

8. nodaļa

Kā paaugstināt profesionālās pilnveides efektivitāti?

Kārlis Greitāns, Dace Namsone

Kā jau iepriekšējās nodaļās uzsvērts, skolēna sniegumu nozīmīgi ietekmē skolotāja veiktā mācīšana un citi skolas līmeņa mainīgie. Pēdējās desmitgadēs šī tēze veido pamatojumu skolotāju profesionālās pilnveides pētniecībai visā pasaulē – nenogurstoši tiek meklēti veidi, kā, realizējot skolotāju profesionālo pilnveidi, ietekmēt skolēnu mācību sasniegumus (Akiba, 2013; Borko, 2004; Desimone, 2009; Gibson & Brooks, 2012; Mourshed & Barber, 2007; Sykes, 1996; Walsh & Gamage, 2003). Gaidas pēc skolotāju profesionālās pilnveides kā izglītības reformu dzinēj spēka ir rezultējušās situācijā, kurā katru gadu visā pasaulē pieaug skolotāju profesionālajā pilnveidē ieguldītie resursi (laiks, nauda) (Mourshed & Barber, 2007). Pēdējās divās desmitgadēs publicētie pētījumi un pētījumu pārskati rāda, ka mērķtiecīgi organizēta skolotāju profesionālā pilnveide var atstāt izmērāmu ietekmi uz skolēnu rezultātiem, tomēr lielākā daļa skolotāju profesionālās pilnveides iniciatīvu nerasniedz izglītības reformu uzstādītos mērķos (Borko, 2004; Fullan, 2007; Hill, 2009; Sims & Fletcher-Wood, 2021).

Pēdējo desmitgažu pētījumi identificējuši maldīgu priekšstatu, kas novērojams vairākās izglītības sistēmās – ja norisinās skolotāju profesionālā pilnveide, tātad plānotie rezultāti sekos (analoģisks maldīgais priekšstats novērots arī attiecība uz skolēnu mācīšanu – ja esmu mācījis, tas nozīmē, ka skolēni ir iemācījušies) (McChesney & Aldridge, 2019).

Šajā nodaļā apskatītas galvenās idejas, kā konceptualizēt skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāti un kā veidot tādu skolotāju profesionālo pilnveidi, kura veicinātu izmaiņas skolotāju mācīšanā un skolēnu mācību sasniegumos.

8.1. Kā mērīt profesionālās pilnveides ietekmi?

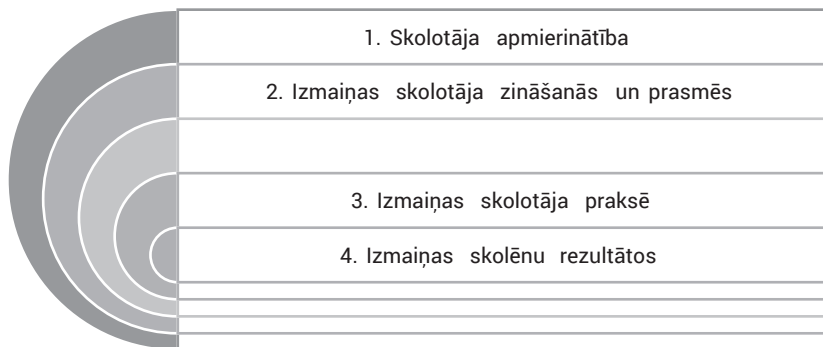
Ideja mērīt skolotāju profesionālās pilnveides ietekmi izriet no tēzes, ka izmaiņas skolotāja mācīšanas praksē tiek panāktas pakāpeniski un likumsakarīgi. Pārfrāzējot – ir noteikta notikumu secība, kura noved pie izmaiņām skolotāja praksē un izmaiņām skolēna rezultātā. Līdz ar to ir iespējams noteikt, cik tālu sniedzas skolotāju profesionālās pilnveides ietekme. Gaskijs (Guskey, 2002) piedāvā analizēt pārmaiņas skolotāja praksē kā pakāpenisku un lineāru procesu (sk. 1. attēlu).

Balstoties uz skolotāja prakses pārmaiņu modeli, Gaskijs ir izveidojis tipoloģiju profesionālās pilnveides ietekmes noteikšanai (sk. 2. attēlu).

Gaskija piedāvātā tipoloģija dod iespēju konceptualizēt efektīvu skolotāju profesionālo pilnveidi – tā ir tāda profesionālā pilnveide, kura sasniedz izmaiņas skolotāja praksē vai skolēnu rezultātos.



1. attēls. Skolotāja prakses pārmaiņu modelis (Guskey, 2002)



2. attēls. Profesionālās pilnveides ietekmes līmeņi (vienkāršots pēc Guskey, 2002)

8.2. Kā panākt, lai profesionālās pilnveides ietekme sliecas līdz skolotāju praksei un skolēnam?

Lai kategorizētu un sistematizētu skolotāju profesionālo pilnveidi (PP), izmanto jēdzienu “skolotāju profesionālās pilnveides formas”. Katru skolotāju profesionālās pilnveides formu raksturo unikāls skolotāja, profesionālās pilnveides īstenotāja un citu skolotāju, kuri mācās, mijiedarbību kopums noteiktā laika posmā. Skolotāju profesionālās pilnveides formas nav piesaistītas konkrētam apgūstamajam saturam, tās ir universāli izmantojamas, vienu profesionālās pilnveides formu var lietot dažāda satura apguvei. Nereti tiek izmantots arī jēdziens “skolotāju profesionālās pilnveides programmas”. Skolotāju profesionālās pilnveides programmas raksturo viena vai vairākas profesionālās pilnveides formas (kuras tiek izmantotas, lai mācītos), saturs, mērķi, laika ietvars un uzdevumi. Daži skolotāju profesionālās pilnveides formu piemēri ir mācību stundu izpēte, rīcībpetījums, lekcija, individuāla informācijas meklēšana u. c.

Arī skolotāju profesionālās pilnveides īstenotāji (Sherington, 2022) apstiprina akadēmiskajā vidē izskanējušo tēzi, ka panākt izmaiņas skolotāja praksē ir komplekss izaicinājums. Skolotāju profesionālās pilnveides īstenotāju (Feely & Karlin, 2022) skatījumā jāpārvar septiņas barjeras, lai panāktu izmaiņas skolotāja praksē:

- kvalitatīvas labās prakses piemēru piedāvājums (skolotājiem trūkst redzējuma par to, kā vienu vai otru darbību veikt kvalitatīvi);
- sabalansēta PP noslodze (mācīšana ir komplekss process – vienlaikus mācīšanā var ieviest tikai vienu jauninājumu un tam nepieciešams laiks);
- skolas vadības, skolotāja, kurš mācās, un profesionālās pilnveides īstenotāja vienots redzējums par PP apgūstamo saturu;
- skolotāja pieredzes un priekšstatu ņemšana vērā (arī skolotāja pieredze ietekmē viņa redzējumu par vienu vai otru darbību stundā (piemēram, vērtēšanu));
- spēja uzticēties (angl. – *trust*) (skolas vadības komanda sniedz iedrošinājumu un atbalstu, godīgi un kopīgi vienojas par mērķiem; detalizēti apskatīts 5. nodaļā);
- pietiekams laiks, lai mācītos, ieviestu un nostiprinātu apgūto praksē (atbalstoša vide un spēja uzticēties ietver arī pietiekamu laiku, lai mācītos);
- atbalsts apgūtā ieviešanai praksē (jaunu faktu, ideju uzzināšanai jāturpinās ar praktizēšanos; visbiežāk skolotāja pirmie mēģinājumi ieviest jaunās idejas stundā rada tikai jaunus izaicinājumus un vēlmi atgriezties pie ierastās prakses).

2021. gadā S. Simsa un kolēģu (Sims et al., 2021) publicētais pētījumu apskats rāda, ka statistiski nozīmīgu ietekmi uz skolēnu rezultātiem sniedz

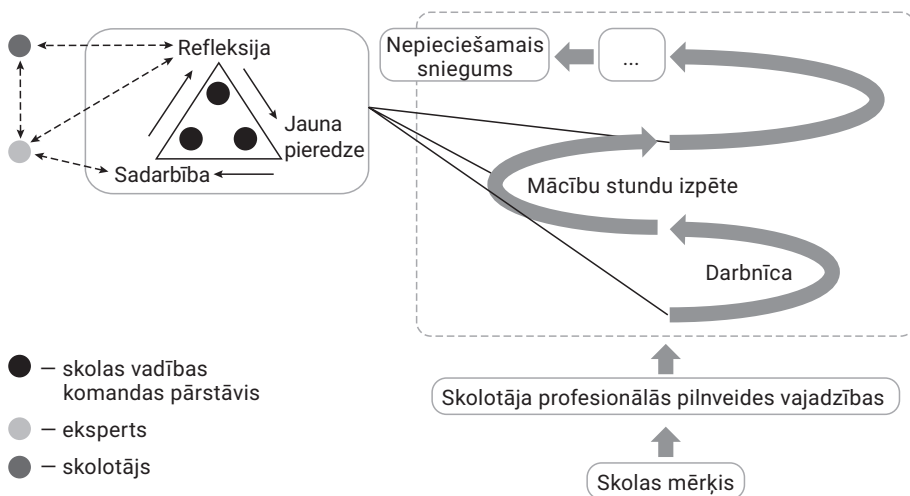
tikai trīs skolotāju profesionālās pilnveides formas – rīcībepētījums, individuāls metodiskais atbalsts (atbalsta personas, piemēram, mentors) un mācību stundu izpēte.

Pētījuma autori šos rezultātus skaidro ar to, ka visas trīs profesionālās pilnveides formas atbilst šādiem principiem (efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides principiem):

- paplašina skolotāju redzējumu par mācīšanu;
- motivē skolotājus mācīties;
- attīsta skolotāju prasmes;
- atbalsta teorētiski apgūtā ieviešanu ikdienas praksē.

Pēdējo desmit gadu laikā LU SIIC tiek pētīts, kādas skolotāju profesionālās pilnveides formas un kādas programmas var ietekmēt mācīšanu Latvijas izglītības kontekstā. Vairāku gadu garumā īpaši labus rezultātus (pozitīvas izmaiņas skolotāju praksē, mācīšanā; augsta skolotāju apmierinātība; izmaiņas skolotāju zināšanās un prasmēs) ir uzrādījis LU SIIC efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modelis, kurā kombinētas divas skolotāju profesionālās pilnveides formas – mācību stundu izpēte un darbnīcas skolotāju redzējuma paplašināšanai (sk. 3. attēlu).

Īsumā šī efektīvā skolotāju profesionālās pilnveides modeļa īstenošanu var aprakstīt kā darbnīcu (kurā notiek skolotāja redzējuma aktīva paplašināšana, atgriezeniskās saites došana un saņemšana, vienota refleksija), kombināciju ar mācību stundu izpēti (kurā skolotāji mazās grupās plāno, vēro un analizē mācību stundas).



3. attēls. LU SIIC efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modelis (Greitāns et al., 2021)

Pirms profesionālās pilnveides uzsākšanas tiek diagnosticētas skolotāja profesionālās pilnveides vajadzības no vairākiem skatpunktiem – iesaistoties skolas vadības komandas pārstāvjiem, tiek apkopoti un analizēti dati par skolēnu mācību sasniegumiem; skolotājiem sadarbojoties ar ekspertiem, tiek iegūts redzējums par skolotāju mācīšanu (stundu vērojumi), zināšanām (zināšanu testi) un pārliecību (aptaujas). Apkopojot šos datus, tiek nosprausti profesionālās pilnveides mērķi, izvēlēts tās saturs un mijiedarbības ciešums starp skolotāju, ekspertu un skolas vadības komandas pārstāvi, realizējot profesionālās pilnveides formas.

Gan mācību stundu izpēti, gan darbnīcas raksturo trīs nemainīgi principi – jaunas pieredzes iegūšana, sadarbība un refleksija. Šāda darbnīcu un mācību stundu izpētes mija turpinās vismaz sešu mēnešu garumā. Konkrētajā modeli svarīga ir arī pieredzējuša profesionālās pilnveides īstenotāja (eksperta) iesaiste. Atkarībā no skolotāju iepriekšējās sagatavotības un profesionālās pilnveides vajadzībām (plānot, vērot un analizēt stundas, reflektēt, sadarboties) eksperta iesaiste var būt gan minimāla (vada tikai darbnīcas), gan visaptveroša (vada gan darbnīcas, gan mācību stundu izpēti, nosaka skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības) (Namsone & Čakāne, 2018). LU SIIC efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modeļa īstenošanā tiek iesaistīti arī skolas vadības komandas pārstāvji, lai:

- sekotu līdzī tam, vai mācīšanā tiek pareizi izmantots profesionālajā pilnveidē apgūtais;
- nodrošinātu papildu atgriezenisko saiti, skolotājiem nepieciešamos resursus;
- apliecinātu profesionālās pilnveides un skolas mērķu saskaņu (Greitāns & Namsone, 2022).

LU SIIC efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modelis ir ticis nepārtraukti pilnveidots gandrīz desmit gadu garumā (Namsone & Čakāne, 2018), un tajā iekļauti vairāki elementi, lai panāktu maksimāli lielu profesionālās pilnveides ietekmi tieši Latvijas izglītības kontekstā:

- skolotāji iegūst jaunu pieredzi savā profesionālajā pilnveidē, piedzīvojot metodes, kuras vēlams skolotājiem pārņemt pašiem;
- profesionālā pilnveide balstās skolotāju profesionālās pilnveides vajadzībās, jo gan skolā, gan mācību jomā skolotāju mācīšanas kvalitāte atšķiras;
- tiek attīstītas gan skolotāju pedagoģiskās un priekšmetam specifiskās pedagoģiskās prasmes, gan prasmes, kuras nepieciešamas, lai mācītos (refleksija, sadarbība) (Greitāns & Namsone, 2023).

LU SIIC efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modelis ir ticis izmēģināts dažādos kontekstos un mērogos: sākumskolas skolotāju profesionālajai pilnveidei, veidojot nacionālu skolotāju tīklu (Namsone & Čakāne, 2018); vienas skolas skolotāju profesionālajai pilnveidei atbilstoši skolas mērķim un skolotāju profesionālās pilnveides vajadzībām (Greitāns et al., 2021); individuālu skolotāju

profesionālajai pilnveidei, organizējot rīcībpetījumu (Greitāns & Namsone, 2023). Visos gadījumos ir iegūti pierādījumi par reālām izmaiņām skolotāju praksē lielākajai daļai skolotāju.

Pēdējo desmitgažu laikā publicēti daudzi pētījumi, kuros meklēti cēloņi, kāpēc skolotāju profesionālās pilnveides programmas ir izrādījušās efektīvas (ietekmējušas mācīšanu un skolēnu rezultātus) (McChesney & Aldridge, 2019). Pētījumi ilustrē divus cēloņus: profesionālās pilnveides programmas ieviešanas kvalitāte (Patfield et al., 2021) (sīkāk aprakstīta šīs monogrāfijas 9. nodaļā) un profesionālās pilnveides programmas dizains (Korsager et al., 2022).

Piedāvājumu, kā konceptualizēt efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides dizainu un tā elementus, ir bijis daudz, tomēr visaptverošākais piedāvājums, kuru apstiprina statistiski nozīmīgas korelācijas, ir S. Simsa un kolēģu (Sims et al., 2021) piedāvājums balstīt efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides dizainu četros efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides principos (redzējuma paplašināšana, motivēšana mācīties, prasmju attīstīšana, ieviešana praksē), kurus skolotāju profesionālajā pilnveidē iespējams realizēt, veicot noteiktas darbības jeb profesionālās pilnveides mehānismus (sk. 1. tabulas 1. aili) (Illari & Williamson, 2012; Michie et al., 2013).

LU SIIC efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modeļa analīze atbilstoši S. Simsa un kolēģu piedāvātajiem efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides mehānismiem palīdz skaidrot novēroto LU SIIC izstrādātā efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modeļa ietekmi (sk. 1. tabulu).

1. tabula. LU SIIC efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modeļa atbilstība efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides mehānismiem

Efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides mehānismi (Sims et al., 2021)	Atbilstība LU SIIC efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modelim
Sabalansēta PP noslodze	Apgūstamais saturs un PP sasniedzamie mērķi ir balstīti skolotāja PP vajadzībās. Ekspertu vadītajās darbnīcās mācību saturs tiek sadalīts nelielās vienībās
Iepriekšējo zināšanu aktivizēšana	Ekspertu vadītā darbnīca sākas ar uzdevumu/jautājumu, kurā jādemonstrē iepriekšējās zināšanas / jāreflektē par pieredzi. Zināšanu testā tiek noskaidrots, ko skolotājs jau zina
Uzticamas, pierādījumos balstītas informācijas izmantošana	Ekspertu vadītajās darbnīcās tiek izmantoti piemēri no Latvijas skolotāju prakses un resursi (piemēram, uzdevumu komplekti, stundu plānu piemēri), par kuriem gūti pierādījumi, ka tie pozitīvi ietekmē skolēna rezultātu
Jomas vai mācību priekšmeta metodika	Ekspertu vadītajās darbnīcās tiek izmantotas starptautiskajā labajā praksē balstītas atziņas par to, kā mācību priekšmetu mācīt, lai pozitīvi ietekmētu visu skolēnu sniegumu

Efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides mehānismi (Sims et al., 2021)	Atbilstība LU SIIC efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modelim
Labās prakses modelēšana	Ekspertu vadītājās darbnīcās tiek modelēti labās prakses piemēri. Darbnīcās skolotāji mācās ar tādiem paņēmieniem, kādi būtu jāievieš viņu praksē (PP dalībnieki darbojas kā skolēni un pēc tam analizē piedzīvoto)
Vingrināšanās darīt (PP nodarbībā)	Darbnīcās skolotāji modelē apgūto (daļa skolotāju modelē apgūtā lietošanu kā skolotāji, daļa – kā skolēni)
Vingrināšanās darīt (mācību stundā)	Skolotāji plāno un vada mācību stundas, kurās būtu iekļautas idejas, kas tika apgūtas darbnīcās
Atbalsta materiāli (atgādnēs, infografikas)	Ekspertu vadītājās darbnīcās tiek piedāvāti izdales materiāli, piemēri (piemēram, uzdevumi), kurus iespējams adaptēt un iekļaut mācību stundā
Sociāls atbalsts	Mācību stundu izpēte (stundas plānošana, vērošana, analīze) sadarbībā ar citiem skolotājiem.
Atbalsts un iedrošinājums	Mācību stundu izpēte skolas vadības komandas pārstāvja vai eksperta vadībā. Uzsvars uz pozitīvajiem sasniegumiem. Savstarpējs skolotāju atbalsts
Vienošanās par mērķiem	Vienošanās (starp individuālu skolotāju un skolas vadības komandu) par skolotāja profesionālās pilnveides vajadzību prioritātēm atbilstoši skolas mērķim
Atgriezeniskā saite	Eksperta atgriezeniskā saite par skolotāja plānoto un vadīto mācību stundu
Pašnovērtējums	Mācību stundas analīze ietver skolotāja pašnovērtējumu par padarīto un sākas ar to
Sava darba plānošana	Skolotājs regulāri plāno un vada mācību stundas, kuras vēlāk tiek analizētas. Skolotājs, balstoties uz vadīto stundu analīzi, plāno turpmākas izmaiņas mācīšanā

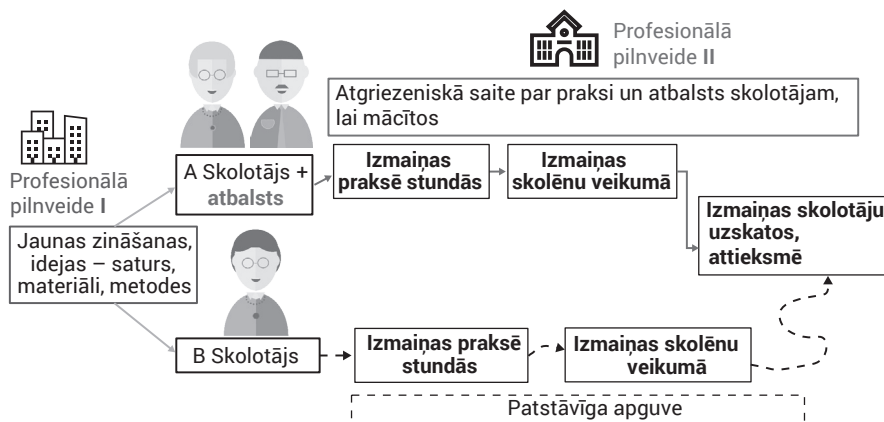
8.3. Kā attīstīt skolotāju profesionālo mācīšanos skolā?

Pēdējo desmitgažu laikā arvien lielāku popularitāti gūst ideja, ka efektīvai skolotāju profesionālajai pilnveidei jābūt darbavietā balstītai – skolotājam jāmacās skolā, kur viņš ikdienā strādā (Postholm, 2018; Postholm & Wæge, 2016). Šī ideja saskan un papildina idejas, ka efektīvu skolotāju profesionālo pilnveidi raksturo noteikti principi un mehānismi – tieši mācoties darbavietā (skolā), iespējams ieviest apgūto praksē (efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides princips “nodrošina teorētiski apgūtā ieviešanu praksē”) un profesionālajā pilnveidē sasniedzamajiem mērķiem būtu jāizriet no skolas mērķiem (efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides mehānisms “vienošanās par mērķiem”). Tāpat skolai, kura

atbilst mācīšanās organizācijas idejai, būtu jābūt resursiem skolotāju mācīšanās un jaunu ideju ieviešanas atbalstam (atbalsta personāls, mācīšanās konsultanti).

Skolotāju profesionālās pilnveides kontekstu Latvijā raksturo plašs dažādu organizāciju piedāvājums skolotājiem apgūt noteiktus kursus ārpus skolas (skolotāju profesionālā pilnveide visbiežāk ir informatīva, atbildība par apgūtā lietošanu un ieviešanu praksē visbiežāk tiek atstāta skolotājam, kurš mācās) (Lielvārds, 2022). LU SIIC pieredze (Namsone et al., 2018), kura iegūta, sadarbojoties ar Latvijas skolām, rāda: lai iegūtu lielāko iespējamo efektivitāti no šādas, ārpus skolas apgūtas profesionālās pilnveides, vitāli svarīgi ir profesionālo pilnveidi turpināt skolā – sadarbojoties ar skolas vadības komandas pārstāvjiem un skolotāju atbalsta personām, ieviest apgūto stundās. LU SIIC piedāvā nošķirt pirmā (ārpus skolas tiek apgūtas jaunas zināšanas un idejas) un otrā veida profesionālo pilnveidi (apgūtā ieviešana skolā, saņemot atgriezenisko saiti) (sk. 4. attēlu).

Skolas vidē realizētas skolotāju profesionālās pilnveides (otrā veida profesionālās pilnveides) efektivitātes nodrošināšanai svarīgi, lai šajā procesā maksimāli efektīvi mijiedarbotos iesaistītie skolotāji, kuri mācās, eksperti (konsultanti) un skolas vadības komandas pārstāvji. LU SIIC pieredze, kura iegūta sadarbībā ar Latvijas skolām, rāda to, ka, realizējot skolā balstītu profesionālo pilnveidi, kritiski svarīga ir eksperta (konsultanta)¹ efektīva un jēgpilna darbība.

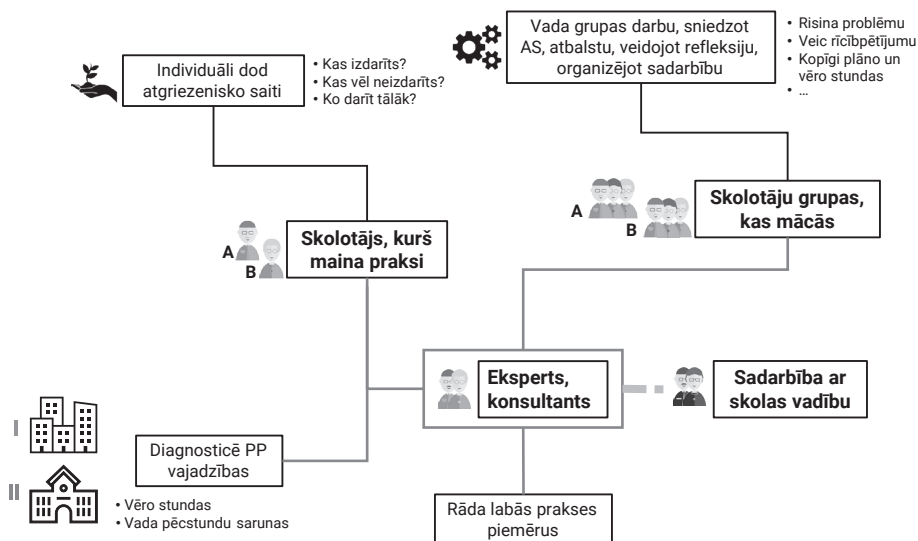


4. attēls. Pirmā un otrā veida skolotāju profesionālā pilnveide Latvijā kontekstā (LU SIIC arhīvs)

¹ Šajā nodaļā par ekspertu (konsultantu) tiek uzskatīts skolotājs, kurš apguvis mācīšanās konsultanta profesionālās pilnveides programmu (piemēram, LU SIIC un VISC piedāvātā programma “Mācīšanās konsultantu sagatavošana reģiona vajadzībām”) vismaz otrajā līmenī, kas ietver izpratnes padziļināšanu par efektīvu un mūsdienīgu mācību stundu atbilstoši 21. gs. prasībām; stundas analīzes, refleksijas un sarunas vadīšanas prasmju attīstību un noteiktu apjomu prakses stundu vadīšanā, vērošanā un analizē un uz analīzi virzītas sarunas vadīšanā pēc stundas.

8.4. Kāda ir eksperta (konsultanta) loma skolā balstītā profesionālajā pilnveidē?

Eksperta (konsultanta) loma skolā balstītā skolotāju PP ilustrēta 5. attēlā. Ekspertam (konsultantam) jāspēj diagnosticēt skolotāju PP vajadzības, sniegt individuālu atgriezenisko saiti par mācīšanu, vadīt skolotāju, kuri mācās, grupu darbu (Namsone et al., 2018).



5. attēls. Eksperta (konsultanta) loma skolotāju profesionālajā pilnveidē (LU SIIC arhīvs)

Visas trīs skolotāju profesionālās pilnveides formas (individuāls metodiskais atbalsts, mācību stundu izpēte, rīcībpētījums), kurām konstatēta statistiski nozīmīga ietekme uz skolēnu rezultātiem, ir realizējamas arī skolā. Precīzā šo formu realizācijā liela nozīme ir tieši ekspertam (konsultantam). Individuāls metodiskais atbalsts pēc būtības nav iespējams bez eksperta iesaistes (Desimone & Pak, 2016) – eksperts (konsultants) diagnosticē skolotāja reālo sniegumu, vienojoties ar skolotāju, izvirza mērķus, piedāvā labās prakses piemērus, metodiku, vēro skolotāja stundas un sniedz atgriezenisko saiti. Mācību stundu izpētes gadījumā eksperta (konsultanta) iesaiste ir grupas vadībā (Akiba & Wilkinson, 2016) – modelējot labo praksi stundu plānošanā, vērošanā un analizē, organizējot sadarbību. Rīcībpētījuma gadījumā (Laudonia et al., 2017) eksperts (konsultants) piedāvā skolotājiem, kuri mācās, metodiku (kā veikt rīcībpētījumu), organizē grupas darbu, sniedz atgriezenisko saiti, ja nepieciešams, piedāvā labās prakses piemērus.

8.5. Kāda ir skolas vadības loma skolā balstītā profesionālajā pilnveidē?

Atsaucoties uz 4. nodaļā aprakstīto pieeju skolas attīstības konceptualizācijai, personāla sadarbības vadīšanu izaugsmei raksturo sadarbības vadīšana, profesionālās pilnveides vajadzību identificēšana un personalizētu profesionālās pilnveides risinājumu īstenošana un monitorēšana, profesionāla atbalsta pieejamība. Tālāk aprakstīti daži piemēri konkrētām skolas vadības darbībām sadarbības vadīšanā, lai identificētu profesionālās pilnveides vajadzības un īstenotu un monitorētu skolotāju profesionālo pilnveidi.

Kā jau aprakstīts 3. nodaļā, izaugsmes optimisms ir skolas līmeņa mainīgais, kas paver iespējas uzlabot skolēnu sniegumu. Skolotāju kolektīvā efektivitāte, viens no fenomeniem, kas tieši ietekmē optimismu izaugsmei, var tikt veidota skolotāju profesionālajā pilnveidē, kura tiek realizēta skolas vidē (Cordova, 2021). Skolas vadības komanda un tās darbības ļoti lielā mērā ietekmē skolas efektivitāti un tai skaitā skolotāju profesionālo pilnveidi un tās efektivitāti (MacLeod, 2020).

Pēdējās desmitgadēs gūti empīriski apstiprinājumi tam, ka uz mācīšanos centrēta skolas vadības līderība (angl. – *learning-centered leadership*), spēja uzticēties (angl. – *trust*) pozitīvi ietekmē skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāti skolā, sevišķi motivē skolotājus iesaistīties profesionālajā pilnveidē, pamatojot tās nepieciešamību (Bellibaş et al., 2020; Bellibaş & Gümüş, 2021; Liu et al., 2016; Talebizadeh et al., 2021).

Profesionāla darba vide (kuru loģiski veicina uz mācīšanos centrēta skolas vadības līderība) būtiski ietekmē skolotāju prakses pārmaiņas. Šo tēzi spilgti ilustrē Krafta un Papaja 2014. gadā veiktais pētījums (Kraft & Papay, 2014). Skolās, kurām ir noteikti mērķi un strukturēta virzība uz tiem, skolotāji savās stundās ievieš pārmaiņas neatkarīgi no tā, kāds ir skolotāju darba stāžs, turpretim skolās ar vāju profesionālā darba vidi skolotāji ievieš izmaiņas mācīšanās tikai pirmajos trīs prakses gados, vēlāk pārmaiņas tikpat kā nav novērojamas.

Citi veidi, kā skolas vadības komandas pārstāvji var veicināt efektīvu skolotāju profesionālo pilnveidi skolā, ir tās iniciēšana (Sun-Keung Pang et al., 2016), atbalstīšana (Haiyan et al., 2016; King & Stevenson, 2017) un līdzdalība (savas profesionālās darbības pētīšana līdztekus skolotājiem vai “savas klases durvju atvēršana” (Castro Silva et al., 2017)). Lai arī iegūti pierādījumi par atsevišķām skolas vadības komandas darbībām, kuras sekmē efektīvu un skolā balstītu skolotāju profesionālo pilnveidi, tomēr skolu vadības komandu pārstāvjiem trūkst sistemātiska redzējuma par efektīvu profesionālo pilnveidi, tās pazīmēm un mehānismiem. Tā, piemēram, skolas vadības komandas pārstāvju intervijas Norvēģijā identificē arī to, ka iedziļināšanās tajā, kā notiek skolotāju profesionālā pilnveide skolā, skolas vadības komandas pārstāvju darāmo darbu sarakstā nav starp augstākajām prioritātēm (Postholm, 2018; Postholm & Wæge, 2016).

Piemērs.

2. tabula. Efektīva un neefektīva skolas vadības komandas pārstāvja iesaiste skolotāju profesionālajā pilnveidē

Efektīva	Neefektīva
<p>Vada procesu, kurā tiek izvirzīti un prioritizēti skolas ilgtermiņa mērķi.</p> <p>Mērķtiecīgi vāc datus par skolotāju profesionālās pilnveides vajadzībām gan saskaņā ar skolas, gan skolotāju individuālajiem mērķiem, gan skolotāju interesēm.</p> <p>Izrāda interesi, atbalsta un motivē skolotājus profesionālās pilnveides norises laikā.</p> <p>Atbalsta skolotāju profesionālo pilnveidi ar nepieciešamajiem resursiem.</p> <p>Monitorē un atbalsta profesionālajā pilnveidē apgūtā izmantošanu ilgtermiņā (pēc PP beigām).</p> <p>Ikdienā seko līdzi jaunākajām atziņām par skolas vadības lomu skolotāju PP.</p>	<p>Katru gadu maina skolas mērķus. Izvirza plaša spektra skolas mērķus.</p> <p>Vai nu atbalsta ļoti plaša spektra profesionālo pilnveidi (atļauts piedalīties visur), vai neatbalsta nekādu profesionālo pilnveidi.</p> <p>Nepiešķir resursus skolotāju PP.</p> <p>Liek skolotājiem atskaitīties līdž ar profesionālās pilnveides noslēgumu.</p> <p>Neizrāda interesi par profesionālo pilnveidi ne pirms, ne pēc noslēguma.</p>

Secinājumi

- Efektīva skolotāju profesionālā pilnveide rada izmaiņas mācīšanās un skolēnu rezultātos. Lai profesionālā pilnveide būtu efektīva, tai jāatbilst četriem principiem – jāpaplašina skolotāja redzējums, kā mācīt, jāmotivē skolotājs mācīties, jāattīsta skolotāja prasmes, jāievieš apgūtais stundā. Efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides principu izpildi veicina 14 efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides mehānismu iekļaušana skolotāju profesionālajā pilnveidē.
- LU SIIC izstrādātais efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modelis ir veidots atbilstoši Latvijas izglītības kontekstam, to realizējot, tiek ievēroti četri efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides principi un darbināti efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides mehānismi. LU SIIC efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides modelis ir adaptējams dažādiem skolu un skolotāju sagatavotības kontekstiem.
- Skolā balstītas skolotāju profesionālās pilnveides efektivitāte ir būtiski atkarīga no eksperta (konsultanta) darba kvalitātes skolā un skolas vadības komandas iesaistes. Eksperts (konsultants) ir atbildīgs par efektīvas skolotāju profesionālās pilnveides mehānismu darbināšanu, bet skolas vadības komanda – par atbilstošu sadarbības vadīšanu, profesionālās pilnveides vajadzību identificēšanu un personalizētu profesionālās pilnveides risinājumu īstenošanu, profesionāla atbalsta pieejamību.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

- Akiba, M. (2013). Conclusion: Learning from teacher reforms in global context. In *Teacher Reforms Around the World: Implementations and Outcomes*. Vol. 19, pp. 275–291. Emerald Group Publishing Limited. Available: [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2013\)0000019004/FULL/XML](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2013)0000019004/FULL/XML)
- Akiba, M., & Wilkinson, B. (2016). Adopting an International Innovation for Teacher Professional Development: State and District Approaches to Lesson Study in Florida. *Journal of Teacher Education*, 67(1), pp. 74–93. Available: https://doi.org/10.1177/0022487115593603/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_0022487115593603-FIG1.JPEG
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The Effect of Learning-Centred Leadership and Teacher Trust on Teacher Professional Learning: Evidence from a Centralised Education System. In *Professional Development in Education*. Available: <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879234>
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Kılınc, A. Ç. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *European Journal of Education*, 55(2), pp. 200–216. Available: <https://doi.org/10.1111/EJED.12387>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), pp. 3–15. Available: <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Castro Silva, J., Amante, L., & Morgado, J. (2017). School climate, principal support and collaboration among Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), pp. 505–520. Available: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1295445>
- Cordova, R. (2021). The Effects of Professional Development on Collective Teacher Efficacy [St. Catherine University]. Available: <https://sophia.stkate.edu/maed/399>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), pp. 181–199. Available: <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2016). Instructional Coaching as High-Quality Professional Development. *Theory Into Practice*, 56(1), pp. 3–12. Available: <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Feely, M., & Karlin, B. (2022). Why don't teachers get better? In *The Teaching and Learning Playbook*, pp. 8–52. Routledge. Available: <https://doi.org/10.4324/9781003255840-2/TEACHERS-GET-BETTER-MICHAEL-FEELY-BEN-KARLIN>
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Routledge. Available: <https://www.routledge.com/The-New-Meaning-of-Educational-Change/Fullan/p/book/9781138641396>
- Gibson, S. E., & Brooks, C. (2012). Teachers' perspectives on the effectiveness of a locally planned professional development program for implementing new curriculum. *Teacher Development*, 16(1), pp. 1–23. Available: <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.667953>
- Greitāns, K., Eriņa, D., & Namsone, D. (2021). Linking Teacher Professional Development Needs With Appropriate Solution: Insights From an Initiative in Latvia. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, pp. 113–123. Available: <https://doi.org/10.17770/sie2021vol4.6388>

- Greitāns, K., & Namsone, D. (2022). Role of school leadership team in the implementation of school-based teacher professional development model. In *INTED2022 Proceedings*. Vol. 1, pp. 4004–4012). IATED. Available: <https://doi.org/10.21125/INTED.2022.1094>
- Greitāns, K., & Namsone, D. (2023). The design of science teacher professional development intervention through linkage of science teacher learning needs. In *96th NARST International Conference Book of Abstracts*, pp. 158–159.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), pp. 381–391. Available: <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2016). Building and leading a learning culture among teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(1), pp. 101–122. Available: <https://doi.org/10.1177/1741143215623785>
- Hill, H. C. (2009). Fixing Teacher Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), pp. 470–476. Available: <https://doi.org/10.1177/003172170909000705>
- Illari, P. M. K., & Williamson, J. (2012). What is a mechanism? Thinking about mechanisms across the sciences. *European Journal for Philosophy of Science*, 2(1), pp. 119–135. Available: <https://doi.org/10.1007/S13194-011-0038-2>
- King, F., & Stevenson, H. (2017). Generating change from below: What role for leadership from above? *Journal of Educational Administration*, 55(6), pp. 657–670. Available: <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0074>
- Korsager, M., Reitan, B., Dahl, M. G., Skår, A. R., & Frøyland, M. (2022). The art of designing a professional development programme for teachers. In *Professional Development in Education*. Available: <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2038234/FORMAT/EPUB>
- 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).
- Laudonia, I., Mamlok-Naaman, R., Abels, S., & Eilks, I. (2017). Action research in science education – an analytical review of the literature. *Educational Action Research*, 26(3), pp. 480–495. Available: <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1358198>
- Lielvārds. (2022). Skolotāju balss. Pieejams: <https://lielvards.lv/petijums-skolotaju-balss/pdf>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), pp. 661–682. Available: <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2016-0015/FULL/PDF>
- MacLeod, L. (2020). Shaping Professional Development of Educators: The Role of School Leaders. In *Critical Perspectives on Teaching, Learning and Leadership*, Springer, Singapore, pp. 189–217. Available: https://doi.org/10.1007/978-981-15-6667-7_10
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2019). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47(5), pp. 834–852. Available: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>
- Michie, S., Richardson, M., Johnston, M., Abraham, C., Francis, J., Hardeman, W., Eccles, M. P., Cane, J., & Wood, C. E. (2013). The behavior change technique taxonomy (v1) of 93 hierarchically clustered techniques: Building an international consensus for the reporting of behavior change interventions. *Annals of Behavioral Medicine*, 46(1), pp. 81–95. Available: <https://doi.org/10.1007/S12160-013-9486-6>

- Mourshed, M., & Barber, F. (2007). How the worlds best-performing school systems come out on top. Available: https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf
- Namsone, D., & Čakāne, L. (2018). A Collaborative Classroom-Based Teacher Professional Learning Model. In *Science Education Research and Practice in Asia-Pacific and Beyond*, Springer, Singapore, pp. 177–195. Available: https://doi.org/10.1007/978-981-10-5149-4_13
- Namsone, D., Čakāne, L., Volkinšteine, J., & Butkēviča, A. (2018). Kā novērtēt skolotāju sniegumu un mērķtiecīgi pilnveidot skolotāju prasmes. No *Mācīšanās Lietpratībai*, 158.–188. lpp. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. Pieejams: https://www.siic.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/Kolektiva_monografija/7-nodala-Macisanas_Lietpratibai.pdf
- Patfield, S., Gore, J., & Harris, J. (2021). Shifting the focus of research on effective professional development: Insights from a case study of implementation. *Journal of Educational Change*, pp. 1–19. Available: <https://doi.org/10.1007/S10833-021-09446-Y/TABLES/2>
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), pp. 1–22. Available: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Postholm, M. B., & Wæge, K. (2016). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58(1), pp. 24–38. Available: <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1117350>
- Sherington, T. (2022). CPD Models. 8 different ways teachers can engage in professional learning. Teacherhead. Available: <https://teacherhead.com/2021/06/16/cpd-models-8-different-ways-teachers-can-engage-in-professional-learning/>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), pp. 47–63. Available: <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- 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. Available: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacher->
- Sun-Keung Pang, N., Wang, T., & Lai-Mei Leung, Z. (2016). Educational reforms and the practices of professional learning community in Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), pp. 231–247. Available: <https://doi.org/10.1080/0218791.2016.1148852>
- Sykes, G. (1996). Reform of and as Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 77(7), pp. 464–467.
- Talebizadeh, S. M., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Analyzing the relationship between principals' learning-centered leadership and teacher professional learning: The mediation role of trust and knowledge sharing behavior. *Studies in Educational Evaluation*, 68. Available: <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2020.100970>
- Walsh, F., & Gamage, D. (2003). The significance of professional development and practice: towards a better public education system. *Teacher Development*, 7(3), pp. 363–383. Available: <https://doi.org/10.1080/13664530300200205>