

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
IZGLĪTĪBAS ZINĀTŅU UN PEDAGOĢISKO INOVĀCIJU
NODAĻA



Līva Goba-Medne

**SKOLOTĀJU PROFESIONĀLO DARBĪBU
TRANSFORMĒJOŠA MĀCĪŠANĀS PIEREDZE
COVID-19 PANDĒMIJAS SITUĀCIJĀ**

PROMOCIJAS DARBS

Zinātnes doktora grāda (*PhD*) iegūšanai sociālajās zinātnēs
Apakšnozare: vispārīgā pedagoģija

Darba zinātniskā vadītāja:
prof. *Dr.paed.* Zanda Rubene

RĪGA
2023

Anotācija

Līvas Gobas-Mednes promocijas darbs “Skolotāju profesionālo darbību transformējoša mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā” izstrādāts izglītības zinātnēs vispārīgās pedagoģijas apakšnozarē Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļā profesores *Dr. paed. Zandas Rubenes* vadībā laika posmā no 2014. gada līdz 2023. gadam.

Promocijas darba mērķis ir izpētīt skolotāju mācīšanās pieredzi, kas veidojusies līdz ar transformācijām viņu profesionālajā darbībā Covid-19 pandēmijas situācijā.

Kvalitatīva dizaina pētījumā analizētas naratīvās intervijas ar 23 Latvijas vispārīzglītojošo skolu skolotājiem. Izveidotā skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra raksturo izaicinājumu un grūtību spektru, ar kādu profesionālajā darbībā sastapās skolotāji. Izveidota skolotāju transformatīvās mācīšanās pieredžu tipoloģija, kas raksturo skolotāju piedzīvotās mācīšanās transformācijas Covid-19 pandēmijas iniciētajā krīzes situācijā.

Promocijas darba 1. nodaļā izveidots skolotāju profesionālo darbību transformējošas mācīšanās pieredzes izpētes teorētiskais ietvars. 2. nodaļā raksturotas skolotāju profesionālās darbības transformācijas Covid-19 pandēmijas situācijā Latvijā kā izpētes konteksts. 3. nodaļā aprakstīta pētījuma metodoloģija, pētījuma norise un rezultāti, bet diskusijas daļā analizētas atbildes uz pētījuma jautājumiem, kā arī iezīmēti nākotnes pētījumu virzieni skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveides jomā. Nobeigumā atspoguļota promocijas darbā izvirzīto pētījuma uzdevumu secīga izpilde un apkopoti galvenie rezultāti un secinājumi.

Promocijas darba apjoms ir 234 lappuses, pievienoti 7 pielikumi.

Atslēgvārdi: Covid-19 pandēmija, mācīšanās pieredze, skolotāju mācīšanās pieredze, skolotāju profesionālā pilnveide, skolotāju profesionālā darbība, transformatīvā mācīšanās.

Abstract

Līva Goba-Medne's doctoral thesis "Learning experience that transforms teachers' professional activity in the situation of COVID-19 pandemic" was developed in the education sciences in the sub-field of general pedagogy at the Faculty of Education, Psychology and Art of the University of Latvia, at the Department of Educational Sciences and Pedagogical Innovations under the supervision of *Dr. paed.* Professor Zanda Rubene in the period from 2014 to 2023.

The aim of this thesis is to investigate teachers' learning experiences that accompanied the transformations of their professional activity in the situation of the COVID-19 pandemic.

In this qualitative design study, narrative interviews with 23 Latvian general education schoolteachers were analysed. The reconstructed thematic structure of teachers' learning experiences describes a spectrum of challenges and difficulties that teachers encountered in their work. A typology of teachers' transformative learning experiences has been created to describe the learning transformations experienced by teachers in the crisis situation initiated by the COVID-19 pandemic.

Chapter 1 of the doctoral thesis encompasses the theoretical framework for researching the learning experiences that transform teachers' professional activity. Chapter 2 describes the research context – the transformations of teachers' professional activity in Latvia in the situation of the COVID-19 pandemic. Chapter 3 outlines the research methodology, procedures, and results, discusses the answers to the research questions, and outlines future research directions on improving teachers' learning experiences. The conclusions reflect on the gradual fulfilment of the research tasks and summarises the main findings and conclusions.

The thesis comprises 234 pages, with 7 appendices attached.

Keywords: COVID-19 pandemic, learning experience, teachers' learning experiences, teachers' professional activity, teachers' professional development, transformative learning.

Saturs

| | |
|--|-----|
| Attēlu un tabulu saraksts | 6 |
| Izmantotie saīsinājumi un grafiskie apzīmējumi..... | 7 |
| Ievads | 8 |
| 1. Skolotāju mācīšanās pieredze kā pētījuma pamatkategorija | 24 |
| 1.1. Mācīšanās pieredzes fenomenoloģiskā izpratne | 24 |
| 1.1.1. Pieredzes jēdziena izpratne un dzīvespasaule kā pieredzes veidošanās lauks | 24 |
| 1.1.2. Mācīšanās jēdziena izpratnes daudzveidība un transformatīvas mācīšanās pieredze .. | 34 |
| 1.2. Mācīšanās kā pieredzes jēgas konstruēšana..... | 42 |
| 1.2.1. Transformatīvās mācīšanās teorijas aizsākums..... | 42 |
| 1.2.2. Transformatīvās mācīšanās norise..... | 46 |
| 1.2.3. Transformatīvās mācīšanās teorijas kritika | 52 |
| 1.2.4. Transformatīvās mācīšanās teorijas robežas un turpmākā attīstība..... | 58 |
| 1.3. Transformatīvas mācīšanās pieredzes dialektiskā izpratne | 64 |
| 1.3.1. <i>Bildung</i> tradīcija..... | 65 |
| 1.3.2. Feministiskais poststrukturālisms | 67 |
| 1.3.3. Kritiskā pedagogija | 67 |
| 1.3.4. Konceptuālo izmaiņu teorija | 68 |
| 1.3.5. <i>Mācīšanās III</i> sistēmteorētiskais tips | 72 |
| 1.3.6. Ekspansīvās mācīšanās teorija | 73 |
| 1.3.7. Transformatīvās mācīšanās pieredzes arhetipi | 76 |
| 1.4. Transformatīvas mācīšanās pieredzes konstruēšanu ietekmējoši aspekti | 80 |
| 1.4.1. Transformatīvas mācīšanās konteksti un priekšnoteikumi..... | 81 |
| 1.4.2. Transformatīvas mācīšanās sekmēšanas principi | 84 |
| 1.4.3. Transformatīvās mācīšanās šķēršļi un neveiksmīga īstenošana | 87 |
| 1.4.4. Pedagoģa loma transformatīvas mācīšanās veicināšanā un ētiskie izaicinājumi | 90 |
| 1.4.5. Transformatīvas mācīšanās sekmēšanas subjektīvie un situatīvie aspekti | 92 |
| 2. Skolotāju profesionālā darbība Covid-19 pandēmijas situācijā..... | 99 |
| 2.1. Profesionālās darbības pilnveides sociālkultūras konteksts un pieredzes lauks | 99 |
| 2.2. Skolotāju profesionālās darbības pilnveides sistēmiskie un situatīvie izaicinājumi..... | 108 |
| 2.3. Skolotāju profesionālās darbības koncepts | 122 |
| 3. Skolotāju profesionālo darbību transformējošās mācīšanās pieredzes empīriskā izpēte..... | 132 |
| 3.1. Pētījuma metodoloģijas pamatojums, pētījuma ierobežojumi un ētiskie apsvērumi | 132 |
| 3.2. Datu vākšanas un analīzes procedūras, pētījuma dalībnieku datu aizsardzība | 140 |
| 3.3. Pētījuma norise un rezultāti | 148 |
| 3.3.1. Tematiskās analīzes rezultāti: skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra ... | 149 |
| 3.3.2. Dokumentējošās metodes rezultāti: skolotāju mācīšanās pieredžu tipoloģija..... | 186 |
| 3.4. Diskusija | 200 |
| Nobeigums | 213 |
| Pateicības..... | 216 |
| Izmantotās literatūras saraksts..... | 217 |
| Normatīvo dokumentu un informācijas avotu saraksts | 234 |

| | |
|---|-----|
| Pielikumi | 235 |
| 1. pielikums. Informētās piekrišanas formas paraugs | 235 |
| 2. pielikums. Kvalitatīvās intervijas vadlīnijas | 237 |
| 3. pielikums. LU Humanitāro un sociālo zinātņu pētījumu ētikas komitejas atzinums | 238 |
| 4. pielikums. Interviju transkripciju principi | 239 |
| 5. pielikums. Pētījuma dalībnieku izlases raksturojums | 240 |
| 6. pielikums. NVIVO kodu, tēmu un apakštēmu saraksts 2. tematiskās analīzes etapā | 241 |
| 7. pielikums. Interviju transkripciju piekļuve | 244 |

ATTĒĻU UN TABULU SARAKSTS

Attēli

1. attēls. Individīda dzīvespasaule kā mācīšanās pieredzes veidošanās ietvars
2. attēls. Literatūras analīzē ietvertu mācīšanās tipu atveidojums pēc kompleksitātes
3. attēls. Komplementāras pieejas transformatīvas mācīšanās pieredzes analīzē
4. attēls. Transformatīvas mācīšanās pieredzes norises paradigmas un mācīšanās rezultāti
5. attēls. Skolotāju vecuma struktūra 2021./2022. mācību gadā
6. attēls. Skolotāju profesionālās darbības sistēmiskais modelis
7. attēls. Mācīšanās pieredzes un profesionālās darbības mijattiecības
8. attēls. Pētījuma pirmais posms – skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā analīze
9. attēls. Pētījuma otrais posms – mācīšanās pieredžu tipoloģijas veidošana
10. attēls. Skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra
11. attēls. Skolotāju transformatīvas mācīšanās pieredžu tipoloģija
12. attēls. Tipa konstruēšanas loģika
13. attēls. Covid-19 pandēmijas ietekme uz skolotāju profesionālās darbības sistēmu

Tabulas

1. tabula. P. Džārvisa mācīšanās situāciju tipoloģija
2. tabula. Transformatīvās mācīšanās gaitas atspoguļojuma variācijas
3. tabula. Č. Hogana transformatīvās mācīšanās rezultātu tipoloģija
4. tabula. Transformatīvas mācīšanās pieredzes konstruēšanu ietekmējoši aspekti
5. tabula. Skolotāja profesionālās darbības sistēmas elementi

IZMANTOTIE SAĪSINĀJUMI UN GRAFISKIE APZĪMĒJUMI

Saīsinājumi

Covid-19 – 2019. gada koronavīrusa slimība (angl. *coronavirus disease 2019*), SARS-CoV-2 vīrusa izraisīta elpceļu infekcijas slimība

IKVD – Izglītības kvalitātes valsts dienests

ISEC – Izglītības satura un eksaminācijas centrs, pastāvēja līdz 2009. gadam

IZM – Izglītības un zinātnes ministrija

LIZDA – Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība

OECD – Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (angl. *Organisation for Economic Cooperation and Development*)

PISA – OECD Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma (angl. *Programme for International Student Assessment*)

TALIS – OECD Starptautiskais mācību vides pētījums (angl. *Teaching and Learning International Survey*)

TM – transformatīva mācīšanās

TMT – transformatīvās mācīšanās teorija

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

UNICEF – Apvienoto Nāciju Starptautiskais Bērnu fonds (angl. *United Nations International Children's Fund*)

VISC - Valsts izglītības satura centrs, dibināts 2009. gadā

Grafiskie apzīmējumi

Slīpraksts izmantots svešvalodu vārdiem, jaundarinājumiem, paskaidrojamajiem terminiem un citātiem.

IEVADS

Promocijas darbs “Skolotāju profesionālo darbību transformējoša mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā” atspoguļo pētījumu par skolotāju subjektīvo mācīšanās pieredzi. Darbā analizēti skolotāju izaicinājumi, profesionāli pilnveidojoties situācijā, kuru raksturo globālas pandēmijas izraisīta krīze, asimetrija starp pieaugošām prasībām skolotāju darbam un ierobežotiem resursiem tās īstenot, kā arī izaicinošs sociālkultūras konteksts sabiedrībā kopumā. Covid-19 pandēmija mainīja gan ierasto mācību norises formu, gan priekšstatus par izglītības, īpaši skolas, nozīmi sabiedrības funkcionēšanā. Pasaules Bankas aplēses liecina, ka skolu slēgšana un klātienē darba pārtraukšana pandēmijas dēļ pasaulē ietekmējusi vairāk nekā 1,6 miljardus skolēnu, veicinot sociālo nevienlīdzību un pasliktinot ne vien mācību rezultātus, bet arī potenciāli negatīvi ietekmējot turpmākās dzīves perspektīvas visai paaudzei (The World Bank, UNESCO and UNICEF, 2021). Lai nodrošinātu izglītības kontinuitāti, vēl nebijušā mērogā visā pasaulē tika īstenotas dažādas attālinātu mācību formas, liekot uzsvāru uz digitālo tehnoloģiju izmantojumu. Vissmagāk attālinātās mācības ietekmējušas sociāli mazāk aizsargātās skolēnu grupas – gan nepieciešamo digitālo tehnoloģiju un interneta pieslēguma dēļ, gan pieaugušo klātienē atbalsta trūkuma dēļ (UNESCO, 2021). Īpašu izaicinājumu attālinātās mācības sagādājušas skolotājiem, kuriem jaunas mācību formas bija jāapgūst īsā laikā, līdz ar to strādājot ilgākas darba stundas. Pētījumi rāda, ka vairums pasaules valstu skolotāju nebija pietiekami sagatavoti attālinātu mācību nodrošināšanai (The World Bank, UNESCO and UNICEF, 2021).

Latvijā Covid-19 pandēmijas dēļ 2020. gada 12. martā tika izsludināta pirmā ārkārtas situācija, izglītības iestādēs mācības klātienē nenotika līdz tā paša gada 9. jūnijam, organizējot attālinātu mācību procesu. No lēmuma par klātienē mācību pārtraukšanu līdz attālināto mācību sākumam bija 1 nedēļa – skolēnu brīvlaiks (Ministru kabineta rīkojums Nr. 103, 2020), kura laikā skolas sagatavojās jaunajai situācijai. Otro reizi ārkārtas situācija tika izsludināta no 2020. gada 6. novembra un turpinājās līdz 2021. gada 6. aprīlim, šajā laikā klātienē varēja norisināties atsevišķas nodarbības ārtelpās, kā arī klātienē mācības varēja notikt 1.-4. klasē, nodrošinot epidemioloģiskās drošības prasības un veicot testēšanu, ja administratīvajā teritorijā bija pietiekami zemi saslimstības rādītāji. Daļā pašvaldību klātienē mācības varēja atsākties no 22. februāra (Ministru kabineta rīkojums Nr. 655, 2020). No 2021. gada 11. oktobra līdz 2022. gada 28. februārim trešo reizi izsludināja ārkārtas situāciju, kuras laikā mācības klātienē tika iespēju robežās saglabātas, nodrošinot epidemioloģiski drošu vidi, tostarp vakcinētu personālu, regulāru testēšanu un sejas masku lietošanu. Skolēniem, kam noteikta mājas karantīna, un izglītības iestādēs, kurās izsludināta karantīna, mācības tika organizētas attālināti (Ministru

Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (OECD) savos ziņojumos ir rekomendējusi Latvijas izglītības politikas veidotājiem stiprināt uz pierādījumiem balstītu politikas praksi un Izglītības un zinātnes ministrijai stiprināt izvērtēšanas un pētniecības kapacitāti (OECD, 2016a, 2020a). Atbalsta stratēģiju izstrādei nepieciešami pilnvērtīgi dati un pētījumi ne vien par skolotāju mācīšanās vajadzībām un profesionālās pilnveides sistēmiskajiem aspektiem, bet arī par skolotāju faktisko mācīšanās pieredzi. Izglītības zinātņu pētījumos skolotāju profesionālās pilnveides problemātikas izpētei iespējamas dažādas perspektīvas – pētīt realitāti, to mainot (pedagoģiskais eksperiments); pētīt realitāti, to mērot (kvantitatīva dizaina pētījums); pētīt realitāti, interpretējot subjektīvo pieredzi un konceptualizāciju daudzveidību (kvalitatīva dizaina pētījums). Skolotājcentrēts (subjektcentrēts) kvalitatīvā dizaina pētījums sniedz iespēju raksturot situāciju no skolotāju perspektīvas, atklājot, kā dažādi sistēmiskie aspekti izpaužas konkrētu skolotāju pieredzē, veidojot viņu specifisko mācīšanās pieredzi, kā arī caur dziļāku izpratni par izaicinājumiem skolotāju mācīšanās pieredzē identificēt veidus, kā palīdzēt labi domātās iniciatīvas sekmīgi īstenot praksē.

Mana kā pētnieces personīgā tēmas aktualitātes izpratne balstās līdzšinējā studiju un darba pieredzē. Esmu pieredzējusi aizvien jaunu prasību pret skolotāja (un docētāja) darbu aktualizēšanos, kas rada iespaidu par nereālistiskām ekspektācijām pret skolotāju kā “universālo kareivi”, kura nepieciešamo kompetenču klāsts kļūst aizvien ambiciozāks. Tomēr ko nozīmē kļūt par šo ideālo skolotāju faktiskajā dzīves realitātē un būt tādām ikdienā? Ko no pieredzējuša skolotāja prasa izmaiņas ierastajā darba organizācijā un ko tas prasa no skolas kopienas? Kāda mācīšanās un kādi kultūras procesi nosaka iesakņojušos izglītības prakšu pārveidi? Manuprāt, laikmetīgajā izglītības diskursā Latvijā nepieciešams apkopot un sadzirdēt pašu skolotāju skatījumu uz notiekošo.

Covid-19 pandēmijas provocētās globālās tiešsaistes mācības ir tikai viens no izaicinājumiem skolotāju profesionālās pilnveides jomā. Pandēmijas ietekme savā ziņā ir paspīlgtinājusi kontekstuālās pretrunas, kas līdz šim ietekmējušas skolotāju profesionālo darbību, un radījusi apstākļus, kuros nav iespējams izvairīties no izmaiņām skolotāju profesionālajā darbībā.

Skola un skolotājs gan krīzes apstākļos, gan ikdienā neizbēgami ir divu strāvājumu krustugunīs – starp adaptāciju neviennozīmīgi vērtējamām sabiedrības pārmaiņām, no vienas puses, un vēsturisko kultūras vērtību un tradīciju iemiesošanu un turpināšanu – no otras. Sabiedrības kultūru mūsdienās, jo īpaši krīzes apstākļos, raksturo intensīvi pārmaiņu procesi, kas izvirza skolām un izglītības sistēmai kopumā arvien jaunus izaicinājumus. Digitālo tehnoloģiju straujā attīstība, mediju pieejamība un ietekme, ievērojams zināšanu pieaugums

pasaules mērogā, informācijas pārbagātība un globalizācijas procesi ir rosinājuši nepārtrauktas pārmaiņas arī Latvijas sabiedrībā (Koke et al., 2013; Rubene, 2018). Covid-19 pandēmija radīja neizbēgamības situāciju, kur digitālās pratības pilnveide mācību darba turpināšanai attālināti bija izšķiroši nozīmīga (Rubene et al., 2021). Latvijā joprojām tiek īstenota vērienīgā reforma “Kompetenču pieeja mācību saturā” (“Skola2030”). Šīs tendences pieder laikmetam, kuru raksturo nepārtrauktas pārmaiņas, informācijas plūsma, adaptācijas spēju un mūžilgas mācīšanās nepieciešamība, lai saglabātu konkurētspēju un vietu sabiedrībā. Plūstošā modernitāte (*liquid modernity*), kā to raksturoja sociologs un filozofs Zigmunds Baumanis (*Zygmunt Bauman*), turpina savu uzvaras gājieni, ietiecoties ne vien tādās jomās kā migrācija un globālā ekonomika, bet arī pārveidojot attiecības un tradīcijas, kā arī apgrūtinot indivīda stabilas identitātes konstruēšanu (Bauman, 2000). Iezīmējas jauns – pēcpatiesības – laikmets, kuru raksturo patiesības jēdziena devalvācija (Sīlis, 2020).

Sabiedrībā valdošais virspusīgi untumainais dzīves temps ar komerciāli popularizēto hedonisma pozīciju ir asā pretrunā ar kvalitatīvas izglītības ieguvē nepieciešamo pašdisciplīnu, intelektuālo piepūli, ilgtermiņa pieeju un faktiski arī ilgtspējas jēdzienu kā tādu. Mediju popkultūras produkti ir viegli patērējami, neprasa piepūli, ir viegli pieejami, savukārt skola iemieso kultūras mantojumu, kura apguve prasa piepūli, iedziļināšanos, analītisku un kritisku domāšanu, tradīciju apguvi. Digitālās tehnoloģijas sniedz ne vien šķietami neierobežotu piekļuvi zināšanām un saziņai, bet arī piedāvā tikpat neierobežotas izklaides un uzmanības novēršanas iespējas. Šis ir *novērstības* laikmets, kur komercija un reklāma iespiežas visās iespējamajās publiskās un privātās telpas daļās un cīnās par katru vērtīgo sekundi uzmanības telpā (Crawford, 2015). Mūsdienu ekonomika daudzējādā ziņā ir uzmanības ekonomika, kur uzņēmējdarbības un dažādu iniciatīvu veiksmi (un pasaules ietekmīgāko uzņēmumu vērtību) nosaka spēja nonākt daudzu cilvēku uzmanības lokā (Naughton, 2018).

Arī laikmetīgais diskurss un pētījumi pedagoģijā par skolotāja lomu klasē rosina skolotāju sacensties par skolēnu uzmanību, pielikt īpašas pūles skolēnu darbības motivācijas veidošanai, piemēroties skolēnu mācīšanās īpatnībām, konstruēt izziņu no skolēna pieredzes perspektīvas. Pastāv viedoklis, ka ir nepieciešama arī digitālo tehnoloģiju aktīva lietošana, kas gan pati par sevi nav veiksmes garants. PISA pētījuma rezultāti liecina, ka digitālo tehnoloģiju izmantojuma intensificēšana pati par sevi negarantē mācību rezultātu uzlabošanos (OECD, 2015). Tas ļauj secināt, ka nekritiskam tehnoloģiju optimismam tomēr nav pamata – būtiska ir kritiskas kompetences veidošanās, sekmējot kritiski argumentētu praksi, izvērtējot, kad, kā un vai to lietojums ir jēgpilns. No skolotājiem tiek gaidīta spēja saistīt skolēnu uzmanību ilgtermiņā, kamēr konkurence par indivīdu uzmanību komercializācijas laikmetā tikai pieaug. Publiskā telpa ir kļuvusi par reklāmas telpu. Skolēncentrētās paradigmas laikmetā tiek sagaidīts, ka

skolotāji gan aktīvi iesaistīsies šajā konkurences cīņā par uzmanību, gan arī palīdzēs saviem skolēniem apgūt prasmi kritiski izvērtēt pieaugošo informācijas apjomu. Laikā, kad arī vismaz daļa mācību norit tiešsaistē, tas ir īpaši izaicinoši.

Laikmetu raksturojoša jēbūtība un pašsaprotams noklusējums ir imperatīvs neatpalikt, sekot paātrinātajam dzīves tempam, neapstāties. Tomēr ideāls nekad netiek sasniegts, jo šajā ideoloģijā nav *pietiekamības*. Sabiedrībā popularitāti iemantojušie pašpilnveides izdevumi un informācijas kanāli savā būtībā caur netieši komunicēto prasību uz nemitīgu pilnveidi veicina neapmierinātību un trauksmi. Dāņu psihologs un filozofs Svends Brinkmans (*Svend Brinkmann*) ir izteicis kritiku, ka konstantajās pārmaiņās netiek dota iespēja iesakņoties, palikt pie noteikta dzīvesveida, personības integritātes, sabiedriskā pienākuma un kopienas piederības, turpretī popularizēta tiek hedonisma pozīcija: tā vietā, lai kritiski izvērtētu aktualitātes, reklāmas un dažādi pašpilnveides “guru” rosina izmēģināt visu, lai atrastu kāroto, arī, ja tas nozīmē visu pamest un nodoties sevis meklējumiem (Brinkmann, 2017). Šāds sabiedriskais fons rada izaicinājumus jebkuras profesijas pārstāvim, īpaši profesionālās izdegšanas riskam pakļauto, kuru vidū ir arī skolotāja profesija (ETUCE, 2011).

Ja uzskata, ka skolas uzdevums un pienākums pret sabiedrību ir mācīt jauno paaudzi dzīvei šādā pārmaiņu sabiedrībā un laikmetā, izkristalizējot nozīmīgākās izglītības procesā apgūstamās vērtības, prasmes, pamatkompetences un iegūstamo darbības pieredzi, tad tas ir izaicinājums gan skolai, gan politikas veidotājiem, gan izpildvarai, kas tipiski ar institucionālu pieeju nespēj operatīvi reaģēt uz straujām pārmaiņām sabiedrībā. Visaptverošas reformas īstenojas gausi, skolas tiecas būt samērā konservatīvas institūcijas un mainās lēni (Baum, 2002; Sannino & Nocon, 2008; Terhart, 2013). Faktiski skola kā modelis jaunās paaudzes mācībām un kultūras pārmantošanai ir ilglaicīgi saglabājies relatīvi nemainīgs dažādās sabiedrībās, ietverot aksiomātiskus pieņēmumus, kas netiek apšaubīti un pārvērtēti, līdz ar to turpina vadīt praksi (Bekerman & Zembylas, 2014). Kā pēc ASV izglītības reformu vēsturiskās analīzes ironiski secina Deivids Labarī (*David Labaree*), skolu sistēma eleganti, noturīgi un pārsteidzoši efektīvi spēj turpināt darīt to, ko darījusi, par spīti reformatoru labākajiem centieniem (Labaree, 2012). Skolas kā institūcijas un organizatoriskas struktūras relatīvā nemainība ir savdabīgs fenomens plūstošās modernitātes situācijā.

Pretestība izmaiņām pedagoģiskajos modeļos un skolu kultūrā identificēta kā globāla problēma pasaules skolās (Fullan & Quinn, 2016; Muhammad, 2018; Tarling & Ng'ambi, 2016). Ar vēsturiskajiem industrializācijas laikmeta modeļiem ir saistīts smagnējums, dogmatiskas pieejas dominānce, no tā izrietoša zema skolēnu ieinteresētība, savukārt ar to ir saistītas problēmas: neuzvedība, kavējumi, mācību motivācijas trūkums. Mediju vidē skolēni saskaras ar dažādiem viedokļiem, līdz ar to dabiski kļūst apšaubīt vienpusīgu skatījumu arī

skolā. Aktualizējas mācīšanās iedziļinoties pretēji virspusējai, uz iegaumēšanu vērstai nesaistītu zināšanu un vienkāršu prasmju apguvei. Dziļā mācīšanās jeb mācīšanās iedziļinoties tiek saistīta ar zināšanu pārnesi, sakarību saskatīšanu, kritisko domāšanu, kompleksām caurviju prasmēm, sadarbošanos, skolēnu aktivitāti mācību procesā (Purdie & Hattie, 2002), kuru īstenošana prasa izmaiņas tradicionālajos mācību modeļos.

Zinātniskajā diskusijā atrodams “skolu iekapsulēšanās” jēdziens, kas raksturo skolas kā dinamiskas vides nošķirtību savā uzbūvē no norisēm sabiedrībā, tās institucionālās robežas, kontrastu starp mācīšanās specifiku skolā un mācīšanos ārpus tās, kā arī nevienmērīgo sasaisti starp abiem mācīšanās kontekstiem (Engeström, 1991). Daudzējādā ziņā šī kultūras iekapsulēšanās izriet no darbības algoritma un darba organizācijas, kāda tā tipiski ir skolā – sociāli telpiskais nošķīrums klašu telpās; savstarpēji norobežotā skolotāju darbības prakse; mācību laika strukturējums samērā īsās laika vienībās, ko ieskauj dažādi kontroldarbi un pārbaudījumi; mācību sasniegumu kvantitatīvs novērtējums veido darbības motivāciju (Engeström et al., 2002). Tas noved pie audzēkņu marķēšanas pēc demonstrētajiem rezultātiem (Grīviņš, 2012) pretēji tam, kāda prakse būtu sagaidāma skolēncentrētā un individualizētā mācību procesā. Skolu kultūras iekapsulēšanās fenomens ietekmē ne vien to, kā tiek organizēts mācību process skolēniem, bet arī skolotāju profesionālo pilnveidi, ierobežojot potenciālo sadarbību profesionālās darbības pilnveidē.

Globālā pandēmija ir metusi nebijuša mēroga izaicinājumu līdzšinējai skolas mācību darba organizācijai, sekmējot globālu izglītības digitalizāciju tiešsaistes mācībās (Rubene et al., 2021) un savā ziņā pārraujot skolu *iekapsulējušās* robežas, jo nākas daudz ciešāk sadarboties un meklēt jaunus risinājumus, lai nodrošinātu mācību procesa nepārtrauktību. Vienlaikus, epidemioloģisku apsvērumu dēļ mazinot klātienē saskarsmi starp cilvēkiem, izolācija tiek veicināta, ņemot vērā, ka digitālie līdzekļi pilnībā neatsver klātienē saskarsmi. Tādējādi sadarbību nepieciešams mērķtiecīgi organizēt.

Izglītības politikas veidošanā daudzās valstīs kā nozīmīgs atskaites punkts tiek ņemti vērā dažādi starptautiski salīdzinoši izglītības pētījumi, piemēram, *OECD PISA*, *TALIS*, *TIMSS*, *PIRLS* (Fischman et al., 2018; Volante & Ritzen, 2016), tomēr arvien izsmēļošāki dati par izglītības sistēmām nebūt nenozīmē, ka tiks izvēlētas efektīvas stratēģijas izglītības kvalitātes pilnveidē. Eksistē atšķirīgi viedokļi par to, kādas pieejas izglītības īstenošanai un kādi pedagoģiskie līdzekļi būtu izmantojami, kāda ir skolotāju loma, ar kādiem paņēmieniem veicamas reformas (Hargreaves & Fullan, 2012; Sahlberg, 2011a). Kā norāda Kanādas pētnieki un izglītības eksperti, politiskie lēmumi nereti tiek balstīti uz pretrunīgiem pieņēmumiem un novecojušiem stereotipiem par skolotāja darbu (Hargreaves & Fullan, 2012). Arī izpratne par kvalitātes jēdziena saturu dažādu nozares pārstāvju vidū var krasi atšķirties.

Līdz šim dominējošos uzskatus izglītības politikas veidošanā Somijas izglītības eksperts Pasi Sahlbergs (*Pasi Sahlberg*) raksturojis kā “patogēnus” – globālā izglītības reformu kustība¹ tikusi balstīta maldīgos priekšstatos par skolēnu sekmju un izglītības kvalitātes kopumā veicinošām sistēmas pilnveides stratēģijām (Murgatroyd & Sahlberg, 2016; Sahlberg, 2011b). Arī Maikls Fulans (*Michael Fullan*) izteicis kritisku vērtējumu dominējošajām pārmaiņu svirām (*driving forces*) izglītības politikā: pastiprinātai kontrolei un izvērstai atskaitīšanās sistēmai (*accountability* jeb pārskatatbildība), individuālismam, konkurencei, nekritiskai specifisku metodiku un tehnoloģiju izmantošanai, īstermiņa politikas īstenošanai. Viņaprāt, par efektīvākām alternatīvām uzskatāmi ieguldījumi sociālajā kapitālā (profesionalitātē), sadarbības kultūras veidošana, pedagoģiskā meistarība un sistemātiska ilgtermiņa politika. Efektīvas pārmaiņu sviras raksturo šādi aspekti: 1) gan skolotāju, gan skolēnu patiesas motivācijas veicināšana; 2) skolotāju un skolēnu iesaistīšana nepārtrauktā mācību procesa uzlabošanā; 3) iedvesmošana sadarbībai un darbam grupā; 4) tiem ir ietekme uz visiem skolēniem un skolotājiem. Atšķirībā no birokrātiskās pieejas, M. Fulans uzsvēris, ka jēgpilnas, sistēmiskas pārmaiņas saistās ar izmaiņām skolu kultūrā un tieši tādēļ ir veiksmīgas, savukārt neveiksmīga pārmaiņu svira tiek koncentrēta uz strukturālām un procedurālām izmaiņām, darbības sistēmu ietekmējot tikai ārēji (Fullan, 2011).

Skolotāju profesionālā pilnveide uzskatāma par vienu no būtiskākajām pārmaiņu svirām un ieguldījumiem izglītības kvalitātē (European Commission, 2013; Fullan & Hargreaves, 2016; Hargreaves & O’Connor, 2018), tomēr situācijas kompleksitāte prasa pārskatīt šī jēdziena ierasto, šauru izpratni. Kā liecina starptautiskais TALIS pētījums, lai gan visbiežāk skolotāji apmeklē ārpus skolas noritošus kursus un seminārus, tomēr tipiski vairums skolotāju kā pozitīvi iespaidojošu sniegumu klasē vērtē skolas vidē balstītu mācīšanos un tīklošanu (OECD, 2019).

Uz nepieciešamību konstruēt mācību procesu skolā kā komandas darbu, pārvarot vienas klases un viena skolotāja izolāciju, ir norādījusi Eiropas Komisijas darba grupa skolotāju profesionālās pilnveides jautājumos (European Commission, 2013). Kanādas izglītības eksperti konstruē skolotāju profesionalitātes izpratni kā nepieciešami sadarbībā balstītu (*collaborative professionalism*) (Hargreaves & O’Connor, 2018). Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas (UNESCO) izglītības nākotnei veltītā komisija uzsvērusi skolotāju lomu sociālajās transformācijās klimata krīzes priekšā, kur viens no centrālajiem principiem ir kopdarbība un komandas darbs, spēcīga profesionālā identitāte un autonomija, pašu skolotāju nemitīga mācīšanās un pilnveide, aktīva līdzdalība diskusijā par izglītības nākotni (International Commission on the Futures of Education, 2021). Arī OECD starptautiskā TALIS pētījuma dati

¹ *Global educational reform movement* P.Sahlbergs saīsina kā *GERM*, kas apzīmē arī patogēnus mikroorganismus.

liecina, ka skolotāju sadarbība sekmē efektīvu mācību praksi (OECD, 2020b). Ideja par skolotāju savstarpēju mācīšanos un komandas darbu ir iestrādāta arī kompetencēs balstītajā izglītības satura un pieejas reformā “Skola2030”, ko īsteno Valsts izglītības satura centrs (Lazdiņa et al., 2021; Oliņa et al., 2018; Skola 2030, 2017).

Skolas ikdienā eksistē dažādi šķēršļi pašorganizētas kopīgas mācīšanās un profesionālās darbības pilnveides iniciatīvām, ko iespējams pārvarēt, ja tiek piedāvāta institucionāli atbalstīta iespēja veltīt resursus skolas pilnveides iniciatīvām (Engeström et al., 2002; Virkkunen & Newnham, 2013). Pārvaldes institūciju atbildība ir sniegt skolotājiem iespēju analizēt un kopīgi pilnveidot darba praksi, jo skolas pilnveide nav iespējama kā norobežoti individuāli centieni vai birokrātiski procesi. Nepieciešami visas skolas kā specifiskas organizācijas uzlabojumi, kas pēc būtības ir izmaiņas kultūrā un skar sadarbības stratēģijas, kā arī izpratni par pašu profesionālo darbību, kas organizācijā tiek īstenota (Fullan, 2003, 2011; International Commission on the Futures of Education, 2021; Sahlberg, 2011a). No organizāciju kultūras pētījumu perspektīvas (Schein, 2010) ir neracionāli piedāvāt unificētu, standartizētu risinājumu visām pakļautības organizācijām, jo pat līdzīga profila organizācijās dažādu faktoru ietekmē veidojas atšķirīga kultūra un viens un tas pats fenomens tiek atšķirīgi interpretēts un īstenots. Tomēr resursu izlietojuma ziņā nav efektīvi katrai skolai piesaistīt ārējo ekspertu komandu ikdienas problēmu risināšanā, racionālāk ir ieguldīt skolas darbinieku profesionālajā pilnveidē, lai attīstītu viņu prasmes modelēt risinājumus pašiem sadarbības ceļā (Fullan, 2011).

Situācija ir izaicinoša arī tādēļ, ka nav kāda konkrēta veiksmīgākā pedagoģiskās darbības modeļa, uz kuru tiekties. Eiropas Komisijas skolotāju profesionālās pilnveides darba grupa skaidro, ka daudzveidība ir uzskatāma par pedagoģisko praksi stiprinošu un nebūtu jātiecas uz vienvērdību: “Katram skolotājam piemīt sava pieeja mācīšanai, un katrai šai pieejai ir potenciāls kļūt par augstas kvalitātes pieeju; skolotāja darbā ir aspekti, kas nav viegli definējami un izmērāmi²” (European Commission, 2013, p. 43). Darba grupa norāda arī, ka 21. gadsimtā nepieciešamās pedagoģiskās kompetences ir tik plašas un kompleksas, ka nav iespējams, ka katram skolotājam tās visas piemīt vai ir vienlīdz attīstītas (turpat). Šajā aspektā jau atkal iezīmējas sadarbības nepieciešamība – kur būtiskāk par konkrēta skolotāja kompetenču spektru ir tas, vai šīs kompetences piemīt pedagogu komandai un kā tā spēj deleģēt dažādus uzdevumus atbilstoši kompetencēm.

Skolu centieniem veikt savu funkciju un pilnveidot mācīšanās modeļus ir nepieciešams profesionāls un praktisks atbalsts. Skolēni pedagoģiskajā procesā skolā apgūst ne vien mācību programmā formāli ietvertos mācīšanās modeļus, bet arī neapzināti nodotus priekšstatus un

² Autores tulkojums no angļu valodas.

darbības formas – netiešajā jeb slēpto mācību programmā (*hidden curriculum*) (Giroux & Penna, 1979; Langhout & Mitchell, 2008). Tā kā šie netieši pārņemtie priekšstati veidojas pašsaprotamības sfērā, tad tipiski netiek pakļauti kritiskai analīzei. Skolas personālu veido salīdzinoši šauri specializēti profesionāļi, kas var veiksmīgi darboties atsevišķu mācību priekšmetu pilnveidē vai šauri specifisku problēmu risināšanā, bet, lai analizētu mācību darbību tās kopveselumā un rastu pedagoģiskus risinājumus visas skolas kontekstā, nepieciešamas specifiskas kompetences un metodoloģija, kā arī komandas darbs. Attiecīgi, ja netiek analizēta darbība tās kopumā, tad nav iespējas objektīvi identificēt konceptuālas problēmas, uz kā pamata rosināt būtiskas izmaiņas.

Tas aktualizē fokusa maiņu profesionālās pilnveides jomā no individuāli orientētas skolotāju kompetenču pilnveides un atsevišķu profesionālās kompetences pilnveides programmu izpēti uz skolotāju profesionālās darbības pilnveidi kā skolotāju profesionalitātes faktisko izpausmi skolas kopienā (Goba-Medne, 2019). Skolotājcentrēts pētījums sniedz iespēju analizēt skolotāju subjektīvo pieredzi, atklājot, kā faktiski subjektīvo, intersubjektīvo un kontekstuālo faktoru mijiedarbība nodrošina profesionālās darbības pilnveidi. Skolotāju mācīšanās pieredzes izpēte pandēmijas krīzes situācijā sniedz unikālu iespēju veidot dziļāku izpratni par skolotāju profesionālās pilnveides būtību.

Promocijas darba pētījuma centrālā problēma ir asimetrija starp tām prasībām, kādas tika noteiktas skolotājam Covid-19 pandēmijas un līdzšinējo kontekstuālo pretrunu apstākļos, un resursiem šīs prasības īstenot, tostarp pieejamo un uztverto atbalstu. Šķēršļus veido vairāki faktori: 1) skolu tradicionālās iekapsulēšanās tendences iepretī sabiedrības straujai mainībai; 2) mainīgo epidemioloģisko prasību ietekme uz sekmīgu mācību procesa nodrošināšanu; 3) komerciālās kultūras ietekšanās visās dzīves jomās ar tās izklaidējošo ievirzi un patērējamību iepretī intelektuālai piepūlei un pašdisciplīnai, ar ko saistītas mācības skolā; 4) pieaugošās prasības skolotāju profesionalitātei un kritika skolas institūcijai iepretī nepietiekamajam atbalstam skolotāju profesionālajai pilnveidei un nevienprātībai par izglītības kvalitātes nodrošināšanas būtību. Šī problemātika veido aktualitāti izpētīt skolotāju mācīšanās pieredzi Covid-19 pandēmijas situācijā sasaistē ar profesionālās darbības pilnveidi, izvirzot priekšplānā mācīšanās personisko un autentisko dimensiju un atklājot pilnveidi pavadošās transformācijas. Pētījuma veikšanas laikā pandēmijas ietekmē mācību darbs skolās piedzīvoja globālu, masveidīgu pāreju uz pilnīgi vai daļēji attālinātu, digitālo tehnoloģiju pastarpinātu mācīšanos. Tas sniedza iespēju skolotāju mācīšanās pieredzi pētīt šajā vienojošās pieredzes telpā.

Iepriekšminētais noteica promocijas darba temata izvēli: “Skolotāju profesionālo darbību transformējoša mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā”.

Pētījuma mērķis ir izpētīt skolotāju mācīšanās pieredzi, kas veidojusies līdz ar transformācijām viņu profesionālajā darbībā Covid-19 pandēmijas situācijā.

Tika izvirzīti šādi **pētījuma jautājumi**:

Kā Covid-19 pandēmijas iniciētās transformācijas skolotāju profesionālajā darbībā atspoguļojas skolotāju mācīšanās pieredzē? Un otrādi: kā skolotāju mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā transformē viņu profesionālo darbību?

Pētījuma jautājumus detalizē šādi precizējošie apakšjautājumi (Creswell, 2014):

1. Kā skolotāji skaidro Covid-19 pandēmijas un attālināto mācību pieredzes ietekmi uz savu mācīšanos un profesionālo darbību?
2. Kādu mācīšanās pieredzi Covid-19 situācijā skolotāji skaidro kā savai izaugsmei būtisku? Kas ir apgrūtinājis skolotāju profesionālās darbības pilnveidi Covid-19 situācijā? Kā skolotāju mācīšanās pieredzē atspoguļojas intersubjektivitāte un sadarbība?
3. Kā skolotāju mācīšanās pieredzē atspoguļojas transformatīvā mācīšanās? Uz ko ir vērsta skolotāju mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā jeb kādi orientējošie ietvari ir identificējami skolotāju pieredzes izklāstos?

Pētījuma priekšmets ir skolotāju mācīšanās pieredze. Pētījumā identificētas mācīšanās teorijas, kas skaidro transformatīvas mācīšanās norisi un tās lomu profesionālās darbības pilnveidē. Mācīšanās pieredzes jēdziena analīzē atklājas tā intersubjektīvā iedaba un sociālā konstruktīvisma principi. Pētījuma dalībnieku subjektīvie naratīvi par mācīšanās pieredzi ataino indivīdu interpretāciju atmiņās par pieredzēto un pieredzētā konceptualizāciju, kas ir interpretīvismam raksturīga perspektīva. Indivīda interpretācija par konkrētu profesionālās darbības transformāciju un profesionālās pilnveides iniciatīvu efektivitāti un vērtīgumu atklājas kā izteikti subjektīva, tomēr skolotājs savu turpmāko darbību orientē caur šo subjektīvo vērtējumu, un, kā zināms, darbības motivācija būtiski ietekmē mācību procesu un informācijas interpretāciju.

Pētījuma konteksts, kas nosaka izpētes robežas, ir skolotāju profesionālās darbības transformācijas Covid-19 pandēmijas situācijā Latvijā. Darbības transformācijas analizētas sociālkultūras perspektīvā, sintezējot darbības un transformatīvās mācīšanās teorijas, kur darbības teorija skaidro mācīšanās sociālo kontekstu, mijattiecību sistēmu un vērsumu, savukārt transformatīvās mācīšanās teorētiskā tradīcija skaidro jēgas konstruēšanas ietvaru pārveidojošu mācīšanos indivīda līmenī. Mācīšanās un attīstība norit dialektiski mijiedarbībā starp cilvēkiem un vidi, tādējādi vienlīdz būtiska ir gan uz indivīdu fokusēta mācīšanās izpēte, gan mijiedarbības procesi, ko vieno darbības ontoloģiskais princips, kas arī atklāj šīs mijiedarbības struktūru darba vietā un darba procesā. Tādējādi analīzes fokuss ietver ne tikai indivīda perspektīvu, no kuras tiek konstruēta jēga un veidota argumentācija, bet arī vērsumu, uz kuru

darbība ir orientēta (Stetsenko, 2008).

Pētījuma priekšmeta un konteksta pakārtojums ir neviennozīmīgs: profesionālā darbība var būt mācīšanās pieredzes veidošanās konteksts, un profesionālās darbības pilnveide var noritēt indivīda vispārējās mācīšanās pieredzes kontekstā – darbības pilnveide un mācīšanās pieredze ir mijattiecībās. Pētījuma vajadzībām fokuss tiek vērsts uz mācīšanās pieredzi, kas saistīta ar profesionālās darbības pilnveidi (tātad sašaurinot mācīšanās pieredzi pēc tās vērsuma), turklāt fokusā ir laika periods no 2020. gada marta, kad Latvijā tika izsludināts ārkārtas stāvoklis Covid-19 dēļ, līdz 2022. gada septembrim, līdz kuram tika veiktas intervijas, kas iezīmē pētījumā aptvertās mācīšanās pieredzes robežas.

Pētījuma kontekstu raksturo profesionālās pilnveides kultūra skolotāju vidū, ko var skatīt gan konkrētas izglītības iestādes kontekstā, gan arī ņemot vērāt plašāku pieredzes (saskarsmes) loku. Tās ir faktiskās profesionālās pilnveides pieredzes gūšanas iespējas un daudzveidīga pieredze, arī tas, kā skolotājs iesaistās šajās iespējās, kā reflektē par attiecīgo pieredzi, vai to iekļauj savā pedagoģiskajā rīkkopā.

Pētījuma uzdevumi ir šādi:

- 1) izveidot skolotāju profesionālo darbību transformējošas mācīšanās pieredzes izpētes teorētisko ietvaru, iekļaujot transformatīvās mācīšanās pieredzes izpratni un raksturojot Covid-19 pandēmijas situācijas kontekstuālo ietekmi;
- 2) izveidot metodoloģisko koncepciju skolotāju mācīšanās pieredzes analīzei empīriskā pētījumā;
- 3) empīriski analizēt skolotāju profesionālo darbību transformējošas mācīšanās pieredzi profesionālās darbības pilnveidē Covid-19 pandēmijas situācijā, rekonstruējot skolotāju mācīšanās pieredzes tematisko struktūru un raksturojot mācīšanos un profesionālās darbības pilnveidi sekmējošus un kavējošus aspektus;
- 4) izveidot skolotāju mācīšanās pieredzes tipoloģiju, rekonstruējot transformatīvas mācīšanās ievirzi un izmaiņas skolotāju profesionālajā darbībā Covid-19 pandēmijas situācijā atbilstoši dokumentējošās analīzes principiem;
- 5) apkopot pētījuma rezultātus, piedāvāt diskusijai atbildes uz pētījuma jautājumiem, kā arī iezīmēt nākotnes pētījumu virzienus skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveides jomā.

Pētījuma veids: aprakstošs kvalitatīvs pētījums, izvēlēta etnometodoloģijas pētnieciskā pieeja (Bohnsack, 2014; Eberle, 2014).

Pētījuma teorētiskajā perspektīvā sintezēta sociālā konstruktīvisma un sociālkultūras paradigma. Skolotāja mācīšanās pētīta viņa subjektīvās pieredzes rakursā, ņemot vērā, ka etnometodoloģijas pieeja ļauj analizēt skolotāju pieredzes kopumu, identificējot tajā

individuālās un kolektīvās darbības orientācijas, kas transformatīvās mācīšanās teorijas kontekstā atklājas kā jēgas konstruēšanas ietvars (jeb jēgas konstruēšanas perspektīvas, paradigmas). Skolotāju profesionalitātes izpratne konstruēta kultūrvēsturiskās darbības teorijas perspektīvā, skatot to kā profesionālās darbības sistēmu.

Pētījumā izmantotās metodes: 1) teorētiskās pētīšanas metodes: zinātniskajās datu bāzēs un ar interneta informācijas meklētāju palīdzību apkopota un padziļināti analizēta zinātniskā literatūra, kas aptver gan promocijas darba pētījumam aktuālas teorētiskās nostādnes, gan empīriskus pētījumus; skolotāju profesionālo pilnveidi regulējošo normatīvo dokumentu analīze; 2) empīriskās pētīšanas metodes: datu ieguvē izmantota naratīvā intervija; datu analīzē un interpretācijā izmantota refleksīvā tematiskā analīze un dokumentējošā interpretācijas metode (angl. *documentary method*, vācu *dokumentarische Methode*).

Pētījuma robežas nosaka: 1) skolotāju mācīšanās pieredze kā izpētes fokuss subjektcentrētā pētījuma pieejā; 2) skolotāju profesionālās darbības pilnveides sistēmiska izpratne, vienlaikus atklājot to kā indivīdu subjektīvajās koncepcijās balstītu fenomenu; 3) kvalitatīvā pētījuma (specifiskāk – etnometodoloģijas pētnieciskās pieejas) ierobežojumi, kas nosaka, ka izpētei tiek pakļauta pētījuma dalībnieku izpratne un veidotās subjektīvās koncepcijas, nevis to pamatotība; 4) pētījuma dalībnieku atlases principi.

Pētījuma empīrisko bāzi veido 23 naratīvās mutvārdu intervijas ar vispārizglītojošo skolu skolotājiem, kas veiktas attālināti, izmantojot tiešsaistes platformu “Zoom”, kā arī klātienē, veicot audioierakstu.

Pētījuma teorētisko bāzi veido:

- 1) Mācīšanās pieredzes jēdziena izpēte (J. Dewey; T. Eberle; M. Eldridge; J. Finlayson; J. Habermas; E. Huserls; K. Illeris; P. Jarvis; D. Kolb; D. Schunk);
- 2) Transformatīvās mācīšanās teorētiskā tradīcija, perspektīvas transformāciju izpratne un transformatīvā pedagogija (A. Brooks; P. Cranton; J. M. Dirks; F. Finnegan; C. Hoggan; K. Illeris; R. Kegan; K. P. King; J. Mezirow; A. Nohl; E. W. Taylor; D. Yacek);
- 3) Mācīšanās teorijas, kas papildinoši skaidro perspektīvas transformācijas (G. Bateson; A. Brooks; Y. Engeström; P. Freire; K. Illeris; J. Johnson-Bayley; H. Koller; J. Ludwig; A. Nohl; G. Posner et al.; A. Sannino; S. Vosniadou; G. Zhou; D. Yacek);
- 4) Skolotāju profesionālās darbības kontekstuālie aspekti (J. Bruner; Y. Engeström; T. Fenwick; J. Finlayson; A. Grace; J. Habermas; R. Pring; E. Schein; M. Schiro; J. Thompson), tostarp Covid-19 pandēmija (A. Al-Bargi; J. M. Burton; L. Daniela et al.; A. Hargreaves; L. E. Kim et al.; E. Mirçe et al.; T. Pressley; Z. Rubene et al.; T. Trust et al.; E. M. Uzun et al.; J. West et al.);
- 5) Skolotāju profesionālā pilnveide un profesionālā kompetence (I. Briška et al.; T. Béteille &

- D. K. Evans; L. Darling-Hammond; C. Day; M. Fullan; A. Hargreaves; M. Kokare; D. Namsone et al.; P. Sahlberg; R. Sprott; E. Villegas-Reimers; L. Zeiberte);
- 6) Profesionālās darbības sistēma (A. Edwards et al.; Y. Engeström; A. Sannino; A. Stetsenko; J. Virkkunen et al.);
- 7) Dokumentējošā interpretācijas metode (R. Bohnsack; T. Eberle; S. Gerhartz-Reiter; A. Nohl) un refleksīvā tematiskā analīze (V. Braun & V. Clarke).

Aizstāvēšanai izvirzītas šādas pētījumā formulētās tēzes, kas raksturo skolotāju mācīšanās pieredzes būtību kontekstā ar skolotāju profesionālās darbības transformācijām Covid-19 pandēmijas situācijā:

1. Skolotāju mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā izpaudās kā problēmorientēta, kontekstuāla, intersubjektīva, holistiska un visā līdzšinējā pieredzē balstīta savas profesionālās darbības rekonstruēšana, kas ietekmēja to, kā skolotāji uztver (jeb pieredz), skaidro (jeb konceptualizē) un realizē praksē savu profesionālo darbību.

2. Skolotāju mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā atklājās kā profesionālajā darbībā sastapto izaicinājumu un grūtību pārvarēšana, ko skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskajā struktūrā raksturo tēmas *saskarties ar ierobežojumiem, mācīties darba procesā, meklēt kopienas atbalstu* un *izprast pieredzēto*, bet izaicinājumu un grūtību spektru detalizēti ietver apakštēmas un pakārtotie aspekti.

3. Covid-19 pandēmija radīja skolotāju transformatīvu mācīšanos provocējošu situāciju, kas ietekmēja skolotāju profesionālo darbību visos tās aspektos. Skolotāju transformatīvās mācīšanās pieredzi Covid-19 pandēmijas situācijā raksturo divdimensionāla tipoloģija, kuras pirmā dimensija ietver piecus skolotāju transformatīvās mācīšanās tipus (*digitāli metodiskās, attiecību, organizatoriskās, pašefektivitātes, personisko robežu transformācijas*), kas katrs ietver scenāriju spektru no minimālām izmaiņām vai regresijas līdz pat maksimālām izmaiņām un transformatīvas mācīšanās rezultātiem. Savukārt otrā dimensija raksturo aktivitāti, ar kādu skolotājs iesaistījās savas profesionālās darbības pārveidošanā Covid-19 pandēmijas krīzes situācijā; šī aktivitāte var būt spektrā no reaktīvas jeb reagējošas līdz proaktīvai jeb apsteidzošai, kurā transformatīva mācīšanās saistāma ar proaktīvu pieeju jau sākotnēji.

Pētījuma zinātniskā novitāte: 1) pieaugušo mācīšanās teoriju padziļināta izpēte, analizējot transformatīvas mācīšanās lomu skolotāju profesionālās darbības pilnveidē; 2) empīriskā skolotāju subjektīvās mācīšanās pieredzes izpēte Covid-19 pandēmijas situācijā Latvijā, identificējot profesionālās darbības pilnveidi ietekmējošus aspektus; 3) skolotāju mācīšanās pieredzes Covid-19 pandēmijas situācijā tipoloģijas izveide, raksturojot mācīšanās transformāciju vērsumu atbilstoši dokumentējošās interpretācijas metodes principiem.

Pētījuma praktiskā nozīmība: 1) apkopota Latvijas skolotāju mācīšanās pieredze

profesionālās darbības pilnveidē Covid-19 pandēmijas situācijā; 2) aktualizēta diskusija par jēgpilnas skolotāju profesionālās pilnveides aspektiem Latvijā un atbalstu skolotāju darbā; 3) piedāvāti nākotnes pētījumu virzieni skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveides jomā.

Pētījuma izstrādes norises posmi:

2014. gadā formulēta sākotnējā pētījuma ideja, uzsverot skolotāju profesionālās pilnveides aktualitāti, potenciālo transformatīvās mācīšanās un citu mācīšanās modeļu lomu pedagoģijas paradigmu izmaiņās skolotāju vidū, kā arī organizācijas kultūras un mācīšanās kultūras kontekstu, kādā veidojas skolotāju profesionālās pilnveides faktiskie modeļi.

2015.–2016. gadā analizēts skolotāju profesionālās pilnveides konteksts Latvijā, profesionālās pilnveides formas, uzsverot mācīšanās sociālās dimensijas nozīmi skolotāju vidū, analizēta darbības teorija kā ietvars skolotāja praktiskās profesionālās darbības raksturošanai, kritiskā teorija un emancipācijas loma pašvirzītā profesionālajā pilnveidē, atlasītas mācīšanās teorijas, kas raksturo perspektīvas transformāciju un ar to saistīto mācīšanos.

2017. gadā formulēta pētījuma metodoloģiskā koncepcija, pētījuma fokusu koncentrējot uz skolotāju mācīšanās pieredzes dimensiju, retrospektīvi analizējot skolotāju pieredzi par viņu profesionālās darbības pilnveidi, identificēta dokumentējošā interpretācijas metode kā piemērota transformatīvas mācīšanās pieredzes pētniecībai.

2018.–2019. gadā pilnveidota literatūras analīze un empīriskā pētījuma pamatojums. Pabeigta doktorantūras studiju programma “Pedagoģija”.

2021.–2022. gadā pabeigta pētījuma teorētiskā daļa, integrējot Covid-19 pandēmijas situācijas ietekmes uz skolotāju profesionālo darbību analīzi, pilnveidots empīriskā pētījuma plāns, veiktas 23 intervijas ar vispārīzglītojošo skolu skolotājiem un analizēti dati, veikta pētījuma rezultātu zinātniskā aprobācija.

2023. gadā pabeigts pētījums un promocijas darba manuskripts.

Promocijas darba struktūru veido: ievads, trīs nodaļas un nobeigums, pateicības, izmantotās literatūras saraksts, normatīvo dokumentu un informācijas avotu saraksts, 7 pielikumi. Izmantota zinātniskā literatūra latviešu, angļu un vācu valodā, 293 zinātniskās literatūras vienības un 12 normatīvie dokumenti un citi informācijas avoti. Darbā ietverti 13 attēli un 5 tabulas, kas ir promocijas darba autores veidoti vai adaptēti.

Pētījuma metodoloģijas un iegūto rezultātu zinātniskā aprobācija

Starptautiskā apspriešana konferencēs un semināros:

1. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Annual Conference “To Be, or Not to Be a Great Educator”, raksta prezentācija “*Teachers’ learning experiences of transforming their professional activity during COVID-19 pandemic*” (Rīga, 30/08/2022).

2. Latvijas Universitātes 80. starptautiskās zinātniskās konferences sekcija

“Perspectives of Cultural Heritage in Educational Sciences”, tiešsaistes prezentācija “*Learning experiences that transform teachers’ professional activity: The COVID-19 pandemic*” (Rīga, 17/02/2022).

3. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Annual Conference 2019 “Teacher Education in a Changing Global Context”, raksta prezentācija kopā ar Tatjanu Bičjutko “*Foreign Language Policy in Relation to Educators in Latvia: An Activity Systems Analysis*” (Bāta/Lielbritānija 08/2019).

4. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Spring Conference 2019 “Innovations, technologies and research in education” raksta prezentācija “*Shifting the focus of professional development: From individual teachers’ competences to a system of contextual professional activity*” (Rīga, 7–8/06/2019).

5. 1st International Scientific and 6th VDU, MRU, KU, VU Consortiums of Doctoral Studies in Education Conference of Doctoral students in Education, prezentācija “*Teachers as Learners: Transformational Learning Experiences in Developing Teachers’ Professional Activity*” (Klaipēda/Lietuva, 14/10/2017).

6. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Spring Conference “Innovations, technologies and research in education”, raksta prezentācija “*Transformational Learning Experiences at the Core of Teacher Continuing Professional Development*” (Rīga, 13/05/2017).

7. FAU International Winter School for Research in Aesthetic, Arts and Cultural Education “Spectra of Transformation”, pētījuma prezentācija “*Transformative Learning Among Teachers in a Workplace Setting*” (Nirnberga/Vācija, 20–24/02/2017).

8. Latvijas Universitātes 73. zinātniskās konferences Pedagoģijas sekcija “Aktualitātes audzināšanā: problēmas un risinājumi”, raksta prezentācija “*Skolotāju savstarpējās mācīšanās kultūra skolā*” (Rīga, 12/02/2015).

Zinātniskās publikācijas recenzētos izdevumos:

1. Goba-Medne, L. & Rubene, Z. (2023). Teachers’ learning experiences of transforming their professional activity during COVID-19 pandemic. In L. Daniela (Ed.), *To Be, or Not to Be a Great Educator. Proceedings of ATEE Annual Conference, 2022* (pp. 11-26). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/atee.2022.01>

2. Goba-Medne, L. (2022). Learning experience that transforms teachers’ professional activity: The COVID-19 pandemic. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education. Proceedings of Scientific Papers, 2022 [Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte]* (pp. 475–486). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.34>

3. Bičjutko, T., & Goba-Medne, L. (2020). English language policy in relation to teachers and teacher educators in Latvia: Insights from activity systems analysis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45, 60-76. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.4>

4. Goba-Medne, L. (2019). Shifting the focus of professional development: From individual teachers’ competences to a system of contextual professional activity. In L. Daniela (Ed.), *Innovations, Technologies and Research in Education. Proceedings of ATEE Spring Conference* (pp. 527–535). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.38>

5. Goba, L. (2019). Theorizing the concept of transformative learning experience in the context of teacher professional development. In *SOCIETY. INTEGRATION*.

EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. V, pp. 119-130). Rēzekne: Rezekne Academy of Technologies. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol5.3754>

6. Rubene, Z., Stars, I., & Goba, L. (2015). Health literate child: Transforming teaching in school health education. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. I, pp. 331–340). Rēzekne: Rezekne Academy of Technologies. <http://doi.org/10.17770/sie2015vol1.314>

1. SKOLOTĀJU MĀCĪŠANĀS PIEREDZE KĀ PĒTĪJUMA PAMATKATEGORIJA

“Katra atsevišķa pieredze ir virzošs spēks. Par tās vērtību var spriest tikai pēc tā, kurp tā virza tālāk.”³

(Dewey, 1938/1997, p.38)

1.1. Mācīšanās pieredzes fenomenoloģiskā izpratne

Šajā apakšnodaļā pamatota promocijas darbā īstenotā pieeja mācīšanās pieredzes pētniecībai. Lai konstruētu mācīšanās pieredzi kā pētījuma kategoriju, tiek iztirzāts mācīšanās jēdziens, pieredzes un mācīšanās pieredzes jēdzieni, pētījumā izmantotais fenomenoloģiskais skatījums uz pieredzi un indivīda dzīvespasauli kā pieredzes veidošanās lauku. Tiek pamatots, kādēļ šajā promocijas darbā tiek pētītas skolotāju veidotās mācīšanās pieredzes konceptualizācijas, nevis dzīvā pieredze vai ārēji noteiktā realitāte, kā arī tiek skaidrota transformatīvas mācīšanās pozīcija visaptverošā mācīšanās ietvarā.

Promocijas darba fokusā ir skolotāju mācīšanās pieredze, tādēļ pieredzes un mācīšanās jēdzienu analīze ir nosacīts izpētes sākumpunkts, veidojot jēdzienu nošķirumu un konstruējot pētījuma teorētisko perspektīvu.

1.1.1. Pieredzes jēdziena izpratne un dzīvespasaule kā pieredzes veidošanās lauks

Pieredzes un mācīšanās jēdzieni ir cieši saistīti, un ir visai tipiski, ka pieredzes kā parādības skaidrojums tiek izmantots mācīšanās jēdziens. Viens no ietekmīgākajiem izglītības filozofiem Džons Džūijs (*John Dewey, 1859–1952*) 20. gs. sākumā savu filozofiju pamatoja pieredzē. Viņš argumentēja, ka jēgpilna mācīšanās izglītības kontekstā nevar noritēt izolēti no pieredzes, mācīšanās ir jābalsta pieredzē (Dewey, 1938/1997). Dž. Džūija filozofija ir cieši saistīta ar konstruktīvisma teoriju un jēgpilnas mācīšanās būtību raksturo mūsdienu situācijai aktuāli, tādēļ tika analizēta promocijas darbā. Pieredzes jēdziens viņa darbos ir traktēts kā bioloģiski noteikts organisma mijiedarbības ar vidi modelis, šo mijiedarbības modeli ir iespējams pilnveidot, pārveidot, rekonstruēt (Eldridge, 1998). Šāda pieredzes izpratne iezīmē primāri prospektīvu un procesuālu skatījumu uz pieredzi pretstatā uzkrājošam, biogrāfiskam, retrospektīvam. Tas tuvojas apziņas jēdzienam, tomēr pieredze Dž. Džūija izpratnē ir kas vairāk par indivīda apziņu – tā iekļauj sociālu un fizisku mijiedarbību ar pasauli, kā arī šīs

³ Autores tulkojums no angļu valodas.

mijiedarbības sekas (turpat).

Attīstības pētījumu jomā (*developmental science*) gandrīz gadsimtu vēlāk pieredze tiek interpretēta līdzīgi – kā indivīda darbība mijiedarbībā ar tā unikālo vidi, kur specifiskā pieredze būtiski ietekmē indivīda attīstību (Marshall, 2015). Pirmkārt, pieredze tiek traktēta kā iemiesota (*embodied*) organizēta darbība vai rīcība (Overton, 2015), tātad pieredzes izpratnē būtiska loma ir indivīda ķermenim un videi, ne tikai psiholoģiskajai dimensijai. Jebkāda attīstība ir aplūkojama kā pieredzes rezultāts, un jebkura rīcība kļūst par jaunu pieredzi. Tas arī nozīmē, ka klasiskais iedzimtības un audzināšanas (vides) ietekmes pretstatījums ir nekorekts, jo abi šie faktori (iedzimtība un vide) uz organismu iedarbojas vienlaikus un ir savstarpējā mijiedarbībā. Tiek uzskatīts, ka no sistēmteorētiskā viedokļa pieredze ir iemiesota (ķermenī) un likumsakarīgi noritosa rīcības sistēma ar izpausmēm bioloģiskā, psiholoģiskā un kultūras līmenī (turpat). No vienas puses, pieredze ir materiāls indivīda mācīšanās darbībai, tādējādi veicinot attīstību. Tomēr pieredze ir plašāks jēdziens, tā drīzāk saistāma ar funkcionālu aktivitāti neiroloģiski, fizioloģiski, uzvedībā, pieredze ir indivīda piedzīvotās mijiedarbības ar vidi atspoguļojums vairākās modalitātēs – psihiski, emocionāli, fiziski. Šī darbības pieredze faktiski rosina fizioloģiskas izmaiņas smadzenēs, ko apliecina pētījumi neirozinātnē (Lickliter & Honeycutt, 2015). Tas nozīmē, ka līdztekus iedzimtībai indivīda dzīves vide un pieredze (un dzīvespasaule kopumā) ir fundamentāli svarīga kā mācīšanās pamats, tostarp profesionalitātes veidošanās procesā, darbības koncepciju veidošanā, atvērtībā turpmākai priekšstatu pilnveidei vai tieši pretēji – līdzšinējo priekšstatu pasargāšanā no jaunā.

Pieredzes lomu mācīšanās procesā pieaugušo izglītības pētnieks Pīters Džārviss (*Peter Jarvis*) ir skaidrojis šādi: “Mūsu rīcība vienmēr ir pasaulē, vienmēr saskarē ar pasauli, ko mēs pieredzam, (gan fizisko, gan cilvēku sociālo pasauli), un šīs pieredzes kļūst par mūsu domāšanas materiālu, tādējādi mācīšanās no pieredzes ideja norāda mums arī filozofijas virzienā, un tas, ko iesākam ar šo pieredzi, atrodas mūsu mācīšanās izpratnes centrā. Mūsu pieredze veidojas saskarē starp iekšējo sevi un ārējo pasauli, un tādējādi arī mācīšanās norit šajā mijiedarbībā.”⁴ (Jarvis, 2006, pp. 7–8). Tātad arī šeit pieredzes izpratne ir līdzīga. Vienlaikus iezīmējas būtisks aspekts – pieredze pati par sevi negarantē mācīšanos. P. Džārviss uzskatīja, ka mēs mācāmies tikai no internalizētas pieredzes – tātad no tādiem notikumiem, kas indivīdā raisījuši rezonansi (Jarvis, 2010), šī rezonanse gan var nenotikt uzreiz. Arī Dž. Džūijs ir apgalvojis, ka jebkura pieredze nav vienlīdz izglītojoša (Dewey, 1938/1997), un pamatojis mācīšanās no pieredzes idejas.

Arī pētījumos Latvijā izglītības jomā izmantots pieredzes jēdziens. Pētniece Maija

⁴ Autores tulkojums no angļu valodas.

Kokare promocijas darbā mācīšanās pieredzes jēdzienu līdztekus organizācijas kultūras jēdzienam izmanto kā izpētes kategoriju, traktējot to šādi: “ (..) indivīda mācīšanās procesa vide, būtības forma, kurā notiekošās izmaiņas (gan apzinātas, gan neapzinātas) raksturo mācīšanos, tā tiek izmantota kā ontoloģisks jēdziens un pamatojas sociālās mācīšanās teorijās” (Kokare, 2011, p. 6), un “ (..) tā būtības forma, kurā notiekošās izmaiņas raksturo mācīšanās procesu” (Kokare, 2011, p. 24). M. Kokare interpretējusi mācīšanos kā pieredzes konstruēšanu un rekonstruēšanu. Šīs kvalitatīvās izmaiņas raksturojamas kā pieredzes paplašināšana vai bagātināšana, nevis uzlabojumi, ņemot vērā, ka pieredzes koncepts nav viennozīmīgi izmērāms.

Mijiedarbība un kontinuitāte ir pieredzi kā fenomenu raksturojoši kritēriji Dž. Djūija filozofijā (Dewey, 1938/1997). Mijiedarbības būtība atklājas specifiskajā kontekstā – saspēlē starp indivīdu un vidi – jeb nosacījumiem, kas iedarbojas uz indivīda vēlmēm, nolūkiem, (ie)spējām. Tādējādi pieredzes gūšanas procesā ir būtiska gan indivīda darbība, gan konteksts un saņemtā atgriezeniskā saite; gan iekšējie, gan ārējie nosacījumi.

Mijiedarbības kvalitāti ietekmē kultūras bagātība, jo savā būtībā pieredze ir sociāla, tā ietver saskarsmi un komunikāciju. Norises sabiedrībā ir piesātinātas ar iepriekšējo paaudžu un laikmetu mantojumu, tās ieskauj indivīda pieredzi. Tomēr Dž. Djūijs norāda uz nepieciešamību nevis rutinizēti sekot iepriekšējo paaudžu devumam, bet gan šo sabiedrības (vēsturisko) pieredzi rekonstruēt, pakļaut diskusijai, kritikai, izziņai, izmantot zinātnei raksturīgas metodes (Dewey, 1938/1997). Mijiedarbībā starp vidi un indivīdu, pēc Dž. Djūija domām, būtiska ir sabalansētība, abu ietekme ir vienlīdz vērā ņemama. Respektīvi, ja indivīda paša darbībai un pozīcijai ir nesamērīgs pārsvars vai arī vide dominē pār indivīdu, tas traucē mācīties un uztvert cēloņsakarības, kā arī padara pieredzi nepilnīgu vai deformētu, ar aptuvenu vai nepatiesu nozīmes izpratni. Līdzsvarotā pieredzē nav ne darbības, ne tās uztvertā iespaيدا dominances, abi ir pakļauti refleksijai. Uztverē tiek tvērtā saistība starp darbību un tās sekām, tātad darīto un piedzīvoto. Mācīšanos no pieredzes ierobežo jebkuri cēloņi, kas kavē darītā (*enacted*) un piedzīvotā (*undergone*) saistības uztveri (Dewey, 1934/1980).

Otrs būtisks pieredzes kritērijs ir pieredzes nepārtrauktība jeb kontinuitāte, ko Dž. Djūijs pamato gan kā uztveres nepārtrauktību, gan kā pēctecību, pieredžu savstarpēju ietekmi uz indivīda attieksmēm, vēlmēm, nostādni attiecībā pret turpmāk pieredzēto (Dewey, 1938/1997). Pieredze nav statiska, pieredzētais maina cilvēku. Tādējādi katra gūtā pieredze ietekmē nākotnes pieredzes īpašības, tās kvalitāti, indivīda attieksmi un nostāju attiecībā uz to (Dewey, 1934/1980). Šeit iezīmējas pieredzes retrospektīvie aspekti – loģiskā sasaiste, pēctecība, vēsturiskās pieredzes ietekme.

Kontinuitātes un mijiedarbības principi jebkura psihiski vesela cilvēka pieredzē ir neiztrūkstoši, tie nodrošina piemērošanos videi, izaugsmi, izziņu, redzesloka paplašināšanos

vai arī ierobežo turpmākās izaugsmes iespējas, veido pretestību, veicina nekritisku darbību. Pieredzei tās izglītojošo nozīmīgumu un vērtību piešķir kontinuitātes un mijiedarbības principu sasaiste (Dewey, 1938/1997). Skaidrojot jēgpilnas pieredzes būtību izglītībā, Dž. Djūijs uzsvēris: “Katra atsevišķa pieredze ir virzošs spēks. Par tās vērtību var spriest tikai pēc tā, kurp tā virza tālāk”⁵ (Dewey, 1938/1997, p. 38). Līdzīgi arī šajā promocijas darbā veiktais pētījums raksturo, kā pandēmijas situācijā pieredzētais ietekmējis skolotājus un kā ievirzījis izaugsmi.

Kontinuitātes princips sasaucas ar vēlāko Deivida Kolba (*David Kolb*) mācīšanās no pieredzes teoriju (*experiential learning*), kur atklājas pieredzes cikliskais raksturs. Mācīšanās pamats ir konkrētā pieredze un tās tvērums, mācīšanās no pieredzes aizsākas reflektīvā novērošanā, turpinās abstraktu konceptualizāciju un vispārinājumu veidošanā, bet cikls noslēdzas līdz ar aktīvās eksperimentēšanas fāzi, kurā praktiski tiek pārbaudītas jaunās konceptualizācijas un to implikācijas. Tādējādi atkal tiek gūta konkrētā pieredze, kas var tikt pakļauta refleksijai, uzsākot jaunu mācīšanās ciklu. Katrā no cikla posmiem aktualizējas specifiskas nepieciešamās prasmes. D. Kolbs skaidro, ka mācīšanās balstās pieredzē, un tas nozīmē, ka mācoties tiek pārskatīts jau apgūtais, nevis mācīšanās noris pilnīgi no jauna (Kolb, 1984). Šis konkrētais skatījums uzsvēr indivīda primārās pieredzes un tās reflektīvās analīzes lomu, kā arī paplašina mācīšanās izpratni no formālās izglītības un formāla mācīšanās ietvara uz plašāku mācīšanās kontekstu, ietverot arī ikdienējo mācīšanos (Jarvis, 2006).

Pieredzes jēdziena izpratnē ir atšķirīgi skaidrojumi, ko nosaka arī konkrētā valoda. Dž. Djūija pieredzes teorijā var nodalīt vairākas savrupas pieredzes jēdziena izpratnes – pieredzi kopumā (pieredzēšanu – *experiencing*) un atsevišķas pieredzes – pieredzējumus (*experiences*). Nepārtrauktajā pieredzēšanas plūdu atsevišķi posmi var kļūt par norobežotu, noteiktu pieredzes daļu, sasniedzot pabeigtību (Dewey, 1934/1980) – tas tālāk var tikt traktēts kā notikums, situācija vai pieredze (pieredzējums). Retrospektīvi, atskatoties uz šiem pieredzējumiem, kāda īpatnība mēdz dominēt un raksturot šo pieredzējumu kopumā – vai tās būtu noteiktas emocijas vai iespaidi, vai secinājumi.

P. Džārviss pieredzes jēdzienu skaidrojis četros aspektos: apziņa (*consciousness*) jeb apzināta klātbūtne notikumā, biogrāfija jeb uzkrātā pieredze, epizode jeb atsevišķs pieredzējums, sajūta jeb pieredzēšanas veids (Jarvis, 2006). Viņš kritizējis pieredzes reducēšanu uz kognitīviem aspektiem un atkārtoti uzsvēr prāta, ķermeņa un emociju līdznozīmību, kur pieredze noris visās trīs dimensijās: gan kognitīvajā, gan afektīvajā, gan praktiskajā jeb fiziskajā (Jarvis, 2004).

Arī Dž. Djūija izpratnē pieredzē nav nodalāms praktiskais (iemiesotais, vidē esošais),

⁵ Autores tulkojums no angļu valodas.

intelektuālais un emocionālais – tā ir vienots veselums (Dewey, 1934/1980), šis uzskats saskan ar mūsdienu pētījumiem par psihes darbību. Emociju procesēšana un kognitīvie procesi nenorit savstarpēji neatkarīgi, neironu līmenī starp emocijām un izziņu novērojama dinamiska saistība, šajos procesos mēdz būt iesaistīti vieni smadzeņu reģioni (Jones, 2014). Skolotāju izglītības jomas pētījumos ir būtiski skatīt darbības, emociju un kognīcijas vienotību, raksturojot pieredzi profesionālās darbības pilnveidē – nereti mācīšanās pieredzes konstruēšanā un analīzē emociju dimensija tiek ignorēta (Gaines et al., 2019; Golombek & Doran, 2014).

Var izšķirt primāru jeb tiešu un sekundāru jeb pastarpinātu pieredzi (Jarvis, 2004), piemēram, “došanās sēņot” var tikt piedzīvota tiešajā pieredzē mežā vai arī tiek pastarpināta vai rekonstruēta – filmā, stāstījumā, attēlā vai tml. Mūsdienu interaktīvajā mediju vidē primāra pieredze gan nav viennozīmīgi nošķirama no sekundāras, jo nozīmīga daļa sociālās dzīves notiek sociālajos tīklos un saziņas platformās. Savukārt laika nojēgumam P. Džarvisa izpratnē ir neviennozīmīga daba – pieredzēšanas akts notiek tagadnē, bet domāšanas kategorijās mēs spriežam par pagātņi vai nākotni – tagadnes brīdis ir netverams (Jarvis, 2010). Šī izpratne atklāj pieredzes jēdzienu kā fenomenu, drīzāk kā pasaules uztveres norisi, tās raksturojumu, nevis rekonstruējamu, transformējamu mijiedarbības modeli, kā tas ir Dž. Djūija izpratnē.

Mācīšanos var skatīt arī kā daļu no tiešās pieredzes, tajā iekļaujot jebkādu indivīda reakciju uz situāciju vai notikumu – domas, izjūtas, rīcību un secinājumus –, kas izdarīti pieredzējuma laikā vai neilgi pēc tā (Boud et al., 1994). Pieredze ir mācīšanās materiāls, un mācīšanās ir daļa no pieredzes. Refleksija savukārt nav uzskatāma par pašsaprotamu atbildes reakciju uz pieredzi, tā ir tikai viena no iespējamajām stratēģijām (turpat).

Specifiskā pieredze var mācīšanos formēt vai deformēt, t.i., veicināt turpmāku izziņu un izaugsmi, formēt pašdisciplinētu uzvedību vai veidot negatīvu attieksmi, pretestību, patvaļu, nekritisku uzvedību. Dž. Djūijs ir centies raksturot vērtīgu, jēgpilnu mācīšanās pieredzi, kāda tā ir atšķirībā no deformētas, kaitīgas, destruktīvas. Mācīšanās pieredzes kvalitāti izglītības kontekstā, viņaprāt, raksturo gan intelektuāla, gan afektīva atbilstība un ietekme uz turpmāko pieredzi; mācību procesam ir jābūt pieredzi paplašinošam. Katrai atsevišķai mācīšanās pieredzei būtu jā sagatavo indivīds dziļākas, ekspansīvākas pieredzes gūšanai nākotnē – tā ir izaugsmes, kontinuitātes un pieredzes rekonstrukcijas dziļākā būtība (Dewey, 1938/1997). Lai arī Dž. Djūija pieredzes izpratnē dominē prospektīvs skatījums, tomēr viņš ir norādījis, ka pieredze var “ietiekties nākotnē tikai tiktāl, kamēr tā arī paplašinās, iekļaujot pagātņi” (Dewey, 1938/1997, p. 77). Tātad, ja jēgpilna mācīšanās pieredze saistāma ar pieredzes kā mehānisma rekonstrukciju, būtisks ir gan prospektīvais, gan retrospektīvais aspekts, šo abu sasaiste – kontinuitāte.

Mācīšanās darbībā ideja Dž. Djūija izpratnē norāda uz nepieciešamību skolotājam nevis

pieņemt, ka audzēknim ir mācībām nepieciešamā pieredze, bet radīt iespējas gūt nepieciešamo pieredzi institucionalizētos apstākļos. Tāpat arī nevajadzētu pieņemt, ka mācību saturs ir ‘gatavs lietošanai’ audzēkņa jau gatavajā pieredzē (Dewey, 1916/1966) – jaunapgūtajai informācijai ir vajadzīga ‘atkodēšana’, sasaiste ar iepriekšējo pieredzi. Līdzīgi arī varētu traktēt skolotāju profesionālās darbības pilnveidi – lai izprastu un pieņemtu jaunu mācību pieeju, nepieciešama praktiska pieredze darbā ar to, iespējams, gan no audzēkņa, gan pedagoga perspektīvas.

Dž. Djūijs īpašu nozīmi piešķīris inteliģencei kā tīšai, mērķorientētai mijiedarbībai. Inteliģence saistāma arī ar paškontroli un pašregulāciju pretēji untumu, iegribu vai ārēju impulsu noteiktai uzvedībai (Dewey, 1938/1997). Dž. Djūija filozofijā pieredze (pieredzēšana) ir visu ieskaujoša realitāte, savukārt inteliģence jeb saprāts ir pieredzēšanas forma, kas ļauj veikt tīšu, mērķtiecīgu, izsvērtu rīcību. Tieši inteliģence ir tā, kas ļauj pieredzi rekonstruēt. Dž. Djūijs uzskatīja, ka inteliģentas darbības pamatā ir zinātniskai izziņai raksturīgas metodes, kas izpēta un izmanto pieredzē ietvertās iespējas. Tādējādi caur izziņu pieredze kļūst pašregulējoša, pieredze no empīriskas kļūst par eksperimentālu. Izziņas procesā nenoteikta, neskaidra situācija tiek transformēta tādā, kur top skaidras situāciju veidojošo elementu īpašības un to sasaiste, tādējādi izveidojas skaidra izpratne par situāciju kā vienotu veselumu (Eldridge, 1998). Izziņot pieredzi, tiek izprasts notiekošais, konstruēta tā jēga un kļūst iespējams šo pieredzi mērķtiecīgi reproducēt vai transformēt.

Indivīda intelektuālajā izaugsmē būtiska ir viņa spēja vadīt un pārveidot savas vēlmes un impulsus, izziņa, mērķtiecīga uzvedība, gan arī faktiskā grūtību pārvarēšana (Dewey, 1938/1997). Inteliģence izpaužas indivīda spējā transformēt un rekonstruēt pieredzi – vai nu mainot apstākļus, vai savu izpratni, savu darbību. Tajā izpaužas viņa kritiskā domāšana un rīcībspēja, tā ir brīvības prakse Dž. Djūija izpratnē. Faktiski šeit var vilkt paralēles ar Džeka Mezirova (*Jack Mezirow*) pausto ideju – lai transformētu percepciju (situācijas vai tml. uztveri), ir jāpārveidojas koncepcijai, t.i., domai – uzskatu, pārliecību, psihisko shēmu sistēmai, kas interpretē uztverto un pieredzēto (Mezirow, 1991). Tātad, lai notiktu izmaiņas tajā, kā skolotājs redz savu profesionālo darbību, nepieciešama līdzšinējo uzskatu apzināšanās, analīze un pārveide.

Cilvēkam būtu jāapzinās, kāda pieredze ir veidojusi viņa uzskatus un domu gaitu, un to, kā tā ietekmē turpmāko pieredzi – šādu uzskatu paudis Dž. Djūijs. Zinātniski eksperimentālā metode, Dž. Djūija interpretācijā, ir veids, kā pārraut nekritiski reproducētas pieredzes ciklu, un nosaka, ka 1) jebkura ideja vai pārliecība nav negrozāma, bet gan tiek pārbaudīta, precizēta un ir atvērta uzlabojumiem, 2) tiek izvērtētas no šīs idejas vai darbības izrietošās sekas, ņemot vērā, ka tūlītējā iedarbība var atšķirties no ilgtermiņa ietekmes, 3) tiek sekots ideju un darbību

attīstībai un novērotajām sekām, tiek apkopoti secinājumi, šajā procesā būtiska ir kritiska refleksija. Refleksijas darbību šajā kontekstā Dž. Djūijs skaidro kā atskatīšanos uz paveikto, lai izprastu tā būtību un nozīmi, un šī iegūtā izpratne ir pamatkapitāls viedai, inteligentai saskarei ar turpmāko pieredzi (Dewey, 1938/1997, p. 87). Dž. Djūijs uzskatīja, ka skolotājam būtu jāredz mācīšana un mācīšanās kā nepārtraukts pieredzes rekonstruēšanas process, lai īstenotu progresīvās izglītības ideālu, kur mācīšanās ir kas vairāk par iepriekš algoritmizētu, konsolidētu zināšanu reproducēšanu dogmatiskā procesā. Tātad refleksija un savas pieredzes analīze Dž. Djūija filozofijā ir ne vien zinātniskās darbības pamatā, bet arī skolotāja profesionālās darbības nepieciešami komponenti.

Dž. Djūija pieredzes rekonstrukcijas modelī cilvēka intelektam ir iespēja pārveidot kultūru – attiecīgi arī nākamo pieredzes gūšanas ciklu, veidot ar zinātnisku spriešanu pamatots, saprātīgākus domāšanas un dzīvesveida modeļus. Dž. Djūija darbos ir ietverta kultūras kritika, viņš rosināja pārskatīt, izziņāt, meklēt pamatojumu kultūru (kā sabiedrības organizācijas modeli) balstošajām pārliecībām, jo bieži vien pārliecības, normas un paradumi ir jau izolēti, nošķirti no to rašanās nosacījumiem un konteksta (Eldridge, 1998). Tomēr arī gadsimtu vēlāk šī Dž. Djūija kultūras kritika nav kļuvusi par pašsaprotamu ikdienu, un dogmatiska mācību procesa organizācija turpina būt sastopama arī pieaugušo izglītībā. Reflektīvas, diskursīvas (J. Hāmermasa izpratnē) mācīšanās un kritiskas savu priekšstatu analīzes klātbūtne nav pašsaprotama komponente jebkurā mācīšanās aktivitātē, pieredzes analīze mācību ietveros ir jāieplāno (Tennant, 2006). Kā pretestība nereflektīvai izglītībai ir veidojušās, piemēram, Paulu Freires kritiskās pedagoģijas nostādnes (Freire, 1974/2005, 1968/2014) un emancipējošas izglītības imperatīvs.

Fenomenoloģija ir filozofijas virziens, kas cenšas ietiekties cilvēka subjektivitātē kā protests 20. gs. sākumā dominējošajam pozitīvismam un eksakto zinātņu attīstības tendencēm. Tā ir apziņas un iekšējās pieredzes filozofija, kas vēršas pret redukcionistisku pieeju fenomena būtības izziņā, pastāvot uz to, ka būtība nav vienkāršojama līdz ārējiem faktoriem un pazīmēm (Eberle, 2014; Kūle, 2016). Tādējādi, ja *tēls* eksistē cilvēka apziņā, tad tam ir sava vērtība, loma, funkcija. Fenomenoloģija skata konstituēšanās problēmu – attiecības starp prātu un īstenību, apziņu un patieso esamību – tā 20. gs. pirmajā pusē postulē Edmunds Huserls (Huserls, 2002). Fenomenoloģija kļuva populāra kā pieeja, analizējot jēgas konstruēšanu sociālajā realitātē. Mundānā fenomenoloģija tiecas izpētīt universālās, vispārcilvēciskās pieredzes formas, veidot vispārīgu teoriju. Tas tiek veikts egoloģiskas pašpieredzes analīzes ceļā, kur robežas nosaka pētnieka biogrāfiskā situācija. Savukārt etnofenomenoloģijas pieejā tiek socioloģiski un empīriski rekonstruēti komunikatīvi nodoti ikdienišķas personas neparastas pieredzes apraksti konkrētā vēsturiskā laikposmā, vispārinot tiek iegūts teorētisks nojēgums par

“vidējo pieredzes diapazonu”. Šajā pieejā pētnieki analizē pētījuma dalībnieku sniegtos naratīvos datus (Eberle, 2014).

Tiek nodalīta “dzīvā pieredze” (*lived experience*) – fenomeni, kas tiek sajusti, uztverti, iztēloti vai konstruēti domās – un “pieredzējumi” (*experiences*) – nojēgumi un sakarības, ko indivīds veido par pagātnes dzīvo pieredzi, faktiski tā ir dzīvās pieredzes interpretācija (Eberle, 2014). Tātad dzīvā pieredze ir indivīda faktiski pieredzētais konkrētajā laika momentā jeb tiešā, nepastarpinātā, multimodālā pieredze, bet pieredzējumi ir atmiņas par pieredzēto, kas jau ietver interpretāciju un redukciju (Eberle, 2014; MacKeracher, 2012). Dzīvo pieredzi pēta tās faktiskajā norisē un tapšanā, indivīds šo pieredzi vēl nav izvērtējis un izreflektējis, šāda pieredze tiek tvēta kā pirmējais fenomena tvērums maņās, izjūtās, reakcijās. Indivīds parasti vēl nespēj verbalizēt visus aspektus, kas ar šo pieredzi saistās. Savukārt indivīda atmiņas par pieredzēto, no vienas puses, ietver redukcionismu, kas saistās ar konkrētu aspektu izcelšanu un citu aizmiršanu, atmiņā pieredze ir jau kaut kādā ziņā izreflektēta, pielīdzināta “vēlamajam diskursam”, bet, no otras puses, šāds skatījums uz pieredzi ir plašāks, kontekstuālāks, jo ietver indivīda interpretāciju.

Pētījumi psiholoģijā parāda, ka starp faktiski pieredzēto (notikušā intensitāti ar tūlītējo subjektīvo vērtējumu) un atmiņām par notikušo var būt novērojama būtiska atšķirība, kur pieredzējuma noslēguma iespaidam var būt izšķiroša nozīme (Miron-Shatz et al., 2009). Tas, kas paliek atmiņā no pieredzējuma, ir “stāsts”. No fenomenoloģiska skatpunkta izriet, ka faktiski ir jāņem vērā atšķirības starp, pirmkārt, indivīda faktiski subjektīvi pieredzēto, otrkārt, to, ko indivīds vēlāk spēj atstāstīt un atspoguļot, treškārt, novērotāja vai pētnieka interpretāciju par atstāstīto, kā arī, ceturtkārt, pašu faktisko, objektīvi aprakstāmo notikumu, kas varētu izteikt citu, no indivīda subjektīvās interpretācijas atšķirīgu situācijas izklāstu. Tātad atšķirīgi skatpunkti būs, piemēram, skolotājam vērojot savu mācīšanās pieredzi tās tapšanā (dzīvā pieredze); skolotājam atstāstot savu mācīšanās pieredzi; pētniekam, interpretējot šo atstāstu; kādam trešajam novērotājam, piemēram, skolotāju tālākizglītības kursu organizatoram; un visbeidzot – notikuma dokumentācija videomateriālā varētu sniegt vēl citu – ceturto perspektīvu uz mācību norisi.

Pieredzes izpēte ir izaicinājums ne tikai pozitīvisma paradigmas pētniecībā, arī kvalitatīvās pētniecības pieejā ir vērojama skepse par to, kādā mērā iespējams izpētīt pieredzi, jo subjektīvajai pieredzei tās tapšanā ir iespējams piekļūt tikai pastarpināti. Tipiski fenomenoloģijā intervijas un naratīvus neuzskata par pieredzes tiešu reprezentāciju. Otra *ego* var izprast tikai pastarpināti – ar vārdu, norāžu, zīmju, simbolu palīdzību. Ir jāņem vērā naratīva ierobežojumi. Otra subjektīvās pieredzes izpratnei ir iespējams tuvoties tikai caur savu subjektīvo pieredzi, savām izjūtām, spriedumiem, uz kā pamata norit analīze (Eberle, 2014).

Tādēļ pētniekam jāapzinās savu priekšstatu prizma, caur kuru tiek analizētas pētījuma dalībnieku pieredzes reprezentācijas, cenšoties to iespējami paplašināt. Promocijas darba kontekstā šī priekšstatu prizma, pirmkārt, tika paplašināta, veidojot pētījuma teorētisko bāzi.

Pieredzes konstruēšanā jeb pieredzēšanā ir iesaistītas visas maņas, bet tikai relatīvi nesen bez lingvistiski bāzētas pieredzes analīzes ir tikusi attīstīta arī vizuālo datu pētniecība, skaņu ainavas (*soundscape*), smaržu un smaku, taktīlās un telpiskās pieredzes izpēte. Nozīmes un jēgas konstruēšana aizsākas pirmsvalodas (prepredikatīvā) līmenī – vēl pirms pieredzētā vārdiskas formulēšanas. Predikācijas jeb izteicēji ir pieredzētā formulējumi noteiktā valodā, līdz ar to neizbēgami ietver pieredzes redukciju komunikācijas formas ierobežojumu dēļ. Subjektīvā pieredze vienmēr ietver vairāk nekā valodā izteiktais un atšķiras no tā, tādējādi, subjektīvās pieredzes analīzi uzsākot pirms tās reprezentācijas konstruēšanas valodā, iespējams tuvāk piekļūt tās būtībai (Eberle, 2014). Šeit skaidri iezīmējas tas, ka, pirmkārt, faktisko dzīvās pieredzes ietekmi un atspoguļojumu indivīda uztverē ir sarežģīti vai pat neiespējami pētnieciski precīzi fiksēt, un, otrkārt, specifiskās mācīšanās pieredzes tapšanas brīdī pētījuma subjekts vēl nav konstruējis šīs pieredzes jēgu – gan refleksijai, gan pieredzētā ietekmes izvērtējumam ir vajadzīgs laiks. Tādēļ skolotāju izvērtējumu un interpretāciju par mācīšanās pieredzes ietekmi uz profesionālo darbību ir loģiski pētīt retrospektīvi.

Attālināts pieredzes izklāsts (atmiņas par pieredzēto) ir pieredzes konceptualizācija, tā drīzāk atklāj perspektīvu, caur kuru indivīds interpretē jaunu pieredzi, faktiski pagātnē pieredzēto tā atklāj neprecīzi. Promocijas darba pētījumā tiek skatīta šāda konceptualizācija – specifiskas mācīšanās pieredzes gadījumā, t.i., transformatīva mācīšanās pieredze, kas saistās ar centieniem (re)konstruēt profesionālo darbību Covid-19 pandēmijas izaicinājumu ietekmē. Attiecīgi promocijas pētījumā būtiskāk par objektīvi piedzīvoto mācīšanos kā fenomenu ir izpētīt šo pieredzi kā līdzšinējo darbību konceptualizāciju, kas veido indivīda subjektīvo perspektīvu viņa dzīvespasaulē kontekstā. Respektīvi, indivīds tipiski savu redzējumu un rīcību balsta nevis precīzos faktos, bet pagātnes notikumu interpretācijā, kas turklāt mēdz laika gaitā mainīties. Attiecīgi aktualizējas jautājumi: Kā skolotājs konceptualizē savu mācīšanās pieredzi? Kā skolotājs konceptualizē savu profesionālo darbību (tās komponentus), un kā viņš konceptualizē šīs darbības pilnveidi? Kā skolotājs redz jēgpilnu profesionālo pilnveidi? Un visbeidzot – kāda ir viņa paustā attieksme pret savu mācīšanos un savu profesionālo darbību, profesionālās pilnveides piedāvājumu un profesionālās darbības attīstību kā tādu?

Fenomenoloģiskā perspektīvā indivīda pieredzes veidošanās lauku raksturo dzīvespasaulē (*Lebenswelt*) jēdziens. Šo jēdzienu 20. gs. 30. gados ieviesa filozofs Edmunds Huserls, ar to saprotot principiālās uzskatāmības universu (Huserls, 2002) – sākotnējo acīmredzamību sfēru, objektīvās izziņas pamatu, kas eksistē pirmszinātniskā līmenī (Kūle,

2016). Šis jēdziens ir attīstīts dažādu autoru darbos. Hermeneitikā tas izsaka to nozīmju un jēgu lauku, ko indivīds ir spējīgs tvert, saprast. Dzīvespasaule ir saprašanas lauks, indivīda horizonts (turpat). Faktiski tā ir indivīda dzīves telpa, tā pasaules šķautne, tā apkārtnē, ar kuru viņš ir sastapies, ko viņš ir internalizējis. Attiecīgi indivīda pieredzi šajā skatījumā raksturo tas saskarsmju, ideju, notikumu tīkls, kas viņu ir veidojis kā profesionāli, personību, pieaugušo – faktiski viņa identitāti. Tas ir visaptveroši biogrāfisks pieredzes tvērums. Attiecīgi – to, kas nav bijis pieredzē (un nav kļuvis par dzīvespasaules daļu), cilvēks nespēj tvert vai pieņemt. No šīs tēzes izriet, ka nevar sagaidīt, ka skolotājs konceptualizēs savu profesionālo darbību citādi, ja viņam nav bijusi tāda pieredze, kas veidotu citādu perspektīvu.

Dzīvespasaule atklājas gan kā personīga, gan intersubjektīva, kur sevis nojēgsme veidojas sociālajā esamībā (Huserls, 2002). Tā ir nesaraucjami saistīta ar ikdienas pieredzi, dzīvespasaule ir jēgas horizonts, kas aptver ikdienas pieredzi. Šajā intersubjektīvu pieredzējumu pasaulē top indivīda identitāte. Šādā rakursā objektivitāte ir intersubjektīva, jo top dzīvespasaulē. E. Huserla filozofijā arī zinātne ir daļa no dzīvespasaules, nevis otrādi (Dāboliņš, 2010).

Līdzīgi arī mūsdienu andragoģijas pārstāvim P. Džārvisam dzīvespasaule ir kultūras ietvars, kurā konstruējam pieredzi (Jarvis, 2010). Dzīvespasauli raksturo tās pastāvēšanas specifiskais laiks, telpa un kultūra, kurā intersubjektīvi top indivīda sevis izpratne (Jarvis, 2006). Dzīvespasaule raksturo indivīda mijiedarbības vidi plašākā nozīmē.

Dzīvespasaules jēdziens Jirgena Hābermāsa (*Jürgen Habermas*) filozofijā apzīmē informālās un nekomercializētās sociālās dzīves jomas, kā, piemēram, ģimene un mājsaimniecība, kultūra, politiskā dzīve ārpus hierarhiskām organizācijām, tādējādi tiek nodalīta cita sabiedrības dimensija – sistēma (Finlayson, 2005). Dzīvespasaule izsaka tos dzīves aspektus, kur dominē komunikatīvā darbība un kopīgotās normas, tās komponenti ir personība, sabiedrība un kultūra. J. Hābermāsa filozofijā sabiedrība ir dzīvespasaule un sociāla sistēma vienlaicīgi, kur pirmo raksturo komunikatīvā darbība, bet otru instrumentālā un stratēģiskā darbība (Wirts, 2014).

J. Hābermāsa dzīvespasaules jēdziena izpratnē nošķiramas vairākas tās pamatfunkcijas. Pirmkārt, dzīvespasaule kā intersubjektīvs veidojums, kas ir kopīgs kādā sabiedrībā, nodrošina kontekstu rīcībai, savā ziņā tai piemīt saliedēšanas, integrācijas spēks. Otrkārt, tā ir sabiedrības simboliskās un kultūras reprodukcijas medijs, kas nodrošina tradīciju turpināšanos, vienlaikus arī kritiski izvērtējot tās komunikācijā un diskursā. Treškārt, dzīvespasaule kā neregulētās socialitātes sfēra darbojas kā kopīgotās jēgas un izpratnes glabātuve, kas veido sociālo apvārsni ikdienas saskarsmē ar citiem cilvēkiem. Tas ir komunikatīvās darbības fons un telpa, ko labi raksturo horizonta un redzesloka jēdzieni fiziskajā plāksnē – mums redzamo apvārsni nosaka mūsu atrašanās vieta pasaulē, bet, mainot šo pozīciju (atšķirīgs skatpunkts), mainās arī

redzeslokā iekļautais (Finlayson, 2005).

Tātad dzīvespasaule ir mācīšanās pieredzes veidošanās mijiedarbības vide un kultūras ietvars, šo jēdzienu var attiecināt uz atsevišķu indivīdu, lai raksturotu viņa pieredzes lauku un horizontu, kā arī uz grupu vai sabiedrību, lai raksturotu dažādu indivīdu vai grupu pieredzē kopīgo – pieredzes saskares punktus. Indivīda pieredze veidojas viņa dzīvespasaules ietvaros (1. attēls), attiecīgi arī mācīšanās pieredze neiziet ārpus dzīvespasaules ietvara – ja vien netiek paplašināta un bagātināta pieredze – kā primārā vai sekundārā pieredze. Mācīšanās pieredze nav ierobežojama formālās izglītības ietvarā, ne arī citas organizētas izglītības ietvarā. Tā veidojas visas dzīvespasaules kontekstā, iekļaujot arī informālo jeb ikdienējo mācīšanos.

1. attēls

Indivīda dzīvespasaule kā mācīšanās pieredzes veidošanās ietvars



Nākamajā sadaļā padziļināti analizēts mācīšanās jēdziens, fokusējoties uz visaptverošiem mācīšanās skaidrojumiem un transformatīvās mācīšanās specifisko vietu tajos.

1.1.2. Mācīšanās jēdziena izpratnes daudzveidība un transformatīvas mācīšanās pieredze

Promocijas darba pētījuma centrā ir mācīšanās pieredzes, kas transformējusi skolotāju izpratni par viņu profesionālo darbību Covid-19 pandēmijas kontekstā, analīze. Šādu mācīšanos skaidro transformatīvās mācīšanās un transformatīvās izglītības teorētiskā tradīcija. Transformatīvas mācīšanās pieredze kā pētījuma kategorija ir pakārtota mācīšanās pieredzes konstruktam kā specifiska tās forma. Lai pozicionētu transformatīvo mācīšanos pret mācīšanās vispārīgo izpratni, tiek apskatīti vairāki visaptveroši konceptuāli skatījumi uz mācīšanos,

konkrētāk – pieaugušo mācīšanās.

Visaptverošu mācīšanās teoriju, kas mācīšanās nosacījumus skaidrotu nevis no vienas teorētiskās perspektīvas, bet iekļaujot visus līdz šim zināmos, atzītākos mācīšanās modeļus, izveidot centušies vairāki pētnieki (piemēram, Illeris, 2015; Jarvis, 2006; Schunk, 2012). Šāds visaptverošs modelis tiecas izšķirt kopīgos, vispārcilvēciskos mācīšanās aspektus, dažādu specifisku teorētisko nostādņu pakārtojumu, kā arī noteikt specifiskajam pētījumam atbilstošāko skatījumu noteiktas pieejas ietvaros. Tā ir arī iespēja raksturot transformatīvās mācīšanās idejas vietu kopējā mācīšanās izpratņu spektrā.

P. Džārviss mācīšanos definē kā “mūža garumā noritošu procesu kombināciju, kurā viss cilvēks – ķermenis (ģenētiskais, fiziskais un bioloģiskais) un prāts (zināšanas, prasmes, attieksme, vērtības, emocijas, jēgas konstruēšana, pārlicība un maņas) – pieredz sociālas situācijas, kuru saturs tiek tālāk transformēts kognitīvi, afektīvi (*emotively*) vai praktiski (vai jebkurā kombinācijā) un integrēts personas individuālajā biogrāfijā, tā rezultāts ir nemitīgi mainīga (un vairāk piedzīvojusi) persona”⁶ (Jarvis, 2010, p. 81). Šajā mācīšanās skatījumā tiek ietverti visi izziņas posmi, aptverot visas izziņas modalitātes, tostarp maņas uztverto pieredzes atspoguļojumu psihisko nozīmju konstruēšanu, kas noris domāšanā, rīcībā, emocijās un izjūtās. Tādējādi atklājas uztveres un mācīšanās, ķermeņa un prāta mijattiecības (Jarvis, 2006). Definīcija konstruēta neatkarīgi no mācīšanās konteksta – formālās izglītības, neformālās izglītības un ikdienējās mācīšanās, ietverot tās visas.

P. Džārviss ir izveidojis ilustratīvu mācīšanās situāciju tipoloģiju (Jarvis, 2006), kas atspoguļota 1. tabulā. Šis iedalījums parāda indivīda nostāju attiecībā pret nesakritību un no tās izrietošo rīcību. Mācīšanās situāciju izsauc nesakritība jeb pārrāvums (*disjuncture*), kas rodas, kad indivīds tagadnes situāciju vairs nespēj tvert pašsaprotami caur pagātnes pieredzi un esošajām zināšanām par pasauli, šī nesakritība izgaismo situāciju un liek to paspilgtināti apzināties un izziņāt. Nesakritība izjauc automatizēto harmoniju indivīda ikdienas funkcionēšanā, un rodas spriedze, kas savukārt var tikt likvidēta, konstruējot nesakritību izraisījušās situācijas jēgu un nesakritību atrisinot. Mācīšanās noris kā indivīda centieni šo nesakritību harmonizēt (Jarvis, 2004, 2006, 2010).

Pirmajā situācijā (1. tabula) indivīda pozīciju raksturo harmonija starp iepriekšējo un jauno pieredzi, stabilitāte, nav acīmredzamas nesakritības, kas saistītu uzmanību un rosinātu mācīšanos. Indivīds turpina ikdienas gaitas, paļaujoties uz apgūtajiem algoritmiem, apzināta mācīšanās nenotiek, bet norit dažādi pirmsapzinātas mācīšanās procesi – imprintu veidošana, emocionālās atbildes reakcijas, tiek uzkrātas netiešās jeb vārdos neizteiktās zināšanas.

⁶ Autores tulkojums no angļu valodas.

1. tabula

P. Džārvisa mācīšanās situāciju tipoloģija

| Situācija | Indivīda rīcība | Raksturojums |
|--|---|--|
| Harmonija jeb sakritība starp veco un jauno pieredzi | Pašsaprotamība - nemācīšanās | Balstās uz esošajiem pieņēmumiem par pasauli, harmonijas un stabilitātes situācija, kurā tiek atkārtotas ierastās darbības un apzināta mācīšanās nenotiek. |
| | Pirmsapzināta mācīšanās | Tiek veidoti imprinti – neapzināti pārņemti iespaidi, kas aktualizējas apziņā tikai vēlāk situācijās, kad tiek aktivizēti. Tiek veidotas un nostiprinātas emocionālās reakcijas noteiktās situācijās. Tiek veidotas taktiskas zināšanas (bez valodas pastarpinājuma, piemēram, spēja atpazīt noteiktas smaržas). |
| Ārēju (ārpus indivīda) izmaiņu izsaukta nesakritība | Noraidījums un neņemšana vērā | Tiek piedzīvota nesakritība, bet indivīds no šīs pieredzes nemācās. Tas var saistīties, piemēram, ar dažādām aizsardzības reakcijām vai situācijas zemo prioritāti. |
| | Nereflektīva mācīšanās | Piedzīvotā nesakritība vai stimul tiek akceptēts un notiek piemērošanās, pieskaņošanās apkārtējai pasaulei, piemēram, imitācija socializācijas procesā, vienkāršu prasmju apguve, mehāniskas iegaumēšanas process, konformisms uzvedībā. |
| | Pārdomāta (<i>thoughtful</i>) un reflektīva mācīšanās | Tiek rūpīgi pārdomāts, vai pieņemt piedāvātās idejas, vai nē, praktizēt tās, vai nē. Notiek kritiska izvērtēšana, zināšanu transformācija, kā rezultātā tiek veidots izsvērts personīgs skatpunkts, viedoklis. |
| Iekšēju izmaiņu (indivīdā) izsaukta nesakritība | Pārdomāta un reflektīva mācīšanās; izmaiņas paštēlā, mērķtiecīga izziņa un prasmju apguve | Starp ārējo vidi un indivīda mācīšanās rezultātā apgūto var veidoties nesakritība, kad tiek izvērtētas savas pārlicības, vērtības vai centieni. Šī iekšējā nesakritība liek tikties pēc tālākām izmaiņām sevī vai vidē. |

Piezīme. Tabula izveidota, apkopojot informāciju P. Džārvisa publikācijā (Jarvis, 2006).

Situācijā, kurā indivīds saskaras ar ārēju nesakritību un to atpazīst kā traucējošu, iespējamās dažādas pozīcijas – apzināti neņemt to vērā, nereflektīva mācīšanās, reflektīva mācīšanās, kam raksturīga situācijas izvērtēšana, potenciāli kritiska pozīcija un iedziļināšanās. Nereflektīvu mācīšanos P. Džārvis uzskata par vēsturiski tradicionālāko mācīšanās izpratni, saistot to ar tradīciju tiešu reproducēšanu, nododot tās nākamajām paaudzēm neizmainītā veidā kā vienīgo alternatīvu. Viņš pauž uzskatu, ka tas ir dominējošais mācīšanās veids. Savukārt reflektīva mācīšanās saistāma arī ar darbības analīzi un pilnveidi, savu priekšstatu pārskatīšanu.

Tāpat šīs mācīšanās situācijas potenciāli saistāmas ar transformatīvu mācīšanos.

Trešā aplūkotā mācīšanās situācija saistās ar nesakritību, kas radusies indivīda iekšējā pasaulē pretrunās starp dažādiem centieniem, vērtībām, pārliecībām. Arī šeit iespējamas dažādas indivīda stratēģijas, šāda situācija var veicināt introspekciju, reflektīvu mācīšanos un mērķtiecīgu rīcību sevis pilnveidē.

Nesakritības izsauktas reflektīvās mācīšanās izpratne sasaucas ar tradicionālo Dž. Mezirova transformatīvās mācīšanās izpratni, kas tiks aplūkota nākamajā apakšnodaļā. Tieši reflektīva mācīšanās paver iespējas darbības sistemātiskai analīzei un tās mērķtiecīgai pilnveidei.

Izglītības psihologs Deils Šanks (*Dale Schunk*) mācīšanos definē caur tās rezultātu (kognitīvā fokusā) kā “nezūdošas izmaiņas uzvedībā vai spējā izturēties noteiktā veidā, kas veidojas praktiska lietojuma vai citas pieredzes ceļā”⁷ (Schunk, 2012, p. 3). Tāpat jebkura mācīšanās ietver izmaiņas, tās ir pastāvīgas un noris caur pieredzi. Šī definīcija ietver arī imperatīvu, ka tam, ko indivīds ir apguvis, būtu jāizpaužas darbībā, rīcībā. Tā arī netieši nodala mācīšanos no attīstības kā fizioloģiskas nobriešanas, jo uzsver mācīšanās pieredzes lomu. Šajā definīcijā atspoguļojas gan konstruktīvisma, gan kognitīvisma, gan arī biheiviorisma idejas, tomēr tā drīzāk pasaka, kas ir mācīšanās kā rezultāts, un neatklāj daudz par pašu mācīšanās norisi, tās mehānisma skaidrojumu. Tai pašā laikā šī definīcija neizslēdz arī regresīvu un defensīvu mācīšanos (piemērošanos, lai aizsargātos) – netiek uzsvērta izmaiņu pozitīvā iedaba.

Mācīšanās jēdziena konceptuālās robežas var noteikt arī caur nemācīšanās definējumu. Dažādi psiholoģiskās aizsardzības mehānismi kavē informācijas uztveršanu un deformē to, kā arī uztvere ikdienā nereti darbojas kā nekritisks filtrs izaicinoši lielam informācijas apjomam – to, kas neatbilst izveidotajiem modeļiem un interpretācijām, psihe bloķē, deformē vai sagroza tā izpratni, lai saglabātu esošo indivīda pozīciju. Tādējādi mācīšanos var definēt arī kā to, kas “izklūst cauri šiem individuālajiem un pusautomātiskajiem aizsardzības mehānismiem un kādos apstākļos tas notiek”⁸ (Illeris, 2007, p. 160). Tādējādi aktualizējas nepieciešamība mācīšanās izpratnē iekļaut tās ierobežojumus un kavējošus aspektus.

Mācīšanās visaptverošas definīcijas un tipoloģijas veidošana ir sarežģīts uzdevums, kuru pētnieki risinājuši ar atšķirīgām sekmēm. Viens no prominentākajiem definējumiem pieder dāņu pētniekam Knudam Illerisam (*Knud Illeris*), kurš, konstruējot visaptverošu mācīšanās teoriju, mācīšanos definē kā procesu, kas rada salīdzinoši noturīgas izmaiņas dzīva organisma spējās (*capacity*) – vai tās būtu motoriskas, kognitīvas, psihodinamiskas (saistītas ar emocijām, motivāciju, attieksmi) vai sociālas; un kas nav primāri skaidrojamas ar ģenētiski bioloģisku

⁷ Autores tulkojums no angļu valodas.

⁸ Autores tulkojums no angļu valodas.

nobriešanu (Illeris, 2003, 2007). K. Illeriss mācīšanās definējumā ietver konceptuāli atšķirīgas teorētiskās nostādnes un mācīšanās skaidrojumus, savā teorētiskajā devumā viņš tiecas veidot metateorētisku ietvaru mācīšanās izpratnei. Tas ietver ne tikai pedagogijas, psiholoģijas, filozofijas un socioloģijas nostādnes, bet arī fizioloģijas, psihofizioloģijas un neirozinātnes atklājumus, veidojot visaptverošu mācīšanās teoriju (Illeris, 2007).

Mācīšanās K. Illerisa skatījumā integrē divus fundamentālus procesus – ārēju mijiedarbību ar vidi (sociālo, kultūras, materiālo) un iekšēju, psihisku procesu, kurā norisinās apguve (*acquisition*) un izkopšana (*elaboration*). Atšķirīgas mācīšanās teorijas mēdz fokusēties tikai uz vienu no šiem procesiem, piemēram, klasiski kognitīvās mācīšanās teorijas fokusējas uz iekšējiem psihiskajiem procesiem, kamēr mijiedarbības ar vidi procesi ir aktuālāki, piemēram, sociālkultūras un situatīvās mācīšanās teorijās (Illeris, 2007). Atbilstīgi K. Illeriss izdala trīs mācīšanās dimensijas – a) saturs (saistās ar izziņas procesu; ietver zināšanas, izpratni, prasmes, rezultējas kā funkcionalitāte), b) pamudinājums (ietver motivāciju, emocijas, gribu, tā ir iekšējo resursu mobilizācija mācīšanās procesam, rezultējas kā jutīgums jeb smalka uztveres spēja), c) mijiedarbība (saistās ar specifisko mijiedarbības vidi, sociālo jomu). K. Illeriss apgalvo, ka jebkura veida mācīšanās ietver šīs trīs dimensijas un jebkura mācīšanās procesa izpratnei ir jāņem vērā visas trīs dimensijas (Illeris, 2003, 2007, 2009, 2015). Shematiskā atveidojumā mijiedarbības ass savieno indivīdu un mijiedarbības vidi, kamēr apguves un izkopšanas ass apzīmē procesu pašā indivīdā un savieno satura un pamudinājuma dimensijas. Apguves un izkopšanas procesā satura un pamudinājuma dimensijas ir nedalāmas, t.i., funkcionē integrētā un nedalāmā veidā (Illeris, 2015). Šāds mācīšanās skaidrojums aktualizē nepieciešamību vienlīdz ņemt vērā ne vien indivīda dimensiju, bet arī mijiedarbības vidi, kultūras kontekstu, kas gan nosaka mācīšanās pieredzes robežas, gan ietver mācīšanos veicinošus un arī kavējošus aspektus.

K. Illeriss pieņem konstruktīvisma pozīciju, proti, cilvēks pats konstruē savu mācīšanos, apgūstot un veidojot psihiskās shēmas⁹ jeb darba modeļus (*schema, schemata*) un musturus (*patterns*). Gadu gaitā, apkopojot nozīmīgākās mācīšanās teorijas, K. Illeriss izdala četrus galvenos mācīšanās tipus:

⁹ Šeit jāpiemin, ka psihiskās shēmas (*mental scheme*) jēdziens veidojies informācijas procesēšanas teorijā (kognitīvā psiholoģija), kur apzīmē zināšanu tīklus, kas reprezentē lietu, personu vai notikumu struktūru cilvēka prātā. Katrai shēmai piemīt vairākas pazīmes vai īpašības, piemēram, ja psihiskā shēma atveido māju, tad tās pazīmes varētu būt materiāls (piemēram, koka vai ķieģeļu māja), daļas (jumts, sienas, logi) un funkcija (dzīvojamā māja). Shēmas ir savstarpēji hierarhiskas, tām ir pakārtoti jēdzieni (jumts) un augstākas klasifikācijas jēdzieni (ēka), savukārt, arī priekšstatam par jumtu ir sava psihiskā shēma, kas ietver vairākas pazīmes (Schunk, 2012). Savukārt psihiskā shēma, kas apzīmē mācīšanos, ir kompleksāka par piemērā minēto, un tajā izpaužas vairāk subjektīvā viedokļa un pieredzes (par kopīgu mājas definīciju vienoties noteikti ir vieglāk). Faktiski skolā shēmu apguve notiek caur kategorizēšanu; kad kategorija apgūta, skolotājs to var viegli atsaukt skolēnu atmiņā un minēt to stāstījumā, piemēram, nakteņu dzimta botānikā, plēsēja jēdziens vai IKP.

1. Kumulatīva jeb mehāniska mācīšanās, kurā tiek veidotas jaunas psihiskās shēmas, kas ir relatīvi savrupas un nesaistītas. Šis mācīšanās tips ir raksturīgs pirmajos dzīves gados, un ir cieši sasaistīts ar apguves kontekstu – neietver zināšanu pārnesi jaunos kontekstos. Vēlāk tā norit tikai specifiskās situācijās, kam ir drīzāk tehniska funkcija nekā personiska nozīme, piemēram, PIN koda iegaumēšana.
2. Asimilatīva jeb papildinoša mācīšanās, kas ir visbiežāk sastopamā mācīšanās, tajā norit esošo psihisko shēmu papildināšana; tipiski tas ir mācību priekšmetos skolā, kur jaunas zināšanas tiek konstruētas uz iepriekš konstruēto pamata, attiecīgi papildinātas, paplašinātas; apgūto viegli atsaukt atmiņā, bet grūtāk veidojas zināšanu pārnese, ja shēmas netiek sasaistītas ar citām.
3. Akomodatīva jeb transcendentā mācīšanās – esošās shēmas vai tās elementu dekonstruēšana, lai veidotu atbilstošāku; tas notiek, saskaroties ar jaunu situāciju, kas neiekļaujas vecajos priekšstatos vai shēmās. Šāda pieredze var prasīt daudz garīgās enerģijas, saistīties ar saasinātām emocijām. Rezultāts ir spēja apgūto izmantot dažādās jaunās situācijās, t.i., veidot zināšanu pārnesi.
4. Transformatīva (vai ekspansīva) mācīšanās – K. Illeriss to saista ar vairāku psihisko shēmu rekonstrukciju, kas izpaužas kā personības izmaiņas, un to raksturo pārstrukturēšana kognitīvajā, emocionālajā un sociālajā dimensijā. Krīzes tipa situācijas izsaukts nepieciešams un nenovēršams orientācijas lūzums rada nepieciešamību mainīties, lai izkļūtu no krīzes. Tā tiek pieredzēta kā savā būtībā dziļi iespaidojoša mācīšanās ar plašu ietekmi uz dažādiem indivīda dzīves aspektiem, un tās rezultāts ir atvieglojums par situācijas atrisinājumu (Illeris, 2003, 2007, 2015).

Šie četri konceptuālie mācīšanās tipi veido hierarhiju atbilstīgi pēc tā, cik būtiski mācīšanās izmaina jau esošās psihiskās shēmas (struktūras) un kādu iespaidu atstāj uz indivīdu. Gandrīz identisku pozīciju savos sākotnējos darbos ieņem arī transformatīvās mācīšanās teorijas iedibinātājs Dž. Mezirovs (mācīšanās veidojot psihiskās shēmas, papildinot šīs shēmas, pārveidojot shēmas, pārveidojot personas jēgas konstruēšanas ietvaru) (Mezirow, 1991). Attiecīgi transformatīva mācīšanās tiek konceptualizēta kā tāda, kas visbūtiskāk izmaina psihiskās shēmas un to struktūru, rekonstruē personisko skatpunktu, izmaina perspektīvu. Skolotāju izglītības un skolas mācīšanās kultūras pilnveidē tieši šāda mācīšanās ir būtiska, rekonstruējot mācīšanās izpratni un profesionālās darbības modeli, pamatojoties uz aktuālajām vajadzībām un problēmām izglītības vidē un arī sabiedrībā kopumā.

Tātad, apkopojot pirmo apakšnodaļu, var secināt, ka gan pieredzes, gan mācīšanās jēdzieni ir konceptuāli ietilpīgi, tādējādi arī mācīšanās pieredzes jēdziens ir konstruējams kā holistisks, tiecoties aptvert iespējami plašu pieredzes spektru, lai izvairītos no fenomena trivializēšanas.

Pieredzes jēdzienu raksturo tādi aspekti kā mijiedarbība starp indivīdu un tā vidi, kontinuitāte un sasaiste starp pagātnes un nākotnes pieredzi. Pieredze ir virzošs un indivīdu veidojošs spēks, mēs mācāmies no internalizētās pieredzes. Pieredzes izpratnē ir nozīmīgs gan prospektīvais (pieredzēšana kā process), gan retrospektīvais skatījums (kā atskats uz pieredzēto un tā izvērtējums), pastāv uzskats, ka pieredzi kā mijiedarbības modeli iespējams tīši transformēt ar inteliģences palīdzību, kur nozīmīgu lomu ieņem refleksija, pašvadība, izziņa; caur pieredzes rekonstrukciju iespējams rosināt izmaiņas kultūrā.

Pieredzei var izdalīt trīs pieredzes norises dimensijas – kognitīvo, afektīvo un praktisko jeb iemiesoto. Pieredze var būt primāra (tieša, nepastarpināta) vai sekundāra (caur pastarpinājumu konstruēta), piemēram, caur mediju.

Iespējamās dažādas pieredzes perspektīvas: a) pieredzes raksturojums kā objektīvi notiekošais, kas dokumentāli fiksēts, b) indivīda dzīvās pieredzes subjektīvais raksturojums tās tapšanas procesā, c) indivīda paša pieredzes retrospektīva interpretācija kā atstāsts, d) trešās personas novērojumi kā atbilstīgā notikuma interpretācija. Lai identificētu pieredzi, kas ietekmējusi turpmākās indivīda darbības koncepcijas, likumsakarīgi ir pieredzi pētīt retrospektīvi kā pieredzes interpretācijas, reflektētu pieredzi, pieņemot, ka šāda pieredze ietekmē rīcību un indivīds atceras sev būtisko.

Dzīvespasauļ ir mācīšanās pieredzes veidošanās mijiedarbības vide un kultūras ietvars, tā ir indivīda iekļaujošā realitāte, viņa internalizētās pieredzes lauks, kas ietver arī mācīšanās pieredzi. Dzīvespasauli raksturo redzesloka un skatpunkta jēdzieni. Mācīšanās nevar iziet ārpus dzīvespasauļ, ja vien tā dzīvespasauli nepaplašina.

Mācīšanās neizbēgami norit caur pieredzi (primāro vai sekundāro) un saistāma ar relatīvi pastāvīgām izmaiņām indivīdā, viņa kapacitātē. Ar mācīšanos saistītās izmaiņas indivīdā atbilstoši mācīšanās norisei un rezultātam ir iespējams grupēt mācīšanās tipos un tos atveidot spektrā pēc mācīšanās kompleksitātes (2. attēls). Relatīvi vienkāršākais mācīšanās tips ir kumulatīvā mācīšanās, mācīšanās kļūst kompleksāka asimilatīvas un akomodatīvas mācīšanās tipos, savukārt kompleksākās izmaiņas mācīšanās ceļā saistāmas ar transformatīvu mācīšanos, kuru raksturo priekšstatu pārstrukturēšana un izmaiņas tajā, kā indivīds pieredz un konceptualizē pasauli un kā ar to mijiedarbojas. Regresija un deformēta mācīšanās saistīta ar negatīvu ietekmi uz indivīda kapacitāti, savukārt nemācīšanās gadījumā mācīšanās nav identificējama vispār.

2. attēls

Literatūras analizē ietverto mācīšanās tipu atveidojums pēc kompleksitātes



Mācīšanās pieredze ir tāda pieredze, no kuras un caur kuru indivīds mācās vai ir mācījies; tā paver iespēju pieredzes kā mehānisma rekonstruēšanai. Respektīvi, mācīšanās no pieredzes sniedz iespēju nākotnē atšķirīgi konstruēt pieredzētā jēgu un līdz ar to arī rīkoties atšķirīgi.

Transformatīvas mācīšanās pieredzes jēdziens izsaka pieredzi, kas saistās ar specifiska veida mācīšanos, ko raksturo indivīda priekšstatu, uzskatu un pārliecību sistēmas konceptuāla pārstrukturēšana un kas raksturojama kā kompleksākais no mācīšanās tipiem. Šī mācīšanās analizēta turpmākajās apakšnodaļās.

1.2. Mācīšanās kā pieredzes jēgas konstruēšana

Iepriekšējā apakšnodaļā analizēts pieredzes jēdziens un tā sasaiste ar mācīšanos, dzīvespasaulē un realitātes izziņu un interpretāciju. Mēs konstruējam pieredzētā jēgu no skatpunkta, kas veidojies līdzšinējā dzīves pieredzē, balstoties esošajās zināšanās, priekšstatos, pieņēmumos, kas bieži vien ir nepilnīgi. Mēs mācāmies mijiedarbībā starp apkārtējās pasaules norisēm un savu subjektivitāti. Transformatīvās mācīšanās teorijas iedibinātājs Dž. Mezirovs kā nozīmīgākās izmaiņas mācīšanās ceļā skaidro jēgas konstruēšanas ietvara transformāciju (Mezirow, 1991) – tā ir pārkārtojoša, pārstrukturējoša mācīšanās, kas izmaina perspektīvu – jēgas konstruēšanas ietvaru, caur kuru mēs interpretējam pieredzi un pieņemam savus lēmumus. Mainoties perspektīvai, izmainās arī pieredzes interpretācija, pārkārtojas uzskatu sistēma. Uzmanības lokā nonākušie nepilnīgie priekšstati tiek pārvērtēti un pilnīgoti. Savā būtībā tā ir emancipējoša teorija, kas skata procesus, kuru rezultātā indivīda dzīvespasaulē perspektīva (jēgas konstruēšanas ietvars) top pilnīgāka, iekļaujošāka, realitāti precīzāk atspoguļojoša un funkcionālāka. Tajā būtiski ir tādi jēdzieni kā kritiskā refleksija, pārformulēšana, priekšstatu pārvērtēšana, diskurss, dezorientējoša dilemma, jēgas konstruēšana, jēgas konstruēšanas ietvars, perspektīvas pilnveide un ierastais domāšanas veids.

Tomēr pārveidojoša mācīšanās skaidrota arī citās teorijās un pieejās, papildinot Dž. Mezirova sākotnējo skatījumu. Šīs papildinošās izpratnes tiks analizētas nākamajā apakšnodaļā, veidojot salīdzinošu pārskatu, kā arī veidojot jēgas konstruēšanas ietvara transformāciju dialektisku izpratni.

1.2.1. Transformatīvās mācīšanās teorijas aizsākums

Transformatīvās mācīšanās pamatideja ir šāda: caur pieredzi mēs konstruējam un rekonstruējam savas dzīvespasaulē interpretāciju. Mēs sagaidām, ka jau reiz notikušais atkārtosies, veidojam priekšstatus un gaidu kopas. Tādējādi mēs veidojam domāšanas paradumus un ietvaru, caur kuru interpretējam pasauli. Tas ir samērā stabils pamats, kas mums dod iespēju konstruēt jēgu tam, kas ar mums notiek, orientēties pasaules norisēs un līdz ar samērīgu paredzamību dod mums drošības izjūtu. Šis jēgas konstruēšanas ietvars satur pieņēmumus, kas tikuši integrēti mūsu pasaules skatījumā bez kritiskas to pārbaudes. Daudzas vērtības, pieņēmumus un pārliecības mēs asimilējam ikdienas dzīvē, tam nepievēršot īpašu vērību. Tie tiek pieņemti par pašsaprotamiem līdz brīdim, kad kāds notikums, viedoklis vai ideja izaicina šo perspektīvu (Cranton & King, 2003). Tādējādi esam spiesti pārvērtēt savus pieņēmumus un uzskatus, kas vada turpmāko rīcību.

Transformatīvās mācīšanās teorijas aizsākumi meklējami 20. gs. 70. gadu beigās ASV,

kur Kolumbijas universitātes Skolotāju koledžā tika veikts pamatotās teorijas (*grounded theory*) pētījums (Mezirow, 1978) par sieviešu pieredzi, turpinot mācības pēc ieilguša pārtraukuma, kā rezultātā tika identificēta transformatīvas mācīšanās gaita. Tas ir sieviešu emancipācijas laiks, proti, izmaiņas Rietumu sabiedrībā sieviešu tiesību un sociālās līdzdalības jomā rosināja arvien vairāk sieviešu pievērsties karjerai un turpināt izglītības iegūvi (Newman, 2012). Transformatīvās mācīšanās teorija veidojās kognitīvās psiholoģijas uzplaukuma laikā kā konstruktīvismā balstīta teorija par pieaugušo mācīšanos, kas sniedz skaidrojumu procesam, kurā pieaugušie pārvērtē un maina savus priekšstatus un uzskatu sistēmu. Ziemeļamerikā šī teorija īpaši aktualizējas 20. gs. 80. gadu beigās līdz ar pašvirzītas mācīšanās un kritiskās refleksijas ideju attīstību, kad Stīvens Brukfīlds (*Stephen D. Brookfield*) bija guvis popularitāti ar darbiem par kritisko domāšanu (Cranton, 1996). Pirmais visaptverošais darbs par transformatīvo mācīšanos ir Dž. Mezirova "*Transformative Dimensions of Adult Learning*" jeb "Pieaugušo mācīšanās pārveidojošās dimensijas" (Mezirow, 1991).

Sākotnēji jaunā teorija tiek nosaukta par perspektīvas pārveides (*perspective transformation*) teoriju (Mezirow, 1978), šobrīd, attīstoties atšķirīgām transformatīvās mācīšanās teorētiskajām pieejām, šādi tiek ieteikts dēvēt sākotnējo Dž. Mezirova teoriju (Hoggan et al., 2017), bet transformatīvo (*transformative*) vai transformējošo (*transformational*) mācīšanos lietot kā apzīmējumu metateorijai, kas apvieno plašāku pētniecisko tradīciju, pētniecisko paradigmu (Hoggan, 2016b). Turpmāk apzīmējumi "transformatīvās mācīšanās teorija" (TMT) un "transformatīvā mācīšanās" (TM) skaidrības labad lietoti, lai apzīmētu transformatīvās pedagoģijas tradīciju, kuras aizsācējs ir Dž. Mezirovs, iekļaujot arī teorijas turpmāko attīstību citu autoru darbos.

Dž. Mezirovs balsta savu teoriju Jirgena Hābermāsa filozofijā par komunikatīvo darbību un kritisko diskursu, Džona Djūija progresīvās izglītības filozofijā, Paulu Freires kritiskās pedagoģijas un emancipācijas idejās, teorijās par pieaugušo refleksiju (Donalds Šons, Deivids Kolbs, Pīters Džārviss un citi), Žana Piažē kognitīvās attīstības teorijā, kā arī analizē jēgas konstruēšanas ietvaram radniecīgus jēdzienus citu autoru darbos, piemēram, Tomasa Kūna paradigmas jēdzienu, Karla Popera gaidu horizontu, Ludviga Vitgenšteina valodas spēles, Ērvina Rota (*Irvin Roth*) uztveres filtrus (Mezirow, 1991). Transformatīvās mācīšanās teorija (TMT) tikusi pamatota dažādās disciplīnās – attīstības un kognitīvajā psiholoģijā, psihoterapijā, socioloģijā, filozofijā (Cranton & Taylor, 2012).

Eiropas pētnieku vidū TMT popularizējas 21. gs. sākumā (Hoggan, 2016a; Laros et al., 2017). Eiropā TMT pieaugušo izglītības jomas publikācijās parādās pēc 2000. gada, pārsvarā tiek lietota kā papildinājums jau esošajai teorētiskajai bāzei, maz kā bāzes teorija un bieži vien – neņemot vērā teorijas turpmāko attīstību (Kokkos, 2012, 2014). Jaunāks pavērsiens teorijas

attīstībā ir paralēļu vilkšana starp *Bildung* teoriju un TMT (Laros et al., 2017). Arī Latvijā aizstāvētajās disertācijās transformatīvās mācīšanās ideja tikusi integrēta (Brigmane, 2012; Odiņa, 2004; Renigere, 2016; Šinkus, 2019), pamatā iekļaujot to pedagoģiskajos modeļos, nevis pētot transformatīvo mācīšanos (TM) kā specifisku pieredzi. Ideja par perspektīvas transformāciju nav sveša arī atšķirīgās teorētiskajās tradīcijās un modeļos, piemēram, *Bildung* teorijā, Paulu Freires kritiskās pedagoģijas modelī, ekspansīvās mācīšanās teorijā, kritiskās domāšanas diskursā, kas tiks aplūkotas nākamajā apakšnodaļā. Līdz ar šīm tradīcijām jēgas konstruēšanas ietvara pilnveide kritiskajā refleksijā ir klātesoša arī Latvijas pedagoģiskajā domā.

Par paradigmas maiņu pedagoģijā Latvijas kontekstā (kā izmaiņām dominējošajā domāšanas modelī, specifiskajā zinātniskajā skatījumā vai konceptuālajā sistēmā) ticis plaši diskutēts 20./21.gs. mijā sakarā ar izglītības sistēmas pārstrukturēšanos un demokratizēšanos pēc Latvijas valstiskās neatkarības atjaunošanas 1990. gadā (Blūma, 1999, 2016; Briška et al., 2006), bet faktiskā paradigmas maiņa izglītības praksē joprojām ir aktuāla (Oliņa et al., 2018; Prudnikova, 2020). Transformatīvās mācīšanās teorija sniedz ieskatu tajā, kā šāda paradigmu maiņa ir iespējama indivīda līmenī mācīšanās ceļā, un iezīmē arī to, kādā kontekstā tas var notikt. Covid-19 pandēmija ir radījusi paradigmatiskas izmaiņas provocējošu situāciju, tomēr nav garantiju, ka tas rezultēsies paliekošās, jēgpilnās izmaiņās izglītības praksē.

TM balstās specifiskā izglītības filozofijā ar saviem pieņēmumiem par izglītības nolūku, skolotāja lomu, zināšanu dabu, tā nav vienkārši mācīšanas tehnika vai metodoloģija. Faktiski tā var pildīt metateorijas funkciju (Hoggan, 2016b).

Teorijas sociāli lingvistisko kontekstu veido J. Hābermāsa filozofija (Mezirow, 1991, 2012). Pamatojot TMT, Dž. Mezirovs balstās J. Hābermāsa izpratnē par komunikatīvas un instrumentālas darbības fundamentālu nošķirumu (Habermas, 1972), nodalot komunikatīvu un instrumentālu mācīšanos, kā arī izpratnē par refleksijas emancipējošo spēku (Habermas, 1984). Instrumentālā mācīšanās saistāma ar eksakto zinātņu pozitīvisma paradigmu, loģiskiem algoritmiem, problēmu risināšanu. Instrumentālas mācīšanās procesā tiek apgūtas tehniskas zināšanas, tā balstās hipotētiski deduktīvā loģikā un cēloņsakarību izpratnē. Turpretī komunikatīva mācīšanās saistās ar praktisku jeb komunikatīvu zināšanu konstruēšanu, kas saistās ar iekļaušanos sabiedrībā, atbilstošo kultūras normu izpratni un situatīvu interpretāciju, starppersonu inteliģenci un sociālajām prasmēm, vēstījuma interpretāciju saziņā, sadarbību. Komunikatīva diskursa nozīme ir nonākt pie atbilstošākā sprieduma, nevis izvērtēt apgalvojuma patiesumu; tam ir nepieciešama komunikācijas partnera perspektīvas izpratne. Transformatīva mācīšanās var ietvert perspektīvas pilnveidi abās mācīšanās jomās, pārvērtējot nereflektīvi pieņemtus priekšstatus un tādējādi iegūstot pilnīgāku priekšstatu un pieņēmumu

sistēmu vai pat pārveidojot jēgas konstruēšanas ietvaru un mainot sociālo kontekstu. Šī tipa mācīšanās saistāma ar kritisko refleksiju un pašizziņu. Faktiski šie mācīšanās tipi nav strikti savstarpēji nodalāmi, jo praksē var noritēt kopā (Cranton, 2016; Mezirow, 1991, 2009, 2012). Transformatīvas mācīšanās teorija Dž. Mezirova interpretācijā ir metakognitīva, evidenciāla (instrumentāla) un dialogiska (komunikatīva) domāšanas epistemoloģija (Mezirow, 2009).

Teorijā dominē konstruktīvisma pieņēmumi par zināšanu tapšanu, kur katram indivīdam ir subjektīva pieredzes interpretācija un pasaules uztvere. Jēgas konstruēšanas ietvars (perspektīva) nosaka jaunas pieredzes uztveri un interpretāciju, kā arī katra jauna pieredze vai nu iekļaujas šajā perspektīvā, vai arī to tiecas pārveidot. Transformatīvā mācīšanās saistās ar šo kognitīvo procesu izzināšanu, apšaubīšanu un labošanu. Jebkura indivīda jēgas konstruēšana ietver kādas nekritiski asimilētas perspektīvas no subjekta dzīvespasaules – kopienas, kultūras, sociālās pasaules. Nekritiski veidoti pieņēmumi ietver sagrozījumus, stereotipus un aizspriedumus. Veidojas ekspektācijas, kas balstītas pagātnes pieredzē. Tādējādi mūsu lēmumu pieņemšanas procesu un rīcību vada šis jēgas konstruēšanas ietvars un pieņēmumi līdz brīdim, kad sastopamies ar situāciju, kas neiekļaujas iepriekš noteiktajās ekspektācijās, un pārvērtējam nekritiskos pieņēmumus (Cranton & Taylor, 2012). Džona Djūija filozofijā šāds perspektīvas pārveides process ir pieredzes transformācija (Dewey, 1938/1997) – tiek pārveidots mijiedarbības ar vidi modelis un potenciāli arī pārveidota kultūra.

Transformatīvās mācīšanās teorijā ietverti humānisma pieņēmumi, ka cilvēka daba pēc būtības ir laba, mēs spējam izdarīt izvēles, mums piemīt attīstības un izaugsmes potenciāls, mēs paši veidojam savu realitāti (Cranton & Taylor, 2012). Tiek pieņemts, ka transformatīvas mācīšanās norisei ir nepieciešami humāni, atraisoši, atklātu diskusiju rosinoši apstākļi.

TM teorijā parādās Frankfurtes skolas filozofiskais devums (galvenokārt jau minētais J. Hābermāss) un kritiskās sociālās teorijas kritika sociālajai nevienlīdzībai un sabiedrības organizācijai. Dominējošā ideoloģija lielākajā daļā sabiedrības tiek pieņemta kā dabisks veids, kā domāt un rīkoties, tostarp padara pieņemamu nevienlīdzības un diskriminācijas faktu. Kritiskā teorija cenšas šo stāvokli izprast, lai to mainītu (Brookfield, 2005). Tātad eksistē nekritiski pieņemti priekšstati, kas šķietami darbojas visas sabiedrības interesēs, piemēram, kapitālisms un ideja par materiālo vērtību akumulēšanu un dzīves centrēšanu ap to. Dž. Mezirovs transformatīvo mācīšanos skaidro kā šādu nekritiski asimilētu vērtību, pārliecību un priekšstatu pārvērtēšanu. Viņa teorētiskā devuma centrā ir indivīda perspektīva, sabiedrības pārmaiņām pievēršot mazāk uzmanības, par ko ir saņemta kritika (Cranton & Taylor, 2012). Stīvens Brukfilds ir definējis septiņus centrālos kritiskās teorijas uzdevumus: apstrīdēt ideoloģijas, apstrīdēt hegemoniju, atmest varas attiecības, pārvarēt atsvešinātību, mācīties atbrīvošanos, izmantot spriestspēju, demokrātijas praktizēšana (Brookfield, 2005). Faktiski

katra šī uzdevuma realizēšana prasa priekšstatu pārvērtēšanu un transformatīvu mācīšanos.

1.2.2. Transformatīvās mācīšanās norise

Dž. Mezirova pētnieku grupas 20. gs. 70. gadu beigās izveidotais 10 soļu jeb stadiju modelis skaidro transformācijas procesa norisi (2. tabulas kreisā kolonna). Tā ir veidota kā tipizācija, un, lai arī process norit secīgi, tomēr tas nav lineārs un tiek pieļauts, ka noteiktie soļi var būt pakļauti izmaiņām (Mezirow, 1991).

2. tabula

Transformatīvās mācīšanās gaitas atspoguļojuma variācijas

| Dž. Mezirova identificētā TM gaita (Mezirow, 1991) | P. Krentones TM 7 aspekti (Cranton, 2002) | A. Nola tipiskās 5 TM fāzes (Nohl, 2015) |
|--|---|--|
| 1 Dezorientējoša dilemma Pašizpēte un iedziļināšanās 2 sevī ar baiļu, dusmu, vainas vai kauna izjūtām | 1 Aktivācijas notikums, kas tipiski izgaismo neatbilstību starp indivīda priekšstatos pašsaprotamo un notikumā piedzīvoto | 1 Nenoteikts aizsākums, sastopoties ar kaut ko nebijušu |
| 3 Savu pieņēmumu kritiska izvērtēšana 4 Apzināšanās, ka neapmierinātība un pārmaiņu norise ir bijusi līdzīga arī citiem | 2 Pieņēmumu formulēšana – tiek atpazīti lielākoties neapzinātie pamatpriekšstati, kas tikuši asimilēti nekritiski 3 Kritiska pašrefleksija – priekšstatu apšaubīšana un pārbaude par to izcelsmi, izraisītājām sekām un nozīmi | 2 Nebijušais tiek eksperimentāli un nevadīti izzināts (bez apzinātas ievirzes pārmaiņās) |
| 5 Jaunu lomu, attiecību un rīcības iespēju izzināšana 6 Turpmākās rīcības plānošana 7 Zināšanu un prasmju apguve ieplānotā īstenošanai | 4 Atvērtība alternatīviem skatpunktiem un viedokļiem 5 Iesaistīšanās diskursā, kur tiek izvērtēti pierādījumi, argumenti un izzinātas alternatīvas perspektīvas un tiek konstruētas konsensa zināšanas | 3 Sociālas testēšanas un atspoguļošanas fāze, kurā tiek meklēti domubiedri un gūta atgriezeniskā saite no plašākas sabiedrības |
| 8 Jaunu lomu provizoriska izmēģināšana 9 Prasmīguma un pašpaļāvības veidošanās jaunajās lomās un attiecībās | 6 Tiek mainīti priekšstati un pārveidota perspektīva, padarot to pamatotāku un atvērtāku turpmākām korekcijām | 4 Nozīmīguma maiņa, kurā jaunā prakse pamazām kļūst no marginālas par būtisku dzīves daļu |
| 10 Reintegrācija sabiedrībā, balstoties uz nosacījumiem, ko diktē jaunā perspektīva | 7 Izmaiņu iedzīvināšana – izturēšanās, domāšana un runa saskaņā ar pārveidotajiem priekšstatiem un perspektīvu | 5 Sociālā konsolidēšana un biogrāfijas pārinterpretēšana, jaunās prakses stabilizēšanās |

Teorijai attīstoties, daļa autoru atsakās no idejas par 10 konkrētiem soļiem. Piemēram, Patrīcija Krentone (*Patricia Cranton*) izdala septiņus TM norises aspektus, kas atainoti

2. tabulas 2. kolonnā. Viņa skaidro, ka transformatīvas mācīšanās process var pakāpeniski noritēt arī bez būtiskiem saspīlējumiem, tādējādi perspektīvas transformācijas fakts tiek konstatēts tikai pēc ilgāka laika, identificējot mainījušos priekšstatus, uzskatus, pozīciju. Bieži vien nav iespējams precīzi identificēt, kas konkrēti ir izraisījis pārmaiņas (Cranton, 2002). Arī Dž. Mezirovs turpmākajos darbos norāda, ka transformācijas var noritēt gan pakāpeniski, kumulatīvi un relatīvi neapzināti, gan arī kā konkrēti, intensīvi, atmiņā atsaucami, krīzes situācijai pielīdzināmi notikumi (Mezirow, 2007b, 2009, 2012).

Arnds Nols (*Arnd-Michael Nohl*) empīriskā pētījumā, kas aptvēra dažādas sociālās grupas un tematiskās jomas, identificēja tipiskākās piecas transformatīvas mācīšanās pieredzes fāzes (3. kolonna 2. tabulā). Šis pētījums tika veikts, integrējot TMT un *Bildung* kā transformatīva procesa izpēti tradīciju. Transformatīvā mācīšanās tika identificēta informālās mācīšanās kontekstos kā nozīmīga pētījuma dalībnieku biogrāfijas daļa, kas drīzāk bija viņu pašu iniciatīva, nevis organizēts pedagoģiskais process. Šis pētījums atklāja, ka pārveidi var iniciēt ne vien krīze vai dezorientācijas situācija, bet arī neparastas sakritības un atklājumi (Nohl, 2015).

Salīdzinātie trīs mācīšanās gaitas atspoguļojumi tapuši atšķirīgos kontekstos (sieviešu atgriešanās formālajā izglītībā ASV un emancipācija; pieaugušo neformālās un augstākās izglītības konteksts Kanādā; pavērsieni dažādu vecumgrupu jauniešu un pieaugušo biogrāfijās informālās mācīšanās kontekstos Vācijā), iekļaujot atšķirīgas sabiedrības grupas, līdz ar to ietver gadījumu specifiku. Tā kā pētītā mācīšanās ir komplekss, daudzdimensionāls process, lineāru un viennozīmīgu norises modeli, kas pietiekami precīzi atspoguļotu mācīšanos dažādos kontekstos, situācijās un vecumgrupās, konstruēt varētu nebūt iespējams.

Vienā no saviem pēdējiem rakstiem Dž. Mezirovs apkopo nozīmīgus aspektus, ko ietver TM process (Mezirow, 2009): (1) kritiska refleksija par konkrēto pieņemumu veidošanās nosacījumiem, to dabu un izrietošajām sekām – vērtēti var tikt gan savi, gan apkārtējo pieņemumi; (2) instrumentālas mācīšanās kontekstā, izmantojot empīriskas izpēti metodes, tiek noteikts uzmanības lokā esošā fenomena patiesums; (3) komunikatīvas mācīšanās kontekstā, no brīvas gribas un pilnvērtīgi iesaistoties ilgstošā, informētā diskursā, tiek konstruētas pamatotākas, sociāli validētas pārlicības; (4) tādas dispozīcijas veidošanās, kas kļūst arvien atvērtāka gan savu, gan citu cilvēku pieņemumu kritiskai izvērtēšanai, tiecoties validēt savu izpratni brīvā diskursā, kā arī turpmāk rīkoties atbilstoši jaunajai izpratnei.

Tādējādi centrālie transformācijas mehānismi Dž. Mezirova teorijā ir kritiskā jeb vērtējošā refleksija un diskurss. Kritiskā refleksija tiek izprasta specifiski kā metakognitīva refleksija par premisām, kuras ir kādas pieņemuma vai pārlicības pamatā (Mezirow, 1990). Dž. Mezirovs pievērš uzmanību refleksijas atšķirīgajai specifikai, ja tā vērsta uz

problēmsituācijas satura, norises vai premisu izvērtēšanu. Ar potenciālu perspektīvas transformāciju tiek saistīta tieši refleksija par premisām (Mezirow, 1991). Vēlāk kritikas ietekmē kā neapzinātu transformācijas mehānismu viņš iekļauj arī intuīciju, kas savā veidā pilda kritiskās refleksijas par pieņēmumiem lomu (Mezirow, 2009).

Laika gaitā Dž. Mezirovs refleksijas jēdzienu pamazām aizstāj ar pārformulēšanas (*reframing*) jēdzienu, lai vērtējošās izziņas fenomenu nereducētu uz primāri kognitīvām funkcijām un racionālās domāšanas jomu, bet ietvertu dažādus izziņas veidus, tai skaitā emocijas, radošumu un intuīciju, garīgo un reliģisko pieredzi, kontekstualitāti un starppersonu attiecību veidošanas jomu (Mezirow, 1990, 1998, 2007a).

Tiek izdalīti divi šīs refleksijas tipi – subjektīvā un objektīvā pārformulēšana (Mezirow, 2007a), kas attiecīgi nosaka dažādas transformatīvās mācīšanās ievirzes. Objektīvā pārformulēšana ietver kritisko refleksiju par citu cilvēku pieņēmumiem, sastopoties ar tiem, piemēram, naratīvā vai praktisku uzdevumu un problēmu risināšanas situācijā. Subjektīvā pārformulēšana ietver vērtējošu pašrefleksiju par saviem pieņēmumiem, kas var būt attiecināmi arī uz esošo nesakrītību naratīvā, sistēmā, organizācijā, darbavietā, starppersonu attiecībās, izjūtās vai attiecībā uz mācīšanās paņēmieniem un izziņu (Mezirow, 2012). Tādējādi jēgas konstruēšanas ietvara transformācija var būt vērsta uz apkārtējās pasaules skaidrojumu vai arī uz savas subjektīvās pozīcijas pārvērtēšanu. Subjektīvā pārformulēšana tiek saistīta ar lielākiem izaicinājumiem indivīdam, jo saistās ar līdzšinējo domāšanas ieradumu un ekspektāciju kritiku, tā ietver līdzšinējās jēgas konstruēšanas ietvara apšaubīšanu, līdz ar to arī pamatojuma apšaubīšanu līdzšinējai darbības motivācijai un tās loģiskumam. Ir dabiski to uztvert kā draudu identitātei un pašvērtības apziņai, personības integritātei, tas var izsaukt spēcīgu aizsardzības pretreakciju (Mezirow, 1990). Šo TM aspektu nedrīkst ignorēt, organizējot reflektīvu mācību procesu.

Longitudinālā kvalitatīvā pētījumā konstatēts, ka subjektīvā pārformulēšana mēdz būt nevienmērīga un ar pārtraukumiem, tas ir sociāli pastarpināts process ar visai neskaidri nosakāmu virzību (trajektoriju). Tādējādi Dž. Mezirova 10 soļu modelis ir drīzāk eksplīcējošs, attīstības dinamiku skaidrojošs, savukārt faktiskā transformācijas norise ir drīzāk nelineāra, vismaz daļēji neapzināti noritoša. Intervijas ar studentiem uzrādīja, ka, arī iesaistoties dziļā, kritiskā refleksijā par saviem pieņēmumiem, pētījuma dalībnieki bieži vien ieciklējās uz neatrisinātajiem jautājumiem un šķēršļiem, atkal un atkal atgriežoties pie neatrisinātās pretrunas. Pētījuma dalībnieki nosauca arī tādus ierobežojošus aspektus kā laika plānošana, finansiālās iespējas un sociālais spiediens (Finnegan, 2011). Kritiskā refleksija Dž. Mezirova izpratnē tipiski nenorit tūlītējā darbības procesā, ir nepieciešams laiks, pārtraukums, lai veiktu notikušā un darbības analīzi, reflektētu par to (Mezirow, 1998). Arī šajā aspektā transformatīvas

mācīšanās pieredzi ir loģiski pētīt retrospektīvi, lai būtu iespējams fiksēt pētījuma dalībnieku izvērtējumu, atziņas, refleksijas rezultātu.

Pārliecība tiek validēta diskursā, kurā tiek konstruēts konsenss. Kā norāda Dž. Mezirovs, vienīgā alternatīva šai dialektiskajai metodei pieredzes jēgas konstruēšanā ir paļaušanās uz tradīcijām, autoritātēm vai ideju uzspiešana ar varu (Mezirow, 2007a, 2009). Tādējādi būtiska transformatīvās mācīšanās daļa ir pieņēmumu, pārliecību, nolūku, vērtību vai izjūtu sociālā validēšana diskursā. Diskursu Dž. Mezirovs skaidro kā specifisku dialogu, kas ir vērsts uz spriedumu derīguma pamatojuma sniegšanu un plašākā pieejamā pierādījumu un argumentu loka kritisku izvērtēšanu ar mērķi gūt izpratni un vienošanos par pārliecību pamatojumu. Diskursa būtība atšķiras instrumentālas un komunikatīvas darbības un atbilstīgo zināšanu jomās (Mezirow, 1998). Diskurss tiek uzskatīts par neaizstājamu demokratizācijas procesu.

Lai varētu apgalvot, ka TM ir patiešām notikusi, izmaiņām jēgas konstruēšanas ietvarā būtu kaut kādā ziņā jāmanifestējas tālākajā rīcībā, tādējādi apliecinot, ka mācīšanās patiešām ir pilnīgojusi perspektīvu, veidojusi pilnīgāku skatījumu par kādu indivīda dzīvespasauls daļu un apgūtais tiek lietots. Praktiskā darbība (rīcība) gan ir nozīmīga ne tikai TM noslēguma fāzē, tā nav nodalāma no mācīšanās procesa – rīcība ir mācīšanos sekmējoša, tā ir gan mācīšanās konteksts, gan tās iznākums (Newman, 2014). Mācīšanās darbībā ir process, kuru caurauž rīcība un mācīšanās no tās sekām un atgriezeniskās saites, kas faktiski atklājās pētījuma empīriskajā daļā kā skolotāju ikdienu.

Pamatojoties uz iepriekš minēto, iespējams izdalīt piecus būtiskākos transformatīvas mācīšanās pieredzes posmus:

- sākotnējā sastapšanās ar novitāti, kas kalpo par aktivācijas notikumu – potenciāli dezorientējošu vai pārorientējošu pieredzi, bet šo nozīmi iegūst tikai vēlāk;
- novitātes izpēte un pirmējā izpratne, izmēģinājumi, refleksija un iedziļināšanās saistītajos pieņēmumos;
- jaunas perspektīvas formēšanās, pārvarot sākotnējo neskaidrību, arī konkrēta, formējoša atskārsme;
- novitātes izpratnes sociālā testēšana plašākā kontekstā, tiek veikta jaunās perspektīvas papildināšana, pārskatīšana un validācija;
- jaunās perspektīvas dominante turpmākajā darbībā un subjektīvajā interpretācijā, būtisku darbības aspektu pārdefinēšana atbilstoši jaunajai perspektīvai.

Dž. Mezirova modelī transformatīvā mācīšanās ir viens no potenciālajiem iznākumiem, sastopoties ar situāciju (dezorientējoša dilemma), kurā esošie priekšstati izrādās nepilnīgi un nespēj integrēt jauno pieredzi. Sastopoties ar pieredzi, kas nesaskan ar indivīda jēgas konstruēšanas ietvaru, kurā ir sistematizēti priekšstati, ekspektācijas un uzskati, indivīds

piezīvo dezorientāciju. Šī iekšējā pretruna tipiski saistās ar spriedzi un piesātinātām emocijām, tādēļ indivīds ir spiests rīkoties, lai situāciju normalizētu. Viņš var izvēlēties ekspansīvu pozīciju un veļtīt laiku introspekcijai un kritiskai refleksijai vai arī ieņemt aizsardzības vai izvairīšanās pozīciju un lietot dažādus psihiskās aizsardzības mehānismus. Neveiksmīgai transformatīvās mācīšanās norisei un mācīšanās šķēršļu izpētei tās kontekstā zinātniskajā literatūrā veļtīts salīdzinoši maz uzmanības. Lielāka uzmanība tikusi pievērsta mācīšanās situāciju izpētei, kurās noritējusi TM. Tomēr, ja mācību process tiek konstruēts ar mērķi sekmēt transformatīvo mācīšanos, tad būtiski ir analizēt gan potenciālos šķēršļus, gan neveiksmīgas mācīšanās dinamikas scenārijus, gan arī organizatoriski ētiskos aspektus. Šāda teorētiska analīze veikta 1.4. apakšnodaļā.

Jēgas konstruēšanas ietvara transformācija atbilstoši TMT ir nozīmīgākais TM rezultāts. Laika gaitā gan tikuši lietoti atšķirīgi jēdzieni šo izmaiņu apzīmēšanai.

Kognitīvās psiholoģijas iespaidā Dž. Mezirovs sākotnēji transformācijas būtību skaidro caur psihisko shēmu (*meaning scheme*) un jēgas konstruēšanas ietvara (*meaning perspective*¹⁰) jēdzieniem, pozicionējot TM vispārīgā mācīšanās tipoloģijā (mācīšanās, veidojot psihiskās shēmas, papildinot šīs shēmas, pārveidojot shēmas, pārveidojot personas jēgas konstruēšanas ietvaru, kur TM noris, kad tiek pārvērtētas un koriģētas pieņēmumu premisas). Jēgas konstruēšanas ietvars ir pieņēmumu struktūra, caur kuru pagātnes pieredze asimilē un pārveido jauno pieredzi (Mezirow, 1991).

Psihiskās shēmas tiek skaidrotas kā pieredzes jēgas konstruēšanas struktūru komponenti, ko veido specifiskas ekspektācijas, pārliecības, attieksme, vērtējumi un emocijas, kas iesaistītas pieredzes interpretācijā. Tās atspoguļo indivīda ieradumus un ekspektācijas, kas ietekmē un ir pamatā konkrētai uzvedībai vai uzskatam, piemēram, kāda pieņemama uzvedība skolas ēdnīcā vai kāda ir ugunsdrošības instruktāžas žurnāla jēga. Izmaiņas psihiskajās shēmās ir bieža un ikdienišķa parādība (Taylor, 1998). Tās vārdos neizteikti (*tacitly*) formē pieredzētā interpretāciju un nosaka, kā indivīds spriež, apzīmē objektus un attiecina cēloņsakarības. Psihiskās shēmas darbojas neapzināti, tās patvaļīgi nosaka, kas un kā tiek uztverts, tādējādi veido darbības automātiku (Mezirow, 2012). Saistītās psihiskās shēmas veido perspektīvu – ietvaru, kas vada un regulē jaunas informācijas interpretāciju un indivīda darbību.

Vēlāk Dž. Mezirovs pārskata un precizē teoriju, skaidrojot jēgas konstruēšanas struktūras un terminoloģiju. Vispārīgā struktūra, kurā tiek sistematizēti priekšstati, ir jēgas konstruēšanas

¹⁰ Latvijas zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisija iesaka lietot *meaning perspective* jēdziena tulkojumu "semantiskais aspekts" (Izraksts no LZA TK 25.01.2022. sēdes protokola Nr.1-1163).

ietvars (*frame of reference*¹¹), kas ir sava veida koordinātu sistēma, kurā jebkura pieredze tiek interpretēta caur indivīda priekšstatu un uzskatu sistēmu. Caur šo ietvaru tiek interpretēta maņās uztverto signālu nozīme, veidota loģiskā sasaiste starp pieredzēto, izvērtēts tā nozīmīgums un tādējādi tiek konstruēta pieredzētā jēga.

Transformatīvo mācīšanos Dž. Mezirovs definē kā “(..) *procesu, kurā mēs transformējam problemātiskus jēgas konstruēšanas ietvarus (..) – pieņēmumu un ekspektāciju kopas – lai padarītu tos iekļaujošākus, diferencētākus, atvērtākus alternatīvām, refleksijai un emocionāli spējīgus mainīties. Šādi ietvari ir labāki, jo tie drīzāk ģenerē pārlicības un viedokli, kas izrādīsies patiesāki vai pamatotāki, lai vadītu rīcību*”¹² (Mezirow, 2009, p. 92). Jēgas konstruēšanas ietvars ir kultūras un valodas struktūra, kas ietver kognitīvos, konatīvos un afektīvos komponentus. Sākotnēji definētajiem trim jēgas konstruēšanas ietvaru tipiem – epistēmiskajiem, sociolingvistiskajiem un psiholoģiskajiem (veidošanos ietekmē atšķirīgi faktori) – tiek pievienoti arī morāli ētiskie, reliģiskie, ar veselību saistītie, estētiskie tipi un mācīšanās stili (Mezirow, 2009).

Pārskatot teoriju, Dž. Mezirovs pārformulē arī mācīšanās tipoloģiju, izdalot 3 mācīšanās norises veidus: esošā jēgas konstruēšanas ietvara (*frame of reference*) paplašināšana vai precizēšana, jauna jēgas konstruēšanas ietvara apgūšana, esošā jēgas konstruēšanas ietvara transformēšana (Mezirow, 2007a). Šāds iedalījums savā ziņā mazina lietoto jēdzienu pretrunību Dž. Mezirova vēlīnajos darbos, tomēr joprojām šāda tipoloģija praktiska pētījuma vajadzībām ir pārāk nespecifiska un transformatīvas mācīšanās variācijas labāk raksturo vēlāko pētnieku empīrisku pētījumu un to apkopojumu ceļā veidotās tipoloģijas (piemēram, Hoggan, 2016a).

Jēgas konstruēšanas ietvaram tiek izdalītas divas dimensijas – domāšanas veids jeb domāšanas ievirze¹³ (*habit of mind*) un no šī domāšanas veida izrietošie uzskati (*points of view*) (Mezirow, 1997, 2012). Piemēram, ja indivīda domāšanas veids ir etnocentrisks, tad viņš var demonstrēt tendenci citu tautību pārstāvjus uztvert kā neuzticamus vai citādi nepilnīgākus par savas tautības pārstāvjiem. Pozitīvas pieredzes ietekmē var mainīties uzskati par konkrētu tautību, saglabājot iepriekšējo domāšanas veidu par pārējo tautību pārstāvjiem (Mezirow, 2009). Līdzīgi arī skolotājs var mainīt viedokli par kādu konkrētu digitālu rīku, bet nemainīt domāšanas veidu, kas nosaka skepsi un neuzticēšanos digitālajām tehnoloģijām kā tādām. Domāšanas veids ietverot vispārīgus, abstraktus, orientējošus, domāšanas, jušanas un rīcības paradumus, kas darbojas kā uztveres un domāšanas filtri (Mezirow, 2007a). Domāšanas veids

¹¹ Latvijas zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisija iesaka *frame of reference* apzīmēšanai lietot jēdziena tulkojumu “atskaites sistēma” (Izraksts no LZA TK 25.01.2022. sēdes protokola Nr.1-1163).

¹² Autores tulkojums no angļu valodas.

¹³ Alternatīvs lietotais jēdziens ir “ierastās ekspektācijas” – *habits of expectation* (Mezirow, 2007a).

tādējādi gan, no vienas puses, sniedz iespēju konstruēt pieredzētā jēgu un veidot pieredzes interpretāciju, gan arī, no otras puses, šie domāšanas filtri ierobežo un sašķoba realitātes izpratni (Taylor, 1998). Šo jēdzienu salīdzinājums atklāj, kā faktiski, mainoties viena koncepta izpratnei, var nemainīties domāšanas ievirze un plašāka konceptuālā izpratne (jēgas konstruēšanas ietvars).

No domāšanas veida un ar to saistītajām ekspektācijām izriet indivīda uzskati. Ja domāšanas veids nav nepastarpināti izpētāms, tad indivīda paustie uzskati, demonstrētais skatpunkts ir relatīvi apzinātāks un līdz ar to arī var saņemt kritiku un atgriezenisko saiti no apkārtējiem (Mezirow, 2007a, 2009). Piemēram, ja skolotājs kā pašsaprotamu un normālu sagaida, ka skolēni mācību stundas laikā iesaistīsies diskusijā un paudīs viedokli, tad no tā var izrietēt, ka uz pasīvu skolēnu darbību viņš reaģēs ar neizpratni vai pat aizvainojumu un sašutumu. Uzskats šajā kontekstā ir psihiskā shēma, kas ietver specifiskas pārliecības, izjūtas, spriedumus, intuitīvu saprašanu un attieksmes, kas tādējādi formē realitātes interpretāciju.

TMT literatūrā vērojams neviendabīgs terminu lietojums laika gaitā, kā arī pretrunas to pakārtojumā. Skaidrības labad pētījuma kontekstā kā centrālais, vispārinātais jēdziens transformāciju raksturošanai tiek lietots jēdziens jēgas konstruēšanas ietvars.

Transformatīvās mācīšanās teorija tiek uzskatīta par specifiski pieaugušo mācīšanās teoriju, jo, lai iesaistītos kritiskā refleksijā un diskursā, nepieciešama zināma brieduma pakāpe. Dž. Mezirovs skaidro, ka pusaudži var apgūt kritisko refleksiju par apkārtējo pieņēmumiem, tomēr vērtējoša pašrefleksija par saviem pieņēmumiem ir raksturīgāka pieaugušo vecumposmā (Mezirow, 2012). Tai pašā laikā var teikt, ka pieaugušo vecumposmā aktuāla ir esošo, stabilizēto priekšstatu un prasmju pilnveide, kamēr bērni un pusaudži savus priekšstatus un jēgas konstruēšanas ietvarus vēl tikai veido. Tipiski gan arī pieaugušie mācīšanās aktivitātēs neiesaistās primāri, lai rekonstruētu savu jēgas konstruēšanas ietvaru (Cranton, 2016). Par kognitīvās attīstības nozīmību perspektīvas pārveidē nav vienprātības, ja tiek integrēta izpratne par dažādiem izziņas veidiem, ne tikai apzinātu un mērķtiecīgu kritisko refleksiju perspektīvas pilnveidē (Merriam, 2004). Bieži vien pārveidojoša mācīšanās norit neapzināti, intuīcijai pildot vērtējošās refleksijas un pieņēmumu pārbaudes lomu. Pedagoģa loma ir palīdzēt audzēkņiem apzināt šo procesu un atbalstīt viņus tajā (Mezirow, 2009). Dž. Mezirovs gan aizstāv viedokli par kritiskas refleksijas un apzinātas analīzes centrālo vietu perspektīvas pilnveides procesā, par ko izteikta kritika, kas tiks atspoguļota tālākajās rindkopās.

1.2.3. Transformatīvās mācīšanās teorijas kritika

Teorijas kritikas izpēte palīdz noteikt teorijas robežas (nošķirumu no citām) un vājās puses, iespējas pilnveidei un sasaistei ar citām teorētiskajām pozīcijām. Pateicoties savai

popularitātei un aktualitātei, teorija ir saņēmusi gana daudz kritikas, kas gan ne vienmēr ir pamatota visaptverošā literatūras analīzē (Hoggan et al., 2017; Kokkos, 2014), piemēram, apgalvojot, ka Dž. Mezirova teorija pilnībā ignorē intuīcijas, emociju vai sociālā konteksta nozīmi, kas ir pārspīlējums. Jāņem arī vērā, ka Dž. Mezirovs teoriju laika gaitā ir pārskatījis un pilnveidojis, ņemot vērā kritiku (Baumgartner, 2012).

P. Džārviss norāda, ka TMT nesniedz visaptverošu mācīšanās izpratni, jo neietver ķermeni mācīšanās skaidrojumā, neietver personas individuālo iezīmju analīzi, neintegre pieredzes jēdzienu kā centrālu, neanalizē sociālo kontekstu kā kompleksu mācīšanās aspektu (Jarvis, 2006). TM skaidrošanai izmantotie piemēri ir šauri specifiski (piemēram, no pieaugušo pedagoģu, kas māca topošos pieaugušo pedagoģus, perspektīvas), no visa plašā kontekstu spektra, kur TM var noritēt, plaši pētīti tiek tikai daži, par ko liecina empīrisko pētījumu apskati (Taylor & Snyder, 2012).

M. Ņūmens kritizē TM koncepciju, vērtējot TM pētījumu rezultātus, kas, viņaprāt, vienkārši demonstrē labu mācīšanos, nevis transformāciju. Viņš apšaubā TM kā nošķirama fenomena eksistenci (Newman, 2012). Es uzskatu, ka transformatīvu mācīšanos nebūtu lietderīgi censties mākslīgi nošķirt no, piemēram, M. Ņūmena minētajām izmaiņām attieksmēs, profesionālajā identitātē vai pilsoniskajā aktivitātē. Drīzāk TM jēdziens palīdz skaidrot šo izmaiņu norisi (mācīšanās dinamiku) un iedabu (*kā?*, nevis *kas?*). M. Ņūmens uzskata, ka nav iespējams objektīvi konstatēt faktu, ka TM ir notikusi – to var secināt tikai paši to piedzīvojušie indivīdi. TM, viņaprāt, nav nošķirams kā mācīšanās veids, drīzāk to varētu raksturot izmaiņu mērogs – cik būtiski mācīšanās ir pārveidojusi cilvēku (Newman, 2012). Var piekrist, ka TM pieredze nav strikti nošķirama no mācīšanās kopumā, šajā promocijas darba pētījumā tas nav arī nepieciešams. TMT ir prizma, kas palīdz interpretēt atsevišķas mācīšanās pieredzes iedabu.

M. Ņūmens apgalvo, ka TMT nepamatoti ir tikusi saukta par fundamentāli atšķirīgu no citām pieaugušo mācīšanās teorijām, kritizē transformatīvas mācīšanās hiperbolizēšanu, kā arī apšaubā apgalvojumu, ka tā ir nozīmīgākā mācīšanās forma (Newman, 2014). Nenoliedzami instrumentālā mācīšanās ir biežāk sastopamā, dominējošā mācīšanās forma (ja tehnisku uzdevumu risināšana ir centrālā dzīvesdarbības forma, tad introspekcijai var būt sekundāra nozīme), un TM patiešām tiek uzskatīta par nozīmīgu, bet salīdzinoši retu parādību pieaugušo izglītības kontekstā (Dirkx, 1998).

Dž. Mezirovs ir saņēmis kritiku par to, ka transformatīvo mācīšanos nesaista ar rīcību un sociālām pārmaiņām (kas izrietētu no kritiskās teorijas). Faktiski TMT ir tikusi raksturota arī kā potenciāls kultūras invāzijas līdzeklis, kas raksturīgs koloniālisma un imperiālisma domai (pēc P. Freires), integrējot transformatīvas mācīšanās idejas mācību plānos ar mērķi īstenot korporāciju un darba devēju intereses – padarīt darbiniekus lojālākus, efektīvākus, organizācijai

lielāku pievienoto vērtību sniedzot. Tādējādi transformatīva mācīšanās tiek organizēta ar mērķi uzlabot organizācijas efektivitāti, nevis kā līdzeklis indivīdu emancipācijai, tātad – kā līdzeklis pārvaldībai izdevīga konsensa iegūšanai (Brooks, 2000). Duglass Jaceks (*Douglas Yacek*) to raksturo kā pieeju “transformēties vai ej bojā”, kur indivīds ir apstākļu spiests pakļauties darba devēju un politikas veidotāju spiedienam (Yacek, 2017). Faktiski arī specifiskie apstākļi, kādi tiek uzskatīti par nepieciešamiem TM norisei (atbalstoša vide, iespējas introspekcijai, pašrefleksijai) savā ziņā ir brīvi pieejami tikai priviligrētajiem, kas kontrastē ar Paulu Freires (Freire, 1974/2005) *conscientizao* ideju kā pretošanos apspiešanai un mazāk priviligrēto sabiedrības grupu mobilizēšanos, pašnoteikšanos.

Tiek kritizēta arī teorijā ietvertā humānisma naivistiskā vadlīnija, ka pašpilnveide un patīkami, diskursu sekmējoši apstākļi neizbēgami novedīs pie sabiedriski derīga rezultāta, tomēr kritiskā spriestspēja un apziņa top attiecībās, darbībā, lēmumu pieņemšanā, apziņa ir gribas izpausme. Indivīda intereses var būt konfliktā ar sabiedrības interesēm (Newman, 2014). Arī šeit velkamas paralēles ar kolonizatoru domāšanas veidu un reliģiskas doktrīnas ieviesējiem raksturīgo naivistisko entuziasmu – uzskatot, ka attiecīgās sabiedrības grupas uzskati, ideoloģija un pasaules uzskats ir kvalitatīvi labāki nekā kādai citai sabiedrības grupai. No kā izriet nosliece dažādos kontekstos censties vienādot, uztiept savus uzskatus un dzīvesveidu, kas būtībā ir kultūras invāzija. Emancipācijas būtība ir gluži pretēja, līdz ar to nesavietojama ar noteiktu uzskatu projicēšanu uz to sabiedrības daļu, kuras uzskati un darbības ir vērstas uz ko citu. Izglītības politikas līmenī tas izceļ paradoksu – noteiktas mācību pieejas iedzīvināšanai nepieciešams kaut aptuvenus konsenss, bet patiesi pieslieties tās īstenošanai ar izpratni var vien brīvprātīgi. Šī ir sava veida atbilde, kādēļ skolu kultūrā ienest sistēmiskas izmaiņas ir tik sarežģīti.

Čads Hogans (*Chad Hoggan*) aizstāv nepopulāro viedokli, ka pēc būtības par transformatīvu mācīšanos var uzskatīt arī sociāli nevēlamas transformācijas, piemēram, radikalizēšanās procesi un dalība reliģiskās sektās pēc būtības var izpildīt transformatīvās mācīšanās rezultātu kritērijus, kaut arī sabiedrības vairākuma viedoklis būtu, ka izmaiņas ir nevēlamas un pat kaitīgas. No radikalizētā indivīda skatpunkta var šķist, ka viņa perspektīva ir tikusi pilnveidota, viņš ir atradis jaunu jēgu savai dzīvei. Tādēļ Č. Hogans iesaka izvairīties no pētnieka subjektīvā vērtējuma par šo izmaiņu pozitīvo vai negatīvo iedabu (Hoggan, 2020).

Transformatīvās mācīšanās teorijas akadēmiskajā diskursā tipiska ir ievirze pašpilnveidē un personības izaugsmē (primāri iekšup vērsta sevis pārveide), kas kontrastē ar kritiskās teorijas diskursu, kas ir primāri vērsts uz kritiku netaisnīgai sabiedrības uzbūvei (mainīt sociālo vidi vai savu pozīciju tajā). Arī pedagogam TM kontekstā nav centrālās lomas – viņš ir koordinators, kas veido mācīšanās apstākļus. Attiecīgi tiek lietotas pieredzes mācīšanās metodes, tiek

mazināta pedagoga loma zināšanu reproducēšanā un atbildība ir dalīta starp klātesošajiem (Newman, 2014). M. Nūmens retoriski jautā, kāds būtībā ir pieaugušo izglītības mērķis – lūkoties iekšup vai sniegties ārpus? Mācības būtu skatāmas kā terapija vai mācības kā darbība? Kas ir prioritārs – vājo pušu attīstīšana vai mācīšanās caur stiprajām pusēm? Mācīšanās vispirms ir jēgas konstruēšana – izprašana, bet vai tai nebūtu jāietver arī darbība, kas vērsta uz konstruētās jēgas iedzīvināšanu praksē?

Diskursa jēdziena interpretācija Dž. Mezirova darbos ir salīdzinoši nepretencioza, tā uzsver empātiju, uzticēšanos, vienlīdzīgu iespēju izteikties. M. Nūmens uzskata, ka nozīmīgāka diskursa forma ir problematizēšana (P. Freires izpratnē), kas koncentrējas drīzāk uz diskusijas objekta izzināšanu, indivīdu pozīcija ir nozīmīga tiktāl, kamēr tās izklāsts palīdz paplašināt izpratni par diskusijas objektu (Newman, 2014). Tādējādi tiek noraidīta pārprastā skolēncentrētas paradigmas ideja, kas liek centrā audzēkņa pārdomas un secinājumus, nesasaistot to ar plašāku, kritiskāku tradīciju, kas aizvestu tālāk par indivīda subjektīvā naratīva tapšanu – līdz kritiskai tā analīzei.

Teorija tika izveidota, balstoties pētījumā par sievietēm, kas iesaistās atbalsta programmās mācību atsākšanā pēc pārtraukuma (Mezirow, 1978). Attiecīgi atklātā 10 soļu dinamika varētu būt attiecināma uz adaptācijas procesu neierastā kultūrvidē un tikt uzskatīta par dzimumspecifisku. Tomēr šāda kritika tipiski netiek vērsta pret sākotnējo transformatīvās mācīšanās teoriju, kas varētu būt skaidrojams ar tālākajiem empīriskajiem pētījumiem, kas gan neapstiprina 10 soļu universālumu. Tomēr konteksts, kurā veidojusies Dž. Mezirova teorija, pētījumā ļāvis saskatīt plašākas vajadzības augstākajā izglītībā par profesionālo prasmju apguvi, saskatīt identitātes, attieksmju, pasaules skatījuma un stereotipisku lomu pārskatīšanas aktualitāti (Yacek, 2017).

Dž. Mezirovs ir akceptējis kritiku un norādījis, ka TM procesā sava vieta ir emocijām, intuīcijai un iztēlei (tomēr uzsverot, ka neapzināta pārlicēību formēšanās var būt saistāma ar stereotipu veidošanu, selektīvu uztveri, ierobežotu izpratni, projicēšanu, racionalizāciju, par pašsaprotamām pieņemtām vērtībām, minimizēšanu vai noliegumu); akceptējis, ka TM izpratne par mācīšanos ir savā ziņā dekontekstualizēta (tomēr uzsverot, ka kontekstuālos faktoros iespējams racionāli, kritiski analizēt); rīcība sociālajā kontekstā (*social action*) nav TMT fokusā (tomēr fokusā ir ieskatu un izpratnes (piln)veidošanās, uz kā tiek bāzēta rīcība); ideoloģijas un varas attiecību kritikai netiek piešķirta centrāla loma (tā pastāv vien kā jebkuru citu ideoloģiju un pieņēmumu kritiska pārvērtēšana) (Mezirow, 2009).

Dž. Mezirova primāri kognitīvi orientētais mācīšanās skaidrojums spēj ietvert dažādas pētniecības tradīcijas, tomēr visbiežāk tā fokusā ir mācīšanās kā apzināta, secīga darbība, kas otrajā plānā atstāj mācīšanās skaidrojumus, kas ietver neapzinātos psihes procesus un tādu

mācīšanos, kura notiek bez valodas pastarpinājuma – implicīta, taktila, ārpus cilvēka apzinātības noritoša mācīšanās. Tomēr E. Teilors norāda uz pētījumiem, kas atklāj neapzinātos mācīšanās aspektus, vērsot uzmanību uz implicītas izziņas iespēju (Taylor, 2001). Neapzinātās domāšanas teorijas pētījumi psiholoģijā apliecina, ka pretstatā apzinātai, racionālai izsvēršanai intuitīva lēmumu pieņemšana mēdz būt veiksmīgāka kompleksu problēmu risinājumā, piemēram, zemapziņai ir lielāka informācijas apstrādes kapacitāte nekā apziņai (Dijksterhuis & Nordgren, 2006). Šajā gadījumā lēmuma pieņemšanas premisas var nebūt iespējams pakļaut refleksijai un tālākai analīzei.

Ir noraidīta savulaik aktuālā premisa par cilvēka vispārējo racionalitāti, kur tiek pieņemts, ka normālos apstākļos dominē racionālā domāšana, no tās novirzoties vien emociju ietekmē. D. Kānemana un kolēģu pētījumi liecina, ka eksistē sistemātiskās kļūdas cilvēku domāšanā, ko nosaka drīzāk izziņas mehānisma iezīmes, nevis emociju izmainīta domāšana. Nenoteiktības apstākļos mēs kļūdāmies, sagaidot atbilstību jau pieredzētajam, vērtējot jaunas situācijas pēc to līdzības ar iepriekšējām, kurās visdrīzāk iespēju daudzveidība ir pārstāvēta nevienmērīgi. Mēs kļūdāmies, ņemot vērā tikai mums pieejamos gadījumus un zināmos scenārijus, neievērojot, cik neproporcionāla ir izlases kopa. Arī pielāgošanās un piesaiste ietekmē mūsu spriedumus par labu tam, ko uzskatām par vēlamu scenāriju. Pastāv arī afekta heuristika, kur lēmumus tieši vada patika vai nepatika, nepievēršot uzmanību rūpīgākas izsvēršanas iespējai. Sistemātiska neobjektivitāte mēdz parādīties arī lēmumu pieņemšanā riska situācijās (piemēram, derībās) (Kahneman, 2012).

Savukārt ekspertu darbībā ir novērojama precīza intuīcija – intuīcija kā atpazīšana, kas darbojas jomās un situācijās, kurās ir uzkrāta ilgstoša pieredze. Tā ir ātra, pat spontāna domāšana un lēmumu pieņemšana – eksperta līmeņa risinājums kā heuristika. Ja eksperts sastopas ar netipisku situāciju, kurā neizdodas piemērot automatizētās zināšanas, tad lietā tiek likta iztīrājoša spriešana – tā ir analītiska, racionāla izsvēršana, kas ir arī laikietilpīga. D. Kānemans šos divus domāšanas modeļus raksturo kā sistēmu I un sistēmu II. Iztīrājošā spriešana pievērš uzmanību ar piepūli saistītajām mentālajām darbībām, veic sistēmas operācijas, tomēr arī tā nav racionālisma paraugs, jo ietver kļūdas, piedalās subjektīvi vēlamās atbildes racionalizācijā (Kahneman, 2012).

Teorijas kritiku un tās strukturēšanas problemātiku analizējusi pētnieku grupa, kā rezultātā tikuši konceptualizēti transformatīvās mācīšanās kontinuitātes, intersubjektivitātes, emancipācijas aspekti. Sasaistē ar Džona Džūija pieredzes kontinuitātes izpratni, dezorientējoša dilemma (aktivācijas notikums) izsauc īslaicīgu pārrāvumu pieredzes plūstumā – kad jēgas konstruēšanas ietvars tiek destabilizēts, kad pagātnē veidotās konceptualizācijas vairs nepiedāvā derīgu skaidrojumu un pašsaprotamības sasaiste tiek zaudēta. Teorijā tiek uzsvērta

destabilizācijas nepieciešamība, kamēr otrajā plānā paliek indivīda vajadzība ikdienā spēt orientēties savā dzīves vidē un funkcionēt, ko nodrošina stabils pasaules uzskats un spēja līdzsvaroti interpretēt savu pieredzi. Pagātnes pieredzes konceptualizācija, domāšanas ieradumi un faktiskais jēgas konstruēšanas ietvars prioritāri nodrošina saskaņotību (koherenci) un kontinuitāti, to galvenā funkcija ir nodrošināt orientēšanos savā dzīves vidē un formēt pasaules uzskatu kā tādu (Hoggan et al., 2017). Līdz ar to būtu jāatsakās no dihotomizēšanas, nošķirot stabilitātes posmu, kurā it kā transformācijas nenorit (lai gan arī pats Dž. Mezirovs ir norādījis, ka tās var akumulēties laika gaitā) no destabilizācijas posma, kurā norit fundamentālas pārmaiņas. Pētnieku grupa piedāvā necensties transformācijas norisi raksturot kā notikušu vai nenotikušu, bet gan, atbilstīgi Č. Hogana iedalījumam (Hoggan, 2016b), raksturot pārveidi tās dziļumā, tās izpausmju kontekstuālajā daudzveidībā un tās iznākuma demonstrētajā stabilitātē.

Dezorientācija un destabilizācija, ko var izraisīt transformatīvas mācīšanās sekmēšanas centieni, neizbēgami saistās arī ar ētiskas dabas problemātiku. Jau minētā pētnieku grupa norāda uz pretrunu, ka pedagogs, organizējot mācību procesu, var uzskatīt savu pozīciju par emancipējošu, kamēr no cita rakursa tā var būt vērtējama kā indoktrinācija, uztiepjot savu ideoloģisko pozīciju. Normēšana (*normativity*) var izpausties gan kā attiecīgajā grupā aktuālās pozīcijas formēšana, noraidot nesaskanīgos viedokļus, gan arī slēpto mācību programmā, kur kādas vērtības un normas tiek uzskatītas par pašsaprotamām un nepieciešamām. Piemēram, indivīda autonomija un emancipācija nav vienlīdz vērtība visās kultūrās, tāpat arī attiecīgās kultūras kontekstā TM iznākumi netiks uzskatīti par vienlīdz vēlamiem, no kā var izrietēt nevis ar indivīda rīcībspējas pieaugums, bet gan viņa izstumšana no kopienas, uzskatot par neiederīgu kopīgoto vērtību sistēmā. Tādējādi ir jāņem vērā gan teorijas ideoloģiskā pozīcija, gan arī pašam pedagogam jāapzinās vērtības un pozīcija, kas vada mācību mērķu formulēšanu (Hoggan et al., 2017). Ja kā optimāls mācību rezultāts tiek vērtēta konkrētas ideoloģiskās pozīcijas paušana, nevis kritisku, pārlicinoši argumentētu un pamatotu spriedumu veidošana, tad mācību process nav vērsts uz kritiskas spriestspējas attīstību un transformatīvu mācīšanos. Priekšrokas došana noteiktai ideoloģijai drīzāk saistīta ar indoktrinācijas jēdzienu.

Transformatīvas mācīšanās procesam ir intersubjektīvs raksturs, tādējādi būtu jāatsakās no prāta un jūtu, kognitīvo procesu un afektu pretstatījuma, indivīda un sociālās dimensijas pretstatījuma (Hoggan et al., 2017).

TM kā pieņēmumu pārvērtēšana tiek uzskatīta par savā būtībā emancipējošu, lai gan lielāka vērtība tajā piešķirta indivīda pozīcijas pilnveidei, bet minimāla – izmaiņām sabiedrībā, piemēram, varas attiecību kritikai. Pretēji klasiskajām emancipējošās prakses teorijām rīcībai, kas izriet no perspektīvas transformācijas, Dž. Mezirovs nepiešķir centrālu nozīmi. Viņa transformatīvas mācīšanās izpratnē primāra ir subjektīvā pārformulēšana, pārorientēšanās

indivīda līmenī. Klasiskajā 10 soļu modelī uzsvars ir uz reintegrēšanos sabiedrībā ar izmainīto jēgas konstruēšanas ietvaru, nevis sabiedrības mainīšana caur to (Taylor, 1998). Tomēr var būt noderīgi izšķirt specifiski indivīda un sabiedrības transformācijas kā atšķirīgus atbrīvošanās vērsumus. Subjektīvā pārformulēšana skaidro procesu, kas var būt indivīda rīcībspēju stiprinošs, sniedzot iespēju pilnīgāk interpretēt pieredzi, taču no tā neizriet nepieciešamība izmainīt sociālo kontekstu. Arī šāda transformācija var tikt uzskatīta par emancipējošu – biogrāfiski emancipējošu praksi. Tas saskan ar tendencēm sabiedrībā, kur pēdējās desmitgadēs arvien pamanāmāka ir sabiedrības detradicionalizācija, kur individuālā rīcībspēja, “sevis pilnīgošanas projekts” kļūst arvien aktuālāks pretēji kolektīvisma sabiedrības ideāliem, kur izšķiroši nozīmīga ir savstarpējā atbildība un solidaritāte. Pētnieku grupa izsaka kritiku, ka Dž. Mezirovs nepietiekami ir novērtējis mācīšanās un sociālās darbības konteksta nozīmi, tostarp sabiedrības ietekmi, sociālo struktūru, kultūras pastarpinājumu, kontekstualitāti. Dž. Mezirovs ir izvirzījis individuālo emancipāciju kā katalizatoru sociālajai, tomēr sabiedrisko kustību izpēte liecina, ka šie procesi ir komplicētāki. Nepieciešami pētījumi, kas apraksta ne vien reflektīvas un adaptīvas mācīšanās individuālo dinamiku, bet arī emancipējošo praksi biogrāfiskajā līmenī, kā arī emancipējošo praksi, kas saistās ar institucionālām un sabiedrības izmaiņām (Hoggan et al., 2017).

1.2.4. Transformatīvās mācīšanās teorijas robežas un turpmākā attīstība

Transformatīvās mācīšanās teorijai attīstoties, aktualizējas nepieciešamība noteikt teorijas robežas, kā arī ieskicēt turpmāko attīstību. Pētījumos un zināšanu apkopojumos par transformatīvās mācīšanās teoriju tiek atklāta problemātika par teorijas robežu noteikšanu un saplūšanu ar citiem mācīšanās skaidrojumiem. Pirmkārt, transformatīvā mācīšanās nošķirama no *informatīvas* mācīšanās, kas “piepilda formu” ar saturu un veido zināšanu apjomu, savukārt TM attiecināma uz strukturālām izmaiņām, tā veido un pārveido “formu” (Kegan, 2009), kā arī izaicina līdzšinējos domāšanas un rīcības veidus, maina pasaules izjūtu (Dix, 2016). TM norisē vienmēr ietilpst epistemoloģiskas izmaiņas pretstatā izmaiņām tikai uzvedībā vai zināšanu apjomā (kas pašas par sevi arī ir nozīmīgas). Tomēr jāņem vērā, ka praksē šos mācīšanās tipus var nebūt iespējams nodalīt (Newman, 2012).

Ja transformēta tiek struktūra vai forma, tad nepieciešama lielāka skaidrība par transformācijas objektu un iesaistītajiem psihiskajiem procesiem. Kognitīvās attīstības psiholoģijas pētnieks Roberts Kīgans (*Robert Kegan*) piedāvā modeli, kurā katrs jauns attīstības posms veido pieaugoši kompleksu struktūru, nevis vienkārši papildinot vai aizstājot iepriekšējo, bet gan jaunam progresīvākam principam subordinējot iepriekš apgūtos. Pārejas posmu no sākotnējās struktūras uz jaunapgūto var raksturot kā transformāciju. Pieaugoši kompleksas

epistemoloģijas virzās no apropriētu kultūras kodu reproducēšanas uz kritiski konstruktīvu perspektīvu: socializētais prāts (abstrakcijas) → pašvirzītais prāts (abstrakciju sistēmas) → paštransformējošais prāts (starpstāstu dialektika) (Kegan, 2009). Šim modelim gan tikusi izteikta kritika par šauri kognitīvas attīstības izpratni, neņemot vērā eksistenciālus un sociālus procesus, kas izmaina to, kā indivīds mijiedarbojas ar pasauli (Brooks, 2000; Nohl, 2017). R. Kīgens saskata Dž. Mezirova teorijā imperatīvu, apzinoties un analizējot savus pieņēmumus un aizspriedumus, apgūt kritiski rekonstruktīvu pašvirzītas mācīšanās paradigmu. Šo paradigmu nevar pieņemt par pašsaprotami piemītošu jebkuram pieaugušajam, tās tapšana pieprasa vairāk par atsevišķu prasmju apguvi. No tā izriet arī tas, ka kritiskā refleksija var netikt izvirzīta kā priekšnosacījums, bet tā ir daļa no mācību mērķa, sekmējot TM.

K. Illeriss piedāvā transformatīvās mācīšanās definīcijas centrā likt indivīda identitātes transformācijas, jo tās tipiski norāda uz transformatīvu mācīšanos (Illeris, 2013, 2014b, 2014a). To savukārt kritizē M. Nūmens, kurš uzskata, ka identitāte ir tikai indivīda sevis reprezentācija pasaulei un izmaiņas, ko varētu pielīdzināt transformācijai, drīzāk būtu piedēvējamas apziņas konstruktam (*consciousness*), caur kuru indivīds faktiski interpretē pieredzēto. Viņš identitāti skata kā salīdzinoši virspusēju, indivīda racionāli kontrolējamu sevis reprezentāciju pasaulei. Savukārt apziņa, viņaprāt, ir dziļāks jēdziens, kas ataino arī tās cilvēka kvalitātes, kas nepakļaujas racionālai kontrolei. Apziņa ir eksistences pieredze, medijs, caur kuru tiek tverts “es” un interpretēta pasaule. Attiecīgi izmaiņas apziņā, pēc M. Nūmena domām, norit, indivīda patībai sastopoties ar sociālo un materiālo pasauli (Newman, 2012). Apziņa ir indivīda medijs, caur kuru izprast sevi un pasauli, tādējādi to var skatīt kā perspektīvu, caur kuru indivīds interpretē savu dzīvespasauli.

Laika gaitā transformatīvās mācīšanās teorijā ir izveidojušies dažādi pētnieciskie virzieni un ideoloģiskās nostādnes, izpētes fokusā liekot dažādus mācīšanās aspektus – teorijas konsolidāciju un mācīšanās mehānisma precizējumus (Illeris, 2014b; Kegan, 2009; Kitchenham, 2008), transformatīvas mācīšanas veicināšanas problemātiku un praksi dažādos izglītības kontekstos (Cranton, 2016; Taylor, 2000; Taylor & Laros, 2014), kā arī transformatīvas mācīšanās lomu plašākā kritiskā tradīcijā, fokusā liekot kritiskajai refleksijai pakļaujamus procesus sabiedrībā, tai skaitā varas hegemonijas popularizētos pārvaldības principus (O’Sullivan et al., 2002).

Pētniekiem aktuāli ir bijis aprakstīt paralēles transformatīvās mācīšanās procesam arī citās teorijās (Illeris, 2011; Taylor, 2005), visaptverošas un dažādos skatījumus ietverošas, holistiskas perspektīvas meklējumiem, iekļaujot “visu personu” un dažādas izziņas formas (Papastamatis & Panitsides, 2014). E. V. Teilors veicis TMT dažādu novirzienu kartēšanu, izšķirot septiņus būtiskākos skatījumus uz transformatīvo mācīšanos, kas pēc kontroles lokusa

tiek iedalīti individuālajos un sociālkultūras (Taylor, 2005):

1. Psihoanalītiskais skatījums, kas balstīts dziļu psiholoģijā, zemapziņas lomas atzīšanā, pašanalīzē, TM noris kā individuācija, apziņas paplašināšana un personības integrācija (*Boyd, Cranton, Dirkx*).
2. Psihiskās attīstības perspektīva, kur centrā ir epistemoloģiskas izmaiņas, TM noris dzīves gaitā kā nepārtraukta, papildinoša, pakāpeniska izaugsme, fokusā ir personīgā izaugsme, nevis sociālās izmaiņas (*Kegan, Daloz*).
3. Psihokritiskais skatījums – racionāls, universāls konstruktīvisma skatījums (Dž. Mezirovs), kur pieredze, kritiska refleksija un racionāls diskurss ir TM pamatā, sašķobīto un nekritiski pieņemto priekšstatu pārskatīšana, pilnveidojot jēgas konstruēšanas ietvaru.
4. Sociāli emancipējošais – TM kā kritiskās spriestspējas veidošanās (P. Freire), kur fokusā ir problematizēšana, varas attiecību analīze un sociālā transformācija, mītu atspēkošana, pretošanās dehumanizējošiem spēkiem un sociālās rīcībspējas veidošanās.
5. Kultūras un garīguma skatījums – tā fokusā ir saistība starp indivīdiem un sabiedrības struktūrām, sociālo pozicionētību un naratīvu transformācijām, tiek iekļauti dažādi izziņas veidi, atšķirīgi kultūras aspekti, pētītas marginālā un hegemonā attiecības, kritiskā un feminisma pedagoģija (*Brooks, Tisdell*).
6. Uz ādas krāsu centrētajā (*race-centric*) teorijas atzarā (*Johnson-Bailey, Sheared*) fokusā ir afroamerikāņu vēsturiskā un sociālā pieredze, apziņas veidošanās par apspiešanu un privilēģijām, mācīšanās sociopolitiskās dimensijas, minoritātes/apspiestās kultūras skatījums kā centrālais. TM veicināšana notiek caur iekļaušanās veicināšanu, mācīšanos sarunāties dažādu kultūru starpā, kļūšanas par piederīgu un līdzvērtīgu kultūras locekli atbalstīšanu.
7. Planetārais skatījums (*O'Sullivan*) ir holistisks, skata izglītības problēmas dzīves kopējā kontekstā, analizējot sasaisti starp cilvēku un dabu, ir kritiskā pozīcijā pret tehniski industriālajām, eurocentriskajām vērtībām, varas struktūrām, tas ir ekoloģisks skatījums, kurš analizē ne tikai sabiedrību, bet arī to, kā cilvēki izturas pret fizisko pasauli.

Analizējot teorijas attīstību zinātniskajos rakstos par periodu no 2003. līdz 2014. gadam, Č. Hogans (Hoggan, 2016a, 2016b) izveidojis tranformatīvās mācīšanās rezultātu tipoloģiju, kas raksturo faktiski identificētās izmaiņas (3. tabula).

3. tabula

Č. Hogana transformatīvās mācīšanās rezultātu tipoloģija

| Mācīšanās izmaiņu kategorijas | Pētījumos atspoguļotie aspekti |
|---|--|
| Pasaules uzskats (arī paradigma) - notiek vērā ņemamas izmaiņas tajā, kā indivīds izprot pasauli un tās likumsakarības | <ul style="list-style-type: none"> Izmaiņās pieņēmumi, pārliecības, vērtības, ekspektācijas Mainās veids, kā tiek interpretēta pieredze Veidojas iekļaujošāks vai kompleksāks pasaules uzskats Jauna koncepta izpratne izsauc izmaiņas |
| Identitāte - izmaiņas patībā un sevis izpratnē | <ul style="list-style-type: none"> Izmaiņas pozicionētībā es-pasaule, es-citi Transformēta identitāte, sevis redzējums Emancipācija, atbildības uzņemšanās Pilnīgākas zināšanas par sevi, sevis izpratne Izmaiņās naratīvā par sevi Transformēta jēgas un mērķtiecības izpratne Personības izmaiņas |
| Epistemoloģija - izmaiņas izpratnē par zināšanu dabu, to konstruēšanu un izvērtēšanu | <ul style="list-style-type: none"> Spēja diferencēt, izšķirt, kritiski izvērtēt zināšanas kontrastā kultūras normu pašīvai uzņemšanai Iracionālu spriešanas formu izzināšana Atvērtāka, brīvāka pieeja spriešanai, demonstrējot spēju nolikt malā savus aizspriedumus, iedziļināties atšķirīgos viedokļos Autonomijas veidošanās spriedumos par zināšanu pamatotību pretēji sociālo normu nekritiskai pieņemšanai Kompleksāka domāšana, metakognīcija, spēja ņemt vērā vairākas perspektīvas, samierināties ar nenoteiktību |
| Ontoloģija - Pārmaiņas attiecībā uz indivīda mentālo un emocionālo dispozīciju, esamības interpretāciju, eksistenciālo pozīciju | <ul style="list-style-type: none"> Izmaiņas emocionālajā reakcijā pret pieredzēto, afektīvā dzīves pieredze Izmaiņas eksistences veidā (<i>ways of being</i>), t.i., dispozīcijā un ieradumos, ne tikai kognitīvajās struktūrās Personības īpašību pilnveide, piemēram, dāsnums, līdzjūtība, mērķtiecība, optimisms, personības integritāte. |
| Uzvedība - izmaiņas novērojamajā uzvedībā, rīcībā | <ul style="list-style-type: none"> Rīcība saskaņā ar jauniegūto perspektīvu Sabiedriska darbība sociālā taisnīguma sekmēšanai Profesionālās darbības pilnveide, inovācijas darbavietā Jaunu prasmju apgūšana saskaņā ar jauno perspektīvu, tai skaitā sociālas un metakognitīvas prasmes |
| Darbības spējas (<i>capacity</i>) - paplašinās indivīdu spējas, iespējas, pilnveidojas kompetences | <ul style="list-style-type: none"> Kognitīvā attīstība, pilnveidotas kognitīvās prasmes Apzināšanās, izpratnes palielināšanās (<i>consciousness raising</i>), lielāka apzinātība par norisēm Garīguma izpratne, kam raksturīgs eksistenciāls vērsums uz briedumu, pilnīgumu, dzīves gudrību, transcendentālo, atsacīšanās no egocentriskuma |

Piezīme. Tabula izveidota, apkopojot Č. Hogana publikāciju datus (Hogān, 2016a, 2016b).

Č. Hogana tipoloģijā atspoguļoti teorijas attīstības virzieni: transformatīvā mācīšanās garīguma praksē (Dirkx, 2012; Piercy, 2013), TM kā identitātes izmaiņas (Illeris, 2013), TM mījsakarības ar kritisko teoriju (Brookfield, 2000), sociālā pozicionētība un iekļaušanās sabiedrībā sasaistē ar diskursa marginalitāti vai hegemoniju (Brooks, 2000; Johnson-Bailey, 2012), TM saistība ar kognitīvo attīstību un iemiesoto izziņu (Dix, 2016; Kegan, 2009),

estētiskās pieredzes sasaiste ar TM (Kokkos, 2017), kā arī ar citi transformatīvās mācīšanās vai līdzvērtīgu fenomenu raksturojumi.

Atbilstoši sešiem TM potenciālajiem rezultātiem tiek ieteikts izvērtēt trīs TM kritērijus: pārmaiņu dziļumu jeb liecības par nozīmīgu ietekmi (cik būtiski ietekmēta, piemēram, identitāte, pasaules uzskats vai epistemoloģija); plašumu jeb liecības par ietekmi vairākos dzīves kontekstos (ja mācību rezultātu ietekme ir tikai uz vienu norobežotu mācīšanās kontekstu, tad to nevar uzskatīt par TM); relatīvo stabilitāti (pierādījumus, ka izmaiņas ir neatgriezeniskas un nav īslaicīgas). Č. Hogans piedāvā šo tipoloģiju izmantot pētījumos kā konceptuālu analīzes rīku, kas paplašina Dž. Mezirova sākotnējo izpratni par TM kā primāri epistemoloģiskām izmaiņām un sniedz metateorētisku ietvaru, lai kartētu plašāku transformatīvas mācīšanās rezultātu loku (Hoggan & Higgins, 2023).

Pamatojoties uz veikto pētījumu, Č. Hogans transformatīvo mācīšanos definējis kā *“procesu, kas rezultējas ar nozīmīgām un neatgriezeniskām izmaiņām tajā, kā indivīds pasauli pieredz, konceptualizē un kā viņš ar to mijiedarbojas”*¹⁴ (Hoggan, 2016a, p. 77). Šī vispārīgā definīcija sniedz iespēju izpētē iekļaut plašu pieredžu spektru un skolotāju specifiskās pieredzes interpretācijā izmantot vairākas teorētiskās nostādnes.

Var secināt, ka transformatīva mācīšanās ir nepieciešami emancipējoša, tādējādi kā mācību mērķi iespējams izvirzīt kritiskāka un pilnīgāka skatījuma tapšanu, bet ne konkrētas paradigmas iedzīvināšanu mērķgrupā, noraidot to kā no ētikas viedokļa problemātisku un kultūras invāziju raksturojošu.

TM kā jēgas konstruēšanas ietvara pārveidi iespējams pozicionēt divējādi: a) transformējas salīdzinoši disfunkcionāla perspektīva, kad uzkrājušās pretrunas; b) nebeidzama tiekšanās uz pilnīgāku perspektīvu, kur pilnība ir nerasniedzama, tas ir nedefinējams ideāls. Lai arī sabiedrības pilnveides un indivīda izaugsmes kontekstā otrajam skatījumam ir sava vieta un nozīme, tomēr būtiskāks skatījums, manuprāt, ir pirmais: pretrunu risināšanas aspektā, kas savā būtībā var prakses pilnveidi ietekmēt skolotāju emancipācijas aspektā – kā rīcībspējas pilnveide, rīcībspējā veidot un pilnveidot profesionālās darbības sistēmu.

Transformatīvu mācīšanos profesionālās darbības pilnveidē klasiskajā TMT izpratnē var definēt kā intersubjektīvu procesu, kurā tiek izgaismoti pretrunīgi vai nepilnīgi jēgas konstruēšanas ietvari, kas tiek pakļauti refleksijai vai pārformulēšanai, diskursam un sociālajai validēšanai, kā rezultātā indivīda jēgas konstruēšanas ietvari kļūst funkcionālāki, vadot turpmāku domāšanu un rīcību, tādējādi spēcīnot (skolotāja) profesionalitāti un rīcībspēju

¹⁴ Autores tulkojums no angļu valodas.

sabiedrībā. Savukārt, izmantojot iekļaujošāko Č. Hogana definīciju, transformatīvā mācīšanās skolotāju profesionālās darbības pilnveidē saprotama kā process, kura rezultātā notiek nozīmīgas un neatgriezeniskas izmaiņas tajā, kā skolotājs pieredz (uztver) savu profesionālo darbību, kā to konceptualizē (skaidro) un kā to realizē (dara).

1.3. Transformatīvas mācīšanās pieredzes dialektiskā izpratne

Teoriju triangulācijas nolūkā tika apkopotas no TMT atšķirīgas teorijas, kas tiešā veidā neizriet no Dž. Mezirova sākotnējās teorijas, tomēr skaidro līdzīgu fenomenu jēgas konstruēšanas ietvara (jeb perspektīvas) transformācijām. Šo teorētisko tradīciju vidū ir gan filozofiskas teorijas, gan psiholoģijas, gan konceptuālas mācīšanās teorijas, kas potenciāli papildina un pilnīgo transformatīvas mācīšanās pieredzes izpratni.

Teoriju kartēšanu jau ir veikuši dažādi autori (Brooks, 2000; Illeris, 2011; Yacek, 2017), tostarp arī pats Dž. Mezirovs (Mezirow, 1991, 2009) tādēļ pēc to vispārīga apskata tālāk iztirzāti konkrēti promocijas darba pētījumam potenciāli nozīmīgākie teoriju aspekti, kas papildina TMT un palīdz izprast pieredzi, kura maina profesionālo darbību, skatot to no dažādiem rakursiem.

K. Illeriss apskatījis astoņas alternatīvas pieejas Dž. Mezirova piedāvātajai, uz kognitīvo jomu primāri vērstas ir Gregorija Beitsona *Mācīšanās III* izpratne; Irjes Engestrema (*Yrjö Engeström*) ekspansīvās mācīšanās koncepts; Ļeva Vigotska tuvākās attīstības zonas koncepts; Žana Piažē akomodācijas skaidrojums. Uz personības un emociju jomu vērsts ir Zigmunda Freida katarses jēdziens; Karla Rodžersa nozīmīgā jeb skolēncentrētā mācīšanās (*significant learning*). Personības biogrāfiskā griezumā ir vērsta Ērika Ēriksona personības attīstības epiģenētiskā teorija; Pītera Alhaita (*Peter Alheit*) biogrāfiskā mācīšanās. K. Illeriss pamato viedokli, ka tieši izmaiņas es-konceptā un identitātē ir vienojošais vadmotīvs, kas definē transformatīvo mācīšanos (Illeris, 2011).

Dž. Mezirovs vienā no saviem pēdējiem rakstiem (Mezirow, 2009) analizējis TMT līdzīgās perspektīvas psiholoģijā, psihiatrijā un psihoterapijā: 1) konstruktīvisms attīstības psiholoģijā, kur attīstība ietver virzīšanos pa noteiktiem attīstības pakāpieniem jeb jēgas konstruēšanas formām, sasniedzot pieaugušā vecumposmam raksturīgo attīstību, tostarp pašrefleksijas spēju un reflektīvu spriestspēju diskursā; 2) kognitīvo izkropļojumu jēdziens psihiatrijā, kur zemapziņā iespiedušies aizliegumi bērnības traumatisku notikumu iespaidā turpina iespaidot domāšanu un ģenerēt trauksmi pieaugušā vecumā; 3) shēmu stāvokļu terapija kognitīvajā psihoterapijā, kur tiek koriģēts emociju references rāmis, piemēram, neadaptīvi emocionāli ieradumi vai, piemēram, pārspīlēts perfekcionisms; 4) K. G. Junga psiholoģisko tipu teorija un individuācijas izpratne, kur psiholoģiskos tipus veidojošās diādes (intraversija/ekstraversija, sensorā uztvere/intuīcija u.c.) tiek skatītas kā ierastais domāšanas veids, kas tādējādi tiek ņemts vērā, organizējot mācību procesu un sekmējot individuāciju.

Tikušas raksturotas atšķirīgas transformācijas kultūras – racionālā kritiskās teorijas pieeja ar emancipācijas vērsumu; racionālā kognitīvisma kultūra ar vērsumu uz kognitīvu

pārstrukturēšanu; tradicionālā budisma un meditācijas kultūra ar vērsumu uz transformāciju kā apzinātību un apziņas paplašināšanu; multikulturālā poststrukturālā feminisma kultūra ar vērsumu uz naratīva transformācijām (Brooks, 2000).

Nolūkā veikt teoriju triangulāciju var izdalīt šādas teorijas un teorētiskās tradīcijas, kas var dialektiski papildināt TMT izpratni par transformatīvu mācīšanos skolotāju mācīšanās pieredzes kontekstā (3. attēls), tādēļ analizētas detalizētāk. Apakšpunktā 1.3.7. analizēti arī apkopojoshi TM pieredzes arhetipi.

3. attēls

Komplementāras pieejas transformatīvas mācīšanās pieredzes analizē



1.3.1. *Bildung* tradīcija

Vācu *Bildung* tradīcijā ir atrodams alternatīvs skatījums uz mācīšanās transformācijas norisēm. Konceptuālās līdzības ar TMT tikušas identificētas, Ziemeļamerikā aktuālās transformatīvās mācīšanās tradīcijai saskaroties ar Eiropas pētnieciskajām tradīcijām (Laros et al., 2017).

Kamēr TMT var tikt uzskatīta par nonākušu sava veida stagnācijā teorētiski filozofisko nostādņu jomā un lielāks uzsvars ir uz empīriskiem pētījumiem, tikmēr *Bildung* teorētiskajā tradīcijā izvērstāka ir tieši teoretizēšana, tā ir filozofijā balstīta teorija, kur vēl pavisam nesen dominējis uzskats, ka empīriski pētījumi *Bildung* jomā ir gan neiespējami, gan nevērtīgi, jo *Bildung* ir pārāk individuāls process. Abas teorijas skata mācīšanos līdzīgi – kā pieredzes pārkonceptualizēšanu, tomēr *Bildung* izpēte netiek ierobežota pieaugušo vecumposma robežās, tas tiek uzskatīts par mūžilgu procesu, kas aizsākas jau bērnībā (Laros et al., 2017).

Uzsverot izglītības procesa transformatīvo iedabu, laikmetīgajā *Bildung* diskursā parādās *Bildung* kā pārveidojoša procesa jeb transformatīvā *Bildung* jēdziens, kas, atbildot uz kritiku

vēsturiskajai teorijai, ņem vērā sociālā konteksta nozīmi un empīriskas izpētes nepieciešamību, kā arī papildus *Bildung* kā pilnīgojoša procesa izpratnei pievieno krīzes izraisītas mācīšanās izpratni, kas izaicina un transformē to, kā subjekts attiecas pret pasauli un sevi (Koller, 2017). *Bildung* šajā rakursā tiek izprasts kā process, kurā veidojas izpratne par sevi un pasauli, šo abu sasaisti. Analogi TMT, šajā izpratnē *Bildung* process tiek saistīts ar atbildi uz nelīdzsvarotību indivīda zināšanu struktūrā (Ludwig, 2017). *Bildung* kā transformatīvs process ir orientējošā ietvara transformācijas (Nohl, 2012).

Līdzīgi kā TM jēdziens, arī *Bildung* tiek pretstatīts informatīvai, kumulatīvai mācīšanās norisei, tas ir kas vairāk par zināšanu un prasmju apguvi. Arī šajā tradīcijā nozīmīga loma ir krīzei un perspektīvas, kā arī sevis un pasaules izpratnes izmaiņām. *Bildung* ir skaidrots kā radikāla iepriekšējo pasaules un sevis attiecību apšaubīšana un jaunu struktūru veidošana, jēgas konstruēšanas ietvara pārveide (*eine Transformation von Orientierungsrahmen*), arī izmaiņas dzīves orientācijā, *habitus*¹⁵ transformācija. Kopīgs ir uzskats par to, ka mācīšanās izpratne nebūtu reducējama uz akumulācijas procesiem – tā ir arī pārveide, pārorientācija. *Bildung* pētnieciskās tradīcijas ietvaros, balstoties biogrāfiskajās intervijās ar dokumentējošo analīzes metodi, tikusi gan analizēta implicīti paustā orientācija, gan paustajos uzskatos ietvertās netiešās nozīmes. Izveidota empīriskā pārveides tipoloģija, kas savā būtībā ir ļoti tuva TM izpratnei (Nohl, 2017). Tādējādi noris empīriskos pētījumos balstīta tuvināšanās starp abām teorijām.

Pieminētajā pētījumā secināts, ka izraisīt transformatīvu *Bildung* (jeb analogi transformatīvas mācīšanās) procesu var ne tikai dezorientējoša dilemma vai ārēji izsaukta krīze, bet arī pārsteidzošas sagādīšanās, kur indivīds pieredz jaunas pieredzes un rīcības iespējas, savu spēju apzināšanos un iespēju apvāršņa paplašināšanos. Krīze var pildīt lomu kā situācija, kas atņem iespēju turpināt ierasto praksi un domāšanas veidu, tādējādi dodot iespēju rasties jaunām praksēm, iespējams, citā darbības jomā. Piemēram, pusaudzis tiek konflikta rezultātā izslēgts no skolas, bet atrod hobiju breika dejā un kļūst par veiksmīgu dejojāju. Krīze tādējādi kalpo kā katalizators pārveidojošas mācīšanās procesam, nevis tās izsaucējs. Pati krīzes situācija šādi netiek risināta, tā tiek atvirzīta (Nohl, 2017). D. Jaceks šādu transformāciju pieredzes skatījumu dēvē par atklājumu (Yacek, 2017).

Subjektcentrētā perspektīvā transformatīva *Bildung* procesa laikā indivīda stabilā identitāte nonāk pretrunās un kļūst ambivalenta, trausla, nonāk pārveides procesā. Attiecību struktūra starp “es” un pasauli transformējas. Mācīšanās tiek skatīta ne vien kā racionāls

¹⁵ Tiek lietots jēdziens orientējošais/orientēšanās ietvars (*framework of orientation* vai *orientation frame*), kas ir *habitus* sinonīms (Bohnsack, 2014) un var tikt interpretēts kā transformatīvās teorijas jēdzienu *frame of reference* un *meaning perspective* analogs.

process, bet gan kā sociāli regulēta (*framed*) rīcība, ko vada noteiktas intereses un vēsturiskās un sociālās iespējas un ierobežojumi. Lai arī krīzes situācija vai problēmsituācija var veidot pamudinājumu mācīties, tomēr mācīšanās notiek tad, kad subjekts problēmsituāciju transformē mācīšanās situācijā (Ludwig, 2017).

1.3.2. Feministiskais poststrukturālisms

Caur naratīva un stāstījuma jēdzieniem transformācijas būtība tiek raksturota poststrukturālajā feminismā (*feminist poststructuralism*) – pētījumu virzienā, kas sintezē feminisma un poststrukturālisma idejas. Šajā skatījumā realitāte ir sociāli konstruēta, valoda ir realitātes konstruēšanas līdzeklis, savukārt naratīvi uztur izveidoto realitātes konstrukt. Transformācijas noris kā izmaiņas naratīvos, sociālā diskursā veidojot un sadzirdot jaunus naratīvus un atšķirīgus stāstus. Jo vairāk ir pieejamu stāstu un jo daudzveidīgāki tie ir, jo bagātāka indivīda pieredze. Gan veidoto naratīvu, gan pieredzi kopumā ietekmē indivīda (stāstītāja) pozīcija attiecībā pret vairākuma kultūru – hegemonajam diskursam piederošie piedzīvo pārveidojošu pieredzi, sadzirdot un izprotot marginālos diskursus un izprotot atšķirīgus viedokļus un pozīcijas, savukārt margināli situētu sabiedrības locekļu pieredze kļūst pārveidojoša, kad naratīvs tiek stiprināts, konsolidēts, sadzirdēts un tādējādi caur naratīva konstruēšanu tiek veidota un stiprināta identitāte. Indivīda pasaules izpratne ir vēsturiski un kulturāli situatīva un izpaužas naratīvā, tādējādi, uzklusot citu cilvēku pieredzi, indivīds ne tikai labāk izprot viņu pieredzi, bet arī veido jaunu savas pieredzes izpratni (Brooks, 2000). Nozīmīga šī procesa daļa ir varas attiecību un sociālās pozicionētības apzināšanās, emancipācija un varas struktūru maiņa (Johnson-Bayley, 2012). Šī pieeja sasaucas ar multikulturālisma idejām un reprezentē gan individuālo, gan plašāku kultūras kontekstu un vērtības, naratīvs ir pozicionēts konkrētā vēsturiskajā laikā un telpā, saista kognitīvo, emocionālo, ķermenisko un garīgo pieredzi. Naratīvu izpēte ir izmantojama kā transformatīvas mācīšanās dokumentēšanas veids.

1.3.3. Kritiskā pedagoģija

Paulu Freires (*Paolo Freire*) kritiskajā pedagoģijā kritiskās apziņas (*critical consciousness*) veidošanās ir transformatīvs process. Lai gan P. Freire ir viens no autoriem, kas ietekmējuši Dž. Mezirova teoriju, viņa teorija par kritiskās apziņas veidošanos tās emancipējoši kritiskajā tvērumā tiek skatīta kā potenciāli komplementāra tradīcija. Teorijas tapšanas konteksts ir Brazīlijas nepriviliģēto sabiedrības slāņu lasītprasmes izglītības programmas, kurās darbojās P. Freire. Tās centrā ir kritiskās apziņas veidošanās veicināšana, sabiedrības demokratizācija un emancipācija. Kritiskās apziņas tapšana jeb kritiskā kontekstualizēšana

(*conscientização*) ir process, kurā tiek attīstīta spēja analizēt un ietekmēt savu sociālo, politisko, kultūras vai ekonomisko kontekstu. P. Freire raksturo kritiskas apziņas tapšanas līmeņus:

- semiintransitīva apziņa – inerts apziņas stāvoklis, kur apziņas lokā nav daudz cita bez bioloģiskajām vajadzībām, izdzīvošanas, maģiskā domāšana cēloņsakarību skaidrojumā;
- naivi transitīvā apziņa – redzesloks ir paplašinājies, lai gan joprojām identificējama maģiskā domāšana, tas ir pārejas posms uz kritisko apziņu; to raksturo problēmu pārliekta vienkāršošana, nostalgija pēc bezrūpīgākas pagātnes, neieinteresētība izpētē, vāja argumentācija, emocionāli izteikumi; pieaugot spējai iesaistīties dialogā, dialoga ceļā šī apziņa var kļūt transitīva;
- kritiskā apziņa – iedziļināšanās problēmu interpretācijā, loģiska cēloņsakarību izpratne, gatavība pārskatīt savus spriedumus, atsacīšanās no atbildības deleģēšanas un pasivitātes, pārliecinošas argumentācijas veidošana, priekšroka dialoga praktizēšanai, nevis polemikai (Freire, 1974/2005).

P. Freire uzskatīja, ka pāreja no naivi transitīvās uz kritiski transitīvo apziņu nenotiek pašsaprotami, tam vajadzīga mērķtiecīga izglītība, kas ietver aktīvu dialogu par sociālo un politisko atbildību. Viņš arī nesaraujami saistīja autentisku refleksiju ar rīcību, kas transformē konkrēto realitāti. Dialogiskā un problēmiskā izziņā indivīds atpazīst sabiedrības struktūras, kas ir represīvas, un veido padziļinātu izpratni, kā šīs struktūras viņu ietekmē (Freire, 1974/2005, 1968/2014), kā rezultātā parādās iespēja pārraut sasaistītās eksistences ciklu. Šāda mācīšanās gan indivīda, gan sabiedrības līmenī ir emancipējoša un atbrīvojoša (Dirkx, 1998).

Kritiskā teorija kopumā transformācijas skata kā emancipāciju, balstoties priekšstatā, ka eksistē objektīva realitāte, kas tikusi sašķobīta tās reprezentācijās; dominējošā kultūra ir represīva; transformācijas vērstas uz realitātes sašķobījumu identificēšanu un atbrīvošanos no apspiešanas (Brooks, 2000). Šajā tradīcijā fokusā ir morālais un demokrātiskais mācīšanās imperatīvs. Tātad skolotājs šajā perspektīvā ir nevis izolēts skatītājs, kas skrupulozi izpilda norādījumus, bet gan rīcībspējīgs aģents savas profesionālās darbības realizēšanā un pilnveidē.

1.3.4. Konceptuālo izmaiņu teorija

Konceptuālo izmaiņu (*conceptual change*) teorija ir veidojusies eksakto zinātņu (STEM) izglītībā, tā skaidro procesu, kādā skolēni un studenti pārstrukturē savus sākotnējos naivos un nepilnīgos priekšstatus par pasauli un tās uzbūvi un aizstāj tos ar zinātniskākām koncepcijām, kā arī apgūst zinātnisku domāšanas veidu (Vosniadou, 2007). Eksakto zinātņu, kā fizika, matemātika, ķīmija vai inženierzinātnes, apguve prasa specifiska domāšanas veida un specifisku konceptu apguvi. Tas skolēniem globāli sagādā grūtības. Konceptuālo izmaiņu

izmaiņu procesa teoretizēšana aizsākusies 20. gadsimta 80. gados ASV, pamatojoties kognitīvās psiholoģijas attīstībā (īpaši Žana Piažē akomodācijas mehānisma skaidrojumā), konstruktīvismā, kā arī zinātnes filozofijas idejās, tostarp Tomasa Kūna zinātnisko paradigmu maiņas jeb zinātnisko revolūciju teorijā (Posner et al., 1982; Vosniadou, 2012; Zhou, 2012).

Šī teorija skaidro, kā jaunu ideju, izskaidrojumu un jaunu pierādījumu ietekmē mainās indivīda izpratne par noteiktiem konceptiem vai jēdzieniem, piemēram, fotosintēzi, gadalaiku maiņu, mēness fāžu norisi un to zinātnisko skaidrojumu (Posner et al., 1982), tiek pētīta tādu abstraktu un zinātnisku konceptu apguve kā enerģija, siltums vai elektriskā strāva (Amin, 2015). Bērniem par šādiem konceptiem ikdienas pieredzē ir radušies sākotnēji priekšstati, kas savā būtībā ir nepilnīgi, naivi, bieži vien pretrunīgi un nepareizi (Nadelson et al., 2018). Mācību procesā tādējādi šos priekšstatus nepieciešams fundamentāli pilnveidot vai pārstrukturēt zināšanas, nepieciešamas konceptuālas izmaiņas audzēkņu domāšanā.

Līdzīgi kā TMT aizsākumos tiek skaidrots, ka asimilācijas ceļā indivīds savā pieredzē jaunu fenomenu integrē ar līdz šim pieredzēto, papildinot eksistējošās koncepcijas un konceptus. Ja esošie koncepti nespēj adekvāti izskaidrot jauno fenomenu, tad noris akomodācija – radikālas izmaiņas līdzšinējās koncepcijās vai fundamentāli jaunu koncepciju veidošana to vietā. Konceptuālās izmaiņas notiek, kad ir izveidojusies neapmierinātība ar līdzšinējo jēdziena izpratni un indivīds apjauš, ka ir iespējams atšķirīgs, bet pietiekami skaidrs veids, kā izprast jēdzienu, kā arī jaunā jēdziena izpratne vismaz sākotnēji šķiet ticama un paver iespējas turpmākai izziņai (Posner et al., 1982). Šāds skaidrojums sasaucas ar Dž. Mezirova (Mezirow, 1991) kognitīvo shēmu pārveides izpratni.

Ikdienas pieredzes ceļā apgūtām zināšanām tipiski ir citāds pamatojums nekā zinātniskām zināšanām. Ja mācību process ir nesistemātisks, tad zinātniskie principi un naivās teorijas un priekšstati praksē veido hibrīdu un iekšēji pretrunīgu izpratni (nereti iekļaujot arī tradicionālās kultūras uzskatus, mītisku domāšanas veidu). Lai skolēns apjaustu savu uzskatu pretrunīgumu, nepieciešama tīša un apzināta to analīze, metakonceptuāla apzināšanās (Vosniadou, 2007). Jāpiebilst, ka šajā pieejā zināšanu izpratne saistāma ar eksakto zinātņu pozitīvisma paradigmu – hipotētiski deduktīvu loģiku, apgalvojuma patiesuma izvērtēšanu – un tās ir instrumentālas zināšanas J. Hābermāsa izpratnē.

Analogi dezorientējošās dilemmas jēdzienam TM teorijā, konceptuālo izmaiņu teorijā priekšnosacījumi specifiskās mācīšanās procesam ir anomāli dati un kognitīvie konflikti – izpausmes tam, ka sākotnējā jēdziena izpratne ir kļūdaina. Lai identificētu šīs anomālijas, mācību procesā jāvelta pietiekami daudz laika sākotnējo nepilnīgu un kļūdaino priekšstatu identificēšanai. Analogijas un metaforas ir pedagoģiskie līdzekļi, ar kuru palīdzību iespējams skolēnam palīdzēt konstruēt adekvātāku un zinātniski pamatotu jēdzienu izpratni. Mācību

procesā veidojas izpratne par to, kas ir sekmīgas zināšanas, veiksmīgs likumsakarību skaidrojums un nojēgums par zinātniskas domāšanas principiem kā tādiem (Posner et al., 1982). Skolotājam šādā mācību procesā ir diskusijas oponenta loma, izgaismojot nepilnības argumentācijā un domu gaitā, lai konstruētu pilnīgāku izpratni. Skolotāja demonstrētā domu gaita ir arī praktisks piemērs zinātniskas domāšanas modelim.

Sākotnējais “aukstais” konceptuālo izmaiņu veicināšanas modelis (Posner et al., 1982) balstās strikti racionālos principos:

- priekšnosacījums ir audzēkņa neapmierinātība ar līdzšinējo koncepta izpratni;
- neapmierinātība rodas kognitīvā konflikta rezultātā, sastopoties ar anomāliem datiem, kas ir pretrunā līdzšinējai koncepcijai;
- piedāvājot alternatīvu koncepta izpratni un atklājot, ar ko tas ir kvalitatīvi labāks par līdzšinējo koncepciju, izskaidro anomāliju. Tiek pieņemts, ka skolēns dos priekšroku loģiskākajam skaidrojumam un atmetīs nepilnīgo (Zhou, 2012).

Kā norāda tālākie pētījumi, sākotnējās naivās koncepcijas (fenomena skaidrojumi) var eksistēt paralēli ar zinātniskiem skaidrojumiem. Indivīds attiecīgajā situācijā izvēlas koncepta skaidrojumu, kas tobrīd liekas pārliecinošākais (Nadelson et al., 2018), nepieciešama attapība, lai izšķirtu, kurš skaidrojums ir adekvātākais (Sainsbury & Walker, 2011). Savstarpēji konfliktējošu pārliecību līdzāspastāvēšana konstatēta arī pētījumā Latvijā, kur daļai medicīnas studentu vienlaikus piemita gan kritiskās domāšanas dispozīcija, gan maģiskā domāšana (Utināns, 2015). Specifisku kultūru noteiktajiem uzskatiem nonākot konfliktā ar zinātniskajām premisām, var rasties sarežģījumi. Lai pilnvērtīgi apgūtu zinātniskās domāšanas modeli, ir jāiemācās atšķirt zinātnisku zināšanu būtību no tradicionālās kultūras zināšanām un ticējumiem (Zhou, 2012). Tomēr pastāv risks, ka ar pārliecību par zinātniskā modeļa pārkumu, var tikt īstenota nevis mācīšanās, bet viedokļa uzspiešana un indoktrinācija (Sainsbury & Walker, 2011; Zhou, 2012).

Analogi TM teorijai, sākotnēji konceptuālo izmaiņu teorija tiek veidota kā izteikti racionāli orientēta, skaidrojot konceptuālās izmaiņas indivīda domāšanā kā racionāli konstruētas un pieņemtas, ka noteiktas idejas tiek izprastas un pieņemtas tādēļ, ka tās tiek uztvertas kā racionālas, skaidrību viesošas un pierādījumos balstītas (Posner et al., 1982). Tomēr tālākie pētījumi norāda uz dažādu citu faktoru ietekmi uz mācīšanās procesu, kā valoda (Amin, 2015), motivācija, emocijas, pārliecības, ieradumi, rīcībspēja, sociālie un kultūras faktori (Nadelson et al., 2018; Sainsbury & Walker, 2011; Zhou, 2012). Tādēļ konceptuālo izmaiņu mācību modeļos tiek iekļauti gan individuālie kognitīvie mehānismi, gan situatīvie faktori (sabiedrība, kultūra, kopiena). Sociālkultūras ierobežojumi ietekmē mācīšanās procesu caur to, cik plašs spektrs ir pieejamajām alternatīvām izziņai un izpētei (Vosniadou, 2007).

Sociālkultūras pieejā tiek uzskatīts, ka individuālie un vides faktori ne vien vienlaicīgi iedarbojas uz indivīdu, bet arī starp indivīdu un vidi noris mijiedarbība (Sainsbury & Walker, 2011). Tiek uzsvērtā mijiedarbība starp līdzšinējo koncepta izpratni (sākotnējo zināšanu loģiskums, saskaņotība un noturība), skolotāja konstruēto vēstījumu un individuālajiem skolēna mācību motīviem. Uz šī pamata tiek konstruēts “siltais” konceptuālo izmaiņu modelis, kurā vērā tiek ņemta indivīda motivācija un pārliecības, tomēr joprojām dominē ideja, ka iepriekšējie priekšstati tiks aizstāti, nevis turpinās eksistēt paralēli (Zhou, 2012).

Informatīvā vide mājās un kopienā var būt atšķirīga no eksakto zinātņu stundās veidotās, ko raksturo sava veida kultūru robežšķirtne un pasaules uzskatu sadursme. Postkoloniālisma uzskatā nav pieņemams noteiktu kultūru vērtēt kā pārāku pār citu, tādējādi pieļaujams un veicināms ir starpkultūru dialogs un dažādu viedokļu izpratne. Šie sākotnējie priekšstati un tradicionālo kultūru pieņēmumi ir izejas punkts, no kura veidojas plašāka izpratne par dažādiem fenomeniem. Dažādu pasaules uzskatu un tradīciju izpratne veicina intelektuālu izaugsmi, kā arī paver iespēju diskusijai (Zhou, 2012).

Konceptuālo izmaiņu pedagoģiskajā modelī “hipotēze-eksperiments-mācīšanās” kognitīvais konflikts tiek izraisīts, piedāvājot problēmas risinājumam atbilstošus variantus, kuros ietilpst skolēnu vidū populāri, bet nepareizi skaidrojumi. Lai vairotu skolēnu motivāciju pārskatīt savus uzskatus, tiek veidota specifiski atbalstoša sociālkultūras vide, kur notiek dialogiska saskarsme, parasti visas klases diskusija, lai atrastu pareizo risinājumu (Vosniadou, 2007). Joprojām aktuāls ir uzskats, ka konceptuālo izmaiņu procesam jābūt pamatā racionālā domāšanā balstītam, lai izvairītos no indoktrinācijas, kas ir neizbēgama gadījumā, ja ne skolotājs, ne audzēkņi neapzinās, kādi ir viņu sākotnējie pieņēmumi, ne arī pieņēmumi, uz kādiem balstās zinātniskas koncepcijas (Posner et al., 1982; Zhou, 2012). Tomēr tiek piedāvāts uzskats, ka konceptuālās izmaiņas var skatīt nevis kā notikušas vai nenotikušas, bet gan vērtēt to kā izmaiņu spektru: aizsākums ir idejas izpratne bez piekrišanas tai; tam seko koncepta izpratnes akceptēšana, bet paralēli citam dominējošam skaidrojumam; jauna koncepta konstruēšana, izprotot to, pieņemot par dominējošo un balstot uz to turpmāko rīcību (Nadelson et al., 2018).

Konceptuālo izmaiņu mācīšanās sociālkultūras perspektīvā tiek skaidrota kā kognitīvas socializācijas process, kas ietver mijiedarbību sociālajā vidē, kas noved pie personīgas izpratnes un diskursīvas kompetences veidošanās, kas savukārt indivīdam ļauj veiksmīgāk iekļauties konkrētās profesionālās kopienas praksē. Koncepti darbojas kā komunikācijas medijs un individuālas un kolektīvas darbības sekmētāji. Tie tiek apgūti socializācijas ceļā, piemēram, iekļaujoties profesionālajā kopienā un tās kontekstā. Konceptu izpratne transformējas internalizācijas un eksternalizācijas procesos. Psihisko procesu izpētei ir pieejami tikai

eksternalizācijas procesi. Šādā konceptuālo izmaiņu modelī būtisks ir konteksts un situativitāte, kur internalizācijas un eksternalizācijas procesos nozīmīga ir sastapto skatījumu dažādība, lai notiktu priekšstatu pārskatīšana (Sainsbury & Walker, 2011).

TMT pētnieks Č. Hogans argumentējis, ka konceptuālo izmaiņu teorija tikai daļēji līdzinās TMT, jo izmaiņas mācīšanās ceļā šīs teorijas izpratnē noris konkrētā kontekstā, izmaiņām nomināli neskarot vairākus dzīves kontekstus (Hoggan, 2020).

Konceptuālo izmaiņu teorijai radniecīga ir *sliekšņa jēdziena* izpratne, kas skaidro jauna veida zināšanu apguvi, nonākot jaunā izpratnes līmenī (Meyer & Land, 2003; Neve et al., 2017), piemēram, matemātikā tie varētu būt koncepti, uz kuriem balstās tālākie sarežģītākie koncepti, piemēram, jāizprot pakāpes, lai izprastu kvadrātsakni, vienādība, lai izprastu nevienādību, divu dimensiju grafiks, lai izprastu trīs dimensiju grafiku. Bez sliekšņa jēdziena apguves nav iespējams apgūt sarežģītākus konceptus, kas ir no tā izrietoši.

1.3.5. *Mācīšanās III sistēmteorētiskais tips*

Gregorija Beitsona (*Gregory Bateson*, 1904–1980) sistēmteorētiskajā skatījumā *Mācīšanās III* līdzinās Dž. Mezirova transformatīvās mācīšanās izpratnei. Viņa mācīšanās tipoloģijā izdalīti vairāki savstarpēji izrietoši loģiskie tipi, kur katrs nākamais pakārto un iekļauj (arī savā veidā transformē) iepriekšējo mācīšanās tipu:

Mācīšanās 0 – tiek veidota atbildes reakcija stimulam, bet tā nemainās atkarībā no pieredzes vai jaunas informācijas, impulsi tiek mehāniski akceptēti bez korekcijām, piemēram, rokas tiek atrauta no karsta priekšmeta vai, atskatot zvanam, skolēni sāk gatavoties starpbrīdim;

Mācīšanās I – atbildes reakciju uz stimulu ir iespējams koriģēt, izvēloties citu alternatīvu reakciju, piemēram, pēc skolotāja norādījuma paņemt pildspalvu audzēknis no pieejamajiem izvēlas citu rakstāmpiederumu;

Mācīšanās II – korekcijas *Mācīšanās I* procesā, tiek koriģētas pieejamās alternatīvas izvēlei vai pieredzes secīguma izpratne, tā ir mācīšanās tradicionālajā izpratnē, kā arī mācīšanās mācīties uztvert signālus. Šī mācīšanās galvenokārt sakņojas bērnībā un lielākoties ir neapzināta prasme, kas veido mācīšanās un darbības paradumus;

Mācīšanās III – korekcijas *Mācīšanās II* procesā, tādējādi ir iespējams koriģēt alternatīvu kopu sistēmas, radot īpaši izaicinošu mācīšanās situāciju, jo *Mācīšanās II* ceļā apgūtās premisas tiek izaicinātas, tādējādi radot lielu saspīlējumu;

Mācīšanās IV – potenciāli iespējams, bet faktiski apšaubāms, idealizēts mācīšanās tips, kas pārsniedz *Mācīšanās III* tipa iespējas (Bateson, 1987).

Mācīšanās III notiek, kad *Mācīšanās II* gaitā rodas pretrunas – pretrunīga pieredze rada iespēju domāšanas un rīcības modeļus pārskatīt, piemēram, psihoterapijas procesā (kas ir G. Beitsona mācīšanās sistēmu pētījuma fokusā) – panākot konfrontāciju starp terapeita un pacienta apsvērumiem (situācijas premisām) vai izsaucot tiešu vai netiešu pacienta rīcību un tādējādi demonstrējot veco premisu pretrunību, piemēram, deformētā attieksmē pret personu varas pozīcijā. Terapeita īstenotie paņēmieni G. Beitsona izvērsumā kopumā raksturojumi kā centieni pacientu kontrolēti konfrontēt ar viņa noteiktu priekšstatu un premisu nepilnīgumu un pretrunīgumu, lai to vietā mācītos veidot veiksmīgākas (Bateson, 1987).

Mācīšanās III, G. Beitsona ieskatā, ir riskanta un samērā reta parādība, pieļaujot, ka korekcijas jau zemākas kārtas mācīšanās ceļā apgūtajā ir problemātiskas. *Mācīšanās III* potenciālie rezultāti var būt: elastīgāka premisu veidošana un pārskatīšana, vieglāka iesaistīšanās *Mācīšanās II* procesā; turpmāka savlaicīga izvairīšanās no *Mācīšanās III* nepieciešamības; *Mācīšanās II* ceļā veidoto ieradumu maiņas apguve; iemācīšanās vadīt un ierobežot *Mācīšanās II* procesus. Ja *Mācīšanās II* ir *Mācīšanās I* procesa kontekstu apguve, tad *Mācīšanās III* ceļā tiek izzināti *Mācīšanās II* konteksti (Bateson, 1987), savā ziņā tā ir mācīšanās par mācīšanos mācīties.

Pretrunīgas premisas domāšanā var rasties dubultās sasaistes jeb pakļaušanas situācijā (*double bind*), kur uz cilvēku vienlaikus iedarbojušies pretrunīgi vēstījumi vai rīkojumi – G. Beitsons šo jēdzienu konstruē ar šizofrēnijas veidošanās piemēru. Tā ir bezizejas situācija, kur divi rīkojumi vai motīvi izslēdz viens otru, līdz ar to nav izpildāmi. Veidojas deformēti adaptīvi ieradumi. Ilgstošu atrašanos dubultās sasaistes situācijā iespējams atrisināt arī ar radošuma palīdzību (Bateson, 1987). Mācīšanās radoši risināt dubultās sasaistes situācijas darbības sistēmu pilnveides ceļā ir attīstīta ekspansīvās mācīšanās teorijā.

1.3.6. Ekspansīvās mācīšanās teorija

Ekspansīvās mācīšanās teoriju kultūrvēsturiskās darbības teorijas ietvaros izveidojis Irje Engestrēms. Ekspansīvās mācīšanās centrā ir jaunu darbības veidu un zināšanu radīšana, indivīdi vai cilvēku grupa konstruē jaunu savas darbības koncepciju, kā arī īsteno to praksē. Tipiski tā ir darba vidē balstīta mācīšanās, kas tiek pētīta intervences ietvaros, kuru vada pieredzējis pētnieks vai pētnieku grupa (Engeström & Sannino, 2010).

Ja tipiskos mācību modeļos mācību saturs un mērķis jau ir iepriekš noteikts, kā arī pieejami pietiekoši zinoši pieaugušie pedagogi, tad ekspansīvās mācīšanās teorija risina situācijas, kur atbilstošās zināšanas vēl neeksistē. Tās top kolektīvā mācību procesā, kurā piedalās darbības sistēmas realizēšanā iesaistītie cilvēki, ekspansīvā mācīšanās tiek vērsta

uz darbības sistēmas pārveidi (Engeström, 2009). I. Engestrēms raksturo ekspansīvas mācīšanās norisi kā ciklisku, kolektīvu ceļojumu cauri darbības proksimālās attīstības zonai. Ekspansīva pārveide ir sasniegta, kad darbības priekšmets (*object*) un motīvs ir pārkonceptualizēti, lai iekļautu radikāli plašāku iespēju horizontu nekā iepriekšējais darbības veids (Engeström, 2001). To raksturo tālāk attīstīti faktiskie rīcības algoritmi darba procesā (*pattern* – darbības musturs), atbilstoša teorētiskā koncepta izveide (jauna izpratne par darbību) un jauna veida rīcībspēja dalībniekos (Engeström & Sannino, 2010).

Ekspansīvās mācīšanās cikls ietver šādas mācīšanās darbības (*learning action*), kas veido ideāltipisku mācīšanās modeli ar septiņiem posmiem, kas praksē īstenojas ar nobīdēm:

- I. Apšaubīšana – līdzšinējās standarta prakses apšaubīšana, kritizēšana vai noraidīšana, uzrādot pretrunas tajā;
- II. Analīze – tiek analizēta situācija, lai rastu tās cēloņus gan vēsturiskā griezumā, gan aktuāli empīriskā griezumā, konstruējot situācijas sistēmisko modeli un tā elementu attiecības;
- III. Jauna risinājuma modelēšana – saskaņā ar analīzē izveidoto sistēmisko modeli tiek veidots skaidri un shematiski izklāstīts sākotnējais jauna risinājuma modelis;
- IV. Jaunā modeļa pārbaude – izmēģinājums praksē, eksperimentēšana ar to, datu ievākšana;
- V. Jaunā modeļa īstenošana – pilnveidots un papildināts modelis tiek faktiski īstenots praksē;
- VI. Refleksija par procesu – pilnveides process tiek analizēts, izvērtēts,
- VII. Jaunās prakses konsolidēšana - risinājums tiek konsolidēts jaunā, stabilā praktiskās darbības formā (Engeström & Sannino, 2010).

Šāda mācīšanās risina situāciju, ko raksturo *dubultās sasaistes* jēdziens – tā ir sabiedriski nozīmīga, sociāla problēma, ko nav iespējams risināt ar individuālu centienu palīdzību (vienlaikus darbojas pretrunīgi motīvi vai vēstījumi), turpretī sadarbības ceļā iespējams nonākt pie vēsturiski jauna darbības veida (Engeström & Sannino, 2010). Ekspansīvas mācīšanās procesā norit saspēle starp objektīvām, faktiskām pārmaiņām un izmaiņām dalībnieku (aktoru) izpratnē un rīcībspējā (Virkkunen & Newnham, 2013). Ekspansīvās mācīšanās nozīmīgākais rezultāts ir rīcībspēja – dalībnieku vēlme un spēja pārveidot kopīgo darbību gan specifiskās situācijas ietvaros, gan atkārtot to nākotnē (Engeström & Sannino, 2010).

I. Engestrema metode ir dialektiska, dialogiska, uz sinerģiju vērsta. Pretmets šādai pieejai ir kultūras paradigma, kas pieiet mērķu izvirzīšanai un iecerētā īstenošanai no konkurences,

divu polarizētu viedokļu premeta pozīcijas – “strīdus kultūra” (Mezirow, 2012). Šādā kultūras modelī sniegtās informācijas kvalitāte ir sašķobīta, jo ir polarizēta, izdalot pretējās puses, pretējos viedokļus, nevis meklējot konsensu un praktizējot empātiju. Tajā savas pozīcijas pierādīšana, virsrokas gūšana diskusijā faktiski ir pašmērķis. Šādā strīdus kultūras modelī ir identificējamās koloniālisma idejas, kur dominē viedokļa uzspiešana un pārākuma diskurss. Turpretī situācijas risinājums ekspansīvas mācīšanās procesā ir sadarbības ceļā konstruēts jauns modelis, nevis vienas vai otras idejas un ideoloģijas uzvara.

Tiek uzskatīts, ka pretrunas ir pārmaiņu dzinējspēks darbības sistēmā, pretrunas ir vienmēr klātesošas, pats darbības priekšmets jeb vērsums ir vienmēr iekšēji pretrunīgs, tomēr šīs pretrunas padara darbību mērķtiecīgu, uz nākotnes veidošanu vērstu, motivējošu un dinamisku. Darbības sistēmā notiekot izmaiņām, veidojas jaunas pretrunas. Ekspansīvās mācīšanās procesā ir identificējamās 1) primārās pretrunas (latentās jeb “snaudošās”) jebkurā no darbības sistēmas komponentiem (tipiski definētas kā pretrunas starp to lietošanas vērtību un apmaiņas vērtību), 2) sekundārās pretrunas identificējamās starp diviem sistēmas komponentiem (piemēram, jaunie noteikumi nonāk pretrunā ar vecajām metodēm vai prasības pēc citādiem mācību rezultātiem nonāk pretrunā ar pieejamajiem mācību līdzekļiem), 3) terciārās pretrunas veidojas starp izmainītu darbības sistēmu un vecās sistēmas paliekām (piemēram, vecāki sākotnēji izrāda neizpratni par atšķirīgu mājas uzdevumu apjomu bērniem), 4) kvartārās pretrunas veidojas starp reorganizēto darbības sistēmu un tuvējām citām darbības sistēmām (mācību darbībai noritot attālināti, mācību norises sistēmai rodas pretrunas ar skolas ēdināšanas sistēmu). Pretrunas var izpausties kā konflikti, dilemmas, traucējumi un pārrāvumi darba norisē, lokālas inovācijas (Engeström & Sannino, 2010), izšķiesti resursi, dubultā sasaiste (Morselli, 2019).

Traucējums (*disturbance*) tiek skaidrots kā neplānota novirzīšanās no scenārija, bet scenārijs (*script*) – ieradumos balstīta un bieži vien pašsaprotami sagaidīta iesaistīto dalībnieku rīcības secība. Pārrāvums (*rupture*) var notikt scenārijā, kā rezultātā neizdodas veikt nepieciešamo rīcību, vai komunikācijā, kā rezultātā netiek saņemta darba procesam svarīga informācija. Pārrāvumi un traucējumi var būt krīzes priekšvēstneši (Virkkunen & Newnham, 2013), kas nozīmē, ka pretrunas tā saasinās, ka nav iespējams turpināt īstenot darbību, piemēram, skolotāju trūkuma dēļ skolā nenotiek mācības.

Līdzīgi kā transformatīvas mācīšanās, tā arī ekspansīvas mācīšanās iznākums nav garantēti sekmīgs, bet var ietvert arī dezintegrāciju un regresiju (Engeström & Sannino, 2010). Nav pašsaprotami pieņemams, ka jebkurš indivīds būs gatavs iesaistīties mācīšanās aktivitātēs, kur tiek analizētas kļūdas, nepilnības un pretrunas, dekonstruēta līdzšinējā prakses izpratne. Ir

nepieciešama spēja distancēties no emocijām, kas ar to saistītas, un orientēties uz risinājumu, atmetot neseismīgos un novecojušos darbības modeļus.

1.3.7. Transformatīvās mācīšanās pieredzes arhetipi

TM pieredzes četri arhetipi jeb dominējošās paradigmas, ko D. Jaceks izveidojis filozofiskā pētījumā, var kalpot par sava veida izejas punktu, konstruējot skolotāju mācīšanās pieredzes tipus Covid-19 pandēmijas kontekstā: pārtapšana, pārvarēšana, atklājums un iniciācija (Yacek, 2017). Tās raksturo četrus konceptuālus virzienus zinātniskajā diskursā par perspektīvu transformāciju, kur starp šīm atšķirīgajām izpratnēm vērojama ierobežota praktiski pētnieciskā sasaiste. Starp šīm transformācijas izpratnēm arī eksistē atšķirīga pozīcija attiecībā pret ētisko nostāju – līdzsvaru starp transformāciju veicināšanas cēlajiem mērķiem un to potenciālajām pretrunām ar mērķgrupas autonomijas respektēšanu. Pretrunīgi ir trīs aspekti: informētas piekrišanas sniegšanas un atteikuma iespējas; pretrunīga transformāciju virzība limitētas audzēkņu autonomijas un nepilnīgas pedagoga izpratnes, kā arī pretrunīgu vērtību situācijā; potenciāla identitātes krīze, ko var izsaukt dezorientējoša situācija, bet kuras risinājumam nav garantiju. D. Jaceks uzskata, ka kritiski transformatīva kopiena var sniegt ilgtermiņā nepieciešamo atbalstu. Viņš argumentē par labu transformatīvās pedagogijas praksei, jo pretrunīga virzība, ko ietver organizēta mācīšanās situācija, paver iespējas kritiskas spriestspējas un izsvērtā pasaules uzskata tapšanai atšķirībā no alternatīvas šo procesu atstāt patvaļīgam gadījumam un komerciāliem procesiem (turpat).

Iniciācijas paradigmā transformācija mācīšanās ceļā tiek skatīta saistībā ar ieradumu un ekspektāciju formēšanos, saistot to, piemēram, ar kļūšanu par kādas jomas profesionāli, pieredzējušu praktiķi vai kopienas pilnvērtīgu dalībnieku. Tā ir pārorientēšanās no iesācēja darbības uz pieredzējuša profesionāļa darbības kvalitāti. Rituāli, tradīcijas, riti tādējādi ir daļa no šīs transformācijas, kas norit kā sekundārā socializācija. D. Jaceks vērs uzmanību uz iesācēja mācekļa potenciālo nespēju izvērtēt iniciācijas paradigmā ietvertu transformāciju nozīmi, jo indivīds nav uzkrājis iniciētajā jomā pietiekamu pieredzi. Tādējādi aktualizējas nepieciešamība uzticēties skolotāja profesionalitātei. D. Jaceks norāda, ka iniciācijas paradigmai atbilstošas mācīšanās veicināšana ir ētiski pamatotākā, ja transformācija tiek skatīta kā nepieciešama iniciācija, lai kļūtu par jomas profesionāli, kā arī citu praktiķu kopiena sniedz atbalstošo funkciju.

Atklājuma paradigma (atvasināta no attīstības psihologu Ē. Eriksona un L. Kolberga teorijām) transformāciju skata kā dabisku kognitīvās attīstības sastāvdaļu. Attīstības krīzes, konflikti, dilemmas šeit ir nozīmīgi un nepieciešami posmi, kuros top iespējama turpmāka attīstība. Caur krīzes vai konflikta situāciju un tās konfrontēšanu notiek kognitīva

pārstrukturēšana (pēc shēmas *struktūra* → *krīze* → *jauna struktūra*). T. Kūna teorijā par zinātnisko paradigmu ģenēzi parādās atklājuma izpratne – saskatot jaunu izpratnes ietvaru, rīcības stratēģiju, kopsakarības. Tādējādi šīs paradigmas teorētiski mācīšanos izprot kā krīzes vadību, kur būtisks nosacījums ir sākotnējās struktūras (piemēram, stabila pasaules uzskata) nepieciešamība, lai tās transformācija būtu iespējama.

Pārvarēšanas paradigmu D. Jaceks skaidro kā personīgu atbrīvošanos – no aizspriedumiem, no atsvešinošām ideoloģijām un nepatiesiem pieņēmumiem – tādējādi tiecoties uz autentiskāku esmi. Šo paradigmu viņš saista ar Dž. Mezirova perspektīvu transformācijas teoriju un kritiku tradicionālai pieejai pieaugušo izglītībai, kur iepriekš noteiktas apgūstamās kompetences tiek saskaldītas apgūstamajās prasmēs un attiecīgi to apguve tiek mērīta ar standartizētiem instrumentiem. Pašemancipācija Dž. Mezirova teorijā šajā interpretācijā ir kā atsvešināšanās pārvarēšana, personiska emancipācija, bet bez vērsuma uz sabiedrības vai kopienas pārveidi – drīzāk uz iekļaušanos tajā jaunā kvalitātē. Pārvarēšanas paradigma ir drīzāk politiski neitrāla un neiztirzā aksioloģiskas kategorijas. D. Jaceks to nosauc par “emancipējošu pārvarēšanu”. Tomēr viņš nepievērš uzmanību nekontrolējama, ārēja notikuma (kā krīzes) dezorientējošajam potenciālam, kaut gan šāda interpretācija Dž. Mezirova teorijā pastāv. D. Jaceks akcentē mērķtiecīgu pedagoģisko darbību, kas provocē transformējošu mācīšanās pieredzi, un vērtē to kā ētiski problemātisku. Tomēr, manuprāt, dezorientējošas dilemmas cēlonis Dž. Mezirova teorijā un tādējādi arī pārvarēšanas paradigmā nav ierobežojams līdz pedagoģiski mērķētai intervencei, transformatīvas mācīšanās sākumpunkts var būt arī ārēji izsaukta krīze (kā Covid-19 pandēmijas ietekme uz izglītības jomas funkcionēšanu valstiski), kas pārrauj ierasto pieredzes plūdumu un liek meklēt risinājums.

Pārtapšanas paradigma ietver fundamentālu orientācijas, pasaules uzskata maiņu, kam ilustratīvi piemēri ir reliģiska satura pieredze, kuras rezultātā neticīgais kļūst par ticīgu (arī atgriešanās, piedzimšana no jauna reliģiskā nozīmē), vai politiskās pārliecības/piederības fundamentāla maiņa, pieslienoties jaunām idejām. Šī paradigma parādās arī sociālā taisnīguma un emancipējošās pedagoģijas kustībās, kuru retorikā parādās nepieciešamība mainīt kultūru, domāšanu, pasaules uzskatu tajā virzienā, kura ideoloģijai tās autori piekrīt. Šī paradigma ietver pārliecību, ka tradicionālās skolu mācību programmas ir tendenciozas, reproducējot neapšaubītus aizspriedumus un stereotipus un neiedziļinoties izglītības vispārējos mērķos. Skolotāju izglītības programmās nereti konkrēti mācību modeļi un metodika tiek reproducēti bez to kritiskas analīzes, neapšaubot to efektivitāti pieaugušas daudzveidības apstākļos skolā, kā arī mācību saturā potenciāli ietvertu tendenciozitāti. Gan skolotājiem, gan skolēniem ir nepieciešama šī “transformācija”, lai iegūtu pilnīgāku pasaules skatījumu, kas tādējādi pārvarētu inertumu sociālajā līdzdalībā, veicinātu cieņu pret kultūras daudzveidību un izskaustu

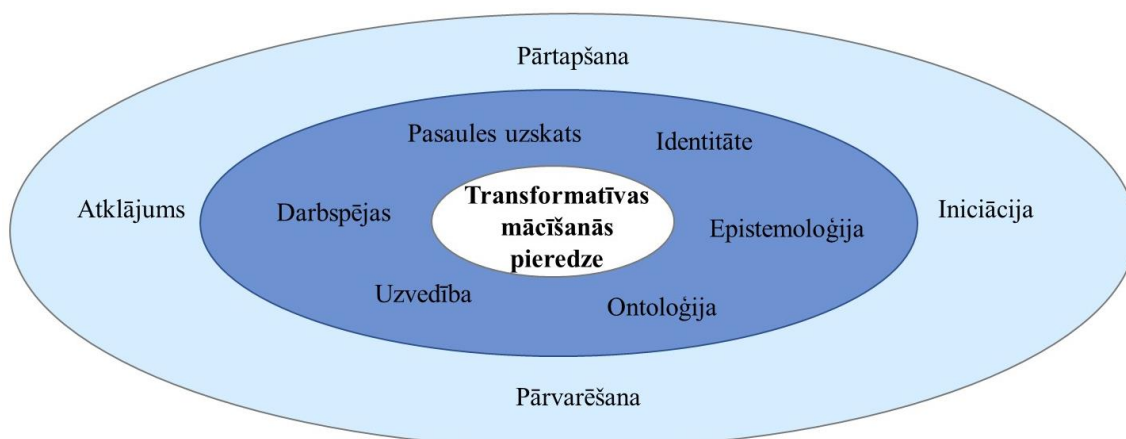
netaisnības (Yacek, 2017). Šādā rakursā transformatīva mācīšanās ir sociālo pārmaiņu instruments. Tāda tā atklājas, piemēram, Paulu Freires emancipējošās pedagoģijas diskursā, starpkultūru izglītības kontekstā, kā arī naratīvu un to pozicionētības skatījumā feministiskajā poststrukturālismā. Pseudoreliģiskais tonis, kāds parādās šādas transformatīvas mācīšanās pieredzes aprakstos, ticis asi kritizēts (Newman, 2014), jo ietver retoriku ar ļoti kontrastainiem, emocionāliem, iracionālā domāšanā balstītiem aprakstiem.

Skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā aktualizēties var jebkura no četrām skaidrotajām transformācijas paradigmām. D. Jaceks piedāvā šos četrus tipus izmantot kā platformu diskusijai, lai no virspusējiem saukļiem par vēlamajām transformācijām pārietu pie sarunas par specifisko transformatīvā rakstura mācīšanās pieredzi (atklājuma, iniciācijas, pārvarēšanas vai pārtapšanas) (Yacek, 2017). Ja par efektīvu tiek uzskatīta tāda profesionālās kompetences pilnveide, kas palīdz apzināties savus priekšstatus un perspektīvu par skolotāja darbu un kritiski izvērtēt, rekonstruēt savas pārliecības un vērtības pedagoģiskajā darbībā, tad transformatīvās mācīšanās teorija ir vērtīga prizma, caur kuru analizēt skolotāju mācīšanos. Šādas profesionālās darbības pilnveides uzdevums ir atklāt alternatīvas un rosināt iepazīties ar dažādiem un jauniem veidiem, kā raudzīties uz mācīšanu un mācību procesa organizēšanu (Cranton & King, 2003).

Balstoties uz D. Jaceka un Č. Hogana tipoloģijām, tika izveidota transformatīvas mācīšanās pieredzes paradigmu un mācīšanās rezultātu karte (4. attēls), kas sniedz ieskatu potenciālajā skolotāju mācīšanās pieredzes daudzveidībā, ja notikusi transformatīva mācīšanās.

4. attēls

Transformatīvas mācīšanās pieredzes norises paradigmas un mācīšanās rezultāti



Piezīme. Attēls izveidots, apkopojot D. Jaceka un Č. Hogana pētījumus.

Tomēr, kā aprakstīts jau iepriekš, ne jebkura mācīšanās ir transformatīva, un ir dažādi apstākļi un individuālas iezīmes, kuru iespaidā sākotnējā mācīšanās situācija var kļūt par

nepārvaramas krīzes un regresijas situāciju. Lai labāk izprastu apstākļus, kādos noris vai gluži pretēji – nenoris – transformatīvā mācīšanās, šo nosacījumu analīzei tika veltīta apakšnodaļa 1.4. Kaut arī promocijas darba pētījuma ietvaros nav paredzēts veicināt TM, bet gan pētīt skolotāju mācīšanās pieredzi retrospektīvi, mācīšanās apstākļu labāka izpratne var palīdzēt identificēt notikušu TM vai arī identificēt, kas TM norisi varētu būt kavējis.

1.4. Transformatīvas mācīšanās pieredzes konstruēšanu ietekmējoši aspekti

Kaut arī transformatīvās mācīšanās koncepts ir ticis atklāts tieši retrospektīvā pētījumā, neiejaucoties faktiskajā mācīšanās norisē, TM tradīcijā nozīmīgu vietu ieņem pētījumi par TM ierosināšanu un sekmēšanu izglītības kontekstā, kā arī TM veicināšanas prakse. Līdz ar to analīzei ir pieejams ievērojams apjoms gan empīrisku, gan teorētisku pētījumu par dažādiem aspektiem, kas ietekmē TM. Transformatīvo mācīšanos ietekmējošo aspektu pārskats promocijas darba pētījumā tiek izmantots kā papildu instruments TM pieredzes identificēšanā un tās ietekmējošo aspektu analizē (konspektīvs attēlojums 4. tabulā).

4. tabula

Transformatīvas mācīšanās pieredzes konstruēšanu ietekmējoši aspekti

| | Transformatīvu mācīšanos sekmējoši aspekti | Transformatīvu mācīšanos kavējoši aspekti |
|---------------------------------|---|--|
| Situatīvie aspekti | <ul style="list-style-type: none"> Dzīvespasaule kā mācīšanās konteksts, iekļaujot izglītības formālos, neformālos un ikdienējos kontekstus, radošo pašizziņu Mācīšanās situācijas var atšķirties pēc to nolūka (tīša, netīša), norises tempa, fokusa jeb vērsuma, gaidāmā rezultāta Aktivācijas jeb aktualizācijas notikuma klātbūtne, tipiski iekļaujot robežemocijas un situācijas neatliekamību Iespēja velīt laiku izziņai un situācijas risināšanai | <ul style="list-style-type: none"> Mācīšanās kontekstu un situāciju formāla ierobežošana vai fragmentēšana, neņemot vērā individuālos un situatīvos aspektus Mācīšanās situāciju trūkums ikdienas rutīnā, nav aktualizējušos pārmaiņu vajadzību Aktivācijas notikuma trūkums vai pārlieku destabilizējoši apstākļi Laika trūkums jēgas konstruēšanai, refleksijai un situācijas risināšanai |
| Individuālie aspekti | <ul style="list-style-type: none"> Indivīda iepriekšējā pieredze, kas ietver daudzveidību, sekmē atvērtību jaunajam, pašpaļāvību Spēja sakopot iekšējos resursus, atvērtība, gatavība apšaubīt savus priekšstatus un mācīties Spēja un gatavība domāt kritiski, emocionālā inteliģence Indivīda sociālā pozīcija, dzīves posms, biogrāfiskie izaicinājumi | <ul style="list-style-type: none"> Negatīva iepriekšējā pieredze, noslēgtība pret atšķirīgo un nezināmo, situācijas izraisīta pretestība un aizsardzības mehānismi Pārāk liela kognitīvā slodze un stress, papildu privātie izaicinājumi Nepietiekami iekšējie resursi, veselības stāvoklis Bailes par sociālās pozīcijas zaudēšanu vai tās pasliktināšanos, konformisms |
| Intersubjektīvie aspekti | <ul style="list-style-type: none"> Vērtības, pārliecības un attiecības kopienā, kas sekmē atvērtību izziņai, refleksiju, pieņemumu kritisku analīzi un cieņpilnas diskusijas, kļūdu analīzi, kompromisu Sabalansētas varas attiecības un autentiskums tajās, līdzdalības iespējas, savstarpēja atzīšana un validēšana Pieejamie ārējie resursi un atbalsts, tostarp dezorientācijas, meklējumu un pārformulēšanas posmos Saskaršanās ar dažādību un viedokļu daudzveidību, daudzpusīgu informāciju, fundamentāli atšķirīgām pozīcijām | <ul style="list-style-type: none"> Vērtības, pārliecības un attiecības kopienā, kas vērstas uz <i>status quo</i> saglabāšanu, dogmatiskumu, viendimensionālu domāšanu, nav gatavības kompromisiem, trūkst empātijas Destruktīvas varas attiecības, kļūdu slēpšanas un vainīgo sodīšanas kultūra, aizsargrutīnas, konformisms Ārējo resursu un atbalsta trūkums Nošķiršanās informācijas “burbuļos”, noraidījums vai skepse pret atšķirīgo un nepazīstamo |

Ņemot vērā mācīšanās situāciju dažādību un tajās iesaistīto cilvēku individuālās iezīmes un priekšvēstures, tomēr jāreķinās ar ierobežotajām iespējām vispārināt to secinājumus,

piemēram, uz citu sabiedrības grupu vai kultūras kontekstu. Covid-19 pandēmijas konteksts ir īpašs ar to, ka veido vienojošās pieredzes telpu – gan lokālā, gan globālā mērogā sastaptie izaicinājumi ir līdzīgi, tostarp skolotājiem tā ir izglītības nepārtrauktības nodrošināšana ar attālināto mācību palīdzību.

1.4.1. Transformatīvas mācīšanās konteksti un priekšnoteikumi

Pieaugušo mācīšanās norit gan pašvirzīti visdažādākajās dzīves situācijās, gan arī organizētā mācību procesā daudzveidīgos kontekstos, to vidū ir universitātes un citas formālās izglītības iestādes, uzņēmumi, ražošanas industrija un specifiskas profesionālās jomas, neformālā izglītība, kopienas izglītība un tālākizglītība, ikdienējā mācīšanās un pašpalīdzības grupas, diskusiju grupas, sabiedriskās kustības un aktīvistu grupas, kā arī tiešsaistes mācību platformas (Smith, 2012). Jebkurā no šiem kontekstiem var notikt TM un tās veicināšana (Cranton, 2016). Jebkurš dzīvespasaules aspekts var kļūt par indivīda transformatīvas mācīšanās priekšmetu neatkarīgi no tā, vai uz to tiek mērķēts mācību process.

TM sekmējošās situācijas iespējams kartēt pēc to nolūka (vai indivīds tīši iesaistās TM procesā un TM tiek mērķtiecīgi sekmēta, vai arī to uztiepj situācija) un TM norises tempa (pakāpeniska vai strauja) (Kroth & Boverie, 2015), kā arī pēc vērsuma (tostarp uz pašizziņu un sevis apzināšanos; uz kritisku refleksiju par pieņēmumiem; uz atbalstošas sociālās vides veidošanu; uz radošumu un mākslu; uz garīgumu un kultūru) (Kasworm & Bowles, 2012), gan arī pēc rezultāta, piemēram, transformējies ir pasaules uzskats, identitāte, epistemoloģija, ontoloģija, uzvedība vai (darb)spējas (*capacity*) (Hoggan, 2016a, 2016b).

Viens no visvairāk pētītajiem TM kontekstiem ir augstākās izglītības iestādes (Taylor & Snyder, 2012), kam likumsakarīgi pietuvināti ir TMT pētnieki. Piemēram, Dž. Mezirovs kā veiksmīgu piemēru raksturo Ņujorkā (ASV) izveidotu doktorantūras programmu, kas vērsta ne vien uz TMT apguvi, bet arī uz TM aktīvu veicināšanu doktorantu vidū. Tās ietvaros dažādas mācību aktivitātes tikušas vērstas uz to, lai studenti kritiski izvērtētu savu domāšanas veidu un iepazītos ar pieņēmumu kritisku analīzi. Veidotas mācīšanās kopienas, veicināta sadarbība, dažādu skatpunktu un priekšstatu analīze studentu vidū, diskusijas, skrupuloza atgriezeniskā saite, uzrādot nepilnīgos pieņēmumus, kas atspoguļojas studenta darbā. Kā veiksmīgākās metodes diskursa un kritiskās refleksijas par saviem pieņēmumiem veicināšanā identificētas: kritisko incidentu pieeja, dzīvesstāsti, dienasgrāmatu rakstīšana, mediju analīze, metaforu analīze, konceptuālā kartēšana, mācīšanās darot (*action learning*), mācīšanās sadarbojoties, pieredzes datu tīkla metode (*repertory grid*) un “Darbības-domāšanas tematiskā tehnika” (Mezirow, 2009). Šī programma bāzēta klasiskajā TMT izpratnē, kur dominē mērķtiecīga, racionāla un kritiska pieņēmumu analīze ar refleksijas un diskursa palīdzību.

Pētījumu pārskatā par TM pieaugušo mācībās dažādos formālās un neformālās izglītības kontekstos secināts, ka sekmīgai TM veicināšanai kopīgās tēmas ir: mācīšanās iniciatīvas grupā un individuālas rīcībspējas sekmēšana; intensīvas kopīgas pieredzes gūšanas aktivitātes, kas rosina jēgas (re)konstruēšanu; pretrunīgu tēmu (*value-laden*) iekļaušana mācību saturā un to apspriešana (piemēram, eitanāzija, cenzūra, bērnu adopcija, ierobežojumi pandēmijas laikā); saiknes starp kritisku refleksiju un emocijām mācību procesā atpazīšana; sociālā konteksta un indivīdu biogrāfijas ietekmes apzināšanās; pietiekams atvēlētā laika daudzums (Taylor, 2000). Grupas dinamika uzskatāma par samērā veiksmīgu TM kontekstu, jo sniedz atgriezenisko saiti, dod iespēju sastapties ar atšķirīgiem viedokļiem, zināšanām, dažādām pieredzēm un perspektīvām, kopīgi analizēt un izvērtēt, tas ir konteksts priekšstatu sociālajai validācijai, tai pašā laikā grupā iespējams veidot atbalstošas attiecības un savstarpēju uzticēšanos, kas veicina uzņēmību TM procesā.

Nav nozīmīgu pierādījumu tam, ka noteikta mācību joma vai studiju priekšmets vairāk sekmētu TM, TM norisi drīzāk prognozē refleksijas norise (Brock, 2015), arī, piemēram, pandēmijas kontekstā tik aktuālajām tiešsaistes platformām ir tikai medija loma, mācību rezultātus drīzāk prognozē lietotās mācību stratēģijas (Smith, 2012), kuru iespējas atšķiras attālinātās un klātienē mācībās. Mācības var aktivizēt, rosināt novitātes apzināšanos, kādas indivīdam būtiskas pretrunas intensificēšanos, kas ir atkarīga primāri no mācību sasaistes ar individuālo pieredzi un personīgajām aktualitātēm, bet mācību priekšmets savā būtībā ir sekundārs – tas kalpo kā aktualizācijas konteksts. Tas norāda uz nepieciešamību mācību procesa organizēšanā ņemt vērā daudzšķautņainos izaicinājumus, jaunrades procesā neizbēgami sastopoties ar neziņu, ar nezināmo.

Arī ikdienējās mācīšanās konteksti, kuros var noritēt TMT, nav strikti nodalāmi. Piemēram, uzņēmējdarbības uzsākšanas pieredze, starpkultūru pieredze vēlīnā jauniešu vecumā, pensionāru pieredze digitālo tehnoloģiju apgūvē, jauniešu (re)socializācija, jauniešu subkultūras, iesaistīšanās sabiedriskajās kustībās ir identificēti kā transformatīvi scenāriji *Bildung* kā transformatīva procesa tradīcijas ietvaros, kas metodoloģiski iekļaujas arī TMT diskursā (Nohl, 2015). Šajā *Bildung* pētniecības virzienā TM pieredze tiek pētīta retrospektīvi, identificējot izmaiņas dzīves gājumā.

TMT attīstoties, līdztekus kritiskā pieņēmumu analīzē un diskursā balstītai mācību norisei, tikuši pētīti arī citi ceļi, kā veicināt TM, tostarp radošās izpausmēs – mākslā, ķermeņa kustībā, meditācijas praksē (Cranton, 2016; Taylor, 2005); apzināšanos veicinošās aktivitātēs, kā lomu spēlēs, debatēs, simulācijās, spēlēs; atšķirīgas pieredzes gūšanā ceļojumā, citā kultūrā vai vidē, atšķirīga dzīvesveida praktizēšanā (Cranton, 1996); iztēlē, fantāzijā, uztveres spējā (Dirkx, 1998), garīguma praksē (O’Sullivan et al., 2002). Mācību process var tikt pietuvināts

pat terapijas izpratnei, radot nepieciešamību definēt tā atšķirības no terapijas (Mezirow, 2012).

Transformatīvās mācīšanās koncepcija izmantota arī profesionālās pilnveides jomā. P. Krentone pedagoģu profesionālajā pilnveidē izšķir šādas piemērotas organizatoriskās formas: individuālas konsultācijas (prioritāri ar vērsumu uz ilgtermiņa sadarbību ar ekspertu-koordinatoru); darbības pētījumu; profesionālo pilnveidi grupās, tostarp profesionālās pilnveidesursos; diskusiju grupas, izpētes grupas (savā ziņā apvienojot darbības pētījumu un grupu darbu); konsultācijas organizāciju pilnveidē; profesionālās asociācijas un sadarbības tīklus (Cranton, 1996).

Tomēr tipiski, ka transformatīvās mācīšanās izpētē norises telpa netiek uzskatīta par prioritāti, priekšplānā izvirzās dažādu likumsakarību un mācīšanos ietekmējošu aspektu izpēte, ņemot vērā, ka katra mācīšanās pieredze ir atkarīga no iesaistītajām personībām, konteksta un priekšvēstures, līdz ar to nav universāla.

Cilvēka potenciālu mācīties transformatīvi Dž. Mezirova klasiskajā izpratnē ietekmē tādu vērtību klātesamība kā brīvība, vienlīdzība, tolerance, sociālais taisnīgums, pilsoniskā atbildība, racionalitāte un izglītība. Iespējas šīs vērtības īstenot ietekmē personības briedums, izglītība, drošības situācija, veselības stāvoklis, ekonomiskā situācija, kā arī emocionālā inteliģence. Tāpat nozīmīga ir spēja pieņemt lēmumus un izdarīt izvēles autonomi, kas ir attīstāma mūža garumā (Mezirow, 2012). Šāds ideāls ir arī pilnvērtīga dalība diskursā. Pamatojoties Jirgena Hābermāsa filozofijā, Dž. Mezirovs skaidro dalībai diskursā nepieciešamos (ideālos) apstākļus, kas nomināli būtu nepieciešami arī dalībai jēgpilnā pieaugušo mācīšanās procesā kā tādā:

- piekļuve patiesai un pilnīgai informācijai,
- brīvība no aizspriedumiem un pašapmāna,
- atvērtība alternatīviem skatījumiem un spēja uzklaut atšķirīgus viedokļus,
- spēja iesaistīties kritiskā refleksijā,
- iespējas izvērtēt argumentus un to pamatojumu,
- diskursa dalībnieku vienlīdzīgas iespējas līdzdalībai, viņu gatavība pieņemt informētu, objektīvu un racionālu konsensa lēmumu.

Nozīmīgs nosacījums ir arī empātija un gatavība kompromisiem, savukārt, ja dalības motivācija ir uzvarēt strīdu un saglabāt nevienprātību, tad tā uzskatāma par destruktīvu, jo liedz iespēju atrast veiksmīgāko risinājumu (Mezirow, 1991, 2012).

Kā norāda P. Krentone, būtu diskutabli Dž. Mezirova nosauktos ideālos apstākļus pieņemt par TM priekšnosacījumiem, jo iespēja piedalīties diskursā un attiecīgi transformatīvās mācīšanās procesā tādējādi tiktu pozicionēta kā elitāra un lielai sabiedrības daļai nepieejama (Cranton, 2016). Faktiski izglītības process neizbēgami iekļauj noteiktu vērtību un ideoloģiju dominanci, piemēram, izvēlēta mācību satura formā (Taylor, 2009), arī komunikāciju savā

būtībā formē un kropļo varas attiecības (*power relations*), starp audzēkni un skolotāju tās ir neizbēgamas (Taylor, 1998). Līdz ar to runa varētu būt drīzāk par šo mācīšanos veicinošiem un kavējošiem aspektiem, bet ne striktiem priekšnosacījumiem. Vienlaikus šie aspekti arī izsaka vispārīgās mācīšanās vajadzības situācijā, kurā tiek izaicināti priekšstati par profesionālo darbību.

Kritiskā domāšana un emocionālā inteliģence ir nozīmīgi klātesoša transformatīvas mācīšanās procesā, un to pilnveide ir šīs mācīšanās rezultāts. Attiecīgi nav pamata pieņemt, ka, balstoties uz esošajām prasmēm un faktisko kognitīvās attīstības līmeni, pieaugušajam bez būtiskiem mācīšanās traucējumiem transformatīvas mācīšanās pieredze nebūtu pieejama. Pētījumi gan parāda tendenci, ka ar transformatīvas mācīšanās pieredzi pieaugušie vairāk saskaras nobriešanas un pašpaļāvības veidošanās procesā (pēc 25 gadu vecuma), arī saistībā ar būtiskām, neizbēgamām biogrāfiskām pārmaiņām (Brock, 2015).

1.4.2. Transformatīvas mācīšanās sekmēšanas principi

Priekšnosacījumi TM procesam būtu grūti nošķirami no vispārīgajiem nosacījumiem un apstākļiem, kas nepieciešami konstruktīvas mācīšanās procesā pieaugušajiem. P. Krentone skaidro, ka pieaugušo mācībām jābūt brīvprātīgām, pašvirzītām, savā būtībā praktiskām un uz pieredzi balstītām, jo pieaugušie mācību procesā ienāk ar bagātu pieredzi un daudzveidīgiem personīgajiem resursiem. Tāpat nozīmīga ir indivīda “es” koncepcija, ar ko saistās viņa pozīcija attiecībā pret mācīšanos, jo negatīvs paštēls un nepatīkama pieredze, kas saistīta ar konkrēto jomu vai mācību tēmas apguvi, var veidot aizturi un ievērojami traucēt mācīšanos. Būtiskas ir arī pieaugušo individuālās atšķirības, piemēram, iecienītākais mācīšanās stils vai taktika. Kritiskā teorija savukārt ienes apsvērumus par tradicionāli mācību procesā iesaistītajām varas attiecībām un to ietekmi (Cranton, 2016), piemēram, nosēdināšana aplī var likt justies neērti vai publiska mācīšanās dienasgrāmata var atņemt privātumu un radīt nedrošību, kas tādējādi traucē mācībām.

Pamatelementi TM pedagoģiskai pieejai, kas identificēti prakses pētījumos, ir šādi:

- a) individuālās pieredzes centrālā loma, kas izpaužas gan kā indivīda pieredzējums, kas provocē TM, gan arī līdzšinējā pieredze, kas kontrastē ar jauno un tiek pārvērtēta, pārinterpretēta;
- b) kritiskās refleksijas sekmēšana par (saviem) pieņēmumiem un pārliecībām;
- c) iesaistīšanās dialogā ar sevi un citiem;
- d) holistiska orientācija, kas ņem vērā ne tikai kognitīvo, bet arī afektīvo un attiecību veidošanas dimensiju, kā arī potenciāli citus izzīņas veidus, piemēram, profesionālās pilnveides mācību ietvaros analizējot skolotāju priekšstatus par skolēnu aktīvas

mācīšanās pazīmēm, mācību vadītājs varētu aicināt pievērst uzmanību arī saistītajām izjūtām un emocijām un reflektēt, kas tās izsaucis;

- e) konteksta apzināšanās – mācīšanos ietekmē gan sociālkultūras, gan personiskie faktori, kuru apzināšanās ir mācību procesa daļa;
- f) autentiskums attiecībās starp pedagogu un audzēkņiem, kas ļauj veidot atvērtas diskusijas, šaubīties un veidot pilnīgāku konsensa izpratni (Taylor, 2009).

Transformatīvās mācīšanās veicināšanās prakse gan vērtējama kā heterogēna, pētnieku un praktiķu starpā nav vērojama vienprātība par TM veicināšanas metodiku, kad TM ir daļa no mācību mērķa (Taylor & Laros, 2014). TM veicināšana drīzāk skatāma kā konceptuāla pieeja, nevis šauri specifisku pedagoģisku rīku kopums. Transformatīvās pedagoģijas praksē var izšķirt trīs veidus, kā raudzīties uz TM veicināšanu – a) uz TM kā *rezultātu* orientētu, kas savā būtībā ir problemātiska, ja tiecas audzēkņos veidot noteiktu, “pareizāku” perspektīvu vai ja TM ir pašmērķis pasaules uzskatu destabilizējošā mācību procesā; b) uz *procesu* orientēta prasmju un ieradumu apguves veicināšana, kas ilgtermiņā sekmē transformatīvu mācīšanos (argumentu izvērtēšana, savu nolūku un priekšstatu apzināšanās un kritiska refleksija par tiem, spēja pilnvērtīgi piedalīties diskursā), c) piemērošanās pieeja, kas ir vērsta uz *atbalsta sniegšanu* audzēkņiem, kas jau, iespējams, piedzīvo transformatīvu mācīšanos ārpus mācību programmas pastāvošu iemeslu dēļ, piemēram, iekļaušanās svešā kultūrvidē vai smagas slimības pārciešana (Hoggan & Kloubert, 2020). No līdzšinējās literatūras analīzes izriet, ka piemērotākais skatījums uz skolotāju profesionālo pilnveidi ir atbalsta sniegšana, jo ņem vērā jau pastāvošos personiskos un profesionālos izaicinājumus, kā arī otrais, jo attīsta indivīda resursus pārvarēt dezorientējošo situāciju, pārorientēt savu darbību.

Sociālajam kontekstam un kopienai ir būtiska loma TM procesā. Transformatīvā mācīšanās norit saskarē starp personīgo un sociālo, indivīdu un viņa sociumu, pārveide tiecas noritēt abpusēji. Transformatīvo mācīšanos iespējams konceptualizēt kā neizbēgami intersubjektīvu procesu, kurā ir nepieciešama savstarpēja cieņa un atzīšana. Šie ir fundamentāli priekšnosacījumi gan pašrealizācijai, kritiskai refleksijai, dalībai demokrātiskā diskursā un transformatīvas mācīšanās procesā. Tādējādi nepieciešamība pēc atzīšanas ir nesaraunami saistīta ar emancipācijas centieniem (L. West et al., 2013) un mācību motivāciju (Fleming, 2016). Pētnieki norāda uz atbalstošu attiecību lomu un potenciālu attīstīt empātiju un savstarpēju atbildību transformatīvas mācīšanās procesā, sociālās validācijas norisēs. Tomēr sociālais konteksts var iedarboties arī deformējoši, ja indivīds nosak grupas vērtībām un ekspektācijām atbilstošu transformāciju kā pašmērķi (Taylor & Snyder, 2012), tad faktiski notiek nevis transformatīva mācīšanās, bet tiek demonstrēts konformisms un centieni iemantot sociālo atzīšanu.

Indivīda identitāte un jēgas konstruēšana nepastāv izolēti no sociālā konteksta, tās pastāv kā kopīgi sociālie resursi. Kad asimilētās kultūras normas, vērtības un ideoloģija tiek apšaubīta, indivīds riskē ar apkārtējo neizpratni, noraidījumu vai pat izstumšanu no kopienas. Attiecīgi eksistē arī kolektīvā komforta zona, kas raksturo sabiedrības vai kopienas relatīvi saskaņotu funkcionēšanu, vienotu vai vismaz savstarpēji saprotamu domu gaitu un norišu interpretāciju. Kopīgais jēgas konstruēšanas ietvars sniedz stabilas kopīgās vērtības, sociālo struktūru, implicītas normas un lomu sadali, piederības apziņu. Tādējādi kolektīvā komforta zona darbojas kā aizture kritikas un atšķirīgu skatpunktu izteikšanai, kopienas dalībniekiem savā ziņā aizsargājot kopīgos jēgas konstruēšanas ietvarus, lai neizjauktu harmoniju un neriskētu ar pieņemības izjūtas vai pat grupas piederības zaudēšanu. Tomēr, ja sociālajā kontekstā kritiska izziņa ir pieņemama, pašsaprotamu pieņēmumu apšaubīšana un alternatīvu interpretāciju veidošana un izziņāšana darbojas kā vērtības, tad kontekstam var būt transformatīvu mācīšanos sekmējošs raksturs, aizsardzības reakcija var nebūt tik izteikta. Ja nav jāraizējas par pozīcijas zaudēšanu, šādā vidē indivīds var būt spējīgs uz dziļāku refleksiju, kā arī dezorientāciju var panest vieglāk (Hoggan et al., 2017).

Refleksijai un perspektīvas pilnveidei nav kāda ārēji nosakāma galapunkta, varētu teikt, ka tā ir nebeidzama tiekšanās savu spēju robežās. Tādējādi nevarētu apgalvot, ka ir kādas specifiskas ārēji nosakāmas robežas, kurās noteikt, vai TM ir iespējama. Tas ir individuāli tverams. Pētījumā par intersubjektivitāti transcendentālajā fenomenoloģijā Aigars Dāboliņš skaidro: “Dzīvespasauli veidojošā un to izsakošā kultūra ir augstākā mērā komplicētu konstitutīvu veikumu vide (tās simboli, estētiskās kvalitātes u.c.) un izpausmes formas. Ja mēs nevarētu tās saturus apgūt vienkārši habituāli (kā iepriekšējus dotus, kā jau gatavas un konstituētas jēgas), tad subjekts tā nopūlētos esamības jēgas ikreizējā transcendentālā celšanā, ka diezin vai viņš aiz pārslodzes spētu aktīvi tajā līdzdarboties” (Dāboliņš, 2010, 175.–176. lpp.). Respektīvi, jēgas konstruēšanas ietvars darbojas formējoši un stabilizējoši, nav jāizvirza destabilizācija kā pašmērķis – arī pašsaprotamības ceļā (habituāli) tapusi perspektīva ir vērtība, jo balsta indivīda dzīvespasauli. Konstruktīvāka pieeja būtu radīt apstākļus darbības sistēmā ietvertu pretrunu apzināšanai un risināšanai, kā to atklāj ekspansīvās mācīšanās teorija.

Dezorientējošā dilemma TMT ir nosacīts sākumpunkts TM procesā. Dezorientācija mācīšanās kontekstā tipiski saistās ar nepatīkamām izjūtām, apdraudējumu, nedrošību. Emociju un izjūtu dabiskā funkcija ir ievirzīt indivīdu saskaņā ar tā vidi, izvairīties no briesmām, meklēt komfortu un drošību (Damasio, 1999), tādēļ tās, no vienas puses, signalizē par situācijas raksturu, bet, no otras puses, ievirza meklēt risinājumu. Kad indivīda jēgas konstruēšanas ietvars ir stabils un nav apdraudējuma, viņš ir komforta zonā. Kad šī pozīcija tiek izaicināta, dabiskā aizsardzības pozīcija saistās ar *robežemocijām* – frustrāciju, dusmām, bailēm, kaunu,

sāpinājumu. Šīs izjūtas neapzināti virza indivīdu atpakaļ komforta zonā, izvairoties no konfrontācijas (Hoggan et al., 2017). Lai būtu iespējama perspektīvas transformācija kā situācijas atrisinājums, pirmkārt, situācijai jāietver neatliekamība (nav iespējams komfortabli turpināt līdzšinējo praksi), otrkārt, ir nepieciešams akceptēt robežemocijas un spēt tikt galā ar to klātbūtni.

Transformācijas skolotāju profesionālajā darbībā un izpratnē par to kā pretrunu risināšana parādās darbības teorijā (Engeström & Sannino, 2010, 2011). Šādā izpratnē dezorientējošās dilemmas funkciju pilda sastapšanās ar pretrunām, to risināšana, pārvarēšana. Tātad ētisks veids, kā veicināt transformatīvu mācīšanos skolotāju profesionālajā pilnveidē būtu nevis radīt dezorientējošās dilemmas, bet aktualizēt un risināt tās pretrunas, kas praksē jau pastāv un ietekmē vai apgrūtina darbu. Nav nepieciešamības ienest papildu dezorientējošus konceptus profesionālās darbības praksē, kas jau pati par sevi ietver neizbēgami pretrunīgus aspektus. Piemēram, 30 skolēnu klasē individuālas pieejas nodrošināšana var šķīst neiespējama.

Pretrunu risināšanas pieeja atspoguļojas darbības teorijā balstītajā pārmaiņu laboratorijas metodē (Morselli, 2019; Virkkunen & Newnham, 2013), kur mācību intervences gaitā tiek risinātas darbības sistēmā ietvertās problēmas un pretrunas, tādējādi gan pilnīgojot dalībnieku izpratni par darbības sistēmu, gan arī to praktiski pilnveidojot. TMT diskursā šāds sistēmisks skatījums uz pilnveidi nav raksturīgs – tipiski fokusā ir individuālās TM trajektorijas.

1.4.3. Transformatīvās mācīšanās šķēršļi un neveiksmīga īstenošana

Transformatīva mācīšanās, kā jau pieminēts iepriekš, nav garantēti sekmīgs process. Tā var noritēt kā progresīva jeb ofensīva mācīšanās vai izvērsties par regresīvu jeb defensīvu pieredzi, kuras rezultātā indivīds “atgriežas drošībā” un meklē ceļu atpakaļ pie iepriekšējās relatīvās stabilitātes, kāda tā bija pirms dezorientējošās pieredzes. K. Illeriss ir uzsvēris, ka defensīvas TM pieredzes aspekti nav tikuši pietiekami pētīti TMT literatūrā, tāpat kā individuālie iespējamie ierobežojumi tikt galā ar pārlietu dezorientējošu pieredzi. Iespējamās arī tādas transformācijas, kur iekļaujošākas perspektīvas vietā notiek aizstāšana ar pieņemamu, bet disfunkcionālu. TM veicināšanā nozīmīga problemātika ir indivīda iekšējo resursu sakopošana, lai pārvarētu šķēršļus mācīšanās procesā (aizsardzība, pretošanās, pretestība) un attaisnotu nepieciešamās pūles (Illeris, 2014b).

Modernisma un postmodernisma laikmetā ir izaicinoši rast pamatojumu tradicionālismam, jo vienotās vērtības, sociālās normas, vienotais kultūras kods izirst un indivīdam ir jāspēj pašam būt sava viedokļa autoram, jāspēj orientēties dažādajos naratīvos un veidot savējo (Kegan, 2009), šis laikmets ir transformatīvo mācīšanos provocējošs. Tomēr plūstošās modernitātes situācijā indivīdam vairs nav iespējams īstenot visas mācīšanās iespējas,

izveidojas paš aizsardzības sistēma, kas palīdz vispārējā nestabilitātē pārlietu neapjukt un saglabāt pietiekami stabilu patību. Organizējot mācības, kam ir potenciāls rosināt perspektīvas transformācijas, jo īpaši būtiska ir humāna, uz savstarpēju izpratni vērsta pozīcija.

Specifiskā konteksta un organizācijas vides iespaidā perspektīvas transformācija var nenoritēt, kaut arī situācija varētu tikt klasificēta kā dezorientējoša un pārstrukturēšanu veicinoša. Piemēram, pētījumā par darbinieku pieredzi, kas no padotajiem kļuva par vadītājiem, tika secināts, ka tomēr jēgas konstruēšanas ietvars nebija fundamentāli transformēts, kaut arī viņu pieredze bija pārveidojoša. Drīzāk tika pārņemta darba vidē dominējošā perspektīva, kas ļāva veidot karjeras izaugsmi (Taylor & Snyder, 2012). Tātad šādu procesu raksturo drīzāk adaptācija un asimilācija, nevis transformatīvas mācīšanās jēdziens, jo netiek veidota pilnīgāka un iekļaujošāka perspektīva, bet bez kritikas un analīzes iemainīta pret citu.

TM var būt neveiksmīga, ja notiek iestigšana dezorientācijas fāzē, par ko var liecināt autoritāšu un apstākļu vainošana, atbalsta meklēšana citos, pretošanās pārmaiņām, kā arī grūtības sintezēt idejas refleksijas fāzē un izdarīt slēdzienu, pieņemt lēmumu, attiecīgi virsroku ņem šaubas par sevi, trauksme un noris atkrišana atpakaļ dezorientācijas fāzē (MacKeracher, 2012). I. Engestrēms skaidro, ka mācīšanās situācijā, kur ir nobriedušas pārmaiņu vajadzības, nav ietverta iznākuma automātika – problēmsituācija var tikt risināta gan ekspansijas, gan arī regresijas ceļā (Engeström, 1987, p. 162).

Trīs būtiskākie vispārīgie mācīšanās kavēkļi un šķēršļi K. Illerisa teorijā ir deformēta mācīšanās (*mislearning*), mācīšanās situācijā aktivizētie indivīda iekšējie aizsardzības mehānismi (*learning defence*) un pretestība mācīšanās situācijai (*learning resistance*), ko izraisījuši ārējie apstākļi (Illeris, 2011). Aizsardzības mehānismi eksistē pirms aktivācijas, savukārt pretošanos izraisa konkrētā mācīšanās situācija, piemēram, tās sarežģītība. Pretošanās kā atbildes reakcija mācīšanās situācijai saistāma ar gadījumiem, kad mācīšanās mērķi neizdodas sasniegt. Pretošanos K. Illeriss saista ar mācīšanās potenciālu, jo tas nozīmē, ka indivīds nepieņem situāciju vai principu kā pašsaprotamu, tā liecina par kritiku, iespēju iemācīties kaut ko fundamentāli jaunu (Illeris, 2003). Visbiežāk tā būs akomodatīva mācīšanās, pārveidojot psihiskās shēmas, ko ir vērtīgi spēt veidot mācību procesā, bet skolotājam tas ir grūts uzdevums – gan šādu mācīšanās situāciju konstruēt, gan tikt galā ar skolēnu reakcijām uz to.

Darbības teorijas pētnieki pretošanos skaidro nevis kā negatīvu un izskaužamu parādību, bet gan kā potenciālu rīcībspējas veidošanās indikatoru mācīšanās situācijā, kas sniedz būtisku informāciju tālākai mācību virzībai. Pretošanās tiek interpretēta kā cīnīšanās par autonomiju, noliedzot uzspiestu pasīva izpildītāja lomu, indivīds izsaka pretenziju par savas rīcībspējas izpaušmi. Pretošanās un konfliktējoša pozīcija var norādīt uz iekšējām pretrunām skolotāja

darba praksē, kas balstās uz skolu kultūrā dziļi iesakņotiem paradumiem un pieņēmumiem, kas nav tikuši kritiski pārskatīti. Līdztekus šim skaidrojumam pretošanās izpausme var norādīt uz indivīda iekšējo konfliktu un iekšējām pretrunām, kur problēmās sākotnēji tiek vainoti ārēji, neietekmējami apstākļi, lai nebūtu jāiedziļinās sevī. Tāpat arī pretošanās var liecināt par indivīda izpratni par varu un autoritāti un attieksmi pret to (Sannino, 2010).

Ar mācīšanās ierobežojumiem saistās arī kognitīvās slodzes jēdziens (*cognitive load*). Tiek izšķirta iekšēja un ārēja kognitīvā slodze. Iekšējā saistās ar pašas apgūstamās informācijas raksturlielumiem, tā kļūst vieglāk tverama, kad indivīds apgūst pietiekami efektīvu kognitīvo shēmu (*schema*) informācijas procesēšanai. Ārēja kognitīvā slodze saistās ar veidu, kā apgūstamā informācija tiek reprezentēta, piemēram, vai stāstījums ir tāds, kas palīdz audzēknim labāk izprast apgūstamo konceptu un sasaistīt ar jau zināmo, vai to apgrūstina, kā arī vai dažādās modalitātēs sniegtā informācija nav asinhrona vai pretrunīga. Attiecīgi tiek uzskatīts, ka mācību procesa organizācijā būtu iespējami jāmazina ārējais kognitīvais noslogojums, lai kognitīvos resursus varētu koncentrēt, izprotot pašu konceptu, tādējādi risinot iekšējo kognitīvo noslodzi (Schunk, 2012). Šāds uzskats sakrīt ar TMT paustajām idejām par transformatīvās mācīšanās norisi, kur ārējiem apstākļiem būtu jāatvieglo dalība diskursā, tai būtu jābūt introspekciju un analīzi atbalstošai.

Aizsargrutīnas var kļūt par būtisku organizācijas mācīšanos bremsējošu aspektu. Kā savā disertācijas pētījumā pedagoģijā skaidro M. Kokare, skatot skolu kā mācīšanās organizāciju, aizsargrutīnas darbojas kā stratēģijas, lai noslēptu un apietu problēmas, izvairoties no nevēlamām sekām. Skolā tās var izpausties kā savu kļūdu un nezināšanas slēpšana un neatzišana gan skolēnu, gan skolotāju vidū, izvairoties no situācijām, kas varētu nepilnības atklāt, kā arī ieņemot autoritāru pozīciju, kuru apkārtējiem nebūtu drosmes apšaubīt. Šādas stratēģijas gan deformē attiecības klasē, skolā, gan arī reducē mācīšanās potenciālu (Kokare, 2011). Kā aizsargrutīnu varētu skaidrot arī “perfektā skolēna” tēlu, kas tiek veidots, lai izpelnītos skolotāju atzinību un izvairītos no kritikas. Tas ir vērsums uz defensīvu mācīšanos, tātad tās pamatā esošā motivācija nav ekspansīva – tā pakļaujas esošajai situācijai, nekritiski akceptē to, necenšoties to ietekmēt.

Mācīšanās šķērslis var būt arī stress. Apgriezta U-formas līkne raksturo attiecību starp stresa līmeni un kognitīvo funkciju, kur mērens stresa līmenis un emocionālais fons rosina kognitīvos procesus, kamēr negatīvi stresa efekti vērojami, kad indivīds izjūt resursu trūkumu, lai tiktu galā ar radušos stresa situāciju, vai arī pārāk zems stresa līmenis saistāms ar apātiju un motivācijas trūkumu darboties. Atbildes reakcija uz paaugstinātu stresa līmeni var būt emocionāla (bailes, trauksme, nomāktība), kognitīva (kļūdainas situācijas novērtējums),

uzvedības (uzbudināmība, atkarību izraisošu vielu lietošana) vai fizioloģiska (bezmiegs, apetītes trūkums) (Jones, 2014).

1.4.4. Pedagoģa loma transformatīvas mācīšanās veicināšanā un ētiskie izaicinājumi

Ņemot vērā, cik smagnējs var būt TM process, transformatīvas mācīšanās izprovocētajam jāuzņemas sava daļa atbildības par potenciālajām sekām audzēknim. Vadīt mācību procesu, kurā norit TM, nav triviāls uzdevums.

Audzēkņu spēcīnāšanas principi, ko var izmantot pedagoģs, P. Krentones ieskatā ir a) censties izprast varas attiecību būtību (*power relations*) starp skolotāju un audzēkni, b) izmantot savas pilnvaras un varas pozīciju atbildīgi un jēgpilni, c) rosināt audzēkņus spēcīnāt savu pozīciju, iesaistoties diskursā un caur diskursu, d) iedrošinot audzēkņus pieņemt lēmumus. Organizējot mācību procesu, būtu jāanalizē pretošanās uzvedība un citi indikatori, kas liecina par mācību aktivitātēs ietvertajām varas attiecībām, jāidentificē savu kā skolotāja izpratni par varu un neapzināto vēlmi kontrolēt situāciju vai patikt audzēkņiem, nevilšus nostādot to kā prioritāti pretēji audzēkņu spēcīnāšanai. Tā kā skolotājs ir tas, kas klasē iedibina sadarbības nosacījumus, var veidoties situācija, kurā audzēkņi tiecas sasniegt skolotāja gaidas, tā vietā, lai tiektos prioritāri konstruēt jēgpilnu mācīšanos un iesaistītos diskusijā un mācīšanās apstākļu konstruēšanā kā līdzvērtīgi dalībnieki. Atbildīga savas varas izmantošana saistāma ar centieniem vismaz daļu lēmumu pieņemšanas uzticēt pašiem audzēkņiem, nesniegt gatavas atbildes, nodrošināt, ka audzēkņiem pieejami skolotāja izvēlētajiem (vai veidotajiem) alternatīvi mācību līdzekļi vai informācijas avoti. Atzīmju kā vērtēšanas formas trūkumus var kompensēt ar vairāku stratēģiju kombināciju, piemēram, pašvērtējuma iekļaušana, savstarpēja vērtēšana, mācību vienošanās veidošana, elastīga pieeja mācību projektiem. P. Krentone iesaka izmantot savu erudīciju un eksperta zināšanas kā ticamības un uzticēšanās fundamentu, veidojot iespējas audzēkņiem izziņāt viņu priekšstatus un pakļaut tos kritiskai refleksijai. Kaut arī varas attiecību asimetrija ir neizbēgama, tomēr savstarpējās attiecības balstāmas uz cieņu un lojalitāti, veidojot atvērtas un autentiskas saites ar audzēkņiem (Cranton, 2016). Attiecīgi šāda pieeja būtu jāpiemēro ne tikai skolēniem un studentiem, bet arī skolotājiem, kas nonākuši mācīšanās situācijā kā audzēkņi.

Kā svarīgas TM veicinātāja (*facilitator*) iezīmes tiek minētas, piemēram, patiesums jeb autentiskums (Cranton & Carusetta, 2004); spēja veidot savstarpēji pieņemošu vidi un sniegt atzinību (Fleming, 2016, p. 22). Pedagoģam, kurš kā mācību mērķi ietver transformatīvas mācīšanās veicināšanu, morāla atbildība ir arī nepieciešamā atbalsta sniegšana grūtību pārvarēšanā. Absurdi būtu, piemēram, no autoritatīvas pozīcijas konfrontēt skolotāju ar viņa

darba nepilnībām, vienlaikus neatbalstot ilgtermiņa pilnveides centienus un nesniedzot tam resursus. Ja idejiskais TM iznākums ir spēcīgāka un emancipācija, tad atbalsts ir būtisks (Cranton, 2016). Emocionālā inteliģence aktualizējas līdz ar transformatīvas mācīšanās pieredzes potenciālu izsaukt saasinātas emocijas, spēja tās izprast un vadīt ir būtiska ne vien audzēknim, bet arī pedagogam, kas viņu atbalsta grūtību pārvarēšanā (Mezirow, 2012).

TM veicinātāja atbildība mācību procesa organizēšanā, ja tiek apzināti provocēta transformējoša pieredze, joprojām ir diskutabls jautājums, ņemot vērā ētiskas pretrunas. Kādas ir pedagoga tiesības izraisīt savos audzēkņos potenciāli ļoti smagu, dezorientējošu pieredzi, kuras sekmīgu transformēšanu pilnīgākā jēgas konstruēšanas ietvarā un tādējādi konstruktīvu atrisināšanu viņš nevar garantēt?

No vienas puses, transformatīvo mācīšanos nav korekti censties rosināt pret indivīda paša gribu, bet, kā skaidro A. Brūksa, tai pašā laikā katra indivīda sociālā atbildība nosaka nepieciešamību iesaistīties sevis pilnveidē – nemitīgi izzināt līdzcilvēku naratīvus un jēgu, ko tie ietver (Brooks, 2000). Tādēļ būtiska ir vienošanās starp pedagogu un audzēkni par mācību gaitu, nedestabilizējot vērtības un pārliecības kā pašmērķi, bet par mērķi izvirzot pilnīgāku priekšstatu konstruēšanu, kas savā būtībā ir jebkuras labas izglītības daļa. Pret struktūru kritisks izglītības process var tikt uzskatīts par audzēknim vērtīgāku nekā tāds, kas sabiedrisko kārtību reproducē nekritiski un neapzināti. Jāņem vērā gan, ka izglītība jau pēc būtības iekļauj uztiepšanu (Yacek, 2017) – gan tajā, kā un kāds tiek atlasīts mācību saturs un veidota mācību programma, gan netiešajā programmā un izglītības struktūrās. Tomēr šajā formālajā struktūrā, ko veido normatīvais un administratīvais regulējums, skolotājam nav jābūt tikai skatītājam pārmaiņu procesos, viņš var būt rīcībspējīgs aģents savas profesionālās darbības pilnveidē. Tam pamatā ir profesionālo darbību vadošo priekšstatu izzināšana un transformēšana, kam skaidrojošu ietvaru sniedz pretrunu risināšanas un transformatīvas mācīšanās koncepti.

Aktivācijas notikums un tā provocēta transformatīva mācīšanās var noritēt mācību procesā neatkarīgi no tā, vai tas ir ticis veidots mērķtiecīgi, vai noticis sagādīšanās dēļ. Jaunas idejas un jaunas zināšanas pašas par sevi var apdraudēt audzēkņu pasaules uzskata stabilitāti (Baumgartner, 2001). Tai pašā laikā no konceptuālo izmaiņu teorijas izriet, ka līdzšinējos priekšstatus var būt nepieciešams izaicināt un noraidīt, lai izprastu konceptu un uz tā balstīto mācību saturu. Šajā gadījumā transformatīva mācīšanās ir nepieciešama, lai sekmīgi turpinātu mācības.

No kontinuitātes principa izriet, ka TM nomināli neskar *visus* indivīda jēgas konstruēšanas ietvarus; potenciālie mācīšanās rezultāti nav izolējami no dalībnieku līdzšinējās pieredzes un jēgas konstruēšanas ietvara; izmaiņas *visos* jēgas konstruēšanas ietvaros nav arī

nepieciešamas, tieši otrādi – eksistējošajiem ietvariem ir stabilizācijas funkcija (Hoggan et al., 2017).

Nepieciešami ir rēķināties ar transformāciju potenciālajām sekām audzēknim – gan pozitīvajiem ieguvumiem, gan arī sarežģījumiem. Ja kā mērķis ir izvirzīta transformatīvas mācīšanās sekmēšana, tam jābūt skaidri paustam, un audzēknim jābūt izvēles iespējām tajā neiesaistīties – tipiski dalībnieki piesakās izglītības programmās prioritāri instrumentālu iemeslu dēļ – apgūt prasmes un iemaņas, specifiskas zināšanas, lai sasniegtu konkrētus profesionālos mērķus, nevis izaicinātu savu līdzšinējo perspektīvu (Hoggan et al., 2017). Arī Dž. Mezirovs norāda, ka ir lielāka iespējamība, ka TM notiks, ja dalība ir brīvprātīga (Mezirow, 1991, p. 194), to apliecina arī K. Illeriss – mācīšanās motivāciju, kuras rezultātā norisinās TM, nav iespējams uzspiest (Illeris, 2007).

Pieaugušo mācīšanās procesā iespējams līdzsvarot pedagoga un audzēkņu lomas, padarot mācīšanos vienlaikus gan skolēncentrētu, gan skolotājcentrētu (Baumgartner, 2001), pedagoga funkcijas, tostarp atbalsta funkciju, var veikt arī mācību grupas vai kopienas dalībnieki (Cranton, 2016), veidojot savstarpējas mācīšanās kultūru pieaugušo starpā, tādējādi līdzsvarojot varas attiecības. Skolotāju profesionālā pilnveide notiek ne vien atsevišķi organizētās mācībās, bet jo īpaši darba vidē un darba procesā, tādēļ TM veicināšana dabiski saistāma ar sadarbību un koleģialitāti, mazāk – autoritātes ieteikumu izpildi. Pieaugušo pedagogija nepieciešami ietver autoritātes pārnesi no pedagoga uz audzēkņiem, veiksmīgam pedagogam nepieciešama prasme mācīties sadarbojoties (Mezirow, 2012). Tādējādi, dinamiski mainot lomas no skolotāja uz audzēkni un sadarbības partneri, tiek rosināta demokrātiski vērsta, rīcībspēju veicinoša mācību modeļa apguve, ko iespējams pārnest uz darbu klasē ar skolēniem.

1.4.5. Transformatīvas mācīšanās sekmēšanas subjektīvie un situatīvie aspekti

Audzēkņu individuālās atšķirības un pieredzes dažādība ir vērā ņemams TM aspekts. Uz noteikta veida mācību un spēcīnāšanas pieejām dažādi audzēkņi reaģēs atšķirīgi, ko nosaka viņu individualitāte, personības īpašības un iepriekšējā pieredze (Cranton, 2016).

Novērotas arī atšķirības starp sievietes un vīriešu TM pieredzi: vīrieši dod priekšroku aktīvākām mācīšanās pieejām, izvērtē savus mācību rezultātus attiecībā pret mācību biedriem (sacensība ir motivējoša), un viņu izaugsmi raksturo spēja atrast kopsaucēju, savukārt sievietes demonstrē drīzāk pieņemamu mācīšanās modeli, mācību biedrus skata kā sadarbības partnerus, viņu izaugsmi raksturo iniciatīvas uzņemšanās un pašpārliecinātība, īstenojot savas vajadzības (Brock, 2015).

Attiecīgā dzīves posma izaicinājumi var veidot būtisku kontekstu TM norisei. TM saistāma arī ar pāreju no viena dzīves posma otrā, piemēram, pēc skolas uzsākot darba gaitas,

attīstot karjeru, veidojot ģimeni un piedzīvojot ģimenes pieaugumu, pensionējoties un nokļūstot vecvecāka statusā. Pieaugušo pedagogi var labāk izprast audzēkņu mācīšanās vajadzības, ja ņem vērā šos dzīves izaicinājumus un ar tiem saistīto mācīšanās pieredzi (Kegan, 2009, pp. 41–42).

Saskaršanās ar viedokļu daudzpusību un daudzveidīga pieredze ir perspektīvas pilnveidi veicinošs aspekts. Kā izriet no mācīšanās pieredzes jēdziena analīzes, daudzveidīga pieredze un refleksija par to ir TM pamats. Attiecīgi indivīda griezumā mācīšanās kontekstu dažādošana bagātina viņa pieredzi, paplašina perspektīvu un potenciāli arī rosina šo perspektīvu pārskatīt un pilnveidot. Plašs un daudzveidīgs, labi informētu un brīvi domājošu sarunas partneru loks sniedz iespēju saskarties ar iespējami plašu uzskatu klāstu, tādējādi rosinot refleksiju un pieņēmumu kritisku izvērtēšanu. Dalība pilnvērtīgā diskursā šādā daudzveidības situācijā, kā norāda Dž. Mezirovs, sniedz iespēju nonākt pie labākā eksperimentālā sprieduma, ko iespējams aizvien pakļaut jaunām perspektīvām, pierādījumiem un spēcīgākiem argumentiem (Mezirow, 2003). Pieaugušo pedagogijā diskursa sekmēšanu var uzskatīt par būtiskāko mērķi (Mezirow, 2012), kur pašizpēte un kritiska pašrefleksija norit, saskaroties ar atšķirīgiem viedokļiem un skatījumiem (Cranton, 2016), diskusijās par pretrunīgām tēmām, kas provocē kritisko refleksiju (Taylor, 2000). TM prasa izešanu no pierastā domāšanas veida.

Cilvēkiem mūsdienās ir tendence nošķirties informācijas “burbuļos” – intelektuāla izolācija, kas veidojas interneta vidē, tieši nesaskaroties un nemijiedarbojoties ar atšķirīgiem viedokļiem. Tīmekļa vietnes, personalizējot lietotājiem pieejamo saturu, tiecas piedāvātajā saturā izcelt informāciju, viedokļus un ideoloģiskās pozīcijas, kam piekrīt indivīds un par ko viņš interesējies vai ar ko ir mijiedarbojies (Pariser, 2011). Tādējādi veidojas relatīvi nošķirtas informācijas telpas, kurās viedokļi var polarizēties, nesaskaroties ar opozīciju, kā arī neveidojas adekvāts priekšstats par faktiski eksistējošo viedokļu un pozīciju daudzveidību, pieredzes daudzveidību. Algoritmu atsijātā informācija tipiski apstiprina viedokli un gaumi, kam jau piekrītam, kā arī izceļ saturu, kas liek attiecīgajā vietnē vai aplikācijā uzturēties ilgāk. Tas saskan ar kļūdaino tendenci atlasīt informāciju, kas apstiprina pārliecību, bet noraidīt to, kas to izaicina (Kahneman, 2012; Quattrociocchi, 2018) – tādējādi tiek veicināta dezinformācijas izplatība. Rezultātā viedokļi polarizējas un marginalizē atšķirīgus uzskatus paudošo grupu, neieklausoties un neveidojot cieņpilnu, izzinošu diskusiju.

Vienīgais ceļš, kā pārvarēt viendimensionālu domāšanu, ir iepazīstināt pieaugušos ar radikāli un fundamentāli citādu perspektīvu, tādējādi dodot iespēju izlauzties no vienveidīgas domāšanas un implicītas pakļaušanās konkrētai ideoloģiskajai un politiskai sistēmai – šādu uzskatu pauž kritiskās teorijas pārstāvis S. Brukfilds (Brookfield, 2005). Šeit gan jāpiezīmē, ka indivīdam ir jābūt gatavam šo atšķirīgo perspektīvu iepazīt. Formālās izglītības ietvaros to

iespējams sekmēt ar dialogu, kas izzina dažādus skatpunktus, pretrunīgus apgalvojumus, piedāvā lasīšanai tekstus, kas iekļauj dažādu skatpunktu iztirzājumu, grupu aktivitātes, kas strukturētas tā, lai veicinātu dažādu alternatīvu skatpunktu identificēšanu (Cranton, 2016). Arī dzīvesvietas un kultūras konteksta maiņa, piemēram, pārcelšanās uz citu valsti vai reģionu, var sekmēt TM (Baumgartner, 2012; Brock, 2015; Kasworm & Bowles, 2012). Tomēr, ja indivīds aktīvi izvairās iepazīt un izprast atšķirīgus viedokļus, tad nav gatavs konfrontēt un pārskatīt savu viedokli.

Iepriekšējā pieredze, tai skaitā ar to saistītās emocijas, var gan veicināt, gan kavēt turpmāku mācīšanos (Jarvis, 2006). Kā izriet no Dž. Mezirova tēzes, transformatīvas mācīšanās pieredze sekmē gatavību pārskatīt savus priekšstatus arī turpmāk un veido elastīgāku domāšanas veidu (Mezirow, 2009). Turpretī, kā novērojams sociālās pedagogijas un resocializācijas praksē, tad neveiksmju un neizdošanās pieredze rosina defensīvu pieeju situācijām, kas līdzinās negatīvajai pieredzei, paļāvība uz saviem spēkiem veidojas pakāpeniski, sākumā izvirzot mazāk ambiciozus mērķus.

Neirozinātnes pētījumi apliecina, ka iepriekšējā mācīšanās ietekmē sensoro apstrādi (procesēšanu), pirms mācīšanās sēšanas, kas nozīmē, ka iepriekšējā pieredze iespaido mūsu uztveri, vada uzmanību. Pieredze ir tā, kas atšķir to, kā lietas uzlūko bērns un pieaugušais, iesācējs un eksperts (Carvalho & Goldstone, 2016). Domāšanas ieradumi (un līdz ar to uztveres fokusā esošais) burtiski maina smadzeņu struktūru un funkcionēšanu – tā izpaužas neiroplasticitāte (Bresciani, 2016). Spēja piemēroties mainīgiem apstākļiem, tikt galā ar stresu, saglabāt garīgo līdzsvaru ir cieši saistīta ar smadzeņu darbību. Uzmanības regulācija, emocionālā pašregulācija, kognitīvā pašregulācija un līdzjūtība ir uzlabojamas, “trenējamas” – pētījumos tas ticis pierādīts ar specifisku treniņu metodoloģiju. Refleksija kā regulāra prakse palīdz veidot sasaisti starp sevis apzināšanos, rīcību, apzinātu rīcību un pašregulāciju (Bresciani, 2016).

Faktiski ikdienas dzīve un praktiskā pieredze var ienest dezorientējošas situācijas, kas rosina subjektīvu vai objektīvu pārstrukturēšanu. Tāpat arī transformatīvas mācīšanās pieredze var veidoties, arī aplūkojot mākslas darbu vai lasot tekstu, ja tas rada impulsu kritiskai refleksijai un perspektīvas pilnveidei (Mezirow, 1998). Aigars Dāboliņš fenomenoloģijas kontekstā skaidro “sevišķos pieredzējumus” – tie saistās ar reflektīvo attieksmi pret uztveres priekšmetu, piemēram, lietpratējs, aplūkojot mākslas darbu, ar savām zināšanām un pieredzi spēs vairāk iedziļināties un to niansētāk piedzīvot, nekā ar mākslu nesaistīts lajs. “Tieši šī spēja pieredzēt kaut ko sevišķi, ne tikai dabiski, tas ir, spēja veidot induktīvi ideālus pieredzes saturus, būs noteicošā, lai dibinātu specifiskas sociāli kulturālās dzīvespasaules (...)” (Dāboliņš, 2010, 133.lpp). Sastapšanās ar atšķirīgo var noritēt arī mākslas un radošuma jomā, kur pats radošuma

process var prasīt iekšēju pārveidi, lai mākslā taptu kas fundamentāli jauns.

Transformāciju var veicināt arī prieka, baudījuma vai pārsteidzoša atgadījuma piedzīvojums. Negatīvu emociju un izjūtu dominante nav pašsaprotama, transformatīvas mācīšanās process var tikt novērtēts arī kā priekpilns (Cranton, 2002). Darbības pieredze var kalpot gan kā aktivācijas notikums, gan arī iekļaut sevī refleksijas norisi, piemēram, dalība kādā pilsoniskā iniciatīvā, autoritātes konfrontācijas pieredze vai cita pašizpaušme var transformēt indivīda perspektīvu un veidu, kā viņš turpmāk mijiedarbojas ar pasauli (Taylor, 1998).

Tomēr TM nebūtu reducējama uz dezorientējošās dilemmas vai analīzes fāzi – veiksmīgā TM norisē būtiskais ir process, kurā izveidojas labāk funkcionējoša un pilnīgāka vai pat jauna perspektīva vai konceptualizācija, tātad tas ir ceļš no pretrunības un dezorientācijas pie atskārsmes un skaidrības, atrisinot pretrunas un izveidojot, iedzīvinot jaunu perspektīvu. Sagaidāmie mācīšanās rezultāti TM procesā nav definējami kā, piemēram, specifiskas zināšanas, prasmes un attieksmes. TM rezultējas kā pilnveidots jēgas konstruēšanas ietvars – skatījums, piemēram, uz sadarbības raksturu starp skolēnu un skolotāju pedagoģiskajā procesā skolā, kas atbilstoši Dž. Mezirova definīcijai kļuvis pilnīgāks, iekļaujošāks, diferencētāks, mazāk aizspriedumains, atvērtāks alternatīvām, refleksijai un turpmākām izmaiņām (Mezirow, 2009). Tādējādi mācīšanās vajadzības dezorientācijas situācijā lielā mērā atbilst šajā apakšnodaļā aprakstītajiem mācīšanos veicinošajiem aspektiem.

Jebkura pieaugušā rīcībā ir pietiekami plaša pieredze, kas var tikt analizēta un pakļauta refleksijai. Mēs ikdienā neizbēgami sastopamies ar dažādām nesakritībām, pretrunām, dilemmām un problēmsituācijām, apzināti vai intuitīvi izvērtējot nepieciešamību tās risināt un analizēt. Krīzes situācijās izteiktāk saskatāma transformāciju norise un apmērs, jo no to risināšanas nav iespējams izvairīties. Faktiski transformatīvās mācīšanās teorijā būtiski ir tas, vai un kā uz šo situāciju tiek reaģēts un vai indivīda rīcībā ir nepieciešamie iekšējie un ārējie resursi, lai varētu notikt pārstrukturēšana vai pārformulēšana. Respektīvi, par dezorientējošas situācijas veicināšanu nozīmīgāka ir iespēju radīšana dezorientācijas atrisināšanai un atskārsmju gūšanai perspektīvas rekonstruēšanā, kā arī jaunās perspektīvas iedzīvināšanā praktiskā darbībā.

Interesanti, ka līdzšinējos TM pētījumos maz uzmanības pievērsts TM mācīšanās rezultātu ierosinātajai praktiskajai darbībai – tātad ne tikai pašu pētījumu dalībnieku ziņotajiem rezultātiem, kas atspoguļojas jēgas konstruēšanas ietvara pilnveidē, bet arī faktiskai, iemiesotai turpmākajai rīcībai, kas balstītos uz šo ietvaru (Kasworm & Bowles, 2012), kā arī rīcībepētījumam (*action research*) kā TM norises izpētes veidam (Christie et al., 2015; Taylor & Laros, 2014). Atšķirīga ir ekspansīvās mācīšanās teorētiķu pieeja, kur tieši kopējās darbības sistēmas pārveide ir mācīšanās un analīzes fokusā, kur par iekļaušanos ekspansīvās mācīšanās

ciklā liecina ne tikai naratīvu izmaiņas, bet arī praktiskā rīcība profesionālajā darbībā, uz kuru tipiski ir vērsti pētījumi un intervences (Engeström, 2009). Abu šo pieeju sintēze sniedz iespēju pilnīgāk raksturot tās mācīšanās pieredzes, ar ko saskaras skolotāji profesionālās darbības transformācijas situācijā. Profesionālās darbības sistēma kā konceptuāls izpētes instruments analizēta promocijas darba 2. nodaļā.

Analizējot teorētisko literatūru un pētījumus par skolotāju mācīšanās pieredzi kā pētījuma pamatkategoriju, pētījuma pirmās nodaļas ietvaros var secināt, ka:

1. Pieredzi var definēt kā indivīda nepārtrauktā mijiedarbībā ar vidi fiziskajā, kognitīvajā un afektīvajā dimensijā gūto iespaidu kopumu, ko indivīds interpretē un konceptualizē, balstoties iepriekšējā pieredzē un uzskatu sistēmā, konstruē pieredzētā jēgu un veido koncepcijas par pieredzēto, kā arī pārveido šīs koncepcijas. Ja ‘dzīvā pieredze’ ir noteiktā laika momentā piedzīvotā tūlītējais tvērums indivīda maņās, izjūtās, izpratnē, tad retrospektīvi indivīdu naratīvos izteikta pieredze skatāma kā dzīvās pieredzes reducēts atspoguļojums (atmiņas par pieredzēto), tomēr vienlaikus tā ietver tās koncepcijas un izsaka tos priekšstatus, uz kuriem indivīds balsta savu turpmākās pieredzes interpretāciju un rīcību. Tādējādi šim pētījumam aktuāla ir pieredzes retrospektīva izpēte.
2. Dzīvespasaule ir mācīšanās pieredzes veidošanās mijiedarbības vide un kultūras ietvars, kas raksturo indivīda realitāti un ietver arī mācīšanās pieredzi. Dzīvespasaules jēdziens apzīmē indivīda vai cilvēku kopuma pieredzes konstruēšanas lauku, kas aptver to tīklojumu un tās robežas, kurās tikusi konstruēta pieredze – gan kultūras kontekstu, intersubjektivitāti, notikumus, gan idejas, ar kurām ir nonākts saskarē. Jo šaurāks indivīda saskarsmju loks un vienvērtīgāka mijiedarbības vide, jo ierobežotāka ir mācīšanās pieredze. Dzīvespasaule var tikt paplašināta un bagātināta pieredzes un mācīšanās ceļā.
3. Mācīšanās neizbēgami norit caur pieredzi (primāro vai sekundāro) un saistāma ar relatīvi pastāvīgām izmaiņām indivīdā un viņa kapacitātē. Atbilstīgi šo izmaiņu norisei un to rezultātiem iespējams izdalīt vairākus vispārīgus mācīšanās tipus ar pieaugošu kompleksitāti (deformēta mācīšanās un regresija, nemācīšanās, kumulatīva, asimilatīva, akomodatīva, transformatīva), kur transformatīvu mācīšanos raksturo priekšstatus pārstrukturēšana un izmaiņas tajā, kā indivīds pieredz un konceptualizē pasauli un kā ar to mijiedarbojas.
4. Mācīšanās pieredze ir tāda pieredze, no kuras un caur kuru indivīds mācās vai ir mācījies. Mācīšanās no pieredzes sniedz iespēju nākotnē atšķirīgi konstruēt pieredzētā jēgu un līdz ar to arī rīkoties atšķirīgi.

5. Transformatīvas mācīšanās pieredzes jēdziens izsaka pieredzi, kas saistās ar specifiska veida mācīšanos, ko raksturo indivīda priekšstatu, uzskatu un pārlicību sistēmas konceptuāla pārstrukturēšana un kas raksturojama kā kompleksākais no mācīšanās tipiem.
6. Transformatīvās mācīšanās teorija ir izveidojusies par metateoriju, kas pēta un skaidro transformatīvas mācīšanās nosacījumus, norisi un rezultātus. Transformatīvas mācīšanās norisē centrāla loma ir priekšstatu un premisu analīzei, refleksijai, kā arī diskursam kā ideju testēšanas un sociālās validēšanas līdzeklim, tomēr plašākā transformatīvas mācīšanās fenomena izpratnē tiek integrēti arī citi izziņas veidi, kas sekmē transformatīvo mācīšanos, piemēram, iztēle, māksla un radošums, ķermeniskā pieredze, garīgums.
7. Tipiski transformatīva mācīšanās norisi provocē aktivācijas notikums, kas ir sava veida pārrāvums pieredzes plūdamā, kas rosina palūkoties uz līdzšinējo pieredzi citādi, sekmē refleksiju, izpēti un potenciāli jaunas perspektīvas jeb jēgas konstruēšanas ietvara veidošanos, kas tiek pārbaudīta, sociāli validēta, pilnveidota un visbeidzot dominē turpmākajā darbībā.
8. Transformatīvu mācīšanos profesionālās darbības pilnveidē klasiskajā Dž. Mezirova izpratnē var definēt kā intersubjektīvu procesu, kurā tiek izgaismoti pretrunīgi vai nepilnīgi jēgas konstruēšanas ietvari, kas tiek pakļauti refleksijai vai pārformulēšanai, diskursam un sociālajai validēšanai, kā rezultātā indivīda jēgas konstruēšanas ietvari kļūst funkcionālāki, vadot turpmāku domāšanu un rīcību, tādējādi spēcinoši viņa profesionalitāti un rīcībspēju sabiedrībā. Savukārt no metateorētiska skatpunkta Č. Hogana izpratnē transformatīvā mācīšanās profesionālās darbības pilnveidē ir intersubjektīvs process, kas rezultējas ar nozīmīgām un neatgriezeniskām izmaiņām tajā, kā skolotājs uztver (jeb pieredz) savu profesionālo darbību, kā viņš to skaidro (jeb konceptualizē) un kā to realizē praksē.
9. Transformatīvas mācīšanās procesam līdzīgus konceptus iespējams identificēt citās teorijās, kas papildina transformatīvas mācīšanās fenomena izpratni, tostarp emancipācija un kritiskās apziņas tapšana kritiskajā pedagoģijā, attiecību struktūras starp “es” un pasauli transformācijas *Bildung* teorijā, transformācijas naratīvos un pozicionētībā poststrukturālajā feminismā, konceptu izpratnes transformācijas un sliekšņa pārvarēšana eksakto zinātņu apgūvē, sistēmteorētiski zemāka mācīšanās tipa rekonstrukcija G. Beitsona mācīšanās modelī, mācīšanās kā darbības sistēmas rekonstruēšana un pretrunu risināšana ekspanzivās mācīšanās teorijā. Filozofiskā vērsumā nosacīti var iedalīt četrus transformatīvās mācīšanās pieredzes norises arhetipus – atklājums, iniciācija, pārvarēšana un pārtapšana.

10. Transformatīvas mācīšanās pieredzes konstruēšanu ietekmē plašs aspektu spektrs, kas raksturo indivīda dzīvespasauli un konkrēto mācīšanās situāciju, nav iespējams formāli ierobežot transformatīvas mācīšanās norisi līdz noteiktam mācīšanās kontekstam vai laika ietvaram. Analizētajā zinātniskajā literatūrā norādīts, ka transformatīvas mācīšanās norisei īpaši būtiska ir aktivācijas notikuma klātbūtne, refleksiju un diskursu sekmējošas vērtības sociālajā kontekstā, ārējie resursi un atbalsts dezorientācijas, meklējumu un pārformulēšanas posmos, indivīda iekšējie resursi un iepriekšējā pieredze, autentiskums un varas attiecību sabalansētība.

2. SKOLOTĀJU PROFESIONĀLĀ DARBĪBA COVID-19 PANDĒMIJAS SITUĀCIJĀ

“Kultūra – dzīvesveids un domāšanas veids, kuru mēs konstruējam, apspriežam, institucionalizējam un visbeidzot, lai sevi mierinātu, nosaucam par “realitāti.”¹⁶

(Bruner, 1996, p.87)

2.1. Profesionālās darbības pilnveides sociālkultūras konteksts un pieredzes lauks

Skolotāju profesionālās pilnveides telpa ir ne vien skola un specifisks institucionālais ietvars. Profesionālās pilnveides plašāks konteksts ir kultūra, sabiedrība un procesi, kas to veido. Raugoties no sociālkultūras perspektīvas, indivīda attīstība norit, iesaistoties kultūrā iekļautās norisēs un kontekstos, kā arī apropriējot garīgu rīku un simbolu sistēmas (Mistry & Dutta, 2015).

Mācīšanās un mācīšana vienmēr ir pozicionēta kultūrā un atkarīga no pieejamajiem kultūras resursiem, tādēļ kultūras kontekstam un kultūras kā sabiedrības organizācijas sistēmas bagātībai ir būtisks pienesums mācīšanās iespēju nodrošinājumā. Amerikāņu psihologs Džeroms Bruners (*Jerome Bruner*) argumentē, ka indivīda funkcionēšanu kultūras vidē formē kultūras rīkkopa – mēs veidojam dažādus rīkus un darbarīkus, papildierīces, savu spēju “paplašinājumus”, kas var būt klasiski darbarīki, kā āmurs, lāpsta vai pildspalva, gan arī kultūrā ietverti veidi, kā domāt, meklēt, plānot, izzināt. Faktiski attīstošu, pilnveidi sekmējošu kultūrvidi neizbēgami raksturo simboliskā interakcija, kas notiek ar kultūras rīku palīdzību (Bruner, 1996). To raksturo gan idejas, kuras ienāk indivīda redzeslokā, gan arī īpatnības, ko sociālajā telpā pienes katra personība, tādējādi notiek intersubjektīva bagātināšanās (Dāboliņš, 2010). Šeit jāpiezīmē it kā pašsaprotamais, ka kultūrvidi pārveidot var tikai tādi kultūras artefakti un rīki, kas faktiski tiek lietoti, pretējā gadījumā tie pilda tikai kultūras depoziņa funkciju – līdz brīdim, kad tiek atkal aktualizēti (ja tas vispār notiek). Domājot par skolotāju profesionālās pilnveides kontekstu, būtiskas ir ne vien instrumentālās darbības un institucionalizēti nodrošinātās mācīšanās aktivitātes, bet arī pieredzes lauks un tie dzīvespasaulē aspekti (tostarp iepazītie kultūras rīki), kas veido skolotāja kā profesionāļa redzesloku. Skatpunkta vai perspektīvas maiņa ir iespējama tikai indivīda dzīvespasaulē ietvaros, kas ir viņa pieredzes horizonts. Tādējādi daudzveidīga pieredze ir skolotāja kā

¹⁶ Autores tulkojums no angļu valodas.

profesionāļa resurss, kas paplašina redzesloku un sniedz impulsu pilnveidei.

Arī transformatīvās mācīšanās teorijas pamatlicējs Dž. Mezirovs norāda, ka gan indivīda mācīšanās, gan mācīšanās izpratne kopumā ir skatāma tās specifiskajā kultūras kontekstā (Mezirow, 2012). Promocijas darba ievadā tika raksturoti plūstošās modernitātes izaicinājumi, kur sabiedrības dzīvespasaules struktūras un tradicionālie modeļi tiek destabilizēti. Faktiski ideāli un vērtību sistēmas, kas vada indivīdu darbību un tās principus, un ir stabilas sociālās pasaules pamatā (Dāboliņš, 2010), pluralizējas un tiek pakļauti pārmaiņām.

J. Hābermāss ir analizējis dzīvespasaules un struktūras mijattiecības sabiedrībā, kur dzīvespasaule ir pašbalstošs un pašpapildinošs medijs, kamēr sistēma tajā iekļaujas un ir atkarīga no tās. Dzīvespasaule ir sabiedrības bāze un sava veida bastions, kas aizsargā pret sabiedrības sairšanu, jēgas fragmentāciju un konfliktējošām darbībām. Tomēr J. Hābermāsa filozofijā tiek aktualizēts paradokss, kā struktūra, ko raksturo instrumentālā darbība, pārņem dzīvespasauli (Habermas, 1984). Pārfrāzējot: darbības saturisko jēgu deformē institucionalizācija, priekšroku dodot formai un hierarhiskajai struktūrai, nevis darbības jēgpilnumam. Tas ir dzīvespasaules kolonizācijas fenomens, kur sistēma tiecas ielauzties dzīvespasaules pašregulētajās jomās un dominēt pār to. Šī procesa sekas izpaužas kā patoloģijas sabiedrībā: anomija jeb kopīgo jēgas konstrukciju un savstarpējas sapratnes sarūkšana; dezintegrācija jeb sociālo saišu sairšana; atsvešināšanās jeb bezpalīdzības izjūtas pieaugums un piederības izjūtas zudums; demoralizācija jeb konsekventa nevēlēšanās uzņemties atbildību par savu rīcību un sociāliem fenomeniem; sociālā nestabilitāte jeb sabiedriskās kārtības destabilizēšanās un sajukums (Finlayson, 2005). Sabiedrībā tā ir vērojama kā, piemēram, komercializācija, kur naudas un ietekmes instrumentalizācija ietiecas arī jomās, kam vēsturiski ir bijusi primāri garīga, sociāla, morāla vai estētiska vērtība, nevis potences sevi finansiāli atpelnīt pārskatāmā laika griezumā. Izglītība ir viena no šīm jomām. Vēsturiski sabiedrības interesēm pakārtotās administratīvās sistēmas kļūst par pašpietiekamiem veidojumiem, kuru interesēm un sistēmām sabiedrība ir spiesta piemēroties. No J. Hābermāsa filozofijas izriet, ka šīs sabiedrības disfunkcijas savukārt veido “morāli bojātus” (*morally damaged*) indivīdus (Finlayson, 2005).

Rietumu sabiedrībā vērojama tendence politiskos lēmumus argumentēt ar tirgus principiem un tā vajadzībām, atverot tirgus nepastāvīgajiem procesiem tādas jomas kā veselība, labklājība un izglītība (Morrell & O'Connor, 2002). Tādējādi sabiedrības procesi un sabiedrības intereses tiek šķietami vienādotas ar brīvā tirgus principiem un tirgus noteiktajām likumsakarībām. Kanādietis Andrē Greiss (*André Grace*) pievienojas kritikai neoliberalajām tendencēm izglītību definēt nevis kā valsts un sociālo labumu, bet gan individuālu un privātu labumu, kā rezultātā tiek grauta pilsoniskās sabiedrības ideja. Indivīdam tiek piešķirta patērētāja

loma. Pozicionējot mūžizglītību kā galvenokārt ekonomisku labumu, tiek piedāvāti utopiski solījumi darbaspēka produktivitātes un konkurētspējas uzlabošanā, kamēr sociālā nevienlīdzība nevienlīdzīgas izglītības pieejamības rezultātā pieaug. A. Greiss argumentē par labu kritiskai un sociāli atbildīgai pieejai mūžizglītības īstenošanā, ieklausoties ne tikai ekonomiski orientētā argumentācijā, kas bieži vien tiek formulēta no varas hegemonijas pozīcijas ar indivīdu kā nekritisku politikas īstenošanu, bet arī konstruējot sociāli kritisku un emancipējošu pozīciju (Grace, 2005). Tādējādi A. Greiss aktualizē dažādu mācīšanās vajadzību (instrumentālu, sociālu un kultūras) līdznozīmīgumu.

Dzīvespasaules kolonizācija ietiecas arī skolā kā institūcijā – kur normatīvais regulējums ideoloģiski tiecas dominēt pār praksi. Lai normalizētu dzīvespasaules un sistēmas mijiedarbību, attiecīgi trūkstot ir nevis jauni, formāli regulējumi, bet gan profesijas emancipācija, pašu profesionāļu virsvadības ņemšana pār darbību, piešķirot tai subjektīvo jēgu un vērsimu. Šādā rakursā par reformu mērķi būtu jāizvirza nevis kādas ideoloģijas uztiepšana skolotājiem, bet gan profesijas kā tādas emancipācija un rīcībspēja pašvirzītā profesionālās darbības pilnveidē, kur būtiska ir kritiskā domāšana un plašs redzesloks. To panākt gan nav vienkāršs uzdevums, ko parāda arī pandēmijas kontekstā izskanējusī viedokļu pretrunība. Viedokļa kritiska sociālā testēšana ir iespējama, saduroties ar atšķirīgiem viedokļiem un citādu redzējumu, bet sociālo tīklu “burbuļi” sniedz iespēju gremdēties domubiedru naratīvos, kuri savstarpēji atbalsojas un stiprina specifisku ideoloģiju.

Uz emancipāciju un rīcībspējas stiprināšanu virzīta ir sociālās spēcīnāšanas pieeja. Spēcīnāšanas vispārējā izpratnē saistās ar sociālajām investīcijām, kas vērstas ne tikai uz prasmīga un piemēroties spējīga darbaspēka veidošanu, bet arī kopienas stiprināšanu un tās kapacitāti ietekmēt un virzīt būtiskas izmaiņas, kas dod ieguldījumu demokrātijas stiprināšanā (Brigsa et al., 2014). Spēcīnāšana var darboties kā pārmaiņu instruments ceļā uz vienlīdzības principos balstītu, konstruktīvu dialogu. Sociālās labklājības kontekstā spēcīnāšana tiek izprasta kā nepārtraukts, ciklisks process, kurā nepieciešami komponenti ir kritiskā domāšana, rīcība un refleksija (Stepčenko, 2019). Tādējādi spēcīnāšanas pieejas ietvaros aktīva iesaiste nozarei būtisku lēmumu pieņemšanā un procesu pilnveidē var mazināt plaisu starp nozares profesionāļiem un pārvaldību, kā arī stiprināt skolotāju profesionālo autonomiju.

Savu darbības modeļu un kultūras uztiepšana, nerespektējot mērķgrupas intereses un viedokli raksturīga koloniālismam. Kritiskās teorijas un emancipācijas diskursā izteikta asa kritika gan imperiālismam, kolonizācijai un varas hegemonijai, gan tam raksturīgajai ideoloģijai. Vēsturiskajam koloniālismam raksturīgais domāšanas veids mūsdienās ir sastopams kā pārliecība, ka noteiktas sabiedrības grupas vērtības, idejas, pārliecības, darbības orientācija un kultūra kopumā ir pārāka par citai sabiedrības grupai vai citai sabiedrībai

piemītošo. P. Freire kritizē šādu sabiedrības privilīģētās grupas nostāju kā apspiešanu, kuras rezultātā neprivilģētie sabiedrības locekļi tiek ieslodzīti dehumanizējošā situācijā, sava veida “apburtajā lokā” (Freire, 1974/2005, 1968/2014). Savukārt lokālisms un tam raksturīgais domāšanas veids iezīmē perspektīvu, kam piemīt šaurs redzesloks un skepse pret svešo, neiecietība pret atšķirīgo. Abu domāšanas veidu sadursme potenciāli veido sabiedrību šķeļošu konfliktu.

Postkoloniālisma pētnieki analizē ne vien vēsturiskās kolonizācijas sociālo mantojumu un ietekmi uz mūsdienu sabiedrību, arī izglītība tiek skatīta kā sava veida kolonizācijas process. Kultūras kritikas perspektīva ņem vērā to, ka kultūras sistēmās neizbēgami veidojas varas attiecības un dominējošās kultūras reproducēšanas mehānismi. Tomēr, ja tiek analizētas dominances struktūras, tad parādās iespēja tām pretoties, kā arī rodas jauna izpratne par iespējamajām attīstības alternatīvām. Mācīšanos un izziņu neizbēgami ietekmē dominances struktūru veidotais jēgas konstruēšanas ietvars, tostarp autoritatīvi viedokļi, diskursi un to izmantotie izteiksmes līdzekļi (Fenwick, 2000). Transformatīvas mācīšanās pieredze tādējādi ir resurss redzesloka paplašināšanai un alternatīvu saskatīšanai, izejot ārpus domāšanas veida, kas balstās nekritiski pieņemtā pašsaprotamībā.

Mūžizglītības ideoloģiju pieaugušo izglītības kontekstā kritizē Džeina Tompsone (*Jane Thompson*) kā varas hegemonijai un komercializācijas tendencēm kalpojošu – izglītībai tiek piešķirta tīri utilitāra vērtība. Mūžizglītības jēdziens pakāpeniski aizstāj pieaugušo izglītības jēdzienu, kas vēsturiski Rietumu sabiedrībā ticis balstīts plašākā mācīšanās definīcijā, kura saistāma ar zinātkāri un aizrautību, kritiskās spriestspējas attīstīšanu, sociālo taisnīgumu un aktīvu pilsoniskumu. Pārmaiņas skar ne tikai mācīšanās terminoloģiju – arvien mazāk jomas profesionāļu risina radikālas izglītības problēmas un sabiedrība zaudē emancipējošās mācīšanās dimensiju. Rietumu sabiedrībā vērojamas tendences, ka pieaugušo izglītības piedāvājumā arvien izteiktāk dominē orientēšanās uz prasmju un specializētu kompetenču apguvi, lai iekļautos patērētāju sabiedrībā, otrā plānā atbīdot zinātkāri, radošumu, procesu sabiedrībā kritisku analīzi. Atbildība vadīt savu pilnveidi ir nodota pašam indivīdam, kura iespējas vienam ietekmēt ekonomiskos un sociālos apstākļus ir niecīgas (Thompson, 2007). Spēja vadīt savu profesionālo izaugsmi tiek uzskatīta par pašsaprotami klātesošu un pieprasāmu. Šī tendence var atklāties kā brīžiem nereālās prasības pret “ideālo” skolotāju – faktiski prasot viņam būt universālajam kareivim, kas veic misijas darbu, kurš paškritiskam indivīdam neizbēgami ilgtermiņā veicina izdegšanu.

Sociālā pozicionētība (*social positionality*) ir tikusi pētīta kā transformatīvās mācīšanās aspekts. Indivīda sociālās pozīcijas un transformatīvās mācīšanās mijiedarbība ir kompleksa un tās rezultāts var būt neparedzamas. Pirmkārt, jau pats mācīšanās fakts noris specifiskas kultūras

vidē un tās noteikto ideoloģisko, vērtību un paražu ietvarā. Sociālā pozīcija un statuss (piemēram, sabiedrības šķira, vecums, dzimums, ādas krāsa, seksuālā orientācija, fiziskās un psihiskās spējas) ietekmē to, kā indivīds konstruē apkārtējas pasaules izpratni, kā atlasa un kategorizē iespaidus. Mācību vidē ir būtiski izprast atšķirīgās pozīcijas, lai konstruētu mācību procesu, neignorējot un nediskriminējot noteiktu pozīciju un vēsturisko pieredzi (Johnson-Bailey, 2012). Ja noteikti naratīvi tiek apklusināti kā nepareizi, nevērtīgi vai neesoši, tad tiek liegta iespēja demokrātiskai diskusijai, kritiskai refleksijai no atšķirīgiem skatpunktiem, kā arī līdz ar to pilnīgāka skatpunkta konstruēšanai. Diskursā noteiktas pārlicības, uzskati un priekšstati var tikt gan validēti, gan tieši pretēji – pakļauti kritikai un izmaiņām.

Sabiedrības daļa, kuras naratīvs ir dominējošais, var demonstrēt neizpratni par atšķirīgu naratīvu esamību, par iespēju atšķirīgi pieredzēt notiekošo un konstruēt tā jēgu citādi. Pārmaiņām noritot ne tikai indivīda dimensijā, bet arī izmainot kontekstu un potenciāli organizatorisko ietvaru, neizbēgami aktualizējas arī sociālā pozīcija un tās izmaiņas, varas attiecību dinamika, sociālā struktūra. Ja dominējošās sabiedrības daļas interesēs varētu būt *status quo* saglabāšana, uz ko P. Freires izpratnē ir vērsta tradicionālā izglītība, tad marginalizētajai sabiedrības daļai šāda pozīcija ir rīcībspēju ierobežojoša, vērsta uz līdzšinējās sabiedrības struktūras saglabāšanu, kur viņu naratīvs netiek sadzirdēts. Mūsdienās reizēm tiek marginalizēti konservatīvo vērtību piekritēji, kas tomēr nenovērš marginalizācijas procesu kā tādus. Dž. Mezirova teorija tiek kritizēta par varas struktūru ietekmes ignorēšanu – lai līdzdalītos kritiskā diskursā līdzvērtīgā pozīcijā, vispirms ir jāpārvar diskriminējošās struktūras. “Apspiesto” pieredze var saistīties ar smagnējumu, traumatiskumu, ar ko saistīta ilgstoši piedzīvota marginalizācija. Tas nav īpaši veiksmīgs izejas punkts dalībai kritiskā diskursā. H. Džonsone-Beilija iesaka fokusēties ne vien uz mikro (indivīda), bet arī uz mezzo (kopienas) un sabiedrības līmeni, veidojot TM sekmēšanas modeļus un izzinot potenciālos izaicinājumus (Johnson-Bailey, 2012).

Transformatīvās pedagoģijas praksē vērojamas divas pieejas – prioritāri uz sabiedrības kritiku, netaisnīgo struktūru mainīšanu vērsta un uz indivīda kritiskās spriestspējas un rīcībspējas attīstību prioritāri vērsta. Tomēr kopīga ir pārlicība, ka abi šie aspekti ir nozīmīgi un savstarpēji papildinoši, domas dalās par to, kurš no vērsumiem ir primārs faktisku sociālu pārmaiņu iniciēšanā (Dirkx, 1998). Mūsdienu organizāciju mācīšanās jeb *organizācijas, kas mācās* tradīcija aptver abus šos izmaiņu vērsumus – sistēmisko un indivīda. Transformatīva mācīšanās ir atkarīga no mijiedarbības starp individuālu un kolektīvu transformāciju (Calleja, 2014). Šie procesi ir savstarpēji atkarīgi. Pastāv arī uzskats, ka sekmīgas sistēmiskas pārmaiņas nav iespējamas bez transformatīvas mācīšanās indivīdu līmenī (Henderson, 2002).

Starp subjektīvo jēgu un sociālo sistēmu arvien dabiski pastāv spriedze. Individuālie

priekšstati, vēlmes, gaidas un subjektīvās stratēģijas neizbēgami saduras ar prasībām un saistībām, ko ietver sociālās attiecības. Sabiedrība šajā rakursā izpaužas kā “sociālās komunikācijas institucionalizētās formas” (Dāboliņš, 2010, 178.lpp.), kas izdara spiedienu uz indivīdu. Tomēr arī indivīds ir līdzdalīgs sabiedrībā kā noteiktas sabiedrības grupas pārstāvis, kas var aizstāvēt savas intereses un ideoloģiju, kā arī izdarīt spiedienu uz citām sabiedrības grupām.

Faktiski, raksturojot sabiedrības kultūru un sabiedrības būtību, parādās mijiedarbība starp struktūru un rīcībspēju, kultūras stabilizācijas, reprodukcijas un jaunrades funkcijām (Pohland & Bova, 2000; Schein, 2010), atsevišķu indivīdu un sabiedrības vairākuma interesēm. Šajā procesā aktualizējas tas, cik priekšstati, vērtības un tradīcijas ir atvērti izmaiņām, kritikai, pilnveidei, pārtapšanai, vai arī sabiedrībā valda nedrošība pārmaiņu priekšā un iekapsulēšanās tendences. Organizāciju kultūras pētnieks Edgars Šains (*Edgar Schein*) kultūras izmaiņas saista ar pārmaiņām dziļākajā kultūras līmenī – pasaules uzskatā, ko veido valdošās pārliecības, pamatpriekšstati par apkārtējo vidi un attieksme pret to. Jēgu organizācijā notiekošajam piešķir tieši šie pamatā neapzinātie priekšstati, pieņēmumi un jēgas konstruēšanas ietvars. Kultūras ārēji novērojamās izpausmes un organizācijas postulētās vērtības, tradīcijas un sociālās normas veido tikai aisberga redzamo daļu (Schein, 2010). Tādējādi transformatīva mācīšanās saistāma arī ar potenciālām izmaiņām kultūrā – vai tas būtu konkrēts skolotāju kolektīvs, skola vai plašāka mēroga kultūras loks.

Pētījumā par aktīvas mācīšanās principu lietojumu Somijas skolās secināts, ka tieši kultūras faktori visspēcīgāk kavē izmaiņas mācīšanas praksē, piemēram, sistēmiskā pretestība liek jaunajiem skolotājiem atmet idejas par inovatīviem mācību organizēšanas veidiem, jo tas rada nedrošību, iekļaujoties darbavietā. Esošā pasīvas mācīšanās kultūra sevi reproducē – jaunajiem skolotājiem ir sarežģīti mainīt ierasto praksi. Ja pedagoģiskajā procesā iesaistītie skolotāji, skolēni un viņu vecāki iepriekšējā pieredzē nav saskārušies ar inovatīvāku mācību metodiku, tad ir skeptiski pret (jauno) skolotāju centieniem (Niemi, 2002).

Mijattiecībās starp kultūras stabilizāciju un emancipāciju parādās arī attiecīgajiem procesiem aktuālo zināšanu nošķirums. I. Engestrēms organizāciju mācīšanās kontekstā runā par stabilizācijas un iespējamības zināšanu nošķirumu. Šajā izpratnē stabilizācijas zināšanas pilda mainīgās realitātes vienkāršošanas un skaidrošanas funkciju, sākotnēji problemātisku nojēgumu padarot par identificējamu, nošķiramu, kategorizējamu un operacionalizējamu fenomenu. Tādējādi tiek veidotas stabilizējošas kategorijas, kas bieži vien var kļūt stigmatizējošiem marķieriem, ar ko tiek apzīmēti cilvēki, lietas vai parādības (Engeström, 2007). Skolas kontekstā tās var būt kategorijas, kā labs/ērts skolēns vai nemiera cēlājs/neērts skolēns, akadēmiski spējīgs skolēns vai skolēns ar vājām sekmēm/spējām. Šāda marķēšana

skolotājam atvieglo darbības stratēģiju izvēli, kā arī savā ziņā attaisno to. Tomēr uz skolēnu tas var iedarboties negatīvi – ar negatīvas nokrāsas marķēšanu saistīti aizspriedumi var negatīvi ietekmēt skolēna paštēlu un ierobežot iespējas situāciju mainīt (Grīviņš, 2012). Skolēnu kategorizēšana pēc spējām saistīta ar skolotāju netiešajām semantiskajām sistēmām jeb jēgas konstruēšanas ietvariem, kur pārlicība par to, ka skolēnu dotības ir relatīvi nemainīgas, veicina marķēšanu (Rissanen et al., 2018). Potenciāli līdzīgu attieksmi ir iespējams identificēt arī attiecībā pret skolotājiem kā mācību mērķauditoriju.

Iespējamības zināšanas savukārt aktualizējas līdz ar nepieciešamību skaidrot fenomenu nozīmes izmaiņas un to izpratnes iespēju paplašināšanos. Tās ir indivīda rīcībspēju formējošas zināšanas, piemēram, ieraugot situāciju no dažādiem skatpunktiem un saskatot dažādus potenciālos attīstības vektorus. Lai veidotos iespējamības zināšanas, ir nepieciešama izlaušanās no noslēgtās, nemainītās kategorizācijas, rekonstruējot gadījuma izpratni (Engeström, 2007). Dž. Mezirova teorijas kontekstā tā būtu priekšstatu kritiska pārvērtēšana, kas paver ceļu iespējamības zināšanu tapšanai. Piemēram, ja iedziļināmies ērtā un izdarīgā skolēna tēlā, tad pārlicēka iztapība ārējām prasībām padara indivīdu no tām atkarīgu, tādējādi šāda pozīcija var nebūt skolēna interesēs ilgtermiņā, ja viņa rīcībspējas un pašvirzītas darbības attīstība ir uzskatāma par mērķi ilgtermiņā. Līdzīgā veidā arī “neapdāvinātā skolēna” vai “nemiera cēlāja” apzīmējumi ir ierobežojoši, ja skolotājam šādi kategorizētu skolēnu ir tendence redzēt kā nemainīgu, nemaināmu, turpretī iespējamības zināšanas dod redzējumu par to, kāds skolēns varētu kļūt, vienlaikus motivējot palīdzēt viņam ceļā uz to.

Skolotāju domas par to, kas ir mācīšanās un kāda ir viņu pašu loma tajā, ir viens no skolēnu snieguma būtiskākajiem ietekmētājiem – tā secināts Džona Hetija (*John Hattie*) un kolēģu veiktajā prominentajā metaanalīzē, kas apkopo dažādu faktoru ietekmi uz skolēnu mācību rezultātiem (iekļauti ap 1400 atsevišķi pētījumi). Rezultātu izkliede liecina, ka plašs faktoru skaits (*effect sizes*) pozitīvi ietekmē mācīšanos. Tomēr tiek norādīts arī, ka reizēm mācīšanās notiek par spīti tam, kas tiek darīts, nevis pateicoties tam. Jebkuri centieni var ietekmēt skolēnu mācīšanos, bet ne vienmēr tā, kā iecerēts (Hattie & Zierer, 2018). Ja ņemam vērā, ka skolotāju viedoklim un redzējumam par mācīšanos un viņu lomu tajā ir cieša sasaiste ar īstenotajiem pedagoģiskajiem modeļiem, transformācijas šajā uzskatu sistēmā un pozīcijā var dot būtisku pienesumu gan mācību procesa pilnveidē un skolēnu rezultātos, gan skolotāju pašvērtējumā, efektivitātē, gan apmierinātībā ar darbu.

Izglītības filozofs Ričards Prings (*Richard Pring*) raksturo nošķirumu starp teoriju un ikdienēju domāšanas veidu (*common sense*), kur teoriju balsta zinātniskās zināšanas, savukārt ikdienējo domu raksturo kontekstuālās zināšanas, kas pakļautas interpretācijai un mainībai laika gaitā. Kritika it kā pašsaprotamiem un ikdienējiem priekšstatiem un pārlicībām, kas raksturīgi

nezinātniskajiem domāšanas modeļiem, ir aizsākums izglītota cilvēka domāšanas ideālam – disciplinētai, kritiskai, reflektīvai domāšanai (Pring, 2005, p. 154). Faktiski būtu sagaidāms, ka skolotāju profesionālās zināšanas un identitāte tiek balstīta apzināti rekonstruētā skatpunktā, nevis nekritiskā, pašsaprotamā apgūto praksi reproducēšanā.

Vispārināto, akadēmiski pedagoģisko zināšanu pārnese uz ikdienas praksi skolā ir komplicēta, jo ir vērojama pretruna starp “vertikālajām” jeb vispārinātajām zināšanām, ko pētniecībā aktualizē universitātēs, un “horizontālajām” jeb prakses zināšanām, kas primāri ir aktuālas skolotājiem-praktiķiem. Attiecīgi veidojas plaša starp vispārinātajām zināšanām, kurās bieži vien tiek balstītas profesionālās pilnveides mācības, un praktiskajām, algoritimizējamajām zināšanām, kuras ikdienas praksē skolotājiem ir aktuālākās. Veidojas neapmierinātība ar profesionālās pilnveides piedāvājumu (Furlong & Whitty, 2017). Faktiski problēma ir nevis piedāvāto zināšanu attiecināmībā uz skolotāja darbību, bet gan to pārveidānā praktiski izmantojamos principos, apgūstot to praktisko lietojumu, un to iedzīvināšanā praksē. Skolotāji tipiski lielāku vērtību piešķir tādām profesionālās pilnveides programmām un aktivitātēm, kurās saredz savā praksē raiti īstenojamus risinājumus (Gaines et al., 2019).

Periodiski skolotājiem nepieciešams didaktiski strukturētā mācību pieejā apgūtu mācīšanas tehnisko pusi (dažādus rīkus), tomēr stratēģijas, kā un kad likt lietā konkrētas metodes un paņēmienus, tiek izkoptas praksē, līdz ar darba pieredzi un tās analīzi. Pastāv uzskats, ka galvenokārt skolotāji profesionāli attīstās caur savas prakses kritisku analīzi, kur par vienu no savā ziņā patīkamākajām profesionālās pilnveides formām var uzskatīt koučingu un darbības pētījumu (Moran, 2001). Tādējādi ir būtiski identificēt veidus un kontekstus, kas atbalsta kritiskas analīzes veikšanu, vienlaikus respektējot skolotāju pašnoteikšanos un iekšējos resursus, gatavību pārmaiņām.

Šajā promocijas darbā pētīta šī savas mācīšanās subjektīvā vērtējuma un analīzes puse, kas sniedz ieskatu tajā, kā savu profesionālās darbības pilnveidi pieredz un interpretē paši skolotāji. Profesionālajā pilnveidē būtu vērtīgi iekļaut iespēju risināt profesionālās darbības praksē uzkrātās pretrunas un pilnveidot perspektīvu uz profesionālo darbību, tādējādi iegūstot veiksmīgākus rīkus situācijas analīzei un pilnveidei. Tas sasaistās ar jau minēto profesionālās izdegšanas sindromu, kas Covid-19 krīzes laikā iegūst jaunus apmērus (Kim et al., 2022; Pressley, 2021), kur nerisinātas pretrunas darbojas kā papildu riska faktors.

Atvērts ir jautājums par katra skolotāja gatavību pilnveidoties un mainīties – vai to determinē vecumposms, personības īpašības, pieredze vai, piemēram, kādi kultūras aspekti. Uz to nav iespējama triviāla atbilde. Varētu domāt, ka inovatīvu praksi izveido tikai tie skolotāji, kuru personības īpašības viņus šādi ievirzījušas, un attiecīgi skolotāji, kam tādas nepiemīt, inovācijas neīstenos. Tomēr faktiski mūsdienās jau tiek uzskatīts, ka arī pieaugušo vecumposmā

personības izmaiņas ir iespējamas un personības īpašības var mainīties un mainās laika gaitā atbilstīgi indivīda pieredzei, pieredzētajam (Helson et al., 2002; Roberts & Mroczek, 2008). Faktiski aksioma, ka cilvēkam piemīt iespēja mācīties un mainīties, potenciāls nepārtrauktai attīstībai, pašrealizācijai visā mūža garumā, ir pieaugušo pedagoģijas un pieaugušo izglītības kā nozares pamatā. Mums piemīt spēja un iespēja nepakļauties sociālās vides determinācijai, bet gan mijiedarboties ar to, balstoties personīgi nozīmīgās vērtībās un jēgievirzēs (Karpova, 1998). Attiecīgi pārmaiņas, kas ietekmē skolotāja personību, izpaužas arī viņa profesionālajā darbībā un tajā, kādās idejās tiek balstīta darba prakse (Schiro, 2013), kā arī, piemēram, darba praksē gūta mācīšanās pieredze var ietekmēt skolotāja personību.

Šī pētījuma uzdevums ir izpētīt, kādas ir pieredzes, kas ievirza skolotājus pilnveidē, kā situācija (attālināts darbs pandēmijas dēļ), kas savā būtībā neļauj turpināt darbu ierastajā veidā, ievirza skolotāju mācīšanos. Faktiski būtu grūti nošķirt izmaiņas profesionālajā darbībā no personības īpašību pilnveides, jo tā neizbēgami ir mijiedarbība. Promocijas darba pētījuma kontekstā darbību orientējošo ietvaru (jēgas konstruēšanas ietvaru) rekonstruēšana sniedz iespēju izziņāt mijiedarbību starp indivīdu un sociālo kontekstu, kam analītisku ietvaru piešķir darbības sistēmas koncepts.

2.2. Skolotāju profesionālās darbības pilnveides sistēmiskie un situatīvie izaicinājumi

Skolotāju profesionālā darbība un tās pilnveide nav atraujama no kopējiem procesiem izglītības sistēmā, faktiski nekādas būtiskas izmaiņas izglītības sistēmā un izglītības kvalitātē bez skolotāju plašas un jēgpilnas iesaistes nav iespējamas. Jēgpilna iesaiste ir iespējama, izprotot, pieņemot un mācoties īstenot pārmaiņu iniciatīvu idejas un pašiem šīs iniciatīvas radot, tas ir cieši saistīts ar skolotāju profesionālo pilnveidi un tālākizglītību. Profesionālās pilnveides vajadzības veido gan skolotāju individuālās mācīšanās vajadzības, iniciatīvas skolu līmenī, gan arī izglītības politika valstī, sabiedriski un globāli procesi. Dažādas institucionalizēti nodrošinātas profesionālās pilnveides iespējas ir nozīmīgs resurss skolotāju mācīšanās vajadzību īstenošanai, tomēr laika gaitā ir mainījusies izpratne par to, kā organizējama skolotāju mācīšanās, strādājot profesijā.

Jau 2003. gadā identificētas pārmaiņas izpratnē par skolotāju profesionālo pilnveidi, kas pielīdzinātas jaunai paradigmai un revolūcijai – ilgtermiņā plānotas, regulāras un sistemātiskas pieredzes gūšanas un pilnveides iespējas. Jauno perspektīvu raksturo balstīšanās konstruktīvismā (skolotājs kā aktīvs līdzdalībnieks savu mācību procesā), ilgtermiņa process, kontekstuāls process (sasaistīts ar skolotāja ikdienas darbu), cieša skolotāju profesionālās pilnveides sasaiste ar izglītības reformu īstenošanu (skolotājs piedzīvo tādu mācīšanos, kādu paredzēts sniegt skolēnam), skolotājs kā reflektējošs praktiķis, skolotāju profesionālā pilnveide kā sadarbības process un mijiedarbība skolas kopienā atšķirīgos kontekstos veiksmīgi var būt dažādi skolotāju profesionālās pilnveides modeļi (Villegas-Reimers, 2003). Analītiski raksti un pētījumi arī vēlākos gados apliecina šādas pieejas atbilstību, tātad savā būtībā tas nav nekas jauns. Tomēr būtiski ir, vai sabiedrībā un politikas veidotāju vidū skolotāju profesionālā pilnveide tiek uzskatīta par prioritāti ierobežotu resursu situācijā, respektīvi, vai tam tiek piešķirti nepieciešamie resursi. Patiešām nereti praksē novērojams krasi atšķiras no jau zināmā par efektīvu skolotāju profesionālās pilnveides praksi, ko apliecina, piemēram, Pasaules Bankas publicēts starptautisks pētījums (Popova et al., 2018).

Pasaules Bankas ziņojumā minēti pieci būtiskākie efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides programmu komponenti: klātie, atbilstība specifiskam mācību priekšmetam, sasaiste ar kādu profesionālo stimulu (piemēram, paaugstinājumu), praktizēšanās kopā ar citiem skolotājiem, sekojoši pasākumi (*follow-up activities*) skolotāja darbavietā – klasē. Tiek secināts, ka tipiski plaša mēroga profesionālās pilnveides programmas neietver visus šos komponentus, vēl jo vairāk – skolotāju atbalsta aktivitāšu efektivitāte ir neskaidra, jo izvērtējuma visbiežāk nav (Béteille & Evans, 2021). Tas ir skaidrojams arī ar to, ka šāds izvērtējums nav triviāls –

pilnvērtīgu datu ieguve prasa kompleksu pieeju, līdz ar to ir laikietilpīga un izmaksā dārgi.

Kvalitatīva dizaina pētījumā Latvijā, izmantojot fokusgrupas diskusiju ar astoņiem skolotāju profesionālās pilnveides ekspertiem, noskaidrots, ka skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāti paaugstina šādi aspekti: skolotāju autonomija izvēlēties mācību saturu un aktivitātes; mācību satura sasaiste ar aktuālo mācību priekšmetu; iespēja saņemt atgriezenisko saisti un reflektēt mācību laikā; mācīšanās no ekspertiem un labās prakses piemēriem; regulāra un ilgtermiņa mācīšanās; iespēja mācīties skolas kontekstā metodoloģiskā atbalsta un profesionālās pilnveides sistēmā (Kaulēns, 2022).

Pētījumu apkopojumā, ko veicis ASV Izglītības pētījumu institūts, identificēti septiņi būtiskākie efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides komponenti: fokuss uz specifisko mācību saturu; aktīvas mācīšanās komponenti (piemēram, skolotāji ir aktīvi līdzdalīgi un paši pieredz tādu mācīšanos, kādas organizēšanu apgūst); sadarbības veicināšana (tipiski integrējot to skolotāja darba procesā); integrē efektīvas prakses modeļus un modelēšanu; sniedz ekspertu atbalstu un izaugsmes vadību jeb koučingu; sniedz iespēju saņemt atgriezenisko saiti un reflektēt; ir ilgstoša – tātad tas nav viens atsevišķs seminārs, bet gan savstarpēji saistītu aktivitāšu kopums vairāku nedēļu, mēnešu vai pat gadu garumā. Kā viens no efektīvākajiem veidiem, kā īstenot profesionālo pilnveidi atbilstoši minētajiem efektivitātes komponentiem, tiek analizētas profesionālās mācīšanās kopienas (gan konkrētās skolas iekšienē, gan plašākā kontekstā veidotas), kuru ietvaros tiek analizēts skolēnu sniegums un pilnveidota prakse (Darling-Hammond et al., 2017).

Skolotāju profesionālās pilnveides jomā nepieciešamība veicināt mācīšanos sadarbības un kopienas kontekstā nav jaunums, jo mācīšanās sadarbojoties sniedz iespēju sasniegt tādus rezultātus, kādi nav iespējami pieejās, kas ir uz indivīda mācīšanos vērstas (OECD, 2011, 2016b, 2020b). Skolotāju profesionālā darbība neizbēgami ir sociāla, intersubjektīva un kontekstuāla. Profesionalitāti, kas balstās sadarbībā (*collaborative professionalism*), konceptualizē un popularizē arī Kanādas izglītības eksperti (Hargreaves & O'Connor, 2018). Šajā izpratnē veidotas profesionālās mācīšanās kopienas nav vienkārši ieplānotas tikšanās, bet gan dzīvesveids un darbības modelis skolā (Hargreaves, 2019).

Pētījumā, kurā analizēts profesionālās mācīšanās kopienu transformatīvās mācīšanās potenciāls skolotāju profesionālajā pilnveidē iekļaujošas izglītības jomā (Brennan & King, 2022), secināts, ka mācīšanās kopienas ilgtermiņa pozitīvā ietekme identificējama gan individuālās skolotāju mācīšanās izmaiņās (pārlicības un attieksmes, darbība klasē, skolotāju pašefektivitāte), gan sadarbības praksē. Veicinošie faktori ir bijusi līderība, skolas kultūra, atvēlētais laiks, skolēnu mācīšanās kā pozitīva atgriezeniskā saite. Tomēr pētījums arī parādīja, ka bez ārēja atbalsta un koordinatora turpmākajos mācību gados skolotāji neturpināja īstenot

mācīšanās kopienas tikšanās. Tas nozīmē, ka šādai ilgtermiņa kopienas mācīšanās praksei vajadzīgs gan skolas vadības, gan valstisks atbalsts, rodot gan specifiski atvēlētu laiku, gan finansiālo atbalstu un motivāciju. Tātad šāda profesionālo mācīšanās kopienu pieeja gan sekmē transformatīvu mācīšanos, gan palīdz iedzīvināt jaunu praksi ilgtermiņā.

UNESCO Komisija izglītības nākotnei, veidojot koncepciju globālai izglītības transformācijai līdz 2050. gadam, uzsvērusi, ka mācīšanu vairs nevar uztvert kā viena skolotāja vadītas stundas skolēniem aiz aizvērtām durvīm – skolotāja profesijai jāveidojas par kopdarbu, kur individuālie centieni tiek stiprināti kopdarbībā, tiecoties veidot skolas kā organizācijas, kas mācās. Tiek akceptēta ideja, ka kompleksus izaicinājumus skolotāji nevar atrisināt vienatnē, ir nepieciešamas partnerības, sadarbības tīkli, mācīšanās kopienas, mērķtiecīgs atbalsts. Tādējādi tiek izvirzīti četri principi skolotāju darbam izglītības transformācijas situācijā: 1) sadarbībai un komandas darbam jāraksturo skolotāju darbs; 2) zināšanu veidošanai, refleksijai un pētniecībai būtu jābūt mācīšanas integrētai daļai; 3) ir jāatbalsta skolotāju autonomija un brīvība, nepieciešama nepārtrauktība starp atbilstošu skolotāju izglītību, ievadīšanu darbā un profesionālo pilnveidi; 4) skolotājiem būtu jābūt līdzdalīgiem publiskajā diskusijā par izglītības nākotni (International Commission on the Futures of Education, 2021). Netieši šīs idejas norāda arī uz fokusa maiņu – no kompetenču pilnveides katram skolotājam uz skolas un plašākas kopienas profesionālo darbību, kas vērsta uz nākotnes izaicinājumiem globālā kontekstā, ne tikai uz sabiedrības vēsturiskā mantojuma apguvi, kas savā būtībā ir uz pagātņi vērsta pieeja. Protams, tālredzīga izglītības plānošana ņem vērā abas perspektīvas – gan uz tagadnes un nākotnes izaicinājumiem vērsto, gan uz vēsturiskā mantojuma turpināšanu un uz rekonstruēšanu vērsto.

Analizējot skolotāja profesijas profesionalizācijas vēsturiskās tendences anglosakšu valodas telpā, Endijs Hārgrīvs (Hargreaves, 2000) izdala četrus skolotāja profesijas attīstības un profesionālās pilnveides periodus:

- Pirmsprofesionālajā periodā skolotāja amats nebija reglamentēts, tas tipiski tika apgūts mācekļa prakses formā, skolotāju semināri un sagatavošanas programmas bija vāji attīstītas, amats tika uzskatīts par tehniski vienkāršu, sarežģījumus radīja drīzāk lielais skolēnu skaits klasē, mācību procesa organizācija bija dogmatiska, pēc neilgā mācību perioda jaunais skolotājs savu turpmāko mācīšanos vadīja pats – visbiežāk mēģinājumu un kļūdu ceļā.
- Autonomā profesionāla periods iezīmējas ar pieaugošu skolotāju semināru nozīmi, veidojas programmas universitātēs, pieaug skolotāja profesijas prestižs, tomēr par pašsaprotamu pieņemtais individuālisms, ierobežotās atgriezeniskās saites saņemšanas

iespējas no kolēģiem, īstermiņa orientācija un sadarbības trūkums mācību plānu veidošanā kopumā neienes inovācijas un uzlabojumus pedagoģiskajās prasmēs.

- Koleģiālās profesionalitātes periods iezīmējas, pieaugot prasībām par skolā apgūstamajām zināšanām un prasmēm, skolotājam veicamajām funkcijām (tostarp sociālā darbinieka, speciālās izglītības skolotāja), pieaugot skolēnu dažādībai, kā arī paplašinoties zināšanām par pedagoģiskajām pieejām un metodēm. Aktualizējas skolā bāzētas mācīšanās iniciatīvas, sadarbība skolas pārvaldē, savstarpēja mācīšanās, bet kā negatīva blakne vērojama lomu difūzija un ārpusklases pienākumu pieaugums.
- Postprofesionālais un postmodernais periods raksturojams ar cīņu starp lobijiem, kas, no vienas puses, vēlas mazināt profesijas reglamentāciju, mīkstinot prasības skolotāja darba uzsākšanai, vienlaikus izvirzot nepieciešamību skrupulozi definēt skolotājam nepieciešamās kompetences, tikpat skrupulozi mērot to rezultativitāti skolēnu sekmēs. No otras puses, ir viedokļu līderi, kas tiecas pārformulēt skolotāju profesionālo pilnveidi ar pozitīvāku vērsumu, principiāli postmodernākā veidā – kā elastīgu, plaša mēroga un savā būtībā iekļaujošu. Viņi aizstāv skolotāju profesionālo autonomiju un skaidro profesionālā kapitāla un profesijas morālā imperatīva nozīmi.

Kā jēgpilnāko pieeju skolotāju profesionālajai pilnveidei E. Hārgrīvs proponē koleģiālās profesionalitātes periodam raksturīgo. Tomēr postmodernā laikmeta viedokļu cīņas neizbēgami vērojamas arī mūsdienā Latvijas sabiedrībā. Skaļi izskan nepieciešamība dažādos veidos papildināt skolotāju rindas ar jauniem speciālistiem, vienlaikus sniedzot elastīgas iespējas iegūt skolotāja kvalifikāciju¹⁷. Vērojams prasību pieaugums skolotāja profesionalitātei, tostarp darbam ar bērniem ar īpašām un individuālām vajadzībām, digitālo tehnoloģiju pārvaldīšanai, zinātnisko metožu apguvē un lietojumā, mācību satura pilnveides kompetencēm.

Somijas izglītības eksperts Pasī Sālbergs pārstāv profesionālās autonomijas aizstāvjus, kritizējot izglītības jomas pārvaldē aizvien dominējošos “patogēnos” jeb kaitīgos uzskatus. Kritizētā reformu kustība tiecas īstenot šādus principus: konkurences veicināšana starp skolām un to iekšienē, ko nodrošina, paplašinot vecāku iespējas izvēlēties bērna izglītības institūciju; uz testēšanas rezultātiem balstīts skolu un skolotāju snieguma novērtējums; mācīšanās un mācīšanās standartizēšana; alternatīva izglītības piedāvājuma veicināšana; atviegloti nosacījumi darba uzsākšanai skolotāja profesijā; skolu autonomijas veicināšana un vienlaikus pastiprināta kontrole izvirzīto nosacījumu izpildē, tādējādi skola var izvēlēties jebkuru ceļu, ja

¹⁷ Izglītības un zinātnes ministrijas pārraudzītā skolotāju iesaistes kampaņa “Esi skolotājs!” apkopo dažādas iespējas iegūt vai papildināt skolotāja kvalifikāciju <https://esiskolotajs.lv/>; Skolotāju izglītības projekts “Mācītspēks”, kur atbilstošam kandidātam divu gadu laikā iespējams kļūt par kvalificētu skolotāju <https://macitspeks.lv/>.

vien sasniedz kvantitatīvo rādītāju. Kā rezultāts šādai stratēģijai ir nevis rezultātu uzlabošanās starptautiskos testos, bet drīzāk gan: a) pastiprināta standartizācija un kontrole ierobežo skolotāju radošumu un demotivē, jo jāizvēlas “drošākais ceļš” uz rezultātu, bet inovāciju radīšanas process un aktīva izziņa faktiski ir nelineārs process, kas neiekļaujas iepriekš noteiktā rāmī; b) aktualizējies tāds fenomens kā “skološana testam” (*teaching to the test*), tādējādi mācību procesu koncentrējot nevis uz dzīvei aktuālo caurviju kompetenču apguvi, bet gan efektīvākajām stratēģijām, lai nokārtotu konkrētā priekšmeta standartizēto pārbaudījumu, skolotājam un skolai iekļaujoties nepieciešamajos rādītājos; turklāt tas veicina prioritāro un sekundāro priekšmetu ranžējumu atkarībā no tā, kuri priekšmeti tiek iekļauti testēšanā; c) konkurence skolu un skolotāju vidū veicina sociālo stratifikāciju starp skolām, skolotājiem un skolēniem, liek šķēršļus sadarbības kultūrai un faktiski demoralizē skolotāja profesiju; d) pastiprināta kontrole veicina skolas birokratizāciju, lai uzrādītu labākus formālos rezultātus, un resursi tiek veltīti tam, nevis faktiskā pedagoģiskā procesa nodrošināšanai un pilnveidei (Sahlberg, 2011b; Sahlberg et al., 2017). To būtu vērts ņemt vērā, pirms iniciēt jaunas uz tirgus pašregulāciju balstītas reformas. Atšķirībā no biznesa vides organizācijām, kas var elastīgi mainīt darbiniekus un koncentrēties uz konkrētu tirgus segmentu, skolai un valstij būtu jā rūpējas vienlīdz labi par visiem skolēniem un jāatbalsta visu skolotāju jēgpilna mācīšanās, jo valsts cilvēkresursi ir limitēti.

Ja akceptējam P. Sālberga un E. Hārgriņa idejas, tad izglītības kvalitātes uzlabošanā būtu jāfokusējas uz koleģiālās profesionalitātes un profesionālās autonomijas konceptiem, kas saistāmi ar skolotāju profesionālās darbības pilnveides rīcībspējas stiprināšanu.

P. Sālbergs fundamentāli apšaubā patogēno reformu kustības premisas, pretstatot “ar patogēniem inficētajām” valstīm Somijas izglītības politiku, kas ir balstījies faktiski fundamentāli pretējos principos, bet starptautiskajos testos turpina uzrādīt vienus no augstākajiem rezultātiem, turklāt veiksmīgi īsteno sociālā taisnīguma (*equity*) principu – mazinot sociālekonomiskā statusa negatīvo ietekmi uz mācību rezultātiem. Dominē tādi principi kā skolotāju un skolu sadarbība, skolotāju profesionālisms (sabiedrībā respektabla profesija, profesionālā autonomija, kvalifikācija ar maģistra grādu, skolotāju izglītības studijām tiek veikta mērķtiecīga kandidātu atlase), uz uzticēšanos balstīta atbildība (*trust-based accountability*), kur standartizētā testēšana tiek veikta diagnostiskiem mērķiem tikai daļā skolēnu populācijas, mācību programmu veidošanas decentralizācija, valstiskā mērogā nosakot tikai programmas kodolu (*core curriculum*), kamēr detalizētākas mācību programmas tiek veidotas skolu un reģionu līmenī (Sahlberg, 2011a).

Var secināt, ka Somijā aktuālās prakses īstenošanu izdevies balstīt uzticībā skolotāju profesionalitātei un mācīšanās kultūrai skolotāju vidū, kā arī pārdomātā ilgtermiņa izglītības

politikā, pārlietu nepaļaujoties uz tiem pasaules trendiem, kas labi izskatās datu tabulās, bet maz pasaka par ikdienas realitāti klasē. Tomēr jāērēķinās, ka specifiskais kultūras konteksts un vēsturiskā pieredze ir ietekmējusi izglītības sistēmas veidošanos un šī pieredze nav triviāli tiešā veidā pārnesama uz citādu kultūras kontekstu. Latvijas izglītības telpā notikuši vairāki, galvenokārt ar politiskām norisēm saistīti, pārrāvumi izglītības politikas veidošanā, pēc kuriem tikuši veikti drastiski pārkārtojumi. Tādējādi būtu grūti līdzināt Somijas un Latvijas izglītības sistēmu un skolotāju profesionālās pilnveides pieeju veidošanās nosacījumus.

Skolotāju tālākizglītības un profesionālās pilnveides problemātikas priekšvēstures analīzei Latvijā pievērsušies vairāki pētnieki (Kincāns et al., 2015; Šmite, 2015; Zeiberte, 2012, 2014), tādēļ šī promocijas darba kontekstā netiek veikta detalizēta vēsturisko procesu analīze. Atskatoties uz 21. gadsimta sākuma pieredzi, būtiski, ka 2002. gadā pedagogu profesionālās pilnveides joma tika nodota Izglītības satura un eksaminācijas centram (ISEC), kas turpmāk noteica ikgadējās prioritārās programmas un aktualitātes to saturā, prioritārie uzdevumi saistījās ar izglītības satura reformu (Zeiberte, 2014). Tika mainīts finansēšanas veids uz decentralizētu modeli, kā rezultātā būtiski paplašinās to organizāciju loks, kas īsteno pedagogu profesionālās pilnveides programmas (Kincāns et al., 2015). Tādējādi faktiskais darbības modelis raksturojams drīzāk no politikas īstenošanas viedokļa, nevis pedagogu mācīšanās vajadzību aspektā, tātad lejupejoši hierarhisks (*top-down*), nevis augšupejošs (*bottom-up*) – tāds, kas būtu vērsts uz skolotāju profesionālās rīcībspējas veicināšanu.

Ekonomiskās krīzes iespaidā 2009. gadā notika tālākizglītības institūciju reorganizācija un darbinieku skaita samazināšana, mazinājās centralizācija un lielāka atbildība tika deleģēta pašām skolām un pašvaldībām. ISEC tika apvienots ar trim citām institūcijām, izveidojot Valsts izglītības satura centru (VISC), kura viena no funkcijām ir skolotāju profesionālās pilnveides koordinēšana un īstenošana. Tā arī netika izveidots tālākizglītības metodiskais tīkls atbilstoši projektā (*Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide*, 2008) izstrādātajiem principiem, bet tika iedzīvināta tālākizglītības satura moduļu sistēma un pedagogu profesionālās karjeras attīstības modulis (Zeiberte, 2012). Pētnieki agrākos pētījumos konstatējuši, ka nav konkrētas valstiskas pedagogu profesionālās pilnveides politikas (Kincāns et al., 2015) vai stratēģiskās plānošanas ilgtermiņā (Zeiberte, 2012).

Kopumā kopš 1991. gada Latvijā pedagogu profesionālās pilnveides jomā vērojama virzība no centralizācijas, autoritārisma un konservatīvisma uz decentralizāciju, demokratizāciju, globalizāciju un atbildības par tālākizglītību deleģēšana pašiem pedagogiem un skolām (Zeiberte, 2012), kas kopumā būtu vērtējama kā pozitīva tendence, tomēr negarantē faktiskās profesionālās pilnveides kvalitāti un jēgpilnumu.

Pirms desmit gadiem Latvijā skolotāju tālākizglītības organizācija valsts līmenī tikusi

kritiski raksturota kā mazefektīva un ar vāju stratēģisko plānošanu, iecerētais pedagogu profesionālās pilnveides modelis ekonomiskās krīzes iespaidā tā arī nav ticis pilnvērtīgi ieviests (Zeiberte, 2012). Tāpat tolaik veiktais pētījums par direktora kompetenci skolas kultūras pilnveidē atspoguļoja situāciju izglītības vadībā, kur trūkst izpratnes par personāla vadības stratēģiju lietošanas iespējām skolā (Daiktere, 2012). Tas norāda uz to, ka valstiskā mērogā skolotāju profesionālās pilnveides organizācijai Latvijā vēl nesenā pagātnē ir bijis drīzāk gadījuma raksturs, viešot šaubas par tās efektivitāti arī turpmāk. Kā 2021. gada izpētes ziņojumā norāda IKVD – faktiski metodiskā darba (pedagogu profesionālā atbalsta) sistēma Latvijā tika likvidēta, līdz ar to darbība starp metodiskajiem centriem un valsts institūcijām mēdz būt nekoordinēta, reizēm pat nepamatoti savstarpēji konkurējot (IKVD, 2021).

Tāpat pašreizējā situācijā pedagogu profesionālās pilnveides sistēma ir decentralizēta, programmu saturs netiek centralizēti izvērtēts, nav vienotu finansēšanas nosacījumu. Savā ziņā programmu dzīvotspēju nosaka tirgus ekonomikas principi – skolotāju un skolu pieprasījums sastopas ar profesionālās pilnveides programmu realizējošo izglītības iestāžu, organizāciju un valsts institūciju noteiktajām prioritātēm, kapacitāti, kā arī pieejamo finansējumu, kas ir gan pedagogu privātie resursi, gan skolu, pašvaldību, kā arī programmu realizētāju finansēšanas iespējas.

Latvijā spēkā esošie normatīvie akti nosaka, ka par savas profesionālās kvalifikācijas pilnveidi ir atbildīgs pats pedagogs¹⁸, viņš to plāno sadarbībā ar skolas vadību, noteiktais minimālais apjoms ir 36 akadēmiskās stundas 3 gadu laikā atbilstoši 3 noteiktām tēmu grupām (pedagoga vispārējās kompetences, izglītības saturs un didaktika, izglītības vadība), iekļaujot obligāto bērnu tiesību aizsardzības tēmu. Iespējams ne tikai piedalītiesursos, bet arī, piemēram, stažēties, piedalīties meistarklasēs un konferencēs un pielīdzināt paveikto līdz pat 12 akadēmisko stundu apjomam. Programmas īstenot var plašs spektrs organizāciju – gan ministriju padotības iestādes, pedagoģijas studiju programmas īstenojošas augstākās izglītības iestādes, ārvalstu institūcijas, gan citas izglītības iestādes un ar izglītību saistītas organizācijas, tostarp pati skola, saskaņojot ar pašvaldību (Ministru kabineta noteikumi Nr. 569, 2018), arī valsts ģimnāzijas pilda metodisko centru funkciju. Skolotāju profesionālās pilnveides piedāvājums centralizēti apkopots un publiskots netiek, tāpat nepastāv vienoti finansēšanas nosacījumi – pedagogiem ir pieejamas gan maksas, gan bezmaksas programmas. Pedagogiem ir tiesības trīs gadu laikā pilnveidei veltīt 30 kalendārās darba dienas, saglabājot darba samaksu (Izglītības likums, 1998). Šo nosacījumu piemērošana praksē atkarīga no skolotāja motivācijas,

¹⁸ Latvijas likumdošanas izpratnē “pedagogs” ir plašāks jēdziens nekā “skolotājs” un ietver arī, piemēram, skolas psihologu, sociālo pedagogu, bibliotekāru – personas ar atbilstošu kvalifikāciju, kuras piedalās izglītības programmas īstenošanā (Izglītības likums, 1998).

skolas vadības nostājas, laika plānošanas un pilnveidei pieejamā finansējuma konkrēta skolotāja gadījumā.

Pedagogu profesionālās darbības kvalitāte kopš 2017. gada tiek vērtēta trīs kvalitātes pakāpēs atbilstoši skolas vai pašvaldības līmenī izstrādātai novērtēšanas kārtībai un kritērijiem. Jāiekļauj ir vērtējums par darbību klasē (stundu vērošana), kā arī pedagoga pašvērtējums. Reglamentēti ir četri vērtējuma virzieni, kas tiešā veidā neiekļauj norādes uz skolotāju profesionālās pilnveides aspektiem (Ministru kabineta noteiktumi Nr. 501, 2017). Saņemtā kvalitātes pakāpe ietekmē pedagoga atalgojumu konkrētās izglītības iestādes vadītāja noteiktas piemaksas veidā atbilstoši saņemtajai kvalitātes pakāpei (Ministru kabineta noteiktumi Nr. 445, 2016). Līdz ar to faktiski formāli skolotāju profesionālā pilnveide darba samaksu ietekmē ļoti ierobežoti.

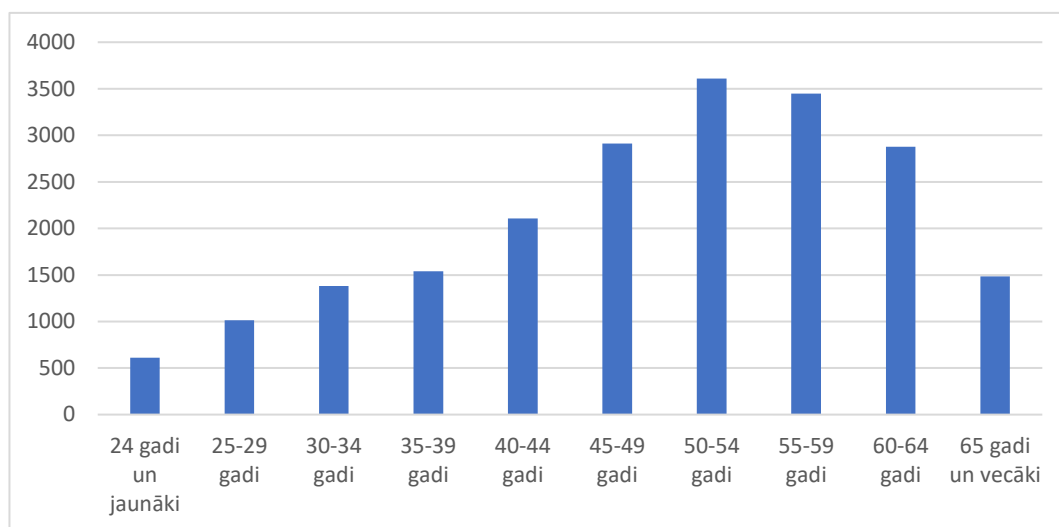
Dati par dažādās valstīs esošajām skolotāju profesionālās pilnveides sistēmām liecina, ka Latvija savā pieejā nav unikāla un pastāv ļoti dažādas valstiskās pieejas skolotāju profesionālās pilnveides nodrošināšanā. Tikai nedaudz vairāk kā pusei Eiropas valstu pastāv atsevišķa organizācija, kas koordinē skolotāju profesionālo pilnveidi, lielākā daļa no šīm organizācijām arī pašas nodrošina skolotāju profesionālās pilnveides realizāciju. Latvija ir to valstu vidū, kurām organizācijas šādā izpratnē faktiski nav. Latvijā arī skolām un/vai skolotājiem nav obligāti jāveido profesionālās pilnveides plāni – līdzīgi kā trešdaļai citu Eiropas izglītības sistēmu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Līdz ar to, no vienas puses, varētu teikt, ka ir atstāta vieta skolotāju profesionālajai autonomijai un pašvirzītai profesionalitātes pilnveidei un nav tīšu šķēršļu koleģiālās profesionalitātes attīstībai, tomēr līdzšinējā organizatoriskā prakse un kultūra nosaka citādas tendences faktiskajā resursu izlietojumā. Tādējādi dominējošās pilnveides pieejas izmaiņas prasa dažāda veida papildu resursus, kur būtiska ir pašu skolotāju un skolu kopienu gatavība mobilizēties, lai mainītu situāciju, un iniciatīva un laiks papildus pietiekami lielajai noslogotībai darbā.

Statistikas dati par Latvijas skolotāju populāciju ir šādi: 2021./2022. mācību gadā Latvijā no vispārīzglītojošajām dienas skolām bija 50 sākumskolas, 269 pamatskolas, 298 vidusskolas un 43 speciālās izglītības iestādes (kopā 660) (IZM, 2022b), kur strādāja 20988 skolotāji, no tiem 18369 sievietes (87,5%). Augstākā pedagoģiskā izglītība bija 18872 skolotājiem, no tiem 4836 ir maģistri, 72 ir zinātņu doktori. Darbu skolā uzsācis 221 jaunais skolotājs, bet valstī kopumā 2622 jeb 12,49% skolotāju ir pensijas vecumā (IZM, 2022a). Ir vērojams, ka skolotāju populācija noveco (5. attēls).

5. attēls

Skolotāju vecuma struktūra 2021./2022. mācību gadā



Piezīme. Atspoguļoti 2023. gada sākumā pieejamie IZM dati.

Vecuma struktūra netieši norāda uz to, ka liela daļa skolotāju profesiju ir apguvuši pirms izglītības sistēmas pārstrukturēšanas 20.gs. deviņdesmitajos gados vai tās laikā, kā arī pašu skolas gaitu pieredze ir atšķirīga, kas parāda tālākās profesionālās pilnveides nozīmi, lai aktualizētu skolotāju zināšanas un prasmes atbilstoši demokrātiskas izglītības paradigmai, prakses aktualitātēm un zinātnes attīstībai, kā arī digitālajām transformācijām sabiedrībā. Vienlaikus liels pedagoģiskais stāžs norāda arī uz to, ka liela daļa skolotāju ir piedzīvojuši arī neskaitāmas izglītības reformas un mācījušies, kā tās pieņemt, pilnveidot un integrēt vai arī apšaubīt un iespēju robežās novilcināt. Par sava veida izdzīvošanas stratēģiju personīgi neizprotamu vai neērtu reformu un iniciatīvu priekšā var uzskatīt arī M. Kokares aprakstītās aizsargrutīnas (Kokare, 2011), kas savā ziņā palīdz apiet neērtās vai nepieņemamās skolotājiem noteiktās prasības un panākt, lai pretrunas profesionālās darbības praksē kļūtu mazāk pamanāmas. Vienlaikus šāda pasīva stratēģija nerosina izmaiņas izglītības sistēmā.

Esošā sistēma skolotāju profesionālās kompetences pilnveidei ir tikusi raksturota kā fragmentēta, komunikācija starp skolotāju profesionālās pilnveides programmu īstenošanā iesaistītajām institūcijām un skolotājiem vāja, profesionālās pilnveides piedāvājums netiek centralizēti apkopots un nav pieejami pētījumi par tā saturu. Tā rezultātā profesionālā pilnveide iegūst gadījuma raksturu – tas, cik veiksmīgi tiek plānota un realizēta profesionālā pilnveide, ir atkarīgs no skolu vadības un pašu skolotāju ieinteresētības. Tādējādi netiek stimulēti uzlabojumi profesionālās pilnveides sistēmā kopumā (Kincāns et al., 2015). Pētījumos par līdzšinējo situāciju ticis konstatēts, ka pietrūkst valsts ilgtermiņa stratēģijas, lai sistēmiski nodrošinātu pedagogu profesionālo pilnveidi, kā arī nav bijusi prakse apkopot pietiekamus datus analīzei – ticis novērots sistemātisku visaptverošu pētījumu trūkums par skolotāju

profesionālo pilnveidi, kaut arī tikuši īstenoti apjomīgi projekti šajā jomā (Zeiberte, 2012). Latvijā nav vērojama prakse veikt visaptverošus pētījumus par skolotāju profesionālās kompetences pilnveides organizēšanas stratēģiju kopumā un atsevišķu komponentu efektivitāti un atbilstību skolotāju vajadzībām. Ir tikusi kritizēta tendence, ka Latvijā izglītības politikas un reformu ieviešanas fāzei iztrūkst vadlīniju un atbalsta ieviešanas un pārejas procesā būtu nepieciešams pārejas plāns un atbalsts praktiskai izmaiņu ieviešanai, kas iekļauj pedagogu profesionālo pilnveidi (Brūvere, 2019).

Līdztekus skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas nepilnībām vērojami arī kultūrā iesakņojušies paradumi, kas neveicina reformu un citu pilnveides iniciatīvu īstenošanos. Kā savā promocijas darbā norāda M. Kokare, *“skolotāji izsenis ir pieraduši pie dubultas morāles un nejutās apgrūtināti domāt un darīt vienu, bet atskaitīties par pilnīgi kaut ko citu – to, ko paredz esošie noteikumi un normas. Tādi rīcības paradumi kļuvuši automātiski gan skolotāju, gan izglītības vadības līmenī, un tas būtiski ietekmē reformu gaitu. Pārvaldes līmenī tiek izstrādāti noteikumi, kas reformē izglītību, bet skolās tiek strādāts pie tā, lai tos pieklājīgi apietu un turpinātu strādāt tā, kā skolas pašas uzskata par lietderīgu”* (Kokare, 2011, 111. lpp.). Ja analizēti tiek vien normatīvi un to formālā izpilde, nevis faktiskā darbība un darbības vērsums Latvijas skolās, tad iespēja iegūt pilnīgu ainu par skolotāju profesionālās pilnveides jomā notiekošo ir apšaubāma.

Profesionālās darbības pilnveidi var apgrūtināt arī prakse neanalizēt vai pat slēpt kļūdas un nepilnības darbā – tā ir būtiska atgriezeniskā saite, uz kā pamata veidojas vairāk vai mazāk adekvāts sava darba pašnovērtējums un izaugsmes motivācija. Stundu vērošanas un konstruktīva atgriezeniskā saite par to palīdz veidot adekvātu priekšstatu, pārvarēt bailes no ārēja vērtējuma, dod ierosmi pilnveidojumiem. Stundu vērojumu dati var tikt izmantoti, lai identificētu skolotāju mācīšanās vajadzības profesionālajai pilnveidei un koordinētu profesionālās pilnveides procesus. Skolotāju kompetences mērījumos iezīmējas atšķirības starp pašvērtējumu un konstatēto stundu vērojumos, kur apstiprinās tendence aptaujās uzrādīt drīzāk vēlamos rezultātus, nevis adekvāti izvērtēt faktisko sniegumu (Namsone et al., 2021), kas norāda uz pilnīgākas atgriezeniskās saites nepieciešamību, uz kā pamata uzlabot sniegumu.

Kā parāda mācīšanās teoriju un transformatīvu mācīšanos ietekmējošo aspektu analīze, pieaugušo mācīšanās procesā nozīmīga loma ir arī emocijām, jēgievirzēm un attieksmēm. Holistisks profesionālās pilnveides skatījums ietver afektīvo (izmaiņas emocijās, pašpārliecībā, attieksmē, mācīšanās dispozīcijā), sociālo (izmaiņas iesaistē, tīklošanā, saiknē un sadarbībā ar citiem), kognitīvo (profesionālās zināšanas un intelektuālās prasmes) un identitātes jomu (piemēram, skolotāja loma klasē) (Trust & Whalen, 2021), ko līdz ar to vērtīgi būtu atspoguļot arī praksē skolotāju profesionālajā atbalstā.

Mūsdienu kompleksitātes situācijā skolotājiem ir nepieciešams emocionālais un intelektuālais atbalsts, ne tikai formālas profesionālās pilnveides iespējas, jo skolotāju darbs nav tikai tīri intelektuāls. Tas ietver nemitīgu sociālo mijiedarbību, intersubjektivitāti, problēmu risināšanu sociālajā kontekstā, skolotāja profesijas misija ir ne tikai palīdzēt apgūt zināšanas un prasmes, bet arī atbalstīt bērnus un jauniešus viņu dzīves ceļā un viņu jēgas meklējumos. Kā parāda pētījums par skolotāju sociālemocionālo veselību un noturību pandēmijas krīzē Latvijā, būtiskas skolotāju grūtības šajā situācijā saistītas ar starppersonu komunikācijas jomu, vairākums pētījuma dalībnieku saskārušies ar empātijas trūkumu no kolēģiem, skolas administrācijas, skolēniem vai vecākiem (Svence & Briška, 2022).

Lai atbilstīgi rīkotos paredzamās un neparedzamās situācijās klasē, skolotājiem jāpieņem elastībai un noturībai (*resilience*). Lai uzturētu pozitīvu etosu jeb vadošo noskaņojumu skolotāju vidū, nozīmīgas ir attiecības starp kolēģiem un veiksmīga vadība, kas vienlaikus palīdz sekmēt apmierinātību ar darbu, pašefektivitāti un izglītības kvalitāti (Day, 2017). Izpratni par nepieciešamā atbalsta kompleksitāti iezīmē arī Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas publikācija par skolotāju profesionālajām zināšanām (Toledo-Figueroa et al., 2017). Skolas vadības nozīmīgākā loma šajā rakursā ir tieši rūpes par individuālā un kolektīvā profesionālā kapitāla stiprināšanu, kas ietver plašāku pasākumu klāstu par profesionālās pilnveides kursu izvēli. Aktuālie pētījumi izglītības zinātnē norāda uz koleģiālās profesionalitātes, mācīšanās kopienu, sadarbības nozīmi, pārvarot nosacīto izolāciju un skolu iekapsulēšanās tendences.

Skolotāju profesionālo izaugsmi ietekmējoši faktori tika analizēti kvalitatīvā dizaina pētījumā, kurā tika secināts, ka skolotāji, kas demonstrē augstu profesionalitāti a) skolēnus pozicionē kā partnerus profesionālajā izaugsmē, gūst atgriezenisko saiti un veido attiecības, lai labāk izprastu skolēnu izaicinājumus, b) mācību un sadarbības nolūkā apmeklē atšķirīgus izglītības kontekstus, c) mācās no pedagogiem, kas izaicina viņu pieņēmumus, d) veido dziļas un ilgstošas profesionālās attiecības ar vismaz vienu kolēģi, e) izmanto ārpus izglītības jomas gūto darba pieredzi problēmu risināšanā. Koleģiāla refleksijas prakse un strukturēts koleģiālais dialogs par prakses problēmām ir klātesošs visos pētījuma dalībnieku izaugsmes aspektos. Savukārt skolotāju izaugsmi kavē hierarhiskās pilnvaras un strukturāli šķēršļi sadarbībai (Sprott, 2019). Interesanti, ka šie mācīšanās aspekti cieši sasaucas ar transformatīvo mācīšanos veicinošajiem aspektiem, kas aprakstīti 1.4. apakšnodaļā, tajos liela nozīme ir refleksijai, atgriezeniskajai saitei un sociālajai validēšanai, kā arī saskarsmei ar atšķirīgo un praksei pārskatīt savus priekšstatus. Vienlaikus šis neliela apjoma pētījums iezīmē arī skolotāju mācīšanās aspektus, kas formāli neiekļaujas tipiskās profesionālās pilnveides programmās, kurām veltītais laiks tiek uzskaitīts normatīvos noteiktajā kārtībā. Tā ir mācīšanās darba vietā

un darba procesā, kā arī mācīšanās no plašas pieredzes visā skolotāja dzīvespasaules kontekstā.

Covid-19 pandēmija skolotājiem ir radījusi jaunus profesionālos izaicinājumus: kā aplēst iztrūkumus skolēnu zināšanās un prasmēs (*learning lags*) attālināto mācību un mājas karantīnas laikā; kā organizēt mācīšanos, lai kompensētu šos mācīšanās iztrūkumus; kādas prioritātes izvirzīt mācību saturā, ja vairs nav iespējams apgūt visu; kā identificēt un atbalstīt riska grupu skolēnus; kā pilnveidot digitālās prasmes. Ir būtiski gan skolotājiem sniegt nepieciešamo atbalstu, gan veicināt autonomiju un vairāk brīvības darba organizācijā, gan agrīni identificēt izdegšanas riskus, lai skolotāji ar šiem izaicinājumiem varētu tikt galā (World Bank, 2020). Nozīmīga daļa no nepieciešamā atbalsta ir dažādas profesionālās pilnveides iespējas.

Globālās pandēmijas situācijā saskatāmi papildu šķēršļi labai profesionālās pilnveides praksei – sociālā distancēšanās mazina sociālos kontaktus un līdz ar to savstarpēji izolē arī skolotājus, samazinās dažādas iespējas mazināt spriedzi, piemēram, kultūras pasākumos, sporta vai mākslas nodarbībās, mazinās iespējas ceļot un tiešai saskarsmei ar citiem cilvēkiem. Klātienē mācību pārtraukšana skolās radījusi dažādas negatīvas sekas – ne tikai skolēnu mācību rezultātu un sociālo problēmu jomā, bet arī skolotājos radījusi apjukumu un stresu (UNESCO, 2020).

Kvalitatīva dizaina pētījumā par Anglijas skolotāju pieredzi pirmajās attālināto mācību nedēļās 2020. gadā tika identificētas sešas tēmas: nenoteiktība, risinājuma atrašana, raizes par neaizsargājamiem, attiecību nozīme, skolotāja identitāte, refleksija. Secināts, ka skolotāju smagākie brīži saistāmi ar piedzīvoto nenoteiktību, bet pozitīvākā pieredze saistāma ar nozīmīgām un atbalstošām attiecībām ar skolēniem, viņu ģimenēm un citiem skolotājiem, savukārt nozīmīgākie pagrieziena punkti pieredzē saistāmi ar risinājumu atrašanu – kā pēc sākotnējās neskaidrības izdodas mainīt domāšanu un īstenot produktīvu mācību procesu skolēniem, to apliecina atgriezeniskā saite no skolēniem, kā iesaiste mācībās un mācību rezultāti (Kim & Asbury, 2020).

Adaptācija skolai pirmajā klasē Covid-19 pandēmijas situācijā tikusi skatīta kā īpaši apgrūtināta attālināto mācību periodā, jo skolotājiem ir ierobežotas iespējas sniegt atbalstu neklātienē, īpaši, ja bērns ar tehnoloģiju ir atstāts viens vai arī attālinātajām mācībām nav iespēju pieslēgties vispār, iztrūkst sociālo kontaktu, iespēju veidot draudzības tradicionālā veidā klātienē, kā arī izveidot pozitīvu, personīgu kontaktu ar skolotāju. Līdzīgi kā Latvijā, arī Turcijā vairums skolotāju nebija gatavi īsā laikā pāriet uz ārkārtas attālinātajām mācībām, trūka atbilstošu mācību līdzekļu, bija grūtības nodrošināt attālinātajām mācībām nepieciešamās tehnoloģijas (daturs vai cita ierīce ar stabilu interneta pieslēgumu), dažādas mācību vides īpatnības pirmklasniekiem sagādāja papildu grūtības koncentrēties mācībām, veidojās izteiktas atšķirības mācību rezultātos. Savukārt, daļēji atgriežoties pie klātienē mācībām, skolotāji

novēroja sarežģījumus ievērot mācību disciplīnu klātienē, īstenot epidemioloģiskos drošības nosacījumus, tostarp sociālo distancēšanos, un vienlaikus atbalstīt skolēnu socializāciju, draudzību veidošanos. Novērotas arī specifiskas problēmas sadarbībā ar vecākiem, kuri bieži vēlas sazināties ārpus darba laika vai nav pieejami saziņai, klātienē mācību laikā raizēs par iespējamu inficēšanos ar Covid-19 vai nu neved bērnus uz skolu, vai klātienē cenšas kontrolēt viņu gaitas starpbrīžos (Uzun et al., 2021).

Pandēmijas situācijā vecāki kļūst par nejaušiem mājskolotājiem, kam paralēli joprojām jāveic savi ikdienas pienākumi un, iespējams, jāstrādā no mājām (Daniela et al., 2021). Savukārt skolotājiem nākas meklēt veidus, kā jēgpilni sadarboties ar vecākiem, lai mācību process varētu notikt.

Skolotājiem nepieciešams laiks, kuru veltīt sadarbībai ar kolēģiem un citām iesaistītajām pusēm, piemēram, vecākiem, un tā ir īpaši būtiska profesionālās pilnveides daļa (Darling-Hammond & Hylar, 2020). Tomēr globālās pandēmijas kontekstā laika resurss skolotāja darbā ir ļoti ierobežots, tādēļ skolu vadībai un politikas veidotājiem būtu jāmeklē veidi, kā līdzsvarot skolotāju darba laika sadalījumu un mazināt darba slodzi sekundāriem mērķiem, piemēram, atvieglojot ar dažāda veida dokumentāciju saistīto darba apjomu un sniegt iespēju izvēlēties sev atbilstošākos atbalsta pasākumus tā vietā, lai uzstātu uz vienu pieeju visiem.

Krīzes situācija ar tai raksturīgo pārrāvumu ierastajai daba praksei nesusi arī ieguvumus – ir uzlabojušās pedagogu digitālās prasmes, par ko liecina pētījuma dati par Latvijas skolotāju pašvērtējumu 2020. gada pavasarī (Mirķe & Tzivian, 2021) un ekspertu vērtējumi 2020. gada vasarā (Rubene et al., 2021) – kopumā būtiski uzlabojusies pedagogu digitālā pratība attālinātu mācību nodrošināšanā, zemāk vērtēta izaugsme digitālo mācību materiālu izstrādes jomā un problēmu risināšanā, izmantojot digitālās tehnoloģijas. Tiek uzsvērts, ka joprojām būtiski ir atbalstīt skolotāju profesionālo pilnveidi digitālās pratības jomā, mācoties pilnvērtīgi izmantot pieejamās tehnoloģijas. Tai pašā laikā 2021. gadā veiktajā pētījumā par skolotāju biežāk lietotajiem digitālajiem risinājumiem konstatēts, ka priekšroka tipiski tiek dota mācību resursiem ar ierobežotu interaktivitāti, tādējādi tiecoties replicēt tradicionālo klātienē analogo mācību procesu (Purina-Bieza & Sarva, 2022), kas nozīmē, ka tiešsaistes mācību jomā joprojām ir vieta būtiskai izaugsmei.

Pasaulē jaunu aktualitāti ieguvusi brīvdabas pedagoģija un kopumā iespējas īstenot mācības ārpus telpām, tādējādi nodrošinot epidemioloģiski drošāku vidi (Hargreaves, 2021), vienlaikus arī attīstot ideju par to, ka nav jātiecas digitalizēt un virtualizēt pieredzes, kuras var noritēt dabiski.

Pētījums par skolotāju pieredzi Ķīnā attālināto mācību nodrošināšanā parāda, ka pandēmijas izraisītā krīze var sekmēt virzīšanos no tradicionāla, skolotājcentrēta mācību

procesa uz interaktīvāku un vairāk uz skolēna darbību vērstu (Tsegay et al., 2022). Pandēmija kā ārējs satricinājums var veicināt skolotāju mācību motivāciju profesionālajai pilnveidei (J. West et al., 2022).

Dažādas profesionālās pilnveides iespējas attālinātajā darbā kļuvušas pieejamas plašākam skaitam skolotāju, kas iepriekš nebūtu varējuši apmeklēt mācības mērojamā attāluma dēļ. Potenciāli samazinās arī profesionālās pilnveides mācību īstenošanas izmaksas, jo nav nepieciešams nodrošināt plašas telpas norisei, kas potenciāli arī tādējādi paplašina pieejamību. Pieaugot kvalitatīvu profesionālās pilnveides līdzekļu apjomam un pieejamībai, aktualizējas labas pārraudzības nepieciešamība – kā tiek identificēts, kuri materiāli vai mācību video ir piemērotākie attiecīgajam skolotājam viņa situācijā, tā secināts pētījumā par Saūda Arābijas angļu valodas skolotāju profesionālās pilnveides pieredzi (Al-Bargi, 2021). Tādēļ aktualizējas izaugsmes vadības pieejamība skolotājiem, piemēram, kā konsultācijas ar skolas vadības pārstāvi, kas specializējas personāla vadībā, vai ārpus skolas piesaistīta profesionāļa palīdzība. Decentralizēta profesionālās pilnveides piedāvājuma situācijā izsekot aktualitātēm un jēgpilni izmantot iespējas nav triviāls uzdevums.

Skolotāju profesionālās mācīšanās pieredzes kontekstā kvalitatīvā pētījumā ASV pāreja uz ārkārtas attālināto mācīšanos skatīta kā dezorientējošas dilemmas situācija, pamatojoties transformatīvās mācīšanās teorijā. Kā viens no skolotāju ieguvumiem, mācoties strādāt jaunajā situācijā, identificēta sadarbšanās ar kolēģiem, ko pētījuma dalībnieki sākuši saskatīt kā būtisku profesionālās pilnveides resursu (Burton, 2021). Tas atklājas arī citā plašākā kvantitatīvā pētījumā (Trust & Whalen, 2021), kur identificētas arī norādes uz to, ka, piemērojoties jaunajai situācijai, skolotājiem nācies pārvarēt savstarpējo izolāciju, apgūt elastīgāku domāšanas veidu, pārskatīt savu profesionālo identitāti un nostiprināt savu dalību profesionālās mācīšanās kopienās. Tomēr līdzšinējie, lielā mērā uz klātienes tikšanos orientētie sadarbības veidi pandēmijas ietekmē tikuši ierobežoti, veicinot pāreju uz hibrīdu norises formu vai funkcionē nogaidošā stāvoklī, līdz būs iespējams atsākt pilna mēroga klātienes aktivitātes (Hargreaves, 2021).

Sadarbībā balstītas profesionalitātes izpratnei ir potenciāls kļūt par būtisku resursu ne vien potenciālās krīzes situācijās turpmāk, bet arī ienest pozitīvas izmaiņas izglītības kvalitātē arī ikdienā. Kopienas un sadarbības nozīme skolotāju mācīšanās pieredzē ir būtisks resurss un nozīmīga joma turpmākai izpētei.

2.3. Skolotāju profesionālās darbības koncepts

Aktualitātes zinātniskajā diskursā par skolotāju profesionalitātes pilnveidi, kas balstās sadarbībā un kopienā, kontrastē ar individuāli vērsto skolotāja profesionālās kompetences izpratni. Lai konstruētu skolotāju profesionālās darbības koncepta izpratni, šajā apakšnodaļā tas tiek salīdzināts ar profesionālās kompetences jēdzienu, kas praksē profesionālās pilnveides diskursā joprojām ir dominējošs.

Var uzskatīt, ka profesionālo kompetenču modeļi veidojušies uz vēsturiskā darbinieku apmācības modeļa bāzes, kas balstās pieņēmumā, ka nepilnības un kļūdas darbā rodas tādēļ, ka darbiniekiem ir nepilnīgas vai nepietiekamas zināšanas un prasmes, tādēļ nepieciešamas mācības, lai trūkumus novērstu (Cranton, 1996). Laika gaitā tikuši izstrādāti arvien kompleksāki kompetenču modeļi, lai kartētu visus noteiktai darbības jomai nepieciešamos kompetenču komponentus, tādējādi sniedzot iespēju identificēt pilnveidojamos kompetenču aspektus un mērīt sniegumu. Tipiski kompetences tiek kartētas kā zināšanas, prasmes un attieksme vai dispozīcija. Arvien kompleksāku un grūtāk pārskatāmu kompetenču modeļu problemātika tikusi risināta, radot kompetenču ietvarstruktūras un caurviju kompetenču modeļus, kur savā ziņā tiek veidota nozīmīgāko kompetenču un prasmju¹⁹ atlase vai hierarhija, piemēram, 21.gs. kompetences (Voogt & Roblin, 2012), mūžizglītības pamatkompetences (European Commission Directorate-General for Education Youth Sport and Culture, 2007, 2019). Latvijā tiek veikti pētījumi un izveidots skolotāju kompetenču izvērtēšanas ietvars (Namsone et al., 2021).

Kompetences kā kvalifikācijas izpratnes izveidošanās Latvijā saistāma ar 1980.-90. gadu un profesionālās kvalifikācijas līmeņu definēšanu profesionālās izglītības jomā, tostarp tika izveidoti skolotāju profesionālo kompetenču apraksti. Tomēr šai nenoliedzami dominējošajai pieejai iespējams saskatīt trūkumus, tostarp, ka “sadalot profesionalitāti tik daudzos komponentos, zūd veseluma skatījums uz skolotāja profesionālās darbības kvalitāti. Netiek ņemti vērā individuālie apstākļi, pieņemot, ka katram skolotājam ir jābūt visām standartā noteiktajām zināšanām un prasmēm” (Briška et al., 2006, 46.–47.lpp.). Kompetences kā audzināšanas ideāla izpratne tālāk integrē šo jēdzienu izglītības sistēmā, apzīmējot ne tikai profesionalitātes struktūrkomponentus, bet arī skolēna mācību rezultātus – kā spēju apgūto lietot, pilnīgot un demonstrēt noteiktu darbības kvalitātes līmeni (turpat).

¹⁹ Angļu valodas avotos bieži vien *skills*, *competencies* un *competences* jēdzieni nav skaidri nošķirti un tiek piemēroti atšķirīgi. Tomēr tipiski latviešu valodas kompetences jēdzienam atbilst trešais, kamēr *competency/ies* apzīmē kompetences komponentus, savukārt *skills* mēdz tikt lietots kā plašākas nozīmes jēdziens par prasmju jēdzienu latviešu valodā, arī kā kompetences jēdziena sinonīms, piemēram, dažādos OECD dokumentos (*Toledo-Figueroa et al.*, 2017, p. 77).

Kompetenci par izmērāmu padara tās praktiskā izpausme darbībā (Baranova, 2012; Briška et al., 2006), līdz ar to kompetences definīcijās papildus kompleksam zināšanu, prasmju un attieksmju kopumam tiek iekļauta arī rīkotiesgriba un efektīva, praktiska darbība noteiktas jomas ietvaros (European Commission, 2013). Uz procesu orientētā griezumā ar kompetences jēdzienu izprot spēju noteiktā kontekstā un darbības jomā veiksmīgi realizēt kompleksas prasības, mobilizējot tam nepieciešamos psihosociālos resursus – kognitīvus, funkcionālus, personiskus, ētiskus (Rychen & Salganik, 2003). Uz praktisko izpausmi, ne tikai kompetenci kā potenciālu savā definīcijā norāda arī Karine Oganisjana, uzsverot rīcību un rīkoties spēju (Oganisjana, 2010), šāda izpratne parādās arī tālākajos pētījumos par skolotāju profesionālās kompetences izvērtēšanu – nozīmīga loma ir zināšanu, prasmju un uzskatu izpausmei darbībā, ko vērtē pamatā stundu vērošanas ceļā (Namsone et al., 2021; Namsone et al., 2018). Šāda tendence norāda uz kompetences jēdziena ierobežojumiem un centieniem tos pārvarēt – no vienas puses, kompetenču ietvarstruktūras kartē visus potenciāli nepieciešamos komponentus, bet no otras – faktiskās dzīves situācijās konkrētam skolotājam visi šie komponenti var vienlaikus neizpausties, būt grūti izmērāmi, kā arī pat var nebūt nepieciešami vai praksē izmantojami.

Kaut arī profesionālo kompetenču modeļi un detalizēti profesijas standarti palīdz mērķtiecīgi veidot skolotāju izglītības programmas, tomēr ārpus formālās izglītības konteksta to lietojamība ir problemātiska. Starptautiski pētījumi parāda, ka tieši skolas vidē un darba procesā bāzēti, uz sadarbību vērsti profesionālās pilnveides instrumenti ir efektīvāki un skolotāju darba praksi ietekmē vairāk (OECD, 2019). Tas netieši norāda, ka iztrūkstošo vai nepilnīgo zināšanu un prasmju identificēšana ar kompetenču modeļu palīdzību un tam sekojošas bieži vien šauri specializētas mācības nerisina sasāpējušas problēmas darba praksē. Institucionalizēti piedāvātās skolotāju profesionālās pilnveides formas (kursi, semināri, konferences) tipiski neiekļauj universālus motivatorus apgūtās prasmes lietot praksē, bet darba vietā un darba procesā balstītu pilnveides programmu un aktivitāšu ietekmes izvērtēšana ir sarežģīta un ar augstām izmaksām (McChesney & Aldridge, 2019).

Skolotāju izglītības programmās dominē kompetenču pieeja, definējot jaunajam skolotājam apgūstamo zināšanu, prasmju un attieksmes spektru, kas šajā kompetences veidošanās posmā ir atbilstoši. Tomēr reti kurš skolotājs praksē spēj demonstrēt izcilību visās jomās, tādēļ skolas kontekstā aktualizējas kompetenču komplementaritātes princips – skolotāju komandai, skolai vai pat izglītības sistēmai kopumā piemītošais (European Commission, 2013), ko potenciāli ietver profesionālās darbības jēdziens.

Latvijā profesionālās darbības jēdziens nav jaunums. E. Latkovskas promocijas darbā *skolotāju profesionālā darbība* visaptveroši raksturo skolotāju darbu kopumā, ietverot gan

mācību, gan audzināšanas, gan saskarsmes aspektus, tas ir vispārīgāks jēdziens par pedagoģisko darbību (Latkovska, 2015). Profesionālās darbības jēdziens izmantots arī Izglītības likumā (1998), lai gan nav ticis definēts, un apzīmē strādāšanu profesijā. Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes augstāko (trešo) pakāpi raksturo mērķtiecīgi organizēts mācību process, daudzveidīga mācību metodika, augsti izglītojamo sasniegumi, visaptveroša pedagoģisko procesu izpratne, piemērotu risinājumu rašana gan standarta, gan nestandarta situācijās, personības attīstība, pieredzes pārnese un ieguldījums izglītības iestādes pilnveidē (Ministru kabineta noteikumi Nr. 501, 2017).

Mācīšanās analīze darbības kontekstā sniedz iespējas labāk izprast procesus, kas saistīti ar profesionālo darbību un tās pilnveidi skolā kā organizācijā pretēji kompetenču perspektīvai, kas drīzāk raksturo profesionalitātes potenciālu, bet vājāk skaidro darba procesu un ar to saistītās mijiedarbības. Darbības jēdziens ietver prioritāru vērsumu uz praktiskās izpaušmes analīzi, ne tik daudz zināšanu un prasmju potenciālu, kas piemīt indivīdam, bet kas negarantē šī potenciāla izpaušmi intersubjektīvā situācijā skolā un klasē. Šajā promocijas darbā kā būtisks tiek izcelts pedagoģiskā procesa sociālais un kultūras konteksts, no tā izriet, ka skolas pedagoģiskais potenciāls tiek skatīts nevis kā individuālu skolotāju kompetenču summa, bet gan sinerģija un faktiskā darbība, kas noris heterogēnā kopienā, ko veido ar nevienādām kompetencēm apveltīti skolotāji un citi pedagogi, kas mijiedarbojas ar skolēniem, viņu vecākiem un apkārtni. Dažādā mērā attīstītām katra skolotāja kompetencēm ir potenciāls darboties komplementāri skolas kopienā.

Darbības jēdziens ir teorētiski un empīriski pamatoti izstrādāts kultūrvēsturiskās darbības teorijā, kur darbība ir cilvēku dzīves pamatforma un augstākais ontoloģiskais princips, tā ir sociāla pēc būtības un vērsta uz (pasaules) pārveidi. Skatot darbu kā pārveidošanas, nevis pielāgošanās praksi, tas raksturo cilvēku un citu dzīvības formu nošķirumu ar raksturīgo transformatīvo ievirzi, kas kļūst iespējama sadarbībā un kultūrvēsturiskā pēctecībā. Jebkurai darbībai piemīt vērsums jeb mērķtiecība (*object-orientedness*), un tā ir pētāma tās specifiskajā kultūras kontekstā un vēsturiskajā attīstībā (Stetsenko, 2008). No šīs perspektīvas mācīšanās ir ne tikai indivīda kapacitātes pilnveide, bet arī ieguldījums sociālajā kontekstā un šī konteksta ietekmēšana.

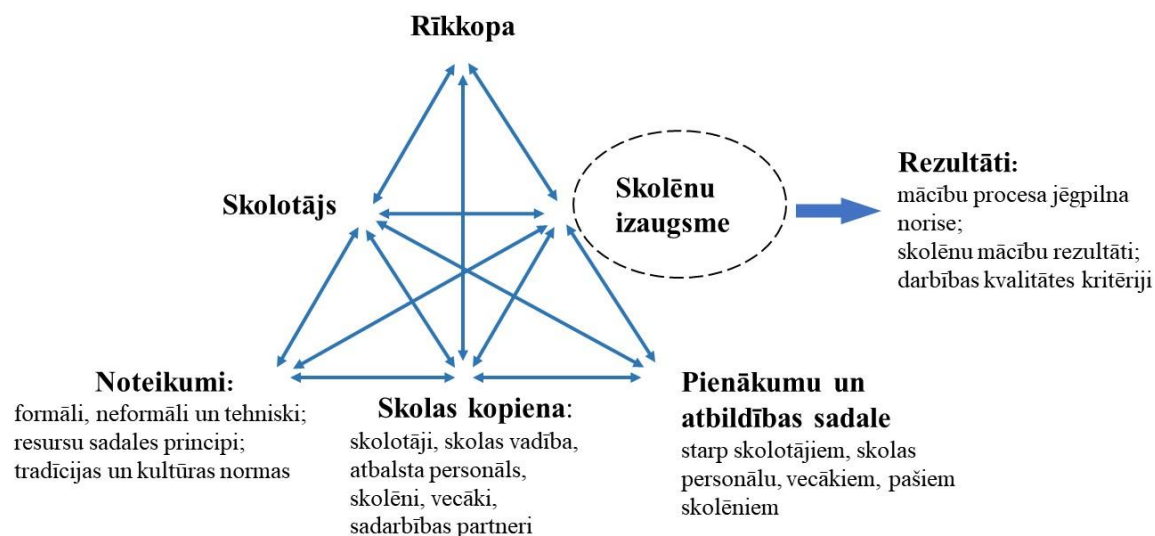
Darbības jēdziena analīzē būtisks ir nošķirums starp rīcību (*action*) un darbību (*activity*). Rīcība ir individuāli, īslaicīgi un uz šauru īstermiņa mērķi (nolūku) orientēti centieni. Darbības sistēmu raksturo tās sociālums, noturība (*durability*) un vērsums uz darbības priekšmetu kā problēmtelpu, kas ir plašāka par mērķa jēdzienu (Engeström, 2000). Darbību kā sistēmu veido atsevišķi centieni – rīcība(s) un automatizētas operācijas.

Darbības jēdzienu praktiski uzskatāmu padara I. Engestrema darbības sistēmiskais

modelis (adaptēts skolotāju profesionālās darbības atveidei 6. attēlā), kas sevī ietver gan teorētisku abstrakciju, gan praktisku izmantojamību profesionālās darbības analizē (Bicjutko & Goba-Medne, 2020). Modelis jau ticis samērā plaši lietots izglītības nozares pētījumos (Barab et al., 2002; Behrend, 2014), tostarp skolotāju profesionālās pilnveides jomā (Engeström, 2008; Goodnough & Murphy, 2017; Morselli, 2019; Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2009), kā arī pētījumā Latvijā (Mykhailenko et al., 2019).

6. attēls

Skolotāju profesionālās darbības sistēmiskais modelis



Piezīme. Adaptēts no I. Engestrema vispārīgā darbības sistēmas modeļa (Engeström, 1987, p. 78).

I. Engestrema ekspansīvās mācīšanās teorija balstās Krievijas kultūrvēsturiskās darbības teorijas skolā (Ļ. Vigotskis, A. Ļeontjevs, E. Iljenkovs, V. Davidovs), kā arī antropologa G. Beitsona sistēmteorētiskajā mācīšanās izpratnē un M. M. Bahtina daudz balsības jeb multiplu naratīvu idejā (Engeström & Sannino, 2010). Ekspansīvās mācīšanās teorijas kontekstā var izšķirt vairākas praktiski pētnieciskās inovācijas – darbības sistēmisko modeli, kas sistematizē un paplašina A. Ļeontjeva sākotnējo trīs elementu modeli (subjekts, vidutāja artefakts jeb instruments, darbības priekšmets); ekspansīvās mācīšanās ciklisko modeli (aprakstīts 1.3. apakšnodaļā); un pārmaiņu laboratorijas intervences metodi darba prakses pilnveidē. Šīs inovācijas kā rīku kopums tiek izmantots, lai pētītu un rosinātu sistēmisku izmaiņu procesus darbā dažādās organizācijās (Engeström & Sannino, 2010), piemēram, slimnīcas ķirurģijas nodaļas darba organizācijā, automatizācijas sistēmu ražotnē, skolā (Virkkunen & Newnham, 2013), bibliotēkā (Engeström et al., 2013).

Specifiski šī promocijas darba pētījumā izmaiņas skolotāju profesionālajā darbībā tiek

analizētas, izmantojot I. Engestrema modeli (Engeström, 1987, p. 78), kura septiņi sistēmas elementi ir savstarpējā sasaistē un mijiedarbībā (6. attēls un 5. tabula).

5. tabula

Skolotāja profesionālās darbības sistēmas elementi

| | Elements I. Engestrema modelī | Sistēmas elementa raksturojums | Skolotāja profesionālās darbības sistēmas elements |
|---------------------------------|--|---|--|
| Didaktiskie komponenti | Subjekts | Indivīds vai grupa, kas realizē darbību un no kura perspektīvas tiek analizēta darbība (Engeström & Sannino, 2010) | Skolotājs vai skolotāju komanda |
| | Instrumenti (rīki un simboli) | Medijs mijiedarbībai starp subjektu un priekšmetu, ar kura palīdzību problēmtelpa (priekšmets) tiek pārvērsta darbības rezultātos; fiziski vai konceptuāli resursi – aprīkojums, mācību metodika, idejas un koncepti (Engeström & Sannino, 2010) | Rīkkopa jeb instrumenti, kas ir skolotāja rīcībā profesionālās darbības īstenošanai: mācību saturs, metodes, organizācijas formas, mācību līdzekļi, informācijas resursi, rīki un ierīces, simboli, idejas, mijiedarbības veidi |
| | Darbības priekšmets | Iespējamību horizonts, kas ietver motīvu vai vajadzību (Engeström, 1987), vai nolūku (<i>purpose</i>) (Yamazumi, 2007), darbības izejviela un problēmtelpa (Engeström & Sannino, 2010) Definē darbību un atšķir to no citām. Darbības priekšmeta transformācija realizē kādu vajadzību, tādējādi ietver noteiktu jēgu un motivāciju | Skolēnu izaugsme, precīzāk, mācību procesa nodrošināšana skolēnu izaugsmei |
| | Rezultāts | Uz darbības priekšmetu vērstās rīcības sekas vai iznākums | Darba rezultāti: - mācību procesa jēgpilna norise, - skolēnu mācību rezultāti, - skolotāju rezultāti (darbības kvalitātes kritēriju izvērtējums, alga, skolotāju mācību rezultāti) |
| Kontekstuālie komponenti | Noteikumi | Skaidri formulēti vai netieši noteikumi, normas un standarti, kas vada un ierobežo rīcību darbības sistēmas ietvaros (Engeström & Sannino, 2010) | Profesionālo darbību vadošie noteikumi – normatīvi, mācību programma, epidemioloģiskie ierobežojumi, skolas izvirzītie noteikumi un nosacījumi |
| | Kopiena | Dalībnieki, kam ir kopīgs darbības priekšmets/rezultāts ar skolotāju – citi skolotāji, vecāki, arī organizācijas, piemēram, IZM | Kopiena: citi skolotāji, skolas personāls, vecāki, organizācijas un sadarbības partneri, skolēni |
| | Darba dalīšana | Nosaka, kā uzdevumi, pienākumi (horizontāle), pilnvaras un statuss (vertikāle) ir sadalīti starp kopienas dalībniekiem | Pienākumu un atbildības sadale |

Skolotāja vai skolotāju komandas (subjekts) centieni ir vērsti uz skolēnu izaugsmi (darbības priekšmets). Skolotājs mijiedarbojas ar skolēniem, izmantojot daudzveidīgu rīkkopu (instrumentus), kā idejas, metodes, mācību līdzekļus. Skolotāja darbs ir iekļauts skolas kopienas sociālajā kontekstā un to ievirza un arī ierobežo dažādi noteikumi, pienākumi un atbildība mācību procesa nodrošināšanā ir dalīta (darba dalīšana). Darbības rezultātus nosaka visas skolas kopienas centieni un ieinteresētība.

Darbības priekšmets (*object*) ir visas darbības fokuss, tas nav skatāms kā fizisks priekšmets, bet gan kultūras struktūrelements, uz kuru vērsti centieni (Engeström, 2009), tas ir vispārīgs mērķis, kas jāīsteno atkal un atkal no jauna. Darbības priekšmetam piemīt neviennozīmība un arī neizbēgama pretrunība, jo vērojama atšķirība starp vispārināmo, vēsturiski veidojušos darbības priekšmetu (skolēnu izaugsmi) un to, kā darbības subjekts (skolotājs) to redz noteiktā situācijā, laikā un rīcībā. Vispārinātais darbības priekšmets saistāms ar tā nozīmi sabiedrībā, kamēr subjektam priekšmets saistās ar viņa personīgo darbības jēgpilnumu (Engeström & Sannino, 2010). Ja vispārīgi skolotāju darbības priekšmets ir skolēnu izaugsme, tad konkrētam skolotājam tas saistīsies ar konkrētu skolēnu mācīšanās vajadzībām un izaicinājumiem darbā konkrētā klasē. Jāpiemin gan, skolēna loma konkrētajā darbības modelī ir ne vien būt darbības fokusam (skolēnu izaugsme), vienlaikus viņš ir arī skolas kopienas dalībnieks, kas līdzdarbojas mērķu īstenošanā atbilstoši savai izpratnei, un viņa faktiskā izaugsme tiek raksturota kā darbības rezultāts.

Ja J. Hābermāsa izpratnē sociālajā kontekstā vērojama spriedze starp dzīvespasauli un struktūru (2.1. apakšnodaļā analizētais dzīvespasaules kolonizācijas fenomens), tad no struktūras viedokļa skolotāju profesionālās darbības priekšmets ir mācību procesa nodrošināšana – panākt, ka sistēma turpina funkcionēt. Tomēr skolotāju profesionālās darbības priekšmeta jēgpilnums visas dzīvespasaules kontekstā balstās orientētībā uz skolēna izaugsmi un labbūtību – zaudējot šo jēgpilnumu, darbība kļūst demoralizēta un atsvešināta.

Darbība ir kultūras sistēma (Virkkunen & Newnham, 2013), kas dinamiski mainās laika gaitā un akumulē dažādas pretrunas. Darbības sistēma nepastāv izolēti, tā atrodas mijiedarbībā ar citām darbības sistēmām (Engeström & Sannino, 2010), kur ir citām sistēmām pakārtota (dalība skolu tīklā), pakārto sev citas sistēmas (piemēram, skolotāja darbības sistēma pakārto mācību līdzekļu izstrādes sistēmu) vai mijiedarbojas ar citām līdzīga pakārtojuma sistēmām ar līdzīgu mērķi (skolotāja darbība un skolēnu darbība). Attiecīgi var veidoties, piemēram, ražotāja un klienta attiecības, partnerība vai sadarbības tīkla attiecības starp divām vai vairākām sistēmām.

I. Engestrema darbības teorijas izpratnē ir šādi centrālie principi:

- 1) kā izpētes vienība tiek ņemta darbības sistēma – kolektīva, artefaktu mediēta un uz darbības priekšmetu vērsta sistēma, kas atrodas tīkla tipa mijattiecībās ar citām sistēmām;
- 2) darbība ir “daudz balsīga” (*multivoiced*) – vienas darbības sistēmas īstenošanā iesaistītajām pusēm ir individuāli naratīvi, kas var būt pretrunīgi, darbībā ir ietverts plurālisms;
- 3) darbība ir analizējama tās vēsturiskajā attīstībā, priekšvēsture sniedz ieskatu darbības loģikā un pretrunu veidošanās iemeslos;
- 4) pretrunas ir izmaiņu dzinējspēks darbības sistēmā, darbībā, kurā nav pretrunu, nav arī stimula pārmaiņām;
- 5) ekspansīvas mācīšanās cikli kā iespējams darbības transformācijas veids (Engeström, 2001, 2009).

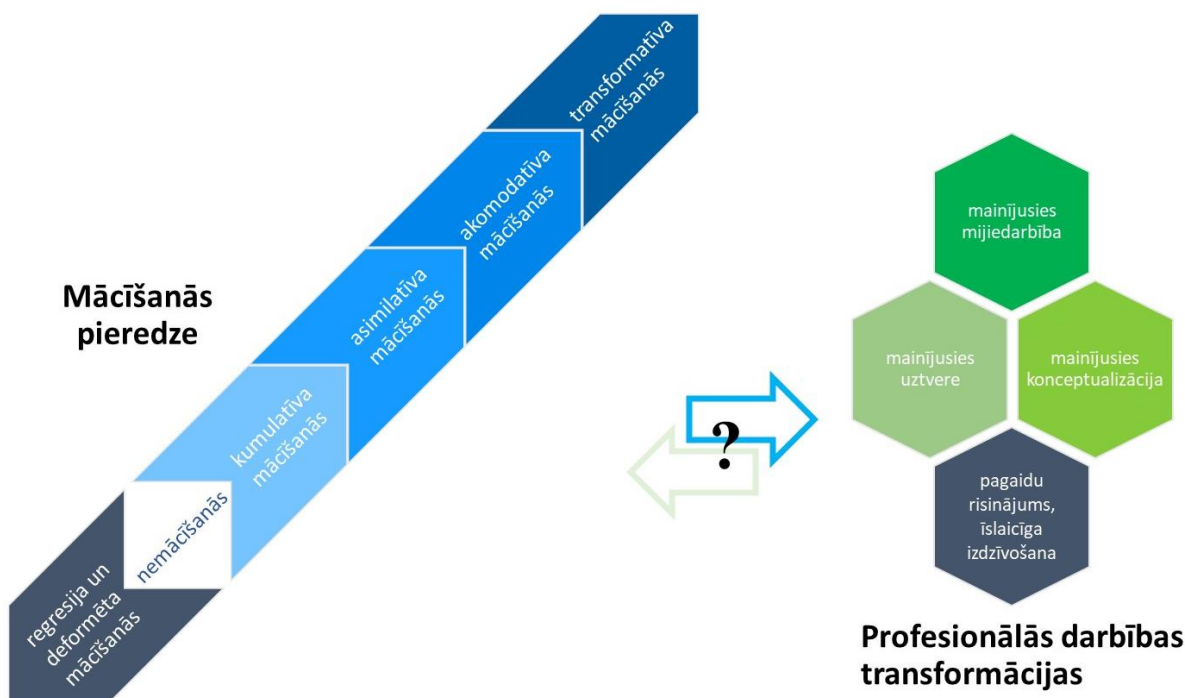
Profesionālās darbības sistēmas ietvars dod skolotāju mācīšanās pieredzes analīzes ietvaru, kas savā ziņā ir holistisks skatījums uz faktisko praksi skolā. Darbības sistēmas modelis sniedz iespēju analizēt elementu savstarpējās attiecības sistemātiskā kopveselumā, identificējot pretrunas (Engeström, 1987) – gan kā potenciālos šķēršļus, gan iespējas izaugsmei. Pretēji transformatīvās mācīšanās literatūrā populārajai idejai par veiksmīgu vai pat ideālu mācīšanās apstākļu nepieciešamību, šajā gadījumā tiek analizēti faktiskie apstākļi, kuros ir vai nav noritējusi transformatīva mācīšanās, kā arī iespējams to skatīt kā daļēji transformējošu, piemēram, tikuši pārskatīti iepriekšējie priekšstati kā nepietiekami funkcionāli, bet labāki darbības modeļi un perspektīva var netikt konstruēti. Tāpat arī var būt noritējusi darbības sistēmas pārveide skolas vai skolotāju grupas ietvaros, bet ne visi skolotāji var būt pieredzējuši priekšstatu pārveidi, kas kopumā nenozīmē, ka profesionālās darbības pilnveide skolas kontekstā nav noritējusi. Vēl jo vairāk – no literatūras analīzes izriet, ka transformatīvas mācīšanās pieredzei iesākumu un nobeigumu var noteikt tikai relatīvi, jo ne visi pieredzes aspekti var tikt ņemti vērā tās definēšanā, subjektīvi konstruējot pieredzētā interpretāciju. Tas, ka notikušas izmaiņas profesionālajā darbībā institūcijas kontekstā, nenozīmē, ka individuālajā pieredzē subjektīvā pārstrukturēšana nevarētu notikt vēlāk, kad tikušas akumulētas kumulatīvas pieredzes saistībā ar jauno situāciju.

Skolotāju mācīšanās pieredze un viņu profesionālās darbības transformācijas ir mijattiecībās (7. attēls), kur mācīšanās pieredze sekmē profesionālās darbības transformācijas un profesionālās darbības transformācijas sekmē mācīšanos. Skolotāju intervijās atklājas šo mijattiecību raksturojums pandēmijas situācijā. Pandēmijas situācija rada ārējos stimulus, kas liek pārveidot profesionālo darbību; lai to paveiktu, ir nepieciešama mācīšanās. Vienlaikus

dažādas mācīšanās pieredzes, kas var neiekļauties profesionālās pilnveides programmu formāli noteiktajās robežās (tostarp pieredze ārpus profesionālās darbības jomas), var kalpot par resursu profesionālās darbības pilnveidei, kas iziet ārpus ārēji, formāli noteiktajiem stimuliem. Transformatīvo mācīšanos attiecinot uz profesionālo pilnveidi, kā izriet no 1.2.4. apakšnodaļā iekļautās Č. Hogana TM definīcijas (Hoggan, 2016a), aktualizējas četri profesionālās darbības transformāciju aspekti: mainījies profesionālās darbības vai tās aspektu uztvere; mainījies konceptualizācija; mainījies mijiedarbība; kā arī alternatīvā iespēja, ka izmaiņas profesionālajā darbībā ir pagaidu risinājums, izmantojot īslaicīgās izdzīvošanas taktiku (7. attēlā).

7. attēls

Mācīšanās pieredzes un profesionālās darbības mijattiecības



Skolotāja mijiedarbība ar skolēnu notiek specifiskā sociālajā kontekstā, līdz ar to mācīšanās pieredze skolotāju profesionālās pilnveides jomā pētāma šajā kontekstā. Darbības sistēmas pieeja var palīdzēt pārvarēt TMT veltīto kritiku par sociālā konteksta, varas attiecību un sistēmisku faktoru nepietiekamu ņemšanu vērā, izceļot individuālo dimensiju iepretī sociālajai, kurai konstituējoša loma – indivīda perspektīva veidojas viņa dzīves pasaulē, kuru neizbēgami formē sociālais, kultūras un vēsturiskais konteksts (Taylor, 1998). Darbības sistēmas pieeja var arī palīdzēt identificēt pretrunas, kas liecina par sistēmiskiem trūkumiem darba organizācijā, kas citkārt varētu nekorekti tikt raksturoti kā trūkumi skolotāju profesionālajā kompetencē (Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2009). Tāpat arī darbības

sistēmas fokuss palīdz identificēt iespējas sistemātiskai problēmu cēloņu risināšanai sadarbības ceļā pretēji pieejai risināt izolētas problēmas vienatnē (Virkkunen & Newnham, 2013).

Tādējādi uz subjektīvo pārformulēšanu vērstā Dž. Mezirova teorija un I. Engestrema kolektīvās darbības ekspansijas modelis darbojas savstarpēji papildinoši. No vienas puses, ir TMT aktuālie jēgas konstruēšanas un komunikatīvie aspekti, bet, no otras puses, ekspansīvās mācīšanās teorijas vērsums uz sadarbību un kopīgās darbības sistēmisko izpratni un praktisku pārveidi, transformējot profesionālās darbības praksi. Pētījumā paredzēts raksturot mācīšanās, ko pieredzējuši skolotāji, transformatīvo iedabu– cik/vai būtiski mainījies tas, kā skolotāji pieredz un konceptualizē savu profesionālo darbību un kā šo darbību realizē. Šo izmaiņu pakāpi raksturo trīs kritēriji: dziļums, plašums un relatīvā stabilitāte (Hoggan, 2016b), kas aprakstīti 1.2.4. apakšnodaļā.

Analizējot teorētisko literatūru un pētījumus par skolotāju profesionālo darbību, tās sociālkultūras kontekstu un transformācijām Covid-19 pandēmijas situācijā, pētījuma otrās nodaļas ietvaros var secināt, ka:

1. Mācīšanās un mācīšana neizbēgami ir pozicionēta kultūrā un atkarīga no pieejamajiem kultūras resursiem, kas tādējādi ietekmē to, kādas idejas nonāk indivīda redzeslokā un kāds ir viņa pieredzes lauks un saskarsmju tīklojums, kas iekļaujas indivīda dzīves pasaulē. Perspektīvas izmaiņas ir iespējamās tikai indivīda dzīves pasaules ietvaros, kas ir viņa pieredzes horizonts. Tādējādi daudzveidīga pieredze ir skolotāja kā profesionāļa resurss, kas paplašina redzesloku un sniedz impulsu pilnveidei. Izglītības reformu kontekstā tas nozīmē to, ka ir jārod iespēja skolotājiem pieredzēt tādu mācīšanos, kāda tiek sagaidīta, ka viņi nodrošinās saviem skolēniem, kā arī ir nepieciešama telpa pieredzes refleksijai un analīzei.
2. Sadarbībā balstītas profesionalitātes izpratne iegūst aktualitāti starptautiskajā diskursā par skolotāju profesionālo pilnveidi, un priekšplānā izvirzās nepieciešamība konstruēt profesionālo pilnveidi kā nepārtrauktu, sadarbībā balstītu mācību pilnveides praksi skolas kopienā, pārvarot skolotāju izolāciju un skolu iekapsulēšanās tendences, kā arī sekmējot profesionālo autonomiju un rīcībspēju. Kaut arī pozitīvi vērtējama pedagogu profesionālās pilnveides sistēmas Latvijā demokratizācija un decentralizācija, tomēr līdzšinējie pētījumi liecina, ka stratēģiskās plānošanas un analīzes joma būtu būtiski jāattīsta, lai īstenotu mūsdienīgu un pamatotu skolotāju profesionālās pilnveides praksi.
3. Covid-19 pandēmija radījusi skolotājiem jaunus profesionālos izaicinājumus, tostarp ir iztrūkumi skolēnu zināšanās mācību pārtraukumu dēļ un digitālo prasmju pilnveide attālinātu mācību nodrošināšanai, kā arī profesionālās izdegšanas risks. Nozīmīga daļa no

nepieciešamā atbalsta ir dažādas formālas un neformālas profesionālās pilnveides iespējas, ko apgrūtināja pandēmijas izsauktie ierobežojumi. Vienlaikus pandēmijas situācija arī radījusi krīzes tipa apstākļus, kuros neizbēgami nākas pārveidot un pilnveidot profesionālās darbības praksi, kas dod stimulu pilnveidei visas izglītības sistēmas mērogā.

4. Skolotāju profesionālās darbības koncepts pretēji individuāli ievirzītajam kompetences jēdzienam sniedz holistisku skatījumu uz faktisko darba praksi skolā un skata skolotāja darbu tā sistēmiskajā ietvarā, kur mijiedarbojas septiņi elementi – skolotājs, skolēns, rīkkopa, noteikumi, skolas kopiena, pienākumu un atbildības sadale, rezultāti. Profesionālā darbība atbilstoši I. Engestrema izpratnei tiek skatīta kā kultūras sistēma, kas dinamiski mainās laika gaitā un akumulē dažādas pretrunas.

Nākamajā nodaļā detalizēti aprakstīta un pamatota empīriskā pētījuma metodoloģija skolotāju profesionālo darbību transformējošas mācīšanās pieredzes izpētei.

3. SKOLOTĀJU PROFESIONĀLO DARBĪBU TRANSFORMĒJOŠAS MĀCĪŠANĀS PIEREDZES EMPĪRISKĀ IZPĒTE

“Jēdziens “transformācija” (..) iezīmē pieredzes lauku, kuru pietiekami precīzi aprakstīt nevar neviena teorētiska formula.”²⁰

(Yacek, 2017, p.19)

3.1. Pētījuma metodoloģijas pamatojums, pētījuma ierobežojumi un ētiskie apsvērumi

Skolotāju mācīšanās pieredzes pētniecība un transformatīvas mācīšanās pieredzes identificēšana ietver vairākus izaicinājumus. Pirmkārt, nav vienota un viennozīmīga definējuma struktūrām (jēgas konstruēšanas ietvariem/psihiskajām shēmām/perspektīvai), kuru transformācija tiek saistīta ar transformatīvu mācīšanos un paradigmas maiņu, līdz ar to nav arī objektīva veida, kā mērīt izmaiņas tajās. Otrkārt, subjektīvo pieredzes nozīmes konstruēšanu un interpretāciju, ko indivīds piešķir savai pieredzei, var pētīt tikai pastarpināti, un datu sistematizēšanas iespējas ir ierobežotas. Respektīvi, subjektīvo pieredzi un jēgas konstruēšanu nav iespējams pētīt tiešā veidā, pētītas tiek pieredzes reprezentācijas valodā, mīmikā, žestos, darbības rezultātos un tamlīdzīgi.

Neskaidro transformācijas struktūru problemātiku D. Jaceks piedāvā risināt, pētījumu vēršot uz konceptu atklāšanu un pieredzes lauka kartēšanu, nevis mēģinot identificēt antropoloģiskas struktūras (kā jēgas konstruēšanas ietvarus). Būtiskāk par atbildi uz jautājumu “Kas transformējas?” ir jautājums “Kā tiek pieredzēta transformācija?” (Yacek, 2017). Tādējādi priekšplānā izvirzās faktiski pieredzētais fenomēns, nevis vispārinātas un teoretizētas struktūras un to mērījumi, lai gūtu pierādījumus mācīšanās pieredzes atbilstībai noteiktam teorētiskajam modelim. Multimodālā un daudzveidīgām pārmaiņām atvērtā transformatīvās mācīšanās iedaba nepakļaujas tradicionālām mērījumu veikšanas stratēģijām un jautājums par pētījumu metodoloģijas pilnveidi arvien ir aktuāls (Romano, 2018).

Pētījumos par transformatīvo mācīšanos tipiski dominē kvalitatīvs pētījumu dizains (Hoggan & Finnegan, 2023; Laros et al., 2017; Taylor & Snyder, 2012) ar retrospektīvu ievirzi (Romano, 2018) fenomena vai dzīvās pieredzes izpratnē (Pang et al., 2023), savukārt kvantitatīvi pētījumi dokumentē un kvantificē liecības par specifiskām transformācijām un to

²⁰ Autores tulkojums no angļu valodas.

ietekmi (turpat), izmantojamu instrumentu ar pārbaudītu pamatotību un noturīgumu ir maz, un bieži šie kvalitātes kritēriji netiek attiecināti, ņemot vērā pētāmā koncepta īpatnības (Romano, 2018; Walker, 2018). Tipisks kvalitatīva dizaina TM pētījumu dalībnieku skaits ir starp 10 un 30, kā secināts sistemātiskajā pārskatā par pēdējos 10 gados publicētajiem pētījumiem par TM internacionālās izglītības jomā (Pang et al., 2023). Tiek izmantots plašs pētījuma metožu spektrs, dominējot kvalitatīvajām metodēm (turpat).

Gan kvalitatīva, gan kvantitatīva dizaina TM pētījumos tipiski tiek izziņāti pētījuma dalībnieku priekšstati par viņu mācīšanos vai arī TM pazīmes kvalitatīvos datos, kur TM tiek identificēta, pamatojoties uz 10 soļu TM norises vai ekvivalentu modeli, kā arī mācīšanās rezultātiem, kas saistāmi ar TM (Hoggan & Higgins, 2023; Romano, 2018; Walker, 2018). Č. Hogans piedāvājis TM empīriski nošķirt kā specifisku mācīšanās modeli, pamatojoties uz 1.2.4. apakšnodaļā skaidrotajiem mācīšanās iznākumiem un izmaiņas raksturojošiem kritērijiem – dziļumu, plašumu un relatīvo stabilitāti (Hoggan, 2016a, 2016b), tādējādi paverot iespēju TM izpētē iekļaut kardināli atšķirīgus mācīšanās scenārijus, ja tie rezultējušies ar transformatīvu mācīšanos, t.i., izmaiņām jēgas konstruēšanas ietvarā. Kā liecina līdzšinējo pētījumu analīze, skolotāju mācīšanās pieredzes izpētē transformatīvu izmaiņu raksturošanai kā interpretācijas ietvars var tikt izmantots gan procesuāls (TM norisi raksturojošs), gan uz iznākumiem balstīts skatījums uz TM (mācīšanās rezultāti).

Lai identificētu izmaiņas indivīdu “dzīves pamatievirzē” (*core life orientations*), transformatīvās mācīšanās pieredzes izpētē jau tikusi veiksmīgi izmantota kvalitatīvai pieejai piederošā dokumentējošā datu interpretācijas metode (Nohl, 2015), kas ir salīdzinoši nesena prakse. Tomēr konkrētā metode ir tikusi plaši izmantota līdzīga rakstura izpētē *Bildung* tradīcijas ietvaros, un ir uzkrāta plaša pētnieciskā pieredze (Laros et al., 2017).

Kā pamatots 1.1. apakšnodaļā, skolotāju mācīšanās pieredze šī pētījuma ietvaros tiek pētīta retrospektīvi, jo, lai konstruētu piedzīvotā jēgu un vērtētu tā ietekmi uz profesionālo darbību kopumā, ir nepieciešams laiks. Tomēr jāņem vērā, ka pētījuma veikšanas laikā turpinājās globālā pandēmija un tās ienestās izmaiņas skolu darbā, līdz ar to attiecīgais pieredzes cikls nav apstājies.

Ņemot vērā pētījuma priekšmeta specifiku, kā atbilstošākā tika izvēlēta kvalitatīvā pētnieciskā pieeja. Indivīda dzīvespasaule nepastāv kā objektīvs fenomens. Gan dzīvē pieredze tās tapšanā, gan indivīda interpretācija par to ir daudzšķautņaina, neviennozīmīga un pat iekšēji pretrunīga. Dažādos dzīves posmos un atšķirīgos emocionālajos stāvokļos to pašu notikumu subjektīvais vērtējums un interpretācija var būtiski atšķirties. Pētniekam ir jāņem vērā, ka viņš kā sociālais aģents ar savu uzskatu sistēmu, pieredzi un darbības motivāciju ietekmē pētniecības procesu gan apzināti, gan arī neapzināti – vai tā būtu ķermeņa valoda un uzdoto jautājumu

formulējumi intervijas laikā, vai klātbūtne novērojuma veikšanai. Šādā aspektā nav viena konkrēta veida vai pozīcijas, ar kā palīdzību sociālo realitāti būtu iespējams analizēt absolūti objektīvi (Creswell, 2014; Eberle, 2014). Būtiska ir atbilstošākās metodoloģiskās pieejas izvēle, ņemot vērā pētījuma priekšmeta specifiku un ierobežojumus.

Kvalitatīvā pētnieciskā pieeja tipiski izzina jēgu, ko indivīdi vai grupas piešķir kādam konstruktam. Piemēram, sociālā konstruktīvisma tradīcijā subjektīvi konstruēto jēgu pēta nevis sašaurinot nozīmes līdz dažām kategorijām vai idejām, bet gan pētnieka uzdevums ir izzināt uzskatu un interpretāciju kompleksitāti (Creswell, 2014). Pētījuma jautājums tiek formulēts iespējami atvērts, lai pētījuma dalībnieki varētu brīvi formulēt savus uzskatus un atklāt savu perspektīvu. Fenomenu raksturojoši kritēriji bieži vien rodas empīriskā pētījuma rezultātā, nevis kā teorētiskais ietvars, kurš iepriekš noteikts literatūras analīzes ceļā un tiek pārbaudīts praksē. Zinātniskās literatūras analīze savu lomu iegūst diskusijas daļā, kur tiek interpretēti empīriskā pētījuma rezultāti. Promocijas darbā lietotās kvalitatīvās empīriskās metodes pieder šādai induktīvai pieejai, piemēram, dokumentējošās analīzes metodes izmantošanai nav nepieciešams izvērsts teorētiskais ietvars, jo tā balstās pētījuma dalībnieku pieredzē balstītajās zināšanās, kas ievirza viņu darbību (Bohnsack, 2010). Teorētiskā ietvara funkcijas ir divējādas – pamatoti konstruēt pētījuma metodoloģiju un naratīvās intervijas preambulu, kā arī interpretēt iegūtos rezultātus.

Kvantitatīvo dizainu vēsturiskās dominances dēļ pastāv tendence kvalitatīviem pētījumiem piemērot kvantitatīvu pētījumu loģiku, piemēram, sagaidot, ka kvalitatīva dizaina pētījumā dalībnieku atlase pēc reprezentativitātes principiem sniegs ekstrapolējamus rezultātus (Krüger, 2010), respektīvi, ka pētījuma rezultātus būs iespējams tiešā veidā attiecināt uz populāciju kopumā, piemēram, spriedumos par pausto viedokļu proporcionalitāti. Kvalitatīva dizaina pētījumos visbiežāk pētījumu dalībnieku atlase notiek, nevis ievērojot grupas reprezentativitātes principus, kas raksturīgi kvantitatīvajai pieejai, bet gan sekojot teorētiskā piesātinājuma (*theoretical saturation*) jeb konceptuālā piesātinājuma principam. Tiek uzskatīts, ka pētījumam ir ievākts pietiekams apjoms datu, kad ir sasniegts pētījuma rezultātu teorētiskais piesātinājums – jauni dati no pētāmās grupas vairs nesniedz neko būtiski jaunu pētījuma teorijas konstruēšanā. Respektīvi, jauni dati vairs nesniedz pamatu veidot jaunas kategorijas, kategorijas ir pilnvērtīgi izstrādātas īpašību, dimensiju un variāciju amplitūdas ziņā (Strauss & Corbin, 2015). Teorētiskā piesātinājuma princips izveidots pamatotās teorijas tradīcijā un ir kļuvis populārs dažādos kvalitatīvo pētījumu veidos. Pastāv prakse, ka pirmie pētījuma dalībnieki tiek atlasīti pētījuma centrālo kritēriju izpētei, savukārt nākamajā posmā pēc pirmo gadījumu interpretācijas tiek atlasīti interesanti, potenciāli kontrastējoši gadījumi tālākai teorijas attīstībai (Krüger, 2010). Jāuzsver, ka teorētiskā piesātinājuma princips nebūtu

vienādojams ar datu piesātinājumu, kas apzīmē informācijas dublēšanos (Saumure & Given, 2008). Piemēram, veicot 5 un vairāk intervijas ar skolotājiem, kas pandēmijas dēļ pārtraukuši darbu skolā, var tikt sasniegts nepieciešamais datu piesātinājums konkrētā scenārija analīzei, bet ne teorētiskais piesātinājums, lai spriestu par scenāriju daudzveidību situācijā, kur skolotāji ir turpinājuši darbu.

Iespējamo pētnieka subjektivitātes ietekmi uz pētījuma norisi un rezultātiem dažādos pētījuma posmos ir iespējams mazināt. Empīriskā pētījuma sagatavošanas posmā objektīvākai datu interpretēšanai pētnieks apzina savus sākotnējos pieņēmumus un uzskatus, kā arī iepriekšējo pieredzi un sasaisti ar pētījuma jomu, kas varētu deformēt pētījuma veikšanu un datu interpretāciju (Patton, 1999). Datu vākšanu, analīzi vai interpretāciju var ietekmēt veids, kā notikusi piekļuve datiem un pētījuma dalībniekiem, pētījuma finansējuma nosacījumi, kā arī citi iespējami situatīvi faktori. Pētījumu dalībnieku attieksmi var ietekmēt specifiskais laika periods, kurā notika pētījums, ja tajā ir kādi specifiski notikumi. Pētījuma dalībnieku atbildes var neplānoti ievirzīt jautājumu formulējumos izmantoto vārdu konotācijas, ar noteiktiem formulējumiem saistītās subjektīvās asociācijas. Datu interpretācijas posmā jāņem vērā ierobežojumi, ko nosaka pētnieka pieredze, izglītība, perspektīva, personīgā sasaiste ar pētītajiem cilvēkiem vai problēmu, priekšzināšanas pētāmajā jomā (Creswell, 2014). Sasaistes trūkums ar darbu skolā un skolotāju profesionālās pilnveides organizēšanu man kā pētniecei var tikt uzskatīts kā priekšrocība, kas ļauj ieņemt distancētāku pētniecisko pozīciju, savstarpēji salīdzinot pieredzes stāstus, nevis vērtējot tos caur pētnieces subjektīvo pieredzi. Subjektīvi distancētāka pozīcija ietver iespēju saskatīt pieredzes stāstos sakarības, kas praktiķim pašam, piemēram, ir pašsaprotamas (un līdz ar to arī mēdz būt grūtāk formulējamas vārdos) vai šķiet nebūtiskas. Savu priekšstatu izziņāšana un redzesloka paplašināšana savukārt notika jau zinātniskās literatūras analīzes posmā, kā arī nemitīgā refleksijā par priekšstatu sasaisti ar datiem un teorētisko perspektīvu.

Datu interpretāciju var ietekmēt arī pētījuma teorētiskā ietvara ierobežojumi, tādēļ, lai vispusīgāk izziņātu pētāmo fenomenu, tiek ieteikts izmantot triangulāciju, tai skaitā teoriju triangulāciju datu interpretācijā (Creswell, 2014; Flick, 2014; Patton, 1999). Alternatīvas teorijas, kas paplašina pētījuma priekšmeta izpratni un noteiktos aspektos arī kontrastē ar TMT, skaidrotas 1.3. apakšnodaļā.

Naratīvā intervija promocijas pētījumā izmantota datu ieguvē, jo sniedz iespēju no skolotāju perspektīvas dokumentēt noteiktu viņu pieredzes daļu (Nohl, 2010), izvairoties no pārlielas sarunas strukturēšanas, tādējādi mazinot intervētāja ietekmi uz intervijas gaitu. Tā ir atvērta tipa (*open-ended*), vāji strukturēta, padziļināta intervija, kuru ievada preambula (izvērstas ievadjautājums), turpina intervējamā stāstījums, kas netiek pārtraukts (intervētājs iejaucas tikai,

kad ir skaidra zīme, ka stāstījums apstājis), un noslēdz intervējamā izteikumos balstītu jautājumu posms, kurā intervētājs aizpilda robus stāstā (līdz galam neizstāstīti notikumi vai citi pētījumam būtiskie aspekti) (Jovchelovitch & Bauer, 2000) vai lūdz detalizētāk izklāstīt kādu biogrāfijas aspektu (Nohl, 2015). Pastāv prakse papildus naratīvās intervijas preambulai sagatavot arī atslēgvārdu sarakstu, kurā tiek iekļautas pētījumam būtiskās tēmas (kā profesionālās darbības sistēmas elementi), kas tiek izmantots intervijas gaitā, spontāni formulējot jautājumus, kad intervējamais ir apturējis stāstījumu, ja šīs tēmas nav jau tikušas iztirzātas. Tādējādi tiek nodrošināts, ka par attiecīgajiem jautājumiem tiek sniegts vismaz nedaudz informācijas un intervijas ir savstarpēji veiksmīgāk salīdzināmas (Gerhartz-Reiter, 2017b).

Tematiskā analīze sniedz iespēju raksturot datu kopas daudzveidību tematiskajā aspektā. Promocijas darbā tika veikta tematiskā analīze ar induktīvo pieeju, t.i., tematisko struktūru pamatojot datus, nevis teorētiskā modelī, tomēr ņemot vērā arī, ka pētnieka zināšanas un pieņēmumi ietekmē tematiskās struktūras veidošanu (Braun et al., 2019). Izveidotās tēmas šajā pieejā ir drīzāk kā vienojoši, kopīgu nozīmi ietveroši stāsti, nevis tehniski tematiskie apkopojumi. Izveidotās tēmas ir pētījuma analītiskais piensums, ne tikai tematiski kartējošs iztirzājums. Tādēļ šajā tematiskās analīzes pieejā tā tiek saukta par refleksiīvo tematisko analīzi.

Dokumentējošā interpretācijas metode tiecas rekonstruēt netiešās jeb implicitās zināšanas, kas ir ikdienas prakses pamatā un neatkarīgi no individuālajiem nolūkiem un motīviem caurstrāvo un ievirza ierastās, habituālās darbības (Bohnsack et al., 2010). Dokumentējošās interpretācijas metodes pamatus izstrādājis sociologs Karls Manhaims (*Karl Mannheim*), bet lietojumam fokusgrupu diskusiju un naratīvo interviju analīzē piemērojis Ralfs Bonzaks (*Ralf Bohnsack*) un M. Nols (Nohl, 2010). Metode ļauj veikt salīdzinošu analīzi, kā arī veidot tipoloģiju. Šim pētījumam ir būtiski, ka metode ļauj rekonstruēt darbību orientējošo ietvaru (*framework of orientation / Orientierungsrahmen*²¹), tādējādi ļaujot raksturot jēgas konstruēšanas ietvaru (atbilstoši TMT), kā arī iespējams identificēt to izmaiņas biogrāfiskajā izklāstā. Tātad ar šīs metodes palīdzību ir potenciāli iespējams raksturot transformatīvās mācīšanās norises, nepaļaujoties tikai uz pētījumu dalībnieku tiešā veidā ziņoto, bet arī viņu naratīvos pastarpināti ietverto. Dokumentējošā metode ir izstrādāta etnometodoloģijā, kas ir viena no fenomenoloģijas pieejām. Šī pētnieciskā tradīcija ienes metodoloģisku pārorientēšanos no egoloģiskās jēgas konstruēšanas, kas saistīta ar subjekta apziņas pētniecību, uz intersubjektīvi pieejamām apkaimēm (*milieus*), kur empīriski novērojams aktoru jēgas

²¹ Dokumentējošās analīzes ietvaros tiek lietots jēdziens *orientējošais/orientēšanās ietvars*, kas ir *habitus* sinonīms (Bohnsack, 2014) un var tikt interpretēts kā transformatīvās teorijas jēdzienu *frame of reference* un *meaning perspective* analogs. Vācu valodas jēdziens *Orientierungsrahmen* tulkots angliiski gan kā *orientation frame*, gan *framework of orientation* (Bohnsack, 2010, p. 104).

konstruēšanas process un kopīgās darbības orientācijas (Eberle, 2014), kas visveiksmīgāk identificējamās fokusgrupu diskusijās.

Gan naratīvo interviju analīzes praksē, gan arī dokumentējošās metodes skaidrojumos parādās centieni analīzei pakļaut ne tikai mutvārdos formulēto un skaidri, tieši komunicēto. Būtiski ir ielūkoties dziļāk un piekļūt izteikumos netieši norādītajam – lai gan pats indivīds apzinās, kādu vēstījumu pauž, tomēr šim izteikumam vai rīcībai ir ne tikai burtiskā nozīme, kas atklājas pirmās kārtas novērojumos (Nohl, 2010). Dokumentējošā metode fokusējas uz izteikumos ietverto, dziļāko, dokumentāro nozīmi un otrās kārtas novērojumiem, kas var nebūt nonākuši paša intervijas dalībnieka uzmanības lokā. Ar specifisku analītisku nostāju pētnieks tiecas piekļūt pētījuma dalībniekiem kopīgajām darbības struktūrām (orientēšajiem ietvariem) tādējādi pārsniedzot atsevišķu indivīdu perspektīvās ietverto. Pētnieciskās pieejas fokusā ir kopīgo orientāciju un ar mikropasauli/apkaimi (*milieu*) saistītās pieredzes rekonstruēšana (Bohnsack, 2010, 2014).

Indivīdu izteikumu nozīmes pirmajā līmenī ir tīši izteiktā/formulētā nozīme, ko intervējamais tobrīd ir mērķtiecīgi paudis atbilstoši saviem ieskatiem, kā arī objektīvā nozīme, kas neietver subjektīvo izteikumu nolūku, bet gan attiecīgajā sociālajā un kultūras telpā vispārpieņemtās normas, interpretācijas, zināšanas, tā atspoguļo “objektīvās sociālās konfigurācijas”. Pirmais nozīmes līmenis atspoguļo atbildi uz jautājumu “Kas?” jeb par ko (tematiski) ir analizētais teksts. Tā ir faktu un norišu katalogizēšana atkarībā no to identificētā temata (Nohl, 2010). Lai izprastu ne tikai pirmajā (virspusējā) līmenī ietverto burtisko nozīmi, nepieciešama specifiska analītiskā nostāja. Etnometodoloģijas ietvaros šī nostāja tiek saukta par sociālģenētisko attieksmi (Bohnsack, 2014).

Otrajā (dziļākajā) līmenī izteikumos atklājas dokumentārā nozīme, kas skaidro, kā šī faktu sistematizēšana notiek un uz kādu orientējošo ietvaru tā norāda. Metode fokusējas uz *modus operandi* jeb habituālo darbības veidu, ko demonstrē indivīds, kā viņš konstruē stāstījumu, kā atklājas iztirzājamā temata robežas (Nohl, 2010). Atšķirība starp implicītām jeb netiešām zināšanām un reflektētām jeb teorētiskām zināšanām nosaka to, ka pētījuma subjekti bieži vien paši nespēj formulēt to, ko zina. Pētnieka uzdevums ir zinātnisku novērojumu rezultātā skaidrot šīs netiešās zināšanas, darbības ievirzes pamatojumu. Subjektīvo nolūku un ikdienišķajā domāšanā pamatoto skaidrojumu apkopošana nav pētnieka fokusā (Bohnsack, 2010). Pāreja no burtiskās nozīmes uz dokumentāro nozīmi notiek, pārejot no jautājuma “Kas?” uz jautājumu “Kā?” (Bohnsack, 2010). Faktiski tas ir nošķirums starp tieši izteikto nozīmi un to, kāda ir netieši dokumentētā nozīme (Scheunpflug et al., 2016). Pētnieks nepieņem, ka zina vairāk nekā paši dalībnieki, bet paši dalībnieki īsti nespēj formulēt to, ko zina (Nohl, 2012).

Īstenojot ierastās ikdienas darbības un atrodoties ierastajā dzīves vidē – tipiskā dienā

skolā, skolotājs nav spiests skaidrot savas rīcības pamatojumu un vārdos neizteiktās prakses teorijas. Tikai skaidrojot savas darbības nespeciālistam vai konkrētajam lokam nepiederošai personai vai saskaroties ar netipisku pieredzi, indivīds tiek rosināts formulēt un skaidrot savu ierasto darbību loģiku, motīvus, stratēģijas (Nohl, 2010). Kamēr neparādās šāds kontrasts, šie aspekti paliek pašsaprotamības sfērā un līdz ar to netiek apzināti. Tomēr novērotājam no malas, analizējot intervējamā teikto, ir iespēja rekonstruēt šo pašsaprotamības sfēru.

Noteiktas sabiedrības daļas biogrāfiskajā pieredzē vienojošais dokumentējošās analīzes metodes ietvaros tiek apzīmēts ar vienojošās jeb sakritīgās (*conjunctive*) pieredzes telpas jēdzienu, kas daudzējādā ziņā atbilst dzīvespasaules jēdzienam. Sakritīgās pieredzes telpa veido līdzības tai piederīgo indivīdu socializācijas vēsturē, radot tūlītējas saprašanās iespēju šo līdzību ietvaros (Bohnsack, 2010). Šādas līdzības veidojas gan noteiktu paaudžu ietvaros, gan caur specifiskām iezīmēm un dažādiem biogrāfiskiem notikumiem, kā migrācijas pieredze un pārcelšanās uz svešu kultūras telpu, noteiktas aizraušanās vai piederība jauniešu subkultūrām, profesionālā identitāte vai noteiktas profesijas pārstāvjiem kopīgās zināšanas un mācīšanās pieredze vienos institucionālajos ietvaros. Vienotas pieredzes telpas pārstāvji spēj attīstīt cits cita izteikumus un domu gaitu, bet ne šos izteikumus interpretēt. Vienojošais orientējošais ietvars (kā to sauc dokumentējošās metodes pārstāvji) atklājas stāstījumā, attēlojumos, raksturotajās situācijās, pašam indivīdam ir iespējams to attēlot tikai ar metaforu palīdzību (Bohnsack, 2010). Skolotāju profesionālās darbības pieredzi Covid-19 pandēmijas apstākļos var uzskatīt par šādu vienojošās pieredzes telpu.

Metodoloģiskā atšķirība starp burtisko un dokumentāro nozīmi jeb pirmās un otrās kārtas novērojumiem parādās skaidri nošķiramos soļos:

1. Formulējošās interpretācijas pamatstruktūru veido dekodēšana un teksta tematiskās struktūras formulēšana.
2. Reflektējošās interpretācijas uzdevums ir orientējošā ietvara rekonstruēšana. Lai to veiksmīgi paveiktu, nepieciešams piekļūt izteikumu un atsauču (*references*) iekšējai loģikai, rekonstruēt teksta formālo loģiku (nevis tematisko struktūru šajā solī).
3. Tipoloģiju veidošana jeb tipizācija – tiek pamatota visām pētāmo grupām kopīgā orientējošajā ietvarā. Iespējams veidot salīdzinājumu, identificējot kontrastus ar citām grupām, kam šis orientējošais ietvars nav raksturīgs, kā arī grupas iekšienē formulēt tipus atbilstoši dažādām pozīcijām attiecībā pret šo ietvaru. Dokumentējošajā metodē tipoloģijas vienmēr ir daudzdimensionālas (Bohnsack, 2010), respektīvi, tipi tiek grupēti pēc vairākām pazīmēm vai aspektiem.

Aprakstītā pētījuma ierobežojumi saistāmi, pirmkārt, ar skolotāju mācīšanās pieredzi kā izpētes fokusu subjektcentrētā pētījuma pieejā. Mācīšanās pieredze tiek pētīta retrospektīvi kā

subjektīvi piedzīvotā retrospektīvs izklāsts skolotāju naratīvos – tād atspoguļo mainīgu subjektīvo realitāti. Notikumu un pieredzes kopumā interpretācija dažādu aspektu iespaidā var mainīties un mainās laika gaitā. Pētījuma fokusā ir subjektīvie aspekti, kas ietekmē un vada indivīdu rīcību profesionālajā kontekstā, līdz ar to subjektcentrētā pieeja ir piemērota šo procesu atspoguļošanai.

Otrkārt, skolotāju profesionālās darbības kā sistēmas izpratne pretēji kompetenču skatījumam ir vērsta uz skolotāju profesionalitātes savstarpējo komplementaritāti darbavietā, nevis individuālo profesionalitātes raksturlielumu izpēti. Tādējādi fokusā ir profesionālās darbības pilnveides procesa kā indivīdu subjektīvajās koncepcijās balstīta fenomena raksturojums, nevis individuālu skolotāju snieguma mērījumi.

Treškārt, pastāv kvalitatīvā pētījuma, specifiskāk – etnometodoloģijas pētnieciskās pieejas, ierobežojumi, kas nosaka, ka izpētei tiek pakļauta pētījuma dalībnieku izpratne un veidotās subjektīvās koncepcijas, nevis to pamatotība.

Ceturtkārt, pētījuma dalībnieku atlases principi nosaka to, ka izlase nav reprezentabla Latvijas skolotāju populācijai kopumā, pētījuma rezultāti nav tiešā veidā vispārināmi uz visiem Latvijas skolotājiem, kā tas raksturīgs kvantitatīvā dizaina pētījumos.

Pētījuma veikšanai saņemta atļauja no Latvijas Universitātes Humanitāro un sociālo zinātņu pētījumu ētikas komitejas (pievienota 3. pielikumā), apliecinot atbilstību Latvijas Universitātes Pētījumu ētikas rīcībpolitikai. Tika nodrošināta pētījumu dalībnieku informēta piekrišana, personas datu aizsardzība un konfidencialitāte, izvērtēts samērīgums starp pētījuma riskiem un ieguvumiem. Tā kā pētījuma dalībnieki dalās ar personīgi nozīmīgu pieredzi, kas var ietvert sensitīvu informāciju, dati ir tikuši anonimizēti un pseidonimizēti. Dalība pētījumā bija brīvprātīga.

3.2. Datu vākšanas un analīzes procedūras, pētījuma dalībnieku datu aizsardzība

Atbilstoši teorētiskā piesātinājuma principam kvalitatīvā pētījumā bija paredzēts veikt 15 līdz 25 naratīvās intervijas ar Latvijas vispārizglītojošo skolu skolotājiem (faktiski tika veiktas 23). Paredzētais intervijas ilgums – 30 minūtes līdz 1 stunda. Tika veikta mērķtiecīgā dalībnieku atlase atbilstoši maksimālās variācijas atlases kritērijiem, iekļaujot tādus parametrus kā mācību priekšmetu, darba stāžu, vecumu, dzimumu, skolas atrašanās vietu (pilsēta/novads), skolas tipu (sākumskola, pamatskola, vidusskola, ģimnāzija, kopienas skola), profesionālos sasniegumus (vadoši pienākumi, radošā darbība un publiskā atpazīstamība, īpaši audzēkņu sasniegumi u.tml.). Tika plānots veikt tīklojuma izlasi, kur katrs pētījuma dalībnieks tiek aicināts ieteikt personas, kuras uzrunāt dalībai pētījumā. Atbilstoši atlases kritērijiem tiek mērķtiecīgi izvēlēti sākotnējie dalībnieki, kas savukārt iesaka nākamās. Šāda pieeja palīdz mērķtiecīgi uzrunāt tos potenciālos dalībniekus, kuru pieredzi var raksturot kā pietiekami atšķirīgu, ar kaut ko specifisku tā cilvēka izpratnē, kas viņu ir ieteicis intervijai.

Intervijas norises vietas tika noteiktas, vienojoties ar pētījuma dalībniekiem individuāli, pamatā izmantota tiešsaistes platforma “Zoom”, kā arī veikti interviju audioieraksti klātienē. Pirms intervijas norises pētījuma dalībnieki iepazinās ar informāciju par pētījumu un parakstīja informētās piekrišanas veidlapu (1. pielikums), kas ir apstiprināta LU Humanitāro un sociālo zinātņu Pētījumu ētikas komitejā (Atzinums Nr. 71-46/8, 3. pielikums).

Pētījuma ietvaros tika ierakstītas intervijas (video un/vai audio formātā), kā arī iegūta kontaktinformācija un vispārīgi dati par personu, lai izvērtētu maksimālās variācijas atlases kritēriju izpildi. Katrs pētījuma dalībnieks tika intervēts vienu reizi. Tā kā naratīvo interviju dalībnieki stāsta par pieredzi darbā Covid-19 pandēmijas situācijā un citiem viņu pieredzes aspektiem, intervijas var ietvert dažādus personas datus un potenciāli sensitīvu informāciju, ko tiešā veidā pētnieks nav lūdzis sniegt. Pētījuma veicēja apņēmas aizsargāt pētījuma dalībnieku privātumu un konfidencialitāti. Tomēr pastāv iespēja, ka pētījuma dalībnieki var tikt netieši identificēti pēc sniegtā pieredzes izklāsta vai raksturīgiem izteikumiem, kas atspoguļojas transkripcijā. Pētījuma dalībnieki tika informēti par šādu risku.

Personas informāciju ietveroši dati tika uzglabāti un apstrādāti lokāli pētnieka datorā/datu nesējos (neizmantojot nedrošus tiešsaistes datu uzglabāšanas risinājumus) un dzēsti, tiklīdz tie vairs nebija nepieciešami pētījuma veikšanai. Interviju ierakstus bija paredzēts dzēst pēc transkripciju pabeigšanas vai vienojoties ar konkrētās intervijas dalībnieku. Gadījumā, ja dalībnieks atsauktu savu dalību pētījumā, visi datus bija paredzēts dzēst (intervijas ieraksts, transkripcija un vispārīgi dati par personu, kā darba stāžs, vecums, dzimums, skolas atrašanās

vieta, skolas tips, profesionālie sasniegumi, mācību priekšmets, kontaktinformācija). Pētījuma dalībniekiem līdz datu analīzes pabeigšanai bija iespēja lūgt izņemt no transkripcijas arī atsevišķus izteikumus. Pētījuma dalībnieku griba tika ievērota, dalības atsaukšanas gadījumu nebija.

Naratīvo interviju vadlīnijas iekļautas 2. pielikumā. Intervijas jautājumi konstruēti, ņemot vērā, ka holistiskam mācīšanās pieredzes tvērumam ir būtiski iegūt datus par mācīšanās afektīvajiem, kognitīvajiem jeb izziņas, sociālajiem un praktiskās izpausmes darbībā aspektiem, tostarp rīcības motivāciju. Preambula ir šāda: *Jau divus gadus mēs strādājam un dzīvojam pandēmijas situācijā. Pastāstiet, kā Jūs kā skolotājs/-a šajos apstākļos strādājat, kā jūtaties un kas ir mainījies šajā laikā? Es piedāvāju izstāstīt savu pieredzi hronoloģiski (no brīža, kad darbā kaut kas pandēmijas ietekmē sāka mainīties).*

Pētījuma teorētiskā piesātinājuma princips (Nohl, 2010; Strauss & Corbin, 2015) nosaka, ka lēmums par pētījumam nepieciešamo interviju skaitu tiek pieņemts pētījuma procesā. Tādēļ datu analīze tiek uzsākta jau ar pirmo interviju ierakstīšanu, lai identificētu, vai datu apjoms ir pietiekams un vai ir nepieciešams paplašināt pētījuma dalībnieku loku atbilstoši kādiem no iepriekš minētajiem parametriem. Pētnieciskajā praksē pastāv arī pieeja veidot izlasi no veiktajām intervijām, apmatojoties uz maksimālās variācijas atlases kritērijiem, lai izvairītos no datu dublēšanās un līdz ar to – efektīvāk izmantotu pētnieka laika resursus. Tādējādi, piemēram, no 22 intervijām detalizētai analīzei tiek izvēlētas 10 (Gerhartz-Reiter, 2017b). Šāda prakse faktiski pat tiek uzskatīta par nepieciešamu – veikt datu redukciju (Gerhartz-Reiter, 2017a).

Atbilstoši dokumentējošās interpretācijas metodes soļiem datu analīze sākas ar intervijas pirmreizēju noklausīšanos, kuras laikā tabulā tiek secīgi ierakstīti naratīva temati. Tādējādi vēl pirms transkribēšanas ir iespējams identificēt pētniekam būtiskākos tematus. Temati tiek formulēti atbilstoši šādiem principiem: 1) pētnieku interesējošie temati, kas tika formulēti iepriekš (piemēram, darbības sistēmas elementi); 2) temati, kurus intervējamie iztirzā detalizēti, ar dzīvu interesi un/vai izsakās ar metaforu un krāšņu epitetu palīdzību (kas palīdz korigēt pētnieka iepriekš noteiktos tematiskos elementus); 3) identificētās tematiskās struktūras palīdz vēlāk salīdzinošajā analīzē starp gadījumiem (Nohl, 2010). Šādā veidā pastāv prakse neveikt pilnas transkripcijas visām intervijām, bet sākt ar tām daļām, kurās tiek apskatīti pētnieku interesējošie temati, pēc nepieciešamības transkripciju apjomu papildinot (Gerhartz-Reiter, 2017a; Nohl, 2012; Scheunpflug et al., 2016). Attiecīgi pētnieks vadās pēc interviju segmentu tematiskās atbilstības un metaforiskā blīvuma (paši dalībnieki runā piešķir šīm tēmām īpašu nozīmi, izsakās emocionāli, metaforās, krāšņiem epitetiem) (Gerhartz-Reiter, 2017a).

Jau pētījuma sākuma stadijā notiek salīdzinošā analīze starp gadījumiem – vairāku

interviju analīzi pietuvinot laikā. Orientējošais ietvars jeb veids, kādā naratīva temats tiek pārvaldīts, veiksmīgāk tiek rekonstruēts salīdzinājumā ar citiem interviju tekstiem ar kontrastējošiem orientējošajiem ietvariem. Tas tiek veikts, lai salīdzinātu gadījumus savstarpēji, nevis pret intervētāja fona zināšanām un prakses teorijām. Tādējādi pētnieka fona zināšanas šajā pētījuma posmā tiek metodiski relativizētas (Nohl, 2010).

Intervijas pilna transkripcija tiek veikta iespējami īsā laikā pēc intervijas ieraksta, precīzi reģistrējot sacīto, tostarp skaņas “Mhm”, “Eee”, pārteikšanos, nepabeigtus teikumus (transkripciju veidošanā izmantotie apzīmējumi uzskaitīti 4. pielikumā). Interviju veikšanas un to analīzes procesā tika konstatēts, ka nav nepieciešama augstākā detalizācija runas manieres dokumentēšanai transkripcijā (precīzs runas paužu ilgums, vārda atkārtojumu skaits, visas radītās skaņas “Mhm”, “Eee”), transkripcija tika veidota, lai iespējami precīzi atspoguļotu izteiktās domas, mazāk detalizēti – runas manieri un sarunvalodas gramatiku. Transkripcijas veikšanas laikā dati tiek anonimizēti un pseidonimizēti. Intervētās personas apzīmētas ar “Sk” un skaitli. Sarunā minēti personvārdi vai vietvārdi tiek aizstāti ar pseidonīmu vai vispārinājumu (<Uzvārds>, <pamatskola X>, <ciems Y>). Mērķis ir izņemt vai aizstāt visu informāciju, kas tiešā veidā atklāj personas identitāti vai ietver personas datus, pēc kuriem viņu vai izglītības iestādi iespējams viegli identificēt, kā arī sniedz personisku informāciju, kas pētījumam nav nepieciešama, vienlaikus saglabājot pētījumam nepieciešamos datus. Šie paši principi tiek ievēroti arī, citējot interviju dalībnieku izteikumus.

Pēc transkripciju veikšanas, lai raksturotu skolotāju pieredžu daudzveidību un vienojošās tēmas, tika veikta tematiskā analīze (Braun et al., 2019). Vienlaikus šajā posmā tika arī identificētas tēmas un teksta segmenti, kuros uzsākt padziļinātu analīzi ar dokumentējošās analīzes metodes palīdzību. Tematiskā analīze veikta reflektētā un rekursīvā procesā (Braun et al., 2019) atbilstoši šādiem galvenajiem posmiem (Braun & Clarke, 2006):

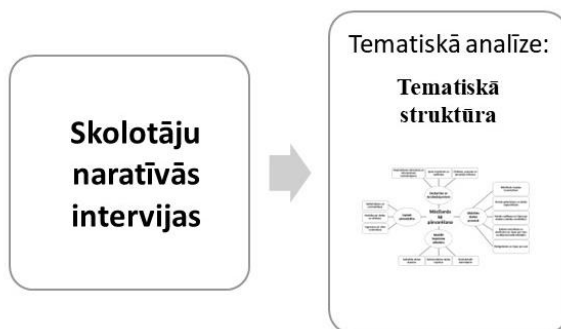
- 1) iepazīšanās ar datiem (teksta lasīšana un pārlasīšana, piezīmju par potenciālajiem kodiem un tēmām veikšana, kas notiek arī transkribēšanas posmā);
- 2) secīga sākotnējo kodu piešķiršana teksta segmentiem visam datu masīvam;
- 3) tēmu meklēšana un ģenēze, grupējot kodus potenciālajās tēmās;
- 4) tēmu pārskatīšana un tematiskās kartes veidošana, pārbaudot tēmu saskaņotību ar kodētajiem teksta segmentiem (atbilstoši iekšējās homogenitātes un ārējās heterogenitātes principiem jāveidojas skaidram nošķīrumam starp tēmām);
- 5) tēmu definēšana (precizēts tēmu specifiskums, savstarpējā saskaņotība, nosaukums);
- 6) ziņojuma sagatavošana par analīzes rezultātiem, izmantojot atbilstošos citātus no attiecīgo tēmu segmentiem intervijās.

Kodēšanas procesā izmantota atvērtā koda programmatūra *Taguette* un kvalitatīvo datu

analīzes programmatūra NVIVO-13. Sākotnējie kodi tika provizoriski tematiski iedalīti 4 grupās – negatīvie aspekti, izaicinājumi, pozitīvie aspekti, ieguvumi. Tālākajā analīzes procesā izveidota un pilnveidota skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra (8. attēls).

8. attēls

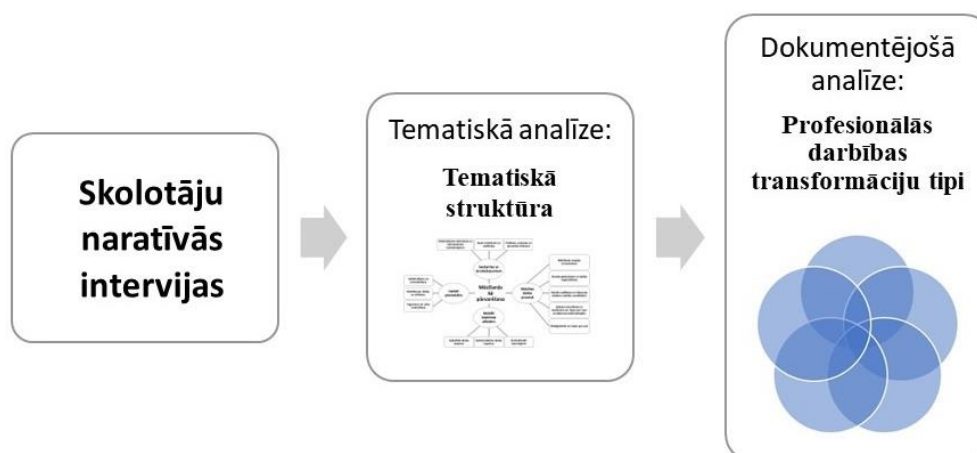
Pētījuma pirmais posms – skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā analīze



Šajā pētījuma posmā meklētas atbildes uz jautājumiem: *Kā skolotāji skaidro Covid-19 pandēmijas un attālināto mācību pieredzes ietekmi uz savu mācīšanos un profesionālo darbību? Kādu mācīšanās pieredzi Covid-19 situācijā skolotāji skaidro kā savai izaugsme būtisku? Kas ir apgrūtinājis skolotāju profesionālās darbības pilnveidi Covid-19 situācijā? Kā skolotāju mācīšanās pieredzē atspoguļojas intersubjektivitāte un sadarbība?* Provizoriski bija iespējams pieņemt, ka Covid-19 pandēmijas rosinātās krīzes situācijas iespaidā visi pētījumā iesaistītie skolotāji ir pieredzējuši mācīšanos, lai apgūtu, piemēram, attālināto mācību platformas, kā “Zoom” vai “MS Teams”, kā arī organizētu savu darba dienu atbilstoši attālinātu, daļēji attālinātu vai epidemioloģisko ierobežojumu ietekmētai klātienes mācību norisei. Līdz ar to aktuāls kļuva jautājums, *kāda mācīšanās ir noritējusi un kā ietekmējusi skolotāju profesionālo darbību.* Diskusijas daļā atbildes uz šiem jautājumiem tiek vērtētas salīdzinājumā ar 1.4. apakšnodaļā analizētajiem transformatīvo mācīšanos sekmējošiem un ierobežojošiem aspektiem.

Nākamajā pētījuma posmā atbilstoši dokumentējošās interpretācijas metodei tiek veikta interpretācija un tipoloģijas konstruēšana (9. attēls), lai atbildētu uz jautājumiem: *Kā skolotāju mācīšanās pieredzē atspoguļojas transformatīvā mācīšanās? Uz ko ir vērsta skolotāju mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā jeb kādi orientējošie ietvari ir identificējami skolotāju pieredzes izklāstos?*

Pētījuma otrais posms – mācīšanās pieredžu tipoloģijas veidošana



Formulējošās interpretācijas detalizētas veikšanas posms dokumentējošajā analīzē notiek pēc transkripcijas veikšanas, izvēlētajos teksta fragmentos identificējot:

- ✓ centrālos tematus (CT),
- ✓ pakārtotos tematus (PT),
- ✓ ja nepieciešams – pakārtotajiem pakārtotos tematus (PPT).

Garāki temati vai izteikumi tiek pārformulēti pētnieka vārdiem īsā kopsavilkumā. Šāda tematiskās struktūras formulēšana palīdz pētniekam distancēties no teksta, vienlaikus apzinoties, ka arī tā ir interpretācija un tematu iedalījums nav pašsaprotams (Bohnsack, 2014; Gerhartz-Reiter, 2017a).

Reflektējošā interpretācija atbild uz jautājumu: *Kā temats tiek iztirzāts un ar kādu orientējošo ietvaru?* Respektīvi, jautājums ir nevis par to, kas ir pateikts, bet gan – par ko pateiktais liecina. Tam par pamatu kalpo iepriekšējā solī definētā tematiskā secība (diskursa organizācijas rekonstrukcija). Tiek uzskatīts, ka naratīvās intervijas kontekstā persona tiecas sekot noteiktiem stāstījuma principiem, kas nevilšus ievirza viņu atklātībā un detalizācijā (detalizēta secība, gešalta pabeigtība, nepieciešamība sniegt pamatojumu, pieturēšanās pie centrālā vēstījuma). Ir iespējams nodalīt četrus teksta (naratīvu) pamatžanus (Bohnsack, 2010):

- a) stāstījums (ST) – notikumam ir sākums, secība un beigas;
- b) apraksts (APR) – tiek raksturoti atkārtoto darbības virzieni vai noskaidroti fakti;
- c) argumentēšana (ARG) – motīvi, pamatojums, nosacījumi, kas skaidro paša vai cita rīcības pamatu;
- d) izvērtējums (VĒR) – vērtējoši apgalvojumi par paša vai kāda cita rīcību.

Tiek pieņemts, ka netiešās (implicītās) zināšanas jeb pašsaprotamības joma vispildīgāk atklājas tieši stāstījumos un aprakstos (ST un APR), ko savā ziņā raksturo izteikums “Tā dara”, bet

netiek atbildēts jautājums, kādēļ. Šeit parādās nošķirums starp netiešajām zināšanām un teorētiski komunikatīvajām zināšanām (tieši komunicēti rīcības motīvi). Fokusā ir netiešo zināšanu rekonstruēšana, analīzes nolūkā distancējoties no personas sniegtā subjektīvā rīcības vai notikumu pamatojuma (ARG un VĒR) (Nohl, 2010). Argumentēšanas un izvērtējuma žanrs tiek saistīts ar intervijas dalībnieka aktuālo viedokli un attieksmi, kā arī intervijas situācijas izvērtējumu, kur ir tendence sevi noteiktā veidā pozicionēt, parādīt, un tam ir zināms sakars ar intervijas situāciju un priekšstatu par intervētāju (Nohl, 2012). Tiek uzskatīts, ka netiešās zināšanas tuvāk atklāj tieši stāstījuma teksta žanrs (ST). Tas nenozīmē, ka argumentēšanas teksta žanrs tiek izslēgts no analīzes, bet gan tiek ņemts vērā, ka tas drīzāk atspoguļo komunikatīvās zināšanas (Gerhartz-Reiter, 2017a). Tiek uzskatīts, ka naratīvajās intervijās, ja uzdotie jautājumi veicina pietiekami spontānu, improvizētu stāstījumu, dominē stāstījuma teksta žanrs (Nohl, 2010).

Pirmkārt, secīgā salīdzinošā analīze tiek lietota naratīvā teksta daļu un tematu izpētē vienas intervijas ietvaros. Tiek pieņemts, ka viens teksta temats tiek piedzīvots vienā konkrētā veidā (atbilstoši vienam orientējošajam ietvaram). Līdz ar to tiek sagaidīts, ka orientējošais ietvars, kas atklājas vienā naratīva segmentā (izteikumā), atkārtojas otrā, izpaudīsies arī citos šī paša intervijas teksta segmentos, kas atbilst veidam, kā temats tiek pieredzēts – kas attiecīgi ļauj konstruēt konkrētu orientējošo ietvaru jeb darbības ievirzi. Ja šāda loģika tekstā pastāv, tad ir sagaidāms, ka tā atkārtosies un apstiprināsies arī citos teksta segmentos (Nohl, 2010). Piemēram, tā varētu būt reakcija uz informāciju par jauniem (epidemioloģiskajiem) noteikumiem, kas jāintegrē darbā, un atbilstošā rīcība (risinājuma meklēšanas, izvairīšanās vai pretošanās taktika). Līdzīgā veidā vienas intervijas gaitā var tikt identificētas izmaiņas šajā ievirzē, piemēram, izmaiņas no risinājuma meklēšanas taktikas lietošanas uz izvairīšanās taktiku vai otrādi.

Otrkārt, kontrastēšanas posmā, kas nav strikti nodalāms, izteikumu implicīto ievirzi jeb netieši ietverto orientējošo ietvaru rekonstruēt veiksmīgāk iespējams salīdzinājumā ar citiem kontrastējošiem gadījumiem (intervijām) – atbilstošā temata teksta segmentos (Gerhartz-Reiter, 2017a). Šāds ārējs sistemātisks references punkts nodrošina pētnieka distancēšanos no teksta, salīdzinot gadījumus savstarpēji, nevis pret pētnieka subjektīvajiem priekšstatiem. Šī iemesla dēļ pastāv prakse kvalitatīvos pētījumos veidot interpretācijas grupas, kur vairāki cilvēki kopīgi analizē datus no atšķirīgiem personīgajiem pieredzes skatpunktiem vai validē jau pētnieka veikto interpretāciju (Scheunpflug et al., 2016). Tiek meklētas un interpretētas homoloģiskas jēgas struktūras, kas vieno dažādas tematiski atšķirīgas intervijas daļas, kā arī līdzības un kontrasti starp gadījumiem.

Tipoloģijas veidošana balstās atsevišķos gadījumos identificētajos orientējošajos

ietvaros. Tiek meklētas sistēmiskas variācijas intervijās (atsevišķi gadījumi), specifiskie gadījumi tālāk tiek apkopoti tipos. Ja sākotnēji tips var atbilst konkrētam gadījumam, tad, analizējot vairāk gadījumu, pamazām veidojas daudzdimensionāla sociālģenētiska tipoloģija, kur tipam atbilst vairāki gadījumi. Tālāk precizējot tipus, veidojas situācija, ka viens gadījums var ietvert arī vairāku tipu iezīmes (Nohl, 2010, 2012).

Pirmajā tipoloģijas veidošanas posmā, pamatojoties uz atsevišķos gadījumos identificētajām orientējošo ietvaru iezīmēm (vai aspektiem, scenārijiem), gadījumi tiek grupēti tipos uz līdzību un kontrastu pamata. Jēgievirzes tipu jeb nozīmes ģenēzes tipu (*sense-genetic*) veidošana tiecas atklāt orientējošo ietvaru dažādību, kas izpaužas kā atsevišķi identificējami tipi, kā savu darbību orientē/ievirza pētījuma dalībnieki atbilstoši tēmai vai aspektam, kas tiek salīdzināti starp intervijām (Bohnsack, 2014; Nohl, 2010). Ja iepriekšējā posmā secīgā salīdzinošā analīze koncentrējās uz atsevišķā gadījuma nošķiršanu no citiem ar tā savpatnību, tad šajā posmā orientējošie ietvari tiek abstrahēti jebšu vispārināti ārpus specifiskā gadījuma un formulēti kā atsevišķi tipi, grupējot kopā gadījumus pēc līdzīgajiem aspektiem. Šajā posmā veidotie tipi raksturo datos identificētās atšķirīgās jēgievirzes, tomēr nesniedz atbildi uz jautājumu, kādā kontekstā tās ir veidojušās, piemēram, cik būtiskas atšķirības ir starp paaudzēm, sociālajiem kontekstiem vai kāda ir iepriekšējās pieredzes sasaiste ar konkrēto scenāriju (Nohl, 2010). Tādēļ nākamajā solī tiek veidota tipoloģijas sociālā konteksta dimensija, kas parāda, kādos kontekstos pastāv noteikti orientējošie ietvari.

Otrajā tipoloģijas veidošanas posmā tiek veidota otra tipoloģijas dimensija – sociālās ģenēzes tips (*socio-genetic*), balstoties uz tādiem raksturlielumiem kā vecuma grupa, paaudze, dzimums, izglītība (Stützel, 2020) – identificējot tipus, ko determinē noteikta pieredzes telpa vai vides aspekti. Tiek meklētas sakritīgās pieredzes telpas, neskatoties uz jēgievirzes tipiem (Scheunpflug et al., 2016). Sociālās ģenēzes tipu veidošanas procesā tiek analizēti vēl detalizēti nepārskatītie interviju segmenti, kas ietver citu tematu iztīrījumu un potenciāli atšķirīgus orientējošos ietvarus. Piemēram, tā varētu būt implicītās ievirzes pretoties pārmaiņām izpausme citos kontekstos vai tieši otrādi – pilsoniskā aktivitāte, sniedzot palīdzību karantīnā esošiem kaimiņiem. Tādējādi, analizējot jēgievirzes tipa izpausmi dažādos kontekstos, var mēģināt piekļūt skaidrojumam, kādā kontekstā šādas jēgievirzes veidojas. Tas notiek uz vairāku gadījumu bāzes. Vienā gadījumā, piemēram, ievirze pretoties pārmaiņām var būt skaidrojama ar vispārēju nogurumu un apātiju, citā – ideoloģisko pretnostatījumu varas figūrai un antikonzformismu (tendence izaicināt dominējošo viedokli un rīkoties diametrāli pretēji). Kontrastējošo aspektu meklēšana līdzīgos gadījumos palīdz konstruēt tipoloģijas daudzdimensionalitāti. Jāpiemin, ka viena gadījuma ietvaros var pārklāties jēgievirzes, kas saistītas ar, piemēram, dzīves posmu, vecumu, darba stāžu, piederību grupai. Līdz ar to šajā

analīzes posmā tips jau tiek veidots kā vispārinājums, kur vienam gadījumam (intervija) var būt vairāku tipu iezīmes (Nohl, 2010; Nohl & Ofner, 2010).

Dokumentējošās analīzes galvenais rezultāts tiek formulēts kā tipi – daudzdimensionāli, sociālģenētiski modeļi, kas skaidro darbību orientējošos ietvarus. Izveidotā tipoloģija un potenciāli identificētās darbību orientējošo ietvaru transformācijas skolotāju naratīvos pētījuma diskusijas daļā analizēta, izmantojot transformatīvās mācīšanās teorijas atziņas (1.2. apakšnodaļa) un teoriju triangulācijas nolūkā alternatīvu teoriju atziņas (1.3. apakšnodaļa).

3.3. Pētījuma norise un rezultāti

Pēc LU Humanitāro un sociālo zinātņu pētījumu ētikas komitejas atzinuma saņemšanas (3. pielikums) 2022. gada maijā tika uzsākta intervēšana. Pēc pirmo dalībnieku uzrunāšanas un intervēšanas tika izteikts lūgums ieteikt nākamās dalībniekus ar potenciāli atšķirīgu pieredzi (tīklojuma izlase), šādā veidā atsaucība bija salīdzinoši neliela, kā arī kontaktu ieguves process bija lēns. Sakarā ar mācību gada beigu tuvošanos tika pieņemts lēmums pasteidzināt intervijas dalībnieku uzrunāšanas procesu, izsūtīt e-pastus tālmācības skolām un izvietojot aicinājumu pieteikties pētījumam sociālajos tīklos. Aicinājumiem e-pastā skolu pārstāvji neatsaucās, ar tīklojuma vai mērķtiecīgi tika uzrunāti un intervijām piekrita 10 dalībnieki, bet no skolotājiem, kas paši atsaucās pētījumam, tika atlasīti 13 dalībnieki. Kopumā laika periodā no 2022. gada maija līdz 2022. gada septembrim tika veiktas 23 intervijas, ievērojot akadēmiskās ētikas principus un personas datu konfidencialitāti, tostarp dalībnieki informēti piekrita pētījumam (1. pielikums). Informācija par pētījuma dalībnieka personas datiem trešajām personām bija liegta. Personīgu dalībnieku ieteikumu gadījumā par iespējamo dalību pētījumā zināja ieteicējs un ieteiktais dalībnieks.

Ar katru pētījuma dalībnieku tika veikta viena intervija pēc iepriekš sagatavotām intervijas vadlīnijām (2. pielikums). Intervijas ilgums bija no 23 minūtēm līdz 1 stundai un 6 minūtēm, vidēji 47 min. Klātienē tika veiktas 2 intervijas, kamēr “Zoom” platformā – 21.

Ievērojot teorētiskā piesātinājuma principa īstenošanas gaitu (Strauss & Corbin, 2015), daļēja saturiskā atkārtotās intervijās bija vērojama jau pie desmitās veiktās intervijas, tādēļ turpmāk tika pievērsta pastiprināta uzmanība maksimālās variācijas kritērijiem dalībnieku atlasē, mērķtiecīgi uzrunājot noteiktas vecumgrupas vai specifiskas jomas skolotājus. Piemēram, kā pēdējās divas tika veiktas intervijas ar pētījuma dalībniekiem, kas pandēmijas laikā un obligātās vakcinācijas iespaidā pametuši darbu skolā.

Pētījuma dalībnieki atbilstoši maksimālās variācijas atlases kritērijiem ietver skolotājus ar pedagoģisko stāžu no 3 līdz 39 gadiem, kuri pārstāv visas septiņas mācību jomas (pēc “Skola2030”), aptverti trīs Latvijas kultūrvēsturiskie novadi – Vidzeme, Zemgale un Kurzeme –, iekļaujot gan mazas, gan lielas novadu un pilsētu skolas, dažādus skolu tipus, kā arī izglītības pakāpes. Dati par pētījuma dalībniekiem pieejami 5. pielikumā.

Interviju transkribēšana tika veikta iespējami drīz pēc interviju veikšanas, tomēr ievērojamā darba apjoma dēļ bija vērojamas nobīdes no plāna. Šajā gadījumā tika veikti īsie interviju kopsavilkumi un veiktas piezīmes, lai sekotu dalībnieku atlases kritēriju un teorētiskā piesātinājuma principu izpildei. Kā pirmās tika transkribētas intervijas ar izteiktākajiem kontrastiem gan atlases kritēriju ziņā, gan ietverot iespējami daudzveidīgākus stāstījuma

saturiskos aspektus.

Transkripcijas tika veiktas atbilstoši iepriekš noteiktiem principiem (4. pielikums), kas tika pēc nepieciešamības papildināti vai koriģēti transkribēšanas gaitā, izmaiņas ietverot arī iepriekš veiktajās transkripcijās. Tomēr jāņem vērā, ka arī pieturzīmju lietojums un dalījums teikumos ir – vismaz daļēji – pētnieka interpretācija. Ņemot vērā pētījuma dalībnieku specifiskās intonācijas un runas manieri, teksts tika dalīts teikumos tā, lai lasītājam iespējami saprotamāk atspoguļotu runas plūdumu. Piekļuve transkripcijām iekļauta 7. pielikumā (kopapjoms – 281 lapa).

Vispirms tika veikta tematiskā analīze, kam sekoja dokumentējošā interpretācijas metode. Sākotnējā tematiskā struktūra tika bāzēta 9 intervijās (Sk1, Sk2, Sk3, Sk4, Sk5, Sk6, Sk11, Sk12, Sk13), kas vēlāk tika pilnveidota, analīzē ietverot pārējās intervijas. Pirmās 9 intervijas tika izvēlētas pēc maksimālās variācijas principa no intervijām, kas bija ierakstītas un transkribētas līdz 2022. gada augusta sākumam, un tika kodētas programmatūrā *Taguette*. Pārējās 14 intervijas tika kodētas programmā NVIVO-13, validējot un papildinot sākotnējo tematisko struktūru (izdruka no tematiskās struktūras programmā NVIVO ievietota 6. pielikumā). Dokumentējošā interpretācija tika uzsākta ar specifiskiem gadījumiem, kas ietver būtiski atšķirīgus scenārijus, pakāpeniski analīzē ietverot pārējās intervijas. Formulējošās interpretācijas posmā tika izveidoti tematiskie kopsavilkumi visām intervijām, kuros tika identificēti transformatīvas mācīšanās aspekti, kas pēc tam analizēti reflektējošās analīzes posmā, analīzes gaitā grupējot tipiskos aspektus, kas vēlāk tika precizēti, apvienoti tipos un savstarpēji kontrastēti, veidojot mācīšanās pieredžu tipoloģiju, kas raksturo pieredžu transformatīvo vērsumu.

3.3.1. Tematiskās analīzes rezultāti: skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra

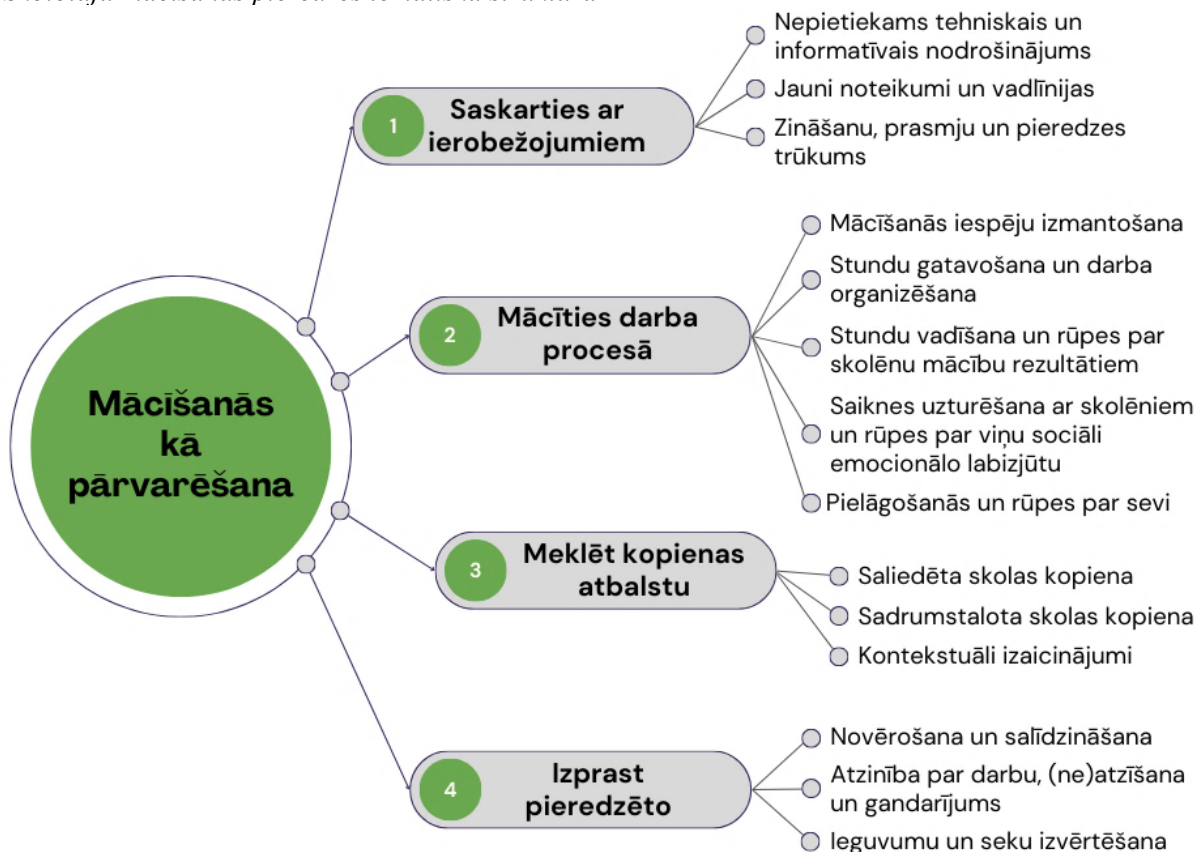
Ar tematiskās analīzes (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2019) palīdzību tika konstruēta tematiskā struktūra naratīvos ietvertajai skolotāju mācīšanās pieredzei profesionālās darbības pilnveidē Covid-19 pandēmijas situācijā, lai atbildētu uz jautājumiem: 1) Kā skolotāji skaidro Covid-19 pandēmijas un attālināto mācību pieredzes ietekmi uz savu mācīšanos un profesionālo darbību? 2) Kādu mācīšanās pieredzi Covid-19 situācijā skolotāji skaidro kā savai izaugsmei būtisku? Kas ir apgrūtinājis skolotāju profesionālās darbības pilnveidi Covid-19 situācijā? Kā skolotāju mācīšanās pieredzē atspoguļojas intersubjektivitāte un sadarbība?

Izveidotā tematiskā struktūra ietver četras centrālās tēmas un 14 apakštēmas (10. attēls), kas raksturo gan skolotāju pieredzes vienojošos tematiskos blokus, gan individuālo pieredžu

kompleksitāti un daudzveidību. Katru apakštēmu atsedz vairāki aspekti jeb kodi, kas detalizētāk aprakstīti tekstā (kopumā 84).

10. attēls

Skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra



Tematiskās struktūras centrālā vadlīnija skolotāju pieredzes stāstos ir par dažādu izaicinājumu pārvarēšanu, lai īstenotu savu profesionālo darbību jaunā, nenoteiktā un nestabilā situācijā. Mācīšanās, kas saistīta ar šo pieredzi, drīzāk izpaužas kā aktuālo darba prakses problēmu risināšana un reflektēšana par to, nevis papildinājumu vai jaunu iespēju izziņāšana formālās vai neformālās izglītības ietvaros (piemēram, skolotāju profesionālās pilnveidesursos). To ilustrē skolotājas Sk3²² teiktais:

“Un tad tur kaut kas nestrādā, vienam nav skaņa, vienam kamera, tad skolotājam vēl kaut kādas problēmas. Tā kā konstanti, pilnīgi katru dienu tu esi (.) pilnīgās pārmaiņās, visu laiku, un konstantā komunikācijā. Visu laiku.”

Kartējot skolotāju pandēmijas situācijas pieredzi kopumā, kā transformatīvo mācīšanos raksturojošs ietvars kalpo D. Jaceka 4 transformatīvās mācīšanās paradigmas (Yacek, 2017), kas aprakstītas 1.3.7. apakšnodaļā. Tematiski un saturiski skolotāju pieredzes stāstos dominē pārvarēšanas paradigma, tādējādi kļūstot par šī pētījuma tematiskās struktūras vadmotīvu.

²² Transkripcijā lietotos principus un apzīmējumus skatīt 4. pielikumā.

Mācīšanās kā pārvarēšana tiek atklāta 4 centrālajās tēmās: *saskarties ar ierobežojumiem, mācīties darba procesā, meklēt kopienas atbalstu un izprast pieredzēto.*

Saskarties ar ierobežojumiem

Par dažāda veida ierobežojumiem izteicās visi pētījuma dalībnieki, stāstot, kā pielāgojušies attālināto un hibrīdo mācību formai, ko izsaukusi ārkārtas situācija, kā arī mainīgajiem epidemioloģiskās drošības nosacījumiem. Tika identificētas trīs būtiskākās apakštēmas: nepietiekams tehniskais un informatīvais nodrošinājums; jauni noteikumi un vadlīnijas; zināšanu, prasmju un pieredzes trūkums.

Uzsākot attālināto mācību posmu, pirmkārt, skolotāji saskārās ar ***nepietiekama tehniskā un informatīvā nodrošinājuma*** izaicinājumu, kas aktualitāti saglabāja arī turpmāko pandēmijas laiku, ierobežojot iespējas nodrošināt attālinātās mācības – skolotāju iespējas nodrošināt interaktīvas tiešsaistes stundas un skolēnu iespējas šādās mācību stundās pilnvērtīgi piedalīties.

1. Trūkumi tehniskajā nodrošinājumā skolotājiem un skolēniem bija saistīti ar ierīču trūkumu vai to ierobežotajām tehniskajām iespējām, interneta pieslēguma ierobežotu pieejamību un kvalitāti, sakaru pārrāvumiem dažādu iemeslu dēļ, kā arī pieejamās programmatūras specifiku un ierobežotām iespējām piekļūt maksas vietnēm, kā soma.lv vai uzdevumi.lv, jo ne visās skolās tās bija abonētas. Skolotāja Sk2 raksturoja apstākļus pierobežas skolā, kur ierobežoti ir ne vien ģimeņu tehnoloģiskie resursi, bet arī interneta pārklājums, un tas būtiski ierobežoja iespējas īstenot tiešsaistes stundas:

“Ja ģimenē ir 4 bērni (.) un katram vajag datoru (.), tad – piedodiet – kādam nebūs. (..) Nebija uzstādījums, sākumskolai vispār nebija uzstādījums, ka jābūt ir tiešsaistes stundām – pilnīgi un galīgi nē dēļ resursiem, jo mums bija arī tādi, kas tādā meža masīvā dzīvo, tur vispār nekā <interneta> nav!”

Skolotāji savu darbu organizēja ar ierobežotajiem viņu rīcībā esošajiem resursiem, noskaidroja savu skolēnu tehniskās iespējas un meklēja risinājumus. Skolas centās identificētos trūkumus iespēju robežās kompensēt, izsniedzot skolēniem un skolotājiem skolā pieejamās ierīces, tomēr to skaits bija ierobežots. Skolotājai Sk20 bija iespēja strādāt attālināti ar skolas portatīvo datoru, kas atviegloja situāciju viņas ģimenē:

“Mums reāli bija vairāki skolotāji, kuriem iedeva portatīvos datorus uz mājām, un (.) tad tikai, pateicoties tam, es varēju kvalitatīvi noturēt stundas. Savādāk (.) nu (.) mēs 3 cilvēki uz viena datora, mēs nevarētu nekādīgi – ne meitas mācīties, (.) ne es vadīt tās stundas, ja.”

2. Tehnisko atbalstu attālinātā darba posmos skolotāji bieži saņēma no ģimenes locekļiem, kas bija tehnoloģiski zinošāki un viegli pieejami, jo atradās blakus (piemēram, Sk14,

Sk22²³). Kā atbalsts tika minēti arī kolēģi skolā, kas bija gatavi palīdzēt risināt tehniskos jautājumus, piemēram, tāda bija Sk13 pieredze, jo daļa skolotāju turpināja no skolas vadīt arī tiešsaistes stundas:

“Nu, jā, tas ir tāds, tā ir diezgan liela kolektīva daļa, kas jutās skolā drošāk nekā mājās. Jo (.) bija cilvēki, kuri bija gatavi palīdzēt jebkurā mirklī.”

Arī pašai skolotāji kļuva par tehniskā atbalsta personām saviem skolēniem un viņu vecākiem. Vairāki skolotāji atzina, ka tas licis viņiem apšaubīt stereotipu par skolēnu pārākajām digitālajām prasmēm un iegūt pārliecību, ka skolotāji var būt atbalsts skolēniem tajos tehnoloģiju jautājumos, kuros ir zinoši. Piemēram, Sk13 stāstīja par pārvarētu nedrošību darbā ar tehnoloģijām klasē, kā arī kļūšanu par atbalstu skolēniem šajā jomā:

“Un, ja līdz šim bija situācija, līdz pandēmijai bija situācija, ka skolotājs kaut ko nesaprot, tad viņš sauc (.) skolēnu: “Lūdzu, palīdzi man! (.) nu – ieslēgt šo, ieslēgt to”, (.) tagad mēs beidzot esam tie (.) mentora lomā – nu kā tad ar šiem rīkiem rīkoties.”

3. Telpas, strādājot no mājām, nācās dalīt ar citiem mājsaimniecības locekļiem, kas bieži vien arī strādāja attālināti, skolotāji stāstīja gan par sarežģījumiem, kas saistīti ar šo problēmu, gan ieguvumiem. Piemēram, skolotājas Sk8 bērni sūdzējās par troksni, kas traucē viņu mācībām, kad blakus istabā Sk8 vadīja tiešsaistes stundas:

“Tad bija tā, ka viņi man parasti teica: “Mammīt, beidz bļautīties, tu pārāk skaļi vadi stundas!””

4. Ar mācību līdzekļu un mācību (metodisko) materiālu pieejamību bija saistīti dažādi sarežģījumi, kas satrauca skolotājus, jo bija ne tikai ierastie klātienē līdzekļi jāpielāgo attālinātam darbam, bet arī bija nepieciešami mācību līdzekļi darbam pēc jaunās mācību programmas “Skola2030”. Trūka gatavu mācību līdzekļu, kā arī skolotājus neapmierināja to kvalitāte, tādēļ skolotāji tos veidoja un pilnveidoja paši, piemēram, Sk21:

“Un tas, ka, jā, ka (.) tev paša laiks, tu izdedz gatavojoties, jo tie @materiālu@ jau nav. It sevišķi tas, kas sākās ar kompetenču izglītību. Tur materiālu jau tikpat kā(.,), tu izlasi darba variantus, ka, nu, viņš vēl nav pilnveidots, ka tev pašam viss ir (.) jātaisa, jāveido.”

Skolotāju izteikumos par “Skola2030” informatīvo nodrošinājumu dominē negatīvs viedoklis, piemēram, Sk6 skatījumā reformas īstenošana krīzes apstākļos uzlika skolotājiem nesamērīgu slogu, nenodrošinot mācību līdzekļus laikā:

““Skola2030” noraka daudz ko. Nu, tur bija ļoti (.) neko labu es vispār nevaru pateikt. Nekāda atbalsta nav, kaut kādi kurseļi, kuros neviens pat no tiem organizatoriem nevar neko normālu pateikt: “Materiāli būs 2022. gada augustā!” Mhm. Tad tu tāds – nu ok, prieks zināt. Nākamajā gadā 12. klasei eksāmeni, no kā mācīt – vēl joprojām nav!”

²³ Šeit un turpmāk iekavās likti ilustratīvi gadījumi, nevis visi gadījumi, kam raksturīgs minētais aspekts.

Skolotāji saskārās arī ar citu mācību resursu trūkumu, piemēram, nepieciešamo nodrošinājumu eksperimentiem eksaktajos mācību priekšmetos vai mākslas praktiskajām nodarbībām attālināti, tādēļ viņi meklēja risinājumus, kā aizstāt klātienē praktiskās nodarbības.

Jauni noteikumi un vadlīnijas izmainīja skolu darbu 2020. gada februārī līdz ar Covid-19 pandēmijas sākumu, bet ar epidemioloģisko drošību saistītie noteikumi un vadlīnijas nereti mainījās visā pētījumā aplūkotajā laika posmā, kā arī skolotāju darbu ietekmēja ar izglītības satura reformu “Skola2030” saistītie nosacījumi, pašu skolu un pārvaldes institūciju lēmumi.

1. Ar epidemioloģisko drošības pasākumu mainību saistītā neparedzamība un situācijas nestabilitāte apgrūtināja darba plānošanu. Biežās normatīvo aktu izmaiņas radīja augsni pārpratumiem un nesakritībām noteikumu izpratnē, uz kā pamata tika organizēts mācību darbs. Sk1 raksturoja noteikumu un vadlīniju mainību no skolvadības viedokļa, kur neizbēgami nācās strādāt brīvdienās, lai sagatavotos izmaiņām:

“Un daudz ko arī sestdienās mēs plānojām un (.) tiešām, eh, vienā brīdī tā sekošana līdzī tiešām Ministru kabinetam un normatīvajiem aktiem, kas tiek izdoti piektdienas pēcpusdienā (.) ar stāšanos spēkā pirmdienā (.) – nu vienā brīdī mēs sapratām, ka mēs uz maiņām (.) veiksīm to pienākumu – sekot līdzī. Jo skaidrs, ka mums kā privātskolām tā informācija no valsts puses nonāca pēdējā.”

Kā vienu no lielākajiem neparedzamības izaicinājumiem skolotāji minēja pēkšņu pāreju uz attālinātu darbu karantīnu dēļ (pamatā trešajā saslimstības vilnī 2021./2022. mācību gadā), kad tika atklāti pozitīvi Covid-19 gadījumi skolēnu vai skolotāju vidū. Tādējādi pietrūka laika pārplānot stundā paredzēto mācību darbu vai arī, paredzot iespējamu pārrāvumu klātienē darbā, bija jāgatavo stundas diviem paralēliem scenārijiem – klātienē un attālinātam darbam. Skolotājs Sk11 stāstīja, ka dienās, kurās tika saņemta ziņa par nepieciešamību pārslēgties uz attālināto darbu, nenotika pilnvērtīgs mācību darbs:

“Bet atnāk ziņa no SPKC, ka, piemēram, vienam bērnam klasē ir pozitīvs tests, līdz ar to viņiem visiem ir jātaisa tests vai arī visiem tajā-, vēl viens brīdis bija, ka visiem ir 14 dienu karantīna. Un tad tā diena ir automātiski norakstīta, (.) jo neviens skolotājs nav sagatavojies, lai 8 no rīta vai 9 no rīta, piemēram, uzreiz pieslēgtos un sāktu strādāt.”

2. Skolotāji plaši apsprieda epidemioloģisko drošības pasākumu ietekmi uz mācību darbu, dažādus risinājumus un to efektivitāti, izmaiņas klātienē darbā nereti tika raksturotas kā demoralizējošas. Daļa skolotāju nesaskatīja jēgu noteiktajos ierobežojumos, kas viņos radīja pretestību, dažos gadījumos arī skolotāji aizgāja no darba, piemēram, sākumskolas skolotāja Sk23 neuzskatīja, ka turpināt darbu iespējams jēgpilni:

“Protams, mēs strādājām skolās, bet sākās nākamais – tie saucamie (.) ierobežojumi, distances, roku mazgāšana, maskas. Es jutos kā kaut kādā – es pat nevaru pateikt – (.) Aizspogulijā vai citā pasaulē nokļuvusi, jo mans darbs vairs nebija par mācīšanos, bet par kontroli. (..) Manī sākās ļoti liela pretestība pret šo visu.”

Skolotāji stāstīja par sarežģījumiem, organizējot mācību darbu dažādās hibrīdās formās, piemēram, kombinējot tiešsaistes un klātienē mācības, par šādu risinājumu piemērošanu lēma pamatā skolu vadības līmenī. Sk5 pamatoja lēmumu skolā nenoteikt hibrīdstundu jeb kombinēto tiešsaistes un klātienē stundu vadīšanu kā obligātu ar centieniem neveicināt skolotāju izdegšanu:

“Cita klase Zooms, tad tev ir atkal klātienē, Zooms, klātienē, jau no tā raustījās plakstiņš, bet tie, kam bija hibrīdstundas – bija vispār beigās stipri neadekvāti! Tad mums tā skola nolēma, teiksim tā, pandēmija beigsies, bet skolotājiem ir jāiztur!”

Pedagogi veica arī ar pedagoģisko darbu nesaistītus pienākumus, kā Covid-19 testu administrēšanu, gan ievācot testa paraugus, gan apkopojot rezultātus un veidojot testēšanas grafikus. Reizēm daļa šo pienākumu bija veicama ārpus nominālā darba laika.

3. Vadlīniju trūkums vai nepiemērotība apgrūtināja attālinātu mācību organizēšanu. Gan skolotāju klāstītajos novērojumos, gan salīdzinot atšķirīgās intervijās pausto, bija vērojams, ka skolas atšķirīgi veica mācību darba organizēšanu, kas izteiktāk bija pandēmijas sākumā, kad dažas skolas organizēja pamatā tiešsaistes stundas, kamēr citas tās nenodrošināja nemaz. Sk19 par sākotnējo situāciju:

“Nebija arī nekādu vadlīniju (.) ne no ministrijas, ne no domes, neviens vispār neko neteica, kā strādāt un kā tagad darīt. Un tad sanāca tā, ka katra skola faktiski izlēma kaut kādu savu modeli.”

Reizēm negatīvi tika vērtēti arī amatpersonu publiskie izteikumi, kas neatbilda lokālajai realitātei, tādēļ radīja pārpratumus un aizkaitinājumu, piemēram, Sk11 pieredzē:

“Vecāki (.) vecāki arī bija uzvilkušies, jo viņi jau arī pandēmijā dzīvo, ne jau tikai izglītībā, bet viņi varbūt ir zaudējuši darbu un tā tālāk. Un viņi saka: “Bet pa televizoru saka, ka jums viss ir!” Un tad viņi saka: “Skola var iedot jums datoru!” Un tad tie bērni aiziet uz skolu un skola pasaka: “Mums nav tas dators! Mums nav vienkārši.” Bet televizorā ir teikts, ka ir!”

4. Skolotāji kritizēja Izglītības un zinātnes ministrijas nostāju turpināt mācību satura reformas “Skola2030” ieviešanu krīzes apstākļos, Sk5 raksturoja izjūtas ar krāšņiem epitētiem, salīdzinot skolotāju ar nodzītu ēzelīti, ar kura izjūtām nerēķinās:

“Sajūta vienu brīdi bija tāda, ka izglītības vadība paskatījās un teica: “Ai, nu labi, ēzelīti, tu jau pavilki attālinātās mācības, te tev arī “Skola2030”! Mēs viņu bijām plānojuši, viņa tagad jāpalaiž!” Tas, ka ir pandēmija, kuru neviens neplānoja, – tas viss ir no sērijas, nu, pie kājas! Apmēram. Tev bija kuņģa operācija? Nekas, mums šodien bija paredzēta mannā putra! @Vienkārši dabū viņu – bez variantiem!@ (..) sajūta ir tāda, ka tevi nevis vienkārši iemet ūdenī, bet tikai tikko tu tiec pie baseina maliņas, tā tevi iegruž atkal @atpakaļ@!”

Reformai tika saskatīti ne tikai trūkumi, bet arī ieguvumi, kā noteiktas nepieciešamas izmaiņas. Sk4 atzinīgi novērtēja jaunas mācību programmā iekļautas tēmas:

“Vispār kā mākslas skolotājam man jāsaka, ka arī “Skola 2030” ar ar ar savām programmām (.) diezgan piespiež mani iebrist tādos lauciņos, kādos es iepriekš neesmu klejojusi. (..) Nu, bet, tā kā man patīk, man nav iebildumu, es arī lasu, meklēju, analizēju, vācu, tā tālāk un tā tālāk. Un tāpēc ir lietas, kas man pat loti patīk, ir tās tēmas, kas kas ir brīnišķīgas – man patīk, ka tas kino ir nācis klāt!”

5. Vairāki pētījuma dalībnieki atzina, ka ir reizēm novirzījušies no noteikumiem vai atšķirīgi tos interpretējuši. Arī ārkārtas stāvokļa laikā sākotnēji bija pieļaujamas atkāpes no mācību programmas. Pamatā šīs situācijas tika skaidrotas ar nepieciešamību piemēroties bērnu vajadzībām un risināt aktuālās problēmas, piemēram, pieņemt skolēnu darbus pēc noteiktā termiņa vai skrupulozi nekontrolēt distancēšanos sākumskolas skolēnu vidū. Sk4 skaidroja, ka centieni “apiet sistēmu” ikdienā prasa papildu piepūli, tomēr novirzīšanās no mācību programmā noteiktā nepieciešama, lai nodrošinātu skolēniem jēgpilnu mācīšanās pieredzi:

„(..) es bez šaubām meklēju, kas man der un kas man neder! Un kas der konkrētai klasei, konkrētiem bērniem un kas neder, un tad es domāju, kā apiet sistēmu! (.) Bet, ja godīgi – es teicu, ka es tikai par sevi – bet, ja godīgi, ka man vēl kolēģi arī loti līdzīgi (.) Viņi arī – meklē, kā apiet sistēmu! Tas arī ir milzīgs enerģijas patēriņš! Jo misijas apziņa, ka tam bērnam ir jāiemāca.”

6. Savus noteikumus un vadlīnijas veidoja arī skolu vadītāji, skolotāju intervijās atklājās, cik atšķirīgi skolās organizēts darbs. Krasāk tas izpaudās 2020. gada pavasarī lēmumā par tiešsaistes stundu organizēšanu, kur bija vērojama atšķirīga situācija, piemēram, skolotājas Sk8 skolā nebija prasības veidot tiešsaistes stundas, tā sākotnēji bija dažu skolotāju iniciatīva:

“Un tad mums atļāva tajā pirmajā sākumposmā (.) sūtīt tikai darbiņus bērniem, (.) un ka nevajadzēja vēl vadīt stundas, jo viņa teica – mums vēl nav tā pieredze, (.) nu tā kā – skolotājam vēl tas nav tā kā mācīts. Daži skolotāji tā kā taustījās, mēģināja taisīt tās stundas, un (.) un es arī pamēģināju.”

Savukārt Sk20 skolā jau sākotnēji tika pieņemti lēmumi par tiešsaistes stundām, kur skolas vadības komanda izveidoja vadlīnijas, kā strādāt attālināti:

“Mūsu skola diezgan labi uz to noreagēja, neko nepārspilējot, jo mēs tā pasēdējām un izdomājām, ka vajag izdot tādu vadlīniju dokumentu – kādā veidā mēs strādāsim attālinātā režīmā. (..) Loti veiksmīgi, mazliet samulsuši, bet vienojāmies par to, ka strādājam Microsoft Team-ā, ka mēs dodam uzdevumus skolēniem E-klasē, visu ierakstām E-klasē, kas viņiem ir jāizpilda, (.) vienojāmies, ka katrs skolotājs var izmantot vēl kādu vidi.”

Skolotāji saskārās ar **zināšanu, prasmju un pieredzes trūkumu** attālinātam darbam. Šī apakštēma tika pievienota, pilnveidojot sākotnējo tematisko struktūru, lai iekļautu naratīvus par

ierobežotajām zināšanām, prasmēm un iztrūkstošo pieredzi attālinātam un hibrīdam mācību darbam. Vienlaikus ar apziņu par ierobežotu nodrošinājumu attālinātajam darbam un jauniem noteikumiem, kas to vada, skolotāji arī apzinājās, ka trūkst priekšstatu, kā strādāt šajos apstākļos. Vienlaikus trūka arī prasmju veidot mācību līdzekļus, kā to prasīja mācību satura reformas “Skola2030” gaita.

1. Pirmās reakcijas uz straujajām izmaiņām saistījās ar šoku (piemēram, intervijā ar Sk5, Sk7, Sk11, Sk14, Sk19), neziņu (Sk8), apjukumu (Sk3, Sk6), bailēm (Sk13), satraukumu (Sk4, Sk12), izplatīts bija iespaids, ka attālinātās mācības būs īslaicīgas (Sk8, Sk11, Sk20), pirmais mēnesis pagāja “kā miglā” (Sk21). Skolotājiem nācās strauji adaptēties jaunajai situācijai, kas bija liels izaicinājums, sākumu kā haotisku raksturoja Sk7:

“Pirmajā gadā vēl mēs ņēmāmies un īstenībā tā, tas pirmais (.) pavasaris, protams, tāda taustīšanās tumsā – protams, (.) ļoti haotiski, tur katrs deva, cik viņš varēja un katrs kaut kādas (.) mistiku. Un es skatījos, ko dod citi kolēģi, (.) es domāju: “Ak, šausmas!””

2. Daļa skolotāju atzina, ka nepietiekamas digitālās prasmes bija šķērslis un darba procesā tika apgūts daudz jauna. Skolotāja Sk9 veiksmīgi adaptējās, tomēr novēroja, ka pieredzējušākai kolēģei darbs ar datoru sagādāja lielas grūtības:

“Bet bija ļoti grūti gados vecākiem cilvēkiem (.) pāri par piecdesmit. Arī mums ir viena skolotāja, kurai ir ļoti grūti, viņa arī lēni raksta datorā.”

Skolotājiem nācās pārvarēt nedrošību tehnoloģiju lietošanā, piemēram, skolotājai Sk22 bija pretestība pret sporta stundu vadīšanu kameras priekšā:

“Tas man bija tāds ļoti izteikts, es tam nevarēju pāri tikt – kaut kādu tur video @ierakstīt@ un tā.”

3. Trūka zināšanu gan par tehnisku attālināta darba organizēšanu, gan skolēnu līdzdalības veicināšanu stundā. Nepieciešamās zināšanas skolotāji konstruēja atšķirīgā tempā, ņemot vērā iespējas. Kamēr vieni vēl nebija sākuši vadīt tiešsaistes stundas, tikmēr citi jau saskārās ar nākamajām grūtībām, kas saistījās ar skolēnu aktivitāti tiešsaistes stundās, piemēram, Sk9 saprata, ka ir jāmeklē interaktīvi rīki:

“Labi, prezentācija, štrunts ar viņu – to visu var sagatavot. Bet (.) kā dabūt skolēnu strādāt stundā? Jo viņš var vienkārši ieslēgt, viņš var klausīties, viņš var gulēt tālāk un (.) neko nedarīt. Un tad bija jāmeklē tie resursi (..)”

Lai paplašinātu zināšanu robežas un saprastu, kā organizēt darbu, nācās meklēt jaunus informācijas resursus, piemēram, Sk12 pieredzē:

“Nu, grūtākie brīži, kad tu esi izsmēlis varbūt kaut kādus tos savus zināš-, tad, kad tev ir jāmeklē ārpus kaut kādas tās savas ierastās informācijas.”

4. Arī skolēnu digitālās prasmes mēdza būt nepietiekamas attālinātajam darbam, īpaši sākumskolas klasēs, bet ne visiem kāds bija blakus, lai palīdzētu. Sk8 raksturoja situāciju 1. klasē, kur skolēni saskārās ar tehniskām problēmām un paši netika galā:

“(..) E-klases video šausmīgi sāka (..) problēmas taisīt. Te viņiem skaņas nebija, te viņiem nebija – tie bērniņi pēkšņi tika mesti laukā. Notiek stunda, un pēkšņi tas bērniņš tiek izmests laukā no tās stundas, un pirmīšiem tas ir – nu šausmīgi pārdzīvoja (..). Un vecāki arī tajā brīdī daudziem nebija mājās, jo bērni bija daudzi vieni.”

5. Attālināts darbs un klātienē mācības ar epidemioloģiskajiem ierobežojumiem bija izaicinājums skolēnu spējām ievērot noteikumus un disciplinēties mācību darbam, piemēram, laikā pieslēgties stundai un tajā piedalīties vai ievērot noteikto distanci. Sk15 stāstīja, ka pusaudžiem diskusijas par masku lietošanu bija iegants kavēt stundas norisi:

“Mums bija šīs te maskas jāvalkā (..) – vidusskolnieki daudz šo man pār- (..) gribēja diskutēt ar mani, lai tēma nebūtu jāiet uz priekšu, par to, ka: “Nu kā, es esmu vakcinējies, man teica, ka man nebūs jāliek tā maska, bet pēc tam man tā maska ir jāliek tik un tā, ja.””

Mācīties darba procesā (2. tēma 10. attēlā)

Skolotāji, atainojot savu mācīšanos, vairumā gadījumu runāja par pašvirzītu mācīšanos darba procesā, risinot problēmas, kas saistītas ar attālinātu un tiešsaistes vai klātienē mācību nodrošināšanu, dinamisku pielāgošanos izaicinājumiem, rūpēm par skolēniem. Tematiskā analīze ļāva nošķirt piecas apakštēmas: mācīšanās iespēju izmantošana; stundu gatavošana un darba organizēšana; stundu vadīšana un rūpes par skolēnu mācību rezultātiem; saiknes uzturēšana ar skolēniem un rūpes par viņu sociālemocionālo labizjūtu; pielāgošanās un rūpes par sevi.

Skolotāju *mācīšanās iespēju izmantošana* noritēja dažādos veidos, pārsvarā ļaujoties uz pašvirzītu mācīšanos darba procesā, tomēr tika izmantoti arī profesionālās pilnveides kursi un dažādas atbalsta iespējas.

1. Pašvirzīta mācīšanās un pašmācības resursi skolotājiem ļāva virzīt profesionālo attīstību atbilstoši viņu aktuālajām vajadzībām, spējām un tempam, mācoties to, kas attiecīgajā brīdī bija aktuāls un vajadzīgs. Sk4 stāstīja par savu pieeju, kur nozīmīgākais bija pašas izpētītais un apgūtais:

“Ir bijuši gan kursi, gan, protams, ka ir kolēģu savstarpējā domu un ideju apmaiņa, bet galvenokārt es roku pati. Es meklēju, es lasu, es teicu, nu kā – tā pati “Skola2030” ar tēmām, kas ir jāapgūst, kādus man tur kursus gaidīt? Man ko vajag, tad es lasu, meklēju, atrodu un lieku to kopā.”

Reizēm skolotāju stāstījumos atklājās, ka viņi darījuši vairāk nekā skolas vadība sagaidīja, piemēram, Sk19 patstāvīgi meklēja iespējas nodrošināt tiešsaistes jau pandēmijas pirmajos mēnešos, kaut arī skolā nebija šādas prasības un vadlīniju:

“Un man jau uzreiz kaut kā likās, ka nav OK ierakstīt E-klasē vienkārši uzdevumus un, un gaidīt, kad tie bērni sūtīs. Kaut kā galīgi likās, ka man (.), es jutos tā, ka es neizdarītu savu darbu, savu pienākumu neizpildītu. Un es uzreiz faktiski sāku meklēt iespējas, kā var tiešsaistē saslēgties. Un es faktiski arī uzreiz, kaut kad aprīļa sākumā jau atradu, ka ir tāds Zooms, pati pašmācības ceļā apguvu, kā to visu, kā tur darīt un kā saslēgt tos bērnus.”

2. Vairāki skolotāji īpaši atzinīgi novērtēja pieredzes apmaiņas seminārus (Sk15, Sk17) un supervīzijas sesijas (Sk1, Sk17), kā arī koleģiālās stundu vērošanas (Sk18), kur guva gan emocionālu atbalstu, gan idejas darbam. Piemēram, skolotājas Sk17 stāstījumā supervīzija un spēcinošas aktivitātes tika interpretētas kā skolas vadības rūpes par skolotājiem:

“Noteikti arī skola rūpējās, lai mums nodrošinātu (.) pilnveidi, kaut kādus seminārus vai kursus, bet pat ne tādus ar mācību, bet nu tā, lai ir tāds (.) relaksējošs, tāds mazliet, nu tāds spēcinošs, stiprinošs, kaut kāds tāds aķītis. (..) Jā, mums bija arī supervīzijas (.) nodrošināja, lai tomēr mēs neizdegtu.”

3. Profesionālās pilnveides kursu jēgpilnums vairumā gadījumu tika vērtēts skeptiski, lai gan skolotāji atzinīgi novērtēja plašo kursu pieejamību, tiem noritot tiešsaistē. Sk16 teiktais raksturo dominējošo attieksmi pret pieejamo kursu lietderību:

“Godīgi sakot, tādi kursi, kurus es esmu Latvijā skatījusies, mani ir iedvesmojuši tikai pāris (.) cilvēki, tāpēc es baigi neraujos, jo ((nopūšas)) paņemt pliku sertifikātu par to, ka es atsēžu – es labāk ieguldu to laiku kaut kur citur, jo (.) baigi ir jāfiltrē, kas šobrīd tiek piedāvāts.”

Pozitīvāk tika vērtēti skolas organizēti pilnveides kursi, kas bija veidoti, ņemot vērā aktuālās vajadzības un pēctecību, piemēram, Sk14 stāstījumā:

“Pagājušā gada sākumā jau bija tie skolas kursi, kur tātad tīri apmācīja, kā ar to MS Teams platformu, un viņi tika organizēti arī diezgan regulāri visa mācību gada garumā, ik pa laikam tātad iekļaujot nākošās tās zināšanas, kas mums varētu noderēt darbā ar audzēkņiem. Un tas, jā, (.) ļāva pārķāpt tai barjerai pāri, lai, teiksim, (.) izmantotu šīs te tehnoloģijas (..)”

4. Pētījuma dalībnieki stāstīja, kā apmainījušies ar idejām ar kolēģiem, guvuši idejas un mācību resursus no sociālajiem tīkliem un sava sociālā loka. Sk9 stāstīja par sadarbību ar kolēģiem:

“Protams, gāju pie kolēģēm (.) jautāt, (.) smelties idejas, ko lai dara, (.) kā lai dara. Mēģināju vienu, otru, trešo.”

Sk22: *“Un man vēl mājā vēl viens sporta skolotājs stāvu zemāk dzīvo. Un, kad mums @izbeidzās@ idejas, tad viņš saka: “Ko tu dari?””*

5. Skolotāji bija arī mācījušies no saviem skolēniem gan tehnoloģiju lietojumu, gan guvuši idejas stundām, kā arī devuši iespējas skolēniem uzņemties vairāk iniciatīvas stundās. Sk7 tajā saskatīja veiksmīgu mācīšanos kopā ar skolēniem:

“Un tas ir īstenībā arī baigi feini – tam bērnam vienmēr rādīt, ka tu arī kaut ko nemāki. Un tas ļoti motivē patiesībā tos bērnus, kuriem iet grūti ar mācībām.”

6. Citas izmantotās mācīšanās iespējas ietvēra arī studijas augstskolā un citas mācības, aizraušanās, kā arī psihologa vai psihoterapeita konsultācijas. Piemēram, jaunā skolotāja Sk9 studijās guva gan praktisku, gan emocionālu atbalstu:

“Viens no atbalstiem, protams, tie ir <augstskolas> lektori, kuri palīdzēja, kā lai pasaka, nepamest šo darbu @(.)@ un mācības, jo izaicinājumu bija daudz.”

Nozīmīgai daļai skolotāju mācīšanās noritēja, **gatavojoties stundām un organizējot mācību darbu**, kas pētītajā laika periodā prasīja daudz vairāk laika un pūļu nekā iepriekš, skolotāji mācījās darot un risināja radušās problēmas.

1. Tiešsaistes stundu plānošanu un gatavošanu skolotāji raksturoja kā laikietilpīgu un sarežģītu, bija jānācās paredzēt gan uzdevumu laika patēriņu tiešsaistē, gan jāņem vērā skolēniem mājās pieejamie instrumenti un tehnoloģijas, gan jāsaprot, kā stundas padarīt skolēniem saistošas un uzdevumus – saprotamus un izpildāmus mājās. Piemēram, dizaina un tehnoloģiju jomas skolotāja Sk18 raksturoja laika patēriņu saistošu tiešsaistes stundu gatavošanai pēc jaunās programmas kā daudzkārt lielāku nekā formāli tiek apmaksāts:

“Tas ir mega, mega darbs, lai tu varētu tās skaistās 40 minūtes novadīt tādu labu, saturīgu stundu. (2) Un, nu, tās nav 40 minūtes sagatavošanās, tās ir citreiz trīs un pat piecas stundas, lai tu varētu novadīt labu, kārtīgu stundu, lai jauniešiem patiktu.”

Darba organizēšana un skolēnu darbu labošana vairāk laika prasīja arī tiem skolotājiem, kuri sūtīja un laboja patstāvīgā darba uzdevumus, sākotnēji nevadot tiešsaistes stundas.

Piemēram, Sk17 veltīja laiku atgriezeniskās saites nodrošināšanai katram skolēnam:

“Un (.) nu, tas sākums bija diezgan grūts, jo darbus sūtīja bērni – fotogrāfēja savas kladītes. Nu, un, ja klasē ir 30, vienā klasē 30 bērnu, tad atsūta pus kladi vai vienu kladi. Katram jānodrošina atgriezeniskā saite. Nu, nenormēts darba laiks. (.) Būtībā es kādos septiņos, nu, astoņos piesēdos pie datora, (.) un tad vakarā deviņos man vīrs teica: “Nu, darba diena ir beigusies vispār.””

Iezīmējās arī atšķirības stundu gatavošanas sarežģītībā atšķirīgu mācību priekšmetu skolotājiem, gan arī skolotājiem, kas strādā ar daudzveidīgākām skolēnu grupām.

Piemēram, Sk16 skaidroja situāciju, kur sākumskolas skolotājiem tipiski ir liels unikālo gatavojamo stundu skaits:

“Un šīs stundas sagatavot (.) ir, nu, milzīgs apjoms, rēķini, vai tu gatavojies, piemēram, matemātika tikai tur 2., 3., 4. klasēm, un tad tev ir vairākas paralēlklases, un tu gatavojies principā trijām stundām. Bet šeit tev sanāk gatavoties katru dienu uz piecām stundām, sešām. Un, ja tu gribi kvalitatīvi to izdarīt, tas nav iespējams (.)”

2. Skolotāji pielika pūles, lai veidotu skolēniem saistošas un pielāgotas stundas, testēja dažādus metodiskus risinājumus un izmēģināja idejas, ko skolas ikdienā nebija bijis

iespējas īstenot. Sporta skolotājs Sk12 mācījās mēģinājumu ceļā un atrada piemērotāko pieeju:

“Nu, arī tā gatavošanās, daudz vairāk materiālu meklēšana, ko var izmantot tā kā digitāli. Taisīt visādus Kahoot!us par sportu un kaut ko tamlīdzīgu ielikt klāt, jo tas stundu skaits vienkārši – tur jābūt baigam atlētam, lai fiziski, teiksim, visu to novingrotu. Es sākumā arī mēģināju pats vingrot līdzī, tad es sapratu, ka es nevaru to izdarīt. Tad es vienkārši parādīju, tas ir arī pareizāk no pedagoģiskā viedokļa, ka es skatos, kā viņi kļūdās, nevis es baigi vingroju, un neviens cits nevingro ((iesmejas)).”

Mākslas skolotāja Sk4 rada iespēju veidot pielāgotas stundas katrai klasei, lai veidotu kontaktu un balstītos skolēnu interesēs un aktualitātēs, veidojot stundas:

“Katra klase būtībā ir dzīvs organisms, katra klase ir pielīdzināma indivīdam, personībai, viņa arī ir ar savām rakstura iezīmēm, klase no klases atšķiras (.) un... līdz ar to es veidoju pilnīgi savas prezentācijas, savus uzdevumus, savas tēmas, es iemetu aci “Skola2030”, bet es nevarēju paņemt to, kas tur bija, (.) es domāju savus uzdevumus, (.) lai nonāktu pie mērķa, lai bērniem būtu interesanti (..).”

Izmēģinātie pandēmijas laika risinājumi nereti integrējās arī turpmākajā darbā, piemēram, Sk1 izmēģināja dažāda tipa stundu grafikus, kā arī mācību stundas āra vidē:

“Noteikti paliks stundas ārā, ā (2) iespēja būt vēl elastīgiem ar stundu grafiku – jo mēs te visādi izmēģinājāmies – gan gan gan blokstundas, gan tematiskās dienas, gan sapratām, kas ir tas, kas bērniem noteiktā vecumposmā labāk strādā (.) un, protams, arī – jā – tehnoloģijas, kas ienāk iekšā (.) mācību stundās.”

3. Izaicinoši bija gatavot stundas atbilstoši mācību satura reformai “Skola2030”, ņemot vērā ierobežoto gatavo mācību līdzekļu apjomu. Skolotāji meklēja materiālus, pilnveidoja tos un veidoja no jauna, kā arī saskārās ar grūtībām paredzēt noteiktu tematu apguvei atvēlamo stundu skaitu. Skolotāja Sk19 ar pieaugušo darba apjomu pamatoja skolā pieņemtu lēmumu pāriet uz mācību jomu sadali starp pedagogiem jau sākumskolā:

“(..) tas bija nereāli (.) – rakstīt visus tos snieguma līmeņu aprakstus (.) katrā priekšmetā visiem darbiem – formatīvajiem, summatīvajiem. Un tik raksti! Un, lai izveidotu vienu summatīvo darbiņu – labu – man, piemēram, aizgāja vismaz kādas 4 stundas ar snieguma līmeņu aprakstu. Bet, ja man ir tik daudz priekšmetu un man katrā vajag uztaisīt darbiņu (.) – nav, no kurienes arī paņemt, jo (.) nu tur tas bija 1. gads.”

4. Skolotāji stāstīja par būtiski pieaugušiem audzinātāja darba pienākumiem un ārpusstundu darbu pandēmijas periodā, kas saistīts ar skolēnu apmeklējumu, sekmju analīzi, sadarbību ar vecākiem, sociāli emocionālu problēmu risināšanu, Covid-19 testēšanu un epidemioloģiskajiem drošības noteikumiem. Sk3 raksturoja audzinātāja koordinējošo lomu attālināto mācību laikā:

“(..) audzinātājiem, man liekas, bija milzīga slodze (.) papildus esošai slodzei, jo (.) tu visu laiku esi kā tāds, tas tilts un starp visu, kas notiek skolā – un kā audzinātājs tieši. (..) uzbursim ainiņu, ka viens pēc otra kā pupas sāk birt un slimot. Bet kāds saslimst bez simptomiem, viņš var pieslēgties tajā dienā – ok! Šis bērns ir galīgi švaks, viņš nevarēs pieslēgties, man ir

jāinformē visi kolēģi (..). Pilnīgi katru dienu tev ir jāpieslēdzas kā ar baltu lapu un jāsaprot, kurš tev ir tur, kurš tā, pēc cik dienām atgriezīsies.”

Ja skolēni nepamatoti nepieslēdzās stundām, audzinātājs iesaistīja vecākus un pieejamo atbalsta personālu. Klases audzinātājam Sk10 lauku skolā nācās apmeklēt skolēnus mājās, lai motivētu turpināt mācības:

“Pēc tā rudens brīvlaika sākās (.) mums tā pandēmija, viss atkal apstājās. (..) Un tad jau bija tas – jau viņi vienkārši bija sestie, viņiem bija tīneidžeru vecums, uun tad viņi man vienkārši necēla klausuli. Ja pavasarī viņi man zvanīja, un mēs tur ņēmāmies, tur viss baigi notika. (.) Tad viņi man vienkārši necēla klausuli. Viņi vienkārši (.) vecāki @man jau vairs@ necēla klausuli. Un, tā @kā@ es dzīvoju mazā pilsētā un es zinu @visus@, kur visi @dzīvo@, tad (.) es vienkārši devos (.) pie viņiem, (.) klauvēju pie durvīm un teicu: “Es esmu šeit! Pārsteigums!””

5. Dažādu problēmu nemitīga risināšana darba procesā bija skolotāju ikdiena. Pandēmijas situācijā izaicinājumu klāsts aizvien paplašinājās, skolotājiem nācās piemēroties un meklēt risinājumus arī, piemēram, nepietiekamam skolas nodrošinājumam, palielinoties stundu apjomam, kas saistīts ar ēst gatavošanu jaunajā mācību saturā (Sk21 pieredzē). Matemātikas skolotāja Sk16 stāstīja par pūliņiem efektīvāk pārorganizēt darbu, strādājot ar klasi 2 paralēlās plūsmās epidemioloģisko ierobežojumu dēļ:

“Jo tā kā (.) es biju izdomājusi tā, ka es mācu tā kā mājās, bērniem izstrādāju video, tā kā viņi to nedēļu, kad ir mājās, visi mācās vienu lietu, (.) es rīkoju vēl konsultācijas pēc stundām Zoomā, un otru daļu klasē mēs darām citus uzdevumus. Un tad viņi mainās, un tad viss ok. Nu tā kā tas bija tas mans ideālais plāns. Bet tas īsti nestrādāja, jo bija vēl bērni, kuri vēl strādāja tikai no mājām un tad (.) ko man piedāvāt viņiem (.) vēl (.)?”

6. Sava darba sistēmas izveidošana būtiski atviegloja un virzīja skolotāju darbu pandēmijas situācijā, īpaši attālinātu mācību periodos, kad bija nepieciešams no jauna veidot darba rutīnu jeb ritmu. Sistēmas jēdziens skolotāju naratīvos parādījās gan attiecībā uz mācību procesa organizāciju, gan skaidrību, kur meklēt dažādus resursus un palīdzību, kā sadarboties ar vecākiem un pedagogiem un kopējā situācijas paredzamībā.

Sk5 raksturoja brīdi, kad izveidojās stabila darba rutīna, kā pozitīvu pagrieziena punktu:

"(..) un tad bija tā, ka vienā brīdī bija tā sajūta, ka (.) mmm (3) ka mēs nonākam kaut kādā ziņā, nu – ka sākumā bija vienu brīdi tā vecāku iesaiste bija ļoti svarīga – un tad vienā brīdī tev ir sajūta, ka jūs esat atgriezušies tajā normālajā situācijā – ka tu esi skolotājs, viņi ir tavi skolēni, jā – jūs esat attālināti – , bet jūs esat tā pamata vienība, kura darbojas savā starpā, un jums vairs nav, teiksim tā, vecāku iesaiste vairs nav tik ļoti vajadzīga tik liela. Nu, principā, viņiem vienkārši ir jāpamodina no rīta un jāgādā, lai dators būtu pie rokas @un viss@. (..) Tīri sistēmiski, kad sistēma sakārtojās, tev pašam ir vieglāk strādāt, bērniem ir vieglāk strādāt, tu uzreiz vari pamanīt, kur ir kādas problēmas vai kļūdas, jo tajā brīdī, kad katrs iet uz savu pusi un mēģina to lietu kaut kā glābt uz savu roku, nu tad vienkārši tur ir haoss un visi ir apjukusi un un visiem ir grūti.”

Jauna darba sistēma sniedza drošības izjūtu un atviegloja darbu skolotājam Sk3 pieredzē:

“Es jau teicu, ka tas prasīja 2 mēnešus, līdz mēs nonācām pie sistēmas – man tas laikam bija tas punkts, kas baigi (.) atviegloja attieksmi pret visu to procesu, ka mums ir sistēma. (..) Ām, un tā skaidrā plāna sajūta baigo drošības sajūtu radīja.”

Stundu vadīšana un rūpes par skolēnu mācību rezultātiem ietvēra ne vien mācību stundu saturisku īstenošanu, bet arī izaicinājumu uzturēt skolēnu mācību disciplīnu attālināti, dot un saņemt atgriezenisko saiti, novērtēt mācību rezultātus, saskarties ar skolēnu krāpšanos un dažkārt vieglprātīgu attieksmi pret attālinātajām mācībām, pārmērīgu vai nepietiekamu vecāku iesaisti.

1. Bija vērojama vienprātība par atgriezeniskās saites izšķirošo nozīmi attālināto mācību periodos, kur samazinājās iespējas gūt priekšstatu par skolēnu progresu un atbildēt viņu vajadzībām. Nereti skolotāji kā izaicinošas raksturoja situācijas, kad skolēni neieslēdza kameras un viņu līdzdalība stundā tādējādi kļuva neredzama. Sk18 raksturoja izjūtas:

“Un tās stundas ir (.) brīžiem ir tāda sajūta, kā es beidz- stāstīju viņiem, lielākajām klasēm – skolotājs pats sev pastāsta, pats sev atbild, uzdod jautājumus, pats sev atbild, pats sevi paslavē un tādā veidā strādā uz priekšu.”

Skolotāji meklēja jaunus veidus, kā pārliecināties par skolēnu klātbūtni un gūt/sniegt atgriezenisko saiti, piemēram, Sk13 izmantoja virtuālo rokas pacelšanu un citus interaktīvākus rīkus:

“Ā, bet, kā viņi tur aiz tā tumšā ekrāna un ko darīja, tā jau ir cita lieta. Bet tad, kad viņu pasauc, paprasi atbildi – man atbildēja. Svarīgi bija (.) organizēt šo stundu, kā es organizēju sarunu ar skolēniem. (..) man ļoti patika Calsskick (.) platforma, kur bija ļoti labi (.) – varēja izsekot, ko skolēni dara (.) dzīvajā, jo (.) es redzu visus darbus, es redzu, kā viņi raksta, es reaģēju, es redzu pat, kā kā katrs, kā kāds ieiet pie cita, pat šo var izsekot. Tad viņi redz tūlītējo manu atgriezenisko, jo es varu ieiet pie jebkura skolēna, ierakstīt, pasvītrot (..)”

2. Komunikācijai ar skolēniem skolotāji izmantoja vairākus saziņas kanālus, tipiskākie bija skolvadības sistēma “E-klase” un *WhatsApp* aplikācija, kurā skolotāji ne tikai sazinājās ar bērniem un vecākiem, bet arī sūtīja un saņēma darbus, sekoja līdzi skolēnu stundas veikumam ar viņu pierakstu foto, iesūtīja labojumus un vērtējumus, piemēram, ierunāja atgriezenisko saiti kā balss ziņu. Pieaugot pieredzei un reaģējot uz identificētajām vajadzībām, saziņas kanālu un platformu klāsts paplašinājās, piemēram, skolotājas Sk19 un Sk9 izveidoja savus *YouTube* kanālus, bet paralēli digitālajai komunikācijai Sk9 sākumskolas skolēniem organizēja ar roku rakstītu darbu iesniegšanu:

“Mums bija pastkastīte pielikta pie skolas (.), un mēs tur braucām un likām. Es liku tos darbiņus (.) sadrukātos, tad mēs vienojāmies, līdz kuram datumam man viņu izpilda, un tad bērni veda atpakaļ. Nu, tā interesanti baigi. Viņiem arī ļoti patika īstenībā, mums bija tāda slepenā misija, kur bija tā pastkastīte paslēpta un kā mēs tos darbiņus tur mainījām (..)”

Skolēnu darbu vērtēšana un atgriezeniskās saites sniegšana digitālajos kanālos bieži vien bija laikietilpīga un ne vienmēr parocīga. Sk8 pandēmijas sākumā vērtēja iesūtītos pārfotografētos sākumskolas skolēnu darbus:

“Un tad tie bērni fotografēja, sūtīja E-klasē mums, pastā tās vēstules, bet reāli pa dienu kaut kādas 100-120 vēstules. Nu, tas bija tas grūtākais – tas, ka tev ir tomēr – pēc tā, ka tu stundas esi novadījis, tev ir visas tās vēstules tomēr jāatver, nu, es biju diezgan (.) nu, tāda, ka es rakstīju: “Paldies par tavu darbiņu!” un čekoju cauri un atķeksēju žurnāliņā, ko viņš ir izdarījis, kas ir atsūtīts, kas nav (..)”

3. Aktuāls temats bija dinamiska reaģēšana uz aktualitātēm klasē un elastība mācību disciplīnas sekmēšanā, jo klātienē komunikācijai pašsaprotami aspekti attālināti bija apgrūtināti, piemēram, pieiešana pie skolēna, kura ķermeņa valoda liecina par grūtībām, vai aizvešana pie kolēģa, lai risinātu jautājumus, kas saistīti ar mācību parādiem. Digitālie saziņas kanāli tomēr nespēja kompensēt klātienē komunikācijas interaktivitāti skolotājas Sk23 stāstītajā:

“Jā, jo, protams, tas nav tā, ka tu aci pret aci esi ar bērniem, ka tu vari (.) uzdot precīzi jautājumus uz to brīdi, kas viņiem ir aktuāli (.) vai arī mācību tēmai saistoši, (.) un līdz ar to, nu, bija ļoti, ļoti sarežģīti.”

Dažos aspektos nodrošināt disciplīnu stundā attālināti bija vienkāršāk, piemēram, stundas ierakstā iespējams atkārtoti noklausīties skolotāja stāstīto vai, kā stāstīja Sk15, ir iespējams klusumā nodot svarīgu informāciju klasei, izslēdzot mikrofonu un nekonkurējot ar kņadu klasē:

“Pieņemsim, (.) ja man bija jāpasaka kāda svarīgā lieta, tad es vienkārši visiem nospiežu mute, ja, “nomutēju” visus un es saku, un es saprotu, ka viņi mani dzird, jo tā ir vienīgā skaņa, kas nāk no datora. Tad klasē, lai, pieņemsim, ir klases, kas @(.).@ ir ļoti aktīvas un skaļas, lai visus noklusinātu tādā līmenī, lai es būtu pārliecināta, ka visi mani dzird, bieži vien aizņem pat (.) līdz pat 10 minūtēm (.) no stundas, ja.”

4. Grūtības skolotājiem sagādāja skolēnu krāpšanās un vieglprātīga vai negatīva attieksme pret mācībām, piemēram, simulējot savu dalību stundā, ignorējot mācību uzdevumus, iesniedzot svešu darbu vai pārbaudījumos izmantojot neatļautus līdzekļus un palīdzību, Sk3 stāstīja par izjūtām, sastopoties ar krāpšanos:

“Un tā sajūta bija reizēm, ka tev ir detektīvs jātēlo. (..)Un un tad muļķīga tāda sajūta – tu esi gatavojies un domājis foršus uzdevumus, un tad tev tāda, tāda (.) nu, jā, - tāda nepatīkamā tā darba specīfika, ka tu z-, ja tu jūti, ka tas nav bērns, tas, kas to ir darījis. Bet ko tu tur iesi tagad pierādīt?”

Lai mazinātu krāpšanās iespējamību, skolotāji lika lietā izdomu, Sk20 izveidoja individualizētus uzdevumus:

“Un šajā te vidē man tie uzdevumi tika veidoti tādi, ka viņi norakstīt nevar, tur katram ir jāveido savas (.) atbildes, reāli tā kā jādomā, kā uz tiem jautājumiem atbildēt. Un līdz ar to es varēju pārliecināties, ka es no katra, pilnīgi no katra saņemu šo te atbildi, atgriezenisko saiti, varēju

redzēt, cik labi skolēns ir uzdevumu izpratis un (.) varēju iedot (.) formatīvo vērtējumu. (.) Nu, un tad šī bija otra lieta, kas prasīja no manis daudz vairāk laika, jo tagad es tiešām katram skolēnam (.) gāju cauri katram darbiņam (.) un taisīju to formatīvo vērtēšanu, un devu šo te atgriezenisko saiti, reizēm pat mēs vēl diezgan ilgi čatiņā sarakstījāmies, ja, kas tad tur ir un kas tur ir vajadzīgs.”

5. Vecāku iesaiste mācībās sagādāja grūtības gan gadījumos, kuros tā bija nepietiekama (tostarp palīdzība pieslēgties stundai, disciplinēt darbam), gan arī pārlietu intensīva, piemēram, sākumskolas posmā vecāki mēdza darīt uzdoto skolēnu vietā vai nedeva iespēju kļūdīties. Jaunākajās sākumskolas klasēs attālināti vecāku atbalsts bija izšķirošs, jo bērniem pietrūka prasmju, lai patstāvīgi strādātu, kā novēroja Sk19:

“(.) patiešām bez vecāku iesaistes nekas nenotika. Tiem bērniem, kuriem pašiem patstāvīgi vajadzēja pieslēgties, pirmkārt, daļa nevarēja pieslēgties, viņi nemācēja, jo viņi ir mazi vēl. //Mhm// Tāpat, cik es vēl redzēju arī ekrānā, sēdēja vecāki blakus un palīdzēja tam mazajam atrast to burtnīcu tur (.) vai vai zīmulīti un parādīt kamerā normāli to darbiņu, ko viņš ir izdarījis (.)”

Reizēm stundās mēdza iesaistīties vecāki vai citi ģimenes locekļi, skolotāja Sk4 to vērtēja pozitīvi un izmantoja, lai bagātinātu stundas:

“(.) aiz ekrāna ir ne tikai bērns, bet arī vecāks, kurš arī seko līdz un analizē, to mēs, to varēja just viscaur, skolā tas nav, tas ir process (.) skolotājs-skolēns, bet šoreiz bija skolotājs, skolēns un vēl vecāks aiz muguras. (.) Un un bija brīži, kad vecāki iesaistījās. Man man īstenībā tie nebija tie sliktākie (.), man viņi patika. (.) Kad viņi sāka diskutēt līdz un //Mhm// un, kad viņiem arī bija interesanti, jo izrādās, ka arī viņi ir kaut ko jaunu uzzinājuši.”

6. Cieša saziņa ar kolēģiem noritēja gan starp mācību priekšmetu skolotājiem un klašu audzinātājiem, gan atbalsta personālu, piemēram, attālināto mācību posmā klases audzinātāja Sk10 pēc saziņas ar kolēģi modināja regulāros kavētājus:

“(.) rīta cēliens man bija tā kā brīvs, un tad es nodarbojos ar to modināšanu. Nu tas bija tāds labs. Fiksi, fiksi es viņu sazvanu, tā matemātikas skolotāja pasaka, ka nav, es viņu fiksi, fiksi sazvanu, un (.) viņš slēdzas klāt.”

Sk21 iesaistīja sociālo pedagogu problēmu risināšanā, kas deva rezultātus:

“Labi, bija man situācijas, kur man pieslēdzās, kur man vajadzēja, (.) sociālais pedagogs. Pieslēdzās un sakontaktējās, ja, un pēc tam aizgāja.”

Saiknes uzturēšana ar skolēniem un rūpes par viņu sociāli emocionālo labizjūtu īpašu uzmanību prasīja ne vien attālinātajos mācību periodos, bet arī atgriežoties ierastajā skolas ikdienā. Skolotāji stāstīja, ka rūpējušies par skolēnu labizjūtu gan individuāli, gan kopīgos pūliņos visas skolas ietvaros.

1. Skolotājiem bieži vien bija jāpieliek īpašas pūles, lai skolēni apmeklētu nodarbības attālināti un lai aktīvi piedalītos stundā. Bez aizķeršanās noritošu stundu Sk10 raksturoja kā mazo uzvaru:

“Nu, mazās uzvaras ir tad, kad viņi ieslēdz tev kameras un tu viņus redzi, (.), un tu viņus spēj noturēt, nu, tās 40 minūtes, un viņi vienkārši neatslēdzas, jo viņi zina, ka viņiem vienkārši nekas nebūs par to (.), ja viņi atslēgsies.”

Skolēnu pasivitāti Sk7 skaidroja ar grūtībām pievērsties mācībām un vēlmi slēpties:

“(.) es redzu momentā pēc acīm – kurš klausās, kurš neklausās, kurš domā līdzī, kurš nedomā līdzī. (.) Man īstenībā daudz nevajag, es uzmetu aci, un es redzu, protams, (2) bet tāpēc jau viņi slēdza ārā, ka viņiem tā komforta zona ir, ka viņi nevar pieslēgties, jo viņi jau ir (.), viņiem ir pašjāmotivējas, un tas ir grūtāk. Un caur to cilvēku ir tā kā (.), nu, tā ir dzīva enerģija klasē, (.) tas ir daudz vienkāršāk. Bet, ja mājās tev ir pašjāmotivējas un tu skaidri jūti, ka tu nevari motivēties pats, tad vienkārši – es slēdzu ārā, nu, viņš, tas skolēns, slēdz ārā kameru. Viņš nevar to, (.) viņš jau zin, ka viņš nevar mani @piemānīt@, tāpēc viņam vienkāršāk ir izslēgt kameru.”

2. Saiknes uzturēšana attālināti, saliedēšanās un pozitīvās emocijas atklājās kā nozīmīgs spēcinošs faktors gan skolēniem, gan arī skolotājiem. Skolotāji stāstīja, ka, piemēram, vadījuši klases stundas vai pasākumus tiešsaistē (piemēram, Sk12, Sk19), pavadīja laiku ar bērniem tiešsaistē savās brīvdzīvās (Sk4) vai patstāvīgā darba stundās pēc skolēnu lūguma (Sk19), organizēja ikrīta sazvanu ar audzināmo klasi pirms stundu sākuma (Sk5), organizēja pārgājienus un tikšanās vasarā (Sk19). Skolotāja Sk23 izmantoja grupas saziņu, lai saliedētu klasi un pozitīvi ievadītu dienu:

“Un tad mēs arī ar caur WhatsApp-u (.) sarunājāmies un sūtījām gan video viens otram, gan (.) mums bija tāds rīta sveiciens, (.) kad mēs tā kā klase saliedējāmies, ka mēs vienā laikā pieslēdzāmies WhatsApp-am, (.) jo tas viņiem bija (.) tā kā pieejamāk nekā šie te, nu, caur datoru, ja, (.) tiešsaistes. Lūk. Un tas arī deva tādu tonusu dienai, tad es arī pastāstīju, ko mēs šajā dienā darām, kādi ir mūsu galvenie mērķi.”

3. Rūpes par skolēnu sociāli emocionālo labizjūtu bija identificējamās gan rīcībā, gan novērojumos un raizēs, ko pauda skolotāji. Skolotāji novēroja atšķirīgu attālināto mācību ietekmi uz dažādu grupu skolēniem, izdarīja secinājumus un gan īstenoja vadlīnijas un ieteikumus, gan paši meklēja iespējas situāciju labot. Sk5 salīdzināja ilgāko attālināto mācību posmu ar garu skrējieni, kur skolēniem dažādos posmos rodas grūtības, kurās nepieciešama palīdzība:

“Tās grūtības bija, laikam vislielākās grūtības bija tas, ka tiem bērniem, kuri kurā brīdī nobruka. Jo, ja skatās uz to pusgadu, kad bija attālināti, tad viņš bija tā kā tāds garš skrējienis, (.) un daļa nobruka sākumā (.), un viņš vienkārši nesā-, nu, nemaz nesāka pieslēgties stundām. Tad tu izcīnīsi ar viņu, tad tu zvanīsi ar vecākiem, piedabū viņu pie dzīves, un tad viņš saņemās, un tad tā puslīdz normāli patiesībā tas gads tālāk – nu, tas semestris – tālāk aiziet. Tad bija tādi, kas nobruka pusceļā (.), un tad bija tādi, kuri bija vilkuši līdz pēdējam un ļoti izturīgi bijuši, un kaut kad maija otrajā pusē viņš @vienkārši@ vairs nespēj piecelties no gultas un aiziet pieslēgties pie datora – tīri emocionāli viņš ir izbeidzies.”

Nestabilā situācija un sociālo kontaktu trūkums, kā arī potenciāli izaicinoši apstākļi mājās iedarbojas īpaši graujoši uz pusaudžiem, par ko bažas izteica vairāki skolotāji.

Skolotājam Sk11 pandēmijas pieredze bija palīdzējusi novērtēt psihoemocionālās labizjūtas ietekmi uz skolēnu sekmēm:

“(..) šī te paredzamība, struktūra, kaut kāda pēctecība ir drošība bērnam, un tikai drošos apstākļos bērns var kaut ko iemācīties. Bet, ja mēs visu laiku esam tādā iekšējā haosā, tad vienā brīdī mēs no tā nogurstam, un mēs atsakāmies tajā piedalīties. Ir bērni, kas, protams, burtiski to nepasaka, bet viņi ar savu rīcību to pasaka, ka “nu, sorry, es no šīs ballītes izstājos! (.) Nu, mani tas neinteresē, man pietiek ar 4, man pietiek ar 1, man neinteresē, ka ir “nv”.”

4. Laika veltīšanai skolēniem individuāli attālinātajā posmā parādījās gan jaunas iespējas, gan trūkumi. Vairāki skolotāji novērtēja iespēju organizēt individuālas tiešsaistes konsultācijas gan skolotājam, gan skolēnam ērtā laikā attālināti (piemēram, Sk6, Sk21), strādāt individuālāk klātienē ar epidemioloģisko ierobežojumu dēļ samazinātu skolēnu skaitu klasē (Sk12, Sk15) vai iegūt detalizētāku atgriezenisko saiti tiešsaistē ar digitālo rīku palīdzību (Sk9, Sk13, Sk19). Skolotājam Sk4, veltot vairāk privātā laika, bija izdevies izveidot individuālāku kontaktu ar bērniem, kas lielās klasēs klātienē nebija iespējams:

“Kad ir laiks ar viņu individuāli parunāties un viņš tev atplaukst tā kā tāda puķīte, jā, un viss notiek, un mēs esam draugi. Un tie paši visi lielie draugi, kas man tur uzplauka, tagad viens otrs ir atkal pilnīgi pazudis, tāpēc ka man nav laika vairs //nu jā, klātienē//. Man nav laika, un tajā lielajā barā viņš sēž un jūtas nelaimīgs (..)”

Tomēr kopumā individualizēt pieeju tiešsaistes stundās skolotājiem bija izaicinoši, ņemot vērā, piemēram, ierobežoto atgriezenisko saiti izslēgtu kameru dēļ. Salīdzinot ar klātienē darbu, novērtēt skolēnu progresu un pievērsties individuāliem skolēniem bija mazāk iespēju, Sk15 raksturoja izaicinājumu lielajās klasēs:

“(..) tas saturs un tās metodes, kas ir paredzētas klātienei, viņas pilnīgi un galīgi nestrādā attālināti. Jo, ja klātienē, pieņemsim, ar šiem te 5.-6.klases skolēniem, (.) viņi ir 32 līdz 34 klasē, es varu pieiet pie kāda bariņa, kas varbūt mazāk strādā, jo es to vizuāli redzu, (.) un vienkārši kaut vai, uzlikt roku uz uz pleca, ka “Hei, kā tev iet ar uzdevumu, vai tu saprati, kas tur jādara?” Tad attālināti to izkontrolēt ir praktiski neiespējami (.), un te sākās vairāk (2) bažas par to, ka (.) nu kā tad kā tad sasniegt rezultātus, pārliecināties, ka katrs bērns ir sasniedzis to stundas mērķi, kas bija jāsasniedz un tamlīdzīgi.”

5. Saiknes uzturēšanā ar skolēniem nozīmīga loma bija vecākiem, tostarp veidot kontaktu ar grūtībās nonākušiem skolēniem. Uz skolotāju centieniem vecāki reizēm mēdza reaģēt ar neizpratni, negativismu vai kritiku, piemēram, Sk5 novēroja, ka vecāki pandēmijas frustrāciju vērs pret skolotājiem, kam (Sk6 vārdiem) tas ir “profesionāli jāpacieš”:

“(..) tajos pirmajos 3 mēnešos bija tā, ka tur bija vecākiem, tur bija lielāka iesaiste no viņiem vajadzīga, bet arī jāsaka, ka pirmajos trīs mēnešos tā iesaiste izpaudās arī tā, ka, piemēram, nu, uz mums vecāki prata izbļauties par to, kas viņiem viss nepatīk, īpaši – tie, kas tur kaut kādā skaistumkopšanā bija vai izklaides industrijās bija strādājuši. Vārdsakot, skolotājs bija arī zibens novedējs (..)”

Vecāki mēdza arī meklēt atbalstu un padomu pie skolotājiem (piemēram, Sk12). Sk18 novēroja, ka vecākiem nepieciešams uzmundrinājums, ko var sniegt skolotājs ar pozitīvu atgriezenisko saiti par bērna mācību darbu:

“Un pēkšņi viņa saņem to piezīmi, ka tas bērns ir (.) nu, vienalga, kaut ko labu izdarījis – jūs arī tam vecākam iedodot motivāciju cīnīties! (..) vecāki jau ir tā pārguruši, (.) ka viņiem arī vajag (.) viņus uzslavēt. Viņam bērnu slavēt.”

Pielāgošanās un rūpes par sevi bija svarīgs aspekts skolotāju darba spēju saglabāšanā, spriedzes pilnie apstākļi lika meklēt iespējas atslodzei un mācīties efektīvāk pārvaldīt laiku.

1. Skolotāju veselību un emocionālo labizjūtu bija iespaidojušas attālinātās mācības un pandēmijas situācija kopumā, intervijās bieži tika minēta redzes pasliktināšanās, muguras sāpes, depresijai un izdegšanai raksturīgas sūdzības. Tika atspoguļotas arī Covid-19 pārslimošanas sekas, svara pieaugums un spriedzes izraisītas grūtības, kā panikas lēkmes un veģetatīvā distonija. Skolotāja Sk18 raksturoja savas izjūtas pandēmijas sākumā kā lūzumu:

“Emocionāli – tas pavasaris, tas pavasaris, pirmais pavasaris – tas bija drausmīgs lūzuma posms. (.) Un tas, tā apziņa – gan ar’ tas kovids, kas nāk virsū, tā informācija gan apkārt un tas satraukums, plus tās stundas un un tās stundas, ja ir daudz (.) un dažādas klases, ja, un visām sagatavoties, sagatavoties labi (..)”

Intervijās tika arī pieminēti kolēģi skolotāji, kuri spriedzes dēļ aizgājuši no darba. Kā iekšēju pretestību un pilnīgu spēku izsīkumu savas izjūtas pirms aiziešanas no darba raksturoja Sk23:

“Manī sākās ļoti liela pretestība pret šo visu, ja. (..) Es biju (.), varētu teikt, mani pilnīgi šis laiks izsmēla, (.) nebaidos teikt – izsmēla. Es nācu mājās un vienkārši gulēju. Manī nebija enerģijas, ja, (.) cik mani tas viss (.) emocionāli ietekmēja, ja.”

2. Laika plānošana un darba un privātās dzīves līdzsvara saglabāšana skolotājiem jaunajā attālinātā darba situācijā nereti sagādāja grūtības. Digitālā komunikācija pārkāpa nominālā darba laika robežas, mācību līdzekļu gatavošana un digitālo rīku apguve prasīja papildu laiku, un tā rezultātā cieta skolotāju privātā dzīve. Lai līdzsvarotu situāciju, viņi mācījās citādi plānot laiku, samazināt ekspektācijas un noteikt robežas. Dabaszinātņu jomas skolotāja Sk5 mācījās noteikt, kad būs pieejama komunikācijai, un disciplinēt sevi, lai darbam neveltītu visu savu laiku:

“(..) vienā brīdī es sapratu, man bija jānosprauž robeža – nu ka vairs šitā īsti nevar! Tu nevari strādāt visu laiku 24/7! Bet par spīti tam, ka es ļoti centos, ik pa brīdim es atkal iebraucu tajā režīmā 24/7, ka tev zvana brīvdienās, tev raksta brīvdienās, tu viņiem arī atbildi, nu (.) tu strādā principā visu laiku!”

3. Savu spēju robežu apzināšanās tematika, nepieciešamība pārvarēt perfekcionismu un apgūt prasmes sevi pasaudzēt nereti bija daļa no pielāgošanās stratēģijām. Skolotāji

mācījās delegēt uzdevumus un strādāt komandā (Sk17), pieņemt savas un skolēnu spēju robežas (Sk9, Sk14), slāpēt savu misijas apziņu un necensties kompensēt skolēnu ģimeni (Sk10, SkSk19), pievērst uzmanību savai pašsajūtai un tās ietekmei uz stundas norisi (Sk15). Sk6 mazināja savu perfekcionismu, jo saprata, ka par spīti pārpūlei, centieni netiek atbilstoši novērtēti:

“(..) tas bija laikam tas, kas man personīgi bija tāds lielākais ieguvums ā (..) nosist to perfekcionismu, nu ka nebūs tas 100% rezultāts un nevarēsi tu visiem izdabāt, vienalga ko tu darīsi.”

Sk5 stāstīja par sava maksimālisma mazināšanu un pragmatiskākas pieejas apguvi:

“Nu, tu vienkārši saproti, ka ir lietas, kuras tu vienkārši neizdarīsi! (..) Es agrāk būtu jutusies vainīga, es sevi būtu šausījusi, es būtu domājusi: “Nu, kā tad tā, <Sk5>, tu taču varēji labāk!” Nē, es nevarēju! Es izdarīju labāko, un viss! Un dzīvo mierīgi tālāk! Jo es pirms-, vienmēr esmu bijis cilvēks, kurš meklē 1000 kaut kādus uzlabojumus, kurš bezgalīgi taisīja darba lapas, (..). Un tas attālinātais darbs man palīdzēja vienkārši saprast, ka (..) nu kurā brīdī pietiek, un viss. (..) Tik tu vari, tad tu vairs nevari!”

4. Vairāki skolotāji skaidroja savas iepriekšējās pieredzes un personības iezīmju nozīmi tajā, kā viņi tika galā ar pandēmijas krīzi. Piemēram, Sk1 un Sk18 kā priekšrocību vērtēja darba pieredzi citā nozarē, bet Sk3 – dzīves posmu un personības brieduma pakāpi. Sk23 kā priekšrocību minēja radošo darbību un līdzšinējo pedagoģisko pieredzi:

“Protams, ka zināšanas un pieredze bija ļoti liels atslogs. (..) Un, respektīvi, tāpēc es saku, ka šis laiks, ne tikai šis, bet vispār (..) darbs ar bērniem man deva to (..) sajūtu (..), ka katrs var iedot to, kas ir viņā.”

5. Ģimene bija nozīmīgs atbalsts un spēka avots izaicinošos darba posmos, respondentu atbildēs bieži tika minēta arī atpūta pie dabas un dažādas patīkamas aktivitātes, arī kopienas atbalsts baznīcā. Dzīvesbiedri nereti uzņēmās vairāk rūpju par mājsaimniecību un bērniem nekā iepriekš, atgādināja par darba laika beigām un palīdzēja samērot darbu ar atpūtu. Skolotāja Sk15 kā atbalstu minēja ģimenes sapratni un atbalstošu attieksmi:

“Nu, pats lielākais man tieši Covid laikā noteikti atbalsta punkts bija mana ģimene, tā saprotošā attieksme. Jo arī, (..) kā saka, man arī pašai ir 2 mazi bērni, un tajā momentā, kad es lieku (..) nolieku gulēt viņus un pēc tam tur ap 23 pieceļos un pati eju pie datorā strādāt, tad (..) ka vīrs mani saprot un @no rīta pieceļ varbūt@, ja man stundas atļauj un es varu ilgāk pagulēt, ka viņš uzņemas rūpes par par ģimeni tajā momentā – tas bija pats lielākais atbalsts un sapratne, izpratne un tamlīdzīgi.”

6. Skolotāji iztīrāja arī attālināta darba priekšrocības, kā ceļā ietaupīto laiku, iespēju starpbrīžu laiku veltīt savām un ģimenes vajadzībām, stundu vadīšanu pārbraucienos vai no izdevīgas atrašanās vietas. Daži skolotāji pozitīvi novērtēja arī atšķirīgās mācību modalitātes iespējas, piemēram, skolotāja Sk18 organizēja stundas, dizaina jomā izmantojot datorus un bezmaksas programmatūru:

“Nu, ja jau mēs pie datora strādājam, tad mēs viņu arī izmantojam, mēs kaut ko arī darām. Jā, nu tā nu tas bija tā, ka jā, man bija vairākas stundas, kur es pat @(.)@ brīžiem domāju – o, cik labi, tagad ir attālinātais, es tagad ar viņiem to darīšu, jo es zinu, ja tūlīt sāksies atkal klātienē mācības, es viņiem to neiemāšu, jo es (.) visdrīzāk nespēšu noorganizēt, ka man iedod datoru kabinetu, lai visi jaunieši tiek pie tā datora, ja.”

7. Atbildības izjūta pret skolēniem skolotājiem lika mobilizēties (piemēram, Sk2, Sk5, Sk10, Sk21), vienlaikus stabils atalgojums palīdzēja psiholoģiskajai drošības izjūtai (Sk3, Sk17), situācijas pieņemšana palīdzēja samierināties un mazināt saasinātas emocijas. Skolotāju Sk21 motivēja atbildība sākumskolēniem iemācīt nepieciešamās zināšanas un prasmes:

“Bet (.), nu, man jau tie gadi – cik vairs palikuši darbam, ja. Bet gribas godam nostrādāt, nevis tā – pa roku galam. Jaunais atnāk, viņš novada savas stundas, bišķi varbūt kaut ko pagatavojas un – sveiki – aiziet. (.) “Man nav jāvelta-, jādara nekā vairāk.” Es tā nevaru. (.) Gribas visu izdarīt tā, kā nākas.”

Vairāki skolotāji runāja par kļūšanu saprotošākiem un iecietīgākiem pret apkārtējiem, piemēram, Sk9 mācījās akceptēt skolēnu spējas un iespējas pandēmijas laikā:

“Tas laikam tāds – pieņemt sevi un pieņemt skolēnus (.) tā, kā tas ir, nepārdzīvot lieki (2) par to, ko tu nevari izdarīt un nevari mainīt.”

Meklēt kopienas atbalstu (3. tēma 10. attēlā)

Kopienas loma skolotāju naratīvos galvenokārt parādījās pastarpināti, piemēram, stāstījumos par atbalsta pieejamību un atzinību par paveikto darbu, kā arī apmierinātību ar darbu kopumā. Tomēr, vērtējot intervijas, diezgan skaidri iezīmējās atšķirīgiem kopienas tipiem raksturīgais. Pirmā šīs tēmas apakštēma apkopo saliedētai skolas kopienai raksturīgos aspektus, bet otrā – sadrumstalotai skolas kopienai raksturīgo. Būtiski ir pieminēt, ka skolas kultūras aspekti šeit ir apkopoti tipizācijas nolūkos un nav nepieciešami klātesoši visos individuālos gadījumos. Trešā apakštēma ietver kontekstuālus izaicinājumus, ar kuriem tieši vai netieši saskārās skolotāji.

Saliedēta skolas kopiena ietver dominējoši pozitīvus un atbalstošus aspektus, kas saistās ar skolas vadības attieksmi un pieeju, uz sadarbību un atbalstu vērstu komunikāciju ar kolēģiem un vecākiem, savstarpēju mācīšanos, uzticēšanos un ilgtermiņa stratēģisko virzību.

1. Priekšstati par skolas vadību kā atbalstošu un apņēmīgu savu spēju robežās iezīmēja uzticēšanos skolas vadības komandai, vienlaikus izvirzot reālistiskas ekspektācijas. Skolas vadības lēmumu nenoteikt obligātas hibrīdstundas Sk5 skaidroja kā rūpes par skolotājiem:

“Tad mums tā skola nolēma, teiksim tā, pandēmija beigsies, bet skolotājiem ir jāiztur! Tad attiecīgi nolēma, ka vai nu mēs būsīm klātienē, vai attālināti, bet nekāda hibrīdrežīma mums nebija. Jo vienkārši nu nav, nav lietderīgi! Nu, no cilvēkresursu viedokļa!”

Šādā kopienā arī vieglāk tika uztvertas vadītāju kļūdas, Sk16 atzina, ka skolu vadītāju darbs ir bijis sarežģīts, tādēļ kļūdas ir attaisnojamas:

“Es vispār neapskaužu šobrīd nevienu no vadības, mēs varētu attaisnot katru to nabaga direktoru vai mācību pārziņu kļūdu, par ko viņi tagad tiek zāvēti. Es vispār apbrīnoju viņu darbu. Tas ir, to, ko viņi tagad ir pārcietuši ar pedagogu trūkumu!”

2. Šādā kopienā raksturīgāks bija gandarījums par darbu un atzinība, ko skolotāji uztvēra nopietni, piemēram, Sk13 apliecināja, ka skolā rasta iespēja izmaksāt prēmijas:

“Tad (.) nu administrācija arī tā nespieda, bet nu mēģināja arī ar visu ko palīdzēt. Un pēc tam arī, nu, piemēram, materiāli arī, ja, atbalstīt kaut kā. Nu, piemēram, (.) tie, kuri vairāk lietoja tās tehnoloģijas vai vēl kaut kas (.), vai palīdzēja citiem, tur nu prēmija kaut kāda tika paredzēta. Nu, lai nebūtu tikai ar vārdiem, bet arī (.) nu tā (.), kas vienmēr skolotājiem arī ir svarīgs.”

3. Kolēģi tika raksturoti kā uzmundrinoša un atbalstoša komanda, kam skolotājs jūtas piederīgs un pie kā iespējams meklēt praktisku vai psihoemocionālu atbalstu, piemēram,

Sk22 to raksturoja kā būšanu “vienā laivā”, Sk1 – kā komandas garu un atbalstošu plecu:

“(.) ļoti būtiski ir (.) komandas gars skolotāju starpā (.), jo tad, kad tu jūti to ā pal-plecu (.) atbalsta, tad ir daudz vieglāk strādāt, jo jo jo visi (.) mēs (.) – tad viens paraud, tad otrs @paraud@, tad tad tad viens mierina, tad otrs mierina. Bet kop-kopā, teiksim, jā – nu tad, kad varēja atkal bez maskām un bez-, ierobežojumi mazinājās, tad mēs pirms tam mēdzām vienkārši sanākt kopā un padziedāt. Mūzikas skolotāja spēlēja ģitāru, un vienkārši padziedāt, un – tas tik ļoti palīdz atjaunoties!”

4. Savstarpēja mācīšanās un ideju apmaiņa kā bieža parādība norādīja uz saliedētu kopienu vai tās daļu, jo skolotāji bija gatavi dalīties pieredzē, saņemt atgriezenisko saiti no kolēģiem un mācīties cits no cita, tādējādi stiprinot arī savstarpējās attiecības. Dažās skolās šī sadarbība bija (paš)organizēta, ne tikai stihiska (sk14). Visizteiktāk šis saliedētas kopienas aspekts atklājās Sk13 izteikumos, kur pandēmijas sākumā starp skolotājiem norit cieša sadarbība un savstarpējs atbalsts:

“Bet pārējie šeit sēdējām skolā, mēģinājām, pieslēdzāmies, (.) tēlojām to stundu – it kā es esmu skolēns un viņš skolotājs un otrādi, vai dzird mani, vai redz to, ko es gribu parādīt un tā tālāk. Mēs viens otru atbalstījām. Nu jā, tas ir tāds, tā ir diezgan liela kolektīva daļa, kas jutās skolā drošāk nekā mājās. Jo (.) bija cilvēki, kuri bija gatavi palīdzēt jebkurā mirklī.”

Atbalsta kopiena veidojās arī starp dažādu skolu skolotājiem, Sk18 sadarbojās ar savas jomas skolotāju no citas skolas, šajā sadarbībā rodot savu atbalsta kopienu:

“Nu, par laimi, man ir arī kolēģi, kas strādā citā skolā un – kas ir labi, ka ir (.) kāds kolēģis, ar ko ir (.) iespēja parunāt un dalīties ar tām, teiksim, pieredzēm, jo (.) bieži vien jau ir tā, ka ja tu esi viens pats tajā lauciņā – kaut vai tajā pašā skolā – tu esi vienīgais (.), gandrīz varētu teikt, (.) nu, kurš tāds (.) to jomu pasniedz, tev ir grūti (.) Nu, jā, tev liekas, labi, jā, es tur zinu to un to, bet tomēr vajag jebkurā gadījumā kādu vēl kolēģi, ar ko komunicēt. Un tās idejas tā arī rodas tad, kad tu ar kādu runā.”

5. Sagatavotības izjūta un ilgtermiņa plānošana bija saliedētām kopienām raksturīgāka, piemēram, vasarā analizējot kļūdas un gatavojoties attālināto mācību iespējai rudenī (Sk5, Sk8, Sk14) vai jau sākotnēji pieņemot ilgtermiņa lēmumus (Sk15, Sk20), tādējādi veidojot stabilākus darba apstākļus. Gatavošanās procesu pirmajam attālinātā darba posmam Sk13 raksturoja kā kopīgu pieeju ilgtermiņa problēmai:

“Pirmkārt, mēs kā skolas kolektīvs domājām, ko tad mēs varam izdarīt (.) pa to nedēļu, lai sagatavoties (.) atlikušajiem 2 mēnešiem, kā strādāt. Jā, mums bija tāda saspringta nedēļa, jo (.) skola, administrācija mēģināja izstrādāt tādu algoritmu, pēc kura mēs (.) vadīsim stundas, jo īstenībā neviens nebija gatavs šādai situācijai.”

6. Raksturīgs bija arī redzējums par kolēģiem kā uzticamiem un strādājošiem pēc “labākās sirdsapziņas”, piemēram, Sk9 raksturoja savus kolēģus kā radošus un ar atbildīgu pieeju, kas būtu gatavi dažādot mācību saturu, arī atliekot “Skola2030” īstenošanu pandēmijā:

“Mēs esam (.), vismaz mums skolā ir tādi skolotāji, kuri ir radoši, (.) kuri domā nepārtraukti, dažādo uzdevumus, ne tikai mācību grāmatu ņem.”

7. Kopienas vai tās daļas saliedēšanās pandēmijas krīzes apstākļos atspoguļojās vairākos skolotāju naratīvos. Kopīga grūtību pārvarēšana atklājās kā saliedējoša gan attiecībās ar vecākiem (Sk8), gan bieži vien kolēģu savstarpējās attiecībās, piemēram, Sk10 pieredzē:

“Tā kā es domāju, tas kolēģu darbs, mēs saliedējamies, mēs bijām tālumā it kā viena no otras, bija citi krenči, bet bija tā saliedēšanās.”

8. Sadarbību ar vecākiem raksturīgāk bija atspoguļot kā kopumā produktīvu, piemēram, Sk8 veiksmīgā sadarbībā ar vecākiem viņus arī tuvāk iepazīna:

“Un tāda sadarbība (.), nu es varu teikt, ka man ļoti laba sadarbība ar vecākiem bija (..) Un es pat domāju tā, ka es tos vecākus savā ziņā tā vairāk iepazīnu, jo tagad arī man viņi pāries, būs vēl trešajā klasītē. Un tad viņi tā saka: “Ar tevi mēs esam tā ļoti dziļi viens otru iepazīnuši – gan tais priekos, gan tais grūtībās.”

Apakštēma **sadrumstalota skolas kopiena** apkopo negatīvās iezīmes un šķelšanos skolas kā organizācijas kultūrā, kas apgrūtināja vai neatvieglāja skolotāju darbu, kā arī veidoja negatīvu emocionālo fonu.

1. Priekšstati par skolas vadību kā tādu, kas ir nevērīga pret skolotājiem vai ir pārlietu kontrolējoša, veidoja neuzticēšanos, pasivitāti vai aizstāvēšanos, pat pretdarbību, Sk10 stāstīja par kontrolējošu skolas vadību, kuras demonstrētā attieksme demotīvē:

“Tiklīdz kā tu neieraksti, tad tu neesi strādājis. Un, ja nepieslēdzas, tad tev zvana, kāpēc tad viņš nepieslēdzas un ko tu esi darījusi un tā. (..) Tas bija tas vistrakākais – kontrole. Nu, vienkārši mūsu skolā ir tā. (..)

Ka vadībai – ja tevi visu laiku tā kā – nosēdina, nosēdina, nosēdina – ar to, ka tev nav papīra. Es saprotu, ka tie papīri ir svarīgi, bet nu – tad viss pazūd, tad pazūd tas bērns, pazūdu es.”

Ar demoralizējošu, pat pazemojošu vadības attieksmi saskārās jaunā skolotāja Sk17, tas

noveda pie lēmuma mainīt skolu:

“Kā jaunais skolotājs tajā skolā, kur es sāku savu karjeru, es nesajutu nekādu atbalstu, apmēram tā: “Nu, tu gribēji? Mēs tevi iemetam, nu tad peldi! Un mēs paskatīsimies – izpeldēsi vai neizpeldēsi, ja. (..)” Un tur bija tā ļoti strikti – plāns (..) tika izstrādāts, jaunais plāns tev bija ir jāiesūta konkrēti (..), un skolas čata grupā publiski tiek saukti un kaunināti vārdā tie, kas nav izdarījuši savus pienākumus, ja. Tas bija ļoti pazemojoši.”

2. Biežas izjūtas, ka ieguldītais darbs netiek novērtēts un atbalsta trūkums atklājās kā sadrumstalotas skolas kopienas iezīme, norādot uz pasākumu trūkumu, kas skolotājus uzmundrinātu un veicinātu piederības izjūtu un savstarpēju atbalstu. Tika minēts, piemēram, uzmundrinājuma vārdu un saliedēšanas aktivitāšu trūkums (Sk10), darba samaksas apmērs, ko neietekmē centieni inovatīvi strādāt tiešsaistē (Sk6, Sk16, Sk19). Nenovērtētības izjūta dominēja Sk6 teiktajā, pamatojot apsvērumus potenciāli pārtraukt skolotāja darbu:

“Es tajā attālinātajā procesā, es teikšu, kad tas otrais vilnis, es sajutos (..) vēl zemāk nekā sabiedrībā ir viedoklis par skolotāju. Un tad man ir – es vēl došu 1 gadu iespēju šai profesijai, un, ja tas nemainīsies, es, tad es arī iešu projām. Nu tā. Daudzi jau ir aizgājuši. (..) Tad vienkārši ir jāmeklē vēl citas opcijas, kurās tu vari arī sajusties novērtētāks.”

3. Bija vērojama izteiktāka vienatnes un izolētības izjūta, kas daļai skolotāju bija raksturīga noteiktās situācijās, kamēr citi to nosauca kā dominējošo izjūtu kopumā. Situāciju lielā skolā kā kopumā depresīvu un nospiedošu atainoja Sk6:

“Tas bija, kad tu nenovērtēts, arī skolas vadībai daudz darba, viskautkādas problēmas jārisina. Tu paliec tāds viens, un tu kulies, (..) savā starpā parunā ar kolēģiem, tiem arī viss ir negatīvs, depresīvs. Ka nebija jau arī nekāda atbalsta, pie kā vērsties, pie kā parunāties.”

Savukārt Sk15 izolēta jutās pirmajā attālināto mācību posmā, tomēr vēlāk tas mainījās, gūstot kopienas atbalstu pieredzes apmaiņas pasākumos:

“Tātad mēs gadu, 1. mācību gadu, pabeidzām (..) katrs pats par sevi – ar savām domām un tamlīdzīgi (..) Bet (..) es domāju, ka (..) tas bija tīri tāds vadības struktūras jautājums, ja. Jo pēc tam (..) šinī vasaras periodā, kad tika organizēts šis, tad ne tikai es, bet arī daudzi citi teica, ka, hei, šito vajadzēja krietni ātrāk, jo tad mēs būtu sapratuši, kas ir kas, un tā kā (..) īstenībā mēs pat varējām būt kā atbalsts viens otram.”

4. Negatīvisms skolotāju vidū, šķelšanās, kā arī sadarbības trūkums vai tās neauglība raksturo sadrumstalotu skolas kopienas, kur savstarpējā komunikācija mēdz būt daļa no problēmas, nevis risinājuma. Savstarpējas negācijas un komandas darba trūkums varēja būt arī būtisks aspekts aiziešanai no darba skolā (Sk16). Neproduktīva komunikācija skolotāja Sk11 stāstījumā bija šķērslis sadarbībai, jo sapulcēs virsroku ņēma emocijas:

“(..) man nebija nozīmīgi ar kādu sadarboties, jo tā bija tāda (..) drīzāk laika tērēšana. Jo tajā brīdī, kad notiek, piemēram, kāda sanāksme par problēmām un kā tās risināt, tad visas sanāksmes (..) pēc 10 minūtēm aizgāja “cik viss ir slikti, un mums nav datoru, un vispār viņi nemācās, un viņi nepieslēdzas un vispār izslēdz kameru, un vecāki ir neatbildīgi, un vecākiem

ir vienalga, un tā ir vecāku atbildība, tā ir sociālā dienesta atbildība, un tā ir-". Visi mētā atbildības. (..) Un es-, man likās, ka tā ir tāda laika tērēšana."

5. Īstermiņa orientācija un izdzīvošanas vai pasīva taktika skolā attiecībā uz tālākajiem izaicinājumiem saistībā ar pandēmijas situāciju bija atspoguļota dažos naratīvos. Piemēram, Sk11 skolas kolēģi orientējās uz īstermiņa risinājumiem pandēmijas sākumā, neparedzot, ka izmaiņas būs ilgstošas:

"(..) tā galvenā doma bija, ka pilnīgi (.) nu (.) skolotāji, ar kuriem es strādāju kopā, runājām, ka mēs pieņemām to, ka tas būs īslaicīgi (.) un (.) ka tas nebūs ilgtermiņa, ka, nu labi – nu tur divas nedēļas varbūt, nu divarpus nedēļas. Tāpēc (.) neviens tā tā ļoti neiespringa uz to, ka mums vajadzētu pārstrukturēt mācīšanos, mācīšanu kā tādu, kaut kādus izglītības procesus mainīt."

6. Skolotāji nereti izteica šaubas par citu skolotāju veikumu un darba ētiku, balstoties personīgajos novērojumos un spriedumos. Gan pamatotas, gan nepamatotas šaubas par kolēģu profesionalitāti šķēļ kopienu un apgrūtina komunikāciju. Kritika tika izteikta gan ar izpratni par kolēģu grūtībām darbā ar tehnoloģijām, gan ar nosodījumu par nepietiekamām pūlēm un rūpēm par skolēniem, gan arī uz nepilnīgas informācijas pamata, piemēram, izdarot spriedumus par darba pienākumu veikšanai atvēlēto laiku. Skolotāja Sk19 novēroja, ka skolai trūkst iespēju ietekmēt kolēģu darbu, par kuru ir sūdzības:

"(..) tu redzi, kā strādā citi skolotāji un vispār, kā teikt – neķer krenķi, ieraksta E-klasē (.) bez atgriezeniskajām saitēm, (.) vecāki raksta, sūdzas, ka skolotāja tur neliekas ne zinīs. Un tu neko nevari izdarīt. Jo nav (.) nekādu (.), nav nekādu noteikumu, ja. (..) Un tad (.) bija tā mazliet skumji, jo algas jau mēs saņemam vienādas."

7. Kā kopienu šķeļošs apstākļi iezīmējās pandēmijas izsauktie epidemioloģiskie ierobežojumi un noteikumi, kas izjauca ierastos komunikācijas un sadarbības modeļus, kā arī saasināja viedokļu atšķirības. Skolotājiem pietrūka neformālas klātienē komunikācijas gan attālinātu mācību laikā (piemēram, Sk16), gan striktu epidemioloģisko ierobežojumu dēļ klātienē, kad tika ierobežota klašu satikšanās iespēja (Sk23). Obligātās vakcinācijas ietekmē darbu pameta skolotāji, kas neizbēgami ietekmēja kopienu. Bija skolas, kur darbu pameta būtiska daļa skolotāju un pedagoģiskā modeļa īstenošana tika apdraudēta (Sk7), skolas kopiena tika negatīvi ietekmēta arī situācijās, kad nevakcinētie kolēģi pēc laika atgriezās skolā, jo attiecības un uzticēšanās bija iedragāta, piemēram, Sk13 skolā:

"(..) ar vakcināciju taču vēl bija (.) izaicinājums tiem cilvēkiem, kas nepieņēma, var teikt taču traģēdijas notika skolotājiem – tiem, kuri pameta darbu un neatgriezās skolā, vai tie, kas tagad atgriezās, un kādas ir attiecības kolektīvā. Nu tā – jo mēs palikām, lai visu to iznestu uz saviem pleciem, bet tie, kuri pameta, tie atkal pārmet mums, kā, vot, ko mēs nedarījām, necīnījāmies, lai nebūtu vakcinācija vai vēl. (..) Un tas ir kolektīvu ietekmējošs, kā mums viss veidojas (.)"

kolēģu attiecības. Slodze pieauga nenormāli arī.”

Kontekstuāli izaicinājumi, ar ko tieši vai netieši saskārās skolotāji, ietver citus kopienu un vietējo sabiedrību raksturojošus aspektus, kas skolotāju naratīvos atklājās kā profesionālo darbību būtiski ietekmējoši neatkarīgi no skolas nosacītā kultūras tipa. Tie iekļāva atbalsta personāla pieejamību, ar skolotāju trūkumu saistītus aspektus, skolas lieluma (skolēnu un skolotāju skaits), vietējās kopienas nodrošinājumu un dažādus sociālos aspektus vietējā kopienā, skolotāja ģimenes situāciju, kā arī plašāku sabiedrisku notikumu ietekmi.

1. Skolotāju un atbalsta personāla trūkums satrauca daudzus skolotājus – gan nelielais atbalsta personāla skaits attiecībā pret skolēnu (un skolotāju) skaitu (Sk8, Sk10, Sk16), gan nespēja aizpildīt vakances, piemēram, lauku skolā vairākus gadus problēmas sagādājis psihologa (ne tikai skolā, bet novadā), arī sociālā pedagoga trūkums (Sk2), ko iespēju robežās kompensējuši skolotāji. Skolotājiem pandēmijas laikā biežāk nācās aizvietot saslīmušos un no darba aizgājušos kolēģus, un tas vēl vairāk palielināja viņu noslogojumu (Sk13, Sk16, Sk19). Pedagogu trūkums neizbēgami ietekmē izglītības kvalitāti, kas izpaudās vairākos naratīvos – gan situācijās, kurās skolai jāsamierinās ar neatbilstošu skolotāja sniegumu, jo nav citu pretendentu (Sk2, Sk19), gan situācijās, kurās nākas lūgt pensionētu skolotāju palīdzību, apzinoties, ka viņiem trūkst jaunajam mācību saturam atbilstošu zināšanu un prasmju; to ilustrē sākumskolas skolotāja Sk19:

“Mums pēc jaunā gada divas skolotājas sākumskolas vienkārši arī aizgāja, izdega – ar visiem tiem testiem, ar visu (.) vienkārši sabruka un aizgāja prom. Un mēs gada vidū palikām – divas klasītes 3. un 2. palika bez klases audzinātājiem (.) un faktiski bez visiem priekšmetiem. Nu, tad bija tāds – wow! – izaicinājums vispār, ko darīt. Saucām arī kolēģes, kuras ir pensijā. Labi, ka bija atsaucīgas //Jā// un, protams, ka viņas nemācīja ne pēc kādām jaunajām kompetencēm, neko, viņi, ko viņi, kā viņa mācījusi bija visus savus 50 gadus, tā viņa arī mācīja, bet galvenais, ka viņa vispār iegāja klasē (.) un novadīja tās stundas.”

2. Skolas veids, lielums (skolēnu un skolotāju skaits) un atrašanās vieta (pilsēta, lauki) ietekmēja resursu pieejamību un iespējamus risinājumus. Vairāki skolotāji pieminēja grūtības lielā skolā koordinēt darbu ar kolēģiem, saliedēties, būt direktora redzes lokā (Sk6, Sk15, Sk16), kamēr mazās, privāti dibinātās skolās atspoguļojās lielāka saliedētība, kopienas atbalsts un elastība (Sk1, Sk3). Nelielā lauku skolā, no vienas puses, bija iespēja strādāt individuālāk ar katra bērna potenciālu (Sk4), vienlaikus izaicinošāki bija dažādu resursu jautājumi, kā ģimeņu un skolu tehniskais nodrošinājums, pedagogu trūkums, lokālās sabiedrības sociālekonomiskā situācija (Sk2, Sk10). Kā galveno draudu lauku skolu pastāvēšanai Sk2 skaidro skolotāju trūkumu:

“Un tāpēc man tā liekas – mēs pamazām, pāries skolas, visas būs attālinātās skolas (.) pamazām (.), un nebūs, kas māca. (2) Jo (.) es zinu, ka viena – viņa <novada centrā> dzīvo, datorikas skolotāja, bet Rīgas skolā attālināti strādā, attālināti vadīja stundas. Un tā ir no

<novada centra>. (..) es saku: “Ja jūs Rīgā raudat, ka jums nav skolotāju, ko laukiem darīt? Jo laukos jau sen vairs nav!” (..) Jo mums ir kaimiņu skola, 2 gadi angļu valodas skolotāju nevar atrast? (..) Divi gadi! (..) Jo tā ir lauku skola, viss!”

3. Skolēnu skaits klasē tika saistīts ar noteiktiem izaicinājumiem un priekšrocībām, kas būtiski atšķīrās lielās klasēs, kur skolēnu skaits ir ap 30, kā arī izteikti mazās klasēs un skolās, kam draud slēgšana. Stāstījumos par darbu lielajās klasēs atspoguļojās grūtības vēltīt uzmanību katram bērnam, kas saasinājās tiešsaistē (Sk15, Sk18), kamēr darbā ar mazajām klasēm skolotāji ir nedroši par nodarbinātību, piemēram, Sk2:

“(..) es nevaru palikt ar 6 bērniem, es arī apzinos to, ka (..) ka viss – viņi ir apvienotā klase, un es varbūt vairāk neesmu vajadzīga kā skolotājs.”

Abas situācijas bija iespējams salīdzināt skolotājai Sk4, kam bija pieredze darbā gan lielā pilsētas skolā, gan mazā lauku skolā. Viņa raksturoja ierobežotās iespējas pievērsties katram skolēnam lielajās klasēs, kamēr mazajās klasēs pastāv iespēja panākt izcilus rezultātus:

“Man bija pilnīgi skaidrs, ka <Lielpilsētā> es nevaru dot tādus uzdevumus, kā jau es teicu, lielajās klasēs bērni nav, nav gatavi. Viņi, viņi ļoti daudzas lietas nav paguvuši iemācīties, nu vismaz praktiski, es domāju, ka nav problēmas ar matemātiku, nav problēmas ar valodām, bet bet dizains, tehnoloģijas – tur, kur praktiski jāstrādā, uz ko, starp citu, ir akcents likts šobrīd <”Skola2030”>, ja, viņiem tas ar 30 bērniem nav iespējams. Nu nevar 30 bērniem skolotājs iemācīt tamborēt, es zinu, tāpēc es vairs mājturību nemācu. //mhm// Savā laikā es gatavoju meitenes Latvijas mājturības olimpiādēm, un mazās lauku skolas meitenes, divas meitenes klasē, un abas bija laureātu vidū. (2) Tas ir individuālais darbs. Un 30 bērnu klasē to nevar izdarīt vienkārši.”

4. Skolotāju naratīvos iezīmējās atšķirības vietējās kopienas sociālekonomiskajā situācijā, kas dažādi ietekmēja mācību darbu. Atšķirīgais materiālais nodrošinājums skolēnu ģimenēs bija novērojams tiešsaistes stundu fonā (Sk12, Sk17), pieejamajās ierīcēs tiešsaistes stundu norisei (kas bieži vien tika dalītas ar citiem ģimenes locekļiem) (Sk2, Sk11), kā arī vecāku iespējās noalgot privātskolotāju, lai kompensētu iekavēto mācībās (Sk16). Arī skolotāju pašu materiālā un ģimenes situācija neizbēgami ietekmēja viņus, īpaši, ja ģimenē bija vairāki bērni un nepieciešamas vairākas darbstacijas, kā arī vecāku atbalsts mācībās. Tika minētas arī augstās transporta izmaksas reģionos, kur nav kompensācijas mehānismu (Sk2). Tomēr visasāk iezīmējās sociālekonomiskās situācijas ietekme uz skolēnu labizjūtu, mācību motivāciju un iespējām saņemt atbalstu ģimenē, kas ir potenciāli disfunkcionāla. Reizumis skolotājs ir šķietami vienīgā skolēnu nākotnē ieinteresētā persona, kam rūp skolēnu līdzdalība mācībās, kā tas atklājās Sk10 pieredzes stāstījumā:

“Nu, kas notiks tālāk? Jo par viņiem, par daudziem neviens cits neiestāsies. (..) Ja es viņus tur nevilksu, ja es nepalīdzēšu viņiem to mūziku izpildīt (..)

Saņēmu atbildi: "Vienalga! Vienalga! Nu – kā būs, tā būs." Paliks uz otru gadu – nu vecāki arī saka – paliks uz otru gadu! Vienalga! @(.)@ Tā ka jā – mācības sākās tikai pēc tam (.), kaut kad."

5. Skolotāju naratīvos parādījās arī viņu pārdomas par notikumiem plašākā sabiedrībā un to ietekmi, piemēram, Krievijas iebrukumu Ukrainā. Skolotāji saskārās ar izaicinājumu iekļaut skolēnus no Ukrainas mācību darbā (Sk2), sastapa viedokļu polaritāti par karu skolēnu vidū (Sk12), palīdzēja skolēniem saprast notiekošo un pārvarēt piedzīvotās emocijas, Sk1:

"(..) sākās Ukrainā karš, un un mums bija pirmklasnieki, kas pilnīgi raudāja, jo viņi to visu emocionālo fonu atnesa no mājām (..)"

Izprast pieredzēto (4. tēma 10. attēlā)

Pieredze kļūst par mācīšanās pieredzi līdz ar izmaiņām indivīdā, kas saistāmas ar praktizēšanos, jēgas konstruēšanu un refleksiju. Pieredzes izpratnes tēma apkopo jēgas meklējumus, kas izpaudās skolotāju naratīvos kā savas pieredzes un apstākļu salīdzināšana ar citiem, alternatīvu scenāriju izskatīšana, savas pieredzes validēšana un akceptēšana, saskatot līdzības citu pieredzē, atgriezeniskās saites saņemšana par savu darbu, tostarp kā atzinību un atzīšanu, kā arī skolotāji dalījās pārdomās par izmaiņām sevī un profesionālajā darbībā. Tēmai "izprast pieredzēto" tika noteiktas 3 apakštēmas: vērtošana un salīdzināšana; atzinība par darbu un atzīšana; ieguvumu un seku izvērtēšana.

Vērošana un salīdzināšana skolotāju naratīvos bieži parādījās kā taktikas, lai orientētos mainīgajos pandēmijas apstākļos, saskatot alternatīvas un izvērtējot tās, izvēloties rīcības modeļus, kā arī konstruējot savas situācijas izpratni.

1. Pētījuma dalībnieki dalījās savos novērojumos par citu skolotāju darba apstākļiem, tostarp citās skolās un valstīs, piemēram, kur īstenota hibrīdu mācību eksperimentālā darbība (Sk11). Dažiem skolotājiem bija atšķirīgs tehniskais nodrošinājums atkarībā no tā, vai viņu mācību priekšmets skolā tika uzskatīts par prioritāru (Sk22) un vai tiek mācīta klase, kam ir noslēguma eksāmeni (Sk2). Skolotāji novēroja, ka atšķirīgās skolās tiek atšķirīgi interpretēti noteikumi (Sk17) un atšķirīgi organizēts mācību darbs (Sk19), citāda vadības attieksme (Sk10, Sk23), citās klasēs ir mazāk veiksmīga sadarbība ar vecākiem (Sk8), citā skolā veiksmīgāk norit attālinātās mācības un tiešsaistes stundas (Sk10). Skolotāja profesijas prestižs un sabiedrības atbalsts tai pandēmijā tika salīdzināts ar ārsta profesiju (Sk3, Sk6). Skolotāja Sk17 novēroja, ka dažādas skolas vienā reģionā atšķirīgi interpretēja vadlīnijas un normatīvus:

"Un tad es, cik es dzirdēju atkal vīra skolā, tā ir trešā skola, atkal ar ko man-. Ka tur atkal pilnīgi citas prasības no skolas – bet tas ir no skolas vadības. Un tad es sapratu, ka tas ir skolas vadības uzstādījums – ir kaut kādas vadlīnijas, kas ir saņemtas no Izglītības pārvaldes (..)"

konkrētās. Bet katra skola to interpretēja pa savam. (.) Jā, un tad man tā likās tāda dīvaini – it kā viena sistēma, bet tajā pat laikā daudz dažādu interpretāciju.”

2. Citu skolotāju darba metodes un šķietamā darba kvalitāte skolotāju novērojumos reizēm tika apšaubīta un vērtēta kritiski. Sāpīgi tika uztverti gadījumi, kad citi skolotāji, viņuprāt, pavirši veica savus pienākumus, piemēram, nevadot interaktīvas tiešsaistes stundas vai sniedzot vāju atgriezenisko saiti bērniem par patstāvīgi paveikto (Sk6, Sk16, Sk19). Skolotāji mēdza uzzināt par citu skolotāju metodēm, gan redzot savu bērnu attālinātās mācības (Sk2, Sk12), gan no skolēniem, piemēram, Sk5 no bērniem uzzināja, ka daļa kolēģu vada mazāk tiešsaistes stundu:

“(.) man brīžiem ienāca pārmetumi (.) no bērniem: “Kāpēc mums pie jums vienmēr ir stundas, pie citiem skolotājiem ir tik maz!” (.) Citi jau to nedarīja! ((iesmejas)) Un tad iznāk tā, ka tu esi – pāris skolotāji – tādi bubuļi, kas tavam nabaga bērnam spiež kaut ko darīt, un tad pārējie, kuri tā pa brīvo.”

S16 nojauta, ka ir kolēģi, kas nevelta attālinātajam darbam daudz pūļu, redzot viņu dienas gaitas pa logu un dzirdot vecāku atsauksmes:

“(.) es klausījos vēl paralēli, kā citām klasēm iet, es biju @šokā@ arī par to, ka es paskatos pa logu, man darbi vēl – nu tā ((rāda pāri galvai)), ka es vēl nezinu, kur beigas @(.)@, un skatos – kolēģis mierīgi staigā pa ielu, nu tā, piemēram, desmitos no rīta. Nu tā, ka citiem – tas ir atkarīgs, kā tu pats to darbu organizē. Bet tur bija ļoti neapmierināti vecāki (.)”

3. Skolotāji dalījās savos novērojumos par savu kolēģu bieži vien sarežģīto psihoemocionālo stāvokli, piemēram, raudāšanu mācību pārzīnes kabinetā (Sk19), nevēlēšanos apgūt jauno (Sk16, Sk19), personības izmaiņas un būsānu uz izdegšanas robežas (Sk12). Sk19 stāstīja par kolēģiem, kas aizgājuši no darba, – vieni bija izdeguši un aizgāja no darba, bet otri nebija gatavi mācīties strādāt atšķirīgi un nokārtoja darbnespējas lapu:

“Dēļ potēšanas laikam mums nebija, bet vairāk dēļ (.), nu dēļ izdegšanas //Jā//, dēļ tā, ka vairs nebija spējīgi un patiešām pat aizgāja un pateica, ka kaut kādu laiku vienkārši nestrādās un pasēdēs bezdarbniekos, jo negrib vispār, nav, nevar, grib atgūties, atkopties.

“(.) tiklīdz tu kaut ko (..) nosaki, kā būs jāstrādā, (.) tad tev ir zvans vakarā un pasaka: “Es aizeju uz slimības lapas! Es slikti jūtos.” Un nosēž pusgadu uz slimības lapas. //Mhm// Un tas bija vienkārši tāds duncis mugurā. (..) Bet nu tā – negrib uzņemties atbildību.”

4. Savas pieredzes apstiprināšana, atpazīstot līdzības citu skolotāju pieredzē, bija aspekts, kas uzskatāmi sasaucās ar Dž. Mezirova transformatīvās mācīšanās norises 4. soli. Vairāki skolotāji atzina, ka viņiem ir bijis nozīmīgi piedzīvot, ka citi skolotāji saskārušies ar līdzīgām grūtībām vai raduši līdzīgus risinājumus (Sk14, Sk15, Sk17, Sk22,), tas bijis kā apstiprinājums viņu pieredzei un iedrošinājums turpināt iesākto, kā arī dalīties pieredzē arī turpmāk. Skolotājai Sk15 bija svarīgi caur pieredzes apmaiņu piedzīvot, ka viņa nav viena gan ar noteiktiem izaicinājumiem, gan arī risinājumiem:

“Tajā momentā tad tu spēji saprast, ka konkrētajā skolā, ka es neesmu vienīgā ar savām problēmām un īstenībā tās problēmas varēja identificēt gandrīz vai, nu, katrā skolotājā, arī es spēju atrast – man arī šīs nestrādā vai gluži pretēji – jā, šo metodi, pieņemsim, stundas sākumā aktualizēšanai tēmas, ja, - es izmantoju, izrādās vēl kāds izmanto, un tas strādā. Tas bija tāds (.) pozitīvā lieta, nofiksēt, kas ir, kas nav jomā starp pedagogiem kopumā (.) un, nu jā, to emocionālo dabūt, ka (.) ka tu neesi viens un ka šīs problēmas ir visiem, un visi vairāk vai mazāk ar tām spēj vai nespēj tikt galā, un un tamlīdzīgi.”

5. Novērojumos par skolēniem skolotāji salīdzināja un izvērtēja gan attālināto mācību piemērotību, gan pandēmijas ietekmi uz dažādu skolēnu labizjūtu un sekmēm, kā arī citus aspektus. Bieži skolotāji konstatēja, ka ir neliela daļa dažādu vecumu bērnu, kam attālinātas mācības ir piemērotākas, patīk un nāk par labu (Sk4, Sk7, Sk13, Sk18). Tipiski skolotāji uzskatīja, ka attālinātas mācības ir vismazāk piemērotas jaunāko sākumskolas klašu skolēniem (Sk19, Sk21, Sk22), bet veiksmīgākas, pieaugot skolēnu pašvadītas mācīšanās prasmēm vecākajās klasēs (Sk20), tomēr aktīvāk mijiedarboties bija gatavi sākumskolas un jaunāko pamatskolas klašu bērni (Sk18, Sk22), sarežģījumi ar disciplīnu, tai skaitā ieslēgt kameras, pastiprinājās pusaudžu vecumā (Sk10) un vecākajās klasēs (Sk22). Lai gan skolotāji spēja saskatīt dažādas attālināto mācību priekšrocības, tomēr vairākums bija vienisprātis, ka klātienē mācības kā dominējošā forma ir veiksmīgāka. Jo īpaši tika novērota pandēmijas izmainīto mācību ietekme uz skolēnu labizjūtu, Sk13 stāstīja par krasām atšķirībām skolēnu labizjūtā attālinātās mācībās:

“Kas saasinājās šajā laikā – tie bērni, kuri ir intraverti (.) un kuriem jau bija šīs te psiholoģiskās problēmas, jau arī skolā viņi bija tādi noslēgti, noslēpumaini, es nezinu, kā lai pateikt. Šajā laikā (.) saasinājās šīs te psiholoģiskās problēmas, (.) un joprojām, es skatos šogad ir tādi bērni, kuri, nu, var teikt – mēs pat nezinaim – pabeigs skolu vai nē. Dažas (.) daži skolēni tādi ir ((nopūšas)) – kuri tieši pēc pandēmijas (.) kaut kas noticis. //Mhm// (3) Un atkal – bija arī tādi bērni, kam tieši šis stils patika, jo viņiem nevajadzēja tērēt, piemēram, laiku ceļam uz skolu, (.) ja. Viss ir mājās (.) pieejams, (2) ērtā atmosfērā varbūt (..).”

Atzinība par darbu, (ne)atzīšana un gandarījums ir apakštēma, kas caurvij intervijas un atklājas kā cieši saistīta ar skolotāju apmierinātību ar darbu un vispārējo labizjūtu.

1. Skolēnu panākumi mācībās, motivētība, aizrautība skolotāju izteikumos parādījās sasaistē ar gandarījumu par darbu, izdošanos, ieguldītā darba vērtības apziņu. Piemēram, Sk6 darba jēgpilnumu saistīja ar augstiem skolēnu mācību rezultātiem un veiksmīgu sadarbību zinātniskās pētniecības darbu izstrādē, Sk5 stāstīja par skolnieci, ko izdevies ilgtermiņā ieinteresēt mācībās un patstāvīgi ar azartu strādāt portālā skola.lv, Sk18 stāstīja, kā skolēni aizrautīgi strādāja un noticēja savām spējām, pateicoties pozitīvai atgriezeniskajai saitei, bet Sk4 skolēnu ierosmi turpināt apgūt foto mākslu pēc stundām saistīja ar savu tiešsaistes stundu raisīto interesi:

“Viens piemērs – atgriežoties skolā, pagājušā gada rudenī pēc attālinātā darba septembrī. Septembris. Es pēc stundām tur tinos pa kabinetu, man 9. klases puīši – tāda kompānija (.) salasās klasē – es domāju, nu ko viņiem vajag no manis, nu, prom neiet. Es saku: “Ko jūs...?” “Skolotāj, jums ir fotoaparāts līdzī, ejam fotografēt!”(..) Tātad viņiem bija patīcis!”

2. Pozitīvas emocijas, atzinība un pozitīva atgriezeniskā saite komunikācijā ar skolēniem un vecākiem parādījās gandrīz visās intervijās kā skolotājiem nozīmīgs aspekts. Skolēnu dzīvesprieks un aizrautība (piemēram, Sk18, Sk19, Sk22), atsaucība (Sk23), pateicība un pieķeršanās (Sk7), pandēmijas veicinātā paļaušanās uz skolotāju un atkalredzēšanās prieks klātienē (Sk5), kā arī vecāku atzinība un uzticēšanās (Sk4, Sk8, Sk16) sniedza pozitīvas emocijas, pārliecību un motivēja turpināt darbu, un bija arī atspaidis gadījumiem, kur komunikācija bija nepatīkama (Sk2). Skolotāja Sk9 kā mazo uzvaru uztvēra skolēnu atzinību par izveidotajiem video:

“Uzvaras bija tās, ka skolēni nāca uz skolu un pēc tam arī šajā mācību gadā, kad beidzās attālinātās. Teica tā: “Skolotāj, a mēs redzējām jūsu video YouTube kanālā! Jūs protat video taisīt?” @(.)@ Un tad tu domā – vau! un tu redzēji! @(.)@ “Mēs visu pierakstījām, es iemācījos vārdu!” @(.)@ Jā, un tad (.) tas bija tāds, tāda uzvara – urrā, tas ir izdarīts!”

3. Labi izdevušos stundu vai risinājumu skolotāji bieži atspoguļoja kā gandarījuma avotu, tostarp bija pirmā tiešsaistes stunda, ko izdevies īstenot (Sk8, Sk14). Skolotāji stāstīja, kuri digitālie risinājumi attālināto mācību laikā guva lielāko skolēnu atsaucību vai vecāku atzinību, vai sniedza veiksmīgākos rezultātus. Sk8 un Sk18 kā komplimentu uztvēra to, ka skolēnu jaunākie brāļi vai māsas sēž blakus un ar interesi seko stundai, Sk4 novēroja, ka reizēm vecāki ar interesi iesaistās stundā, meklējot atbildes uzdevumiem, kā arī visa ģimene kopā iet pilsētvidē meklēt atbildes uz uzdotajiem jautājumiem. Vairāki skolotāji bija gandarīti par vērtējumu skolēnu atsauksmēs mācību gada beigās, ka stundas bijušas labi sagatavotas (Sk6, Sk18), vienlaikus skolotāja, kas strādāja izaicinošākā sociālajā vidē, par mazo uzvaru sauca situācijas, kad stunda noritēja bez šķēršļiem un ar skolēnu līdzdalību (Sk10). Vairāki skolotāji izteica gandarījumu, ka sarežģītais laika posms daudz iemācījis, izdevies pārvarēt grūtības un piedzīvotais ir vērtība (Sk3, Sk13, Sk22). Bet Sk19 stāstīja, kādi digitālie risinājumi attālināto mācību laikā guva vislielāko bērnu atsaucību un vecāku atzinību, skolēniem bija izdevušies augstvērtīgi, pašu veidoti videoklipi par drošības tematiku:

“Un vecāki vienkārši bija- (.), nu, vecāki bija tā, ka viņi bija-, atsēdās, viņi vienkārši saka: “Kā? (.) 4. klasē bērni var kaut ko tādu izveidot?” Tos klipus pat varēja droši sūtīt uz kādu (.) iestādi, lai izmanto, nu, kā parādīt citiem.”

4. Negācijas un neieinteresētība, pasivitāte vai atgriezeniskās saites trūkums gan no skolēniem, gan vecākiem savukārt tika vērtēts kā demoralizējošs. Darba spar un gandarījumu mazināja pasīvākas klases (Sk14), atgriezeniskās saites trūkums un

“runāšana ar tumšo ekrānu” lika justies “muļķa lomā” (Sk18), neizdošanās sekmīgi īstenot kādu metodi ar visiem skolēniem tika raksturots kā psiholoģisks lūzuma punkts “es nekam nederu” (Sk15). Skolotāja Sk6 bija tuvu tam, lai rakstītu atlūgumu, jo jutās nenovērtēta un izdegusi:

“Grūtākie? Nu, ka tu sāc palikt tāds, nu, tu mēģini izlikt patiešām no sevis to, ko tu vari un tevi nenovērtē, tu tāds, nu tevi neredz, ā neredz vecāki, kuriem arī viss ir jauns, bērniem arī viss ir jauns, visi ir stresā, un tevi vienkārši neredz, tevi nepamana (...). Plus vēl mobings no vecākiem, kādas E-klasē vēstules sūta, visu laiku kaut kas neapmierina – pat tad, kad tu centies.”

Arī Sk2 saskārās ar to, ka daži vecāki nenovērtē, nesaredz ieguldītās pūles:

“Un tas ir tas, tie sāpīgie brīži, ka tu esi noņēmies – kā es saku – nočakarējies, rupji sakot, nočakarējies kādu mēnesi vai divus, un tev pasaka, ka “jūs tāpat neko nedarījāt, mēs mācījām savus bērnus.” Nu tad gan sagriežas!”

5. Būtisks aspekts bija arī skolas vadības un citu pušu atzinība par darbu, kas apliecina, ka skolotāju pūles ir pamanītas, sākot no uzmundrinošiem vārdiem un beidzot ar prēmiju par sasniegumiem skolā, kam vienā no skolām bija rasta iespēja. Sk17 stāstīja, ka šis vērtējums liek justies vajadzīgai un motivē darbam:

“Man kā pedagogam (...), kā pašai noteikti man bija svarīgi, ka mani novērtē un es esmu vajadzīga (...) ar visām savām zināšanām un līdzšinējo pieredzi. Un tas noteikti ir tāds stimulējošs nepadoties.”

Vairāki skolotāji norādīja, ka viņiem justies novērtētiem traucē uz rezultātiem balstīta atalgojuma trūkums skolas līmenī, kur piemaksas par darbu Covid-19 pandēmijas apstākļos skolotāji saņēma, nevērtējot atšķirības faktiski ieguldītajā darbā, kas atspoguļojas interaktīvā tiešsaistes stundas norisē, piemēram, Sk3 raksturoja novērotās atšķirības skolotāju darbā:

“Nav nekādas tiešsaistes, tiešās komunikācijas, digitālie rīki, nekas no tā nav, (...) un cilvēks vienalga saņem piemaksu. Savukārt ir kāds cits, kas visu laiku cenšas maksimāli šīs tiešsaistes un arī ir pieejams komunikācijā, un visādus rīkus, aplikācijas, spēles, viss kaut ko izmantot (...) – tur tāda netaisnības izjūta (...) arī, es domāju, daudziem gāja līdzīgi.”

6. Neuzticēšanās skolotāju profesionalitātei un neieklausīšanās skolotāju vajadzībās valstiski tika uztverta kā apgrūtināša un aizvainojoša, tika vērtēti gan amatpersonu izteikumi, kas nesakrīta ar realitāti skolā (Sk11), gan uzticēšanās trūkums, kas izpaudās kā pastiprināta kontrole un pārmērīgi ierobežojoši noteikumi (Sk22, Sk23), neuzticēšanās alternatīvās pedagogijas ilgtermiņā demonstrētajiem rezultātiem (Sk7), rūpju trūkums par skolotājiem, tostarp darba samaksas jautājums (Sk21). Mākslas skolotāja Sk4, kas ir gatavojusi valsts līmeņa olimpiāžu laureātus, vērtēja normatīvu un reformu iespaidu kā pašpaļāvību graužošu, par spīti sasniegtajiem rezultātiem:

“Bet es nevaru strādāt, es vairs pati sev neuzticos, pēc visām šīm reformām, es jau vairs pati

sev neuzticos, varbūt es tiešām nemāku strādāt?! Varbūt es daru nepareizi? (..)

Un skolotājs un priekšmetu skolotājs speciālists savā, savā jomā, viņš nevar izvēlēties. Viņam – es jau teicu, ka mēs jau paši sev vairs neticam! //Mhm// Varam, nevaram. Skaidri redzam, ka šiem bērniem vajadzētu savādāk, bet mēs nevaram, jo mēs esam ielikti šādā te sliedītē, rāmītī.”

Ieguvumu un seku izvērtēšana ir visdaudzšķautņainākā, daudzveidīgākā no skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskās struktūras apakštēmām. Tajā tika iekļauti gan tieši izteikumi par pētījuma dalībnieku ieguvumiem, piemēram, apgūtajām prasmēm, un sekām, piemēram, izdegšanu, gan arī izteikumi citas stāstījuma tematiskās līnijas ietvaros. Vienlaikus, ja tēma “Mācīties darba procesā” vairāk koncentrējas uz mācīšanās pieredzi pandēmijā kā procesu, tad šeit pamatā identificēti rezultāti.

1. Uzlabota digitālā pratība un metodiskā elastība ir būtiskākais ieguvums, ko pieminēja vairākums pētījuma dalībnieku. Vairāki skolotāji atzina, ka viņiem ir izveidojusies jauna metodiskā bāze un resursu bibliotēka, ko izmantot vēlāk (piemēram, Sk4, Sk8, Sk18, Sk20), bija arī gadījumi, kur tas organizēts skolā kopumā un iespējams dalīties ar materiāliem ar skolēniem (Sk20), palīdzēt sekot līdzī mācībām slimošanas reizēs (Sk1, Sk14). Nereti izskanēja arī spriedumi par to, ka šis laiks ir licis elastīgāk un radošāk pieiet stundu plānošanai un vadīšanai (Sk1, Sk12, Sk17), “elastība” kā atslēgas vārds intervijās izskanēja bieži. Lai gan daži skolotāji bija skeptiskāki par jaunapgūto prasmju lietderību (Sk7, Sk21), tomēr kopumā skolotāji atzina, ka apguvuši daudz jauna. Piemēram, Sk19 apguva ne vien jaunus digitālos rīkus, bet arī izkopa mācību materiālu (līdzekļu) veidošanas prasmes:

“Par uzvarām – es jau teiktu, ka man laikam tās uzvaras būs (2) tā, ka es apguvu tik daudz digitālos rīkus visādus! (2) Tik daudz (.) es vispār es savā dzīvē laikam nebiju iemācījusies kā attālinātajā laikā, (.) jo es visu laiku meklēju iespējas, kā kā to visu uzlabot. (..)

Un arī tas, ka es esmu iemācījusies loti daudz šogad tiešām (.) veidot dažādus mācību materiālus – gan ActiveInspire tāfelē, gan arī darba lapas – vienkārši tā, ka (.) jau tagad tādas (.) tā uztrenēts skills, ka var, nezinu, tur pa 10 minūtēm smuku darba lapu sataisīt ātri, piemest pat pa līmeņiem, saprast, kā un ko.”

2. Tehnoloģiju plašāka ienākšana skolas ikdienā tika vērtēta kopumā pozitīvi, piemēram, kā klātienē stundu papildināšana ar digitālajiem rīkiem (piemēram, Sk3, Sk8, Sk9, Sk13, Sk20), digitālo mācību resursu krātuvju izmantošana (Sk13), mācību pārvaldības platforma (Sk1), sapulču un instruktāžu norise tiešsaistē gan skolotājiem (Sk3, Sk19, Sk20), gan vecākiem (Sk16), jauns tehniskais aprīkojums klasē (Sk8), profesionālās pilnveides kursi tiešsaistē (Sk10, Sk19). Skolotāji reizēm izteica cerības, ka attālināto mācību laika jauninājumi arī turpmāk būs pieejami, piemēram, tiešsaistes profesionālās pilnveides kursi (Sk19) vai skolotāju sapulces tiešsaistē, ko ne visās skolās turpināja īstenot, piemēram, Sk6 uzskatīja, ka tiešsaistes sapulces ir jēgpilnāks laika izmantojums:

“Un ā pozitīvi vēl ir tas, ka sapulces beidzot notika attālināti. Tas ir lielākais ieguvums, bet es tagad nesaprotu, kur tas ieguvums pazūd, jo kaut kādas tādas ne-jēgpilnas sapulces, kurās vienkārši ir nobalsošanas vai informācijas noklausīšanās, instruktāžas liek tagad iet klātienē. (..) bet tad bija riktīgi labi – uzliec austiņās, piedalies, ieslēdz kameru, tu fonā vari kaut ko darīt, paralēli kaut ko gatavoties nākamajai dienai – tas bija ļoti liels ieguvums, ka 2h sapulces tu vienkārši vari pavadīt ā, integrējoties citos ā tādās citās paralēlās darbībās.”

Tiešsaistes rīku iespējas klātienē stundās, jo īpaši atgriezeniskās saites ieguvī, skolotāja Sk20 uzskatīja par būtisku pētītā perioda atziņu, ko turpinājusi lietot klātienē:

“Nu, saprast, ka (.) tie tiešsaistes rīki ir ļoti labi, (.) ka viņus var ļoti labi izmantot tādā normālā klātienē režīmā, kombinējot (.) to darbu. (.) Ka (.) viņi nav sarežģīti, (.) ka tur ir daudz papildus iespējas, kas nav klātienē iespējamās, piemēram, par to individuālo (.) saiti no katra.”

3. Dažādu pieeju un modeļu izmēģinājumi un reorganizēta profesionālā darbība tika minēti kā būtiski ieguvumi. Skolotāji bija apguvuši prasmi labi zināmās metodes piemērot attālinātam darbam (Sk21), pārvarēja nedrošību izmantot digitālos rīkus klasē (Sk13, Sk22), kļuva par atbalstu tehnoloģiju izmantošanā citiem skolotājiem (Sk13), izmēģināja dažādas metodes un organizatoriskās formas un atrada piemērotākās, atklāja mācību stundas āra vidē kā veiksmīgu formātu (Sk1). Dažu pētījuma dalībnieku izteikumos bija identificējama profesionālās darbības pārstrukturēšana, kas bija vairāk nekā pielāgošanās attālinātajām mācībām, piemēram, Sk4 izveidoja savu pieeju mākslas stundās un pieļāva domu, ka varētu veiksmīgi strādāt tiešsaistes skolā:

“Tas bija tas milzīgais ieguvums, ka mākslu varēja mācīt pilnīgi, pilnīgi, pilnīgi savādāk. //Jā// Man gadiem ilgi tāda pieredze nebija bijusi, un tad es mocījos ar jautājumu, ko es vēl tagad sev reizēm uzdošu: “Kuras mākslas stundas ir labākas?””

Reizēm skolotāju stāstītajā atspoguļojās ne vien iniciatīva profesionālās darbības pilnveidē, bet arī jauna savas rīcībspējas apziņa. Sk5, izrādot iniciatīvu un pieņemot lēmumus par mācību procesu, uzņēmās lielāku vadību darba organizēšanā:

“Kaut kādā ziņā tās attālinātās mācības deva lielāku brīvību, jo, ja tu jūti, ja es jūtu, ka vajag vairāk Zoomus, tad es ielieku vēl vienu Zoomu, (..). Man patika tā brīvības sajūta, kad es biju pati sev saimniece, šobrīd īstenībā vēl aizvien es mēģinu viņu uzturēt, jo man patīk pašai, nu, ka es redzu, ka vajag vairāk. Piemēram, arī es tagad, pavasarī aizgāju pie direktores, teicu, ka mums nākamajā gadā inženierzinībās vajadzētu vēl vienu stundu (..). Viņa padomāja, teica – jā, nav problēmu!”

4. Pētījuma dalībnieki stāstīja arī par izmaiņām sevī, savās rakstura iezīmēs un attieksmē, ko bija novērojuši pētījumā aptvertajā laika periodā. Vairāki skolotāji uzskatīja, ka mācījušies būt iecietīgāki, saprotošāki, piemēram, pret kolēģu nepilnīgajām digitālajām prasmēm un grūtībām tās pilnveidot (Sk13), pielaidīgāki un līdzjūtīgāki pret skolēniem (Sk11). Bija sekmējusies atvērtība jaunajam, tostarp dažādām tehnoloģijām izglītībā

(Sk20, Sk22), piemēram, sākumskolas skolotāja Sk2 mācījās paļauties uz savu spēju tikt galā ar tehnoloģiju izaicinājumiem:

“(..) tu tiec tam pāri, ka tu nu – iemācies arī pats tās kameras priekšā sēdēt, jo ir, jo man- saku, man bija stunda, man uzkarās dators, un viss! (..) Nu tādas, ka nu – tev ātri jāatrod risinājums kaut kādām lietām, un ā izrādās, ka nemaz sarežģīti jau tas viss nav. (2) Un arī (..) bieži vien tā problēma jau ir mūsu galvās!”

Elastīgums un piemērošanās spēja tika bieži pieminēti, skolotājiem raksturojot pandēmijas perioda izmaiņas sevī vai savā darbā (piemēram, Sk1, Sk3, Sk11, Sk12, Sk13, Sk14, Sk20). Skolotāja Sk14 bija piedzīvojusi izaicinājumu savai spējai pielāgoties un caur savu pieredzi labāk izpratusi skolēnu grūtības:

“(..) iekšējie atklājumi par sevi, kāds tu esi šeit, šajā dzīvē, kā tu uztver lietas, kā tu viņām pielāgojies un cik tu pats esi elastīgs. Jo, kad tu saproti citus, nu kad tu saproti pats sevi, tad tu vari arī labāk saprast, ka arī ne visi audzēkņi ir spējīgi tik elastīgi pielāgoties visam, ko mēs gribam viņām sniegt. (..)”

Dažādie izaicinājumi bija arī rūdījuši raksturu (Sk17, Sk22), rosinājuši vairāk sadarboties un mācīties lūgt palīdzību, “neiestrēgt problēmā” (Sk22).

5. Uzlabotas laika pārvaldības prasmes un darba efektivitāte parādījās kā skolotāju ieguvums, ko nācās apgūt ierobežotu resursu un pieaugoša darba apjoma apstākļos, piemēram, Sk1 uzskatīja, ka darbs skolā kļuvis efektīvāks un iespējams paveikt vairāk:

“Man jau liekas, ka ne tikai man, bet visiem skolotājiem tā laika plānošana (..) ir palikusi tāda stiprāka puse. (..) Tieši vairāk īstenojas šīs starppriekšmetu saiknes, kas nozīmē – ja mēs tagad noņemam (..) visus tos papildu darbus, kas bija, un un paliekam šādā pat ritmā, jā, tad īstenībā mēs varēsim izdarīt vēl daudz, daudz vairāk ((iesmejas)) kā iepriekš, jā.”

Sk11 bija iemācījies pragmatiskāk skatīties uz mācību satura apguvi, izvērtēt prioritātes, aplēst laiku specifiskiem uzdevumiem:

“Nu, pirmkārt, jau ir tas, ka es esmu iemācījies izvērtēt, vai tas, ko es dodu bērnam, ir, nu, tik nenormāli vajadzīgs. Vai tiešām no tā mācību satura tas katram bērnam ir nu tik, tik vajadzīgs. (..) Un, protams, digitālie rīki, piemēram, (..) mums (..) mierīgi (..) es zinu, cik daudz laika patērē audiālo diktātu ierakstīt, es zinu, cik daudz laika nepieciešams patērēt, lai ieskanētu vienu tekstu (..)”

6. Pandēmijas ietekme uz skolēniem tika apspriesta gandrīz katrā intervijā, iztīrājot gan potenciālos ieguvumus, gan sekas. Šis aspekts tālāk aprakstīts konspektīvi, jo pētījuma fokusā ir skolotāju pieredze. Tika apspriesta pandēmijas krīzes bieži vien negatīvā ietekme uz bērnu mācību rezultātiem un mācīšanās prasmēm, kur bija vērojama izteikta nevienlīdzība dažādu faktoru ietekmē, piemēram, bērnu sagatavotībā, uzsākot 1. klasi, ja pandēmijas ietekmē nebija regulāri apmeklēta pirmsskolas izglītības iestāde (Sk21). Daži skolotāji uzskatīja, ka uzlabojusies skolēnu lasītprasme (Sk3, Sk6), citi – ka tā

pasliktinājusies (Sk16). Vairāki skolotāji saskatīja disonansi starp samazinātām mācību satura apguves prasībām pandēmijas dēļ un uzdevumu sarežģītību valsts pārbaudes darbos, eksāmenos, diagnosticējošajos darbos, iestājpārbaudījumos un nepatīkamiem rezultātiem (Sk7, Sk16). Gandrīz katrā intervijā bija identificējami izteikumi par daļas skolēnu sarežģīto psihoemocionālo stāvokli, kurā ne vienmēr bija saskatāmi uzlabojumi, atsākoties klātienē mācībām (Sk7, Sk13). Daļa skolēnu kļuva neaizsniedzami attālināto mācību laikā (Sk18, Sk20). Pandēmijas izaicinājumi bija negatīvi ietekmējuši bērnu sociālās prasmes, pašdisciplīnu, spēju sociāli pieņemt vadīt uzvedību, Sk14 stāstīja par skolēnu grūtībām atkal iekļauties mācību ritmā un sabiedrībā:

“Un tad, kad tu esi atpakaļ skolā un tu esi kaut kādā sistēmā, un tev ir tur jāpakļaujas, tad šobrīd vēl, man liekas, tas ir tāds vēl papildus izaicinājums skolotājiem (.) mācīt bērniem, jā, kā tas ir – dzīvot sabiedrībā, ka tev (.) ir jāpārvalda savs ķermenis, tev ir jāpārvalda savas vēlmes un iegribas un (.) jādara, kad tu to vari, nevis kad tu to gribi (..) Un viņš nesaprot, ka viņš nevar vienmēr būt-, runāt tai brīdī, kad viņš vēlas, ja. Jo, protams, jau, ka ar izslēgtu mikrofonu viņš mājās varēja darīt tur, ko viņš gribēja, ja.”

Kā ieguvums tika identificēta skolēncentrētā mācību procesa veidošanās (Sk1, Sk9, Sk11), piemēram, pārdomātāki uzdevumu formulējumi un jēgpilnuma izvērtējums, kā to raksturoja Sk11:

“(..) šīs te attālinātās mācības (.) no tāda skolotāju viedokļa ir piespiedušas skolotāju padomāt vairāk par bērnu (.), nostāties viņa vietā, piemēram, vis vis visprimitīvāk, kā tu ieraksti uzdotu. (..) Un, domājot par to, kā (.) tu (.) dosi informāciju un saņemsi informāciju, tu esi spiests iedziļināties tā uzdevumu jēgā (..). Vēl viena lieta, ko es kā skolotājs (.) 15 gadu laikā vēl nebiju iemācījis tik ļoti (.) – paskatīties uz bērnu no viņa redzes viedokļa.”

Arī lielāka vecāku iedziļināšanās savu bērnu mācību izaicinājumos un viņu lielāka izpratne par mācību procesu skolā tika izcelta kā ieguvums (Sk8, Sk16). Skolotāji minēja arī digitālo prasmju uzlabošanu (Sk15, Sk19) un saskatīja ieguvumus no krīzes pārvarēšanas pieredzes kopumā (Sk3).

7. Sekas un negatīvie iznākumi, par kuriem runāja skolotāji, ietver izdegšanai raksturīgas sūdzības, aiziešanas no darba apsvēršanu, vilšanās izjūtu, prasību samazināšanu un regresīvas piemērošanās taktikas. Skolotāji atzina, ka kļuvuši nervozāki un varbūt pat neiecietīgāki (Sk2), saskatīja negatīvas izmaiņas citos skolotājos, ko saistīja ar spriedzi un izdegšanu (Sk12, Sk19), atklāja, kā pandēmija ietekmējusi pašu veselību, piemēram, Sk1 stāstīja par slimības un pārslodzes atstātajām sekām uz darba spējām:

“Jā, un tāds kopējais atslēgas vārds laikam par visu šo periodu ir – nenormāls nogurums ((iesmejas)). (..) kolēģi bija man teikuši, ka manas darba spējas bija virs vidējā. ((iesmejas)) Nu tad tagad viņas ir tādas vidējas vai nedaudz zemas, un man personīgi ir tā (.) ļoti grūti tikt pāri tam.”

Aiziešana no darba tika pieminēta kā viens no iznākumiem, ko bija realizējuši četri no pētījuma dalībniekiem, bet vēl vairāki skolotāji atzina, ka nopietni apsvēruši to. Trīs no pētījuma dalībniekiem aizgāja no darba nevakcinēšanās un epidemioloģisko ierobežojumu dēļ un realizēja savas prasmes citur, Sk16 jutās izdegusi darbā skolā un izmantoja iespēju apgūt attālinātā darba prasmes realizēt privātskolotāja darbā, bet Sk6 samazināja darba slodzi skolā. Senākus darba pamešanas iemeslus daļai skolotāju saskatīja Sk16, obligātajai vakcinācijai esot par iegastu vai stimulu neatlikt lēmumu:

“Daudzas neaizgāja projām ne jau vakcinēšanās dēļ, manuprāt. //Jā// Bet tāpēc, ka tas bija vienkārši beidzot iemesls pateikt: “Hei, viss, stop, es eju prom! @(.)@ Un mani neviens neko nevar pateikt, nu tā kā pielauzt, pierun-.” (.) Jo (.) visi jau mēģina pierunāt – paliec vēl gadu, paliec vēl gadu. Un tad tu paliec par tādu pūķi neapmierināto (.)”

8. Introspekcija un pārdomas par vispārcilvēciskiem jautājumiem intervijās parādījās kā daļa no pieredzes izvērtēšanas procesa. Skolotāji dalījās ar atziņām, kādas redz izmaiņas sevī un ko jaunu par sevi ir uzzinājuši, kā interpretē tendences izglītībā un notikumus pasaulē. Vairāki skolotāji izteica savas pārdomas un raizes par vērtību un tradīciju izzušanu, piemēram, par amatniecības tradīcijām un roku darbu prasmēm (Sk4), amatiermākslas kolektīvu darbību un kordziedāšanas tradīcijām (Sk14):

“Un tā iekšējā cīņa pašam un arī tā cīņa ar audzēkņiem par to, lai nepazaudētu tās vērtības, kas mums ir bijušas, tā pati kordziedāšana, jo nu (2) tev visu laiku tagad ir jāuzdod tas jautājums, vai tās mūsu vērtības, ko mēs sakām-, vai tās mums joprojām viņas būs aktuālas, vai viņas ir tik aktuālas, lai mēs par viņām cīnītos. (.) Un kā likt atkal aizdomāties, ka tas mums ir vajadzīgs, ka tas veido kaut kādu mūsu dzīves enerģiju, ka tiek iedota mums, to darot kopā, ka tas veido to mūsu būtību, kāda mēs esam (.) kā tauta.”

Liela daļa skolotāju savos izteikumos tiecās arī negatīvi vērtētos procesos saskatīt pozitīvo un jaunas iespējas, piemēram, Sk23 pandēmijas laika tendences raksturo ļoti negatīvi, tomēr saskata arī iespēju vērtību aktualizēšanai:

“Es domāju, lai mēs izbristu uz tiem taisnības (.) ceļiem, mums ir kaut kam jātiek pāri, (.) jā. Jo, ja mums nebūtu šie pārbaudījumi, mēs nezinātu, kas ir labs, kas ir slikts. Ja mēs dzīvotu tādā baigā eiforijā, man liekas, tad mēs arī nesaprastu (.), kā var būt, ja ir kaut kas, nu, (.) ne tik labs cilvēku izpratnei. Nu jā, tā ka šis laiks tāds vērtību un pašanalīzes laiks.”

Sk7 saskatīja, ka krīze rada iespējas nepieciešamām izmaiņām izglītības sistēmā:

“Bet (.) savā ziņā, jā, es tagad ieraugu, ka ir kaut kādas tiešām (.), nu, tīri enerģētiski – es uzskatu pozitīvas lietas. //Mhm// Kaut kas notiek (.) ar mūsu to šausmīgi sastāvējušos izglītības sistēmu. (.) Un pat ja tas notiek, pat ja ir tādas (.) ne ļoti labas lietas, vai ne, //Mhm// nu tad tā vienalga ir cerība, ka tas ātrāk var mainīties, nekā kamēr tas (.) – stāvošs ūdens nekad nemainās. //Jā// Tiklīdz viņš (.), tiklīdz iepūš taifūns, tā uzreiz kaut kas mainās.”

Šī apakšnodaļa ietver ar tematiskās analīzes metodes palīdzību izveidoto tematisko struktūru skolotāju mācīšanās pieredzei Covid-19 pandēmijas situācijā. Mācīšanās kā

pārvarēšana ir tematiskās struktūras centrālais vadmotīvs, tā ietver četras tēmas (saskarties ar ierobežojumiem, mācīties darba procesā, meklēt kopienas atbalstu, izprast pieredzēto) un 14 pakārtotas apakštēmas, kas apvieno 84 aspektus jeb kodus. Nākamā apakšnodaļa ietver ar dokumentējošās metodes palīdzību izveidoto skolotāju mācīšanās pieredzes tipoloģiju.

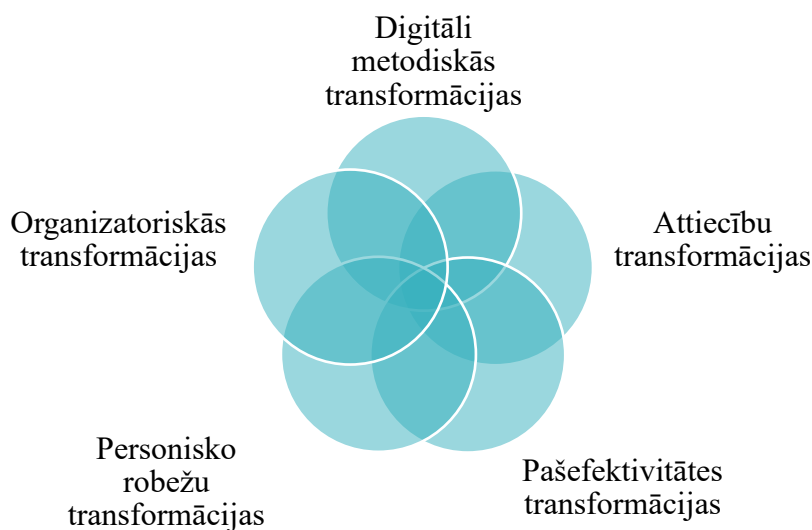
3.3.2. Dokumentējošās metodes rezultāti: skolotāju mācīšanās pieredžu tipoloģija

Dokumentējošā metode (Bohnsack, 2014) tika izmantota ar mērķi raksturot skolotāju mācīšanās transformatīvo vērsumu Covid-19 pandēmijas situācijā un atbildēt uz pētījuma apakšjautājumiem: Kā skolotāju mācīšanās pieredzē atspoguļojas transformatīvā mācīšanās? Uz ko ir vērsta skolotāju mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā jeb kādi orientējošie ietvari ir identificējami skolotāju pieredzes izklāstos?

Ar dokumentējošās metodes palīdzību, fokusējoties uz skolotāju transformatīvas mācīšanās vērsumu katrā no intervijām, izveidota divdimensionāla skolotāju transformatīvas mācīšanās pieredžu tipoloģija (11. attēls), kas raksturo skolotāju mācīšanās pieredzi Covid-19 pandēmijas krīzes situācijā.

11. attēls

Skolotāju transformatīvas mācīšanās pieredžu tipoloģija



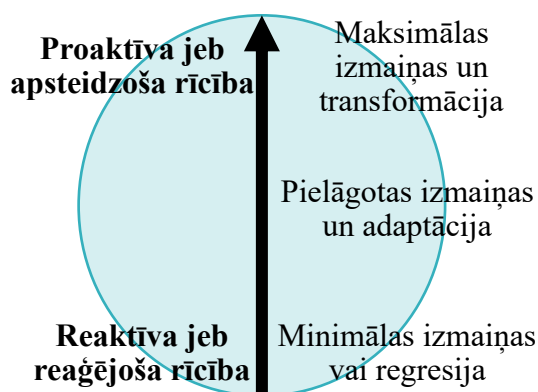
Tipoloģijas jēgas ģenēzes dimensija ietver piecus centrālo transformāciju tipus – *digitāli metodiskās transformācijas, attiecību transformācijas, organizatoriskās transformācijas, pašefektivitātes transformācijas, personisko robežu transformācijas*. Katrs mācīšanās transformāciju tips konstruēts kā ass, kas raksturo raksturo scenāriju spektru – no nemācīšanās un regresijas līdz pat transformatīvās mācīšanās rezultātiem. Atbilstoši dokumentējošās analīzes vadlīnijām formulēts tips nav izolēts no citiem tipiemi tipoloģijas struktūrā, bet gan

bieži vien vairāki veiksmīgi vispārināti tipi (transformāciju aspekti) var atšķirīgā mērā izpausties konkrētā intervijā (Gerhartz-Reiter, 2017a; Nohl, 2010, 2012), kas bija novērojams arī šajā pētījumā.

Tipoloģijas otra – sociālās ģenēzes – dimensija neizveidojās no formālajiem atlasē kritērijiem, par kuriem tika ievākti dati, bet tā specifiski atklājās jau sākotnēji demonstrētajā attieksmē pret pārmaiņām jeb tajā, ar kādu aktivitātes līmeni konkrētais skolotājs iesaistījās savas profesionālās darbības pārveidošanā, lai īstenotu attālinātās un hibrīdās mācības – spektrā no reaktīvas jeb reaģējošas līdz proaktīvai jeb apsteidzošai, tātad tādai, kas formāli netika no skolotāja prasīta (12. attēls). Respektīvi, tipoloģijas otra dimensija raksturo skolotāju iniciatīvu, ar kādu tika meklēti risinājumi mācību īstenošanai pandēmijas krīzes situācijā.

12. attēls

Tipa konstruēšanas loģika



Skolotāju, kuru naratīvos tika identificētas liecības par būtiskākajām mācīšanās transformācijām, vidū bija arī skolotāji, kas jau pandēmijas krīzes sākumā izrādīja iniciatīvu darīt vairāk, nekā no viņiem tika formāli prasīts gan valstiski, gan skolas vadības līmenī. Piemēram, pandēmijas pirmajā pavasarī Sk19 patstāvīgi meklēja iespējas vadīt tiešsaistes stundas un strādāt interaktīvi, kaut arī skolas līmenī netika prasīta tiešsaistes stundu veidošana, bet Sk16 un Sk9 sāka veidot savus *YouTube* kanālus, un Sk1 proaktīvi domāja par saslīkstības mazināšanu skolā un organizēja skolai CO₂ mērītāju laicīgu iegādi, kā arī maksimāli izmantoja iespējas stundas īstenot āra vidē. Šiem skolotājiem kopīgi ir centieni uzlabot mācīšanās realitāti, pirms šādiem soļiem ir radies ārējs spiediens vai arī pirms tas tiek veicināts, piemēram, ar skolas vadības atbalstu tiešsaistes platformu apgūvē. Savā ziņā šie skolotāji ir bijuši priekšgājēji, kas ievieš un testē risinājumus, ar kuriem bieži vien dalās un iedvesmo citus. Vienlaikus nebūtu korekti apgalvot, ka skolotāji, kuri tipoloģijā raksturoti kā aktīvi vai reaktīvi izmaiņu ieviesēji, nebūtu radoši vai savu darbu pildītu pasīvi. Drīzāk viņu pieeja raksturojama kā taktika risināt

jau radušās problēmas un iet kopsolī ar skolas vadības stratēģiju (ja tāda ir) un citiem kolēģiem, izvēloties piesardzīgāku un pret sevi saudzīgāku pozīciju. Specifiskāki aspekti aprakstīti sasaistē ar konkrēto tipu jeb transformāciju asi.

Šīs tipoloģijas mērķis nav pierādīt vai apgāzt transformatīvās mācīšanās kā specifiskas pieredzes klātbūtni skolotāju populācijā, bet gan raksturot skolotāju mācīšanās pieredzi pandēmijas krīzes situācijā, izmantojot TMT un citas mācīšanās teorijas kā analīzes ietvaru. Ņemot vērā analizēto interviju apjomu, dokumentējošās analīzes rezultāti atspoguļoti apkopotā veidā, aprakstot analizēto gadījumu (interviju) piemērus, bet ne katra gadījuma detalizāciju. Formulējošā interpretācija veikta visam interviju tekstam, reflektējošā – teksta segmentiem, kas bijuši tematiski aktuāli mācīšanās aspektā vai pētījuma dalībnieku aktualizēti, piemēram, noteiktu tematu un ideju dominance intervijā, atkārtota atgriešanās pie noteiktiem tematiem vai krāšņu metaforu lietojums).

Digitāli metodiskās transformācijas jeb uz digitāli metodiskajām transformācijām vērsta tips

Šo tipu raksturo orientējošais ietvars un mācīšanās scenārijs, kurā dominē digitāli metodisko risinājumu apguve un izkopšana mācību procesā. Šī ir savā ziņā pašsaprotama transformāciju ass, jo mācīšanās digitāli metodiskajā jomā bija notikusi visu pētījuma dalībnieku pieredzē, organizējot mācību norisi attālināti. Tomēr pētnieciski interesantas ir atšķirības tajā, kādā mērā notikušas mācīšanās transformācijas.

Transformāciju aizsākumu labi ilustrē 1.3.5. apakšnodaļā skaidrotais sliekšņa jēdziens, kur, sākotnēji saskaroties ar nepieciešamību mācīt skolēnus attālināti, pētījuma dalībniekiem ir jāpārvar nedrošība, neērtības izjūta vai pretestība, uzsākot tiešsaistes stundu vadīšanu, kas prasa spēju runāt kamerā, saskarties ar atgriezeniskās saites trūkumu un savām ierobežotajām prasmēm mācīt skolēnus, izmantojot digitālās tehnoloģijas. Ne visi skolotāji ar šo sliekšni saskaras vienlaikus, jo dažādās skolās un klašu grupās brīdis, kad tiešsaistes stundu vadīšana tiek noteikta kā obligāta, atšķiras. Kad šis sliekšnis ir pārkāpts, sākas darbs ar prasmju pilnveidošanu, darba rutīnas un sistēmas veidošanu, problēmu risināšanu. Vienlaikus pastāv arī liecības no pētījuma dalībniekiem par kolēģiem, kas šo sliekšni nav varējuši vai gribējuši pārkāpt, piemēram, Sk19 stāstīja par vairākiem kolēģiem, kas atteikušies mācīties tiešsaistes mācību metodes un tādēļ galu galā aizgājuši no darba (241-250 rinda). Līdz ar to šāds scenārijs ir nemācīšanās un regresijas tipam atbilstošs (skatīt 2. attēlu 1. nodaļā) un atrodas mācīšanās transformāciju spektra sākumā jeb nulles punktā. (Vienlaikus no indivīda perspektīvas var tikt saskatīta arī mācīšanās un personiskā transformācija, ja, piemēram, apzinoties savu spēju robežas un vērtības, skolotājs ir izvēlējis citu ceļu un uzlabojis savu labizjūtu, mainot

nodarbošanos. Šīs gan ir spekulācijas, jo analīzei nebija pieejams šāds gadījums.)

Šī tipa formējošos gadījumus veido skolotāji, kas transformējuši savu profesionālo darbību tādā mērā, ka pat apsver, ka ar lieliskiem rezultātiem varētu strādāt tālmācības skolā (Sk4) vai profesionāli izstrādāt digitālos mācību materiālus un vadīt kursus (Sk19), vai kļūst par izglītības tehnoloģiju mentoru citiem skolotājiem (Sk13), vai izveido inovatīvu digitālo pulciņu mācību priekšmetā un aiziet no darba skolā, lai tam veltītu pilnu uzmanību (Sk16). Šāda mācīšanās liecina ne tikai par sliekšņa pārvarēšanu un veiksmīgu adaptāciju tiešsaistes un hibrīdai mācību norisei, kompensējot ierastās mācību modalitātes zudumu, bet arī mācīšanos, kas pārvar iepriekšējās profesionālās darbības robežas, ne vien apgūstot daudzveidīgu digitālo rīku klāstu, bet arī īstenojot tiešsaistes stundas ar augstu interaktivitāti un metodisko daudzveidību, piemēram, stundā tiek integrēta Classkick²⁴ virtuālā klase, kur iespējams sinhroni vērot skolēnu progresu uzdevumu izpildē, dot atgriezenisko saiti un veicināt kooperatīvo mācīšanos (Sk13, Sk19). Vienlaikus šādai proaktīvai un radošai darbībai ir arī sava cena – ierobežotu laika un citu resursu situācijā cieš skolotāju veselība, labizjūta un privātā dzīve, piemēram, Sk19 gadījumā bija periods, kad *“laiks ģimenei, laiks sev tur faktiski nepalika”* un atbildības izjūta par skolēniem liek justies, ka arī *“tev nav tiesību baigi slimot”*.

Digitāli metodisko transformāciju spektra vidusdaļā tika izvietoti gadījumi, kur digitālās mācību tehnoloģijas tiek izmantotas, lai kompensētu zaudētās klātienē iespējas, notiek darba prakses stabilizēšana, kā arī vēlāk klātienē mācību bagātināšana ar apgūtajiem tehnoloģiju rīkiem dažādā mērā. Galvenais mācīšanās ieguvums ir tiešsaistes stundu un hibrīdu mācību vadīšanas pieredze un atvērtība tehnoloģiju bagātinātām mācībām. Piemēram, sākumskolas skolotāja ar ilgu stāžu Sk21 kā būtiskāko apgūto pandēmijas situācijā skaidroja prasmes gadu gaitā pārbaudītās metodes piemērot darbam *“kombinētā darbībā”* un *“caur ekrānu”*. Kaut arī tika izmantots ierobežots klāsts digitālo rīku, tomēr sadarbībā ar vecākiem bija izdevies panākt rezultātu, ka ir apgūtas nepieciešamās prasmes un arī, pārejot uz pamatskolu, klasei kopumā nav izteiktu grūtību mācībās pēc pandēmijas perioda. Pieredzējusi svešvalodas skolotāja Sk20 izmaiņas sevī kā skolotājā saistīja ar lielāku atvērtību tehnoloģijām un to sniegtajām iespējām, kā arī atzina, ka kļuvusi *“daudz elastīgāka un varu daudz elastīgāk paskatīties uz situācijām, ja, kā viņām pieiet, kā viņas risināt”*. Bija izdevies pārkāpt sliekšni un *“mierīgi sēdēt kameras priekšā un runāt”*, tiešsaistes rīkus izmantot arī klātienē, piemēram, nodrošinot atgriezenisko saiti vai izmantot tiešsaistes rīkus kā mācību resursu bibliotēku skolēniem. Sk20 stāstījumā bija identificējama arī proaktīva rīcība, tostarp *Google Classroom* apguve pašmācības ceļā, skolas profesionālās pilnveides pasākumu koordinēšana. Līdz ar to šis gadījums transformāciju spektrā

²⁴ Vietne <https://classkick.com/>

pietuvojas būtiskāko izmaiņu pusei.

Vienlaikus gadījumu salīdzināšana ir neviennozīmīga, jo dažādiem skolotājiem ir bijusi atšķirīga līdzšinējā pieredze darbā ar tehnoloģijām un interaktīviem rīkiem, tātad atšķiras izejas punkts – kas vienā gadījumā ir pašsaprotamas pamatprasmes, tas citā, iespējams, ir būtiskas transformācijas. Arī tas, cik emocionāls ir stāstījums un cik izteikti tiek vai netiek aprakstītas izmaiņas prasmēs un izpratnē pandēmijas gaitā, var būt vērtējams kontekstā ar konkrētā indivīda personību un runas veidu. Līdz ar to jau atkal aktualizējas nepieciešamība transformatīvo mācīšanos vērtēt nevis kā notikušu vai nenotikušu, bet gan analizēt pieredzes kvalitatīvās dimensijas – to, cik dziļu ietekmi mācīšanās pieredze ir atstājusi, cik plaši tā izpaužas, kā arī vai izmaiņas ir pastāvīgas, tātad vai apgūtais tiek izmantots turpmākajā profesionālajā darbībā.

Relatīvi ne tik spilgtas izmaiņas vērojamas Sk8 gadījumā, kur vairākos aspektos bija vērojama reaktīva pozīcija, piemēram, jaunas tiešsaistes rīka funkcijas neapgūstot patstāvīgi: *“Mēs vēl nebijām apmācīti, ka es vadību neļauju citiem”*. Tai pašā laikā formāli vadības noteiktajiem soļiem sekoja aktīva mācīšanās, pilnveidojot stundu veidošanas un vadīšanas metodiku, lai stundas padarītu bērniem arvien saistošākas: *“Tu nevari tikai viens pats būt tur priekšā (...) tad (...) principu atklāju (...) jutu, ka paliek vieglāk”*. Apgūto Sk8 lietoja arī tālāk klātienē mācībās, tostarp pateicoties uzlabotajam skolas tehniskajam nodrošinājumam: *“Agrāk es kā algots skolotājs staigāju, smējos – tāds kā dīdžejs, uz pleca man bija CD atskaņotājs (...) tagad jau, uz klasi aizejot, man ir (...) katrā klasē jau priekšā tā tāfele, kur es varu jau ielikt materiālus.”* Tātad mācīšanās digitāli metodiskajā dimensijā nenoliedzami bija notikusi.

Attiecību transformācijas

Šo transformāciju asi raksturo izmaiņas saskarsmē ar citiem cilvēkiem – uztverē, interpretācijā vai rīcībā. Vairāki skolotāji būtiskākās pandēmijas situācijas provocētās izmaiņas sevī saistīja ar cilvēcisko attiecību dimensiju vai dalījās ar pārdomām par pandēmijas ietekmi uz attiecībām (piemēram, Sk11, Sk15, Sk18). Analizējot plašāku gadījumu skaitu, šīs izmaiņas dažādā mērā bija identificējamās arī citos gadījumos. Būtiskākās izmaiņas šajā mācīšanās asī noritēja kā skolēncentrētākas pieejas aktualizēšana darba praksē un siltu cilvēcisko attiecību (empātijas, tolerances, sociālemocionālās labizjūtas) nozīmes spilgtāka apzināšanās, saskaroties ar pandēmijas izaicinājumiem, kā savstarpējā izolētība, skolēnu psihoemocionālo izaicinājumu saskatīšana, empātija, saredzot kolēģu un citu līdzcilvēku grūtības.

Šo tipu formējošajos gadījumos pandēmijas laika pieredze skolotājos bija izsaukusi refleksiju par savu darbību, fokusējoties uz skolēnu labizjūtu un mācību motivāciju, spēju paraudzīties uz mācību procesu un uzdevumu formulējumiem no skolēna skatpunkta,

empātiskāk nekā līdz šim saskatīt skolēnu izaicinājumus. Mākslas jomas skolotājas Sk18 naratīvos dominēja atziņa par to, cik svarīgi ir bērnam *“iedot spārnus”*, palīdzēt noticēt sev, dodot pozitīvu atgriezenisko saiti un rakstot pozitīvas piezīmes, sniedzot iespēju nopelnīt labu vērtējumu, kas balstīts skaidros kritērijos, slavēt par centību. Sk18 bija rosinājusi arī citus skolotājus rakstīt pozitīvās piezīmes par darbu, tam veltīto laiku saprast kā vērtīgu ieguldījumu: *“Tās ir piecas minūtes. Es domāju – tu pēc tam redzēsi tās savas piecas minūtes tajā bērņā!”* Skolotājs ar garāku stāžu Sk11 stāstīja, ka iemācījies vairāk *“paskatīties uz bērnu no viņa redzes viedokļa”*, kļuvis mazāk strikts ar darbu iesniegšanas termiņiem un pieļauj iespēju labot vērtējumu, vairāk izvērtē prioritātes apgūstamajā mācību programmā, kļuvis mazāk *“drastisks skolotājs”* ar *“mierīgāku uztveri par to visu”* nekā karjeras sākumā. Arī viņš bija ieviesis praksi pēc katras stundas dot konspektīvu atgriezenisko saiti katram bērnam par viņa darbu stundā un konstatējis, ka rosinošas atsauksmes ļoti motivē bērnu un arī sniedz ieskatu vecākiem. Sociālās un pilsoniskās jomas skolotājai Sk15 kā viena no būtiskākajām atziņām no pandēmijas perioda bija paša skolotāja noskaņojuma ietekme uz stundas veiksmīgu norisi, kas rosināja rūpēties par savu un kolēģu labizjūtu un labu omu, jo, *“ja es pati nebūšu omā vai vai vai slikti jutīšos, tad es to ienesīšu arī klasē”* un *“jo tu priecīgāks ieej pie jauniešiem klasē, jo jo tā stunda ir arī vairāk @izdevusies@”*.

Bija arī skolotāji, kuru naratīvi cilvēcisko attiecību jomā bija saistīti ar negatīvu, pat regresīvu pieredzi. Dažādos aspektos tika pieminēta neveiksmīgas komunikācijas un negāciju pieredze saskarsmē ar vecākiem un bērniem, skolas vadību, sabiedrību, kas neizprata skolotāja darba izaicinājumus pandēmijas laikā. Piemēram, skolotāja Sk2 atklāja, ka negulētās naktis un pārslodze rosinājusi kļūt mazliet nervozākai, saspringtākai un *“varbūt pat reizēm tāda neiecietība. Nu kā var nesaprast!”*. Pirmsskolas skolotāja ar garu pedagoģisko stāžu Sk21 minēja, ka pandēmijas periodā nav izmainījusies, tomēr bijis *“jāsaspringst vairāk”* un *“varbūt tieši (.) stingrāka paliku pret tiem bērniem, lai tomēr, nu, viņus savāktu (.) kopā”*. Sk12 dalījās novērojumos par kolēģiem, kas pandēmijas laikā izmainījās, kļuva *“jūtīgāki, nervozāki, un, teiksim, tas, ko varēja agrāk ar viņiem pārrunāt – vairs nebija jēgas. Nu tā kā – tu varēji tikai sadusmot to cilvēku vai pats sadusmoties.”* Viņaprāt, *“ļoti daudzi bija uz izdegšanas sliekšņa”*, un arī trešā pandēmijas mācību gada noslēgumā, kad tika veikta intervija, daudzi skolotāji joprojām *“bija uz robežas (..) ir uz tās robežas tagad.”* Tas nozīmē, ka profesionālās izdegšanas vai līdzīgu procesu rezultātā daļa skolotāju arī cilvēciskās mijiedarbības jomā piedzīvoja sabrukumu. Skolotāja Sk6 ar 9 gadu stāžu stāstīja, ka jutās nenovērtēta un izdegusi, centās attālināti rūpēties par audzināmās klases labizjūtu, bet *“bija sajūta, ka tev tur jāstrādā kā klaunam ar smaidīgu seju”*. Gandarījumu sniedza skolēni, kas bija motivēti strādāt pie zinātniskās pētniecības darbiem, bet kopumā cilvēciskā saskarsme bija demotivējoša,

piemēram, saziņā ar vecākiem Sk6 *“bija sajūta, (.) ka arī vecāki izgāz visu to (.) iekšējo (.) miskasti uz mūsu pusi, jo, redz, mēs jau, mums ir profesionāli jāpacieš tas.”*

Attiecību transformāciju spektra vidusdaļā savukārt iekļauti gadījumi, kuru atziņas saistītas ar lielākas vērtības piešķiršanu cilvēcīgai savstarpējai attieksmei un klātienēs attiecībām, dažādām atziņām, kas netika raksturotas kā nozīmīgas izmaiņas sevī un arī nedominēja konkrētajā intervijā kopumā. Piemēram, sākumskolas skolotāja Sk8 stāstīja, ka pandēmijas izaicinājumos izdevies ciešāk iepazīt audzināmās klases skolēnu vecākus, kas veidojis savstarpēju palāvību un labu sadarbību – *“mēs esam tā ļoti dziļi viens otru iepazīnuši – gan tais priekos, gan tais grūtībās”*. Skolotāja ar nelielu stāžu Sk9 bija iemācījusies *“domāt citādāk, domāt (.) skolēna acīm”*, pieņemt sevi un pieņemt skolēnus, kādi viņi ir. Skolotāja ar lielu stāžu Sk13 bija mācījusies iecietību pret skolēnu un kolēģu nevarēšanu, pieņemt cilvēkus: *“Tagad es, redzot visādas situācijas, sapratu, ka vajag būt pacietīgam, (.) tad arī nevajag prasīt daudz (.), mazāk un arī, paldies Dievam, ka arī to apguva.”* Arī mūzikas skolotājai ar lielu pedagoģisko stāžu Sk14 pārdomas saistījās ar lielāku izpratni par skolēnu situāciju, no viņiem gaidīto gatavību pārmaiņām un elastību, empātiju pret viņu nevarēšanu un uztveres robežām, skolēncentrētāku skatījumu, kas sakņojas pašas pieredzē pandēmijas situācijā: *“(.) mēs ļoti labi sākām saprast audzēkņus tajā situācijā, jo tu esi vienlīdzīgā lomā ar viņu. Tev ir (.) tikpat maz zināšanu, pieredzes un apjausmas, kā tam būtu jābūt.”*

Bija arī vērojams, ka atšķirās izaicinājumi cilvēciskajā mijiedarbībā skolotājiem, kas bija klašu audzinātāji, un skolotājiem, kam nebija audzināmās klases, kā arī starp skolām, kuru skolēniem bija labāks vai ierobežotāks tehniskais nodrošinājums. Ja ģimnāzijā potenciāli ar sociālekonomiska rakstura šķēršļiem un zemu skolēnu mācību motivāciju ikdienā nākas saskarties retāk (Sk6, Sk20), tad skolā lauku teritorijā vai skolā bez atlases sociālekonomiska rakstura problēmas un zema mācību motivācija ir biežāk, kas neļauj koncentrēties uz mācību priekšmeta apguvi, skolotājam bieži vien nākas pildīt sociālā pedagoga lomu un kompensēt vecāku iesaistes trūkumu (Sk2, Sk10). Ja ir daudz sarežģītumu un asāku pretrunu, tad arī savā ziņā lielāka ir iespēja, ka notiks nozīmīgākas mācīšanās transformācijas. Pandēmijas krīzē sociālajiem jautājumiem un skolēnu labizjūtas nozīmei nācās pievērst lielāku uzmanību arī skolās, kas spēcīgāk orientētas uz mācību sasniegumiem, bet kurās mazākas ir iestrādnes rūpēm par skolēnu un skolotāju labizjūtu un sociālemocionālo veselību (Sk6 gadījums).

Vērsums uz cilvēciskās mijiedarbības dimensiju dominēja intervijā ar pamatskolas skolotāju lauku skolā Sk10, kur centrāla tēma ir cīņa par to, lai mācību process varētu notikt – skolēnu nodrošinājuma trūkumi, (de)motivācija un nodarbību neapmeklēšana, apātija ģimenēs. Vienlaikus skolotāja centrālu lomu piešķīra rūpēm par skolēnu sociālemocionālo labizjūtu, sarunām un diskusijām stundās, motivēšanai nepadoties. No vienas puses, tas lika zaudēt robežu

starp darbu un privāto dzīvi un apsvērt, ka *“ir jāmācās nelaist sevī tās cilvēcīgās domas”* un *“bez emocijām kaut kur strādāt”*, bet, no otras puses, apzināties, ka skolēniem ir vajadzīgas rūpes un ne visi tādas saņems ģimenē – *“viņiem vajag to mani kā cilvēku”*. Skolotāja Sk10 secina, ka, atsākot darbu skolā (pēc pārtraukuma personisku iemeslu dēļ), vēlēties klātienē stundu laiku padarīt *“pēc iespējas kvalitatīvāku”*, ka ir nepieciešama *“socializēšanās”* un skolēniem *“vajag to izteikšanos”*, sarunas par viņiem būtisko. Tomēr, tā kā nav vēl notikusi Sk10 reintegrēšanās skolas ikdienā pēc pandēmijas pieredzes, ir priekšlaicīgi apgalvot, ka notikusi transformatīva mācīšanās – vēl ir nepieciešams laiks.

Organizatoriskās transformācijas

Šī transformāciju tipa mācīšanās ir vērsta uz darbības sistemātiskumu un efektivitāti, prioritāšu noteikšanu, tostarp laika pārvaldību, elastību mācību modalitātes izvēlē, piemēram, organizējot mācību stundas āra vidē, skaidras darba organizatoriskās sistēmas izveidi, kas sniedz stabilitāti un drošības izjūtu. Šīs transformācijas vienlaikus nav viennozīmīgi nošķiramas indivīda dimensijā, jo cieši saistītas ar skolas kopienas un darba organizāciju tajā. Nereti arī administratīvā darba un skolotāja darba pienākumu pildīšanas pienākumi tikuši apvienoti.

Gadījumos, kas formēja šo tipu, priekšplānā izvirzās proaktīva un efektīva darbība savas profesionālās darbības pārvaldībā (Sk5) vai visas skolas digitālo transformāciju koordinēšanā (Sk1). Datorikas un dabaszinību skolotājam Sk1 bija darba pienākumi arī skolas administrācijā, tika strādāts pie skolas elastības un noturības gan digitāli metodiski, piemēram, administrējot e-vides platformu elastīgai maiņai starp klātienē un attālinātu mācību norisi, gan organizējot dažādus stundu plānojumus, epidemioloģisko noteikumu izpildi un proaktīvu CO2 mērīšanas ierīču lietošanu, mācības āra vidē un kopumā sekmīgu saslimšanas minimizēšanu skolā. Pašas skolotājas Sk1 digitālo prasmju pilnveide naratīvos palika otrajā plānā, rūpējoties par sekmīgu skolas menedžmentu, kur galvenais ieguvums bija kopumā efektīvāka laika plānošana, prioritāšu noteikšana un efektīvāks skolas darbs kopumā: *“Ja mēs tagad noņemam (.) visus tos papildu darbus, kas bija, un un paliekam šādā pat ritmā, jā, tad īstenībā mēs varēsim izdarīt vēl daudz, daudz vairāk ((iesmejas)) kā iepriekš”*. Savukārt dabaszinību skolotāja Sk5 pandēmijas periodā ne vien sistematizēja savu darbību tā, ka vecāku iesaiste nebija nepieciešama (4. līdz 6. klasei) un *“tad vienā brīdī tev ir sajūta, ka jūs esat atgriezušies tajā normālajā situācijā – ka tu esi skolotājs, viņi ir tavi skolēni, jā – jūs esat attālināti – , bet jūs esat tā pamata vienība, kura darbojas savā starpā”*. Vienlaikus Sk5 arī uzņēmās drošāku pārvaldību pār savu darba organizāciju, kļuva par *“sava darba regulatoru”*, izlemjot par tiešsaistes stundu nepieciešamību un citiem risinājumiem, tostarp izrādīja iniciatīvu palielināt fakultatīvu stundu skaitu priekšmetā: *“Es zinu, ka es redzu, kurā brīdī man vajag kaut ko vairāk*

un principā es jau zinu tos instrumentus, kā es varu vairāk kaut ko dabūt”.

Attālināti strādājot, faktiski visi skolotāji bija spiesti mācīties pārorganizēt savu darbu, tādēļ grūti identificēt negatīvas vai regresīvas pieredzes gadījumus. Tādi drīzāk saistāmi ar atbalsta trūkumu vai pārmērīgu kontroli no skolas vadības, kas nepalīdzēja vai apgrūtināja darbības sistematizēšanu un prakses stabilizēšanos jeb darba rutīnas veidošanu, kā arī ar atstāstītajām situācijām (piemēram, Sk19 stāstījumā), kad skolotāji atteicās pārorganizēt darbu pēc būtības un pārtrauca darbu skolā pandēmijas ierobežojumu dēļ. Gadījumos, kad darbs tika turpināts, nevadot tiešsaistes stundas, bet gan izsūtot skolēniem uzdevumus un tos labojot, darba ikdienas organizācija tomēr mainījās un tai bija jāpielāgojas.

Organizatorisko transformāciju spektra vidusdaļā ir gadījumi, kur skolotāji organizatoriski pielāgojās situācijai, aktīvi iesaistījās darba pilnveidē, tomēr nedarīja vairāk kā no viņiem tiek formāli sagaidīts. Piemēram, sākumskolas skolotāja Sk8 pirmajā pandēmijas gadā apguva darba detalizētu plānošanu nedēļu uz priekšu, jo skolas kārtība noteica šādu plāna veidošanu, kā arī tēmas plānošanu kopā ar rezultātu, jo to noteica jaunā mācību programma. Sūtot patstāvīgi veicamos uzdevumus, nācās arī mācīties atšķirīgi plānot darba laiku un pašai noteikt sev, kad tiek beigta darba diena. Lai gan mācīšanās notiek drīzāk reaktīvi, nevis proaktīvi (*“mums skola lika jau nedēļai saplānot, visu nedēļu uz priekšu”*), tomēr tā notiek un ir skaidri identificējami ieguvumi: *“Tas ir tas praktiskais, ko nu ietrenē ļoti.”* Skolotāja Sk17 vairākkārt uzsvēra atziņu, ka *“jābūt plānam B”*, kas saistāms ar nepieciešamo elastību stundas organizācijā, jo bija jāspēj zibenīgi mainīt taktiku, pārslēdzoties uz tiešsaistes mācībām, tādēļ nevarēja paļauties, ka skrupulozi izplānoto klātienē stundu izdosies īstenot. Tas iezīmē domāšanas maiņu, kas liek plānot un paturēt prātā vairākus ceļus, kā sasniegt stundas mērķi.

Pašefektivitātes transformācijas

Šo mācīšanās transformāciju tipu pētījuma kontekstā raksturo savu iekšējo resursu efektīvāka pārvaldība un rūpes par personīgo labizjūtu spriedzes apstākļos. Pieaugot skolotāju darba apjomam, nestabilitātei un spriedzei, bieži veidojās situācija, kad darbs paņem aizvien vairāk laika un iekšējo resursu, kā rezultātā cieš ģimene un privātā dzīve, attiecības, veselība. Skolotājiem nācās mācīties sabalansēt darbu un atpūtu, noteikt robežas starp darba laiku un laiku ģimenei, pievērst uzmanību savai labizjūtai, rīkoties atbilstoši prioritātēm, kā arī mainīt savu domāšanu un neuzvert fatāli lietas, ko nav izdevies izdarīt perfekti. Līdz ar to maksimālās transformācijas saistāmas ar efektīvu personīgā laika un iekšējo resursu pārvaldību, savukārt minimālas vai regresīvas transformācijas atklājas kā pašsaglabāšanās taktikas pieņemšana, samazināta atdeve darbam un potenciāli – slodzes samazināšana vai aiziešana no darba.

Tipu formējošajos gadījumos skolotāji faktiski bija nonākuši situācijās, kad ir uz spēku

izsīkuma un izdegšanas robežas, kā rezultātā nācās pārvērtēt līdzšinējo pieeju darbam, lai saglabātu darba spējas un atjaunotu robežas starp darbu un privāto dzīvi, piemēram, Sk19 nācās pārvērtēt prioritātes un mazināt savu maksimālismu un atsaucību darbā pēc nonākšanas slimnīcā veselības problēmu dēļ: *“Sapratu, ka tomēr tie ir mani audzēkņi, (.) viņiem ir ģimenes, viņiem ir vecāki, (.) viņus ir, kas mīl, un nav neizvietojamu cilvēku. Ja, vienmēr atradīs kādu vietā, un tomēr kaut kā mēģināju, mācījos (.) sabalansēt to visu.”* Arī dabaszinību skolotāja Sk5 saprata, ka *“jānosprauž robeža”* starp darbu un privāto dzīvi, bet *“par spīti tam, ka es ļoti centos, ik pa brīdim es atkal iebraucu tajā režīmā 24/7, ka tev zvana brīvdienās, tev raksta brīvdienās, tu viņiem arī atbildi, nu (.) tu strādā principā visu laiku!”* Vienlaikus Sk5 konstatēja, ka ir iemācījusies noteikt, kad pietiek meklēt *“1000 kaut kādus uzlabojumus”* un *“attālinātais darbs man palīdzēja vienkārši saprast, ka (.) nu kurā brīdī pietiek, un viss. (.) Tik tu vari, tad tu vairs nevari! Un tu pat negruzies, un tu pat nedomā!”* Kopsolī ar šīm izmaiņām Sk5 bija kļuvusi arī *“negantāka”*, vairs ne tik *“ļoti mīlīga un 100'000% atsaucīga”*, attālinātais laiks bija iemācījis pateikt *“nē”* un novērtēt, ka skolēniem ir vajadzīgs, *“lai ir pietiekami labi”*, nevis izdedzis skolotājs, kas aiziet no skolas.

Pašefektivitātes transformāciju minimums vērtējams neviennozīmīgi, tomēr to palīdz identificēt sekas, kādas iekšējo resursu izsīkums atstāj uz profesionālo darbību un labizjūtu ilgtermiņā. Nenoliedzami bija skolotāji, kas vai nu izdega savos centienos strādāt attālināti maksimāli labi un kompensēt mācību līdzekļu trūkumu (Sk19 un Sk16 pieminētie kolēģi, kas aizgāja no darba), vai arī jau sākotnēji ieņēma pasīvu vai nogaidošu pozīciju, piemēram, atsakoties apgūt tiešsaistes tehnoloģijas, nesniedzot atgriezenisko saiti bērniem vai neesot pieejamiem saziņai (Sk2 un Sk16 pieminētie kolēģi), tādējādi nemeklējot vidusceļu starp savu labizjūtu, neērtībām un skolēnu vajadzībām neordinārā situācijā.

Neviennozīmīgi ir vērtējams, piemēram, Sk16 gadījums. Skolotāja Sk16 ieviesa atsevišķu telefonu darba lietām, lai disciplinētu sevi nestrādāt brīvdienās un *“lai vismaz kaut kā iemācītos to balansu”*. Un, lai gan Sk16 izmantoja tiešsaistes mācību laikā apgūtās prasmes, lai attīstītu karjeru ārpus skolas, tomēr faktiski skolas darbā bija izdegusi, piemēram, skolēnu brīvlaikā nevarēja piecelties no gultas, un secināja: *“Jā, it kā es tur noorganizēju to procesu tīri forši, bet cik tas bija labi priekš manis? (.) Slikti!”* Pārlicība, ka *“es neizturētu”*, ja būtu palikusi skolā, un apgalvojums *“Ja tu gribi strādāt kvalitatīvi, nu tā no sirds, vai nu tu strādā tiešām to 24/7 bez brīvdienām”* liecina par faktu, ka līdzsvars starp kvalitatīvu darba veikšanu un rūpēm par savu labizjūtu netika apgūts vai arī Sk16 prasības pret sevi nav savienojamas ar ilgstošu darbu skolā. Tomēr Sk16 savu labizjūtu uzlaboja, attīstot profesionālo darbību ārpus skolas, līdz ar to kopumā pašefektivitāte un apmierinātība ar darbu ir nenoliedzami augusi.

Arī Sk6 gadījumā transformācijas pašefektivitātes asī vērtējamas neviennozīmīgi.

Skolotāja “lūzuma punktu” sasniedza pirmajos pandēmijas mēnešos, kad zaudēja sava darba jēgas apziņu, saskaroties ar negācijām no vecākiem un sabiedrības, skolēnu mācību disciplīnas un ieinteresētības trūkumu, morāla atbalsta trūkumu no skolas vadības, kā arī izjūtām, ka darbs netiek novērtēts. Var teikt, ka dominē negatīvā pielāgošanās – darba slodzes samazināšana skolā, “pašsaglabāšanās”, atziņa “nelikt darbu pirmajā vietā, ja nav novērtējuma”, pandēmijas krīze iemācīja “nosist to perfekcionismu, nu ka nebūs tas 100% rezultāts un nevarēsi tu visiem izdabāt, vienalga ko tu darīsi”, nav arī vairs iekšējo resursu veidot aizraujošas klases stundas klātienē situācijā, jo “es jau esmu izšāvusi pulveri”. Vienlaikus Sk6 to vērtē kā ieguvumu, ka mainīja savu domāšanu, un otrs pandēmijas mācību gads un otrs saslimstības vilnis bija “atkopšanās tāds vilnis”, kad Sk6 saprata, kā strādāt, “lai izdarītu pietiekoši labi, lai tu labi sajostos pats tā emocionāli”. Tomēr situācija vēl nav atrisinājusies, jo Sk6 ir nogaidošā pozīcijā par potenciālu darba pamešanu skolā: “Es vēl došu 1 gadu iespēju šai profesijai, un, ja tas nemainīsies, es, tad es arī iešu projām”.

Pašefektivitātes transformāciju spektra vidusdaļā ir gadījumi, kur tikušas apgūtas dažādas taktikas, lai rūpētos par savu labizjūtu un līdzsvaru starp darbu un atpūtu, piemērojoties personiskajiem izaicinājumiem. Vienlaikus šīm atziņām nav centrāla loma konkrētajās intervijās. Piemēram, Sk13 īstenoja principu censties pabeigt visus darbus līdz plkst. 17:00, Sk17 mācījās labāk strādāt komandā, kaut nepatīk grupu darbi, sadalīt prioritātes, deleģēt uzdevumus, sniegt iespēju bērniem strādāt patstāvīgāk, kā arī grūtību brīžos “atrast kaut kādas motivācijas iespējas sev”. Sk3 dalījās ar atziņu, ka skolēniem nāk par labu redzēt, ka arī pieaugušie nezina visu, atļaujas būt ievainojami un mācās reizē ar skolēniem, vienlaikus kā “pēc būtības elastīgs cilvēks” Sk3 uzskatīja, ka situācija viņu neizsita no sliedēm, palīdzēja tas, ka viņa “vienkārši skatās uz lietām” un pieņem iespēju kļūdīties kā normālu. Skolotājas lauku reģionos Sk2 un Sk10 kā nepieciešamu atziņu pieminēja centienus slāpēt savu maksimālismu un nepārņemt vecāku pienākumus, neizdegt, cenšoties kompensēt ģimenes nesniegto, raudzīties uz šīm lietām pragmatiskāk. Vairāki skolotāji stāstīja, ka saņēmuši arī psihologa palīdzību, lai tiktu galā ar spriedzi un sakopotu iekšējos resursus.

Personisko robežu transformācijas

Šis mācīšanās transformāciju tips raksturo orientāciju uz robežu pārvarēšanu, kas skatāma gan kā savu iespēju paplašināšana, gan personisko prāta ierobežojumu pārvarēšana (piemēram, pretestība tiešsaistes stundu vadīšanai), gan arī kritiska raudzīšanās uz izglītības sistēmā iekļautajiem ierobežojumiem un pandēmijas izsaukto ierobežojumu un izmaiņu kritisks vērtējums. Vienlaikus šis tips arī ietver potenciālas izmaiņas profesionālajā autonomijā un gatavībā profesionālajai pašnoteiksmei, tostarp stiprinot savu rīcībspēju un iesaistoties

pilsoniskās aktivitātēs, kas kopumā intervijās aptvertajos gadījumos iztrūkst. Nemācīšanās un regresijas gadījumi vērtējami kā robežu neizaicināšana un iekļaušanās noteiktajās robežās bez pretestības vai līdzšinējo sociālo un pilsonisko iniciatīvu atmešana. Spektra vidū ir gadījumi, kuri profesionālajai darbībai noteiktās robežas uztver kā samērā brīvi interpretējamās vadlīnijas vai arī, iespējams, analizē un vērtē kritiski, tomēr neizrāda iniciatīvu un pilsonisko aktivitāti, cenšoties nosacījumus, kas ietekmē viņu darbu, mainīt. Maksimālo transformāciju scenārijs ietver robežu izaicināšanu, paplašināšanu un pārsniegšanu jeb pāraugšanu. Šajā scenārijā vērojama paļaušanās uz pašvadītu profesionalitāti, kritiski analītisks skatījums uz izglītības sistēmiskajiem aspektiem, kā arī plašs redzesloks.

Šo tipu formējošajos gadījumos centrāla vieta tika piešķirta pārdomām un stāstījumam par personīgo iespēju paplašināšanu vai robežu izaicināšanu. Pieredzējusi skolotāja Sk4 izveidoja savu sekmīgu pieeju attālinātai mākslas priekšmetu mācīšanai, tiecoties apiet sistēmiskos ierobežojumus stundas konstruēt, balstoties situatīvā, individualizētā skatījumā uz skolēnu radošuma atraisīšanu. Neordinārā krīzes situācija ļāva mācību procesu reorganizēt radoši – *“es atradu argumentus, kāpēc varu brīvāk strādāt”* – un jaunā mācību programma “Skola2030” ļāva iekļaut jaunas tēmas un *“diezgan piespiež mani iebrist tādos lauciņos, kādos es iepriekš neesmu klejojusi”*, kas tika vērtēts pozitīvi. Tomēr skolotāja ar plašo redzesloku un pieredzi skolēnu gatavošanā profesionālajai karjerai mākslā saskatīja radošus ierobežojumus un neuzticēšanos skolotāja profesionalitātei elastīgi strādāt ar mācību programmu un izglītības vadības pieejā kopumā: *“Jaunā reforma mani ierobežo. Viņa neļauj, viņa neuzticas man, viņa man neļauj strādāt tā, kā es jūtu. (..) priekšmetu skolotājs, speciālists savā, savā jomā, viņš nevar izvēlēties. Viņam – es jau teicu, ka mēs jau paši sev vairs neticam! (..) Skaidri redzam, ka šiem bērniem vajadzētu savādāk, bet mēs nevaram, jo mēs esam ielikti šādā te sliedītē, rāmītī.”* Šeit izskan kritika sistēmiskajām robežām, kuras Sk4 ir profesionāli pāraugusi.

Personības brīvības izpausmes pieauga Sk16 gadījumā, konstruējot savu turpmāko profesionālo karjeru ārpus skolas, viņa bāzējās pandēmijas laikā apgūtajās prasmēs un tagad Sk16 brīvāk dalās ar savu viedokli: *“Pirms tam, nezinu, es skolā principā labāk sēdēju ar muti ciet, labāk neko @nerunāju@ ne ar vienu, jo tas (.), nezini, kurā mirklī kā bumerangs nāks atpakaļ.”* Nodarbošanās maiņa Sk16 *“pavēra iespējas strādāt neatkarīgi”* un *“palīdzēt vairāk bērniem”*, kas zināmā mērā liecina par pieaugušu pilsonisko aktivitāti un profesionālo autonomiju.

Robežu problemātikas aktualitāte īpaši asi atklājās gadījumos, kad skolotāja vērtības un pārliecība nonāca asā pretrunā ar valstī noteiktajiem epidemioloģiskajiem ierobežojumiem (tostarp obligāto vakcināciju skolotājiem) un to ietekmi uz mācību procesu (Sk7, Sk22, Sk23), skolotāji aizgāja no darba vai bija spiesti aiziet, tiecoties saglabāt iekšējo kontroles lokusu savā

darbībā. Šajos gadījumos izglītības sistēmā noteiktās prasības tika uztvertas kā bezpersonisks, sistēmisks, pat necilvēcisgs spiediens, kas pārkāpj skolotāju personiskās “sarkanās līnijas” vērtību un uzskatu sistēmā, nerēķinās ar graužošo ietekmi uz skolēnu psihisko veselību un nākotni, vienlaikus šie skolotāji nesaskatīja Covid-19 saslimšanu kā apdraudējumu. Valstiskie izglītības vadības lēmumi un apkārtējo cilvēku rīcība tika uztverta kā nelogiska (Sk23: “*Un cilvēki atkal kāpj uz tiem pašiem grābekļiem, (.) lūk, un, nedomājot par sevi, bet kaut kā vārdā sekojot un (.) krītot no aizas lejā.*”) un kaitnieciska (Sk7: “*Neprātīgi un šausmīgi negodīgi. (..) tas ļaunums, kas tiek @nodarīts@, tas ir vienkārši ārprātīgs.*”). No skolvadības viedokļa šis scenārijs ir neveiksmīgs gan komunikācijā, gan pieredzējušu speciālistu zaudējumā, tomēr pašu skolotāju personīgajā plāksnē kā mācīšanās rezultāts tas vērtējams neviennozīmīgi. Lai gan aiziešana no darba ierobežojumu un vakcinācijas dēļ ir personisks strupceļš, tomēr Sk7 un Sk22 pedagoģisko darbību turpināja ārpus līdzšinējās skolu sistēmas (Sk7: “*Es pārliecinājos, ka varu atvērt savu privāto skolu, (..) viens labs skolotājs ir vesels kosmos, (.) viņš principā var nodrošināt visu.*”) un saskatīja tajā ieguvumus (Sk22: “*(..) no sliktākā (.) ir izvērties labākais.*”). Sk23 pievērsās savai radošajai darbībai: “*(..) es sapratu, ka tā vairst nav mana vieta, kur es gribētu strādāt, (..) es atkal varu savam radošajam potenciālam vairāk pievērsties.*”

Nosacīti personīgo robežu transformāciju ass vidusdaļā ir gadījumi, kur robežas tiek uztvertas kā samērā brīvi interpretējamas vadlīnijas un tiek pakļautas kritiskai analīzei. Tādējādi vienlaikus netiek izšķiesta enerģija, cīnoties ar problēmu, ko nav iespējams atrisināt vienatnē, un tomēr tiek saglabāta vērtējoša un kritiska pozīcija. Pieredzējusi sākumskolas skolotāja Sk21 bija kopumā gatava godprātīgi pielāgoties pandēmijas situācijai (“*pielāgošos tai situācijai, kas ir (..) Ja tu esi (.) dzīvi tādu izvēlēties*”) un strādāja atbilstoši skolā noteiktajām vadlīnijām, vienlaikus analizējot situāciju un kritizējot problemātisko, piemēram, mācību līdzekļu trūkuma ietekmi (“*Man žēl ir to labo bērnu, kas varētu vairāk, (..) bet vienkārši nav (..) tas potenciāls, lai tu viņam tikai dotu, dotu, dotu.*”). Skolotāja Sk11 stāstījumā atklājās mainījusies attieksme pret normatīviem, veidojies brīvāks skatījums uz mācību programmu un gatavība noteikt prioritātes, vērtējot situāciju (“*mēs daudz vairāk izvērtējam, vai tas ir vajadzīgs, vai tas nav vajadzīgs*”) un pragmatiskāk vērtēt mācību satura apguves nepilnības (“*neieciņlēties, ka kaut kas nav, tad viss ir zaudēts*”). Ar introspekciju par savu iekšējo robežu pārvarēšanu dalījās Sk22, gan pārvarot tehnoloģiju lietošanas sliekšni, gan uzdrošinoties lūgt palīdzību un izrunāt problēmu: “*Man taisni tie tumšākie momenti bija tad, kad es domāju: “Nu ir baigā problēma” un no sērijas “To nevar atrisināt”. Bet, kad sāka, sāka to risināt, tad viss mainījās, nebija tā, ka kāds atteiktu vai kā.*” Par būtiskāko pagrieziena punktu Sk22 uzskatīja atziņu, ka “*iestrēgst problēmā*” un uzliek “*prātam kaut kādas robežas*”, bet atkārtoti mēģinājumi palīdz apgūt un sasniegt cerēto. Saskaroties ar iekšējo pretestību, savām robežām, Sk22 mācījās lūgt palīdzību,

padomu, saskatīt arī neglaimojošas atziņas, sastapties ar eksistenciālu pieredzi (*“izkristalizējās mana būtība”*).

Tomēr gan raksturotie skolotāji, kas savā mācīšanās procesā pārvarēja robežas, gan skolotāji, kas novilkā “sarkanās līnijas”, gan arī citi pētījuma dalībnieki ārpus savas tiesās pedagoģiskās darbības pilsoniskajai aktivitātei pievērsās reti (cik tas bija noprotams interviju saturā). Visbiežāk iniciatīva izrādīta skolas ietvaros, vai nu iesaistoties lēmumu pieņemšanā (Sk20), vai izrādot iniciatīvu (Sk5) un daloties zināšanās ar kolēģiem (Sk13), vai iebilstot vadības lēmumiem un tādējādi tos ietekmējot (Sk19). Tomēr valstiski lēmumam turpināt pāreju uz jauno izglītības saturu “Skola2030” nebija pietiekami koordinētas pretdarbības, lai lēmumu ietekmētu, kaut arī vairākums skolotāju šajā pētījumā šo lēmumu asi kritizēja iztrūkstošā mācību līdzekļu nodrošinājuma dēļ. Tas gan liecina par procesiem skolotāju kopienā kopumā – neveidojas pietiekami spēcīgs kopienas pārstāvniecības lobījs, kur skolotāji būtu gatavi aktīvi iesaistīties un ietekmēt pieņemtos lēmumus un sistēmiskās robežas. Savukārt Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība (LIZDA) vai nu netiek pieminēta, vai arī tiek vērtēta negatīvi un kā drīzāk ārēja struktūra (Sk6 izteikumos), nevis pašnoteikšanās instruments. Tiek loģiski sagaidīts, ka skolotāju viedoklis tiks ņemts vērā, tomēr vienlaikus nedemonstrējot augstu gatavību koordinēt šī viedokļa paušanu. Tas saskan ar tendencēm sabiedrībā, kur pilsoniskā un politiskā aktivitāte vērtējama kā zema.

Tomēr nereti naratīvos atspoguļojas apziņas veidošanās par skolotāju kopienas nozīmi – daudziem skolotājiem, transformējot savu darbību attālinātam mācību procesam, īpaši aktualizējās dalīšanās ar pieredzi un apziņa par būšanu *“vienā laivā”* (Sk22), nozīmīgi bija saprast vai sajust, ka *“neesi viens”* (Sk14, Sk15, Sk17) un saprast, *“ka arī citi ir tajā situācijā un arī cīnās (.) lai lai viss noritētu labāk un veiksmīgāk”* (Sk14). Visaugstāk citu skolotāju pieredzi un atbalstu vērtēja arī Sk3: *“(.) tajā pandēmijas pašā sākumā un tajā grūtākajā pašā haosā (.) – nu, nevar tevi saprast neviens, kurš tieši to nedara (..) bet tas, kurš iet cauri tam, kam ej tu, (.) tad tas atbalsts būs (.) nu ar dziļāku empātiju pret to cilvēku.”*

Šī apakšnodaļa iztirzāja ar dokumentējošās metodes palīdzību konstruēto skolotāju transformatīvas mācīšanās pieredžu tipoloģiju, ko jēgas ģenēzes dimensijā raksturo 5 tipi jeb transformāciju asis (digitāli metodiskās, attiecību, organizatoriskās, pašefektivitātes, personisko robežu), bet sociālās ģenēzes dimensiju raksturo skolotāju aktivitāte profesionālās darbības pilnveidē no reaktīvas līdz proaktīvai. Nākamajā apakšnodaļā tiek diskutēts par pētījuma rezultātiem un tiek atbildēts uz pētījuma jautājumiem.

3.4. Diskusija

Iegūtie pētījuma rezultāti sniedz iespēju atbildēt uz pētījuma jautājumiem, diskutēt par rezultātu atbilstību analizētajai zinātniskajai literatūrai, kā arī izdarīt secinājumus un iezīmēt nākotnes pētījumu virzienus skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveides jomā. Pirmā pētījuma jautājuma daļa ir: *Kā Covid-19 pandēmijas iniciētās transformācijas skolotāju profesionālajā darbībā atspoguļojas skolotāju mācīšanās pieredzē?* Uz šo jautājumu atbildi sniedz tematiskās analīzes rezultātā izveidotā skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra, kas ietver 4 tēmas, 14 apakštēmas un 84 tām pakārtotos aspektus (10. attēls, 6. pielikums). Šī tematiskā struktūra kartē skolotāju Covid-19 pandēmijas laika mācīšanās pieredzes visdažādākos aspektus, atklājot, kā pandēmija ietekmējusi viņu darbu un kā skolotāji pielāgojušies izaicinošajai situācijai. Atbildi uz pētījuma jautājuma otro daļu *Kā skolotāju mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā transformē viņu profesionālo darbību?* sniedz ar dokumentējošās metodes palīdzību izveidotā transformatīvās mācīšanās pieredžu tipoloģija (11. attēls), kas atklāj, kā šīs pieredzes ceļā skolotāji ir mainījušies un kādi mācīšanās pieredzes aspekti ienesti turpmākajā skolotāju profesionālajā darbībā. Skolotāju profesionālās darbības izmaiņas Covid-19 situācijas ietekmē analizētas arī skolotāju profesionālās darbības sistēmas modelī. Atbildēt uz pētījuma jautājumiem un sasniegt izvirzīto mērķi palīdz trīs precizējošo jautājumu bloki.

1. *Kā skolotāji skaidro Covid-19 pandēmijas un attālināto mācību pieredzes ietekmi uz savu mācīšanos un profesionālo darbību?*

Skolotāji savu Covid-19 pandēmijas un attālināto mācību pieredzi skaidro pamatā D. Jaceka pārvarēšanas paradigmai²⁵ atbilstoši (Yacek, 2017), respektīvi, kā profesionālajā darbībā sastapto izaicinājumu, grūtību un ierobežojošu aspektu emancipējošu pārvarēšanu, lai atbilstoši savām iespējām jēgpilni realizētu profesionālo darbību neordinārā situācijā un stabilizētu jauno darbības modeli. Dezorientācija, ko izsauc valstiskā pārkārtošanās uz attālinātajām mācībām krīzes apstākļos, kā arī infekcijas ierobežošanas pasākumu ietekme uz darba organizāciju skolā, pēc būtības radījusi transformatīvu mācīšanos provocējošus apstākļus, kur pārrāvums līdzšinējā pieredzes plūjumā ir neizbēgams, tāpat kā neizbēgama ir bijusi nepieciešamība mācības organizēt attālināti, risināt ar to saistītās problēmas, piemēroties situācijai ierobežojošos apstākļos, konstruēt pieredzētā jēgu un (re)konstruēt savu rīcībspēju. Tomēr šī pārvarēšana lielākoties izpaužas kā piemērošanās pandēmijas noteiktajiem ierobežojumiem, kas nav pastāvīgi – epidemioloģiskajai situācijai uzlabojoties, ierobežojumi un līdz ar to arī attālinātās

²⁵ Transformatīvās mācīšanās pieredzes arhetipi raksturoti 1.3.7. apakšnodaļā.

mācības tiek atcelti. Lai izvērtētu, kādas izmaiņas skolotāju profesionālās darbības sistēmā paliek ilgtermiņā, samazinoties pandēmijas ietekmei, nepieciešami tālāki pētījumi.

3.3.1. apakšnodaļā aprakstītā un zinātniskajā rakstā aprobētā (Goba-Medne & Rubene, 2023) skolotāju pieredzes tematiskā struktūra (10. attēls) atklāj grūtību un izaicinājumu spektru, ar kādu nācās sastapties skolotājiem. Tēma *saskarties ar ierobežojumiem* raksturo, kā skolotāju profesionālo darbību ietekmēja ierobežotais tehniskais un informatīvais nodrošinājums, jaunie noteikumi un vadlīnijas, kā arī zināšanu, prasmju un pieredzes trūkums. Bija vērojama būtiska nodrošinājuma nevienlīdzība gan starp skolām, gan ģimenēm un vietējām kopienām šī nevienlīdzība atklājās, analizējot atšķirīga profila skolu skolotāju teikto. Tāpat arī noteikumi un vadlīnijas skolās nereti tika interpretēti un piemēroti atšķirīgi, ko pamanīja skolotāji ar darba pieredzi vairākās skolās, kamēr citi bieži vien nesaskatīja patieso nošķirumu starp skolas vadības nostāju un Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) prasībām.

Tēma *mācīties darba procesā* atspoguļo skolotāju dominējošās mācīšanās formas, kas bija saistītas ar nemitīgu piemērošanos mainīgajiem apstākļiem, darba praksē balstītu problēmu risināšanu un prioritātes noteikšanu tādām mācīšanās iespējām, kuras sniedza darba praksē operatīvi lietojamas prasmes un risinājumus, kā arī atbalstu krīzes vadībā, tostarp pašefektivitātes uzlabošanai. Šīs tēmas detalizētie aspekti atspoguļo mācīšanās vajadzības Covid-19 pandēmijā vai līdzvērtīgā krīzē – nepieciešamību pēc problēmorientētām, darba praksē balstītām profesionālās pilnveides programmām un citām aktivitātēm, kas ne vien sniedz iespēju praktizēties izmantot jaunus rīkus un metodes, analizēt darba praksi un dalīties pieredzē, bet arī piedāvā pielāgojamas, mērķtiecīgas atbalsta iespējas, kā supervīzijas vai metodiskā un tehniskā atbalsta konsultācijas. Konkrētajā situācijā daļa no nepieciešamā atbalsta bija arī situācijai atbilstoši mācību līdzekļi, metodiskie ieteikumi un vadlīnijas, kuru pieejamība bija novēlota. Šī tēma atspoguļoja labu savstarpējo attiecību, siltas, cilvēciskas mijiedarbības un saiknes uzturēšanas tiešsaistē nozīmi ne vien skolēnu izaugsmē un labizjūtā, bet arī skolotāju labizjūtā un apmierinātībā ar darbu.

Meklēt kopienas atbalstu tika formulēta kā caurviju tēma, kas pastarpināti atklājās skolotāju izteikumos, atklājot skolotāju profesionālās darbības konteksta nozīmīgo ietekmi. Proti, saliedēta skolas kopiena pretstatā sadrumstalotai veido skolotājus stiprinošu un atbalstošu darba vidi, palīdzot veiksmīgāk tikt galā ar pandēmijas spriedzi, nestabilitāti un nenoteiktību. Saliedētu skolas kopienu raksturo atbalstoša un apņēmiņa skolas vadība, ilgtermiņa plānošana, saņemtā atzinība un gandarījums par darbu, kolēģi kā uzmundrinoša un atbalstoša komanda, uzticēšanās kolēģiem, saliedēšanās, produktīva sadarbība ar vecākiem. Savukārt sadrumstalota skolas kopiena ir šī vispārinātā modeļa pretstats un katra skolotāja pieredzē izpaužas atšķirīgā mērā. Turpretī kontekstuālie izaicinājumi, kā atbalsta personāla un skolotāju trūkums, skolas

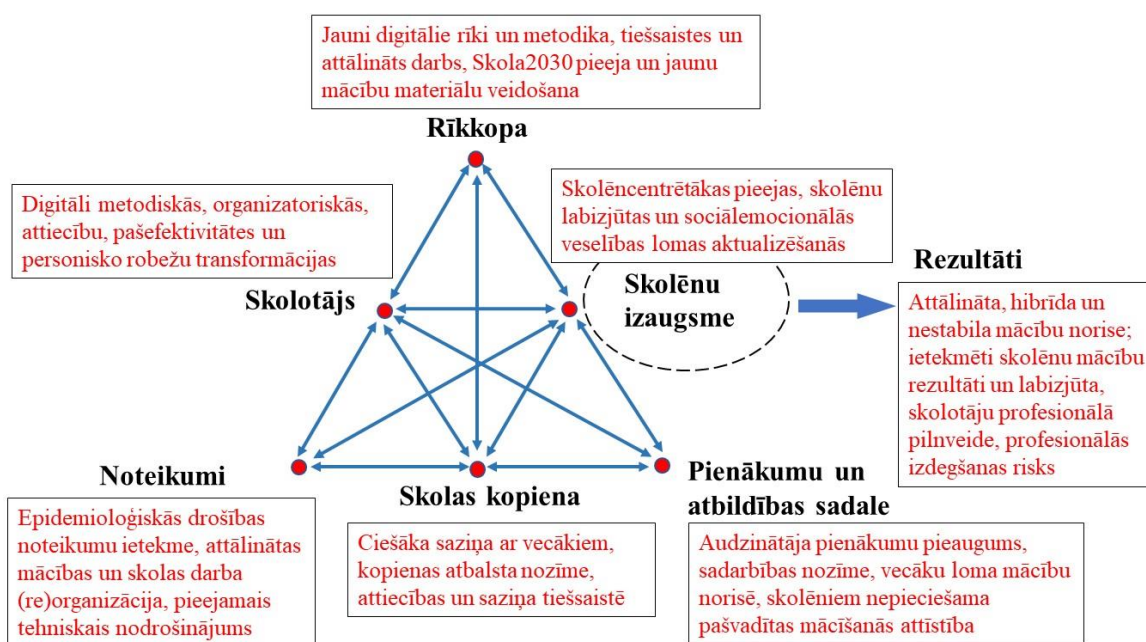
specifika un atrašanās vieta, skolēnu skaits klasē un vietējās kopienas sociālekonomiskā situācija, ietekmēja resursu pieejamību un līdz ar to arī iespējamus risinājumus neatkarīgi no skolas kultūras iezīmēm.

Tēma *izprast pieredzēto* apkopo pieredzētā jēgas konstruēšanu, kas izpaudās skolotāju naratīvos kā dažādu novērojumu un pieredžu salīdzināšana, savas pieredzes validēšana un akceptēšana caur savstarpēju dalīšanos pieredzē ar citiem skolotājiem. Atzišana un atgriezeniskā saite par darbu bija būtisks gandarījuma avots. Šajā kategorijā ietilpst ne vien skolēnu aizrautība, sasniegumi un lieliski izdevusies stunda, bet arī skolotāju saņemtā atzinība, materiālais novērtējums un uzticēšanās skolotāja profesionalitātei. Nozīmīga vieta skolotāju naratīvos bija arī ieguvumu un seku izvērtēšanai. Vērtējot ieguvumus no pandēmijas laika pieredzes, lielākā vienprātība skolotāju vidū bija par (dažādā mērā) uzlabotu digitālo prātību un metodisko elastību. Skolotāji saskatīja arī ieguvumus no pedagoģiskajiem izmēģinājumiem un reorganizētas profesionālās darbības, tehnoloģiju plašākas ienākšanas skolas ikdienā, kā arī uzlabotas laika pārvaldības un efektivitātes. Tika saskatītas arī izmaiņas sevī, savās rakstura iezīmēs un attieksmē, kas tāpat kā ietekme uz skolēniem tika vērtētas neviennozīmīgi. Sekas un negatīvie iznākumi ietvēra skolotāju izdegšanu, vilšanās izjūtu, aiziešanas no darba apsvēršanu, nervozitāti, veselība problēmas, sliktākas attiecības kolektīvā. Pandēmijas krīzes pieredze sekmēja arī introspekciju un pārdomas par vispārcilvēciskiem jautājumiem.

Faktiski var secināt, ka Covid-19 pandēmijas situācijā skolotāju profesionālā darbība tika ietekmēta kopumā visos tās aspektos, jo mainījās ne tikai mācību forma (attālināti un tiešsaistē), bet arī turpināja mainīties saturs – ne tikai piemērojoties tiešsaistes un attālinātu mācību formātam, bet arī turpinoties mācību satura reformas “Skola2030” ieviešanai. Ja šīs izmaiņas atspoguļo skolotāju profesionālās darbības sistēmas modelī (adaptēts pēc I. Engestrema), tad ir redzams, ka izmaiņas noritējušas visos sistēmas elementos un daudzējādā ziņā arī to mijiedarbībā (13. attēls). Respektīvi, mainījās gan skolotāju profesionālās darbības kontekstuālie aspekti (noteikumi, procesi skolas kopienā, pienākumu un atbildības sadale), gan arī mijiedarbība ar skolēniem, tāpat ietekmēti tika arī profesionālās darbības rezultāti, tai skaitā ne tikai skolēnu mācību rezultāti, bet arī skolēnu un skolotāju labizjūta, kā arī skolotāju profesionalitāte.

13. attēls

Covid-19 pandēmijas ietekme uz skolotāju profesionālās darbības sistēmu



Piezīme. Adaptēts no I. Engestrema darbības sistēmas modeļa (Engeström, 1987, p. 78).

2. *Kādu mācīšanās pieredzi Covid-19 situācijā skolotāji skaidro kā savai izaugsmei būtisku? Kas ir apgrūtinājis skolotāju profesionālās darbības pilnveidi Covid-19 situācijā? Kā skolotāju mācīšanās pieredzē atspoguļojas intersubjektivitāte un sadarbība?*

Izaugsmei būtiskākā pieredze skolotāju naratīvos bija pašvirzīta mācīšanās darba procesā (tematiskās struktūras 2. tēma), kas ļāva mācīšanos ievirzīt atbilstoši aktuālajām vajadzībām, skolotāju spējām un tempam. No pieejamajām mācīšanās iespējām skolotāji visaugstāk vērtēja pieredzes apmaiņas seminārus (kā īpaši vērtīgus tos minēja skolotāji ar darba stāžu līdz 5 gadiem), skolas organizētus kursus un mācības, studiju augstskolā sniegto ierosmi un atbalsta kopienu, pašmācības kursus un resursus, atsevišķos gadījumos bija pieejamas supervīzijas un psiholoģiskais atbalsts, ko skolotāji vērtēja ļoti atzinīgi, tomēr būtiskāko atbalstu sniedza dažādas ikdienējas un neformālas mācīšanās iespējas un atbalsts, tostarp mācīšanās no citiem kolēģiem un konsultācijas, ideju un pieredzes apmaiņa sociālajā lokā, ģimenes locekļu sniegtais tehniskais atbalsts ikdienā (ne tikai datorzinību skolotāju), kā arī skolas vadības, skolas kopienas un personiskā sociālā loka praktiskais un psiholoģiskais atbalsts kopumā. Lielākoties skolotāji bija skeptiski pret valstiski piedāvāto profesionālās pilnveides kursu jēgpilnumu (kas, iespējams, skaidrojams ar to mazāku elastību attiecībā pret auditorijas aktuālajām vajadzībām un pēctecību, salīdzinot ar skolas organizētiem kursiem), vienlaikus tomēr pozitīvi vērtējot plašāku kursu pieejamību tiešsaistes norises dēļ. Aktīvu, koordinētu dalīšanos pieredzē pēc

kursu apmeklēšanas praktizēja tikai atsevišķos gadījumos.

Skolotāju skepsi pret profesionālās pilnveides kursiem palīdz skaidrot idejas par horizontālo un vertikālo zināšanu nošķirumu (2.1. apakšnodaļa), jo skolotāji savā praktiskajā darbībā lielāku vērtību piešķir “horizontālajām” jeb algoritmizējamām prakses zināšanām, kamēr pētniecībā tiek vairāk aktualizētas “vertikālās” jeb vispārinātās zināšanas, kuru pārnesei uz ikdienas praksi skolā tikusi veltīta nepietiekama uzmanība (Furlong & Whitty, 2017). Faktiski šo plaisu veido nevis vertikālo zināšanu neatbilstība, bet gan nepietiekama to pārformulēšana praktiski izmantojamajos principos, praktiskā lietojuma apguve un atbalsts to iedzīvināšanai praksē, kas iekļauj arī mācību līdzekļus. Otrs potenciāls skaidrojums ir sava veida atsvešinātība, jo kursi tiek orientēti primāri uz intelektuālo dimensiju, mācību norisi nekonstruējot holistiski – iekļaujot intelektuālos, emocionālos, sociālos un praktiskos aspektus, ko uzsver gan P. Džārvisa mācīšanās definīcija (1.1.2. apakšnodaļa), gan apkopojumi par efektīvu skolotāju profesionālās darbības pilnveidi (Day, 2017), gan pētījumi par skolotāju pieredzi Covid-19 pandēmijā (Kim & Asbury, 2020; Trust & Whalen, 2021). Biežāk gan afektīvā (emociju) dimensija skolotāju profesionālās pilnveides literatūrā parādās pastarpināti, tiek izcelta intelektuāli analītiskā un sociālā jomu, nevis psihoemocionālā labizjūta. Tātad līdztekus praksē balstītām, ilgtermiņa, kopienas mācīšanos veicinošām profesionālās pilnveides programmām un aktivitātēm, aktuāla ir arī personiskās pieredzes un labizjūtas dimensija, kas sekmē atvērtību jaunajam.

Profesionālās darbības pilnveidi Covid-19 pandēmijas situācijā pētījumā aptvertajā laika periodā apgrūtināja gan sistēmiski, gan situatīvi aspekti. Tematiski kopīgie aspekti bija saskaršanās ar dažādiem ierobežojumiem (tematiskās struktūras 1. tēma), kas gan limitēja, gan ievirzīja profesionālās darbības izmaiņas, kā nepietiekams tehniskais un informatīvais nodrošinājums, īpaši uzsverot jaunajam mācību saturam “Skola2030” atbilstošu mācību līdzekļu trūkumu, kā arī tehnoloģiju pieejamības nevienlīdzību; noteikumu un vadlīniju mainība vai trūkums, īpaši uzsverot mainīgo epidemioloģisko drošības noteikumu ietekmi uz mācību darbu gan attālināti, gan atsākot mācības klātienē; kā arī zināšanu, prasmju un pieredzes trūkums attālināta darba un tiešsaistes mācību nodrošināšanai, mainot arī profesionālās pilnveides norisi. Piemērošanās tiešsaistes un mainīgas modalitātes (hibrīdām) mācībām krīzes apstākļos no skolotājiem prasīja lielus iekšējos un ārējos resursus (tematiskās struktūras 2. tēmas apakštēma “pielāgošanās un rūpes par sevi”), tostarp profesionālās darbības pārstrukturēšana un sistematizēšana būtiski palielināja darbam veltīto laiku. Īpaši aktualizējās nepieciešamība pēc dažāda veida atbalsta – gan metodiska, gan organizatoriska, gan psiholoģiska. Atbalsta pieejamība vērtējama kā nevienlīdzīga un bieži vien nepietiekama, ko paspilgtināja personāla trūkums, rūpju trūkums no tiešās vadības, sadrumstalotas skolas

kopienas iezīmes, grūtības saliedēties lielos skolotāju kolektīvos, kā arī izaicinājumi darbā ar lielām skolēnu klasēm. Līdz ar pagarinātu faktisko darba laiku potenciāli samazinājās arī iespējas profesionālās pilnveides aktivitātēm un koleģiālajai sadarbībai, kā arī tika pastiprināta neapmierinātība ar darbu un izdegšana.

Profesionālās darbības pilnveidi sekmējošie un kavējošie aspekti kopumā saskan ar citu pētījumu atziņām par pašvirzītas un sadarbībā balstītas mācīšanās nozīmi Covid-19 krīzē (Burton, 2021), sadarbības nozīmīgo lomu efektīvā skolotāju profesionālās pilnveides praksē (Darling-Hammond & Hyler, 2020; Darling-Hammond et al., 2017; Sprott, 2019), pandēmijas ietekmi uz skolotāju labizjūtu (Kim et al., 2022; Svence & Briška, 2022) un krīzes situācijas izraisītajiem daudzveidīgajiem izaicinājumiem profesionālās darbības praksē (Kim & Asbury, 2020; Kim et al., 2022; Trust & Whalen, 2021; Uzun et al., 2021). Var secināt, ka kopumā ir plašas iespējas profesionālās pilnveides sistēmu un praksi pilnveidot tā, lai tā īstenotu skolotāju faktiskās mācīšanās vajadzības un atbilstu starptautiski atzītām idejām par efektīvi īstenotu skolotāju profesionālo pilnveidi.

Intersubjektivitātei un sadarbībai bija nozīmīga loma gan attālināto mācību posmos, gan darbā klātienē epidemioloģisko ierobežojumu apstākļos. Respektīvi, attiecību, sadarbības un siltas, jēgpilnas cilvēciskās mijiedarbības nozīme atklājās gan tēmas “mācīties darba procesā” apakštēmās, kur dažādi aspekti raksturoja cilvēciskās saskarsmes lomu sekmīgā darbības pārorientēšanā un labizjūtā, gan tēmas “izprast pieredzēto” apakštēmā “atzinība par darbu, (ne)atzīšana un gandarījums” atspoguļota pozitīvas atgriezeniskās saites nozīme. Pedagoģiskās darbības pamatā ir sadarbība starp skolotāju un skolēnu, kā arī kolēģu un skolas kopienas vidū, kas ir nenoliedzami intersubjektīvs process. Daudzu pētījuma dalībnieku naratīvos atspoguļojas mācīšanās transformācijas arī attiecību dimensijā, no jauna novērtējot cilvēciskās saskarsmes nozīmi, aktualizējot empātiju un dalīšanos pieredzē. Var secināt, ka ne tikai metodiskā, bet arī psihoemocionālā atbalsta būtiska pilnveidošana dotu būtisku pienesumu skolotāju labizjūtā un darba kvalitātē.

Covid-19 pandēmijas krīzes situācijā īpaši aktualizējās skolas kopienas atbalstošā loma skolotāju profesionālās darbības rekonstruēšanā atbilstoši tiešsaistes un mainīgas modalitātes (hibrīdai) mācību norisei. Tematiskās analīzes ceļā tika identificēti kontrasti starp saliedētas un sadrumstalotas skolas iezīmēm un faktiskā konteksta ietekmi (3. tēma “meklēt kopienas atbalstu”). Saliedēta skolas kopiena sekmēja skolotāju labizjūtu, apmierinātību ar darbu un piemērošanās spēju, pārvarot izaicinājumus. Savstarpējo attiecību nozīmīgā loma atklājās arī skolotāju transformatīvas mācīšanās pieredzes tipoloģijā (11. attēls), aktualizējot holistisku skatījumu uz profesionālās darbības pilnveidi, iekļaujot ne tikai intelektuālo, bet arī sociālo un emocionālo dimensiju. Šīs atziņas saskan ar organizāciju kultūras pētījumu atziņām un

konsensu par organizācijas kultūras ietekmi uz tās veiktspēju un kopienas locekļu labizjūtu (Schein, 2010).

Tāpat arī promocijas darba 2.2. apakšnodaļā aktualizētā profesionālās autonomijas un koleģiālās profesionalitātes problemātika izglītības kvalitātes nodrošināšanā atspoguļojas skolotāju naratīvos. Krīzes situācijā skolotāji daudz vairāk novērtēja sadarbību ar kolēģiem, meklēja padomu, dalījās pieredzē un idejās, kā īstenot mācību procesu, tomēr tikai daļa skolu šādu praksi veicināja organizatoriski. Tika arī aktualizēta autonomijas problemātika gan sasaistē ar jauno mācību saturu “Skola2030”, gan konkrētās skolas vadības stilu, gan arī kopumā izjusto neuzticēšanos skolotāju profesionalitātei, tomēr samērā reti skolotāji uzņēmās iniciatīvu situāciju ietekmēt, pamatā šādas iniciatīvas notika skolas līmenī vai arī mainot darba vietu, nevis iesaistoties plašākās pilsoniskajās aktivitātēs. Tas norāda uz UNESCO aktualizēto nepieciešamību veicināt skolotāju iesaisti lēmumu pieņemšanā par izglītības nākotni (International Commission on the Futures of Education, 2021). Var piekrist pētnieku iepriekš secinātajam (Daiktere, 2012), ka personāla vadības iespējas – tostarp personāla saliedēšana, sadarbības un savstarpējas mācīšanās sekmēšana – skolu praksē nav tikušas izmantotas pietiekami.

3. *Kā skolotāju mācīšanās pieredzē atspoguļojas transformatīvā mācīšanās? Uz ko ir vērsta skolotāju mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā jeb kādi orientējošie ietvari ir identificējami skolotāju pieredzes izklāstos?*

Kā aprakstīts 3.1. apakšnodaļā, transformatīvā mācīšanās tiek identificēta norisē (10 soļu modelis) vai mācīšanās rezultātos (Hoggan & Higgins, 2023; Romano, 2018; Walker, 2018). Promocijas darba pētījumā neatspoguļojas detalizēta transformatīvas mācīšanās gaita, kas atbilstu visiem 10 Dž. Mezirova modeļa soļiem (Mezirow, 1991), kas skaidrojams gan ar atšķirīgu pētījuma metodoloģiju, gan ar to, ka transformācijas sekmējošā situācija jeb aktivācijas notikums ir bijis ilgstošs, līdz ar to skolotāju naratīvos neparādās reakcija uz konkrētu notikumu, bet gan norit ilgstoša mācīšanās, kur nemitīgi tiek gūtas jaunas atziņas. Respektīvi, TM ir drīzāk kumulatīva un pakāpeniska, nevis strauja un intensīva, un mācīšanos ir provocējušas ilgstošas norises, nevis viens notikums, kam ir skaidri identificējamās beigas. Tomēr naratīvos ir iespējams izdalīt vairākus transformatīvās mācīšanās raksturlielumus, kas atbilst literatūras analīzē identificētajiem pieciem galvenajiem TM aspektiem:

1. Sākotnēja sastapšanās ar novitāti jeb aktivācijas notikums – skolotāji līdzīgi apspriež pandēmijas sākumu un savas izjūtas tajā, kas raksturojamas kā robežemocijas, kas atbilstoši TMT tiek izjustas, saskaroties ar situāciju, kuru nespēj integrēt esošā pieredze,

- un rodas dezorientācija – šoks, apjukums, bailes (tematiskās analīzes 1. tēmas apakštēmas *zināšanu, prasmju un pieredzes trūkums* 1. aspekts.)
2. Novitātes izpēte un pirmējā izpratne izpaužas skolotāju naratīvos, kuros tiek raksturoti sākotnējie izmēģinājumi un mācīšanās darbībā, piemēram, pieejamā tehniskā nodrošinājuma apzināšana, personīgie apsvērumi un domu gaita darba organizēšanā, grūtības saņemt pietiekamu atgriezenisko saisti no skolēniem.
 3. Jaunas perspektīvas formēšanās saskatāma dažādos aspektos kā liecības par būtiskām atziņām vai pagrieziena punktiem, kas maina pieredzi, piemēram, ideja par “sistēmu” kā sistematizētu, paredzamu darba modeli, kas izveidojies attālināto mācību laikā un sniedz sava veida stabilitātes, drošības un darba sekmības izjūtu (2. tēmas apakštēmas *stundu gatavošana un darba organizēšana* 6. aspekts). Līdzīgi arī Sk22 gadījumā atziņas par “iestrēgšanu sevī” paver iespējas personisko robežu transformācijām un palīdz mainīt taktiku – meklēt palīdzību, sarunāties, izmēģināt (4. tēmas apakštēmas *ieguvumu un seku izvērtēšana* 4. aspekts).
 4. Novitātes izpratnes sociālā testēšana un validācija vairāku skolotāju naratīvos atklājās ļoti spilgti kā īpašs pavērsiena punkts, kur dalīšanās pieredzē ar citiem skolotājiem palīdzēja apzināties kopīgās problēmas un risinājumus, kā arī sniedza būtisku emocionālo atbalstu un apstiprinājumu viņu pieredzei (4. tēmas apakštēmas *novērošana un salīdzināšana* 4. aspekts). Sociālā testēšana nenoliedzami notikusi arī darbā ar skolēniem, gūstot daudzveidīgu atgriezenisko saiti.
 5. Jaunas perspektīvas dominante turpmākajā darbībā un interpretācijā identificējama tālāk raksturotajās skolotāju mācīšanās pieredzes tipoloģijas piecos transformāciju tipos (12. attēls), kā arī skolotāju naratīvu tematiskās struktūras 4. tēmas apakštēmā *ieguvumu un seku izvērtēšana*. Piemēram, vairums skolotāju atzina, ka apgūtās prasmes tiešsaistes un attālinātām mācībām izmanto arī, atgriežoties klātienē, un bieži vien ir mainījuši gan uzskatus par digitālo rīku lomu klasē, gan arī paradumus, gan situācijas uztveri.

Skolotāju transformatīvās mācīšanās pieredzes norises būtiskākā atšķirība no Dž. Mezirova klasiskās TM izpratnes (Mezirow, 1991) ir tā, ka skolotāji visbiežāk nevis intelektuāli iegrimst savu priekšstatu un pieņēmumu analīzē un kritiskā izvērtēšanā, bet gan prakses problēmu un pretrunu risināšanas procesā konfrontējas ar savu varu/nevaru, darbojas/nedarbojas, reflektē par to un izdara secinājumus. Atšķirībā no analizētajiem trim TM norises soļu modeļiem (2. tabula) pieredze, ko apraksta skolotāji, nedod iespēju distancēties no notiekošā un izvēlēties, vai tajā iesaistīties. Skolotājs ne tikai piedzīvo pārmaiņas, viņam vienlaikus ir jābūt to aktīvam īstenotājam skolēnu mācīšanās pieredzē. Atgriezeniskā saite ir intensīva un sarežģīti iegūstama, strādājot tiešsaistes stundās un hibrīdā, interaktīvā mācību

formā. Savukārt spriedzi palielina savstarpējā izolētība, negācijas, izjūtas, ka ieguldītās pūles netiek novērtētas, un biežas izmaiņas darba apstākļos. Tas, kā mācīšanās un profesionālās darbības pilnveide sekmējas, atkarīgs no daudziem faktoriem, tostarp skolotāja individuālajām personības iezīmēm, kompetencēm un proaktīvas/reaktīvas darbības orientācijas, kā arī atbalsta un resursu pieejamības, savstarpējas uzticēšanās un cieņas.

Transformatīvā mācīšanās identificējama arī rezultātu aspektā gan skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskajā struktūrā (4. tēmas apakštēma “ieguvumu un seku izvērtēšana”, 2. tēmas apakštēma “pielāgošanās un rūpes par sevi”), gan, galvenokārt, izveidotajā skolotāju transformatīvas mācīšanās pieredzes tipoloģijā, kas raksturo skolotāju mācīšanos 5 transformāciju asīs jeb tipos (atspoguļoti 11. attēlā). Šie tipi tika konstruēti, pamatojoties uz intervijās identificētajiem mācīšanās transformāciju vērsumiem (orientējošie ietvari), uz kā pamata tika izdalīti 5 tipi, kas katrs savukārt ietver scenāriju spektru no minimālām izmaiņām vai regresijas līdz pat maksimālām izmaiņām un transformācijai attiecīgajā jomā (12. attēlā). Identificētās mācīšanās transformācijas atbilst Č. Hogana TM definīcijai (Hoggan, 2016a), iekļaujot nozīmīgas un neatgriezeniskas izmaiņas skolotāju profesionālās darbības (vai tās aspektu) uztverē, konceptualizācijā un realizācijā praksē. Arī tipoloģijas mācīšanās transformāciju asis savā rezultātu daudzveidībā nenonāk pretrunā Č. Hogana rezultātu tipoloģijai (3. tabula). Tomēr transformāciju dziļums, izpausmju kontekstuālā daudzveidība un relatīvā stabilitāte (Hoggan, 2016b) ir pakļaujama subjektīvai interpretācijai katrā individuālā gadījumā.

Digitāli metodisko transformāciju tips ir vērst uz digitāli metodisko risinājumu apguvi un izkopšanu mācību procesā. Šo transformāciju aizsākumu raksturo tiešsaistes stundu vadīšanas sliekšņa pārvarēšana; mācīšanās turpinās kā piemērošanās tiešsaistes un hibrīdai mācību norisei, apgūto lietojot arī turpmākajā klātienē darbā, bet būtiskākās transformācijas pavada proaktīva rīcība, pašvadīti mācoties un īstenojot skolēniem saistošas tiešsaistes stundas ar augstu interaktivitāti un metodisko daudzveidību.

Attiecību transformāciju tipu raksturo izmaiņas skolotāju saskarsmē ar citiem cilvēkiem – izmainīta situācijas uztvere, skaidrojums un/vai rīcība. Būtiskākās izmaiņas atklājās kā skolēncentrētākas pieejas aktualizēšanās darba praksē un cilvēcisko attiecību nozīmes spilgtāka apzināšanās kopumā, saskaroties ar pandēmijas izaicinājumiem. Skolotāji no jauna atklāja veidus, kā sniegt skolēniem motivējošu atgriezenisko saiti, biežāk paraudzījās uz situāciju no skolēna perspektīvas un saskatīja savas iespējas pozitīvi ievirzīt stundas gaitu. Negatīvu un pat regresīvu pieredzi šajā asī raksturo neveiksmīga komunikācija un negācijas saskarsmē ar vecākiem un skolēniem, skolas vadību vai sabiedrību kopumā, kas veicināja profesionālo izdegšanu un sekmēja lēmumu aiziet no darba.

Organizatoriskās transformācijas atklājās tipu veidojošajos gadījumos, kuros skolotāji demonstrēja izaugsmi profesionālās darbības sistemātiskuma un efektivitātes uzlabošanas jomā, pārvērtējot prioritātes, mācoties veiksmīgāku laika pārvaldību un elastību, kā arī iesaistoties skolas digitālo transformāciju koordinēšanā. Izaugsme organizatoriskajā jomā bija cieši saistīta ar skolas kopienu un procesiem tajā. Negatīvu vai regresīvu pieredzi veicināja skolas vadības kontrolējoša pieeja un/vai atbalsta trūkums, kā arī pašu skolotāju pasīva vai noraidoša pozīcija pret pielāgošanos attālinātu un hibrīdu mācību realitātei.

Pašefektivitātes transformāciju tipu raksturo savu iekšējo resursu efektīvāka pārvaldība un rūpes par personīgo labizjūtu spriedzes apstākļos, tiecoties atjaunot līdzsvaru starp darbu un privāto dzīvi, atpūtu. Maksimālās transformācijas saistāmas ar efektīvu personīgā laika un iekšējo resursu pārvaldību jaunajā situācijā, tostarp personīgo robežu noteikšanu, savukārt minimālas vai regresīvas transformācijas raksturo pašsaglabāšanās taktikas pieņemšana, samazināta atdeve darbam un potenciāli – slodzes samazināšana un aiziešanas no darba apsvēršana.

Personīgo robežu transformāciju tipu raksturo personisko iespēju paplašināšana un robežu pārvarēšana, kas izpaužas kā izmaiņas skolotāju redzējumā par viņu personiskajām iespējām, prāta ierobežojumu pārvarēšana, sistēmisko nosacījumu kritiska apšaubīšana, kā arī virzība uz profesionālo autonomiju, pašnoteikšanos un pilsonisko aktivitāti. Nemācīšanās un regresijas scenārijiem raksturīga robežu neizaicināšana un iekļaušanās noteiktajās robežās bez pretestības vai līdzšinējo sociālo un pilsonisko iniciatīvu atmešana. Maksimālo izmaiņu scenārijā vērojama paļaušanās uz pašvadītu profesionalitāti, kritiski analītisks skatījums uz izglītības sistēmiskajiem aspektiem, kā arī plašs redzesloks. Neviennozīmīgu vietu izmaiņu spektrā ieņem gadījumi, kur skolotāju personiskie uzskati nonāca pretrunā ar sistēmiskajām prasībām, tostarp obligāto vakcināciju.

Šīs tipoloģijas piecas transformāciju asis konstruētas pēc dokumentējošās metodes atbilstoši jēgas ģenēzes dimensijai, bet otra – sociālās ģenēzes dimensija – raksturo aktivitāti, ar kādu skolotājs iesaistījās savas profesionālās darbības pārveidošanā Covid-19 pandēmijas krīzes situācijā, spektrs no reaktīvas jeb reaģējošas līdz proaktīvai jeb apsteidzošai atspoguļojas katra jēgas ģenēzes tipa ietvaros (12. attēls). Skolotāji, kuru naratīvos bija identificējamas būtiskākās transformācijas piecu tipu ietvaros, jau pandēmijas sākumā demonstrēja proaktīvu pieeju, respektīvi, izrādīja iniciatīvu darīt vairāk, nekā no viņiem formāli tika sagaidīts. Līdz ar to pētījuma rezultāti uzrāda, ka transformatīva mācīšanās izteiktāk identificējama proaktīvos skolotājos, bet vienlaikus šie skolotāji arī ir vairāk pakļauti izdegšanai – izaicinošos apstākļos strādājot uz spēku izsīkuma robežas. Vienlaikus izglītības politika bieži vien ir vērsta uz reaktīvo skolotāju, kam nepieciešams stimulants, lai izmēģinātu jauno, kā arī lai atpazītu un

izmainītu neefektīvu darba rutīnu vai nevēlamu praksi. Tas rada situāciju, kas ir nepiemērota proaktīvu skolotāju potenciāla īstenošanai izglītības sistēmā – normējoša un kontrolējoša pieeja pretēji radošumu sekmējošai un individuālo profesionālo autonomiju atbalstošai. Pirmā tiecas radīt šķēršļus nevēlamai rīcībai, kamēr otra – noņemt šķēršļus vēlamai rīcībai un sekmēt radošu, individuālu, izsvērtu pieeju, kā arī sadarbību skolotāju un institūciju starpā.

Normējošas un kontrolējošas pieejas kritika paver ceļu diskusijai par skolotāju profesionālo autonomiju un koleģiālo profesionalitāti, ko izglītības eksperti un viedokļu līderi uzskata par kvalitatīvas izglītības kodolu (Fullan & Hargreaves, 2016; Hargreaves & O'Connor, 2018; Sahlberg, 2011a). Tieši proaktīvie, mācīties un mainīties gatavie skolotāji ar augstām darba spējām ir tie, kuru spēkos ir iedzīvināt skolās gaidītās izmaiņas, tomēr kāds atbalsts ir nepieciešams, lai skolotāji īstenotu šo savu potenciālu? Kuras institūcijas un profesionālās organizācijas aktīvi balsta skolotāju pilsonisko aktivitāti un līdzdalību diskusijā par izglītības nākotni un ieilgušu problēmu risinājumiem? Cik skolotāji ir gatavi paši iesaistīties šādā diskusijā? Tas iezīmē lauku tālākiem pētījumiem. Lai sekmīgāk realizētu proaktīvu skolotāju potenciālu, ir ieteicams stiprināt skolotāju individuālo un skolas kopienas profesionālo autonomiju un koleģiālo profesionalitāti, kā arī balstīt skolotāju profesionālās pilnveides pārvaldību uzticēšanās un atbalsta sniegšanas pieejā, nevis fokusēties uz šķēršļu likšanu nevēlamai rīcībai vai normatīvu un kontroles pastiprināšanu.

Pētījuma rezultāti ļauj aizstāvēšanai izvirzīt šādas tēzes, kas raksturo skolotāju mācīšanās pieredzes būtību kontekstā ar skolotāju profesionālās darbības transformācijām Covid-19 pandēmijas situācijā:

1. Skolotāju mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā izpaudās kā problēmorientēta, kontekstuāla, intersubjektīva, holistiska un visā līdzšinējā pieredzē balstīta savas profesionālās darbības rekonstruēšana, kas ietekmēja to, kā skolotāji uztver (jeb pieredz), skaidro (jeb konceptualizē) un realizē praksē savu profesionālo darbību.

2. Skolotāju mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā atklājās kā profesionālajā darbībā sastapto izaicinājumu un grūtību pārvarēšana, ko skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskajā struktūrā raksturo tēmas *saskarties ar ierobežojumiem, mācīties darba procesā, meklēt kopienas atbalstu un izprast pieredzēto*, bet izaicinājumu un grūtību spektru detalizēti ietver apakštēmas un pakārtotie aspekti.

3. Covid-19 pandēmija radīja skolotāju transformatīvu mācīšanos provocējošu situāciju, kas ietekmēja skolotāju profesionālo darbību visos tās aspektos. Skolotāju transformatīvās mācīšanās pieredzi Covid-19 pandēmijas situācijā raksturo divdimensionāla tipoloģija, kuras pirmā dimensija ietver piecus skolotāju transformatīvās mācīšanās tipus (*digitāli metodiskās, attiecību, organizatoriskās, pašefektivitātes, personisko robežu transformācijas*), kas katrs

ietver scenāriju spektru no minimālām izmaiņām vai regresijas līdz pat maksimālām izmaiņām un transformatīvas mācīšanās rezultātiem. Savukārt otrā dimensija raksturo aktivitāti, ar kādu skolotājs iesaistījās savas profesionālās darbības pārveidošanā Covid-19 pandēmijas krīzes situācijā; šī aktivitāte var būt spektrā no reaktīvas jeb reaģējošas līdz proaktīvai jeb apsteidzošai, kurā transformatīva mācīšanās saistāma ar proaktīvu pieeju jau sākotnēji.

Priekšlikumi turpmākajiem pētījumiem skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveidei:

- Līdzšinējā izpēte liecina, ka Latvijā nepieciešams sekmēt ilgtermiņa un sistemātisku pētniecību skolotāju profesionālās pilnveides jomā gan valsts, gan reģionu līmenī uz pierādījumiem balstītas politikas īstenošanai, kas potenciāli ietver būtiskus uzlabojumus skolotāju profesionālās pilnveides un metodiskā atbalsta sistēmā, sekmējot koordinētu rīcību un sadarbību skolotāju profesionālās pilnveides iespēju nodrošinātāju starpā.
- Arvien kompleksāka situācija skolotāju profesionālās darbības pilnveidei, skolotāju mācīšanos skatot kā kontekstuālu, intersubjektīvu, holistisku (ne tikai intelektuālu, bet arī afektīvu, sociālu, praktisku) un vērstu uz prakses problēmu risināšanu, aktualizē nepieciešamību pārskatīt līdzšinējo skolotāju profesionālās pilnveides definējumu gan izglītības zinātņu diskursā, gan normatīvajā regulējumā, gan praksē, paplašinot tās izpratni un ietverot daudzveidīgus, individualizējamus un elastīgus atbalsta mehānismus skolotājiem.
- Skolotāju profesionālās pilnveides starptautiskajā diskursā aktualizējoties izpratnei par sadarbībā balstītas skolotāju profesionalitātes efektivitāti, tikušas identificētas pieejas, kas būtiski uzlabo skolotāju profesionālās pilnveides kvalitāti: skola kā mācīšanās organizācija un profesionālās mācīšanās kopienas. Lai šīs pieejas ieviestu valstiskā mērogā, nepieciešamas starpinstitutionu partnerības un prakses pētījumi.
- Būtu ieteicams izskatīt iespējas pētījumos analizēt Valsts izglītības informācijas sistēmā ietvertos datus par pedagogu profesionālās pilnveides programmu īstenošanu, kam nepieciešama sadarbība starp IZM un tās pakļautībā esošajām iestādēm un pētniekiem. Būtiskas atziņas par skolotāju profesionālās pilnveides piedāvājumu varētu sniegt arī to atbilžu plašāka analīze, ko pēc dalības profesionālās pilnveides programmās izvērtēšanas anketās sniedz pedagogi.
- Sintezējot šajā pētījumā adaptēto profesionālās darbības sistēmas modeli un skolotāju profesionālo kompetenču modeļus, un/vai skolotāja profesijas standartu, iespējams izveidot praktisku rīku profesionālās darbības analīzei un pilnveidei.

- Veikt gadījuma pētījumus par skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveidi, integrējot transformatīvas mācīšanās un ekspansīvās mācīšanās sekmēšanas pieejas skolotāju profesionālās pilnveides programmās un aktivitātēs.
- Ņemot vērā skolas kopienas būtisko ietekmi uz skolotāju profesionālās darbības kontekstuālajiem aspektiem, būtu ieteicams veikt pētījumus par organizācijas kultūras pilnveides iespējām skolās un personāla vadības instrumentu izmantošanas iespējām skolu kopienu saliedēšanai.
- Veikt pētījumus par skolotāju labizjūtu, dzīvesspēku un izdegšanu biogrāfiskā perspektīvā, analizējot dažādu faktoru ietekmi, tostarp pētīt skolēnu skaita klasē ietekmi uz skolotāju un skolēnu labizjūtu un darba kvalitāti.

NOBEIGUMS

Veiktā pētījuma aktualitāte sakņojas izpratnē, ka izglītības diskursā nepieciešams pievērsties nozīmīgāko kvalitatīvas izglītības balstu – skolotāju – mācīšanās pieredzes izpētei, analizējot izaicinājumus, ar kādiem skolotāji sastopas, profesionāli pilnveidojoties situācijā, kuru raksturo globālas pandēmijas izraisīta krīze, asimetrija starp pieaugošām prasībām skolotāju darbam un ierobežotiem resursiem tās īstenot, kā arī izaicinošs sociālkultūras konteksts sabiedrībā kopumā.

Pētījuma mērķis bija izpētīt skolotāju mācīšanās pieredzi, kas veidojusies līdz ar transformācijām viņu profesionālajā darbībā Covid-19 pandēmijas situācijā. Ir izpildīti mērķa sasniegšanai izvirzītie pētījuma uzdevumi.

Pirmkārt, ir izveidots skolotāju profesionālo darbību transformējošas mācīšanās pieredzes izpētes teorētiskais ietvars, raksturojot Covid-19 pandēmijas situācijas kontekstuālo ietekmi. Mācīšanās pieredzes jēdziens formulēts fenomenoloģiskā perspektīvā kā daudzdimensionāls (holistisks) fenomens un tā pieredzes daļa, no kuras un caur kuru indivīds mācās vai ir mācījies un kura sniedz iespēju nākotnē atšķirīgi konstruēt pieredzētā jēgu un līdz ar to arī rīkoties atšķirīgi. Pieredze tiek skaidrota kā indivīda nepārtrauktā mijiedarbībā ar vidi fiziskajā, kognitīvajā un afektīvajā dimensijā gūto iespaidu kopums, ko indivīds interpretē un konceptualizē, balstoties iepriekšējā pieredzē un uzskatu sistēmā, konstruē pieredzētā jēgu un veido koncepcijas par pieredzēto, kā arī pārveido šīs koncepcijas. Savukārt mācīšanās jēdziena izpratne konstruēta visaptverošu mācīšanās definīciju analīzē pieaugušo izglītības kontekstā, identificējot vairākus vispārīgus mācīšanās tipus ar pieaugošu kompleksitāti; transformatīvo mācīšanos raksturo priekšstatu pārstrukturēšana un būtiskas izmaiņas tajā, kā indivīds pieredz un konceptualizē pasauli un kā ar to mijiedarbojas. Analizēta transformatīvās mācīšanās teorija un alternatīvas teorijas (kas izzina jēgas konstruēšanas ietvara transformācijām līdzīgas norises), kurām ir potenciāls interpretēt būtiskas transformācijas skolotāju profesionālās darbības izpratnē un īstenošanā. Identificēti pieci būtiskākie transformatīvās mācīšanās norises komponenti un analizēta šīs mācīšanās rezultātu potenciālā daudzveidība. Analizēti transformatīvas mācīšanās konstruēšanu ietekmējoši faktori, kas palīdz identificēt mācīšanos sekmējošos un kavējošos aspektus skolotāju empīriskajā pieredzē. Konstruēta skolotāju transformatīvās mācīšanās profesionālās darbības pilnveidē definīcija, balstoties Č. Hogana pētījumos: intersubjektīvs process, kas rezultējas ar nozīmīgām un neatgriezeniskām izmaiņām tajā, kā skolotājs uztver (jeb pieredz) savu profesionālo darbību, kā viņš to skaidro (jeb konceptualizē) un kā to realizē praksē.

Tāpat arī analizēts skolotāju mācīšanās pieredzes konteksts – profesionālās darbības

īstenošana un tās transformācijas Covid-19 pandēmijas situācijā. Skolotāju darbība pozicionēta sociālkultūras kontekstā, aktualizējot daudzveidīgas pieredzes un individuālā pieredzes lauka (dzīvespasaules) nozīmi, dažādu sabiedrības procesu ietekmi un specifisko profesionālās darbības pilnveides ietvaru Latvijā. Konstruēts skolotāju profesionālās darbības koncepts, balstoties I. Engestrema ekspansīvās mācīšanās teorijas darbības sistēmas modeli, kas pretēji individuāli ievirzītajam profesionālās kompetences jēdzienam sniedz holistisku skatījumu uz faktisko darbu skolā un raksturo skolotāja darbību tās sistēmiskajā ietvarā.

Otrkārt, ir izveidota metodoloģiskā koncepcija skolotāju mācīšanās pieredzes analīzei empīriskā pētījumā. Apkopoti potenciālie izaicinājumi un ierobežojumi mācīšanās pieredzes pētniecībā un transformatīvas mācīšanās identificēšanā, kā arī noteikts kvalitatīvs pētījuma dizains kā atbilstošākais retrospektīvai skolotāju mācīšanās pieredzes analīzei. Pamatots naratīvo interviju datu ieguves veids, maksimālās variācijas un teorētiskā piesātinājuma princips dalībnieku atlasē, tematiskās analīzes un dokumentējošās datu interpretācijas metodes lietojums iegūto datu analīzē. Izveidotas naratīvo interviju veikšanas vadlīnijas un transkripciju principi. Iegūts atbilstošās ētikas komitejas atzinums par pētījuma atbilstību ētikas principiem, izveidota informētās piekrišanas forma un apzināti pētījuma dalībnieku datu aizsardzības principi. Pētījuma metodoloģija un teorētiskā perspektīva aprobēta zinātniskajos rakstos (Goba-Medne, 2019, 2022; Goba, 2019).

Treškārt, empīriski analizēta skolotāju profesionālo darbību transformējoša mācīšanās pieredze profesionālās darbības pilnveidē Covid-19 pandēmijas situācijā, rekonstruējot skolotāju mācīšanās pieredzes tematisko struktūru un raksturojot mācīšanos un profesionālās darbības pilnveidi sekmējošos un kavējošos aspektus. Laika posmā no 2022. gada maija līdz septembrim ierakstītas 23 intervijas ar Latvijas vispārīzglītojošo skolu skolotājiem; tās tika transkribētas un anonimizētas, iegūstot empīriskos datus 281 lpp. apjomā. Dati tika kodēti un analizēti divos posmos, izmantojot tematiskās analīzes metodi un datu apstrādes programmas *Taguette* un *NVIVO-13*. Tas ļāva rekonstruēt skolotāju mācīšanās pieredzes tematisko struktūru profesionālās darbības pilnveidē Covid-19 situācijā, izveidojot četras ar mācīšanās kā izaicinājumu pārvarēšanas vadmotīvu vienotas tēmas (*saskarties ar ierobežojumiem, mācīties darba procesā, meklēt kopienas atbalstu un izprast pieredzēto*), kurām pakārtotas 14 apakštēmas un 84 aspekti.

Ceturtkārt, izveidota skolotāju mācīšanās pieredžu tipoloģija, rekonstruējot transformatīvas mācīšanās ievirzi un izmaiņas skolotāju profesionālajā darbībā Covid-19 pandēmijas situācijā atbilstoši dokumentējošās analīzes principiem. Izmantojot iepriekšējā pētījuma posmā iegūtās zināšanas par datu tematisko struktūru, veikta dokumentējošā analīze, fokusējoties uz mācīšanās transformatīvajiem aspektiem skolotāju naratīvos. Izveidotajā

tipoloģijā jēgas ģenēzes dimensija raksturo skolotāju mācīšanos piecās transformāciju asīs jeb tipos (*digitāli metodiskās, attiecību, organizatoriskās, pašefektivitātes, personisko robežu transformācijas*), savukārt sociālās ģenēzes dimensija raksturo šo izmaiņu spektru no reaktīvas līdz proaktīvai rīcībai profesionālās darbības pilnveidošanā. Konstatēts, ka skolotāji, kuru naratīvos tika identificētas liecības par būtiskākajām mācīšanās transformācijām, tipiski bija tie, kas jau pandēmijas krīzes sākumā izrādīja iniciatīvu darīt vairāk, nekā no viņiem tika formāli sagaidīts attiecīgajā situācijā.

Piektkārt, apkopoti pētījuma rezultāti, pētījuma diskusijas daļā iztirzātas atbildes uz pētījuma jautājumiem, kā arī iezīmēti nākotnes pētījumu virzieni skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveides jomā.

Pētījuma rezultātā secināts, ka Covid-19 pandēmijas situācija un tās izraisītās izmaiņas profesionālajā darbībā skolotājiem bija transformatīvu mācīšanos provocējoša pieredze, kas caur dažādu izaicinājumu un grūtību pārvarēšanu veicināja digitāli metodiskas, organizatoriskas, attiecību, personisko robežu un pašefektivitātes transformācijas. Mācīšanās pieredzi formēja daudzveidīgi kontekstuāli, intersubjektīvi un subjektīvi aspekti, kas ietekmēja to, cik būtiskas izmaiņas skolotāju mācīšanās pieredzē ir identificējamas un vai tās saistāmas ar transformatīvo mācīšanos. Ir vērojamas sakarības starp skolotāju proaktīvu jeb apsteidzošu pieeju profesionālās darbības pilnveidē un transformatīvās mācīšanās rezultātiem.

No promocijas darbā aktualizētā skatījuma uz skolotāju mācīšanās pieredzi kā savā būtībā problēmorientētu, holistisku, intersubjektīvu, kontekstuālu un potenciāli transformatīvu izriet nepieciešamība formēt tādu skolotāju mācīšanās kontekstu, kas iekļauj elastīgu atbalstu gan pašvirzītai, darba praksē balstītai, gan visas skolas kopienas mācīšanās un profesionālās darbības pilnveides praksei, kā arī iesaista skolotājus lēmumu pieņemšanas procesā un sekmē viņu profesionālo autonomiju.

Jāsaka, ka nenoliedzami Covid-19 pandēmijas situācija izraisīja krīzi un pārrāva skolu darbības ierasto ritējumu, radot jaunus izaicinājumus un saasinot esošos, tomēr tā arī veidoja nebijušu mācīšanās situāciju visas izglītības sistēmas mērogā, aktualizējot mācīšanās un atbalsta vajadzības skolotāju profesionālajai darbībai. Šī krīzes pārvarēšanas pieredze var kļūt par nenovērtējamu mācīšanās pieredzi. Notikušā analīze un refleksija var palīdzēt starp dažādām izglītības īstenošanā iesaistītajām pusēm veidot dziļāku izpratni un empātiju, kurā balstīt uz sadarbību vērstu komunikāciju, lai pārvarētu savstarpējo norobežotību.

PATEICĪBAS

Pirmkārt, vēlos no sirds pateikties visiem pētījuma dalībniekiem par viņu atklātību, nesavtību un uzticēšanos, sniedzot intervijas pētījumam. Tāpat arī pateicos ikvienam, kas rekomendēja potenciālos pētījuma dalībniekus un dalījās ar informāciju par pētījumu. Pateicoties jums, šis pētījums varēja īstenoties.

Sirsnīgs un apbrīnas pilns paldies darba zinātniskajai vadītājai profesorei *Dr. paed.* Zandai Rubenei par atbalstu darba tapšanā 9 gadu garumā, sākot ar iedvesmošanu doktorantūras studijām, nepagurstošu akadēmiskās dzīves spraiguma uzturēšanu, iedrošinošiem vārdiem un praktiskiem padomiem, uzticēšanos, kā arī iedvesmu pētniecībā saskatīt aizvien jaunus apvārsņus un motivāciju pētījumu pabeigt.

Paldies Latvijas Universitātei par iespēju studēt, strādāt un saņemt atbalstu ESF projekta Nr.8.2.2.0/18/I/004 “Latvijas Universitātes studiju virziena “Izglītība, pedagogija un sports” motivēts, mūsdienīgs un konkurētspējīgs akadēmiskais personāls” ietvaros 2019. un 2020. gadā.

No sirds pateicos visiem Pedagoģijas doktora studiju programmas mācībspēkiem un Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes kopienai. Pateicos profesorei Ivetai Ķesterei, asociētajai profesorei Sanitai Baranovai, profesorei Dītai Nīmantei un profesorei Lindai Danielai par promocijas darba izstrādes gaitas apspriešanā sniegtajām vērtīgajām recenzijām un konstruktīvajiem ieteikumiem. Īpašs paldies doktorantiem un grāda pretendentiem par kopā noieto ceļa posmu ar aizraujošām diskusijām, iedrošinājumu, vērtīgiem ieteikumiem, praktisku padomu un kritiku darba tapšanas procesā. Paldies par ilggadējo drauga plecu Inesei Stars, Tatjanai Bicjutko, Meldrai Sevelei un Laurai Bužinskai.

Paldies bijušajiem darba kolēģiem RSU Sabiedrības veselības un epidemioloģijas katedrā un vadītājam profesoram Ģirtam Briģim par sirsnīgu koleģialitāti, uzticēšanos un iespēju savienot darbu ar studijām. Paldies sirsnīgajām un konstruktīvajām kolēģēm PPMF 215. kabinetā par kopā aizvadīto ceļa posmu. Paldies par iespēju līdzdarboties ATEE konferences 2017. un 2022. gada organizatoru komandā un vērtīgo pieredzi.

Paldies asoc. prof. Baibai Kaļķei un Itai Marijai Ankoriņai par palīdzību valodas jautājumos.

Neizsakāmi liels paldies manai ģimenei – vīram Gatim un dēlam Gintam – par iespēju veļtīt laiku un enerģiju disertācijas tapšanai. Paldies par jūsu atbalstu, uzmundrinājumu, smiekliem un mīlestību! Gint, paldies par lieliskajiem auto zīmējumiem manos disertācijas pierakstos! Paldies radiem un draugiem par sapratni, atbalstu un klātbūtni.

Sirsnīgs paldies ikvienam, kas padarīja šo ceļa posmu iespējamu.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. Al-Bargi, A. (2021). ELT online teachers' professional development during the covid-19 pandemic outbreak: Perceptions, implications and adaptations. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(10), 1161–1170. <https://doi.org/10.17507/tpls.1110.03>
2. Amin, T. G. (2015). Conceptual metaphor and the study of conceptual change: Research synthesis and future directions. *International Journal of Science Education*, 37(5–6), 966–991. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1025313>
3. Barab, S. A., Barnett, M., Yamagata-lynch, L., Squire, K., Barab, S. A., Barnett, M., ... Keating, T. (2002). Using activity theory to understand the systemic tensions characterizing a technology-rich introductory astronomy course. *Mind, Culture, and Activity*, 9(2), 76–107. <https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0902>
4. Baranova, S. (2012). *Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā*. Promocijas darbs pedagogijā. Rīga: Latvijas Universitāte.
5. Bateson, G. (1987). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. Northvale, London: Jason Aronson Inc.
6. Baum, H. S. (2002). Why school systems resist reform: A psychoanalytic perspective. *Human Relations*, 55(2), 173–198. <https://doi.org/10.1177/0018726702055002182>
7. Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
8. Baumgartner, L. M. (2001). An update on transformational learning. *New Directions for Adult & Continuing Education*, (89), 1–8.
9. Baumgartner, L. M. (2012). Mezirow's theory of transformative learning from 1975 to present. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 99–115). San Francisco: Jossey-Bass.
10. Behrend, M. B. (2014). Engeström's activity theory as a tool to analyse online resources embedding academic literacies. *Journal of Academic Language & Learning*, 8(1), 109–120. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/315>
11. Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2014). Some reflections on the links between teacher education and peace education: Interrogating the ontology of normative epistemological premises. *Teaching and Teacher Education*, 41, 52–59.
12. Béteille, T., & Evans, D. K. (2021). *Successful teachers, successful students: Recruiting and supporting society's most crucial profession*. World Bank Policy Approach to Teachers. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf>
13. Bīcjutko, T., & Goba-Medne, L. (2020). English language policy in relation to teachers and teacher educators in Latvia: Insights from activity systems analysis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45, 60–76. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.4>
14. Blūma, D. (1999). A paradigm shift in teacher training in Latvia. In *Education science in Latvia: Comparative research and measurements* (pp. 124–136). Rīga: University of Latvia.
15. Blūma, D. (2016). *Skolotāju izglītība Latvijā paradigmu maiņas kontekstā (1991-2000)*. Rīga: LU PPMF Izglītības pētniecības institūts.
16. Bohnsack, R. (2010). Documentary method and group discussions. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (Eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (pp. 99–124). Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.
17. Bohnsack, R. (2014). Documentary method. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 217–233). Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n15>
18. Bohnsack, R., Pfaff, N., & Weller, W. (2010). Reconstructive research and documentary method in Brazilian and German educational science: An introduction. In R. Bohnsack,

- N. Pfaff, & W. Weller (Eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (pp. 7–38). Oplanden: B. Budrich.
19. Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1994). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 18–40). London and New York: Routledge Falmer.
 20. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
 21. Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health and social sciences* (pp. 843–860). Singapore: Springer.
 22. Brennan, A., & King, F. (2022). Teachers' experiences of transformative professional learning to narrow the values practice gap related to inclusive practice. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 175–193. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1965092>
 23. Bresciani, M. J. (2016). *The neuroscience of learning and development: enhancing creativity, compassion, critical thinking, and peace in higher education*. (M. J. Bresciani, Ed.). Sterling: Stylus Publishing, LLC.
 24. Brigmane, B. (2012). *Pieaugušo pašpiederzes veidošanās mācīšanās procesā*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
 25. Brīgsa, S., Broka, A., Rajevska, F., Ročāns, K., Romanovska, L., & Zīverte, L. (2014). Krīze: izaicinājumi un iespējas sociālajai cilvēkdrošībai Latvijā. No J. Rozenvalds & A. Zobena (Red.), *Daudzveidīgās un mainīgās Latvijas identitātes* (p. 428). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
 26. Brinkmann, S. (2017). *Stand firm: Resisting the self-improvement craze*. Cambridge: Polity Press.
 27. Briška, I., Klišāne, J., Brante, I., Helmane, I., Turuševa, L., Rubene, Z., Tiļļa, I., Hahele, R., Maslo, I. (2006). Plaša kompetences izpratnē teorijā un praksē. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti. No I. Maslo (Red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību* (pp. 45–56). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
 28. Brock, S. E. (2015). Learning and transformation. In M. Li & Y. Zhao (Eds.), *Exploring learning and teaching in higher education* (pp. 233–250). New York: Pringer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3_10
 29. Brookfield, S. D. (2000). The concept of critically reflective practice. In A. L. Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 33–49). San Francisco: Jossey-Bass.
 30. Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
 31. Brooks, A. K. (2000). Cultures of transformation. In L. A. Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 161–170). San Francisco: Jossey-Bass.
 32. Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
 33. Brūvere, I. (2019). *The principles underpinning shifts in teacher beliefs about students with behaviour support needs*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: Latvijas Universitāte.
 34. Burton, J. M. (2021). *Teachers' professional learning experiences during the COVID-19 pandemic in Texas: A phenomenological study*. Doctoral dissertation. Lamar University. <https://www.proquest.com/openview/df36834470d4509164e3605af044c506/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
 35. Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualisation of adult transformative learning: A review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117–136. <https://doi.org/10.7227/JACE.20.1.8>
 36. Carvalho, P. F., & Goldstone, R. L. (2016). Human perceptual learning and categorization. In R. A. Murphy & R. C. Honey (Eds.), *The Wiley handbook on the cognitive neuroscience of learning* (pp. 223–248). Wiley-Blackwell.

37. Christie, M., Carey, M., Robertson, A., & Grainger, P. (2015). Putting transformative learning theory into practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 9–30.
38. Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning: New perspectives for teachers of adults*. Jossey-Bass Publishers.
39. Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 63–72.
40. Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice* (3rd ed.). Sterling: Stylus Publishing, LLC.
41. Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Developing authenticity as a transformative process. *Journal of Transformative Education*, 2(4), 276–293. <https://doi.org/10.1177/1541344604267898>
42. Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative learning as a professional development goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (98), 31–38.
43. Cranton, P., & Taylor, E. W. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. In E. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 3–20). San Francisco: Jossey-Bass.
44. Crawford, M. B. (2015). *The world beyond your head: On becoming an individual in an age of distraction*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
45. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
46. Dāboliņš, A. (2010). *Intersubjektivitāte: pētījums par laikapziņas un sociālās esamības attiecībām transcendentālajā fenomenoloģijā*. Promocijas darbs filozofijā. Rīga: Latvijas Universitāte.
47. Daiktere, I. (2012). *Vispārīzglītojošās skolas direktora loma skolas kultūras pilnveidē*. Promocijas darbs vadībzinātnē. Rīga: Latvijas Universitāte.
48. Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens : Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
49. Daniela, L., Rubene, Z., & Rūdolfā, A. (2021). Parents' perspectives on remote learning in the pandemic context. *Sustainability*, 13(7), 3640. <https://doi.org/10.3390/su13073640>
50. Darling-Hammond, L., & Hylér, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
51. Darling-Hammond, L., Hylér, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA. <https://doi.org/10.54300/122.311>
52. Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work : Understanding complexity, building quality*. New York; London: Routledge.
53. Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press. (Original work published in 1916.)
54. Dewey, J. (1980). Having an experience. In *Art as experience* (pp. 36–59). New York: Perigee Books. (Original work published in 1934.)
55. Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster. (Original work published in 1938.)
56. Dijksterhuis, A., & Nordgren, L. F. (2006). A Theory of unconscious thought. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 95–109.
57. Dirkx, J. M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1–14.
58. Dirkx, J. M. (2012). Nurturing soul work: A Jungian approach to transformative learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 116–130). San Francisco: Jossey-Bass.
59. Dix, M. (2016). The cognitive spectrum of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 139–162. <https://doi.org/10.1177/1541344615621951>

60. Eberle, T. S. (2014). Phenomenology as a research method. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 184–202). Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n13>
61. Eldridge, M. (1998). *Transforming experience: John Dewey's cultural instrumentalism*. Nashville and London: Vanderbilt University Press.
62. Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
63. Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction, 1*, 243–259.
64. Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics, 43*(7), 960–974. <https://doi.org/10.1080/001401300409143>
65. Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
66. Engeström, Y. (2007). From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational learning. *Management Learning, 38*(3), 271–275.
67. Engeström, Y. (2008). Crossing boundaries in teacher teams. In *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work* (pp. 86–117). Cambridge: Cambridge University Press.
68. Engeström, Y. (2009). Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (pp. 53–73). New York: Routledge.
69. Engeström, Y., Engeström, R., & Suntuio, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 211–224). London: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch16>
70. Engeström, Y., Rantavuori, J., & Kerosuo, H. (2013). Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions. *Vocations and Learning, 6*(1), 81–106. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9089-6>
71. Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review, 5*(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
72. Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management, 24*(3), 368–387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>
73. ETUCE. (2011). *Teachers' work-related stress: Assessing, comparing and evaluating the impact of psychosocial hazards on teachers at their workplace*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.csee-etuice.org/images/attachments/WRS_Brochure_EN.pdf
74. European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Eurydice report*. (P. Birch, Ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/915152>
75. European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Results of the Thematic Working Group on Teacher Professional Development. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
76. European Commission Directorate-General for Education Youth Sport and Culture. (2007). *Key competencies for lifelong learning – European reference framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <https://publications.europa.eu/s/mNoq>

77. European Commission Directorate-General for Education Youth Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/569540>
78. Fenwick, T. J. (2000). Expanding conceptions of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243–272.
79. Finlayson, J. G. (2005). *Habermas: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
80. Finnegan, F. (2011). Learning as transformation or adaptation? Thinking with and against Mezirow and Bourdieu. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos (Eds.), *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. (pp. 82–88). Athens: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.
81. Fischman, G. E., Topper, A. M., Silova, I., Goebel, J., & Holloway, J. L. (2018). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of Education Policy*, 0939(May), 1–30. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1460493>
82. Fleming, T. (2016). Reclaiming the emancipatory potential of adult education: Honneth's critical theory and the struggle for recognition. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 13–24. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9077>
83. Flick, U. (2014). Mapping the field. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 3–18). Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n1>
84. Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York and London: Continuum. (Original work published in 1974.)
85. Freire, P. (2014). *Pedagogy of the oppressed. 30th anniversary edition*. New York. (Original work published in 1968.)
86. Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
87. Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 204*. Melbourne.
88. Fullan, M., & Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Oxford, OH: Learning Forward.
89. Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
90. Furlong, J., & Whitty, G. (2017). Knowledge traditions in the study of education. In J. Furlong & G. Whitty (Eds.), *Knowledge and the study of education: An international exploration* (p. 288). Oxford: Symposium Books.
91. Gaines, R. E., Osman, D. J., Maddocks, D. L. S., Warner, J. R., Freeman, J. L., & Schallert, D. L. (2019). Teachers' emotional experiences in professional development: Where they come from and what they can mean. *Teaching and Teacher Education*, 77, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.008>
92. Garleja, R., & Brenča, A. (2014). Izglītības vadības un pedagogijas zinātnes mijattiecības. *Latvijas Universitātes Raksti: Pedagoģija Un Skolotāju Izglītība*, 795, 40–45.
93. Gerhartz-Reiter, S. (2017a). *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wie Bildungskarrieren gelingen. Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14991-8>
94. Gerhartz-Reiter, S. (2017b). Success and failure in educational careers: A typology. *Studia Paedagogica*, 22(2), 135–152. <https://doi.org/10.5817/SP2017-2-8>

95. Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
96. Goba-Medne, L. (2019). Shifting the focus of professional development: From individual teachers' competences to a system of contextual professional activity. In L. Daniela (Ed.), *Innovations, Technologies and Research in Education. Proceedings of ATEE Spring Conference* (pp. 527–535). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.38>
97. Goba-Medne, L. (2022). Learning experience that transforms teachers' professional activity: The COVID-19 pandemic. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education. Proceedings of Scientific Papers, 2022 [Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte]* (pp. 475–486). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.34>
98. Goba-Medne, L., & Rubene, Z. (2023). Teachers' learning experiences: Transforming their professional activity during COVID-19 pandemic. In L. Daniela (Ed.), *To Be, or Not to Be a Great Educator, 2022. Proceedings of ATEE Annual Conference* (pp. 11–26). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/atee.2022.01>
99. Goba, L. (2019). Theorizing the concept of transformative learning experience in the context of teacher professional development. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. V, pp. 119–130). <https://doi.org/10.17770/sie2019vol5.3754>
100. Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39(April), 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
101. Goodnough, K., & Murphy, E. (2017). An analysis of the professional learning of science teachers using the metaphor of learning by expanding. *Issues in Educational Research*, 27(1), 64–81.
102. Grace, A. P. (2005). Lifelong learning chic in the modern practice of adult education: Historical and contemporary perspectives. *Journal of Adult and Continuing Education*, 11(1), 62–79. <https://doi.org/10.7227/JACE.11.1.6>
103. Grīviņš, M. (2012). *Izglītības agentu vienlīdzības interpretācija*. Promocijas darbs socioloģijā. Rīga: Latvijas Universitāte.
104. Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
105. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (Vol. 1). Boston: Beacon Press. <https://doi.org/10.1086/228287>
106. Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182. <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>
107. Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
108. Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. In T. Vaillancourt (Ed.), *Children and schools during COVID-19 and beyond: Engagement and sonnection through opportunity, A policy brief* (pp. 139–167). Royal Society of Canada. https://rsc-src.ca/sites/default/files/C%26S_PB_EN_0.pdf
109. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York; London: Teachers College Press.
110. Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
111. Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. Milton: Routledge.

112. Helson, R., Kwan, V. S. Y., John, O. P., & Jones, C. (2002). The growing evidence for personality change in adulthood: Findings from research with personality inventories. *Journal of Research in Personality*, 36(4), 287–306. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00010-7](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00010-7)
113. Henderson, G. (2002). Transformative learning as a condition for transformational change in organizations. *Human Resource Development Review*, 1(2), 186–214. <https://doi.org/10.1177/15384302001002004>
114. Hoggan, C. (2016a). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849>
115. Hoggan, C. (2016b). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
116. Hoggan, C. (2020). Defining and analyzing transformative learning. *Labor et Educatio*, 8, 109–124. <https://doi.org/10.4467/25439561le.20.007.12998>
117. Hoggan, C., & Finnegan, F. (2023). Transformative learning theory: Where we are after 45 years. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(117), 5–11. <https://doi.org/10.1002/ace.20474>
118. Hoggan, C., & Higgins, K. (2023). Understanding transformative learning through metatheory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(117), 13–23. <https://doi.org/10.1002/ace.20475>
119. Hoggan, C., & Kloubert, T. (2020). Transformative learning in theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 295–307. <https://doi.org/10.1177/0741713620918510>
120. Hoggan, C., Mälkki, K., & Finnegan, F. (2017). Developing the theory of perspective transformation: Continuity, intersubjectivity, and emancipatory praxis. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 48–64. <https://doi.org/10.1177/0741713616674076>
121. Husserl, E. (2002). *Fenomenologija*. Rīga: FSI.
122. Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396–406. <https://doi.org/10.1080/02601370304837>
123. Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. New York: Routledge.
124. Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (pp. 7–20). New York: Routledge.
125. Illeris, K. (2011). Nine theories of transformative learning and a general conclusion. In M. Alhadeff-Jones & A. Kokkos (Eds.), *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges. Proceedings of the 9th International Transformative Learning Conference*. (pp. 631–635). Athens: Teachers College, Columbia University & The Hellenic Open University.
126. Illeris, K. (2013). *Transformative learning and identity*. New York: Routledge.
127. Illeris, K. (2014a). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148–163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>
128. Illeris, K. (2014b). Transformative learning re-defined: As changes in elements of the identity. *International Journal of Lifelong Education*, 33(5), 573–586. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.917128>
129. Illeris, K. (2015). The development of a comprehensive and coherent theory of learning. *European Journal of Education*, 50(1), 29–40. <https://doi.org/10.1111/ejed.12103>
130. International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

131. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (3rd ed.). London: Routledge.
132. Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: Lifelong learning and the learning society*. New York: Routledge.
133. Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning : Theory and practice* (4th ed.). London: Routledge.
134. Johnson-Bailey, J. (2012). Positionality and transformative learning: A tale of inclusion and exclusion. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 260–273). San Francisco: Jossey-Bass.
135. Jones, A. (2014). Emotional development. In D. Mareschal, B. Butterworth, & A. Tolmie (Eds.), *Educational neuroscience* (pp. 297–324). Chichester: Wiley-Blackwell.
136. Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 57–74). London: SAGE Publications.
137. Kahneman, D. (2012). *Thinking, fast and slow*. Penguin Books.
138. Karpova, Ā. (1998). *Personība: teorijas un to radītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC.
139. Kasworm, C. E., & Bowles, T. A. (2012). Fostering transformative learning in higher education settings. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 388–407). San Francisco: Jossey-Bass.
140. Kaulēns, O. (2022). Conditions for effective teachers' professional development in a school as a learning organization. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education, 2022 [Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte]* (pp. 345–359). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.25>
141. Kegan, R. (2009). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (pp. 35–52). New York: Routledge.
142. Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
143. Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. (2022). “My brain feels like a browser with 100 tabs open”: A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299–318. <https://doi.org/10.1111/BJEP.12450>
144. Kincāns, V., Kalniņa, A., & Ķestere, I. (2015). Teachers' in-service training and its problems in Latvia. In K. G. Karras & C. C. Wolhuter (Eds.), *International handbook of teacher education: Training and re-training systems in modern world* (1st ed., pp. 291–314). Nicosia: HM Studies and Publishing.
145. Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
146. Kokare, M. (2011). *Mācīšanās organizācijā kā pedagoģiskā procesa perspektīva*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: Latvijas Universitāte.
147. Koke, T., Muraskovska, I., & Jonina, R. (2013). Educators' professional development: From policy guidelines to collaborative learning in action. In Z. Rubene & B. Drinck (Eds.), *The perspectives of the pedagogy: Innovative solutions* (pp. 204–214). Riga: LU Akadēmiskais apgāds.
148. Kokkos, A. (2012). Transformative learning in Europe: An overview of the theoretical perspectives. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning : Theory, research, and practice* (pp. 289–303). San Francisco: Jossey-Bass.
149. Kokkos, A. (2014). Could transformative learning be appreciated in Europe? *Journal of Transformative Education*, 12(2), 180–196. <https://doi.org/10.1177/1541344614540052>

150. Kokkos, A. (2017). The contribution of aesthetic experience in transformative learning and Bildung. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (pp. 331–340). Rotterdam: Sense Publishers.
151. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
152. Koller, H.-C. (2017). Bildung as a transformative process. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (pp. 33–42). Rotterdam: Sense Publishers.
153. Kroth, M., & Boverie, P. (2015). Using the discovering model to facilitate transformative learning in higher education. In M. Li & Y. Zhao (Eds.), *Exploring learning and teaching in higher education* (pp. 251–265). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3_11
154. Krüger, H.-H. (2010). The importance of qualitative methods in the German educational science. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (Eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (pp. 53–74). Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.
155. Kūle, M. (2016). Fenomenoloģijas nozīme mūsdienu filosofiskās domas attīstībā. No M. Kūle (Red.), *Fenomenoloģija mūsdienu pasaulē* (pp. 9–38). Rīga: FSI.
156. Labaree, D. F. (2012). School syndrome: Understanding the USA's magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 143–163. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.675358>
157. Langhout, R. D., & Mitchell, C. A. (2008). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(6), 593–614. <https://doi.org/10.1002/CASP.974>
158. Laros, A., Fuhr, T., & Taylor, E. W. (2017). Transformative learning meets Bildung: Introduction. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (pp. ix–xvi). Rotterdam: Sense Publishers.
159. Lastovska, A. (2023). *Pedagoģiskās uzņēmējspējas konceptualizācija skolotāju izglītības pilnveidei*. Promocijas darbs sociālajās zinātnēs. Rīga: Latvijas Universitāte.
160. Latkovska, E. (2015). *Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības pašizvērtēšana*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: Latvijas Universitāte.
161. Lazdiņa, S., Pāvula, I., Vilciņa, I., & Ušča, I. (2021). *Mācību procesa pilnveides atbalsts Metodiskie ieteikumi pārmaiņu vadītājiem un īstenotājiem skolā*. Rīga: Valsts izglītības satura centrs. <https://mape.gov.lv/catalog/materials/217152D0-7CEC-4671-9A3A-786C86E29499/view>
162. Lickliter, R., & Honeycutt, H. (2015). Biology, development, and human systems. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 1. Theory and method* (7th ed., pp. 162–207). New Jersey: Wiley.
163. Ludwig, J. (2017). A subject-theoretical perspective on transformative learning and transformative Bildung: Transformative Bildung as research strategy on the processes of Bildung. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (pp. 43–56). Rotterdam: Sense Publishers.
164. MacKeracher, D. (2012). The role of experience in transformative learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
165. Marshall, P. J. (2015). Neuroscience, embodiment, and development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 1. Theory and method* (7th ed., pp. 244–283). New Jersey: Wiley.
166. McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2019). A review of practitioner-led evaluation of teacher professional development. *Professional Development in Education*, 45(2), 307–324. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452782>

167. Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60–68. <https://doi.org/10.1177/0741713604268891>
168. Meyer, J., & Land, R. (2003). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines*. Edinburgh. <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport4.pdf>
169. Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
170. Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow and Associates (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1–20). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
171. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
172. Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
173. Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. <https://doi.org/0803973233>
174. Mezirow, J. (2003). Epistemology of transformative learning. In S. Meyer, N. Pflhal, & P. Neaman (Eds.), *Proceedings of the Fifth International Conference of Transformative Learning* (pp. 326–330). New York: Columbia University.
175. Mezirow, J. (2007a). Adult education and empowerment for individual and community development. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Eds.), *Radical learning for liberation 2* (pp. 9–17). Maynooth: MACE.
176. Mezirow, J. (2007b). Update on transformative learning. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Eds.), *Radical learning for liberation 2* (pp. 19–23). Maynooth: MACE.
177. Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (pp. 90–105). New York: Routledge. <https://doi.org/10.1037/h0039426>
178. Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 73–95). San Francisco: Jossey-Bass.
179. Mirķe, E., & Tzivian, L. (2021). Factors of successful work in school during COVID-19 pandemic in Latvia. In L. Daniela & A. Visvizi (Eds.), *Remote learning in times of pandemic: Issues, implications and best practice* (pp. 211–225). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003167594-12>
180. Miron-Shatz, T., Stone, A., & Kahneman, D. (2009). Memories of yesterday's emotions: Does the valence of experience affect the memory-experience gap? *Emotion*, 9(6), 885–891. <https://doi.org/10.1037/a0017823>
181. Mistry, J., & Dutta, R. (2015). Human development and culture. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 1. Theory and method* (7th ed., pp. 369–406). New Jersey: Wiley.
182. Moran, J. J. (2001). *Collaborative professional development for teachers of adults*. Malabar: Krieger.
183. Morrell, A., & O'Connor, M. A. (2002). Introduction. In E. O'Sullivan, A. Morrell, & M. A. O'Connor (Eds.), *Expanding the boundaries of transformative learning* (pp. XV–XX). New York: Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4>
184. Morselli, D. (2019). *The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship education: A new skills agenda for Europe*. Cham: Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02571-7>

185. Muhammad, A. (2018). *Transforming school culture: How to overcome staff division* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree.
186. Murgatroyd, S., & Sahlberg, P. (2016). The two solitudes of educational policy and the challenge of development. *Journal of Learning for Development*, 3(3), 9–21.
187. Mykhailenko, O., Blayone, T., Žogla, I., & Lubkina, V. (2019). Using activity theory for modelling transformative digital learning. *Vide. Tehnologija. Resursi - Environment, Technology, Resources*, 2, 222–227. <https://doi.org/10.17770/ETR2019VOL2.4044>
188. Nadelson, L. S., Heddy, B. C., Jones, S., Taasoobshirazi, G., & Johnson, M. (2018). Conceptual change in science teaching and learning: Introducing the Dynamic Model of Conceptual Change. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), 151–195. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3349>
189. Namsone, D., Čakāne, L., & Eriņa, D. (2021). Teorētiskais ietvars skolotāju pašnovērtējumam 21. gs. prasmju mācīšanai. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference*. (Vol. 2, pp. 402–429). Rēzekne: Rēzekne Academy of Technologies. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6437>
190. Namsone, D., Volkinšteine, J., & Lāce, G. (2018). Skolotājam nepieciešamās kompetences. No D. Namsone (Red.), *Mācīšanās lietpratībai. Kolektīva monogrāfija* (pp. 146–157). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
191. Naughton, J. (2018). Platform power and responsibility in the attention economy. In M. Moore & D. Tambini (Eds.), *Digital dominance: The power of Google, Amazon, Facebook, and Apple* (pp. 371–395). New York: Oxford University Press.
192. Neve, H., Lloyd, H., & Collett, T. (2017). Understanding students' experiences of professionalism learning: a 'threshold' approach. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 92–108. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221810>
193. Newman, M. (2012). Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts. *Adult Education Quarterly*, 62(1), 36–55. <https://doi.org/10.1177/0741713610392768>
194. Newman, M. (2014). Transformative learning: Mutinous thoughts revisited. *Adult Education Quarterly*, 64(4), 345–355. <https://doi.org/10.1177/0741713614543173>
195. Niemi, H. (2002). Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763–780. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00042-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00042-2)
196. Nohl, A.-M. (2010). Narrative interview and documentary interpretation. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (Eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (pp. 195–217). Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.
197. Nohl, A.-M. (2012). *Interview und Dokumentarische Methode. Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. überarbeitete Auflage*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19421-9>
198. Nohl, A.-M. (2015). Typical phases of transformative learning: A practice-based model. *Adult Education Quarterly*, 65(1), 35–49. <https://doi.org/10.1177/0741713614558582>
199. Nohl, A.-M. (2017). Problematic commonalities of Bildung and transformative learning. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (pp. 97–106). Rotterdam: Sense Publishers.
200. Nohl, A.-M., & Ofner, U. S. (2010). Migration and ethnicity in documentary interpretation – perspectives from a project on high qualified migrants. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (Eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (pp. 237–264). Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.

201. O'Sullivan, E., Morrell, A., & O'Connor, M. A. (Eds.). (2002). *Expanding the boundaries of transformative learning*. New York: Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4>
202. Odiņa, I. (2004). *Skolotāju sociālo prasmju pilnveide profesionālās tālākizglītības procesā*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: Latvijas Universitāte.
203. OECD. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. (A. Schleicher, Ed.). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264113046-en>
204. OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
205. OECD. (2016a). *Education in Latvia, reviews of national policies for education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264250628-EN>
206. OECD. (2016b). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world. International summit on the teaching profession*. (A. Schleicher, Ed.). Paris: OECD Publishing.
207. OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
208. OECD. (2020a). *Education policy outlook in Latvia, OECD education policy perspectives* (Vol. 19). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/doi.org/10.1787/8b07fc9f-en>
209. OECD. (2020b). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
210. Oganisjana, K. (2010). *Studentu uzņēmības veicināšana studiju procesā*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: Latvijas Universitāte.
211. Oliņa, Z., Namsone, D., & France, I. (2018). Kompetence kā kompleks skolēna mācīšanās rezultāts. No D. Namsone (Red.), *Mācīšanās lietpratībai. Kolektīva monogrāfija* (pp. 18–43). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
212. Oliņa, Z., Namsone, D., France, I., Dudareva, I., Čakāne, L., Pestovs, P., ... Butkēviča, A. (2018). Ievads. No D. Namsone (Red.), *Mācīšanās lietpratībai. Kolektīva monogrāfija* (p. 263). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. <https://doi.org/10.22364/ml.2018>
213. Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 1. Theory and method* (7th ed., pp. 9–62). New Jersey: Wiley.
214. Pang, G., Cox, R. C., & Acheson, K. (2023). Assessing transformative learning in international education: Critiques and new directions based on a systematic review of literature. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(117), 75–89. <https://doi.org/10.1002/ace.20480>
215. Papastamatis, A., & Panitsides, E. A. (2014). Transformative learning: Advocating for a holistic approach. *Review of European Studies*, 6(4), 74–81. <https://doi.org/10.5539/res.v6n4p74>
216. Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. London: Penguin Books.
217. Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208.
218. *Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide: rokasgrāmata. Eiropas Savienības struktūrfondu nacionālās programmas projekta Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide Nr.2006/0129/VPD1/ESF/PIAA/06/NP/3.2.5.1./0001/00*. (2008). Rīga: Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas aģentūra.
219. Piercy, G. (2013). Transformative learning theory and spirituality: *Journal of Instructional Research*, 2, 30–42. <https://doi.org/10.9743/JIR.2013.2.14>

220. Pohland, P., & Bova, B. (2000). Professional development as transformational learning. *International Journal of Leadership in Education*, 3(2), 137–150. <https://doi.org/10.1080/136031200292786>
221. Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2018). *Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. Policy Research Working Paper No. 8572*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-8572>
222. Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211–227. <https://doi.org/10.1002/sci.3730660207>
223. Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
224. Pring, R. (2005). Philosophy of education. Aims, theory, common sense and research (p. 280). London: Continuum.
225. Prudnikova, I. (2020). Izglītības un pedagoģisko paradigmu maiņa teorijā un praksē. In S. Usca (Ed.), *Education reform: Education content research and implementation problems* (Vol. 2, pp. 111–117). Rēzekne: Rezekne Academy of Technologies. <https://doi.org/10.17770/ER2020.2.5350>
226. Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 17–32.
227. Purina-Bieza, K. E., & Sarva, E. (2022). Types of digital learning solutions most used by educators in Latvia. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education, 2022 [Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte]* (pp. 211–226). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.15>
228. Quattrociocchi, W. (2018). Confirmation bias allows the spread of misinformation online. In P. Johanson (Ed.), *Online filter bubbles* (pp. 34–41). New York: Greenhaven Publishing.
229. Renigere, R. (2016). *Ekoloģiskā pieeja medicīnas māsu izglītībā un veselības aprūpē*. Promocijas darbs pedagoģijā. Kopsavilkums. Jelgava: Latvijas lauksaimniecības universitāte.
230. Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). Teachers' implicit meaning systems and their implications for pedagogical thinking and practice: A case study from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 487–500. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258667>
231. Roberts, B. W., & Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 31–35. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00543.x>
232. Romano, A. (2018). Transformative learning: A review of the assessment tools. *Journal of Transformative Learning*, 5(1), 53–70.
233. Rubene, Z. (2018). Integration approaches of digital media in the teaching/learning process. In L. Daniela & M. D. Lytras (Eds.), *Learning strategies and constructionism in modern education settings* (pp. 16–24). Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5430-1.ch002>
234. Rubene, Z., Daniela, L., Sarva, E., & Rūdolfā, A. (2021). Digital transformation of education: Envisioning post-COVID education in Latvia. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education, 2021 [Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte]* (pp. 180–196). Rīga: University of Latvia. <https://doi.org/10.22364/htqe.2021.13>
235. Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41–62). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

236. Sahlberg, P. (2011a). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
237. Sahlberg, P. (2011b). The Fourth Way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
238. Sahlberg, P., Hasak, J., & Rodriguez, V. (2017). How do educators respond to hard questions on educational change? In P. Sahlberg, J. Hasak, & V. Rodriguez (Eds.), *Hard questions on global educational change: Policies, practices, and the future of education* (p. 136). New York: Teachers College Press.
239. Sainsbury, E., & Walker, R. A. (2011). The changing face of conceptual change learning – An emerging sociocultural approach. In D. M. McInerney, R. A. Walker, & G. A. D. Liem (Eds.), *Sociocultural theories of learning and motivation: Looking back, looking forward* (pp. 253–283). Charlotte: Information Age Publishing.
240. Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838–844.
241. Sannino, A., & Nocon, H. (2008). Introduction: Activity theory and school innovation. *Journal of Educational Change*, 9(4), 325–328. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9079-5>
242. Saumure, K., & Given, L. M. (2008). Data saturation. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 195–196). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
243. Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
244. Scheunpflug, A., Krogull, S., & Franz, J. (2016). Understanding learning in world society: Qualitative reconstructive research in global learning and learning for sustainability. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 6–23. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.07.3.02>
245. Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns* (2nd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
246. Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston: Pearson. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
247. Sīlis, V. (2020). Patiesības loma postpatiesības apstākļos. *Akadēmiskā Dzīve*, 56, 160–167. <https://doi.org/10.22364/adz.56.14>
248. Šinkus, T. (2019). *Transformatīvā mācīšanās profesionālās angļu valodas kompetences attīstībai uzņēmējdarbības vadības studijās*. Promocijas darbs pedagoģijā. Kopsavilkums. Jelgava: Latvijas lauksaimniecības universitāte.
249. Skola 2030. (2017). *Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts*. Rīga. https://skola2030.lv/admin/filemanager/files/2/prezentacija_izgl_musdienigai.pdf
250. Šmite, A. (2015). *Pedagoģisko darbinieku tālākizglītība Latvijā (1944 - 1990)*. Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūta darbība. Rīga: Izdevniecība RaKa.
251. Smith, R. O. (2012). Fostering transformative learning online. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 408–422). San Francisco: Jossey-Bass.
252. Sprott, R. A. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.001>
253. Stepčenko, A. (2019). Sociālā spēcīgāšana rīcībspējai un pārmaiņām. No A. Stepčenko (Red.), *Sociālā spēcīgāšana rīcībspējai un pārmaiņām. Pārskats par projektu*. (pp. 21–35). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. <https://doi.org/10.22364/ssrp>
254. Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3(2), 471–491. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9111-3>

255. Strauss, A. C., & Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
256. Stützel, K. (2020). Kontraste in der Gemeinsamkeit – Zur Forschungspraxis und Mehrdimensionalität der dokumentarischen Typenbildung. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Eds.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (pp. 49–70). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/doi.org/10.21241/ssoar.70843>
257. Svence, G., & Briška, I. (2022). Teachers' social-emotional health and resilience in Covid-19 crisis: Latvian sample. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education, 2022 [Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte]* (pp. 402–417). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.29>
258. Tarling, I., & Ng'ambi, D. (2016). Teachers pedagogical change framework: A diagnostic tool for changing teachers' uses of emerging technologies. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 554–572. <https://doi.org/10.1111/bjet.12454>
259. Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review. Information Series No. 374*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
260. Taylor, E. W. (2000). Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult education classroom: A critical review. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 2, 1–28.
261. Taylor, E. W. (2001). Transformative learning theory: A neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 20(3), 218–236. <https://doi.org/10.1080/02601370119697>
262. Taylor, E. W. (2005). Making meaning of the varied and contested perspectives of transformative learning theory. In D. Vlosak, G. Kielbaso, & J. Radford (Eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Transformative Learning* (pp. 459–464). East Lansing: Michigan State University.
263. Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 3–17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
264. Taylor, E. W., & Laros, A. (2014). Researching the practice of fostering transformative learning: Lessons learned from the study of andragogy. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 134–147.
265. Taylor, E. W., & Snyder, M. J. (2012). A critical review on research on transformative learning theory, 2006-2010. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 37–55). San Francisco: Jossey-Bass.
266. Tennant, M. (2006). *Psychology and adult learning* (3rd ed.). New York: Routledge.
267. Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership and Management*, 33(5), 486–500. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
268. The World Bank UNESCO and UNICEF. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery (English)*. Washington, D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO and UNICEF. <http://documents.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery>
269. Thompson, J. (2007). The road to hell.... In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Eds.), *Radical learning for liberation 2* (pp. 37–56). Maynooth: MACE.
270. Toledo-Figueroa, D., Révai, N., & Guerriero, S. (2017). Teacher professionalism and knowledge in qualifications frameworks and professional standards. In S. Guerriero (Ed.),

- Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp. 73–95). Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
271. Trust, T., & Whalen, J. (2021). Emergency remote teaching with technology during the COVID-19 pandemic: Using the whole teacher lens to examine educator’s experiences and insights. *Educational Media International*, 58(2), 145–160. <https://doi.org/10.1080/09523987.2021.1930479>
 272. Tsegay, S. M., Ashraf, M. A., Perveen, S., & Zegergish, M. Z. (2022). Online teaching during COVID-19 pandemic: Teachers’ experiences from a Chinese university. *Sustainability*, 14, 568. <https://doi.org/10.3390/su14010568>
 273. UNESCO. (2020). Adverse consequences of school closures. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
 274. UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021 – Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/Eurasia2021inclusion>
 275. Utināns, A. (2015). *Maģiskās domāšanas, ticības paranormālajam un kritiskās domāšanas dispozīcijas īpatsvara maiņa medicīnas studiju procesā*. Promocijas darbs medicīnā, psihoterapijas specialitātē. Rīga: Rīgas Stradiņa universitāte.
 276. Uzun, E. M., Kar, E. B., & Ozdemir, Y. (2021). Examining first-grade teachers’ experiences and approaches regarding the impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Educational Process: International Journal*, 10(3), 13–38. <https://doi.org/10.22521/EDUPIJ.2021.103.2>
 277. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>
 278. Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
 279. Volante, L., & Ritzen, J. (2016). The European Union, education governance and international education surveys. *Policy Futures in Education*, 14(7), 988–1004. <https://doi.org/10.1177/1478210316652009>
 280. Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
 281. Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human Development*, 50(1), 47–54. <https://doi.org/10.1159/000097684>
 282. Vosniadou, S. (2012). Conceptual change research: An Introduction. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed., pp. 1–7). New York and London: Routledge.
 283. Walker, S. L. (2018). Development and validation of an instrument for assessing transformative learning: The transformative learning environments survey (TLES). *Journal of Transformative Learning*, 5(1), 23–46. <https://jotl.uco.edu/index.php/jotl/issue/view/23/showToc>
 284. West, J., Stanley, A. M., & Appova, A. (2022). Exogenous shocks and teachers’ motivation to learn: Pandemic and professional development in the United States. *The International Journal for Research in Education*, 46(2), 261–308. <https://doi.org/10.36771/ijre.46.2.22-pp261-308>
 285. West, L., Fleming, T., & Finnegan, F. (2013). Connecting Bourdieu, Winnicott, and Honneth: Understanding the experiences of non-traditional learners through an interdisciplinary lens. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), 119–134. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661646>
 286. Wirts, A. M. (2014). A defense of the lifeworld: The source of normativity in a democracy. *Philosophy and Social Criticism*, 40(2), 215–223. <https://doi.org/10.1177/0191453713518328>

287. World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>
288. Yacek, D. W. (2017). *Transformative education: A philosophical inquiry*. Ohio State University. <https://etd.ohiolink.edu/>
289. Yamagata-Lynch, L. C., & Haudenschild, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 507–517. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.014>
290. Yamazumi, K. (2007). Human agency and educational research: A new problem in activity theory. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1(1), 19–39.
291. Zeiberte, L. (2012). *Pedagogu tālākizglītības pārvaldība nepārtrauktas profesionālās pilnveides nodrošināšanā*. Promocijas darbs vadībzinātnē. Rīga: Latvijas Universitāte.
292. Zeiberte, L. (2014). Reformu gaita Latvijas pedagogu tālākizglītības sistēmā pēc 1991. gada. Krājumā D. Oļehnovičs & I. Zuģicka (Red.), *Daugavpils Universitātes 53. starptautiskās zinātniskās konferences materiāli// Proceedings of the 53rd International Scientific Conference of Daugavpils University*. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule”. https://www.dukonference.lv/files/proceedings_of_conf/53konf/pedagogija/Zeiberte.pdf
293. Zhou, G. (2012). A cultural perspective of conceptual change: Re-examining the goal of science education. *McGill Journal of Education*, 47(1), 109–129. <https://doi.org/10.7202/1011669ar>

NORMATĪVO DOKUMENTU UN INFORMĀCIJAS AVOTU SARAKSTS

1. Covid-19 infekcijas izplatības pārvaldības likums. Latvijas Vēstnesis, 110A, 09.06.2020. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/315278>
2. Izglītības kvalitātes valsts dienests (IKVD). (2021). Izpētes “Valsts ģimnāzija kā metodiskā darba centrs” ziņojums. Rīga. Pieejams: <https://www.ikvd.gov.lv/lv/zinojumi>
3. Izglītības likums. Latvijas Vēstnesis, 343/344, 17.11.1998. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/50759>
4. Izglītības un zinātnes ministrija (IZM). (2022a). Skolotāju skaits vispārīzglītošajās dienas skolās. (Skatīts 10.05.2023.). Pieejams: <https://www.viis.gov.lv/dati/skolotaju-skaits-visparizglitajosajās-dienas-skolas>
5. Izglītības un zinātnes ministrija (IZM). (2022b). Vispārīzglītojošo dienas skolu skaits. (Skatīts 10.05.2023.). Pieejams: <https://www.viis.gov.lv/dati/visparizglitajosodienas-skolu-skaits>
6. Ministru kabineta 2016. gada 5. jūlija noteikumi Nr. 445 “Pedagogu darba samaksas noteikumi”. Latvijas Vēstnesis, 140, 22.07.2016. <https://likumi.lv/ta/id/283667>
7. Ministru kabineta 2017. gada 22. augusta noteikumi Nr. 501 “Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas organizēšanas kārtība”. Latvijas Vēstnesis, 173, 31.08.2017. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/293176>
8. Ministru kabineta 2018. gada 11. septembra noteikumi Nr. 569 “Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību”. Latvijas Vēstnesis, 182, 13.09.2018. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/301572>
9. Ministru kabineta 2020. gada 12. marta rīkojums Nr. 103 “Par ārkārtējās situācijas izsludināšanu”. Latvijas Vēstnesis, 51A, 12.03.2020. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/313191/redakcijas-datums/2020/06/03>
10. Ministru kabineta 2020. gada 6. novembra rīkojums Nr. 655 “Par ārkārtējās situācijas izsludināšanu”. Latvijas Vēstnesis, 216A, 06.11.2020. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/318517/redakcijas-datums/2021/03/24>
11. Ministru kabineta 2021. gada 28. septembra noteikumi Nr. 662 “Epidemioloģiskās drošības pasākumi Covid-19 infekcijas izplatības ierobežošanai”. Latvijas Vēstnesis, 191A, 04.10.2021. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/326513>
12. Ministru kabineta 2021. gada 9. oktobra rīkojums Nr. 720 “Par ārkārtējās situācijas izsludināšanu”. Latvijas Vēstnesis, 195A, 09.10.2021. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/326729/redakcijas-datums/2022/02/24>

PIELIKUMI

1. pielikums. Informētās piekrišanas formas paraugs.

Informētās piekrišanas forma dalībai pētījumā

Esmu Līva Goba-Medne, Latvijas Universitātes izglītības zinātņu doktora grāda pretendente, un aicinu Jūs piedalīties pētījumā *Skolotāju profesionālo darbību transformējoša mācīšanās pieredze COVID-19 pandēmijas situācijā*. Vēlos Jūs iepazīstināt ar pētījuma mērķi, norisi un saturu. Pirms šī dokumenta parakstīšanas rūpīgi izlasiet visu informāciju! Pirms dokumenta parakstīšanas Jums ir tiesības uzdot jautājumus par pētījumu un saņemt uz tiem atbildes.

Pētījuma mērķis:

izzināt skolotāju pieredzi, saskaroties ar COVID-19 pandēmijas izraisītājam izmaiņām viņu darbā. Pētījumā paredzēts noskaidrot, kādi aspekti un kādā veidā ietekmējuši skolotāju darbu viņu vērtējumā. Pētījuma rezultāti skaidros skolotāju profesionālajos izaicinājumus un mācīšanās pieredzi, tie būs izmantojami skolotāju profesionālās pilnveides iespēju un cita veida atbalsta uzlabošanai.

Pētījuma norise:

Pētījumā intervēju dažādu Latvijas vispārizglītojošo skolu skolotājus. Tas notiks tiešsaistē, izmantojot platformu "Zoom", vai pēc vienošanās kā saruna klātienē. Saruna tiks ierakstīta video formātā (ar audio), izmantojot "Zoom" iespējas, vai pēc vienošanās tikai audio formātā. Šajā sarunā uzdošu jautājumus par Jūsu kā skolotāja pieredzi strādāt pandēmijas situācijā, un kas to ir ietekmējis, kāds ir Jūsu viedoklis. Intervija aizņems aptuveni 30-60 minūtes, kas ir atkarīgs no sarunas gaitas.

Ieguvumi un riski

Jums būs iespēja pastāstīt par, iespējams, profesionāli sarežģītu laika posmu, pārdomāt un analizēt šo pieredzi. Jūsu pieredze palīdzēs labāk izprast skolotāju profesionālos un personiskos izaicinājumus Latvijā, pamatot nepieciešamo atbalstu un tālākizglītības vajadzības.

Dalība pētījumā saistās arī ar risku, ka saruna var atsaukt atmiņā nepatīkamus notikumus un izjūtas. Ieteicams parūpēties par mierīgiem apstākļiem sarunai (privāta telpa, netraucēts laiks sarunai).

Konfidencialitāte un personas datu aizsardzība:

Personas datu apstrāde notiks atbilstoši Fizisko personu datu apstrādes likuma prasībām. Tiks nodrošināta personas datu drošība un konfidencialitāte. Personas dati ietver ziņas par Jūsu vārdu un uzvārdu, vecumu, skolas tipu, stāžu, mācību priekšmetu, darba pienākumiem, sasniegumiem. Šos datus ietvers intervijas ieraksts, pētījuma datu fails un, iespējams, privātā sarakste ar Jums. Informācija, kas var atklāt Jūsu identitāti, pētījuma vajadzībām tiek pseidonimizēta jeb kodēta (piemēram, vārds tiek aizstāts ar 'skolotājs A', tiek norādīta vecuma grupa, nevis precīzs vecums, skolas tips, nevis tās nosaukums). Intervijas saruna tiek pārvērsta precīzā rakstiskā tekstā, personas datus un personu identificējošus datus dzēšot vai pseidonimizējot. Šis teksts tālāk tiek izmantots pētījuma vajadzībām un intervijas ieraksts tiek dzēsts. Tomēr nav iespējams izslēgt, ka kāds var Jūs atpazīt, intervijas tekstā lasot kādu izteikumu vai notikumu atstāstu. Jūsu personas datus saturoša informācija netiks nodota citām personām, tiks droši uzglabāta un dzēsta, tiklīdz vairs nebūs nepieciešama pētījuma veikšanai, bet ne vēlāk kā līdz 2022. gada beigām. Parakstītā informētās piekrišanas forma tiks iznīcināta 6 mēnešus pēc promocijas darba aizstāvēšanas. Pētījuma rezultāti tiks publicēti apkopotā veidā

promocijas darbā (disertācijā) un zinātniskajās publikācijās, kas var saturēt citātus no intervijām, tie neietvers personu identificējošus datus.

Pētījuma personas datu pārzine ir pētījuma veicēja Līva Goba-Medne: [e-pasta adrese], tel. [XXX].

Brīvprātīga piedalīšanās:

Piedalīšanās šajā pētījumā ir brīvprātīga. Jums ir tiesības atteikties piedalīties pētījumā vai pārtraukt dalību pētījumā jebkurā laikā. Jums ir tiesības prasīt pētījumā neiekļaut arī daļu sniegtās informācijas. Pētniece Jūs informēs par izmaiņām pētījuma norisē, kas var ietekmēt Jūsu vēlmi turpināt dalību šajā pētījumā.

Ja Jums ir jebkādi jautājumi par šo pētījumu, lūdzu, sazinieties ar mani: Līva Goba-Medne, [e-pasta adrese], tel. [XXX].

Šis pētījums ir apstiprināts Latvijas Universitātes Humanitāro un sociālo zinātņu pētījumu ētikas komitejā (Atzinums Nr. 71-46/8), uzzinām: lu@lu.lv, tel. 67034301, 67034807.

Šis dokuments ir sastādīts divos eksemplāros, no kuriem viens atrodas pie pētījuma veicēja, bet otrs – pie pētījuma dalībnieka. Elektroniskas dokumenta parakstīšanas gadījumā dokuments tiek abpusēji parakstīts eparaksts.lv vietnē un nosūtīts abām pusēm ar e-pasta starpniecību.

Piekrišana dalībai pētījumā *Skolotāju profesionālo darbību transformējoša mācīšanās pieredze COVID-19 pandēmijas situācijā*

Es ar savu parakstu apstiprinu, ka:

- 1) esmu iepazinies/-usies ar šajā dokumentā iekļauto informāciju par pētījumu un saprotu pētījuma būtību, mērķi, norisi, riskus un ieguvumus;
- 2) man bija iespēja uzdot jautājumus par pētījumu, un uz maniem jautājumiem ir sniegtas atbildes;
- 3) es saprotu, ka mana dalība šajā pētījumā ir brīvprātīga un atteikšanās piedalīties pētījumā vai dalības pārtraukšana neizraisīs nekādas nelabvēlīgas sekas;
- 4) es esmu informēts/-a par personas datu apstrādes mērķi un paredzamo personas datu apstrādes apjomu;
- 5) es piekrītu, ka šī pētījuma laikā atbilstoši normatīvo aktu prasībām tiek iegūti, uzglabāti un apstrādāti mani personas dati, kuri ir minēti informācijā par pētījumu;
- 6) **es piekrītu piedalīties šajā pētījumā.**

| | |
|------------------------------------|--|
| Pētījuma dalībnieka vārds, uzvārds | |
| Paraksts | |
| Datums | |

| | |
|-------------------------|--|
| Pētnieka vārds, uzvārds | |
| Paraksts | |
| Datums | |

2. pielikums. Kvalitatīvās intervijas vadlīnijas

Pirms intervijas

Aicinājums dalībai pētījumā, informētās piekrišanas veidlapas izsūtīšana, atbildes saņemšana, vienošanās par intervijas laiku un formu (tiešsaiste/klātie).

Naratīvā intervija

Ievaddaļā tiek atbildēti intervijas dalībnieka jautājumi par pētījumu un viņa dalību tajā, pārrunāti iespējamie riski, ieguvumi, viņa datu izmantojums, iespēja pārtraukt dalību pētījumā jebkurā laikā. Notiek vienošanās par intervijas ierakstu (vai piekrīt videoierakstam “Zoom” platformā vai arī ieraksts ir bez video).

Intervijas jautājumi:

- 1) *Preambula, kas ievada intervijas dalībnieka stāstījumu, kas netiek pārtraukts:*
 - Jau divus gadus mēs strādājam un dzīvojam pandēmijas situācijā. Pastāstiet, kā Jūs kā skolotājs/-a šajos apstākļos strādājat, kā jūtaties un kas ir mainījies šajā laikā? Es piedāvāju izstāstīt savu pieredzi hronoloģiski (no brīža, kad darbā kaut kas pandēmijas ietekmē sāka mainīties).
- 2) *Papildjautājumi tiek integrēti improvizēti, pēc vajadzības, lai rosinātu stāstījumu, kad tas ir apsīcis:*
 - Kas ir bijuši galvenie pagrieziena punkti, grūtie brīži, mazās uzvaras?
 - Kāda pieredze ir palīdzējusi?
 - Kas ir būtiskākais, ko Jums ir izdevies šajā laikā iemācīties un saprast?
 - Vai ir bijušas kādas citas lietas, kas Jūsu darbu ietekmējušas līdzvērtīgi ar Covid-19?
- 3) *Intervijas noslēgumā tiek improvizēti veidoti uz intervējamā izteikumiem balstīti jautājumi, lai aizpildītu robus sniegtajā pieredzes izklāstā vai citos pētījumam būtiskos aspektos. Var tikt izmantoti vai pārfrāzēti šie atslēgas vārdi, kas aptver dažādus profesionālās darbības aspektus:*
 - Skolotājs, skolēnu izaugsme, rīkkopa/instrumenti, kopiena/attiecības ar kolēģiem, noieikumi/tradīcijas/normas, pienākumu un atbildības sadale, (darba) rezultāti, mācīšanās.
- 4) *Noslēguma jautājumi*
 - Kas no šīs pandēmijas laika pieredzes varētu būt tāds, kas ir uz palikšanu Jūsu darbā – praktiskas lietas, idejas vai redzējums? (*jautājums par atgriešanos pie tradicionālā mācību procesa*)
 - Vai šis laiks ir izmainījis Jūs kā skolotāju un kā cilvēku? Kā?
 - Vai Jūs vēlētos piebilst vēl kaut ko? Vai pirms intervijas vai intervijas laikā bija kādi traucēkļi, kas varētu būt ietekmējuši sniegtās atbildes?

Pēc intervijas

Pētījuma dalībniekam tiek dota iespēja apsvērt, vai ir kādi izteikumi, ko viņš nevēlētos iekļaut pētījumā.

- Paldies par intervijai veltīto laiku un atklātību!

3. pielikums. LU Humanitāro un sociālo zinātņu pētījumu ētikas komitejas atzinums



Humanitāro un sociālo zinātņu pētījumu ētikas komiteja

Rīgā, Datums skatāms laika zīmogā

Nr. 71-46/8

ATZINUMS

par atbilstību pētījumu ētikas principiem

| | |
|----------------------|---|
| Pētījuma nosaukums | Skolotāju profesionālo darbību transformējoša mācīšanās pieredze COVID-19 pandēmijas situācijā (turpmāk - Pētījums) |
| Pētījuma vadītāja | Zinātniskā grāda pretendente Līva Goba - Medne, Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte (turpmāk - Pētījuma vadītāja) |
| Pētījuma izpildītāji | Atbilstoši Pētījuma iesniegumam nav paredzēta citu izpildītāju iesaiste. |

Latvijas Universitātes Humanitāro un sociālo zinātņu pētījumu ētikas komiteja (turpmāk - Ētikas komiteja) 2022.gada 10.maija sēdē izvērtēja Pētījuma vadītājas iesniegto Pētījuma iesniegumu un tam pievienotos dokumentus, šajos dokumentos norādītos ētikas principu ievērošanas noteikumus, riska un ieguvumu samēra analīzi, kā arī Pētījuma dalībnieku personas datu aizsardzības noteikumus, un nolēma, ka:

Pētījums atbilst pētījumu ētikas principiem un personas datu aizsardzības prasībām atbilstoši Latvijas tiesībām ar nosacījumu, ka:

1) intervijas dalībniekiem netiks jautāts par konkrētu skolu u.c. tml. aspektiem, lai novērstu šo dalībnieku identificēšanas iespēju;

2) precizēta informētās piekrišanas forma par personas datu pseidonimizēšanu transkribētajos interviju materiālos un Pētījuma rezultātus atspoguļojošos dokumentos, audio un/vai video ierakstu veikšana, personas kontaktinformācijas, vizuālā attēla balss u.c. datu iegūšana, glabāšana un iznīcināšana;

3) Pētījuma rezultāti tiks publiskoti apkopotā veidā.

Šis atzinums ir spēkā līdz Pētījuma beigām, bet ne ilgāk par vienu gadu.

Pētījuma vadītājas pienākumi Pētījuma īstenošanas laikā:

- veicot Pētījumu, ievērot pētījumu ētikas principus un personas datu aizsardzības prasības;

- rakstiski informēt Ētikas komiteju par izmaiņām plānotajā Pētījuma īstenošanā un iesniegtajos dokumentos pirms šādu izmaiņu veikšanas.

Ētikas komitejas priekšsēdētājs

(paraksts*)

V. Mantrovs

* ŠIS DOKUMENTS IR ELEKTRONISKI PARAKSTĪTS AR DROŠU ELEKTRONISKO PARAKSTU UN SATUR LAIKA ZĪMOGU

4. pielikums. Interviju transkripciju principi

| Kods | Paskaidrojums |
|--------------------------|--|
| <u>Pasvītrojums</u> | Uzsvars runā |
| (.) | Īsa pauze |
| (2) (3) | Garāka pauze (aptuvenais sekunžu skaits) |
| Varbū- | Līdz galam neizteikts vārds |
| Vāāārbūt | Uzsvērti gara skaņa (ā) |
| (varbūt) | Neskaidri izrunāts vārds vai pieklusināta intonācija |
| ((nopūšas)) | Notikumi ārpus valodas |
| @varbūt@ | Smejas vai iesmejas runājot |
| //mhm// | Intervētāja iestarpinājumi sarunas laikā |
| <pilsēta Y> | Korekcijas tekstā, kas veiktas transkribēšanas laikā |
| <i>Interesanti</i> | Kursīvā intonācija ar ironiju, pārnesta nozīme, neviennozīmība |
| un un un | Ja vārdu atkārtošana u.tml. ir daļa no runas manieres, nevis teikuma uzbūves, tad pieļaujamas atkāpes no interpunkcijas normām, lai atklātu faktisko valodas plūdumu |
| “.” vai “(.)” vai “;” | Jāņem vērā, ka arī interpunkcija ir daļa no runātā teksta interpretācijas |

* Adaptēti transkribēšanas principi no (Bohnsack, 2010, p. 365)

5. pielikums. Pētījuma dalībnieku izlases raksturojums

| Kods | Dzimums | Vecums | Stāžs skolā gados | Skolas tips | Vieta | Izglītības pakāpe | Mācību joma vai jomas |
|------|----------|--------|-------------------|-----------------------------|---------------------|------------------------------------|--|
| Sk1 | sieviete | 40-49 | 6 | privātskola | Lielpilsēta | pamatskola | dabaszinātņu, tehnoloģiju |
| Sk2 | sieviete | 40-49 | 21 | lauku | Novads | sākumskola, pamatskola | visas, izņemot veselība un fiziskās aktivitātes |
| Sk3 | sieviete | 30-39 | 8 | privātskola | Lielpilsēta | pamatskola, vidusskola | valodu |
| Sk4 | sieviete | 60-69 | 25 | kristīgā skola; lauku skola | Novads, Lielpilsēta | pamatskola | kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā, tehnoloģiju |
| Sk5 | sieviete | 40-49 | 3* | pamatskola | Pilsēta | pamatskola, sākumskola | dabaszinātņu |
| Sk6 | sieviete | 30-39 | 9 | ģimnāzija | Lielpilsēta | vidusskola | dabaszinātņu |
| Sk7 | sieviete | 40-59 | 11 | alternatīvā skola | Lielpilsēta | sākumskola, pamatskola | visas, izņemot veselība un fiziskās aktivitātes |
| Sk8 | sieviete | 40-49 | 5* | vidusskola | Lielpilsēta | sākumskola | visas, izņemot veselība un fiziskās aktivitātes |
| Sk9 | sieviete | 40-49 | 3 | mazākumtautību skola | Lielpilsēta | pamatskola | valodu |
| Sk10 | sieviete | 20-29 | 7* | lauku | Novads | pamatskola | valodu |
| Sk11 | vīrietis | 30-39 | 15 | pamatskola, vidusskola | Lielpilsēta | pamatskola, vidusskola | valodu, kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā |
| Sk12 | vīrietis | 30-39 | 5* | privātskola | Lielpilsēta | pamatskola, vidusskola, sākumskola | veselība un fiziskās aktivitātes |
| Sk13 | sieviete | 50-59 | 29 | vidusskola | Mazpilsēta | | dabaszinātņu, sociālā un pilsoniskā |
| Sk14 | sieviete | 40-49 | 28 | vidusskola | Mazpilsēta | pamatskola | kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā |
| Sk15 | sieviete | 30-39 | 5 | vidusskola | Lielpilsēta | pamatskola, vidusskola | sociālā un pilsoniskā |
| Sk16 | sieviete | 20-29 | 3* | pamatskola | Pilsēta | pamatskola | matemātikas |
| Sk17 | sieviete | 40-49 | 3* | pamatskola | Pilsēta | pamatskola | valodu, kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā |
| Sk18 | sieviete | 40-49 | 3 | vidusskola | Lielpilsēta | vidusskola, pamatskola | kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā, tehnoloģiju |
| Sk19 | sieviete | 40-49 | 5* | vidusskola | Mazpilsēta | sākumskola | visas, izņemot veselība un fiziskās aktivitātes |
| Sk20 | sieviete | 50-59 | 14 | ģimnāzija | Lielpilsēta | vidusskola | valodu |
| Sk21 | sieviete | 60-69 | 39 | vidusskola | Mazpilsēta | sākumskola | visas, izņemot veselība un fiziskās aktivitātes |
| Sk22 | sieviete | 50-59 | 24 | vidusskola | Lielpilsēta | sākumskola, pamatskola, vidusskola | veselība un fiziskās aktivitātes |
| Sk23 | sieviete | 50-59 | 22 | vidusskola | Lielpilsēta | sākumskola | visas, izņemot veselība un fiziskās aktivitātes |

* Faktiskais pedagoģiskais stāžs lielāks, piemēram, darbā neformālajā izglītībā vai darbā ar citu vecuma grupu

**6. pielikums. NVIVO kodu, tēmu un apakštēmu saraksts 2. tematiskās
analīzes etapā**

| TĒMAS, APAKŠTĒMAS VAI KODA NOSAUKUMS | INTERVIJU SKAITS (NO 14)* | KODU SKAITS** |
|---|--|--------------------------|
| 1 SASKARTIES AR IEROBEŽOJUMIEM | 14 | 254 |
| 1 Nepietiekams tehniskais un informatīvais nodrošinājums skolēniem un skolotājiem | 12 | 53 |
| a trūkumi tehniskajā nodrošinājumā | 11 | 19 |
| b tehniskais atbalsts - ģimene vai skola, arī pats skolotājs kā atbalsts skolēniem | 4 | 7 |
| c telpas un strādāšana no mājām | 5 | 13 |
| d mācību līdzekļi, materiāli Skola2030 un attālināti | 6 | 14 |
| 2 Jauni noteikumi un vadlīnijas | 14 | 124 |
| a COVID-19 drošības pasākumu saistītā neparedzamība | 2 | 3 |
| b Covid-19 ietekmētās izmaiņas darbā | 12 | 51 |
| c trūkst vadlīniju vai nepiemērotas | 5 | 9 |
| d Skola2030 | 12 | 25 |
| e novirzīšanās no noteikumiem un pa savam | 5 | 5 |
| f skolas noteikumi un lokāli | 12 | 31 |
| 3 Zināšanu, prasmju un pieredzes trūkums | 14 | 77 |
| a aprast ar jauno lomu, šoks, neziņa, bailes, nepatika, iestrēgšana problēmā, emocijas | 14 | 27 |
| b digitālās prasmes kā tādas | 5 | 5 |
| c kā vadīt tiešsaistes un attālinātu darbu | 9 | 16 |
| d skolēnu prasmes ar tehnoloģijām, īpaši mazie, arī vecāki | 11 | 21 |
| e maziem bērniem grūti ievērot noteikumus, distancēties, apzinīgi ar maskām, pusaudži protestē | 5 | 8 |
| 2 MĀCĪTIES DARBA PROCESĀ | 14 | 542 |
| 1 Mācīšanās iespēju izmantošana | 13 | 78 |
| a pašvirzīta mācīšanās, mācīšanās darba procesā un pašmācības resursi | 9 | 19 |
| b pieredzes apmaiņa un supervīzijas | 8 | 13 |
| c profesionālās pilnveides kursi | 11 | 25 |
| d idejas no sociālajiem tīkliem un sociālā loka | 3 | 5 |
| e no skolēniem un viņu iniciatīva | 7 | 8 |
| f citi kursi, studijas, terapija | 6 | 8 |
| 2 Stundu gatavošana un darba organizēšana | 13 | 125 |
| a tiešsaistes stundu gatavošana un vērtēšana laukietilpīga, sarežģīta | 11 | 30 |
| b saistošu un pielāgotu stundu un uzdevumu gatavošana, metodisko risinājumu izstrāde, testēšana | 10 | 32 |
| c mācību materiāli no 0 | 5 | 7 |
| d audzinātāja pienākumi, ārpusstundu darbs | 7 | 17 |

| | | |
|--|-----------|------------|
| e nemitīga problēmu risināšana | 8 | 21 |
| f veidot sava darba sistēmu | 8 | 18 |
| 3 Stundu vadīšana un rūpes par skolēnu mācību rezultātiem | 13 | 146 |
| a atgriezeniskā saite, kameras | 13 | 37 |
| b vairāki saziņas kanāli | 7 | 10 |
| c mācību disciplīna un elastība, dinamiska reaģēšana uz aktualitātēm klasē, bērnu vajadzībām | 10 | 29 |
| d skolēnu krāpšanās, attieksme, uzvedība | 10 | 27 |
| e vecāku iesaiste. nepietiekama vai pārmērīga, bērnu vietā | 9 | 25 |
| f cieša saziņa ar citiem kolēģiem | 9 | 18 |
| 4 Saiknes uzturēšana ar skolēniem un rūpes par viņu sociālemocionālo labizjūtu | 13 | 97 |
| a apmeklējums un līdzdalība stundās | 8 | 19 |
| b uzturēt saikni attālināti, saliedēties | 8 | 15 |
| c skolēnu sociāli emocionālā labklājība | 13 | 39 |
| d laiks individuāli | 8 | 10 |
| e sadarbība ar vecākiem un negācijas, kritika, atbalsts | 8 | 14 |
| 5 Pielāgošanās un rūpes par sevi | 12 | 96 |
| a veselība un emocionālā labizjūta pasliktinās | 7 | 19 |
| b laika plānošana un darba, privātās dzīves līdzsvars | 9 | 23 |
| c robežu apzināšanās, perfekcionisma pārvarēšana | 9 | 13 |
| d balstīšanās pieredzē un personības iezīmes | 6 | 14 |
| e spēku atgūšanā ģimenē, dabā, patīkamās aktivitātēs, ar cilvēkiem | 7 | 11 |
| f darba no mājām priekšrocības | 4 | 11 |
| g atbildība pret skolēniem un situācijas pieņemšana | 4 | 5 |
| 3 MEKLĒT KOPIENAS ATBALSTU | 14 | 189 |
| 1 Saliedēta skolas kopiena vai tās daļa | 14 | 85 |
| a atbalstoša, apņēmīga, centīga vadība | 8 | 18 |
| b atzinība un gandarījums | 1 | 1 |
| c kolēģi kā atbalstoša komanda | 12 | 26 |
| d savstarpēja mācīšanās, ideju apmaiņa | 10 | 22 |
| e ilgtermiņa plānošana un sagatavotība, sistēma | 6 | 8 |
| f uzticami kolēģi, pēc labākās sirdsapziņas | 4 | 4 |
| g kopīgs darbs saliedējis krīzes laikā | 3 | 6 |
| 2 Sadrumstalota skolas kopiena | 9 | 55 |
| a skolas vadība kontrolējoša vai nevērīga, papildpienākumi, nereālas ekspektācijas | 4 | 12 |
| b vienatne un izolētības izjūta, skaudība, cīņas | 3 | 7 |
| c nenovērtētība un atbalsta trūkums | 2 | 5 |
| d negatīvisms, neauglīga sadarbība, šķelšanās | 2 | 6 |
| e īstermiņa orientācija, turpināt pagātnei | 1 | 1 |
| f šaubas par citu darbu un ētiku | 3 | 5 |
| g Covid ierobežojumi kā kopienu šķeļoši, | 7 | 17 |

| | | |
|--|-----------|------------|
| atsvešinoši | | |
| h vāja sadarbība ar vecākiem | 2 | 2 |
| 3 Kontekstuāli izaicinājumi | 11 | 49 |
| a skolotāju un atbalsta personāla trūkums | 5 | 16 |
| b Skolas izmērs, tips | 5 | 8 |
| c darbs 30+ un mazās klasēs | 5 | 7 |
| d socioekonomiskā situācija | 7 | 18 |
| 4 IZPRAST PIEREDZĒTO | 14 | 362 |
| 1 Novērošana un salīdzināšana | 14 | 95 |
| a darba apstākļi citur vai citiem | 10 | 18 |
| b citu skolotāju metodes un darba kvalitāte | 8 | 21 |
| c kolēģu mentālais stāvoklis, centība, prasmes | 9 | 19 |
| d līdzības citu pieredzē apstiprina pieredzi | 6 | 10 |
| e novērojumi par skolēniem | 11 | 27 |
| 2 Atzinība par darbu un atzīšana, gandarījums | 14 | 75 |
| a skolēnu panākumi un motivācija sniedz darbam jēgpilnumu | 9 | 18 |
| b pozitīvas emocijas un atzinība no skolēniem, vecākiem, atgriezeniskā saite | 12 | 23 |
| c labi izdevusies stunda, risinājums | 8 | 14 |
| d negācijas no vecākiem un skolēniem, neieinteresētība, atgriezeniskās saites trūkums, metode nestrādā | 6 | 9 |
| e svarīgi, lai pamana, novērtē darbu skolas vadība un citi, jūtas vajadzīgs | 5 | 5 |
| f darbs sabiedrībā netiek novērtēts, sarežģīts | 4 | 6 |
| 3 Ieguvumu un seku izvērtēšana | 14 | 192 |
| a digitālā pratība un metodiskā elastība | 12 | 32 |
| b tehnoloģiju izmantošana skolas ikdienā, sapulcēm | 8 | 20 |
| c reorganizēta profesionālā darbība, jauna sistēma, uzlabojumi skolas ikdienā | 10 | 16 |
| d izmaiņas rakstura iezīmēs | 10 | 14 |
| e laika pārvaldība un darba efektivitāte uzlabota | 4 | 4 |
| f sekas un ieguvumi skolēniem | 14 | 42 |
| g izdegšana, apsver aiziet no darba, krītas prasības, pašsaglabāšanās, pretošanās | 7 | 29 |
| h introspekcija un pārdomas par vispārcilvēciskiem jautājumiem | 11 | 35 |

* Tematiskās analīzes 2. posmā iekļautas 14 intervijas, kas tika kodētas ar NVIVO programmatūras palīdzību.

** Apakštēmā apkopots visu tajā kodēto aspektu skaits, tēmā apkopots visu apakštēmās kodēto aspektu skaits.

7. pielikums. Interviju transkripciju piekļuve

Lai skatītu pētījumā izmantoto interviju transkripcijas, noskenējiet QR kodu vai ievadiet tīmekļvietnes adresi. Autore patur tiesības ierobežot piekļuvi.



https://drive.google.com/file/d/126tQCQs4OeFcuNhIsrez-jytruw57ZvGV/view?usp=share_link