

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
IZGLĪTĪBAS ZINĀTŅU UN PSIHOLOĢIJAS FAKULTĀTE  
IZGLĪTĪBAS ZINĀTŅU UN PEDAGOĢISKO INOVĀCIJU NODAĻA

**Skolas kvalitātes kultūra kā izglītības reformas virzītājspēks**

MAĢISTRA DARBS

Autors: Lāsma Dene

Studenta apliecības Nr.: ld23015

Darba vadītāja: Dr.sc.admin. Rita Kiseļova

RĪGA 2025

## **Anotācija**

Maģistra darba “Skolas kvalitātes kultūra kā izglītības reformas virzītājspēks” mērķis ir izpētīt skolas kvalitātes kultūras ietekmi uz izglītības reformu ieviešanu skolā.

Darba teorētiskajā daļā autore aplūko kvalitātes kultūras un izglītības reformu teorētiskos aspektus. Empīriskajā daļā veikta kvalitatīva un kvantitatīva analīze, kas atklāj, kā dažādi faktori – vadības pieeja, profesionālā attīstība, visu pušu iesaiste un sadarbība – ietekmē izglītības reformu īstenošanu.

Pētījuma rezultāti liecina, ka skolas kvalitātes kultūrai, tās elementiem ir ietekme reformas ieviešanai skolā. Balstoties uz iegūtajiem datiem, darbā tiek sniegti ieteikumi skolu vadībai, lai stiprinātu kvalitātes kultūru un veicinātu sekmīgu reformu īstenošanu izglītības sistēmā.

Atslēgvārdi: skolas kvalitātes kultūra, izglītības reforma, kvalitāte, inovācijas, profesionālās kompetences pilnveide.

## **Abstract**

The aim of the master's thesis “School quality culture as a driving force of educational reform” is to study the impact of school quality culture on the implementation of educational reforms in schools.

In the theoretical part of the thesis, the author examines the theoretical aspects of quality culture and educational reforms. In the empirical part, a qualitative and quantitative analysis was conducted, which reveals how various factors – management approach, professional development, involvement and cooperation of all parties – influence the implementation of educational reforms.

The results of the study show that school quality culture and its elements have an impact on the implementation of reforms in schools. Based on the data obtained, the thesis provides recommendations for school management to strengthen quality culture and promote the successful implementation of reforms in the education system.

Keywords: school quality culture, educational reform, quality, innovations, improvement of professional competence.

## Saturs

Apzīmējumu saraksts.....	5
Ievads.....	6
1. KVALITĀTES KULTŪRAS JĒDZIENS.....	10
1.1. Kvalitātes kultūras definīcija .....	10
1.2. Kvalitātes kultūra izglītības kontekstā .....	13
1.3. Kvalitātes kultūras veidošanās faktori .....	18
2. IZGLĪTĪBAS REFORMAS.....	23
2.1. Izglītības reformas jēdziens un reformu nepieciešamība.....	23
2.2. Galvenie faktori, kas ietekmē izglītības reformu ieviešanu.....	24
3. SKOLAS KVALITĀTES KULTŪRAS IETEKME UZ IZGLĪTĪBAS REFORMU IEVIEŠANU .....	30
3.1. Kvalitātes kultūras loma izglītības reformas īstenošanā.....	30
3.2. Skolas kvalitātes kultūras un reformas savstarpējā mijiedarbība .....	32
4. PRAKTISKAIS PĒTĪJUMS.....	36
4.1. Pētījuma metodoloģija .....	36
4.2. Pētījuma rezultāti .....	39
Nobeigums.....	57
Pateicības .....	60
Bibliogrāfija.....	61
Pielikumi.....	67
1. pielikums - Intervijas jautājumi.....	67
2. pielikums - Intervijas jautājumu atbilžu apkopojums.....	69
3. pielikums - Aptaujas anketas jautājumi.....	73

## Apzīmējumu saraksts

ANO - Apvienoto Nāciju Organizācija

OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) - Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija

Skola 2030 – VISC īstenots projekts “Kompetenču pieeja mācību saturā”

SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) - prognozējošās analītikas un statistiskās analīzes programmatūras pakotne

UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) - Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija

VISC – Valsts izglītības satura centrs

WERD (*World Education Reform Database*) - Pasaules izglītības reformu datu bāze

## Ievads

Mūsdienu izglītības kvalitāte, atbilstoši sabiedrības izvīzītajiem un valsts noteiktajiem mērķiem, sniedz iespēju nodrošināt iekļaujošu izglītību un sasniegt augstvērtīgus rezultātus ikvienam. Izglītības kvalitāte ir “viens no svarīgākajiem valsts labklājības elementiem un valsts konkurētspējas priekšrocībām salīdzinājumā ar citām valstīm” (*Ehren & Baxter, 2020*). Tādējādi kvalitātes nodrošināšanas jautājums ir aktuāls izglītības iestādēm, turklāt kvalitāte svarīga arī iestādes dibinātājam, uzraugošajām iestādēm un politikas veidotājiem. Tiesa, tas vēl neliecina, ka kvalitatīvs darbs un kvalitātes uzlabošana ir neatņemama izglītības nozares sastāvdaļa. Arvien tiek meklēti labākie risinājumi, kas sniedz dziļāku izpratni par to, kāpēc gaidīto rezultātu nesasniedzam un kā apmierināt visus, kuriem svarīgs mūsdienu prasībām atbilstošs rezultāts.

Lai veicinātu izglītības kvalitātes uzlabošanu, tiek īstenotas dažādas izglītības reformas, kuru sekmīga ieviešana lielā mērā ir atkarīga no tā, kā skolas līmenī tiek attīstīta un uzturēta kvalitāte. Izglītības procesā “veiksmīgai kvalitātes uzlabošanas praksei ir nepieciešama gan formālā puse (t.i. instrumenti un mehānismi kvalitātes mērīšanai, novērtēšanai, nodrošināšanai un uzlabošanai), gan kvalitāti veicinoša organizācijas kultūra, dalībnieku attieksme un prakse. Attiecībā uz formālo pusi “instrumenti ir ieviesti”, tomēr ir “kvalitātes kultūras trūkums”” (*Dzimińska et al., 2018*).

Ja kvalitātes kultūra skolā tiek attīstīta, tā veicina kopīgu izpratni par izglītības mērķiem, vērtībām un standartiem, “ietekmē ne tikai skolēnu un skolotāju mācīšanos un labklājību, bet arī to, kā skola kā organizācija reaģē uz pārmaiņām” (*Grgič & Jutzi, 2024*). Tā rada vidi, kurā skolēnu mācību sasniegumi tiek uzlaboti, jo katrs saprot savu lomu un atbildību. Iesaistītās puses aktīvāk piedalās reformu īstenošanā, nodrošinot to, ka pārmaiņas tiek uztvertas kā nepieciešamas un atbalstāmas.

Latvijas izglītības sistēmas attīstības kontekstā tiek īstenotas un arī vēl plānotas reformas. Lai nodrošinātu izglītības kvalitāti un līdzvērtīgas iespējas izglītības programmas apguvei neatkarīgi no skolēna dzīvesvietas, uzlabotu izglītības sistēmas infrastruktūru, cilvēkkapitāla un finanšu resursu pārvaldību, panāktu būtisku pedagogu darba atalgojuma pieaugumu, kas ir viens no būtiskiem motivācijas faktoriem pedagogu labizjūtas uzlabošanai ir rasti kompleksi risinājumi efektīvai vispārējās izglītības pārvaldībai (*Kompleksi risinājumi augstvērtīgai..., 2023*). Šobrīd tiek īstenota pāreja uz mācībām valsts valodā jeb programma “Vienota skola”, kas uzsākta 2023. gada 1. septembrī, kā arī vienlaicīgi tiek strādāts pie skolu tīkla optimizācijas (nosakot minimālo skolēnu skaitu klašu grupā un citus kritērijus) un jaunā finansēšanas modeļa “Programma skolā”, kas sekmēs ne tikai mācību satura daudzveidību, bet arī ar tā ieviešanu un

īstenošanu saistītās izglītības iestādes izmaksas, neatkarīgi no programmas īstenošanas vietas, ko plānots ieviest ar 2025. gada 1. septembri. Vēl sistēmā pārmaiņas notiek saistībā ar slodžu līdzsvarošanu (virzoties uz konkurētspējīgu darba samaksu un samērīgas darba slodzes nodrošināšanu pedagogiem), lai neradītu augstus riskus nozares ilgtspējai, kā arī tiek veikti uzlabojumi mācību satura un metodikas pilnveidei, informācijas un tehnoloģiju komunikācijas jēgpilnai izmantošanai mācību procesā un citiem kvalitāti ietekmējošiem faktoriem.

Kangro (2018) norāda, ka tomēr izšķiroša nozīme reformu īstenošanā Latvijas kontekstā būs skolotāju profesijas atbalstam, tāpēc ir jāpaaugstina skolotāja profesijas prestižs sabiedrībā, jāsakārto skolotāju atalgojuma sistēma, jāizvirza augstākas prasības skolotāja profesionālajai kompetencei mūžizglītības kontekstā un virzībā uz skolotāju ar maģistra grādu. Starptautisku programmu ietvaros izmērītie un atzītie Latvijas izglītības sasniegumi un to pozitīvās izmaiņu tendences norāda uz labām sistēmas attīstības perspektīvām, tomēr jāatceras, ka “turpmākie konkrētie pārmaiņu ceļi mums būs vēl vairāk kā līdz šim jāmeklē un jāiet pašiem, protams, izmantojot arī starptautisko pieredzi vispārīgo mērķu uzstādīšanai un sasniegtā salīdzinošam novērtējumam” (Kangro, 2018).

Savukārt pasaules pieredze rāda, ka tādas valstis kā Somija, Zviedrija, Nīderlande, Kanāda, Apvienotā Karaliste un Austrālija pēdējās desmitgadēs ir iesaistījušās sistēmas reformās, lai lēmumu pieņemšanas pilnvaras nodotu reģioniem vai pašvaldībām un skolām, stiprinātu vietējā līmeņa autonomiju un atbildību par lēmumu pieņemšanu attiecībā uz mācību satura, finanšu un cilvēkresursu jautājumiem, jo vietējās ieinteresētās personas, skolas un pašvaldības vislabāk spēj izprast vietējo kopienu un skolēnu vajadzības, novērtēt situāciju un pieņemt labāko risinājumu aktuāli risināmajiem jautājumiem (OECD, 2018). Pēdējos gados daudzas valstis izglītības sistēmā ir īstenojušas izglītības reformas, lai uzlabotu skolēnu sasniegumus un skolām visā pasaulē ir bijis jāievieš jaunas mācību programmas, modernizēta mācību vide, jo “skolēnu augstie sasniegumi tiek uzskatīti par svarīgu ekonomiskās izaugsmes pamatu” (Hübner et al., 2021).

Kopš 90- tajiem gadiem izglītības sistēmas ir globalizējušās (Mundy et al., 2016), pastiprinot globālo datu nozīmi. Sistemātiski starpvalstu dati ļauj zinātniekiem izmantot salīdzinošās atšķirības, lai veiktu precīzākus kvantitatīvus izglītības reformu cēloņu un seku mērījumus. Pēc pasaules izglītības reformu datu bāzes datiem (Bromley et al., 2024), kurā aptvertas 14 375 reformas no 216 valstīm un teritorijām, lielākā daļa reformu politikas (pāmaiņu) attiecas uz mācību programmu vai skolotājiem. Kopumā tiek izdalītas 19 reformu tēmas, tostarp, mācību programmas vai standarti; ekonomiskie resursi izglītībā; ieguldījums pirmsskolas izglītībā; mācību vide; lēmumu pieņemšanas procesa organizēšana; kvalitāte visos līmeņos u.c.

Vienprātība (pasaules mērogā) par izglītības reformām un to saistību ar attīstību ir gandrīz pilnīga, tā ietekmējusi visas 20. gadsimta izglītības reformas, ko apstiprina daudzu attiecīgo ar izglītību saistīto līgumu raksturs, tostarp, ANO Cilvēktiesību deklarācija, ANO Bērnu tiesību konvencija, Vispasaules deklarācija par izglītību visiem u.c. Savukārt 21. gadsimtā šī pasaules mēroga vienprātība par mūžizglītību turpinās un ir atrunāta Dakaras rīcības programmā par izglītību visiem, kā arī Tūkstošgades deklarācijā un Tūkstošgades attīstības mērķos 2000.gadā (*Vasquez-Martinez et al., 2013*). UNESCO kā ANO aģentūra izglītības jautājumos ir globalās kustības “Izglītība visiem” galvenā “koordinatore” pasaulē un šobrīd strādā pie “Ilgtspējīgas attīstības programmas 2030. gadam” īstenošanas, kuras mērķis ir “veidot taisnīgāku un ilgtspējīgāku pasauli, nostiprinot izglītību ilgtspējīgai attīstībai un veicinot 17 izglītības attīstības mērķu sasniegšanu” (*Belousa, 2020*).

Izglītības reformu efektivitātes/attīstības pakāpi pasaulē nav iespējams noteikt, jo katrai valstij ir savi panākumi un neveiksmes. Lai starptautiski novērtētu reformas rezultātus no kvalitatīvā/kvantitatīvā viedokļa, var salīdzināt rezultātus, kādi gūti no starptautiskajos līgumos izvirzītajiem mērķiem, kā arī no galvenajiem skolu reformas ieguvumiem, ko ierosinājusi katra iesaistītā valsts. “Nabadzīgajās valstīs šī apņemšanās ir vēl lielāka, jo vēsturisku, kultūras, politisku un ekonomisku iemeslu dēļ izglītības reformas ir tik ļoti sarežģītas, un sagaidāmie ieguvumi no globālajā konsensā izglītības jomā noteikto mērķu sasniegšanas nes augļus tikai tagad, bet apņemšanās turpinās...” (*Vasquez-Martinez et al., 2013*).

Atgriežoties pie Latvijas izglītības sistēmas, to šobrīd skar būtiskas izmaiņas, kuru virzību nosaka gan valsts nacionālās izglītības stratēģijas, gan starptautiskās tendences. Šo reformu ieviešanā liela nozīme ir tieši skolu iekšējai kultūrai un spējai adaptēties un reaģēt uz pārmaiņām. Tāpēc ir svarīgi izprast, kāda ir skolas kvalitātes kultūras loma izglītības reformas sekmīgā norisē, un kādas stratēģijas var palīdzēt stiprināt šo kultūru, lai tā kalpotu kā reformas atbalsta un virzītāja mehānisms.

Līdz šim skolas kvalitātes kultūras loma izglītības reformu īstenošanā Latvijā maz pētīta un analizēta.

**Pētījuma mērķis** - izpētīt skolas kvalitātes kultūras nozīmi un ietekmi izglītības reformu ieviešanā un izstrādāt ieteikumus skolu vadītājiem, lai, uzlabojot kvalitātes kultūru, veicinātu sekmīgu izglītības sistēmas reformu īstenošanu.

**Pētījuma jautājums:** kāda ir skolas kvalitātes kultūras loma/nozīme izglītības reformu īstenošanā?

**Pētījuma uzdevumi:**

- 1) izpētīt un analizēt teorētisko literatūru par skolas kvalitātes kultūras jēdzienu, definīcijām, nozīmi un komponentēm;

- 2) analizēt izglītības reformas teorētiskos un praktiskos aspektus, īpašu uzmanību pievēršot skolas kvalitātes kultūras lomai reformu īstenošanā;
- 3) identificēt galvenos faktoros, kas veicina un ietekmē skolas kvalitātes kultūras attīstību, piemēram, vadības pieejas, skolotāju profesionālā pilnveide, skolēnu un personāla iesaiste un sadarbība ar vecākiem;
- 4) veikt empīrisku pētījumu, izmantojot kvalitatīvas un kvantitatīvas metodes, lai izpētītu skolas kvalitātes kultūras ietekmi uz izglītības reformu ieviešanu skolās;
- 5) apkopot un analizēt empīriskā pētījuma rezultātus, lai izprastu skolas kvalitātes kultūras ietekmi uz reformu sekmīgu ieviešanu;
- 6) izstrādāt ieteikumus skolu vadītājiem, lai veicinātu skolas kvalitātes kultūras attīstību un atbalstītu veiksmīgu izglītības reformu īstenošanu.

**Pētījuma objekts:** izglītības reformu ieviešana/īstenošana.

**Pētījuma priekšmets:** skolas kvalitātes kultūra.

**Pētījuma metodes un instrumenti** – zinātniskās literatūras analīze teorētiskajā daļā; aptaujas, intervijas, iegūto datu apstrāde un rezultātu analīze, izmantojot aprakstošo statistiku, skalu veidošanu un korelāciju aprēķinus empīriskajā daļā.

**Pētījuma bāze:** darba teorētiskajā daļā analizētas 58 zinātniskās literatūras vienības; empīriskajā daļā - 202 respondentu (vispārizglītojošo izglītības iestāžu pedagoģisko darbinieku) anketas. Padziļinātai tēmas izpētei veikts pilotpētījums, izmantojot daļēji strukturēto interviju un intervēti trīs izglītības jomas eksperti.

**Maģistra darba struktūra** – sastāv no ievada, teorētiskās un empīriskās daļas, kā arī nobeiguma. Teorētiskajā daļā ir 3 nodaļas, kurās tiek analizēti kvalitātes kultūras un izglītības reformu koncepti (teorētiskie pamati un pieejas), savukārt empīriskajā daļā tiek atspoguļota praktiskā pētījuma gaita un rezultātu analīze par skolas kvalitātes kultūras ietekmi uz izglītības reformu īstenošanas procesiem. Darba noslēgumā secinājumi, ieteikumi skolu vadībai un izmantoto avotu bibliogrāfiskais saraksts.

# 1. KVALITĀTES KULTŪRAS JĒDZIENS

Pirmās nodaļas mērķis - definēt un analizēt kvalitātes kultūras jēdzienu, balstoties uz dažādām autoru pieejām, izskaidrot tās galvenos elementus un praktisko nozīmīgumu organizācijas attīstībā, īpaši izglītības kontekstā.

## 1.1. Kvalitātes kultūras definīcija

Vārdu salikuma “kvalitātes kultūra” skaidrojumam zinātniskajā literatūrā sastopamas dažādas nozīmes. Pētnieki atzīst, ka “kvalitātes kultūra ir kļuvusi par dabisku kvalitātes vadības un kvalitātes nodrošināšanas pēcteci, kas piedāvā (paver) jaunu skatījumu uz kvalitāti kā strukturālu vadības kultūras un psiholoģisko komponentu kombināciju” (*Dzimińska et al., 2018*). Taču, lai izprastu tās būtību un saikni ar organizācijas kultūru, tiek skaidrots, ka organizācijas kultūra ir plašāks termins, tā sastāv no kopīgām vērtībām, uzskatiem, attieksmēm, paradumiem un normām, kas atrodamas organizācijā un veido tās dalībnieku uzvedību un lēmumus, taču joprojām nav vienotas definīcijas (*Gautam & Basnet, 2021*). Minēts, ka “organizācijas kultūra ir veids, kas parāda kā organizācijā notiek darbības, nerakstīti noteikumi, kas ietekmē indivīda un grupas uzvedību un attieksmi” (*Chartered Management Institute, 2015*). Turpretim kvalitātes kultūra tiek definēta kā organizācijas kultūras apakškopa un tā īpaši koncentrējas uz kopīgām vērtībām un apņemšanos nodrošināt kvalitāti (*Bendermacher et al., 2017*).

Izglītības paradigmas kontekstā kvalitātes kultūra aptver tos organizācijas kultūras elementus (skat. 1.1. attēlu), kuriem ir visspēcīgākā ietekme uz prakses kvalitāti un tā nosaka “nepārtrauktu uzlabošanas procesu, kurā visa organizācijas kopiena ir atbildīga par labvēlīgas darba vides uzturēšanu, kas noved pie organizācijas izcilības” (*Ali&Mush, 2012*).



1.1.attēls Kvalitātes kultūras elementi (autores adaptēts pēc *Bendermacher et al., 2017, 41.*)

Kvalitātes kultūras jēdziens ir “vispārpieņemts un bieži lietots, taču tā nozīme ne vienmēr ir skaidra” (Nygren-Landgärds et al, 2024). Viens no iemesliem varētu būt kvalitātes kultūras (tās attīstības) atbilstība katrai atsevišķai izglītības iestādei, pamatojoties uz tās unikalitāti nevis visiem vienota un kopīga, jo darbību kopums (rīki), kas veicina kvalitātes kultūru, katrai izglītības iestādei būs atšķirīgs, atbilstoši konkrētam darbības mērķim noteiktā laika periodā, cilvēkresursiem un citiem faktoriem.

Pētot dažādus zinātniskos avotus, autore secina, ka kvalitātes kultūras skaidrojumos ir pamanāmi vairāki kopīgi elementi (skat.1.1.tabulu).

1.1.tabula

**Kvalitātes kultūras skaidrojumi** (autore izstrādāta, balstoties uz pētījumā aplūkotiem avotiem)

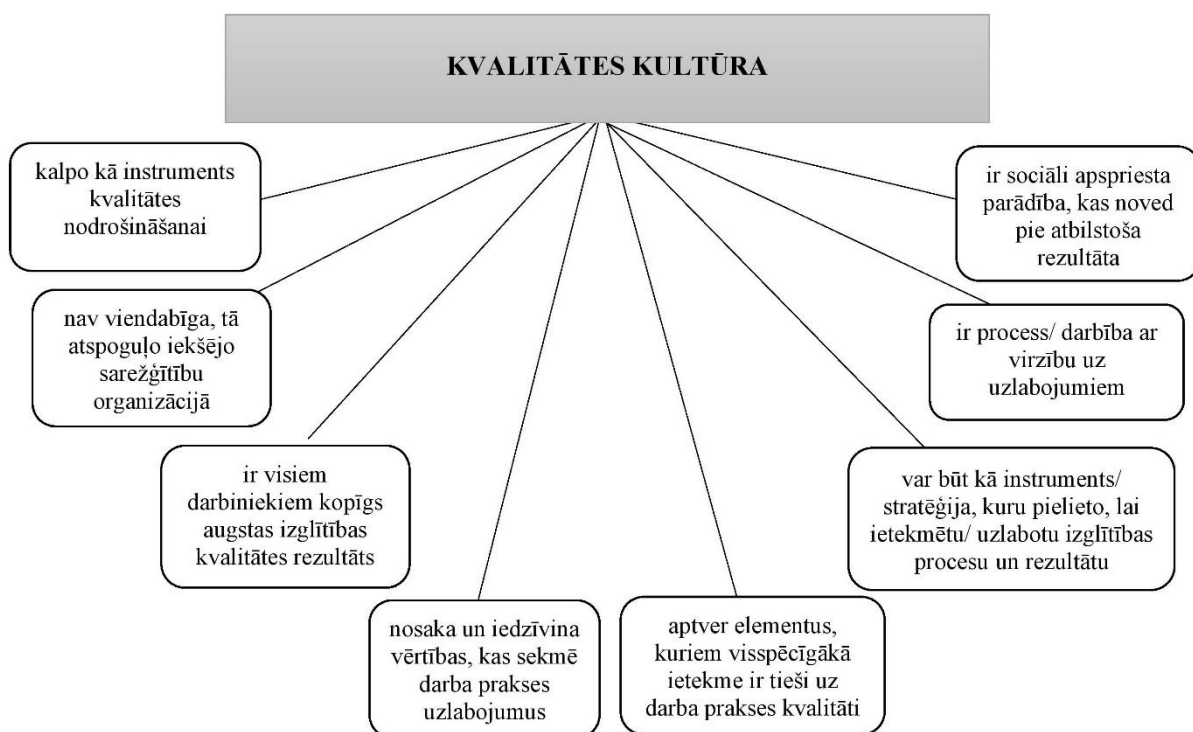
N.p.k.	Kvalitātes kultūras skaidrojumu kopīgie elementi/ principi	Piemēri un avoti
1.	Kvalitātes kultūra = <b>kopīgu vērtību un nepārtrauktu darba uzlabojumu</b> organizācijā sistēma	<p>“Kvalitātes kultūra ir grupas <b>vērtību kopums</b>, kas nosaka ikdienas darba prakses uzlabojumus un no tā izrietošos rezultātus, vai kā organizācijas kultūras apakškopa un tā īpaši koncentrējas uz kopīgām vērtībām un apņemšanos nodrošināt kvalitāti” (Iqbal&amp;Razalli, 2023)</p> <p>Kvalitātes kultūra ir “<b>vērtību sistēma</b>, kas rada labvēlīgu vidi kvalitātes veidošanai un nepārtrauktai uzlabošanai” (Herminingsih &amp;Sadikin, 2021)</p> <p>Kvalitātes kultūra “pievērš uzmanību organizācijas <b>vērtību sistēmām</b>, kas rada labvēlīgu vidi, lai izveidotu nepārtrauktu kvalitātes uzlabošanu un sastāv no filozofijas, uzskatiem, attieksmēm, normām, tradīcijām, procesiem un cerības, kas uzlabo kvalitāti” (Damanik et al., 2023).</p>
2.	Kvalitātes kultūra = <b>„instruments“</b> kvalitātes nodrošināšanai un uzlabošanai	<p>Kvalitātes kultūra ir “visu cilvēku izpratnes, <b>apziņas un atbildības veidošana par kvalitāti</b> saskaņā ar vispārējo stratēģiju un mērķiem, veicot jebkādas darbības, īpaši kvalitātes nodrošināšanas aktivitātes” (Do et al., 2020)</p> <p>“Kvalitātes kultūra ir organizācijas vispārējā attieksme, kas koncentrējas <b>uz kvalitātes jēdzienu</b> un piemēro to <b>visiem savas darbības aspektiem</b>” (Ali &amp;Musah, 2012)</p> <p>Kvalitātes kultūra “ir <b>instruments organizācijas kvalitātes uzlabošanai</b> un standartizēšanai, kultūras elements, kas veicina organizācijas kvalitātes attīstību visās darbībās un cieši, sistemātiski sadarbojas ar citiem organizācijas kultūras elementiem” (Do et al., 2020)</p>

N.p.k.	Kvalitātes kultūras skaidrojumu kopīgie elementi/ principi	Piemēri un avoti
3.	Kvalitātes kultūra = <b>process</b> vai <b>darbība</b> , kas <b>virzīta uz uzlabojumiem</b>	<p>“Kvalitātes kultūra ir <b>plānotu pārmaiņu funkcionāla parādība</b> ar strukturālu elementu (ar noteiktiem procesiem, kas uzlabo kvalitāti un kuru mērķis ir koordinēt individuālos centienus) un psiholoģisko elementu (kopīgas vērtības, uzskati, saistības, normas un cerības)” (<i>Van Kemenade, 2023</i>)</p> <p>Kvalitātes kultūra ir organizācijas <b>kvalitātes vadības ilgstošais process</b>, ietverot kvalitātes problēmas, kas rodas no visu veidu darbībām un “atspoguļo organizācijas unikālo kvalitātes skatījumu uz vērtībām, tostarp organizācijas standartu, morāles koncepciju, vērtību orientāciju, inovatīvo apziņu, konkurētspējas apziņu, uzvedības veidiem, paražām, juridisko koncepciju, organizācijas sistēmām, organizācijas mērķi un uzņēmuma tēlu” (<i>Hilman et al., 2017</i>)</p>
4.	<b>Citi skaidrojumi</b> (retāk sastopami) Kvalitātes kultūra = <b>sociali apspriesta parādība</b> ; kvalitātes kultūra <b>kā rezultāts</b> ; tā var būt tikai tiem, kam tā <b>pieder</b>	<p>Kvalitātes kultūra tiek skaidrota kā “<b>sociali apspriesta parādība</b>, kas noved pie kopīgiem jēgu veidojošiem rezultātiem, kas lielā mērā ir neapzināti un tikai dažos elementos ir tieši redzami no ārpusē” (<i>Ehler, 2009</i>)</p> <p>Kvalitātes kultūra ir saprotama ar to, ka <b>centrā vienkārši tiek izvirzīta kvalitāte</b>, ieviešot (nosakot) kvalitātes standartu, kvalitātes uzlabošanas inovācijas, kvalitātes vadības mākslu, kvalitātes apziņu un citas garīgās un kultūras aktivitātes organizācijā (<i>Hilman et al., 2017</i>)</p> <p>“Kvalitātes kultūra <b>nav nekas, ja cilvēkiem</b>, kas to piedzīvo, <b>tā nepieder</b>” (<i>Harvey &amp; Stensaker, 2008</i>)</p> <p><b>Augstas kvalitātes izglītība</b> nav tikai formālu kvalitātes nodrošināšanas procesu produkts, bet drīzāk <b>ir rezultāts kvalitātes kultūrai</b>, kas ir kopīga (kultūra) visiem organizācijas pārstāvjiem un tā noteikti nav viendabīga, jo atspoguļo organizācijas iekšējo sarežģītību (<i>Njiro, 2016</i>)</p> <p>Plašāk kvalitātes kultūru Al-Otaibi (2015) definē kā <b>pozitīvu vides atspoguļojumu ar apņemšanos nodrošināt</b> kvalitatīvu rezultātu, procesu un produktu; uzsver pastāvīgas pozitīvas pārmaiņas organizācijā, kas ir saistītas ar organizācijas stratēģiju, politiku vai misijas formulējumu, un tiek raksturots kā lēmumu pieņemšanas veids. To izmanto, lai uzlabotu attiecības ar klientiem, darbinieku attieksmi un komunikāciju. Ideāla pieeja praktiskas un ilgtspējīgas kvalitātes kultūras veidošanai ir regulāra apmācību piedāvāšana un dažādas izglītojošas sesijas</p>

Visbiežāk kvalitātes kultūra tiek skaidrota kā kopīgu vērtību un nepārtrauktas darba prakses uzlabojumu esamība organizācijā, kas rada labvēlīgas vides priekšnosacījumus. Otrs biežāk sastopamais skaidrojums ir saistīts ar kvalitātes uzlabošanu un nodrošināšanu

organizācijā, kur “kvalitātes kultūra” tiek traktēta kā instruments. Un treškārt, atsevišķi izdalāmas ir definīcijas, kurās tiek akcentēts process, darbība, kas virzīta uz uzlabojumiem. Plašajā definīciju klāstā ir pieejami vēl daudz citi skaidrojumi, bet tie ir retāk sastopami, dažkārt aizgūti vai interpretēti cits no cita. Daži no tiem ir īpaši izceļami ar atšķirīgo traktējumu.

Ņemot vērā iepriekš aprakstītos skaidrojumus, atklājās to daudzveidība, saskanīgie elementi un atšķirīgās jeb dažādās pieejas (skat. 1.2.attēlu).



1.2.attēls Biežāk sastopamie jēdziena “kvalitātes kultūra” skaidrojumi (autores izveidots, apkopojot darbā aplūkotās definīcijas )

Katra organizācija ir atšķirīga ar tās unikālo kvalitātes kultūru, vadības praksi un procesiem izglītības pakalpojuma nodrošināšanai. Atšķirīgas var būt arī kvalitātes vadības stratēģijas, tomēr pamatprincipi un galvenie elementi ir līdzīgi.

Kvalitātes kultūra šajā pētījumā tiek konceptualizēta (formulēta) kā sistēmisks process, kas veicina organizācijas pakalpojumu kvalitātes līmeņa nepārtrauktu uzturēšanu un uzlabošanu, balstītu uz darbinieku izpratni, vērtībām un apņemšanos to nodrošināt.

### 1.2.Kvalitātes kultūra izglītības kontekstā

Mūsdienu izglītības sistēmā kvalitātes kultūras koncepcija nav atraujama no politiskajām ambīcijām valsts un starptautiskā mērogā “politiskajā perspektīvā kvalitātes kultūra ir

instruments, lai sagatavotu institūcijas autonomijas sekām gan attiecībā uz to, kā tās izturas pret ārējām prasībām (piemēram, spēju reaģēt uz ārējām kvalitātes nodrošināšanas shēmām), gan uz iekšējām norisēm, pārvaldību (piemēram, veicinot spēcīgākas iekšējās vadības struktūras)” (*Harvey & Stensaker, 2008*). Nacionālā (t.i. sistēmas) līmenī kvalitātes kultūra galvenokārt attiecas uz to, vai un kā sistēma atbalsta institūciju kvalitātes kultūru. Viens no svarīgākajiem piemēriem ir “valsts noteikumi par kvalitātes nodrošināšanu un akreditāciju, shēmas, kas stimulē augstākās izglītības iestādes izstrādāt inovācijas mācīšanas un mācīšanās jomā, vai finansiāli stimuli, lai rūpētos par kvalitāti” (*Kottmann, et al., 2016*).

Ar kvalitātes kultūras ieviešanu, kuras jēdziens parādījās vēlāk nekā kvalitātes vadība vai kvalitātes nodrošināšana, tā kļuva par “atbildi uz pieaugošajām akademiķu bažām, kuri skeptiski vērtē kvalitātes vadībai un kvalitātes nodrošināšanai raksturīgu procesu, procedūru un rīku ieviešanu, ko bieži uzskata par apgrūtināšiem un birokrātiskiem, ko izmanto pārskatatbildības nolūkos un parasti koncentrējas uz atbilstības pārbaudi, nevis atbalstu” (*Dzimińska et al., 2018*). Tādējādi iezīmējas vēl viena kvalitātes kultūras būtība – mazināt spriedzi un saspringumu, konkretizējot “spēles noteikumus” pastāvīgai kvalitātes uzlabošanai, ko raksturo:

- pāreja no “kontroles”, kas akcentē īpašu uzmanību uz atbildību un normatīvo aktu ievērošanu, uz “aprūpi”, kas ir saistīta ar autonomiju, uzticamību un izglītības uzlabošanu, pamatojoties uz iestādes pieredzi, zināšanām un vērtībām;
- līdzsvarošana starp divām vērtību kopām (pretstatā viena otrai): vadības vērtības, kas vērsta uz inovāciju, kolektīvo orientāciju un sistēmas kontroli, un akadēmiskās vērtības, kas vērsta uz tradīcijām, individuālo specializāciju un pašnoteikšanos;
- dalīšanās (vērtībās) un apņemšanās nodrošināt kvalitāti, pateicoties citu organizācijas kultūras elementu, piemēram, normu, vērtību, prakses, uzskatu un pieņēmumu, ietekmei. Šie elementi nosaka organizācijas dalībnieku uzvedību un nodrošina ietvaru, lai interpretētu notikumu un darbību nozīmi (*Kleijnen et al., 2014*).

Apzināti attīstītajā kvalitātes kultūrā ir jābūt pastāvīgai mijiedarbībai starp strukturālajiem/vadības procesiem (kas notiek no augšas uz leju) un kultūras/psiholoģiskajiem faktoriem (no lejas uz augšu). Pirmie pilda pārmaiņu virzītāju lomu, jo tiek ieviesti ārējo un iekšējo tiesību aktu vai normatīvo aktu rezultātā, bet pēdējie darbojas kā atbalsta pasākumi kvalitātes kultūras attīstības procesā. Tajā pašā laikā abu faktoru kopu mijiedarbība ir katras iestādes unikāla iezīme (*Dzimińska et al., 2018*).

Tiek apgalvots, ka “kvalitātes kultūra sastāv no taustāmām un netveramām, redzamām un neredzamām daļām” (*Herminingsih & Sadikin, 2021*). Kā viena no neredzamajām daļām jeb vērtībām ir spēja uzticēties, kas nav vienpusēja, jo pierādīts, ka “nevienu organizāciju nevar

pastāvēt bez uzticības. Uzticēšanās ir sarežģīti skaidrojams process, tas sastāv no kognitīvā elementa, kura pamatā ir patērētāja zināšanas par organizāciju un tās iespējām, un afektīvas sastāvdaļas, kas ir emocionālā saikne starp indivīdu un organizāciju, kas veidojas laika gaitā” (*Dzimińska et al., 2018*).

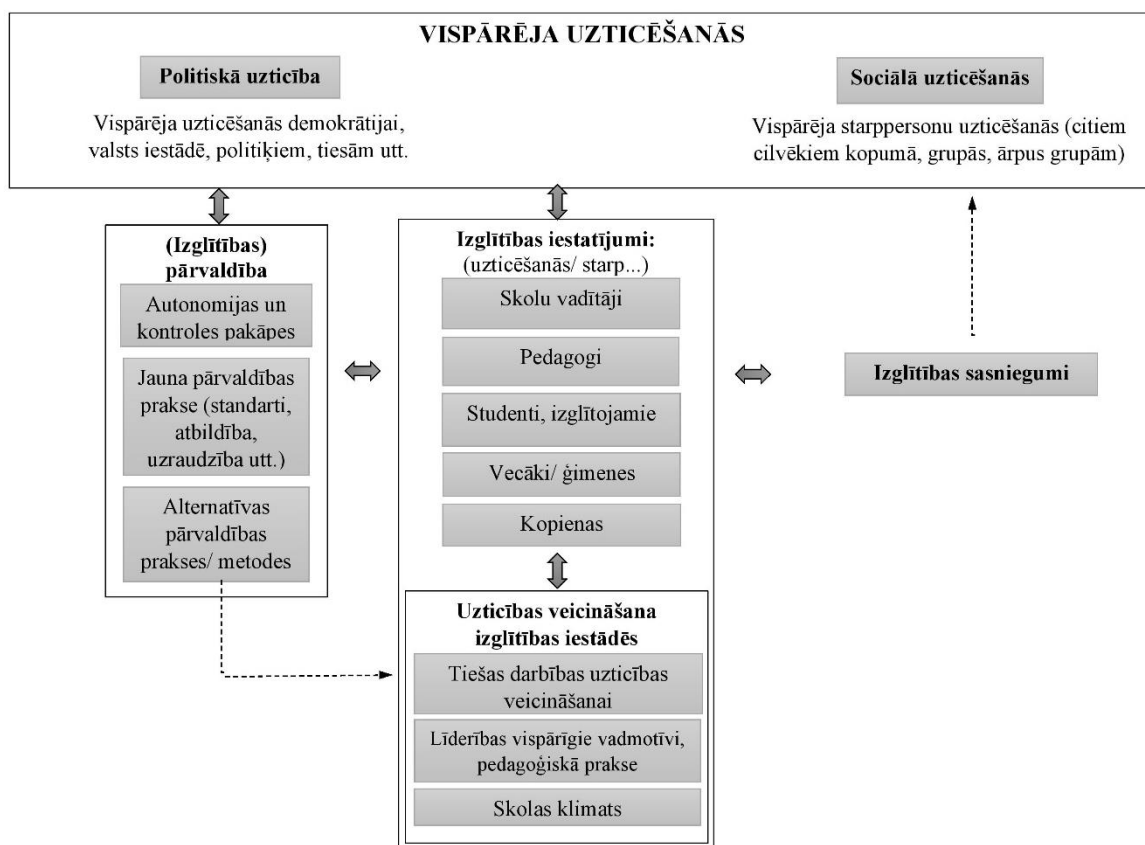
Uzticībai izglītībā ir bijusi nozīme jau vairāku gadsimtu garumā, taču veids, kādā uzticība tiek veidota/ panākta, laika gaitā tomēr ir ievērojami mainījies. Lai veicinātu individuālo izaugsmi, tieši starppersonu uzticēšanās un pedagoģiskās autoritātes atzīšana agrāk netieši tika uzskatīta par galveno, taču “laika gaitā radās attālinātāka uzticēšanās institucionalizētās izglītības iestādēs, koncentrējoties uz lomu balstītiem uzskatiem, ar studentu/ izglītojamo un pedagoģu mijiedarbības raksturu” (*Bormann et al., 2021*).

Ir zināms, ka uzticēšanās ietekmē arī attiecības, kas izglītības jomā ir svarīgas. Pēc savas būtības uzticēšanās ir daudzlīmeņu parādība, tāpēc uzticības veidošanai jāaptver savstarpējās attiecības starp mikro un makro perspektīvām. Proti, katrai atsevišķai iestādei ir sava loma uzticības veidošanā pret iestādi (iekšējā struktūrā), kā arī iestādēm kopumā, jo izglītojamie savu vispārējo pieredzi nodod citiem cilvēkiem un iestādēm, piemēram, par godīgu attieksmi un savstarpējo taisnīgumu. Tāpēc “ieguvumi no uzticēšanās izglītības iestādēs pārsniedz individuālo līmeni un ir ļoti svarīgi sabiedrībai. Uzticība tiek uzskatīta par dinamisku, jo tā ir balstīta uz dzīvē gūto pieredzi un uz konkrētās situācijas iezīmēm un mijiedarbības partneri” (*Bormann et al., 2021*).

Veicot sistemātisku starpdisciplināru pētījumu pārskatu, autoru grupa izveidojusi “Visaptverošu uzticēšanās modeli izglītībā” (*Niedlich et al., 2021*). Kā parādīts 1.3.attēlā, modelis sastāv no četriem elementiem: vispārēja uzticēšanās, izglītības pārvaldība, uzticēšanās (uzticības veicināšana) izglītības iestādē un izglītības sasniegumi.

Kopumā cilvēki neapzinās, ka uzticas kādam vai kaut kam, citiem vārdiem sakot, cilvēki uzticas klusējot. Ja viņi sāk pārdomāt par savu uzticību, tas bieži noved pie pārejas uz refleksiīvu uzticēšanos un tas var radīt šaubas, vai iepriekš piešķirtā uzticība bijusi pamatota.

Zinātniskajos avotos tiek nošķirta “uz izziņu balstīta uzticība, kas nozīmē pārliecību par uzticamību un paredzamību, un uz afektiem/emocionālo sfēru balstītu uzticību, kas balstās uz partneru savstarpēju aprūpi un rūpēm mijiedarbībā, kas liecina par izveidojušos attiecību kvalitāti” (*Bormann et al., 2021*). Jebkurā gadījumā uzticēšanās priekšnoteikums noteikti ir abpusēja pozitīvā pieredze, gan indivīdam mijiedarbībā ar indivīdu, gan indivīdam ar iestādi.

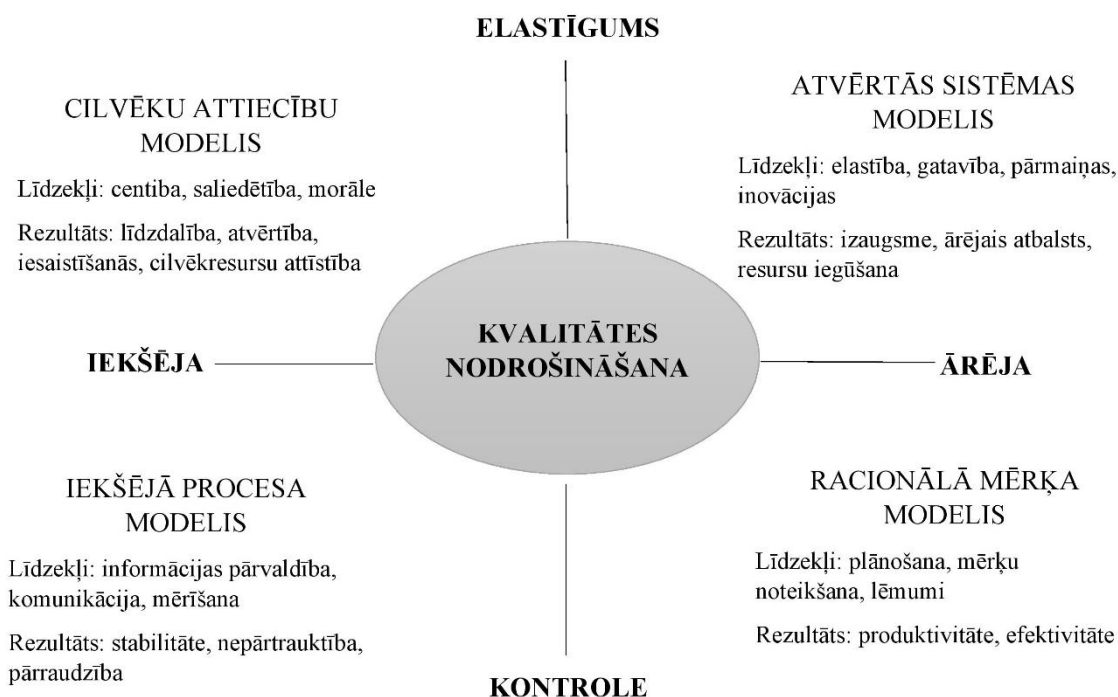


1.3.attēls Visaptverošais uzticēšanās modelis izglītībā ( autores adaptēts pēc Niedlich et al., 2021, 129.)

Tieši izglītības jomā “spēcīgai un ilgtspējīgai kvalitātes kultūrai vairs nav nepieciešama kvalitātes nodrošināšanas sistēma, tā balstās uz savstarpēju uzticēšanos starp visām izglītības procesa pusēm, tā tiek īstenota un veidota soli pa solim, darbību pēc darbības, līdz kļūst par realitāti” (Dzimińska et al., 2018). Tādas prognozes nākotnei, pēc autores domām, būtu patiesi noderīgas. Taču esošā pieredze praksē ne vienmēr par to liecina, īpaši iestādēs, kur liela uzmanība tiek pievērsta iekšējam pārraudzības procesam, tādējādi skolas darbinieki jūt pret sevi vērstu neuzticēšanos, jūtas nenovērtēti un pārāk daudz regulēti (kontrolēti).

Svarīgi atzīmēt, ka izglītības kvalitātes nodrošināšanā svarīga nozīme ir arī citām organizācijas vērtībām, uzskatiem un principiem. Mēdz teikt, ka organizācijās ir divi vērtību saraksti – deklarētās un reālās vērtības. Plaša starp “vēlamajām” un “pašreizējām” vērtībām daļēji ir rezultāts tam, ka dažādas organizācijas vērtības ir pretrunā viena ar otru, tās ir savstarpēji konkurējošas. Autoru grupa, veicot kvalitatīvu pētījumu par personāla izpratni par kvalitāti, kvalitātes vadību un organizācijas vērtībām (Kleijnen et al., 2014), uzsver, ka pastāv konkurence starp iekšējo un ārējo orientāciju un spriedzi starp kontroli un elastību. Šīs divas dimensijas rada četrus kvadrantus, katrs kvadrants sastāda ideālu vērtību veidu (skat.

1.4.attēlu). Tādējādi pastāv divas uz kontroli vērstas vērtību orientācijas: “racionālā mērķa” modelī ar ārēju fokusu un galvenajām vērtībām - plānošanu, efektivitāti, mērķu izvirzīšanu un vienošanos/ ievērošanu un “iekšējā procesa” modelī ar iekšējo fokusu un galvenajām vērtībām - stabilitāti, kontroli, mērījumu un informācijas pārvaldību. Savukārt otras divas ir uz elastību orientētas organizācijas vērtības: “cilvēku attiecību” modelī ar iekšēju fokusu un galvenajām vērtībām – līdzdalību, iesaistīšanos un atvērtību, ar ārēju fokusu “atvērtās sistēmas” modelī ar tādām vērtībām kā elastība, vēlme mainīties, izaugsme un resursu iegūšana. Abas dimensijas ir attiecināmas tieši uz izglītības jomu.



1.4. attēls **Organizācijas vērtību tipoloģija** (autores adaptēts pēc Kleijnen et al., 2014, 108.)

Organizācijai, kurā “cilvēku attiecību” vērtības un “atvērtās sistēmas” vērtības praksē kļūst par dominējošām, tiek nodrošināts pamats kvalitātei un lielā mērā piemīt mācīšanās organizācijas raksturs (pastāvīgi mainās un pielāgojas jauniem apstākļiem, lai sasniegtu savus un kopējos mērķus).

Vēl pētījumi atklāj, ka ir izdalāmi kvalitātes kultūras ietekmējošie faktori gan individuālajā, gan organizatoriskajā līmenī. “Individuālajā līmenī tie ir darbinieku priekšstati, vērtības un uzskati, motivācijas faktori, profesionālās pilnveides pasākumi, līderības stili; un organizatoriskajā līmenī - atbalsts no institucionālās vadības, komunikācija, uz datiem balstīta uzlabošanas pasākumu atspoguļošana, uzlabošanas instrumentu projektēšana, lēmumu

pieņemšanas struktūras, pietiekamu resursu/personāla attīstības nodrošināšana” (*Kottmann et al.*, 2016, 27).

Apkopojot iepriekš minēto, kvalitātes kultūras nozīmīgumu praksē nosaka:

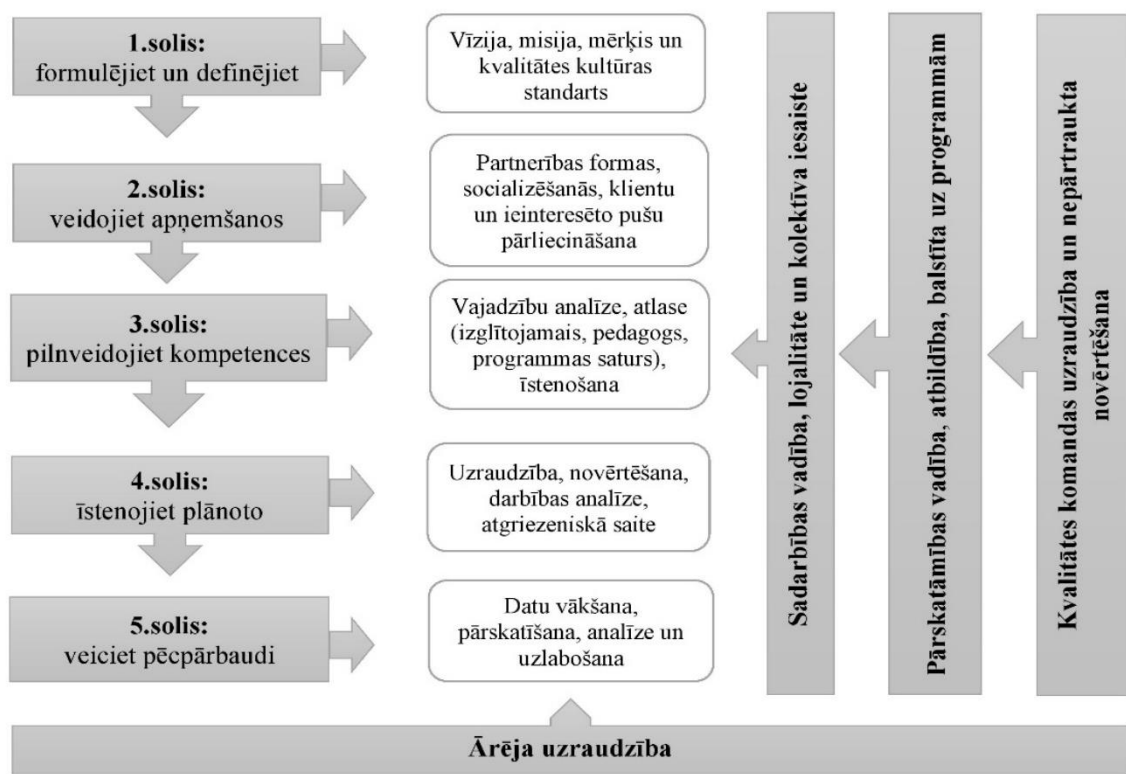
- politiskās ambīcijas autonomijas seku mazināšanai, valsts atbalsts institūcijām;
- sistēmu līdzsvarošana starp divām vērtību kopām: vadības vērtībām un akadēmiskā personāla vērtībām;
- pastāvīga mijiedarbība starp strukturālajiem/vadības faktoriem (kas attiecas uz iestādēm) un psiholoģiskiem/ kultūras faktoriem (kas attiecas uz indivīdu lomu);
- dalīšanās ar apņemšanos nodrošināt kvalitāti, balstoties uz uzskatiem, normām un vērtībām;
- ietekmējošie faktori individuālajā un organizatoriskajā līmenī;
- neredzamā kvalitātes kultūras daļa – spēja uzticēties, kas pamazām „izskauž” kvalitātes nodrošināšanas sistēmas nepieciešamību.

### **1.3.Kvalitātes kultūras veidošanās faktori**

Zinātniskās literatūras apskats atklāj ne tikai dažādos kvalitātes kultūras jēdziena skaidrojumus, bet arī ieteikumus kvalitātes kultūras uzlabošanai. Tiek minēts, “lai uzlabotu kvalitātes kultūru, ir nepieciešams darba kvalitātes novērtējums, radīšanas brīvība (autonomija) un visu darbinieku godīga un vienlīdzīga iesaiste. Tāpēc vadībai jābūt koleģiālai un uz sadarbību balstītai. Turklāt pārvaldības shēma ir jāīsteno pārskatāmi un atbildīgi” (*Suriansyah*, 2017).

Kā individuālā, tā arī kolektīvā izpratne un apņemšanās var veicināt izglītības kvalitāti, svarīgs ir organizācijas kultūras konteksts un tās attīstības fāze, kas saistīta ar kvalitātes pārvaldību. Piemēram, “organizācijām, kuras ir sākotnējā kvalitātes sistēmas ieviešanas un īstenošanas fāzē, svarīga uzraudzība, savukārt organizācijām, kuras jau ir izveidojušas stabili sistēmu, uzmanību var novirzīt uz nepārtrauktu uzlabošanu, vienlaikus risinot izmaiņas organizācijas vidē” (*Stalmeijer et al.*, 2023).

Suriansyah (2017) pētījumā guvis atziņu, ka kvalitātes kultūru var attīstīt pielietojot “kvalitātes uzlabošanas akcelerācijas modeli” ar vairākiem soļiem (skat. 1.5.attēlu): vērtību nodibināšana/noteikšana, socializācija, kvalitātes kultūras ieviešana, uzraudzība/novērtēšana un uzlabošana. Visām šīm sastāvdaļām ir jābalstās uz vērtību, normu un kultūras sistēmu, kas formulēta vīzijas, misijas un vairāku mērķu veidā, pie tam saprotama visiem organizācijas locekļiem (*Suriansyah*, 2017).



1.5.attēls **Kvalitātes uzlabošanas (paātrināšanas) modelis kvalitātes kultūras atbalstam** (autore adaptēts pēc *Suriansyah*, 2017, 184.)

Analizējot zinātniskos pētījumu rakstus, lielākoties kvalitātes kultūras pētījumos tiek pētītas ietekmes, kas uzlabo kvalitātes vadību nevis kvalitātes kultūru. Tāpēc šie pētījumi galvenokārt ir minami (aprakstāmi) kā “prakse, kas var kalpot par piemēriem, jo ir nepieciešams daudz vairāk pētījumu, lai izdarītu pārliecinošus secinājumus par to, kādi faktori ietekmē kvalitātes kultūru un kvalitātes uzlabošanu” (*Kleijnen et al.*, 2014).

No praktiskā viedokļa svarīgi apzināties, ka “organizācijas kopējās kvalitātes kultūras izpratne un veidošana lielā mērā ir atkarīga arī no darbinieku uzvedības un vērtībām, un viņu uztvere par pašreizējo un kopējo kvalitātes kultūru var palīdzēt atklāt galvenās problēmas un uzlabošanas dimensijas” (*Campos et al.*, 2014).

Pētījumos bieži minēta komunikācija, kura tiek uzskatīta par “neaizstājamu instrumentu”, lai identificētu ieinteresēto pušu vērtības un uzskatus kvalitātes kultūras veidošanas procesā, kvalitātes stratēģijas un politikas veicināšanā vai notiekošo novērtējumu rezultātu apspriešanā. Darbiniekiem dažkārt var rasties kļūdaini priekšstats par novērtēšanas procesu un/vai ir iluzoras cerības, tāpēc “svarīgi, lai novērtēšanas procesā būtu pārredzamības kultūra, kurā gan darbiniekam un vērtētājam ir skaidra izpratne par izmantoto vērtēšanas rīku” (*Johns-Klein*,

2019), ko var panākt komunikācijas ceļā. Pie tam, komunikāciju svarīgi skatīt arī plašākā nozīmē, nevis tikai kā pareizu informācijas apmaiņu. Tā būtu “jāuztver kā “savstarpēja samierināšanās”, tādējādi pamatojot vajadzību pēc pastāvīga dialoga, kas noved pie vienošanās vai kompromisa starp diskusijas dalībniekiem, kas ir galvenās ieinteresētās puses un ieguvēji no uz kvalitāti vērstām darbībām” (*Dzimińska et al., 2018*).

Praksē balstītie pētījumi pierāda, ka no organizatoriskām vērtībām priekšroka tiek dota cilvēcisko attiecību vērtībām, no kurām biežāk minētās ir:

- sadarbība, kopīgas atbildības sajūta, vienam otru iedvesmošana;
- laba un droša koleģiāla atmosfēra, kopā būšana, gandarījums par darbu;
- atvērtība kritikai, konstruktīva kritika, uzslavas vienam par otru, uzticēšanās, godīgums;
- neformāli kontakti;
- viedokļu atšķirības, kas vedina uz diskusiju un mācīšanos, atvērtību labiem piemēriem;
- pašrefleksija (*Kleijnen et al., 2014*).

Ne mazāk svarīga loma efektīvas kvalitātes kultūras veidošanā ir vadības politikai, jo “ja vadītāji atbalstīs komandas darbu, dalītu atbildību, kā arī darbinieku iniciatīvu un autonomiju lēmumu pieņemšanā, tad sniegs pozitīvāku ieguldījumu kopējās izglītības kvalitātes kultūrā” (*Campos et al, 2014*).

Par efektīvu kvalitātes kultūru liecina iekšējā kvalitātes vadība, kurai ir:

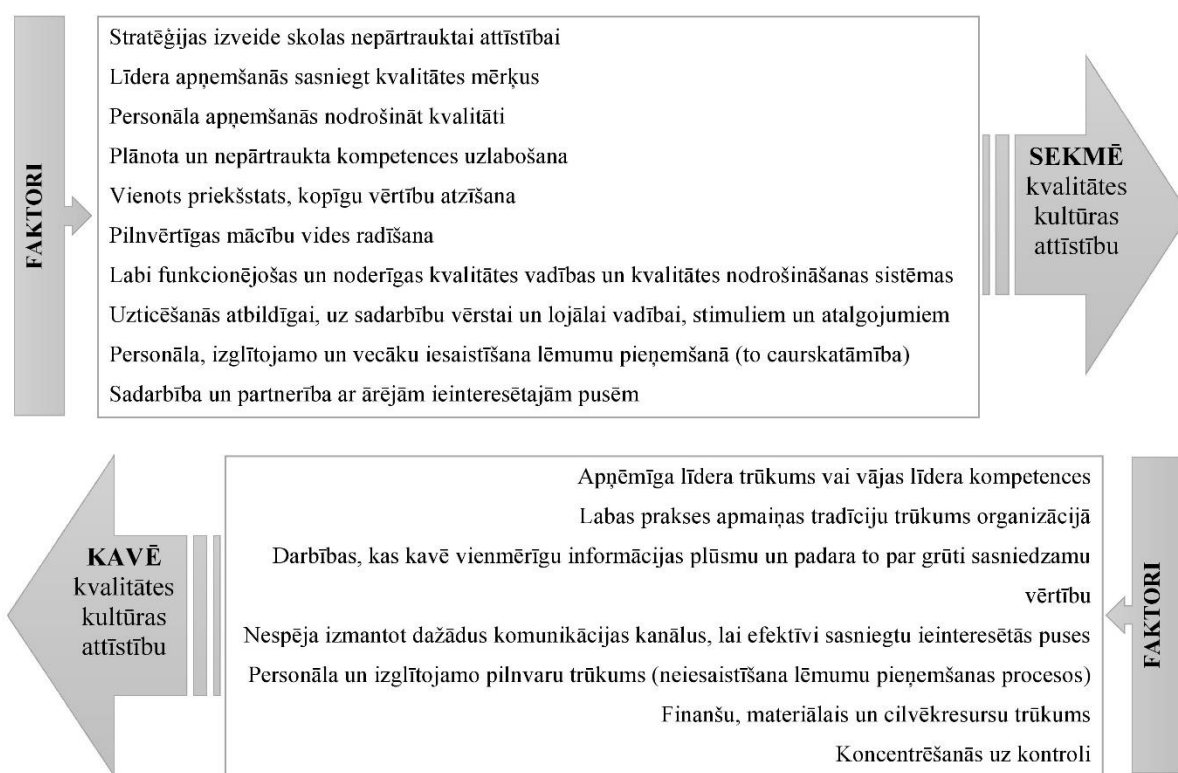
- skaidri kvalitātes mērķi, vienots redzējums;
- pārdomas (analīze) par vērtēšanas rezultātiem;
- novērtēšanas rezultātā izstrādāti uzlabojumu plāni;
- praktiski gada plāni;
- uzraudzīta uzlabojumu/inovāciju īstenošana;
- apņemšanās lielākajai daļai darbinieku, aktīva līdzdalība;
- kvalitātes vadība kā visa personāla parastā darba/ uzdevumu strukturāls elements;
- ierobežota birokrātiskā dokumentācija;
- skaidri pienākumi, dalīta atbildības sajūta;
- efektīva formāla un neformāla komunikācija (*Kleijnen et al., 2014*).

Savukārt gadījumu izpēte atklāja četrus vispārīgus faktoros, kuriem ir nozīme kvalitātes kultūras veidošanā un kvalitātes uzlabošanā:

- 1) līderība (uzsvērta līderu apņemšanās, kā arī „runāšana”);
- 2) resursu nodrošināšana (nauda var nebūt galvenais jautājums, taču šķiet, ka galvenais ir samazināt darba slodzi un piedāvāt zināšanas);

- 3) komunikācija (tas ir saistīts ar kopīgas valodas un kopīgu bāzes vērtību izveidi, kas nosaka augstas kvalitātes mācīšanu, lai runātu par mācīšanos un mācīšanu un dalītos ar labo praksi. Turklāt noderīgi uzsvērt, ka mācīšana ir kaut kas tāds, ko var apgūt.);
- 4) mācību un mācīšanās aktivitāšu atzīšana (lietderīgi izveidot mehānismus, kas institucionalizē uzmanību mācīšanai un mācībām. Vērtīgi instrumenti ir: pedagoģiskās balvas, karjeras izaugsmes veidošana, vadošo lomu institucionalizācija un karjeras virzība uz mācīšanas un mācīšanās sasniegumiem (Kleijnen et al., 2014).

Pārskatot arī vēl citus kvalitātes kultūras empīriskos pētījumus, izveidots to faktoru apkopojums, kuri atbalsta un kuri kavē kvalitātes kultūras attīstību ( skat. 1.6.attēlu).



1.6. attēls **Kvalitātes kultūras attīstību ietekmējošie faktori** (autores adaptēts pēc Kleijnen et al., 2014; Dzimińska et al., 2018)

Organizācijas kvalitātes kultūru ietekmē “organizācijas struktūra, procesi, īstenotie vadības pasākumi, kā arī katra darbinieka individuālā iesaiste, atbildība un vēlme līdzdarboties” (Kairiša & Lapiņa, 2019) un tās efektīvai nodrošināšanai ieteicams:

- sistemātiski un nepārtraukti pievērst uzmanību iekšējā kvalitātes audita procesam;

- nodrošināt iekšējās kvalitātes darbības (kas ir pamats kvalitātes kultūras veidošanai un otrādi, t.i. kvalitātes kultūrai ir pozitīva ietekme uz kvalitātes nodrošināšanas aktivitātēm);

- nodrošināt vietu vietējā līmeņa kvalitātes vadības pieejai (plašas konsultācijas un diskusijas);

- noteikt misiju par kvalitātes nodrošināšanas sākumpunktu un veikt stratēģisko plānošanu;

- paredzēt pastāvīgus ieguldījumus (finanšu un cilvēkresursu) kvalitātes uzlabošanai;

- noteikt skaidru procesu, kas būs veiksmīgs tikai tad, ja iestādes locekļiem būs plaši izplatīts un kopīgs redzējums vai vismaz pietiekama vienošanās par vispārējiem institucionālajiem mērķiem;

- sekmēt cilvēcisko attiecību vērtības (sadarbību, kopīgu atbildības sajūtu, uzticēšanos, godīgumu, konstruktīvu kritiku u.c.);

- nodrošināt visu ieinteresēto pušu iesaisti plānošanas procesā.

Noslēdzot šo ieskatu kvalitātes kultūras tēmā svarīgi apzināties, ka ir neredzamā puse izglītības kvalitātes rezultātu ietekmei, kuru var mainīt un uzlabot, kā arī to, ka pastāv katras institūcijas unikalitāte ar atšķirīgu kvalitātes kultūru, kas tiešā veidā nav atkārtojama un pārņemama, bet gan aizgūstama un pielāgojama konkrētiem apstākļiem un situācijai.

Nodaļā "Kvalitātes kultūras jēdziens" aplūkoti dažādi kvalitātes kultūras skaidrojumi, balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi. Izvērtētas autoru - *Everard van Kemenade, Abdullah Haim Hilman, Abubakar Ahmed, Kaliappen Narentheren, Guy Bendermacher, Jan Kleijnen, Diana Dolmans, Jos Willems, Hans Hout, Dinh-Thai Do, Chi-Lan Le, Thien-Vu Giang, Anik Herminingsih, Mohammads Rizki, Shahzaf Iqbal, Rizal Razalli, Che Taib* un citu pieejas, kas kvalitātes kultūru raksturo kā kopīgu vērtību sistēmu, nepārtrauktu uzlabojumu procesu un organizāciju attīstības instrumentu. Uzsvērta kvalitātes kultūras loma izglītības iestādēs, akcentējot tās mehānisma ietekmi uz organizācijas vidi, darbinieku iesaisti un kvalitātes nodrošināšanu. Kopsavilkumā secināts, ka kvalitātes kultūra nav statiska (nemainīga vai pasīva) parādība, bet gan raksturojama kā dinamisks process, kas atspoguļo attieksmi pret kvalitāti un tās nepārtraukto attīstību.

## 2. IZGLĪTĪBAS REFORMAS

Otrās nodaļas mērķis ir izpētīt izglītības reformas jēdzienu, reformu nepieciešamību un nozīmi mūsdienu izglītības sistēmā, kā arī analizēt galvenos faktoros, kas ietekmē reformu ieviešanu. Nodaļā apskatīti teorētiskie un praktiskie aspekti, kas saistīti ar izglītības reformu plānošanu, īstenošanu un ietekmi uz izglītības kvalitāti, ņemot vērā dažādus ietekmējošos faktoros.

### 2.1. Izglītības reformas jēdziens un reformu nepieciešamība

Izglītības reformas ir sistemātiskas un mērķtiecīgas pārmaiņas, ko izmanto sistēmas strukturēšanai, procesu uzlabošanai un rezultātu pilnveidošanai. Tās var būt izmaiņas izglītības politikā, mācību saturā, metodoloģijā, administratīvajās struktūrās u.c.. Reformas var attiekties uz dažādiem izglītības līmeņiem, sākot no pirmsskolas līdz augstākajai izglītībai un mūžizglītībai. Izglītības reformu būtība ir atspoguļota tās mērķos un ietekmē uz izglītības sistēmu, tās struktūru, procesiem un rezultātiem. Ir svarīgi “saprast izglītības reformas mērķi vai nodomu, kas parasti koncentrējas uz noteiktiem kopīgiem faktoriem, piemēram, kvalitāti, pieejamību, iespēju vienlīdzību, finansēm, pārvaldību, efektivitāti un konkurētspēju pamata, vidējās un augstākās izglītības sistēmās” (*Vasquez-Martinez et al.*, 2013, 255). Salīdzinājumā ar citām valsts politikas jomām, “reformas izglītībā var raksturot ar unikālu, konkrētai jomai specifisku īstenošanas procesu (piemēram, izmantojot profesionālās pilnveides programmas vai skolotāju apmācību) un konkrētiem paredzamajiem ietekmes kanāliem (piemēram, uz skolotāju attieksmi, prasmēm un zināšanām, praksi klasē un turpmāko skolēnu mācīšanos)” (*Hübner et al.*, 2021).

Laika gaitā izglītības sistēmas mainās un piedzīvo izmaiņas gan to iekšējās, gan ārējās struktūrās un attiecībās. Un “nav iespējams izvairīties no tā, ka reformas rodas vēsturiskā, sociālā, ekonomiskā un politiskā kontekstā. Līdz ar to ir svarīgi to ņemt vērā, plānojot, īstenojot, izvērtējot vai analizējot reformas” (*Vasquez-Martinez et al.*, 2013). Tas, vai izmaiņas notiek, ir atkarīgs no sistēmas kapacitātes, kā arī no pārmaiņu katalizatora vai reformu kopuma. Reformas var būt plašāka mēroga, ietekmējot visas izglītības sistēmas komponentes, vai šaurākas, koncentrējoties uz konkrētām jomām vai problēmām.

Pētniece Lūsija Cerna (*Lucie Cerna*) starp jēdzieniem “reforma” un “pārmaiņas” norāda saistību, akcentējot, ka “reforma ir strukturēts un apzināts process, kas rada pārmaiņas, proti, reformas galvenā pazīme ir tā, ka tā rada pārmaiņas (radikālas, pakāpeniskas vai sistēmiskas). Savukārt pārmaiņas raksturo transformācija vai izmaiņas, kas var būt gan plānotas, gan neplānotas” (*Cerna*, 2014).

Izmantojot/pielietojot jēdzienu “izglītības reforma”, tiek runāts par “izmaiņām un transformācijām skolu sistēmā, kas ietver tādus faktorus kā izglītības filozofija, skolēnu politika, mācību saturs, pedagogija, didaktika, organizācija, vadība, finanses un to saikne ar tautu attīstību” (*Vasquez-Martinez et al.*, 2013, 255).

Vēl zinātniskās literatūras avotos izglītības reforma tiek traktēta kā krīzes “produkts” un “izglītības reformēšana ir glābšanas darbi krīzes novēršanai. Tāpēc katra krīze producē reformas. Reformu mērķis ir ar efektīgiem un neērtiem paņēmieniem pārmainīt “nekam nederīgo” tagadni” (*Hemetsberger*, 2018 cited as *Kestere*, 2019, 15).

Izglītības jomā reformas neapšaubāmi ir viens no sarežģītākajiem un strīdīgākajiem tematiem, jo “tās rada ietekmi sabiedrībā un valstīs, kurās tās notiek. Tomēr šī situācija ļauj izpētīt iemeslus, kāpēc šādas reformas rada būtiskas izmaiņas skolu sistēmās, kurās tās tiek piemērotas” (*Vasquez-Martinez et al.*, 2013, 254).

Lai palīdzētu labāk izprast izglītības politikas ietekmi un spēkus, kas virza šīs reformas visā pasaulē, komanda no Stenfordas izglītības augstskolas un Toronto universitātes ir izstrādājusi pasaules izglītības reformu datu bāzi (*WERD*). Tā “ietver vairāk nekā 10 000 izglītības reformu no 189 valstīm (kopš 1970. gada). Atsevišķās reformas ir iegūtas no 1056 avotiem, kas galvenokārt ir ziņojumi, kas iesniegti starptautiskām organizācijām” (*Bromley et al.*, 2024). Un svarīgi, ka veiksmīgas reformu pieredzes vienā valstī var nebūt pārnesamas, arī tāpēc nepieciešami starpvalstu dati, lai izprastu kontekstuālos faktorus, kas atbalsta veiksmīgus reformu centienus.

Reformu nepieciešamība rodas no mūsdienu sabiedrības mainīgajām vajadzībām, izglītības kvalitātes uzlabošanas, finanšu līdzekļu optimizācijas, inovāciju veicināšanas, sociālās iekļaušanas veicināšanas un starptautiskās konkurētspējas uzlabošanas. Reformas palīdz izglītības sistēmai pielāgoties mainīgajām prasībām un veicina sasniegt augstākus izglītības rezultātus, veidojot labāku nākotni skolēniem un sabiedrībai kopumā.

## **2.2. Galvenie faktori, kas ietekmē izglītības reformu ieviešanu**

Izglītības reformu nepieciešamība ir saistīta ar to, ka jānodrošina kvalitatīva izglītība, pielāgojoties sociālajām un ekonomiskajām pārmaiņām globalizētajā un nepārtraukti mainīgajā pasaulē. Izglītības sistēmām ir jākļūst tādām, kuras sekmē skolēnu gatavību stāties pretī izaicinājumiem, kādi nav bijuši iedomājami pat pirms desmit gadiem. Šajā ziņā reformu mērķis ir modernizēt mācību programmu, integrēt jaunās tehnoloģijas un veicināt kritiskās prasmes. Tomēr šo iniciatīvu panākumi lielā mērā ir atkarīgi no iestāžu spējas pielāgoties un pieejamajiem resursiem. Ātra un veiksmīga reformu īstenošana skolu sistēmā ir “tieši atkarīga no zināšanu, prasmju un domāšanas kvalitātes, ko sistēma un tās plānoto reformu ieviesēji ienes

reformu procesā. Turklāt inovācijas un reformas prasa jaunas un bieži vien būtiski uzlabotas zināšanas, prasmes un domāšanu vairākās jomās” (*Leaton Gray et al., 2018, 20*).

Globāli izglītības reformas mūsdienās pakļautas diviem izaicinājumiem, proti, “labāk sagatavot jauniešus viņu nākotnei un nodrošināt, ka katrs skolēns sekmīgi mācās un atbilst augstām cerībām” (*Masters, 2023*). Izglītības sistēmās atkārtoti un atkārtoti tiek izvērtētas mācību programmas un pārskatīts to saturs, jo ir šaubas par to atbilstību nākotnei, vienlaikus pieaug bažas par to jauniešu skaitu, kuri mācoties skolā atpaliiek mācībās un tādējādi nerasniedz minimālus rezultātus - pat tādās jomās kā lasīšana un matemātika. Lai risinātu šos problēmjaūtājums, visticamāk, ka nelielas izmaiņas esošajā mācību procesā nederēs, nepieciešams reformas ietvars un pēc Austrālijas pētnieka Džefa Mastera (*Geoff Masters*) tam jāvadās uz pētniecībā balstītiem principiem izglītības rezultātu uzlabošanai, tostarp šādiem trim principiem:

1) atzīt skolēnus kā indivīdus un balstīties uz pierādījumiem, ka lielāka iespējamība veiksmīgam mācīšanās procesam/rezultātam, ja tiek saprastas un risinātas indivīda mācīšanās vajadzības;

2) atzīt, ka izglītības mērķis ir ne tikai intelektuāla jauniešu personības attīstība, bet tajā iekļaujama arī emocionālā, sociālā, fiziskā, kultūras un morāles vērtību jomu attīstība;

3) atzīt skolēnu ilgtermiņa izaugsmi par būtisku skolas mācību mērķi (balstoties uz pierādījumiem par kumulatīva rakstura mācīšanos).

Lai īstenotu pārmaiņas, jānosaka pirmais (jeb izpētes) solis, vai un cik lielā mērā pārmaiņas būs efektīvas. Tas aptver gan dātos balstītu situācijas izpēti un pēc iespējas precīzu risināmo jaūtājumu identificēšanu, gan arī konkrētas pārmaiņu prioritātes noteikšanu un tai atbilstošu risinājumu (konkrētu darbību, programmu, prakšu) izpēti un izvēli, izvērtējot izvēlēto risinājumu atbilstību un reālas īstenošanas iespējamību attiecīgajā skolā vai skolās (*Sharples et al., 2019*). Izpētei seko plānošana, īstenošana jeb pārmaiņu vadība, pārmaiņu stiprināšana un iedzīvināšana. Tāpēc šajos “globālās politikas attīstības laikos liela nozīme ir zināšanām par to, kā sekmīgi īstenot iecerētās pārmaiņas” (*Hübner et al., 2021*).

Izglītības reformu īstenošana neiztiek arī bez izaicinājumiem. Viena no galvenajām problēmām ir pretestība pārmaiņām gan no skolēnu un vecāku puses, gan no skolotāju puses, kuri “pieraduši pie noteiktām metodēm un rutīnas, var justies pārāk pārņemti ar nepieciešamību pielāgoties jaunām politikām un pedagoģiskajām pieejām. Turklāt trūkstot atbilstoši apmācībai un institucionālajma atbalstam, šīs reformas var pārvērst par papildu slogu, nevis būtisku uzlabojumu” (*Garcia et al., 2024*).

Nenoliedzami, vajadzības strauji mainās, ko izraisa dažādi faktori, piemēram, sociālie, politiskie un ekonomiskie notikumi, kā arī tehnoloģiskie sasniegumi, un skolotāji bieži sastopas ar “steidzamiem lūgumiem mainīt savu mācību praksi. Tomēr iegūt jaunu pieredzi/mācīšanos, kas nepieciešama, lai ietu kopsolī ar pārmaiņām, nav ne viegla, ne patīkama. Un ne visi skolotāji uzskata par nepieciešamu pielāgot savu praksi, jo tas var izjaukt viņu noteikto rutīnu” (*Wilcox & Lawson, 2018*). Taču izglītības reformu panākumi ir atkarīgi no skolotāju vēlmes aktīvi iesaistīties pārmaiņu procesā, tāpēc “jāsaprot, kas dod iespēju skolotājiem darboties kā aktīviem un pozitīvu pārmaiņu aģentiem” (*Min, 2019*). Skolotāji arī būtu gatavi iesaistīties izglītības reformas īstenošanā, taču dažkārt “zemā pašiniciatīva aprobežojas ar noteikumu vai skolas vadītāju doto norādījumu izpildi. Skolotāji augstu novērtē savu profesionalitāti, uzņemas atbildību par darbu mācību priekšmetos, bet norobežojas no atbildības par visu mācību procesu skolā, neizceļas ar autonomiju patstāvīgi pieņemt lēmumus” (*Anspoka & Kazaka, 2019*).

Pārmaiņu pretestības problēmu iezīmē arī tas, ka “izglītības sistēmas un to "institucionālā kārtība ir spītīgi izturīga pret pārmaiņām", apgalvojot, ka organizācijas un to vadītāji mēdz būt “iesprostoti” savā uzvedībā. Šo uzvedību bieži raksturo tieksme vainot citus, sevis maldināšana un racionalizācija” (*Leaton Gray et al., 2018, 20.lpp.*).

Pētījumu avotos tiek minēts, ka reformu īstenošanā tajā iesaistītajām pusēm ir grūti saskatīt kopīgu virzību uz noteikto mērķi, jo izglītības reformatori skatās uz izglītību kā uz sociālu problēmu risināšanu, viņi cenšas mainīt sistēmu, bet patērētāji izglītībā meklē savu individuālo labumu. Patērētāji ar izglītību risina savas, nevis sabiedrības problēmas. Izglītības patērētāji negrib pārmainīt skolu, viņi vienkārši grib iegūt izglītību – atzīmes, grādus, sertifikātus – lai dotos tālāk (*Kestere, 2019, 6.lpp.*).

Vēl pie faktoriem, kas kavē reformu ieviešanu ir minams to sarežģītais skaidrojums /satur, jo bieži informācija tiek pasniegta no dažādiem skatu punktiem, kas kopumā rada nepareizu iespaidu par pārmaiņām, kuras ir jāievieš reformas rezultātā. Tā, piemēram, “ši brīža situāciju Latvijas kontekstā apgrūtina tas, ka, ieviešot izglītības reformas, vienlaikus “uz laukuma” atrodas termini, kas raksturīgi izglītības politikai, izglītības pētnieku, psihologu, kognitīvo zinātnieku profesionālajai terminoloģijai. Vienlaikus vienu un to pašu elementu aplūkojot no citas perspektīvas, tiek radīts iespaids, ka viss ir pārāk sarežģīti un visa kā ir pārāk daudz” (*Namsone, red., 2023, 105.lpp.*). Kā piemērs, atgriezeniskās saites un sasniedzamā rezultāta svarīgums tiek izcelts gan motivācijas, gan sociāli emocionālās mācīšanās, gan pašvadītas mācīšanās, gan labbūtības kontekstā. Praktiķiem ir vajadzīga skaidra saprašana, kas ir tie būtiskākie elementi, kuri veido šo pieeju, t.i., kuras ir tās būtiskākās atšķirības, kā tās var ieraudzīt un lai par tām varētu sarunāties profesionālā un skaidrā valodā.

Izglītības reformas prasa ne vien rūpīgu plānu, iepriekšēju sagatavošanos, atbalsta instrumentu nodrošinājumu un pārmaiņu vadību, bet vairumā gadījumu arī finanšu līdzekļu piesaisti, lai tās īstenotu. Turklāt “zinātnieki ir apgalvojuši, ka reformas parasti nesniedz paredzētos rezultātus, ka tās pašas reformas atgriežas atkal un atkal un, ka reformas galvenokārt virza politiskās elites intereses” (Bromley et al., 2024). Dažās valstīs “starptautisku attīstības projektu īstenotās izglītības reformas ir milzīgi korupcijas avoti” (Ferry et al., 2020).

Lai reformas būtu veiksmīgāk īstenojamas, tiek piedāvātas izstrādātas pieejas, kas balstās uz pētījumiem un iepriekšējo pieredzi. Tā, piemēram, “Maikls Fullans (*Michael Fullan*) ierosina vairākas izglītības sistēmas reformēšanas stratēģijas:

- koncentrēšanās uz morālā mērķa saglabāšanu;
- pārmaiņu procesa izpratne;
- saskaņotība starp dažādiem plānoto pārmaiņu aspektiem;
- attiecību veidošana;
- zināšanu radīšana un apmaiņa;
- organizācijas iekšējo un ārējo locekļu (ieinteresēto pušu) saistību veidošana” (Leaton Gray et al., 2018, 20.lpp.).

Cits reformēšanas ietvars (skat. 2.1.attēlu), kurā skolotāji strādā un skolas darbība sastāv no - mācību programmas īstenošanas, novērtēšanas un informēšanas procesiem, skolotāju un skolu vadītāju sagatavošanas un attīstības procesiem, papildu atbalstu skolēniem, kuriem tas nepieciešams, un plašākas ekosistēmas, tostarp iesaistot vecākus un citas ieinteresētās personas.



2.1. attēls **Mērķtiecīgas, saskaņotas mācību sistēmas sastāvdaļas** (autores adaptēts pēc *Masters*, 2023, 18)

“Ideālā gadījumā šie dažādie komponenti darbojas kā saskaņota mācību sistēma, kuras pamatā ir kopīgi principi. Šādā veidā visi komponenti ir savstarpēji atbalstoši un izstrādāti, lai veicinātu izglītības pamatprasības” (Masters, 2023). Šīs saskaņotās mācību sistēmas autors atzīst, ka šādas fundamentāla ietvara reformas bieži tiek novērtētas par zemu. Tā vietā tiek plānoti izglītības rezultātu uzlabojumi, stingrāk nosakot, kas skolotājiem ir jā māca un kā viņiem tas jā māca, kā rezultātā tiek izstrādātas detalizētas mācību programmas, pastiprināti valsts pārbaudes darbi un tiek meklētas mācīšanas stratēģijas, kuras var mudināt vai pieprasīt pielietot visiem skolotājiem.

Izglītības reformu veiksmīgu vai ne tik veiksmīgu ieviešanu ietekmē vairāki faktori, kuri aplūkojami no dažādiem skatupunktiem:

- 1) politiskie faktori (politiskā griba; prioritāšu maiņa);
- 2) sociālie faktori (sabiedrības vajadzības, t.sk. demogrāfiskie faktori; vecāku, kopienas un sabiedrības kopumā viedoklis);
- 3) ekonomiskie faktori (finansējuma pieejamība reformas īstenošanai; ekonomiskā situācija valstī);
- 4) izglītības politika un regulējumi valstī (reformas jā integrē ar esošo politiku vai tā jā maina; starptautiskās prasības un standarti, to ievērošana);
- 5) cilvēkfaktori (izglītības darbinieku profesionalitāte un attieksme, gatavība un spēja pielāgoties pārmaiņām; apmācības iespējas, profesionālo kompetenču un prasmju pilnveide; cilvēkresursu pieejamība);
- 6) izglītības iestāžu kapacitāte un resursu nodrošinājums (infrastruktūra, resursu pieejamība; vadības spēja vadīt reformu procesu; jaunu tehnoloģiju ieviešana, pieejamība un pielietošana);
- 7) kultūras un sociālās vērtības (uztvere, reformu īstenošana dažādās sabiedrības grupās; tradīciju ievērošan un kultūras vērtību ietekme);
- 8) starptautiskie faktori (globālās tendences izglītībā; starptautiskais atbalsts – resursi, zināšanas un pieredze).

Sapratne par galvenajiem faktoriem un to ietekmi var palīdzēt ieviest un īstenot reformu pārmaiņas, kas var būt efektīvas, ilgtspējīgas un atbilstošas sabiedrības vajadzībām.

Šajā nodaļā tika analizēts izglītības reformas jēdziens un tās nozīme mūsdienu izglītības sistēmā, kā arī aplūkoti galvenie faktori, kas ietekmē reformu ieviešanas procesu. Tika secināts, ka izglītības reforma ir sarežģīts process, kas balstās pamatā uz sociālajiem, politiskajiem un ekonomiskajiem faktoriem. Reformas ir nepieciešamas, lai pielāgotos mainīgajām sabiedrības vajadzībām un nodrošinātu izglītības sistēmas kvalitātes uzlabošanu, taču to ieviešanas procesā

ir jāsaprot ar izaicinājumiem. Reformu panākumi ir atkarīgi ne tikai no skaidri definētiem mērķiem un stratēģijām, bet arī no vadības pieejas, iesaistīto pušu sadarbības, skolotāju iesaistes un resursu pieejamības.

Turklāt globālās izglītības reformu tendences liecina par nepieciešamību veidot sistēmas, kas ir elastīgas un spējīgas reaģēt uz jauniem izaicinājumiem, piemēram, digitalizāciju, individualizētas mācīšanās pieeju un starptautisko konkurētspēju. Veiksmīgas reformas ir pētniecībā balstītas, pārdomāti īstenotas un pastāvīgi izvērtētas, kas nodrošina pozitīvu ietekmi uz skolēnu izglītības iespējām un rezultātiem.

### 3. SKOLAS KVALITĀTES KULTŪRAS IETEKME UZ IZGLĪTĪBAS REFORMU IEVIEŠANU

Trešās nodaļas mērķis ir analizēt skolas kvalitātes kultūras nozīmi izglītības reformu ieviešanā un ilgtspējīgā attīstībā. Tiek aplūkota kvalitātes kultūras būtiskāko elementu ietekme uz reformu veiksmīgu īstenošanu, kā arī izvērtēta kvalitātes kultūras un reformu savstarpējā mijiedarbība. Nodaļas saturs palīdz izprast, kā skolās var tikt veidota un uzturēta attīstīta/spēcīga kvalitātes kultūra, kas veicina izglītības reformu ieviešanu, to sekmīgu īstenošanu.

#### 3.1. Kvalitātes kultūras loma izglītības reformas īstenošanā

Skolas kvalitātes kultūra var būt faktors, kas būtiski ietekmē izglītības reformu procesus. Tā veido vidi un apstākļus, kurā reformas tiek plānotas, īstenotas un novērtētas, ietver vērtības, normatīvos standartus un praksi, kas sekmē izglītības kvalitāti un veicina tās uzlabošanu.

Grūnerts un Vitekers (2024) skaidro, ka skolu kultūra ir galvenais faktors, kas nosaka atšķirības starp skolām, pat ja tajās ir ieviesta līdzīga politika. Ir pat tā, ka dažas skolas pieņem jaunas idejas, bet citas uzskata, ka tās tikai novērš uzmanību. “Bieži vien atšķirības starp skolām un rajoniem ir laika gaitā izveidojušās dažādu kultūru rezultāts” (Min, 2019).

Ja skolas vadības un darbinieku uzskati par izglītības kvalitāti, piemēram, skolēnu sasniegumiem, pedagogu profesionalitāti un izglītības rezultātiem iestādē ir vienoti un balstīti uz kopējām vērtību normām, tad nepieciešamība pārmaiņām un kvalitātes uzlabošanai ir pieņemamāka visiem. “Skola kā mācīšanās organizācija nav iedomājama bez nepārtrauktas jauninājumu ieviešanas. Jauninājumu ieviešanas pamatā var būt dažādi iemesli – izglītības sistēmas reformas, skolas mērķu maiņa, skolas izaugsme” (Namsone, red., 2023, 157.lpp.).

Skolās ar attīstītu kvalitātes kultūru tiek ievēroti standarti un procesi, kas nodrošina kvalitāti mācību procesā un ikdienas prakse/tradīcijas, kas tiek ievērota skolā, ir būtiska reformu veiksmīgai īstenošanai. “Svarīgi apzināties, ka kvalitātes kultūra nav tas, kas institūcijām jāveido no nulles. Katrai iestādei jau ir sava veida kvalitātes kultūra, kas saskaņā ar organizācijas kultūras teoriju nosaka, kā iestāde reaģē uz ārējām norisēm un cenšas veicināt iekšējo kohēziju” (Bendermacher, 2021). Piemēram, ārējās kvalitātes prasības palīdz noteikt iestāžu iekšējās pilnveides kārtību, savukārt organizācijas var arī iekšēji koncentrēties uz pastāvīgu mācīšanos un tādējādi apzināti iekļaut kvalitātes uzlabošanas pasākumus savā ikdienas darbībā. Līdz ar to kvalitātes kultūras paaugstināšana noteiktā virzienā ne vienmēr nozīmē jaunu elementu ieviešanu iestādēs.

Kvalitātes kultūra uzsver skolotāju profesionālās attīstības nozīmīgumu, nodrošinot apmācību un atbalstu, kas palīdz pedagogu izaugsmei un reformu īstenošanai, jo “jebkura līmeņa izglītības reforma agri vai vēlu ir jāpārtulko izglītības praksē un par to atbildīgi tiek padarīti skolotāji, kas “*feel forced to take part in reform and development process*”” (Terhart, 2013, cited as Kestere, 2019).

Skolotāju profesionālās pilnveides vajadzību noteikšana skolas līmenī ir nozīmīga skolas mērķu sasniegšanai – lai skola varētu īstenot izglītības reformu mērķus, kā arī skolas iekšējos vai pašvaldībā izvirzītos mērķus, t.i. realizēt vēlamo mācīšanu, skolotājiem nepieciešama atbilstoša kompetence, kuras pārvaldība ir skolas vadības komandas uzdevums (Hamilton et al., 2023 citēts no Namsone, red., 2023, 132.lpp). Taču prakse rāda, ka ieguldījums skolotāju profesionālajā pilnveidē ne vienmēr sasniedz iecerēto, proti, gaidas pēc skolotāju profesionālās pilnveides kā izglītības reformu dzinēj spēka ir rezultējušās situācijā, kurā katru gadu visā pasaulē pieaug skolotāju profesionālajā pilnveidē ieguldītie resursi (laiks, nauda) un pēdējās divās desmitgadēs publicētie pētījumi un pētījumu pārskati rāda, ka mērķtiecīgi organizēta skolotāju profesionālā pilnveide var atstāt izmērāmu ietekmi uz skolēnu rezultātiem, tomēr lielākā daļa skolotāju profesionālās pilnveides iniciatīvu nerasniedz izglītības reformu uzstādītos mērķos (Borko, 2004; Fullan, 2007; Hill, 2009; Sims & Fletcher-Wood, 2021 citēts no Namsone, red., 2023, 143.lpp).

Ja reformu mērķis ir “radīt izmaiņas mikrolīmenī (t. i. iesaistot skolēnus), šīm reformām ir jāparedz, jāuzrauga un jābūt cieši saskaņotām ar skolotāju lomu šajā procesā. Ja skolotāji nepielāgosies un neīsteno iecerētās izmaiņas, maz ticams, ka notiks liela mēroga izmaiņas skolēnu rezultātos, kas saistītas ar reformu” (Donnell & Gettinger, 2015; Hübner et al., 2021).

Skola kā organizācija ar savu kultūru un sistēmisko darbību “var nodrošināt pedagoga tālākizglītības aktivitātes, savstarpējās mācīšanās iespējas, aktivizēt skolotājus kopīgu vai vismaz saskaņotu mācību programmu, mācību un mācību līdzekļu veidošanai, attīstīt informācijas un pieredzes apmaiņas sistēmu, stimulēt atbalstīt skolotāju izaugsmi” (Anspoka & Kazaka, 2019).

Skolās, kurās ir attīstīta kvalitātes kultūra, skolotāji bieži vien sadarbojas un dalās pieredzē, kas veicina pārmaiņu ietekmi uz mācību procesu. Patiesībā daudzi izglītības zinātnieki ir atzinuši skolas kultūru par būtisku faktoru skolotāju pārmaiņu un attīstības veicināšanā, turklāt, “ir pētīta mijiedarbība starp tās dalībniekiem, piemēram, starp direktora un skolotāja, skolotāja un skolotāja un skolotāja un skolēna attiecībām. Esošie pētījumi apstiprina, ka direktora, kolēģu un skolēnu atbalsts ir būtisks, lai atsevišķi skolotāji īstētu un uzturētu reformas politikas radītās izmaiņas” (Min, 2019).

Praksē mēdz būt arī tā, ka skolotāju – skolotāju vai skolēnu - skolotāju attiecības var kavēt pārmaiņu procesu ieviešanu, proti, “nevēlamā un autoritatīvā skolotāju kultūra kavē jauno skolotāju tieksmi pielietot inovātivas mācību stratēģijas. Tāpat autoritatīvās skolotāju un skolēnu attiecības neļauj skolotājiem iesaistīties pārmaiņu procesā, jo viņi ir motivētāki uzsākt pārmaiņas un censties, ja jūt, ka saņem atbalstu no saviem skolēniem” (Min, 2019).

Svarīgi koncentrēties uz attiecību uzlabošanu tieši starp vadību un padotajiem, jo tas “rada apmierinātus un apņēmīgus un līdz ar to arī efektīvākus skolotājus. Šajā attiecību procesā galvenās ir uzticības un emocionālo saišu priekšrocības” (Min, 2019).

Augsta kvalitātes kultūra veicina vecāku un kopienas iesaistīšanos izglītības procesā, kas palīdz nodrošināt reformas atbalstu un izpratni. Piemēram, projekta “Skola 2030” reformā iesaistītajiem visos līmeņos – gan klases, gan skolas, gan pašvaldības, gan arī valsts līmeni – ir jāspēj vadīt pārmaiņu procesu. Ņemot vērā, ka “reformas mērķis ir vērsts uz skolēnu lietpratības attīstību, nozīmīgākie reformas īstenošanas un pārmaiņu procesi norisinās tieši klases un skolas līmenī. Tajā pašā laikā salīdzinoši maz uzmanības gan praksē, gan arī pētniecībā tiek pievērsts tam, kā un kādi reformas īstenošanas procesi tiek vadīti pašvaldības, kā arī valsts līmenī” (Namsone, red., 2023, 169.lpp.). Veiksmīgai reformu īstenošanai būtiska ir komunikācija un sadarbība starp skolotājiem, skolēniem un vecākiem, iesaistot visas puses vienota mērķa īstenošanā.

Balsoties uz iepriekš minēto, kvalitātes kultūrai ir nozīmīga loma reformu īstenošanā, tā var ietekmēt reformas procesa efektivitāti, ilgspēju un rezultātus. Kvalitātes kultūra nodrošina nepieciešamo – vērtības, standartus un praksi, kas palīdz ieviest pārmaiņas, veicina pedagogu un skolēnu iesaistīšanos, sekmē sabiedrības atbalstu un veicina nepārtrauktu procesu uzlabošanu. Reformas veiksmīgāk ieviešamas un tās būs atbilstošākas skolēnu un pedagogu vajadzībām, skolās, kurās ir uzsvars uz izcilību, inovācijām un nepārtrauktu kvalitātes nodrošināšanas procesu uzlabošanu.

### **3.2. Skolas kvalitātes kultūras un reformas savstarpējā mijiedarbība**

Skolas kvalitātes kultūra var gan veicināt, gan kavēt reformu procesu, un reformas, savukārt, var mainīt kvalitātes kultūru skolā, kas parāda to savstarpējo mijiedarbību.

Kvalitātes kultūras ietekme uz reformu parādās jau sākotnējā posmā, kad reforma tiek pieņemta un ieviesta. Skolās ar augstu kvalitātes kultūru visbiežāk reformas tiek pieņemtas labvēlīgi, jo darbinieki ir atvērti pārmaiņām, ar pozitīvu attieksmi pret reformām, kas palīdz ātrāk un efektīvāk tās ieviest. Tieši pārmaiņu process parāda cik spēcīga ir kultūra, jo “organizācijas iekšienē var pastāvēt “apakšvienības” (departamenti vai komandas) un šīm grupām var būt savs noteikumu kopums un kārtība. Liela ietekme ir tam, kā šīs apakšvienības

par organizācijas kultūru uzskata attiecības savā starpā” (*Cansoy, 2017 cited as Clark, 2019*). Uzmanība jāpievērš tieši negatīvajām apakšvienībām, jo tām var būt spēcīga ietekme uz organizāciju. Kultūra var būt pat neredzama, bet “tā ir līme, kas saista organizāciju kopā” un vislielākā pārbaude neredzamai kultūrai ir pārmaiņu vadībā un pārmaiņās kopumā. Tajos brīžos visticamāk parādīsies tā neredzamā kultūra (*Tislijs, 2017 cited as Clark, 2019*).

Arī regulāra procesu novērtēšana un pārskati, kas ir daļa no kvalitātes kultūras, ļauj identificēt reformas problēmas un veikt nepieciešamās korekcijas. Kvalitātes kultūra veicina pedagogus un skolēnus aktīvi piedalīties reformas procesos, piedāvājot iesaistīties ar savām idejām, sniegt atsauksmes un priekšlikumus uzlabojumiem.

Aplūkojot no otras puses, t.i. reformu ietekmi uz kvalitātes kultūru, jāteic, ka visticamākā ietekme ir redzamajās pārmaiņās, piemēram jaunu vērtību ieviešanā vai standartu un procedūru maiņā/uzlabošanā un to ilgtspējā. Jo “pastāvīga problēma, ar ko saskaras skolas visā pasaulē, ir nevis skolu uzlabošanas iniciatīvu trūkums, bet gan to ilgtspēja, ņemot vērā, ka visbiežāk skolu uzlabošanas iniciatīvas beidzas epizodiski, salīdzinoši īslaicīgi vai nekonsekventi” (*Moosung & Karen Seashore, 2019*).

Otrs faktors, kas ieviešot reformu var mainīties, ir skolotāju un skolēnu attieksme, jo “pielāgojoties 21. gadsimta attīstības straujajiem procesiem pasaulē, pārmaiņas darba vietā gandrīz vienmēr prasa vairāk nekā mehāniskus vai tehniskus risinājumus. Neatkarīgi no tā, kādas izmaiņas tiek meklētas, parasti tām arī jāmaina uzskati, jūtas, zināšanas un uzvedība, lai šīs izmaiņas būtu ilgtspējīgas” (*Leaton Gray et al., 2018, 21.lpp.*).

Sastopoties ar kopējiem izaicinājumiem, var mainīties arī uzvedība, jo “izglītības reformu kontekstā skolotāju profesionālā kompetence realizēt reformu mērķus ir atšķirīga, līdz ar to atšķiras katram individuālajam skolotājam nepieciešamais atbalsts un profesionālās pilnveides risinājumi” (*Namsone, red., 2023, 139.lpp.*). Reformu rezultātā “paredzams, ka, uzlabojot profesionālās izglītības iespējas, skolotāji pieņems pozitīvu attieksmi un būs labāk sagatavoti, lai iekļautu pārmaiņas savā ikdienas praksē, lai uzlabotu visu studentu akadēmiskos un uzvedības rezultātus” (*Donnell & Gettinger, 2015*). Raksturīgi, ka skolotāji, kuri uzskata reformas par pozitīvām pārmaiņām, ir gatavi ieguldīt papildu pūles to īstenošanā.

Zinātniskās literatūras avotos atrodams apgalvojums, ka atšķirība reformu mērķu īstenošanā var būt saistīta ar pedagoģisko darba pieredzi, kas var ietekmēt skolotāju dažādos priekšstatus par reformu, tādējādi skolotāji izglītības izmaiņas mēdz interpretēt dažādi, atkarībā no viņu karjeras posma vai pieredzes gadiem. Pētījuma rezultāti parāda, ka karjeras sākuma posma skolotāji (ar 5 vai mazāk gadu pieredzi) bija vairāk pakļauti pārmaiņām nekā viņu kolēģi ar lielāku pieredzi. “Šie skolotāji izglītības pārmaiņu pieņemšanu attiecināja uz neseno apmācību, kas viņus kā iesācējus sagatavoja pārmaiņām kopumā” (*Donnell & Gettinger, 2015*).

Turpretim skolotāji, kuri bija karjeras beigu posmā (ar vairāk nekā 20 gadu pieredzi), biežāk pretojās pārmaiņām un apšaubīja vai kritizēja jauno mācību praksi. Šādā gadījumā nepieciešama individuāla pieeja, atbalsts un plašāks skaidrojums, jo “izpratne, tās trūkums ir tas, kāpēc skolotājiem ir negatīvs priekšstats par ierosināto reformu, un tā novēršana var palīdzēt pārvarēt pretestību” (*Donnell & Gettinger, 2015*).

Vēl cita pētījuma rezultāti parāda, ka “reformas pievienotā vērtība ir reformas saprotamība skolotājiem un tās vērtība skolu attīstībai. Skolotāji, kuri ziņoja par augstāku pievienoto vērtību sev, labāku reformas saprotamību un augstāku vērtību skolu attīstībai, caurmērā vairāk atbalstīja reformu. Tāpēc rezultāti uzsver, cik svarīga ir augsta atbilstība starp skolotāju uztveri un plānotajām izmaiņām, kas bieži tika apspriesta kā veiksmīgas reformu īstenošanas atslēga” (*Donnell & Gettinger, 2015; Hübner et al., 2021*).

Reformu būtība ir daudz plašāka nekā tikai pārmaiņas iestādes procesu uzlabošanai, izmaiņas var šķist, ka tās ir reakcija uz iekšējiem apstākļiem, bet patiesībā “tās sakņojas steidzamā vajadzībā izskatīt jautājumus, kas saistīti ar izglītojamajiem un viņu mūsdienu sociālo identitāti. Šī iemesla dēļ svarīgi nodrošināt ne tikai to, lai Eiropas skolās būtu kopīga mērķa izjūta, bet lai tas būtu saistīts ar pārmaiņām sabiedrībā, kas notiek ārpus tiešās mācību vides” (*Leaton Gray et al., 2018, 159.lpp.*).

“No vienas puses, skolas un sabiedrība izprot dažādu reformu nepieciešamību un tās atbalsta, bet, no otras puses, pastāv arī opozīcija vai vismaz “vilcināšanas režīms”, kā ilgspējīgā darba grupā vai sociālajā atmiņā ļauj atcerēties iepriekšējo posmu reformas un ar tām saistītās problēmas” (*Anspoka & Kazaka, 2019*). Svarīgi, lai reformās iesaistītie būtu kritiski un saprot reformu būtību un, vai radot pārmaiņas nezaudē stabilās, vairāku gadu desmitu garumā uzkrātās vērtības, bet tieši otrādi – mērķtiecīgi pielieto tās jaunus apstākļos.

Reformu ietekmē skolas dzīvē tiek veicināta vecāku, kopienas un visas sabiedrības iesaiste. Lai reforma būtu vērtīga skolām, tai ir “jāiet tālāk par noslēpumainiem jautājumiem, kas saistīti ar iestādēm un struktūrām, vērtēšanas procesiem, mācību priekšmetu sadalījumu un resursiem, kā arī valodu jautājumiem. Tai jāieņem drosmīgāka morālā pozīcija, kas ir svarīga visai sabiedrībai, pat nosakot toni plašākām debatēm, kur vien iespējams” (*Leaton Gray et al., 2018, 158.lpp.*).

Apkopojot iepriekš minēto, skolas kvalitātes kultūra un izglītības reformas ir saistītas, un to mijiedarbība ir būtiska reformas veiksmīgai īstenošanai. Kvalitātes kultūra var veicināt reformas, nodrošinot atbalstu, resursus un augstu motivāciju, bet reformas var mainīt kvalitātes kultūru, ieviešot jaunas vērtības un procesus. Veiksmīgas reformas balstās uz spēcīgu kvalitātes kultūru, kas veicina izcilību, inovācijas un efektīvu pārmaiņu vadību.

Šajā nodaļā tika analizēta skolas kvalitātes kultūras ietekme uz izglītības reformu ieviešanu un to ilgtermiņu (kas nozīmē to, ka izglītības pārmaiņas tiek plānotas un īstenotas tā, lai tās būtu ilgtermiņā efektīvas, pielāgojamas mainīgajiem apstākļiem un saglabātu savu pozitīvo ietekmi nākotnē). Pētījuma rezultāti liecina, ka kvalitātes kultūra ir nozīmīga reformu sekmīgai īstenošanai skolās. Spēcīga kvalitātes kultūra, kurā ir skaidri definētas vērtības, mērķi un nepārtraukta profesionālā pilnveide, veicina inovāciju pieņemšanu, skolotāju un skolēnu iesaisti, kā arī atbalsta sistēmu izveidi reformu īstenošanai. Skolas ar augstu kvalitātes kultūru spēj elastīgi pielāgoties pārmaiņām, vāja kvalitātes kultūra var radīt pretestību un apgrūtināt reformu īstenošanu.

Skolas kvalitātes kultūra atspoguļo organizācijas vērtības, normas un praksi, kas veicina izglītības uzlabošanu un inovācijas. Skolu kvalitātes kultūra ir atšķirīga, un pat ar vienādu politiku dažādās skolās var veidoties atšķirīgi rezultāti, kas norāda kultūras ietekmi uz reformu procesu.

Ja skolas vadība un personāls dalās vienotās vērtībās par izglītības kvalitāti, reformu ieviešana ir veiksmīgāka. Reformas efektivitāte ir atkarīga no pedagogu profesionalitātes, pastāvīgas izglītošanās un skolas vadības iesaistes. Lai reformas būtu rezultatīvas, tām jābūt cieši saistītām ar skolotāju darbību, jo tieši viņi ir galvenie reformu ieviesēji izglītības praksē.

Kvalitātes kultūra ietekmē ne tikai skolu iekšējo darbību, bet arī attiecības ar vecākiem un kopienu, kas var atbalstīt plānotās pārmaiņas un reformu ieviešanu. Taču kā rāda prakse, galvenie izaicinājumi reformu īstenošanai gan vietējā, gan nacionālā līmenī ir efektīvas vadības un ilgtermiņa plānošanas trūkums.

## 4. PRAKTISKAIS PĒTĪJUMS

### 4.1. Pētījuma metodoloģija

Atbilstoši aktualizētajai tēmai, empīriskās daļas **pētījuma mērķis** ir noskaidrot kā skolas kvalitātes kultūra var ietekmēt reformu sekmīgu īstenošanu, identificējot labās prakses piemērus, galvenos izaicinājumus un iesaistīto pušu - skolotāju, atbalsta personāla un skolas vadības viedokļus par kvalitātes kultūras un reformu ieviešanas procesa mijiedarbību.

#### **Empīriskās daļas uzdevumi:**

- 1) sagatavot intervijas jautājumus un veikt izmēģinājuma pētījumu (pilotpētījumu) - intervijas ar izglītības jomas ekspertiem;
- 2) izstrādāt aptauju par kvalitātes kultūras nozīmi reformu ieviešanai skolā un veikt pedagoģisko darbinieku anketēšanu;
- 3) veikt datu apkopošanu, apstrādi un analīzi;
- 4) balstoties uz iegūtajiem rezultātiem izdarīt secinājumus un iegūto datu salīdzinājumu ar teorētiskajā literatūrā gūtajām atziņām, kā arī izstrādāt ieteikumus skolu vadītājiem.

#### **Pētījuma metodes pamatojums**

Pētījuma empīriskā daļa balstīta uz kvalitatīvu un kvantitatīvu pētniecības metožu kombināciju, lai visaptveroši analizētu skolas kvalitātes kultūras ietekmi uz izglītības reformu ieviešanu. Šī pieeja ļauj iegūt gan padziļinātu izpratni par skolas iekšējiem procesiem un attieksmi pret reformām, gan kvantitatīvus datus, kas raksturo skolotāju, skolas vadības un citu iesaistīto pušu pieredzi un viedokļus.

#### **Izvēlētās datu ieguves metodes:**

1) Daļēji strukturētas intervijas ar skolas vadības pārstāvjiem un pedagogiem, lai izprastu reformu ieviešanas izaicinājumus un labās prakses piemērus. Tas ir veids, kā individuāli tiekoties ar izglītības jomas ekspertiem, iegūstama informācija, kas veicina pētījuma mērķa sasniegšanu, pie tam šis instruments ļauj ne vien atbildes sagaidīt uz konkrētiem jautājumiem, kuri iepriekš ir sagatavoti, bet arī pieļauj brīvās atbildes un iespēju uzdot papildjautājumus, ja nepieciešama detalizētāka informācija. „Intervijas ir piemērotas detalizētas, padziļinātas informācijas iegūšanai – intervijas gaitā pētniekam vienmēr ir iespēja iegūt padziļinātu informāciju par pētījuma problēmām, zondējot situāciju ar papildjautājumiem vai precizējošiem jautājumiem“ (Geske un Grīnfelds, 2006, 181). Intervēšanai ir savi trūkumi - tā ir laikietaipīga un dārga, datu kvalitāte atkarīga no sadarbības kvalitātes (intervētājam ar intervējamajam), kā arī pastāv iespēja, ka intervētājs kļūdaini interpretē intervējamās personas atbildes vai arī neprecīzi formulē intervijas jautājumus.

2) Strukturēta aptauja ar slēgtiem un atvērtiem jautājumiem, kas mērķēta uz skolotāju un vadības attieksmi pret reformām un kvalitātes kultūru skolā. Tā kā mūsdienās aptaujas anketas aizpildīšana iespējama elektroniski, respondentam ērtā laikā un vietā, tas samazina pētījuma veikšanai nepieciešamos resursus (laiku un naudu). Tiesa, „aizpildīto aptauju īpatsvars šajos gadījumos ir nedaudz zemāks nekā tad, ja aptaujas aizpildīšana notiek pētījuma īstenotāju klātbūtnē. Respondenti var aizmirst par aptaujas aizpildīšanu, pazaudēt vai apzināti ignorēt aptauju“ (Geske un Grīnfelds, 2020,53). Taču tiešsaistes aptaujas anketēšana šī pētījuma iecerei ir atbilstoša un piemērota, jo salīdzinoši īsā laikā ļauj iegūt empīriskas izpētes datus un sniedz iegūto datu standartizācijas iespējas. Vēl viena priekšrocība - sastādot anketu iekļaujamas ne tikai slēgtā tipa jautājumu atbildes, bet arī daļēji atvērtie jautājumi, kuru atbilžu analīzei var izmantot kvalitatīvās un kvantitatīvās datu analīzes metodes.

### **Pētījuma gaita**

Sākotnējā pētījuma posmā autore veica izmēģinājuma pētījumu, lai noteiktu tēmas aktualitāti un precīzāk sagatavotu/izstrādātu aptaujas jautājumus tālākajam pētījumam. Respondenti tika noteikti pielietojot mērķtiecīgās izlases veidu un izvēloties tādas pētījuma dalībniekus - izglītības ekspertus, kuriem ir personīgā pieredze attiecībā uz pētījuma tēmu un viņi spēj par to paust savu viedokli.

Laika periodā no 2024. gada 19. līdz 27. decembrim tika intervēti trīs dažādi skolu darbinieki (pēc pieejamības principa), kuri strādā dažādos amatos (skolotājs, izglītības metodīķis un direktora vietnieks izglītības jomā), dažādās skolās un ar atšķirīgu darba pieredzi, pārstāvot abus dzimumus. Intervējamo izvēle atbildēt uz intervijas jautājumiem bija brīvprātīga un neviens no uzrunātajiem no tās neatteicās. Intervijas laikā tika uzdoti iepriekš sagatavoti jautājumi, kas sasaistīti ar pētījuma mērķi (skat. 1. pielikumu). Lai tie būtu loģiski sakārtoti un intervijas laikā nenovirzītos no konkrētās tēmas, tie tika sastrukturēti četrās grupās:

- 1) vispārīgie iepazīšanās jautājumi;
- 2) jautājumi par kvalitātes kultūras elementiem skolā;
- 3) jautājumi par reformu īstenošanu skolā;
- 4) sarunas noslēguma jautājumi.

Intervijas notika gan klātienē, gan tiešsaistes sarunas režīmā (*Zoom* platformā). Klātienē respondenta atbildes tika fiksētas uz papīra lapas, bet tiešsaistes sarunās – elektroniskā formātā (fiksējot sacīto *Word* dokumentā) bez audio vai video (paliekoša) ieraksta. Pēc visām intervijām darba autore pierakstīto apkopoja, izpētīja kopīgo un atšķirīgo un izdarīja secinājumus par iegūtajiem datiem (skat. 2. pielikumu).

Nākošajā pētījuma posmā, balstoties uz izmēģinājuma pētījumā iegūtajiem datiem, tika precizēti jautājumi un izstrādāta aptaujas anketa, ar mērķi noskaidrot vispārīzglītojošo skolu

pedagoģisko darbinieku viedokļus par skolas kvalitātes kultūru un izglītības reformu īstenošanu.

Aptaujas anketas struktūru veido:

- ievads;
- vispārējie jautājumi (saistībā ar darba pienākumu veikšanu skolā);
- jautājumi par gūto pieredzi skolā; personīgais viedoklis pētījuma mērķa kontekstā;
- nobeigums (ar papildu lauku, kurā var ierakstīt komentārus vai paust savu viedokli).

Anketa sastādīta no slēgtā tipa jautājumiem; apgalvojumiem, izmantojot četru līmeņu Likerta skalu (izsakot vērtējumu četru punktu skalā - pilnībā nepiekrītu / nepiekrītu / piekrītu / pilnībā piekrītu); diviem atvērta tipa jautājumiem (skat. 3. pielikumu). Saturiski 7 jautājumi formulēti, lai iegūtu informāciju par skolas kvalitātes kultūru un sagrupēti pa apakštēmām - inovācijas, darbinieku profesionālās kompetences pilnveide un attīstība, lēmumu pieņemšana, komunikācija, uzticēšanās, darba novērtējums un apmierinātība ar darbu; 2 jautājumi sniedz atbildes par reformu ieviešanas pieredzes pozitīvajiem un negatīvajiem aspektiem skolā, skolas vadības iesaisti un atbalstu; 3 vispārīgi jautājumi par darba pieredzi (stāžu), izglītības posmu, kurā strādā un piederību darba amata grupai.

Anketa tika sagatavota aizpildīšanai tiešsaistē (*Google Forms* platformā), veikta pārbaude pirms lietošanas un izmēģinājuma pārbaude realitātei tuvinātos apstākļos.

Anketēšanas izvēlētajā mērķa grupa - vispārējās izglītības iestāžu pedagoģiskie darbinieki, izdalot četras amata grupas – skolotāji, atbalsta personāla speciālisti, administrācijas darbinieki un iestādes vadītāji. Pētījuma izlase anketēšanai tika veidota pēc ērtuma metodes, iekļaujot respondentus, kuri piekrīt aizpildīt aptaujas anketu. Izlase veidota varbūtīga, jo „katram ģenerālkopas elementam ir kāda no nulles atšķirīga varbūtība tikt iekļautam izlasē” (Geske un Grīnfelds, 2020, 48).

Anketa tika nosūtīta uz 524 vispārējās izglītības iestāžu e-pastiem ar aicinājumu izplatīt (t.i. pārsūtīt) aptaujas anketas izglītības iestāžu darbiniekiem. Adresāti tika izvēlēti aptverot visu Latvijas novadu skolas (izņemot pirmsskolas, speciālās izglītības, privātās, neklātienas vai tālmācības skolas). Anketēšanas laika posms ilga apmēram 2 nedēļas no 2025. gada 12. līdz 28.februārim, kura laikā tika saņemtas atbildes no 203 respondentiem. Tomēr datu pirmapstrādes posmā tika konstatēts, ka viena anketa bija nepilnīga (atbilde sniegta tikai uz vienu jautājumu) un tā ir nederīga (nav izmantojama) tālākai datu apstrādei.

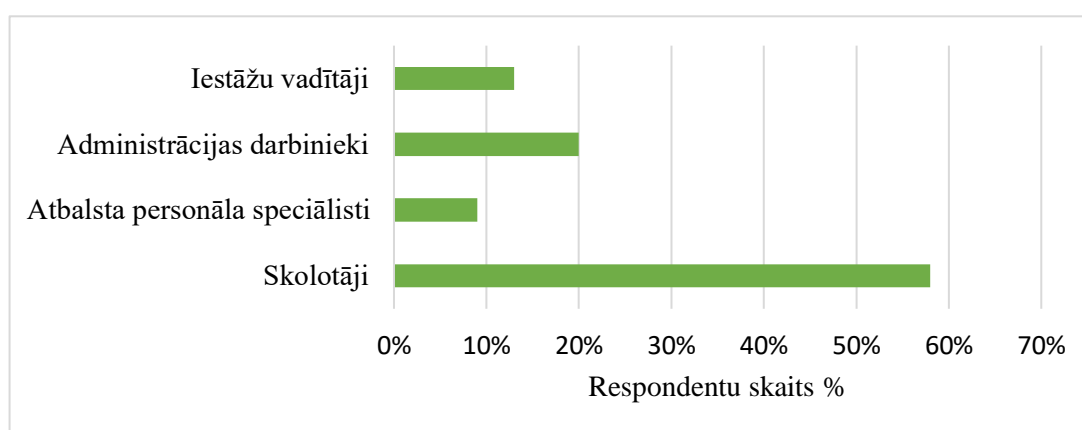
Pētījuma datu apstrādes posmā izmantota *SPSS* programma, datu analīzei izmantotas aprakstošās statistikas metodes (grupēšana, sadalījumu grafiskā attēlošana, vidējās aritmētiskās vērtības), skalu veidošana un secinošās statistikas metodes - veikts T-tests (vidējo vērtību atšķirību statistiskās nozīmības noteikšanai starp respondentu grupām) un Pīrsona korelācijas

koeficients (pastāvošo sakarību ciešuma noteikšanai starp kvalitātes kultūras elementu un faktoru skalām).

Pēc datu apstrādes veikta analīze un iegūto datu interpretācija, izmantojot *Microsoft Excel* vides vizualizēšanas rīkus, izdarīti secinājumi un izveidoti ieteikumi.

## 4.2. Pētījuma rezultāti

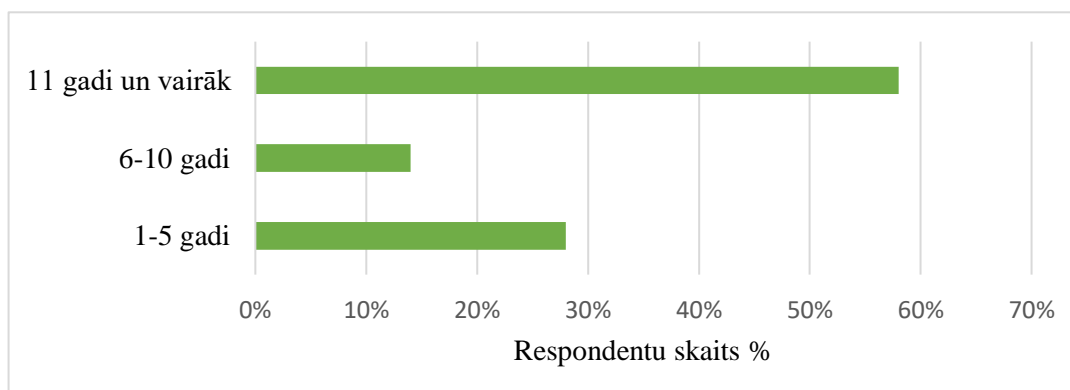
Veiktā pētījuma aptaujas respondentu vidū bija 134 skolotāji, 20 atbalsta personāla speciālisti, 46 administrācijas darbinieki un 29 iestāžu vadītāji (katrs respondents varēja atzīmēt vairākus amatus, ja tādi bija). Lielākā daļa jeb 58% no respondentiem strādā par skolotājiem (skat. 4.1.attēlu), kas norāda uz spēcīgu/ dominējošu pedagogu iesaisti pētījumā.



4.1. attēls Respondentu sadalījums pēc ieņemamā amata skolā

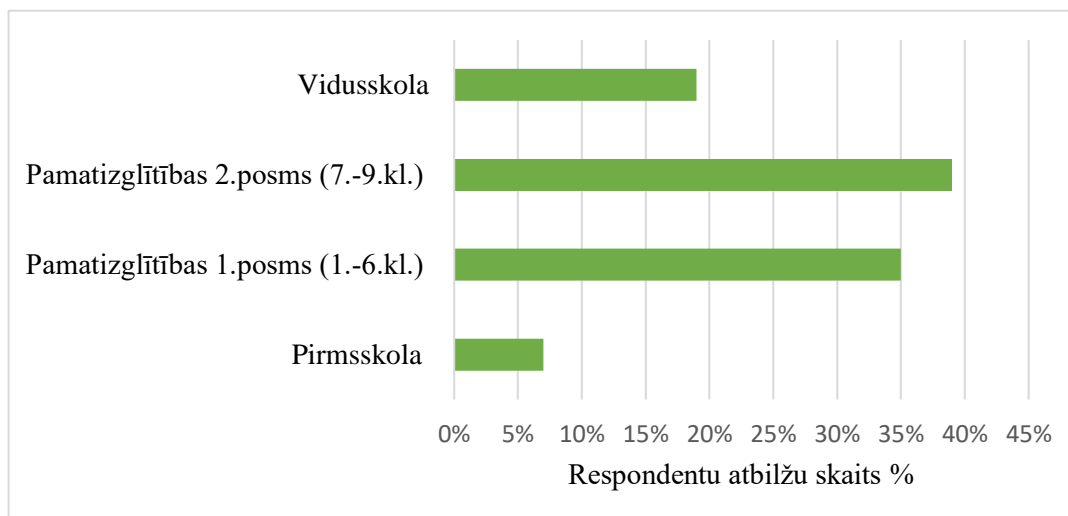
Datu salīdzināšanai divas respondentus grupas - iestāžu vadītāji un administrācijas pārstāvji, turpmākā datu analīzē tika apvienotas (pārkodētas datu failā) vienā grupā – kā iestādes vadība.

Vairāk kā puse (58%) pētījumā iesaistīto pedagoģisko darbinieku uzrādījuši, ka skolā strādā 11 un vairāk gadus, kas ir ilgākais laika periods no piedāvātajiem šajā anketā (skat. 4.2.attēlu). Tas liecina, ka respondenti savā darba pieredzē ir saskārušies ar ne vienu vien reformu, gan nacionālā - valsts, gan institūcijas līmenī.



4.2. attēls Respondentu darba ilgums (stāžs) iestādē

Grupējot pēc izglītības posma, kurā respondenti strādā ar skolēniem, lielākā daļa ( 74%) ir uzrādījuši pamatizglītības 1. un 2.posmu, t.i. ar 1.-9. klases skolēniem. Respondentu vidū ir darbinieki, kuri strādā arī ar vidusskolas un/vai pirmsskolas izglītības posma bērniem, kas attiecīgi ir 19% un 7% no kopējā skaita (skat. 4.3.attēlu). Katram respondentam var būt uzrādīti vairāki izglītības posmi.



4.3. attēls Respondentu sadalījums pa izglītības posmiem, kuros strādā iestādē

Datu tālākai analīzei, izmantojot faktoru analīzi, tika izveidotas sešas skalas, kas raksturo respondentu viedokļus par kvalitātes kultūras elementiem un faktoriem. 4.1. tabulā redzami skalu nosaukumi, izmantotie aptaujas apgalvojumi, skalas drošuma pakāpe (Kronbaha alfa koeficients) un skalas saturs apraksts (skat. 4.1. tabulu).

Mainīgo lielumu skalu iekšējās saskaņotības pārbaudē, kas attēlota 4.1.tabulā, redzams, ka skalu drošības līmenis ir no 0,767 – 0,869, kas ir pietiekami augsts, lai skalas būtu uzskatāmas par drošām un ticamām.

Skalas “Vadība un reformas” drošības līmeņa koeficients sasniedza visaugstāko vērtību ( $\alpha = 0,869$ ), savukārt zemākā vērtība ( $\alpha = 0,767$ ) — skalai “Komunikācija un sadarbība”.

Skala “Attīstība un inovācijas” ietver četrus apgalvojumus, kas atspoguļo skolas vadības un skolotāju attieksmi pret jaunu mācību metožu, tehnoloģiju ieviešanu un personīgo motivāciju inovāciju īstenošanā. Drošības līmenis ( $\alpha = 0,784$ ) liecina par konsekvenci respondentu atbildēs par šo tēmu.

Skala “Uzticēšanās un atbildība” norāda uz būtisku kvalitātes kultūras aspektu, jo vadības un skolotāju savstarpējā uzticēšanās ir pamats kopīgai atbildībai un mērķtiecīgai sadarbībai. Iegūtā alfa vērtība ( $\alpha = 0,834$ ) norāda uz respondentu vienotu uztveri šajā jautājumā.

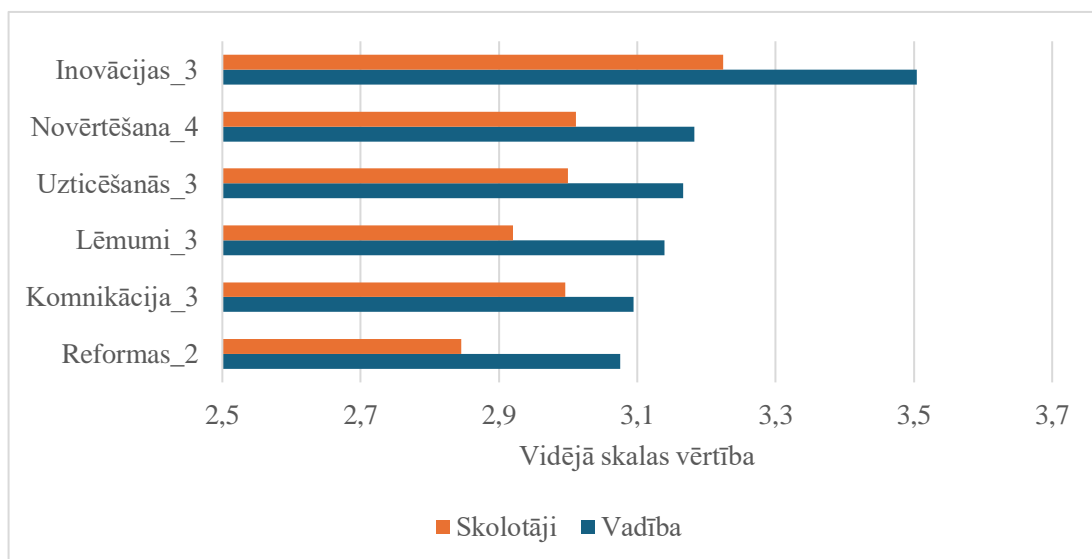
## Kvalitātes kultūras elementu un faktoru skalas

Skalas	Apgalvojumi	Kronbaha alfa ( $\alpha$ )	Skalas saturs
<b>Attīstība un inovācijas</b>			
	1)Skolas vadība izrāda vēlmi un atbalstu inovāciju un uzlabojumu ieviešanai skolā 2)Skolai ir iespējas un resursi ieviest jaunas mācību metodes un/vai pieejas 3)Skolai ir svarīgi mācību procesā ieviest jaunas tehnoloģijas un/vai mācību rīkus 4)Es esmu ieinteresēts/-ta inovāciju ieviešanai skolā	<b>0,784</b>	Vadības atbalsts inovāciju ieviešanai skolā, skolas vērtības
<b>Lēmumu pieņemšana</b>			
	1) Skolas lēmumu pieņemšanā tiek ņemta vērā atgriezeniskā saite no skolēniem 2)Skolas lēmumu pieņemšanā tiek ņemta vērā atgriezeniskā saite no skolotājiem 3)Skolas lēmumu pieņemšanā tiek ņemta vērā atgriezeniskā saite no vecākiem	<b>0,828</b>	Skolēnu, skolotāju un vecāku iesaiste skolas attīstības plānošanā un lēmumu pieņemšanā, ņemot vērā visu pušu atgriezenisko saiti
<b>Komunikācija un sadarbība</b>			
	1)Skolā starp vadību un skolotājiem ir veiksmīga iekšējā komunikācija 2)Skolā starp skolotājiem ir veiksmīga iekšējā komunikācija 3)Skolā starp skolas darbiniekiem un vecākiem ir veiksmīga komunikācija 4)Vairums skolotāju aktīvi iesaistās skolā notiekošajos pasākumos un/vai projektos	<b>0,767</b>	Atvērta un godīga informācijas plūsma starp visām iesaistītajām pusēm skolā, skolotāju iesaiste pasākumos un projektos
<b>Darba novērtējums un apmierinātība ar darbu</b>			
	1)Man ir labi saprotama un zināma mana darba novērtēšanas sistēma 2)Es savā darba kolektīvā jutos novērtēts/-ta 3)Es regulāri saņemu sava darba novērtējumu 4)Es esmu apmierināts/-ta ar darbu, ko es daru	<b>0,810</b>	Regulāra kvalitātes izvērtēšana – skaidri kvalitātes indikatori, atgriezeniskās saites mehānismi un pielāgošanās mainīgajai videi, darbinieku labsajūta un motivācija, kas var ietekmēt darba kvalitāti

4.1.tabulas turpinājums

Skalas	Apgalvojumi	Kronbaha alfa ( $\alpha$ )	Skalas saturs
<b>Uzticēšanās un atbildība</b>			
	1)Skolas vadība uzticas saviem skolotājiem 2)Skolotāji uzticas skolas vadībai 3)Es personīgi uzticos saviem kolēģiem 4)Es personīgi uzticos skolas vadībai	<b>0,834</b>	Savstarpējā uzticēšanās starp vadību un darbiniekiem, atbildība par kopējiem mērķiem
<b>Vadība un reformas</b>			
	1)Skolas vadība par gaidāmo reformu informē, izskaidro to 2)Skolas vadība iesaistās un veic nepieciešamos pasākumus veiksmīgai reformas ieviešanai 3)Skolas vadība regulāri informē skolas kolektīvu par reformas ieviešanas gaitu 4)Skolas vadība organizē un/vai iesaista darbiniekus apmācības procesos, lai sagatavotos reformas veiksmīgai īstenošanai	<b>0,869</b>	Skolas vadības iesaiste reformas ieviešanā un īstenošanā

Salīdzinot skalu vidējos vērtējumus pēc amata grupām - vadība un skolotāji (ja respondents bija norādījis abus amatus, tad tika ieskaitīts pie vadības), redzams, ka visos sešos novērtētajos aspektos vadības pārstāvji ir atsaukušies pozitīvāk (skat. 4.4.attēlu). Tas var liecināt par atšķirīgu pieredzi, uztveri vai iesaisti ikdienas darba procesos, kas saistīti ar kvalitātes kultūras attīstību un reformu īstenošanu skolā.

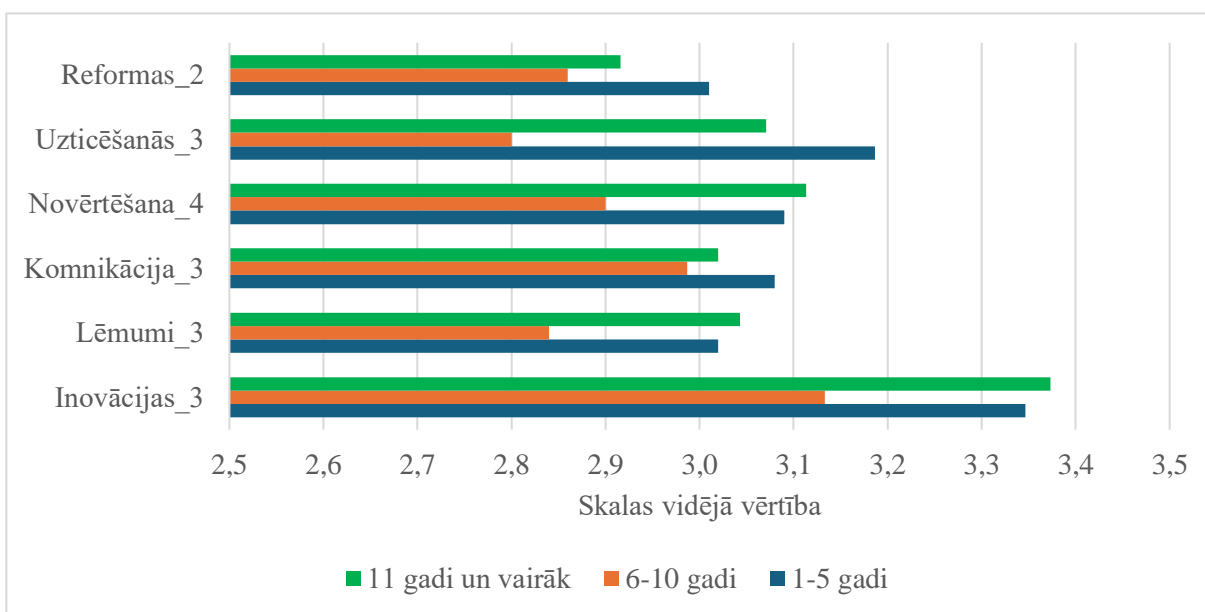


4.4. attēls Skalu vidējās vērtības pēc sadalījuma pa amata grupām, kurās strādā skolā

Abas amata grupas visaugstāko vidējo vērtējumu uzrādījušas skalā „Attīstība un inovācijas“, īpaši vadības pārstāvji (3,5), kas var norādīt uz to, ka vadība saskata lielākas īstenošanas iespējas vai ir pārliecinātāki par jau esošo atbalstu inovāciju ieviešanai nekā skolotāji. Zemākais vidējais vērtējums abām grupām uzrādīts skalā „Vadība un reformas“, īpaši skolotājiem (2,85), kas var liecināt par nepietiekamu iesaisti reformu ieviešanas procesos.

Statistiski nozīmīgas vidējo vērtējumu atšķirības abām grupām ir uzrādītas četrās no sešām skalām – „Attīstība un inovācijas“, „Lēmumu pieņemšana“, „Darba novērtējums un apmierinātība ar darbu“ un „Vadība un reformas“.

Skalu vidējo vērtību salīdzinājums respondentiem pēc darba stāža skolā statistiski nozīmīgas atšķirības uzrāda tikai vienā – „Uzticēšanās un atbildība“ skalā starp respondentu grupām, kuras skolā strādā 1-5 gadus un 6-10 gadus ( skat. 4.5. attēlu). Iegūtie rezultāti parāda, ka pedagoģiskie darbinieki ar salīdzinoši nelielu darba stāžu (1–5 gadi) būtiski augstāk novērtē uzticēšanos un atbildību pret skolu nekā tie, kuri skolā strādā jau ilgāku laiku periodu (6–10 gadus). Šī tendence var liecināt, ka jaunie darbinieki sākotnēji skolā izjūt atvērtāku, atbalstošāku vidi, taču, strādājot ilgāk, viņu uztvere var kļūt kritiskāka pret sevi un citiem, kas var būt saistīts ar pieredzi, vadības stilu, komunikāciju un iesaisti skolas procesos. Savukārt mazāks uzticēšanās un atbildības novērtējums respondentu grupai ar 6–10 gadu darba stāžu var norādīt uz iespējamu motivācijas samazināšanos vai nepiepildītām cerībām, kas radušās pēc vairāku darba gadu pieredzes.

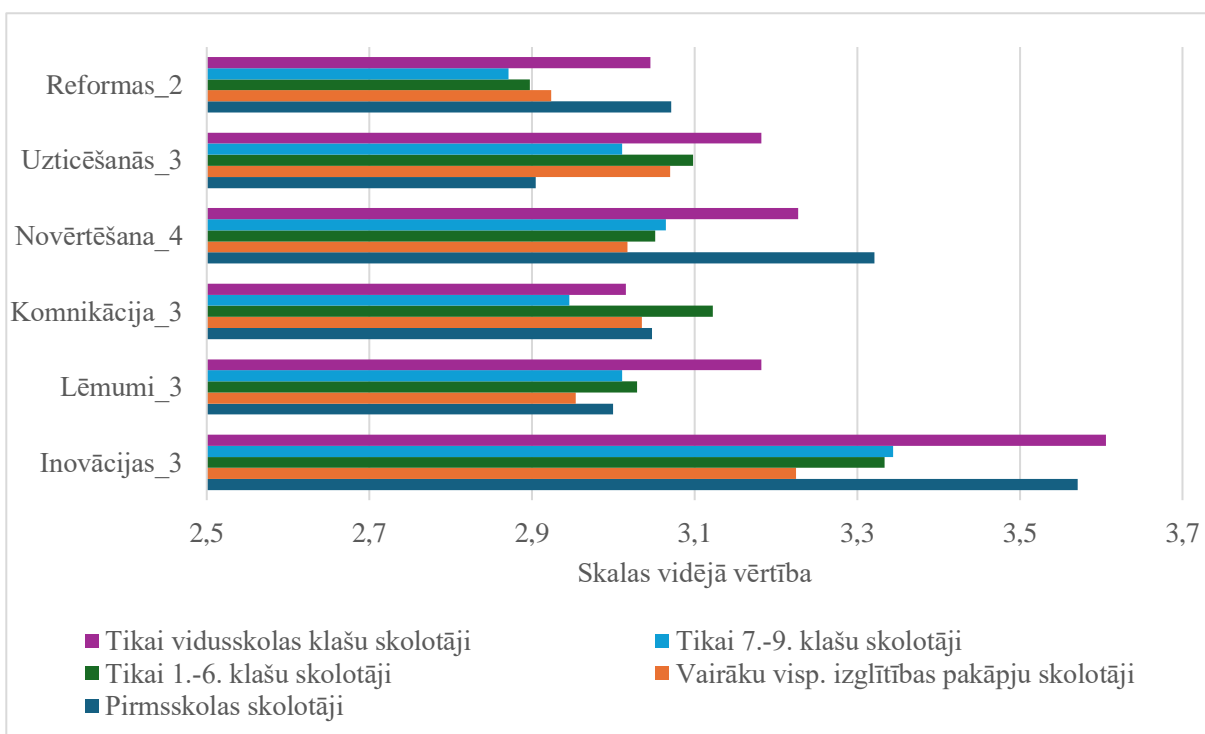


4.5. attēls Skalu vidējās vērtības pēc darba ilguma (stāža) sadalījuma, kādā strādā skolā

Kopumā pedagoģiskie darbinieki ar nelielu darba pieredzi izrāda lielāku uzticēšanos, iesaisti procesos un atvērtību inovācijām, savukārt darbinieki ar 6–10 gadu darba pieredzi ir kritiskāki. Pieredzējušākie pedagoģiskie darbinieki (11+ gadi) daudzos aspektos sniedz augstākus vērtējumus, tomēr saglabājas zināma rezervētība attiecībā uz izglītības reformām.

Datu analīze pēc skalu vidējo vērtību salīdzinājuma pa izglītības posmiem, kuros strādā respondenti, atklāj atšķirības kvalitātes kultūras aspektu novērtējumā. Proti, visaugstāk vairākus aspektus, tostarp inovācijas, uzticēšanos un lēmumu pieņemšanu – vērtē vidusskolas posmā strādājošie pedagoģiskie darbinieki, savukārt darbinieki, kuri strādā 7.–9. klašu posmā biežāk izrāda zemāku vērtējumu (skat. 4.6. attēlu). Tas var būt saistīts ar vadības un komunikācijas atšķirībām dažādos izglītības posmos, kā arī ar reformu ietekmes dažādo uztveri. Pirmsskolas posmā strādājošajiem ir salīdzinoši augsts vērtējums skalās „Attīstība un inovācijas“ un „Darba novērtējums un apmierinātība ar darbu“, kas var liecināt par pozitīvu un atbalstošu profesionālo vidi, kā arī lielāku pedagoģisko autonomiju šajā izglītības posmā.

Tā kā daļa respondentu vienlaikus strādā vairākos izglītības posmos, 4.6.attēlā skalu vidējo vērtību rezultāti atspoguļoti, izdalot atsevišķi tos respondentus, kuri strādā tikai konkrētā izglītības posmā, un tos, kuri strādā vienlaicīgi vairākos. Tādējādi iegūti precīzāki atbilžu rezultāti, kas ir tieši attiecināmi uz konkrēto izglītības posmu



4.6. attēls Skalu vidējās vērtības pēc izglītības posma ( klašu grupas), kurā strādā skolā

Aplūkojot atsevišķi katru skalu, veikta jautājumu /apgalvojumu atbilžu vidējo vērtību salīdzināšanas analīze, lai padziļināti izprastu respondentu atbilžu tendences un identificētu būtiskākos kvalitātes kultūras aspektus skolā.

Kā tika atzīmēts darba teorētiskajā daļā, inovācijas ir būtisks kvalitātes kultūras elements skolā, jo tās palīdz uzlabot mācību procesu, pedagogu darbu un iestādes nepārtraukto kvalitātes nodrošināšanas procesu. To veiksmīgai integrēšanai, tomēr nepieciešama atbalstoša attieksme, resursi un atbalsts no skolas vadības un skolotāju puses. Lai to novērtētu, aptaujā tika lūgts izteikt viedokli, par to, vai skolā (kurā strādā) skolas vadība izrāda vēlmi un atbalstu; vai skolai ir iespējas un resursi; vai skolai tas ir svarīgi; vai pats respondents ir ieinteresēts inovāciju ieviešanai skolā. Un, lai noteiktu sakarību starp skolotāju un vadības pārstāvju atbildēm, tika izvirzīta nulles hipotēze, ka apgalvojumi par inovāciju ieviešanu un skolas attīstību neatšķiras. Veicot T-testu, divos no četriem apgalvojumiem statistiskais nozīmīgums ir  $<0,05$ , līdz ar to nulles hipotēze nav apstiprinājusies un ir nozīmīgas atšķirības šādos apgalvojumos:

- 1) skolas vadība izrāda vēlmi un atbalstu inovāciju un uzlabojumu ieviešanai skolā;
- 2) es esmu ieinteresēts/-ta inovāciju ieviešanai skolā.

Kā norāda skolotāju un iestādes vadības atbilžu vidējās vērtības, vadībai tās ir lielākas, kas liek secināt, ka skolas vadības pārstāvji pauž viedokli, ka sniedz atbalstu un paši izrāda vēlmi inovāciju ieviešanai, taču skolotāju domas par to atšķiras. Vadības pārstāvji ir ieinteresētāki inovāciju ieviešanai skolā nekā skolotāji, kam tā vajadzētu būt, jo primāri tā ir iestādes vadības atbildības joma. Taču skolotāju motivēšana ir ļoti svarīga un atbalstāma, jo skolotāju attieksme un iesaiste ir viens no galvenajiem faktoriem, kas nosaka, vai inovācijas/uzlabojumi tiks realizēti/ieviesti veiksmīgi.

Analizējot lēmumu pieņemšanas skalas apgalvojumus, vienā no trīs apgalvojumiem „Skolas lēmumu pieņemšanā tiek ņemta vērā atgriezeniskā saite no skolotājiem” viedoklis ir atšķirīgs skolotājiem un vadības pārstāvjiem, pastāv atšķirības, bet tās nav statistiski nozīmīgas. Vadības pārstāvji pauž lielāku pārliecību, ka skolas lēmumu pieņemšanā tiek ņemta vērā atgriezeniskā saite no skolotājiem nekā paši skolotāji. Lēmumu pieņemšana skolā ir būtiska izglītības kvalitātes nodrošināšana, iesaistot visas puses (ne tikai vadību) lēmumu pieņemšanas procesā, tas nodrošina skaidrus mērķus, pārdomātus risinājumus un visu iesaistīto sadarbību.

Datu analīzes rezultāti liecina, ka skalu apgalvojumos par iekšējo komunikāciju un savstarpējo uzticēšanos skolotājiem un vadības pārstāvjiem rezultāts nav statistiski nozīmīgs. Jāteic, ka iekšējā komunikācija skolā un uzticēšanās ir cieši saistīti elementi, kas ietekmē skolēnu, skolotāju un administrācijas savstarpējās attiecības un darba kvalitāti. Laba komunikācija palīdz veidot uzticību, un uzticība savukārt sekmē atklātu un produktīvu saziņu.

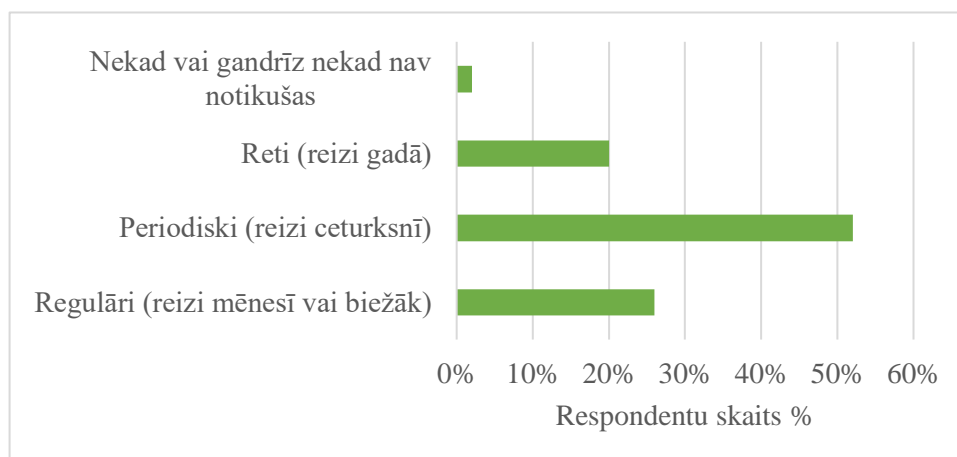
Turpretim skalā par darba novērtējumu, apgalvojumam “Es darbā jūtos novērtēts/-ta” skolotājiem un vadības pārstāvjiem tika uzrādītas statistiski nozīmīgas atšķirības. Pēc abu grupu atbilžu vidējām vērtībām var secināt, ka vadības pārstāvji savā darbā ir/jūtas novērtētāki nekā skolotāji. Darba novērtējums skolā ir sistemātisks process, kas palīdz analizēt un uzlabot skolotāju un citu pedagoģisko darbinieku darbu, lai nodrošinātu augstu izglītības kvalitāti. Tas ietver gan skolotāju profesionālo sniegumu, gan skolas vadības un darbinieku kopējo ieguldījumu.

Skalā par reformu ieviešanu skolā divas no četrām apgalvojumu atbildēm uzrāda statistisko nozīmīgumu, proti:

- 1) “Skolas vadība par gaidāmo reformu informē, izskaidro to”;
- 2) “Skolas vadība regulāri informē par reformas ieviešanas gaitu”.

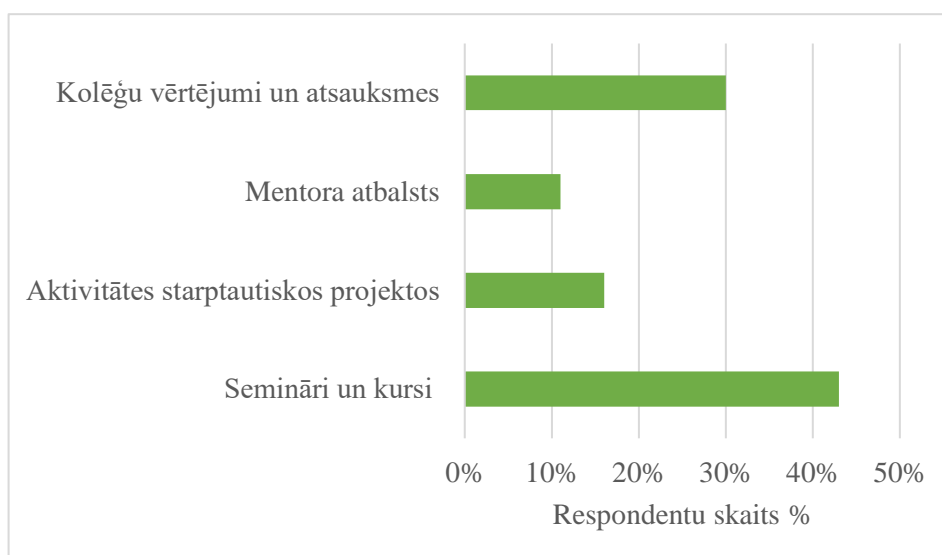
Atbilžu vidējās vērtības vadības pārstāvjiem ir lielākas, kas liek secināt - vadības pārstāvji pārliecināti, ka pietiekoši daudz tiek ieguldīts reformu skaidrojumos, taču skolotāju pārliecība nav tik optimistiska, kas nozīmē to, ka no skolas vadības tiek sagaidīts vairāk skaidrojošais darbs un caurskatāmība - regulāra informācija par reformas ieviešanas gaitu un rezultātiem. Informējošais un skaidrojošais darbs skolas vadībai ir ļoti svarīgs, jo tādā veidā tiek nodrošināta skaidrība un tiek mazināta pretestība pārmaiņām. Komunikācija un pārredzamība reformas ieviešanas gaitā palīdz skolotājiem, skolēniem un vecākiem labāk sagatavoties un pielāgoties jaunajiem apstākļiem un realitātei.

Izglītības sistēmas nepārtrauktajiem uzlabojumiem ir pakārtota skolotāju profesionālā izaugsme, kas ietekmē mācību kvalitāti un skolas veiktspēju kopumā. Ir būtiski regulāri pilnveidot pedagoģisko darbinieku profesionālo kompetenci, nodrošinot apmācību un atbalstu darbinieku izaugsmei un pārmaiņu īstenošanai skolā. Veiktā pētījuma aptaujā iegūtie dati parāda, ka profesionālās kompetences pilnveides aktivitātes skolā lielākajai respondentu daļai (52%) notiek periodiski, t.i. reizi ceturksnī. Attiecīgi mazāk respondentu (t.i. 26%) profesionālo kompetenci var pilnveidot regulāri - vismaz reizi mēnesī. Taču salīdzinoši liela daļa (t.i. 20%) respondentu ir atbildējuši, ka skolā šādas aktivitātes tiek organizētas reti – reizi gadā un divi apgalvo, ka nekad vai gandrīz nekad tādas nav notikušas (skat. 4.7.attēlu).



4.7. attēls **Profesionālās kompetences pilnveides aktivitāšu organizēšanas biežums iestādes darbiniekiem**

Pētot profesionālās kompetences pilnveides formas, aptaujas dati liecina, ka populārākās ir semināri un kursi (43%) un kolēģu vērtējumi/atsauksmes (t.i. stundu vērošana, atsauksmes un aptaujas, diskusiju grupas) (30%). Mazāk, bet tiek praktizēta darbinieku iesaistīšana starptautisko projektu aktivitātēs (16%) un nodrošināts mentora atbalsts (11%) (skat. 4.8.attēlu).



4.8. attēls **Profesionālās kompetences pilnveides formas/aktivitātes skolā**

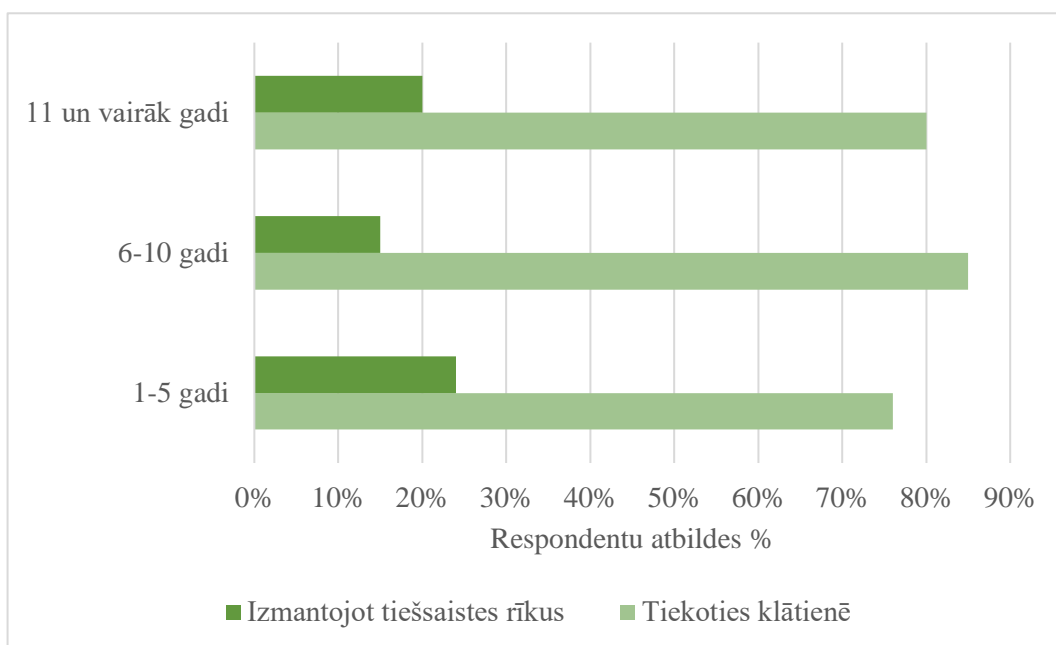
Daļa respondentu atbilžu piedāvāto izvēli bija papildinājuši ar vēl citām, iepriekš nenosauktām profesionālās attīstības formām, proti:

- mācīšanās sarunas;
- meistardarbnīcas;
- kopīgas stundas plānošana;

- mācīšanās grupas;
- starpdisciplināras atklātās stundas;
- konferences;
- pieredzes apmaiņa ar citām izglītības iestādēm;
- metodiskās darba grupas, to sadarbība;
- tematiskās pedagoģiskās sēdes.

Apkopojot respondentu atbildes, var secināt, ka pedagogu profesionālās kompetences pilnveides iespējas mūsdienās ir daudzveidīgas. Tās tiek organizētas gan klātienē, gan tiešsaistes formātā. Apmācību iespējas var izdalīt kā formālas (kursi, semināri, akadēmiskās un profesionālās studijas), tā neformālas (pieredzes apmaiņa, sadarbības grupas), pašvadītas (tiešsaistes kursi, apmācības, tehnoloģiju apguve) un starptautiskas (apmācības, pieredzes apmaiņas Eiropas skolās). Skolotājiem ir būtiski regulāri attīstīt savas zināšanas un prasmes, lai nodrošinātu augstas kvalitātes izglītību skolēniem un veidotu mūsdienīgu mācību vidi. Svarīgi, lai profesionālās attīstības piedāvājums būtu daudzveidīgs un sniegtu plānoto rezultātu.

Kā tika minēts darba teorētiskās daļas 1.nodaļā, iekšējā komunikācija skolā ir būtisks faktors, kas ietekmē darba organizāciju, skolotāju sadarbību, skolēnu iesaisti un skolas kopējo attīstību. Tā ir skatāma plašākā nozīmē, nevis tikai kā pareiza informācijas apmaiņa, bet gan kā stratēģisks instruments skolas kultūras veidošanā, uzticības veicināšanā un efektīvas sadarbības nodrošināšanā. Iekšējā komunikācija ne tikai palīdz organizēt darbu un nodot informāciju, bet arī rada atvērtu, iekļaujošu un motivējošu vidi, kurā skolotāji, skolēni un administrācija jūtas iesaistīti un novērtēti. Tā kā komunikācijas iespējas ir daudzveidīgas, pētījumā tika noskaidrots dominējošais komunikācijas veids skolā, starp klātienē formātu un komunikāciju digitālajā vidē, izmantojot tiešsaistes rīkus. Analizējot iegūtos rezultātus pēc respondentu sadalījuma pa nostrādātajiem darba gadiem (stāžu) skolā, 76-85% no respondentiem kā dominējošo komunikācijas veidu uzrāda klātienē tikšanās (sanāksmes, sarunas, apmācības, atgriezeniskā saite) un 15-24% pamatā komunicē izmantojot tiešsaistes rīkus (sarakstei -e-pasts, e-žurnāls, *WhatsApp*; sarunām - *Zoom*, *Microsoft Teams*; cita veida informācijas apmaiņai - mājas lapa, sociālie tīkli) (skat. 4.9.attēlu). Abiem komunikācijas formātiem ir savas priekšrocības un izaicinājumi, tomēr praksē pamatā tiek izmantota klātie, kas nodrošina tiešu un personisku saikni, veicina uzticību un attiecību stiprināšanu starp skolotājiem, skolēniem un administrāciju. Tiešsaistes komunikācija nodrošina elastību un pieejamību, kas ir īpaši noderīga plašākai auditorijai vai attālinātās sadarbības gadījumos.



4.9.attēls Iekšējās komunikācijas veids, kāds pamatā tiek pielietots skolā

Aplūkojot darba amata kategorijas - atbalsta personāla speciālistu iegūtos rezultātus pēc atbilžu vidējās aritmētiskās vērtības, ir atšķirības četros apgalvojumos skalās „Komunikācija un sadarbība“ un „Darba novērtējums un apmierinātība ar darbu“, salīdzinot ar pārējo amata grupu respondentu vidējām vērtībām (skat. 4.2.tabulu). Atbalsta personāla speciālistu atbildes liecina, ka mazāk piekrīt apgalvojumiem „Skolā starp skolotājiem ir veiksmīga iekšējā komunikācija“ (2,86) un „Skolā starp skolas darbiniekiem un vecākiem ir veiksmīga komunikācija“ (2,62). Šīs atšķirības var liecināt par ierobežotāku atbalsta personāla iesaisti vai nepilnīgu informācijas apriti, tādējādi ietekmējot viņu vispārējo darba apmierinātību un piederības sajūtu izglītības iestādei.

Lai gan respondentu grupu (pēc amata grupu sadalījuma) vidējo vērtību atšķirības nav nozīmīgas, tās tomēr ir pamanāmas, tādējādi autore uzskata, ka iespējams vēl viens skaidrojums atbalsta personāla atšķirīgajam vērtējumam saistībā ar iekšējo komunikāciju skolā un sadarbību ar vecākiem, kas var norādīt uz viņu uzskatu, ka šie komunikācijas procesi būtu uzlabojami (nodrošinot pieejamāku informāciju (tās apriti), iesaisti lēmumu pieņemšanā un dialogus starp iesaistītajām pusēm) ar skaidri strukturētu, divvirzienu komunikācijas sistēmu – gan starp skolotājiem, gan starp visiem skolas darbiniekiem un vecākiem.

**Respondentu grupu (pēc amata kategorijas sadalījuma) atbilžu vidējās vērtības  $\bar{x}$** 

Apgalvojums	Respondentu grupas pēc amata kategorijas, kurā strādā			
	Skolotāji (134)	Atbalsta personāla speciālisti (21)	Administrācijas darbinieki (44)	Iestāžu vadītāji (29)
<b>Komunikācija un sadarbība</b>				
Skolā starp vadību, administrāciju un skolotājiem ir veiksmīga iekšējā komunikācija	3,01	3,05	3,16	3,31
Skolā starp skolotājiem ir veiksmīga iekšējā komunikācija	3,06	2,86	3,06	3,05
Skolā starp skolas darbiniekiem un vecākiem ir veiksmīga komunikācija	2,82	2,62	2,82	2,82
Vairums skolotāju aktīvi iesaistās skolā notiekošajos pasākumos un/vai projektos	2,94	3,00	2,93	3,07
<b>Darba novērtējums un apmierinātība ar darbu</b>				
Man ir labi saprotama un zināma mana darba novērtēšanas sistēma	3,10	3,00	3,25	3,28
Es savā darba kolektīvā jūtos novērtēts/-ta	3,15	3,19	3,36	3,34
Es regulāri saņemu sava darba novērtējumu	2,88	2,71	2,88	2,88
Es esmu apmierināts/-ta ar darbu, ko es daru	3,11	3,29	3,11	3,12

Atšķirīgu viedokli atbalsta personāla speciālisti sniedz jautājumā par darba novērtējumu un apmierinātību ar darbu, salīdzinot ar citu amata grupu pārstāvjiem (skat. 4.2.tabulu). Apgalvojumam „Es regulāri saņemu sava darba novērtējumu“ atbalsta personāla atbilžu vidējā vērtība ir mazāka, kas var norādīt par nepietiekamu atgriezenisko saiti vai darba novērtējumu. Savukārt apgalvojuma „Es esmu apmierināts/-ta ar darbu, ko es daru“ vidējā vērtība šai grupai ir lielāka, nekā pārējo amata grupu respondentu atbilžu vidējās vērtības. Tas liecina, ka, neraugoties uz zemāku novērtējumu (kā norādīts iepriekšējā apgalvojumā), atbalsta personāla pārstāvji jūtas profesionāli piepildīti un apmierināti ar savu darbu ikdienā.

Analizējot aptaujas rezultātus pēc respondentu sadalījuma pa izglītības posmiem, kuros strādā, atšķirīgus rezultātus uzrāda pirmsskolas izglītības posmā strādājošie skalā „Darba novērtējums un apmierinātība ar darbu“, kur visu apgalvojumu par darba novērtējumu ( skat. 4.3.tabulu) vidējās vērtības ir lielākas, salīdzinot ar pārējo izglītības posmu strādājošo atbilžu vidējām vērtībām. Pirmsskolas izglītības posma darbinieki augstāk novērtējuši šādus apgalvojumus:

- „Man ir labi saprotama un zināma mana darba novērtēšanas sistēma“;
- „Es savā darba kolektīvā jūtos novērtēts/-ta“;
- „Es regulāri saņemu sava darba novērtējumu“;

- „Es esmu apmierināts/-ta ar darbu, ko es daru“.

4.3.tabula

**Respondentu grupu (pēc izglītības posma, kurā strādā, sadalījuma) atbilžu vidējās vērtības  $\bar{x}$**

Apgalvojums	Respondentu grupas pēc izglītības posma, kurā strādā			
	Pirmsskola (19)	Pamatskola, 1.-6.kl. (126)	Pamatskola, 7.-9.kl. (137)	Vidusskola (65)
<b>Darba novērtējums un apmierinātība ar darbu</b>				
Man ir labi saprotama un zināma mana darba novērtēšanas sistēma	3,32	3,13	3,13	3,12
Es savā darba kolektīvā jūtos novērtēts/-ta	3,37	3,19	3,19	3,18
Es regulāri saņemu sava darba novērtējumu	3,05	2,87	2,88	2,86
Es esmu apmierināts/-ta ar darbu, ko es daru	3,26	3,11	3,12	3,11
<b>Vadība un reformas</b>				
Skolas vadība par gaidāmo reformu informē, izskaidro to	3,21	3,05	3,05	3,04
Skolas vadība iesaistās un veic nepieciešamos pasākumus veiksmīgai reformas ieviešanai	3,16	2,96	2,96	2,95
Skolas vadība regulāri informē skolas kolektīvu par reformas ieviešanas gaitu	3,21	2,93	2,93	2,92
Skolas vadība organizē un/vai iesaista darbiniekus apmācības procesos, lai sagatavotos reformas veiksmīgai īstenošanai	3,00	2,90	2,95	3,08

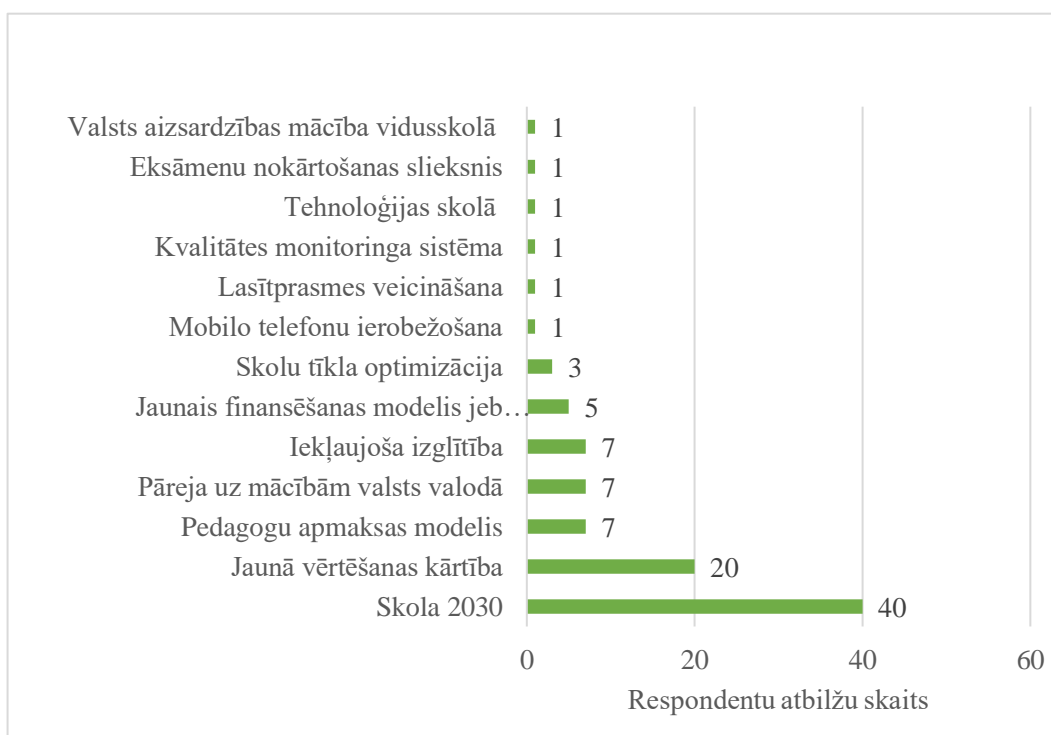
Autore secina, ka rezultāti var norādīt uz to, ka pirmsskolas izglītības iestādēs pastāv skaidrāk strukturēta un efektīvāka darba novērtēšanas prakse, kā arī labvēlīgāka organizatoriskā vide, kur darbinieki jūtas pamanīti un atbalstīti.

Turpretim vidusskolas izglītības posmā strādājošo darbinieku atbildes uz apgalvojumu „Es regulāri saņemu sava darba novērtējumu” uzrāda mazāku vidējo vērtību (skat. 4.3.tabulu), salīdzinot ar citu izglītības posmu respondentu grupu atbilžu vidējām vērtībām. Šī tendence var liecināt par neregulārāku atgriezeniskās saites pieejamību vai mazāk attīstītu darba novērtēšanas kultūru šajā posmā. Vidusskolas posmā lielāks uzsvars tiek likts uz mācību rezultātiem un skolēnu sasniegumiem, tai pašā laikā darbinieku individuālais novērtējums netiek pietiekami akcentēts. Tas zināmā mērā var ietekmēt darbinieku motivāciju un viņu ilgtermiņa apmierinātību ar darbu.

4.3.tabulā redzami aptaujas rezultāti skalā „Vadība un reformas“ pēc respondentu sadalījuma pa izglītības posmiem uzrāda pirmsskolas izglītības posmā strādājošajiem augstāku vidējo vērtību, salīdzinot ar citos izglītības posmos strādājošajiem. Skolas vadība informē par plānoto reformu, izskaidro to, iesaistās un veic nepieciešamos pasākumus reformas ieviešanai, kā arī regulāri informē par jau sasniegto. Savukārt lielāka vidējā vērtība apgalvojumā „Skolas vadība organizē un/vai iesaista darbiniekus apmācības procesos, lai sagatavotos reformas

veiksmīgai īstenošanai“ ir vidusskolas posmā strādājošajiem, kas var liecināt par skaidrāku reformu ieviešanas stratēģiju šajā izglītības posmā, kur vadība mērķtiecīgi iesaista skolotājus profesionālās pilnveides procesos, lai plānotās pārmaiņas ieviestu veiksmīgi.

Pētījuma aptaujas atvērtā tipa jautājuma atbildes par šobrīd svarīgāko /nozīmīgāko izglītības reformu Latvijas izglītības sistēmā liecina, ka ir aktuālas vismaz 13 reformas, no kurām visbiežāk minēta „Skola2030“, tai seko „Jaunā vērtēšanas kārtība/pieceja“ (skat. 4.10.attēlu). Autoresprāt, svarīgi atzīmēt, ka uz šo jautājumu atbildes, nosaucot konkrētu reformu, ir iesnieguši 95 respondenti (47 %), taču 64 respondenti (32 %) nav iesnieguši, bet pārējie 43 respondenti (21%) pauž dažādus, pamatā negatīvus viedokļus, kā piemēram: „Neiedziļinos tajā, daru savu darbu“; „Nav tādas“; „Reformas ir sasteigtas un nepārdomātas“; „Nav nozīmīgas“; „Beigt reformas un sākt nopietni strādāt“; „Birokrātijas mazināšana, taču nav šādas reformas!“; „Neviena“; „Nepārtrauktas reformas un reformas, pazaudējot būtiskāko!“; „Man apnikušas visas reformas, jo pazūd skolēns, skolotājam tiek uzkrauts arvien lielāks darba apjoms, bet skolēnu zināšanas paliek sliktākas!“; „Nostabilizēties, jo esam pārguruši no reformām“; „Sakārtot programmas“; „Juceklis“; „Izglītībā viss ir nozīmīgs un svarīgs“.

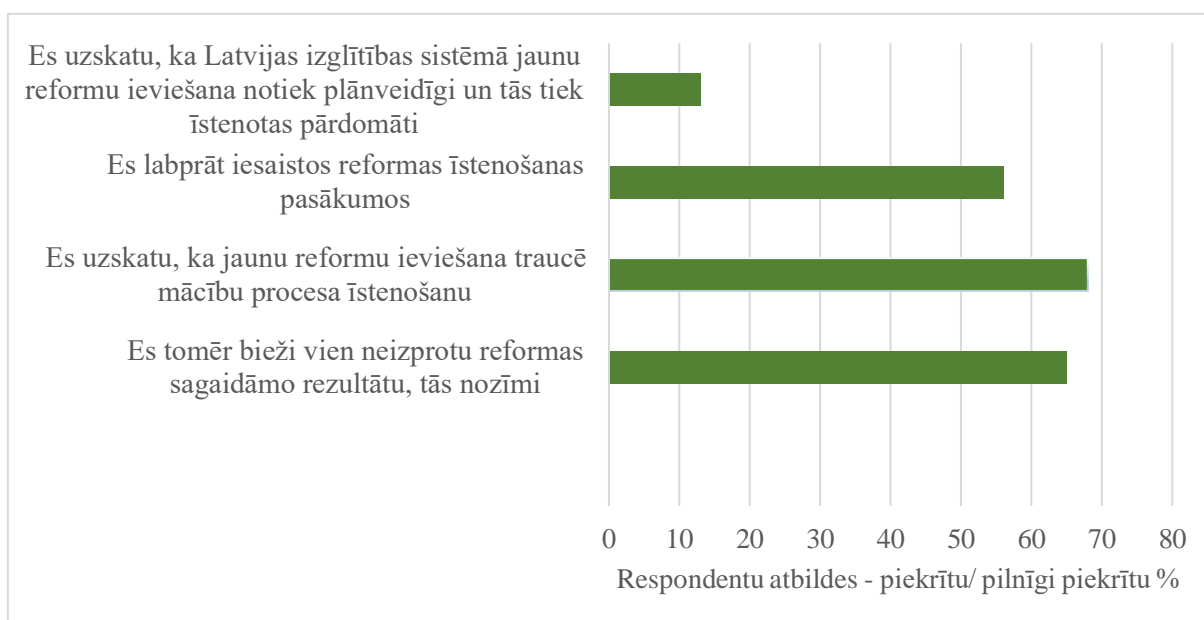


4.10.attēls Svarīgākā/ nozīmīgākā izglītības reforma Latvijas izglītības sistēmā

Šādas atbildes signalizē par iespējamo informācijas trūkumu vai neskaidrību. Kā arī tas var norādīt uz nepieciešamību pēc lielākas līdzdalības iesaistes lēmumu pieņemšanā. Vēl negatīva attieksme un viedokļi pret reformām var liecināt par neapmierinātību vai nogurumu

no nepārtrauktām pārmaiņām, kas ne vienmēr tiek ieviestas pārdomāti un ar pietiekamu atbalstu. Lai panāktu veiksmīgu reformu ieviešanu, ir svarīgi uzlabot komunikāciju, iesaisti un atbalsta mehānismus, lai pedagoģiskie darbinieki ne tikai zinātu par izmaiņām, bet arī justos kā pilnvērtīgi procesa dalībnieki.

Attieksme pret kvalitāti un pārmaiņām skolā ir viens no svarīgākajiem skolas kvalitātes kultūras elementiem. Tā var būt pozitīva, neitrāla vai negatīva, atkarībā no dažādiem aspektiem, piemēram, informētības, līdzdalības iespējām, atbalsta sistēmas un iepriekšējās pieredzes. Kā rāda pētījuma dati, attieksme pret reformu ieviešanu skolā tomēr nav pozitīvi vērtējama, jo tikai 13% respondenti atbildēs norāda, ka Latvijas izglītības sistēmā jaunu reformu ieviešana notiek pārdomāti un plānveidīgi. 68% no aptaujātajiem respondentiem uzskata, ka jaunu reformu ieviešana traucē mācību procesa īstenošanu un vairāk kā puse (65%) ir norādījuši, ka bieži neizprot reformas sagaidāmo rezultātu, tās būtību. Pozitīva tendence - vairāk kā puse no aptaujātajiem (56%) labprāt iesaistās reformas īstenošanas pasākumos (skat. 4.11.attēlu).



#### 4.11.attēls Respondentu attieksme un personiskais viedoklis attiecībā uz reformu ieviešanu skolā

Veicot sakarību ciešuma mērīšanu/noteikšanu starp kvalitātes kultūras elementu un faktoru skalām (skalas aplūkotas 4.1.tabulā 41.lpp.), tika noteikti Pīrsona korelācijas koeficienti  $r$  (statistiski nozīmīgi ar vismaz 95 % ticamību), kas atspoguļo savstarpējo sakarību ciešumu (skat. 4.4.tabulu).

Saistība starp kvalitātes kultūras elementu un faktoru skalām

Correlations						
	Inovācijas_3	Lēmumu pieņemšana_3	Komunikācija_3	Novērtēšana_4	Uzticēšanās un atbildība_3	Vadība un reformas_2
Inovācijas_3	1	,517**	,377**	,558**	,508**	,452**
Lēmumu pieņemšana_3	,517**	1	,574**	,565**	,700**	,525**
Komunikācija_3	,377**	,574**	1	,649**	,700**	,520**
Novērtēšana_4	,558**	,565**	,649**	1	,634**	,567**
Uzticēšanās un atbildība_3	,508**	,700**	,700**	,634**	1	,557**
Vadība un reformas_2	,452**	,525**	,520**	,567**	,557**	1

Redzmas, ka starp visām sešām kvalitātes kultūras elementu un faktoru skalām ir pozitīva sakarība. Divos gadījumos tā ir vāja ( $0,3 < r < 0,5$ ) t.i. starp skalām „Komunikācija“ – „Inovācijas“; un starp skalām „Vadība un reformas“ – „Inovācijas“. Pozitīva vidēji cieša sakarība ( $0,5 < r < 0,8$ ) ir visos pārējos gadījumos, taču visaugstākais rādītājs ir starp skalām „Uzticēšanās un atbildība“ – „Lēmumu pieņemšana“ un skalai „Uzticēšanās un atbildība“ ar skalu „Komunikācija“.

Tas liek secināt, ka pētījumā iesaistītajās skolās konstatētās sakarības starp kvalitātes kultūras elementu un faktoru skalām, liecina/norāda, ka uzticēšanās un atbildība ir būtiski faktori efektīvai komunikācijai un lēmumu pieņemšanai skolā, vai otrādi. Vidēji ciešā korelācija norāda, ka uzticēšanās veicina atklātu un produktīvu informācijas apmaiņu – komunikāciju starp iesaistītajām pusēm, kā arī nodrošina kvalitatīvāku un pārdomātāku lēmumu pieņemšanas procesu. Savukārt vājā sakarība starp komunikāciju un inovāciju ieviešanu, kā arī starp vadības iesaisti/atbalstu reformām ar inovācijām, var norādīt uz to, ka par uzlabojumiem/jauninājumiem, to ieviešanas procesu un vadības stratēģijām skolās nenotiek pietiekama informācijas apmaiņa jeb komunikācija. Tas var liecināt par nepieciešamību to uzlabot un stiprināt vadības pieeju pārmaiņu ieviešanas/īstenošanas atbalstam skolā.

#### Empīriskās daļas secinājumi

Veiktā pētījuma rezultāti atklāj vairākus nozīmīgus aspektus par skolotāju, atbalsta personāla, administrācijas darbinieku un iestāžu vadītāju skatījumu uz skolas kvalitātes kultūras elementiem un faktoriem, to ietekmi reformu ieviešanas procesos skolā:

- 1) Skolas vadības un skolotāju attieksme pret inovācijām skolā

- Skolas vadības (t.i. administrācijas darbinieku, iestāžu vadītāju) un skolotāju viedoklis par inovāciju ieviešanu atšķiras: vadības pārstāvji uzskata, ka sniedz pietiekamu atbalstu inovāciju ieviešanai, bet skolotāji tam nepiekrīt.

Skolotāju motivācija inovāciju ieviešanā ir kritisks faktors, kas ietekmē reformas veiksmīgu realizāciju.

#### 2) Lēmumu pieņemšana un atgriezeniskā saite

- Skolotāji un vadības pārstāvji atšķirīgi uztver lēmumu pieņemšanas procesu: vadības pārstāvji uzskata, ka skolotāju atgriezeniskā saite tiek ņemta vērā, bet skolotāji tam nepiekrīt.

Skolotāju iesaiste lēmumu pieņemšanā var uzlabot skolas attīstības procesus, sekmējot iesaistīto pušu sadarbību un atbildības līmeni attiecībā pret inovāciju ieviešanu mācību procesā un reformu īstenošanas gaitu.

#### 3) Komunikācija un uzticēšanās

- Pētījuma dati neuzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolotājiem un vadības pārstāvjiem attiecībā uz iekšējo komunikāciju un uzticēšanos.

Labā komunikācija ir būtisks faktors uzticēšanās stiprināšanai un veiksmīgai, uz rezultātu orientētai sadarbībai starp skolotājiem, skolēniem un iestādes vadību.

#### 4) Darba novērtējums un apmierinātība ar darbu

- Vadības pārstāvji jūtas novērtētāki darbā nekā skolotāji, kas norāda uz iespējamu motivācijas trūkumu pedagogiem.

Skolotāju darba novērtējums ir svarīgs izglītības kvalitātes nodrošināšanai, ko sekmē profesionālā izaugsme, motivācija un mācību procesa nepārtraukta pilnveide.

#### 5) Reformu ieviešana un informēšana

- Vadības pārstāvji uzskata, ka pietiekami informē skolotājus par reformām, taču skolotājiem bieži trūkst informācijas/skaidrības.

Sistemātiska/regulāra informācijas nodošana par reformu ieviešanas gaitu, tās rezultātiem, var mazināt pretestību/ negatīvo attieksmi un uzlabot skolotāju iesaisti/ līdzdalību pārmaiņu īstenošanas procesos.

#### 6) Pedagogu profesionālās kompetences pilnveide

- 52% skolotāju norāda, ka profesionālās kompetences pilnveides pasākumi skolas darbiniekiem tiek organizēti periodiski (reizi ceturksnī), bet 20% respondentu tos piedzīvo reti un 2% gandrīz nekad.

- Populārākās pilnveides formas ir semināri un kursi (43%) un kolēģu vērtējumi (30%), kā arī tiek izmantotas citas formālās, neformālās, tostarp starptautiskās apmācību metodes.

Nepietiekama pedagogu izglītības pilnveide šajā pārmaiņu laikā var būt būtisks šķērslis, lai nodrošinātu kvalitatīvu izglītību un sekmētu izglītības iestāžu attīstību, var kavēt reformu veiksmīgu īstenošanu, radot pretestību pārmaiņām un apgrūtinot to pieņemšanu.

#### 7) Iekšējā komunikācija

- 80% respondentu kā dominējošo komunikācijas veidu uzrāda klātienēs tikšanās formas, kas nodrošina personisku saikni un uzticēšanos.
- 20% respondentu kā galveno saziņas veidu skolā norāda tiešsaistes rīkus, taču tie būtu izmantojami informācijas apmaiņai un attālinātai saziņai, atstājot klātienēs formātu kā dominējošo.

Iekšējā komunikācija attālināti, izmantojot tiešsaistes rīkus, nevar pilnībā aizstāt klātienēs saziņu skolas vidē, jo tā ierobežo tiešo saskarsmi/mijiedarbību, neverbālās komunikācijas uztveri un spontānu ideju apmaiņu, kas ir būtiski savstarpējai sadarbībai un uzticības veidošanai.

#### 8) Attieksme/viedoklis par izglītības reformām

- Visbiežāk minētā reforma ir "Skola2030", kuru respondenti ir atzinuši kā šobrīd svarīgāko/ nozīmīgāko Latvijas izglītības sistēmā. Taču daudzi respondenti pauž negatīvu attieksmi pret reformām, norādot uz nepietiekamu sagatavošanos reformu ieviešanai, skaidrību, pārmaiņu straujo tempu un iespējamo papildu slodzi skolotājiem.
- Tikai 47% respondentu spēja nosaukt vienu konkrētu šobrīd (viņuprāt) aktuālu reformu, kas norāda uz informācijas trūkumu un/vai neskaidrību par reformu saturu un nozīmīgumu.

Pētījuma dati norāda par nepieciešamību uzlabot komunikāciju starp skolotājiem un vadību, skaidrāk strukturēt informācijas nodošanu/plūsmu par reformu ieviešanas procesu, sasniegtajiem rezultātiem, kā arī veicināt skolotāju iesaisti inovāciju ieviešanā un lēmumu pieņemšanas procesos. Pedagogu profesionālās kompetences pilnveidei jāklūst sistemātiskākai (ar skaidru stratēģiju, ilgtermiņa pieeju un nepārtrauktību) un daudzveidīgākai, lai nodrošinātu augstas kvalitātes izglītību.

## Nobeigums

Maģistra darba ietvaros veikta skolas kvalitātes kultūras izpēte, aplūkojot tās nozīmi un ietekmi izglītības reformu kontekstā. Teorētiskās literatūras analīzē gūts skaidrojums par kvalitātes kultūras jēdziena būtību, tās galvenajām komponentēm un attīstības veicinošajiem faktoriem. Pielietojot kvalitatīvās un kvantitatīvās metodes empīriskajā pētījumā, tika pētīta kvalitātes kultūras ietekme/nozīme reformu ieviešanai skolās. Iegūtie rezultāti sniedz ieskatu par vadības pieejas, profesionālās pilnveides attīstības, skolotāju līdzdalības un skolas iekšējās komunikācijas nozīmi reformu īstenošanā. Pētījumā izstrādātie ieteikumi ir vērsti uz to, lai atbalstītu skolu vadītājus kvalitātes kultūras stiprināšanā un veicinātu reformu sekmīgu īstenošanu. Līdz ar to izvirzītais pētījuma mērķis ir sasniegts un uzdevumi – izpildīti.

Maģistra darba teorētiskajā un empīriskajā daļā tika sniegtas atbildes uz ievadā izvirzīto pētījuma jautājumu, noskaidrojot, kāda ir skolas kvalitātes kultūras nozīme un ietekme izglītības reformu ieviešanā.

Balstoties uz teorētisko un empīrisko pētījumu rezultātiem, var secināt:

1) Kvalitātes kultūra ir būtisks faktors ilgtspējīgai izglītības attīstībai, tā nodrošina sistemātisku un nepārtrauktu kvalitātes nodrošināšanu izglītības iestādē, veicinot skolotāju profesionālo izaugsmi un skolēnu mācību sasniegumus. Skolas, kuru kvalitātes kultūras tiek attīstīta kā iedibināta vērtība, spēj elastīgāk ieviest izglītības reformas un pielāgoties tām.

2) Izšķiroša loma kvalitātes kultūras attīstībā ir skolu vadībai (vadības komandai). Skolas vadītājiem jābūt ne tikai vadītājiem, bet arī izglītības līderiem, kuri virza pārmaiņas un rada atbalstošu vidi kvalitātes kultūras attīstībai. Skolas ar uz sadarbību orientētu vadības pieeju, sniedz atbalstu un veicina skolotāju iesaisti lēmumu pieņemšanā, profesionālo izaugsmi un inovāciju ieviešanu izglītības procesā.

3) Reformu veiksmīgai īstenošanai nepieciešama mērķtiecīga skolotāju iesaiste un profesionālas kompetences pilnveide. Skolās, kurās tiek nodrošināta sistemātiska/nepārtraukta skolotāju atbalsta sistēma (mentoringa programmas, mācību kopienas/ grupas), reformas tiek uztvertas kā iespēja attīstīties, nevis kā ārēji uzspiests pārmaiņu process.

4) Atvērta komunikācija, pārdomāta informācijas plūsma un sadarbība starp skolas vadību, skolotājiem, skolēniem, vecākiem un citiem iesaistītajiem izglītības procesa uzlabošanā veicina uzticību reformām un pārmaiņu pieņemšanu, tādējādi sekmējot to ilgtspēju.

5) Izglītības reformas, kas balstītas uz reāliem datiem, pētījumiem un pierādījumiem, nevis subjektīviem spriedumiem vai politiskiem lēmumiem (bez pamatojuma), ir ilgtspējīgākas un labāk pielāgotas skolotāju un skolēnu reālajām vajadzībām. Šāda pieeja sekmē reformu

veiksmīgu īstenošanu, samazina pretestību un pozitīvi ietekmē gan izglītības kvalitāti, gan sistēmas attīstību.

6) Izglītības kvalitātes attīstīšana/uzlabošana un reformu īstenošana nevar notikt izolēti – tām ir nepieciešams atbalsts gan politiskajā, gan sabiedrības līmenī (vecāki, sabiedrība saprot un atbalsta pārmaiņas).

Skolas kvalitātes kultūrai ir būtiska loma izglītības reformu īstenošanā, jo tā veido vidi, kurā pārmaiņas var tikt uztvertas kā iespēja, nevis apgrūtinājums, un sekmē to īstenošanu praksē. Pētījuma rezultāti apliecina, ka skolas ar attīstītu kvalitātes kultūru — kurā ir skaidras vērtības, uz sadarbību vērstā vadības pieeja, atklāta/caurspīdīga komunikācija, uzticēšanās un uz pierādījumiem/datiem balstīta pieeja — daudz veiksmīgāk spēj ieviest reformas. Tieši vadības atbalsts, skolotāju iesaiste profesionālās pilnveides procesos, iekšējā komunikācija un atgriezeniskās saites mehānismi veicina vienotu mērķu izpratni un kopīgu atbildību par pārmaiņām. Līdz ar to kvalitātes kultūra kalpo kā reformas ieviešanas virzītājspēks, kas ne tikai palīdz pārvarēt pārmaiņu radīto pretestību, bet arī veicina pozitīvu attieksmi un gatavību iesaistīties attīstības procesos.

### **Ieteikumi izglītības iestāžu vadītājiem kvalitātes kultūras attīstībai un izglītības reformu sekmīgai ieviešanai**

Pamatojoties uz teorētiskajā pētījumā iegūtajām atziņām un pētījumā veiktajiem secinājumiem, autore izstrādāja izglītības iestāžu vadītājiem ieteikumus, kas varētu veicināt kultūras stiprināšanu un ilgtspējīgu reformu īstenošanu skolas vidē.

#### **1. Stratēģiskā vadība un skolas attīstības redzējums:**

- izstrādāt skolas ilgtermiņa attīstības stratēģiju, kas balstīta uz kvalitātes kultūras principiem (sadarbību, vērtību sistēmas stiprināšanu, atbalstošu vidi, nepārtrauktu profesionālo pilnveidi un uzlabojumiem, caurspīdīgumu komunikācijā, lēmumu pieņemšanā un reformu īstenošanā);

- nodrošināt, ka visi iesaistītie (skolotāji, skolēni, vecāki, sabiedrība) izprot reformas mērķus un to nozīmi;

- regulāri veikt skolas pašnovērtējumu, lai identificētu stiprās puses un nepieciešamos uzlabojumus.

#### **2. Skolotāju profesionālā pilnveide un iesaiste procesos:**

- veicināt pedagogu nepārtrauktu profesionālo attīstību (organizēt/nodrošināt apmācības, kursus, seminārus un pieredzes apmaiņu);

- sekmēt skolotāju iesaisti lēmumu pieņemšanā, lai viņi aktīvāk piedalītos kvalitātes uzlabošanā un reformu īstenošanā;

- izveidot mentorēšanas un atbalsta programmas, lai jaunie skolotāji veiksmīgi integrētos skolas vidē un nepieciešamo palīdzību saņemtu visi, kuriem tā ir nepieciešama.

3. Sadarbības un komunikācijas stiprināšana:

- veicināt regulāru informācijas apmaiņu un komunikāciju starp skolas vadību, skolotājiem, skolēniem un vecākiem;

- attīstīt sadarbību ar citām izglītības iestādēm, lai dalītos pieredzē un apmainītos ar labās prakses piemēriem;

- aktīvi izmantot digitālos rīkus un tehnoloģijas, lai veicinātu komunikāciju, informācijas apmaiņu un uzlabotu mācību procesu, atbilstoši mūsdienu prasībām.

4. Inovatīvas mācību metodes un skolas vide:

- atbalstīt radošas un inovatīvas mācību pieejas, kas veicina/sekmē skolēnu aktīvu līdzdalību;

- nodrošināt iekļaujošu izglītību un pielāgotus risinājumus dažādām skolēnu vajadzībām;

- rūpēties par fiziski un emocionāli drošu skolas vidi, kas veicina kvalitatīvu mācību procesu un atbalsta kvalitātes kultūras veidošanu.

5. Datu analīze un uz rezultātu balstīta pieeja

- regulāri analizēt skolas datus un sasniegtos rādītājus, lai objektīvi izvērtētu izglītības reformu procesa rezultātus un pieņemtu pamatotus lēmumus to pilnveidošanai;

- analizēt skolēnu sasniegumus, pedagogu darba efektivitāti/ieguldījumu un skolas vides kvalitāti, pielāgojot regulāras stratēģijas, atbilstoši iegūtajiem rezultātiem.

Sekmīgai kvalitātes kultūras attīstībai nepieciešama vadības iniciatīva, skolotāju iesaiste, atvērta komunikācija un nepārtraukta attīstība. Skolu vadītājiem jāveicina elastīga, inovācijām atvērta vadības pieeja, kas nodrošina ilgtspējīgas reformas un augstas izglītības kvalitātes uzturēšanu.

## **Pateicības**

Autore izsaka pateicību maģistra darba vadītājai Ritai Kiseļovai par profesionālu atbalstu, iedrošinājumu un vērtīgiem ieteikumiem darba izstrādes laikā.

Liels paldies skolu pārstāvjiem par velīto laiku un atsaucību, sniedzot atbildes uz intervijas jautājumiem, un izglītības iestāžu pedagogiskajiem darbiniekiem par aktīvu piedalīšanos aptaujā.

## Bibliogrāfija

Ali, H.M. & Musah, M.B. (2012). Malaysian higher education quality research culture and workforce performance, *Quality Assurance in Education*, Volume 20 Iss: 3 pp. 289 – 309. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1108/09684881211240330>

Al-Otaibi, F. M. S. (2015). Role of exploratory factor analysis applicability of TQM practices on the items of quality culture in the kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Business and Management*, 10(1), 136-143. Retrieved from: DOI 10.5539/ijbm.v10n1p136

Anspoka, Z. & Kazaka, D. (2019). Teachers during Education Reforms: Challenges and Opportunities. *Rural Environment. Education. Personality. Vol.12*. ISSN 2661-5207. Retrieved from: <http://doi.org/10.22616/REEP.2019.002>

Belousa, I. (2020). Izglītība ilgtspējīgai attīstībai skolotāju izglītībā: kāda pieredze ir uzkrāta un kurp dodamies? 22.lpp. Pieejams: <https://www.unesco.lv/lv/media/357/download>

Bendermacher, G. (2021). *Navigating from quality management to quality culture*. Doctoral Thesis, Maastricht University. Retrieved from: <https://doi.org/10.26481/dis.20210702gb>

Bendermacher, G., Oude Egbrink, M. , Wolfhagen, I. & Dolmans, D. (2017). *Unravelling quality culture in higher education: a realist review*. High. Educ. 73, 39–60. Retrieved from: doi: 10.1007/s10734-015-9979-2

Bormann, I., Niedlich, S.& Würbel, I. (2021) Trust in Educational Settings—What It Is and Why It Matters. European Perspectives, *European Education*, 53:3-4, 121-136. Retrieved from: DOI: 10.1080/10564934.2022.2080564

Bromley, P., Kijima, R., Overbay, L., Furuta, J., Choi, M., Santos, H., Song, J., Nachtigal, T.& Yang, M. (2024). *The World Education Reform Database (WERD)*. Retrieved from: <https://doi.org/10.7910/DVN/C0TWXM> , Harvard Dataverse, V3.

Campos, A., Mendes, J., Silva, J. & Pinto, P. (2014). Fatores críticos de sucesso de uma cultura da qualidade total: um modelo estrutural. *Tourism & Management Studies*, 10(1), 2014, 7-15. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/317471936>

Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between school culture and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences*, 310-322. Retrieved from: DOI:10.15345/iojes.2017.02.001

Cerna, L. (2014). Governance of innovation in education. *Education Sciences* 4, pp. 5–21. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/270902519>

Chartered Management Institute (2015). *Understanding organisational culture*. Available Online 2, pp. 1–6. Retrieved from: <https://www.managers.org.uk/~-/media/Files/>

Choi, T.H. & Walker, A. D. (2018). A heuristic model for tailoring teacher development to educational reforms: Focusing on ambiguity and conflict generation, *Teaching and Teacher Education*, Volume 74, Pages 72-84, ISSN 0742-051X. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.013>

(<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17309733>) Nav citēts

Clark, J.T. (2019). The Impact of School Culture upon an Educational Institution. *Master of Education Applied Research Projects*. 9. Retrieved from: [https://digitalcommons.cedarville.edu/education\\_research\\_projects/9](https://digitalcommons.cedarville.edu/education_research_projects/9)

Damanik, S., Suprayitno, S., Mesnan, M. & Nasution, U. (2023). The influence of leadership, quality culture, and job satisfaction on commitment in implementing quality assurance policies. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(6), 1555-1565. Retrieved from: <https://doi.org/10.46328/ijemst.3760>

Do, D. T., Le, C. L. & Giang, T. V. (2020). The correlation between internal quality assurance and the formation of quality culture in Vietnam higher education: A case study in Ho Chi Minh city. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 499- 509. Retrieved from: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.499>

Donnell, L. A. & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51(open in a new window), 47–57. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003>

Dzimińska, M., Fijałkowska, J. & Sułkowski, L. (2018). A conceptual model of a trust-based quality culture for higher education institutions, *Sustainability*, MDPI, vol. 10(8), pp. 1-22, July. Retrieved from: DOI: 10.3390/su10082599

Ehren, M. & Baxter, J. (2020). Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform. *Global Perspectives in Comparative Education*. London: Routledge. Retrieved from: <https://doi.org/10.4324/9780429344855>

Ehler, U.-D. (2009). Understanding Quality Culture. In: *International Journal for Quality Assurance in Education*. Emerald. 17(4):343-363. Retrieved from: DOI: 10.1108/09684880910992322

Ferry, L. L., Hafner-Burton, E. M., & Schneider, C. J. (2020). Catch me if you care: International development organizations and national corruption. *The Review of International Organizations*, 15(4), 767-792. Retrieved from: DOI: 10.1007/s11558-019-09371-z

Fullans, M. & Kinnis, J. (2015). *Alignment: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin Press. Retrieved from:

[https://books.google.lv/books?hl=en&lr=&id=Sd8vCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=NxgcTqT797&sig=bjuJ3HcUZWMJixZuv-9cVyjZLJk&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.lv/books?hl=en&lr=&id=Sd8vCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=NxgcTqT797&sig=bjuJ3HcUZWMJixZuv-9cVyjZLJk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Garcia, T.C.S., Alvares L.E.E. & Arias, M.A.I. (2024). Exploring the Impact of Educational Reforms and Their Dimensions on Teacher Performance Through the Analysis of Plithogenic Statistics. *Neutrosophic Sets and Systems Vol.69*, 1. Retrieved from: [https://digitalrepository.unm.edu/nss\\_journal/vol69/iss1/19](https://digitalrepository.unm.edu/nss_journal/vol69/iss1/19)

Gautam, D. K. & Basnet, D. (2021). Organizational culture for training transfer: the mediating role of motivation. *International Journal of Organizational Analysis*, 29, 769–787. Retrieved from: doi: 10.1108/IJOA-04-2020-2147

Geske, A., Grīnfelds, A. (2020). *Izglītības pētījumu aptaujas – no izveidošanas līdz datu apstrādei*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2020. 167 lpp. Pieejams: [https://www.psk.lu.lv/uploads/rjcj6piL/PPMF-18\\_Geske-Grinfelds\\_001-168\\_GATAVS\\_a.pdf](https://www.psk.lu.lv/uploads/rjcj6piL/PPMF-18_Geske-Grinfelds_001-168_GATAVS_a.pdf)

Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. LU Akadēmiskais apgāds, 262.lpp.

Grgič, M. & Jutzi, M. (2024). Linking School Culture to Successful Curriculum Reform. *Education Sciences* 14(6), 558, Academic Editor: Kendall Hartley. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/educsci14060558>

Harvey, L. & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), pp. 427 - 442. Retrieved from: DOI:10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x

Herminingsih, A. & Sadikin, M. R. (2021). Quality culture to improve knowledge sharing and the positive effect on engagement of academic staff: an empirical study in Indonesian private higher education. *Archives of Business Research*, 9, 65–74. Retrieved from: DOI:10.14738/abr.91.9578

Hilman, H., Abubakar, A. & Kaliapan, N. (2017). The effect of quality culture on university performance. *Journal of Business and Retail Management Research*, 11, 25–33. Retrieved from: doi: 10.24052/jbrmr/ v11is04/teoqcoup

Hübner, N., Savage, C., Gräsel, C. & Wacker, A. (2021). Who buys into curricular reforms and why? Investigating predictors of reform ratings from teachers in Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 53, 802–820. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1870714>

Iqbal, S., Razalli, R. & Taib, C. (2023). Influence of intrinsic and extrinsic motivation on higher education performance: mediating effect of quality culture. *Frontiers in Education*, 8, 1-16. Retrieved from: DOI:10.3389/feduc.2023.1099415

Johns-Klein, J. (2019). *An Evaluation of School Culture and its impact on Student Achievement*. Dissertations. 436. Retrieved from: <https://digitalcommons.nl.edu/diss/436>

Kairiša, I. & Lapiņa, I. (2019). Analysis of Factors Influencing Quality Culture and Their Impact on Organizational Development. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 6, 235-247. Retrieved from: <https://doi.org/10.17770/sie2019vol6.3810>

Kangro, A. (2018). Izglītība Latvijā // J.Stradiņš (redkolēģijas priekšsēdētājs) *Latvija un latvieši, I sējums* (255.-289. lpp.). Rīga: Latvijas Zinātņu akadēmija, 864 lpp.

Kestere, I. (2019). *Crises and reforms in education: historical perspective from Latvia*. Human, Technology and Educational Quality, 2019. Retrieved from: <https://doi.org/10.22364/htqe.2019.01>

Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J. & Hout, H. (2014). Effective quality management requires a systematic approach and a flexible organisational culture: a qualitative study among academic staff. *Quality in Higher Education*. Retrieved from: DOI: 10.1080/13538322.2014.889514. <https://www.researchgate.net/publication/263726323>

*Kompleksi risinājumi augstvērtīgai izglītības nodrošināšanai vispārējā pamata un vidējā izglītībā: ilgtspējīga izglītības ekosistēma un efektīvs finansēšanas modelis*. (2023). (Informatīvs ziņojums). 15.08.2023. Rīga: IZM. Pieņemts 21.11.2023. LR MK sēdē. Pieejams: [https://tapportals.mk.gov.lv/legal\\_acts/b99cad00-260e-4139-8757-376634d98862](https://tapportals.mk.gov.lv/legal_acts/b99cad00-260e-4139-8757-376634d98862)

Kottmann, A., Huisman, J., Mampaey, J., Brockerhoff, L. & Cremonini, L. (2016). How can one create a culture for quality enhancement?. Retrieved from: <https://research.utwente.nl/en/publications/how-can-one-create-a-culture-for-quality-enhancement-final-report>

Leaton Gray, S., Scott, D. & Mehisto, P. (2018). *Curriculum Reform in the European Schools: Towards a 21st Century Vision*. Springer, 183. ISBN 3319714643, 9783319714646. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71464-6>

Masters, G. (2023). *Challenges of Reform in School Education*. ACER Press. Retrieved from: [https://research.acer.edu.au/tll\\_misc/39](https://research.acer.edu.au/tll_misc/39)

Min, M. (2019). School culture, self-efficacy, outcome expectancies, and teacher agency for reform with curriculum autonomy in South Korea: A social-cognitive approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(4), 951–967. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/02188791.2019.1626218>

Moosung L. & Karen Seashore L., (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement, *Teaching and Teacher Education, Volume 81*, Pages 84-96, Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>

Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (Eds.). (2016). *Handbook of Global Education Policy*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch0>

Namsone, D.(Red.) (2023). *Datu zinātība skolai*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 200 lpp. Pieejams: <https://doi.org/10.22364/dzs.23>

Niedlich, S., Kallfaß, A., Pohle, S. & Bormann, I. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education*, 9(1), 124–158. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/rev3.3239>

Njiro, E. (2016). Understanding Quality Culture in Assuring Learning at Higher Education Institutions. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research* 3(2): 79–92. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/301227463\\_Understanding\\_Quality\\_Culture\\_in\\_Assuring\\_Learning\\_at\\_Higher\\_Education\\_Institutions](https://www.researchgate.net/publication/301227463_Understanding_Quality_Culture_in_Assuring_Learning_at_Higher_Education_Institutions)

Nygren-Landgårds,C., Mårtensson, B.L., Pyykkö, R., Bjørnstad, J.O. & Roald von Schoultz (2024). Quality Culture at Nordic Universities, *European Journal of Higher Education*, 14:1, 40-59. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2116066>

OECD. (2018). *How decentralised are education systems, and what does it mean for schools?* Education Indicators in Focus, No. 64. OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/e14575d5-en>

Pelšs, A. (2020). *Statistiskās metodes ekonomikā*. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. Pieejams: <https://books.rta.lv/index.php/RTA/catalog/book/15>

Sharples, J., Albers, B., Fraser, S. & Kime, S. (2019). *Putting Evidence to Work: A School's Guide to Implementation*. (Guidance Reports). EEF (Education Endowment Foundation): London. Retrieved from: [https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/implementation/EEF\\_Implementation\\_Guidance\\_Report\\_2019.pdf](https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/implementation/EEF_Implementation_Guidance_Report_2019.pdf)

Skola2030 (2019). Par projektu. *Skola2030*. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/par-projektu>

Stalmeijer, R.E., Whittingham, J.R.D., Bendermacher, G.W.G., Wolfhagen, I.H.A.P., Dolmans, D.H.J.M. & Sehlbach, C. (2023). Continuous enhancement of educational quality – fostering a quality culture: AMEE Guide No. 147, *Medical Teacher*, 45:1, 6-16. Retrieved from: DOI: 10.1080/0142159X.2022.2057285

Suriansyah, A. (2017). Implementation of The Total Quality Management Model to Support Quality of Work Cultures at Primary School Teacher Education Pro-grams in Lambung Mangkurat University Indonesia. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 11(9): 179-186. Retrieved from: <http://www.ajbasweb.com/old/ajbas/2017/June/179-186.pdf>

Van Kemenade, E. (2023). Concept continuity: Analyzing the concept of qualitative culture in complex adaptive systems. *Vietnam Journal of Education*, 7(2), 157–170. Retrieved from: <https://doi.org/10.52296/vje.2023.285>

Vasquez-Martinez, C., Giron, G., De-La-Luz-Arellano, I., & Ayon-Bañuelos, A. (2013). *The effects of educational reform*. Retrieved from: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:157365833>

Wilcox, K.C., & Lawson, H.A. (2018). Teachers' agency, efficacy, engagement, and emotional resilience during policy innovation implementation. *Journal of Educational Change*, 19(2): 181–204. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9313-0>

# Pielikumi

## 1.pielikums

### 1. pielikums - Intervijas jautājumi

*Maģistra darba ietvaros ir nepieciešams veikt izmēģinājuma pētījumu, lai aktualizētu darba tematu un iegūtu patiesus datus par aktuālo tēmu.*

*Maģistra darba tēma ir "Skolas kvalitātes kultūra kā izglītības reformas virzītājspēks".*

*Intervijas mērķis: iegūt dziļāku izpratni par skolas kvalitātes kultūru un reformu īstenošanu praksē. Jūsu viedoklis un pieredze ir ļoti svarīga šim pētījumam.*

*Lai uzzinātu Jūsu domas par izglītības kvalitātes kultūras elementiem un reformu īstenošanas pieredzi skolā, lūdzam atbildēt uz sekojošiem jautājumiem.*

#### Ievads

##### 1. Iepazīšanās:

- a. Jūsu amats:
- b. Cik ilgi strādājat šajā skolā?
- c. Kāda ir jūsu galvenā loma vai atbildība skolā?

#### Kvalitātes kultūras elementi

##### 2. Pedagogu profesionālās kompetences attīstība/ pilnveide:

- a. Kā skola nodrošina pedagogu profesionālās kompetences attīstību/ pilnveidi?
- b. Kādi ir galvenie profesionālās attīstības pasākumi, ko skola piedāvā?
- c. Kā jūs vērtējat šo pasākumu efektivitāti/ iedarbīgumu?

##### 3. Sadarbība un komandas darbs:

- a. Kā tiek organizēta sadarbība starp skolotājiem un starp skolotājiem un administrāciju?
- b. Kādi ir galvenie izaicinājumi sadarbībā?
- c. Kā jūs risināt problēmas, kas saistītas ar sadarbību?

##### 4. Inovācijas un jauninājumi:

- a. Kā skola veicina inovāciju ieviešanu?
- b. Kādi ir nesenie piemēri no skolas prakses, kas ilgtspējīgi uzlabojuši izglītības kvalitāti?
- c. Kādi ir galvenie izaicinājumi jauninājumu ieviešanā?

##### 5. Novērtēšanas sistēmas:

- a. Kādas novērtēšanas sistēmas tiek izmantotas skolā, lai novērtētu pedagogu un skolēnu sasniegumus?
- b. Kā tiek izmantota atgriezeniskā saite no novērtējumiem?
- c. Vai ir kādi ieteikumi, kā uzlabot novērtēšanas procesu?

#### Reformu Īstenošana

##### 6. Reformu plānošana un īstenošana:

- a. Kādas ir galvenās izglītības reformas, kas ieviestas jūsu skolā pēdējo gadu laikā?
- b. Kā skola plāno un īsteno šīs reformas?
- c. Kādi ir galvenie resursi un atbalsta mehānismi, ko skola izmanto reformu īstenošanā?

##### 7. Reformu ietekme:

- a. Kā reformas ir ietekmējušas mācību procesu un skolēnu sasniegumus?

- b. Kādi galvenie panākumi ir gūti reformu rezultātā?
- c. Kādus izaicinājumus rada reformu ieviešana skolā?

**8. Vadības loma reformu īstenošanā:**

- a. Kā skolas vadība piedalās reformu īstenošanā?
- b. Kādi ir galvenie vadības lomas aspekti, kas veicina vai kavē reformu panākumus?
- c. Kā jūs vērtējat vadības komunikāciju un atbalstu reformu laikā?

**9. Skolotāju un skolēnu iesaiste:**

- a. Kā skolotāji un skolēni tiek iesaistīti reformu procesā?
- b. Kādi ir galvenie veidi/formas, kā tiek veikta skolēnu un skolotāju iesaiste reformu procesā?
- c. Kā jūs vērtējat skolotāju un skolēnu reakciju uz reformām?

**Papildu komentāri**

**10. Vispārējie ieteikumi:**

- a. Vai ir kādi aspekti, kas vēl nav apskatīti, bet kuriem, jūsuprāt, būtu jāpievērš īpaša uzmanība kvalitātes kultūras un reformu kontekstā?
- b. Vai jums ir kādi ieteikumi par to, kā uzlabot skolas kvalitātes kultūru vai reformu īstenošanu?

**Noslēgums**

*Paldies par jūsu laiku un ieguldījumu. Vai ir kaut kas, ko vēlētos piebilst vai kādi papildu komentāri, kurus nevēlējāties izteikt iepriekš?*

## 2. pielikums - Intervijas jautājumu atbilžu apkopojums

<b>Jautājumi par kvalitātes kultūras elementiem/faktoriem skolā</b>	
Pedagogu profesionālās kompetences attīstība/pilnveide	<p>a) Uz jautājumu – kā skola nodrošina pedagogu profesionālo pilnveidi, respondenti sniedza līdzīgas atbildes, norādot, ka tie ir kursi, semināri, savstarpējā sadarbība un pieredzes apmaiņa (vērošana, mentorēšana). Taču zīmīgi, ka divi no trīs aptaujātajiem minēja starptautisko pieredzi, kā veidu profesionālās darbības pilnveidei.</p> <p>b) Turpinot iepriekšējā jautājuma tēmu, tika uzdots nosaukt konkrētus skolas piedāvātos piemērus (pasākumus), kur atbildes visiem trīs respondentiem izskanēja līdzīgas, proti, semināri, kursi, mentorprogrammas, skolotāju savstarpējā sadarbība (profesionālās sarunas, stundu vērošana) un dalība satrpatautiskajos projektos.</p> <p>c) Atbildes bija diezgan atšķirīgas, jo domas dalās par to cik efektīvi ir šie profesionālās pilnveides pasākumi. Pozitīvi novērtēta savstarpējā stundu vērošana un, ja pedagogs pats vēlas, tad izmanto jauno pilnveidoto pieredzi savā darbā. Taču pretējs viedoklis ir par to, ka profesionālās pilnveides pasākumi sniedz daļēju efektu, proti, teorētisko bāzi, taču tik nepieciešamā praksiskā puse – izpaliek.</p>
Sadarbība un komandas darbs	<p>a) Uz jautājumu - kā tiek organizēta sadarbība starp skolotājiem un starp skolotājiem un administrāciju, respondenti dalījās savās atbildēs, kas bija diezgan līdzīgas. Proti, tika uzskaitītas sapulces ( sanāksmes, tikšanās), individuālās profesionālās sarunas un stundu vērošana. Atsevišķi katrs norādīja vēl kādu citu veidu, piemēram, pieredzes dalīšanās vakari, lekcijas vai darba grupas.</p> <p>b) Kā galvenais izaicinājums sadarbībā skolotājiem ar skolotājiem un skolotājiem ar administrāciju tiek minēts laika trūkums, ko norādījuši visi trīs aptaujātie respondenti. Vēl tiek pieminēts komunikācijas trūkums, pedagogu dažādā pieredze un citi ierobežotie resursi.</p> <p>c) Jautājot par risinājumiem, kādi ir, lai risinātu problēmas saistībā ar sadarbības jautājumiem, respondenti min atšķirīgus viedokļus. Tiek minēts, ka skolā ir izstrādāti mehānismi kā tiek risinātas dažādas situācijas, dažkārt piesaistot mentoru vai jomas vadītāju, tiek izmantota regulāra atgriezeniskā saite, individuālas pārrunas. Problēma ir viegli atrisināma, ja pedagogs spēj atzīt, ka kaut ko nezina ( taču pēc novērojumiem pedagogiem tā esot diezgan raksturīga problēma). Viena atbilde bija ar paskaidrojošu tekstu, ka visas problēmas tiek risinātas skolas ietvaros, nepiesaistot citus cilvēkus – speciālistus no malas.</p>
Inovācijas un jauninājumi	<p>a) Atbildēs uz jautājumu – kā skola veicina inovāciju ieviešanu, respondenti atbildēja, ka tiek veicināta mācību procesa pilnveidošana ar dažādiem pasākumiem, kas sniedz izpratni par inovācijām; skolā ir pedagogi, kuri atbalsta un palīdz citiem pedagogiem inovācijas ieviest praksē; skola izmanto daudz jaunu, modernu tehniku, sadarbojas ar organizācijām, kuras piedāvā izglītoties un attīstīties (piemēram, programmas Skolas soma ietvaros).</p> <p>b) Kā nesenie piemēri no skolas prakses, kas ilgtspējīgi uzlabojuši izglītības kvalitāti, tiek minēti: savstarpējā stundu vērošana – kā jaunas prakses pārneses veids; disciplīna, kas ļauj vieglāk panākt drošu vidi, kas ļauj vieglāk pievērsties</p>

	<p>izglītojamo personības izaugsmes jautājumiem; izglītības iestādes vadītājs ir profesionālis (jo sevi pierāda ar darbiem, piemēram reorganizējot pamatskolu par vidusskolu); izstrādāts sadarbības mehānisms ar vecākiem, kas nodrošina veiksmīgu informācijas apmaiņu; aprīkota datorklase (mobila); sadarbība ar cita novada skolu (ģimnāziju);izglītojamo iesaiste starptautiskos projektos.</p> <p>c) Respondenti kā galvenos izaicinājumus jauninājumu ieviešanā min jau iepriekš pieminēto laika trūkumu, vēl tiek minēts konservatīvisms izglītības jomā (kopumā), kā arī neatsaucīgi pedagogi, kas izrāda pretestību inovāciju ieviešanai praksē un lēns internets.</p>
Novērtēšanas sistēmas	<p>a) Uz jautājumu - kādas novērtēšanas sistēmas tiek izmantotas skolā, lai novērtētu pedagogu un skolēnu sasniegumus, respondenti sniedz diezgan atšķirīgas atbildes. Tiek minēts, ka skolotājiem tie ir pašvērtējuma ziņojumi, pedagogu kvalitātes pakāpju noteikšana, novada gada pedagoga balvas. Skolēniem – sekmju diagnosticējošā, formatīvā un summatīvā vērtēšana; apbalvojumi mācību gada beigās un absolvējot skolu; olimpiāžu rezultāti; klašu vidējie rezultāti pa jomām; iekšējie konkursi, viktorīnas.</p> <p>b) Respondenti min, ka novērtējumu atgriezeniskā saite pamatā tiek nodrošināta pārrunu ceļā un faktiski, lai uzlabotu mācību procesu skolotājam un skolēnam, nodotu tiešu informāciju par sniegumu, dažkārt izvirzot turpmākā darba mērķi. Atgriezeniskā saite novērtējaumam liek saprast, kādas ir vājās puses, un tā ir sava veida dalīšanās pieredzē.</p> <p>c) Respondentu ieteikumi novērtēšanas procesa uzlabošanai: skolēniem vērtēt arī klases “temperatūru”, skolēnu spēju sadarboties, empātiju un ārpusstundu aktivitāšu dalību (uz vērtībām balstīts novērtējums); sistemātiski vairāk izmantot digitālos rīkus, lai optimizētu novērtēšanas procesus; (varbūt nākotnē) domāt par novērtēšanu, kas saistīta ar finansiālo ietekmi.</p>
<b>Jautājumi par reformu īstenošanu skolā</b>	
Reformu plānošana un īstenošana	<p>a) Uz jautājumu - kādas ir galvenās izglītības reformas, kas ieviestas jūsu skolā pēdējo gadu laikā, divi respondenti min vienu un to pašu reformu – jaunā vērtēšanas sistēma, taču pārējās atbildes nesakrīt ar nevienu no aptaujātajiem. Tās ir - Kompetenču pieeja; Iekļaujošā izglītība; Digitālo rīku integrācija; Interesu izglītības programmu pilnveide un Atteikšanās no krievu valodas.</p> <p>b) Kā skola plāno un īsteno šīs reformas, respondenti pauž ļoti dažādus skaidrojumus: tiek izvērtētas iepriekšējā mācību gada stiprās un vājās puses, veikta analīze un rezultātu apspriešana; tiek organizētas kopējas darbnīcas, pēc kurām tiek veidotas darba grupas un tie ir jaunās reformas vēstneši; Likuma noteiktajā kārtībā; Informējot un pārrunājot ar izglītojamiem, pedagogiem, saskarējot ar vecākiem ( arī ar Vecāku domi).</p> <p>c) Atbildes uz jautājumu, kādi ir galvenie resursi un atbalsta mehānismi, ko skola izmanto reformu īstenošanā, respondenti norāda līdzīgas. Galvenais resurss ir cilvēki (darba grupu veidošana, sadarbība); tiek minēts pedagogu profesionālais atbalsts, metodiskie resursi (mācību līdzekļi); kā arī finanšu resursi ( piemēram, pedagogu piesaistei).</p>
Reformu ietekme	<p>a) Respondenti, daloties savā pieredzē, uz jautājumu - kā reformas ir ietekmējušas mācību procesu un skolēnu sasniegumus, atbild atšķirīgi, bet pamatā uzsverot pozitīvo ietekmi, proti, iekļaujošās izglītības iespējas uzlabo mācību procesa kvalitāti; mentora programmas ieviešana dod pozitīvu “pienesumu” ikdienas</p>

	<p>praksē; uzlabojušās skolēnu sekmes. Viena atbilde bija par to, ka mācību process nav mainījies un viena ar negatīvu vērtējumu, ka jaunā vērtēšanas sistēma rezultātus kopumā (vismaz kā rāda sākuma posms, t.i. 1. pusgads) ir pazeminājusi.</p> <p>b) Uz jautājumu – kādi galvenie panākumi gūti reformu ietekmē, respondenti dalās, ka uzlabojies klimats klasē; pedagogu savstarpējā komunikācija un sadarbība; savlaicīgi visu plānojot, pārmaiņas nav tik “sāpīgas”; konsultācijas tiek izmantotas kā mācīšanās laiks, nevis tikai “labošana”; skolēni vairāk mācās, pilnveidojas, uzlabo rezultātus; skolotājiem laiks tiek ietaupīts, jo mazāk jālabo darbi.</p> <p>c) Respondenti dalās ar to, kādus izaicinājumus rada reformu ieviešana, un tie ir: nepieredzējuši darbinieki netiek laicīgi pamanīti, kuriem būtu jāsniedz atbalsts; skolotāju pretestība (nepieciešams skaidrojošais darbs); valstiski pazaudēti pedagogi, kuri nav gatavi pārmaiņām; sadarbība, kas jāstiprina (skolēns,vecāks,skolotājs,vadība).</p>
<p>Vadības loma reformu īstenošanā</p>	<p>a)Atbildi uz jautājumu - kā skolas vadība piedalās reformu īstenošanā, respondenti atbild diezgan līdzīgi. Viņi min, ka vadība plāno stratēģiski; veic resursu sadali; sniedz atbalstu un nodrošina apmācības; iesaistās darba grupās un informē, skaidro par pārmaiņu nepieciešamību visām iesaistītām pusēm.</p> <p>b) Uz jautājumu - kā vadība var veicināt un kā kavēt reformu panākumus, respondenti min dažādas atbildes: veicina - atbalstoša komunikācija, savstarpēja cieņa, skaidrs redzējums un vīzija, ko vēlas sasniegt. Kavē - materiālais resursu trūkums un laika trūkums. Iestādes vadītājs var veicināt, ja ir profesionālis, kurš arī pats gatavs pārmaiņām.</p> <p>c) Par to kā tiek vērtēta vadības komunikācija un atbalsts reformu laikā, respondenti izteikušies samērā pozitīvi, jo min piemērus, ka tiek organizētas sapulces un ziņojumi ir skaidri, kas veicina kopējo izpratni par sasniedzamajiem rezultātiem; savlaicīgi un skaidri tiek informētas visas iesaistītas puses un ir “atvērtas durvis” par visiem jautājumiem, taču viens respondents min, ka bieži ir gadījumi, ka pedagogi nevar izteikties brīvi, jo neredz iespēju tikt uzklautiem.</p>
<p>Skolotāju un skolēnu iesaiste</p>	<p>a) Respondentiem uz jautājumu – kā skolotāji un skolēni tiek iesaistīti reformu procesā, atbildes ir samērā līdzīgas, tiek minēts, ka tā ir informēšana, izskaidrošana un galvenais - ar piemēriem; savstarpēji skolotāji sadarbojoties, arī grupās; skolēni klasēs, izmantojot dažādus risinājumus (piemēram caur spēlēm) un iesaistot skolēnu pašpārvaldi;</p> <p>b) Jautājot – kādā veidā skolēni un skolotāji tiek iesaistīti reformu procesā, respondentu atbildes ir līdzīgas, uzsverot, ka galvenokārt tās ir metodiskās tikšanās, sapulces, darba grupas un apmācības pedagogiem; individuālās sarunas; diskusijas. Viens respondents atzīmē, ka skolēni un skolotāji ir vieni no tiem, kuri reformas ievieš un realizē.</p> <p>c) Respondenti uz jautājumu - kā vērtējat skolotāju un skolēnu reakciju uz reformām, pauž atšķirīgus viedokļus. Viens respondents atzīmē, ka reakcija ir pozitīva, ja ir pareizi nodots reformas ziņojums ( message), otrs dalās pieredzē, ka reakcijas ir dažādas, un tas nav atkarīgs ne no dzimuma vai vecuma, bet gan no vēlmes redzēt savā darbā attīstību. Trešais respondents atbild, ka reakcija piemēram par jauno vērtēšanas sistēmu/pieceju ir ļoti asa, jo galvenokārt iemesls tam ir, ka nav saprtanes par pārmaiņu būtību.</p>

<p>Vispārējie ieteikumi</p>	<p>a)Ieteikumu sadaļā respondenti sniedza savas pārdomas par to, kas vēl netika pārrunāts, bet ir svarīgs kvalitātes kultūras un reformu kontekstā. Tiek minēts, ka būtu nepieciešams psiholoģiskais atbalsts pedagogiem; apmācības komunikācijā ar kolēģiem, skolēniem un vecākiem; pēc vienkāršās pārvaldības principa būtu jāievieš pārmaiņu aģenti; pārmaiņām jādod pārejas laiks, lai tās noris pakāpensiki un jēgpilni.</p> <p>b) Ieteikumi par to kā uzlabot skolas kvalitātes kultūru vai reformu īstenošanu katram respondentam ir atšķirīgi. Viens respondents ierosina, ka nepieciešma Ētikas kodeksa sistēma, kas disciplinētu skolotājus. Otrs respondents ierosina, ka pārmaiņas nepieciešamas valsts iestāžu vadītāju un administrācijas ierēdņu amatos nevis skolas līmenī, jo viņi nav gatavi mācīties un attīstīties. Trešais respondents kā ierosinājumu min „skolotāju stundu“, kuru varētu ieviest 1x nedēļā, kad visi satiekas, iesaistās profesionālajās sarunās.</p>
-----------------------------	--

### 3. pielikums - Aptaujas anketas jautājumi

#### Aptaujas anketa par skolas kvalitātes kultūru un tās saistību ar reformu īstenošanu

Aptaujas mērķis ir noskaidrot skolotāju un administrācijas/vadības darbinieku viedokļus par skolas kvalitātes kultūru un izglītības reformu īstenošanu. Aptaujas mērķgrupa ir vispārizglītojošo skolu pedagoģiskie darbinieki.

Aptauja ir anonīma. Pētījumā iegūtie dati tiks izmantoti tikai apkopotā veidā.

Anketas aizpildīšana aizņems aptuveni 15-20 minūtes.

Lūgums atbildēt uz visiem jautājumiem.

#### Anketā izmantoto terminu skaidrojums:

*\*Kvalitātes kultūra - organizācijas kultūras apakškopa, kas īpaši koncentrējas uz kopīgām vērtībām un apņemšanos nodrošināt kvalitāti*

*\*\* Izglītības reformas - sistēmiskas un mērķtiecīgas pārmaiņas, ko izmanto sistēmas strukturēšanai, procesu uzlabošanai un rezultātu pilnveidošanai. Tās var būt izmaiņas izglītības politikā, mācību saturā, metodoloģijā, administratīvās struktūrās u.c. gan valsts, pašvaldības un arī skolas mērogā*

*\*\*\*Inovācijas - jaunas idejas, metodes vai tehnoloģijas, kas uzlabo procesus, vidi vai izglītības kvalitāti skolā*

*Lūdzu atzīmējiet atbilstošo atbilžu variantu vai papildiniet tekstu!*

1. Jūsu darba ilgums/stāžs skolā (šajā iestādē)
  - a) 1-5 gadi
  - b) 6-10 gadi
  - c) 11 gadi un vairāk
  
2. Darba amata kategorija, kurā strādājat skolā (lūdzu norādiet visas atbilstošās)
  - a) Skolotājs
  - b) Atbalsta personāla speciālists
  - c) Administrācijas darbinieks
  - d) Iestādes vadītājs
  
3. Ar kāda izglītības posma izglītojamajiem strādājat skolā (lūdzu norādiet visas atbilstošās)
  - a) Pirmsskolas
  - b) Sākumskolas (pamatizglītības 1. posms, 1.-6. klase)
  - c) Pamatskolas (pamatizglītības 2. posms, 7.-9. klase)
  - d) Vidusskolas
  
4. Cik lielā mērā piekrītat šiem apgalvojumiem attiecībā uz Jūsu skolu?

Apgalvojums	Pilnībā nepiekrītu	Nepiekrītu	Piekrītu	Pilnībā piekrītu
Skolas vadība izrāda vēlmi un atbalstu inovāciju un uzlabojumu ieviešanai skolā				

Skolai ir iespējas un resursi ieviest jaunas mācību metodes un/vai pieejas				
Skolai ir svarīgi mācību procesā ieviest jaunas tehnoloģijas un/vai mācību rīkus				
Es esmu ieinteresēts/-ta inovāciju ieviešanai skolā				

5. Cik bieži skolā tiek organizētas pedagogu profesionālās kompetences pilnveides aktivitātes tieši jūsu iestādes pedagoģiskajiem darbiniekiem?
- Regulāri (reizi mēnesī vai biežāk)
  - Periodiski (reizi ceturksnī)
  - Reti (reizi gadā)
  - Nekad vai gandrīz nekad nav notikušas
6. Kādas profesionālās pilnveides formas/aktivitātes tiek piedāvātas ( Atzīmējiet visas atbilstošās atbildes)?
- Semināri un kursi
  - Aktivitātes starptautiskos projektos
  - Mentora atbalsts
  - Kolēģu vērtējumi un atsauksmes
  - Citas formas ( lūdzu, norādiet).....
7. Cik lielā mērā piekrītat šiem apgalvojumiem attiecībā uz Jūsu skolu?

Apgalvojums	Pilnībā nepiekrītu	Nepiekrītu	Piekrītu	Pilnībā piekrītu
Skolas lēmumu pieņemšanā tiek ņemta vērā atgriezeniskā saite no skolēniem				
Skolas lēmumu pieņemšanā tiek ņemta vērā atgriezeniskā saite no skolotājiem				
Skolas lēmumu pieņemšanā tiek ņemta vērā atgriezeniskā saite no vecākiem				
Skolā starp vadību/administrāciju un skolotājiem ir veiksmīga iekšējā komunikācija				
Skolā starp skolotājiem ir veiksmīga iekšējā komunikācija				
Skolā starp skolas darbiniekiem un vecākiem ir veiksmīga komunikācija				
Vairums skolotāju aktīvi iesaistās skolā notiekošajos pasākumos un/vai projektos				

8. Mūsu skolā iekšējā komunikācija galvenokārt notiek
- izmantojot tiešsaistes rīkus (piemēram, elektroniskais pasts, MsTeams, Zoom platformas utt.)

b) tiekoties klātienē (sanāksmes, pārrunas, tikšanās utt.)

9. Cik lielā mērā piekrītat šiem apgalvojumiem attiecībā uz Jūsu darbu skolā?

Apgalvojums	Pilnībā nepiekrītu	Nepiekrītu	Piekrītu	Pilnībā piekrītu
Man ir labi saprotama un zināma mana darba novērtēšanas sistēma				
Es savā darba kolektīvā jūtos novērtēts/-ta				
Es regulāri saņemu sava darba novērtējumu				
Es esmu apmierināts/-ta ar darbu, ko es daru				

10. Cik lielā mērā piekrītat šiem apgalvojumiem attiecībā uz Jums un Jūsu skolu?

Apgalvojums	Pilnībā nepiekrītu	Nepiekrītu	Piekrītu	Pilnībā piekrītu
Skolas vadība uzticas saviem skolotājiem				
Skolotāji uzticas skolas vadībai				
Es personīgi uzticos saviem kolēģiem				
Es personīgi uzticos skolas vadībai				

11. Nosauciet šobrīd, Jūsprāt, svarīgāko/nozīmīgāko izglītības reformu Latvijas izglītības sistēmā?  
Atbilde:.....

12. Cik lielā mērā piekrītat šiem apgalvojumiem attiecībā uz Jums un Jūsu skolu?

Apgalvojums	Pilnībā nepiekrītu	Nepiekrītu	Piekrītu	Pilnībā piekrītu
Skolas vadība par gaidāmo reformu informē, izskaidro to				
Es tomēr bieži vien neizprotu reformas sagaidāmo rezultātu, tās nozīmi				
Skolas vadība iesaistās un veic nepieciešamos pasākumus veiksmīgai reformas ieviešanai				
Skolas vadība regulāri informē skolas kolektīvu par reformas ieviešanas gaitu				
Es uzskatu, ka jaunu reformu ieviešana traucē mācību procesa īstenošanu				
Skolas vadība organizē un/vai iesaista darbiniekus apmācības procesos, lai sagatvotos reformas veiksmīgai īstenošanai				

Es labprāt iesaistos reformas īstenošanas pasākumos				
Es uzskatu, ka Latvijas izglītības sistēmā jaunu reformu ieviešana notiek plānveidīgi un tās tiek īstenotas pārdomāti				

### **Papildu komentāri**

---

Paldies par Jūsu dalību aptaujā!