



GLOBĀLĀ IZGLĪTĪBAS MONITORINGA ZIŅOJUMA KOPSAVILKUMS

2024/5

Līderība izglītībā

VADĪT UZ KOPĪGU MĒRĶI



Sustainable
Development
Goals



Global
Education
Monitoring
Report

GLOBĀLAIS IZGLĪTĪBAS MONITORINGA ZIŅOJUMS



Līderība izglītībā

VADĪT UZ KOPĪGU MĒRĶI

Iņčonas deklarācijā un "Izglītība 2030" rīcības programmā ir norādīts, ka Globālā izglītības monitoringa ziņojuma uzdevums ir būt "uzraudzības un ziņošanas mehānismam par 4. ilgtspējīgas attīstības mērķa (IAM) un citu ar izglītību saistītu IAM sasniegšanas progresu" ar pienākumu "ziņot par nacionālo un starptautisko stratēģiju īstenošanu, lai veicinātu visu partneru atbildību par saistībām, ko tie uzņēmušies IAM izpildes kontroles un pārskatīšanas vispārējā ietvarā". Ziņojumu sagatavoja neatkarīga UNESCO izveidota speciālistu grupa.

Izmantotie apzīmējumi un materiāla izklāsts šajā publikācijā nav uzskatāms par jebkādā kontekstā paustu UNESCO viedokli, ko varētu attiecināt uz kādas valsts, teritorijas, pilsētas vai apgabala varas institūciju juridisko statusu vai arī uz to robežu noteikšanu vai ierobežošanu.

Globālā izglītības monitoringa ziņojuma sagatavošanas komanda ir atbildīga par šajā publikācijā ietverto faktu izvēli un izklāstu, kā arī par tajā paustajiem viedokļiem, kas ne vienmēr atbilst UNESCO nostājai un neuzliek tai nekādus pienākumus. Visu atbildību par ziņojumā paustajiem viedokļiem un uzskatiem uzņemas komandas direktors.

Globālā izglītības monitoringa ziņojuma komanda

Direktors: *Manos Antoninis*

Samaher Al Hadheri, Daniel April, Marcela Barrios Rivera, Madeleine Barry, Yekaterina Baskakova, Yasmine Bekkouche, Catarina Cerqueira, Rafaela Maria Da Silva Santos, Anna Cristina D'Addio, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Pablo Fraser, Lara Gil Benito, Pierre Gouédard, Chandni Jain, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Jodi Klue, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Amina Sabour, Divya Sharma, Laura Stipanovic, Aziah-Katiana Tan and Dorothy Wang.

Globālā izglītības monitoringa ziņojums ir neatkarīga ikgadēja publikācija. Globālā izglītības monitoringa ziņojumu finansē valdību, multilaterālu aģentūru un privātu fondu grupa, un tās darbību veicina un atbalsta UNESCO.



BILL & MELINDA
GATES foundation

Canada



Šī publikācija ir pieejama brīvpieejas sadaļā, "Attribution-ShareAlike 3.0 IGO" (CC-BY-SA 3.0 IGO) licence (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Izmantojot šīs publikācijas saturu, lietotāji piekrīt ievērot UNESCO brīvpieejas krātuves (<https://www.unesco.org/en/open-access/cc-sa>) lietošanas noteikumus.

Minētā licence attiecas tikai uz publikācijas teksta saturu. Izmantojot materiālus, kurus nav iespējams skaidri identificēt kā UNESCO piederošus, iepriekš jāsāņem atļauja, rakstot uz publication.copyright@unesco.org vai *UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France*.

Minētā licence attiecas tikai uz tekstu. Attēlu izmantošanai nepieciešams saņemt iepriekšēju atļauju.

UNESCO ir brīvpieejas izdevējs, un visas publikācijas ir pieejamas bez maksas UNESCO dokumentu krātuvē tiešsaistē. Jebkāda UNESCO publikāciju komercializācija ir saistīta tikai ar faktisko nominālo izmaksu segšanu par satura drukāšanu vai kopēšanu papīra vai kompaktdiska formātā un tā izplatīšanu. Tai nav peļņas gūšanas nolūka.



Atsauce uz šo publikāciju: UNESCO. 2024. *Globālā izglītības monitoringa ziņojuma kopsavilkums 2024/5 – Līderība izglītībā: Vadīt uz kopīgu mērķi*. Parīze, UNESCO.

Lai saņemtu plašāku informāciju, lūdzu, sazinieties ar:

Global Education Monitoring Report team
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
E-pasta adrese: gemreport@unesco.org
Tālrunis: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gem-report

Visas pēc drukāšanas atklātās kļūdas un nepilnības tiks labotas tiešsaistes versijā vietnē www.unesco.org/gem-report.

© UNESCO, 2024

Visas tiesības aizsargātas

Pirmais izdevums

2024. gadā publicējusi Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija

7, Place de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France

UNESCO salikums

Grafiskais dizains un izkārtojums:

Optima Graphic Design Consultants Ltd

Attēla paraksts: 2022. gada 3. martā Al Tasneemas skolā Basrā, Irākā, skolas direktore Ansala savā kabinetā pozē portretam. Viņa saka: "Nabadzība, garīgā veselība, bērnu darbs, bērnu laulības ir tikai daži no svarīgākajiem faktoriem, kas ietekmē mūsu skolēnus... Nabadzība ir galvenais iemesls, kas liek viņiem pamest skolu."

Foto: © UNICEF/UN0614639/Ibarra Sánchez*

<https://doi.org/10.54676/QGCZ5620>

ED/GEMR/MRT/2024/S1

Globālā izglītības monitoringa ziņojumu sērijas publikācijas

2024/5	Līderība izglītībā: Vadīt uz kopīgu mērķi
2023	Tehnoloģijas izglītībā: rīks, bet ar kādiem noteikumiem?
2021/2	Nevalstiskie dalībnieki izglītībā: kurš izvēlas un kurš zaudē?
2020	Iekļaušana un izglītība: visi nozīmē pilnīgi visus
2019	Migrācija, pārvietošana un izglītība: veidot tiltus, nevis mūrus
2017/8	Atbildība izglītībā: mūsu saistību izpilde
2016	Izglītība cilvēkiem un planētai: veidot ilgtspējīgu nākotni visiem

"Izglītība visiem" globālā izglītības monitoringa ziņojumu sērijas publikācijas

2015	Izglītība visiem 2000–2015: sasniegumi un izaicinājumi
2013/4	Mācīšana un mācīšanās: kvalitātes nodrošināšana visiem
2012	Jaunieši un prasmes: likt izglītību pie darba
2011	Slēptā krīze: bruņotie konflikti un izglītība
2010	Aptvert sociāli atstumtos
2009	Pārvarēt nevienlīdzību: kāpēc pārvaldībai ir nozīme
2008	Izglītība visiem līdz 2015. gadam: vai mums izdosies?
2007	Stiprs pamats: bērnu agrīnā aprūpe un izglītība
2006	Lasītprasība un rakstprasība visam mūžam
2005	Izglītība visiem: kvalitātes imperatīvs
2003/4	Dzimumu līdztiesība un izglītība visiem: nevienlīdzības strauja izskaušana
2002	Izglītība visiem: vai pasaule ir uz pareizā ceļa?

Šis ziņojuma kopsavilkums un visi saistītie materiāli ir pieejami lejupielādei šeit: <http://bit.ly/2024gemreport>

GALVENĀS ATZIŅAS

Līderi izglītībā nav tikai vadītāji. Viņi ir pārmaiņu aģenti.

- **Politikas veidotājiem ir sarežģīts uzdevums:** kā nodrošināt, ka tiek pamanīti un par līderiem izvēlēti, sagatavoti un atbalstīti cilvēki, kuriem piemīt vajadzīgās prasmes un vīzijas redzējums.
- **Veidojot nacionālos plānus, valstīm būtu jāraugās, lai tie palīdzētu skolas, izglītības sistēmas un politiskajā līmenī attīstīt četras svarīgākās līderības prasmes:** nospraust mērķus, koncentrēt uzmanību uz mācībām, veicināt sadarbību un rosināt cilvēku izaugsmi. Taču globālais pārskats liecina, ka nepilna puse no skolas direktoru sagatavošanai un profesionālajai pilnveidei paredzētajām programmām un kursiem pievērš uzmanību kādai no minētajām dimensijām, bet visas četras iekļautas tikai piektajā daļā no mācību programmām.

Labām skolām vajag labus līderus.

- **Efektīvi strādājoši direktori ļauj skolēniem sasniegt labākos rezultātus.** Amerikas Savienotajās Valstīs, vērtējot tos faktorus, kas ietekmē mācību rezultātus un kuri ir atkarīgi no skolas, konstatēts, ka līdera – direktora un skolotāja – ieguldījums spēj ietekmēt atšķirības audzēkņu mācību rezultātos līdz pat 27 %, un tas ir tikai nedaudz mazāk par ietekmi, ko uz mācīšanās kvalitāti atstāj skolotāji.
- **Efektīvi strādājoši direktori ļauj skolotājiem sasniegt labākos rezultātus.** Pētījums, kas veikts 32 valstīs, apliecina, ka spēcīga vadība korelē ar uzlabojumiem mācīšanas praksē. 57 % no visām aptaujātajām pasaules valstīm tiek sagaidīts, ka skolas direktors sniegs vērtējumu par skolotāju darbu, pamatojoties uz saviem novērojumiem. Tomēr valstīs ar augstu ienākumu līmeni vidusskolas direktoru daļa, kuri pārbauda pedagogu darbu, ir samazinājusies no 81 % 2015. gadā līdz 77 % 2022. gadā.
- **Efektīvi strādājoši direktori rūpējas, lai viņu vadītajās skolās būtu droša, veselīga un iekļaujoša vide.** Starp skolas līdera galvenajiem uzdevumiem ir nepieļaut bulingu un rūpēties par skolēnu drošību. Covid-19 pandēmijas laikā direktori ASV pielāgoja mācību saturu, par prioritāti izvirzot sociālo un emocionālo labbūtību. Savukārt Maltā direktori sadarbojas ar vietējām kopienām, lai veidotu migrantus iekļaujošu skolas kultūru un sniegtu viņiem valodas atbalstu.

Efektīva vadība nozīmē godīgu darbā pieņemšanas procesu, uzticēšanos un izaugsmes iespējas.

- **Talantu piesaiste un noturēšana pieprasa atklātu un konkurenci nodrošinošu darbā pieņemšanas procesu.** Samazinot politisku ierakstus skolu direktoru iecelšanas procesā, uzlabojas skolu rezultāti. Taču tikai 63 % valstu pamatskolu un vidusskolu direktoru atlases process ir atklāts un tajos ir nodrošināta konkurence.
- **Labākie skolotāji ne vienmēr kļūst par labākajiem direktoriem.** Tikpat kā visās valstīs tiek prasīts, lai direktors būtu kvalificēts skolotājs, taču tikai aptuveni 3 no 10 valstīm ir prasīta arī vadības pieredze.
- **Autonomija ļauj izpausties līdera potenciālam.** Augstus sasniegumus guvušās izglītības sistēmās direktoriem ir piešķirta lielāka autonomija, pieņemot lēmumus par cilvēku un finanšu resursiem. Bagātākajās valstīs mazāk nekā puse direktoru ir atbildīgi par mācību stundu saturu vai skolotāju algas līmeņa noteikšanu. Gandrīz 40 % valstu likumdošanā netiek atzīta augstākās izglītības iestāžu autonomija.
- **Profesionālam līderim nepieciešama sagatavošana un apmācība.** Nosakot standartus skolas vadītāja amatam, vieglāk izstrādāt atbilstošas mācību programmas, iekļaujot tajās līderim nepieciešamās kompetences, kuras ir definētas gandrīz katrā no valstīm. Tomēr turpat puse direktoru bagātākajās valstīs pirms iecelšanas amatā nav saņēmuši nekādu apmācību, un tikai 31 % valstu ir izstrādāti noteikumi jauno direktoru ievadīšanai amatā. Lai arī darbā ļoti nozīmīgas ir tādas prasmes kā datu izmantošana, finanšu pārvaldība un digitālā pratība, pienācīgu apmācību šajās jomās nav saņēmusi ceturtdaļa direktoru arī bagātākajās valstīs.

No skolas līdera sagaida daudz, nesniedzot tikpat daudz pretī.

- **Ir tik daudz prasību attiecībā uz skolas darbību, ka direktoriem nepietiek laika vīzijas izstrādei.** Bieži vien prasības direktoriem ir pārāk augstas. Direktoram ir izšķiroša loma reformu efektīvā īstenošanā. Dažās valstīs direktori ir pakļauti intensīvām pārbaudēm saistībā ar jaunu pārskata mehānismu ieviešanu. Tikām direktoru aptauja 14 valstīs ar vidēji augstu ienākumu līmeni rāda, ka 68 % no viņu laika tiek veltīti ikdienišķu vadības rutīnas uzdevumu veikšanai. Apmēram trešdaļa publisko skolu direktoru un piektdaļa privāto skolu direktoru ESAO valstīs ziņo, ka viņiem neatliek laika pedagogiskā procesa vadībai.

Skolas līderim nav jābūt varonim. Dalīta vadība veido labāku skolu.

- **Dalīta vadība visā skolā rada sadarbībai atvērtu mācīšanās vidi.** Skolotājiem tā ļauj būt līderiem savā klasē, skolēniem – būt aktīviem līderiem vienaudžu grupā, bet vecākiem un kopienai justies iesaistītiem skolas dzīvē. Diemžēl no visiem četriem līdera prasmju aspektiem vismazākais uzsvars mācību programmās tiek likts tieši uz sadarbību.
- **Skolas vadīšana pārāk bieži ir hierarhiska.** Direktora vietnieki un skolotāji spēj palīdzēt sasniegt skolas mērķus, ja tiem ir iedalīta skaidri noteikta loma, pieejamas apmācības un stimuli. Taču tikai pusē no valstīm to vadības standartos nepārprotami uzsvērta skolotāju sadarbības loma, turklāt reāli sadarbības apguvei atvēlēta vieta pat mazāk nekā trešajā daļā no līderu apmācības programmām. Aptuveni 80 % valstu ir noteikts, ka skolas padomē jābūt pārstāvētiem skolotājiem, 83 % – vecākiem, 62 % – kopienas pārstāvjiem un 57 % – skolēniem.

Izglītības sistēmas līderiem netiek pievērsta pietiekama uzmanība vadības attīstības plānos.

- **Centrālā un vietējā līmeņa izglītības ierēdņi ir potenciāli līderi.** Viņi spēj virzīt uzlabojumus visā sistēmā un salāgot izglītības reformas un politiku. Arī valstis aizvien biežāk novērtē, ka šie ierēdņi spēj panākt lielāku ietekmi, ja tiem piešķir lielāku autonomiju.
- **Līderi darbojas efektīvāk, ja sadarbojas ar citiem sistēmas dalībniekiem.** Meksikā, Pueblas štatā, veiksmīgas izglītības reformas pamatā bija koordinēts darbs visas sistēmas ietvaros, tajā skaitā izglītības ierēdņu iesaistīšanās reformas vadībā.

Izglītības ministri darbojas sarežģītā politiskā vidē, un viņu darbu apgrūstina īssais pilnvaru termiņš.

- **Ministriem īsā pilnvaru laikā ir jāspēj apmierināt daudzas prasības, un viņiem nav nekādas pedagoģiskas pieredzes.** Jaunā Globālā izglītības monitoringa ziņojuma datubāze liecina – kopš 2010. gada puse izglītības ministru ir atstājuši amatu divu gadu laikā kopš iecelšanas, un tikai 23 % no viņiem ir bijusi pedagoģiskā darba pieredze.
- **Lai nodrošinātu reformu īstenošanu, politiskajiem līderiem jābūt attapīgiem, meklējot politiskus kompromisus un skaidrojot notiekošo.** Koalīciju un attiecību veidošana var kompensēt laika un labu datu trūkumu, palīdzot risināt atšķirīgu viedokļu radītās problēmas.
- **Īss pilnvaru termiņš sarežģī reformu īstenošanu.** Pasaules Bankas 2000.–2017. gadā īstenoto izglītības projektu analīze rāda, ka starp ministru rotāciju un projektu īstenošanas rezultātiem vērojama būtiska negatīva korelācija.

Lielāka sieviešu iesaiste vadībā var pozitīvi ietekmēt rezultātus izglītības jomā.

- **Politiskās līderes sievietes izglītību par prioritāti izvirza biežāk nekā viņu kolēģi vīrieši.** Parlamenta deputātes ir palīdzējušas palielināt pamatzglītībai atvēlēta budžeta apmēru visā pasaulē. Taču procentuāli sieviešu ministru daļa augusi samērā lēni – no 23 % (2010–2013) līdz 30 % (2020–2023).
- **Daži pētījumi liecina, ka labākus rezultātus mācībās uzrāda skolas, kurās direktore ir sieviete, nevis vīrietis.** Frankofonajā Āfrikā skolēni sākumskolās, kuras vada direktore, matemātikā un lasīšanā vismaz par sešiem mēnešiem apsteidz savus vienaudžus no skolām, kurās direktors ir vīrietis.
- **Lai arī sieviešu skolotāju ir daudz, skolu vadībā sieviešu ir ļoti maz.** Sieviešu direktoru proporcija pamatzglītības un vidējās izglītības līmenī ir vidēji vismaz 20 procentpunktus zemāka nekā vidēji sieviešu skolotāju daļa. Tikai 11 % valstu visā pasaulē ir ieviesti pasākumi, kas vērsti uz dzimumu dažādības nodrošināšanu direktoru atlases procesā.

Daudzi subjekti uzņemas līdera lomu, lai ietekmētu izglītības sistēmu attīstības virzienu.

- **Skolotāju arodbiedrības, skolēnu pašpārvaldes, biznesa līderi, zinātnieki un pilsoniskās sabiedrības pārstāvji prasa no valsts atbildību, lobē savas intereses un vairo izpratni lēmumu pieņemējos.** Ietekmēšanas spēkam ir nozīme: ASV dažās domnīcās, kuru ekspertīzes līmenis nesāņem augstu vērtējumu, tādu gūst izglītības diskusijās Kongresā, savukārt citām situācijā ir otrāda.
- **Starptautiskās organizācijas palīdz veidot globālās diskusijas par izglītību un piegādāt tām informāciju, kā arī finansē valstu izglītības sistēmas.** Tomēr konkurences cīņa starp organizācijām par vietu un ietekmi var novērst to uzmanību no izglītības uzlabošanas mērķa, tāpat to legimitāte var tikt apšaubīta nepietiekamas kapacitātes un efektivitātes dēļ.

Izglītības līderu ietekme bieži netiek pietiekami novērtēta. Taču viņi, bieži pat nemanāmā veidā, nosaka savas skolas, universitātes, departamenta un ministrijas attīstības virzienu. Līderu vadības stils atspoguļo viņu personību un zināšanas, taču tas tiek pielāgots arī viņu komandas īpašībām, organizācijas mērķiem un darba videi. Tieši vadības stilu daudzveidība ir šķērslis, kas liedz vienkāršā veidā parādīt, kā tie ietekmē izglītību. Arī to, kāpēc šī ietekme bieži vien netiek novērtēta. Taču labi vadītāji gan skolas, gan izglītības sistēmas, gan politiskā līmenī mums ir ļoti vajadzīgi, jo īpaši tāpēc, ka problēmas šajā jomā joprojām ir ievērojamas.

Līderība bieži tiek saistīta ar politiku un uzņēmējdarbību. Populārā literatūra, piedāvājot daudzus piemērus, kuros aplūko līderiem piemītošās prasmes, personības iezīmes, uzvedību, rīcības stilu, motivāciju un vērtības, cenšas parādīt viņus kā īpašas, no pārējiem atšķirīgas personības. Kādā no šādiem piemēriem piecos punktos aprakstīts, "ko dara prasmīgi līderi". Autori min, ka efektīvi strādājoši līderi nosaka izcilības standartus un rāda piemēru citiem ("nosprauž ceļu"), iezīmē ideālu, par kādu viņu organizācija varētu kļūt ("iedvesmo kopīgai vīzijai"), meklē inovatīvas pieejas organizācijas uzlabošanai ("aktivizē procesu, radot izaicinājumus"), veicina sadarbību, cenšas veidot uzticības pilnu atmosfēru, kurā katrs jūtas spējīgs sevi pierādīt ("dod iespēju citiem rīkoties"), kā arī novērtē katra indivīda ieguldījumu ("iedrošina sirdi", parādot, ka tic padotā spējai sasniegt labāko).

Līderību definē kā "sociālas ietekmēšanas procesu, kurā tiek maksimāli palielināti citu centieni sasniegt mērķi". No šīs definīcijas izriet divi secinājumi. Pirmkārt, līderību nevar piešķirt automātiski ar iecelšanu varas pozīcijā/ amatā – to nosaka spēja ietekmēt citu cilvēku rīcību. Otrkārt, līderība tiek formulēta saistībā ar mērķi, kura noteikšanā liela loma ir līderim un kurš spēj šī mērķa sasniegšanai apvienot komandas, organizācijas vai sabiedrības locekļus. Abas šīs idejas atspoguļo arī nesen piedāvātā definīcija līderībai izglītībā: "līderība ir iestāšanās par noteiktu organizēšanas formu". Šeit ar "iestāšanos" apzīmēts ietekmēšanas process, bet "organizēšanas forma" norāda uz mērķi. Tā kā līderība izglītībā paredz noteiktus mērķus un cilvēku ietekmēšanas procesu, lai mobilizētu viņus šo mērķu sasniegšanai, turklāt, ņemot vērā, ka šī procesa gaitā nākas saskarties gan ar iespējām, gan ierobežojumiem, rodas trīs jautājumi:

Kādus mērķus izglītības līderi cenšas sasniegt? Šis ziņojums aicina visus, kuri ir ieinteresēti izglītības uzlabošanā, izmantot mirklbirku #LeadforLearning. Mācīšanās mērķu noteikšana ir politisks process, kurā iesaistīti visi, kam ir kāda teikšana un interese izglītībā. Pastāv uzskats (kuru brīžam netīši atbalsta arī šis ziņojums,

jo tā uzdevums ir sniegt informāciju par salīdzināmiem izglītības rādītājiem), ka mācīšanās mērķus var reducēt līdz izmērāmu rezultātu kopumam tādās jomās kā lasīšana, matemātika un dabaszinības. Taču izglītība aptver daudz plašāku mācīšanās mērķu loku – ne tikai nodot zināšanas un ļaut apgūt prasmes, kas noved pie kvalifikācijas iegūšanas, bet arī dot iespēju skolēniem domāt un rīkoties atbildīgi, kā arī iekļauties kopīgā darbībā un tradīcijās. Mērķa definēšanai ir jāķļūst par sākuma punktu ikvienā diskusijā par līderību izglītībā.

Kādā veidā izglītības līderi cenšas sasniegt šos mērķus?

Skolu un citu izglītības iestāžu izaugsme par lielām organizācijām, kā arī izglītības vienkāršas pārvaldības evolucionēšana līdz kompleksām sistēmām industriālajās valstīs ir raisījušas interesi par izglītības administrēšanu un vadību kā īpašu nozari. Taču izglītības līdera loma šādās izpētēs bijusi atstāta novārtā, un līderu sasniegumi, pētnieku ieskatā, raksturoti kā izcilu vīru veikums. Ar laiku izveidojās daudz sistemātiskāka, zinātniska pieeja, kura līderību sāka aplūkot kā potenciāli atsevišķi pētāmu izglītības vadības elementu. Pētnieki uzskatīja, ka spēs identificēt ar līderību saistītas individuālā līmenī veicamas darbības un organizāciju līmenī īstenotus pasākumus, taču šādi centieni izsauca kritiku, ka abus šos aspektus nav iespējams aplūkot atsevišķi, jo organizācijas veido atsevišķi indivīdi. Nesenākā pagātnē ir nonākts pie atziņas, ka līderību izglītības iestādēs un sistēmās nosaka tajās valdošās sociālās attiecības. Tie, kas strādā izglītības jomā, ir atkarīgi viens no otra; tāpēc, lai sasniegtu izglītības mērķus, arī vadības funkcijas būtu veicamas kopīgi.

Kādi šķēršļi var gadīties izglītības līderu ceļā? Tiem, kuri nonākuši izglītības līderu lomā, ir jābūt kapacitātei veikt no viņiem sagaidāmās funkcijas. Taču svarīgs ir arī **konteksts**. Formāli un neformāli noteikumi un normas, kas pastāv sociālajā, ekonomikas, politikas un kultūras jomās, var gan paplašināt, gan ierobežot konkrētu izglītības līderu iniciatīvu un rīcības iespējas. Viņu brīvību lēmumu pieņemšanā nosaka pārvaldības un padotības noteikumi, kuri dažādās valstīs ievērojami atšķiras, jo atspoguļo arī valstī valdošās kultūras normas. Arī iespējas īstenot līdera lomu dažādās valstīs var atšķirties, it īpaši starp izglītības iestādēm. Katra pirmsskola, skola, profesionālās izglītības iestāde, koledža, universitāte un mūžizglītības centrs darbojas atšķirīgā kontekstā, tāpat atšķiras arī tas, ko vietējā kopiena, kurai šo iestāžu līderi kalpo, no viņiem sagaida. Katrai – mazai un lielai, publiskai un privātai, pilsētai un lauku, labi nodrošinātai un nepietiekami nodrošinātai – izglītības iestādei ir savi īpašie apstākļi. Iestādēm, kuras darbojas ārkārtas apstākļos vai etniski un valodas ziņā neviendabīgās kopienās, ir vajadzīgi līderi, kas ļoti labi pārzina savu vidi un orientējas tajā.

Izglītības līderi var nonākt konfliktā, cenšoties sasniegt dažādos ielānatos rezultātus. Iespējams, ka par koncentrēšanos uz izmēramu mācīšanās rezultātu uzlabošanu, kuriem kā galvenajiem pievērsas vairums pētījumu, var nākties maksāt ar atsacīšanos no uzlabojumu panākšanas vairākos citos vēlamos izglītības rezultātos, piemēram, iekļaujošas vides veidošanā vai skolēnu sagatavošanā būt gataviem risināt ar iedzīvotāju un klimata pārmaiņām saistītas nākotnes problēmas. Nosakot standartizētus darbības rādītājus, pastāv risks novest arī pie standartizētām pieejām vadībai un līderībai, kas var nederēt individuāliem gadījumiem. Lai arī šis ziņojums aplūko, kā valstis risina ar vadības standartiem saistītus jautājumus, tas tikai apraksta šo valstu centienus, nevis norāda, kādam vajadzētu būt standartu saturam vai kādā veidā tie būtu īstenojami.

Kas nosaka rezultātus izglītībā: personība vai prasmīga komanda? Kritiķi norāda, ka līdz šim pārāk liela nozīme tikusi piešķirta indivīdiem, un uzsver, ka līderība no maznozīmīgas lomas ir izaugusi līdz otram svarīgākajam faktoram, kas nosaka mācību rezultātus. Piedēvēt kādam spēju vienpersoniski pārveidot izglītības sistēmu ir maldinoši – tas varētu būt Rietumu kultūrā iesakņojies aizspriedums. Daudz svarīgāka ir piemērota institucionālā vide un laba organizatoriskā struktūra. Tas gan nenozīmē mazināt direktora lomas svarīgumu, tikai uzsver, ka šī loma prasa niansētāku skatījumu. Tuvāk aplūkojot izglītības iestādes darbību, var atklāties, ka pozitīvs izglītības rezultāts ir panākts ar vairāku iekšēji motivētu cilvēku darbu, kuri ieguldījuši tajā savas zināšanas un aizrautību. Uzskatot šīs personības tikai kā sekotājus, kas atkarīgi no līdera, netiek pienācīgi novērtēts viņu veikums.

Pastāv pretruna starp vēlmi visu kontrolēt un cilvēkiem dotu iespēju patstāvīgi pieņemt lēmumus. Vēl viena pretruna veidojas starp stingru sekošanu izvirzītajiem noteikumiem un spēju rīkoties atbilstoši apstākļiem, neatkarīgi no jebkādiem noteikumiem. Līdera spējām un īpašībām, protams, ir nozīme, taču tās var likt lietā tikai labvēlīgā vidē. Līderiem nākas darboties arī ierobežotos apstākļos. Ja dažiem savu plānu īstenošanai ir nepieciešami resursi, citiem jāmeklē risinājumi nelabvēlīgos apstākļos. Autonomija ļauj izglītības līderiem rīkoties, taču tas nebūt nenozīmē, ka viņi rīkosies savās interesēs, nevis kopīga mērķa un rezultātu sasniegšanai.

Kaut arī līderība ir pievilcīgs koncepts, šis ziņojums liek apzināties, ka to nav iespējams vienošķīgi definēt. Bieži vien ir sarežģīti nošķirt labu līderi no laba menedžera. Neraugoties uz cēliem mērķiem, izglītības līderu darbs mēdz būt ikdienišķs. Skolu direktoriem jāatbild par skolas budžetu un jāvada sanāksmes, kurās jāpieņem disciplinārlēmumi. Departamentu vadītāji un atbildīgie

skolotāji parasti daudz laika pavada, gatavojot stundu sarakstus un organizējot jaunu skolotāju piesaisti. Vietējo izglītības pārvalžu darbinieki raizējas par to, vai mācību grāmatas tiks piegādātas laikus, un par komandējuma naudas izmaksu skolotājiem, kuri dodas uz apmācību kursiem. Ministriem jāatbild uz maznozīmīgiem savu vēlētāju lūgumiem un jāatvairā mediju kritika par amatpersonas pārkāpumiem. Visi šie ikdienas pienākumi nav gluži tas, ar ko parasti asociējas līderis. Taču efektīvi vadīt ikdienas darbu, lai atrastu laiku nākotnes plānošanai, ir tieši tas, ar ko līderis sirds dziļumos nodarbojas. Patiesībā vadītāja darbs ir viens nepārtraukts darbību kopums, un nošķirums starp izglītības procesa vadīšanu un līderību var būt mākslīgs.

Vai līderība būtu saistāma ar pārmaiņām? Daži uzskata, ka līdera būtība ir darboties kā pārmaiņu aģentam. Ja būt vadītājam menedžerim nozīmē saglabāt *status quo*, tad būt līderim nozīmē to mainīt. Pārmaiņu vadība ir saistīta ar iepriekš apstiprinātu pārmaiņu ieviešanu. Savukārt pārmaiņu līderība iestājas par pārmaiņu nepieciešamību un cilvēku vienošanu šo pārmaiņu īstenošanai. Te rodas jautājums – vai visas pārmaiņas ir labas, un vai pretošanās pārmaiņām, it īpaši ārēji uzspiestām, arī nav līderības pazīme? Kā norādījis kāds komentētājs: "Viena no pēdējā laika iezīmēm ir bijusi skolām pastāvīgi pieprasītās pārmaiņas – jaunu kustību, jaunu programmu, jaunu virzienu plūsma. Diemžēl šķiet, ka visos izglītības līmeņos atrodas tādi, kas vienmēr steidzas pievienoties visām jaunajām tendencēm... Tomēr nebūtu pareizi pieņemt, ka skola ir efektīva tikai tad, ja tajā notiek pārmaiņas... Mums jāatceras, ka pārmaiņas pārmaiņu dēļ, tostarp arī tehnoloģiskas pārmaiņas, nebūt nav visādā ziņā labas – tās jāpiebremzē ar gudrību, empātiju un taisnīgumu."

Vai līderība būtu saistāma ar ietekmi? Līderībai parasti piedēvē pozitīvu nokrāsu. Tomēr tās avoti (kuros var iekļaut varu) un izmantotie līdzekļi (kuros var iekļaut manipulēšanu) var raisīt negatīvas asociācijas. Arī pati "ietekme" var būt gan pozitīva, gan negatīva. Kāds komentētājs vaicā: "Ja līderība ir viens no ietekmes veidiem, aspektiem, vai tas jēdzienu "līderība" nepadara lieku? Proti, ja mēs patiesībā runājam par ietekmi, kāpēc mums nepieciešams vēl kāds vārds?... Ļsāk sakot, kāpēc, aprakstot un analizējot kolektīvas darbības procesu un atsevišķu personu rīcību tā vadīšanā kā šī procesa daļu, mēs runājam par līderību, nevis par ietekmi vai varu?"

Līderība izceļas to iemeslu vidū, kas nodrošina panākumus izglītībā. To apliecina vairāki argumenti: "No visiem faktoriem, kas veicina skolēnu apgūto skolā,... līderību apstieidz tikai nodarbības klasē. Turklāt efektīvai līderībai vislielākā ietekme ir apstākļos, kur tā visvairāk nepieciešama (piemēram, grūtībās nonākušās skolās).

1. TABULA

Četras skolas vadības dimensijas iezīmē direktoram veicamos pamata darbus

Dimensijas	Ieteicamie darbi
Nospraust mērķus	Izstrādāt kopīgu vīziju, misiju un mērķus, pievēršot uzmanību skolēnu sasniegumiem, izklāstīt un skaidrot tos. Uzturēt prasību pēc augstiem sasniegumiem gan no pedagogiem, gan skolēniem. Dot iedvesmojošu motivāciju, ietekmējot ar savu piemēru un pārstāvēt kopieni. Ņemt vērā esošo situāciju un izmantot datus, pieņemot lēmumus.
Koncentrēties uz mācībām	Pievērsties mācību uzlabošanai, piemēram, veicot pedagogu supervīzijas. Nodrošināt resursus un materiālus mācībām un salāgot tos ar mācību mērķiem. Plānot, koordinēt un izvērtēt mācību programmas. Pasargāt personālu no darbu traucējošiem faktoriem. Uzraudzīt skolēnu progresu mācībās.
Veicināt sadarbību	Veidot skolas kultūru un pozitīvu klimatu skolā. Uzturēt drošu un veselīgu skolas vidi. Gādāt resursus stratēģiski, veidot sadarbības tīklus un pārvaldīt riskus. Stiprināt sadarbību, it īpaši starp skolotājiem, un ļaut citiem rīkoties. Veidot attiecības un konsultēties ar ģimenēm un kopieni.
Attīstīt cilvēkus	Pamanīt skolotāju profesionālās izaugsmes vajadzības. Sniegt skolotājiem individuālu profesionālo atbalstu un mentoringa iespējas. Novērtēt skolotājus un izcelt labu sniegumu. Piedāvāt intelektuālus izaicinājumus un stimulus. Veidot uzticības pilnas attiecības un risināt konfliktus. Būt pieejamam.

Avots. Leithwood (2012) un Leithwood et al. (2020a).

Šie pierādījumi apstiprina pašreiz vērojamo plašo interesi par līderības uzlabošanu, saskatot tajā atslēgu liela mēroga reformu veiksmīgai īstenošanai." Un vēl: "Praktiski nav dokumentēts neviens gadījums, kad situācija kādā problemātiskā skolā būtu uzlabota, neiesaistoties spēcīgam līderim." Ar šo ziņojumu plānots izvērtēt, kā šo izpratni izmantot, lai lēmumu pieņēmējiem palīdzētu izstrādāt tādu politiku, kas nodrošinātu, ka ikvienā izglītības iestādē un pārvaldē ir sagatavots līderis, kas spēj kompetenti vērtēt un risināt izglītības problēmas. Ar to uzmanība tiek pārvirzīta no izcilām personībām uz atbalstu sistemātiskam procesam.

Skolas vadības jēdziens un izpratne par līdera lomu ir mainījusies. Galvenās izmaiņas: skolas direktora kā administratīvo un birokrātisko funkciju veicēja vietā ir nācis direktors, no kura, lai uzlabotu skolas rezultātus, tiek sagaidīta aktīvāka sadarbība ar skolotājiem un citiem speciālistiem. Izpratni par to, kādiem jābūt šiem rezultātiem, veido izglītības pārvalžu un izglītības kopienas, kas ietver pašus līderus, izdarītās sociālās izvēles un pārliecība.

Trīs skolas vadības dimensijas – nospraust mērķus, koncentrēties uz mācībām un veicināt sadarbību – lielā mērā saskan ar trim līderības konceptiem – pārveidojošo, pedagoģisko un dalīto līderību –, kam pētījumā pievērsta vislielākā uzmanība. Ceturtā dimensija ir cieši saistīta ar trim iepriekšējām:

- mērķu nospraušana ir saistīta ar pārveidojošo līderību, un tā prasa rīcību, kas ietekmē, iedvesmo un motivē skolas kopienas locekļus uzlabot skolas darbu;
- koncentrēšanās uz mācībām ir saistīta ar pedagoģisko līderību, un tā prasa rīcību, kas ietekmē, iedvesmo un motivē skolas kopienas locekļus uzlabot mācību rezultātus;
- sadarbības veicināšana ir saistīta ar dalīto jeb deleģēto līderību, un tā rāda līderu spēju mijiedarboties un sadarboties ar citiem, daloties ar saviem pienākumiem;

- cilvēku attīstības veicināšana ietilpst skolas līderu cilvēkresursu vadības pienākumos, un tā prasa arī palīdzēt savai komandai turpināt mācīties un augt.

Labi līderi katrā no šīm dimensijām ir atraduši darāmo darbu pamatrepertuārā (**1. tabula**) arī kaut ko sev noderīgu. Patiesībā minēto piemēru varianti noder ne tikai skolu direktoriem un skolotājiem līderiem, bet arī izglītības sistēmas vadītājiem, it īpaši vietējā līmenī. Šīs četras līderības dimensijas caurvij visu ziņojumu.

SKOLAS VADĪBA: LOMAS, IETEKME UN STANDARTI

Vēsturiski skolu direktori galvenokārt uzskatīti par administratoriem, taču aizvien biežāk no viņiem sagaida uzņemties lomu, kam būtu plašāka ietekme. Lai uzņemtos šādu lomu, direktoriem jāapgūst daudzveidīgas prasmes. Risinot problēmas, viņiem jāprot izmantot datus, noteikt prioritātes, plānot, īstenot, uzraudzīt un novērtēt atrasto risinājumu. Viņiem arī efektīvi jākomunicē, lai veidotu kopīgu izpratni, mobilizētu komandu kopīgiem mērķiem un veicinātu profesionālo izaugsmi. Savukārt konstruktīvu attiecību veidošanai viņiem nepieciešama emocionālā inteliģence, pašapziņa, sociālā apziņa un pašregulācijas prasmes.

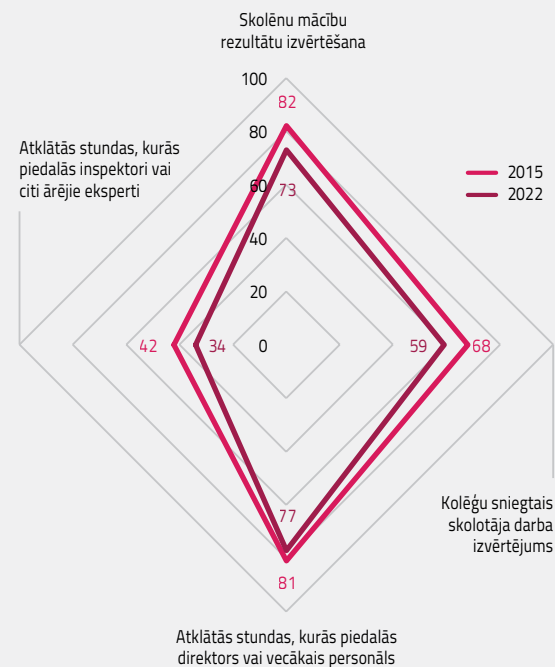
No direktoriem sagaida spēju izstrādāt vīziju visai skolas kopienai. 78 % valstu šo prasmi iekļāvušas arī savos izglītības standartos. Bruneja Darusalama un Malaizija uzsver, ka direktoriem nepieciešamas vizionāras un stratēģiskas plānošanas spējas, lai sekmētu savas organizācijas ceļu uz izcilību. No viņiem sagaida arī morāles un ētikas normu ievērošanu un, kad vien rodas atbilstoša situācija, sniegt iedvesmojošu un motivējošu personīgo piemēru. Kazahstānā, piemēram, uzsver, ka direktori nedrīkst izturēties pielaidīgi pret korupciju un akadēmisko negodīgumu.

Direktorus vēlas redzēt kā mācību līderus. 57 % valstu sagaida, ka skolas direktors sniegs vērtējumu par skolotāju darbu, pamatojoties uz saviem novērojumiem. Taču realitāte var atšķirties no tā, kas prasīts dokumentos. Pārskatot situāciju 14 valstīs ar zemiem un vidēji augstiem ienākumiem, tajā skaitā Ekvadorā, Kenijā, Pakistānā un Filipīnās, secināts, ka 68 % no sava laika direktori velta ar vadīšanu saistītu uzdevumu izpildei. Starptautiskā skolēnu prasmju novērtēšanas programma (PISA) rāda, ka skolotāju darba pārraudzīšana pēdējos gados ir samazinājusies. To vidusskolas direktoru proporcija ESAO valstīs, kuri ziņojuši, ka paši vai vecākais personāls ir piedalījušies mācību stundu novērošanā, ir samazinājusies no 81 % 2015. gadā līdz 77 % 2022. gadā. (**1. grafiks**)

No direktoriem sagaida sadarbības stiprināšanu. Pusē no monitorētajām valstīm no direktoriem prasa veicināt skolotāju sadarbīšanos, piemēram, sekmējot sadarbību skolas iekšienē profesionālo mācību kopienu ietvaros,

1. GRAFIKS

Skolu direktoru ziņojumi no valstīm ar augstu ienākumu līmeni atklāj, ka samazinās mācību procesa norišu pārraudzība
Vidusskolas direktoru procentuālā daļa, kas piedalās mācību procesa norišu pārraudzīšanā, ESAO valstīs, 2015. un 2022. gads



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig1
Avots: ESAO (2023)

veidojot sadarbības plānus un starpdisciplinārus projektus, atbalstot skolotāju komandu darbu un kolēgu apmaiņšanos ar atsauksmēm. Vjetnamā direktori veido skolotāju profesionālās komandas, apvienojot pedagogus pēc klašu līmeņa vai mācību priekšmeta, lai pievērstos tādiem jautājumiem kā izglītības tehnoloģijas, atbalsts skolēniem ar īpašām vajadzībām, skolas konsultēšana, mācību plānu izstrāde un mācību grāmatu atlase.

No direktoriem sagaida atbalstu personāla izaugsmei.

70 % valstu skolotāju novērtēšana ir uzticēta direktoriem ar mērķi – veicināt attīstību, karjeras izaugsmi, nodrošināt kvalitāti un atbildību. 2018. gada Starptautiskajā mācību vides pētījumā (TALIS) piedalījās 48 izglītības sistēmas – 71 % no tām skolotāju formatīvo novērtēšanu ik gadu veic skolas direktors. Starp vērtēšanas metodēm bija skolēnu rezultātu analīze (94 %), skolēnu aptauja (82 %), skolotāja zināšanu novērtēšana mācību saturā (70 %) un pašnovērtējums (68 %). Kā liecina 45 valstu dati no 2015. gada Starptautiskā matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču pētījuma, skolotāju apmierinātība ar darbu bija augstāka, ja skolas līderis bija pieejams un atbalstīja mācību plānošanu.

Direktori var būtiski ietekmēt veselu virkni skolēnu un skolotāju darba rezultātu. Ir ļoti grūti novērtēt direktora ietekmi. Ieguldījumu pusē ir grūti novērot un izmērīt to, ko direktori ieliek savā darbā, jo viņu darbības aspekti ir gan ļoti cieši savstarpēji saistīti, gan iekļauti apkārtējā kontekstā. Savukārt rezultātu novērtēšanas pusē ir daudz novērojamo objektu – skolēni, skolotāji, skola un kopiena. Arī tie rezultāti ir vairāki. Neraugoties uz to, vairākos pētījumos tiek uzkrāti pierādījumi par konkrētu līdera darbību ietekmi uz skolas organizāciju, kultūru un skolotājiem.

Lielākā daļa pētījumu pievēršas direktoru ietekmei uz skolēnu mācībām, jo tie rezultāti ir vieglāk kvantificējami. 1800 skolu analīze astoņās valstīs rāda, ka vadības kvalitātes pasākumu uzlabošana par 1 standartnovirzi uzlabo skolēnu rezultātus par 0,23–0,43 no standartnovirzes. No 2004. gada līdz 2019. gadam veiktā vairāk nekā 20 000 skolu direktoru aptauja Anglijā, Apvienotajā Karalistē, parādīja, ka aizstājot neefektīvu direktoru (no vajākamajiem 16 %) ar efektīvu (no spēcīgākajiem 15 %), vidusskolēnu sekmes uzlabojās vidēji par divām ballēm visos priekšmetos, bet atsevišķā priekšmetā – par vienu balli. Haiti direktoru ikdienas vadības darbību uzlabošana ievērojami paaugstināja lasīšanas rezultātu jaunākajās klasēs (par 0,43 no standartnovirzes) skolās, kuras smagi bija skārusi viesuļvētra *Metjū*.

Pētījumi rāda direktoru ietekmi uz vairākiem citiem izglītības rezultātiem. Direktori var būtiski ietekmēt skolas apmeklēšanas un nepamešanas rādītājus. Austrālijā, Viktorijas štatā, direktoru sadarbības rezultātā samazinot apmeklēšanas atšķirības starp dažādiem skolu veidiem, skolas apmeklēšanas rādītāji no 86,5 % 2022. gadā pieauga līdz 88,6 % 2023. gadā. Efektīvi strādājoši direktori rada atbalstošu vidi, kurā tiek veicināta skolēnu emocionālā labbūtība. Jamaikā vidusskolu direktori piedalās papildu konsultantu nolīgšanā, līdzekļu piešķiršanā skolēnu un personāla atbalstam, kā arī resursu piesaistīšanā, piemēram, brokastu programmas īstenošanai. Direktori īsteno arī kultūras ziņā atbildīgu pieeju, veidojot iekļaujošu vidi, piemēram, Maltā, kur direktori sekmējuši iekļaujošas skolas kultūrvides radīšanu imigrantu ģimeņu un skolēnu atbalstam.

Direktora līdera kvalitāti un viņa ietekmi uz skolēnu sniegumu nosaka individuālās, skolas un sistēmas iezīmes. Dienvidāfrikā direktores sievietes spēj radīt drošāku, koleģiālāku mācīšanās vidi, kurā skaidri noteikta katra personāla locekļa atbildība. Argentīnā sociāli nelabvēlīgo skolu direktoriem bija uz pusi mazāka nostrādāto gadu pieredze, nekā viņu kolēģiem sociāli labvēlīgās skolās. No 20 valstīm, kas piedalījās 2022. gada PISA pētījumā, redzams – jo lielāka atbildība par cilvēkresursiem un finanšu lēmumiem tika uzticēta direktoram, jo lielāka bija arī iespēja, ka valsts ierindosies to valstu vidū, kurās skolēnu sniegums matemātikā ir virs vidējā. Taču pārāk liela atbildība, kam nenāk līdzīgi pietiekami resursi, var novest pie stresa un problēmām.

Vadības standarti noder kā vadlīnijas darbības novērtēšanā un sertifikācijā. Skolas vadības standarti 95 % pasaules valstu ir noteikti likumos un politikas dokumentos vai arī ir izstrādāti kā atsevišķs dokuments. Ruandā 2020. gadā pieņemtajā dokumentā "Profesijas standarti efektīvai skolas vadībai" definēti galvenie uzdevumi un kompetences, to vidū ir stratēģiskā virziena izstrāde, mācīšanās un mācīšanas vadība, skolas vadīšana un sadarbība ar vietējo kopienu. Tikai pusē no valstīm skolu direktoru standartos ir skaidri noteikts atbalsts skolotāju sadarbībai. Taču vadības standarti tiek arī kritizēti par nepietiekamu vērības veltīšanu konteksta diktētām atšķirībām un pārāk lielu paļaušanos uz Rietumu modeļiem.

SKOLAS VADĪBA: ATLASE, SAGATAVOŠANA UN APSTĀKĻI

Ir nepieciešama skolas direktora amata profesionalizācija, nemot vērā tam izvirzīto uzdevumu sarežģītību. Lai direktora amatu attīstītu par profesiju, ir vajadzīgi skaidri, caurredzami un uz nopelniem balstīti pretendenta atlases un darbā pieņemšanas noteikumi, atbilstošas apmācības un izaugsmes iespējas, tai skaitā atbalsts darba sākumposmā, kā arī pievilcīgi darba apstākļi, kas palielinātu gan apmierinātību ar darbu, gan amata prestižu.

Lai nodrošinātu direktora karjeras profesionalizāciju, vajag uzlabot atlases procesu. Neatkarīgi no tā, cik liela autonomija skolām tiek piešķirta, skaidru, godīgu, iekļaujošu, caurredzamu un nepārprotami definētu kritēriju noteikšana palielina uzticību direktora amata svaram un uzlabo rezultātus. Ja konkurss ir iekšējs, paaugstinot amatā kādu no skolā strādājošiem, uzsvars tiek likts uz skolas kultūras, darbības un problēmu pārzināšanu un to izpratni. Savukārt atklātā konkursā uz direktora vietu iespējams piesaistīt prasmīgus kandidātus no ārienes ar svaigu redzējumu uz skolas izaugsmi.

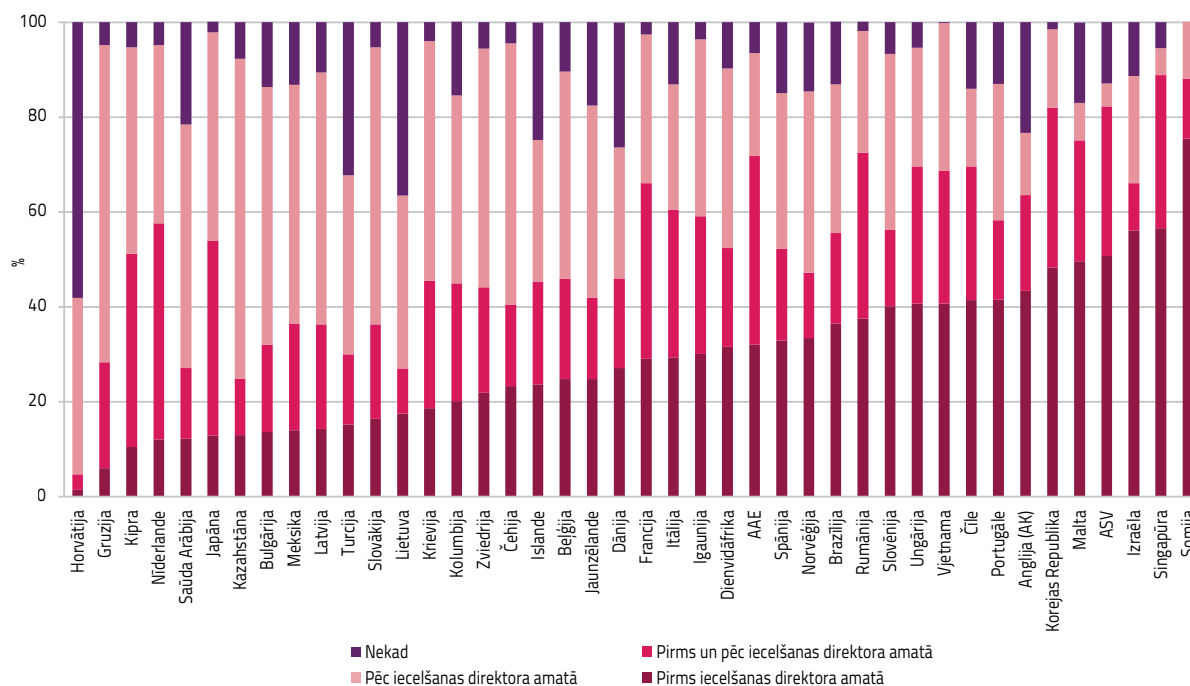
Direktoru atlasē parādās konkurences faktors.

Konkurences ieviešana var būt noderīga, rīkojot kandidātu izvērtēšanu gan iekšējā, gan atklātā atlases procesā. Atklāts, konkurencē balstīts pamatzglītības un vidējās izglītības iestāžu direktoru darbā pieņemšanas process ir nodrošināts 63 % pasaules valstu, savukārt tikai pamatskolas direktoru atlasē atklāts konkurss pieļauts 8 % valstu, bet tikai vidusskolā – 3 % valstu. Rumānijā, ļaujot vairākiem kandidātiem konkurēt uz direktora amatu, ir uzlabojusies skolēnu sekmes. Korejas Republikā līdzās pastāv trīs veidu atlases procesi. 2012. gadā 68 % gadījumu pretendents tika "uzaicināts" (konkursos, kas notika izglītības sistēmas skolās), 30 % gadījumu process bija "iekšējs", proti, notika paaugstināšana amatā (autonomajās skolās), bet 2 % gadījumu tika rīkots atklāts konkurss, un šī daļa atlases procesā līdz 2022. gadam bija pieaugusi jau līdz 10%.

2. TABULA

Salīdzinoši maz direktoru, kas stājas amatā, ir pabeiguši kursu skolas administrēšanā

To pamatskolas direktoru proporcija, kuri apguvuši skolas administrēšanas programmu vai kursu, vai arī piedalījušies direktoru apmācībā, pēc mācīšanās laika, izvēlēts valstīs ar vidēji augstu un augstu ienākumu līmeni, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig2
Avots: ESAO (2019)

Direktoru atlase un pieņemšana darbā var tikt politizēta.

Protekcionalisms ir bieži sastopama iezīme publiskā sektora darbavietu aizpildīšanā daudzās valstīs. Brazīlijā, kur katrā štatā var pastāvēt vairākas direktoru atlases formas, visizplatītākie veidi, sarindojot pēc popularitātes, ir: ievēlēšana (56 %), politiska iecelšana amatā (48 %) un atlase, kas balstās uz piedāvājumu ("skolas pārvaldības plāns") (33 %) vai atbilstošu kvalifikāciju un sertifikātu (30 %). Gruzijā iespējama politiska ietekme uz direktoru atlases procesu ir izraisījusi izglītojamo protestus.

Direktoru atlases kritēriji kļūst arvien stingrāki. Izglītības sistēma 46 % valstu no direktora amata kandidātiem prasa tikai pedagoģiskā darba pieredzi, 34 % meklē kandidātus gan ar pedagoģisko, gan vadības pieredzi, 11 % lūdz uzrādīt atbilstošu pieredzi izglītības jomā, 2 % pietiek ar pieredzi jebkādā administratīvā vai vadošā amatā, bet 7 % attiecībā uz pieredzi neizvirza nekādas specifiskas prasības. Piemēram, Etiopijā 53 % skolu direktoriem pirms iecelšanas amatā nebija nekādas pieredzes vadības jomā.

Direktoru akadēmiskā izglītība un pieredze dažādās valstīs atšķiras – to ietekmē izglītības līmenis, demogrāfija un kandidātu atlases politika.

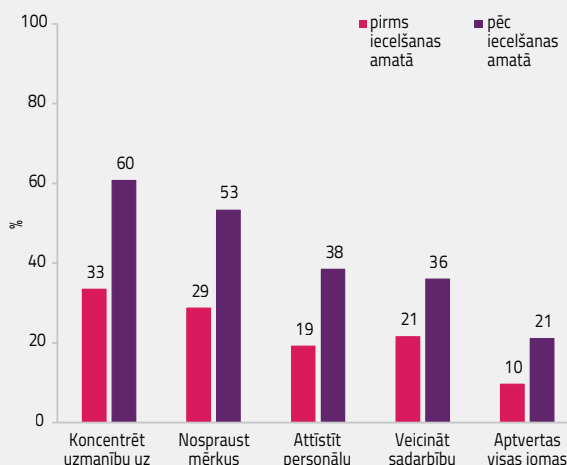
2019. gada Starptautiskā matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču pētījumā (TIMSS), kurā tika vērtētas pamatskolas skolēnu zināšanas un prasmes 39 izglītības sistēmās, noskaidrots, ka 2 % skolu direktoru nebija bakalaura grāda, 43 % direktoru bija bakalaura grāds, bet 55 % direktoru bija maģistra vai doktora grāds. 2018. gada Starptautiskais mācību vides pētījums (TALIS) rāda, ka pamatskolu direktori amatā vidēji bija aizvadījuši 10 gadus, no kuriem 7 nostrādāti skolā, kuru viņi tobrīd vada. Japānā un Korejas Republikā vidējais amata ieņemšanas ilgums bija mazāks par 5 gadiem, bet Kolumbijā un Baltijas valstīs tas bija no 13 līdz 16 gadiem. Skolu direktoriem Austrālijā, Jaunzēlandē un Singapūrā bija divas reizes ilgāka pieredze kādā citā vadošā amatā skolā (10 gadi) nekā viņu kolēģiem citās valstīs (5 gadi).

Skolas vadības pozīcijās nav pietiekami nodrošināta dažādība. Aptuveni 40 valstīs, kuru dati par sākumskolas un pamatskolas posmu ir pieejami, sieviešu proporcija skolu direktoru vidū ir vidēji vismaz par 20 procentpunktiem

3. GRAFIKS

Tikai piektā daļa no direktoru sagatavošanas un apmācību programmām aptver visas četras līderības prasmes

Skolu direktoru sagatavošanas un apmācību programmās iekļautās vadības prasmes procentos, izvēlētajās valstīs, 2024. gads



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig3

Avots. Globālā izglītības monitoringa ziņojuma komandas analīze, kas balstās uz PEER valstu profiliem.

zemāka nekā sieviešu daļa starp skolotājiem. Japānā, Korejas Republikā, Dienvidāfrikā, Turcijā un Vjetnamā šī atšķirība gan sākumskolā, gan pamatskolā bija vismaz 30 procentpunkti. Dažās valstīs ir ieviestas dzimumu kvotas, piemēram, Ruandā, kur 30 % vadošo amatu ir rezervēti sievietēm. Daudzās valstīs pieaugusi skolēnu dažādība skolā neatspoguļojas izglītības līderu dažādībā. Piemēram, Anglijā, Apvienotajā Karalistē, melnādaino skolēnu proporcija ir 32 % un skolēnu daļa ar aziātisku un citu minoritāšu izcelsmi ir 29 % no sākumskolā un pamatskolā uzņemtajiem audzēkņiem, taču tikai 2 % no visiem direktoriem 2020. gadā pārstāvēja šīs grupas.

Direktoru sagatavotība pirms iecelšanas amatā dažādās valstīs ir atšķirīga. Skolu līderi, kuri apmācīti tikai, lai kļūtu par labiem skolotājiem, nav pietiekami sagatavoti savai lomai. 2018. gada Starptautiskais mācību vides pētījums (TALIS) liecina, ka 88 % pamatskolas direktoru kādā savas karjeras posmā ir apguvuši programmu vai kursu, kurā viena no aplūkotajām tēmām bijusi skolas administrēšana vai direktoru apmācība. Taču tikai 30 % direktoru ir pabeiguši programmu vai kursu pirms stāšanās amatā, 24 % šajos jautājumos ir izglītojušies gan pirms, gan pēc savu pienākumu pildīšanas uzsākšanas, bet 34 % piedalījušies apmācībās tikai pēc stāšanās amatā. Starp valstīm, kurās apmācību kursu vai programmu skolas administrēšanā pirms iecelšanas amatā ir saņēmis mazāk nekā viens no pieciem direktoriem, jāmin Bulgārija, Meksika un Nīderlande. (2. grafiks) No šiem direktoriem 15 % pauda vajadzību pēc

apmācībām līdztiesības un daudzveidības nodrošināšanā, 28 % vēlas uzlabot datu lietošanas prasmes un 28 % ir ieinteresēti zināšanās par skolotāju sadarbības veicināšanu.

Līderu sagatavošanas un kvalifikācijas paaugstināšanas programmas dažādās valstīs atšķiras. Ir apmācību programmas topošajiem direktoriem pirms viņi stājušies amatā, ir amatā ievadošas iepazīstināšanas programmas jauniem direktoriem, un ir arī profesionālās tālākizglītības programmas tiem, kuri amatā jau strādā, tajā skaitā mācību programmas, kas balstītas praktiskā pieredzē. Ķīnā jauniem direktoriem jāapmeklē un jāpabeidz 300 stundu mācību programma, bet katram amatā esošam direktoram ik pēc 5 gadiem jāapgūst vismaz 360 stundu kurss šim mērķim pilnvarotās profesionālās apmācības iestādēs.

Sagatavošana bieži vien aprobežojas ar teorētiskām zināšanām. Daudz lielāks ieguvums ir, ja sagatavošana ietver stažēšanos, mentora atbalstu un praktiskas pieredzes gūšanu reālā skolas vidē. Singapūrā "Izglītības līderu programmas" ietvaros visi jaunie direktori pirmajā darba gadā saņem mentora atbalstu darbā ievadīšanas programmā. Savukārt Kambodžā vadības programmas saturs, balstoties uz skolas direktora standartu, piedāvā profesionālās izaugsmes seminārus, praksē balstītus kursus un skolu attīstības projektu izstrādi.

Valstīs joprojām galveno uzsvāru liek uz amatā esošo direktoru apmācību, nevis apmācībām pirms stāšanās amatā vai darbā ievadīšanas laikā. 88 % valstu direktoru pastāvīga profesionāla izaugsme ir noteikta likumā vai politikā, taču tikai 60 % valstu min arī skolu direktoru apmācības pirms stāšanās amatā, un tikai 31 % – apmācības, ievadot amatā. Indijā 2020. gadā apstiprinātā Nacionālā izglītības politika paredz, ka skolu direktoriem katru gadu ir jāapgūst profesionālās kvalifikācijas kursi vismaz 50 stundu apjomā. 2018. gada Starptautiskais mācību vides pētījums (TALIS) liecina, ka 46 % pamatskolas direktoru ziņojuši par grūtībām atrast laiku profesionālajai izaugsmei, jo ir jāveic darba pienākumi (Japānā pat 82 %), 36 % ir norādījuši uz stimulu trūkumu (Saūda Arābijā pat 84 %), bet 32 % pauduši bažas par apmācību maksu (Kolumbijā 68 %).

Programmās redzama ievērojama nesabalansētība starp galvenajām līderim nepieciešamajām darbības dimensijām. Ir apkopota informācija par 142 direktoru sagatavošanas un apmācību programmām 92 valstīs, lai noteiktu, cik lielā mērā tās pievēršas četrām līderības pamata prasmēm. Divas visbiežāk minētās bija: izstrādāt vīziju (42 %), koncentrēties uz mācībām (47 %), tām sekoja personāla attīstība (31 %) un sadarbības veicināšana (29 %). Tikai 18 % no visām programmām pievēršas visām četrām darbības dimensijām. Turklāt visas četras līderības dimensijas biežāk tiek iekļautas profesionālās kvalifikācijas celšanas programmās, nevis tajās, kas domātas apmācībai

pirms stāšanās amatā. Analīze liecina, ka vismaz puse šo programmu pievērsās pārveidojošajai un pedagoģiskajai līderībai, bet daļītā līderība paliek otrajā plānā. (3. grafiks)

Labi izstrādātas skolu vadības programmas uzlabo izglītības rezultātus. Argentīnā sākumskolu direktori, kuri saņēmuši diagnosticējošu vērtējumu un izpratuši, kā to izmantot, ir palīdzējuši savām skolām pārspēt kontrolgrupas skolas par 0,33 no standartnovirzes matemātikas rādītājos un par 0,36 no standartnovirzes lasīšanas rādītājos. Gvatemalā skolu direktoru apmācību programma ir palīdzējusi samazināt skolu pametušo skolēnu skaitu par 4 % ar izmaksām 3 ASV dolāri par vienu skolēnu.

Skolu direktoru sertifikācija var uzlabot vadības kvalitāti. Sertifikācija ir formāla procedūra, kuras gaitā tiek novērtētas, pārbaudītas un atzītas direktoru zināšanas un prasmes, un tā ir svarīgs profesionalizācijas apliecinājums. 2019. gada Starptautiskais matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču pētījums (TIMSS) rāda, ka 68 % ceturtās klases skolēnu un 71 % astotās klases skolēnu mācās skolā, kuras līderim ir sertifikāts vai licence. Irānas Islama Republikā Izglītības ministrija, pamatojoties uz kompetences izvērtējumu, izsniedz sertifikātu uz pieciem gadiem, kurš apliecina spēju strādāt vadošā amatā skolā. Filipīnās topošajiem direktoriem un direktoru vietniekiem ir jānokārto valsts kvalifikācijas eksāmens skolu vadītājiem. Dienvidāfrikas Izglītības pārvalde ir akreditējusi Skolu vadības valsts kvalifikācijas programmu, kas ir obligāta profesionālās kvalifikācijas programma, izstrādāta sadarbībā ar 14 augstskolām, asociācijām, Dienvidāfrikas Direktoru asociāciju un citām nevalstiskajām organizācijām.

Direktoru palikšanu amatā un apmierinātību ar darbu lielā mērā nosaka darba apstākļi. Austrālijā direktori strādā gandrīz 60 stundas nedēļā, un divi biežākie stresa iemesli ir lielais darba apjoms un laika trūkums, kas neļauj pievērsties mācīšanas un mācīšanās uzdevumiem. Grieķijā direktori norāda, ka lielāko daļu laika velta administratīvu pienākumu veikšanai – sākot ar skolotāju aizvietošanu algu noteikšanu un beidzot ar skolas remontdarbiem, un tas atņem laiku, kas būtu jāvelta pedagoģiskajai vadībai. Somija ir optimizējusi direktoru administratīvos pienākumus, ļaujot vairāk pievērsties pedagoģiskajai vadībai, tā uzlabojot gan direktoru apmierinātību ar darbu, gan skolēnu rezultātus.

Apmierinātība ar darbu ir augsta, taču joprojām plaši sastopams arī stress un izdegšana. Kā rāda 2018. gada Starptautiskais mācību vides pētījums (TALIS), aptuveni 79 % pamatskolu direktoru no 48 izglītības sistēmām "piekrita" vai "noteikti piekrita", ka ieguvumi, strādājot šajā profesijā, pārsniedz tās trūkumus, un 86 % piekrita apgalvojumam – ja lēmums būtu jāpieņem vēlreiz, viņi tik un tā izvēlētos šo darbu/ amatu. Dati par direktoru rotāciju joprojām ir ierobežoti. ASV nav pierādījumu, kas liecinātu, ka darbinieku rotācija šajā amatā pieaugtu: 2021.–2022. gadā

80 % publisko skolu direktoru ir palikuši savā skolā, 6 % ir pārgājuši uz citu skolu, bet 11 % šo profesiju ir pametuši, un šie rādītāji nebija būtiski mainījušies kopš iepriekšējās datu vākšanas 2012.–2013. un 2016.–2017. gadā. Zviedrijā administratīvo datu analīze laikā no 1980. līdz 2017. gadam parādīja, ka mobilitāte laika gaitā nedaudz pieaugusi, taču tā nebija viennozīmīgi saistāma ar darba apstākļu pasliktināšanos. Tomēr stress un izdegšana ir bieži sastopamas parādības. Vēl lielāku spiedienu uz direktoriem izdarīja Covid-19 pandēmija. Piemēram, Austrālijā 48 % direktoru 2022. gadā saņēma brīdinājuma "sarkano karogu" garīgās veselības jomā, kas norāda uz augstu stresa līmeni.

Novērtēšanas sistēma var uzlabot skolu direktoru darbības efektivitāti. 78 % pasaules valstu ir izstrādātas direktoru novērtēšanas sistēmas. Tomēr novērtēšanas sistēma vien nevar nodrošināt pilnīgu atbalstu direktoru izaugsmei. Tā 39 % valstu novērtēšana saistās ar sankcijām un sodiem. Čīlē direktori paraksta piecu gadu līgumu, kas nosaka viņu atbildību konkrētu rezultātu sasniegšanā tādās jomās kā skolēnu uzņemšana, skolas apmeklējums un sasniegumi. Uz rezultātiem orientētie līgumi ir tieši saistīti ar sankcijām, tajā skaitā līguma pirmstermiņa izbeigšanu, ja pašvaldība direktora darbību uzskata par neapmierinošu. Moldovā direktora līgumu var uzteikt, ja ārējā novērtējumā atkārtoti tiek saņemts neapmierinošs skolas darba vērtējums. Tikmēr skolu līderus Singapūrā vērtē, pamatojoties uz strukturētu sistēmu, kas saistīta ar karjeras izaugsmi, un direktoriem, kas uzrāda labu sniegumu, tiek piedāvāts augstāks amats.

DALĪTĀ VADĪBA SKOLĀ

Direktors, daloties vadības pienākumos ar pedagogiem, skolēniem, vecākiem un kopienu, var veicināt inovācijas, iekļaušanu un uzlabojumus mācību vidē. Neraugoties uz šādu iespēju, skolu vadība bieži vien saglabā savu hierarhiskumu, ierobežojot citu dalībnieku iesaisti tajā. Direktori netiek pietiekamā mērā sagatavoti sadarbības stiprināšanai. Skolotājiem nepieciešamas apmācības vadībā un autonomija. Nav iedibināta skolēnu iesaiste skolas vadības procesos. Arī vecāki un kopienas locekļi, kas izrāda vēlmi līdzdarboties skolas izaugsmei, sastopas ar šķēršļiem.

Direktoru vietnieki var palīdzēt veidot skolas vīziju, vadīt procesus un izstrādāt mācību stratēģijas. Efektīvs atbalsts direktoru vietniekiem ietver skaidras pilnvaras, strukturētu mentoringu un pastāvīgu apmācību. Taču joprojām trūkst pienācīgas skaidrības par viņu lomu, un direktoru vietniekiem var arī trūkt laika, lai iesaistītos vadības procesos. Direktoru vietnieku pārstāvniecība skolas vadības komandā dažādās valstīs atšķiras – no 21 % Kolumbijā un 27 % Horvātijā līdz pilna mēra pārstāvniecībai Japānā un Singapūrā. Honkongā, Ķīnā, 300 direktoru vietnieku ziņoja par būtisku pretrunu, kāda pastāv starp laiku, ko viņi velta dažādām sava darba jomām, un to, cik nozīmīgas viņiem tās šķiet.

Skolotājiem, kuri veic vidēja līmeņa vadības uzdevumus, piemēram, ir mācību priekšmetu koordinatori un mācību programmu vadītāji, ir vitāli svarīga ietekme uz mācīšanu un mācīšanos. Taču skolotājiem šajās pozīcijās bieži vien trūkst apmācību, lai apgūtu nepieciešamās vadības un saskarsmes prasmes. Viņu pienākumi mēdz būt neskaidri, bet finansiālie stimuli – nepietiekami. Piemēram, Grieķijā un Portugālē par vadības uzdevumu veikšanu netiek nodrošināta papildu atlīdzība. Arī skolotāju līderu iesaiste skolas vadības komandā mēdz stipri atšķirties – Izraēlā un Kazahstānā departamentu vadītāji ir iekļauti vairāk nekā 85 % skolu vadības komandu sastāvā, bet Francijā un Saūda Arābijā viņi darbojas mazāk nekā 10 % no visām vadības komandām. Starptautiskais skolotāju līderības pētījums iestājas par vadības aspektu integrēšanu skolotāju sākotnējā apmācībā, lai viņi izprastu saikni starp pedagoga līderību, skolas kultūru un mācīšanu.

Skolotāji var būt prasmīgi līderi arī tad, ja viņiem formāli nav piešķirta līdera loma. Būt kolēģu mentoram, piedāvāt inovācijas un veidot skolas kultūru – tas ir nozīmīgs pienesums. Deli, Indijā, skolotāji sākotnēji bija piesardzīgi pret kolēģu uzraudzību, bet ar laiku sāka uzticēties saviem mentoriem un koordinatoriem, un novērtēja vidējā līmeņa līderu atbalstu. Skolotāji līdera pozīcijā veido arī skolas saikni ar ģimenēm un skolēniem. Jaunzēlandē, lai atbalstītu skolēnus, kuri mājās nerunā angļu valodā, skolotāji veido attiecības ar šo skolēnu ģimenēm un rīko pasākumus, kas ceļ skolēnu pašapziņu un lepnumu par savu valodu un kultūru.

Atbalsta personāls var uzņemties līderību, identificējot un mazinot šķēršļus, kas traucē mācībām, kā arī palīdzot veidot mācīšanās stratēģiju. Lai pieņemtu pārdomātus lēmumus iekļaujošās izglītības laukā, direktori Ņūdžersijas štatā, ASV, balstījās uz skolu psihologu, izglītības speciālistu un apgabala administrācijas kolektīvo ieguldījumu. Arī skolu medmāsas uzņēmās veselības iniciatīvu vadību, tajā skaitā organizējot vakcinācijas kampaņas, un palīdzot uzlabot skolēnu sekmes, rūpējoties par audzēkņu veselīgu uzturu un viņu satraukuma mazināšanu.

Skolēni var uzņemties gan formālu, gan neformālu vadību. Formālajām pozīcijām, piemēram, skolēnu domēm un vadības komitejām, ir liela ietekme uz skolēnu izglītības vidi un personīgo izaugsmi. 57 % no visām valstīm skolēniem ir noteikta sava pārstāvniecība skolu padomēs. Lai arī skolēnu dome lielākoties ir vēlēta institūcija, tai var būt ierobežotas iespējas praktiski piedalīties lēmumu pieņemšanā, un tas mazina skolēnu varas autoritāti. Pētījumā par vidusskolas skolēnu domēm Polijā secināts, ka daudzi domes uzraudzītāji uzspiež skolēniem norādījumus, tā slāpējot viņu entuziasmu aktīvi darboties un pieņemt lēmumus. Neformālā līderība ietver sevī personiskos mācību plānus, kā arī skolotāju un skolēnu tikšanās. Dažās valstīs valdības ir izveidojušas atklātus forumus, kuros aicina skolēnus izteikt savu viedokli par izglītību, kā piemēru var minēt

Indijas Pamatizglītības centrālās pārvaldes rīkotos pasākumus un Dienvidāfrikas Jauniešu attīstības aģentūru. Lai arī reti un vairāk eksperimentālā nolūkā, ir sastopamas skolas, piemēram, *Mechai Pattana* skola Taizemē, kas rosina skolēnus plaši iesaistīties visu skolas lietu vadībā un apgūt līderības prasmes uzņēmējdarbības pasākumos, kā arī veicot sabiedrisko darbu.

Iesaistītie vecāki un kopienas locekļi var tuvināt skolas to mērķiem. Būdami skolas vadības komitejas pārstāvji, vecāki un kopienas locekļi pārtrauga, kā tiek pārvaldīta skolas darbība, politika, budžets un resursi. Albānijā un Ekvadorā viņi ietekmē skolas budžetu un skolotāju novērtēšanu, bet Kenijā pārtrauga skolas darbību un personāla vadības procesus. Skolotāju–vecāku asociācijas risina tādus jautājumus kā meiteņu izglītība Indijā, bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušana skolā Dienvidsudānā un atbalsts skolēniem no nelabvēlīgām ģimenēm Vjetnamā. Direktori veicina vecāku iesaisti, regulāri ar viņiem sazinoties, – 64 % valstu direktoriem ir pienākums informēt vecākus par skolas un skolēnu sekmēm. 83 % valstu ir paredzēta vecāku līdzdalība skolas pārvaldībā, un 62 % valstu tajā iesaista arī kopienas locekļus. Vecāku iesaistes līmenis ir augsts Latīņamerikas valstīs, piemēram, Kolumbijā (55 %), Dominikānas Republikā (59 %) un Salvadorā (60 %). Praksē skolas vadības komitejas izveidi un padomes locekļu atlasī ietekmē sociālo norišu dinamika, kas var novest pie izslēgšanas. Hondurāsā pētījumā, kurā bija iekļautas kopienas pārvaldītas skolas, secināts, ka aizbildniecība mazina caurredzamību un atbildību par rezultātiem.

SISTĒMAS VADĪBA

Centrālā un vietējā līmeņa izglītības ierēdņi var kļūt par sistēmas līderiem. Sistēmas līderi ir izglītības ierēdņi, kuru rīcība pārsniedz viņu amata aprakstā ietilstošo vadības procesu un administratīvo procedūru izpildi. Strādājot centrālajā līmenī, viņi var izmantot stratēģisko domāšanu, lai prognozētu vajadzības, rastu risinājumus un ierosinātu jaunu politiku izstrādi un reformas izglītības sistēmā. Vietējā līmenī, atkarībā no viņiem noteiktajām pārvaldības kompetences robežām –, kā apgabala ierēdņi vai skolu inspektori – viņi var pieņemt lēmumus par resursu sadalījumu, resursu pārvaldīšanu un atbalstu mācībām.

Efektīvai vadībai ir raksturīga saskaņas nodrošināšana starp izstrādāto politiku un tās īstenošanu. Kanādas Ontārio provincē veikts pētījums, kurā piedalījās vairāk nekā 2000 apgabala un skolu līderu no 45 skolu apgabaliem, atklāja, ka sistēmas līdera darbs ietekmē skolēnu mācību rezultātus. To pamatoja izvirzītā vīzija, misija un mērķi; mācību programmu atbilstība nospraustajiem mērķiem; ar mērķiem saskanīga programmas īstenošana; datu izmantošana. Apgabala līdera darbība ietekmēja izglītības procesu daudz lielākā mērā nekā skolu vadības stils un kvalitāte. Meksikas Pueblas štatā tika mainīta skolu

inspektoru loma un pilnvaras, kas iepriekš aprobežojās ar noteikumu ievērošanas pārbaudi. Norvēģijā pašvaldību izglītības ierēdņi ziņojuši, ka viņiem izdevies uzlabot iekļaušanu skolās, stiprinot skolotāju autonomiju un pedagoģisko kompetenci.

Vietējie līderi spēj vairāk paveikt mācību rezultātu uzlabošanā, ja viņiem ir pilnvaras un spējas veidot un īstenot politiku. Kolumbijā, kur lielajām pašvaldībām ir pilna mēra vadības atbildība pār skolotāju atlasī, apmācību un norīkošanu darbā, skolu infrastruktūru, materiāliem un transportu, ir mazāks to 3., 5. un 9. klases skolēnu skaits, kam ir vājākas sekmes spēju valodā un matemātikā. Savukārt decentralizācijas reforma Marokā, kuras mērķis bija reģionālajām izglītības pārvaldes iestādēm piešķirt lielāku administratīvo un finanšu autonomiju, rezultātu uzlabošanā nepanāca. Daļēji tāpēc, ka vāja izrādījās vietējā mēroga kapacitāte, daļēji tāpēc, ka centrālais līmenis saglabāja kontroli pār lēmumu pieņemšanu.

Sistēmas vadību var ierobežot nepietiekami skaidra izpratne par darbības virzieniem un motivācijas trūkums rīkoties kopēja mērķa sasniegšanai. Valsts un apgabala līmeņa izglītības ierēdņu aptauja Brazīlijā, Dominikānā, Gvatemalā un Peru parādīja, ka viņi nespēj nosaukt pat četrus no pieciem uzdevumiem, kas tiem saskaņā ar likumu būtu jāveic. Viņi arī apgalvoja, ka ir atbildīgi par vienu no trim uzdevumiem, kuri patiesībā noteikti augstākam pārvaldības līmenim. Izpratnes trūkums par savu lomu un uzdevumiem negatīvi ietekmē skolu mācību rezultātus attiecīgajos apgabalos.

Atbildība par reformām bieži vien netiek uzticēta tiem, kam tā būtu jāuzņemas. Dažas valstis izstrādā ambiciozus reformu plānus, taču atbildību par to īstenošanu nodod citām aģentūrām vai izpildes grupām, kuru vadībai ir lielāka autonomija lēmumu pieņemšanā. Ārējie konsultanti un padomdevēji var noteikt standartus, novērtēt sistēmas un politikas īstenošanas progresu, kā arī konsultēt par reformām. Piemēram, Malaizijā Veiktspējas pārvaldības un izpildes grupa organizēja plašas un regulāras konsultācijas un ciešu sadarbību starp centrālo un vietējo līmeni politikas prioritizēšanā, mērķu noteikšanā un īstenošanas uzraudzībā. Taču šādas izpildes grupas ne vienmēr ir devušas gaidītos rezultātus, pārsvarā tādēļ, ka netika veltīta pietiekami liela vērība izglītības ierēdņu vērtībai, attieksmes un spēju mainīšanai, kā tas bija redzams 2019. gada vietējo pašvaldību reformā Pakistānā.

Sistēmas līderiem vajadzētu būt mācību līderiem. Sistēmas līderi var palīdzēt, turot pastāvīgā uzmanības fokusā mācību rezultātus, sekojot līdzi izmaiņām datos, lai izprastu skolu vajadzības, veicinātu profesionālo izaugsmi

un nodrošinātu pedagoģisko atbalstu. Taču galvenā problēma šādos amatos strādājošiem ir tā, ka viņi var nebūt sagatavoti šim darbam tehniskā ziņā vai pat nezināt, ka viņiem paredzēts arī šāds pienākums. 174 apgabala izglītības pārvalžu pētījums Ganā, kas bija balstīts uz Pasaules pārvaldības aptaujā iekļautajiem aspektiem, parādīja, ka no apgabala ierēdņiem diez vai varēs sagaidīt pievēršanos stratēģiskajai plānošanai un procesa monitoringam, jo dati gan tiek vākti, taču ne vienmēr izskatīti un izmantoti.

Skolu inspektori varētu darboties kā sistēmas līderi. Inspektori vienlaikus konsultē, atbalsta un palīdz vairākiem skolu direktoriem. Tanzānijā inspektora apmeklējumu skaits un veids, kādā vizītes tika organizētas, bija viens no svarīgākajiem faktoriem, kas ietekmēja mācību uzlabošanu skolā. Taču kopumā šādas pārbaudes aprobežojas ar ziņojuma sagatavošanu, kas skolu sniegumu neko daudz neietekmē. Pētījums Šaņduņas provincē Ķīnā skolu snieguma uzlabošanu saistīja ar atbilstību nacionālajiem standartiem, noteikumiem un politikai, taču skolu inspekcijas pārbaudes neidentificēja kā faktoru, kas varētu palīdzēt uzlabot procesus skolā un mācību rezultātus.

Sistēmas līderi ne vienmēr sākotnēji par tādām ir izvēlēti. Tikai 12 % no plānošanas amatos ieceltajiem ierēdņiem Etiopijā un mazāk nekā 10 % Gvinejā bija ieguvuši izglītību plānošanas un pārvaldības jomā. Bangladešā, Indijā un Pakistānā ierēdņi tiek pieņemti darbā valsts pārvaldē uz mūžu, un viņu prasmes parasti nemaz nav saistītas ar tām, kas būtu nepieciešamas amatam, uz kuru viņi var tikt pārvirzīti. Uzticība tai grupai, kurai ierēdnis pieder, tiek vērtēta augstāk par viņa darba nopelniem. Turpretī visi augstākā līmeņa ierēdņi Korejas Republikā tiek iecelti, pamatojoties uz obligātu līdera spēju novērtējumu. Profesionāli sagatavoti novērtētāji pārbauda kandidāta līdera spējas, liekot risināt simulētas politikas un pārvaldības problēmas.

Sistēmas līderus var apmācīt veikt vadības funkcijas. Izmantojot profesionālās izaugsmes iespējas, var labot nepilnības visās vadības jomās. *"Jovem de Futuro"* programma Brazīlijā ir apmācījusi direktorus, skolu inspektorus un reģionālos direktorus, lai viņi spētu noteikt uz skolēnu izaugsmi virzītus mērķus un nodrošināt darbības saskaņotību. Atsevišķos gadījumos vadītājam nepieciešamās, bet trūkstošās prasmes var palīdzēt apgūt privāts mācību pakalpojumu sniedzējs. Organizācija *"Edvolution Enterprise"* sadarbībā ar Malaizijas Izglītības ministriju līdz šim apmācījusi 176 apgabala izglītības ierēdņus.

POLITISKĀ VADĪBA

Plašs ir to darbojošos personu loks, kas spēlē nozīmīgu lomu politiskajos un sociālajos procesos, ietekmējot izglītības mērķus un lēmumu pieņemšanu. Tālrēdzīgi politiskie līderi var izglītību noteikt par prioritāti un veidot darboties spējīgas sadarbības koalīcijas. Nevalstiskie partneri var pievērst valdības uzmanību savai izglītības vīzijai un pieprasīt, lai pie varas esošie uzņemtos atbildību par saviem lēmumiem. Taču partneru motivācija un intereses var nesaskanēt ar izglītības uzlabošanas mērķi. Turklāt viņu darbību var ierobežot pieredzes, resursu un atbalstošas vides trūkums, kas neļauj līderiem izpausties.

Izglītība ieņem nozīmīgu vietu valstu politiskajā dienas kārtībā. Nacionālajos attīstības plānos izglītība bieži tiek akcentēta. Valdības arī mēdz izmantot izglītības sistēmu, lai sabiedrībā veicinātu noteiktu pilsoniskās apziņas un nacionālās identitātes izpratni. 2020. gadā veiktā pētījumā, kurā piedalījās 900 vecāko ierēdņu no 35 valstīm ar zemu un vidēji augstu ienākumu līmeni, tika secināts, ka viņi par prioritāri nozīmīgāko rezultātu uzskata audzēkņu socializāciju, tai seko vidusskolas absolvēšana un lasīšanas, rakstīšanas un matemātikas pamatprasmes. Atkarībā no politiskā režīma mācību programmas atšķiras pēc tajos liktā uzsvara uz patriotisku saturu un simboliem. Ja izmaiņas valdībā pavada lielas pārmaiņas ideoloģijā, izglītība var kļūt par galveno ideoloģiskās cīņas lauku.

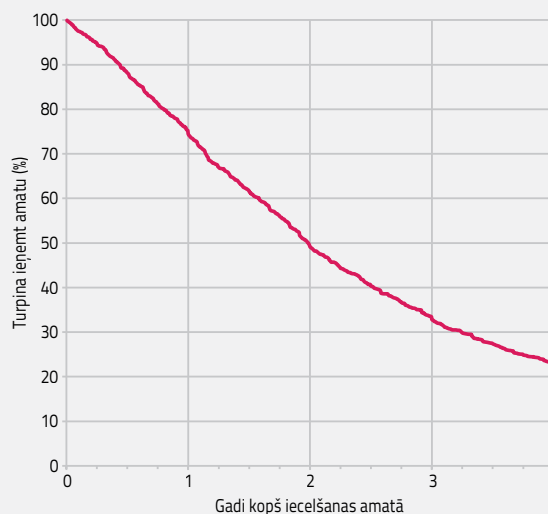
Rīcību izglītības jomā bieži nosaka uzvara vēlēšanās, nevis ilgtermiņa apsvērumi. Lai gan daudzas valdības cenšas pielāgot izglītību vīzijai par valsts attīstību, pieņemtie lēmumi izglītības jomā bieži vien ir vēlēšanu politikas rezultāts, jo tajos tiek ņemti vērā izteiktie solījumi un vienošanās starp politiskajām partijām un vēlētajiem. 2021. gadā 29 % valstu lēmumi par skolotāju pieņemšanu darbā un atļaušanu bieži vien vai pavisam noteikti bija balstīti politiskajos uzskatos. Ciešām politiskajām saitēm var būt izšķiroša ietekme uz izglītības rezultātiem. Kenijā etniskais favorītisms izglītībā ir novedis pie tā, ka lielāka skolu pieejamība un līdz ar to arī iespējas iegūt augstāku izglītības līmeni ir tiem, kuri pieder tai pašai etniskajai grupai, no kuras nāk prezidents un izglītības ministrs.

Politikā, lai vadītu, nepieciešams laiks, atbalsts un iedvesma. Izglītības ministriem šajā amata termiņā jāabalansē dažāda veida prasības. Izmantojot šī ziņojuma vajadzībām kopš 2010. gada veidoto datubāzi, kurā apkopotas ziņas par 1412 izglītības ministriem, var izveidot statistiski vidējā ministra profilu: 53 gadus vecs, augsti izglītots (72 % ir vismaz maģistra diploms) vīrietis (73 %). Aptuveni 23 % ministru ir iepriekšēja pieredze pedagoģiskajā darbā pamatzglītības un vidējās izglītības līmenī. Amatā vidēji pavadītais laiks ir gandrīz 2 gadi un 3 mēneši, bet vēl mazāks – 1 gads un 11 mēneši – tas ir ministriem, kuru valstis ierindojušās Liberālās demokrātijas

4. GRAFIKS

Divu gadu laikā pēc iecelšanas amatā to atstājis 51 % izglītības ministru

Iespēja, ka izglītības ministrs turpina ieņemt amatu kopš iecelšanas tajā



Piezīme. Analīze aptver laiku no 2010. gada 1. janvāra līdz 2023. gada 31. decembrim un iekļauj 1412 izglītības ministrus no 211 izglītības sistēmām.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig4

Avots. Globālā izglītības monitoringa ziņojuma komandas analīze.

indeksa augšējās trešdaļas pozīcijās. Izglītības ministru iespēja saglabāt savu amatu pirmajā gadā ir 79 %, otrajā gadā – 49 % un trešajā gadā – 33 %. (4. grafiks)

Izglītības ministri dalās savā pieredzē un stāsta, kā izdevies panākt pārmaiņas. Ministri Kanādā un Dānijā atzīst, ka ir nepietiekami sagatavoti darbam un viņiem ir grūtības atrast laiku, ko atvēlēt līdera funkciju veikšanai. Peru, Sjerraleonē, un Deli (Indijā) izglītības ministri ir uzsvēruši, ka sasniegt savus izglītības mērķus viņiem ir palīdzējusi koalīcijas veidošana, attiecību pārvaldība un informēšana. Ministri arī cenšas mācīties no citu valstu pieredzes un izmantot veiksmīgus piemērus, lai veidotu savas reformas.

Likumdevēji var vadīt, pildot savas funkcijas. Parlamenta deputāti var kļūt par ietekmīgiem līderiem, pildot savus kritiski svarīgos pienākumus, tādus kā likumu pieņemšana, interešu aizstāvība, publiskā finansējuma noteikšana, izpildvaras darbību rūpīga kontrole lēmumu izpildē, kā arī savu vēlētajū pārstāvēšana. Taču vēlētajū savus pārstāvjus parlamentā dažkārt vērtē pēc tā, kā viņi pārstāv tieši savu vēlēšanu apgabalu. Kenijā šāda vēlētajū nostāja ir novedusi pie tā, ka deputāti mazāk pievēršas politikas veidošanas darbam. Ir pierādīts, ka parlamentāriešu dzimumam ir nozīme centienos uzlabot izglītības politiku, un to rāda

panāktie rezultāti. Kā liecina 19 ESAO valstu analīze par laikposmu no 1960. gada līdz 2015. gadam, pieaugot sieviešu daļai likumdošanas institūcijās, publiskais finansējums izglītībai ir pieaudzis par vienu procentpunktu, kas ir 0,04 procentpunktu pieaugums no IKP.

Skolotāju arodbiedrības var vadīt pārmaiņas, taču bieži tās tiek attēlotas kā pārmaiņu pretinieces. Skolotāju arodbiedrības ietekmē izglītības politiku ar lobēšanu, koplīguma slēgšanu un streikiem. Kā skaitliski lielākā profesionālā valsts iestādēs strādājošos pārstāvošā organizācija, skolotāju arodbiedrība ar tās daudzo biedru starpniecību var ietekmēt arī vēlēšanu rezultātus. Strādājot pie izglītības procesu uzlabošanas, nepieciešams sadarboties ar skolotāju arodbiedrībām, jo skolotāji ir tie, kuriem būs jāiedzīvina reformas un kuri var mazināt pretestību tām. 2021. gadā globālās aptaujas ietvaros tika intervēti arī 128 arodbiedrību pārstāvji. Tikai 37 % no aptaujātajiem norādīja, ka valdība par izglītības politiku ar arodbiedrībām konsultējas vienmēr vai bieži. Izskanēja arī kritisks viedoklis, ka dažās valstīs, piemēram, Indonēzijā un Tunisijā, arodbiedrībām ir mazas izredzes ietekmēt politiku, jo tām trūkst kapacitātes formulēt uzticību raisošus politikas priekšlikumus.

Studentu apvienības var būt izglītības un sociālās pārveides priekšgalā. Studentu apvienības, būdamas politiski aktīvas, pieprasa no politiķiem atbildību par izglītībā un sabiedrībā notiekošo. Tās iestājas par tiesībām uz izglītības pieejamību un iekļaujošas vides nodrošināšanu augstākajā izglītībā. Attiecības starp studentu apvienībām un valdību mēdz būt sarežģītas, it īpaši, ja apvienību aktivisti piedalās stingrāku demokratizācijas un politisko reformu prasību aizstāvēšanā vai pat izvirza tās. Daudzos gadījumos šādas kustības tiek apspiestas ar spēku, bet to vadītāji vajāti politisku iemeslu dēļ un parādīti kā musinātāji. Tomēr, ja viņu rīcība vainagojas ar režīma maiņu, šādi līderi var tikt celti varoņu godā. Bangladešā un Čīlē studentu kustības guvušas ievēribu kā studentu līderības piemērs, tiekot institucionalizētas arī valdības aktivitāšu ietvarā.

Darba devēju organizācijas var ietekmēt izglītības politiku, lai celtu darbaspēka konkurētspēju. Aptaujājot 28 valstu darba devēju un uzņēmēju organizācijas, secināts, ka vairums no tām nespēj pilnā mērā vadīt profesionālās kvalifikācijas uzlabošanas sistēmu. ASV tikai 3 % no vairāk nekā 1100 apgabala superintendantiem novērtējuši, ka uzņēmumu līderi ir labi informēti par valsts profesionālās izglītības piedāvājumu, bet 14 % norādīja, ka uzņēmumu līderiem par to ir neskaidrs priekšstats. Viens no visām darba devēju organizācijām kopīgiem uzdevumiem vadības jomā ir veidot padomes profesionālo prasmju uzlabošanai savā nozarē. Valstīs, kurās pastāv duāla profesionālās izglītības sistēma, piemēram, Vācijā un Šveicē, uzņēmumi piedāvā prakses līgumus, nodrošina kvalitatīvu apmācību un rīko eksāmenus.

Pētnieki īsteno līderību, sniedzot priekšlikumus, kas ietekmē politikas veidošanu. Dažiem no aktīvākajiem pētniekiem ir būtiska ietekme, uzņemoties intelektuālā līdera lomu, izpildot pasūtījuma pētījumus, piedaloties politiskajās debatēs un darbojoties valdības komitejās, tā nodrošinot uz pierādījumiem balstītas politikas veidošanu. Taču, kamēr ir augusi uz pierādījumiem balstītas politikas veidošana un pārliecība par to, "kas strādā" izglītībā, ir izskanējusi arī kritika, ka šāda pieeja ir sašaurinājusi pētījumos aplūkoto tēmu loku un drīzāk vaicā "kālab, kādam mērķim" kaut kam vajadzētu strādāt.

Starptautiskajām organizācijām izglītībā ir ļoti liela ietekme. Starptautiskās organizācijas var būt radušās atšķirīgos apstākļos, tām var būt atšķirīga pārvaldība, biedru loks, mērķauditorija vai atbalstāmais izglītības veids. Taču, neraugoties uz šīm atšķirībām, ikviena no tām var uzņemties līdera lomu. To darot, gan jāspēj tikt galā ar vairākiem izaicinājumiem. Tām jārunā aktīvi, lai viņu konkrēto vēstījumu sadzirdētu. Tām jākonkurē savā starpā par ietekmi, lai piesaistītu uzmanību un finansējumu. Savu leģitimitāti tās iegūst uz pilnvaru, finansējuma un datu pamata. ESAO savu ietekmi nodrošina ar faktos bāzētu pierādījumu piegādi politikas veidošanai, Pasaules Banka – ar finansiālo un tehnisko palīdzību, bet UNESCO – ar tiesībās balstītas politikas izstrādi tādos jautājumos kā iekļaušana. Taču starptautisko organizāciju spēju būt līderēm var mazināt nepietiekami stingras iekšējās procedūras, pakļaušanās modes tendencēm, dažādu nosacījumu uzspiešana, pārmērīga konkurence un dalībvalstu iejaukšanās.

Atbildība ir daļa no līderības. Bieži vien visstingrāk par uzmanības pievēršanu svarīgiem izglītības jautājumiem iestājas pati sabiedrība. Gadiem ilgušas valstu un starptautiskās kampaņas ir pievērsušās skolu infrastruktūrai, mācību grāmatu un datu pieejamībai, parādu mazināšanai un nodokļu reformām. Nevalstiskās organizācijas ir iestājušās par tiesībām uz izglītību un izglītībā vēl neiekļauto grupu jēgpilnu iekļaušanu tajā. Tomēr šo organizāciju iespējas īstenot savu atbildīgo lomu ir atkarīgas no attiecībām ar valdību. Tīkmēr masu medijiem ir izšķiroša loma valdības turēšanā pie atbildības un sabiedrības izpratnes veicināšanā. Pētnieciskā žurnālistika var izgaismot problēmas, kas jārisina: piemēram, skolotāju trūkumu, seksuālās vardarbības skandālus un līdzekļu neatbilstošu izlietošanu. Lai mediji būtu uzticami un spētu pildīt savu līdera lomu, pirmais priekšnoteikums ir neatkarība no slēptām interesēm, savukārt žurnālistiku kavē arī aizvien sarūkošais finansējums.

IETEIKUMI

Līderībai izglītībā ir liela nozīme. Tā palīdz izglītības iestādēm, izglītības sistēmām un sabiedrībai kopumā mainīties uz labo pusi. Līderi nedarbojas vienatnē – viņi iesaistās, reaģējot uz to, ko politiskajā sistēmā dara citi tās dalībnieki – parlamenta deputāti, pētnieki, starptautiskās organizācijas, sabiedrība kopumā, arodbiedrības, mediji un daudzi citi. Līderi sastopami starp viņiem visiem, un tas palīdz valstīm virzīties gan uz konkrētu izglītības, gan plašāku sabiedrības mērķu sasniegšanu. Piemēram, atsevišķi politiķi iekļaujošu un visiem vienlīdz pieejamu kvalitatīvu izglītību savā valstī ir likuši par prioritāti, to panākot ar progresīvām reformām un atbilstošu resursu piešķirumu. Bet pirms ieslgt līderības “kā” jautājumos, riskējot to padarīt par pašmērķi, ir svarīgi paraudzīties uz to, “kas” – kādi mērķi – līderim būtu jāsasniedz.

Līderība tiek īstenota daudzos veidos un formās, to atšķirības nosaka dažādi konteksti, vērtības, personības un organizācijas. Līderu ietekmēto rezultātu loks ir tik plašs, ka pievēršanās tikai kādam atsevišķam no tiem, pat tikai analītiskas ērtības labad, neļaus novērtēt līderības kopējo ietekmi. Labu līderu stāsti iedvesmo, taču tiešā veidā mācīties no tiem var, tikai nokļūstot līdzīgās situācijās. Uzdevums ir izmantot šos individuālos stāstus, lai paņemtu no katra labāko un iestrādātu institucionālos mehānismus, kas atbalsta, nevis slāpē talantīgus līderus neatkarīgi no viņu vadības stila, pieredzes un konteksta. Daudzās valstīs izglītības līderus uzskata tikai par administratoriem vai menedžeriem. Tomēr pēdējos gados dažas valstis ir novērtējušas līdera lomas pilno aptvērumu un likušas pamatu viņu profesionālai sagatavošanai. Dažas valstis pat ir spērušas soļus ceļā uz tādu līderības izpratni, kas mudina līderus vairāk sadarboties ar apkārtējiem. Jāatceras gan, ka pārmaiņas valstīs, kurās ir iesīkstējušas kultūras tradīcijas, var būt lēnas.

Šī ziņojuma četri ieteikumi vērsti uz pasākumiem, kurus, atbalstot līderus izglītībā, valstis var īstenot gan skolā, gan valsts pārvaldē. Ieteikumu pamatā ir izglītības līdera lomai nepieciešamās četras prasmes jeb dimensijas, bez kurām nav iedomājams efektīvs līderis ne skolā, ne valsts izglītības pārvaldes iestādē. Šīs četras prasmes ir minētas jau kopsavilkuma sākumā: nospraust mērķus, koncentrēt uzmanību uz mācībām, veicināt sadarbību un veicināt cilvēku izaugsmi. Tieši šīm dimensijām vajadzētu kļūt par pamatu, uz kura celt saskaņotu valsts izglītības vadības stratēģiju, kas aptvertu visus sistēmas līmeņus. Lai izglītības sistēma darbotos labi un tiktu sasniegti kopīgie mērķi, dažādu līmeņu līderiem jāstrādā vienā virzienā.

1. IETEIKUMS. UZTICĒTIES UN DOT IESPĒJU

Radiet skolu direktoriem labvēlīgus apstākļus izglītības kvalitātes uzlabošanai.

Līderība nav iespējama, ja vadītājam tiek liegta iespēja pieņemt lēmumus. Izglītības līderi dod savu ieguldījumu izglītības kvalitātes uzlabošanā jebkuros apstākļos un pie jebkuriem nosacījumiem, taču viņu ietekme kļūst daudz lielāka, ja uzticas viņu vadības prasmēm. Tāpēc izglītības sistēmai būtu jāpiešķir skolu direktoriem pietiekami liela autonomija savas skolas finanšu un cilvēkresursu pārvaldīšanā, kā arī lēmumu pieņemšanā jautājumos, kas saistīti ar mācīšanu un mācīšanos.

Taču ar autonomijas piešķiršanu vien, bez atbalsta pasākumiem nepietiek. Valdībām ir jābūt skaidram priekšstatam par skolas līderu pilnvaru apjomu lēmumu pieņemšanā un savlaicīgi, taisnīgi un iepriekš paredzami jāpiešķir tiem atbilstoši resursi. Savukārt skolu līderiem jāatskaitās valdībai un sabiedrībai, apliecinot, ka šie resursi ir atbildīgi izlietoti reāli sasniegamu izglītības mērķu īstenošanai. Valdībām ir jāļauj līderiem attīstīt savas spējas izmantot resursus lietderīgi, kā arī prasmes pārraudzīt procesus skolā un efektīvi izmantot iegūto informāciju. Uzticība ir jāturpina stiprināt ar nopietnu un regulāru iesaistīšanos. Turklāt valdībām jāapzinās arī pārāk lielas autonomijas iespējamās ēnas puses un jāaizsargā no tām skolu līderi.

2. IETEIKUMS. IZVĒLĒTIES, ATTĪSTĪT UN IZTEIKT ATZINĪBU

Investēt skolu direktoru profesionālajā izaugsmē.

a. Izvēlieties talantīgus skolu direktorus iekļaujošā kadru atlases procesā.

Atlases procesam jābūt iekļaujošam, un jāatceras, ka labs līdera potenciāls ne vienmēr ir saskatāms uzreiz – reizēm sākotnēji kautrīgākie un atturīgākie beigās izrādās visefektīvākie līderi. Tieši talantīgākie parasti padodas visātrāk, ja process ir noslēgts un netaisnīgs. Lai arī iespējami dažādi ceļi, kā kļūt par skolas līderi, maz ticams, ka par to varētu kļūt kāds, kas atrodas ārpus skolā strādājošo skolotāju loka. Tāpēc ir svarīgi skolotāja profesijas apgūvē iekļaut arī elementus, kas attīsta līdera prasmes. Talantu atpazīšanai un vadītāju pēctecības plānošanai jābūt neatņemamai darbinieku atlases stratēģijas sastāvdaļai. Tur, kur apstākļi ļauj, būtu vēlams jau iepriekš piedāvāt iespēju uzņemties vadošu un līdera lomu. Tikai svarīgi, lai pieeja kadru atlasē nebalstītos uz aizspriedumiem, stereotipiem un objektivitātes trūkumu, kā arī jācenšas izvairīties no hierarhiskām struktūrām, favoritisma un aizbildniecības.

Atlases kritērijiem jābūt skaidriem, objektīviem un caurredzamiem, lai visiem kvalificētajiem kandidātiem neatkarīgi no to izcelsmes vai dzimuma nodrošinātu vienlīdzīgas iespējas parādīt savas daudzveidīgās līdera prasmes. Politiska iekļaušanās skolas līderu izvēlē nav pieņemama. Daudzveidības trūkums līderu pozīcijās rada sarežģījumus lēmumu pieņemšanā visos izglītības līmeņos. Šobrīd astoņās no 10 valstīm nav pasākumu, kas nodrošinātu līdzsvarotu pārstāvniecību vadībā.

Atklāts atlases process varētu palīdzēt mazināt nevienlīdzīgo pārstāvniecību līderu pozīcijās, bet tur, kur pastāv problēmas, var ieviest pagaidu kvotas. Labākie skolotāji ne vienmēr ir labākie direktori, tāpēc noteikti jāizvairās dot mājienu, kas liecinātu, ka direktora amats ir balva labākajiem skolotājiem. Taču, no otras puses, ir svarīgi būt labam skolotājam, lai gūtu panākumus arī direktora postenī. Šī ziņojuma sakarā pārlūkojot skolu līderu atlases procesus dažādās valstīs, redzams, ka gandrīz visās no tām kā priekšnoteikums skolas direktora amatam tiek izvirzīta pedagoģiskā pieredze, bet tikai trijās no 10 valstīm prasa arī vadības pieredzi. Tādēļ atlases kritēriji būtu paplašināmi un dažādojami.

b. Sagatavojiet, apmāciet un atbalstiet skolu direktorus, lai viņi varētu koncentrēties uz savas lomas galvenajiem aspektiem.

Šī ziņojuma vajadzībām globāli veiktā direktoru apmācības kursu programmu izvērtēšana gan pirms, gan pēc stāšanās amatā liecina – nepilna puse no kursiem pievēršas kādam vienam no četriem izglītības līderības aspektiem – mācību procesa vadībai, cerībām un vīzijai, sadarbībai un aliansēm, personāla attīstībai –, bet visiem četriem aspektiem pievēršas tikai piektā daļa kursu. Uzmanība visām četrām dimensijām būtu jāpievērš visās apmācību programmās, taču tās galvenokārt ir akadēmiskas un neņem vērā vajadzības, kas rodas dažādos līdera karjeras posmos.

Jaunpieņacējiem un līderiem karjeras sākumposmā nepieciešams noteikta veida atbalsts, piemēram, ievadišana darbā, personiskās izaugsms treniņš un mentorings, taču to nozīme bieži vien netiek novērtēta. Tikai trijās no 10 valstīm ir noteikumi, kas paredz jauno direktoru apmācību pēc viņu pieņemšanas darbā. Sagatavošanas programmās jāietver prakses vai eksperimentālas apmācības elementi, kā arī jāpiedāvā personīgās izaugsms trenera un mentora atbalsts.

Profesionālās attīstības programmām jānosedz trūkumi, it īpaši, ja līdera iepriekšējā apmācībā nav bijušas ietvertas visas četras pamatdimensijas. Kā tālāk attīstāmas jāmin arī novērošanas, klausīšanās, sociālās, emocionālās un

analītiskās prasmes. Apmācībā jāietver arī valsts reformu prioritātes, lai nodrošinātu atbalstu to īstenošanai, piemēram, jāiepazīstina skolu līderus ar galvenajiem normatīvajiem aktiem, kā arī jāparedz praktisku iemaņu apgūšana datu, finanšu, cilvēkresursu un pedagoģiskajā vadībā. Galu galā – direktoriem, pieņemot lēmumu, jājūtas komfortabli. Ceturtā daļa skolu direktoru valstīs ar augstu un vidēji augstu ienākumu līmeni ir paiduši vajadzību pēc apmācībām tieši šajās jomās, jo iekļaujošas un digitālās transformācijas politikas īstenošana prasa specifiskas zināšanas. Taču arī citas izglītības politikas jomas, piemēram, “zaļā” domāšana, veselība un uzturs, no skolu līderiem prasa papildu spējas un prasmes.

Atbildības jomām pieaugot, līderi aizvien biežāk saskaras ar stresu un izdegšanu. Tādēļ ir jānodrošina profesionālas konsultācijas un pakalpojumi garīgās veselības uzturēšanai, kā arī jāizveido atbalsta tīkls skolas vidē, kurā līderi varētu pārrunāt problēmas un meklēt palīdzību. Šādas investīcijas atmaksājas, jo skolu vadītāji, jūtot pietiekamu atbalstu, retāk pamet amatu.

c. Nosakiet un īstenojiet skolu vadības standartus un novērtējiet to sasniegšanu.

Visā pasaulē gandrīz puse valstu ir pieņēmušas atsevišķus nacionālos profesionālos standartus vai kompetenču ietvarus, kas nosaka nepieciešamās zināšanas un vēlamās prasmes nākamajiem un amatā esošajiem skolu direktoriem. Standartiem ir īpaši svarīga loma, ja izpratne par skolas direktora amatu joprojām aprobežojas ar administratīvu un vadības pienākumu veikšanu. Standarti palīdz izklāstīt valsts prioritātes, un tos var izmantot, lai izvēlētos, sagatavotu un apmācītu nāamos līderus. Tomēr tiem nevajadzētu novest pie vienveidības – standartiem jāatspoguļo valsts izglītības un kultūras konteksts, izvairoties no kārdinājuma importēt citu valstu standartus, nepielāgojot tos vietējam kontekstam.

Skolu līderu sniegums jāvērtē pēc šiem standartiem un plānotajiem izglītības rezultātiem. Šāda novērtējuma mērķis vispirms ir formatīvs – tam jānodod atgriezeniskā saite un jāiesaka nepieciešamās izmaiņas. Novērtēšanas sistēmas var izmantot par pamatu tāda sertifikācijas procesa izstrādei, kurā tiek novērtētas skolu līderu profesionālās iemaņas. Turklāt labas novērtēšanas sistēmas pēc tam var izmantot, lai attīstītu karjeras veicināšanas instrumentus.

3. IETEIKUMS. DALĪTIES

Veiciniet līdzdalību vadībā un sadarbības kultūru skolās.

Reizēm līderība tiek pielīdzināta varonībai. Tomēr skolu līderi nav varoņi, un viņi par tādiem arī nebūtu jāuzskata. Līderi nevar izdarīt visu, un viņi nevar darboties vieni. Viņiem ir jāvada process, veicinot sadarbību kopīgu mērķu sasniegšanai, lai visas ieinteresētās puses būtu motivētas strādāt vienā virzienā, izmantojot katrs savas stiprās puses.

Līdera statusam jāsniedzas tālāk par varas pozīciju. Tas jānopelna ar ikdienas darbu, kurā jāušams godīgums, apņemšanās, spējas un cilvēcība. Šīs īpašības kļūst stiprākas, ja līdera funkcijas gan formāli, gan neformāli tiek dalītas ar visu vadības komandu (piemēram, direktora vietniekiem vai departamentu vadītājiem), skolotājiem un skolas atbalsta personālu, skolēniem, vecākiem un sabiedrību kopumā. Skolu direktoriem ir jāzina, kā tādas struktūras kā skolas vadības komitejas un skolēnu padome jāēgpilni izmantot konsultācijām un iesaistīšanai. Uz sadarbību vērstas attiecības ļauj stiprināt pārvaldību, uzlabot lēmumu pieņemšanu, stiprināt atbildīgumu par rezultātiem un veicina iekļaujošu un stablu vidi. Ir jāizstrādā un jāievieš atbildības sadales politika izglītības iestādēs, taču tikai aptuveni puse valstu, nosakot savus standartus, skaidri uzsver sadarbību ar skolotājiem. Un tikai kādā trešdaļā no šī ziņojuma ietvaros aplūkotajām līderības programmām tiek pievērsta uzmanība skolu līderu gatavībai dalīties ar atbildību, izmantojot atvērtību, sadarbošanos un partnerību.

Tāpēc profesionālās pilnveides programmām būtu jāpalīdz skolu direktoriem definēt lomu sadalījumu, deleģēt pienākumus, piešķirt lielākas pilnvaras saviem kolēģiem, skolēniem un vecākiem un veicināt viņu īpašo ieguldījumu, radīt vidi, kurā ikviens jūtas novērtēts, izveidot skaidrus saziņas kanālus un regulārus atgriezeniskās saites mehānismus, veidot komandas un pozicionēt skolu kā izglītības organizāciju, kas strādā, lai sasniegtu kopīgus mērķus.

4. IETEIKUMS. IEGULDĪT SISTĒMAS LĪDEROS

Attīstiet izglītības vadītāju spēju būt sistēmas līderiem.

No visiem izglītības sistēmas dalībniekiem līdz šim uzmanības centrā vismazāk bijuši tieši izglītības sistēmas līderi, kuri, iespējams, ir arī vismazāk sagatavotie. Un tomēr viņiem tiek uzticēta milzīga atbildība – sākt un īstenot valdības rosinātās izglītības sistēmas reformas un atbalstīt kvalitātes nodrošināšanas procesus. Reizēm tā vietā, lai dotu iespēju rīkoties, viņu funkcijas tiek nodotas ārpakalpojumu sniedzējiem vai jaunām pārvaldības struktūrām.

Tās pašas problēmas, kas skar skolu direktoru profesionalizāciju, attiecas arī uz šiem ierēdņiem. Izraudzīšanās un atlases procesi mainās lēni, jo arī publiskās administrācijas reformas ir smagnējas. Sagatavošanu un profesionālo attīstību kavē tas, ka izglītības jomas pārzināšana var nebūt obligāta prasība. Tas amatpersonām sarežģī izpildīt vienu no svarīgākajām funkcijām: vadīt atbalstu mācībām. Turklāt reizēm viņi savu uzdevumu vairāk saista ar kontroles īstenošanu, nevis atbalsta piedāvāšanu. Novērtēšanas mehānismiem trūkst izmērāmu mērķu, kurus pēc tam varētu izmantot atgriezeniskās saites nodrošināšanai.

Profesionālās attīstības programmām jāstiprina izglītības ierēdņu prasmes un spējas, īpašu uzmanību pievēršot mācību procesa vadībai un kvalitātes nodrošināšanai. Videi kļūstot arvien sarežģītākai, izglītības amatpersonām nepieciešama sagatavošana arī krīzes vadībā.

Izglītības monitorings Ilgtspējīgas attīstības mērķu kontekstā

GALVENĀS ATZIŅAS

Mūsdienās skolā iet un iegūst izglītību tik daudz bērnu, kā vēl nekad agrāk.

- Visā pasaulē pieaudzis bērnu skaits, kas uzsāk skolas gaitas, vēl nerasnējuši 3 gadu vecumu, jo īpaši Subsahāras Āfrikā, kur pēdējo desmit gadu laikā pieaugums ir vairāk nekā par 10 procentpunktiem.
- Kopš 2015. gada skolu apmeklējošo skaits palielinājies par 110 miljoniem bērnu, pusaudžu un jauniešu.
- Aug arī skolas pabeigšanas rādītājs – mūsdienās vidusskolu absolvē par 40 miljoniem vairāk jauniešu nekā 2015. gadā.
- Kopš 2010. gada augstskolās uzņemto studentu proporcija bruto palielinājusies no 30 % līdz 43 %, turklāt visstraujākais pieaugums vērojams Latīņamerikas, Karību jūras, Austrumāzijas un Dienvidaustrumāzijas valstīs.

Diemžēl tos, kuri izglītībā neiesaistās, sasniegt ir visgrūtāk, un tas noved pie stagnācijas, turklāt konfliktu gadījumā pat pie izglītības attīstības apstāšanās.

- Pēdējo desmit gadu laikā izglītības sistēmā uzņemto piecgadnieku skaits piedzīvo stagnāciju un ir aptuveni 75 %.
- Visā pasaulē joprojām skolu neapmeklē 251 miljons bērnu un jauniešu – 129 miljoni zēnu un 122 miljoni meiteņu; tas ir tikai par 1 % mazāk nekā 2015. gadā. Piekļuves trūkumu izglītības sistēmai padziļina sociālās normas un nabadzība: Afganistānā un Nigērā aptuveni 6 no 10 bērniem, pusaudžiem un jauniešiem neapmeklē skolu.
- Subsahāras Āfrikā pārāk liels ir to bērnu skaits, kuri skolas gaitas uzsāk vēl un kuri paliek uz otru gadu – 26 % sākumskolas skolēnu ir vismaz divus gadus vecāki par saviem klasesbiedriem, bet pamatskolā savas klases vecumu pārsniedz 35 % skolēnu.
- Vidusskolas beidzēju proporcija ir pieaugusi no 53 % 2015. gadā līdz 59 % 2023. gadā. Tomēr 650 miljonu skolēnu visā pasaulē pamet skolu, neiegūstot vidējās izglītības diplomu.
- Lai arī pasaulē kopumā dzimumu plaša vidusskolas absolventu vidū ir mazinājusies, tā joprojām ir liela Subsahāras Āfrikā, kur uzlabojumu temps pēdējo desmit gadu laikā sasniedzis tikai pusi no pārmaiņu ātruma

Centrālāzijā un Dienvidāzijā, kas ir otrs pasaules reģions, kurā meitenes atpaliek no zēniem.

- Pēdējos desmit gados pieaugušo ar iegūtu vidējo izglītību proporcija ir palielinājusies par vidēji 5 procentpunktiem. Diemžēl, šādam tempam saglabājoties, vajadzētu paiet vēl 80 gadiem, līdz vidējo izglītību būtu ieguvis ikviens pieaugušais.
- Izglītībā un apmācībā piedalās tikai 3 % pieaugušo. Valstīs, kurās ir pieejami dati par tendencēm kopš 2015. gada, dalības rādītāji ir samazinājušies par vairāk nekā pusi.
- Uzbrukumu skaits skolām 2022. gadā sasniedzis 3000, šo pieaugumu veicinājis karš Ukrainā, bet karš Palestīnā 2023. gadā šo skaitli palielināja vēl vairāk. 2024. gada jūlijā tiešu uzbrukumu bija piedzīvojis 61 % skolu Gazā.

Standarti skolotājiem bieži ir pārāk zemi vai netiek izpildīti.

- Neatbilstošu skolotāju skaitu var skaidrot gan ar kandidātu, gan vakanču trūkumu. Pirmais gadījums biežāk sastopams bagātākajās valstīs – par skolotāju vēlas kļūt tikai 4 % no pārticīgo valstu piecpadsmitgadniekiem. Otrais gadījums raksturo nabadzīgākās valstis, piemēram, Senegālu, kur 2020. gadā bez darba bija vairāk nekā 1000 kvalificētu skolotāju.
- Daudziem skolotājiem trūkst nepieciešamās minimālās kvalifikācijas. Subsahāras Āfrikā prasībām atbilstošu skolotāju proporcija no 70 % 2012. gadā ir samazinājusies līdz 64 % 2022. gadā. Tikmēr Eiropā un Ziemeļamerikā šī proporcija no 98 % 2010. gadā ir noslīdējusi līdz 93 % 2023. gadā.
- Reģionos ir atšķirīgi standarti. Vairumā valstu no pamatzglītības skolotāja tiek prasīts bakalaura diploms, bet 17 % Subsahāras Āfrikas valstu pieņem darbā arī ar vidējās izglītības diplomu.

Jau pirms Covid-19 pandēmijas mācību rezultātu līmenis samazinājās, bet pandēmija šo tendenci diemžēl ir pastiprinājusi.

- Ir grūti noteikt tendences, jo visā pasaulē akūti trūkst datu – nepietiekama mācību rezultātu aptvēruma dēļ nav informācijas par 680 miljoniem bērnu.
- 2022. gada PISA pētījumā (beidzot pamatskolu) piedalījās 70 valstis ar vidēji augstu un augstu ienākumu līmeni; pētījuma rezultāti liecina, ka skolēnu daļa ar labu

lasītprasmi laikā no 2012. gada līdz 2018. gadam ir kritusies par 9 procentpunktiem, bet 2022. gadā, nokrītot vēl par 3 procentpunktiem, tā sasniegusi 47 %.

- Šo pašu skolēnu proporcija ar labām matemātikas prasmēm no 2012. gada līdz 2018. gadam pieaugusi par 2 procentpunktiem, bet 2022. gadā kritusies par 8 procentpunktiem līdz 36 %. Iespējams, šī lejupslīde ilgtermiņā sākusies jau 2009. gadā. To varēja pastiprināt Covid-19 pandēmija, kura gan, iespējams, aizēno vēl citus būtiskus faktorus.
- Kā rāda sešu Subsahāras Āfrikas valstu rezultāti 2021. gada un 2023. gada AMPL pētījumā (beidzot sākumskolu), tikai viens no desmit skolēniem uzrādīja minimālo lasītprasmes līmeni lasīšanā, bet matemātikā to uzrādīja divi no desmit skolēniem.

Tehnoloģijas nodrošina piekļuvi izglītībai tiem, kuriem iepriekš šādas iespējas nebija, taču tās rada arī jaunas problēmas.

- Vidusskolu vecāko klašu līmenī interneta pieslēgums ir astoņās no 10 skolām. Valstis ceļā uz nosprausto skolu interneta pieslēguma mērķi atpaliek tikai par trim procentpunktiem.
- Dažādās valstīs ļoti atšķiras to iedzīvotāju skaits, kuri prot veikt pamatdarbības ar datoru, – e-pasta vēstuli ar pielikumu prot nosūtīt 8 no 10 pieaugušajiem valstīs ar augstu ienākumu līmeni un tikai 3 no 10 pieaugušajiem valstīs ar vidēji augstiem ienākumiem.
- Attiecībā uz darbībām, kas veicamas ar viedtālruni, jāteic, ka uzstādīt drošības pasākumus digitālajām ierīcēm prot 51 % jauniešu un pieaugušo valstīs ar augstu ienākumu līmeni, bet tikai 9 % valstīs ar vidēji augstiem ienākumiem.
- Formālā izglītība ir saistīta ar augstāku digitālo prasmju apguves līmeni. Eiropas Savienībā pamata digitālās prasmes piemīt 34 % pieaugušo ar pamatzglītību, 51 % pieaugušo ar vidējo izglītību un 80 % pieaugušo, kas ieguvuši kādu izglītību pēc vidējās.
- Straujāk augošais bulings pret meitenēm nekā zēniem sastīts ar to, ka viņas vairāk cieš no kiberbulinga. Ar lielāku risku meitenes, vismaz daļēji, saskaras tāpēc, ka viņas vairāk laika pavada sociālajos medijos.

Klimata pārmaiņas rada draudus infrastruktūrai un mācību saturam.

- Gandrīz katrai ceturtajai sākumskolai visā pasaulē nav pieejams dzeramais ūdens, kā arī nav nodrošinātas sanitārās un higiēnas pamatprasības, tajā pašā laikā valdībām jāiegulda aizvien vairāk līdzekļu skolēnu un skolu pasargāšanā no temperatūras paaugstināšanās un dabas katastrofām.

- Jauns rādītājs, ar kuru mācību programmās tiek uzraudzīts “zaļais” saturs, liecina, ka izglītošana par klimata pārmaiņām būtu jāuzsāk jau jaunākajās klasēs un par tām vajadzētu stāstīt arī citos mācību priekšmetos, ne tikai dabaszinībās.

Sarūk valstu un starptautiskais ieguldījums izglītībā.

- No 2015. gada līdz 2022. gadam valstu tēriņi izglītībai visā pasaulē ir samazinājušies par 0,4 procentpunktiem no IKP – vidējais līmenis ir samazinājies no 4,4 % līdz 4 %.
- Izglītībai paredzētā budžeta daļa ir samazinājusies par 0,6 procentpunktiem – no 13,2 % 2015. gadā līdz 12,6 % 2022. gadā.
- Iespaidu uz izglītībai pieejamo finansējumu atstāj arī pieaugošās valsts parāda apkalpošanas izmaksas. Piemēram, Subsahāras Āfrikas valstis 2022. gadā par savu parādu apkalpošanu samaksāja gandrīz tikpat daudz, cik atvēlēja izglītībai.
- Lai arī starptautiskie kritēriji paredz izglītībai atvēlēt vismaz 4 % no IKP un vismaz 15 % no budžeta, nevienai no šiem mērķiem nav izpildījušas 59 no 171 valsts.
- Izglītības izdevumi uz vienu bērnu ir palikuši praktiski nemainīgi kopš 2010. gada.
- Izglītībai atvēlētā finanšu palīdzības daļa ir kritusies no 9,3 % 2019. gadā līdz 7,6 % 2022. gadā.

IEVADS

Pirmo **Konferenci par izglītības datiem un statistiku** (IDS conference) 2024. gada februārī Parīzē sarīkoja UNESCO Statistikas institūts sadarbībā ar Globālā izglītības monitoringa ziņojuma komandu. To apmeklēja pārstāvji no 130 valstīm. Tai bija trīs pamatuzdevumi: izveidot starptautisku, darboties spējīgu kopienā, apvienojot izglītības statistiķus Tehniskās sadarbības grupā (TSD), kas vadītu statistikas rādītāju izstrādi 4. ilgtspējīgas attīstības mērķa (4. IAM) sasniegšanas monitorēšanai; pārrunāt, diskutēt un vienoties par jēdzieniem, definīcijām, rādītāju iegūšanas metodoloģiju un mērīšanas tehniskajiem aspektiem, lai izstrādātu rekomendācijas un vadlīnijas, kas tiktu apstiprinātas kā starptautiski standarti; debatēt par tehnoloģiju attīstības ietekmi uz izglītības statistiku. Šī bija pirmā no vairāku konferenču sērijas, kas turpmāk tiks rīkota ik pēc trim gadiem, un tās lēmumus īsteno TSD, kura tagad pārdēvēta par Izglītības datu un statistikas komisiju. IDS konference aizpildījusi svarīgu nišu. Salīdzinājumam, Starptautiskā darba statistiķu konference, kas vada darba tirgus statistikas standartizēšanas darbu, 2023. gadā atzīmēja savas pastāvēšanas simtgadi.

Konferences laikā tika laists klajā otrais izdevums ar izglītības datiem un statistiku par sasniegtajiem rezultātiem 4. IAM īstenošanā – **SDG 4 Scorecard**. Šajā

rezultātu apkopojumā fiksēts gada laikā panāktais progress valstu ceļā uz saviem 2025. un 2030. gadam nospraustajiem mērķiem. Līdz šim 77 % no valstīm ir iesniegušas vismaz vienu sasniedzamo rādītāju, bet vēl 7 %, no kurām visas ir Karību valstu kopienas un Eiropas Savienības dalībvalstis, ir noteikušas arī reģionālos mērķus.

Valstis kopumā ir noteikušas 54 % no visām iespējamajām mērķa vērtībām 2025. un 2030. gadam. Rādītāji, kuros noteikti visaugstākie mērķi, ir bērnu iekļaušanās agrīnās izglītības posmā (72 %) un vidusskolas absolvēšana (70 %). Retāk vērojama apņemšanās mazināt dzimumu nevienlīdzību vidusskolas absolventu vidū (36 %) un nodrošināt interneta pieslēgumu skolā (33 %).

Kad ANO Ģenerālā asambleja 2017. gadā apstiprināja IAM globālo rādītāju ietvaru, tika iekļauti divi kompleksā pārskata sagatavošanas procesa posmi, kuru vadība uzticēta IAM rādītāju starpagentūrai un ekspertu darba grupai. Pirmajā (no 2019. gada līdz 2020. gadam) galvenā uzmanība tika pievērsta rādītāju metodoloģijas izstrādei, par globālo indikatoru nosakot pabeigtības rādītāju. Otrs notiek no 2024. gada līdz 2025. gadam un pievēršas rādītāju aptvērumam – datiem jābūt pieejamiem vismaz par 40 % aptaujā iekļauto valstu un par 40% iedzīvotāju, vismaz no tiem reģioniem, kur attiecīgajam rādītājam ir nozīme. Šis kritērijs ir attiecināms uz vairākiem 4. IAM rādītājiem, proti, to bērnu proporcija, kuru attīstība norit atbilstoši normai (4.2.1.), funkcionālā lasītprasme un rēķināšanas prasme (4.6.1.) un minimālās prasmes lasīšanā un matemātikā (4.1.1.). Pēdējam rādītājam ir pietiekams aptvērums sākumskolas beigu posmā (b) un pamatskolas beigu posmā (c), taču 2./3. klašu jeb a līmenī dati ir pieejami tikai par 16 % iedzīvotāju un par 20 % valstu. Ir sākti pasākumi, lai nodrošinātu, ka šādus datus ievāc vairāk valstu un ka tiek ziņots arī par iepriekšējo prasmju līmeni, ja šobrīd vēl nav sasniegts noteiktajiem kritērijiem atbilstošais minimālo prasmju līmenis.

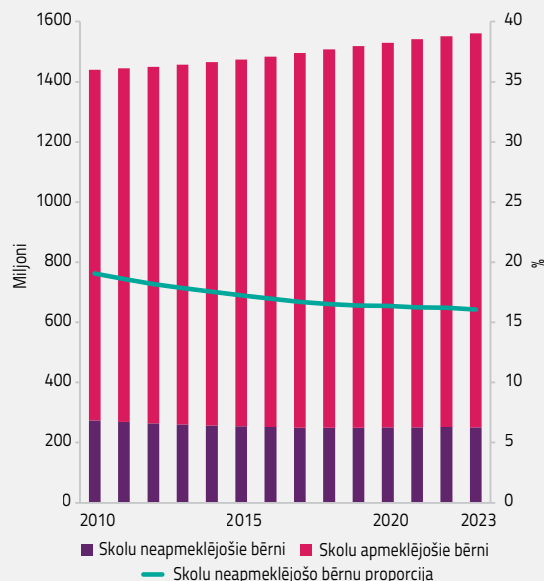
4.1. MĒRKIS. PAMATIZGLĪTĪBA UN VIDĒJĀ IZGLĪTĪBA

Tiek lēsts, ka 2023. gadā skolā nemācījās 251 miljons bērnu un jauniešu. Lai arī kopš 2015. gada skolā ir uzņemti par 110 miljoniem vairāk bērnu, pusaudžu un jauniešu, skolu neapmeklējošo bērnu daļa ir samazinājusies tikai par 3 miljoniem jeb 1 %. (5. grafiks) Salīdzinājumam – astoņu gadu laikā līdz 2015. gadam skolu neapmeklējošo bērnu skaits samazinājās par 43 miljoniem jeb 14 %. Līdz ar to uzlabojumu temps ir palēninājies par vairāk nekā 90 %. Šie skaitļi gan neatspoguļo atsevišķas krīzes skartu teritoriju iedzīvotāju grupas, kur datu vākšanas process ir nobrucis. Kāda aplēse liecina, ka skolu neapmeklējošo bērnu skaits, iespējams, palielinātos par 5,5 miljoniem, ja tam pieskaitītu bērnus, kuri skolu neapmeklē kādā no piecām valstīm, kur pēdējā laikā izsludināta ārkārtas situācija, – Burkinafaso, Mjanmā, Palestīnā, Dienvidsudānā un Sudānā.

5. GRAFIKS

Skolu neapmeklējošo bērnu skaits paliek nemainīgs kopš 2015. gada

Skolu neapmeklējošo bērnu proporcija, Skolu neapmeklējošie bērni un pamatskolā un vidusskolā uzņemtie bērni, 2000–2023



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig5
Avots. VIEW datubāze

Skolu neapmeklējošo bērnu proporcija no 17,2 % 2015. gadā ir samazinājusies līdz 16,1 % 2023. gadā. No skolas vecuma bērniem, pusaudžiem un jauniešiem 33 % dzīvo valstīs ar zemiem ienākumiem, 19 % – valstīs ar vidēji zemiem ienākumiem, 8 % – valstīs ar vidēji augstiem un 3 % – valstīs ar augstiem ienākumiem. Kopumā skolu neapmeklē aptuveni 10 % sākumskolas vecuma bērnu, 14 % pamatskolas vecuma bērnu jeb pusaudžu un 30 % vidusskolas vecuma bērnu jeb jauniešu. Stagnācija sākās īsi pirms 2015. gada vai ap to. Proti, vēl pirms Covid-19 pandēmijas izcelšanās, tāpēc nav ar to saistāma.

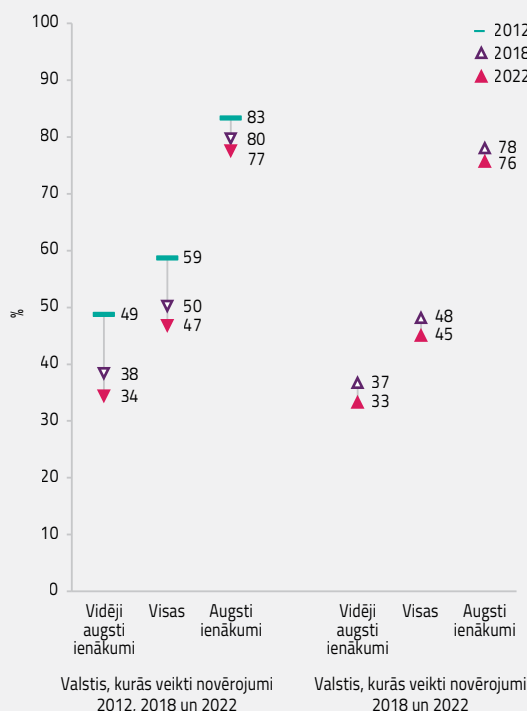
Tikmēr skolu absolvējušo bērnu skaits lēni, taču stabili uzlabojas. Sākumskolas absolventu proporcija no 2015. gada līdz 2023. gadam ir pieaugusi no 85 % līdz 88 % jeb par 3,1 procentpunktu, bet pamatskolas absolventu skaits ir palielinājies no 74 % līdz 78 % jeb par 4 procentpunktiem. Vidusskolas beidzēju skaits palielinājies no 53 % līdz 59 % jeb par 5,9 procentpunktiem, kas liecina par 0,7 procentpunktu pieaugumu ik gadu. Ja vērā tiktu ņemti tie, kuri skolu beidz ar novēlošanos, skolu absolventu skaits pieaugtu par 4,4 procentpunktiem sākumskolas un pamatskolas līmenī un par 3,3 procentpunktiem vidusskolas līmenī. Tas nozīmē, ka vidusskolu kopumā pabeidz 62 % jauniešu. Subsahāras Āfrikā vērojamas vislielākās atšķirības starp skolas beigšanu paredzētajā laikā un skolas beigšanu vispār. 2023. gadā 67 % bērnu bija absolvējuši sākumskolu laikā, bet 78 % to bija izdarījuši ar dažu gadu kavēšanos; atšķirība bija 10,4 procentpunkti.

6. GRAFIKS

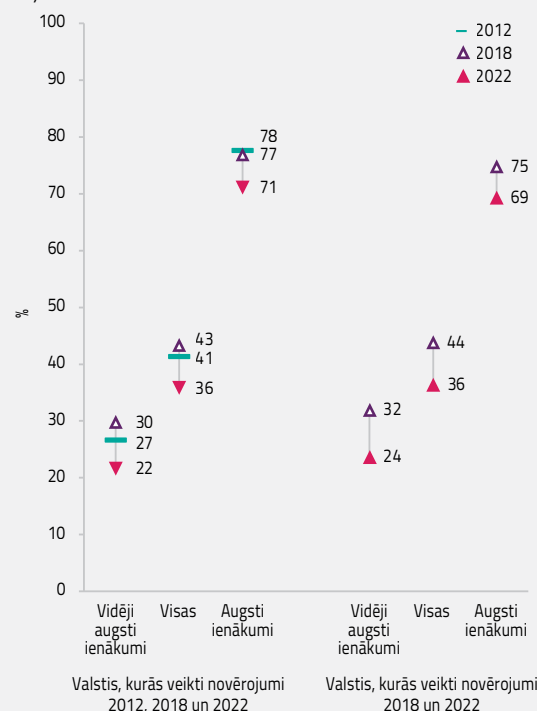
Kopš 2012. gada tā skolēnu daļa, kam ir minimālas prasmes lasīšanā, ir nokritusies par 12 procentpunktiem, bet rēķināšanā – par 6 procentpunktiem.

To skolēnu proporcija, kuri, pamatskolu beidzot, apguvuši minimālo prasmju līmeni, izvēlētās valstīs ar vidēji augstu un augstu ienākumu līmeni, 2012, 2018 un 2022

a. Lasīšana



b. Rēķināšana



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig6

Avots. Globālā izglītības monitoringa ziņojuma komandas analīze, kas balstās uz PISA datiem.

Tiek lēsts, ka, beidzot sākumskolu, 58 % skolēnu visā pasaulē ir apguvuši minimālās lasīšanas prasmes, bet 44 % – minimālās rēķināšanas prasmes. Tīkmēr, beidzot pamatskolu, minimālās lasīšanas prasmes ir apguvuši 64 %, bet minimālās rēķināšanas prasmes – 51 % skolēnu. Liela uzmanība bijusi pievērsta Covid-19 potenciālajai ietekmei uz mācību rezultātiem, jo pandēmijas laikā slēgto skolu dēļ izglītības apguve tika traucēta. 2022. gada PISA pētījums, kurā novērtētas skolēnu zināšanas un prasmes pamatskolas beigās, ļauj noskaidrot šo jautājumu. Tā skolēnu daļa, kuri bija apguvuši minimālās prasmes lasīšanā, no 2012. gada līdz 2018. gadam bija nokritusies par 9 procentpunktiem, un vēl par 3 procentpunktiem 2022. gadā. (6.a grafiks) Savukārt tā skolēnu daļa, kuri bija apguvuši minimālās prasmes rēķināšanā, bija pieaugusi par 2 procentpunktiem laikā no 2012. gada līdz 2018. gadam un nokritusies par 8 procentpunktiem 2022. gadā. (6.b grafiks)

4.2. MĒRĶIS. AGRĪNĀ BĒRNĪBA

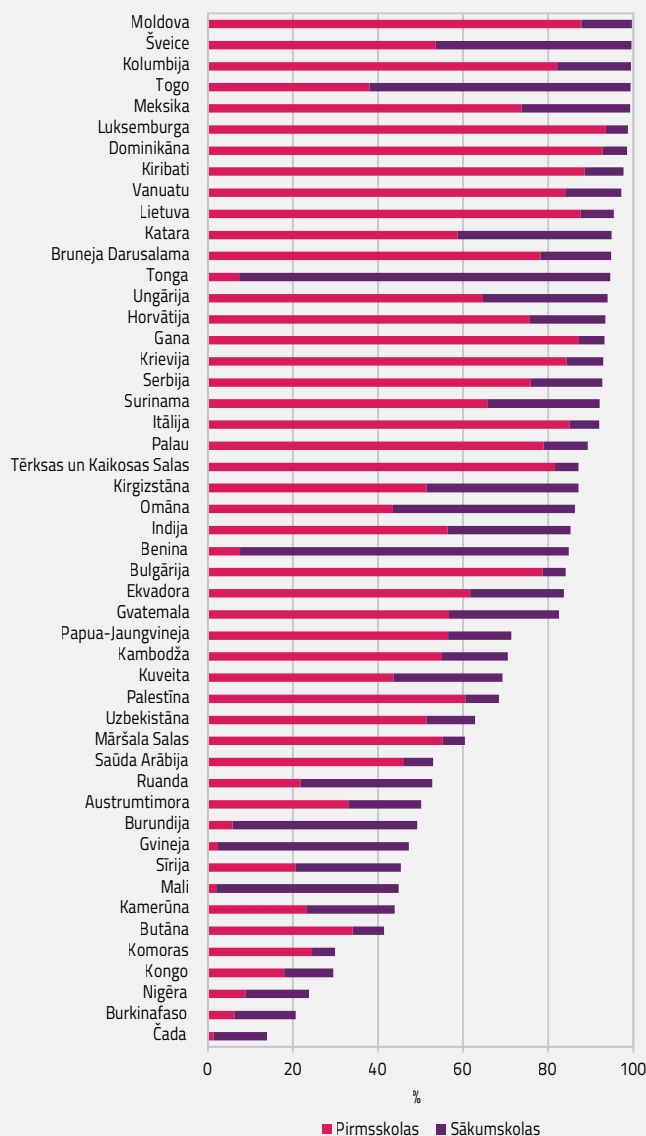
Pēdējo desmit gadu laikā iesaiste izglītības sistēmā agrīnā bērnībā ir pieaugusi mazo bērnu vecuma grupā (0–3 gadus veci), bet vecāku bērnu grupā tā ir saglabājusies salīdzinoši

stabila. No 2013. gada līdz 2023. gadam to bērnu daļa, kuri izglītību sāk apgūt vienu gadu pirms oficiāli noteiktā iestājas vecuma sākumskolā, kopumā ir svārstījusies ap 75 %. Divos reģionos, kur bija vērojama vislielākā atpalicība, tā pat ir pieaugusi – par 7 procentpunktiem Ziemeļāfrikā un Rietumāzijā (līdz 51 %), kā arī Subsahāras Āfrikā (līdz 49 %).

Agrīna sākumizglītības uzsākšana traucē 4.2.2. IAM globālā rādītāja analīzi, jo tajā netiek nošķirti tie, kuri uzņemti pirmsskolā, no tiem, kuri sākuši mācības sākumskolā gadu agrāk. Vismaz 49 valstīs vairāk nekā 5 % bērnu sākumskolā tiek uzņemti gadu agrāk, nekā noteikts oficiālajās prasībās šim izglītības līmenim. (7. grafiks) Ja analizē netiktu ņemti vērā sākumskolā uzņemtie bērni, rādītāja vērtība kristos par 20 %. Burundi, kur sākumskolas sākšanai noteiktais vecums ir 7 gadi, gandrīz 90 % no sākumskolā uzņemtajiem ir sešgadnieki. Burkinafaso neto uzņemšanas rādītājs bērniem, kas ir gadu jaunāki par oficiāli noteikto sākumizglītības sākšanas vecumu, no 3 % 2011. gadā ir audzis būtiski – līdz 21 % 2020. gadā. Taču liela daļa no šī pieauguma ir skaidrojama ar biežāku iestāju sākumskolā agrīnākā vecumā.

7. GRAFIKS

Daudzi bērni sākumskolas izglītības iestādēs tiek uzņemti gadu pirms oficiāli noteiktā uzņemšanas vecuma šajā izglītības posmā
To bērnu daļa, kuri uzņemti sākumizglītības iestādēs gadu pirms oficiāli noteiktā uzņemšanas vecuma, pēc izglītības pakāpes, 2018–2020



Piezīme. Norādītajās valstīs vismaz 5 % bērnu, kas uzņemti sākumskolā, ir gadu jaunāki par oficiāli noteikto šīs izglītības sākšanas vecumu.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig7

Avots. UIS datubāze

Pirmsskolas izglītības iestādes apmeklēšana tiek saistīta ar labāku vispārējo bērna attīstību. UNICEF jaunā uzraudzības rīka – Agrinās bērnības attīstības indeksa 2030 – rezultāti rāda, ka lielāka iespēja uz normai atbilstošu attīstību ir bagātāku vecāku bērniem un tiem, kuri apmeklē pirmsskolas izglītības iestādi. Svatini Karalistē attīstības normai atbilst 74 % bērnu, kas apmeklē pirmsskolas izglītības iestādi, bet no tiem, kas neapmeklē – tikai 38 %. Atbalstoša vide mājās var uzlabot bērna attīstību, tostarp gatavību skolai, sākumprasmes lasīšanā, rakstīšanā un rēķināšanā, kā arī sociālās un emocionālās prasmes. Tomēr

vismaz 10 Subsahāras Āfrikas valstīs vairāk nekā 30 % bērnu bija nepietiekami uzraudzīti. Turklāt bērnu aprūpētājiem ir vajadzīga apmācība. Valstīs ar zemu un vidēji augstu ienākumu līmeni veiktā bērnu aprūpē nodarbināto aptauja rāda, ka tikai puse no viņiem ir iesaistīti pasākumos, kas būtiski svarīgi bērnu lasīšanas, rakstīšanas un gatavības skolai veicināšanai.

Līderība pirmsskolā ir svarīga, it īpaši pedagogiskā līderība, taču daudziem pirmsskolu vadītājiem netiek nodrošināta atbilstoša sagatavošana un nav noteiktas prasības. Bieži

vien priekšplānā izvirzās administratīvie pienākumi. Izraēlā un Turcijā agrīnās bērnības izglītības iestāžu vadītāji pedagoģiskajai līderībai veltīja mazāk nekā 20 % sava laika.

4.3. MĒRĶIS. PROFESIONĀLĀ, AUGSTĀKĀ UN PIEAUGUŠO IZGLĪTĪBA

Pieaugušo dalība formālajā un neformālajā izglītībā un apmācībā vidēji vērtējama 3 % apmērā. Šādu pieaugušo daļa 40 valstīs pārsniedz 5 %, bet 15 valstīs, kurās pārsvarā ir augsts ienākumu līmenis, pat 10 %. Savukārt 78 valstīs, salīdzinot 2013. un 2023. gada datus, izglītību iegūstošo pieaugušo daļa vidēji ir nokritusies par 0,5 procentpunktiem. Tas lielā mērā atspoguļo faktu, ka dati no valstīm ar augstu ienākumu līmeni, kurām raksturīgs augsts izglītību iegūstošo līmenis un arī augsts ziņojumu informatīvais līmenis, attiecas uz 2022. gadu, kad joprojām bija izjūtama Covid-19 pandēmijas radītā ietekme. Attiecībā uz dzimumu nevienlīdzību jāteic, ka situācija bagātākajās valstīs stipri atšķiras no nabadzīgajās valstīs vērojamās. Valstīs ar augstu ienākumu līmeni izglītībā un apmācībā uz 100 sievietēm ir iesaistījušies 73 vīrieši, bet valstīs ar zemu ienākumu līmeni šī proporcija ir 50 sievietes uz 100 vīriešiem.

Jauniešu vidējā iesaiste tehniskajā un profesionālajā izglītībā un apmācībā ir pieaugusi no 2 % 2010. gadā līdz 5 % 2023. gadā. Kopumā 38 valstīs, par kurām pieejami dati, uz katriem 100 vīriešiem, kas iegūst profesionālo izglītību un apmācību, ir 80 sievietes, tikmēr situācija augstākajā izglītībā ir tieši pretēja. Lielāka iespēja, ka gan augstāko, gan profesionālo vai tehnisko izglītību iegūs vairāk vīriešu nekā sievietes, bija astoņās valstīs, savukārt sešās valstīs šī situācija bija apgriezta. Bruto uzņemšanas rādītājs augstākās izglītības līmenī bija pieaudzis no 30 % 2010. gadā līdz 37 % 2015. gadā un līdz 43 % 2023. gadā. Šajā laika periodā uzņemšanas rādītājs strauji palielinājies Latīņamerikas un Karību jūras valstīs (par 16 procentpunktiem), kā arī Austrumāzijā un Dienvidaustrumāzijā (par 34 procentpunktiem). Tikmēr Okeānijā tas samazinājies, bet Subsahāras Āfrikā palicis nemainīgs.

Augstākās izglītības līderiem nācies tikt galā ar svarīgiem izaicinājumiem, to vidū straujām tehnoloģiju pārmaiņām, politisko nestabilitāti, spiedienu uz publiskajiem tēriņiem, studējošo dažādības pieaugumu un stingrāku kontroli. Turklāt bieži vien tas bijis jāpaveic ar ierobežotu autonomiju lēmumu pieņemšanā. Gandrīz 40 % valstu augstskolu autonomija netiek atzīta ar likumu. Vairums līderu ir akadēmiķi, kuri paaugstināti amatā, saņemot niecīgu vai pat nesaņemot nekādu apmācību vadībā. Vairākas valstis gan cenšas risināt šo jautājumu, ieviešot apmācību. Jāmin arī, ka sievietes ir nepietiekami pārstāvētas augstākās izglītības līderu vidū – tikai 25 % no vadošajām 200 augstākās izglītības iestādēm pasaulē vada sievietes.

4.4. MĒRĶIS. DARBAM ĒPIECIEŠAMĀS PRASMES

Pasaulē dati par informācijas un komunikāciju tehnoloģiju (IKT) prasmēm tiek vākti nevienmērīgi, daudz lielāku un aptverošāku datu daudzumu uzkrāj bagātākās valstis. No tām, kas iesniegušas informāciju par 2021. gadu, redzams, ka IKT prasmju apguve nav izplatīta vienmērīgi. Piemēram, e-pasta vēstuli ar pielikumu prot nosūtīt vidēji 80 % jauniešu un pieaugušo valstīs ar augstu ienākumu līmeni, bet valstīs ar vidēji augstiem ienākumiem – tikai 32 %. Uzsākts jauns monitorings saistībā ar viedtālrunu lietošanu, taču dati ir pieejami vien par nelielu skaitu valstu. Valstīs ar augstiem ienākumiem 38 % jauniešu un pieaugušo prot pārbaudīt tiešsaistē pieejamās informācijas uzticamību, bet valstīs ar vidēji augstiem ienākumiem to mācēja tikai 10 %. Liela loma digitālo prasmju apguvē ir formālajai izglītībai. Eiropas Savienībā pamata digitālās prasmes piemīt 34 % pieaugušo ar pamatzglītību, 51 % pieaugušo ar vidējo izglītību un 80 % tiem, kuri ieguvuši pēcvidusskolas izglītību.

Vidusmēra valstī vismaz vidējo izglītību ieguvušās populācijas daļa laikā no 2012.–2013. līdz 2022.–2023. gadam ir augusi par 0,5 procentpunktiem gadā. Diemžēl, ja šāds temps saglabāsies arī turpmāk, tas prasītu vēl 80 gadus, līdz vidējo izglītību būtu ieguvuši visi pieaugušie. Taču arī šajā ziņā radītāji katrā valstu grupā ir ļoti atšķirīgi. Piemēram, no valstu grupas, kur sākotnējais rādītājs 2012.–2013. gadā bija zem 20 %, Indija desmit gadu laikā to spējusi uzlabot par 18 procentpunktiem, bet Gvatemalā, Nigērā un Senegālā tas praktiski palicis nemainīgs. To valstu vidū, kurās 2012.–2013. gadā sākotnējais rādītājs bija starp 20 % un 40 %, Malta desmit gadu laikā to uzlabojusi par 21 procentpunktu, Portugāle – par 16 procentpunktiem, bet Dominikāna un Hondurasā saglabāja tādā pašā līmenī. Tas tikai apliecina, ka par spīti dažām skaidri saskatāmām tendencēm valstu grupās, nevienas valsts attīstības ceļš nav iepriekš nosakāms.

Līdera prasmes un uzvedību var apgūt izglītojoties. Apmācība vadībā no ekskluzīvas nodarbes dažiem pieaugušajiem ir izvērtusies plašāk, gluži tāpat kā tās mērķis – sagatavot nākamo paaudzi ne tikai uzņēmējdarbībai, bet arī sabiedrības interešu aizstāvēbai. Tāpēc ir svarīgi apzināties, kādi sociālie faktori ietekmē līderu spējas, un nodrošināt vienlīdzīgas iespējas tās attīstīt visiem jauniešiem.

4.5. MĒRĶIS. IESPĒJU LĪDZTIESĪBA

Visā pasaulē kopš 2015. gada vidēji ir izdevies gandrīz sasniegt dzimumu paritāti skolu neapmeklējošo bērnu proporcijā. Tomēr Austrumāzijā un Dienvidaustrumāzijā, Eiropā un Ziemeļamerikā, kā arī Latīņamerikā un Karību jūras valstīs skolu biežāk neapmeklē zēni, nevis meitenes: šī disproporcija ir nedaudz palielinājusies – no 107 zēniem uz 100 meitenēm 2015. gadā līdz 113 zēniem uz

100 meitenēm 2023. gadā. Dzimumu paritāte kopš 2015. gada ir saglabāta globāli sākumskolas un pamatskolas absolventu vidū, bet vidusskolā situācija ir pretēja – 2010. gadā uz katrām 100 absolventiem vīriešiem bija 97 sievietes, bet 2020. gadā uz katrām 100 absolventēm sievietēm bija 97 vīrieši. Nevienlīdzība uz vidusskolas absolventu sieviešu rēķina joprojām saglabājas divos reģionos, bet Centrālāzija un Dienvidāzija tuvojas paritātei divtik straujākā tempā nekā Subsahāras Āfrika. Ir mazinājusies arī dzīvesvietas ietekmētā plaisa: 2010. gadā uz katrām 100 jauniešiem pilsētās vidusskolu beidza 41 jauniešu lauku reģionos, bet līdz 2022. gadam šī proporcija bija uzlabojusies līdz 67 lauku jauniešiem uz 100 jauniešiem pilsētās.

Valstīs ar augstiem ienākumiem uz katrām 100 sievietēm minimālās iemaņas lasīšanā ir 88 vīriešiem, bet valstīs ar vidēji augstiem ienākumiem šādu līmeni sasniedz tikai 72 vīrieši. Matemātikas prasmju ziņā izteiktas dzimumu atšķirības nav vērojamas. Taču uz katrām 100 skolēniem no augstākās sociālekonomiskās grupas tikai 47 skolēni no zemākās sociālekonomiskās grupas bija apguvuši minimālās prasmes matemātikā. Šādas atšķirības vērojamas arī Eiropas valstīs: Somijā, Maltā, Polijā, Spānijā un Šveicē, kurās rēķināšanas minimālās prasmes bija apguvuši 60 skolēni no nabadzīgākās kvintiles iepretī 100 skolēniem no bagātākās kvintiles.

2015. gadā to bērnu vidējais procentuālais daudzums, kuri izglītību agrīnajā posmā apguva savā dzimtajā valodā, bija 84 %, bet 2022. gadā šis vidējais rādītājs bija nedaudz noslīdējis – līdz 82 %. Dati par sākumskolas beigu posmu ir ierobežotāk pieejami, bet Āfrikas valstīs, ieskaitot Kamerūnu, Čadu, Kongo un Kotdivuāru, ir uzrādījušas būtisku tās skolēnu daļas pieaugumu, kuri izglītību sākumskolas beigu posmā apgūst dzimtajā valodā.

4.6. MĒRKIS. JAUNIEŠU UN PIEAUGUŠO LASĪT- UN RAKSTĪTPRATĪBA

Mainoties paaudzēm, vairāku pēdējo desmitgažu laikā ir uzlabojusies lasīt- un rakstītpratības rādītāji. Valstīs ar zemiem un vidēji zemiem ienākumiem lasīt- un rakstītpratībā vērojamas vislielākās atšķirības starp paaudzēm, tā atspoguļojot strauji augošo tendenci iegūt izglītību. Indijā, par kuru dati iegūti māsaimniecību vai darbaspēka valsts mēroga aptaujās, lasīt- un rakstītpratības līmenis starp jaunāko (15–24 gadi) un vecāko (65 gadi un vairāk) kohortu atšķiras vairāk nekā par 45 procentpunktiem. Mozambikā dati, kas iegūti par visām vecuma grupām māsaimniecību budžeta aptaujā, rāda, ka lasīt- un rakstītpratības rādītājs pieaugušo populācijā (56 %) ir gandrīz divreiz augstāks nekā starp vecāka gadagājuma iedzīvotājiem (29 %).

Tā kā lasīt- un rakstītpratība daudzās valstīs panākta gandrīz visā jauniešu populācijā, sāk izzust arī atšķirības,

kas bija vērojamas starp dzimumiem, ienākumu līmeni, pilsētām un laukiem. Nepālā uz katrām 100 vecāka gadagājuma vīriešiem lasīt un rakstīt prot tikai 24 vecāka gadagājuma sievietes. Atšķirība starp dzimumiem vecuma grupā no 25 gadiem līdz 64 gadiem samazinās līdz 73 sievietēm uz 100 vīriešiem, bet vecuma grupā 15–24 gadi tā izlīdzinās. Taču pat valstīs ar kopumā augstu lasīt- un rakstītpratības līmeni ir personu grupas, kas dzīvo nelabvēlīgos apstākļos un tajās šo prasmju līmenis ir zems. Piemēram, Peru lasīt un rakstīt māc 95 % pieaugušo, taču šī daļa samazinās, pievērsoties sievietēm lauku reģionos (78 %) vai sievietēm no nabadzīgāko ģimeņu kvintiles (84 %).

Ģimeņu lasīt- un rakstītpratības uzlabošanas politika jāveido kā ilgtermiņa politika, kurai jāpanāk, ka mācīšanās kultūra tiek mainīta, it īpaši attiecībā uz nelabvēlīgos apstākļos dzīvojošām ģimenēm un kopienām. Šai politikai jābūt visaptverošai un nodrošinātai ar pietiekamiem resursiem, lai tiktu garantēta ilgtspējība; tai jāpanāk labāka iekļaušana, tādējādi likvidējot sociālās, dzimumu, etniskās un digitālās plaisas; tai jāveicina partnerība un sadarbība, stiprinot departamentu, ministriju un iestāžu saiknes; tā jāveido no mūžizglītības perspektīvas, lai nelabvēlīgu apstākļu skartos pieaugušos izglītojamais motivētu iesaistīties lasīt- un rakstītpratības apgūvē un to nepamest.

4.7. MĒRKIS. ILGTSPĒJĪGA ATTĪSTĪBA UN GLOBĀLĀ PILSONISKĀ IZGLĪTĪBA

Globālā izglītības monitoringa ziņojuma komanda, Klimata komunikāciju un izglītības monitoringa un novērtēšanas projekts (MECCE) un UNESCO sadarbojās, lai analizētu, cik daudz “zaļā” satura tiek iekļauts valstu mācību programmās, kā arī dabaszinību un sociālo zinību priekšmetu programmās. No 76 valstīm 34 % valstu nebija iekļāvušas “zaļo” saturu sociālo zinību tēmās 3. klasē, un attiecīgi 21 % 6. klasē un 16 % 9. klasē. **(8. grafiks)** Turklāt “zaļais” saturs ne vienmēr ir vairāk iekļauts bagātāko valstu vai valstu, kuras klimata pārmaiņu ietekme skar visvairāk, mācību programmās.

Laika gaitā maz mainījusies to skolu daļa, kuras nodrošina uz dzīvībai noderīgām prasmēm orientētu izglītību HIV un seksuālajā jomā. Informāciju par šo rādītāju sniedz gandrīz 80 valstis. No tām viena trešā daļa, ieskaitot Burundi, Taizemi un Urugvaju, ziņo, ka noderīgas prasmes HIV un seksuālās izglītības jomā palīdz apgūt visās skolās visos izglītības līmeņos. Savukārt 10 % valstu, tostarp Alžīrijā, Mauritānijā un Ugandā šāda veida zināšanas nesniedz neviena skola nevienā izglītības līmenī. Nevienā vidusskolā HIV un seksuālās izglītības jomā dzīvībai noderīgas prasmes nesniedz 9 % valstu, bet pamatskolu grupā – 25 % valstu.

Pilsoniskās izglītības programmām jārisina divas svarīgas problēmas. Pirmā ir vēlēšanu aktivitātes samazināšanās (tā kritusies visā pasaulē no 77 % 1960. gados līdz 67 % 2010. gadā), kas notikusi pat par spīti pieaugošajam

8. GRAFIKS

"Zaļais" saturs biežāk ir iekļauts pamatskolas, nevis sākumskolas izglītības programmās.

To valstu daļa, kurās "zaļais" saturs izglītībā nav iekļauts, pēc dokumenta veida, klases un jomas



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig8

Avots. Globālā izglītības monitoringa ziņojums, MECCE projekts, UNESCO datubāze.

izglītības līmenim. Otrā problēma ir lielas dzimumu un sociālekonomisko grupu pārstāvības atšķirības politiskajos centienos un plānotajā līdzdalībā. Bieži vien meitenēm augot tiek iedvesta pārliecība, ka politiskā līderība lielākoties ir vīriešu nodarbe. ASV kādā eksperimentā, kur bērniem tika lūgts uzzīmēt politisko līderi, iespēja, ka meitene uzzīmēs vīrieti, pieauga līdz ar vecumu: no 47 % sešgadnieču grupā līdz 75 % divpadsmitgadnieču grupā, bet zēnu daļa, kas rīkojās tāpat, palika nemainīga visās vecumu grupās – mazliet virs 70 %. Pētījumi par saikni starp izglītību un politisko līdzdalību lielākoties bijuši nepārliciecināmi. Pilsonisko izglītību un identitātes (etniskās, politiskās vai jebkuras citas, kas saistīta ar paštēlu) veidošanos, rīcības noteiktību un pašpārliecību var ietekmēt gan mācības klasē, gan ārpusstundu pasākumi, gan arī skolas ētiskais klimats.

4.A. MĒRĶIS. IZGLĪTĪBAS IESTĀŽU LABIEKĀRTOJUMS UN MĀCĪBU VIDE

2023. gadā 77 % sākumskolu visā pasaulē bija pieejams dzeramais ūdens. Aptuveni to pašu var teikt par sanitāro un higiēnas nodrošinājumu. Progress šajā ziņā ir lēns, bet atsevišķas valstis savu situāciju kopš 2015. gada ir uzlabojušas būtiski. Ruandā to sākumskolu daļa, kurās ir iespēja nomazgāt rokas, ir pieaugusi no 40 % 2015. gadā līdz 100 % 2021. gadā.

Informācija par bulingu ir pieejama par 66 valstīm, 34 no tām bulings meiteņu vidū no 2018. gada līdz 2022. gadam ir pieaudzis par vismaz 2 procentpunktiem. Uz puišiem to pašu var attiecināt tikai 22 valstīs. Turcijā to piecpadsmit gadus veco meiteņu daļa, kuras pieredzējušas bulingu, ir pieaugusi par 18 procentpunktiem, kamēr zēnu vidū šis pieaugums ir 7 procentpunkti.

Pasaules 10 valstīs, kurās visbiežāk notikuši uzbrukumi izglītības iestādēm, 2022. gadā ir pārcietušas 68 % no visiem pasaulē notikušajiem uzbrukumiem izglītībai un 2023. gadā – 80 %. Kopš 2013. gada Afganistāna un Palestīna ik gadu, izņemot vienu, ir pārcietušas vairāk nekā 100 uzbrukumus izglītības iestādēm. Piemēram, 2023. gadā Palestīnā notika 720 šādi uzbrukumi.

2022. gadā maltīti skolā saņēma 418 miljoni bērnu visā pasaulē, un tas ir par 30 miljoniem vairāk nekā 2020. gada sākumā pirms Covid-19 pandēmijas. Šī pakalpojuma aptvērums ir dažāds – no mazāk nekā 5 % sākumskolas skolēnu Alžīrijā un Kamerūnā līdz gandrīz 100 % vairākās Eiropas un Latīņamerikas valstīs. Šajos aprēķinos pārsvarā netiek ņemts vērā, ka daudzi skolēni apmeklē privātskolas. Gambijā skolu ēdināšanas programmā iekļaujas 47 % no uzņemtajiem skolēniem, taču viena trešā daļa sākumskolēnu mācās privātajās izglītības iestādēs, tāpēc publisko skolu audzēkņu aptvērums ir 70 %.

Lielā daļā valstu bažas raisa gaisa temperatūras paaugstināšanās, kas pasliktina skolēnu pašsajūtu un traucē koncentrēties. Šai problēmai iespējamie risinājumi ir gan dārgas ierīces, kā gaisa kondicionieri, gan vienkāršāki pasākumi, piemēram, ēku ārējo nokrāsošana baltā krāsā, žalūziju un markižu izmantošana. Indonēzijā tumšo jumtu pārkrāsošana baltā krāsā palīdzēja samazināt iekšējo temperatūru par vairāk nekā 10 °C. Izglītības infrastruktūru posta arī klimata pārmaiņu radītās katastrofas – savvaļas ugunsgrēki, vētras, plūdi, sausuma periodi un jūras līmeņa celšanās. No desmit valstīm, kuras piedzīvojušas vislielākos ekonomiskos zaudējumus, ko radījuši dabas katastrofu izraisīti kritiskās infrastruktūras, tajā skaitā skolu, bojājumi vai to pilnīga iznīcināšana, piecas ir Klusā okeāna valstis.

4.B. MĒRĶIS. STIPENDIJAS

2022. gadā 4,6 miljardi ASV dolāru tika izmaksāti kā oficiālā attīstības palīdzība (ODA – *Official development assistance*) stipendiju un citu attīstības valstu studentiem paredzētu ODA iekļauto subsīdiju veidā. Tas ir par 31 % vairāk nekā 2015. gadā. Stipendiju līmenis strauji kritās – par 26 % – 2019.–2021. gadā Covid-19 pandēmijas izraisītās krīzes rezultātā un, par spīti lēnam pieaugumam, arī 2022. gadā tas bija vēl zem 2019. gada līmeņa.

Kopš 2000. gada visā pasaulē ir trīskāršojies to studējošo skaits, kuri izvēlas mācīties citā valstī.

Ilgtspējīgas attīstības 4.b. mērķi izceltajos reģionos citā valstī studējošo skaits Āfrikā un mazajās salu jaunattīstības valstīs (SIDS) ir audzis lēnāk nekā globāli, toties ātrāk nekā mazattīstības valstīs. Visvairāk stipendiju izmaksā Francija un Vācija, it īpaši ODA iekļauto subsīdiju veidā. Āfrikā gandrīz divas trešdaļas ODA sniedz Francija, bet atlikušo trešdaļu gandrīz nosedz Vācija. Starp citām valstīm, kas sniedz ODA stipendiju veidā, jāmin Ungārija (studentiem no Āfrikas atvēlot 31 miljonu ASV dolāru), Korejas Republika (studentiem no mazattīstības valstīm tērējot 22,5 miljonus ASV dolāru), kā arī Austrālija un Jaunzēlande (kuras studentiem no mazo salu jaunattīstības valstīm (SIDS) piešķirušas 23,5 miljonus ASV dolāru).

ODA daļa stipendijām, ko atvēlējušas valstis, kas nav ESAO Attīstības palīdzības komitejas locekles, no 1 % 2014. gadā ir pieaugusi līdz 9 % 2022. gadā. Savu daļu ODA stipendijām būtiski palielinājušas arī Katara, Rumānija, Saūda Arābija un Turcija – no 29 miljoniem 2013. gadā līdz 450 miljoniem 2022. gadā. Kopš 2018. gada lielu daļu ODA ir saņēmuši studējošie no Sīrijas. Par būtisku stipendiju maksātāju studentiem no attīstības valstīm ir kļuvusi arī Ķīna, lai gan aprēķināt piešķirtās naudas plūsmas nav vienkārši.

4.C. MĒRKIS. SKOLOTĀJI

Visā pasaulē samazinās to skolotāju daļa, kam ir minimālā nepieciešamā kvalifikācija. Sākumskolas līmenī šādu skolotāju daļa ir noslīdējusi no 90 % 2010. gadā līdz 85 % 2023. gadā, kamēr skolotāju kopskaits ir palielinājies par vairāk nekā 5 miljoniem. Eiropā un Ziemeļamerikā 2010. gadā minimālā kvalifikācija bija 98 % skolotāju, bet 2023. gadā – 93 %.

Neatbilstošs skolotāju skaits ir vērojams visā pasaulē, taču tam var būt divi dažādi iemesli: nepietiekams skolotāju piedāvājums (nepietiek kvalificētu kandidātu) un nepietiekams skolotāju pieprasījums (nepietiek vakanču). Šīs abas problēmas bieži kombinējas, jo noved pie vienādas situācijas – liela skolēnu daudzuma uz vienu skolotāju, augsta procenta nekvalificētu vai neapmācītu skolotāju, plaši izplatītas mācīšanas ārpus savas jomas (skolotājam pasniedzot priekšmetu, kurā viņš nav specializējies), dubultslodzēm un dažādu klašu grupu apvienošanas vienā klasē. Skolotāju trūkums bagātākajās valstīs parasti rodas nepietiekama piedāvājuma dēļ, jo jauniešus šī profesija neinteresē un krītas skolotāju sagatavošanas programmās uzņemto studentu skaits. Piemēram, Austrālijā skolotāju sākotnējās apmācības programmu absolventu skaits no 2017. gada līdz 2020. gadam ir krities par 17 %, tāpēc ieviesti vairāki atbalsta pasākumi, tostarp stipendijas pedagoģiskās izglītības programmu studentiem. Turpretī dažās nabadzīgajās valstīs kvalificētu skolotāju kandidātu skaits pārsniedz pieejamo skolotāju vakanču skaitu. Senegālā, kur aptuveni 25 % skolotāju nav minimālās nepieciešamās kvalifikācijas, valdība nolīga tikai 2000 no

3000 kandidātiem, kuri 2020. gadā bija izturējuši skolotāju atlases konkursu.

Skolotāju noturēšanā liela loma ir kvalifikācijas celšanas apmācībai paralēli darbam, taču tikai 45 % valstu ir izstrādājušas obligātas tālākizglītības politiku pirmsskolas pedagogiem un 53 % tādu ir ieviesušas pamatskolas un vidusskolas skolotājiem. Lielāka iespēja, ka skolotājiem tiek noteiktas gan augstas akadēmiskās prasības, gan obligāti profesionālās attīstības pasākumi, ir bagātākajās valstīs.

FINANSĒJUMS

2022. gadā kopējie tēriņi izglītībai, apvienojot gan valdības, sponsoru, gan māsaimniecību izdevumus, ir pieauguši par 0,8 % un sasniedz 5,8 triljonus ASV dolāru, par spīti kritumam valdību izdevumos (no 4,39 triljoniem uz 4,33 triljoniem ASV dolāru). Kopumā publisko izglītības tēriņu apmērs no 2015. gada līdz 2022. gadam ir krities par 0,3–0,4 procentpunktiem no IKP – mediāna ir noslīdējusi no 4,4 % līdz 4 %, bet vidējais līmenis ir samazinājies no 4,6 % līdz 4,3 %. Ja par mērauklu ņem mediānu, publiskie izdevumi izglītībai ir strauji kāpuši valstīs ar zemu ienākumu līmeni, proti, no 2,6 % 2010. gadā līdz 3,2 % 2015. gadā un 3,8 % 2022. gadā. Taču valstīs ar vidēji zemu ienākumu līmeni tas ir krities no 4,5 % 2013. gadā līdz 3,5 % 2021. gadā. (9.a grafiks)

Publiskos izdevumus izglītībai, izsakot procentuāli no IKP, veido divi rādītāji – kopējo publisko tēriņu apmērs un prioritāte, ko budžetā izglītībai ir noteikusi valdība. Pēdējā ir noslīdējusi par 0,6 procentpunktiem (no 13,2 % 2015. gadā līdz 12,6 % 2022. gadā) jeb, citiem vārdiem sakot, vairāk par pusi nekā ir samazinājušies kopējie publiskie tēriņi izglītībai, kas izteikti kā daļa no IKP. Izglītības daļa kopējos publiskajos tēriņos valstīs ar zemu ienākumu līmeni ir pieaugusi no 13,2 % 2015. gadā līdz 15,6 % 2022. gadā, bet valstīs ar vidēji zemu ienākumu līmeni tā ir strauji kritusi – no 17,1 % 2011. gadā līdz 13,8 % 2022. gadā. (9.b grafiks) Šo kritumu, iespējams, izraisījusi pieaugošā parādu krīze. Lai arī starptautiskie kritēriji paredz izglītībai atvēlēt vismaz 4 % no IKP un vismaz 15 % no budžeta, nevienai no šiem mērķiem nav sasniegušas 59 no 171 valsts, un tika 34 valstis ir sasniegušas abus mērķus.

Apstākļos, kad uz izglītības budžetu pastāvīgi tiek izdarīts spiediens, kļūst arvien sarežģītāk piedāvāt konkurētspējīgu atlīdzību, kas skolas direktora amatam ļautu piesaistīt talantīgus kandidātus. Tomēr atsevišķas valstis, piemēram, Itālija (kur jau iepriekš bija sasniegts augsts līmenis) un Latvija (kur iepriekš līmenis bija zems), pēdējos gados ir spējušas būtiski palielināt direktoru algu. Tā Itālija ir īstenojusi skolas līderu autonomijas reformu, kas ievērojami palielināja direktoru algu.

Kopējais ODS atbalsts izglītībai 2022. gadā bijis rekordaugsts un sasniedzis 16,6 miljardus ASV dolāru, tas pieaudzis no

9. GRAFIKS

Kopš 2015. gada visā pasaulē sarūk valstu tēriņi izglītībai.

a. Valstu izdevumi izglītībai kā daļa no IKP, pēc valsts ienākumu līmeņa, 2010–2022



b. Izglītībai paredzētā budžeta daļa, pēc valsts ienākumu līmeņa, 2010–2022



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig9

Avots: EFW datubāze.

14,3 miljardiem ASV dolāru 2021. gadā, kas ir 16 % gadā. Par spīti šim kopējam pieaugumam, izglītības daļa ODS, lai arī iepriekš pieaugusi no 8,2 % 2013. gadā līdz 9,3 % 2019. gadā, ir nokritusies, un 2022. gadā lēšama 7,6 % apmērā. Tāpat izglītībai nemaz nav ticis klimata jomas finansējums, lai arī tas varētu būt izšķirošs klimata pārmaiņu ietekmes mazināšanai.

Aptuveni vienu ceturto daļu no izglītības izdevumiem sedz mājsaimniecības, un pēdējos gados šī daļa ir mazliet

pieaugusi. Izglītībai tiek atvēlēti vidēji 2,9 % no mājsaimniecības budžeta valstīs ar vidēji zemu ienākumu līmeni, bet valstīs ar augstu ienākumu līmeni – 1,3 %. Atsevišķās valstīs, piemēram, Indijā, mājsaimniecību tēriņi izglītībai no 2010. gada līdz 2021. gadam palielinājās no 2,1 % līdz 2,8 % no IKP, bet citviet, kā Kenijā, tie tajā pašā laika posmā nokritās no 4,3 % līdz 3 %. Ļoti izteiktas ir reģionālās atšķirības – mājsaimniecības Namībijā izglītībai tērē sešas reizes vairāk nekā Senegālā.

Līderība izglītībā

VADĪT UZ KOPĪGU MĒRĶI

Izglītības līderi nosaka savu komandu, iestāžu un valstu darbības virzienu. Vadības stili mēdz būt atšķirīgi, tāpēc izvērtēt līdera ietekmi nav viegli. Taču labi vadītāji gan skolas, gan izglītības sistēmas, gan politiskā līmenī mums ir ļoti vajadzīgi, lai palīdzētu attīstīt izglītību pareizajā virzienā, jo īpaši tāpēc, ka problēmas šajā jomā joprojām ir ievērojamas.

Skolas vadības koncepts dažādās valstīs laika gaitā ir attīstījies atšķirīgi. Līdera rīcību ietekmē gan funkciju izpildes un lēmumu pieņemšanas iespējas, gan darba apstākļi, gan personīgā pieredze. Turklāt aizvien vairāk ir augusi pārliecība, ka ir jāmaina uzsvars no administratīvo un birokrātisko funkciju veikšanas uz izglītības rezultātu – mācīšanās, iekļaušanas un labbūtības uzlabošanu.

2024./2025. gada Globālais izglītības monitoringa ziņojums izvērtē 2030. gadam izvirzīto mērķu sasniegšanas progresu un rāda – kaut gan pirmo reizi vēsturē tik daudz bērnu iet skolā un vairāk nekā agrāk iegūst vidējo izglītību, daudzās jomās tomēr ir vērojama stagnācija. Lai to pārvarētu, svarīga loma ir līderim. Nav nevienas tādas skolas, kas būtu uzlabojusi skolēnu mācību rādītājus bez laba līdera, kas rādītu ceļu. Pamatojoties uz 211 izglītības sistēmās pieņemto tiesību aktu un politikas dokumentu analīzi par skolu direktoru atlasī, sagatavošanu un darba apstākļiem, šis ziņojums aplūko, kādi politikas instrumenti ir pieejami, lai piesaistītu un noturētu talantīgus līderus.

Izglītības līderu potenciāls neaprobežojas ar skolu vadītājiem. Tas aptver cilvēkus gan izglītības sistēmā, gan arī ārpus tās – no skolas direktoru vietniekiem, skolotājiem un skolēniem, kas apvienojušies dalītajā līderībā, līdz politiskajiem līderiem, pilsoniskajai sabiedrībai, starptautiskajām organizācijām, asociācijām un medijiem, kas palīdz formulēt izglītības mērķus.

Šis ziņojums aicina veikt pasākumus, lai attīstītu četras svarīgākās līderības dimensijas: nospraust mērķus, koncentrēties uz mācīšanos, veicināt sadarbību un attīstīt cilvēkus. Lai tās īstenotu, līdera pozīcijā esošajiem nepieciešama uzticība un iespēja, viņu pieņemšanai amatā jānotiek godīgi, kā arī jāsniedz atbalsts viņu izaugsmei un jāiedrošina veidot sadarbībā balstītu vadības kultūru. Šis ziņojums aicina arī attīstīt izglītības ierēdņu kapacitāti kļūt par sistēmas līderiem, īpašu uzsvāru liekot uz pedagoģisko līderību un kvalitātes nodrošināšanu.