

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



OSKARS KAULĒNS

**SKOLOTĀJU PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES SISTĒMAS
ĪSTENOŠANAS STANDARTS SKOLĀ KĀ MĀCĪŠANĀS
ORGANIZĀCIJĀ**

Promocijas darbs doktora zinātniskā grāda iegūšanai sociālajās zinātnēs
skolas pedagogijas apakšnozarē

Darba zinātniskā vadītāja: Dr. paed., profesore Linda Daniela

RĪGA 2024

Anotācija

Oskara Kaulēna promocijas darbs “Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā kā mācīšanās organizācijā” izstrādāts izglītības zinātnēs skolas pedagoģijas apakšnozarē Latvijas Universitātes Izglītības zinātņu un psiholoģijas fakultātes Izglītības zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļā dr. paed., profesores Lindas Danielas vadībā laika posmā no 2018. līdz 2024. gadam.

Promocijas darba mērķis ir izstrādāt skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu skolas transformācijai par mācīšanās organizāciju.

Promocijas darba apjoms ir 239 lapaspuses līdz literatūras sarakstam un 282 lapaspuses ar pielikumiem; darbu veido 6 nodaļas, 12 attēli, 41 tabula un 5 pielikumi.

1. nodaļā sniegts pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” teorētiskais skaidrojums.
2. nodaļā raksturoti skolotāju profesionālās pilnveides mērķi un uzdevumi, kā arī aprakstīti skolotāju profesionālās pilnveides formāti skolā kā mācīšanās organizācijā.
3. nodaļā sniegts pētījuma metodoloģijas apraksts.
4. nodaļā analizēti pētījuma ietvaros iegūtie kvalitatīvie un kvantitatīvie dati.
5. nodaļā aprakstīts skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta skolā kā mācīšanās organizācijā izstrādes un aprobācijas process.
6. nodaļā sniegtas rekomendācijas izglītības rīcībpolitikas īstenotājiem Latvijā pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” sekmīgai ieviešanai skolās saistībā ar skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanu.

Promocijas darba nobeigumā apkopoti galvenie secinājumi un atziņas par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas nozīmi un priekšnoteikumiem skolu veidošanai par mācīšanās organizācijām, kā arī izvirzītas tēzes aizstāvēšanai.

Atslēgvārdi: formālā mācīšanās; informālā mācīšanās; skola kā mācīšanās organizācija; skolotāju profesionālā pilnveide

Abstract

Oskars Kaulēns' doctoral thesis “A Standard for Implementing Teachers' Professional Development System in a School as a Learning Organization” has been developed in the education sciences in the sub-field of school pedagogy in the Department of Education Sciences and Pedagogical Innovations of the Faculty of Education Sciences and Psychology of the University of Latvia under the supervision of Dr. paed., Professor Linda Daniela from 2018 to 2024.

The aim of the doctoral thesis is to develop a standard for implementing teachers' professional development system for the transformation of the school into a learning organization.

The volume of the thesis is 239 pages up to the list of references and 282 pages with appendices; the thesis consists of 6 chapters, 12 figures, 41 tables and 5 appendices.

Chapter 1 presents the theoretical explanation of the "school as a learning organization" approach.

Chapter 2 describes the goals and tasks of teachers' professional development as well as describes the formats of teacher professional development in the school as a learning organization.

Chapter 3 provides a description of the research methodology.

Chapter 4 analyzes the qualitative and quantitative data obtained within the framework of the study.

Chapter 5 describes the process of developing the standard for implementing teachers' professional development system in a school as a learning organization and its approbation.

Chapter 6 provides recommendations to implementers of educational policies in Latvia for a successful implementation of the "school as a learning organization" approach in schools in the context of the professional development system for teachers.

At the end of the thesis, the main conclusions and insights about the importance of the teachers' professional development system and the prerequisites for transforming schools into learning organizations are summarized and arguments are proposed for defense.

Keywords: formal learning; informal learning; school as a learning organization, teachers' professional development

Saturs

Ievads.....	6
1. Skola kā mācīšanās organizācija.....	24
2. Skolotāju nepārtraukta profesionālā pilnveide.....	41
2.1. Skolotāju profesionālās pilnveides aktualitātes pamatojums.....	41
2.2. Skolotāju profesionālās pilnveides mērķi un uzdevumi.....	43
2.3. Skolotāju profesionālās pilnveides priekšnoteikumi.....	57
2.4. Skolotāju profesionālās pilnveides formāti.....	69
2.4.1. Formālā jeb tradicionālā skolotāju profesionālā pilnveide.....	72
2.4.2. Informālā mācīšanās kā skolotāju profesionālā pilnveide.....	78
2.4.2.1. Informālo mācīšanos ietekmējošie faktori.....	88
2.4.2.2. Informālās mācīšanās radītie ieguvumi.....	94
2.4.2.3. Informālās mācīšanās radītie izaicinājumi.....	98
3. Pētījuma metodoloģija.....	108
4. Pētījumā iegūto datu analīze.....	116
4.1. Fokusgrupas diskusijās iegūto datu analīze.....	116
4.1.1. Skolotāju profesionālās pilnveides nozīme un raksturojums.....	116
4.1.2. Brīvprātības un obligātuma princips skolotāju profesionālajā pilnveidē.....	118
4.1.3. Formālā un informālā skolotāju profesionālā pilnveide.....	119
4.1.4. Skolotāju profesionālās pilnveides plānošana skolas mērogā.....	122
4.1.5. Skolotāju profesionālās pilnveides regularitāte un mācīšanās ilgtermiņā.....	123
4.1.6. Funkcionālā un attieksmju profesionālā pilnveide.....	124
4.1.7. Mācīšanās no ārpusskolas ekspertīzes un labās prakses piemēriem.....	125
4.1.8. Profesionālajā pilnveidē apgūtā satura pārnese uz profesionālo praksi.....	127
4.1.9. Skolotāju līdzdalība mācību satura un mācīšanās formāta izvēlē.....	128
4.1.10. Profesionālās pilnveides saskaņotība ar citiem pārmaiņu aspektiem skolā.....	130
4.1.11. Skolas vadības piemērs nepārtrauktas profesionālās pilnveides īstenošanā.....	131
4.1.12. Sadarbības nozīme skolotāju profesionālajā pilnveidē.....	132
4.1.13. Apgūstamā mācību satura sasaiste ar mācību priekšmeta saturu.....	133
4.1.14. Daudzveidīgu datu ievākšana par skolotāju profesionālo sniegumu.....	134
4.1.15. Refleksija un atgriezeniskā saite skolotāju profesionālajā pilnveidē.....	135
4.1.16. Citi skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmējošie faktori.....	136
4.2. Skolotāju anketēšanā iegūto datu analīze.....	141

4.2.1. Skolotāju anketēšanā iegūto datu analīzes soļi.....	141
4.2.2. Vispārīgā informācija par pētījuma izlasi.....	142
4.2.3. Skolotāju viedoklis par formālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi.....	144
4.2.4. Skolotāju viedoklis par informālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi.....	153
4.2.5. Skolotāju viedoklis par profesionālās pilnveides ietvaros apgūstamā mācību satura radīto ietekmi.....	168
4.2.6. Skolotāju viedoklis par skolas vadības darbības radīto ietekmi.....	175
4.2.7. Skolotāju viedoklis par ārpusskolas mācīšanās pieredzes radīto ietekmi.....	180
4.2.8. Skolotāju viedoklis par attieksmju pilnveides radīto ietekmi.....	186
4.2.9. Skolotāju viedoklis par citu elementu radīto ietekmi.....	190
5. Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta skolā kā mācīšanās organizācijā izstrāde.....	197
5.1. Ekspertu fokusgrupas diskusijas par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta projekta versiju.....	197
5.2. Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta skolā kā mācīšanās organizācijā aprobācija	214
5.3. Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā kā mācīšanās organizācijā.....	221
6. Rekomendācijas skolu transformācijai par mācīšanās organizācijām skolotāju profesionālās pilnveides izpratnē.....	230
Nobeigums.....	233
Pateicības.....	239
Izmantotā literatūra.....	240
Pielikumi.....	267

Ievads

Mūsdienu sabiedrību raksturo straujas un grūti prognozējamas sociālās, ekonomiskās un politiskās pārmaiņas, kas būtiski ietekmē arī izglītības sektorā notiekošo reformu raksturu un mērogu. Sabiedrības digitalizācijas un globalizācijas radītās ietekmes rezultātā veidojas jauns publiskais pieprasījums izglītībā, kura ietvaros tiek izvirzīti tādi sasniedzamie rezultāti skolēniem, kas var veicināt viņu efektīvāku sagatavošanos mainīgā darba tirgus prasībām. Pēdējo desmitgažu laikā Eiropas attīstīto valstu izglītības sistēmās ir notikusi pakāpeniska akcentu maiņa izglītībā, uzsverot nepieciešamību skolēniem attīstīt mūsdienu prasībām atbilstošas prasmes, piemēram, kritiskās domāšanas, problēmu risināšanas, radošās un inovatīvās domāšanas, kā arī sadarbības un digitālo tehnoloģiju lietošanas prasmes (OECD, 2018; UNESCO, 2022).

Izglītības reformu kontekstā ticis aktualizēts arī jautājums, kādi ir skolotāju profesionālās darbības kvalitātes kritēriji un kā nodrošināt nepieciešamo metodisko un psiholoģisko atbalstu skolās, veicinot skolotāju mērķtiecīgu, produktīvu un reālajām mācīšanās vajadzībām atbilstošu profesionālo pilnveidi un pielāgošanos izglītībā notiekošajām pārmaiņām. Arī skolās profesionālā darba vide laika gaitā ir mainījusies – tā ir kļuvusi dinamiskāka, un skolotājiem arvien biežāk nākas risināt kompleksas un daudzveidīgas problēmas, kas nosaka nepieciešamību darboties lielākas nenoteiktības apstākļos (Wong & Moorhouse, 2020) un uzņemt papildus pienākumus un atbildību (McLagan, 2008; Singh, 2018). Tā, piemēram, skolotājiem arvien biežāk nākas strādāt un sniegt profesionālu atbalstu skolēniem, kuriem ir identificētas dažāda veida mācīšanās grūtības vai traucējumi (UNICEF, 2011; Maxwell, 2019).

Skolotāju profesionālo ikdienu ir ietekmējuši arī sabiedrībā notiekošie sociālie un ekonomiskie procesi, piemēram, *COVID-19* izraisītā globālā pandēmija, kuras ietekmē skolotāji ir pielāgojušies mācību procesa īstenošanai attālinātā režīmā (Schleicher, 2020). Savukārt skolās arvien vairāk tiek īstenoti decentralizēti, skolotāju līdzdalībā balstīti skolas pārvaldības modeļi, kur no skolotājiem tiek sagaidīta aktīvāka iesaistīšanās ar skolas attīstību saistītu jautājumu risināšanā un lēmumu pieņemšanā (Ingersoll, Sirinides & Dougherty, 2018; Chopra, 2020). Turklāt *COVID-19* izraisītās pandēmijas ietekmē ir aktualizēts jautājums, kā skolotāji var atbalstīt dažādās skolēnu sociāli emocionālās vajadzības, palīdzēt viņiem tikt galā ar izaicinošu un traumatisku pieredzi un labāk sagatavoties situācijai, ja attālinātā (*distance learning*) vai kombinētā mācīšanās (*blended learning*) tiktu turpināta arī nākotnē (Darling-Hammond & Hyler, 2020).

Sabiedrībā un līdz ar to arī skolās notiekošās pārmaiņas un skolēniem definētie sasniedzamie rezultāti nosaka, ka efektīvas izglītības sistēmas veidošanai un uzturēšanai ilgtermiņā nepieciešams mācīties arī skolotājiem, iepriekš iegūto pedagoģisko izglītību papildinot ar jaunām, pieredzē balstītām profesionālajām zināšanām un prasmēm. Bez skolotāju motivētas un profesionālas iesaistīšanās pārmaiņu satura veidošanā un vadīšanā reformas izglītībā nebūs iespējamas, un tās cietīs neveiksmi (Borko, 2004; Clark & Gokmenoglu, 2015), jo skolotāji ir primārie pārmaiņu aģenti skolās gan attiecībā uz mācību saturu, gan mācīšanas pieeju (Leander & Osborne, 2008). Skolotāju individuālā kompetence, profesionālisms un personīgā motivācija nosaka, cik efektīvi tiek īstenotas reformas izglītības sektorā un cik augstvērtīgi būs skolēnu mācību sasniegumi šo reformu rezultātā (Cheng, 2017; Boeskens, Nusche & Yurita, 2020). Turklāt jāņem vērā apstākļi, ka “skolotāju profesionālā kompetence realizēt [izglītības] reformu mērķus ir atšķirīga” (Greitāns & Namsone, 2023a).

Situācijā, kur pārmaiņas izglītībā tiek īstenotas strauji un vienlaikus skar gan mācību saturu, gan mācīšanas pieeju, skolotāju profesionalitāte un attieksme pret pārmaiņām var ietekmēt, kāda būs reformu gaita un iznākums, un vai skolās pieejamās izglītības kvalitāte apmierinās sabiedrības pieprasījumu pēc kvalitatīvas un 21. gadsimta prasībām atbilstošas izglītības. Ne visas izglītības sektorā uzsāktās reformas ir tikušas veiksmīgi īstenotas, jo skolotāji ir bijuši vienaldzīgi vai noraidoši pret uzsāktajām pārmaiņām, ko ir ietekmējusi viņu personīgā mācīšanās pieredze un laika gaitā izveidojušies priekšstati par regulāras profesionālās pilnveides jēgu, nepieciešamību un veidu, kā tiek identificētas aktuālās mācīšanās vajadzības (Hoekstra & Korthagen, 2011; Datnow, 2020). Savukārt Latvijas gadījumā viens no skaidrojumiem, kāpēc daļa skolotāju nekļūst par aktīviem pārmaiņu aģentiem, ir saistīts ar skolotāju viedokli, ka nacionālā mērogā īstenotās izglītības reformas tiek realizētas, neņemot vērā skolotāju viedokli un neapzinot viņu profesionālās pilnveides vajadzības reformu kvalitatīvai ieviešanai (Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība, 2018).

Tāpēc skolotāju jēgpilna un uz sasniedzamajiem rezultātiem orientēta profesionālā pilnveide ir fundamentāli svarīgs priekšnoteikums, lai nodrošinātu nepieciešamo atbalstu skolotājiem pārmaiņu laikā un izglītības sektorā uzsāktās reformas sasniegtu tām izvirzītos mērķus. “Lai ieviestu plānotās izglītības reformas skolu praksē mācību procesā, skolas izvirza attīstības mērķus jaunu zināšanu un prasmju apguvei, skolēnu snieguma uzlabošanai u.c. Reformu ieviešanas atslēga ir skolotāja veiktais darbs klasē mācību stundā. Izglītības politikas veidotāju vēlmēs ne vienmēr atbilst reālajai situācijai skolu praksē. Šos mērķus būs iespējams realizēt, ja visiem iesaistītajiem (prioritāri skolotājiem) būs pietiekama kompetence, lai veiktu nepieciešamos pasākumus šo mērķu sasniegšanai (..)” (Namsone, Čakāne & Eriņa, 2021, 403).

Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālās pilnveides sistēma, kas var nodrošināt kvalitatīvu skolotāja profesionālo sniegumu klasē un līdz ar to arī augstvērtīgus skolēnu mācību sasniegumus, ir priekšnoteikums izglītības reformu sekmīgai īstenošanai.

Strauji mainīgā profesionālajā vidē izglītības kvalitāte skolās ir atkarīga no tā, cik prasmīgi un ieinteresēti ir skolotāji uzlabot savas profesionālās zināšanas un prasmes visas karjeras laikā (Mincu, 2015; Vanblaere & Devos, 2016). Tas izpaužas kā jaunu mācīšanas stratēģiju apgušana, efektīvu paņēmienu izmantošana skolēnu mācīšanās vajadzību apzināšanai, kā arī līdzdalība sadarbības tīklu veidošanā skolotāju starpā vienas skolas un plašākas profesionālās kopienas ietvaros. Turklāt tieši *COVID-19* izraisītās pandēmijas un attālinātās mācīšanās kontekstā tiek uzsvērtā nepieciešamība apzināt skolu labās prakses piemērus un dalīties ar tiem plašākā mērogā, lai uzkrātajai pieredzei un ekspertīzei piekļūtu arī citi izglītības darbinieki (Darling-Hammond & Hyler, 2020) un tiktu īstenota efektīva skolotāju profesionālā pilnveide atbilstoši reālajām mācīšanās vajadzībām.

Kā secināts Eiropas Sadarbības un attīstības organizācija (OECD) veiktajā pētījumā “Mācīšanas un mācīšanās starptautiskajā pētījumā” (*“Teaching and Learning International Survey”* jeb *TALIS*) par skolotāju un skolu vadītāju tālākizglītību, skolotāju profesionālismu un pašvērtējumu ietekmē tas, kādas profesionālās mācīšanās iespējas skolā tiek nodrošinātas un kā tās palīdz apmierināt viņu mācīšanās vajadzības. Pētījuma autori norāda, ka modernas, konkurētspējīgas izglītības kontekstā skolotāji ir uzlūkojami kā profesionāļi, kuri mācās visa mūža garumā un kuriem dažādos karjeras attīstības posmos rodas atšķirīgas, personalizētas mācīšanās vajadzības (OECD, 2009). Tas nozīmē, ka gan lokālā, gan nacionālā mērogā ir svarīgi savlaicīgi identificēt šīs vajadzības, nodrošināt to apmierināšanai piemērotu profesionālo pilnveidi un metodisko atbalstu (Latvijas Universitātes Starpnozaru inovāciju centrs, 2023) un izveidot tādu profesionālās pilnveides sistēmu, kur mācīšanās iespējas būtu atbilstošas skolotāju aktuālajām vajadzībām un palīdzētu risināt situācijas, ar kādām skolotāji saskaras reālajā darba vidē (Prudņikova, 2018).

2016. gadā Latvijā tika uzsākts darbs pie skolēnu kompetenču jeb lietpratības attīstībā balstīta mācību satura izstrādes un ieviešanas vispārējā vidējā izglītībā. Tas nosaka būtiskas pārmaiņas ne tikai mācību satura organizācijā un mācīšanas pieejas īstenošanā skolā, bet arī veidā, kā skolas vadības komanda un skolotāju kolektīvs darbojas mācību satura īstenošanā. Uzsākto reformu mērķis ir “lietpratīgs skolēns, kurš grib un spēj mācīties visu mūžu, prot risināt reālās dzīves izaicinājumus, radīt inovācijas, attīstīt dažādas personības īpašības, kas palīdz veidoties par laimīgu un atbildīgu personību” (Skola2030, 2017). Tāpēc tiek izvirzītas prasības “katrai izglītības iestādei elastīgi reaģēt uz apkārtējiem izaicinājumiem, ievērojot mērķauditorijas

vajadzības individualizēt savu izglītības programmu piedāvājumu un uzņemties atbildību par sniegtās izglītības kvalitāti, lai spētu sagatavot konkurētspējīgu absolventu darbam izvēlētajā jomā vai studijās (..), kurš prastu orientēties mainīgajās darba tirgus prasībās, kļūstot ne tikai par darba ņēmēju, bet arī par darba devēju, kā arī būtu gatavs pieņemt dažādus izaicinājumus” (Izglītības kvalitātes valsts dienests, 2015, 2).

Tas nozīmē, ka fundamentālas izmaiņas skar ne tikai skolā apgūstamā mācību satura apjomu un struktūru, bet arī skolas iekšējo organizāciju un skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu, kur tiek plānota mērķtiecīga un sistemātiska virzība uz skolu kā mācīšanās organizāciju. Tāpēc “skolas vadības loma (..) ir attīstīt skolu kā mācīšanās organizāciju, kurai raksturīga vīzija par visu skolēnu jēgpilnu iesaisti mācībās, komanddarbs un savstarpēja mācīšanās, izziņas un inovāciju kultūra un vadības atbalsts attīstībai. Tā ir skola, kur visi iesaistītie (..) jūtas piederīgi, vēlas sekot skolas mērķiem, darbojas vienoti, izsvērti un motivēti, kas ir atvērta plašākas kopienas iesaistei skolas darbā” (Skola2030, 2017).

Arī OECD, kurā kopš 2016. gada kā dalībvalsts darbojas arī Latvija, rekomendācijās izglītības politikas īstenošanai norāda uz nepieciešamību skolas veidot kā mācīšanās organizācijas, kas efektīvi pielāgojas ārējās vides izmaiņām, veicina inovāciju kultūras attīstību skolās un uzlabo skolēnu mācību sasniegumus. Pēc OECD sniegtā skaidrojuma, kvalitatīvas, konkurētspējīgas izglītības nodrošināšanai ikvienai skolai ir nepieciešama skaidra vīzija un redzējums par skolēniem sasniedzamajiem rezultātiem un veidu, kā tiks mērīta skolēnu izaugsme; atbalstoša mācīšanās vide, kas stimulē skolēnu un skolotāju sistemātisku, nepārtrauktu profesionālo izaugsmi; uz mērķtiecīgu sadarbību vērsts skolotāju kolektīvs, kas īsteno inovācijas un pieņem datos balstītus lēmumus par nepieciešamajām pārmaiņām pedagoģiskajā praksē; efektīvas sistēmas kolektīvu zināšanu veidošanai un pieredzes apmaiņai skolotāju starpā, sekmējot labās prakses piemēru pārnesi un izmantošanu skolas mērogā u.c. (OECD, 2016).

Latvijā uzsāktā izglītības reforma kompetenču pieejas īstenošanai paredz nozīmīgu akcentu maiņu skolotāju profesionālajā darbībā, kur par vienu no svarīgākajiem kvalitatīva snieguma kritērijiem tiek atzīta nevis mācību satura nodošana skolēniem, bet gan prasmīga skolēnu un savas mācīšanās vadīšana. Šāds uzstādījums nosaka lielāku atbildību skolotājam par skolēnu vispusīgu attīstību, padziļinātu, uz lietošanu orientētu zināšanu apgušanu papildinot ar efektīvu mācīšanās, kritiskās domāšanas, sadarbības, emocionālās pašvadības u.c. prasmju attīstīšanu skolēniem mācību procesā. Taču vienlaikus tas definē arī fundamentāli atšķirīgas skolotāju mācīšanās vajadzības un formātus, kādos būtu īstenojama skolotāju profesionālā pilnveide skolas organizācijas mērogā.

Tradicionāli biežāk izmantotie profesionālās pilnveides mehānismi, kas paredz skolotāju regulāru piedalīšanos formālās pilnveides aktivitātēs, piemēram, kvalifikācijas paaugstināšanasursos, konferencēs, semināros, lekcijās, darbnīcās u.c., vairs nespēj apmierināt ar reālo ikdienas mācību darbu skolā saistītās vajadzības (Patton, Parker & Tannehill, 2015). Tas ir saistīts ar to, ka skolotāju formālā mācīšanās un saturs, kas tiek piedāvāts tās ietvaros, ne vienmēr ir tieši saistīts ar skolotāju reālo darba vidi un pienākumiem skolā, līdz ar to tas neveicina skolotāju profesionālās kapacitātes un pārliecības pieaugumu.

Formālā profesionālā pilnveide, kas tiek ārēji strukturēta un vadīta, bieži vien tiek uzlūkota kā mācīšanās, kurai nav tiešas ietekmes uz skolotāju sniegumu mācību darbā ar skolēniem. Šādos profesionālās pilnveides pasākumos ne vienmēr tiek īstenoti priekšnosacījumi, lai skolotāju mācīšanās būtu efektīva, piemēram, skolotājiem pašiem nav iespējas iesaistīties mācību programmu satura izstrādē un mācīšanās formātu izvēlē (Abdulrazak, 2020), nodarbībās netiek atvēlēts pietiekams laiks padziļinātai refleksijai par apgūto mācību saturu (Patton, Parker & Tannehill, 2015), skolotājiem ir ierobežotas iespējas aktīvi līdzdarboties mācību satura apguvē (Vuorikari, 2019) un pēc mācību nodarbībām netiek sekots līdzī apgūtā mācību satura īstenošanai praksē (Brikmane, 2015; Tannehill et al., 2021), kas attiecīgi samazina iespēju apgūtās zināšanas un prasmes pielietot reālās darba situācijās.

Tradicionālā profesionālās pilnveides paradigma nosaka, ka skolotāji izglītības sistēmas ietvaros vairāk tiek uzlūkoti kā birokrāti jeb rīkojumu izpildītāji, kas ievieš iepriekš izstrādātu mācību saturu un procedūras. Taču izglītībā notiekošo pārmaiņu saturs un mērogs nosaka, ka skolotājiem jāklūst par savas personīgās un skolēnu mācīšanās aģentiem, izmantojot daudzveidīgas mācīšanas un mācīšanās stratēģijas un savstarpējās sadarbības formātus, lai jaunās zināšanas un pieredzi ļautu konstruēt pašiem mācību procesa dalībniekiem (Pitsoe & Maila, 2012; Rytivaara & Kershner, 2012; van Schaik et al., 2019). Līdz ar to arī Latvijā nepieciešamas plašākas diskusijas par alternatīviem modeļiem skolotāju profesionālās pilnveides īstenošanai, kas ļautu skolas kā birokrātiskas pārvaldes organizācijas pakāpeniski pārveidot par mācīšanās organizācijām.

Latvijā pieņemtie Ministru Kabineta (MK) noteikumi nr. 569 nosaka, ka “vispārējās, profesionālās un interešu izglītības pedagogs ir atbildīgs par savas profesionālās kompetences pilnveidi. Profesionālo kompetenci pilnveido, triju gadu laikā apgūstot programmu vismaz 36 stundu apjomā, un to plāno sadarbībā ar tās izglītības iestādes vadītāju, kurā persona veic pedagoģisko darbību” (MK noteikumi “Par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību”, 3. nodaļa, 15. pants, 2018). Tas nozīmē, ka skolotāju pienākums ir regulāri uzlabot savu profesionālo kvalifikāciju,

piedaloties dažādos tālākizglītības pasākumos. Taču valsts mērogā izdotajos normatīvajos aktos Latvijā nav iekļautas norādes par to, kāda skolotāju profesionālās pilnveides sistēma būtu īstenojama skolās, lai iespējami efektīvāk apmierinātu skolotāju mācīšanās vajadzības.

Kā alternatīvs skolotāju profesionālās pilnveides formāts tiek piedāvāta skolotāju iepriekšējā pieredzē un savstarpējā sadarbībā balstīta mācīšanās skolas kā mācīšanās organizācijas ietvaros. Par mācīšanās organizāciju tiek uzskatīta organizācija, kuras dalībniekiem ir līdzīgs redzējums par pastāvošajiem izaicinājumiem organizācijā un tās attīstības perspektīvām, ir motivācija risināt identificētās problēmas un vēlme padziļināt savas zināšanas un ekspertīzi savstarpējas sadarbības un informālās jeb ikdienējās mācīšanās rezultātā, tādā veidā efektīvi izmantojot organizācijā uzkrāto pieredzi. Tas nozīmē, ka mācīšanās organizācijas dalībnieki regulāri tiekas un sarunājas par konkrētiem profesionālās pieredzes jautājumiem, un paši šādu kolektīvās mācīšanās iespēju uzskata par vērtību (Wenger, McDermott & Snyder, 2002; Admiraal, de Graaff & Akkerman, 2012; Yadav & Agarwal, 2016).

Skolas kontekstā tas nozīmē, ka skolotāji regulāri dalās ar sev pieejamo informāciju, idejām un profesionālajiem padomiem, palīdz risināt ar darba pienākumu veikšanu saistītās problēmas, atklāti runā par pastāvošo situāciju organizācijā un savām mācīšanās vajadzībām, kopīgi apspriež aktuālos jautājumus, kā arī pēta labākos iespējamus risinājuma variantus. Tādā veidā tiek sekmēta skolotāju iepriekšējā pieredzē balstītas mācīšanās sistēmas veidošana skolā, kur katra atsevišķa dalībnieka pieredzei tiek piešķirta vērtība un mācīšanās potenciāls. Izglītības vidē mācīšanās organizācija balstās skolotāju neformālās mācīšanās pieredzē, kur mērķorientētas un regulāras sadarbības rezultātā tiek veicināta skolotāju jēgpilna un individuālās mācīšanās vajadzības apmierinoša profesionālā pilnveide.

Kā norāda Pīters Džarvis (Jarvis, 2004), mācīšanās organizācija ir pretstats birokrātiskai struktūrai, jo tā ir atvērta un demokrātiska organizācija, kas nodrošina vienlīdzīgas mācīšanās un profesionālās pilnveides iespējas visiem tās dalībniekiem. Turklāt tā tiek balstīta uzskatā, ka ikviens indivīds var radīt nozīmīgu pievienoto vērtību organizācijas kopējam labumam, veicinot organizatorisko struktūru atvērtību pārmaiņām, nevis turēšanos pie iepriekš pārbaudītiem rīcības modeļiem. Tas ir īpaši būtiski Latvijas situācijā, kur uzsākto izglītības reformu izdošanos lielā mērā ietekmēs tas, cik atvērti un motivēti kopīgai sadarbībai un savstarpējās mācīšanās pieredzei būs katras skolas skolotāji.

Izglītībā notiekošo reformu kontekstā tieši informālā jeb ikdienējā mācīšanās (*informal learning*) tiek uzsvērtā kā īpaši svarīgs mehānisms skolotāju profesionālās kapacitātes paaugstināšanai (Rogoff et al., 2016), jo tā paredz iespēju skolotājiem pašiem izvēlēties apgūstamo mācību saturu un sev piemērotāko mācīšanās formu, balstoties skolotāju personīgajā

iniciatīvā un interesēs. Ar informālo mācīšanos skolā tiek saprasta jaunu zināšanu iegūšana un prasmju attīstīšana ārpus strukturētas, institucionāli organizētas mācīšanās vides. Tā notiek brīvprātīgā sadarbības un pieredzes apmaiņas procesā, kur mijiedarbojas vienā skolā strādājošie skolotāji (Marsick et al., 2008).

Lielāko daļu no nepieciešamajām zināšanām un prasmēm praktizējoši skolotāji apgūst tieši informālās mācīšanās ceļā (Lohman, 2000; Golding, Brown & Foley, 2009), iesaistoties sarunās ar kolēģiem, vērojot kolēģu vadītās mācību stundas, patstāvīgi meklējot papildus pedagoģiskos materiālus vai iesaistoties citās mācīšanās aktivitātēs uz vietas skolā vai citā profesionālajā vidē ārpus skolas. Tas nozīmē, ka skolas kā darbavietas arvien vairāk tiek atzītas par leģitīmu vidi jaunu zināšanu un prasmju apgūšanai (Le Clus, 2011).

Promocijas darba autora personīgie novērojumi liecina, ka skolu vadītāju un skolotāju izpratne par efektīvu profesionālo pilnveidi un tās nepieciešamību Latvijā ir atšķirīga. Jau šobrīd Latvijā ir skolas, kuru vadības komanda skolotāju formālās mācīšanās pasākumus regulāri papildina ar informālās mācīšanās elementiem, piemēram, nodrošinot iespēju skolotāju savstarpējai mācību stundu vērošanai un mācīšanās grupu darbībai un paši iesaistās profesionālās pilnveides pasākumu īstenošanā, tādā veidā radot priekšnoteikumus vēlamajām pārmaiņām skolotāju profesionālajā sniegumā. Tāpat ir skolas, kurās skolotāju profesionālā mācīšanās tiek organizēta fragmentāri, bez konkrēta mērķa un sasniedzamajiem rezultātiem, tikai formāli apmierinot valsts noteiktās skolotāju tālākizglītības prasības. Taču neatkarīgi no tā, cik pārdomāti un mērķorientēti tiek īstenota skolotāju profesionālā pilnveide skolās, Latvijā trūkst ilgtermiņa pētījumos balstītu datu, kāda ir skolotāju profesionālās pilnveides radītā ietekme uz skolotāju profesionālo sniegumu klasē un kādai vajadzētu būt profesionālās pilnveides sistēmai skolā, lai skolotāju tālākizglītošanās rezultātā tiktu nodrošināti augstāki mācību sasniegumi skolēniem.

Pie efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modeļa izstrādes un aprobācijas darbu Latvijā veic Latvijas Universitātes Starpnozaru izglītības inovāciju centrs, kas profesionālo pilnveidi aplūko kā jaunas pieredzes iegūšanu, skolotājiem reflektējot par to un sadarbojoties savā starpā (Latvijas Universitātes Starpnozaru izglītības inovāciju centrs, 2023). Taču šo pētījumu ietvaros skolotāju profesionālā pilnveide netiek skatīta plašākas skolas pārvaldības sistēmas ietvaros, kur skolotāju mācīšanos ietekmē ne tikai skolotājiem pieejamā atbalsta formas un risinājumi, bet arī plašāki, ar skolas organizācijas iekšējo kultūru saistīti aspekti, piemēram, skolas vadības darbība, skolotāju attieksme pret nepārtrauktu profesionālo pilnveidi u.c. aspekti.

Ar skolu kā mācīšanās organizāciju saistīti aspekti Latvijā ir pētīti maģistra un doktora līmeņa studiju noslēguma darbos. Tā, piemēram, 2014. gadā Latvijas Universitātē (LU) ir izstrādāts maģistra darbs pedagoģijā par tēmu “Inovātivas skolotāju mācīšanās kultūras

veidošana” (Goba, 2014), kur tiek raksturota mācīšanās kopienas ideja un priekšnoteikumi skolotāju mācīšanās kultūras veidošanai skolā. 2017. gadā LU ir izstrādāts maģistra darbs socioloģijā par tēmu “Profesionālās mācīšanās kopienas Latvijas vispārējās izglītības sistēmā” (Sprodzēna, 2017), kur tiek analizēta ar mācīšanās kopienas īstenošanu saistīto pārmaiņu pieredze Latvijā. Savukārt 2020. gadā LU ir aizstāvēts promocijas darbs par tēmu “Direktora vadības prakses ietekme uz profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos” (Rečs, 2020), skaidrojot skolas vadītāja darbību ietekmi uz skolas veidošanos par mācīšanās kopienu. Taču minētajos pētījumos galvenais izpētes jautājums nav bijis par to, kā skolas mērogā organizēt skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu, lai tā veicinātu skolas veidošanos par mācīšanās organizāciju, kas apliecina promocijas darba autora veiktā pētījuma aktualitāti.

Laikā no 2022. līdz 2023. gadam tika veikts Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) un LU kopīgi īstenots pētījums “Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs”, kas ir ticis realizēts Eiropas Sociālā fonda projekta “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” ietvaros un kurā kā pētnieks ir darbojies arī promocijas darba autors. Pētījuma mērķis bija izveidot zinātniski pamatotu skolas kā mācīšanās organizācijas modeli vispārīzglītojošajām un profesionālajām izglītības iestādēm Latvijā un izstrādāt praksē pārbaudītus novērtēšanas instrumentus, kā skolām pārliecināties un pašvērtēt savu sniegumu atbilstoši mācīšanās organizācijas darbības principiem (Siliņa-Jasjukeviča et al., 2022). Taču arī šajā pētījumā padziļināti netika analizēti skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementi un priekšnoteikumi mācīšanās organizācijas veidošanai skolā, kas ir šī promocijas darba pētījuma priekšmets. Turklāt projekta īstenošanas laikā netika izstrādāti konkrēti pašnovērtēšanas instrumenti skolām, kas ļautu izvērtēt to darbību atbilstoši mācīšanās organizācijas principiem.

Skolotāju tālākizglītības pētnieki (Opfer & Pedder, 2011; Makovec, 2020) norāda, ka profesionālā pilnveide ir daudzdimensionāls koncepts, kas ietver vairākus savstarpēji saistītus elementus, kuru ciešāka integrācija ir priekšnoteikums, lai nodrošinātu augstāku skolotāju mācīšanās efektivitāti. Tā, piemēram, skolotāju profesionālā pilnveide ietver:

1. *individuālus skolotājus* ar savu iepriekšējo mācīšanās pieredzi un attieksmi pret profesionālo pilnveidi, iepriekšējām zināšanām un prasmēm un to pielietošanu dažādās ikdienas situācijās;
2. *skolu kā organizāciju* ar tajā pieejamo atbalstu skolotāju mācīšanās procesam, kolektīvajiem uzskatiem un attieksmēm pret profesionālo pilnveidi, kopīgi īstenotām praksēm un normām, kas ietekmē skolotāju profesionālo darbību;

3. *mācīšanās aktivitātes*, kas ietver dažādus mācību pasākumus, kuros skolotāji piedalās, lai uzlabotu savu profesionālo sniegumu.

Līdz ar to, pētot skolotāju profesionālo pilnveidi, nepieciešams pievērst uzmanību gan individuālu skolotāju attieksmei un pašvērtējumam par profesionālās pilnveides radīto ietekmi uz viņu profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem, gan skolai kā organizācijai, kuras ietvaros tiek plānota, organizēta un vadīta skolotāju mācīšanās.

Latvijas Republikas "Izglītības likumā" tālākizglītība tiek definēta kā "iepriekš iegūtās izglītības turpināšana un profesionālās meistarības pilnveidošana atbilstoši konkrētās profesijas prasībām" (Izglītības likums, 1. nodaļa, 1. pants, 1998), savukārt "Profesionālās izglītības likumā" profesionālā pilnveide tiek definēta kā "profesionālās izglītības īpašs veids, kas dod iespēju pilnveidot profesionālo kompetenci kvalifikācijai, kas iekļauta nozares kvalifikāciju struktūrā" (Profesionālās izglītības likums, 1. nodaļa, 1. pants, 1999). Tālākizglītība ir "izglītības procesa turpināšana un profesionālās meistarības pilnveidošana atbilstīgi konkrētās profesijas un amata prasībām pēc formālās izglītības ieguves un darba gaitu sākšanas" (Baranova, 2012, 67), ko var īstenot gan formālās, gan neformālās un informālās mācīšanās ietvaros.

Promocijas darbā aplūkotajos zinātniskās literatūras un informācijas avotos skolotāju tālākizglītība un profesionālā pilnveide netiek savstarpēji nošķirtas, jo ietver skolotājiem nepieciešamo zināšanu, prasmju un attieksmju pilnveidošanu pēc iegūtās pedagoga kvalifikācijas (skat. 2. nodaļu). Turklāt skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju nozīmīga ir gan formalizēta skolotāju profesionālās kompetences un meistarības paaugstināšana, par ko nereti tiek izsniegts apliecinājuma dokuments, gan tādu zināšanu un prasmju apgūšana, kas sekmē skolotāja personības un profesionālās identitātes veidošanos sociālās mijiedarbības rezultātā uz vietas darbavietā. Tāpēc promocijas darba autors, raksturojot skolotāju mācīšanos ārpus formāli iegūtās pedagoga kvalifikācijas, promocijas darbā izmanto jēdzienu "profesionālā pilnveide", ar to saprotot tādu profesionālo praksi kopumu organizācijā, kā rezultātā tiek mainītas, radītas vai papildinātas skolotāju zināšanas, prasmes un attieksmes ar skolotāja darba pienākumu veikšanu saistītos jautājumos.

Zinātniskajā literatūrā un citos informācijas avotos nepastāv vienprātības par jēdziena skola kā "mācīšanās organizācija" un skola kā "mācīšanās kopiena" lietojumu. Ar mācīšanās kopienu tiek saprasta cilvēku grupa, kas pašorganizējas, reflektē par savu pieredzi un veido jaunas zināšanas, ietekmējot savu identitāti un personīgo izaugsmi. Savukārt mācīšanās organizāciju raksturo darbinieku nepārtraukta mācīšanās sistēmas līmenī, jaunu zināšanu radīšana un dalīšanās ar tām organizācijā un ārpus tās, organizācijas dalībnieku tieša līdzdalība un atbildība par organizācijas kopīgo mērķu sasniegšanu un organizācijas izvirzītajiem mērķiem

atbilstošu mācīšanās struktūru veidošana (Marsick, Bitterman & van der Veen, 2000). Promocijas darba ietvaros tiek izmantots jēdziens “mācīšanās organizācija”, jo efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas kontekstā tiek runāts gan par konkrētām skolotāju mācīšanās praksēm, piemēram, līdzdalību formālās un informālās mācīšanās pasākumos, gan šīs prakses raksturojošiem elementiem, piemēram, mācīšanās regularitāti, sistemātiskumu un diferencēta metodiskā atbalsta pieejamību skolas mērogā.

Mācīšanās organizācijas pieeja paredz tādas organizatoriskās struktūras veidošanu skolā, kas nodrošina ne tikai skolotāju profesionālo pilnveidi, bet arī citu ar skolas pārvaldību saistītu jautājumu risināšanu, piemēram, skolas īstermiņa un ilgtermiņa attīstības mērķu izvirzīšanu, daudzveidīgu datu iegūšanu un analīzi skolas snieguma izvērtēšanā, skolas misijas, vīzijas un vērtību regulāru aktualizēšanu u.c. Turklāt skolotāju nepārtraukta profesionālā pilnveide ir tikai viena no skolas kā mācīšanās organizācijas dimensijām, kas ietver potenciālu ietekmēt arī citu mācīšanās organizācijas dimensiju īstenošanu, piemēram, mācīšanās līderības modelēšanu, mācīšanos no ārējās vides un plašākas sistēmas, prakses zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolas mērogā u.c. (OECD, 2016).

Pētījuma zinātniskā novitāte

Promocijas darba ietvaros apkopotas zinātniskās literatūras avotos atrodamās atziņas un secinājumi par efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanu, paplašinot izpratni par skolotāju profesionālās pilnveides mērķiem, uzdevumiem un nepieciešamības pamatojumu izglītības sektorā notiekošo pārmaiņu kontekstā, kā arī skolotāju profesionālās pilnveides ietvaros apgūstamo mācību saturu un daudzveidīgajiem mācīšanās formātiem skolā kā mācīšanās organizācijā. Promocijas darbā veikta formālās un informālās skolotāju profesionālās pilnveides padziļināta izpēte, definējot šādas tālākizglītošanās prakses radītās iespējas un potenciālos izaicinājumus skolotāju profesionālās pilnveides īstenošanā skolā kā mācīšanās organizācijā.

Promocijas darbā pamatota skolotāju nepārtrauktas profesionālās pilnveides nozīme skolas transformācijai par mācīšanās organizāciju efektīvas skolu pārvaldības kontekstā, uzsverot skolotāju profesionālās pilnveides radīto ietekmi un saistību arī ar citu pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” dimensiju īstenošanu. Tāpat promocijas darba ietvaros veikta zinātniskās literatūras avotos atrodamās informācijas, skolotāju profesionālās pilnveides ekspertu viedokļu un skolotāju anketēšanā iegūto datu triangulācija, kuras rezultātā izstrādāts integrēts un zinātniski pamatots skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā kā

mācīšanās organizācijā, piedāvājot instrumentu skolu pašnovērtēšanas procesa pilnveidošanai un skolu veidošanai par mācīšanās organizācijām skolotāju profesionālās pilnveides izpratnē.

Pētījuma pedagoģiskā novitāte

Lai gan mācīšanās organizācijas un skolā balstītas skolotāju profesionālās pilnveides ideja skolu pedagoģijā nav jauna, un tās aizsākumi pasaulē meklējami 1980. - 1990. gados (Senge, 1990; Kools & Stoll, 2016), Latvijā līdz 2016. gadam, kad tika uzsākts projekts “Kompetenču pieeja mācību saturā”, nav veiktas visaptverošas reformas izglītības sektorā, kuru galvenais mērķis būtu nodrošināt skolu veidošanos par ilgtspējīgām mācīšanās organizācijām, kuru darbības fokusā būtu arī nepārtraukta skolotāju profesionālā pilnveide. 2004. gadā tika pabeigts Pasaules Bankas finansēts projekts izglītības kvalitātes uzlabošanai Latvijā, taču tā mērķis bija izstrādāt jaunus mācību priekšmetu standartus sociālajās zinībās un latviešu valodā, uzlabot skolotāju mācīšanas kvalitāti un efektīvizēt skolu infrastruktūru (Pasaules Banka, 2005), nevis izstrādāt un aprobēt jaunus skolotāju profesionālās pilnveides modeļus Latvijas skolās.

Šāda situācija ir skaidrojama ar skolu autonomijas ideju Latvijā, kas nosaka skolas atbildību par savu attīstības mērķu izvirzīšanu, personāla attīstības politikas veidošanu un rīcības plāna veidošanu pārmaiņu īstenošanai skolā bez tiešas un sistemātiskas uzraudzības no citām izglītības pārvaldības institūcijām. Taču saistībā ar Ministru kabinetā pieņemto noteikumu par valsts pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības standartu (MK noteikumi nr. 747 “Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem”, 2018; MK noteikumi nr. 416 “Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem”, 2019) īstenošanu, projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” ietvaros ir izstrādāti metodiskie ieteikumi un vadlīnijas pieredzē balstītas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanai skolā (Lazdiņa et al., 2021). Tas nozīmē, ka izglītības sektorā notiekošo reformu kontekstā Latvijā tiek aktualizēts jautājums par alternatīvu skolotāju mācīšanās formātu izmantošanu un skolu veidošanu par mācīšanās organizācijām.

Šāds izglītības rīcībpolitikas mērķis ir nostiprināts arī Latvijas “Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2021. - 2027. gadam”, kurās viena no prioritātēm ir definēta izglītības iestāžu transformācija par mācīšanās organizācijām, kas “piedāvā daudzveidīgas mācīšanās iespējas, mācību vides un pieejas daudzveidīgām auditorijām (...); tās ir organizācijas ar augstu vadības, pedagogu un akadēmiskā personāla profesionālās kompetences līmeni, stratēģisku darbības redzējumu, atbildību un autonomiju; tāpat tās ir organizācijas, kas aktīvi sadarbojas – gan savstarpēji, gan ar citām iesaistītajām pusēm, tādējādi nodrošinot efektīvu resursu pārvaldību un

zināšanu un labās prakses pārnesi” (MK rīkojums Nr. 436 “Par Izglītības attīstības pamatnostādņem 2021. - 2027. gadam”, 2021).

2021. gadā Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija ir īstenojusi darbsemināru ciklu “Skolu profesionālās atbalsta sistēmas pilnveide” (Izglītības un zinātnes ministrija, 2021), kura ietvaros profesionālās pilnveides eksperti fokusgrupu diskusiju laikā izvērtēja pastāvošo profesionālās pilnveides sistēmu Latvijā un sniedza rekomendācijas izglītības rīcībpolitikas veidotājiem tās uzlabošanai. Taču, neskatoties uz to, Latvijā joprojām nepietiekami ir pētīts jautājums, kādos profesionālās pilnveides pasākumos skolotāji iesaistās vai būtu gatavi iesaistīties, kāds ir pamatojums viņu veiktajai mācīšanās izvēlei un kā dažādu formālās un informālās mācīšanās formātu izmantošana skolā, piemēram, skolotāju piedalīšanās mācīšanās grupu darbībā vai savstarpējā mācību stundu vērošanā ietekmē viņu motivāciju, attieksmi pret savu mācīšanos un profesionālo sniegumu mācību stundās. Tāpat ir nepieciešami pētījumi par to, kādi dati tiek ievākti skolās un kādā veidā tie tiek analizēti un izmantoti, lai identificētu skolotāju aktuālās mācīšanās vajadzības un izvēlētos to apmierināšanai piemērotākās profesionālās pilnveides aktivitātes.

Skolotāju attieksmi pret pārmaiņām un motivāciju iesaistīties tālākizglītības aktivitātēs nosaka tas, vai viņiem ir pieejami konkrēti pierādījumi, kā izmaiņas mācību metodēs un paņēmienos uzlabos skolēnu mācību rezultātus (Guskey, 2002; Guskey & Yoon, 2009). Latvijā šādi padziļināti pētījumi līdz šim nav veikti, kas ļauj izskaidrot, kāpēc mācīšanās organizācijas elementu iedzīvināšana skolās Latvijā notiek salīdzinoši lēni un ar ierobežotiem panākumiem. Promocijas darba autora veiktais pētījums piedāvā vadlīnijas konkrētām reformām mācīšanās organizācijas pieejas iedzīvināšanai skolu pārvaldības praksē Latvijā attiecībā uz skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanu skolās un piedāvā zinātniski un empīriski pamatotu struktūru skolotāju profesionālās pilnveides organizācijai skolās ar mērķi uzlabot skolotāju profesionālo sniegumu un līdz ar to arī paaugstināt skolēnu mācību sasniegumus.

Pētījuma pedagoģiskā novitāte ir saistīta ar autora izstrādāto skolu pašnovērtēšanas instrumentu – skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu –, ko skolas var izmantot, lai izvērtētu un pilnveidotu tajās izveidoto skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu un veicinātu nepieciešamās pārmaiņas skolu transformācijai par mācīšanās organizācijām. Promocijas darbā ir definētas skolotāju profesionālās pilnveides prakses, kuru īstenošana sekmē skolas veidošanos par mācīšanās organizāciju, tādējādi tiek piedāvāts ietvars konkrētu reformu īstenošanai skolas mērogā, uzlabojot skolotāju tālākizglītošanās procesu un piedāvājot kritērijus tā izvērtēšanai. Izveidotā standarta pielietošana pedagoģiskajā praksē var sekmēt Latvijas “Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2021. - 2027. gadam” nospraustos mērķus attiecībā uz

mērķtiecīgas un jēgpilnas skolotāju tālākizglītošanās īstenošanu (MK rīkojums Nr. 436 “Par Izglītības attīstības pamatnostādņem 2021. - 2027. gadam”, 2021).

Promocijas darba autora veiktā pētījuma ietvaros gūtās atziņas par efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanu ir izmantotas arī Eiropas Sociālā fonda (ESF) projekta “NR. 8.3.6.2/17/I/001 „Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” ietvaros izstrādātajā ziņojumā “Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs” Latvijā. Projekts ir īstenots laika periodā no 2022. gada jūlija līdz 2023. gada oktobrim, un tā ietvaros promocijas darba autora gūtās atziņas un secinājumi jau šobrīd ir integrēti pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” Latvijas zinātniskā modeļa dimensijā “Visu darbinieku mērķtiecīga un nepārtraukta profesionālā pilnveide” (Siliņa-Jasjukeviča et al., 2022). Tas apliecina veiktā pētījuma praktisko nozīmību un potenciālo pielietojumu izglītības rīcībpolitikas veidošanā Latvijā skolu pakāpeniskai veidošanai par mācīšanās organizācijām.

Pētījuma personīgā aktualitāte

No 2016. līdz 2020. gadam pētījuma autors ir strādājis Ventspils Valsts 1. ģimnāzijā par direktores vietnieku metodiskajā darbā, veidojot pedagogu profesionālās pilnveides sistēmu skolā, savukārt šobrīd ir Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijas direktors. Tāpat pēdējos 12 gadus autors nodarbojas ar skolotāju un skolas vadības komandu tālākizglītošanu jautājumos, kas ir saistīti ar efektīvu mācību stundu plānošanu, mācību stundu vērošanas sistēmas veidošanu skolā, atgriezeniskās saites sniegšanu skolotājiem par viņu profesionālo sniegumu, mācīšanās organizācijas principu īstenošanu skolu pārvaldības praksē u.c. jautājumiem. Laika periodā no 2017. līdz 2023. gadam autors ir bijis iesaistīts arī projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” īstenošanā kā mācību satura izstrādes eksperts sociālajā un pilsoniskajā jomā un pedagogu profesionālās pilnveides eksperts.

Promocijas darba autora profesionālās darbības laikā ir ticis sistematizēts metodiskais darbs skolā un īstenoti vairāki mācīšanās organizācijas elementi mērķtiecīgākai skolotāju profesionālajai pilnveidei skolas ietvaros, piemēram, ir izveidota mācību stundu vērošanas un atgriezeniskās saites sniegšanas sistēma, skolotāju sadarbība tiek organizēta pēc mācīšanās grupu principiem, ar daudzveidīgu datu palīdzību tiek apzinātas skolotāju reālās profesionālās pilnveides vajadzības un skolā uz vietas tiek piedāvātas atbilstošas tālākizglītības aktivitātes to apmierināšanai. Veiktais pētījums nodrošina iespēju autoram iedziļināties teorētiskajās nostādņēs par pieredzē balstītas skolotāju profesionālās pilnveides un mācīšanās organizācijas efektivitāti

un tās īstenošanas nosacījumiem, kā arī sistematizēt iepriekš iegūto praktiskā darba pieredzi skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā skolā.

Iepriekš minētā pētnieciskā problemātika, izglītības sektorā uzsāktās pārmaiņas Latvijā un autora personiskā ieinteresētība ir noteikušas promocijas darba temata izvēli: **“Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā kā mācīšanās organizācijā”**.

Ar skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu promocijas darba ietvaros tiek saprasta tāda pašnovērtēšanas instrumenta izstrāde, kas apraksta nepieciešamās skolotāju profesionālās pilnveides prakses skolā kā mācīšanās organizācijā, lai secinātu, cik lielā mērā skolotāju tālākizglītošanās skolā tiek īstenota atbilstoši mācīšanās organizācijas darbības principiem un kādas pārmaiņas ir veicamas, lai šo pieeju īstenotu skolu pārvaldībā attiecībā uz nepārtrauktu skolotāju profesionālo pilnveidi. Kontekstā ar jēdziena “standarts” lietojumu promocijas darbā, svarīgi norādīt, ka līdzīgs šī jēdziena skaidrojums tiek piedāvāts arī svešvārdu skaidrojošajās vārdnīcās, kur par standartu tiek saukts vispārpieņemts, plašākā mērogā akceptēts modelis (Cambridge Dictionary) un tāds kvalitātes līmenis, kas tiek uzskatīts par pieņemamu vai vēlamu (The Britannica Dictionary).

Pētījuma objekts: skola kā mācīšanās organizācija.

Pētījuma priekšmets: skolotāju profesionālās pilnveides sistēma skolā.

Pētījuma ietvaros tiek analizēta sistēma, kā tiek plānota un īstenota skolotāju formālā un informālā mācīšanās skolas ietvaros, īpašu uzmanību pievēršot tam, kāds ir skolotāju un ekspertu redzējums par profesionālās pilnveides radīto ietekmi uz skolotāju sniegumu mācību stundās un skolas kā mācīšanās organizācijas veidošanos.

Pētījuma mērķis: izstrādāt skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu skolas transformācijai par mācīšanās organizāciju.

Pētījuma jautājumi:

1. Kādi elementi veido skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu skolā kā mācīšanās organizācijā?
2. Kāda ir skolotāju nepārtrauktas profesionālās pilnveides nozīme skolas veidošanā par mācīšanās organizāciju?
3. Kā veicināt skolas transformāciju par mācīšanās organizāciju, veidojot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu skolā?

Lai sasniegtu izvirzīto mērķi un sniegtu atbildes uz formulētajiem pētījuma jautājumiem, nepieciešams veikt vairākus **uzdevumus**:

1. analizēt zinātniskās literatūras avotus par skolotāju profesionālās pilnveides mērķiem, īstenošanas principiem un efektivitātes kritērijiem skolā, skolotāju formālo un informālo

- mācīšanos, kā arī skolu kā mācīšanās organizāciju, raugoties no skolotāju profesionālās pilnveides perspektīvas;
2. veikt skolotāju anketēšanu un skolotāju profesionālās pilnveides ekspertu fokusgrupas diskusijas, lai iegūtu pētījuma mērķa grupas un ekspertu viedokli, kādi elementi veido skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu skolā kā mācīšanās organizācijā;
 3. pamatojoties uz zinātniskās literatūras analīzē, skolotāju anketēšanā un ekspertu fokusgrupas diskusijās iegūto datu triangulāciju, definēt elementus, kas veido skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu skolā kā mācīšanās organizācijā;
 4. aprobēt pētījuma ietvaros izveidoto skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu Rīgas Angļu ģimnāzijā, iegūstot atgriezenisko saiti no skolas vadības komandas par izstrādāto skolas pašnovērtēšanas instrumentu un tā praktisko pielietojamību;
 5. izstrādāt rekomendācijas izglītības rīcībpolitikas veidotājiem Latvijā skolu transformācijai par mācīšanās organizācijām, ieviešot efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementus skolās.

Rīgas Angļu ģimnāzija kā skola pētījuma ietvaros izstrādātā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta aprobācijai ir izvēlēta, ņemot vērā faktu, ka skolas direktore Maija Kokare 2011. gadā Latvijas Universitātē ir izstrādājusi un aizstāvējusi promocijas darbu “Mācīšanās organizācijā kā pedagoģiskā procesa perspektīva” (Kokare, 2011), padziļināti pētot ar skolotāju mācīšanos organizācijā saistītus aspektus. Tas nozīmē, ka skolas vadības komandā ir nepieciešamā kompetence un pieredze jautājumos, kas ir saistīti ar šajā promocijas darbā aplūkotojumiem pētnieciskajiem jautājumiem.

Lai iegūtu pētījuma vajadzībām nepieciešamos datus, ir izmantotas vairākas **pētnieciskās metodes**:

1. **teorētiskās metodes**: zinātniskās literatūras analīze atbilstoši pētījuma problemātikai; teoriju triangulācija skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementu definēšanai un profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta skolā kā mācīšanās organizācijā veidošanai;
2. **empīriskās datu ievākšanas metodes**: normatīvo dokumentu - likumu, Ministru kabineta noteikumu un rīkojumu - analīze; skolotāju anketēšana; fokusgrupas diskusijas ar skolotāju profesionālās pilnveides ekspertiem; fokusgrupas diskusija ar skolas vadības komandas pārstāvjiem;
3. **empīriskās datu apstrādes un analīzes metodes**: aprakstošā statistika (vidējais aritmētiskais, standartnovirze, mediāna un dispersija); secinošā statistika (Cronbach

alpha, Spīrmena rangu korelācijas koeficients, Kolmogorova-Smirnova tests); kvalitatīvā kontentanalīze; interpretatīvā fenomenoloģiskā analīze.

Pētījuma **teorētisko pamatu veido:**

1. sociālā konstruktīvisma teorija: Vygotsky, 1978
2. skolotāju profesionālās pilnveides teorijas: Darling-Hammond, 1994; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Guskey, 2000, 2002; Borko, 2004.; Evans, 2008, 2018; Desimone, 2009, 2011; Guskey & Yoon, 2009; Hargreaves & Fullan, 2012; Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Darling-Hammond & Hyler, 2020
3. pieaugušo mācīšanās teorijas: Cross, 1981; Knowles, 1990; Jarvis, 2004
4. teorijas par informālo mācīšanos darba vietā: Marsick & Watkins, 1990, 2020; Dale & Bell, 1999; Lohman, 2000, 2006; Eraut, 2004, 2007; Cross, 2007; Harbison & Rex, 2010, 2013; Hoekstra & Korthagen, 2011; Evans, 2018
5. profesionālo mācīšanās kopienu teorijas: Wenger, 1998; DuFour & Eaker, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002; DuFour & Marzano, 2011

Pētījuma metodoloģija un iegūtie rezultāti **apspriesti nacionālā un starptautiskā mēroga konferencēs:**

1. **Kaulēns, O.**, Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., Briška, I. (2022). Referāts "School as a learning organization implementation: Latvian educators experience". *ATEE Annual Conference 2022*. (Rīga, Latvija; 29.08.2022 - 31.08.2022).
2. **Kaulēns, O.**, Sarva, E. (2022). Referāts "Informal Learning for Creating Professional Support Groups for Teachers and School Leadership Teams: a Case Study". *ATEE Annual Conference 2022*. (Rīga, Latvija; 29.08.2022 - 31.08.2022).
3. **Kaulēns, O.** (2022). Referāts "Conditions for Effective Teachers' Professional Development in a School as a Learning Organisation". *80. Latvijas Universitātes konference*. (Rīga, Latvija; 24.01.2022).
4. **Kaulēns, O.**, Upenieks, R. (2021). Referāts "How medical practitioners define their continuous professional development: implications for simulation-based teaching and learning". *Rīga Stradiņš University International Research Conference "University Teaching and Learning"*. (Rīga, Latvija; 24.03.2021 - 26.03.2021).
5. **Kaulēns, O.**, Upenieks, R. (2021). Referāts "Teacher and doctor awareness about their professional development". *79. Latvijas Universitātes konference*. (Rīga, Latvija; 01.02.2021).
6. Slišāne, A., **Kaulēns, O.** (2021). Referāts "Professional development self-assessment of participants of educational project "Teaching force" in the context of entrepreneurial

skills”. *INTED 2021. 15th Annual International Technology, Education and Development Conference*. (Valensija, Spānija; 08.03.2021 - 09.03.2021).

7. **Kaulēns, O.**, Priedīte, A. (2020). Referāts “Skolotāju metakognitīvo prasmju pašnovērtējuma korelācija ar pašnovērtējumu par savu profesionālo pilnveidi”. *Liepājas Universitātes starptautiskā zinātniskā konference “Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā”*. (Liepāja, Latvija; 02.04.2020).
8. **Kaulēns, O.** (2019). Referāts “Informal Learning for Teachers’ Professional Development at School: Opportunities and Challenges”. *ATEE Spring Conference 2019*. (Rīga, Latvija; 07.06.2019 - 08.06.2019).

Pētījuma ietvaros izstrādātas **publikācijas**:

1. Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., Līduma, D., **Kaulēns, O.** (2024). Do Learning Analytics Promote Schools as Learning Organisations? A Case Study of Latvia: Learning analytics for promoting school as a learning organization. In *Proceedings of ICETC 2023: The 15th International Conference on Education Technology and Computers*. 341-347. <https://doi.org/10.1145/3629296.3629352>
2. Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., **Kaulēns, O.**, Linde, I., Līduma, D. (2023). The Relationship between the School as a Learning Organisation and Teacher Job Satisfaction in General Education in Latvia. *Education Sciences*. Volume 13(12), 1171. <https://doi.org/10.3390/educsci13121171>
3. Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., Lastovska, A., Surikova, S., **Kaulēns, O.**, Linde, I. (2023). Learning Organization Practices in Latvian Schools: Perspectives from School Staff, Students, and Parents. *Education Sciences*. Volume 13(10), 1000. <https://doi.org/10.3390/educsci13101000>
4. Siliņa-Jasjukeviča, G., Lastovska, A., Surikova, S., **Kaulēns, O.**, Linde, I., Lūsēna-Ezera, I. (2023). Education Policy Institutions’ Comprehension of the *School as a Learning Organisation* Approach: A Case Study of Latvia. *Education Sciences. Education Policy: Analysis and Practice for Persisting Educational Issues*. Volume 13 (907). <https://doi.org/10.3390/educsci13090907>
5. **Kaulēns, O.**, Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., Briška, I. (2023). Implementation of The School as a Learning Organisation: Latvian Educators' Experience. In Daniela, L. (ed.) *TO BE OR NOT TO BE A GREAT EDUCATOR, 2022. Proceedings of ATEE Spring Conference*. Riga: University of Latvia Press. 252 - 271. <https://doi.org/10.22364/atee.2022.16>
6. **Kaulēns, O.**, Sarva, E. (2023). Informal Learning for Creating Professional Support

- Groups for Teachers and School Leadership Teams: A Case Study. In Daniela, L. (ed.) *TO BE OR NOT TO BE A GREAT EDUCATOR, 2022. Proceedings of ATEE Spring Conference*. Riga: University of Latvia Press. 306 - 318. <https://doi.org/10.22364/atee.2022.19>
7. **Kaulēns, O.** (2022). Conditions for Effective Teachers' Professional Development in a School as a Learning Organization. In Daniela, L. (ed.) *Human, Technologies and Quality of Education. Proceedings of Scientific Papers*. Riga: University of Latvia. 345 - 359. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.25>
 8. Slišāne, A., **Kaulēns, O.** (2021). Professional development self-assessment of participants of educational project “Teaching force” in the context of entrepreneurial skills. In *Proceedings of 15th International Technology, Education and Development Conference*. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.0475>
 9. **Kaulēns, O.**, Upenieks, R. (2021). Teacher and doctor awareness about their professional development. In Daniela, L. (ed.) *Human, Technologies and Quality of Education. Proceedings of Scientific Papers*. <https://doi.org/10.22364/htqe.2021.64>
 10. **Kaulēns, O.**, Priedīte, A. (2020). Skolotāju metakognitīvo prasmju pašnovērtējuma korelācija ar pašnovērtējumu par savu profesionālo pilnveidi. *Pedagoģija: teorija un prakse X. Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā. Pedagoģiskās pieredzes inovācijas kompetenču pieejas īstenošanā*. Liepāja: LiePA, 59. – 69. <https://doi.org/10.37384/PTP.2021.10.001>
 11. **Kaulēns, O.** (2019). Informal Learning for Teachers’ Professional Development at School: Opportunities and Challenges. In Daniela, L. (ed.) *Innovations, Technologies and Research in Education: Proceedings of ATEE Spring Conference*. Riga: University of Latvia Press, 2019, p. 553 - 569. <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre>

1. Skola kā mācīšanās organizācija

Lai pielāgotos sabiedrībā notiekošajām sociāli ekonomiskajām, politiskajām, kultūras un tehnoloģiskajām pārmaiņām un palīdzētu skolēniem veiksmīgāk sagatavoties dzīvei strauji mainīgā sabiedrībā, svarīgi ir aplūkot skolotāju profesionālo pilnveidi plašākā pārmaiņu kontekstā, kas skar skolas organizācijas pārvaldību. Skolotāju profesionālā pilnveide ir efektīva, ja nodarbībās piedāvātais mācību saturs un mācīšanās forma ir saskaņota ar skolotāju iepriekšējo pieredzi un ir balstīta viņu reālajās mācīšanās vajadzībās (Yenen & Yöntem, 2020). Turklāt šīs vajadzības ir definētas ne tikai saistībā ar izglītības standartā formulētajiem sasniedzamajiem mācīšanās rezultātiem skolēniem, bet arī skolas noteikto kvalitātes standartu attiecībā uz skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās un savstarpējo sadarbību skolas mērogā. Līdz ar to sekmīgai pārmaiņu īstenošanai izglītībā ir pamats runāt par skolu nevis kā birokrātisku, hierarhiski organizētu pārvaldes institūciju, bet gan mācīšanās organizāciju, kuras centrā ir visu iesaistīto pušu mācīšanās un mērķtiecīga sadarbība kopīgas vīzijas īstenošanai par skolēnu mācīšanos (European Commission, 2018).

Zinātniskās literatūras un informācijas avotos, skaidrojot veicamās pārmaiņas skolu pārvaldības modelī ar mērķi uzlabot skolēnu mācīšanos, tiek izmantots gan jēdziens “mācīšanās organizācija”, gan “mācīšanās kopiena”. Skolas mērogā ar jēdzienu “mācīšanās organizācija” tiek saprasta tāda organizatoriskā struktūra un procesu pārvaldības sistēma skolā, kas veicina jaunu zināšanu radīšanu, iegūšanu un nodošanu organizācijā radošos, inovatīvos veidos, kā arī paredz visu iesaistīto pušu tiešu līdzdalību un sadarbību, lai sasniegtu organizācijas izvirzītos mērķus (Marsick, Bitterman & van der Veen, 2000). Tas nozīmē, ka skolā kā mācīšanās organizācijā darbiniekiem tiek nodrošinātas daudzveidīgas mācīšanās iespējas un vienlaikus tiek veidotas un uzturētas struktūras, kas atbalsta šādu mācīšanās iespēju izmantošanu, akcentējot skolas vadības lomu nepieciešamo pārmaiņu īstenošanā.

Skolā kā mācīšanās organizācijā svarīgs ir līderības aspekts, kas ietekmē dažādus mācīšanās organizācijas darbības aspektus: racionālos, kas ir saistīti ar skolotāju zināšanām par mācību saturu, mācīšanas un mācīšanās pieejām; emocionālos, kas ir saistīti ar skolas darbinieku individuālajām un kolektīvajām attieksmēm; organizatoriskos, kas ir saistīti ar pastāvošajām attiecībām, struktūrām un mācīšanās kopienām skolā, kā arī ģimenes aspektus - gaidas no skolas un atbalstu no plašākas kopienas (Leithwood, Sun & Pollock, 2017). Tas ļauj secināt, ka skolas kā mācīšanās organizācijas gadījumā ir svarīgas ir ne tikai skolā nodrošinātās mācīšanās iespējas un prakses, bet arī organizatoriskā struktūra, kas tiek apzināti veidota, lai atbalstītu darbinieku mācīšanos un skolas izvirzīto attīstības mērķu sasniegšanu.

Taču zinātniskās literatūras avotos tiek norādīts, ka pētnieku vidū nepastāv vienprātības par pieejas skola kā “mācīšanās organizācija” saturu un praktiskās izmantošanas iespējām, lai raksturotu tādu skolas organizācijas kultūru, kas veicina mācīšanos un attīstību, refleksiju un sadarbību (Field, 2019). Jēdziena nepietiekamā konceptualizācija ir ietekmējusi to, kāpēc pētījumos par mācīšanās organizācijām tiek izmantots plašs rezultatīvo rādītāju kopums, līdz ar to arvien grūtāk kļūst noteikt atšķirību starp mācīšanās organizāciju (*learning organization*) un organizāciju, kas nemācās (*non-learning organization*).

Savukārt ar jēdzienu “mācīšanās kopiena” skolas kontekstā tiek saprasta tādu cilvēku grupu darbība skolā, kuriem ir līdzīgi mērķi un intereses un kuri regulāri tiekas, lai sadarbotos un attīstītu savas prasmes un radītu jaunas zināšanas (DeWitt, 2017; Hiatt-Michael, 2001). Tas nozīmē, ka mācīšanās kopienas gadījumā netiek uzsvērta nepieciešamība skolā veidot organizatorisku ietvaru un formalizētu atbalsta sistēmu, lai nodrošinātu darbinieku mācīšanos, jo mācīšanās tiek īstenota pēc brīvprātības principa. Turklāt mācīšanās kopienās lielāks uzsvars tiek likts nevis uz jaunu zināšanu radīšanu un apmaiņu skolotāju sadarbības ietvaros, bet gan padziļinātu mācību satura apguvi, tāpēc to darbībai skolās ir potenciāls radīt vairāk individuālus, nevis kolektīvus rezultātus (Kilpatrick, Barrett & Jones, 2003).

Šī promocijas darba kontekstā mācīšanās kopiena tiek uzskatīta par daļu no mācīšanās organizācijas, jo skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas kontekstā ir svarīga gan skolotāju brīvprātīga līdzdalība mācīšanās kopienu darbībā skolas mērogā un ārpus skolas, gan skolā izveidotās organizatoriskās struktūras, kas tiešā veidā atbalsta efektīvu skolotāju profesionālo pilnveidi. Pēc promocijas darba autora uzskatiem, mācīšanās organizācija piedāvā plašāku ietvaru, kādā aplūkot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementus un skaidrot to saistību ar citiem mācīšanās organizācijas elementiem. Taču, ņemot vērā abu jēdzienu nekonkrētās robežas un līdzīgās iezīmes, zinātniskās literatūras avotu analīzē padziļinātas izpratnes veidošanai ir sniegts ieskats gan skolas kā mācīšanās kopienas, gan skolas kā mācīšanās organizācijas teorētiskajās nostādnēs.

Lai uzlabotu skolu darbības efektivitāti un nodrošinātu mūsdienu prasībām atbilstošu izglītības kvalitāti, ir nepieciešams mainīt pastāvošo skolu pārvaldības modeli, organizējot to darbību pēc profesionālo mācīšanās kopienu principiem (DuFour & Eaker, 1998). Arī citi autori (Wilson et al., 2023) lieto jēdzienu “mācīšanās kopiena” (*learning community*), nevis “mācīšanās organizācija” (*learning organisation*), jo organizācijas gadījumā uzsvars ir uz institūcijas darbības ātrumu un efektivitāti, kamēr kopienas gadījumā svarīga ir profesionālo attiecību veidošana ar iesaistītajām personām, kopīgi formulēti mērķi un ideāli, kā arī vērtībās balstīta organizācijas iekšējā kultūra.

Kā norāda Ričards Dufors un Roberts Ekers (DuFour & Eaker, 1998), mācīšanās kopienu raksturo vairāki savstarpēji saistīti elementi:

1. *kopīga misija, vīzija un vērtības*. Skolu kā mācīšanās kopienu no parastas skolas atšķirtas, ka tajā ir skaidri definēts, kāda ir skolas vīzija par skolēniem un viņu mācīšanos un kādas ir skolā iesaistīto cilvēku vērtības. Turklāt tas ir attiecināms ne tikai uz skolas vadību un skolotājiem, bet ikvienu cilvēku, kas ir saistīts ar skolu, tajā skaitā arī skolēniem un viņu vecākiem;
2. *kolektīva rīcība*, kas izpaužas kā skolas kopienas nepārtraukti centieni apšaubīt pastāvošo *status quo*, izmēģināt jaunas metodes un reflektēt par sasniegtajiem rezultātiem. Kolektīvā rīcība sekmē jaunu prasmju apgūšanu un pieredzes uzkrāšanu, kas ilgtermiņā skolotājiem palīdz kļūt par savas jomas ekspertiem;
3. *uz sadarbību vērstas komandas*. Mācīšanās kopienas pamatu veido sadarbības attiecībās esošas cilvēku grupas, kurām ir kopīgs mērķis - nodrošināt katra atsevišķā skolotāja profesionalitātes pieaugumu, tādā veidā nodrošinot arī visas organizācijas kopējos sasniegumus. Līdz ar to mācīšanās un nepārtraukta profesionālā pilnveide šādās organizācijās tiek uzskatīta vairāk par kolektīvu, nevis individuālu uzdevumu;
4. *orientācija uz rīcību*. Mācīšanās kopienu dalībnieki savas ieceres pārvērš reālos darbos un vīziju - realitātē. Tiek uzsvērts, ka šādās kopienās mācīšanās notiek caur aktīvu līdzdalību, un pieredze ir labākais veids, kā kļūt par labāku profesionāli. Turklāt svarīga ir arī skolotāju vēlme eksperimentēt un izmēģināt jaunas metodes un paņēmienus, nodrošinot katra skolēna mācīšanos;
5. *nepārtraukta profesionālā pilnveide*. Mācīšanās kopienās tiek uzsvērtā nepārtraukta profesionālā pilnveide, mācoties vienam no otra, lai katrs kopienas dalībnieks sekmētu skolas kopīgo mērķu sasniegšanu un formulētās vīzijas iedzīvināšanu praksē. Tāpēc skolotāji arvien no jauna kritiski izvērtē savu līdzšinējo pedagoģisko praksi un strādā pie tā, lai uzlabotu savu profesionālo sniegumu mācību stundās;
6. *orientācija uz rezultātu*. Tas nozīmē, ka mācīšanās kopienās ir skaidri definēti sasniedzamie rezultāti, kas ir izmērāmi, pārbaudāmi un realizējami noteiktā laika periodā. Tāpēc regulāri notiek atskatīšanās uz to, kā kopienas dalībniekiem ir veicies ar izvirzīto mērķu īstenošanu, un tiek koriģēts sākotnēji izstrādātais rīcības plāns.

Etjēns Vengers, Ričards Makdermots un Viljams Snaiders (Wenger, McDermott & Snyder, 2002) savos pētījumos par efektīvu organizāciju pārvaldību izmanto jēdzienu "prakses kopienas" (*communities of practice*). Tās ir cilvēku grupas organizācijā, kuru dalībniekiem ir līdzīgs redzējums par izaicinājumiem, ar kuriem saskaras organizācija, ir personīga un kolektīva

motivācija risināt problēmas un vēlme mācīties vienam no otra, lai padziļinātu savu kompetenci un ekspertīzi. Šādu kopienu dalībnieki piešķir vērtību savstarpējai sadarbībai, kuras ietvaros viņi pārrunā profesionālās problēmas, prasa padomus un palīdzību, definē aktuālās mācīšanās vajadzības un pieredzes apmaiņas rezultātā kopīgi veido rīcības plānu radušos problēmu risināšanai.

Prakses kopienu ideja ir saistīta ar mācīšanās sociālo raksturu, proti, iesaistīšanās kopienu darbībā organizācijas ietvaros palīdz veidot kolektīvās nozīmes un konstruēt jaunas zināšanas, organizācijas darbiniekiem iesaistoties sociālās mijiedarbības attiecībās. Efektīvas prakses kopienas ir tādas, kurām ir izpratne par savu profesionālo identitāti, ko nosaka iesaistīto cilvēku profesionālās intereses konkrētā darbības sfērā. Mācīšanās šādā organizācijā notiek kopīgās aktivitātēs, diskusijās, problēmu risināšanā, informācijas apmaiņā un regulārā attiecību veidošanā. Tāpat ir svarīgi, lai kopienas dalībnieki darbotos konkrētajā jomā un būtu praktiķi, tādā veidā palielinot ieinteresētību veidot kopīgu resursu un ideju bāzi izmantošanai praksē (Wenger, 1998).

Prakses kopienas ir uzlūkojamas kā pirmās zināšanu ekonomikā balstītās sociālās struktūras, kuru ietvaros cilvēki ir mijiedarbojušies, izvirzījuši kopīgus mērķus un, mācoties viens no otra pieredzes, veidojuši rīcības plānu šo mērķu sasniegšanai. Tāpēc svarīgs prakses kopienu mērķis ir akumulēt organizācijā uzkrātās zināšanas un pieredzi, padziļināt profesionālo ekspertīzi un mobilizēt kopīgos resursus individuālu un organizācijas mēroga problēmu risināšanai (Goodhue & Seriamlu, 2021). Attiecīgi skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā tas nozīmē mācīšanos no skolā esošiem labās prakses piemēriem, kolektīvu refleksiju par savu un citu kolēģu profesionālo sniegumu, atgriezeniskās saites sniegšanu un saņemšanu, kā arī ar reālo darba vidi saistītu problēmu risināšanu.

Pīters Sendžs (Senge, 1990), attīstot ideju par mācīšanās organizācijām, norāda uz vairākiem aspektiem, kas ilgtermiņā veicina organizāciju efektivitāti un nodrošina to ilgtspēju:

1. *kopīgas vīzijas veidošana*. Tas ir nepārtraukts process, kura laikā kopīgi tiek definēts, kāds ir organizācijas darbības mērķis un kolektīvās vērtības, par ko organizācija iestājas. Turklāt svarīgi, lai kopīgā vīzija iekļautu arī katra individuālā darbinieka personīgo vīziju par organizācijas darbību un viņa individuālo lomu tās attīstībā;
2. *domāšanas modeļu pārbaudīšana*. Mācīšanās organizācijās tiek izaicināti un pārbaudīti iepriekš pieņemtie, par tradicionāliem uzskatītie domāšanas modeļi un tiek piedāvāta jauna rīcības un domāšanas paradigma, kas tiek diskutēta kolektīva ietvaros, izvērtēta un adaptēta organizācijas attīstības vajadzībām;
3. *sistēmiska domāšana*. Mācīšanās organizācijas dalībnieki apzinās savu individuālo lomu

organizācijas mērķu sasniegšanā un savu darbību aplūko kontekstuāli un mijiedarbībā ar citiem dalībniekiem. Šādās organizācijās cilvēki uzņemas atbildību par savu rīcību un tās radītajām kolektīvajām sekām, nevis noveļ vainu un meklē vainīgos.

Skolas kontekstā tas nozīmē, ka skolotāji regulāri izvērtē savu profesionālo sniegumu attiecībā pret skolā formulētajiem mērķiem un profesionālā snieguma standartu un veic nepieciešamos uzlabojumus savā profesionālajā darbībā; sadarbības rezultātā ar citiem skolotājiem iesaistās skolas vīzijas veidošanā, kā arī izmēģina jaunas mācīšanas metodes un paņēmienus arī tad, ja tiek apšaubīti viņu līdzšinējie priekšstati, ko nozīmē efektīva mācīšana un kāda ir skolēna un skolotāja atbildība kvalitatīva mācību procesa īstenošanā. Tāpēc mācīšanās organizācijas ir proaktīvas organizācijas, kas, ņemot vērā savu spēju paredzēt izmaiņas un pielāgoties tām, iegūst informāciju no visām iesaistītajām pusēm, un šīs informācijas ievākšana un analīze ir veids, kā organizācija iegūst jaunas zināšanas un īsteno mācīšanos (Ahonen & Kaseorg, 2008).

Alma Harisa un Mišela Džonsa (Harris & Jones, 2010) pauž uzskatu, ka mācīšanās organizācija ir jaunu zināšanu un pieredzes konstruēšana organizācijas ietvaros, kas uzlabo katra atsevišķā skolotāja un visas skolas kopējo profesionālo sniegumu. Tas nozīmē, ka mācīšanās organizācijā tiek veidota skolotāju kopīgās mācīšanās un sadarbības pieredze un notiek akcentu maiņa no individuālā uz kolektīvo profesionālismu (Rečs & Geske, 2019). Līdz ar to tikpat svarīgi, cik profesionālu sniegumu demonstrē katrs individuālais skolotājs mācību procesā, ir arī tas, cik veiksmīgi viņš komunicē un sadarbojas ar citiem kolēģiem un atbalsta viņus pārmaiņu īstenošanas procesā. Tāpēc mācīšanās organizācijā svarīga ir skolotāju regulāra sadarbība, informācijas apmaiņa skolas mērogā, skolotāju savstarpējais atbalsts un uzticēšanās, kā arī skolā pastāvošās sistēmas jaunu zināšanu radīšanai un cirkulācijai darbinieku starpā (Sarv, 2020).

Skolas, kas izmanto pārmaiņu dotās iespējas, lai uzlabotu skolēnu mācību rezultātus, jeb mācīšanās organizācijas ievēro šādus darbības principus: izvirza mērķus, kas ir skaidri, konkrēti, reāli, izmērāmi un īstenojami noteiktā laikā; izstrādā un ievieš sistēmas, kā tiek konstatēts sasniegtais rezultāts, un nodrošina konstruktīvas, uz snieguma uzlabošanu vērstas atgriezeniskās saites sniegšanu ikvienai mācību procesā iesaistītajai pusei. Turklāt mācīšanās organizācijas mērķi tiek izvirzīti pēc tam, kad ir veikta visaptveroša esošās situācijas analīze, iegūstot daudzveidīgus datus par mācību stundu kvalitāti un skolēnu sniegumu. Tāpat ir svarīgi, lai dati būtu objektīvi, daudzpusīgi un atspoguļotu skolas reālo situāciju mācību darbā ar skolēniem. Skolā kā mācīšanās organizācijā tiek radīta vienota izpratne par īstenojamo pārmaiņu būtību un nepieciešamību, visas izglītības procesā iesaistītās puses kopīgi definē mērķus un izvērtē sasniegtos rezultātus (Namsone et al., 2018). Tas nozīmē, ka svarīgs mācīšanās organizācijas

darbību raksturojošs elements ir datu analītika, kas tiek izmantota skolas attīstības plānošanā un uzrādīto rezultātu izvērtēšanā un pozitīvi ietekmē arī citu pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” dimensiju īstenošanu (Lūsēna-Ezera et al., 2024).

Pēc Benediktes Vanblēras un Gerta Devosa (Vanblaere & Devos, 2016) uzskatiem, mācīšanās organizācija ir daudzdimensionāls koncepts, ko raksturo vairāki aspekti:

1. *organizatoriskie*: resursus pieejamība savstarpējās mācīšanās īstenošanai; pieredzes un labās prakses piemēru apmaiņas sistēmas skolā; laika un informācijas pieejamība sadarbības īstenošanai; skolā pastāvošā iekšējā kultūra;
2. *individuālie*: skolotāju individuālā kapacitāte veidot jaunas zināšanas un mācīšanās pieredzi, piemēram, izmēģinot jaunas pedagoģiskās teorijas un mācīšanas paņēmienus darbā ar skolēniem;
3. *interpersonālie*: pastāvošās uzvedības normas skolotāju kolektīvā, piemēram, profesionālās sadarbības un dialoga veidošana par mācīšanās procesa uzlabošanu skolā; atbildības sadales sistēma un skolotāju kolektīvie uzskati par to, kas ir efektīva, kvalitatīva mācīšana.

Attiecībā uz skolotāju profesionālo pilnveidi tas nozīmē, ka mācīšanās organizācijā svarīga ir sistēmiska pieeja, veidojot mērķorientētas pieredzes apmaiņas struktūras skolotāju starpā, lai apzinātu labās prakses piemērus un pieejamo ekspertīzi skolā, veidotu savstarpējās mācīšanās kultūru un līdzīgu izpratni par skolotāju profesionālā snieguma kvalitātes standartu. Tāpat var secināt, ka mācīšanās organizācijas ietvaros ir svarīgi, lai skolotāju individuālā mācīšanās tiktu papildināta ar sadarbības un profesionālā dialoga elementiem (Rohn & Sutrich, 2013), novērtējot ikviena skolotāja pieredzi kā resursu, no kā ir iespējams mācīties un izmantot to skolas kopīgo mērķu īstenošanai.

Skolu kā mācīšanās organizāciju raksturo:

1. *uz refleksiju orientēts dialogs* (Kruse, Louis & Bryk; 1995, Hilden & Tikkamäki, 2013), kura ietvaros skolotāji regulāri un brīvprātīgi izvērtē savu individuālo profesionālo sniegumu un sniedz atgriezenisko saiti viens otram, lai pieņemtu datus balstītus lēmumus par veicamajiem uzlabojumiem pedagoģiskajā praksē;
2. *profesionālās prakses pieejamība* (Kruse, Louis & Bryk, 1995; Mohan, Swabey & Kertesz, 2019), kas nozīmē, ka skolotāji dalās ar savu pieredzi un labās prakses piemēriem ar kolēģiem, mācās un atbalsta viens otru pārmaiņu īstenošanas procesā. Tāpat tas nozīmē, ka skolotāji “atver klases durvis” citu kolēģu īstenotai mācību stundu vērošanai un ir gatavi iesaistīties sarunā par redzēto;
3. *kolektīvs fokuss uz skolēnu mācīšanos* (Kruse, Louis & Bryk, 1995; Kools et al., 2020), ar

to saprotot uzsvaru uz skolotāju kopīgu rīcību skolēnu mācību rezultātu uzlabošanai, kas paredz līdzīgu mācīšanas pieeju un stratēģiju izmantošanu mācību stundās un kopīgas vīzijas formulēšanu skolā par visu skolēnu mācīšanos;

4. *profesionālā sadarbība iesaistīto pušu starpā* (Kruse, Louis & Bryk, 1995; Stoll & Kools, 2017), akcentējot skolā izveidotās sistēmas skolotāju regulārai pieredzes apmaiņai un diskusijām par skolēnu mācīšanos, kas motivē mācīties un uzlabot sniegumu visām mācību procesā iesaistītajām pusēm;
5. *kopīgas normas un vīzija* (Kruse, Louis & Bryk, 1995; Kaiser, Fahrenbach & Martinez, 2021), kas ietver skolotāju kopīgu vienošanos par to, kas skolā tiek saprasts ar kvalitatīvu mācīšanu un kāds ir tai atbilstošs skolotāju profesionālā snieguma standarts (OECD, 2013), lai šo vīziju iedzīvinātu praksē.

Mācīšanās organizācijas ir saistītas ar tādas organizācijas kultūras veidošanu, kur ikviens dalībnieks mācās, kur ikviens indivīds ir daļa no plašākas profesionālās kopienas un ir vienlīdz atbildīgs gan par savu individuālo, gan kolēģu mācīšanos un labsajūtu organizācijā (CIPD, 2020). Tas nozīmē, ka skolā kā mācīšanās organizācijā skolotāji atrodas produktīvā savstarpējā atkarībā un apzinās sevi kā plašākas sistēmas daļu, no kuras sekmīgas darbības ir atkarīgs arī citu organizācijas dalībnieku profesionālais sniegums. Līdz ar to savstarpēja skolotāju sadarbība, profesionālais atbalsts un palīdzība tiek uzlūkota kā organiska mācīšanās organizācijas izpausmes forma (Myers & Simpson, 1998).

Skolā kā mācīšanās organizācijā par vērtību tiek uzskatīts nepārtraukts mācīšanās un pilnveidošanās process, kas tiek balstīts uz sadarbību un atvērtu un dinamisku dialogu skolotāju, skolēnu, skolas darbinieku, skolas vadības, vecāku un vietējās kopienas pārstāvju starpā, lai uzlabotu mācīšanas un mācīšanās kvalitāti skolā (Speck, 1999; Mauer, 2008). Tas ļauj secināt, ka skolotāju profesionālajā pilnveidē ir svarīgi ņemt vērā ne tikai tās mācīšanās vajadzības, ko ir definējis katrs individuālais skolotājs vai skolotāju kolektīvs, bet ko nosaka arī citas izglītības procesā iesaistītās puses, piemēram, skolēni, vecāki un vietējā kopiena. Tas nozīmē, ka svarīgs skolotāju profesionālās pilnveides mērķis ir uzlabot savas profesionālās zināšanas un prasmes, lai iespējami efektīvāk apmierinātu vietējās kopienas izvirzītās prasības.

Skolā kā mācīšanās organizācijā skolotāji intensīvi mācās viens no otra, aktīvi diskutē par profesionālajā praksē novērotajām problēmām, apspriež potenciālos risinājumus un izmēģina dažādas mācīšanas un mācīšanās stratēģijas. Līdz ar to izmaiņas skolotāju uzvedībā un profesionālajā praksē kļūst par nepārtrauktu kolektīvo atbildību, nevis skolotāju individuāli veiktu izvēli. Taču svarīgi ņemt vērā, ka pārāk liela sadarbība skolas ietvaros var apslāpēt skolotāju vēlmi mācīties, savukārt pārāk maza sadarbība veicina skolotāju savstarpēju izolāciju

(Opfer & Pedder, 2011). Tāpēc skolotāju profesionālajā pilnveidē skolā kā mācīšanās organizācijā nepieciešams uzturēt līdzsvaru starp kolektīvismu un skolotāju profesionālo autonomiju (Lin, 2022).

Skolas veidošanā par mācīšanās organizāciju būtiskas ir ne tikai atsevišķas sadarbības prakses skolotāju starpā, kas vairāk ir raksturīgas mācīšanās kopienu darbībai, bet arī visaptveroša skolas mēroga sadarbības kultūra un struktūra, kas pieprasa no skolotājiem sistemātisku, iekļaujošu un nepārtrauktu sadarbību ar fokusu uz līdzšinējās prakses kritisku izvērtēšanu, lai uzlabotu skolēnu mācīšanās pieredzi un rezultātus (Seashore, Anderson & Ridell, 2003). Šāds mācīšanās organizācijas skaidrojums kā galveno skolotāju profesionālās pilnveides veidu skolā akcentē tieši sadarbību un mācīšanos vienam no otra skolas vidē, kas izpaužas kā apmaiņa ar labās prakses piemēriem, savstarpējā mācību stundu vērošana un atgriezeniskās saites sniegšana, diskusijas par pedagoģiskajiem jautājumiem u.c. Taču organizācijās šāda spēja mācīties neveidojas dabiski un viegli, tāpēc ir nepieciešamas veidot atbalsta struktūras, atvēlēt resursus un pielikt pūles, lai mācīšanās kļūtu iespējama (Hussein et al., 2014) un skola darbotos pēc mācīšanās organizācijas principiem.

Par mācīšanās organizāciju var tikt uzskatīta cilvēku grupa, kas dalās savā pieredzē un kritiski izvērtē savu profesionālo praksi nepārtrauktā, uz sadarbību un refleksiju orientētā, iekļaujošā, uz mācīšanās vērsta un izaugsmi veicinošā procesā (Mitchell & Sackey, 2000). Tas nozīmē, ka skolas transformācija par mācīšanās organizāciju ir iespējama, ja skolotāji ir gatavi kritiski izvērtēt savu līdzšinējo profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem, iegūt atgriezenisko saiti no kolēģiem un iesaistīties kolektīvā mācīšanās procesā, par resursu izmantojot savu personīgo un citu kolēģu iepriekšējo pieredzi. Mācīšanās organizācijas darbība ir saistīta ar kritisku refleksiju, kas notiek kolektīvās mācīšanās procesā un nodrošina iespēju organizācijas darbiniekiem veidot kopīgu nozīmīguma izpratni par darbu, ko tie veic (Høyrup, 2004).

Uz refleksijas nozīmi mācīšanās organizāciju darbībā norāda arī Olivjers Serrats (Serrat, 2017), uzsverot, ka šādās organizācijās tiek nodrošinātas plašas iespējas darbinieku individuālai un kolektīvai izaugsmei, īstenojot daudzveidīgas mācīšanās iespējas. Mācīšanās rezultāts šādās organizācijās ir uz refleksiju orientētas profesionālās prakses un darbinieku mērķtiecīga sadarbība. Turklāt mācīšanās iespējas šādās organizācijās var būt gan formalizētas, piemēram, speciāli veidotu mācību programmu veidā, gan neformālas, izmantojot iespējas, kādas rada mācīšanās no ikdienas darba pieredzes, komandas sanāksmēm un darba uzdevumu veikšanas, sadarbojoties ar kolēģiem.

Saistībā ar skolu veidošanu par mācīšanās organizācijām īpaši tiek uzsvērtas kolektīvās rīcības un sadarbības nozīme (Ross, Smith & Roberts, 1994; Raelin, 2021), izdalot vairākus tās

elementus:

1. *publiska refleksija*, kas nozīmē, ka dalībnieki atklāti sarunājas par saviem uzskatiem un pārlietībām saistībā ar mācīšanu un produktīvi izaicina viens otra priekšstatus;
2. *kopīga izpratne*, proti, dalībnieki vienojas un panāk līdzīgu izpratni par to, ko nozīmē kvalitatīva mācīšana un mācīšanās organizācijā un kādi ir konkrētās organizācijas kopīgie mērķi šāda procesa īstenošanai;
3. *kopīga plānošana*, kuras laikā dalībnieki veido rīcības plānu izvirzīto mērķu sasniegšanai un kolektīvi vienojas par sasniedzamajiem mācīšanās rezultātiem, pēc kuru īstenošanas varēs izvērtēt profesionālās darbības efektivitāti;
4. *koordinēta rīcība*, kas nozīmē, ka ikvienam dalībniekam ir skaidrs organizācijas kopīgais mērķis un sava individuālā atbildība tā sasniegšanā, turklāt dalībnieki, savstarpēji sadarbojoties un mācoties viens no otra, vienlaikus uzrauga, kā šī atbildība tiek realizēta.

Minēto autoru piedāvātais mācīšanās organizācijas skaidrojums liecina, ka šādās organizācijās iepretim skolotāju individuālajiem mērķiem un profesionālajam sniegunam darbā ar skolēniem nozīmīgi kļūst darbinieku kopīgi izvirzītie mērķi un kolektīva rīcība organizācijas mērogā, kas izpaužas gan ar mācīšanos saistīto aktivitāšu plānošanā, gan refleksijā par profesionālo praksi organizācijā.

Savukārt Šerlija Horda (Hord, 1997) izvirza 5 mācīšanās organizācijas dimensijas:

1. *atbalstošana un dalīta līderība*, kas nozīmē, ka ikviens organizācijas dalībnieks ir atbildīgs par organizācijas kopīgo mērķu sasniegšanu un iesaistās lēmumu pieņemšanā par organizācijas attīstību;
2. *kopīgas vērtības un vīzija*, ar to saprotot nevis deklaratīvu, normatīvu uzstādījumu, bet gan skaidri definētus sasniedzamos rezultātus attiecībā uz skolēnu mācīšanos;
3. *kolektīva mācīšanās*, kas nozīmē, ka profesionālās pilnveides procesā tiek iesaistīti visi ar organizāciju saistītie cilvēki, arī skolotāji, skolas darbinieki, vecāki un skolas vadība;
4. *atbalstoša vide un apstākļi*, paredzot laiku skolotāju profesionālajai pilnveidei un mērķtiecīgai sadarbībai ar citiem skolotājiem savas profesionālās prakses uzlabošanai;
5. *dalīšanās ar personīgo praksi*, proti, skolotāji mācās viens no otra, dalās ar labās prakses piemēriem un sniedz konstruktīvu, uz izaugsmi vērstu atgriezenisko saiti.

Autores piedāvātais mācīšanās organizācijas raksturojums apliecina ne tikai kolektīvās rīcības nozīmi skolas darbībā, kas izpaužas kā kopīgas vīzijas veidošana un savstarpējās mācīšanās prakšu īstenošana, bet arī uzsver tādas organizācijas iekšējās vides un apstākļu radīšanu, kas nodrošina atsevišķu skolotāju, skolas vadības un visas organizācijas mācīšanos un profesionālo attīstību.

Skolas kā mācīšanās organizācijas attīsta inovatīvas struktūras un procesu pārvaldības modeļus, kas nodrošina nepieciešamo kapacitāti, lai tās spētu ātrāk un fleksiblāk pielāgoties neparedzamajai un strauji mainīgajai darba videi. Savā darbībā tās izmanto organizācijā uzkrātos profesionālos resursus, ko nodrošina kopīgā vīzija un kolektīvā inteliģence. Attīstot sistēmisku domāšanu, tās dalībnieki nepārtraukti mācās un uzlabo savu profesionālo sniegumu, jo apzinās, ka ikviena atsevišķa organizācijas elementa sekmīga darbība ietekmē citu elementu funkcionēšanu (Giles & Hargreaves, 2006). Tas nozīmē, ka skolās, kas tiek veidotas un pārvaldītas pēc mācīšanās organizācijas principiem, īpaša uzmanība tiek pievērsta cilvēkresursu attīstībai, un skolotāju nepārtraukta, mērķorientēta profesionālā pilnveide tiek uzlūkota kā visas skolas darbības efektivitātes priekšnoteikums.

Skola kā mācīšanās organizācija atrodas nepārtrauktā pilnveides procesā, kura ietvaros skolotāji izvērtē savu pedagoģisko praksi un veic darbības pētījumus (*action research*) uz vietas skolā, lai kopīgi sasniegtu augstākus skolēnu mācīšanās rezultātus (Molineux, 2018). Mācīšanās organizāciju darbība izriet no pieņēmuma, ka galvenais veids, kā ir iespējams uzlabot skolēnu mācīšanās kvalitāti, ir nepārtraukta skolotāju profesionālā pilnveide uz vietas skolā. Līdzās skaidri definētam fokusam uz skolēnu mācīšanos, skolotāji šādās organizācijās mācās no labās prakses piemēriem, padziļina savu ekspertīzi un konstruē jaunas kolektīvās zināšanas un mācīšanās pieredzi, mazāku uzsvaru liekot uz tādu argumentu izmantošanu, kas nekritiski attaisno līdz šim pieņemto praksi organizācijā (DuFour et al., 2006).

Ričards Dufors un Roberts Morzano (DuFour & Marzano, 2011) uzsver, ka skolu veidošana par mācīšanās organizācijām ir balstīta 3 fundamentālās pamatidejās, no kuru īstenošanas ir atkarīga skolas darbības efektivitāte un ilgtspēja:

1. skolas galvenais mērķis ir nodrošināt, ka ikviens skolēns mācās augstā līmenī un uzrāda progresu. Tas nozīmē, ka šī mērķa sasniegšanai skolotājiem ir svarīgi vienoties, kādas zināšanas, prasmes un attieksmes viņi kopīgi vēlas attīstīt skolēniem; kādus ar skolēnu mācīšanos saistītus datus viņi ievāks, lai pārliecinātos, ka skolēni apgūst mācību saturu un uzlabo savas prasmes; kā skolotāji rīkosies situācijās, kad mācību process nepalīdz sasniegt izvirzītos mācību mērķus;
2. skolotājiem ir nepieciešams sadarboties savā starpā, lai kopīgi atbalstītu katra skolēna mācīšanos. Tas nozīmē, ka skolotāji strādā sadarbības grupās un brīvprātīgi iesaistās mācīšanās kopienu darbībā, kuru dalībnieki atrodas produktīvā savstarpējā atkarībā un prasa viens no otra atbildību par izvirzīto mērķu sasniegšanu. Tāpat skolotājiem ir skaidrs, kāds ir viņu sadarbības mērķis un sasniedzamais rezultāts, un tiek atvēlēts laiks, lai skolotāji varētu mācīties viens no otra. Savukārt skolas vadība demonstrē labās

prakses piemēru nepārtrauktam profesionālās pilnveides procesam, kā arī nodrošina nepieciešamos resursus un mācīšanās iespējas skolotājiem atbilstoši viņu aktuālajām mācīšanās vajadzībām;

3. skolotāju darbības fokuss ir vērsts uz konkrēta rezultāta sasniegšanu. Tas nozīmē, ka visas skolas darbībā iesaistītās puses strādā kopīgi, lai sasniegtu konkrēti formulētus, nozīmīgus, izmērāmus un noteiktā laika periodā īstenojamus sasniedzamos rezultātus. Tāpat skolotāji kopīgi analizē pierādījumus par skolēnu mācīšanos, lai identificētu skolēnu mācīšanās vajadzības, un izvērtē savu pedagoģisko praksi, lai veiktu uzlabojumus un nodrošinātu katra skolēna mācīšanos.

Skolas kā mācīšanās organizācijas kontekstā jaunu profesionālo zināšanu konstruēšanu skolotāju savstarpējās mijiedarbības rezultātā uzsver arī Žaklīna Popa un Sūzana Goldmana (Popp & Goldman, 2016), norādot, ka izpratne par pedagoģisko procesu, tā kvalitāti un sasniedzamajiem mācīšanās rezultātiem skolā tiek padziļināta tieši skolotāju sociālās interakcijas rezultātā, kuras mērķis ir radīt jaunas kolektīvās zināšanas un pieredzi. Pēc minēto autoru uzskatiem, zināšanu veidošana ir nepārtraukts profesionālās pilnveides process, kas tiek balstīts kopienas jeb skolas kolektīva vajadzībās un pieņējumā, ka tam, ko sasniedz visa kopiena, darbojoties kopīgi un mācoties vienam no otra, ir lielāka pievienotā vērtība, nekā atsevišķu skolotāju profesionālā sniegumu summai. Skolotāju tālākizglītošanās kontekstā tas nozīmē, ka skolotājiem ir svarīgi savas individuālās mācīšanās vajadzības saskaņot ar tām, kas ir definētas kā visas organizācijas attīstības vajadzības un vienlīdz lielā mērā ir attiecināmas uz visu skolotāju profesionālo sniegumu.

Skolas kā mācīšanās organizācijas efektivitāti ietekmē vairāki faktori, piemēram, struktūra un formāts, kādā skolā tiek organizēta sadarbība darbinieku starpā; skolas organizācijas iekšējā kultūra, kas ir saistīta ar cilvēku uzskatiem, vērtībām un pārliecībām; līderības faktori, kas ir saistīti ar veidu, kā tiek pieņemti lēmumi organizācijā un prasīta atbildība par to izpildi. Tāpēc efektīvu mācīšanās organizāciju raksturo kopīgas vērtības un vīzija; fokuss uz skolēnu mācīšanos; augstas gaidas attiecībā uz skolēnu akadēmisko sniegumu; savstarpējās mācīšanās kultūra, kas palīdz apmierināt skolēnu mācīšanās vajadzības; organizatoriskās struktūras, kas sekmē un iedrošina skolotāju savstarpējo sadarbību; sociālais klimats skolā, kas atbalsta mācīšanos vienam no otra un veido savstarpējās uzticēšanās kultūru; skolotāju apmierinātība ar darbu un vēlme uzlabot savu sniegumu (Sigurđardóttir, 2010).

Uz mācīšanās kultūras nozīmi mācīšanās organizācijas veidošanā norāda arī citi pētnieki (Lazdiņa, 2023), uzsverot, ka mācīšanās organizācijā ir sociālas mijiedarbības process, kurā tiek atpazītas, attīstītas, izaicinātas un mainītas skolotāju individuālās attieksmes, radot ietekmi arī uz

profesionālās pilnveides praksēm, kas skolā tiek īstenotas. Mācīšanās organizācijā mijiedarbība notiek gan indivīdu starpā, gan starp indivīdiem un organizācijā pastāvošo mācīšanās kultūru. Taču autore norāda, ka mācīšanās organizācijas pieejai skolu kontekstā ir arī vairāki trūkumi - tā nepietiekami izskaidro skolā un plašākā sabiedrībā notiekošos pārmaiņu procesus, to cēloņus un ietekmi, līdz ar to nepietiekami apzinās grūtības un šķēršļus, ar ko saskaras institūcijas un cilvēki, īstenojot pārmaiņas. Tāpat mācīšanās organizācijas veidošanā tiek pārvērtēta skolas vadības loma, jo netiek ņemtas vērā ārpus skolas darbojošās institūcijas un to lēmumi, kas ietekmē arī skolas vadības iespējas īstenot mācīšanās organizācijas principus skolā.

OECD pētnieki (Kools & Stoll, 2016) pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” kontekstā piedāvā septiņu dimensiju modeli, ko raksturo kopīga vīzija par visu skolēnu mācīšanos; nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana un nodrošināšana visiem darbiniekiem; komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana starp darbiniekiem; izziņas, inovāciju un izpētes kultūra skolā; sistēmas jaunu zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā; mācīšanās no ārējās vides un citām sistēmām, kā arī mācīšanās vadības modelēšana un izaugsme. Taču pētnieki nepiedāvā datus balstītu pamatojumu, kuras mācīšanās organizācijas dimensijas īstenošana būtu prioritāra, lai panāktu ietekmi uz citu dimensiju īstenošanu skolā. Tas ir skaidrojams ar to, ka visi ar mācīšanās organizācijas darbību saistītie aspekti atrodas nepārtrauktā mijiedarbībā un to īstenošanas potenciāls ir atkarīgs no skolas darbības konteksta, piemēram, finansiālo un cilvēkresursu pieejamības, darbinieku intelektuālās kapacitātes, skolas vadības komandas spējas īstenot līderību u.c. faktoriem.

OECD izstrādātajā pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” modelī kā atsevišķa dimensija tiek definēta visu darbinieku nepārtraukta profesionālā pilnveide skolā, kas apliecina nepieciešamību skolā veidot mērķtiecīgas un jēgpilnas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu ar mērķi paplašināt skolēnu mācīšanās pieredzi un uzlabot mācību sasniegumus. Taču svarīgi norādīt, ka tādu apstākļu radīšana skolā, kas ļautu īstenot iepriekš minētos mācīšanās organizācijas principus - arī attiecībā uz skolotāju nepārtrauktu profesionālo pilnveidi - nenotiek automātiski, jo šādu pārmaiņu īstenošana ir saistīta ar fundamentālām izmaiņām skolas iekšējās organizācijas kultūrā, skolas darbinieku domāšanas paradigmā un skolas kopienas kolektīvajā vēlmē nodarboties ar sistemātisku pašrefleksiju un profesionālā snieguma novērtēšanu (Harris & Jones, 2018).

Skolas veidošana par mācīšanās organizāciju ir ilgtermiņa process, kurā tiek iesaistīti ne tikai skolotāji un skolas vadība, bet arī skolēni, viņu vecāki un citi vietējās kopienas pārstāvji. Tikai visu iesaistīto pušu mērķorientētas un savstarpēji koordinētas darbības rezultātā ir iespējams skolu izveidot par ilgtspējīgu mācīšanās organizāciju, kas nodrošina tās galvenā mērķa

- visu skolēnu mācīšanās un progresu - īstenošanu. Lai to panāktu, skolas veido stratēģiskās partnerības ar vietējās kopienas pārstāvjiem (Gatt, 2010), paplašinot ne tikai skolēnu, bet arī skolotāju mācīšanās iespējas un pieredzi. Analizējot mācīšanās organizācijas principu īstenošanu skolās, svarīgi ir pievērst uzmanību tam, kādi priekšnoteikumi veicina skolas veidošanos par mācīšanās organizāciju, akcentējot skolā pastāvošo skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu kā vienu no būtiskākajiem mācīšanās organizācijas komponentiem.

Skolotāju vēlmi iesaistīties mācīšanās organizācijas darbībā un sadarboties ar kolēģiem ietekmē viņu iepriekšējā pieredze, pašiem esot mācību procesa dalībniekam, proti, kā skolotājs interpretē savu un skolēnu lomu un atbildību mācīšanās procesā, kādi ir skolotāja priekšstati par to, kā notiek jaunu zināšanu iegūšana un cik iesaistītam ir jābūt mācību procesa dalībniekam, lai notiktu mācīšanās (Rigelman & Ruben, 2012). Tas nozīmē, ka skolas veidošana par mācīšanās organizāciju ir iespējama, ja skolotāji ir atvērti un gatavi pārskatīt savus priekšstatus par to, kā notiek mācīšanās, kā arī kritiski izvērtēt un reflektēt par savu personīgo mācīšanās pieredzi un profesionālo sniegumu mācību stundās (Akella et al., 2021).

Lai skolotāju līdzdalība mācīšanās organizācijas darbībā būtu efektīva, ir jāņem vērā pastāvošais attiecību mikroklimate skolā, skolotāju savstarpējo attiecību dinamika un skolotāju morāle (Carney, 2000; Converso et al., 2019). Tas nozīmē, ka apstākļos, kad skolotāji atrodas savstarpējas konkurences situācijā un tiek uzlūkoti kā sāncenši attiecībā uz skolēnu mācību rezultātiem, skolotāju savstarpējā sadarbība un mācīšanās vienam no otra kļūst apgrūtināta. Šādos gadījumos skolotāji izvairās dalīties ar labās prakses piemēriem ar kolēģiem un izolējas savā profesionālajā darbībā, lai gan mācīšanās organizācija paredz tieši pretējo - atvērtību kolektīva ietvaros, gatavību atbalstīt citus pārmaiņu centienos un dalīties ar organizācijā uzkrātajām zināšanām un labās prakses piemēriem. Līdz ar to mācīšanās organizācijas veidošanai skolā ir svarīgi strādāt pie tā, lai skolotāji viens otru uzlūkotu kā sadarbības partnerus (Richter et al., 2022), nevis konkurentus par resursiem, skolēnu mācību sasniegumiem u.c. aspektos. Faktori, kas var veicināt un kavēt skolotāju sadarbību un vēlmi dalīties ar labās prakses piemēriem skolā kā mācīšanās organizācijā detalizētāk aplūkoti 2.4.2. apakšnodaļā "Informālā mācīšanās kā skolotāju profesionālā pilnveide".

Uz sadarbību un savstarpējo uzticēšanos mācību procesā iesaistīto pušu starpā kā priekšnoteikumu skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju norāda arī Entonijus Bruks un Barbara Šneidere (Bryk & Schneider, 2003). Autori, analizējot 400 Čikāgas sākumskolu pieredzi, ir secinājuši, ka uzticēšanās skolotāju starpā mazina skepsi, kas ir saistīta ar skolotāju attieksmi pret pārmaiņām un to potenciālajiem riskiem, savukārt uzticēšanās no vecāku puses iedrošina skolotājus vairāk eksperimentēt ar jaunām mācību metodēm un paņēmieniem. Tāpat

autori norāda, ka augsti attīsta savstarpējās uzticēšanās kultūra skolā palīdz skolotājiem atklātāk runāt par to, kas viņiem izdodas un kāda palīdzība ir nepieciešama, lai uzlabotu profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem. Tāpat uzticēšanās ilgtermiņā uzlabo skolēnu akadēmiskos rezultātus, jo skolā ir panākta līdzīga kolektīvā izpratne par pārmaiņu nepieciešamību un iesaistītās puses - skolas vadība, skolotāji, skolēni, vecāki u.c. - strādā kopā, lai šīs pārmaiņas sekmīgi īstenotu.

Zinātniskās literatūras avotos (Louis, 2008; Louis & Freeman, 2007) tiek norādīts uz vairākiem aspektiem, ko ir nepieciešams ņemt vērā, īstenojot mācīšanās organizācijas principus skolā:

1. *līdzsvars starp sadarbības dziļumu un plašumu.* No vienas puses, mācīšanās organizācijā izveidotajām skolotāju sadarbības komandām ir nepieciešams ilgtermiņa mērķis, pie kā tās detalizēti strādā noteiktu laika periodu, taču, no otras puses, tām ir jābūt atvērtām jauniem, neplānotiem izaicinājumiem un jaunu dalībnieku piesaistīšanai, tādā veidā paplašinot savas darbības mērogu;
2. *līdzsvars starp ilgtermiņa stabilitāti un īstermiņa pārmaiņām.* Viens no galvenajiem iemesliem, kāpēc skolotāju sadarbības grupas skolā izrādās neefektīvas, ir to darbības īslaicīgums. Lai skolotāji izveidotu noturīgas, uz sadarbību vērstas uzticēšanās attiecības savā starpā, ir nepieciešams laiks, taču ilgstošas attiecības ar vieniem un tiem pašiem sadarbības partneriem var radīt kolektīvu skepsi pret pārmaiņām un vēlmi saglabāt pastāvošo *status quo* organizācijā;
3. *līdzsvars starp dalībnieku daudzveidību un līdzību grupas ietvaros.* No vienas puses, skolotāji, kuri strādā vienā klašu grupā vai māca līdzīgus mācību priekšmetus, ātrāk atrod kopīgu valodu un identificē profesionālos jautājumus, kuru risināšanai vērst savu darbību. Taču, no otras puses, paplašināta sadarbības grupa, kurā tiek iesaistīts plašāks profesionāļu loks, ilgtermiņā var nodrošināt efektīvāku problēmu identificēšanu un risinājumu meklēšanu skolas mērogā;
4. *līdzsvars starp ārēju tīklošanos un iekšēju integrāciju.* Lai mācīšanās organizācija un tās ietvaros izveidotās skolotāju mācīšanās kopienas būtu efektīvas, ir svarīgi, lai skolotāji mācītos viens no otra skolas ietvaros. Taču tikpat svarīgi nodrošināt piekļuvi arī ārējai ekspertīzei, piemēram, profesionāļiem no citām skolām, privātajiem uzņēmumiem, publiskās pārvaldes institūcijām, nevalstiskajām organizācijām u.c., lai skolotāji paplašinātu savu pieredzi un pārņemtu labās prakses piemērus no citām organizācijām.

Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka mācīšanās organizācijas efektivitātes svarīgs priekšnoteikums ir mērķtiecīga un stratēģiski pārdomāta skolas iekšējo un ārējo profesionālo

resursu izmantošana skolotāju snieguma uzlabošanai. Turklāt skolotāju profesionālo pilnveidi mācīšanās organizācijas ietvaros sekmē ne tikai sadarbība līdzīgas pieredzes grupās, piemēram, starp skolotājiem, kuri māca līdzīgus priekšmetus vai kuriem jau ir pozitīva iepriekšējās sadarbības pieredze, bet arī atvērtība sadarboties ar citiem kolēģiem un profesionāļiem, tādējādi veidojot līdzīgu izpratni par skolas darbībā novērotajām problēmām un to potenciālajiem risinājumiem.

Lai skolotāju profesionālā pilnveide mācīšanās organizācijas ietvaros būtu efektīva un līdz ar to arī skola varētu realizēt izvirzītos mērķus attiecībā uz skolēnu mācīšanos, ir svarīgi nodrošināt autonomiju, lai skolotāji paši var izvēlēties, ko viņi mācīsies, kā viņi to darīs un kādā veidā pēc tam izmantos apgūto sava profesionālā snieguma uzlabošanai (Patton, Parker & Tannehill, 2015; Ertürk, 2023). Taču vienlaikus tas prasa no skolotājiem augsti attīstītu prasmi analizēt savu praksi, definēt savas un skolēnu mācīšanās vajadzības, kā arī uzņemties atbildību par sava snieguma atbilstību skolā pieņemtajam profesionālās kvalitātes standartam. Autori norāda, ka šādas atbildības uzņemšanās piemērs skolas kontekstā varētu būt skolotāju brīvprātīgās mācīšanās grupas, kas tiek veidotas uz skolotāju personīgās iniciatīvas pamata, meklējot kopīgus risinājumus konkrētām pedagoģiskajām problēmām.

Kriss Watkins (Watkins, 2005) norāda, ka mācīšanās organizācijas svarīgs elements skolā ir tieši kopiena un ar to saistīto cilvēku piederības izjūta skolai, proti, tas, cik ļoti skolēni un skolotāji jūtas piederīgi un atbildīgi viens par otra profesionālo izaugsmi. Pēc autora uzskatiem, kopienas apziņu skolā visefektīvāk palīdz veidot tieši skolotāju ikdienas prakses mācību stundās, nevis speciāli veidotas interešu izglītības programmas vai ārpusstundu aktivitātes. Tāpēc mācīšanās organizācijas veidošanā ir svarīgi gan tas, cik profesionāli sagatavoti un kompetenti ir skolotāji, gan arī tas, cik prasmīgi viņi veido attiecības ar skolēniem, lai tās būtu balstītas savstarpējās rūpēs vienam par otra labizjūtu skolā un vērstas uz konkrētu mācīšanās sasniedzamo rezultātu īstenošanu. Turklāt pētījumi liecina, ka piederības sajūta skolai, ko var panākt ar mācīšanās organizācijai raksturīgu praksi īstenošanu, pozitīvi ietekmē skolēnu iesaistīšanos mācību aktivitātēs un uzlabo akadēmiskos sasniegumus (St-Amand, Girard & Smith, 2017).

Ņemot vērā to, ka mācīšanās organizācijas svarīgs elements ir kopīga vīzija un vērtības, par kuru īstenošanu skolas kolektīvs ir vienojies, svarīgs priekšnoteikums mācīšanās organizācijas veidošanai ir skolas vadības darbība un tās redzējums par to, kāds ir efektīvs skolas pārvaldības modelis. Tā, piemēram, Alma Harisa un Mišela Džonsa (Harris & Jones, 2010) uzsver, ka mācīšanās organizācijas efektivitāti nosaka tas, cik atbalstoša ir skolas vadības komanda pārmaiņu īstenošanā skolā un kā skolotāji tiek iesaistīti ar skolas pārvaldību saistītu jautājumu risināšanā. Efektīvas mācīšanās organizācijas raksturo dalītā līderība (*distributed*

leadership) (Schleicher, 2012; Lavrinoviča et al., 2022), kur skolotājiem tiek deleģēta atbildība par visai skolai svarīgu pienākumu izpildi un skolotāji darbojas kā līdzvērtīgs sadarbības partneris skolas vadībai, pieņemot lēmumus par to, kādas pārmaiņas, kādā veidā un mērogā tiks īstenotas skolā, lai uzlabotu mācību procesa kvalitāti. Vienlaikus tas nosaka nepieciešamību īstenot “dalītas kompetences” pieeju arī skolas pārvaldībā, lēmumu pieņemšanā un pārmaiņu vadīšanā iesaistot arī skolotājus un citus skolas darbiniekus atbilstoši viņu profesionālajām prasmēm, tādā veidā radot “iespēju radošumam kā kopradei komandas ietvaros” (Margeviča-Grinberga & Šūmane, 2020).

Skolas vadības atbildība mācīšanās organizācijas veidošanā ir radīt uz sadarbību un mācīšanos orientētu skolas organizācijas kultūru (Turan & Bektas, 2013), kas veicina skolotāju vēlmi nepārtraukti mācīties un uzlabot savu profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem. Turklāt skolas vadības komanda ar skolas direktoru priekšgalā demonstrē piemēru nepārtrauktai profesionālajai pilnveidei (Cheng, 2017). Tas nozīmē, ka atkarībā no tā, cik uz sadarbību un kopīgu skolas attīstības plānošanu orientēta ir skolas vadība, būs atkarīgs arī tas, cik lielā mērā skolotāji vēlēties iesaistīties savstarpējās attiecībās un mācīties viens no otra. Skolas vadības ietekmes zonā ir tādas vides radīšana skolā, kas stimulē skolotāju mācīšanos un kalpo kā piemērs, kā šādu profesionālo pilnveidi var īstenot (Hilton et al., 2015).

Mācīšanās organizācijas darbības efektivitāti nosaka arī tas, cik formalizēta un sadalīta ir vara un līdz ar to arī atbildība par skolā notiekošajiem procesiem skolas vadības un skolotāju starpā. Līdz ar to skolā var runāt par formālo līderību, kas izpaužas kā amata aprakstā definēto vadības lomu izpilde, piemēram, ir skolotāji, kuri vada mācību priekšmetu apvienības, mācību departamentus skolā u.c. Taču mācīšanās organizācijās svarīgāks ir tāds skolotāju līderības izpausmes veids, ko īsteno paši skolotāji, kuri motivē citus kolēģus uzlabot savu profesionālo praksi, izmēģinot jaunas mācību metodes un paņēmienus; kuri atbalsta savus kolēģus pārmaiņu īstenošanas procesā, uzņemoties mentora pienākumus un sniedzot atgriezenisko saiti par skolotāju sniegumu mācību stundās; kuri iesaistās problēmu risināšanā skolas mērogā, kā arī organizē un paši vada profesionālās pilnveides aktivitātes saviem kolēģiem (Wilson, 2016).

Apkopojot zinātniskās literatūras avotos minēto, var secināt, ka mācīšanās organizācija skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā ir organizācija, kurā tiek mērķtiecīgi veidotas atbalsta struktūras un sistēmas skolotāju mācīšanās pieredzes paplašināšanai; tiek nodrošināta iespēja skolotājiem reflektēt par savu un kolēģu iepriekšējo pieredzi un profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem; tiek nodrošināta piekļuve regulārai, datos balstītai un izaugsmi veicinošai atgriezeniskajai saitei; tiek veidota uz sadarbību un kopīgu mācīšanos orientēta organizācijas iekšējā kultūra; tiek nodrošināta piekļuve organizācijā uzkrātajai profesionālajai pieredzei un

labās prakses piemēriem; skolas vadība demonstrē piemēru pārmaiņu procesu virzībai un nepārtrauktai profesionālajai pilnveidei, kā arī tiek veicināta skolotāju kolektīvā rīcība organizācijas kopīgo mērķu izvirzīšanā, sasniegšanā un rezultātu izvērtēšanā.

Tas nozīmē, ka, pārdomāti veidojot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu skolā (skat. 2. nodaļu), ir iespējams veicināt arī citu ar mācīšanās organizāciju saistītu rādītāju īstenošanu, kas ne vienmēr ir tieši saistīti ar konkrēto mācīšanās organizācijas dimensiju - “visu darbinieku nepārtraukta profesionālā pilnveide”. Tā, piemēram, skolotāju tālākizglītošanās rezultātā precīzāk ir iespējams formulēt skolas vērtības, misiju un vīziju par visu skolēnu mācīšanos un skolotāju profesionālā snieguma standartu mācību stundās; daudzveidīgu datu ievākšana par skolotāju profesionālo sniegumu var palīdzēt objektīvāk izvērtēt skolas darbību un pieņemt datus balstītus lēmumus par veicamajām pārmaiņām, savukārt skolas vadības līdzdalība profesionālās pilnveides pasākumos kopā ar kolēģiem ļauj demonstrēt ne tikai mācīšanās līderību, bet arī komunikācijas, sadarbības, atgriezeniskās saites sniegšanas un saņemšanas u.c. prasmes un attieksmes, ko tā sagaida no organizācijas darbiniekiem.

2. Skolotāju nepārtraukta profesionālā pilnveide

2.1. Skolotāju profesionālās pilnveides aktualitātes pamatojums

Notiekot izmaiņām sabiedrībā pastāvošajā vērtību sistēmā un cilvēku rīcības modeļos, mainās arī profesionālā darba vide un snieguma standarti, kas var ietekmēt darbinieku uzdevumu izpildes kvalitāti (Eurofound and International Labour Organization, 2019). Līdzīgas pārmaiņas ir attiecināmas arī uz skolām, kur skolotāji līdzās ikdienas darbam ar skolēniem veic arvien vairāk pienākumu, kas tiešā veidā ietekmē ne tikai mācību procesa kvalitāti, bet arī skolas kā vienotas organizācijas pārvaldību un stratēģisko attīstību. Līdz ar to būtiski ir mainījusies arī skolotāju loma klasē un skolā (Dey & Dutta, 2018; Makovec, 2018) un prasības, kādas sabiedrība izvirza skolotāju profesionālā snieguma novērtēšanai. Turklāt skolotāja profesionālās lomas un atbildību kopš 2020. gada būtiski ir paplašinājusi *COVID-19* izraisītā pandēmija, kuras rezultātā skolās tika uzsākts attālinātais mācību process (*distance learning*), un skolotāji transformēja savu līdzšinējo mācīšanas praksi (Darling-Hammond et al., 2020).

Lai efektīvāk pielāgotos sabiedrībā notiekošajām pārmaiņām un sekmīgāk atbalstītu skolēnus mūsdienu prasībām atbilstošu sasniedzamo rezultātu īstenošanā, regulāra profesionālā pilnveide, jaunu zināšanu iegūšana un prasmju attīstīšana ir nepieciešama arī izglītības jomā strādājošajiem darbiniekiem. Skolotājiem “vairs nepietiek ar augstskolā iegūtajām zināšanām, jo, mainoties sabiedrības prasībām un attīstoties modernajām tehnoloģijām, nepieciešams pilnveidot un apgūt jaunas zināšanas un prasmes, lai spētu organizēt mūsdienīgu un uz skolēnu orientētu mācību procesu” (Kozlovska, 2015, 115). Tāpēc viens no svarīgākajiem skolas kā organizācijas uzdevumiem 21. gadsimtā ir nodrošināt skolotāju kompetenču sistemātisku, mērķtiecīgu pilnveidi, tādā veidā īstenojot kolektīvu atbildību par skolas izvirzīto attīstības mērķu sasniegšanu (Cheng, 2017), paplašinot skolēnu mācīšanās pieredzi un uzlabojot viņu akadēmiskos sasniegumus (Hauge & Wan, 2019).

Palielinoties politiskajai un ekonomiskajai nestabilitātei sabiedrībā, palielinās arī prasības pret skolotāju profesionālo pilnveidi, lai skolotāji izglītības procesā varētu skolēniem nodrošināt 21. gadsimta prasībām atbilstošus mācīšanās sasniedzamos rezultātus. Tāpēc skolotājiem ir nepieciešams uzlabot savas profesionālās zināšanas gan par mācību satura jautājumiem, gan mācību metodiku (Jurasaitė-Harbison & Rex, 2013). Tas ir nepieciešams, lai skolēniem mācību procesā būtu iespēja iepazīties ne tikai ar jaunākajām zinātniskajām atziņām dažādās mācību jomās, bet arī tiktu nodrošināta dzīvei svarīgu prasmju - informācijas analīzes, problēmu risināšanas, sadarbības, informācijas komunikāciju tehnoloģiju lietošanas u.c. - pilnveide

(Ananiadou & Claro, 2009; OECD, 2018), kā arī veidotas attieksmes un viedoklis par sabiedrībā notiekošajiem procesiem.

Skolas un skolotāju mērķis mūsdienās nav tikai nodrošināt visaptverošas mācību priekšmeta zināšanas skolēniem, piemēram, matemātikā, dabaszinātnēs vai svešvalodās un sagatavot viņus nākotnes profesionālajai karjerai. Mācību procesa galvenais mērķis ir palīdzēt veidoties 21. gadsimta pilsoņiem, kuri ir aktīvi, patstāvīgi, par sevi pārliecināti un ieinteresēti mācību procesa dalībnieki un kuriem ir attīstītas ne tikai kognitīvās, bet arī sociālās, emocionālās un tehnoloģiskās prasmes (OECD, 2018). Līdz ar to skolotājiem ir jānodrošina tāds mācību process, kura laikā skolēni mācās pieņemt atbildīgus lēmumus un attīsta prasmes, piemēram, kritisko un radošo domāšanu, prasmi sadarboties, iesaistīties starpkultūru dialogā u.c. (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015). Tas nozīmē, ka būtiski paplašinās arī skolotāju profesionālās pilnveides saturiskais ietvars, jo, lai mācītu skolēnus mūsdienu pārmaiņu kontekstā, skolotājiem pašiem ir nepieciešams pilnveidot iepriekš minētās prasmes un apgūt mācību metodiku to tālākai mācīšanai skolēniem.

Lai skolotāji varētu sasniegt tiem izvirzītos mērķus izglītības procesā, īpaša uzmanība ir pievēršama tam, kā skolotāji identificē savas profesionālās mācīšanās vajadzības, pēc kādiem kritērijiem izvēlas apgūstamo mācību saturu un mācīšanās formātu, kā arī tam, kādu ietekmi uz viņu profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem rada līdzdalība profesionālās pilnveides aktivitātēs. Tas nozīmē, ka ievērojami paplašinās gan skolotāju profesionālās pilnveides mērķi un uzdevumi, gan arī formāts, kādā kļūst iespējama skolotāju tālākizglītošanās karjeras laikā.

Turklāt, lai skolotāju profesionālajai pilnveidei būtu reāla ietekme uz viņu sniegumu darbā ar skolēniem un skolēnu mācību sasniegumiem, svarīgi pievērst uzmanību tam, kā notiek profesionālās pilnveides plānošana, kas notiek skolotāju darbībā pēc tam, kad viņi ir piedalījušies profesionālās pilnveides aktivitātēs, kas un kādā veidā skolotājus atbalsta pārmaiņu ieviešanas procesā, kas un kā sniedz atgriezenisko saiti par viņu sniegumu, kā tiek pamanītas pieļautās kļūdas un sniegta palīdzība šo kļūdu novēršanai (Hargreaves & Fullan, 2012). Iepriekš minētās darbības ir nozīmīgas, lai izvērtētu, cik efektīva ir skolā izveidotā skolotāju profesionālās pilnveides sistēma, par atskaites punktu izmantojot izmaiņas skolotāja profesionālajā praksē un pēctecīgi - arī skolēnu mācību sasniegumos.

Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka skolotāju profesionālās pilnveides mērķi un uzdevumi mūsdienu izglītībā ir mainījušies - tie ir kļuvuši plašāki un saturiski visaptverošāki, atbilstoši sabiedrībā notiekošajām sociāli ekonomiskajām pārmaiņām un izmaiņām izglītības pieprasījumā. Turklāt skolotāji paši tiek uzlūkoti kā pārmaiņu aģenti, kuru darbības rezultātā kļūst iespējamas izglītības sektorā nepieciešamās pārmaiņas (Louws et al., 2017). Tas nozīmē, ka

skolotājiem, neatkarīgi no viņu iepriekšējās profesionālās darba pieredzes un darba stāža, ir nepieciešama mērķtiecīga profesionālā pilnveide. No vienas puses, tā palīdz skolotājiem veiksmīgāk atbalstīt skolēnu dažādās mācīšanās vajadzības un paplašināt viņu mācīšanās pieredzi, taču, no otras puses, stiprina arī pašu skolotāju prasmes pielāgoties mainīgajiem darba vides apstākļiem un nodrošina atjauninātas profesionālās iemaņas sekmīgākai skolotāja pienākumu veikšanai.

2.2. Skolotāju profesionālās pilnveides mērķi un uzdevumi

Skolotāju profesionālā pilnveide ir pasākumu kopums, kas skolotāja karjeras laikā padziļina viņa izpratni par skolēniem apgūstamo mācību saturu, pedagogiju un skolēniem, kurus viņi māca (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Līdz ar to skolotāja uzdevums ir patstāvīgi vai sadarbībā ar citiem kolēģiem censties izprast sabiedrībā notiekošos pārmaiņu procesus, kas tiešā veidā ietekmē gan to, kuras mācību metodes ir efektīvas un tāpēc izmantojamas skolēnu mācīšanai atbilstoši 21. gadsimta prasībām, gan to, kādas ir skolēnu mācīšanās īpatnības un vajadzības, kas ir ņemamas vērā, organizējot mācību procesu klasē.

Rudīte Andersone (2010), analizējot skolotāju profesionālās kompetences jēdzienu, norāda, ka šī kompetence sevī ietver vairākus elementus, kas nosaka arī skolotāju profesionālajā pilnveidē apgūstamo mācību saturu:

1. zināšanas, prasmes un attieksmes, kas ir nepieciešamas skolotāja profesionālajā darbībā;
2. zināšanas par personības attīstību un mācību organizēšanu; ar mācību priekšmeta satura saistītas zināšanas; zināšanas, kā veido saskarsmi un sadarbību;
3. skolotāja prasmes mācīties un mācīt, motivēt un vadīt skolēnu mācīšanos, risināt problēmas, uzraudzīt mācīšanos un novērtēt mācību rezultātus;
4. attieksmes pret skolotāja profesiju un skolēniem, vērtībām un problēmām.

Iepriekš minētais ļauj secināt, ka skolotāju profesionālās pilnveides mērķis ir panākt uzlabojumus ne tikai tajās skolotāja zināšanās un prasmēs, kas ir saistītas ar mācīšanas un mācīšanās procesa īstenošanu, bet arī ar personības pilnveidi saistītos aspektos, kas ietekmē, kā skolotājs veido attiecības ar skolēniem un rada motivējošu, skolēnu mācīšanos un izaugsmi atbalstošu mācību vidi.

Airisa Šteinberga un Dace Kazāke (2018) norāda, ka skolotāja profesionālais sniegums ir saistīts ar četrām kompetencēm - komunikatīvo, pašizziņas un izziņas vadības, metodisko un organizatorisko kompetenci -, kuru attīstīšana vienlaikus kļūst par nozīmīgu profesionālās pilnveides mērķi. Komunikatīvā kompetence izpaužas tajā, kā skolotājs veido attiecības, saziņu

un sadarbību ar kolēģiem, skolēniem un vecākiem; pašizziņas un izziņas vadības kompetence ir saistīta ar to, kā skolotājs analizē savas zināšanas un profesionālo sniegumu, kā reflektē un novērtē savus sasniegumus pašattīstībā; metodiskā kompetence izpaužas skolotāja prasmē veidot un radīt daudzveidīgu mācību saturu un formas “atbilstoši didaktikas un audzināšanas likumsakarībām”, savukārt organizatoriskā kompetence ir saistīta ar veidu, kā skolotājs organizē sadarbību un mācīšanos kopā ar kolēģiem, kā izvirza profesionālās izaugsmes mērķus sev un skolēniem un plāno to sasniegšanu.

Skolotāju profesionālās pilnveides programmu mērķis izglītībā, līdzīgi kā jebkurā citā profesionālās darbības jomā, ir izmainīt skolotāju profesionālo praksi, uzskatus un izpratni par izglītības jautājumiem konkrēta mērķa īstenošanai (Griffin, 1983; Nishimura, 2014). Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālo pilnveidi nepieciešams uzlūkot kā kompleksu pasākumu kopumu, kas, no vienas puses, uzlabo skolotāju profesionālo darbību klasē un veicina skolēnu mācību sasniegumus, bet, no otras puses, izmaina arī viņu attieksmi un pārliecību par to, kā notiek mācīšanās, jaunu zināšanu veidošana, mācīšanās prasmju attīstīšana, vērtību un attieksmju veidošanās izglītības procesā un kā ir iespējams paplašināt skolēnu mācīšanās pieredzi atbilstoši mūsdienu sabiedrības izvirzītajām prasībām.

Skolotāju profesionālā pilnveide ir skolotāju profesionālās attīstības turpināšana ārpus formāli iegūtās izglītības kvalifikācijas un standartizētās mācīšanās pieredzes (Stevenson, 2010). Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālā pilnveide ir vērtējama pēc tā, kādas mācīšanās izvēles un ar kādu mērķi skolotājs ir veicis pēc tam, kad ir ieguvis profesionālo kvalifikāciju un uzsācis praktiskās skolotāja gaitas skolā. Skolotāju profesionālā pilnveide ir strukturētas mācīšanās aktivitātes skolotājiem ar mērķi uzlabot viņu mācīšanas spējas (Sims et al., 2021). Tas nozīmē, ka skolotāju tālākizglītošanās sasniedzamais rezultāts ir pilnveidotas skolotāja spējas organizēt arī skolēnu mācīšanos, pielietojot profesionālajā pilnveidē apgūtās zināšanas un prasmes.

Līvija Zeiberte (2011), analizējot zinātniskās literatūras avotus par skolotāju profesionālo pilnveidi, secina, ka tā ir nozīmīga mūžizglītības procesa komponente; tās mērķis ir pilnveidot skolotāja personību, vienlaikus īstenojot kontroli un kalpojot par drošības garantu skolotājam darba vietā; skolotāju profesionālā pilnveide ir līdzeklis, ar kā palīdzību sabiedrība tiek pārliecināta par skolotāja profesionālismu; tā ir apliecinājums tam, ka valsts izglītības politikas veidošanā iesaistīto institūciju ieteikumi un prasības tiek izpildītas un skolotājs ir profesionāli kompetents veikt viņam uzticētos pienākumus.

Tomass Gaskijs (Guskey, 2002) norāda, ka skolotāju profesionālajai pilnveide ir 3 savstarpēji saistīti mērķi, kuru saskaņota īstenošana nodrošina lielāku ietekmi:

1. *uzlabot skolotāju profesionālo praksi klasē.* Tas nozīmē, ka tālākizglītošanās rezultātā

skolotājs sāk izmantot efektīvākas mācību metodes, paņēmienus un pieejas, kas sekmē skolēnu mācīšanos un jaunas dzīves pieredzes veidošanos; skolotājs efektīvāk izvirza skolēniem mācīšanās sasniedzamos rezultātus, plāno to sasniegšanu un izvērtē savas rīcības radīto ietekmi uz skolēnu mācību rezultātiem;

2. *izmainīt skolotāju uzskatus, attieksmes un pārlicību.* Tas nozīmē, ka profesionālās pilnveides rezultātā skolotājs kritiski izvērtē esošos un veido jaunus priekšstatus par mācīšanas un mācīšanās procesu, skolotāja un skolēna lomu, pienākumiem un atbildību kvalitatīvā mācību procesā;
3. *uzlabot skolēnu mācību sasniegumus.* Tas nozīmē, ka skolotāji papildina savas profesionālās zināšanas un prasmes, lai uzlabotu skolēnu mācīšanās rezultātus, ar to saprotot gan akadēmiskos sasniegumus - vērtējumus ikdienas darbā, eksāmenu rezultātus u.c. kvantitatīvos rādītājus -, gan arī skolēnu mācīšanās prasmju attīstīšanu.

Kā norāda T. Gaskijs, skolotāju gadījumā klasiskais pārmaiņu un profesionālās pilnveides modelis nefunkcionē, jo tā ietvaros vispirms tiek paredzētas diskusijas par skolotāju personīgajiem uzskatiem un pārlicībām par mācīšanu un mācīšanos, un tikai pēc tam seko mērķtiecīgs profesionālās pilnveides process. Skolotāju gadījumā nepieciešams alternatīvs pārmaiņu vadības modelis (skat. attēlu nr. 1), kas balstās skolotāju mācīšanās vajadzībām atbilstošā profesionālajā pilnveidē, radot nepieciešamās pārmaiņas praksē darbā ar skolēniem, tādā veidā uzlabojot skolēnu mācību rezultātus, un tikai pēc tam notiekot izmaiņām skolotāju uzskatos un pārlicībās (Guskey, 2002).



1. attēls **Skolotāju profesionālās pilnveides modelis** (Guskey, 2002)

Laura Desimone (Desimone, 2009) norāda, ka šāds skolotāju profesionālās pilnveides modelis praksē nestrādā, jo paredz lineāru saistību starp atsevišķiem elementiem, nevis interaktīvas attiecības to starpā. Pēc autores uzskatiem, skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmē mācīšanās konteksts, ko veido skolotāju un skolēnu raksturojums, apgūstamā mācību programma, skolas vadības darbības un izglītības rīcībpolitika. Tāpēc skolotāju profesionālā pilnveide ir interaktīvs process, kurā skolotāji uzlabo savas profesionālās zināšanas un prasmes, kā arī maina attieksmes un pārlicības, kas rada pārmaiņas skolotāju sniegunā klasē un attiecīgi uzlabo arī skolēnu mācīšanos. Taču vienlaikus uzlabojumi skolēni mācīšanās rezultātos pozitīvi

var ietekmēt arī skolotāja sniegumu klasē, kas rada pārmaiņas skolotāju profesionālajā kompetencē un ietekmē profesionālās pilnveides saturu un praktisko norisi (skat. attēlu nr. 2).



2. attēls Skolotāju profesionālās pilnveides modelis (Desimone, 2009)

Salīdzinot abus piedāvātos skolotāju profesionālās pilnveides modeļus, var secināt, ka tie piedāvā līdzīgus komponentus, taču atšķiras to īstenošanas secība un savstarpējā mijiedarbība profesionālās pilnveides sistēmā. T. Gaskija (2002) piedāvātajā modelī skolotāju tālākizglītības rezultāts ir izmaiņas skolotāju attieksmēs un pārlicībās, jo izmaiņas šajā komponentē nav iespējamas, ja skolotājiem nav pieejami konkrēti pierādījumi, kā izmaiņas viņu profesionālajā praksē uzlabos skolēnu mācību sasniegumus. Savukārt L. Desimone (2009) norāda, ka izmaiņas skolotāju zināšanās, prasmēs, attieksmēs un pārlicībās atrodas mijiedarbībā ar citiem skolotāju profesionālās pilnveides modeļa elementiem, līdz ar to skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā ir svarīgi vienlaikus pilnveidot gan skolotāju profesionālās zināšanas un prasmes, gan ietekmēt viņu attieksmes un pārlicības.

Analizējot skolotāju profesionālās pilnveides ietekmi atbilstoši Lindas Desimones piedāvātajam modelim, arī citi autori (Kang, Cha & Ha, 2013) norāda uz konteksta nozīmi skolotāju profesionālajā pilnveidē. Autori aicina pievērst uzmanību daudzveidīgiem konteksta faktoriem, kas var ietekmēt skolotāju tālākizglītošanās rezultātus. Tā, piemēram, skolotāju profesionālās pilnveides rezultātus var ietekmēt gan skolotāju dzimums, profesionālā pieredze un skolas raksturojums, kādā viņi strādā, gan citi skolu kā organizāciju raksturojoši lielumi - skolas vadības nodrošinātais atbalsts, mācību materiālu pieejamība, pastāvošā vērtēšanas sistēma u.c.

Citi autori (Jurasaitė-Harbisson & Rex, 2010; Hürsen, 2012; Vermunt, 2014) norāda, ka skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāti lielā mērā ietekmē pašu skolotāju pārlicības un attieksme pret mācīšanas un mācīšanās procesu, kā arī sava profesionālā snieguma nepārtrauktu uzlabošanu. Tāpēc autori aicina skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā īpašu uzmanību pievērst tam, kā tiek veicinātās pārmaiņas skolotāju individuālajās pārlicībās un

attieksmēs, nodrošinot tam sekojošas pārmaiņas arī skolotāju profesionālajā sniegunā mācību stundās un skolēnu mācību rezultātos.

Darlīna Opfera un Deivids Peders (Opfer & Pedder, 2011) norāda, ka jebkurš no iepriekš minētajiem profesionālās pilnveides elementiem ir nozīmīgs sekmīgu pārmaiņu īstenošanai izglītībā, līdz ar to jebkurš no tiem var kļūt par skolotāju mācīšanās cēloni un sasniedzamo rezultātu. Līdzīgi kā L. Desimone, autori aicina uz skolotāju profesionālo pilnveidi raudzīties nevis kā lineāru procesu ar skaidri definētu cēloņsakarību loģiku, bet gan savstarpējā mijiedarbībā esošu procesu, kur izmaiņas jebkurā no elementiem - skolotāju uzskatos, profesionālajā praksē vai skolēnu mācību rezultātos - var radīt nepieciešamās pārmaiņas citos sistēmas elementos. Iepriekš minētais ļauj secināt, ka šāda modeļa gadījumā ir svarīgi paredzēt profesionālās pilnveides sistēmas savstarpējo elementu ietekmi, nosakot, kurš no sistēmas komponentiem primāri varētu būt stimulējams, lai panāktu iespējami lielāku ietekmi uz pārējiem sistēmas elementiem.

Uz skolēncentrētu skolotāju profesionālās pilnveides mērķi norāda arī citi autori. Tā, piemēram, Džons Kulahans (Coolahan, 2002) uzsver, ka skolotāju profesionālās pilnveides galvenais mērķis ir apmierināt globalizācijas radītās vajadzības un palīdzēt skolēniem labāk sagatavoties dzīvei mainīgā sabiedrībā. Tāpēc skolotāju uzdevums ir mērķtiecīgi plānot savu tālākizglītību, izvērtējot, kādi profesionālās pilnveides mērķi un to īstenošanas formāts varētu radīt iespējami lielāku pozitīvu ietekmi uz skolēnu mācību rezultātiem un mācīšanās pieredzi. Skolā kā mācīšanās organizācijā tas paredz daudzveidīgu datu ievākšanu un analīzi gan atsevišķa skolotāja, gan visas skolas līmenī, lai definētu skolotāju individuālās un skolas kopīgās turpmākās attīstības vajadzības un tālākizglītošanās sasniedzamos rezultātus (Ifenthaler, 2021; Greitāns & Namsone, 2023a).

Kārena Koelnere un Dženifere Džekoba (Koellner & Jacobs, 2014) piedāvā divu veidu profesionālās pilnveides modeļus - specifisko un adaptīvo. Specifiskā modeļa ietvaros skolotāji apgūst kādu konkrētu prasmī vai iegūst jaunas zināšanas konkrētā mācību satura jautājumā, savukārt adaptīvais modelis nodrošina apgūtā pārnesi uz dažādiem mācīšanās kontekstiem, ar kuriem skolotājs sastopas ikdienas darbā skolā. Autores secina, ka specifiskais mācīšanās modelis skolotāju auditorijā dominē, jo tā uzrādītos rezultātus ir vieglāk izmērīt un kvantificēt, kamēr adaptīvā modeļa radītā ietekme ir grūtāk izsakāma kvantitatīvos lielumos.

Savstarpēji integrētu skolotāju profesionālās pilnveides skatījumu piedāvā Endijs Hargreivs un Maikls Fullans (Hargreaves & Fullan, 1992), norādot, ka skolotāju profesionālā pilnveide ietver dažādus aspektus: profesionālo zināšanu un prasmju regulāru uzlabošanu, skolotāju mērķa apziņas veidošanu, klasvadības prasmju apgūšanu un sadarbību ar citiem

kolēģiem. Līdz ar to autoru piedāvātais skaidrojums ietver profesionālās pilnveides sadarbības dimensiju, uzsverot, ka skolotāju tālākizglītošanās nebūtu uzlūkojama kā individuāls, personīgu mērķu virzīts mācīšanās akts, bet gan aplūkojams kontekstā ar citiem procesiem, kas notiek skolā kā mācīšanās organizācijā.

Skolotāju profesionālās pilnveides kolektīvo dimensiju akcentē arī Linda Darling-Hamonda (Darling-Hammond, 1994). Autore norāda, ka skolotāju tālākizglītošanās ietver skolotāju zināšanu bāzes paplašināšanu, jaunu metožu un paņēmienu apgūšanu satura mācīšanai, esošo zināšanu pārstrukturēšanu, vienotu standartu veidošanu un uzturēšanu skolas organizācijas ietvaros. Tas ir process, kura ietvaros tiek paplašināta skolotāju zināšanu un prasmju bāze, lai paaugstinātu viņu profesionālo izpratni par daudzveidīgiem mācīšanās sasniedzamajiem rezultātiem. Lai izveidotu vienotu profesionālo standartu skolā, ir nepieciešama sistemātiska un regulāra skolotāju savstarpējā mācīšanās un domapmaiņa par šiem jautājumiem (Brücknerová & Novotný, 2017), kas paver iespējas kolektīvai, skolotāju iepriekšējā pieredzē balstītai profesionālajai pilnveidei. Iepriekš minētais ļauj secināt, ka nozīmīgs skolotāju profesionālās pilnveides rezultāts ir paplašināta izpratne par skolēniem sasniedzamajiem rezultātiem mācību procesā, kur līdzās ar konkrētu mācību priekšmetu saistītu zināšanu un prasmju apgūšanai tiek aktualizēta arī caurviju prasmju, vērtību un attieksmju mācīšana.

Skolotāju profesionālās pilnveides galvenais mērķis ir palīdzēt skolēniem mācīties (DiPaola & Hoy, 2014), ar to saprotot ne tikai skolēnu mācīšanās vajadzībām atbilstošu mācību metožu izmantošanu, mācīšanās stratēģiju apgūšanu un daudzveidīgu prasmju attīstīšanu, bet arī tādas mācību vides veidošanu, kas balstās uz konstruktīvu, uz snieguma uzlabošanu vērstu atgriezenisko saiti un cieņpilnu attiecību veidošanu skolēnu un skolotāja starpā. Tas nozīmē, ka ievērojami paplašinās zināšanu un prasmju apjoms, kas skolotājam būtu apgūstams karjeras laikā, lai turpinātu sekmīgi īstenot profesionālos pienākumus.

Savukārt Villijs Komba un Emanuels Nkumbi (Komba & Nkumbi, 2008) norāda, ka skolotāju profesionālās pilnveides uzdevums ir nodrošināt iespēju skolotājiem iepazīt jaunas profesionālās lomas, uzlabot ikdienas darbā izmantotās mācību metodes un paņēmienus, pilnveidot savu praksi un daudzpusīgi attīstīt sevi gan kā izglītības jomas profesionāļus, gan personības. Tas ļauj secināt, ka profesionālās pilnveides saturā nepieciešams iekļaut arī tāds jautājums, kas ir saistīti ne tikai ar skolotāja metodisko darbību klasē, bet arī sekmē viņu veidošanos par empātiskiem, stratēģiski domājošiem un jauniem izaicinājumiem gataviem pārmaiņu vadītājiem skolā, kas spēj atbalstīt skolēnus to daudzveidīgajā sociāli ekonomiskajā un kultūras kontekstā (Lillo & Aponte-Safe, 2019). Šis aspekts ir īpaši būtisks skolotājiem, kuriem jau ir ilgstoša mācīšanas pieredze un pietiekams profesionālais arsenāls efektīva mācību procesa

vadīšanai, lai viņi neapstātos savā profesionālajā izaugsmē un spētu pielāgoties sabiedrībā notiekošajām pārmaiņām.

Rīans Sprotts (Sprott, 2019) uzsver, ka profesionālās pilnveides ietvaros skolotājam nepieciešams iegūt tādas zināšanas un prasmes, kas palīdz mācīt skolēnus 21. gadsimta kontekstā. Tas nozīmē, ka uzmanība ir pievēršama tam, kādi ir skolēniem formulētie mācīšanās sasniedzamie rezultāti konkrētajā izglītības sistēmā un kādas mācīšanas un mācīšanās pieejas īstenošana tiek sagaidīta no skolotāja. Autors gan norāda, ka bieži vien skolotāju profesionālā pilnveide tiek īstenota formāli, bez tiešas ilgtermiņa ietekmes uz skolotāju sniegumu klasē, pārliecībām un skolēnu mācību sasniegumiem. Lielā mērā to ir noteicis apstākļi, ka joprojām pētnieku starpā nav vienprātības, pēc kādiem kritērijiem un kādā veidā būtu iespējams pārliecināties par skolotāju apmeklēto tālākizglītības pasākumu ietekmi uz viņu profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem.

Skolotāju profesionālā pilnveide ir process, kura mērķis ir pārskatīt, atjaunināt un paplašināt skolotāju pieredzi, darbojoties kā pārmaiņu aģentiem atbilstoši izvirzītajiem izglītības mērķiem (Day & Sachs, 2004). Šāds profesionālās pilnveides skaidrojums akcentē nepieciešamību pēc mērķorientēta tālākizglītošanās procesa, kur svarīgāk par skolotāju personīgajām pārliecībām, vērtībām un attieksmi pret mācīšanas un mācīšanās procesu ir tas, kādi sasniedzamie rezultāti tiek definēti izglītības sistēmas ietvaros. Šādas pieejas kontekstā no skolotāja tiek sagaidīts, ka viņš regulāri izvērtēs savus iepriekšējos priekšstatus un būs atvērts jaunu attieksmju veidošanai atbilstoši sabiedrības pieprasījumam izglītībā.

Profesionālā pilnveide ir jebkura aktivitāte, kas tieši vai netieši uzlabo darbinieku sniegumu lomā, ko viņš izpilda attiecīgajā brīdī, vai palīdz sagatavoties gaidāmās lomas sekmīgai īstenošanai (Little, 1987; Makovec, 2018). No vienas puses, šāds skaidrojums akcentē nepieciešamību precīzi definēt skolotāja pienākumus un atbildības jomas, ko mūsdienu mainīgajā izglītības sistēmā paveikt ir grūti, jo skolotāju funkcionālā loma tiek paplašināta un transformēta atbilstoši sabiedrībā notiekošajām sociāli ekonomiskajām un tehnoloģiskajām pārmaiņām. Taču, no otras puses, tas akcentē skolotāju profesionālās pilnveides proaktivitāti, proti, skolotājiem priekšlaicīgi ir jāspēj apgūt jaunas zināšanas un prasmes, kas varētu būt nepieciešamas skolotāja pienākumu veikšanai nākotnē.

Barijs Freizers kopā ar kolēģiem (Fraser et al., 2007) nošķir skolotāju mācīšanos no profesionālās pilnveides. Skolotāju mācīšanās, pēc autoru uzskatiem, ir mērķtiecīgi vadīts un organizēts process, kura galvenais sasniedzamais rezultāts ir panākt specifiskas pārmaiņas skolotāju zināšanās, prasmēs, attieksmēs un pārliecībās. Tā, piemēram, skolotāju mācīšanās mērķis varētu būt apgūt jaunas mācību metodes skolēnu kritiskās domāšanas attīstīšanai vai

paņēmienu efektīvas klasvadības sistēmas veidošanai. Savukārt profesionālā pilnveide ietver plašākas un kompleksākas pārmaiņas ilgākā laika periodā: tā ir dažādu pārmaiņu summa, ko rada skolotāju īstenota pašvadīta mācīšanās. Šāds profesionālās pilnveides skaidrojums sevī ietver gan formālas, gan neformālas un informālas tālākizglītošanās prakses, kuru īstenošana ļauj panākt pārmaiņas gan skolotāju profesionālajā sniegunā klasē, gan attieksmēs un pārliecībās.

No iepriekš minētā var secināt, ka skolotāju mācīšanās gadījumā precīzi tiek definēts tālākizglītošanās sasniedzamais rezultāts, tāpēc ir salīdzinoši vieglāk izvērtēt skolotāju mācīšanās radīto ietekmi uz viņu profesionālo sniegumu klasē. Savukārt profesionālās pilnveides gadījumā tās ietekme var izpausties aspektos, kas pirms mācīšanās uzsākšanas nav definēti kā sasniedzamie rezultāti, piemēram, izmaiņas skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecībās klasē, kas ir tikpat nozīmīgi kā izmaiņas skolotāju sniegunā mācību stundās.

Skolotāju profesionālā mācīšanās vairāk fokusējas uz jaunas mācību metodikas apgūšanu, kam ir potenciāla pievienotā vērtība un ietekme uz skolotāja sniegumu darbā ar skolēniem. Bieži vien tā norisinās līdzīgi kā skolēnu mācīšanās process, kur strukturētā veidā tiek īstenoti iepriekš definēti mācīšanās sasniedzamie rezultāti. Skolotāju profesijas gadījumā tie ir saistīti ar skolotāju mācīšanās kvalitāti un tās ietekmi uz skolēnu mācību rezultātiem. Savukārt profesionālā pilnveide ir plašāks jēdziens, kas ietver ne tikai metodiskos aspektus, bet arī skolotāja personības pilnveidi, piemēram, atvērtību pārmaiņām, personīgo motivāciju, sadarbību ar citiem kolēģiem u.c. Tā ir saistīta ar skolotāja rakstura un profesionālās identitātes veidošanos (Vindere, 2019), kas sadarbībā ar kolēģiem sekmē arī skolas veidošanos par morālu, vērtībās balstītu mācīšanās organizāciju (Fullan & Hargreaves, 2016).

Līdz šim skolotāju profesionālajā pilnveidē lielāka uzmanība ir pievērsta vēlamo pārmaiņu panākšanai skolotāju rīcībā, zināšanās, prasmēs un uzskatos. Taču mazāka uzmanība ir tikusi veltīta jautājumiem, kas ir saistīti ar skolotāju profesionālās identitātes transformāciju un jaunas misijas apziņas veidošanos. Skolotāju rīcību darbā ar skolēniem lielā mērā ietekmē viņu personīgās dzīves notikumi, ideāli un aizraušanos, kas ir jāņem vērā, plānojot skolotāju profesionālās pilnveides pasākumus un sasniedzamos mācīšanās rezultātus (Hoekstra & Korthagen, 2011).

Ilze Miķelsone un Indra Odiņa (2020), analizējot ar skolotāju profesionālo identitāti un meistarību saistītus jautājumus, secina, ka pārmaiņu īstenošana, ar ko nenoliedzami ir saistīta arī skolotāju profesionālā pilnveide, var izpausties vairākos līmeņos:

1. pirmais līmenis attiecas uz izmaiņām rezultātos. Skolotāju profesionālās pilnveides gadījumā tas var izpausties kā konkrētu zināšanu un prasmju apgūšana, lai uzlabotu skolotāja mācīšanu;

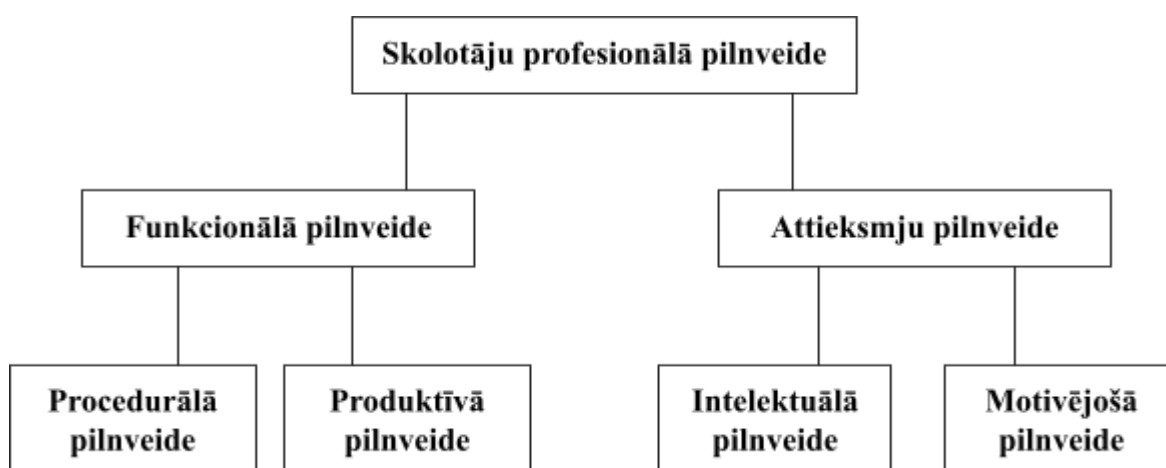
2. otrais līmenis ir saistīts ar procesa izmaiņām. Skolotāju profesionālās pilnveides gadījumā tas var izpausties kā izmaiņas veidā, kā skolotājs organizē un vada skolēnu mācīšanos;
3. trešais līmenis ir saistīts ar identitātes maiņu. Skolotāju profesionālās pilnveides gadījumā tas var izpausties kā centieni mainīt skolotāju uzskatus un attieksmi gan pret savu nepārtrauktu profesionālo pilnveidi, gan to, kā notiek jaunu zināšanu veidošana mācību procesā.

Autoru aplūkots uzvedības un rīcības maiņas modelis liecina, ka, veidojot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu skolā, ir svarīgi panākt izmaiņas ne tikai skolotāja rīcībā un ieradumos, bet arī profesionālajā identitātē. Pārmaiņu noturīgums, līdz ar to arī profesionālās pilnveides ilgtermiņa ietekme organizācijas līmenī, kļūst iespējama vienīgi tad, ja pārmaiņas mērķtiecīgi tiek īstenotas visos trijos līmeņos, kur izmaiņas vienā līmenī sekmē pārmaiņu īstenošanos arī citos līmeņos. Taču, kā norāda I. Miķelsone un I. Odiņa, “uzvedība/rīcība mainās, ja mainās cilvēka identitāte, jo uzvedība parasti atspoguļo cilvēka identitāti” (Miķelsone & Odiņa, 2020, 83), netieši apliecinot - lai panāktu pārmaiņas skolotāja profesionālajā sniegumā darbā ar skolēniem, vispirms jāizmaina viņa profesionālā identitāte.

Ņemot vērā to, ka skolotāju profesionālā pilnveide ir jaunu, atšķirīgu perspektīvu un ideju iegūšana, kas paplašina skolotāja personīgo vīziju par to, ko nozīmē mācīt un kāds ir kvalitatīvas mācīšanas standarts (Grossman, 1994; Mitchell, 2013), skolotāju profesionālās pilnveides rezultātā tiek paplašināta skolotāja izpratne par plašākiem izglītības jautājumiem un veidota viņa profesionālā identitāte (Titu, 2019). Šī skaidrojuma kontekstā svarīgi akcentēt, ka skolotāju profesionālās pilnveides ietvaros tikpat svarīgi, kā aplūkot specifiskus profesionālos jautājumus, piemēram, jaunas mācību metodes un paņēmienus efektīvākai satura mācīšanai, ir uzlabot skolotāju vispārējo izpratni par pārmaiņām, kādas notiek sabiedrībā, un skaidrot to radīto ietekmi uz skolotāja lomu klasē un akcentu maiņai viņa profesionālajā praksē (Villegas-Reimers, 2003). Tas ir saistīts ar to, ka bez plašākas izpratnes par sabiedrībā notiekošo pārmaiņu cēloņiem un izpausmes veidiem makrolīmenī, nav iespējams identificēt to implikācijas mikrolīmenī, kas tiešā veidā skar skolēnus un skolotājus mācību procesā.

Linda Evansa (Evans, 2002) norāda, ka skolotāju profesionālā pilnveide, lai gan ir sarežģīti definējams koncepts dažādo interpretāciju un neskaidro robežu dēļ, ietver divas individuālās izaugsmes dimensijas - funkcionālo (*functional*) un attieksmju (*attitudinal*) dimensiju. Funkcionālā pilnveide ir process, kurā skolotāji uzlabo savu profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem, kamēr attieksmju pilnveides laikā tiek definētas jaunas vai mainītas esošās skolotāju attieksmes un pārlicības par savu darbu. Funkcionālā pilnveide ir saistīta ar diviem pārmaiņu aspektiem - procedurālo (*procedural*) un produktīvo (*productive*). Ja skolotājs

tālākizglītošanās procesā ir mainījies kādu no savas profesionālās darbības aspektiem, ir notikusi procedurālā pilnveide, savukārt gadījumos, kad skolotājs ir sācis strādāt vairāk un radīt vairāk resursu, ir notikusi produktīvā pilnveide. Pēc autores uzskatiem, arī attieksmju pilnveide ir saistīta ar diviem pārmaiņu aspektiem - intelektuālo (*intellectual*) un motivējošo (*motivational*). Ja skolotājs profesionālās pilnveides rezultātā ir kļuvis analītiskāks un vairāk reflektē par savu profesionālo sniegumu, ir notikusi intelektuālā pilnveide, savukārt gadījumos, kad skolotājs ir kļuvis vairāk motivēts savu profesionālo pienākumu veikšanai, ir īstenota motivējošā pilnveide. Lindas Evansas piedāvātās skolotāju profesionālās pilnveides dimensijas shematiski parādītas attēlā nr. 3.



3. attēls Skolotāju profesionālās pilnveides dimensijas (pēc Evans, 2002)

Profesionālā pilnveide ir process, kura laikā skolotāji individuāli vai kopā ar citiem skolotājiem atjaunina, pārskata un paplašina savu izpratni par skolotāju kā pārmaiņu aģentu mācību procesā. Profesionālās pilnveides rezultātā skolotāji iegūst jaunas un kritiski izvērtē esošās zināšanas un prasmes, efektīvāzē mācību darba plānošanas procesu un praksi ar skolēniem un kolēģiem visas karjeras laikā (Day, 1999). Tas nozīmē, ka skolotāju mācīšanās rezultāts ir ne tikai jaunu teorētisko zināšanu un prasmju apgūšana, bet arī savas iepriekšējās profesionālās pieredzes izvērtējums mērķtiecīgi īstenotas refleksijas ietvaros (Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016). Šī skaidrojuma kontekstā netiešā veidā tiek akcentēta prasme reflektēt un paškritiski izvērtēt savu sniegumu, kas ir priekšnoteikums efektīvai skolotāju profesionālajai pilnveidei, jo šādā veidā ir iespējams precīzi definēt skolotāju reālās mācīšanās vajadzības un veidot mērķorientētu rīcības plānu to apmierināšanai.

Līdz ar to skolotāju profesionālā pilnveide norisinās vairākos posmos, kur pirmais no tiem ir identificēt profesionālās darbības elementus, kas būtu uzlabojami skolotāja sniegumā. Taču nereti šie elementi parādās tieši tad, kad profesionālās pilnveides aktivitātes tiek uzsāktas

(Evans, 2002). Līdz ar to var secināt, ka skolotāju profesionālā pilnveide ne vienmēr ir retrospektīvs skatījums uz profesionālo darbību, - tikpat bieži tas var būt process, kura laikā apzināti vai nejauši notiek reālo mācīšanās vajadzību definēšana.

Jurgens Baumerts un Mareike Kuntere (Baumert & Kunter, 2006) norāda, ka profesionālā pilnveide ir skolotāju formālās un informālās mācīšanās pieredze, kas padziļina un paplašina skolotāju kompetenci: zināšanas, uzskatus, pārliecības, motivāciju un pašregulācijas prasmes. Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālās pilnveides mērķis ir ne tikai apgūt jaunu mācību metodiku vai papildināt zināšanas mācību priekšmeta saturā, bet arī attīstīt svarīgas mācīšanās un līderības prasmes, kas ir saistītas ar skolotāja profesionālās lomas un darbības lauka paplašināšanos. Līdz ar to skolotāju tālākizglītošanās process ir saistīts ar intensīvu savas personības veidošanu (Lukman et al., 2021) un profesionālās darbības izvērtējumu, lai paplašinātu skolotāju metodisko paņēmienu arsenālu un reaktualizētu personīgo motivāciju veikt skolotāja darba pienākumus.

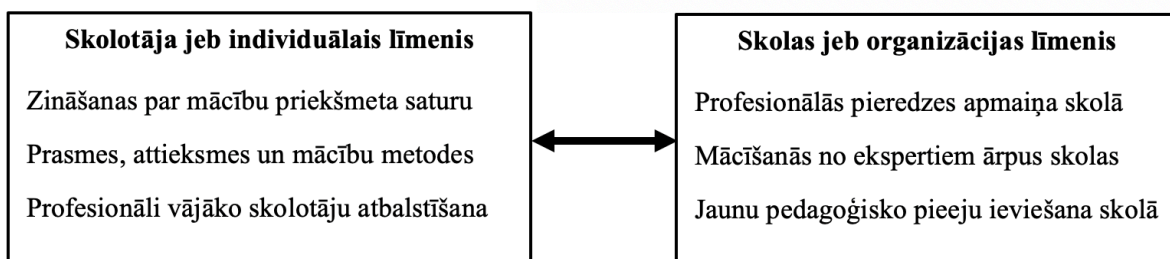
Citi autori (Huberman, 1995; Thahir et al., 2021) uzsver, ka būtisks skolotāju profesionālās pilnveides mērķis ir uzlabot skolotāju apmierinātību ar savu darbu, jo kvalitatīvi īstenota profesionālā pilnveide skolas kā mācīšanās organizācijas ietvaros uzlabo skolotāju sniegumu darbā ar skolēniem, kas attiecīgi rada pozitīvu ietekmi uz apmierinātību ar darbu (Gouédard, Kools & George, 2023; Lūsēna-Ezera et al., 2023). Tāpat regulāra piedalīšanās tālākizglītības aktivitātēs nodrošina iespēju skolotājiem izvairīties no profesionālās rutīnas un garlaicības, kas var iestāties, ilgstoši veicot skolotāja pienākumus. Līdz ar to netiešā veidā tiek norādīts uz nepieciešamību ļaut skolotājiem pašiem izvēlēties profesionālās pilnveides pasākumus, kuros viņi vēlas piedalīties, neierobežojot viņu izvēles, ja vien līdzdalība tajos uzlabo profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem vai paaugstina personīgo motivāciju turpināt veikt skolotāja pienākumus.

Eiropas Sadarbības un attīstības organizācija (OECD), kas savā darbībā ir pievērsusies izglītības pētniecībai un rekomendāciju izstrādei dalībvalstu izglītības sistēmu uzlabošanai, norāda uz vairākiem skolotāju profesionālās pilnveides mērķiem:

1. atjaunināt skolotāju zināšanas par mācību satura jautājumiem, papildinot tās ar jaunākajām zinātniskajām atziņām jomās, kurās skolotāji darbojas;
2. atjaunināt skolotāju prasmes, attieksmes un pedagoģiskās pieejas, izmantojot jaunākās mācību metodes, kā arī ņemot vērā sabiedrībā notiekošās pārmaiņas un jaunāko izglītības pētījumu rezultātus;
3. atbalstīt skolotājus pārmaiņu ieviešanas procesā saistībā ar jauniem mācību satura sasniedzamajiem rezultātiem un citiem mācīšanas aspektiem;

4. atbalstīt skolas, izstrādājot un ieviešot jaunas stratēģijas saistībā ar mācību saturu un citiem mācīšanas aspektiem;
5. nodrošināt informācijas un ekspertīzes apmaiņu skolotāju un citu izglītības procesā iesaistīto pušu, piemēram, zinātnieku, uzņēmēju u.c. starpā;
6. palīdzēt profesionāli vājākiem skolotājiem kļūt efektīvākiem savā pedagoģiskajā praksē (OECD, 2009).

Iepriekš minētais ļauj secināt, ka skolotāju profesionālā pilnveide attiecas ne tikai uz indivīda līmeni, proti, izmaiņām skolotāju profesionālajās zināšanās, prasmēs un attieksmēs, bet arī skolas organizācijas mērogu, kur skolas uzdevums ir veidot sistēmu labās prakses piemēru apmaiņai skolotāju starpā un nodrošinot iespēju skolotājiem mācīties no citu jomu profesionāļu pieredzes arī ārpus skolas (skat. attēlu nr. 4, ko ir veidojis promocijas darba autors, konceptualizējot OECD idejas).



4. attēls **Skolotāju profesionālās pilnveides dimensijas** (pēc OECD, 2009)

Taču vienlaikus būtiski arī norādīt, ka OECD piedāvātais profesionālās pilnveides mērķu skaidrojums vairāk fokusējas uz skolotāju darbības pedagoģiskajiem aspektiem - mācību saturu, mācību metodēm un stratēģijām -, ārpus skolotāju tālākizglītošanās mērķiem atstājot tādus svarīgus tālākizglītošanās aspektus kā skolotāja personības un profesionālās identitātes veidošana, uz ko norāda citi skolotāju profesionālās pilnveides pētnieki.

Skolotāju profesionālā pilnveide ir uzlūkojama kā nepārtraukts, nelineārs process, kuram ne vienmēr ir iepriekš definēts vēlamo pārmaiņu mērķis un sasniedzamais rezultāts (Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014). Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālo zināšanu un prasmju attīstība norisinās arī tad, ja skolotāji nav mērķtiecīgi izvēlējušies iesaistīties tālākizglītības pasākumos. Profesionālā pilnveide var notikt, piemēram, skolotāju savstarpējās sadarbības rezultātā, kur profesionālo sarunu un labās prakses piemēru apmaiņas rezultātā tiek veidotas, uzkrātas un izplatītas jaunas zināšanas un pieredze.

Skolotāju profesionālās pilnveides mērķis ir ietekmēt skolotāju kognitīvos, motivācijas un uzvedības aspektus, lai panāktu reālas pārmaiņas skolotāju praksē (Hoekstra et al., 2007). Tas

nozīmē, ka skolotāju profesionālās pilnveides nodarbību saturs ir veidojams, ietverot ne tikai profesionālās darbības aspektus, piemēram, jaunu mācību metožu, efektīvu klasvadības paņēmieni, mācīšanas stratēģiju u.c. apgūšanu, bet arī tādus jautājumus, kas palīdz pārskatīt un nepieciešamības gadījumā mainīt skolotāju attieksmi pret mācīšanos un paaugstina motivāciju turpināt veikt skolotāja pienākumus. Tas ir īpaši būtiski apstākļos, kad izglītības jomā tiek īstenotas pārmaiņas, kuru sekmīgas ieviešanas priekšnoteikums ir augstāks skolotāju personīgās motivācijas līmenis.

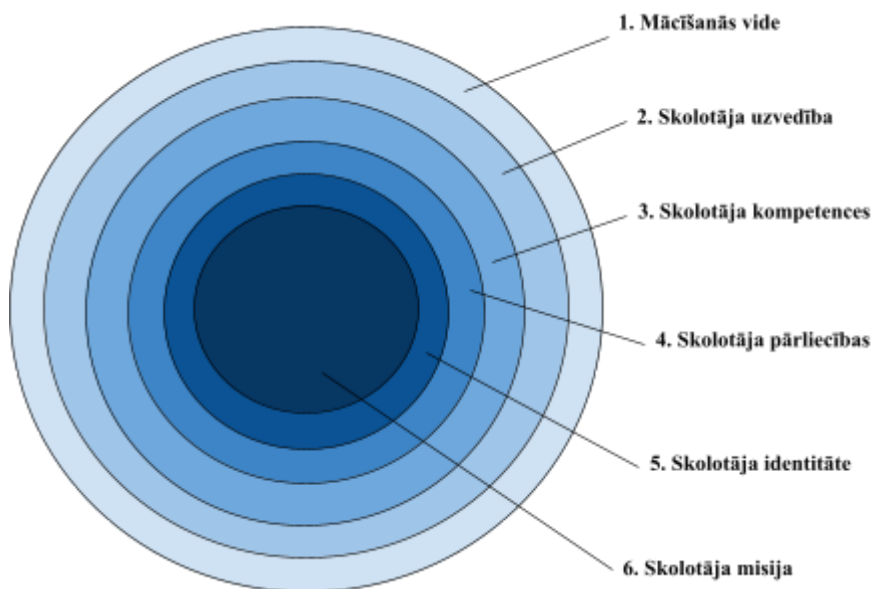
Tieši izvēlētais skolotāju profesionālās pilnveides modelis palīdz izskaidrot to, kāpēc vienas izglītības reformas izdodas, kamēr citas piedzīvo neveiksmi (Desimone, 2009). Skolotāju profesionālā pilnveide bieži vien tiek uzlūkota kā veids, kā īstenot konkrētas reformas vai plašākas pārmaiņas izglītības sistēmā, kur skolotāju individuālās un kolektīvās kapacitātes stiprināšana veicina to, ka skolotāji paši kļūst par jaunu reformu iniciatoriem, uzsākto reformu veicinātājiem vai labi informētiem reformu kritiķiem (Little, 1994), vienlaikus veidojot līdzīgu izpratni par pārmaiņu būtību un to īstenošanas nepieciešamību.

Aplūkojot pieaugušo izglītības jautājumus, Pīters Džarvis (Jarvis, 2004) norāda, ka profesionālās pilnveides programmu mērķis ir rūpēties, lai organizācijas darbinieku ar pienākumu veikšanu saistītās prasmes, zināšanas un personīgās kvalitātes atbilstu prasībām un viņu individuālais potenciāls tiktu pilnībā īstenots organizācijas kopīgo un katra atsevišķā indivīda mērķu sasniegšanai. Tas nozīmē, ka skolas kā mācīšanās organizācijas uzdevums ir ne tikai definēt katra skolotāja aktuālās mācīšanās vajadzības un piedāvāt atbilstošus profesionālās pilnveides mehānismus, bet arī noskaidrot skolotāju personīgās izaugsmes mērķus un profesionālā snieguma stiprās puses, lai tās izmantotu skolas kopīgo mērķu sasniegšanai.

Freds Korthāgens (Korthagen, 2004) norāda uz vairākiem skolotāju profesionālās darbības aspektiem, kas vienlaikus nosaka skolotāju profesionālās pilnveides mērķus un individuālās refleksijas līmeņus (skat. attēlu nr. 5):

1. vide (*environment*). Tie ir faktori, kas atrodas ārpus skolotāja praktiskās rīcības, piemēram, kā ir iekārtota mācīšanās vide skolā, kādu mācību saturu un kādā veidā skolēni apgūst skolā, kādas ir skolā pastāvošās rakstītās un nerakstītās normas, ko skolotājiem ir nepieciešams īstenot savā profesionālajā darbībā;
2. uzvedība (*behaviour*). Tas attiecas uz to, kā skolotāji tiek galā ar izaicinājumiem, kas rodas, vadot un organizējot skolēnu mācīšanās procesu klasē, piemēram, kā skolotājs analizē savu līdzšinējo profesionālo sniegumu, lai definētu laba snieguma kritērijus;

3. kompetences (*competencies*). Šis aspekts ietver skolotāja refleksiju par to, kādas ir viņa stiprās puses un kuras ar mācību procesa vadīšanu saistītās prasmes viņam ir jāpilnveido vai jāapgūst no jauna, vienlaikus nosakot arī savas mācīšanās vajadzības;
4. pārliecības (*beliefs*). Šis aspekts attiecas uz to, kā skolotājs pārstrukturē, izvērtē esošos un veido jaunus uzskatus un pārliecības par to, ko viņam personīgi nozīmē efektīva mācīšana un mācīšanās;
5. identitāte (*identity*). Šis aspekts ir saistīts ar skolotāja profesionālo apziņu par to, kas viņš ir kā skolotājs un kāda ir skolotāja loma un atbildība mācību procesa organizēšanā atbilstoši viņa personīgajiem uzskatiem un pārliecībām par mācīšanos;
6. misija (*mission*). Tas nozīmē, ka skolotājs reflektē par to, kādas ir skolotāja vērtības, personīgā motivācija un iekšējie motivātori, kas piešķir nozīmi viņa kā skolotāja profesionālajai darbībai.



5. attēls **Skolotāju profesionālās darbības aspekti** (Korthagen, 2004)

Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālās pilnveides mērķis ir palīdzēt uzlabot skolotāja sniegumu kopveselumā, vienlaikus iedarbojoties uz visiem iepriekš minētajiem skolotāja profesionālās darbības aspektiem. Vienlīdz svarīgs skolotāju tālākizglītošanās mērķis ir ne tikai uzlabot pedagoģiskās zināšanas un prasmes, bet arī ietekmēt uzskatus, vērtības un pārliecību, attīstīt pašvērtēšanas prasmes, uzlabot profesionālo sniegumu mācību stundās un palīdzēt veidot skolotāja misijas apziņu. No vienas puses, šāda modeļa īstenošana var sekmēt reālas pārmaiņas skolotāju ikdienas praksē, taču, no otras puses, tā īstenošana ir kompleksa un sarežģīta, jo pārmaiņu īstenošanas epicentrā novieto tādus grūti maināmus lielumus kā skolotāju pārliecības, profesionālo identitāti un misijas apziņu.

Apkopojot iepriekš minētās zinātniskās atziņas un skolotāju profesionālās pilnveides modeļu nostādnes, promocijas darba autora veiktā pētījuma kontekstā īpaša nozīme tiks pievērsta tiem skolotāju profesionālās pilnveides mērķiem un uzdevumiem, kas akcentē skolotāju mācīšanās procesa, nevis apgūstamā mācību satura radīto ietekmi uz skolotāju profesionālo sniegumu un paplašina izpratni par skolotāja lomu un atbildību mūsdienīgā mācību procesā. Tas nozīmē, ka promocijas darba ietvaros tiks analizēts nevis profesionālās pilnveides mācību saturs, bet gan profesionālās pilnveides process, kura ietvaros skolotāji individuāli vai kolektīvi konstruē jaunas zināšanas, padziļina izpratni par skolotāja profesionālā snieguma standartu un kritērijiem, kā arī veicina skolotāju spēju pielāgoties plašāku profesionālo pienākumu veikšanai skolā kā mācīšanās organizācijā.

Lai gan tradicionāli ar skolotāju profesionālo pilnveidi tiek saprasta tāda mācību satura apgūšana, kas tiešā veidā ir saistīta ar skolotāju ikdienas pienākumu veikšanu darbā ar skolēniem, piemēram, jaunu mācību metožu, pieeju un stratēģiju apgūšana, promocijas darba autora veiktā pētījuma ietvaros svarīgi būs arī citi skolotāju profesionālās pilnveides aspekti, piemēram, attieksmju pilnveide, kas ir saistīta ne tik daudz ar skolotāju sniegumu klasē, kā ar personīgo motivāciju nepārtraukti pilnveidoties, paplašināt zināšanas par sabiedrībā notiekošajiem procesiem un pārmaiņām izglītībā, kā arī nodarboties ar savas individuālās personības izaugsmi.

2.3. Skolotāju profesionālās pilnveides priekšnoteikumi

Lai gan ideja par skolotāju regulāru un sistemātisku profesionālo pilnveidi visas karjeras laikā nav jauna un ir tikusi īstenota dažādu valstu izglītības sistēmās, ne vienmēr tā ir izrādījusies efektīva un sekmējusi izvirzīto tālākizglītības mērķu sasniegšanu. Lai izveidotu efektīvu, skolotāju reālajām mācīšanās vajadzībām atbilstošu profesionālās pilnveides sistēmu, ir nepieciešams ņemt vērā vairākus priekšnosacījumus, kur daļa no tiem attiecas uz izglītības sistēmas mērogu, proti, kas un kā nosaka skolotāju profesionālās pilnveides mērķus valstī, kā tiek vadīts un organizēts skolotāju mācīšanās process skolā un ārpus tās, kāds profesionālais atbalsts skolotājiem tiek nodrošināts pārmaiņu ieviešanas procesā u.c. Taču tikpat svarīgi ir aplūkot arī individuālos faktoros, kas ir saistīti ar skolotāju personīgo motivāciju un vēlmi papildināt savas profesionālās zināšanas, reflektēt par savu sniegumu mācību stundās un mācīties no savas un citu kolēģu iepriekšējās pieredzes.

Linda Darling-Hamonda, Marija Hailere un Madelīna Gārdnere (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) piedāvā vairākus elementus, kuru īstenošana būtiski palielina skolotāju

profesionālās pilnveides efektivitāti:

1. *mācību saturs fokuss*. Lai skolotāju tālākizglītošanās būtu efektīva un uzlabotu skolēnu mācību rezultātus, tai ir jābūt saistītai ar saturu, ko skolotāji māca skolēniem savā mācību priekšmetā. Pētījumi liecina, ka augstāka efektivitāte ir tām skolotāju profesionālās pilnveides programmām, kas ir tiešā veidā saistītas ar skolotāja darbu klasē, piemēram, mācību metodiku vai stratēģijām konkrēta mācību saturs mācīšanai;
2. *aktīvu mācīšanās formu izmantošana*. Tā kā skolotājiem jau ir iepriekšējā profesionālā pieredze, to ir nepieciešams aktualizēt un izmantot kā savstarpējās mācīšanās resursu. Tāpat ir svarīgi, lai skolotāji paši var izvēlēties, kādās mācību aktivitātēs viņi vēlas piedalīties, balstoties uz savām interesēm un mācīšanās vajadzībām. Turklāt refleksijai un savas iepriekšējās pieredzes izvērtēšanai ir jābūt būtiskai mācību procesa sastāvdaļai, kam tiek atvēlēts laiks un profesionālie resursi;
3. *sadarbība*. Profesionālās pilnveides ietvaros skolotājiem ir nepieciešams sadarboties ar citiem kolēģiem, kopīgi risināt ar mācību darbu saistītus jautājumus un dalīties profesionālajā darba pieredzē, veidojot mācīšanās kopienas, kur skolotāji darbojas kā savstarpējā atbalsta mehānisms viens otra tālākizglītošanās procesā;
4. *modeļu izmantošana un modelēšana*. Labās prakses piemēru izmantošana - mācību stundu demonstrēšana; mācību stundu plānu analīze; kolēģu vadīto stundu vērošana u.c. - atbilstoši skolā noteiktajam kvalitātes standartam paplašina skolotāju individuālo redzējumu par savu darbību klasē un piedāvā jaunu atskaites punktu, pret kuru salīdzināt savu profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem;
5. *ekspertu atbalsts un koučings*. Lai skolotāju profesionālā pilnveide būtu efektīva, skolotājiem ir nepieciešams metodiskais atbalsts saistībā ar pilnveides programmās apgūto mācību saturu un metodiku, piemēram, individuālu mentoru vai pieredzes grupu formātā. Šāda atbalsta īstenošana iedrošina skolotāju praksē izmēģināt apgūtās metodes un īstenot pārmaiņas profesionālajā praksē;
6. *atgriezeniskā saite un refleksija*. Profesionālās pilnveides programmās ir nepieciešams atvēlēt laiku, lai skolotāji ne tikai saņemtu jauno mācību saturu, bet varētu arī reflektēt par to. Tāpat ir svarīgi, lai pārmaiņu īstenošanas procesā viņiem būtu iespēja saņemt konstruktīvu atgriezenisko saiti no citiem kolēģiem, veicinot apgūtā mācību saturs un metodikas pārnesi uz profesionālo praksi darbā ar skolēniem;
7. *ilgstoša norise (sustained duration)*. Lai panāktu noturīgas izmaiņas skolotāju rīcībā un attieksmēs, ir nepieciešams laiks, tāpēc profesionālās pilnveides programmas nevar būt fragmentētas, epizodiskas un īstenotas kā vienreizējas mācību aktivitātes. Efektīva

skolotāju tālākizglītošanās ir ar akumulējošu pievienoto vērtību, kur iepriekš apgūtais mācību saturs un pieredze tiek papildināta, skolotājiem iesaistoties daudzveidīgās tālākizglītības aktivitātēs ilgākā laika periodā.

Aplūkojot pieaugušo mācīšanos, Keitrina Krosa (Cross, 1981), kura tiek uzskatīta par vienu no pieaugušo mācīšanās jeb androgoģijas zināmākajām pētniecēm, norāda, ka pieaugušie - tātad arī skolotāji - mācās, ja tiek izmantota viņu iepriekšējā mācīšanās un profesionālā pieredze; ja viņiem tiek nodrošināta autonomija un izvēles iespējas pār mācību saturu un formātu, kādā notiks mācīšanās, un mācīšanās ir saistīta ar iepriekš definētiem mācīšanās mērķiem, kuru sasniegšana var uzlabot profesionālo sniegumu. Atšķirībā no skolēnu mācīšanās, pieaugušajiem vienmēr ir iepriekš jāzina, kāpēc viņiem ir nepieciešams kaut ko iemācīties; viņiem ir jānodrošina iespējas īstenot pašvadību un autonomiju mācīšanās procesā; viņiem ir jāizmanto sava iepriekšējā pieredze, lai sasniegtu individuālos mācīšanās mērķus; viņiem ir jāsaprot, kur un kādā veidā tiks pielietots apgūtais mācību saturs un kā tas palīdzēs atrisināt ar profesionālo pienākumu veikšanu saistītās problēmas. Turklāt pieaugušajiem izteikti svarīga ir iekšējā motivācija, nevis ārējie stimuli, lai viņi mācītos (Knowles, 1990).

Arī Anita Aizsila (2010), analizējot ar skolotāju profesionālo pilnveidi saistītus aspektus, norāda, ka pieaugušo mācībās ir jāievēro vairāki nosacījumi: tā kā profesionālās pilnveides dalībnieki sevi apzinās kā patstāvīgas personības, viņi paši uzņemas atbildību par savām mācīšanās izvēlēm un mācīšanās procesā apgūtā satura praktisko izmantošanu; ir svarīga dalībnieku iepriekšējā pieredze, kas ietekmē viņu veiktās izvēles par to, kāds mācību saturs un kādā veidā tiks apgūts; dalībniekiem "ir izteikta motivācija un vēlme mācību procesā risināt aktuālas problēmas un sasniegt noteiktus mērķus, un apgūtās zināšanas pielietot praksē"; "mācību darbību determinē laika, sadzīves, profesionālie un sociālie faktori". Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālās pilnveide ir process, kurā tiek izmantota gan skolotāju iepriekšējā pieredze, gan notiek jaunu zināšanu veidošana atbilstoši mācīšanās sasniedzamajiem rezultātiem un to nepieciešamības pamatojumam.

Saistībā ar profesionālās pilnveides ilgstamību, Korinne Briona (Brion, 2020) norāda, ka svarīgs profesionālās pilnveides efektivitātes kritērijs ir priekšapmācība (*pretraining*) un pēcapmācība (*posttraining*), kas nodrošina efektīvāku apgūto zināšanu un prasmju pārnesi uz reālo darba vidi. Autore uzsver, ka tieši organizācijas iekšējā kultūra ir tā, kas tiešā veidā ietekmē visus pārējos ar mācīšanos saistītos aspektus - gan tos, kuri ir mācību dalībnieki un vada citu mācīšanos, gan apgūstamo saturu un mācību vidi, kādā tiek īstenota profesionālā pilnveide. Šādas uz profesionālo pilnveidi orientētas skolas organizācijas iekšējās kultūras veidošana ir tās vadītāja atbildība, kura darbības tiešā veidā ietekmē, kādas būs skolā pastāvošās normas, vērtības

un noteikumi arī attiecībā uz skolotāju tālākizglītošanos (Fitriana, Fitria & Fitriani, 2021).

Kamille Ruterforda (Rutherford, 2010), apkopojot pētnieku atziņas par skolotāju profesionālās pilnveides efektivāti, norāda uz četrām savstarpēji saistītu kritēriju izpildes nozīmēm:

1. profesionālajai pilnveidei ir jābūt ilgstošai, pastāvīgai un intensīvai, proti, skolotāji mācās regulāri, sistemātiski un mācību saturu apgūst ilgāku laika periodu;
2. profesionālā pilnveide ir saistīta ar profesionālo praksi un skolēnu mācīšanos, kas ir svarīgi tālākizglītības aktivitātēs apgūtā mācību satura pārnesei uz darbu ar skolēniem;
3. profesionālā pilnveide ietver zināšanu apmaiņu sadarbības veidā, kas nozīmē skolotāju mācīšanos no savas un citu iepriekšējās pieredzes, reflektējot par savu profesionālo sniegumu, kā arī sniedzot un saņemot atgriezenisko saiti vienam no otra;
4. profesionālajai pilnveidei ir jābūt jaunās zināšanas konstruējošai pieredzei un tādai, kur mācīšanos virza paši skolotāji, uzņemoties atbildību par mācīšanās sasniedzamajiem rezultātiem un izvēloties efektīvākus veidus to sasniegšanai.

Iepriekš minētais ļauj secināt, ka efektīva skolotāju profesionālā pilnveide ir saistīta ar jaunu zināšanu konstruēšanu mācīšanās procesā, kas iezīmē sociālā konstruktīvisma paradigmu skolotāju tālākizglītošanās procesā. Skolotāji jaunas zināšanas veido, mijiedarbojoties ar citiem profesionāļiem, reflektējot par savu un kolēģu iepriekšējo pieredzi un dara to ilgstoši, pastāvīgi un regulāri, tādā veidā panākot pārmaiņas savā profesionālajā praksē.

Uz jauno zināšanu konstruēšanas nozīmi skolotāju profesionālās pilnveides ietvaros norāda arī citi autori (Wai-ming Tam & Yap, 2008), uzsverot, ka skolotājiem, nonākot jaunās darba vides situācijās un uzņemoties jaunu profesionālo lomu īstenošanu, nepieciešams apgūt papildu zināšanas un prasmes, ko nodrošina regulāra un sistemātiska mijiedarbība ar skolas vidi un citiem skolotājiem. Šādas mācīšanās ietvaros skolotājiem ir iespēja pašiem radīt jaunus identificēto problēmu risinājumus un paaugstināt savu profesionālo zināšanu produktivitāti (Tillema & van der Westhuizen, 2007). Tas ļauj secināt, ka skolotāju profesionālās pilnveides ietekmi uz skolotāju sniegumu klasē nosaka tas, kā skolas mērogā tiek organizēta skolotāju mijiedarbība ar citiem mācīšanās organizācijas dalībniekiem.

Lai skolotāju profesionālā pilnveide radītu izmaiņas skolotāju praksē un pēctecīgi ietekmētu arī skolēnu mācību sasniegumus, profesionālās pilnveides pasākumos nepieciešams integrēt teoriju un praksi. Skolotājiem ir nepieciešams laiks un iespējas pētīt jaunās zināšanas un dažādus veidus, kā tās pielietot mācību darbā ar skolēniem. Efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides priekšnoteikumi ir saistīti ar iespējām skolotājiem sadarboties un veikt prakses izpēti, kā arī piekļuvi veiksmīgiem jaunās prakses modeļiem (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Tas nozīmē, ka skolā kā mācīšanās organizācijā ir nepieciešams panākt kolektīvu

vienošanos, kas tiek saprasts ar kvalitatīvu sniegumu un labo praksi organizācijā. Tas ir nozīmīgi, lai skolotājiem organizācijā veidotos līdzīga izpratne par profesionālo sniegumu, kāds no viņiem tiek sagaidīts mācību darbā ar skolēniem un skolas vadība vai citi kolēģi varētu sniegt konstruktīvu atgriezenisko saiti snieguma uzlabošanai.

Skolotāju tālākizglītošanās ietvaros apgūto zināšanu un prasmju pārnesi uz ikdienas praksi un līdz ar to arī profesionālās pilnveides efektivitāti var ietekmēt vairāki iekšējie un ārējie faktori (Broad & Newstrom, 1992):

1. mācību dalībnieku personīgā motivācija un iepriekšējās zināšanas;
2. mācību programmu dizains, iekļaujot stratēģijas mācīšanās rezultātu pārnesi;
3. mācību programmu saturs, kas ir pielāgots skolēnu mācīšanās vajadzībām;
4. pārmaiņas, kas pieprasa jauniegūto zināšanu un prasmju lietošanu;
5. organizācijas konteksts, kas ir saistīts ar skolas pārvaldes struktūru un iekšējo kultūru;
6. sabiedrības un vietējās kopienas radītā ietekme, kas izpaužas kā kvalitatīvas izglītības pieprasījums.

Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides īstenošanai ir nepieciešams pievērst uzmanību ne tikai tam, kādu mācību saturu skolotāji apgūst un kā tas ir saistīts ar viņu iepriekšējo pieredzi un aktuālajām mācīšanās vajadzībām, bet arī tam, kādā formātā notiek skolotāju mācīšanās un kāds profesionālais atbalsts skolotājiem tiek nodrošināts, lai uzlabotu sniegumu darbā ar skolēniem. Tas nozīmē, ka skolas mērogā ir nepieciešama mērķtiecīga skolotāju mācīšanās vajadzību apzināšana, iepriekšējās pieredzes izvērtēšana un tādu sadarbības mehānismu veidošana skolotāju starpā, kas sekmē labās prakses pārnesi un akumulē skolas kolektīvo pieredzi profesionālo problēmu risināšanā.

Vienlaikus ir svarīgi norādīt, ka iepriekš minētie profesionālās pilnveides efektivitātes kritēriji tiek balstīti vairākos pieņēmumos, kas ne vienmēr ir klātesoši katrā izglītības iestādē. Tā, piemēram, lai skolotāju tālākizglītošanās būtu efektīva, tiek sagaidīts, ka viņi būs jaunai pieredzei atvērti, paškritiski un motivēti mācīties un uzlabot savu sniegumu, kas ne vienmēr ir skolas realitāte. Tāpat ne visiem skolotājiem ir augsti attīstītas refleksijas un atgriezeniskās saites sniegšanas un saņemšanas prasmes, kas apgrūtina iespēju individuālā un skolas mērogā definēt skolotāju reālās mācīšanās vajadzības un izvēlēties to apmierināšanai piemērotāko mācību saturu un mācīšanās formātu.

Saistībā ar iepriekš minēto secinājumu, Margarēta Lomana (Lohman, 2006) akcentē, ka ir vairāki faktori, kas palielina skolotāju iesaistīšanos profesionālās pilnveides pasākumos un līdz ar to arī tālākizglītošanās procesa efektivitāti: dalībnieku personīgā iniciatīva; personīgā efektivitāte; patika un vēlme mācīties; ieinteresētība profesijā; vēlme pilnveidoties; vēlme attīstīt

savu profesionālo talantu un atvērta, uz sadarbību vērsta personība. Tas nozīmē, ka profesionālās pilnveides radītā ietekme uz skolotāja sniegumu mācību stundās un skolēnu rezultātiem tiešā veidā ir atkarīga arī no tā, kādas ir katra skolotāja personības iezīmes, iepriekšējā mācīšanās pieredze un vēlme iesaistīties nepārtrauktā sevis pilnveidošanā.

Kā norāda Linda Darling-Hammonda un Milbrejs MakLaughlins (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995), skolotāju profesionālā pilnveide ir efektīva, ja tiek ievēroti šādi priekšnoteikumi:

1. skolotāji tiek iesaistīti konkrētu mācību uzdevumu veikšanā, kas ir saistīti ar mācīšanu un mācīšanos, vērtēšanu, vērošanu un refleksiju. Ir svarīgi, lai skolotājiem tiktu nodrošināta iespēja mācīties no labās prakses piemēriem un pārbaudīt apgūtās idejas profesionālajā praksē;
2. tiek piedāvāts uz dalībnieku aktīvu mācīšanos orientēts mācību process, kas īpašu uzmanību pievērš refleksijai un eksperimentēšanai. Refleksija un eksperimentēšana palīdz nodrošināt pārnesi no mācību nodarbības apgūtā satura uz skolotāju reālo praksi darbā ar skolēniem;
3. mācīšanās tiek organizēta sadarbībā ar citiem skolotājiem, kas paredz dalīšanos ar zināšanām un pieredzi. Šādā veidā tiek novērsta skolotāju izolācija un tiek veidotas mācīšanās kopienas, kur skolotāji mācās no praksē pārbaudītas un uzticamas citu kolēģu pieredzes;
4. mācību saturs tiešā veidā ir saistīts ar skolotāju praktisko darbību. Tas nozīmē, ka mācību nodarbībās skolotājiem ir svarīgi apgūt iepriekš aprobētas, uzreiz izmantojamas mācību metodes un paņēmienus, nevis iesaistīties diskusijās par skolotāju uztverē abstraktiem mācību procesa organizācijas aspektiem, kam nav tiešas ietekmes uz skolēnu mācību sasniegumiem;
5. skolotājiem tiek nodrošināts nepieciešamais metodiskais atbalsts profesionālās prakses uzlabošanai, kas var izpausties kā koučings, mentorings no pieredzējušākiem kolēģiem, kopīga situāciju modelēšana un problēmu risināšana, izmantojot iepriekš uzkrātās zināšanas un pieredzi;
6. skolotāju tālākizglītošanās ir cieši saistīta ar citiem pārmaiņu aspektiem skolā. Tālākizglītošanās procesā skolotājiem ir svarīgi apgūt zināšanas un prasmes, kas ir nepieciešamas, lai efektīvi mācītu skolēnus un sekmīgi vadītu plašākas pārmaiņas atbilstoši skolas definētajiem ilgtermiņa attīstības mērķiem.

Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka skolas mērogā ir nepieciešams veidot vienotu skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu, kas būtu saistīta ar skolas ilgtermiņa attīstības

prioritātēm un personāla attīstības mērķiem, kā arī būtu balstīta skolotāju reālajās mācīšanās vajadzībās. Tāpēc skolas vadības uzdevums ir organizēt pieredzē balstītu skolotāju savstarpējo mācīšanos uz vietas skolā, īpašu uzmanību pievēršot refleksijai, iepriekšējās pieredzes aktualizēšanai un izvērtēšanai, kā arī skolotāju sistemātiskai atbalstīšanai visā pārmaiņu ieviešanas procesā.

Efektīvu skolas vadības rīcību skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā raksturo skolas ilgtermiņa mērķu izvirzīšana skolotāju profesionālā snieguma un skolēnu mācību rezultātu uzlabošanai; daudzveidīgu datu vākšana un analīze skolotāju profesionālās pilnveides vajadzību apzināšanai; atbalsta sniegšana skolotājiem profesionālās pilnveides laikā; resursu nodrošināšana nepārtrauktai profesionālās pilnveides īstenošanai; monitorings un atbalsta sniegšana skolotājiem profesionālajā pilnveidē apgūto zināšanu un prasmju izmantošanai ilgtermiņā, kā arī sekošana līdzī jaunākajām atziņām par skolas vadības lomu skolotāju profesionālās pilnveides organizēšanā skolā (Greitāns & Namsone, 2023b). Līdz ar to skolas vadības uzdevums skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā ir, izmantojot nepārtrauktu refleksijas ciklu, īstenojot jaunas metodes un pieejas organizācijā, lai nodrošinātu mācību procesa kvalitāti un atbilstību mūsdienu izglītības prasībām ar mērķi uzlabot skolēnu mācīšanos un skolotāju mācīšanu (Mthanti & Msiza, 2023).

Uz refleksijas nozīmi profesionālās pilnveides kontekstā norāda arī Kevins Roesdzers (Roessger, 2020), pēc kura uzskatiem refleksija ir starpnieks starp organizācijas darbiniekiem un viņu profesionālajām prasmēm un zināšanām. Autors uzsver, ka refleksija pati par sevi ir prasme, taču, raugoties no organizatoriskā viedokļa, tā kalpo kā instruments, lai notiktu jaunu zināšanu iegūšana un notiktu nepārtraukta mācīšanās. Tas nozīmē, ka arī skolotājiem ir svarīgi reflektēt, kādas ir viņu zināšanas un prasmes attiecībā pret definētajiem kvalitatīva snieguma kritērijiem skolā un plašākā mērogā, lai ar refleksijas palīdzību precīzāk definētu individuālās mācīšanās vajadzības un īstenoju tām atbilstošu profesionālo pilnveidi (Šarić & Šteh, 2017).

Laura Desimone (Desimone, 2009, 2011), analizējot skolotāju profesionālās pilnveides pasākumu radīto ietekmi, secina, ka skolotāju tālākizglītošanās ir efektīva, ja tiek ņemti vērā vairāki aspekti:

1. *mācību satura fokuss*. Profesionālās pilnveides pasākumos ir aplūkojami konkrēti jautājumi ar skaidri definētiem sasniedzamajiem rezultātiem un pamatojumu, kā šī satura apgūšana palīdzēs uzlabot skolotāja profesionālo sniegumu un paaugstinās skolēnu mācību rezultātus;
2. *aktīva mācīšanās*. Skolotājiem ir jābūt aktīviem mācību procesa dalībniekiem, lai viņiem būtu iespēja ne tikai izmēģināt, bet arī reflektēt par savu mācīšanās pieredzi (Nishimura,

2014). Tāpēc tiek ieteikts izmantot tādas profesionālās pilnveides aktivitātes kā, piemēram, darbnīcas, diskusijas, savstarpēja atgriezeniskās saites sniegšana u.c.;

3. *saskaņotība ar iepriekšējo pieredzi*. Augstāka skolotāju mācīšanās efektivitāte ir tad, ja piedāvātais mācību nodarbību saturs un tā apguves formāts ir pielāgots skolotāju iepriekšējām zināšanām un mācīšanās pieredzei. Tas nozīmē, ka ir nepieciešams radīt tādas mācīšanās apstākļus, kas skolotājiem ļauj aktualizēt savu profesionālo pieredzi un dalīties ar labās prakses piemēriem;
4. *ilgstamība*. Lai īstenotu pārmaiņas skolotāju profesionālajā sniegunā, ir nepieciešams laiks, tāpēc profesionālās pilnveides aktivitātes ir plānojamas kā ilgtermiņa pasākumu kopums, nevis atsevišķas mācīšanās aktivitātes. Tāpat autore norāda, ka ir svarīgi pievērst uzmanību pārmaiņu ieviešanas procesam, kad skolotāji praksē sāk lietot apgūto saturu un reflektēt par savu pieredzi;
5. *kolektīvā līdzdalība*. Skolotāju profesionālā pilnveide rada lielāku pozitīvu ietekmi uz skolēnu mācīšanās pieredzi un sasniegumiem, ja mācību nodarbībās vienlaikus piedalās visi vienas skolas, vienas klases vai viena mācību priekšmeta skolotāji. Šādā veidā tiek nodrošināta iespēja veidot profesionālas sarunas kolēģu starpā un meklēt kopīgus problēmu risinājumus.

Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides īstenošanai skolā mācību saturu un formātu ir nepieciešams plānot tā, lai tas būtu pielāgots skolotāju reālajām mācīšanās vajadzībām un iepriekšējai pieredzei un saskaņots ar sagaidāmo profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem. Tāpat ir svarīgi sekot līdzi tam, kā skolotājiem veicas ar apgūto ideju - mācību metožu un stratēģiju, klasvadības paņēmieni u.c. - īstenošanu praksē, regulāri reflektējot par to ar citiem skolotājiem un papildinot savas zināšanas un prasmes atbilstoši izaicinājumiem, kas ir radušies pārmaiņu ieviešanas procesā.

Dace Namsone ar kolēģiem (Namsone et al., 2018) norāda, ka skolotāju profesionālās pilnveides procesā ir svarīgi, lai:

1. tiktu izvirzīts konkrēts mācīšanās mērķis - ieviest jaunas idejas un profesionālo praksi skolotāju ikdienas darbā;
2. mācīšanās nolūkiem tiktu izmantotas situācijas no skolu reālās prakses, lai skolotāji varētu mācīties viens no otra;
3. mācīšanās notiktu sadarbojoties, daloties pieredzē un apmainoties ar idejām;
4. skolotājiem tiktu nodrošināta iespēja saņemt kolēģu atbalstu;
5. ikviens dalībnieks saņemtu atbalstošu atgriezenisko saiti par savu sniegumu;
6. mācīšanās procesā skolotājiem tiktu nodrošināta iespēja reflektēt;

7. mācīšanās būtu koordinēta, bet ne hierarhiska;
8. mācīšanās būtu regulāra un notiktu ilgtermiņā.

Dženifera Dunkana-Houvela (Duncan-Howell, 2007) norāda, ka skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāti nosaka skolotāju tālākizglītošanās procesa nepārtrauktība. Autore norāda, ka svarīgi, lai skolotāju mācīšanās būtu pašvadīts process autentiskos apstākļos, proti, skolā uz vietas, skolotājiem kopīgi plānojot, reflektējot un daloties ar personīgo pieredzi, mācoties vienam no otra un piedaloties kopīgos jaunu zināšanu un mācīšanās pieredzes veidošanas pasākumos. Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālās pilnveides efektivitātes palielināšanai tiek ieteikts veidot mācīšanās kopienas skolā, kas kolektīvas refleksijas un savstarpējās pieredzes apmaiņas rezultātā definē skolotāju mācīšanās vajadzības un veido plānu šo vajadzību apmierināšanai skolas organizācijas ietvaros.

Linda Evansa (Evans, 2008, 2014) uzsver, ka efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides priekšnoteikums ir skolotāju vēlme atzīt, ka viņiem ir darbības jomas, kurās viņu profesionālais sniegums vēl nav izcils, un būt gataviem dalīties ar šo informāciju ar kolēģiem. Tāpat viņiem ir jābūt atvērtiem pārmaiņu procesam cerībā, ka tas uzlabos viņu sniegumu un veicinās skolēnu mācību sasniegumus. Autore iesaka vispirms sākt ar izmaiņu panākšanu skolotāju priekšstatos un attieksmē pret mācīšanu un skolēnu mācīšanos, ko pēc tam var papildināt ar konkrētu pedagoģisko saturu, piemēram, jaunām mācību metodēm, stratēģijām u.c. Tāpēc profesionālās pilnveides efektivitāte skolotāju gadījumā ir atkarīga arī no tā, cik attīstītas ir skolotāja refleksijas prasmes un cik objektīvs ir viņa profesionālais pašvērtējums.

Iepriekš minētais ļauj secināt, ka skolotāju tālākizglītošanās bieži vien ir atkarīga no skolotāju iepriekšējās pieredzes un personīgā viedokļa, kāds mācību saturs un mācīšanās formāts viņam ir piemērots un kāds ir lieks un nevajadzīgs. Līdz ar to situācijās, kad skolotājam nav attīstītas pašvērtēšanas prasmes un prasme identificēt savas mācīšanās vajadzības, kā arī ir negatīva iepriekšējā mācīšanās pieredze, līdzdalība profesionālās pilnveides pasākumos var kļūt neefektīva, jo skolotājs nespēj vai nevēlas saskatīt, kā konkrētais mācību saturs un mācīšanās pieeja varētu sekmēt viņa profesionālās kvalifikācijas celšanos un radīt pozitīvu ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem. Īpaši tas ir attiecināms uz skolotājiem, kuriem ir ievērojama pedagoģiskā darba un līdz ar to arī plašāka tālākizglītošanās pieredze, nekā jaunajiem skolotājiem, kuri tikai sāk veidot savu skolotāja karjeru un profesionālo identitāti.

Analizējot dažādu pasaules valstu skolotāju sagatavošanas un profesionālās pilnveides sistēmas, autoru kolektīvs Lindas Darlingas-Hamondas vadībā (Darling-Hammond, Hylér & Gardner, 2017) ir secinājis, ka skolotāju mācīšanās efektivitāti nosaka ne tikai iespēja attīstīt prasmes, kas ir nepieciešamas skolotājiem kā jomas profesionāļiem, bet arī radīt tādus darbības

apstākļus, kas ļautu šīs prasmes efektīvi izmantot skolotāju pienākumu veikšanai. Skolotāju mācīšanas un skolēnu mācīšanās kvalitāte ir tiešā veidā atkarīga no skolotāju profesionālās sagatavotības, kas ietver vairākus nozīmīgus aspektus:

1. plašas, pārlicinošas un regulāri papildinātas zināšanas par mācību saturu, ko skolotāji māca skolēniem;
2. pedagoģiskās zināšanas par to, kā mācīt citus cilvēkus, un prasmes izvēlēties un ieviest produktīvas mācīšanas un mācīšanās prakses darbā ar skolēniem;
3. izpratne par to, kā notiek skolēnu attīstība atbilstoši vecumposmam un kāds atbalsts ir nepieciešams skolēniem ar dažādām mācīšanās vajadzībām;
4. vispārējas spējas organizēt un izskaidrot idejas, veikt novērojumus un diagnostiku, kā arī izmantot adaptīvo kompetenci, lai pieņemtu lēmumus par to, kas konkrētajā mācību situācijā varētu darboties.

Deivids Vestons un Bridžeta Kleja (Weston & Clay, 2018) norāda, ka efektīva skolotāju profesionālā pilnveide sevī ietver vairākus elementus, uz kuru uzlabošanu vajadzētu būt vērstam skolotāju tālākizglītības procesam skolā:

1. skolotāji iesaistās skolēnu mācīšanās vajadzību definēšanā. Tas nozīmē, ka skolotāji pārziņa, kas skolēniem ir jāmācās un kā tas iekļaujas kopējā kontekstā. Skolotāju uzdevums ir pārziņāt sekmīgu skolēnu mācīšanās paradumus, uzvedību un attieksmes, lai palīdzētu tādās veidot visiem skolēniem;
2. skolotāji izprot un pārziņa pedagoģijas teorijas, kas varētu skolēniem palīdzēt veidot šādus ieradumus. Tas nozīmē, ka skolotāji pārziņa, kā skolēni mācās un kā notiek prasmju un zināšanu apguve mācību procesā. Līdz ar to skolotāji iepazīstas ar jaunākajiem pētījumiem, pieejām un praksi, kas varētu uzlabot viņu sniegumu klasē;
3. skolotāji iesaistās teorētisko ideju praktiskā izmēģināšanā. Tas nozīmē, ka skolotāji veic pārdomātus eksperimentus ar apgūto mācību saturu un pieeju, vispirms vērojot citus kolēģus aktīvā darbībā, kas šīs idejas jau izmanto, un pēc tam tās pielāgojot savam darbības kontekstam un specifikai, regulāri praktizējot apgūto un iegūstot kvalitatīvu atgriezenisko saiti;
4. skolotāji veic izmantoto mācību metožu analītisku izvērtēšanu un ietekmes uz skolēnu sasniegumiem novērtēšanu. Tas nozīmē sekot līdz tam, vai izmantotās metodes un paņēmieni palīdz īstenot izvirzītos mācīšanās sasniedzamos rezultātus, turklāt ar rezultātiem saprotot izmaiņas gan skolēnu zināšanās un prasmēs, gan uzvedībā un attieksmēs;
5. skolotāji izmanto savas iepriekšējās zināšanas un pieredzi, lai izvērtētu apgūstamā

mācību satura un pieejas praktisko pielietojamību darbā ar skolēniem.

Autoru piedāvātie skolotāju profesionālās pilnveides elementi apliecina datu analītikas nozīmi skolotāju mācīšanās procesā, jo, piemēram, skolēnu mācīšanās vajadzību definēšana, eksperimentēšana ar mācību metodēm un to ietekmes uz skolēnu mācību sasniegumiem izvērtēšana, uz ko norāda autori, ir saistīta ar mērķtiecīgu datu ievākšanu un analīzi. Tāpēc, veidojot profesionālās pilnveides sistēmu skolā, nepieciešams domāt par to, kādus datus un kādā veidā ievāks gan individuāli skolotāji, gan skolas vadība, lai iegūtu pierādījumus, ka skolotāju profesionālā pilnveide ir notikusi un radījusi ietekmi uz profesionālo sniegumu mācību stundās.

Lai skolotāju profesionālā pilnveide būtu efektīva un uzlabotu skolēnu mācību sasniegumus, pētnieki (Darling-Hammond et al., 2009) norāda, ka tai ir jābūt:

1. *intensīvai, nepārtrauktai un saistītai ar praksi.* Liela daļa skolotāju mācīšanās parasti notiek atsevišķos tālākizglītošanās pasākumos, piemēram, darbnīcās vai semināros, kur katrs no tiem ir veltīts specifiskam satura jautājumam un ilgst iepriekš noteiktu laiku. Šāda epizodiska profesionālā pilnveide ir atrauta no skolotāju ikdienas prakses un neparedz laiku dziļai, pētnieciskai refleksijai;
2. *ar fokusu uz skolēnu mācīšanos un saistītai ar konkrēta saturu mācīšanu.* Tas nozīmē, ka mācību saturam ir jābūt saistītam ar ikdienas profesionālā darba izaicinājumiem konkrētu mācību satura jautājumu mācīšanā. Tās profesionālās pilnveides aktivitātes, kurās tiek runāts par vispārīgiem mācību procesa organizācijas principiem vai mācību metodēm ārpus konteksta, mazina skolotāju vēlmi tās pielietot ikdienas darbā;
3. *saistītai ar skolas kopīgās attīstības prioritātēm un mērķiem.* Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālās pilnveides aktivitātēm ir jābūt integrētām kopējā skolas pārmaiņu plānā, lai tas, kādu mācību saturu un kādā veidā skolotāji mācās, palīdzētu viņiem īstenot arī citas pārmaiņas skolas ietvaros;
4. *balstītai ciešā ilgtermiņa skolotāju sadarbībā.* Tas nozīmē, ka skolotāju tālākizglītošanās kļūst rezultatīvāka, ja skolas sistēmas mērogā tiek novērsta skolotāju profesionālā izolācija un tiek nodrošināts laiks un telpa, lai skolotāji varētu produktīvi sadarboties, mācīties viens no otra un risināt visiem skolotājiem aktuālus jautājumus.

Iepriekš minēto autoru atziņas ļauj secināt, ka skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāti būtiski ietekmē ne tikai individuālie faktori, piemēram, mācību satura un mācīšanās formāta atbilstība skolotāju aktuālajām mācīšanās vajadzībām, bet arī sistēmiskie faktori, kas skar skolu kā mācīšanās organizāciju, piemēram, skolas definētie attīstības mērķi un skolā iedibinātie savstarpējās mācīšanās un pieredzes apmaiņas mehānismi skolotāju starpā. Tā ir abpusēji vērsta ietekme, kur skolotāju pilnveide izriet no organizācijas kopīgajiem

uzstādījumiem, taču skolotājiem ar savu profesionālo darbību ir iespēja ietekmēt, kādas būs skolas darbības prioritātes un skolēniem sasniedzamie rezultāti, un tiem attiecīgi tiek pielāgots skolotāju tālākizglītošanās pasākumu saturs un mācīšanās formāts.

Līdzīgu redzējumu piedāvā arī Katerīne Valtera un Džesika Brigsa (Walter & Briggs, 2012). Apkopojot pētījumus saistībā ar skolotāju tālākizglītošanos un profesionālās kompetences paaugstināšanu karjeras laikā, autore secina, ka efektīva skolotāju profesionālā pilnveide notiek tad, ja tā ir konkrēta un saistīta ar skolotāju ikdienas darbu klasē; nodrošina iespēju skolotājiem sadarboties mācību procesā un ir ilgstoša laikā. Taču autore norāda uz vēl vairākiem citiem aspektiem:

1. mācīšanās ir efektīva, ja tā nodrošina skolotājiem iespēju izmantot ekspertīzi, kas ir pieejama ārpus skolas. Tas nozīmē, ka skolotāju tālākizglītības pasākumos svarīgi ir iesaistīt profesionāļus no citām organizācijām vai profesionālās darbības jomām, lai skolotāji mācītos no daudzveidīgas pieredzes un paplašinātu izpratni par plašākā sabiedrībā un darba vidē notiekošajām pārmaiņām;
2. skolotājiem ir nepieciešama tieša ietekme uz to, kādu mācību saturu viņi apgūst, kādas mācīšanās vajadzības tas palīdz apmierināt un kādos profesionālās pilnveides pasākumos viņi vēlas piedalīties. Tas nozīmē, ka lielākā atbildība par savu profesionālo sniegumu un tā nepārtrauktu uzlabošanu ir skolotāja personīga atbildība;
3. skolas mērogā ir nepieciešama mentoringa vai koučinga sistēma, kur pieredzējušāki skolotāji vai tie, kuri jau īsteno pārmaiņas savā praksē, atbalsta skolotājus, kuri tikai sāk īstenot pārmaiņas. Tas, savukārt, nozīmē, ka skolas vadībai ir nepieciešami dati un informācija par to, kādas ir katra atsevišķā skolotāja stiprās un vājās puses un kāds ir skolotāju profesionālais sniegums ikdienas darbā ar skolēniem;
4. lai skolotāju profesionālā pilnveide būtu efektīva, svarīgs ir skolas vadības komandas atbalsts, atvēlot ne tikai nepieciešamos resursus - laiku, finanses u.c. - skolotāju mācīšanās vajadzību apmierināšanai, bet arī nodrošinot tālākizglītošanās procesa virsvadību (Ringler et al., 2013; Hilton et al., 2015), kur skolas vadība ir uzskatāms piemērs tam, kā notiek profesionāļu nepārtraukta, mērķtiecīga mācīšanās.

Konceptualizējot iepriekš minētās teorētiskās atziņas, var secināt, ka skolotāju profesionālās pilnveides elementus skolā var klasificēt atbilstoši tam, kurā no tālākizglītošanās posmiem - plānošanā, īstenošanā vai novērtēšanā - tie tiek īstenoti. Tā, piemēram, uz plānošanas posmu attiecas daudzveidīgu datu vākšana un analīze skolā, lai noskaidrotu katra skolotāja pilnveides vajadzības un pielāgotu viņam nepieciešamo metodisko atbalstu; iepriekšējās pieredzes izvērtēšana mācīšanās vajadzību definēšanai; labās prakses piemēru apzināšana skolā

u.c. Uz profesionālās pilnveides īstenošanas posmu attiecas skolotāju aktīva līdzdalība jaunā mācību satura apgūšanā; iespēja mācīties no savas un citu kolēģu iepriekšējās pieredzes; skolotājiem pieejamās atgriezeniskās saites apjoms un kvalitāte par viņu profesionālo sniegumu; daudzveidīgas mācīšanās iespējas uz vietas skolā u.c. Savukārt uz profesionālās pilnveides novērtēšanas posmu attiecas refleksija par to, kā ir mainījies skolotāja profesionālais sniegums darbā ar skolēniem tālākizglītošanās rezultātā; ietekmes uz skolēnu mācību sasniegumiem novērtēšana; apgūtā mācību satura pārnese uz ikdienas praksi darbā ar skolēniem u.c. elementi.

Promocijas darba autora pētījuma kontekstā īpaša uzmanība tiks pievērsta profesionālās pilnveides plānošanas un īstenošanas posmam skolā, pieņemot, ka sekmīgi plānota, organizēta un vadīta skolotāju profesionālā pilnveide vienlaikus sekmē arī apgūtā mācību satura pārnesi uz skolotāju ikdienas praksi un ilgtermiņā uzlabo arī skolēnu mācību sasniegumus.

2.4. Skolotāju profesionālās pilnveides formāti

Izglītības sistēmā notiekošo pārmaiņu rezultātā mainās skolotājiem izvirzītās prasības un atbildības jomas: skolotāji māca arvien plašāku mācību saturu klasēs ar pieaugošu skolēnu skaitu; arvien biežāk skolotāji ikdienā strādā ar skolēniem, kuriem ir emocionālās, sociālās un mācīšanās grūtības. Tāpat skolās lēmumi arvien biežāk tiek pieņemti decentralizēti, nosakot tiešu skolotāju līdzdalību ar skolas pārvaldību un stratēģisko attīstību saistītu jautājumu risināšanā (Lohman, 2000; Steinberg, 2013). Līdz ar to skolotājiem ir nepieciešams uzlabot savas zināšanas gan mācību satura jautājumos, gan mācību metodikā, lai nodrošinātu skolēnu mācību sasniegumus atbilstoši mūsdienu prasībām (Jurasaitė–Harbison & Rex, 2013) un atbalstītu skolas izvirzīto mērķu sasniegšanu.

Lai apmierinātu pieaugošās profesionālās pilnveides vajadzības, kā arī sekmētu daudzveidīgas savstarpējās mācīšanās pieredzes veidošanos, skolās, līdzīgi kā citās profesionālajās organizācijās, nepieciešams integrēt dažādus profesionālās pilnveides formātus. Kā norāda pētnieki (Coombs & Ahmed, 1974; Johnson & Majewska, 2022), var izdalīt trīs mācīšanās veidus, kas vienlīdz lielā mērā attiecas gan uz skolēniem, gan skolotājiem:

1. *formālā mācīšanās*, kas tiek raksturota kā institucionalizēts un hierarhiski organizēts mācīšanās process, kur katra izglītības posma noslēgumā dalībnieku apgūtās prasmes un zināšanas tiek novērtētas un apliecinātas ar atbilstošu dokumentu, piemēram, diplomu par iegūtu izglītību;
2. *neformālā mācīšanās*, kas ir mērķtiecīgi organizētas, sistemātiskas un izglītojošas aktivitātes ārpus formālās izglītības struktūras, kuru mērķis ir piedāvāt specifisku

- mācīšanās pieredzi konkrētām cilvēku grupām, piemēram, bērniem vai pieaugušajiem;
3. *informālā mācīšanās*, kas ir nepārtraukts mācīšanās process dzīves garumā, kur ikviens cilvēks iegūst un akumulē zināšanas, prasmes un attieksmes no savas ikdienas pieredzes un apkārtējās vides, kādā viņš ikdienā darbojas.

Plašāku formālās, neformālās un informālās mācīšanās skaidrojumu piedāvā Andreia Simona Melnika un Nikoleta Boteza (Melnic & Botez, 2014), kuras norāda, ka:

1. *formālā mācīšanās* ir sistēmātisks, mērķtiecīgi organizēts izglītības modelis, kas tiek strukturēts un īstenots saskaņā ar iepriekš zināmiem likumiem un normām, kur tiek noteikti mācīšanās sasniedzamie rezultāti, mācību saturs un metodoloģija. Formālā izglītība parasti tiek administrēta no valsts puses, un mācīšanās notiek speciāli veidotās iestādēs, piemēram, skolās vai augstskolās;
2. *neformālā mācīšanās* piedāvā specifiskas zināšanas un prasmes konkrētām cilvēku grupām, kas nav iegūstamas formālās izglītības ceļā un tiek apgūtas ārpus skolas, izmantojot vietējās kopienas iespējas un profesionālos resursus;
3. *informālā mācīšanās* ir tāda mācīšanās, kas nav mērķtiecīgi organizēta, sistemātiska un regulāra un kurai nav iepriekš apstiprināta mācību saturs. Informālā mācīšanās notiek neapzināti, iesaistoties pasākumos, kas nodrošina mācīšanās pieredzi bez iepriekš definēta mācīšanās sasniedzamā rezultāta, piemēram, socializējoties ar citiem cilvēkiem, apmeklējot kultūras pasākumus, piedaloties diskusijās u.c.

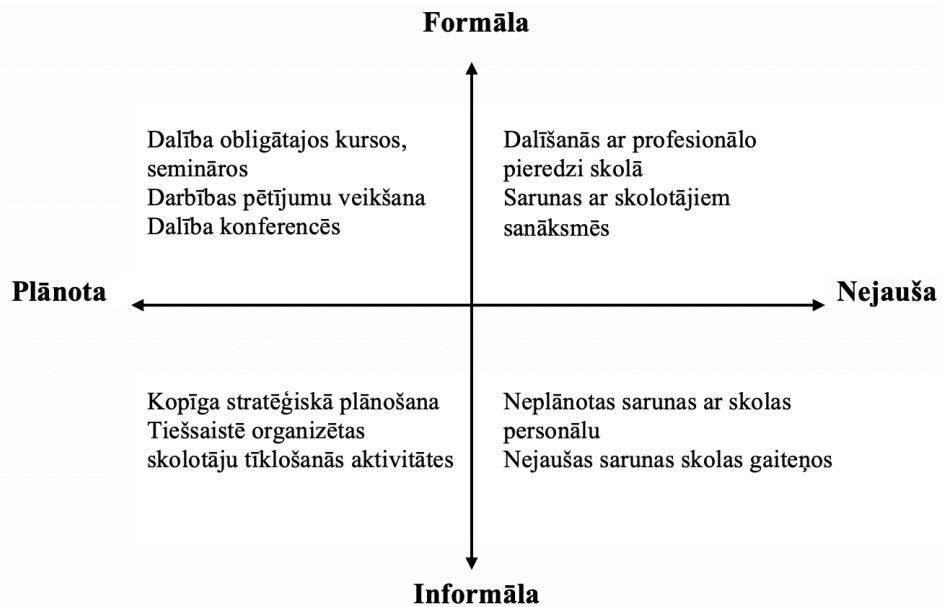
Arī Latvijā izmantotajā mācīšanās klasifikācijā tiek izmantots nošķirums starp formālo, neformālo un informālo jeb ikdienējo mācīšanos (Izglītības likums, 1. nodaļa, 1. pants, 1999; MK rīkojums Nr. 436 “Par Izglītības attīstības pamatnostādņem 2021. - 2027. gadam”, 2021). Ar formālo izglītību tiek saprasta sistēma, kas “ietver pamatizglītības, vidējās un augstākās izglītības pakāpes, kuru programmu apguvi apliecina valsts atzīts izglītības vai/un profesionālās kvalifikācijas dokuments (..)”. Neformālā izglītība papildina formālo izglītību, un ir “ārpus formālās izglītības organizēta interesēm un pieprasījumam atbilstoša izglītojoša darbība”, kuras “mērķis ir sniegt zināšanas, veidot prasmes, iemaņas un attieksmes, kā arī veicināt indivīdu vispusīgu attīstību un aktīvu līdzdalību lēmumu pieņemšanā un sabiedriskajā dzīvē”. Savukārt ikdienējā mācīšanās ir “izglītošanās process, kurā no ikdienas un darba pieredzes tiek apgūtas zināšanas, prasmes, kompetences, attieksmes un vērtības, kas bagātina un pilnveido personību un, iespējams, [arī] darba prasmes”. Turklāt šāda mācīšanās nenotiek programmu vai kursu noteiktajos rāmjos, bet gan ģimenē, darbavietā u.c. vidēs.

Skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā formālā mācīšanās tiek nodrošināta specializētās izglītības vai tālākizglītības institūcijās, tā tiek strukturēta atbilstoši iepriekš

definētiem mācīšanās sasniedzamajiem rezultātiem, un tās ietvaros ir pieejams plašs atbalsts izvirzīto mērķu sasniegšanai. Formālās mācīšanās rezultātā dalībnieki saņem apliecinājumu par iegūto izglītību, un, raugoties no mācību procesa dalībnieku perspektīvas, šāda mācīšanās ir tīša un apzināti vadīta. Neformālā mācīšanās arī notiek plānotu aktivitāšu ietvaros ar iepriekš definētiem mācīšanās sasniedzamajiem rezultātiem, taču ar mazāku atbalstu mācīšanās mērķu īstenošanai. Bieži vien neformālās mācīšanās mērķis ir apgūt vai uzlabot kādas konkrētas prasmes organizācijas dalībniekiem, iesaistot un izmantojot ārējo ekspertīzi. Savukārt informālā mācīšanās notiek, veicot ikdienas pienākumus darbā, ģimenē vai no profesionālās darbības brīvā laikā. Šāda mācīšanās nav organizēta vai strukturēta, un, raugoties no mācību procesa dalībnieku perspektīvas, tā ir nejauša un neplānota (European Council for Theological Education, 2020).

Mišels Grangīts un Pīters Grejs (Grangeat & Gray, 2007) norāda, ka skolotāji, kuri ir mazāk pieredzējuši un skolas kontekstā tiek uzskatīti par “jaunajiem skolotājiem”, vairāk izvēlas informālās mācīšanās formātus, piemēram, sarunas ar pieredzējušiem kolēģiem, citu skolotāju vadīto mācību stundu vērošanu u.c. Savukārt pieredzējušākie skolotāji vairāk izvēlas formālās mācīšanās metodes, piemēram, dalību mācību semināros un konferencēs. Ņemot vērā to, ka skolās vienlaikus strādā skolotāji ar dažāda ilguma pedagoģiskā darba pieredzi, skolās nepieciešams piedāvāt dažādas profesionālās pilnveides formātus atbilstoši tam, kādā karjeras posmā katrs skolotājs atrodas.

Skolotāju profesionālo pilnveidi skolā var aplūkot divās savstarpēji saistītās dimensijās, kur viena ir attiecināma uz skolotāju mācīšanās formālo vai informālo raksturu, savukārt otra paskaidro, cik iepriekš plānota vai nejauša ir skolotāju mācīšanās skolā (skat. attēlu nr. 6). Tas nozīmē, ka skolā kā mācīšanās kopienā skolotāji savu profesionālo pilnveidi vienlaikus var īstenot gan individuāli, gan kolektīvi. Turklāt daļa no mācīšanās aktivitātēm var būt iepriekš mērķtiecīgi plānotas un organizētas, savukārt citas notiek nejauši, dalībniekiem neapzinoties, ka notiek mācīšanās process.



Attēls nr. 6 **Profesionālās pilnveides dimensijas** (Fraser et al., 2007)

2.4.1. Formālā jeb tradicionālā skolotāju profesionālā pilnveide

Formālā profesionālā pilnveide ir saistīta ar skolotāju līdzdalību mērķtiecīgi organizētās un ārēji vadītās tālākizglītības aktivitātēs, piemēram,ursos, semināros un konferencēs. Šādas mācīšanās ietvaros jaunu zināšanu un prasmju apgūšana notiek strukturētā mācību procesā, kur ir noteikts apgūstamais mācību saturs un iepriekš definēti mācīšanās sasniedzamie rezultāti. Bieži vien šāda mācīšanās tiek īstenota kā pilnas vai nepilnas dienas profesionālās pilnveides aktivitātes, kurās eksperti sniedz jaunu informāciju, kas dalībniekiem var noderēt pienākumu veikšanai darbavietā (Feiman-Nemser, 2001).

Skolotāju formālā mācīšanās notiek organizētā un strukturētā mācību vidē, kur par piedalīšanos tiek saņemts ārējs atalgojums, piemēram, diploms vai apliecinājumu par piedalīšanos. Tas ir saistīts ar izglītības sistēmā novērojamo tendenci orientēties uz izmērāmiem rezultātiem, kuru sasniegšana ir pierādāma (Turner, 2006). Līdz ar to formālās mācīšanās ietvaros dalībniekiem ir ierobežotas iespējas ietekmēt to, kāds mācību saturs un kādā veidā tiek apgūts tālākizglītošanās laikā. Šādā mācību procesā ir skaidri noteikti mācīšanās mērķi un sasniedzamie rezultāti, turklāt no izglītojamo viedokļa formālā mācīšanās parasti tiek īstenota apzināti un tīši, proti, skolotāji tajā iesaistās, lai sasniegtu kādu konkrētu mērķi (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2018). Iepriekš minētais ļauj secināt, ka formālā profesionālā pilnveide ir strukturēta, uz konkrētu mācīšanās sasniedzamo rezultātu orientēta un konkrēta cilvēka vadīta un organizēta mācīšanās.

Pauls Hagers (Hager, 2004) norāda, ka formālās profesionālās pilnveides paradigma vairāk fokusējas uz prāta darbību, un tās ietvaros mācīšanās tiek uzlūkota kā individuāls kognitīvs process, kura ietvaros dalībnieki uzlabo savas profesionālās zināšanas un prasmes. Tas nozīmē, ka formālā profesionālā pilnveide vairāk tiek saistīta ar domāšanu, nevis tūlītēju praktisku rīcību. No vienas puses, tā piedāvā izmērāmus un savstarpēji salīdzināmus mācīšanās rezultātus, taču, no otras puses, negarantē apgūto zināšanu un prasmju reālu izmantošanu ikdienas praksē.

Skolotāju formālā tālākizglītība tiek dēvēta arī par tradicionālo profesionālo pilnveidi, jo tā tiek īstenota, skolotājiem piedaloties īstermiņa semināros,ursos, darbnīcās, konferencēs un meistarklasēs. Tieši ilgstamība ir viens no galvenajiem kritērijiem, kas ļauj savstarpēji nodalīt tradicionālo jeb formālo un netradicionālo jeb informālo profesionālo pilnveidi (Bayar, 2014).

Džons Volls un Viāna Ahmeda (Wall & Ahmed, 2008) norāda, ka ir divu veidu formālās profesionālās pilnveides aktivitātes:

1. *tehniskā profesionālā pilnveide*, kuras galvenais mērķis ir pilnveidot vispārējās profesionālās zināšanas un prasmes, lai tās atbilstu profesionālā snieguma kvalitātes standartā noteiktajām prasībām;
2. *kontekstuālā profesionālā pilnveide*, kuras mērķis ir nodrošināt specifiskas zināšanas un prasmes saistībā ar konkrētu problēmu risināšanu, ar kādām organizācijas darbinieki saskaras ikdienas pienākumu veikšanā.

Formālā skolotāju profesionālā pilnveide tradicionāli sastāv no konkrētām mācīšanās aktivitātēm, piemēram, speciāliem kursiem un darbnīcām, kuru mērķis ir nodot skolotājiem specifiskas profesionālās idejas, mācīšanas tehnikas un materiālus. Šādā gadījumā skolotāju profesionālā pilnveide tiek uzskatīta par rutinizētu un tehnisku darbību kopumu un piedāvā ierobežotas iespējas skolotājiem mācīties ārpus ierastās darba vides vai iesaistīties jēgpilnās sadarbības aktivitātēs ar profesionālās kopienas locekļiem (Little, 1994; Johnson & Majewska, 2022).

Marija Steina, Margareta Smita un Edvards Silvers (Stein, Smith & Silver, 1999) norāda, ka tradicionālo skolotāju profesionālās pilnveides modeli raksturo vairāki elementi:

1. fokuss uz konkrētām, iepriekš plānotām mācīšanās aktivitātēm un mācību saturu, piemēram, mācīšanas tehnikām un stratēģijām, aktuālajām pedagogijas atziņām, mācību materiāliem u.c.;
2. dominējošie skolotāju mācīšanās formāti ir darbnīcas, kursi un semināri;
3. skolotāju tālākizglītotāji nosaka apgūstamo mācību saturu un veido dienaskārtību;
4. mācību satura un pieejas īstenošanā tiek izmantotas skolotāju mācīšanās teorijas, kas

- balstās individuālās psiholoģijas atziņās;
5. pilnveides nodarbībās apgūto zināšanu un prasmju izmantošanu praksē ar skolēniem īsteno katrs skolotājs pats pēc saviem ieskatiem un izpratnes;
 6. skolotāju mācīšanās bieži vien notiek ārpus skolas, klases vides un bez tiešas skolēnu līdzdalības;
 7. mācīšanās mērķis ir pilnveidot individuālu skolotāju zināšanas un prasmes, nevis nodrošināt kolektīvas izpratnes veidošanos visas grupas ietvaros.

Iepriekš minētais ļauj secināt, ka formālās profesionālās pilnveides gadījumā tiek ierobežota skolotāja autonomija tālākizglītošanās procesā, proti, skolotājam nav tiešas ietekmes pār to, kāds mācību saturs un kādā veidā tiks apgūts. Tas nozīmē, ka līdzdalība formālās profesionālās pilnveides pasākumos ilgtermiņā var mazināt skolotāju motivāciju mācīties, jo apgūtais mācību saturs un mācīšanās formāts var nebūt atbilstošs skolotāja individuālajām mācīšanās vajadzībām un veidam, kā skolotājs apgūst jaunas zināšanas un prasmes.

Lai gan formālās profesionālās pilnveides ietvaros skolotājiem tiek nodrošinātas jaunas profesionālās zināšanas, šāds tālākizglītošanās formāts tiek kritizēts arī vairāku citu iemeslu dēļ. Tā, piemēram, formālā profesionālā pilnveide neparedz dalībnieku iesaistīšanos ilgtermiņa mācīšanās aktivitātēs, tāpēc tā ir mazāk efektīva attiecībā uz pārmaiņām, kādas ir īstenojamas skolotāju profesionālajā praksē (Birman et al., 2000). Tas nozīmē, ka formālās profesionālās pilnveides ietvaros skolotājiem tiek nodrošināta tikai ierobežota iespēja reflektēt par apgūto mācību saturu un savu pieredzi, tādā veidā mazinot potenciālo ietekmi uz viņu profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem.

Mācību saturs un mācīšanās formāts, kāds tiek īstenots formālās profesionālās pilnveides ietvaros, ne vienmēr ir saistīts ar reālo profesionālo vidi un kontekstu, kādā skolotāji strādā ikdienā. Tas nozīmē, ka profesionālā pilnveide notiek ārpus skolotāju aktuālajām mācīšanās vajadzībām, mazinot iespēju izmantot skolotāju iepriekšējo pieredzi un stiprināt profesionālo kapacitāti skolas ietvaros (Rodrigues, Marks & Steel, 2003). Turklāt formālās mācīšanās gadījumā netiek ņemts vērā arī tas, ka skolotāju individuālās mācīšanās prasmes un motivācija iesaistīties mācību aktivitātēs ir atšķirīga.

Mācoties formālā veidā, apgūtās zināšanas un prasmes ātri noveco un vairs neatbilst profesionālā snieguma standartam, līdz ar to skolotājiem ir jāmeklē jauni veidi, kā tās ir iespējams nepārtraukti atjaunināt (van Veelen, Slegers & Endedijk, 2017). Tas ir saistīts ar to, ka formālajā pilnveidē piedāvātais mācību saturs vairāk fokusējas uz vispārīgiem mācību satura vai mācīšanas pieejas aspektiem, kas laika gaitā mainās un vairs neatbilst aktuālajām izglītības sistēmas vajadzībām. Turklāt formālās profesionālās pilnveides ietvaros no skolotājiem netiek

prasīta personīga atbildība par tālākizglītošanās laikā apgūto zināšanu un prasmju reālu izmantošanu praksē.

Viena no formālās mācīšanās problēmām ir tā, ka bieži vien piedāvātais mācību saturs nav pielāgots vietējam kontekstam, kādā skolotājs ikdienā strādā, līdz ar to nav balstīts reālās skolotāju mācīšanās vajadzībās. Turklāt šādā profesionālās pilnveides formātā dominē teorētiskas zināšanas, kas pēc tam nav pielietojamas praksē (Kozlovska, 2015). Tāpēc tiek uzsvērta informālās mācīšanās nozīme, kas nodrošina iespēju mācību saturu sasaistīt ar konkrētām problēmām, kas ir novērojamas konkrētā skolā un konkrētiem skolotājiem (Wohlfahrt, 2018).

Tradicionālā profesionālās pilnveides paradigma nosaka, ka skolotāji vairāk funkcionē kā birokrāti, kuri ievieš citu profesionāļu izstrādātu mācību saturu un procedūras, lai veidotu standartizētu rezultātu, - skolēnus, kuriem, pabeidzot skolu, būtu iepriekš definētas zināšanas un prasmes (*biheivorisma paradigma*). Taču sabiedrībā un līdz ar to arī izglītības sistēmā notiekošās pārmaiņas nosaka, ka skolotājiem ir jāizmanto daudzveidīgas mācību metodes un paņēmieni, ļaujot jaunas zināšanas un pieredzi veidot pašiem skolēniem (*konstruktīvisma paradigma*), līdz ar to parādās nepieciešamība izmantot atšķirīgas profesionālās pilnveides formātus (Pitsoe & Maila, 2012).

Izglītības pētnieki ir secinājuši, ka skolotājiem ir nepieciešams laiks, lai profesionālās pilnveides ietvaros veidotu, absorbētu un praktizētu jaunas zināšanas un prasmes (Garet et al., 2001). Līdz ar to tādi tradicionālie profesionālās pilnveides pasākumi kā semināri, konferences, darbnīcas u.c., kas parasti notiek vienu reizi un ilgst īsu laika periodu, retāk rada reālas pārmaiņas skolotāju praksē. Tāpēc aktivitātes, kas paredz regulāru kontaktu ilgākā laika periodā, ir efektīvākas (Guskey, 2000), raugoties no profesionālās pilnveides radītās ietekmes uz skolotāju sniegumu darbā ar skolēniem.

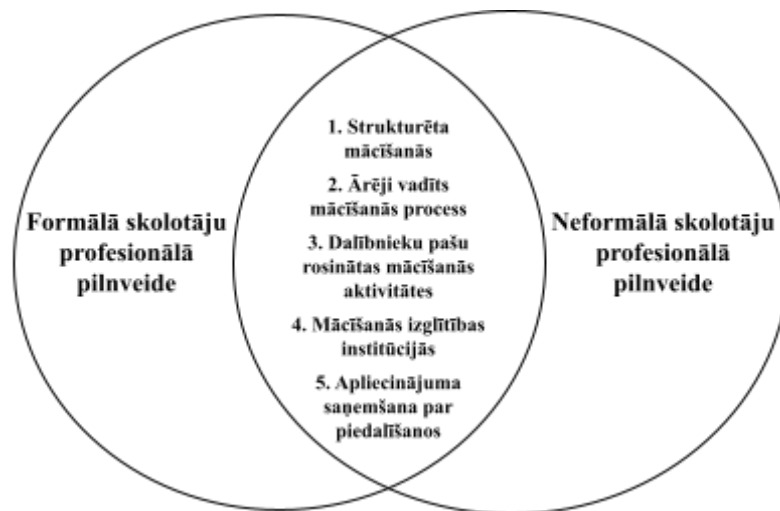
Formālā profesionālā pilnveide ir īstermiņa pasākumu kopums, kas notiek konkrētā laika periodā, līdz ar to netiek nodrošināts atbalsts skolotājiem jaunu prakšu ieviešanā (Mackey & Evans, 2011). Tieši pēctecīga metodiskā atbalsta trūkums un regulāras refleksijas neesamība ir viens no iemesliem, kāpēc tradicionālajos tālākizglītības pasākumos apgūtās zināšanas un prasmes reti tiek izmantotas darbā ar skolēniem. Skolotājiem trūkst pārliecības, ka mācību nodarbībās apgūtais saturs radīs vēlamu ietekmi uz skolēnu mācību rezultātiem un uzlabos skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Arī Latvijas gadījumā ir secināts, ka skolotāju līdzdalību formālās profesionālās pilnveides aktivitātēs vairāk motivē pastāvošais normatīvais regulējums, kas nosaka obligātu tālākizglītošanos, par ko tiek saņemts profesionālās pilnveides apliecinājums, nevis tāda mācību satura apgūšana, kas var radīt nozīmīgas pārmaiņas skolotāja

praktiskajā darbībā (Brikmane, 2015).

Formālā skolotāju profesionālā pilnveide, kuras nepieciešamība bieži vien ir ārēju normatīvu noteikta, piemēram, obligāti apgūstamais mācību saturs un apjoms ir institucionāli noteikts, vairāk fokusējas uz iespēju iegūt apliecinājumu par piedalīšanos mācību nodarbībās, nevis ilgtermiņa mācīšanos un tās radītajiem ieguvumiem (Hiemstra & Brockett, 1994; Johnson & Majewska, 2022). Tā rezultātā ir novērojama tendence, ka skolotāji izvēlas pilnveides aktivitātes nevis atbilstoši savām mācīšanās vajadzībām, bet gan pēc tā, vai mācību procesa noslēgumā būs iespējams iegūt apliecinājumu par piedalīšanos. Ilgtermiņā tas rada negatīvu skolotāju attieksmi pret savu tālākizglītošanos, jo tradicionālās pilnveides programmas tiek atzītas par lieku laika patēriņu (Bereiter, 2002; Kozlovska, 2015).

Promocijas darba autora veiktā pētījuma kontekstā skolotāju tradicionālā profesionālā pilnveide skolas organizācijas ietvaros tiek analizēta kā viens no formātiem, kā skolā var tikt īstenota skolotāju mācīšanās un jaunā mācību satura apgūšana. Taču, neskatoties uz to, ka tradicionālā profesionālā pilnveide dominē skolotāju tālākizglītībā, skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju nozīmīgāka ir tieši informālā mācīšanās. Tā paredz skolotāju individuālu un kolektīvu atbildību par apgūstamo mācību saturu un rezultātiem, un tiek īstenota, mācoties vienam no otra skolas ietvaros, tādā veidā konstruējot jaunās zināšanas un veidojot vienotu izpratni par kvalitatīva snieguma kritērijiem kontekstā ar citiem pārmaiņu aspektiem, kas tiek īstenoti skolā kā mācīšanās organizācijā.

Promocijas darba ietvaros kā atsevišķs skolotāju profesionālās pilnveides formāts netiek aplūkots neformālā mācīšanās, jo skolotāju tālākizglītošanās kontekstā tā ir uzskatāma kā formālās un informālās mācīšanās savstarpējās mijiedarbības zonu. To nosaka neformālās profesionālās pilnveides raksturojums, kur ir novērojamas būtiskas līdzības ar formālo un informālo mācīšanos. Tā, piemēram, neformālā mācīšanās, līdzīgi kā formālā profesionālā pilnveide, var būt mērķtiecīgi strukturēta un tikt īstenota kā ārēji vadīts process; tā var izpausties kā mācību procesa dalībnieku pašu rosinātas aktivitātes; tā var notikt izglītības institūciju ietvaros un par dalību tajā var tikt izsniegts apliecinājums, piemēram, diploma vai sertifikāta veidā (Johnson & Majewska, 2022) (skat. attēlu nr. 7).



Attēls nr. 7 **Formālās un neformālās skolotāju profesionālās pilnveides līdzības** (pēc Johnson & Majewska, 2022)

Taipat laikā neformālā mācīšanās ir līdzīga ar informālo mācīšanos, jo tās īstenošanā tiek ievērots brīvprātības un autonomijas princips, un dalībnieki paši uzņemas atbildību par savu mācīšanos; tās ietvaros apgūtais mācību saturs var būt saistīts gan ar procedurālu zināšanu apguvi, gan specifisku prasmju un kompetenču attīstīšanu, un šāda mācīšanās sevī ietver gan kognitīvos un emocionālos, gan sociālos un uzvedības aspektus (Johnson & Majewska, 2022) (skat. attēlu nr. 8).



Attēls nr. 8 **Informālās un neformālās skolotāju profesionālās pilnveides līdzības** (pēc Johnson & Majewska, 2022)

Ņemot vērā iepriekš minēto, promocijas darba autora veiktajā pētījumā neformālā mācīšanās ir integrēta kā daļa no vienotas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas.

2.4.2. Informālā mācīšanās kā skolotāju profesionālā pilnveide

Kā norāda Rīans Sprot (Sprot, 2019), tradicionālais skolotāju profesionālās pilnveides modelis, kas nosaka strukturētu, formalizētu un mērķtiecīgi vadītu skolotāju mācīšanos, ne vienmēr nodrošina vajadzīgās prasmes un zināšanas, lai palīdzētu skolotājiem mācīt skolēnus atbilstoši mūsdienu prasībām. Bieži vien šāda pilnveide tiek īstenota formāli, bez tiešas ilgtermiņa ietekmes uz skolotāja sniegumu mācību stundās un skolēnu mācību sasniegumiem. Tas nozīmē, ka skolā kā mācīšanās organizācijā nepieciešams paplašināt izpratni par skolotāju tālākizglītošanos, formālās profesionālās pilnveides aktivitātes papildinot ar informālās jeb ikdienējās mācīšanās pieredzi.

Kā alternatīva forma tradicionālajam skolotāju pilnveides modelim tiek piedāvāta informālā mācīšanās. Tā ietver pedagogu pašu ierosinātas, brīvprātīgi izvēlētas mācīšanās aktivitātes uz vietas skolā vai citā profesionālajā vidē, kur savstarpējas sadarbības rezultātā tiek pilnveidotas zināšanas un prasmes konkrētos jautājumos. Informālā mācīšanās parasti nav ārēji vadīta un strukturēta, tā vairāk balstās intensīvā iepriekšējās profesionālās pieredzes izmantošanā un refleksijā par to. Līdz ar to informālā mācīšanās notiek kā zināšanu un pieredzes apmaiņa kolēģu starpā; jaunu mācību metožu izmēģināšana un refleksija par iegūto pieredzi; profesionālās vides izpēte ārpus skolas, lai iegūtu jaunas idejas mācību procesa īstenošanai ikdienas darbā ar skolēniem (Lohman, 2006).

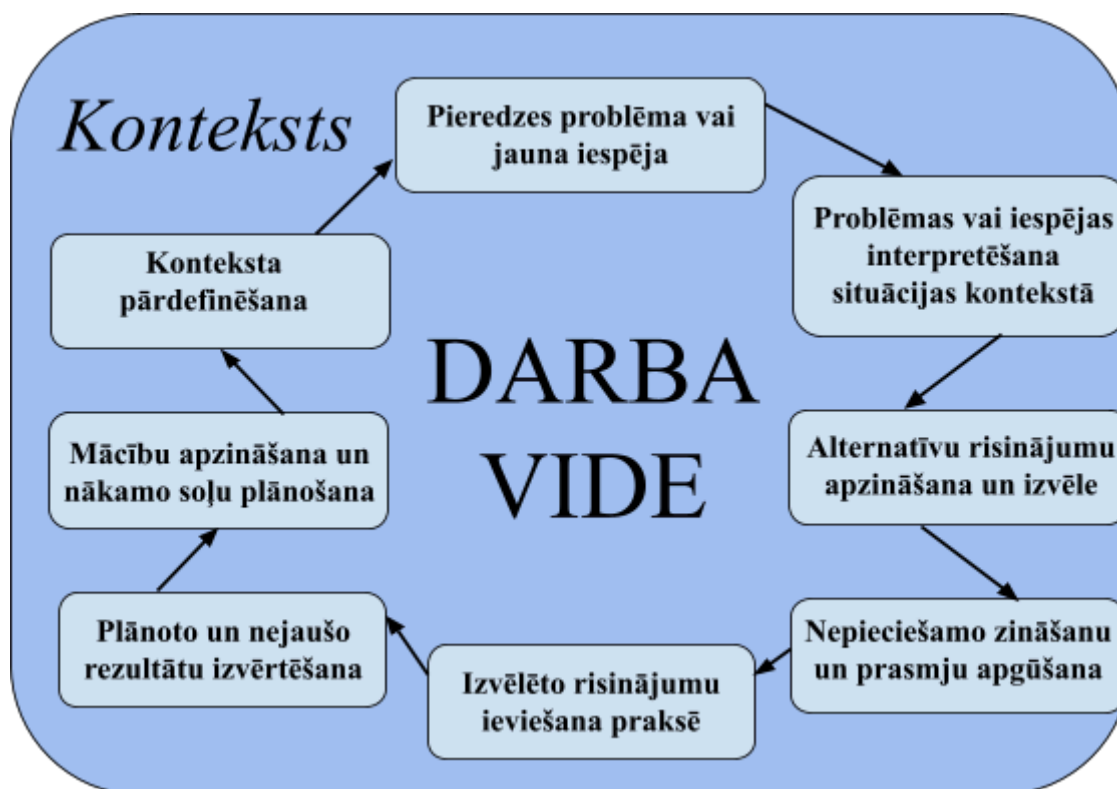
Informālā mācīšanās ir jaunu profesionālo zināšanu iegūšana un prasmju attīstīšana ārpus strukturētas, institucionāli organizētas mācīšanās vides. Tā notiek brīvprātīgā sadarbības un pieredzes apmaiņas procesā, kur mijiedarbojas vienas organizācijas darbinieki. Informālā mācīšanās neparedz sistemātisku, iepriekš plānotu rutīnas darbību atkārtošanos, tāpēc tā ir vāji strukturēta un nereti tai nav skaidri definēta mācīšanās mērķa (Marsick et al., 2008). Tas ļauj secināt, ka svarīgs informālās mācīšanās elements ir brīvprātības princips, jo tiek respektēta skolotāja autonomija pašam izvēlēties, kādu mācību saturu un kādā formātā mācīties, vienlaikus akcentējot sociālās mijiedarbības potenciālu skolotāja zināšanu un prasmju attīstībā.

Tiek norādīts, ka atšķirībā no formālās profesionālās pilnveides, kur mācīšanās mērķus nosaka institūcijas, informālā mācīšanās balstās mērķos, ko savai izaugsmei ir definējuši paši skolotāji. Tāpat informālās mācīšanās īstenošanai nav nepieciešams specifisks mācīšanās vides iekārtojums, jo tā var notikt jebkādos apstākļos, kur ir iespējama skolotāju un citu profesionāļu savstarpējā mijiedarbība (Çelik, Çelik & Kahraman, 2021).

Viktorija Marsika un Kārena Vatkina (Marsick & Watkins, 1990), skaidrojot mācīšanās iespējas uz vietas darbavietā, norāda uz vairākām formālās profesionālās pilnveides alternatīvām:

1. *informālā mācīšanās*, kas var notikt darbavietā vai ārpus tās un var būt iepriekš plānota un formalizēta. Skolas kontekstā tā izpaužas kā skolotāju savstarpējā sadarbība un mācīšanās vienam no otra pieredzes;
2. *nejaušā mācīšanās*, kas notiek neplānoti un ir kā blakusefekts citām aktivitātēm, kas tiek veiktas darbavietā. Skolotāju gadījumā tā izpaužas kā mācīšanās, piedaloties skolas kopīgajos pasākumos, kuru primārais mērķis nav tālākizglītošanās īstenošana, taču tajās var notikt jaunu profesionālo zināšanu un prasmju apgūšana.

Minētās autores skaidro, ka informālā mācīšanās darbavietā notiek vairākos secīgos posmos, kur pirmais ir saistīts ar iepriekšējās pieredzes problēmas definēšanu vai jaunu iespēju apzināšanu organizācijā; tam seko izvēlētais problēmas interpretācija darba vides kontekstā; pēc tam tiek apzināti alternatīvie risinājumi un veikta vēlamā risinājuma izvēle; tad seko nepieciešamo zināšanu un prasmju iegūšana un risinājuma ieviešana; pēc tam tiek veikta plānoto un nejaušo rezultātu un iegūtās pieredzes izvērtēšana, kas noslēdzas ar nākamo rīcības soļu plānošanu un konteksta pārformulēšanu (skat. attēlu nr. 9).



Attēls nr. 9 **Informālās un nejaušās mācīšanās modelis** (Marsick & Watkins, 1990)

Pēc struktūras informālās mācīšanās process ir līdzīgs darbības pētījumam, kas prasa nepārtrauktu situācijas un iepriekšējās pieredzes pārvērtēšanu un kas izpaužas kā centieni novērst

pastāvošos zināšanu un prasmju nepietiekamību, lai atrisinātu izvirzīto problēmu (Norton, 2009). Informālo mācīšanos ietekmē dažādi kontekstuālie faktori, kas ir saistīti gan ar mācību procesā iesaistīto personu emocijām, kognitīvajām spējām un pašefektivitātes izjūtu, gan ar pastāvošajām varas attiecībām grupā, mācīšanās kultūru organizācijā, kā arī piekļuvi ar mācīšanos saistītajiem resursiem, piemēram, cilvēkiem un laikam (Marsick & Watkins, 2020). Tas ļauj secināt, ka informālās mācīšanās gadījumā profesionālās pilnveides ietekmi uz skolotāja sniegumu darbā ar skolēniem var ietekmēt gan skolotāja individuālās prasmes, gan kolektīvā pastāvošās attiecības.

Stefans Billets (Billett, 2004) izdala vairākus veidus, kā var notikt mācīšanās darbavietā. Autors runā par formālo mācīšanos, kas izpaužas kā profesionālās pilnveides semināri un kursi, taču kā alternatīvu piedāvā nejaušo informālo mācīšanos, kas notiek neapzināti un tiek īstenota ārpus mērķtiecīgi organizētas mācīšanās vides, un plānoto informālo mācīšanos, kas mācīšanās organizācijas ietvaros tiek īstenots kā mentorings, mācību stundu vērošana, konkrētu mācību metožu izmēģināšana u.c. Tas ļauj secināt, ka informālā mācīšanās skolā kā mācīšanās organizācijā var būt arī ārēji strukturēta un mērķtiecīgi plānota skolotāju profesionālā pilnveide, kuras īstenošanā līdzdarbojas gan skolotāji, gan skolas vadība, un tas notiek saskaņā ar skolas izvirzītajiem attīstības mērķiem.

Nemot vērā sabiedrībā un skolu vidē notiekošās pārmaiņas, skolotājiem ir jābūt gataviem nepārtraukti mācīties, izaicināt savus līdzšinējos un veidot jaunus priekšstatus par mācīšanu un mācīšanos. Līdz ar to tradicionālais skolotāju profesionālās pilnveides modelis, kas ir veidots pēc principa “viena veida un formāta darbnīcas visiem”, vairs nespēj apmierināt ar reālo mācību darbu skolā saistītās mācīšanās vajadzības (Patton, Parker & Tannehill, 2015). Formālās jeb tradicionālais profesionālās pilnveides modelis nespēj novērst pieaugošo plaisu, kāda veidojas starp profesionālajām zināšanām un prasmēm, kas ir nepieciešamas reālajā darba vidē, no tām, ko skolotāji var apgūt tradicionālās tālākizglītošanās ceļā (Tynjälä, 2008). Turklāt skolotāji reti iesaistās formālās profesionālās pilnveides aktivitātēs, jo norāda, ka piedalīšanās tajās tikai apstiprina jau esošo profesionālo praksi, nevis sniedz jaunas un inovatīvas idejas praksē veicamajiem uzlabojumiem (Hill, 2009).

Neskatoties uz iepriekš minēto, daļība formālās pilnveides aktivitātēs, piemēram, kvalifikācijas paaugstināšanas kursus un semināros, konferencēs, darbnīcās u.c. joprojām ir bieži izmantots profesionālās pilnveides veids skolotāju auditorijā. Pētījumos ir secināts, ka aptuveni 80% no mācīšanās organizācijā notiek informālās mācīšanās ceļā, taču vismaz 80% no organizācijām pieejamajiem profesionālās pilnveides līdzekļiem tiek ieguldīti formālu, standartizētu mācīšanās pieeju īstenošanā (Cross, 2007). Lai gan skolotāji norāda, ka arī piedalīšanās formālās profesionālās pilnveides pasākumos var radīt pozitīvu ietekmi uz viņu

praksi, uzskatiem un individuālo autonomiju, iegūtā mācīšanās pieredze automātiski nenodrošina vēlamās pārmaiņas skolas vidē un neveicina skolas veidošanos par mācīšanās organizāciju (Ventista & Brown, 2023). Viens no skaidrojumiem ir saistīts ar to, ka formālās mācīšanās aktivitātēs skolotājiem netiek atvēlēts laiks mērķtiecīgai un sistemātiskai refleksijai par savu profesionālo darbību un pārneses veidošanai no apgūtā mācību satura uz ikdienas praksi skolā.

Tieši skolotāju refleksijas nozīmi profesionālās pilnveides kontekstā akcentē autori, kuri pēta alternatīvus modeļus efektīvākai skolotāju profesionālajai pilnveidei. Tā, piemēram, skolotājiem ir nepieciešama uz rīcību vērsta (*action-oriented*) refleksija, kas fokusējas uz tādiem ar profesionālo praksi saistītiem jautājumiem kā, piemēram, ko un kā labāk darīt?, kādas metodes strādā efektīvāk? u.c. Taču tikpat nepieciešama ir arī uz nozīmi vērsta (*meaning-oriented*) refleksija, kas palīdz noskaidrot atbildes uz tādiem jautājumiem kā, piemēram, kāpēc veidojas tieši šādas situācijas?, kādi ir to rašanās cēloņi? u.c. Ar nozīmi saistītā refleksija palīdz uzlabot skolotāju prasmi pašiem pieņemt lēmumus sarežģītās dilemmu situācijās (Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop, 2007) un piedāvā jaunus veidus, kā skolotāji var uzlabot savu sniegumu, sadarbojoties ar kolēģiem un daloties ar refleksijas laikā veiktajiem secinājumiem.

Skolotāji norāda, ka viņi mācās ikdienas darbā ar skolēniem, patstāvīgi izmēģinot jaunas mācību metodes, izvērtējot to radīto ietekmi uz skolēnu mācību rezultātiem un mācoties no pieļautajām kļūdām (Lohman & Woolf, 2001). Tas nozīmē, ka būtiska skolotāju profesionālā mācīšanās notiek reālajā praksē, darbojoties ar skolēniem, kur mācību stundās skolotāji pavada lielāko daļu no laika, kas ir atvēlēts profesionālo pienākumu veikšanai. Līdz ar to uz skolotājiem ir jāskatās kā uz profesionāļiem, kuri aktīvi mācās no savas iepriekšējās pieredzes, izmēģinot jaunas stratēģijas klasē un reflektējot par rezultātiem, kas ir viens no informālās mācīšanās paņēmieniem. Turklāt gadījumos, kad skolotāji paši pēta, izmēģina, diskutē un reflektē par savu praksi, viņi vienlaikus kļūst arī par labākiem savas profesionālās prakses kritiķiem (Lund, 2018).

Skolā kā mācīšanās organizācijā informālā mācīšanās notiek ne tikai starp skolotājiem, bet arī skolēniem un skolotāju, kur abas iesaistītās puses mācās savstarpēji pielāgoties, sadarboties un respektēt viens otra vajadzības. Skolotāji šādā veidā labāk iepazīst savus skolēnus un iegūst informāciju par viņu mācīšanās vajadzībām (McNally, Blake & Reid, 2009). Iepriekš minētais ļauj secināt, ka sekmīgi īstenotas informālās mācīšanās rezultātā paaugstinās skolēnu mācību sasniegumi, jo mācību process tiek pielāgots atbilstoši skolēnu mācīšanās vajadzībām.

Informālās mācīšanās nozīmi skolotāju profesionālajā pilnveidē pastiprina apstākļi, ka problēmas, ar kurām ikdienā saskaras skolotāji, ir kļuvušas kompleksākas, informācija par tām vairs nav pilnīga vai ātri mainās, lēmumi par rīcību problēmu risināšanai ir jāpieņem ātri un tas

notiek situācijās, kad nav pieejama daudzveidīga atgriezeniskā saite. Turklāt lēmumu pieņemšanā skolā, līdzīgi kā citās organizācijās, ir iesaistīti daudzi cilvēki, kuru individuālās vēlmes un iespējas ir jāaskaņo ar visas organizācijas kopējiem mērķiem un normām. Tāpēc ir likumsakarīgi, ka formālās mācīšanās ietvaros to visu nav iespējams apgūt un profesionālās pilnveides procesam ir jānotiek uz vietas organizācijā (Orasanu & Connolly, 1993; Johnson & Majewska, 2022).

Informālās mācīšanās mērķis ir nodrošināt nepārtrauktu, mērķorientētu kompetenču pilnveidošanu uz vietas darba vietā, ņemot vērā iesaistīto pušu reālās mācīšanās vajadzības un izmantojot organizācijā pieejamos profesionālos resursus (Tynjälä, 2008). Līdz ar to, atšķirībā no tradicionālās profesionālās pilnveides, informālā mācīšanās ļauj apmierināt konkrētas skolotāju mācīšanās vajadzības un piedāvāt risinājumus izaicinājumiem, ar kādiem viņi saskaras ikdienas darbā ar skolēniem. Informālās mācīšanās pozitīvo ietekmi uz skolotāja sniegumu un profesionālo kompetenci nosaka arī tas, ka šāda mācīšanās ir balstīta praksē pārbaudītos un tūlīt izmantojamos piemēros (Cheng, 2017), kas samazina kognitīvo slodzi, kāda var rasties, skolotājiem plānojot apgūtā mācību satura pārnesi uz profesionālo praksi.

Informālo mācīšanos raksturo netieša, neplānota un brīvprātīga mācīšanās, kurā netiek izcelts cilvēks - eksperts, kurš māca pārējos (Eraut, 2004). Informālā mācīšanās parasti tiek īstenota kā daļa no ikdienas mācību procesa, kur skolotāji individuālas rīcības vai sadarbības rezultātā apgūst sev nepieciešamās zināšanas un prasmes. Šādas mācīšanās mērķis nav apgūt specifisku mācību saturu, un tā nenotiek speciāli mācīšanās mērķiem iekārtotā mācību vidē. Informālā mācīšanās skolā notiek caur individuālām aktivitātēm, piemēram, iepazīšanos ar profesionālo literatūru, mācību stundu vērošanu pie kolēģiem un kolektīvām aktivitātēm, piemēram, sarunām ar kolēģiem, skolēniem un vecākiem, mentoringu, līdzdalību skolotāju sadarbības tīklos un mācīšanās grupās (Desimone, 2009). Tas ļauj secināt, ka informālās mācīšanās svarīgs elements ir skolotāja individuāla un pašvadīta mācīšanās, kas var būt un var arī nebūt saistīta ar skolotāja izvirzītajiem profesionālās pilnveides mērķiem.

Informālā mācīšanās pēc savas būtības nav didaktiska - tajā netiek identificēts cilvēks, kura loma un atbildība ir mācīt pārējos; tā tiek organizēta jēgpilnās aktivitātēs, kurās mācību procesa dalībnieki piedalās labprātīgi, nevis piespiedu kārtā; mācīšanās process tiek balstīts uz dalībnieku personīgo iniciatīvu, interesēm un veiktajām izvēlēm, nevis ārēji definētiem mācīšanās sasniedzamajiem rezultātiem, un tā neparedz ārēju novērtēšanu attiecībā uz sasniegtajiem rezultātiem. Informālā mācīšanās notiek sociālo interakciju rezultātā, kur dalībnieki izmanto savas esošās zināšanas un prasmes, lai radītu un attīstītu jaunas idejas un prasmes (Rogoff et al., 2016).

Skolotāju informālā mācīšanās ir cieši saistīta ar mācīšanās organizācijas ideju, proti, skolā veidojas cilvēku grupas, kas vēlas iemācīties kaut ko jaunu, tāpēc regulāri sanāk kopā, lai mācītos viens no otra un pašvadīti izvēlētos efektīvākos veidus mācību satura apgūšanai. Informālo mācīšanos īsteno skolotāji, kuri dalās pieredzē un kritiski izvērtē savu līdzšinējo profesionālo praksi nepārtrauktā, uz refleksiju balstītā, iekļaujošā, uz rezultātiem orientētā un uz izaugsmi vērstā sadarbības procesā (Stoll & Louis, 2007). Tas nozīmē, ka informālā mācīšanās ir saistīta ar skolotāju personīgu un brīvprātīgu līdzdalību sava snieguma uzlabošanā, iesaistoties pieredzes apmaiņas un savstarpējās mācīšanās procesā skolā.

Margarēta Lomana (Lohman, 2000) norāda, ka informālā mācīšanās atšķirībā no tradicionālās profesionālās pilnveides var būt gan iepriekš plānota, gan neplānota, gan strukturēta, gan nestukturēta. Tā izpaužas kā dalīšanās ar mācību materiāliem, jaunu mācīšanas stratēģiju izmēģināšana u.c. veidos. Autore norāda, ka informālā mācīšanās skolā tiek īstenota vairākos etapos:

1. konteksta rāmēšana, kas ir saistīta ar risināmās problēmas apzināšanos;
2. atsaukšanās potenciālajai mācīšanās pieredzei, sadarbojoties ar kolēģiem;
3. iegūtās pieredzes interpretēšana un pielāgošana atbilstoši situācijai;
4. alternatīvu risinājumu izskatīšana problēmsituācijas risināšanai;
5. mācīšanās stratēģiju izvēle;
6. alternatīvu risinājumu radīšana, ja esošā pieredze tādus nepiedāvā;
7. plānoto un neparedzamo seku izvērtēšana;
8. mācīšanās pieredzes izvērtēšana pārneses sekmēšanai.

Arī citi autori (Eraut, 2007) norāda, ka informālā mācīšanās darbavietā var izpausties vairākos veidos :

1. *dalība sadarbības grupu aktivitātēs*, kur tiek strādāts pie kopīga rezultāta sasniegšanas. Skolotāju gadījumā tas nozīmē kolektīvu rīcību kopīgi izvirzīta mērķa sasniegšanai, kur kolektīva refleksija un pieredzes apmaiņa skolotāju starpā ir fundamentāli svarīga;
2. *mācīšanās vienam no otra*, vērojot citu kolēģu sniegumu un mācoties no viņu rīcības un pieņemtajiem lēmumiem. Skolas kontekstā tas nozīmē savstarpēju mācību stundu vērošanu un sarunas par redzēto, veicinot organizācijā pieejamo zināšanu un pieredzes apzināšanos, kas var noderēt skolas kopīgo mērķu īstenošanai;
3. *izaicinošu uzdevumu veikšana*, kur notiek mācīšanās no kolēģiem, paaugstinot darbinieku motivāciju un pārliecību par savām individuālajām, kā arī visas organizācijas profesionālajām spējām;
4. *konsultēšanās organizācijā vai ārpus tās*, lai varētu labāk iedziļināties katra klienta

problēmsituācijā. Skolotāju mācīšanās gadījumā tas nozīmē regulāru konsultēšanos ar citiem skolotājiem vai citu jomu profesionāļiem par labāko iespējamo risinājumu kolektīvai vai individuālai rīcībai situācijās, kas ir saistītas ar skolēniem un viņu vecākiem.

Uz mācību stundu vērošanu kā vienu no informālās profesionālās pilnveides formātiem netieši norāda arī Dace Namsone un Līga Čakāne (Namsone & Čakāne, 2017). Autoras, izstrādājot savstarpējo mācību stundu vērošanas modeli Latvijas kontekstā, secina, ka skolotāju profesionālās pilnveides ietekme tiek palielināta, ja skolotājiem ir iespēja gan vērot citu kolēģu vadītās mācību stundas, gan pašiem vadīt mācību stundas, ko vēro kolēģi, un pēc tam kopīgi analizēt un reflektēt par mācību stundās pieredzēto. Tas nozīmē, ka informālās mācīšanās svarīgs elements ir konstruktīva, uz snieguma uzlabošanu vērsta atgriezeniskā saite, kurā skolotājs var būt gan tās sniedzējs, gan saņēmējs.

Viens no informālās mācīšanās formātiem ir skolotāju sadarbības un mācīšanās grupas, kas brīvprātīgi izvēlas sanākt kopā, lai dalītos ar informāciju un kopīgi risinātu radušās problēmas (Borg, Lightfoot & Gholkar, 2020). Tās nav skolas mērogā formalizētas, bet gan pašvadītas mācīšanās grupas, kas nodrošina atbalstu skolotājiem tad, kad tas ir aktuāli un nepieciešams. Līdz ar to šīs sadarbības grupas ir pašpietiekamas, un to dalībnieki paši nosaka, kādi jautājumi tiks risināti un kādā veidā tiks apgūts nepieciešamais mācību saturs (Jones & Dexter, 2014). Šādu mācīšanās grupu darbība pozitīvi ietekmē mācīšanās kultūru skolā un palīdz attīstīt skolotāju darbā nozīmīgas prasmes, piemēram, kritisko domāšanu, problēmu risināšanu, radošumu, komunikācijas un sadarbības prasmes (Borg, Lightfoot & Gholkar, 2020).

Atšķirībā no tradicionālās profesionālās pilnveides, informālajā mācīšanās pieredzē skolotājiem tiek dota iespēja pašiem izvēlēties savus mācīšanās mērķus un formātu, kā arī mācīšanās stratēģijas, kas tiks izmantotas nepieciešamā satura apgūšanai. Informālās mācīšanās procesā dalībnieki paši izvirza mācīšanās sasniedzamos rezultātus, nosaka veidu, kā šos mērķus sasniegs, un paši izvērtē, cik lielā mērā mērķi ir sasniegti (Cross, 2007). Tādā veidā praksē tiek īstenota skolotāju autonomijas ideja (Hyslop-Margison & Sears, 2010; Ertürk, 2023), kam ir potenciāls pozitīvi ietekmēt skolotāja profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem.

Parasti informālā profesionālā pilnveide ir balstīta konkrētas klases vai skolas kontekstā, kas ļauj skolotājiem labāk apzināties reālās mācīšanās vajadzības, reflektēt par savu pieredzi un mācīties no kolēģiem (Richter et al., 2011). Tas nozīmē, ka profesionālo zināšanu un iemaņu uzlabošanai informālās mācīšanās ceļā dalībniekiem ir jāpārzina arī skolas organizācijas darbības konteksts un jābūt gataviem kopā ar citiem iesaistītajiem reflektēt par savu iepriekšējo mācīšanās un mācīšanās pieredzi. Turklāt šāda skolotāju mācīšanās nodrošina iespēju caur profesionālo

pilnveidi ietekmēt arī citu skolas kā mācīšanās organizācijas dimensiju īstenošanu.

Informālā mācīšanās skolas ietvaros ir saistīta ar skolotāju iepriekšējo pieredzi un apzinātu mācīšanos no tās. Kā norāda Maikls Erauts (Eraut, 2004), mācīšanās no savas un citu pieredzes tiek aktivizēta refleksijas brīdī, kad tiek veicināta iegūtās pieredzes aktualizācija un zināšanu noglabāšana ilgtermiņa atmiņā. Tāpēc informālās mācīšanās gadījumā kritiski svarīgs ir refleksijas un sociālās interakcijas process, kas notiek skolotāju starpā, vadoties no skolā pastāvošajām normām, vērtībām un kolektīvās izpratnes par to, kas ir kvalitatīva mācīšanās un kāds ir skolotāju profesionālā snieguma standarts organizācijā.

Arī citi autori uzsver sociālās interakcijas nozīmi skolotāju profesionālajā pilnveidē, norādot, ka skolotāju mācīšanās ir zināšanu konstruēšana sociālo aktivitāšu rezultātā, kuru ietvaros dalībnieki ne tikai iepazīstas ar jau izmantoto praksi, bet arī kolektīvi veido jaunu praksi savai izaugsmei (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004). Tas nozīmē, ka informālās mācīšanās gadījumā tās efektivitāti nosaka mācīšanās kognitīvais un sociālais jeb mijiedarbības aspekts, kas ne vienmēr ir attiecināms uz skolotāju profesionālo pilnveidi formālās mācīšanās ietvaros.

Informālā mācīšanās ir saistīta ar jaunu zināšanu un pieredzes konstruēšanu, tāpēc ir svarīgi ņemt vērā vairākus aspektus šādas mācīšanās īstenošanai:

1. mācīšanās ir aktīvs nozīmju veidošanas process, tāpēc ir svarīga dalībnieku mijiedarbība un mācīšanās no citu cilvēku pieredzes un rīcības modeļiem;
2. mācīšanās procesa dalībniekiem ir svarīgi reflektēt par savu mācīšanās pieredzi, veicinot apgūtā satura pārnesi uz citu kontekstu;
3. emocijas ir svarīgs mācīšanās procesa elements, tāpēc mācību procesā ir svarīga refleksija arī par to, kā viņi jūtas, piemēram, sadarbojoties ar citiem;
4. mācīšanās notiek sociāli kulturālā kontekstā (Vygotsky, 1978), kur apkārtējā vide veido dalībnieku priekšstatus par to, kas ir apgūstamais mācību saturs un kā notiek mācīšanās.

Tas nozīmē, ka mācīšanās procesā dalībnieki jaunās zināšanas konstruē sociālās mijiedarbības un interpretācijas ceļā (Vigotskis, 2002; Rout & Behera, 2014), līdz ar to mācīšanās nav atdalāma no sociālās vides, kādā šis process notiek. Skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā tas nozīmē, ka jaunā satura apgūšanai un pielietošanai praksē ir nepieciešama sociālā interakcija ar citiem cilvēkiem, par patiesām zināšanām pieņemot tikai to, par ko konkrētajai grupai piederošie indivīdi var panākt vienošanos. Līdz ar to svarīgs ir konsenss, nevis autoritatīva, absolūta patiesība (Adams, 2006).

Informālā mācīšanās ir situatīva mācīšanās (*situated learning*), jo tā paredz jaunu zināšanu un prasmju apgūšanu, iesaistoties sociālās attiecībās ar citiem indivīdiem noteiktā

kontekstā, kādā notiek viņu profesionālā darbība (Amendum & Liebfreund, 2019). Tā, piemēram, darbavieta, kur visbiežāk notiek informālā mācīšanās, ir uzskatāma par prakses kopienas piemēru. Tā funkcionē kā sociālais konteksts, kurā iesaistītie darbinieki apgūst kopienā pastāvošās normas, uzskatus, uzvedības un attiecību modeļus. Mācīšanās ir sociāls process, kurā jaunas zināšanas tiek kolektīvi konstruētas noteiktā sociālajā un fiziskajā vidē (Lave & Wenger, 1991; Akpan et al., 2020).

Informālā mācīšanās ietver gan individuālās, gan sociālās mācīšanās aktivitātes. Tā, piemēram, individuālajā līmenī mācīšanos īsteno darbinieks pats bez iesaistīšanās interakcijā ar citiem kolēģiem. Šajā līmenī darbinieki reflektē par savām vērtībām, profesionālajām interesēm, spējām un karjeras mērķiem, veicot iepriekšējās pieredzes izvērtējumu. Savukārt kolektīvās mācīšanās līmenī profesionālā pilnveide notiek sadarbībā ar citiem kolēģiem. Tās ietvaros darbinieki apgūst jaunas zināšanas, prasmes, informāciju un idejas sociālās mijiedarbības rezultātā, piemēram, daloties pieredzē, sniedzot un saņemot atgriezenisko saiti par savu sniegumu u.c. veidos (van Veelen, Slegers & Endedijk, 2017).

Informālās mācīšanās mērķis skolas ietvaros ir atsevišķiem cilvēkiem pieejamās zināšanas un prasmes padarīt pieejamas plašākam cilvēku lokam, izmantojot sociālās mijiedarbības elementus. Šādā veidā tiek konstruētas jaunas zināšanas konkrētā kontekstā, līdz ar to tās ir biežāk izmantojamas, jo ir tieši saistītas ar dalībnieka personīgo pieredzi, nekā tās zināšanas, kas tiek iegūtas formālās mācīšanās ceļā ārpus konkrētās skolas konteksta (Eraut, 2004). Tas ļauj secināt, ka informālās mācīšanās ietvaros skolotāji netiešā veidā kļūst atbildīgi ne tikai par savu, bet arī par citu skolotāju mācīšanos skolā, jo ir iesaistīti jaunu kolektīvo zināšanu un pieredzes konstruēšanā.

Atšķirībā no formālās mācīšanās, kur jaunu profesionālo zināšanu un prasmju apgūšana vairāk ir individuālas rīcības un refleksijas akts, informālā mācīšanās skolā notiek mācīšanās organizācijas ietvaros (Lave & Wenger, 1991). Tas nozīmē, ka mācīšanās ir atkarīga no sociāli kulturālā konteksta organizācijā, piemēram, organizācijā pieņemtajām vērtībām un savstarpējas mācīšanās tradīcijām darbinieku starpā. Skolas kontekstā informālā mācīšanās vairāk ir aktīvs sociālās līdzdalības akts, kur skolotāji mācās no organizācijā iepriekš uzkrātās profesionālās pieredzes. Informālās mācīšanās modelī ikviena skolotāja pieredze iegūst vērtības potenciālu, ko citi kolēģi izmanto savu mācīšanās vajadzību apmierināšanai, līdz ar to tiek stiprināta skolotāju pārliecība par savu profesionālo sniegumu un paaugstināta motivācija mācīties un dalīties pieredzē ar kolēģiem.

Informālā mācīšanās var notikt adaptīvi un ģeneratīvi. Adaptīvais modelis paredz, ka mācīšanās tiek balstīta kritiskā pašreizējās situācijas un konteksta izvērtēšanā, apkopojot esošās

un iegūstot jaunas zināšanas par konkrētu veicamo uzdevumu, piemēram, kā skolotājs var uzlabot kādu savas profesionālās darbības aspektu. Savukārt ģeneratīvais modelis paredz nākotnes situāciju modelēšanu un jaunu risinājumu meklēšanu, kā veikt fundamentālas izmaiņas organizācijā ierastajās praksēs (Sessa & London, 2008).

Skolotāju informālā mācīšanās notiek vairākās dimensijās:

1. *proaktīvās mācīšanās* ietvaros skolotāji paši izvirza sev mācīšanās mērķus; regulāri prasa padomu un atgriezenisko saiti no saviem kolēģiem; patstāvīgi meklē un iepazīstas ar informācijas avotiem, lai novērstu ar mācīšanu saistītu problēmu rašanos. Šādas mācīšanās rezultātā ikdienas profesionālā pieredze tiek pārvērsta ilgtermiņa mācīšanās pieredzē;
2. *reaktīvā mācīšanās* ir neapzināti veiktas profesionālās darbības, kur skolotāji reaģē pēc jau notikušām situācijām; viņi neizvirza sev konkrētus mācīšanās mērķus un no kolēģiem mācās gadījumos, kad problēma ir iestājusies. Šādas mācīšanās ietvaros refleksija par iegūto pieredzi tiek veikta pēc situācijas novēršanas, nevis pirms tam vai problēmas risināšanas laikā;
3. *individuālā mācīšanās*, kas ir vērsta uz individuālu darbību veikšanu sava profesionālā snieguma uzlabošanai. Šāda mācīšanās izpaužas kā jaunu resursu meklēšana un patstāvīga problēmu risināšana;
4. *sociālā mācīšanās*, kas ir sadarbība ar kolēģiem un līdzdarbošanās kopīgās pieredzes izvērtēšanā skolā. Tā tiek īstenota kā padomu prasīšana kolēģiem un atgriezeniskās saites iegūšana no citiem profesionāļiem (Jurasite-Harbison & Rex, 2013).

Skolotāji profesionālo pilnveidi informālās mācīšanās ceļā īsteno vairākos veidos, piemēram, sadarbojoties ar skolas vadību un citiem skolotājiem; daloties pieredzē par mācību metodēm un paņēmieniem, kas tiek izmantoti darbā ar skolēniem; piedaloties skolā organizētās sanāksmēs; pašiem vadot un vērojot kolēģu vadītās mācību stundas; piedaloties sadarbības un profesionālās prakses izpētes grupu darbībā u.c. veidos (Kwakman, 2003). Līdz ar to skolās nereti tiek īstenots formāls ietvars un struktūra informālās mācīšanās stimulēšanai, piemēram, tiek atvēlēts laiks, kurā skolotāji var risināt profesionālus jautājumus, sarunājoties un mācoties viens no otra. Šādā gadījumā skolotāju informālā profesionālā pilnveide notiek formāli veidotā sistēmā, ko centralizēti īsteno skolas vadība vai atsevišķi skolotāji paši pēc savas iniciatīvas.

Iepriekš minētie informālās mācīšanās piemēri paredz intensīvu atgriezeniskās saites sniegšanu, saņemšanu un izmantošanu sava snieguma uzlabošanai. Taču ne vienmēr skolotāju informālā mācīšanās skolā ir vāji strukturēta vai tiek īstenota kā pilnībā autonomas mācīšanās process. Skolas vadība informālo mācīšanos nereti formalizē un strukturē, lai nodrošinātu tās

regularitāti un ilgtermiņa ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem. Informālā mācīšanās var notikt efektīvāk, ja tā tiek organizēta formālākā ietvarā, piemēram, kā mācīšanās projekti, kur skolotāji kopīgi risina un analizē konkrētus ar mācību darbu saistītus jautājumus, mācoties viens no otra pieredzes un meklējot kopīgus risinājumus (Poell, 2006). Taču centieni strukturēt informālo mācīšanos skolā vienlaikus rada arī risku izjaukt pastāvošās sociālās attiecības skolotāju starpā, negatīvi ietekmējot savstarpējās mācīšanās rezultātus (Lohman, 2000).

Skaidrojot informālās mācīšanās nozīmi skolotāju profesionālajā pilnveidē, svarīgi norādīt, ka skolas vidē informālā mācīšanās notiek ne tikai skolotāju vai skolas vadības līmenī, bet arī starp skolēniem un skolotāju, kur abas iesaistītās puses mācās pielāgoties, sadarboties un respektēt viena otru. Skolotāji šādā veidā labāk iepazīst savus skolēnus un noskaidro viņu mācīšanās vajadzības (McNally, Blake & Reid, 2009). Sauls Karliners (Carliner, 2013) norāda, ka sākotnēji informālā mācīšanās ir notikusi tieši starp skolēniem un skolotāju, kur skolēni vēroja skolotājus aktīvā darbībā, pēc tam atkārtoja redzēto un šādā veidā apguva nepieciešamās zināšanas un prasmes.

2.4.2.1. Informālo mācīšanos ietekmējošie faktori

Skolotāju informālās mācīšanās efektivitāti skolā ietekmē (Carney, 2000):

1. *individuālie faktori*, kas ir saistīti ar skolotāju vēlēšanos un prasmi regulāri izvērtēt savu profesionālo pieredzi, gatavību mācīties no citu kolēģu pieredzes un izmantot iegūto atgriezenisko saiti sava snieguma uzlabošanai;
2. *administratīvie faktori*, kas ir saistīti ar veidu, kā skolā tiek organizēta un pārraudzīta skolotāju profesionālā pilnveide un kādi profesionālie resursi skolotājiem ir pieejami, lai apmierinātu savas aktuālās pilnveides vajadzības.

Informālā mācīšanās ir daudzdimensiāls koncepts, kas ietver sevī gan organizatoriskus un personiskus, gan starppersonu sadarbības elementus. Organizatoriskie faktori ir saistīti ar profesionālo resursu pieejamību skolā, piemēram, cik pieejama skolotājiem ir nepieciešamā informācija un vai tiek atvēlēts laiks, lai skolotāji varētu mācīties no citiem kolēģiem; tāpat informālo mācīšanos ietekmē skolas iekšējā organizācijas kultūra un pastāvošās attiecības skolotāju starpā (Vanblaere & Devos, 2016). Informālās mācīšanās efektivitāte skolā tiek paaugstināta, ja skolotājiem izdodas izveidot ilgtermiņa attiecības ar citiem profesionāļiem, kas ir iesaistīti mācību procesā (Spratt, 2019). Līdz ar to var secināt, ka, integrējot informālās mācīšanās elementus skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā, vienlaikus ir jānodrošina, lai skolā būtu uz sadarbību, uzticēšanos un atbalstu orientēta organizācijas iekšējā kultūra, kas ir

priekšnoteikums šādas mācīšanās potenciāla izmantošanai.

Informālo mācīšanos organizācijā ietekmē (Sambrook, 2006):

1. *organizatoriskie faktori*, kas ir saistīti ar organizācijas uzbūvi, pārvaldības struktūru un iekšējo kultūru, organizācijas vadības atbalstu, veicamo darba uzdevumu specifiku un to izpildei nepieciešamo mācīšanos;
2. *funkcionālie faktori*, kas ir saistīti ar to, kāda ir darbinieku ekspertīze organizācijā, kāda kompetence un iepriekšējā pieredze jau ir uzkrāta un pieejama organizācijā un kādas jaunas zināšanas un prasmes darbiniekiem ir nepieciešamas, lai sasniegtu organizācijas izvirzītos stratēģiskās attīstības mērķus;
3. *individuālie faktori*, kas izpaužas kā organizācijas darbinieku personīgā atbildība par savu mācīšanos un profesionālo izaugsmi, motivācija uzlabot savu profesionālo sniegumu, mācīšanās aktivitātēm pieejamais laiks, individuālā pārliecība un informāciju tehnoloģiju prasmes.

Kā norāda Stefans Billets (Billett, 2004), informālās mācīšanās efektivitāti organizācijā ietekmē:

1. *iekšējās vides faktori*, proti, kādas iespējas tiek radītas, lai darbinieki varētu mācīties viens no otra un mērķtiecīgi dalīties pieredzē;
2. *personīgie faktori*, kas ir saistīti ar to, kāda ir organizācijas darbinieku personīgā motivācija, kapacitāte un pašvērtējums, lai īstenotu šādu mācīšanos.

Tas nozīmē, ka skolotāju informālā mācīšanās skolā tiek iespējota, ja mērķtiecīgi tiek veidota vide, kas veicina sadarbību, brīvprātīgu dalīšanos ar labās prakses piemēriem un atbalsta sniegšanu. Taču tikpat svarīgi ir veicināt skolotāju personīgo motivāciju nepārtraukti uzlabot profesionālo sniegumu un palīdzēt veidot objektīvu, dotos balstītu pašvērtējumu, lai precīzāk noteiktu skolotāja turpmākās attīstības vajadzības.

Uz motivāciju kā priekšnoteikumu informālās mācīšanās īstenošanai norāda arī Sallija Sambruka (Sambrook, 2006). Autore mācīšanās motivāciju aplūko kā rezultātu vairāku citu faktoru ietekmei, secinot, ka informālās mācīšanās iespēju darbavietā samazina laika trūkums, kas būtu atvēlams mācību aktivitātēm, nepietiekama atbildība un ieguvumi no piedalīšanās mācību un sadarbības procesā, kā arī darbinieku pašapziņas trūkums, lai pašvadīti mācītos un uzņemtos atbildību par mācīšanās procesu un sasniegtajiem rezultātiem. Tas ļauj secināt, ka informālās mācīšanās efektivitāte skolā ir tiešā veidā atkarīga no organizācijas iekšējās kultūras (Caruso, 2017) un skolotāju individuālās attieksmes pret savu profesionālo pilnveidi.

Prasmes un zināšanas, un mācīšanās pieredzi, ko skolotāji iegūst informālās mācīšanās ceļā skolā, ietekmē socializācijas process, kas notiek skolas organizācijas kultūras ietvaros,

vadoties no tajā pastāvošajām normām un vērtībām (Eraut, 2004). Organizācijas iekšējā kultūra un attieksme pret mācīšanos ietekmē, vai skolotājiem veidosies kopīga izpratne un līdzīga profesionālā valoda, kādā sarunāties par profesionālo praksi. Pretējā gadījumā attiecības darbavietā un sarunas skolotāju starpā būs virspusējas, nekonkrētas un neveicinās savstarpēju mācīšanos (Lund, 2018), kas informālās pilnveides gadījumā ir īpaši nozīmīgs priekšnoteikums skolotāju profesionālā snieguma uzlabošanai.

Arī Linda Evansa (Evans, 2018) norāda, ka informālās mācīšanās īstenošanai skolā svarīga ir organizācijas iekšējā kultūra, jo tā nosaka, kādas profesionālās prakses un rīcības skolā tiek sociāli akceptētas un kādas netiek pieļautas. Reizēm informālā mācīšanās, arī tad, ja konkrētam darbiniekam personīgi šķiet nepareiza, noved pie tā, ka viņš var labāk iekļauties skolas kolektīvā, jo pieredzes apmaiņas rezultātā no kolēģiem iemācās sociāli pieņemtās normas organizācijā.

Personiskie faktori nosaka skolotāju kapacitāti veidot jaunas zināšanas un pieredzi, mācoties no citu profesionāļu pieredzes, gatavību izmēģināt jaunus paņēmienus un mācīties no pieļautajām kļūdām. Savukārt starppersonu sadarbības faktori ir saistīti ar to, kā tiek veidota un uzturēta sadarbība skolotāju starpā, kopīgi vienojoties par mācīšanās mērķiem skolēniem un profesionālās pilnveides vajadzībām skolotāju kolektīvā (Vanblaere & Devos, 2016). Informālo mācīšanos tiešā veidā ietekmē skolotāju vēlme sadarboties ar kolēģiem, ko nosaka viņu izpratne par skolēniem sasniedzamajiem rezultātiem mācību procesā (Patton, Parker & Tannehill, 2015). Tas ļauj secināt, ka vienošanās par skolēniem sasniedzamajiem rezultātiem mācību procesā un skolotāja profesionālā snieguma standartu skolā, kas tiek panāktas skolotāju kolektīvā informālās mācīšanās ceļā, veicina arī citas mācīšanās organizācijas dimensijas - "kopīga skolas misija, vīzija un vērtības" - īstenošanu.

Prasme un vēlme mācīties, sadarbojoties ar kolēģiem gan organizācijas ietvaros, gan ārpus tās, tiešā veidā ietekmē informālās mācīšanās veiksmi vai neizdošanos. Skolas kontekstā tas nozīmē, ka skolotāji, kuri nespēj vai nevēlas sadarboties ar citiem skolotājiem, lai konstruētu jaunas zināšanas un mācītos no citu pieredzes, ilgtermiņā atpaliks savā profesionālajā izaugsmē no tiem, kuri sadarbojas un atrod problēmu risinājumus kolektīvās darbības rezultātā (Slotte & Tynjälä, 2003). No vienas puses, tas var veicināt skolotāju motivāciju mācīties, lai uzrādītu tikpat augstvērtīgu sniegumu, kā to demonstrē citi skolotāji, taču, no otras puses, tas var radīt nevienlīdzību skolotāju profesionālajā sniegumā, negatīvi ietekmējot arī skolas iekšējo kultūru un attiecības skolotāju starpā.

Laika trūkums tiek minēts kā viens no faktoriem, kas var ierobežot informālās mācīšanās rezultātus skolā. Skolotāju loma laika gaitā ir būtiski mainījusies, un skolotājiem ir vairāk

pienākumu, kas tiešā veidā nav saistīti ar mācību darbu klasē, tāpēc ir nepieciešams atvēlēt vairāk laika, lai mērķtiecīgi uzlabotu savu profesionālo sniegumu. Informālā mācīšanās ir efektīva, ja tiek atvēlēts laiks ārpus mācību stundām, kad skolotāji var satikties uz neformālām sarunām, mācīties viens no otra un kopīgi plānot mācību aktivitātes (Lohman, 2006).

Skolotāju informālo mācīšanos skolā ietekmē vairāki savstarpēji saistīti faktori (Hargreaves & Fullan, 2012):

1. sadarbības laiks, kas skolotājiem ir pieejams, lai satiktos ar kolēģiem ārpus ikdienas pienākumu veikšanas un mācītos viens no otra;
2. skolā izveidotā mācīšanās kultūra, kas nosaka nepieciešamību skolotājiem nodarboties ar inovācijām un mēģināt īstenot pārmaiņas kopā ar kolēģiem;
3. skolotājiem pieejamie dati, kas palīdz noskaidrot skolēnu mācīšanās vajadzības un pārmaiņas, kādas ir veicamas skolotāju pedagoģiskajā praksē, lai tās efektīvāk apmierinātu;
4. skolas vadība, kas demonstrē piemēru un organizē skolotāju kolektīvu skolas attīstības mērķu sasniegšanai;
5. iespējas, kādas tiek nodrošinātas, lai skolotāji varētu mācīties no kolēģiem savā skolā vai piekļūt citu profesionāļu pieredzei ārpus skolas.

Skolotājiem ir svarīgs laiks un telpa, kurā viņi var nodarboties ar refleksiju par savu pieredzi un iepazīties ar citu kolēģu pieredzi (Sprott, 2019). Taču skolas pašreiz vairāk ir organizētas, lai katrs skolotājs darbotos vairāk individuāli, tāpēc reti tiek atvēlēts laiks, lai kopīgi plānotu mācību stundas, dalītos ar klasvadības paņēmieniem, kopīgi izstrādātu mācību saturu un iesaistītos skolas pārvaldības jautājumu risināšanā (Darling-Hammond et. al., 2009). Tāpēc vidē, kurā skolotāji darbojas savstarpējā izolācijā, kur palīdzības lūgšana tiek uztverta kā vājuma un nekompetences izpausme un atgriezeniskā saite tiek uztverta kā kritika, nevis mācīšanās resurss, tiek institucionalizēts konservatīvisms un skeptiska attieksme pret pārmaiņām (Hargreaves & Fullan, 2012). Līdz ar to tiek mazināta iespēja īstenot skolotāju informālās mācīšanās potenciālu, kas ir priekšnoteikums skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju.

Arī fiziskajai videi skolā ir ietekme uz skolotāju informālās mācīšanās rezultātiem. Tā, piemēram, situācijās, kad fiziskais attālums skolotāju starpā ir liels, tiek ierobežota skolotāju piekļuve savstarpējās mācīšanās resursiem. Tā rezultātā attīstās profesionālais izolacionisms, kur katrs skolotājs darbojas autonomi un patstāvīgi risina problēmas, neatkarīgi no pieredzes un zināšanu apjoma, kas jau ir uzkrāts skolā. Turklāt skolotāju izolacionisms skolā var izpausties gan fiziski, gan psiholoģiski (Ostovar-Nameghi & Sheikahmadi, 2016), mazinot skolotāju sociālo mijiedarbību un savstarpējās mācīšanās potenciālu. Lai izvairītos no skolotāju

izolacionisma, skolās ir ieteicams līdzīgu mācību priekšmetu vai viena līmeņa klašu skolotājus izvietot fiziski tuvu, lai nodrošinātu iespēju neformāli apspriesties un iespējami ātrāk dalīties pieredzē (Spratt, 2019).

Skolotāju informālā mācīšanās notiek efektīvāk, ja skolas fiziskā un sociālā vide atbalsta profesionālo mijiedarbību skolotāju starpā; sadarbība tiek atzīta par nozīmīgu mērķi gan skolas vadības, gan skolotāju darbībā; skolotāji un skolas vadība veido kopīgu izpratni par izglītības politiku skolā; skolotājiem ir pieejamas sadarbības un profesionālās mācīšanās iespējas arī ārpus skolas vides; skolotāji novērtē mācīšanos no kolēģiem kā būtisku sava profesionālā darba daļu; valsts mērogā īstenotā politika un organizācijas institucionālā vēsture palīdz veidot stabilu un pozitīvu darba vidi (Jurasaitė-Harison & Rex, 2010), stiprinot piederības izjūtu skolai un motivējot skolotājus kļūt par labākiem profesionāļiem.

Informālo mācīšanos skolā var ietekmēt (Marsick et al., 2008):

1. *radošuma potenciāls skolotāju kolektīvā*. Lai notiktu informālā mācīšanās, skolotājiem ir jāpiemīt spējai pašiem izdomāt pēc iespējas vairāk alternatīvu risinājumu, lai izvēlētos to, ko viņi vēlas izmēģināt praksē. Radošums ļauj uz problēmām paskatīties ārpus ierastās domāšanas paradigmas un piemeklēt piemērotākos risinājumus;
2. *proaktivitāte un gatavība piedāvāt savas iniciatīvas*. Informālā mācīšanās kļūst iespējama, ja skolotāji ir autonomi savās rīcībās un domāšanas veidā un proaktīvi meklē risinājumus identificētajiem izaicinājumiem;
3. *kritiska refleksija*, kas nosaka nepieciešamību regulāri izvērtēt savus pieņēmumus, uzskatus un vērtību sistēmu, lai nonāktu pie labāka rezultāta. Skolas kontekstā tas nozīmē spēju izskaidrot, kāpēc sasniegtais rezultāts nav tāds, kāds tas ir bijis iecerēts, un veidot rīcības plānu vēlāmā rezultāta sasniegšanai.

Iepriekš minētais liecina, ka informālās mācīšanās īstenošana skolā ir iespējama, ja skolotājiem piemīt konkrētas profesionālās prasmes, piemēram, spēja radīt jaunas un inovatīvas idejas, patstāvīgi pieņemt lēmumus un kritiski izvērtēt savu un kolēģu profesionālo darbību. Līdz ar to situācijās, kur skolotājiem šādu prasmju nav vai tās ir nepietiekami attīstītas, informālās mācīšanās iespējošanai ir jānodrošina šādu prasmju apgūšana, kas var notikt gan informālās, gan formālās profesionālās pilnveides ceļā.

Skolotāju iesaisti informālās mācīšanās procesā nosaka tas, cik atvērta, pozitīva un uz sadarbību vērsta ir atmosfēra skolā un cik liela ir skolotāju gatavība iesaistīties pieredzes apmaiņā ar citiem kolēģiem (Wohlfahrt, 2018). Gadījumos, kad skolas iekšējā vide ir noslēgta un kolēģi sevi vairāk izjūt kā konkurentus, nevis vienotas mācīšanās kopienas dalībniekus, informālā mācīšanās notiek kā formāls process bez tiešas ietekmes uz skolotāju profesionālo

sniegumu mācību stundās un skolēnu mācību rezultātiem.

Tāpat svarīga ir skolotāju prasme reflektēt par savu pieredzi un saņemt atgriezenisko saiti no citiem, jo informālās mācīšanās procesā jaunas zināšanas tiek konstruētas, izvērtējot iepriekšējo pieredzi, lai pieņemtu lēmumus par uzlabojumiem nākotnē. Neatkarīgi no veida, kādā jaunās zināšanas tiek iegūtas, svarīgs ir nevis tas, ko skolotājs zina, bet gan tas, kā viņš prot pielietot iegūtās zināšanas jaunās mācību situācijās. Lai šo profesionālo pārnesi īstenotu, skolotājiem ir nepieciešamas prasmes reflektēt par savu pieredzi, kā arī saņemt un pielietot atgriezenisko saiti īstermiņā, veicot specifiskus uzlabojumus savā pedagoģiskajā praksē, un ilgtermiņā, izvērtējot uzrādīto progresu attiecībā pret sasniedzamajiem rezultātiem (Eraut, 2004).

Skolotāju informālo mācīšanos skolā var ietekmēt (Hoekstra et al., 2009):

1. *skolotāju autonomija*, proti, cik neatkarīgi ir skolotāji lēmumu pieņemšanā par to, kāds mācību saturs un kādā veidā ir apgūstams, lai uzlabotu savu sniegumu;
2. *skolotāju sadarbība*, ar to saprotot izveidotās struktūras un tradīcijas, kādas skolā ir iedibinātas, lai organizētu skolotāju mācīšanos vienam no otra;
3. *uz refleksiju orientēts dialogs*, kas ir saistīts ar skolotāju prasmi izvērtēt savu sniegumu un definēt profesionālās izaugsmes mērķus sadarbībā ar citiem kolēģiem;
4. *atgriezeniskās saites kultūra skolā*, kas ir saistīta ar veidu un regularitāti, kādā tiek sniegta un saņemta atgriezeniskā saite par skolotāju profesionālo sniegumu;
5. *atbildības sadalījums skolā*, kur svarīga ir skolotāju mērķtiecīga līdzdalība lēmumu pieņemšanā par skolas attīstību, tādā veidā veicinot viņu vēlmi nepārtraukti pilnveidoties.

Autoru minētie faktori ir nozīmīgi, jo runā arī par struktūrām, kādas tiek veidotas skolā, lai veicinātu informālo mācīšanos, piemēram, atbalsta sistēmas, kuru veidošanā līdzās skolas vadībai tiek iesaistīti arī skolotāji. Tas nozīmē, ka informālā mācīšanās var tikt īstenota arī formalizētas profesionālās pilnveides sistēmas ietvaros, kur tiek radīti organizatoriskie apstākļi, lai notiktu regulāra skolotāju mijiedarbība un pieredzes apmaiņa.

Informālās mācīšanās vides veidošanā un rezultātu sasniegšanā svarīga ir arī skolas vadības darbība. Augstākus rezultātus sasniedz tās skolas, kurās skolas vadība ir vērsta uz skolotāju sadarbības kultūras veidošanu un pati demonstrē piemēru nepārtrauktai profesionālajai pilnveidei, mācoties no citu pieredzes (Cheng, 2017; Şahin, 2021). Skolas vadība, kas palīdz skolotājiem apzināties viņu profesionālās pilnveides vajadzības, iedrošina mācīties no labās prakses piemēriem un skolotāju sniegumu novērtē ne tikai pēc skolēnu mācību rezultātiem, bet arī skolotāja personīgās izaugsmes rādītājiem, nodrošina skolas veidošanos par mācīšanās organizāciju (Harris & Jones, 2010).

Skolas vadības nozīmi informālās mācīšanās īstenošanā skolā akcentē arī citi autori,

norādot, ka skolas vadība ir tā, kas veido un īsteno skolas vīziju, skolotāju sadarbības normas skolā, veido uzticēšanās kultūru, kā arī dala atbildību ar skolotājiem lēmumu pieņemšanā (Geijsel, Slegers, van den Berg & Kelchtermans, 2001). Skolas vadība ir tā, kas nodrošina laiku un iespēju skolotājiem mācīties un pārnest apgūto uz ikdienas praksi. Turklāt skolas vadība var iekļaut skolotāju profesionālo pilnveidi kā vienu no kritērijiem, novērtējot skolotāju profesionālo sniegumu. Ja skolas vadība ir atbalstoša skolotāju sadarbībai un veicina iespēju mācīties vienam no otra, skolotāji kļūst motivētāki izmēģināt jaunas idejas un iesaistīties profesionālās pilnveides pasākumos (Desimone, 2002).

Lai skola veidotos par mācīšanās organizāciju, kurā notiek nepārtraukta skolotāju profesionālā pilnveide, ir nepieciešama uzticēšanās kultūra skolā, kas paredz atklātību skolotāju starpā un iespēju mācīties no pieļautajām kļūdām (Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014). Pētījumi liecina, ka skolotāji labāk mācās un sadarbojas vidē, kur skolas vadība un skolotāji kopīgi ir izveidojuši attīstības vīziju, regulāri dala atbildību par skolas mērķu sasniegšanu un uztur vērtības un normas, kas nodrošina kvalitatīvas sociālās attiecības skolotāju starpā (Harbison & Rex, 2010). Skolotāju līdzdalība lēmumu pieņemšanas procesā var palielināt skolotāju atbildību par organizācijas kopīgo mērķu sasniegšanu un ļauj savstarpēji integrēt skolas kopīgos un atsevišķu skolotāju individuālos izaugsmes mērķus (Thoonen et al., 2011).

Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka skolotāju informālās profesionālās pilnveides īstenošana ir veids, kā nodrošināt skolas pakāpenisku veidošanos par mācīšanās organizāciju. Tas ir saistīts ar to, ka informālās mācīšanās gadījumā, līdzīgi kā to paredz pieeja “skola kā mācīšanās organizācija, mācīšanās vide skolā tiek vērsta uz skolotāju savstarpēju sadarbību un atbalstu, nevis konkurenci vai izolacionismu. Tāpat informālo mācīšanos raksturo regulāra refleksija par profesionālo praksi, pieredzes apmaiņa un sadarbība ar kolēģiem un mācīšanās no citu profesionāļu iepriekšējās pieredzes. Tas nozīmē, ka skolotāji šādā tālākizglītošanās procesā iegūst datus un izmanto tos, lai apzinātu aktuālās mācīšanās vajadzības, un rīkojas, lai panāktu vēlamās pārmaiņas, kas vienlaikus sekmē arī citu mācīšanās organizācijas dimensiju - “sistēmas jaunu zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā” un “izziņas, inovāciju un izpētes kultūra skolā” - īstenošanu.

2.4.2.2. Informālās mācīšanās radītie ieguvumi

Skolotāju informālā mācīšanās parasti notiek uz vietas skolā, līdz ar to skolotājiem ir iespēja mācīties reālā kontekstā, pašiem nosakot, kādu mācību saturu un kādā veidā viņi vēlas to mācīties. Skolotājiem tiek piešķirta lielāka autonomija pašiem definēt mācīšanās vajadzības un

uzņemties atbildību par profesionālās pilnveides rezultātiem. Melānija Volfārta (Wohlfahrt, 2018) norāda, ka formālās profesionālās pilnveides lielākā problēma ir tā, ka apgūstamais mācību saturs nav piesaistīts konkrētam kontekstam, kādā skolotāji strādā, tāpēc tas nav balstīts viņu reālajās mācīšanās vajadzībās. Turpretim informālā mācīšanās nodrošina tiešu sasaisti ar reālām problēmām, ar kādām skolotāji saskaras ikdienas darbā, tāpēc viņi ir atvērtāki un motivētāki mācīties, kā šīs problēmas atrisināt.

Informālās mācīšanās rezultātā skola tiek veidota par mācīšanās organizāciju, kur notiek nepārtraukta skolotāju profesionālā pilnveide un katra skolotāja iepriekšējā pieredze tiek uzskatīta par vērtību ar mācīšanās potenciālu. Mācīšanās organizācijā skolotāji dalās pieredzē un apmainās ar pedagoģisko literatūru; palīdz risināt viens otra profesionālās problēmas; sarunājas par mācību darba jautājumiem un kopīgi meklē veidus, kā uzlabot savu sniegumu, mācoties no labās prakses piemēriem organizācijā (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Skolās, kas tiek veidotas pēc mācīšanās organizācijas principiem, skolotāji intensīvas pieredzes apmaiņas un refleksijas rezultātā palīdz viens otram apzināt savas individuālās un organizācijas kopējās pilnveides vajadzības (DuFour & Eaker, 1998), nodrošinot iespēju mācīties praktiski noderīgu mācību saturu un sekmēt skolas kopīgo attīstības mērķu īstenošanu.

Informālās mācīšanās rezultātā tiek nostiprinātas uzticēšanās attiecības skolotāju starpā un veicināta viņu piederības izjūta skolai (Hanraets, Hulsebosch & de Laat, 2011). Tas nozīmē, ka skolotāji viens otru uzlūko nevis kā konkurentus, bet gan sadarbības partnerus, kuru kolektīvais mērķis ir uzlabot skolēnu mācību sasniegumus un savu sniegumu mācību stundās. Tieši informālā mācīšanās pieredze ļauj mazināt skolotāju izolacionismu un nostiprināt izjūtu, ka skolotājs kā profesionālis ir pamanīts un novērtēts no kolēģu puses, jo citi kolēģi novērtē viņa pieredzi (van Veelen, Slegers & Endedijk, 2017).

Informālā mācīšanās ir dabisks skolotāju profesionālās pilnveides veids, kas uzrāda rezultātus ilgtermiņā. Ja formālā mācīšanās tiek īstenota atsevišķu pasākumu formātā, piemēram, lekciju vai semināru veidā, tad informālā mācīšanās ir rezultāts ikdienas darbībām, ko veic skolotāji skolas ietvaros. Tas nozīmē, ka informālā mācīšanās ir nepārtraukts pilnveides process, caur kuru skolotāji attīsta savu profesionālo ekspertīzi, apgūst nepieciešamās zināšanas un attīsta profesionālās prasmes (Vaasen, van den Beemt & de Laat, 2014). Šādas mācīšanās rezultātā veidojas spēcīgas sociālās attiecības skolotāju starpā, jo ikviens skolotājs tiek uzlūkots kā mācīšanās resurss, kas var ietekmēt skolas kopējos rezultātus.

Informālā mācīšanās skolotājiem paver daudzveidīgas mācīšanās iespējas, no kurām katrs var izvēlēties sev piemērotākās. Skolotāju profesionālā pilnveide var notikt, sniedzot padomus un ieteikumus citiem; reflektējot par savu profesionālo praksi un analizējot citu skolotāju

sniegumu; sniedzot un saņemot atgriezenisko saiti no citiem; iesaistoties neformālās diskusijās par izglītības satura jautājumiem; komentējot citu profesionāļu izteikto viedokli; iepazīstoties ar profesionālo literatūru u.c. veidos (Tammets, Pata & Laanpere, 2013). Tas nozīmē, ka informālā profesionālā pilnveide nodrošina personalizētas mācīšanās iespējas skolotājiem atbilstoši viņu iepriekšējai pieredzei un aktuālajām vajadzībām.

Informālās mācīšanās ceļā skolotāji var apgūt prasmes un veidot ieradumus, kas ir nepieciešami skolotāja pienākumu izpildei (Eraut, 2004):

1. uzdevumu izpildi atbilstoši prasībām un nepieciešamajā kvalitātē;
2. izpratni par darba specifiku, kolēģiem un profesionālo kontekstu, kādā tiek veikti darba pienākumi;
3. personīgo izaugsmi, kas ietver objektīvu pašvērtējumu, emociju vadību, attiecību veidošanu ar citiem cilvēkiem un prasmi mācīties no savas pieredzes;
4. sadarbību komandā, kas ietver problēmu risināšanu un kopīga rīcības plāna veidošanu;
5. profesionālās lomas izpildījumu, kas ir saistīts ar līderību, pienākumu deleģēšanu un krīžu menedžmentu;
6. akadēmiskās zināšanas un prasmes, kas ietver formālās zināšanas, pētījumos balstītu praksi un dažādu zināšanu ieguves avotu izmantošanu;
7. lēmumu pieņemšanu un problēmu risināšanu, kopīgi pieņemot lēmumus un atrisinot sarežģītas situācijas;
8. profesionālā snieguma izvērtēšanu, kas ietver snieguma kvalitātes izvērtēšanu un skolēnu mācību rezultātu novērtēšanu.

Tas nozīmē, ka informālā mācīšanās var sekmēt visu ar skolotāju profesionālo pilnveidi saistīto aspektu uzlabošanu, proti, šādas mācīšanās rezultātā var tikt papildinātas skolotāju zināšanas un uzlabotas profesionālās prasmes, mainīti vai izveidoti jauni ieradumi, kā arī ietekmēta skolotāja profesionālā identitāte, kas zinātniskās literatūras avotos tiek atzīts par priekšnoteikumu skolotāju profesionālās pilnveides mērķu sasniegšanai.

Informālā mācīšanās ir fleksiblāka, tāpēc to ir vieglāk pielāgot dažādām skolotāju profesionālās pilnveides vajadzībām. Turklāt šāds skolotāju profesionālās pilnveides veids, kas tiek īstenots, skolotājiem savstarpēji tīklojoties un uzturot sadarbības attiecības, veicina arī skolas organizācijas fleksibilitāti, nodrošinot iespēju vieglāk pielāgoties nepārtraukti mainīgajai videi (Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014). Informālās mācīšanās fleksibilitāte izpaužas arī tajā, ka to ir vieglāk pielāgot kontekstam, kādā strādā attiecīgās skolas skolotāji, jo mācīšanās nolūkā tiek apzināta un izmantota organizācijā jau uzkrātā profesionālā pieredze.

Lai informālā mācīšanās būtu efektīva un sasniegtu mērķus, skolotājiem ir nepieciešama

prasme sniegt, saņemt un izmantot atgriezenisko saiti sava snieguma uzlabošanai, reflektēt par mācīšanās pieredzi, kritiski izvērtēt profesionālo darbību, sadarboties ar citiem, kā arī mācīties no savas un citu pieredzes. Līdz ar to informālā mācīšanās ļauj ne tikai pielietot, bet arī attīstīt šīs prasmes, paaugstinot skolotāju personīgo efektivitāti. Skolotāji, kuriem ir augstāks personīgās efektivitātes līmenis, labāk plāno un organizē savu darbu, viņi ir atvērtāki jaunām idejām, eksperimentiem un pārmaiņām. Tāpat viņi uzrāda labākus rezultātus darbā ar skolēniem, kuriem ir konstatētas mācīšanās grūtības (van Veelen, Slegers & Endedijk, 2017).

Informālā mācīšanās palīdz skolotājiem uzlabot viņu refleksijas, pašorganizēšanās, sadarbības un sociālās prasmes (Hanraets, Hulsebosch & de Laat, 2011), kas ir priekšnoteikums efektīvai skolotāja darba pienākumu veikšanai. Turklāt informālā mācīšanās ļauj iesaistīt arī skolēnus kā refleksijas partnerus, lai viņi varētu uzlabot savu sniegumu, iegūt nepieciešamās sociālās un akadēmiskās zināšanas, kā arī prasmes, lai īstenotu efektīvāku mācīšanu un mācīšanos. Tā, piemēram, individuālas sarunas ar skolēniem, kas tiek īstenotas informālās mācīšanās ietvaros, palīdz skolotājam noskaidrot skolēnu mācīšanās vajadzības, precīzāk definēt mācīšanās sasniedzamos rezultātus skolēniem, kā arī apzināties pašam savas profesionālās pilnveides vajadzības (Sprott, 2019).

Atšķirībā no formālās mācīšanās, kas bieži vien ir skolas vadības rosināts profesionālās pilnveides pasākums, informālā mācīšanās balstās uz skolotāju personīgo iniciatīvu un motivāciju un notiek pēc brīvprātības principa. Situācijās, kad skolotāji paši nosaka savas mācīšanās mērķi, to sasniegšanas veidu un izvēlas sadarbības partnerus šī mērķa sasniegšanai, viņi uzņemas lielāku atbildību par savu mācīšanos, kas attiecīgi palielina motivāciju mācīties. Informālā mācīšanās ir veids, kā skolotāji var apzināties savu kompetenci, vienlaikus papildinot visas organizācijas pieredzi, un uzņemties atbildību pašiem par savu profesionālo sniegumu un izaugsmi, nevis paļauties uz organizācijas vadības norādījumiem (Marsick et al., 2008). Šāda profesionālā pilnveide veicina arī skolotāju pašapziņas veidošanos, jo katra individuāla skolotāja pieredze tiek uzskatīta par resursu mācīšanās īstenošanai organizācijas mērogā.

Vienlaikus informālā mācīšanās paredz demokrātiskas skolas pārvaldības sistēmas veidošanos, kas stimulē skolotāju līdzdalību mācīšanās procesā un skolas pārvaldīšanā, nodrošina atbildību par skolas mērķu sasniegšanu un motivē skolotājus mācīties arī no pieredzes, kas ir pieejama citā profesionālajā vidē ārpus skolas (Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014). Līdz ar to informālā mācīšanās nodrošina skolotājiem piekļuvi tādai pieredzei un ekspertīzei, kas skolā nav pieejama, taču ir nepieciešama, lai īstenotu mūsdienu prasībām atbilstošu mācību procesu.

Informālā mācīšanās patērē mazākus finanšu resursus nekā formālais mācību process, jo

tā notiek arī neplānoti un nejauši, un mācību procesā tiek izmantota skolā jau iepriekš uzkrātā pieredze un zināšanas. Mācoties formālā veidā, apgūtās zināšanas un prasmes ātri noveco un neatbilst profesionālajam standartam, līdz ar to nepārtraukti ir jāmeklē jauni veidi, kā šīs iemaņas atjaunināt (van Veelen, Slegers & Endedijk, 2017). Savukārt sekmīgi īstenots informālās mācīšanās process skolā paredz nepārtrauktu mācīšanos vienam no otra, iesaistoties ikdienas pienākumu veikšanā un sadarbojoties ar kolēģiem. Turklāt informālā mācīšanās skolā notiek, izmantojot jau pieejamo infrastruktūru, nevis radot mācīšanās mērķiem speciāli pielāgotu vidi.

2.4.2.3. Informālās mācīšanās radītie izaicinājumi

Skolotāju informālo mācīšanos skolā ietekmē dažādi faktori, piemēram, skolas formulētā vīzija un misija par skolēnu mācīšanos, vēsturiski izveidojušās mācīšanās tradīcijas un attieksme pret nepārtrauktu profesionālo pilnveidi, mācīšanās procesam pieejamā infrastruktūra, skolas vadības darbība un skolā pastāvošās profesionālās attiecības skolotāju starpā (Jurasaite-Harbisson & Rex, 2010). Skolotājiem bieži vien ir ierobežotas iespējas organizēt profesionālo pilnveidi atbilstoši savām mācīšanās vajadzībām un mērķiem, ko ierobežo formālais ietvars, kādā skolotāji strādā ikdienā. Ne vienmēr skolas vadības redzējums atbilst skolotāju vīzijai par to, kādas zināšanas un prasmes viņiem būtu apgūstamas, lai kļūtu par labākiem profesionāļiem. Tāpēc var rasties situācijas, kad skolas vadības piedāvātās pilnveides aktivitātes skolotājiem vairāk tiek uzspiestas, nevis brīvprātīgi stimulētas. Turklāt informālās mācīšanās gadījumā pastāv risks, ka sasniedzamie rezultāti, ko sev izvirza skolotāji informālās mācīšanās ietvaros, nesakrīt ar skolas mērogā formulētajiem attīstības mērķiem (Riverin & Stacey, 2008).

Atšķirībā no formālās mācīšanās, kur ir noteikts apgūstamais mācību saturs, definēti vēlamie sasniedzamie rezultāti un tiek izvēlēta konkrēta mācīšanās stratēģija, informālā mācīšanās parasti ir vāji strukturēts process, kura rezultātus un radīto ietekmi ir grūti izmērīt. Idejas un risinājumi, ko skolotāji iegūst informālās mācīšanās ceļā, ne vienmēr sniedz tūlītēju rezultātu - tās neuzrāda izmaiņas skolotāja sniegtajā un neuzlabo skolēnu mācību rezultātus, turklāt to ietekmes mērīšanai ir nepieciešams laiks (Evans, 2018). Turklāt informālās mācīšanās norises faktu ne vienmēr ir iespējams konstatēt, tāpēc ir sarežģīti skolotājiem par līdzdalību šādās aktivitātēs izsniegt apliecinājumu, piemēram, diploma vai sertifikāta veidā. Tas var negatīvi ietekmēt skolotāju motivāciju līdzdarboties informālās mācīšanās aktivitātēs, īpaši situācijās, kur normatīvais regulējums nosaka obligātu pienākumu profesionāli pilnveidoties un to apliecināt ar oficiāli izsniegtu dokumentu.

Informālās mācīšanās radīto ietekmi uz skolotāju ikdienas praksi ir grūti izmērīt un

konstatēt, vai un cik lielā mērā līdzdalība šādās aktivitātēs ir uzlabojusi skolotāju sniegumu darbā ar skolēniem (Halliday-Wynes & Beddie, 2009). Informālās mācīšanās rezultāti bieži vien ir kā blakusprodukti ikdienas darba pienākumu veikšanai, tāpēc skolotāji to ne vienmēr uzskata par mācīšanos. Tas nozīmē, ka informālās mācīšanās radītā ietekme uz skolotāju sniegumu darbā ar skolēniem ir grūti pierādāma (Tynjälä, 2008), jo nav unificēta standarta, pret kuru būtu iespējams izmērīt tās uzrādītos rezultātus (The European Centre for the Development of Vocational Training, 2007), tāpēc ne vienmēr šāda mācīšanās tiek atzīta par nozīmīgu profesionālās pilnveides formātu.

Izaicinājumus, ar kādiem ir saistīta informālās mācīšanās rezultātu novērtēšana, apliecina arī Latvijas gadījums, kur pieaugušo izglītībā tiek veidota speciāla sistēma un izstrādāti metodiskie ieteikumi šādu mācīšanās rezultātu atzīšanai (Akadēmiskās informācijas centrs, 2018; Stinkulis et al., 2015), apzinoties, ka informālā mācīšanās ir kļuvusi par nozīmīgu mūžizglītības sastāvdaļu. Tas nozīmē, ka nacionālā mērogā ir nepieciešams normatīvais regulējums, kā tiek apzināti, dokumentēti, novērtēti un apliecināti ārpus formālās izglītības sasniegtie mācīšanās rezultāti.

Informālā mācīšanās bieži vien netiek atzīta kā mācīšanās pieredze organizācijas ietvaros, jo tiek uzskatīta par daļu no ikdienas pienākumiem un procesa, kas notiek pats no sevis, lai organizācija funkcionētu atbilstoši tās izvirzītajiem mērķiem. Informālā mācīšanās kā profesionālās pilnveides pieredze paliek neredzama (Halliday-Wynes & Beddie, 2009), tāpēc risinājums būtu šādus mācīšanās formātus institucionalizēt, taču vienlaikus nepadarot tos formālus (Boud & Middleton, 2003).

Lai notiktu informālā mācīšanās, skolotājiem ir nepieciešams skolas vadības atbalsts un papildus resursi, piemēram, apmaksāts sadarbības laiks ārpus mācību stundām. Taču tas vien, ka šāds atbalsts tiek nodrošināts, automātiski negarantē, ka informālā mācīšanās notiks, jo svarīga ir skolotāju personīgā motivācija un attieksme pret mācīšanos no citu kolēģu pieredzes. Ja skolotāji šādu mācīšanos neuzskata par vērtību, informālā mācīšanās kļūst par formāli īstenotu skolotāju sadarbības mehānismu bez reālas ietekmes un rezultāta. Turklāt pastāv risks, ka, atstumjot skolotājus, kuriem regulāra mācīšanās no citiem kolēģiem nav vērtība, mācīšanās skolā kļūst reproduktīva - tā atkārtο jau iepriekš zināmu pieredzi un jaunu zināšanu konstruēšana nenotiek (Jurasaitė-Harbison & Rex, 2010).

Skolotāju profesionālā pilnveide nav saistīta tikai ar jauna mācību satura apgūšanu vai konkrētu prasmju uzlabošanu, bet to nosaka arī skolotāju vērtības un personīgā attieksme pret nepārtrauktu mācīšanos un profesionālās kompetences uzlabošanu. Svarīgs ir skolā izveidotais iekšējais mācīšanās klimats: ja skolotāji savstarpējo sadarbību un mācīšanās vienam no otra

skolā atzīst par vērtību, viņi labprātāk iesaistās informālās mācīšanās aktivitātēs (Lohman, 2006). Taču, ņemot vērā līdzšinējo pieredzi, kas skolotāju profesionālo pilnveidi vairāk uzlūko no formālās mācīšanās perspektīvas, pastāv risks, ka skolotāji nevēlēsies veidot profesionālās attiecības ar kolēģiem un izvairīsies piedalīties kolektīvajos pasākumos skolā, tādā veidā samazinot informālās mācīšanās iespējas.

Informālā mācīšanās paredz, ka skolotājs jaunās zināšanas un prasmes apgūst aktīva dialoga un kolektīvās refleksijas ceļā (Sprott, 2019), kas nav iespējams, ja skolotājs atbalsta tikai tādu mācīšanās procesu, kas ir iepriekš plānots, ārēji vadīts un strukturēts. Skolotāju attieksmi pret savu profesionālo pilnveidi ietekmē arī viņu pašu iepriekšējā pieredze, esot kā mācīšanās procesa dalībniekiem. Te ir nozīmīgi skolotāju priekšstati, kā notiek jaunu zināšanu iegūšana un cik iesaistītam ir jābūt dalībniekam, lai mācīšanās vispār būtu iespējama, proti, pasīvam klausītājam vai aktīvam partnerim (Rigelman & Ruben, 2012). Skolotāji, kuri labprātāk mācās, jaunas zināšanas iegūstot gatavā veidā no citiem jomas profesionāļiem, nepiedalīsies informālās mācīšanās aktivitātēs, jo tā paredz mācīšanos kā aktīvu zināšanu konstruēšanu, izvērtējot esošās prakses organizācijā un radot jaunas zināšanas un pieredzi savai izaugsmei (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004).

Informālā mācīšanās skolā var tikt īstenota tikai tad, ja skolotājiem piemīt noteikts prasmju kopums, kas šādu mācīšanos padara iespējamu (Hanraets, Hulsebosch & de Laat, 2011):

1. *pašorganizēšanās prasmes*, piemēram, prasme formulēt mācīšanās vajadzības; uzdrīkstēšanās eksperimentēt; prasme piedāvāt savas iniciatīvas u.c.;
2. *mācīšanās prasmes*, proti, prasme reflektēt par savu profesionālo praksi un mācīties no šādas refleksijas; prasme no citiem kolēģiem iegūto pieredzi pārnest uz savu darbu ar skolēniem u.c.;
3. *sadarbības prasmes*, kas izpaužas skolotāju spējā uzņemties atbildību par kopējo mācību procesu un dalīties ar citiem;
4. *sociālās prasmes*, piemēram, prasme sniegt un saņemt atgriezenisko saiti; veidot sadarbības attiecības; proaktīvi meklēt jaunus sociālos kontaktus u.c.

Iepriekš minētais ļauj secināt, ka, no vienas puses, informālā mācīšanās ļauj skolotājiem pilnveidot šīs prasmes, tādā veidā sasniedzot augstāku profesionalitātes līmeni. Taču, no otras puses, šo prasmju klātbūtne ir nepieciešama brīdī, kad tiek uzsākts informālās mācīšanās process, jo bez tām nav iespējama produktīva skolotāju sadarbība, kritiska iepriekšējās pieredzes izvērtēšana un pārnese uz ikdienas darbu ar skolēniem. Turklāt šāda mācīšanās var radīt izaicinājumus arī organizācijas mērogā, jo ne vienmēr skolotāju tehniskās, sociālās un pašvadītas mācīšanās prasmes ir pietiekamas, lai vajadzīgās zināšanas un prasmes apgūtu šādā formātā,

īpaši situācijās, kad pārmaiņas notiek strauji un neplānoti (Lemmetty & Collin, 2020).

Informālā mācīšanās paredz skolotāju individuālo atbildību par savas mācīšanās vajadzību noteikšanu, mācīšanās mērķu izvirzīšanu un stratēģiju izvēli šo mērķu sasniegšanai. Taču skolotāju intelektuālā kapacitāte iesaistīties ar mācību darbu saistītu problēmu risināšanā ne vienmēr ir pietiekama. Informālā mācīšanās paļaujas uz skolotāju spējām pašiem organizēt un vadīt savu mācīšanos bez tieša citu cilvēku atbalsta. Taču ne visiem skolotājiem piemīt attīstītas pašregulācijas prasmes (Marsick et al., 2008), kas noved pie tā, ka viņi vairāk paļaujas uz citu profesionāļu doto norāžu izpildi, nevis paši plāno veicamās darbības. Skolotāju informālās mācīšanās ietvaros pašregulācija nozīmē, ka skolotājiem ir jābūt spējīgiem kritiski izvērtēt savu darbību, salīdzinot pašreizējo profesionālo sniegumu ar iepriekšējo, un izmantot no skolēniem saņemto atgriezenisko saiti sava snieguma uzlabošanai, pēctecīgi īstenojot arī pārmaiņas savā pedagoģiskajā praksē (Sáez-Delgado et al., 2022). Taču ne visiem skolotājiem piemīt šādas prasmes, līdz ar to informālās mācīšanās potenciāls netiek izmantots.

Skolotāju domāšanas paradigma ietekmē to, kā skolotāji redz savu mācīšanos, proti, kad tā notiek un kad tā nav iespējama. Informālā mācīšanās ir saistīta ar atšķirīgu redzējumu par nepārtrauktu profesionālo pilnveidi, tāpēc gadījumos, kad skolotāji nespēj paraudzīties ārpus ierastā domāšanas modeļa un viņiem nav pietiekamas kritiskās analīzes kapacitātes, informālā mācīšanās nav iespējama. Informālā mācīšanās pēc savas būtības paredz arī alternatīvu domāšanas un rīcības modeļu izskatīšanu, ne tikai to, kas ir saistīti ar personīgajām pārlicētibām (Kegan, 1994; The World Bank, 2015). Tas nozīmē, ka skolotājiem, kuri jaunas profesionālās zināšanas un prasmes vēlas apgūt informālās mācīšanās ceļā, ir jābūt gataviem izaicināt savus iepriekšējos priekšstatus un eksperimentēt, vienlaikus paredzot arī iespēju kļūdīties un mācīties no pieļautajām kļūdām.

Informālajā profesionālajā pilnveidē īpaši svarīga ir skolotāja autonomija un spēja patstāvīgi pieņemt lēmumus. Maikls Fullans un Endijs Hargreivs (Hargreaves & Fullan, 2012) to sauc par lēmumu pieņemšanas kapitālu (*decisional capital*), kas ir saistīts ar to, kā skolotājs izvērtē dažādas situācijas, kādus datus viņš ievāc un izmanto, lai veiktu secinājumus par savu profesionālo darbību (Fullan, 2016). Tieši informālā mācīšanās ir veids, kā skolotāji šo kapitālu var sevī pilnveidot, iesaistoties citu skolotāju vadīto mācību stundu vērošanā un sarunās par konkrētām darba situācijām. Taču ne visiem skolotājiem lēmumu pieņemšanas kapitāls ir pietiekams, lai varētu mācīties no citu kolēģu pieredzes un objektīva pašvērtējuma rezultātā pieņemt lēmumus par izmaiņām savā pedagoģiskajā praksē.

Tāpat skolas kontekstā informālās mācīšanās efektivitāti samazina situācijas, kad skolotājiem nav nepieciešamo zināšanu un prasmju atbilstoši tam, kas no viņiem tiek sagaidīts

skolas un valsts mērogā (Lohman, 2000), piemēram, prasme sniegt, saņemt un izmantot atgriezenisko saiti, mācīties no savas un kolēģu pieredzes u.c. Tāpēc pastāv risks, ka šādās situācijās skolotāji var nebūt gatavi dalīties ar pieredzi un sadarboties ar kolēģiem, jo viņiem trūkst pārlicības, ka viņu profesionālais sniegums mācību darbā atbilst skolā vai plašākā mērogā noteiktajam snieguma standartam.

Tā kā informālā mācīšanās skolā parasti notiek skolotāju sociālās mijiedarbības rezultātā, tās efektivitāti nosaka skolotāju savstarpējo attiecību kvalitāte un iepriekšējā pieredze, mācoties vienam no otra. Harris & Jones (2010) norāda, ka skolotāju mācīšanos skolā apgrūtina negatīva iepriekšējā pieredze, saņemot neprofesionālu atgriezenisko saiti un vērtējumu par sniegumu mācību stundās. Informālās mācīšanās process skolā parasti netiek uzraudzīts un ārēji vadīts, tāpēc no kolēģu savstarpējās uzticēšanās un cieņas attiecībām ir atkarīgs, vai informālā mācīšanās tiks īstenota ilgtermiņā. Negatīvas sadarbības rezultātā skolotāji informālo mācīšanos uzskata par neefektīvu laika patēriņu, kam nav tiešas ietekmes uz viņu profesionālo sniegumu un skolēnu mācību rezultātiem.

Informālās mācīšanās ietvaros skolā tiek izcelti labās prakses piemēri, un skolotāji mācās viens no otra iepriekšējās pieredzes. Taču pastāv risks, ka pieredzes apmaiņas rezultātā var nostiprināties arī nevēlami ieradumi un prakses, ko ir grūti pārraudzīt un izskaust (Dale & Bell, 1999; Slotte, Tynjälä & Hytönen, 2004). Informālā mācīšanās netiek ārēji vadīta un uzraudzīta, tai nav arī skaidri definēti mācīšanās mērķi un atskaites sistēmas, tāpēc skolotāji var pārņemt prakses, kas ne vienmēr uzlabo skolēnu mācīšanās pieredzi vai palīdz skolotājiem labāk īstenot uzticētos pienākumus. Informālajā profesionālajā pilnveidē par risku ir uzskatāma arī mācīšanās no paraugiem, kas var novest pie nekritiskas citu skolotāju prakses pārņemšanas (Ermeling, Hiebert & Gallimore, 2015). Tāpēc informālā mācīšanās ir saistīta ar kritisku savas un citu skolotāju pieredzes izvērtēšanu un dažādu datu ievākšanu, lai veiktu pamatotus secinājumus par veicamajām darbībām snieguma uzlabošanai (Eraut, 2004).

Ar informālo mācīšanos ir nepietiekami, lai nodrošinātu visas skolotājiem nepieciešamās zināšanas un prasmes, jo mācīšanās brīdī ne visa vajadzīgā kompetence jau atrodas organizācijā (Slotte, Tynjälä & Hytönen, 2004). Skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā tas nozīmē, ka pastāv risks iepriekšējās pieredzes iekšējai cirkulācijai, kas saglabā skolā pieņemto praksi, saglabā *status quo* un nenodrošina izaugsmi. Tāpēc informālo mācīšanos nepieciešams papildināt ar formālās mācīšanās elementiem un saturu (Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014). Lai gan informālā mācīšanās skolotājiem nodrošina specifiskas zināšanas un prasmes, tās ir piesaistītas konkrētai situācijai, nav plaši pielietojamas un vispārināmas, jo vienā kontekstā apgūto ir grūti pārnest uz citu darbības situāciju (Tynjälä, 2008). Tas nozīmē, ka informālās mācīšanās procesā

apgūtās zināšanas un prasmes vienmēr ir kontekstuālas. Tāpēc pastāv risks, ka rīcības modeļi, kas strādā vienas skolas gadījumā, var nedarboties citā, un, ilgstoši negūstot pierādījumus, ka profesionālajā pilnveidē apgūtais mācību saturs uzlabo skolēnu mācīšanās pieredzi un sasniegumus, skolotājiem var veidoties negatīva attieksme pret savu profesionālo pilnveidi kopumā, arī to, kas tiek īstenota formālās mācīšanās ceļā.

Vēl viens informālās mācīšanās ierobežojums ir saistīts ar to, ka šāda profesionālā pilnveide notiek neapzināti. Mācīšanās dalībnieki ne vienmēr apzinās, kādās konkrētās aktivitātēs un kādā veidā viņi ir apguvuši jaunas zināšanas, prasmes un attieksmes (Simons & Ruijters, 2004). Mācoties informāli, skolotāji nevar izvērtēt mācīšanās pieredzi, un skolas mērogā nav skaidrs, kuras savstarpējās sadarbības prakses ir stimulējamas un turpināmas un kuras - rada nevēlamu ietekmi, tāpēc būtu pārtraucamas.

Informālā mācīšanās ne vienmēr apmierina visas aktuālās mācīšanās vajadzības, kas ir organizācijā, tāpēc šādā veidā īstenota profesionālā pilnveide var nebūt tik efektīva kā formālā mācīšanās pieredze. Īpaši tas ir attiecināms uz jaunajiem darbiniekiem organizācijā, kuriem ir steidzamas mācīšanās vajadzības, taču viņiem nepieciešamā informācija, zināšanas un pieredze organizācijā ir izkliedēta. Šādos gadījumos tieši formālā, nevis informālā mācīšanās ļauj šīs zināšanas koncentrēt un padarīt ātrāk pieejamas (Marsick et al., 2008). Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā ir svarīgi kombinēt gan formālo, gan informālo mācīšanos, lai skolotājiem ar dažādu iepriekšējo pieredzi un mācīšanās vajadzībām būtu iespēja iegūt nepieciešamo atbalstu.

Apkopojot iepriekš minēto, var secināt, ka informālās mācīšanās īstenošana skolā ir priekšnoteikums, lai skolu veidotu par mācīšanās organizāciju un skolotāju tālākizglītošanās būtu efektīva, praktiski noderīga un tiktu īstenota atbilstoši skolotāju reālajām mācīšanās vajadzībām. Šāds profesionālās pilnveides formāts veicina skolotāju pašorganizēšanos un tīklošanos, paaugstina viņu motivāciju risināt dažādus ar ikdienas mācību darbu saistītus jautājumus, kā arī paplašina iespēju piekļūt tādai profesionālajai ekspertīzei, kas ilgākā laika periodā ir uzkrāta ne tikai izglītības, bet arī citās profesionālajās organizācijās. Tas nozīmē, ka informālā mācīšanās nodrošina iespēju skolotājiem uz problēmu situācijām paraudzīties no atšķirīgas perspektīvas un mērķtiecīgāk meklēt tām risinājumus, mācoties no labās prakses piemēriem.

Taču informālā mācīšanās nav uzskatāma par automātiski pielietojamu risinājumu visiem ar skolotāju profesionālo pilnveidi saistītajiem izaicinājumiem. Tas ir saistīts ar iepriekš aplūkoto riskiem, ko var radīt informālās mācīšanās īstenošana skolā, piemēram, ne vienmēr organizācijā ir pieejama visa nepieciešamā profesionālā pieredze, lai skolotāji pašvadītā mācīšanās procesā spētu atrisināt problēmas un uzlabot savu profesionālo sniegumu. Tāpat ir

svarīgi ņemt vērā, ka informālās mācīšanās ietvaros skolotāju profesionālā pilnveide ne vienmēr notiek apzināti - tā var būt arī nejauša -, kas nozīmē, ka skolotāji ne vienmēr saprot un spēj reflektēt par to, ko un kāpēc viņi ir iemācījušies, iesaistoties mācīšanās grupu vai profesionālās tīklošanās aktivitātēs. Tas nozīmē, ka svarīga ir skolas vadības loma un kompetence, lai strukturētu šādu skolotāju mācīšanos skolā un sekmētu apgūtā mācību satura un prasmju pārnesi uz reālo praksi darbā ar skolēniem.

Tieši skolas vadības loma, plānojot skolotāju profesionālo pilnveidi skolā, īstenojot personalizētu un daudzveidīgu skolotāju mācīšanos vienam no otra un ārējās ekspertīzes, kā arī sniedzot konstruktīvu atgriezenisko saiti skolotājiem par viņu profesionālo sniegumu, ir izvēlēti kā galvenie jautājumi promocijas darba autora veiktajā pētījumā. Skolas vadības uzdevums skolā kā mācīšanās organizācijā ir atbalstīt skolotāju nepārtrauktu mācīšanos un snieguma uzlabošanu, veidojot tādu profesionālās pilnveides sistēmu skolā, kas sekmē to veidošanos par mācīšanās organizāciju.

Analizējot un sintezējot zinātniskās literatūras avotos minētos skolotāju profesionālās pilnveides nosacījumus skolā kā mācīšanās organizācijā, promocijas darba autors ir izveidojis kopsavilkumu, definējot elementus, kuru izpilde potenciāli var uzlabot skolotāju profesionālo sniegumu mācību darbā ar skolēniem (skat. tabulu nr. 1). Skolotāju profesionālās pilnveides elementi pētījumā izmantoti kā izejas materiāls, uz kura pamata ir izstrādāts praktiskais pētījums - veikta skolotāju anketēšana un skolotāju profesionālās pilnveides ekspertu fokusgrupas diskusijas (skat. 4. nodaļu).

1. tabula

Kopsavilkums par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem skolā kā mācīšanās organizācijā

Elements	Elementa anotācija
1. Apgūstamā satura sasaiste ar mācību priekšmeta saturu.	Skolotāji apgūst zināšanas un prasmes, kas tiešā veidā palīdz uzlabot profesionālo sniegumu konkrēta mācību priekšmeta mācīšanās, piemēram, mācību metodes un stratēģijas labākai mācību satura pasniegšanai skolēniem, nevis vispārīgas zināšanas par kvalitatīvas mācīšanās principiem.
2. Aktīva skolotāju līdzdalība mācīšanās procesā.	Skolotājiem ir iespēja mācīties no savas un citu kolēģu iepriekšējās pieredzes. Viņiem ir iespēja sistemātiski reflektēt par savu pieredzi un diskutēt ar kolēģiem, lai veidotu jaunu kolektīvo pieredzi.

3. Mācīšanās sadarbojoties.	Skolotāji mācās kopā ar citiem kolēģiem, iesaistoties sarunās un diskusijās par savu pieredzi un profesionālo sniegumu mācību stundās. Skolā ir sistēma, kā tiek apzināti labās prakses piemēri un notiek dalīšanās ar zināšanām. Jaunas profesionālās zināšanas un kolektīvā izpratne tiek konstruēta skolotāju sociālās mijiedarbības rezultātā.
4. Mācīšanās no labās prakses piemēriem.	Skolotāji mācās no labās prakses piemēriem un modeļiem, piemēram, vērojot citu kolēģu vadītās mācību stundas un sarunājoties par stundās pieredzēto. Skolotājiem ir svarīgi zināt, kādi ir kvalitatīva profesionālā snieguma kritēriji, pret kuriem viņi var izvērtēt savu sniegumu darbā ar skolēniem.
5. Refleksija par savu līdzšinējo profesionālo sniegumu.	Skolā ir izveidota sistēma, kā skolotāji reflektē par savu profesionālo sniegumu, apgūto mācību saturu, metodēm un mācīšanas pieeju (piemēram, pašvērtējuma ziņojuma rakstīšana, portfolio veidošana u.c.). Skolā tiek organizēta individuāla un kolektīva refleksija par skolotāju profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem.
6. Metodiskā atbalsta sistēma skolā.	Skolotājiem tiek nodrošināts mentorings un koučings un iespēja iesaistīties profesionālās prakses izpētes kopienās (<i>communities of practice</i>), kurās skolotāji kopīgi meklē risinājumus identificētajām problēmām un pārrunā iegūtos rezultātus, lai mācītos no savas un citu pieredzes.
7. Atgriezeniskās saites pieejamība.	Skolotāji regulāri un sistemātiski saņem konstruktīvu atgriezenisko saiti par savu profesionālo sniegumu pret iepriekš zināmiem profesionālā snieguma kritērijiem un sasniedzamajiem rezultātiem. Skolotāji identificē sava snieguma vājās puses un izvirza turpmākās attīstības mērķus snieguma pilnveidošanai.
8. Mācīšanās ilgtermiņā.	Skolotāji apgūst vienu un to pašu mācību saturu ilgāku laika periodu, lai nostiprinātu jaunās zināšanas un prasmes, varētu iedziļināties aplūkotajos jautājumos, kā arī saņemtu metodisko atbalstu un apgūto mācību saturu izmēģinātu praksē.
9. Resursu pieejamība mācīšanās īstenošanai.	Skola atvēl laiku un finansiālos resursus, lai nodrošinātu iespēju skolotājiem mācīties, piemēram, paredzot apmaksātu darbalaiku, kad skolotāji var piedalīties

	profesionālās pilnveides pasākumos ārpus mācību stundu plānošanas un vadīšanas.
10. Mācīšanās regularitāte.	Skolotāji mācās regulāri, lai viņiem būtu iespēja apgūt jaunu mācību saturu, piemēram, mācību metodes, stratēģijas u.c., izmēģināt to praksē un izvērtēt radīto ietekmi uz savu profesionālo sniegumu un skolēnu mācīšanās rezultātiem.
11. Apgūtā satura pārnese uz profesionālo praksi.	Skolotāji apgūto mācību saturu sistemātiski lieto un praktizē mācību darbā ar skolēniem. Skolā ir sistēma, kā tiek organizēta un nodrošināta zināšanu un prasmju pārnese no profesionālās pilnveides pasākumos apgūtā uz skolotāju ikdienas praksi mācību stundās.
12. Skolotāju līdzdalība mācību satura un mācīšanās formāta izvēlē.	Skolotājiem tiek nodrošināta autonomija - iespēja pašiem izvēlēties, kāds mācību saturs viņiem ir nepieciešams un kādā formātā viņi to apgūs. Skolotāji paši uzņemas atbildību par savu profesionālo pilnveidi un mācīšanās rezultātiem.
13. Datu ievākšana par skolotāju profesionālo sniegumu.	Skolā tiek ievākti un analizēti daudzveidīgi dati par skolotāju profesionālo sniegumu, piemēram, vērojot un analizējot mācību stundas, organizējot individuālas izaugsmes sarunas ar skolotājiem, veicot vecāku un skolēnu anketēšanu u.c. veidā, lai definētu skolotāju aktuālās mācīšanās vajadzības un izstrādātu individuālu profesionālās pilnveides plānu.
14. Profesionālās pilnveides plānošana skolas mērogā.	Skolai ir izvirzīts skaidrs, datos balstīts mērķis skolotāju profesionālā snieguma uzlabošanai mācību stundās. Tas tiek atspoguļots skolas plānošanas dokumentos, piemēram, attīstības plānā un ikgadējos pašnovērtējuma ziņojumos. Profesionālās pilnveides aktivitātes, kādās skolotāji iesaistās, tiešā veidā atbalsta izvirzītā mērķa sasniegšanu.
15. Skolotāju mācīšanās saskaņotība ar citiem pārmaiņu aspektiem skolā.	Skolotāji apgūst mācību saturu, kas palīdz īstenot arī citus skolas definētos pārmaiņu mērķus. Skolai ir pamatojums, kā skolotāju profesionālās pilnveides nodarbībās apgūtais mācību saturs palīdz skolai veidoties par mācīšanās organizāciju, atbalstot skolēnu un skolotāju mācīšanos.
16. Funkcionālās un attieksmju pilnveides elementu iekļaušana mācību saturā.	Skolotāji apgūst funkcionālo mācību saturu, piemēram, jaunas mācību metodes, stratēģijas un pieejas, un

	<p>piedzīvo attieksmju un pārlicību izaugsmi - skolotāji apgūst mācību saturu, kas paplašina viņu izpratni par izglītības jautājumiem, uzlabo personīgo efektivitāti, motivāciju, kā arī maina vai nostiprina profesionālās pārlicības.</p>
<p>17. Ietekmes uz skolēnu mācību sasniegumiem novērtēšana.</p>	<p>Skola izvērtē un pārlicinās, vai un kā profesionālās pilnveides aktivitātēs apgūtais mācību saturs ietekmē skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās, uzlabo skolēnu mācīšanās pieredzi un mācību sasniegumus.</p>
<p>18. Ārpusskolas ekspertīzes izmantošana.</p>	<p>Skolotājiem ir iespēja mācīties no profesionāļiem ārpus skolas, turklāt ne tikai no citu skolu skolotājiem, bet arī citu jomu profesionāļiem. Skolotāji noskaidro, kādas ir aktualitātes un vajadzības attiecīgajā zinātņu nozarē, lai veiktu atbilstošas pārmaiņas savā pedagoģiskajā praksē.</p>
<p>19. Mācīšanās uz vietas darbavietā.</p>	<p>Katras skolas konteksts ir unikāls, tāpēc skolotāji mācās uz vietas reālajā darba vidē, analizē reālas mācību situācijas skolā un meklē risinājumus ar ikdienas darbu saistītām problēmām.</p>
<p>20. Skolas vadības piemērs nepārtrauktas mācīšanās īstenošanā un modelēšanā.</p>	<p>Skolas vadība pati piedalās mācību nodarbībās, iniciē skolotāju profesionālās pilnveides aktivitātes un demonstrē piemēru, kā notiek mācīšanās un apgūtā mācību satura izmantošana praksē, kā arī vada profesionālās pilnveides nodarbības skolotājiem.</p>
<p>21. Formālās un informālās mācīšanās elementu izmantošana.</p>	<p>Formālā jeb tradicionālā skolotāju mācīšanās, piemēram, dalība konferencēs, semināros, lekcijās un darbnīcās tiek papildināta ar informālo profesionālo pilnveidi, piemēram, dalību skolotāju sadarbības un profesionālās prakses izpētes grupās, mācību stundu vērošanu, mentoringu, iepazīšanos ar jaunāko pedagoģisko literatūru u.c..</p>

3. Pētījuma metodoloģija

Kvalitatīvo datu iegūšanai pētījuma vajadzībām, kas ir saistītas ar ekspertu viedokļa noskaidrošanu par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem skolā kā mācīšanās organizācijā, tika izmantota fokusgrupas diskusijas metode. Tā ir grupu intervijas metode, kurā diskusijas moderators virza sarunu ar mērķtiecīgi izvēlētiem sarunas dalībniekiem, kuri apspriež vadītāja piedāvātos jautājumus (Morgan, 1998). Fokusgrupas diskusijas izmantošanas mērķis ir ierobežotā laikā iegūt pēc iespējas vairāk argumentu un perspektīvu par pētāmo jautājumu (Tümen Akyildiz & Ahmed, 2021). Turklāt tās ietvaros notiek mijiedarbība starp diskusijas vadītāju un dalībniekiem un dalībnieku starpā, ļaujot iegūt kvalitatīvos datus izpratnes paplašināšanai par pētāmo jautājumu (Smithson, 2007).

Autora īstenotā pētījuma pirmā posma ietvaros tika organizētas divas fokusgrupas diskusijas ar astoņiem skolotāju profesionālās pilnveides ekspertiem Latvijā, lai noskaidrotu viņu viedokli par nosacījumiem, kādi ir jāievēro, veidojot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu, lai tā radītu pārmaiņas skolotāju profesionālajā sniegunā mācību stundās un veicinātu skolas transformāciju par mācīšanās organizāciju skolotāju profesionālās pilnveides izpratnē. Eksperti dalībai fokusgrupas diskusijās tika uzrunāti personīgi no promocijas darba autora puses, ņemot vērā viņu iepriekšējo un aktuālo profesionālās darbības jomu - tiešu līdzdalību skolotāju profesionālās pilnveides pasākumu organizēšanā un iesaisti pilnveidotā mācību satura ieviešanā Latvijas skolās.

Dalībai fokusgrupas diskusijās tika izvēlēti eksperti, kuri ir bijuši iesaistīti pilnveidotā mācību satura izstrādē un ieviešanā projekta “Skola2030” ietvaros, jo viņi pārzina skolotāju aktuālās mācīšanās vajadzības nacionālā un reģionālā mērogā un var reflektēt par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanu skolas kā mācīšanās organizācijas ietvaros. Tāpat fokusgrupas diskusijās piedalījās eksperti, kuri ikdienā strādā Valsts ģimnāzijās - skolās, kurām atbilstoši Ministru kabineta noteikumiem Nr. 518 ir pienākums organizēt skolotāju profesionālo pilnveidi ne tikai savā skolā, bet arī plašākā mērogā (MK noteikumi “Kārtība, kādā tiek piešķirts un anulēts valsts ģimnāzijas statuss”, 2. nodaļa, 2. pants, 2020). Fokusgrupas diskusijās iesaistīto skolotāju profesionālās pilnveides ekspertu sarakstu un profesionālās pieredzes aprakstu skat. 109. un 110. lpp..

Fokusgrupas diskusijas tika īstenotas 2021. gada 1. aprīlī un 6. aprīlī tiešsaistē *Zoom* platformā. Abu fokusgrupu diskusiju mērķis bija noskaidrot, kāds ir ekspertu viedoklis, kuri no zinātniskās literatūras avotos minētajiem skolotāju profesionālās pilnveides elementiem ir nozīmīgākie, lai uzlabotu skolotāju profesionālo sniegunu mācību stundās un veicinātu skolas

veidošanos par mācīšanās organizāciju. Tā kā ekspertu diskusijā apspriežamais satura apjoms bija plašs, tika organizētas divas atsevišķas diskusijas, nevis viena kopēja, tādā veidā nodrošinot iespēju katram ekspertam izteikties un piedāvāt savu redzējumu par iepriekš minēto elementu nozīmi skolotāju profesionālās pilnveides efektivitātes paaugstināšanā. Katra fokusgrupas diskusija ilga apmēram pusotru stundu, un ar dalībnieku atļauju tika veikts diskusiju ieraksts *Zoom* platformā. Pilni pētījuma 1. posma ekspertu fokusgrupas diskusiju video ieraksti ir pieejami tiešsaistē: https://ej.uz/fokusgrupas_diskusijas.

Pirms dalības fokusgrupas diskusijā ekspertiem tika nosūtīts promocijas darba autora sagatavotais materiāls ar īsu aprakstu par katru no 21 skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem (skat. tabulu nr. 1), par kuriem eksperti diskusijas laikā tika aicināti izteikties. Abas fokusgrupas diskusijas bija daļēji strukturētas - promocijas darba autors uzdeva vairākus iepriekš sagatavotus jautājumus, piemēram, ko eksperti saprot ar jēdzienu “skolotāju profesionālā pilnveide” un kā tiek īstenota efektīva skolotāju tālākizglītošanās skolā kā mācīšanās organizācijā. Pārējā saruna notika brīvā formā, diskusijas dalībniekiem reaģējot vienam uz otra un promocijas darba autora izteiktajiem viedokļiem un komentāriem par izvirzītajiem pētījuma jautājumiem.

Ekspertu izteiktie viedokļi fokusgrupas diskusijās tika ņemti vērā, izvēloties elementus, ko iekļaut skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta skolā kā mācīšanās organizācijā projekta versijā. Tāpat ekspertu redzējums ietekmēja arī izveidotā standarta struktūru, lai tas būtu viegli pārskatāms un funkcionāls, raugoties no lietotāja perspektīvas. Pēc standarta projekta versijas izveides tika organizētas vēl divas ekspertu fokusgrupas diskusijas (skat. 5. nodaļu), kurās piedalījās tie paši skolotāju profesionālās pilnveides eksperti, lai iegūtu atgriezenisko saiti par promocijas darba autora izveidoto skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta projekta versiju un veiktu nepieciešamos uzlabojumus pirms tā aprobācijas Rīgas Angļu ģimnāzijā.

2021. gada 1. aprīļa ekspertu fokusgrupas diskusijā piedalījās Edīte Sarva, Limbažu Valsts ģimnāzijas metodiķe un skolotāju profesionālās pilnveides mācību programmu veidotāja; Inese Vilciņa, kura diskusijas laikā bija Valmieras Pārgaujas Valsts ģimnāzijas izglītības metodiķe un “Skola2030” eksperte mācību satura izstrādes un ieviešanas jautājumos, un Laima Geikina, kura diskusijas laikā bija Latvijas Universitātes profesore un “Skola2030” eksperte mācību satura izstrādes jautājumos, savukārt šobrīd pilda arī Rīgas valstspilsētas pašvaldības Izglītības, kultūras un sporta komitejas priekšsēdētājas pienākumus. Šajā diskusijā vajadzēja piedalīties arī Ingai Kripšēvicai (bij. Pāvulai), skolotāju profesionālās pilnveides programmu veidotājai un “Skola2030” vecākajai ekspertei, taču tehnisku iemeslu dēļ tas nebija iespējams.

Tāpēc ar I. Krišševicu pētījuma autors organizēja atsevišķu telefonsarunu 2021. gada 6. maijā.

2021. gada 6. aprīļa ekspertu fokusgrupas diskusijā piedalījās Edīte Kanaviņa, kura diskusijas laikā bija Gulbenes novada Izglītības pārvaldes vadītāja un “Skola2030” mācību satura ieviešanas eksperte, savukārt šobrīd veic Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības departamenta direktores pienākumus; Dana Narvaiša, izglītības uzņēmuma “Lielvārds” Kompetences centra vadītāja un skolotāju profesionālās pilnveides programmu veidotāja; Anda Priedīte, kura diskusijas laikā bija Mežciema pamatskolas direktore un “Skola2030” mācību satura izstrādes eksperte; Evija Slokenberga, Jelgavas Valsts ģimnāzijas izglītības metodiķe. Pētījuma tapšanā iesaistītie eksperti ir piekrituši, ka tiek minēti viņu vārdi, un autors var izmantot atsauci uz ekspertu izteikumiem pētījuma rezultātu analīzē. Līdz ar to var uzskatīt, ka promocijas darba autors pētījuma vajadzībām nepieciešamo datu ievākšanā un analīzē ir ievērojis pētnieciskās ētikas principus.

Kvantitatīvo datu iegūšanai pētījuma ietvaros tika veikta pēc nejaušības principa izvēlētu vispārīzglītojošo skolu skolotāju anketēšana ar mērķi noskaidrot skolotāju viedokli par to, kuri no skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem, pēc viņu uzskatiem, ir nozīmīgākie, lai uzlabotu skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās. Datu ievākšanai tika izstrādāta aptaujas anketa (skat. pielikumu nr. 1), iekļaujot tajā 30 apgalvojumus par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem skolā kā mācīšanās organizācijā. Skolotāji tika aicināti novērtēt katru apgalvojumu Likerta skalā no 0 līdz 3 atbilstoši tam, cik ļoti katra elementa īstenošana jau šobrīd uzlabo vai potenciāli varētu uzlabot viņu profesionālo sniegumu mācību stundās, ja tie tiktu īstenoti skolā, kurā viņi strādā. Vērtējums 0 nozīmē “sniegumu mācību stundās neietekmē/nevar ietekmēt”, savukārt vērtējums 3 - “būtiski uzlabo/var uzlabot sniegumu mācību stundās”.

Aptaujas anketā tika ietverti arī divi atvērta tipa jautājumi, kur skolotājiem no iepriekš minētā apgalvojumu saraksta vajadzēja izvēlēties vienu profesionālās pilnveides elementu, kas, pēc viņu domām, visvairāk uzlabo vai varētu uzlabot viņu profesionālo sniegumu mācību stundās, un vienu elementu, kam nav ietekmes vai varētu būt vismazākā ietekme uz viņu profesionālo sniegumu mācību stundās. Veicot elementu izvēli, skolotāji tika aicināti norādīt savus argumentus un piemērus, kas pamato veikto izvēli, nodrošinot iespēju pētījuma autoram izdarīt secinājumus par piedāvāto elementu nozīmīgumu un potenciālo ietekmi uz skolotāju profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem.

Aptaujas anketa tika sagatavota elektroniski, izmantojot tiešsaistes platformas *Google Forms* funkcionālās iespējas, un izplatīta, nosūtot to uz visu Latvijas pašvaldību Izglītības pārvalžu vai par izglītības jautājumiem atbildīgo amatpersonu e-pasta adresēm un aicinot to

pārsūtīt pašvaldības pārziņā esošo vispārējās izglītības iestāžu skolotājiem atbilžu sniegšanai. Tas nozīmē, ka izlases veidošanā pētījuma vajadzībām tika izmantots “sniega bumbas” (*Snowball Sampling*) princips, kas paredz iespēju aptaujas anketu nodot potenciālajiem respondentiem, kuri to pēc tam izplata tālāk citiem respondentiem (Oliver, 2006). Šī principa pielietošanas mērķis ir iespējami paplašināt respondentu loku situācijās, kad pētījuma veicējiem nav tiešas vai pietiekami plašas piekļuves izvēlētajai mērķa grupai (Given, 2008). Autora veiktā pētījuma kontekstā “sniega bumbas” princips tika izmantots, jo autoram personīgi bija piekļuve ierobežotai mērķgrupas auditorijai, līdz ar to tika iesaistītas pašvaldību Izglītības pārvaldes aptaujas anketas izplatīšanā.

Veiktās skolotāju anketēšanas mērķis bija noskaidrot ne tikai skolotāju iepriekšējo pieredzi saistībā ar līdzdalību dažādos profesionālās pilnveides pasākumos, piemēram, formālās un informālās mācīšanās aktivitātēs, bet arī viņu priekšstatus par to, kuru profesionālās pilnveides elementu īstenošana varētu radīt lielāko ietekmi uz viņu sniegumu darbā ar skolēniem. Tas ir īpaši būtiski, ņemot vērā to, ka promocijas darba ietvaros analizētās skolotāju profesionālās pilnveides teorijas (skat. 2. nodaļu) iekļauj arī skolotāju attieksmju komponenti kā svarīgu profesionālās pilnveides elementu.

Lai pārliecinātos, ka aptaujas anketā iekļautie apgalvojumi mērķauditorijai ir saprotami un atbilstoši pētījuma mērķim, tika veikts anketas izmēģinājuma pētījums. Anketas izmēģinājumā piedalījās septiņi pēc brīvprātības principa izraudzīti Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijas skolotāji, kuri aizpildīja sagatavoto anketu un sniedza atgriezenisko saiti par tajā iekļautajiem apgalvojumiem. Atbilstoši dalībnieku ieteikumiem, tika precizēti vairāki apgalvojumi un detalizētāk paskaidrots aptaujas mērķis, uzsverot, ka pētījuma ietvaros nozīmīga ir ne tikai skolotāju iepriekšējā profesionālās pilnveides pieredze, bet arī viedoklis un priekšstati par to, kuriem profesionālās pilnveides elementiem ir vai varētu būt un kuriem - nav vai nevarētu būt - ietekme uz skolotāju profesionālā snieguma uzlabošanu mācību stundās.

Aptaujas anketas ievadā tika iekļauta informācija par īstenotā pētījuma mērķi, veidu, kādā iegūtie dati tiks analizēti, un respondenti tika informēti par iespēju pārtraukt anketas aizpildīšanu, ja viņi izvēlētos savu viedokli nepaust. Tāpat ievadā tika norādīts arī aptuvenais anketas aizpildīšanas laiks - 10 līdz 15 minūtes. Anketas aizpildīšana bija brīvprātīga, un pētījuma autors nekādā veidā neietekmēja izlases veidošanos, lai iegūtu kādu noteiktu, iepriekš paredzamu respondentu viedokli. Kvantitatīvā pētījuma noslēgumā aptaujas anketu bija aizpildījis 461 skolotājs no visiem Latvijas novadiem - Vidzemes, Kurzemes, Zemgales un Latgales - un Rīgas.

Izmantojot ekspertu sniegtās atbildes un skolotāju aptaujā iegūtos datus, pētījuma

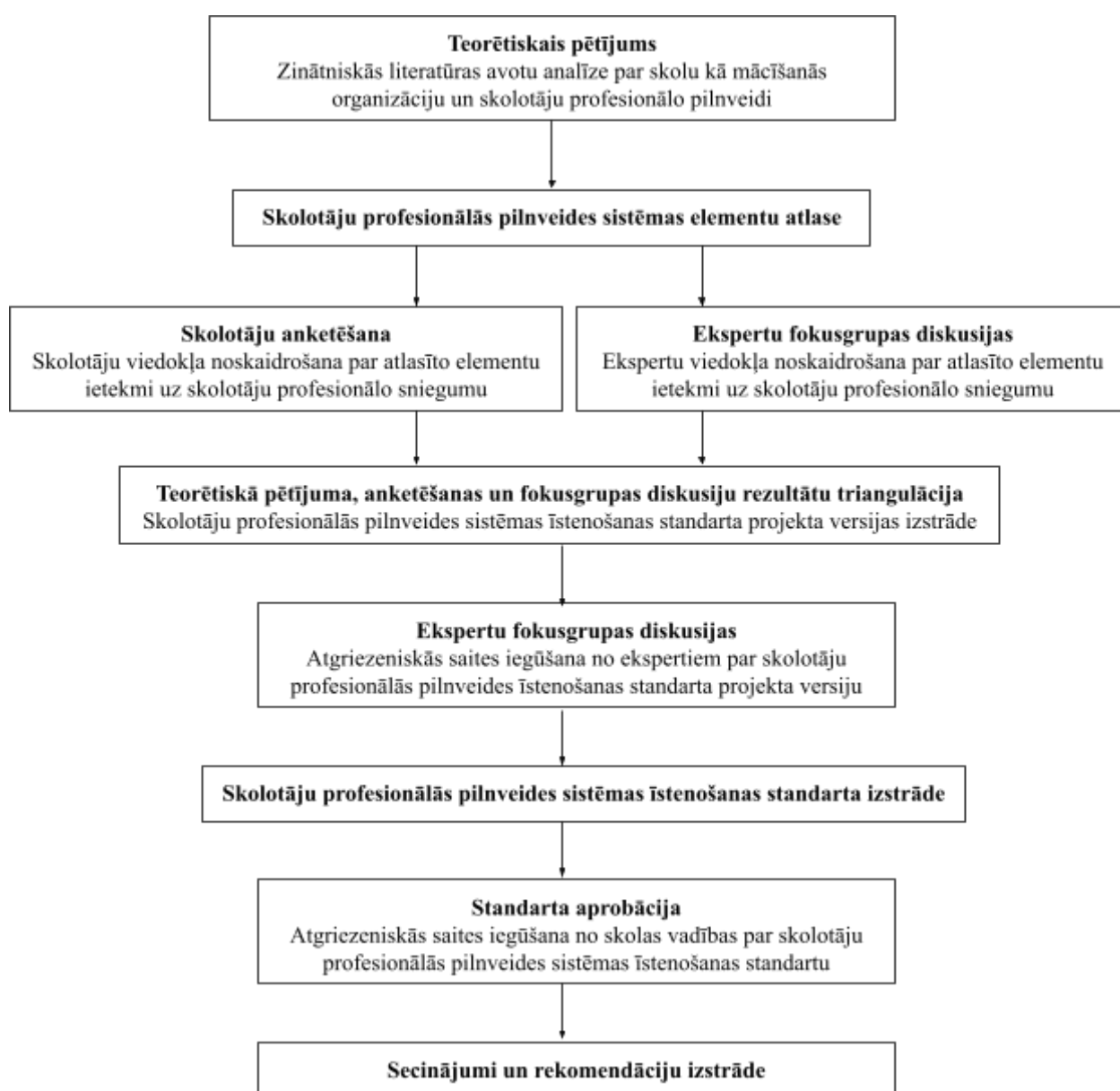
ietvaros ir izstrādāts skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts pašnovērtēšanas veikšanai skolas mērogā. Lai pārliecinātos par izveidotā standarta funkcionalitāti un praktisko pielietojamību skolas pašnovērtēšanas procesā, standarta aprobācijas ietvaros tika iegūta atgriezeniskā saite no Rīgas Angļu ģimnāzijas skolas vadības komandas. Rīgas Angļu ģimnāzija standarta aprobācijai tika izvēlēta, ņemot vērā faktu, ka skolas direktore Maija Kokare 2011. gadā Latvijas Universitātē ir izstrādājusi un aizstāvējusi promocijas darbu pedagoģijā par jautājumiem, kas ir saistīti ar mācīšanos organizācijā. Promocijas darba autors nav bijis darba tiesiskajās attiecībās ar šo skolu, līdz ar to var objektīvi analizēt iegūtos datus un izmantot tos skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta pilnveidošanā. Izveidotais skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts netika aprobēts Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijā, ko vada promocijas darba autors, jo personīgi ir bijis atbildīgs par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanu skolā, līdz ar to varētu subjektīvi interpretēt iegūtos datus. Promocijas darbā izmantoto pētniecības metožu apkopojumu skat. 2. tabulā.

2. tabula

Promocijas darba izstrādē izmantotās pētniecības metodes

Teorētiskās metodes	Empīriskās datu ievākšanas metodes	Empīriskās datu apstrādes un analīzes metodes
<p>Zinātniskās literatūras analīze: skolas kā mācīšanās organizācijas dimensijas un rezultatīvie rezultāti; skolotāju profesionālās pilnveides elementi skolā kā mācīšanās organizācijā; skolotāju profesionālās pilnveides mērķi un uzdevumi; daudzveidīgi skolotāju profesionālās pilnveides formāti skolā kā mācīšanās organizācijā.</p> <p>Teoriju triangulācija: efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementu definēšana skolā kā mācīšanās organizācijā.</p>	<p>Anketēšana: mērķa grupas viedokļa noskaidrošana par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementu radīto ietekmi uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās.</p> <p>Fokusgrupas diskusijas: ekspertu viedokļa noskaidrošana par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementu radīto ietekmi uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās; skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta skolā kā mācīšanās organizācijā aprobācija.</p>	<p>Aprakstošā statistika: vidējais aritmētiskais, standartnovirze, mediāna un dispersija.</p> <p>Secinošā statistika: Cronbach alpha, Spīrmēna rangu korelācijas koeficients, Kolmogorova - Smirnova tests.</p> <p>Kvalitatīvā kontentanalīze: normatīvo dokumentu analīze; skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartā skolā kā mācīšanās organizācijā iekļaujamo elementu atlase.</p> <p>Interpretatīvā fenomenoloģiskā analīze: ekspertu pieredzes padziļināta izpēte saistībā ar skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem skolā kā mācīšanās organizācijā.</p>

Atbilstoši pētījuma mērķim - definēt skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementus skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju - promocijas darbā ir izmantots jaukto metožu pētījuma dizains (*mixed methods research*). Tas ir pētījumu veids, kur nepieciešamie dati tiek iegūti un analizēti, izmantojot gan kvantitatīvās, gan kvalitatīvās pētniecības metodes (Dawadi, Shrestha & Giri, 2021). Jaukto metožu pētījumos kvantitatīvās un kvalitatīvās metodes var tikt izmantotas vienlaikus vai pēctecīgi, ļaujot triangulēt iegūtos datus, tādā veidā iegūstot padziļinātu izpratni par pētāmo fenomenu un precīzākas atbildes uz pētāmajiem jautājumiem (Plano Clark & Ivankova, 2017). Promocijas darba autors pētījuma vajadzībām nepieciešamos datus ir ieguvis, vienlaikus izmantojot kvantitatīvās un kvalitatīvās pētniecības metodes (pētījuma dizainu skat. attēlā nr. 10).



Attēls nr. 10 Pētījuma dizains

Promocijas darba pētījuma izstrādes un datu ieguves posmi

Pētījums posms	Laika periods	Pētījuma jautājumi
<i>1. Pētījuma jautājuma definēšana. Zinātniskās literatūras atlase un analīze</i>	2018. gada oktobris - 2020. gada decembris	1. Kādi ir skolotāju profesionālās pilnveides mērķi un uzdevumi skolā kā mācīšanās organizācijā? 2. Kāda ir skolotāju profesionālās pilnveides nozīme skolas veidošanā par mācīšanās organizāciju? 3. Kādi ir skolotāju profesionālās pilnveides formāti skolā kā mācīšanās organizācijā? 4. Kādi ir skolotāju profesionālās pilnveides priekšnoteikumi skolā kā mācīšanās organizācijā?
<i>2. Fokusgrupas diskusijas ar skolotāju profesionālās pilnveides ekspertiem Latvijā</i>	2021. gada aprīlis	1. Kuri skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementi ir nozīmīgākie skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju? 2. Kuriem no skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem ir ietekme uz skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās?
<i>3. Latvijas vispārīzglītojošo skolu skolotāju anketēšana</i>	2021. gada maijs	1. Kuriem no skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem ir ietekme uz skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās? 2. Kuriem no skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem nav ietekmes uz skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās?
<i>4. Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta izstrāde</i>	2021. gada jūnijs - 2023. gada aprīlis	1. Kuri skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementi ir iekļaujami skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartā? 2. Kādi ir skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas līmeņi skolā kā mācīšanās organizācijā?
<i>5. Fokusgrupas diskusija ar skolotāju profesionālās pilnveides ekspertiem Latvijā</i>	2023. gada aprīlis	1. Cik kvalitatīvs ir pētījuma autora izveidotais skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā kā mācīšanās organizācijā? 2. Kādi papildinājumi un/vai korekcijas ir veicamas izveidotā standarta funkcionalitātes uzlabošanai?
<i>6. Izveidotā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta</i>	2023. gada aprīlis	1. Kādi papildinājumu un/vai korekcijas ir veicamas izveidotā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta funkcionalitātes uzlabošanai?

<i>pilnveidošana atbilstoši ieteikumiem</i>		
<i>5. Atgriezeniskās saites iegūšana no Rīgas Anġļu ģimnāzijas skolas vadības komandas par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu</i>	2023. gada septembris	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kā praktiski ir izmantojams skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā izveidotās skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas pašnovērtēšanai? 2. Kādi papildinājumu un/vai korekcijas ir veicamas izveidotā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta funkcionalitātes uzlabošanai?
<i>6. Secinājumu un ieteikumu izstrāde</i>	2023. gada septembris - oktobris	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kā izmantot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu skolas pašnovērtēšanas procesā? 2. Kādi ir ieteikumi izglītības rīcībpolitikas veidotājiem skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanai skolās Latvijā?

4. Pētījumā iegūto datu analīze

4.1. Fokusgrupas diskusijās iegūto datu analīze

Fokusgrupas diskusiju dalībnieku viedokļi ir apkopoti, izmantojot kvalitatīvās satura analīzes (*qualitative content analysis*) principus. Tā ir datu analīzes metode, kas paredz sistemātisku un objektīvu kvalitatīvo datu atlasīšanu atbilstoši definētajām izpētes kategorijām. Kvalitatīvās satura analīzes mērķis ir samazināt pētījuma ietvaros iegūto kvalitatīvo datu apjomu, lai pēc tam to varētu aprakstīt un interpretēt atbilstoši izvirzītajiem pētnieciskajiem jautājumiem (Schreier, 2014; Bengtsson, 2016). Pētījuma autors ir veicis ekspertu viedokļu apkopojumu, izmantojot interpretatīvo fenomenoloģisko analīzi (*interpretative phenomenological analysis*). Tā ir metode, kuras ietvaros tiek akceptēti iesaistīto indivīdu, arī paša pētnieka, personīgie priekšstati un pieredze saistībā ar izvēlēto sociālo fenomenu, kas tiek pētīts (Alase, 2017). Līdz ar to pētnieciskais uzsvārs tiek likts uz indivīdu personīgās pieredzes padziļinātu izprašanu, nevis objektīvas, visaptverošas patiesības noskaidrošanu (Dunworth, 2011).

Pētījuma ietvaros veiktajā ekspertu viedokļu interpretācijā autors ir norādījis viņu vārdus, savukārt gadījumos, kad autors ir atsaucies uz kāda eksperta precīzi izteikto domu, tas ir atspoguļota kā citāts.

4.1.1. Skolotāju profesionālās pilnveides nozīme un raksturojums

Fokusgrupas diskusijas dalībniekiem tika uzdots jautājums, ko viņi saprot ar jēdzienu “profesionālā pilnveide” un cik liela nozīme skolotāju profesionālās pilnveides procesam ir attiecībā uz skolas kopējās darbības efektivitāti. Edīte Sarva norāda, ka svarīgi ir tas, kādā veidā skolotāju tālākizglītošanās skolā tiek organizēta un vai skolotāji, kuri piedalās profesionālās pilnveides pasākumos, tajos iesaistās pēc brīvprātības principa un paši saskata jēgu un nozīmi nepārtrauktas mācīšanās procesā. Gadījumā, ja skolotāju līdzdalība šajā procesā tiek organizēta ārēji, piemēram, no skolas vadības puses vai ir noteikta kā obligāts pienākums, profesionālā pilnveide var izrādīties neefektīva un neradīt vēlamās pārmaiņas skolotāju darbībā. Tas ļauj secināt, ka skolotāju mācīšanās efektivitāti var palielināt skaidrība par skolotāju individuālajiem profesionālās izaugsmes mērķiem un personīgā motivācija nepārtraukti uzlabot savu profesionālo sniegumu.

Iepriekš minētais ekspertes viedoklis sakrīt ar zinātniskās literatūras avotos minēto atziņu, ka skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāti ietekmē skolotāju līdzdalība savu mācīšanās vajadzību definēšanā un iespēja pašiem izvēlēties, kādos tālākizglītošanās pasākumos

un ar kādu mērķi viņi piedalās (Hoekstra et al., 2009; Thoonen et al., 2011). Tas nozīmē, ka skolas mērogā, veidojot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu atbilstoši mācīšanās organizācijas principiem, nepieciešams līdzsvarot brīvprātības un personīgās izvēles principu ar obligāto mācību saturu, kas ir apgūstams ikvienam skolotājam atbilstoši organizācijas kolektīvās attīstības mērķiem. No vienas puses, skolotājiem ir svarīgi būt autonomiem savu profesionālās pilnveides vajadzību definēšanā un mācīšanās formātu izvēlē, taču, no otras puses, skolai kā mācīšanās organizācijai ir tiesības noteikt visiem skolotājiem kopīgas mācīšanās vajadzības, ņemot vērā skolas vadībai pieejamos datus par skolotāju profesionālo sniegumu ikdienas darbā ar skolēniem.

Šādam uzskatam piekrīt arī Edīte Kanaviņa, uzsverot, ka skolas kā mācīšanās organizācijas kontekstā saistībā ar profesionālās pilnveides vajadzību definēšanu ir svarīgi vienlaikus domāt skolas un individuāla skolotāja līmenī. Skolotāja līmenī tiek definētas katra skolotāja personīgās izaugsmes vajadzības atbilstoši viņa stiprajām un vājajām pusēm, par kurām secinājumus var izdarīt no veiktās mācību stundu vērošanas un individuālajām sarunām ar skolotājiem. Savukārt skolas mērogā ir svarīgi apzināties, kāds ir katra skolotāja izaugsmes potenciāls, lai izvairītos no situācijām, kad skolotāji vēlas un ir gatavi darīt vairāk, taču skola nenodrošina iespēju šo potenciālu realizēt. Skolotājiem ir svarīgas *“horizontālās izaugsmes iespējas”*, nodrošinot iespēju mācīties un iegūt jaunu pieredzi, kas ļauj viņam efektīvāk iesaistīties skolas kopīgo mērķu īstenošanā. Tāpat eksperte norāda uz nepieciešamību stiprināt skolotāju pašnovērtēšanas prasmes savu mācīšanās vajadzību definēšanā, jo skolotāju pašvērtējums ļauj skolas vadībai precīzāk ieraudzīt, par kādiem jautājumiem ir nepieciešamas kopīgas mācības visiem skolotājiem un kas ir risināms ar individuālu skolotāju izaugsmes plānu palīdzību.

E. Sarva norāda arī uz to, ka situācijās, kad skolotājam ir skaidrība par savas profesionālās pilnveides sasniedzamajiem rezultātiem un aktuālajām izaugsmes vajadzībām, kā arī viņš demonstrē gatavību profesionāli pilnveidoties, nav būtiski, kādā formātā notiek skolotāju mācīšanās - daloties ar labās prakses piemēriem skolā, sadarbojoties ar citiem kolēģiem, mācoties no ārpusskolas ekspertu pieredzes vai piedaloties pašvadītā mācību procesā -, jo tam jebkurā gadījumā būs ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu. Turklāt, *“ja skolotājs turpina mācīties, viņš ne tikai uzlabo savas zināšanas un prasmes, bet saglabā arī (...) kontaktu ar citiem cilvēkiem skolā, piemēram, skolēniem, no kuriem tiek prasīta nepārtraukta mācīšanās. Šādi skolotāji spēj labāk atbalstīt skolēnus mācību procesā.”*

Arī Dana Narvaiša akcentē, ka skolotājiem vispirms ir jāapzinās savas reālās mācīšanās vajadzības un tikai pēc tam ir jādomā par formātu, kādā tās ir iespējams apmierināt profesionālās

pilnveides ietvaros. Eksperte uzsver, ka ikvienam skolotājam pirms pilnveides ir nepieciešams atbildēt uz vairākiem jautājumiem, piemēram, ko es vēlos sasniegt un iemācīties kā profesionālis; kur es atrodos šobrīd pret izvirzīto mērķi; kā es zinu, ka es šobrīd atrodos tieši tur; kā es nokļūšu no vietas, kur es esmu, uz turieni, kur es vēlos būt. Šādā veidā skolotājs pats var līdzdarboties individuālā profesionālās pilnveides plāna veidošanā. Tam piekrīt arī Evija Slokenberga, paužot uzskatu, ka izcila profesionālās pilnveides sistēma skolā būtu tāda, kur visiem skolotājiem būtu definēts kopīgs profesionālās izaugsmes mērķis, taču skolotājiem būtu iespēja pašiem izvēlēties veidu, kā viņi uz šo mērķi strādā, jo ne visiem skolotājiem der līdzīgs mācīšanās formāts.

Taču ne visi fokusgrupas dalībnieki ir vienisprātis par pētījuma ietvaros izvēlēto terminu lietojumu. Tā, piemēram, Laima Geikina uzsver, ka skolotāju mācīšanās kontekstā svarīgi būtu nodalīt jēdzienu “tālākizglītība” un “profesionālā pilnveide”. Tālākizglītība, pēc ekspertes domām, ir saistīta ar skolotāja vēlmi vai vajadzību jau iegūtu profesionālo kvalifikāciju papildināt ar vēl kādu kvalifikāciju, piemēram, pasniegt vēl kādu mācību priekšmetu. Savukārt profesionālā pilnveide izpaužas kā zināšanu un prasmju papildināšana, lai attīstītu sevi kā personību un uzlabotu profesionālo kompetenci ar iepriekš iegūto kvalifikāciju saistītās jomās.

Svarīgi norādīt, ka promocijas darba autora veiktajā pētījumā jēdzieni “profesionālā pilnveide” un “tālākizglītība” tiek lietoti kā sinonīmi (pamatojumu skat. promocijas darba ievadā), ar tiem apzīmējot procesu, kura ietvaros notiek skolotāju mācīšanās ar mērķi uzlabot kādu no savas profesionālās darbības aspektiem.

4.1.2. Brīvprātības un obligātuma princips skolotāju profesionālajā pilnveidē

Jautājumā par obligātuma vai brīvprātības principa ievērošanu skolotāju profesionālajā pilnveidē, L. Geikina norāda, ka *“jebkas kļūst jēgpilns brīdī, kad pašam cilvēkam parādās motivācija un vajadzība kaut ko darīt”*. Atsaucoties uz Somijas pieredzi skolotāju profesionālās pilnveides organizēšanā un jauno skolotāju sagatavošanā, eksperte uzsver, ka tur skolotājs tiek uzlūkots kā pētnieks, kurš, vadot mācību stundas un strādājot ar skolēniem, atrodas pētnieciskajā procesā, kura ietvaros veic pedagoģiskos novērojumus, izvirza savas personīgās izaugsmes mērķus un reflektē par to sasniegšanu. Līdz ar to vajadzība profesionāli pilnveidoties parādās brīdī, kad skolotājs kā profesionālis apzinās, ka viņam kaut kas neizdodas un tāpēc ir vajadzība turpināt mācīties.

Pēc L. Geikinas uzskatiem, Latvijā vēsturiski izveidotā un pastāvošā sistēma, kas nosaka skolotājiem nepieciešamību piedalīties 36 stundu profesionālās pilnveides pasākumos 3 gadu laikā (Ministru kabineta noteikumi Nr. 569 “Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību

un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību”, 3. nodaļa, 15. pants, 2018), nesekmē skolotāju mērķtiecīgu tālākizglītošanos, jo tā ir formāla, ārēji noteikta prasība, pret kuras izpildi skolotāji tieši tā arī attiecas. D. Narvaiša norāda, ka Latvijas gadījumā dominē skolotāju formālā profesionālā pilnveide, ko nosaka Ministru kabineta noteikumos definētais mācību stundu skaits, kas skolotājam ir apgūstams noteiktā laika periodā, līdz ar to kursi, lekcijas, semināri un konferences ir viens no veidiem, kā skolotājs var iegūt apliecinājumu par īstenotajām profesionālās pilnveides stundām.

L. Geikina aplūkotā jautājuma kontekstā akcentē, ka *“skolotājus, kuri apmeklē profesionālās pilnveides kursus, var iedalīt 3 grupās: pirmā grupa ir tie, kuri “skrien citiem pa priekšu”, grib apgūt visu un dara kopā; otrajā grupā ietilpst skolotāji, kuri mācās, taču kopumā viņiem ir vienalga, un trešā grupa ir tie skolotāji, kuri apsēžas pēdējā solā, atver žurnālu un gaida apliecību”*. Tieši tāpēc skolotāju profesionālajā pilnveidē ir nepieciešams īstenot vidusceļu, kas nodrošinātu iespēju līdzsvarot obligātuma un brīvprātības principu skolotāju tālākizglītošanās procesā.

Iepriekš minēto domu apliecina arī Ineses Vilciņas pieredze: *“Mēs savā skolā [Valmieras Pārgaujas Valsts ģimnāzijā] esam izvirzījuši skolotāju profesionālās pilnveides mērķi, kas ir saistošs visiem skolotājiem, bet esam ļāvuši arī izvēlēties veidu, kā viņi strādās pie šī mērķa sasniegšanas”,* proti, skolotājiem ir dota iespēja mācīties kopā ar citiem skolotājiem skolas vadības organizētās mācībās un iesaistīties pieredzes apmaiņas pasākumos. Taču gadījumā, ja skolotājs ir izdomājis citu veidu, kā viņš strādās pie šī mērķa sasniegšanas, viņam tiek dota iespēja to izmantot. Kā norāda I. Vilciņa, šādā veidā tiek līdzsvarots obligātuma un brīvprātības princips skolotāju profesionālajā pilnveidē, jo, no vienas puses, skolai ir kopīgs attīstības mērķis, kas attiecas uz visiem skolotājiem, taču, no otras puses, tiek demonstrēts piemērs, ka mērķa sasniegšana var tikt īstenota dažādos veidos. Taču arī šādā gadījumā var rasties situācija, ka ne visiem skolotājiem izvirzīto mērķi ir izdevies sasniegt, jo viņu pieredze un izpratne par to ir bijusi nepietiekama, lai to paveiktu brīvprātīgi izvēlētajā veidā. *“Esmu pārliecinājusies, ka piespiešana mācīties skolotāju gadījumā nestrādā, tāpēc ir svarīgi domāt par daudzveidīgiem faktoriem, kurus kombinējot palielinās arī cerība, ka profesionālā pilnveide skolā radīs vēlamu ietekmi.”*

4.1.3. Formālā un informālā skolotāju profesionālā pilnveide

Pēc D. Narvaišas domām, Latvijā pārāk maz tiek aktualizēts jautājums par to, ka skolotāju mācīšanās notiek arī citos formātos, ne tikai tajos, kas tradicionāli skolotāju auditorijā tiek izmantoti jaunu zināšanu un prasmju apgūšanai, piemēram, apmeklējot konferences un

seminārus. Taču atsevišķos gadījumos tas ir “*vieglāks veids, kā nonākt līdz mērķim*”, apgūstot specifisku mācību saturu, kas ir fokusēts uz kādas konkrētās problēmas risināšanu, un nodrošinot iespēju šādu saturu apgūt pēc iespējas plašākai auditorijai. To apliecina arī zinātniskās literatūras avotos minētais, ka formālās profesionālās pilnveides ietvaros skolotāji apgūst mācību saturu, kas var noderēt profesionālo pienākumu sekmīgākai veikšanai (Feiman-Nemser, 2001).

Skolotāju profesionālā pilnveide nav tikai semināru vai kursu apmeklēšana, bet gan skatāma daudz plašāk, ietverot daudzveidīgus mācīšanās formātus. Pēc D. Narvaišas domām, tā ir uzlūkojama kā nepārtraukts sevis pilnveidošanas process, kas notiek regulāri un sistemātiski. “*[Skolotāju] mācīšanās ir regulāra atgriezeniskās saites sniegšana, saņemšana, analizēšana un sarunas.*” Tas nozīmē, ka skolotāju mācīšanās notiek jau tad, kad skolas vadība palīdz definēt skolas kopīgo mērķi un izvirza katram skolotājam uzdevumu ceļā uz šī mērķa sasniegšanu, vienlaikus sekojot līdz progresam un sniedzot nepieciešamo atbalstu. D. Narvaiša arī uzsver, ka pēc kursu un semināru apmeklēšanas ir svarīga saruna ar skolotājiem par to, kā viņi ir ieviesuši apgūto mācību saturu un kā tas ir uzlabojis viņu sniegumu mācību stundās, veicinot pārnesei uz ikdienas praksi. “*Ja skolai ir jāmaksā par skolotāja apmeklētajiem kursiem, skolotājam ir jāpamato, kādēļ viņš vēlas apmeklēt tieši šos kursus (..), un pēc tam ir jāpamato, kā viņš lieto [apgūto mācību saturu]*”.

Atsaucoties uz promocijas darba autora veikto zinātniskās literatūras analīzi, var secināt, ka skolā kā mācīšanās organizācijā ir svarīgi kombinēt tradicionālos profesionālās pilnveides formātus, piemēram, dalību konferencēs, semināros, darbnīcās u.c. ar skolotāju līdzdalību informālās mācīšanās pasākumos, piemēram, dalīšanos pieredzē, profesionālo tīklošanos, kolēģu snieguma vērošanu u.c. (Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014). Tas ir saistīts ar to, ka tradicionālās profesionālās pilnveides ietvaros skolotāji apgūst jaunas mācību metodes un paņēmienus (mācīšanās sasniedzamais rezultāts), savukārt informālā mācīšanās nodrošina skolotājiem iespēju reflektēt, sniegt un saņemt atgriezenisko saiti (mācīšanās process), tādā veidā īstenojot apgūtā satura un mācīšanās pieredzes pārnesei uz profesionālo praksi (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Johnson & Majewska, 2022).

Skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāte un ietekme uz skolotāju sniegumu mācību stundās ir saistīta ar formātu, kādā tiek īstenota skolotāju tālākizglītošanās. Tā, piemēram, zinātniskās literatūras avotos tiek uzsvērts, ka formālā profesionālā pilnveide, kas izpaužas kā konferenču, kursu un semināru apmeklēšana nav efektīvākais skolotāju mācīšanās formāts, jo bieži vien nenodrošina iespēju skolotājiem reflektēt par savu iepriekšējo pieredzi, sadarboties ar citiem nodarbību dalībniekiem un mācīties no viņu pieredzes un labās prakses piemēriem plašākā kontekstā (Patton, Parker & Tannehill, 2015; Çelik, Çelik & Kahraman, 2021). L.

Geikinas iepriekš minētais arguments par skolotāju formālo attieksmi pret savu mācīšanos Latvijas gadījumā varētu būt saistīts ar vēsturiski izveidojušos tradīciju profesionālo pilnveidi organizēt formālās mācīšanās ietvarā, nepietiekami izmantojot informālās mācīšanās iespējas, kas, atbilstoši pētnieku uzskatiem, sekmētu apgūtā mācību satura praktisku izmantošanu (Lohman, 2000) un veicinātu skolotāju mērķtiecīgāku iesaisti savu mācīšanās vajadzību definēšanā.

Kontekstā ar formālās un informālās mācīšanās elementu izmantošanu skolotāju profesionālajā pilnveidē, Anda Priedīte norāda, ka nepieciešams ņemt vērā skolas izmēru un skolotāju skaitu organizācijā. Ja skolā ir daudz skolotāju, skolas vadītājam var nebūt skaidrības par to, kādas ir katra skolotāja individuālās mācīšanās vajadzības un kāds atbalsts katram ir nepieciešams. Turklāt, kā norāda eksperte, skolas izvirzītās prioritātes gadījumā, kad skolotājiem nav nepieciešamo zināšanu un pieredzes saistībā ar mērķa sasniegšanu, centralizēti organizēti profesionālās pilnveides kursi ir viens no ātrākajiem un ērtākajiem veidiem, kā vienlaikus nodrošināt visiem skolotājiem nepieciešamo mācību saturu. Tāpat ir jāņem vērā arī skolai pieejamais finanšu resursu apjoms, kas ne vienmēr ļauj apmaksāt individuālu skolotāju dalībuursos un semināros.

Iepriekš minētais ļauj secināt, ka kopīga mācību satura apgūšana visiem skolotājiem vienlaikus ir realitāte, ar ko ir jārēķinās Latvijas skolās, tāpēc svarīgi ir domāt, kāursos un semināros apgūtais pēc tam tiek izmantots citos profesionālās pilnveides formātos, piemēram, skolotāju sadarbības un mācīšanās grupās. Turklāt arī viens no zinātniskās literatūras avotos minētajiem skolotāju profesionālās pilnveides efektivitātes kritērijiem nosaka, ka lielāka ietekme uz skolēnu mācīšanos un izmaiņām skolotāju praksē ir tām profesionālās pilnveides aktivitātēm, kurās piedalās visi skolas skolotāji, apgūstot vienu un to pašu mācību saturu. Tas palīdz skolotājiem veidot līdzīgu izpratni par to, kādi ir vēlamā profesionālā snieguma kritēriji un standarts organizācijā (Ross, Smith & Roberts, 1994; OECD, 2019) un nodrošina pamatu profesionālām sarunām par jautājumiem, kas ir saistīti ar mācīšanas un mācīšanās procesu.

Arī D. Narvaiša akcentē alternatīvas skolotāju mācīšanās prakses iedzīvināšanu skolā, piemēram, skolotāju savstarpējo mācību stundu vērošanu, skolas vadības īstenotu stundu vērošanu u.c., jo tas nodrošina refleksijas un atgriezeniskās saistes saņemšanas iespēju skolotājam. Tas sakrīt ar zinātniskās literatūras avotos minēto, ka skolotāju tālākizglītošanās efektivitāti skolā var palielināt informālās mācīšanās izmantošana, kur skolotāju savstarpēja tīklošanās un mācību stundu vērošana tiek minēti kā daži no veidiem, kā īstenot efektīvu skolotāju profesionālo pilnveidi (Jurasaitė–Harbison & Rex, 2013).

Kā īpaši nozīmīgu skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāti ietekmējošu faktoru L.

Geikina izceļ informālo jeb ikdienējo mācīšanos, skaidrojot to ar faktu, ka cilvēkiem nepatīk formālas struktūras, kādas tiek īstenotas tradicionālās pilnveides ietvaros. Tieši informālā mācīšanās ir tā, kas sekmē skolotāju motivāciju mācīties, ietekmējot arī skolotāju vēlmi apgūtās zināšanas izmēģināt praksē. Turklāt informālā mācīšanās ir saistīta ar skolotāju refleksiju un atgriezeniskās saites sniegšanu un saņemšanu no kolēģiem, kas palīdz uzlabot sniegumu un apzināties savas turpmākās izaugsmes vajadzības.

E. Slokenberga gan norāda, ka tāda skolotāju informālā mācīšanās, kas nav ārēji vadīta un notiek ārpus strukturētas mācīšanās vides, var izrādīties neefektīva, jo skolotājiem līdz šādam profesionālās pilnveides formātam *“ir jāizaug”*. Kā norāda eksperte, skolotāji, kuriem nav šādas iepriekšējas mācīšanās pieredzes, nevar to īstenot un praksē izmantot bez profesionālā atbalsta. Turklāt tādi skolotāji, kuri ir gatavi mācīties un dalīties pieredzē arī neformālās sarunās, skolās neesot daudz, un šie skolotāji parasti arī kļūst par vidējā līmeņa vadītājiem. *“Skolotājiem ir vajadzīgs treniņš, lai nonāktu tādā [profesionālajā] līmenī”*.

Savukārt A. Priedīte norāda, ka ne visos gadījumos informālā skolotāju mācīšanās var tikt īstenota konkrētu skolotāju mācīšanās vajadzību apmierināšanai. Pēc ekspertes domām, skolotāju mācīšanās skolā ir vairāk formālizēti īstenojams pasākumu kopums, jo tādā veidā skolas vadītājs var palīdzēt plānot, organizēt un mērķtiecīgi vadīt skolotāju mācīšanos. *“Ja [pētījuma ietvaros] tiks veidots rīks, kas ir paredzēts skolas vadības lietošanai, tajā ir jābūt iekļautām arī formālajām lietām, piemēram, skolā izveidotajām [profesionālās pilnveides] sistēmām.”* A. Priedīte norāda, ka tāda profesionālās pilnveides sistēma, kurā skolotājiem obligāti ir jāiekļaujas, bieži vien kalpo kā piespiedu mehānisms, kas motivē skolotājus mācīties. Turklāt tas ne vienmēr notiek pret skolotāju gribu - reizēm vajag radīt ārēju spiedienu, lai skolotāji iegūtu jaunu mācīšanās pieredzi vēlamo pārmaiņu īstenošanai. *“Brīvprātības princips ir jauks, taču [kā skolas vadītāja] es neredzu, ka tas iedarbotos uz lielu vairumu skolotāju.”*

4.1.4. Skolotāju profesionālās pilnveides plānošana skolas mērogā

E. Kanaviņa uzsver, ka, izvērtējot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu skolā, ir svarīgi pievērst uzmanību gan tam, kāds ir skolas kopīgais izaugsmes mērķis un kādas darbības ir veicamas skolotājam, lai atbalstītu šī mērķa sasniegšanu, gan tam, kāds ir katra skolotāja individuālās izaugsmes mērķis. Pēc ekspertes domām, skolas mērķi var palīdzēt īstenot arī skolotāju līdzdalība mācībuursos un semināros, taču savstarpēja mācīšanās uz vietas skolā un sarunas skolotāju starpā var palīdzēt pārnesti uz profesionālo praksi īstenot ievērojami ātrāk, tādā veidā sekmējot skolas izvirzītā mērķa sasniegšanu. Taču vienlaikus skolas vadītājam ir svarīgi atcerēties, ka katram skolotājam ir savas individuālās mācīšanās vajadzības, kas ne vienmēr ir

apmierināmas uz vietas skolā, mācoties no kolēģiem. Turklāt *“skolotājam ir svarīgi zināt, kādu atbalstu viņš no manis [kā skolas vadītāja] var saņemt, stiprinot savu individuālo vajadzību.”* Iepriekš minētais apliecina zinātniskās literatūras avotos minēto skolas vadības lomu skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā un piemēra demonstrēšanā nepārtrauktai profesionālajai pilnveidei (Cheng, 2017; Şahin, 2021).

Kontekstā ar skolotāju profesionālās pilnveides plānošanu skolā, E. Slokenberga norāda, ka skolā ir nepieciešams veidot vienotu un pārskatāmu skolotāju mācīšanās sistēmu, kuras ietvaros tiek īstenota gan nodarbībās apgūtā mācību satura pārnese uz skolotāju ikdienas praksi, gan organizēts metodiskais atbalsts skolotājiem. Eksperte norāda, ka viņas pārstāvētajā skolā - Jelgavas Valsts ģimnāzijā - darbojas mentori, mācīšanās konsultanti un mācīšanās grupu vadītāji, kuri organizē metodisko atbalstu skolotājiem profesionālā snieguma uzlabošanai. Tieši mentoringi un skolotāju savstarpējā mācīšanās zinātniskās literatūras avotos tiek norādīts kā viens no formātiem, kā skolā var tikt īstenota skolotāju informālā mācīšanās (Billett, 2004).

4.1.5. Skolotāju profesionālās pilnveides regularitāte un mācīšanās ilgtermiņā

Kā vienu no svarīgākajiem efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides elementiem E. Slokenberga akcentē mācīšanās regularitāti un ilgstamību laikā. *“Skolotāju mācīšanās nevar būt kampaņveidīgi pasākumi”*, kas parasti tiek īstenoti kā vienreizēja kursu vai semināru apmeklēšana. Efektīva skolotāju mācīšanās ir tad, ja tā notiek regulāri un sistemātiski un tās realizācijai tiek atvēlēti arī laika un finanšu resursi. *“Labāk iemācīties vienu [profesionālo] lietu pamatīgi, nekā sadalīties miljons sīkumos, un rezultātā nevarēt pateikt, ko tieši es [kā skolotājs] esmu iemācījies.”*

Lai ilustrētu mācīšanās regularitāti, eksperte izmanto Jelgavas Valsts ģimnāzijas piemēru, skaidrojot, ka skolotāji, apgūstot jaunu mācību saturu, vispirms apgūst teorētiskās zināšanas, pēc tam reizi nedēļā tiek mācīšanās grupās, kur veido mācību uzdevumus saistībā ar apgūto saturu, integrē šīs zināšanas un prasmes mācību stundās, un pēc tam skolotāji vēro viens otra vadītās mācību stundas. Šādā veidā var panākt to, ka *“lielākā daļa [skolotāju] šo saturu “aiznes” līdz mācību stundām, un tas strādā.”* Arī zinātniskās literatūras avotos tiek norādīts - lai panāktu pārmaiņas skolotāju attieksmēs un profesionālajā praksē, ir nepieciešams laiks, tāpēc profesionālās pilnveides aktivitātes nevar būt fragmentētas un epizodiskas (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).

4.1.6. Funkcionālā un attieksmju profesionālā pilnveide

Pēc L. Geikinas uzskatiem, skolotāju profesionālās pilnveidē Latvijā šobrīd pietrūkst skolotāja personības pilnveides aspektu iekļaušana apgūstamajā mācību saturā, proti, tādas pieredzes nodrošināšana, kas palīdzētu skolotājiem pilnveidot savu personību un plašāk paraudzīties uz savu profesionālo lomu mācību procesā un skolēnu audzināšanā. *“Mēs esam pieraduši tehniski runāt par mācību procesu, bet tas, ko es esmu piedzīvojusi ar saviem studentiem un skolotājiem pieredzes apmaiņas braucienos Zviedrijā, - vajadzība mācīties un apgūt jaunas lietas rodas brīdī, kad skolotājs nonāk pilnīgi jaunos, nestandarta apstākļos, iegūst atšķirīgu pieredzi un perspektīvu un tādā veidā izmaina savu domāšanas paradigmu. Reizēm palīdz viena saruna ar līdzīgas jomas profesionāli radikāli citos apstākļos, lai tiktu sasniegts rezultāts, kas citādāk nebūtu iespējams formālās mācīšanās ceļā. Tāpēc es uzskatu, ka par maz tiek domāts par citādo mācību vidi un pieredzi, kādā skolotāji var mācīties.”*

Arī A. Priedīte piekrīt, ka personības pilnveides aspektus vajadzētu vairāk integrēt skolotāju tālākizglītošanās procesā, taču vienlaikus norāda arī uz potenciālo izaicinājumu - apgūstot šādu saturu, skolotāji bieži vien jautā, kur un kā es to varēšu praktiski izmantot, kas rada pretrunu ar vienu no skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem - “sasaiste ar reālo mācību saturu”.

E. Kanaviņa uzsver, ka skolas vadītājs organizācijā ir cilvēks, kura pienākums un atbildība ir motivēt skolotājus īstenot pārmaiņas un uzlabot savu profesionālo sniegumu. Tāpēc darbs ar skolotāju attieksmēm, neformālās sarunās pārrunājot jautājumus, piemēram, par izglītības mērķiem un nozīmi, pārmaiņu būtību un nepieciešamību u.c. ir veids, kā skolotājus pēc tam iesaistīt formalizētākās profesionālās pilnveides aktivitātēs. Modelis, kurā skolotāji vispirms tiek neformāli ietekmēti un pēc tam tiek iekļauti formālākā mācīšanās struktūrā, pēc ekspertes domām, mazina risku, ka skolotāji pret savu mācīšanos un ikdienas praksi stundās attieksies formāli, vairāk izdabājot skolas vadībai, nevis realizējot pārmaiņas pēc būtības.

Tam piekrīt arī D. Narvaiša, aicinot ar skolotājiem sarunāties, kāpēc skolā nepieciešams īstenot pārmaiņas, taču nepasakot priekšā, kā tās ir īstenojamas. Pēc ekspertes domām, skaidri definēts sasniedzamais rezultāts dod iespēju skolotājiem eksperimentēt un izmēģināt dažādas metodes un rada iespēju pēc tam sarunāties gan par to efektivitāti mērķa sasniegšanā, gan par skolotāju mācīšanās vajadzībām un nepieciešamo profesionālo atbalstu. Tieši tāpēc svarīga ir arī skolotāju personības izaugsmes dimensija, lai ietekmētu skolotāju attieksmes, vērtības un pārliecības. *“Skolotājus darbā parasti pieņem par profesionālajām, taču bieži vien atlaiž tieši par personīgajām īpašībām”*, norāda D. Narvaiša. *“Pat tad, ja skolotājs zina teorētiskās*

nostādnes un var citiem par to vadīt mācības, viņš praksē šīs zināšanas nevar pielietot, ja viņam nav bijis atbalsts personīgajai izaugsmei, viņš nav emocionāli ticis galā ar sevi un sakārtojis citus savas dzīves aspektus.”

Iepriekš minētais papildina arī zinātniskās literatūras avotos minētās atziņas par to, ka skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāte ir saistīta ne tikai ar funkcionālo pilnveidi, kas ietver jaunu mācību metožu, klasvadības stratēģiju u.c. didaktisko paņēmienu apgūšanu, bet arī attieksmju pilnveidi, kas ir saistīta ar skolotāja personības un motivācijas aspektiem (Evans, 2008). Tas nozīmē, ka skolā kā mācīšanās organizācijā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā nepieciešams integrēt gan funkcionālās, gan attieksmju pilnveides elementus, tādā veidā sekmējot izmaiņas gan skolotāju profesionālajās zināšanās un prasmēs, gan uzskatos un pārliecībās, kas, atbilstoši pētnieka Tomasa Gaskija (Guskey, 2002) un Lindas Desimones (Desimone, 2009) uzskatiem, ir nozīmīga skolotāju profesionālās pilnveides komponente.

I. Vilciņa, raksturojot skolotājus, kuri nelabprāt iesaistās profesionālās pilnveides aktivitātēs, norāda, ka viens iemesls ir saistīts ar to, ka skolotāji savu sniegumu jau šobrīd uzskata par pietiekami labu, vadoties pēc principa *“manu skolēnu eksāmenu rezultāti ir labi, tie nav sliktāki kā citus gadus (..), tāpēc nav pamatojuma tam, ka ir slikti un man būtu jāmācās”*. Tas ir saistīts ar skolotāju pārliecību - ja es mācos, es neesmu pietiekami labs. Saistībā ar iepriekš minēto, L. Geikina norāda uz problēmu, ka ne visiem skolotājiem mācīšanās ir vērtība, proti, sevis pilnveidošanai būtu jābūt ikdienas darbībai, turklāt nevis tāpēc, ka tu esi labs vai slikts profesionālis, bet tāpēc, ka *“mācīšanās ir dzīves darbība”*. Izteiktajai domai piekrīt arī E. Sarva: *“Vārdos skolotājiem izglītība ir vērtība, taču darbos un attieksmēs tas ne vienmēr ir novērojams.”* Tas apliecina zinātniskajā literatūrā minēto atziņu, ka skolotāju profesionālās pilnveides sasniedzamais rezultāts ir arī skolotāju attieksmes un pārliecības, kuru pārskatīšanai un transformācijai būtu jānotiek tālākizglītošanās procesā (Baumert & Kunter, 2006; Fraser et al., 2007).

4.1.7. Mācīšanās no ārpuskolas ekspertīzes un labās prakses piemēriem

Nepieciešamībai sniegt ārēju perspektīvu skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā piekrīt I. Vilciņa, norādot, ka skolotājs savas mācīšanās vajadzības var apzināties tikai tad, kad nonāk citos apstākļos un vidē, jo nereti, jautājot pašiem skolotājiem, kas tieši viņiem būtu jāpilnveido snieguma uzlabošanai, viņi nespēj nonākt līdz datos balstītam lēmumam. Tāpēc *“ir svarīgi skolotājus reizi pa reizei ar jēgu “iemest” neierastā situācijā, kas var palīdzēt definēt savas izaugsmes vajadzības.”* To uzsver arī Inga Kripšēvica, akcentējot, ka mūsdienu izglītības sistēmā skolēniem ir nepieciešams mācīšanās pieredzes paplašinājums arī citos kontekstos ārpus

skolas, tāpēc, ja skolotāja uzdevums ir šādu pieredzi nodot skolēniem, viņam pašam šādu pieredzi ir svarīgi iegūt.

Pamatojot izteikto viedokli, I. Vilciņa norāda uz profesionālo pieredzi ar viņas pārstāvētās skolas - Valmieras Pārgaujas Valsts ģimnāzijas - sporta skolotājiem, kuri ir piedalījušies dažādās ekspertes organizētās mācību nodarbībās un apguvuši daudzveidīgu saturu, taču palikuši ar izjūtu, ka apgūstamais mācību saturs uz viņiem īsti neattiecas sporta priekšmeta specifikas dēļ. Tāpēc tikai retos izņēmuma gadījumos skolotāji esot mēģinājuši praksē lietot nodarbībās apgūtās zināšanas. *“Tā tas notika līdz brīdim, kad sporta skolotāji ar konkrētu uzdevumu tikai aizsūtīti uz citu skolu, kur viņi visu dienu vēroja, kā sporta skolotāja praksē realizē saturu, par kuru mēs skolā bijām runājuši turpat trīs gadus.”* Atgriežoties atpakaļ no pieredzes apmaiņas, skolotāji esot bijuši gandarīti par redzēto un daudz gatavāki izmainīt savu praksi darbā ar skolēniem. Savukārt E. Sarva uzsver, ka ir ļoti svarīgi, kā ārpus organizācijas iegūtā profesionālā pieredze pēc tam tiek izmantota skolā, jo bieži vien skolotāju motivācija mazinās brīdī, kad viņi nonāk atpakaļ skolā un saprot, ka organizācijā nav neviena cita, kurš arī būtu gatavs darīt.

Ekspertu paustais viedoklis par to, ka skolotāju profesionālās pilnveides efektivitātes paaugstināšanai ir nepieciešams nodrošināt piekļuvi ārpusskolas ekspertīzei, sakrīt arī ar zinātniskās literatūras avotos minēto. Tā, piemēram, skolas kā mācīšanās organizācijas kontekstā tiek uzsvērtā nepieciešamība īstenot ne tikai iekšēju skolotāju tīklošanos, bet arī īstenot iespēju mācīties no ārējās ekspertīzes, piemēram, profesionāļiem no citām skolām, nevalstiskajām organizācijām, publiskās pārvaldes iestādēm, uzņēmumiem u.c. (Louis, 2008). Tādā veidā tiek nodrošinātas paplašinātas profesionālās pilnveides iespējas, ļaujot skolotājiem mācīties no daudzveidīgas pieredzes (Walter & Briggs, 2012) un mazināts stagnācijas risks, kas var rasties, ja skolotāji mācās tikai no skolā iepriekš uzkrātās pieredzes.

Uz ārējās ekspertīzes lomu efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides īstenošanā norāda arī I. Krišņevica, kura uzsver, ka situācijās, kad skolotāji mācās no cita veida pieredzes, kas ir pieejama, piemēram, privātajos uzņēmumos, nevalstiskajās organizācijās, skolās u.c., notiek izmaiņas skolotāju vērtībās un pārliecībās. Tas ļauj secināt, ka ārējās ekspertīzes izmantošana var veicināt attieksmju profesionālo pilnveidi skolā un radīt izmaiņas skolotāja profesionālajā identitātē (Miķelsone & Odiņa, 2020) un misijas apziņā (Korthagen, 2004), kas ietekmē arī skolotāju motivāciju un vēlmi mācīties un uzlabot savu sniegumu darbā ar skolēniem. I. Krišņevica arī norāda, ka tieši darbs ar skolotāju attieksmēm un pārliecībām, un vērtībām ir īpaši svarīgs situācijā, kad fundamentālas pārmaiņas skar skolu pārvaldības modeli. Ja skola kā mācīšanās organizācija maina savus darbības mērķus un principus, arī skolotājiem ir jābūt

atvērtiem pārmaiņām un fleksibliem, pielāgojoties jaunajai realitātei.

I. Vilciņa norāda, ka skolās, kurās ir tikai daži viena mācību priekšmeta skolotāji, sadarbība skolotāju starpā un mācīšanās vienam no otra ne vienmēr ir iespējama, jo nav pārlicēbas, ka visa nepieciešamā pieredze un ekspertīze skolotājiem jau ir pieejama. Tas nozīmē, ka skolotāji nevar nonākt nākamajā izaugsmes līmenī, jo pārāk labi zina savu kolēģu sniegumu. Tāpēc ir nepieciešama iespēja mācīties no labās prakses piemēriem ārpus skolas, piemēram, dodoties pieredzes apmaiņas vizītēs uz citām skolām, kas jau atrodas nākamajā līmenī. *“Izpratnes līmenī skolotāji piekrīt, ka būtu noderīgi, ja visos mācību priekšmetos skolēniem tiktu attīstīta, piemēram, metakognīcija, lai skolēni varētu reflektēt par to, kas ir tas, ko un kāpēc viņi mācās, taču realitātē skolotāji to nedara”*, jo nav redzējuši, kā tas strādā ikdienas praksē. Tāpēc ir nepieciešama mācīšanās no citu organizāciju pieredzes, kurās šādas pārmaiņas jau ir īstenotas un uzrādījušas pozitīvus rezultātus.

L. Geikina kā uz risinājumu profesionālās pilnveides efektivitātes uzlabošanai norāda uz nepieciešamību izmantot Latvijā līdz šim neierastus mācīšanās formātus. *“Skolotājam kā daļa no profesionālās pilnveides varētu būt izkāpšana laukā no skolas vides un, saglabājot darba algu, iespēja pastrādāt ar izglītību nesaistītā jomā, jo tā viņš var dabūt ārējo perspektīvu un izvairīties no profesionālās rutīnas darba vietā.”* Kā ieguvumu šādam profesionālās pilnveides formātam eksperte norāda iespēju iegūt jaunu skatu uz skolotāja individuālajām un skolas kopīgajām mācīšanās vajadzībām.

Saistībā ar skolotāju mācīšanos sadarbojoties un labās prakses piemēru izmantošanu, I. Kripšēvica norāda uz vēl vienu būtisku risku, proti, labā prakse vienmēr ir kontekstuāla, kas nozīmē, ka tā ir izmantojama tikai lokāli, jo ir saistīta ar konkrētiem skolēniem un skolotājiem, nevis vispārināma uz jebkuru mācīšanās organizāciju. Tas ļauj secināt, ka labās prakses piemēru izmantošanā ir svarīgi mācīties no skolas kontekstam līdzīgiem piemēriem, kas var veicināt pārnesi un skolotāju motivāciju īstenot jaunu praksi, ko rada pārlicēba, ka pieredzētās pārmaiņas līdzīgā kontekstā patiešām darbojas.

I. Vilciņa saistībā ar labās prakses piemēru izmantošanu akcentē to, ka iespēja mācīties no šādiem piemēriem kalpo kā apliecinājums skolotājam, ka citi kolēģi šādi jau strādā, un tas sniedz vēlamus rezultātus pārmaiņu īstenošanā; savukārt D. Narvaiša uzsver, ka svarīgi ir mācīties no jebkādiem piemēriem, arī negatīviem, jo tas dod iespēju skolotājiem reflektēt par savu un citu profesionāļu pieredzi un mācīties no tās.

4.1.8. Profesionālajā pilnveidē apgūtā satura pārnese uz profesionālo praksi

L. Geikina pauž viedokli, ka skolotāju profesionālā pilnveide ir efektīva, ja skolotājs

regulāri un mērķtiecīgi atbild uz jautājumu, kas tieši viņam ir jāiemācās, kādu jaunu pieredzi viņš caur mācīšanos vēlas iegūt un kā viņš izmantos to, ko būs apguvis profesionālās pilnveides nodarbībās. *“Ja skolotājs praksē nelieto apgūtās zināšanas un prasmes, neveidojas mācīšanās cikls un jauna motivācija nepārtraukti uzlabot savu sniegumu.”* Tas ļauj secināt, ka skolā kā mācīšanās organizācijā ir svarīgi domāt par sistēmu, kā tiek īstenota apgūtā mācību satura pārnese no profesionālās pilnveides pasākumiem uz reālā darba situācijām, lai ilgtermiņā uzlabotu skolotāja individuālo sniegumu mācību stundās un nostiprinātu viņa motivāciju un pārliecību par profesionālās pilnveides praktisko lietderību. Arī promocijas darba autora veiktā zinātniskās literatūras avotu analīze liecina, ka viens no elementiem efektīvai skolotāju profesionālajai pilnveidei ir saistīts ar apgūto zināšanu un prasmju pārnesi lietošanai praksē (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Darling-Hammond et al., 2017).

E. Kanaviņa pauž viedokli, ka skolotājam vieglāk ir īstenot pārnesi uz savu profesionālo praksi, ja viņš pats ir ieguvis pieredzi un mācību nodarbībās piedzīvojis, kā vajadzētu īstenot mācību procesu stundās. Tas nozīmē, ka skolas vadības atbildība ir stiprināt skolas organizācijas iekšējo kultūru, demonstrējot procesa piemēru, kā notiek skolas attīstības plānošana, mērķu definēšana, atgriezeniskās saistes sniegšana vai datu izmantošana praksē. Tas ir būtiski, jo šādā veidā skolas vadība demonstrē piemēru darbībām, kas pēc tam tiek sagaidītas no skolotājiem ikdienas darbā ar skolēniem. Ekspertes minētais arguments apliecina arī cita profesionālās pilnveides elementa - aktīva mācīšanās (Nishimura, 2014) - nozīmi skolotāju tālākizglītošanās procesā, kas paredz tādas mācīšanās infrastruktūras un apstākļu radīšanu skolā, kas ļauj skolotājiem pašiem piedzīvot efektīvu mācību procesu un izmantot savu iepriekšējo pieredzi, reflektējot par apgūto mācību saturu un tā izmantošanas iespējām.

4.1.9. Skolotāju līdzdalība mācību satura un mācīšanās formāta izvēlē

D. Narvaiša saistībā ar efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides īstenošanu norāda, ka skolotāju vēsturiskā pieredze Latvijā ir noteikusi, ka skolotājiem bieži vien nav bijis ietekmes pār to, ko un kādā veidā viņi mācās, nerunājot par viņu aktīvu līdzdalību sadarbības un ikdienas mācīšanās kultūras veidošanā skolā. Tāpēc ir nepieciešams izstrādāt skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu, caur kuru skolotāji varētu ieraudzīt, kā izskatās efektīva profesionālā pilnveide ne tikai individuālā, bet arī skolas kā organizācijas mērogā, kas tiek īstenota kā daļa no sociālās tīklošanās un neformālām sarunām skolotāju starpā. *“Tas ir līdzīgi kā klasē, kur tiek iedots precīzs (...) apraksts sagaidāmajai uzvedībai.”* Tas ļauj secināt, ka skolas mērogā ir nepieciešams konstruēt jaunu skolotāju profesionālās pilnveides pieredzi ar mērķi dažādot skolotāju mācīšanās formātus, tādā veidā apmierinot katra skolotāja individuālās

mācīšanās vajadzības.

Gan L. Geikina, gan E. Sarva norāda, ka pašlaušanās tikai uz to, ka skolotājs pats spēj definēt savas reālās mācīšanās vajadzības un līdz ar to arī izveidot tām atbilstošu individuālās izaugsmes plānu, mācīšanās organizācijas kontekstā ne vienmēr darbojas, tāpēc ir nepieciešama skolas vadības un citu skolotāju līdzdalība mācīšanās vajadzību definēšanā. E. Sarva to skaidro ar to, ka skolotājs varbūt sākotnēji nesaprot, kāpēc viņam jāpiedalās kādās konkrētās mācībās, un tikai mācīšanās procesā viņš saprot, kāpēc tas ir nozīmīgi un kā caur šo pieredzi viņš var uzlabot savu profesionālo sniegumu.

Savukārt L. Geikina uzsver, ka bieži vien skolotāja personīgā refleksija par to, kas viņam ir nepieciešams sava snieguma uzlabošanai, neatbilst tam, kas viņam patiesībā ir vajadzīgs. Tāpēc brīvprātības princips profesionālās pilnveides pasākumu izvēlē un apmeklēšanā skolotāju auditorijā ne vienmēr strādā. Tas ļauj secināt, ka skolā kā mācīšanās organizācijā līdzās skolotāju pašvērtējumam nepieciešami arī citi dati, piemēram, mācību stundu vērošanas piezīmes, skolēnu un vecāku anketēšanā iegūtie dati u.c., lai palīdzētu skolai un katram skolotājam definēt savas reālās mācīšanās vajadzības un palīdzētu veidot plānu efektīvākai šo vajadzību apmierināšanai. Tas sakrīt arī ar zinātniskās literatūras avotos minēto, ka daudzveidīgu datu analīze skolā kā mācīšanās organizācijā palīdz diagnosticēt esošā skolotāju profesionālā snieguma stiprās un vājās puses un mērķtiecīgi izvirzīt pārmaiņu mērķus skolotāju individuālajā un skolas kopīgajā sniegumā (Hirsch et al., 2018).

Fokusgrupas diskusijas dalībnieki arī norāda, ka skolotāju mācīšanās vajadzības skolā būtu nosakāmas individuālās sarunās starp skolas vadību un skolotājiem. No vienas puses, skolas vadības rīcībā ir nepieciešamie dati, kas palīdz identificēt katra atsevišķā skolotāja un visas organizācijas kopējā snieguma vājās vietas, savukārt, no otras puses, ir svarīgs arī katra skolotāja pašvērtējums un priekšstati par to, kas ir viņa profesionālā snieguma uzlabojamie aspekti. Tāpēc individuālas sarunas, kurās skolas vadība un skolotāji viens otram sniedz un saņem konstruktīvu atgriezenisko saiti, var sekmēt tādas profesionālās pilnveides sistēmas veidošanu skolā, kas ir balstīta datos un pierādījumos, nevis emocionālos spriedumos vai vēsturiski īstenotās, taču ne vienmēr efektīvās skolotāju mācīšanās tradīcijās.

Arī L. Geikina norāda, ka mācīšanās plānošana, palīdzot skolotājiem apzināties viņu mācīšanās vajadzības un veicinot motivāciju šīs vajadzības apmierināt, ir kritiski svarīgs priekšnoteikums, lai skolotāju profesionālajai pilnveidei būtu ietekme uz skolotāju sniegumu mācību stundās. Lai profesionālās pilnveides plānošana būtu efektīva, skolotājus ir jāiesaista savu mācīšanās vajadzību definēšanā, un skolā ir jābūt daudzveidīgiem datiem, kas palīdz iegūt objektīvu priekšstatu par skolotāju sniegumu. Šādu darbību rezultātā ir iespējams izveidot

katram skolotājam pielāgotu individuālās izaugsmes plānu atbilstoši tam, kāds ir viņa sniegums šobrīd un kādi ir viņam izvirzītie mācīšanās sasniedzamie rezultāti. Tas sakrīt ar zinātniskās literatūras avotos minēto nepieciešamību skolā kā mācīšanās organizācijā virzīties personalizētas skolotāju profesionālās pilnveides virzienā (Namsone et al., 2018).

4.1.10. Profesionālās pilnveides saskaņotība ar citiem pārmaiņu aspektiem skolā

Skolas vadībai un tās īstenotajām darbībām skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā ir būtiska nozīme. To nosaka skolas vadības prerogatīva organizēt daudzveidīgu datu ievākšanu skolā, lai iegūtu priekšstatu par skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās un sniegtu personalizētu atgriezenisko saiti un profesionālo atbalstu snieguma uzlabošanai. Tāpat skolā kā mācīšanās organizācijā tieši skolas vadības atbildība ir rūpēties par kopīgu organizācijas attīstības mērķu definēšanu, skolotāju mācīšanās mērķus saskaņojot ar citām skolas attīstības prioritātēm.

Atbilstoši promocijas darba autora veiktajai zinātniskās literatūras avotu analīzei, to nosaka arī viens no efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem, proti, skolotāju profesionālajai pilnveidei jābūt saistītai ar citiem pārmaiņu aspektiem organizācijā, ar to saprotot tādu mācīšanās sasniedzamo rezultātu īstenošanu, kas veicina skolēnu mācīšanās pieredzes uzlabošanu, vienlaikus veicinot arī skolas veidošanu par mācīšanās organizāciju (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Arī E. Slokenberga norāda, ka skolotāju profesionālajai pilnveidei ir jābūt saistītai ar citiem pārmaiņu aspektiem skolā, jo šādā veidā tiek definēts arī skolotāju mācīšanās mērķis. Pēc ekspertes domām, atkarībā no tā, kāds ir skolas izvēlētais attīstības virziens, tiek pielāgots arī skolotājiem apgūstamais mācību saturs un veids, kā tas tiks apgūts. Turklāt skolotāju mācīšanās skolā būs tik veiksmīga, cik veiksmīgi būs izvirzīts skolas kopīgais izaugsmes mērķis. *“Ja skolotāji redzēs mācīšanās jēgu un ieraudzīs tās ietekmi uz skolēniem, skolotāju mācīšanās būs ļoti veiksmīga.”*

Iepriekš minētais ļauj secināt, ka skolā kā mācīšanās organizācijā ir svarīgi pievērst uzmanību tam, cik pārdomāti tiek saskaņoti izvirzītie mērķi ar mācību saturu, kas tiek piedāvāts profesionālās pilnveides ietvaros, jo skolās, kas tiek veidotas pēc mācīšanās organizācijas principiem, skolas vadības un skolotāju īstenotajām darbībām ir jābūt tiešā veidā saistītām ar skolēnu mācīšanās mērķu sasniegšanu. Tāpat ir nozīmīgi, lai mācību saturs, ko skolotāji apgūst profesionālās pilnveides ietvaros, sekmētu skolas izvirzīto īstermiņa un ilgtermiņa attīstības mērķu sasniegšanu.

4.1.11. Skolas vadības piemērs nepārtrauktas profesionālās pilnveides īstenošanā

Saistībā ar skolas vadības piemēru profesionālās pilnveides kontekstā, I. Kripšēvica uzsver, ka skolas vadības pārstāvjiem pašiem ir svarīgi reflektēt par to, ko un kā viņi mācās. Pēc ekspertes domām, atšķirībā no skolotājiem, skolas vadībai ir svarīgi mācīties ne tikai to mācību saturu, ko apgūst visi skolas skolotāji, un piedalīties mācību nodarbībās kopā ar kolēģiem, bet arī apgūt prasmes un zināšanas, kas viņiem palīdz kļūt par labākiem vadītājiem saviem kolēģiem.

Tas nozīmē, ka, plānojot profesionālo pilnveidi skolā, ir svarīgi palīdzēt arī skolas vadībai labāk saprast skolotāju kolektīvu un viņu vajadzības, nevis tikai apgūt mācību saturu, ko vienlaikus mācās visi skolotāji. Arī zinātniskās literatūras avotos tiek uzsvērta vajadzība skolu vadībai iesaistīties profesionālās pilnveides aktivitātēs, ko nosaka izmaiņas skolu vadītāju atbildības jomās un prasmēs, kas ir nepieciešamas citu skolotāju atbalstīšanai (OECD, 2008). Turklāt tas ir veids, kā tiek īstenota arī cita pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” dimensija - skolas vadības loma mācīšanās modelēšanā un izaugsmes veicināšanā.

Savukārt D. Narvaiša norāda, ka skolas vadībai ir jābūt kā piemēram, kas skolotājiem modelē tās pašas profesionālās darbības un attieksmes, ko skolas vadība sagaida skolotāju un skolēnu savstarpējā sadarbībā. Līdz ar to skolas vadības komandas atbildība profesionālās pilnveides ietvaros ir skolotājiem demonstrēt domāšanas modeli un praktisku piemēru tam, kā notiek efektīva mācīšanās, veicinot pārnesi uz skolotāju sniegumu darbā ar skolēniem. *“Skolas vadītājam ir jākļūst par labāko skolotāju savam kolektīvam”*, izmantojot tās pašas metodes un paņēmienus, ko labākajiem skolotājiem vajadzētu izmantot darbā ar skolēniem.

Kā norāda eksperte, kopējot ideāla skolotāja darbības savā praksē, skolas vadība var ievērojami uzlabot skolotāju mācīšanās kvalitāti skolā un veicināt vēlamo pārmaiņu īstenošanu organizācijā. Tas nozīmē, ka skolas vadībai ir *“jāmāca skolotājiem domāšanas veids”*, kā viņi var efektīvāk mācīties no savas pieredzes, turklāt vadītājam tas ir jādara ar atklātas refleksijas palīdzību, skaidrojot savu veikto darbību jēgu un nozīmi, tādā veidā padarot arī skolotāju mācīšanos vairāk apzinātu.

Saistībā ar skolas vadības lomu skolotāju profesionālās pilnveides organizēšanā, E. Slokenberga norāda, ka svarīgi ir stiprināt vidējā līmeņa vadītāju, piemēram, mācību priekšmetu jomu un mācīšanās grupu vadītāju profesionālo kapacitāti skolā. Eksperte aicina šādu elementu iekļaut ikvienas skolas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā, jo tieši vidējā līmeņa vadītāji ir tie, kuri atbalsta citus skolotājus, vērojot viņu vadītās mācību stundas un sniedzot atgriezenisko saiti par redzēto, vadot mācību nodarbības skolotājiem vai organizējot mācīšanās grupu darbu skolā. Īpaši svarīgi tas ir lielās skolās, kurās strādā daudz skolotāju, jo skolas vadība

objektīvu iemeslu dēļ nevar individuāli atbalstīt katru skolotāju. Iepriekš minētais sakrīt arī ar zinātniskās literatūras avotos minēto, ka vidējā līmeņa vadītāju profesionālās kapacitātes celšana ir svarīgs priekšnoteikums, lai īstenotu citu skolotāju mērķtiecīgu un efektīvu profesionālo pilnveidi (Bryant, Wong & Adames, 2020).

I. Vilciņa uzsver, ka, izvērtējot faktoros, kas var ietekmēt skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāti, ir svarīgi ņemt vērā konkrēto vidi un kontekstu, kādā skolotāju mācīšanās tiek īstenota. Tā, piemēram, viens no izvirzītajiem elementiem nosaka skolas vadības piemēra nozīmi, veicinot skolotāju mācīšanos. Taču *“manā pieredzē ir bijuši skolotāji, uz kuriem tas, ka skolas direktore stāsta, kā viņa ir kļūdījusies un mācījusies no šīm kļūdām, ka viņa aicina uz savām mācību stundām un ir gatava skolotāju ieteikumiem, ka skolas vadība demonstrē, kā pati ikdienā izmēģina kaut ko jaunu un mācās, neatstāj nekādu ietekmi.”* Iepriekš minētais liecina par to, ka arī skolas vadībai, iesaistoties skolotāju profesionālās pilnveides aktivitātēs kopā ar kolēģiem, nepieciešams reflektēt un skaidrot, kā līdzdalība tālākizglītošanās pasākumos ietekmē viņu profesionālo darbību.

4.1.12. Sadarbības nozīme skolotāju profesionālajā pilnveidē

E. Sarva norāda, ka mācīšanās sadarbojoties ir viens no būtiskākajiem elementiem, kuram ir potenciāls paaugstināt skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāti. Šis elements, pēc E. Sarvas uzskatiem, ietver vairākus citus elementus, piemēram, aktīvu līdzdalību mācību procesā un iespēju mācīties no citu skolotāju labās prakses piemēriem. Tas ir saistīts ar to, ka šādu mācību saturu nav iespējams apgūt, piedaloties formālās pilnveides pasākumos; sadarbības rezultātā skolotāji var mācīties no kolēģiem, kuri darbojas ar līdzīgiem jautājumiem. *“Jēgpilni sadarbojoties, skolotāji var izdarīt vairāk, nekā darbojoties atsevišķi, un nav cita mehānisma, kā var tikt līdz labākajam iespējamam rezultātam, kā vien jēgpilna sadarbība, kur skolotāji viens otru papildina un kopā izdara labāk.”*

Atšķirīgu viedokli par skolotāju mācīšanos sadarbojoties pauž I. Vilciņa, kura norāda: *“Ir labi, ja skolotājiem ir iespēja šādi mācīties, taču mana pieredze skolā liecina, ka sadarbība ir palīdzīga vairāk kā forma, bet tā nav obligāts priekšnosacījums, lai skolotājs kaut ko iemācītos.”* Pēc ekspertes domām, skolā ir jābūt iekšējai pārraudzībai, kas ir labās prakses piemēri un profesionālā pieredze, no kuras skolotājiem ir vērts mācīties, jo bez ārējas struktūras skolotāji var daudz un bieži sadarboties, taču tas vēl negarantē, ka notiek mācīšanās. Tas sasaucas ar vienu no iepriekš identificētajiem informālās mācīšanās izaicinājumiem skolā - pašvadītā profesionālās pilnveides procesā mācīšanās kopiena skolā var kļūt reproduktīva, jo notiek iepriekš apgūtās pieredzes atkārtošana, nevis jaunu kolektīvo zināšanu konstruēšana

(Jurasaitē - Harbison & Rex, 2010).

I. Vilciņa akcentē skolotāju sadarbības nepieciešamību kopīgas izpratnes veidošanā skolā par pārmaiņu saturu un nozīmi, taču vienlaikus norāda, ka skolotāji daudzas prakses var apgūt arī individuāli, piemēram, pašvadīti apgūstot tiešsaistes kursus, tāpēc sadarbība nav obligāts priekšnoteikums skolotāju profesionālajai pilnveidei. Eksperte uzsver, ka sadarbība skolotāju starpā, apgūstot jaunu mācību saturu vai vienojoties par līdzīgu rīcības algoritmu konkrētu situāciju gadījumā, vēl negarantē, ka tas tiks realizēts praksē, kad skolotājs nonāks klases priekšā. Līdzīgi kā skolēnu mācīšanās gadījumā, arī skolotāji labi darbojas zināšanu un izpratnes līmenī, taču izaicinājumi sākas brīdī, kad apgūtās zināšanas ir jāpielieto praksē.

Ekspertes minētais arguments nonāk pretrunā ar pētnieku secināto, ka skolotāju mācīšanās ir efektīvāka, ja skolotāji sadarbojas savā starpā un mācās viens no otra, kas skolas mērogā veicina pāreju no individuālā uz kolektīvo profesionālismu (Harris & Jones, 2010). Skolotāju profesionālās sadarbības trūkums Latvijas gadījumā varētu būt skaidrojams ar to, ka līdz pilnveidotā mācību satura apstiprināšanai skolēniem apgūstamais mācību saturs ir bijis vairāk sadrumstalots, nevis apvienots līdzīgu mācību priekšmetu jomās, līdz ar to uzsvars ir bijis uz konkrētām mācību priekšmetam specifisku prasmju, nevis caurviju prasmju apgūšanu, kur būtu nepieciešama intensīvāka un mērķtiecīgāka visu skolotāju sadarbība mācību procesa īstenošanā.

4.1.13. Apgūstamā mācību satura sasaiste ar mācību priekšmeta saturu

I. Vilciņa kā vienu no būtiskākajiem skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem akcentē apgūstamā satura sasaisti ar reālo mācību saturu, ko skolotājs māca skolēniem. Eksperte pauž viedokli, ka ir mācību saturs, kas visiem skolotājiem būtu apgūstams kopīgi, piemēram, par mācīšanos iedziļinoties vai mācību stundas struktūru, taču skolotāju prasmes pašiem pārnest apgūto mācību saturu uz sava mācību priekšmeta kontekstu ir nepietiekamas. Skolotāji var apgūt vairāk un ir gatavāki izmantot nodarbībās apgūtās zināšanas, ja mācību saturs ir saistīts ar konkrēto mācību priekšmetu, ko skolotājs māca.

Šāda pieeja palielina ātrumu, ar kādu praksē tiek realizēts apgūtais saturs, lai panāktu uzlabojumus skolotāja sniegunā. Turklāt tas mazina arī skolotāju skepsi un iekšējo pretestību pārmaiņu īstenošanai, kā arī ļauj notice, ka apgūstamais saturs ir vajadzīgs un reāli īstenojams. I. Vilciņa norāda: *“Es kā skolotāja varu nesaskatīt ieguvumu no tā, ka es ķīmijas stundas plānošu un tajās būs domāšana par mācīšanos un atgriezeniskā saite, ja es neredzu, ka skolēniem no tā ir piensums arī ķīmijas mācību satura apgūšanā.”*

Līdzīgu viedokli pauž arī I. Krišēvica, uzsverot, ka situācijās, kad skolotāji apgūst ar

savu mācību priekšmetu saistītu saturu, pārnese jau tiek īstenota, tāpēc skolotāji var netērēt laiku domājot, kā tieši apgūto saturu viņi varētu izmantot savās mācību stundās. Ekspertu paustais viedoklis sakrīt ar Tomasa Gaskija (Guskey, 2002) pausto uzskatu, ka skolotāja gatavību īstenot pārmaiņas savā profesionālajā sniegunā palielina pārliecība, ka to īstenošana uzlabos skolēnu mācību sasniegumus, tāpēc apgūstamā mācību satura sasaiste ar ikdienas darba situācijām ir svarīgs pārliecības stiprināšanas priekšnoteikums.

Šādam viedoklim nepiekrīt L. Geikina, kura norāda, ka vispirms ir svarīgi strādāt ar skolotāja personību un pārliecību, ka mācīties ir svarīgi un pārmaiņas ir nepieciešamas, tāpēc apgūstamā satura sasaistei ar konkrētu mācību priekšmetu ir tikai sekundāra nozīme. L. Geikina uzsver, ka skolā pastāv risks iekrist *“situatīvos slazdos”*, kur tiek runāts par kādu konkrētu situāciju, gadījumu vai atsevišķa mācību priekšmeta mācīšanu, taču netiek runāts par pārmaiņu saturu un nozīmi plašākā kontekstā.

Līdzīgu viedokli pauž arī E. Slokenberga, kura uzsver, ka skolotājam primāri ir jābūt savas jomas profesionālim un izcili jāpārzina mācību priekšmeta saturs. Vienlaikus tas paredz arī to, ka skolotājs labi pārzina mācību metodes un paņēmienus, kas ir efektīvāki tieši konkrētā mācību priekšmeta mācīšanā. Eksperte norāda, ka skolotājiem nenoliedzami ir svarīgi domāt par savu mācību priekšmetu, taču viņi kā profesionāļi būs *“izauguši”* tad, kad spēs mācību saturu, kas tiek apgūts ārpus mācību priekšmeta konteksta, patstāvīgi pārnest uz savu profesionālo praksi. Profesionālās pilnveides sākumposmā esot svarīgi sasaistīt apgūstamo mācību saturu ar mācību priekšmetu, taču ilgtermiņā tas nav nepieciešams, jo skolotāji paši īsteno pārnesi un pielieto apgūtās zināšanas.

4.1.14. Daudzveidīgu datu ievākšana par skolotāju profesionālo sniegunu

Lai izvairītos no situācijas, kad skolotāji, mācoties viens no otra, apgūst neefektīvas prakses, kas neatbilst vēlamajam profesionālā snieguma standartam skolā, ir svarīga mērķtiecīga profesionālās pilnveides plānošana, kuras ietvaros tiek sniegtas atbildes uz jautājumiem, kas un kāpēc skolotājiem ir jāiemācās un kā tas palīdzēs uzlabot skolotāja profesionālo sniegunu mācību stundās un skolēnu mācību rezultātus.

Iepriekš minētā riska mazināšanai E. Sarva uzsver nepieciešamību skolai iegūt pēc iespējas daudzveidīgākus datus monitoringa sistēmas ietvaros, piemēram, no skolēniem, vecākiem, skolas vadības, skolotāju pašvērtējuma u.c. veidos, lai definētu skolotāju mācīšanās vajadzības. Tas palīdzētu skolai labāk saprast, kā skolēniem un skolotājiem veicas ikdienas darbā un sekmētu tādas savstarpējās mācīšanās sistēmas izveidi, kur katrs skolotājs zinātu, no kura cita kolēģa viņam vajadzētu mācīties. Tas sakrīt ar citu pētnieku uzskatiem, ka datu ievākšana, kas

palīdz skolotājiem noskaidrot skolēnu mācīšanās vajadzības un veicamās izmaiņas savā praksē, lai šīs vajadzības apmierinātu, ir priekšnoteikums tam, lai skolā notiktu skolotāju sadarbība un mācīšanās vienam no otra (Hargreaves & Fullan, 2012).

Pēc E. Sarvas domām, skolu praksē joprojām ir novērojama situācija, kad skolotājs rīkojas pēc principa *“man šķiet, ka ir tā”* vai *“vecāki taču domā tā”*, lai gan nav reālu datu un pierādījumu, kas to pamatotu. Līdz ar to, veidojot profesionālās pilnveides sistēmu skolā, ir svarīgi veidot arī regulāru datu ievākšanas un analīzes sistēmu, kuras ietvaros iegūtie dati palīdz skolotājiem pieņemt informētus lēmumus, piemēram, par viņu reālajām mācīšanās vajadzībām un to apmierināšanai nepieciešamajiem profesionālās pilnveides pasākumiem.

Uz šādu vajadzību norāda arī pētnieki, proti, skolotājiem profesionālās pilnveides ietvaros ir jāattīsta lēmumu pieņemšanas kapitāls (*decisional capital*), kas ir saistīts ar to, kā skolotājs pieņem lēmumus dažādās situācijās, kā viņš izvērtē savu sniegumu, kādus datus ievāc un kā tos izmanto, lai veiktu secinājumus par savu profesionālo darbību. To attīstīt palīdz informālās mācīšanās paņēmieni, piemēram, citu skolotāju prakses vērošana un sarunas, kopīgi analizējot konkrētas mācību situācijas, kas ilgtermiņā ļauj vienoties un identificēt vēlamo profesionālo praksi (Hargreaves & Fullan, 2012; Fullan, 2016).

Uz datu nozīmi un skolotāju tiešu līdzdalību savu profesionālās pilnveides vajadzību definēšanā un skolas attīstības mērķu izvirzīšanā norāda arī A. Priedīte. Eksperte uzskata, ka ir dažādi formāti, kā skola var iegūt datus par skolotāju profesionālo sniegumu, piemēram, skolotāju, skolēnu un vecāku aptaujas, mācību stundu vērošana, individuālas sarunas ar skolas vadību u.c.. Pēc ekspertes domām, nav principiālas atšķirības, vai skolotāju profesionālās pilnveides mērķi skolā nosaka skolas vadība atbilstoši iegūtajiem datiem, vai skolotāji paši to kopīgi definē, jo abos gadījumos izejas punkts ir skolā pieejamie dati, kas ļauj izdarīt pierādījumos balstītus lēmumus par skolotāju turpmākās izaugsmes vajadzībām un izvēlēties to apmierināšanai piemērotākos pilnveides formātus.

4.1.15. Refleksija un atgriezeniskā saite skolotāju profesionālajā pilnveidē

Refleksijai kā nozīmīgam profesionālās pilnveides sistēmas elementam skolā piekrīt I. Vilciņa, vienlaikus norādot, ka tas ir sarežģīti īstenojams, jo *“skolotāji bieži vien jūtas satraukti, kad viņiem tiek piedāvāti dažādi refleksijas jautājumi”*. Līdzīgu viedokli pauž E. Slokenberga, uzsverot, ka refleksijas prasmes ir tās, kas skolotājiem šobrīd pietrūkst visvairāk, jo skolotāji nav pieraduši par katru savas darbības aspektu domāt, *“kāpēc es to daru, kā man sanāk un kā es zinu, ka man sanāk”*. Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas ietvaros skolā kā mācīšanās organizācijā vienlaikus ir nepieciešams gan izmantot, gan attīstīt refleksijas prasmes.

Arī zinātniskās literatūras avotos refleksija tiek izcelta kā fundamentāls priekšnoteikums, kas padara iespējamu informālo mācīšanos skolā, jo, nonākot jaunā pārmaiņu situācijā, tieši refleksija skolotājiem palīdz precīzāk ieraudzīt atbilstību vai nesakrītības ar savu iepriekšējo pieredzi un zināšanām (Marsick et al., 2008). Turklāt refleksija nozīmē arī kritisku profesionālās prakses izvērtēšanu, kas skolotājiem ļauj definēt turpmākās attīstības vajadzības un objektīvi salīdzināt savu sniegumu ar citu kolēģu sniegumu un skolā pieņemto profesionālā snieguma standartu.

“Pieaugušie mācās, galvenokārt, izmantojot savu iepriekšējo pieredzi,” secina I. Vilciņa. Tāpēc ir svarīgi izmantot skolotāju iepriekšējo pieredzi, papildinot to ar jauno mācību saturu, kas viņiem ir apgūstams. Līdz ar to skolotāju mācīšanās, refleksija un atgriezeniskā saite ar savu mācību priekšmetu saistītā kontekstā sekmē labās prakses piemēru pārneši uz citu skolotāju ikdienas praksi. Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālā pilnveide skolā kā mācīšanās organizācijā ir aplūkojama sociālā konstruktīvisma perspektīvā, proti, skolotāji jaunas zināšanas konstruē atbilstoši sociālajai videi, kādā notiek viņu profesionālā darbība, kur īpaši svarīga loma tiek atvēlēta mijiedarbībai ar citiem profesionāļiem, viņu iepriekšējo pieredzi, idejām un uzskatiem (Wenger, 1998; Fung, 2000; Pitsoe & Maila, 2012).

4.1.16. Citi skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmējošie faktori

Resursu pieejamība ekspertu diskusijā tiek izcelta kā būtisks priekšnoteikums, lai notiktu efektīva skolotāju mācīšanās. Tas nozīmē, ka skolas vadības komandai ir svarīgi ieplānot konkrētu laiku, kad skolotāji ārpus mācību stundām var mācīties un iesaistīties dažādās formālās un informālās pilnveides aktivitātes. Uz to norāda arī pētnieki, kuri analizē informālās mācīšanās iespējas skolā, uzsverot, ka šāda mācīšanās kļūst iespējama tikai tad, ja ir speciāli atvēlēts laiks, kad skolotāji var nedomāt par citiem jautājumiem, piemēram, mācību stundu plānošanu un vadīšanu, skolēnu gatavošanu valsts pārbaudījumiem u.c. (Hanraets, Hulsebosch & de Laat, 2011). Saistībā ar šo elementu I. Vilciņa norāda, ka, atvēlot laiku skolotāju mācīšanās aktivitātēm, skolas vadība sniedz nepārprotamu vēstījumu skolotājiem, ka *“mācīšanās ir daļa no [skolotāja] darba”*.

Viena no problēmām saistībā ar skolotāju profesionālo pilnveidi, kas tiek aktualizēta fokusgrupu diskusiju laikā, ir saistīta ar līdzsvaru starp orientāciju uz mācīšanās procesu un sasniedzamo rezultātu. L. Geikina uzsver, ka skolotāju profesionālā pilnveide nevar būt pakārtota tikai viegli izmērāmu, pārbaudāmu un dokumentāli apliecināmu rezultātu sasniegšanai - svarīgs ir arī mācīšanās process, kas apliecina izglītību kā vērtību un svarīgu *“cilvēka būtības daļu”*. To apliecina arī skolotāju profesionālās pilnveides pētnieki, kuri ir secinājuši, ka svarīgs ir skolā

pastāvošais attiecību klimats un attieksme pret profesionāļu mācīšanos, proti, ja mācīšanās tiek uzskatīta par vērtību, skolotāji būs vairāk motivēti mācīties un iesaistīties informālās mācīšanās aktivitātēs (Lohman, 2006).

Līdzīgi kā zinātniskās literatūras avotos, kur tiek akcentēta organizācijas iekšējās kultūras nozīme, transformējot skolu par efektīvu mācīšanās organizāciju un īstenojot efektīvu skolotāju mācīšanos (Evans, 2018), arī eksperti norāda uz nepieciešamību skolā ieviest un konsekventi īstenot kopīgas normas. I. Vilciņa norāda, ka skolas normatīvajos dokumentos ir svarīgi aprakstīt, kādas profesionālās darbības tiek sagaidītas no skolotāja, kas strādā šajā skolā, jo tas veicina jaunu prakšu nostiprināšanos organizācijā. Tā, piemēram, I. Vilciņa min piemēru par vērtēšanas kārtības veidošanu savā skolā, iekļaujot normu par obligātu formatīvo vērtēšanu, pirms skolēnu sniegums tiek novērtēts summatīvi. Tādā veidā skolotājiem ārēji tiek konstruēta vajadzība šādu pieeju īstenot un tiek radīti apstākļi vēlamo pārmaiņu īstenošanai skolā. Skolotājs šādā veidā iegūst jaunu pieredzi, kas ilgtermiņā veicina izpratni par īstenojamo pārmaiņu nozīmi. Tāpēc noteikumi, procedūras un sistēmas ir svarīgas, lai skolotāji labāk saprastu, kāds profesionālais sniegums no viņiem tiek sagaidīts konkrētajā organizācijā.

L. Geikina, kontekstā ar iepriekš minēto, norāda, ka arī valodai kā domāšanas struktūrai, kas tiek izmantota skolā, ir nozīme skolotāju profesionālajā pilnveidē. Skolotājiem ir nepieciešama kolektīva izpratne, kas tiek saprasts ar jēdzieniem, kas tiek izmantoti pārmaiņu īstenošanai skolā. Tas sakrīt ar citu pētnieku secināto, ka gadījumos, kad skolā netiek izmantota līdzīga valoda, kādā notiek sarunāšanās par profesionālo praksi, attiecības un sarunas skolotāju starpā kļūst virspusējas un neveicina mācīšanos vienam no otra (Lund, 2018), ierobežojot informālās mācīšanās iespējas skolā. Līdz ar to atkārtoti tiek aktualizēts jautājums par to, vai skolotāju profesionālajai pilnveidei ir jābūt brīvprātīgai, jo obligātums veicina līdzīgas pieredzes iegūšanu visiem skolotājiem, uz kuras pamata kļūst iespējama refleksija par savu profesionālo praksi darbā ar skolēniem.

E. Sarva norāda uz vēl vienu aspektu, kas būtu jāņem vērā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā skolā, proti, emocionālais klimats organizācijā. Kā skaidro eksperte, skolotāju emocionālajai labizjūtai ir tieša ietekme uz vēlmi un motivāciju mācīties un demonstrēt iespējami labāko sniegumu. *“Līdzīgi kā skolēniem, arī skolotājiem attiecību veidošana ar citiem kolēģiem ir pamatā veiksmīgai mācīšanās pieredzei. Ja skolotāji tic, ka viņi ir svarīgi organizācijai, jūt piederību un atbalstu no citiem, viņi būs vairāk motivēti mācīties un drošāk jutīsies atklāt (..) lietas, kas viņiem nesanāk tik labi un neizdodas.”* Līdzīgas atziņas ir paustas arī zinātniskās literatūras avotos, kur tiek norādīts, ka pozitīvs emocionālais klimats, kas skolā tiek veidots un uzturēts mācīšanās organizācijas ietvaros, paaugstina skolotāju motivāciju veikt

profesionālos pienākumus, vienlaikus pozitīvi ietekmējot skolotāju apmierinātību ar darbu (Otrębski, 2022; Lūsēna-Ezera et al., 2023).

Minētā atziņa norāda uz to, ka skolotāju profesionālo pilnveidi ir nepieciešams aplūkot vienlaikus 2 perspektīvās - īstermiņa un ilgtermiņa -, kur pirmā vairāk ir saistīta ar konkrētu didaktisko paņēmieni, mācīšanas stratēģiju un metožu apgūšanu (funkcionālā pilnveide) ar mērķi panākt tūlītējas izmaiņas skolotāju praksē, savukārt otrā uzsver nepārtrauktu skolotāja personības transformāciju un savas lomas un atbildības apzināšanos, kā arī akcentē savstarpējo attiecību nozīmi skolas veidošanā par mācīšanās organizāciju (attieksmju pilnveide). Turklāt ekspertes paustais viedoklis norāda uz skolotāju profesionālās pilnveides saistību ar citām skolu kā mācīšanās organizāciju raksturojošām dimensijām, piemēram, skolas organizācijas iekšējo kultūru un komandas mācīšanos.

I. Vilciņa skolā pastāvošo attiecību kontekstā pauž uzskatu, ka skolotāju mācīšanās kļūst iespējama tikai tad, ja arī skolas vadība veido attiecības ar skolotājiem. *“Skolotāji ļoti labi jūt attieksmi un to, ko skolas vadība par viņiem domā. Ja mēs neuzticamies skolotājiem, neuzskatām, ka viņi grib mācīties un neesam līdz galam atklāti, attiecības netiek veidotas”*, līdz ar to mācīšanās nav iespējama. Pēc ekspertes domām, arī skolas vadībai ir svarīgi regulāri reflektēt par savām attieksmēm un pārliecībām saistībā ar skolotāju mācīšanos un ikdienas mācību darbu stundās, piemēram, kāpēc tieši šis didaktiskais modelis ir izvēlēts īstenošanai mācību stundās. Tāpēc sarunās ar skolotājiem ir svarīgi piedalīties nevis tāpēc, lai citus pārliecinātu par savu taisnību, bet gan ar vēlmi paskaidrot, kāpēc skolas vadībai izvēlētas pārmaiņas šķiet būtiskas. Vienlaikus tas nozīmē, ka skolas vadībai ir jābūt gatavai, ka *“skolotājs var nepiekrīst šādam vadības redzējumam, un viņš drīkst palikt pie sava viedokļa”*, jo šādi *“mēs dodam vietu skolotāju attieksmei un iepriekšējai pieredzei.”*

Tāpat fokusgrupas diskusiju laikā ir izvirzīts vēl viens skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elements, kas atsevišķi nav izcelts promocijas darba autora izveidotajā zinātniskās literatūras kopsavilkumā (skat. tabulu nr. 1), proti, diferenciacija. Lai gan diferencēta profesionālā pilnveide ir saistīta ar skolotāju individuālo mācīšanās vajadzību apzināšanu, I. Vilciņa norāda, ka skolas mērogā būtu svarīgi domāt ne tik daudz par skolotāju mācīšanās formātu daudzveidību, cik diferencēta atbalsta sniegšanu skolotājiem uz vietas skolā. Tas ir īpaši svarīgi situācijās, kad skolotāju prasme reflektēt, saņemt un izmantot atgriezenisko saiti, kā arī veidot pārnesi uz savu pedagoģisko praksi ir ierobežotas. Profesionālim, kurš ir atbildīgs par metodiskā atbalsta sniegšanu skolotājiem, ir svarīgi diferencēt gan atbalsta sniegšanas formu, gan dziļumu un apjomu, kādā atgriezeniskā saite tiek sniegta.

Secinājumi. Apkopojot fokusgrupās izteiktos argumentus par skolotāju profesionālās

pilnveides sistēmas elementiem, var secināt, ka eksperti ir vienisprātis par vairāku elementu realizācijas nepieciešamību, veidojot efektīvu skolotāju tālākizglītošanās sistēmu skolā. Tā, piemēram, eksperti piekrīt, ka skolotājiem ir svarīgi noteikt un apzināties savas reālās mācīšanās vajadzības, ko var realizēt caur objektīvi veiktu un datus balstītu pašvērtējumu kombinācijā ar individuālām sarunām ar skolas vadību, tādā veidā iesaistot arī skolotājus savu mācīšanās sasniedzamo rezultātu definēšanā. Tāpat eksperti norāda, ka ātrākas izmaiņas skolotāja praksē ir panākamas, ja profesionālās pilnveides ietvaros apgūtais mācību saturs ir saistīts ar konkrēta mācību priekšmeta saturu, ko skolotājs māca, jo tādā veidā tiek veicināta apgūto zināšanu un prasmju ātrāka pārnese uz ikdienas praksi.

Eksperti arī norāda, ka svarīgs profesionālās pilnveides elements ir gan mācīšanās no labās prakses piemēriem skolā un ārpus tās, gan ārējās pieredzes un ekspertīzes izmantošana, šādā veidā skolotājiem paplašinot piekļuvi jaunām zināšanām un pieredzei, kas var izmainīt viņu attieksmi un pārliecības par pārmaiņu nepieciešamību organizācijā. Tāpat eksperti arī uzsver, ka mācību saturā, kas skolotājiem ir jāapgūst profesionālās pilnveides ietvaros, ir svarīgi integrēt gan funkcionālās, gan attieksmju pilnveides elementus, jo tie ir aplūkojami vienotā skolotāju mācīšanās sistēmā. Taču ekspertu viedokļi atšķiras jautājumā par to, vai izmaiņu panākšana skolotāju attieksmēs, vērtības un pārliecībās ir profesionālās pilnveides izejas punkts vai mācīšanās gala rezultāts.

Diskutējot par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem, eksperti piekrīt citu pētnieku viedoklim, ka šādā sistēmā svarīgi ir integrēt gan formālās, gan informālās mācīšanās elementus. Tā, piemēram, skolotājiem ir svarīgi iegūt jaunas zināšanas ar pedagoģiju saistītos jautājumos, ko var īstenot formālās mācīšanās ceļā, piemēram, apmeklējot kursus un seminārus. Taču tikpat svarīgi ir nodrošināt apgūto pārnesi uz skolotāja praksi, ko var veicināt informālās mācīšanās formātu izmantošana, piemēram, iesaistoties mācīšanās grupu darbībā, vērojot citu skolotāju vadītās mācību stundas u.c.. Tāpat eksperti piekrīt, ka skolotāju mācīšanās skolā ir organizējama saistībā ar citiem pārmaiņu aspektiem organizācijā, kur svarīgi ir definēt skolas kopīgo profesionālās pilnveides mērķi, taču deleģēt atbildību skolotājiem par to, kādā veidā viņi vēlas šo mērķi īstenot.

Ekspertu viedokļi atšķiras jautājumā par to, vai skolotāju profesionālajai pilnveidei ir jābūt brīvprātīgai, vai tomēr vairāk kā obligāti īstenotām aktivitātēm. No vienas puses, eksperti skaidro, ka brīvprātības princips uzlabo skolotāju motivāciju mācīties un liek uzņemties lielāku atbildību par savu izaugsmi, savukārt obligātuma princips nodrošina vienotas profesionālās pieredzes veidošanos skolotāju auditorijā, paredzot papildus refleksijas un atgriezeniskās saites sniegšanas iespējas. Taču eksperti piekrīt, ka skolotāju mācīšanās efektivitāti tiešā veidā ietekmē

nepieciešamība reflektēt par savu sniegumu mācību stundās un sniegt un saņemt atgriezenisko saiti par savu profesionālo darbību. Atbilstoši ekspertu teiktajam, var secināt, ka bez šo elementu īstenošanas nav iespējams runāt par efektīvu, skolotāju vajadzību apmierināšanai piemērotu profesionālās pilnveides sistēmu skolā kā mācīšanās organizācijā.

Tāpat eksperti norāda uz skolas vadības lomu un atbildību profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā skolā, ne tikai atvēlot laika un finansiālos resursus skolotāju mācīšanās aktivitātēm, bet arī demonstrējot domāšanas modeli un rīcības piemēru, kādam vajadzētu sekot ikvienam skolas skolotājam. Tāpat skolas vadības atbildība ir organizēt daudzveidīgu datu ievākšanu skolā, uz kuru pamata var tikt izvirzīts skolas kopīgais izaugsmes mērķis un veidota mērķorientēta skolotāju profesionālās pilnveides sistēma. Vienlaikus eksperti norāda, ka sistēma, kādā tiek īstenota skolotāju mācīšanās skolā, ir atkarīga ne tikai no skolotāju motivācijas un vēlmes mācīties, bet arī citiem skolas iekšējiem faktoriem. Tāpēc, izvērtējot šādas sistēmas efektivitāti, ir svarīgi pievērst uzmanību skolas kontekstam, piemēram, cik liela ir skola, kāds ir skolotāju skaits skolā, kāda ir skolotāju mācīšanās pieredze u.c. faktoriem.

No fokusgrupas diskusijās aplūkotajiem efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides elementiem mazāku nozīmi eksperti pievērš tam, vai mācības notiek uz vietas skolā, jo tiek uzsvērts, ka skolotāju mācīšanās var notikt arī citos, ar skolas vidi tieši nesaistītos kontekstos. Ne visi eksperti arī uzsver, ka mācīšanās procesam vajadzētu būt tādām, kas nosaka kāda konkrēta profesionālās darbības elementa apgūšanu regulāri un ilgākā laika periodā, piemēram, visu mācību gadu. Turklāt ekspertu viedokļi atšķiras arī jautājumā par to, vai skolotāju sadarbība ir uzskatāma par obligātu priekšnoteikumu profesionālās pilnveides īstenošanā, jo skolotājiem nepieciešamās zināšanas un prasmes var tikt apgūtas arī individuāli, taču šāds mācīšanās formāts nodrošina iespēju mācīties no savas un citu skolotāju iepriekšējās pieredzes, kas ir nozīmīgs pieaugušo mācīšanās elements.

Fokusgrupas diskusijās tiek minēti arī vairāki papildus elementi, kas nav izcelti promocijas darba autora veiktajā zinātniskās literatūras apkopojumā. Tā, piemēram, eksperti norāda uz nepieciešamību diferencēt skolotāju profesionālo pilnveidi skolā, ar to saprotot ne tik daudz mācību satura dažādošanu, ko skolotāji apgūst tālākizglītošanās procesā, bet gan personalizētu metodisko atbalstu skolotāju individuālo vajadzību apmierināšanai. Tāpat tiek norādīts, ka svarīgs skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elements ir profesionālais atbalsts otrā līmeņa vadītājiem, piemēram, mācību priekšmetu jomu vai mācīšanās grupu vadītājiem, kuru pienākums ir sniegt atbalstu skolotājiem pārmaiņu īstenošanā un kuri darbojas kā skolas vadības komandas atbalsta personas.

4.2. Skolotāju anketēšanā iegūto datu analīze

Lai analizētu skolotāju anketēšanā iegūtos datus, tika veikta aptaujas anketā (skat. pielikumā nr. 1) iekļauto apgalvojumu grupēšana atbilstoši skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem. 1. jautājumu kopā tika iekļauti apgalvojumi, kas attiecas uz skolotāju formālo profesionālo pilnveidi (apgalvojums nr. 4, 5, 12 un 20); 2. kopā - apgalvojumi, kas attiecas uz skolotāju informālo mācīšanos (apgalvojums nr. 6, 7, 8, 9, 15, 16, 17, 19, 29 un 30); 3. kopā - apgalvojumi, kas attiecas uz profesionālās pilnveides ietvaros apgūstamo mācību saturu (apgalvojums nr. 1, 2 un 3); 4. kopā - apgalvojumi, kas ir saistīti uz skolas vadības lomu skolotāju profesionālās pilnveides plānošanā un īstenošanā (apgalvojums nr. 14, 23 un 24); 5. kopā - apgalvojumi, kas attiecas uz skolotāju attieksmju profesionālo pilnveidi (apgalvojums nr. 21 un 25); 6. kopā - apgalvojumi, kas ir saistīti ar ārējās ekspertīzes izmantošanu skolotāju profesionālajā pilnveidē (apgalvojums nr. 26 un 27). Savukārt pārējie apgalvojumi - apgalvojums nr. 10, 11, 13, 18, 22 un 2 - netika grupēti, jo katrs no tiem ir attiecināms uz atšķirīgu skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementu.

Iegūto datu analīzei tika izmantota datu apstrādes un analīzes programma *SPSS*, iegūtos datus kodējot šādā veidā: vērtējums "0" Likerta skalā ("sniegumu mācību stundās neietekmē/nevar ietekmēt") - kods "1" datu analīzē; vērtējums "1" Likerta skalā - kods "2" datu analīzē; vērtējums "2" Likerta skalā - kods "3" datu analīzē; vērtējums "3" Likerta skalā ("būtiski uzlabo/var uzlabot sniegumu mācību stundās") - kods "4" datu analīzē.

Detalizēts pētījuma vajadzībām nepieciešamo kvantitatīvo datu iegūšanas procesa apraksts sniegts promocijas darba 3. nodaļā.

4.2.1. Skolotāju anketēšanā iegūto datu analīzes soļi

Anketēšanā iegūto datu analīzes ietvaros tika veikta mainīgo lielumu statistisko īpašību analīze, nosakot:

1. *datu iekšējo saskaņotību*. Lai noskaidrotu, vai pētījuma ietvaros iegūtie aptaujas dati ir uzticami un izmantojami pētījuma mērķa sasniegšanai, tika aprēķināts Kronbaha alfa (*Cronbach's alpha*) koeficients, kur iegūtā vērtība līdz 0,2 apliecina ļoti vāju datu saskaņotību, līdz 0,5 - vāju saskaņotību, līdz 0,7 - vidēju saskaņotību, savukārt 0,9 - augstu saskaņotības pakāpi;
2. *mainīgo vērtību sadalījumu*. Lai noskaidrotu, kuru no datu korelācijas analīzes metodēm izmantot, iegūtie dati tika analizēti, izmantojot Kolmogorova - Smirnova testu

(*One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test*). Šo metodi izmanto, lai pārbaudītu eksperimentālajā pētījumā iegūto datu jeb empīriskā sadalījuma atbilstību normālajam sadalījumam;

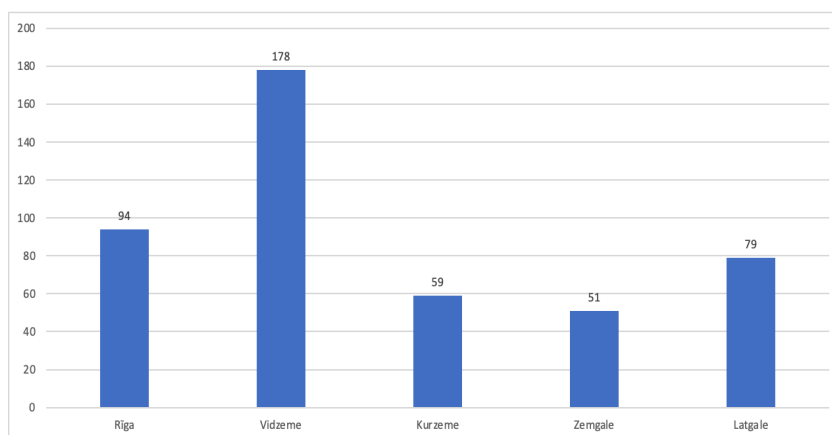
3. *mainīgo vērtību centrālās tendences rādītājus*. Datu analīzes ietvaros tika aprēķināts vidējais aritmētiskais, kas parāda, kāda būtu katra datu kopas elementa vērtība, ja tās visas būtu vienādas, un mediāna, kas ir augošā vai dilstošā secībā sakārtotas datu virknes vidējais rādītājs;
4. *variācijas rādītājus*. Datu analīzes ietvaros tika aprēķināta dispersija, kas parāda vidējo kvadrātisko novirzi no vidējā aritmētiskā, un standartnovirzi, kas raksturo sakārtojuma datu izkliedi ap vidējo aritmētisko;
5. *Spīrmena rangu korelācijas koeficientu*, kas ir neparametriskās statistikas korelāciju analīzes metode un parāda divu vai vairāku mainīgo savstarpējo saistību. Korelācijas koeficients tiek izteikts robežās no -1 līdz 1, kur tuvināšanās 1 nozīmē, ka, palielinoties viena mainīgā vērtībai, palielinās arī otra mainīgā vērtība; tuvināšanās -1 nozīmē, ka, palielinoties viena mainīgā vērtībai, otra mainīgā vērtība samazinās; savukārt koeficienta vērtība 0 nozīmē, ka sakarība mainīgo starpā nepastāv.

4.2.2. Vispārīgā informācija par pētījuma izlasi

Pirms tika analizētas skolotāju sniegtās atbildes un viedoklis par efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides elementiem, tika apkopota vispārīgā informācija par pētījuma izlasi.

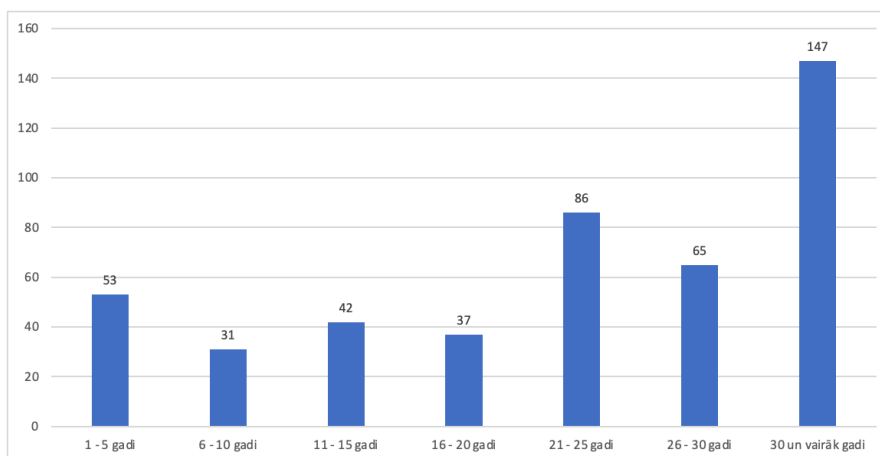
Kopumā pētījumā piedalījās 461 skolotājs no vispārizglītojošajām skolām Latvijā. Tā kā aptaujas anketas izplatīšanai tika izmantots “sniega bumbas” princips (*Snowball sampling*), un aptaujas mērķis ir gūt priekšstatu, kāds ir skolotāju viedoklis par zinātniskās literatūras avotu analīzē apkopotajiem skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem, nevis veikt visaptverošus un vispārināmus secinājumus par mērķa grupas uzskatiem, iegūtais atbilžu skaits anketēšanā ir uzskatāms par pietiekamu pētījuma mērķa īstenošanai. Aptaujas anketu aizpildīja 40 vīrieši, kas ir 8,7% no kopējā respondentu skaita, un 421 sieviete, kas ir 91,3% no kopējā respondentu skaita.

No 461 aptaujas respondentiem 94 jeb 20,4% par skolotājiem strādā Rīgā, 178 jeb 38,6% - Vidzemē, 59 jeb 12,8% - Kurzemē, 51 jeb 11,1% - Zemgalē, savukārt 79 jeb 17,1% - Latgalē (skat. attēlu nr. 11). Vidzemes skolotāju salīdzinoši lielais īpatsvars ir skaidrojams ar to, ka laikā, kad tika veikta skolotāju anketēšana, tā autors strādāja par skolotāju un direktoru Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijā, kas atrodas Vidzemē, līdz ar to var pieņemt, ka šis fakts netiešā veidā ir ietekmējis pētījuma izlases veidošanos.



Attēls nr. 11 **Aptaujas respondentu sadalījums pa reģioniem**

Lai aptaujas izlase būtu reprezentatīva, ir svarīgi, lai atbildes uz būtu snieguši skolotāji ar dažādu pedagoģiskā darba stāžu. Kā liecina iegūtie dati (skat. attēlu nr. 12), proporcionāli lielākajai daļai respondentu - 147 jeb 31,9% - pedagoģiskā darba stāžs ir 31 un vairāk gadi, 53 jeb 11,5% respondentu tas ir 1 līdz 5 gadi, 31 jeb 6,7% respondentu - 6 līdz 10 gadi, 42 jeb 9,1% respondentu - 11 līdz 15 gadi, 37 jeb 8% - 16 līdz 20 gadi, 86 jeb 18,7% - 21 līdz 25 gadi, savukārt 65 jeb 14,1% respondentu pedagoģiskā darba stāžs ir 26 līdz 30 gadi. Šie dati tiks izmantoti atsevišķu jautājumu padziļinātai analīzei, noskaidrojot, kādas līdzības un atšķirības ir novērojamas skolotāju atbildēs atkarībā no viņu pedagoģiskā darba stāža.



Attēls nr. 12 **Aptaujas respondentu sadalījums pēc pedagoģiskā darba stāža**

Pirms kvantitatīvo datu analīzes ir svarīgi norādīt, ka šī pētījuma kontekstā tiks analizētas visas skolotāju sniegtās atbildes, neatkarīgi no tā, cik liela vai maza respondentu kopa būs izvēlējusies katru no aptaujas anketā iekļautajiem profesionālās pilnveides sistēmas elementiem. Respondentu sniegtās atbildes un to pamatojums apliecina skolotāju izpratni un iepriekšējo

pieredzi, iesaistoties dažādās profesionālās pilnveides aktivitātēs, tāpēc piedāvā plašāku perspektīvu un argumentāciju tam, kādi apsvērumi ir ņemami vērā, veidojot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu gan atsevišķu skolu, gan izglītības sistēmas mērogā.

4.2.3. Skolotāju viedoklis par formālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi

Aptaujas datu analīzes 1. jautājumu kopā tika iekļauti 4 apgalvojumi, noskaidrojot skolotāju viedokli par to, cik ļoti minēto darbību īstenošana var ietekmēt skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās:

1. “Apmeklējot lekcijas un konferences par izglītības satura jautājumiem” (apgalvojums nr. 4 aptaujas anketā);
2. “Piedaloties semināros un darbnīcās par izglītības satura jautājumiem” (apgalvojums nr. 5 aptaujas anketā);
3. “Piedaloties pieredzes stāstos, kur skolotāji iepazīstina citus kolēģus ar pilnveides nodarbībās apgūtajām zināšanām” (apgalvojums nr. 12 aptaujas anketā);
4. “Piedaloties profesionālās pilnveides nodarbībās, kas notiek uz vietas skolā un kurās vienlaikus mācās visi skolotāji” (apgalvojums nr. 20 aptaujas anketā).

Sākotnēji tika pārbaudīta 1. jautājumu kopas atbildēs iegūto datu ticamība, aprēķinot Kronbaha alfa (*Cronbach's alpha*) koeficientu. Skolotāju anketēšanā iegūto atbilžu datu iekšējā saskaņotība atbilstoši Kronbaha alfa koeficientam ir 0,708 (skat. tabulu nr. 4), kas nozīmē, ka iegūtajiem datiem tā ir vidēji augsta.

4. tabula

Skolotāju viedoklis par formālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Cronbach's Alpha Based on Standardized Items</i>	<i>N of Items</i>
0,708	0,711	4

Salīdzinot šajā jautājumu kopā iegūtās atbildes (skat. tabulu nr. 5), var secināt, ka visu iegūto atbilžu Kronbaha alfas rādītājs ir virs 0,6, proti, tas ir ar vidēji augstu ticamību. Turklāt redzams, ka, izslēdzot kādu no apgalvojumiem turpmākajā datu analīzes procesā, Kronbaha alfas rādītājs būtiski nemainītos, tāpēc pētījuma ietvaros tiek analizēti visi iegūtie dati no 1. jautājumu kopas.

Atsevišķu rādītāju analīze skolotāju viedoklim par formālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi

<i>Apgalvojums</i>	<i>Scale Mean if Item Deleted</i>	<i>Scale Variance if Item Deleted</i>	<i>Corrected Item-Total Correlation</i>	<i>Squared Multiple Correlation</i>	<i>Cronbah's Alpha if Item Deleted</i>
Apgalvojums nr. 4	9,484	2,768	0,551	0,372	0,611
Apgalvojums nr. 5	9,226	2,892	0,511	0,348	0,636
Apgalvojums nr. 12	9,197	2,933	0,443	0,216	0,676
Apgalvojums nr. 20	9,395	2,674	0,479	0,243	0,657

Atbildes uz 1. jautājumu kopā ietvertajiem apgalvojumiem ir analizētas, izmantojot Kolmogorova - Smirnova testu, lai noteiktu, vai iegūtie dati ir parametriski vai neparametriski sadalīti (skat. tabulu nr. 6). Veicot Kolmogorova - Smirnova testu, tika iegūts rādītājs 0,000, kas nozīmē, ka dati ir sadalīti neparametriski, tāpēc datu analīzei nepieciešams izmantot neparametrisko datu analīzes metodes, piemēram, Spīrmena korelācijas koeficienta noteikšanu.

Datu sadalījums pēc Kolmogorova - Smirnova testa skolotāju viedoklim par formālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi

		Apgalvojums nr. 4	Apgalvojums nr. 5	Apgalvojums nr. 12	Apgalvojums nr. 20
N		461	461	461	461
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,950	3,208	3,236	3,039
	Std. Deviation	0,7069	0,6884	0,7272	0,7985
Most Extreme Differences	Absolute	0,279	0,270	0,254	0,238
	Positive	0,259	0,270	0,226	0,209
	Negative	-0,279	-0,253	-0,254	-0,238
Test Statistic		0,279	0,270	0,254	0,238
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,000^c	0,000^c	0,000^c	0,000^c

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

Atbildes uz 1. jautājumu kopā ietvertajiem apgalvojumiem tika analizētas, nosakot vidējos un dispersijas rādītājus. Analizējot skolotāju viedokli jautājumā par to, cik ļoti skolotāja sniegumu mācību stundās var uzlabot lekciju un konferenču apmeklēšana par izglītības satura jautājumiem (apgalvojums nr. 4), var secināt, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 2,950 un

mediāna ir 3, kas nozīmē atbildi “drīzāk uzlabo vai var uzlabot sniegumu mācību stundās”. Attiecīgi standartnovirze ir 0,7069 un dispersija ir 0,500 (skat. tabulu nr. 7), kas apliecina samērā lielu viedokļu dažādību skolotāju sniegtajās atbildēs.

7. tabula

Vidējie rādītāji skolotāju viedokli par formālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi

		Apgalvojums nr. 4	Apgalvojums nr. 5	Apgalvojums nr. 12	Apgalvojums nr. 20
N	Valid	461	461	461	461
	Missing	0	0	0	0
Mean		2,950	3,208	3,236	3,039
Median		3,000	3,000	3,000	3,000
Std. Deviation		0,7069	0,6884	0,7272	0,7985
Variance		0,500	0,474	0,529	0,638

Tikai 6 respondenti jeb 1,3% lekciju un konferenču apmeklēšanu ir izvēlējušies kā to elementu, kura īstenošana profesionālās pilnveides sistēmas ietvaros varētu visvairāk uzlabot skolotāja sniegumu mācību stundās. Kā pamatojumu savai izvēlei kāds respondents norāda, ka paralēli darbam skolā studē augstskolā, tāpēc lekciju apmeklēšana ir daļa no mācību procesa (siev., Vidzeme, 1 - 5 gadu pieredze), savukārt kāds cits respondents savu izvēli skaidro ar to, ka tā ir saistīta ar *“milzīgo iespaidu, ko radīja vairāku pedagogijas doktora grādu ieguvušu docētāju lekciju noklausīšanās un tām sekojošā patstāvīgā tēmas izpēte literatūrā un praksē. (...) šeit varētu minēt arī skolas vadības organizētās mācības, jo tieši šī metode visspilgtāk palikusi atmiņā no mācību gada; mācību saturs un izpildījums lika pārvērtēt savu pedagogisko darbību un, cerams, veikt tajā būtiskas progresīvas pārmaiņas”* (siev., Vidzeme, 6 - 10 gadu pieredze).

Taču svarīgi norādīt, ka 59 respondenti jeb 12,8% šo elementu ir norādījuši kā to, kuram ir vismazākā ietekme uz skolotāja sniegumu mācību stundās, kas vienlaikus ir arī augstākais rādītājs. Šāds skolotāju viedoklis sakrīt ar teorētiskajā literatūrā minēto, ka tieši formālās pilnveides aktivitātēm, kas tiek īstenotas lekciju un konferenču veidā, ir maza ietekme uz skolotāju pedagogisko praksi, jo šādā veidā apgūtās zināšanas ātri noveco (van Veelen, Slegers & Endedijk, 2017). Kāds no respondentiem savu izvēli skaidro šādi: *“Lekcijām un konferencēm vairāk ir informatīvs raksturs. Jēgpilnākas [ir] pedagogu kopīgās darba grupas vai darbnīcas”* (siev., Rīga, 31 un vairāk gadu pieredze). Cits respondents norāda, ka *“parasti tajās tiek izklāstīti teorētiski un ļoti intelektualizēti jautājumi - mērķi, vīzijas utt., kam maz sakara ar reālo mācīšanās situāciju konkrētā skolā. Reālajā situācijā vairāk saskaros ar motivācijas trūkumu*

vispār apgūt kaut ko, kas prasa garīgu vai intelektuālu piepūli” (siev., Vidzeme, 16 - 20 gadu pieredze).

Kā vēl viens arguments šādai skolotāju izvēlei tiek izmantots fakts, ka tieši lekciju un konferenču apmeklēšana ir ātrs un ērts veids, kā skolotāji var iegūt apliecinājumu Latvijā noteiktā skolotāju profesionālās pilnveides apjoma izpildei, kam ne vienmēr ir tieša saistība ar skolotāju vēlmi iemācīties un praksē izmēģināt kaut ko jaunu. *“Strādājot par skolotāju, esmu noklausījies ļoti daudz teorētiskas lekcijas, kurās pārsvarā ir gudra runāšana un vispārējas, maz ar reālo skolotāja darbu saistītas atziņas. Ļoti žēl tērēt laiku, apmeklējot šīs lekcijas un kursus, tikai tāpēc, ka ir nepieciešams noteikts stundu skaits”* (siev., Rīga, 21 - 25 gadu pieredze). Turklāt *“lekcijas sniedz ieskatu kādā tematā, bet nedod iespēju šajā laikā praktiski darboties”* (siev., Vidzeme, 25 - 30 gadu pieredze).

Zinātniskās literatūras avotos ir norādīts, ka skolotāji, kuriem ir lielāks pedagoģiskā darba stāžs, vairāk izvēlas piedalīties formālos profesionālās pilnveides pasākumos, savukārt tie skolotāji, kuriem darba stāžs ir mazāks, vairāk mācās informāli (Grangeat & Gray, 2007). Promocijas darba autors vēlējās pārbaudīt, vai līdzīgi sakrīt aptaujāto skolotāju viedoklis par to, cik lielu ietekmi uz skolotāja sniegumu mācību stundās var radīt piedalīšanās lekcijās un konferencēs, kas tiek uzskatīts par tradicionālāko profesionālās pilnveides formātu formālās mācīšanās ietvaros. Iegūtie dati (skat. tabulu nr. 8) liecina, ka aptaujāto skolotāju auditorijā nepastāv būtiskas atšķirības šajā jautājumā, ja datu analīzei izmanto vidējos aritmētiskos un mediānas rādītājus. Gan tie skolotāji, kuriem ir liels pedagoģiskā darba stāžs - 26 un vairāk gadu -, gan tie, kuriem tas ir salīdzinoši neliels - no 1 līdz 10 gadiem -, uzskata, ka lekciju un konferenču apmeklēšana var radīt pozitīvu ietekmi un uzlabot skolotāja sniegumu mācību stundās.

Turklāt ir novērojams, ka mazāk pieredzējušu skolotāju auditorijā vidējais aritmētiskais rādītājs par šo apgalvojumu ir pat nedaudz augstāks, nekā pieredzējušu skolotāju grupā. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka jaunajiem skolotājiem vēl nav izveidojusies cita profesionālās pilnveides pieredze, tāpēc lekcijas un konferences tiek novērtētas kā iepriekšējai mācīšanās pieredzei atbilstošas profesionālās pilnveides iespējas. Tāpat šāds rezultāts varētu būt skaidrojams ar to, ka jaunajiem skolotājiem ir nepieciešamas arī teorētiskās zināšanas par dažādiem ar pedagoģiju saistītiem jautājumiem, kas papildina iepriekš augstskolā vai citās profesionālajās vidēs iegūtās zināšanas. Savukārt pieredzējušus skolotājus, kuriem jau ir ilgstošāka profesionālās pilnveides pieredze, vairāk interesē, kā jaunās zināšanas var tikt izmantotas praksē darbā ar skolēniem. Taču, lai šo datu interpretāciju pārbaudītu, būtu veicams atsevišķs pētījums par pieredzējušu un jauno skolotāju profesionālās pilnveides vajadzībām, kas

**Datu sadalījums jautājumā par lekciju un konferenču apmeklēšanas radīto ietekmi
atbilstoši pedagoģiskā darba stāžam**

	1 - 5 gadi	6 - 10 gadi	11 - 15 gadi	16 - 20 gadi	21 - 25 gadi	26 - 30 gadi	31 un vairāk gadi
Mean	2,981	3,069	2,852	2,727	2,977	2,800	2,966
Median	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000
Std. Deviation	0,7465	0,6571	0,6624	1,0090	0,7025	0,7746	0,6664
Variance	0,557	0,432	0,439	1,018	0,494	0,6000	0,444

Analizējot skolotāju viedokli jautājumā par to, cik lielu ietekmi uz profesionālo sniegumu mācību stundās var radīt piedalīšanās semināros un darbnīcās par izglītības satura jautājumiem (apgalvojums nr. 5), var secināt, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 3,208 un mediāna ir 3, savukārt standartnovirze ir 0,6884 un dispersija - 0,474 (skat. tabulu nr. 7), kas apliecina vienotāku skolotāju viedokli, nekā tas bija jautājumā par lekciju un konferenču radīto ietekmi uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās.

Iegūtie dati liecina, ka 33 respondenti jeb 7,2% uzskata, ka tieši dalība semināros un darbnīcās ir profesionālās pilnveides pasākums, kas visvairāk uzlabo skolotāja sniegumu mācību stundās, kas ir ceturtais augstākais rezultāts starp visiem aptaujas anketā iekļautajiem apgalvojumiem. Respondenti, kuri ir veikuši šādu izvēli, norāda, ka *“praktiskā pieredze ir visnoderīgākā, [jo] to var izmantot un piemērot savā darbā”* (siev., Latgale, 31 un vairāk gadu pieredze); *“tā ir konkrēta darbošanās, kas labāk palīdz izprast [mācību saturu] un paliek atmiņā”* (siev., Zemgale, 31 un vairāk gadu pieredze); *“semināri un radošās darbnīcas tiek organizēti, pievēršoties aktuālākajiem jautājumiem un problēmām, interesantiem un netipiskiem risinājumiem, kā arī ietverot dalīšanos pieredzē”* (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze); šādi *“ir iespēja iegūt gan terorētisko, gan praktisko skatījumu uz noteiktajām metodēm, kuras tiek apspriestas”* (siev., Rīga, 1 - 5 gadu pieredze). Tāpat respondenti arī norāda, ka tā ir iespēja dalīties pieredzē ar citiem kolēģiem un paraudzīties uz ikdienas mācību darba situācijām no cita skatu punkta.

Savukārt 9 respondenti jeb 2% ir pauduši uzskatu, ka dalība semināros un darbnīcās ir profesionālās pilnveides formāts, kuram ir vismazākā ietekme uz skolotāja sniegumu mācību stundās. Tā, piemēram, kāds no respondentiem norāda, ka dalība šādos pasākumos *“parasti neko nedod, jo pārsvarā tie ir formāli”* (siev., Zemgale, 6 - 10 gadu pieredze). Turklāt dalība šādos tālākizglītošanās pasākumos, pēc kāda respondenta domām, skolotājam rada nevajadzīgu

informācijas pārblīvētību, kas palielina jau tā lielo darba slodzes apmēru (siev., Vidzeme, 21 - 25 gadu pieredze).

Skolotāju viedoklis jautājumā par to, vai piedalīšanās pieredzes stāstos, kur skolotāji iepazīstina citus kolēģus ar profesionālās pilnveides nodarbībās apgūtajām zināšanām (apgalvojums nr. 12), var uzlabot sniegumu mācību stundās, arī ir atšķirīgs, ko ietekmē skolotāju iepriekšējā pieredze vai tās neesamība, piedaloties līdzīga formāta profesionālās pilnveides pasākumos. Par to liecina iegūtie dati (skat. tabulu nr. 7), kas uzrāda standartnovirzi 0,7272 un dispersiju 0,529. Savukārt vidējais aritmētiskais rādītājs ir 3,236 un mediāna ir 3, kas nozīmē, ka, atbilstoši skolotāju uzskatiem, piedalīšanās šādos profesionālās pilnveides pasākumos drīzāk uzlabo vai var uzlabot skolotāja sniegumu mācību stundās.

Salīdzinoši liels respondentu skaits - 20 skolotāji jeb 4,3% - piedalīšanos šādos pieredzes stāstos ir izvēlējušies kā to profesionālās pilnveides elementu, kam ir lielākā ietekme uz skolotāja sniegumu mācību stundās. Šāds rezultāts varētu būt skaidrojams ar to, ka skolotāji varētu būt pārpratuši apgalvojuma būtību, jo savā pamatojumā viņi izmanto argumentus, kas vairāk atbilst citam profesionālās pilnveides elementam - mācīšanās no labās prakses piemēriem savā vai citās skolās. Tā, piemēram, kāds respondents norāda, ka "*ciņu pieredze dod iespēju uzlabot vai pilnveidot metodes*" (siev., Kurzeme, 10 - 15 gadu pieredze), savukārt cits aptaujas dalībnieks savu izvēli pamato šādi: "*(..) man kā jaunajam pedagogam ir svarīgi uzzināt citu pedagogu pieredzi, jo tas varētu palīdzēt risināt dažādas situācijas stundu laikā*" (siev., Rīga, 1 - 5 gadu pieredze).

Savukārt uz pusi mazāks - 20 jeb 2,2% - ir to respondentu skaits, kas šo elementu uzskata par tādu, kas vismazāk uzlabo skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Skolotāju veiktās izvēles pamatojumā parādās atšķirīgi argumenti, piemēram, "*no stāstītā vien ir par maz, ir kopā jāizmēģina, jādarbojas*" (siev., Kurzeme, 26 - 30 gadu pieredze); "*klausos [un] iedvesmojos, bet, ja to nepielietoju, tad ātri zūd apgūtais*" (siev., Zemgale, 31 un vairāk gadu pieredze); citu skolotāju pieredzes stāsti "*bieži nav saistīti ar profesionalitāti, analīzi [un] secinājumiem*" (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze); "*nav ticības, vai nebūs laika izšķiešana, vai tas ko dos, vai stāstītājs būs pietiekami kompetents*" (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze).

Saistībā ar formālo skolotāju profesionālo pilnveidi aptaujā tika iekļauts jautājums arī par to, cik lielu ietekmi uz skolotāja sniegumu mācību stundās var radīt piedalīšanās profesionālās pilnveides nodarbībās, kas notiek uz vietas skolā un kurās vienlaikus mācās visi attiecīgās skolas skolotāji (apgalvojums nr. 20). Iegūtie statistikas dati (skat. tabulu nr. 7) par šo apgalvojumu ir šādi: vidējais aritmētiskais rādītājs ir 3,039, mediāna ir 2, standartnovirze ir 0,7985, savukārt

dispersija ir 0,638, kas nozīmē, ka arī šajā jautājumā skolotāju viedoklis nav vienprātīgs.

Iegūtie dati liecina, ka tikai 6 respondenti jeb 1,3% uzskata, ka mācību nodarbībām, kurās piedalās un vienlaikus mācās visi vienas skolas skolotāji, var visvairāk uzlabot skolotāja sniegumu mācību stundās. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka ne visiem skolotājiem ir šāda formāta mācīšanās pieredze skolā vai arī mācību nodarbībās apgūtais saturs nav ticis diferencēts, līdz ar to nav bijis atbilstošs viņu profesionālās pilnveides vajadzībām. Taču kāds no respondentiem norāda, ka šādā veidā skolotāji var panākt līdzīgu izpratni par dažādām ar mācību darbu saistītām situācijām. *“Ja vienā klasē māca vairāki pedagogi, tad mācot un uzstādot vienādus nosacījumus, ātrāk var panākt labākus rezultātus. Skolēni vieglāk pieņem noteikumus [un] prasības. Mazāk notiek domstarpības par atšķirīgām nostājām vienā jautājumā”* (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Tas sakrīt ar zinātniskās literatūras avotos minēto argumentu, ka šādā mācīšanās procesā skolotājiem veidojas līdzīga valoda, kādā sarunāties par profesionāliem jautājumiem (Lund, 2018).

Taču vienlaikus iegūtie dati ļauj secināt, ka 11 respondenti jeb 2,4% uzskata, ka šādas profesionālās darbības tieši pretēji - neuzlabo vai nevar uzlabot - skolotāja sniegumu mācību stundās. Respondentu atbildēs, pamatojot veikto izvēli, parādās argumenti, kas ir saistīti ar skolas organizācijas iekšējo kultūru, kuras ietvaros notiek skolotāju mācīšanās skolā. Tā, piemēram, kāds respondents skaidro: *“Visi skolotāji visbiežāk nebūs ieinteresēti mācīties un ar savu negativitāti un negatīvo enerģiju liegs iespēju interesentiem apgūt vēlamu”* (siev., Zemgale, 1 - 5 gadu pieredze). Savukārt kāds cits aptaujas dalībnieks norāda, ka tā ir *“bezpersoniska padarīšana. Lai uzrunātu visus, pusei tas neinteresē. Kolēģi atnāk ar dažādu attieksmi, bieži fonā nepamet sirdsapziņas balss, ka velti izšķied laiku un varēji padarīt ko prātīgāku un vērtīgāku”* (siev., Kurzeme, 31 un vairāk gadu pieredze).

Abi minētie argumenti ir saistīti ar skolā pastāvošo organizācijas iekšējo kultūru, jo norāda uz savstarpējo attiecību kvalitātes un attieksmes nozīmi skolotāju profesionālajā pilnveidē, kam ir svarīga loma skolas veidošanā par mācīšanās organizāciju. Tas sakrīt ar zinātniskās literatūras avotos minēto skaidrojumu, ka organizācijas iekšējā kultūra ir tā, kas tiešā veidā ietekmē citus ar mācīšanos saistītos aspektus (Brion, 2020) un nosaka, kādas prakses un rīcības skolā tiek sociāli akceptētas un kādas netiek pieļautas (Evans, 2018). Ja skolotāju savstarpējās attiecības mācīšanās organizācijā skolā ir pozitīvas, balstītas savstarpējā uzticībā un sadarbībā, uzlabojas skolotāju motivācija un apmierinātība ar darbu (Gouëdard, Kools & George, 2023; Lūsēna-Ezera et al., 2023).

Taču skolotāju anketēšanā un ekspertu fokusgrupas diskusijās iegūtie dati liecina, ka šādam skolotāju profesionālās pilnveides formātam ir potenciāls ietekmēt skolotāju sniegumu

mācību stundās, ja šāda mācīšanās tiek mērķtiecīgi organizēta, ņemot vērā skolotāju reālās mācīšanās vajadzības un integrējot to plašākā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā skolas mērogā. Tāpat ir svarīgi, lai šādas profesionālās pilnveides nodarbības vadītu skolas vadība, modelējot mācīšanās līderību, kas ir priekšnoteikums skolas transformācijai par mācīšanās organizāciju (OECD, 2016).

Lai noskaidrotu, kāda ir savstarpējā saistība starp skolotāju sniegtajām atbildēm jautājumos par formālo profesionālo pilnveidi, tika aprēķināts Spīrmena korelācijas koeficients. Tā, piemēram, iegūtie dati (skat. tabulu nr. 9) liecina, ka korelācijas rādītājs starp apgalvojumu, ka skolotāja sniegumu mācību stundās var uzlabot lekciju un konferenču apmeklēšana, un apgalvojumu, ka to var uzlabot piedalīšanās semināros un darbnīcās, ir 0,554, kas apliecina pozitīvu, statistiski nozīmīgu un vidēji spēcīgu korelāciju. Tas ir augstākais korelācijas rādītājs formālās profesionālās pilnveides jautājumu kopā, un norāda uz to, ka skolotāji, kuri augstāk ir novērtējuši konferenču un lekciju apmeklēšanas radīto ietekmi uz skolotāja sniegumu mācību stundās, augstāk ir novērtējuši arī semināru un darbnīcu apmeklēšanas potenciālo ietekmi.

Iegūtie dati varētu būt skaidrojami ar to, ka skolotāju profesionālās pilnveides pasākumi Latvijā bieži vien tiek organizēti, apvienojot abus formālās mācīšanās elementus, proti, konferenču ietvaros skolotājiem ir iespēja piedalīties arī praktiskās darbnīcās, kas ļauj iepazīt un mācīties no citu skolotāju labās prakses piemēriem un praktiski izmēģināt konferencēs iegūtās teorētiskās zināšanas. Savukārt cits skaidrojums varētu būt saistīts ar to, ka tieši formālā profesionālā pilnveide ir būtiska daļa no skolotāju tālākizglītošanās pieredzes Latvijā, līdz ar to skolotāju refleksija likumsakarīgi arī apliecina šādu profesionālās pilnveides formātu savstarpējo korelāciju.

Tāpat iegūtie dati (skat. tabulu nr. 9) ļauj secināt, ka kopumā visu formālās profesionālās pilnveides jautājumu kopā pastāv pozitīva un statistiski nozīmīga, taču kopumā vāja korelācija starp skolotāju sniegtajām atbildēm, jo aprēķinātais Spīrmena korelācijas koeficients atrodas robežās no 0,283 līdz 0,410. Vidēji spēcīga korelācija - 0,410 - ir novērojama tikai starp apgalvojumu, ka skolotāju sniegumu mācību stundās var uzlabot piedalīšanās pieredzes stāstos, kur skolotāji iepazīstina ar profesionālās pilnveides nodarbībās apgūtajām zināšanām, un apgalvojumu, ka skolotāja sniegumu var uzlabot piedalīšanās mācību nodarbībās, kas notiek uz vietas skolā un kurās mācās visi skolas skolotāji. Savukārt zemākais korelācijas rādītājs - 0,283 - ir starp apgalvojumu par piedalīšanos skolotāju pieredzes stāstos un piedalīšanos semināros un darbnīcās.

Spīrmena korelācijas koeficients skolotāju viedoklim par formālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi

		Apgalv. nr. 4	Apgalv. nr. 5	Apgalv. nr. 12	Apgalv. nr. 20
Apgalv. nr. 4	Correlation Coefficient N	1,000 461	0,554** 461	0,324** 461	0,352** 461
Apgalv. nr. 5	Correlation Coefficient N	0,554** 461	1,000 461	0,283** 461	0,330** 461
Apgalv. nr. 12	Correlation Coefficient N	0,324** 461	0,283** 461	1,000 461	0,410** 461
Apgalv. nr. 20	Correlation Coefficient N	0,352** 461	0,330** 461	0,410** 461	1,000 416

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Secinājumi. Skolotāju anketēšanā iegūtie dati liecina, ka attiecībā uz formālo profesionālo pilnveidi skolotāju viedokļi ir atšķirīgi, taču vidējie rādītāji liecina, ka kopumā šādu profesionālās pilnveides nosacījumu īstenošana varētu uzlabot skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Taču svarīgi ņemt vērā, ka iegūtie dati ir pretrunā tam, kas tiek uzsvērts zinātniskās literatūras avotos par formālās profesionālās pilnveides salīdzinoši nelielo ietekmi uz skolotāju ikdienas praksi atgriezeniskās saites un refleksijas iztrūkuma dēļ.

Augstākie rādītāji ir iegūti par tiem formālās profesionālās pilnveides aspektiem, kas ir saistīti ar aktīvāku skolotāja līdzdalību mācību satura apgūšanā, piemēram, piedaloties semināros un darbnīcās vai citu skolotāju pieredzes stāstos par mācību satura jautājumiem, savukārt mazāka ietekme uz skolotāja snieguma uzlabošanu ir tiem mācīšanās formātiem, kuros skolotājs vairāk ir pasīva klausītāja lomā, piemēram, apmeklējot lekcijas un konferences par mācību satura jautājumiem. Tas sakrīt arī ar citu skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementu, kas tiek uzsvērts zinātniskās literatūras avotos, proti, aktīvu skolotāju līdzdalību mācību satura apgūšanā un izmēģināšanā mācību nodarbību laikā.

Skolotāju anketēšanā iegūtie dati formālās profesionālās pilnveides kontekstā ir skaidrojami ar to, ka skolotāju iepriekšējā pieredze saistībā ar piedalīšanos formālās tālākizglītošanās aktivitātēs, piemēram, konferencēs, darbnīcās un semināros ir atšķirīga. To varētu būt ietekmējis gan piedāvātais mācību saturs un aktualitāte, gan skolotāju profesionālā darba pieredze skolā un individuālā motivācija piedalīties šādos pilnveides pasākumos, līdz ar to atšķiras arī skolotāju vērtējums par šo darbību potenciālo ietekmi uz sniegumu mācību stundās.

Tāpat šādi dati varētu būt skaidrojami ar to, ka formālās profesionālās pilnveides

aktivitātes Latvijā ir tās, ar kurām tradicionāli tiek apliecināta skolotāju profesionālās kvalifikācijas paaugstināšana, jo par dalību šāda veida nodarbībās tiek izsniegti apliecinājumi. Tāpēc dalību tajās ne vienmēr nosaka skolotāju vēlme un motivācija apgūt jaunas zināšanas, bet gan nepieciešamība iegūt pierādījumus profesionālās pilnveides pasākumos pavadītajam laikam. Turklāt Latvijā pastāvošais normatīvais regulējums attiecībā uz skolotāju tālākizglītošanos neparedz skolotāja personīgu atbildību par šajos pasākumos apgūtā mācību satura reālu izmantošanu praksē. Iespējams, skolotāju mērķtiecīgu mācīšanos formālās pilnveides pasākumos neveicina arī tas, ka bieži vien dalība šādās mācību nodarbībās ir pieejama bez maksas, neparedzot skolotāja personisko līdzfinansējumu.

Svarīgi norādīt, ka skolotāju anketēšanā iegūtie dati atšķiras no fokusgrupas diskusijās piedalījušos ekspertu paustā viedokļa, kur tika norādīts, ka formālā mācīšanās pieredze salīdzinoši maz ietekmē skolotāju sniegumu mācību darbā ar skolēniem, jo apgūstamais mācību saturs ne vienmēr ir saistīts ar reālās dzīves situācijām, ar kurām saskaras skolotāji. Tāpat diskusijas dalībnieki uzsvēra, ka skolotāju formālā tālākizglītošanās noteikti ir papildināma ar informālās mācīšanās elementiem, tādā veidā nodrošinot formālā ceļā apgūtā mācību satura efektīvāku pārnesei uz ikdienas praksi darbā ar skolēniem (skat. 4.1. apakšnodaļu).

4.2.4. Skolotāju viedoklis par informālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi

Aptaujas datu analīzes 2. jautājumu kopā tika iekļauti 10 apgalvojumi, noskaidrojot skolotāju viedokli par to, cik lielā mērā šo darbību īstenošana var ietekmēt skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās:

1. “Mācību stundu starplaikos ar citiem skolotājiem apspriežot ar mācību darbu saistītus jautājumus.” (apgalvojums nr. 6 aptaujas anketā);
2. “Piedaloties kopīgajās skolotāju sanāksmēs, piemēram, skolas pedagogiskajās sēdēs.” (apgalvojums nr. 7 aptaujas anketā);
3. “Lasot jaunākos pētījumus un publikācijas par izglītības satura jautājumiem.” (apgalvojums nr. 8 aptaujas anketā);
4. “Piedaloties skolotāju sadarbības grupas darbībā skolā, piemēram, mācību priekšmeta jomas ietvaros” (apgalvojums nr. 9 aptaujas anketā);
5. “Mācoties no labās prakses piemēriem savā vai citās skolās” (apgalvojums nr. 15 aptaujas anketā);
6. “Vērojot citu skolotāju vadītās mācību stundas un sniedzot viņiem atgriezenisko saiti” (apgalvojums nr. 16 aptaujas anketā);
7. “Kolēģiem vērojot manis vadītās mācību stundas un sniedzot man atgriezenisko

saiti” (apgalvojums nr. 17 aptaujas anketā);

8. “Piedaloties regulārās un brīvprātīgās skolotāju pieredzes apmaiņas grupās ārpus skolas, piemēram, ar citu skolu skolotājiem” (apgalvojums nr. 19 aptaujas anketā);
9. “Daloties ar saviem labās prakses piemēriem no mācību stundām ar citiem skolotājiem” (apgalvojums nr. 29 aptaujas anketā);
10. “Profesionālās pilnveides nodarbību laikā diskutējot ar citiem skolotājiem par mācību darba situācijām” (apgalvojums nr. 30 aptaujas anketā).

Datu analīzes ietvaros tika pārbaudīta 2. jautājumu kopas atbildēs iegūto datu ticamība, aprēķinot Kronbaha alfa (*Cronbach's alpha*) koeficientu. Skolotāju anketēšanā iegūto atbilžu datu ticamība atbilstoši Kronbaha alfa koeficientam ir 0,858 (skat. tabulu nr. 10), kas nozīmē, ka iegūtajiem datiem ir augsta iekšējās saskaņotības pakāpe.

10. tabula

Skolotāju viedoklis par informālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Cronbach's Alpha Based on Standardized Items</i>	<i>N of Items</i>
0,858	0,859	10

Atbildes uz 2. jautājumu kopā ietvertajiem apgalvojumiem tika analizētas ar Kolmogorova - Smirnova testu (skat. tabulu nr. 11), kur tika iegūts rādītājs 0,000, kas nozīmē, ka dati ir sadalīti neparametriski.

11. tabula

Datu sadalījums pēc Kolmogorova - Smirnova testa skolotāju viedoklim par informālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi

		Apg. nr. 6	Apg. nr. 7	Apg. nr. 8	Apg. nr. 9	Apg. nr. 15	Apg. nr. 16	Apg. nr. 17	Apg. nr. 19	Apg. nr. 29	Apg. nr. 30
N		461	461	461	461	461	461	461	461	461	461
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,143	2,861	2,907	3,386	3,362	3,187	3,141	3,126	3,026	3,165
	Std. Dev.	0,7110	0,8037	0,7357	0,7332	0,6536	0,7430	0,7910	0,7441	0,7600	0,7245
Most Extreme Differences	Abs.	0,252	0,250	0,264	0,319	0,287	0,240	0,230	0,246	0,259	0,245
	Pos.	0,252	0,210	0,239	0,201	0,259	0,233	0,204	0,237	0,236	0,245
	Neg.	-0,242	-0,250	-0,264	-0,319	-0,287	-0,240	-0,230	-0,246	-0,259	-0,243
Test Statistic		0,252	0,250	0,264	0,319	0,287	0,240	0,230	0,246	0,259	0,245
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,000^c	0,000^c	0,000^c	0,000^c	0,000^c	0,000^c	0,000^c	0,000^c	0,000^c	0,000^c

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data. c. Lilliefors Significance Correction.

Atbildes uz 2. kopā ietvertajiem apgalvojumiem tika analizētas, nosakot arī vidējos rādītājus un veicot dispersiju analīzi. Pēc iegūtajiem datiem (skat. tabulu nr. 12) redzams, ka jautājumam, vai skolotāja sniegumu var uzlabot tas, ka mācību stundu starplaikos ar citiem skolotājiem tiek apspriesti ar mācību darbu saistīti jautājumi (apgalvojums nr. 6), vidējais rādītājs ir 3,143 un mediāna ir 3, kas nozīmē atbildi “drīzāk uzlabo vai var uzlabot sniegumu mācību stundās”. Standartnovirze iegūtajām atbildēm ir 0,7110, savukārt dispersija ir 0,506, kas nozīmē, ka respondentu viedoklis aptver plašu piedāvāto vērtējumu spektru.

12. tabula

Vidējie rādītāji skolotāju viedoklī par informālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi

		Apgalv. nr. 6	Apgalv. nr. 7	Apgalv. nr. 8	Apgalv. nr. 9	Apgalv. nr. 15
N	Valid	461	461	461	461	461
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,143	2,861	2,907	3,386	3,362
Median		3,000	3,000	3,000	4,000	3,000
Std. Deviation		0,7110	0,8037	0,7357	0,7332	0,6536
Variance		0,506	0,646	0,541	0,538	0,427

Tāpat iegūtie dati ļauj secināt, ka tikai 10 respondenti jeb 2,2% šo elementu ir izvēlējušies kā to, kas visvairāk var uzlabot skolotāja sniegumu mācību stundās. Kāda respondente (siev., Vidzeme, 20 - 25 gadu pieredze) norāda, ka šādi “*[mēs] apmaināmies viedokļiem par pieredzēto, apspriežam sagatavotos darbus un to izpildi, iedvesmojam viens otru, notiek emociju ventilēšana un praktiska pieredze, īpaši zinot konkrēto situāciju (vide, kontingents, problēmas, paša kolēģa raksturs un vajadzības) noder visvairāk, salīdzinot ar attālinātu no konkrētās vides teoriju.*” Tāpat “*kolēģi uzreiz saprot konkrētā [mācību] priekšmeta specifiku, spēj ieteikt risinājumus, balsototies uz savu pieredzi*” (vīr., Zemgale, 1 - 5 gadu pieredze).

Savukārt 36 respondenti jeb 7,8% šo elementu norāda kā to, kas neietekmē skolotāja sniegumu mācību stundās, norādot, ka tās ir tikai “*tukšas runas*” (siev., Latgale, 16 - 20 gadu pieredze); “*skolā nav neformāla vietas, kur skolotāji varētu dalīties pārdomās, sarunāties. Uzskatu, ka ir grūti rasties radošām idejām ļoti formālā gaisotnē*” (siev., Vidzeme, 1 - 5 gadu pieredze); “*stundu starplaiki ir īsi, jāgatavojas nākošajai mācību stundai, nav laika produktīvām sarunām ar kolēģiem*” (siev., Kurzeme, 11 - 15 gadu pieredze).

Uz jautājumu, vai piedalīšanās kopīgajās skolotāju sanāksmēs, piemēram, skolas

pedagoģiskajās sēdēs var uzlabot skolotāja sniegumu mācību stundās (apgalvojums nr. 7), iegūtie dati (skat. tabulu nr. 12) ir šādi: vidējais aritmētiskais rādītājs - 2,861, mediāna - 3, standarta novirze - 0,8037, savukārt dispersija - 0,646. Jautājumu kopā par informālo profesionālo pilnveidi šis apgalvojums ir ieguvis vismazāko ietekmes novērtējumu, taču, neskatoties uz to, skolotāji pauž viedokli, ka piedalīšanās šādos pasākumos varētu radīt ietekmi uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās.

Iegūtie dati liecina, ka tikai 4 respondenti jeb 0,9% šo elementu izvēlas kā to, kas visvairāk ietekmē skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. *“Skolotāji dalās savā pieredzē, mācās no citiem, tiek runāts par tām problēmām, kuras skolā ir, kuras kopā apspriež, pieņem kopīgu lēmumu, lai problēmas tiktu atrisinātas un kopā varētu sasniegt mērķi”* (siev., Rīga, 31 un vairāk gadu pieredze). Savukārt 16 respondenti jeb 3,5% to izvēlas kā elementu, kas vismazāk ietekmē skolotāja sniegumu mācību stundās, savu izvēli pamatojot šādi: *“šāda veida sanāksmēs bieži atkārtojās viens un tas pats”* (siev., Rīga, 1 - 5 gadu pieredze); *“(..) informatīvās sanāksmes ir maz efektīvas un ne pārāk lietderīgas, salīdzinot ar sanāksmē pavadīto laiku un uzklautās informācijas ietekmi uz skolotāja mācību sniegumu stundās”* (siev., Vidzeme, 26 - 30 gadu pieredze); *“sanāksmēm ir informatīvs raksturs, kas skar skolas darbu kopumā un tiek izskatīti aktuāli jautājumi (pedagoģiski un saimnieciski). Tā ir tikai informācija”* (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze).

Skolotāju viedokļi atšķiras (skat. tabulu nr. 12) arī jautājumā par to, vai snieguma uzlabošanu mācību stundās var panākt, lasot jaunākos pētījumus un publikācijas par izglītības satura jautājumiem (apgalvojums nr. 8) - vidējais aritmētiskais rādītājs par šo apgalvojumu ir 2,907 un mediāna - 3, savukārt standarta novirze ir 0,7357 un dispersija - 0,541. Turklāt tikai 8 respondenti jeb 1,7% šo profesionālās pilnveides sistēmas elementu izvēlas kā to, kuram ir visbūtiskākā ietekme uz skolotāja sniegumu mācību stundās. Tā, piemēram, kāds no skolotājiem, kurš ir veicis šādu izvēli, skaidro, ka *“bioloģijā apgūstamās zināšanas ātri noveco, un mācību grāmatās rakstītais vairākās tēmās (..) noveco apmēram gada laikā”* (siev., Rīga, 26 - 30 gadu pieredze), tāpēc ir nepieciešams regulāri un patstāvīgi iepazīties ar jaunāko literatūru un pētījumiem ar mācību priekšmetu saistītajās zinātņu nozarēs.

Savukārt 23 respondenti jeb 5,0% šo elementu izvēlas kā to, kuram ir vismazākā ietekme uz skolotāju sniegumu mācību stundās. *“Ar jaunākajiem pētījumiem iepazīstos labprāt, bet uzskatu, ka manu sniegumu stundās tie pārāk neuzlabo. Pieredze tomēr ir noteicošā. (..) Jaunākie pētījumi bieži vien ir vairāk teorija, kas tikai daļēji izprot reālo situāciju. Pētījumus visbiežāk veic cilvēki, kuri ir pārāk maz saistīti ar reālo situāciju skolā. Īpaši tas raksturīgi Latvijai (..)”* (siev., Vidzeme, 26 - 30 gadu pieredze). Arī citu skolotāju sniegtajās atbildēs laika

trūkums parādās kā viens no iemesliem, kāpēc iepazīšanās ar jaunākajiem pētījumiem un publikācijām netiek izmantots kā profesionālās pilnveides elements.

Aptaujā tika iekļauts jautājums arī par to, vai piedalīšanās skolotāju sadarbības grupas darbībā skolā, piemēram, mācību priekšmeta jomas ietvaros var uzlabot skolotāja sniegumu mācību stundās (apgalvojums nr. 9). Iegūto datu (skat. tabulu nr. 12) analīze liecina, ka vidējais aritmētiskais rādītājs šim apgalvojumam ir 3,386 un mediāna - 4, kas nozīmē atbildi "būtiski uzlabo vai var uzlabot sniegumu mācību stundās". Informālās profesionālās pilnveides jautājumu kopā šis ir augstākais uzrādītais rezultāts, kas liecina, ka, pēc skolotāju uzskatiem, tieši skolotāju sadarbībai ir augstākais potenciāls uzlabot profesionālo sniegumu mācību stundās. Standarta novirze atbildēs uz šo jautājumu ir 0,7332, savukārt dispersija - 0,538 (skat. tabulu nr. 12), kas nozīmē, ka skolotāju atbildes tomēr nav viennozīmīgas un ir atkarīgas no skolotāju iepriekšējās pieredzes un iepriekš definētajām profesionālās pilnveides vajadzībām.

Iegūtie dati ļauj secināt, ka 60 respondenti jeb 13% skolotāju sadarbības grupas ir izvēlējušies kā elementu, kurš visvairāk ietekmē skolotāja sniegumu mācību stundās, turklāt vienlaikus tas ir arī otrs augstākais izvēles rādītājs skolotāju auditorijā. *"Tā var redzēt dažādas pieejas un veidus, kā (..) strādā skolotāji un saprast, vai tas, ko es daru, ir labi (..). Rodas arī jaunas idejas, kā vienu to pašu tēmu izklāstīt, [jo] katrs dalībnieks redz vienu un to pašu no dažādiem aspektiem (..)"* (siev., Vidzeme, 11 - 15 gadu pieredze). *"Skolotāju sadarbības grupas mācību jomas ietvaros ir tiešas darbības veids, kas saistās ar saņemtās informācijas tūlītēju pielietošanu kopīga mācību projekta īstenošanā. Vislabākajā gadījumā šai darbībai seko arī rezultātu analīze un tālākās pilnveides plānošana"* (siev., Vidzeme, 1 - 5 gadu pieredze). Tāpat skolotāju izvēles pamatojumā parādās arī citi argumenti, piemēram, iespēja iegūt metodisko palīdzību no kolēģiem, ātrāk atrisināt ar mācību darbu saistītās problēmas, veidot kopīgu redzējumu un mācību procesa kvalitātes standartu skolā, saņemt iedrošinājumu jaunu mācību metožu un pieeju izmēģināšanai u.c.

Taču 5 respondenti jeb 1,1% piedalīšanos skolotāju sadarbības grupu darbībā izvēlas kā elementu, kuram ir mazākā potenciālā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Kā norāda kāds no respondentiem, *"[tas ir] atkarīgs no jomas un kolēģiem. Ja es sniedzu padomus, idejas, dodu materiālus, tad gribētos kaut ko saņemt pretī. Ja tas tā nenotiek, tad [tā ir] tukša runāšana"* (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Atšķirīgais novērtējums sadarbības grupu ietekmei uz skolotāja sniegumu mācību stundās varētu būt skaidrojams ar dažādo iepriekšējo profesionālo pieredzi, kur sadarbība ar kolēģiem un mācīšanās vienam no otra ne vienmēr uzrāda rezultātus, jo iztrūkst skaidri definēti sadarbības sasniedzamie rezultāti, nav atrunāti iekšējās sadarbības principi grupas dalībnieku starpā un nav atvēlēts ar

mācību darbu nesaistīts laiks, kad skolotāji var informāli mācīties. Iegūtie dati sakrīt arī ar ekspertu fokusgrupas diskusijās iegūtajiem datiem, kur tiek uzsvērts, ka sadarbība skolotāju starpā var būt tikai izvēles instruments, nevis obligāts nosacījums efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides īstenošanai.

Pētījuma autors vēlējas pārbaudīt, vai skolotāju salīdzinoši augstais novērtējums šī elementa radītajai ietekmei uz skolotāja sniegumu mācību stundās ir līdzīgs dažādās skolotāju grupās atkarībā no viņu pedagoģiskā darba stāža, jo tieši piedalīšanās sadarbības grupu darbībā skolā ir viens no svarīgākajiem elementiem skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju. Iegūtie dati (skat. tabulu nr. 13) liecina, ka nav novērojamas fundamentālas atšķirības skolotāju atbildēs, ja datu analīzei tiek izmantoti vidējā aritmētiskā un mediānas rādītāji. Tā, piemēram, vairākās skolotāju grupās - 6 līdz 10, 11 līdz 15, 21 līdz 25, kā arī 31 un vairāk gadu pieredze - mediānas rādītājs ir 4, kas apliecina šī elementa potenciālu ietekmēt skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās.

13. tabula

**Datu sadalījums jautājumā par piedalīšanās sadarbības grupu darbībā radīto ietekmi
atbilstoši pedagoģiskā darba stāžam**

	1 - 5 gadi	6 - 10 gadi	11 - 15 gadi	16 - 20 gadi	21 - 25 gadi	26 - 30 gadi	31 un vairāk gadi
Mean	3,358	3,319	3,519	3,091	3,581	3,308	3,347
Median	3,000	4,000	4,000	3,000	4,000	3,000	4,000
Std. Deviation	0,7363	0,8192	0,7530	0,7006	0,6032	0,7272	0,7463
Variance	0,542	0,671	0,567	0,491	0,364	0,529	0,557

Svarīgs informālās profesionālās pilnveides sistēmas elements ir mācīšanās no labās prakses piemēriem savā un citās skolās, līdz ar to šāds jautājums tika iekļauts aptaujas anketā (apgalvojums nr. 15). Iegūtie dati (skat. tabulu nr. 12) liecina, ka vidējais aritmētiskais rādītājs par šo apgalvojumu ir 3,362, kas informālās profesionālās pilnveides jautājumu kopā ir otrs augstākais rezultāts. Mediāna šim jautājumam ir 3, standarta novirze ir 0,6536 un dispersija ir 0,427. Tas nozīmē, ka arī šī jautājuma kontekstā skolotāju paustajos viedokļos nav viena izteikti dominējoša viedokļa, bet ir novērojams plašs apgalvojuma novērtējuma spektrs.

27 respondenti jeb 5,9% mācīšanos no labās prakses piemēriem ir izvēlējušies kā elementu, kam jau šobrīd ir vai potenciāli varētu būt lielākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Skolotāji savu izvēli par labu minētajam elementam pamato šādi: “[*tā ir*] iespēja labu padarīt vēl labāku vai ienest dažādību, pārņemt kaut ko jaunu” (siev., Zemgale,

26 - 30 gadu pieredze); “redzētais labās prakses piemēros reālās situācijās vislabāk paliek atmiņā” (vīr., Vidzeme, 21 - 25 gadu pieredze); “citu skolotāju - praktiķu labās prakses piemēri iedvesmo un ved pie mazām, bet svarīgām izmaiņām mācīšanas stilā” (siev., Latgale, 21 - 25 gadu pieredze); “šis nosacījums uzlabo manu sniegumu mācību stundās, jo ir redzami reāli piemēri, ko un kā darīt, ko var mēģināt izmantot savās stundās” (siev., Latgale, 1 - 5 gadu pieredze).

Taču aptaujas dati liecina, ka ir arī skolotāji, kuri mācīšanos no labās prakses piemēriem novērtē kā darbību, kuras veikšana rada vismazāko ietekmi uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās - šādu izvēli ir veikuši 4 respondenti jeb 0,9%. Tā, piemēram, kāds respondents norāda, ka nav iespējams izdalīt tādas “labās prakses piemērus”, jo jebkurš piemērs, ko piedāvā skolotājs, ir svarīgs (siev., Latgale, 31 un vairāk gadu pieredze). Tas nozīmē, ka skolotājiem ne vienmēr ir skaidri kritēriji, kas definē labo praksi skolā. Turklāt arī ekspertu fokusgrupas diskusijā no ekspertes Ingas Krišēviņas izskan arguments, ka labās prakses piemēri vienmēr ir kontekstuāli, proti, metodes un paņēmieni, kas strādā vienā kontekstā, var nedarboties citā.

Skolotāju aptaujas anketā tika iekļauts jautājums arī par to, cik lielā mērā skolotāja sniegumu varētu uzlabot citu skolotāju vadīto mācību stundu vērošana un atgriezeniskās saites sniegšana pēc vērotajām mācību stundām (apgalvojums nr. 16). Iegūtie dati (skat. tabulu nr. 14) liecina, ka vidējais aritmētiskais par šo apgalvojumu ir 3,187, kas informālās profesionālās pilnveides jautājumu kopā ir ceturtais augstākais. Mediāna ir 3 un standarta novirze ir 0,7430, savukārt dispersija ir 0,552, kas liecina par plašu skolotāju sniegto apgalvojuma novērtējuma spektru un apliecina viņu iepriekšējās pieredzes un redzējuma daudzveidību.

14. tabula

Vidējie rādītāji skolotāju viedoklī par informālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi

		Apgalv. nr. 16	Apgalv. nr. 17	Apgalv. nr. 19	Apgalv. nr. 29	Apgalv. nr. 30
N	Valid	461	461	461	461	461
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,187	3,141	3,126	3,026	3,165
Median		3,000	3,000	3,000	3,000	3,000
Std. Deviation		0,7430	0,7910	0,7441	0,7600	0,7245
Variance		0,552	0,626	0,554	0,578	0,525

Neskatoties uz salīdzinoši augstajiem vidējiem rādītājiem, tikai 8 respondenti jeb 1,7% norāda, ka tieši šāds profesionālās pilnveides formāts varētu visvairāk uzlabot skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Kāds no respondentiem norāda, ka, vērojot citu kolēģu

sniegumu, *“no malas var labāk redzēt, kas izdevies un kas būtu jādara savādāk, tas liek domāt arī par savām stundām un mainīties”* (siev., Latgale, 31 un vairāk gadu pieredze). Savukārt cits respondents savu izvēli pamato ar to, ka šādā veidā ir iespējams izmantot citu kolēģu pieredzi, kuri ir *“valsts mērogā atzīti kā pedagogi, kas prot [veidot] skolēniem interesantas stundas un reizē atvieglo labāk apgūt mācību vielu”* (siev., Vidzeme, 21 - 25 gadu pieredze). *“Vērojot citu skolotāju vadītās mācību stundas, var redzēt praktiskus piemērus, var redzēt, kā skolēni darbojas praktiskajā, reālajā dzīvē konkrētā mācību stundā. Var izvērtēt, kuras metodes un paņēmieni ir noderīgi un interesanti mācību vielas apguvei”* (siev., Rīga, 25 - 30 gadu pieredze).

Kā redzams no skolotāju veiktās izvēles pamatojuma, kolēģu vadīto mācību stundu vērošana nodrošina piekļuvi praktiskiem, reālā darbībā pārbaudītiem piemēriem un pieredzei, ko citi skolotāji pēc tam var izmantot savā praksē. Taču, neskatoties uz to, gandrīz tikpat daudz ir to respondentu - 9 jeb 2% -, kuri šo profesionālās pilnveides sistēmas elementu ir novērtējuši kā to, kas vismazāk var uzlabot skolotāja sniegumu mācību stundās. Skolotāji savu izvēli skaidro ar to, ka ir laika trūkums, jo laikā, kad to varētu darīt, skolotāji ir nodarbināti savās mācību stundās (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze); skolotājiem ir atšķirīgi mācīšanas stili, tāpēc *“citu kolēģu stundu vērošana vairāk ir kā izrāde: ir jauki paskatīties, bet katrs cilvēks tomēr strādās savā darba stilā”* (siev., Rīga, 31 un vairāk gadu pieredze); ne vienmēr citu skolotāju vadītās mācību stundas ir kvalitatīvas (siev., Rīga, 25 - 30 gadu pieredze).

Šī jautājuma analīzes kontekstā svarīgi ņemt vērā, ka skolotāju anketēšana tika veikta 2021. gada maijā, kad mācību process Latvijas skolās pamatā tika īstenots attālinātā režīmā, līdz ar to skolotājiem bija ierobežotākas iespējas piedalīties citu kolēģu vadīto mācību stundu vērošanā un atgriezeniskās saites sniegšanā. Taču pētījuma ietvaros veiktās aptaujas mērķis bija noskaidrot nevis skolotāju aktuālo pieredzi, bet gan viedokli par to, vai šāds profesionālās pilnveides pasākums varētu uzlabot skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās, tāpēc iegūtie dati ir izmantojami pētījuma mērķa sasniegšanai.

Viens no skolotāju informālās profesionālās pilnveides elementiem ir saistīts ar to, ka tiek vērotas skolotāja vadītās mācību stundas un sniegta atgriezeniskā saite (apgalvojums nr. 17). Šādā veidā tiek nodrošināta iespēja mācīties skolotājam, kurš vada mācību stundu, nevis pretēji, kā tas ir iepriekš aplūkotajā gadījumā, kur mācīšanās darbību veic stundas vērotājs. Iegūtie dati (skat. tabulu nr. 14) ļauj secināt, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 3,141 un mediāna ir 3, savukārt standarta novirze ir 0,7910 un dispersija ir 0,626.

Salīdzinoši neliels skaits respondentu - 12 jeb 2,6% - ir pauduši uzskatu, ka tieši skolotāja vadīto mācību stundu vērošanai ir lielākais potenciāls uzlabot skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Kā norāda kāds no respondentiem, mācību stundu vērošanas laikā *“[es kā*

skolotājs] saņemu konkrētu atgriezenisko saiti par stundu, zinu, pie kā strādāt, [pēc tam] vērojam, kā mainās mans sniegums kā pedagogam” (siev., Kurzeme, 21 - 25 gadu pieredze). Svarīgi akcentēt, ka šajā pamatojumā tiek uzsvērta tieši atgriezeniskās saites loma snieguma uzlabošanā, kas ir fundamentāls priekšnoteikums, lai notiktu informālā mācīšanās. Tāpat stundu vērošanas procesā “vērotājs saskata uzlabojamās jomas, ko pats skolotājs bieži vien nesaskata” (siev., Vidzeme, 16 - 20 gadu pieredze).

Lai mācību stundu vērošana funkcinētu kā efektīvs skolotāju profesionālās pilnveides formāts, ir svarīgi ņemt vērā vairākus nosacījumus, ko ilustrē kāda respondenta izvēles pamatojums: “*Nepieciešams profesionāls tiešā darba novērtējums, analīze no cilvēkiem, kas ir profesionāli un uzticami, ar kuriem sadarbojoties nav neērti kļūdīties, jo ir abpusēja ieinteresētība uzlabot sniegumu. Neviena neizliekas labāks nekā patiesībā ir un nespēlē teātri, lai otram izpatiktu*” (siev., Kurzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Tas nozīmē, ka svarīga ir atgriezeniskās saites kvalitāte un uzticības attiecības vērošanas procesā iesaistīto skolotāju starpā, kas, savukārt, ir skolas organizācijas kultūras jautājums.

Taču 18 respondenti jeb 3,9% uzskata, ka skolotāja vadīto mācību stundu vērošanai ir vismazākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās, kas varētu būt skaidrojams gan ar skolotāju negatīvo iepriekšējo pieredzi, gan saņemtās atgriezeniskās saites zemo kvalitāti. Uz to norāda kāda respondenta teiktais: “*Iespējams, ka es līdz galam neprotu izvērtēt, ko man dod citiem rādītās stundas. Man pašai ļoti nepatīk vadīt atklātās stundas. Tas ir liels stress. (..) Un pēc tām parasti ir kāds, kurš pateiks - vajadzēja darīt citādāk. Neskatoties uz to, ka katru tēmu var mācīt vairākos simtos veidu (..). Katrai stundai skolotājs gatavojas, domā, ko tur darīs, viņš ir tam veltījis pietiekami daudz laika. (..) Katrs skolotājs pēc stundas pats jūt, kas viņam izdevās. Iebilst varētu par stundas struktūru - SR [sasniedzamo rezultātu], AS [atgriezenisko saiti] u.c. - lietām, kam noteikti ir jābūt, nevis par to, kā es nonācu līdz savam mērķim. Jāveicina pozitīva attieksme. Tikai ar draudzīgumu, biedriskumu, sapratni, atbalstu un labu piemēru mēs varam veicināt izaugsmi*” (siev., Rīga, 21 - 25 gadu pieredze).

Cits respondents norāda, ka “*katra atklātā stunda ir neliels teātris, tas var vai nevar izdoties atkarībā no dažādiem apstākļiem, sakritībām - no skolēnu zināšanu līmeņa, no spējas darboties grupās, no atbildības izjūtas, no prasmes pielietot zināšanas nestandarta situācijās, no viņu psihoemocionālā stāvokļa. Man kā skolotājai nav vajadzīgs lieks stress. Esmu vadījusi atklātās stundas apmēram 30 kolēģiem un skolas vadībai, bet tas ir liels pārdzīvojums (..)*” (siev., Latgale, 31 un vairāk gadu pieredze). Stresa faktors parādās arī citu aptaujas dalībnieku atbildēs, kas samazina skolotāju mācīšanās potenciālu: “*Manī šī situācija rada tādu stresu, ka nekad stundā nespēšu nodemonstrēt reāli plānoto situāciju un līdz ar to visi ieteikumi pēc*

stundas nebūs objektīvi” (siev., Vidzeme, 26 - 30 gadu pieredze).

Skolotāju viedoklis jautājumā par to, vai piedalīšanās regulārās un brīvprātīgās skolotāju pieredzes apmaiņas grupās ārpus skolas, piemēram, ar citu skolu skolotājiem (apgalvojums nr. 19) var uzlabot skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās, ir atšķirīgs, ko pierāda veiktā datu analīze: vidējais aritmētiskais rādītājs ir 3,126 un mediāna ir 3, savukārt standartnovirze ir 0,7441 un dispersija - 0,554 (skat. tabulu nr. 14), apliecinot skolotāju daudzveidīgo pieredzi un redzējumu par šī elementa potenciālo ietekmi uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Taču dati arī liecina, ka, pēc skolotāju uzskatiem, piedalīšanās šāda veida profesionālās pilnveides aktivitātēs var uzlabot skolotāja sniegumu mācību stundās.

Salīdzinoši liels respondentu skaits - 26 jeb 5,6% - šo profesionālās pilnveides elementu ir izvēlējušies kā to, kas var radīt vislielāko ietekmi uz skolotāja sniegumu, kas ir sestais augstākais rādītājs no 30 aptaujā iekļautajiem apgalvojumiem. Tas sakrīt arī ar zinātniskās literatūras avotos pausto uzskatu, ka tieši sadarbība savstarpējās mācīšanās grupās ir viens no efektīvākajiem risinājumiem skolotāju profesionālā snieguma uzlabošanai mācību stundās (Jones & Dexter, 2014).

Veiktās izvēles pamatojumā skolotāji norāda, ka šādā veidā viņi var piekļūt citu praktizējošu skolotāju idejām un pieredzei, kas citos profesionālās pilnveides formātos nebūtu iespējams (siev., Vidzeme, 11 - 15 gadu pieredze). *“Tikai no praktiski strādājoša cilvēka, kurš dara to pašu, ko es, varu gūt man patiesi noderīgu pieredzi un dalīties ar savu. Teorētiski no “augšas” sen apnikuši”* (siev., Zemgale, 26 - 30 gadu pieredze). Tāpat skolotāji norāda, ka šāda *“pieredzes apmaiņa ļauj gūt pārlicību par sava darba stiprajām pusēm, vienlaikus izmantojot kolēģu pieredzi un ieteikumus, ļauj pilnveidot savu darbu”* (siev., Vidzeme, 25 - 30 gadu pieredze). Kāds respondents arī norāda, ka šādi ir iespēja iegūt kopības izjūtu un mentālu atbalstu (siev., Vidzeme, 16 - 20 gadu pieredze).

Šī skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementa nozīmi apliecina arī tas, ka tikai 3 respondenti jeb 0,7% uzskata, ka tas vismazāk var ietekmēt skolotāja sniegumu mācību stundās. Kāds respondents ir sniedzis šādu savas izvēles pamatojumu: *“Es savu darba stilu esmu izkopiis mūža garumā, man tas ir maksimāli komfortabls un ērts, bez tam tas nes plānotos augļus, par ko liecina fīdbeks no mana darba bijušajiem konsumentiem, kas tagad jau ir uzsākuši savu pieaugušo dzīvi. Neredzu ne mazākās vajadzības un motivācijas to mainīt, lai peldētu svešās straumēs, kuru maršrutu un gala mērķi lāga nezina arī paši straumju palaidēji šajā pasaules reģionā”* (vīr., Vidzeme, 26 - 30 gadu pieredze).

Aptaujas anketā tika iekļauts arī jautājums par to, cik lielā mērā dalīšanās ar saviem labās prakses piemēriem no mācību stundām ar citiem skolotājiem varētu uzlabot skolotāja

profesionālo sniegumu mācību stundās (apgalvojums nr. 29). Iegūtie dati liecina, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 3,026, kas ir trešais zemākais rezultāts jautājumu kopā par informālo profesionālo pilnveidi, savukārt mediāna ir 3, standarta novirze - 0,7600 un dispersija - 0,578 (skat. tabulu nr. 14). Līdzīgi kā iepriekš, arī šim apgalvojumam skolotāju sniegtais novērtējums nav vienprātīgs.

Tikai 3 respondenti jeb 0,7% šo profesionālās pilnveides elementu ir izvēlējušies kā to, kuram varētu būt vislielākā ietekme uz skolotāja sniegumu mācību stundās. Kāds respondents savu izvēli pamato šādi: *“Daloties pieredzē par savu darbu, formām un metodēm, vai arī tehnoloģijām, kas palīdz uzlabot manu sniegumu vai sasniegt vēlamu rezultātu, nākas pārdomāt sava darba nianšes. Analizēt, spriest, izmēģināt, lai atsijātu to, kas darbojas. Diskusijās ar kolēģiem, atbildot uz uzdotajiem jautājumiem, rodas negaidīti risinājumi, papildus idejas, kā panākt vēlamu rezultātu”* (siev., Rīga, 11 - 15 gadu pieredze). Būtiski norādīt, ka respondenta sniegtais skaidrojums ietver vairākus būtiskus informālās profesionālās pilnveides elementus, piemēram, refleksiju par savu profesionālo sniegumu un mācīšanos no kolēģiem sarunu un diskusiju ceļā.

Savukārt 3 reizes lielāks respondentu skaits - 9 jeb 2,0% - dalīšanos ar labās prakses piemēriem ir izvēlējušies kā to profesionālās pilnveides elementu, kam ir vismazākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Respondenti savu izvēli pamato, izmantojot dažādus argumentus, piemēram, tiek norādīts, ka šādas aktivitātes varbūt palīdz uzlabot sniegumu citiem skolotājiem, taču tas nav attiecināms uz pašu labās prakses autoru (siev., Kurzeme, 25 - 30 gadu pieredze); sev zināmas informācijas izklāstīšana vēl nerada izmaiņas, jo nenotiek viedokļu apmaiņa un diskusijas ar citiem kolēģiem (siev., Kurzeme, 1 - 5 gadu pieredze); skolotājiem nav pārlicības par to, vai viņu sniegums atbilst “labās prakses” kritērijiem, tāpēc nelabprāt sevi slavē (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze).

Nozīmīgs skolotāju informālās profesionālās pilnveides formāts ir arī mācīšanās vienam no otra, tālākizglītības nodarbību laikā diskutējot ar citiem skolotājiem par mācību darba situācijām (apgalvojums nr. 30), tāpēc arī par šo jautājumu tika noskaidrots skolotāju viedoklis. Iegūtie dati (skat. tabulu nr. 14) liecina, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 3,165, mediāna ir 3, savukārt standarta novirze ir 0,7245 un dispersija ir 0,525, kas norāda uz viedokļu daudzveidību un plaša spektra iepriekšējo pieredzi arī šajā jautājumā.

9 respondenti jeb 2,0% diskusijas ar skolotājiem profesionālās pilnveides nodarbību laikā ir izvēlējušies kā to elementu, kura īstenošana var visvairāk ietekmēt skolotāja sniegumu mācību stundās. Pamatojot savu izvēli, skolotāji norāda, ka šādā veidā var iepazīt citu kolēģu pieredzi, jo dažādu skolotāju darba metodes un pieejas ir atšķirīgas (siev., Kurzeme, 11 - 15 gadu pieredze);

sarunas ar citiem profesionāļiem palīdz atrast risinājumu ar mācību darbu saistītām problēmām (vīr., Zemgale, 11 - 15 gadu pieredze); tā ir iespēja dalīties ar savu pieredzi un iepazīstināt citus ar savu situācijas redzējumu (siev., Vidzeme, 26 - 30 gadu pieredze); šāds mācīšanās formāts nodrošina atgriezenisko saiti, ko pēc tam ir iespējams izmantot savas prakses izmaiņai (siev., Rīga, 1 - 5 gadu pieredze).

Taču, neskatoties uz iepriekš minētajiem argumentiem par labu šādai izvēlei, aptuveni tikpat daudz respondentu - 8 jeb 1,7% - pauž uzskatu, ka šādām diskusijām skolotāju starpā ir vismazākais potenciāls ietekmēt skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Kāds respondents norāda uz diskusiju un sadarbības kvalitātes trūkumu, kas nenodrošina pievienoto vērtību: *“Pieredze rāda, ka notiek nekvalitatīva darbošanās grupās, kuru mērķis, iespējams, ir cēls, bet rezultātus tas nedod”* (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Savukārt kāds cits respondents norāda, ka sliktas savstarpējās attiecības ir tās, kas samazina šādas mācīšanās ietekmes potenciālu: *“Bieži vien diskusijās ne visi skolotāji iesaistās, dažkārt citi ir ļoti negatīvi noskaņoti, neveidojas konstruktīva diskusija. Bieži vien man nemaz negribas tādās aktīvi iesaistīties un paust savu viedokli”* (siev., Vidzeme, 1 - 5 gadu pieredze).

Lai noskaidrotu, kāda ir savstarpējā saistība starp skolotāju sniegtajām atbildēm jautājumu kopā par informālo profesionālo pilnveidi, tika aprēķināts Spīrmena korelācijas koeficients. Tā, piemēram, iegūtie dati (skat. tabulu nr. 15) liecina, ka pozitīva, statistiski nozīmīga un spēcīga korelācija - korelācijas koeficients - 0,700 - ir novērojama respondentu atbildēs par to, cik lielā mērā skolotāja sniegumu var uzlabot, ja kolēģi vēro skolotāja vadītās mācību stundas un sniedz atgriezenisko saiti (apgalvojums nr. 17), un to, cik lielā mērā šādu ietekmi var radīt, ja notiek citu skolotāju vadīto mācību stundu vērošana (apgalvojums nr. 16). Tas ļauj secināt, ka skolotāji, kuri ir pārliecināti par mācību stundu vērošanu kā efektīvu profesionālās pilnveides aktivitāti, to novērtē augstāk abos gadījumos - gan tad, kad skolotājs ir mācību stundas vērotājs un atgriezeniskās saites sniedzējs, gan tad, kad viņš ir tas, kura vadītās mācību stundas tiek vērotas, un viņš ir atgriezeniskās saites saņēmējs.

**Spīrmena korelācijas koeficients skolotāju viedoklim par informālās profesionālās
pilnveides radīto ietekmi**

		Apg. nr. 6	Apg. nr. 7	Apg. nr. 8	Apg. nr. 9	Apg. nr. 15	Apg. nr. 16	Apg. nr. 17	Apg. nr. 19	Apg. nr. 29	Apg. nr. 30
Apgalv. nr. 6	Correlation Coefficient N	1,000 461	0,442** 461	0,333** 461	0,357** 461	0,307** 461	0,332** 461	0,316** 461	0,375** 461	0,331** 461	0,417** 461
Apgalv. nr. 7	Correlation Coefficient N	0,442** 461	1,000 461	0,380** 461	0,380** 461	0,288** 461	0,297** 461	0,249** 461	0,263** 461	0,381** 461	0,346** 461
Apgalv. nr. 8	Correlation Coefficient N	0,333** 461	0,380** 461	1,000 461	0,312** 461	0,336** 461	0,358** 461	0,315** 461	0,334** 461	0,276** 461	0,250** 461
Apgalv. nr. 9	Correlation Coefficient N	0,357** 461	0,380** 461	0,312** 461	1,000 461	0,397** 461	0,357** 461	0,346** 461	0,383** 461	0,375** 461	0,390** 461
Apgalv. nr. 15	Correlation Coefficient N	0,307** 461	0,288** 461	0,336** 461	0,397** 461	1,000 461	0,473** 461	0,329** 461	0,485** 461	0,394** 461	0,385** 461
Apgalv. nr. 16	Correlation Coefficient N	0,332** 461	0,297** 461	0,356** 461	0,357** 461	0,473** 461	1,000 461	0,700** 461	0,413** 461	0,471** 461	0,398** 461
Apgalv. nr. 17	Correlation Coefficient N	0,316** 461	0,249** 461	0,315** 461	0,346** 461	0,329** 461	0,700** 461	1,000 461	0,387** 461	0,406** 461	0,364** 461
Apgalv. nr. 19	Correlation Coefficient N	0,375** 461	0,263** 461	0,334** 461	0,383** 461	0,485** 461	0,413** 461	0,387** 461	1,000 461	0,323** 461	0,459** 461
Apgalv. nr. 29	Correlation Coefficient N	0,331** 461	0,381** 461	0,276** 461	0,375** 461	0,394** 461	0,471** 461	0,406** 461	0,323** 461	1,000 461	0,502** 461
Apgalv. nr. 30	Correlation Coefficient N	0,417** 461	0,346** 461	0,250** 461	0,390** 461	0,385** 461	0,398** 461	0,364** 461	0,459** 461	0,502** 461	1,000 461

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Pozitīva, statistiski nozīmīga un vidēji spēcīga korelācija - 0,502 - ir konstatēta respondentu atbildēs par to, vai skolotāja sniegumu mācību stundās var uzlabot iesaistīšanās diskusijās par mācību satura jautājumiem profesionālās pilnveides nodarbību laikā (apgalvojums nr. 30), un to, vai šādu ietekmi var radīt dalīšanās ar saviem labās prakses piemēriem no mācību stundām (apgalvojums nr. 29) (skat. tabulu nr. 15). Tas ļauj secināt, ka ir aptaujas dalībnieki, kuri par svarīgu profesionālās pilnveides formātu uzskata dalīšanos ar praksē pārbaudītiem piemēriem un mācīšanos vienam no otra, kas ir svarīgs informālās profesionālās pilnveides elements. To pierāda arī pozitīvā, statistiski nozīmīgā un vidēji spēcīgā korelācija - 0,485 -, kas ir konstatēta starp respondentu atbildēm par to, cik lielā mērā skolotāja profesionālo sniegumu var

uzlabot piedalīšanās brīvprātīgās un regulārās skolotāju pieredzes grupās ārpus skolas (apgalvojums nr. 19), un to, cik lielu ietekmi var radīt mācīšanās no labās prakses piemēriem savā vai citās skolās (skat. tabulu nr. 15).

Tāpat iegūtie dati liecina, ka kopumā visā jautājumu kopā par informālās profesionālās pilnveides radīto ietekmi uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās, ir novērojama pozitīva un statistiski nozīmīga korelācija, jo aprēķinātais Spīrmena korelācijas koeficients ir robežās no 0,249 līdz 0,700 (skat. tabulu nr. 15). Zemākais korelācijas koeficients - 0,249 - ir novērojams starp respondentu atbildēm par to, vai piedalīšanās kopīgajās skolotāju sanāksmēs var uzlabot skolotāja sniegumu mācību stundās (apgalvojums nr. 7), un to, vai snieguma uzlabošanu var nodrošināt skolotāja vadīto mācību stundu vērošana (apgalvojums nr. 17) (skat. tabulu nr. 15). Tas varētu būt saistīts ar to, ka dalība skolotāju sanāksmēs tradicionāli ir vairāk pasīvs mācīšanās formāts, kur bieži vien skolotāji neiegūst personalizētu atgriezenisko saiti par savu sniegumu, savukārt mācību stundu vērošana ir aktīvs mācīšanās formāts, kurā ir izteikts atgriezeniskās saites elements ar mērķi uzlabot skolotāja profesionālo sniegumu.

Secinājumi. Jautājumu kopā par informālo mācīšanos, līdzīgi kā tas bija novērojams saistībā ar formālās profesionālās pilnveides formātiem, skolotāju viedoklis un iepriekšējā pieredze ir atšķirīga, par ko liecina standarta novirzes un dispersiju rādītāji skolotāju sniegtajās atbildēs. Tas ļauj secināt, ka skolotāju pieredze un viedoklis ir kontekstuāls, proti, tas tiek sniegts, vadoties no savas personīgās un to organizāciju pieredzes, kurās skolotājs strādā vai ir strādājis. Tāpat ir jāņem vērā, ka ne visiem aptaujas dalībniekiem varētu būt sava unikālā pieredze, piedaloties visos informālās mācīšanās pasākumos, kas nozīmē, ka skolotāji atbildes varētu būt snieguši nevis atbilstoši savai pieredzei, bet gan priekšstatiem. Taču, kā norādīts iepriekš, promocijas darba autora veiktā pētījuma kontekstā arī šādas atbildes ir uzskatāmas par atbilstošām pētījuma mērķa sasniegšanai, jo liecina par skolotāju priekšstatiem un personīgo attieksmi pret profesionālo pilnveidi.

No informālās mācīšanās elementiem augstākais rādītājs tā potenciālajai ietekmei uz skolotāja sniegumu mācību stundās ir skolotāju dalībai sadarbības grupās mācību jomas ietvaros. Tas nozīmē, ka mācību priekšmeta konteksts un iespēja dalīties pieredzē ar savas jomas skolotājiem ir svarīgs priekšnoteikums efektīvai un jēgpilnai skolotāju profesionālajai pilnveidei. Savukārt zemākais ietekmes rādītājs ir dalībai kopīgās skolotāju sanāksmēs, piemēram, pedagoģiskajās sēdēs, kas nozīmē, ka skolu ietvaros ir svarīgi pārskatīt, kādi jautājumi un kādā formātā šādās sanāksmēs tiek aplūkoti. Ja var pieņemt, ka skolotāju sanāksmes Latvijas skolās ir tradicionāli izmantots skolotāju sadarbības formāts, ir svarīgi nodrošināt, lai tajās notiktu sarunas par tiem profesionālās darbības jautājumiem, kuriem ir tieša ietekme uz skolotāja profesionālo

sniegumu un skolēnu mācību rezultātiem, piemēram, skolēnu mācīšanās priekšnoteikumiem stundās. Pretējā gadījumā šāds formāts nodrošina tikai informācijas apmaiņu, nevis rada ietekmi uz skolotāja sniegumu darbā ar skolēniem.

Iepriekš minētais sakrīt arī ar fokusgrupas diskusijas dalībnieku pausto viedokli, ka informālā mācīšanās ir efektīvs veids kā nodrošināt, lai formālajā profesionālajā pilnveidē -ursos, semināros, konferencēs u.c. - apgūtais mācību saturs tiktu īstenots praksē un notiktu reālas pārmaiņas skolotāju sniegumā darbā ar skolēniem (skat. 4.1. apakšnodaļu). Tieši sadarbību un mācīšanos vienam no otra skolā kā mācīšanas organizācijā un arī ārpus skolas eksperti atzīst kā īpaši svarīgu priekšnoteikumu skolotāju profesionālās pilnveides efektivitātes uzlabošanai. Tas nozīmē, ka skolas, pašvaldības un valsts izglītības rīcībpolitikas kontekstā ir svarīgi domāt par sistēmu, kā nodrošināt regulāru, sistemātisku un skolotāju ikdienas praksi ietekmējošu sadarbību skolotāju starpā.

Tiesa gan, pētījuma autora personīgie novērojumi, vadot un organizējot skolotāju profesionālo pilnveidi Ventspils Valsts 1. ģimnāzijā un Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijā, liecina, ka skolotāju vēlme iesaistīties sadarbības grupās ar citiem kolēģiem nav konstants lielums, uz kura bāzes varētu organizēt efektīvu skolotāju tālākizglītošanos. Lai gan verbāli skolotāji apliecina ne tikai vēlmi, bet arī gatavību mācīties vienam no otra, dalīties ar labās prakses piemēriem un kopīgi īstenot sadarbības rezultātā tapušus problēmu risinājumus, ikdienas prakse liecina arī par pretējo - daļa skolotāju šādu profesionālās pilnveides pasākumu uzskata par neefektīvu un iesaistās tajā formāli, nevis pēc būtības.

Promocijas darba autora veiktā datu analīze ļauj arī secināt, ka maz izplatīta profesionālās pilnveides prakse skolotāju auditorijā ir saistīta ar pašvadītu mācīšanos, kas informālās mācīšanās kontekstā tiek īstenota kā iepazīšanās ar jaunākajiem pētījumiem un publikācijām izglītības jomā, lai šos rezultātus izmantotu savas profesionālās prakses uzlabošanai. Pētījuma dalībnieki norāda, ka šāds mācīšanās formāts prasa no mācību stundām brīvu darba laiku, kas pašlaik nav pieejams. Tāpat šāds rezultāts varētu būt skaidrojams ne tikai ar laika trūkumu, uz ko norāda aptaujas dalībnieki, bet arī jaunāko zinātnisko pētījumu un publikāciju ierobežoto pieejamību skolotāju auditorijai. Taču skolās kā mācīšanās organizācijās svarīgi būtu domāt par to, kā veicināt skolotāju pašvadītu profesionālo pilnveidi, ņemot vērā to, ka atbilstoši 2019. gadā Ministru kabinetā pieņemtajam vispārējās vidējās un pamatizglītības standartam skolotāju pienākums ir pašvadītas mācīšanās prasmes attīstīt arī skolēniem.

4.2.5. Skolotāju viedoklis par profesionālās pilnveides ietvaros apgūstamā mācību satura radīto ietekmi

Aptaujas datu analīzes 3. jautājumu kopā tika iekļauti 3 apgalvojumi, noskaidrojot skolotāju viedokli par to, cik ļoti minēto darbību īstenošana var ietekmēt skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās:

1. “Apgūstot metodes un paņēmienus, kas tiešā veidā ir saistīti ar mana mācību priekšmeta mācīšanu” (apgalvojums nr. 1 aptaujas anketā);
2. “Apgūstot jaunākās zinātniskās atziņas savā mācību priekšmetā” (apgalvojums nr. 2 aptaujas anketā);
3. “Apgūstot zināšanas par vispārīgiem mācību procesa jautājumiem, piemēram, mācību stundas uzbūvi, sasniedzamo rezultātu formulēšanu u.c.” (apgalvojums nr. 3 aptaujas anketā).

Sākotnēji tika pārbaudīta 3. jautājumu kopas atbildēs iegūto datu iekšējā saskaņotība, aprēķinot Kronbaha alfa (*Cronbach's alpha*) koeficientu. Skolotāju anketēšanā iegūto atbilžu datu saskaņotība atbilstoši Kronbaha alfa koeficientam ir 0,586 (skat. tabulu nr. 16), kas nozīmē, ka iegūtajiem datiem tā ir vidēji augsta. Neskatoties uz to, respondentu sniegtās atbildes tiks analizētas, atsaucoties uz zinātniskās literatūras avotos minēto, ka tieši apgūstamais mācību saturs ir tas, kas būtiski ietekmē skolotāju profesionālās pilnveides rezultātus (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).

16. tabula

Skolotāju viedoklis par profesionālās pilnveides ietvaros apgūstamā mācību satura radīto ietekmi

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Cronbach's Alpha Based on Standardized Items</i>	<i>N of Items</i>
0,586	0,594	3

Atbildes uz 3. jautājumu kopā ietvertajiem apgalvojumiem ir analizētas, izmantojot Kolmogorova - Smirnova testu, lai noteiktu, vai iegūtie dati ir parametriski vai neparametriski sadalīti (skat. tabulu nr. 17). Veicot Kolmogorova - Smirnova testu, tika iegūts rādītājs 0,000, kas nozīmē, ka dati ir sadalīti neparametriski, tāpēc datu analīzei nepieciešams izmantot neparametrisko datu analīzes metodes.

Datu sadalījums pēc Kolmogorova - Smirnova testa skolotāju viedoklim par apgūstamā mācību satura radīto ietekmi

		Apgalvojums nr. 1	Apgalvojums nr. 2	Apgalvojums nr. 3
N		461	461	461
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3,640	3,291	3,414
	Std. Deviation	0,5361	0,6644	0,6850
Most Extreme Differences	Absolute	0,417	0,268	0,326
	Positive	0,251	0,268	0,205
	Negative	-0,417	-0,258	-0,326
Test Statistic		0,417	0,268	0,326
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,000^c	0,000^c	0,000^c

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

Atbildes uz 3. jautājumu kopā ietvertajiem apgalvojumiem tika analizētas, nosakot vidējos un dispersijas rādītājus. Analizējot skolotāju viedokli jautājumā par to, cik ļoti skolotāja sniegumu mācību stundās var ietekmēt tādu mācību metožu un paņēmieni apgūšana, kas tiešā veidā ir saistīti ar konkrēta mācību priekšmeta mācīšanu (apgalvojums nr. 1), var secināt, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 3,640 un mediāna ir 4, kas nozīmē atbildi “būtiski uzlabo vai var uzlabot sniegumu mācību stundās”. Attiecīgi standartnovirze ir 0,5361 un dispersija ir 0,287 (skat. tabulu nr. 18), apliecinot skolotāju viedokli vienprātību jautājumā par šī profesionālās pilnveides elementa radīto vai potenciālo ietekmi uz profesionālo sniegumu mācību stundās.

Vidējie rādītāji skolotāju viedoklim par mācību satura apgūšanas radīto ietekmi

		Apgalvojums nr. 1	Apgalvojums nr. 2	Apgalvojums nr. 3
N	Valid	461	461	461
	Missing	0	0	0
Mean		3,640	3,291	3,414
Median		4,000	3,000	4,000
Std. Deviation		0,5361	0,6644	0,6850
Variance		0,287	0,441	0,469

Lai gan respondentu sniegtās atbildes nav pilnīgi viennozīmīgas, augstie vidējie rādītāji norāda uz šī elementa nozīmi skolotāju priekšstatos par tā iespēju uzlabot profesionālo sniegumu

mācību stundās. Turklāt tas ir augstākais rādītājs visu 30 pētījumā iekļauto efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides elementu sarakstā. Iegūtie rezultāti sakrīt arī ar fokusgrupas diskusijas ekspertu pausto viedokli par to, ka skolotāju motivāciju mācīties un pārnest apgūto mācību saturu uz praksi profesionālās pilnveides ietvaros veicina tas, ja tiek apgūtas mācību metodes un paņēmieni, ko skolotāji pēc tam var praktiski izmantot darbā ar skolēniem (skat. 4.1. apakšnodaļu). To apstiprina arī zinātniskās literatūras avotos minētais, ka skolotāju profesionālā pilnveide ietekmē skolotāja sniegumu darbā ar skolēniem, ja ir tieši saistīta ar mācību priekšmetu, ko skolotājs māca (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).

Iepriekš minēto secinājumu apstiprina arī tas, ka 95 respondenti jeb 20,6% šo elementu ir izvēlējušies kā to, kuram ir vislielākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Atsaucoties uz kāda respondenta teikto, var secināt, ka šādā veidā skolotājam ir iespēja papildināt savas zināšanas un prasmes, lai izvairītos no rutīnas: *“Strādājot ilgus gadus skolā, ir kaut kāda zināma rutīna izveidojusies, un tāpēc ir svarīgi ik pa brīdim atsvaidzināt savas zināšanas un iegūt ko jaunu”* (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Tāpat ir skolotāji, kuri pamato savu izvēli, izmantojot argumentus saistībā ar vispārējās izglītības mācību saturā notiekošajām pārmaiņām Latvijā, norādot, ka *“jaunajā mācību saturā uzsvars ir likts uz pavisam citām prasmēm - vairāk diskutēt, salīdzināt, secināt. Tāpēc man nav pieredzes, kā savā priekšmetā šo darīt”* (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Savukārt citi respondenti uzsver, ka šādā veidā ir iespējams veiksmīgāk īstenot kompetenču pieeju mācību stundās (siev., Latgale, 26 - 30 gadu pieredze); var apgūt praktiskas, pieredzē pārbaudītas mācību metodes (siev., Zemgale, 1 - 5 gadu pieredze) un efektīvāk atbalstīt skolēnus mācīšanās procesā (siev., Vidzeme, 6 - 10 gadu pieredze).

Salīdzinoši neliels respondentu skaits - 4 jeb 0,9% - mācību priekšmeta mācīšanai atbilstošu metožu un paņēmienu apgūšanu ir izvēlējušies kā elementu, kam varētu būt vismazākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Tā, piemēram, kāds aptaujas dalībnieks, pamatojot savu izvēli, norāda: *“Es labi pārzinu metodes un paņēmienus un spēju tos daudzveidīgi piemērot, pārņemt, (..) kā arī patstāvīgi radīt”* (siev., Rīga, 31 un vairāk gadu pieredze). Tas nozīmē, ka secinājumu veikšanā par šī elementa potenciālo ietekmi ir svarīgi ņemt vērā arī skolotāju iepriekšējo profesionālo pieredzi, kur mazāk pieredzējušiem skolotājiem nepieciešamība apgūt praktiskas metodes un paņēmienus varētu būt aktuālāka, nekā skolotājiem ar augstāku pedagoģiskā darba stāžu.

To gan neapstiprina pētījumā iegūtie dati, jo vienlīdz augsts vidējais aritmētiskais rādītājs par šo elementu ir gan to skolotāju grupā, kuriem ir neliels pedagoģiskā darba stāžs (1 līdz 5 gadu pieredzes grupā - 3,623; 6 līdz 10 gadu pieredzes grupā - 3,639), gan to skolotāju grupā,

kuriem ir liels pedagoģiskā darba stāžs (26 - 30 gadu pieredzes grupā - 3,600; 31 un vairāk gadu pieredzes grupā - 3,633) (skat. tabulu nr. 19). Šādi dati varētu būt skaidrojami ar to, ka 2021. gadā, kad ir veikta skolotāju anketēšana, turpinājās pilnveidotā mācību satura jeb kompetenču pieejas ieviešana Latvijas skolās. Tas, savukārt, nozīmē, ka ikviens skolotājs, neatkarīgi no sava pedagoģiskā darba stāža, var tikt uzskatīts par mazpieredzējušu skolotāju, kuram ir vajadzība apgūt jaunas mācību metodes un paņēmienus kompetenču pieejas sasniegamo rezultātu īstenošanai mācību stundās.

19. tabula

Datu sadalījums jautājumā par mācību metožu un paņēmieni apgūšanas radīto ietekmi atbilstoši pedagoģiskā darba stāžam

	1 - 5 gadi	6 - 10 gadi	11 - 15 gadi	16 - 20 gadi	21 - 25 gadi	26 - 30 gadi	31 un vairāk gadi
Mean	3,623	3,639	3,630	3,727	3,686	3,600	3,633
Median	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000	4,000
Std. Deviation	0,5272	0,5888	0,5649	0,4671	0,4914	0,5809	0,5245
Variance	0,278	0,347	0,319	0,218	0,241	0,338	0,275

Analizējot skolotāju viedokli jautājumā par to, cik lielu ietekmi uz sniegumu mācību stundās var radīt jaunāko zinātnisko atziņu apgūšana saistībā ar konkrēto mācību priekšmetu (apgalvojums nr. 2), var secināt, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 3,291 un mediāna ir 3, savukārt standartnovirze ir 0,6644 un dispersija - 0,441 (skat. tabulu nr. 18), kas apliecina skolotāju daudzveidīgos viedokļus jautājumā par šī profesionālās pilnveides sistēmas elementa radīto vai potenciālo ietekmi uz skolotāja sniegumu mācību stundās.

20 respondenti jeb 4,3% tieši jaunāko zinātnisko atziņu apgūšanu saistībā ar mācību priekšmeta saturu ir izvēlējušies kā elementu ar vislielāko ietekmi uz skolotāja sniegumu mācību stundās. Viens no aptaujas dalībniekiem norāda, ka *“zinātniskos pētījumos balstītas atziņas ir attiecināmas uz plašām sabiedrības masām, tāpēc to izpratne, pieņemšana [un] lietošana varētu būt objektīvs rādītājs snieguma uzlabošanai”* (siev., Latgale, 31 un vairāk gadu pieredze). Citu respondentu sniegtais pamatojums savai izvēlei ir saistīts ar argumentiem, ka *“zinātnieku atziņas ir drošāk ticamas nekā praktiķu novērojumi”* (siev., Latgale, 16 - 20 gadu pieredze); skolotāja pienākums ir pašam sekot līdz jaunākajiem atklājumiem un attīstības tendencēm nozarē, ar kuru saistīto mācību priekšmetu viņš māca (vīr., Vidzeme, 26 - 30 gadu pieredze); *“jaunākās zinātniskās atziņas balstās uz pētījumiem par cilvēka uztveri, atmiņas kapacitātes palielināšanu, cilvēka uzvedību. Tās parāda, kā motivēt skolēnus [un] padarīt mācību procesu par neuzspiestu aktivitāti”* (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Respondentu sniegtās atbildes ļauj

secināt, ka jaunāko zinātnisko atziņu apgūšanai ir gan praktiska nozīme, proti, tā ļauj labāk saprast skolēnus un pilnveidot mācību pieeju stundās, gan apliecina arī skolotāja pašvadītu mācīšanos, sekojot līdzi atklājumiem zinātnē.

Savukārt salīdzinoši liels respondentu skaits - 15 jeb 3,3% - šo skolotāju profesionālās pilnveides elementu ir izvēlējušies kā to, kuram ir vismazākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Pamatojot savu izvēli, kāds respondents norāda, ka zinātnisko atziņu apgūšana skolotājam ir svarīga, taču bez to praktiska pielietojuma un papildinošām sarunām ar kolēģiem par profesionālo praksi nevar radīt vēlamās pārmaiņas skolotāja sniegunā (siev., Vidzeme, 11 - 15 gadu pieredze). Līdzīgu viedokli paudis kāds cits aptaujas dalībnieks, uzsverot, ka *“zinātniskās atziņas bieži vien ir ļoti vispārinātas, tajās apkopoti dažādi teorētiku uzskati un secinājumi. Katrā mācību iestādē ir noteikti savi mērķi, katram pedagogam ir savs redzējums, plāns un spējas to realizēt, arī mācību procesa materiāltehniskais nodrošinājums skolās ir atšķirīgs, skolas emocionālā vide un daudzi citi apstākļi var būt atšķirīgi, tāpēc zinātniskās atziņas maz spēj ietekmēt konkrētā pedagoga sniegumu konkrētā mācību priekšmetā”* (siev., Vidzeme, 21 - 25 gadu pieredze).

Iepriekš minētais sakrīt ar profesionālās pilnveides ekspertu pausto viedokli fokusgrupas diskusijās un zinātniskās literatūras avotos pausto atziņu, ka skolotājiem ir svarīgi apgūtās teorētiskās zināšanas integrēt ar informālās profesionālās pilnveides elementiem (Vaessen, van den Beemt & de Laat, 2014), jo tā ir iespējams panākt, lai skolotāju tālākizglītošanās būtu efektīva un radītu reālas pārmaiņas viņu profesionālajā sniegunā darbā ar skolēniem.

Profesionālās pilnveides pasākumos skolotāji apgūst ne tikai ar mācību priekšmetu saistītas zināšanas un prasmes, bet arī zināšanas par vispārīgiem mācību procesa jautājumiem, piemēram, mācību stundas uzbūvi, sasniedzamo rezultātu formulēšanu u.c. Tāpēc aptaujas anketā tika iekļauts arī šāds jautājums (apgalvojums nr. 3), par kuru iegūtie dati liecina - vidējais aritmētiskais rādītājs ir 3,414, kas ir trešais augstākais rādītājs starp visiem 30 efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides elementiem, mediāna ir 4, standarta novirze ir 0,6850 un dispersija - 0,469 (skat. tabulu nr. 18). Lai gan skolotāju sniegtais novērtējums šim elementam nav viennozīmīgs, salīdzinoši augstie vidējie rādītāji liecina par tā potenciālo ietekmi uz skolotāja sniegumu darbā ar skolēniem. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka mācību saturā un pieejā notiekošās pārmaiņas Latvijā, pakāpeniski pārejot uz kompetenču pieejā balstītu mācību saturu, ir noteikušas arī jaunas skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības un efektīvu mācību stundu kritērijus, kuru īstenošana ikdienas darbā ir skolotāja atbildība.

Taču, neskatoties uz iepriekš minēto, tikai 5 respondenti jeb 1,1% uzskata, ka šī elementa īstenošana var visvairāk uzlabot skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Atsaucoties uz

kāda respondenta teikto, var secināt, ka šāda mācību satura apgūšana skolotājam ir nozīmīga, jo *“mācību process nav tikai zināšanu nodošana konkrētā mācību priekšmetā. Tas [ir] saistīts gan ar audzināšanas jautājumiem, gan personības pilnveidi. Tāpēc svarīgi ir mācību procesa organizāciju skatīt kopveselumā”* (siev., Rīga, 26 - 30 gadu pieredze).

Savukārt 23 respondenti jeb 5% uzskata, ka šādu zināšanu apgūšanai ir vismazākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Tā, piemēram, kāds no respondentiem norāda, ka *“svarīgākais ir iepazīties ar inovācijām savā mācību priekšmetā, jo tas, kas tiešā veidā neattiecas uz priekšmetu, ko [es] mācu, maz ko var palīdzēt man darbā, izglītojot jauno paaudzi”* (vīr., Kurzeme, 11 - 15 gadu pieredze). Līdzīgu viedokli pauduši arī citi aptaujas dalībnieki, kuri uzsver, ka vispārīgas zināšanas ir attālinātas no reālajām vajadzībām, tāpēc skolotājam ir nepieciešamas arī prasmes šīs zināšanas pielietot reālās mācību situācijās (siev., Vidzeme, 11 - 15 gadu pieredze); *“[tā] (..) visa ir tikai skaista teorija, kas nav realizējama”* (siev., Vidzeme, 21 - 25 gadu pieredze); šādu zināšanu pielietošanai skolotājam ir nepieciešams ilgāks laiks, lai saprastu, kur un kā viņš tās var lietot, salīdzinājumā ar tām zināšanām, kas ir saistītas ar skolotāja mācīto priekšmetu (siev., Latgale, 16 - 20 gadu pieredze).

Skolotāju sniegtās atbildes un pamatojumā izmantotie argumenti ļauj secināt, ka svarīgam skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementam ir jābūt to prasmju pilnveidošanai, kas palīdz pārnest apgūto mācību saturu no vispārīgā līmeņa uz konkrētām skolotāja darbībām mācību stundās. Ja skolotājam nav šādu prasmju, vispārīgi mācību principi tiek pieņemti zināšanai, taču to īstenošana mācību stundās notiek ierobežoti, neskatoties uz to, ka Latvijas gadījumā tā ir obligāta prasība atbilstoši 2019. gadā apstiprinātajam mācību priekšmetu standartam. Šāds secinājums sakrīt arī ar zinātniskās literatūras avotos minēto, ka skolotājiem ir nepieciešamas refleksijas prasmes, lai izvērtētu savu iepriekšējo pieredzi un apgūto mācību saturu pārnestu uz savu ikdienas darbu ar skolēniem (Roessger, 2020).

Lai noskaidrotu, kāda ir savstarpējā saistība starp skolotāju atbildēm jautājumos par mācību satura apgūšanas radīto ietekmi, tika aprēķināts Spīrmena korelācijas koeficients. Tā, piemēram, iegūtie dati (skat. tabulu nr. 20) liecina, ka korelācijas rādītājs starp apgalvojumu, ka skolotāja sniegumu mācību stundās var uzlabot tādu mācību metožu un paņēmienu apgūšana, kas tiešā veidā ir saistīti ar mācību priekšmeta mācīšanu, un apgalvojumu, ka to var uzlabot vispārīgu zināšanu apgūšana par vispārīgiem mācību procesa jautājumiem, ir 0,361, kas ir augstākais korelācijas koeficients 3. jautājumu kopā iekļauto apgalvojumu starpā un liecina par pozitīvu, statistiski nozīmīgu, taču vāju korelāciju. Lai gan šie apgalvojumi nav savstarpēji izslēdzoši, promocijas darba autora pieņēmums bija, ka skolotāji, kuri snieguši pozitīvākas atbildes vienā apgalvojumā, mazāk pozitīvi ir novērtējuši otru, taču pētījumā iegūtie dati šādu

pieņēmumu nav apstiprinājuši.

20. tabula

Spīrmena korelācijas koeficients skolotāju viedoklim par mācību satura apgūšanas radīto ietekmi

		Apgalvojums nr. 1	Apgalvojums nr. 2	Apgalvojums nr. 3
Apgalvojums nr. 1	Correlation Coefficient N	1,000 461	0,315** 461	0,361** 461
Apgalvojums nr. 2	Correlation Coefficient N	0,315** 461	1,000 461	0,268** 461
Apgalvojums nr. 3	Correlation Coefficient N	0,361** 461	0,268** 461	1,000 461

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tāpat iegūtie dati ļauj secināt, ka kopumā visu ar mācību satura apgūšanu saistīto jautājumu kopā pastāv pozitīva un statistiski nozīmīga, taču vāja korelācija starp skolotāju sniegtajām atbildēm, jo aprēķinātais Spīrmena korelācijas koeficients ir robežās no 0,268 līdz 0,361 (skat. tabulu nr. 20). Tā, piemēram, korelācijas rādītājs 0,315 ir novērojams starp apgalvojumu, ka skolotāju sniegumu mācību stundās var uzlabot ar mācību priekšmeta saturu saistītu metožu apgūšana, un apgalvojumu, ka skolotāja sniegumu var uzlabot jaunāko zinātnisko atziņu apgūšana mācību priekšmeta ietvaros. Pēc promocijas darba autora uzskatiem, korelācijas koeficientam starp šiem apgalvojumiem vajadzētu būt augstākam, jo tie abi ir saistīti ar tādu zināšanu apgūšanu, kas ir piesaistītas konkrētam mācību priekšmetam, ko skolotāji māca skolēniem. Iegūtie dati ļauj secināt, ka, pēc aptaujāto skolotāju uzskatiem, šie elementi nav vienlīdz nozīmīgi kontekstā ar to radīto ietekmi uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Savukārt zemākais korelācijas koeficients šajā jautājumu kopā - 0,268 - ir starp apgalvojumu par jaunāko zinātnisko atziņu un vispārīgu mācību procesa jautājumu apgūšanu.

Secinājumi. Lai gan jautājumu kopā par mācību satura apgūšanas radīto ietekmi uz skolotāju sniegumu mācību stundās skolotāju viedokļi nav viennozīmīgi, ir vērojama augstāka vienprātība, nekā tas bija iepriekš aplūkotajās jautājumu kopās. Šāds secinājums ir attiecināms uz tiem apgalvojumiem, kas ir saistīti ar mācību priekšmeta saturam pietuvinātu zināšanu un prasmju apgūšanu profesionālās pilnveides ietvaros. Taču izglītības sistēmā notiekošo pārmaiņu kontekstā skolotāji salīdzinoši augstu novērtē arī tās zināšanas, kas ir vairāk vispārīgas, proti, sniedz izpratni, kā ir organizējams efektīvs mācību process kompetenču pieejas sasniegamo rezultātu īstenošanai mācību stundās.

Lai gan pastāv uzskats, ka skolotāju mācīšanās vajadzību apmēru un saturu ietekmē pedagoģiskā darba stāžs, pētījumā iegūtie dati liecina, ka gan mazāk pieredzējušiem skolotājiem, gan tiem, kuriem ir liels pedagoģiskā darba stāžs, ir aktuāla vajadzība apgūt ne tikai jaunas

mācību metodes un paņēmienus, bet arī iepazīties ar vispārīgiem mācību procesa organizācijas principiem, kas ir kompetenču pieejas pamatā. Tas nozīmē, ka, veidojot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu skolā, ir svarīgi sabalansēt apgūstamo mācību saturu, kas ir saistīts ar konkrētu mācību priekšmetu mācīšanu, un tām zināšanām un prasmēm, kas dod plašāku ieskatu pedagoģiskajā pieejā, kuras ietvaros skolotāja pienākums ir īstenot konkrēta mācību priekšmeta mācīšanu. Bez šāda līdzsvara atrašanas un uzturēšanas netiks apmierinātas visas skolotāju mācīšanās vajadzības skolā, un skolotāju profesionālā pilnveide būs mazāk efektīva.

Tāpat var secināt, ka, salīdzinājumā ar 1. un 2. jautājumu kopā apskatītajiem jautājumiem, šajā jautājumu kopā skolotāju viedokli mazāk ir ietekmējusi skolotāju iepriekšējā profesionālā pieredze organizācijas kontekstā, kādā skolotājs ikdienā strādā. Uzskatus par to, kāds mācību saturs skolotājiem ir apgūstams, lai īstenotu nepieciešamās pārmaiņas savā praksē un uzlabotu sniegumu darbā ar skolēniem, varētu būt vairāk ietekmēts no uzstādījumiem valsts mērogā, nevis skolas kā mācīšanās organizācijas puses. To apliecina arī pētījumā iegūtie dati, kas liecina, ka skolotājiem ir nepieciešams apgūt daudzveidīgu profesionālās pilnveides saturu, lai varētu sekmīgi īstenot pilnveidotā mācību satura prasības.

4.2.6. Skolotāju viedoklis par skolas vadības darbības radīto ietekmi

Aptaujas datu analīzes 4. jautājumu kopā tika iekļauti 3 apgalvojumi, noskaidrojot skolotāju viedokli par to, cik ļoti minēto darbību īstenošana var ietekmēt skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās:

1. “Skolas vadībai demonstrējot mācīšanās piemēru, piedaloties mācību nodarbībās kopā ar skolotājiem” (apgalvojums nr. 14 aptaujas anketā);
2. “Skolas vadībai uz mācību gadu nosakot visiem skolotājiem kopīgu profesionālās pilnveides mērķi” (apgalvojums nr. 23 aptaujas anketā);
3. “Piedaloties individuālās sarunās ar skolas vadību par skolotāja profesionālo sniegumu mācību gada laikā” (apgalvojums nr. 24 aptaujas anketā).

Sākotnēji tika pārbaudīta 4. jautājumu kopas atbildēs iegūto datu iekšējā saskaņotība, aprēķinot Kronbaha alfa (*Cronbach's alpha*) koeficientu. Skolotāju anketēšanā iegūto atbilžu datu saskaņotība atbilstoši Kronbaha alfa koeficientam ir 0,749 (skat. tabulu nr. 21), kas nozīmē, ka iegūtajiem datiem ir vidēji augsta saskaņotības pakāpe.

Skolotāju viedoklis par skolas vadības darbības radīto ietekmi

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Cronbach's Alpha Based on Standardized Items</i>	<i>N of Items</i>
0,749	0,750	3

Atbildes uz 4. jautājumu kopas apgalvojumiem tika analizētas arī, izmantojot Kolmogorova - Smirnova testu, lai noteiktu, vai iegūtie dati ir parametriski vai neparametriski sadalīti (skat. tabulu nr. 22). Veicot Kolmogorova - Smirnova testu, tika iegūts rādītājs 0,000, kas nozīmē, ka dati ir sadalīti neparametriski.

Datu sadalījums pēc Kolmogorova - Smirnova testa skolotāju viedoklim par skolas vadības darbības radīto ietekmi

		Apgalvojums nr. 14	Apgalvojums nr. 23	Apgalvojums nr. 24
N		461	461	461
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	2,926	2,668	2,779
	Std. Deviation	0,8229	0,9139	0,8333
Most Extreme Differences	Absolute	0,254	0,234	0,232
	Positive	0,208	0,175	0,198
	Negative	-0,254	-0,234	-0,232
Test Statistic		0,254	0,234	0,232
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,000^c	0,000^c	0,000^c

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

Atbildes uz 4. jautājumu kopā ietvertajiem apgalvojumiem tika analizētas, nosakot arī vidējos un dispersijas rādītājus. Iegūtie dati par skolotāju viedokli jautājumā par to, cik ļoti skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās var uzlabot skolas vadības piemērs, piedaloties mācību nodarbībās kopā ar skolotājiem (apgalvojums nr. 14), liecina, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 2,926 un mediāna ir 3, kas nozīmē atbildi “drīzāk uzlabo vai var uzlabot sniegumu mācību stundās”. Attiecīgi standarta novirze ir 0,8229, savukārt dispersija ir 0,677, kas norāda uz augstu respondentu viedokļu daudzveidību un plašā spektrā sniegtajiem vērtējumiem (skat. tabulu nr. 23).

Vidējie rādītāji skolotāju viedoklim par skolas vadības darbības radīto ietekmi

		Apgalvojums nr. 14	Apgalvojums nr. 23	Apgalvojums nr. 24
N	Valid	461	461	461
	Missing	0	0	0
Mean		2,926	2,668	2,779
Median		3,000	3,000	3,000
Std. Deviation		0,8229	0,9139	0,8333
Variance		0,677	0,835	0,694

Tikai 2 respondenti jeb 0,4% no aptaujas dalībniekiem skolas vadības piemēru ir izvēlējušies kā to profesionālās pilnveides elementu, kas visvairāk uzlabo skolotāja sniegumu mācību stundās, un tas ir viens no zemākajiem rādītājiem visu 30 aptaujā iekļauto apgalvojumu sarakstā. Viens no respondentiem, kurš ir veicis šādu izvēli, to pamato ar to, ka *“(..) [skolas] vadībai jāiet pa priekšu ar paceltu karogu, jo nevaram katrs darīt pa savam. Sadarbība, bet kopēju mērķu rosināta. Skaidrība - kurp ejam un kāpēc tā darām”* (siev., Vidzeme, 11 - 15 gadu pieredze). Tas nozīmē, ka skolas vadība ir tā, kuras atbildība ir vienotas izpratnes veidošana skolotāju kolektīvā par pārmaiņu nepieciešamību organizācijā, modelējot mācīšanās līderību un demonstrējot piemēru nepārtrauktai profesionālajai pilnveidei. Līdzīgu viedokli paudis arī otrs respondents, uzsverot, ka šī nosacījuma īstenošanas rezultātā *“stiprinās vienota izpratne un redzējums par konkrētām lietām skolas mērogā. Tad arī savstarpējā mācīšanās ir produktīvāka, ja visi fokusējas uz vienu lietu, piemēram, formatīvā vērtēšana”* (siev., Rīga, 21 - 25 gadu pieredze).

Taču ievērojams skaits respondentu - 20 jeb 4,4% - uzskata, ka skolas vadības piemērs profesionālās pilnveides kontekstā ir tas elements, kam ir vismazākais potenciāls uzlabot skolotāja profesionālo sniegumu. Pamatojot savu izvēli, aptaujas dalībnieki norāda, ka skolotājs pats izvēlas, kāds mācību saturs un kādā veidā viņam ir apgūstams sava snieguma uzlabošanai (siev., Vidzeme, 11 - 15 gadu pieredze); šāda skolas vadības rīcība var motivēt skolotāju apgūt kaut ko jaunu, taču tiešā veidā sniegumu mācību stundās neuzlabo (siev., Vidzeme, 1 - 5 gadu pieredze); skolas vadība nevar pārzināt visas skolotāju mācīšanās vajadzības un dažādo mācību priekšmetu saturu (vīr., Vidzeme, 21 - 25 gadu pieredze), tāpēc viņu līdzdalībai profesionālās pilnveides nodarbībās nav būtiskas ietekmes uz skolotāja ikdienas darbu.

Šādi rezultāti varētu būt skaidrojami ar to, ka skolotājiem ir atšķirīga pieredze saistībā ar skolas vadības darbībām, organizējot skolotāju profesionālo pilnveidi skolā. No vienas puses,

skolas vadība ir tā, kuras atbildība ir definēt skolas turpmākās attīstības vajadzības, līdz ar to arī nodrošināt skolotāju profesionālo pilnveidi, vienlaikus demonstrējot savu personīgo piemēru nepārtrauktai tālākizglītībai. Taču, no otras puses, skolas vadības kompetence un izpratnes līmenis par izglītībā notiekošo pārmaiņu raksturu un to īstenošanas nepieciešamību var būt nepietiekams, lai veiksmīgi vadītu un organizētu skolotāju mācīšanos skolas izvirzīto attīstības mērķu sasniegšanai.

Aptaujas dalībnieku viedokļi ir atšķirīgi arī jautājumā par to, cik lielā mērā skolotāja sniegumu mācību stundās var uzlabot tas, ka skolas vadība uz mācību gadu nosaka visiem skolotājiem kopīgu profesionālās pilnveides mērķi (apgalvojums nr. 23). Iegūtie dati liecina, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 2,668, kas ir otrs zemākais rādītājs, ja salīdzina atbildes par visiem 30 apgalvojumiem, un mediāna ir 3. Savukārt augsto viedokļu daudzveidību par šo elementu apliecina izkliedes rādītāji, kur standarta novirze ir 0,9139 un dispersija ir 0,835 (skat. tabulu nr. 23).

Tikai 2 respondenti jeb 0,4% pauduši viedokli, ka skolas vadības noteikts profesionālās pilnveides mērķis visiem skolotājiem ir elements, kura īstenošana visvairāk var uzlabot skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Tā, piemēram, viens no respondentiem savas izvēles pamatojumā norāda, ka ir svarīgi, lai visi skolas skolotāji vienoti pilnveidotos un domātu par to, kā uzlabot savu sniegumu darbā ar skolēniem (siev., Vidzeme, 21 - 25 gadu pieredze).

Savukārt liels respondentu skaits - 34 jeb 7,4% - ir pauduši viedokli, ka šādi noteikts profesionālās pilnveides mērķis no skolas vadības puses ir ar mazāko potenciālo ietekmi uz skolotāja sniegumu, un tas ir otrs augstākais rādītājs visu 30 apgalvojumu sarakstā. Savas izvēles pamatojumā skolotāji norāda, ka skolotājs ir tas, kurš pats vislabāk zina, kāds ir viņa profesionālās izaugsmes mērķis (siev., Latgale, 26 - 30 gadu pieredze); ne vienmēr skolas vadība ir autoritāre skolotājiem (siev., Vidzeme, 6 - 10 gadu pieredze), kas samazina šādas rīcības potenciālo ietekmi; *“pieredze pagaidām rāda, ka šie vispārīgie mērķi tiek aizmirsti, ja par tiem regulāri neatgādina un neveic konkrētu, mērķtiecīgu monitoringu, lai sniegtu atgriezenisko saiti par sasniegtajiem rezultātiem un veicamajiem uzlabojumiem”* (siev., Vidzeme, 1 - 5 gadu pieredze). Tāpat vairākās skolotāju atbildēs tiek pausts uzskats, ka skolas vadība ne vienmēr zina, kādas ir skolotāju reālās mācīšanās vajadzības skolā, tāpēc nevar izvirzīt tādu profesionālās izaugsmes mērķi, kas būtu attiecināms uz ikvienu skolotāju organizācijā.

Jautājumu kopā par skolas vadības darbību radīto ietekmi tika iekļauts arī jautājums par to, vai skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās var uzlabot piedalīšanās individuālās sarunās ar skolas vadību par skolotāja sniegumu mācību gada laikā (apgalvojums nr. 24). Iegūtie dati liecina, ka arī par šo apgalvojumu vidējais aritmētiskais rādītājs ir salīdzinoši zems - 2,779 - ,

un tas ir trešais zemāks rādītājs visu 30 apgalvojumu sarakstā. Mediāna šim apgalvojumam ir 3, standarta novirze - 0,8333, savukārt dispersija - 0,694 (skat. tabulu nr. 23), kas nozīmē, ka arī par šo jautājumu skolotāju viedoklis nav vienprātīgs.

Neviens no respondentiem, kuri aizpildīja aptaujas anketu, individuālās sarunas ar skolas vadību nav izvēlējušies kā nosacījumu, kas visvairāk uzlabo skolotāja sniegumu mācību stundās. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka skolotāju izvēle par labu vai sliktu šim apgalvojumam ir tiešā veidā atkarīga no skolotāja iepriekšējās pieredzes un sadarbības ar skolas vadību. Turklāt individuālo sarunu gadījumā ir svarīgas ne tikai skolotāja prasmes pieņemt un izmantot atgriezenisko saiti, bet arī skolas vadības prasme to sniegt konstruktīvā veidā ar mērķi panākt konkrētas izmaiņas skolotāja sniegumā. Šādi aptaujas rezultāti ir pretrunā fokusgrupas diskusijās paustajam viedoklim, kur tieši atgriezeniskā saite tika izcelta kā fundamentāls priekšnoteikums skolotāja profesionālā snieguma uzlabošanai (skat. 4.1. apakšnodaļu). Tāpēc turpmāko pētījumu ietvaros būtu svarīgi noskaidrot, par ko un kādā veidā skolotāji saņem atgriezenisko saiti no skolas vadības individuālo sarunu laikā un kāds ir šādu sarunu mērķis.

20 respondenti jeb 4,4% individuālās sarunas ar skolas vadību ir izvēlējušies kā to profesionālās pilnveides sistēmas elementu, kura īstenošanai ir vismazākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Tā, piemēram, kāds no respondentiem pauž viedokli, ka *“saruna notiek tikai vienā virzienā, vadība parasti runā no savām pozīcijām un redz tikai negatīvo, un tie parasti ir kādi 1 - 2 gadījumi, kuri nepārtraukti tiek atgādināti. Šķiet, ka vadība nezina, ka skolotājam tāpat kā bērnam jādod iespēja pašam piedāvāt, ko varētu izdarīt, lai nākamajā reizē būtu labāk. Man neder autoritatīvi norādījumi - dari tā un tikai tā, jo tā daru es (..)”* (siev., Zemgale, 31 un vairāk gadu pieredze). Šāds skaidrojums apliecina arī iepriekš minēto, ka individuālo sarunu gadījumā ir svarīgs gan formāts, kādā tiek sniegta atgriezeniskā saite, gan saturs, par ko tā tiek sniegta skolotājam.

Savukārt kāds cits respondents savu izvēli pamato šādi: *“Tikai saruna nav efektīva, ja tā nav kā loģisks turpinājums ilgākam kopdarbam ar vienotu mērķi. Visbiežāk tā ir kā sevis paslavēšana vai novērtējuma gaidas”* (siev., Vidzeme, 21 - 25 gadu pieredze). Tas nozīmē, ka priekšnoteikums šādu sarunu efektivitātei ir saistīts ar abpusēju skaidrību skolotāja un skolas vadības pusē par to, kāds ir katra individuālā skolotāja profesionālās darbības mērķis un kādas pēctecīgas darbības tiks veiktas pēc tam, kad skolotājs būs saņēmis atgriezenisko saiti no skolas vadības. Pretējā gadījumā, kā liecina skolotāju atbildes, šādas sarunas ir formalitāte, kas tiek īstenota, jo tāda ir pašreizējā tendence, nevis tās tiek īstenotas pēc būtības ar mērķi atbalstīt un pozitīvi ietekmēt skolotāja darbību. Tāpat svarīgi ir norādīt, ka vairāki respondenti, kuri ir izvēlējušies šo elementu, ir norādījuši, ka viņu skolā šādas sarunas netiek organizētas.

Secinājumi. Iegūtie dati liecina, ka visiem skolotāju profesionālās pilnveides elementiem, kas ir saistīti ar skolas vadības darbību, pēc skolotāju uzskatiem, varētu būt ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Taču vidējie rādītāji liecina, ka ietekmes potenciāls ir ievērojami mazāks, nekā tas ir citiem iepriekš analizētajiem elementiem, piemēriem, tiem, kas attiecas uz mācību saturu, ko skolotāji apgūst profesionālās pilnveides pasākumu ietvaros. Anketēšanā iegūtie dati ļauj secināt, ka skolotāju viedokļi šajā jautājumu kopā ir atšķirīgi, ko apliecina salīdzinoši augstie standartnovirzes un dispersijas rādītāji.

Skolotāju viedokļu atšķirības ir skaidrojamas ar to, ka skolas vadības darbību radītā ietekme ir aplūkojama kontekstā, proti, skolotāji savas atbildes ir snieguši, vadoties no savas iepriekšējās pieredzes sadarbības īstenošanā ar skolas vadību. Tas nozīmē, ka situācijās, kad skolas vadībai nav datu un līdz ar to arī izpratnes par skolotāju reālajām mācīšanās vajadzībām un atgriezeniskā saite tiek sniegta neprofesionāli, skolotājiem mazinās uzticība skolas vadības profesionalitātei, kā rezultātā nepieciešamo atbalstu skolotāji meklē un iegūst citos veidos, piemēram, sadarbojoties ar kolēģiem. Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālā snieguma uzlabošanai profesionālās pilnveides sistēmā skolā ir svarīgi domāt arī par skolas vadības nepārtrauktu izaugsmi, piemēram, palīdzot pilnveidot atgriezeniskās saites sniegšanas, kā arī datu ievākšanas un analīzes prasmes, kas ir svarīgas, lai varētu atbalstīt skolotājus. Tas sakrīt arī ar ekspertu fokusgrupas diskusijā pausto uzskatu, ka skolas vadībai ir svarīgi ne tikai pašai demonstrēt mācīšanās piemēru kolēģiem, bet arī mācīties par to, kā efektīvāk vadīt un organizēt citu skolotāju mācīšanos (skat. 4.1. apakšnodaļu).

Skolotāju atbildes ļauj veikt secinājumus arī par vēl kādu būtisku skolotāju profesionālās pilnveides aspektu, kas tika akcentēts ekspertu fokusgrupas diskusijās (skat. 4.1. apakšnodaļu), proti, jautājums par skolotāju autonomiju savu mācīšanās vajadzību definēšanā. Aptaujas dati liecina, ka skolotāji uzsver savu individuālo kompetenci, nosakot, kāds mācību saturs un kādā veidā viņiem ir apgūstams, lai uzlabotu sniegumu darbā ar skolēniem. Taču tikpat svarīgs ir arī skolas vadības redzējums par organizācijā strādājošo skolotāju kopīgajiem izaugsmes mērķiem un vajadzībām, pie nosacījuma, ka skolas vadības rīcībā ir daudzpusīgi dati, lai palīdzētu skolotājiem definēt individuālās izaugsmes mērķus un veicamās pārmaiņas skolotāja profesionālajā sniegumā skolas attīstības mērķu īstenošanai. Promocijas darba autora veiktā pētījuma ietvaros iegūtie dati tomēr liecina, ka skolotāji vairāk paļaujas uz savām pašvērtēšanas prasmēm, nevis ārēji sniegtu atgriezenisko saiti, kas varētu sekmēt viņu izaugsmi.

4.2.7. Skolotāju viedoklis par ārpusskolas mācīšanās pieredzes radīto ietekmi

Aptaujas datu analīzes 5. jautājumu kopā tika iekļauti 2 apgalvojumi, noskaidrojot

skolotāju viedokli par to, cik ļoti minēto darbību īstenošana var ietekmēt skolotāju sniegumu mācību stundās:

1. “Piedaloties praksē uzņēmumos, kas darbojas ar manu mācību priekšmetu saistītā jomā” (apgalvojums nr. 21 aptaujas anketā);
2. “Mācoties no piemēriem ārpus izglītības vides, piemēram, uzņēmumu vai nevalstisko organizāciju darbības pieredzes” (apgalvojums nr. 25 aptaujas anketā).

Sākotnēji tika pārbaudīta 5. jautājumu kopas atbildēs iegūto datu iekšējā saskaņotība, aprēķinot Kronbaha alfa (*Cronbach's alpha*) koeficientu. Skolotāju anketēšanā iegūto atbilžu datu saskaņotība atbilstoši Kronbaha alfa koeficientam ir 0,708 (skat. tabulu nr. 24), kas nozīmē, ka iegūtajiem datiem ir vidēji augsta saskaņotības pakāpe.

24. tabula

Skolotāju viedoklis par ārpusskolas mācīšanās pieredzes radīto ietekmi

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Cronbach's Alpha Based on Standardized Items</i>	<i>N of Items</i>
0,708	0,708	2

Respondentu atbildes uz 5. jautājumu kopas apgalvojumiem tika analizētas arī, izmantojot Kolmogorova - Smirnova testu, lai noteiktu, vai iegūtie dati ir parametriski vai neparametriski sadalīti (skat. tabulu nr. 25). Veicot Kolmogorova - Smirnova testu, tika iegūts rādītājs 0,000, kas nozīmē, ka dati ir sadalīti neparametriski.

25. tabula

Datu sadalījums pēc Kolmogorova - Smirnova testa skolotāju viedoklim par ārpusskolas mācīšanās pieredzes radīto ietekmi

		Apgalvojums nr. 21	Apgalvojums nr. 25
N		461	461
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,889	1,659
	Std. Deviation	0,8715	0,8361
Most Extreme Differences	Absolute	0,210	0,223
	Positive	0,187	0,223
	Negative	-0,210	-0,220
Test Statistic		0,210	0,223
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,000^c	0,000^c

a. a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

Atbildes uz 5. jautājumu kopā ietvertajiem apgalvojumiem tika analizētas, nosakot arī vidējos un dispersijas rādītājus. Iegūtie dati jautājumā par to, cik ļoti skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās var uzlabot piedalīšanās praksē uzņēmumos, kas darbojas ar mācību priekšmetu saistītā jomā (apgalvojums nr. 21), ļauj secināt, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 1,889 un mediāna ir 2, kas nozīmē atbildi “drīzāk neuzlabo vai nevarētu uzlabot sniegumu mācību stundās”. Attiecīgi standarta novirze ir 0,8715 un dispersija ir 0,759, kas apliecina augstu viedokļu atšķirību atbildēs, ko ir snieguši aptaujas respondenti (skat. tabulu nr. 26).

Viens no skaidrojumiem iegūtajiem datiem varētu būt saistīts ar to, ka skolotājiem Latvijā pagaidām nav šādas mācīšanās pieredzes, ilgstoši piedaloties praksē ar mācību priekšmeta jomu saistītos uzņēmumos. Tas nozīmē, ka skolotājiem ir sarežģīti pieņemt datus balstītu un informētu lēmumu par šāda profesionālās pilnveides pasākuma radīto ietekmi uz savu sniegumu mācību stundās.

26. tabula

Vidējie rādītāji skolotāju viedoklim par ārpuskolas mācīšanās pieredzes radīto ietekmi

		Apgalvojums nr. 21	Apgalvojums nr. 25
N	Valid	461	461
	Missing	0	0
Mean		1,889	1,659
Median		2,000	2,000
Std. Deviation		0,8715	0,8361
Variance		0,759	0,699

Tikai 7 respondenti jeb 1,5% no aptaujas dalībniekiem piedalīšanos praksē ar mācību priekšmeta jomu saistītā uzņēmumā ir izvēlējušies kā to profesionālās pilnveides elementu, kam varētu būt lielākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Skaidrojot savu izvēli par labu šim elementam, kāds aptaujas respondents norāda, ka šādā veidā skolotājam ir iespēja iedvesmoties no profesionāļiem, kuri nestrādā pedagoģijas jomā, vienlaikus paverot “*citu skaitījumu uz lietām*” (siev., Vidzeme, 21 - 25 gadu pieredze). Savukārt kāds cits respondents savu izvēli skaidro šādi: “*Tā kā ikdienā strādāju un arī skolā pasniedzu priekšmetus, kas saistīti ar IT, man ir svarīgi sekot līdzi jaunākajām tendencēm un spēt skolēniem parādīt, kā tās pamatprasmes, kuras viņiem nepieciešams apgūt manos mācību priekšmetos, noder šobrīd un nākotnē*” (siev., Zemgale, 1 - 5 gadu pieredze). Citi respondenti uzsver, ka šādas prakses iespējas ļautu skolotājiem “*domāt ārpus rāmjiem*” un palīdzētu atrast jaunu, unikālu mācīšanas pieeju (vīr., Zemgale, 1 - 5 gadu pieredze), kā arī mācību stundās notiekošo vairāk sasaistīt ar reālo

dzīvi (siev., Vidzeme, 1 - 5 gadu pieredze).

Savukārt 21 respondents jeb 4,6% aptaujas dalībnieku piedalīšanos praksē uzņēmumos, kas ir saistīti ar mācību priekšmeta jomu, ir izvēlējušies kā to profesionālās pilnveides sistēmas elementu, kam nav vai varētu būt vismazākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Šāds rezultāts varētu būt skaidrojams ar to, ka skolotājiem Latvijā nav šāda veida profesionālās pilnveides pieredzes, jo valsts mērogā nav izveidota strādājošu skolotāju prakses sistēma, līdz ar to arī skolotājiem nav pārliecības, vai prakse konkrētā uzņēmumā varētu radīt ietekmi uz viņu sniegumu mācību stundās. *“Man nav bijusi tāda pieredze, un īsti nevaru iztēloties, kā tas būtu iespējams”* (siev., Zemgale, 31 un vairāk gadu pieredze).

Pamatojot savu izvēli, kāds respondents uzsver, ka skolotāja prakse uzņēmumā *“ir laikietilpīgs pasākums, kas prasa gan laiku, gan arī citu cilvēku iesaisti un atbildību. Ļoti bieži šāda veida pasākumi izrādās mazefektīvi un nesniedz gaidīto rezultātu”* (siev., Zemgale, 31 un vairāk gadu pieredze). Uz laika trūkumu norāda arī citi respondenti: *“Lai šādā veidā pilnveidotu savas prasmes, ir fiziski vajadzīgs laiks, bet pašreizējā situācijā un kopumā pienākumi skolā tikai paplašinās un laika menedžments turpat vairs nepalīdz”* (siev., Kurzeme, 6 - 10 gadu pieredze). Tāpat svarīgs arguments ir saistīts ar to, ka prakse uzņēmumā var palīdzēt papildināt skolotāja zināšanas par mācību satura jautājumiem, taču *“mazāk skolotājam palīdzēs atrisināt problēmas, kas ir saistītas ar viņa tiešo darbu (...)”* (siev., Rīga, 31 un vairāk gadu pieredze).

Tā kā ideja par skolotāju profesionālo pilnveidi prakses ietvaros uzņēmumos Latvijā ir salīdzinoši jauna, promocijas darba autors vēlējās noskaidrot, vai skolotāju pedagoģiskā darba stāžs ietekmē skolotāju izvēli jautājumā par prakses iespēju izmantošanu savai profesionālajai pilnveidei (skat. tabulu nr. 27). Iegūtie dati liecina, ka mediāna visu grupu respondentu atbildēs ir 2, kas nozīmē atbildi “drīzāk neuzlabo vai nevar uzlabot sniegumu mācību stundās”. Taču ir novērojama tendence, ka, iegūstot lielāku pedagoģiskā darba pieredzi, skolotāju atbalsts prakses iespēju izmantošanai profesionālās pilnveides nolūkā pakāpeniski samazinās, par ko liecina iegūtie vidējie rādītāji. Lejupslīdošās tendences izņēmums ir skolotāju grupa ar 6 līdz 10 gadu pieredzi skolā, kura pauž izteikti zemāku atbalstu šādam profesionālās pilnveides pasākumam nekā skolotāju grupa, kurai ir 11 līdz 15 gadu pieredze skolā.

Datu sadalījums jautājumā par prakses uzņēmumos radīto ietekmi atbilstoši pedagoģiskā darba stāžam

	1 - 5 gadi	6 - 10 gadi	11 - 15 gadi	16 - 20 gadi	21 - 25 gadi	26 - 30 gadi	31 un vairāk gadi
Mean	2,057	1,871	2,167	1,919	1,942	1,692	1,803
Median	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000	2,000
Std. Deviation	0,8416	0,9571	0,8239	0,8621	0,7875	0,9507	0,8730
Variance	0,708	0,916	0,679	0,743	0,620	0,904	0,762

Vidējie rādītāji apgalvojumā par to, cik ļoti skolotāja sniegumu mācību stundās var uzlabot mācīšanās no piemēriem ārpus izglītības vides, piemēram, uzņēmumu vai nevalstisko organizāciju darbības pieredzes (apgalvojums nr. 25), norāda uz to, ka vidējais aritmētiskais ir 1,659 un mediāna ir 2, kas nozīmē atbildi “drīzāk neuzlabo vai nevar uzlabot sniegumu mācību stundās”. Savukārt standarta novirze skolotāju sniegtajās atbildēs ir 0,8361 un dispersija ir 0,699, kas norāda uz augstu viedokļu daudzveidību respondentu atbildēs (skat. tabulu nr. 26).

Salīdzinoši liels skaits respondentu - 27 jeb 5,9% - šo profesionālās pilnveides elementu ir izvēlējušies kā to, kuram nav vai nevarētu būt ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Kāds no respondentiem norāda, ka *“šī pat ir ļoti bīstama prakse, jo nedrīkst piemērot ne struktūras, ne paņēmienus, ne motivācijas sistēmas, kas darbojas biznesa vidē, skolā, kur skolēni ir vēl tikai savas izaugsmes sākumā”*, jo *“šādi izdzīvo stiprākais, kas neapšaubāmi šim konkrētajam skolēnam dod ļoti lielas priekšrocības, taču pārāk daudziem tas ir absolūti demotivējoši un pat degradējoši (..)”* (siev., Rīga, 16 - 20 gadu pieredze). Savukārt citi respondenti norāda, ka viņiem nav šādas tālākizglītošanās pieredzes, līdz ar to nav arī pārliecības par tās radīto ietekmi uz darbu ar skolēniem (siev., Latgale, 30 un vairāk gadu pieredze), vai arī būtu sarežģīti sasaistīt uzņēmumu vai nevalstisko organizāciju pieredzi ar darbu klasē (siev., Vidzeme, 30 un vairāk gadu pieredze).

Taču, neskatoties uz iepriekš minētajiem argumentiem, ir skolotāji, kuri mācīšanos no ārpusskolas organizāciju pieredzes uzskata par elementu ar lielāko ietekmes potenciālu uz skolotāja sniegumu klasē, tiesa gan, tādu ir maz - tikai 4 jeb 0,9% no respondentiem. Pamatojot šādu izvēli, kāds respondents norāda, ka tā būtu iespēja sasaistīt apgūstamo mācību saturu un prasmes ar reālo dzīvi un dotu iespēju skolēniem *“saprast, kur viņi varēs savas zināšanas pielietot nākotnē”* (vīr., Vidzeme, 30 un vairāk gadu pieredze). Turklāt tā būtu iespēja iegūt profesionālās pieredzes paplašinājumu, ja *“skolas iekšienē teju viss [jau] ir zināms”* (siev., Vidzeme, 1 - 5 gadu pieredze).

Lai noskaidrotu, kāda ir savstarpējā saistība starp skolotāju sniegtajām atbildēm jautājumos par ārpuskolas pieredzes izmantošanu profesionālās pilnveides nolūkā, tika aprēķināts Spīrmena korelācijas koeficients. Iegūtie dati (skat. tabulu nr. 28) liecina, ka korelācijas rādītājs starp apgalvojumu, ka skolotāja sniegumu mācību stundās var uzlabot prakse uzņēmumos, kas darbojas ar skolotāja pasniegto mācību priekšmetu saistītā jomā, un apgalvojumu, ka to var uzlabot mācīšanās no piemēriem ārpus izglītības vides, piemēram, uzņēmumiem vai nevalstiskajām organizācijām, ir 0,554, kas liecina par pozitīvu, statistiski nozīmīgu, taču vidēji spēcīgu korelāciju.

28. tabula

Spīrmena korelācijas koeficients skolotāju viedoklim par ārpuskolas mācīšanās pieredzes radīto ietekmi

		Apgalv. nr. 21	Apgalv. nr. 25
Apgalv. nr. 21	Correlation Coefficient N	1,000 461	0,554** 461
Apgalv. nr. 25	Correlation Coefficient N	0,554** 461	1,000 461

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Secinājumi. Iegūto datu analīze jautājumu kopai par ārpuskolas pieredzes, piemēram, uzņēmējdarbības, nevalstiskā u.c. sektoru pieredzes izmantošanu skolotāju profesionālajai pilnveidei liecina, ka skolotāju viedokļi ir atšķirīgi. Tas ir skaidrojams ar to, ka ne visiem skolotājiem Latvijā ir šāda vai līdzīga sistemātiskas un regulāras tālākizglītošanās pieredze, līdz ar to ir sarežģīti novērtēt, vai un cik lielā mērā šādas pieredzes iegūšana varētu mainīt skolotāja sniegumu darbā ar skolēniem. Taču viedokļu atšķirības varētu būt skaidrojamas arī ar to, ka ir skolotāji, kuriem iepriekšējā profesionālā pieredze pirms kļūšanas par skolotāju ir saistīta ar darbu nevalstiskajās organizācijās, uzņēmējdarbībā vai valsts pārvaldē, kas ir radījusi ietekmi uz uzskatiem par labu šādas pieredzes praktiskajai lietderībai.

Raugoties no skolas kā mācīšanās organizācijas perspektīvas, iegūtie dati liecina, ka tieši šādas profesionālās pilnveides pieredzes izmantošana pašreiz iztrūkst Latvijas izglītības sistēmā. Atsaucoties uz respondentu minētajiem argumentiem, var secināt, ka skolotājiem ir nepieciešams iegūt ar ikdienas dzīvi saistītu praktisku pieredzi, lai veiksmīgāk sasaistītu mācību priekšmeta saturu ar reālo dzīvi un iegūtu papildus pamatojumu, kur un kā skolēni varēs izmantot mācību stundās apgūtās zināšanas un prasmes. Situācijā, kad ilgstoši skolotāju profesionālās pilnveides ietvaros netiek izmantots ārpuskolas mācīšanās potenciāls, pastāv risks, ka skolotāju veiktās darbības mācību stundās nevis veicina, bet tieši pretēji - ierobežo - skolēnu motivāciju apgūt

mācību saturu, savukārt skolas mērogā liedz iespēju skolas darbību organizēt pēc mācīšanās organizācijas principiem.

4.2.8. Skolotāju viedoklis par attieksmju pilnveides radīto ietekmi

Aptaujas datu analīzes 6. jautājumu kopā tika iekļauti 2 apgalvojumi, noskaidrojot skolotāju viedokli par to, cik ļoti minēto darbību īstenošana var ietekmēt skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās:

1. “Apgūstot saturu, kas tiešā veidā nav saistīts ar ikdienas darbu skolā, piemēram, par personības veidošanas un izaugsmes aspektiem” (apgalvojums nr. 26 aptaujas anketā);
2. “Apgūstot saturu, kas ir saistīts ar izglītībā un plašākā sabiedrībā notiekošajiem pārmaiņu procesiem” (apgalvojums nr. 27 aptaujas anketā).

Sākotnēji tika pārbaudīta 6. jautājumu kopas atbildēs iegūto datu ticamība, aprēķinot Kronbaha alfa (*Cronbach's alpha*) koeficientu. Skolotāju anketēšanā iegūto atbilžu datu iekšējā saskaņotība atbilstoši Kronbaha alfa koeficientam ir 0,737 (skat. tabulu nr. 29), kas nozīmē, ka iegūtajiem datiem ir vidēji augsta saskaņotības pakāpe.

29. tabula

Skolotāju viedoklis par attieksmju pilnveides radīto ietekmi

<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Cronbach's Alpha Based on Standardized Items</i>	<i>N of Items</i>
0,736	0,737	2

Atbildes uz 6. jautājumu kopas apgalvojumiem tika analizētas, izmantojot Kolmogorova - Smirnova testu, lai noteiktu, vai iegūtie dati ir parametriski vai neparametriski sadalīti (skat. tabulu nr. 30). Veicot Kolmogorova - Smirnova testu, tika iegūts rādītājs 0,000, kas nozīmē, ka dati ir sadalīti neparametriski.

Datu sadalījums pēc Kolmogorova - Smirnova testa skolotāju viedoklim par attieksmju pilnveides radīto ietekmi

		Apgalvojums nr. 26	Apgalvojums nr. 27
N		461	461
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,948	1,798
	Std. Deviation	0,7868	0,7636
Most Extreme Differences	Absolute	0,260	0,270
	Positive	0,224	0,224
	Negative	-0,260	-0,270
Test Statistic		0,260	0,270
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,000^c	0,000^c

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

Atbildes uz 6. jautājumu kopā ietvertajiem apgalvojumiem tika analizētas, nosakot arī vidējos un dispersijas rādītājus. Iegūtie dati par skolotāju viedokli jautājumā par to, cik ļoti skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās var uzlabot tāda satura apgūšana, kas tiešā veidā nav saistīts ar ikdienas darbu skolā, piemēram, par personības veidošanas un izaugsmes aspektiem (apgalvojums nr. 26) (skat. tabulu nr. 31), ļauj secināt, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 1,948 un mediāna ir 2, proti, atbilde “drīzāk neuzlabo vai nevarētu uzlabot sniegumu mācību stundās”.

Vidējie rādītāji skolotāju viedoklim par attieksmju pilnveides radīto ietekmi

		Apgalvojums nr. 26	Apgalvojums nr. 27
N	Valid	461	461
	Missing	0	0
Mean		1,948	1,798
Median		2,000	2,000
Std. Deviation		0,7868	0,7636
Variance		0,619	0,583

Tas ir pretrunā ar zinātniskās literatūras avotos pausto atziņu, ka skolotāju profesionālajā pilnveidē līdzās didaktiskajiem paņēmieniem un ar mācību priekšmetu saistītam saturam jāiekļauj arī tāds saturs, kas pilnveido skolotāju kā personību un motivāciju (Evans, 2008).

Attiecīgi standarta novirze šī apgalvojuma kontekstā ir 0,7868 un dispersija ir 0,619 (skat. tabulu nr. 31), apliecinot, ka respondentu atbildēs nav viena izteikti dominējoša vērtējuma par šī profesionālās pilnveides elementa radīto vai potenciālo ietekmi uz skolotāja sniegumu mācību stundās.

Tāpat iegūtie dati liecina, ka tikai 3 respondenti jeb 0,7% uzskata, ka šāda satura apgūšana verētu būt ar augstāko potenciālo ietekmi uz skolotāja sniegumu mācību stundās. *“Katram pedagogam ir svarīgi, pirmkārt, attīstīties kā personībai un būt tendētam uz izaugsmes un pašpilnveides aspektiem”* (siev., Latgale, 6 - 10 gadu pieredzes). Uz nepieciešamību pilnveidot sevi kā personību tālākizglītības ietvaros norāda vēl kāds respondents: *“Tas būtiski ietekmē gan pašu pedagogu, gan audzēkņus. Visvairāk citus ietekmē tas, kas es esmu, personības atstātais iespaids, nevis tas, ko es mācu”* (siev., Vidzeme, 26 - 30 gadu pieredze). Interesanti, ka tieši tikpat daudz respondentu - 3 jeb 0,7% no aptaujas dalībniekiem - ir pauduši uzskatu, ka ar personības izaugsmi saistīta mācību satura apgūšanai nav un nevarētu būt ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās.

Vidējie rādītāji apgalvojumā par to, vai skolotāja sniegumu mācību stundās var ietekmēt tāda mācību satura apgūšana, kas ir saistīts ar izglītībā un plašākā sabiedrībā notiekošajiem pārmaiņu procesiem (apgalvojums nr. 27), liecina, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 1,798 un mediāna ir 2, savukārt standarta novirze ir 0,7636 un dispersija ir 0,583 (skat. tabulu nr. 31).

Aptaujas datu analīze ļauj secināt, ka tikai 2 respondenti jeb 0,4% uzskata, ka šāda mācību satura apgūšanai varētu būt lielākais ietekmes potenciāls uz to, ko un kā skolotājs dara mācību stundās, kamēr 20 respondenti jeb 4,4% norāda, ka tam nav ietekmes uz skolotāja sniegumu darbā ar skolēniem. Lai pamatotu savu izvēli, kāds no respondentiem norāda: *“Mans sniegums mācību stundās balstās uz manām vērtībām, prasmēm, idejām. Šobrīd notiekošie pārmaiņu procesi izraisa manu personisko viedokli, bet neietekmē manu sniegumu”* (siev., Kurzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Līdzīgu viedokli pauž vēl kāds respondents, uzsverot, ka *“pārmaiņu procesi sabiedrībā nedrīkst ietekmēt skolas darbību. Skolai jābūt kā kodolam, kas nelaiķo sabiedrības interešu apmierināšanai (..)”* (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Savukārt cits respondents akcentē sabiedrībā notiekošo procesu ietekmi uz skolēnu sniegumu, taču *“skolotājs (..) ir tas, kas profesionāli virza skolēnu uz mērķi un palīdz veidoties labākai sabiedrībai”* (siev., Rīga, 21 - 25 gadu pieredze).

Lai noskaidrotu, kāda ir savstarpējā saistība starp skolotāju sniegtajām atbildēm jautājumos par attieksmju pilnveides iekļaušanu profesionālās pilnveides saturā, tika aprēķināts Spīrmena korelācijas koeficients. Iegūtie dati (skat. tabulu nr. 32) norāda uz to, ka korelācijas rādītājs starp apgalvojumu, ka skolotāja sniegumu mācību stundās var uzlabot tāda mācību satura

apgūšana, kas ir saistīts ar personības izaugsmes aspektiem, un apgalvojumu, ka to var uzlabot tāda satura apgūšana, kas ir saistīts ar izglītībā un plašākā sabiedrībā notiekošajiem pārmaiņu procesiem, ir 0,569, un tas nozīmē, ka pastāv pozitīva, statistiski nozīmīga un vidēji spēcīga korelācija šo apgalvojumu starpā.

32. tabula

Spīrmena korelācijas koeficients skolotāju viedoklim par attieksmju pilnveides radīto ietekmi

		Apgalv. nr. 26	Apgalv. nr. 27
Apgalv. nr. 26	Correlation Coefficient	1,000	0,569**
	N	461	461
Apgalv. nr. 27	Correlation Coefficient	0,569**	1,000
	N	461	461

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Secinājumi. Datu analīze jautājumu kopai par attieksmju pilnveides satura iekļaušanu skolotāju profesionālajā pilnveidē liecina, ka skolotāju auditorijā nav vienprātības par to, vai un cik ļoti šāda satura apgūšana ļautu uzlabot profesionālo sniegumu mācību stundās. Tas ir saistīts ar to, ka skolotāji vairāk novērtē profesionālo pilnveidi, kuras ietvaros viņiem ir iespēja apgūt konkrētus didaktiskos paņēmienus, metodes un stratēģijas, ko tiešā veidā var izmantot ikdienas darbā ar skolēniem, nevis personības pilnveidi ar mērķi paplašināt savu redzeslauku un mērķtiecīgi strādāt ar savas personības iezīmēm un motivācijas jautājumiem. Turklāt attieksmju pilnveides saturam nav tūlītējas, bet gan vairāk ir ilgtermiņa ietekme, kas ne vienmēr palīdz atrisināt aktuālās problēmas, ar kādām skolotāji saskaras ikdienas darbā.

Tāpat iegūtie dati ļauj secināt, ka pētījuma dalībnieku paustais viedoklis ir atšķirīgs no tā, ko zinātniskās literatūras avotos ir norādījuši citi pētnieki, piemēram, Linda Evansa (Evans, 2008, 2014), kura līdzās funkcionālajai profesionālajai pilnveidei, apgūstot jaunas mācību metodes un pieejas, uzsver attieksmju profesionālās pilnveides nozīmi, paredzot izmaiņas skolotāju motivācijā, uzskatos un pārlicībās. Turklāt arī pētījuma ietvaros veiktajās fokusgrupas diskusijās ar profesionālās pilnveides ekspertiem tiek norādīts, ka lielāka loma Latvijas skolotāju tālākizglītošanās procesā ir atvēlama tieši attieksmju pilnveidei (skat. 4.1. apakšnodaļu), bez kuras sekmīgas īstenošanas būs sarežģīti realizēt izglītības sistēmā uzsāktās pārmaiņas, piemēram, kompetenču pieejas īstenošanu vispārējā izglītībā un skolu pakāpenisku transformāciju par mācīšanās organizācijām.

4.2.9. Skolotāju viedoklis par citu elementu radīto ietekmi

Aptaujas datu analīzes 7. jautājumu kopā tika iekļauti 6 apgalvojumi, kur katrs no tiem attiecas uz citu skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementu un starp tiem nav novērojama tieša saistība:

1. “Skolā paredzot laiku ārpus mācību stundām, lai varētu mācīties un profesionāli pilnveidoties” (apgalvojums nr. 10 aptaujas anketā);
2. “Apgūstot konkrētu mācību saturu regulāri ilgākā laika periodā, piemēram, reizi mēnesī visa mācību gada laikā” (apgalvojums nr. 11 aptaujas anketā);
3. “Pilnveides nodarbību laikā praktiski izmēģinot apgūstamās mācību metodes un paņēmienus” (apgalvojums nr. 13 aptaujas anketā);
4. “Ievācot daudzveidīgus datus, piemēram, skolēnu aptaujas, mācību stundu vērošanas piezīmes u.c., lai noteiktu savas profesionālās pilnveides vajadzības” (apgalvojums nr. 18 aptaujas anketā);
5. “Plānojot un vadot profesionālās pilnveides nodarbības citiem skolotājiem” (apgalvojums nr. 22 aptaujas anketā);
6. “Pirms mācību gada kopā ar kolēģiem definējot skolas kopīgo profesionālās pilnveides mērķi” (apgalvojums nr. 28 aptaujas anketā).

Atbildes uz 7. jautājumu kopā ietvertajiem apgalvojumiem tika analizētas, nosakot vidējos un dispersijas rādītājus. Iegūtie dati liecina, ka jautājumā par to, vai skolotāju sniegumu mācību stundās varētu uzlabot tas, ka skolā tiktu paredzēts laiks ārpus mācību stundām, lai skolotāji varētu nodarboties ar profesionālo pilnveidi (apgalvojums nr. 10), vidējais aritmētiskais rādītājs ir 2,367, mediāna ir 2, standarta novirze ir 0,7087 un dispersija - 0,502 (skat. tabulu nr. 33).

33. tabula

Vidējie rādītāji skolotāju viedoklim par citu elementu radīto ietekmi

		Apgalv. nr. 10	Apgalv. nr. 11	Apgalv. nr. 13	Apgalv. nr. 18	Apgalv. nr. 22	Apgalv. nr. 28
N	Valid	461	461	461	461	461	461
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		2,367	2,061	2,479	2,013	1,944	1,813
Median		2,000	2,000	3,000	2,000	2,000	2,000
Std. Deviation		0,7087	0,7580	0,6545	0,8048	0,8654	0,8495
Variance		0,502	0,575	0,428	0,648	0,749	0,722

Šī elementa nozīmi skolotāju profesionālās pilnveides efektivitātes palielināšanā apliecina fakts, ka 16 jeb 3,5% aptaujas respondentu šo elementu ir izvēlējušies kā to, kura īstenošana visvairāk varētu uzlabot skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās, norādot, ka izglītības sistēmā notiekošo pārmaiņu apstākļos ir nepieciešams laiks, lai diskutētu un dalītos pieredzē ar citiem skolotājiem (siev., Vidzeme, 1 - 5 gadu pieredze); *“speciāli atvēlēts laiks ar mērķi pilnveidot sevi profesionālā tēmā noteikti dos jaunus atklājumus un citus skatījuma virzienus”* (vīr., Kurzeme, 6 - 10 gadu pieredze) un radīs iespēju pārdomāt veidu, kā semināros apgūtais vai mācību stundu vērošanā pieredzētais var tikt iedzīvināts mācību stundās (siev., Latgale, 16 - 20 gadu pieredze). *“Lai iegūtu jaunas zināšanas un iemaņas, ir nepieciešams laiks informācijas pārdomāšanai, strukturēšanai un attiecīgai rīcībai, kas mācību procesu varētu uzlabot. Pie lielas noslodzes pastāv risks, ka darbs tiek veikts, kā ērtāk, lai tikai paspētu iekļauties termiņos. Uzlabojumi ir pārmaiņas, un jebkurām pārmaiņām jābūt apdomātām, izsvērtām un pēc būtības izprastām, lai lietas uzlabotos”* (siev., Rīga, 11 - 15 gadu pieredze).

Savukārt 5 respondenti jeb 1,1% no aptaujas dalībniekiem ir norādījuši, ka skolotāju profesionālajai pilnveidei atvēlētam laikam ir mazākais ietekmes potenciāls uz skolotāja profesionālo sniegumu darbā ar skolēniem. Tā, piemēram, kāds respondents norāda, ka laika atvēlēšana automātiski nenodrošina mācīšanās kvalitāti, jo *“uzaicinātie lektori bieži sniedz vispārīgas zināšanas, kuras [skolotāji] var apgūt paši, studējot interesējošos jautājumus”* (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Tas nozīmē, ka skolas mērogā ir svarīgi domāt par to, kādas tālākizglītošanās iespējas skolotājiem tiek piedāvātas laikā, kas tiek atvēlēts profesionālajai pilnveidei, jo *“ne vienmēr apgūto profesionālās pilnveides kursus var pielietot praktiskā darbā”* (siev., Vidzeme, 21 - 25 gadu pieredze).

Skolotāju anketēšanā iegūtie dati liecina, ka jautājumā par to, vai skolotāju sniegumu mācību stundās varētu uzlabot tas, ka konkrēts mācību saturs tiktu apgūts regulāri ilgākā laika periodā (apgalvojums nr. 11), vidējais aritmētiskais rādītājs ir 2,061, mediāna ir 2, standarta novirze ir 0,7580 un dispersija - 0,575 (skat. tabulu nr. 33). Lai gan skolotāju viedokļi nav viennozīmīgi, respondentu sniegtajās atbildēs dominē izvēle *“vairāk neuzlabo vai nevar uzlabot sniegumu mācību stundās”*.

Tikai 4 jeb 0,9% respondentu šo elementu ir izvēlējušies kā to, kuram varētu būt lielākā ietekme uz skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās, savu izvēli pamatojot ar to, ka mācīšanās regularitāte nodrošina iespēju iegūt jaunāko informāciju par mācību saturu un citu aktuālu informāciju, kas ir saistīts ar skolotāja profesionālo darbību (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Savukārt 6 jeb 1,3% respondentu norāda, ka konkrēta mācību satura apgūšana regulāri ilgākā laika periodā ir ar vismazāko ietekmes potenciālu uz skolotāja sniegumu darbā ar

skolēniem. Kāds respondents savu izvēli pamato šādi: *“Nav iespējams rast ilgstošu, plānotu brīvu laiku, attīstība nozarē notiek daudz straujāk, ilgstošā laikā apgūtas zināšanas manā vecumā ātrāk noveco. Es mācos daudz un ātri, bet strādāju pamatīgi un iedziļinoties. Studiju laikā to var atļauties”* (siev., Rīga, 21 - 25 gadu pieredze).

Vidējo statistisko rādītāju analīze par jautājumu, vai skolotāja sniegumu mācību stundās var ietekmēt iespēja pilnveides nodarbību laikā praktiski izmēģināt apgūstamās mācību metodes un paņēmienus (apgalvojums nr. 13), liecina, ka vidējais aritmētiskais rādītājs ir 2,479 un mediāna ir 3, kas nozīmē atbildi *“vairāk uzlabo vai var uzlabot sniegumu mācību stundās”*, savukārt standarta novirze ir 0,6545 un dispersija - 0,428 (skat. tabulu nr. 33). Iegūtie dati liecina, ka, neskatoties uz pastāvošajām viedokļu atšķirībām, skolotāji novērtē iespēju mācīties aktīvā darbībā, izmēģinot apgūstamo mācību saturu, tādā veidā veicinot pārnesei uz savu profesionālo praksi.

To apliecina arī 55 respondenti jeb 11,9%, kuri šo elementu ir izvēlējušies kā to, kuram varētu būt lielākā ietekme uz skolotāja sniegumu mācību stundās. Skaidrojot savu izvēli, respondenti norāda, ka *“praktiskā izmēģināšana ļauj labāk saprast, kā var metodes izmantot savās stundās”* (siev., Vidzeme, 21 - 25 gadu pieredze); *“ņemot vērā savu pieredzi, redzu, ka izmēģinot kādu mācību metodi (piemēram, projekta metodi) savās stundās, es iegūstu vērtīgu pieredzi, no kuras mācos. Tādā veidā mans sniegums tikai uzlabojas, jo katru reizi es reflektēju par to, kas izdevās, kas vēl jāmaina uz nākamo reizi”* (siev., Vidzeme, 1 - 5 gadu pieredze); *“manuprāt, viena lieta ir piedalīties lekcijās, semināros, bet svarīgāk par to ir iegūtās zināšanas pielietot praktiski, izmēģināt un saprast, kā tās iedarbās konkrēti manās stundās ar konkrētajiem skolēniem”* (siev., Rīga, 6 - 10 gadu pieredze). Tāpat tiek uzsvērts, ka praktiska darbošanās stiprina skolotāja pārliecību un veicina drosmi izmēģināt apgūtās metodes mācību stundās (siev., Kurzeme, 31 un vairāk gadu pieredze).

Savukārt cits respondents norāda arī uz ilgtermiņa ieguvumu, kas praktiskas mācību metožu izmēģināšanas rezultātā ļauj izvērtēt arī savu profesionālo sniegumu un domāt par to, kas vēl nedarbojas un kā novērst konstatētās nepilnības (siev., Kurzeme, 1 - 5 gadu pieredze). Tas nozīmē, ka mācību metožu praktiskai izmēģināšanai, raugoties no skolotāju perspektīvas, ir gan īstermiņa ietekme, jo skolotāji ir vairāk motivēti apgūtās mācību metodes izmēģināt darbā ar skolēniem, veicot pārmaiņas savā mācīšanas pieejā, gan ilgtermiņa ietekme, kas ļauj uz savu iepriekšējo profesionālo darbību paraudzīties no cita skatupunkta un dažādot mācību procesu, izmantojot iepriekš vēl nelietotas mācību metodes.

Tikai 2 no respondentiem jeb 0,4% šo elementu ir izvēlējušies kā to, kuram nevarētu būt ietekmes uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Atvērtajā jautājumā par

pamatojumu šādai izvēlei kāds no respondentiem akcentē, ka *“(..) klausoties spēju labāk uztvert jauno, nekā praktiski darbojoties. Dažreiz šādas apmācības ir bijusi vēltīga laika tērēšana”* (siev., Latgale, 31 un vairāk gadu pieredze). Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālās pilnveides ietvaros ir svarīgi domāt arī par to, lai mācīšanās formāts būtu piemērots auditorijai ar dažādu iepriekšējo mācīšanās pieredzi un individuālajām mācīšanās vajadzībām. To uzskatāmi apliecina arī ekspertu fokusgrupas diskusijā izskanējusi atziņa par diferencācijas nepieciešamību skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā skolā (skat. 4.1. apakšnodaļu).

Kā liecina vidējo statistisko datu analīze, skolotāju viedoklis par to, vai viņu sniegumu mācību stundās varētu uzlabot daudzveidīgu datu ievākšana, uz kuru pamata varētu definēt savas profesionālās pilnveides vajadzības (apgalvojums nr. 18), ir atšķirīgs. Tā, piemēram, dati liecina, ka vidējais aritmētiskais rādītājs šim apgalvojumam ir 2,013, mediāna ir 2, savukārt standarta novirze ir 0,8654 un dispersija - 0,8654, kas apliecina ļoti augstu viedokļu polarizāciju (skat. tabulu nr. 33).

Neskatoties uz salīdzinoši zemajiem vidējiem rādītājiem, 5 respondenti, kas veido 1,1% no visu aptaujāto skolotāju kopuma, šo elementu ir izvēlējušies kā to, kuram varētu būt lielākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Būtisku pamatojumu savai izvēlei ir sniegusi kāda aptaujas respondente: *“Regulāri ievācot datus no skolēniem par viņu pašvērtējumu saistībā ar stundā sasniedzamajiem rezultātiem un atgriezenisko saiti par stundā izmantotajām metodēm un materiāliem, ir iespēja veikt tūlītējus un atbilstošus uzlabojumus, lai veidotu stundu un materiālus skolēniem saistošākus un efektīvākus. Īpaši noderīgi tas ir situācijās, ja sākam pilnveidot jaunas prasmes, līdz ar to katru stundu ir iespēja pielāgot vai pat mainīt piedāvātās mācīšanās stratēģijas skolēniem saprotamākā un uztveramākā veidā”* (siev., Rīga, 1 - 5 gadu pieredze).

Līdzīgs pamatojums šādai izvēlei ir saistīts arī ar iespēju identificēt katra individuālā skolēna mācīšanās vajadzības un veidot atbalsta sistēmu šo vajadzību apmierināšanai: *“Ir svarīgi pamanīt un redzēt katru bērnu atsevišķi un visus kopā. Līdz ar to - ir svarīgi pamanīt, kā kuru uzdevumu kurš bērns izprot, kāda notiek tālākā attīstība un katra individuālā izaugsme. Koučings izglītībā, pievēršot uzmanību, ko vērtīgu iegūst katrs pats personīgi. Un tas ļoti ceļ darba produktivitāti, katra paša pašmotivāciju iesaistīties, darboties un liek arī arvien pārdomāt uzdevumu jēgu”* (siev., Rīga, 6 - 10 gadu pieredze).

Taču, neskatoties uz iepriekš minētajiem ieguvumiem, kādus varētu nodrošināt datu izmantošana skolotāja profesionālās pilnveides vajadzību noteikšanai, 24 aptaujas respondenti jeb 5,2% ir pauduši viedokli, ka šim elementam ir vismazākā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Tas ir saistīts ar to, ka iegūtajiem datiem ne vienmēr var ticēt (siev.,

Vidzeme, 26 - 30 gadu pieredze) un “(..) skolotāji [paši] ļoti labi pārzina savas vajadzības profesionālajai pilnveidei” (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Turklāt “skolēnu reakcija (atgriezeniskā saikne) mācīšanas laikā un sniegums ir objektīvāks rādītājs, neatkarīgs no subjektīviem faktoriem aptaujās, hospitācijās, filmēšanās. Es vēroju pašu izglītojamo skolēnu - [viņa] acis” (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze).

Jautājumā par to, vai ietekme uz skolotāja sniegumu mācību stundās varētu būt profesionālās pilnveides nodarbību plānošanai un vadīšanai (apgalvojums nr. 22), iegūtie dati liecina, ka vidējais aritmētiskais šim apgalvojumam ir 1,944, mediāna - 2, standarta novirze - 0,8654 un dispersija - 0,749 -, kas apliecina izteikti augstu viedokļu daudzveidību aptaujāto skolotāju auditorijā (skat. tabulu nr. 33).

Taču, neskatoties uz vidējiem statistiskajiem rādītājiem, ir 4 respondenti jeb 0,9%, kuri uzskata, ka tieši šis profesionālās pilnveides elements varētu visvairāk ietekmēt skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās. Tā, piemēram, kāds respondents norāda, ka “gatavošanās liek strukturēt savu pieredzi, tā vienmēr ir saistīta arī ar jaunāko pētījumu izzināšanu” (siev., Latgale, 21 - 25 gadu pieredze). Tāpat citu skolotāju mācīšana nosaka arī to, ka skolotājam - nodarbību vadītājam gatavošanās procesā ir jāveic savas profesionālās darbības izvērtēšana un pašanalīze, kā arī jāiepazīstas ar jaunāko informāciju, tādā veidā īstenojot arī “atbildību kolēģu priekšā, lai lieki netērētu viņu laiku” (siev., Rīga, 31 un vairāk gadu pieredze).

Attiecīgi 2 aptaujas respondenti jeb 0,4% profesionālās pilnveides nodarbību plānošanu un vadīšanu ir izvēlējušies kā elementu, kura īstenošana vismazāk var ietekmēt skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Šādi rezultāti ir skaidrojami ar to, ka tikai ierobežotam skaitam praktizējošu skolotāju ir profesionālās pilnveides pieredze, vadot mācību nodarbības citiem skolotājiem, līdz ar to skolotājiem var nebūt izpratnes, vai un kādā veidā līdzdalība šādās profesionālās pilnveides aktivitātēs ietekmē skolotāju sniegumu mācību stundās.

Noslēdzošā kvantitatīvo datu analīze par aptaujā iekļautajiem apgalvojumiem tika veikta par jautājumu, vai skolotāju sniegumu mācību stundās varētu ietekmēt tas, ka pirms jaunā mācību gada skolotāji definētu visiem skolotājiem kopīgu profesionālās pilnveides mērķi (apgalvojums nr. 28). Vidējie statistiskie rādītāji liecina, ka vidējais aritmētiskais ir 1,813, mediāna - 2, savukārt standarta novirze ir 0,8495 un dispersija - 0,722 -, apliecinot nevienprātību skolotāju sniegtajās atbildēs (skat. tabulu nr. 33).

Tikai 3 respondenti jeb 0,7% norāda, ka šādaī aktivitātei varētu būt potenciāli lielākā ietekme uz skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās, jo skolotājiem “ir svarīgi saprast, kas ir tās lietas, ko mēs skolā varam darīt kopā, lai palīdzētu veidot vienotu izpratni un pieeju, kā arī mācoties kopā mēs viens otram palīdzam virzīties uz kopīgi izvirzīto mērķi” (siev.,

Vidzeme, 25 - 30 gadu pieredze). Šāds viedoklis liecina, ka kopīga profesionālās pilnveides mērķa definēšana palīdz veidot skolotāju savstarpējā atbalsta sistēmu skolā un veicina kolektīvās atbildības sistēmas un vienotas izpratnes veidošanos, kas ir viens no efektīvas profesionālās pilnveides priekšnosacījumiem (Desimone, 2009, 2011) skolā kā mācīšanās organizācijā. “(..) tā ir paša [skolotāja] iesaistīšanās mērķu izvirzīšanā, kas uzliek arī atbildību” (siev., Vidzeme, 26 - 30 gadu pieredze).

Turpretim 13 respondenti jeb 2,8% uzskata, ka skolotāju līdzdalībai kopīga profesionālās pilnveides mērķa definēšanā, uzsākot jauno mācību gadu, varētu būt vismazākā ietekme uz skolotāja sniegumu mācību stundās. Viens no galvenajiem argumentiem, kas tiek izmantots izvēles pamatošanai, ir saistīts ar skolotāju autonomijas ierobežošanu un individuālās mācīšanās vajadzību ignorēšanu kopīga pilnveides mērķa definēšanā. “*Katrs pedagogs pats zina savas stiprās un vājās puses. Profesionālās pilnveides mērķi katram [ir] atšķirīgi. Vienam jāizkopj sasniedzamā rezultāta izvirzīšana, citam atgriezeniskā saite, citam [mācību] metodes*” (siev., Vidzeme, 31 un vairāk gadu pieredze). Līdzīgu viedokli pauž arī cits aptaujas respondents: “*Katrs no skolotājiem ir savā profesionālās attīstības stadijā, tādēļ katram mērķis būtu jāizvirza savs. Domāju, ka viens mērķis visiem nav racionāli, jo kādam izvēlētais mērķis varētu nebūt aktuāls*” (siev., Kurzeme, 21 - 25 gadu pieredze).

Vēl viens būtisks arguments šādam izvēles pamatojumam tiek minēts tas, ka kopīgā mērķa formulēšana automātiski negarantē, ka skolotājs to īstenos, ja viņam nebūs iepriekšējas pieredzes individuālo izaugsmes mērķu izvirzīšanā. “*Par profesionālās pilnveides mērķiem tiek runāts jau studiju laikā. Tas ir jautājums, par ko katrs apzinīgs skolotājs domā ikdienā. Nevaru iedomāties, kā skolas mērķis varētu tik ļoti atšķirties no skolotāja paša izprastā un sev nospraustā mērķa, lai tas būtiski uzlabotu sasniegumu mācību stundās. Un, ja ir kāds skolotājs, kas par šiem mērķiem pats nav domājis, tad šaubos, vai viņš regulāri piedomās pie tā, lai tiktu sasniegts kolēģu definētais mērķis*” (siev., Rīga, 11 - 15 gadu pieredze).

Iepriekš minētais sakrīt ar profesionālās pilnveides ekspertu pausto viedokli fokusgrupas diskusijās, kur tiek norādīts, ka skolotāju tālākizglītošanās efektivitāti ietekmē līdzsvars starp skolotāja personīgo autonomiju, definējot pašam savus izaugsmes mērķus, un skolotāju kolektīvo atbildību, īstenojot skolas izvirzītās attīstības prioritātes (skat. 4.1. apakšnodaļu). Tāpat tas sakrīt arī ar zinātniskās literatūras avotos pausto atziņu, ka skolotāju atbildība ir organizēt pašiem savu profesionālo pilnveidi, vienlaikus uzņemoties atbildību arī par to, kā viņi īsteno skolā pieņemtos profesionālā snieguma standartus (Patton, Parker & Tannehill, 2015).

Secinājumi. Veiktā datu analīze par šajā jautājumā kopā iekļautajiem apgalvojumiem liecina, ka skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā ir nepieciešams izmantot aktīvās mācīšanās

pieeju, kas nodrošina iespēju skolotājiem apgūstamo mācību saturu un metodes praktiski izmēģināt, tādā veidā veicinot pedagoģisko jauninājumu pārnesi uz ikdienas praksi darbā ar skolēniem. Šādas mācīšanās pieejas īstenošana stiprina arī skolotāju pārliecību un kalpo par iedrošinājumu jaunas mācīšanas un mācīšanās pieejas izmantošanai, kas ir īpaši nozīmīgi Latvijas izglītības sistēmas ietvaros notiekošo pārmaiņu kontekstā. Turklāt pētījumā iegūtie dati apstiprina arī profesionālās pilnveides pētnieku pausto atziņu, ka skolotājiem ir svarīgi aktīvi līdzdarboties jaunā mācību satura apgūšanā, jo bez aktīvas līdzdalības nebūs iespējams īstenot apgūtā satura pārnesi uz profesionālo praksi (Weston & Clay, 2018).

Pētījumā iegūtie dati liecina, ka skolotājiem ir nepieciešams arī paplašināt praktisko pieredzi daudzveidīgu profesionālās pilnveides formātu un elementu izmantošanā. Tā, piemēram, skolotāju skeptiskais viedoklis par datu ievākšanas radīto ietekmi uz skolotāju profesionālo sniegumu stundās ar mērķi definēt reālās profesionālās pilnveides vajadzības liecina, ka skolotājiem varētu nebūt šādas iepriekšējās pieredzes, līdz ar to tās konstruēšana būtu sistemātiski īstenojama skolās Latvijā. Tas ir saistīts arī ar skolu veidošanu par mācīšanās organizācijām, kur daudzveidīgu datu ievākšana, izvērtēšana un pielietošana lēmumu pieņemšanā tiek uzsvērtā kā fundamentāls priekšnoteikums skolu pārvaldībai pēc mācīšanās organizācijas principiem.

Tāpat, veidojot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu skolā, ir svarīgi realizēt skolotāju autonomijas ideju, ļaujot skolotājiem pašiem definēt savas mācīšanās vajadzības. Taču vienlaikus ir svarīgi veidot kolektīvās atbildības sistēmu, kuras īstenošanā viens no elementiem ir kopīgu profesionālās pilnveides mērķu izvirzīšana. Skolotāju sniegtās atbildes uz aptaujas anketas jautājumiem sakrīt arī ar profesionālās pilnveides ekspertu fokusgrupas diskusijās pausto viedokli par nepieciešamību diferencēt skolotāju profesionālo pilnveidi. Kā norādīja eksperte I. Vilciņa, skolas mērogā būtu svarīgi skolotājiem piedāvāt daudzveidīgas mācīšanās iespējas un vienlaikus arī diferencētu atbalstu, lai apmierinātu skolotāju atšķirīgās mācīšanās vajadzības un pilnveidotu skolotāju prasmi reflektēt un izmantot no profesionāļiem saņemto atgriezenisko saiti. Tas sakrīt arī ar profesionālās pilnveides pētnieku pausto atziņu, ka skolās ir nepieciešams “atbalstīt nevis “vidējo” skolotāju, bet spert soli tuvāk personalizētiem risinājumiem jeb piedāvāt katram skolotājam konkrētajā brīdī nepieciešamāko [profesionālo pilnveidi]” (Greitāns & Namsone, 2023a).

5. Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta skolā kā mācīšanās organizācijā izstrāde

Veicot zinātniskās literatūras analīzē, ekspertu fokusgrupas diskusijās un skolotāju anketēšanā iegūto datu triangulāciju, pētījuma ietvaros tika izstrādāta skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta skolā kā mācīšanās organizācijā projekta versija. Standarts tika veidots kā snieguma līmeņu apraksts trīs līmeņos, kur 1. līmenis nozīmē, ka skola “sāk īstenot standartu”, proti, skolā notiek skolotāju profesionālā pilnveide, taču skola vēl nav uzskatāma par mācīšanās organizāciju šīs dimensijas izpratnē, 2. līmenis - skola “īsteno standartu” un darbojas kā mācīšanās organizācija attiecībā uz skolotāju profesionālo pilnveidi, savukārt 3. līmenis - “pārsniedz standartu” iezīmē prakses, ko skola dara papildus, lai turpinātu mācīšanās organizācijas attīstību. Pēc promocijas darba autora iecerēm, ar šī standarta palīdzību skolas varēs pašnovērtēt, cik atbilstoša mācīšanās organizācijas principiem ir tajās izveidotā skolotāju profesionālās pilnveides sistēma un kādas ar skolotāju mācīšanos saistītas profesionālās prakses vēl būtu ieviešamas, lai sekmētu skolas veidošanos par mācīšanās organizāciju skolotāju profesionālās pilnveides izpratnē.

5.1. Ekspertu fokusgrupas diskusijas par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta projekta versiju

Lai iegūtu atgriezenisko saiti un veiktu uzlabojumus promocijas darba autora izstrādātajā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta projekta versijā, tika organizētas vēl divas ekspertu fokusgrupas diskusijas, kurās piedalījās tie paši skolotāju profesionālās pilnveides eksperti Latvijā, kuru sniegtais redzējums pētījuma pirmajā fāzē ir apkopots promocijas darba 4.1. apakšnodaļā. Pirmā fokusgrupas diskusija notika 2023. gada 3. aprīlī tiešsaistē platformā *Zoom*, un tajā piedalījās Dana Narvaiša, Laima Geikina un Edīte Sarva. Otrā diskusija notika 2023. gada 4. aprīlī tiešsaistē platformā *Zoom*, un tajā piedalījās Evija Slokenberga, Anda Priedīte, Inga Krišēvica un Inese Vilciņa (fokusgrupas diskusiju dalībnieku profesionālās pieredzes aprakstu un izvēles pamatojumu skat. promocijas darba 3. nodaļā). Savukārt Edīte Kanaviņa, kura kā eksperte piedalījās vienā no iepriekšējām fokusgrupas diskusijām par skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem, darba slodzes dēļ nevarēja piedalīties.

Ar fokusgrupas diskusijas dalībniekiem nedēļu pirms sarunas tika koplietots *Google* tiešsaistes dokuments, kurā bija pieejama promocijas darba autora izstrādātā skolotāju

profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta projekta versija. Diskusiju dalībniekiem tika nodrošināta iespēja pirms sarunas komentēt standartā iekļautos snieguma līmeņu aprakstus un pierakstīt jautājumus, ko eksperti izmantoja, iepazīstoties ar standartā iekļautajiem efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides elementiem. No promocijas darba autora puses ekspertiem tika formulēti 3 jautājumi, uz kuriem diskusiju laikā tika noskaidrotas atbildes:

1. vai eksperti piekrīt veiktajam skolotāju profesionālās pilnveides elementu grupējumam un iedalījumam pa līmeņiem?
2. vai standartā iekļautie formulējumi par skolā īstenotajām praksēm attiecībā uz skolotāju profesionālo pilnveidi ir viennozīmīgi un saprotami?
3. vai ir kādi citi skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementi, kas papildus būtu iekļaujami izveidotajā standartā?

Promocijas darba autora izstrādātajā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta projekta versijā tika iekļauti 7 kritēriji - skolotāju profesionālās pilnveides saturs; skolotāju profesionālās pilnveides formāts; mācīšanās no labās prakses piemēriem; individuālā un kolektīvā mācīšanās skolotāju profesionālajā pilnveidē; skolotāju profesionālās pilnveides praktiskā norise; datu izmantošana skolotāju profesionālās pilnveides plānošanā -, kur katrā no tiem snieguma līmeņu apraksta veidā bija iekļauti konkrēti skolotāju profesionālās pilnveides elementi. Ar "kritēriju" šī standarta gadījumā tiek apzīmēta pēc līdzīgām iezīmēm veidota skolotāju profesionālās pilnveides elementu kopa, savukārt ar "elementu" - skolotāju profesionālo pilnveidi raksturojošas darbības. Ar skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta projekta pilno versiju, kas tika apspriesta ekspertu fokusgrupas diskusijās, iespējams iepazīties te: ej.uz/standarts_projekts, savukārt pilni pētījuma otrā posma ekspertu fokusgrupas diskusiju video ieraksti ir pieejami tiešsaistē: https://ej.uz/fokusgrupas_diskusijas.

Pirms atgriezeniskās saites sniegšanas par promocijas darba autora izstrādāto standarta projekta versiju, eksperti diskutēja par apzīmējuma "snieguma līmeņu apraksts" un "standarts" izmantošanu izveidotā pašnovērtēšanas instrumenta apzīmēšanai. Eksperte Evija Slokenberga, pēc iepazīšanās ar standarta projekta versiju, norāda: *"Es šo vairāk redzu kā standartizētu kritēriju aprakstu, mazāk kā snieguma līmeņu aprakstu"*. Šādam viedoklim piekrīt arī Inga Kriššēvica: *"Es rekomendētu nelietot snieguma līmeņu aprakstu (...). Es šo saskatu kā standartu, un standartā, ja mēs skatāmies līdzī caur skolu, ir standarts uz 3. klasi, tad uz 6. un standarts uz 9. [klasi]. Es uz to skatītos kā uz kritēriju, mērījumu vai darbību kopumu (...)"*. I. Kriššēvica arī norāda, ka standarta pirmajā līmenī "uzsāk standartu" vajadzētu atstāt tikai *"bāzes lietas"*, ar ko skolai vajadzētu sākt, ja tā vēlas virzīties mācīšanās organizācijas virzienā; otrais līmenis parāda standartam atbilstošās prakses, savukārt *"nākamais [trešais] līmenis nozīmē, ka mēs kā*

mācīšanās organizācija turpinām attīstīties”, jo mācīšanās organizācija “nav kaut kas statisks”.

Diskutējot par kritēriju “Skolotāju profesionālās pilnveides saturs” (skat. tabulu nr. 34), Dana Narvaiša norāda, ka tajā iekļautie elementi ir atbilstoši standarta prasībām, taču “būtu jāceļ ārā” digitālās prasmes”. Atsaucoties uz COVID-19 pandēmijas radītajām pārmaiņām mācību procesa organizācijā, eksperte uzsver, ka visiem skolotājiem, neatkarīgi no mācību priekšmeta, ko skolotājs māca, vajadzētu apgūt digitālās prasmes. Šāda prasība būtu “nevis jāizceļ kā atsevišķs elements [standartā], bet to varētu pievienot pie elementa “skolotāji apgūst mācību saturu, kas tiešā veidā ir saistīts ar mācību priekšmeta saturu””.

Šādam viedoklim nepiekrīt Laima Geikina, uzsverot, ka “tas vairāk ir formas [nevis mācību saturs] jautājums, (..) jo arī mākslīgais intelekts - tas nav jautājums par saturu, bet (..) par to, kā es kā pedagogs izmantoju šo rīku, kā es reaģēju uz tāda rīka ienākšanu izglītības saturā.” Eksperte norāda, ka “problēma ir nevis [tajā], vai skolotājs mācās par pašu mākslīgo intelektu, bet vai viņš saprot, ka metodiski viņam ir jāmaina [mācību] uzdevuma struktūra, lai mākslīgais intelekts nekļūtu par skolēnu mācību darba saturu.”

Tabula nr. 34

Kritērijs “Skolotāju profesionālās pilnveides mācību saturs”

Skolotāju profesionālās pilnveides kritērijs	Skola ir uzsākusi īstenot standarta prasības	Skola īsteno standarta prasības	Skola pārsniedz standarta prasības
1. Skolotāju profesionālās pilnveides mācību saturs	1. Skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar funkcionālo pilnveidi, piemēram, konkrētus didaktiskos paņēmienus, mācību metodes, stratēģijas u.c.	1. Skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar funkcionālo pilnveidi, piemēram, konkrētus didaktiskos paņēmienus, mācību metodes, stratēģijas u.c. 2. Skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar vispārīgiem mācību procesa jautājumiem, piemēram, mācību stundas uzbūvi, sasniedzamo rezultātu formulēšanu u.c. 3. Skolotāji apgūst mācību saturu, kas tiešā veidā ir saistīts ar mācību priekšmeta saturu, ko māca skolēniem, piemēram, jaunākās zinātniskās atziņas nozarē, mācību priekšmetam specifiskas mācību metodes u.c. 4. Skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar attieksmju pilnveidi, piemēram, jautājumus, kas ir saistīti ar skolotāja lomu mācību procesā, vērtībām, personības veidošanas un izaugsmes aspektiem u.c.	1. Skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar funkcionālo pilnveidi, piemēram, konkrētus didaktiskos paņēmienus, mācību metodes, stratēģijas u.c. 2. Skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar vispārīgiem mācību procesa jautājumiem, piemēram, mācību stundas uzbūvi, sasniedzamo rezultātu formulēšanu u.c. 3. Skolotāji apgūst mācību saturu, kas tiešā veidā ir saistīts ar mācību priekšmeta saturu, ko māca skolēniem, piemēram, jaunākās zinātniskās atziņas nozarē, mācību priekšmetam specifiskas mācību metodes u.c. 4. Skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar attieksmju pilnveidi, piemēram, jautājumus, kas ir saistīti ar skolotāja lomu mācību procesā, vērtībām, personības veidošanas un izaugsmes aspektiem u.c. 5. Skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar izglītībā un plašākā sabiedrībā notiekošajiem pārmaiņu procesiem.

Edīte Sarva fokusgrupas diskusijas laikā aktualizē jautājumu, kāpēc šajā kritērijā, kur tiek runāts par skolotāju profesionālās pilnveides mācību saturu, formulējumi tiek attiecināti uz skolu kā organizāciju, nevis individuālu skolotāju, kurš ir profesionālās pilnveides dalībnieks. Eksperte pauž bažas, ka gadījumā, ja skolai paredzētais standarts tiktu izmantots skolas pašnovērtējuma

veikšanai, pastāv risks, ka gadījumos, kad skolā ir vismaz viens skolotājs, kurš īsteno konkrēto elementu savā pedagoģiskajā darbībā, skola automātiski uzskatīs, ka atrodas konkrētajā profesionālā snieguma līmenī. *“Ja to vispārina, pazūd [standarta] jēga, jo vienmēr [skolā] būs daži skolotāji, kuri dara (..) lietas, un vesela rinda, kas to nedara.”*

Reaģējot uz ekspertes norādīto risku standarta praktiskajā izmantošanā, promocijas darba autors norāda, ka šobrīd viņa rīcībā nav datu, cik daudzas no skolotāju profesionālās pilnveides praksēm skolā būtu jāīsteno, lai skola varētu secināt, ka tā atrodas konkrētajā profesionālā snieguma līmenī. *“Mans uzdevums ir parādīt [profesionālās pilnveides] prakses, par kurām skolām ir jādomā, lai varētu virzīties efektīvas profesionālās pilnveides virzienā. Ja es [kā skolas vadītājs] gribu īstenot skolotāju mācīšanos un caur to veidot mācīšanās organizāciju, sadaļā “profesionālā pilnveide”, man ir jābūt, [piemēram], funkcionālajai pilnveidei, attieksmju pilnveidei un citiem elementiem.”*

E. Sarva fokusgrupas diskusijas laikā aktualizē jautājumu par diviem šajā kritērijā iekļautajiem elementiem - “skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar attieksmju pilnveidi, piemēram, jautājumus, kas ir saistīti ar skolotāja lomu mācību procesā, vērtībām, personības veidošanos un izaugsmes aspektiem u.c.” un “skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar izglītībā un plašākā sabiedrībā notiekošajiem pārmaiņu procesiem”. Eksperte vēlas precizēt, vai standarta kontekstā tiek sagaidīts, ka skolotāji šādu mācību saturu apgūst atsevišķi vai integrēti ar citiem mācību satura jautājumiem. Pēc ekspertes domām, profesionālās pilnveides pasākumos šādiem jautājumiem būtu jābūt integrētiem ar citu mācību saturu, ko skolotāji apgūst, piemēram, kontekstā ar skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanu.

L. Geikina norāda, ka šāda mācību satura apgūšana ir īpaši nozīmīga, ja vēlamies panākt izmaiņas skolotāju profesionālajā praksē: *“(..) ja vispār kāds grib kaut ko par vērtībām [skolēniem mācīt], viņam vispirms ir jāsaprot, ko viņš pats ar to dara un ko tas viņam nozīmē.”* Savukārt tāda mācību satura apgūšana, kas ir saistīta ar izglītībā un citās sabiedriskās darbības jomās notiekošajiem pārmaiņu procesiem, *“man šķiet absolūti nepieciešama, lai mēs izkāptu no (..) provinciālisma, jo ir daudz pedagogu, (..) kuri vispār nejutās aicināti apdomāt globālus procesus, kas ietekmē klasi (..)”*

Tāpat eksperte norāda, ka izpratne par sabiedrībā notiekošajiem procesiem ir tā, kas skolotājam palīdz labāk sagatavoties pārmaiņām, kas skar arī izglītības jomu. *“Ja es nesaprotu pārmaiņu procesus, kas notiek sabiedrībā, kāpēc lai es pieņemtu pārmaiņu procesus izglītībā.”*

E. Sarva minēto elementu kontekstā aicina līmenī “sasniedz standartu” iekļaut prasību, ka skolotājiem ir jābūt izpratnei par personības attīstības aspektiem un pārmaiņu procesiem sabiedrībā, taču atsevišķu profesionālās pilnveides aktivitāšu organizēšana par šādu mācību

saturu būtu attiecināma uz līmeni “pārsniedz standartu”.

Kontekstā ar profesionālās pilnveides elementu “skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar izglītībā un plašākā sabiedrībā notiekošajiem procesiem”, eksperte I. Kriššēvica norāda, ka tā ir nozīmīga profesionālās pilnveides komponente, ja ņem vērā, ka mācīšanās organizācijas teorija nosaka, ka skola atrodas ciešā sasaistē ar kopienu ārpus skolas. Taču Anda Priedīte aicina šo profesionālās pilnveides elementu precizēt, jo pašreizējais formulējums ir grūti izprotams un var maldināt standarta lietotāju.

D. Narvaiša aicina kritēriju “Skolotāju profesionālās pilnveides saturs” papildināt ar norādēm, ka skolotājiem ir jāapgūst mācību saturs, kas nav tieši saistīts ar mācāmo priekšmetu, bet ar citiem mācību un audzināšanas procesā nozīmīgiem jautājumiem, piemēram, *“[skolēnu] vecumposma īpatnībām, skolēnu psiholoģiju u.c.”*, jo *“paaudzes mainās”*, un tas, ka skolotājs šādu saturu ir apguvis augstskolā, nenozīmē, ka iegūtās zināšanas nav jāatjauno. Līdzīgu viedokli pauž arī A. Priedīte, norādot, ka skolotājiem ir svarīgi apgūt mācību saturu, kas ir tieši saistīts ar skolēniem, ko viņš māca, piemēram, skolēnu vecumposma attīstību, psihoemocionālo stāvokli u.c. jautājumiem.

Atsaucoties uz ekspertu priekšlikumiem, promocijas darba autors norāda, ka šāds papildinājums būtu attiecināms uz līmenī “sasniedz standartu” iekļauto elementu “skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar vispārīgiem mācību procesa jautājumiem, piemēram, mācību stundas uzbūvi, sasniežamo rezultātu formulēšanu u.c.”, taču piekrīt, ka ir nepieciešams pievienot papildus piemērus, kā šis elements var izpausties praksē.

Ekspertu minētie argumenti apliecina, ka neatkarīgi no tā, kādā veidā ar skolotāju individuālās personības attīstību un sabiedrībā notiekošajiem procesiem saistītais mācību saturs tiek apgūts skolotāju profesionālās pilnveides ietvaros, tas ir būtisks priekšnoteikums, lai uzlabotu skolotāja sniegumu darbā ar skolēniem, jo piedāvā plašāku perspektīvu, kā raudzīties uz skolotāja lomu mācību procesā un plašākā sabiedrībā. *“Ja man jautā, vai [šāds saturs] ir standarts vai ekstra, (..) man tas ir standarts (..). Ir amatnieks un ir meistars. (..) Ja tu esi meistars, tad [šie elementi] ir obligāti,”* norāda L. Geikina.

E. Slokenberga fokusgrupas diskusijas laikā aktualizē jautājumu par apzīmējuma “jauns mācību saturs” lietojumu skolotāju profesionālās pilnveides gadījumā: *“Ja es kā skolotājs radu jaunu pieeju, jaunu metodi, vai tas ietilpst šeit [kritērijā “Skolotāju profesionālās pilnveides mācību saturs”]?”* Tāpat eksperte aicina skaidrāk iezīmēt atšķirību starp līmenī “īsteno standartu” iekļauto elementu “skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar funkcionālo pilnveidi, piemēram, konkrētus didaktiskos paņēmienus, mācību metodes, stratēģijas u.c.” un “skolotāji apgūst mācību saturu, kas tiešā veidā ir saistīts ar mācību priekšmeta saturu,

piemēram, jaunākās zinātniskās atziņas nozarē, mācību priekšmetam specifiskas mācību metodes u.c.” Šim komentāram piekrīt arī A. Priedīte, norādot, ka tas, kā šie elementi šobrīd ir formulēti, liecina, ka skolotājiem līmenī “īsteno standartu” ir jāapgūst arī sava mācību priekšmeta saturs, ne tikai mācību metodes šī satura mācīšanai skolēniem.

Promocijas darba autors, atsaucoties gan uz veikto zinātniskās literatūras analīzi, gan skolotāju anketēšanas datiem, skaidro, ka pirmā elementa gadījumā tas ir attiecināms uz universālām mācību metodēm, ko skolotāji apgūst profesionālās pilnveides ietvaros, piemēram, diskusiju vai grupu darba metožu izmantošanu, savukārt otra elementa gadījumā skolotāji šīs metodes apgūst ciešā saistībā ar mācību priekšmeta saturu, ko skolotājs māca skolēniem, piemēram, diskusiju vai grupu darba metodes izmantošanu specifiska mācību priekšmeta satura apgūšanai. Turklāt tiek paredzēts, ka līmenī “īsteno standartu” skolotāji apgūst arī savam mācību priekšmetam atbilstošu mācību saturu, balstoties jaunāko pētījumu datos un atziņās zinātņu nozarē, ko viņi pārstāv. Eksperte I. Kriššēvica aicina abus elementus atstāt kā standartam atbilstošas prasības, izceļot, ka vienā gadījumā skolotāji mācās metodes integrēti ar mācību priekšmeta saturu, atvieglojot pārnesei uz savu profesionālo praksi, savukārt otrā gadījumā skolotājiem vēl ir jāveic pārnese no apgūtā mācību satura uz savu profesionālo praksi darbā ar skolēniem.

Attiecībā uz elementu “skolotāji apgūst mācību saturu, kas ir saistīts ar attieksmju pilnveidi, piemēram, jautājumus, kas ir saistīti ar skolotāja lomu mācību procesā, vērtībām, personības veidošanas un izaugsmes apsketi u.c.” līmenī “īsteno standartu”, I. Kriššēvica pauž uzskatu, ka tam noteikti ir jābūt, jo skolotājiem ir svarīgi *“mācīties par sevi un saprast sevi un [pēc tam] mācīties par skolēniem un (...) atrast sabiedrotos”*. Personības [pilnveides] sadaļa ir tā, kurai vismazāk ir pievērsta uzmanība, bet kurai ir milzīga nozīme, ja mēs (...) domājam par skolas attīstību.” Savukārt E. Slokenberga norāda, ka attieksmi nevar iemācīties, jo tas ir kaut kas, ko izmainīt var tikai paši skolotāji. Taču tam, ka skolotāju profesionālajā pilnveidē ir jāveic darbības, kas to ļauj paveikt, eksperte piekrīt. *“Vai [standartā] nevajadzētu pateikt, ka skola ir tā, kas dod iespēju [skolotājiem] to mācīties? (...) Es [kā skolotājs] varu diskutēt par jautājumiem, un tādā veidā kaut kā nebūt nonākt pie savas jaunās attieksmes.”*

Attieksmju pilnveides satura elementa iekļaušanu līmenī “īsteno standartu” atbalsta arī Inese Vilciņa, kura šī elementa kontekstā lieto jēdzienu “pašrefleksija”. *“Es gribētu teikt, ka attieksmi kaut kādā ziņā tomēr var mācīties, un (...) to var darīt caur valodu, domājot par to, kā es izsakos.”* Eksperte kā piemēru izmanto mācību stundu vērošanas procesu, kur vērotāja fiksētie skolotāja izteikumi mācību stundas laikā ļauj izdarīt secinājumus arī par attieksmi, un, to apzinoties, skolotājs var mēģināt citādāk izteikties, lai demonstrētu atšķirīgu attieksmi. Iepriekš

minētie argumenti par labu attieksmju pilnveides mācību satura iekļaušanai standarta prasībās sakrīt ar skolotāju anketēšanā iegūtajiem datiem, kur skolotāji ir izteikuši viedokli, ka šāda mācību satura apgūšana potenciāli varētu uzlabot viņu sniegumu mācību stundās.

Standarta kritēriju “Skolotāju profesionālās pilnveides formāts” (skat. tabulu nr. 35) eksperte D. Narvaiša aicina papildināt ar elementu “skolotājs aicina kolēģus vērot viņa vadītās mācību stundas ar konkrētu mērķi savai profesionālajai izaugsmei”. *“To būtu jāizceļ [atsevišķi], jo tā nav standarta prakse [skolās]”*. Savukārt līmenī “sasniedz standartu” D. Narvaiša aicina iekļaut elementu, kas attiecas uz skolotāju dalību pašorganizētās sadarbības grupās. Kā norāda eksperte, šādai sadarbībai būtu jābūt skolotāju personīgās motivācijas rosinātai, nevis jānotiek tā, kā tas ir šobrīd, kur sadarbību organizē skolas vadība vai šāda skolotāju sadarbība nenotiek vispār. *“Mācīšanās notiek tādā veidā, ka mēs paši [kā skolotāji] aktualizējam (..) jautājumus, paši saformējamies un paši [tos] risinām.”* Arī L. Geikina piekrīt šādam priekšlikumam, uzsverot, ka ir nepieciešama pašu skolotāju proaktivitāte un iniciatīva sadarbības īstenošanai ar kolēģiem.

Tabula nr. 35

Kritērijs “Skolotāju profesionālās pilnveides formāts”

Skolotāju profesionālās pilnveides kritērijs	Skola ir uzsākusi īstenot standarta prasības	Skola īsteno standarta prasības	Skola pārsniedz standarta prasības
2. Skolotāju profesionālās pilnveides formāts	1. Skolotāji piedalās formālās profesionālās pilnveides aktivitātēs, piemēram, konferencēs, lekcijās, semināros un darbnīcās.	1. Skolotāji piedalās formālās profesionālās pilnveides aktivitātēs, piemēram, konferencēs, lekcijās, semināros un darbnīcās. 2. Skolotāji piedalās informālās profesionālās pilnveides aktivitātēs, piemēram, savstarpējā mācību stundu vērošanā, sadarbības grupu darbībā mācību jomu ietvaros u.c. 3. Skolotāji vēro citu skolotāju vadītās mācību stundas un sniedz viņiem atgriezenisko saiti par profesionālo sniegumu. 4. Skolotāju sniegumu vēro citi kolēģi un sniedz viņiem atgriezenisko saiti par profesionālo sniegumu.	1. Skolotāji piedalās formālās profesionālās pilnveides aktivitātēs, piemēram, konferencēs, lekcijās, semināros un darbnīcās. 2. Skolotāji piedalās informālās profesionālās pilnveides aktivitātēs, piemēram, savstarpējā mācību stundu vērošanā, sadarbības grupu darbībā mācību jomu ietvaros u.c. 3. Skolotāji vēro citu skolotāju vadītās mācību stundas un sniedz viņiem atgriezenisko saiti par profesionālo sniegumu. 4. Skolotāju sniegumu vēro citi kolēģi un sniedz viņiem atgriezenisko saiti par profesionālo sniegumu. 5. Skolotāji piedalās pieredzes stāstos, kur mācās no kolēģiem, kuri ir piedalījušies profesionālās pilnveides nodarbībās.

E. Sarva norāda, ka līmenī “sasniedz standartu” iekļautais elements “skolotāji vēro citu skolotāju vadītās mācību stundas un sniedz viņiem atgriezenisko saiti par profesionālo sniegumu” un elements “skolotāju sniegumu vēro citi kolēģi un sniedz viņiem atgriezenisko saiti par profesionālo sniegumu” skolas gadījumā ir uzskatāms par identisku darbību. Uz šo komentāru promocijas darba autors norāda, ka mācību stundu vērošana kā skolotāju profesionālās pilnveides elements var izpausties ne tikai skolotāju savstarpējā mācību stundu vērošanā, bet arī kā skolas vadības īstenota atgriezeniskās saites sniegšana skolotājiem par viņu

sniegumu mācību stundās, līdz ar to tie nebūtu uzskatāmi par identiskiem profesionālās pilnveides elementiem.

Tāpat E. Sarva aicina pārdomāt, kāda ietekme uz skolotāju sniegumu ir elementam “skolotāji piedalās pieredzes stāstos, kur mācās no kolēģiem, kuri ir piedalījušies profesionālās pilnveides nodarbībās”, kas šobrīd ir iekļauts standarta līmenī “pārsniedz standartu”. Pēc ekspertes domām, ja tas ir saistīts ar metakognīciju, proti, skolotāji, kuri ir piedalījušies profesionālās pilnveides pasākumos, stāsta kolēģiem, kā viņi to ir darījuši, tam varētu būt ietekme uz skolotāja sniegumu. Reaģējot uz šo komentāru, promocijas darba autors norāda, ka veiktajā zinātniskās literatūras avotu analīzē neparādās informācija, ka metakognitīvajām darbībām, ko veic pats skolotājs, būtu tieša ietekme uz skolotāja sniegumu darbā ar skolēniem.

D. Narvaiša gan skaidro, ka gadījumos, kad “*skolotājam ir jāiemāca citiem [tas, ko viņš ir apguvis], [viņš] jau savā galvā ir pārnēsis to citā līmenī un pats kļūst pārliecinātāks, ka vajag [darīt] labāk*”. Šādu viedokli atbalsta arī E. Sarva: “*Tas, ka es stāstu savam kolēģim, kā es esmu ieviesis metodi vai panācis to, ka skolēni iesaistās, tā ir “augstākā pilotāža”, un tā ir metakognīcija.*” Savukārt I. Vilciņa norāda, ka nākamis solis, kas atbilstu līmenim “pārsniedz standartu”, būtu tas, ja skolotājs mācību saturu, ko ir apguvis profesionālās pilnveides nodarbībās, pēc tam iemācītu citiem skolotājiem.

L. Geikina, turpinot refleksiju par šo profesionālās pilnveides elementu, uzsver, ka “*ir tikai normāli, ka skolotāji skolā dalās ar to, ko viņi ir profesionāli guvuši no (..) semināriem vai pieredzēm, bet, ka atšķirība varētu būt [tā], ka [skolotāji] ne tikai piedalās [pieredzes stāstos], bet arī īsteno citu pieredzi.*” Tam piekrīt arī I. Kriššēvica, norādot, ka šis elements attiecas uz līmeni “sasniedz standartu”, jo “*tai ir jābūt kā normai, ka, ja es [kā skolotājs] esmu kaut kur bijis [mācīties], tad mēs tālāk domājam, kā (..) [ar to dalīties].*” Savukārt līmenī “pārsniedz standartu” eksperte aicina iekļaut profesionālās pilnveides elementu, kas nosaka, ka skolotāji informālās mācīšanās pieredzi palīdz veidot arī skolotājiem ārpus savas organizācijas. Tāpēc D. Narvaiša aicina pārdomāt šī elementa formulējumu, jo piedalīšanās pieredzes stāstos pasīva klausītāja lomā uzreiz neparedz izmaiņas profesionālajā praksē. Iepriekš minētais apliecina arī skolotāju anketēšanā iegūtos datus, proti, skolotāju dalībai šādos pieredzes apmaiņas pasākumos varētu būt ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu, taču tas automātiski neparedz konkrētas izmaiņas skolotāja praksē.

Tā kā līmenī “sasniedz standartu” ir iekļauti divi profesionālās pilnveides elementi, kas ir saistīti ar atgriezeniskās saites sniegšanu un saņemšanu pēc mācību stundu vērošanas, I. Vilciņa atgādina, ka “*atgriezeniskās saites sniegšana ir prasme. Tāpēc, ja mēs sakām, ka standartā ir tas, ka skolotāji var cits citam sniegt atgriezenisko saiti, (..) uzreiz vajag obligāti par to, ka skola*

man [kā skolotājam] māca, kā to darīt”. Eksperte, pamatojot viedokli, akcentē, ka skolotāju mācīšanās ir iespējama tad, ja skolotāji prot gan sniegt, gan saņemt un izmantot atgriezenisko saiti par savu profesionālo sniegumu, tāpēc “man būtu bail to atstāt ārpus šī [skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta] kritērija. (...) Analizēt stundu - tas ir viens, saprast, ko es tur redzu, neredzu, izvērtēt, par ko es runāšu un par ko - nerunāšu -, [ir kaut kas cits].”

Arī I. Krišēvica piekrīt šādam viedoklim, skaidrojot, ka no skolotāju mācīšanās viedokļa ir svarīgi, lai stundu vērošanai “nāktu līdzī kaut kas par profesionālām sarunām”. Tāpēc ekspertes aicina papildināt elementu ar piemēriem, kā tas varētu izpausties skolotāju profesionālajā pilnveidē, lai standarta lietotājam tas būtu saprotamāks. Promocijas darba autors šīs diskusijas kontekstā norāda, ka skolotāju anketēšanā tika noskaidrots arī mērķa grupas viedoklis, vai atgriezeniskās saites sniegšana un saņemšana par mācību stundām varētu ietekmēt skolotāja sniegumu mācību stundās, uz ko skolotāji sniedza pozitīvu novērtējumu. Taču aptaujas anketā netika iekļauts jautājums, vai un kā profesionālo sniegumu mācību stundās varētu uzlabot, ja profesionālās pilnveides pasākumos skolotājiem tiktu mācīts, kā to darīt kvalitatīvi.

Sniedzot atgriezenisko saiti par kritēriju “Mācīšanās no labās prakses piemēriem” (skat. tabulu nr. 36), D. Narvaiša norāda, ka ir svarīgi, ka tajā ir iekļauti mācīšanās elementi, kas paredz skolotāju sadarbību un mācīšanos ar citu skolu skolotājiem. Sadarbības iespēju meklēšana ar kolēģiem ārpus skolas “ir ekstra, jo tā [prasa no skolotāja] gan papildus piepūli, gan laiku”. Šī kritērija kontekstā D. Narvaiša aktualizē jautājumu par potenciālajiem satura pārklājumiem ar iepriekšējo kritēriju, vienlaikus norādot, ka citu skolotāju vadīto mācību stundu vērošana vēl nenozīmē, ka tie ir labās prakses piemēri, jo skolotāja mērķis vērošanā var būt sniegt atgriezenisko saiti kolēģim un tādā veidā mācīties.

Tabula nr. 36

Kritērijs “Mācīšanās no labās prakses piemēriem skolotāju profesionālajā pilnveidē”

Skolotāju profesionālās pilnveides kritērijs	Skola ir uzsākusi īstenot standarta prasības	Skola īsteno standarta prasības	Skola pārsniedz standarta prasības
3. Mācīšanās no labās prakses piemēriem skolotāju profesionālajā pilnveidē	1. Skolotāji mācās, piedaloties kopīgās skolotāju sanāksmēs, piemēram, pedagoģiskajās sēdēs.	1. Skolotāji mācās, piedaloties kopīgās skolotāju sanāksmēs, piemēram, pedagoģiskajās sēdēs. 2. Skolotāji mācās no citu skolotāju labās prakses piemēriem mācību stundu vadīšanā savas skolas ietvaros. 3. Skolotāji mācās no labās prakses piemēriem mācību stundu vadīšanā citās skolās.	1. Skolotāji mācās, piedaloties kopīgās skolotāju sanāksmēs, piemēram, pedagoģiskajās sēdēs. 2. Skolotāji mācās no citu skolotāju labās prakses piemēriem mācību stundu vadīšanā savas skolas ietvaros. 3. Skolotāji mācās no labās prakses piemēriem mācību stundu vadīšanā citās skolās. 4. Skolotāji piedalās regulārās un brīvprātīgās skolotāju pieredzes apmaiņas grupās ārpus skolas, piemēram, ar citu skolu skolotājiem.

E. Sarva par līmenī “sāk īstenot standartu” iekļauto elementu “skolotāji mācās, piedaloties kopīgās skolotāju sanāksmēs, piemēram, pedagoģiskajās sēdēs” aicina izvēlēties citu piemēru pedagoģiskās sēdes vietā, jo *“atkarībā no tā, kā skola [šādas sanāksmes] organizē, tai var būt dažādi mērķi, un tas var (..) nebūt mācīšanās.”* E. Sarva kā elementam atbilstošu piemēru rosina izmantot *“klašu skolotāju grupas, kur viņi runā par klašu vajadzībām, skolotāju sadarbības grupas, kurās viņi plāno, kā (..) kaut ko ieviesīs, darīs un reflektē par to”*. Savukārt attiecībā uz elementu “skolotāji mācās no labās prakses piemēriem mācību stundu vadīšanā citās skolās” eksperte aicina to papildināt ar norādi, ka skolotāji aicina citu skolu skolotājus vērot arī savas mācību stundas, tādā veidā atbalstot mācīšanās organizācijas principu īstenošanu praksē.

I. Kripšēvica kritērijā par mācīšanos no labās prakses aicina precizēt, kas tiek saprasts ar “labās prakses piemēriem”. Jau iepriekš fokusgrupas diskusijā pēc promocijas darba autora veiktās zinātniskās literatūras analīzes eksperte skaidroja, ka labās prakses piemēri vienmēr ir kontekstuāli. Tāpēc tas, kas vienā organizācijā tiek atzīts par labu profesionālo sniegumu un labo praksi, var tāds nebūt citas organizācijas gadījumā. Pēc ekspertes domām, šāds apsvērums ir saistīts ar to, ka skolotāji paši nevar izvērtēt, vai tas, ko un kā viņi dara, ir labā prakse - *“tā vienkārši ir mana [kā skolotāja] prakse”*. Lai veiktu šādu novērtējumu, ir nepieciešami kritēriji, tāpēc *“es šo kritēriju redzētu tā, ka mēs [kā skolotāji] vispār mācāmies no prakses”*. Reaģējot uz ekspertes izteikto komentāru, promocijas darba autors norāda, ka analizētajos zinātniskās literatūras avotos netiek piedāvāti kritēriji labās prakses piemēru identificēšanai skolā kā mācīšanās organizācijā. Taču tiek runāts par to, ka skolā tiek panākta kolektīva vienošanās un izpratne, kas tiek saprasts ar kvalitatīvu profesionālo sniegumu.

I. Vilciņa uzdod jautājumu, kāpēc kritērijs “mācīšanās no labās prakses piemēriem” standartā tiek izdalīts kā atsevišķs lielums. Eksperte norāda, ka skolotāju mācīšanās notiek caur praksi, līdz ar to šim kritērijam būtu jābūt integrētam ar iepriekšējo kritēriju - “skolotāju profesionālās pilnveides formāts”. Arī E. Slokenberga uzdod līdzīgu jautājumu, jo *“pirmais [standarta kritērijs] runā par mācīšanās saturu, otrs - par formātu -, taču jautājums ir, vai sadarbības grupa vai jebkura mācīšanās grupa ir iespējama bez manas prakses. Man tas iet kopā gan ar iepriekšējo [kritēriju], gan (..) ar saturu. No satura tur būs metodes vai vēl kaut kas, no formas būs tas, kā es to daru.”*

Atbildot uz ekspertu jautājumiem, promocijas darba autors skaidro, ka skolā kā mācīšanās organizācijā labā prakse un profesionālā pieredze netiek skatītas kā sinonīmi, jo var būt situācijas, kur skolotāji mācās no citu kolēģu pieredzes, taču tas vēl nenozīmē, ka šī pieredze organizācijā tiek atzīta par labo praksi, kas ir pārnesama arī uz citu skolotāju darbību. Taču pēc ekspertu fokusgrupas diskusijas, promocijas darba autors ir veicis papildinājumu standartā,

iekļaujot norādi, ka ar labo praksi tiek saprasts tāds snieguma kvalitātes standarts skolā, par ko ir panākta kolektīva vienošanās skolas mērogā. Kontekstā ar minēto diskusiju, A. Priedīte rosina pārskatīt iepriekšējos standarta kritērijus, izņemot laukā profesionālās pilnveides elementus, kas ir saistīti ar mācīšanos no labās prakses piemēriem, tādā veidā novēršot elementu satura dublēšanos. Taču skolotāju anketēšanā iegūtie dati liecina, ka skolotāji uzskata, ka iespēja mācīties no labās prakses piemēriem ir elements, kuram varētu būt ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās, tāpēc skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartā tas ir atstājams kā atsevišķs kritērijs.

Attiecībā uz kritēriju “Individuālā un kolektīvā mācīšanās skolotāju profesionālajā pilnveidē” (skat. tabulu nr. 37), E. Sarva pauž kritisku viedokli par līmenī “pārsniedz standartu” iekļautajiem elementiem “skolotāji piedalās praksē uzņēmumos, kas darbojas ar mācību priekšmetu saistītā jomā” un “skolotāji mācās no piemēriem ārpus izglītības vides, piemēram, uzņēmumu vai nevalstisko organizāciju darbības pieredzes”. Ekspertes paustā viedokļa pamatā ir arguments, ka situācijā, kad skolotājiem no skolas puses netiek nodrošinātas šādas profesionālās pilnveides iespējas, tās nevajadzētu iekļaut arī profesionālās pilnveides standartā. Taču šāds arguments nonākt pretrunā ar skolotāju anketēšanā iegūtajiem datiem, kur, neskatoties uz šādas mācīšanās pieredzes iztrūkumu, skolotāji norāda, ka dalība šādos tālākizglītošanās pasākumos varētu uzlabot viņu profesionālo sniegumu mācību stundās.

Tabula nr. 37

Kritērijs “Individuālā un kolektīvā mācīšanās skolotāju profesionālajā pilnveidē”

Skolotāju profesionālās pilnveides kritērijs	Skola ir uzsākusi īstenot standarta prasības	Skola īsteno standarta prasības	Skola pārsniedz standarta prasības
4. Individuālā un kolektīvā mācīšanās skolotāju profesionālajā pilnveidē	1. Skolotāji piedalās kopīgās mācību nodarbībās uz vietas skolā, kurās vienlaikus mācās visi skolotāji.	1. Skolotāji piedalās kopīgās mācību nodarbībās uz vietas skolā, kurās vienlaikus mācās visi skolotāji. 2. Skolotāji piedalās individuālās sarunās ar skolas vadību par skolotāja profesionālo sniegumu mācību gada laikā un saņem atgriezenisko saiti. 3. Skolotāji paši iepazīstas ar jaunākajiem pētījumiem un publikācijām par izglītības satura jautājumiem.	1. Skolotāji piedalās kopīgās mācību nodarbībās uz vietas skolā, kurās vienlaikus mācās visi skolotāji. 2. Skolotāji piedalās individuālās sarunās ar skolas vadību par skolotāja profesionālo sniegumu mācību gada laikā un saņem atgriezenisko saiti. 3. Skolotāji paši iepazīstas ar jaunākajiem pētījumiem un publikācijām par izglītības satura jautājumiem. 4. Skolotāji piedalās praksē uzņēmumos, kas darbojas ar mācību priekšmetu saistītā jomā. 5. Skolotāji mācās no piemēriem ārpus izglītības vides, piemēram, uzņēmumu un nevalstisko organizāciju darbības pieredzes.

D. Narvaiša uzsver, ka skolotāju profesionālās pilnveides gadījumā ir svarīgi *“runāt par individuālo un kolektīvo atbildību. Te ir manas individuālās vajadzības, un es [kā skolotājs] individuāli esmu atbildīgs par to, ka man ir izaugsme (...). Un šī ir kolektīvā [atbildība], kur*

mums kā grupai ir jāmacās; (..) ja mums ir vienots mērķis, skolas kolektīvam ir svarīgi kopā uz to iet.” Eksperte norāda, ka ideja nodalīt šādus skolotāju profesionālās pilnveides aspektus ir vērtīga, jo ļauj izvairīties no situācijām, kur skolotāji paši izvēlas profesionālās pilnveides pasākumus, taču nekādā veidā neiesaistās skolas kopīgo mērķu sasniegšanā. *“[Skolā ir svarīga] kolektīvā atbildība kopā mācīties, kopā dalīties piemēros, kopā risināt situācijas.*” Taču attiecībā uz promocijas darba autora veikto profesionālās pilnveides elementu grupēšanu D. Narvaiša norāda, ka pašlaik vēl nenolasās abas - individuālā un kolektīvā - skolotāju profesionālās pilnveides dimensija, tāpēc rosina veikt elementu pārgrupēšanu.

L. Geikina, reaģējot uz šo komentāru, piedāvā risinājumu: *“(..) kolektīvo [dimensiju] var ‘piedabūt’ (..) [nosakot], ka tas, ko tu [kā skolotājs] esi mācījies individuāli, - tu ar to dalies ar visiem pārējiem kolēģiem*”. Eksperte pauž viedokli, ka būtu loģiski, ja skolotājs, kurš, piemēram, individuāli ir iepazinies ar jaunākajiem pētījumiem par izglītības satura jautājumiem, pēc tam ar tajos gūtajām atziņām dalītos ar kolēģiem, tādā veidā atbalstot arī viņu profesionālo pilnveidi.

I. Kripšēvica, reflektējot par šī kritērija struktūru, aicina nodalīt profesionālās pilnveides situācijas, kad skolas vadība sniedz atgriezenisko saiti skolotājam par mācību stundām un kad tas tiek darīts par plašāku profesionālo darbību. Savukārt E. Slokenberga uzsver, ka šī kritērija katrs elements ir saistīts ar citu standarta kritēriju, piemēram, elements “skolotāji piedalās individuālās sarunās ar skolas vadību par skolotāja profesionālo sniegumu mācību gada laikā un saņem atgriezenisko saiti” ir saistīts ar datiem, kas ir direktora rīcībā, lai šādu atgriezenisko saiti varētu sniegt. Attiecīgi elements “skolotāji piedalās kopīgās mācību nodarbībās uz vietas skolā, kurās vienlaikus mācās visi skolotāji” ir par to, kā skolotāji mācās, līdz ar to būtu iekļaujams kritērijā “skolotāju profesionālās pilnveides formāts”. Arī A. Priedīte rosina šos elementus iekļaut citos kritērijos, piemēram, “skolotāju profesionālās pilnveides formāts” un “skolotāju profesionālās pilnveides praktiskā norise”. Atbilstoši ekspertu sniegtajai atgriezeniskajai saitei standarta noslēguma versijā kritērijs “individuālā un kolektīvā mācīšanās skolotāju profesionālajā pilnveidē” ir integrēts citos standarta kritērijos, nevis izdalīts atsevišķi.

Diskutējot par kritēriju “Skolotāju profesionālās pilnveides praktiskā norise” (skat. tabulu nr. 38), L. Geikina norāda, ka nav skaidrs, kas tiek saprasts ar līmenī “pārsniedz standartu” ietverto elementu “skolotāji apgūst konkrētu mācību saturu regulāri ilgākā laika periodā, piemēram, reizi mēnesī, visa mācību gada laikā u.c.”. Promocijas darba autors skaidro, ka atbilstoši zinātniskās literatūras analizē veiktajiem secinājumiem, šis elements nosaka, ka skolotāji konkrētu mācību saturu, piemēram, atgriezeniskās saites sniegšanu skolēniem mācās regulāri un ilgāku laika periodu, lai apgūtās zināšanas varētu nostiprināt. Tāpat autors norāda uz skolotāju anketēšanā iegūtajiem datiem, kas liecina, ka skolotāji šo profesionālās pilnveides

elementu neuzskata par tādu, kam varētu būt būtiska ietekme uz viņu sniegumu mācību stundās.

Tabula nr. 38

Kritērijs “Skolotāju profesionālās pilnveides praktiskā norise”

Skolotāju profesionālās pilnveides kritērijs	Skola ir uzsākusi īstenot standarta prasības	Skola īsteno standarta prasības	Skola pārsniedz standarta prasības
5. Skolotāju profesionālās pilnveides praktiskā norise	1. Mācību stundu starplaikos skolotāji apspriež ar mācību darbu saistītus jautājumus. 2. Visi skolas skolotāji apgūst kopīgu mācību saturu profesionālās pilnveides nodarbību ietvaros.	1. Mācību stundu starplaikos skolotāji apspriež ar mācību darbu saistītus jautājumus. 2. Visi skolas skolotāji apgūst kopīgu mācību saturu profesionālās pilnveides nodarbību ietvaros. 3. Profesionālās pilnveides nodarbību laikā skolotāji praktiski izmēģina apgūstamās mācību metodes un paņēmienus. 4. Profesionālās pilnveides nodarbību laikā skolotāji diskutē un reflektē ar citiem skolotājiem par mācību darba situācijām. 5. Skolotājiem ir atvēlēts laiks skolā, lai reflektētu par formālās un informālās profesionālās pilnveides ietvaros apgūto mācību saturu.	1. Mācību stundu starplaikos skolotāji apspriež ar mācību darbu saistītus jautājumus. 2. Visi skolas skolotāji apgūst kopīgu mācību saturu profesionālās pilnveides nodarbību ietvaros. 3. Profesionālās pilnveides nodarbību laikā skolotāji praktiski izmēģina apgūstamās mācību metodes un paņēmienus. 4. Profesionālās pilnveides nodarbību laikā skolotāji diskutē un reflektē ar citiem skolotājiem par mācību darba situācijām. 5. Skolotājiem ir atvēlēts laiks skolā, lai reflektētu par formālās un informālās profesionālās pilnveides ietvaros apgūto mācību saturu. 6. Skolotāji apgūst konkrētu mācību saturu regulāri ilgākā laika periodā, piemēram, reizi mēnesī visa mācību gada laikā. 7. Skolotājiem ir nodrošināta iespēja mācīties diferencēti atbilstoši savām individuālajām mācīšanās vajadzībām.

D. Narvaiša, atsaucoties uz savu personīgo profesionālo pieredzi, organizējot skolotāju tālākizglītošanos Cēsu Jaunajā skolā, uzsver, ka tikai tad, kad skolotāji konkrētu mācību satura jautājumu bija mācījušies visu mācību gadu, notika “lūzums”, un skolotāji apgūtās zināšanas un prasmes sāka izmantot darbā ar skolēniem. Tāpēc eksperte šo elementu rosina iekļaut līmenī “īsteno standartu”, nevis “pārsniedz standartu”. Savukārt E. Sarva akcentē, ka ne viss mācību saturs, ko skolotāji apgūst profesionālās pilnveides pasākumos, ir tik nozīmīgs, lai tiktu atkārtots un nostiprināts visu mācību gadu. Tāpēc eksperte aicina šo elementu atstāt līmenī “pārsniedz standartu” kā tādu profesionālo praksi, ko skolotāji var veikt, taču tā nav nosakāma kā obligāta visos gadījumos.

A. Priedīte norāda, ka šī kritērija sadaļā “pārsniedz standartu” veidojas pretruna vismaz divu elementu starpā, proti, “visi skolas skolotāji apgūst kopīgu mācību saturu profesionālās pilnveides nodarbību ietvaros” un “skolotājiem ir nodrošināta iespēja mācīties diferencēti atbilstoši savām individuālajām mācīšanās vajadzībām”. Promocijas darba autors sniedz skaidrojumu, atsaucoties uz zinātniskās literatūras avotu analīzi par skolotāju profesionālo pilnveidi (Namsone et al., 2018), kur tiek runāts, ka skolotājiem ir svarīgi mācīties kopā, taču ir jānodrošina arī diferencētas mācīšanās un atbalsta iespējas katram skolotājam. A. Priedīte, atsaucoties uz Mežciema pamatskolas piemēru, norāda, ka skolotājiem, kuri jau ir apguvuši

konkrētus mācību satura jautājumus, nebūtu jāpiedalās nodarbībās, kurās iesaistās skolotāji bez iepriekšējas pedagoģiskā darba pieredzes, jo viņu mācīšanās vajadzības ir atšķirīgas.

E. Slokenberga norāda, ka abi šie elementi neizslēdz, bet drīzāk papildina viens otru. Eksperte uzsver, ka skolas vidē var būt situācijas, kur skolotāji sākotnēji apgūst kopīgu mācību saturu, piemēram, par diferencēta mācību procesa īstenošanu, taču mācīšanās laikā noskaidrojas, ka skolotājiem ir arī citas vajadzības, piemēram, klasvadības jautājumi. Tas nozīmē, ka šie skolotāji mācās ne tikai kopīgo, bet arī sev nepieciešamo mācību saturu atbilstoši aktuālajām mācīšanās vajadzībām.

I Vilciņa piekrīt, ka profesionālās pilnveides ietvaros diferencēšana ir vajadzīga, taču to īstenot ir iespējams tikai pēc tam, kad skolotāji ir veikuši *“kopīgo ceļu”*, caur kuru ir identificētas katra skolotāja individuālās mācīšanās vajadzības. Tāpēc eksperte piekrīt, ka kritērija līmenī *“īsteno standartu”* ir jāiekļauj kopīgas mācīšanās pieredzes veidošana skolā, kas *“pārsniedz standartu”* līmenī tiek īstenota jau kā diferencēta mācīšanās. *“Ja es zinu, ka [skolā] lielākā daļa skolotāju zina sasniedzamo rezultātu, tad tos, kuri to nezina, es likšu atsevišķi un viņiem būs par to jāmacās.”* E. Slokenberga piedāvā līmeni *“pārsniedz standartu”* papildināt ar elementu, kas nosaka, ka *“es kā skolotājs meklēju vēl iespējas citiem iemācīt kaut ko ārpus sava [darba] laika vai arī es gribu kaut ko iemācīties ārpus tā, kas man ir skolā, jo es saprotu, ka to man (...) vajag. (...) Es kā skolotājs [pats] uzņemos iniciatīvu”*.

Reaģējot uz ekspertu izteiktajiem viedokļiem, promocijas darba autors atgādina, ka iepriekš notikušajās fokusgrupu diskusijās kā viens no elementiem, kam varētu būt ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās, parādījās diferencēta metodiskā atbalsta pieejamība skolotājiem uz vietas skolā, un eksperti piekrīt, ka šāda elementa iekļaušana standartā varētu būt attiecināma uz līmeni *“pārsniedz standartu”*. *“Ja man vajag [mācīšanās konsultantu], es dabūju konsultantu; ja man vajag mentoru, es dabūju mentoru”*, norāda E. Slokenberga.

Sniedzot atgriezenisko saiti par kritēriju *“Mācīšanās līderība un plānošana skolotāju profesionālajā pilnveidē”* (skat. tabulu nr. 39), L. Geikina norāda, ka standartā iztrūkst tas, ka *“skolas vadība strādā pie tā, lai identificētu katra pedagoga mācīšanās vajadzības un veido individuālos profesionālās pilnveides plānus.”* Atšķirīgu viedokli pauž E. Sarva: *“[Skolotāji kā] pieauguši cilvēki paši spēj definēt savu individuālo profesionālās pilnveides plānu”*. Tāpēc šis elements ir atstājams līmenī *“pārsniedz standartu”*, nevis integrējams kā obligāta prasība līmenī *“īsteno standartu”*.

Kritērijs “Mācīšanās līderība skolotāju profesionālajā pilnveidē”

Skolotāju profesionālās pilnveides kritērijs	Skola ir uzsākusi īstenot standarta prasības	Skola īsteno standarta prasības	Skola pārsniedz standarta prasības
6. Mācīšanās līderība skolotāju profesionālajā pilnveidē	1. Skolas vadība uz mācību gadu nosaka visiem skolotājiem kopīgu profesionālās pilnveides mērķi.	1. Skolotāji pirms mācību gada kopā ar kolēģiem definē skolas kopīgo profesionālās pilnveides mērķi. 2. Skolas vadība demonstrē mācīšanās piemēru, vadot un piedaloties mācību nodarbībās kopā ar skolotājiem. 3. Skolotāji dalās ar saviem labās prakses piemēriem no mācību stundām ar citiem skolas skolotājiem.	1. Skolotāji pirms mācību gada kopā ar kolēģiem definē skolas kopīgo profesionālās pilnveides mērķi. 2. Skolas vadība demonstrē mācīšanās piemēru, vadot un piedaloties mācību nodarbībās kopā ar skolotājiem. 3. Skolotāji dalās ar saviem labās prakses piemēriem no mācību stundām ar citiem skolas skolotājiem. 4. Skolotāji paši plāno un vada profesionālās pilnveides nodarbības citiem skolotājiem.

L. Geikina arī uzsver, ka skolotāja individuālo profesionālās pilnveides plānu var veidot gan pats skolotājs, gan sadarbībā ar skolas vadības, taču tas nenozīmē *“paternālistisku rīcību, kur kāds nāk no malas un kaut ko saka, kas tev [kā skolotājam] ir jā dara”*. Tu pats [kā skolotājs] vari identificēt [profesionālās pilnveides vajadzības], bet eksistē mērķtiecīga, plānota rīcība”. Pēc ekspertes domām, mācīšanās līderība skolā izpaužas ne tikai kā skolas vadības piemērs profesionālajai pilnveidei, bet arī saistībā ar katra skolotāja individuālo vajadzību apmierināšanu, ko var sekmēt, piemeklējot katram skolotājam piemērotāko profesionālās pilnveides programmu vai organizējot pieredzes apmaiņas braucienus.

I. Vilciņa piekrīt citu ekspertu viedoklim, ka līmenī “pārsniedz standartu” var iekļaut elementu “skolotāji paši plāno un vada profesionālās pilnveides nodarbības citiem skolotājiem”. Taču vienlaikus pauž viedokli, ka elementa aprakstā varētu iztikt bez vārda “plāno”, kas ir lieks. Eksperte skaidro, ka šobrīd nav skaidrs, kas tiek saprasts ar plānošanas darbību un, atstājot to kā daļu no elementa formulējuma, to ir nepieciešams izvērst plašāk, akcentējot, ka tas ir kaut kas īpašs, ko skolotāji prot darīt. *“Protams, mēs zinām, ka, lai vadītu mācības, [tās] ir jāsaplāno, bet plānošana iet ļoti kopā ar datiem”*, kas ir atsevišķs kritērijs skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartā.

Attiecībā uz kritēriju “Datu izmantošana skolotāju profesionālās pilnveides plānošanā” (skat. tabulu nr. 40) D. Narvaiša atzinīgi vērtē, ka šāds kritērijs skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā tiek izcelts atsevišķi. *“Datu pratība ir jā māca un jā veicina [arī skolotājiem]”*, ja mērķis ir efektīva skolotāju profesionālā pilnveide un izmaiņas pedagoģiskajā praksē. Taču eksperte aicina pārskatīt promocijas darba autora piedāvātos piemērus līmenī “pārsniedz standartu” ietvertajā elementā “skolotāji paši ievāc daudzveidīgus datus, lai definētu savas individuālās mācīšanās vajadzības, piemēram, veicot skolēnu anketēšanu, iegūstot atgriezenisko saiti no kolēģiem u.c.”, pievienojot arī citus potenciālos datu avotus, piemēram, skolēnu mācību

sasniegumu vērtējumus. Savukārt E. Sarva aicina piemēru sadaļu papildināt ar datu avotiem, kuru sniedzējs ir arī skolēnu vecāki, *“sevišķi jaunākajās klasēs, kur [vecāku] viedoklim (..) ir liela nozīme.”*

Tabula nr. 40

Kritērijs “Datu izmantošana skolotāju profesionālās pilnveides plānošanā”

Skolotāju profesionālās pilnveides kritērijs	Skola ir uzsākusi īstenot standarta prasības	Skola īsteno standarta prasības	Skola pārsniedz standarta prasības
7. Datu izmantošana skolotāju profesionālās pilnveides plānošanā	1. Skola ievāc datus, lai definētu skolotāju kopīgās mācīšanās vajadzības skolā, piemēram, veicot skolēnu un skolotāju anketēšanu.	1. Skola ievāc daudzveidīgus datus, lai definētu skolotāju kopīgās mācīšanās vajadzības skolā. 2. Skola ievāc daudzveidīgus datus, lai definētu skolotāju individuālās mācīšanās vajadzības, piemēram, veicot skolēnu un skolotāju anketēšanu, vērojot skolotāju mācību stundas u.c..	1. Skola ievāc daudzveidīgus datus, lai definētu skolotāju kopīgās mācīšanās vajadzības skolā. 2. Skola ievāc daudzveidīgus datus, lai definētu skolotāju individuālās mācīšanās vajadzības, piemēram, veicot skolēnu un skolotāju anketēšanu, vērojot skolotāju mācību stundas u.c.. 3. Skolotāji paši ievāc daudzveidīgus datus, lai definētu savas individuālās mācīšanās vajadzības, piemēram, veicot skolēnu anketēšanu, iegūstot atgriezenisko saiti no kolēģiem u.c. 4. Skola analizē iegūtos datus, lai izstrādātu individuālu profesionālās pilnveides plānu katram skolotājam.

I. Vilciņa saistībā ar šo kritēriju norāda, ka skolotāju profesionālās pilnveides procesā ir svarīgi, lai skolotājs ievāktu datus katru mācību stundu un, *“balstoties šajos datos, domā par savu nākamo [mācību] stundu vai bērniem.”* Pēc ekspertes domām, šī kritērija līmenī “pārniedz standartu” iekļautais profesionālās pilnveides elements “skolotāji paši ievāc datus, lai definētu savas individuālās mācīšanās vajadzības, piemēram, veicot skolēnu anketēšanu, iegūstot atgriezenisko saiti no kolēģiem u.c.”, būtu jāpārceļ uz līmeni “īsteno standartu”.

Promocijas darba autors norāda, ka skolotāju anketēšanā iegūtie dati liecina, ka, pēc skolotāju domām, datu ievākšanai par savu profesionālo sniegumu kopumā varētu būt, taču ne nozīmīga ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. A. Priedīte akcentē, ka šo elementu varētu precizēt tā, ka nevis skolotājiem obligāti pašiem ir jāorganizē datu ievākšana, bet ir svarīgi, lai viņi izmantotu datus, kas skolā jau ir pieejami. *“Kāpēc man vēlreiz būtu jāaptaujā skolēni, ja man jau ir (..) dati? (..) No direktora viedokļa raugoties, es zinu - jo vairāk skolēniem dod anketas, jo mazāka iespēja, ka viņi tur kaut ko jēdzīgu aizpildīs,”* komentē A. Priedīte.

I. Vilciņa norāda, ka skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartā vēl iztrūkst norāde, ka profesionālās pilnveides jēga ir nevis tajā, ka skolotāji vienkārši mācās, bet tas, kā šī mācīšanās uzlabo visu skolēnu mācīšanos. Ekspertes norāde sakrīt arī ar pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” galveno mērķi - nodrošināt augstākus visu skolēnu mācību

sasniegumus (OECD, 2016). *“Mēs [kā skolotāji] mācāmies nevis tāpēc, ka ir viss kaut kas jauns un ir interesanti, bet, ja runājam par skolu, kuras centrā ir bērns, tad mūsu profesionālajai pilnveidei (..) būtu jābūt (..) [saisītai ar vīziju par] visu skolēnu mācīšanos”,* norāda I. Vilciņa. Tāpat eksperte uzver, ka skolu un valsts mērogā ir svarīgi veikt mērījumus, kāds ir reālais ieguvums no skolotāju profesionālās pilnveides, proti, *“(..) vai un kādu ietekmi šī profesionālā pilnveide atstāj uz skolēnu, uz skolēnu sniegumu, uz to, cik labi vai nelabi viņi apmeklē mācību stundas, (..) cik viņi labi jūtas, kā viņi mācās (..) un jebkāda veida rādītājiem.”*

Tāpēc eksperte aicina papildināt kritērijā “mācīšanās līderība skolotāju profesionālajā pilnveidē” iekļautos elementus ar norādi, ka skolotāju profesionālās pilnveides mērķim - individuāli vai kopīgi izvirzītam - ir jābūt orientētam uz tiem skolotāja profesionālās darbības aspektiem, kura uzlabošana varētu radīt lielāko ietekmi uz skolēnu mācīšanās pieredzi un sasniegumiem. Līdz ar to no skolas kā mācīšanās organizācijas puses ir svarīgi definēt kritērijus un datu avotus, kā skola secinās, vai un cik lielā mērā skolotāju profesionālā pilnveide ir radījusi plānoto ietekmi.

Veiktās izmaiņas. Ekspertu fokusgrupu diskusiju rezultātā ir veiktas izmaiņas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta skolā kā mācīšanās organizācijā projekta versijā. Tā, piemēram, eksperti norāda uz nepieciešamību vairākos standartā iekļautos kritērijos - “Profesionālās pilnveides formāti” un “Profesionālās pilnveides praktiskā norise” - precīzāk iezīmēt atšķirību starp snieguma līmeni “īsteno standartu” un “pārsniedz standartu”. Tas tiek pamatots ar nepieciešamību skolām sniegt lielāku skaidrību, kuras skolotāju profesionālās pilnveides prakses ir īstenojamas kā obligāts priekšnosacījums, lai skola varētu sevi uzskatīt par mācīšanās organizāciju skolotāju profesionālās pilnveides izpratnē, un kuras profesionālās prakses ir ieteicamas, taču ne obligātas visos gadījumos.

Atbilstoši skolotāju profesionālās pilnveides ekspertu sniegtajiem ieteikumiem, ir pārskatīti standarta kritēriji un tajos iekļautie elementi, piemēram, kritērijs “Individuālā un kolektīvā mācīšanās skolotāju profesionālajā pilnveidē” ir integrēts citos standarta kritērijos. Tāpat eksperti norāda uz nepieciešamību precizēt kritēriju “Labās prakses piemēru izmantošana”, aicinot promocijas darba autoru paskaidrot, kas tiek saprasts ar labās prakses piemēriem skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā, kas ir paveikts skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta noslēguma versijā (skat. attēlu nr. 41).

Lai padarītu izstrādāto skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu ērtāk lietojamu skolu pašnovērtēšanas procesā, eksperti rosina katrā kritērijā ietvertajiem elementiem piedāvāt aprakstu, ar konkrētiem piemēriem ilustrējot, kas ar katru profesionālo praksi ir saprotams. Pēc ekspertu domām, tas ļautu skolām izvairīties no standarta

interpretēšanas un veicinātu objektīvāka skolas pašnovērtējuma veidošanos. Tāpat eksperti sniedz priekšlikumus, kā uzlabot izveidotā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta vizuālo noformējumu un pārskatāmību. Tā, piemēram, promocijas darba autoram tika ieteikts izmantot dažādu krāsu marķējumus, lai vizualizētu, kuras profesionālās prakses skolā attiecas uz katru no profesionālā snieguma līmeņiem.

Rezultātā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartā ir izmantots krāsu marķējums: ar sarkanu krāsu iekrāsotas profesionālās prakses, kas apliecina, ka skola ir uzsākusi skolotāju profesionālās pilnveides īstenošanu, taču tā vēl nav mācīšanās organizācija skolotāju nepārtrauktas profesionālās pilnveides izpratnē (līmenis “sāk īstenot standartu”); taču tās ir prakses, bez kuru īstenošanas nav iespējams runāt par skolotāju profesionālās pilnveides īstenošanu skolā; ar zaļu krāsu - prakses, kas apliecina, ka skola veido mērķtiecīgu skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu un funkcionē kā mācīšanās organizācija nepārtrauktas skolotāju profesionālās pilnveides izpratnē (līmenis “īsteno standartu”), un sevī ietver arī prakses, kas attiecas uz līmeni “sāk īstenot standartu”; ar dzeltenu krāsu - prakses, kas apliecina, ka skola veido mērķtiecīgu skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu un darbojas kā mācīšanās organizācija, un turpina izaugsmi skolas un ārpusskolas mērogā (līmenis “pārsniedz standartu”), ietverot arī prakses, kas attiecas uz līmeni “sāk īstenot standartu” un “īsteno standartu”.

Atbilstoši ekspertu fokusgrupu diskusijās saņemtajai atgriezeniskajai saitei, promocijas darba autora izstrādātais skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā kā mācīšanās organizācijā tika sagatavots aprobēšanai Rīgas Angļu ģimnāzijā. Standartu veido 6 kritēriji - apgūstamais mācību saturs; profesionālās pilnveides veidi; labās prakses piemēru izmantošana; profesionālās pilnveides praktiskā norise; mācīšanās līderības īstenošana; datu ievākšana un izmantošana -, kur katrs no tiem ietver vairākus profesionālās pilnveides elementus, kuriem ir sniegti praksē balstīti piemēri to īstenošanas iespējām skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas ietvaros (skat. tabulu nr. 41; tabulā apskatāma standarta galīgā versija pēc tā aprobācijas Rīgas Angļu ģimnāzijā (skat. 5.2. apakšnodaļu)).

5.2. Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta skolā kā mācīšanās organizācijā aprobācija

Lai iegūtu atgriezenisko saiti no skolvadības ekspertiem par promocijas darba autora izstrādāto skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu skolā kā mācīšanās organizācijā, atbilstoši pētījuma metodoloģijai tika organizēta fokusgrupas diskusija ar Rīgas Angļu ģimnāzijas skolas vadības komandas pārstāvjiem un veikta pašnovērtēšanas instrumenta

aprobācija. Ar aprobāciju šī promocijas darba kontekstā tiek saprasta atgriezeniskās saites iegūšana ar mērķi pārliecināties par izveidotā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta izmantošanas iespējām skolā pašnovērtēšanas procesā. Līdzīgs jēdziena “aprobācija” skaidrojums ir piedāvāts arī svešvārdu vārdnīcās, kur tiek norādīts, ka aprobācija ir tādu darbību veikšana, kuru mērķis ir “novērtēšana, atzīšana par labu, apstiprināšana” (Skaidrojošā un sinonīmu vārdnīca “Tēzaurus”); aprobācija ir “apstiprinājums vai vienošanās, ko bieži sniedz oficiāla grupa” (Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus).

Fokusgrupas diskusija ar Rīgas Angļu ģimnāzijas skolas vadības komandas pārstāvjiem notika 2023. gada 2. oktobrī tiešsaistē platformā *Zoom*; diskusijā piedalījās Maija Kokare, Rīgas Angļu ģimnāzijas direktore; Nelda Jaunzeme, Rīgas Angļu ģimnāzijas direktores vietniece izglītības jomā 10. - 12. klašu posmā; Agnese Sarkane, Rīgas Angļu ģimnāzijas direktores vietniece izglītības jomā. Pilns fokusgrupas diskusijas video ieraksts, kas ir veikts izveidotā standarta aprobācijas ietvaros, ir pieejams tiešsaistē: https://ej.uz/fokusgrupas_diskusijas

Pirms fokusgrupas diskusijas ar sarunas dalībniekiem tika kopīgots *Google* tiešsaistes dokuments, kurā bija pieejama promocijas darba autora izstrādātā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta projekta versija ar veiktajiem labojumiem pēc atkārtotām skolotāju profesionālās pilnveides ekspertu fokusgrupas diskusijām, un izteikts aicinājums sniegt atgriezenisko saiti, tiešsaistes sarunas laikā atbildot uz šādiem jautājumiem:

1. vai standartā iekļautie skolotāju profesionālās pilnveides elementu apraksti un piemēri ir lietotājam (šajā gadījumā - skolas vadības komandai) saprotami?;
2. vai šādu standartu skola var izmantot tajā izveidotās skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas izvērtēšanai un skolotāju profesionālās pilnveides vajadzību noteikšanai?;
3. kādas varētu būt standarta praktiskās izmantošanas stiprās puses un potenciālie izaicinājumi skolu pārvaldības praksē?

Fokusgrupas diskusijas laikā Rīgas Angļu ģimnāzijas skolas vadības komandas pārstāvji norāda uz nepieciešamību precizēt, kāda mērķa sasniegšanai ir paredzēts izveidotais standarts un kā ir iecerēta tā izmantošana skolā. Nelda Jaunzeme skaidro, ka uz promocijas darba autora izstrādāto standartu ir raudzījusies no tādas perspektīvas, *“ja es esmu cilvēks, kuram ir jāraksta, piemēram, skolas pašvērtējums, vai man šis standarts varētu būt (...) palīdzošs algoritms un tāds, kas man palīdz domāt pareizā virzienā, vai arī tas ir kaut kas blakus, kuru es varu izmantot, ja gribu, vai arī varu neizmantot, ja negribu (...).”* Tāpēc eksperte norāda, ka šobrīd viņai pietrūkst instrukcijas standarta lietošanai, kā to labāk izmantot, lai tas būtu palīdzošs skolas pašnovērtēšanas procesā, piemēram, *“vai (...) kritēriji, kas ir minēti [standartā], ir jāskata tā, ka*

pēc kārtas un [tiem] ir (..) izaugsme domāta, vai [tie] klājas viens otram virsū”, jo ir radies priekšstats, ka skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas kritērijos ietverto elementu saturs un piemēri dublējas.

Rosinājums pievienot standarta lietošanas instrukciju varētu būt saistīts ar apsvērumu, ka fokusgrupas diskusijas dalībniekiem tika kopīgota tikai skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta projekta versija, nevis pilna apjoma promocijas darba teksts, kurā ir veikta gan zinātniskās literatūras analīze, gan aprakstīts standarta izstrādes process un veikta empīriskajā pētījumā iegūto datu analīze. Pētījuma 5. nodaļā promocijas darba autors ir sniedzis nepieciešamo skaidrojumu par izstrādātā pašnovērtēšanas instrumenta praktiskās izmantošanas mērķiem skolās.

Taču atbilstoši ekspertes rosinājumam ir sniegts detalizētāks skaidrojums standarta praktiskai izmantošanai skolu pašnovērtēšanas procesā, proti, ir norādīts, kas tiek saprasts ar standartā iekļauto līmeni “sāk īstenot standartu”, “īsteno standartu” un “pārsniedz standartu” skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā (skat. 5.1. apakšnodaļu). Promocijas darba autors fokusgrupas diskusijas laikā arī skaidro, ka kritēriju izkārtojums standartā nav hierarhisks, tāpēc visu kritēriju īstenošana ir nozīmīga, lai skola funkcionētu kā mācīšanās organizācija nepārtrauktas skolotāju profesionālās pilnveides izpratnē.

Atbilstoši ekspertes ieteikumam pārskatīt standartā ietvertos elementus un piedāvātos piemērus, lai novērstu to iespējamu dublēšanos, promocijas darba autors ir veicis elementu caurskatīšanu un secinājis, ka to saturs nedublējas, bet gan ietver dažādus elementu izpausmes veidus, proti, viens un tas pats elements skolā var tikt īstenots caur līdzīgām profesionālajām praksēm. Tā, piemēram, profesionālā pilnveide var notikt visiem skolotājiem kopā, piedaloties skolas vadības organizētās sanāksmēs, taču tas neizslēdz iespēju, ka šādi var tikt īstenoti arī citi standartā iekļautie elementi, piemēram, formālā un informālā mācīšanās. Tomēr atsevišķos gadījumos standartā ir veikti labojumi precīzākai tajā iekļauto elementu izpratnei, piemēram, kritērija “apgūstamais mācību saturs” pirmais elements ir papildināts ar skaidrojumu, kas tiek saprasts ar funkcionālo pilnveidi, un gala rezultātā ir formulēts šādi: “Skolotāji apgūst zināšanas un prasmes, kas ir saistītas ar funkcionālo pilnveidi, - didaktisko paņēmieni un mācīšanās un mācīšanās metožu apgūšanu”.

Maijai Kokarei fokusgrupas diskusijas laikā radās iebildumi pret jēdziena “mācīšanās organizācija” interpretāciju promocijas darba autora izstrādātajā standartā, proti, eksperte norāda, ka mācīšanos organizācijā nav iespējams standartizēt, jo tās būtība ir saistīta ar savstarpējas cilvēku mijiedarbības rezultātā radītām inovācijām un domāšanu ārpus robežām. *“Līdz ar standartizāciju mācīšanās organizācijā ir beigusies.”* Pēc ekspertes domām, skolas profesionālās

darbības pašvērtētājam *“būtu nozīmīgi saprast, kas (..) tiek uzskatīts par “skolu kā mācīšanās organizāciju” vai “mācīšanos organizācijā”*”, jo pieejas un metodikas, kā šis jēdziens tiek konceptualizēts, ir dažādas. *“Man tas būtu ļoti svarīgi, (..) lai varētu ieraudzīt (..) nozīmīgos akcentus attiecīgajos kritērijos. (..) Ja es [uz šo standartu] skatītos kā uz instrumentu, [mani] (..) interesētu, kas tad ir tas, kas raksturo mācīšanos organizācijā šajos kritērijos”*.

Reaģējot uz ekspertes viedokli, pētījuma autors norāda, ka “mācīšanās organizācija” un “mācīšanās organizācijā” nebūtu lietojami kā sinonīmi. Tā, piemēram, mācīšanās organizācijā, ko savā promocijas darbā ir pētījusi Maija Kokare, tiek uzlūkots kā “indivīdu pieredzes un skolas kultūras transformācijas process, kas pastāvīgi veidojas attiecībās starp cilvēkiem (..), bet vienlaikus [ir] arī veids, kādā domāt par šiem procesiem (..)” (Kokare, 2011, 28). Savukārt mācīšanās organizācija ir plašāks koncepts, kur nepārtraukta profesionālā pilnveide ir tikai viena no šī koncepta dimensijām. Skolotāju mācīšanās potenciāls ir saistīts arī ar citu pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” dimensiju īstenošanu, piemēram, mācīšanos no ārējās vides un citām sistēmām; sistēmām jaunu zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai skolā u.c. (Kools & Stoll, 2016). Tas nozīmē, ka skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas ietvaros mācīšanās potenciāli ir iespējama un nepieciešama ne tikai skolas organizācijas ietvaros (“mācīšanās organizācijā”), bet arī ārpus skolas organizācijas (“mācīšanās organizācija”).

Promocijas darba autors fokusgrupas diskusijas laikā sniedz skaidrojumu, ka ar standartizāciju skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas gadījumā tiek saprasta tādu profesionālo prakšu definēšana, kuru īstenošana apliecinātu skolas darbību kā mācīšanās organizācijai, vienlaikus respektējot skolu autonomiju pašām izvēlēties, kā šīs prakses efektīvāk īstenot savā organizācijā. Autors norāda, ka skolā kā mācīšanās organizācijā standartizējamas ir profesionālās pilnveides elementi, nevis standartā iekļautie piemēri, kā šīs prakses var tikt īstenotas skolā. Tāpēc var secināt, ka nav pretrunas starp ekspertes M. Kokares un promocijas darba autora viedokli par jēdziena “standarts” izmantošanu skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas raksturošanai skolā kā mācīšanās organizācijā.

Eksperte N. Jaunzeme konkrētās diskusijas kontekstā norāda, ka katram standartā iekļautajam skolotāju profesionālās pilnveides elementam būtu nepieciešama atsevišķa gradācija snieguma līmeņos, lai skolas pārliecinātos, cik efektīvi tās šos elementus īsteno. Eksperte pauž viedokli, ka katra skola atbilstoši situācijai pati varētu izstrādāt šādus snieguma līmeņus, definējot vēlamos sasniedzamos rezultātus un paplašinot savu mācīšanos. Līdzīgu ierosinājumu ir paudis arī promocijas darba autors, aprakstot turpmākos pētījumu virzienus attiecībā uz skolotāju profesionālo pilnveidi mācīšanās organizācijā (skat. promocijas darba nobeigumu). Viens no šādiem pētnieciskajiem jautājumiem ir saistīts ar to, kā izvērtēt, cik efektīva un

skolotāja profesionālo sniegumu mainoša ir bijusi profesionālās pilnveides ietvaros iegūtā mācīšanās pieredze.

Eksperte M. Kokare fokusgrupas diskusijas laikā iebilst pret promocijas darba autora skaidrojumu, kas tiek saprasts ar labās prakses piemēriem skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā. Autors, pamatojoties uz veikto zinātniskās literatūras avotu analīzi un profesionālās pilnveides ekspertu fokusgrupu diskusijās secināto, ar labās prakses piemēru definē “tādu snieguma kvalitātes standartu skolā, par ko ir panākta kolektīva vienošanās skolas mērogā”. Eksperte norāda, ka šādas kolektīvas vienošanās *“ir ļoti riskantas, jo (...) [tās] kaut kādā mērā pretnostata mācīšanos organizācijā [skolas] vadības stratēģiju piemērošanai. (...) Kolektīva vienošanās prasa nonākt līdz konsensusam, un mēs kā vadības stratēģiju šos konsensus (...) lietojam un atgādnes uz tiem izmantojam (...). Bet (...) mācīšanās organizācijā faktiski (...) vajadzētu būt tai, kas rada inovācijas [un] attīsta uz priekšu izglītības iestādi, nevis [mācīšanās organizācijā] tiek organizēta ar menedžmenta stratēģijām.”* Eksperte arī uzsver, ka, definējot labās prakses piemērus skolā, ir jāņem vērā arī pastāvošais normatīvais regulējums, piemēram, Ministru Kabineta noteikumi, kuros jau ir definētas skolotāja profesionālā snieguma prasības, organizējot mācību procesu stundās.

Savukārt Rīgas Angļu ģimnāzijas direktores vietniece Agnese Sarkane norāda, ka šādas kolektīvās vienošanās varētu saistīt ar *“skolas misiju, vīziju un prioritātēm, kas ir izvirzītas (...) noteiktam [laika] periodam (...).”* Pēc ekspertes domām, skolā ir svarīgi aprakstīt, kā skolotāji mācīsies, *“lai varētu īstenot un sasniegt prioritātes”*. No vienas puses, skolotājiem ir jāzina, kāds profesionālais sniegums no viņiem tiek sagaidīts ikdienas darbā ar skolēniem, taču, no otras puses, viņiem ir jāpamācās arī *“papildus (...) [skolas izvirzīto] prioritāšu labā, lai tās varētu skolā ieviest. (...).”* Tam piekrīt arī M. Kokare, uzsverot, ka, *“veidojot [skolas] attīstības plānu un nosakot prioritātes, mēs jau esam šādu vienošanos panākuši. [Tāpēc] tām nav jābūt citām vienošanām.”*

Reaģējot uz ekspertu pausto viedokli, promocijas darba autors norāda, ka kolektīva vienošanās par to, kas tiek uzskatīts par labo praksi skolā, ir uzskatāma par daļu no mācīšanās organizācijas darbības principu īstenošanas skolu pārvaldības praksē. Tas ir saistīts ar atšķirīgo skolu profesionālās darbības kontekstu un katras skolas unikālajām attīstības vajadzībām, kas tiešā veidā ietekmē arī skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas darbību (Sims et al., 2021). Tāpat svarīgi ņemt vērā, ka kolektīvas vienošanās panākšana par labās prakses atzīšanu skolotāju kolektīva ietvaros mācīšanās organizācijā ir iespējama tikai formālās un informālās mācīšanās ietvaros, kas pati par sevi ir daļa no skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas. Tas nozīmē, ka skolā kā mācīšanās organizācijā skolotājiem un vadībai ir jāpanāk vienošanās, kas tiek saprasts

ar kvalitatīvu sniegumu skolā, arī attiecībā uz skolotāju profesionālo pilnveidi, vienlaikus ņemot vērā valsts un pašvaldības mērogā pastāvošo normatīvo regulējumu, kur jau var būt definēti šāda snieguma kritēriji.

M. Kokare, komentējot standartā iekļauto kritēriju “Mācīšanās līderības īstenošana”, skaidro, ka tajā ietvertais skolotāju profesionālās pilnveides elements “skolotāji plāno un vada profesionālās pilnveides nodarbības citiem skolotājiem”, būtu attiecināms tikai uz valsts ģimnāzijām, jo *“tikai valsts ģimnāzijām ir tiesības izstrādāt profesionālās pilnveides programmas un pašiem [tās] īstenot”*. Eksperte uzsver, ka augstāko līmeni “pārsniedz standartu” nedrīkstētu attiecināt tikai uz skolām, kas ir saskaņojušas skolotāju profesionālās pilnveides programmas.

Atsaucoties uz situāciju Rīgas valstspilsētā, eksperte norāda, ka pašvaldība *“negribīgi, ar (..) daudziem iebildumiem piekrīt [skolu izstrādātās programmas] saskaņot”*. Tas noved pie situācijas, kur skolas pašas organizē skolotāju profesionālās pilnveides pasākumus, taču tā nav formalizēta tālākizglītošanās, jo skolotāji nesaņem apliecinājumu par apgūtajām profesionālās pilnveides programmām. *“Mācīšanās līderību augstā līmenī [skolā] var īstenot arī bez šī [elementa], tāpēc, manuprāt, būtu vērtīgāk, ja pateiktu, kas ir tie virzieni šajos kritērijos, kas nosaka [skolas] attīstības virzienu. Tad arī [skolas] pašas vieglāk varētu ieraudzīt (..) piemērus.”*

Fokusgrupas diskusijas dalībnieki, komentējot promocijas darba autora izstrādātā standarta izmantošanas iespējas skolu pašnovērtēšanas procesā, norāda, ka to būtu vērtīgi izmantot skolas ikgadējā pašnovērtējuma ziņojuma sagatavošanā un kontekstā ar skolas attīstības plānā definētajām prioritātēm, kuru īstenošanai ir nepieciešama mērķtiecīga skolotāju zināšanu un prasmju papildināšana. Šī atziņa sakrīt ar zinātniskās literatūras avotos un profesionālās pilnveides ekspertu fokusgrupu diskusijās minēto, ka skolotāju profesionālajai pilnveidei, lai tā veicinātu skolas veidošanos par mācīšanās organizāciju, ir jābūt saskaņotai arī ar citiem pārmaiņu aspektiem organizācijā (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995), ko tradicionāli atspoguļo skolas attīstības plānā, kas ir daļa no skolas darbību reglamentējošās dokumentācijas (Ministru kabineta noteikumi Nr. 528 “Vispārējās izglītības iestāžu un profesionālās izglītības iestāžu pedagogiskā procesa un eksaminācijas centru profesionālās kvalifikācijas ieguves organizēšanai obligāti nepieciešamā dokumentācija”, 2. nodaļa, 2. pants, 2021).

Promocijas darba autors un fokusgrupas diskusiju dalībnieki ir vienprātis, ka nacionālā mērogā būtu nepieciešams izstrādāt atsevišķus snieguma līmeņu aprakstus katram skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartā iekļautajam elementam (promocijas darba autora izstrādātās rekomendācijas izglītības rīcībpolitikas veidotājiem skat. 6. nodaļā). Tas

nodrošinātu iespēju skolām ne tikai pašnovērtēt savu darbību un secināt, kādas prakses tās jau īsteno skolotāju tālākizglītošanās ietvaros, bet arī veikt skolotāju profesionālās pilnveides efektivitātes mērījumus, kas nav šī promocijas darba pētnieciskais mērķis. Promocijas darba autora veiktā pētījuma mērķis ir definēt profesionālās prakses, kas ir saistītas ar mērķtiecīgu skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanu skolā kā mācīšanās organizācijā, kuru īstenošana var radīt pozitīvu ietekmi uz skolotāja sniegumu darbā ar skolēniem.

5.3. Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā kā mācīšanās organizācijā

Kritērijs	Sāk īstenot standartu	Īsteno standartu	Pārsniedz standartu
1. Apgūstamais mācību saturs	<p>1. Skolotāji apgūst zināšanas un prasmes, kas ir saistītas ar funkcionālo pilnveidi, - didaktisko paņēmieni un mācīšanas un mācīšanās metožu apgūšanu. Piemēram, skolotāji apgūst mācību metodes un stratēģijas konkrētu mācību satura jautājumu mācīšanai; didaktiskos paņēmienus konkrētu prasmju attīstīšanai skolēniem; paņēmienus sociāli emocionālās mācīšanās īstenošanai darbā ar skolēniem u.c.</p>		
	<p>2. Skolotāji apgūst jaunākās zinātniskās atziņas ar savu mācību priekšmetu tieši saistītās nozarēs. Piemēram, skolotāji mācās, kādi ir jaunākie zinātniskie atklājumi, pētnieku veiktie secinājumi u.c. izmaiņas ar konkrēta mācību priekšmeta saturu saistītos jautājumos.</p>		
		<p>3. Skolotāji apgūst zināšanas un prasmes, kas ir saistītas ar vispārīgiem mācību procesa plānošanas un īstenošanas jautājumiem. Piemēram, skolotāji apgūst efektīvu mācību stundu uzbūves principus; kvalitatīvas atgriezeniskās saites nozīmi mācību procesā; skolēnu vecumposma attīstības īpatnības; atpakaļvērstās plānošanas principus; mācību procesa diferencēšanas iespējas u.c. izglītības satura jautājumus.</p>	
		<p>4. Skolotāji apgūst mācību metodes un paņēmienus, kas ir tiešā veidā saistīti ar konkrēta mācību priekšmeta saturu. Piemēram, skolotāji mācās, kā efektīvāk organizēt laboratorijas darbus bioloģijas stundās; kā mācīt skolēniem vēstures avotu analīzi vēstures stundās; kā efektīvāk mācīt reakcijas vienādojumu veidošanu ķīmijas stundās u.c.</p>	
		<p>5. Skolotāji apgūst zināšanas un prasmes, kas ir saistītas ar personības izaugsmi un individuālo attieksmju pilnveidi. Piemēram, skolotāji mācās, kāda ir skolotāja loma pārmaiņu īstenošanā; kādas ir skolotāja vērtības un kā tās ietekmē skolotāja profesionālo rīcību dažādās</p>	

1. Apgūstamais mācību saturs		situācijās; kā atpazīt savas un citu cilvēku emocijas; kāda ir skolotājam raksturīgā domāšanas paradigma (<i>mindset</i>); kā veidot kvalitatīvas attiecības ar skolēniem un vecākiem u.c. jautājumus u.c.	
		6. Skolotāji mācās, kā reflektēt par savu un citu skolotāju profesionālo sniegumu. Piemēram, skolotāji mācās, kā sniegt kvalitatīvu atgriezenisko saiti; kā izmantot atgriezenisko saiti sava snieguma uzlabošanai; kā noteikt savas individuālās profesionālās pilnveides vajadzības u.c.	
			7. Skolotāji apgūst zināšanas un prasmes, kas ir saistīts ar citās nozarēs un sabiedrībā notiekošajiem procesiem. Piemēram, skolotāji mācās, kādi procesi notiek ekonomikā, politikā, kultūrā u.c. jomās; kādas ir aktualitātes vietējā, nacionālā un starptautiskā mērogā u.c., lai integrētu tās savās mācību stundās u.c.
Kritērijs	Sāk īstenot standartu	Īsteno standartu	Pārsniedz standartu
2. Profesionālās pilnveides veidi	1. Skolotāji piedalās formālās profesionālās pilnveides aktivitātēs. Piemēram, skolotāji apmeklē konferences un lekcijas par mācību, audzināšanas u.c. satura jautājumiem; piedalās semināros un darbnīcās par mācību, audzināšanas u.c. izglītības satura jautājumiem u.c.		
	2. Skolotāji piedalās citu kolēģu pieredzes stāstos par profesionālās pilnveides nodarbībās apgūto mācību saturu. Piemēram, skolotāji, kuri ir piedalījušies profesionālās pilnveides nodarbībās, iepazīstina citus skolas kolēģus ar iegūtajām zināšanām, prasmēm u.c.		

2. Profesionālās pilnveides veidi		<p>3. Skolotāji piedalās informālās jeb ikdienējās profesionālās pilnveides aktivitātēs skolas mērogā. Piemēram, skolotāji iesaistās savstarpējā mācību stundu vērošanā; pašorganizējas un iesaistās sadarbības grupu darbībā mācību jomu ietvaros; iniciē un piedalās brīvprātīgu mācīšanās un profesionālās prakses izpētes grupu darbībā u.c.</p>
		<p>4. Skolotāji mācās, sniedzot un saņemot atgriezenisko saiti no citiem skolotājiem un skolas vadības. Piemēram, skolotāji vēro citu skolotāju vadītās mācību stundas, sniedzot atgriezenisko saiti par viņu profesionālo sniegumu; skolotāji saņem atgriezenisko saiti no skolas vadības un citiem skolotājiem pēc vērotajām mācību stundām un izmanto to sava profesionālā snieguma uzlabošanai u.c.</p>
		<p>5. Skolotāji patstāvīgi iepazīstas ar jaunāko pētījumu datiem un publikācijām izglītības jomā. Piemēram, skolotāji lasa zinātnisko literatūru, jaunāko pētījumu datus u.c. avotus par mācību satura, didaktikas u.c. jautājumiem; reflektē par jaunāko zinātnisko pētījumu datiem un to praktisko pielietojamību mācību darbā ar skolēniem u.c.</p>
		<p>6. Skolotāji kolēģiem palīdz apgūt profesionālās pilnveides nodarbībās apgūto mācību saturu. Piemēram, skolotāji organizē darbnīcas, seminārus u.c. pasākumus, kuros apmāca kolēģus par profesionālās pilnveides nodarbībās apgūto mācību saturu; atbalsta citus kolēģus un seko līdzi apgūtā mācību satura ieviešanai mācību stundās, sniedzot atgriezenisko saiti u.c.</p>
		<p>7. Skolotāji iniciē un piedalās informālās jeb ikdienējās profesionālās pilnveides aktivitātēs ārpus skolas.</p>

2. Profesionālās pilnveides veidi			Piemēram, skolotāji organizē sadarbības un/vai mācīšanās grupas ar citu skolu skolotājiem; organizē pieredzes apmaiņas pasākumus un tīklošanos ar citu skolu skolotājiem u.c.
			8. Skolotāji piedalās praksē uzņēmumos, kas darbojas ar mācību priekšmetu saistītā jomā. Piemēram, skolotāji “ēno” ar mācību priekšmetu saistītas jomas uzņēmuma darbiniekus.
			9. Skolotāji mācās no piemēriem ārpus izglītības vides. Piemēram, skolotāji mācās no nevalstisko organizāciju, uzņēmumu, valsts institūciju u.c. organizāciju un darbinieku profesionālās pieredzes.
Kritērijs	Sāk īstenot standartu	Īsteno standartu	Pārsniedz standartu
3. Labās prakses* piemēru izmantošana <small>* Ar labo praksi tiek saprasts tāds snieguma kvalitātes standarts skolā, par ko ir panākta kolektīva vienošanās skolas mērogā.</small>	1. Skolotāji mācās no kolēģu profesionālās pieredzes kopīgās sanāksmēs skolas mērogā. Piemēram, skolotāji piedalās skolas pedagoģiskās padomes sēdēs, mācību jomu skolotāju sadarbības grupu sanāksmēs, klašu audzinātāju mācīšanās grupu sanāksmēs u.c., kur pārrunā ar mācību un audzināšanas darbu saistītus jautājumus; skolotāji uzklausa citu kolēģu pieredzi konkrētu problēmsituāciju risināšanā u.c.		
		2. Skolotāji mācās no savas skolas skolotāju labās prakses piemēriem. Piemēram, skolotāji mācās no skolotājiem, kuri skolā demonstrē labo praksi konkrētos jautājumos, piemēram, efektīvu mācību stundu vadīšanā, formatīvās vērtēšanas instrumentu izmantošanā, atgriezeniskās saites ievākšanā no skolēniem u.c.	

<p>3. Labās prakses* piemēru izmantošana</p> <p>* Ar labo praksi tiek saprasts tāds snieguma kvalitātes standarts skolā, par ko ir panākta kolektīva vienošanās skolas mērogā.</p>		<p>3. Skolotāji mācās no citu skolu skolotāju labās prakses piemēriem. Piemēram, skolotāji mācās no skolotājiem, kuri citās skolās demonstrē labo praksi konkrētos jautājumos, piemēram, sociāli emocionālās mācīšanās īstenošanā; sasniedzamā rezultāta izvirzīšanā; pašvadītas mācīšanās prasmju attīstīšanā u.c.</p>	
			<p>4. Skolotāji piedalās regulārās un brīvprātīgās pieredzes apmaiņas grupās ārpus skolas. Piemēram, skolotāji veido un piedalās brīvprātīgās sadarbības grupās ar citu skolu skolotājiem; organizē regulāru formālu vai neformālu tīklošanos ar citu skolu skolotājiem, lai apmainītos ar labās prakses piemēriem u.c..</p>
Kritērijs	Sāk īstenot standartu	Īsteno standartu	Pārsniedz standartu
<p>4. Profesionālās pilnveides praktiskā norise</p>	<p>1. Skolotāji piedalās kopīgās profesionālās pilnveides nodarbībās uz vietas skolā. Piemēram, skolas skolotāji profesionālās pilnveides nodarbībās apgūst kopīgu mācību saturu; skolotāji piedalās uz vietas skolā organizētās profesionālās pilnveides aktivitātēs un apgūst iepriekš izvēlētu mācību saturu u.c.</p>		
	<p>2. Mācību stundu starplaikos skolotāji apspriež ar profesionālo darbību saistītus jautājumus. Piemēram, skolotāji satiekas mācību stundu starplaikos, lai neformālā gaisotnē pārrunātu aktuālos ar mācību un audzināšanas darbu saistītus jautājumus; skolotāji sniedz viens otram profesionālos padomus un ieteikumus aktuālo jautājumu risināšanai u.c.</p>		
		<p>3. Profesionālās pilnveides nodarbībās skolotāji praktiski izmēģina apgūstamo mācību saturu. Piemēram, skolotāji mācās darot un praktiski izmēģina apgūstamās mācību metodes, paņēmienus, klasvadības stratēģijas u.c.; skolotāji iejūtas skolēnu lomā un piedalās efektīvu mācību stundu modelēšanas nodarbībās u.c.</p>	

4. Profesionālās pilnveides praktiskā norise		<p>4. Profesionālās pilnveides nodarbību laikā skolotāji reflektē par mācību darba situācijām. Piemēram, skolotāji mācību nodarbību laikā reflektē par savu personīgo pieredzi ar mācību un audzināšanas darbu saistītu situāciju risināšanā; diskutē par risinājumiem konkrētu problēmsituāciju novēršanai u.c.</p>
		<p>5. Skolotājiem ir atvēlēts laiks, lai profesionāli pilnveidotos skolas mērogā. Piemēram, skolotājiem mācību stundu plānā ir paredzēts apmaksāts laiks, lai piedalītos profesionālās pilnveides nodarbībās, tiktos ar kolēģiem un mācītos no viņu pieredzes, iepazītos ar jaunāko pētījumu datiem un publikācijām izglītības jomā u.c.</p>
		<p>6. Skolotāji apgūst diferencētu mācību saturu atbilstoši individuālajām mācīšanās vajadzībām. Piemēram, skolotāji profesionālās pilnveides nodarbībās individuāli vai grupā apgūst mācību saturu, kas ir pielāgots viņu individuālajām mācīšanās un profesionālās izaugsmes vajadzībām.</p>
		<p>7. Skolotāji apgūst mācību saturu regulāri un ilgākā laika periodā. Piemēram, skolotāji regulāri piedalās profesionālās pilnveides nodarbībās, piemēram, vienu reizi mēnesī; skolotāji apgūst lielāka apjoma saturu ilgāku laika periodu, piemēram, vienu mācību gadu u.c.</p>
		<p>8. Skolotāji saņem diferencētu atbalstu savai profesionālajai izaugsmei. Piemēram, skolotāji saņem savām individuālajām mācīšanās un profesionālās izaugsmes vajadzībām atbilstošu metodisko atbalstu, piemēram, mentoringu, skolas vadības sniegtu atgriezenisko saiti, koučingu, supervīzijas u.c.</p>

Kritērijs	Sāk īstenot standartu	Īsteno standartu	Pārsniedz standartu
5. Mācīšanās līderības īstenošana	<p>1. Skolas vadība izvirza visiem skolotājiem kopīgu profesionālās pilnveides mērķi. Piemēram, skolas vadība, izmantojot tās rīcībā esošos datus, izvirza vienotu profesionālās pilnveides mērķi visiem skolas skolotājiem; skolas vadība definē rezultatīvos rādītājus, pēc kuriem tiek izvērtēta izvirzītā profesionālās pilnveides mērķa sasniegšana u.c.</p>		
	<p>2. Skolotājiem izvirzītais profesionālās pilnveides mērķis ir vērsts uz skolēnu mācīšanās uzlabošanu. Piemēram, skolotājiem tiek izvirzīts vienots profesionālās pilnveides mērķis skolā, kura īstenošana tiešā veidā uzlabo skolēnu mācīšanās pieredzi un mācību sasniegumus.</p>		
		<p>3. Skolotāju kolektīvs izvirza visiem skolotājiem kopīgu profesionālās pilnveides mērķi. Piemēram, skolotāji paši izvirza vienotu profesionālās pilnveides mērķi; skolotāji paši vada un organizē procesu, kura ietvaros tiek izvirzīts kopīgs profesionālās pilnveides mērķis u.c.</p>	
		<p>4. Skolas vadība demonstrē mācīšanās līderības piemēru skolotājiem. Piemēram, skolas vadība vada profesionālās pilnveides nodarbības skolotājiem; skolas vadība piedalās profesionālās pilnveides nodarbībās kopā ar pārējiem skolotājiem; skolas vadība demonstrē piemēru, kā reflektēt par savu profesionālo sniegumu, izmantot saņemto atgriezenisko saiti sava snieguma uzlabošanai u.c.</p>	
			<p>5. Skolotāji plāno un vada profesionālās pilnveides nodarbības citiem skolotājiem. Piemēram, skolotāji izstrādā profesionālās pilnveides programmas un paši tās īsteno; vada un organizē darbnīcas, seminārus u.c. formāta profesionālās pilnveides pasākumus skolotājiem u.c.</p>

Kritērijs	Sāk īstenot standartu	Īsteno standartu	Pārsniedz standartu
<p>6. Datu ievākšana un izmantošana</p>	<p>1. Skolas vadība centralizēti ievāc vispārīgus datus par skolotāju profesionālo sniegumu un skolotāju kopīgajām mācīšanās vajadzībām skolā. Piemēram, skolas vadība veic skolēnu anketēšanu, lai iegūtu kopēju atgriezenisko saiti par skolotāju sniegumu mācību stundās; skolas vadība veic skolotāju anketēšanu, lai noskaidrotu skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības u.c.</p>		
		<p>2. Skolas vadība centralizēti ievāc daudzveidīgus datus par katra skolotāja profesionālo sniegumu un individuālajām mācīšanās vajadzībām. Piemēram, skolas vadība veic regulāru skolēnu un vecāku anketēšanu, lai iegūtu personalizētu atgriezenisko saiti par katra skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās; skolotāji mācību gada noslēgumā veic individuālu pašnovērtējumu par savu profesionālo sniegumu mācību gada laikā; skolas vadība vēro visu skolotāju vadītās mācību stundas u.c.</p>	
		<p>3. Skolotāji piedalās individuālās sarunās ar skolas vadību par savu profesionālo sniegumu un izaugsmi. Piemēram, skolotāji saņem individuālu atgriezenisko saiti no skolas vadības par savu profesionālo sniegumu un izaugsmi, pamatojoties uz skolas vadības rīcībā esošajiem datiem; skolotāji kopīgi ar skolas vadību definē turpmākās mācīšanās un profesionālās izaugsmes vajadzības u.c.</p>	
		<p>4. Skolotāju kolektīvs definē rezultatīvos rādītājus profesionālās pilnveides efektivitātes novērtēšanai. Piemēram, skolas vadība un skolotāji kopīgi definē rezultatīvos rādītājus, pēc kuriem tiek izvērtēta skolotāju profesionālās pilnveides radītā ietekme uz skolēnu mācīšanos; skolas vadība un skolotāji regulāri novērtē progresu saistībā ar profesionālās pilnveides radīto ietekmi uz skolēnu mācīšanos u.c.</p>	
			<p>5. Skolotāji patstāvīgi ievāc daudzveidīgus datus par savu profesionālo sniegumu un izvirza individuālus izaugsmes mērķus. Piemēram, skolotāji veic skolēnu un vecāku anketēšanu par savu</p>

<p>6. Datu ievākšana un izmantošana</p>			<p>profesionālo sniegumu; skolotāji patstāvīgi iegūst atgriezenisko saiti no kolēģiem par savu profesionālo sniegumu; skolotāji analizē pieejamos datus, piemēram, E-klasē par skolēnu mācību sasniegumiem formatīvajā un summatīvajā vērtēšanā; izmantojot iegūtos datus, skolotāji definē savus individuālos profesionālās pilnveides mērķus u.c.</p> <p><i>6. Skolas vadība un skolotāji analizē iegūtos datus personalizēta profesionālās pilnveides plāna izveidošanai.</i></p> <p>Piemēram, skolas vadība ar katru skolotāju individuāli analizē iegūtos datus, lai izstrādātu personalizētu profesionālās pilnveides plānu skolotājam; skolas vadība ar katru skolotāju individuāli definē rezultātīvos rādītājus, pēc kuriem tiek izvērtēta pilnveides plāna īstenošanas radītā ietekme uz skolotāja profesionālo sniegumu un skolēnu mācīšanos u.c.</p>
--	--	--	---

6. Rekomendācijas skolu transformācijai par mācīšanās organizācijām skolotāju profesionālās pilnveides izpratnē

Lai veicinātu skolu transformāciju par mācīšanās organizācijām, īstenojot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu skolā, Latvijā būtu nepieciešams:

1. izstrādāt skolotāju profesionālās pilnveides ietekmes uz profesionālo sniegumu novērtēšanas kritērijus, kas ļautu katram skolotājam individuāli un skolas kolektīvam kopīgi izvērtēt, cik efektīva ir skolā īstenotā skolotāju profesionālā pilnveide. Promocijas darba ietvaros ir izstrādāti nosacījumi profesionālās pilnveides sistēmas veidošanai skolā, kas sasaistē ar ietekmes uz profesionālo sniegumu novērtēšanas kritērijiem ļautu īstenot efektīvu, skolotāju mācīšanās vajadzībās un skolas attīstības mērķos balstītu skolotāju tālākizglītošanos. Tādā veidā tiktu nodrošināti uzlabojumi skolu pārvaldības praksē un skolēnu mācību sasniegumos, kas ir galvenais pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” īstenošanas mērķis;
2. paplašināt skolotāju izpratni par profesionālās pilnveides mērķiem un daudzveidīgajām mācīšanās iespējām skolā, līdzās par tradicionāliem atzītiem tālākizglītošanās formātiem, piemēram, dalībai konferencēs, darbnīcās un semināros piedāvājot arī informālās jeb ikdienējās mācīšanās pieredzi skolā un ārpus tās, piemēram, iesaistoties skolotāju sadarbības grupu darbībā, piedaloties apmaksātās praksēs uzņēmumos, nevalstiskajās organizācijās u.c.. Tas ļautu mainīt Latvijas izglītības sistēmā novēroto attieksmi pret profesionālo pilnveidi kā vairāk formālu pasākumu kopumu, kam nav tiešas ietekmes uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās, lai gan skolotāja profesijas standarts nosaka, ka skolotāja pienākums ir “izvērtēt mācību procesā un vērtēšanā iegūto informāciju, lai reaģētu uz izglītojamā mācīšanās vajadzībām un izvērtētu un pilnveidotu savu profesionālo kompetenci un praksi” (Profesionālās izglītības un nodarbinātības trīspusējās sadarbības apakšpadome, 2020);
3. atvieglot iespējas skolām pašvaldības mērogā saskaņot skolotāju profesionālās pilnveides programmas, lai īstenotu Latvijā noteikto skolotāju profesionālās pilnveides prasību - vismaz 36 akadēmiskās stundas 3 gadu laikā. Lai izvairītos no situācijām, kad skolotāji piedalās reālajām mācīšanās vajadzībām un skolas attīstības mērķiem neatbilstošās profesionālās pilnveides aktivitātēs, nepieciešams attīstīt praksi, kur skolas pašas plāno un īsteno skolotāju profesionālo pilnveidi uz vietas skolā un izsniedz apliecinājumus par skolotāju piedalīšanos šādās mācīšanās aktivitātēs. Šāda sistēma ļautu realizēt vairākus

no promocijas darba autora definētajiem profesionālās pilnveides sistēmas elementiem, piemēram, mācīšanos sadarbojoties, atgriezeniskās saites pieejamību un refleksiju u.c., kas tiktu īstenota skolā notiekošās formālās un informālās profesionālās pilnveides ietvaros;

4. stiprināt skolu vadības komandu izpratni par efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas nozīmi un īstenošanas veidiem skolas transformācijai par mācīšanās organizāciju. Kā liecina promocijas darba autora veiktais pētījums, skolas vadībai ir īpaša loma mācīšanās līderības īstenošanā un modelēšanā, kas nozīmē arī paplašinātu izpratni par skolas vadības lomu un atbildību skolotāju nepārtrauktas izaugsmes veicināšanā. Mācīšanās organizācijā skolas vadības loma ir plānot, organizēt un vadīt skolotāju profesionālo pilnveidi atbilstoši iepriekš iegūtajiem datiem par skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās un definētajām mācīšanās vajadzībām. Īstenojot mācīšanās modelēšanu un līderību, skolas vadības komanda var piedāvāt papildu iespējas skolotājiem mācīties no labās prakses piemēriem, kas promocijas darbā ir definēts kā viens no efektīvas skolotāju tālākizglītošanās elementiem. Valsts un pašvaldību mērogā tas nozīmē tādu skolas vadības un skolotāju profesionālās pilnveides pasākumu īstenošanu, kuru ietvaros varētu iegūt padziļinātu izpratni par pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” sasniedzamajiem rezultātiem un iepazīt labās prakses piemērus šādu profesionālo prakšu īstenošanai izglītības iestādēs;
5. veikt funkcionālo auditu skolās, lai izvērtētu, kādus profesionālos pienākumus šobrīd veic skolu direktori, un iegūtu datus, vai un kādā mērā viņi ir iesaistīti skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā un metodiskā atbalsta sniegšanā skolotājiem. Publiskajā telpā izskan argumenti, kas liecina par pieaugošu administratīvo slogu skolu vadītāju darbā, kā rezultātā viņiem ir ierobežoti resursi un iespējas iesaistīties profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā skolā. Taču, ņemot vērā skolas vadības nozīmi mācīšanās līderības īstenošanā, ir fundamentāli svarīgi skolu direktoriem samazināt ar pedagoģisko darbību tieši nesaistītu pienākumu apjomu. Vienlaikus tas paredz arī mērķorientētu un personalizētu profesionālās pilnveides programmu īstenošanu skolu direktoriem, nodrošinot iespēju pilnveidot prasmes efektīvākai citu skolotāju atbalstīšanai, piemēram, prasmi sniegt konstruktīvu atgriezenisko saiti, ievākt un analizēt daudzveidīgus datus, organizēt skolotāju sadarbību u.c.
6. pilnveidot metodiskā atbalsta sistēmu skolotājiem pašvaldību un valsts mērogā, nodrošinot iespēju skolotājiem saņemt diferencētu atbalstu savu individuālo mācīšanās vajadzību apmierināšanai, piemēram, mentoringu, iespēju mācīties no labās prakses

piemēriem citās skolās, apmaksātas prakses iespējas uzņēmumos u.c. Skolu rīcībā ne vienmēr ir nepieciešami resursi un profesionālā kompetence, lai sekmīgi īstenotu katra skolotāja personalizētu profesionālo pilnveidi, ko var atbalstīt pašvaldība, mērķtiecīgi īstenojot skolotāju sadarbību un tīklošanos pašvaldības teritorijā, kā arī piešķirot finansējumu skolām skolotāju mācīšanās vajadzību apmierināšanai. Tādā veidā tiktu sekmēta promocijas darba ietvaros aprakstītā skolotāju informālā mācīšanās, kurai ir potenciāls uzlabot skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās, un mācīšanās organizācijas principi tiktu iedibināti arī plašākā skolotāju kopienā, pārkāpjot skolas kā organizācijas robežas. Tāpēc skolu dibinātāju uzdevums ir veidot kolektīvu izpratni vietējā kopienā par to, kādas profesionālās prakses raksturo “kvalitatīvu skolu”, kur skolotāju profesionālās pilnveides sistēmai ir jākļūst par svarīgu kritēriju skolas darbības izvērtēšanā;

7. veikt izmaiņas normatīvajā regulējumā, nosakot ne tikai skolotāju regulāras profesionālās pilnveides apjumu, kā tas ir šobrīd, bet paredzot arī skolotāja individuālu atbildību par tālākizglītošanās procesā apgūto zināšanu un prasmju reālu izmantošanu snieguma uzlabošanai. Tas būtu īstenojams saistībā ar valsts vai pašvaldības mērogā īstētu skolotāju profesionālā snieguma novērtēšanas sistēmu. Tās ietvaros skolotājiem būtu pienākums izmantot dažādus datu avotus, lai definētu savas mācīšanās vajadzības, izstrādāt personalizētu profesionālās izaugsmes plānu, un ievākt daudzveidīgus datus, lai apliecinātu skolotāja rīcību tālākizglītošanās procesā apgūto zināšanu un prasmju praktiskai izmantošanai mācību stundās. Pašreizējais normatīvais regulējums nenosaka skolotāju tiešu atbildību par profesionālās pilnveides pasākumos apgūtā mācību satura izmantošanu un veidu, kā skolām būtu jāveic skolotāju snieguma novērtēšana. Tāpēc ārējs regulējums veicinātu skolu aktīvāku rīcību mērķtiecīgas profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā, panākot pārmaiņas gan skolotāju sniegumā darbā ar skolēniem, gan skolēnu mācību sasniegumos, kas ir pieejas “skola kā mācīšanās organizācijas” īstenošanas galvenais mērķis.

Nobeigums

Sabiedrībā notiekošās pārmaiņas, kas ir saistītas ar digitalizāciju, globalizāciju u.c. sociāli ekonomiskajiem procesiem, tiešā veidā ietekmē arī izglītības sistēmu. Tās ietvaros tiek īstenotas reformas ar mērķi pilnveidot mācību saturu un pieeju, vienlaikus definējot arī jaunus sasniedzamos rezultātus skolēniem attiecībā uz skolā apgūstamajām zināšanām un prasmēm un jaunu skolotāja profesionālā snieguma standartu. Tas nozīmē, ka mērķtiecīga un jēgpilna skolotāju profesionālā pilnveide laika gaitā ir kļuvusi par nozīmīgu priekšnoteikumu, lai skolēni iegūtu mūsdienu prasībām atbilstošu izglītību un sekmīgi tiktu īstenotas izglītības sektorā uzsāktās reformas.

Latvijas izglītības sistēma pārmaiņu kontekstā nav izņēmums, par ko liecina ne tikai promocijas darbā aplūkotais rīcībpolitikas normatīvais regulējums - "Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021. - 2027. gadam", "Noteikumi par valsts vispārējās pamatizglītības standartu (..)" un "Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu (..)" u.c. izglītības jomu regulējošie normatīvie dokumenti -, bet arī praktiskā rīcībpolitika, kas tiek īstenota saistībā ar 2016. gadā uzsākto un 2023. gadā pabeigto pāreju uz kompetenču pieejā jeb lietpratībā balstītu mācību pieeju skolās Latvijā. Līdzās pārmaiņām mācību saturā un pieejā Latvijā ir aktualizēts arī jautājums par pieejas "skola kā mācīšanās organizācija" (SMO) īstenošanu skolu pārvaldības praksē, kur viena no dimensijām - "visu darbinieku nepārtraukta profesionālā pilnveide" - tiešā veidā ir saistīta ar promocijas darbā aplūkotajiem pētnieciskajiem jautājumiem, novērtējot skolotājus kā svarīgus pārmaiņu aģentus izglītībā kopumā un īpaši - efektīvas skolu pārvaldības prakses īstenošanā.

Promocijas darba mērķis bija izstrādāt skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu skolas transformācijai par mācīšanās organizāciju. Atbilstoši mērķim tika izvirzīti vairāki pētnieciskie jautājumi: kādi elementi veido skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu skolā kā mācīšanās organizācijā?; kāda ir skolotāju nepārtrauktas profesionālās pilnveides nozīme skolas veidošanā par mācīšanās organizāciju?; kā veicināt skolas transformāciju par mācīšanās organizāciju, veidojot skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu skolā?

Lai veidotu pētījuma teorētisko pamatojumu, tika analizēti zinātniskās literatūras avoti par skolotāju profesionālās pilnveides mērķiem, nepieciešamības pamatojumu un formātiem, kādos notiek skolotāju tālākizglītošanās, īpašu uzmanību pievēršot informālās jeb ikdienējās mācīšanās potenciālam skolotāju profesionālās pilnveides efektivitātes uzlabošanā; par skolu kā mācīšanās organizāciju kontekstā ar skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanu

efektīvākai skolu pārvaldībai. Zinātniskās literatūras analīzes mērķis bija apkopot līdz šim veikto pētījumu datus un zinātniskās atziņas, lai identificētu skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementus skolā kā mācīšanās organizācijā.

Lai iegūtu empīriskos datus, pētījuma ietvaros tika veikta skolotāju anketēšana par šo elementu potenciālo ietekmi uz skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās un fokusgrupas diskusijas ar skolotāju profesionālās pilnveides ekspertiem Latvijā, kuru ietvaros tika pārrunāti jautājumi par skolotāju profesionālās pilnveides mērķiem un priekšnoteikumiem skolotāju tālākizglītošanās sistēmas veidošanā skolā kā mācīšanās organizācijā. Veicot zinātniskās literatūras analīzē, skolotāju anketēšanā un ekspertu fokusgrupas diskusijās iegūto datu triangulāciju, promocijas darba ietvaros ir izstrādāts skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts, definējot nepieciešamās profesionālās prakses skolotāju profesionālajā pilnveidē, kuru īstenošana veicina skolas transformāciju par mācīšanās organizāciju.

Zinātniskās literatūras avotu analīzes ietvaros ir secināts, ka skolotāju profesionālajai pilnveidei skolā kā mācīšanās organizācijā ir daudzveidīgi mērķi, kas ir saistīti ne tikai ar jaunu didaktisko paņēmienu, mācību metožu un pieeju apgūšanu skolotāja profesionālā snieguma uzlabošanai (funkcionālā profesionālā pilnveide), bet arī skolotāja izpratnes maiņu saistībā ar savu lomu, atbildību un vērtībām plašākā izglītības procesā (attieksmju profesionālā pilnveide). Lai nodrošinātu ietekmi uz skolotāja sniegumu mācību stundās, profesionālās pilnveides sistēmā nepieciešams integrēt kā funkcionālās, tā attieksmju pilnveides saturu.

Zinātniskās literatūras analīzes rezultātā tika identificēti 21 elements, kura tieša vai pastarpināta integrēšana skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā skolā potenciāli var uzlabot skolotāja sniegumu mācību stundās un sekmēt skolas veidošanos par mācīšanās organizāciju: apgūstamā mācību satura sasaiste ar mācību priekšmeta saturu; aktīva skolotāju līdzdalība mācīšanās procesā; mācīšanās sadarbojoties; mācīšanās no labās prakses piemēriem; refleksija par savu līdzšinējo profesionālo darbību; metodiskā atbalsta sistēma skolā; atgriezeniskās saites pieejamība; mācīšanās ilgtermiņā; resursu pieejamība mācīšanās īstenošanai; mācīšanās regularitāte; apgūtā satura pārnese uz profesionālo praksi; skolotāju līdzdalība mācību satura un mācīšanās formāta izvēlē; datu ievākšana par skolotāju profesionālo sniegumu; profesionālās pilnveides plānošana skolas mērogā; skolotāju mācīšanās saskaņotība ar citiem pārmaiņu aspektiem skolā; funkcionālās un attieksmju pilnveides elementu iekļaušana apgūstamajā mācību saturā; ietekmes uz skolēnu mācību sasniegumiem novērtēšana; ārpuskolas ekspertīzes izmantošana; mācīšanās uz vietas darbavietā; skolas vadības piemērs nepārtrauktas mācīšanās īstenošanā un modelēšanā; formālās un informālās mācīšanās elementu izmantošana.

Tas ļauj secināt, ka efektīvas skolotāju profesionālās sistēmas veidošana skolā ir

komplekss pasākumu kopums, kas ir saistīts ar skolotājiem apgūstamā mācību satura daudzveidību; mērķtiecīgu datu vākšanu un analīzi skolotāju mācīšanās vajadzību apzināšanai un skolas attīstības mērķu noteikšanai; skolas vadības līdzdalību mācīšanās modelēšanā; mācīšanos no iekšējām un ārējām sistēmām; diferencēta atbalsta sistēmas veidošanu uz vietas skolā; mācīšanās formāta izvēles iespēju nodrošināšanu skolotājiem u.c. aspektu savstarpēju integrāciju vienotā sistēmā.

Lai gan Latvijā pastāvošā skolotāju tālākizglītošanās “tradīcija” liecina par vairāk formālu attieksmi pret profesionālo zināšanu un prasmju uzlabošanu, pētījumā iegūtie dati liecina, ka efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanai skolā nepieciešams līdzsvarot nozīmi, kāda tiek piešķirta apgūstamajam mācību saturam, un procesam, kādā skolotāji šo saturu apgūst. Līdzās tādiem tradicionālās profesionālās pilnveides formātiem kā konferenču, semināru un darbnīcu apmeklēšana, nepieciešams īstenot skolotāju mācīšanos sadarbībā, mācīšanos no labās prakses piemēriem, izmantot atgriezenisko saiti un refleksiju par savu iepriekšējo pieredzi, kā arī iesaistīt skolotājus aktīvās mācīšanās formātos, veicinot apgūtā mācību satura ātrāku pārnēsi uz profesionālo praksi. Tāpēc skolas mērogā ir nepieciešams domāt par vienotas un mērķtiecīgas skolotāju profesionālās sistēmas veidošanu kontekstā ar skolas ilgtermiņa attīstības mērķiem, nevis īstenot atsevišķas, no plašāka pārmaiņu un attīstības vajadzību konteksta atrautas mācīšanās prakses.

Pētījumā iegūtie dati liecina, ka informālās jeb ikdienējās mācīšanās elementu pastiprinātai izmantošanai skolotāju mācīšanās procesā ir potenciāls uzlabot skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās. Šāda mācīšanās nodrošina skolotājiem iespēju ne vien iegūt praktiskas, ikdienas darbā pielietojamas zināšanas un problēmu risinājumus, bet arī iegūt sev nozīmīgu mācīšanās pieredzi, iepazīt skolas kolēģus un refleksijas rezultātā apzināties savas stiprās puses un turpmākās attīstības vajadzības. Līdz ar to tieši informālās mācīšanās elementu pārdomātai iekļaušanai skolotāju profesionālās pilnveides sistēmā skolās Latvijā ir pievēršama īpaša uzmanība, lai īstenotu OECD rekomendācijās un “Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021. - 2027. gadam” nosprausto mērķi par skolu snieguma un skolotāju attīstības vajadzību analīzē balstītas un mērķtiecīgas skolotāju profesionālās pilnveides īstenošanu.

Lai gan pieeja “skola kā mācīšanās organizācija” (SMO) ietver 7 dimensijas (topošajā Latvijas zinātniskajā modelī - 8 dimensijas), autora veiktais pētījums ļauj secināt, ka tieši skolotāju nepārtraukta mācīšanās ir uzskatāma par fundamentālu priekšnoteikumu pārējo dimensiju sekmīgai īstenošanai, kas pēctecīgi ļautu transformēt skolu par mācīšanās organizāciju. Tas ir saistīts ar pētījuma laikā gūto atziņu, ka SMO dimensija “nepārtrauktu mācīšanās iespēju radīšana visiem darbiniekiem” tiešā veidā ietekmē arī pārējo SMO dimensiju

īstenošanu. Tā, piemēram, dimensija “sistēmas zināšanu iegūšanai, uzkrāšanai un apmaiņai” ir saistīta ar daudzveidīgu datu ievākšanu un izmantošanu skolā skolotāju profesionālās pilnveides vajadzību apzināšanai; “mācīšanās no ārējās vides un citām sistēmām” - ar skolotāju mācīšanos no labās prakses piemēriem skolas ietvaros un ārpus skolas esošām organizācijām, piemēram, uzņēmumiem, nevalstiskajām organizācijām, valsts pārvaldes iestādēm u.c.; “komandu mācīšanās un sadarbības veicināšana” ir saistīta ar sadarbības elementu izmantošanu un dalīšanos ar labās prakses piemēriem profesionālās pilnveides ietvaros skolas mērogā u.c.

Pētījumā iegūtie dati arī liecina, ka Latvijas gadījumā ir sarežģīti runāt par unificētas, vienotam standartam atbilstošas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanu visās skolās. Skolotāju anketēšanā un ekspertu fokusgrupas diskusijās iegūtie dati ļauj secināt, ka atšķirīga ir ne tikai skolotāju iepriekšējā profesionālās pilnveides pieredze, bet arī konteksts, kādā darbojas katra konkrētā skola. Tas ietekmē ne tikai skolotāju attieksmi pret savu mācīšanos, bet arī veiktās izvēles par līdzdalību konkrētās profesionālās pilnveides aktivitātēs. Līdz ar to pastāv iespēja, ka efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides priekšnoteikumi, kas tiek īstenoti un veicina pozitīvas pārmaiņas vienā skolā, citā organizācijā var nedarboties.

Lai veicinātu skolu transformāciju par mācīšanās organizācijām, veidojot mērķtiecīgu skolotāju (un pēctecīgi arī citu skolas darbinieku) profesionālo pilnveidi, pētījuma ietvaros ir izstrādāts skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā kā mācīšanās organizācijā. Tas ir iecerēts kā pašnovērtēšanas instruments, ko skolas var izmantot, lai secinātu, kuras profesionālās prakses skolotāju tālākizglītošanās ietvaros tās jau īsteno un kuras prakses ir uzsākamās, lai transformētu skolu par mācīšanās organizāciju. Šī instrumenta veidošanā ir izmantota zinātniskās literatūras analīzē, skolotāju anketēšanā un skolotāju profesionālās pilnveides ekspertu fokusgrupu diskusijās iegūtie dati, tos triangulējot un identificējot savstarpējo saistību dažādu profesionālās pilnveides elementu starpā. Atkārtotās profesionālās pilnveides ekspertu fokusgrupas diskusijās ir apspriesta izveidotā skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarta projekta versija, ir ņemta vērā atgriezeniskā saite un veikti nepieciešamie labojumi, kā arī īstenota standarta aprobācija Rīgas Angļu ģimnāzijā.

Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu veido 6 kritēriji - apgūstamais mācību saturs; profesionālās pilnveides veidi; labās prakses piemēru izmantošana; profesionālās pilnveides praktiskā norise; mācīšanās līderības īstenošana; datu ievākšana un izmantošana -, kas ir saistīti ar priekšnoteikumiem skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā. Katrs kritērijs ietver vairākus elementus, kas definē skolā īstenojamās prakses, lai nodrošinātu tālākizglītošanās ietekmi uz skolotāju sniegumu mācību stundās un veicinātu skolas transformāciju par mācīšanās organizāciju, kā arī minēti

piemēri šo elementu praktiskajai īstenošanai un labākai uztveramībai standarta lietotājiem.

Pētījumā iegūto datu analīzes rezultātā **aizstāvēšanai tiek izvirzītas šādas tēzes:**

1. skolotāju profesionālā pilnveides sistēma ir priekšnoteikums skolas veidošanai par mācīšanās organizāciju, kas ir saistīts ar pieejas “skola kā mācīšanās organizācija” (SMO) dimensijas “visu darbinieku nepārtraukta profesionālā pilnveide” radīto ietekmi uz citu SMO dimensiju īstenošanas iespējām skolu pārvaldības praksē;
2. skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā kā mācīšanās organizācijā ir īstenojams, profesionālās pilnveides sistēmā integrējot daudzveidīgu mācību saturu un profesionālās pilnveides formātus, nodrošinot iespēju skolotājiem mācīties no labās prakses piemēriem, pārdomāti īstenojot skolotāju mācīšanās tehnisko norisi, skolas vadībai īstenojot mācīšanās līderību un pieņemot datus balstītus lēmumus;
3. skolotāju profesionālā pilnveide, kas uzlabo skolotāja profesionālo sniegumu mācību stundās un līdz ar to - skolēnu mācīšanās sasniegumus un pieredzi -, tiek īstenota mērķtiecīgi veidotas profesionālās pilnveides sistēmas ietvaros uz vietas skolā, ņemot vērā katras skolas darbības kontekstu;
4. skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu skolā kā mācīšanās organizācijā raksturo līdzsvars starp:
 - 1) skolotāju individuālajiem profesionālās pilnveides mērķiem un skolas kopīgajiem attīstības mērķiem;
 - 2) skolotāju autonomiju savu individuālo mācīšanās vajadzību apzināšanā un visu skolotāju kolektīvo vienošanos par profesionālās pilnveides vajadzībām atbilstoši skolas attīstības prioritātēm;
 - 3) mācīšanās brīvprātību, skolotājiem pašiem izvēloties saviem mācīšanās mērķiem un iepriekšējai pieredzei atbilstošāko tālākizglītošanās formātu, un obligātumu, skolotājiem iesaistoties kolektīvajās mācīšanās praksēs uz vietas skolā;
 - 4) formālās jeb tradicionālās profesionālās pilnveides praksēm, kas nodrošina piekļuvi jaunam mācību saturam, un informālās jeb ikdienējās mācīšanās praksēm, kas veicina apgūto zināšanu un prasmju pārnesi uz profesionālo praksi;
 - 5) mācīšanos no skolā uzkrātās pieredzes un labās prakses piemēriem un jaunas mācīšanās pieredzes veidošanu, iesaistoties mijiedarbībā ar ārpus skolas esošām sistēmām;
 - 6) normatīvo regulējumu, kas ārēji nosaka skolotāju profesionālā snieguma standartu mācību stundās un mācīšanās vajadzības, un skolas organizācijas iekšējo vienošanos, kāds ir kvalitatīva profesionālā snieguma standarts skolotājiem.

Promocijas darba ietvaros pētnieciskā uzmanība ir pievērsta jautājumiem, kas ir saistīti ar skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanu skolas transformācijai par mācīšanās organizāciju. Tāpēc turpmākie pētnieciskie virzieni ir saistāmi ar tādu jautājumu izpēti, kas ļautu definēt konkrētus kritērijus, pēc kuriem valsts, pašvaldību un skolu mērogā būtu iespējams izvērtēt skolotāju profesionālās pilnveides radīto ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem un mācību procesā iegūto pieredzi. Tas nozīmē, ka ir nepieciešams veikt padziļinātus pētījumus, noskaidrojot, kuru skolotāju profesionālās pilnveides prakšu īstenošana skolā rada pozitīvu ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem un kāda ir korelācija starp skolotāju nepārtrauktu profesionālo pilnveidi un skolēnu mācību rezultātiem. Promocijas darba autora izstrādātā pētījuma ietvaros jautājums par skolotāju tālākizglītošanās radīto ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem ir aplūkots tikai kontekstā ar mācīšanās organizācijas principu īstenošanu skolā, līdz ar to nav pētīts, kāda ir šo prakšu īstenošanas radītā ietekme uz skolotāja reālo sniegumu mācību stundās un pēctecīgi - arī skolēnu mācību sasniegumiem -, kuru uzlabošana ir pieejas "skola kā mācīšanās organizācija" īstenošanas galvenais mērķis.

Tāpat atsevišķi pētījumi būtu nepieciešami par mācīšanās organizācijas pieejas praktiskās īstenošanas iespējām un izaicinājumiem skolu pārvaldības praksē Latvijā, kur nepieciešams veikt padziļinātu izpēti par mācīšanās organizāciju raksturojošo dimensiju savstarpējo mijiedarbību, tās radīto ietekmi uz skolotāju apmierinātību ar darbu, skolotāju profesionālo sniegumu mācību stundās un skolēnu mācību rezultātiem. Tāpat būtu nepieciešams padziļināti pētīt ar skolotāju attieksmju profesionālo pilnveidi saistītos aspektus, piemēram, kāds mācību saturs un prasmes skolotājiem ir apgūstams šādas tālākizglītošanās ietvaros, pieņemot, ka attieksmju pilnveide ir nozīmīgs skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elements skolā. Šādos pētījumos iegūto rezultātu praktiska izmantošana veicinātu jaunas skolotāju profesionālās identitātes veidošanos, kam būtu ietekme ne tikai uz skolotāju attieksmi pret savu profesionālo pienākumu veikšanu, bet arī skolas un izglītības sistēmas mērogā notiekošajām pārmaiņām.

Ņemot vērā skolas vadības lomu skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas veidošanā skolā, turpmāki pētījumi būtu nepieciešami arī par to, kādām skolas vadības darbībām ir ietekme uz skolotāju individuālo motivāciju profesionāli pilnveidoties un iesaistīties mērķtiecīgās, reālās mācīšanās vajadzībās balstītās tālākizglītošanās aktivitātēs Latvijā. Tāpat pētījumu ietvaros būtu nepieciešams definēt, kādas kompetences ir vajadzīgas skolas vadībai, lai praksē iedzīvinātu šajā promocijas darbā aprakstīto profesionālās pilnveides sistēmu, ņemot vērā, ka viens no skolas vadības uzdevumiem mācīšanās organizācijā ir ne tikai demonstrēt piemēru savai nepārtrauktai profesionālajai pilnveidei, bet arī īstenot mācīšanās līderību, kas sevī ietver arī citu skolotāju mācīšanās vadīšanu un atbalsta sniegšanu.

Pateicības

Paldies promocijas darba vadītājam, Latvijas Universitātes (LU) profesorei Lindai Danielai par augsti profesionālu, gribas teikt - izcilu - promocijas darba vadīšanu. Lai gan mana ikdiena kā Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijas direktoram nosaka, ka tieši es esmu cilvēks, kurš sniedz atgriezenisko saiti skolēniem un skolotājiem par viņu profesionālo sniegumu un cenšas palīdzēt kļūt labākiem, no sirds izbaudīju iespēju strādāt un mācīties prof. L. Danielas vadībā. Liels paldies par vērtīgajām sarunām, iedrošinājumu un ieteikumiem promocijas darba izstrādē, taču visvairāk - par paļaušanos un ticību, ka mēs abi saprotam, ko un kāpēc darām. Paldies par man doto uzticības kredītu, uzsākot studijas doktorantūrā un uzņemoties mana darba zinātnisko vadīšanu. Šī sadarbība man ļoti daudz iemācīja - paldies!

Paldies skolotāju profesionālās pilnveides ekspertiem, ar kuriem promocijas darba veidošanā man bija iespēja sadarboties vairākkārt un bez kuru godīgas atgriezeniskās saites promocijas darba rezultāts pilnīgi noteikti būtu citādāks. Paldies Andai Priedītei, Danai Narvaišai, Ingai Kriņševicai (bij. Pāvulai), Edītei Kanaviņai, Edītei Sarvai, Evijai Slokenbergai, Inesei Vilciņai un profesorei Laimai Geikīnai. Paldies, ka dalījāties ar savu profesionālo pieredzi un palīdzējāt sakārtot manējo!

Paldies Latvijas Universitātes asociētajai profesorei Guntai Siliņai-Jasjukevičai un Liepājas Universitātes profesorei Inesei Lūsēnai-Ezerai, ar kurām promocijas darba izstrādes laikā man bija iespēja veikt nozīmīgus pētījumus, izstrādāt zinātniskās publikācijas un profesionāli augt kā pētniekam. Tā bija izcili vērtīga pieredze, kas nostiprināja manu pārliecību, ka profesionāla un ambicioza komanda ir visu panākumu atslēga, arī zinātnē.

Paldies kursabiedriem, ar kuriem kopā iesākām studijas doktorantūrā un tikāmies mācību nodarbībās, īpaši Andai Priedītei, kura ir līdzvainīga apstākļu radīšanā, kas mani aizveda līdz studijām doktorantūrā, un Gatim Lāmam, kurš, reaģējot uz manu izteikumu "skaitļi un matemātika nav mana stihija", sniedza konsultācijas saistībā ar kvantitatīvo datu statistisko analīzi un promocijas darba iesniegšanas tehnisko procesu.

Paldies LU profesorei Zandai Rubenei par doktorantu pieskatīšanu un lepošanos ar savu studentu panākumiem - tas rāda piemēru un iedrošina rīkoties līdzīgi. Paldies LU docentei Sanitai Baranovai un asociētajai profesorei Ievai Margevičai-Grinbergai par iepazīšanos ar mana darba iestrādēm promocijas eksāmenā un vērtīgajiem priekšlikumiem darba uzlabošanai.

Paldies kolēģiem Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijā, kuri dod iespēju praksē izmēģināt kaut nelielu daļu no tā, kas ir aprakstīts manā promocijas darbā. Turpināt mācīties un atbalstīt tos, kuri mācās, - tas varētu būt vērtīgākais, ko cilvēks cilvēkam var "nodarīt".

Izmantotā literatūra

1. Abdulrazak, A. (2020). Exploring the Impact of Professional Development on Teaching and Learning from the Perspective of Teachers in Ghana. *The International Journal of Humanities & Social Studies*. Vol. 8, No. 2, 30-35.
2. Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Vol. 34, No. 3, 243-257.
3. Admiraal, W., De Graaff, R., Akkerman, S. (2012). How to foster collaborative learning in communities of teachers and student teachers: Introduction to a special issue. *Learning Environments Research*. Volume 15, Issue 3, 273-278.
4. Ahonen, M., Kaseorg, M. (2008). Learning Organization – Theory and Practice: Case of Estonia. *Annual London Conference on “Money, Economy and Management”*. Volume: Doing Business in the Global Economy. 169-181.
5. Aizsila, A. (2010). Pedagogu tālākizglītības programmas realizācija. In *Latvijas Lauksaimniecības universitātes raksti*. Volume 24 (319), 76-85.
6. Akadēmiskās informācijas centrs (2018). Neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātu atzīšanas ieviešana Latvijā. Pašvērtējuma ziņojums. [Tiešsaistē] Neformālās un ikdienas mācīšanās rezultātu atzīšanas ieviešana Latvijā [skatīts 09.03.2024]
7. Akella, D., Gibbs, A., Gilbert, B., Henry, B., Lee, V., Mathis, D., Williams, V. (2021). Critical Reflection and Communities of Practice as Professional Development Strategies for Educators. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*. Volume 12, Issue 1.
8. Akpan, I. V., Igwe, A. U., Blessing, I., Mpamah, I., Okoro, O. C. (2020). Social Constructivism: Implications on Teaching and Learning. *British Journal of Education*. Vol. 8, Issue 8, 49-56.
9. Alase, A. (2017). The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a Good Qualitative Research Approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*. Vol. 5, No. 2, 9-19. DOI:10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9
10. Amendum, J. S., Liebfreund, D. M. (2019). Situated learning, professional development, and early reading intervention: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*. Volume 112, Issue 3, 342-356. DOI: 10.1080/00220671.2018.1523782
11. Ananiadou, K., Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers No. 41. [Tiešsaistē] 21st

12. Andersone, R. (2010). Skolotāju profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai. In Žogla, I. (ed.) *Latvijas Universitātes raksti. 747. sējums "Pedagoģija un skolotāju izglītība"*. Rīga: Latvijas Universitāte. 8-19.
13. Baranova, S. (2012). *Augstskolu docētāju profesionālā pilnveide tālākizglītībā*. [Promocijas darbs; Latvijas Universitāte]. [Tiešsaistē] <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/4670> [skatīts 24.03.2024]
14. Baumert, J., Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Vol. 9, No. 4, 469-520.
15. Bautista, A., Ortega - Ruiz, R. (2015). Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches. *Psychology, Society & Education*. Vol. 7, No. 3, 240-251.
16. Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*. Volume 6 (2) 319-327.
17. Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*. Volume 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
18. Bereiter, C. (2002) *Education and mind in the knowledge age*. London: Routledge.
19. Billett, S. (2004) *Learning through work*. In Rainbird, H., Fuller, A., Munro, A. (Eds.) *Workplace learning in context*. London: Routledge.
20. Birman, F. B., Desimone, L., Porter C. A., Garet, S. M. (2000). Designing Professional Development That Works. *Educational Leadership*. Vol. 57, No. 8, 28-33.
21. Boeskens, L., Nusche, D., Yurita, M. (2020). Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: a Conceptual Framework and Mapping of OECD Data. [Tiešsaistē] [POLICIES TO SUPPORT TEACHERS' CONTINUING PROFESSIONAL LEARNING: A CONCEPTUAL FRAMEWORK AND MAPPING OF OECD DATA](#) [skatīts 13.06.2021]
22. Borg, S., Lightfoot, A., Gholkar, R. (2020). Professional development through Teacher Activity Groups. A review of evidence from international projects. London: British Council. [Tiešsaistē] [Professional development through Teacher Activity Groups | British Council](#) [skatīts 21.09.2023]
23. Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*. Vol. 33, No. 8, 3-15.
24. Boud, D., Middleton, H. (2003). Learning from others at work: Communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*. 15(5), 194-202.

25. Brikmāne, K. (2015). Skolas pedagogu kolektīva vienotas profesionālas kompetences pilnveides iespējas. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume 4, 21-30. <https://doi.org/10.17770/sie2015vol4.507>
26. Brion, C. (2020). Learning Transfer: The Missing Linkage to Effective Professional Development. *Journal of Cases in Educational Leadership*. Vol. 23(3), 32-47.
27. Broad, M. L., Newstrom, J. W. (1992). Transfer of training: Action-packed strategies to ensure high payoff from training investments. Da Capo Press.
28. Brücknerová, K., Novotný, P. (2017). Trust Within Teaching Staff and Mutual Learning Among Teachers. *Studia paedagogica*. Volume 22, No. 2, 67-95. <https://doi.org/10.5817/SP2017-2-5>
29. Bryant, A. D., Wong, L. Y., Adames, A. (2020). How middle leaders support in-service teachers' on-site professional learning. *International Journal of Educational Research*. Volume 100(3). DOI:10.1016/j.ijer.2019.101530
30. Bryk, S. A., Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership: Creating Caring Schools*. Volume 60, Number 6, 40-45.
31. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*, s.v. "approbation". [Tiešsaistē] [APPROBATION | English meaning - Cambridge Dictionary](#) [skatīts 23.04.2004]
32. *Cambridge Dictionary*, s.v. "standard". [Tiešsaistē] [STANDARD | English meaning - Cambridge Dictionary](#) [skatīts 24.04.2004]
33. Carliner, S. (2013). How have concepts of informal learning developed over time? *Performance Improvement*. Volume 52, No. 3, 5-11.
34. Carney, S. (2000). Getting the most out of school-based initial teacher education: professional development possibilities for teachers. *Improving Schools*. Volume 3, No. 2, 31-37.
35. Caruso, J. S. (2017). A Foundation For Understanding Knowledge Sharing: Organizational Culture, Informal Workplace Learning, Performance Support, And Knowledge Management. *Contemporary Issues in Education Research*. Volume 10, Number 1, 45-52.
36. Cheng, C. K. E. (2017). Managing school-based professional development activities. *International Journal of Educational Management*. Volume 31, Issue 4, 445-454.
37. Chopra, P. (2020). Teachers' Participation in School Decision-Making Processes and Practices: the Case of an Indian Government Secondary School. *International Journal of Sociology of Education*. Volume 12, No. 1, 41-55.
38. CIPD (2020). Creating learning cultures: assessing the evidence. London: Chartered Institute of Personnel and Development. [Tiešsaistē] [Creating learning cultures: assessing the](#)

evidence [skatīts 17.09.2023]

39. Clark, C. M., Gokmenoglu, T. (2015). Teachers' evaluation of professional development in support of national reforms. *Issues in Education Research*. Volume 25, Issue 4, 442-459.
40. Converso, D., Cortini, M., Guidetti, G., Molinengo, G., Sottimano, I., Viotti, S., Loera, B. (2019). Organizational Climate and Teachers' Morale: Developing a Specific Tool for the School Context - A Research Project in Italy. *Frontiers in Psychology*. Volume 10, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02132>
41. Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing. [Tiešsaistē] [Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning | OECD Education Working Papers | OECD iLibrary](#) [skatīts 17.09.2023]
42. Coombs, P., Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins Press.
43. Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
44. Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
45. Çelik, K., Çelik, O. T., Kahraman, Ü. (2021). TEACHERS' INFORMAL LEARNING IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT: RESOURCES, BARRIERS, AND MOTIVATION. *Psycho-Educational Research Reviews*. Volume 10, No. 2, 77-91.
46. Dale, M., Bell, J. (1999). *Informal Learning in the Workplace*. Research Brief No. 134. London: Department for Education and Employment.
47. Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: a Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. National Staff Development Council. [Tiešsaistē] [Professional Learning in the Learning Profession](#): [skatīts 17.09.2023]
48. Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E., McIntyre, A., Sato, M., Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. Jossey-Bass Publishers, 1st Edition.
49. Darling-Hammond, L. (1994). Developing Professional Development Schools: early lessons, challenge and promise. In Darling-Hammond, L. (ed.) *Professional Development Schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press, 1-27.
50. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. [Tiešsaistē] [Effective Teacher Professional Development](#) [skatīts 09.03.2024]

51. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*. Volume 43 (4), 457-465.
52. Darling-Hammond, L., Schachner, A., Edgerton, A., Badrinarayan, A., Cardichon, J., Cookson, W. P., Griffith, M., Klevan, S., Maier, A., Martinez, M., Melnick, H., Truong, N., Wojcikiewicz, S. (2020). *Restarting and Reinventing School: Learning in the Time of COVID and Beyond*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
53. Darling-Hammond, L., McLaughlin, M. W. (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappan*. Volume 76 (8), 597-604.
54. Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*. Volume 21, 431-441.
55. Dawadi, S., Shrestha, S., Giri, R. A. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*. Volume 2(2), 25-36. <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20>
56. Day, C. (1999). *Developing Teachers: the Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
57. Day, C. & Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press.
58. Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*. Volume 72 (3), 433-479.
59. Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*. Volume 38 (3), 181-199.
60. Desimone, L. (2011). A Primer on Effective Professional Development. *Phi Delta Kappan*. Volume 92, Issue 6, 68-71.
61. DeWitt, P. (2017). *School climate: Leading with collective efficacy*. Thousand Oaks: Corwin.
62. Dey, B., Dutta, K. S. (2018). Changing Roles of Teachers. *International Journal of Research and Analytical Reviews*. Volume 5, Issue 3, 16-19.
63. DiPaola, M., Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Charlotte, NC: Information Age.
64. Donitsa-Schmidt, S., Zuzovsky, R. (2018). The effect of formal, nonformal and informal learning on teachers' promotion to middle leadership roles in schools. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*. Volume 23, Issue 4, 371-387.
65. DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree.

66. DuFour, R., Marzano, J. R. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Solution Tree, 1st Edition.
67. DuFour, R., Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work. Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington: National Educational Service.
68. Duncan-Howell, J. (2007). On-line communities of practice and their role in the professional development of teachers. Queensland University of Technology. [Tiešsaistē] [Online Communities of Practice and their Role in the Professional Development of Teachers](#) [skatīts 17.09.2023]
69. Dunworth, F. (2011). Interpretative Phenomenological Analysis. In Thorpe, R., Holt, R. *The SAGE Dictionary of Qualitative Management Research*. London: SAGE Publications, 116.
70. Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies on Continuing Education*. 26: 2, 247-273. DOI: 10.1080/158037042000225245
71. Eraut, M. (2007). Learning from Other People in the Workplace. *Oxford Review of Education*. Volume 33, No. 4, 403-422.
72. Ermeling, A. B., Hiebert, J., Gallimore, R. (2015). "Best Practice" - The Enemy of Better Teaching. *Educational Leadership*. Volume 72, Number 8, 48-53.
73. Ertürk, R. (2023). The Effect of Teacher Autonomy on Teachers' Professional Dedication. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. Volume 10(2), 494-507. DOI:10.52380/ijpes.2023.10.2.1048
74. Eurofound and International Labour Organization (2019). *Working conditions in a global perspective*. Luxembourg: Publications Office of the European Union; Geneva: International Labour Organization. [Tiešsaistē] [Working conditions in a global perspective](#) [skatīts 18.09.2023]
75. European Commission (2018). *Teachers and school leaders in schools as learning organisations Guiding principles for policy development in school education*. [Tiešsaistē] https://isjilfov.ro/files/fisiere/Studiu_Comisia_Europeana.pdf [skatīts 18.09.2023]
76. European Council for Theological Education (2020). *Guidelines for the Recognition of Formal, Non-formal and Informal Learning*. [Tiešsaistē] <http://ecte.eu/wp-content/uploads/2020/04/Guidelines-for-Recognition-of-Formal-non-Formal-and-Informal-Learning.pdf> [skatīts 04.04.2021]
77. Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*. Volume 28, No. 1, 123-137.
78. Evans, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Education Studies*. Volume 56, No. 1., 20-38.

79. Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*. Volume 44, Issue 2. 179-198. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
80. Evans, L. (2018). Implicit and informal professional development: what it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*. Volume 45, No. 3, 1-14.
81. Feiman-Nemser, S. (2001). Helping Novices Learn to Teach. *Journal of Teacher Education*. Volume 52, No. 1, 17-30.
82. Field, L. (2019). Schools as learning organizations: Hollow rhetoric or attainable reality? *International Journal of Educational Management*. Volume 33, Issue 5, 1106-1115. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2018-0165>
83. Fitriana, R., Fitria, H., Fitriani, Y. (2021). The Role of Organizational Culture in the Effort of Improving Teachers' Performance. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the International Conference on Education Universitas PGRI Palembang (INCoEPP 2021)*. Volume 565, 373-379.
84. Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*. Volume 33, No. 2, 153-169.
85. Fullan, M., Hargreaves, A. (2016). Bringing the profession back in: Call to action. Oxford, OH: Learning Forward.
86. Fullan, M. (2016). Amplify Change with Professional Capital. [Tiešsaistē] [AMPLIFY CHANGE WITH PROFESSIONAL CAPITAL | Learning Forward](#) [skatīts 22.09.2023]
87. Fung, Y. (2000). A constructivist strategy for developing teachers for change: a Hong Kong experience. *Journal of In-Service Education*. Volume 26, No. 1, 153-167. DOI:10.1080/13674580000200108
88. Garet, S. M., Porter, C. A., Desimone, L., Birman, F. B., Yoon, S. K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*. Volume 38, No. 4, 915-945.
89. Gatt, S. (2010). The role of the community in enhancing learning. *Journal of Educational Sciences*. Volume 12(2), 1-14.
90. Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, Volume 37 (1), 130-166.
91. Giles, C., Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning

- Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*. Volume 42, No. 1, 124-156.
92. Given, L. M. (2008). Snowball Sampling. In Given, L. M. (ed.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 816.
 93. Goba, L. (2014). *Inovātīvas skolotāju mācīšanās kultūras veidošanās*. Maģistra darbs, Latvijas Universitāte.
 94. Golding, B., Brown, M., Foley, A. (2009). Informal learning: a discussion around defining and researching its breadth and importance. *Australian Journal of Adult Learning*. Volume 49, Number 1, 34-56.
 95. Goodhue, R., Seriamlu, S. (2021). A quick guide to establishing a Community of Practice. ARACY. Canberra. [Tiešsaistē] [A quick guide to Establishing a Community of Practice](#) [skatīts 17.09.2023]
 96. Gouëdard, P., Kools, M., George, B. (2023). The impact of schools as learning organisations on teachers' self-efficacy and job satisfaction: a cross-country analysis. *School Effectiveness and School Improvement*. Volume 34, No. 2. 1-27. DOI:10.1080/09243453.2023.2196081
 97. Grangeat, M., Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*. 59 (4), 485-501.
 98. Greitāns, K., Namsone, D. (2023a). Kā veidot datos balstītus skolotāju profesionālās pilnveides risinājumus? *Grām. Namsone, D. (zin. red.). Datu zinātība skolai*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 200 lpp. <https://doi.org/10.22364/dzs.23>
 99. Greitāns, K., Namsone, D. (2023b). Kā paaugstināt profesionālās pilnveides efektivitāti? *Grām. Namsone, D. (zin. red.). Datu zinātība skolai*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 200 lpp. <https://doi.org/10.22364/dzs.23>
 100. Griffin, G. A. (1983). Introduction: the work of staff development. In Griffin, G. A. (ed.) *Staff Development, Eighty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
 101. Grossman, P. L. (1994). In pursuit of dual agenda: creating a middle level Professional Development School. In Darling - Hammond, L. *Professional Development Schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press, 50-73.
 102. Guskey, R. T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Volume 8, No. 3/4, 381-391.
 103. Guskey, R. T., Yoon, S. K. (2009). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*. Volume 90, Issue 7, 495-500.
 104. Guskey, R. T. (2000). Evaluating professional development. Thousand Oaks, CA: Corwin

Press.

- 105.Hager, P. (2004). Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. *Journal of Workplace Learning*. Volume 16, No. 1/2, 22-32.
- 106.Halliday-Wynes, S., Beddie, F. (2009). Informal learning: At a glance. [Tiešsaistē] [Informal learning: At a glance](#) [skatīts 22.09.2023]
- 107.Hanraets, I., Hulsebosch, J., de Laat, M. (2011). Experiences of pioneers facilitating teacher networks for professional development. *Educational Media International*. Volume 48, No. 2, 85-99.
- 108.Hargreaves, A., Fullan, M. (Eds.) (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- 109.Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, Routledge.
- 110.Harris, A., Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*. Volume 38(4), 351-354. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>
- 111.Harris, A., Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*. Volume 13, Number 2, 172-181.
- 112.Hauge, K., Wan, P. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*. Volume 6, Issue 1, 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>
- 113.Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as Learning Communities: A Vision for Organic School Reform. *School Community Journal*. Volume 11, No. 2, 93-112.
- 114.Hiemstra, R., Brockett, R. G. (1994). Overcoming resistance to self-direction in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. No. 64, 32-47.
- 115.Hilden, S., Tikkamäki, K. (2013). Reflective Practice as a Fuel for Organizational Learning. *Administrative Sciences*. No. 3, 76-95. doi:10.3390/admsci3030076
- 116.Hill, C. H. (2009). Fixing Teacher Professional Development. *Phi Delta Kappan*. Volume 90, Issue 7, 470-476.
- 117.Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., Goos, M. (2015). School Leaders as Participants in Teachers' Professional Development: The Impact on Teachers' and School Leaders' Professional Growth. *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 40(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.8>
- 118.Hirsch, S. E., Ely, E., Lloyd, J. W., Isley, D. (2018). Targeted Professional Development: A Data-Driven Approach to Identifying Educators' Needs. *School - University Partnerships*. Volume 11, No. 2, 84-91.

119. Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and teaching*. Volume 13, No. 2, 191-208.
120. Hoekstra, A., Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*. 62 (I), 76-92.
121. Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., Imants, J. (2009). Experienced Teachers' Informal Workplace Learning and Perceptions of Workplace Conditions. *Journal of Workplace Learning*. Volume 21 (4), 276-298.
122. Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
123. Høyrup, S. (2004). Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of Workplace Learning*. Volume 16, Issue 8, 442-454. <https://doi.org/10.1108/13665620410566414>
124. Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections. In Guskey, T. R. & Huberman, M. (eds.) *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 193-224.
125. Hussein, N., Mohamad, A., Noordin, F., Ishak, A. N. (2014). Learning Organization and its Effect on Organizational Performance and Organizational Innovativeness: A Proposed Framework for Malaysian Public Institutions of Higher Education. *Social and Behavioral Sciences*. Volume 130. 299-304. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.035>
126. Hürsen, Ç. (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities. *Procedia Technology*. Volume 1, 420-425. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.02.094>
127. Hyslop-Margison, J. E., Sears, M. A. (2010). Enhancing Teacher Performance: The Role of Professional Autonomy. *Interchange*. Volume 41(1), 1-15. DOI:10.1007/s10780-010-9106-3
128. Ifenthaler, D. (2021). Learning analytics for school and system management. In *OECD Digital Education Outlook 2021. Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. [Tiešsaistē] 8. Learning analytics for school and system management | OECD Digital Education Outlook 2021 : Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots [skatīts 31.12.2023]
129. Ingersoll, R. M., Sirinides, P., Dougherty, P. (2018). Leadership Matters: Teachers' Roles in School Decision Making and School Performance. *American Educator*. Volume 42, No. 1, 13-17.

130. Izglītības kvalitātes valsts dienests (2015). Metodiskie ieteikumi profesionālās izglītības un vispārējās izglītības iestāžu pašvērtēšanai. [Tiešsaistē] <https://www.ikvd.gov.lv/lv/media/443/download> [skatīts 24.03.2024]
131. Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice*. 3rd Edition. London: RoutledgeFalmer.
132. Johnson, M., Majewska, D. (2022). Formal, non-formal, and informal learning: What are they, What are they, and how can we research them? Cambridge University Press & Assessment Research Report. [Tiešsaistē] [Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? | Cambridge Assessment](#) [skatīts 11.04.2023]
133. Jones, W. M., Dexter, S. (2014). How teachers learn: the roles of formal, informal and independent learning. *Education Technology Research and Development*. Volume 62, 367-384.
134. Jurasaitė-Harbison, E., Rex, A. L. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*. 26, 267-277.
135. Jurasaitė-Harbison, E., Rex A. L. (2013). Teachers as informal learners: workplace professional learning in the United States and Lithuania. *Pedagogies: An International Journal*. Volume 8, No. 1, 1-23.
136. Kaiser, A., Fahrenbach, F., Martinez, H. (2021). Creating Shared Visions in Organizations - Taking an Organizational Learning and Knowledge Management Perspective. Hawaii International Conference on System Sciences. DOI:10.24251/HICSS.2021.632
137. Kang, H., Cha, J., Ha, B. (2013). What Should We Consider in Teachers' Professional Development Impact Studies? Based on the Conceptual Framework of Desimone. *Creative Education*. Volume 4, 11-18. DOI: 10.4236/ce.2013.44A003
138. Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge: Harvard University Press.
139. Kilpatrick, S., Barrett, M., Jones, T. (2003). *Defining Learning Communities*. CRLRA Discussion Paper. DOI:10.13140/RG.2.2.18041.08806
140. Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: A Neglected Species*. 4th Edition. Houston: Gulf Publishing Company.
141. Koellner, K., Jacobs, J. (2014). Distinguishing models of professional development: The case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement. *Journal of Teacher Education*. Volume 66, No. 1, 51-67.
142. Kokare, M. (2011). Mācīšanās organizācijā kā pedagoģiskā procesa perspektīva. Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai. [Tiešsaistē] [Mācīšanās organizācijā kā](#)

pedagoģiskā procesa perspektīva [skatīts 12.09.2023]

- 143.Komba, W. L., Nkumbi, E. (2008). Teacher professional development in Tanzania: Perceptions and Practices. *Journal of International Cooperation in Education*. Volume 11, No. 3, 67-83.
- 144.Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., Gouédard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*. Volume 55, No. 1. DOI:10.1111/ejed.12383
- 145.Kools, M., Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers No. 137. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- 146.Korthagen, A. J. F. (2004). In search of essence of a good teacher: towards a more holistic approach in their education. *Teaching and Teacher Education*. No. 20, 77-97.
- 147.Kozlovska, A. (2015). Skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmējošie faktori. *Grām.* Geske, A. (red.) Skolotāji Latvijā un pasaulē. Monogrāfiju sērija “Izglītības pētniecība Latvijā” Nr. 6. Rīga: LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūts.
- 148.Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Volume 55, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- 149.Kruse, S., Louis, K., S., Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analysing school-based professional community. In Louis, K. S. & Kruse, S. (Eds.) *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Newbury Park, CA: Corwin, 23-44.
- 150.Kwakman, K. (2003). Factors Affecting Teachers’ Participation in Professional Learning Activities. *Teaching and Teacher Education*. 19 (2), 149-170.
- 151.Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrība (2018). Pedagogu profesionālā atbalsta sistēmas novērtējums. [Tiešsaistē] <https://www.lizda.lv/wp-content/uploads/2019/02/pedagogi-2018.pdf> [skatīts 24.03.2024]
- 152.Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija (2021). Darbseminārā rada risinājumus skolu profesionālā atbalsta pilnveidei. [Tiešsaistē] Darbseminārā rada risinājumus skolu profesionālā atbalsta pilnveidei - LV portāls [skatīts 08.06.2021]
- 153.Latvijas Republikas Ministru kabineta 11.09.2018. noteikumi Nr. 569 “Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību”. [Tiešsaistē] <https://likumi.lv/ta/id/301572-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciemamo-izglitibu-un-profesi>

- onalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides [skatīts 02.05.2021]
- 154.Latvijas Republikas Ministru kabineta 11.09.2020 noteikumi Nr. 518 “Kārtība, kādā tiek piešķirts un anulēts valsts ģimnāzijas statuss”. [Tiešsaistē] Kārtība, kādā tiek piešķirts un anulēts valsts ģimnāzijas statuss [skatīts 03.05.2021]
- 155.Latvijas Republikas Ministru kabineta 11.09.2018 noteikumi Nr. 569 “Par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību”. [Tiešsaistē] Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību [skatīts 11.09.2018]
- 156.Latvijas Republikas Ministru kabineta 27.11.2018 noteikumi Nr. 747 “Noteikumi par valsts pamatzglītības standartu un pamatzglītības programmu paraugiem”. [Tiešsaistē] Noteikumi par valsts pamatzglītības standartu un pamatzglītības programmu paraugiem [skatīts 03.06.2021]
- 157.Latvijas Republikas Ministru kabineta 03.09.2019 noteikumi nr. 416 “Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem”. [Tiešsaistē] Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem [skatīts 03.06.2021]
- 158.Latvijas Republikas Ministru kabineta 22.06.2021 rīkojums Nr. 436 “Par Izglītības attīstības pamatnostādņem 2021. - 2027. gadam”. [Tiešsaistē] Par Izglītības attīstības pamatnostādņem 2021.–2027. gadam [skatīts 12.09.2023]
- 159.Latvijas Republikas Ministru kabineta 10.08.2021 noteikumi Nr. 528 “Vispārējās izglītības iestāžu un profesionālās izglītības iestāžu pedagogiskā procesa un eksaminācijas centru profesionālās kvalifikācijas ieguves organizēšanai obligāti nepieciešamā dokumentācija”. [Tiešsaistē] Vispārējās izglītības iestāžu un profesionālās izglītības iestāžu pedagogiskā procesa un eksaminācijas centru profesionālās kvalifikācijas ieguves organizēšanai obligāti nepieciešamā dokumentācija [skatīts 03.10.2023]
- 160.Latvijas Republikas “Izglītības likums” (1998). [Tiešsaistē] Izglītības likums [skatīts 10.04.2023]
- 161.Latvijas Republikas “Profesionālās izglītības likums” (1999). [Tiešsaistē] Profesionālās izglītības likums [skatīts 10.04.2023]
- 162.Latvijas Universitātes Starpnozaru izglītības inovāciju centrs (2023). Kā izglītības sistēma var atbalstīt skolotāju, lai skolēni varētu apgūt 21. gadsimta prasībām atbilstošu izglītību? Ieteikumi izglītības politikas veidotājiem. [Tiešsaistē] KĀ IZGLĪTĪBAS SISTĒMA VAR ATBALSTĪT SKOLOTĀJU, LAI SKOLĒNI VARĒTU APGŪT 21. GADSIMTA

- 163.Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 164.Lavrinoviča, B., Linde, I., Siliņa-Jasjukeviča, Lūsēna-Ezera, I. (2022). School as a Learning Organisation: Impediments to Its Implementation in Latvia and Abroad. In Daniela, L. (ed.) *TO BE OR NOT TO BE A GREAT EDUCATOR. Proceedings of ATEE Spring Conference*. Riga: University of Latvia Press. 238-251. <https://doi.org/10.22364/atee.2022.15>
- 165.Lazdiņa, S. (2023). Learning culture or learning organization – approaches to implement changes at schools. *RURAL ENVIRONMENT. EDUCATION. PERSONALITY*. Volume 16. 132-139. <https://doi.org/10.22616/REEP.2023.16.015>
- 166.Lazdiņa, S., Pāvula, I., Vilciņa, I., Ušča, I. (2021). Mācību procesa pilnveides atbalsts. Metodiskie ieteikumi pārmaiņu vadītājiem un īstenotājiem skolā. [Tiešsaistē] <https://mape.skola2030.lv/materials/8fGAt7r4K8UhMabi25f24f> [skatīts 03.06.2021]
- 167.Le Clus, M. (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*. Volume 51, Number 2, 355-373.
- 168.Leander, K. M., Osborne, M. D. (2008). Complex positioning: teachers as agents of curricular and pedagogical reform. *Journal of Curriculum Studies*. Volume 40, Issue 1. 23-46. <https://doi.org/10.1080/00220270601089199>
- 169.Leithwood, K., Sun, J., Pollock, K. (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework*. Springer International Publishing.
- 170.Lemmetty, S., Collin, K. (2020). Throwaway knowledge, useful skills or a source for wellbeing? Outlining sustainability of workplace learning situations. *International Journal of Lifelong Education*. Volume 39, Issue 5-6, 478-494.
- 171.Lillo, S., Aponte-Safe, G. (2019). Teachers as Change Agents: Transforming Classrooms and Communities. *FIRE: Forum for International Research in Education*. Volume 5, Issue. 2, 1-5. DOI:10.32865/fire201952197
- 172.Lin, Q. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher innovativeness: Mediating roles of teacher autonomy and professional collaboration. *Frontiers in Psychology*. Volume 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.948152
- 173.Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In Richardson - Koehler, V. (ed.) *Educators' handbook: A research perspective*. New York: Longman, 491-518.
- 174.Little, J. W. (1994). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Education Evaluation and Policy Analysis*. Volume 15, Issue 2, 129-151.
- 175.Lohman, C. M. (2000). Environmental Inhibitors to Informal Learning in The Workplace: A

- Case Study of Public School Teachers. *Adult Education Quarterly*. Volume 50, No. 2, 83-101.
- 176.Lohman, C. M. (2006). Factors Influencing Teachers' Engagement in Informal Learning Activities. *Journal of Workplace Learning*. Volume 18, Issue 3, 141-156.
- 177.Lohman, C. M., Woolf, N. H. (2001). Self-initiated learning activities of experienced public school teachers: Methods, sources, and relevant organizational influences. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 7, 59-74.
- 178.Louis, K. S. (2008). Creating and sustaining professional communities. In Blankstein, M. A., Houston, P., Cole R. W. (eds.) *Sustaining Professional Learning Communities*. Corwin, 41-57.
- 179.Louis, K. S., Freeman, C. (2007). Teacher teaming and high school reform. In Louis, K. S. (Ed.) *Organizing for school change*. London: Taylor & Francis, 175-192.
- 180.Louws, L. M., van Veen, K., Meirink, A. J., van Driel, H. J. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teachers Education*. Volume 40, Issue 4, 487-504. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1342241>
- 181.Lukman, A. I., Marsigit, M., Istiyono, E., Kartowagiran, B., Retnawati, H., Kistoro, H., Putranta, H. (2021). Effective teachers' personality in strengthening character education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. Volume 10(2), 512-521. DOI:10.11591/ijere.v10i2.21629
- 182.Lund, L. (2018). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*. 1-15.
- 183.Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., Kaulēns, O., Linde, I., Līduma, D. (2023). The Relationship between the School as a Learning Organisation and Teacher Job Satisfaction in General Education in Latvia. *Education Sciences*. Volume 13(12), 1171, <https://doi.org/10.3390/educsci13121171>
- 184.Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., Līduma, D., Kaulēns, O. (2024). Do Learning Analytics Promote Schools as Learning Organisations? A Case Study of Latvia: Learning analytics for promoting school as a learning organization. In *Proceedings of ICETC 2023: The 15th International Conference on Education Technology and Computers*. 341-347. <https://doi.org/10.1145/3629296.3629352>
- 185.Mackey, J., Evans, T. (2011). Interconnecting networks of practice for professional learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Volume 12(3), 1-18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.873>
- 186.Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal*

- of Cognitive Research in Science Engineering and Education*. Volume 6, No. 2, 33-45.
DOI:10.5937/ijcrsee1802033M
- 187.Makovec, D. (2020). The Dimensions of Teacher's Professional Development. *Journal of Contemporary Educational Studies*. Volume 69, No. 2, 106-125.
- 188.Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*. Volume 23(1), 47-62. DOI:10.1016/j.tate.2006.04.033
- 189.Margeviča-Grinberga, I., Šūmane, I. (2020). Skolotāja profesionālā darbība. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 63 lpp.
- 190.Marsick, V. J., Watkins, K. E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- 191.Marsick, V. J., Bitterman, J., van der Veen, R. (2000). From the Learning Organization to Learning Communities: Toward a Learning Society. *Information Series No. 382*.
- 192.Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, W. M., Volpe M. (2008). Informal and Incidental Learning in the Workplace. In Smith, M. C., DeFrates-Densch, N. (Eds.) *Handbook of Research on Adult Learning and Development*. London: Routledge, 570-600.
- 193.Marsick, V. J., Watkins, K. E. (2020). Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*. Volume 23 (1), 88-96.
- 194.Mauer, M. (2008). Dialogue as an Organizational Learning Intervention: Taking a Closer Look at Psychological Barriers. The Academy of Human Resource Development International Research Conference. [Tiešsaistē] [Dialogue as an Organizational Learning Intervention: Taking a Closer Look at Psychological Barriers](#) [skatīts 17.09.2023]
- 195.Maxwell, C. (2019). Teacher Education on Dyslexia: An Analysis of Policy and Practice in Australia and England. *Education Research and Perspectives*. Volume 46, 1-19.
- 196.McLagan, A. P. (2008). Competencies and the Changing World of Work. In Biech, E. (ed.) *ASTD Handbook for Workplace Learning Professionals*. ASTD Press. 127-146.
- 197.McNally, J., Blake, A., Reid, A. (2009). The Informal Learning of new teachers in school. *Journal of Workplace Learning*. Volume 21, Issue 4, 322-333.
- 198.Melnic, A. S., Botez, N. (2014). Formal, Non-Formal and Informal Interdependence in Education. *Economy Transdisciplinary Cognition*. Volume 17, Issue 1, 113-118.
- 199.Miķelsone, I., Odiņa, I. (2020). Skolotāja profesionālā identitāte un pedagoģiskā meistarība. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 150 lpp.
- 200.Mincu, E. M. (2015). Teacher quality and school improvement: what is the role of research? *Oxford Review of Education*. Volume 41, Issue 2, 253-269.

201. Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional Development in Education*. Volume 39, 387-400. DOI:10.1080/19415257.2012.762721
202. Mitchell, C., Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for learning community*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
203. Mohan, P. P., Swabey, K., Kertesz, J. (2019). Possibilities and Challenges of De-privatisation of Classrooms in a Developing Nation. *Australian Journal of Teacher Education*. Volume 44, Issue 11. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.1>
204. Molineux, J. (2018). Using action research for change in organizations: processes, reflections and outcomes. *Journal of Work-Applied Management*. Volume 10, Issue 1, 19-34. <https://doi.org/10.1108/JWAM-03-2017-0007>
205. Morgan, L. D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483328164>
206. Mthanti, J. B., Msiza, P. (2023). The roles of the school principals in the professional development of teachers for 21st century Education. *Cogent Education*. Volume 10(2), 1-14. DOI:10.1080/2331186X.2023.2267934
207. Myers, C., Simpson, D. (1998). *Re-Creating Schools: Places Where Everyone Learns and Likes It*. 1st edition. Corwin.
208. Namsone, D. (red.) (2018). *Mācīšanās lietpratībai*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. <https://doi.org/10.22364/ml.2018>
209. Namsone, D., Čakāne, L., Eriņa, D. (2021). Theoretical Framework for Teachers Self-Assessment to Teach 21st Century Skills. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume 2, 402-429. DOI:10.17770/sie2021vol2.6437
210. Namsone, D., Čakāne, L. (2018). A Collaborative Classroom-Based Teacher Professional Learning Model. In: Yeo J., Teo, T., Tang, KS. (eds) *Science Education Research and Practice in Asia-Pacific and Beyond*. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-5149-4_13
211. Namsone, D., Čakāne, L., Volkinšteine, J., Butkēviča, A. (2018). Kā novērtēt skolotāju sniegumu un mērķtiecīgi pilnveidot skolotāju prasmes. *Grām.* Namsone, D. (red.) *Mācīšanās lietpratībai*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
212. Nishimura, T. (2014). Effective Professional Development of Teachers: A Guide to Actualizing Inclusive Schooling. *International Journal of Whole Schooling*. Volume 10, No. 1, 19-42.

213. Norton, L. (2009). *Action Research in Teaching & Learning. A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. Routledge.
214. OECD (2008). *Education and Training Policy Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. [Tiešsaistē] [Education and Training Policy Improving School Leadership Volume 1](#) [skatīts 22.09.2023]
215. OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS* [Tiešsaistē] <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> [skatīts 27.12.2019]
216. OECD (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*. OECD Education Working Papers No. 99. [Tiešsaistē] [Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals : A Comparative Study | OECD Education Working Papers](#) [skatīts 17.09.2023]
217. OECD (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. [Tiešsaistē] <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf> [skatīts 21.07.2018]
218. OECD (2018). *Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills*. Paris. [Tiešsaistē] [Social and emotional skills for student success and well-being : Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills | OECD Education Working Papers | OECD iLibrary](#) [skatīts 18.09.2023]
219. OECD (2019). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>
220. Oliver, P. (2006). Snowball Sampling. In Jupp, V. (ed.) *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. London: SAGE Publications, 282.
221. Opfer, D. V., Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*. Volume 81, No. 3, 376-407.
222. Orasanu, J., Connolly, T. (1993). The reinvention of decision making. In Klein, G. A., Orasanu, J., Calderwood, R., Zsombok, C. E. (eds.) *Decision making in action: Models and methods*. Ablex Publishing, 3-20.
223. Ostovar-Nameghi, S. A., Sheikahmadi, M. (2016). From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. *English Language Teaching*. Volume 9, No. 5, 197-205. doi: 10.5539/elt.v9n5p197
224. Otrębski, W. (2022). The Correlation between Organizational (School) Climate and Teacher Job Satisfaction—The Type of Educational Institution Moderating Role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19(11). <https://doi.org/>

10.3390/ijerph19116520

- 225.Paavola, S., Lipponen, L., Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*. Volume 74 (4), 557-576.
- 226.Pasaules Banka (2005). Pasaules Bankas ziņojums par izglītības uzlabošanas projekta rezultātiem Latvijā. [Tiešsaistē] <http://documents.worldbank.org/curated/en/860181468752999426/pdf/307390LV.pdf> [skatīts 05.08.2018]
- 227.Patton, K., Parker, M., Tannehill, D. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference. *NASSP Bulletin*. Volume 99 (I), 26-42.
- 228.Pitsoe, V. J., Maila, W. M. (2012). Towards Constructivist Teacher Professional Development. *Journal of Social Sciences*. 8 (3), 318-324.
- 229.Plano Clark, L. V., Ivankova, V. N. (2017). *Mixed Methods Research: A Guide to the Field*. Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483398341>
- 230.Poell, R. F. (2006). Organizing learning projects whilst improving work: Strategies of employees, managers, and HRD professionals. In Streumer, J. N. (ed.) *Work-related learning*. Dordrecht: Springer, 151-180.
- 231.Popp, S. J., Goldman, R. S. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*. No. 59, 347-359.
- 232.Profesionālās izglītības un nodarbinātības trīspusējās sadarbības apakšpadome (2020). Skolotāja profesijas standarts. [Tiešsaistē] <https://registri.visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/2017/PS-138.pdf> [skatīts 17.09.2023]
- 233.Prudņikova, I. (2018). Pedagogu profesionālās kompetences pilnveides nodrošināšana iekļaujošā izglītībā. In Lubkina, V., Ušča, S., Zvaigzne, A. (eds.) *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. Volume III. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. 127-136.
- 234.Raelin, J. (2021). Action Learning as a Human Resource Development Resource to Realize Collective Leadership. *Human Resource Development Review*. Volume 20, Issue 3. <https://doi.org/10.1177/1534484321102260>
- 235.Rečs, N. (2020). *Direktora vadības prakses ietekme uz profesionālās mācīšanās kopienas veidošanos*. Promocijas darbs, Latvijas Universitāte. [Tiešsaistē] https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/50258/298-74507-Recs_Normunds_JurP990139.pdf?sequence=1&isAllowed=y [skatīts 02.01.2024]

- 236.Rečs, N., Geske, A. (2019). The Professional Learning Community as an Organizational System for School Staff Development, School Change and Improvement. In Daniela, L. (ed.) *Innovations, Technologies and Research in Education: Proceedings of ATEE Spring Conference*. Riga: University of Latvia Press. 498-510.
- 237.Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O., Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teacher's uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*. 27, 116-126.
- 238.Richter, E., Fütterer, T., Meyer, A., Eisenkraft, A., Fischer, C. (2022). Teacher Collaboration and Professional Learning: Examining Professional Development During a National Education Reform. *Zeitschrift für Pädagogik*. Volume 68(6), 798-819. <https://doi.org/10.3262/ZP2206798>
- 239.Rigelman, M. N., Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*. No. 28, 979-989.
- 240.Ringler, M. C., O'Neal, D., Rawls, J., Cumiskey, S. (2013). The Role of School Leaders in Teacher Leadership Development. *The Rural Educator*. Volume 35(1). <https://doi.org/10.35608/ruraled.v35i1.363>
- 241.Riverin, S., Stacey, E. (2008). Sustaining an online community of practice: A case study. *Journal of Distance Education*. Volume 22 (2), 43-58.
- 242.Rodrigues, S., Marks, A., Steel, P. (2003). Developing science and ICT pedagogical content knowledge: A model of continuing professional development. *Innovations in Education and Teaching International*. Volume 40, No. 4, 386–394.
- 243.Roessger, M. K. (2020). Assessment Strategies for Reflective Learning in the Workplace: A Pragmatic Approach. *Adult Learning*. Volume 31, No. 4, 175-184.
- 244.Rogoff, B., Callanan, A. M., Gutierrez, D. K., Erickson, F. (2016). The Organization of Informal Learning. *Review of Research in Education*. Volume 40 (1), 356-401.
- 245.Rohn, C. C., Sutrich, U. (2013). Dialogue as Shared Social Space in Management and Organizations. In Scala, K., Grossmann, R., Lenglachner, M., Mayer, K. (eds.). *Leadership Learning for the Future. Research in Management Education and Development*. Information Age Publishing.
- 246.Ross, R., Smith, B., Roberts, C. (1994). The team learning wheel. In Senge, P. et al., *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building learning organization*. New York: Doubleday, 59-64.
- 247.Rout, S., Behera, K. S. (2014). Constructivist Approach in Teacher Professional

- Development: An Overview. *American Journal of Education Research*. 2(12A), 8-12.
DOI:10.12691/education-2-12A-2
- 248.Rutherford, C. (2010). Facebook as a Source of Informal Teacher Professional Development. *Technology & Social Media*. Volume 16, No. 1, 60-74. DOI:10.37119/ojs2010.v16i1.76
- 249.Rytivaara, A., Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*. Volume 28, 999-1008.
- 250.Sambrook, S. (2006). Developing a Model of Factors Influencing Work-Related Learning: Findings from two Research Projects. In Streumer, J. (Eds.) *Work-Related Learning*. Dordrecht: Springer.
- 251.Sarv, E. (2020). Estonian School Culture – Endeavor for Learning Organisation. In Baltic Association of Historians of Pedagogy. *Pedagogy and Educational Sciences in the Post-Soviet Baltic States, 1990–2004: Changes and Challenges*. Riga: University of Latvia Press. 196-212. DOI:10.22364/bahp-pes.1990-2004.12
- 252.Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., Lozano-Peña, G. (2022). Teacher Self-Regulation and Its Relationship with Student Self-Regulation in Secondary Education. *Sustainability*. 14(24). <https://doi.org/10.3390/su142416863>
- 253.Schleicher, A. (ed.) (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. OECD Publishing. [Tiešsaistē] [Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century](#) [skatīts 19.09.2023]
- 254.Schleicher, A. (2020). The Impact of COVID-19 on Education: Insights from *Education at a Glance 2020*. OECD. [Tiešsaistē] [The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020/ OECD](#) [skatīts 13.06.2021]
- 255.Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In Flick, U. (ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications, 170 - 183.
- 256.Seashore, K. R., Anderson, A. R., Riedel, E. (2003). Implementing arts for academic achievement: The impact of mental models, professional community and interdisciplinary teaming. Center for Applied Research and Educational Improvement.
- 257.Senge, M. P. (1990). The Leader's New Work: Building Learning Organisation. *Sloan Management Review*. Volume 32, No. 1, 7-23.
- 258.Serrat, O. (2017). Building a Learning Organization. In Serrat, O. *Knowledge Solutions: Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance*. Springer Nature. DOI 10.1007/978-981-10-0983-9_11

- 259.Sessa, V. I., London, M. (Eds.) (2008). Work group learning: Understanding, improving & assessing how groups learn in organizations. Hove, England: Psychology Press.
- 260.Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volume 54, No. 5, 395-412.
- 261.Siliņa-Jasjukeviča, G., Lūsēna-Ezera, I., Briška, I., Kaulēns, O., Linde, I., Lavrinoviča, B., Lāma, G., Slišāne, A., Hofmane, L. (2022). Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs. 1. starpnoddevuma ziņojuma kopsavilkums. [Tiešsaistē] https://www.ppmf.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ppmf/2023/zinas/kopsavilkums_smo_projekts_publicesanai.pdf [skatīts 31.12.2023]
- 262.Simons, P. R. J., Ruijters, M. C. P. (2004). Learning professionals: towards an integrated model. In Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (eds). *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 207-229.
- 263.Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., Anders, J. (2021). What Are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review and Meta-Analysis. [Tiešsaistē] [What are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review and Meta-analysis](#) [skatīts 29.01.2023]
- 264.Singh, O. (2018). Role of Teachers in 21th Century: Opportunities and Challenges. *International Journal of Scientific Research and Review*. Volume 7, Issue 5, 1-7.
265. *Skaidrojošā un sinonīmu vārdnīca Tēzauris* (2023), s.v. “aprobācija”. [Tiešsaistē] [aprobācija | Tēzauris](#) [skatīts 23.03.2024]
- 266.Skola2030. (2017). Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts. [Tiešsaistē] <https://domaundari.lv/cepure/Macibu%20satura%20un%20pieejas%20apraksts.pdf> [skatīts 24.06.2018]
- 267.Slotte, V., Tynjälä, P., Hytönen, T. (2004). How do HRD practitioners describe learning at work? *Human Resource Development International*. 7 (4), 481-499.
- 268.Slotte, V., Tynjälä, P. (2003). Communication and collaborative learning at work: Views expressed on a cross-cultural e-learning course. *Journal of Education and Work*. Volume 16, No. 4, 445-464.
- 269.Smithson, J. (2007). Using focus groups in social research. In Alasuurtari, P., Bickman, L., Brannen, J. (eds.) *The Sage Handbook of Social research Methods*. SAGE.

270. Speck, M. (1999). *The Principalship: Building a Learning Community*. Merrill.
271. Sprodzēna, E. (2017). *Profesionālās mācīšanās kopienas Latvijas vispārējās izglītības sistēmā*. Maģistra darbs, Latvija Universitāte.
272. Sprott, A. R. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*. No. 77, 321-331.
273. St-Amand, J., Girard, S., Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education*. Volume 5 Issue 2, 105-119. <https://doi.org/10.22492/ije.5.2.05>
274. Stein, K. M., Smith, S. M., Silver, A. E. (1999). The Development of Professional Developers: Learning to Assist Teachers in New Settings in New Ways. *Harvard Educational Review*. 69 (3), 237-269.
275. Steinberg, P. M. (2013). Leadership and the decentralized control of schools. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. [Tiešsaistē] Leadership and the Decentralized Control of Schools (December 2013) [skatīts 11.04.2023]
276. Stevenson, A. (ed.) (2010). *Oxford Dictionary of English*. Oxford: Oxford University Press.
277. Stinkulis, M., Loba, G., Strūberga, K., Mihailovs, I. J., Valdmane, N. (2015). Ārpus formālās izglītības sistēmas apgūtās profesionālās kompetences novērtēšana. Metodiskie ieteikumi. [Tiešsaistē] <https://www.ikvd.gov.lv/lv/media/1098/download?attachment> [skatīts 09.03.2024]
278. Stoll, L., Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*. Volume 2 No. 1, 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>
279. Stoll, L., Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. In Stoll, L. & Louis, K. S. (Eds.) *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*. Berkshire: Open University Press.
280. Şahin, F. (2021). The Role of School Administrators in Organizational Learning Processes. *Research in Educational Administration & Leadership*. Volume 6, Issue 4, 833-868.
281. Šarić, M., Šteh, B. (2017). Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*. Volume 7(3), 67-85. DOI:10.26529/cepsj.288
282. Šteinberga, A., Kazāke, D. (2018). Skolotāju kompetences struktūra un saturs. In *Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. 487-494. <https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3173>
283. Tammets, K., Pata, K., Laanpere, M. (2013). Promoting Teachers' Learning and Knowledge

- Building in a Socio-Technical System. *The International Review of Research in Open Distance Learning*. Volume 14, No.3, 251-272.
- 284.Tannehill, D., Demirhan, G., Čaplová, P., Avsar, Z. (2021). Continuing professional development for physical education teachers in Europe. *European Physical Education Review*. Volume 27(1), 150-167.
- 285.Thahir, M., Komariah, A., Kurniady, D. A., Suharto, N., Kurniatun, T. C., Widiawati, W., Nurlatifah, S. (2021). Professional development and job satisfaction on teaching performance. *Linguistics and Culture Review*. Volume 5, No. S4, 2507-2522. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.2046>
- 286.*The Britannica Dictionary*, s.v. “standard”. [Tiešsaistē] [Standard Definition & Meaning | Britannica Dictionary](#) [skatīts 24.04.2004]
- 287.The European Centre for the Development of Vocational Training (2007). Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States. [Tiešsaistē] [Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States](#) [skatīts 22.09.2023]
- 288.The World Bank (2015). Learning and Results in World Bank Operations: Toward a New Learning Strategy. Evaluation 2. [Online] [Learning and Results in World Bank Operations: Toward a New Learning Strategy](#) [skatīts 14.04.2023]
- 289.Thoonen, E. J. E., Slegers, J. C. P., Oort, J. F., Peetsma, T. D. T., Geijsel, P. F. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*. Volume 47 (3), 496-536.
- 290.Tillema, H., van der Westhuizen, J. G. (2007). Knowledge construction in collaborative enquiry among teachers. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*. Volume 12, Issue 1, 51-67. <https://doi.org/10.1080/13450600500365403>
- 291.Titu, P. (2019). Understanding Teacher Professional Identity Development: An Exploration of Secondary Science Teacher Beliefs and Practices Through Reflective Practice. [Tiešsaistē] [Understanding Teacher Professional Identity Development: An Exploration of Secondary Science Teacher Beliefs and Practices Thro](#) [skatīts 31.12.2023]
- 292.Turan, S., Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*. Volume 52, 155-168.
- 293.Turner, C. (2006). Subject leaders in secondary schools and informal learning: towards a conceptual framework. *School Leadership and Management*. Volume 26, No. 5, 419-435.
- 294.Tümen Akyildiz, S., Ahmed, K. H. (2021). An Overview of Qualitative Research and Focus Group Discussion. *International Journal of Academic Research in Education*. Volume 7(1),

- 1-15. <https://doi.org/10.17985/ijare.866762>
295. Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*. Volume 3, 131-154.
296. UNESCO (2022). Pārdomas par mūsu kopīgo nākotni. Jauns sabiedriskais līgums izglītības jomā. [Tiešsaistē] Jauns sabiedriskais līgums izglītības jomā - PAR MŪSU KOPIĢO [skatīts 08.03.2024]
297. UNICEF (2011). Survey of Learning Disabilities in Primary Schools. [Tiešsaistē] https://www.unicef.org/easterncaribbean/Learning_Disabilities_Report_Interactive.pdf [skatīts 21.08.2019]
298. Vaessen, M., van den Beemt, A., de Laat, M. (2014). Networked professional learning: relating the formal and the informal. *Frontline Learning Research* 5. Special Issue *Learning through Networks*. 56-71.
299. Vanblaere, B., Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*. No. 57, 26-38.
300. Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., Schenke, W. (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and Teacher Education*. Volume 84, 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.019>
301. Van Veelen, R., Slegers, J. C. P., Endedijk, D. M. (2017). Professional Learning Among School Leaders in Secondary Education: The Impact of Personal and Work Context Factors. *Education Administration Quarterly*. Volume 53, No. 3, 365-408.
302. Ventista, O. M., Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*. Volume 8, Issue 1, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>
303. Vermunt, J. D. (2014). Teacher Learning and Professional Development. In Krolak-Schwerdt, S., Glock, S., Böhmer, M. (eds.) *Teachers Professional Development*. The Future of Education Research. Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-536-6_6
304. Vigotskis, Ļ. (2002). Domāšana un runa. Rīga: izdevniecība "Eve", 391 lpp.
305. Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO: International Institute for Educational Planning. [Tiešsaistē] Teacher professional development: an international review of the literature; Quality education for all; 2003 [skatīts 31.12.2023]
306. Vindere, M. (2019). Skolotāja profesionālās identitātes teorētiskie pamati. Grām. Špona, A.,

- Šteinberga, A., Vidnere, M., Jermolajeva, J., Bogdanova, T., Siļčenkova, S., Senčenkovs, N. *Skolotāja profesionālā identitāte. Salīdzinošais starptautiskais pētījums. Zinātniskā monogrāfija*. Rīga: RTU Izdevniecība. [Tiešsaistē] SKOLOTĀJA PROFESIONĀLĀ IDENTITĀTE - Rīga [skatīts 18.09.2023]
307. Vuorikari, R. (2019). *Innovating Professional Development in Compulsory Education. An analysis of practices aimed at improving teaching and learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
308. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
309. Wai-ming Tam, F., Yap, F. H. (2008). Construction of teacher's knowledge: A developmental approach. In Chikin, L., Shiu, L. (eds.) *Developing Teachers and Developing Schools in Changing Contexts*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education Research/Chinese University Press, 47-69.
310. Wall, J., Ahmed, V. (2008). Lessons learned from a case study in deploying blended learning continuing professional development. *Engineering Construction & Architectural Management*. Volume 15, No. 2, 185-202.
311. Walter, C., Briggs, J. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers?* Report sponsored by Oxford University Press.
312. Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*. Volume 3, No. 1, 47-64.
313. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
314. Wenger, E., McDermott, A. R., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Press.
315. Weston, D., Clay, B. (2018). *Unleashing Great Teaching. The Secrets of the Most Effective Teacher Development*. London: Routledge.
316. Wilson, A. (2016). From Professional Practice to Practical Leader: Teacher Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Teacher Leadership*. Volume 7, Number 2, 45-62.
317. Wilson, L., Hawkins, M., French, M., Lowe, T., Hesselgreaves, H. (2023). New development: Learning communities—an approach to dismantling barriers to collective improvement. *Public Money & Management*. Volume 43, No. 4, 374-377. DOI: 10.1080/09540962.2022.2116179
318. Wohlfahrt, U. M. (2018). *Primary Teacher Education in Rural Cameroon: Can Informal*

- Learning Compensate for the Deficiencies in Formal Training? *Africa Education Review*. Volume 15, Issue 3, 1-20.
319. Wong, K. M., Moorhouse, L. B. (2020). The Impact of Social Uncertainty, Protests, and COVID-19 on Hong Kong teachers. *Journal of Loss and Trauma*. Volume 25, Issue 8, 649-655.
320. Yadav, S., Agarwal, V. (2016). Benefits and Barriers of Learning Organization and its Five Discipline. *Journal of Business and Management*. Volume 18, Issue 12, 18-24.
321. Yenen, T. E., Yöntem, K. M. (2020). Teachers' Professional Development Needs: A Q Method Analysis. *Discourse and Communication for Sustainable Education*. Volume 11, No. 2, 159-176. DOI: 10.2478/dcse-2020-0024
322. Zeiberte, L. (2011). Pedagoģa profesionalitāte un nepārtraukta profesionālā pilnveide. In Brāzma, G. (ed.) *Proceedings of 7th Annual International Scientific Conference "New Dimensions in the Development of Society"*. Jelgava: Latvia University of Agriculture. 425-433.

Pielikumi

1. pielikums **Aptaujas anketa par profesionālās pilnveides sistēmu skolā kā mācīšanās organizācijā**

Labdien!

Mani sauc Oskars Kaulēns. Esmu Draudzīgā Aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzijas direktors, un studēju Latvijas Universitātes Pedagoģijas doktora studiju programmas 3. kursā.

Sava promocijas darba ietvaros pētu efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu skolā kā mācīšanās organizācijā. Būšu pateicīgs, ja atvēlēsiet 10 - 15 minūtes laika, lai aizpildītu šo aptaujas anketu un izteiktu savu viedokli pat aptaujas jautājumiem.

Aptaujas mērķis ir noskaidrot, kuri no efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas elementiem varētu būt nozīmīgākie skolotāja snieguma uzlabošanai darbā ar skolēniem.

Aptauja ir anonīma un tās aizpildīšana ir brīvprātīga. Iegūtie rezultāti tiks izmantoti apkopotā veidā tikai mana pētījuma vajadzībām.

Jums jebkurā brīdī ir iespēja pārtraukt anketas aizpildīšanu, ja nevēlaties paust savu viedokli.

Paldies!

Vispārīga informācija

Dzimums:

Vīrietis

Sieviete

Reģions, kurā strādā:

Rīga

Vidzeme

Latgale

Kurzeme

Zemgale

Profesionālā darba pieredze skolā:

1 līdz 5 gadi

6 līdz 10 gadi

11 līdz 15 gadi

16 līdz 20 gadi

21 līdz 25 gadi

26 - 30 gadi

30 un vairāk gadi

Apgalvojumi par skolotāju profesionālo pilnveidi

Lūdzu, novērtējiet katru apgalvojumu skalā no 0 līdz 3 atbilstoši tam, cik ļoti līdzdalība šādās profesionālās pilnveides aktivitātēs palīdz jau šobrīd vai varētu palīdzēt uzlabot Jūsu sniegumu mācību stundās! Vērtējums “0” nozīmē atbildi “sniegumu mācību stundās neietekmē/nevar ietekmēt”; vērtējums “3” nozīmē atbildi “būtiski uzlabo/var uzlabot sniegumu mācību stundās”.

Gadījumā, ja kāds no aptaujā iekļautajiem apgalvojumiem šobrīd neattiecas uz Jūsu profesionālo pieredzi, aicinu sniegt atbildi pēc principa, kāda varētu būt šī nosacījuma izpildes radītā ietekme uz Jūsu sniegumu mācību stundās, ja Jūs to pieredzētu!

Apgalvojumi	0	1	2	3
1. Apgūstot metodes un paņēmienus, kas tiešā veidā ir saistīti ar mana mācību priekšmeta mācīšanu.				
2. Apgūstot jaunākās zinātniskās atziņas savā mācību priekšmetā.				
3. Apgūstot zināšanas par vispārīgiem mācību procesa jautājumiem, piemēram, mācību stundas uzbūvi, sasniedzamo rezultātu formulēšanu u.c.				
4. Apmeklējot lekcijas un konferences par izglītības satura jautājumiem.				
5. Piedaloties semināros un darbnīcās par izglītības satura jautājumiem.				
6. Mācību stundu starplaikos ar citiem skolotājiem apspriežot ar mācību darbu saistītus jautājumus.				
7. Piedaloties kopīgajās skolotāju sanāksmēs, piemēram, skolas pedagoģiskajās sēdēs.				
8. Lasot jaunākos pētījumus un publikācijas par izglītības satura jautājumiem.				
9. Piedaloties skolotāju sadarbības grupas darbībā skolā, piemēram, mācību priekšmeta jomas ietvaros.				
10. Skolā paredzot laiku ārpus mācību stundām, lai varētu mācīties un profesionāli pilnveidoties.				
11. Apgūstot konkrētu mācību saturu regulāri ilgākā laika periodā, piemēram, reizi mēnesī visa mācību gada laikā.				
12. Piedaloties pieredzes stāstos, kur skolotāji iepazīstina citus kolēģus ar pilnveides nodarbībās apgūtajām zināšanām.				
13. Pilnveides nodarbību laikā praktiski izmēģinot apgūstamās mācību metodes un paņēmienus.				
14. Skolas vadībai demonstrējot mācīšanās piemēru, piedaloties mācību nodarbībās kopā ar skolotājiem.				
15. Mācoties no labās prakses piemēriem savā vai citās skolās.				
16. Vērojot citu skolotāju vadītās mācību stundas un sniedzot viņiem atgriezenisko saiti.				
17. Kolēģiem vērojot manis vadītās mācību stundas un sniedzot man atgriezenisko saiti.				

18. Ievācot daudzveidīgus datus, piemēram, skolēnu aptaujas, mācību stundu vērošanas piezīmes u.c., lai noteiktu savas profesionālās pilnveides vajadzības.				
19. Piedaloties regulārās un brīvprātīgās skolotāju pieredzes apmaiņas grupās ārpus skolas, piemēram, ar citu skolu skolotājiem.				
20. Piedaloties profesionālās pilnveides nodarbībās, kas notiek uz vietas skolā un kurās vienlaikus mācās visi skolotāji.				
21. Piedaloties praksē uzņēmumos, kas darbojas ar manu mācību priekšmetu saistītā jomā.				
22. Plānojot un vadot profesionālās pilnveides nodarbības citiem skolotājiem.				
23. Skolas vadībai uz mācību gadu nosakot visiem skolotājiem kopīgu profesionālās pilnveides mērķi.				
24. Piedaloties individuālās sarunās ar skolas vadību par manu profesionālo sniegumu mācību gada laikā.				
25. Mācoties no piemēriem ārpus izglītības vides, piemēram, uzņēmumu vai nevalstisko organizāciju darbības pieredzes.				
26. Apgūstot saturu, kas tiešā veidā nav saistīts ar ikdienas darbu skolā, piemēram, par personības veidošanas un izaugsmes aspektiem.				
27. Apgūstot saturu, kas ir saistīts ar izglītībā un plašākā sabiedrībā notiekošajiem pārmaiņu procesiem.				
28. Pirms mācību gada kopā ar kolēģiem definējot skolas kopīgo profesionālās pilnveides mērķi.				
29. Daloties ar saviem labās prakses piemēriem no mācību stundām ar citiem skolotājiem.				
30. Profesionālās pilnveides nodarbību laikā diskutējot ar citiem skolotājiem par mācību darba situācijām.				

1. Kura no iepriekš minētajām profesionālās pilnveides aktivitātēm šobrīd visvairāk uzlabo vai varētu uzlabot Jūsu sniegumu mācību stundās?

Lūdzu, paskaidrojiet, kāpēc šī aktivitāte ir Jūsu izvēle un kā tā uzlabo vai varētu uzlabot Jūsu sniegumu mācību stundās!

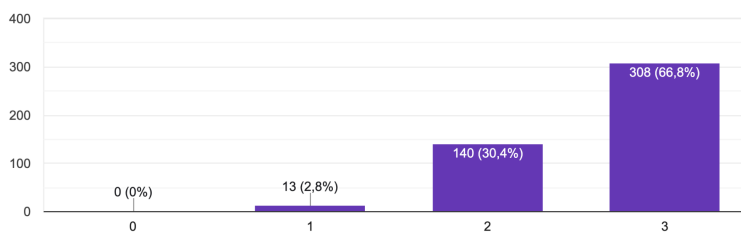
2. Kura no iepriekš minētajām profesionālās pilnveides aktivitātēm šobrīd vismazāk uzlabo vai nevarētu uzlabot Jūsu sniegumu mācību stundās?

Lūdzu, paskaidrojiet, kāpēc šī aktivitāte ir Jūsu izvēle un kāpēc tā neuzlabo vai nevarētu uzlabot Jūsu sniegumu mācību stundās!

Pielikums nr. 2 Skolotāju anketēšanas rezultāti par profesionālās pilnveides radīto ietekmi uz skolotāju sniegumu mācību stundās

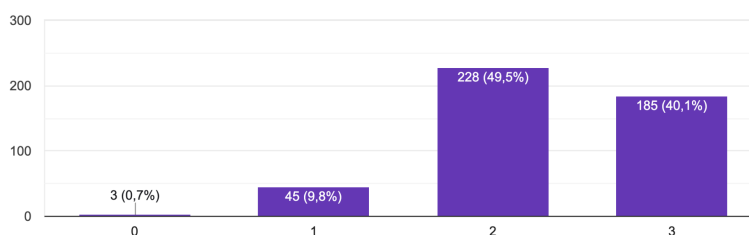
1. Apgūstot metodes un paņēmienus, kas tiešā veidā ir saistīti ar mana mācību priekšmeta mācīšanu.

461 atbilde



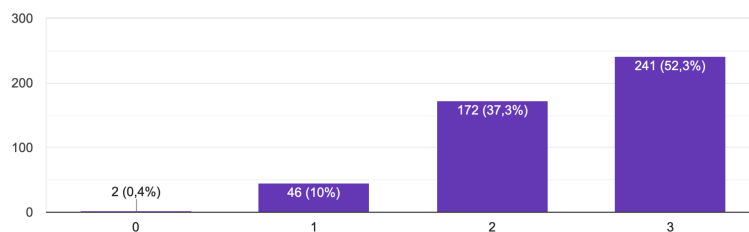
2. Apgūstot jaunākās zinātniskās atziņas savā mācību priekšmetā.

461 atbilde



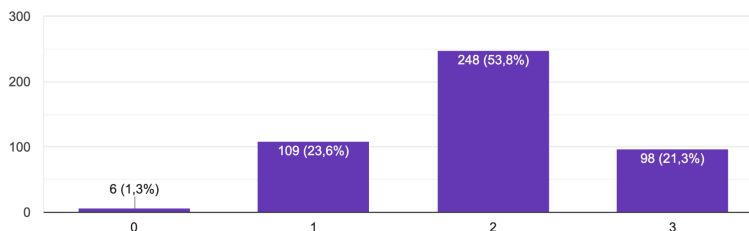
3. Apgūstot zināšanas par vispārīgiem mācību procesa jautājumiem, piemēram, mācību stundas uzbūvi, sasniedzamo rezultātu formulēšanu u.c.

461 atbilde



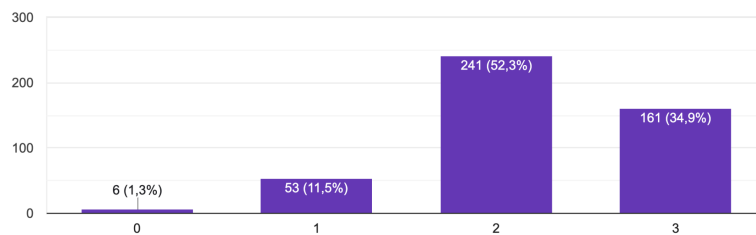
4. Apmeklējot lekcijas un konferences par izglītības satura jautājumiem.

461 atbilde



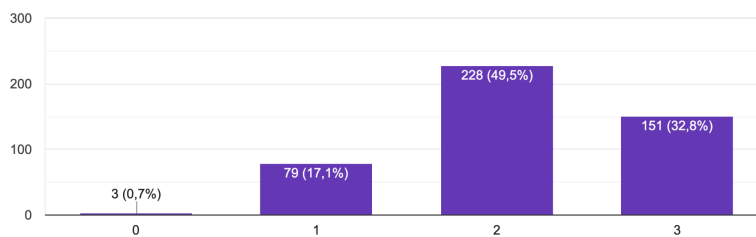
5. Piedaloties semināros un darbnīcās par izglītības satura jautājumiem.

461 atbilde



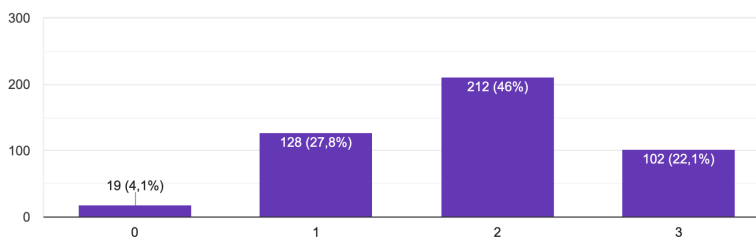
6. Mācību stundu starplaikos ar citiem skolotājiem apspriežot ar mācību darbu saistītus jautājumus.

461 atbilde



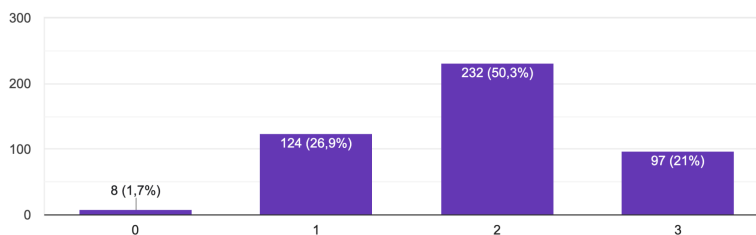
7. Piedaloties kopīgajās skolotāju sanāksmēs, piemēram, skolas pedagoģiskajās sēdēs.

461 atbilde



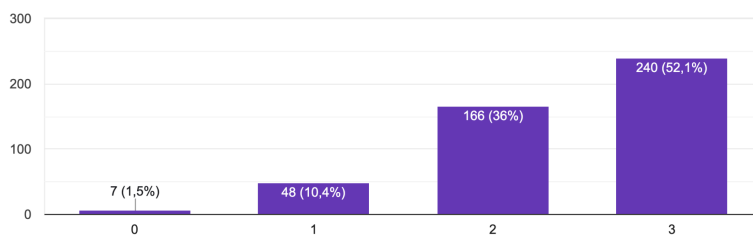
8. Lasot jaunākos pētījumus un publikācijas par izglītības satura jautājumiem.

461 atbilde



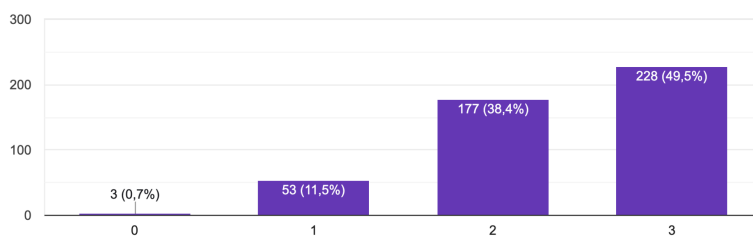
9. Piedaloties skolotāju sadarbības grupas darbībā skolā, piemēram, mācību priekšmeta jomas ietvaros.

461 atbilde



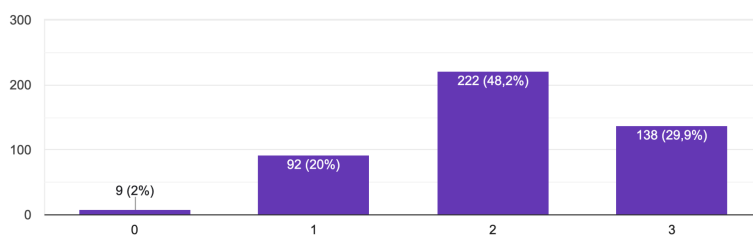
10. Skolā paredzot laiku ārpus mācību stundām, lai varētu mācīties un profesionāli pilnveidoties.

461 atbilde



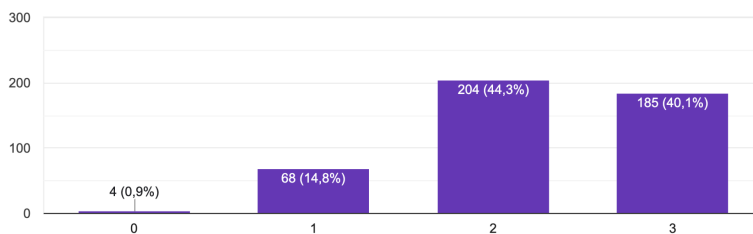
11. Apgūstot konkrētu mācību saturu regulāri ilgākā laika periodā, piemēram, reizi mēnesī visa mācību gada laikā.

461 atbilde



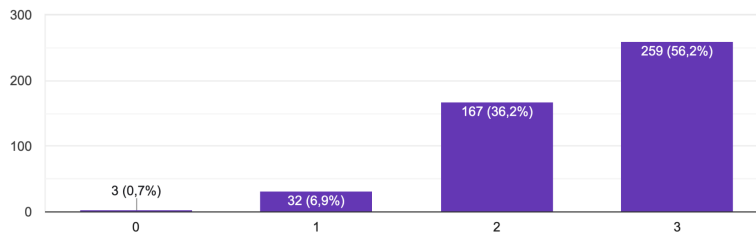
12. Piedaloties pieredzes stāstos, kur skolotāji iepazīstina citus kolēģus ar pilnveides nodarbībās apgūtajām zināšanām.

461 atbilde



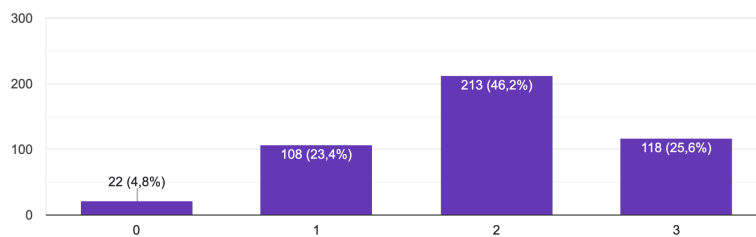
13. Pilnveides nodarbību laikā praktiski izmēģinot apgūstamās mācību metodes un paņēmienus.

461 atbilde



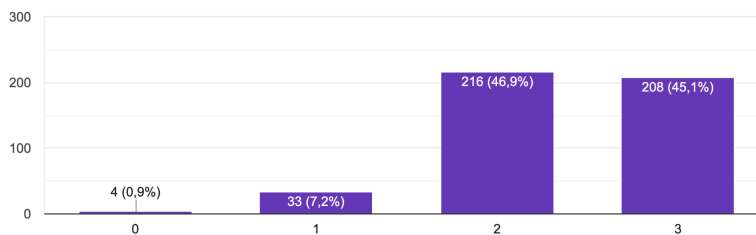
14. Skolas vadībai demonstrējot mācīšanās piemēru, piedaloties mācību nodarbībās kopā ar skolotājiem.

461 atbilde



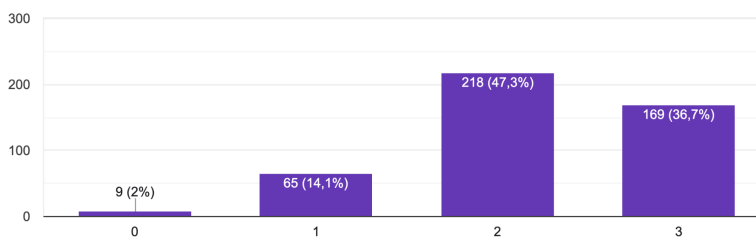
15. Mācoties no labās prakses piemēriem savā vai citās skolās.

461 atbilde



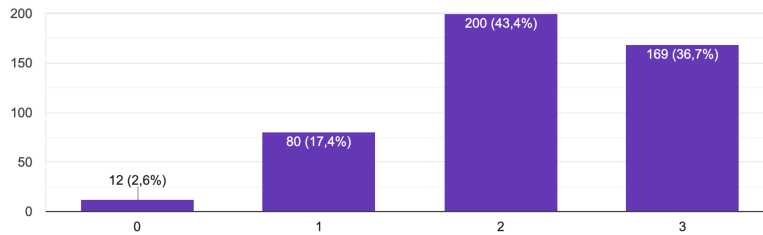
16. Vērojot citu skolotāju vadītās mācību stundas un sniedzot viņiem atgriezenisko saiti.

461 atbilde



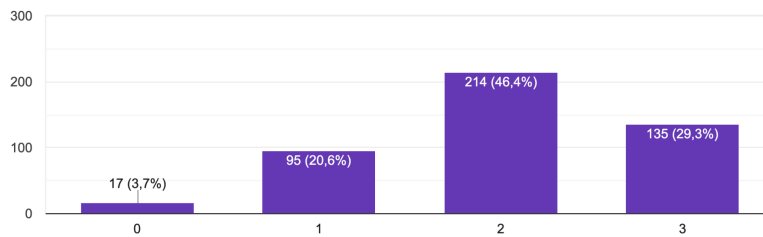
17. Kolēģiem vērojot manis vadītās mācību stundas un sniedzot man atgriezenisko saiti.

461 atbilde



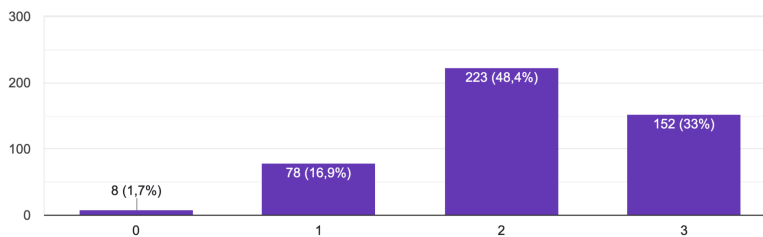
18. Ievācot daudzveidīgus datus, piemēram, skolēnu aptaujas, mācību stundu vērošanas piezīmes u.c., lai noteiktu savas profesionālās pilnveides vajadzības.

461 atbilde



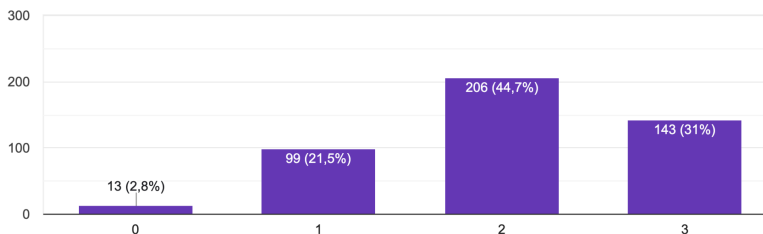
19. Piedaloties regulārās un brīvprātīgās skolotāju pieredzes apmaiņas grupās ārpus skolas, piemēram, ar citu skolu skolotājiem.

461 atbilde



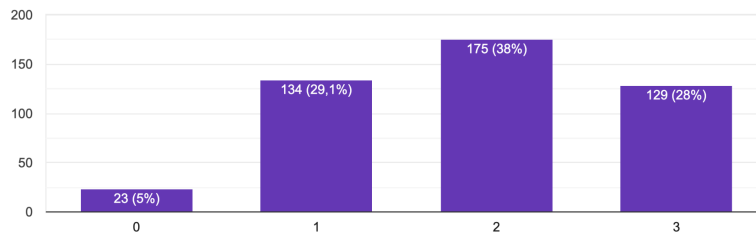
20. Piedaloties profesionālās pilnveides nodarbībās, kas notiek uz vietas skolā un kurās vienlaikus mācās visi skolotāji.

461 atbilde



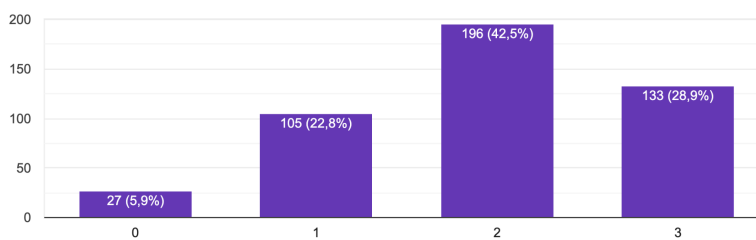
21. Piedaloties praksē uzņēmumos, kas darbojas ar manu mācību priekšmetu saistītā jomā.

461 atbilde



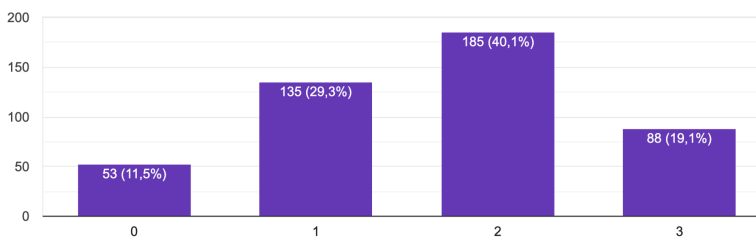
22. Plānojot un vadot profesionālās pilnveides nodarbības citiem skolotājiem.

461 atbilde



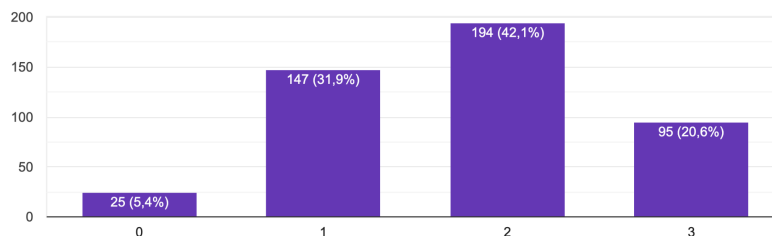
23. Skolas vadībai uz mācību gadu nosakot visiem skolotājiem kopīgu profesionālās pilnveides mērķi.

461 atbilde



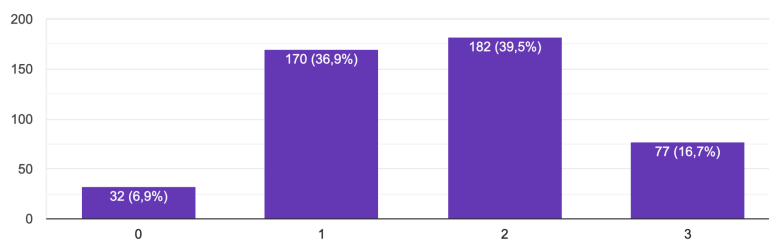
24. Piedaloties individuālās sarunās ar skolas vadību par manu profesionālo sniegumu mācību gada laikā.

461 atbilde



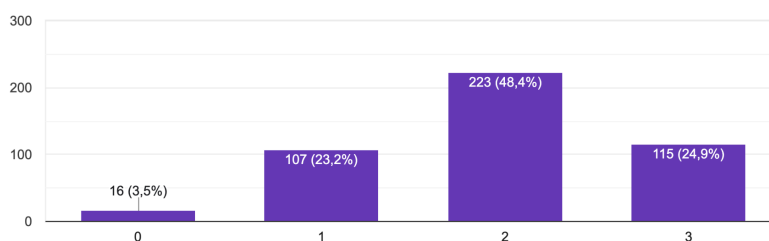
25. Mācoties no piemēriem ārpus izglītības vides, piemēram, uzņēmumu vai nevalstisko organizāciju darbības pieredzes.

461 atbilde



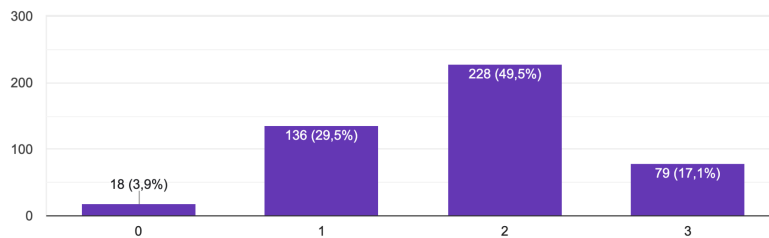
26. Apgūstot saturu, kas tiešā veidā nav saistīts ar ikdienas darbu skolā, piemēram, par personības veidošanas un izaugsmes aspektiem.

461 atbilde



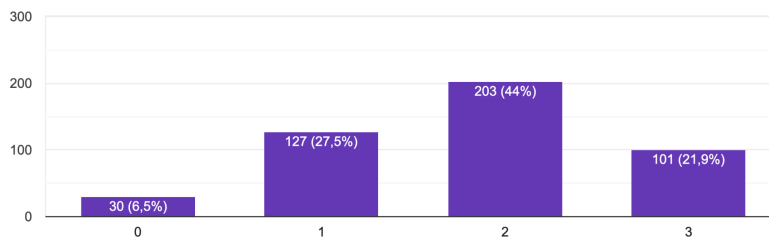
27. Apgūstot saturu, kas ir saistīts ar izglītībā un plašākā sabiedrībā notiekošajiem pārmaiņu procesiem.

461 atbilde



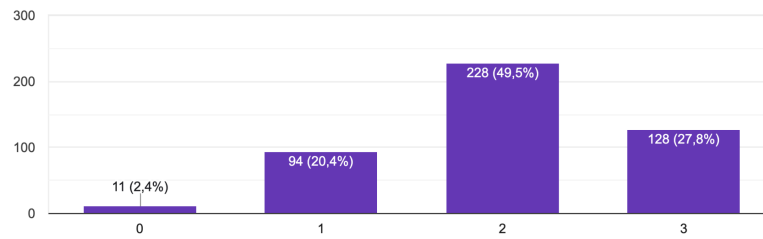
28. Pirms mācību gada kopā ar kolēģiem definējot skolas kopīgo profesionālās pilnveides mērķi.

461 atbilde



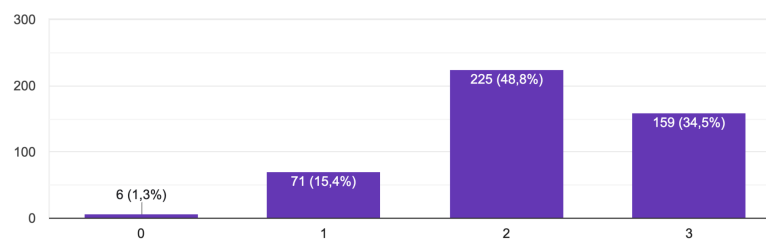
29. Daloties ar saviem labās prakses piemēriem no mācību stundām ar citiem skolotājiem.

461 atbilde

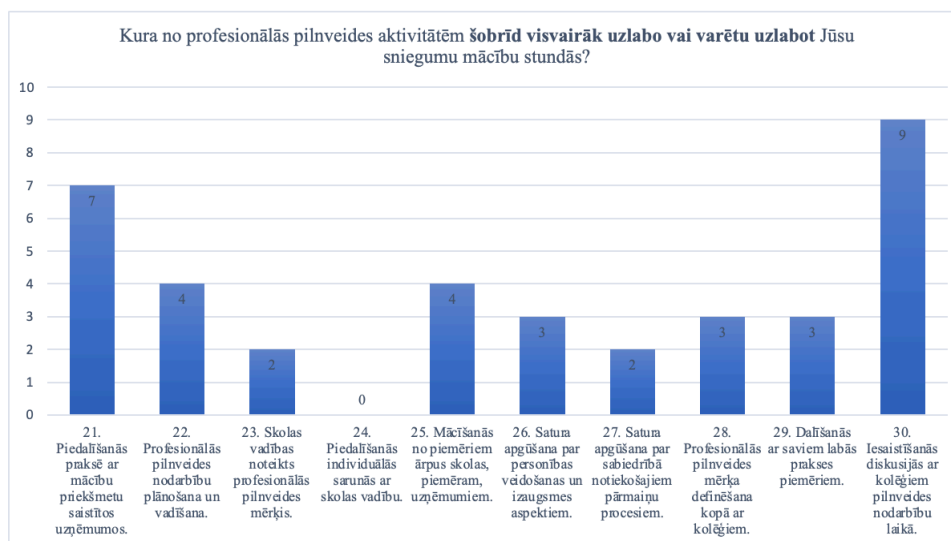


30. Profesionālās pilnveides nodarbību laikā diskutējot ar citiem skolotājiem par mācību darba situācijām.

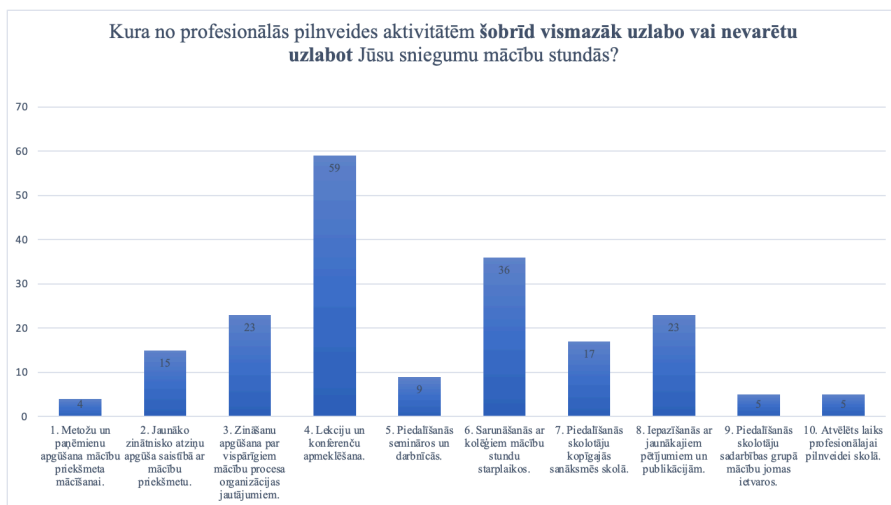
461 atbilde



Pielikums nr. 3 Skolotāju anketēšanas rezultāti, kuras profesionālās pilnveides aktivitātes visvairāk uzlabo vai varētu uzlabot skolotāju sniegumu mācību stundās



Pielikums nr. 4 Skolotāju anketēšanas rezultāti, kuras profesionālās pilnveides aktivitātes vismazāk uzlabo vai nevarētu uzlabot skolotāju sniegumu mācību stundās



Pielikums nr. 5 **Piekrišanas forma ekspertiem dalībai pētījumā - fokusgrupas diskusijās**

Aicinu Jūs piedalīties pētījumā “Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā kā mācīšanās organizācijā”, ko izstrādā Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes 3. kursa studens Oskars Kaulēns.

Vēlos Jūs iepazīstināt ar pētījuma mērķi, norises gaitu un saturu. Pirms šī dokumenta parakstīšanas aicinu rūpīgi izlasīt visu informāciju. Pirms dokumenta parakstīšanas Jums ir tiesības uzdot jautājumus par pētījumu un saņemt uz tiem atbildes.

Autora veiktā pētījuma mērķis ir izstrādāt skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standartu skolā kā mācīšanās organizācijā, kas tiks izmantots, lai skolas varētu pašnovērtēt tajās izveidoto skolotāju profesionālās pilnveides sistēmu.

Aicinu Jūs piedalīties pētījumā kā ekspertu profesionālās pilnveides jautājumos un iesaistīties fokusgrupas diskusijā, kas notiks attālināti platformā *Zoom*. Aptuvenais fokusgrupas diskusijas norises laiks plānots 1,5 - 2 stundas.

Piedalīšanās šajā pētījumā ir brīvprātīga. Jums ir tiesības atteikties piedalīties pētījumā vai pārtraukt dalību jebkurā brīdī.

Ja Jums ir radušies jautājumi par pētījuma praktisko norisi un to, kā tiks izmantoti pētījumā iegūtie dati, aicinu sazināties ar pētījuma īstenotāju Oskaru Kaulēnu (e-pasta adrese: oskars.kaulens@lu.lv; mob. tel. +371 29650865).

Šis dokuments ir sastādīts 2 eksemplāros, no kuriem viens atrodas pie pētījuma veicēja, otrs - pie pētījuma dalībnieka.

Piekrišana dalībai pētījumā “Skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas īstenošanas standarts skolā kā mācīšanās organizācijā”

Ar savu parakstu apliecinu, ka:

1. esmu iepazinies(-usies) ar pētījuma mērķiem un saprotu pētījuma būtību, mērķi, norisi, riskus un ieguvumus;
2. man ir bijusi iespēja uzdot jautājumus par pētījumu, un esmu saņēmis(-usi) atbildes uz uzdotajiem jautājumiem;
3. es saprotu, ka mana dalība 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 esmu informēts(-a), ka atsauces uz manis pausto viedokli tiks izmantotas kā kvalitatīvie datu avoti atbilstoši pētījuma mērķim un datu analīzes vajadzībām;
6. es piekrītu, ka šī pētījuma laikā atbilstoši normatīvo aktu prasībām tiek iegūti, uzglabāti un apstrādāti mani personas dati, kuri ir minēti informācijā par pētījumu;
7. es piekrītu piedalīties šajā pētījumā.

Pētījuma dalībnieka vārds, uzvārds	
Paraksts	
Datums	

Pētījuma veicēja vārds, uzvārds	Oskars Kaulēns
Paraksts	
Datums	