



KĀ VIRZĪTIES UZ PERSONALIZĒTU SKOLOTĀJU PROFESIONĀLO PILNVEIDI?

IETEIKUMI IZGLĪTĪBAS POLITIKAS VEIDOTĀJIEM



STARPNOZARU
IZGLĪTĪBAS INOVĀCIJU
CENTRS

EKSAKTO ZINĀTŅU UN
TEHNOLOĢIJU FAKULTĀTE



VPP
Valsts pētījumu
programma

Literārā redaktore Agita Kazakeviča
Maketētāja Andra Liepiņa

© Latvijas Universitāte, 2025



SATURA RĀDĪTĀJS

Ievads	4
Konteksta raksturojums	5
Literatūras apskats	9
Tēzes – kvalitatīva skolotāju profesionālā pilnveide Latvijas izglītības kontekstā	16
Šķēršļi un iespējamie risinājumi	25

Skolotāju un skolu vadītāju profesionālās kompetences pilnveide caurstrāvo Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam¹ (IAP 2027) vairākos aspektos. Pirmkārt, izvirzītais virsmērķis nodrošināt kvalitatīvas izglītības iespējas visiem Latvijas iedzīvotājiem, protams, ietver arī skolotāju un skolu vadītāju profesionālās kompetences pilnveidi (turpmāk dokumentā – vienkārši profesionālo pilnveidi). Otrkārt, IAP 2027 pirmā mērķa – augsti kvalificēti, kompetenti un uz izcilību orientēti pedagogi un akadēmiskais personāls – sasniegšanai skolotāju un skolu vadītāju profesionālā pilnveide tiek minēta kā nozīmīgs aspekts. Šī mērķa sasniegšanai formulēts arī konkrēts uzdevums – 1.1.2. “Nodrošināt kvalitatīvu un regulāru pedagogu profesionālo pilnveidi, metodisko un konsultatīvo atbalstu, mērķtiecīgi koordinējot dažādu pušu iesaisti un sadarbību”. Skolotāju un skolu vadītāju profesionālā pilnveide minēta arī kā būtisks instruments pārējo trīs IAP 2027 mērķu sasniegšanai – inovāciju ieviešanai mācību procesā; atbalsta nodrošināšanai katram skolēnam un skolas kā mācīšanās organizācijas veidošanai.

IAP 2027 paustās idejas par skolotāju un skolu vadītāju profesionālo pilnveidi atbilst aktuālajiem priekšstatiem par skolotāju profesionālās pilnveides lomu izglītības inovāciju ieviešanā, skolu attīstībā un skolotāju profesionalizācijā, tomēr šī brīža situāciju skolotāju

profesionālajā pilnveidē un skolotājiem pieejamajā atbalstā ilustrē 2024. gadā publicētais Valsts kontroles ziņojums “Vai sagatavojam nepieciešamos pedagogus un rūpējamies par to noturību profesijā?”, kurā norādīts uz to, ka skolotāju iespējas iegūt nepieciešamās zināšanas un attīstīt sev nepieciešamās prasmes, lai celtu mācīšanas kvalitāti, šobrīd ir ierobežotas, un to, ka “atbildīgo institūciju (IZM, pašvaldības, izglītības iestādes) īstenotajiem profesionālā atbalsta pasākumiem pedagogiem iztrūkst sistēmiska pieeja, un to pieejamība ir arī atkarīga no katras pašvaldības finansiālajām iespējām. Valstī nav izveidota un noteikta vienota pedagogu profesionālā atbalsta sistēma [...]”

Šī dokumenta mērķis ir apkopot Valsts pētījumu programmas “Letonika” projektā “Inovatīvi risinājumi kombinētās mācīšanās ieviešanai mācību procesa digitālās transformācijas kontekstā” gūtās atziņas, kā arī iezīmēt pašreizējo situāciju skolotāju un skolu vadītāju profesionālajā pilnveidē, apkopot pasaulē aktuālās idejas par skolotāju un skolu vadītāju profesionālo pilnveidi, kā arī piedāvāt potenciālos risinājumus, kā pašreizējā situācijā plānot un īstenot kvalitatīvus un personalizētus skolotāju profesionālās pilnveides risinājumus tā, lai tie atbilstu skolotāju profesionālajām mācīšanās vajadzībām, laikmeta izaicinājumiem, kā arī saskanētu ar skolu attīstības mērķiem.

¹ Ministru kabineta rīkojums Nr. 436 “Par Izglītības attīstības pamatnostādņēm 2021.–2027. gadam”.

KONTEKSTA RAKSTUROJUMS

Digitālajā gadsimtā, sevišķi pēc ģeneratīvā mākslīgā intelekta ienākšanas skolotāja un skolēna ikdienā, zināšanas un informācija arvien vieglāk ir pieejama jebkurā vietā, jebkurā laikā un visdažādākajās formās.

Izglītības kontekstā tas nozīmē pāreju no mācībām, kurās skolotājs nodod informāciju skolēnam, uz mācībām, kurās skolēns iegūst jaunas mācīšanās pieredzes un kompetences, kuras apraksta OECD piedāvātais mācīšanās

1. attēls. OECD mācīšanās kompess 2030 (OECD, 2025)



kompass 2030 (OECD, 2025)². Tas lielā mērā sasaucas ar valsts pamatizglītības standartā³ (*Skola 2030*) iekļautajām idejām. Šajā laikmetā īpašu nozīmi ietver trīs transformatīvās kompetences – jaunu risinājumu un produktu radīšana, dilemmu un domstarpību risināšana, atbildības uzņemšanās –, kuras tagadējā trauksmainajā ģeopolitiskajā situācijā ir aktuālas visu mācību priekšmetu skolotājiem.

Plaša mēroga mācību stundu vērojumu analīze (LU SIIC, 2023)⁴ uzrāda nesakritību – Latvijas skolotāju mācīšanas praksi lielākoties raksturo zema kognitīvā slodze skolēniem, t. i., notiek tipveida uzdevumu risināšana; atprasišana, pareizo atbilžu salīdzināšana, nevis mācīšanās spriest, saņemt par to pilnvērtīgu atgriezenisko saiti u. c. iespēju došana skolēniem attīstīt nepieciešamās, to skaitā transformatīvās, kompetences.

Šo nesakritību ir iespējams pārvarēt, skolotājam mainot mācīšanas praksi. Mācīšanas prakses maiņa ir saistīta ar jaunu zināšanu un prasmju apgūšanu, to ienākšanu skolotāja ikdienas mācīšanas praksē, kas kļūst iespējama, skolotājam mācoties pašam vai iesaistoties organizētā profesionālajā pilnveidē (Whitworth & Chiu, 2015).⁵

Lai jaunas mācīšanās pieredzes mācību procesā nonāktu līdz skolēnam, vispirms skolotājam pašam ir jāgūst šādas mācīšanās pieredze (Schnellert & Kozak, 2023)⁶, t. i.,

tiek sagaidīts, ka skolotājs mācīsies tādā pašā veidā, kā gribam, lai notiktu process klasē. Skolotāju mācīšanās pieredze vispirms ir saistīta tieši ar skolotāju profesionālās kompetences pilnveidi (Ventista & Brown, 2023).⁷

IAP 2027 aplūko skolotāju un skolu vadības komandu profesionālo pilnveidi kā risinājumu visu četru IAP definēto mērķu sasniegšanai.

Lai sasniegtu pirmo mērķi “Augsti kvalificēti, kompetenti un uz izcilību orientēti pedagogi un akadēmiskais personāls”, skolotāju profesionālās kompetences pilnveide tiek minēta kā konkrēts rīcības virziens šī mērķa sasniegšanai (“nodrošināt mērķtiecīgu, visiem pieejamu un augstas kvalitātes pedagogu un akadēmiskā personāla profesionālās kompetences pilnveidi un attīstību”). Tāpat saistībā ar skolotāju profesionālās kompetences pilnveidi formulēts konkrēts – 1.1.2.⁸ – uzdevums.

Lai sasniegtu otro mērķi “Mūsdienīgs, kvalitatīvs un uz darba tirgū augsti novērtētu prasmju attīstīšanu orientēts izglītības piedāvājums”, skolotāju profesionālās kompetences pilnveide tiek pieminēta kā konkrēts uzdevums izvirzītā mērķa sasniegšanai. “Šī uzdevuma īstenošanai tiek plānots metodisks un konsultatīvs atbalsts, pedagogu un skolas vadības profesionālās kompetences pilnveide un atbilstošu mācību, metodisko un citu resursu nodrošināšana vispārējās izglītības

² OECD (2025). The OECD Learning Compass 2030. <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>

³ MK noteikumi Nr. 747 par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem.

⁴ LU SIIC (2023). Kā izglītības sistēma var atbalstīt skolotāju, lai skolēni varētu apgūt 21. gadsimta prasībām atbilstošu izglītību? https://www.siic.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/LU_Izglitibas_Sistemas_Atbalsts_Skolotajiem.pdf

⁵ Whitworth, B. A., & Chiu, J. L. (2015). Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership Link. *Journal of Science Teacher Education*, 26 (2), 121–137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>

⁶ Schnellert, L., & Kozak, D. (2023). Inservice teachers' experiences within a university / school district teacher education partnership: Collaborative inquiry, generative tensions, and emergent praxis. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104362. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2023.104362>

⁷ Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences and Humanities Open*, 8 (1). <https://doi.org/10.1016/J.SSAHO.2023.100565>

⁸ “1.1.2. uzdevums. Nodrošināt kvalitatīvu un regulāru pedagogu profesionālās kompetences novērtēšanu un pilnveidi, metodisko un konsultatīvo atbalstu, mērķtiecīgi koordinējot dažādu pušu iesaisti un sadarbību. Lai nodrošinātu ikvienam pedagogam pieejamu, regulāru un augstas kvalitātes profesionālo atbalstu, tiks stiprināta stratēģiska un sistēmiska pieeja pedagogu profesionālajai pilnveidei. Tas nozīmē:

(1) ikgadēju un pierādījumos balstītu pedagogu profesionālās pilnveides vajadzību noteikšanu (izmantojot pedagogu kompetenču novērtēšanas instrumentus un metodes; izglītības kvalitātes monitoringa datus par skolas snieguma rādītājiem u. c. informāciju) izglītības sistēmas, pašvaldības, izglītības iestādes līmenī atbilstoši izglītības attīstības un politikas prioritātēm;

(2) mērķtiecīgu un vajadzībās balstītu pedagogu profesionālās pilnveides plānošanu valsts un pašvaldību līmenī aktuālu profesionālo kompetenču pilnveides nodrošināšanai visiem pedagogiem visās mācību jomās [..];

(3) vienotas un stratēģiski pārraudzītas profesionālās pilnveides sistēmas ieviešanu, nodrošinot dažādu iesaistīto pušu efektīvu sadarbību un esošo metodiskā un konsultatīvā atbalsta tīkla izmantošanu, t. sk. mācību jomu koordinatoru un mācīšanās konsultantu darbību pašvaldībās [..];

(4) atbalstu inovatīvu, pētniecībā un labā praksē balstītu profesionālās pilnveides aktivitāšu īstenošanu un metodiskā atbalsta nodrošināšanu;

(5) pedagogu profesionālās pilnveides procesa kvalitātes un efektivitātes paaugstināšanu un novērtēšanu, t. sk. veidojot kvalitātes standartu pedagogu profesionālās kompetences pilnveides risinājumiem un to nodrošināšanā iesaistītajām organizācijām un indivīdiem.”

iestādēm.” Līdzīgi skolotāju un skolu vadītāju profesionālā pilnveide tiek pieminēta konkrētos uzdevumos arī trešā (“atbalsts ikviena izaugsmei”) un ceturrtā (“Ilgtspējīga un efektīva izglītības sistēmas un resursu pārvaldība”) IAP mērķa sasniegšanai.

Skolotāju profesionālās kompetences pilnveides procesu (turpmāk tekstā – skolotāju profesionālo pilnveidi) šobrīd regulē Ministru kabineta (MK) noteikumi Nr. 569. Šajos noteikumos formulēts, 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 pedagogisko darbību.”

Noteikumi nosaka to, ka pedagogs pilnveido profesionālo kompetenci programmās,

kuras izstrādā vai nu pašvaldības, vai privātā izglītības iestāde vai pedagogu profesionālā nevalstiskā organizācija; ministriju pakļautības iestādes vai pašvaldību iestādes un augstākās izglītības iestādes.

Nacionālā mēroga aptaujas (Izglītības pētniecības institūts, 2019; Lielvārds, 2022)^{9,10} uzrāda to, ka, pēc pašu skolotāju teiktā, Latvijas skolotāji galvenokārt piedalās tādās profesionālās pilnveides aktivitātēs kā kursi, semināri, lekcijas, metodiskās literatūras lasīšana un galvenās skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības (no pašu skolotāju skatu punkta) ir saistāmas ar iekļaujošo izglītību, priekšmeta didaktiku un digitālo risinājumu izmantošanu priekšmeta mācīšanā.

Ideja par skolotāju profesionālo pilnveidi kā risinājumiem dažādiem izglītības sistēmā eksistējošiem izaicinājumiem izskan visos šīs sistēmas līmeņos – gan starp skolotājiem, gan

2. attēls. Skatījums uz kvalitatīvu profesionālo pilnveidi no dažādiem skatu punktiem



⁹ Izglītības pētniecības institūts (2019). Starptautiskā mācību vides pētījuma OECD TALIS 2018 rezultāti: skolotāji un skolu direktori – kvalifikācija, nodarbinātība un slodze, darbā ievadišana un profesionālā pilnveide.

¹⁰ Lielvārds (2022). *Skolotāju balss*. <https://lielvards.lv/petijums-skolotaju-balss/pdf>

skolu vadītājiem, gan skolu dibinātājiem, gan arī izglītības politikas veidotājiem un profesionālās pilnveides īstenotājiem.

Tomēr katrs izglītības sistēmā iesaistītais no savas perspektīvas atšķirīgi raugās uz to, kāda ir kvalitatīva skolotāju profesionālā pilnveide (2. attēls).

Skolotājs un profesionālās pilnveides īstenotājs nereti ir apmierināti ar profesionālo pilnveidi, kura sniedz jaunu informāciju vai iespēju tikties ar kolēģiem vai interesanti pavadīt laiku, tomēr šādas profesionālās pilnveides ietekme nav pietiekama, lai skolotājs mainītu savu mācīšanas praksi vai skolēni uzlabotu savu sniegumu un skola kā organizācija sasniegtu savus mērķus.

Reaģējot uz Valsts kontroles ziņojumā¹¹ atzīto un atbilstoši izvirzītajām izglītības attīstības pamatnostādnēm, Izglītības un zinātnes ministrija ir uzsākusi projektu “Pedagogu profesionālā atbalsta sistēmas izveide”. Šis projekts iezīmē vairākas būtiskas izmaiņas skolotāju profesionālās pilnveides norisē, piemēram, skolotāju profesionālajai pilnveidei piešķirtais finansējums nonāk pie skolu dibinātāja, t. i., par līdzekļu izlietojumu galvenokārt lemj pašvaldību izglītības pārvaldes. Tas rada jaunu situāciju profesionālās pilnveides īstenošanā, un vienlaikus tas atver jaunu jaūtājumu loku – kā potenciālais privātais u. c. piedāvājums profesionālajai pilnveidei sekmes valsts attīstības mērķu sasniegšanu? Kā pašvaldības līmenī radīsies kompetence

izvērtēt profesionālās pilnveides kvalitāti? Kāds atbalsts pašvaldību un skolu līmenī būs pieejams profesionālās pilnveides vajadzību identificēšanai, mērķu izvirzīšanai, kvalitātes izvērtēšanai u. c.

Finansējuma decentralizācijai līdz skolas dibinātājam (pašvaldībai) vajadzētu nozīmēt to, ka tiek uzskatīts, ka dibinātājs pārzina visas skolu un skolotāju vajadzības un spēj izvērtēt, kur prioritāri resurss visvairāk ir vajadzīgs. Taču šobrīd trūkst pierādījumu tam, ka pašvaldības līmenī ir šāda kapacitāte. Vienlaikus tas rada risku, ka profesionālās pilnveides resursu izlietojums var būt atkarīgs no subjektīvas izpratnes par profesionālās pilnveides vajadzību noteikšanu, kas var būt un var nebūt virzīta valsts attīstības mērķu un skolu kā mācīšanās organizāciju mērķu sasniegšanai atbilstoši IAP paustajam.

Analizējot dažādus izglītības politikas dokumentus un praksi, ir konstatējams, ka izglītības politikas dokumentos paustais redzējums krietni pārsniedz tagadējo skolotāju profesionālās pilnveides praksi un pieeju.

Tālākais šī dokumenta teksts ietver Latvijas Universitātes Eksakto zinātņu un tehnoloģiju fakultātes Starpnozaru izglītības iniciatīvu centra (LU EZTF SIIC) pētnieku veidotu literatūras analīzi un secinājumu kopumu, kas ilustrē un apkopo galvenās atziņas, kuras ir saistāmas ar skolotāju profesionālo pilnveidi indivīda, skolas (kā organizācijas) un sistēmas līmenī Latvijas izglītības kontekstā.

¹¹ Latvijas Republikas Valsts kontrole (2024). Vai sagatavojam nepieciešamos pedagogus un rūpējamies par to noturību profesijā? <https://lrvk.gov.lv/lv/getrevisionfile/29698-N9Xeklz6Qm6SoqnsfUda9e9dNTrAgdKp.pdf>

Lai viestu skaidrību par dokumenta autoru lietotajiem terminiem un idejām, vispirms apskatīti šobrīd starptautiskajā zinātniskajā telpā aktuālie priekšstati par skolotāju un skolu vadītāju profesionālo pilnveidi un tās ietekmi, kā arī skolotāju profesionalizāciju.

LITERATŪRAS APSKATS

Skolotāju profesionālā pilnveide tiek aktīvi pētīta jau vairāk nekā 75 gadus. Šīs tēmas aktualitāti nosaka gan lielie resursi (gan finanšu, gan laika), kuri katru gadu profesionālajā pilnveidē tiek ieguldīti, gan arī profesionālās pilnveides kā instrumenta nozīme nacionālās izglītības politikas veidošanā (Desimone, 2009).¹²

Iespējamie profesionālās pilnveides ietekmes līmeņi

Tomass Gaskijs (Guskey, 2002, 2003)¹³ ir formulējis fundamentālu ideju – skolotāju profesionālajai pilnveidei ir iespējami pieci atšķirīgi ietekmes līmeņi (skolotāja apmierinātība – izmaiņas zināšanās un prasmēs – izmaiņas nepieciešamajā atbalstā – izmaiņas mācīšanas praksē – izmaiņas skolēnu rezultātos). Šajā fundamentālajā idejā balstās gandrīz visi aktuālie pētījumi par skolotāju profesionālo pilnveidi.

Ir plaši pētīti dažādi veidi, kā organizēt skolotāju un skolu vadītāju profesionālo pilnveidi, lai panāktu noteiktu ietekmes līmeni.

Līdz šim noskaidrots, ka, lai apgūtu jaunu informāciju (aizpildītu robu zināšanās), izmantojams tāds profesionālās pilnveides veids kā patstāvīga mācīšanās attālināti, iepazīstoties ar jaunu informāciju, piemēriem un jaunās zināšanas izmantojot (reflektējot, pildot uzdevumus) (Yoon et al., 2020)¹⁴. Skolotāju prasmju attīstīšanai izmantojams tāds profesionālās pilnveides veids kā vēlamās prakses demonstrēšanas darbnīca kombinācijā ar patstāvīgu praktizēšanos (Fung et al., 2022; Sims et al., 2023).^{15, 16} Lai veidotu izpratni par mācību priekšmeta mācīšanas specifiku, izmantojams tāds profesionālās pilnveides veids kā vēlamās prakses demonstrēšanas darbnīca (kurā skolotājs piedzīvo vēlamā mācīšanas praksi no skolēna perspektīvas) kombinācijā ar patstāvīgu jaunas informācijas apguvi (mācoties patstāvīgi un attālināti) (Greitāns et al., 2021).¹⁷

Lai panāktu izmaiņas skolotāju uzskatos, izmantojama tāda profesionālā pilnveide, kurā skolotājs iejūtas skolēna lomā un piedzīvo citādu konkrētā priekšmeta mācīšanās pieredzi; vēro un izvērtē būtiski atšķirīgu mācīšanas praksi (ēnošana; angl. *job-shadowing*); izvērtē

¹² Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

¹³ Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

Guskey, T. R. (2003). What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan*, 84 (10), 748–750. <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>

¹⁴ Yoon, S. A., Miller, K., Richman, T., Wendel, D., Schoenfeld, I., Anderson, E., Shim, J., & Marei, A. (2020). A social capital design for delivering online asynchronous professional development in a MOOC course for science teachers. *Information and Learning Sciences*, 121 (7–8, SI), 677–693. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0061>

¹⁵ Fung, C. H., Poon, K. K., & Ng, S. P. (2022). Fostering student teachers' 21st century skills by using flipped learning by teaching in STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18 (12). <https://doi.org/10.29333/EJMSTE/12728>

¹⁶ Sims, S., Fletcher-Wood, H., Godfrey-Faussett, T., & Meliss, S. (2023). *Modelling evidence-based practice in initial teacher training: causal effects on teachers' skills, knowledge and self-efficacy*.

¹⁷ Greitāns, K., Eriņa, D., & Namsone, D. (2021). Linking Teacher Professional Development Needs With Appropriate Solution: Insights From an Initiative in Latvia. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 113–123. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol4.6388>

savas mācību stundas (t.sk. video) (De Vries et al., 2013)¹⁸.

Tāpat radīti arī ticami un droši instrumenti, ar kuriem novērtēt skolotāju profesionālās pilnveides ietekmes līmeni (De Vries et al., 2022; Desimone, 2009; McChesney & Aldridge, 2018).^{19, 20, 21}

Profesionālā pilnveide, kas panāk izmaiņas skolotāja mācīšanās praksē

Ļoti nozīmīga daļa skolotāju profesionālajai pilnveidei veltīto pētījumu mēģina atklāt to, kā skolotājam jāmacās un kā profesionāli jāpilnveidojas, lai tiktu panāktas izmaiņas skolotāja mācīšanas praksē vai skolēnu rezultātos.

Lai arī skolotāju profesionālā pilnveide var būt mērķēta dažādos ietekmes līmeņos atbilstoši skolotāja profesionālās mācīšanās vajadzībām, tomēr, lai sasniegtu skolas kā mācīšanas organizācijas mērķus, būtiska daļa profesionālās pilnveides tiks plānota ar mērķi panākt ilgtspējīgas izmaiņas skolotāja mācīšanas praksē.

Piemēram, ja skolas mērķis ir skolēnu pašregulēta mācīšanās, skolotājs, kurš šajā skolā strādā un ir skeptisks pret pašregulētu mācīšanos, kā arī savās stundās šādu mācīšanos nav ieviesis, sāks profesionālo pilnveidi ar tādu profesionālās pilnveides veidu, kas mainīs skolotāja uzskatus, pēc tam izmantos citus profesionālās pilnveides veidus, līdz nonāks pie reālām mācīšanas prakses izmaiņām, kuras var panākt, skolotājam iesaistoties trīs skolotāju profesionālās pilnveides veidos – veicot rīcībepētījumu, individuālā darbā ar mentoru vai ekspertu un mācību stundu

izpētē (ar nosacījumu, ka šie veidi tiek īstenoti augstvērtīgā kvalitātē).

Lai arī mēģinājumi radīt visdažādākos skolotāju profesionālās pilnveides risinājumus ir neizsīkstoši, tomēr skolotāju profesionālās pilnveides pētījumos novērots tā saucamais piltuves efekts (McChesney & Aldridge, 2018).

Piltuves efekts nosaka to, ka ne viss profesionālajā pilnveidē ieplānotais nonāk līdz skolotāja īstenotajai mācīšanai un skolēnu pieredzei. Konstatētas četras būtiskas barjeras – strukturālas (saistītas ar profesionālās pilnveides norisi, tās īstenošanu); pieņemšanas (saistītas ar skolotāja, kurš macās, motivāciju un pārliecību); ieviešanas (saistītas ar atbalstu skolotājam un prasmēm) un skolēnu barjeras (saistāmas ar skolēnu iepriekšējo pieredzi, zināšanām, prasmēm, attieksmēm).

Nesens kvantitatīvu pētījumu pārskats (Sims et al., 2023)²² iezīmējis četrus stūrakmeņus, kas ir pamatā skolotāju profesionālās pilnveides risinājumiem, kuri sasniedz cerētās izmaiņas skolēnu rezultātos. Šie četri stūrakmeņi raksturo to, ka profesionālajā pilnveidē notiek skolotāja redzējuma paplašināšana, prasmju pilnveide, skolotāja motivācijas pārmaiņas un skolotājam tiek sniegts atbalsts pārmaiņu ieviešanai praksē.

Analizējot četru efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides stūrakmeņu nozīmi skolotāja mācīšanās procesā, redzams, ka motivācijas pārmaiņas mazina iepriekš minētās pieņemšanas barjeras, bet atbalsts ieviešanai un prasmju pārmaiņas – ieviešanas barjeras.

Līdztekus četriem efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides stūrakmeņiem pētījumu pārskata autori iezīmē arī profesionālās pilnveides veidus, kuros šie četri principi tiek ievēroti – rīcībepētījums²³ (angl. *action research*),

¹⁸ Vries, S. de, Grift, W. J. C. M. van de, & Jansen, E. P. W. A. (2013). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 213–231. <https://doi.org/10.1108/09578231311304715>

¹⁹ De Vries, J. A., Dimosthenous, A., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2022). The impact of an assessment for learning teacher professional development program on students' metacognition. *School Effectiveness and School Improvement*, 34 (1), 109–129. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2116461>

²⁰ Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

²¹ McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2018). A new tool for practitioner-led evaluation of teacher professional development. *Teacher Development*, 22 (3), 314–338. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1418418>

²² Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2023). Effective Teacher Professional Development: New Theory and A Meta-Analytic Test. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>

²³ Rīcībepētījums ir profesionālās pilnveides (PP) veids, kurā skolotājs izvirza un mērķtiecīgi pēta ar viņa mācīšanas praksi saistītu jautājumu, lai uzlabotu skolēnu sniegumu. (Yin & Buck, 2019)

mācību stundu izpēte²⁴ (angl. *lesson study*) un individuāls darbs ar mentoru vai ekspertu.²⁵ Šos trīs skolotāju profesionālās pilnveides veidus vieno arī tas, ka profesionālās pilnveides centrā ir skolotāja, kurš mācās, mācību stunda, tās analīze, pārmaiņas tajā, nevis informācijas nodošana no profesionālās pilnveides īstenotāja skolotājam (arī tā notiek, bet reaģējot uz skolotāja profesionālās mācīšanās vajadzībām).

Jaunākie ziņojumi par labo praksi skolotāju profesionālajā pilnveidē (Backers & Van Keer, 2025)²⁶ apraksta skolotāju profesionālās pilnveides kursus, kuri ir veidoti modulāri un katrs modulis ietver kādu citu profesionālās pilnveides veidu (piemēram, viens modulis – vēlamās prakses demonstrēšanas darbnīcu; cits modulis – cita skolotāja mācīšanas prakses vērošanu un analīzi; vēl cits modulis – skolotāja individuālu darbu ar mentoru). Svarīgi uzsvērt, ka skolotāju profesionālās pilnveides kursā, kura mērķis ir pārmaiņas skolotāja mācīšanas praksē, skolotājs mācoties gūst noteiktu mācīšanās pieredzi, kas atbilst četriem efektīvas profesionālās pilnveides stūrakmeņiem (redzējums, motivācija, prasmes, atbalsts) un lielākoties aizņem ievērojamu laika nogriezni (vismaz viens mācību gads).

Individualizēta skolotāju profesionālā pilnveide, skolotāja kvalitāte, PCK modelis un skolotāja profesionalizēšanās

Nenoliedzami, katrs praktizējošs skolotājs ir unikāls (atšķirīga ir ikkatra skolotāja

pieredze, izglītība, personiskās īpašības un zināšanas), līdz ar to, lai panāktu vēl mērķētāku profesionālās pilnveides ietekmi, ir nepieciešama tāda skolotāju profesionālā pilnveide, kura atbilst skolotāju individuālajām profesionālās mācīšanās vajadzībām, jeb individualizēta skolotāju profesionālā pilnveide (Cooper et al., 2020).²⁷

Šāda (individualizēta) profesionālā pilnveide dinamiski pielāgo profesionālās pilnveides mērķus un veidus atkarībā no vajadzībām (Darling-Hammond et al., 2017).²⁸ Lai spētu šādi reaģēt, kritiski svarīga ir profesionālā atbalsta personas esamība skolā (metodiķi, mācīšanās konsultanti), gan lai katrā skolā identificētu unikālās individuālās skolotāju profesionālās mācīšanās vajadzības, gan arī lai īstenotu skolas vidē balstītu skolotāju profesionālo pilnveidi (Darling-Hammond et al., 2009).²⁹

Iepriekš minēto skolotāju unikalitāti starptautiski pieņemts aprakstīt, izmantojot skolotāja kvalitātes konstruktus, kas ir daudzdimensionāls un ietver ne tikai zināšanas, prasmes un īpašības, kas veicina efektīvu mācīšanu, bet arī kvalifikāciju, profesionālās pilnveides pieredzi, kā arī skolotāja personiskās īpašības. Viens no visā pasaulē pieņemtajiem uzskatiem ir tas, ka efektīva mācīšana prasa dziļas priekšmeta zināšanas un spēcīgas pedagoģiskās prasmes (Shulman, 1986)³⁰, ko bieži dēvē par priekšmetam specifiskajām metodiskajām zināšanām (PCK) jeb priekšstatiem par to, ko mācīt un kā to mācīt. Praksē tas nozīmē, ka augstas kvalitātes skolotāji ne tikai pārzina mācāmo saturu, bet arī spēj padarīt šo saturu pieejamu skolēnam, izmantojot atbilstošus skaidrojumus,

²⁴ Mācību stundu izpēte ir PP veids, kurā vairāki skolotāji kopīgi formulē problēmu un konkrētās problēmas risinājumam plāno mācību stundas, kuras skolotāji savā starpā vēro un analizē. (Fernandez & Yoshida, 2004)

²⁵ Individuāls darbs ar mentoru vai ekspertu ir profesionālās pilnveides veids, kas iekļauj divas fāzes un astoņus soļus. Prakses vērojuma fāze iekļauj pierādījumu iegūšanu, skolotāja progresu novērtējumu, lēmuma pieņemšanu par tālākajiem mērķiem un atgriezeniskās saites plānošanu. Atgriezeniskās saites fāze iekļauj diskusiju ar skolotāju par viņa progresu pret nospraustajiem mērķiem, vienošanos par nākamajiem mērķiem, vienošanos par vēlamajiem praksi (atbilstoši nākamajam mērķim), praktizēšanos (Steplab, 2024).

²⁶ Backers, L., & Van Keer, H. (2025). Professionalizing schools on self-regulated learning: roles, responsibilities and challenges of process coaches. *Frontiers in Education*, 10, 160–182. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2025.1601822>

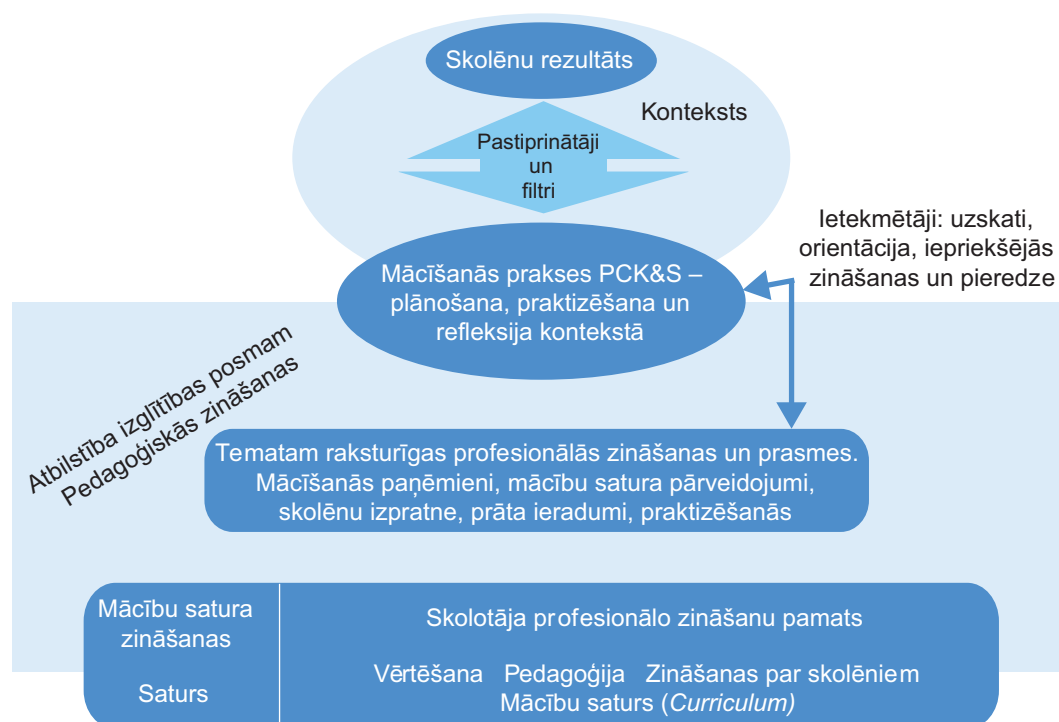
²⁷ Cooper, R., Fitzgerald, A., Loughran, J., Phillips, M., & Smith, K. (2020). Understanding teachers' professional learning needs: what does it mean to teachers and how can it be supported? *Teachers and Teaching*, 26 (7–8), 558–576. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1900810>

²⁸ Darling-Hammond, L., Hyer, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development* (Issue June). <https://doi.org/10.54300/122.311>

²⁹ 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*.

³⁰ Shulman, L. S. (1986). Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.

3. attēls. PCK modelis (Carlson et al., 2019)³¹



piemērus un stratēģijas, kas pielāgotas skolēnu vecumposma īpatnībām.³¹

Iepriekš uzskaitītās zināšanas un to savstarpējo saistību apskata PCK modelis (3. attēls), kurš sākotnēji izveidots dabaszinātņu skolotājam nepieciešamo zināšanu operacionalizēšanai; vēlāk guvis ievērību un plaši izmantots gan matemātikas (Fukaya et al., 2023)³², gan sociālo (Jay, 2024)³³ un humanitāro (Tuithof et al., 2023)³⁴ zinātņu skolotāju zināšanu aprakstīšanai. Laika gaitā piedāvāti

vairāki veidi PCK modeļa vizualizēšanai (Vergara et al., 2024)³⁵, pieaugot tehnoloģiju nozīmei mācību procesā, no PCK modeļa attīstīts TPACK modelis (Schmidt et al., 2009)³⁶, kas ietver arī skolotāja zināšanas par tehnoloģijām un to izmantošanu priekšmeta saturam specifisku tēmu mācīšanai.

PCK modelis praktiski tiek izmantots, lai plānotu gan topošo skolotāju mācīšanos (studiju kursus, prakses (Ekiz-Kiran et al., 2021)³⁷), gan praktizējošu skolotāju profesionālās

³¹ Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., Carpendale, J., Chan, K. K. H., Cooper, R., Friedrichsen, P., Gess-Newsome, J., Henze-Rietveld, I., Hume, A., Kirschner, S., Liepertz, S., Loughran, J., Mavhunga, E., Neumann, K., Nilsson, P., ... Wilson, C. D. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*. Springer Singapore, 77–92. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_2/COVER

³² Fukaya, T., Fukuda, M., & Suzuki, M. (2023). Relationship between mathematical pedagogical content knowledge, beliefs, and motivation of elementary school teachers. *Frontiers in Education*, 8, 1276439. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2023.1276439/BIBTEX>

³³ Jay, L. P. (2024). Social Studies Teacher Education and the Legacy of PCK: Exploring Situated Theories of Preservice Teacher Development. *Teacher Educator*, 60 (1), 117–137. <https://doi.org/10.1080/08878730.2024.2420217>

³⁴ Tuithof, H., Van Drie, J., Bronkhorst, L., Dorsman, L., & Van Tartwijk, J. (2023). Teachers' pedagogical content knowledge of two specific historical contexts captured and compared. *Educational Studies*, 49 (4), 686–711. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1877621>

³⁵ Vergara, C., Bassaber, A., Núñez Nieto, P., Becerra, B., Hurtado, H., Santibáñez, D., & Cofré, H. (2024). A map of collective pedagogical content knowledge as a basis for studying the development of biology teachers' personal PCK of evolution. *International Journal of Science Education*. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2381841>

³⁶ Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 123.

³⁷ Ekiz-Kiran, B., Boz, Y., & Oztay, E. S. (2021). Development of pre-service teachers' pedagogical content knowledge through a PCK-based school experience course. *Chemistry Education Research and Practice*, 22 (2), 415–430. <https://doi.org/10.1039/D0RP00225A>

pilnveides saturu (Van Driel & Berry, 2012)³⁸, profesionālās pilnveides pēctecību (Hwang et al., 2018)³⁹, profesionālās pilnveides veidus (Martins & Baptista, 2024)⁴⁰, kā arī lai skaidrotu skolotāju profesionālās pilnveides novēroto ietekmi (Lehiste, 2015)⁴¹.

Arvien jaunas zināšanas tiek radītas ātrā tempā, un digitālā transformācija maina šī brīža izaicinājumus tā, ka ir nepieciešamas jaunas kompetences, lai skolotājs un skolas vadītājs spētu reaģēt un neatpalikt (Alonso-García et al., 2022)⁴². Skolotājiem un skolu vadītājiem ir jāmācās ne tāpēc, ka kaut kas ir slikti vai kaut kas nesanāk, vai jāaizlāpa tādi vai citādi robi, bet jēgpilnām un nepārtrauktām mācībām ir jābūt skolotāju un skolu vadītāju ikdienas darba elementam (Guskey, 2020; McLure & Aldridge, 2022; Wang et al., 2020)^{43,44,45} – skolotājam ir jāprofesionalizējas.

Skolotāja profesionalizēšanās procesam visā pasaulē tiek pievērsta arvien lielāka uzmanība. Profesionalizēšanās ietver nepārtrauktu skolotāja kvalitātes attīstību, izmantojot formālu un neformālu izglītību un tālākizglītību ar mērķi uzlabot skolēna mācīšanās pieredzi. Starptautiskās labās prakses paraugi atklāj strukturētas profesionālās sistēmas nozīmi – piemēram, Japānā izplatītā mācību stundu izpēte veicina sadarbību un refleksiiju stundu plānošanā, uzlabojot

mācīšanas kvalitāti (Ebaegu, 2015),⁴⁶ savukārt Somijā visi skolotājiem nepieciešams maģistra grāds, kas paaugstina skolotāja profesijas prestižu un veicina padziļinātas pedagoģiskās kompetences. Vēl viens piemērs ir Singapūra, kur skaidri definēta karjeras izaugsmes sistēma un ilgstoša mentordarbības prakse nodrošina skolotāju profesionālo attīstību un līderības spēju pilnveidi (Menter & Assunção Flores, 2021).⁴⁷ Visā pasaulē tiek iegūts arvien vairāk apstiprinājumu tam, ka, ieguldot skolotājos kā reflektējošos praktiķos, kuri nemitīgi ceļ savu profesionālo kvalitāti, izglītības sistēmas var veidot augsti motivētu, kompetentu un arī cienītu profesionāļu kopieni (Sweeting, 2008).⁴⁸

Skolas vadības komandas un izglītības iestādes dibinātāja loma skolotāju profesionālajā pilnveidē

Skolotāju un skolu vadītāju profesionālā pilnveide ir viens no instrumentiem, kā izglītības politikas veidotāji var panākt izglītības politikas prioritāšu un mērķu īstenošanu (Ingvarson, 1998).⁴⁹ Starptautiski dokumentēti vairāki gadījumi, kad mērķtiecīga skolotāju profesionālā pilnveide ir ļāvusi tuvojies izglītības sistēmas mērķu sasniegšanai (Australian Education Research Organisation, 2022;

³⁸ Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41 (1), 26–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X11431010>

³⁹ Hwang, M. Y., Hong, J. C., & Hao, Y. W. (2018). The value of CK, PK, and PCK in professional development programs predicted by the progressive beliefs of elementary school teachers. *European Journal of Teacher Education*, 41 (4), 448–462. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1471463>

⁴⁰ Martins, I., & Baptista, M. (2024). Teacher Professional Development in Integrated STEAM Education: A Study on Its Contribution to the Development of the PCK of Physics Teachers. *Education Sciences* 2024, 14 (2), 164. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI14020164>

⁴¹ Lehiste, P. (2015). The impact of a professional development program on in-service teachers' tpack: a study from Estonia. *Problems of Education in the 21st Century*, 66 (1), 18–28. <https://doi.org/10.33225/PEC/15.66.18>

⁴² Alonso-García, S., Romero-Rodríguez, J.-M., Antonio Marín-Marín, J., Capperucci, D., Lomba-Portela, L., Domínguez-Lloria, S., & Rosa Pino-Juste, M. (2022). Resistances to Educational Change: Teachers' Perceptions. *Education Sciences* 2022, 12 (5), 359. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI12050359>

⁴³ Guskey, T. R. (2020). Flip the Script on Change: Experience Shapes Teachers' Attitudes and Beliefs. *The Learning Professional*, 41 (2). https://uknowledge.uky.edu/edp_facpub/45

⁴⁴ McLure, F. I., & Aldridge, J. M. (2022). A systematic literature review of barriers and supports: initiating educational change at the system level. *School Leadership and Management*, 42 (4), 402–431. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2113050>

⁴⁵ Wang, T., Olivier, D. F., & Chen, P. (2020). Creating individual and organizational readiness for change: conceptualization of system readiness for change in school education. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1818131>

⁴⁶ Ebaegu, M. (2015). Promoting Teacher Growth through Lesson Study: A Culturally Embedded Approach. Mathematics Education Research Group of Australasia 2015.

⁴⁷ Menter, I., & Assunção Flores, M. (2021). Teacher education, teacher professionalism and research: international trends, future directions. *European Journal of Teacher Education*, 44 (1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1850550>

⁴⁸ Sweeting, A. (2008). Teacher Professionalization in Hong Kong: Historical Perspectives. In *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Springer, 45–65. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8186-6_4

⁴⁹ Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 127–140. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00065-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00065-6)

Bloomfield et al., 2024; Villegas-Reimers, 2003).^{50, 51, 52} Šos gadījumus vieno augsta līmeņa mērķu kaskadēšana līdz konkrētiem skolu un skolotāju profesionālās pilnveides programmu mērķiem, vienošanās par profesionālās pilnveides īstenošanas kvalitāti un principiem.

Indivīda profesionalizācijai jānotiek skolas kā organizācijas interesēs. Skolā ir jābūt atbalsta personām profesionālās pilnveides īstenošanai, kā arī skolu vadītājiem jābūt spējīgiem iesaistīties profesionālās pilnveides plānošanā un īstenošanā (Postholm, 2018).⁵³ Lai sistēma sasniegtu mērķus (izvirzītās prioritātes), skolotāju profesionālajai pilnveidei ir jāsaistās ar skolas kā organizācijas attīstību. Profesionālā pilnveide, kura notiek skolas mērķu sasniegšanai, skolas vidē ir balstīta datos par skolotāju kvalitāti un mācīšanas praksi (Kraft & Papay, 2014).⁵⁴ Skolas vadības komandas loma šādā profesionālajā pilnveidē ir saistīta gan ar datu ieguvu un analīzi (skolotāju kompetenču pārvaldību), gan arī ar ārēja profesionālās pilnveides īstenotāja piesaisti un atbalstu profesionālās pilnveides īstenotājā darbā (Hilton et al., 2015; Hirsch et al., 2018).^{55, 56} Tieši digitālie un mākslīgā

intelektā risinājumi paver iespējas jēgpilnai un efektīvai skolotāju kompetenču pārvaldībai (Balasubramanian et al., 2022; Hossain et al., 2025).^{57, 58}

Skolotāju profesionālajai pilnveidei ir nepieciešams arī kvalitatīvs īstenotājs, kurš nepārtraukti mācās, tikai tad ir iespējams sasniegt atšķirīgus skolotāju profesionālās pilnveides ietekmes līmeņus (Koster et al., 2005).⁵⁹ Arvien vairāk pētniecisku publikāciju apskata to, kā notiek mijiedarbība starp skolotāju un profesionālās pilnveides īstenotāju (Yixuan, 2024)⁶⁰ un to, kādas profesionālās pilnveides īstenotāja darbības konkrēti veicina skolotāja mācīšanos un izvirzītā profesionālās pilnveides ietekmes līmeņa sasniegšanu (Sims et al., 2024). Balstoties uz aktuālajām pētniecības atziņām, vairākās valstīs sākts ieviest ļoti konkrētas prasības gan skolotāju profesionālās pilnveides īstenotājam, gan profesionālās pilnveides norisei, kā arī tiek organizētas profesionālās pilnveides īstenotāju tālākizglītības programmas, kā arī formālas un/vai neformālas sadarbības grupas, kurā profesionālās pilnveides īstenotāji profesionālā vidē var izvērtēt praksi, identificēt izaicinājumus un meklēt risinājumus (Hamilton, 2019).⁶¹

⁵⁰ Australian Education Research Organisation (2022). Professional learning at a system-level. <https://www.edresearch.edu.au/guides-resources/practice-resources/professional-learning-system-level>

⁵¹ Bloomfield, B. S., Fox, R. A., & Leif, E. S. (2024). Multi-Tiered Systems of Educator Professional Development: A Systematic Literature Review of Responsive, Tiered Professional Development Models. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 26 (3), 168–188. https://doi.org/10.1177/10983007231224028/SUPPL_FILE/SJ-DOCX-3-PBI-10.1177_10983007231224028.DOCX

⁵² Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. *An International Review of Literature*. UNESCO-IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>

⁵³ Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5 (1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>

⁵⁴ Kraft, & Papay, J. P. (2014). Can Professional Environments in Schools Promote Teacher Development? Explaining Heterogeneity in Returns to Teaching Experience. *Educational Effectiveness and Policy Analysis*, 36 (4).

⁵⁵ 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*, 40 (12), 103–125. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.8>

⁵⁶ 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*, 11 (2), 84–91. <http://pbis.org>

⁵⁷ Balasubramanian, N., Ye, Y., & Xu, M. (2022). Substituting Human Decision-Making with Machine Learning: Implications for Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 47 (3), 448–465. <https://doi.org/10.5465/AMR.2019.0470>

⁵⁸ Hossain, S., Fernando, M., & Akter, S. (2025). Digital Leadership: Towards a Dynamic Managerial Capability Perspective of Artificial Intelligence-Driven Leader Capabilities. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. <https://doi.org/10.1177/15480518251319624>

⁵⁹ Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 157–176. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2004.12.004>

⁶⁰ Yixuan, J. (2024). The Role of the Teacher Educator in Teacher Professional Development. *School-Based EFL Teacher Professional Development for Task-Based Language Teaching*. Palgrave Macmillan, Cham, 269–280. https://doi.org/10.1007/978-3-031-64002-5_15

⁶¹ Hamilton, M. (2019). Teachers and Teacher Educators Researching Their Practice: A Dually-Purposed Self-Study. *The New Educator*, 15 (3), 187–207. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1631922>

Veidojot konkrētās tēzes un ieteikumus, šī dokumenta autori balstās uz premisu, ka kvalitatīva skolotāju profesionālā pilnveide Latvijas kontekstā atbilst trim principiem.

1. Princips – profesionālā pilnveide ir mērķtiecīga un ar fokusētu ietekmi; tā atbilst skolotāju individuālajiem attīstības mērķiem, kuri savukārt izriet no skolas mērķiem.

Pirmais princips formulēts atbilstoši Gaskija (Guskey, 2002, 2003) izteiktajai idejai; par to, vai profesionālā pilnveide ir kvalitatīva, var spriest, ja skolotāju profesionālās pilnveidei noteiktais mērķis sakrīt ar tās rezultātā sasniegto ietekmes līmeni.

2. Princips – skolotāju profesionālā pilnveide ir skolotāja profesionālajās mācīšanās vajadzībās balstīta.

Otrais skolotāju profesionālās pilnveides princips papildina pirmo un izriet no atziņām par

pieaugušo mācīšanos – pieaugušie mācās, personīgo vajadzību un interešu motivēti (Merriam, 2001).⁶² Tomēr jāņem vērā, ka skolotājs ir arī daļa no skolas kolektīva (kurā ir darba ņēmējs), kura kompetences pārvalda skolas vadības komanda atbilstoši skolas mērķiem. Līdz ar to svarīgi ir arī tas, ka skolotāja profesionālās mācīšanās vajadzības tiek saskaņotas no vairākām perspektīvām.

3. Princips – skolotāju profesionālā pilnveide ir nepārtraukts ilgtermiņa process, kas ir arī darba vidē balstīts.

Trešais princips izriet no šī brīža realitātes, kad pasaulē, kura mainās straujāk nekā jebkad, skolotājam ir jābūt profesionālim, kurš spēj nepārtraukti mācīties, uzlabot un pilnveidot savu praksi (profesionalizēties) (Evans, 2008).⁶³ Tāpat trešais princips atbilst arī starptautiski akceptētajām idejām par tādu profesionālo pilnveidi, kura panāk ilgtspējīgas izmaiņas skolotāju praksē.

⁶² Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001 (89), 3–14. <https://doi.org/10.1002/ACE.3>

⁶³ Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20–38. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8527.2007.00392.X>

TĒZES – KVALITATĪVA SKOLOTĀJU PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE LATVIJAS IZGLĪTĪBAS KONTEKSTĀ

Tālāk autori vispirms konstatē pašreizējo situāciju Latvijas skolotāju un skolu vadītāju profesionālajā pilnveidē un formulē piecas pamatotas tēzes, pēc tam atbilstoši katrai tēzei piedāvāti iespējamie risinājumi turpmākajai rīcībai dažādos izglītības sistēmas līmeņos.

1. Skolotāju un skolu vadītāju izpratne par kvalitatīvu skolotāju profesionālo pilnveidi, kā arī konkrētā mācīšanās pieredze profesionālajā pilnveidē tikai daļēji reaģē uz šābrīža izaicinājumiem.

Analizējot gan Latvijas skolotāju aktuālo mācīšanas praksi, gan arī šī brīža sabiedrības un digitālās transformācijas radītos izaicinājumus skolotājiem, priekšplānā izvirzās tāds profesionālās pilnveides saturs kā digitālie risinājumi, īpaši mākslīgais intelekts (MI) un tā izmantošana mācību procesā; skolēnu pašregulēta mācīšanās un mācīšanās, izmantojot digitālās tehnoloģijas; mācību process, kas veicina skolēna iekšējo motivāciju un, protams, mūsdienīga mācību priekšmeta didaktika (Greitāns et al., 2025).⁶⁴ Lai īstenotu darba vidē balstītu skolotāju profesionālo pilnveidi, skolu vadītāju profesionālajā pilnveidē aktuāli kļūst jautājumi par skolotāju kompetenču pārvaldību, skolotāju mācīšanos un tās vadīšanu, skolotāju profesionālās mācīšanās vajadzību identificēšanu (Namsone et al., 2024).⁶⁵

Lai īstenotu digitālo transformāciju izglītības kontekstā, skolotājiem pašiem ir jāiegūst attālinātas un kombinētas mācīšanās elementi, kas ietver pašregulētas mācīšanās pieredzi un iekšējās motivācijas mācīties veicināšanu; tāpat mācīšanās mijiedarbībā ar MI pieredzi (Čakāne et al., 2025).⁶⁶

Skolotāju mācīšanas prakses izmaiņām noteicoša ir arī kvalitatīvas, darba vidē balstītas profesionālās pilnveides pieredze, kas ļautu skolotājiem veidot citādu redzējumu par profesionālo pilnveidi – individuāls darbs ar profesionālā atbalsta personu (ekspertu, mentoru, mācīšanās konsultantu, metodiķi); pieredze, mācoties mācīšanās grupā vai veicot rīcībpetījumu. Līdz šim dokumentēta pētniecībā balstīta pieredze (Bufasi et al., 2024; Greitāns et al., 2021; Linde et al., 2023; Namsone et al., 2024)^{67, 68} vai konkrētu skolu pieredze (Draudzīgā aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzija, 2025; Jelgavas Valsts ģimnāzija, 2025)^{69, 70}.

Latvijas skolotāju ikdienas praksē dominē unificēta skolotāju profesionālā pilnveide – tiek piedāvātas plaša mēroga profesionālās pilnveides programmas, bieži – visu mācību priekšmetu skolotājiem neatkarīgi no skolotāju profesionālās kvalitātes un skolotāja individuālā profesionalizācijas virziena (Lielvārds, 2022; LU SIIC, 2022b).⁷¹ Visā pasaulē

⁶⁴ Greitāns, K., Burgmanis, Ģ., & Namsone, D. (2025). Towards Digital Transformation in Primary Science: Typology of Blended Learning Models. *International Conference on Computer Supported Education, CSEDU – Proceedings*, 2, 846–853. <https://doi.org/10.5220/001347200003932>

⁶⁵ Namsone, D., Zandbergs, U., Saleniece, I., Butkevica, A., Dudareva, I., Burgmanis, Ģ., & Greitāns, K. (2024). The design and operationalization of the teacher competence management framework: The method and practical tools to identify and close teacher competence gaps for the teaching of 21st century skills. *International Journal of Education and Practice*, 12 (3), 684–706. <https://doi.org/10.18488/61.V12I3.3748>

⁶⁶ Čakāne, I., Greitāns, K., Burgmanis, Ģ., & Namsone, D. (2025). Towards Blended Learning in Primary STEM in Latvia: Four Teaching Profiles. *Education Sciences* 15 (3), 295. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI15030295>

⁶⁷ Bufasi, E., Čakāne, I., Greitāns, K., Dudareva, I., & Namsone, D. (2024). Lesson Study as a Professional Development Model for Teaching Spatial Ability in Primary STEM. *Education Sciences*, 14 (5), 512. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI14050512>

⁶⁸ Linde, I., Sarva, E., & Daniela, L. (2023). The Impact of an Online Professional Development Course on Teachers' Comprehension and Self-Efficacy in Developing Students' Self-Regulated Learning Skills. *Sustainability* (Switzerland), 15 (12). <https://doi.org/10.3390/SU15129408>

⁶⁹ Draudzīgā aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzija (2025). Metodiskā diena "Mans pieredzes stāsts" – Draudzīgā aicinājuma Cēsu Valsts ģimnāzija. <https://cesunovads.edu.lv/dacvg/2025/06/09/metodiska-diena-mans-pieredzes-stasts/>

⁷⁰ Jelgavas Valsts ģimnāzija (2025). Metodiskais centrs – Jelgavas Valsts ģimnāzija. <http://vgim.jelgava.lv/lv/metodiskais-centrs>

⁷¹ LU SIIC (2022b). Kāda profesionālā pilnveide palīdz panākt izmaiņas skolotāja praksē? *Zinātība skolai: ieteikumi izglītības politikas un rīcībpolitikas veidotājiem, skolu vadītājiem un skolotājiem*. Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, 44–45. https://www.siic.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/Zinatiba_skolai.pdf

tiek iegūts arvien vairāk pierādījumu, ka šāda profesionālās pilnveides pieeja neveicina visu skolotāju profesionalizēšanos un skolotāju kvalitātes attīstību (Bourke et al., 2015).⁷²

Skolotāji paši norāda (Izglītības pētniecības institūts, 2019; Lielvārds, 2022), ka piedalās šādos profesionālās pilnveides pasākumos:ursos, semināros, lekcijās, lasa metodisko literatūru, galvenās skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības ir saistāmas ar iekļaujošo izglītību, priekšmeta didaktiku un digitālo risinājumu izmantošanu priekšmeta mācīšanās.

Piemēram, skolotāji⁷³, atbildot uz jautājumu, kas nosaka jūsu motivāciju piedalīties šajā profesionālās pilnveides programmā, bieži atzīst, ka piedalās, jo “skolas vadības prasā”; “nepieciešamas profesionālās pilnveides stundas”; “vajag kursus”; “nepieciešams īstenot direktora uzstādījumus”. Daļa skolotāju un skolu vadītāji ir pieraduši, ka profesionālā pilnveide ir normatīvs, birokrātisks pasākums, kas uzlikts “no augšas”. Nereti izglītības profesionālim pašam šķiet, ka attīstību nevajag; tomēr vienlaikus indivīda profesionālā pilnveide

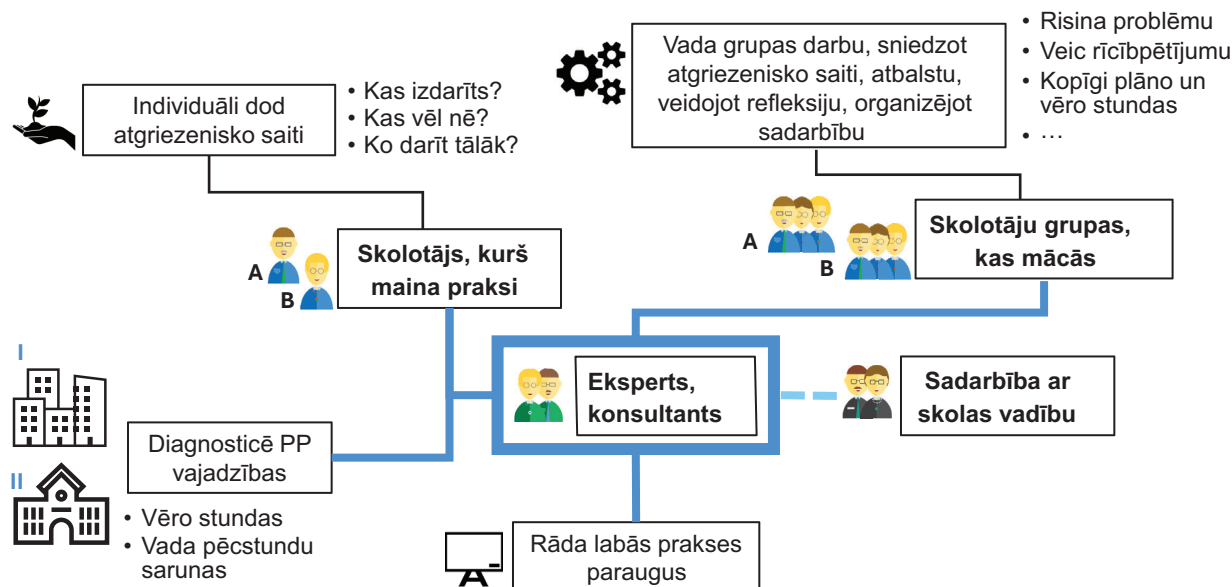
nepieciešama augstākai amatpersonai. Skolotāju trūkuma situācijā skolotājam nereti arī ir pārslodze, kuras dēļ nav laika pilnvērtīgi iesaistīties profesionālajā pilnveidē.

Gan uzskaitītie dominējošie profesionālās pilnveides veidi, gan saturs būtiski disonē ar 21. gs. trešās desmitgades un digitālās transformācijas radītajiem izaicinājumiem. Arī analizējot skolotāju profesionālās pilnveides veidus, redzamas būtiskas atšķirības starp patlaban aktuālajiem profesionālās pilnveides veidiem un skolotājiem reāli pieejamajiem.

Paralēli izpratnes maiņai par profesionālo pilnveidi, kura panāk konkrētu mērķu sasniegšanu, Latvijas izglītības kontekstā svarīgi veicināt profesionālā atbalsta personu (metodiķis, mācīšanās konsultants, profesionālās pilnveides īstenotājs u. c.) kā profesiju statusa nostiprināšanos sistēmā. Tas ir nepieciešams, lai realizētu darba vidē balstītu profesionālo pilnveidi skolās; nepieciešama arī profesionālā pilnveide šīm atbalsta personām (Greitāns & Namsone, 2023; LU SIIC, 2022a).^{74, 75}

Mācīšanās konsultanta loma ilustrēta 4. attēlā.

4. attēls. Mācīšanās konsultanta loma



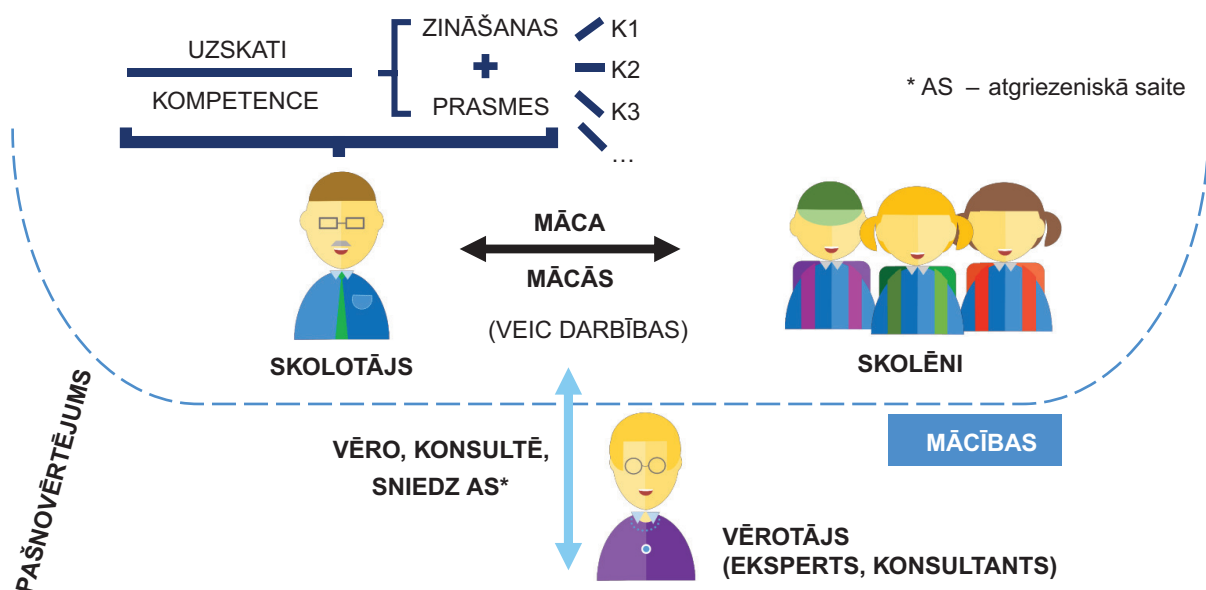
⁷² Bourke, T., Lidstone, J., & Ryan, M. (2015). Schooling Teachers: Professionalism or disciplinary power? *Educational Philosophy and Theory*, 47 (1), 84–100. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.839374>

⁷³ Avots – LU EZTF SIIC organizēto skolotāju profesionālās pilnveides programmu pieteikuma anketās.

⁷⁴ Greitāns, K., & Namsone, D. (2022). Role of School Leadership Team in the Implementation of School-based Teacher Professional Development Model. *INTED2022 Proceedings* 1, 4004–4012. IATED. <https://doi.org/10.21125/INTED.2022.1094>

⁷⁵ LU SIIC. (2022a). Kā panāk izmaiņas mācīšanās? *Zinātība skolai: Ieteikumi izglītības politikas un rīcībpolitikas veidotājiem, skolu vadītājiem un skolotājiem*, 33–34.

5. attēls. Skolotāja snieguma līmeņa apraksta piemērs – savas profesionālās darbības izvērtēšanai



PIEMĒRS	Skolotāja profesionalitātes līmenis	MĒĢINA, SĀK	TUVU REZULTĀTAM	PRASMĪGS, LIETPRATĪGS	EKSPERTS
Prasme vadīt tādu mācību procesu, kas veido skolēna kompetenci					
Mācīšanās vadīšana					
1.1. Mācīšanās mērķu (SR**) skaidrība <i>Mērķa formulējums Skolēnu sapratne</i>	- Informē par tēmu, kas tiks aplūkota stundā, bet netiek formulēts stundas mērķis. ... - Skolēns nezina, kas stundā jāiemācās.	- Formāli pasaka stundas mērķi (SR**) skolēnam vai/un snieguma kritērijus. ... - Skolēns dzird / redz stundas mērķi, bet nav precīzi skaidrs, kas ir svarīgākais un kas īsti jāiemācās.	SR** ir formulēts atbilstoši laba mērķa kritērijiem (skaidrs, izmērāms, būtisks, atbilstošs, sasniedzams noteiktajā laikā). ... Skolēns dzird precīzu mērķi, bet viņam var būt dažas neskaidrības.	Izvirza labi noformulētu SR** (atbilstoši visiem kritērijiem) un/vai snieguma kritērijus skolēniem saprotamā valodā. ... Skolēni saprot, kas stundā jāiemācās.	Iesaista skolēnus SR** un/vai snieguma kritēriju formulēšanā, precizēšanā, korigēšanā. Skolēni piedalās mērķa formulēšanā.

Skolotāja profesionālo prasmju attīstība (profesionalizācija) norisinās pakāpeniski un pēctecīgi. Citās valstīs (ASV, Austrālijā u. c.) skolotāja profesionalizācijas virzība tiek aprakstīta, izmantojot skolotāja prasmju snieguma līmeņu aprakstus, kas tiek apkopoti skolotāja standartos vai citos dokumentos, kas palīdz visiem iesaistītajiem (skolotājam, profesionālā atbalsta personām, skolu vadītājiem, studiju procesa veidotājiem) veidot vienotu izpratni, kādām prasmēm vajadzētu būt skolotājam iesācējam (pēc augstskolas beigšanas) un kā tās izvērtēt un pilnveidot

profesionālās karjeras laikā. 5. attēlā parādīts šāda snieguma līmeņa apraksta piemērs prasmei komunicēt skolēniem sasniedzamo rezultātu.

Pārvarēt lielās atšķirības starp Latvijas skolotāju mācīšanas praksi un digitālās transformācijas izaicinājumiem nav iespējams, piedāvājot skolotājiem unificētus risinājumus (kuri pašlaik dominē). No unificētiem risinājumiem ir jāvirzās uz personalizētiem risinājumiem, ņemot vērā atšķirības skolotāju mācīšanas praksē un skolotāju individuālos robus PCK elementos (Greitāns, 2024).⁷⁶

⁷⁶ Greitāns, K. (2024). *Dabaszinātņu skolotāju profesionālā pilnveide prakses pārmaiņām*. Latvijas Universitāte.

Lai mērķtiecīgi veidotu skolotāja profesionalizācijas trajektoriju, ir nepieciešams skaidrs un konkrēts skolotāja un profesionālā atbalsta personu standarts, un profesionālajai pilnveidei vajadzētu būt veidotai ciešā saistē ar skolotāju studiju programmām (gan bakalaura, gan maģistra).

Viena no iespējām, kā to realizēt, ir izmantot moduļu principu kvalifikācijas veidošanai un par papildu kvalifikācijas ieguvu saņemot mikroapliecinājumu. Tas varētu sekēt sistēmiskumu skolotāja profesionalizācijas ceļā – gan pēc būtības, gan arī to atbilstoši dokumentētu.

Lai praktizējošs skolotājs savā profesionālajā karjerā spertu nākamo soli un kļūtu par, piemēram, mācīšanās konsultantu, skolotājam būtu jāapgūst šādi mikroapliecinājumi: mūsdienīga mācību stunda; mācību stundas analīze; sarunas, kurā tiek analizēta mācību stunda, veidošana un vadīšana. Uzskaitītie trīs mikropapliecinājumi veidotu noteiktu kredītpunktu apjomu, kuriem pievienojot vēl citus mikroapliecinājumus skolotājs

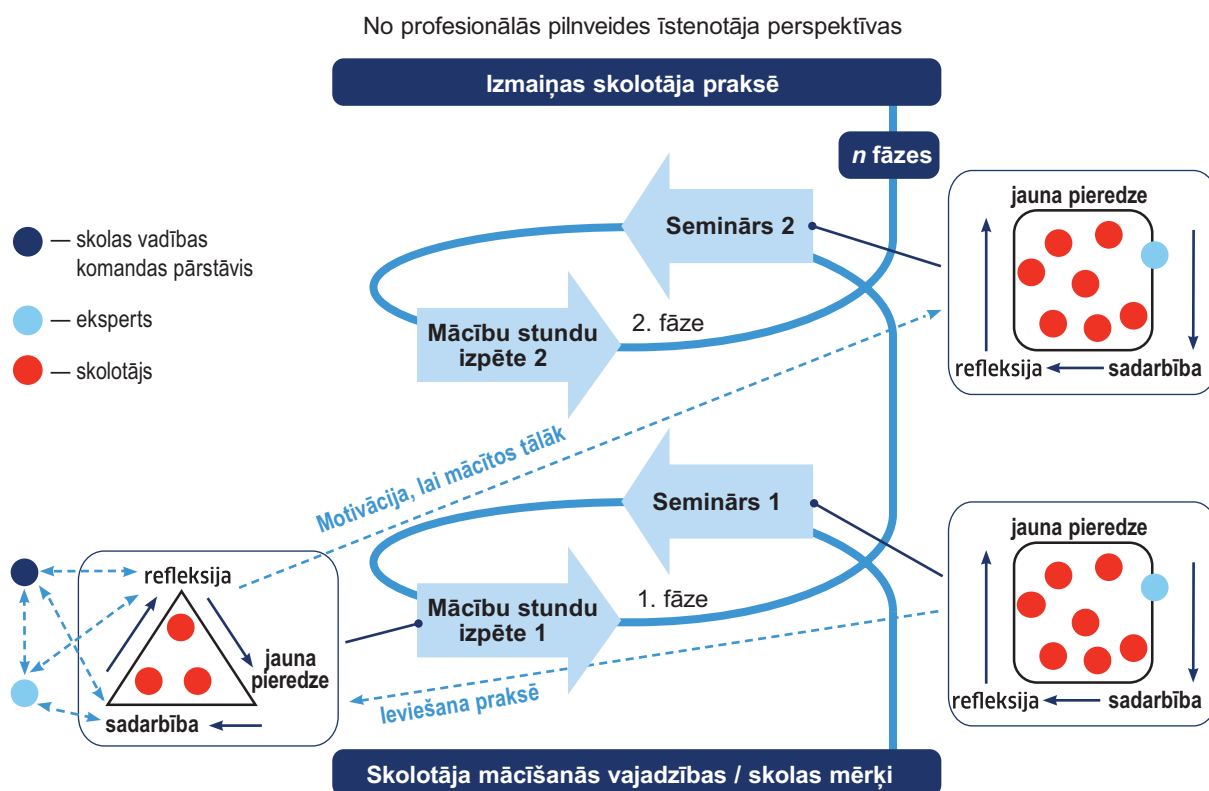
varētu iegūt, piemēram, profesionālā maģistra grādu.

2. Lai skolā notiktu izaugsme, nepieciešams salāgot sistēmas, skolotāja un skolas mērķus.

Tieši skolā (darba vidē) ir īstenojama tāda profesionālā pilnveide, kura nodrošina ilgtspējīgas mācīšanas prakses pārmaiņas un var būtiski virzīt skolu uz noteikto mērķu sasniegšanu (darbs ar profesionālā atbalsta personu, mācību stundu izpēti vai rīcībpolitika) (6. attēls, Greitāns & Namsone, 2022). Svarīgi, lai skolas vadība sadarbotos ar ārējo profesionālās pilnveides īstenošanu, gan komunicējot profesionālās pilnveides mērķus, gan darbības veidu. Tāpat skolas vadības komandai svarīgi būt redzamai profesionālās pilnveides īstenošanas procesā – apmeklēt nodarbības, vērot mācību stundas (Bufasi et al., 2025).

Skolu vadības komandas nereti vai nu reaģē uz akūtu skolotāju profesionālās pilnveides trūkumu, nosūtot skolotājus uz viegli pieejamu profesionālo pilnveidi, kura nosegtu skolotājam nepieciešamo mācīšanās stundu

6. attēls. Skolas vadības komandas pārstāvju sadarbība ar profesionālās pilnveides īstenošanu un skolotājiem, kuri mācās, skolotāju profesionālajā pilnveidē (LU SIIC, 2022b)



apjomu, vai arī piedāvā visas skolas skolotājiem vienādu profesionālo pilnveidi, kurā nereaģē uz skolotāju individuālajām profesionālās mācīšanās vajadzībām. Vienāda profesionālā pilnveide visiem skolā palīdz nonākt vienādās starta pozīcijās, lai sāktu skolas mērķu sasniegšanu. Taču tā nav piemērojama, lai katrs skolotājs individuāli virzītos pretim

skolas mērķu sasniegšanai atbilstoši atšķirīgo individuālo profesionālās mācīšanās vajadzību realizēšanai.

Personāla kompetenču profesionāla pārvaldība ir viens no izaicinājumiem, ar ko saskaras skolu vadītāji. Skola kā organizācija nevar sasniegt savus mērķus, ja darbiniekiem trūkst nepieciešamās kompetences.

7. attēls. Skolotāju kompetenču pārvaldība skolā (Greitāns & Namsone, 2023) ⁷⁷

Kā noteikt skolotāju mācīšanās vajadzības?

PIEMĒRS

Par pārmaiņām skolotāja praksē var spriest pēc:

- skolēnu aptaujām
- atkārtotas stundu vērošanas
- sarunām ar skolotāju
- stundu plānu analīzes

PIEMĒRS

Skolotājs mācās:

1. Patstāvīgs darbs – literatūras un tīmekļsemināru analīze par sasniedzamo rezultātu (SR) veidošanu un komunikēšanu.
2. Piemēru analīze – kā citi skolotāji komunicē SR.
3. Eksperts klasē – skolotājs vingrinās komunicēt SR stundās un saņem AS no eksperta

PIEMĒRS

Mācīšanās vajadzību apraksts

- Apgūt laba SR veidošanas kritērijus
- Apgūt paņēmienus SR komunikēšanai skolēniem
- Iesaistīt skolēnus SR komunikēšanā

Skolotāja profils

Skolotājs uzskata, ka:

- stundas SR formulē tikai atsevišķos gadījumos
- stundas SR ir skolēnam svarīgs
- viņam ir jāiegūst lielāka izpratne par stundas SR, tā komunikēšanu skolēniem un šo darbību jēgu mācīšanās procesā

PIEMĒRS

Snieguma līmeņa apraksts

Kritēriji				
Sāk	Turpina iesākt	Tuvu rezultātam	Prasmīgs	Eksperts
A1 Pašvadītās mācīšanās veicināšana				
1.1. SR skaidrība				
Pasaka tēmu – par ko būs stunda	Formāli pasaka stundas SR	SR ir formulēts atbilstoši laba mērķa kritērijiem	Izvirza labi noformulētu SR	Iesaista skolēnu SR veidošanā

PIEMĒRS

Novērotās prakses apraksts

Skolotājs formāli pasaka sasniedzamo rezultātu, nepārlicinās, vai skolēni to ir sapratuši

PIEMĒRS

Skolotāja novērotā prakse tiek salīdzināta ar:

- zināšanu testa rezultātiem
- profesionālās darbības izvērtēšanas aptauju
- skolotāja pārliecību pašnovērtējumu
- mācīšanās nepieciešamību aptauju

⁷⁷ Greitāns, K., & Namsone, D. (2023). Kā veidot datus balstītus skolotāju profesionālās pilnveides risinājumus? D. Namsone (red.). *Datu zinātība skolai*. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds. https://www.siic.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/dzs.23.07_greitans_namsone.pdf

Kompetenču identificēšana atbilstoši izvirzītajam mērķim, to novērtēšana (datu iegūšana) un kompetenču pilnveide ir šī procesa būtiskās fāzes. Kompetenču pārvaldību atvieglotu, padarītu pieejamāku digitāli risinājumi (sistēma), kuros apkopotu dati gan par skolotāja kvalitāti (angliski *teacher quality*), gan arī par novēroto mācīšanas praksi (atbilstoši konkrētam kritēriju kopumam) (Namsone et al., 2024). Nepieciešams stiprināt skolas vadības komandas kapacitāti kompetenču pārvaldībā un profesionālās pilnveides īstenošanā.

Sistēmas limenī ir nepieciešams īstenot tā dēvētos ieviešanas projektus, lai pētnieciskos projektos radītos eksperimentālus risinājumus ieviestu praksē.

Skolotāju kompetenču pārvaldību ilustrē 7. attēlā parādītais piemērs.

3. Lai reaģētu uz atšķirīgajām skolotāju profesionālās mācīšanās vajadzībām, nepieciešami dažādi un personalizēti profesionālās pilnveides risinājumi, turklāt prioritāri ir risinājumi, kas panāk izmaiņas skolotāju mācīšanas praksē.

Ilgspējīgas izmaiņas skolotāju mācīšanas praksē panāk tāda skolotāju profesionālā pilnveide, kurā notiek redzējuma paplašināšana, motivācijas pārmaiņas, prasmju pilnveide un tā sniedz atbalstu pārmaiņu ieviešanai; šos pamatprincipus ietver tādi profesionālās pilnveides veidi kā rīcībpetījums, individuāls darbs ar profesionālā atbalsta personu un mācību stundu izpēte (ar nosacījumu, ka tiek īstenoti augstvērtīgā kvalitātē) (Greitāns, 2024), tomēr Latvijas izglītības kontekstā šie profesionālās pilnveides veidi tiek īstenoti reti, pārsvarā uz atsevišķu indivīdu entuziasma pamata, kampaņveidīgi (projektos) vai pētniecībā. Lai vadītu šos trīs skolotāju profesionālās pilnveides veidus, skolās nepieciešama arī īpaši apmācīta profesionālā atbalsta persona, kuras skolās pagaidām trūkst. Mazās skolās praktiski nav pieejams resurss

profesionālā atbalsta personāla (metodiķi, mācīšanās konsultanti u. c.) finansēšanai.

Tieši Latvijas izglītības sistēmas kontekstā iegūts ne mazums pierādījumu (Greitāns et al., 2021; Namsone et al., 2016; Namsone & Čakāne, 2018)^{78, 79} tam, ka, lai notiktu izmaiņas skolotāja mācīšanas praksē, ir nepieciešama īpaši apmācīta skolotāju profesionālā atbalsta personas iesaiste (8. attēls).

2023. gadā, analizējot liela mēroga dažādu mācību priekšmetu stundu vērošanas datus (LU SIIC, 2023), identificēti seši mācīšanas profili (profesionāla, prasmīga, teorētiska, iluzora un neprasmīga mācīšana; iesācējs mācīšanā), kuri savā starpā atšķiras ar skolēnam pieejamajām iespējām iedziļināties mācību saturā un efektīva mācību pamatprocesa pieejamību. Nepilnības mācību pamatprocesa efektivitātē ir saistāmas ar robiem skolotāju zināšanu bāzē; nepietiekamās iespējas skolēniem mācīties iedziļinoties – ar robiem priekšmetam specifiskajās metodiskajās zināšanās (PCK) un uzskatu (par mūsdienīgu) mācīšanu atšķirībām (LU SIIC, 2023).

2025. gadā, analizējot kombinētās mācīšanās pieeju ienākšanu dabaszinātņu, inženierzinātņu un matemātikas (STEM) mācību stundās (Čakāne et al., 2025), konstatēts, ka STEM jomas mācību stundās kombinēta mācīšanās pēc būtības nenotiek (tehnoloģijas netiek izmantotas, lai produktīvi mācītos), stundas arī ierobežoti sagatavo (attīsta pašregulētas mācīšanās prasmes un motivāciju) skolēnus perspektīvai, kurā skolēns būtisku mācību procesa daļu pavadīs, mācoties patstāvīgi digitālajā vidē.

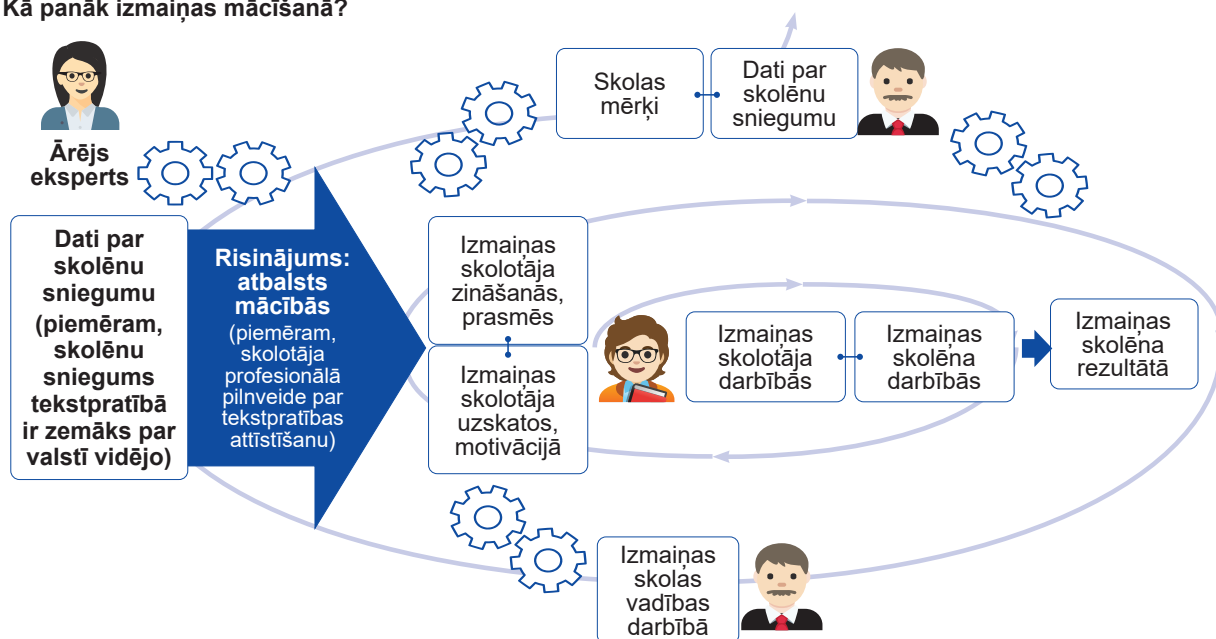
Identificētie profili signalizē gan par robiem skolotāju zināšanās un izpratnē, tāpat arī par nepieciešamību pēc uzskatu maiņas un būtiskām mācīšanas prakses pārmaiņām, lai reaģētu uz digitālās transformācijas aktualizētajiem izaicinājumiem. Tas nozīmē, ka ikdienā skolotājam ir jābūt gatavam mācīties dažādos veidos.

⁷⁸ Namsone, D., Čakāne, L., France, I., & Butkeviča, A. (2016). Lesson Based Professional Development: Helping Primary Teachers Teach 21st Century Skills. *ICERI2016 Proceedings*, 1, 3892–3902. <https://doi.org/10.21125/ICERI.2016.1916>

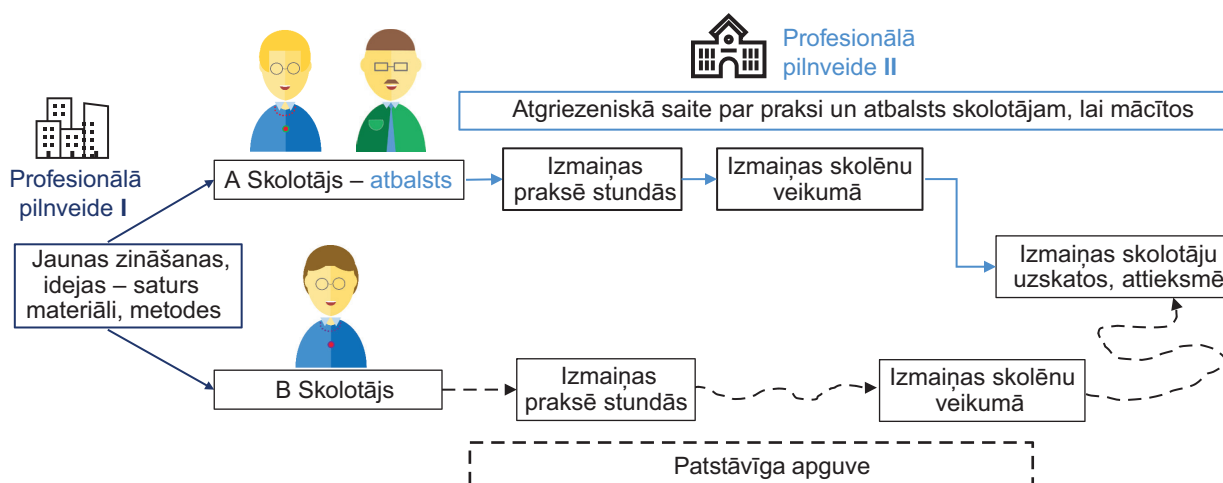
⁷⁹ Namsone, D., & Čakāne, L. (2018). A Collaborative Classroom-Based Teacher Professional Learning Model. *Science Education Research and Practice in Asia-Pacific and Beyond* Springer, Singapore, 177–195. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5149-4_13

8. attēls. Kā panāk izmaiņas mācīšanās? (LU SIIC, 2022c)⁸⁰

Kā panāk izmaiņas mācīšanās?



9. attēls. Mērķtiecīgas un sadrumstalotas skolotāju profesionālās pilnveides pretnostatījums



Šobrīd profesionālās pilnveides piedāvājums skolotājam ir sadrumstalots, nepārskatāms, un pieejami ir atšķirīgas kvalitātes profesionālās pilnveides piedāvājumi, kuri tikai daļēji balstās pētniecībā apstiprinātās atziņās. Gan profesionālās pilnveides piedāvājums, gan pieprasījums nereti reaģē uz aktuālajām tendencēm izglītībā un sabiedrībā, nevis uz objektīvām mācīšanās vajadzībām. Tāpat nereti skolas vadības komandas organizē darba vidē balstītu skolotāju profesionālo pilnveidi, tomēr nereti tai ierobežojumus

uzliek skolas iespējas (skolā esošo kolektīvo zināšanu apjoms un kvalitāte).

Mērķtiecīga un sadrumstalota skolotāju profesionālā pilnveide pretnostatīta 9. attēlā.

4. Profesionālās pilnveides pasūtītājs (valsts, pašvaldība, skola u. c.) reti izvērtē profesionālās pilnveides kvalitāti, vērtē tās ietekmi uz skolotāju profesionālās mācīšanās vajadzībām un skolas attīstības mērķu sasniegšanu.

Pašvaldībām nereti nav skaidra priekšstata, kāda profesionāla pilnveide ir nepieciešama;

⁸⁰ LU SIIC (2022c). *Zinātība skolai*. https://www.siic.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/Zinatiba_skolai.pdf

pašvaldību un skolu lēmumi tipiski balstās uz efektīgu profesionālās pilnveides reklāmu un konkrētā brīža aktualitātēm. Tāpat profesionālās pilnveides īstenotājiem nereti galvenais kritērijs ir klienta apmierinātība, bet skolas un sistēmas mērķi paliek otrajā plānā, tādējādi veidojas sadrumstalota profesionālās pilnveides pieredze, kura bieži nesniedzas līdz mācīšanas prakses pārmaiņām un nepiedāvā zinātniski pārbaudītas idejas (Daniela & Zālīte-Supe, 2025).⁸¹ Skolotāju profesionālās pilnveides pieredze ne vienmēr ir bijusi kvalitatīva un tās centrā ir likusi skolotāja kā profesionāla mācīšanos, akcentējot lekcijas un referātus. Arī aplūkojot profesionālās pilnveides programmu piedāvājumu, ir secināts (Daniela & Zālīte-Supe, 2025), ka tās ir nepietiekami saskaņotas ar zinātniskās kultūras principiem un ierobežoti veicina kritisko domāšanu, kā arī tām ir zema atbilstība efektīvas profesionālās pilnveides stūrakmeņiem, taču tās ir pašvaldību akceptētas.

Nemot vērā profesionālās pilnveides piedāvājumu sadrumstalotību un straujo pieprasījuma un piedāvājuma maiņu, profesionālās pilnveides īstenotājs kā profesija Latvijā nav nostiprināta. Lielākajā daļā gadījumu profesionālās pilnveides īstenotājs darbojas kā lektors, kurš skolotājiem nodod informāciju, nevis kā persona, kura vada un atbalsta ("trenē") tādu skolotāja (kā profesionāla) mācīšanos, kura būtiski izmainītu skolotāja prasmes; atbalsta izmaiņu ieviešanu mācību stundā.

5. Lai valsts sasniegtu attīstības mērķus, ir svarīgi attīstības mērķus kaskadēt, noteikt konkrētas prioritātes kvalitatīvas un personalizētas profesionālās pilnveides īstenošanai neatkarīgi no atbildības par finansējuma sadalījumu.

Šo ieteikumu tapšanas laiku iezīmē būtiskas izmaiņas skolotāju un skolu vadības profesionālās pilnveides organizācijā – profesionālajai pilnveidei atvēlētie līdzekļi ir galvenokārt pašvaldību pārziņā. Tas nozīmē, ka par to, kādus mērķus sasniegs profesionālā pilnveide, par kuru maksās no nodokļu maksātāju līdzekļiem, lielākoties lemj pašvaldības. Šāda situācija rada bažas par izglītības

politikas mērķu sasniegšanu visos līmeņos – mērķu kaskadēšanu valsts, pašvaldības, skolas un indivīda līmenī un profesionālās pilnveides atbilstību mērķu kaskādes sasniegšanai.

Tāpat signālus par dažādu mācību priekšmetu skolotāju kopējām profesionālās mācīšanās vajadzībām bieži vien var ieraudzīt tikai nacionāla līmeņa pārbaudes darbos (eksāmeni, monitoringa un diagnostikas darbi); pastāv risks pašvaldības līmenī šos signālus neieraudzīt un uz tiem atbilstoši nereaģēt. Līdzīgi arī starptautiskie salīdzinošie pētījumi (OECD PISA, TIMSS) uzrāda skolotāju profesionālās mācīšanās vajadzības, kuras ir vairāk aktuālas izglītības sistēmas mērķu sasniegšanai, mazāk skolu un pašvaldības mērķu sasniegšanai (piemēram, lasītprasme, rēķinpratība).

Šādā situācijā svarīgs būtu nacionāla līmeņa risinājums, kas ļautu monitorēt pašvaldību plānoto profesionālās pilnveides pasūtījumu un salāgot to ar izglītības attīstības pamatnostādņiem un prioritātēm (t. sk. mācību priekšmetu aktualitātēm un fundamentālajām skolenam nepieciešamajām prātībām).

Profesionālās pilnveides decentralizācija rada riskus arī esošās pieredzes atražošanai un jaunu zināšanu neienākšanai skolotāju un skolu vadītāju profesionālās pilnveides aprītē.

Apjukumu un sadrumstalotību izraisa arī lielā dažādība skolotāju profesionālās pilnveides īstenotāju piedāvājumos. Lai nodrošinātu nemainīgi augstu profesionālās pilnveides norises kvalitāti un to, ka izvēlētais profesionālās pilnveides īstenotāja piedāvājums sasniegs izvirzītos mērķus, svarīgi vienoties par kvalitātes standartiem profesionālās pilnveides īstenošanai (dažādiem veidiem). Svarīgi veidot platformu, kurā šāda vienošanās (starp profesionālās pilnveides īstenotājiem un pasūtītājiem) varētu tikt panākta; perspektīvā šāda platforma varētu pašregulēt profesionālās pilnveides īstenotāju darba kvalitāti.

Viens no galvenajiem valsts pētījumu programmas "Letonika" projekta "Inovatīvi risinājumi kombinētās mācīšanās ieviešanai mācību procesa digitālās transformācijas kontekstā" secinājumiem par Latvijas skolotāju un skolu vadītāju profesionālo pilnveidi

⁸¹ Daniela, L., & Zālīte-Supe, Z. (2025). *Searching for Scientific Culture in Professional Development Programs for In-Service Teachers: Case of Latvia*. *Education Sciences*, 15 (6), 784. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI15060784>

ir tas, ka IAP 2027 formulētās idejas, mērķi un uzdevumi atbilst pašlaik starptautiski aktuālajām idejām par kvalitatīvu skolotāju profesionālo pilnveidi un tās vietu izglītības sistēmā. Tomēr projekta gaitā veiktie pētījumi norāda par būtiskām atšķirībām starp

izglītības politikas dokumentu uzstādījumiem un aktuālo skolotāju un skolu praksi.

Tālāk uzskaitīti šī dokumenta autoru ieskatā galvenie šķēršļi un ieteikumi konkrētiem risinājumiem sistēmas, skolas un skolotāju līmenī.

ŠĶĒRŠĻI UN IESPĒJAMIE RISINĀJUMI

Pētnieciskajā projektā konstatēti vairāki individuāli un sistēmiski cēloņi un nosacījumi, kurus nepārvarot katram iesaistītajam individam vai individuālai skolai būs grūti uzlabot sniegumu (kļūt par mācīšanās organizāciju izglītības stratēģisko mērķu izpratnē valstī). Šie šķēršļi ir:

- Skaidru un konkrētu skolotāju un skolu vadītāju profesionālās pilnveides mērķu trūkums pašvaldības, skolas, klases līmenī. Izglītības politikas dokumentos skolotāju profesionālās pilnveides sistēmas mērķi ir izvirzīti, tomēr netiek kaskadēti un operacionalizēti skolu ikdienā.
- Laikam un situācijai (kontekstam) neatbilstoša profesionālās pilnveides risinājumu ietekmes līmeņu mērīšana.
- Kavēta jaunu zināšanu ienākšana par skolotāju un skolu vadītāju profesionālo pilnveidi un apgrūtināta ar skolotāju un skolu vadītāju profesionālo pilnveidi saistītu inovāciju ieviešana.
- Ievērojamas atšķirības skolotāju un skolu vadības komandas dalībnieku vērtībās, motivācijā, redzējumā un prasmēs saistībā ar profesionalizēšanos un profesionālo pilnveidi.
- Profesionālā atbalsta personu ierobežota pieejamība izglītības sistēmā un skolās.
- Ārējās motivācijas un kontroles domāšanas dominance lēmumu pieņemšanā par profesionālo pilnveidi un uzticēšanās trūkums starp iesaistītajām pusēm.

IETEIKUMI RISINĀJUMIEM

Sistēmā

- Veidot skolotāju un skolu vadītāju **profesionālās pilnveides pasūtījumu** atbilstoši nacionālajām attīstības prioritātēm digitālās transformācijas laikmetā, nodrošinot **jaunu zināšanu ienākšanu sistēmā**, t. sk. pētnieciskos projektos radītu veiksmīgu

eksperimentālu profesionālās pilnveides programmu pārnesei uz visu sistēmu.

- Lai mērķtiecīgi plānotu vajadzībās balstītu pedagogu profesionālo pilnveidi, veidot izglītības kopienā **izpratni par personalizētu**, dotos par indivīda profesionālās mācīšanās vajadzībām balstītu profesionālās pilnveides risinājumu nepieciešamību, **pakāpeniski aizstājot sistēmā dominējošos unificētos risinājumus** ar personalizētiem risinājumiem; šim nolūkam veidojot digitālus darbinieku kompetenču pārvaldības risinājumus.
- Veidot **mērķorientētus, uz noteiktu ietekmi** (redzējums, uzskatu maiņa, prasmes, izmaiņas rīcībā) **virzītus** profesionālās pilnveides risinājumus visos izglītības sistēmas līmeņos, novērtējot profesionālās pilnveides kvalitāti pret izvirzīto mērķi un nodrošinot sistēmā priekšnosacījumus **kvalitatīvas** profesionālās pilnveides īstenošanai.
- Lai atbalstītu inovatīvu, pētniecībā un labā praksē balstītu profesionālās pilnveides aktivitāšu īstenošanu, ieviest praksē tādas profesionālās pilnveides formas (un to kombinācijas), pēc kuru prasmīgas īstenošanas var tikt panāktas skolotāju mācīšanas prakses izmaiņas labākam skolēnu sniegumam; tās ir individuāls darbs ar profesionālā atbalsta personu (ekspertu, mentoru, mācīšanās konsultantu u. c.), mācību stundu izpēti, rīcībpētījums, un panākt to profesionālu realizāciju, šim nolūkam veidojot mācības profesionālās pilnveides īstenošanai.
- Lai veidotu vienotas un stratēģiski pārraudzītas profesionālās pilnveides sistēmas ieviešanu, nostiprināt skolā (**darba vidē**) balstītu profesionālo pilnveidi kā neatņemamu profesionālās pilnveides daļu skolu pārveidē par mācīšanās organizācijām atbilstoši izglītības attīstības pamatnostādnēm, stiprinot skolu vadītāju lomu un veidojot viņu profesionālo pilnveidi, nostiprinot sistēmā profesionālā atbalsta

personu statusu šādas PP profesionālai realizācijai.

- **Lai veidotu mērķtiecīgu un vajadzībās balstītu pedagogu profesionālās pilnveides plānošanu valsts un pašvaldību līmenī**, nostiprināt profesionālās pilnveides īstenotāja (kā personas kura veicina profesionāla mācīšanos) un citu **profesionālā atbalsta personu** statusu, profesionālās izaugsmes ceļu, kompetences un vietu izglītības sistēmā, izvirzot skaidras kvalifikācijas prasības darbam profesijā (metodiķis, mācīšanās konsultants u. c.); vienlaikus veidojot skolotāja profesionālo karjeru.
- **Lai veidotu vienotas un stratēģiski pārraudzītas profesionālās pilnveides sistēmas ieviešanu**, komunicēt skolotāju profesionalizācijas trajektoriju un labās skolotāju profesionālās pilnveides prakses piemērus skolotāju un profesionālā atbalsta personu profesionalizācijas ceļā.
- **Lai īstenotu pedagogu profesionālās pilnveides procesa kvalitātes un efektivitātes paaugstināšanu**, līdztekus jauninājumu ieviešanai izglītības sistēmā un skolā nepieciešams monitorēt skolotāju labbūtību un attīstīt pozitīvu tās dinamiku. Skolotāja profesionalizēšanās un mērķtiecīga mācīšanās var notikt, ja ir nodrošināta skolotāja labbūtība.

Skolā

- Digitālās transformācijas laikmetā vairāk nekā jebkad agrāk skolā ir nepieciešams ieviest jauninājumus un mērīt to ieviešanas kvalitāti, īpaši skolai veidojoties par mācīšanās organizāciju.
- **Lai ieviestu mērķtiecīgu un vajadzībās balstītu pedagogu profesionālās pilnveides plānošanu**, veidot skolotāju un skolu vadītāju **profesionālās pilnveides pasūtījumu** atbilstoši skolas mērķiem un attīstības prioritātēm, nosakot konkrētus profesionālās pilnveides mērķus un izvēloties atbilstošus profesionālās pilnveides risinājumus.

Piemēram, ja skolas profesionālās pilnveides mērķis ir vienota skolas kolektīva izpratne par skolēnu iekšējās motivācijas attīstīšanu – skola

izvēlas uzaicināt kompetentu profesionālās pilnveides īstenotāju, kurš skolotājus iepazīstinātu ar šo tēmu un modelē vēlamu praksi, bet, ja profesionālās pilnveides mērķis ir pārmaiņas skolotāju mācīšanas praksē – tiek plānots un īstenots profesionālās pilnveides risinājums, kurā skolotāji: paplašina redzējumu, iegūst motivāciju pārmaiņām, attīsta prasmes un saņem atgriezenisko saiti pārmaiņu ieviešanai.

- **Lai ieviestu vienotas un stratēģiski pārraudzītas profesionālās pilnveides sistēmu**, (dibinātājam) veidot skolotāju motivācijas sistēmu, kura balstās izglītības sistēmai un skolai nozīmīgu inovāciju ieviešanā mācību procesā un tiek atbalstīta ar atbilstošu profesionālās pilnveides piedāvājumu.
- **Lai paaugstinātu pedagogu profesionālās pilnveides kvalitāti un efektivitāti**, tuvināt skolotāju, skolas vadības un profesionālās pilnveides īstenotāju izpratni par nepieciešamajiem skolotāju profesionālās pilnveides veidiem un ietekmi, kura ar tiem ir sasniedzama.
- **Lai ar pētījumos balstītiem paņēmieniem noteiktu pedagogu profesionālās pilnveides vajadzības**, skolas vadībai, īstenojot datus balstītu darbinieku kompetenču pārvaldību, t. sk. izmantojot konkrētus kompetenču ietvarus, digitāli atbalstīt un veidot personalizētus darbinieku PP risinājumus un mērīt to ietekmi; izvirzīt personāla profesionālās pilnveides mērķus, t. sk. skolas vadībai atbilstoši skolas kā organizācijas mērķiem un vajadzībām un kopā ar darbiniekiem.
- **Lai paaugstinātu pedagogu profesionālās pilnveides kvalitāti un efektivitāti**, nodarbināt profesionālā atbalsta personas (metodiķus, mācīšanās konsultantus u. c.) skolā (darba vidē) balstītas profesionālās pilnveides īstenošanas vajadzībām, kā arī profesionālās pilnveides laikā mērķtiecīgi mazināt barjeras, kuras samazina skolotāju profesionālās pilnveides risinājuma ietekmi.

Piemēram, profesionālās pilnveides pieņemšanas barjeras skolas vadības komanda var mazināt, regulāri sarunājoties ar skolotājiem par to, ko skolotāji mācās un kāpēc mācās, bet profesionālās pilnveides ieviešanas barjeras

skolas vadības komanda vai skolotāju profesionālā atbalsta personas samazina, vērojot skolotāju mācību stundas, izvērtējot tās un piedāvājot idejas, ko un kā stundā darīt citādi.

Skolotājam

- **Lai īstenotu mērķtiecīgu un vajadzībās balstītu pedagogu profesionālās pilnveides plānošanu**, nepārtraukti pilnveidot savu profesionālo praksi, ieviešot tajā uzlabojumus, jauninājumus un iesaistoties profesionālajā pilnveidē, t. sk. darba vidē balstītā, tā attīstot savu profesionālo karjeru.
- **Lai īstenotu pierādījumos balstītu pedagogu profesionālās pilnveides vajadzību noteikšanu**, regulāri izvērtēt savu profesionālo mācīšanas praksi, lai identificētu savas profesionālās mācīšanās vajadzības, un izvirzīt jaunus PP mērķus; pilnveidojot savas pašnovērtējuma un refleksijas prasmes.
- **Lai ieviestu vienotu un stratēģiski pārraudzītu profesionālās pilnveides sistēmu**, sadarboties ar skolas vadību un profesionālā atbalsta personām profesionālās pilnveides mērķu izvirzīšanā un atbilstošāko risinājumu radīšanā, salāgojot savas un skolas kā organizācijas mērķus un intereses.