

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

**VIDUSSKOLU SKOLOTĀJU APMIERINĀTĪBA AR
DARBU UN TĀS MIJSAKARĪBAS AR IZGLĪTĪBAS
KVALITĀTI**

PROMOCIJAS DARBS

Doktora zinātniskā grāda iegūšanai pedagoģijā
vispārīgās pedagoģijas apakšnozarē

Promocijas darba autore:

Aija Peršēvica

Zinātniskais vadītājs:

Dr.chem., profesors Andrejs Rauhvargers

Rīga 2013

SATURA RĀDĪTĀJS

IEVADS	4
1. SKOLOTĀJU APMIERINĀTĪBAS AR DARBU TEORĒTISKĀ IZPĒTE	17
1.1. Motivācijas teorijas apmierinātības ar darbu kontekstā	17
1.2. Darba motivācijas teorētiskie pamati	25
1.3. Apmierinātība ar darbu kā profesionālās darbības ietekmējošais aspekts	28
1.3.1. Apmierinātības ar darbu jēdziena analīze	28
1.3.2. Apmierinātības ar darbu ietekmējošie faktori	30
1.4. Skolotāju apmierinātību ar darbu ietekmējošie faktori	36
2. IZGLĪTĪBAS KVALITĀTE PĒTĀMĀS PROBLĒMAS KONTEKSTĀ	44
2.1. Izglītības kvalitātes jēdziena analīze	44
2.2. Izglītības kvalitātes rādītāji un tās novērtēšana	52
2.3. Izglītības iestādes darbības kvalitāte	59
2.4. Skolotāju profesionālā darbība	67
2.5. Izglītības kvalitātes izpratne pētījuma kontekstā	78
3. VIDUSSKOLU SKOLOTĀJU APMIERINĀTĪBA AR DARBU, TĀS MIJSKARĪBAS AR IZGLĪTĪBAS KVALITĀTI UN ABU MAINĪGO IETEKMĒJOŠIE FAKTORI: EMPĪRISKAIS PĒTĪJUMS	82
3.1. Vidusskolu skolotāju apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mijsakarību izpēte	82
3.1.1. Kvantitatīvā pētījuma metodoloģija	82
3.1.2. Vidusskolu skolotāju apmierinātība ar darbu un izglītības kvalitāte	105
3.1.3. Vidusskolu skolotāju apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mijsakarības	115
3.2. Vidusskolu skolotāju apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes ietekmējošo faktoru izpēte	128
3.2.1. Kvalitatīvā pētījuma metodoloģija	129
3.2.2. Izglītības kvalitāti ietekmējošie faktori	130

3.2.3. Vidusskolu skolotāju apmierinātību ar darbu ietekmējošie faktori	139
3.3. Pētījuma rezultāti	144
3.4. Ieteikumi pedagoģiskā procesa pilnveidei	156
NOBEIGUMS	160
IZMANTOTĀ LITERATŪRA	166
PIELIKUMI	

IEVADS

„No pedagogiem tiek sagaidīts, lai viņi būtu divreiz labāki, divreiz nesavtīgāki, divreiz elastīgāki un uz pusi mazāk norūpējušies par saņemto atalgojumu nekā citu profesiju pārstāvji.”

(McClay, 1995)

Izglītība un tās kvalitāte ir bijusi un būs viena no līdzsvarotas un ilgtspējīgas valsts attīstības prioritātēm, turklāt Latvijā izglītība tiek izvirzīta kā galvenais izaugsmes resurss (Ministru kabineta noteikumi Nr. 564, 2006).

Lai sekotu līdzi izglītības attīstībai, katru gadu tiek analizēta ļoti plaša informācija par izglītības situāciju valstī. Valsts izglītības satura centrs katru gadu apkopo informāciju par skolēnu sasniegumiem dažādos pārbaudes darbos, Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija katru gadu apkopo informāciju par skolēnu, skolotāju un skolu skaitu, par skolēnu iedalījumu pa skolu tipiem, pēc mācību valodas utt. Šīs statistikas apkopojuma mērķis ir novērtēt izglītības situāciju valstī un izglītības kvalitātes attīstības dinamiku, analizējot pēc iespējas plašāku informāciju.

Latvija piedalās arī starptautiskos salīdzinošos pētījumos, piemēram, OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) un IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) organizētajos pētījumos. Starptautiskie salīdzinošie pētījumi ļauj izdarīt objektīvākus secinājumus par izglītības kvalitāti Latvijā (Kiseļova, 2011).

Šā brīža izglītības politika ir vērsta uz izglītības kvalitātes pilnveidi, lielāko uzmanību pievēršot mācību procesa kvalitātei, materiālās bāzes nodrošināšanai un uzlabošanai (IZM, 2010), taču izglītības kvalitātes kontekstā netiek veltīta pietiekama uzmanība cilvēkresursiem, kas ir kvalitatīvas izglītības nodrošināšanas pamats.

Promocijas darbā “Vidusskolu skolotāju apmierinātība ar darbu un tās mījsakarības ar izglītības kvalitāti” akcentēta skolotāju apmierinātības ar darbu uzlabošana kā pedagogu profesionālās darbības pilnveides līdzeklis. Kaut arī pētāmā problēma aptver vairākas disciplīnas, pētījums tika veikts pedagoģijas zinātnes nozarē, jo pedagoga profesionālā darbība ir izglītības sistēmas kvalitatīvas darbības pamatlīdzeklis (Broks, 2000).

Pedagoģija ir cieši saistīta ar citām zinātnēm (Špona, Čehlova, 2004), un strikts dalījums disciplīnās ierobežotu pētāmās problēmas, kuras kļūst aktuālas mūsdienu sabiedrības nepārtrauktās attīstības rezultātā (King, 2012). Līdz ar to pedagoģijā īpaši nozīmīgi ir starpdisciplināri pētījumi, kuri ļauj pētīt problēmas, kuras nevar aptvert vienā noteiktā disciplīnā. Turklāt, kā uzsver Ž. Ozoliņa un A. Vītola, “starpdisciplināras pētniecības sakne ir pati problēma, kas jārisina, nevis vienkārši kāda tēma, par kuru tradicionāli tiek veikta izpēte.” (Ozoliņa, Vītola, 2012: 87)

Augsti mācību sasniegumi tiek uzskatīti kā viens no kvalitatīvas skolas rezultātiem (Reynolds, Teddlie, 2000), taču lielākoties augstus skolēnu mācību sasniegumus bez kvalitatīva skolotāju darba nav iespējams sasniegt. Viens no būtiskākajiem faktoriem, kas nodrošina augstu izglītības kvalitāti ir pedagogs, viņa zināšanas, prasmes kā arī attieksme pret darbu. Literatūrā tiek runāts par skolotāju kompetenci, attieksmi, spēju pielāgoties pārmaiņām utt. (Žogla, 1998), taču netiek minētas skolotāju emocionālās izjūtas attiecībā pret darbu un kā šīs izjūtas ietekmē pedagoģisko procesu.

Šīs problēmas izpēte pedagoģijā akcentē un aktualizē skolotāja būtisko nozīmi izglītības procesā, kā arī ļauj izprast pedagoga emocionālo izjūtu nozīmīgumu kvalitatīva pedagoģiskā procesa nodrošināšanā.

Psiholoģijā tiek runāts par darbinieka apmierinātības ar darbu nozīmīgumu viņa darba produktivitātē (Vroom, 1964). Turklāt pētījumos jau ir pierādīts (Petty et al, 1984), ka ir cieša mījsakarība starp darbinieka apmierinātību ar darbu un sasniegtajiem darba rezultātiem.

Autors A. Furnams (Furnham, 2005) ir izvirzījis pieņēmumu, ka darbinieku apmierinātība ar darbu ir ne tikai cieši saistīta ar darba produktivitāti, bet to ietekmē tiešā veidā. Teorētiski no tā var secināt, ka skolotāju apmierinātība ar darbu ir cieši saistīta ar viņu profesionālo darbību un līdz ar to arī ar skolēnu izglītības kvalitāti.

Izglītības kvalitātes nodrošināšanas primārie faktori ir materiālo resursu nodrošinājums, finansiālais nodrošinājums un kvalitatīvs cilvēku resursu nodrošinājums. Cilvēkresursu kvalitāti, ar ko šī pētījuma kontekstā tiek saprasts pedagoģiskais personāls, ietekmē gan viņu izglītība, gan pedagoģiskās prasmes, gan arī viņu psiholoģiskais komforts darba vietā, kas ir saistīts ar skolotāju apmierinātību ar darbu. Visi

iepriekšminētie faktori ietekmē pedagogu profesionālo darbību un tādējādi arī izglītības kvalitāti.

Kopējo apmierinātību ar darbu veido vairākas apmierinātības ar darbu jomas: apmierinātība ar saņemto atalgojumu, paaugstinājuma iespējām, kolēģiem, tiešo vadītāju, saņemto atzinību, darbu pašu par sevi (skolotāja tiešie darba uzdevumi), atbildību, darba apstākļiem un drošību.

Uzlabojot kādu no šīm jomām, iespējams uzlabot arī kopējo apmierinātību ar darbu, kas ir kvalitatīva darba pamats. Lielākā daļa iepriekš minēto jomu ir tieši saistīta ar konkrēto izglītības iestādi, kurā cilvēks strādā, tādēļ izglītības iestādes vadībai, apzinoties zemāk novērtētās apmierinātības ar darbu jomas un novēršot problēmu, ir iespēja paaugstināt darbinieku kopējo apmierinātību ar darbu. Taču tajā pašā laikā ir arī atsevišķas apmierinātības ar darbu jomas, ko ietekmē kopējā politiskā un ekonomiskā situācija valstī.

Līdz šim Latvijā nav plaši pētīta skolotāju apmierinātība ar darbu. M. Hazana pētījumā par “Apmierinātību ar darbu un tās ietekmi uz apmierinātību ar dzīvi”, atsevišķi neakcentējot skolotājus, tika secināts, ka izglītības jomā strādājošie darbinieki apmierinātību ar darbu vērtē augstāk nekā vidēji un šīs jomas darbinieki izrāda mazāku vēlmi mainīt darba vietu (Hazans, 2006). Latvijā nav veikti pētījumi par pedagogu apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mijsakarībām. Pētījums, kas atspoguļo izglītības kvalitātes un skolotāju apmierinātības ar darbu mijsakarības, ļauj saskatīt vēl vienu no iespējām pilnveidot izglītības kvalitāti, investējot cilvēkresursos.

Sabiedrība un valsts kopumā uzskata, ka izglītības kvalitāte – īpaši tiek runāts par augstāko izglītību – Latvijā ir pārāk zema (Stratēģiskās analīzes komisija, 2010). Šis pētījums ļautu noskaidrot, vai, uzlabojot skolotāju apmierinātību ar savu profesiju, būtu iespējams uzlabot arī izglītības kvalitāti.

Latvijā pedagogu apmierinātības ar darbu nozīme izglītības kvalitātes uzlabošanā varētu būt daudz nozīmīgāka nekā citās valstīs, jo šā brīža ekonomiskajā situācijā, pēc 2008. gadā piedzīvotās smagās ekonomiskās krīzes, valstī ir ierobežotas iespējas investēt nepieciešamos finansiālos līdzekļus izglītības kvalitātes paaugstināšanā. Viens no skolotāju profesionālās darbības pilnveides līdzekļiem varētu būt apmierinātības ar darbu

paaugstināšana, kas neprasa milzīgas finansiālo līdzekļu investīcijas, jo tikai viens no daudziem apmierinātības ar darbu aspektiem ir saistīts ar materiālo atlīdzību.

Promocijas darbā galvenie izmantotie jēdzieni ir *apmierinātība ar darbu* un *izglītības kvalitāte*. Jēdziens *apmierinātība ar darbu* tiek definēts kā cilvēka emocionālās izjūtas attiecībā pret darbu un atsevišķiem darba aspektiem (Spector, 1997).

Jēdziens *izglītības kvalitāte* promocijas darbā tiek saprasta kā *process un rezultāts*. Ar procesu saprotot divu komponentu kvalitatīvu darbību – skolas darbību, kurā ietverta gan skolas vadīšana, gan kvalitatīvas fiziskās un psiholoģiskās vides nodrošināšana. Otrs komponents ir skolotāju profesionālā darbība, kurā tiek ietverta gan mācību procesa organizēšana, gan pedagogu profesionalitāte, gan arī pedagogu spēja veidot pozitīvas attiecības ar skolēniem. Ar rezultātu tiek saprasti skolēnu mācību sasniegumi, kas pētījumā tiek vērtēti pēc obligātajiem vidusskolas centralizētajiem eksāmeniem.

Literatūrā angļu valodā izglītības kvalitāte nereti tiek apzīmēta ar jēdzienu efektivitāte (*effectiveness*) (Harris, 1999). Problēma terminu lietojumā Latvijā rodas tādēļ, ka angļu valodā tiek lietoti divi dažādi jēdzieni *effectiveness* un *efficiency*, starp kuriem ir būtiska nianse, taču, tulkojot latviešu valodā, gan *effectiveness*, gan *efficiency* tiek latviskoti ar vienu un to pašu vārdu – efektivitāte. Tādējādi tulkojumā saplūst divu dažādo jēdzienu būtiski atšķirīgās nianšes. Jēdziens *quality*, tulkojot no angļu valodas, tiek lietots kā izcilības pakāpe vai kaut kā standarts attiecībā pret citām līdzīga veida lietām.

Ekonomikā jēdzieni *effectiveness* un *efficiency* tiek lietoti, aprakstot ražošanas procesu organizācijā. Jēdziens *effectiveness* tiek skaidrots kā apjoms, kādā tiek sasniegts vēlamais rezultāts, tajā pašā laikā jēdziens *efficiency* tiek skaidrots kā vēlamā rezultāta sasniegšana, izmantojot pēc iespējas mazāk ieguldīto resursu (Scheerens, 2000).

Abas aprakstītās efektivitātes definīcijas lielā mērā ir līdzīgas. Vērtējot no ekonomikas viedokļa, jēdziens *efficiency* tiek lietots kā “izdevīgāks” rezultāta sasniegšanas līdzeklis, tomēr promocijas darba kontekstā uzsvars tiek likts uz iespējami augstāku rezultātu sasniegšanu, neņemot vērā ieguldīto resursu apjomu, tādējādi darbā lielākoties tiek analizēts jēdziens *effectiveness*.

Jēdziena *effectiveness* tulkojumā latviešu valodā tiek izmantots arī termins rezultativitāte (Jemeljanova, 2004), taču, tā kā promocijas darbā izglītības kvalitāte tiek

analizēta ne tikai kā augsti rezultāti, bet arī kvalitatīvs process, lietojot jēdzienu rezultativitāte, tiktu zaudēts izglītības kvalitātes kā procesa aspekts. Lai izvairītos no pārpratumiem, lietojot jēdzienus efektivitāte, rezultativitāte un kvalitāte, promocijas darbā tika nolemts lietot tikai vienu jēdzienu *kvalitāte*.

Būtiski ir uzsvērt, ka promocijas darbā jēdzieni *pedagogs* un *skolotājs* tiek lietoti kā sinonīmi, kaut arī Ministru kabineta 2010.gada 18.maija noteikumos Nr.461 "Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību" (Ministru kabinete noteikumi Nr.461, 2010) termini *pedagogs* un *skolotājs* tiek izdalīti atsevišķi. Kaut arī jēdziens *pedagogs* tiek lietots ar plašāku nozīmi un *skolotājs* ar šaurāku – konkretizējot profesiju, atšķirību nianse ir praktiski nesaskatāma un maznozīmīga, jo termins *skolotājs*, tāpat kā termins *pedagogs* profesiju klasifikatorā tiek lietots vienlaicīgi gan nodalot atsevišķu grupu, gan arī apzīmējot atsevišķās grupas profesijas. Šī iemesla dēļ promocijas darbā netiek atsevišķi nošķirti minētie jēdzieni un darbā tie tiek lietoti kā sinonīmi.

Pētījuma robežas

Promocijas darbā "Vidusskolu skolotāju apmierinātība ar darbu un tās mījsakarības ar izglītības kvalitāti" tiek pētīta gan apmierinātība ar darbu, gan izglītības kvalitāte, gan arī šo mainīgo mījsakarības, tomēr, tā kā promocijas darbs tiek izstrādāts pedagoģijas nozarē, izglītības kvalitātes nozīme apmierinātības ar darbu kontekstā tiek atsegta minimāli, lielākoties akcentējot skolotāju apmierinātības ar darbu nozīmi kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā.

Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, empīriskajā pētījumā mērķtiecīgi tika atlasītas skolas ar krasi atšķirīgiem skolēnu mācību sasniegumiem, lai tādējādi veidotu divas izlases ar atšķirīgiem izglītības kvalitātes rādītājiem. Nosakot šāda veida pētījuma robežas, pētījumā piedalījās 11 vidusskolas, kā rezultātā pētījuma rezultātus nevar uzskatīt par valstij reprezentatīviem.

Pētījuma problēma

Izglītība un tās kvalitāte ir aktuāla valsts politikas joma, un nepārtraukta tās attīstība ir viena no valsts prioritātēm. Izglītības kvalitātes uzlabošanas pamatā ir materiālo resursu nodrošinājums, finansiālais nodrošinājums, kvalitatīva darba vide un kvalitatīvs mācību process. Pretrunas rodas apstākļi, ka laikā, kad tiek veikts pētījums, nav iespējams radīt pietiekamu finansiālu nodrošinājumu, bet ir vitāli nepieciešams nodrošināt augstu izglītības kvalitāti. Šī pretruna starp ieguldījumu un sagaidāmo rezultātu, kas liek meklēt alternatīvus ceļus izglītības kvalitātes uzlabošanai, nosaka pētījuma aktualitāti. Kā viena no alternatīvām izglītības kvalitātes paaugstināšanai varētu būt pedagoģiskā personāla darbības uzlabošana, nodrošinot viņiem tādus darba apstākļus, kas veicinātu darba produktivitāti.

Pētījuma priekšmets

Vidusskolu skolotāju apmierinātība ar darbu.

Pētījuma konteksts

Skolotāju apmierinātības ar darbu nozīme kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā.

Pētījuma mērķis ir teorētiski izpētīt apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes raksturojošos aspektus un empīriski pierādīt pedagoģu apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mijsakarības, tādējādi atklājot skolotāju apmierinātības ar darbu nozīmīgumu izglītības kvalitātes pilnveides procesā. Pētījuma ietvaros noskaidrojamas arī iespējas, kā praktiski pilnveidot pedagoģu apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti.

Mērķa sasniegšanai ir izvirzīti vairāki ***uzdevumi***.

Teorētiski pētnieciskais uzdevums:

- 1) analizēt pedagoģisko, psiholoģisko, ekonomikas un vadības literatūru pētāmā jautājuma kontekstā;

Empīriskā pētījuma uzdevumi:

- 2) izstrādāt pētījuma kontekstam atbilstošus izglītības kvalitātes rādītājus un kritērijus;
- 3) izpētīt skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti;

- 4) praktiski izpētīt mijsakarības starp skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti;
- 5) izpētīt apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes atšķirības skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem un skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos;
- 6) apzināt galvenos faktorus, kas ietekmē izglītības kvalitāti un apmierinātību ar darbu;
- 7) formulēt ieteikumus pedagogu apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes pilnveidei.

Pētījuma hipotēze

Pētījuma jautājumi, no kuriem izriet pētījumā izvirzītās hipotēzes:

- 1) vai, paaugstinot skolotāju apmierinātību ar darbu, iespējams uzlabot skolotāju profesionālās darbības kvalitāti un līdz ar to izglītības kvalitāti;
- 2) kā, paaugstinot apmierinātību ar darbu, iespējams uzlabot izglītības kvalitāti?

Pamatojoties uz pētījuma jautājumiem, izvirzītas ***hipotēzes***:

- 1) ir būtiskas mijsakarības starp skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti;
- 2) uzlabojot pedagogu apmierinātību ar darbu, būtu iespējams uzlabot izglītības kvalitāti un, uzlabojot izglītības kvalitāti, būtu iespējams paaugstināt skolotāju apmierinātību ar darbu.

Pētījuma teorētisko pamatu veido:

1. Pedagoģijas, psiholoģijas un vadības teorijās izpētītās likumsakarības par ***apmierinātību ar darbu*** un to ietekmējošiem faktoriem

Darba motivācijas teorijas:

D. C. McClelland (1967); J. S. Adams (1965); A. Maslow (1954); C. P. Alderfer (1972); V. H. Vroom (1972); F. Herzberg (1993).

Apmierinātību ar darbu ietekmējošie faktori:

L. H. Peters, E. J. O'Connor (1980); K. I. Miler, P. R. Monge (1986); C. Glisson, M. Durick (1988); M. M. Petty, G. W. McGee, J. W. Cavender (1988); E. A. Locke

(1976); H. J. Arnold, D. C. Feldman, G. Hunt (1992); L. J. Mullins (1996); G. Svence (2003); A. Furnham (2005).

Skolotāju apmierinātība ar darbu:

A. Šmite (2004); M. Zembylas, E. C. Papanastasiou (2005); N. P. Ololube (2006); R. D. Sharma, J. Jyoti (2006); M. Perie, D. P. Baker (2007).

2. Pedagoģijas un izglītības vadības teorijās izpētītās likumsakarības par **izglītības kvalitāti** raksturojošiem kritērijiem un tās pētīšanas un mērīšanas metodēm

Izglītības kvalitāte:

L. Harvey, D. Green (1993); J. Urwick, S. U. Junaidu (1993); Y. C. Cheng, W. M. Tam (1997); C. Winch, J. Gingell (1999); T. Kellaghan, V. Greaney (2001); D. Chapman, D. Adams (2002).

Izglītības kvalitātes pētīšana:

T. Kože (1999); A. Kangro (2000); D. Kristofersen, A. Sursoka, D. Vesterheiden (1998); H. Coates (2009); A. J. Visscher (2009).

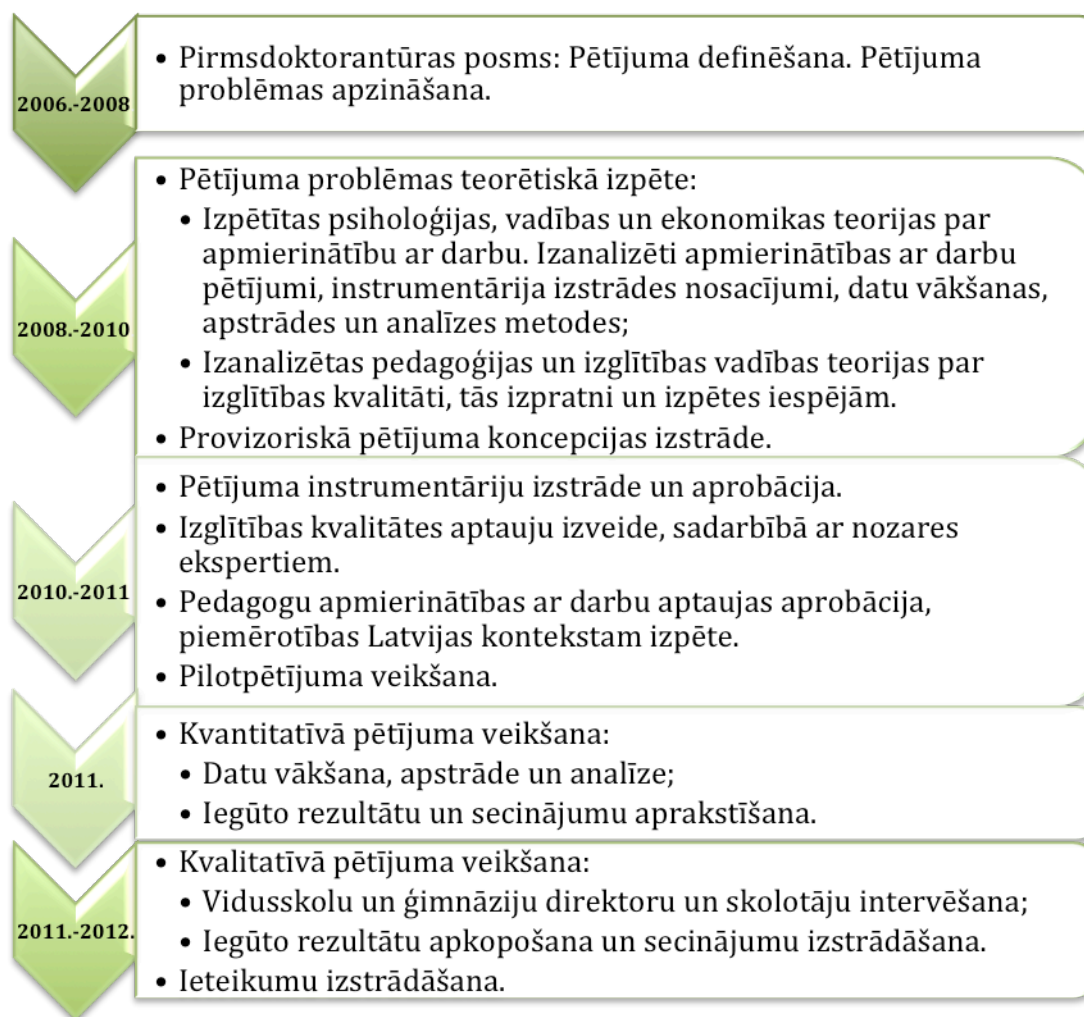
Skolas darbības kvalitāte:

J. M. Frederick (1987); J. Hillman, P. Moromore (1995); P. Sammons (1999); A. Kangro (2000); R. Vīra (2001); A. Šmite (2004); E. M. Johannessen (2006); D. Peņķe (2007).

Skolotāju profesionālās darbības kvalitāte:

L. Darling-Hammond (1999); D. Reynolds, C. Teddlie (2000); H. McBer (2000); N. S. Mumthas, A. Blessytha (2009).

Pētījuma posmi



Pētījuma bāze

- Empīriskā pētījuma pirmajā posmā tika iegūti kvantitatīvie dati piecās Latvijas vidusskolās ar augstākajiem un sešās Latvijas vidusskolās ar zemākajiem vidusskolu skolēnu obligāto centralizēto eksāmenu (latviešu valoda un literatūra, matemātika un svešvaloda) vērtējumiem. Visās šajās skolās tika aptaujāti tie skolotāji (49), kas sagatavo vidusskolu skolēnus obligātajiem centralizētajiem eksāmeniem, kā arī vidusskolu skolēni (402), kas vidusskolas centralizētos eksāmenus kārtoja 2010./2011. mācību gadā.

- Empīriskā pētījuma otrajā posmā, izmantojot daļēji strukturētās intervijas, tika ievākti kvalitatīvie dati. Šajā pētījuma posmā tika intervēti skolu direktori (4) un vidusskolu skolotāji (8) skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos. Pētījuma kvalitatīvajā posmā intervijas tika iegūtas tajās skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem, kuras piedalījās pētījuma pirmajā posmā.

Pētījumā izmantotās metodes

- Zinātniskās literatūras un pētījumu analīze.

Datu ieguves metodes:

- VISC apkopotā informācija par skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos;
- aptauja.

Kvantitatīvo datu apstrādes metodes, izmantojot statistisko datu apstrādes programmu SPSS 19:

- Kronbaha Alfa analīze (*Cronbach's Alpha*);
- Kolmogorova Smirnova tests (*Kolmogorov-Smirnov Test*);
- Manna Vitnija tests (*Mann-Whitney Test*);
- Kruskala Vallisa tests (*Kruskal Wallis Test*);
- Spīrmena rangu korelācijas analīze (*Spearman's rho*).

Kvalitatīvo datu apstrādes metodes, izmantojot kvalitatīvo datu apstrādes programmu AQUAD 6:

- frekvenču analīze.

Pētījuma novitāte

Pētījuma novitāte teorijas jomā

- Pirmo reizi skolotāju apmierinātība ar darbu tiek pētīta kā pedagogu profesionālo darbību un līdz ar to kā izglītības kvalitāti ietekmējošs faktors.
- Balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi, izveidota pedagogu apmierinātības ar darbu ietekmējošo sfēru un faktoru struktūra, ar kuras palīdzību ir iespējams izprast to faktoru intensitāti, kas ietekmē pedagogu apmierinātību ar darbu;

- Teorētiski izanalizētas izglītības kvalitātes pētīšanas iespējas un riski, ar kuru palīdzību ir iespējams racionālāk veidot izglītības kvalitātes novērtējumu;
- Izpētīta pašreizējā situācija pedagogu apmierinātībā ar darbu, kas ļauj izprast skolotāju emocionālās izjūtas attiecībā pret darbu.

Pētījuma praktiskā nozīmība

- Pastāv mījsakarības starp skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti. Ciešas mījsakarības ir starp tādiem izglītības iestādē pilnveidojamiem apmierinātības ar darbu faktoriem kā apmierinātība ar tiešo vadītāju, apmierinātība ar kolēģiem, apmierinātība ar darba apstākļiem un praktiski visiem pētījumā iekļautajiem izglītības kvalitātes kritērijiem – skolas vadīšana; mācību procesa organizēšana; skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana; skolotāju profesionālā darbība. Pamatojoties uz pētījumā iegūtajiem rezultātiem un secinājumiem, skolu vadībai ir iespējams pilnveidot pedagoģisko procesu skolā, tādā veidā nodrošinot augstāku izglītības kvalitāti.
- Pamatojoties uz iegūtajiem secinājumiem, ir izstrādāti ieteikumi izglītības politikas veidotājiem, izglītības iestāžu vadītājiem un skolotājiem.

Promocijas darba struktūra

Promocijas darbs sastāv no ievada, trim saturiskām daļām, nobeiguma, literatūras saraksta un pielikumiem.

Promocijas darba **pirmajā daļā** ir analizētas motivācijas teorijas, jēdziena “apmierinātība ar darbu” analīze, analizēti apmierinātību ar darbu ietekmējošie faktori, konkretizēti specifiski skolotāju apmierinātību ar darbu ietekmējoši faktori, kā arī analizēti pētījumi par pedagogu apmierinātību ar darbu.

Promocijas darba **otrajā daļā** tiek analizēta izglītības kvalitātes jēdziena definēšana, izpētes kritēriji, pedagoga profesionālās darbības kvalitāte un izglītības iestādes darbības kvalitāte.

Promocijas darba *trešā daļa* sastāv no empīriskā pētījuma, kurā ir aprakstīta pētījuma organizēšana, pētījuma veikšanas process, kā arī iegūtie pētījuma rezultāti un secinājumi.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Darba galvenie rezultāti atspoguļoti publikācijās:

Zinātniskā darba rezultāti publicēti:

1. **Peršēvica A.**, The Importance of Qualitative School Management in Process of improving Teachers Job Satisfaction, ATEE Spring University 2012 Changing Education in Changing Society, Klaipeda University, Lithuania, 2012., pp.144-150, ISSN 1822-2196;
2. **Peršēvica A.**, Izglītības kvalitāte un tās novērtēšanas iespējas vispārējās vidējās izglītības iestādēs, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas VII Jauno zinātnieku konferences rakstu krājums, 2012., 120.-129. lpp; ISBN 978-9934-503-03-0
3. **Peršēvica A.**, The Significance of the Teachers Job Satisfaction in the Process of Assuring Quality Education., Problems of education in the 21 st century, Volume 34, 2011., pp.98-109, ISSN 1822-7864 ;
4. **Peršēvica A.**, Teacher Perception of Benefits from Workplace Learning and Teacher Job Satisfaction., Vietnam Forum: Lifelong Learning - Building a Learning Society, Viet Nam News Agency Publishing House, 2011., pp.288 – 298;
5. **Peršēvica A.**, Comparison of Teachers' Job Satisfaction before the Global Economic Crisis and at the end of 2009 ATEE Spring University 2010 Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching, [CD-ROM], Riga: LU, 2010., pp.75-82; ISBN 978-9984-49-027-4
6. **Peršēvica A.**, Valmieras rajona pedagogu apmierinātība ar darbu. Latvijas Universitātes raksti. 2010, 747. sēj. Pedagoģija, 143.–153. lpp., ISSN 1407-2157

Pētījuma rezultāti apspriesti konferencēs:

1. 2012. gada 4. maijs, ATEE Sring University conference Twenty Years for Sustainable Development: Learning from Each Other, ziņojums „The Importance of Qualitative School Management in Process of improving Teachers Job Satisfaction”, Lithuania, Vilnius;
2. 2011. gada 8. decembris, RPIVA 7. Starptautiskā jauno zinātnieku konference, Vadības un ekonomikas sekcija, ziņojums “Izglītības kvalitāte un tās mērīšanas iespējas vispārējās vidējās izglītības iestādēs”, Latvija, Rīga;
3. 2011. gada 28. septembris, Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrības konference “Pedagogu daba vide un izglītības kvalitāte”, ziņojums “Pedagogu apmierinātība ar darbu kā viens no darba vides kritērijiem”, Latvija, Rīga.
4. 2010. gada 7.-9. decembris, Vietnam Forum on Lifelong Learning: Building a Learning Society, ziņojums „Teacher Perception of Benefits from Workplace Learning and Teacher Job Satisfaction”, Hanoi, Vietnam;
5. 2010. gada 8. maijs, ATEE Sring University conference Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching, presentation „Comparison of Teachers’ Job Satisfaction before the Global Economic Crisis”, Latvija, Rīga;
6. 2009. gada februāris, Latvijas Universitātes 67. zinātniskā konference, Pedagoģiskās psiholoģijas sekcija, ziņojums „Valmieras rajona pedagogu apmierinātība ar darbu”, Latvija, Rīga;

1. SKOLOTĀJU APMIERINĀTĪBAS AR DARBU TEORĒTISKĀ IZPĒTE

Pētījumos ir pierādīts (Petty et al, 1984), ka ir cieša mījsakarība starp darbinieka apmierinātību ar darbu un sasniegtajiem darba rezultātiem. Jau 1964. gadā V. H. Vrooms (Vroom, 1964) bija pārliecināts, ka darbinieka darba produktivitāte ir pozitīvi saistīta ar sasniegtajiem darba rezultātiem, turklāt darba produktivitāti ir iespējams uzlabot, apmierinot darbinieka vajadzības.

Pētot dažādu profesiju pārstāvjus, ir pierādītas apmierinātības ar darbu un darbinieku darba produktivitātes mījsakarības, kas ļauj izveidot pieņēmumu, ka starp skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti pastāv mījsakarības. Lai šo pieņēmumu pierādītu, svarīgi ir noskaidrot darba un apmierinātības ar darbu ietekmējošos faktorus un kā šī apmierinātība ietekmē darba kvalitāti. Tādēļ pētītas dažādas motivācijas teorijas, kā arī darba teorijas, kas loģiskā saitē noved pie apmierinātības ar darbu, šī jēdziena izpratnes un ietekmējošo faktoru analīzes.

1.1. Motivāciju teorijas amierinātības ar darbu kontekstā

Analizējot apmierinātības ar darbu jēdzienu, aspektus un to ietekmējošos faktorus, svarīgi ir apzināties, ka motivācija ir pamata process, kas ir cieši saistīts ar apmierinātības veidošanos. Motivācija nosaka ne tikai cilvēka profesijas izvēli, bet arī ieguldīto pūļu daudzumu darba izpildē un tādējādi būtiski ietekmē arī cilvēka apmierinātības ar darbu līmeni.

Autori P.J. Kleingins un A.M. Kleingina, apkopojot un analizējot dažādas motivācijas definīcijas un interpretācijas, konstatējuši vispārēju vienprātību, ka motivācija tiek definēta kā iekšējs stāvoklis vai vajadzība, vēlme, iegriba, kas aktivizē uzvedību un nosaka tās virzību (Kleinginna, Kleinginna, 1981)

Konkretizējot motivācijas jēdzienu V. Reņģe to raksturo kā iekšēju *psihisku* procesu, kas cilvēku mudina darboties, un motivācija ir cieši saistīta ar cilvēka iekšējām tieksmēm un vajadzībām (Reņģe, 2007).

Dažādi apmierinātības ar darbu faktori var tikt skaidroti, pamatojoties uz dažādām motivācijas teorijām, tieši tāpēc promocijas darbā tiek analizētas vairākas motivācijas teorijas. Apzinot gan motivācijas, gan apmierinātības ar darbu teorijas, ir iespējams objektīvāk interpretēt pētījumā iegūtos rezultātus, kā arī veidot uz teoriju balstītus secinājumus.

Viens no pazīstamākajiem un tajā pašā laikā pretrunīgāk vērtētajiem motivāciju teoriju autoriem ir A. Maslovs (Maslow, 1954), kurš 1954. gadā formulēja *vajadzību teoriju*. Šī teorija balstās uz pieņēmumu, ka cilvēka vajadzību hierarhiju veido piecas pakāpes un tikai tad, kad tiek apmierinātas pamata vajadzības, var tikt apmierinātas augstākās vajadzību pakāpes.

A. Maslova izstrādātā teorija paredz, ka organismā dominē neapmierinātās vajadzības, vienalga, vai tās būtu pamatvajadzības vai tādas, kas atrodas augstākā hierarhijas pakāpē. Neapmierinātās vajadzības nosaka cilvēka konkrēto tā brīža uzvedību. Apmierinātās pamata vajadzības pakāpeniski zaudē savu aktualitāti un ļauj pēc hierarhijas skalas nākamajai aktuālajai vajadzībai ieņemt dominējošo lomu.

A. Maslovs kā *pamata vajadzību* bāzi, kas atrodas viszemākajā hierarhijas pakāpē, izšķir fizioloģiskās vajadzības, kuras dominē pāri visām citām vajadzībām. Ilgstoši neapmierinot šīs vajadzības, nav iespējams apmierināt kādu no augstākā hierarhijas pakāpē esošajām vajadzībām (Maslow, 1954).

Mūsdienu sabiedrībā viens no pamatlīdzekļiem, ar kuru palīdzību ir iespējams apmierināt fizioloģiskās vajadzības, ir atalgojums. M. Hazana (Hazans, 2006) pētījumā tika secināts, ka izglītības jomā strādājošie darbinieki ir ievērojami mazāk apmierināti ar darba samaksu nekā citu jomu pārstāvji, taču tajā pašā laikā kopumā izglītības darbinieki apmierinātību ar darbu vērtē pozitīvi un viņiem nav nodomu mainīt profesiju. Šādi pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka skolotāji, ļoti iespējams, saņem pietiekošu atalgojumu, lai apmierinātu fizioloģiskās vajadzības, un viņu darba motivāciju ietekmē citi kritēriji, nevis saņemtais atalgojums. Tomēr ir būtiski atzīmēt: ja skolotāju atalgojums tiktu samazināts zem līmeņa, ar kuru iespējams apmierināt fizioloģiskās vajadzības,

pamatojoties uz A. Maslova izvirzīto teoriju, pedagogu darba motivācija varētu samazināties.

Kā nākamā hierarhijas pakāpe A. Maslova izstrādātajā vajadzību teorijā tiek izdalīta *vajadzība pēc drošības*, kura spēj aktualizēties pēc tam, kad tiek apmierinātas fizioloģiskās vajadzības.

Vajadzībai pēc drošības seko *vajadzība pēc mīlestības*. Vajadzība pēc mīlestības paredz gan mīlestības sniegšanu, gan arī saņemšanu. Cilvēkam abas šīs darbības ir vienlīdz svarīgas.

Nākamais A. Maslova izdalītais vajadzību līmenis ir *vajadzība pēc cieņas*. Visi cilvēki izjūt vajadzību pēc stabila, pamatota, parasti augsta pašvērtējuma vai pašcieņas un apkārtējo cieņas. Apmierinot vajadzību pēc pašcieņas, tiek stimulēta pārliecība par sevi, saviem spēkiem un spējām. Stabilāka un daudz veselīgāka pašcieņa veidojas, pamatojoties uz apkārtējo izrādīto cieņu (Maslow, 1954).

Pētījumā par pedagogu prestižu nozares ekspertu atbildēs atspoguļojās fakts, ka pēdējo 20 gadu laikā ir samazinājusies tieši jauno vecāku cieņa pret pedagogiem. Arī plašsaziņas līdzekļu tendenciozi atspoguļotie negatīvie aspekti, kas saistīti ar pedagogu darbu, negatīvi ietekmē sabiedrības attieksmi pret pedagogu profesiju, kā rezultātā samazinās pedagogu prestižs un līdz ar to arī cieņa pret šo profesiju (Misāne et al, 2007).

Arī OECD pētījumā par kvalitatīvu pedagogu piesaistīšanu, attīstīšanu un noturēšanu darbā Izraēlā (Zuzovsky, Donitsa-Schmidt, 2004) tika secināts, ka kopš 1970. gada pedagogu profesijas prestižs krītas. Interesanti, ka šī pētījuma rezultātos atspoguļojas saikne starp pedagogu profesijas feminizāciju un profesijas prestiža samazināšanos, kas varētu attiekties arī uz Latvijas kontekstu. Arī Latvijā pārliecinošais vairākums skolotāju ir tieši sievietes (IZM, 2010./2011.). Pētījumā par pedagogu prestižu, analizējot plašsaziņas līdzekļos sniegto informāciju, tika secināts, ka “skolotāja amats tiek uzskatīts par slikti atalgotu sieviešu profesiju, kurā vīrietim strādāt ir apkaunojoši” (Misāne et al, 2007: 50).

Kā visaugstāko vajadzību hierarhijas skalā A. Maslovs izceļ *pašaktualizācijas vajadzību*. Šo vajadzību ietveršana noteiktā, konkrētā darbībā vai uzvedībā nav iespējama, jo tā dažādām personībām ir atšķirīga (kāds vēlas būt labs sportists, cits vēlas būt labs vecāks utt.). Šajā līmenī ir ļoti augsta individuālā atšķirība, un, ja gadījumā cilvēks

nenodarbojas ar to, ko patiesi vēlas, visdrīzāk ar laiku parādīsies neapmierinātības sajūta pat tad, ja visas iepriekšminētās vajadzības ir apmierinātas, kaut gan kopējā pašaktualizācijas pazīme ir tā, ka tā balstās uz fizioloģisko, drošības, mīlestības un pašcieņas vajadzību apmierinātības pamata (Maslow, 1954).

Pētījumos ir pierādīts, ka pedagogi profesiju izvēlas iekšējā aicinājuma dēļ (Habson et al, 2004). Galvenie iemesli, kas nosaka pedagogu profesijas izvēli, ir saistīti ar vēlēšanos mācīt un dalīties zināšanās (Alexander et al, 1994). Tādējādi ir iespējams secināt, ka izvēlēta profesija lielākajai daļai skolotāju kalpo kā pašaktualizācijas vajadzība.

C. P. Alderfers (Alderfer, 1972) 1972. gadā izstrādāja motivācijas teoriju (*ERG teorija*), kas ir diezgan līdzīga A. Maslova vajadzību teorijai. Šī teorija paredz, ka cilvēku darbību ietekmē triju veidu vajadzības, kas, līdzīgi kā A. Maslova teorijā, atrodas hierarhijas līmenī, un, apmierinot pamata vajadzības, var tikt apmierinātas augstāka līmeņa vajadzības.

Šīs vajadzības tiek apzīmētas ar abreviatūru ERG, kur *E* tiek atšifrēts kā eksistence (*Existence*) – vēlme pēc psiholoģiskas un materiālas labklājības, vajadzība pēc drošības. Šī C. P. Alderfera formulētā vajadzība apkopo A. Maslova izvirzītās primārās divas vajadzības – fizioloģiskās un drošības vajadzības.

Otra vajadzību grupa tiek saukta kā radniecība, saistība (*R – Relatedness*). Vēlme apmierināt starppersoniskās attiecības, sociālās vajadzības. Šī vajadzība apvieno A. Maslova vajadzību teorijā izvirzīto vajadzību pēc mīlestības un vajadzību pēc cieņas.

C. P. Alderfera motivācijas teorijā augstākajā hierarhijas pakāpē, līdzīgi kā A. Maslova vajadzību teorijā, ir izvirzīta vajadzība pēc izaugsmes (*G – Growth*) – vēlme attīstīties un pašaktualizēties.

Pretēji A. Maslova vajadzību teorijai C. P. Alderfers uzskata, ka vajadzības var būt aktīvas vienā vai vairākos līmeņos vienlaicīgi (Alderfer, 1972).

Vadītājam ir svarīgi apzināties, ka darbiniekam ir nepieciešams apmierināt vairākas vajadzības, pamatojoties uz ERG teoriju; koncentrējoties atsevišķi tikai uz vienu no vajadzībām, cilvēks netiek pietiekoši efektīvi motivēts. Tajā pašā laikā ERG teorija, līdzīgi kā A. Maslova vajadzību teorija, atzīst: ja augstāka līmeņa vajadzības netiek apmierinātas, cilvēks var atgriezties zemākā vajadzību līmenī; tās ir iespējams vieglāk

apmierināt, bet līdz ar to netiek izmantots viss cilvēka potenciāls un netiek aktualizēta vajadzība pēc izaugsmes.

Pamatojoties uz C. P. Alderferu izstrādāto ERG teoriju, ir iespējams secināt, ka skolotāji, kuru darba izvēli ir noteicis kāds cits faktors, nevis pašaktualizācijas vajadzība, kas ir saistīta ar vēlmi mācīt skolēnus, teorētiski ar laiku varētu savu darbu darīt tikai tādēļ, lai apmierinātu pamatvajadzības. Šādā situācijā skolotāji neinvestētu tik daudz pūļu un laika, lai veidotu mācību procesu kvalitatīvāku un skolēniem interesantāku, tādējādi skolēniem tiktu liegta iespēja sasniegt viņu iespējām atbilstošus mācību sasniegumus.

J. S. Adamsa (Adams, 1965) *taisnīguma teorija* pamatojas uz ieguldījuma un saņemtā labuma savstarpējo līdzsvaru, proti, diviem cilvēkiem savā starpā ar kaut ko apmainoties, pastāv iespējamība, ka vienam vai pat abiem šī apmaiņa varētu šķist netaisnīga. Identisks process notiek darbinieka un darba devēja attiecībās, kad darbinieks apmaiņā pret zināšanām, spējām un pieredzi pretī no darba devēja saņem atalgojumu.

J. S. Adamsa taisnīguma teorija paredz, ka cilvēki, pamatojoties uz savu ieguldījumu, pretī vēlas saņemt objektīvu novērtējumu. Diskomforts vai neapmierinātība rodas, ja cilvēks pretī ieguldītajam darbam nesaņem objektīvu novērtējumu (Adams, 1965).

Pamatojoties uz 2003. gada pētījumu par faktoriem, kas ietekmē pedagogu lēmumu mainīt profesiju, tika izšķirti sekojoši faktori: (1) darba slodze, kas ir saistīta ar stresu, dažādiem jauniem valdības ierosinājumiem, pārlietu lielu noslogojumu darbā; (2) jauni izaicinājumi, vēlme pēc pārmaiņām, vēlme mainīt nodarbošanos; (3) faktori, kas saistīti ar izglītības iestādi (neapmierina skolas darbība, nepietiekoši resursi, materiāli, kā arī sajūta, ka darbs netiek novērtēts); (4) faktori, kas saistīti ar atalgojumu (pārāk zems atalgojums, citā darba vietā tiek piedāvāts augstāks atalgojums, labākas karjeras iespējas); (5) personīgie apstākļi (vēlme pēc pārmaiņām) (Smithers, Robinson, 2003).

Minētie pētījuma rezultāti apstiprina J. S. Adamsa izvirzīto taisnīguma teoriju attiecībā pret skolotāju profesiju. Kaut arī skolotāji šo profesiju izvēlas iekšējā aicinājuma dēļ (Habson et al, 2004), daļa faktoru, kas ietekmē pedagogu vēlmi mainīt profesiju, ir tieši saistīti ar sajūtu, ka viņu darbs netiek novērtēts, netiek saņemts emocionāls vai materiāls novērtējums.

Pamatojoties uz J. S. Adamsa taisnīguma teoriju, neapmierinātība vai diskomforts rodas gan gadījumos, kad cilvēka novērtējums ir zemāks nekā ieguldījumi, gan gadījumos, kad novērtējums ir augstāks nekā ieguldījumi. Saņemot neadekvātu novērtējumu, darbinieks centīsies to atgūt vienā no sešiem veidiem:

- 1) mainot ieguldījumu – strādās vai nu vairāk, vai mazāk atbilstoši novērtējumam;
- 2) mainot novērtējumu, piemēram, atteiksies no paaugstinājuma;
- 3) pārtraucot radušos situāciju, piemēram, mainīs vai pametīs darba vietu;
- 4) mainot uzvedību, līdzinoties citiem (salīdzināmiem) darbiniekiem;
- 5) deformējot situāciju – „mans darbs” ir vērtīgāks nekā citu darbs;
- 6) mainot salīdzinājumu – salīdzinās sevi ar dažādām grupām (Adams, 1965).

D. C. Maklellanda *apgūto vajadzību teorija* (McClelland, 1967, skatīts Reņģe, 2007) pretēji A. Maslova pieņēmumam par piecu vajadzību hierarhiju izdala trīs galvenās personības vajadzības, kuras visas vairāk vai mazāk ir aktuālas visiem darbiniekiem, turklāt šīs vajadzības mēdz būt gan kā vairāku vajadzību kopums, gan arī kā vienas izteiktas vajadzības dominante.

Cilvēkiem, kam izteiktākā ir *vajadzība pēc sasniegumiem*, ir vēlme izpildīt uzdevumu pēc iespējas labāk, lai atrisinātu problēmu vai apgūtu kompleksu uzdevumu, šiem cilvēkiem svarīgi ir sasniegumi un atbildība. Turklāt cilvēki, kuriem izteiktāk dominē vajadzība pēc sasniegumiem, paši sasniegumi sniedz lielāku gandarījumu nekā materiālais atalgojums.

Pētījumā par pedagogu prestižu (Misāne et al, 2007) tika secināts, ka šīs profesijas pārstāvji pedagogu darbu neizvēlas prestiža dēļ, bet gan tāpēc, ka viņiem patīk darbs ar bērniem. Šāda profesijas izvēles argumentācija ļauj izdarīt secinājumu, ka pedagogiem svarīga ir skolēnu attīstība. Līdz ar to šo aspektu ir iespējams saistīt ar D. C. Maklellanda teorijā izvirzīto personības vajadzību pēc sasniegumiem. Skolotāju galvenais motivators, izvēloties šo profesiju, tiek saistīts ar skolēnu attīstību, un, skolēniem sasniedzot augstus rezultātus, skolotājs gūst gandarījumu par padarīto darbu, tādējādi ir iespējams izvirzīt pieņēmumu, ka augsti skolēnu mācību sasniegumi pozitīvi ietekmē skolotāju apmierinātību ar darbu.

Cilvēkiem, kam noteicošais motivējošais faktors ir *vajadzība pēc varas*, ir vēlme kontrolēt, ietekmēt vai būt atbildīgam par citiem cilvēkiem un situāciju. Šie cilvēki lielākoties tiecas pēc varas ar nolūku sasniegt grupas vai organizācijas mērķus. Viņi gūst baudu uzvarot vai dusmas zaudējot. Savstarpējās attiecībās ar citiem cilvēkiem viņi cenšas dominēt un ietekmēt otru cilvēku (McClelland, 1967, skatīts Reņģe, 2007).

Pētījumā “Kurš izvēlas mācīt un kāpēc?” (Richardson, Watt, 2006) tika secināts: kā būtiskākie faktori, kas ietekmē pedagogu profesijas izvēli, tiek minētas spējas mācīt, vēlme nodrošināt sociālu labumu, veidot nākotni un strādāt ar bērniem un pieaugušajiem. Pētījumā secināts, ka skolotājiem patīk mācīt un vadīt bērnus, kas tiek raksturota kā sava veida varas izpausme. Šajā kontekstā vara netiek skatīta kā negatīvs aspekts, jo galvenais mērķis ir augsti skolēnu sasniegtie mācību rezultāti, tādējādi mērķis ir skolēnu attīstība, nevis varas izpausme.

Trešā vajadzība, ko apraksta D. C. Maklelands, ir *vajadzība pēc piederības*. Šiem cilvēkiem ir tendence veidot un uzturēt labas attiecības ar apkārtējiem cilvēkiem, viņiem izteikti svarīga ir piederības izjūta grupai un citu cilvēku atzinība. Individīdi ar augstu piederības vajadzību meklē atzinību un uzdevumu veikšanas laikā cenšas ne tikai izpildīt uzdevumu, bet arī veidot kontaktus (McClelland, 1967, skatīts Reņģe, 2007).

V. H. Vruma *ekspektāciju teorija* (Vroom, 1964) pamatojas uz darbinieka motivācijas un efektīva darba savstarpējām mījsakarībām. Pēc V. H. Vruma domām, augstāka darbinieka motivācija nodrošina kvalitatīvāku viņa darba rezultātu sasniegšanu. Darbinieka motivācijas līmenis nosaka divas savstarpēji saistītas ekspektācijas:

- 1) jo vairāk pūļu darbinieks ieguldīs darba veikšanā, jo augstāka produktivitāte tiks sasniegta;
- 2) jo augstāka būs darba produktivitāte, jo augstāku atalgojumu darbinieks saņems.

Svarīgi ir atzīmēt, ka atalgojums, pēc V. H. Vruma domām, nav tikai finansiāla atlīdzība, bet arī atzinība vai paaugstinājums. Turklāt vissvarīgākais ir, lai šis atalgojums būtu nozīmīgs darbiniekam (Vroom, 1964, skatīts Reņģe, 2002).

Pētījumā par izglītības kvalitāti un pedagogu algu ir pierādīts, ka saņemtais atalgojums nav primārais faktors, kas ietekmē pedagogu darba motivāciju (Land, 1986). Turklāt pētījumā par pedagogu atbalstīšanu ar atzinības izteikšanu ir pierādīts, ka pedagogiem, saņemot atzinību finansiālā izteiksmē, netiek apmierināta vajadzība pēc

novērtējuma saņemšanas un finansiālās atzinības saņemšana neuzlabo skolēnu mācību rezultātus (Andrews, 2011).

F. Herdzberga (Herzberg et al, 1993) *divu faktoru teorijā* tiek runāts par darba motivatoriem. Visi darba motivatori, pamatojoties uz šo teoriju, tiek iedalīti divās kategorijās.

- *Higiēnas faktori*, kas ir konkrēti saistīti ar darbu, – darba apstākļi, pārraudzība, starppersonu attiecības, iekšējā organizācijas politika, atalgojums un drošība. Ja šie faktori netiek nodrošināti, tie demotivē cilvēku. Svarīgi ir atzīmēt, ka higiēnas faktori ietekmē cilvēka neapmierinātību, bet tajā pašā laikā reti tiek atzīti kā apmierinātību ar darbu veicinoši faktori. Uzlabojot higiēnas faktoros, ir iespējams novērst šķēršļus, tā uzlabojot attieksmi pret darbu, bet tajā pašā laikā tas nenozīmē, ka, novēršot nepilnības vai šķēršļus, uzlabosies apmierinātība ar darbu.
- Tomēr *motivējošie faktori* ir saistīti ar darba saturu – sasniegumu apziņa, atzinība, atbildība, progress vai personiskā izaugsme. Motivējošie faktori pretēji higiēnas faktoriem reti tiek uzskatīti par neapmierinātības ar darbu veicinātājiem. Šie faktori tiek uzskatīti par apmierinātības ar darbu cēloņiem.

Gan higiēnas, gan motivējošie faktori ir saistīti ar cilvēka attieksmi pret darbu, taču motivējošie faktori ir pamata aspekts, kas nodrošina darbinieka apmierinātību ar darbu. Uzlabojot higiēnas faktoros, ir iespējams vienīgi novērst neapmierinātību ar darbu, nevis uzlabot apmierinātību.

Jāatzīmē, ka atalgojums F. Herdzberga teorijā tiek minēts kā higiēnas faktors, kas ietekmē darbinieku neapmierinātību ar darbu, taču tajā pašā laikā šis faktors nekalpo kā apmierinātību ar darbu veicinošs faktors. Citiem vārdiem sakot, pamatojoties uz divu faktoru teoriju, zemā skolotāju apmierinātība ar atalgojumu ietekmē nepamierinātību ar darbu un līdz ar to arī samazinās darba motivācija, taču tajā pašā laikā atalgojuma paaugstināšana būtiski neietekmē kopējo apmierinātību ar darbu un darba motivāciju.

Publiskajā telpā nereti izskan viedokļi par to, ka izglītības sistēmā F. Herdzberga minētie higiēnas faktori netiek nodrošināti atbilstošā līmenī (Kļaviņa, 2012; IZM, 2012), taču, neskatoties uz to, pedagogi jūtas salīdzinoši apmierināti ar savu darbu (Hazans,

2006). Tādējādi F. Herdzberga izstrādātā teorija šķiet vispiemērotākā promocijas darba pētījuma koncepcijai, kurā galvenais akcents tiek likts uz skolotāju apmierinātības ar darbu motivējošo faktoru būtiskumu. Turklāt iepriekšminētās motivācijas teorijas – A.Maslova vajadzību teorija, C.P.Alderfera ERG teorija, J.S.Adamsa taisnīguma teorija, D.C.Maklellanda apgūto vajadzību teorija – lielākoties akcentē katram cilvēkam individuāli nozīmīgās vajadzības, kas nenoliedzami būtiski ietekmē gan apmierinātību ar darbu, gan arī darba izpildi. Taču tajā pašā laikā minētās teorijas ir grūti piemērot pētījuma kontekstam, kas paredz izpētīt nevis individuāli nozīmīgos apmierinātības ar darbu faktoros, bet gan tādos apmierinātības ar darbu faktoros, kas ietekmē pedagogu profesiju kopumā. F.Herdzberga divu faktoru teorijā tiek atdalīti ārējie un iekšējie apmierinātību ar darbu ietekmējošie faktori, tādējādi ļaujot izprast gan tos faktoros, kuri ir personīgi nozīmīgi katram indivīdam, gan arī tos, kuri ir būtiski darba vietā kopumā.

1.2. Darba motivācijas teorētiskie pamati

Konkretizējot pētījumā izvirzīto priekšmetu – apmierinātību ar darbu –, turpmākajā literatūras analīzē tiek analizēta darba motivācija un to ietekmējošie faktori.

Starp apmierinātību ar darbu un darba motivāciju ir cieša saistība, bet tajā pašā laikā ir kļūdaini šos abus jēdzienus uzskatīt par identiskiem (Bolinskis, 2007). Kā uzsver L. J. Mullins (Mullins, 1996), apmierinātība ar darbu lielākoties ir saistīta ar attieksmi un iekšējām izjūtām pret darbu, kamēr motivācija ir process, kas varētu virzīt uz apmierinātību ar darbu.

Darba motivācija izriet no dažādiem faktoriem, gan individuāliem, kas saistīti ar cilvēka prasmēm, rakstura īpašībām, vērtībām, emocionālā stāvokļa, gan ar darba kontekstu – darba būtību, apkārtējo darba vidi, tiešo un netiešo atalgojumu, sociālajām normām (Furnham, 2005), gan arī no iestādes sociālā konteksta – iestādes kultūra, vadība, kolēģi (Armstrongs, 2008). Šie ir faktori, kas nosaka, cik viegli vai grūti darbiniekam būs pildīt viņa darbu.

Aprakstītajos faktoros tiek aptverti praktiski visi aspekti, kas ir tieši saistīti ar darbu, no kā izriet, ka visbūtiskākie darba motivējošie faktori ir vistiešāk ietekmējošie,

tuvāk esošie. Pastarpinātie un attālākie faktori, tādi kā, piemēram, ekonomiskā situācija valstī, būtisku lomu darba motivācijā neieņem.

Lai paaugstinātu un noturētu augstu darbinieka motivācijas līmeni, ir svarīgi ievērot kopējās sajūtas: radīt darbiniekiem iespējas paaugstināt sasniegtos darba rezultātus, izveidot atbalstošu sociālo vidi, definēt skaidri izprotamus un sasniedzamus darba mērķus, nodrošināt darba veikšanai nepieciešamos resursus un pārliecināties, ka starp darba devēju un darba ņēmēju ir vērtību un motīvu saskaņotība (Furnham, 2005).

Cilvēka motivāciju strādāt ietekmē ne tikai darba apstākļi, bet arī tādi darba motīvi, kas saistīti ar sabiedriska rakstura pamudinājumiem, materiālais nodrošinājums, kā arī vajadzība pašaktualizēties un pašrealizēties (Svence, 2003).

Runājot par konkrētiem darba motivācijas faktoriem, G. Svence izdala trīs dominējošos faktoros.

Atalgojums naudas izteiksmē. G. Svence uzsver, ka darba devēji, maksājot darbiniekiem adekvātu atalgojumu, varētu ietaupīt gan uz darba kvalitātes samazināšanās, gan darba kavēšanas un jaunu darbinieku meklēšanas un apmācīšanas rēķina.

Kā atsevišķs darba motivējošais faktors tiek izcets *atalgojums, kas nav naudas izteiksmē*. Tas tiek saistīts ar izaugsmes iespējām, uzslavu, pašapliecināšanos, drošību utt. Kaut arī šis motivējošais faktors nevar pastāvēt bez atalgojuma, kas ir naudas izteiksmē, daļai cilvēku šis faktors ir nozīmīgāks motivētājs nekā nauda. Uzslavas un atzinības izteikšana ir viens no efektīvākajiem darba ražīguma paaugstināšanas veidiem (Svence, 2003).

Specifiski analizējot pedagoga profesiju minēto faktoru kontekstā, būtiski ir atzīmēt, ka izglītības sistēma Latvijā ir veidota tā, ka valsts vai pašvaldību dibinātajās izglītības iestādēs atalgojumu naudas izteiksmē nosaka nevis tiešais darba devējs (skolas vadītājs), bet gan valsts vai pašvaldība, tādējādi skolas vadībai nav iespējams ietekmēt skolotāju saņemtā atalgojuma lielumu, taču tajā pašā laikā skolas vadība vistiešākajā veidā spēj nodrošināt atalgojumu, kas nav naudas izteiksmē, tādējādi uzlabojot skolotāju darba kvalitāti. Skolotāji atalgojumu naudas izteiksmē un atalgojumu, kas nav naudas izteiksmē, saņem no divām dažādām institūcijām, kas, ļoti iespējams, ietekmē arī attieksmi pret tām. Saņemot pārāk zemu atalgojumu, skolotāji jūtas neapmierināti ar

valsts izglītības politiku un tās pārstāvjiem, bet tajā pašā laikā, saņemot novērtējumu un atzinību (atalgojumu ne naudas izteiksmē) no skolas vadības, jūtas ar to apmierināti.

Kā trešais motivējošais faktors tiek izšķirtas *bailes*. Ar bailēm tiek saprastas gan bailes saņemt rājienu, gan arī bailes tikt atlaistam. Jebkuras bailes var kalpot kā motivējošs faktors, bet tajā pašā laikā tas nepaaugstina darba kvalitāti. Bailes kā motivējošs faktors darbojas tikai īsu laika periodu, jo ar laiku cilvēks atrod iespējas, kā izvairīties no baiļu avota (Svence, 2003).

Ir vairāki pašsaprotami iemesli, kāpēc cilvēks strādā: darbs nodrošina ienākumus, nodrošina aktivitāti, sociālos kontaktus, paredz strukturēt laiku, kā arī nodrošina apmierinātību un pašaktualizāciju. Katrs no šiem faktoriem darbojas kā lielāks vai mazāks motivators (Furnham A. 2005).

Atalgojums ir viens no darba motivācijas veidiem. Viedokļi par naudas kā motivācijas līdzekli atšķiras. Tomēr izkristalizējas vairāki kopīgi viedokļi, ka nauda ir labs motīvs tiem cilvēkiem, kam nauda ir kā vajadzība (Glisson, Durick, 1988, skatīts Arnold et al, 1992). Daļa cilvēku savu ietekmi un varu simbolizē ar naudas vērtību – jo vairāk cilvēks pelna, jo lielāka, pēc viņa domām, ir vara. Turklāt, jo lielāka ir vajadzība pēc naudas, jo lielāka ir naudas kā motīva iedarbība.

Nauda kā motīvs ir efektīva situācijās, kad tai ir acīmredzama, ievērojama ietekme un kad tā tiek uztverta kā apbalvojums. Ievērojamu vienreizējo izmaksu palielinājums ļauj cilvēkiem justies materiāli nodrošinātākiem (Arnold et al, 1992).

Kaut arī pētījumos ir secināts, ka pedagogi šo profesiju izvēlas tādēļ, lai nodotu zināšanas, darbotos ar bērniem utt. (DeLong, 1987; Richardson, Watt, 2006), pētījumā par pedagogu motivāciju (Ofoegbu, 2004) tika secināts, ka pedagogu darba motivāciju ietekmē faktori, kas saistās ar regulāru atalgojuma un citu atlīdzību saņemšanu, adekvātu mācību materiālu un resursu nodrošinājumu, kvalitatīvas pedagogu labklājības sistēmas nodrošinājumu, paaugstinājuma iespēju nodrošinājumu, apmaksātu dalību konferencēs, semināros un darba grupās u.c.

Šī pretruna starp sākotnējo vēlmi, izvēloties skolotāja profesiju, un turpmākajiem pedagogu darba kvalitāti ietekmējošiem aspektiem atspoguļo faktu, ka, kaut arī skolotāji šo profesiju izvēlas, jūtot iekšēju aicinājumu, tomēr kvalitatīvu darba veikšanu

ietekmējošie faktori lielākoties ir saistīti ar tādiem ārējiem faktoriem, ko ievērojami ietekmē materiālie aspekti.

Cilvēkiem, saņemot noteiktu atalgojumu par noteiktiem ieguldījumiem, rodas sajūta, ka ir iespējams kontrolēt savus ienākumus (Furnham, 2005). Apmierinātība ar saņemto atalgojumu ir saistīta ar pārliecību, ka atalgojums ir pelnīts un godīgs (Armstrongs, 2008).

Runājot par darbu motivējošiem faktoriem, A. Furnhams min, ka daudziem darbiniekiem darba stabilitāte ir svarīgāka nekā darba algas līmenis, turklāt darba stabilitāte ir īpaši svarīga mazkvalificētiem un mazāk apmaksātiem darbiniekiem (Furnham, 2005).

1.3. Apmierinātība ar darbu kā profesionālās darbības ietekmējošais aspekts

Tā kā darbs ir būtiska dzīves sastāvdaļa, tad apmierinātība ar darbu nosaka arī apmierinātību ar dzīvi. Tātad, jo cilvēks ir apmierinātāks ar darbu, jo viņš ir apmierinātāks arī ar dzīvi kopumā.

Ir veikti vairāki pētījumi, lai noskaidrotu apmierinātības ar darbu un apmierinātības ar dzīvi mījsakarības. Šajos pētījumos ir pierādīts, ka ir mījsakarības starp apmierinātību ar darbu un apmierinātību ar dzīvi (Lian et al, 2007; Wefald et al, 2008). Pētījumā par darba stresu, apmierinātību ar darbu un apmierinātību ar dzīvi (Lian et al, 2007) ir secināts, ka darbinieki, kas ir neapmierināti ar darbu, ir arī neapmierināti ar dzīvi.

Apmierinātības ar darbu un apmierinātības ar dzīvi ciešās mījsakarības ir vēl viens būtisks iemesls, lai izpētītu skolotāju apmierinātību ar darbu.

1.3.1. Apmierinātības ar darbu jēdziena analīze

Lai runātu par apmierinātību ar darbu, ir svarīgi izprast *apmierinātības* jēdzienu. Šis jēdziens literatūrā netiek plaši definēts. Latviešu literārās valodas vārdnīcā (1972:

238)¹ šis jēdziens tiek skaidrots kā “prieka un gandarījuma izjūta; apmierinājums, labpatika. Pārlicība, ka pietiek ar sasniegto, izdarīto.” Psihologa praktiķa vārdnīcā (2001: 871)² apmierinātības jēdzienu definē līdzīgi kā Latviešu literārās valodas vārdnīcā – kā “apmierinājuma izjūtu, ko jūt subjekts, kura vajadzības, vēlmes ir apmierinātas un izpildītas.”

Psihologa praktiķa vārdnīca un Latviešu literārās valodas vārdnīca apmierinātību raksturo kā izjūtas, līdzīgi to raksturo arī Psihologijas vārdnīcā³, vienīgā nianse ir tā, ka šajā vārdnīcā apmierinātība tiek definēta kā emocionāls stāvoklis, kas ir izveidojies, pamatojoties uz mērķu sasniegšanu.

Visas trīs minētās definīcijas, raksturojot apmierinātības jēdzienu, uzsver pozitīvo emocionālo pārdzīvojumu, izjūtas.

Psihologa praktiķa vārdnīcā un Latviešu literārās valodas vārdnīcā jēdziena „apmierinātība” definīcijās tiek minēta vajadzību vai tieksmju apmierināšana, kas ir nosacījums, lai veidotos apmierinātības stāvoklis.

Izprotot apmierinātības jēdzienu, kas tiek definēts kā pozitīvas emocionālas izjūtas, kas veidojas uz vajadzību un tieksmju izpildīšanas jeb apmierināšanas bāzes, svarīgi ir izprast jēdziena apmierinātības ar darbu specifiku un būtību.

P. E. Spektors (Spector, 1997) apmierinātību ar darbu definē kā cilvēka izjūtas attiecībā pret savu darbu un dažādiem darba apstākļiem. Apmierinātība ar darbu ir pakāpe, kādā cilvēkam patīk vai nepatīk viņa darbs. Pamatā apmierinātība ar darbu tiek vērtēta kā mainīga izjūta pret darbu kopumā vai pret atsevišķiem darba apstākļiem.

E. Čepmens (Chapman, 1994) apmierinātību ar darbu raksturo kā piepildījumu un gandarījumu, kas rodas pildot darbu, un kā primāro faktoru, kas sniedz gandarījumu par darbu, min pozitīvās sajūtas, kas nāk no paša darba.

E. A. Loks (Locke, 1976) pretēji P. E. Spektora paustajam apmierinātību ar darbu uzskata kā emocionālu reakciju uz atsevišķu darba situāciju.

Apmierinātība ar darbu tiek raksturota kā pozitīvo faktoru pārsvars, ko izjūt indivīds attiecībā pret darbu. Apmierinātība ar darbu, kas ir indivīda subjektīvs

¹ Latviešu literārās valodas vārdnīca, 1. sējums, Rīga : Zinātne 1972, 517 lpp

² Головин С. Ю., Словарь психолога-практика, Минск : Харвест 2001, с.971

³ Reber, A. S., Dictionary of psychology, London, Viking., Reber, 1995.

novērtējums, tiek definēta kā cilvēka izpausme attiecībā pret kopējo darba situāciju, darba devēju, kolēģiem, darba apstākļiem un pašu darbu. Apmierinātības ar darbu līmeni nosaka pretruna starp to, ko indivīds sagaida no darba un ko darbs patiesībā piedāvā (Arnold et al, 1992).

Visās šajās definīcijās izkristalizējas viena kopēja doma, ka apmierinātība ar darbu ir mainīgs emocionāls stāvoklis, ko izraisa konkrētie darba apstākļi. Apmierinātība ar darbu ir subjektīvs novērtējums, ko veido indivīda konkrētās izjūtas un sakarības starp cerēto un esošo. Apmierinātība ar darbu veidojas pamatojoties uz vajadzību un tieksmju apmierināšanas.

Turklāt autori H. Arnolds, D. Feldmans, G. Hunts (Arnold et al, 1992) un E. Čepmens (Chapman, 1994), definējot apmierinātību ar darbu, uzsver tieši pozitīvo emocionālo pārdzīvojumu, papildījumu un gandarījumu, kas nāk no darba.

1.3.2. Apmierinātību ar darbu ietekmējošie faktori

Darbinieku vajadzību apmierināšana tiešā viedā ietekmē apmierinātības ar darbu līmeni, jo lielākā mērā tiek nodrošinātas indivīda aktuālās, ar darbu saistītās vajadzības, jo cilvēks ir apmierinātāks ar darbu.

Apmierinātību ar darbu var ietekmēt ļoti dažādi faktori, kas ir gan tieši, gan netieši saistīti ar darbu. Apmierinātību ar darbu ietekmē pat tādi personīgie aspekti kā vecums, veselība, darba pieredze, emocionālā stabilitāte, sociālais statuss, brīvā laika pavadīšana, ģimene, kā arī citi faktori (Schultz D., Schultz S. E., 2006).

Lielākoties autori (Mullins, 1996; Jex, 2002; Furnham, 2005), runājot par apmierinātību ar darbu ietekmējošiem faktoriem, tos iedala trijās grupās: (1) faktori, kas ir saistīti ar cilvēka individuālajām īpašībām, (2) faktori, kas ir saistīti ar organizatoriskajām īpatnībām, (3) kā arī faktori, kas ir saistīti ar darba specifiku.

- Individuālie faktori, kas ietekmē apmierinātību ar darbu, ir saistīti ar personības īpašībām, vecumu, izglītības līmeni, inteliģenci un prasmēm, materiālo statusu (Mullins, 1996), pašvērtējumu, spējām paciest stresu, kā arī ar apmierinātību ar dzīvi kopumā (Furnham, 2005). Apmierinātība ar

darbu ir atkarīga no tā, kā darba vietā tiek apmierinātas katra indivīda personīgās vajadzības. Jo izteiktākas ir šīs vajadzības, jo vairāk apmierinātība ar darbu būs atkarīga no šo vajadzību papildījuma (Schaffers, 1953). Tā kā katram cilvēkam svarīgie apmierinātības ar darbu faktori ir individuāli, katrs darbinieks apmierinātību ar darbu vērtē dažādi (Locke, 1976). Individuālo faktoru ietekme rada grūtības apmierinātības ar darbu novērtējumā, jo ir nepieciešams tāds apmierinātības ar darbu mērīšanas instruments, kas atbilstu konkrētā darbinieka dominējošo vajadzību novērtēšanai.

- Organizatoriskie faktori ir saistīti ar konkrētās organizācijas lielumu, raksturu, formālo struktūru, personāla pārvaldes politiku un procedūrām, darba būtību, tehnoloģiju un darba organizāciju, vadību un izmantotajiem vadības stiliem, vadības sistēmu (Mullins, 1996), kā arī atalgojuma sistēmu. Visi šie faktori var tieši ietekmēt indivīda apmierinātības ar darbu līmeni.
- Darba specifiskie faktori ir saistīti ar darba slodzi, profesijai nepieciešamajām prasmēm, darba daudzveidību, darbinieka autonomiju, atgriezenisko saiti un darba vidi (Furnham, 2005).

Autors L. J. Mullins (Mullins, 1996) bez iepriekš minētajiem apmierinātību ar darbu ietekmējošiem faktoriem atsevišķi uzsver apkārtējās vides, sociālos un kultūras faktorus.

- Apkārtējās vides faktori – ekonomiskā, sociālā situācija, kā arī valdības ietekme (Mullins, 1996). Pamatojoties uz secinājumu par darba motivāciju, jāmin, ka, ļoti iespējams, apkārtējās vides faktori apmierinātību ar darbu ietekmē pastarpināti, jo darbinieks neizjūt tiešu saikni starp apkārtējās vides faktoriem un viņa konkrēto darbu.
- Sociālie faktori – attiecības ar kolēģiem, sadarbības iespējas, organizācijas normas.
- Kultūras faktori – pamata attieksme, vērtības un ticība (Mullins, 1996). Interesanti, ka L. J. Mullins indivīda attieksmi, vērtības un reliģisko pārliecību akcentē atsevišķi, neminot to pie individuālajiem apmierinātību

ar darbu ietekmējošiem faktoriem. Šāds iedalījums varētu tikt skaidrots ar to, ka kultūras faktori pretēji iepriekš minētajiem individuālajiem faktoriem ir saistīti ar cilvēka iekšējo un reliģisko pārliecību, kas, visticamāk, apmierinātības ar darbu kontekstā darbojas citādāk nekā individuālie faktori, piemēram, pētījumā par reliģijas, darba specializācijas un apmierinātības ar darbu savstarpējo iedarbību tika secināts, ka reliģija pilda iekļaušanās funkciju, palīdzot veidot pozitīvākas izjūtas pret darbu (Martinson, Wilkening, 1983).

Analizējot detalizētāk iepriekš minētos faktoros, nozīmīgi ir minēt, ka C. Glison un M. Duriks (Glisson, Durick, 1988, skatīts Arnold et al, 1992) atalgojumu un darbu pašu par sevi uzskata par svarīgākajiem apmierinātību ar darbu ietekmējošiem faktoriem, kam seko paaugstināšanas iespējas, darba vadīšana un kontrole. Tiesa gan, šis viedoklis ir pretrunā ar daudzu citu autoru viedokļiem, kas atalgojumu uzskata par sekundāru darba motivatoru un kā svarīgākos min gandarījumu par pašu darbu, par sasniegumiem, darba stabilitāti, atzinību un tamlīdzīgi (Chapman, 1994; Svence, 2003; Furnham, 2005). Pēc C. Glisona un M. Durika (Glisson, Durick, 1988, skatīts Arnold et al, 1992) domām, vismazsvarīgākie apmierinātību ar darbu ietekmējošie faktori ir darba kolektīvs un darba apstākļi, taču ir jāapzinās, ka arī šie faktori ietekmē kopējo apmierinātības ar darbu līmeni. Turklāt pētījumā par pedagogu apmierinātību ar darbu un motivāciju pamest šo profesiju tika secināts, ka savstarpējās attiecības ar skolas vadību, kolēģiem un vecākiem veicina piederību un jo augstāka ir šī piederības sajūta, jo augstāka ir pedagogu apmierinātība ar darbu (Skaalvik E.M., Skaalvik S., 2011).

- Pamatojoties uz C. Glisona un M. Durika teoriju par apmierinātību ar darbu, *atalgojumam* ir noteicoša loma apmierinātības ar darbu paaugstināšanā, lielākoties tāpēc, ka darbojas kā līdzeklis dažādu vajadzību apmierināšanai. Turklāt atalgojums var kalpot kā sasniegumu simbols un arī kā atpazīstamības līdzeklis. Nereti darbinieki atalgojumu uztver kā administrācijas izrādītu cieņu par viņu ieguldījumu organizācijas attīstībā (Glisson, Durick, 1988, skatīts Arnold et al, 2002).

Lai veicinātu darbinieka apmierinātību ar saņemto atalgojumu, darbiniekam jāizprot sakarības starp darba izpildi un samaksu, jābūt

pārliecinātam, ka par darbu saņems vērtīgu atalgojumu, kas atbilst ieguldītajām pūlēm, kā arī jābūt izprotamām un godīgām darba izpildes mērīšanas prasībām (Armstrongs, 2008). Šis viedoklis ir cieši saistīts ar iepriekš aprakstīto V. H. Vruma ekspektāciju teoriju, kas paredz, ka darbiniekam jābūt pārliecinātam par to, ka viņa ieguldītais darbs tiks adekvāti novērtēts (Vroom, 1964, skatīts Reņģe, 2002).

Ja nauda kalpo kā dažādu svarīgu vajadzību apmierināšanas līdzeklis, tad tas ir labs motīvs darba veikšanai. Turpretī, ja darbinieka vajadzības nav tieši saistītas ar viņa ienākumiem vai ja darba kvalitāte vai kvantitāte nav cieši saistīta ar saņemto atalgojumu, nauda kalpo kā daudz vājāks darba motīvs (Furnham, 2005).

Tajā pašā laikā G. Bolinskis (Bolinskis, 2007) uzskata, ka, pildot darbu tikai tādēļ, lai saņemtu atalgojumu, darbinieku atdeve ir neliela un līdz ar to samazinās arī uzņēmuma darbības produktivitāte. Tieši tāpēc, lai celtu darba kvalitātes līmeni, ir svarīgi, lai cilvēks, darot darbu, izjustu gandarījumu un apmierinātību ar darbu.

- *Darbs.* Pamata aspekti, kas ietekmē apmierinātību ar darbu, ir darba metožu un darba vides daudzveidība un kontrole. Parasti darbiniekiem ar vidēju darba daudzveidību ir augsts apmierinātības ar darbu līmenis, kamēr darbs ar nelielu daudzveidību veicina garlaicību un nogurumu. Turpretī darbs ar augstu dažādības līmeni izraisa psiholoģisko stresu un „izdegšanu”. Par optimālāko tiek uzskatīts tāds darbs, kas piedāvā cilvēkam pašam organizēt savu darbu un līdz ar to arī veicina augstāku apmierinātību ar darbu (Peters, Connor, 1980, skatīts Arnold et al, 1992).

Kā uzskata V. H. Vrooms (Vroom, 1972), katra uzdevuma veikšanai ir nepieciešamas konkrētas rakstura iezīmes. Uzdevumi ar augstām specifiskām īpatnībām ir kompleksi, un to veikšanai ir nepieciešamas plašākas zināšanas un prasmes. V. H. Vruma veiktajā pētījumā par darbinieku motivāciju tika atrasta tikai viena mijsakarība, kas bija negatīva, un tā pastāvēja starp uzdevumam nepieciešamajām rakstura īpašībām un darba kavēšanu, kas atspoguļo to, ka, jo atbilstošākas ir

darbiniekam nepieciešamās rakstura īpašības, jo darbs tiek kavēts retāk (Vroom, 1972).

- *Paaugstinājums* tiek minēts kā viens no apmierinātību ar darbu ietekmējošiem faktoriem, jo tas paredz pozitīvas izmaiņas vadībā (piemēram, nodrošina lielāku brīvību), darba statusā un saņemtajā atalgojumā (Arnold et al, 1992). Pētījumā par darba stāža ietekmi uz darbinieku apmierinātību ar darbu (Naveed et al, 2011) tika secināts, ka paaugstinājuma iespējas ir priekšnosacījums darbinieku apmierinātībai ar darbu un darbinieki no vadības sagaida atbalstošu attieksmi saistībā ar viņu vēlmi kāpt pa karjeras kāpnēm.
- Kā viens no apmierinātību ar darbu ietekmējošiem faktoriem tiek minēta arī *darba vadīšana un kontrole*. Literatūrā tiek izcelti divi apmierinātību ar darbu ietekmējošie darba vadīšanas stili. Pirmais stils, kas veicina darbinieku apmierinātību ar darbu, ir uz darbinieku centrētais – vadīšana, kas atbalsta pozitīvas attiecības ar darbiniekiem. Otrs stils ir darbinieku līdzdalība lēmumu pieņemšanā (Miler, Monge, 1986. skatīts Arnold et al, 1992).

Pētījumā par darba kontroli, vadību un apmierinātību ar darbu (Terence et al, 1975), sadalot respondentus divās grupās – darbinieki ar iekšējo kontroli (pastiprinājums ir atkarīgs no paša indivīda darbības) un darbinieki ar ārējo kontroli (pastiprinājums rodas citu cilvēku rīcības vai kontroles ietekmē) –, tika secināts, ka darbinieki, kas izjūt iekšējo kontroli, kopumā ir apmierinātāki ar darbu un lielākoties ieņem vadošus amatus.

Turklāt netiek uzskatīts, ka ir viens “pareizais” darba stils, kas atbilst visiem darbiniekiem. Katram indivīdam, pamatojoties uz viņa individuālajām īpašībām, ir atbilstošāks cits darba stils. Pētījumā tika pierādīts, ka darbiniekus ar iekšējo kontroli vairāk apmierina vadības stils, kas nodrošina darbinieku līdzdalību lēmumu pieņemšanā, tajā pašā laikā darbiniekus ar ārējo kontroli vairāk apmierina direktīvais vadības stils.

Pamatojoties uz aprakstītā pētījuma rezultātiem, ir iespējams secināt, ka skolas vadībai, lai nodrošinātu augstu skolotāju apmierinātību ar darbu,

būtu nepieciešams apzināties katra skolotāja īpašības un spēt izmantot dažādus vadības stilus. Tajā pašā laikā no aprakstītā pētījuma rezultātiem var secināt arī to, ka pedagogi ar iekšējo kontroles izjūtu spēj kvalitatīvāk pildīt savus darba uzdevumus, jo pedagogi savā ziņā ieņem vadītāja lomu un viņiem pašiem ir jāspēj pieņemt atbilstošus lēmumus, vadīt skolēnu darbu utt., nevis savu darbību veikt, pamatojoties uz skolas vadības norādījumiem un kontroli.

- Kaut arī autori C. Glisons un M. Duriks (Glisson, Durick, 1988) uzsver, ka *kolektīvs* kalpo kā ļoti vājš kopējo apmierinātību ar darbu ietekmējošais faktors, tiek uzskatīts, ka draudzīgas attiecības ar darba kolēģiem ir vienkāršāk nodrošināmais indivīda apmierinātības ar darbu faktors. Kolektīvs lielākoties pilda arī sociālā atbalsta funkcijas, kas cenšas palīdzēt un sniegt atbalstu darbiniekam (Glisson, Durick, skatīts Arnold et al, 1992).

Jāmin, ka šis apmierinātības ar darbu faktors ir atkarīgs no cilvēka individuālajām īpašībām un daļai darbinieku savstarpējās attiecības ar kolēģiem ir augsts gan darbu motivējošais, gan apmierinātību ar darbu ietekmējošais faktors (Armstrongs, 2008).

- Viens no apmierinātības ar darbu priekšnosacījumiem ir fiziskais komforts jeb *darba apstākļi*. Taču tajā pašā laikā ir atklāts, ka lielākajā daļā gadījumu darbinieku sūdzības par sliktiem darba apstākļiem patiesībā atspoguļo darbinieka dusmas, piemēram, pret vadību (Locke, 1976).

Iepriekšminēto faktoru neatbilstība cerētajam jeb gaidītajam ir iemesls darbinieku neapmierinātībai.

Pastāv uzskats, ka apmierinātība ar darbu ir ne tikai cieši saistīta ar darba produktivitāti, bet apmierinātība ar darbu ir produktivitātes cēlonis (Furnham, 2005).

No visām jomām, ko ietekmē apmierinātība ar darbu, vissvarīgākā ir darba veikšana (izpilde), jo būtisks ir sasniegtais darba rezultāts. Autori H. J. Arnolds, D. C. Feldmans un G. Hants (Arnold et al, 1992), analizējot pētījumus, ir secinājuši, ka mījsakarības starp apmierinātību ar darbu un darba veikšanu ir vājas. Tas tiek skaidrots ar to, ka, ļoti iespējams, cilvēks ir apmierināts un laimīgs ar savu darbu tādēļ, ka darba

veikšana pieprasa minimālu piepūli un cilvēkam ir iespējams atvēlēt laiku citiem apmierinātības ar darbu aspektiem, piemēram, sociālo kontaktu dibināšanai. Turklāt tiek uzskatīts, ka apmierinātība ar darbu neietekmē darba veikšanu tik ļoti, kā darba veikšana ietekmē apmierinātību ar darbu.

1.4. Skolotāju apmierinātību ar darbu ietekmējošie faktori

Kaut arī skolotāju apmierinātība ar darbu būtiski neatšķiras no jebkuras citas profesijas pārstāvju apmierinātības ar darbu, tomēr ir dažas īpatnības, kas ar dažādu intensitāti spēj ietekmēt apmierinātību. Lielākoties šīs īpatnības ietekmē specifiskais skolotāju darbs, kas ir saistīts ar bērniem.

Skolotāju apmierinātība ar darbu saistās ar palīdzību cilvēkiem, pilnveidošanos, skolēnu izglītošanos, līdzdalību skolas attīstībā (Sari, 2004).

N. P. Ololube (Ololube, 2006), pētot Nigērijas pedagogu apmierinātību ar darbu un viņu motivāciju, secināja, ka pastāv būtiskas mījsakarības starp pedagogu profesionālo darbību un apmierinātību ar darbu. Pētījumā tika secināts, ka visas A. Maslova (Maslow, 1954) minētās vajadzības ir ļoti būtiskas augstai pedagoga darba kvalitātes nodrošināšanai.

Skolotāju apmierinātība ar darbu var ietekmēt skolēnu mācību kvalitāti un stabilitāti. Viens no būtiskākajiem izglītības kvalitāti ietekmējošiem faktoriem ir skolotāju darbs, skolotāju sākotnējā izglītība un profesionālā pilnveide, kā arī statuss un darba apstākļi (Kangro, 2004).

Lai pedagogs kvalitatīvi pildītu savus darba pienākumus, ir nepieciešamas ne tikai atbilstošas zināšanas un prasmes, personīgās īpašības, profesionālās izaugsmes iespējas, bet arī motivācija darbam (Nākotnes izglītības meti, 1998).

Skolotāju darba apstākļi nepietiekamā finansējuma, piemērotu mācību līdzekļu trūkuma un pārmērīgi lielā skolēnu skaita dēļ ir ievērojami pasliktinājušies, tas būtiski ietekmē skolotāju darba kvalitāti, bet tajā pašā laikā prasības pret skolotāju ir augušas – rūpes par bērniem ar nopietnām ģimenes un sociālām grūtībām, rūpes par bērniem ar īpašām vajadzībām utt.

Pedagoga nozīme, kā redzams, ir ļoti svarīga izglītības kvalitātes nodrošināšanai, turklāt UNESCO starptautiskās komisijas pārstāvji uzsver: „Ja bērna vai pieaugušā pirmais skolotājs ir slikti sagatavots vai slikti motivēts, visa turpmākā mācīšanās būs būvēta uz nestabiliem pamatiem.” (UNESCO, 1998: 54)

Latvijā skolotāji vairākkārt ir izteikuši neapmierinātību ar darbu, par iemeslu minot zemo atalgojumu, pārslodzi, sabiedrības negatīvo attieksmi pret pedagogiem; pedagogi ir neapmierināti ar laika trūkumu⁴ un skolotāju profesijai izvirzītajām augstajām prasībām⁵. Skolotāju zemā apmierinātība ar profesiju var ļoti būtiski ietekmēt skolēnu izglītību un sasniegtos mācību rezultātus. Sevišķi tā var ietekmēt izglītības kvalitātes līmeni un skolēnu zināšanu noturību.

A. Šmite uzskata, ka skolotāju darba motivāciju ietekmē sekojoši darba stimuli: (1) skoltāja attieksme pret darbu, viņa vērtīborientācija; (2) darba kārtība un disciplīna, brīvības pakāpe – šis aspekts ir vistiešāk saistīts ar skolas vadību, kā arī ar vadītāja izvēlēto vadības stilu, akcentējot darbinieka un darba devēja sadarbību kopīga mērķa izvirzīšanā un sasniegšanā; (3) darba novērtēšana jeb atzinības saņemšana, kas līdzīgi kā iepriekš minētais stimul ir tieši saistīts ar skolas vadību; (4) darba prestižs, ko jūtami nosaka sabiedrības attieksme pret konkrēto profesiju; (5) apmaksas sistēma un tās attīstība, kas šobrīd ir viena no izglītības sistēmas aktuālajām problēmām (Šmite, 2004).

Aprakstītie skoltāju darba stimuli uzskatāmi atspoguļo visu izglītības sistēmā iesaistīto pušu nozīmīgumu skolotāju darba motivācijas nodrošināšanā. Tajā pašā laikā ir svarīgi minēt, ka ne visi darba stimuli darbojas ar vienādu intensitāti.

Ir vairāki faktori, kas ietekmē pedagogu apmierinātību ar savu profesiju, – darba apstākļi, sociālie faktori, demogrāfiskie faktori, gan skoltāja, gan skolas individuālās īpatnības utt.

Autori R. D. Šarma un J. Joti (Sharma, Jyoti, 2006) galvenokārt runā par iekšējiem un ārējiem faktoriem, kas ir saistīti ar pedagogu apmierinātību ar savu profesiju,

⁴ Latvijas pedagogu domes atklāta vēstule 2009. 23.11. [tiešsaiste] – [atsauce 10.03.2010.] Pieejams: <http://www.delfi.lv/news/comment/comment/latvijas-pedagogu-domes-atklata-vestule.d?id=28239209>

⁵ BNS, Latvijā pedagogi līdz 35 gadu vecumam ir vien 16,6% 24.05.2011 tiešsaiste] – [atsauce 10.03.2010.] Pieejams: http://la.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=316487:latvij-pedagogi-ldz-35-gadu-vecumam-ir-vien-166&Itemid=145

bet tajā pašā laikā pedagogu apmierinātību ar darbu ietekmē arī demogrāfiskie faktori, kas netiek pieskaitīti ne pie ārējiem, ne iekšējiem faktoriem.

- ✓ Iekšējie faktori – pedagoga aicinājums un vēlme strādāt šajā profesijā, vēlme nodrošināt sociālu labumu, nodot zināšanas skolēniem, mācīt bērnus utt. Minētie faktori nosaka skolēnu un skolotāja saskarsmi, pedagogu profesionālo darbību, skolēnu vēlmi mācīties. Svarīgi ir uzsvērt, ka ļoti liela daļa skolotāju izvēlas šo profesiju iekšējo faktoru ietekmē (Perie, Baker, 1997).
- ✓ Ārējie faktori – atalgojums, sadarbība ar kolēģiem un administrāciju, tās atbalsts, skolas drošība un skolas resursu pieejamība (Sharma, Jyoti, 2006). Pētījumos ir pierādīts, ka ir ļoti mazs pedagogu skaits, kas strādā šajā profesijā ārējo faktoru dēļ (DeLong, 1987). Lielākā daļa pedagogu izvēlas šo profesiju tieši iekšējo faktoru dēļ. Taču tajā pašā laikā, kamēr iekšējie faktori nosaka pedagogu izvēli kļūt par skolotāju, ārējie faktori var negatīvi ietekmēt skolotāja apmierinātību ar darbu un tādējādi veicināt iespējamo karjeras maiņu (Perie, Baker, 1997).
- ✓ Demogrāfiskie faktori – vecums, dzimums, izglītība, ģimenes statuss. Anglijā, veicot pētījumu par vidusskolu pedagogu apmierinātību ar darbu, viens no pētījuma mērķiem bija noskaidrot, vai ir atšķirības pedagogu apmierinātībai ar darbu, pamatojoties uz dažādiem demogrāfiskiem faktoriem. Pētījuma rezultāti rādīja, ka statistiskas atšķirības starp dažādām pedagogu vecuma grupām, darba stāžu vai dzimumiem nepastāv. Tomēr, analizējot iegūtos datus dažādās vecuma grupās, tika secināts, ka apmierinātība ar darbu atšķiras. Pedagogiem vecumā no 22 līdz 30 gadiem apmierinātība ar darbu ir visaugstākā, kas 31-40 gadu veciem pedagogiem strauji samazinās. Respondentu grupā no 41 līdz 50 gadiem apmierinātība ar darbu nedaudz palielinās, bet 50 gadu un vecāku respondentu grupā apmierinātība ar darbu atkal samazinās (Crossman, Harris, 2006). Nedaudz atšķirīgi rezultāti ir ASV veiktajā pētījumā (Perie, Baker, 1997), kas uzrāda, ka pedagogu apmierinātības ar darbu vērtējums vecuma grupā no

49 gadiem pieaug. Pārējo vecuma grupu apmierinātības ar darbu rezultāti ir līdzīgi Anglijā veiktajam pētījumam.

Līdzīgi apmierinātības ar darbu rezultāti ir arī pētījumā, kas veikts, pamatojoties uz pedagogu darba stāžu. Visapmierinātākie ar izvēlēto profesiju ir pedagogi, kas šajā profesijā ir nostrādājuši mazāk nekā trīs gadus; attiecīgi, palielinoties pedagoga darba stāžam, samazinās arī apmierinātība ar darbu.

Salīdzinot pedagogu apmierinātību ar darbu, par kritēriju izvēloties viņu izglītības līmeni, tika secināts, ka pedagogi ar augstāku izglītības līmeni ir neapmierinātāki ar savu darbu, kas varētu tikt skaidrots ar to, ka pedagogi ar augstāku izglītību ir ambiciozāki un apzinās savu vērtību, taču tajā pašā laikā pedagogu profesijā jūtas nenovērtēti (Perie, Baker, 1997).

Aprakstītie pētījuma rezultāti uzskatāmi atspoguļo skolotāju apmierinātības ar darbu likumsakarības. Tādējādi ir iespējams izdalīt atsevišķas pedagogu grupas, pamatojoties uz darbinieku vecumu un darba stāžu, kurām būtu īpaši jāpievērš uzmanība apmierinātības ar darbu kontekstā. Šīs grupas ir pedagogi vecumā no 30 līdz 40 gadiem, kā arī pedagogi ar darba stāžu virs pieciem gadiem.

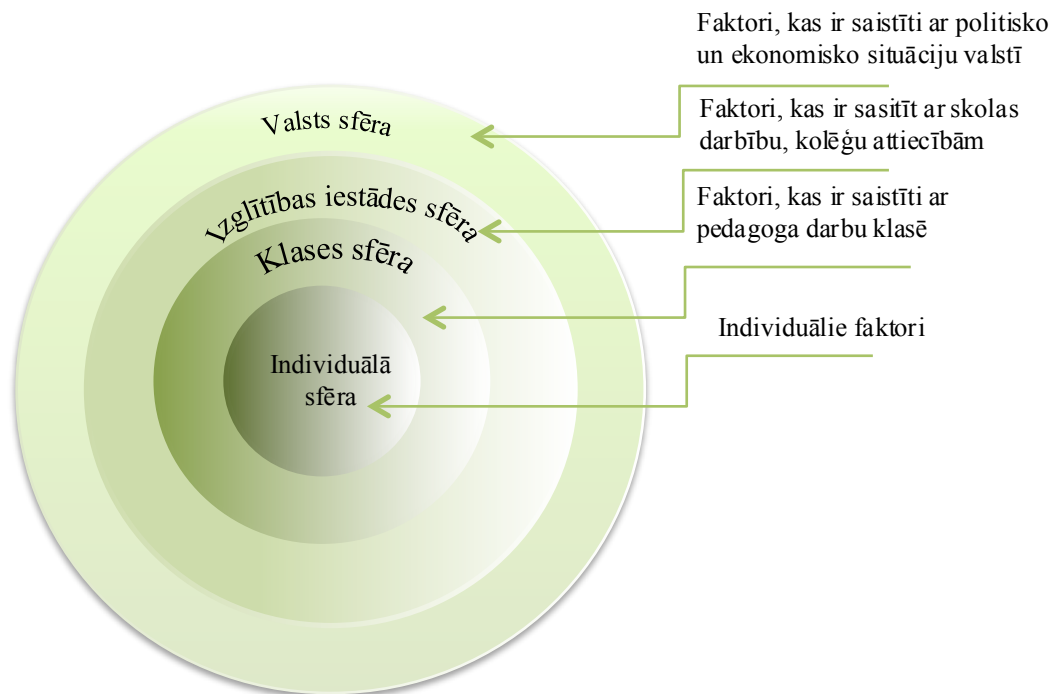
- ✓ Pedagogu apmierinātību ar darbu ietekmē arī skolu un skolotāju raksturojums, – šis faktors ir attiecināms uz to, vai izglītības iestāde ir valsts vai privātā, tas, kādā izglītības pakāpē pedagogs strādā, utt. (Sharma, Jyoti, 2006).

Minētajā pētījumā par pedagogu apmierinātību ar darbu ASV tika secināts, ka, salīdzinot pedagogu apmierinātību ar darbu starp pilsētu skolām, piepilsētu skolām un lauku skolām, visaugstākā pedagogu apmierinātība ar darbu ir piepilsētu skolās un viszemākā – pilsētu skolās. Skolotāju apmierinātība ar darbu ir atšķirīga arī dažādās izglītības pakāpēs. Minētajā pētījumā tika secināts, ka visaugstākā apmierinātība ar darbu ir pirmsskolas izglītības līmenī un ar katru nākošo līmeni apmierinātība ar darbu samazinās. (Perie, Baker, 1997).

Autori M. Zembylas un E. C. Papanastasiou (Zembylas, Papanastasiou, 2005), runājot par skolotāju apmierinātību ar darbu, izšķir faktorus, kas sekmē apmierinātību ar darbu, un faktorus, kas – tieši pretēji – veicina skolotāju neapmierinātību ar darbu.

- ✓ Būtiskākie faktori, kas veicina skolotāju neapmierinātību ar savu profesiju, ir motivācijas trūkums, skolēnu sliktā disciplīna, atbalsta un sadarbības trūkums no kolēģu un administrācijas puses, sliktas izaugsmes iespējas, zemais atalgojums (Zembyla, Papanastasiou, 2005).
- ✓ Turpretī faktori, kas veicina skolotāju apmierinātību ar savu profesiju, ir iespējas izmēģināt jaunas idejas, piedalīties lēmumu pieņemšanā un reformu izmēģināšanā, sociālo attiecību pilnveidošana, prasmju attīstīšana, izaicinājums, kreativitātes izpausmes (Zembylas, Papanastasiou, 2005). UNESCO starptautiskās komisijas locekļi īpaši uzsver skolotāju sadarbību ar skolas administrāciju, veidojot savu kopienu, kurā skolotājam ir vienlīdzīgas iespējas izteikt savu viedokli un skolas izvirzīto mērķi izjust kā savu mērķi (Nākotnes izglītības meti, 1998).

Pamatojoties uz darba motivācijas un skolotāju apmierinātības ar darbu teorijām, ir iespējams izšķirt pedagoģu apmierinātību ar darbu ietekmējošās sfēras, kas ir grafiski attēlotas 1.1. attēlā.



1.1. att. Pedagogu apmierinātību ar darbu ietekmējošo sfēru un faktoru struktūra

Izstrādātā pedagogu apmierinātību ar darbu ietekmējošo sfēru un faktoru struktūra atspoguļo ietekmes intensitāti, proti, būtiskākie ietekmējošie faktori ir saistīti ar pedagoga individuālajām īpašībām, un, jo tālākā sfērā atrodas ietekmējošie faktori, jo ar mazāku intensitāti tie darbojas un pedagogi, veicot savus tiešos darba pienākumus, spēj no šiem faktoriem abstrahēties.

Individuālie faktori, kas ietekmē pedagogu apmierinātību ar darbu, ir saistīti ar vēlmi strādāt šajā profesijā, vēlmi mācīt, nodot zināšanas, ar aicinājumu strādāt par pedagogu. Faktori, kas ir saistīti **ar darbu klasē**, ir savstarpējās attiecības ar skolēniem, skolēnu sasniegumi, skolēnu vēlme mācīties utt. Faktori, kas ir saistīti **ar skolu**, ir savstarpējās attiecības ar kolēģiem, atbalsts un atzinība no vadības, skolas vide utt. Faktori, kas ir saistīti **ar politisko un ekonomisko situāciju valstī**, ir skolotāju saņemtais atalgojums, reformas, kā arī kopējā ekonomiskā un politikā situācija valstī utt.

Secinājumi:

Apmierinātība ar darbu ir emocionāls pārdzīvojums, kas var būt vai nu pozitīvs, vai negatīvs. Tā ietver sevī vairākus faktorus, piemēram, apmierinātību ar kolēģiem, apmierinātību ar darba kārtību, apmierinātību ar vadību utt. Cilvēks var būt vienlaicīgi apmierināts ar kādu no darba faktoriem un neapmierināts ar citu darba faktoru, kas ietekmē darba izpildījuma kvalitāti.

Viens no apmierinātību ar darbu ietekmējošiem faktoriem, par kuru autoru viedokļi krasi atšķiras, ir apmierinātība ar saņemto atalgojumu.

Daļa autoru uzskata, ka saņemtais atalgojums ir primārais apmierinātību ar darbu ietekmējošais faktors (Glisson, Durick, 1988), jo atalgojums kalpo ne tikai kā statusa apliecinājums, bet arī kā darba novērtējums. Tajā pašā laikā citi (Chapman, 1994; Svence, 2003; Furnham, 2005) atalgojumu uzskata par sekundāru faktoru, apgalvojot, ka atalgojums kalpo tikai kā līdzeklis cilvēka pamatvajadzību nodrošināšanai.

Pēc F. Herdzberga domām, atalgojums ir ārējais ietekmējošais faktors, kas neveicina apmierinātību ar darbu. Tas ļauj secināt (Herzberg et al, 1993), ka atalgojuma palielinājums apmierinātības ar darbu kontekstā kalpotu tikai kā nepilnību novēršana, bet neuzlabotu skolotāju motivāciju strādāt vai kvalitatīvāk pildīt darbu.

Tajā pašā laikā svarīgi ir minēt, ka, nenodrošinot atalgojumu tādā līmenī, lai skolotāji spētu apmierināt pamatvajadzības, pastāv iespēja, ka daļa augsti kvalificētu skolotāju ar augstu iekšējo motivāciju, tieši zemā atalgojuma dēļ varētu pamest savu profesiju, ko gan A. Maslovs (Maslow, 1954), gan C. P. Alderfers (Alderfer, 1972).

Pamatojoties uz A. Maslova vajadzību teoriju (Maslow A. 1954), var secināt: ja saņemtais atalgojums nav pietiekošs, lai apmierinātu pamatvajadzības, nav iespējams runāt par indivīda tālāku attīstību – pašaktualizācijas vajadzību apmierināšanu. Nesaņemot adekvātu novērtējumu (gan emocionālu, gan materiālu) par padarīto darbu un nespējot apmierināt pamatvajadzības, tiek meklētas citas alternatīvas pamata vajadzīgu apmierināšanai, kas varētu būt, piemēram, saistītas ar cita darba meklējumiem vai ieguldīto pūļu samazinājumu (Adams, 1965).

Kaut arī literatūrā tiek izdalīti ļoti daudzi darba motivāciju ietekmējošie faktori, to intensitāte un iedarbība ir atkarīga no konkrētā cilvēka individuālajām īpašībām un viņam nozīmīgajām sfērām.

Pamatojoties uz teorētiskās literatūras atziņām (Sharma, Jyoti, 2006; Perie, Baker, 1997) var secināt, ka skolotāju apmierinātību ar darbu ietekmē gan ārējie, gan iekšējie faktori. Tādi iekšējie faktori kā skolēnu un skolotāja savstarpējās attiecības un klases īpatnības kopumā ir noteicošie pedagoga profesijas izvēlē. Tajā pašā laikā ārējie faktori, tādi kā zemo atalgojums, sliktā sadarbība ar vadību un kolēģiem, ir tie, kas veicina pedagoga profesijas maiņu. Tieši ārējie faktori ir tie, ko var ietekmēt izglītības politika.

Promocijas darbā, analizējot dažādo faktoru ietekmi uz skolotāju apmierinātību ar darbu un profesionālo darbību, tiks akcentēts pretrunīgi vērtējais apmierinātības ar atalgojumu faktors, lai noskaidrotu tā nozīmīgumu kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā.

2. IZGLĪTĪBAS KVALITĀTE PĒTĀMĀS PROBLĒMAS KONTEKSTĀ

Tā kā promocijas darba mērķis ir teorētiski izpētīt apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes raksturojošos aspektus un empīriski pierādīt pedagogu apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mijsakarības, tādējādi atklājot skolotāju apmierinātības ar darbu nozīmīgumu izglītības kvalitātes pilnveides procesā. Pētījuma ietvaros noskaidrojamas arī iespējas, kā praktiski pilnveidot pedagogu apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti. Lai to veiktu, vispirms ir svarīgi izprast izglītības kvalitātes jēdzienu. Izglītības kvalitātes jēdziena padziļinātai izpētei ir vitāli svarīga nozīme pētījumā, jo tiek atklāta jēdziena būtība, kas promocijas darbā kalpo par pamatu izglītības kvalitātes kritēriju izveidei.

2.1. Izglītības kvalitātes jēdziena analīze

Izglītības kvalitāte ir ļoti plaši izmantots jēdziens, kas tiek lietots, apzīmējot praktiski visas ar izglītību saistītās jomas, funkcijas, procesus un parādības. Šī iemesla dēļ jēdziens izglītības kvalitāte ir diezgan nekonkrēts un izplūdis, kas tādējādi apgrūtina konkrētu kritēriju izveidošanu.

Jēdziens *kvalitāte* lielākoties tiek saistīts ar ražošanas industriju, un kvalitāte komerciālā kontekstā tiek saistīta ar produkta noderīgumu un drošumu. Kvalitātes novērtēšanas sistēmas mērķis ir spēt nodrošināt to, ka nedroši produkti un produkti ar defektiem netiek ražoti. Autori C. Vinčs un J. Džindžels, atsaucoties uz nezināmu kvalitātes speciālistu, citē: „Izdarīt pareizi ar pirmo reizi.” (Winch, Gingell, 1999)

Pēc autores E. M. Johanesenas (Johannessen, 2006) domām, vārds kvalitāte mūsdienās ir kļuvis par liekvārdu, jo ikvienas organizācijas darbības pamatā ir kvalitāte.

Komerčiālā kontekstā kvalitāte lielākoties tiek skatīta tikai no rezultāta aspekta, maz uzmanības pievēršot procesam.

Piemērojot kvalitātes jēdzienu izglītības kontekstam, R. Vīra (Vīra, 2001) to definē kā izglītības procesā veidojošos pazīmju un īpašību kopumu, ko raksturo mācību

procesa un izglītības iestādes vadības atbilstība iepriekš izvirzītām un paredzētām prasībām.

Līdzīgi arī pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā (2000:90)⁶ jēdziens kvalitāte tiek definēts kā priekšmeta, parādības, procesa atbilstība noteiktām, iepriekš paredzētām prasībām, precizējot, ka pedagoģiskajā procesā īpaši būtiska nozīme ir secīgi saistīto *procesu* un to *rezultātu* kvalitātei.

Arī J. Valbis (Valbis, 1996) kvalitātes jēdzienu raksturo kā *procesu* un kā šī procesa *rezultātu*.

J. Urviks un S. U. Junaidu (Urwick, Junaidu, 2001) kā divus visnozīmīgākos izglītības faktorus min (1) pieredzes bagātus, motivētus skolotājus un (2) macīties gribošus skolēnus, kas ir motivēti un sasniedz augstus mācību rezultātus. No minētajiem faktoriem var secināt, ka autori izglītības kvalitāti skata kā *procesu un rezultātu*, ar procesu saprotot skolotāju profesionālo darbību un ar rezultātiem saprotot augstus skolēnu sasniegumus.

Minētajās izglītības kvalitātes definīcijās tiek uzsvērts process un rezultāti. Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā kvalitātes jēdziens tiek aplūkots pedagoģiskā procesa kontekstā un, definējot jēdzienu „izglītības kvalitāte”, tiek uzsvērta secīgi saistītā mācību procesa un rezultāta kvalitāte. Turpretim R. Vīra (Vīra, 2001), raksturojot izglītības kvalitātes jēdzienu, akcentē procesu, minot ne tikai mācību procesa, bet arī izglītības iestādes vadības darbības atbilstību iepriekš izvirzītām un paredzētām prasībām. Tajā pašā laikā R. Vīras kvalitātes definīcijā atsevišķi netiek akcentēta rezultātu nozīme.

Pēc autoru J. Džindžela un C. Vinča (Winch, Gingell, 1999) domām, ir divas atšķirīgas iespējas, kā nodrošināt izglītības kvalitāti. Pirmkārt, koncentrēties uz procesu, un, otrkārt, koncentrēties uz rezultātiem. (1) Uz procesu balstīta kvalitātes nodrošināšana ir saistīta ar mācīšanas un mācīšanās aktivitāšu nodrošināšanu, kas ir noteicošais faktors, lai realizētu „noderīgu” izglītību. (2) Uz rezultātu balstīta kvalitātes nodrošināšana ir saistīta ar rezultātu novērtējumiem, salīdzinot tos ar iepriekš noteiktiem standartiem.

⁶ Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, Rīga : Zvaigzne ABC, 2000, 248 lpp

Autori uzsver, ka kvalitāti ir iespējams nodrošināt ikvienā no piedāvātajiem ceļiem, taču kā optimālākais variants tiek piedāvāts abus minētos procesus apvienot. (Winch, Gingell, 1999).

Lai nodrošinātu augstu izglītības kvalitāti autori J. Urviks un S. U. Junaidu (Urwick, Junaidu, 1991) izšķir divas atšķirīgas kvalitātes vadlīnijas: tehniskā kvalitāte un pedagoģiskums. Tehniskās kvalitātes virzība ir vērsta uz ieguldījumu nodrošināšanu (speciāli skolotāji, izglītojošais materiāls), un tiek realizēti akadēmiskie sasniegumi. Pedagoģiskā virzība ir vērsta ne tik daudz uz izglītības kvalitāti vai fizisku ieguldījumu, bet gan uz mācīšanas prasmēm vai skolas organizēšanas kvalitāti.

Definējot jēdzienu *pamata izglītības kvalitāte*, autori H. Haves un D. Stefens izšķir trīs pamatnosacījumus:

- 1) vajadzību, nepieciešamību (gan pašreizējās vajadzības, gan vajadzības, kas būs vēlāk), cilvēciskuma nozīmība;
- 2) standartu izvirzīšanas, sasniegšanas un uzlabošanas efektivitāte;
- 3) kaut kas īpašs – kaut kas, kas pārsniedz skolas cerības, gaidas.

Autori H. Haves un D. Stefens šo definīciju izvirzīja 1990. gadā un 2003. gadā secināja, ka visi iepriekšminētie pamatnosacījumi vēl joprojām ir aktuāli, bet šiem pamatnosacījumiem, pēc viņu domām, bija nepieciešams pievienot vēl vienu punktu – kvalitāte kā iekļaušana, uzsverot, ka izglītībai ir jābūt pieejamai ikvienam cilvēkam neatkarīgi no viņa spējām, veselības stāvokļa vai dzimuma (Hawes, Stephens, 1990)

Autori L. Hārvejs un D. Grīna (Harvey, Green, 1993), analizējot dažādu autoru darbus, ir secinājuši, ka dažos gadījumos kvalitāte tiek definēta kā pilnība, citos gadījumos kvalitāte tiek saistīta ar absolūto sliekšni, kas pārsniedzams, lai sasniegtu augstus kvalitātes reitingus. Vēl citos gadījumos kvalitāte tiek pielīdzināta procesam, kurā tiek sasniegts izvirzītais mērķis.

L. Hārvejs un D. Grīna, analizējot jēdzienu *kvalitāte augstākajā izglītībā*, uzskata, ka šo jēdzienu var interpretēt dažādos kontekstos, tādos kā izņēmums, pilnība jeb ideāls, atbilstība mērķim, lietderīgums jeb vērtīgums vai transformācija.

Ar *kvalitāti kā izņēmumu* tiek saprasts kaut kas īpašs. Šī kvalitātes interpretācija paredz trīs dažādus virzienus.

- Kvalitāte kā atšķirīgais. Kvalitāte nav iepriekš paredzētu kritēriju noteikta, bet tiek pieņemts, ka atšķirīgais un nepieejamais izglītībā pats par sevi ir kvalitāte, tā kvalitāti uzskatot par vairumam cilvēku nerasniedzamu.
- Kvalitāte, kas ietver sevī izcilību saistībā ar standartu. Šajā koncepcijā izcilība tiek saprasta kā augsts standarts. Atšķirībā no iepriekšminētās interpretācijas šī nosaka izcilības kritērijus, bet tajā pašā laikā garantē, ka tie ir gandrīz nerasniedzami.
- Kvalitāte kā spējas pārsniegt noteiktos standartus (minimumu). Noteikto normu un standartu pārsniegšana kalpo kā kvalitātes apliecinājums (Harvey, Green, 1993).

Izglītības kvalitātes kā izcilības interpretācija lielākoties nosaka to, ka kvalitatīvu izglītību nav iespējams sasniegt jebkurai skolēnam. Izglītības likumā (Izglītības likums, 1998) noteiktais mērķis paredz, ka izglītība tiek nodrošināta katram skolēnam atbilstoši viņa spējām. Tajā pašā laikā Latvijas Nacionālās attīstības plānā (Ministru kabineta noteikumi Nr. 564, 2006) tiek minēts, ka kvalitatīvas izglītības nodrošināšana ir pamatfaktors zināšanu sabiedrības attīstībai, tādējādi nosakot, ka piedāvātajai izglītībai būtu jābūt kvalitatīvai.

Analizējot šos abus dokumentus, ir iespējams secināt, ka Latvijā tiek piedāvāta kvalitatīva izglītība ikvienam skolēnam, nosakot minimālās prasības (Ministru kabineta noteikumi Nr. 715, 2008), kas jāapgūst. Kvalitātes kā izcilības interpretācija paredz, ka skolēnu apgūtās zināšanas un prasmes ir augstākas salīdzinājumā ar standartos noteikto.

Kvalitāte kā pilnība jeb ideāls tiek interpretēta kā garantija tam, ka viss ir pareizi un nav kļūdu. Kvalitātes rezultātiem ir jāatbilst iepriekš izstrādātām instrukcijām, un kvalitātes rezultāts ir bez kļūdām (Harvey, Green, 1993).

Šī kvalitātes interpretācija ir ļoti līdzīga komerciālā konteksta kvalitātes izpratnei, ko ir grūti attiecināt uz izglītības kontekstu, jo pedagoģijā katrs skolēns tiek uztverts kā individualitāte un ir ļoti grūti izveidot tādas vienotas instrukcijas, kuras atbilstu katra skolēna vajadzībām un spējām. Turklāt šajā kvalitātes skaidrojumā pazūd procesa aspekts, kas ir īpaši svarīgs izglītības kontekstā.

Kvalitāte kā nepārtraukta pilnveide. Transformācija tiek saprasta kā kvalitatīvas izmaiņas, fundamentāla formas maiņa. Izglītības kvalitāte tiek saprasta kā dalībnieku transformācijas process, vienalga, vai šis dalībnieks būtu students vai pētnieks (Harvey, Green, 1993).

Pretēji iepriekš aprakstītajai izglītības kvalitātes izpratnei šī uzskata pamatā ir process, taču šajā kvalitātes interpretācijā netiek minēts rezultāts kā svarīgs izglītības kvalitāti raksturojošs aspekts. Pamatojoties uz aprakstīto izglītības kvalitātes interpretāciju, var secināt, ka tās pamatā ir izmaiņas un nepārtraukta attīstība.

Kvalitāte kā atbilstība mērķim paredz, ka kvalitāte tiek vērtēta pēc tā, vai produkts, pakalpojums atbilst mērķim. Šī kvalitātes jēdziena definīcija ir vairāk funkcionāla nekā iepriekšminētās kvalitātes kā unikalitātes teorijas, proti, ja kaut kas pilda to uzdevumu, kam ir paredzēts, tātad tas ir kvalitatīvs produkts vai pakalpojums (Harvey, Green, 1993).

Izglītības sistēmas dažādās funkcijas ietekmē arī dažādās kvalitātes jēdziena interpretācijas. Apkopojot iepriekš aprakstītās izglītības kvalitātes interpretācijas, ir iespējams detalizēti saskatīt procesa un rezultāta būtisko lomu kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā, turklāt augstu rezultātu sasniegšanas priekšnoteikums ir mērķu izvirzīšana.

Autori J. C. Čengs un V. M. Tams (Cheng, Tam, 1997), analizējot izglītības kvalitātes multimodeļus, gan efektivitāti, gan kvalitāti skata kā jēdzienus, kas tiek izmantoti, lai aplūkotu izglītības iestādes sasniegumus izglītības pakalpojumu nodrošināšanā. Tāpēc, analizējot izglītības iestādes kvalitātes kritērijus, lielākoties šie autori izmanto literatūru, kas raksturo efektivitāti.

- Mērķa un specifiskācijas modelis. Šis modelis izglītības kvalitāti skata kā *izvirzīto mērķu sasniegšanu* un atbilstību norādītajai specifiskācijai. Tas tiek lietots izglītības kvalitātes novērtēšanai individuālā institūcijā vai izglītības sistēmas novērtēšanai valstī. Ir noteikti pastāvīgi normatīvi, vispārpieņemti mērķi, izglītības iestādes vai sistēmas standarti, kas kalpo kā rādītāji. Tipiski kvalitātes rādītāju piemēri ir skolēnu akadēmiskie sasniegumi, apmeklētības līmenis, izkrišanas līmenis, absolventu skaits, kas iestājas universitātē, utt.
- Ieguldīto resursu modelis. Šajā modelī izglītības kvalitāte tiek aplūkota kā sasniegumu *rezultāti atkarībā no ieguldītajiem resursiem*. Raksturojošie izglītības

kvalitātes rādītāji ir uzņemto studentu skaits, kvalificēta personāla pieņemšana darbā, aprīkojuma un iespēju nodrošināšana, augsts finansiālais nodrošinājums.

- Procesa modelis izglītības kvalitāti skata kā pievilcīgu un veselīgu iekšējo *procesu un rezultātu mācīšanās pieredzi*. Iekšējais institucionālais process ļauj darbiniekiem nodrošināt kvalitatīvāku mācību procesu, un skolēniem vieglāk iegūt augstākus rezultātus. Šī procesa galvenie kritēriji ir vadības, komunikācijas un plānošanas kvalitāte, darbinieku līdzdalība lēmumu pieņemšanā, labvēlīgs sociālais klimats, efektīvas mācīšanas metodes utt. Procesa modelis izglītības iestādē ietver vadības, mācīšanas un mācīšanās procesus.
- Apmierinātības modelis. Pamatojoties uz šo modeli, izglītības kvalitāte tiek definēta kā apmierinātība ar pastāvošo sistēmu. Apmierinātības modelis pieņem, ka *apmierinātība ar izglītības institūcijas stratēģisko darbību* ir ļoti nozīmīga tās izdzīvošanai. Izglītības kvalitāte var mainīties atkarībā no tā, ko iesaistītās puses sagaida no izglītības. Parasti šī modeļa raksturojošie kritēriji ir studentu, skolotāju, vecāku, administrācijas, administratīvās pārvaldes, absolventu utt. apmierinātība.
- Likumības modelis. Izglītības kvalitāte tiek pētīta *no izglītības iestādes likumības* vai reputācijas pozīcijas. Likumības modelis paredz, ka izglītības iestādei ir nepieciešams sabiedrības atbalsts, lai izveidotu pozitīvu tēlu un sasniegtu mērķus. Šī modeļa kritēriji ir saistīti ar aktivitātēm un sasniegumiem publiskajās attiecībās, mārketingā, publiskā tēla un reputācijas veidošanā utt.
- Problēmas neesamības modelis. Pamatojoties uz šo modeli, izglītības kvalitāte nozīmē *problēmu un grūtību neesamību*. Parasti ir vieglāk novērtēt to, vai izglītības iestādei ir kādas problēmas, nevis noteikt izglītības kvalitāti pēc citiem kritērijiem. Tādējādi tā vietā, lai pētītu izglītības programmu kvalitāti, tiek pārbaudīta izglītības iestāde, pētot, vai ir kādas problēmas. Problēmas neesamības modelis paredz: ja izglītības iestādē netiek konstatētas nekādas problēmas, grūtības vai sarežģījumi, tad šī iestāde tiek vērtēta kā kvalitatīva.
- Organizatoriskās mācīšanās modelis. Izglītības kvalitāte šajā modelī tiek aplūkota kā nepārtraukta attīstība un pilnveide. Organizatoriskās mācīšanās modelis pieņem, ka izglītības kvalitāte ir dinamisks process, kas ietver nepārtrauktu kolēģu, dalībnieku, izglītības iestādes *procesu un rezultātu pilnveidi un attīstību*.

Šī modeļa rādītāji ietver sabiedrības vajadzību apzināšanu, iekšējo procesu pārraudzību, programmu uzlabošanu, attīstības plānošanu utt. (Cheng, Tam, 1997).

Apkopotie izglītības kvalitātes modeļi atspoguļo faktu, ka izglītība atrodas ļoti daudzu faktoru ietekmē, un, pētot izglītības kvalitāti, svarīgi ir noteikt pētījuma robežas, lai sasniegtu izvirzīto mērķi.

Autoru J. C. Čenga un V. M. Tama minētais izglītības kvalitāti raksturojošais apmierinātības modelis kvalitāti aplūko no ļoti daudziem aspektiem, jo tiek aptverti dažādi izglītības jomā esošo dalībnieku viedokļi. Katra dalībnieka apmierinātība ar viņam būtisko izglītības jomu atspoguļo tās kvalitāti. Tā kā, katrs no iesaistītajiem dalībniekiem (skolotāji, skolēni, vecāki, administrācija, valdība, u.c.) izglītību vērtē no savas pozīcijas, tiek apvertas visas ar izglītību saistītās jomas. Autoru minētais apmierinātības modelis atspoguļo mijsakarbības starp apmierinātību un izglītības kvalitāti, proti, ja izglītības jomā iesaistītie dalībnieki ir apmierināti, tātad izglītība ir kvalitatīva un no otras puses, augsta izglītības kvalitāte rada dalībnieku apmierinātību.

Tādējādi ir iespējams secināt, ja pedagogu apmierinātība ar dažādajiem aspektiem, tajā skaitā arī ar darbu, ir augsta, tātad izglītība ir kvalitatīva un, ja ir kvalitatīva izglītība, tad pedagogi ir apmierināti (tajā skaitā arī ar darbu).

Izglītības kvalitāti raksturojošais apmierinātības modelis toerētiski pamato pētījumā izvirzīto hipotēzi, ka starp skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti ir mijsakarbības un tajā pašā laikā minētais modelis, ļauj pamatoti interpretēt turpmākā pētījuma gaitā iegūtos rezultātus.

Autori T. Kelagans un V. Grinijs (Kellaghan, Greaney, 2001) kā šķērslī izglītības kvalitātes vērtēšanā min koncentrēšanos uz viena konkrēta izglītības aspekta izvēli. Tā kā izglītībai ir daudz komponentu, tad arī izglītības kvalitātes noteikšanai ir iespējams izvēlēties jebkuru no tādiem izglītības sistēmas faktoriem kā skolas administrācija, skolotāju profesionālā sagatavošana, izglītības materiāli, skolas vide, infrastruktūra, skolēnu sasniegumi vai mācību process. Visi šie elementi ir savstarpēji saistīti, un katrs būtiski ietekmē izglītības kvalitāti.

Daudzu faktoru ietekmē izglītības kvalitātes jēdziena izpratne mainās atkarībā no pozīcijas, kādu subjekts ieņem izglītības procesā, kas tādējādi arī ietekmē izglītības kvalitātes novērtējumu (Stephens, 2003). Izglītības kvalitāte daudzu vecāku uztverē tiek

saistīta ar mācīšanās rezultātiem, sevišķi ar noslēguma eksāmenu rezultātiem. Skolas vadītājs šo terminu lielākoties saista ar kopējo standartu uzlabošanu, bet skolotājs izglītības kvalitātes jēdzienu saista ar savu profesionālo darbību un tās uzlabošanu.

Autori T. Kelagans un V. Grīnijs (Kellaghan, Greaney, 2001), analizējot izglītības kvalitāti, min, ka pirms kāda laika, neprecizējot laika intervālu, novērtējot izglītības kvalitāti, vispirms tika vērtēti ieguldījumi, bet šobrīd, novērtējot izglītības kvalitāti, uzsvars tiek likts uz *izglītības rezultātiem* – mācību procesa rezultātā skolēnu apgūtajām prasmēm, attieksmi un zināšanām. Objektīvākam izglītības kvalitātes novērtējumam vajadzētu būt ārējam. *Ārējā izglītības kvalitātes novērtējuma* priekšrocības ir objektivitāte un novērtētāja autonomija, kas šādu izglītības kvalitātes novērtējumu padara kvalitatīvāku. Novērtējumam jābūt ne tikai informāciju apkopojošam, bet arī reformu iniciējošam.

Balstoties uz iepriekš aprakstītajiem dažādu autoru viedokļiem par izglītības kvalitātes jēdziena izpratni, ir iespējams izšķirt raksturojošus pamatkritērijus. Pārsvārā speciālisti izglītības kvalitāti skata no procesa un rezultāta aspekta. 2.1. tabulā ir redzama dažādu autoru izglītības kvalitātes jēdziena interpretācija. Lielākoties autori ar procesa kvalitāti saprot mācību procesa, pedagoga profesionālās darbības un izglītības iestādes kvalitatīvu darbību un ar rezultātiem tiek saprasti skolēnu mācību sasniegumi, absolventu skaits, kas iestājušies augstākajās mācību iestādēs, kā arī proporcionālais skolēnu skaits, kuri mācības pārtraukuši neiegūstot apliecinājumu par apgūto izglītības posmu.

2.1. tabula

Izglītības kvalitātes kritēriji dažādu autoru skatījumā

Autori	Izglītības kvalitātes kritēriji
<i>Autoru kolektīvs V.Skujiņas vadībā</i>	Procesu un rezultātu kvalitāte
<i>R.Vīra</i>	Mācību procesa un izglītības iestādes vadības atbilstība izvīrītajām prasībām
<i>C.Winch, J.Gingell</i>	1. Koncentrēšanās uz procesu . 2. Koncentrēšanās uz rezultātiem .
<i>J.Urwick, S.U.Junaidu</i>	1. Tehniskā kvalitāte un pedagoģiskums. 2. Skolotāju profesionālā darbība (process), augsti skolēnu sasniegumi (rezultāts).

<i>H.Hawes, D. Stephens</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vajadzību un cilvēciskuma nozīmība. 2. Efektivitāte izvirzot, sasniedzot un uzlabojot standartus. 3. Kaut kas īpašs – kaut kas, kas pārsniedz cerības, gaidas. 4. Izglītības pieejamība visiem.
<i>L. Harvey, D. Green</i>	Kvalitāte kā izņēmums; kā pilnība ; kā atbilstība mērķim ; kā pilnveide .
<i>Y.C.Cheng, W.M. Tam</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mērķu sasniegšana un atbilstība norādītajai specifikācijai. 2. Sasniegumu rezultāti atkarībā no ieguldītajiem resursiem. 3. Pievilcīgs un veselīgs iekšējais process un rezultatīva mācīšanās pieredze. 4. Apmierinātība ar pastāvošo sistēmu. 5. Izglītības iestādes likumības vai reputācijas pozīcijas problēmu un grūtību neesamība. 6. Nepārtraukta attīstība un pilnveide.
<i>D.Chapman, D.Adams</i>	Ieguldījums; process ; produktivitāte; rezultāti .
<i>H. Coates</i>	Izglītības kvalitātes rādītāji profesionālajai izglītībai: <ol style="list-style-type: none"> 1) mācību kvalitāte; 2) gatavība darbam (kompetenču attīstība); 3) mācīšanas nosacījumi; 4) skolēnu iesaistīšanās.

Pamatojoties uz visu iepriekš analizēto autoru viedokļiem, šī pētījuma kontekstā **izglītības kvalitāte** tiek definēta kā **kvalitatīva mācību procesa norise un augsti sasniegtie rezultāti, kas atbilst iepriekš izvirzītajiem mērķiem.**

2.2. Izglītības kvalitātes rādītāji un tās novērtēšana

Izglītība un tās kvalitāte ir svarīgs tautsaimniecības attīstības faktors, kas ir viens no dominējošiem ekonomikas attīstības priekšnoteikumiem, tāpēc ir svarīgi spēt novērtēt izglītības vājās un stiprās puses.

Izglītības kvalitāti nosaka izglītības attīstības pakāpe, kas atspoguļo to, cik daudz izglītība atbilst sabiedrības prasībām, dzīves kvalitātes nodrošināšanai un personības individuālajām īpatnībām – interesēm, vajadzībām un spējām. Straujā sabiedrības attīstība šobrīd no izglītības pieprasa vispārēju sagatavotību un gatavību izglītoties visa mūža garumā (Valbis, 2006).

Var secināt, ka līdz ar sabiedrības attīstību un tās izmaiņām arī izglītība ir spiesta mainīties, kas maina arī tās izvirzītos mērķus. Ja agrāk kā izglītības kvalitātes pamata kritērijs tika uzskatītas konkrētas zināšanas un prasmes, kas mācību procesā jāapgūst, tad mūsdienās kvalitatīvas izglītības mērķis ir nodrošināt indivīdam iespējas apgūt zināšanas un prasmes, kas nodrošinātu viņam iespējas mācīties visa mūža garumā.

Kā tika noskaidrots iepriekšējā nodaļā, izglītību ietekmē ļoti daudzi faktori, kas tādējādi apgrūrina tās pētīšanu, tāpēc īpaši svarīgi ir noskaidrot un izvirzīt galvenos izglītības kvalitātes novērtēšanas rādītājus.

Atkarībā no pētījuma konteksta izglītības kvalitāte var tikt analizēta no (1) ieguldījuma aspekta, kas ir saistīts ar izglītības sistēmā ieguldītajiem resursiem. Šis aspekts ietver sevī skolēnu apmeklējumu, personāla atbalstu, pedagogu kvalifikāciju un pieredzi, mācību materiālu nodrošinājumu, pieejamību un noderīgumu, kā arī informāciju tehnoloģiju izmantošanu atsevišķos mācību priekšmetos. (2) Procesas aspekts, kas apskata vadības aktivitāšu rezultativitāti, kuri izriet no ieguldījuma rādītājiem. Šis aspekts ietver skolotāju profesionālo attīstību, plānošanu, sadarbību, kā arī mācīšanās apjomu. (3) Produktivitātes un rezultātu aspekts, kas apraksta skolēnu attīstību, eksāmenu rezultātus, absolvēšanas rādītājus, kā arī skolēnu attieksmi (Chapman, Adams, 2002).

Izglītības kvalitātes un atbildības birojs (Education Quality and Accountability Office – EQAO), pētot izglītības kvalitāti, vēl bez šiem aspektiem min (4) kontekstuālo aspektu, kas ietver ekonomisko un sociālo ietekmi uz izglītības sistēmu. Šis aspekts ietver sociāli ekonomisko statusu, bērna dzimšanas valsti un valodas prasmes, speciālo vajadzību kategoriju, kā arī studentu mobilitāti (EQAO, 2011).

Lai izmērītu izglītības kvalitāti, kā vienu no galvenajiem izglītības kvalitātes aspektiem mēra skolēnu zināšanas, prasmes šīs zināšanas izmantot un attieksmi pret mācībām (Kangro, 2000), tomēr T. Koķe (Koķe, 1999) vēl bez šiem izglītības kvalitātes kritērijiem kā kvalitātes noteikšanai svarīgu aspektu uzskata mācību procesu un metožu kvalitāti.

Vairāki autori (Koķe, 1999; Coates, 2009) izglītības kvalitātes novērtēšanu saskata vairākos līmeņos, kurus ir iespējams iedalīt makro, mezo un mikro līmeņos.

Ar *makro* līmeni tiek saprasts *izglītības sistēmas* līmenis, ko nosaka gan izglītības politika, gan ekonomiskais stāvoklis valstī, gan arī daudzi citi ārējie faktori.

Mezo jeb *izglītības iestādes* līmenī akcents tiek likts uz iekšējo izglītības iestādes darbību.

Mikro jeb *indivīda* mācību līmenis ir saistīts ar katra skolēna spējām, mācību motivāciju, ieinteresētību utt.

Eiropas ziņojumā par skolu izglītības kvalitāti uzskata, ka izglītības kvalitāte sastāv no četrām jomām, kuru mērīšanai ir izvirzīti vairāki rādītāji.

Kā pirmā joma ir sasniegumu līmenis, kas tiek vērtēta vairākos mācību priekšmetos – matemātikā, latviešu valodā, dabas zinātnē, informāciju un komunikāciju tehnoloģijās, svešvalodā un sabiedriskajā mācībā. Šie mācību priekšmeti tiek uzskatīti par primārajiem un starptautiski vieglāk mērāmajiem rādītājiem.

Otra joma ir izglītības panākumi, kas tiek vērtēti pēc šādiem rādītājiem: atskaitīto („izkritušo”) skolēnu skaits, vidusskolas absolventu skaits, skolēnu skaits, kas turpina studijas augstākās izglītības iestādēs.

Kā trešā izglītības kvalitātes joma tiek izšķirta izglītības vadība, kuras novērtēšanai kā rādītāji tiek izvirzīti izglītības iestādes kā institūcijas kvalitatīva vadīšana un novērtēšana, kā arī vecāku līdzdalība skolas darbības organizēšanā.

Pēdējā joma ir saistīta ar pieejamiem izglītības resursiem, kas tiek vērtēti pēc tādiem rādītājiem kā skolēnu dalība pirmsskolas izglītībā, skolēnu skaits attiecībā pret pieejamiem datoriem, kā arī izglītības izdevumi attiecībā pret skolēnu skaitu (European Report on the Quality of School Education, 2001).

Izglītības kvalitātes novērtēšana ir īpaši svarīga augstākās izglītības līmenī, tādējādi nodrošinot augstas kvalitātes izglītības piedāvājumu, kas atbilst sabiedrības pieprasījumam, kā arī nodrošinot universitāšu atbildību un caurspīdīgumu valsts finansējuma izmantošanā (Shah et al, 2011). Līdz ar to šajā pakāpē ir daudz plašāk attīstīta izglītības kvalitātes novērtēšanas sistēma, kā arī ir izstrādāti daudz precīzāki mērīšanas kritēriji, ar kuru palīdzību iespējams izveidot izglītības kvalitātes kritērijus un rādītājus vidējās izglītības līmenim, ko izmantot promocijas darba pētījuma veikšanai.

Phare daudzvalstu augstākās izglītības programmas ietvaros 1998. gadā izstrādātajā Kvalitātes rokasgrāmatā tiek aplūkota augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas sistēma, kurā kvalitāte tiek definēta kā atbilstība mērķim. Lai novērtētu kvalitāti, analizēts tiek process, kas vērtē struktūrvienības (augstskolas, fakultātes vai

studiju programmas) kvalitāti. Uzsvars tiek likts uz kvalitātes iekšējo un ārējo vērtēšanu. Iekšējā vērtēšana ir saistīta ar struktūrvienības pašvērtējumu, bet ārējo vērtēšanu veic eksperti vai inspektori.

Kā uzsver šīs grāmatas autori, pašnovērtējums ir vissvarīgākā kvalitātes novērtēšanas sastāvdaļa vairāku iemeslu dēļ: pirmkārt, tāpēc, ka attiecīgās struktūrvienības darbiniekiem ir visplašākās zināšanas par tās darbu un funkcionēšanu; otrkārt, darbiniekiem pašiem nāksies realizēt kvalitātes paaugstināšanas procedūras; treškārt, lai motivētu darbiniekus veikt pārmaiņas, ir svarīgi, lai viņi justos piederīgi novērtēšanas procesam un gūtu pārliecību, ka novērtēšana dod ieguldījumu viņu pašu darba kvalitātē. Ceturtkārt, pašnovērtējums sniedz pieredzi, kas ļauj gūt jaunu skatījumu uz savu darbu un vēlmi uzlabot struktūrvienības kvalitāti. Turklāt autori uzsver, ka kvalitatīvi veikts pašnovērtējums var kalpot ne tikai kā novērtēšanas process, bet arī kā kvalitātes pilnveides līdzeklis (Kristofersen et al, 1998).

Vairāki autori (Coates, 2009, Kristofersen et al, 1998) uzsver to, ka, veicot kvalitātes novērtējumu, svarīgi ir veikt gan iekšējo, gan ārējo novērtējumu. Ārējā kvalitātes novērtēšana nodrošina objektivitāti un ticamību iekšējo novērtējumu procesam, turklāt ārējie kvalitātes novērtēšanas eksperti, iespējams, spēj pamanīt to, ko iekšējā vērtējuma laikā eksperti nav pamanījuši. Turklāt autors H. Kote (Coates, 2009) uzsver, ka ikviens pareizi interpretēts izglītības kvalitātes novērtējums kalpo ne tikai kā statistiska informācija, bet arī kā mācību procesa un izglītības kvalitātes novērtēšanas līdzeklis.

Autors H. Kote (Coates, 2009) 2009. gada pētījumā “Veidojot kvalitātes pamatus: profesionālās izglītības novērtēšanas rādītāji un kritēriji”, pamatojoties uz Austrālijas mācību kvalitātes sistēmu, izvirzīja izglītības kvalitātes rādītājus: mācību kvalitāte; gatavība darbam; mācīšanas nosacījumi un skolēnu iesaistīšanās mācību procesā.

Lai gan šie kvalitātes rādītāji tika piemēroti profesionālās izglītības kvalitātes mērīšanai un aptaujāti tika skolēni un darba devēji, pamatojoties uz šiem kritērijiem, ir iespējams noteikt galvenās jomas, ko autors uzskata par būtiskām kvalitātes mērīšanā.

Tradicionāli, novērtējot izglītības kvalitāti, uzsvars tiek likts uz institūcijas līmeni – skolas reputācija, finansējums, taču pēdējā laikā, pētot izglītības kvalitāti, pamata kritēriji izriet no mācību procesa un skolēnu sasniegumiem (Coates, 2009).

Kā uzsver Izglītības kvalitātes un atbildības birojs (EQAO), skolēnu sasniegumi vienmēr tiek uztverti kā galvenais izglītības kvalitātes rādītājs, bet tajā pašā laikā skolēnu sasniegumi var tikt interpretēti tikai konkrētās sistēmas ietvaros, jo šie kvantitatīvie rādītāji atrodas ļoti daudzu faktoru ietekmē, kas ļoti būtiski nosaka arī iegūtos rezultātus. Izglītības kvalitātes novērtēšanai un interpretācijai svarīgi ir ne tikai skaitliskā vērtība vai kvantitatīvo skolēnu sasniegumu mērījumu rezultāti, bet visaptverošs skats uz visu komplekso skolas, pārvaldes un nozares darbības procesu (EQAO, 2011).

D. Čepmens un D. Adams (Chapman, Adams, 2002) izglītības kvalitātes problēmas saskata vairākās jomās – nespējā nodrošināt adekvātu finansiālu un darbinieku nodrošinājumu, skolēnu zemajā mācīšanās pamata prasmju līmenī, jaunajā pieprasījumā pēc matemātisko, valodu un datoru izmantošanas prasmēm, kas izriet no industrializācijas, bet ko izglītības iestādes šobrīd nav gatavas nodrošināt nepieciešamajā līmenī. Kā vienu no ļoti svarīgiem ietekmējošiem faktoriem autori min nepietiekamo finansiālo atbalstu, kas dažos gadījumos kavē kvalitātes pilnveidi. Izmantojot TIMSS (Trešais internacionālais matemātikas un dabaszinātņu pētījums jeb “*Third International Mathematics and Science Study*”) datus, tika pētīta izglītības kvalitāte vairākās Āzijas valstīs. Visi aptaujātie respondenti, arī ar augstiem sasniegumiem TIMSS pētījumā, ziņoja par neapmierinātību izglītības kvalitātes sistēmā. Daži norādīja uz zemu skolotāju motivāciju, nepieciešamību koriģēt mācību programmu, nepiemērotu vidi un mācību grāmatu nepietiekamību. Intelektuālās stratēģijas galvenokārt bija saistītas ar ieguldījumu uzlabošanu, piemēram, tehnoloģiju izmantošanu, standartu pilnveidi, skolotāju produktivitātes stimulēšanu un tamlīdzīgi (Chapman, Adams, 2002).

Pamatojoties uz iepriekš analizēto autoru viedokļiem, ir iespējams atklāt izglītības kvalitātes pētīšanas iespējamos riskus. 2.2. tabulā ir apkopoti izglītības kvalitātes novērtēšanas aspekti, kritēriji, pētīšanas riski un iespējas, kas ļautu izvairīties no izglītības kvalitātes pētīšanas problēmām un dotu iespējas veikt korektu izglītības kvalitātes izpēti.

Izglītības kvalitātes pētīšanas iespējas un riski

<i>Izglītības kvalitātes novērtēšanas aspekti</i>	<i>Izglītības kvalitātes pētīšanas kritēriji</i>	<i>Izglītības kvalitātes pētīšanas riski un iespējas</i>
Ieguldījumi; pieejamie resursi	Materiāli tehniskais nodrošinājums, pieejamība, iekārtojums, apkārtējā vide; pieredzes bagāti un motivēti skolotāji	Kādu laiku atpakaļ izglītības kvalitātes vērtēšana balstījās uz ieguldījumu novērtējumu, paredzot to, ka, <i>nodrošinot kvalitatīvus darba resursus, tiks sasniegta augsta izglītības kvalitāte</i> , taču ne vienmēr starp šiem mainīgajiem ir mījsakarības. Tāpēc ir nepieciešami ilgstoši un padziļināti pētījumi, lai noskaidrotu vai konkrētajā vidē ieguldījumiem un pieejamajiem resursiem ir būtiska nozīme kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā.
Process	Mācīšanas prasmes; mācību procesa organizēšana, atbilstība mērķim; pedagogu profesionālā attīstība; izglītības iestādes darbības organizēšana, tās atbilstība iepriekš izvirzītiem mērķiem; izglītības vadība.	<i>Kvalitatīvi novērtēt procesu ir ārkārtīgi komplikēti, jo tas paredz vērtēt darbību.</i> Daudz vieglāk ir novērtēt rezultātus, analizējot vai tie atbilst izvirzītajiem mērķiem. Lai objektīvi novērtētu izglītības procesu, tas ir <i>jāvērtē gan iekšēji gan ārēji</i> . Ārējā novērtējuma priekšrocības ir vērtētāja objektivitāte un autonomija, iekšējā novērtētāja priekšrocības ir plašās zināšanas par attiecīgās struktūrvienības darbību un personīga ieinteresētība veikt novērtējumu un uzlabot kvalitāti.
Rezultāti; sasniegumi	Skolēnu sasniegumi eksāmenos, viņu zināšanas, prasmes, attieksme; absolventu skaits; cik no vidusskolu beidzējiem iestājušies augstskolās, skolēnu atbirums, utt.	Pašreiz, vērtējot izglītības kvalitāti, akcents tiek likts uz sasniegtajiem rezultātiem, bet, tā kā šie <i>kvantitatīvie rādītāji atrodas ļoti daudzu faktoru ietekmē</i> , sasniegumi var tikt interpretēti tikai konkrētās sistēmas ietvaros un tos ir grūti salīdzināt ar citiem rādītājiem. Lai novērtētu izglītības kvalitāti ir jāvērtē ne tikai rezultāti, bet arī process, kas tādējādi ļauj objektīvāk novērtēt sistēmu kopumā un novērtēt stiprās un vājās puses.
Citu faktoru ietekme uz izglītības kvalitāti	Ekonomiskie un sociālie aspekti, kas ir saistīti gan ar katru skolēnu atsevišķi, gan	<i>Ne vienmēr ekonomiskie un sociālie aspekti konkrētā situācijā darbojas identiski</i> , tāpēc šie rādītāji vieni paši nespēj dot objektīvu priekšstatu par

	ar valsts sistēmu kopumā	izglītības kvalitāti. Tāpēc ir nepieciešami plašāku jomu aptveroši pētījumi, pētot gan katra skolēna zināšanas, attieksmi, prasmes, kompetences, gan arī pētot skolēna sociāli ekonomiskos aspektus, gan vecāku izglītības līmeni, utt.
<i>Riski, kas saistīti ar izglītības kvalitātes novērtējumu kopumā:</i>		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Izglītības kvalitātes novērtējumā koncentrēšanās uz vienu konkrētu izglītības aspektu nevar sniegt objektīvu vērtējumu, jo izglītībā visi elementi ir savstarpēji saistīti un katrs būtiski ietekmē izglītības kvalitāti.</i> 2. <i>Izglītības kvalitātes novērtējums mainās atkarībā no tā kādu lomu izglītības procesā ieņem subjekts.</i> 3. <i>Izglītības kvalitātes novērtējumam jābūt ne tikai kā informācijas apkopojumam, bet arī reformu iniciējošam.</i>

Kā uzsver R. Vīra (Vīra, 2001), kvalitātes pilnveide ir ilgstošs un nepārtraukts process, kurā ir iesaistīti visu līmeņu izglītības sistēmas darbinieki. Kvalitātes nodrošināšana nav iespējama, ja atbalsts ir tikai vienpusējs, piemēram, to atbalsta tikai valsts amatpersonas, bet neveicina skolotāji, vai otrādi.

Projekta “Latvija 2030” ietvaros izstrādātajā “Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam” izglītība tiek minēta kā viens no prioritārajiem virzieniem Latvijas ilgtspējīgai attīstībai. Izglītība attīstības stratēģijas kontekstā tiek aprakstīta kā emocionālās un sociālās inteliģences un personības attīstības process, kas tiek uzskatīts par Latvijas attīstības un cilvēkkapitāla palielināšanas priekšnosacījumu, un, lai sasniegtu šo mērķi, ir nepieciešams nodrošināt kvalitatīvu un pieejamu izglītību visa mūža garumā (Latvijas Republikas Saeima, 2010).

Līdzīga tendence atspoguļojas arī Latvijas Nacionālās attīstības plānā 2007. – 2013. gadam, kur kā galvenais Latvijas izaugsmes resurss tiek minētas zināšanas un to mērķtiecīga izmantošana, kas kalpo kā pamats sabiedrības un katra indivīda dzīves kvalitātes paaugstināšanai (Ministru kabineta noteikumi Nr. 564, 2006).

Izglītības attīstības koncepcija 2007.-2013. gadam kā pamatmērķi izvirza “nodrošināt katram iedzīvotājam iespēju iegūt kvalitatīvu izglītību mūža garumā atbilstoši

individuālām interesēm, spējām un valsts ekonomiskās attīstības vajadzībām” (Ministru kabineta rīkojums Nr.742, 2006).

Pamatojoties uz iepriekš minētajiem dokumentiem, ir iespējams secināt, ka valsts ir ieinteresēta kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā, saskatot izglītības būtisko lomu valsts attīstībā. Minētajos dokumentos uzsvars tiek likts uz izglītības kvalitātes attīstību, kalpojot ne tikai indivīda, bet arī valsts attīstībai.

Latvijai, lai veidotos par valsti, kur izglītības politika ir prioritārā sabiedrības nozare, svarīgi ir nodrošināt atbilstošus apstākļus izglītības sistēmas nepārtrauktai attīstībai. O. Zīds, analizējot izglītības politikas uzdevumus un mērķus, kā galvenos izglītības politikas attīstības virzienus izšķir izglītības kvalitāti, pieejamību, resursu efektīvu izmantošanu un izglītības sistēmas institucionālo pilnveidi (Zīds, 2000).

Valsts ir spējīga izglītības sistēmu ietekmēt gan politiski, nosakot izglītības sistēmas struktūru, mācību plānu un saturu, gan ekonomiski, nosakot izglītības sistēmas finansēšanas kārtību (Baumanis, 1996). Ekonomiskā situācija valstī nosaka gan pedagogu izglītību, gan vecuma sadalījumu, kā arī skolotāju emocionālo noskaņojumu, kas ir svarīgs aspekts pedagoģiskā procesa norisē un rezultātos.

No iepriekš aprakstīto autoru viedokļiem ir iespējams secināt, ka augstas izglītības kvalitātes nodrošināšanā nepieciešama ir valsts, izglītības iestāžu, skolotāju, kā arī visas sabiedrības kvalitatīva un mērķtiecīga sadarbība. Tā ļautu sasniegt izvirzīto Latvijas attīstības mērķi – augsti attīstītu, intelektuālu un radošu sabiedrību.

Analizējot autoru viedokļus par izglītības kvalitātes izpratni un tās pamata jomām, ir iespējams secināt, ka, vērtējot izglītības kvalitāti, kā galvenie izglītības kvalitāti raksturojošie rādītāji tiek izdalīti skolas darbības kvalitāte, pedagogu profesionālā darbība un skolēnu sasniegumi. Līdz ar to promocijas darbā, analizējot izglītības kvalitāti, tiek pētītas tieši šīs jomas.

2.3. Izglītības iestādes darbības kvalitāte

Promocijas darbā izglītības kvalitāte tiek analizēta kā process un rezultāts. Process pētījuma kontekstā tiek vērtēts ne tikai mikro līmenī, kas lielākoties ir saistīts ar indivīda

mācību līmeni, bet arī izglītības iestādes institucionālajā jeb makro līmenī, kas saistīts ar spēju nodrošināt visus nepieciešamos priekšnosacījumus kvalitatīvai mācību procesa norisei.

Izglītības kvalitāte ir cieši saistīta ar efektīvu skolas darbību. Turklāt dažādās izglītības diskusijās efektivitātes jēdziens tiek saprasts kā kvalitātes jēdziens un šie termini nereti tiek lietoti kā sinonīmi (Harris, 1999).

Autori, runājot par institūcijas kvalitatīvu darbību, akcentē tās efektivitāti, nereti šos jēdzienus lietojot kā savstarpējus sinonīmus.

Efektīva skola, pēc A. Šmites domām „ir orientēta uz vislabāko rezultātu sasniegšanu maksimāla skaita skolēniem gan kognitīvajā, gan citās jomās – neatkarīgi no viņu ģimeņu sociāli ekonomiskā stāvokļa” (Šmite, 2004: 194).

Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā (2000: 129)⁷ efektīva skola raksturota kā skola, kas ir cieši saistīta ar izglītības attīstības jēdzienu. Skolas efektivitāti raksturo nepārtrauktais skolēnu rezultātu progress, kas apliecina viņu efektīvu iekļaušanos sociāli mainīgajā vidē. Kā svarīgi efektīvas skolas rādītāji tiek minēti: nepārtraukta skolas pilnveidošanās, attīstība, labvēlīga mācību vide, kā arī elastība pret skolēnu mainīgajām vajadzībām un mācīšanās stiliem.

Kā redzams, abos iepriekš minētajos efektīvas skolas skaidrojumos parādās krasi atšķirīgas efektivitātes jēdziena interpretācijas. Ievadā, minot promocijas darbā lietoto jēdzienu izpratni, tika akcentēta jēdziena efektivitāte neviennozīmīgā izpratnē, kas lielākoties saistīta ar jēdziena tulkošanu no angļu valodas. A. Šmite jēdziena efektivitāte lieto kā pēc iespējas augstāku rezultātu sasniegšanu maksimāli daudz skolēniem. Tajā pašā laikā pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā šis jēdziens tiek lietots kā kvalitāti raksturojošs, pamatā minot rezultativitāti un attīstību.

1980. gadā tika aizsākts ILEA (Inner London Education Authority) projekts, kas turpinājās četrus gadus. Šī projekta mērķis bija rast atbildi uz jautājumu: kas ir tie faktori, kas veicina skolu kvalitāti?

ILEA projektā kvalitatīvas skolas galveno rādītāju izvirzīšanā uzsvars tiek likts gan uz organizācijas kvalitāti, gan mācību procesa kvalitāti, gan vides kvalitāti.

⁷ Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, Rīga : Zvaigzne ABC, 2000, 248 lpp

Visus ILEA projektā izvirzītos kvalitatīvas skolas kritērijus ir iespējams apkopot iepriekš minētajās organizācijas, mācību procesa un kvalitatīvas vides jomās. Raksturojot *kvalitatīvas organizācijas* jomu, tā vairāk tiek analizēta no vadītāja jeb skolas direktora funkciju veiksmīgas izpildes, kuras pamatā ir mērķtiecīga personāla vadība, ko lielākoties veic skolas direktors. Šis faktors ir saistīts ar direktora spējām izprast skolas vajadzības un bez ārējas kontroles aktīvi iesaistīt pārējo personālu skolas darbā (Sammons, 1999). Kvalitatīvas organizācijas jomā tiek iekļauta arī skolotāju un vecāku līdzdalība lēmumu pieņemšanā (Kangro, 2000). Svarīgs nosacījums kvalitatīvas organizācijas vadībā ir spēt nodrošināt ne tikai darbinieku stabilitāti, bet arī sistemātiskumu pedagoģiskā personāla nodrošināšanā, kas veicina drošības un stabilitātes sajūtas veidošanos (Sammons, 1999).

Pretēji iepriekš minētajām kvalitatīvas organizācijas funkcijām, kuru pamatā ir personāla vadība, R. Edmonds 1982. gadā, analizējot izglītības vadību kvalitatīvas organizācijas kontekstā, tās pamatdarbību saista ar mācību procesa un mācību plāna kvalitatīvu vadību (Edmonds, 1982).

Minētajā ILEA projektā, raksturojot kvalitatīvas skolas darbību un tās kontekstā analizējot *mācību procesa* jomu, tiek izvirzīti sekojoši kritēriji: (1) strukturēts mācību laiks. Skolotājs, pirmkārt, prot organizēt skolēnu darbu un, otrkārt, nepārtraukti nodrošina skolēniem iespēju strādāt. (2) Intelektuāli izaicinošs mācību process, kurā skolēni tiek rosināti un izaicināti darboties. Tajā pašā laikā ir svarīgi spēt nodrošināt ierobežotu uzmanības koncentrēšanu mācību laikā, veltot uzmanību tikai konkrētai mācību vielai (Sammons, 1999).

R. Edmonds (Edmonds, 1982), raksturojot kvalitatīvas skolas mācību procesu, to skata no skolotāju profesionālās darbības viedokļa, uzsverot nepārtrauktu skolēnu sasniegumu novērtējuma nozīmīgumu, saistot to ar mācību programmu un procesu uzlabošanas līdzekli.

Kā uzsver I. Maslo skolai, sadarbojoties ar ģimeni, mācību procesa organizēšanā svarīgi ir ņemt vērā katra skolēna individuālās mācīšanās īpatnības, organizējot mācību procesu tā, lai katram skolēnam radītu iespējas mācīties atbilstoši viņa spējām un domāšanas īpašībām (Maslo, 2006a).

Trešā joma, kas tiek aprakstīta ILEA projektā, ir *kvalitatīva mācību vide*. I.Šūmane, definējot mācību vides jēdzienu uzsver skolēnu zināšanu, prasmju, vērtību un attieksmju veidošanos, ko ietekmē mērķtiecīgi organizēta mācību vide (Šūmane, 2012).

Kvalitatīvas skolas mācību vide tiek raksturota ar sekojošiem kritērijiem: (1) darbam centrēta apkārtējā vide, kas tiek raksturota ar augstu skolēna čakluma līmeni klasē; (2) pozitīvs klimats, pēc iespējas vairāk izvairoties no sodiem un kritiskas kontroles un lielāku uzsvāru liekot uz uzslavām un apbalvojumiem. Svarīga ir stingra, bet taisnīga klases vadīšana (Sammons, 1999).

Pretēji P. Samona viedoklim, kurš uzsver vides psiholoģisko nozīmīgumu, R. Edmonds, raksturojot kvalitatīvu skolas vidi, uzsver tās fizisko kvalitāti, kā svarīgākos aspektus minot sakārtotību un drošumu.

I.Šūmanes veiktajā pētījumā par “Pusaudžu mācību sasniegumus veicinošu mācību vidi” tika secināts, ka mācību sasniegumus veicina tāda vide, kurā tiek nodrošināta (1) kvalitatīva fiziskā vide, ko raksturo estētiskums, telpas daudzfunkcionalitāte un optimāla ergonomika, (2) kvalitatīva sociālā vide, ko raksturo pozitīvas skolotāja un skolēnu savstarpējās attiecības, (3) informatīvā vide, kas ir saistīta ar mācību līdzekļu un tehnisko nodrošinājumu (Šūmane, 2012).

A. Šmite (Šmite, 2004.) efektīvas skolas darbības pamatā izšķir skolēnu vajadzības, uzsverot skolas atbildību pret skolēniem, nepieciešamību nodrošināt skolēniem labvēlīgu mācību vidi, izglītības iestādes spēju pielāgoties skolēnu vajadzībām un individuālajiem mācīšanās stiliem. Kā skolas attīstību raksturojošo kritēriju A. Šmite uzskata labvēlīgu mācību vidi un skolēnu iekļaušanos sociālajā vidē.

Skolas darbības kvalitāti raksturo vairāki aspekti, kas orientēti tieši uz izglītības procesa attīstību.

Mācību procesa vadība, kas ir cieši saistīta ar skolotāja un skolēna mijiedarbību, kuras laikā tiek apgūtas jaunas zināšanas (Šmite, 2004). Svarīgi ir ne tikai skolēnam mācīties no skolotāja, bet arī pedagogam uztvert skolēnu kā indivīdu, no kura ir iespējams mācīties. No šādas sadarbības ieguvējs ir gan skolēns, gan skolotājs, virzot šo abu subjektu sadarbību, prasmju, uztveres, domāšanas, kā arī rīcības attīstību (Peņķe, 2007).

Orientācija uz panākumiem, kas ir ikvienas organizācijas mērķis. Konkrētu mērķu izvirzīšana veicina izglītības iestādes darbības sakārtotību un veiksmīgāku funkcionēšanu (Šmite, 2004).

Skolēnu sasniegumu un izaugsmes izvērtēšana, kas ir sistemātiska un regulāra, daudzveidīga un salīdzināma gan ar paša skolēna iepriekšējiem sasniegumiem, gan ar citu skolēnu sasniegumiem.

Piedāvātais mācību saturs, kas ietver konkrētas zināšanas, prasmes, darbības pieredzi, kultūras un sociālo pieredzi, garīgo vērtību, pārliecību un attieksmju veidošanās pieredzi, jūtu kultūru un personības veidošanās pieredzi, ko skolēns apgūst mācību procesā (Kangro, 2000).

Kā vēl viens kvalitatīvas skolas darbību raksturojošs aspekts tiek minēts skolas elastīgums un atvērtība attiecībā pret ārējās vides apstākļiem un spēja pielāgoties jaunajām izmaiņām, vienlaicīgi cenšoties izvairīties no nelabvēlīgo ārējo apstākļu ietekmes. Kvalitatīvas skolas darbības pamatā ir izaugsme un pastāvīga attīstība, kas balstīta uz ieviestajiem jauninājumiem.

Kvalitatīvas skolas raksturojošie aspekti ir dažādu iekšējo procesu nodrošināšana, ietverot skaidras prasības attiecībā uz disciplīnu, skaidru un caurskatāmu izglītības plānošanu un nemainīgu personāla nodrošināšanu, kas veicina drošības un stabilitātes izjūtu (Kangro, 2000).

Pretēji A. Kangro izvirzītajiem kvalitatīvas skolas kritērijiem A. Vilkaste uzsvāra liek uz skolas fiziskās vides kvalitāti, kā kvalitatīvas skolas galvenos priekšnoteikumus minot skolas un tās aprīkojuma lietderību un efektīvu tā izmantošanu, izglītības iestādes finansiālo kontroli un vadīšanas procesa kvalitāti, kuru mērķis ir izglītības rezultātu uzlabošana (Vilkaste, 2003).

Iepriekš aprakstītie kvalitatīvas skolas darbības kritēriji pamatā akcentē skolu kā organizāciju, ietverot tajā visas ar organizācijas darbību saistītās funkcijas. Autori L. Stols un D. Finks kā galveno kvalitatīvu skolu raksturojošo kritēriju uzskata skolēnu izaugsmi, nosakot sekojošus kvalitatīvas skolas darbības uzdevumus:

- ✓ veicināt visu skolēnu progresu neatkarīgi no viņu sākotnējās sagatavotības;

- ✓ nodrošināt pēc iespējas augstāku standartu sasniegšanu katram skolēnam;
- ✓ paaugstināt visus skolēnu sasniegumu un attīstības aspektus;
- ✓ no gada uz gadu turpināt skolas un skolēnu pilnveidi (Stoll, Fink, 2001).

Lielākā daļa autoru, analizējot kvalitatīvu izglītības iestādes darbību, skolotāju skata tikai kā instrumentu jeb līdzekli kvalitatīva mācību procesa nodrošināšanā, taču A. Kangro (Kangro, 2000), aprakstot pedagogu lomu kvalitatīvas izglītības iestādes darbības kontekstā, uzsver pedagogu emocionālo izjūtu nozīmīgumu, kā arī nepieciešamību pedagogiem iesaistīties izglītības iestādes darbībā.

Viens no svarīgākajiem kvalitatīvas skolas darbībā iesaistītiem resursiem ir cilvēks, it īpaši pedagogiskais personāls. Cilvēku resursu attīstība un pilnveide ir cieši saistīta ar skolotāju apmierinātību ar darbu. Apmierinātības ar darbu attīstībai un pilnveidei kvalitatīvas skolas darbības kontekstā ir izvirzīti sekojoši priekšnosacījumi.

(1) *Sabiedrības cieņa* pret skolotāju un šo profesiju kopumā, kas izpaužas ne tikai skolēnu, vecāku un apkārtējās sabiedrības attieksmē, bet arī pašas skolas administrācijas attieksmē (Kangro, 2000).

2004. gada pētījumā par pedagogu profesiju Eiropā, tendencēm un riskiem, kurš tika veikts vairākās valstīs, tostarp arī Latvijā, tika pētīta pedagogu profesija Eiropā. Šajā pētījumā tika atklāts, ka tikai 19,1% matemātikas skolotāju Latvijā uzskata, ka sabiedrība viņu darbu novērtē (The teaching profession in Europa, 2004). Šis ir ļoti zems rādītājs, kas uzskatāmi atspoguļo pedagogu domas par sabiedrības attieksmi pret pedagogu profesiju.

(2) *Pedagogu līdzdalība* visas izglītības iestādes lēmumu pieņemšanā (Sammons et al, 1995), kas rada ne tikai apziņu par ietekmi sava darba apstākļu noteikšanā, bet arī lielāku atbildības sajūtu, veicot savu darbu (Kangro, 2000). Svarīgi lēmumi, it īpaši lielās organizācijās, nereti tiek pieņemti noslēgtās elitārās grupās, kas kavē citu darbinieku ideju apmaiņas un debates, tādējādi veicinot apmierinātības ar darbu samazināšanos (Darbinieku motivācija, 2007). Skolotāju iesaistīšanās lēmumu pieņemšanā veicina arī skolotāju *personīgo un skolas mērķu vienotību*, kas sekmē darba motivāciju (Kangro, 2000). Turpretī pretrunas starp iestādes un darbinieka mērķiem kavē iestādes attīstību.

(3) Kvalitatīvas skolas darbības pamatā ir *regulāra un kvalitatīva sadarbība* ar kolēģiem, kas nodrošina informācijas un zināšanu apmaiņu, kā arī nepārtraukta *zināšanu un prasmju papildināšana*. Skolotāju darbā ļoti svarīga ir *atgriezeniskās saites* saņemšana, kas ļauj apzināties pedagogu darba novērtējumu.

(4) Lai skolotāji spētu nodrošināt kvalitatīvu mācību procesu, ir nepieciešami plaši pieejami darba *resursi*. Resursu pieejamība ne tikai tieši uzlabo mācību procesa kvalitāti, bet ar to palīdzību ir iespējams arī atvieglot skolotāju darbu (Kangro, 2000)

Aprakstītie pedagogu apmierinātību ar darbu ietekmējošie faktori lielākoties uzsver skolotāju pozitīvās emocionālās izjūtas, kvalitatīvu sadarbību starp kolēģiem un administrāciju, kas balstīta uz pozitīvām savstarpējām attiecībām. Tādējādi ir iespējams secināt, ka viens no būtiskiem kvalitatīvas skolas darbības pamatnosacījumiem skolotāju apmierinātības ar darbu kontekstā ir pozitīvas vides un saliedētu savstarpējo attiecību nodrošināšana.

Līdz šim promocijas darbā tika analizēti kvalitatīvu skolu raksturojošie kritēriji, kas ļauj apzināt kvalitatīvas izglītības iestādes pamata darbības aspektus. Ir divi būtiski aspekti, kas ietekmē izglītības kvalitātes izpēti. Pirmkārt, ar izglītības kvalitātes jēdzienu tiek saprasta praktiski visa izglītības jomas un, otrkārt, izglītības kvalitāte atrodas ļoti daudzu faktoru ietekmē. Tāpēc, lai, izstrādājot promocijas darba pētījumam atbilstošus izglītības kvalitātes kritērijus, būtu iespējams sasniegt izvirzītos mērķus, svarīgi ir izpētīt citu pētījumu rezultātā iegūtos secinājumus par kvalitātes novērtēšanas specifiku un pētāmajām jomām.

Speciālisti, pētot skolas darbības kvalitāti, kā primāro novērtējumu metodi lielākoties izmanto standartizētus testus (Frederick, 1987).

Kā norāda J. M. Frederika, ir kļūdaini uzskatīt, ka viens mērījums var būt adekvāts skolas darbības kvalitātes novērtējums. Lai veidotu visaptverošu kvalitatīvas skolas novērtējumu, svarīgi ir skolu pētīt kā sociālu organizāciju, kuras novērtēšanai ir nepieciešama kompleksa procedūra. Skolas novērtējums paredz to, ka gan administratīvie darbinieki, gan skolotāji, gan arī skolēni skolu saskata kā sociālu struktūru, kurā mācību procesa kvalitāte, kas tiek mērīta, balstoties skolēnu sasniegumos, ir viena no skolas darbības kvalitātes sastāvdaļām (Frederick, 1987).

Autore J. M. Frederika, analizējot dažādu pētnieku skolas darbības kvalitātes novērtēšanas metodes, iedala tās četrās grupās:

1) apkopojuma līmenis – dati tiek vākti, lai noteiktu skolas mēroga vai specifisku grupu vidējos rādītājus, par mainīgo izvēloties sociāli ekonomiskos rādītājus vai skolēnu sasniegumus;

2) efektivitātes kritēriji – efektivitātes noteikšana, kas ir balstīta uz iekšējiem (piemēram, iepriekšējā gada sasniegumi) un ārējiem standartiem (piemēram, valsts izvirzītās normas);

3) noteiktu laika posmu analīzes – skolas darbības kvalitāte tiek mērīta noteiktā laika posmā gada vai vairāku gadu garumā;

4) populācija –vairāku gadu garumā tiek salīdzinātas vai nu to pašu skolēnu sekmes laika gaitā, vai arī dažādu skolēnu sekmes (Frederick, 1987).

Autore E. M. Johannesena, analizējot vairākus skolu darbības kvalitātes pētījumus, ir apkopojusi kritērijus, kas uzlabo un kas neuzlabo izglītības kvalitāti, taču tajā pašā laikā arī nepasliktina to.

Kā izglītības kvalitāti uzlabojošie faktori tiek minēti augsti kvalificēti pedagogi, veseli un labi baroti bērni, optimāls mācību laiks un apjoms, decentralizēta izglītības pārvalde, sākotnējais mācību materiāls dzimtajā valodā. Kā vissvarīgāko izglītības kvalitāti veicinošo faktoru E. M. Johannesena min mācību materiāla nodrošinājumu.

Izglītības kvalitātes kritērijs, kas ne vienmēr kalpo kā kvalitāti veicinošs faktors, ir mācību programmu reformas (Johannessen, 2006). Tas ļauj secināt, ka reformām jābūt pārdomātām un rūpīgi izanalizētām, nevar pieļaut situāciju, kad reformas tiek pieņemtas spontāni, bez iepriekšējas izpētes un pamatotas argumentācijas.

Pamatojoties uz dažādu pētījumu analīzi, E. M. Johannesena klases lielumu atzīst par nebūtisku izglītības kvalitātes pilnveides faktoru (Johannessen, 2006).

Līdzīgs secinājums tika izdarīts C. Brūvilera un P. Blathorda pētījumā par klases lielumu un skolotāju kompetences ietekmi uz akadēmiskajiem sasniegumiem un klases procesiem, pierādot, ka starp klases lielumu un skolotāju darba kvalitāti, kas pētījumā tika saistīta ar spēju pielāgot mācību procesu katra skolēna individuālajām vajadzībām, mījsakarību nav (Brühwiler, Blatchford, 2011). Šādi iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka klases lielums skolotāju darba kvalitāti būtiski neietekmē.

Tajā pašā laikā pētījumos ir pierādīts (Finn, Achilles, 1999; Blatchford, 2003), ka klases lielumam ir būtiska nozīme tieši jaunāko klašu vecumposmā. Šajos pētījumos ir pierādīts, ka klasēs ar mazāku skolēnu skaitu skolēnu sasniegumi ir augstāki nekā klasēs ar lielāku skolēnu skaitu.

E. M. Johansena, pamatojoties uz analizētajiem pētījumiem, kā kritēriju, kas kavē izglītības kvalitātes pilnveidi, izvirza nepārdomātu un izšķērdīgu aprīkojumu, kuru ir iespējams argumentēt līdzīgi kā nepārdomātu reformu ieviešanu. Jebkurai idejai ar mērķi uzlabot izglītības kvalitāti jābūt pamatotai un pārdomātai, un tikai tad tā var kalpot kā kvalitāti veicinošs faktors (Johannessen, 2006).

Viens no galvenajiem kvalitatīvas skolas rezultātiem ir augsti mācīšanās sasniegumi, kas, kā uzskata D. Reynolds un C. Tedlijs, ir daudz nozīmīgāki nekā skolas darbības novērtējums (Reynolds, Teddlie, 2000). Tikai ar kvalitatīvu skolas darbu bez kvalitatīva skolotāju darba augsti skolēnu mācību sasniegumi ir neiespējami. Tādējādi viens no kvalitatīvas skolas priekšnoteikumiem ir kvalitatīva pedagogu profesionālā darbība klasē. Izglītības kvalitāti nav iespējams novērtēt bez galvenā komponenta, kas ir kvalitatīvas izglītības nodrošināšanas pamats, – skolotājs un viņa profesionālā darbība. Skolotājs, viņa zināšanas, prasmes, kā arī attieksme pret darbu ir pamats kvalitatīvai darbībai.

2.4. Skolotāju profesionālā darbība

Izglītības kvalitāte ir neapšaubāmi cieši saistīta ar skolotāju darba kvalitāti. Kā uzsvērts projekta "Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos" aprakstā, pedagoga darba kvalitāte ir svarīgs nosacījums valsts politikas sekmīgā īstenošanā un izglītības kvalitātes paaugstināšanā (Ministru kabineta noteikumi Nr. 998, 2009). Tādējādi svarīgi ir izanalizēt kvalitatīvas skolotāju profesionālās darbības īpašības, no kurām iespējams izvirzīt kritērijus promocijas darba pētījuma veikšanai.

Jēdziens *pedagoģiskā darbība* izglītības terminu skaidrojošajā vārdnīcā⁸ tiek raksturots kā vērtību orientēta, mērķtiecīgi plānota vai intuitīva mācīšana un audzināšana.

Visai līdzīgi to definē arī Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija, nosakot audzināšanas darbības koncepciju. Pedagoģiskā darbība tiek raksturota kā mērķtiecīga, sistemātiski organizēta, uz izziņas un tikumības pieredzi orientēta pedagoga un skolēna (audzēkņa) mijiedarbība skolēna (audzēkņa) harmoniskai attīstībai (IZM rīkojums Nr. 565, 1999).

Iepriekšminētās termina pedagoģiskā darbība definīcijas atšķiras ar to, ka izglītības terminu skaidrojošajā vārdnīcā tiek uzsvērts mācīšanas un audzināšanas process, bet audzināšanas darbības koncepcijā tiek minēta mijiedarbība, kas, pēc autores domām, ir nozīmīgāks rādītājs augstas pedagoģiskās darbības kvalitātes nodrošināšanai.

Pētījumā par jaunās paaudzes mācīšanās kvalitāti pamatskolā secināts, ka skolotāju darbībai skolēnu mācīšanās panaākumu nodrošināšanā ir būtiska nozīme. Galvenokārt skolotāja darbība, kas veicina skolēnu mācīšanās panākumus, ir saistīta ar skolēnu motivēšanu iesaistīties mācību procesā. Tas tiek panākts ar skolēnu iesaistīšanu mācību procesā, dažādojot mācību uzdevumus, nodrošinot radošu un interesantu mācību procesu, kā arī mācību procesā izmanto mūsdienu informācijas tehnoloģijas (Frnāte, et.al., 2008).

Skolotāja darbība tiek iedalīta divās savstarpēji saistītās aktivitātēs, kuras pedagogam jāspēj gan nodrošināt, gan arī sabalansēti pārvaldīt. Kvalitatīva mācību procesa nodrošināšanai jāspēj gan organizēt klases darbību, gan jāpārzina dažādas mācību metodes, modeļi, stratēģijas un stili (Harris, 1999).

Kvalitatīva mācību procesa organizēšana ietver tādu mācību metožu izmantošanu skolā, kas ir saistītas ar spēju noturēt klases uzmanību uz konkrēto uzdevumu, ātru nodarbību tempu, pozitīvu un pretimnākošu klases klimatu, kurā skolēns nebaidās jautāt pēc palīdzības utt. Turklāt mācību metodēm ir jābūt tādām, lai skolotājs spētu tās piemērot katram skolēnam individuāli (Reynolds, Teddlie, 2000).

Svarīgs kvalitatīvas mācīšanas nosacījums ir laika organizēšana un pilnvērtīga šī laika izmantošana, nenodarbojoties ar administratīviem vai disciplināriem jautājumiem.

⁸ Broks A., Buligina I., Kože T. u.c., Izglītības terminu skaidrojošā vārdnīca, Rīga : Latvijas Pašvaldību mācību centrs, 1998.

Pilnvērtīga laika izmantošana nosaka kvalitatīvu darba organizēšanu klasē, kas ir saistīta ar skolotāja savlaicīgu sagatavošanos nodarbībai, mērķu izskaidrošanu klasei un piemērotu mācību materiālu izmantošanu (Reynolds, Teddlie, 2000).

Kā uzskata A. Haris (Harris, 1999), skolotāja mācīšanas prasmes ir atkarīgas no trim svarīgiem aspektiem: (1) skolotāja zināšanām par attiecīgo mācību priekšmetu, programmu, mācīšanas metodēm, kā arī mācīšanos un mācīšanu ietekmējošiem faktoriem; (2) lēmumu pieņemšanas un izvērtēšanas pirms, pēc un arī nodarbības laikā, kas ir saistīta ar iepriekš izvirzīto mērķu sasniegšanu; (3) jebkādas skolotāja uzvedības un izturēšanās, kas ir saistīta ar skolēnu mācīšanās procesa veicināšanu.

Skolotāja profesionālā darbība ir saistīta ne tikai ar pedagoģisko darbību klasē, bet arī ar skolotāja organizatoriskajām spējām. Plānošana un vadība ir viens no klases kvalitatīvas vadības nosacījumiem. Kvalitatīva nodarbības plānošana paredz rūpīgu mērķu izstrādi un uzdevumu noteikšanu, kā arī nepieciešamo materiālu nodrošināšanu un sagatavošanu. Kvalitatīvas plānošanas procesā ļoti būtiska nozīme ir regulāram skolēnu attīstības novērtējumam, šādā veidā skolotājam ir iespējas novērtēt nodarbības kvalitāti (Harris, 1999).

Kaut arī skolotāju profesionālā darbība pamatā ir saistīta ar mācību procesu, no 21. gadsimta skolotāja tiek sagaidīta plašāku lomu un pienākumu izpilde, kas saistās ne tikai ar kvalitatīvu mācību procesu nodrošināšanu, bet arī ar mācību plāna pilnveidi, iesaistoties dažādos aktivitātēs un organizācijās, piedāvājot idejas izglītības kvalitātes pilnveidošanai (Campbell et al, 2004).

Autori J. Kambels, L. Kikrikide, D. Muijs un V. Robinsons, analizējot dažādus pētījumus par skolotāju profesionālās darbības kvalitāti, kritizē neadekvāti izvirzītos novērtēšanas rādītājus. Pētot skolotāju profesionālās darbības kvalitāti, par galvenajiem kritērijiem tiek izvirzīti mainīgie, kas ir saistīti ar skolēnu sasniegumiem. Lielākā daļa skolotāju profesionālās darbības kvalitātes pētījumu ir orientēti uz mērķu sasniegšanas modeli. Šis modelis paredz to, ka kvalitatīvs skolotājs ir tas, kurš spēj izpildīt plānotos uzdevumus un sasniegt nospraustos mērķus, kas ir saistīti ar skolas mērķiem (Campbell et al, 2004).

Šī modeļa priekšrocība dod iespēju pētniekiem, politikas veidotājiem, skolas administrācijai un skolotājiem koncentrēties uz skolotāju darbības mērījumiem, kas var tiešā vai netiešā veidā ietekmēt izglītības rezultātus.

Autoru kolektīvs J. Kembels, L. Kikrikides, D. Muijs un V. Robinsons kritizē skolotāju profesionālās darbības kvalitātes pētījumus, kuri tiek veikti, neņemot vērā skolas mēroga faktorus. Lielākā daļa skolotāju profesionālas darbības kvalitātes pētījumu, pēc autoru domām, tiek veikti, koncentrējoties tikai uz procesiem, kas notiek klases iekšienē, neņemot vērā skolas ietekmējošos faktorus. Tajā pašā laikā ir liela daļa skolu darbības kvalitātes pētījumu, kas ļoti minimāli ir saistīti ar mācīšanas un mācīšanās procesu novērtējumu (Campbell et al, 2004),.

Skolotāju profesionālās darbības kvalitātes pētījumiem vajadzētu būt veidotiem kompleksi, novērtējot gan institūcijas darbību, gan skolotāju profesionālo darbību, gan arī skolēnu sasniegumus. (Campbell et al, 2004). Pamatojoties uz minēto, promocijas darba pētījumā izglītības kvalitāte tiek pētīta kompleksi, ietverot gan skolotāju profesionālo darbību, gan izglītības iestādes darbību, gan arī skolēnu sasniegumus.

2000. gada pētījumā par skolotāju profesionālās darbības kvalitāti (McBer, 2000), kura mērķis bija izveidot aprakstošu pedagoģu kvalitatīvas mācīšanas ietvarstruktūru, tika akcentēti trīs galvenie ar skolotāju darbību saistītie faktori, kas būtiski ietekmē skolēnu progresu: mācīšanas prasmes, profesionālās īpašības un klases klimats.

Pamatojoties uz šo ietvarstruktūru, ir iespējams izšķirt skolotāju profesionālās darbības kritērijus un rādītājus, kas promocijas pētījumā tiek uzsvērts kā viens no izglītības kvalitātes komponentiem.

H. Makbers izvirza vairākus faktorus, kas ir saistīti ar pedagoģu profesionālo darbību. *Mācīšanas prasmes* tiek raksturotas kā darbība, ko skolotājs izmanto mācību procesā (McBer, 2000). Svarīgi ir uzsvērt, ka mācīšanas procesā skolotāja primārais uzdevums ir ne tik daudz mācīt, kā nodrošināt piemērotus apstākļus šai nodarbei (Kincāns, 2006). Kvalitatīva skolotāja mācīšanas prasmes tiek saistītas ar *augstu* skolēnu sasniegumu *mērķu izvirzīšanu, nodarbību plānošanu*, nosakot skaidrus mērķus katrai nodarbībai, izmanto dažādas mācīšanas stratēģijas un tehnikas, lai iesaistītu skolēnus mācību procesā un noturētu viņu uzmanību. Skolotājam ir skaidra skolēnu vadīšanas stratēģija, kas nosaka skaidras pieļaujamās uzvedības robežas, skolotājs efektīvi *organizē*

laiku un pieejamos resursus. Skolotājs izmanto dažādas novērtēšanas metodes un tehnikas, kā arī aicina skolēnus vērtēt pašiem savu darbu un izvirzīt pašiem savus mērķus. Kā vienu no svarīgiem novērtēšanas procesiem autors H. Makbers izvirza regulāru mājas darbu uzdošanu un pārbaudīšanu, kas ir īpaši svarīga vidusskolas posmā, pamatojot to ar argumentu, ka mājasdarbi ir integrēta mācību nodarbības daļa, kas ir pielāgota katra skolēna individuālajām spējām (McBer, 2000).

A. Hariss, analizējot skolēnu novērtējumu skolotāju profesionālās darbības kontekstā, uzsver novērtējumu regularitāti. Turklāt kā būtisku katra skolēna izaugsmes priekšnoteikumu A. Hariss uzsver skolēna izaugsmes un attīstības ilgtermiņa sistemātisku novērtējumu (Harris, 1999).

Mācību procesā skolotājam ir svarīgi spēt ne tikai novērtēt un pilnveidot savu profesionālo darbību, bet arī izprast skolēnu mācīšanās īpatnības – katra indivīda domāšanas tipus, katra skolēna spējas, skolēna uztveres īpatnības, utt. Tajā pašā laikā skolotājam ir jāizprot skolēnu mācīšanās vajadzības, ko S.Kelmers-Pringels ir iedalījis vairākās grupās. Tās ir - vajadzība pēc mīlestības un drošuma, vajadzība pēc pieredzes, vajadzība pēc uzslavas un atzinības, vajadzība pēc atbildības un patstāvības, vajadzība pēc pārskatāmības un kopsakarības (Kellmer-Pringel M. 1979, skatīts I.Maslo, 2006b). Lielākoties visas minētās vajadzības, ir saistītas ar skolotāja darbību. Skolotājs ar savu darbību, attieksmi, atbalstu un cieņu pret skolēniem spēj nodrošināt skolēniem iespējas visas minētās vajadzības apmierināt.

Kā otru skolotāju darbības faktoru, kas sekmē skolēnu progresu H. Makbers, izšķir *pedagoga profesionālās īpašības*, strukturējot tās piecās kategorijās: *profesionalitāte, domāšana, plānošana un mērķu nosprašana, vadība un sadarbšanās* (McBer, 2000). Skolotāja profesionālajai ieinteresētībai skolēna personības attīstībā ir būtiska nozīme skolēnu mācīšanās veicināšanā (Maslo, 2006c).

Kā trešais skolotāju kvalitatīvu darbību noteicošais faktors tiek izdalīts *klases klimats*, kas tiek raksturots kā kolektīva skolēnu sajūtu uztvere konkrētā skolotāja vadītajā klasē. Šī uztvere ietekmē katra skolēna mācību motivāciju un spēju pēc iespējas labāk mācīties. Skolotājs, izmantojot savas zināšanas un prasmes, izveido kvalitatīvu mācīšanās vidi savā klasē, kas ne tikai nodrošina maksimālas mācīšanās iespējas, bet ir arī interesanta un aizraujoša vide (McBer, 2000).

I.Maslo uzsver mācību procesā uzsver skolotāja profesionālās darbības nozīmi, ar kuras palīdzību ir iespējams nodrošināt sasniegumus ikvienam skolēnam (I.Maslo, 2006a).

Salīdzinot pedagoga profesionālās darbības kvalitātes kritērijus un kvalitatīvas skolas darbības kritērijus, ir iespējams secināt, ka raksturojošie kritēriji ir praktiski identiski, vienīgā būtiskā atšķirība ir darbības joma. Skolas darbības joma ir plašāka, aptverot ar organizāciju saistītos aspektus, nodrošinot kvalitatīvu skolas vidi, kvalitatīvu skolas institucionālo darbību, kā arī visus nepieciešamos priekšnosacījumus kvalitatīva mācību procesa norisei. Skolotāja darbības kvalitāti raksturo praktiski visi tie paši kritēriji, vienīgi skolotāja darbības joma ir saistīta ar skolēniem un darbu klasē, nodrošinot kvalitatīvu klases vidi (pozitīva psiholoģiskā vide, kvalitatīva fiziskā vide, savstarpēja sadarbība utt.) un kvalitatīvu mācību procesu (mācību procesa plānošana, mērķu izvirzīšana, dažādu metožu izmantošana).

Pamatojoties uz šādiem rezultātiem, ir iespējams secināt, ka, analizējot izglītības kvalitāti jebkurā līmenī, būtiskākie kritēriji ir sekojoši: (1) kvalitatīva mācību procesa organizēšana (skolas līmenī – skolas darbības mērķu izvirzīšana, plānošana, kvalitatīva darba organizēšana; klases līmenī – mācību procesa plānošana, organizēšana, mērķu izvirzīšana utt.); (2) kvalitatīva mācību procesa nodrošināšana (skolas līmenī – kvalitatīva personāla, mācību materiālu, resursu nodrošinājums utt.; klases līmenī – skolotāja profesionalitāte, kvalitatīva mācību procesa vadība); (3) kvalitatīva vide (skolas līmenī – sakārtota fiziskā vide, pozitīva emocionālā vide; pozitīvas kolēģu savstarpējās attiecības; klases līmenī – savstarpēja skolēnu un skolotāja cieņa, pozitīvas attiecības, izglītojoša klases vide).

Autori N. S. Mummas un B. Anvara, pamatojoties uz pētījumu par vidusskolu skolotāju profesionālās darbības kvalitāti un augstu zināšanu līmeni, kurā tika apstiprinātas mījsakarības starp skolotāju zināšanām un pedagogu profesionālo darbību, sniedz rekomendācijas, kā uzlabot pedagogu profesionālo darbību.

- ✓ Klases procesu vadību ir iespējams uzlabot, uzdodot izaicinošus jautājumus vai aicinot risināt problēmsituācijas, svarīga ir atbilstoša klases organizēšana, koordinēšana un mērķu izskaidrošana, jautājumu un komentāru pārveidošana, kas ļauj skolēniem labāk izprast problēmu.

- ✓ Mācīšanas entuziasmu un sava mācību priekšmeta pārzināšanu ir iespējams uzlabot, izmantojot kreatīvas mācību metodes, papildinot zināšanas ar mācību priekšmetu saistītās jomām, bet problēmu apskatot no cita skatu punkta, kā arī pievēršot pastiprinātu uzmanību mācīšanas kvalitātei un skolēnu sasniegumiem.
- ✓ Lai pastiprināti stimulētu skolēnu kognitīvās un emocionālās iemaņas, skolotājiem būtu jāpalīdz skolēniem novērtēt aspektus, ko skolēni līdz šim nav novērtējuši, paaugstināt skolēnu mācīšanās apmierinātību, censties stimulēt skolēnu zinātkāri, palīdzēt skolēniem saskatīt reālās dzīves un mācību priekšmeta kopsakarības.
- ✓ Pētījumā secināts, ka skolotājiem ar augstu zināšanu līmeni ir ļoti labas attiecības ar skolēniem, tāpēc šim faktoram autori ieteikumus nesniedza (Mumthas, Anwar, 2009).

Autore L. Darlinga-Hammonda, analizējot pētījumus par skolotāju kvalitāti, ir izdalījusi vairākus skolotāju kvalitātes kritērijus, ietverot gan zināšanas, gan profesionālo darbību. Viņa ir secinājusi, ka ļoti daudzos pētījumos konstatētas mījsakarības starp *skolotāju inteliģenci un mācīšanas profesionalitāti* (Darling-Hammond, 1999). Mūsdienās pedagogu profesionālā attīstība tiek saprasta kā nepārtraukts akadēmisko un profesionālo prasmju pilnveidošanas process (Campbell et al, 2004), tāpēc kā viens no pedagogu kvalitatīvas profesionālās darbības kritērijiem promocijas pētījumā tiek izvirzīts *skolotāja zināšanas par mācību priekšmetu*, kas pozitīvi ietekmē mācību priekšmeta pasniegšanas kompetenci.

Tajā pašā laikā skolotājiem ir jāpārzina ne tikai mācību priekšmeta jomas, bet jābūt arī *zināšanām par mācīšanās un mācīšanas procesiem*, kas ļauj variēt mācību metožu izmantošanu, tādējādi pielāgojot mācību procesu katra skolēna individuālajām spējām.

Autore L. Darlinga-Hammonda, analizējot dažādus pētījumus, ir secinājusi, ka nepieredzējuši skolotāji ir mazāk kvalitatīvi nekā pieredzējušāki skolotāji, taču, kā min autore, skolotāju pieredzes priekšrocības pazūd pēc aptuveni piecu gadu darba stāža, kas tiek skaidrots ar to, ka pedagogi ar lielāku darba pieredzi uzskata sevi par pietiekami

zinošiem un kompetentiem un neturpina pilnveidot savas zināšanas un izaugsmi, līdz ar to viņu attīstībā iestājas stagnācija (Darling-Hammond, 1999).

L. Darlinga-Hammonda kā vienu no būtiskiem pedagogu profesionālās darbības kvalitātes kritērijiem izvirza atbilstoša izglītības dokumenta nepieciešamību (Darling-Hammond, 1999). Kaut arī Latvijas kontekstam šis izvirzītais kritērijs šķiet lieks, svarīgi ir uzsvērt, ka izglītības dokuments kalpo kā kvalifikācijas, zināšanu par mācību priekšmetu, kā arī zināšanu par mācīšanu un mācīšanos apliecinājums.

Kā pēdējais skolotāju kvalitātes kritērijs, ko izvirza L. Darlinga-Hammonda, ir *skolotāja uzvedība un prakse*, kas ir saistīta ar dažādu mācību metožu, tehniku un stilu izmantošanu, nevis ar vienas nemainīgas pieejas izmantošanu. Kvalitatīvs skolotājs spēj piemērot mācību metodes dažādajām skolēnu vajadzībām (Darling-Hammond, 1999).

Analizējot skolotāju profesionālo darbību specifiski valsts kontekstā, svarīgi ir uzsvērt, ka Latvija, apzinoties pieejamos resursus un iespējas, par vienu no valsts attīstības priekšnoteikumiem ir izvirzījusi izglītības sistēmas pilnveidi, ar kuras palīdzību būtu iespējams sasniegt augstu dzīves līmeni (Ministru kabineta noteikumi Nr. 564, 2006).

Izvirzot izglītību kā vienu no prioritārajām valsts attīstības jomām, tiek uzsvērta arī pedagogu darba kvalitātes nozīmīgums šajā procesā. Skolotāju darba kvalitāte tiek saistīta gan ar spēju sagatavot skolēnus darba tirgum un motivēt mūžizglītībai, kas ir pamats turpmākai skolēnu konkurētspējai mainīgajā darba tirgū, gan arī spēt izprast pārmaiņu procesus un nodrošināt pašiem savu konkurētspēju darba tirgū (Ministru kabineta noteikumi Nr. 998, 2009).

Analizējot skolotāju profesionālo darbību un tās kvalitātes novērtējumu specifiski Latvijas kontekstā, svarīgi ir minēt vairākus projektus un dokumentus, kas ir tieši saistīti ar skolotāju darba kvalitāti, tās izpēti un uzlabošanu.

Vispārējās izglītības kvalitātes nodrošināšanas valsts aģentūra, pamatojoties uz Eiropas Savienības struktūrfondu nacionālās programmas projektu „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide”, ir izstrādājusi pedagoga profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas sistēmu, kas paredz piecas pedagoga profesionālās darbības kvalitātes pakāpes. Tās raksturo pedagogu profesionālās darbības prasības, ļauj izprast pedagoga novērtēšanas kritērijus, kā arī prasības, kas tiek sagaidītas

no pedagogiem. Pēc projektā „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide” aprakstītajām pedagogu profesionālās darbības kvalitātes pakāpēm var secināt, ka zemāko pakāpju pedagogu profesionālā darbība ir saistīta ar darba izpildi, pamatojoties uz norādījumiem un procedūras aprakstiem. Ar katru nākamo pakāpi pedagogu profesionālas darbības kvalitāte izpaužas viņa spējā elastīgi rīkoties nestandarta situācijās, būt radošam, izmantojot daudzveidīgas metodes, utt. Turklāt pēdējām divām pakāpēm kā raksturojošs kritērijs ir zināšanu un pieredzes apmaiņa gan reģionālā, gan, augstākajā pakāpē, valsts līmenī (Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide, 2008).

Pedagoga profesionālās darbības kvalitāte tiek vērtēta gan iekšēji, tas ir, saistīti ar pedagogu pašvērtējumu, gan ārēji, ko veic ārējie eksperti un izglītības iestādes administrācija. Vērtējumā tiek ņemti vērā vairāki kvalitātes rādītāji: mācību un audzināšanas darba plānošana, vadīšana un pedagoga darbības rezultātu izvērtējums; pedagoga ieguldījums skolēnu individuālo spēju attīstībā un iespēju izmantošana skolēnu vajadzību nodrošināšanā; pedagoga ieguldījums izglītības iestādes attīstībā; pieredzes uzkrāšana un tālāk nodošana; pedagoģiskās darbības rezultātu analīze un darbības pašrefleksija (Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide, 2008).

Analizējot izvirzītos pedagoga profesionālās darbības pakāpju aprakstus, ir iespējams izšķirt krasi atšķirīgos pedagogu profesionālās darbības kvalitātes līmeņus, kas, visticamāk, ir ļoti būtisks skolēnu sasniegumus ietekmējošs kritērijs. Izveidotā pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas sistēma varētu kalpot ne tikai kā mērinstruments, bet vienlaicīgi kā pedagogu darba motivators sasniegt augstāku pakāpi.

Pamatojoties uz minētā pētījuma rezultātiem un aprobācijas pieredzi, tika realizēts projekts „Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos”, kura mērķis bija “veicināt pedagogu konkurētspēju un sektorālo mobilitāti izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos”⁹. Projekta 3. aktivitātes mērķis bija ieviest pedagogu novērtēšanas sistēmu un turpināt to attīstīt. Minētā projekta ietvaros tika veikts pētījums par 3. aktivitātē iesaistīto pedagogu izpratni par pedagogu profesionālās darbības novērtēšanas sistēmu un tās ietekmi uz pedagogu profesionālo darbību. Pētījumā tika

⁹ Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos
<http://www.pedagogiem.gov.lv/lv/par-projektu/>

secināts, ka “kopumā pedagogi atzīst vienotas pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas sistēmas ieviešanas nepieciešamību. Viens no faktoriem, kas ietekmē pedagogu gatavību šādas politikas īstenošanai, ir pedagogu diskusija par pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas metodikas atbilstību un piemērotību pedagogu darba novērtējumam konkrētas kvalitātes pakāpes izteiksmē, kas būtu tieši saistīts ar diferencētā atalgojuma sistēmu” (Baltic Institute of Social Sciences, 2011: 48).

No šiem pētījuma rezultātiem ir iespējams secināt, ka pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtējums ir vienlīdz svarīgs ne tikai kā kvalitātes novērtēšanas līdzeklis, bet arī kā kvalitātes paaugstināšanas līdzeklis. Ieviešot sistēmu, ka pedagogi par augstāku profesionālās darbības kvalitātes līmeni saņem augstāku atalgojumu, pedagogi jutīs objektīvu novērtējumu par savu padarīto darbu; tā tiktu nodrošināta gan pedagogu profesionālās darbības, gan pedagogu konkurētspējas paaugstināšana, kas tieši ietekmē izglītības kvalitāti.

Skolotāju profesionālās darbības pilnveides kontekstā Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības sistēmas attīstības projekta ietvaros ir veikti vairāki izglītības politikas analīzes pētījumi. Pētījumā par skolas faktoru ietekmi uz skolēnu sasniegumiem tika secināts, ka skolēnu augstos sasniegumus būtiski ietekmē resursu nodrošinājums, kas ir saistīts ne tikai ar materiālo un tehnisko nodrošinājumu, bet arī ar skolotāju kvalifikācijas līmeni. Iegūtie rezultāti atspoguļo nepieciešamību investēt ne tikai materiāli tehniskajā nodrošinājumā, bet arī skolotāju izglītībā un attīstībā (Jemeljanova, 2004).

Minētā projekta ietvaros tika veikts pētījums, kas ir tieši saistīts ar pedagogu darbu. Pētījumā par skolotāja darbu Latvijas skolās ar labiem mācību sasniegumiem pedagogu darbs tika pētīts, izmantojot šādus kritērijus: mācīšanās organizācija, skolotāja un skolēnu sadarbība stundā, izpratnes veidošana, individuāla pieeja mācīšanās – mācīšanās procesiem (Gurbo, 2004).

Pētījumā tika secināts, ka skolotāji, kuru skolēni sasniedz augstus mācību sasniegumus, *organizē atbilstošu mācību vidi*, nodrošinot iespējas skolēniem sasniegt maksimāli augstus rezultātus, skolotāji rūpīgi gatavojas stundām, kurās skolēniem pašiem ir daudz jāstrādā, nodrošina daudz aktivitāšu, diferencētus uzdevumus, plaši izmanto pieejamos resursus, skolēniem ir zināmi un saprotami vērtēšanas kritēriji. Skolotāji, kuru skolēni sasniedz augstus mācību rezultātus, *sadarbojas ar skolēniem*, sniedz skolēniem

nepieciešamo palīdzību, kā arī skolēni, jūtot atbalstu, aktīvi meklē palīdzību, skolotāji ir ieinteresēti skolēnu sasniegumos. Skolotāji mācību procesā izmanto dažādas stratēģijas, promblēmpieeju, lai *veidotu un nostiprinātu skolēnu izpratni par mācību saturu*. Skolotāji *mācību procesā izmanto individuālo pieeju* un diferencētus uzdevumus. Pētījumā tika secināts, ka vidusskolas posmā tiek akcentēta gatavošanās centralizētajiem eksāmeņiem. Turklāt skolotāji un skolēni ir vienlīdz ieinteresēti augstu mācību rezultātu sasniegšanā (Gurbo, 2004).

Iegūtie pētījuma secinājumi uzskatāmi atspoguļo skolotāju kvalitatīvo darbību, ar kuras palīdzību tiek panākti augsti skolēnu sasniegumi. Šādas darbības pamatā ir augsta skolotāju darba motivācija, kas atspoguļojas mācību procesa organizēšanā, uzdevumu un metožu diferencēšanā, kā arī skolotāju personīgā ieinteresētība augstos skolēnu sasniegumos, ar to saprotot skolotāju vēlmi palīdzēt katram skolēnam sasniegt pēc iespējas augstākus mācību rezultātus.

Autors L.V. Andersons, analizējot skolotāju profesionālās darbības kvalitātes veicināšanas iespējas, ir izvirzījis vairākus pieņēmumus, kāpēc pedagogi izvairās no pārmaiņām (Anderson, 2004).

Kā pirmo no šiem iemesliem L.V. Andersons min informācijas trūkumu, – skolotāji uzskata, ka viņu darbs ir pietiekami labs vai vismaz labākais, ko viņi var darīt. Pārsvarā skolotāji nesaskata vai saskata tikai dažas ar viņa darbu saistītās jomas, kurās būtu nepieciešami uzlabojumi. Svarīgi ir veidot diskusiju ar skolotājiem par to, kuras ir viņu stiprās puses un kuras ir vājās puses, tādējādi skolotājs varētu nonākt pie secinājuma, ko būtu nepieciešams viņa darbībā uzlabot.

Otrs iemesls, kāpēc skolotāji izvairās no pārmaiņām, ir zināšanu trūkums. Daudzi mācību pilnveides procesi paredz to, ka pedagogam piemīt plašas zināšanas. Skolotājiem ir jāpārzina jaunākie zinātnes atklājumi un jāprot šīs zināšanas nodot skolēnam.

Kā trešais izvairīšanās no pārmaiņām iemesls tiek minēts - pārliecība, ka pārmaiņas nenodrošinās nekādas atšķirības. Daži skolotāji uzskata, ka viņi nevar vai var ļoti minimāli ietekmēt skolēnus un viņu dzīves. Šādi skolotāji skolēnu zemos sasniegumus saista ar skolēnu individuālajām īpatnībām vai sociālo ietekmi, skolotāji pretojas pārmaiņām, jo viņi šīs pārmaiņas uzskata par veltīgu laika tērēšanu (Anderson, 2004).

2.5. Izglītības kvalitātes izpratne pētījuma kontekstā

Vairāki autori (Edmonds, 1982; Harris, 1999; Sammons, 1999; Reynolds, Teddlie, 2000. u.c.), analizējot izglītības kvalitāti, runā par vairākām kvalitāti raksturojošām jomām: skolotāju profesionālo darbību, skolas darbības kvalitāti un skolēnu sasniegumiem.

Izglītības kvalitāte promocijas darba pētījumā tiek analizēta kā vairāku komponentu darbība, kas ir vizuāli atspoguļota 2.1. attēlā. Attēlā redzams, ka izglītības kvalitāte tiek pētīta gan kā izglītības iestādes kvalitatīva darbība, gan kā skolotāju kvalitatīva profesionālā darbība, gan arī kā augsti skolēnu sasniegumi.

Literatūras analīzes rezultātā (Urwick, Junaidu, 1991; Winch, Gingell, 1999; Chapman, Adams, 2002. u.c.) tika secināts: lai pēc iespējas objektīvāk spētu novērtēt izglītības kvalitāti, tā ir jāskata gan no procesa, gan no sasniegto rezultātu skatu punkta.



2.1. att. Izglītības kvalitāte pētījuma kontekstā

Izglītības *process* pētījumā tiek traktēts kā izglītības institūcijas darbība un skolotāju profesionālā darbība, un kā galvenie *rezultāti* pētījumā tiek aplūkoti skolēnu sasniegumi valsts noteiktajos, centralizētajos eksāmenos. Izglītības kvalitātes komponenti

ir izglītības iestādes kā institūcijas kvalitatīva darbība, kas ietver sevī gan mācību vides kvalitāti, gan administratīvo procesu efektivitāti, gan arī skolotāju profesionālās darbības kvalitāti. Skolotāju profesionālās darbības kvalitāte ir saistīta gan ar mācību procesa organizēšanu, gan profesionālās darbības pilnveidi.

Skolēnu sasniegumi shēmā daļēji pārklājas ar skolas kvalitatīvas darbības komponentu, lai uzskatāmi attēlotu skolēnu sasniegumus kā autonomu sastāvdaļu, kas tajā pašā laikā ir cieši saistīta arī ar kvalitatīvu skolas darbību. Skolēnu sasniegumi pārklājas arī ar skolotāju profesionālo darbību, jo nenoliedzams ir fakts, ka skolēnu sasniegumi ir ļoti cieši saistīti ar kvalitatīvu pedagogu darbu.

Skolotāju apmierinātība izglītības kvalitātes shēmā ir izcelta, jo pagaidām skolotāju apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mijsakarības ir tikai pieņēmums, kas pētījuma rezultātā tiks vai nu apstiprināts, vai noliegts.

Pamatojoties uz analizēto autoru (Coates, 2009; Chapman, Adams, 2002; Sammons, 1999 u.c.) izvirzīto izglītības kvalitātes vērtēšanas koncepciju, pētījumā izglītības kvalitātes mērīšanai tika izvirzītas trīs pamata jomas.

Skolotāju profesionālā darbība, kuras pētīšanai ir izvirzīti šādi kritēriji: mācību procesa plānošana un organizēšana; skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana; pedagogu profesionalitāte; pedagogu un skolēnu savstarpējās attiecības.

Skolas darbības kvalitāte, kuras noteikšanai ir izvirzīti tādi kritēriji kā skolas vide, psiholoģiskais komforts un skolas vadība, kas ietver sevī ne tikai lēmumu pieņemšanu, sadarbojoties gan vadībai, gan skolotājiem, bet arī skaidru mērķu apzināšanos.

Skolēnu sasniegumi. Šī joma ir noteikta, pamatojoties uz Ministru kabineta noteiktajiem obligāto centralizēto eksāmenu vērtējumiem (Ministru kabineta noteikumi Nr. 1339, 2009).

2.3. tabulā ir atspoguļotas visas pētījumā iekļautās izglītības jomas, izglītības kvalitātes kritēriji un rādītāji, kas tika izmantoti pētījuma datu iegūšanai. Pamatojoties uz šo tabulu, tika veidota izglītības kvalitātes aptauja gan skolotājiem, gan skolēniem (1. un 2. pielikumi)

Pētījumā izmantotie izglītības kvalitātes rādītāji un kritēriji

Izglītības kvalitātes jomas	Rādītāji	Kritēriji
Skolotāju profesionālā darbība	Mācību procesa plānošana un organizēšana	Mācību procesa plānošana un organizēšana saskaņā ar izvirzītajiem mērķiem
		Nodarbību vadīšana un fleksibilitāte
		Laika un materiālu plānošana un efektīva izmantošana
		Alternatīvu mācību metožu izmantošana problēmsituācijās
	Skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana	Dažādu novērtēšanas līdzekļu izmantošana
		Skolēnu sasniegumu novērtēšana ar mērķi noskaidrot katra skolēna izaugsmi
		Skolēna līdzdarbošanās mācību procesā novērtēšana
	Pedagogu profesionalitāte	Zināšanas par mācīšanu un mācīšanos
		Pedagoga zināšanas mācību priekšmetā
		Pašvirzīta profesionālā attīstība
		Spēja mācīties no ikdienas situācijām
	Pedagoga un skolēnu attiecības	Atbalsta sniegšana skolēniem un izaicinājuma nodrošināšana
		Skolēnu vadības un disciplīnas nodrošināšana
Cieņa pret skolēniem, veidojot uzticēšanās pilnu gaisotni		
Skolas darbības kvalitāte	Vide un psiholoģiskais komforts	Pozitīva skolas klimata nodrošināšana
		Drošas un piemērotas vides nodrošināšana
	Skolas vadīšana	Skolotāju iesaistīšanās lēmumu pieņemšanā
		Skaidru skolas mērķu izvirzīšana un mērķtiecīga to sasniegšana
Skolēnu sasniegumi	Obligāto centralizēto eksāmenu vērtējumi	Matemātika
		Svešvaloda
		Latviešu valoda

Secinājumi

Izglītības kvalitāti ir iespējams pētīt dažādos aspektos (atkarībā no ieguldījumiem, no rezultātiem, no procesa, no kvalitātes kā ideāla utt.), bet lielākā daļa autoru izglītības kvalitāti skata kā procesu un rezultātu (Winch, Gingell, 1999; Winch, Gingell, 1999; Urwick, Junaidu, 2001; u.c.), aptverot praktiski visas ar izglītību saistītās jomas – izglītības politiku, izglītības iestādes darbību, pedagogu profesionālo darbību, skolēnu darbību.

Objektīvu izglītības kvalitātes novērtēšanu apgrūtina fakts, ka izglītība atrodas ļoti daudzu faktoru ietekmē, līdz ar to, pētot izglītības kvalitāti, ir nepieciešams aptvert pēc iespējas vairāk ar izglītību saistītos faktorus.

Viena no iespējām, kā iegūt pēc iespējas objektīvāku izglītības kvalitātes novērtējumu, ir aptvert pēc iespējas plašāku tajā iesaistīto locekļu viedokli. Atkarībā no pozīcijas, kādā atrodas iesaistītā persona, izglītības kvalitāte tiek uztverta citādāk (Stephens, 2003).

Skolēni un viņu vecāki, galvenokārt izglītību vērtē no *rezultāta* aspekta - cik kvalitatīvi pedagoģiskais personāls un skola spēj nodrošināt nepieciešamās zināšanas skolēnam, proti, skolēniem un viņu vecākiem primārais šķiet augsti mācību sasniegumi.

Izglītības iestāde un pedagoģiskais personāls izglītības kvalitāti vērtē no *procesa* aspekta, kā nodrošināt pēc iespējas kvalitatīvāku izglītību, proti, izglītības iestāde nodrošina mācību procesam nepieciešamos materiālus un tehniskos līdzekļus, rūpējas par skolas fizisko un psiholoģisko vidi, skolotāji plāno un organizē mācību procesu, tā lai skolēni spētu pēc iespējas vieglāk un kvalitatīvāk apgūt nepieciešamo mācību vielu. Izglītības iestāde un skolotāji iegulda pūles *procesa* uzlabošanā, lai tādējādi sasniegtu pēc iespējas *augstākus rezultātus*.

Otra iespēja kā, vērtējot izglītības kvalitāti, iegūt pēc iespējas objektīvāku izglītības kvalitātes novērtējumu, ir vērtējumu veikt gan iekšēji, gan ārēji (Coates, 2009, Kristofersen et al, 1998), jo ārējā novērtējuma priekšrocības ir novērtētāja objektivitāte un autonomija, bet iekšējā novērtētāja priekšrocības ir orientēšanās struktūrvienības darbībā un personīgā ieinteresētība novērtējumā no kura būtu iespējams apzināties struktūrvienības darbības stiprās un vājās puses.

3. VIDUSSKOLU SKOLOTĀJU APMIERINĀTĪBAS AR DARBU UN IZGLĪTĪBAS KVALITĀTES MIJSAKARĪBAS UN TO IETEKMĒJOŠIE FAKTORI: EMPĪRISKAIS PĒTĪJUMS

Pētījuma praktiskās daļas mērķis ir empīriski pierādīt pedagogu apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mijšakarības, tādējādi atklājot skolotāju apmierinātības ar darbu nozīmīgumu izglītības kvalitātes pilnveides procesā. Pētījuma ietvaros noskaidrojamas arī iespējas, kā praktiski pilnveidot pedagogu apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti. Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, pētījums tika organizēts divos posmos, no kuriem pirmajā posmā tika ievākti kvantitatīvie dati (aptaujas) un otrajā posmā tika ievākti kvalitatīvie dati (tika veiktas intervijas).

3.1. Vidusskolu skolotāju apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mijšakarību izpēte

Pētījuma pirmā posma mērķis ir izpētīt apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mijšakarības. Lai pētījums tiktu veikts pēc iespējas precīzāk, pamatojoties uz literatūras analīzi, tika izstrādāti izglītības kvalitātes kritēriji, kā arī provizoriskā pētījuma koncepcija un noteikts pētījuma dizains.

3.1.1. Kvantitatīvā pētījuma metodoloģija

Lai noskaidrotu skolotāju apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mijšakarības, tika izmantots *Ex post facto* pētījuma dizains. Šāds pētījums tiek izmantots gadījumos, kad nav iespējams veikt eksperimentu, kad pētniekam nav iespēju kontrolēt vai manipulēt ar situāciju. Šādos pētījumos pētnieks cenšas noskaidrot atkarīgos mainīgos

un pēc tam – iemeslus esošajai situācijai. *Ex post facto* pētījumi tiek izmantoti gadījumos, kad tiek pētīti cilvēki reālās dzīves situācijās un pētnieks pēta situāciju pēc fakta notikšanas (Cohen et al, 2007).

Pamatojoties uz promocijas darbā veiktās literatūras analīzi, ir izvirzītas galvenās izglītības kvalitātes novērtēšanas jomas – pedagogu profesionālā darbība, skolas darbības kvalitāte un skolēnu sasniegumi. Izvirzītajām pētījuma jomām promocijas darba ietvaros ir izstrādāti novērtēšanas kritēriji un rādītāji, kas ir minēti 3.5. nodaļā. Lai novērtētu skolēnu sasniegumus, tika izmantota Valsts izglītības satura eksaminācijas centra mājas lapā pieejamā informācija par vidusskolu skolēnu obligāto centralizēto eksāmenu vērtējumiem 2009./2010. mācību gadā (Ministru kabineta noteikumi Nr.1339, 2009). Pēc šiem skolēnu sasniegumiem tika izveidota skolu reitingu tabula, no kurām tika atlasītas skolas ar augstākajiem un skolas ar zemākajiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos.

Skolēnu sasniegumi valsts noteiktajos centralizētajos eksāmenos nav uzskatāmi par vienīgo izglītības kvalitātes novērtēšanas kritēriju, jo, kā min autori T. Kelagans un V. Grīnijs, jebkuri rezultātu novērtējumi gada laikā var ļoti krasi mainīties (Kellaghan, Greaney, 2001).

Autori uzsver, ka skolu ranžēšanā, pat ja tiek izmantoti vieni un tie paši kritēriji, iegūtie rezultāti var būt atkarīgi no „veiksmes” faktora. Neprecizitāte pat ļoti labi veidotā novērtēšanas sistēmā nozīmē, ka pat nelielas atšķirības skolu rezultātu apkopojumā var būtiski ietekmēt skolu atrašanos rangu tabulā. Nelielas punktu atšķirības var būtiski atspoguļoties ļoti lielā skolu ranžēšanas sistēmā (Kellaghan, Greaney, 2001). Tāpēc arī pētījumā tika izvēlētas skolas ar būtiski atšķirīgiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, kas ļauj izslēgt iespējamību, ka starp skolām ir nelielas atšķirības skolēnu sasniegumos.

Pētījumā izglītības kvalitātes kā sasniegto rezultātu noteikšanas kritērijs tika izmantots visām skolām vienāds – centralizēto eksāmenu vērtējums, tādējādi vērtējot skolas pēc identiskiem nosacījumiem. Šī kritērija objektivitāti raksturo arī fakts, ka to ir vērtējuši ar skolu nesaistīti eksperti. Tādējādi skolēnu sasniegumi valsts noteiktajos centralizētajos eksāmenos tiek uzskatīti par ārējo novērtējuma kritēriju.

Protams, veidojot ranžēšanas sistēmu, jāņem vērā arī tādi pastarpinātie izglītības kvalitāti ietekmējošie faktori, kas ir saistīti gan ar skolēna individuālajām īpatnībām, gan sociālajām atšķirībām, gan arī skolas vidi.

Skolas vides faktors tika atsevišķi pētīts, bet skolēna individuālās un sociālās atšķirības pētījumā netika iekļautas, jo galvenā mērķauditorija šajā pētījumā ir skolotāji.

Jāmin arī fakts, ka skolu ranžēšanā tika izmantoti 2009./2010. mācību gada skolēnu centralizēto eksāmenu vērtējumi, bet pētījumā tika aptaujāti skolēni, kas centralizētos eksāmenus kārtoja 2010./2011. mācību gadā. Ir iespējams, ka, ranžējot, skolas pēc 2010./2011. mācību gada, skolēnu sasniegumi centralizētajos eksāmenos varētu nedaudz mainīties.

Kvantitatīvā pētījuma organizēšana

Pētījuma ietvaros tika aptaujātas 11 skolas. Izlase tika veidota, pamatojoties uz iepriekšējā gada centralizēto eksāmenu rezultātiem. Izmantojot Valsts izglītības satura eksaminācijas centra (VISC) datus par 2009./2010. gada centralizēto eksāmenu rezultātiem, tika atlasītas skolas, kurās bija visaugstākie centralizēto eksāmenu rādītāji Ministru kabineta noteiktajos obligātajos eksāmenos 2009./2010. mācību gadā (Ministru kabineta noteikumi Nr.1339, 2009) – svešvalodā, matemātikā un latviešu valodā un literatūrā latviešu mācībvalodas izglītības programmās (mazākumtautību skolās tika izmantoti eksāmenu rezultāti visos iepriekšminētos eksāmenos, bet latviešu valodas un literatūras eksāmena vietā tika vērtēti rezultāti latviešu valodā un literatūrā mazākumtautību izglītības programmās).

Lai atlasītu skolas, tika aprēķināti katra obligātā centralizētā eksāmena iegūtie līmeņi atsevišķi, un skolas tika ranžētas dilstošā secībā. Pēc tam tika atlasītas tās skolas, kas parādījās visos trijos sarakstos. Pamatojoties uz šiem datiem, izlasi veidoja septiņas skolas ar augstiem centralizēto eksāmenu vērtējumiem un septiņas skolas ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos.

Visām skolām tika elektroniski nosūtītas vēstules ar lūgumu piedalīties pētījumā, trīs skolas aicinājumu noraidīja, par iemeslu minot birokrātisko pārslodzi un eksāmenu tuvošanos. Rezultātā pētījumā piedalījās piecas Latvijas skolas ar augstiem skolēnu

sasniegumiem centralizētajos vērtējumos un sešas Latvijas skolas ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos.

Kopējo respondentu izlasi veidoja 49 skolotāji un 402 skolēni (divas skolēnu aptaujas bija nepilnīgas, kā rezultātā datu apstrādē tika izmatotas 400 skolēnu aizpildītās aptaujas).

Vidusskolas skolotāji, kas izvēlētajās skolās sagatavo skolēnus obligātajiem centralizētajiem eksāmeniem, tika lūgti aizpildīt divas aptaujas (1. pielikums):

- 1) aptauju par pedagogu apmierinātību ar darbu (66 jautājumi);
- 2) izglītības kvalitātes aptauju (45 jautājumi).

Šajās skolās tika aptaujāti 12. klašu skolēni, kas kārtoja obligātos centralizētos eksāmenus 2010./2011. mācību gadā. Skolēni aizpildīja izglītības kvalitātes aptauju, kas sastāvēja no 26 jautājumiem (2. pielikums), vērtējot viena skolotāja darbu pēc izvēles, kurš sagatavo skolēnus šī gada obligātajiem centralizētajiem eksāmeniem, tā koncentrējot skolēnu uzmanību uz skolotāju, kurš sagatavo viņus centralizētajam eksāmenam, novērtējumu.

Tādējādi izglītības kvalitāte tika mērīta no trim pozīcijām – skolotāju viedokļa, skolēnu viedokļa un neatkarīgo ekspertu viedokļa, kas vērtēja skolēnu sasniegumus centralizētajos eksāmenos.

3.1. attēlā ir atspoguļota izglītības kvalitātes novērtēšana no trim dažādiem skatu punktiem. Pamatojoties uz promocijas darbā analizēto literatūru, tika secināts, ka izglītības kvalitātes novērtējums ir atkarīgs no pozīcijas, kurā atrodas vērtētājs. Šajā gadījumā visi iesaistītie izglītības kvalitātes novērtētāji ir izglītības procesā iesaistītie cilvēki. Skolotāji izglītības kvalitāti vērtē no procesa aspekta, vērtējot savu darbu, savas prasmes, zināšanas, vidi un skolas vadību. Skolēni izglītības kvalitāti vērtē no rezultāta un procesa aspekta, vērtējot kā skolotāju un skolas vadības darbs spēj nodrošināt nepieciešamās zināšanas.

Eksperti, kas šajā gadījumā ir centralizēto eksāmenu vērtētāji, izglītības kvalitāti vērtē no rezultāta aspekta. Skolēnu sasniegumi valsts organizētajos centralizētajos eksāmenos kalpo kā izglītības kvalitātes novērtējums, kā mērķa sasnieguma rādītājs.

Pētījuma ietvaros visi izglītības kvalitātes vērtētāji ir arī izglītības kvalitātes veidotāji.



3.1. att. Izglītības kvalitātes pētīšana, izmantojot trīs vērtētāju pozīcijas

Izmantojot šādus mērījumus, izglītības kvalitāte tiek vērtēta no procesa un rezultātu viedokļa, kur sasniegumi centralizētajos eksāmenos atspoguļojas kā rezultātu novērtējums, bet skolotāji un skolēni novērtē izglītības procesu katrs no sava skatu punkta.

Kvantitatīvā pētījuma instrumentārijs

Izglītības kvalitātes aptauja izstrādāta, pamatojoties uz promocijas darbā veikto literatūras analīzi. Aptauju izstrāde tika veikta, sadarbojoties ar Orhūsas universitātes (Dānija) asoc. profesori Anni Larsenu (Anne Larsen). Tika izveidotas divas izglītības kvalitātes aptaujas, no kurām viena ir paredzēta skolēniem un otra – skolotājiem.

Izglītības kvalitātes aptauja, ko aizpildīja vidusskolu skolotāji, sastāv no 45 jautājumiem, kas ir sadalīti vairākās jomās (blokos):

- skolas vadīšana;
- mācību vide un psiholoģiskais komforts;
- mācību procesa organizēšana;
- skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana;
- skolotāju profesionālā attīstība.

Skolotāju aptauja ietvēra arī dažus vispārīgo datu jautājumus, tādus kā pedagoga vecums, darba stāžs un mācību priekšmets, kuru skolotājs māca, sagatavojot 12. klases skolēnus valsts centralizētajam eksāmenam.

Skolēnu aptauja par izglītības kvalitāti sastāv no 26 jautājumiem, kas lielākoties ietver visas tās pašas jomas, kas tika ietvertas skolotāju aptaujā, bet, tā kā ir dažas jomas, kuras skolēniem vērtēt ir komplicēti, tad aptauja ietvēra jautājumus tikai par:

- mācību procesa plānošanu, organizēšanu un līdz ar to dažādu mācību metožu izmantošanu;
- skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšanu;
- skolotāju un skolēnu attiecībām;
- skolotāju profesionalitāti.

Lai pētītu skolotāju apmierinātību ar darbu, tika izmantota P. E. Lesteres (Lester, 1984) izveidotā aptauja par pedagogu apmierinātību ar darbu. Aptauja sastāv no 66 apgalvojumiem, kuri ir iedalīti vairākās jomās (blokos):

- tiešais vadītājs;
- kolēģi;
- darba apstākļi;
- atalgojums;
- atbildība, pienākumi;
- darbs pats par sevi (konkrētās profesijas darba specifika);
- paaugstinājuma iespējas;
- drošība;
- atzinība.

Gan izglītības kvalitātes aptaujās, gan apmierinātības ar darbu aptaujā tika izmantota Likerta skala, kur respondentiem bija iespēja katru apgalvojumu vērtēt no 1 (pilnīgi nepiekrītu) līdz 5 (pilnīgi piekrītu).

3.1. tabulā ir atspoguļotas visas pētījumā izmantotās aptaujas un kritēriji.

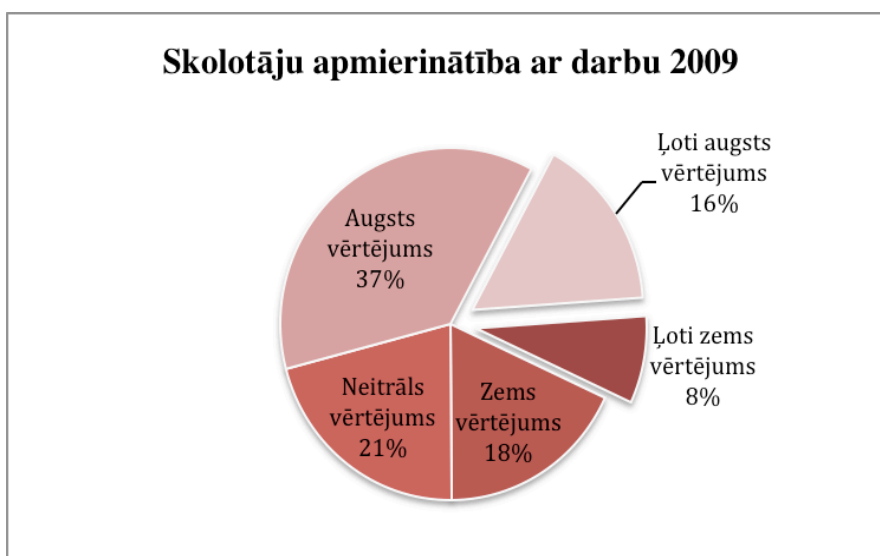
Pētījumā izmantotās aptaujas un kritēriji

<i>Pētījumā izmantotās aptaujas</i>	<i>Pedagogu apmierinātība ar darbu</i>	<i>Izglītības kvalitāte skolotāju skatījumā</i>	<i>Izglītības kvalitāte skolēnu skatījumā</i>
<i>Aptauju jomas un kritēriji</i>	Apmierinātība ar saņemto atzinību	Mācību procesa organizēšana	Mācību procesa plānošana un organizēšana; dažādu mācību metožu izmantošana
	Apmierinātība ar darba drošību	Skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana	Skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana
	Apmierinātība ar darba specifiku	Skolotāju profesionalitāte un profesionālā attīstība	Skolotāju profesionalitāte
	Apmierinātība ar atbildības līmeni	Vide un psiholoģiskais komforts	Vide un psiholoģiskais komforts (specifiski skolotāju un skolēnu savstarpējās attiecības)
	Apmierinātība ar saņemto atalgojumu	Skolas vadīšana	
	Apmierinātība ar izaugsmes iespējām		
	Apmierinātība ar darba apstākļiem		
	Apmierinātība ar kolēģiem		
	Apmierinātība ar vadību		

Apmierinātības ar darbu aptauja tika iztulkota, un veikts pilotpētījums ar mērķi izpētīt aptaujas piemērotību Latvijas kontekstam. Pētījuma dati vākti, izmantojot interneta vietni www.questionpro.com, pētījumā piedalījās 77 respondenti, no kuriem 40 bija pilnībā atbildējuši uz visiem aptaujas jautājumiem, un viņu sniegtās atbildes tika izmantotas turpmākā datu apstrādē.

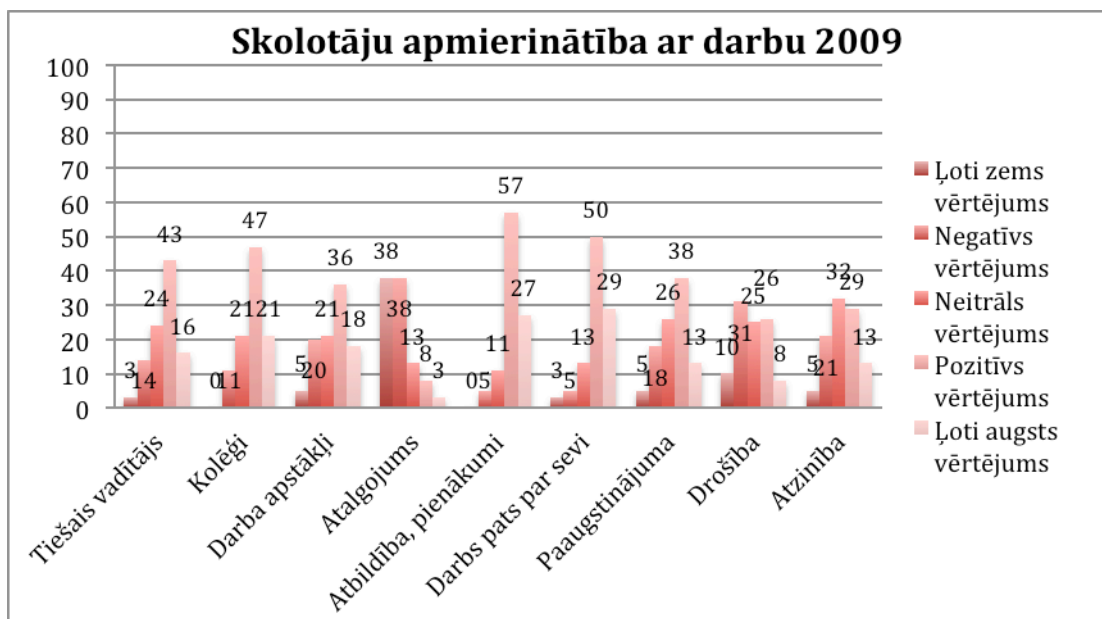
Lai gūtu ieskatu pilotpētījumā iegūtajos rezultātos, 3.2. attēlā ir atspoguļots pedagogu apmierinātības ar darbu vērtējums 2009. gadā.

2009. gada pilotpētījumā iegūtie dati ļāva secināt, ka lielākoties skolotāji ir apmierināti ar savu izvēlēto profesiju (52%), bet ceturrtā daļa respondentu ir neapmierināti ar darbu. No neapmierinātajiem skolotājiem 8% ir pilnībā neapmierināti ar pedagogu profesiju. Šāda pedagogu attieksme varētu būt saistīta ar to, ka pilotpētījumā aptaujātie skolotāji bija gados jauni cilvēki, kas nesen sākuši darba gaitas. Iespējams, ka šī negatīvā attieksme ir veidojusies, cerot no darba sagaidīt kaut ko, kas realitātē neapstiprinās. Pamatojoties uz J.S.Adamsa taisnīguma teoriju, darbinieki, investējot pūles, laiku un zināšanas, pretī sagaida taisnīgu novērtējumu. Turklāt „taisnīga novērtējuma” kritērijus cilvēks sev definē pats.



3.2. att. 2009. gada veiktā pilotpētījuma dati par kopējo skolotāju apmierinātību ar darbu

Kopējo apmierinātību ar darbu veido vairākas skalas, kas aptver praktiski visas ar pedagogu darbu saistās jomas, kuru novērtējums sniedz atbildi par skolotāju izjūtām pret darbu. Lai izprastu pilotpētījumā iegūto skolotāju apmierinātības ar darbu vērtējumu, ir svarīgi analizēt pedagogu apmierinātības ar darbu vērtējumu pa skalām, ko uzskatāmi var redzēt 3.3. attēlā.



3.3. att. 2009. gadā veiktā pilotpētījuma dati par skolotāju apmierinātību ar darbu (apmierinātības ar darbu skalas)

Analizējot 2009. gada pētījumā iegūtos datus (3.3. attēls), var secināt, ka viszemākā apmierinātības ar darbu skala ir apmierinātība ar saņemto atalgojumu. Otra zemākā apmierinātības ar darbu skala ir apmierinātība ar drošību par darba nākotni. Abi faktori savā starpā ir ļoti cieši saistīti, un abus šo faktoros varētu analizēt 2008./2009. gada ekonomiskās situācijas un izglītības reformu kontekstā. Nedrošību radīja tā brīža ekonomiskā situācija, jo tajā laikā būtiski tika samazināts pedagogu atalgojums. Pamatojoties uz Nodarbinātības valsts aģentūras datiem, kopējais bezdarba līmenis valstī 2009. gada nogalē bija 16% no ekonomiski aktīvo iedzīvotāju kopskaita (Nodarbinātības valsts aģentūra, 2009), turklāt bezdarba līmenim joprojām bija tendence augt, kas zināmā mērā ietekmēja jebkura darbinieka, arī skolotāja, emocionālo komfortu darba vietā.

Kopumā, vērtējot skolotāju apmierinātību ar darbu 2009. gadā, var secināt, ka situācija bija visai pozitīva, jo lielākā daļa apmierinātības ar darbu skalu ir virs vidējā līmeņa. Visaugstāk novērtētās apmierinātības ar darbu skalas ir apmierinātība ar atbildības līmeni un apmierinātība ar darba specifiku. Apmierinātības ar darba specifiku ir saistīta ar ikdienas pedagoģisko procesu, tā ir nodarbību vadīšana, audzināšana un saskarsme ar skolēniem. Literatūrā tiek minēti triju veidu faktori, kāpēc cilvēks izvēlas konkrēto darbu,

– karjera, darbs un aicinājums. Pamatojoties uz 2009. gadā iegūtajiem datiem, var secināt, ka lielākā daļa aptaujāto respondentu pedagoga profesiju izvēlas, jūtot aicinājumu.

Kvantitatīvajā pētījumā izmantoto datu drošums un ticamība

Lai pārbaudītu pētījumā izmantoto aptauju jautājumu un skalu iekšējo saskaņotību, tādā veidā nosakot instrumentu drošumu un ticamību, tika izmatota Kronbaha alfas metode, izmantojot datu apstrādes programmu *SPSS 19*.

Sākotnēji iekšējā saskaņotība tika pārbaudīta visām pētījumā izmantotajām aptaujām (3. pielikums) – pedagoģu apmierinātība ar darbu ($\alpha=0.869$); izglītības kvalitāte (skolotāju aptauja) ($\alpha=0.933$); izglītības kvalitāte (skolēnu aptauja) ($\alpha=0.953$) –, kas ļāva secināt, ka iegūto datu ticamība ir augsta un tos ir iespējams izmantot turpmākā datu analīzē.

Lai iegūtos datus būtu iespējams analizēt pa skalām, Kronbaha alfa tika aprēķināts arī katras aptaujas katrai skalai atsevišķi.

Pedagoģu apmierinātības ar darbu aptaujas skalas (4. pielikums):

- tiešais vadītājs ($\alpha=0.802$);
- kolēģi ($\alpha=0.611$);
- darba apstākļi ($\alpha=0.753$);
- atalgojums ($\alpha=0.458$);
- atbildība ($\alpha=0.610$);
- darbs pats par sevi (konkrētās profesijas darba specifika) ($\alpha=0.453$);
- paaugstinājums ($\alpha=0.540$);
- drošība ($\alpha=0.495$);
- atzinība ($\alpha=0.373$).

Izglītības kvalitātes skalas (skolotāju aptauja) (5. pielikums):

- skolas vadība ($\alpha=0.890$);
- mācību vide un psiholoģiskais komforts ($\alpha=0.971$);
- mācību procesa organizēšana ($\alpha=0.853$);
- skolēnu izaugsmes un sasniegumu vērtēšana ($\alpha=0.710$);
- skolotāju profesionālā attīstība ($\alpha=0.842$).

Izglītības kvalitātes skalas (skolēnu aptauja) (6. pielikums):

- mācību procesa organizēšana ($\alpha=0.887$);
- skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšana ($\alpha=0.858$);
- skolotāju profesionalitāte ($\alpha=0.733$);
- mācību vide un psiholoģiskais komforts ($\alpha=0.882$).

Pamatojoties uz iegūtajiem datu drošuma un ticamības mērījumiem, var secināt, ka pētījumā izmantotie instrumenti ir derīgi pedagogu apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes novērtēšanai. Kaut arī dažām pedagogu apmierinātības ar darbu aptaujas skalām iekšējie saskaņotības rādītāji ir relatīvi zemi, piemēram, atalgojumam, darbam pašam par sevi, atzinībai, tomēr Kronbaha alfa koeficients ir pietiekams, lai šīs skalas varētu tikt izmantotas turpmākajā pētījumā.

Lai pārbaudītu, vai dati atbilst normālajam sadalījumam, kas ļauj izvērtēt, vai turpmākajā datu apstrādē jāizmanto parametriskās vai neparametriskās metodes, tika veikts Kolmogorova-Smirnova tests. Ar šī testa palīdzību ir iespējams noteikt, vai iegūtie dati atbilst normālam sadalījumam. Iegūto datu novirze no normālā sadalījuma tiek uzskatīta par būtisku, ja statistiskā nozīmība (*Asymp.Sig.*) ir mazāka par 0,05.

Kolmogorova-Smirnova tests tika izmantots gan pedagogu apmierinātības ar darbu, gan izglītības kvalitātes aptaujām, analizētas tika visas skalas. Praktiski visu skalu statistiskā nozīmība bija mazāka par 0,001 (7. pielikumu), izņemot respondenta vecumu, kurai statistiskās nozīmības koeficients ir 0,06, kas nozīmē, ka šī skala ir vienīgā ar normālu sadalījumu.

Identiskā veidā tika pārbaudīta arī skolēnu aptauja (8. pielikums), kurai visu skalu statistiskā nozīmība bija mazāka par 0,001.

Datu analīzes rezultātā tika secināts, ka empīriskais sadalījums neatbilst normālajam sadalījumam, un turpmākajā pētījumā datu apstrādei tika lietotas šādas neparametriskās metodes:

- ✓ Kruskala Vallisa tests (*Kruskal Wallis test*), lai noteiktu atšķirības starp vairākām neatkarīgām izlasēm;
- ✓ Manna Vitnija tests (*Mann Whitney test*), lai noteiktu atšķirības starp divām neatkarīgām izlasēm;

- ✓ Spīrmena rangu kolerācijas analīze (*Spearman's rho*), lai noteiktu mījsakarības starp apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes faktoriem;

Lai uzskatāmāk parādītu atšķirības starp mainīgajiem, datu apstrādē tika izmantota arī aprakstošā statistika:

- ✓ frekvenču analīze;
- ✓ histogrammas.

Šajā pētījumā iegūtie dati ļaus pārbaudīt vairākus būtiskus aspektus un problēmjaudājumus.

1. Vai ir mījsakarības starp:

- ✓ skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti;
- ✓ skolotāju apmierinātību ar darbu, kas strādā skolās ar *augstiem* skolēnu sasniegumiem Valsts centralizētajos eksāmenus, un izglītības kvalitāti;
- ✓ skolotāju apmierinātību ar darbu, kas strādā skolās ar *zemiem* skolēnu sasniegumiem Valsts centralizētajos eksāmenus, un izglītības kvalitāti.

2. Vai ir atšķirības starp:

- ✓ skolotāju apmierinātību ar darbu skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos un skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos;
- ✓ izglītības kvalitātes novērtējumu skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos un skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos;
- ✓ skolotāju apmierinātību ar darbu atkarībā no pedagoģu darba stāža un vecuma;
- ✓ skolēnu un skolotāju izglītības kvalitātes novērtējumu.

Ar Kruskala Vallisa testu (*Kruskal Wallis Test*) tika pierādīts, ka:

- ✓ vērtējot skolotāju *apmierinātību ar darbu*, nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp respondentiem ar dažādu vecumu; kā redzams 9. pielikumā, statistiskā nozīmība visās skalās ir lielāka par 0,05;

- ✓ analizējot skolotāju ar dažādu darba stāžu vērtējumu par *apmierinātību ar darbu*, tika secināts, ka statistiski nozīmīgu atšķirību nav (10. pielikums);
- ✓ analizējot dažāda vecuma skolotāju vērtējumu par *izglītības kvalitāti*, arī tika secināts, ka statistiski nozīmīgu atšķirību nav (11. pielikums).
- ✓ analizējot skolotāju ar dažādu darba stāžu vērtējumu par *izglītības kvalitāti*, tika secināts, ka statistiski nozīmīgas atšķirības nepastāv (12. pielikums).

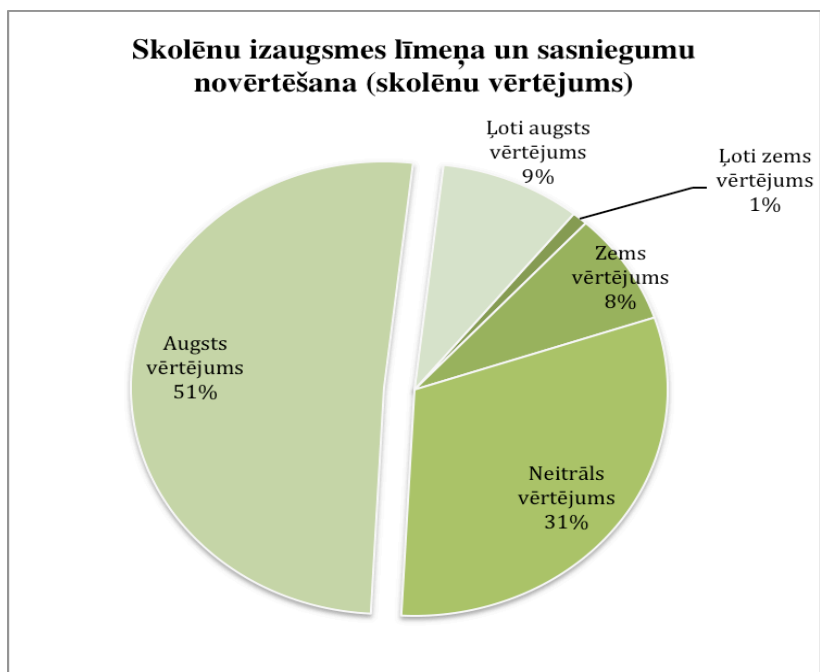
Ar Manna Vitnija testu (*Mann-Whitney Test*) tika pierādīts, ka:

- ✓ nav statistiski nozīmīgu atšķirību vērtējumā par *pedagogu apmierinātību ar darbu starp skolotājiem* no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem un skolotājiem no skolām ar zemiem sasniegumiem (13. pielikums);
- ✓ nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības *izglītības kvalitātes* vērtējumā *starp skolotājiem* no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem un skolotājiem no skolām ar zemiem sasniegumiem (14. pielikums);
- ✓ statistiski nozīmīgu atšķirību, vērtējot *izglītības kvalitāti*, nav arī *starp skolēniem* no skolām ar augstiem sasniegumiem un no skolām ar zemiem sasniegumiem (15. pielikums);
- ✓ salīdzinot *skolotāju un skolēnu* vērtējumu par *izglītības kvalitāti*, tika secināts, ka ir statistiski nozīmīgas atšķirības (16. pielikums) starp tādiem faktoriem kā skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšana ($p=0,001$) un skolotāju profesionālās attīstības novērtēšana ($p=0,002$).

Minētās atšķirības ir atspoguļotas histogrammās.

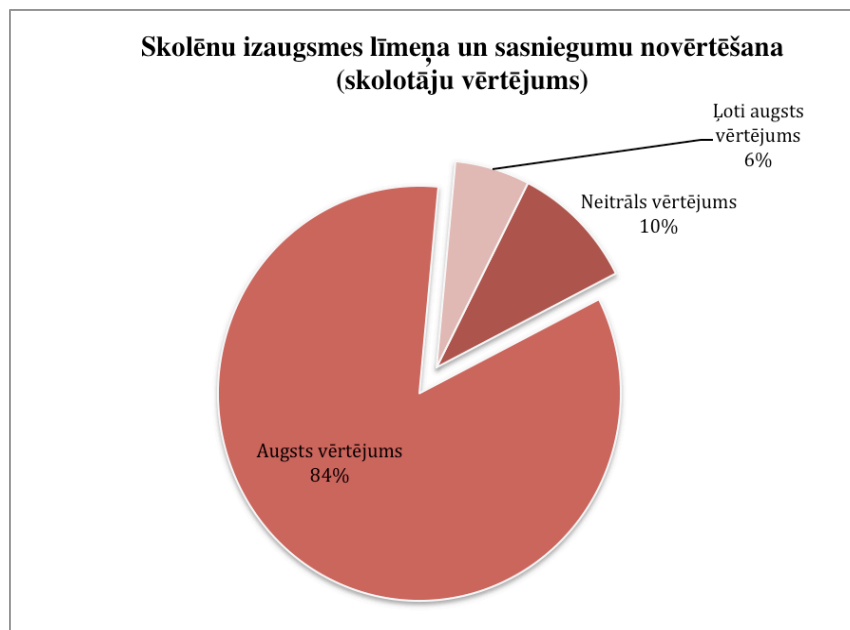
3.4. attēlā ir atspoguļots skolēnu vērtējums par skolotāju kompetenci vērtēt skolēnu sasniegumus un izaugsmes līmeni. Vairāk nekā puse (51%) respondentu skoltāju spēju novērtēt viņu izaugsmes līmeni vērtē kā augstu, turklāt 9% respondentu to vērtē kā ļoti augstu. Gandrīz trešdaļai (31%) respondentu nav viennozīmīga vērtējuma šai jautājumā, bet 9% skolēnu sasniegumu un izaugsmes līmeņa novērtējumu vērtē kā zemu, no kuriem 1% to vērtē kā ļoti zemu.

Kā redzams 3.4. attēlā, skolēni diezgan augstu vērtē pedagogu profesionālo darbību, kas ļauj secināt, ka skolēni pozitīvi vērtē to skolotāju darbu, kas sagatavo viņus centralizēto eksāmenu kārtīšanai.



3.4. att. Skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšana (skolēnu vērtējums)

Turpretī skolotāji, vērtējot savu darbību, ir daudz nekritiskāki. 3.5. attēlā ir redzams, ka 84% respondentu uzskata, ka viņi spēj novērtēt skolēnu izaugsmes līmeni un sasniegumus, turklāt 6% savu darbību attiecībā pret skolēnu novērtējumu uzskata kā ļoti augstu. 10% respondentu nav konkrēta viedokļa šajā jautājumā. Turklāt neviens skolotājs savu darbību nav novērtējis pietiekoši kritiski, lai atzītu, ka pastāv izaugsmes iespējas.

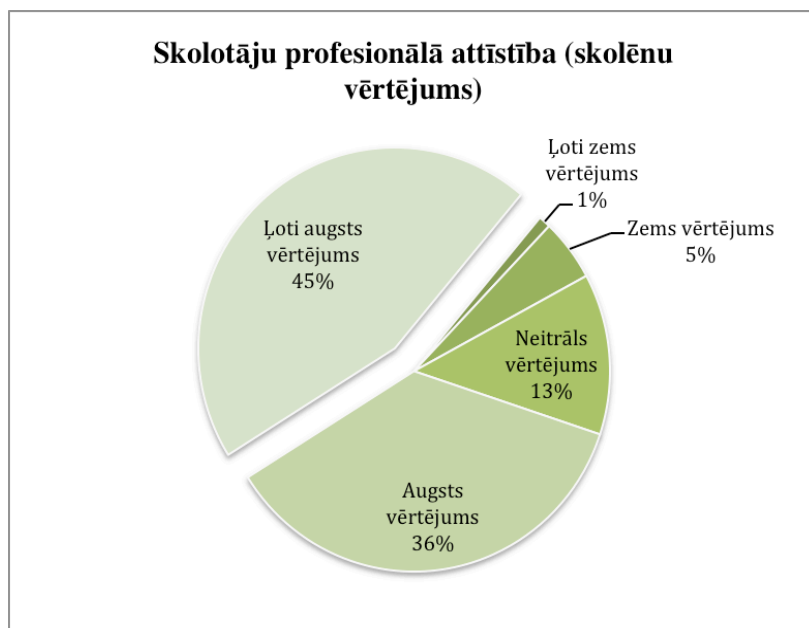


3.5. att. Skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšana (skolotāju pašvērtējums)

Analizējot skolotāju un skolēnu atbildes jautājumā par skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšanu, tika secināts, ka gan skolotāji, gan skolēni, vērtējot vienu no pedagogu darbības kritērijiem – skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšanu –, to vērtē ļoti pozitīvi. Kritiskāk šo izglītības kvalitātes kritēriju vērtē skolēni, bet jāatzīst, ka arī skolēni pedagogu darbību vērtē ļoti augstu, kas ļauj secināt, ka skolēni novērtē skolotāju ieguldītās pūles kvalitatīva procesa nodrošināšanā.

Nedaudz kritiskāki skolēni ir arī, vērtējot skolotāju profesionālo attīstību. 3.6. attēlā redzams: kaut arī 81,3% skolēnu pedagogu profesionalitāti vērtē kā augstu, turklāt 45% no šiem respondentiem to vērtē kā ļoti augstu, 6,2% skolēnu skolotāju profesionalitāti vērtē kā zemu, 12,5% skolēnu šajā jautājumā ir neitrāls vērtējums.

Jāatzīst, ka arī šo jautājumu skolēni vērtē ļoti augstu, kas ļauj secināt, ka skolēni pozitīvi vērtē pedagogu profesionālo darbību.



3.6. att. Skolotāju profesionālās attīstības novērtējums (skolēnu viedokis)

Paši skolotāji ļoti augstu vērtē savu profesionālo attīstību, proti, 82% respondentu savu profesionālo attīstību vērtē kā augstu un 8% vērtē to kā ļoti augstu. Tikai 10% skolotāju savu profesionālo attīstību ir novērtējuši neitrāli.

Līdzīgi kā vērtējot skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšanu, neviens no skolotājiem (3.7. attēls), vērtējot savu profesionālo attīstību, nav novērtējis to kā zemu vai ļoti zemu, kas ļauj secināt, ka skolotājiem ir ļoti augsts pašvērtējums, bet tajā pat laikā tas liek apšaubīt viņu pašvērtējuma objektivitāti.



3.7. att. Skolotāju profesionālās attīstības novērtējums (skolotāju pašvērtējums)

Svarīgi ir minēt, ka kopumā pedagogu profesionalitāti skolēni vērtē pozitīvi, biežāk minot augstāko novērtējumu, kā redzams 3.6. attēlā, 45% skolēnu skolotāju profesionalitāti vērtē kā ļoti augstu.

Analizējot skolotāju pašu vērtējumu par savu profesionālo attīstību, var secināt, ka arī skolotāju profesionālās attīstības jautājumā pedagogi nav paškritiski un ļoti augstu vērtē savu profesionālo pilnveidi. Šādi iegūtie rezultāti liecina par skolotāju augsto pašvērtējumu, ko, ļoti iespējams, varētu vērtēt arī kā nedaudz neadekvātu, jo jebkurai darbībai ir iespējama tālāka attīstība un pilnveide, bet pedagogi paši savu darbību vērtē jau kā ideālu, kas rada bažas par to, vai pedagogi jūt nepieciešamību pēc tālākas savas profesionālās darbības attīstības.

Kvantitatīvā pētījuma izlases demogrāfiskie rādītāji

Lai iegūtu pēc iespējas plašāku informāciju par tādiem demogrāfiskiem datiem kā respondentu vecums un darba stāžs, tika izmantota aprakstošā statistika.

Kā redzams 3.2. tabulā, lielākā daļa (34,7%) respondentu ir vecumā no 46 līdz 55 gadiem. Kaut arī tika pierādīts, ka, pamatojoties uz pedagogu vecumu, statistiski

nozīmīgu atšķirību respondentu vērtējumā par pedagogu apmierinātību ar darbu vai izglītības kvalitāti nav, tomēr iegūtie dati ļauj izdarīt secinājumus par vidējo vidusskolu skolotāju vecumu izglītības iestādēs, kurās tika veikts pētījums.

No iegūtajiem datiem var secināt, ka pedagoģiskais personāls pētījuma veikšanas laikā ir diezgan novecojis. Turklāt jāmin arī fakts, ka izveidotajā aptaujā respondentiem tika piedāvāta iespēja izvēlēties vecuma posmu līdz 25 gadiem, bet neviens no respondentiem neatbilda šai vecuma kategorijai, kas parāda ne tikai to, ka izglītības iestādēs uz doto brīdi strādā skolotāji gados, bet arī to, ka tuvākajā laika posmā nebūs jauno pedagogu, kas būtu gatavi strādāt šajā profesijā.

3.2. tabula

Aptaujāto vidusskolu skolotāju vecums

		Frekvences	Procenti	Derīgo datu procenti	Kumulatīvie procenti
Derīgie dati	26-35 gadi	10	20	20	20
	36-45 gadi	13	27	27	47
	46-55 gadi	17	35	35	82
	56-65 gadi	7	14	14	96
	Vairāk par 65 gadiem	2	4	4	100
	Kopā	49	100	100	

Līdzīgu situāciju var saskatīt, arī analizējot pedagogu darba stāžu (3.3. tabula). Darba stāžs vairāk nekā pusei (64,6%) aptaujāto skolotāju ir vairāk par 15 gadiem, kas varētu nozīmēt to, ka skolotāji, no vienas puses, ļoti labi pārzina sava darba specifiku, labi orientējas pasniedzamajā mācību vielā, labi pārzina gan skolas darbības sistēmu, gan skolēnu spējas un iespējas, bet tajā pašā laikā nevar arī izslēgt to, ka skolotājiem ar šādu darba stāžu varētu būt iestājusies stagnācija, proti, skolotājiem viss šķiet zināms un viņi neuzskata par nepieciešamību apgūt jaunas zināšanas, interesēties par jaunākajiem pētījumiem, metodikām utt.

Turklāt, kā literatūras analīzes rezultātā tika secināts, pedagogu ar nelielu darba pieredzi darba kvalitāte ir zemāka, taču tajā pašā laikā pedagogi, kuru darba stāžs pārsniedz piecus gadus, arī vairs nenodrošina tik augstu profesionālās darbības kvalitāti.

Autore Darlinga-Hammonda kā optimālu pedagogu darba stāžu uzskata no viena līdz pieciem gadiem (Darling-Hammond,1999).

Svarīgi ir atzīmēt pozitīvās tendences, kas redzamas 3.3. tabulā, proti, 14,6% respondentu darba stāžs ir 1-5 gadi, kas nozīmē, ka cilvēkiem šķiet pievilcīgs skolotāju darbs un viņi labprāt izvēlas šo profesiju. Šeit gan atkal jāmin tas pats fakts, kas tika uzsvērts, analizējot respondentu vecumu, proti, arī šai jautājumā tika piedāvāta iespēja izvēlēties atbilstošu variantu „darba stāžs ir mazāk nekā 1 gads”, taču neviens respondents neatbilda šai grupai, kas norāda uz to, ka pedagogiskais personāls ne tikai noveco, bet arī neatjaunojas. Skolotāja profesiju neizvēlas ne tikai gados jauni cilvēki, bet pēdējā gada laikā uz 49 pedagogiem darba gaitas nav uzsācis neviens jauns pedagogs.

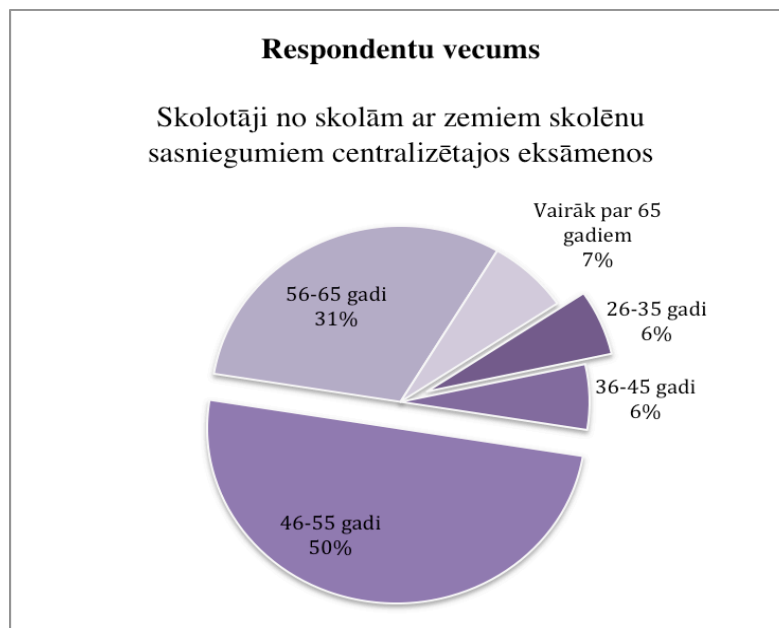
3.3. tabula

Vidusskolu skolotāju darba stāžs

	Frekvences	Procenti	Derīgo datu procenti	Kumulatīvie procenti
Derīgie dati 1-5 gadus	7	14	15	15
6-10 gadus	4	8	8	23
11-15 gadus	6	12	12	35
Vairāk par 15 gadiem	31	63	65	100,0
Kopā	48	98	100	
Iztrūkstošie 0	1	2		
Kopā	49	100		

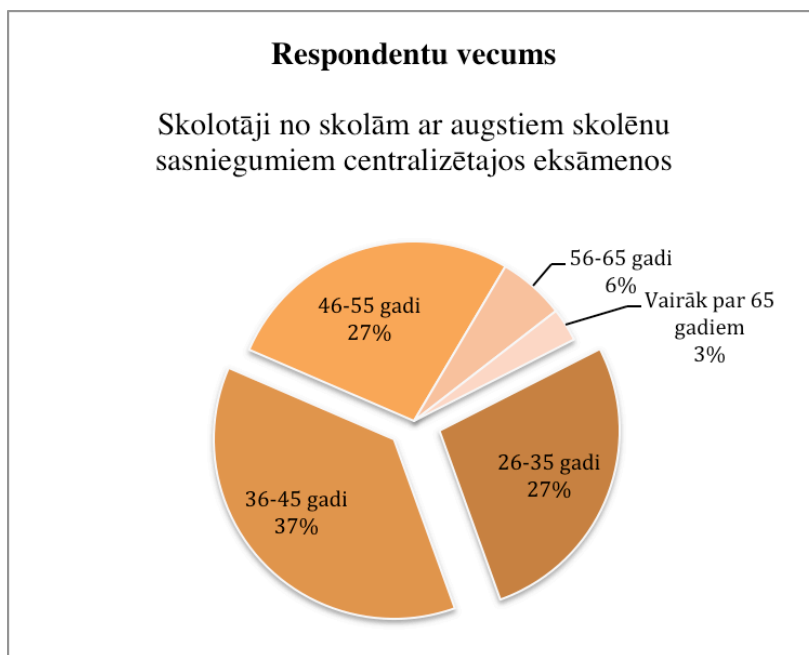
Kaut arī pētījumā tika pierādīts, ka, pamatojoties uz respondentu vecumu un darba stāžu, nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp skolotājiem no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos un skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, tomēr aprakstošajā statistiskā ir iespējams saskatīt vērā ņemamas atšķirības.

3.8. attēlā redzams, ka skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos puse no aptaujātajiem respondentiem ir vecumā no 46 līdz 55 gadiem un trešdaļa respondentu ir vecuma grupā no 56 līdz 65 gadiem. Tajā pašā laikā tikai 6,2% respondentu ir vecumā no 26 līdz 35 gadiem, kas parāda to, ka skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos pedagogiskais personāls ir diezgan novecojis.



3.8. att. Vidusskolu skolotāju vecums skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem

Analizējot respondentu vecumu skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos (3.9. attēls), var secināt, ka lielākā daļa skolotāju (36,6%) ir vecumā no 36 līdz 45 gadiem un gandrīz trešdaļa (27,27%) respondentu ir vecumposmā no 46 līdz 55 gadiem. Pozitīvā tendence skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, salīdzinot respondentus no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem, ir tāda, ka šajās skolās gandrīz trešdaļa (27,27%) skolotāju ir vecumposmā no 26 līdz 35 gadiem.



3.9. att. Vidusskolu skolotāju vecums skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem

Salīdzinot respondentu vecumu skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem un skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem, var secināt, ka pedagoģiskais personāls skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem ir vidēji par desmit gadiem vecāks nekā skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem. Turklāt skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem ir ļoti maz gados jaunu skolotāju. Jauno pedagogu trūkums varētu tikt skaidrots ar to, ka lielākā daļa skolu ar zemiem skolēnu sasniegumiem atrodas ārpus lielajām pilsētām. Mazajās Latvijas pilsētās un ciematos trūkst jaunās paaudzes darba spējīgā vecumā, kas atspoguļojas pētījumu rezultātos.

Līdzīgi kā tika salīdzināts respondentu vecums, tika veikts salīdzinājums arī par skolotāju darba stāžu skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos un skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos.

Pamatojoties uz iepriekš aprakstītajiem rezultātiem, kur skaidri parādās, ka skolotāju vecums ir virs 46 gadiem, likumsakarīgi ir dati par lielo skolotāju darba stāžu, kas lielākai daļai respondentu ir vairāk par 15 gadiem.

Skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem (3.10. attēls) centralizētajos eksāmenos darba stāžs lielākajai daļai respondentu (87,5%) ir vairāk nekā 15 gadi un tikai 12,5%

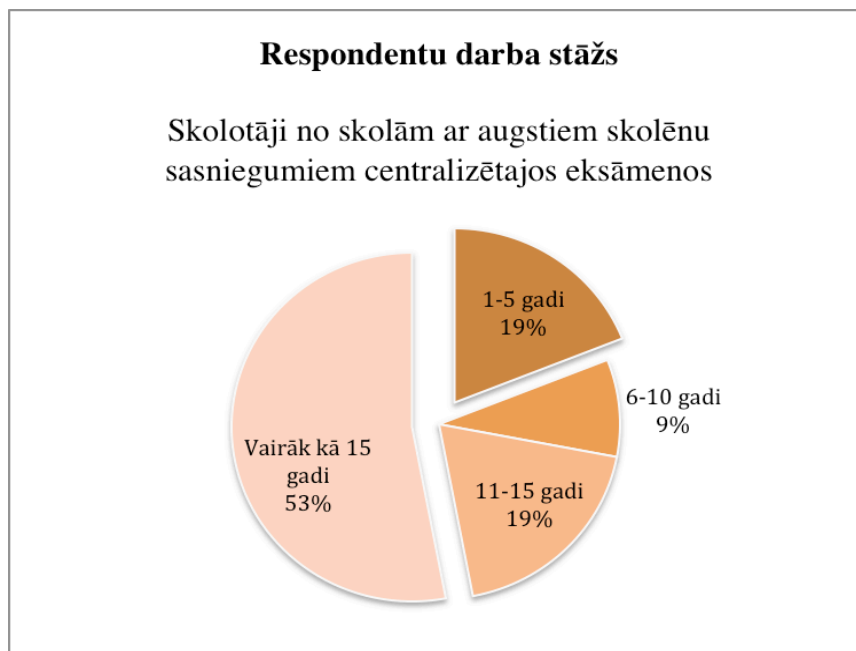
respondentu darba stāžs ir līdz 10 gadiem, pusei tiem darba stāžs ir 6-10 gadi. Kā jau tika minēts iepriekš, analizējot kopējo respondentu darba stāžu, neviens no aptaujātajiem respondentiem pedagoga karjeru nav sācis pēdēja gada laikā.



3.10. att. Vidusskolu skolotāju darba stāžs skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem

Arī skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos (3.11. attēls) skolotāju darba stāžs vairāk nekā pusei respondentu (51,13%) ir lielāks nekā 15 gadi, tomēr šai respondentu grupā gandrīz trešdaļai (28,13%) darba stāžs ir 1-10 gadi, no kuriem 18,75% darba stāžs ir 1-5 gadi.

Šie rezultāti uzskatāmi parāda to, ka skolotāju darba stāžs skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem ir mazāks, turklāt skolotāju ar optimālo darba stāžu no viena līdz pieciem gadiem, kā tika minēts literatūras analīzē (Darling-Hammond,1999), skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem ir trīs reizes vairāk nekā skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos. Gandrīz piektajai daļai skolotāju skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem darba stāžs ir no viena līdz pieciem gadiem.



3.11. att. Vidusskolu skolotāju darba stāžs skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem

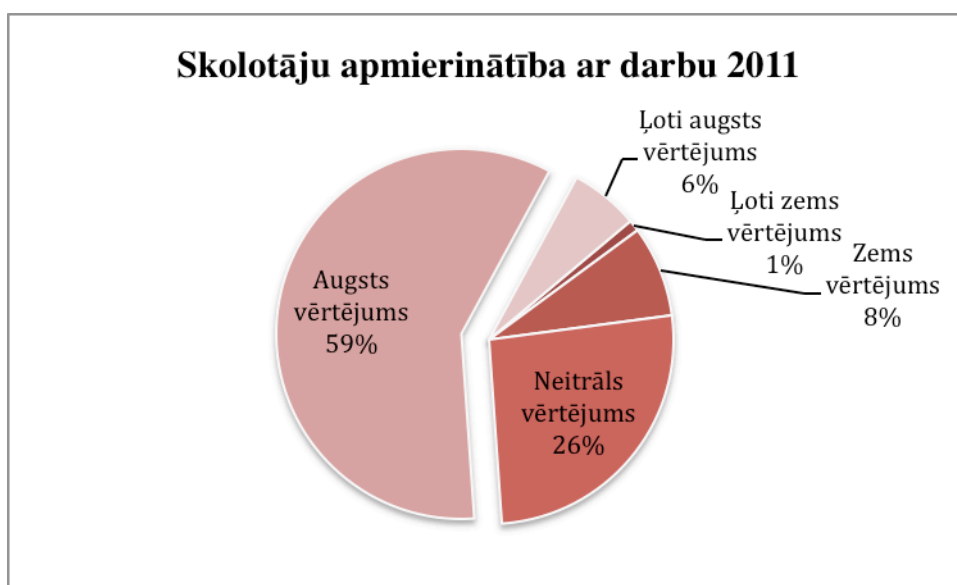
Salīdzinot skolas ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos un skolas ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, var secināt, ka skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos pedagoģiskais personāls ir vecāks. Tā kā šajās skolās darbu nesāk ne gados jauni skolotāju, ne arī cilvēki, kas labprāt sāktu pedagoģisko karjeru, šīs skolas pedagoģiskajam personālam ir arī lielāka tendence aizvien vairāk novecot.

Skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, kaut arī pedagoģiskais personāls lielākoties ir vecāks par 36 gadiem, ir arī daļa gados jaunu skolotāju, kā arī daļa pedagogu, kas savu karjeru ir uzsākuši viena līdz piecu gadu netālā pagātnē. Tas arī ļauj izdarīt secinājumu, ka skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos pedagoģiskais personāls tik strauji nenoveco, bet tajā pašā laikā jāatzīst, ka arī šajās skolās pedagoģiskais personāls vēlamajā ātrumā neatjaunojas.

Tā kā šī pētījuma mērķis nav noskaidrot mijsakarbības starp skolotāju izglītības kvalitāti un skolotāju vecumu un darba stāžu, tad turpmāka šo datu analīze pētījumā netika veikta.

3.1.2. Vidusskolu skolotāju apmierinātība ar darbu un izglītības kvalitāte

Analizējot 2011. gadā iegūtos datus par kopējo pedagogu apmierinātību ar darbu, var secināt, ka lielākoties skolotāji ir apmierināti ar savu profesiju. Kā redzams 3.12. attēlā, aptuveni divas trešdaļas jeb 65% no visiem aptaujātajiem respondentiem ir apmierināti ar savu profesiju, turklāt 6% no šiem respondentiem ir pilnībā apmierināti ar savu darbu. Ceturtda daļa no aptaujātajiem respondentiem apmierinātību ar darbu vērtē neitrāli, proti, respondenti ir ne apmierināti, ne arī neapmierināti, un tikai 9% no visiem aptaujātajiem skolotājiem, kas sastāda nedaudz mazāk kā vienu desmito daļu, ir neapmierināti ar darbu, no kuriem tikai 1% ir pilnībā neapmierināti ar savu profesiju.

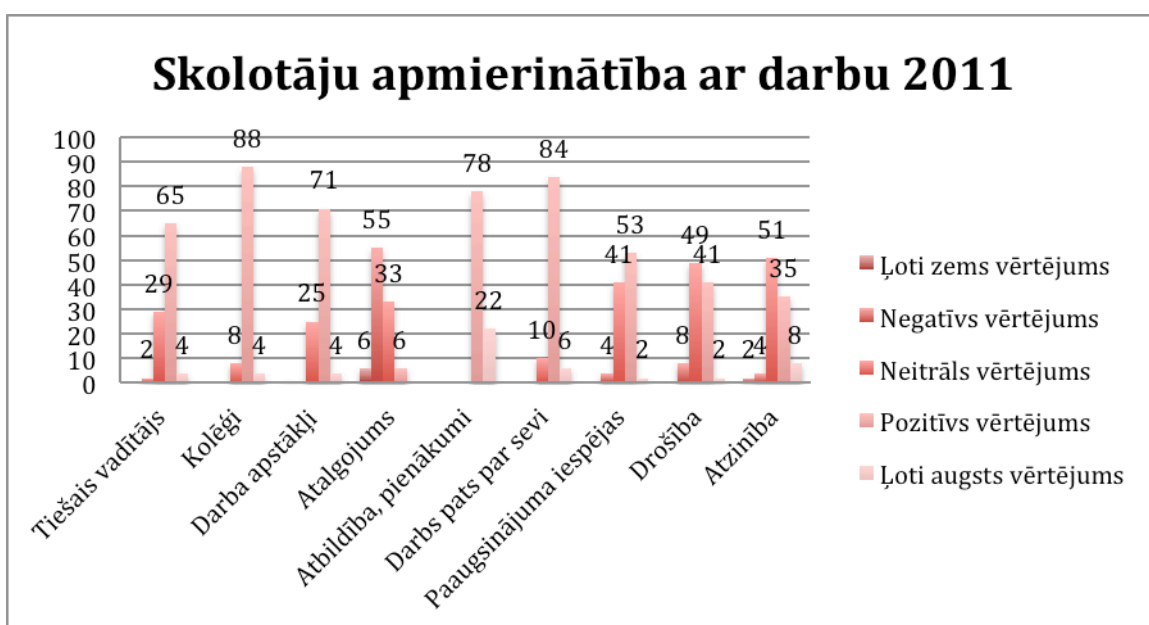


3.12. att. Skolotāju apmierinātība ar darbu (2011)

No šiem datiem var secināt, ka pedagogu apmierinātība ar darbu ir pozitīva. Pētījumā ir pierādīts, ka skolotāji kopumā jūtas apmierināti ar darbu un tikai vienu devīto daļu aptaujāto skolotāju šis darbs neapmierina. Pamatojoties uz literatūras analīzi, ir iespējams secināt, ka augstā apmierinātība ar darbu nodrošina arī augstāku darba produktivitāti.

Pētījumā izmantotā P. E. Lesteres (Lester, 1984) izstrādātā pedagogu apmierinātības ar darbu aptauja ietver jautājumus par vairākām apmierinātības ar darbu jomām, kas ļauj analizēt katru pedagoga apmierinātības ar darbu skalu atsevišķi. Šie apmierinātības ar darbu aspekti aptver praktiski visas skolotāju darba jomas, tādējādi ir iespējams noteikt, kuri ir tie apmierinātības ar darbu aspekti, kurus būtu nepieciešams uzlabot, lai tādējādi uzlabotu kopējo skolotāju apmierinātību ar darbu.

Lai pēc iespējas skaidrāk izprastu esošo apmierinātības ar darbu situāciju, 3.13. attēlā ir parādītas pedagogu novērtētie apmierinātības ar darbu faktori.



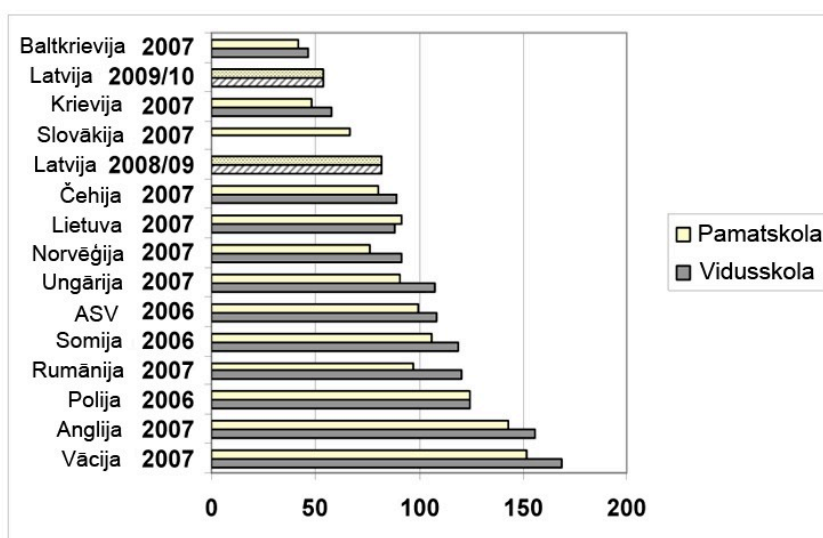
3.13. att. Skolotāju apmierinātība ar darbu 2011.gadā (apmierinātības ar darbu skalas)

Kā redzams 3.13. attēlā, skolotāji ir visizteiktāk neapmierināti ar saņemto atalgojumu. 61% (17. pielikums) no aptaujātajiem respondentiem nav apmierināti ar saņemto atalgojumu, no kuriem 6% ir pilnībā neapmierināti. Neitrāls vērtējums attiecībā pret saņemto atalgojumu ir 33% respondentu, un tikai 6% no aptaujātajiem uzskata, ka atalgojums ir pietiekošs, bet tajā pat laikā pilnīgi neviens respondents nav pilnībā apmierināts ar saņemto atalgojumu. Šī neapmierinātība ļoti uzskatāmi izpaužas arī publiskajā telpā, vairākos plašsaziņas līdzekļos ne reizi vien ir izskanējusi pedagogu

neapmierinātība ar saņemto atalgojumu. (Skolotāju atklātā vēstule, Rīgas 72. vidusskolas skolotāju kolektīvs 2009¹⁰; Skolotāju atklātā vēstule valsts augstākajām amatpersonām 2007¹¹; Arodbiedrība: valdība skolotājus novedusi līdz nabadzībai 2011¹²)

Skolotāju neapmierinātība ar saņemto atalgojumu ir visnotaļ objektīva, jo, kā pierādījis LU Ekonomikas un vadības fakultātes profesors Mihails Hazans pētījumā „Skolotāju darba samaksa Latvijā un citur” (3.14. attēls) Latvijā skolotāju saņemtais atalgojums attiecībā pret ienākumiem uz vienu Latvijas iedzīvotāju no iekšzemes kopprodukta ir pirmspēdējais zemākais starp ES un lielākajām NVO valstīm. Pēdējā vietā šai sarakstā ir tikai Baltkrievija (Latvijas Vēstneša portāls, 2009).

Skolotāju vidējā darba samaksa gadā
% no IKP uz vienu iedzīvotāju



Avots: *prof. M.Hazana pētījums "Skolotāju darba samaksa Latvijā un citur"*

3.14. att. Skolotāju vidējā darba samaksa gadā % no IKP uz vienu iedzīvotāju

¹⁰ Skolotāju atklātā vēstule Rīgas 72.vidusskolas skolotāju kolektīvs 2009. [tiešsaiste] – [atsauce 14.07.2011.] Pieejams: <http://www.nra.lv/articles/print.htm?id=25236>

¹¹ Skolotāju atklātā vēstule valsts augstākajām amatpersonām. 2007. [tiešsaiste] – [atsauce 14.07.2011.] Pieejams: <http://www.apollo.lv/portal/news/articles/97893/0>

¹² Arodbiedrība_valdība_skolotajus_novedusi_lidz_nabadzibai. 2011. [tiešsaiste] – [atsauce 14.07.2011.] Pieejams: <http://www.tvnet.lv/zinas/viedokli/385485->

Pamatojoties uz literatūras analīzi, var secināt, ka apmierinātība ar darbu ir ārējais motivaros, kas nedarbojas kā primārais noteicošais faktors, bet tajā pašā laikā apmierinātība ar saņemto atalgojumu ir viens no pamata vajadzību apmierināšanas līdzekļiem, proti, finansējums ļauj apmierināt tādas primārās vajadzības kā vajadzību pēc pārtikas, vajadzību pēc mājvietas utt.

Apmierinātība ar saņemto atalgojumu ir vienīgais negatīvi novērtētais faktors. Trīs nākamie zemāk novērtētie faktori ir apmierinātība ar paaugstinājuma iespējām, apmierinātība ar atzinību un apmierinātība ar darba drošību.

Kaut arī šie trīs faktori ir zemāk novērtēti nekā pārējie, svarīgi ir uzsvērt, ka minēto faktoru kopējā tendence ir pozitīva, proti, vairāk nekā puse (55%) respondentu apmierinātību ar paaugstinājumu vērtē kā pozitīvu (17. pielikums). 41% respondentu, atbildot uz jautājumu par paaugstinājuma iespējām, neitrāli vērtē iespējas tikt paaugstinātam, un tikai 4% šīs iespējas vērtē negatīvi, taču tajā pašā laikā nav neviens respondents, kas paaugstinājuma iespējas vērtētu kā ļoti zemas.

Nedaudz negatīvāka situācija ir darba drošības vērtējumā, bet tajā pat laikā jāmin, ka tendence saglabājas pozitīva. 43% respondentu ir apmierināti ar darba drošību, no kuriem 2% ir pilnībā apmierināti, 49% aptaujāto ir neitrāls viedoklis attiecībā pret darba drošību, un tikai 8% apmierinātību ar darba drošību vērtē kā negatīvu.

Darba drošība šī pētījuma kontekstā tiek vērtēta kā pārlicība par to, ka ieņemamais amats ir stabils un ka respondents nejūt apdraudējumu par to, ka varētu zaudēt darba vietu. Darba drošības novērtējums ir saistīts ar nestabilo ekonomisko situāciju, kā arī ar valstī notiekošajām vai iecerētajām izglītības reformām.

„Pētījumā par pedagogu prestižu un iespējām to paaugstināt dažādu mērķauditoriju skatījumā” (Misāne et al, 2007) tika secināts, ka pedagogi par vienu no galvenajām problēmām uzskata izglītības sistēmas nestabilitāti, kas ir saistīta ar ilgtspējīgas izglītības politikas attīstības trūkumu. Pedagogi kā galvenās problēmas šai pētījumā izceļ mainīgās mācību prioritātes, nodrošinājuma trūkumu mācību standartu ieviešanā, beztiesīgumu, iespējamo pedagogu trūkumu tuvākajā nākotnē, kā arī attīstības perspektīvu trūkumu.

Trešais zemākais apmierinātības ar darbu faktors ir apmierinātība ar saņemto atzinību. Apmierinātību ar saņemto atzinību par ieguldīto darbu 51% respondentu vērtē neitrāli, 43% vērtē pozitīvi, no kuriem 8% saņemto atzinību vērtē ļoti augstu, un tikai 6%

no visiem aptaujātajiem respondentiem ir neapmierināti ar saņemto atzinību, no kuriem 2% ir pilnīgi neapmierināti.

Kā redzams šo trīs aprakstīto faktoru, kuri uz kopējā skolotāju apmierinātības ar darbu fona tika minēti kā zemi, kopējā tendence ir pozitīva, un svarīgi ir uzsvērt, ka skolotāji šos faktorus vērtēja pozitīvi.

Pedagogu apmierinātības ar darbu faktors, kuru skolotāji vērtē vispozitīvāk, ir apmierinātība ar viņu profesijai atbilstošo atbildības līmeni un pienākumiem. Pilnībā visi respondenti šo faktoru ir vērtējuši kā ļoti augstu, proti, 78% respondentu ir apmierināti ar viņu profesijai atbilstošo atbildību un pienākumiem, un 22% ir pilnībā apmierināti ar šo faktoru.

Līdzīgi pozitīvi tiek vērtēta arī apmierinātība ar darbu (konkrētās profesijas darba specifiku) un apmierinātība ar darba kolēģiem. 90% respondentu ir apmierināti ar darbu (konkrētās profesijas darba specifiku), ko viņi dara, no kuriem 6% ir pilnībā apmierināti, un tikai 10% uzskata, ka ir ne apmierināti, ne neapmierināti ar darba specifiku, ko ir izvēlējušies.

Analizējot gan apmierinātību ar atbildību, gan apmierinātību ar darba specifiku, var secināt, ka skolotājiem patīk viņu izvēlētais darbs un ar to saistītie uzdevumi. Darba specifika ir cieši saistīta ar skolotāju tiešajiem darba uzdevumiem un pienākumiem, proti, ar mācību procesa organizēšanu un plānošanu, darbu ar skolēniem. Darba specifika ir cieši saistīta ar atbildību un pienākumiem, kas saistās ar skolotāja darbu. Pedagogu augstā apmierinātība gan ar atbildību, gan darba specifiku parāda skolotāju iekšējo motivāciju darbā ar skolēniem, un, izjutot iekšējo motivāciju, darba produktivitāte ir augstāka un padarītais darbs kvalitatīvāks.

Tāda pati pozitīva tendence tiek novērota, vērtējot apmierinātību ar kolēģiem. 92% aptaujāto respondentu ir apmierināti ar kolēģiem, no kuriem 4% ir pilnībā apmierināti, un tikai 8% ir neitrāli vērtējuši attiecības ar kolēģiem.

Augstā apmierinātība ar kolēģiem, pirmkārt, parāda skolās esošo pozitīvo klimatu, kas atspoguļojas pozitīvās savstarpējās attiecībās, un, otrkārt, ļoti augstais savstarpējo attiecību novērtējums parāda to, ka skolotāji paši ir ļoti atvērti un draudzīgi un spēj izveidot un uzturēt pozitīvas savstarpējās attiecības ar kolēģiem.

Arī atlikušie divi faktori (apmierinātība ar tiešo vadītāju un apmierinātība ar darba apstākļiem) tiek vērtēti pozitīvi.

69% aptaujāto respondentu ir apmierināti ar savu tiešo vadītāju, no kuriem 4% ir pilnībā apmierināti. 29% neitrāli vērtē apmierinātību ar tiešo vadītāju, un tikai 2% ir neapmierināti ar vadītāju.

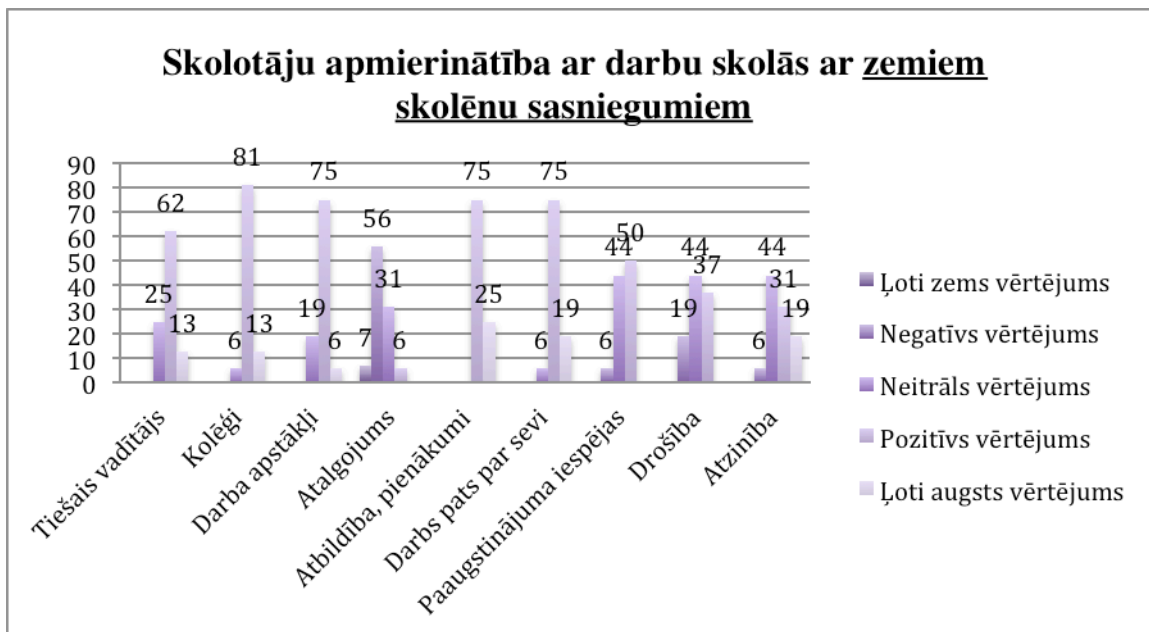
Apmierinātība ar vadītāju arī daļēji atspoguļo pozitīvās savstarpējās attiecības skolā, turklāt apmierinātība ar tiešo vadītāju atspoguļo arī skolas vadības augsto kompetenci, spēju efektīvi vadīt izglītības iestādi, ko skolotāji novērtē.

Līdzīga pozitīva tendence atspoguļojas arī skolotāju vērtējumā par apmierinātību ar darba apstākļiem. 75% ir apmierināti ar darba apstākļiem, no kuriem 4% ir pilnībā apmierināti, un 25% apmierinātību ar darba apstākļiem vērtē neitrāli, proti, ir neapmierināti, ne arī neapmierināti.

Apmierinātība ar darba apstākļiem ir saistīta ar fiziskās un psiholoģiskās vides novērtējumu. No iegūtajiem datiem var secināt, ka skolotāji ir ļoti apmierināti ar psiholoģisko klimatu skolas kolektīvā un skolā, kas atspoguļojas augstajā kolēģu un vadības novērtējumā. Tajā pašā laikā skolotāji ir apmierināti ar pieejamiem mācību materiāliem un skolas estētisko un fizisko vidi.

Kaut arī, salīdzinot pedagogu apmierinātību ar darbu skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos un skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, statistiski nozīmīgas atšķirības netika atrastas, izmantojot aprakstošo statistiku, var secināt, ka kopumā apmierinātāki ar darbu ir skolotāji no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos.

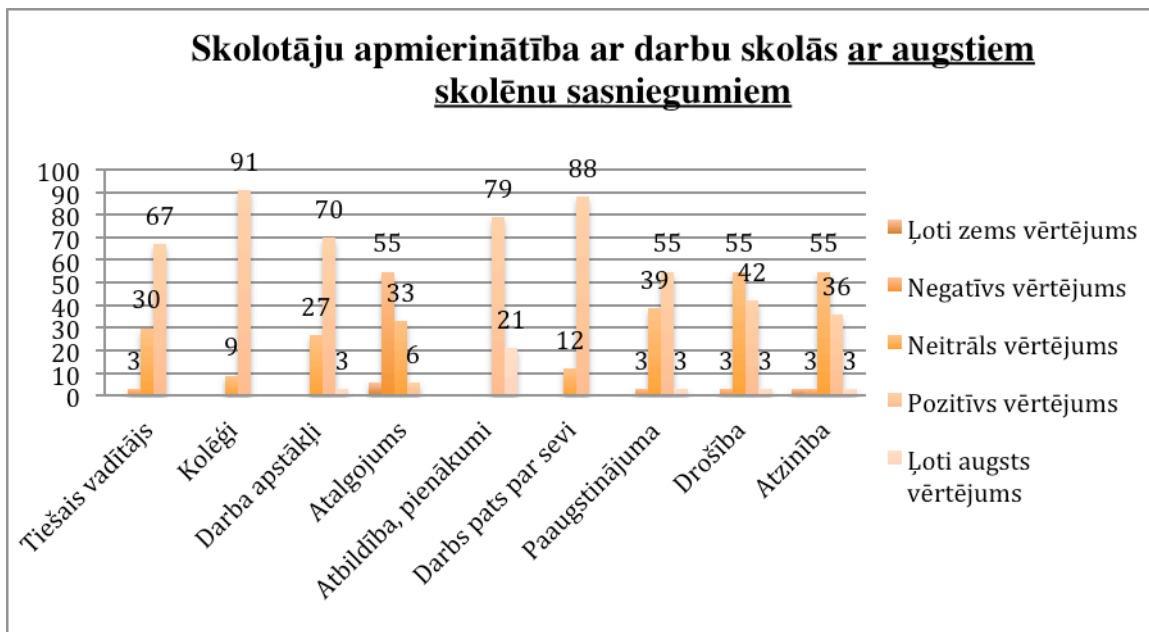
Kā redzams 3.15. attēlā, skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos skolotāji, vērtējot apmierinātību ar darbu, izteiktāk ir izvēlējušies augstāko vērtējumu un kopumā apmierinātību ar darbu vērtē nedaudz augstāk nekā skolotāji no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos (3.16. attēls).



3.15. att. Skolotāju apmierinātība ar darbu skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem

Skolotāji no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem, vērtējot apmierinātības ar darbu aspektus, lielākoties tos ir vērtējuši kā augstus, tomēr daļa skolotāju, vērtējot apmierinātības ar darbu faktorus, ir izvēlējušies neitrālu atbildi.

Izmantojot aprakstošo statistiku, arī nav saskatāmas statistiski nozīmīgas atšķirības apmierinātības ar darbu vērtējumā starp skolotājiem no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem un skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos.



3.16. att. Skolotāju apmierinātība ar darbu skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem

Vienīgo atšķirību skolotāju vērtējumā par apmierinātību ar darbu starp skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem un skolām ar zemiem sasniegumiem var saskatīt apmierinātībā ar *darbu* (konkrētās profesijas darba specifika), kuru skolotāji no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem vērtē augstāk.

Šis secinājums ir būtisks, bet tajā pat laikā grūti izskaidrojams. Šādu situāciju, iespējams, varētu skaidrot ar to, ka skolotāji skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem ir ambiciozāki un vairāk tendēti uz izaugsmi un attīstību.

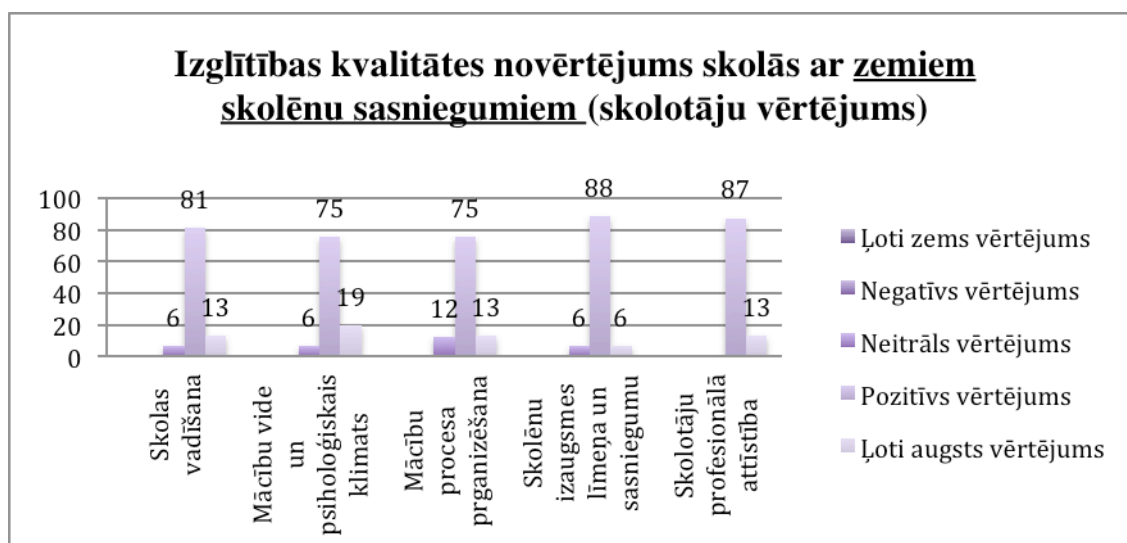
Kā tika secināts, analizējot izlašu demogrāfiskos datus, skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos pedagogu vidējais vecums ir nedaudz lielāks. Ļoti iespējams, skolotājiem skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem, nesagaidot vai nu izaugsmes iespējas, vai negūstot atbalstu, vai nespējot apmierināt materiālās vajadzības, šo profesiju ir vieglāk pamest, jo viņi, pretēji skolotājiem no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, neizjūt tik lielu aicinājumu un līdz ar to nav tik ļoti pieķērušies šai profesijai.

Tajā pašā laikā ļoti svarīgi ir minēt, ka skolotāji skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem ir apmierināti ar darbu (konkrētās profesijas darba specifiku), ko viņi ir izvēlējušies, un neviens no aptaujātajiem skolotājiem nav minējis, ka ir neapmierināts ar

pedagoga profesiju. Nianse starp abām analizētajām skolotāju grupām ir minimālas, tāpēc nav iemesla teikt, ka skolotāji skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem nelabprāt dara šo darbu. Arī viņi ir ļoti augstu novērtējuši darba specifiku.

Salīdzinot skolotāju vērtējumu par izglītības kvalitāti skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem un skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem, var secināt, ka skolotāji skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos izglītības kvalitāti savā skolā vērtē augstāk (3.17. attēls) nekā skolotāji skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem (3.18. attēls).

Līdzīgi kā apmierinātības ar darbu novērtējumā skolotāju atbildēs no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos vairāk dominē visaugstākais novērtējums. Tas ļauj izdarīt secinājumu, ka skolotāji, vērtējot savu darbu, ir nepietiekoši kritiski, uzskatot, ka viņu ieguldītās pūles ir gandrīz maksimālas.

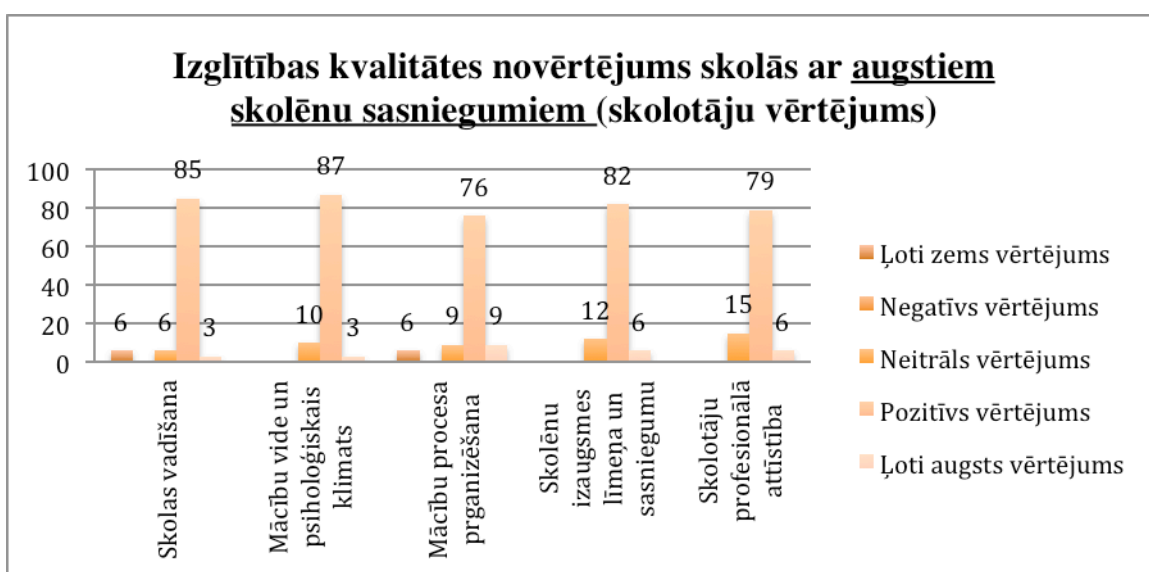


3.17. att. Izglītības kvalitātes novērtējums no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem (skolotāju vērtējums)

Kaut arī skolotāji skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem arī ļoti augstu vērtē izglītības kvalitāti savās skolās, viņu atbildēs tik bieži neparādās maksimāli augstākais novērtējums.

Skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem ir arī daži izglītības kvalitātes faktori, kurus daži skolotāji vērtē kā ļoti zemu. Tie ir skolas vadība un mācību procesa organizēšana.

Skolotāju aptaujā par izglītības kvalitāti jautājumi par mācību procesa organizēšanu lielākoties bija saistīti ar sava darba novērtējumu. Lielākā daļa skolotāju mācību procesa organizēšanu novērtēja kā augstu, bet interesanti, ka 6% aptaujāto respondentu savu profesionālo darbību, konkrētāk, mācību procesa organizēšanu, ir novērtējuši kā ļoti zemu.



3.18. att. Izglītības kvalitātes novērtējums no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem (skolotāju vērtējums)

Ņemot vērā, ka tika salīdzinātas skolotāju atbildes no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem un skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, teorētiski starp šīm abām grupām vajadzēja uzrādīties atšķirībām, taču pretēji gaidītajam pedagogi no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem izglītības kvalitāti vērtē līdzīgi, turklāt pat nedaudz augstāk nekā skolotāji no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem.

Šādi dati ļauj secināt, ka skolotāji skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem, ļoti iespējams, pat neapzinās, ka šajās skolās būtu nepieciešams uzlabot izglītības kvalitāti,

tādējādi arī neapzinās, ka viņiem būtu jāmaina mācību process, lai uzlabotu izglītības kvalitāti.

3.1.3. Vidusskolu skolotāju apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mījsakarības

Mījsakarības starp vidusskolu skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti

Pētījuma sākumā izvirzītais mērķis bija pārbaudīt, vai ir mījsakarības starp skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti.

Pētījumā tika salīdzināti dati, kas tika iegūti no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem valsts noteiktajos centralizētajos eksāmenos un no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos. Kaut arī, kā jau iepriekš tika minēts, izmantojot Manna Vitnija testu (*Mann-Whitney Test*), tika pierādīts, ka statistiski nozīmīgu atšķirību nav, ne skolotājiem vērtējot izglītības kvalitāti (14. pielikums), ne arī vērtējot apmierinātību ar darbu (13. pielikums), šīs abas grupas tika analizētas atsevišķi.

Lai atbildētu uz pētījumā izvirzīto hipotēzi, ka pastāv mījsakarības starp izglītības kvalitāti un skolotāju apmierinātību ar darbu, tika veikta Spīrmena korelāciju analīze (*Spearman's rho*).

Spīrmena rangu korelācija tika veikta atsevišķi skolotājiem no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos un atsevišķi skolotājiem no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos.

Analizējot šīs abas grupas atsevišķi, tika secināts, ka skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos ir ciešākas mījsakarības starp pedagogu apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti (19. pielikums) nekā skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos (18. pielikums).

Analizējot mījsakarības starp **vidusskolu skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti** (3.4. tabula) skolās ar *zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos*, tika secināts, ka starp skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti

mijšakarību praktiski nav, izņemot divas statistiski nozīmīgas korelācijas, kas tika atrastas starp tādu apmierinātības ar darbu mainīgo kā atbildība un:

- ✓ izglītības kvalitātes kritēriju – skolas vadīšana ($r=0,6$; $p=0,01$) un izglītības kvalitātes kritēriju – skolotāju profesionālā attīstība ($r=0,7$; $p=0,006$);

3.4. tabula

Mijšakarības starp apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes aspektiem skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem

Izglītības kvalitātes kritēriji	Apmierinātības ar darbu faktori	Atbildība
Skolas vadīšana		0,598 (0,014)
Skolotāju profesionālā attīstība		0,655 (0,006)

Piezīme: Tabulā atspoguļoti Spīrmena (Spearman) korelācijas koeficienti ar p vērtībām iekavās. Tabulā atspoguļoti tikai mainīgie, starp kuriem tika konstatētas būtiskas mijšakarības.

Mijšakarības starp pedagogu apmierinātību ar atbildību un skolas vadības vērtējumu varētu tikt skaidrotas ar pienākuma sadali, jo skolas vadība ir tā, kas ir spējīga vai nu skolotāju atbrīvot no daļas atbildības, vai, tieši pretēji, deleģēt pārāk daudz atbildības.

Literatūras analīzē tika aprakstīta skolotāju līdzdalības skolas lēmumu pieņemšanā nepieciešamība, kas arī nodrošina skolotāju augstāku atbildības izjūtu par veicamo darbu. Svarīgi ir skolas vadībai nodrošināt iespēju skolotājiem lemt par skolas darbības un attīstības jautājumiem, tā skolotājs iesaistītos skolas un mācību procesa pilnveidē un līdz ar to izjustu iekšēju atbildību gan par skolas attīstību, gan par savu darbību. Turklāt skolas vadība, iesaistot pedagogus lēmumu pieņemšanā, pierādītu, ka viņu viedoklis ir svarīgs un tas tiek ņemts vērā.

Otra mijšakarība, kas tika atrasta starp pedagogu apmierinātību ar atbildību un izglītības kvalitātes kritēriju – skolotāju profesionālā attīstība – atspoguļo skolotāju profesionālās attīstības būtisko lomu kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā. Skolotāji, pilnveidojot savu profesionālo attīstību, spēj

pārliecinošāk pildīt darba pienākumus un viņus nebiedē atbildība, kas ir saistīta ar darbu.

Analizējot **mijsakarības starp vidusskolu skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti** (3.5. tabula) skolās ar *augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos*, var secināt, ka šajās skolās ir daudz vairāk mijsakarību starp apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti nekā skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem.

3.5. tabula

Mijsakarības starp apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes aspektiem skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem

Izglītības kvalitātes kritēriji	Apmierinātības ar darbu faktori	Tiešais vadītājs	Kolēģi	Darba apstākļi	Atalgojums	Atbildība
Skolas vadīšana		0,551 (0,001)	0,488 (0,004)	0,397 (0,022)	-0,349 (0,046)	
Mācību procesa organizēšana		0,479 (0,005)	0,405 (0,019)	0,344 (0,050)		0,508 (0,003)
Skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana					-0,363 (0,038)	
Skolotāju profesionālā attīstība		0,473 (0,005)	0,412 (0,017)			

Piezīme: Tabulā atspoguļoti Spīrmena (Spearman) korelācijas koeficienti ar p vērtībām iekavās. Tabulā atspoguļoti tikai mainīgie, starp kuriem tika konstatētas būtiskas mijsakarības.

- ✓ Minētajās skolās ir ļoti cieša mijsakarība starp izglītības kvalitātes kritēriju – skolas vadīšanu – un apmierinātību ar tiešo vadītāju ($r=0,6$ $p=0,001$), kā arī starp izglītības kvalitātes kritēriju – skolas vadīšanu – un apmierinātību ar kolēģiem ($r=0,5$ $p=0,004$).
- ✓ Mijsakarības ir arī starp tādu izglītības kvalitātes kritēriju kā skolas vadīšana un skolotāju apmierinātību ar darba apstākļiem ($r=0,4$ $p=0,02$).

Mijsakarības starp skolas vadīšanu un tiešo vadītāju, kolēģiem un darba apstākļiem ir loģiskas, jo tieši šie faktori raksturo skolas vadīšanu. Pozitīvas attiecības ar vadītāju ir noteicošais faktors, kas ietekmē pozitīvu skolas vadīšanas novērtējumu, un tajā pašā laikā veiksmīga skolas vadīšana var

ietekmēt pozitīvu attiecību veidošanos starp skolas vadītāju un skolotājiem, kā arī kolēģiem savā starpā.

Skolas vadība arī vistiešāk spēj ietekmēt darba apstākļus. Ar darba apstākļiem tiek saprasta gan kvalitatīva un estētiska fiziskā vide, gan plašs un pieejams aprīkojums, gan arī darba procesa organizēšana un pozitīvas emocionālās vides nodrošināšana.

- ✓ Starp apmierinātību ar saņemto atalgojumu un izglītības kvalitātes kritēriju – skolas vadīšana – pastāv negatīva korelācija ($r=-0,3$ $p=0,05$).

Negatīvā korelācija liecina par to, ka, jo skolotāji ir neapmierinātāki ar saņemto atalgojumu, jo pozitīvāka ir viņu attieksme, vērtējot skolas vadīšanu. Ļoti iespējams, šāda situācija varētu būt saistīta ar to, ka skolotāji saņemto atalgojumu nesaista ar skolas vadību, jo pedagogu atalgojumu spēj ietekmēt tikai valdība. Skolotāji negatīvo attieksmi ar saņemto atalgojumu neattiecina pret skolas vadību, jo uzskata, ka, kaut arī skolas vadības iespēju robežās nav palielināt pedagogu atalgojumu, tā dara visu iespējamo, lai nodrošinātu iespējami labākus tos darba apstākļus, kas ir viņu pārziņā.

- ✓ Ciešas mījsakarības ir starp tādiem izglītības kvalitātes un apmierinātības ar darbu faktoriem kā mācību procesa organizēšanu, kas ir izglītības kvalitātes kritērijs, un apmierinātību ar tiešo vadītāju ($r=0,5$ $p=0,005$), kā arī starp izglītības kvalitātes kritēriju – mācību procesa organizēšanu – un apmierinātību ar atbildību ($r=0,5$ $p=0,003$).

Korelācija starp mācību procesa organizēšanu un apmierinātību ar tiešo vadītāju ir likumsakarīga, jo skolotājam, organizējot mācību procesu, ir svarīgi saņemt atbalstu no vadītāja. Jo šis atbalsts un līdz ar to arī savstarpējās attiecības būs pozitīvākas, jo arī mācību process tiks organizēts un noritēs efektīvāk.

Mācību procesa organizēšanas un apmierinātības ar atbildību mījsakarības var tikt interpretētas sekojoši – jo augstāku atbildību skolotāji izjūt ne tikai pret procesu, bet arī pret skolēniem un viņiem sniegto informāciju, jo mācību process tiek organizēts efektīvāk un kvalitatīvāk.

Šāds secinājums ļauj izprast nepieciešamību katram skolotājam apzināties, kādu atbildību šī profesija uzliek, turklāt ir svarīgi, lai skolotājs rastu iekšējo atbildības sajūtu par pedagoģisko procesu, jo ārēji uzspiesta atbildības sajūta varētu neradīt cerēto efektu.

- ✓ Ļoti ciešas mījsakarības ir arī starp mācību procesa organizēšanu, kas ir izglītības kvalitātes kritērijs, un apmierinātību ar kolēģiem ($r=0,4$ $p=0,005$), kā arī mījsakarības pastāv starp izglītības kvalitātes kritēriju – mācību procesa organizēšana – un apmierinātību ar darba apstākļiem ($r=0,3$ $p=0,05$).

Mācību procesa organizēšanas un apmierinātības ar kolēģiem korelācija var tikt skaidrota ar savstarpējo pozitīvo attiecību būtiskumu. Pozitīvas attiecības ar kolēģiem veicina ne tikai savstarpēju atbalsta sniegšanu, bet arī savstarpēju pieredzes apmaiņu, kā rezultātā arī ir iespējams organizēt pēc iespējas kvalitatīvāku un efektīvāku mācību procesu.

Apmierinātībai ar darba apstākļiem ir nozīme mācību procesa organizēšanā, jo, kā jau iepriekš tika minēts, darba apstākļi ir saistīti ar pieejamiem resursiem. Jo daudzveidīgāki un kvalitatīvāki mācību resursi pedagogam ir pieejami, jo kvalitatīvāku mācību procesu skolotājs ir spējīgs organizēt.

- ✓ Samērā negaidīts ir konstatējums, ka skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšana, kas ir viens no izglītības kvalitātes kritērijiem, korelē tikai ar vienu no apmierinātības ar darbu faktoriem, turklāt šī korelācija ir negatīva. Starp skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšanu ir negatīva mījsakarība ar skolotāju apmierinātību ar saņemto atalgojumu ($r= -0,4$ $p=0,04$).

Minētās mījsakarības atspoguļo to, ka, jo skolotāji ir neapmierinātāki ar saņemto atalgojumu, jo viņi investē vairāk pūļu un laika skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšanā. Šāda veida situācija varētu būt saistīta ar to, ka lielākoties skolēnu novērtēšana ir individuāla un katra skolēna izaugsmes un sasniegumu līmenis tiek analizēts atsevišķi. Tādējādi skolotāju atbildība, izvērtējot skolēnu izaugsmi, ir konkrēta pret katru skolēnu, un tajā mirklī skolotājiem saņemtais atalgojums kļūst sekundārs faktors.

Jāatzīmē, ka starp skolotāju apmierinātību ar atalgojumu un izglītības kvalitāti statistiski nozīmīgas mījsakarības ir tikai divos izglītības kvalitātes kritērijos – skolas vadības un skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšanā. Šādi rezultāti ļauj secināt, ka atalgojums nav noteicošais faktors izglītības kvalitātes pilnveidē, bet tajā pašā laikā jāpiebilst, ka nepietiekošs atalgojums var kalpot kā iemesls, lai skolotāji šo profesiju pamestu, turklāt jārēķinās, ka pedagoga profesiju lielākoties pamet konkurētspējīgākie darbinieki.

- ✓ Analizējot mījsakarības starp apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes aspektiem skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, tika pierādīts, ka ļoti ciešas mījsakarības ir starp skolotāju profesionālo attīstību, kas ir izglītības kvalitātes kritērijs, un apmierinātību ar tiešo vadītāju ($r=0,5$ $p=0,005$).
- ✓ Mījsakarības ir arī starp izglītības kvalitātes kritēriju – skolotāju profesionālā attīstība – un apmierinātību ar kolēģiem ($r=0,4$ $p=0,02$).

Ciešā korelāciju starp pedagoģu profesionālo attīstību un tiešo vadītāju ir likumsakarīga, jo tieši vadītājs ir tas, kurš vistiešāk spēj ietekmēt skolotāju iespējas pilnveidot savu profesionālo darbību.

Līdzīgi kā skaidrojot mījsakarības starp mācību procesa organizēšanu un apmierinātību ar kolēģiem, ir iespējams skaidrot arī mījsakarības starp skolotāju profesionālo attīstību un apmierinātību ar kolēģiem. Proti, pozitīvas attiecības ar kolēģiem nodrošina ne tikai savstarpēju atbalsta sniegšanu, bet arī informācijas apmaiņu par piedāvātajām iespējām profesionālās darbības pilnveidē.

Mījsakarības starp izglītības kvalitātes aspektiem

Analizējot mījsakarības starp **izglītības kvalitātes** aspektiem skolās ar *zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos*, mījsakarības parādās retāk. Datu apstrādes rezultātā iegūtās mījsakarības ir atspoguļotas 3.6. tabulā.

3.6. tabula

Mijšakarības starp izglītības kvalitātes aspektiem skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem

	Skolas vadīšana	Mācību vide un psiholoģiskais komforts	Skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana
Skolotāju profesionālā attīstība	0,843 (<0,001)	0,704 (0,002)	0,535 (0,033)

Piezīme: Tabulā atspoguļoti Spīrmena (Spearman) korelācijas koeficienti ar p vērtībām iekavās. Tabulā atspoguļoti tikai mainīgie, starp kuriem tika konstatētas būtiskas mijšakarības.

Vienīgais izglītības kvalitātes kritērijs, kas korelē ar gandrīz visiem pārējiem izglītības kvalitātes kritērijiem minētajās skolās, ir skolotāju profesionālā attīstība.

- ✓ Ļoti cieša korelācija ir starp tādiem izglītības kvalitātes kritērijiem kā skolotāju profesionālā attīstība un skolas vadība ($r=0,8$ $p<0,001$), kā arī starp skolotāju profesionālo attīstību un mācību vidi un psiholoģisko komfortu ($r=0,7$ $p=0,002$).
- ✓ Statistiski nozīmīga korelācija, bet ne vairs tik cieša, pastāv arī starp izglītības kvalitātes kritērijiem – skolotāju profesionālā attīstība un skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšana ($r=0,5$ $p=0,03$).

Analizējot ļoti ciešās skolotāju profesionālās attīstības un skolas vadības mijšakarības, uzsvars jāliek uz skolas vadības nozīmīgo lomu šajā procesā, jo, kā jau iepriekš tika minēts, skolas vadībai ir ļoti liela nozīme skolotāju profesionālas izaugsmes nodrošināšanā.

Svarīgi ir atzīmēt, ka identiskas mijšakarības tika atrastas arī, analizējot apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes korelācijas. Tika pierādīts, ka mijšakarības ir arī starp tiešo vadītāju un pedagogu profesionālo attīstību, kas vēl vairāk apstiprina skolas vadības nozīmi pedagogu profesionālās attīstības pilnveidē.

Mijšakarības starp skolotāju profesionālo attīstību un mācību vidi un psiholoģisko komfortu var arī skaidrot, pirmkārt, ar pozitīvajām savstarpējām attiecībām, kas veicina savstarpēju informācijas nodošanu un atbalsta sniegšanu un, otrkārt ar to,

ka, pilnveidojot mācību vidi, skolotāji ir spiesti pilnveidot savas zināšanas, lai spētu pilnvērtīgi izmantot pieejamos resursus, piemēram, jaunākās tehnoloģijas. Mijšakarības starp skolotāju profesionālo attīstību un skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšanu atspoguļo to, ka, jo skolotājs vairāk ir orientēts uz savu profesionālo attīstību, jo skolotājs spēj labāk novērtēt skolēnu izaugsmes līmeni un viņu sasniegumus. Šādas mijšakarības parāda loģisko saikni starp nepieciešamību pilnveidot profesionālo darbību un skolotāju spējām vērtēt skolēnu sasniegumus.

Daudz vairāk mijšakarību parādās, analizējot mijšakarības starp **izglītības kvalitātes** kritērijiem skolās ar *augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos* (3.7. tabula).

Tika secināts, ka skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos praktiski starp visiem izglītības kvalitātes aspektiem ir būtiskākas vai mazāk būtiskas mijšakarības, kas parāda to, ka katrs izglītības kvalitātes kritērijs vairāk vai mazāk ietekmē viens otru.

3.7. tabula

Mijšakarības starp izglītības kvalitātes aspektiem skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem

	Mācību vide un psiholoģiskais komforts	Mācību procesa organizēšana	Skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana	Skolotāju profesionālā attīstība
Skolas vadīšana	0,587 (0,001)	0,809 (<0,001)	0,524 (0,002)	0,69 (<0,001)
Mācību vide un psiholoģiskais komforts		0,423 (0,018)		0,454 (0,01)
Mācību procesa organizēšana			0,57 (0,001)	0,56 (0,001)
Skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana				0,443 (0,01)

Piezīme: Tabulā atspoguļoti Spīrmena (Spearman) korelācijas koeficienti ar p vērtībām iekavās. Tabulā atspoguļoti tikai mainīgie, starp kuriem tika konstatētas būtiskas mijšakarības

- ✓ Cieša mijšakarība ir starp tādiem izglītības kvalitātes kritērijiem kā mācību vide un psiholoģiskais komforts un skolas vadība ($r=0,6$ $p=0,001$).

Šādu mījsakarību ir iespējams skaidrot ar skolas vadības lielo nozīmi mācību vides un psiholoģiskā komforta pilnveidē, kā arī skolas vadība ir tā, kurai ir vislielākās iespējas uzlabot psiholoģisko klimatu skolā. Mācību vide šai kontekstā tiek vērtēta arī kā mācību materiālu nodrošinājums un atjaunošana, ko arī būtiski ietekmē skolas vadība.

- ✓ Savā starpā ļoti cieši korelē tādi izglītības kvalitātes kritēriji kā mācību procesa organizēšana un skolas vadība ($r=0,8$ $p<0,001$), kā arī mācību procesa organizēšana korelē ar mācību vidi un psiholoģisko komfortu ($r=0,4$ $p=0,02$).

Mācību procesa organizēšanas un skolas vadības ciešo korelāciju ir iespējams skaidrot ar jau iepriekš minēto skolas vadības būtisko nozīmi kvalitatīva mācību procesa un mācību vides nodrošināšanā. Skolotājiem ir svarīgi just atbalstu un atzinību par padarīto darbu no skolas vadības, kas tādējādi motivē skolotājus investēt vairāk pūļu savā darbā. Tajā pat laikā skolas vadībai jābūt ieinteresētai kvalitatīvā mācību procesa organizēšanā un jāspēj arī nodrošināt skolotājus ar viņiem nepieciešamo mācību materiālo bāzi.

- ✓ Savā starpā cieši korelē tādi izglītības kvalitātes kritēriji kā skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšana un skolas vadība ($r=0,5$ $p=0,002$); kā arī ar mācību procesa organizēšana ($r=0,6$ $p=0,001$).

Mījsakarības starp šiem trim aspektiem ir svarīgi analizēt neatrauti vienu no otra. Skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšanas ciešās mījsakarības var skaidrot ar skolas vadības būtisko nozīmi mācību procesa organizēšanā, jo skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšana ir kvalitatīvas mācību procesa organizēšanas daļa.

- ✓ Izglītības kvalitātes kritērijs skolotāju profesionālā attīstība, kas skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem parādījās kā vienīgais kritērijs, ar ko korelēja citi izglītības kvalitātes kritēriji, skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem ļoti cieši korelē gan ar skolas vadīšanu ($r=0,7$ $p<0,001$), gan ar mācību procesa organizēšanu ($r=0,6$ $p=0,001$). Mījsakarības ir starp tādiem izglītības kvalitātes kritērijiem kā skolotāju profesionālā attīstība un skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšana ($r=0,4$ $p=0,01$).

Mijsakarības starp pedagogu profesionālo attīstību un mācību procesa organizēšanu, kā arī starp skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu novērtēšanu ir likumsakarīgas, jo pedagogu profesionālā attīstība ir pamats gan kvalitatīvākai mācību procesa organizēšanai, gan spējai objektīvāk un kvalitatīvāk novērtēt skolēnu izaugsmes līmeni un viņu sasniegumus.

Skolotāju profesionālās attīstības un skolas vadības mijsakarības jau tika skaidrotas, gan analizējot izglītības kvalitātes mijsakarības skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem, gan arī analizējot mijsakarības starp pedagogu apmierinātību ar tiešo vadītāju un skolotāju profesionālo attīstību. Skolas vadība spēj ietekmēt skolotāju iespējas pilnveidot savu profesionālo darbību, piemēram, rekomendējot profesionālās pilnveides kursus vai plānojot mācību gada noslodzi, kurā jau tiek iekļauts laiks skolotāju profesionālajai pilnveidei.

- ✓ Mijsakarības pastāv arī starp tādiem izglītības kvalitātes kritērijiem kā skolotāju profesionālā attīstība un mācību vide un psiholoģiskais komforts ($r=0,5$ $p=0,01$).

Minētā korelācija jau tika apskatīta, analizējot izglītības kvalitātes mijsakarības skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos. Mijsakarības starp skolotāju profesionālo attīstību un mācību vidi un psiholoģisko komfortu tika skaidrotas ar savstarpējām pozitīvām attiecībām, kā arī ar jaunu tehnoloģiju ienākšanu skolā, kas nosaka pedagogu profesionālo attīstību.

Mijsakarības starp apmierinātības ar darbu aspektiem

Mijsakarības starp vidusskolu skolotāju **apmierinātības ar darbu aspektiem skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem** valsts noteiktajos centralizētajos eksāmenos 2009./2010. mācību gadā attēlotas 3.8. tabulā.

Mijsakarības starp apmierinātības ar darbu aspektiem skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem

	Darbs pats par sevi (konkrētās profesijas darba specifika)	Atzinība
Tiešais vadītājs	0,683 (0,004)	0,589 (0,016)
Darba apstākļi		0,5 (0,048)
Darbs pats par sevi (konkrētās profesijas darba specifika)		0,806 ($\leq 0,001$)

Piezīme: Tabulā atspoguļoti Spīrmena (Spearman) korelācijas koeficienti ar p vērtībām iekavās. Tabulā atspoguļoti tikai mainīgie, starp kuriem tika konstatētas būtiskas mijsakarības

Līdzīgi kā analizējot gan mijsakarības starp apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes kritērijiem, gan mijsakarības starp izglītības kvalitātes aspektiem, arī mijsakarības starp apmierinātības ar darbu aspektiem skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem ir izteikti mazākas nekā skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos.

- ✓ Skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem ir ciešas mijsakarības starp pedagogu apmierinātību ar darbu (konkrētās profesijas darba specifiku) un apmierinātību ar tiešo vadītāju ($r=0,7$ $p=0,004$), kā arī ar apmierinātību ar saņemto atzinību ($r=0,8$ $p=0,0001$).

Visas trīs mijsakarības ir iespējams analizēt neatrauti vienu no otras, proti, skolotāji izjūt lielāku apmierinātību ar darbu, ko viņi dara, ja viņi ir apmierināti ar savu tiešo vadītāju un saņem pietiekoši daudz atzinības par padarīto darbu. Turklāt atzinību ir iespējams saņemt ne tikai no vadītāja, bet arī no kolēģiem.

- ✓ Otrs apmierinātības ar darbu aspekts, kas korelē ar citiem apmierinātības ar darbu aspektiem, ir atzinība. Mijsakarības pastāv starp apmierinātību ar saņemto atzinību un apmierinātību ar tiešo vadītāju ($r=0,6$ $p=0,01$), kā arī ar apmierinātību ar darba apstākļiem ($r=0,5$ $p=0,05$).

Mijsakarības starp apmierinātību ar saņemto atzinību un tiešo vadītāju tika minētas, analizējot iepriekš aprakstītās korelācijas. Šajās mijsakarībās skaidri parādās tiešā vadītāja spēja novērtēt skolotāju ieguldīto darbu, un, jo vadītājs būs

spējīgs sniegt pēc iespējas pozitīvāku atgriezenisko saikni, jo skolotāji būs apmierinātāki ar savu tiešo vadītāju.

Otra atrastā mījsakarība atspoguļo šādu situāciju – jo skolotāji ir apmierinātāki ar saņemto atzinību, jo viņi būs apmierinātāki ar darba apstākļiem. Darba apstākļi ietver gan sakoptu, estētisku un kvalitatīvu fizisko vidi, gan arī pieejamos darbam nepieciešamos materiālus.

Ļoti iespējams, ka šo abu aspektu savstarpējā korelācija ir pastarpināta, proti, pastāv varbūtība, ka šos abus aspektus ietekmē kāds cits faktors. Strādājot sakoptā un estētiskā vidē, kur ir pieejami kvalitatīvi mācību materiāli un uzskates līdzekļi, mācību process noritēs veiksmīgāk un līdz ar to arī skolotāji saņems vairāk atzinības par padarīto darbu.

Mījsakarības starp vidusskolu skolotāju **apmierinātības ar darbu aspektiem skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem** valsts noteiktajos centralizētajos eksāmenos attēlotas 3.9. tabulā.

3.9. tabula

Mījsakarības starp apmierinātības ar darbu aspektiem skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem

	Kolēģi	Darba apstākļi	Paaugstinājuma iespējas	Drošība	Atzinība
Tiešais vadītājs	0,424 (0,014)	0,715 ($\leq 0,001$)	0,347 (0,048)		0,383 (0,028)
Kolēģi		(0,497) (0,003)			
Darba apstākļi			(0,469) (0,006)		
Atalgojums			0,404 (0,02)		
Paaugstinājuma iespējas				0,586 ($\leq 0,001$)	0,369 (0,034)

Piezīme: Tabulā atspoguļoti Spīrmena (Spearman) korelācijas koeficienti ar p vērtībām iekavās. Tabulā atspoguļoti tikai mainīgie, starp kuriem tika konstatētas būtiskas mījsakarības

Skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos mijšakarību ir ievērojami vairāk gan starp apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitātes aspektiem, gan starp izglītības kvalitātes aspektiem, gan arī starp apmierinātības ar darbu aspektiem.

- ✓ Apmierinātība ar kolēģiem korelē ar apmierinātību ar tiešo vadītāju ($r=0,4$ $p=0,001$).

Šo mijšakarību var aprakstīt šādi – jo skolotāji ir apmierinātāki ar tiešo vadītāju, jo viņi ir apmierinātāki arī ar kolēģiem. Šādā veidā apskatot mijšakarību, ir iespējams skaidri saskatīt vadītāja lielo nozīmi saliedēta kolektīva veidošanā. Vadītājam ir ļoti lielas iespējas uzlabot kopējo kolektīvā valdošo noskaņojumu, turklāt vadītājs, uzlabojot pedagogu savstarpējās attiecības, uzlabo arī skolotāju attieksmi pret sevi.

- ✓ Apmierinātība ar darba apstākļiem ļoti cieši korelē ar apmierinātību ar tiešo vadītāju ($r=0,7$ $p<0,001$), kā arī korelācija ir starp apmierinātību ar darba apstākļiem un apmierinātību ar kolēģiem ($r=0,5$ $p=0,003$).

Darba apstākļu, kas ir ne tikai fiziskā vide, bet arī pozitīvs klimats, korelācija ar vadītāju un kolēģiem ir saistīta ar to, ka darba apstākļus lielākoties rada paši darbinieki. Jo darbinieki ir apmierinātāki ar kolēģiem un vadītāju, jo apmierinātība ar darba apstākļiem ir augstāka. Svarīgi ir atzīmēt, ka skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem parādās vairākas mijšakarības starp tiešo vadītāju un kolēģiem un citiem apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes kritērijiem, kas ļauj secināt, ka šajās skolās skolotāji augstu vērtē pozitīvās savstarpējās attiecības, kā arī uzskata tās par vienu no apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes uzlabošanas līdzekļiem.

No otras puses, darba apstākļi tiek vērtēti kā skolas fiziskā vide, un, jo vadītājs spēj labāk uztvert skolotāju nepieciešamības attiecībā pret materiālās vides nodrošinājumu un jo atsaucīgāks ir pret skolotāju idejām un ieteikumiem, jo apmierinātāki ir skolotāji ar darba vidi, kurā viņi strādā.

- ✓ Apmierinātība ar paaugstinājuma iespējām korelē ar apmierinātību ar tiešo vadītāju ($r=0,3$ $p=0,04$), apmierinātību ar atalgojumu ($r=0,4$ $p=0,02$), apmierinātību ar saņemto atzinību ($r=0,4$ $p=0,03$) un cieši korelē ar apmierinātību ar darba apstākļiem ($r=0,5$ $p=0,006$).

Ja paaugstinājuma iespējas tiek analizētas ne tikai kā vertikālā karjeras izaugsme, bet arī kā jaunu vai papildu pienākumu saņemšana, tad tas varētu būt iemesls, kāpēc parādās mijsakarības starp pedagogu apmierinātību ar paaugstinājuma iespējām un apmierinātību ar tiešo vadītāju. Tiešais vadītājs, novērtējot skolotāju darbu, ir spējīgs deleģēt viņiem jaunus pienākumus, tā nodrošinot horizontālo karjeras izaugsmi un darbinieks, iegūstot paaugstinājumu, jūtas novērtēts un līdz ar to tiek apmierināta viņa vajadzība pēc atzinības.

Mijsakarības starp paaugstinājuma iespējām un saņemto atalgojumu ir loģiskas, jo paaugstinājums gandrīz vienmēr tiek saistīts ar atalgojuma palielinājumu.

Ciešās mijsakarības starp paaugstinājuma iespējām un darba apstākļiem arī var tikt skaidrotas ar augstāka statusa saņemšanu, tādējādi arī ar cieņas iegūšanu no kolēģiem, kā arī, iespējams, ar labāku darba vietas iekārtojumu un nepieciešamo materiālu nodrošinājumu.

- ✓ Apmierinātība ar drošību ļoti cieši korelē ar apmierinātību ar paaugstinājuma iespējām ($r=0,6$ $p<0,001$).

Ciešās mijsakarības starp drošību un paaugstinājumu ir saistītas ar to, ka, iegūstot paaugstinājumu, pedagogs jūtas novērtēts un līdz ar to apzinās, ka iespējas pazaudēt pašreizējo darba vietu konkrētajā brīdī samazinās.

- ✓ Skolotāju apmierinātība ar saņemto atzinību korelē ar apmierinātību ar tiešo vadītāju ($r=0,4$ $p=0,03$).

Mijsakarības starp saņemto atzinību un tiešo vadītāju atspoguļojās arī skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos. Šīs mijsakarības ir saistītas ar to, ka skolotājiem ir svarīgi saņemt pozitīvu atgriezenisko saiti no vadītāja, kas tādējādi arī motivē skolotājus strādāt kvalitatīvāk.

3.2. Vidusskolu skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti ietekmējošo faktoru izpēte

Kvantitatīvā pētījuma rezultātā, kura **mērķis** bija pierādīt pedagogu apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mijsakarības, ir rasts pamatojums pētījumā izvirzītajai

hipotēzei, kas ir apstiprināta. Pierādot skolotāju apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mījsakarības, paveras iespējas iesāktu pētījumu turpināt, lai rastu atbildi, kā praktiski pilnveidot skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti.

3.2.1. Kvalitatīvā pētījuma metodoloģija

Lai to noskaidrotu, empīriskā pētījuma otrajā posmā tika veikts kvalitatīvais pētījums. Kvalitatīvā pētījuma **bāzi** veidoja vidusskolu skolotāji un direktori no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem, kuri piedalījās pētījuma pirmajā posmā. Kopumā tika veiktas četru skolu direktoru un astoņu skolotāju intervijas, kuri sagatavoja skolēnus vidusskolas centralizētajiem eksāmeniem. Tā kā interviju ievākšanas brīdī vienas skolas direktors no piecām bija atvaļinājumā, tad tika apkopoti četru skolu direktoru viedokļi. Kvalitatīvā pētījuma posmā tika iegūtas intervijas no astoņiem vidusskolas skolotājiem. Pamatojoties uz kvalitatīvā pētījuma specifiku, dati tika vākti līdz mirklīm, kad intervijās vairs neparādījās jaunas būtiskas atbildes. Pirmo divu intervēto skolotāju (28. pielikums) viedokļi krasi atšķīrās no pārējām intervijām, bet tā kā turpmākajās intervijās viedokļi bija līdzīgi un nekādas jaunas tentences neatspoguļojās, tika nolemts datu vākšanu pārtraukt.

Skolas, kurās tika veikts kvalitatīvais pētījums, tika izvēlētas, pamatojoties uz kvantitatīvā pētījuma posmā iegūtajiem datiem, un intervijas tika veiktas, pamatojoties uz respondentu pieejamību (intervēti tika tikai tie respondenti, kas labprātīgi piekrita piedalīties pētījumā). Izvēlētas skolas ir ar augstiem skolēnu sasniegumiem un, kā uzrādīja kvantitatīvā pētījuma rezultāti, augstu pedagogu apmierinātību ar darbu.

Kvalitatīvā pētījuma **mērķis** bija izpētīt, kā uzlabot izglītības kvalitāti un pedagogu apmierinātību ar darbu.

Lai sasniegtu mērķi, pētījumā tika izmatota daļēji strukturēta intervija, kas sastāvēja no diviem jautājumu blokiem: jautājumi par *izglītības kvalitāti* un jautājumi par *apmierinātību ar darbu*.

Intervējot izglītības iestāžu vadītājus, uzsvars tika likts uz viņu pienesumu izglītības kvalitātes un pedagogu apmierinātības ar darbu nodrošināšanā. Intervējot skolotājus, jautājumi tika formulēti specifiski viņu darbības jomai un viņu emocionālajām

izjūtām attiecībā pret darbu. Tā kā pētījuma pirmajā posmā tika secināts, ka starp skolas vadību un izglītības kvalitāti ir ciešas mijsakārbas, intervējot vidusskolu skolotājus, tika mēģināts noskaidrot vadības lomu gan izglītības kvalitātes, gan apmierinātības ar darbu nodrošināšanā.

No 2011. gada novembra līdz decembrim tika veiktas intervijas, kas fiksētas audioierakstos un atšifrētas, un veikta transkripcija, lai datus būtu iespējams apstrādāt, izmantojot AQUAD 6 programmu. Interviju transkripcijas pievienotas 24. – 34. pielikumā.

Dati tika kodēti atsevišķi direktoru grupai un atsevišķi vidusskolu skolotāju grupai. Izmantojot AQUAD 6 programmu, tika veikta frekvenču analīze, kas ļauj analizēt kodu biežumu. Lai datu masīvs nebūtu pārāk liels un būtu pietiekami pārskatāms, frekvenču analīze tika veikta atsevišķi apmierinātībai ar darbu un izglītības kvalitātei.

3.2.2. Izglītības kvalitāti ietekmējošie faktori

Skolu direktoru viedokļi par izglītības kvalitāti ietekmējošiem faktoriem

Iegūtie kvalitatīvā pētījuma dati atspoguļo direktoru viedokli par to, kas, viņuprāt, ir noteicošais kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā. Visas kodētās atbildes ir iespējams sadalīt vairākās grupās, kas uzskatāmāk ļauj uztvert nozīmīgākos izglītības kvalitātes nodrošināšanas līdzekļus.

1. Lielāko uzmanību, runājot par kvalitatīvas izglītības nodrošināšanu (20. pielikums), direktori pievērš tieši *pedagogu personībai un darbam*, to minot kā vienu no galvenajiem kritērijiem. Direktoru biežāk minētie ar pedagogu darbu saistītie aspekti, kas izkristalizējas frekvenču analīzē, ir *skolotāju pašattīstība* un *kursi skolotājiem*, kam seko *skolotāju radošums* un *skolotāju motivācija*.

„(..) pašiem ir ļoti daudz jāmacās. Jābūt radošiem, laikmetīgiem, jāapmeklē dažādi kursi, pašjāizglītojas un principā jāmacās strādāt ar visiem skolniekiem.” (26. pielikums)

Runājot par skolotāju kursiem, šis aspekts ir īpaši svarīgs, jo to minēja trīs no četriem intervētajiem skolu direktoriem, turklāt viens no respondentiem šo faktu intervijā minēja vairākkārt.

Vēl bez šiem aspektiem direktori min arī *skolotāju zināšanas, skolotāju vēlmi pašattīstīties (skolotāji vēlas izaugsmi), skolotāju dalību organizācijās, skolotāju prasmes, talantus, skolotāju darbu, papilddarbu, kā arī skolotāju pieredzi.*

„(..) daudzi skolotāji piedalās CE darbu labošanas komisijās. Vairāki skolotāji strādā arī kā āršatata metodiķi VISC, kā multiplikatori VISC.”

„(..) uz šo skolu nāk strādāt tie skolotāji, kas grib apliecināt savus spēkus.” (26. pielikums)

„Pirmkārt, nāk tie skolotāji, kas grib izaugsmi un kas arī jūt, ka var šeit strādāt, un, otrkārt, pašiem ir ļoti daudz jāmācās. Jābūt ir radošiem, laikmetīgiem, jāapmeklē dažādi kursi, pašjāizglītojas un principā jāmācās strādāt ar visiem skolniekiem.” (26. pielikums)

2. Otra grupa, ko ir iespējams izšķirt, pamatojoties uz direktoru sniegtajām atbildēm, un kas ir cieši saistīta ar pedagogu darbu, ir **personāla atlase**. Būtisks šķiet fakts, ka, runājot par personāla atlasī, direktori min vecuma sadalījuma nozīmīgumu, lielāku uzsvāru liekot uz jauno skolotāju piesaisti, tajā pašā laikā direktori intervijās, runājot par personāla atlasī, praktiski nerunā par skolotājiem nepieciešamajām zināšanām, prasmēm vai kvalifikāciju.

Direktoru intervijās izkristalizējas vairāki aspekti, kas ir saistīti ar personāla atlasī, tas ir, *kadru politika, jauni skolotāji, pareizs vecuma sadalījums*), bet tajā pašā laikā skolās, kurās šīs prasības nav apmierinātas, tiek runāts par *jauno skolotāju trūkumu un nepareizu vecuma sadalījumu*.

„Nav pareizs vecuma sastādījums skolā, jo ir vajadzīgi apmēram 20-30% pedagogi vecumā no 25 līdz 30 gadiem, 50% vecumā no 30 līdz 50 gadiem un 20-30% no 50 gadiem un vecāki, tā būtu ideāli (..)” (24. pielikums)

3. Trešā grupa, ko direktori min intervijās, runājot par kvalitatīvu izglītības nodrošināšanu, ir **skolēni**. Divi dominējošie aspekti, par ko runā direktori izglītības kvalitātes nodrošināšanas kontekstā, ir *zināšanu pamati* un *skolēnu motivācija*.

„(..) pēc šo rezultātu uzzināšanas teicu, protams, skolotājiem paldies. Es īpaši uzsvēru sākumskolu, jo pamatus ieliek sākumskolā.” (24. pielikums)

Direktori min arī *skolotāju un skolēnu attiecību* nozīmīgumu kā vienu no kvalitātes nodrošināšanas aspektiem, kā arī to, ka *no skolēniem tiek prasīts atbilstoši viņu spējām*.

„(..) no katra ir jāprasa pēc spējām, un mēs tiešām no skolēniem prasām atdevi.” (25. pielikums)

Tā kā kvalitatīvajā pētījumā tika intervētas arī valsts ģimnāzijas, tad loģisks ir fakts, ka kā viens no izglītības kvalitātes nodrošināšanas aspektiem tika minēta *skolēnu atlase*. (..)

Runājot par izglītības kvalitātes nodrošināšanu skolā, būtiska šķita viena iztaujātā direktora atbilde par to, ka *skolēni caur sodu tiek disciplinēti*, kas kalpo kā viens no aspektiem kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā.

„Es atļāvu saviem skolotājiem izmest bērnu ārā no stundas, ja viņš traucē (..) Līdz ar to stundu viņš nostāv apakšā, pēc stundām (mēs atradām finanses) (..) viņš (skolēns) atstrādā to stundu. Tādā veidā disciplinējam caur sodu.” (24. pielikums)

Šīs skolas direktors vairākkārt savās atbildēs ir uzsvēris disciplīnas un *iekšējo kārtības noteikumu svarīgumu*.

„Mums ir skolas iekšējās kārtības noteikumi, un es vienmēr saku, ka mums tie strādā.” (24. pielikums)

4. Kā ceturto nozīmīgo grupu, kas nodrošina augstu izglītības kvalitāti, pamatojoties uz intervēto direktoru sniegtajām atbildēm, ir iespējams izdalīt **mācību procesa organizēšanas** aspektu. Direktori, runājot par izglītības kvalitātes nodrošināšanu, uzsver vairākus aspektus, kas saistīti ar mācību procesa organizēšanu. Tie ir *plānveida darbs*, *plānota darba strukturēšana*, *mērķtiecīgs darbs*.

„(..) mērķtiecīga plānošana, uzsākot ģimnāzijas darbu, mēs pirms 15 gadiem centāmies mērķtiecīgi izplānot tādu modeli, pēc kā strādājam vēl joprojām.” (26. pielikums)

Skolas vadība, plānojot mācību procesu, *plāno papildu nodarbības* īpaši tiem mācību priekšmetiem, kuros ir paredzēts kārtot centralizētos eksāmenus un kurus ir nepieciešams apgūt padziļināti.

„Mācību priekšmetu stundu skaits noteikti atšķiras no paraugprogrammām, kas raksturojas ar atsevišķu mācību priekšmetu profilējošu vai padziļinātu, vai paplašinātu satura mācīšanu.” (27. pielikums)

Viens no intervētajiem skolas direktoriem, runājot par kvalitatīvas izglītības nodrošināšanu, min faktu, ka skolas vadība *no pedagogiem pieprasa kvalitatīvu darbu.*

„(..) es arī savējiem (pedagogiem) esmu teicis visa gada garumā: “Jūs zināt, par kādu naudu jūs uz šejieni nākat, un jūs nedrīkstiet haltūrēt.” (24. pielikums)

5. Kā atsevišķs kritērijs, ko min pilnīgi visi intervētie skolu direktori, ir **materiāli tehniskais nodrošinājums**, ar to tiek domāts gan dažādu nepieciešamo mācību līdzekļu nodrošinājums, gan tādu jaunāko tehnoloģiju izmantošana skolā kā interaktīvās tāfeles, kā arī projektoru un datoru nodrošinājums.

„Gandrīz visās klasēs ir projektori vai televizori un datori, tātad visi resursi ir.” (26. pielikums)

„Ienākot skolu darbā jauniem mācību materiāliem, teiksim, šīnī gadījumā, elektroniskiem mācību materiāliem, ir nepieciešamība arvien vairāk un vairāk pēc informācijas un komunikācijas tehnoloģijām skolotāju darbā. Es jau gribētu teikt, ka tā jau ir katra skolotāja ikdiens vai tā tam būtu jābūt.” (27. pielikums)

Vidusskolu skolotāju viedokļi par izglītības kvalitāti ietekmējošajiem faktoriem

Līdzīgi, kā tika sargrupētas direktoru sniegtās atbildes par izglītības kvalitātes nodrošināšanu skolā, ir iespējams sargrupēt arī skolotāju sniegtās atbildes par augsto izglītības kvalitātes nodrošināšanu.

1. Arī skolotāju sniegtajās atbildēs (21. pielikums) liels uzsvars tiek likts uz **skolotāju darbu un viņu attiecībām ar skolēniem**. Kā viens no

svarīgākajiem aspektiem, kas tika minēti intervijās, bija *skolotāju darbs* (kodu tabulā arī *skolotāju sistemātisks darbs, sistemātisks darbs, skolotāju papilddarbs un nepārtraukts darbs*).

„(..) sasniegumu galvenais pamats ir skolotāja sistemātisks darbs, darbs, darbs un vēlreiz darbs, un motivācija.” (28. pielikums)

Kā nākamais svarīgais aspekts tika minētas *skolotāja un skolēnu pozitīvās attiecības un savstarpēja sadarbība*, kas veidojas uz savstarpējās cieņas pamata.

„(Skolotājiem un skolēniem) ir kontakts, un mēs esam jau pietiekoši labi pazīstami, lai vidusskolas posmā strādātu jau līdzvērtīgi ar cieņu.” (28. pielikums)

Šādās attiecībās skolotājs *skolēnus nesoda*, bet gan izsaka atzinību (*skolēnu uzslava*).

„(..) skolnieki saka, viņi tāpēc nedara, ka viņi viņus nesoda par to, ja nedara. Es nesodu. Viņiem ir jāsaprot, ka tas ir process.” (28. pielikums)

Skolotāji intervijās min, ka līdz vidusskolas posmam šādas attiecības ir grūtāk veidot, bet vidusskolas posmā, lai nodrošinātu augstu izglītības kvalitāti, šādas attiecības ir nepieciešamas. Pamatojoties uz savstarpējām pozitīvajām attiecībām, skolotāji *skolēniem izvirza augstas prasības*.

„(..) pats pirmais ir prasības. Jo ir augstākas prasības, ieliekot atzīmi, jo viņš pierod, ka viņam tas ir jāzina.” (30. pielikums)

„Nu, prasības ir diezgan augstas. Un ir tabula, ar kuru mēs strādājam, kur par vienu kļūdu ir 9 un par divām jau ir 8. (..) diezgan drakoniska arī vērtēšanas sistēma.” (33. pielikums)

Intervijā tika minēts, ka skolēni jaunākajās klasēs ne vienmēr spēj veidot pozitīvas savstarpējās attiecības ar skolotājiem, kas izvirza augstas prasības skolēniem.

„Viņi jau kaut kad to novērtē, ja 10. klasē viņiem liekas, ka tu esi ragana tāpēc, ka tu prasi, tad 12. viņi saprot, kāpēc tu tāda biji.” (33. pielikums)

Kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā skolotāji min arī nepieciešamību pēc savas motivācijas (*skolotāju motivācija*), *kvalifikācijas celšanas*, kā arī sava (*skolotāju*) *darba pilnveides*.

„Tas ir gan viņu (skolēnu), gan mans vienots skatījums, kā tas jādara (kā tiek organizēts mācību process), kāpēc tas jādara. Principā ir motivācija gan viņiem, gan man.”

„Pētām, skatāmies, ko mēs varētu savā darbā papildināt, ko jaunu ieviest (...).” (28. pielikums)

2. Kā otru svarīgu aspektu, ko min skolotāji kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā, ir ***skolēni un viņu darbs***. Lielākā daļa pedagogu kā galveno faktoru kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā, kas ir saistīts ar skolēniem, min viņu motivāciju (*skolēnu motivācija*).

„Es domāju, ka angļu valoda ir visiem vajadzīga, un tāpēc jau visi mācās ar pilnu spar, viņiem tā ir iekšējā motivācija.” (30. pielikums)

Skolēnu motivācija ir cieši saistīta ar skolēnu mērķi, un skolotāji intervijās ļoti bieži uzsver to, ka *skolēni ir tendēti uz rezultātu sasniegšanu*. Ar rezultātiem tiek saprasti gan augsti sasniegumi centralizētajos eksāmenos, gan arī augstu vērtējumu sasniegšana ikdienas pārbaudes darbos un uzdevumos.

„(..) viņš (skolēns) grib labus rezultātus galā (..) tas ir viņa mērķis, un neviens man neiestāstīs, ka mērķis ir priecāties par matemātiku vai priecāties, cik viņš būs gudrs.” (29. pielikums)

Lielākā daļa skolotāju intervijās min, ka skolēniem ļoti svarīgi ir saņemt novērtējumu par viņu darbu un šāda novērtējuma saņemšana veicina skolēnu motivāciju.

Kā vēl viens svarīgs izglītības kvalitātes faktors, kas saistīts ar skolēniem, ir viņu darbs (*skolēnu darbs*).

„(..)es uzskatu, ka skolotāju ieguldījums augsto rezultātu sasniegšanā ir 30%.” (30. pielikums)

Skolotāji uzskata, ka bez skolēnu darba un motivācijas kvalitatīvu izglītību nebūtu iespējams nodrošināt. Intervijās skolotāji min arī to, ka, lai sasniegtu augstu izglītības kvalitāti, skolēniem ir jābūt *zināšanu pamatiem*. Šī faktora minēšana intervijā ir saistīta ar to, ka intervētie skolotāji, strādājot ar vidusskolas skolēniem, saskaras ar problēmu, ka, pārnākot no citām skolām, skolēnu zināšanu līmenis ir dažāds. Tādējādi tas būtiski ietekmē gan skolotāju darbu, gan arī skolēnu sasniegumus.

Līdzīgi kā skolu direktoru intervijās, arī skolotāju intervijās kā viens no kvalitatīvas izglītības priekšnoteikumiem parādījās *skolēnu atlase*.

„Nu, faktiski mēs vienu daļu sasniegumu varam norakstīt uz to, ka mums ir bijis konkurss pirms tam.” (32. pielikums)

Šis faktors varētu būt cieši saistīts ar tādiem iepriekš minētajiem faktoriem kā skolēnu motivācija, skolēnu koncentrēšanās uz rezultātu, zināšanu pamati un skolēnu darbs, jo, jau uzņemot skolēnus, tiek atlasīti spējīgi un augsti motivēti skolēni.

3. Kā trešo izglītības kvalitāti ietekmējošo aspektu intervijās skolotāji min *mācību procesa organizēšanu*. Lielākajā daļā interviju kā viens no būtiskākajiem augstas izglītības kvalitātes nodrošināšanas faktoriem, pamatojoties uz frekvenču analīzi, izkristalizējas *daudzveidīgi mācību uzdevumi*. Šo faktoru min praktiski visi intervētie skolotāji, turklāt vairākkārt uzsverot daudzveidīgu mācību uzdevumu būtisko nozīmi kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā.

„Jā, nu kā metodes jau dažādas tiek izmantotas. Visiespējamākās. Grūti pat visu uzreiz uzskaitīt.” (31. pielikums)

Skolotāji uzsver, ka tiek rūpīgi *plānotas mācību stundas*. Skolotājs mācību procesā *ieņem padomdevēja lomu*.

„Vairāk mēs izejam uz to, ka viņi paši vairāk strādā un es viņiem esmu tikai kā palīgs.” (31. pielikums)

Tajā pašā laikā tiek izvirzītas *skaidras un konkrētas darba prasības*.

„Viņiem ir, pirmkārt, skaidri jāzina, kas jāmaks (..) Viņam ir pilnīgi jāzina process (..) man ir jāiemāca viņam šo procesu sekmīgi vadīt.” (29. pielikums)

Viens no intervētajiem skolotājiem min arī *disciplīnas* nozīmīgumu kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā.

„(..) augstos rezultātus garantē tāda diezgan liela stingrība un disciplīna. Darba disciplīna.” (33. pielikums)

4. Ceturtais aspekts, ko intervijās min skolotāji saistībā ar izglītības kvalitātes nodrošināšanu, ir ***materiāli tehniskais nodrošinājums***. Praktiski visi pedagogi intervijās uzsver šī tehniskā nodrošinājuma būtiskumu un nepieciešamību, izmantojot to mācību procesā. Taču tajā pašā laikā praktiski visi skolotāji min to, ka materiāli tehniskais nodrošinājums varētu būt labāks, lielāku uzmanību vēršot tieši uz mācību līdzekļu trūkumu, nevis jaunāko tehnoloģiju trūkumu. Praktiski visi aptaujātie skolotāji intervijās uzsver tādu tehnoloģiju pieejamību kā datoru, projektoru un nepieciešamības gadījumā arī interaktīvā tāfele, kas netiek nodrošināta katrā klasē, bet kas ir pieejama katrā intervētajā skolā.

„(..) vide mums ir diezgan laba, jo man ir tehnika un ir iespējas arī variēt un dažādi strādāt, lai būtu interesanti.” (33. pielikums)

Lielākoties skolotāji, runājot par vadības lomu izglītības kvalitātes nodrošināšanā, kā arī apmierinātības ar darbu kontekstā, min *atbalstu*, ar ko lielākoties tiek saprasts materiālu un tehnikas nodrošinājums.

„(..) direktoram rakstīju un lūdzu, un pēc mana lūguma mums skolā sāka pirkt interaktīvās tāfeles. (..) Viņi (skolas vadība) mani ir atbalstījuši tādā ziņā. Nopirka projektoru, man viss uzreiz bija (..)” (29. pielikums)

„Jā, cik daudz es esmu prasījusi, tik daudz esmu saņēmusi. Grāmatas, kādas mums ir vajadzīgas, skola vienmēr ir nopirkusi (..) mums vienmēr ir, nekad nav atteikts. (..) Kas man ir bijis nepieciešams, es vienmēr esmu saņēmusi - gan atbalstu, gan palīdzību.” (29. pielikums)

„(..) vadība mums prasa tos rezultātus, prasa no visiem.” (34. pielikums)

„Prasīga vadība arī varētu būt viens no faktoriem, ko vajadzēja minēt, runājot par izglītības kvalitāti. Jo augstas prasības no vadības puses pret skolotājiem, dažreiz liekas, ka nežēlīgi augstas, un, ja no tevis prasa, tad tu arī prasi tālāk.” (33. pielikums)

Skolotāju intervijās par izglītības kvalitātes nodrošināšanu atspoguļojas arī tas, ka *mērķis* nav pilnveidot skolēnu zināšanas, bet gan sasniegt *augstus rādītājus centralizētajos eksāmenos*. Pedagogi to pamato ar centralizēto eksāmenu būtisko lomu skolēnu tālākajā dzīvē.

„(..) Citi saka, ka skolēnam vajag, lai ir interesanti (..) ne jau tas eksāmens ir svarīgākais. Nu, nemālēsim sev acis, ir viņam tas svarīgi. Viņam pēc tam ar to saistās viņa nākotne, viņam ar to dokumentu pēc tam jāiet tālāk, viņam tas dokuments ir svarīgs.” (29. pielikums)

Direktoru un skolotāju sniegtajās atbildēs par augstas izglītības kvalitātes nodrošināšanas aspektiem izkristalizējas praktiski visi pētījuma teorētiskajā daļā izvirzītie izglītības kvalitātes rādītāji.

Izglītības kvalitātes rādītāji, kas pētījuma teorētiskajā daļā tika izvirzīti, pamatojoties uz literatūras analīzi, ir sekojoši: mācību procesa plānošana un organizēšana; skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana; pedagogu profesionalitāte; pedagogu un skolēnu attiecības; vide un psiholoģiskais komforts; skolas vadība; *obligāto centralizēto eksāmenu vērtējumi*.

Izglītības kvalitātes rādītājs, kas tika izvirzīts pētījuma teorētiskajā daļā, bet kuru direktori intervijās nemin vispār, ir *skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana*. Tā vietā direktori izglītības kvalitātes nodrošināšanas kontekstā runā par skolēnu motivāciju un zināšanu pamatiem. Līdzīga tendence atspoguļojas arī skolotāju sniegtajās atbildēs. Vidusskolu skolotāji kā kvalitatīvas izglītības aspektu uzsver skolēnu darbu un viņu zināšanu pamatus. Arī tādu rādītāju kā vide un psiholoģiskais komforts, ar ko tiek saprasta droša un piemērota vide un pozitīvs skolas klimats, gan direktori, gan skolotāji intervijās min reti, lielāku uzmanību vēršot materiāli tehniskajam nodrošinājumam, kas neapšaubāmi daļēji ir saistīts ar vidi.

Gan direktori, gan skolotāji intervijās kā kvalitatīvas izglītības priekšnoteikumu min skolotāju un skolēnu pozitīvās attiecības, kas balstītas uz savstarpēju cieņu, un, kā min skolotāji, *šīs attiecības tiek "izmantotas" mācību procesā.*

Aspekts, kas pētījuma teorētiskajā daļā netika iekļauts kā izglītības kvalitātes raksturojošs rādītājs, bet ko min skolu direktori, ir personāla atlase. Skolu direktori intervijās, runājot par pedagoģiskā personāla atlasī, lielākoties min nepieciešamību pēc normāla vecuma sadalījuma.

Arī skolotāju sniegtajās atbildēs par izglītības kvalitātes nodrošināšanu atspoguļojas praktiski visi rādītāji, kas tika izvirzīti pētījuma teorētiskajā daļā.

Būtisks šķiet fakts, ka skolotāji intervijās nemin skolas vadības būtisko lomu kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā tādā kontekstā, kā tika uzsvērts pētījuma teorētiskajā daļā, proti, ar rādītāju *skolas vadība* pētījumā tiek saprasta skolotāju iesaistīšanās lēmumu pieņemšanā, kā arī skaidru skolas mērķu izvirzīšana un mērķtiecīga to sasniegšana.

Skolotāji kā vienu no augstu izglītības kvalitātes ietekmējošiem faktoriem min skolēnu mērķtiecīgu sagatavošanu valsts noteiktajiem centralizētajiem eksāmeņiem, nevis vispārēju skolēnu zināšanu, attieksmju un prasmju papildināšanu. Skolotāji šo faktu skaidro ar to, ka centralizētie eksāmeņi būtiski ietekmē skolēnu tālāko dzīvi.

3.2.3. Vidusskolu skolotāju apmierinātību ar darbu ietekmējošie faktori

Skolu direktoru viedokļi par skolotāju apmierinātības ar darbu ietekmējošajiem faktoriem

Skolu direktoru intervijās par skolotāju apmierinātību ar darbu atspoguļojas direktoru ieinteresētība pedagoģu pozitīvu emocionālo izjūtu nodrošināšanā.

Pilnīgi visi intervētie direktori uzskata (22. pielikums), ka *apmierinātība ar darbu ietekmē izglītības kvalitāti* un skolotāji nespēj nodalīt savas emocionālās izjūtas no profesionālās darbības, turklāt intervijās tiek minēts, ka skolotāju neapmierinātība var negatīvi ietekmēt skolēnus (*cieš bērni no neapmierinātiem pedagogiem*).

„(..) un kur tad, ja tāds ieiet stundās, loģiski, ka cieš bērni. Tur jau par kvalitāti vispār nevar būt runa.” (24. pielikums)

Direktoru intervijās izkristalizējas liela daļa kvantitatīvajā pētījumā izmantotie apmierinātības ar darbu faktori. Kā vienu no biežāk minētajiem faktoriem direktori min *atbalsta sniegšanu skolotājiem*, ko intervijās ir minējuši praktiski visi direktori, turklāt vairākkārt to uzsverot.

„(..) *pie manis var nākt jebkurā brīdī un ar jebkādiem jautājumiem.*” (25. pielikums)

Kodu tabulā (22. pielikums) ir atsevišķi izdalīti divi līdzīgi kodi *atbalsts skolotājiem* un *vadības atbalsts skolotājiem*. Šie līdzīgie kodi tiek lietoti apzināti, jo pirmajā gadījumā (*atbalsts skolotājiem*) tiek runāts par direktoru sniegto atbalstu, bet otrajā gadījumā (*vadības atbalsts skolotājiem*) tiek runāts par vadību plašākā kontekstā, ar to saprotot ne tikai direktoru, bet arī, piemēram, mācību pārziņu sniegto atbalstu.

„*Kāds (skolotājs) pažēlojas, ka netiek galā ar kādu klasi, nu, sūtām mācību pārzini iekšā.*” (24. pielikums)

Otra biežāk minētā atbilde, runājot par apmierinātības ar darbu nodrošināšanu, ir kvalitatīvu *darba apstākļu* un *darba vides* nodrošināšana.

„(..) *es uzskatu, ka mans galvenais uzdevums ir nodrošināt, lai viņam būtu viss – gaisma, siltums, lai viņi nebūtu kašķīgi.*” (24. pielikums)

Arī šo aspektu min praktiski visi intervētie skolas direktori. Ar darba apstākļiem tiek saprasts materiālu un tehnisko līdzekļu nodrošinājums, kā arī disciplīnas nodrošināšana mācību procesa laikā.

Intervijās atspoguļojās fakts, ka direktori domā par *kolektīva saliedētību* un pozitīvu *kolektīvo attiecību* uzturēšanu, nodrošinot *kolektīvu atpūtu* (kopīgus pasākumus). „(..) *par šiem kultūras pasākumiem mēs tā ļoti domājam pāris reižu gadā.*” (25. pielikums)

Skolu direktori kā vienu no apmierinātības ar darbu veicinošiem aspektiem min arī to, ka skolotājiem tiek izteikta *atzinība*, viņi tiek uzslavēti par skolēnu vai pašu skolotāju sasniegumiem un panākumiem.

„*Un arī tā paslavēšana par kaut kādiem labiem darbiem (..) esmu pārlicinājusies, ka cilvēkiem patīk, ka viņiem pasniedz goda rakstus.*” (25. pielikums)

Intervētie skolu direktori uzskata, ka kopumā *pedagogi ir apmierināti ar darbu* un jūtas *droši* par savu darbu.

„Daudzi (skolotāji) saka: “Mums te ļoti patīk.” (..) priecē tas, ka tiešām skolotāji saka, jā, ka viņiem šeit patīk strādāt, ka viņi nāk uz darbu ar prieku no rīta, un tas jau ir noteicošais fakts.” (25. pielikums)

Intervijās tiek minēts, ka skolotāji ir apmierināti ar darbu (*konkrētās profesijas darba specifiku*), taču tajā pašā laikā direktori min aspektus, ar kuriem skolotāji ir neapmierināti, un ta ir *zemais atalgojums*.

„Man hroniski trūkst laika un vienkārši smieklīgi zema alga (..) Mūsdienu skolā strādā tikai sava darba fanātiķi.” (28. pielikums)

Tiek minēts arī skolotāju noslogojums, kā rezultātā skolotājiem *trūkst atpūtas*. „(..) uz ko mēs, visi skolotāji, vispār turējāties? Uz to, ka mums ir divu mēnešu atvaļinājums vasarā. Divi mēneši – tas ir minimālais, lai atietu no šitā ārprāta, kas ir mācību gada garumā. No tā trokšņa, no tā visa.” (24. pielikums)

Skolu direktori, runājot par zemo atalgojumu, min arī to, ka valsts un pašvaldības nodrošina *piemaksas* valsts ģimnāzijām, kas arī varētu būt apmierinātību ar darbu veicinošs aspekts.

„(..) par metodisko darbību katram skolotājam ir piemaksa, kaut neliela, viņa tomēr drusciņ ir. Un tas jau arī iespaido pedagogu noturību.” (27. pielikums)

Vidusskolu skolotāju viedokļi par apmierinātības ar darbu ietekmējošajiem faktoriem

Intervētie skolotāji, runājot par apmierinātību ar darbu, uzsver tos aspektus, ar kuriem viņi ir apmierināti, bet tiek minēti arī aspekti, kuru trūkumi būtu jānovērš, lai būtu iespējams uzlabot kopējo apmierinātību ar darbu.

Lielākā daļa skolotāju intervijās uzsvēra (23. pielikums) to, ka viņi ir *apmierināti ar savu darbu*, vienlaicīgi minot arī neapmierinātību ar atalgojumu.

„Ar algu es neesmu apmierināta, bet ar visu pārējo es esmu apmierināta.” (31. pielikums)

„(..) te ir atkal tās divas puses – profesija un atalgojums. Ārkārtīgi liela tāda disharmonija.” (33. pielikums)

Praktiski visi intervētie skolotāji uzskata, ka *apmierinātība ar darbu ietekmē izglītības kvalitāti*. Tikai viens no aptaujātajiem respondentiem uzskata, ka skolotājs spēj

nodalīt savas emocionālās izjūtas no profesionālās darbības (*apmierinātība neietekmē izglītības kvalitāti*), bet būtiski ir atzīmēt, ka šis skolotājs jūtas apmierināts ar darbu.

„(..) es profesionāli, lai arī cik štruntīgi man iet, varu klases priekšā nostāties un pilnīgi uzreiz ielēkt lomā, un esmu skolotāja.” (34. pielikums)

Frekvenču analīzes rezultātā izkristalizējās viens no būtiskākajiem apmierinātības ar darbu aspektiem, ko min un vairākkārt uzsver praktiski visi intervētie skolotāji, – apmierinātība ar *darbu (konkrētās profesijas darba specifiku)*. Kā vienu no darba specifiku ietekmējošiem faktoriem pedagogi min to, ka *darbs ir interesants un apmierinātību rada skolēnu sasniegumi*.

„(..) kad es pieņemu eksāmenu un kad es redzu, ka man skolniekiem ir tik labi tie rezultāti, tad, protams, es esmu apmierināta. Darba rezultāts. Tad, kad es redzu savu darba rezultātu, tad man ir prieks darīt to darbu.” (32. pielikums)

Skolotāji līdzīgi kā skolu direktori intervijās min *kolēģu savstarpējo attiecību nozīmīgumu apmierinātības ar darbu nodrošināšanā*. Kā svarīgākais savstarpējās kolēģu attiecībās tiek minēts *koleģiāls atbalsts*, ar ko lielākoties tiek saprasta savstarpēja palīdzības sniegšana, dalīšanās ar informāciju un dažādiem materiāliem.

„Mēs (kolēģi) viens otram palīdzam un kaut kādā veidā atbalstām.” (31. pielikums)

Skolotāji intervijās par apmierinātību ar darbu min arī vadības nozīmīgo lomu. Kā vienu no svarīgākajiem apmierinātības ar darbu aspektiem, kas ir konkrēti saistīts ar vadību, skolotāji min vadības sniegto atbalstu (*vadības atbalsts*).

„Nu, ja vadību tā skatās, mums labprāt ļauj un dažreiz pat ļoti mudina braukt uz kaut kādiem tādiem (pasākumiem) kā publiskā runa.” (32. pielikums)

Šī aspekta nozīmīgums atspoguļojas faktā, ka visi skolotāji intervijās min vadības atbalstu, turklāt skolotāji, kas šo atbalstu nesaņem, intervijās uzsver tā trūkumu. Intervijās kā nozīmīgs apmierinātību ar darbu ietekmējošais aspekts tiek minēta arī *atzinības saņemšana no skolas vadības*.

„(..) direktore jau kādreiz arī pie tāfeles priekšā uzraksta, ka angļu valodā ir tik daudz A līmeņu, un es sēžu laimē. Tā ka vadība mani atbalsta.” (30. pielikums)

Intervijās, runājot par apmierinātību ar darbu, skolotāji runā arī par aspektiem, kas viņus darbā neapmierina. Praktiski visi pedagogi uzsver neapmierinātību ar saņemto

atalgojumu (*zems atalgojums*). Viena no intervētajām skolotājām uzskata, ka *pedagogu prestižs ir zems*.

„(..) ja tā nopietni runā valstiskā līmenī, man šķiet, ka skolotāji ir apdalīti, ļoti apdalīti. Skolotāja prestižs ir ļoti zems.” (28. pielikums)

Kā otrs būtiskākais un intervijās biežāk minētais aspekts, ar ko skolotāji ir neapmierināti, ir *laika trūkums*, kas ir saistīts ar *pārāk lielo slodzi*.

„A: Kas Jums ir nepieciešams kvalitatīvam darbam? R: Laiks un nauda.” (28. pielikums)

Skolotāji intervijās min, ka ir *ikdienas sīkumi, kas viņus neapmierina*, taču kopējo apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti šī neapmierinātība neietekmē.

„Par visu es esmu apmierināta, izņemot, protams, man ir šādas tādas problēmiņas, bet tas neattiecas īpaši uz mācību kvalitāti, tas (kvalitāti) neietekmē.” (31. pielikums)

Dažās intervijās skolotāji min *neapmierinātību ar kolēģu savstarpējām attiecībām*, kā arī *neapmierinātību ar darba vidi*, taču tajā pašā laikā ir intervijas, kurās skolotāji uzsver tieši *apmierinātību ar darba vidi*, tāpēc nebūtu pamats šos aspektus, kas parādās atsevišķās intervijās, uztvert kā kopīgu tendenci.

Analizējot skolas direktoru un pedagogu sniegtās atbildes par skolotāju apmierinātību ar darbu, ir iespējams izdalīt kopīgās un atšķirīgās pazīmes. Abas intervētās respondentu grupas uzsver *apmierinātības ar darbu ietekmi kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā*.

Gan skolas direktori, gan skolotāji kā svarīgus apmierinātību ar darbu ietekmējošos faktorus min apmierinātību ar *vadības sniegto atbalstu*, kā arī *atzinības sniegšanu/saņemšanu*.

Vēl viens apmierinātības ar darbu aspekts, kas parādās gan skolotāju, gan direktoru intervijās, ir *apmierinātība ar kolēģiem*.

Skolas direktori intervijās biežāk min apmierinātības ar *darba apstākļiem un vidi nozīmīgumu*, kamēr skolotāji īpaši šo aspektu neizdala un intervijās to min reti.

Abu intervēto grupu respondenti kā būtiskāko apmierinātības ar darbu aspektu, ar kuru pedagogi ir neapmierināti, izdala *apmierinātību ar atalgojumu*. Šis ir vienīgais apmierinātības ar darbu aspekts, ko ietekmē valdība. Skolotāju intervijās atspoguļojās arī fakts, ka skolotāji nejūt atbalstu no Izglītības ministrijas, bet tikai nepārtrauktu pakārtošanos viņu uzliktajiem pienākumiem un noteikumiem.

3.3. Pētījuma rezultāti

Kā galvenā problēma, kas ir promocijas darba izstrādes iemesls, ir izvirzīta pedagoģiskā personāla emocionālās izjūtas attiecībā pret darbu un šo izjūtu nozīmīgums kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā. Promocijas darba mērķis ir atklāt skolotāju apmierinātības ar darbu mijsakarības ar izglītības kvalitāti un pamatojoties uz iegūtajiem rezultātiem veidot ieteikumus un rekomendācijas izglītības kvalitātes pilnveidei.

Uzlabojot skolotāju apmierinātību ar darbu, būtu iespējams pilnveidot pedagoģisko procesu un līdz ar to tikt sekmēta skolēnu personības attīstība, kas ir pedagoģijas zinātnes mērķis (Špona, Čehlova, 2004).

Balstoties promocijas darbā veiktajā literatūras analīzē, tika izšķirti vairāki nozīmīgi apmierinātību ar darbu ietekmējoši faktori. Analizējot darba motivāciju teorijas, tiek uzsvērts, ka cilvēka darba motivāciju nosaka iekšējie un ārējie motivējošie faktori (Perie, Baker, 1997; Sharma, Jyoti, 2006; Herzberg et al, 1993). Ir svarīgi atzīmēt, ka iekšējie motivējošie faktori ir daudz nozīmīgāki un spēcīgāk ietekmē cilvēka darba motivāciju. Iekšējie motivējošie faktori ir ļoti individuāli un ir saistīti ar cilvēkam svarīgajām personīgajām jomām. Daļai cilvēku tas ir atalgojums, daļai sasniegumi, citiem sociālās attiecības utt. Lai nodrošinātu iespējami augstāku darba motivāciju, svarīgi ir apzināties katram cilvēkam personīgi nozīmīgo jomu, jo tieši ar to darbinieks saista sagaidāmo darba novērtējumu. Citiem vārdiem sakot, ja darbiniekam svarīga ir, piemēram, atzinības saņemšana, tad, tikai paaugstinot saņemto atalgojumu, nav iespējams nodrošināt augstu darba motivāciju.

Apmierinātība ar darbu literatūrā tiek raksturota kā mainīgs emocionāls stāvoklis, ko ietekmē dažādi faktori (Locke, 1976; Spector, 1997). Pētījumos ir pierādīta apmierinātības ar darbu un darba produktivitātes ciešās mijsakarības (Petty et al, 1984), tādējādi parādot apmierinātības ar darbu augsto nozīmīgumu kvalitatīva darba nodrošināšanā. Autori uzrāda vairākus apmierinātību ar darbu ietekmējošos faktorus. Kaut arī tiek runāts par atalgojuma nozīmīgumu, tikai daļa autoru šo faktoru uzsver kā galveno.

Konkretizējot specifiski pedagogu profesijā nozīmīgos apmierinātības ar darbu faktorus, literatūrā tiek izšķirti iekšējie un ārējie apmierinātības ar darbu faktori. Iekšējie apmierinātības ar darbu faktori ir saistīti ar mācību procesu, skolēnu attieksmi, skolēnu un

skolotāja savstarpējām attiecībām, klases īpatnībām utt. Ārējie ietekmējošie faktori ir saistīti ar saņemto atalgojumu, pedagogu savstarpējām attiecībām, sadarbību ar vadību utt. Literatūras analīzes rezultātā tika secināts, ka iekšējie faktori ir noteicošie pedagoga profesijas izvēlē, bet tajā pašā laikā ārējie faktori nosaka skolotāja vēlmi mainīt profesiju. Svarīgi ir, ka tieši ārējie faktori ir tie, ko izglītības politika var ietekmēt.

Literatūras analīzes rezultātā tika izstrādāts pedagogu apmierinātību ar darbu ietekmējošo sfēru un faktoru struktūra, kas atspoguļo dažādo apmierinātības ar darbu faktoru intensitāti. No izstrādātā pedagogu apmierinātības ar darbu ietekmējošo sfēru un faktoru struktūras ir iespējams secināt, ka visspēcīgāk apmierinātību ar darbu ietekmē faktori, kas saistīti ar pedagoga individuālajām īpašībām, un visvājāk ietekmē faktori, kas ir saistīti ar politisko un ekonomisko situāciju valstī. Pēdējie minētie faktori apmierinātību ar darbu ietekmē visvājāk tādēļ, ka, pirmkārt, pedagogi šo situāciju nespēj ietekmēt, lielākoties samierinoties ar faktu, un, otrkārt, pedagogi spēj abstrahēties no šiem faktoriem.

Tā kā pētījumā iegūtie rezultāti uzrādīja zemu skolotāju apmierinātību ar saņemto atalgojumu, ir svarīgi noskaidrot, kā dažādās teorijās tiek aprakstīts atalgojums kā motivējošais un apmierinātību ar darbu ietekmējošais faktors. Pēc F. Herzberga (Herzberg et al, 1993) divu faktoru teorijas izriet, ka ārējie ietekmējošie faktori, kuru starpā ir arī atalgojums, nedarbojas kā apmierinātību ar darbu uzlabojošs faktors. Atalgojums nedarbojas kā motīvs, kas uzlabo darba motivāciju, taču saņemtais atalgojums ir praktiski vienīgais līdzeklis, ar kā palīdzību var tikt apmierinātas pamata vajadzības. Kā uzskata A. Maslovs (Maslow, 1954) un C. P. Alderfers (Alderfer, 1972), nav iespējams apmierināt augstāka līmeņa vajadzības, ilgstoši neapmierinot pamata vajadzības. Pamatojoties uz J. S. Adamsa (Adams, 1965) taisnīguma teoriju, ir iespējams izvirzīt pieņēmumu, ka pedagogi, nesaņemot pietiekamu atalgojumu, varētu samazināt kvalitatīva mācību procesa nodrošināšanā ieguldītās pūles, vai, nesaņemot cerēto novērtējumu, pamest profesiju.

Vienlaikus literatūras analīzes rezultātā tika secināts, ka specifiski pedagogu profesijā galvenais motivējošais faktors nav atalgojums, bet gan vēlme nodrošināt sociālu labumu, strādāt ar bērniem, vēlme mācīt. Tādējādi ir iespējams secināt, ka pedagogiem daudz nozīmīgāka ir vajadzība pašaktualizēties.

Autoru viedokļi, analizējot izglītības kvalitātes izpratni, atšķiras. Daļa autoru izglītības kvalitāti skata kā atbilstību izvirzītajam mērķim (Urwick, Junaidu, 1991), kamēr daļa to raksturo kā procesa kvalitāti (Hawes, Stephens, 1990; Coates, 2009). Tādējādi atšķiras arī viedokļi izglītības kvalitātes novērtēšanas jautājumā. Literatūras analīzes rezultātā tika secināts, ka, pētot izglītības kvalitāti, ir nepieciešams aptvert pēc iespējas plašāku tajā iesaistīto dalībnieku viedokļus, jo atkarībā no pozīcijas, kādā atrodas iesaistītā persona, izglītības kvalitāte tiek uztverta citādāk. Turklāt, pētot izglītības kvalitāti, ir nepieciešams aptvert pēc iespējas plašākas jomas – gan mācību procesu, gan rezultātus, gan vidi, gan skolas vadību, gan arī izglītības kontekstu valstī kopumā. Lai iegūtu iespējami objektīvāku izglītības kvalitātes novērtējumu, to ir nepieciešams vērtēt gan iekšēji, gan ārēji.

Pētījumā izglītības kvalitāte tiek analizēta kā kvalitatīvs process un augsti sasniegtie rezultāti, no kā izriet, ka svarīgs izglītības kvalitātes aspekts ir skolotāju profesionālā darbība, kas nodrošina kvalitatīvu mācību procesu. Skolotāju profesionālās darbības pilnveide ir saistīta ar apmierinātību ar darbu, ko ietekmē gan sabiedrības attieksme, gan skolas iekšējais klimats, kā arī citi aspekti.

Pamatojoties uz teorētiskajā literatūrā gūtajām atziņām, tika veikts empīriskais pētījums. Pētījuma *kvantitatīvajā posmā* iegūtie rezultāti atspoguļo *augstu skolotāju apmierinātību ar darbu*. Vienīgais apmierinātības ar darbu aspekts, ar ko *skolotāji ir neapmierināti, ir saņemtais atalgojums*. Pārējie apmierinātības ar darbu aspekti tika vērtēti pozitīvi.

Visaugstāk tika novērtētas apmierinātība ar kolēģiem un apmierinātība ar darbu (konkrētās profesijas darba specifiku). Šādi iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka *galvenais motivējošais faktors, izvēloties skolotāja profesiju, ir indivīda iekšējā motivācija un aicinājums*. Diemžēl, izjutot tikai emocionālo gandarījumu un nespējot apmierināt fizioloģiskās vajadzības, ko lielākoties ir iespējams apmierināt ar finansiāliem līdzekļiem, kā arī izjutot lielu darba slodzi, ir risks, ka agrāk vai vēlāk cilvēks šo profesiju varētu pamest, meklējot alternatīvas iespējas, kā uzlabot savu finansiālo stāvokli. Kā tika minēts literatūras analīzē, tieši ārējie faktori ir tie, kas ietekmē indivīda izvēli pamest šo profesiju. Tādējādi iegūtie rezultāti atspoguļo risku, ka intervētie skolotāji ārējo faktoru ietekmē varētu pamest šo profesiju.

Vitāli nozīmīgs aspekts kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā ir normāls pedagogu vecuma sadalījums, kas paredz gan gados jaunu, gan pieredzējušu skolotāju darbību skolā. Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas apkopotie statistiskie dati par pedagogu vecuma sadalījumu skolās 2010./2011. gadā atspoguļo pedagogu straujo novecošanos. Šī statistika parāda to, ka lielākoties skolās strādā pedagogi vecumā no 45 līdz 49 gadiem (IZM, 2011). Arī pētījumā iegūtie dati rāda, ka *vidusskolās, kurās tika ievākti pētījuma kvantitatīvie dati, dominē skolotāji vecumā virs 46 gadiem, turklāt gados jaunu skolotāju vidusskolās ir ļoti maz.* Šāda situācija atspoguļo pedagoģiskā personāla straujo novecošanos un jauno skolotāju, kas būtu gatavi strādāt šajā profesijā, trūkumu. Kaut arī pētījumā tika secināts, ka, salīdzinot skolotāju vecumu skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem un skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, statistiski nozīmīgu atšķirību nav, tomēr, izmantojot aprakstošo statistiku, tika secināts, ka skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem pedagoģiskais personāls ir lielākoties vecāks par 46 gadiem (84%), bet skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem lielākā daļa skolotāju (64%) ir vecumā no 26 līdz 45 gadiem. Skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem vidusskolu skolotāju darba stāžs ir mazāks, turklāt šajās skolās skolotāju ar darba pieredzi no 1 līdz 5 gadiem, kas literatūrā tiek raksturots kā optimālākais darba stāžs, ir trīs reizes vairāk nekā skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem.

Iegūtie rezultāti atspoguļo to, ka skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem pārsvarā strādā gados jaunāki skolotāji un ar nelielu darba stāžu.

Kaut arī ir pētījumi, kas pierāda pedagogu vecuma, darba stāža un darba izpildes mījsakarības (Zafar et al, 2011), tajā pašā laikā ir arī pētījumi, kuros ir secināts (Waldman, Avolio, 1986), ka pieņēmums par darba izpildes samazināšanos, palielinoties vecumam, nav patiess.

Šī iemesla dēļ, pamatojoties uz promocijas darbā iegūtajiem rezultātiem un neveicot padziļinātu izpēti par demogrāfisko faktoru ietekmi uz darba izpildes kvalitāti, būtu nekorekti veidot pieņēmumus par pedagogu darba stāžu un vecuma ietekmi uz izglītības kvalitāti. Ļoti iespējams, gados jaunie skolotāji spēj uzturēt augsto izglītības kvalitāti, pateicoties iepriekšējo skolotāju darbam un uzkrātajai pieredzei, kuru gados vecākie skolotāji ir nodevuši jaunajiem kolēģiem.

Pētījumā iegūtie dati atspoguļo to, ka starp skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem un skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem skolotāju apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes vērtējumā statistiski nozīmīgu atšķirību nav, tomēr, izmantojot aprakstošo statistiku, tika secināts, ka *vidusskolu skolotāji no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem apmierinātību ar darbu vērtē nedaudz augstāk*. Šādi rezultāti ļauj secināt, ka skolotāji no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem ir pieticīgāki prasībās pret dažādiem apmierinātības ar darbu aspektiem. Pedagogi no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem ir daudz ambiciozāki un, ļoti iespējams, vēlas sasniegt daudz augstāku apmierinātības ar darbu līmeni.

Vidusskolu skolotāji gan no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem, gan no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem ļoti augstu vērtē izglītības kvalitāti, turklāt skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem šis vērtējums bija augstāks, kas ļauj secināt, ka *pedagogi skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem savu darbu vērtē nepietiekoši kritiski*. Turklāt augstais skolotāju izglītības kvalitātes vērtējums skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem liek apšaubīt viņu vērtējuma objektivitāti.

Iegūtie rezultāti ļauj izdarīt pieņēmumu, ka skolotāji no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem nesaskata cēloni savā darbā. Ļoti iespējams, skolotāji uzskata, ka viņu organizētais mācību process ir pietiekoši augstā līmenī un skolēnu mācību rezultāti ir atkarīgi tikai un vienīgi no pašiem skolēniem. Citiem vārdiem sakot, skolotāji no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos nesaskata mījsakarības starp savu darbu un skolēnu sasniegtajiem rezultātiem, līdz ar to ir iespējams secināt, ka skolotāji nejūt personīgu ieinteresētību skolēnu sasniegumos un vienlaicīgi arī nejūt atbildību par skolēnu mācību sasniegumiem.

Analizējot mījsakarības starp pedagogu apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti, kā arī analizējot mījsakarības starp apmierinātības ar darbu aspektiem un analizējot mījsakarības starp izglītības kvalitātes aspektiem, tika konstatēts, ka *skaitliski vairāk un statistiski nozīmīgākas mījsakarības ir skolotāju vērtējumā no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem*. Līdz ar to jāsecina, ka pētījumā izvirzītā hipotēze tika apstiprināta.

Pētījumā tika secināts ka izglītības kvalitātes kritēriji, kas korelē ar apmierinātības ar darbu aspektiem un citiem izglītības kvalitātes kritērijiem ir *skolas vadīšana un mācību*

procesa organizēšana, kas ļauj secināt, ka augstas pedagogu apmierinātības ar darbu nodrošināšanai īpaši būtiska nozīme ir kvalitatīvas skolas vadīšanai, kas ietver arī pedagogu iesaistīšanu lēmumu pieņemšanā. Tajā pašā laikā izglītības kvalitātes kritērijs – mācību procesa organizēšana – nodrošina skolotāju apmierinātības ar darbu paaugstināšanos, kas atspoguļo augstas izglītības kvalitātes nozīmīgumu skolotāju apmierinātības ar darbu uzlabošanā. Šādi iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka pedagogi jūt aicinājumu un gandarījumu par darbu, ko viņi dara, kas būtiski paaugstina viņu apmierinātību ar darbu.

Apmierinātības ar darbu aspekti, kas korelē gan ar izglītības kvalitātes kritērijiem, gan ar citiem apmierinātības ar darbu aspektiem ir *apmierinātība ar tiešo vadītāju un apmierinātība ar kolēģiem*, kas ļauj secināt, ka starppersonu attiecības ir būtisks faktors gan apmierinātības ar darbu paaugstināšanā, gan arī kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā.

Būtiski, ka minētās mijsakarības tika atrastas tieši skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, kas ļauj spriest, ka šajās skolās strādā ļoti kompetenti skolas vadītāji, kas spēj ne tikai veidot pozitīvu un darbu veicinošu atmosfēru skolā, bet arī motivēt un iedvesmot pedagogus darbam. Atrastās mijsakarības ļauj secināt arī to, ka *paši skolotāji izjūt nepieciešamību pēc kompetentas un atbalstošas skolas vadības*. Turklāt skolas vadībai, lai spētu vienlaicīgi nodrošināt gan kvalitatīvu izglītību, gan augstu pedagogu apmierinātību ar darbu, ir jāspēj atrast līdzsvaru starp atbalsta sniegšanu, pozitīvu savstarpējo attiecību veidošanu ar skolotājiem un tajā pašā laikā augstu prasību nodrošināšanu un izvirzīto mērķu sasniegšanu.

Literatūras analīzē minēts, ka apmierinātība ar kolēģiem minimāli ietekmē apmierinātību ar darbu. Šis starppersonu faktors, pamatojoties uz F. Herzberga izvirzīto divu faktoru teoriju, ir tikai kā higiēnas faktors, kas spēj novērst neapmierinātību ar darbu, nevis uzlabot apmierinātību ar darbu (Herzberg et al, 1993).

Tomēr, neskatoties uz F. Herzberga izvirzīto teoriju, pētījuma rezultāti atspoguļo būtisko kolēģu lomu skolotāju kvalitatīva darba nodrošināšanas procesā. Šādi iegūtie rezultāti ļauj izdarīt pieņēmumu, ka pedagogu profesijā īpaši nozīmīgas ir savstarpējās attiecības un atbalsts, turklāt skolotājiem vienlīdz svarīgi ir uzturēt pozitīvas attiecības ar kolēģiem un arī saņemt atbalstu no skolas vadības. Ļoti iespējams, pedagogu profesijā attiecības ar kolēģiem ieņem īpaši būtisku lomu, jo kolēģiem savā starpā ir iespējams

dalīties gan pieredzē, gan problēmās, kas skar konkrētus skolēnus, jo lielākoties skolotāji strādā ar vieniem un tiem pašiem bērniem, tādējādi skolotāji, uzturot ciešas savstarpējās attiecības, spēj skolēniem nodrošināt kvalitatīvāku mācību procesu un līdz ar to arī skolēni spēj sasniegt augstākus mācību rezultātus.

Kā iepriekš tika minēts, pētījumā konstatēts, ka skolotāji jūtas neapmierināti ar saņemto atalgojumu. Pētot mijsakarības, redzams, ka *skolotāju apmierinātība ar saņemto atalgojumu korelē vienīgi ar tādu apmierinātības ar darbu aspektu kā paaugstinājuma iespējas* ($r=0,4$; $p=0,02$). *Skolotāju apmierinātība ar saņemto atalgojumu korelē ar diviem izglītības kvalitātes kritērijiem (skolas vadīšana* ($r=-0,35$; $p=0,05$) *un skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana* ($r=-0,37$; $p=0,04$), *kas proporcionāli vērtējot ir viena ceturtdaļa no visiem pētījumā izmantotajiem izglītības kvalitātes kritērijiem. Tā kā apmierinātība ar saņemto atalgojumu korelē tikai ar dažiem apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes kritērijiem, ir iespējams secināt, ka atalgojumu nevar uzskatīt par dominējošo aspektu kopējās apmierinātības ar darbu paaugstināšanā un kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā. Turklāt mijsakarības starp apmierinātību ar saņemto atalgojumu un citiem apmierinātības ar darbu aspektiem un izglītības kvalitātes aspektiem tika atrastas tikai skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, kas ļauj secināt, ka skolotāji no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos apzinās pūles, ko iegulda darbā, un uzskata, ka pretī saņem neadekvātu atalgojumu.*

Apmierinātības ar saņemto atalgojumu un izglītības kvalitātes vājās mijsakarības ļauj secināt, ka, *kaut arī skolotāji saņem, viņuprāt, neadekvātu atalgojumu par darbu, ko viņi iegulda, tas būtiski neietekmē viņu darba kvalitāti.*

Iegūtie rezultāti rāda, ka skolotāju darbā saņemtais atalgojums nekalpo kā galvenais motivators, kas apstiprina literatūras analīzes rezultātā izveidoto secinājumu, ka pedagogiem kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā īpaši svarīgi ir iekšējie apmierinātības ar darbu faktori un atalgojums kalpo tikai kā līdzeklis pamata vajadzību nodrošināšanai.

Literatūras analīzes rezultātā tika secināts, ka, kaut arī pedagogi šo profesiju izvēlas iekšējo faktoru ietekmē, tomēr darba motivāciju un līdz ar to arī kvalitatīvu darba izpildi ietekmē ārējie faktori, kas ir saistīti ar materiāliem līdzekļiem, tostarp arī ar saņemto atalgojumu.

Empīriskā pētījuma otrajā posmā (*kvalitatīvā pētījuma daļā*), analizējot vidusskolu skolotāju un direktoru viedokļus par izglītības kvalitātes nodrošināšanu, tika secināts, ka kvalitatīvas izglītības pamatā, pirmkārt, ir *sistemātiski apgūtas zināšanas* un, otrkārt, *skolēnu motivācija un mērķtiecīgs darbs*. Tādējādi kvalitatīvas izglītības nodrošināšanas pamats ir *skolēnu ieinteresētība mācību procesā* jau no pirmās skolas dienas. Skolotājiem, izmantojot dažādas mācību metodes, pieejas, materiālus, jāspēj veidot tādu mācību procesu, kas radītu interesi par apgūstamo vielu un ieinteresētu skolēnus apgūt pēc iespējas vairāk.

Viens no svarīgākajiem kvalitatīvas izglītības nodrošināšanas priekšnoteikumiem ir materiālu un tehnoloģiju nodrošinājums, kas pedagogiem ļauj ne tikai dažādot mācību uzdevumus, pilnveidot mācību procesu, bet arī piedāvāt skolēniem kvalitatīvāku mācību materiālu, piemēram, nodrošinot gan vizuālo, gan audiālo informācijas pasniegšanu. Tātad, *nodrošinot skolotājus ar viņu darbam nepieciešamo tehniku un materiāliem, skolotājiem ir plašākas iespējas daudzveidot mācību procesu, tā piedāvājot skolēniem interesantāku, labāk uztveramu mācību materiālu un līdz ar to nodrošinot kvalitatīvāku mācību procesu.*

Intervijās atspoguļojās fakts, ka skolas direktori izjūt jauno pedagogu trūkumu, kas spētu nodrošināt pedagoģiskā personāla normālu vecuma sadalījumu, nodrošināt personāla nenovecošanos un atjaunošanos. Turklāt skolu direktoru īpaši uzsver pedagogu vecuma būtisko faktoru, argumentējot to ar iespēju sekmīgāk vadīt tieši gados jaunākos skolotājus, kuri ir atvērtāki un pretimnākošāki pret skolas iekšējās kārtības noteikumiem un skolas gadu gaitā izstrādāto darbības modeli. Tādējādi ir iespējams secināt, ka *kvalitatīvas izglītības pamatā ir pārdomāta pedagoģiskā personāla atlase, mērķtiecīgi veidojot tā normālu vecuma sadalījumu*, nodrošinot dažāda vecuma skolotāju kolektīvu. Normāls pedagogu vecuma sadalījums ir īpaši nozīmīgs ne tikai tā iemesla dēļ, lai nodrošinātu to skolotāju, kas drīzumā aizies pensijā, nomaiņu, bet arī, lai nodotu skolas vēsturiskās tradīcijas nākošajām skolotāju paaudzēm, tā nodrošinot skolas unikalitāti un saglabājot gadu gaitā krāto pieredzi.

Skolas, nodrošinot normālu pedagogu vecuma sadalījumu un pakāpenisku skolotāju nomaiņu, skolēniem rada komfortablu mācību vidi, jo, ienākot jaunam skolotājam, darbā tiek izmantotas citas metodes un pieejas un no skolēna tiek prasītas

pārmaiņas. Nodrošinot pakāpenisku skolotāju nomaiņu, nenotiek krasas pārmaiņas un skolēniem ir iespējams pakāpeniski tām pielāgoties.

Kā atzina intervētie skolotāji, kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā ir nepieciešamas pozitīvas skolēnu un skolotāja savstarpējās attiecības, kas balstītas uz cieņu. Šādas sadarbības attiecības ir iespējams radīt, ja abas puses, gan skolotāji, gan skolēni, ir ieinteresēti darbā un darba rezultātos. Tika secināts, ka *mācību procesā svarīgas ir ne tikai pozitīvas savstarpējās attiecības, bet īpaši svarīga ir cieņa vienam pret otru*, jo skolēnam, cienot skolotāju un viņa profesiju, ir iespējams kvalitatīvāk apgūt zināšanas, ko pasniedz skolotājs, un, no otras puses, skolotājs, cienot skolēnus, izjūt atbildību par kvalitatīva mācību procesa nodrošināšanu.

Izstrādājot izglītības kvalitātes kritērijus, pētījuma teorētiskajā daļā tika izvirzīts kritērijs *skolas vadīšana*, ar ko tika saprasta skolotāju iesaistīšanās lēmumu pieņemšanā, kā arī skaidru skolas mērķu izvirzīšana un mērķtiecīga to sasniegšana, taču skolotāju intervijās šis kritērijs neparādās. Tas varētu tikt skaidrots ar to, ka *skolotāji nošķir savu profesionālo darbību no skolas vadības darbības, uzskatot, ka kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā primārais ir mācību process, nevis skolas kā institūcijas kvalitatīva darbība*.

Intervijās atklātais fakts, ka augstas izglītības kvalitātes pamatā ir nevis vispārēju skolēnu zināšanu, attieksmju un prasmju papildināšana, bet gan skolēnu sagatavošana tieši centralizētajiem eksāmeniem, ļauj secināt, ka *kvalitatīvas izglītības priekšnoteikums ir mērķtiecīgs darbs*. Vidusskolas posmā skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem *par galveno mērķi tiek izvirzīti augsti sasniegumi centralizētajos eksāmenos*. *Būtisks šķiet fakts, ka šis mērķis ir aktuāls ne tikai skolēniem, bet arī skolotājiem, jo, kā atzīst skolotāji, viņi jūt gandarījumu par augstiem skolēnu sasniegumiem, kas turklāt kalpo arī kā apmierinātību ar darbu ietekmējošs factors*. Mērķtiecīga skolēnu sagatavošana centralizētajiem eksāmeniem tiek skaidrota ar faktu, ka pārbaudes darbu rezultāts ir izšķirīgs skolēna tālākās karjeras attīstībā, jo nereti eksāmenu vērtējumi tiek izmantoti kā iestāšanās kritēriji augstskolās.

Tajā pašā laikā centralizētie eksāmeni un to nozīmīgums ir pretrunā ar pedagoģijas pamatvirzību nodrošināt katra cilvēka brīvību, spēju un potenciāla pilnveidošanos, jo

pamatā centralizētā vērtēšana aptver zināšanu un atcerēšanās novērtējumu, nepietiekami novērtējot skolēnu iemaņas un attieksmes (Tauriņa, 2011).

Valsts izglītības sistēmā skolēnu mācību sasniegumu novērtēšana ir veidota kā noviržu konstatēšana no pieņemtajām normām, nevis skolēna darba izvērtēšana pēc būtības (Hahele, 2006). Tādējādi veidojas pretruna, jo no vienas puses augstie skolēnu sasniegumi centralizētajos eksāmenos ir nozīmīgi skolēna karjeras izaugsmē, bet no otras puses tie nepilnīgi novērtē skolēna kā vispusīgas personības attīstības pakāpi.

Otrs faktors, kas, iespējams, ietekmē skolotāju koncentrēšanos uz skolēnu sagatavošanu centralizētajiem eksāmeniem, ir saistīts ar to, ka skolas tiek ranžētas pēc skolēnu sasniegumiem minētajos eksāmenos, tādējādi veidojot sabiedrībai pieejamu kritēriju, pēc kā novērtēt skolas. Kopš valstī darbojas finansēšanas modelis “nauda seko skolēnam”, šiem rezultātiem ir īpaši būtiska nozīme.

Pētījuma rezultāti atspoguļo faktu, ka *skolotāju apmierinātība ar darbu būtiski ietekmē izglītības kvalitāti*. Tādējādi ir iespējams secināt, ka skolotāji nespēj nodalīt savas emocionālās izjūtas no pedagoģiskā procesa, tāpēc īpaši svarīgi ir nodrošināt skolotājiem tādu darba vidi un apstākļus, lai viņi justos apmierināti un spētu pēc iespējas kvalitatīvāk veikt darbu.

Analizējot vidusskolu skolotāju un direktoru viedokļus par pedagogu *apmierinātību ar darbu*, tika secināts, ka gan skolu direktori, gan skolotāji kā svarīgus apmierinātību ar darbu ietekmējošos faktorus min apmierinātību ar *vadības sniegto atbalstu*, kā arī *atzinības sniegšanu/saņemšanu*. Fakts, ka šos aspektus kā svarīgus min ne tikai skolas vadība, bet arī skolotāji, ļauj secināt, ka *skolu vadība pievērš īpašu uzmanību tam, lai skolotāji savā darbā justu atbalstu, lai tiktu nodrošināti ar nepieciešamajiem materiāliem, lai justos droši un viņu darbs tiktu novērtēts*. Šāda atbalsta sniegšana ļauj skolotājiem pilnībā veltīt uzmanību tiešajiem darba pienākumiem, kas tādējādi ļauj nodrošināt kvalitatīvu mācību procesu.

Skolotāji, runājot par apmierinātību ar darbu ietekmējošiem faktoriem, uzsver kolektīvo attiecību nozīmīgumu, kas tika atklāts arī kvantitatīvā pētījuma posmā. Būtiski, ka šis aspekts parādās arī skolu direktoru sniegtajās intervijās, kas ļauj secināt, ka *skolas vadība īpaši piedomā pie pozitīvu kolektīvo attiecību veidošanas*, tādējādi nodrošinot saliedētu kolektīvu, kas ir spējīgs viens otru atbalstīt un sniegt palīdzību.

Pētījuma rezultāti atspoguļo faktu, ka *skolotāju skatījumā apmierinātība ar darba apstākļiem un vidi ieņem maznozīmīgu lomu kopējā apmierinātības ar darbu nodrošināšanā*. Ļoti iespējams iemesls, kāpēc skolotāji šos aspektus neuzsver kā būtiskus, ir saistīts ar to, ka pedagogi kvalitatīvus darba apstākļus un vidi uzskata par pašsaprotamu. Tajā pašā laikā direktori šos aspektus īpaši uzsver, jo viņi iegulda ļoti daudz pūļu un laika šādas vides nodrošināšanā.

Visi iepriekš minētie aspekti ir vieni no nozīmīgākajiem pedagogu apmierinātības ar darbu nodrošināšanā, ko tiešā veidā ir iespējams ietekmēt skolas vadībai. Fakts, ka skolas direktori šos aspektus min kā vienus no būtiskākajiem pedagogu apmierinātības ar darbu veicināšanā, ļauj secināt to, ka *skolas vadība ar viņiem pieejamiem resursiem cenšas nodrošināt augstu skolotāju apmierinātību ar darbu*. Ļoti iespējams, šāda mērķtiecīga skolas vadības darbība ir viens no faktoriem, kas ir ietekmējis pedagogu profesionālo darbību un augstos skolēnu sasniegumus.

Gan skolu direktori, gan skolotāji intervijās kā būtiskāko un praktiski vienīgo apmierinātības ar darbu aspektu, ar kuru pedagogi ir neapmierināti, akcentē apmierinātību ar atalgojumu. Apmierinātību ar saņemto atalgojumu nav iespējams uzlabot institucionālā līmenī, šis ir aspekts, ko ir iespējams pilnveidot vienīgi valsts līmenī. Tādējādi jāsecina, ka teorētiskās literatūras analīzes rezultātā izveidotā pedagogu apmierinātību ar darbu ietekmējošo sfēru un faktoru struktūra ir empīriski apstiprināta, jo *skolotāju neapmierinātība ar darbu lielākoties ir saistīta ar tiem aspektiem, ko iespējams ietekmēt tikai izglītības sistēmas, nevis individuālā vai skolas līmenī*, un skolotāji it kā nodala šos dažādos līmeņus, atsevišķi vērtējot apmierinātības ar darbu aspektus, ko ir iespējams ietekmēt individuālā līmenī, klases līmenī, institucionālā līmenī un ko ir iespējams ietekmēt valstiskā līmenī.

Visi intervētie skolotāji uzsvēra, ka jūtas apmierināti ar darbu, un vienīgais apmierinātības ar darbu aspekts, ar ko pedagogi ir neapmierināti, ir saņemtais atalgojums, bet, spriežot pēc augstajiem skolēnu sasniegumiem, ir iespējams secināt, ka *apmierinātība ar atalgojumu neieņem dominējošo lomu kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā*.

Vēl viens būtisks fakts, kas tika atklāts pētījumā un kas pamato turpmāk izvirzīto hipotēzi, ir tas, ka skolotāji intervijās īpaši uzsver augsto apmierinātību ar darba specifiku

(darbu pašu par sevi), tādējādi ir redzams, ka *skolotāji* skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem *strādā nevis atalgojuma, bet gan aicinājuma dēļ*.

Pamatojoties uz kvalitatīvā pētījuma specifiku, ir iespējams izvirzīt hipotēzi (Kropļijs, Rašcevska, 2004), kas izriet no pētījumā iegūtajiem datiem.

Tā kā pētījumā tika secināts, ka atalgojums neieņem dominējošo lomu kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā, bet tajā pašā laikā īpaši svarīgi ir, lai skolotāji būtu apmierināti ar darba specifiku un justu gandarījumu par darbu, ir iespējams izvirzīt hipotēzi turpmākajiem pētījumiem:

- palielinot tādu apmierinātības ar darbu aspektu kā skolotāju atalgojums, visticamāk, izglītības kvalitāte būtiski neuzlabosies.

3.4. Ieteikumi pedagoģiskā procesa pilnveidei

Pamatojoties uz pētījumā iegūtajiem secinājumiem, ir iespējams formulēt *ieteikumus pedagogu apmierinātības ar darbu un līdz ar to arī izglītības kvalitātes pilnveidei.*

Politikas veidotājiem, pašvaldību vadītājiem

Izglītības kvalitātes pilnveidei

- Skolotāji un skolu direktori kā nozīmīgu faktoru kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā uzsver mācību materiālu un tehnisko nodrošinājumu, kas ļauj būtiski uzlabot mācību procesu. Latvijas Republikas tiesībsarga J. Jansona ziņojumā par tiesību iegūt pamata un vispārējo vidējo izglītību bez maksas nodrošināšanu pašvaldības dibinātās izglītības iestādēs secināts, ka “Latvijas Republikas Satversmes 112.pantā garantētās tiesības iegūt pamata un vidējo izglītību bez maksas netiek nodrošinātas pilnā apmērā”, argumentējot to ar faktu, ka vecākiem par personīgajiem līdzekļiem ir nepieciešams nodrošināt bērnus ar skolā nepieciešamajiem mācību līdzekļiem (Jansons, 2012: 9). Tā, kā katra vecāka materiālais stāvoklis ir dažāds, tad arī skolēnu nodrošinājums ar nepieciešamajiem mācību līdzekļiem nav vienāds un skolotājiem ir ļoti grūti dažādot mācību uzdevumus tā, lai ikviens skolēns spētu apgūt visu nepieciešamo mācību vielu, neatkarīgi no pieejamajiem mācību līdzekļiem.

Minētā iemesla dēļ pašvaldībām un valstij ir nepieciešams investēt nepieciešamos finansiālos līdzekļus mācību līdzekļu un tehniskajā nodrošinājumā. Turklāt, lai tiktu nodrošināta augsta izglītības kvalitāte, ir svarīgi mācīt skolotājus kā tehnoloģijas un jaunus mācību materiālus pēc iespējas efektīvāk un kvalitatīvāk izmantot mācību procesā.

- Kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai svarīgi ir piesaistīt gados jaunu pedagoģisko personālu, lai skolās veidotu normālu vecuma sadalījumu.

Šī iemesla dēļ valstij un pašvaldībām ir nepieciešams izveidot plānu, kā piesaistīt jaunos skolotājus.

Ir secināts, ka jaunu pedagogu trūkums ir saistīts ar pedagoga profesijas zemo prestižu, ko daļēji veido sabiedrības negatīvā attieksme (Misāne, et.al., 2007), kā arī pašu pedagogu profesionālās darbības kvalitāte (ESF, 2010) Valstij, lai piesaistītu jaunos pedagogus darbam skolās, pirmkārt ir nepieciešams uzlabot pedagoga profesijas prestižu, ko ir iespējams veikt, novērtējot skolotāju darbu gan emocionāli, gan arī finansiāli. Runājot valsts līmenī par skolotāju paveikto, kā arī ar masu mediju starpniecību, nododot šo informāciju sabiedrībai, būtu iespējams paaugstināt pedagogu darba pozitīvu novērtējumu un līdz ar to arī prestiža paaugstinājumu.

Apmierinātības ar darbu uzlabošanai

- Vienīgais apmierinātības ar darbu faktors, ar kuru skolotāji ir neapmierināti, ir saņemtais atalgojums, un to tiešā veidā ir spējīga ietekmēt valsts. Kaut arī saņemtais atalgojums nav dominējošais aspekts kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā, tomēr pastāv risks, ka augsti kvalificēti un profesionāli pedagogi, nesaņemot adekvātu finansiālo novērtējumu, varētu pamest šo profesiju. Paaugstinot skolotāju atalgojumu tādā līmenī, lai viņi justos novērtēti, būtu iespējams būtiski paaugstināt kopējo skolotāju apmierinātību ar darbu un tādējādi samazināt risku, ka augsti kvalificētie pedagogi šo profesiju vēlētos pamest nepietiekamā atalgojuma dēļ.

Skolu vadītājiem

Izglītības kvalitātes pilnveidei

- Nodrošināt pedagogu darbam nepieciešamos resursus, darba apstākļus, kā arī kvalitatīvu vidi, lai skolotāji spētu visu uzmanību un pūles veltīt tikai kvalitatīva mācību procesa nodrošināšanai.

Apmierinātības ar darbu uzlabošanai

- Skolas vadībai jānodrošina skolotājiem gan atbalsts, gan kvalitatīva darba novērtējums, gan arī jāizsaka atzinība un jāsniedz pozitīva atgriezeniskā saite. Šāda izglītības iestādes vadības darbība uzlabo gan skolotāju apmierinātību ar darbu, gan arī motivē skolotājus strādāt ar lielāku atdevi, tādējādi nodrošinot kvalitatīvāku mācību procesu.

Skolotājiem

Izglītības kvalitātes pilnveidei

- Viens no būtiskākajiem kvalitatīvas izglītības faktoriem ir pozitīvas, uz savstarpēju cieņu balstītas skolotāju un skolēnu attiecības. Tāpēc kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā skolotājiem ir svarīgi spēt izveidot un uzturēt šāda vieda attiecības ar skolēniem. Lai nodrošinātu šādas attiecības skolotājiem ar skolēniem jāveido līdzvērtīgas uz sadarbību veidotas attiecības, piemēram, nosakot noteikumus, tie jāievēro ne tikai skolēniem, bet arī skolotājiem. Skolēniem ir jāpieņem skolotāju izvirzītās prasības, kā arī skolotājiem ir jāņem vērā objektīvas un pamatotas skolēnu prasības.
- Pedagogiem ir svarīgi just personīgo ieinteresētību un atbildību par skolēnu zināšanu pilnveidi. Skolotāju personīgā ieinteresētība nodrošina augstākus skolēnu mācību sasniegumus un līdz ar to arī augstāku izglītības kvalitāti.

Apmierinātības ar darbu uzlabošanai

- Kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā ir svarīgas skolotāju attiecības ar kolēģiem, kuras nodrošina savstarpēju atbalsta sniegšanu. Pamatojoties uz minēto, skolotājiem ir būtiski veidot tuvas, koleģiālas attiecības ar darba biedriem, kas veicina ne tikai saliedētu darba atmosfēru, bet arī nodrošina savstarpēju informācijas apmaiņu, kas pedagogu profesijā ir īpaši nozīmīgi.

Būtiskākais apmierinātības ar darbu faktors, kurš ietekmē pedagogu profesionālo darbību, ir apmierinātība ar darba specifiku, tādējādi ir

svarīgi, lai skolotāji šajā profesijā strādātu, izjūtot aicinājumu un ieinteresētību šajā profesijā.

NOBEIGUMS

Pētījumā izvirzītais mērķis – teorētiski izpētīt apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti raksturojošos aspektus un empīriski pierādīt pedagoģu apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes mījsakarības, ka arī noskaidrot, skolotāju apmierinātības ar darbu pilnveides iespējas – izmantojot literatūras analīzi, iegūto kvantitatīvo un kvalitatīvo datu analīzi, tika sasniegts, un daļēji tika apstiprinātas pētījumā izvirzītās hipotēzes.

Pētījuma nobeigumā, balstoties uz izvirzītajiem uzdevumiem, izdarīti vairāki secinājumi.

1. Izglītības kvalitāte zinātniskajā literatūrā tiek skatīta vienlaicīgi kā kvalitatīvs izglītības process, kas ir saistīts gan ar izglītības iestādes, gan pedagoģu profesionālo darbību, ietverot mācību procesa organizēšanu un nodrošināšanu, un augsti sasniegtie rezultāti, kurus lielākoties nodrošina kvalitatīvs pedagoģiskais personāls.

Promocijas darbā analizētajos pētījumos ir pierādīta būtiskā saikne starp apmierinātību ar darbu un darba produktivitāti, turklāt apmierinātību ar darbu ietekmē praktiski visi ar darbu saistītie faktori, taču ietekmes intensitāti nosaka katra indivīda personīgās vajadzības.

Analizētajos pētījumos ir pierādīts, ka pedagoģiskās profesijas pārstāvju apmierinātību ar darbu lielākoties ietekmē tādi iekšējie faktori kā skolotāja un skolēnu savstarpējās attiecības, skolotāja vēlme strādāt šajā profesijā, nodot zināšanas skolēniem, utt. Cilvēki šo profesiju izvēlas, izjutot iekšēju aicinājumu, citiem vārdiem sakot, skolotāji jūt aicinājumu mācīt skolēnus un nodrošināt sociālu labumu sabiedrībai. Šāda motivācija ir pamats augstas izglītības kvalitātes nodrošināšanai.

Promocijas darbā izstrādāta pedagoģu apmierinātību ar darbu ietekmējošo sfēru un faktoru struktūra, ar kuras palīdzību ir iespējams izskaidrot dažādo pedagoģu apmierinātības ar darbu faktoru ietekmes intensitāti.

2. Izglītības kvalitātes izpētē ir nepieciešams aptvert pēc iespējas plašākas ar izglītības procesu saistītās jomas, tādēļ izglītības kvalitātes izpētei promocijas darba ietvaros kā pamata rādītāji ir izvirzīti: mācību procesa plānošana un

organizēšana; skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana; pedagogu profesionalitāte; pedagoga un skolēnu attiecības; skolas vadīšana; skolas vide un psiholoģiskais komforts; skolēnu sasniegumi obligātajos centralizētajos eksāmenos.

3. Promocijas darba pētījuma rezultāti demonstrē augstu skolotāju apmierinātību ar darbu visos aspektos, izņemot vienu; skolotāji ir neapmierināti ar saņemto atalgojumu. Visaugstāk novērtētie apmierinātības ar darbu aspekti ir apmierinātība ar atbildības līmeni un pienākumiem, kā arī apmierinātība ar darba specifiku, viszemāk novērtēta ir apmierinātība ar saņemto atalgojumu. Tātad pamata motivējošais faktors ir skolotāju iekšējais aicinājums strādāt šajā profesijā.

Arī izglītības kvalitāti gan skolotāji, gan skolēni vērtē kā augstu. Pētījumā netika konstatēti dominējošie izglītības kvalitātes rādītāji, kurus respondenti būtu novērtējuši kā krasi atšķirīgus no pārējiem, kas ļauj secināt, ka nav kāds būtisks aspekts, ko būtu nepieciešams mainīt vai uzlabot.

4. Viens no apmierinātības ar darbu faktoriem, kas cieši mijiedarbojas gan ar praktiski visiem izglītības kvalitātes faktoriem, gan ar daudziem citiem apmierinātības ar darbu faktoriem, ir *apmierinātība ar tiešo vadītāju*, tātad kvalitatīvas izglītības nodrošināšanas procesā būtiska nozīme ir kvalitatīvai izglītības iestādes vadībai.

Korelāciju analīze atspoguļoja vairākus būtiskus apmierinātības ar darbu faktoros, kas mijiedarbojas ar izglītības kvalitātes kritēriju – mācību procesa nodrošināšana. Apmierinātības ar darbu faktori, kas korelē ar kritēriju mācību procesa nodrošināšana, ir apmierinātība ar kolēģiem, ar tiešo vadītāju, darba apstākļiem un atbildības līmeni. Tātad galvenie kvalitatīva mācību procesa nodrošināšanas nosacījumi ir saistīti ar pozitīvām starppersonu attiecībām un kvalitatīviem darba apstākļiem, ietverot gan kvalitatīvu vidi, gan arī pieejamus nepieciešamos resursus.

Skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem ir statistiski nozīmīgākas mījsakarības starp skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti. *Tas apstiprina pētījumā izvirzīto hipotēzi, ka pastāv mījsakarības starp pedagogu apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti.*

5. Pētot skolotāju apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes atšķirības skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem un skolās ar augstiem skolēnu sasniegumiem tika secināts, ka *apmierinātību ar darbu* abu grupu skolotāji vērtē augstu, turklāt skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem skolotāji ir apmierinātāki ar darbu, kas tiek skaidrots ar to, ka skolotāji no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem ir pieticīgāki prasībās pret dažādiem apmierinātības ar darbu aspektiem, kamēr pedagogi no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem ir daudz ambiciozāki un sagaida no darba vietas daudz labākus darba apstākļus.

Līdzīgi arī *izglītības kvalitāti* abi minēto grupu respondenti novērtēja salīdzinoši augstu, turklāt skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem, skolotāji izglītības kvalitāti vērtē augstāk nekā skolotāji no skolām ar augstiem skolēnu sasniegumiem. Skolotāji no skolām ar zemiem skolēnu sasniegumiem nepietiekoši kritiski novērtē gan skolas darbības kvalitāti, gan arī paši savu profesionālo darbību. Tādējādi ir iespējams izdarīt pieņēmumu, ka minētās grupas skolotāji, uzskatot, ka viņu darbs ir pietiekoši kvalitatīvs, nemainīs savu līdzšinējo darbību, kā rezultātā netiks uzlabota izglītības kvalitāte.

6. Kvalitatīvā pētījuma posmā tika secināts, ka galvenie *faktori, kas ietekmē izglītības kvalitāti*, ir saistīti ar pedagogu profesionālo darbību, skolēnu motivāciju, mācību procesa organizēšanu un pieejamu materiāli tehnisko nodrošinājumu. Bez šiem faktoriem skolotāji vēl min pozitīvās savstarpējās attiecības, kas balstītas uz cieņu, un kā būtiskāko mērķi mācību procesā izvirza augstus skolēnu sasniegumus centralizētajos eksāmenos.

Kā nozīmīgākie *apmierinātības ar darbu faktori*, kuri ietekmē izglītības kvalitāti, tiek minēti: konkrētās profesijas darba specifika (darbs pats par sevi), apmierinātība ar vadības un kolēģu atbalstu, kā arī kvalitatīvu darba apstākļu un vides nodrošinājumu.

Apmierinātībai ar darbu ir būtiska loma kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā. Tādējādi secināts ka gan skolotāji, gan skolas vadība kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai kā galvenos izvirza vienus un tos pašus faktoros, kas norāda uz vienotu izpratni un komandas darba iespējamību kopīga mērķa sasniegšanā.

Skolotāji kā nozīmīgu apmierinātības ar darbu ietekmējošo faktoru intervijās minēja skolēnu mācību sasniegumus. Pamatojoties uz šādiem pētījuma rezultātiem, ir iespējams secināt, ka izglītības kvalitātei ir būtiska nozīme pedagogu apmierinātības ar darbu paaugstināšanā.

Tādējādi pētījumā iegūtie rezultāti apstiprina izvirzīto hipotēzi, ka uzlabojot pedagogu apmierinātību ar darbu būtu iespējams uzlabot izglītības kvalitāti un tajā pašā laikā augsta izglītības kvalitāte paaugstina skolotāju apmierinātību ar darbu.

Viens no būtiskākajiem pētījumā iegūtajiem secinājumiem ir saistīts ar faktu, ka kvalitatīvai darba veikšanai pedagogiem ir jājūt iekšējs aicinājums strādāt šajā profesijā, uz kura pamata ir iespējams veidot pozitīvas attiecības ar skolēniem, kas ir balstītas uz savstarpēju cieņu. Veidojot šādas attiecības un izjutot iekšēju aicinājumu, skolotāji izjut personīgu ieinteresētību un atbildību par skolēnu attīstību un augstiem mācību sasniegumiem.

7. Pamatojoties uz pētījumā iegūtajiem secinājumiem, tika izstrādāti ieteikumi pedagogu apmierinātības ar darbu un izglītības kvalitātes pilnveidei.

Pētījuma novitāte

Pētījuma novitāte teorijas jomā

- Pirmo reizi skolotāju apmierinātība ar darbu tiek pētīta kā pedagogu profesionālo darbību un līdz ar to kā izglītības kvalitāti ietekmējošs faktors.
- Balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi, izveidota pedagogu apmierinātības ar darbu ietekmējošo sfēru un faktoru struktūra, ar kuras palīdzību ir iespējams izprast to faktoru intensitāti, kas ietekmē pedagogu apmierinātību ar darbu;
- Teorētiski izanalizētas izglītības kvalitātes pētīšanas iespējas un riski, ar kuru palīdzību ir iespējams racionālāk veidot izglītības kvalitātes novērtējumu;
- Izpētīta pašreizējā situācija pedagogu apmierinātībā ar darbu, kas ļauj izprast skolotāju emocionālās izjūtas attiecībā pret darbu.

Pētījuma praktiskā nozīmība

- Pastāv mījsakarības starp skolotāju apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti. Ciešas mījsakarības ir starp tādiem izglītības iestādē pilnveidojamiem apmierinātības ar darbu faktoriem kā apmierinātība ar tiešo vadītāju, apmierinātība ar kolēģiem, apmierinātība ar darba apstākļiem un praktiski visiem pētījumā iekļautajiem izglītības kvalitātes kritērijiem – skolas vadīšana; mācību procesa organizēšana; skolēnu izaugsmes līmeņa un sasniegumu vērtēšana; skolotāju profesionālā darbība. Pamatojoties uz pētījumā iegūtajiem rezultātiem un secinājumiem, skolu vadībai ir iespējams pilnveidot pedagoģisko procesu skolā, tādā veidā nodrošinot augstāku izglītības kvalitāti.
- Pamatojoties uz iegūtajiem secinājumiem, ir izstrādāti ieteikumi izglītības politikas veidotājiem, izglītības iestāžu vadītājiem un skolotājiem.

Pamatojoties uz pētījumā iegūtajiem rezultātiem un secinājumiem, ir iespējams izvirzīt **tālākos pētījuma virzienus**:

- turpināt empīrisko pētījumu, aptverot plašāku pētījuma bāzi un atsevišķi analizējot dažādas skolu grupas;
- veikt kvalitatīvo izpēti skolās ar zemiem skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos, lai noskaidrotu, kuri faktori kavē vai sekmē apmierinātību ar darbu un izglītības kvalitāti šajās skolās;
- Padziļināti izpētīt skolēnu zināšanu, prasmju, attieksmju un kompetenču līmeni, lai noskaidrotu, vai centralizēto eksāmenu vērtējumi atspoguļo objektīvu skolēnu zināšanu, attieksmju, kompetenču un prasmju līmeni.

Baloties uz pētījumā iegūtajiem rezultātiem un veiktajiem secinājumiem, ir izvirzītas **tēzes aizstāvēšanai**.

1. Skolotāju apmierinātība ar darbu ir nozīmīgs izglītības kvalitāti ietekmējošs faktors.
2. Būtiskākais izglītības kvalitāti ietekmējošais apmierinātības ar darbu faktors ir apmierinātība ar skolotāja darba specifiku. Skolotājs jūt

gandarījumu par darbu un līdzpārdzīvojumu par skolēnu sasniegumiem, kas savukārt motivē pedagogu strādāt ar lielāku atdevi.

3. Skolotāji nošķir tos apmierinātības ar darbu aspektus, ko ir iespējams ietekmēt izglītības iestādes līmenī un ko ir iespējams ietekmēt valsts līmenī. Būdami neapmierināti ar aspektiem, kuri jānodrošina valsts līmenim, pedagogi attieksmi pret savu profesionālo darbību veido atbilstoši apmierinātībai ar izglītības iestādes līmeņa aspektiem.

Skolas vadības darbība ir īpaši nozīmīga skolotāju apmierinātības ar darbu nodrošināšanā. Skolotāju apmierinātības ar darbu uzlabošanā būtisks nosacījums ir pedagogu adekvāts novērtējumu gan finansiālā ziņā, gan arī skolas vadībai, sniedzot pedagogiem atbalstu un pozitīvu atgriezenisko saiti.

4. Kopumā skolotāju apmierinātība ar darbu ir augsta un kā zems apmierinātības ar darbu faktors tiek vērtēts tikai saņemtais atalgojums. Pedagogi saņemto atalgojuma apjomu nesaista ar profesionālo darbību, tāpēc šis faktors nav dominējošais kvalitatīva mācību procesa nodrošināšanā. Tomēr tajā pašā laikā šis faktors ir kā viens no nozīmīgākajiem izvēlē mainīt profesiju.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Adams, J. S. (1965) Inequity in social Exchange, *Advances in Experimental Social Psychology*, Vo. 2., 1965., pp.267-299
2. Alderfer C.P., *Existence, relatedness and growth*, New York: Free Press 1972, pp.198
3. Alexander, D., Chant, D., Cox, B. (1994) What Motivates People to Become Teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 19, Issue 2, pp.40-49
4. Amonse, D. (tulk.) (2007) *Darbinieku motivācija. Idejas, kurās ieklausās*, Rīga: Lietišķās informācijas dienests, 177 lpp
5. Andrew, C., Andrew ,O., Peter, W. (1996) Is job satisfaction U-shaped in age?, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 69, Issue 1, pp.57-81.
6. Andrews, H. A. (2011), Supporting Quality Teachers With Recognition, *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 36, Issue 12 [tiešsaiste] – [atsauce 04.07.2012.] Pieejams: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss12/5/>
7. Armstrongs, M. (2008) *Kā kļūt par izcilu menedžeri*, Rīga: Zvaigzne ABC, 344 lpp
8. Arnold, H.J., Feldman, D.C., Hunt, G. (1992) *Organizational behaviour: a Canadian perspective*, Toronto: McGraw-Hill Ryerson, pp.732
9. Autoru kolektīvs, Rašcevska, M. (adb.red.), (2011) *Psiholoģijas doktora studiju programmas un doktorantūras skolas vadlīnijas. Metodiskie norādījumi promocijas darbu izstrādei*, Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 142 lpp
10. Baltic Institute of Social Sciences (2011) *Pētījums par Eiropas Sociālā fonda projekta „Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos” 3. aktivitātē iesaistīto pedagogu izpratni par pedagogu profesionālās darbības novērtēšanas sistēmu un tās ietekmi uz pedagogu profesionālo darbību*, Rīga, [tiešsaiste] – [atsauce 04.06.2012.] Pieejams: http://www.pedagogiem.gov.lv/lv/wp-content/uploads/saturs/parprojektu/Petijums_par_PPDKN_sistemu_2011_aprilis.pdf
11. Batista, E. E., Braundenburg, D. C. (1978) The Instructor Self-Evaluation Form: Development and Validation of an Ipsative Forced-Choice Measure of Self-

- Perceived Faculty Performance *Brandenburg Research in Higher Education* Vol. 9, Issue 4, pp. 319-332
12. Bauer, T. K. (2004) High Performance Workplace Practices and Job Satisfaction: Evidence from Europe, *RWI-Mitteilungen*, Vol. 54/55, Issue 1, pp. 57-85
 13. Baumanis, A. (1996) *Skolotāju kvalitatīvā sastāva ietekme uz pedagoģisko procesu vispārīzglītošajā skolā*. Promocijas darba kopsavilkums, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Rīga : Latvijas Universitāte, 49 lpp
 14. Blatchford, P. (2003) *The class size debate: Is small better?*, Maidenhead: Open University Press, pp.160
 15. Bolinskis, G. (2007) *Strādājošo apmierinātība ar darbu un ieinteresētība*, [tiešsaiste] – [atsauce 23.11.2007.] Pieejams: <http://www.knowhose.lv>
 16. Bowling, N. A., Beehr, T. A., Wagner, S. H., Libkuman, T. M. (2005) Adaptation-Level Theory, Opponent Process Theory, and Dispositions: An Integrated Approach to the Stability of Job Satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 90, Issue 6, pp.1044-1053
 17. Broks, A. (2000) *Izglītības sistemoloģija*, Rīga: RaKa, 175 lpp
 18. Brühwiler C., Blatchford P. (2011) Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome, *Learning and Instruction*, Vol. 21, Issue 1, pp.95-108
 19. Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs D., Robinson, W. (2004) *Assessing teacher effectiveness: developing a differentiated model*, New York: RoutledgeFalmer, pp.228
 20. Chapman, D. Adams D. (2002) *The quality of education Dimensions and strategies*, *Asian Development Bank Comparative Education Research Centre* Manila: The University of Hong Kong, pp.72
 21. Chapman, E. (1994) *Achieving Job Satisfaction: Helping Employees Reach Higher Productivity*, California: Crisp publications, pp.78
 22. Cheng, Y.C., Tam, W. M. (1997) Multi-models of quality in education, *Quality assurance in education* Vol. 5, Issue 1, pp.22-31

23. Coates, H. (2009) Building quality foundations: indicators and instruments to measure the quality of vocational education and training, *Journal of Vocational Education & Training* Vol. 61, Issue 4, pp.517 - 534
24. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) *Research methods in education*, London, New York: Routledge, pp.638
25. Creswell, J. W. (2005) *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, 2nd ed. New York: Pearson/Merrill Prentice Hall, pp. 623
26. Creswell, J. W. (2009) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 3rd ed., Thousand Oaks, California: Sage, pp.247
27. Crossman, A., Harris, P. (2006) Job satisfaction of secondary school teachers, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 34, Issue 1, pp.29–46
28. Darling-Hammond, L. (1999) Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, *Journal of Teacher Education*, Vol.51, Issue 3, pp.166-173
29. DeLong, T. J. (1987) Teachers and Their Careers: Why Do They Choose Teaching? *Journal of Career Development*, Springer Science & Business Media, Vol. 14 Issue 2, pp.118-125
30. Edmonds, R. (1982) Programms of school improvement: An overview, *Educational Leadership*, Vol. 40 Issue 3, pp.4-11
31. *Educatin Quality indicators Framework* [tiešsaiste] – [atsauce 30.05.2011.]
Pieejams: http://www.eqao.com/EQI/EQI_Framework.aspx?Lang=E
32. Eiropas Komisija „Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūra mūžizglītībai”
Luksemburga: Eiropas Kopienu Oficiālo publikāciju birojs 2009. [tiešsaiste] –
[atsauce 30.05.2011.] Pieejams:
http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_lv.pdf
33. Eiropas Sociālā fonda projekts “Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos”, Diskusija „Konkurētspējīgi pedagogi = konkurētspējīga izglītība”, pedagoga prestižs Latvijā, Jelgava, 2010, [tiešsaiste] – [atsauce 24.09.2012.] Pieejams: <http://www.pedagogiem.gov.lv/lv/wp->

content/uploads/saturs/aktualitates/diskusijas/Pedagogu_Prestizs_Tematiskais_parskats.pdf

34. *European Report on the Quality of School Education. Sixteen quality indicators:* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001., [tiešsaiste] – [atsauce 30.05.2011.] Pieejams: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>
35. Fernāte, A. Kalniņa, D. Daniela, L., Žogla, I., Maslo I. (2008) Jaunās paaudzes mācīšanās kvalitāte pamatskolā: kas veicina un kas kavē pusaudžu mācīšanos, *Pedagoģija un skolotāju izglītība, LU raksti*, 741.sējums, Rīga: Latvijas Universitāte, 25-34 lpp
36. Finn, J.D., Achilles, C.M. (1999) Tennessee's class size study: findings, implication, misconceptions, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 21, Issue 1, pp. 97–109
37. Frederick, J.M. (1987), *Measuring school effectiveness: Guidelines for educational Practitioners*, New York: ERIC Clearinghouse on Tests, Measurements, and Evaluation.
38. Furnham, A. (2005) *The psychology of behaviour at work: the individual in the organization*. 2nd edition. New York: Psychology press, pp.821
39. Glisson, C., Durick, M. (1988) Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations, *Administrative Science Quarterly* Vol. 33, Issue 1, pp. 61–81.
40. Gurbo, M. (2004) Skolotāja darbs Latvijas skolās ar labiem mācību sasniegumiem. *Izglītības kvalitāte un efektivitāte Latvijā*, Rīga: Dardedze-Hologrāfija, 51-105 lpp
41. Habson, A.J., Tracey, L., Kerr, K., Malderez, A., Pell, G., Simm, C., Johnson, F. (2004) *Why People Choose To Become Teachers And The Factors Influencing Their Choice Of Initial Teacher Training Route: Early Findings From The Becoming A Teacher Project* [tiešsaiste] – [atsauce 24.04.2012.] Pieejams: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RBX08-04.pdf>
42. Hahele, R. (2006) Mācīšanās kvalitātes pašnovērtējuma iespējas novērtēšanas sistēmā Latvijā. *No zināšanām uz kompetentu darbību*, Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 148-161 lpp

43. Harris, A. (1999) *Teaching and learning in the effective school*, Aldershot: Ashgate, pp.116
44. Harvey, L., Green, D. (1993) *Defining Quality, Assessment & Evaluation in Higher Education* Vol. 18, Issue 1, pp.9 – 34
45. Hawes, H. Stephens, D. (1990) *Questions of Quality: Primary Education and Development*, London: Longman, pp.224
46. Hazans, M. (2006) Apmierinātība ar darbu un tās ietekme uz apmierinātību ar dzīvi, *Dzīves kvalitāte Latvijā*, Latvijas Valsts Prezidenta kanceleja, Rīga, Zinātne, 237-264 lpp
47. Herzberg, F., Mausner, B., Synderman, B.B. (1993) *The motivation to work*, London: Transaction Publ., pp.180
48. Hobson, A.J. et al, (2009) *Becoming a Teacher. Teachers' Experiences of Initial Teacher Training, Induction and Early Professional Development. Final Report* [tiešsaiste] – [atsauce 24.04.2012.] Pieejams: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR115.pdf>
<http://www.likumi.lv/doc.php?id=210806&from=off>
49. Izglītības un zinātnes ministrija, *ESF projekts, 1.2.2.1.5.apakšaktivitāte, "Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos"* [tiešsaiste] – [atsauce 04.06.2012.] Pieejams: <http://www.pedagogiem.gov.lv/lv/par-projektu/>
50. Jansosn, J. (2012) *Latvijas Republikas tiesībsarga ziņojums par tiesību iegūt pamata un vispārējo vidējo izglītību bez maksas nodrošināšanu pašvaldības dibinātās izglītības iestādēs Nr.1*, Rīga [tiešsaiste] – [atsauce 24.09.2012.] Pieejams: http://www.tiesibsargs.lv/files/ties%C4%ABsarga_zi%C5%86ojums_par_ties%C4%ABbu_ieg%C5%ABt_pamata_un_visp%C4%81r%C4%93jo_izgl%C4%ABt%C4%ABbu_bez_maksas_nodro%C5%A1in%C4%81%C5%A1anu_pa%C5%A1vald%C4%ABbas_dibin%C4%81t%C4%81s_izgl%C4%ABt%C4%ABbas_iest%C4%81d%C4%93s.pdf
51. Jemeljanova, I. (2004) Skolas faktoru ietekme uz skolēnu sasniegumiem centralizētajos eksāmenos matēmatikā un angļu valodā. *Izglītības kvalitāte un efektivitāte Latvijā*, Rīga: Dardedze-Hologrāfija, 11-48 lpp

52. Jex, S. M. (2002) *Organizational psychology: A scientist-practitioner approach*, New York, NY: John Wiley & Sons, pp.648
53. Johannessen, E.M. (2006) *Basic education – also a question of quality*, [tiešsaiste] – [atsauce 30.05.2011.] Pieejams: <http://www.uddannelsenetvaerket.dk/rdb/1175158756.pdf>
54. Kangro, A. (2000) Starptautiskā salīdzinošā izglītības pētniecība un izglītības kvalitāte. *Izglītības kvalitāte un vadība LU raksti*, LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, Izglītības pētniecības institūts, 626. sējums. Rīga: LU, 12-29 lpp
55. Kangro, A. (2004) Skolotāju profesionālā izglītošana Latvijā Eiropas kopējās izglītības telpas veidošanas kontekstā. *Izglītības kvalitāte un vadība LU raksti*, 675. Sējums. Rīga: LU, 15-26 lpp.
56. Kellaghan, T., Greaney, V. (2001), *Using assessment to improve the quality of education*, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, pp.98
57. Kincāns, V. (2006) Mākslas izglītības būtība mūsdienu sabiedrībā, *Pedagoģija un skolotāju izglītība, LU raksti*, 700.sējums, Rīga: LU, 18-25 lpp
58. King, R.M. (2012) Starpdisciplināritātes perspektīvas augstskolā, *Starpdisciplināritāte sociālajās zinātnēs*, Rīga: Latvijas Universitāte, 100-109 lpp
59. Kiseļova, R. (2011) *Latvijas pamatizglītības kvalitātes starptautiskas novērtēšanas rezultāti un analīze kā informatīva bāze izglītības vadības lēmumu pieņemšanai*, Rīga: Latvijas Universitāte, 166 lpp
60. Kivriņa, E., France, I., Vilāne, I., Juhņēviča I. (2002) *Skolu vērtēšanas un attīstības plānošanas rokasgrāmata*, Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija, 62 lpp
61. Kleinginna, P.J., Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition, *Motivation and Emotion*, Vol.5, pp. 263-291
62. Kļaviņa, Z. (2012) *Satversmē garantētā izglītības ieguve bez maksas netiek pilnībā nodrošināta*, [tiešsaiste] – [atsauce 07. 06.2012.] Pieejams: <http://www.izglitiba-kultura.lv/raksti/satversme-garanteta-izglitibas-ieguve-bez-maksas-netiek-pilniba-nodrosinata>
63. Koķe, T. (1999) *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*, Rīga: Mācību apgāds, 102 lpp,

64. Kristofersen, D., Sursoka, A., Vesterheiden, D. (1998) *Phare Daudzvalstu programma augstākajā izglītībā ZZ-95.20 Augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšana Kvalitātes rokasgrāmata: procedūras un prakse*, Eiropas Izglītības fonds, 1998. [tiešsaiste] – [atsauce 10.03.2010.] Pieejams: http://www.aic.lv/ENIC/lat/enic/dipl_atz_dok/manual_d.htm
65. Kroplijs, A., Rašcevska, M. (2004) *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*, Rīga: RaKa, 178 lpp
66. Land, A. J. (1986) *Education Quality and Teacher Salary*, 1986. [tiešsaiste] – [atsauce 04.06.2012.] Pieejams: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED276154.pdf>
67. Latvijas Republikas Izglītības un Zinātnes ministrija „*Būtiskākais paveiktais 2010.gadā Izglītības un zinātnes ministrijas pārraudzībā esošajās jomās*”. [tiešsaiste] –[atsauce 21.01.2010.] Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/6205.html>
68. Latvijas Republikas Izglītības un Zinātnes ministrija, (1999) *Rīkojums Nr.565, Konceptija audzināšanas darbībai pamatizglītības un vidējās izglītības iestādēs*, Rīga
69. Latvijas Republikas Izglītības un Zinātnes ministrija, (2011) *Skolotāju skaits vispārīzglītojošajās dienās skolās 2010./2011.m.g.*, Rīga, [tiešsaiste] –[atsauce 07.03.2012.] Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-vispareja/6281.html>
70. Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija, (2012) *Vairākums pedagogu atbalsta atalgojuma diferenciāciju atbilstoši darba kvalitātei*, Rīga, [tiešsaiste] – [atsauce 07. 06.2012.] Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/8786.html>
71. Latvijas Republikas Saeima, (2010) *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam*, Rīga, [tiešsaiste] – [atsauce 28.05.2012.] Pieejams: http://www.liepaja.lv/upload/attistibas_planosana/lias_2030_10jun2010_saeima_ap_stiprina.pdf
72. Latvijas Republikas Saeima, *Izglītības likums 17.11.1998., ar grozījumiem 15.12.2011.*, Rīga, [tiešsaiste] –[atsauce 27.05.2012.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>

73. Lester, P.E. (1984) Development and Factor analysis of the Teacher Job satisfaction questionnaire (TJSQ) *Educational and Psychological Measurement*, pp.223-233
74. Lian, J.W., Lin, T.M., Wu, H.K. (2007) *Job stress, job satisfaction and life satisfaction between managerial and technical IS personnel* [tiešsaiste] – [atsauce 30.05.2011.] Pieejams: <http://ibacnet.org/bai2007/proceedings/Papers/2007bai7598.pdf>
75. Locke, E.A. (1976) The Nature and Causes of Job Satisfaction *Handbook of Industrial and Organisational Psychology*, Chicago: Rand McNally, pp.1297-1393
76. Lorin, W.A. (2004) *Increasing teacher effectiveness*, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, pp.133
77. Martinson, O. B., Wilkening, E.A., (1983) Religion, Work Specialization and Job Satisfaction: Interactive Effects, *Review of Religious Research*; Vol. 24 Issue 4, pp.347-356
78. Maslo I. (2006b) Mācīšanās kā integratīvs introspektīvs process, No zināšanām uz kompetentu darbību, Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 27-30 lpp
79. Maslo I. (2006c) Skolotāju sociālintegrējošās darbības modelēšana, No zināšanām uz kompetentu darbību, Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 35-44 lpp
80. Maslo, I. (2006a) Mācīšanās kā integratīvs intrapersonisks un interpersonisks process, No zināšanām uz kompetentu darbību, Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 20-26 lpp
81. Maslow, A.H. (1954) *Motivation and personality*, New York : Harper, pp.411
82. Matisāne, I. (2009) *Latvijas skolotāju atalgojums – viens no zemākajiem Eiropā* [tiešsaiste] – [atsauce 14.07.2011.] Pieejams: <http://lv.lv/index.php?menu=doc&sub=&id=194279>
83. McBer, H. (2000) *Research into Teacher Effectiveness A Model of Teacher Effectiveness*, Department for Education and Employment. [tiešsaiste] – [atsauce 30.05.2011.] Pieejams: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR216.pdf>
84. McClay, G.C. (1995) *Past, Present and Future: Perspectives in American Education*, Gregory Publishing Wheaton, JL, pp. 663

85. McClelland, D.C. (1967) *The achieving society*, Princeton, New York: Van Nostrand, pp.530
86. Miler, K.I., Monge, P.R. (1986) Participation, satisfaction and productivity: A meta-analytic review, *Academy of Management Journal*, Vol. 29, pp.727-753
87. Ministru kabineta noteikumi Nr. 1616, *Kārtība, kādā aprēķina un sadala valsts budžeta mērķdotāciju pašvaldību izglītības iestādēm bērnu no piecu gadu vecuma izglītošanā nodarbināto pirmsskolas izglītības pedagogu darba samaksai un pašvaldību vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksai*, Rīga 2009, [tiešsaiste] – [atsauce 03.06.2012.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=202915>
88. Ministru kabineta noteikumi Nr. 564, *Noteikumi par Latvijas Nacionālo attīstības plānu 2007.-2013. gadam*, Rīga, 2006 [tiešsaiste] – [atsauce 01.03.2012.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=139505&from=off>
89. Ministru kabineta noteikumi Nr. 715, *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu standartiem*, Rīga, 2008 [tiešsaiste] – [atsauce 01.03.2012.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=181216>
90. Ministru kabineta noteikumi Nr. 998 Projekta "*Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos*" apraksts, Rīga, 2009 [tiešsaiste] – [atsauce 03.06.2012.] Pieejams: http://www.pedagogiem.gov.lv/lv/wp-content/uploads/saturs/par-projektu/projekta_apraksts.pdf
91. Ministru kabineta noteikumi Nr.1339, *Noteikumi par valsts pārbaudes darbu norises laiku 2009./2010.mācību gadā*, Rīga, 2009. [tiešsaiste] – [atsauce 31.05.2011.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=201107>
92. Ministru kabineta noteikumi Nr.461, *Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību*, Rīga, 2010, [tiešsaiste] – [atsauce 15.08.2012.] Pieejams:
93. Ministru kabineta rīkojums Nr.742, *Izglītības attīstības koncepcija 2007.–2013.gadam*, Rīga, 2006. [tiešsaiste] – [atsauce 04.06.2012.] Pieejams: http://www.aip.lv/kocept_doc_att-kocep.htm#5

94. Misāne, G., Gurbo, M., Jemeljanova, I., Dedze, I. (2007) *Pētījums par pedagogu darba prestižu un iespējām to paaugstināt dažādu mērķauditoriju skatījumā*, Rīga, 83 lpp
95. Mullins, L.J. (1996) *Management and Organisational Behaviour 4th edition*, London: Pitman publishing, pp.810
96. Mullis, I.V.S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C.Y., Preuschoff, C. (2009) *Frameworks, Third International Mathematics and Science Study* [tiešsaiste] – [atsauce - 30.05.2011.] Pieejams: <http://timssandpirls.bc.edu/isc/publications.html>
97. Mumthas, N.S., Blessytha, A. (2009) *Teacher effectiveness of secondary school teachers with high tacit knowledge* [tiešsaiste] – [atsauce 30.05.2011.] Pieejams: <http://www.eric.ed.gov>
98. Naveed, A., Usman, A., Bushra, F. (2011) Promotion: A Predictor of Job Satisfaction. A Study of Glass Industry of Lahore, *International Journal of Business and Social Science* Vol. 2, Issue 16, pp.301-306
99. Nodarbinātības valsts aģentūra (2009) *Reģistrētais bezdarba līmenis valstī 2009.gadā*, [tiešsaiste] – [atsauce 21.01.2010.] Pieejams: <http://www.nva.lv/index.php?cid=6#bezdarbs>
100. Ofoegbu, F. I. (2004) Teacher Motivation: A Factor for Classroom Effectiveness and School Improvement in Nigeria, *College Student Journal*, Vol. 38 Issue 1, [tiešsaiste] – [atsauce 30.05.2011.] Pieejams: <http://www.eric.ed.gov>
101. Ololube, N.P. (2006) Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment, *Essays In Education (EIE)*, Vol. 18, Issue 9, [tiešsaiste] – [atsauce 21.01.2010.] Pieejams: <http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf>
102. Ozoliņa, Ž., Vītola, A. (2012) Starpdisciplināra pētniecība mūsdienās – tās priekšnosacījumi un sekmēšanas iespējas, *Starpdisciplināritāte sociālajās zinātnēs*, Rīga: LU, 85-99 lpp
103. Penķe, D. (2007) *Izglītības iestādes un ģimenes vide mijiedarbība kā bērna karjeras veidošanas vajadzību rosinātājs. Sabiedrība, Integrācija, Izglītība*, Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2007.gada 23.-24.februāris

104. Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide: rokasgrāmata, Rīga: vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas aģentūra, (2008), 96 lpp
105. Perie, M., Baker, D.P. (1997) *Job satisfaction among Americas Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background, Characteristic, and Teacher Compensation*. U.S.: Department of Education, pp.52
106. Peters, L.H., O'Connor, E.J. (1980) Situational constrains and work outcomes: The influenc of a frequently overlooked construct, *Academy of Management Review*, Volume 5, Issue 3, pp.391-397
107. Petty, M. M., McGee, G.W., Cavender, J. W. (1984) A Meta-Analysis of the Relationships between Individual Job Satisfaction and Individual Performance, *The Academy of Management Review*, Vol. 9, Issue 4, pp.712-721
108. Reding, V. (2004) *The teaching profession in Europe, trends and concerns. Keeping teaching attractive for the 21st century*. Belgium: Euridyce, Vol. 3., pp.99
109. Reņģe, V. (2002) *Organizāciju psiholoģija*, Rīga: Kamene, 128 lpp
110. Reņģe, V. (2007) *Mūsdienu organizāciju psiholoģija*, Rīga: Zvaigzne ABC, 215 lpp
111. Reynolds, D., Teddlie, C. (2000) *The international handbook of school effectiveness research the process of school effectiveness*, Londodn and New York : Falmer, pp.432
112. Richardson, P.W, Watt, H.M.G. (2006), Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* Vol. 34, Issue 1, pp. 27–56
113. Sammons, P. (1999) *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*, Netherland: Swets & Zeitlinger Publishers, pp.424
114. Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1995) *Key Charasteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*, England: United Kingdom, B & MBC Distribution Services, pp.1-71
115. Sari, H. (2004) An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction, *Educational Studies*, Vol. 30, Issue 3, pp. 291.-306.
116. Schaffer, R.H. (1953) *Job satisfaction as related to need satisfaction in work*, Psychological Monographs, American Psychological Association, pp.29

117. Scheerens, J. (2000) *Improving School Effectiveness*, Paris: UNESCO, International Institute for Education Planning, [tiešsaiste] – [atsauce 05. 06.2012.] Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001224/122424e.pdf>
118. Schultz, D., Schultz, S.E. (2006) *Psychology and work today*, Prentice Hall, pp.510
119. Shah, M., Nair, S., Wilson, M. (2011) Quality Assurance in Australian Higher Education: Historical and Future Development, *Asia-Pacific Education Review*, Vol. 12, Issue 3, pp.475-483
120. Sharma, R.D., Jyoti, J. (2006) Job satisfaction among School Teachers, *IIMB Management Review*, pp. 349-363
121. Silverman, D. (2004) *Qualitative research: theory, method and practice*, 2nd ed., London: Sage Publications, pp.378
122. Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2011) Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion, *Teaching and Teacher Education, An International Journal of Research and Studies*, Vol.27, Issue 6, pp.1029-1038
123. Smithers, A., Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*, The University of Liverpool, [tiešsaiste] – [atsauce 08.05.2012.] Pieejams: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR430.pdf>
124. Spector, P.E. (1997) *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences, Advanced Topics in Organizational Behavior*, Sage publications, pp.110
125. Stephens, D. (2003). *Quality of basic education*, UNESCO. [tiešsaiste] – [atsauce – 05.11.2008.] Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146968e.pdf>
126. Stoll, L., Fink, D. (2001) *Changing our schools: linking school effectiveness and school improvement*, Philadelphia: Open University Press, pp.210
127. Stratēģiskās analīzes komisija, (2010) *Augstākā izglītība Latvijā: Fakti, Problēmas un iespējas*, [tiešsaiste] – [atsauce 31.05.2011.] Pieejams: <http://newsaki.awtech.lv/>
128. Svence, G. (2003) *Pieaugušo psiholoģija*, Rīga: Raka, 180 lpp
129. Šmite, A. (2004) *Izglītības iestādes vadība 1. Daļa*, Rīga: RaKa, 256 lpp
130. Špona, A. (2001) *Audzināšanas teorija un prakse*, Rīga: RaKa, 162 lpp

131. Špona, A., Čehlova, Z. (2004) *Pētniecība pedagogijā*, Rīga: RaKa, 203 lpp
132. Šūmane, I. (2012) *Pusaudžu mācību sasniegumus veicinoša mācību vide*, Promocijas darbs, Latvijas Universitāte, Pedagoģijas psiholoģijas un mākslas fakultāte, Rīga: Latvijas Universitāte, 203 lpp
133. Tabuns, A., Kalniņa, A., Koroļeva, I., Rungule, R., Tabuna, A., Trapenciēre, I., Vanaga, S., Niklass, M. (2003) *Izglītības kvalitāte un komunikācija Latvijas izglītības sistēmā. Izglītībā iesaistīto pušu viedokļu socioloģisks pētījums*. Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas, Izglītības sistēmas attīstības projekts, Rīga, 28 lpp
134. Tauriņa, Ž., (2011) *Jauniešu mācību sasniegumu novērtēšanas procesa vadība vidējā izglītībā Latvijā*, Promocijas darbs, Rīga: Latvijas Universitāte, 167 lpp
135. Terence, M. R., Smyser, C. M. Weed, S. E. (1975) Locus of Control: Supervision and Work Satisfaction, *Academy of Management Journal*; Vol.18 Issue 3, pp.623-631
136. UNESCO, (1998) *Nākotnes izglītības meti, UNESCO Starptautiskās komisijas "Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam" ziņojums*. Rīga: Vārti, 66 lpp
137. Urwick, J., Junaidu, S.U. (1991) The effects of school physical facilities on the processes of education: a qualitative study of Nigerian primary schools *International Journal of Educational Development* Vol. 11, Issue 1, pp.19-29
138. Valbis, J. (1996) Dažas domas par izglītības kvalitāti. *Pedagoģija Latvijā* Nr. 1., 40.-44. lpp
139. Valsts izglītības satura eksaminācijas centrs, (2010) *Valsts pārbaudes darbi 2009./2010. m.g.* [tiešsaiste] – [atsauce 31.05.2011.] Pieejams: <http://visc.gov.lv/eksameni/vispizgl/statistika/2010/stat2010.shtml>
140. Vilkaste, A. (2003) *Skolas ilgtspējīgas attīstības plānošana, Rēzeknes ģimnāzijas, balsta skolas, pieredze*, Rīga: RaKa, 104 lpp
141. Vīra, R. (2001) *Kvalitātes vadības sistēmas ieviešanas izpēte augstskolā*, Promocijas darba kopsavilkums, Latvijas Universitāte, Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, Rīga: Latvijas Universitāte, 51 lpp
142. Visscher, A.J., Hendriks, M., Andersen, O.D., Deitmer, L., Heinemann, L., Keskūla, E., Larsen, J.O., Pepper, D., & Tramontano, I. (2009). Guidelines for the quality

- assurance of vocational education and training in EU countries, *Improving Quality Assurance in European Vocational Education and Training*, New York: Springer, pp.171-175
143. Vroom, V. H. (1964) *Work and motivation*, New York: Wiley, pp.331
 144. Vroom, V.H., Deci, E.L. (1972) *Management and motivation: selected readings*, Harmondsworth: Penguin
 145. Waldman, D. A., Avolio, B. J. (1986) A Meta-Analysis of Age Differences in Job Performance, *Journal of Applied Psychology*, Vol.1, pp. 33-38
 146. Wefald, A.J. Smith, M.R. Gopalan, N., Downey, R.G. (2008) *The Relationship of Life and Job Satisfaction to Emerging Attitudes. Life and Job satisfaction*, [tiešsaiste] – [atsauce 31.05.2011.] Pieejams: http://clem.mscd.edu/~suttoncy/Wefald,Smith,etal_33.pdf
 147. Wiersma, W., Jurs, G. S. (2005) *Research methods in education: an introduction*, 8th ed. Boston: Pearson/Allyn and Bacon, pp.504
 148. Winch, C., Gingell, J. (1999) *Key concepts in the philosophy of education*, London: Routledge, pp.320
 149. Zafar, K., Umar, A.K., Rahmat, U.S., Javed, I., Rukhsana, A. (2011) Do Selected Demographic Variables of Secondary School Teachers Contribute to their Job Performance: A Survey Approach?, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, Vol.2, Issue 10, pp.498-506
 150. Zembylas, M., Papanastasiou, E.C. (2005) Modeling Teacher Empowerment: The role of job satisfaction, *Educational Research and Evaluation* Vol. 2, Issue 5, pp.433.-459.
 151. Zīds, O. (2000) Izglītības politikas, mērķu un uzdevumu būtība, to efektivitātes analīze un izvērtēšana., *Izglītības kvalitāte un vadība LU Raksti*. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Izglītības pētniecības institūts 626. sējums Rīga: LU, lpp 47-65
 152. Zuzovsky, R., Donitsa-Schmidt S., (2004) *Attracting, developing and Retaining Effective Teachers in Israel. OECD Country Background Report*. [tiešsaiste] – [atsauce 09.05.2012.] Pieejams: <http://www.oecd.org/dataoecd/20/49/31642685.pdf>
 153. Žogla, I. (1998) *Skolotāja kompetencei*, Rīga: Mācību apgāds, 90 lpp