



Izglītības  
pētniecība  
Latvijā

Monogrāfiju sērija

Nr.6

# Skolotāji Latvijā un pasaulē

Andreja Geskes redakcijā

Andrejs Geske, Kaspars Kiris, Agnese Kozlovska,  
Antra Ozola, Normunds Rečs, Karīna Spridzāne

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Izglītības pētniecības institūts

Andrejs Geske, Kaspars Kiris, Agnese Kozlovska, Antra Ozola,  
Normunds Rečs, Karīna Spridzāne

## **Skolotāji Latvijā un pasaulē**

Andreja Geskes redakcijā

Rīga, 2015

University of Latvia  
Faculty of Education, Psychology and Art  
Institute for Educational Research

Andrejs Geske, Kaspars Kiris, Agnese Kozlovska, Antra Ozola,  
Normunds Rečs, Karīna Spridzāne

## **Teachers in Latvia and around the world**

Editor: Andrejs Geske

Riga, 2015

Skolotāji Latvijā un pasaulē. Monogrāfiju sērija Izglītības pētniecība Latvijā Nr.6.  
Rīga: LU PPMF Izglītības pētniecības institūts, 2015. 293 lpp.

Monogrāfija izdota Eiropas Sociālā fonda finansētā projekta Atbalsts izglītības  
pētījumiem Nr. 2011/0011/1DP/1.2.2.3.2/11/IPIA/VIAA/001 ietvaros



Valsts izglītības  
attīstības aģentūra

## IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Recenzenti:

Dr. sc. admin. Ieva Johansone

Dr. sc. admin. Ināra Upmale

Lēmums par monogrāfijas „Skolotāji Latvijā un pasaulē” izdošanu pieņemts 2015.  
gada 16. jūnijā ar LU PPMF Domes sēdes lēmumu Nr. 2040/97

Andreja Geskes redakcijā

Literārā redaktore Austra Celmiņa-Ķeirāne

Vāka autors Agris Dzilna

Maketētāja Tabita Tisa

© Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības  
pētniecības institūts, 2015

© Andrejs Geske, Kaspars Kiris, Agnese Kozlovska, Antra Ozola, Normunds Rečs,  
Karīna Spridzāne, 2015

ISBN (iespieddarbs) 978-9934-527-38-8

ISBN (elektronisks) 978-9934-527-39-5

## Saturs

---

<i>Andrejs Geske</i>	
Ievads .....	7
1. <i>Andrejs Geske, Antra Ozola</i>	
Starptautiskais izglītības vides pētījums TALIS 2013 un tā dalībnieki.....	19
2. <i>Andrejs Geske</i>	
TALIS pētījuma dalībvalstu raksturojums.....	41
3. <i>Karīna Spridzāne</i>	
Skolotāju izglītības attīstība laika posmā no 1970. gada līdz 2013. gadam.....	57
4. <i>Agnese Kozlovskā</i>	
Skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmējošie faktori.....	115
5. <i>Normunds Rečs</i>	
Skolotāju darba oficiālais novērtējums un atsauksmes par skolotāju darbu..	149
6. <i>Antra Ozola</i>	
Skolotāju līdzdalība skolas lēmumu pieņemšanā.....	179
7. <i>Andrejs Geske, Antra Ozola</i>	
Skolotāju apmierinātība ar savu darbu.....	191
8. <i>Antra Ozola</i>	
Izglītojamie skolotāju skatījumā.....	209
9. <i>Antra Ozola</i>	
Latvijas profesionālo skolu skolotāju nodrošinājums ar resursiem darba vietā .....	229
10. <i>Kaspars Kiris</i>	
Skolotāju viedoklis par profesionālās izglītības reformu rezultātiem Latvijā.	245
<i>Andrejs Geske</i>	
Kopsavilkums angļu valodā.....	259
Izmantotā literatūra un avoti .....	270

## Content

---

<i>Andrejs Geske</i>	
Introduction .....	7
1. <i>Andrejs Geske, Antra Ozola</i>	
Teaching and Learning International Study TALIS 2013 and its Participants .....	19
2. <i>Andrejs Geske</i>	
Description of the Participating Countries in TALIS 2013 .....	41
3. <i>Karīna Spridzāne</i>	
Development of Teachers Education in Latvia from 1970 to 2013 .....	57
4. <i>Agnese Kozlovska</i>	
Factors Influencing Teacher Professional Development .....	115
5. <i>Normunds Rečs</i>	
Formal Evaluation and Feedback on Teachers' work.....	149
6. <i>Antra Ozola</i>	
Teachers' Participation in School Decision Making.....	179
7. <i>Andrejs Geske, Antra Ozola</i>	
Teachers' Job Satisfaction .....	191
8. <i>Antra Ozola</i>	
Students from Teachers' Perspective .....	209
9. <i>Antra Ozola</i>	
Work Resources for Teachers of Vocational Schools in Latvia.....	229
10. <i>Kaspars Kiris</i>	
Teachers' Views on the Reforms of Vocational Education in Latvia.....	245
<i>Andrejs Geske</i>	
Summary.....	259
Bibliography.....	270

## Ievads

### Introduction

---

Viens no pasaulē vadošajiem uzskatiem par skolotājiem postulē, ka skolotājam izglītības sistēmā ir pati svarīgākā loma. Tieši skolotājs rosina skolēnus mācīties, palīdz apgūt zināšanas un prasmes, vada vērtību sistēmas veidošanos un personības attīstību. Tas īpaši tiek uzsvērts Somijā, kura pretendē uz labāko izglītības sistēmu Eiropā. Gan skolas administrācijai, gan novadu un pilsētu izglītības pārvaldēm, gan izglītības politiķiem jākoncentrējas uz to, lai skolotāji maksimāli labi varētu veikt darbu. Tas ietver jaunu izglītības standartu izveidi, jaunu mācību metožu un instrumentu izstrādi, skolotāju darba vides pilnveidi, skolu vadību, kā arī daudzus citus aspektus.

Lasītājiem tiek piedāvāta monogrāfiju sērijas „Izglītības pētniecība Latvijā” sestā monogrāfija, kurā plaši un daudzpusīgi aplūkoti dažādi Latvijas skolotāju darba aspekti un viņu viedokļi starptautiskā salīdzinājumā. Veikto pētījumu mērķis ir identificēt problēmas un norādīt virzienus skolotāju darba pilnīgošanai Latvijas skolās, lai mūsu skolēnu mācību sasniegumi kļūtu vēl augstāki.

Monogrāfija ir izstrādāta un izdota Eiropas Sociālā fonda (ESF) finansētā projekta „Atbalsts izglītības pētījumiem Nr. 2011/0011/1DP/1.2.2.3.2/11/IPIA/VIAA/001” ietvaros.

1. **Andrejs Geske** un **Antra Ozola** pirmajā nodaļā **Starptautiskais izglītības vides pētījums TALIS 2013 un tā dalībnieki** aplūko divas tēmas – pētījuma koncepciju un realizāciju, kā arī dod plašu pētījuma respondentu (skolotāju un skolu direktoru) raksturojumu. Dažos raksturojumos Latvijas skolotāji maz atšķiras no citu pētījuma dalībvalstu skolotājiem, bet citos atšķirības ir ievērojamas. Latvijā skolotāji vidēji nedēļā strādā tikpat stundas, cik to dara

skolotāji vidēji visās *TALIS 2013* pētījuma dalībvalstīs. Apmēram pusi no sava darbalaika skolotāji strādā klasē, mācot skolēnus, kas arī atbilst vidējam lielumam pētījumā. Latvijas skolās ir vislielākais skolotāju un skolu direktoru sieviešu īpatsvars, visās citās pētījuma valstīs vīriešu skolotāju ir procentuāli vairāk. Latvijā ir salīdzinoši liels skolotāju vidējais vecums, vēl vecāki skolotāji ir tikai Itālijā un Igaunijā. Arī skolotāju vidējais darba stāžs skolotāja profesijā, tāpat kā Igaunijā, ir vislielākais. Mums ir salīdzinoši visvairāk skolotāju ar stāžu virs 20 gadiem. Latvijas skolas un klases skolēnu skaita ziņā ir salīdzinoši mazas, bet vairākās valstīs tās ir vēl mazākas. Latvijā vidēji klases ir divas reizes lielākas nekā Polijā, bet Singapūrā – pat četras reizes lielākas nekā Polijā. Latvijā pedagoģiskā atbalsta personāls ir viens darbinieks uz astoņiem skolotājiem, un tas ir divas reizes vairāk nekā vidēji pētījuma dalībvalstīs. Pēc skolu direktoru domām, dažādu skolas resursu trūkums mums nav lielāks par vidējo pētījuma dalībvalstīs.

2. **Andrejs Geske** otrajā nodaļā *TALIS 2013 dalībvalstu raksturojums* norāda, ka *TALIS 2013* dalībvalstis ir ļoti atšķirīgas – to vidū ir gan ļoti bagātas valstis (piemēram, Norvēģija) un salīdzinoši trūcīgas (piemēram, Brazīlija), gan ļoti lielas valstis (ASV) un ļoti mazas (Islande), gan valstis ar ļoti augstiem skolēnu sasniegumiem starptautiskajos izglītības pētījumos (Singapūra) un zemiem sasniegumiem (Malaizija), gan valstis ar skolēnu sasniegumu strauju kāpumu (Latvija) un ar sasniegumu kritumu (Zviedrija), gan valstis no Eiropas, Āzijas, Ziemeļamerikas un Dienvidamerikas. Tāpēc, vērtējot un salīdzinot skolotāju darba apstākļus un darba metodes, jāapzinās un jāievēro ļoti atšķirīgi konteksti.

3. **Karina Spridzāne** trešajā nodaļā **Skolotāju izglītības attīstība Latvijā laika posmā no 1970. līdz 2013. gadam** pēta skolotāju izglītības studiju programmu izmaiņas. Atbilstošais laika posms izvēlēts, lai aptvertu visus pašreiz skolās strādājošos skolotājus.

LPSR skolotāju izglītības studiju programmas no 1970. līdz 1990. gadam reglamentēja Padomju Savienības Izglītības ministrija vai Padomju Savienības Izglītības akadēmija. Minētās iestādes sagatavoja studiju kursus un programmas, kas bija identiskas visām Padomju Savienības augstskolām. Padomju Savienības



studiju kursi atspoguļoja padomju ideoloģiju, tāpēc skolotāji tika gatavoti, lai audzinātu skolēnus komunistisko ideālu gaisotnē. Galvenais uzdevums bija sagatavot skolotājus, kuru pienākums bija izskaidrot, stāstīt, informēt, vadīt, kontrolēt, pārbaudīt un instruēt skolēnus, un mācību programmās bija izteikts pedagoģijas, psiholoģijas, didaktikas un metodikas kursu trūkums. Mūsdienās skolotāja uzdevums nav tikai nodrošināt, ka skolēns iegūst noteiktas zināšanas un nokārto valsts pārbaudījumus, bet palīdzēt skolēnam attīstīt kritisko domāšanu un radošumu, veidot izpratni par ilgtspējīgu apkārtējo vidi, attīstīt komunikācijas spējas, izprast humānismu un tā būtību, kā arī rosināt skolēnu mācīties un veicināt interesi par mācību procesu.

Piecas no padomju laikā eksistējušajām pedagoģiskajām mācību iestādēm turpina darbu vēl 2014. gadā, un tas liecina par šo augstskolu pieredzi, sagatavojot skolotājus. Studiju programmas tika mainītas atbilstoši mūsdienu prasībām. Augstskolu mācībspēku piedalīšanās dažādos projektos (piemēram, *TEMPUS*) un Boloņas deklarācijas parakstīšana ieviesa pārmaiņas jaunajā izglītības sistēmā un sekmēja augstākās izglītības kvalitātes un efektivitātes pieaugumu. Notika pāreja no dogmatiskām studijām LPSR laikā uz demokrātiskām studijām neatkarīgās Latvijas laikā. Ja padomju laikā skolotāju izglītības studiju programmas sagatavoja skolotājus tikai pēc integrētā modeļa, tad mūsdienu studiju programmas ietver arī pēctecīgo modeli.

Pētījuma autore norāda, ka padomju laikā pastāvošā tendence iekļaut skolotāju studiju programmās kursu „PSRS vēsture” konceptuāli nav vērtējama negatīvi, ja mērķis ir sniegt zināšanas par attiecīgās valsts un tautas vēsturi. Mūsdienās, obligāti iekļaujot ikvienā studiju programmā kursu „Latvijas vēsture”, varētu celt pilsonisko apziņu Latvijas iedzīvotājos. Ikvienu valsts iedzīvotāja pienākums ir zināt savas valsts un tautas vēsturi.

Pētījuma empīriskajā daļā noskaidrots, kāds šobrīd ir Latvijas skolās strādājošo skolotāju izglītības līmenis un izglītības iegūšanas periods. 31% no visiem aptaujātajiem skolotājiem ir ieguvuši maģistra grādu, 25% ir maģistra grādam pielīdzināmā izglītība, 25% – bakalaura grāds vai tā ekvivalents un 15% – otrā līmeņa profesionālā augstākā izglītība. Gandrīz visiem Latvijas pamatskolu

skolotājiem ir nepieciešamais izglītības līmenis (vai augstāks), kas atbilst mūsdienu prasībām, lai strādātu skolā. 84% respondentu ir absolvējuši skolotāju izglītības programmu, kas liecina, ka Latvijas skolās ir izglītības standartiem atbilstoši skolotāji un skolēniem ir iespēja iegūt 21. gadsimta prasībām atbilstošu izglītību.

**4. Agnese Kozlovska** ceturtajā nodaļā **Skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmējošie faktori** pievēršas skolotāju profesionālajai pilnveidei, kura kļūst arvien aktuālāka, mainoties darba tirgus prasībām un attīstoties modernajām tehnoloģijām. Pedagogiem jāseko līdzi šīm izmaiņām, bet ne vienmēr skolotāji patstāvīgi spēj un var apgūt nepieciešamās novitātes. Latvijā ir izstrādātas A un B profesionālās pilnveides programmas, kas paredz profesionāli pilnveidoties, atbilstoši pedagogu vajadzībām un vēlmēm, apgūstot kursus A programmā 36 stundu apjomā vai B programmā vismaz 72 stundu apjomā. B programmas apguve dod iespēju skolotājam iegūt otru kvalifikāciju.

Pētījuma rezultāti norāda, ka pedagogi visvairāk ir piedalījušies konferencēs, darbsemināros, darba vizītēs un semināros. Pedagogu profesionālo pilnveidi var iedalīt divās grupās – uz skolēnu orientēta un uz mācību procesa kvalitāti orientēta pilnveide. Tie ir svarīgākie faktori, kas sekmē kvalitatīvu un skolēnu vajadzībām un spējām atbilstošu mācību procesa norisi. Šķēršļi dalībai pedagogu profesionālajā pilnveidē ir dažādi un neviennozīmīgi, un tie parāda būtiskas Latvijas pedagogu profesionālās pilnveides tendences. Pirmkārt, pedagogu profesionālo pilnveidi ietekmē piedāvājuma neatbilstība viņu vēlmēm un vajadzībām. Tā ir plašāka problēma, ko vajadzētu risināt reģionālā līmenī. Otrkārt, skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmē noslogotība darbā (darba grafiks) un darba devēja atbalsta (saprātnes un pretimnākšanas) trūkums. Treškārt, šķērslis var būt personīgi iemesli, piemēram, ģimenes pienākumi, kurus var ietekmēt pats pedagogs, ja tas ir iespējams. Ceturtkārt, tās ir profesionālās pilnveides nodarbjū izmaksas, kas skolotājiem šķiet neatbilstošas viņu iespējām. Kopumā skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmē ne vienmēr atbilstošs piedāvājums skolotāju vajadzībām un vēlmēm, darba grafiks, kuru dažkārt skolotāji nevar pakārtot profesionālās pilnveides pasākumiem, kā arī lielas izmaksas un motivācijas trūkums apmeklēt šīs aktivitātes. Pētot skolotāju piedalīšanos

profesionālās pilnveides nodarbēs un to, kādu izmaksu daļu skolotāji ir seguši, salīdzinājumā ar citām valstīm, Latvijā skolotāji savas finanses profesionālajā pilnveidē ir ieguldījuši maz. Tas saistīts arī ar Valsts izglītības satura centra īstenotajiem ESF projektiem, kuru laikā lielākā daļa skolotāju apmeklē profesionālās pilnveides pasākumus bez maksas. Turklāt profesionālās pilnveides pasākumos iekļauto tematu pozitīvā ietekme uz skolotāju darbu ir augsta, kas norāda uz pilnveides lietderīgumu.

**5. Normunds Rečs** piektajā nodaļā **Skolotāju darba oficiālais novērtējums un atsauksmes par skolotāju darbu** analizē skolotāju novērtēšanas aspektus. Skolotāju darba novērtēšanas galvenais mērķis ir mācīšanas kvalitātes un skolēnu mācību rezultātu uzlabošana, pilnveidojot skolotāju darbu. Skolotāju darbības novērtēšana un atsauksmes par skolotāju darbu stimulē gan skolotāju profesionalitātes attīstību, gan atbildības paaugstināšanos par sava darba rezultātiem. Jēgpilna skolotāja darba novērtēšana ietver vispusīgu mācīšanas procesa novērtējumu, konstatējot tā stiprās puses un attīstāmās sfēras, pēc kā vajadzētu sekot atsauksmēm par skolotāja darbu un profesionālās attīstības iespējām. Nodrošināta un jēgpilna skolotāju profesionālā pilnveide sekmē efektīvākas mācīšanas un mācīšanās prakses attīstību. Novērtēšanas veicinātā skolotāju koncentrēšanās uz mācīšanas un mācīšanās kvalitāti un nepārtrauktu profesionālo kompetenču pilnveidi attiecīgi sekmē skolēnu mācību rezultātu uzlabošanu.

TALIS aptauja Latvijā tika veikta 2013. gadā, neilgi pēc tam, kad valstī bija īstenota skolotāju darba oficiālās novērtēšanas sistēmas ieviešana un veikta visaptveroša skolotāju profesionālās darbības novērtēšana. Likumsakarīgi, ka *TALIS* aptaujas dati demonstrē augstu Latvijas skolotāju iesaisti profesionālās darbības novērtēšanā, kas sasniedz 98%. Tikai 2% Latvijas skolotāju darbs nekad nav ticis oficiāli novērtēts.

Latvijas skolotāju darba oficiālās novērtēšanas rezultāti galvenokārt fokusējas uz skolotāju kompetences pilnveidošanu, lai īstenotu viņu profesionālās attīstības vajadzības. Tomēr efektīvas skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas galvenais mērķis ir uzlabot skolēnu mācīšanos. Tāpēc skolēnu mācību rezultātiem vajadzētu būt būtiskai skolotāju darbības vērtējuma sastāvdaļai. Līdz ar to būtu nepieciešams apsvērt iespēju izmantot Latvijas skolotāju darba oficiālajā novērtēšanā dažādu veidu pierādījumus par skolēnu

progresu. Lielākā daļa skolotāju *TALIS* aptaujā ziņo, ka atgriezeniskā saite, ko viņi ir saņēmuši pēc oficiālā darba novērtējuma, ir rosinājusi uzlabot viņu lietotos mācīšanas paņēmienus. Tomēr gandrīz puse Latvijas skolotāju ziņo, ka skolotāju darba novērtēšanas un atgriezeniskās saites sistēmai skolās ir maza ietekme uz skolotāju darbu klasē, ka atsauksmes un skolotāja novērtējums lielākoties saistīts ar administratīvām prasībām. Šādi rezultāti norāda uz to, ka Latvijas skolotāju darba novērtēšanas un atsauksmju sistēma nerasniedz tās vēlamu ietekmi. Iespējams, ir nepieciešams veikt korekcijas un uzlabojumus Latvijā izveidotajā pedagogu darba novērtēšanas sistēmā, lai tā sasniegtu galveno mērķi – skolotāju mācīšanas metožu uzlabošanu, tiešā veidā sekmējot skolēnu mācību rezultātu paaugstināšanos.

6. **Antra Ozola** sestajā nodaļā **Skolotāju līdzdalība skolas lēmumu pieņemšanā** pēta skolas lēmumu pieņemšanas procesus. Latvijā personāls, vecāki un skolēni ir vairāk iesaistīti skolas lēmumu pieņemšanā nekā vidēji citās *OECD* un partnervalstīs. Šāds rezultāts uzskatāms par labu un demokrātiju veicinošu rādītāju. Tāpat vairums Latvijas skolotāju uzskata, ka skolā pastāv kopīga atbildība par pieņemtajiem lēmumiem un savstarpējs atbalsts, kas savukārt ir pozitīva mikroklimata rādītāji. Tomēr Latvijas ģimnāzijās strādājošie pamatizglītības skolotāji salīdzinoši retāk piekrīt viedoklim, ka skolā pastāv sadarbība un savstarpējs atbalsts, tātad skolās, kuras raksturo augtāki skolēnu vidējie sasniegumi, skolotāju kolektīvā ir lielāka savstarpējā konkurence, un tas nav tik saliedēts. Savukārt ar urbanizāciju (skolas atrašanos pilsētā vai laukos) Latvijas pamatizglītībā strādājošo pedagogu viedoklis par lēmumu pieņemšanu un sadarbību skolā nav saistīts. Latvijā skolas lēmumu pieņemšanā vecāki ir vairāk iesaistīti vispārējās pamatizglītības līmenī nekā vidējās profesionālās izglītības līmenī, kas skaidrojams ar atbilstošo skolēnu vai audzēkņu vecumu – jo jaunāki bērni, jo lielāka vecāku līdzdalība ar viņu mācību procesu saistītu jautājumu lemlēmšanā.

7. **Andrejs Geske** un **Antra Ozola** septītajā nodaļā **Skolotāju apmierinātība ar savu darbu** aplūko faktorus, kuri saistīti ar skolotāja apmierinātību ar savu darbu, kas ir nozīmīgs profesionālās efektivitātes rādītājs. Kopumā gan Latvijā, gan pasaulē skolotāji ir apmierināti ar savu darba vidi un profesiju. Tomēr Latvijas skolotāji salīdzinoši retāk uzskata, ka profesijas

priekšrocības atver tās trūkumus. Acīmredzot salīdzinoši garāks atvaļinājums tomēr nekompensē salīdzinoši zemo atalgojumu. Latvijas sabiedrībā skolotāja profesijas prestižs vērtējams kā zems. Tā paaugstināšanās pastarpinātā veidā varētu veicināt arī skolēnu sasniegumu uzlabošanos. Tā kā atalgojuma lielums ir viens no faktoriem, kas saistīts ar profesijas prestižu, tas uzskatāms par vēl vienu pamatojumu, kādēļ algu celšana izglītības darbiniekiem būtu vēlama.

Skolotāju apmierinātību ar darbu visvairāk ietekmē pozitīva un demokrātiska skolas kultūra – skolotāju savstarpējās attiecības, skolotāju–skolēnu attiecības un skolotāju–skolas direktora attiecības. Ar savu darbu visi skolotāji ir ievērojami apmierinātāki skolās, kurās ir savstarpēja sadarbība starp skolotājiem, administrāciju, skolēniem un viņu vecākiem. Skolotāji ir vairāk apmierināti ar savu darbu, ja attiecības ar skolēniem ir labas vai ļoti labas. Latvijā skolotāju apmierinātība ar savu profesiju un darba vidi nav atkarīga ne no skolas atrašanās vietas, ne no skolas tipa. Vienīgi ģimnāzijās skolotāju apmierinātībai ar darba vidi ir pozitīva korelācija ar skolēnu sasniegumiem un sociālekonomisko stāvokli. Kopumā skolotāju apmierinātību ar darbu lielā mērā nosaka pašu skolotāju darbība skolā, kā arī skolu direktoru rīcība.

Latvijas profesionālo skolu skolotāji nav apmierināti ar atalgojumu par savu darbu, bet viņi augstu vērtē savas attiecības ar skolēniem/audzēkņiem un cenšas savu darbu pēc iespējas pielāgot viņu vajadzībām. Samērā liela daļa Latvijas profesionālo skolu skolotāju nav droša par savu darba vietu nākotnē un nav apmierināta ar darba slodzi un atalgojumu, tomēr gandrīz visi labi jūtas savā kolektīvā, labi saprotas ar līdzcilvēkiem darba vietā un dara savu darbu pēc labākās sirdsapziņas. Latvijas mūzikas un mākslas profesionālo skolu skolotāji ir apmierinātāki ar atalgojumu un drošāki par savu darba vietu nākotnē nekā citu profesionālo skolu skolotāji. Republikas pilsētu profesionālo skolu skolotāju apmierinātība ar darbu vidēji ir augstāka nekā mazo pilsētu un lauku profesionālo skolu skolotājiem. Profesionālo skolu profesionālo priekšmetu skolotāji ir salīdzinoši labākās domās par skolotāja profesijas prestižu sabiedrībā nekā citi viņu kolēģi.

Salīdzinot ar kolēģēm, vīriešu dzimuma skolotāji Latvijas profesionālajās skolās jūtas vairāk novērtēti kā speciālisti un drošāki par savu darba vietu nākotnē. Tā kā profesionālajā izglītībā strādājošo vīriešu ir aptuveni divas reizes mazāk nekā sievietēm, rezultāts liecina par to, ka darbu skolā saglabājuši tikai labākie speciālisti, kas arī jūtas par sevi un savu darbu pārliecināti.

8. **Antra Ozola** astotajā nodaļā **Izglītojamie skolotāju skatījumā** aplūko skolu mikroklīmatu. Latvijā vairāk nekā 94% 5.–9. klašu skolotāju un viņu skolu direktoru uzskata, ka attiecības starp skolēniem un skolotājiem ir labas, ka skolotāji rūpējas par skolēnu labsajūtu, nepieciešamības gadījumā palīdz un uzklausa. Šis rezultāts ir pozitīvi vērtējams un, saskaņā ar direktoru pausto viedokli, norāda arī uz labu mikroklīmatu savstarpējo attiecību jomā visās skolās. Latvijā skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības skolotāju skatījumā nav atkarīgas no skolas tipa, tās par ļoti labām uzskata gan pamatskolu, gan vidusskolu, gan ģimnāziju skolotāji. Attiecības starp skolēniem un skolotājiem nemainās arī atkarībā no skolas atrašanās vietas, tās vienlīdz pozitīvi vērtē gan Rīgas, gan lielo un mazo pilsētu, gan lauku skolu pedagogi. Tāpat netika konstatētas atšķirības vispārīglītojošo un profesionālo skolu skolotāju viedokli.

Mācību kavējumi un audzēkņu motivācijas trūkums ir biežāk sastopamās problēmas Latvijas profesionālajās skolās. To daļēji iespējams risināt ar profesionālās izglītības prestiža celšanu sabiedrībā. Cīņā ar mācību kavējumiem Latvijas profesionālās izglītības iestādēs iesaistāmas gan pašvaldības, gan audzēkņu vecāki, gan skolas, gan sabiedrība kopumā. Skolām jāveido vide, kurā audzēkņiem ir patīkami un droši uzturēties. Pašvaldībām jāievieš kavējumu uzskaiti pilngadīgām personām un jāpiedāvā transporta kompensācijas. Skolotājiem jāizturas draudzīgi un atbalstoši, lai negatīvā attieksme pret kavētāju viņu neaizbiedētu no skolas uz visiem laikiem. Savukārt vecākiem jāpalīdz bērniem atrast motivāciju mācībām. Pēc skolotāju domām, profesionālo skolu audzēkņu stipendijas paaugstina mācību motivāciju, uzlabo attieksmi pret mācībām, novērš kavējumus un tās būtu jāpalielina. Mūzikas un mākslas skolās skolotāji biežāk nekā citās profesionālajās vidusskolās uzskata, ka audzēkņu stipendijas veicina savstarpējo konkurenci.

Zādzības un fiziski konflikti nav Latvijas profesionālo skolu mikroklīmata problēma, šīs parādības ir maz izplatītas. Latvijas mūzikas un mākslas skolās ir salīdzinoši labāks mikroklīmats nekā citās profesionālajās vidusskolās.

Latvijas lauku un mazo pilsētu profesionālo skolu iekšējā vide, salīdzinot ar lielo pilsētu skolām, atspoguļo šo Latvijas reģionu sociālās problēmas. Lielākās no tām ir: izteiktāks skolēnu/audzēkņu trūcīgums, vairāk skolēnu/audzēkņu no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm, ar uzvedības traucējumiem un zemām sekmēm, lielākas problēmas ar alkohola lietošanu un smēķēšanu skolēnu/audzēkņu vidū. Audzēkņu trūcīgums ir izteikta Latvijas lauku un mazo pilsētu profesionālo skolu problēma.

9. **Antra Ozola** devītajā nodaļā **Latvijas profesionālo skolu nodrošinājums ar resursiem darba vietā** secina, ka kopumā Latvijas profesionālo skolu skolotāji ir nodrošināti ar nepieciešamajiem darba vides resursiem, tomēr būtu vēlams papildināt skolu bibliotēku krājumus ar materiāliem pedagogu vajadzībām. Bibliotekāru un vienlaikus arī skolu bibliotēku nepieciešamību uzsver gandrīz 100% Latvijas profesionālo un profesionālas ievirzes skolu skolotāju, tātad šis nebūtu tas sektors, ko samazināt izglītības resursu taupīšanas nolūkos.

Tāpat skolotāji uzsver personīgās darba telpas nepieciešamību. Galvenokārt Rīgas un republikas pilsētu profesionālo skolu skolotāji vēlētos labāku nodrošinājumu ar personīgo darba telpu skolā.

Puse Latvijas profesionālo un profesionālas ievirzes skolu skolotāju izjūt nepieciešamību pēc apsardzes darbinieka skolā, un tas liecina par to, ka drošības jautājumiem mūsdienu skolās ir zināma aktualitāte.

Plānojot skolu nodrošinājumu ar atbalsta palīgpersonālu, būtu jārod iespēja nodrošināt Latvijas mazo pilsētu un lauku profesionālās skolas ar sociālajiem pedagogiem, kā arī ieviest datortehnoloģiju atbalsta speciālista štata vietu skolā, lai atvieglotu skolotāju ikdienas darbu ar modernajām tehnoloģijām un līdz ar to veicinātu to izmantošanu, nodrošinot mūsdienīga mācību procesa norisi. Neraugoties uz skolu digitalizācijas progresu un aizvien plašāko interaktīvo tāfeļu u. c. tehnoloģiju pieejamību skolās, pēc skolotāju domām, to nodrošinājums

Latvijas profesionālajās skolās ir nepietiekams. Tāpēc būtu nepieciešama pastāvīga iniciatīva un atbalsts datortehnoloģiju nodrošināšanai profesionālajās skolās Latvijā. Skolotāju izglītības saturā ietverami jautājumi par interaktīvo digitālo mācību tehnoloģiju efektīvu izmantošanu mācību darbā.

10. **Kaspars Kiris** desmitajā nodaļā **Skolotāju viedoklis par profesionālās izglītības reformu rezultātiem Latvijā** aplūko reformu nepieciešamību un to gaitu. Reformas profesionālajā izglītībā 2010. gadā tika uzsāktas pamatoti, jo jauniešu skaits vecumā no 15 līdz 19 gadiem piecu gadu laikā samazinājās par 40%. Lai efektīvi pārvaldītu skolu telpu un personāla resursus, kā arī samazinātu iespējamus ieguldījumus resursu uzlabošanā, daļa skolu tika slēgta vai reorganizēta. Skolotāju viedoklis nav viennozīmīgs attiecībā uz reformu rezultātiem un ir drīzāk skeptisks attiecībā uz audzēkņu ieguvumiem, lai gan audzēkņiem šajā procesā vajadzētu būt lielākajiem ieguvējiem.

Skolotājiem trūkst vispārīgas izpratnes par reformām. Iespējams, tā iemesls ir skaidrojuma trūkums no skolas vadības puses par reformās ietilpstošajiem faktoriem. Kā reformu sastāvdaļu autors izvirza arī skolotāju tālākizglītību un profesionālo priekšmetu sasaisti ar darba devējiem. Rezultāti liecina, ka šajās divās pozīcijās skolotājiem ir pat ļoti pozitīvs viedoklis – šīs reformu dimensijas būtu attīstāmas jau iesāktajā virzienā.

Autors arī norāda uz nepieciešamajiem tālākajiem pētījumiem šajā jomā – par profesionālās izglītības kompetences centru izveidošanas ieguvumiem un zaudējumiem, kā arī par darba devēju lomas palielināšanos skolas procesu organizēšanā, noskaidrojot, kā attīstījusies darba devēju un skolas sadarbība pēdējo piecu gadu laikā.

### **Pateicības**

Monogrāfijas autori izsaka pateicību visiem, kuri veicināja šī darba tapšanu. Pateicamies recenzentēm *Dr. sc. admin.* Ievai Johansonei un *Dr. sc. admin.* Inārai Upmalei par konstruktīvo ieguldījumu monogrāfijas gala versijā. Par atbalstu visā pētījuma gaitā pateicamies Valsts izglītības attīstības aģentūras Eiropas Savienības Izglītības programmu departamenta direktore Ennatai Kivriņai,



Eiropas Sociālā fonda finansētā projekta “Atbalsts izglītības pētījumiem” vadītājam Latvijas Universitātē profesoram Andrim Kangro, projekta vadītāja asistentei Vinetai Otto, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes dekānam profesoram Andrim Grīnfēldam, prodekānei docentei Ritai Kiseļovai un izpilddirektorei Silvijai Puriņai. Liels paldies visiem skolotājiem un skolu direktoriem, kuri piedalījās aptaujās, kā arī aptauju un datu bāzu administratorēm Lindai Mihno un Laurai Arājumai.

Monogrāfijas zinātniskais redaktors,  
*Dr. oec.* profesors Andrejs Geske



## 1. Starptautiskais izglītības vides pētījums

### TALIS 2013 un tā dalībnieki

#### 1. Teaching and Learning International Study

#### TALIS 2013 and its Participants

---

Pirmais Starptautisko izglītības vides pētījumu *TALIS (Teaching and Learning International Survey)* cikls *TALIS 2008* norisinājās no 2006. līdz 2009. gadam ar datu iegūšanu 2008. gadā. Pētījumā piedalījās 24 valstis, to skaitā Igaunija un Lietuva, bet ne Latvija. Par pētījuma rezultātiem Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (*OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development*) publicēja pirmo ziņojumu *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* (OECD, 2009) un divus tematiskos ziņojumus: *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008* (Jensen et al., 2012) un *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS* (Vieluf et al., 2012).

*TALIS* ir plaša apjoma pētījums, kura fokusā ir skolotāji, viņu darba apstākļi un mācību vide skolās. Pētījuma gaitā tiek iegūti starptautiski salīdzināmi dati par mācību vidi un skolotāju darba apstākļiem skolās visā pasaulē. *TALIS* pētījuma mērķis ir sniegt ticamu, aktuālu un salīdzināmu informāciju no skolu praktiķu perspektīvas, lai palīdzētu valstīm pārskatīt un formulēt politiskos lēmumus kvalitatīvai skolotāju profesijas attīstībai. Dalība *TALIS* pētījumā ir iespēja skolotājiem un skolu direktoriem dot savu ieguldījumu izglītības politikas veidošanā. Starptautiskā analīze sniedz dalībvalstīm iespēju identificēt citas valstis, kas saskaras ar līdzīgiem izaicinājumiem, un mācīties no citu politiskajiem lēmumiem.

Skolotāju pieņemšana darbā, noturēšana un pilnveide ir ļoti svarīga, lai nodrošinātu augstas kvalitātes skolēnu mācību rezultātus skolu sistēmās visā pasaulē. *TALIS* pēta, kā skolotāju darbs tiek pamanīts, novērtēts un atalgots, un analizē, cik lielā mērā, pēc skolotāju domām, tiek apmierinātas viņu profesionālās pilnveides vajadzības. Pētījums sniedz ieskatu skolotāju pedagoģiskajā praksē, viņu uzskatos un attieksmē pret mācīšanu. Atzīstot skolu vadības nozīmīgumu, *TALIS* pēta direktoru lomu un atbalstu, ko viņi sniedz saviem skolotājiem. Tāpat *TALIS* pēta arī to, kā noteikti faktori var būt saistīti ar skolotāju apmierinātību ar darbu un pašvērtējumu.

*TALIS 2013* pētījuma konceptuālo ietvarstruktūru izstrādāja nozares eksperti, starptautiskā pētījuma konsorcijs un *OECD*. Ietvarstruktūra ir balstīta uz sapratni par efektīvu mācību nosacījumiem (*OECD, 2013*).

Veicot pētījumu, galvenā uzmanība tika koncentrēta šādos stratēģiskos virzienos:

- skaidrība par galvenajām izglītības politikas problēmām un koncentrēšanās uz dalībvalstīm būtiskiem jautājumiem;
- starptautiskais salīdzinājums kā nozīmīgs pētījuma ieguvums;
- iespēja izmantot pētījuma rezultātus, lai izstrādātu nozīmīgus un salīdzināmus indikatorus;
- datu validitāte, drošums, salīdzināmība;
- dalībvalstu spēja interpretēt rezultātus jēgpilnā veidā;
- darba veikšana savlaicīgi un izmaksu ziņā efektīvi.

*TALIS 2013* pētījuma mērķis ir iegūt validu, aktuālu un salīdzināmu informāciju, kuru dalībvalstis varētu izmantot skolotāja profesijas tālākai attīstībai. Tā ir iespēja arī skolotājiem un skolu direktoriem, piedaloties pētījumā, dot savu ieguldījumu izglītības politikas veidošanā. *TALIS 2013* tika veikts vairākos segmentos, galvenajā – kodola segmentā – tika aptaujāti pamatskolas vecāko klašu (*ISCED 2* līmenis) skolotāji un viņu direktori. Dalībvalstis varēja piedalīties vēl trīs papildu segmentos – sākumskolas skolotāju (*ISCED 1* līmenis), vidusskolas

skolotāju (ISCED 3 līmenis) pētījumā un pētījumā, kurā ietvertas skolas, kas 2012. gadā piedalījās OECD Skolēnu sasniegumu novērtēšanas programmā *OECD PISA 2012* (OECD, 2014b). Latvijas izglītības politiķi pieņēma lēmumu piedalīties trešajā papildpētījumā, jo bija gaidāms, ka ar papildu analīzi varētu skaidrot Latvijas skolēnu sasniegumus *OECD PISA 2012*. Latvijā tika organizēts arī paralēlais nacionālais pētījums profesionālajās un profesionālās ievirzes vidusskolās – *TALIS POF*.

Starptautiski pētījumu gaitu noteica un lēmumus par pētījuma norisi pieņēma Dalībvalstu padome, kurā Latviju pārstāvēja Valsts izglītības attīstības aģentūras (VIAA) Eiropas Savienības Izglītības programmu departamenta direktore Ennata Kivriņa. Cieši ar Dalībvalstu padomi sadarbojās OECD Sekretariāts, kas bija atbildīgs par *OECD TALIS 2013* programmas realizāciju. Praktisko pētījumu starptautiskā līmenī realizēja konsorcijs, kurā ietilpa IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) Datu apstrādes un pētījumu centrs Hamburgā, IEA sekretariāts Amsterdamā un Kanādas statistikas pārvalde Otavā. Konsorcijs vadītājs bija Dr. Stefens Knolls. Par pētījumu Latvijā atbildīga bija VIAA, kura noslēgusi sadarbības līgumu ar Latvijas Universitāti. Latvijā pētījums norisinājās LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūtā (IPI), Nacionālā projekta vadītājs bija IPI direktors, profesors Andrejs Geske. Pētījums tika finansēts Eiropas Sociālā fonda finansētā projekta „Atbalsts izglītības pētījumiem” (1.2.2.3.2. apakšaktivitāte) ietvaros.

*TALIS 2013* pētījums norisinājās no 2011. līdz 2014. gadam. 2011. gadā tika izstrādāta pētījuma ietvarstruktūra, kuras gala variants publicēts OECD interneta vietnē (OECD, 2013). Šajā gadā tika izveidota arī skolotāju aptauju pirmā versija, kura vairākās valstīs, tai skaitā Latvijā, tika izmēģināta pilotpētījumā. Aptaujas tika adaptētas Latvijas situācijai, bet netika tulkotas. Piecas matemātikas skolotājas tās aizpildīja un komentēja katra jautājuma saprotamību un piemērotību. Gada beigās tika izstrādātas skolotāju un skolu direktoru aptaujas izmēģinājuma pētījumam angļu valodā, kā arī tika veikta izmēģinājuma pētījuma un pamatpētījuma skolu atlase.

2012. gada sākumā aptaujas tika adaptētas un tulkotas latviešu valodā. Tulkojumi tika saskaņoti ar pētījuma konsorciju. Pavasarī notika plašs izmēģinājuma pētījums, kurā *ISCED 2* segmentā piedalījās 18 skolu 311 skolotāji un 15 skolu direktori. *TALIS PISA* segmentā piedalījās 18 skolu 344 skolotāji un 17 skolu direktori. *TALIS PROF* segmentā piedalījās sešu skolu 235 skolotāji un pasniedzēji. Izmēģinājuma pētījumā tika pārbaudītas ne tikai anketas, bet arī visas pētījuma procedūras. Izmēģinājums bija īpaši nozīmīgs ar to, ka aptauja norisinājās interneta tiešsaistē – katrs aptaujas dalībnieks saņēma aptaujas interneta vietnes adresi, savu lietotājvārdu un paroli. Liela mēroga pētījumiem tas bija pirmais precedents Latvijā. Izmēģinājuma pētījums parādīja, ka tiešsaistes aptaujā īpaši svarīga ir nepārtraukta komunikācija starp pētījuma administratoriem Izglītības pētniecības institūtā un pētījuma koordinatoriem skolās.

2013. gada pavasarī notika pamatpētījums. Ņemot vērā izmēģinājuma pētījuma pieredzi, arī pamatpētījumā Latvijā visas skolotāju un skolu direktoru aptaujas notika interneta tiešsaistē ar katra izlasē iekļautā respondenta lietotājvārdu un paroli. Pēc aptaujas veikšanas visi mainīgie, kas identificē konkrētu respondentu un skolu, tika dzēsti no datu bāzēm. Datu savākšanai tika izmantotas atsevišķas skolotāju un skolu direktoru tiešsaistes aptaujas, kuru aizpildīšana prasīja 45–60 minūtes laika. Tās ietvēra jautājumus par skolotāju raksturojumu, darba vidi, vadību, mācību un izaugsmes iespējām, atsauksmēm par darbu, pedagoģisko praksi un pārlicību, pašvērtējumu un apmierinātību ar darbu.

Latvijā tika veikta stratificētā skolu izlase, balstoties uz diviem aspektiem – urbanizāciju (Rīga, republikas pilsētas, pārējās pilsētas un lauki) un skolu tipu (pamatskolas, vidusskolas un ģimnāzijas). Pētījuma dalībnieku izlasē, kas bija varbūtīga un nejauša, no katras izlases skolas tika iekļauti līdz 30 skolotājiem un skolas direktors. Tika uzstādīts mērķis, ka pētījumā jāpiedalās vismaz 75% no izlases skolām ar vismaz 50% no katrā skolā izvēlētiem skolotājiem. Latvija skolu un skolotāju dalības kritērijus izpildīja pilnībā – piedalījās 80% no izlases skolām, skolās vidēji piedalījās 96% skolotāju. *ISCED 2* segmentā Latvijā piedalījās 2291 skolotājs un 110 skolu direktori no 116 skolām. *TALIS PISA* segmentā Latvijā

piedalījās 2123 skolotāji un 110 skolu direktori no 118 skolām. *TALIS PROF 2013* pētījumā piedalījās 38 Latvijas profesionālās izglītības vidusskolas, no kurām piecās skolās tiek īstenotas gan profesionālās, gan profesionālās ievirzes programmas vidējā izglītībā. Pētījumā piedalījās astoņas Rīgas profesionālās skolas, 13 republikas lielo pilsētu skolas un 17 mazo pilsētu un lauku skolas. Kopumā *TALIS PROF 2013* pētījumā piedalījās 726 Latvijas profesionālo un profesionālās ievirzes skolu skolotāji.

Pētījuma izlasē tika iekļauti skolotāji, kuri atbilst attiecīgo *TALIS* segmentu skolotāju definīcijām. *ISCED 2* segmentam atbilstošais skolotājs tika definēts šādi: „Pieкто līdz deviņo klašu skolotājs ir tas, kurš kā daļu no savu pienākumu veikšanas skolā, māca jebkuru priekšmetu vismaz vienai šai līmeņa klasei šajā mācību gadā. Minimālais mācāmo klašu skaits šajā līmenī nav noteikts.” *TALIS PISA* segmentā skolotāju raksturoja šādi: „15 gadus veco skolēnu skolotājs ir tas, kurš kā daļu no savu pienākumu veikšanas skolā, māca jebkuru priekšmetu vismaz vienai klasei ar šāda vecuma skolēniem šajā mācību gadā. Minimālais mācāmo 15-gadīgo skolēnu skaits nav noteikts, var būt arī viens. Latvijā visvairāk 15-gadīgo skolēnu ir 9. klasē, daļa mācās arī 7., 8. vai 10. klasē”. *TALIS PROF* segmentā tika iekļauti gan vispārīgo, gan speciālo priekšmetu skolotāji un pasniedzēji.

Pētījuma izlasē netika iekļauti:

- aizvietotāji, neparedzētu gadījumu skolotāji, kuri uz laiku (ne ilgāku par sešām nedēļām pēc kārtas) aizvieto skolotāju, kurš joprojām skolā ir nodarbināts pilnā vai nepilnā slodzē (tipisks piemērs ir skolotājs aizvietotājs uz darbinieka slimības laiku);
- skolotāji, kuri māca tikai pieaugušos;
- skolotāji, kuri ir ilgtermiņa atvaļinājumos, nestrādā laikā, kad tiek veidota skolotāju izlase skolā, un kuru atgriešanās darbā nav gaidāma aptaujas laikā (piemēram, skolotāji akadēmiskā, mācību vai bērnu kopšanas atvaļinājumā);

- skolotāju palīgi, kas parasti nav profesionāļi vai ir darbinieki ar vidējo speciālo izglītību, kuri palīdz skolotājam skolēnu izglītošanā, piemēram, laboranti;
- darbinieki, kuri sniedz atbalstu skolēniem mācību procesā, piemēram, profesionālās orientācijas konsultanti vai bibliotekāri;
- veselības aprūpes speciālisti, piemēram, ārsti, medmāsas, psihologi, logopēdi un sociālie darbinieki.

Pētījuma *ISCED 2* segmentā piedalījās ASV, Austrālija, Brazīlija, Bulgārija, Čehija, Čīle, Dānija, Francija, Horvātija, Igaunija, Islande, Itālija, Izraēla, Japāna, Kipra, Koreja, Latvija, Malaizija, Meksika, Nīderlande, Norvēģija, Polija, Portugāle, Rumānija, Serbija, Singapūra, Slovākija, Somija, Spānija, Zviedrija, kā arī atsevišķas valstu daļas – Abū Dabī no Apvienotajiem Arābu Emirātiem (AAE), Alberta no Kanādas, Anglija no Lielbritānijas un Flandrija no Beļģijas. Pētījumā ASV netika nodrošināta pietiekama skolotāju dalība (tikai 51%), tādēļ ASV rezultāti kopējos aprēķinos netiek ietverti un tabulās tiek attēloti pašās beigās.

Pētījuma *TALIS PISA* segmentā piedalījās Austrālija, Latvija, Meksika, Portugāle, Rumānija, Singapūra, Somija, Spānija. Pētījuma *ISCED 1* segmentā piedalījās Dānija, Meksika, Norvēģija, Polija, Somija un Flandrija; *ISCED 3* segmentā – Austrālija, Dānija, Somija, Islande, Itālija, Meksika, Norvēģija, Polija, Singapūra un Abū Dabī (AAE daļa) (OECD, 2014).

*TALIS PROF 2013* ir Starptautiskā mācību vides pētījuma *OECD TALIS 2013* nacionālais modulis Latvijā, kas ietver profesionālo un profesionālās ievirzes skolu direktoru un vidējās izglītības līmeņa programmās strādājošo pedagogu aptaujas. *TALIS PROF 2013* pētījumā izmantoti Izglītības likumā (1998) sniegtie profesionālās un profesionālās ievirzes izglītības definējumi:

- profesionālā izglītība – praktiska un teorētiska sagatavošanās darbībai noteiktā profesijā, profesionālās kvalifikācijas ieguvei un pilnveidei;
- profesionālās ievirzes izglītība – sistematizēta zināšanu un prasmju apguve, kā arī vērtīborientācijas veidošana mākslā, kultūrā vai sportā



līdztekus pamatzglītības vai vidējās izglītības pakāpei, kas dod iespēju sagatavoties profesionālās izglītības ieguvei izraudzītajā virzienā.

*OECD TALIS 2013* pamatpētījuma nacionālā moduļa profesionālajām un profesionālās ievirzes skolām uzdevums ir, izmantojot adaptētas un modificētas *TALIS 2013* aptaujas anketas, veikt profesionālo un profesionālās ievirzes skolu skolotāju un direktoru aptaujas, lai iegūtu salīdzināmus indikatorus un veiktu analīzi par skolu vadības procesiem, direktoriem, skolotājiem, skolu vidi un mikroklimatu, mācīšanos un mācīšanu profesionālajās un profesionālās ievirzes skolās. Informācija nepieciešama, lai attīstītu izglītību Latvijā un profesionālajām un profesionālās ievirzes skolām radītu izaugsmei labvēlīgus apstākļus.

Nacionālā moduļa aptaujas anketu saturs profesionālās izglītības un profesionālās ievirzes izglītības skolām izstrādāts, pamatojoties uz šādiem dokumentiem:

- Informatīvais ziņojums par reformu norisi profesionālajā izglītībā (2011);
- Izglītības likums (1998);
- koncepcija „Profesionālās izglītības pievilcības paaugstināšana un sociālo partneru līdzdalība profesionālās izglītības kvalitātes nodrošināšanā” (2009);
- Kultūrizglītības attīstība 2009–2012 (2009);
- Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību (2010);
- Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju (2008);
- Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveides kārtību (2013);
- Noteikumi par valsts profesionālās vidējās izglītības standartu un valsts arodizglītības standartu (2000);

- Profesionālās izglītības iestāžu tīkla optimizācijas pamatnostādnes 2010.–2015. gadam (2010);
- Profesionālās izglītības kompetences centra statusa piešķiršanas un anulēšanas kārtība (2013);
- Profesionālās izglītības likumprojekts (2010);
- Profesionālās izglītības likums (1999);
- Profesionālās kvalifikācijas eksāmenu norises kārtība akreditētās profesionālās izglītības programmās (2011);
- Profesionālo kvalifikāciju saraksts, kuras iegūstot kārtojami centralizētie profesionālās kvalifikācijas eksāmeni (2013).

Profesionālās vidējās izglītības un profesionālās ievirzes vidējās izglītības pedagogu aptaujas anketas nacionālais modulis tika pievienots *OECD TALIS 2013* kopējās pedagogu aptaujas blokam, un *TALIS PROF* skolotāju aptaujas kopējais apjoms bija 44 lappuses. To veidoja divas daļas un šādi saturiskie bloki:

- daļa – *OECD TALIS* kopējā pedagogu aptauja:
  - skolotāju vispārējs raksturojums;
  - profesionālā pilnveide (tālākizglītība);
  - atsauksmes par skolotāja darbu;
  - mācību darbs kopumā;
  - mācību darbs konkrētā klasē/grupā;
  - skolas mikroklimate;
  - apmierinātība ar darbu;
  - skolotāju mobilitāte;
- daļa – *TALIS PROF* nacionālais pētījums:
  - profesionālās pilnveides iespējas;
  - ārpusstundu darbs;
  - mācību materiāli;
  - audzēkņi;
  - izglītības reformas;

- nodrošinājums ar resursiem un palīgpersonālu;
- sadarbība ar vecākiem;
- mikroklimate izglītības iestādē;
- pedagogu apmierinātība ar darbu;
- centralizētie eksāmeni;
- sadarbība ar darba devējiem.

*TALIS PROF* nacionālā pētījuma daļu profesionālās vidējās izglītības un profesionālās ievirzes vidējās izglītības pedagogiem veidoja trīs jautājumu grupas:

- kopējo jautājumu grupa profesionālās vidējās izglītības un profesionālās ievirzes vidējās izglītības pedagogiem;
- jautājumu grupa profesionālo priekšmetu (un profesionālās ievirzes priekšmetu) skolotājiem;
- jautājumu grupa vispārējo priekšmetu skolotājiem.

### **Pētījuma dalībnieku raksturojums**

Šajā sadaļā tiks aplūkoti pētījuma dalībnieku – skolotāju un skolu direktoru – profili, kā arī raksturotas skolas, kurās viņi strādā. Gan skolotāju dzimumam, gan vecumam var būt ietekme uz skolēnu sasniegumiem, lietotajām mācību metodēm, darba ilglaicīgumu profesijā un citiem skolotāju darba rādītājiem, tomēr šī ietekme var variēt atšķirīgās izglītības sistēmās un būt pat pretēja (OECD, 2014). Šī informācija, tāpat kā dati par valsts demogrāfisko situāciju, var būt svarīga arī izglītības politikiem, lai novērtētu nākotnē nepieciešamo skolotāju skaitu valstī.

1.1. tabulā doti dati par skolotāju dzimumu un vecumu. Vidēji *TALIS* pētījumā iekļautajās skolās 68% skolotāju ir sievietes. Vienīgā valsts, kur vīriešu šajā profesijā ir vairāk nekā sieviešu, ir Japāna. Visvairāk skolotāju sieviešu ir Latvijā (89%), Igaunijā (84%), Slovēnijā (82%) un Bulgārijā (81%), vismazāk – Japānā (39%), Meksikā (54%) un Nīderlandē (55%). Vidējais pamatskolas vecāko klašu skolotāju vecums ir 47 gadi, valstis ar lielāko vidējo skolotāju vecumu ir Itālija (49 gadi), Igaunija (48 gadi) un Latvija (47 gadi). Lielākais skolotāju skaits vecumā virs

60 gadiem ir Igaunijā (16%), Norvēģijā (15%), Horvātijā un Zviedrijā (13%), Latvijā, Dānijā un Itālijā (11%). Salīdzinot Latviju ar citām valstīm, varam teikt, ka mūsu skolās strādā ļoti maz vīriešu un kopumā skolotāji ir ar lielu dzīves pieredzi – vecuma grupā līdz 40 gadiem mūsu valstī ir tikai 23% skolotāju (līdzīga situācija vēl ir Igaunijā un Itālijā).

1.2. tabulā doti dati par skolas direktoru dzimumu un vecumu. Vidēji 49% skolu direktoru ir sievietes, tas ir ievērojami mazāk nekā skolotāju sievietes (68%). Latvijā sievietes vada 77% skolu, kas ir lielākais skolu direktoru sievietes īpatsvars starp pētījuma dalībvalstīm. Skolu direktoru vidējais vecums ir 51 gads. Tikai dažās valstīs nelielam skaitam skolu (līdz 2%) direktori ir jaunāki par 30 gadiem. Korejā 46% direktoru ir vecāki par 60 gadiem, bet Malaizijā tādu nav. Interesanti atzīmēt, ka Korejā gandrīz nemaz nav skolotāju, kas vecāki par 60 gadiem (tikai 1%).

1.3. tabulā parādīts skolotāju vidējais stāžs un stāža sadalījums četrās grupās. Vidējais Latvijas skolotāju stāžs pedagoga darbā ir 22 gadi, tas, tāpat kā Igaunijas skolotājiem, ir vislielākais starp dalībvalstīm. Tāpat Latvijā procentuāli ir visvairāk skolotāju ar stāžu virs 20 gadiem (56%). Tikai dažās valstīs vai valstu daļās pieredzējušo skolotāju ir mazāk nekā 20% – Singapūrā, Anglijā un Abū Dabī. Skolotāju stāžu nevar viennozīmīgi saistīt ar skolēnu sasniegumiem, piemēram, ļoti līdzīgs skolotāju stāžs ir trīs Eiropas valstīs ar atšķirīgiem skolēnu sasniegumiem – Igaunijā, Latvijā un Bulgārijā.

1.4. tabulā apkopoti dati par skolu direktoru stāžu direktora amatā un stāžu skolotāja darbā. Redzams, ka pētījuma dalībvalstīs vidēji pusei no skolu direktoriem stāžs skolotāja darbā ir lielāks nekā 20 gadi. Korejā un Japānā šādi skolu direktori ir 90% un vairāk. Vairākās valstīs (Japānā, Korejā, Zviedrijā un Flandrijā) nav skolu direktoru ar stāžu direktora darbā virs 20 gadiem. Latvijā 16% direktoru strādā šajā amatā vairāk nekā 20 gadus, vidējais stāžs amatā ir 13 gadi, kas ir viens no lielākajiem pētījuma dalībvalstu vidū.

1.5. tabulā aplūkots skolotāju nodarbinātības statuss – cik procentu strādā pilnas slodzes darbu un cik procentu – daļslodzes darbu. Mūsu valstī pilnas slodzes darbu strādā 82% skolotāju, kas ir arī vidējais rādītājs starp visām pētījuma dalībvalstīm. No tiem, kuri strādā daļslodzes darbu, 28% to vēlas, bet pārējiem 72%

nav iespēju strādāt pilnu slodzi. Vidēji pētījuma dalībvalstīs apmēram puse skolotāju ir izvēlējušies strādāt daļslodzes darbu.

1.6. tabulā doti rezultāti par kopējo skolotāju slodzi stundās nedēļā, kā arī par šīs slodzes sadalījumu. Šeit iekļauti aptaujas dati no visiem skolotājiem, ieskaitot daļslodzes darbā strādājošos. Latvijas skolotāji vidēji nedēļā strādā 36 stundas, kas ir nedaudz mazāk nekā vidēji pētījuma dalībvalstīs. Visvairāk stundu nedēļā skolotāji strādā Japānā (54), Albertas provincē (48) un Anglijā (46). Vidēji vismazāk stundu skolotāji strādā Čīlē (29), Izraēlā (31) un Somijā (32). Vidēji pusi no darba laika skolotāji velta mācīšanai, bet otru pusi – citiem darba pienākumiem. Latvijā skolotāji māca klasē vidēji 19 astronomiskās stundas nedēļā, kas atbilst vidējiem rādītājiem pētījuma dalībvalstīs. Ja starp dalībvalstīm ir lielas atšķirības kopējo nedēļā nostrādāto stundu skaitā (no 30 līdz 54 stundām), tad klasē pavadīto stundu skaita atšķirības nav tik lielas. Valstīs, kurās skolotāju nedēļa ir ļoti gara, laiks lielākoties tiek veltīts citiem darba pienākumiem. Piemēram, Japānā no 54 darba stundām nedēļā 18 pāriet klasē, 9 – stundu plānošanai un gatavošanai, 8 – dažādiem ārpusstundu pasākumiem, 5 – skolēnu darbu labošanai un vērtēšanai, 5 – administratīviem darbiem. Latvijā skolotāji lielāku darba daļu velta stundu gatavošanai (6 stundas) un skolēnu darbu vērtēšanai (5 stundas), citi ārpusstundu darbi mūsu skolotājiem aizņem mazāk laika. Kopumā Latvijas skolotāju darba laiks ievērojami neatšķiras no citu valstu skolotāju darba laika, tas ir ļoti tuvs vidējam rādītājam.

Tālāk aplūkosim skolas un to iespējamās problēmas. 1.7. tabulā apkopoti dati par vidējo pētījumā piedalījušos skolu lielumu. Vidēji vismazāk skolēnu skolā ir Polijā (271), Norvēģijā (302), Islandē (323), Slovākijā (386), Somijā (400) un Latvijā (401). Vislielākās skolas ir Portugālē (1340), Malaizijā (1316), Singapūrā (1287) un Nīderlandē (1190). Vidējais skolas lielums ir 676 skolēni, kas ir ievērojami vairāk nekā Latvijā. Vismazākās klases ir Polijā – vidēji tikai deviņi skolēni klasē, Latvijā vidēji klases ir divas reizes lielākas par Polijas klasēm, bet Singapūrā – pat četras reizes lielākas.

Pedagoģiskais atbalsta personāls (tas ietver skolotāju palīgus, izglītības līdzekļu speciālistus, psihologus, logopēdus, sociālos pedagogus, bibliotekārus un

medmāsas) visvairāk sastopams Anglijas, Islandes un Albertas provinces skolās (viens darbinieks uz četriem vai pieciem skolotājiem). Ievērojami mazāk šādu darbinieku ir Itālijā un Malaizijā – viens uz 60 skolotājiem. Latvijā pedagogiskā atbalsta personāls ir viens darbinieks uz astoņiem skolotājiem, un tas ir divas reizes vairāk nekā vidēji pētījuma dalībvalstīs.

Skolas administratīvais personāls (skolas administratori, viņu palīgi un sekretāres, pie kuriem netiek pieskaitīts skolas vadības personāls – direktors un viņa vietnieki, kā arī citi vadības darbinieki) vismazākais ir Somijā – viens cilvēks uz 14 skolotājiem. Ļoti atšķirīga situācija ir Bulgārijā, Singapūrā un Anglijā, kur uz katriem trim skolotājiem ir viens administratīvais darbinieks. Latvijā administratīvo darbinieku skaits ir līdzīgs vidējam visās pētījuma dalībvalstīs – uz sešiem skolotājiem viens darbinieks.

Skolu direktoriem aptaujā tika jautāts, kādu resursu trūkums skolā iespaido skolas spēju nodrošināt kvalitatīvu mācību darbu. Rezultāti parādīti 1.8. tabulā. Vidēji kā vislielāko ierobežojošo faktoru skolu direktori min to, ka trūkst skolotāju ar kompetenci darbā ar speciālo vajadzību skolēniem. Tādu skolotāju trūkumu pieminējuši 48% skolu direktoru. Visvairāk šādu skolotāju pietrūkst Francijā, Japānā un Nīderlandē (virs 70% skolu). Latvijā šajā jomā situācija ir daudz labāka – uz šādu skolotāju trūkumu norāda tikai 26% skolu direktoru, un tas ir ievērojami mazāk nekā vidēji pētījumā. Katrs ceturtais Latvijas skolu direktors norāda uz kvalificētu skolotāju trūkumu, arī tas ir daudz mazāk nekā vidēji pētījumā (38%).

Skolu direktori Latvijā nenorāda uz profesionālo priekšmetu skolotāju trūkumu. Mūsu skolās pamatizglītības vecākajās klasēs profesionālie priekšmeti var būt tikai kā skolas īpaša izvēle. Tomēr dažās pētījuma valstīs šādu skolotāju trūkums ietekmē izglītības kvalitāti. Tādas valstis ir Japāna, Izraēla, Rumānija un vairākas citas.

Vairākās valstīs skolas izjūt ievērojamu mācību materiālu trūkumu. Uz to norādījusi vairāk nekā puse skolu direktoru Igaunijā, Itālijā, Rumānijā un Slovākijā. Arī Latvijā uz šo problēmu norādījuši 29% skolu direktoru, kas aptuveni atbilst pētījuma vidējam rādītājam.

**1.1. tabula.** Skolotāju dzimums, vidējais vecums un vecuma sadalījums (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Sievietes (%)	Vidējais vecums, gadi	Skolotāju skaits katrā vecuma grupā (%)					
			Mazāk nekā 25 gadi	25–29 gadi	30–39 gadi	40–49 gadi	50–59 gadi	60 un vairāk gadi
Austrālija	59	43	4	11	23	24	30	7
Brazīlija	71	39	5	13	36	30	14	2
Bulgārija	81	47	1	3	18	32	41	6
Čehija	76	44	1	10	27	27	27	8
Čīle	63	41	3	18	28	20	23	7
Dānija	60	45	0	6	30	29	25	11
Francija	66	43	1	8	33	33	21	5
Horvātija	74	43	0	13	34	21	18	13
Igaunija	84	48	1	6	17	27	32	16
Islande	72	45	1	6	28	34	22	10
Itālija	79	49	0	1	16	33	39	11
Izraēla	76	42	2	12	30	29	21	6
Japāna	39	42	5	13	23	27	28	3
Koreja	68	42	1	10	28	33	26	1
<b>Latvija</b>	<b>89</b>	<b>47</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>34</b>	<b>33</b>	<b>11</b>
Malaizija	71	39	1	18	34	35	13	0
Meksika	54	42	3	10	29	32	22	4
Nīderlande	55	43	4	13	23	23	29	8
Norvēģija	61	44	2	10	28	26	19	15
Polija	75	42	1	8	35	33	22	2
Portugāle	73	45	0	1	24	47	25	2
Rumānija	69	42	4	10	39	21	18	9
Serbija	66	43	1	9	34	25	20	10
Singapūra	65	36	5	26	38	19	9	3
Slovākija	82	43	1	11	31	26	25	7
Somija	72	44	0	7	28	31	27	5
Spānija	59	46	0	3	23	39	32	3
Zviedrija	66	46	1	4	26	31	25	13
Abū Dabī	59	39	1	11	45	31	10	2
Alberta	60	40	2	16	33	27	19	3
Anglija	63	39	4	17	34	25	18	2
Flandrija	68	39	6	18	30	22	23	1
<b>Vidēji</b>	<b>68</b>	<b>43</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>6</b>
ASV	64	42	3	13	29	25	23	8

1.2. tabula. Skolas direktoru dzimums, vidējais vecums un vecuma sadalījums (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Sievietes (%)	Vidējais vecums, gadi	Direktoru skaits katrā vecuma grupā (%)				
			Mazāk nekā 30 gadi	30–39 gadi	40–49 gadi	50–59 gadi	60 un vairāk gadi
Austrālija	39	53	0	5	22	55	18
Brazīlija	75	45	2	28	40	24	6
Bulgārija	71	51	0	5	35	47	13
Čehija	48	50	0	6	39	45	10
Čīle	53	54	0	6	24	39	30
Dānija	32	53	0	4	24	52	19
Francija	42	52	0	2	32	56	10
Horvātija	60	52	0	9	26	44	22
Igaunija	60	52	0	5	29	43	22
Islande	55	51	0	7	36	41	16
Itālija	55	57	0	1	13	39	47
Izraēla	53	49	0	12	45	33	10
Japāna	6	57	0	0	2	80	18
Koreja	13	59	0	0	0	54	46
<b>Latvija</b>	<b>77</b>	<b>53</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>27</b>	<b>52</b>	<b>17</b>
Malaizija	49	54	0	0	13	87	0
Meksika	41	52	0	9	28	47	16
Nīderlande	31	52	0	6	27	49	18
Norvēģija	58	52	0	4	40	36	21
Polija	67	50	1	6	38	48	7
Portugāle	40	52	0	5	26	57	13
Rumānija	64	47	1	31	27	37	5
Serbija	55	49	0	14	39	35	12
Singapūra	52	48	0	10	41	47	2
Slovākija	60	52	0	10	23	50	17
Somija	41	51	1	8	33	46	13
Spānija	45	49	0	14	33	45	8
Zviedrija	55	51	0	4	45	38	13
Abū Dabī	61	49	0	9	49	27	14
Alberta	43	49	0	11	41	39	8
Anglija	38	49	0	8	44	46	3
Flandrija	39	49	1	10	31	54	5
<b>Videji</b>	<b>49</b>	<b>51</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>30</b>	<b>47</b>	<b>15</b>
ASV	49	48	1	19	33	36	11



**1.3. tabula.** Skolotāju stāžs skolotāja darbā un sadalījums pēc stāža (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Gadi vidēji šajā skolā	Gadi vidēji kopā	Mazāk nekā 3 gadi (%)	3–10 gadi (%)	11–20 gadi (%)	Vairāk nekā 20 gadi (%)
Austrālija	9	17	8	30	25	36
Brazīlija	7	14	6	36	36	21
Bulgārija	15	21	3	14	27	56
Čehija	13	18	6	26	30	39
Čile	10	15	10	37	21	31
Dānija	12	16	5	36	27	31
Francija	9	17	4	26	39	32
Horvātija	13	16	9	37	25	29
Igaunija	14	22	5	18	24	54
Islande	10	14	7	38	30	25
Itālija	8	20	2	24	28	47
Izraēla	11	16	8	28	31	33
Japāna	4	17	9	27	21	43
Koreja	4	16	9	25	22	43
<b>Latvija</b>	<b>16</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>28</b>	<b>56</b>
Malaizija	7	14	8	34	36	22
Meksika	11	16	7	31	30	32
Nīderlande	11	16	7	35	26	32
Norvēģija	11	15	9	34	29	28
Polija	11	17	3	25	34	38
Portugāle	10	19	1	12	46	41
Rumānija	10	16	6	31	31	31
Serbija	11	15	7	37	29	27
Singapūra	6	10	20	48	20	12
Slovākija	12	18	7	25	31	37
Somija	11	15	7	31	31	31
Spānija	9	18	2	24	32	42
Zviedrija	10	16	4	30	37	28
Abū Dabi	5	13	5	38	43	15
Alberta	7	13	10	38	32	20
Anglija	8	12	11	41	31	17
Flandrija	13	15	8	35	28	29
<b>Vidēji</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>33</b>

1.4. tabula. Skolu direktoru stāžs, vadot skolu un strādājot par skolotāju, un sadalījums pēc stāža (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Gadi, strādājot par direktoru					Gadi, strādājot par skolotāju				
	Vidēji	Mazāk nekā 3 gadi (%)	3–10 gadi (%)	11–20 gadi (%)	Vairāk nekā 20 gadi (%)	Vidēji	Mazāk nekā 3 gadi (%)	3–10 gadi (%)	11–20 gadi (%)	Vairāk nekā 20 gadi (%)
Austrālija	8	15	57	24	4	27	1	7	16	76
Brazīlija	7	25	52	17	6	14	7	31	38	24
Bulgārija	12	16	27	38	19	20	1	20	29	50
Čehija	10	18	42	27	12	18	2	26	35	36
Čīle	11	17	44	19	19	25	3	8	22	66
Dānija	13	3	37	48	12	18	2	27	31	40
Francija	8	19	56	20	4	15	20	18	33	28
Horvātija	10	14	47	26	13	16	8	24	37	31
Igaunija	12	19	34	23	23	22	5	13	24	58
Islande	11	21	38	27	13	14	4	39	35	22
Itālija	11	15	53	12	20	22	0	10	32	58
Izraēla	10	18	42	30	9	23	0	9	25	66
Japāna	5	30	68	3	0	30	1	0	6	92
Koreja	3	46	54	0	0	29	1	1	9	90
<b>Latvija</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>32</b>	<b>43</b>	<b>16</b>	<b>25</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>66</b>
Malaizija	6	28	52	17	2	26	0	5	11	84
Meksika	11	15	46	24	15	24	2	12	24	62
Nīderlande	10	17	43	32	9	20	5	15	36	45
Norvēģija	9	18	49	20	13	15	1	31	46	22
Polija	11	15	34	38	13	25	1	3	17	79
Portugāle	7	39	36	19	6	21	1	13	30	56
Rumānija	7	33	39	24	3	23	2	2	37	59
Serbija	7	16	56	26	2	15	2	31	45	22
Singapūra	8	17	54	28	1	15	1	38	36	25
Slovākija	11	9	48	27	17	21	1	19	31	50
Somija	11	14	37	36	13	17	3	26	36	35
Spānija	8	21	50	24	4	23	0	9	29	62
Zviedrija	7	18	58	24	0	14	7	32	41	21
Abū Dabi	11	13	45	30	13	11	11	51	19	18
Alberta	8	17	57	21	5	21	0	18	29	53
Anglija	8	20	55	24	1	25	2	6	23	69
Flandrija	7	22	49	29	0	18	1	18	51	31
<b>Vidēji</b>	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>47</b>	<b>25</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>29</b>	<b>50</b>
ASV	7	20	57	23	0	13	1	52	31	17

1.5. tabula. Skolotāju nodarbinātības statuss (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Pilna slodze (90% vai vairāk slodzes)	Daļslodze (71–90% slodzes)	Daļslodze (50–70% slodzes)	Daļslodze (mazāk nekā 50% slodzes)	Daļslodzes iemesls	
					Skolotāja izvēle	Iespēju trūkums
Austrālija	84	8	5	2	90	10
Brazīlija	40	16	31	13	51	49
Bulgārija	93	3	3	1	25	75
Čehija	69	18	9	4	36	64
Čīle	90	8	2	1	86	14
Dānija	87	4	5	4	11	89
Francija	65	12	12	10	35	65
Horvātija	84	8	5	3	75	25
Igaunija	81	7	6	6	61	39
Islande	94	3	2	1	55	45
Itālija	73	12	9	6	53	47
Izraēla	96	1	1	1	67	33
Japāna	89	3	5	2	49	51
Koreja	99	0	0	0	64	36
<b>Latvija</b>	<b>82</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>28</b>	<b>72</b>
Malaizija	97	2	1	0	52	48
Meksika	40	14	21	24	19	81
Nīderlande	43	29	18	10	87	13
Norvēģija	80	11	7	2	85	15
Polija	80	8	7	4	17	83
Portugāle	95	2	1	2	7	93
Rumānija	92	2	3	3	24	76
Serbija	81	9	5	5	4	96
Singapūra	96	2	2	0	93	7
Slovākija	88	3	3	6	45	55
Somija	89	3	4	3	28	72
Spānija	85	10	4	0	86	14
Zviedrija	78	14	6	2	79	21
Abū Dabi	99	1	0	0	60	40
Alberta	91	3	4	1	66	34
Anglija	86	5	7	2	90	10
Flandrija	75	12	11	2	75	25
<b>Vidēji</b>	<b>82</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>53</b>	<b>47</b>
ASV	96	1	2	1	65	35

1.6. tabula. Vidējais skolotāju darba laiks astronomiskajās stundās nedēļā un tā sadalījums pa dažādiem darbības veidiem (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Stundas kopā	Mācīšana	Stundu gatavošana	Komandas darbs	Vērtēšana	Konsultēšana	Dalība skolas parvaldē	Administratīvais darbs	Saziņa ar vecākiem	Arpusstundu pasākumi	Citi darbi
Austrālija	43	19	7	4	5	2	3	4	1	2	2
Brazīlija	37	25	7	3	6	3	2	2	2	2	2
Bulgārija	39	18	8	3	5	2	1	3	2	2	2
Čehija	39	18	8	2	5	2	1	3	1	1	1
Čīle	29	27	6	3	4	2	2	3	2	2	2
Dānija	40	19	8	3	3	2	1	2	2	1	2
Francija	36	19	8	2	6	1	1	1	1	1	1
Horvātija	40	20	10	2	4	2	1	3	1	2	2
Igaunija	36	21	7	2	4	2	1	2	1	2	1
Islande	35	19	7	3	3	1	1	2	1	1	2
Itālija	29	17	5	3	4	1	1	2	1	1	1
Izraēla	31	18	5	3	4	2	2	2	2	2	4
Japāna	54	18	9	4	5	3	3	5	1	8	3
Koreja	37	19	8	3	4	4	2	6	2	3	3
<b>Latvija</b>	<b>36</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Malaizija	45	17	6	4	7	3	5	6	2	5	4
Meksika	34	23	6	2	4	3	2	2	2	2	2
Nīderlande	36	17	5	3	4	2	1	2	1	1	3
Norvēģija	38	15	7	3	5	2	1	3	1	1	1
Polija	37	19	5	2	5	2	1	3	1	2	2
Portugāle	45	21	9	4	10	2	2	4	2	2	3
Rumānija	36	16	8	3	4	3	1	2	2	2	2
Serbija	34	18	8	2	3	2	1	2	2	2	2
Singapūra	47	17	8	4	9	3	2	5	2	3	3
Slovākija	37	20	8	2	3	2	1	3	1	2	2
Somija	32	21	5	2	3	1	0	1	1	1	1
Spānija	38	19	7	3	6	2	2	2	1	1	1
Zviedrija	42	18	7	3	5	3	1	4	2	0	2
Abū Dabi	36	21	8	4	5	3	3	3	3	2	2
Alberta	48	26	7	3	6	3	2	3	2	4	2
Anglija	46	20	8	3	6	2	2	4	2	2	2
Flandrija	37	19	6	2	5	1	1	2	1	1	1
<b>Vidēji</b>	<b>38</b>	<b>19</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
ASV	45	27	7	3	5	2	2	3	2	4	7

1.7. tabula. Pētījuma dalībsskolu raksturojums pēc skolēnu un skolotāju skaita (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Vidējais skolēnu skaits	Vidējais skolotāju skaits	Vidējais klases lielums	Skolotāju skaita attiecība pret...	
				Pedagoģiskā atbalsta personālu	administratīvo personālu
Austrālija	1008	82	25	9	5
Brazīlija	773	44	31	16	5
Bulgārija	499	37	22	12	3
Čehija	404	31	21	19	6
Čīle	646	34	32	6	4
Dānija	476	40	21	12	7
Francija	640	46	25	6	7
Horvātija	523	45	20	15	12
Igaunija	447	43	17	9	7
Islande	323	34	20	4	7
Itālija	865	89	22	60	12
Izraēla	642	62	28	6	4
Japāna	478	31	31	13	7
Koreja	786	41	32	10	5
<b>Latvija</b>	<b>401</b>	<b>42</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>6</b>
Malaizija	1316	91	32	58	6
Meksika	596	35	33	15	5
Nīderlande	1190	100	25	11	8
Norvēģija	302	33	23	6	6
Polija	271	32	9	12	6
Portugāle	1340	129	23	9	9
Rumānija	628	40	22	24	9
Serbija	699	55	22	25	11
Singapūra	1287	94	35	12	3
Slovākija	386	30	19	19	4
Somija	400	37	18	9	14
Spānija	673	55	24	24	6
Zviedrija	415	39	21	8	11
Abū Dabi	1061	71	25	13	6
Alberta	467	26	26	5	5
Anglija	1060	80	24	4	3
Flandrija	634	82	17	32	12
<b>Vidēji</b>	<b>676</b>	<b>54</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>7</b>
ASV	763	51	27	8	7

1.8. tabula. Skolas resursi – skolu direktoru viedoklis par faktoriem, kas samazina skolas izglītības kvalitātes kapacitāti (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Kvalificētu skolotāju trūkums %	Skolotāju ar kompetenci mācīt skolēnus ar speciālam vajadzībām trūkums %	Profesionālo priekšmetu skolotāju trūkums %	Mācību materiālu trūkums %	Datoru trūkums mācībām %	Nepietiekami labs interneta pieslēgums %	Datorprogrammu trūkums mācībām %	Bibliotēku materiālu trūkums %
Austrālija	48	37	28	14	8	15	12	7
Brazīlija	49	55	33	27	45	49	56	44
Bulgārija	27	29	11	34	41	13	30	36
Čehija	27	25	8	28	33	11	28	33
Čile	57	51	46	23	29	38	36	35
Dānija	15	40	11	20	41	37	30	18
Francija	32	76	9	24	24	24	31	19
Horvātija	25	63	5	27	52	33	53	45
Igaunija	50	61	13	51	35	13	33	29
Islande	14	28	29	14	49	30	54	17
Itālija	38	58	12	56	56	47	54	44
Izraēla	53	52	46	29	59	50	54	44
Japāna	80	76	37	17	28	30	40	40
Koreja	37	50	36	15	12	8	10	18
<b>Latvija</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>4</b>	<b>29</b>	<b>37</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
Malaizija	31	21	16	16	53	57	41	35
Meksika	56	58	29	39	67	65	65	51
Nīderlande	71	72	10	17	48	31	54	17
Norvēģija	43	65	2	15	48	38	35	30
Polija	13	20	2	12	29	21	40	22
Portugāle	27	43	23	12	17	12	26	16
Rumānija	58	56	43	77	76	64	75	67
Serbija	20	65	6	20	37	33	45	33
Singapūra	50	48	9	1	4	6	7	5
Slovākija	30	33	11	82	37	14	32	46
Somija	17	56	5	22	46	33	46	26
Spānija	35	62	13	24	36	36	42	27
Zviedrija	32	50	9	23	53	33	36	13
Abū Dabi	60	51	36	28	35	34	39	39
Alberta	30	45	31	15	33	25	25	17
Anglija	46	26	12	13	22	15	14	18
Flandrija	33	43	22	10	30	26	19	12
<b>Vidēji</b>	<b>38</b>	<b>48</b>	<b>19</b>	<b>26</b>	<b>38</b>	<b>30</b>	<b>37</b>	<b>29</b>
ASV	34	33	19	25	35	25	27	15

Uz datoru trūkumu mācībām norāda vidēji 38% direktoru. Latvijā uz to norāda 37% skolu direktoru. Vismazākās problēmas ar datoru nodrošinājumu ir Singapūrā (4%) un Austrālijā (8%). Datori mācībām visvairāk pietrūkst salīdzinoši trūcīgās valstīs – Brazīlijā, Malaizijā, Horvātijā, Meksikā un Rumānijā. Tomēr ir arī dažas salīdzinoši bagātas valstis, kuru skolās ir jūtams datoru trūkums – Itālija, Nīderlande, Norvēģija, Somija un Zviedrija.

Ar pietiekami labu interneta pieslēgumu Latvijas skolās pārsvarā nav problēmu, uz tā trūkumu norāda tikai 16% Latvijas skolu direktoru. Ir tikai dažas valstis, kurās interneta pieslēgums skolām ir labāks nekā Latvijā, starp tām jāmin Singapūra, Koreja, Čehija, Igaunija, Bulgārija un Portugāle. Uz datorprogrammu trūkumu norāda vidēji 30% skolu direktoru, Latvijā situācija ir nedaudz labāka nekā vidēji pētījuma dalībvalstīs.

### **Kopsavilkums**

Aplūkojot Latvijas skolotāju, skolu direktoru un skolu raksturojumu starptautiskā salīdzinājumā, jākonstatē, ka:

- Latvijā skolās ir vislielākais skolotāju sieviešu īpatsvars, visās citās pētījuma valstīs vīriešu skolotāju ir procentuāli vairāk. Latvijā procentuāli nedaudz vairāk ir skolu direktoru vīriešu nekā skolotāju vīriešu, bet nevienā citā valstī nav tik daudz skolu direktoru sieviešu kā Latvijā;
- Latvijā ir salīdzinoši liels skolotāju vidējais vecums, vidēji vēl vecāki skolotāji ir tikai Itālijā un Igaunijā. Arī skolotāju vidējais darba stāžs skolotāja profesijā, tāpat kā Igaunijā, ir vislielākais. Mums ir salīdzinoši visvairāk skolotāju ar stāžu virs 20 gadiem. Arī skolu direktori savā amatā Latvijā ir ar ievērojami lielāku stāžu, nekā vidēji citās pētījuma dalībvalstīs;
- Latvijā katrs piektais skolotājs nestrādā pilnas slodzes darbu, tas atbilst starptautiski vidējam rādītājam. Tomēr strādāt daļslodzes darbu ir izvēlējušies tikai aptuveni ceturtdaļa no minētajiem skolotājiem, pārējiem nav iespējas strādāt pilnā slodzē;

- Latvijā skolotāji vidēji nedēļā strādā tikpat stundas, cik vidēji to dara skolotāji *TALIS 2013* pētījuma dalībvalstīs. Apmēram pusi no sava darba laika skolotāji strādā klasē, mācot skolēnus, kas arī atbilst vidējam lielumam pētījumā.

Latvijas skolas un klases vidēji ir salīdzinoši mazas, bet vairākās valstīs tās ir vēl mazākas. Latvijā vidēji klases ir divas reizes lielākas nekā Polijā, bet Singapūrā – pat četras reizes lielākas nekā Polijā.

Latvijā pedagoģiskā atbalsta personāls ir viens darbinieks uz astoņiem skolotājiem, un tas ir divas reizes vairāk nekā vidēji pētījuma dalībvalstīs.

Pēc skolu direktoru domām, dažādu skolas resursu trūkums mums nav lielāks par vidējo pētījuma dalībvalstīs. Salīdzinoši mazas problēmas Latvijas skolās ir ar kvalificētu skolotāju piesaisti un ar laba interneta pieslēguma nodrošināšanu, vidējas problēmas – ar mācību materiāliem, mācību datorprogrammām un bibliotēku materiāliem.



## 2. TALIS pētījuma dalībvalstu raksturojums

### 2. Description of the Participating Countries in TALIS 2013

---

TALIS 2013 pētījumā *ISCED 2* segmentā piedalījās 30 pasaules valstis un četru valstu daļas (Abū Dabī no AAE, Albertas province no Kanādas, Anglija no Lielbritānijas un Flandrija no Beļģijas). Lai raksturotu pētījuma dalībvalstis un, kas ir ļoti svarīgi, lai precīzāk interpretētu Latvijas datus pētījumā, dažās nākamajās tabulās tiks sistematizēti atsevišķi šo valstu sociāli ekonomiskie un demogrāfiskie indikatori, kā arī skolēnu vidējie sasniegumi starptautiskajos salīdzinošajos pētījumos.

2.1. tabulā apkopti vairāki sociāli ekonomiskie un demogrāfiskie indikatori. Viens no svarīgākajiem valsts ekonomiku raksturojošiem indikatoriem ir iekšzemes kopprodukts (IKP) uz vienu cilvēku. Tabulā šis lielums skatīts pēc pirktspējas paritātes, kas labāk raksturo preču un pakalpojumu daudzumu, ko var iegādāties par vienu naudas vienību. Pētījuma dalībvalstis ar visaugstākajiem ienākumiem ir Norvēģija, Singapūra, ASV, kā arī Austrālija, Nīderlande un Zviedrija. Zemākie ienākumi uz vienu cilvēku ir Brazīlijā, Bulgārijā, Malaizijā un Rumānijā. Arī Latvijas iedzīvotāju vidējie ienākumi ir salīdzinoši zemi.

Nākamie divi indikatori ir valsts lielums pēc platības un pēc iedzīvotāju skaita. Igaunija, Kipra un Latvija ir mazākās pētījuma dalībvalstis pēc iedzīvotāju skaita (attiecīgi 1,3; 1,3 un 2 miljoni iedzīvotāju), neskaitot Islandi ar pavisam nelielo iedzīvotāju skaitu (0,3 miljoni). Par Latviju mazākas pēc platības ir vairākas augsti attīstītas valstis – Izraēla, Dānija, Beļģija, Nīderlande, Igaunija, Slovākija, Horvātija, Kipra un, protams, Singapūra.

Tautas attīstības indekss tiek veidots, izmantojot valsts iedzīvotāju ienākumus, izglītību un dzīves ilgumu. Visām pētījuma dalībvalstīm indeksa

vērtības tiek raksturotas kā „ļoti augstas”, izņemot Brazīliju, Bulgāriju, Malaiziju, Meksiku un Serbiju, kur indeksiem ir raksturojums „augsts”.

Nozīmīgs faktors, kas saistīts ar skolēnu sasniegumiem, ir valsts izdevumi pētniecībai un attīstībai. Latvija ir to valstu vidū, kurās zinātnei tiek veltīta vismazākā naudas summa procentuāli no IKP. Jāņem vērā arī tas, ka Latvijā ir zems IKP rādītājs uz vienu cilvēku un maz iedzīvotāju valstī. Tas kopējos ieguldījumus pētniecībā padara par ļoti zemiem. Pilnīgi citās pozīcijās ir Izraēla, Koreja, Japāna, Zviedrija un Dānija. Pasaulē visaugstākais kopējais ieguldījums pētniecībā ir ASV.

2.2. tabulā parādīti skolēnu vidējie sasniegumi lasīšanā Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas (*PISA*) pētījumu ciklos kopš 2000. gada. Jāatzīmē, ka visas *TALIS 2013* dalībvalstis ir piedalījušās *PISA* pētījuma ciklos 2009. un 2012. gadā. Augstākie sasniegumi ir Austrumāzijas (Singapūras, Japānas, Korejas) valstu skolēniem. Eiropas valstu vidū augstākie sasniegumi ir Somijas, Igaunijas un Nīderlandes skolēniem. Ļoti līdzīgs sasniegumu sadalījums pa valstīm ir arī vidējiem sasniegumiem matemātikā un dabaszinātnēs *PISA* pētījumos (sk. 2.3. tabulu).

Nedaudz atšķirīga aina ir *IEA TIMSS* pētījumu rezultātos matemātikā un dabaszinātnēs ceturtnās klases grupā (sk. 2.4. tabulu). No visām 33 izglītības sistēmām, kuras piedalās *TALIS 2013* pētījumā, tikai septiņas nav piedalījušās kādā no *TIMSS* pētījumu cikliem ceturtnās klases grupā – Brazīlija, Bulgārija, Igaunija, Francija, Izraēla, Malaizija un Meksika.

2.5. tabulā apkopoti divu atšķirīgu *IEA* pētījumu rezultāti. Vispirms tie ir *PIRLS* pētījumu ciklu rezultāti lasītprasmē ceturtnās klases grupā. Gandrīz visās *TALIS 2013* dalībvalstīs skolēnu sasniegumi lasītprasmē ir augstāki par vidējiem, t.i. virs 500 punktiem. Salīdzinoši zemāki sasniegumi ir Rumānijas, Spānijas un Norvēģijas skolēniem. Pilsoniskās izglītības pētījumā augsti sasniegumi ir Dānijas, Korejas un Somijas skolēniem. Latvijas skolēni šajos pētījumos uzrādījuši salīdzinoši zemus rezultātus.

2.1. tabula. Valstu sociālekonomiskie un demogrāfiskie indikatori

Valsts	IKP uz cilvēku pēc pirkspējas paritātes, USD, 2012	Platība, tūkst. km <sup>2</sup>	Iedzīvotāji, milj., 2012	Izdevumi pētniecībai un attīstībai, % no IKP, 2011	Tautas attīstības indekss, 2012
Austrālija	44598	7741	23	2,75	0,938
Brazīlija	11716	8515	199	1,16	0,730
Bulgārija	16044	111	7,3	0,57	0,782
Čehija	26698	79	11	1,84	0,873
Čīle	22363	756	17	0,42	0,819
Dānija	42173	43	5,6	3,09	0,901
Francija	36104	549	66	2,45	0,893
Horvātija	20964	57	4,3	0,75	0,805
Igaunija	23631	45	1,3	2,38	0,846
Islande	37636	103	0,3	2,64	0,906
Itālija	33134	301	61	1,25	0,881
Izraēla	31869	22	7,9	4,39	0,900
Japāna	35178	378	128	3,26	0,912
Kipra	30768	9,2	1,3	0,49	0,848
Koreja	30801	100	50	3,74	0,909
<b>Latvija</b>	<b>21905</b>	<b>64</b>	<b>2</b>	<b>0,7</b>	<b>0,814</b>
Malaizija	16919	331	29	1,07	0,769
Meksika	16734	1964	121	0,46	0,775
Nīderlande	43105	42	17	2,04	0,921
Norvēģija	65640	324	5	1,66	0,955
Polija	22162	313	39	0,76	0,821
Portugāle	25389	92	11	1,5	0,816
Rumānija	17004	238	21	0,48	0,786
Serbija	11801	88	7,2	0,73	0,769
Singapūra	60800	0,7	5,3	2,09	0,895
Slovākija	25175	49	5,4	0,68	0,841
Somija	38271	338	5,4	3,78	0,892
Spānija	32043	506	46	1,33	0,885
Zviedrija	43021	450	9,5	3,37	0,916
Abū Dabī	41397	83	9,2	0,47	0,818
Alberta	42533	9093	35	1,74	0,911
Anglija	37456	241	63	1,77	0,875
Flandrija	39751	30	11	2,04	0,897
ASV	51749	9832	314	2,77	0,937

Piezīme: tabulas dati ņemti no Pasaules Bankas datu bāzes data.worldbank.org. Valstu daļām indikatori doti atbilstoši visai valstij.

2.2. tabula. Valstu skolēnu vidējie sasniegumi lasīšanā OECD PISA pētījumos

Valsts	2000. gads	2003. gads	2006. gads	2009. gads	2012. gads
Austrālija	528	525	513	515	512
Brazīlija	396	403	393	412	410
Bulgārija	430	n	402	429	436
Čehija	492	489	483	478	493
Čīle	410	n	442	449	441
Dānija	497	492	494	495	496
Francija	505	496	488	496	505
Horvātija	n	n	477	476	485
Igaunija	n	n	501	501	516
Islande	507	492	484	500	483
Itālija	487	476	469	486	490
Izraēla	452	n	439	474	486
Japāna	522	498	498	520	538
Kipra	n	n	n	n	449
Koreja	525	534	556	539	536
Latvija	<b>458</b>	<b>491</b>	<b>479</b>	<b>484</b>	<b>489</b>
Malaizija	n	n	n	414	398
Meksika	422	400	410	425	424
Nīderlande	n	513	507	508	511
Norvēģija	505	500	484	503	504
Polija	479	497	508	500	518
Portugāle	470	478	472	489	488
Rumānija	428	n	396	424	438
Serbija	n	n	401	442	446
Singapūra	n	n	n	526	542
Slovākija	n	469	466	477	463
Somija	546	543	547	536	524
Spānija	493	481	461	481	488
Zviedrija	516	514	507	497	483
Abū Dabi	n	n	n	423	432
Alberta	534	528	527	524	523
Anglija	n	n	495	494	499
Flandrija	507	507	501	506	509
ASV	504	495	..	500	498

Valstu daļām OECD PISA sasniegumi doti atbilstoši visai valstij  
n – šajos gados valsts nav piedalījies PISA

2.3. tabula. Valstu skolēnu vidējie sasniegumi matemātikā un dabaszinātnēs OECD PISA pētījumos

Valsts	Matemātika, 2003. gads	Matemātika, 2006. gads	Matemātika, 2009. gads	Matemātika, 2012. gads	Dabaszinātnes, 2006. gads	Dabaszinātnes, 2009. gads	Dabaszinātnes, 2012. gads
Austrālija	524	520	514	504	527	527	521
Brazīlija	356	370	386	391	390	405	405
Bulgārija	n	413	428	439	434	439	446
Čehija	516	510	493	499	513	500	508
Čīle	n	411	421	423	438	447	445
Dānija	514	513	503	500	496	499	498
Francija	511	496	497	495	495	498	499
Horvātija	n	467	460	471	493	486	491
Igaunija	n	515	512	521	531	528	541
Islande	515	506	507	493	491	496	478
Itālija	466	462	483	485	475	489	494
Izraēla	n	442	447	466	454	455	470
Japāna	534	523	529	536	531	539	547
Kipra	n	n	n	440	n	n	438
Koreja	542	547	546	554	522	538	538
<b>Latvija</b>	<b>483</b>	<b>486</b>	<b>482</b>	<b>491</b>	<b>490</b>	<b>494</b>	<b>502</b>
Malaizija	n	n	404	421	n	422	420
Meksika	385	406	419	413	410	416	415
Nīderlande	538	531	526	523	525	522	522
Norvēģija	495	490	498	489	487	500	495
Polija	490	495	495	518	498	508	526
Portugāle	466	466	487	487	474	493	489
Rumānija	n	415	427	445	418	428	439
Serbija	n	435	442	449	436	443	445
Singapūra	n	n	562	573	n	542	551
Slovākija	498	492	497	482	488	490	471
Somija	544	548	541	519	563	554	545
Spānija	485	480	483	484	488	488	496
Zviedrija	509	502	494	478	503	495	485
Abū Dabi	n	n	411	423	n	429	439
Alberta	532	527	527	518	534	529	525
Anglija	n	495	492	494	515	514	514
Flandrija	529	520	515	515	510	507	505
ASV	483	474	487	481	489	502	597

Valstu daļām OECD PISA sasniegumi doti atbilstoši visai valstij

n – šajos gados valsts nav piedalījusies PISA

**2.4. tabula.** Valstu skolēnu vidējie sasniegumi matemātikā un dabaszinātnēs IEA TIMSS pētījumos ceturtnās klases grupā

Valsts	Matemātika				Dabaszinātnes			
	1995. gads	2003. gads	2007. gads	2011. gads	1995. gads	2003. gads	2007. gads	2011. gads
Austrālija	495	499	516	516	521	521	527	516
Brazīlija	n	n	n	n	n	n	n	n
Bulgārija	n	n	n	n	n	n	n	n
Čehija	541	n	486	511	532	n	515	536
Čīle	n	n	n	462	n	n	n	480
Dānija	n	n	523	537	n	n	517	528
Francija	n	n	n	n	n	n	n	n
Horvātija	n	n	n	n	n	n	n	n
Igaunija	n	n	n	n	n	n	n	n
Islande	474	n	n	n	505	n	n	n
Itālija	n	503	507	508	n	516	535	524
Izraēla	n	n	n	n	n	n	n	n
Japāna	567	565	568	585	553	543	548	559
Kipra	502	510	n	n	475	480	n	n
Koreja	581	n	n	605	576	n	n	587
<b>Latvija</b>	<b>499</b>	<b>533</b>	<b>537</b>	<b>n</b>	<b>486</b>	<b>530</b>	<b>542</b>	<b>n</b>
Malaizija	n	n	n	n	n	n	n	n
Meksika	n	n	n	n	n	n	n	n
Nīderlande	549	540	535	540	530	525	523	531
Norvēģija	476	451	473	495	504	466	477	494
Polija	n	n	n	481	n	n	n	505
Portugāle	442	n	n	532	452	n	n	522
Rumānija	n	n	n	482	n	n	n	505
Serbija	n	n	n	516	n	n	n	516
Singapūra	590	594	599	606	523	565	587	583
Slovākija	n	n	496	507	n	n	526	532
Somija	n	n	n	545	n	n	n	570
Spānija	n	n	n	482	n	n	n	505
Zviedrija	n	n	503	504	n	n	525	533
Abū Dabi	n	n	n	434	n	n	n	428
Alberta	523	n	505	507	555	n	543	541
Anglija	484	531	541	542	528	540	542	529
Flandrija	n	551	n	549	n	518	n	509
ASV	518	518	529	541	542	536	539	544

n – šajos gados valsts nav piedalījusies IEA TIMSS

**2.5. tabula.** Valstu skolēnu vidējie sasniegumi lasītprasme IEA PIRLS pētījumos ceturtās klases grupā un IEA pilsoniskās izglītības pētījumos astotās klases grupā

Valsts	Lasītprasme, 4. klase, 2001. gads	Lasītprasme, 4. klase, 2006. gads	Lasītprasme, 4. klase, 2011. gads	Pilsoniskā izglītība, 8. klase, 1999. gads *	Pilsoniskā izglītība, 8. klase, 2009. gads
Austrālija	n	n	527	102	n
Brazīlija	n	n	n	n	n
Bulgārija	550	547	532	n	n
Čehija	537	n	545	103	510
Čīle	n	n	n	88	482
Dānija	n	546	554	n	576
Francija	525	522	520	n	n
Horvātija	n	n	553	n	n
Igaunija	n	n	n	94	525
Islande	512	511	n	n	n
Itālija	541	551	541	105	531
Izraēla	n	n	541	n	n
Japāna	n	n	n	n	n
Kipra	494	n	n	108	453
Koreja	n	n	n	n	565
<b>Latvija</b>	<b>545</b>	<b>541</b>	<b>n</b>	<b>92</b>	<b>482</b>
Malaizija	n	n	n	n	n
Meksika	n	n	n	n	452
Nīderlande	554	547	546	n	494
Norvēģija	499	498	507	103	515
Polija	n	519	526	111	536
Portugāle	n	n	541	n	n
Rumānija	512	489	502	92	n
Serbija	n	n	n	n	n
Singapūra	528	558	567	n	n
Slovākija	518	531	535	105	529
Somija	n	n	568	109	576
Spānija	n	513	513	n	505
Zviedrija	561	549	542	99	537
Abū Dabī	n	n	n	n	n
Alberta	n	560	548	n	n
Anglija	553	539	552	99	519
Flandrija	n	n	n	n	514
ASV	542	540	556	106	n

n – šajos gados valsts nav piedalījies attiecīgajos pētījumos

\* – punktu skalā vidējā vērtība ir 100 un standartnovirze ir 20

**ASV** ir valsts ar ļoti augstiem ienākumiem uz vienu cilvēku un ar lielāko ekonomiku pasaulē. ASV ir vadošā pasaules valsts pētniecībā ieguldītos materiālos un cilvēkresursos. Izglītības pētījumi parāda, ka ASV skolēnu sasniegumi ir tuvi Latvijas skolēnu sasniegumiem. ASV skolās ir stingra korelācija starp trūcīgo skolēnu skaitu un zemu disciplīnu un zemiem sasniegumiem. ASV ir salīdzinoši maz skolēnu ar augstiem sasniegumiem, kuri nāk no trūcīgām ģimenēm.

**Austrālija** ir valsts, kurā ir augsts dzīves līmenis un kurā izglītībai un zinātnei pievērš ļoti lielu vērību. Tas ir arī saistīts ar izglītības eksportu kā nozīmīgu tautsaimniecības nozari. Kopš 2008. gada katru gadu Austrālijā mācās vairāk nekā pusmiljons ārzemju studentu un skolēnu, 2009. gadā sasniedzot 630 tūkstošus. Kopējie ienākumi no izglītības eksporta pēdējos gados nedaudz gan ir krituši, bet joprojām paliek ceturtajā vietā aiz dzelzs rūdas, ogļu un zelta eksporta (Australia's Top 25 Exports, Goods and Services, 2012; International Student Enrolments in Australia 1994–2013, 2013).

Austrālija ir piedalījusies gandrīz visos *OECD* un *IEA* organizētajos izglītības pētījumos, un skolēnu vidējie sasniegumi ir ievērojami virs pētījumu vidējā līmeņa.

**Brazīlija** ir ļoti liela un, salīdzinājumā ar Eiropas valstīm, nabadzīga valsts. IKP uz vienu iedzīvotāju ir gandrīz divas reizes zemāks nekā Latvijā. Skolēnu vidējie sasniegumi *PISA* pētījumos ir ļoti zemi. Veikt mūsu datu salīdzinājumu ar Brazīlijas datiem nav mērķtiecīgi.

**Bulgārija** ir Eiropas Savienības (ES) valsts ar vāju ekonomiku. *PISA* pētījumu ciklos vidējie skolēnu sasniegumi ir ievērojami zemāki nekā Latvijā. Toties Bulgārijas ceturtnās klases skolēnu sasniegumi lasīšanā ir salīdzinoši augsti – augstāki nekā Latvijas skolēniem un daudzu ES valstu skolēniem. Tas raksturo noteiktas tradīcijas valsts izglītības sistēmā.

**Čehijas** skolēnu sasniegumi *PISA* pētījumos ir ļoti līdzīgi Latvijas skolēnu sasniegumiem. Ļoti augsti sasniegumi bija deviņdesmito gadu sākumā *TIMSS* pētījumos. Jāņem vērā, ka Čehija ir valsts ar augstu tautas attīstības indeksu, kurā lielu vērību pievērš pētniecībai un tālākajai attīstībai.



**Čīle** ir ekonomiski veiksmīga Dienvidamerikas valsts, kura regulāri piedalās starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos. Neņemot vērā to, ka IKP uz vienu iedzīvotāju Čīlē ir augstāks nekā Latvijā, skolēnu sasniegumi ir ievērojami zemāki nekā Latvijā un tikai nedaudz augstāki nekā Brazīlijā un Meksikā.

**Dānija** ir viena no bagātākajām Eiropas valstīm un ļoti lielus līdzekļus iegulda pētniecībā un attīstībā. Tomēr skolēnu sasniegumi nav īpaši augsti – *PISA* pētījumos tie ir nedaudz zem *OECD* vidējiem rādītājiem. 2012. gadā Latvijas skolēnu sasniegumi dabaszinātnēs pat bija nedaudz augstāki nekā Dānijas skolēniem. Arī ceturtās klases grupā Latvijas skolēnu sasniegumi matemātikā un dabaszinātnēs *TIMSS* pētījumos bija augstāki. Tomēr mums ar cieņu jāatceras lielā palīdzība, ko izglītības jomā Dānija sniedza Latvijai pagājušā gadsimta deviņdesmitajos gados.

**Francijas** skolēnu sasniegumi starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos nekad nav bijuši ļoti augsti vai ļoti zemi. Tie parasti atbilst vidējiem sasniegumiem. Pateicoties arī Francijas pūlēm, tika organizēti *OECD PISA* pētījumi kā zināms pretstats *TIMSS* pētījumiem, kuros vadošās bija Ziemeļamerikas universitātes.

**Horvātija** starptautiskajos salīdzinošajos pētījumos iesaistījās tikai iepriekšējās desmitgades vidū – *PISA* pētījumos no 2006. gada un *PIRLS* pētījumā 2011. gadā. Skolēnu sasniegumi lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs *PISA* pētījumos ir zemāki nekā vidējie, bet ceturtās klases skolēnu sasniegumi lasītprasmē ir augsti – ASV, Dānijas un Nīderlandes sasniegumu līmenī, nedaudz atpaliekot no ļoti augstajiem Somijas skolēnu rezultātiem.

**Igaunija** starptautiskajos salīdzinošajos pētījumos iesaistījās pagājušā gadsimta beigās. Pirmais bija pilsoniskās izglītības pētījums *CivEd 1999*, kurā Igaunijai, Lietuvai, Rumānijai un Latvijai bija zemākie rezultāti starp Eiropas valstīm. Vēl zemākas skolēnu zināšanas pilsoniskās izglītības jautājumos bija tikai Čīles un Kolumbijas skolēniem. Nākamo reizi Igaunija piedalījās *TIMSS* pētījumā astotās klases grupā 2003. gadā. 45 dalībvalstu vidū Igaunijas skolēni matemātikā

bija astotajā vietā aiz Austrumāzijas valstīm, Nīderlandes un Beļģijas. Dabaszinātnēs Igaunija pat apsteidza Japānu, ieņemot ceturto vietu. Latvijas un Lietuvas astotās klases skolēnu sasniegumi arī bija virs vidējiem, bet ievērojami atpalika no Igaunijas skolēnu sasniegumiem. *PISA* pētījumos Igaunija piedalās kopš 2006. gada cikla. 2006. un 2009. gadā lasīšanā Igaunijas skolēnu sasniegumi atbilda vidējiem *OECD* sasniegumiem, bet 2012. gadā bija ievērojami labāki par vidējiem. Vēl labāki ir Igaunijas skolēnu sasniegumi matemātikā un dabaszinātnēs. 2012. gadā Igaunijas skolēnu sasniegumi dabaszinātnēs neatšķīrās no Japānas, Somijas un Korejas skolēnu sasniegumiem, bet atpalika tikai no Šanhajas, Honkongas un Singapūras skolēniem. Atgriežoties pie pilsoniskās izglītības tēmas – 2009. gada *ICCS* pētījumā Igaunijas skolēnu sasniegumi bija virs vidējiem, kamēr Latvijas skolēnu – zem vidējiem. Katrā ziņā, Igaunijas pieredze mums jāizvērtē ļoti nopietni.

**Islande** pēc iedzīvotāju skaita ir mazākā pētījuma dalībvalsts – Islandē dzīvo apmēram 300 tūkstoši iedzīvotāju. Islandē attiecīgi ir arī mazākais skolēnu un skolotāju skaits. Kā *OECD* valsts Islande *PISA* pētījumos piedalās kopš 2000. gada. Skolēnu sasniegumi ir vidēji, bet jāatzīmē straujais sasniegumu kritums 2012. gadā. Šajā pēdējā ciklā Latvijas skolēnu sasniegumi ir augstāki.

**Itālija** skolēnu sasniegumi nav ļoti augsti – līdzīgi Latvijas skolēnu sasniegumiem. Ņemot vērā, ka Itālija ir salīdzinoši bagāta valsts ar attīstītu rūpniecību, senām autobūves tradīcijām un pilnvērtīgu zinātņi, rodas jautājums par skolēnu sasniegumu atbilstību situācijai valstī. Tomēr jāņem vērā, ka Itālija ir krasu kontrastu zeme. Valsts ziemeļos skolēnu sasniegumi ir ievērojami augstāki nekā valsts dienvidos (*OECD*, 2013).

**Izraēlas** skolēnu vidējie sasniegumi nav ļoti augsti, bet jāņem vērā ļoti lielā atšķirība starp ebreju un arābu skolēnu sasniegumiem – tā sasniedz pat vienu standartnovirzi (*Zuzovsky*, 2008). Tas norāda uz augstiem ebreju skolēnu sasniegumiem.

**Japānu** var raksturot kā augsti attīstītu valsti, kurā tautas attīstības indekss ir viens no augstākajiem pasaulē un kura rūpējas par savu pilsoņu izglītību. Japāna

ir regulāri piedalījusies gan *TIMSS*, gan *PISA* pētījumos, īpaši atbalstot pētījumu veikšanu starptautiskā līmenī. Skolēnu sasniegumi visos pētījumos ir bijuši ļoti augsti.

**Kipra** ir neliela Vidusjūras salas valsts ar augstu dzīves līmeni, kas tomēr cietis pēdējo gadu krīzē. Kipra piedalījās *TIMSS* pētījumos deviņdesmitajos gados un nākamās desmitgades sākumā – ar vidējiem skolēnu sasniegumiem matemātikā un zemākiem sasniegumiem dabaszinātnēs. No *PISA* pētījumiem Kipra piedalījās tikai 2012. gada ciklā, un visās trijās jomās skolēnu sasniegumi bija zemi – Bulgārijas un Rumānijas līmenī. Pilsoniskās izglītības pētījumā 1999. gadā Kipras skolēniem bija ļoti augsti, bet 2009. gadā – ļoti zemi sasniegumi.

**Malaizija** nepieder pie „Āzijas tīģeriem”, bet kopumā valsts ir ieinteresēta savas izglītības indikatoros – *TIMSS* pētījumos tā piedalās kopš deviņdesmito gadu otrās puses, *PISA* – kopš 2009. gada. Skolēnu sasniegumi gan ir ļoti zemi, ko daļēji var skaidrot ar Malaizijā pastāvošo etnisko daudzveidību un vairākām vadošām reliģijām.

**Meksika** kā *OECD* dalībvalsts *PISA* pētījumos piedalās kopš programmas sākšanas. Gan ekonomiskā situācija, gan skolēnu sasniegumi ir tikai nedaudz augstāki nekā otrai lielai Dienvidamerikas valstij – Brazīlijai.

**Nīderlandes** teritorija salīdzinoši aizņem tikai divas trešdaļas no Latvijas teritorijas, bet iedzīvotāju tajā ir gandrīz deviņas reizes vairāk. Nīderlande ir viena no bagātākajām *TALIS* pētījuma dalībvalstīm. Nīderlande piedalās visos lielākajos starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos – *TIMSS*, *PIRLS*, *PISA*, *ICCS*, valsts skolēnu sasniegumi ir ļoti augsti. Piemēram, 2012. gadā *PISA* pētījumā Nīderlandes skolēnu sasniegumi bija trešie augstākie Eiropā aiz Šveices un Lihtenšteinas skolēnu sasniegumiem.

**Norvēģija** ir bagāta valsts ar neatbilstoši zema līmeņa izglītības sistēmu, ja to aplūko caur starptautisko salīdzinošo izglītības pētījumu prizmu. Ja *PISA* pētījumos Norvēģijas skolēnu sasniegumi ir aptuveni *OECD* vidējo sasniegumu līmenī, tad *TIMSS* pētījumos tie ir zem vidējiem. Ceturtās klases skolēnu sasniegumi lasīšanā Norvēģijā ir vieni no zemākiem Eiropā. Iespējams,

deviņdesmito gadu sākumā veiktās izglītības reformas ir bijušas ļoti neveiksmīgas un atstājušas dziļas pēdas tālākajā izglītības sistēmas attīstībā.

**Polijas** skolēnu sasniegumi ap 2000. gadu bija salīdzinoši zemi, gadu desmita vidū notika ievērojama izaugsme, kura turpinās arī šajā desmitgadē. 2012. gadā *PISA* pētījumā dabaszinātņu kompetencē Polijas skolēni bija trešajā vietā Eiropā aiz Somijas un Igaunijas skolēniem. Polijas izglītības sistēmas darbinieki ir lepni ar veiksmīgajām izglītības reformām.

**Portugāle** pēdējās desmitgadēs netiek uzskatīta par atdarināšanas cienīgu valsti izglītības jomā. *PISA* pētījumos skolēnu sasniegumi ir zemāki par *OECD* vidējiem un arī zemāki par Latvijas skolēnu sasniegumiem matemātikā un dabaszinātnēs. 2011. gadā Portugāle piedalījās *TIMSS* un *PIRLS* pētījumos ceturtās klases grupā, skolēnu sasniegtie rezultāti bija salīdzinoši augsti.

**Rumānija** ir viena no nabadzīgākajām ES valstīm, tomēr regulāri kopš pagājušā gadsimta deviņdesmitajiem gadiem piedalās starptautiskos pētījumos. Lai arī skolēnu sasniegumi *PISA* ir salīdzinoši zemi, ceturtās klases skolēnu sasniegumi lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs ir gana augsti – aptuveni Norvēģijas skolēnu sasniegumu līmeni.

**Serbija** *PISA* iesaistījās kopš 2006. gada. Serbija ir nabadzīgākā Eiropas valsts, kura piedalās *TALIS* pētījumā. Arī skolēnu sasniegumi ir salīdzinoši zemi.

**Singapūra** ir bagāta valsts un skolēnu sasniegumi visos pētījumos, kuros valsts ir piedalījusies, ir ļoti augsti. Austrumāzijas valsts pieder pie „Āzijas tīgeru” grupas ar ļoti augstiem sasniegumiem gandrīz visās jomās.

**Slovākijas** sasniegumi bieži tiek salīdzināti ar kaimiņvalsts Čehijas sasniegumiem. Ja pirms desmit gadiem lielākā daļa salīdzinājumu norādīja uz Čehijas pārsvaru, tad pēdējos gados situācija ir izlīdzinājusies. *PISA* pētījumā īpaši labi sasniegumi Slovākijai bija 2009. gadā, 2012. gada ciklā skolēnu sasniegumi bija zemāki. Jāatzīmē Slovākijas skolēnu augstie sasniegumi pilsoniskās izglītības pētījumos – gan 1999. gadā, gan 2009. gadā sasniegumi bija ievērojami augstāki ne tikai par Latvijas skolēnu sasniegumiem, bet arī par daudzu Eiropas valstu skolēnu sasniegumiem.

**Somijas** izglītība ilgus gadus tika uzskatīta par labāko Eiropā, bet pēdējie pētījumi parāda, ka situācija mainās. 2012. gada *PISA* pētījumā matemātikā augstāki sasniegumi par Somiju jau bija Lihtenšteinai un Šveicei, neatšķirās Nīderlandes, Igaunijas, Polijas, Beļģijas un Vācijas skolēnu sasniegumi. Somijas skolēnu sasniegumi joprojām ir ļoti augsti, bet vairs ne augstākie.

**Spānijas**, kā lielas un salīdzinošai turīgas Dienvideiropas valsts, skolēnu sasniegumi pētījumos nav augsti – zem *OECD* vidējiem. Ceturtās klases skolēnu sasniegumi *TIMSS* un *PIRLS* pētījumos ir tuvu vidējiem.

**Zviedrija** ir piedalījusies gandrīz visos lielos izglītības pētījumos pēdējo divdesmit gadu laikā. Deviņdesmitajos gados tika uzskatīts, ka Zviedrijas izglītības sistēma ir ļoti laba un spēj nodrošināt augstus skolēnu sasniegumus. Tomēr pēdējo divdesmit gadu laikā Zviedrijas skolēnu sasniegumi ir tikai samazinājušies. Tas attiecas gan uz *PISA* pētījumiem, kuros nu jau arī Latvijas skolēnu sasniegumi ir augstāki, gan uz *TIMSS* un *PIRLS* pētījumiem. Viens no sasniegumu samazināšanās cēloņiem varētu būt vaučeru sistēmas ieviešana, kas iznīcina Skandināvijas valstīm raksturīgo skolu vienlīdzību – sasniegumiem kļūstot zemākiem, palielinās skolu atšķirības.

Angļu pētnieki (Micklewright et al., 2014), skatoties no Anglijas perspektīvas, visas *TALIS 2013* pētījuma dalībvalstis sadala trīs grupās – valstis ar augstiem sasniegumiem (9), zemiem sasniegumiem (8) un citas (16) (sk. 2.6. tabulu). Valstu dalījums balstās uz 15 gadus vecu skolēnu sasniegumiem *PISA* pētījumos, astotās klases skolēnu sasniegumiem Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības starptautiskajos pētījumos (*TIMSS*) un 16–24 gadus vecu jauniešu sasniegumiem *OECD* Pieaugušo kompetenču starptautiskā novērtējuma programmā (*PIAAC*). Valstu dalījumā nav ņemts vērā skolēnu sasniegumu sadalījums – cik daudz skolēnu ir augsto sasniegumu daļā un cik daudz skolēnu ir zemo sasniegumu daļā, kā arī citi.

Zemo sasniegumu valstu grupa veidota, ņemot vērā skolēnu sasniegumus *PISA 2009* un *PISA 2012* pētījumos visās trijās kompetenču grupās – matemātikā, dabaszinātnēs un lasītprasmē. Visu šo valstu skolēnu vidējie sasniegumi ir zem 450

punktiem. Zemo sasniegumu grupā ir divas nabadzīgākās *OECD* valstis (Čīle un Meksika), kā arī divas nabadzīgākās *ES* valstis (Bulgārija un Rumānija).

Visās augstāko sasniegumu grupas valstīs skolēnu sasniegumi *PISA 2009* un *PISA 2011* bija statistiski nozīmīgi augstāki nekā *OECD* valstu vidējie sasniegumi. Šo valstu sasniegumi bija augsti arī *TIMSS 2007* un *TIMSS 2011* pētījumos, īpaši tas sakāms par Japānu, Koreju un Singapūru. *PIAAC* pētījumā no 2011. līdz 2012. gadam piedalījās visas augstāko sasniegumu grupas valstis, izņemot Singapūru, un rezultāti lielākoties bija virs vidējiem.

Pārējās *TALIS* dalībvalstīs ir iedalītas kategorijā „Citas valstis”, jo neizceļas ne ar īpaši augstiem, ne ar īpaši zemiem sasniegumiem. Autori gan neskaidro, kāpēc šajā grupā ir iekļauta arī Polija, kurai ir gan augsti sasniegumi, gan strauja sasniegumu izaugsme.

**2.6. tabula.** *TALIS dalībvalstu dalījums pēc sasniegumiem starptautiskos izglītības pētījumos (Micklewright et al., 2014)*

Sasniegumu grupa	Valstis
Augsti sasniegumi	Japāna, Koreja, Singapūra, Igaunija, Somija, Nīderlande, Austrālija, Flandrija (Beļģija), Alberta (Kanāda)
Zemi sasniegumi	Brazīlija, Bulgārija, Čīle, Malaizija, Meksika, Rumānija, Abū Dabi (AAE)
Citas valstis	ASV, Čehija, Dānija, Francija, Horvātija, Islande, Itālija, Izraēla, Latvija, Norvēģija, Polija, Portugāle, Slovākija, Spānija, Zviedrija, Anglija (Lielbritānija)

2015. gadā tika publicēts *OECD* ziņojums (*OECD, 2015*), kurā E. Hanušeks (*Eric A. Hanushek*) un L. Vesmans (*Ludger Woessmann*) ranžē valstis gan pēc skolēnu vidējiem sasniegumiem, gan pēc sasniegumu izmaiņām. Šis ziņojums lielā mērā balstās uz šo pašu autoru ziņojumu par pasaules un ASV skolēnu sasniegumu izmaiņām (*Hanushek, Peterson & Woessmann, 2012*). *TALIS 2013* pētījuma dalībvalstu (izņemot Igaunijas, Horvātijas, Malaizijas, Serbijas, AAE) matemātikas sasniegumu izmaiņas laika posmā no 1995. līdz 2009. gadam parādītas 2.7. tabulā, kurā dotas vidējās sasniegumu izmaiņas gada laikā procentos no standartnovirzes, aprēķinātā standartklūda šīm izmaiņām, novērojumu skaits

un laika posms, par kuru veikti aprēķini. Matemātikas sasniegumu mērījumos iekļauti gan *PISA*, gan *TIMSS* pētījumi vairākās vecuma grupās. Latvijas skolēnu sasniegumu lielās izmaiņas var skaidrot ar salīdzinoši strauju sasniegumu kāpumu līdz 2003. gadam, īpaši *TIMSS* pētījumā ceturtās klases skolēniem. Arī Somijai šajos aprēķinos ir sasniegumu kāpums, kas bija ievērojams no 1965. līdz 2007. gadam, bet strauji samazinājās no 2007. līdz 2012. gadam (Sahlgren, 2015).

**2.7. tabula.** Valstu rangu sadalījums pēc skolēnu sasniegumiem laika periodam no 1995. gada līdz 2009. gadam

Valsts	Vidējās sasniegumu izmaiņas gada laikā, % no standarta novirzes	Standartklūda	Novērojumu skaits	Laika posms, gadi
Latvija	4,70	0,77	26	1995.–2009.
Čīle	4,37	2,21	13	1999.–2009.
Brazīlija	4,05	1,47	12	2000.–2009.
Portugāle	3,99	0,93	12	2000.–2009.
Polija	3,72	1,18	12	2000.–2009.
Lielbritānija	2,84	1,04	22	1995.–2009.
Singapūra	2,80	1,06	16	1995.–2007.
Meksika	2,21	1,43	12	2000.–2009.
Izraēla	1,98	1,43	17	1999.–2009.
Somija	1,97	1,15	12	2000.–2009.
Itālija	1,83	0,79	24	1999.–2009.
Dānija	1,62	0,81	12	2000.–2009.
Koreja	1,61	0,88	20	1995.–2009.
ASV	1,57	0,39	27	1995.–2009.
Beļģija	1,24	0,98	12	2000.–2009.
Rumānija	1,12	0,84	19	1995.–2009.
Kanāda	1,07	0,72	16	1995.–2009.
Austrālija	0,99	0,58	24	1995.–2009.
Spānija	0,65	1,24	12	2000.–2009.
Islande	0,62	0,79	14	2000.–2009.
Japāna	0,55	0,62	26	1995.–2009.
Nīderlande	0,45	0,65	23	1995.–2009.
Francija	-0,13	0,69	14	2000.–2009.
Norvēģija	-0,61	0,74	26	1995.–2009.
Čehija	-1,25	0,71	22	1995.–2009.
Slovākija	-1,33	1,08	17	1995.–2009.
Bulgārija	-1,81	1,65	18	1995.–2009.
Zviedrija	-2,55	0,76	20	1995.–2009.

### **Kopsavilkums**

*TALIS 2013* dalībvalstis ir ļoti atšķirīgas – to vidū ir gan ļoti bagātas valstis (piemēram, Norvēģija) un salīdzinoši trūcīgas (piemēram, Brazīlija), gan ļoti lielas (ASV) un ļoti mazas (Islande), gan ar ļoti augstiem skolēnu sasniegumiem starptautiskajos izglītības pētījumos (Singapūra) un zemiem sasniegumiem (Malaizija), gan valstis ar skolēnu sasniegumu strauju kāpumu (Latvija) un valstis ar sasniegumu kritumu (Zviedrija), gan valstis no Eiropas, Āzijas, Ziemeļamerikas un Dienvidamerikas. Tāpēc, vērtējot un salīdzinot skolotāju darba apstākļus un darba metodes, jāapzinās un jāievēro ļoti atšķirīgi konteksti.



### **3. Skolotāju izglītības attīstība laika posmā no 1970. gada līdz 2013. gadam**

### **3. Development of Teachers Education in Latvia from 1970 to 2013**

---

Izglītības sistēmas mērķu īstenošana ir atkarīga no skolotāju kvalifikācijas. Skolotāja kvalifikācija ir rezultāts tādai izglītībai, kas sagatavo skolotāju darbam ar skolēniem, ņemot vērā viņu vajadzības un vecumposmu īpatnības, un pēc studiju absolvēšanas skolotājam jāprot vadīt sava profesionālā darbība atbilstoši izglītības mērķu īstenošanai. A. Kangro un I. Kangro raksta, ka topošo skolotāju izglītībā jāatspoguļo jaunākās tendences un pētījumi attiecīgo priekšmetu zinātņu jomās, psiholoģijā, klasvadībā un moderno informācijas tehnoloģiju izmantošanas metodikā (Kangro, Kangro, 2012).

Skolotāju izglītība vienmēr ir bijusi saistīta ar valstī notiekošajiem sociālpolitiskajiem procesiem. Padomju laikā aizsāktās reformas sešdesmito gadu sākumā izveidoja situāciju, kurā bija beidzies pēckara saimniecības atjaunošanas periods un izglītībā tika virzītas reformas, kas veicināja sabiedrības un valsts attīstību, tajā skaitā – skolotāju izglītības attīstību (Marsone, 2014). Šajā nodaļā izklāstītajā pētījumā tika pētīta skolotāju izglītības vēsturiskā attīstība, lai izprastu mūsdienīgu situāciju un problēmas šajā jomā, papildus diskutējot par skolotāju izglītības perspektīvām.

Pētījums, kas veikts šīs monogrāfijas nodaļas ietvaros, sniedz salīdzinošu pārskatu par skolotāju izglītības attīstību no 1970. gada, kad Latvija bija Padomju Savienības sastāvdaļa, līdz 2013. gadam, kad Latvija ir atjaunojusi valstisko neatkarību, pievienojusies Boloņas procesam un iestājusies ES, izveidojot uzlabotas skolotāju izglītības studiju programmas atbilstoši sociāli politiskajai

situācijai valstī. Šajā nodaļā izveidots teorētisks pārskats par skolotāju izglītības attīstību un studiju kursu uzskaiti no 1970. gada līdz 2013. gadam angļu valodas, fizikas un matemātikas skolotāju studiju programmās un analīze par pašreiz Latvijas skolās strādājošiem skolotājiem.

Pārskatam izmantots 81 LU Arhīva personlietas diplomielikums angļu valodas, fizikas un matemātikas skolotāju studiju programmās no 1970. gada līdz 2013. gadam. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam (2014) un Latvijas Nacionālajā attīstības plānā 2014.–2020. gadam (2014) uzsvērta nepieciešamība pēc dabaszinību apgūšanas īpatsvara pieauguma un svešvalodu zināšanu uzlabošanas visos izglītības līmeņos, tāpēc šajā nodaļā aprakstītā pētījuma empiriskajā daļā tiek aplūkotas trīs minētās skolotāju studiju programmas un to piedāvātie studiju kursi, izveidojot saikni ar Latvijas sabiedrībā aktuālām pamatnostādnēm izglītībā.

Izklāstītā pētījuma mērķis ir izvērtēt skolotāju izglītības attīstību laika posmā no 1970. gada līdz 2013. gadam, lai noteiktu šobrīd skolās strādājošo skolotāju izglītības atbilstību mūsdienu prasībām.

Šī nodaļa sniedz informāciju valsts politikas veidotājiem par šobrīd Latvijas skolās strādājošo skolotāju izglītības kvalitātes līmeni. Tiek sniegts materiāls lēmumu pieņemšanai, kas ļautu uzlabot šobrīd skolās strādājošo skolotāju profesionālo kvalifikāciju. Atsevišķas aktuālās problēmas skolotāju izglītībā būtu jārisina valstiskā līmenī, lai uzlabotu skolotāju izglītības studiju programmas un to saturu, sagatavojot kvalificētus topošos skolotājus Latvijas darba tirgum.

### **3.1. Augstākā izglītība Latvijas Padomju Sociālistiskajā Republikā**

Laika posmā no 1944. gada līdz 1990. gada 4. maijam Latvija bija Padomju Savienības sastāvdaļa. Latvijas Padomju Sociālistiskajā Republikā (LPSR) bija aktīvs 1974. gada Tautas Izglītības likums (1974), kura VII sadaļa noteica augstākās izglītības reglamentējošos noteikumus. Likuma 62. pants noteica, ka augstāko izglītību iespējams iegūt universitātēs, institūtos, akadēmijās un citās

atzītās augstākās izglītības iestādēs. Privātās augstākās izglītības iestādes netika dibinātas. Studijas notika dienas, vakara un neklātienes maiņās. Tiesības iestāties augstākajā mācību iestādē bija pilsoņiem ar vidējo izglītību (65. pants). Augstākās izglītības iestādes absolventiem tika piešķirta kvalifikācija atkarībā no iegūtās specialitātes, izsniedzot diplomu par augstāko izglītību.

2012. gadā Latvijā tika uzsākta LPSR iegūtās augstākās izglītības pielīdzināšana mūsdienu standartiem un likumdošanai. Līdz 1991. gadam iegūtā augstākā izglītība tiek pielīdzināta maģistra grādam, bet no 1991. gada līdz 1995. gadam iegūtā augstākā izglītība – bakalaura grādam (ja tā iegūta četros gados) vai maģistra grādam (ja tā iegūta piecos un vairāk gados) (LR Ministru kabineta noteikumi Nr. 142, 2012).

LPSR izglītība bija bezmaksas, tajā skaitā – augstākā izglītība, veicinot lielu konkursu uz nelielu studiju vietu skaitu. Papildus vidusskolas absolvēšanas eksāmeniem augstskolās bija iestājeksāmeni. Paralēli vispārizglītojošām vidusskolām pastāvēja arodskolas, kuras absolvējot netika iegūtas tiesības apgūt augstāko izglītību, izņemot absolventus ar izcilām sekmēm. Vidējo speciālo izglītību bija iespējams apgūt tehnikumos, pedagoģiskajās un medicīnas skolās. Tehnikumu un pedagoģisko skolu beidzējiem tika piedāvāta iespēja iestāties tā paša profila augstskolas 3. kursā. Vidējais visu studiju ilgums bija 4–5 gadi, atkarībā no izvēlētas specializācijas, piemēram, 5,5 gadi medicīnā, 5 gadi inženierijā un pedagoģijā, 4,5 gadi lauksaimniecībā un 4 gadi jurisprudencē, vēsturē un mākslā. Pedagoģijas studentu mācību ilgums bija atkarīgs no augstākās izglītības iestādes tipa, piemēram, institūtos tas bija 4 gadi, bet universitātēs – 5 gadi (Rauhvargers, 2007).

Katrai augstākās izglītības institūcijai bija tiesības izstrādāt vietējā mērogā nozīmīgus studiju kursus, saņemot atļauju no Padomju Savienības Izglītības ministrijas vai Padomju Savienības Izglītības akadēmijas. D. Blūma raksta, ka ne vairāk kā 15% no studiju kursiem drīkstēja būt vietējās augstākās izglītības iestādes izstrādāti (Blūma, 2007). Atsevišķu studiju kursu saturs bija nesistematizēts un nesaistīts ar izvēlēto profesiju, piemēram, visi studiju plāni jebkurā izvēlētajā

profesijā iekļāva tādu obligāto kursu kā „PSKP vēsture”, „Vēsturiskais materiālisms”, „Zinātniskais komunisms” u. c.

D. Blūma norāda, ka humanitāro zinātņu programmu studentiem kā efektīvākā un svarīgākā pamatmācību metode bija lekcija (Blūma, 2007). S. Smiļģe laikrakstā „Skolotāju Avīze” raksta, ka lekciju skaits skolotāju studijās bija procentuāli lielāks, tāpēc vairāk bija jāizmanto aktīvās mācīšanas metodes – pedagoģiskās spēles un mācību situāciju modelēšana (Smiļģe, 1985). Tika rīkoti arī semināri (ar iepriekš zināmiem un sagatavotiem jautājumiem un saskaņotām prezentācijām) un praktisko nodarbību stundas un izstrādāti laboratorijas darbi, kursa darbi, projekta darbi un diplomdarbi (Blūma, 2007).

Nebūtu vēlams pretstatīt pašreizējo un LPSR izglītības sistēmu, apgalvojot, ka kāda no tām ir pozitīva vai negatīva, jo tas būtu subjektīvs viedoklis. Abās sistēmās jāizvērtē pozitīvie un negatīvie aspekti, saglabājot neitralitāti. D. Blūma savā publikācijā *Paradigm Shift in Teacher Training in Latvia* (Blūma, 1999) nosauc pozitīvās lietas LPSR izglītības sistēmā: bezmaksas izglītība, liela uzmanība studentu uzvedībai un kultūras līmenim un pastiprināta interese par skolēnu veselību un tās uzlabošanas iespējām. Padomju Savienībā bija plašs profesionālo skolu tīkls, kas mūsdienās nav tik labi attīstīts. G. Klāsons un A. Selecka pētījuma „Profesionālās izglītības prestižs Latvijā” gala ziņojumā Izglītības un zinātnes ministrijai raksta, ka profesionālās skolas izvēlas arvien mazāks skaits skolēnu, jo tās netiek uzskatītas par prestižām (Klāsons, Selecka, 2007). Padomju laikā profesionālo skolu prestižs un popularitāte bija augstāka nekā 21. gadsimtā.

Deviņdesmito gadu sākumā Maskavas centralizētā kontrole pār augstāko izglītību Latvijā kļuva vājāka, tāpēc notika varas liberalizācija, sniedzot neatkarību atguvušajai Latvijas Republikai iespēju iegūt informāciju par citu valstu augstākās izglītības sistēmām, lai izveidotu savu augstākās izglītības sistēmu, kura būtu konkurētspējīga pasaules mērogā.

### **Skolotāju izglītība Latvijas Padomju Sociālistiskajā Republikā**

LPSR laikā tika veicināta skolotāja profesijas propaganda, lai augstskolās uzņemtu arvien lielāku skaitu reflektantu pieteikumu skolotāju studijām, likvidējot

valstī pastāvošo skolotāju trūkumu un ceļot skolotāja profesijas prestižu sabiedrības acīs. Skolēni, īpaši vidusskolēni, tika orientēti apgūt skolotāja profesiju ar semināru, dažādu augstskolu pasākumu un skolēnu organizāciju starpniecību (Tarasovs, 1970). Skolās tika veikts sistemātisks darbs ar skolotāja profesijai piemērotiem skolēniem (Ozoliņš, 1970). Tika pētītas skolēnu rakstura īpašības un veiktas individuālas pārrunas, mazāk akcentējot skolotāja profesijas grūtības un izceļot profesijas nozīmīgumu un romantiku. Pētījuma autore uzskata, ka 21. gadsimta sabiedrībā, kur skolotāja profesija netiek uzskatīta par prestižu profesiju salīdzinājumā ar uzņēmēja vai ekonomista profesiju, būtu nepieciešams aktualizēt skolotāja profesijas nozīmi un devumi sabiedrībai, lai celtu profesijas prestižu un arvien vairāk vidusskolēnu pēc 12. klases izvēlētos studēt skolotāju izglītības studiju programmās.

Līdzīgi kā visas studiju programmas, skolotāju izglītības programmas LPSR līdz 1991. gadam bija autoritatīvas un centralizētas. F. Gonobolins uzsver, ka augstskolas sagatavoja skolotājus, kuru sekmīgas darbības galvenais nosacījums bija idejiskums un komunistiskā pārliecība – marksistiski ļeņinskais uzskats (Gonobolins, 1975).

D. Blūma raksta, ka studiju saturu un organizāciju centralizēti regulēja Padomju Savienības Izglītības ministrijas vai Padomju Savienības Izglītības akadēmijas izstrādātie noteikumi. Izstrādātie studiju plāni un kursu programmas no Izglītības ministrijas tika nodoti visām padomju republikām. No skolotāju studiju absolventiem tika gaidīta marksistiski ļeņinisko ideju izplatīšana un padomju likumdošanas ievērošana, tādēļ skolotāju izglītības programmās tika iekļauti daudzi politiska rakstura kursi. Viens no galvenajiem uzdevumiem bija sagatavot skolotājus, kuri būtu spējīgi strādāt saskaņā ar padomju sistēmas prasībām. Studiju programmas un kursu apraksti tika veidoti identiski visā Padomju Savienībā. 55% no studiju kursiem bija attiecīgā mācību priekšmeta kursi, un tikai 4% – tādi kursi kā pedagoģija, psiholoģija un didaktika (Blūma, 2000). Minēto faktu apliecina J. Štrauhmaņa rakstītais par ģeogrāfijas skolotāju problēmām: nepieciešama pilnveide pedagoģiski psiholoģisko disciplīnu pasniegšanas metodikā un jāpaplašina spekkursu spektrs; jāizveido ģeogrāfijas

mācīšanas metodikas kabinets un jāpalielina ģeogrāfijas skolotāju studentu skaits (Štrauhmanis, 1984).

Didaktikas kurss uzmanība tika koncentrēta uz mācību metožu veidiem. Praktiski nemaz netika apgūta teorija par skolēnu mācīšanās stiliem, nemaz nerunājot par to, ka mācīšanu un mācīšanos varētu uzskatīt par cieši saistītiem procesiem. Izstrādātie kursi neiedziļinājās jautājumos, kuri sniegtu priekšstatu topošajam skolotājam par skolēnu, vecāku un sabiedrības vajadzībām. Skolotāja galvenie uzdevumi un pienākumi bija izskaidrot, stāstīt, informēt, vadīt, kontrolēt, pārbaudīt, instruēt, analizēt un plānot mācību saturu (Blūma, 2000). Rakstā *Paradigm Shift in Teacher Training in Latvia* D. Blūma norāda, ka Padomju Savienības augstākās izglītības sistēma noteica skolotāja profesijas funkcijas, profesionālos mērķus un darba metodes, tajā skaitā – pat attiecības ar kolēģiem un skolēniem (Blūma, 1999).

Padomju laikā daudzās LPSR skolās strādāja skolotāji ar vidējo pedagoģisko izglītību. Šiem skolotājiem tika piedāvāta iespēja mācīties augstskolu neklātienēs nodaļās, lai iegūtu augstāko pedagoģisko izglītību, tādējādi rūpējoties par skolotāju profesionālās kvalifikācijas celšanu. Skolotājiem neklātienēs nodaļās bija iespējams iestāties bez eksāmenu kārtošanas, bija saīsināts arī studiju laiks, taču sekmes bija viduvējas vai pat vājas (Stepīte, 1985a).

Topošajiem skolotājiem padomju laikā bija jākārto iestājekšāmeni izvēlētajā nozarē. V. Glāznieks „Skolotāju Avīzē” raksta, ka P. Stučkas Latvijas Valsts universitātes Svešvalodu fakultātē bija vērojams liels reflektantu skaita pieaugums, taču pārrunas parādīja, ka ne visi reflektanti vēlas kļūt par svešvalodu skolotājiem. Avīzē tika izteikts aicinājums vidusskolēniem pavērot skolotāja darbu, apsvērt tā nepieciešamību un nozīmi. Reflektantu iestājekšāmenos pieļautās kļūdas: trūkumi gramatikā, vāji attīstīta klausīšanās, nepareizi veidoti jautājuma teikumi, nepareizi lietota atstāstījuma izteiksme, nepareizi artikulētas skaņas, kļūdas, akcentējot vārdus, u. c. Lai nākamie reflektanti varētu mērķtiecīgāk un labāk sagatavoties iestājekšāmeniem, viņi tika aicināti piedalīties sagatavošanāsursos un nodarbībās mazajā svešvalodu universitātē (Glāznieks, 1975). Svešvalodu

iestājeksāmenos reflektantiem bija trīs uzdevumi: lasīt un atstāstīt adaptētu tekstu pusotras lappuses apmērā, un tulkot 10–15 rindiņas šī paša teksta; veikt gramatikas vingrinājumus un runāt/atbildēt uz jautājumiem par noteiktu tematu (Kramaņa, 1975).

Atsaucoties uz D. Blūmas publicēto rakstu *Paradigm Shift in Teacher Training in Latvia*, jāmin fakts, ka skolotāja kvalifikāciju Latvijā varēja iegūt latviešu vai krievu valodas programmā. Studentu skaits abās programmās bija stingri noteikts. Papildus tam bija divi skolotāju sagatavošanas modeļi – universitātes un pedagoģiskā institūta modelis (sagatavoja pamatskolas un vidusskolas skolotājus) un pedagoģisko skolu modelis (sagatavoja pirmskolas iestādes un bērnudārza skolotājus). Šajās skolās liela uzmanība tika pievērsta pedagoģijai, mācību metodikai, taču gandrīz nemaz – psiholoģijai un bērna attīstībai. Tā vietā tika apskatītas katras skolēnu vecuma grupas specifiskās īpatnības. Pedagoģiskajās skolās uzņēma pamatskolas izglītību ieguvušos pretendentes (jāstudē bija četri gadi), kā arī pretendentes ar vidējo izglītību. Iegūtā izglītība sniedza zemāku statusu un nodrošināja zemāku algu nekā universitātē vai institūtā iegūtā skolotāja izglītība. Šo izglītības veidu uzskatīja par specializētu vidējo izglītību. Universitātē vai pedagoģiskajā institūtā iegūtā augstākā izglītība tika novērtēta augstāk nekā pedagoģisko skolu izglītība. Studiju beigās, īpaši universitātē, jaunajiem skolotājiem bija nepietiekamas zināšanas pedagoģijā, psiholoģijā un metodoloģijā. Universitātes absolventi nebija gatavi darbam skolā (Blūma, 1999). Pretēji D. Blūmas teiktajam (Blūma, 2000), V. Kalniņa raksta, ka Rīgas Pedagoģijas skolas partijas pirmorganizācijas birojs 1985. gadā vairākas reizes izskatījis jautājumu par prakses un teorijas saistību, ko risinājis kopā ar bāzes skolām, izstrādājot vienotas prasības bāzes skolām prakšu laikā, kas liecina par to, ka LPSR mēģināja risināt problēmu ar teorijas un praktisko zināšanu apvienošanu, lai labāk sagatavotu topošos skolotājus darbam skolās (Kalniņa, 1985).

Svešvalodu speciālists ar sertifikātu bija gan filologs, gan tulks, gan skolotājs, kas pēc mūsdienu standartiem atbilst trim dažādām kvalifikācijām, kuras iespējams iegūt, studējot katru atsevišķi. Pedagoģiskā institūta (arī augstākās izglītības institūcija) absolventi ieguva labāku profesionālo pedagoģisko apmācību

nekā universitātes absolventi, taču viņiem nebija tik labu mācību priekšmeta akadēmisko zināšanu (Blūma, 1999). Tāpat kā padomju laikā, arī mūsdienās ir svarīgi pārzināt mācību priekšmeta saturu (gramatiku, stilistiku u. c.), taču vēl nozīmīgāk ir atrast veidu, kā palīdzēt un motivēt bērnu mācīties, saprast viņu un viņa vajadzības. Pedagoģiskajām prasmēm ir jābūt līdzsvarā ar mācību priekšmeta pārzināšanu, jo būt skolotājam nenozīmē tikai mācīt attiecīgo priekšmetu, – tas ir vesels process kopums, kurā jāapvieno zināšanas un pedagoģiskās prasmes, lai sekmīgi vadītu mācību procesu.

B. Stepīte raksta, ka P. Stučkas Latvijas Valsts universitātē visās fakultātēs 1985. gadā izveidoja pedagoģijas nodaļas, lai paaugstinātu skolotāju sagatavošanas kvalitāti. Topošajiem skolotājiem, iesniedzot dokumentus uzņemšanas komisijā, bija jāzina, vai viņi studēs ražošanas un zinātņu plūsmā vai pedagoģijas nodaļā. Pedagoģijas nodaļās ārpus konkursa uzņēma personas ar skolu pedagogu padomes, tautas izglītības nodaļas, darba kolektīva vai komjaunatnes komitejas rekomendācijām. Sākot ar 1986./1987. studiju gadu pedagoģijas nodaļas studentiem paaugstināja stipendijas. Mācībām pedagoģijas nodaļās, sākot jau ar pirmo gadu, bija jānorit pēc plāna, kurā tiktu palielināts pedagoģijas, psiholoģijas, metodikas un audzināšanas kursu skaits. Pedagoģijas fakultātē studentiem bija plānots apgūt divas specialitātes, veltot pedagoģiskajam ciklam 1000–1200 stundas, bet pedagoģijas nodaļās – vienu specialitāti, veltot pedagoģiskajam ciklam 500 stundas. (Stepīte, 1985b). Kā secināja nodaļas autore pēc LU angļu valodas, fizikas un matemātikas skolotāju izglītības studiju diplomielikumu analīzes laika posmā no 1970. gada līdz 2013. gadam, pēc 1985. gada krass pedagoģijas, psiholoģijas un metodikas kursu skaita pieaugums stundās netika novērots. Pedagoģiski psiholoģisko kursu skaita pieaugums sākās pēc 1990. gada, atsevišķās studiju programmās – pēc 1995. gada.

### **Problēmas skolotāju izglītības studiju programmās padomju varas periodā pedagoģiskajos institūtos**

Runājot par skolotāju izglītības reformām, nevar aplūkot tikai Padomju Savienības ienestās pārmaiņas, Latviju anektējot, vai pārmaiņas, ko ieviesa



neatkarības atjaunošana, Boloņas deklarācijas parakstīšana un globalizācija kopumā. Jāveido diskusija arī par reformām, kas notika skolotāju izglītībā pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados, kad aizsākās pakāpeniska pāreja uz pārstrukturizētiem mācību plāniem. Mācību plānu pārstrukturizēšanas reformas iekļāvās tajos 15%, ko Padomju Savienības Izglītības ministrija atļāva vietējām augstākās izglītības iestādēm izmainīt programmās, lai pielāgotu tās reģionālām vajadzībām. Kā raksta S. Marsone, šāda pāreja radīja grūtības, kas atsaucās uz studiju procesa organizēšanu un studiju kvalitāti. Mācību plānu nesakārtotības negatīvais rezultāts bija studentu pārslodze (36 stundas nedēļā), kuru radīja pārāk liels auditoriju stundu skaits, mācību telpu trūkums un to nepiemērotība studiju darbam. Izstrādātie tipveida plāni, kuri paredzēja noteiktu stundu skaitu (10 stundas nedēļā) fiziskās audzināšanas, medicīnas un drošības tehnikas nodarbībām, arī tiek minēti kā viens no pārslodzes iemesliem. Papildus studijām studentiem bija jāatrod laiks, lai dotos kolhozu talkās, kuras bieži notika neplānoti. Daugavpils Pedagoģiskajā institūtā (DPI) 1965./1966. gadā mēģināja samazināt auditoriju stundu skaitu, ieviešot konsultāciju grafiku un tādējādi organizējot studentu patstāvīgo darbu (Marsone, 2014).

Aktīvi tika risināta studiju programmu pārveidošana un pilnveide. Jauno programmu izstrāde un korekcija pedagoģiskajos institūtos aktivizējās septiņdesmitajos gados, kad notika pāreja uz vispārējo vidējo izglītību. Lai mazinātu kvalificētu skolotāju trūkumu, aktualizējās tendence veidot programmas ar papildu specialitātēm, piemēram, DPI Fizikas un matemātikas fakultātē tika izveidotas jaunas specialitātes („Fizika un darbs” un „Fizika un mājsaimniecība”). DPI saskārās ar nepārdomātiem specialitāšu salikumiem, piemēram, krievu valodas, literatūras un fiziskās audzināšanas skolotājs, kas prasīja atšķirīgas spējas un sagatavotību no skolotāja. Pedagoģiskās augstskolas saskārās arī ar nepietiekošām studentu zināšanām latviešu valodā, nemaz nerunājot par zemiem vērtējumiem matemātikā un svešvalodā. Analizējot gadskārtējās DPI atskaites, var secināt, ka pastāvējušas grūtības savākt nepieciešamo neklātienēs pirmā kursa studentu skaitu, piemēram, fiziķu un biologu specialitātēs. Fizikas un matemātikas fakultātē bija zems sekmības līmenis, īpaši matemātikas skolotāju vidū, ko veicināja

nelielais konkurss latviešu valodas plūsmā, kas ļāva studiju programmā iekļūt cilvēkiem, kuri negatavojās strādāt skolā (Marsone, 2014).

Liepājas Pedagoģiskajā institūtā (LPI) un DPI bija problēmas ar atbilstošu mācību līdzekļu nodrošinājumu. Izteikts trūkums valdija latviešu valodas un literatūras fakultātē. Mācību līdzekļu īpaši trūka sākumskolas pedagoģijā, mūzikā, latviešu valodā un metodikā, tāpat trūka pedagoģijas un pedagoģijas vēstures mācību literatūra, latviešu valodā. Pretēja situācija bija vērojama „sabiedrisko zinātņu” atskaitēs, kur Marksisma un Ļeņinisma katedrā studiju process ar mācību grāmatām, programmām un zinātniskajiem darbiem bija labi nodrošināts. Aktuāli bija jautājumi par metodiku un metodoloģiju topošo skolotāju sagatavošanā. Izplatījās idejas, ka psiholoģijas kursiem ir jābūt obligātiem visās skolotāju studiju programmās, jo psiholoģijas zināšanas ir jāiegūst visiem, kas darbojas ar cilvēkiem. Līdz tam bija neiespējami studiju plānos ieraudzīt dažādus psiholoģijas kursus, visbiežāk tika pasniegts viens vispārējās psiholoģijas kurss. Tika minēta ētikas un estētikas studiju nepieciešamība. LPI tika rīkotas „Pedagoģiskās ceturtdienas”, kurās diskutēja par pedagoģiskajām problēmām skolās. Pedagoģiskie institūti iesaistījās skolu metodikas izstrādē – LPI mācībaspēki J. Mencis un V. Strautiņa izstrādāja programmas un mācību grāmatas skolām. Izglītība Latvijas pedagoģiskajās augstskolās tika pakļauta Komunistiskās partijas kontrolei, tomēr reformas palīdzēja nelielu daļu skolotāju studiju programmu papildināt un pārveidot, sagatavojot profesionālāku skolotāju paaudzi (Marsone, 2014).

### **3.2. Pašreizējā situācija Latvijas augstskolu studiju programmās “Skolotājs”**

ES Lisabonas stratēģijā, kura noteica ES attīstības virzienus līdz 2010. gadam, viens no stratēģiskajiem mērķiem bija veikt uzlabojumus ES apmācības sistēmu kvalitātē un efektivitātē, ietverot uzlabojumus skolotāju izglītības kvalitātē (Kangro, 2014). Skolotāju izglītības kvalitāte jāuzlabo atbilstoši katras valsts likumdošanai un sociālpolitiskajai situācijai valstī.

Laika periodā no 1991. gada līdz 1994./1995. gadam Latvija aktīvi iesaistījās internacionālos projektos izglītības jomā (Blūma, 2007). *TEMPUS* projekti

(*Updating of Teacher Training and Debate on Education in Latvia* un *Updating of In-Service Training for Teachers in the Universities of Latvia*) bija nozīmīgi skolotāju izglītības kvalitātes uzlabošanā, iegūstot zināšanas par izglītības procesu maiņu un pārstrukturizēšanu. VIAA interneta vietnē norādīts, ka *TEMPUS* programmas pamatuzdevums ir veicināt augstākās izglītības reformu ES reģionos, kuri saņem ES tehnisko palīdzību (VIAA, 2012). Dalība projektos sniedza pieredzi studiju programmu pilnveidošanā, augstskolu vadības struktūras modernizācijā un mācībspēku pieredzes apmaiņā (Blūma, 1998).

Latvijā pašlaik studiju programmu struktūru, ilgumu un citus aspektus ietekmē studiju programmu pārveide atbilstoši Boloņas procesam. Boloņas deklarācija par vienotās augstākās izglītības telpas izveidi tika parakstīta 1999. gada 19. jūnijā, klātesot 29 Eiropas valstu izglītības ministriem. Dalībvalstu skaits kopš deklarācijas parakstīšanas ir audzis, un pašlaik Eiropas vienotās augstākās izglītības telpa ietver 48 dalībvalstis (Eiropas Augstākās izglītības telpas bibliotēka, 2007). Kā norādīts A. Rauhvarģera ziņojumā „Berlīnes konference par Boloņas procesu – solis uz priekšu Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanā”, Boloņas procesa galvenie mērķi ir panākt, lai Eiropas valstīs piešķirtie grādi un kvalifikācijas būtu savstarpēji izprotami un tos varētu izmantot gan tālākām studijām, gan darbam visā Eiropā. Svarīgi, lai Eiropas augstākā izglītība kļūtu konkurētspējīgāka visas pasaules mērogā (Rauhvarģers, 2003a).

Boloņas deklarācijas galvenie uzdevumi ir ieviest visur (tai skaitā akadēmiskajā un profesionālajā augstākajā izglītībā) trīsciklu (bakalaura–magistra–doktora) grādu sistēmu; pilnībā ieviest kvalifikāciju izprotamības veicināšanas instrumentus (Eiropas kredītpunktu sistēmu (*ECTS*) un Eiropas vienoto diploma pielikumu); risināt pastāvošās diplomatzīšanas problēmas daudzās Eiropas valstīs; integrēt mūžizglītību augstākajā izglītībā; veicināt studentu iesaistīšanu studiju procesā (veidot studentu senātus utt.); risināt ar absolventu nodarbinātību saistītās problēmas (ja ir mazs pieprasījums pēc konkrētas jomas speciālistiem kādā no nozarēm); veicināt studentu un mācībspēku mobilitāti, novēršot praktiskos šķēršļus; risināt studentu un

mācībspēku sociālās problēmas un veicināt sadarbību ar citām pasaules valstīm (Eiropas Augstākās izglītības telpas bibliotēka, 2007).

A. Rauhvargers ziņojumā „Latvijas augstākās izglītības reformu gaita, virzoties uz Eiropas vienoto augstākās izglītības telpu” raksta, ka pēc Boloņas deklarācijas parakstīšanas ir iespēja studēt akadēmiskās programmās (3–4 gadi) un profesionālās bakalaura programmās (4 gadi). Pēc tam seko akadēmiskās un profesionālās maģistra programmas (1–2 gadi) vai otrā līmeņa profesionālās programmas pēc bakalaura (1–2 gadi). Absolvējot kādu no maģistrantūras programmām, ir iespēja studēt doktorantūras studijās (3–4 gadi). Paralēli nosauktajai secībai ir iespējams studēt otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmās (4–6 gadi). Latvijā tiek piedāvātas arī pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmas (koledžas, 2–3 gadi) (Rauhvargers, 2003b).

Skolotāja galvenais uzdevums vairs nav nodrošināt to, ka skolēns iegūst noteiktas zināšanas un nokārto valsts pārbaudījumus, bet skolotājs ir persona, kas palīdz skolēnam attīstīt kritisko domāšanu un radošumu, palīdz veidot izpratni par ilgtspējīgu apkārtejo vidi, attīsta komunikācijas spējas, palīdz izprast humānismu un tā būtību. Skolotājam jāatrod veids, kā mudināt skolēnus pieņemt lēmumus un uzņemties atbildību par saviem lēmumiem, rosināt uz problēmu risināšanu un vairot vērtību izpratni un kultūras izjūtu (Blūma, 2008).

I. Odiņa raksta, ka 2000. gadā Eiropas Moderno valodu centrs Grācā definējis aspektus, kuriem skolotāju izglītībā mūsdienās jāpievērš uzmanība: sociālās un sadarbības prasmes, valodu zināšanas, jaunās tehnoloģijas un to izmantošana mācību procesā, novērtēšanas teorija un prakse, komunikācijas, menedžmenta un prezentācijas prasmes un starpkultūru kompetences (Odiņa, 2000).

Latvijā ir divu veidu skolotāju izglītības modeļi: integrētais (apvienotas studiju akadēmiskās jeb priekšmeta, psiholoģijas, pedagoģiskās un profesionālās kompetences) un pēctecīgais (bakalaura studijas kādā zinātnes nozarē un nākamajā pakāpē – studijas pedagoģijā). Integrētais modelis Latvijā darbojas četrus gadus profesionālajās bakalaura programmās, ko īsteno, piemēram, LU PPMF

studiju programmās „Skolotājs”. Pēc četrus gadus studijām integrētajā modelī absolvents ir tiesīgs strādāt skolā par skolotāju. Latvijā nav nepieciešams maģistra grāds, lai strādātu par skolotāju, kā tas ir citās ES valstīs, piemēram, Vācijā un Somijā. Pēc integrētā modeļa apgūšanas, ja absolvents vēlas, ir iespējams paaugstināt skolotāja izglītības līmeni vai iegūt papildu kvalifikāciju maģistra vai profesionālā maģistra studijās. Pēctecīgajā modelī skolotāja diploms tiek iegūts pēc 3–4 gadiem ilgām studijām un papildu 1–2 gadu ilgām pedagoģijas studijām. Abi minētie modeļi nav pretrunā ar Boloņas deklarācijas pamatprincipiem (Kangro, Kangro, 2012).

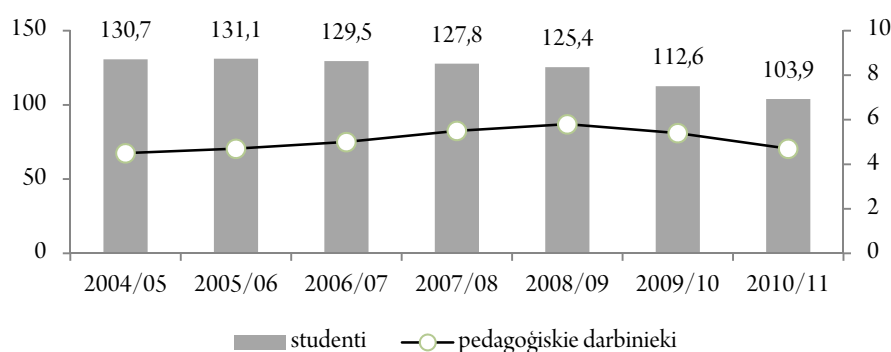
D. Blūma, salīdzinot iepriekš nosauktos skolotāju izglītības modeļus, uzsver, ka skolotāji, kuri ir apguvuši pēctecīgā modeļa studijas (salīdzinoši neliels skaits pedagoģisko un psiholoģisko kursu), vairāk ir orientēti uz priekšmetu, nevis uz bērnu. Integrētā modeļa studijas turpreti sagatavo uz bērnu un viņa vajadzībām orientētus skolotājus, ko prasa jaunā pastāvošā humānistiskā paradigma izglītībā. Integrētajā četrus gadus studiju modelī uzsvars tiek likts uz pedagoģijas kursiem, bērna psiholoģiju un vispārējām zināšanām par bērnu (Blūma, 1999). M. Čehlovs raksta, ka tiek nodalīta humānistiskā izglītības paradigma, kura koncentrējas uz bērnu un aktivizē viņa pastāvīgu radošo darbību, un klasiskā izglītības paradigma, kurai ir raksturīga centrēšanās uz mācību priekšmetu (Čehlovs, 2008). Pētījuma autore norāda, ka, apvienojot D. Blūmas un M. Čehlova teikto, pēctecīgā modeļa skolotāju studijas atbilst klasiskās izglītības paradigmai, bet integrētā modeļa studijas – humānistiskajai izglītības paradigmai.

Skolotāju studijām Latvijā ir dalīts finansējums – valsts piešķirtais finansējums un privātais finansējums no studentu personīgajiem līdzekļiem. Latvijā formālā prasība par kopējo augstākās izglītības ilgumu skolotāja kvalifikācijai ir četri gadi.

Kā norāda A. Kangro un I. Kangro, 85% no pēdējo 10 gadu laikā LU absolvējušajiem skolotājiem, ir studējuši atbilstoši integrētajam modelim. LU PPMF integrētā modeļa studentiem viens no kvalifikācijas iegūšanas posmiem ir pedagoģiskās prakses (sākot ar otro studiju gadu). Latvijā ir vairāk nekā 200 sertificētu skolu mentoru, kas atbalsta topošos skolotājus prakses laikā. Prakses

laikā ir jāaizpilda prakses dienasgrāmata, kas sastāv no daudziem apakšpunktiem, ietverot stundu plānus, studenta prakses pašizvērtējumu un citus punktus (Kangro, Kangro, 2012).

Nodaļas autore norāda, ka mūsdienās skolotāja profesiju izvēlas apgūt arvien mazāks skaits studentu, kas skaidrojams ar to, ka vidējais studējošo skaits valsti samazinās. Tas atspoguļots Centrālās statistikas pārvaldes izveidotajā grafikā (sk. 3.1. attēlu) (Centrālā statistikas pārvalde, 2011).



3.1. attēls. Studentu un akadēmiskā personāla skaits (mācību gada sākumā; tūkstošos)

Kā redzams 3.1. attēlā, ar katru gadu samazinās studentu skaits, ietekmējot arī skolotāju izglītības specialitāti. Pedagoģijas studentu skaita samazinājums varētu būt izskaidrojams ar to, ka vidusskolas absolventi nevēlas studēt skolotāja profesiju, jo darba samaksa nav atbilstoša darba pienākumiem, vērojama liela darba noslodze, un profesija nav prestiža sabiedrībā kopumā.

Turpinot par skolotāju izglītības prestižu sabiedrībā, jānorāda, ka 1993. gadā veiktajā pētījumā aptuveni 37% respondentu uzskata, ka skolotāja profesijai ir augsts prestižs, turpretī tikai 17% respondentu atbildēs norāda, ka profesijas prestižs ir zems. Pārējie 46% respondentu uzskata, ka profesija ir vidēji prestiža. Respondentu vidū nav vienota uzskata par šo jautājumu. Līdzīga situācija ir arī 21. gadsimtā. Iepazīstoties ar Latvijas Izglītības un zinātnes darbinieku arodbiedrības (LIZDA) veikto „Pētījumu par pedagogu profesijas prestižu un iespējām to paaugstināt dažādu mērķauditoriju skatījumā”, secinājumi ir līdzīgi.

Respondentiem nav vienota viedokļa par skolotāju izglītības prestižu sabiedrībā, kas skaidrojams ar to, ka profesijas prestižs ir sarežģīts un komplekss faktors, kurš ir atkarīgs no respondentu grupas pozīcijas pret pedagoga profesiju. LIZDA aptaujātie skolotāji norāda, ka viņiem ir sajūta, ka viņi strādā nozīmīgā un cienījamā profesijā. Visi respondenti uzskata, ka pēdējo 10 gadu laikā pedagoga profesijas prestižs tomēr ir krities, atsaucoties uz pārmaiņām izglītībā un lēnu nozares attīstību (LIZDA, 2007).

### **3.3. Piedāvātās skolotāju izglītības studiju programmas Latvijā**

Šajā apakšnodaļā apkopoti dati par augstskolām Latvijā, kurās iespējams iegūt skolotāja kvalifikāciju. No Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centra (AIKNC) interneta vietnē pieejamās informācijas ir iespējams uzzināt, ka Latvijā iegūt kvalifikāciju „Skolotājs” var septiņās akreditētās augstskolās (Daugavpils Universitātē (DU), Latvijas Universitātē (LU), Latvijas Lauksaimniecības universitātē (LLU), Liepājas Universitātē (LiepU), Rēzeknes Augstskolā (RA), Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijā (LSPA) un Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā (RPIVA) un tās septiņās filiālēs Alūksnē, Bauskā, Cēsīs, Jēkabpilī, Kuldīgā, Tukumā un Ventspilī) (AIKNC, 2013).

DU interneta vietnē ir pieejama informācija, ka skolotāju kvalifikāciju var iegūt četrās studiju programmās. Daugavpils reģiona vidusskolu absolventiem ir iespēja iegūt gan bakalaura grādu, gan maģistra grādu kvalifikācijā „Skolotājs”. Profesionālā maģistra un bakalaura programmas „Mūzika”, kurās var iegūt specializētu un dažādu mūzikas skolotāju kvalifikācijas (akordeona skolotājs, klavierspeles skolotājs, stīgu instrumenta spēles skolotājs u. c.), ir vienīgās Latvijā. Pēc programmu absolvēšanas ir iespēja strādāt ne tikai vispārīzglītojošā skolā, bet arī specializētās mūzikas skolās. Citas augstskolas piedāvā tikai vispārēju mūzikas skolotāja kvalifikāciju. Programma „Izglītība” piedāvā iegūt maģistra grādu divu gadu laikā ar skolotāja kvalifikāciju kādā no 11 specializācijām (DU, 2014).

Pēc LLU interneta vietnē pieejamās informācijas, tiek piedāvātas divas skolotāju studiju programmas: „Mājas vide izglītībā” (absolventi iegūst bakalaura

grādu) un „Profesionālās izglītības skolotājs” (absolventi iegūst pirmā līmeņa profesionālo augstāko izglītību) (LLU, 2014).

LiepU sniedz iespēju iegūt skolotāja profesiju kādā no četrām piedāvātajām studiju programmām. Programmā „Logopēdija” absolventi iegūst bakalaura grādu un skolotāja logopēda kvalifikāciju, programmā „Skolotājs” var iegūt bakalaura grādu un skolotāja kvalifikāciju (pirmskolas izglītībā, pamatizglītībā, speciālajā izglītībā, sportā, dejās, mūzikā, vēsturē vai sociālo zinību jomā), programmā “Matemātika, fizika un datorzinātnes” iespējams iegūt profesionālo bakalaura grādu un matemātikas, fizikas vai informātikas un programmēšanas skolotāja kvalifikāciju, programmā “Vispārējās izglītības skolotājs” iegūst profesionālo maģistra grādu un vispārējās izglītības mācību priekšmetu skolotāja kvalifikāciju (angļu valodas; vācu valodas; franču valodas; vizuālās mākslas (ar tiesībām pasniegt dizainu); mājturības un tehnoloģiju; psiholoģijas; mūzikas, latviešu valodas un literatūras, un kulturoloģijas; krievu valodas un literatūras, un kulturoloģijas; angļu un franču/vācu/krievu valodas; vizuālās mākslas (ar tiesībām pasniegt dizainu) un kulturoloģijas; mājturības un tehnoloģiju, un kulturoloģijas; matemātikas; informātikas; fizikas; ķīmijas; bioloģijas; speciālās izglītības) (LiepU, 2014). Autore norāda, ka bakalaura studiju programma, kas piedāvātu iegūt vispārējās izglītības skolotāja kvalifikāciju kādā no specializācijām, nav pieejama.

RA piedāvā plašas iespējas iegūt skolotāja kvalifikāciju astoņās studiju programmās: „Studiju modulis – svešvalodu (angļu vai vācu) skolotājs”, „Speciālās izglītības skolotājs”, „Studiju modulis – pamatizglītības skolotājs sākumskolā”, „Studiju modulis – mājturības/mājsaimniecības un biznesa ekonomisko pamatu skolotājs”, „Studiju modulis – ģeogrāfijas un sociālo zinību skolotājs”, „Studiju modulis – reliģijas pedagoģija”, „Sociālais pedagogs”, „Speciālā pedagoģija” (profesionālā maģistra programma) (RA, 2014).

RPIVA piedāvā astoņas skolotāju studiju bakalaura programmas: „Pirmskolas izglītības skolotājs”, „Deju un ritmikas skolotājs”, „Izglītības darba vadītājs un viena mācību priekšmeta skolotājs”, „Mūzikas skolotājs”, „Sākumskolas skolotājs ar tiesībām mācīt vienu priekšmetu pamatskolā”, „Pirmsskolas izglītības skolotājs”, „Pirmsskolas un sākumskolas skolotājs”, „Vidējās izglītības bioloģijas un



pamatizglītības dabaszinību skolotājs”. Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības programma „Pirmsskolas skolotājs”, kura dod tiesības sākt darbu kā pirmsskolas izglītības skolotājam, Latvijā nevienā citā augstskolā nav pieejama. Programma „Izglītības darba vadītājs un viena mācību priekšmeta skolotājs” netiek piedāvāta nevienā citā no pedagoģiskajām augstskolām Latvijā. RPIVA ir iespējas iegūt otrā līmeņa profesionālo augstāko izglītību septiņās skolotāju studiju programmās: „Deju un ritmikas skolotājs” (72 kredītpunkti), „Deju un ritmikas skolotājs” (88 kredītpunkti), „Pamatizglītības skolotājs”, „Pirmsskolas izglītības skolotājs”, „Skolotājs logopēds”, „Vidējās izglītības skolotājs”, „Vidējās izglītības skolotājs” (RPIVA, 2014). Visās minētajās otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmās netiek iegūts grāds. RPIVA ir vienīgā augstskola Latvijā, kura savas pedagoģiskās programmas piedāvā arī filiālēs.

LSPA piedāvā vienu profesionālā bakalaura studiju programmu “Sporta zinātne”, kurā var iegūt sporta skolotāja kvalifikāciju četru gadu laikā pilna laika klātienēs studijās un četru ar pusi gadu laikā nepilna laika studijās (LSPA, 2014).

Balstoties uz LU interneta vietnē pieejamo informāciju, LU piedāvā sešas skolotāju izglītības studiju programmas, kuras iekļauj lielu skaitu apakšprogrammu (sk. 3.1. tabulu). LU, atšķirībā no citām augstskolām, piedāvā bakalaura studijās iegūt specializāciju no vispārējās izglītības skolotāja plašā specializāciju klāsta studiju programmā „Skolotājs”. Jaunums kopš 2013. gada LU studiju programmu piedāvājumā ir profesionālās augstākās izglītības maģistra studiju programma „Skolotājs”, kura ir LU starpfakultāšu programma. Šāda programma netiek piedāvāta nevienā citā augstskolā Latvijā. Tā sniedz iespēju pēc bakalaura studijām viena gada laikā iegūt skolotāja maģistra grādu bez specifiskas priekšmeta kvalifikācijas (LU, 2014c).

### **3.4. Skolotāju studiju programmu studiju kursi laika posmā no 1970. līdz 2013. gadam**

Šajā nodaļā pētīti LU angļu valodas, matemātikas un fizikas skolotāju studiju programmu kursi laikā posmā no 1970. līdz 2013. gadam vai līdz akreditācijas termiņa beigām Dati ņemti no LU Arhīva absolventu diplomu pielikumiem un LU.

3.1. tabula (1. daļa). LU skolotāju studiju programmu piedāvājums

Nosaukums	Programmas veids	Grāds	Iegūstamā skolotāja kvalifikācija	Studiju ilgums, gadi
Dabaszinātņu un informācijas tehnoloģiju skolotājs	prof. augstākās izglītības	bakalaurs	Divu mācību priekšmetu skolotājs Vidējās izglītības matemātikas skolotājs	PLK – 4
Skolotājs	prof. augstākās izglītības	bakalaurs	Pirmsskolas; angļu valodas; kulturoloģijas; latviešu valodas un literatūras; informātikas un programmēšanas; mājturības un tehnoloģiju; mājsaimniecības; sākumizglītības; vācu valodas; sporta; vizuālās mākslas skolotājs Speciālās izglītības skolotājs/skolotājs logopēds	PLK – 4; NLK – 4, 5
Pirmsskolas izglītības pedagogs	1. līmeņa prof. augstākās izglītības	1. līmeņa prof. augstākā	Pirmsskolas izglītības pedagogs	NLK – 2,5
Sociālais pedagogs	prof. augstākās izglītības	bakalaurs	Sociālais pedagogs	PLK – 4; NLN – 4,5
Skolotājs	2. līmeņa prof. augstākās izglītības	nav	Ģeogrāfijas un pamatzglītības dabaszinību; ģeogrāfijas un dabaszinību; mājturības; mājsaimniecības un tehnoloģiju; pamatzglītības angļu valodas; sākumizglītības; sociālo zinību; vēstures; vidējās izglītības angļu valodas; vidējās izglītības bioloģijas; vidējās izglītības bioloģijas un dabaszinību; vidējās izglītības fizikas; vidējās izglītības fizikas un dabaszinību; vidējās izglītības franču valodas; vidējās izglītības informātikas un programmēšanas pamatu; vidējās izglītības krievu valodas un literatūras vai krievu valodas kā svešvalodas un latviešu valodas kā otrās valodas; vidējās izglītības ķīmijas; vidējās izglītības ķīmijas un dabaszinību; vidējās izglītības latviešu valodas un literatūras; vidējās izglītības matemātikas; vidējās izglītības vācu valodas; vizuālās mākslas; pirmsskolas skolotājs; Speciālās izglītības skolotājs/skolotājs logopēds	NLK – 1,5 – 2,5 (atkarīgs no izvēlētās programmas)

3.1. tabula (2. daļa). LU skolotāju studiju programmu piedāvājums

Nosaukums	Programmas veids	Grāds	Iegūstamā skolotāja kvalifikācija	Studiju ilgums, gadi
Skolotājs	prof. augstākās izglītības maģistra	maģistrs	Skolotājs – maģistra grāds izglītībā Dabaszinību, filozofijas, ģeogrāfijas un pamatizglītības dabaszinību, ģeogrāfijas un dabaszinību, mājsaimniecības, mājturības un tehnoloģiju, pamatizglītības angļu valodas, pirmskolas izglītības, sākumizglītības, reliģijas un ētikas, sociālo zinību, speciālās izglītības, sporta, vēstures, vizuālās mākslas, vidējās izglītības angļu valodas, vidējās izglītības bioloģijas, vidējās izglītības bioloģijas un dabaszinību, vidējās izglītības ekonomikas, vidējās izglītības fizikas, vidējās izglītības fizikas un dabaszinību, vidējās izglītības franču valodas, vidējās izglītības informātikas un programmēšanas pamatu, vidējās izglītības itāliešu valodas, vidējās izglītības krievu valodas un literatūras, vidējās izglītības krievu valodas kā svešvalodas un latviešu valodas kā otrās valodas, vidējās izglītības ķīmijas, vidējās izglītības ķīmijas un dabaszinību, vidējās izglītības latviešu valodas un literatūras, vidējās izglītības matemātikas, vidējās izglītības skandināvu valodas, vidējās izglītības vācu valodas skolotājs, skolotājs logopēds	Skolotājs – maģistra grāds izglītībā: PLK – 1; NLK – 1,5; pārejas apakšprogrammas: PLK – 2; NLK – 2,5

Akadēmiskā departamenta rīcībā esošās informācijas par akreditētajām studiju programmām, ievērojot piecu gadu intervālu vai arī laika periodu, ko nosaka programmu akreditācija. Tabulās apkopotie dati par studiju kursiem un to procentuālo sadalījumu ir attiecināmi uz dienas nodaļas studijām.

### Angļu valodas skolotāju studiju programma

Līdz 1983. gadam, kad darbu vēl nebija uzsākusi LU PPMF, angļu valodas skolotājus sagatavoja LU Svešvalodu fakultātē. Pēc fakultātes absolvēšanas tika iegūts diploms, kas piešķīra angļu filologa, tulka un angļu valodas skolotāja kvalifikāciju. Studijas dienas nodaļā ilga piecus gadus.

Padomju laikā valdība uzskats, ka filologa galvenais uzdevums ir audzināšanas darbs, veidojot jauno cilvēku, vadot viņa prātu un sirdi un audzinot par īstu komunistiskās sabiedrības cēlāju. Ar pirmo studiju gadu studenti apguva

sabiedriski politiskās disciplīnas, mācoties marksisma un ļeņinisma pamatus, politisko ekonomiju, dialektisko un vēsturisko materiālismu un filozofijas vēsturi. Papildus studenti apguva savu izvēlēto specialitāti un ar to saistītos kursus, pedagoģijas, valodas un literatūras metodikas kursus. Studiju plānos ietilpa pedagoģiskā prakse skolās un sabiedriskā darba prakses, kas bija nepieciešamas, lai teicami apgūtu tiešo mācību vielu (Mackovs, 1953).

Dienas nodaļas (vēlāk – pilna laika klātienēs) skolotāju studiju programmas kursu analīzei tika aplūkotas trīs personlietas no katra izvēlētā gada. 3.2. tabulā uzskaitīti visi studiju kursi LU Svešvalodu fakultātē laika posmā no 1970. gada līdz 1990. gadam.

1970. gada dienas nodaļas studijās ir bijušas divas pedagoģiskās prakses. Izvēles disciplīnas kursi („Padomju literatūra”, „Mūsdienu krievu/latviešu valoda”) visās trīs personlietās ir identiski, kas varētu būt saistīts ar izvēles disciplīnu nosacīto obligātumu. Visi izvēlas speckursi ir saistīti ar angļu valodas specializāciju, izņemot „Pionieru un komjaunatnes darbs skolā”.

**3.2. tabula(1.daļa).** Studiju kursi LU angļu valodas skolotājiem no 1970. gada līdz 1990. gadam

Dienas nodaļas studiju kursi	1970. gads	1980. gads	1985. gads	1990. gads
PSKP vēsture	+	+	+	+
Marksistiski ļeņiniskā filozofija	+	+	+	+
Marksistiski ļeņiniskās ētikas un estētikas pamati	nav	nav	nav	+
Politiskā ekonomija	+	+	+	+
Zinātniskā komunisma pamati	+	+	+	+
Zinātniskais ateisms	+	+	+	+
Filozofijas vēsture	+	+	+	+
Loģika	nav	+	+	+
Psiholoģija	+	+	+	+
Pedagoģija	+	+	+	nav
Angļu valodas pasniegšanas metodika	+	+	+	+
Pedagoģija un audzināšanas darba metodika	nav	nav	nav	+
Ievads valodniecībā	+	+	+	+
Vispārējā valodniecība	+	+	+	+
Ievads literatūras zinātnē	+	+	+	+
Latīņu valoda	+	+	+	+
Aizrobežu literatūra (ieskaitot antīko)	+	+	+	nav
Anglijas ģeogrāfija, vēsture un kultūra	+	+	+	nav
Angļu valoda	+	+	+	+

3.2. tabula(2.daļa). Studiju kursi LU angļu valodas skolotājiem no 1970. gada līdz 1990. gadam

Dienas nodaļas studiju kursi	1970. gads	1980. gads	1985. gads	1990. gads
Angļu valodas vēsture	+	+	+	+
Angļu valodas gramatika	+	+	+	+
Leksikoloģija	+	+	+	+
Angļu valodas stilistika	+	+	+	+
Angļu valodas teorētiskā fonētika	+	+	+	+
Otrā svešvaloda (zviedru, vācu, franču)	+	+	+	+
Skaņu tehnika un mācību kino	+	nav	nav	nav
Fiziskā audzināšana	+	+	+	+
Kursa darbs/-i	+	+	+	+
Pedagoģiskā prakse/-es	+	+	nav	+
Diplomdarbs	nav	+	+	+
Sabiedriski politiskā prakse	nav	+	+	nav
Pirmsdiploma prakse	nav	+	+	nav
Pionieru prakse	nav	+	+	+
Tulkošanas teorija un prakse	nav	+	+	+
Tulkošanas prakse	nav	+	+	nav
Tehniskie mācību līdzekļi	nav	+	+	+
Padomju tiesības	nav	+	+	+
Lielbritānijas un ASV pašreizējais stāvoklis un ekonomika	nav	+	+	nav
Krievu un padomju literatūras vēsture	nav	+	+	+
Literatūras kritikas vēsture	nav	+	+	nav
Ievads ģermāņu filoloģijā	nav	+	+	+
Mūsdienu padomju literatūra	nav	nav	nav	+
Ārzemju literatūras vēsture	nav	nav	nav	+
Valstsmācība	nav	nav	nav	+
Literatūras teorija	nav	nav	nav	+
Krievu valoda	nav	nav	nav	+
Izvēles disciplīnas: Padomju literatūra Mūsdienu latviešu/krievu valoda Izteiksmīgā lasīšana Klausīšanās ar izpratni Ievads pedagoga profesijā	+	+	+	+
Izvēles speckursi: Gramatika Jaunākā angļu literatūra Angļu valodas varianti Literatūras tekstu interpretācija Gramatika un stils Pionieru un komjaunatnes darbs skolā	+	+	+	+

1970. gada studiju kursu bloku sadalījumā procentuāli lielākais (26%) ir vispārējo kursu bloks (filozofijas pamati, vispārējā valodniecība). Otrs procentuāli lielākais bloks (21%) ir profesionālie kursi (angļu valodas gramatika, stilistika).

Trešais lielākais bloks ir sabiedriski politiskais bloks ar 15% (marksistiski ļeņiniskā filozofija). Psiholoģiski pedagoģiskie kursi un pedagoģiskās prakses ir tikai 6%, kas apstiprina iepriekšējās apakšnodaļās pausto uzskatu, ka Padomju Savienības laikā šādi kursi skolotāju izglītībā ir bijuši nenozīmīgi.

1980. gadā angļu valodas studiju programmā bija jāapgūst 47 studiju kursi dienas nodaļā, kas ir par 13 kursiem vairāk nekā 1970. gadā. Salīdzinājumā ar 1970. gadu, 1980. gadā skolotāju studiju programmā ir iekļauti tulkošanas specializācijas kursi („Tulkošanas teorija un prakse”, „Tulkošanas prakse”). Studiju programmā iekļauti trīs kursa darbu izstrādes kursi un četras dažāda tipa prakses (pionieru, pedagoģiskā, pirmsdiploma, sabiedriski politiskā prakse), kas 1970. gadā bija tikai divas. Izvēles disciplīnas un izvēles speckursi bija identiski visās trīs aplūkotajās dienas nodaļās studentu personlīnās. Jānorāda, ka izvēles disciplīnās 1980. gadā ir vairāk ar skolotāju profesiju saistītu kursu („Ievads pedagoga profesijā”, „Klausīšanās ar izpratni”) nekā ar padomju ideoloģiju saistītu kursu (tāds, piemēram, ir 1970. gada izvēles disciplīnas kurss „Padomju literatūra”).

No 1980. gadā apgūstamajiem kursiem procentuāli lielākais bloks ir vispārējo studiju kursu bloks (23%) ar tādiem kursiem kā „Filozofijas vēsture”, „Ievads literatūras zinātnē” utt. Otrais lielākais bloks (19%) ir profesionālo studiju kursu bloks. Tāpat kā 1970. gadā, sabiedriski politiskais bloks aizņem 15%, taču jāņem vērā, ka tas ir no 47, nevis 34 kursiem, kā tas bija 1970. gadā. Respektīvi, 1970. gadā skolotāju studiju programmās tika iekļauti pieci sabiedriski politiskie studiju kursi, bet 1980. gadā – jau septiņi, kas liecina par īpašas uzmanības pievēršanu politiskajai audzināšanai sabiedrībā, tai skaitā skolotāja profesijas studentu vidū. Tikai 4% no visiem studiju kursiem ir psiholoģiski pedagoģiskie kursi (psiholoģija, pedagoģija), kas pēc mūsdienu skolotāju izglītības standartiem ir nepieļaujami kvalitatīvas skolotāju izglītības iegūšanai. A. Vorobjovs „Skolotāju Avīzē” 1980. gadā raksta, ka sekmīgai mācību īstenošanai skolā nepietiek ar to, ka skolotājiem tiek sniegtas tikai teorētiskās zināšanas un praktiskas iemaņas. Ja topošie skolotāji nepārzina bērnu psihiskos procesus un galvenās likumsakarības, tad, audzinot un mācot, viņi var viegli kļūdīties, tāpēc nepieciešams pievērst pastiprinātu uzmanību psiholoģijas laboratoriju un praktisko darbu metodikai. Psiholoģijas laboratoriju

uzdevums bija, balstoties uz teorētiskām zināšanām, ļaut studentiem atklāt psiholoģisko procesu likumsakarības, kuras veidotu zinātniski psiholoģiskos jēdzienus, bez kuriem topošā skolotāja izglītība nebija iedomājama (Vorobjovs, 1980). Iepriekš minētais norāda, ka teorētiski augstskolas apzinājās psiholoģijas kursu nozīmi skolotāja profesijā, taču praktiski psiholoģijas kursu skaits netika palielināts (diplompielikumos redzams, ka tikai 4% kursu 1980. gadā ir pedagoģiski psiholoģiski kursi).

1980. gadā 2% no studiju kursiem bija veltīti pionieru praksei, kas nebija iekļauta studiju plānā angļu valodas skolotājiem 1970. gadā. Kopumā prakses aizņēma 8% no 47 studiju plānā iekļautajiem kursiem 1980. gadā. K. Ločmele raksta, ka prakse bija padomju izglītības komponente, kuru studenti veica pēc iepriekš izstrādātas programmas. Piemēram, pionieru prakses bija obligātas Pedagoģijas, Svešvalodu, Ķīmijas un Fizikas un matemātikas fakultāšu studentiem, kā arī Filoloģijas fakultātes latviešu valodas un literatūras, krievu valodas un literatūras studentiem un Vēstures un filozofijas fakultātes vēstures specialitātes studentiem. Pedagoģiskā prakse, kurā studentiem bija jāveic mācību un audzināšanas darbs klasēs, sagatavojoties skolotāju darbam, attiecās uz Filoloģijas, Svešvalodu, Ģeogrāfijas, Ķīmijas, Vēstures un filozofijas, Pedagoģijas, Bioloģijas un Fizikas un matemātikas fakultātēs studējošajiem. Prakšu biežums un ilgums bija atkarīgs no katras konkrētās studiju programmas. Piemēram, atsevišķās fakultātēs lielais praktikums septītā semestra beigās un astotā semestra sākumā aptvēra 214 stundas. Viens no prakšu uzdevumiem bija attīstīt studentos ideoloģiski pareizas idejas un domāšanu. Pedagoģiskās prakses prasības noteica sabiedriski politiskās prakses metodiskā komisija (Ločmele, 2009).

1985. gadā angļu valodas studiju programmā bija jāapgūst 46 studiju kursi dienas nodaļā, kas ir par 1 kursu mazāk nekā 1980. gadā. 1985. gada studiju kursi ir identiski 1980. gada studiju kursiem, izņemot kursu „Pedagoģiskā prakse”, kurš nav iekļauts 1985. gadā skolotāju studiju programmā.

1990. gadā apgūt angļu valodas skolotāja profesiju varēja LU Svešvalodu fakultātē un LU PPMF (tolaik Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē, PPF). Vispirms

analizēsim LU Svešvalodu fakultātes studiju kursu klāstu. Studiju programmai pievienoti tādi kursi kā „Marksistiski ļeņiniskās ētikas un estētikas pamati”, „Literatūras teorija”, „Krievu valoda”, „Mūsdienu padomju literatūra” un „Valstsmācība”, kuri nebija iekļauti nevienā angļu valodas skolotāju studiju programmā līdz 1990. gadam. Salīdzinājumā ar 1985. gada studiju kursiem, sarakstā nav vairs „Literatūras kritikas vēsture”, „Anglijas ģeogrāfija, vēsture un kultūra”, „Lielbritānijas un ASV pašreizējais stāvoklis un ekonomika”, „Padomju tiesības” un „Sabiedriski politiskā prakse”. Šāda kursu maiņa liecina par centieniem uzlabot studiju kursu klāstu un studiju kvalitāti, analizējot, kādi kursi skolotāja profesijai būtu noderīgāki. Pētījuma autore uzsver, ka izvēles disciplīnās un spekkursos parādās vairāki kursi, kuriem ir nozīme skolotāju profesionālo kompetenču attīstīšanā, piemēram, „Pedagoga runas pamati”, „Ievads pedagoga profesijā”, „Ievads svešvalodu skolotāja profesijā” un „Mācību procesa intensifikācija”.

1990. gada LU Svešvalodu fakultātes studiju kursu procentuālajā sadalījumā no 49 studiju kursiem trīs lielākie bloki ir vispārējo studiju kursu (25%), sabiedriski politiskais (20%) un profesionālais (14%) bloks. Visi trīs nosauktie bloki laika posmā no 1970. gada līdz 1990. gadam ir procentuāli lielākie bloki, savstarpēji pa gadiem mainot pozīcijas. Fakts, ka sabiedriski politiskais bloks 20 gadu ilgā posmā ir viens no lielākajiem blokiem, liecina par apzinātu valdošās padomju ideoloģijas domu un ideju izplatīšanu studentu sabiedrības vidū, lai sagatavotu jaunos speciālistus darbam atbilstoši valsts politiskajai sistēmai.

Kā minēts iepriekš, 1990. gadā angļu valodas skolotāja profesiju varēja iegūt, studējot arī LU PPF, kura studiju programmā iekļāva 50 studiju kursus (sk. 3.3. tabulu).

LU PPF 1990. gada studiju kursu piedāvājums, salīdzinājumā ar 1990. gada LU Svešvalodu fakultātes piedāvātajiem kursiem, ir atšķirīgs. LU PPF studiju programmā ir tādi jauni kursi kā „Tehnikas pamati”, „Ievads specialitātē”, „Vecumposma fizioloģija un skolas higiēna”, „Ārpusklases darba metodika”, „Pedagoģiskās darbības organizācija”, „Svešvalodas mācīšanas metodika”, „Ģimenes pedagoģija” u. c. Nosauktie kursi koncentrējas uz studentu psiholoģiski pedagoģisko sagatavošanu darbam skolotāja profesijā, veidojot saikni ar darbu skolā.



### 3.3. tabula. Angļu valodas skolotāju studiju programmas kursi LU PPF 1990. gadā

Nr. p. k.	Dienas nodaļas studiju kursi	Nr. p. k.	Dienas nodaļas studiju kursi
1.	PSKP vēsture	29.	Skolēnu profesionālā orientācija
2.	Marksistiski ļeņiniskā filozofija	30.	Militārā apmācība augstskolā (tikai vīriešiem)
3.	Politekonomija	31.	Medicīna (tikai sievietēm)
4.	Zinātniskais komunisms	32.	Civilā aizsardzība (tikai vīriešiem)
5.	Padomju tiesības		Izvēles disciplīnas:
6.	Zinātniskā ateisma pamati	33.	Pagarinātās dienas grupas un internāta audzināšanas metodika
7.	Informātika un skaitļošana	34.	Mācību un audzināšanas darbs profesionāli tehniskajās vidusskolās
8.	Tehnikas pamati	35.	Pedagoģiskās meistarības pamati
9.	Ievads specialitātē	36.	Teksta stilistiskā analīze
10.	Psiholoģija	37.	TKL pielietošanas metodika
11.	Pedagoģija	38.	Latvijas pedagoģijas vēsture
12.	Vecumposma fizioloģija un skolas higiēna		Izvēles speckursi:
13.	Fiziskā audzināšana	39.	Cilvēka interdisciplinārā izpēte un audzināšanas prakse
14.	Komjaunatnes un pionieru darba metodika	40.	Pasaules kultūras vēsture
15.	Ārpusklases darba metodika		Fakultatīvās disciplīnas:
16.	Pedagoģiskās darbības organizācija	41.	Izteiksmīgā lasīšana
17.	Svešvalodas mācīšanas metodika	42.	Marksistiski ļeņiniskais stils
18.	Ievads valodniecībā	43.	Marksistiski ļeņiniskā estētika
19.	Ievads literatūrzinātnē		Prakses:
20.	Vispārīgā valodniecība I	44.	Pionieru
	Vispārīgā valodniecība II	45.	Pedagoģiskā I
21.	Latīņu valoda	46.	Pedagoģiskā II
22.	Ārzemju literatūras vēsture		Kursa darbi:
23.	Angļu ģeogrāfija, vēsture un kultūra	47.	Angļu valoda
24.	Angļu valodas vēsture I	48.	Pedagoģija (psiholoģija, audzināšanas darba metodika)
	Angļu valodas vēsture II	49.	Svešvalodu mācīšanas metodika
	Angļu valoda:	50.	Diplomdarbs
25.	teorētiskā fonētika		
26.	teorētiskā gramatika		
27.	Leksikoloģija		
28.	Ģimenes pedagoģija		

Pētījuma autore norāda, ka studiju programmā tika iekļauti trīs kursa darbi noteiktās jomās – angļu valodā, pedagoģijā un svešvalodu mācīšanas metodikā –, kas līdz 1990. gadam netika reglamentēti. Pie izvēles disciplīnām parādās vairāki ar pedagoģiju un audzināšanas darbu saistīti kursi. A. Geske norāda, ka attiecīgajā laika posmā katrā no Latvijas augstākās izglītības iestādēm kursu iedalījums blokos bija atšķirīgs. LU bloks „Izvēles disciplīnas” ir līdzīgas mūsdienu B daļas kursiem bez izvēles, taču kursi nebija noteikti kādai konkrētai specialitātei, piemēram, kurss

„Izteiksmīgā lasīšana” bija jāapgūst gan angļu valodas skolotājiem, gan darbmācības skolotājiem. Turpretī bloks „Izveles disciplīnas” tieši saistīts ar virziena specifiku, līdzīgi mūsdienu B daļas kursiem, (piemēram, ja studenti līdz trešajam kursam studē angļu filoloģiju un pēc trešā kursa tiek iedalīti angļu valodas skolotājos vai tulkos, tad tikai angļu valodas skolotāji apgūst kursu „Pedagoģiskās meistarības pamati”). Fakultatīvās disciplīnas nebija iekļautas studiju programmā, bet bija obligāti brīvprātīgā izvēle (Geske, 2014).

Procentuāli lielākais studiju kursu bloks ir vispārējo kursu bloks (20% no 50 kursiem). Nākamais ir fakultatīvo kursu bloks ar 16%. Tālāk seko četri studiju kursu bloki ar identisku procentu skaitu – sabiedriski politiskais, psiholoģiski pedagoģiskais, profesionālais un izveles disciplīnas (12%). Progress ir vērojams psiholoģiski pedagoģisko kursu blokā, kurš no 4% (1970. gadā) ir pieaudzis par 8% un sasniedzis 12% no studiju kursu klāsta, kas norāda uz psiholoģiski pedagoģisko kursu trūkumu studiju programmās līdz 1990. gadam. Bloka „Tulkošanas specializācija” un tajā iekļauto kursu 1990. gada studiju programmā vairs nav, jo angļu valodas skolotāju studiju absolventiem vairs netiek piešķirtas trīs specializācijas (piemēram, filologa, angļu valodas skolotāja un tulka), bet tikai skolotāja kvalifikācija, tāpēc šie kursi vairs nav nepieciešami. Autore norāda, ka parādījies jauns – militāro studiju kursu bloks, ietverot divus kursus, kas paredzēti tikai vīriešiem un kas līdz šim studiju plānos netika iekļauti. Pēc 1990. gada līdz ar neatkarības atjaunošanu pārmaiņas aizsākās ne tikai Latvijas politiskajā un sabiedriskajā dzīvē, bet arī augstākajā izglītībā, tai skaitā angļu valodas skolotāju studiju procesā un programmā iekļauto studiju kursu klāstā.

Sākot ar 1995. gadu, LU Arhīvā pieejamajām personlietām ir pievienots studiju kursu apjoma (stundās) apraksts. Angļu valodas skolotāju 49 studiju kursu uzskaitījums ir redzams 3.4. tabulā.

Pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas, 1995. gadā, angļu valodas skolotāju programmas LU PPF dienas nodaļas studentiem četru gadu laikā (1991.–1995.) bija jāapgūst 49 studiju kursi (salīdzinājumam –1970. gadā bija jāapgūst tikai 34 kursi). Pēc studiju absolvēšanas tika piešķirta angļu valodas skolotāja kvalifikācija. Atšķirībā no 1970. gada, studijas ilga četrus, nevis piecus gadus. Nebija sabiedriski politisko

kursu ar ievirzi padomju ideoloģijā. Svarīgi, ka didaktikai četru gadu laikā bija paredzētas 48 stundas, taču, piemēram, fizikulturai – 96 vai valstsmācībai – 196, kas liecina, ka neilgi pēc neatkarības atjaunošanas atsevišķu studiju kursu nozīme skolotāju izglītībā netika adekvāti novērtēta, jo topošajam skolotājam didaktika būtu jāapgūst vairāk nekā fizikultura un valstsmācība. Studiju plānā pedagoģijas un psiholoģijas kursu bija vairāk nekā 1970. gadā („Pedagoģijas psiholoģija”, „Pedagoģiskās meistarības pamati”, „Pedagoģijas vēsture”, „Svešvalodu mācību metodika”). Īpaši jāuzsver kurss „Montesori pedagoģiskā mācība”, kuru būtu neiespējami ieraudzīt padomju laika studiju plānos. Iespēja apgūt šādu kursu liecina, ka neatkarīgās Latvijas laika studiju plāni ir brīvi un demokrātiski, neuzspiežot vienu ideoloģiju, bet gluži pretēji – sniedzot iespēju aplūkot dažādus mācību, teoriju un metožu veidus. 1995. gadā parādās tādi 1970. gada plānos neiekļauti kursi kā „Estētika”, „Ētika”, „Didaktika”, „Bērnu attīstība”, „Cilvēka interdisciplinārā izpēte” u. c.

**3.4. tabula (1. daļa). Angļu valodas skolotāju studiju programmas kursi LU PPF 1995. gadā**

Nr. p. k.	Dienas nodaļas studiju kursi	Apjoms (stundās)	Nr. p. k.	Dienas nodaļas studiju kursi	Apjoms (stundās)
1.	Ievads valodniecībā	32	21.	Angļu valodas vēsture	32
2.	Vispārējā psiholoģija	48	22.	TML un informātika	32
3.	Bērnu attīstības fizioloģija un higiēna	48	23.	Ētika	32
4.	Latvijas nācijas un valsts vēsture	54	24.	Valsts mācība	160
5.	Pedagoģiskās meistarības pamati	27	25.	ASV sociālā un kultūras vēsture	22
6.	Fizikultura	96	26.	Estētika	22
7.	Vispārējā pedagoģija	48	27.	Vispārējā valodniecība	32
8.	Antīkā literatūra	25,5	28.	Eiropas valstu ekonomiskā ģeogrāfija	22
9.	Latīņu valoda	48	29.	Angļu valoda	928
10.	Pedagoģijas psiholoģija	48	30.	Angļu valodas praktiskā fonētika	64
11.	Pedagoģijas vēsture	32	31.	Angļu valodas teorētiskā fonētika	32
12.	Personības psiholoģija	48	32.	Angļu valodas praktiskā gramatika	128
13.	Filozofijas pamati	32	33.	Angļu valodas leksikoloģija	32
14.	Ārzemju literatūra	192	34.	Angļu valodas stilistika	32
15.	Audzinašanas teorija un metodika	48	35.	Izvēles kurss pedagoģijā	nav norādīts
16.	Politoloģija	32	36.	Izvēles kurss psiholoģijā	nav norādīts
17.	Vācu valoda	256			
18.	Veselības un sporta izglītība	34			
19.	Svešvalodu mācību metodika	48			
20.	Didaktika	48			

3.4. tabula (2. daļa). Angļu valodas skolotāju studiju programmas kursi LU PPF 1995. gadā

Nr. p. k.	Dienas nodaļas studiju kursi	Apjoms (stundās)	Nr. p. k.	Dienas nodaļas studiju kursi	Apjoms (stundās)
37.	Praktiskā metodika	32	44.	Daiļrades psiholoģija (izvēles kurss)	nav norādīts
38.	Cilvēka interdisciplinārā izpēte	32	45.	Montesori pedagoģiska mācība (izvēles kurss)	30
39.	Pedagoģiskā tehnika (izvēles kurss)	20	46.	Rūpju bērns (izvēles kurss)	22
40.	Pedagoģiskās meistarības elementi (izvēles kurss)	34	47.	Izglītības problēmas Skandināvijas valstīs (izvēles kurss)	20
41.	Seksoloģija (izvēles kurss)	32	48.	1. pedagoģiskā prakse	nav norādīts
42.	Ģimenes pedagoģija (izvēles kurss)	32	49.	2. pedagoģiskā prakse	nav
43.	Izteiksmīgās runas pamati (izvēles kurss)	32			

Tāpat kā 1970. gadā, procentuāli lielākais bloks ir vispārējo studiju kursu bloks (32% no 49 studiju kursiem). Nav vairs sabiedriski politisko kursu bloka, un tas skaidrojams ar Latvijas neatkarības atgūšanu un izmaiņām valstiskā līmenī, kas atspoguļojas arī studiju programmās. Divi nākamie procentuāli lielākie kursu bloki ir pedagoģiski psiholoģiskais (22%) un izvēles kursu bloks (22%). Salīdzinājumā ar 1970. gadu, kad pedagoģiski psiholoģiskie kursi bija tikai 6%, to skaits 1995. gadā ir audzis par 16%, un tas apstiprina pedagoģiski psiholoģisko kursu nozīmi un nepieciešamību skolotāju izglītībā. Samazināts ir profesionālo kursu skaits (14%), kas 1970. gadā dienas nodaļas studentiem bija 30% (samazinājums par 16%), un tas izskaidrojams ar to, ka tika palielināts pedagoģisko kursu skaits un ka angļu valodas skolotājiem vairs netika piešķirta angļu filologa kvalifikācija, tāpēc profesionālo kursu skaits tika reducēts (izņemot tos kursus, kas attiecās uz angļu filologa specializāciju). Saglabāts ir medicīnisko studiju kursu bloks (4%) ar diviem studiju kursiem. Dati par kursa darbu procentuālo sadalījumu nav pieejami. Pedagoģisko prakšu skaits ir samazināts par 2% (no 6% 1970. gadā uz 4% 1995. gadā). Nav precīzi zināms, vai prakšu skaita samazinājums par 2% nozīmē arī pedagoģiskās prakses ilguma samazinājumu, jo nav datu par 1970. gada un 1995. gada prakšu apjomu stundās. Iespējams, ka trīs prakšu (1970. gadā) un divu prakšu (1995. gadā) apjoms stundās varētu būtu identisks.

2000. gadā LU angļu valodas skolotāju studiju programmā tiek piedāvāti 59 kursi, un absolventi studiju beigās iegūst 180 kredītpunktus. Studentam ir tiesības izvēlēties C daļas kursus apjomā līdz 20 kredītpunktiem, kas studiju kursu skaitu katram studentam individuāli var palielināt. Jāņem vērā arī tas, ka B1 izvēlesursos (priekšmetam atbilstošie zinātnes pamatu kursi) maksimāli jāiegūst 9 kredītpunkti, bet piedāvāti tiek 6 kursi, kuros var iegūt maksimāli 12 kredītpunktus, tāpēc jāizvēlas tāds kursu skaits, lai sanāktu noteiktie 9 kredītpunkti. Atsevišķi studiju kursi, kuros var iegūt 4 vai vairāk kredītpunktus, var tikt sadalīti divos vai vairākosursos katrā semestrī, tādējādi palielinot studiju kursu skaitu. 3.5. tabulā ir redzami angļu valodas skolotāju studiju programmu kursi 2000. gadā. Autore norāda, ka studiju programmas kursi ir piemēroti arī vācu valodas skolotāju programmai, kas redzams arī studiju kursu nosaukumos.

**3.5. tabula (1. daļa). Angļu valodas skolotāju studiju programmas kursi LU PPF 2000. gadā**

Nr. p. k.	KURSA NOSAUKUMS	Kredītpunkti
A DAĻA (80 kredītpunkti) – OBLIGĀTIE KURSI (visu studiju virzienu studentiem)		
1.	Vispārīgā pedagoģija	3
2.	Pedagoģijas vēsture	3
3.	Pedagoģiskā doma Latvijā	3
4.	Skolvadība	2
5.	Pirmsskolas un skolas pedagoģija	3
6.	Pieaugušo pedagoģija	2
7.	Nozaru pedagoģija (mākslas, sporta, vides u. c.)	8
8.	Ievads speciālajā pedagoģijā	2
9.	Didaktika	3
10.	Audzināšanas teorija un metodika	3
11.	Metodoloģija un zinātniski pētnieciskās metodes pedagoģijā	3
12.	Vispārīgā psiholoģija un psihes bioloģiskie pamati	4
13.	Attīstības psiholoģija	2
14.	Sociālā psiholoģija un sociālā pedagoģija	4
15.	Saskarsmes pedagoģija un psiholoģija	4
16.	Pedagoģiskā psiholoģija	2
VISPĀRIZGLĪTOJOŠIE KURSI:		
17.	Filozofijas pamati	3
18.	Informātika pedagoģijā	4

3.5. tabula (2. daļa). Angļu valodas skolotāju studiju programmas kursi LU PPF 2000. gadā

Nr. p. k.	KURSA NOSAUKUMS	Kredit-punkti
VISPĀRIZGLĪTOJOŠIE KURSI:		
19.	Praktiskā svešvaloda	4
20.	Humanitāro zinātņu bloks (LU piedāvāto studiju programmu virzieni)	8
21.	KVALIFIKĀCIJAS DARBS (kas ietver arī bakalaura darba pamatprasības)	10
B DAĻA (100 kredītpunkti) – IZVĒLES KURSI SKOLOTĀJA KVALIFIKĀCIJAS IEGUVES 3. STUDIJU VIRZIENS		
B1 – priekšmetam atbilstošie zinātnes pamatu kursi		
B1 – OBLIGĀTIE (61 kredītpunkts)		
22.	Ievads specialitātē	2
23.	Ievads valodniecībā	1
24.	Latīņu valoda	2
25.	Mūsdienu latviešu valoda	2
26.	Angļu/vācu valodas praktiskā fonētika	3
27.	Angļu/vācu valodas praktiskā gramatika	8
28.	Angļu/vācu valodas tekstu leksiski gramatiskā analīze (I, II, III, IV)	8
29.	Angļu/vācu valodas tekstu lingvistiski – stilistiskā interpretācija (V, VI, VII, VIII)	8
30.	Angļu/vācu valodas rakstu runas prakse (I–IX)	9
31.	Angļu/vācu valodas mutvārdu runas prakse (I–IX)	9
32.	Angļu/vācu valodas vēsture	2
33.	Angļu/vācu valodas stilistika	2
34.	Angļu/vācu valodas leksikoloģija	2
35.	Angļu/vācu valodas sociolingvistika	1
36.	Angļu/vācu valodas attīstības tendences	1
37.	Interdisciplinārs projekts: angļiski/vāciski runājošās valstis	1
B1 – IZVĒLES (9 kredītpunkti)		
38.	Angļu/vācu valodas tulkošanas pamati	2
39.	Antīkā literatūra	2
40.	Angļiski/vāciski runājošo valstu literatūra	5
41.	Vācu dialektoloģija un areālā lingvistika	1
42.	Spekurss literatūrā: Vācu literatūras attīstība no Pirmsmarta revolūcijas perioda līdz ekspresionismam	1
43.	Bakalaura seminārs vai citi	1

3.5. tabula (3. daļa). Angļu valodas skolotāju studiju programmas kursi LU PPF 2000. gadā

Nr. p. k.	KURSA NOSAUKUMS	Kreditpunkti
B1 – priekšmeta mācību metodika		
B2 – OBLIGĀTIE (9 kreditpunkti)		
44.	Svešvalodu mācību metodika	3
45.	Literatūra svešvalodu stundās skolā	2
46.	Modernās informācijas tehnoloģijas izmantošana svešvalodu mācībās	2
47.	Angliski/vāciski runājošo valstu mācība	2
B1 – IZVĒLES (11 kreditpunkti)		
48.	Otrā svešvaloda (angļu, vācu, franču u. c.)	8
49.	Izvēles kursi metodikā, pedagoģijā, psiholoģijā	3
50.	Grupu darbs un projektu izmantošana svešvalodu mācībās	2
51.	Angļu valodas gramatikas mācīšana skolā	1
52.	Vācu valodas tulkošanas pamati, II daļa	2
53.	Vispārējā didaktika	1
54.	Ievads pedagoģijā	1
55.	Pedagoģiskais pluralisms	1
56.	Pedagoģiskā prakse (12 nedēļas)	6
57.	Kursa darbs	2
58.	Kvalifikācijas eksāmens	2
C DAĻA (20 kreditpunkti)		
59.	Brīvās izvēles kursi	20

2000. gada studiju kursu iedalījums atšķiras no iepriekšējo gadu iedalījumiem. Atsevišķi kursi („Filozofijas pamati”, „Latīņu valoda”, „Vispārējā valodniecība”, „Didaktika” u. c.) ir saglabājušies no iepriekšējo gadu studiju programmām, tomēr, ņemot vērā ekonomiski politisko situāciju valstī, šo studiju kursu saturs ir izmainīts un piemērots pastāvošajai likumdošanai un darba tirgus situācijai (piemēram, kursa „Vispārējā valodniecība” saturs 1970. gadā nav identisks 2000. gada kursa saturam).

Inovācija studiju kursu klāstā ir brīvās izvēles kursi (C daļa), kuri līdz 2000. gadam netika iekļauti studiju programmās. C daļas kursi ir studentu brīvprātīgi izvēlēti kursi 20 kreditpunktu apmērā, kurus ieskaita kopējā kreditpunktu skaitā. Kursus var izvēlēties arī nesaistīti ar savu specializāciju. Piemēram, angļu valodas skolotājs var izvēlēties studiju kursu „Dažādu tautu virtuves”, kas pieder pie mājturības skolotāju studiju kursu klāsta.

Angļu valodas skolotāju studiju programmās tiek piedāvāti daudzi izvēles kursi, tai skaitā 20 kredītpunktu C daļas izvēles kursi, kas ir 11% no kopējā kredītpunktu skaita. 27% no piedāvātajiem 59 studiju kursiem aizņem psiholoģiski pedagoģiskie kursi (A daļa), kas ir lielākais kursu bloks. Pedagoģiskā prakse (B daļas izvēles priekšmetu mācību metodikas kurss) aizņem tikai 3% no maksimāli iegūstamajiem 180 kredītpunktiem, kas, pēc autore domām, ir nepietiekošs daudzums, ja atceramies, ka praktiskā darbā students iemācās un apgūst daudz vairāk nekā, mācoties teoriju.

2000. gada studiju programma un kursu piedāvājums krasi atšķiras no iepriekšējo gadu piedāvājuma. Tiek piedāvātas dažādas studiju kursu variācijas un izvēles, pat tādi studiju kursi kā „Angļu valodas gramatikas mācīšana skolā” 1 kredītpunkta apjomā. Ir vērojama izteikta angļu valodas skolotāju studiju attīstība un pielāgošana skolotāja darbam skolā, klāt nākuši daudzi ar pedagoģiju un specializāciju (angļu valodu) saistīti kursi. Nav vairs pionieru prakses un sabiedriski politiskās prakses. Studiju kursu sarakstā ir atgriezies kurss „Angļu/vācu valodas tulkošanas pamati” (B daļas izvēles kurss), kas nebija iekļauts 1995. gada studiju programmā. Var secināt, ka 2000. gada studiju kursu klāsts ir daudzveidīgāks, taču, raugoties no studentu perspektīvas, – komplicētāks un noslogotāks, jo atsevišķi studiju kursi dod vienu vai divus kredītpunktus, tāpēc studentam ir jāizvēlas vairāki kursi (palielinot savu noslogojumu), lai savāktu, piemēram, noteiktos kredītpunktus B daļas izvēles priekšmetu mācību metodikā.

Angļu valodas skolotāju studiju programmas absolventi 2005. gada pamata piedāvājumā bija apguvuši 33 studiju kursus, iegūstot maksimāli 160 kredītpunktus, kas ir par 20 kredītpunktiem mazāk nekā 2000. gadā (sk. 3.6. tabulu).

Reālais studiju kursu skaits var būt lielāks, jo C daļas brīvās izvēles kursu skaits variē no viena līdz trim kursiem un atsevišķi studiju kursi (piemēram, „Svešvalodu mācību metodika”) tiek apgūti divus semestrus. 3.6. tabulā redzamais studiju kursu piedāvājums attiecas uz 2005. gada angļu valodas skolotāju studiju programmu pilna laika klātienē studentiem. Šādus studiju kursus apguva līdz



2011. gadam, sešus gadus, kamēr bija aktīva akreditācija (2011. gadā studiju programma tika akreditēta no jauna).

**3.6. tabula (1. daļa). Angļu valodas skolotāju studiju programmas kursi LU PPF 2005. gadā**

Nr. p.k.	Kursa nosaukums	Daļa	Kredit- punkti
	Vispārīgā studiju kursi		
	HUMANITĀRO UN SOCIĀLO ZINĀTŅU KURSI		
1.	Filozofijas pamati	A	4
2.	Vispārīgā psiholoģija	A	2
3.	Svešvaloda (angļu) I, II, III, IV	A	6
	(vācu)		
	(franču)		
	Svešvaloda (angļu) V, VI	B	8
	(vācu)		
	(franču)		
<b>Nozares teorētiskie pamatkursi un informācijas tehnoloģiju kursi</b>			
4.	Informātika izglītībā	A	4
5.	Vispārīgā pedagoģija	A	2
6.	Audzinašanas teorija un metodika	A	3
7.	Didaktika	A	3
8.	Ievads speciālajā pedagoģijā	A	2
9.	Ievads sociālajā pedagoģijā	A	2
10.	Metodoloģija un zinātniski pētnieciskās metodes izglītībā	A	2
11.	Pedagoģijas vēsture	A	2
12.	Sociālā psiholoģija	A	2
13.	Bērnu attīstība	A	2
14.	Pedagoģijas psiholoģija	A	2
15.	Pieaugušo pedagoģija	A	2
16.	Svešvalodu mācību metodika I, II	B	8
	Kursa (studiju) darbi		
<b>Nozares profesionālās specializācijas kursi</b>			
17.	Integrētais kurss angļu/vācu valodas skolotājiem	B	6
18.	Praktiskā angļu/vācu valoda skolotājiem I, II, III, IV	B	12
19.	Angļu/vācu valodas praktiskā fonētika skolotājiem I	B	4
	Angļu/vācu valodas teorētiskā fonētika skolotājiem II		
20.	Leksiski stilistiskā angļu/vācu valodas tekstu interpretācija skolotājiem I, II, III, IV, V, VI	B	16

3.6. tabula (2. daļa). Angļu valodas skolotāju studiju programmas kursi LU PPF 2005. gadā

Nr. p. k.	Kursa nosaukums	Daļa	Kreditpunkti
	Nozares profesionālās specializācijas kursi		
21.	Pedagoģisko pētījumu angļu/vācu rakstu valoda I, II, III	B	8
22.	Angliski/vāciski runājošo valstu ģeogrāfija, kultūrvēsture un izglītība I, II	B	4
23.	Angliski/vāciski runājošo valstu literatūra skolotājiem I, II, III	B	6
24.	Internets un modernās informācijas tehnoloģijas svešvalodu skolotāja darbā	B	2
25.	Profesionālās svešvalodas mācību metodika	B	2
26.	Brīvās izvēles kursi	C	6
Prakse			
27.	Novērošanas prakse specialitātē	A	2
28.	Angļu/vācu valodas mācību stundu modelēšana	A	4
29.	Novērošanas prakse	A	4
30.	Pedagoģiskā prakse I	A	8
31.	Pedagoģiskā prakse II	A	8
32.	Diplomdarbs	A	10
33.	Valsts eksāmens	A	2
KOPĀ PROGRAMMĀ			160

Studiju kursu dažādība 2005. gadā, salīdzinājumā ar 2000. gada studiju programmu, ir samazināta. Atsevišķi studiju kursi tiek apgūti 1–4 semestru laikā, atkarībā no iegūstamo kredītpunktu skaita. Nav datu par kursa (studiju) darbu izstrādi un to kredītpunktu apjomu. Praksu skaits ir palielinājies – plānā ir piecas prakses, tai skaitā „Novērošanas prakse” un „Novērošanas prakse specialitātē”, kas sniedz studentiem iespēju pirms mācību prakses uzsākšanas skolā novērot angļu valodas skolotāja ikdienas darbu un iegūt idejas savam darbam.

Procentuāli lielākais bloks (38% no 160 kredītpunktiem) ir „Nozares profesionālās specializācijas kursi” („Angļu/vācu valodas praktiskā fonētika skolotājiem I”, „Angļu/vācu valodas teorētiskā fonētika skolotājiem II”, „Pedagoģisko pētījumu angļu/vācu rakstu valoda I, II, III”). Otrs lielākais bloks ar 23% ir „Nozares teorētiskie pamatkursi un informācijas tehnoloģiju kursi” (vispārīgā pedagoģija, bērna attīstība). Trešais lielākais bloks, kas līdz 2005. gadam nekad nav bijis lielāko studiju bloku vidū, ir prakses (16% no 160 kredītpunktiem), un tas liecina, ka beidzot topošā skolotāja studiju laikā prakse tiek uzskatīta par vienu no vērtīgākajiem aspektiem sekmīgai studentu sagatavošanai darbam skolā.

Brīvās izvēles kursu iespējamais kredītpunktu skaits ir samazināts no 20 (2000. gadā) uz 6 kredītpunktiem (2005. gadā), kas dod iespēju palielināt citu bloku kursu skaitu, piemēram, prakšu skaitu.

2011. gadā tika veikta LU PPMF skolotāju programmu akreditācija, un tā ir spēkā līdz 2017. gadam. Studenti, kas iestājās angļu valodas skolotāju studiju programmā 2009. gadā, piedzīvoja vērienīgas studiju programmas izmaiņas, jo, sākot ar 2011. gadu, notika pāreja uz divu kvalifikāciju programmu un topošais angļu valodas skolotājs varēja izvēlēties otro kvalifikāciju, piemēram, vācu valodas skolotāja, latviešu valodas skolotāja, sākumskolas skolotāja vai citu kvalifikāciju.

Ministru kabineta noteikumu Nr. 481 „Noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu” 9. punktā ir teikts, ka bakalaura studiju programmās ir jābūt kursiem, kas iekļauj moduli uzņēmējdarbības profesionālo kompetenču veidošanai (uzņēmumu organizācija un dibināšana, vadīšanas metodes, projektu izstrādes un vadīšanas pamati, lietvedības un finanšu uzskaites sistēma u. c.) (LR Ministru kabineta noteikumi Nr. 481, 2001).

Studiju kursu klāsts ir ievērojami daudzveidīgāks, papildināts ar jauniem kursiem (sk. 3.7. tabulu), kopskaitā sasniedzot 62 studiju kursus pilna laika klātienē studentiem (salīdzinot – 1970. gadā bija 34, bet 1995. gadā – 49 studiju kursi). Vērojams liels studiju kursu pieaugums, taču jāpiezīmē, ka daži studiju kursi („Praktiskā angļu valoda skolotājiem”, „Pedagoģisko pētījumu angļu rakstu valoda”) ilgst vairākus semestrus, un konkrētajā programmā studenti iegūst divas kvalifikācijas, tāpēc ir jāapgūst lielāks skaits kursu.

Angļu valodas skolotāju programmās tika iekļauti uzņēmējdarbības kursi saskaņā ar tobrīd spēkā esošo MK noteikumu Nr. 481 9. punktu. Salīdzinot ar 1970. gadu (trīs prakses) un 1995. gadu (divas prakses), 2011. gadā studiju programmā iekļautas četras skolotāju prakses, un tas nozīmē, ka jau ar pirmo studiju gadu topošajiem skolotājiem jādodas iepazīties ar darbu skolā. Kursi piedāvā iespēju apgūt informācijas tehnoloģiju prasmes, dažādas mācīšanās teorijas un angļu/vācu valodas gramatiku/fonētiku, iepazīties ar Anglijas un Vācijas kultūru un dažādām pētījumu metodēm.

3.7. tabula (1. daļa). Angļu valodas skolotāju studiju programmas kursi 2011. gadā LU PPMF  
Angļu/vācu valodas skolotāja specializācija

Nr. p. k.	Pilna laika klātienes studiju kursi	Apjoms (kreditpunktos)
A daļa – Vispārizglītojošie studiju kursi		
1.	Dažādība skolas pedagoģiskajā procesā	2
2.	Filozofijas pamati	2
3.	Vispārīgā psiholoģija	2
4.	Svešvaloda (angļu) I	2
5.	Svešvaloda (franču) I	2
6.	Svešvaloda (vācu) I	2
7.	Svešvaloda (angļu) II	2
8.	Svešvaloda (franču) II	2
9.	Svešvaloda (vācu) II	2
10.	Ievads tiesību zinātnē	2
11.	Izglītības vadība un uzņēmējdarbība	2
12.	Projektu vadīšana izglītībā	2
13.	Informātika izglītībā	2
14.	Izglītības un mācību programmu veidošana	2
15.	Izglītības vide	2
16.	Metodoloģija un zinātniski pētnieciskās metodes izglītībā	2
17.	Mācīšanās: teorija un prakse	2
18.	Personības attīstība socializācijas procesā	4
19.	Skolotāja pētnieciskā darbība	2
20.	Skolotāju prakse I	4
21.	Skolotāju prakse II	6
22.	Skolotāju prakse III	10
23.	Skolotāju prakse IV	8
24.	Diplomdarbs	10
25.	Valsts eksāmens	2
Apakšprogrammas B daļa (angļu valoda)		
26.	Angļu valodas teorētiskā fonētika skolotājiem	2
27.	Modernās tehnoloģijas svešvalodu skolotāju darbā	2
28.	Angļu valodas aspektu mācību metodika	2
29.	Angļu valodas mācību metodes	2
30.	Angļu valodas mācību modeļi	2
31.	Angļu valodas prasmju mācību metodika	2
Kopējā B daļa		
32. – 34.	Angliski runājošo valstu literatūra skolotājiem I, II, III	2
35.	Angliski runājošo valstu ģeogrāfija, kultūrvēsture un izglītība	2

3.7. tabula (2. daļa). Angļu valodas skolotāju studiju programmas kursi 2011. gadā LU PPMF Angļu/vācu valodas skolotāja specializācija

Nr. p.k.	Pilna laika klātienes studiju kursi	Apjoms (kreditpunktos)
Kopējā B daļa		
36.	Angļu valodas praktiskā fonētika skolotājiem	2
37.	Integrētais kurss angļu valodas skolotājiem	4
38. – 40.	Leksiski stilistiskā angļu valodas tekstu interpretācija skolotājiem I, II, II	2
41. – 43.	Pedagoģisko pētījumu angļu rakstu valoda I, II, III	2
44. – 45.	Praktiskā angļu valoda skolotājiem I un II	4
46. – 47.	Praktiskā angļu valoda skolotājiem III un IV	2
48.	Profesionālās svešvalodas mācību metodika	2
Apakšprogrammu B daļa (vācu valoda)		
49.	Integrētais kurss vācu valodas skolotājiem	4
50.	Vāciski runājošo valstu literatūra skolotājiem I	2
51.	Vāciski runājošo valstu ģeogrāfija, kultūrvēsture un izglītība	2
52.	Vācu valodas praktiskā fonētika skolotājiem	2
53.	Vācu valodas prasmju mācību metodika	2
54. – 56.	Leksiski stilistiskā vācu valodas tekstu interpretācija skolotājiem I, II, III	2
57. – 58.	Praktiskā vācu valoda I un II	4
59.	Praktiskā vācu valoda III	2
60.	Vācu valodas aspektu mācību metodika	2
61.	Vācu valodas mācību modeļi	2
C daļa		
62.	Klasvadība	2

Rakstā „Novērtētas Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes studiju programmas izglītības tematiskajā grupā „Izglītība”” atzīmēts, ka ārzemju novērtēšanas eksperti atzinuši, ka divu kvalifikāciju iegūšana absolventiem dod iespēju veiksmīgi iekļauties darba tirgū Latvijā un ka programmas attīstība piedāvā absolventiem iegūt mūsdienu skolotājam nepieciešamās kompetences, profesionālā bakalaura grādu izglītībā un divas kvalifikācijas, proti, tiesības būt divu mācību priekšmetu skolotājam (LU interneta vietne, 2012c).

Salīdzinājumā ar 2005. gadu, 2011. gada studiju kursu sarakstā vairs nav vienu kredītpunktu vērti kursi, kas liecina, ka šādi kursi nav lietderīgi studiju procesā. Mazākais kredītpunktu skaits, ko var iegūt par vienu kursu, ir divi kredītpunkti.

Procentuāli lielākais studiju bloks ir nozares profesionālās specializācijas B daļa (27% no 62 studiju kursiem), kas ietver tādus kursus kā „Angliski runājošo valstu literatūra”, „Praktiskā fonētika”, „Praktiskā angļu valoda” u. c. Otrs lielākais bloks (21%) ir apakšprogrammas B daļas bloks, kas ietver otras kvalifikācijas (vācu valodas) kursus. Trešais lielākais bloks (18%) ir vispārīzglītojošie kursi A un B daļai („Filozofijas pamati”), kā arī nozares teorētiskie pamatkursi A un B daļai („Informātika izglītībā”). Prakses aizņem tikai 6% no studiju programmā iekļautajiem kursiem, taču šie 6% ietver četras prakses 28 kredītpunktu apmērā, kas ir ievērojami vairāk nekā, piemēram, 1970. gadā un 1995. gadā. 2005. gadā prakšu apjoms kredītpunktos bija 26, kas ir tikai par diviem kredītpunktiem mazāk nekā 2011. gadā.

### **Fizikas skolotāju studiju programma**

Fizikas skolotājus sagatavo LU Fizikas un matemātikas fakultātē, bet, sākot ar 2013. gadu, kopš starpfakultāšu studiju programmas „Dabaszinātņu un informācijas tehnoloģiju skolotājs” uzsākšanas programmas īstenošanā piedalās arī LU Bioloģijas fakultāte, Datorikas fakultāte, Ģeogrāfijas un Zemes zinātņu fakultāte un Ķīmijas fakultāte. Papildus tam pašlaik starpfakultāšu studiju programmu „Skolotājs (otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma)” un „Skolotājs (profesionālās augstākās izglītības maģistra studiju programma)” īstenošanā piedalās LU PPMF, Bioloģijas fakultāte, Datorikas fakultāte, Ekonomikas un vadības fakultāte, Fizikas un matemātikas fakultāte, Ģeogrāfijas un Zemes zinātņu fakultāte, Humanitāro zinātņu fakultāte, Ķīmijas fakultāte, Teoloģijas fakultāte un Vēstures un filozofijas fakultāte (LU interneta vietne, 2014c).

Pirms II Pasaules kara fiziķa specialitāti LU izvēlējās maz studentu, jo, beidzot studijas, absolventi varēja strādāt par vidējo mācību iestāžu skolotājiem. Situācija mainījās pēckara gados, kad, sakarā ar nozīmīgiem izgudrojumiem (atomenerģija, radari, tranzistori, skaitļotāji), fiziķa specialitāte kļuva pievilcīga, piesaistot lielu studentu skaitu fizikas studijām un sniedzot iespēju fiziķiem strādāt arī zinātniskajos institūtos, rūpnīcās u. c. (Dravnieks, 1979).

Padomju laikā fizikas skolotājus sagatavoja piecu gadu ilgās studijās. Pašlaik fizikas skolotāja kvalifikāciju ir iespējams iegūt četru gadu (studentiem bez augstākās izglītības) vai viena gada (studentiem ar augstāko izglītību) laikā pilna laika klātienes studijās. L. Jansons raksta, ka fizikas un matemātikas attīstībai Padomju Savienībā bija nepieciešami daudzi spējīgi un labi fizikas un matemātikas speciālisti, kurus sagatavoja Padomju Savienības augstskolās. Latvijas Valsts universitātē (tagadējā LU) gatavoja speciālistus ar augstāko izglītību matemātikā un fizikā. Pusi no studiju laika aizņēma vispārīgo priekšmetu studijas (marksisms un ļeņinisms, filozofija, vispārīgā matemātika, vispārīgā fizika, ķīmija u. c.) gan lekciju, gan semināru, gan praktisko un laboratorijas darbu veidā. Pārējais studiju laiks tika izmantots dziļākai izvēlētās specialitātes apgūšanai – matemātiķi apguva speciālās matemātiskās disciplīnas (diferenciālvienādojumi, funkciju analīze), fiziķi – fizikālo optiku, teorētisko fiziku un cietvielu fiziku. Fiziķiem bija prakse rūpnīcu laboratorijās un skolās, matemātiķiem – skolās. Fakultāti absolvēja, aizstāvot diplomdarbu un noliekot valsts eksāmenu. Pēc absolvēšanas studenti strādāja zinātniskos institūtos un laboratorijās, rūpnīcu laboratorijās, Zinātņu akadēmijā, augstākās mācību iestādēs, pedagoģiskajos skolotāju institūtos un vidusskolās. Spējīgākos absolventus sagatavoja tālākai zinātniskai darbībai aspirantūrā (Jansons, 1953).

M. Klišāns norāda, ka fizikas studentu prakses notika rūpnīcu laboratorijās un skolās un ka Rīgas Leona Paegles 1. vidusskola bija LU bāzes skola ar fizikas un matemātikas novirzienu, kur bieži bija sastopami Fizikas un matemātikas fakultātes studenti, praktizējot skolotāja darbu. 1. vidusskolā devīto klašu skolēni mācījās pedagoģijas un psiholoģijas kursus un ieguva praktiskās iemaņas, vadot stundas jaunākajiem skolēniem. Tas veicināja skolēnu ieinteresētību par skolotāja darbu un – pēc mācībām skolā – studentu pieplūdumu Fizikas un matemātikas fakultātē studijās ar skolotāja specializāciju (Klišāns, 1982).

Informāciju pētījumam no LU Arhīva par fizikas skolotāju studijām bija iespējams iegūt tikai, sākot ar 1985. gadu, nevis ar 1970. gadu, kā angļu valodas skolotāja specialitātē. Dienas nodaļas (vēlāk pilna laika klātienes) skolotāju studiju programmas kursu analīzešanai tika atlasītas trīs personlietas no katra gada un

izmantota LU Akadēmiskā departamenta rīcībā esošā informācija par studiju programmām. 1985. gada fizikas skolotāju studiju programma piedāvā 52 studiju kursus. No tiem seši kursi jeb 12% ir sabiedriski politiskie kursi („PSKP vēsture”, „Marksistiski ļeņiniskā filozofija”, „Politiskā ekonomija”, „Zinātniskā ateisma pamati”, „Padomju tiesības” un „Zinātniskais komunisms”), kuri saturiski pilnībā sakrīt ar angļu valodas skolotāju studiju programmu kursiem padomju laika Latvijā.

Nozīmīgs kurss fizikas skolotāju izglītībā bija „Darba aizsardzība”, jo, strādājot ar dažāda veida mehānismiem un ierīcēm, skolotāja un skolēnu drošība ir ļoti svarīga. Runājot par diviem valsts eksāmeniem – „Zinātniskais komunisms” un „Marksisms un ļeņinisms”, jāatzīst, ka šeit vērojama uzspiestā padomju ideoloģijas nozīmība pedagoga darbā, jo skolotāju studiju beidzējiem būtu svarīgi pierādīt apgūtās zināšanas un prasmes pasniedzamajā mācību priekšmetā un tā metodikā, nevis valstī pastāvošās ideoloģijas izpratnē. Pozitīvi vērtējams ir fakts, ka četri studiju kursi ir virzīti uz fizikas pasniegšanas, uzdevumu risināšanas un audzināšanas darba metodikas apgūšanu, bet viens kurss piedāvā studēt fizikas didaktiku.

1985. gada fizikas skolotāju piecu gadu studiju programmā procentuāli lielākais bloks ir specializācijas disciplīnu bloks (25% no 52 kursiem), kurā ir kursi „Lāzeri un hologrāfija”, „Fizikas didaktika” u. c. Otrais procentuāli lielākais (23%) ir profesionālo studiju kursu bloks (teorētiskā mehānika, kvantu mehānika u. c.). Trešais lielākais studiju bloks ir vispārējie studiju kursi (17%). Vispārējo studiju kursu klāstā iekļauti kursi, kas saistīti ar augstāko matemātiku, un citi (piemēram, „Astronomija”). Atšķirībā no angļu valodas skolotāju studiju programmām, fizikas skolotāju studiju kursu trīs procentuāli lielāko bloku vidū nav sabiedriski politiskā bloka, kurš aizņem tikai 12% no visiem kursiem. Tikai 4% no kursiem ir ar psiholoģiski pedagoģisku ievirzi, kas, pēc autores domām, ir nepietiekams daudzums skolotāju sagatavošanai darbam klasē ar skolēniem. Līdzīgi kā angļu valodas skolotāju specializācijas studijuursos, ir vērojams procentuāli neliels prakšu skaits (8%), kas liecina par tendenci topošajiem fizikas skolotājiem primāri



sniegt zināšanas par fizikas priekšmetu, bet pedagoģijas un psiholoģijas kursus atstāt otrā plānā, uzskatot tos par mazāk svarīgiem.

1990. gadā fizikas skolotāju studiju programmā tika piedāvāti 44 studiju kursi. Pētījuma autore norāda, ka pēc iepazīšanās ar trim personlietām LU Arhīvā, nevienā no lietām netika atrasta informācija par bakalaura eksāmena un bakalaura studiju apjomu stundās.

Studiju kursu skaits 1990. gadā samazinājās par astoņiem kursiem, tika mainīts studiju kursu klāsts un ieviesti daudzi jauni kursi („Argumentācijas teorija un prakse” (12 stundas), „Izglītības standarti fizikā” (32 stundas), „Diskusiju metodika un kultūra” (16 stundas), „Pedagoģiskā saskarsme” (32 stundas) u. c.). Šie kursi ir lietderīgi skolotāja profesijā, jo ikvienam skolotājam jāspēj orientēties izglītības standartos attiecīgajā mācību priekšmetā, jāprot argumentēt savs viedoklis un jāveicina argumentēšanas prasmju attīstīšana skolēnu vidū, jāspēj iesaistīties diskusijās ar skolēniem un jādara tas pieklājīgi, neaizskarot neviena personību, kā arī jārosina skolēni uz diskusiju. Atbilstoši pedagoģijas principiem skolotājam ir jāprot darboties saskarsmē ar skolēniem. Autore norāda, ka nosaukto kursu apjoms stundās tomēr ir neliels un daudz laika šiem studiju kursiem nav veltīts, turpretī profesionālajiem studiju kursiem („Fizikas laboratorijas” (320 stundas), „Fizikas uzdevumu risināšanas metodes II” (160 stundas)) tiek veltīts daudz vairāk stundu, kas vēlreiz apliecina, ka svarīgākais uzdevums topošajiem fizikas skolotājiem ir iegūt zināšanas fizikā, tādējādi sagatavojoties darbam ne tikai skolā, bet arī citā ar fiziku saistītā specialitātē, pedagoģijas un psiholoģijas kursus uzskatot par sekundāriem un neizceļot tos profesionālo vai vispārējo studiju kursu vidū.

1990. gada fizikas skolotāju studiju programmā vairs nav sabiedriski politiskā bloka, kas skaidrojams ar Latvijas neatkarības atjaunošanu un varas maiņu Latvijā. Autore norāda, ka no angļu valodas skolotāju studiju programmām sabiedriski politiskais studiju bloks tika izslēgts tikai 1995. gadā.

Studiju kursu sarakstā nav informācijas par kursa darbu (netiek uzrādīts, ka šāda veida darbs piecu gadu studiju programmā būtu jāizstrādā), tāpat nav

uzrādīta arī neviena pedagoģiskā prakse (ko nav iespējams izslēgt no studiju procesa, lai skolotājs drikstētu strādāt skolā). Pastāv varbūtība, ka 1990. gadā prakses tomēr ir bijušas, taču tehnisku vai citu iemeslu dēļ tās nav norādītas absolventu diplomu pielikumos. Iespējams, ka tās tika iekļautas citosursos (piemēram, kursā „Fizikas laboratorija”). Netiek nošķirtas fakultatīvās disciplīnas, izvēles speckursi vai izvēles disciplīnas, tāpēc nav iespējams izdarīt secinājumus par attiecīgiem studiju kursiem.

1990. gadā divi procentuāli lielākie bloki ir profesionālais studiju bloks („Eksperimentālā fizika pamatskolā I”, „Mikropasaules fizika”) ar 50% un vispārējo studiju bloks („Matemātiskā analīze”, „Analītiskā ģeometrija” un „Augstākā algebra”) ar 39% no visiem studiju kursiem, kas vēlreiz apliecina nostādni sagatavot fizikas skolotājus, iespējams, tehniskam darbam kādā ar zinātņi saistītā iestādē, nepievēršot tik daudz uzmanības pedagoģiskajam darbam.

2000. gada vidusskolas fizikas skolotāja programmas studiju kursi pilna laika klātienēs nodaļā ir paredzēti studentiem, kuri ir ieguvuši bakalaura grādu fizikā, piedāvājot 14 studiju kursus. Ja bakalaura grāds iegūts citā zinātnes nozarē, fizikas skolotāja specialitāte tiek piešķirta, apgūstot papildu kursus. Programmas garums ir divi semestri un kopējais kredītpunktu apjoms – 40 (ja bakalaura grāds iegūts citā zinātnes nozarē, tad vēl papildu pieci kredītpunkti). Daži studiju kursi („Pedagoģiskā prakse”, „Fizikas eksperimentu veikšanas metodika” u. c.) ilgst divus semestrus. Studiju kursi ir ar izteiktu psiholoģisku, pedagoģisku un metodisku ievirzi, lai fizikas bakalaura absolventi tiktu sagatavoti skolotāja darbam. Programmā nav nepieciešami vispārējie fizikas kursi, jo tie ir apgūti bakalaura studijās. A daļas obligātie kursi aizņem 60%, bet B daļas kursi – 40% no maksimāli iegūstamajiem 40 kredītpunktiem. No tiem vislielākā nozīme ir pedagoģiskajai praksei, kura turpinās divu semestru garumā. Autore uzskata, ka šāda tipa programmās pedagoģiskā prakse ir viens no svarīgākajiem faktoriem, lai studentus sagatavotu darbam skolā.

2007. gadā otrā līmeņa profesionālā fizikas skolotāju studiju programma (pusotra gada pilna laika klātienēs studijas) piedāvā apgūt 15 studiju kursus trīs

semestru laikā. Līdzīgi kā 2000. gadā, no 2007. līdz 2013. gadam studiju programmas kursi ir ar izteiktu pedagoģisku, didaktisku un metodisku ievirzi, jo studenti ir jau ieguvuši augstāko izglītību fizikā, tāpēc nav nepieciešamības apgūt vispārējos fizikas kursus atkārtoti. Salīdzinājumā ar 2000. gada studiju programmu, 2007. gadā akreditētā programmā ir iekļautas trīs pedagoģiskās prakses, kuras kredītpunktu ziņā veido procentuāli lielāko bloku (43% no 60 maksimāli iegūstamajiem kredītpunktiem). No 2007. līdz 2013. gadam LU studiju programma fizikas skolotājus sagatavo pēc konsekutīvā modeļa, kas nosaka, ka studentam vispirms jāapgūst fizika vai jebkurš cits priekšmets bakalaura studijās bez pedagoģiska rakstura kursiem, bet tālākās studijās jāapgūst ar pedagoģiju un metodiku saistīti kursi, kas ir pielāgoti fizikas pasniegšanai. Šāds modelis ir pretējs jau minētajām angļu valodas skolotāju studijām, kas notiek pēc integrētā modeļa (mācību priekšmeta kursi un pedagoģijas kursi tiek studēti paralēli). Konsekutīvā modeļa lietojumu fizikas skolotāju sagatavošanā varētu skaidrot ar to, ka fizika ir salīdzinoši sarežģīts un specifisks priekšmets, kurš vispirms detalizēti jāapgūst, neradot pārslodzi studiju laikā ar pedagoģiska rakstura kursiem. Vēlāk, turpinot studijas otrā līmeņa profesionālajās studijās vai maģistra studijās, intensīvi tiek apgūti pedagoģiskie kursi, neveltot tik daudz laika fizikas priekšmeta apguvei.

### **Matemātikas skolotāju studiju programma**

Tāpat kā fizikas skolotāju studiju programmas, LU matemātikas skolotāju studiju programmas tika īstenotas Fizikas un matemātikas fakultātē, taču no 2013. gada, kad tika ieviestas starpfakultāšu studiju programmas, matemātikas skolotāju studiju programmu realizēšanā piedalās LU PPMF, Bioloģijas fakultāte, Datorikas fakultāte, Ekonomikas un vadības fakultāte, Fizikas un matemātikas fakultāte, Ģeogrāfijas un Zemes zinātņu fakultāte, Humanitāro zinātņu fakultāte, Ķīmijas fakultāte, Teoloģijas fakultāte un Vēstures un filozofijas fakultāte (LU interneta vietne, 2014c).

LPSR laikā matemātikas skolotāji tika sagatavoti piecu gadu ilgās studijās, taču mūsdienās matemātikas skolotāja kvalifikāciju ir iespējams iegūt četru gadu pilna laika klātienes studijās, kas paredzētas personām bez augstākās izglītības, vai

viena gada pilna laika klātienes studijās. Autore norāda, ka gan angļu valodas skolotāja kvalifikāciju, gan fizikas un matemātikas skolotāja kvalifikāciju LU var iegūt arī nepilna laika studijās, kuru ilgums ir atšķirīgs.

1985. gadā LU matemātikas skolotāju studiju programmā bija iekļauti 54 studiju kursi. Studiju kursu sarakstā, līdzīgi kā angļu valodas un fizikas skolotāju studiju programmās tajā laikā, ir sabiedriski politiskie kursi („Padomju tiesības”, „PSKP vēsture” u. c.). Kopēja iezīme matemātikas un fizikas skolotāju studiju kursiem ir valsts eksāmens marksismā un ļeņinismā. Padomju ideoloģijas nozīme skolotāju darbā tika pārspīlēta, jo skolotāju studiju absolventiem būtu jāparāda apgūtās zināšanās pasniedzamajā mācību priekšmetā un tā metodikā, nevis valstī pastāvošās ideoloģijas izpratnē. Studiju laikā bija jāuzraksta trīs kursa darbi (ceturtajā, sestajā un astotajā semestrī papildus diplomdarba izstrādei). Nevienā no līdz šim aplūkotajām studiju programmām piecu gadu ilgā studiju posmā nav bijis jāizstrādā tik daudz kursa darbu. Tāpat kā fizikas skolotāju studiju programmā bija jāapgūst ar matemātiku saistīti kursi, arī matemātikas skolotāju studiju programmā bija jāapgūst ar fiziku saistīti kursi („Fizika”). Autore gan norāda, ka fizikas skolotājiem 1985. gadā bija jāapgūst seši augstākās matemātikas kursi, kas ir par pieciem kursiem mazāk nekā matemātikas skolotāju studiju programmas studentiem apgūstamie fizikas kursi.

1985. gada matemātikas skolotāju programmas trīs procentuāli lielākie studiju bloki ir profesionālo (24%), specializācijas disciplīnu (20%) un vispārējo (17%) kursu bloks. Līdzīgi fizikas skolotāju programmai, sabiedriski politiskais bloks nav starp trim lielākajiem blokiem (atšķirībā no angļu valodas studiju programmām). Tāpat kā fizikas skolotāju programmā, procentuāli neliels (4%) ir psiholoģiski pedagoģisko kursu skaits. Autore gan norāda, ka papildu psiholoģiski pedagoģiskie kursi ir atrodami blokā „Specializācijas disciplīnas”.

Pēc LU Arhīvā pieejamajiem datiem 1990. gada studiju programmā matemātikas skolotājiem dienas nodaļā bija jāapgūst 40 studiju kursi. Nevienā līdz šim aplūkotajā studiju programmā nav bijuši tādi kursi kā „Starppersonu komunikācija” un „Spēju pedagoģija”, kas ir iekļauti matemātikas skolotāju studiju programmā 1990. gadā. Nav skaidra pamatojuma, kāpēc matemātikas skolotāju

studiju programmā ir iekļauts kurss „Pirmsskolas audzināšana”, ja attiecīgo programmu studenti netika sagatavoti darbam pirmsskolas iestādēs. Salīdzinājumā ar 1985. gadu, studiju kursu skaits ir samazinājies par 14 kursiem, jo no programmas pēc neatkarības atjaunošanas Latvijā ir izņemti visi sabiedriski politiskie kursi. Kā tika minēts iepriekš, arī fizikas skolotāju programmās sabiedriski politiskie kursi tika izņemti 1990. gadā, bet angļu valodas skolotāju programmās – piecus gadus vēlāk.

1990. gada matemātikas skolotāju studiju programmas procentuāli lielākais bloks ir profesionālais bloks (52,5%). Otrs lielākais bloks (17,5%) ir vispārējo studiju kursu bloks. Psiholoģiski pedagoģiskais bloks (15%) ir trešais lielākais bloks no visiem septiņiem studiju blokiem.

Matemātikas skolotāju studiju programmā 2000. gadā profesionālie priekšmeta kursi ir sabalansēti ar pedagoģijas, psiholoģijas, dabaszinātņu (tai skaitā fizikas un ķīmijas), metodikas, informācijas tehnoloģiju specializācijas un valodniecības kursiem. Kopumā ir 34 kursi, bet skaits var mainīties atkarībā no C daļas izvēles kursu skaita. A daļas kursos ir tikai viens psiholoģijas kurss „Vispārīgā psiholoģija”, B daļas kursos – „Attīstības psiholoģija”, kas, salīdzinājumā ar angļu valodas skolotāju kvalifikāciju, ir salīdzinoši neliels skaits, jo angļu valodas skolotāju studiju programmas ietver piecus atsevišķus psiholoģijas kursus. Pedagoģiski psiholoģiska rakstura kursi aizņem 26% no 34 studiju kursiem, neieskaitot speckursus. Tas liecina, ka lielāko daļu studiju aizņem nozaru (matemātikas, fizikas, ķīmijas un informācijas tehnoloģiju) kursi, akcentējot nostādni matemātikas skolotāju studiju programmās apgūt matemātikas un tai saistīto nozaru profesionālos kursus („Matemātiskā statistika”, „Skaitļu teorija”, „Ģeometrijas pamati” u. c.), neizceļot pedagoģijas un psiholoģijas nozīmi skolotāja darbā.

Papildus informācijai par piecu gadu studiju programmu ir pieejami dati par matemātikas skolotāju 60 kredītpunktu studiju programmu 2000. gadā, kurā ir iekļauti 17 kursi, neieskaitot C daļas kursus trīs kredītpunktu apmērā. 57% no 60 kredītpunktiem ir iegūstami par kursiem ar pedagoģijas, psiholoģijas un metodikas ievirzi. Tas skaidrojams ar to, ka programma paredzēta personām ar augstāko

izglītību matemātikā, kurām nav nepieciešamības papildus apgūt profesionālos matemātikas kursus, jo tie jau apgūti bakalaura studijās. Atšķirībā no fizikas skolotāju 60 kredītpunktu programmas 2000. gadā, matemātikas skolotāju studiju programmā ir iekļauta iespēja studentiem izvēlēties brīvās izvēles kursus trīs kredītpunktu apmērā (C daļa). Tāpat kā piecu gadu programmā, ir trīs ar psiholoģiju saistīti kursi – „Vispārīgā psiholoģija”, „Ģimenes psiholoģija un ētika” (kas piecu gadu programmā ir iekļauta izvēles speckursu kategorijā) un „Attīstības psiholoģija”. Salīdzinot abas programmas, autore atzīmē, ka piecu gadu programmā būtu nepieciešami vairāk nekā tikai trīs ar psiholoģiju saistīti kursi, turpretī kompaktajā 60 kredītpunktu programmā trīs psiholoģijas kursi ir optimāls skaits. Skolotājam jāpārzina ne tikai savs mācību priekšmets, bet arī dažādi psiholoģiska rakstura jautājumi, kas veicinātu un sekmētu mācību procesu un komunikāciju starp skolotāju un skolēnu.

No 2007. gada līdz 2013. gadam spēkā esošie vidusskolas matemātikas skolotāja profesionālās studiju programmas studiju kursi pilna laika klātienē bija paredzēti piecu gadu studijām (desmit semestriem). Sākot ar 2013. gadu, programma tika likvidēta, bet tās vietā ieviestas četru vai divu gadu studijas. Autore norāda, ka pirmajos divos studiju gados ir vērojama intensīva nozares teorētisko pamatkursu („Matemātiskā statistika”, „Algebra” u. c.) un nozares profesionālās specializācijas kursu („Programmēšana un datori”, „Skaitliskās metodes” u. c.) apguve. Vispārīzglītojošo kursu apguve („Attīstības psiholoģija”, „Vispārējā pedagogija” u. c.) tiek sākta tikai ceturtajā semestrī, atšķirībā no angļu valodas skolotāju studiju programmām, kur vispārīzglītojošos A daļas kursus apgūst jau pirmajā semestrī un tikai pēc tam – nozares teorētiskos pamatkursus un nozares profesionālās specializācijas kursus.

Studiju kursi ar pedagoģisku, psiholoģisku un metodisku ievirzi aizņem 24,5% no maksimāli iegūstamajiem 200 kredītpunktiem, apliecinot, ka izteikts pārsvars ir tehniskajiem kursiem, kuri ir saistīti ar matemātiku, informātiku un fiziku.

Pedagoģiskā prakse sākas ar septīto studiju semestri un turpinās devītajā un desmitajā studiju semestrī, kas liecina par pārdomātu studiju programmu, kurā

studentiem vispirms jāapgūst noteikti studiju kursi un teorētiskās zināšanas, un tikai pēc tam viņi uzsāk praktisku pedagoģisko darbību skolā.

2007. gada vidusskolas matemātikas skolotāju studiju programmā tiek piedāvāti 39 studiju kursi, kas ir par 15 studiju kursiem mazāk nekā 1985. gada piecu gadu skolotāju studiju programmā. Salīdzinot abu studiju programmu kursu piedāvājumu, var secināt, ka 2007. gadā studiju kursu klāsts ir pārstrukturizēts, samazinot pedagoģisko prakšu daudzveidību un izveidojot kompaktu un mūsdienu situācijai darba tirgū atbilstošu studiju programmu. Piedāvātie kursi 2007. gadā sniedz nepieciešamās teorētiskās un praktiskās zināšanas darbam skolā atbilstoši mūsdienu kultūras situācijai un pieņemtajai likumdošanai.

Vidusskolas matemātikas skolotāju profesionālās studiju programmas pilna laika klātienes studiju kursi un iegūstamo kredītpunktu apjoms laikā no 2009. gada līdz 2010. gadam ir paredzēts personām, kam ir bakalaura grāds matemātikā. Studiju kopējais ilgums ir četri semestri jeb divi gadi.

Studiju laikā jāapgūst 21 studiju kurss 80 kredītpunktu apmērā. Programma ir veidota līdzīgi fizikas studiju programmām 2000. gadā un 2007. gadā, kur procentuāli lielāko kredītpunktu skaitu aizņem studiju kursi, kas saistīti ar pedagoģiju, psiholoģiju un mācību priekšmeta metodiku. 2009. gada vidusskolas matemātikas skolotāju studiju programmā 61% no studiju kursiem aizņem ar pedagoģiju, psiholoģiju un metodiku saistīti kursi, apliecinot faktu, ka programma ir piemērota personām, kas bakalaura studiju laikā ir apguvušas visus tehniskos pamata priekšmetus, saistītus ar matemātikas zinātnei. Matemātikas skolotājus LPSR laikā sagatavoja pēc integrētā mācību modeļa (matemātikas studiju kursi tiek apgūti paralēli pedagoģiskajām praksēm, psiholoģijas un metodikas kursiem), taču vēlākajos gados, piemēram, 2000. gadā, papildus integrētajam modelim tiek veikta studentu izglītošana pēctecīgajā modelī, kur students vispirms bakalaura studiju laikā iegūst augstāko izglītību matemātikā, bet pēc tam turpina studijas divu vai pusotra gada studijās, kur iegūst matemātikas skolotāja kvalifikāciju.

### 3.5. Starptautiskā pētījuma OECD TALIS 2013 rezultātu analīze

OECD TALIS 2013 skolotāju aptaujas 10. jautājumā respondentiem bija jānorāda viņu augstākais oficiāli iegūtais izglītības līmenis. Latvijā  $31\pm 2,4\%$  no 2291 skolotāja ir maģistra grāds. Procentuāli otrs lielākais respondentu skaits jeb  $25\pm 2,4\%$  norāda, ka oficiālais izglītības līmenis ir maģistra grādam pielīdzināmā izglītība – padomju laikā iegūtā piecu gadu skolotāju izglītība. Fakts, ka 25% strādājošo Latvijas skolotāju ir ar padomju laikā iegūto izglītību, liecina, ka padomju laika skolotāju izglītība iekļaujas mūsdienu izglītības standartos un skolotājs, kurš ieguvis izglītību LPSR, kad vērtības un mērķi izglītības sistēmā bija atšķirīgi (sabiedriski politiskie kursi, skolotāja uzdevums izplatīt padomju varas ideoloģiju skolēnu vidū, mazs skaits pedagoģijas un psiholoģijas kursu, pionieru prakses, trīs kvalifikāciju iegūšana ar vienu diplomu utt.), var iekļauties darba tirgū neatkarīgajā Latvijā. Faktu apstiprina Izglītības pētniecības institūta TALIS 2013 ziņojumā minētā informācija, ka Latvijas skolotāji aptaujas rezultātos uzrāda par vidējiem labākus līdzdalības rādītājus vairākās profesionālās pilnveides aktivitātēs (semināri un kursi – 89%, izglītības konferences – 60%, pieredzes apmaiņas vizītes citās skolās – 52%) (Izglītības pētniecības institūts, 2014). Tas liecina, ka skolotāji, tai skaitā tie, kuri ieguvuši izglītību padomju laikā, papildina un atjauno savas profesionālās prasmes un iemaņas profesionālās pilnveides aktivitātēs, lai varētu strādāt atbilstoši mūsdienu darba tirgus un pastāvošās izglītības paradigmas prasībām.  $25\pm 2,6\%$  Latvijas pamatskolas pedagogu ir ieguvuši bakalaura grādu, kas ir zemākais oficiāli pieļaujama izglītības līmenis skolotāju izglītības studiju absolventam, lai strādātu skolā. 1% jeb 14 skolotājiem no visiem aptaujātajiem ir vispārējā vidējā izglītība (šie skolotāji strādā skolā paralēli bakalaura studijām).

TALIS 2013 aptaujas 11. jautājumā tika noskaidrots, vai skolotāji ir beiguši skolotāju izglītības programmu.  $32\pm 2,6\%$  skolotāju ar maģistra grādu ir absolvējuši skolotāju izglītības programmas. Ar maģistra grādam pielīdzināmo izglītību  $25\pm 2,6\%$  skolotāju ir beiguši skolotāju studiju programmu. Identisku rezultātu uzrāda skolotāji ar bakalaura grādu vai tā ekvivalentu. No skolotājiem ar otra līmeņa profesionālo augstāko izglītību un bakalaura grādu  $16\pm 2\%$  ir absolvējuši



skolotāju izglītības programmas. Autore norāda, ka kopējais skolotāju studiju programmu absolvējušo respondentu skaits ir 1917 skolotāji.

Atbildēs uz aptaujas 12. jautājumu skolotāji norādīja, vai viņu oficiāli iegūtajā izglītībā bija iekļauti trīs punkti: a) mācāmā priekšmeta saturs, b) mācāmā priekšmeta metodika un c) darbs klasē priekšmetā, ko māca (prakse, skolēnu audzināšana un mācīšana). Rezultāti apkopoti 3.8. tabulā.

**3.8. tabula.** Skolotāju oficiāli iegūtajā izglītībā iekļautie kursi par mācību priekšmeta saturu, metodiku un darbu klasē mācāmajā priekšmetā

Skolotāja izglītības līmenis	Oficiāli iegūtajā izglītībā iekļautie kursi: a) mācāmā priekšmeta saturs, b) mācāmā priekšmeta metodika un c) darbs klasē priekšmetā, ko māca (prakse, skolēnu audzināšana un mācīšana)	Mācību priekšmeta saturs, procentuāli (SK)	Mācību priekšmeta metodika, procentuāli (SK)	Darbs klasē, procentuāli (SK)
Bakalaura grāds vai tā ekvivalents	Jā, visiem priekšmetiem, ko mācu	88 (1,2)	86 (1,4)	79 (2,2)
	Jā, dažiem no priekšmetiem, ko mācu	10 (1,3)	11 (1,5)	12,3 (2,0)
	Nē	2,5 (0,7)	3 (0,7)	9 (1,5)
Otrā līmeņa profesionālā augstākā izglītība	Jā, visiem priekšmetiem, ko mācu	88 (2,2)	88 (2,1)	84 (2,4)
	Jā, dažiem no priekšmetiem, ko mācu	9 (2,0)	10 (2,1)	13 (2,1)
	Nē	2,4 (0,9)	2,1 (0,9)	4 (1,2)
Maģistra grādam pielīdzināmā izglītība	Jā, visiem priekšmetiem, ko mācu	87 (1,7)	86 (1,6)	82 (1,9)
	Jā, dažiem no priekšmetiem, ko mācu	10 (1,5)	11,4 (1,4)	11 (1,6)
	Nē	3 (0,9)	3 (0,8)	7 (1,2)
Maģistra grāds	Jā, visiem priekšmetiem, ko mācu	85 (1,9)	84 (1,4)	79 (1,7)
	Jā, dažiem no priekšmetiem, ko mācu	12 (1,8)	12 (1,1)	12 (1,5)
	Nē	3,3 (0,9)	4 (0,8)	–

SK - standartklūda

88±2,4% skolotāju ar bakalaura grādu vai tā ekvivalentu studiju programmā ir bijuši iekļauti kursi par mācību priekšmeta saturu visos pasniedzamajos mācību priekšmetos. Procentuāli līdzīgu rezultātu – 88±4,4% – uzrāda skolotāji ar otrā līmeņa profesionālo augstāko izglītību un bakalaura grādu. 87±3,4% skolotāju ar maģistra grādam pielīdzināmo izglītību kursi par mācību priekšmetu ir bijuši iekļauti visos priekšmetos, ko skolotājs māca. 85±3,8% skolotāju ar maģistra grādu skolotāju izglītībā ir bijuši kursi par mācību priekšmeta saturu visos priekšmetos, ko skolotāji māca.

3.8. tabulā redzams, ka kopumā, vērtējot visus četrus skolotāju izglītības līmeņus, vidēji 86% skolotāju oficiāli iegūtajā izglītībā ir bijuši iekļauti kursi par

mācību priekšmeta metodiku. Iespējama atšķirība studiju kursu apjomā (stundu skaitā) starp skolotājiem ar maģistra grādu un skolotājiem ar maģistra grādam pielīdzināmo izglītību. Skolotāji ar maģistra grādam pielīdzināmo izglītību studēja PSRS laikā, kad skolotāju izglītības programmās bija neliels skaits pedagoģiski psiholoģisko kursu un ar metodiku saistīto kursu, turpretī skolotājiem ar maģistra grādu, kas izglītību ieguva pēc valsts neatkarības atjaunošanas, pedagoģiski psiholoģisko un metodikas kursu apjoms stundās ir lielāks nekā PSRS laikā.

3.8. tabula rāda, līdzīgi kā divos iepriekšējos 12. jautājuma apakšpunktos, ka vidēji 81% skolotāju no visiem četriem izglītības līmeņiem oficiāli iegūtajā izglītībā ir bijis iekļauts darbs klasē (prakse un skolēnu mācīšana) mācāmajā priekšmetā.

Aptaujas 13. jautājumā skolotājiem bija jānorāda, cik sagatavoti viņi jūtas: a) mācāmā priekšmeta saturā, b) mācāmā priekšmeta metodikā un c) darbam klasē priekšmetā, ko māca. Rezultāti attēloti 3.9. tabulā.

3.9. tabulā redzams, ka  $61\pm 4,2\%$  skolotāju ar maģistra grādu uzskata, ka ir ļoti labi sagatavoti mācāmā priekšmeta saturā, bet  $38\pm 4,4\%$  ir labi sagatavoti.  $59\pm 4,6\%$  skolotāju ar maģistra grādam pielīdzināmo izglītību uzskata, ka ir ļoti labi sagatavoti mācāmā priekšmeta saturā, bet  $40\pm 4,6\%$  ir labi sagatavoti.  $51\pm 6,2\%$  skolotāju ar otrā līmeņa profesionālo augstāko izglītību un bakalaura grādu uzskata, ka ir ļoti labi sagatavoti mācāmā priekšmeta saturā, bet  $41\pm 6,8\%$  – labi sagatavoti.  $45\pm 4,6\%$  skolotāju ar bakalaura grādu vai tā ekvivalentu norāda, ka jūtas ļoti labi sagatavoti mācāmā priekšmeta saturā, bet  $53\pm 4,6\%$  – labi sagatavoti. Kopumā vērtējot, ļoti labi sagatavoti mācāmā priekšmeta saturā jūtas skolotāji ar maģistra grādu ( $61\pm 4,2\%$ ).

Par labi sagatavotiem sava mācību priekšmeta metodikā sevi uzskata  $60\pm 5,8\%$  skolotāju ar bakalaura grādu vai tā ekvivalentu, bet par ļoti labi sagatavotiem –  $36\pm 4,6\%$ . Par labi sagatavotiem mācību priekšmeta metodikā sevi uzskata  $56\pm 5,8\%$  skolotāju ar otrā līmeņa profesionālo augstāko izglītību, bet par ļoti labi sagatavotiem –  $42\pm 5,8\%$ .  $56\pm 3,8\%$  skolotāju ar maģistra grādam pielīdzināmo izglītību uzskata, ka ir labi sagatavoti mācāmā priekšmeta metodikā, bet ļoti labi

sagatavoti – 41±4%. 49±4,4% skolotāju ar maģistra grādu uzskata, ka ir labi sagatavoti mācāmā priekšmeta metodikā, bet ļoti labi sagatavoti – 49±4,4%.

**3.9. tabula.** Skolotāju sagatavotība mācāmā priekšmeta saturā, mācāmā priekšmeta metodikā un darbam klasē priekšmetā, ko māca

Skolotāja izglītības līmenis	Skolotāja sagatavotība mācāmā priekšmeta saturā, metodikā un darbam klasē mācību priekšmetā	Mācāmā priekšmeta saturā, procentuāli (SK)	Mācāmā priekšmeta metodikā, procentuāli (SK)	Darbam klasē, procentuāli (SK)
Bakalaura grāds vai tā ekvivalents	Nemaz	0,1 (0,1)	4,3 (1,1)	0,4 (0,2)
	Nedaudz	2 (0,5)	60 (2,9)	6,3 (1,7)
	Labi	53 (2,3)	36 (2,3)	57 (3,3)
	Ļoti labi	45 (2,3)	2,1 (0,7)	37 (2,7)
Otrā līmeņa profesionālā augstākā izglītība un bakalaura grāds	Nemaz	–	–	0,3 (0,3)
	Nedaudz	2 (1,0)	56 (2,9)	5,4 (1,6)
	Labi	47 (3,4)	42 (2,9)	56 (3,7)
	Ļoti labi	51 (3,1)	3 (0,8)	39 (3,5)
Maģistra grādam pielīdzināmā izglītība	Nemaz	–	–	0,1 (0,1)
	Nedaudz	1,3 (0,5)	56 (1,9)	3,3 (0,8)
	Labi	40 (2,3)	41 (2,0)	53 (2,5)
	Ļoti labi	59 (2,3)	0,2 (0,2)	43 (2,4)
Maģistra grāds	Nemaz	–	–	0,6 (0,3)
	Nedaudz	1 (0,5)	2 (0,6)	3,3 (0,8)
	Labi	38 (2,2)	49 (2,2)	50 (2,1)
	Ļoti labi	61 (2,1)	49 (2,2)	47 (2,1)

SK - standartklūda

Mācāmā priekšmeta metodikā visu četru izglītības līmeņu skolotāji jūtas vājāk sagatavoti nekā mācāmā priekšmeta saturā, un tas varētu liecināt par metodisko kursu un zināšanu trūkumu vai nekvalitatīvu metodisko kursu pasniegšanu skolotāju izglītības studiju programmās. Kopumā vērtējot, skolotāji ar maģistra grādu jūtas ļoti labi (49±4,4%) sagatavoti mācāmā priekšmeta metodikā.

57±6,6% skolotāju ar bakalaura grādu uzskata sevi par labi sagatavotiem darbam klasē priekšmetā, ko māca, bet par ļoti labi sagatavotiem – 37±5,4%. 56±7,4% skolotāju ar otrā līmeņa profesionālo augstāko izglītību uzskata sevi par labi sagatavotiem darbam klasē priekšmetā, ko māca, bet par ļoti labi sagatavotiem – 39±7%. Par labi sagatavotiem darbam klasē priekšmetā, ko māca, sevi uzskata

53±5% skolotāju ar maģistra grādam pielīdzināmo izglītību, bet par ļoti labi sagatavotiem – 43±4,8%. 50±4,2% skolotāju ar maģistra grādu norāda, ka jūtas labi sagatavoti darbam klasē, bet ļoti labi jūtas 47±4,2%.

Pēc pieejamajiem datiem tiek secināts, ka darbam klasē skolotāji jūtas mazāk sagatavoti nekā mācāmā priekšmeta saturā. Par ļoti labi sagatavotiem darbam klasē mācību priekšmetā, ko māca, sevi uzskata skolotāji ar maģistra grādu (43±4,8%).

TALIS 2013 skolotāju aptaujas 48. jautājumā tika jautāts, vai skolotāji ir bijuši ārzemēs profesionālos nolūkos skolotāja karjeras vai skolotāja izglītības programmas ietvaros. Atbilžu rezultāti ir atspoguļoti 3.10. tabulā.

**3.10. tabula.** Skolotāju braucieni uz ārzemēm profesionālos nolūkos skolotāja karjeras vai skolotāja izglītības laikā

Skolotāja izglītības līmenis	Skolotāju braucieni uz ārzemēm profesionālos nolūkos skolotāja karjeras vai skolotāja izglītības laikā	Respondentu skaits	Procenti	Standart-klūda
Bakalaura grāds vai tā ekvivalents	Nav būts ārzemēs profesionālos nolūkos	310	67	2,9
Otrā līmeņa profesionālā augstākā izglītība un bakalaura grāds		192	63	4,2
Maģistra grādam pielīdzināmā izglītība		312	56	3,3
Maģistra grāds		365	52	2,5
Bakalaura grāds vai tā ekvivalents	Būts ārzemēs skolotāju izglītības programmas ietvaros	13	8	2,9
Otrā līmeņa profesionālā augstākā izglītība un bakalaura grāds		14	11	3,0
Maģistra grādam pielīdzināmā izglītība		27	11	2,3
Maģistra grāds		47	15	2,3

Vidēji 59% no visiem aptaujātajiem skolotājiem visos četros izglītības līmeņos kopumā nav devušies braucienos uz ārzemēm profesionālos nolūkos skolotāja karjeras vai skolotāja izglītības laikā. Procentuāli visvairāk (67±5,8%) skolotāju, kas nav devušies ārzemju braucienos, ir skolotāji ar bakalaura grādu. Vidēji kopumā tikai 11% no aptaujātajiem skolotājiem visos četros izglītības līmeņos ir bijuši ārzemju braucienos skolotāju izglītības programmas ietvaros (visvairāk – 15±4,6% –skolotāji ar maģistra grādu). Vēl skolotāji profesionālos nolūkos uz ārzemēm devušies kā skolotāji ES programmās (piemēram, *Comenius*),

kā skolotāji reģionālās vai nacionālās programmās, skolas vai skolas rajona padomes organizētos braucienos, vai pēc pašu iniciatīvas.

Skolotāji ar maģistra grādam pielīdzināmo izglītību skolotāju izglītības studiju laikā nevarēja doties ārzemju braucienos uz citām valstīm, jo padomju laikā izceļošana no valsts nebija vēlama un/vai notika stingri noteiktos gadījumos. Nebija iespējami studentu ārzemju braucieni vai studijas ārzemēs, ko mūsdienās nodrošina tādas programmas kā *Erasmus* un *Campus Europae*. Kā rakstīts LU interneta vietnē, *Campus Europae* pamatideja ir stiprināt Eiropas izglītību, ļaujot ikvienam studentam iepazīt citas valstis un to kultūru, dodot iespēju vismaz gadu pavadīt ārzemēs un apgūt kādu no Eiropas valodām (LU interneta vietne, 2014b). VIAA interneta vietnē rakstīts, ka *Erasmus* ir ES programma mobilitātei augstākās izglītības telpā, lai uzlabotu starptautisko sadarbību, valodu apguvi, starpkultūru izpratni un studentu un pasniedzēju mobilitāti Eiropā (VIAA interneta vietne, 2014).

Aptaujas 49. jautājumā tika noskaidrots, vai brauciena mērķis, ja skolotāji devušies ārzemju braucienos karjeras vai skolotāju izglītības studiju programmas ietvaros, ir bijušas studijas kā daļa no skolotāju izglītības programmas. Iegūtās atbildes ir apkopotas 3.11. tabulā.

**3.11. tabula.** Studijas ārzemēs skolotāju izglītības ietvaros

Skolotāja izglītības līmenis	Ārzemju profesionālie braucieni skolotāja karjeras vai izglītības laikā	Respondentu skaits	Procenti	Standartklūda
Bakalaura grāds vai tā ekvivalents	Studijas kā daļa no skolotāja izglītības programmas	26	17	3,9
Otrā līmeņa profesionālā augstākā izglītība un bakalaura grāds		29	27	4,7
Maģistra grādam pielīdzināmā izglītība		54	25	4,1
Maģistra grāds		92	26	3,2

3.11. tabulā pieejamie dati rāda, ka vidēji tikai 23% no visiem skolotājiem visos četros izglītības līmeņos ir devušies braucienos uz ārzemēm studēt skolotāju izglītības ietvaros. No visiem četriem izglītības līmeņiem skolotāji ar bakalaura grādu studēt uz ārzemēm devušies vismazāk (17±3,9%). Visvairāk skolotāju

izglītības ietvaros ārzemēs studējuši skolotāji ar maģistra grādu (26±6,2%). Var secināt, ka skolotāji ar maģistra grādu, bakalaura grādu, maģistra grādam pielīdzināmo izglītību un otrā līmeņa profesionālo augstāko izglītību maz izmanto programmu *Erasmus* un *Campus Europae* sniegtās iespējas, lai iegūtu zināšanas savā studiju priekšmetā citās valstīs un citu valstu pieredzi dažādos ar izglītību saistītos jautājumos, pilnveidojot skolotāja izglītību, kas ļautu, atgriežoties Latvijā, izmantot to darbā ar skolēniem un celt savu profesionalitāti.

### **Kopsavilkums**

LPSR skolotāju izglītības studiju programmas no 1970. līdz 1990. gadam reglamentēja Padomju Savienības Izglītības ministrija vai Padomju Savienības Izglītības akadēmija. Minētās iestādes sagatavoja studiju kursus un programmas, kas bija identiskas visām Padomju Savienības augstskolām. Pašreiz Latvijā studiju programmas sagatavo augstskolu mācībspēki, ņemot vērā valsts noteiktos augstākās izglītības standartus.

Padomju Savienības studiju kursi atspoguļoja padomju ideoloģiju, tāpēc skolotāji tika gatavoti, lai audzinātu skolēnus komunistisko ideālu gaisotnē. LPSR no skolotāju studiju absolventiem gaidīja marksistiski ļeņinisko ideju ieaudzinašanu skolēnos. Galvenais uzdevums bija sagatavot skolotājus, kuru pienākums bija izskaidrot, stāstīt, informēt, vadīt, kontrolēt, pārbaudīt un instruēt skolēnus, pretēji 21. gadsimta izglītības mērķiem, kad skolotāja uzdevums nav tikai nodrošināt, ka skolēns iegūst noteiktas zināšanas un nokārto valsts pārbaudījumus, bet palīdzēt skolēnam attīstīt kritisko domāšanu un radošumu, veidot izpratni par ilgtspējīgu apkārtni, attīstīt komunikācijas spējas, izprast humānismu un tā būtību, kā arī rosināt skolēnu mācīties un veicināt interesi par mācību procesu.

Vidēji tikai 15% no studiju kursiem un programmām augstākās izglītības iestādes varēja pielāgot vajadzībām reģionālā, t. i. republikas, līmenī.

Padomju Savienības skolotāju izglītības studiju programmās bija izteikts pedagoģijas, psiholoģijas, didaktikas un metodikas kursu trūkums. Pēc studiju absolvēšanas varēja iegūt trīs kvalifikācijas, piemēram, tulka, skolotāja un filologa kvalifikāciju. Skolotāji tika sagatavoti pēc universitātes un pedagoģisko institūtu

modeļa darbam pamatskolā un vidusskolā, bet pēc pedagoģisko skolu modeļa – darbam pirmsskolas iestādēs un bērnudārzos.

Nevarētu apgalvot, ka LPSR laikā valdība stagnācija skolotāju izglītības jomā un netika veikti nekādi kvalitātes uzlabošanas pasākumi skolotāju studiju programmās. To pierāda 20. gadsimta sešdesmitajos gados uzsāktā mācību plānu reforma Latvijas pedagoģiskajos institūtos, kura veicināja uzlabotu studiju programmu un mācību līdzekļu izstrādi un to pielietojumu, studentu patstāvīgā darba palielināšanu. Reformas laikā risināja problēmas, lai uzlabotu atbilstošu mācību līdzekļu nodrošinājumu un novērstu studentu zemo sekmību fizikas un matemātikas nozarēs. Pedagoģiskie institūti sadarbojās ar skolām, iesaistoties skolas metodikas izstrādē.

Piecas no padomju laikā eksistējušajām pedagoģiskajām mācību iestādēm turpina darbu vēl 2014. gadā (RPIVA, RA, DU, LiepU un LU), un tas liecina par šo augstskolu pieredzi, sagatavojot skolotājus. Padomju pedagoģisko augstskolu studiju programmas ir mainītas atbilstoši mūsdienu prasībām. Nepastāv sabiedriski politiskie bloki studiju programmās, vasaras prakses, „Topošo pedagoģu skola”, SKCI (Skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts), skolotāju sadale un piecu gadu studiju programmas. Turpretī ir ieviesti obligātie uzņēmējdarbības studiju bloki atbilstoši mūsdienu darba tirgus prasībām, SKCI aizstāts ar Valsts izglītības satura centra (VISC) organizētajiem skolotāju tālākizglītības kursiem, piecu gadu programmas nomainītas ar četru gadu profesionālā bakalaura studiju programmām un „Topošo pedagoģu skolas” iezīmes atrodamas LU Ēnu dienu rīkotajās aktivitātēs un PPMF rīkotajā „Jauno pedagoģu un psihologu skolā”.

Galvenās atšķirības LPSR skolotāju izglītības programmās ir piecu gadu ilgās studiju programmas, iestājekšāmeni studijām augstskolās, valsts finansētās studiju vietas, vairāku atšķirīgu nozaru kvalifikāciju iegūšana ar vienu diplomu, identiski studiju plāni visām Padomju Savienības republikām, padomju komunistiskās ideoloģijas izplatīšana studijās un tādu studiju kursu bloku iekļaušana programmās, kuri pēc 21. gadsimta prasībām vairs nav nepieciešami skolotāju izglītībā (militārais, sabiedriski politiskais, medicīnas studiju bloks). Papildu atšķirības ir pedagoģiski psiholoģisko, didaktisko un metodisko kursu

trūkums studiju programmās, nesamērīgais kursu apjoms (didaktikai atvēlētas 24 stundas, kamēr valstsmācībai – 345 stundas), daudzveidīgas prakses (sabiedriskā, pedagoģiskā, pionieru), skolotāja darba sadale pēc augstskolas absolvēšanas, mācību līdzekļu trūkums latviešu valodā augstskolu bibliotēkās, izteiktā propaganda vidusskolēnu piesaistei pedagoģiskajām studijām laikrakstā „Skolotāju Avīze” un lielā studentu noslodze – studijas, papildus darba dienām, notika arī sestdienās (Geske, 2014).

Augstskolu mācībspēku piedalīšanās projektos un Boloņas deklarācijas parakstīšana pēc Latvijas neatkarības atgūšanas ieviesa pārmaiņas jaunajā izglītības sistēmā un sekmēja augstākās izglītības kvalitātes un efektivitātes pieaugumu. Notika pāreja no dogmatiskām studijām LPSR laikā uz demokrātiskām studijām neatkarīgās Latvijas laikā. Augstskolu mācībspēku mobilitāti un mūžizglītību veicina Boloņas deklarācija un dalība *TEMPUS* projektos. Saskaņā ar Boloņas deklarāciju, skolotāju studiju programmas izstrādā pēc demokrātiska principa, kurā skolotājs nav tikai zināšanu devējs skolēniem, bet gan konsultants, mentors un padomdevējs demokrātiskā mācību procesā.

LPSR skolotāju izglītības studiju programmas sagatavoja skolotājus tikai pēc integrētā modeļa. Mūsdienu studiju programmas ietver arī pēctecīgo modeli. Skolotāju studijām mūsdienās ir dalītais finansējums – valsts finansējums un privātais finansējums, tāpat ir izveidota pārdomāta un strukturēta prakšu sistēma ar atbalstu topošo pedagogu mentoriem. Prakšu ietvaros augstskolas sadarbojas ar skolām Latvijā, nodrošinot studentiem saikni ar reālo darba tirgu. Studiju programmās nav politisku kursu, tās ir nodrošinātas ar kvalitatīviem mācību līdzekļiem dažādās valodās. Bibliotēkās ir pieejams daudzveidīgs mācību līdzekļu klāstu.

Pašreiz vidusskolas absolventam, piesakoties skolotāju studijām, nav jākārtos profesionālās sagatavotības iestājpārbaudījumi. Autore uzskata, ka skolotāju studiju programmās jābūt iestājpārbaudījumiem, jo tie celtu skolotāju profesionalitāti un kopējo profesiju prestižu. Izpildot ES un Boloņas deklarācijas prasības, skolotāja darba pienākumi un darba slodze palielinās, saņemot



atalgojumu, kas ir zemāks nekā citās ES dalībvalstīs. Skolotāja profesija nav populāra vidusskolēnu vidū.

Skolotāju izglītības studiju programmas ir plaši piedāvātas septiņās augstskolās Latvijā, nodrošinot visu iespējamo skolotāju kvalifikāciju iegūšanu. Svarīgs ir fakts, ka augstskolas, kuras piedāvā skolotāju studiju programmas, ir pieejamas ārpus galvaspilsētas lielākajās reģionu pilsētās.

Pārmaiņas angļu valodas skolotāju studiju programmās aizsākās 1995. gadā, bet fizikas un matemātikas skolotāju studiju programmās – jau 1990. gadā, kad tika izņemts sabiedriski politisko kursu bloks, medicīniskais bloks un militāro kursu bloks, palielinot izvēlētās specializācijas un pedagoģiski psiholoģisko kursu skaitu.

LPSR angļu valodas skolotāju studiju programmu trīs lielākie studiju kursu bloki laika posmā no 1970. gada līdz 1990. gadam bija vispārējo, sabiedriski politisko un profesionālo kursu bloks (pozīcijas pa gadiem mainījās). Fizikas skolotāju studiju programmās trīs lielākie studiju kursu bloki bija specializācijas disciplīnu bloks (lāzeri un hologrāfija, fizikas didaktika), profesionālo studiju kursu bloks (teorētiskā mehānika, kvantu mehānika) un vispārējo studiju kursu bloks. LPSR matemātikas skolotāju studiju programmu trīs lielākie studiju kursu bloki – profesionālo, specializācijas disciplīnu un vispārējo studiju kursu bloks.

Autore norāda, ka padomju laikā pastāvošā tendence iekļaut skolotāju studiju programmās kursu „PSRS vēsture” konceptuāli nav vērtējama negatīvi, ja mērķis ir sniegt zināšanas par attiecīgas valsts un tautas vēsturi. Mūsdienās, iekļaujot obligāti ikvienā studiju programmā kursu „Latvijas vēsture”, varētu celt pilsonisko apziņu Latvijas iedzīvotājos. Ikviens valsts iedzīvotājs pienākums ir zināt savas valsts un tautas vēsturi.

Pētījuma empīriskajā daļā noskaidrots, kāds šobrīd ir Latvijas skolās strādājošo skolotāju izglītības līmenis un izglītības iegūšanas periods. Liela daļa no visiem aptaujātajiem skolotājiem ir ieguvuši maģistra grādu ( $31\pm 2,4\%$ ), tad seko maģistra grādam pielīdzināmā izglītība ( $25\pm 2,4\%$ ), bakalaura grāds vai tā ekvivalents ( $25\pm 2,6\%$ ) un visbeidzot – otrā līmeņa profesionālā augstākā izglītība

(15%±4%). Vairākumam Latvijas pamatskolu skolotāju ir nepieciešamais (vai augstāks) izglītības līmenis, kas atbilst mūsdienu prasībām, lai strādātu skolā.

Lielākā daļa aptaujāto skolotāju jeb 84% ir absolvējuši skolotāju izglītības programmu, kas liecina, ka Latvijas skolās ir izglītības standartiem atbilstoši skolotāji un skolēniem ir iespēja iegūt 21. gadsimta prasībām atbilstošu izglītību. No visiem izglītības līmeņiem skolotāji ar maģistra grādu ir visvairāk (32±2,6%) apguvuši skolotāju izglītības studiju programmas. Tikai 198 skolotāji no 2291 nav beiguši skolotāju studiju programmas.

Padomju laika mācību metodes un instrumenti skolotāju sagatavošanā ir pārveidoti atbilstoši 21. gadsimta prasībām izglītībā. Par spīti tam, nereti šādas izmaiņas ir tikai formālas, salīdzinot ar LPSR pieredzi.

LU fizikas un matemātikas skolotāju studiju programmās studējošo skaits bija neliels gan LPSR, gan neatkarīgās Latvijas laikā. Tas liecina, ka valstiskā līmenī būtu nepieciešams aktualizēt jautājumu par pastāvošo dabaszinātņu skolotāju deficītu valstī nu jau vairāku gadu desmitu garumā.

Balstoties uz ministru prezidentes L. Straujumas valdības deklarācijā minēto, ka 12. Saeimas viens no uzdevumiem izglītības jomā ir reorganizēt jauno pedagogu sagatavošanas programmas pedagoģijas augstskolās (LETA, 2014), var secināt, ka skolotāju izglītībā Latvijā ir plānots turpināt kvalitātes un satura uzlabojumus.

## 4. Skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmējošie faktori

### 4. Factors Influencing Teacher Professional Development

---

Nodaļā apskatītas skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības un šķēršļi, kas skolotājiem traucē profesionāli pilnveidoties, profesionālās pilnveides nodarbju izmaksas un temati, kādi tika iekļauti skolotāju profesionālās pilnveides aktivitātēs. Pētījuma dati parāda, ka skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmē dažādi faktori, tostarp skolotāju noslogotība, neatbilstošs profesionālās pilnveides piedāvājums, augstas izmaksas un skolotāju motivācijas trūkums piedalīties profesionālās pilnveides aktivitātēs.

Mainoties pieprasījumam darba tirgū un sabiedrības prasībām, mainās arī nozīme izglītībai, kas mūsdienās tiek saprasta kā instruments, lai iemācītos jaunas prasmes un zināšanas, kas nepieciešamas turpmākajā dzīvē. Lai spētu pielāgoties jaunajām prasībām, aktualitāšu maiņām un moderno tehnoloģiju arvien straujākai attīstībai un lai mācētu tās izmantot savā profesionālajā darbībā, skolotājam ir profesionāli jāpilnveidojas. Pieaugot arvien lielākai interesei par izglītības kvalitāti, arvien biežāk tiek akcentēti pedagogi kā viena no izglītības svarīgām sastāvdaļām, jo to profesionālā sagatavotība ir svarīga komponente, sekmīgi īstenojot izglītības programmas. Pedagogam vairs nepietiek ar augstskolā iegūtajām zināšanām, jo, mainoties sabiedrības prasībām un attīstoties modernajām tehnoloģijām, nepieciešams pilnveidot un apgūt jaunas zināšanas un prasmes, lai spētu organizēt mūsdienīgu un uz skolēnu orientētu mācību procesu. Pedagoga profesijas viena no prasībām ir nepārtraukta profesionālā pilnveide, kas saskaņojas ar mūžizglītības ideju un mūžizglītības kultūras veicināšanu sabiedrībā, kā pamatā ir nepārtraukta zināšanu un prasmju papildināšanas veicināšana (Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam, 2010).

Dažādos projektos (Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide, 2008; Pedagogam nepieciešamās profesionālās kompetences, 2007) tika pētīts tas, kādas prasmes un zināšanas skolotājiem nepieciešamas un kādas ir skolotāju vajadzības, lai pilnveidotu pedagogu tālākizglītības un profesionālās pilnveides programmas. Skolotāji apmeklēja dažādas profesionālās pilnveides aktivitātes, un tiek noskaidrotas arī skolotāju profesionālās vajadzības un vēlmes, taču netiek analizēts tas, vai skolotāju vajadzības un jau apmeklētās aktivitātes ir saistītas un vai, piedaloties šajās aktivitātēs, skolotāju vajadzības tiek pilnībā apmierinātas.

Skolotājiem nepieciešamo izglītību un profesionālo pilnveidi nosaka 2014. gada 28. oktobrī izdotie Ministru kabineta noteikumi Nr. 622 „Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību”. Minētie noteikumi paredz, ka skolotājs, apgūstot profesionālās kvalifikācijas pilnveides A programmu, papildina, pilnveido jau esošās zināšanas, prasmes savu mācību priekšmetu jomā, savukārt, apgūstot profesionālās kvalifikācijas pilnveides B programmu, skolotājs iegūst tiesības: mācīt citus mācību priekšmetus vai strādāt citā izglītības pakāpē; kā mācību priekšmetu skolotājs strādāt speciālās izglītības iestādē; veikt pedagoģisko darbību, ja personai nav skolotāja profesionālās kvalifikācijas (MK noteikumi Nr. 662, 2014).

Skolotāja profesija ietver ne tikai spēju uzņemties atbildību par mācību procesu, bet arī par savu profesionālo pilnveidi. Tādēļ nepieciešams dziļāk analizēt pedagogu profesionālās pilnveides vajadzības un šķēršļus, meklējot atbildi uz jautājumu – kādi ir pedagogu profesionālo pilnveidi ietekmējošie faktori.

Mūsdienās, lai apzīmētu pedagogu tālāko profesionālo pilnveidi, tiek lietoti divi jēdzieni – *tālākizglītība* un *pedagogu profesionālā pilnveide*. L. Zeiberte norāda: „Pirms 1991. gada tālākizglītībā biežāk sastopams bija *profesionālās kvalifikācijas* jēdziens, kas mūsdienās nav plaši piemērojams, jo pedagogs skolā bieži māca vairākus mācību priekšmetus, kas bieži nav saistīti ar viņa iegūto sākotnējo kvalifikāciju. Savukārt, 90-tajos gados ieviesto *profesionālās meistarības*

jēdzienu šodien nomaina *nepārtrauktas profesionālās pilnveides* jēdziens, jo norāda uz procesa ilgstamību visas pedagoga profesionāli aktīvās dzīves laikā” (Zeiberte, 2012, 430). Profesionālās izglītības likumā, kas pieņemts 1999. gada 10. jūnijā, profesionālā pilnveide tiek skaidrota kā profesionālās izglītības īpašs veids, kas personām neatkarīgi no vecuma un iepriekšējās izglītības vai profesionālās kvalifikācijas dod iespēju apgūt darba tirgus prasībām atbilstošas sistematizētas profesionālās zināšanas un prasmes (Profesionālās izglītības likums, 1999). Profesionālās pilnveides jēdziens ietver zināšanu un prasmju apguvi, kas palīdz sasniegt augstāku atbilstību noteiktajiem standartiem. Turklāt tā ne tikai ietver zināšanas un prasmes, bet arī vērtības un attieksmes, kas nepieciešamas skolotājiem ikdienas darbā.

Kā norāda I. Hārdijs (*Ian Hardy*), skolotāju profesionālo pilnveidi var saprast kā politiku, kā pētniecību, kā daļu no skolotāju darba. Turklāt izpratni par profesionālo pilnveidi, kā daudzšķautņainu un sarežģītu sociālo praksi, ir nepieciešams veicināt, lai varētu uzlabot skolotāju mācīšanos (Hardy, 2012). Profesionālā pilnveide nav tikai daļa no izglītības politikas, bet arī skolotāju pašu atbildība un pienākums, daļa no viņu profesionālās darbības. Efektīvas profesionālās pilnveides plānošana un īstenošana vienmēr notiek kādā konkrētā vidē, kas sniedz unikālus mērķus, stiprās puses, resursus un barjeras (Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Love, Hewson, 2010). Turklāt barjeras, kas traucē un kavē skolotāju profesionālo pilnveidi, ne vienmēr var paredzēt. Skolotāju motivācija un pieejas profesionālai pilnveidei var mainīties. Tehnisko prasmju apgūšana, vispārējo vai profesionālo kompetenču paaugstināšana var būt vairāk nepieciešama skolotāju karjeras atšķirīgos laika posmos, šī nepieciešamība dažādiem skolotājiem var būtiski atšķirties (Calderhead, 2011).

Profesionālā pilnveide ietver dažādus aspektus, kas to ietekmē – skolotāju vajadzības, resursus, piedāvājumu, skolotāju motivāciju un iespējas. V. Krastiņš un V. Ļaudams pētījumā „Eiropas struktūrfondu atbalsts tālākajām apmācībām un uzlabojot Latvijas pedagogu konkurētspēju” runā par pedagogu darbības kvalitāti. Pedagoģa darbības kvalitāte ir komplekss jēdziens, kurā autori iekļauj profesionalitāti, motivāciju, komunikabilitāti un sociālo mijiedarbību, radošumu

un interesi par pētniecību. Pedagogu izglītībai un tālākizglītībai lielu uzmanību pievērš Eiropas Savienībā, kas veicina kopīgas izglītības vadības principu veidošanos. Viens no šiem principiem norāda, ka pedagoga profesionālā darbība prasa pastāvīgu pilnveidošanos visā karjeras laikā, turklāt pedagogiem ir jāsaprot nepieciešamība pēc jaunām zināšanām, ir jābūt spējai strādāt radoši un radīt inovācijas (Krastiņš, Ļaudams, 2009). Lai gan pedagogi apmeklē profesionālās pilnveides pasākumus, kuros apgūst jaunas zināšanas un prasmes, kas ir nepieciešamas ikdienas darbībā, tas nereti sagādā problēmas. Nepārtrauktai profesionālai pilnveidei nepieciešams laiks, taču profesionālās pilnveides nodarbes notiek skolotāju darba laikā, un tāpēc tiek ietekmēts mācību process, jo pēdējo gadu laikā arvien biežāk skolotāji māca vairākus mācību priekšmetus.

Mainoties politiskajai situācijai, mainās arī sabiedrības prasības izglītībai kopumā un pedagogiem. Kā norāda L. Zeiberte, „pedagoga profesionalitātes kvalitātes rādītājs vienmēr ir spēja atbilstoši ātri un efektīvi sekot sociālajām, organizācijas un tehnoloģiju pārmaiņām, reaģēt uz valdības politikas un Eiropas Savienības norādījumiem un ieteikumiem” (Zeiberte, 2012, 425). Aplūkojot pedagogiem nepieciešamās zināšanas, prasmes un kompetences, pētījumā „Pedagogiem nepieciešamās profesionālās kompetences“, kura ietvaros tika aptaujāti pedagogi, skolēni un viņu vecāki, tika uzdots jautājums – kāds ir ideāls skolotājs. Kopumā ideāls pedagogs ir cilvēks ar stipru un attīstītu personību, bet vienlaikus – citus nenoniecinošs. Ideālam skolotājam piemīt cilvēciskās un profesionālās kvalitātes, kas nozīmē to, ka pedagogam jābūt stingram, prasīgam un taisnīgam, bet tajā pašā laikā – ar labu humora izjūtu, jūtīgam, saprotošam, ziņošam savā mācību priekšmetā, sociāli aktīvam un ieinteresētam apkārt notiekošajā (Pedagogiem nepieciešamās profesionālās kompetences, 2007). Norādītās īpašības nav tikai skolotāju personīgās kvalitātes, kam ir liela nozīme, bet arī tādas īpašības, kas tiek iegūtas, mācoties un sevi pilnveidojot gan profesionāli, gan ar savu darba jomu nesaistītos jautājumos.

Pedagogiem mūsdienās tiek izvirzītas arvien jaunas prasības, to skaitā prasme strādāt ar modernajām tehnoloģijām, prasme strādāt interaktīvi, plašas zināšanas par savu mācību priekšmetu un citiem sasaistes priekšmetiem, kā arī

spēja orientēties skolēnu interesēs un vajadzībās (Koķe, Oganisjana, 2011). Lai gan mūsdienu izglītības paradigmas centrā ir bērns, tomēr otrs nozīmīgākais komponents ir skolotājs, kuram jāspēj pielāgoties un mainīties, lai spētu gan konkurēt darba tirgū, gan kvalitatīvi veikt savu darbu, apzinoties, kas ir nepieciešams un kādā jomā ir profesionāli jāpilnveidojas. Skolotājiem ne tikai jāsaprot, kādas ir viņu stiprās un vājās puses, lai izvēlētos atbilstošas profesionālās pilnveides jomas, bet arī jāspēj plānot savs laiks profesionālajai pilnveidei. Skolotāju profesionālā pilnveide ir svarīgs komponents skolotāju darbā. Pedagogu profesionālās pilnveides iespējas paplašināja VISC īstenotie Eiropas Sociālā fonda (ESF) projekti (<http://visc.gov.lv/visc/projekti.shtml>), kuros laika posmā no 2007. līdz 2013. gadam piedalījušies 24 979 pedagogi. Skolotāji piedalījušies tālākizglītības programmās, kas ietvērušas, piemēram, pirmsskolas izglītības pedagogu, 1.–4. klašu skolotāju, izglītības iestāžu vadītāju profesionālo kompetenču pilnveidi, interaktīvās tāfeles rīkus mācību materiālu sagatavošanai, klasvadības procesu, tā organizēšanu un vadīšanu, individuālo darbu ar vecākiem. Tālākizglītības programmas ietvēra arī angļu valodas prasmju paaugstināšanu, mājturības un tehnoloģiju un māsājniecības skolotāju profesionālo un pedagoģisko kompetenču pilnveidi, psiholoģijas skolotāju profesionālo un pedagoģisko kompetenču pilnveidi, pedagogu kompetenču pilnveidi darbā ar talantīgiem un apdāvinātiem bērniem. Turklāt arī sporta, angļu valodas, vizuālās mākslas, krievu valodas (svešvalodas) skolotāju, pirmsskolas izglītības iestāžu vadītāju un metodiķu profesionālo un pedagoģisko kompetenču pilnveidi, mūzikas skolotāju profesionālo un pedagoģisko kompetenču pilnveidi un prasmju atjaunošanu.

#### **4.1. Skolotāju profesionālās pilnveides problēmas**

Profesionālā pilnveide ir svarīgs priekšnoteikums, lai pedagogs varētu sekmīgi veikt savu darbu, papildinot savas zināšanas un prasmes, spētu pielāgoties mainīgajām sabiedrības prasībām un tiktu galā ar nestandarta situācijām un jauniem izaicinājumiem, spētu radoši un atbilstoši kontekstam piemērot mācību programmas un būt sava mācību priekšmeta speciālists. Skolotājiem profesionālā

pilnveide ir nozīmīga darba sastāvdaļa, taču iemesli, kāpēc pedagogi apmeklē vai gluži pretēji, neapmeklē profesionālās pilnveides pasākumus, ir dažādi. Skolotāju profesionālās pilnveides kursu piedāvājums ir pietiekami plašs un daudzveidīgs un aptver gan zināšanu jomu par konkrēto mācību priekšmetu, gan skolotāju profesionālās iemaņas, kas saistītas ar klasvadību un skolēnu mācīšanos. Tomēr skolotāji ne vienmēr ir apmierināti ar profesionālās pilnveides kursu kvalitāti, to izmaksām, izvēles iespējām un saturisko pusi, kas bieži vien nav sasaistīta ar praktisko darbību. Skolotājiem ne vienmēr ir iespējams apmeklēt profesionālās pilnveides nodarbes skolotāju lielās noslodzes dēļ. Skolotāji kritiski vērtē to, kādas metodes tiek izmantotas profesionālās pilnveidesursos, piemēram, grupu darbu, nemainīgo kursu plānojumu un bezmaksas kursu kvalitāti (Pedagogam nepieciešamās profesionālās kompetences, 2007; Balodis, 2010)

### **Pētījuma metodoloģija**

Nodaļā analizēti *OECD TALIS 2013* pētījuma dati. Pētījums sniedz informāciju par pamatizglītībā strādājošo skolotāju darba apstākļiem, mācību vidi un praksi skolās. Pētījumā tiek salīdzinātas skolotāju raksturīgās pazīmes, uzskati un attieksmes (Rutkowski, D., Rutkowski, L., Bélanger, Knoll, Weatherby, Prusinski, 2013).

Skolotāju aptaujā kopā bija 49 tematisku jautājumu bloki. Analizējot pedagogu profesionālo pilnveidi, tika izmantoti 10 jautājumu bloki sadaļā „Pedagogu profesionālā pilnveide”. Ar tiem tika noskaidrots, kādās profesionālās pilnveides aktivitātēs skolotāji ir piedalījušies, kādas tematu jomas tika tajās iekļautas. Tāpat arī – kādas ir pedagogu profesionālās pilnveides vajadzības, šķēršļi un izmaksas, kāda ir apmeklētājās nodarbēs iekļauto tematu pozitīvā ietekme uz pedagoga darbu un kādu atbalstu skolotājs ir saņēmis profesionālās pilnveides pasākumiem.

### **Skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības**

Aptaujas jautājumā par profesionālās pilnveides vajadzībām, cik lielā mērā minētās jomas pašlaik ir nepieciešamas profesionālajai pilnveidei, skolotājiem bija jāizvēlas starp atbilžu variantiem „šobrīd nav nepieciešams”, „zema



nepieciešamība”, „vidēja nepieciešamība”, „ļoti nepieciešams”. Latvijas skolotāji kā ļoti nepieciešamu norādīja pilnveidi šādās jomās: jaunās tehnoloģijas klasē (24%), informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) prasmes mācību procesā (19%), skolēnu uzvedība klasē un klasvadība (15%). 14% skolotāju norādījuši individualizēto mācīšanos (sk. 4.1. tabulu). Latvijā 24% skolotāju kā nepieciešamu norādījuši jauno tehnoloģiju jomu. Igaunijā, Somijā un Norvēģijā visvairāk skolotāju kā nepieciešamas norādījuši IKT prasmes (24% – Igaunijas skolotāju, 18% – Somijas un Norvēģijas skolotāju). 14% Polijas skolotāju kā nepieciešamas norādījuši mācības skolēniem ar speciālām vajadzībām, 26% Zviedrijas skolotāju norādījuši skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodiku. Kā redzams tabulā, zināšanas un izpratni par mācību priekšmetu kā nepieciešamu vidēji ir norādījuši 9% skolotāju (viszemākie rādītāji – 2% – ir skolotājiem no Spānijas, Anglijas un Polijas). Atšķirībā no citām valstīm, Japānā 51% skolotāju šīs zināšanas un izpratni par mācību priekšmetu ir norādījuši kā ļoti nepieciešamu. Pedagoģiskās prasmes mācāmā(-o) priekšmeta(-u) jomā 4% Latvijas skolotāju norādījuši kā nepieciešamas, savukārt tikai 2% Polijas skolotāju un 12% Igaunijas skolotāju tās norādījuši kā ļoti nepieciešamas. Zināšanas par mācību programmu kā nepieciešamas vērtē 3% skolotāju, savukārt skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodiku kā ļoti nepieciešamu norādījuši 6% Latvijas skolotāju. Kopumā šo nepieciešamību vidēji ir norādījuši 12% skolotāju no visām valstīm, kas piedalījušās pētījumā. Latvijā 4% skolotāju kā ļoti nepieciešamas norādījuši zināšanas par skolas vadību un pārvaldi, 5% skolotāju norādījuši mācības multikultūru vai daudzvalodu vidē. Procentuāli tikpat daudz skolotāju norādījuši vajadzību pēc pieejām starpprofesiju prasmju izveidošanai turpmākajam darbam vai mācībām. Latvija ir trešā valsts, kuras skolotāji procentuāli vismazāk ir norādījuši vajadzību pēc mācībām multikultūru vai daudzvalodu vidē. Skolēnu profesionālo orientāciju un konsultēšanu kā ļoti nepieciešamu norādījuši 10% Latvijas skolotāju, savukārt 12% skolotāju kā ļoti nepieciešamas norādījuši mācības skolēniem ar īpašām vajadzībām.

4.1. tabula (1. daļa). Skolotāju skaits procentos, kuri norādījuši nepieciešamību pēc profesionālās pilnveides attiecīgās jomās (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Zināšanas mācību priekšmetā	Pedagoģiskās prasmes mācību priekšmetā	Zināšanas par mācību programmu	Skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodika	IKT prasmes mācību procesā	Skolēnu uzvedība un klasvadība	Skolas vadība un pārvalde
Austrālija	2,4	2,8	3,7	3,3	13,6	3,8	4,9
Brazīlija	6,7	6,9	7,0	10,2	27,5	19,6	25,5
Bulgārija	12,4	11,8	14,5	13,4	20,3	15,8	9,1
Čehija	8,5	6,1	3,0	5,3	14,8	13,6	4,0
Čīle	5,7	6,1	7,0	9,7	12,8	12,1	16,5
Dānija	6,4	6,0	3,2	7,5	18,7	6,9	3,1
Francija	5,4	9,2	2,9	13,6	25,1	9,3	4,2
Horvātija	5,7	8,6	3,6	13,5	19,7	19,9	5,8
Igaunija	11,5	11,9	12,7	13,8	24,1	16,7	3,5
Islande	9	8,5	22,7	18,2	28,6	14,2	4,9
Itālija	16,6	23,5	11,3	22,9	35,9	28,6	9,9
Izraēla	9,3	10,5	7,9	10,2	24,5	12,3	10
Japāna	51	56,9	20,6	39,6	25,9	43	14,6
Kipra	2,4	4,3	8,3	4,8	12,5	7,5	11,7
Koreja	25,2	31,3	23,5	25,3	24,9	30,4	17,5
<b>Latvija</b>	<b>3,7</b>	<b>4,3</b>	<b>3,2</b>	<b>6,3</b>	<b>19,4</b>	<b>15,0</b>	<b>4,3</b>
Malaizija	28,8	25,2	23,4	39,7	37,6	21,3	17,8
Meksika	4,4	8,0	5,0	8,0	21	8,6	15,4
Nīderlande	6,9	5,6	4,3	6,6	14,9	9	4,2
Norvēģija	7,1	7,9	4,5	12,4	18,3	4,3	2,5
Polija	1,8	1,8	2,1	3,3	10,6	13,1	6
Portugāle	4,7	4,2	2,9	4,8	9,2	10,4	14,1
Rumānija	5,4	7,2	6,7	7,5	18,6	13,6	18,2
Serbija	5,4	6,6	7,1	9,1	19,5	14,5	6,9
Singapūra	6,2	9,9	7,1	11,9	11,8	9,3	7,4
Slovākija	9,1	8	11,9	9,3	18,6	14,5	7,9
Somija	3,8	3,4	3,4	3,9	17,5	7,8	1,9
Spānija	1,8	5	1,3	4,3	14,1	8,4	10,2
Zviedrija	9,6	9,1	16,5	26,4	25,5	9,1	3,1
Abū Dabi	2,3	4	3,3	4,7	9,5	6,1	12,2
Alberta	2,6	2,4	2,3	4,5	9,3	3,8	4,1
Anglija	1,8	1,6	1,9	2,4	7,7	2,9	3,5
Flandrija	3	2,9	2,7	6,9	10,5	4,9	1,8
<b>Vidēji</b>	<b>8,7</b>	<b>9,7</b>	<b>7,9</b>	<b>11,6</b>	<b>18,9</b>	<b>13,1</b>	<b>8,7</b>
ASV	1,6	2,2	3,3	4,2	8,1	5,1	4,1

4.1. tabula (2. daļa). Skolotāju skaits procentos, kuri norādījuši nepieciešamību pēc profesionālās pilnveides attiecīgās jomās (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Individualizētas mācīšanās pieejas	Mācības skolēniem ar īpašām vajadzībām	Mācības multikulturnālā vai daudzvalodu vidē	Jauktu prasmiņu mācīšana	Pieejas starpprofesiju prasmiņu izveidošanai turpmākajam darbam vai mācībām	Jaunas tehnoloģijas darba vietās	Skolēnu prof. orientācija un konsultēšana
Austrālija	6,2	8,2	4,4	3,1	4,2	12,5	5,9
Brazīlija	12,0	60,1	46,4	19,0	21,7	36,9	36,0
Bulgārija	10,1	22,8	16,6	9,1	13,2	22,7	9,5
Čehija	5,6	8,0	5,1	5,6	4,5	10,2	3,7
Čile	12,6	25,8	24,4	11,6	11,9	16,7	17,4
Dānija	4,3	27,7	6,8	5,1	5,6	14,0	3,6
Francija	19,1	27,4	11,4	11,2	11,6	17,0	20,5
Horvātija	19,0	32,7	11,3	13,1	13,0	23,8	10,6
Igaunija	9,9	19,7	9,2	14,7	8,0	20,9	7,9
Islande	11,8	16,1	8,9	6,6	7,8	19,1	6,4
Itālija	22,1	32,3	27,4	22,3	16,4	32,2	18,7
Izraēla	12,7	22,8	13,0	14,4	13,2	22,9	13,9
Japāna	40,2	40,6	10,7	34,5	22,0	16,0	42,9
Kipra	9,2	27,0	17,5	9,0	15,2	20,0	17,1
Koreja	25,1	36,0	18,9	27,5	25,0	18,9	42,6
<b>Latvija</b>	<b>13,6</b>	<b>12,1</b>	<b>4,8</b>	<b>11,3</b>	<b>5,0</b>	<b>24,3</b>	<b>9,7</b>
Malaizija	22,4	10,0	10,4	23,7	21,1	30,8	17,3
Meksika	13,6	47,4	33,2	11,2	17,8	28,1	21,2
Nīderlande	14,0	10,7	3,1	6,8	4,3	11,5	6,4
Norvēģija	5,2	12,4	7,4	8,0	6,7	8,7	5,0
Polija	9,2	14,4	5,5	7,2	3,9	13,2	7,2
Portugāle	8,4	26,5	16,8	6,8	10,5	9,2	6,9
Rumānija	15,1	27,0	19,7	13,7	17,4	22,0	15,2
Serbija	15,1	35,4	10,2	10,0	7,4	21,4	12,2
Singapūra	10,1	15,0	4,9	8,3	9,2	9,8	7,8
Slovākija	10,6	18,8	7,8	9,0	6,6	14,5	6,6
Somija	8,3	12,6	5,4	4,3	1,3	13,9	1,5
Spānija	8,5	21,8	19,0	7,9	9,4	14,0	8,1
Zviedrija	15,3	19,8	11,3	12,0	7,7	18,1	2,8
Abū Dabī	8,2	22,6	12,9	7,1	11,1	17,7	11,8
Alberta	5,3	8,7	3,8	3,3	3,6	11,8	3,9
Anglija	3,4	6,4	6,9	3,6	4,1	8,4	5,7

4.1. tabula (3. daļa). Skolotāju skaits procentos, kuri norādījuši nepieciešamību pēc profesionālās pilnveides attiecīgās jomās (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Individualizētas mācīšanās pieejas	Mācības skolēniem ar īpašām vajadzībām	Mācības multikulturnālā vai daudzvalodu vidē	Jauktu prasmju mācīšana	Pieejas starpprofesiju prasmju izveidošanai turpmākajam darbam vai mācībām	Jaunās tehnoloģijas darba vietās	Skolēnu prof. orientācija un konsultēšana
Flandrija	6,6	5,3	3,1	3,2	2,1	4,8	2,1
<b>Vidēji</b>	<b>12,5</b>	<b>22,3</b>	<b>12,7</b>	<b>11,0</b>	<b>10,4</b>	<b>17,8</b>	<b>12,4</b>
ASV	5,1	8,2	5,0	4,7	7,0	14,6	4,3

Skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības ir orientētas, pirmkārt, uz skolēnu (individualizētas mācīšanās pieejas, mācības skolēniem ar īpašām vajadzībām, skolēnu uzvedība un klasvadība), otrkārt, uz prasmēm, kas nepieciešamas mācību procesā (IKT prasmes mācību procesā, jauktu prasmju mācīšana). Zināšanas un izpratni priekšmetos, ko skolotāji māca, kā ļoti nepieciešamu min tikai 4% Latvijas skolotāju, vairāk nekā puse skolotāju (68%) uzskata, ka šobrīd nav nepieciešamības vai ir zema nepieciešamība pēc jaunām zināšanām un izpratnes mācību priekšmetā. Arī pedagoģisko prasmju pilnveide mācāmo priekšmetu jomās un zināšanas par mācību programmu nav nepieciešamas vai ir zema nepieciešamība pēc tām. IKT prasmes mācību procesā 19% skolotāju norādījuši kā ļoti nepieciešamas, 45% skolotāju pilnveidi šajā jomā vērtē kā vidēji nepieciešamu, un tikai 13% skolotāju norādīja, ka šādas prasmes viņiem nav nepieciešamas. Rezultāti liecina par to, ka IKT prasmes pedagogi joprojām uzskata par nepieciešamām un tās nav zaudējušas savu aktualitāti. Individualizētas mācīšanās pieejas 38% skolotāju norādījuši kā vidēji nepieciešamas, bet 41% skolotāju kā vidēji nepieciešamu norādījuši jauktu prasmju mācīšanu. Lai gan gandrīz trešdaļa skolotāju šo prasmju pilnveidi ir novērtējuši ar zemu nepieciešamību, tomēr tā ir aktuāla un skolotāji to joprojām vērtē kā nepieciešamu. Kā vidēji nepieciešamu 42% skolotāju norādīja pilnveidi, kas saistīta ar jaunajām tehnoloģijām darba vietā, un gandrīz puse (45%) skolotāju norādīja IKT prasmes. Skolotājiem nav pietiekamu prasmju šajā jomā vai arī ir vēlme prasmes un zināšanas pilnveidot, lai tās pilnvērtīgāk varētu izmantot praksē.

Analizējot pedagogu profesionālās pilnveides vajadzības, jāiekļauj arī pasākumi, kurus skolotāji pēdējā gada laikā ir apmeklējuši, lai noskaidrotu, vai šajos pasākumos ietvertie temati atšķiras no vajadzībām, ko norādījuši skolotāji.

### Profesionālās pilnveides pasākumi

Turpmāk tiks analizēti rezultāti, kas atklāj profesionālās pilnveides pasākumus, kurus pedagogi ir apmeklējuši. Vairums Latvijas pedagogu (89%) aptaujas brīdī, atbildot par iepriekšējo 12 mēnešu periodu, bija apmeklējuši kursus un darbseminārus, un vairāk nekā puse no aptaujātajiem skolotājiem (60%) bija apmeklējuši izglītības konferences un dažādus seminārus (sk. 4.2. tabulu).

**4.2. tabula (1. daļa).** Skolotāju skaits procentos, kuri pēdējo 12 mēnešu laikā piedalījušies dažādu veidu profesionālās pilnveides pasākumos. (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Kursi, semināri	Izglītības konferences vai semināri	Darba vizītes citās skolās	Darba vizītes uzņēmumos, sabiedriskās organizācijās, nevalstiskās organizācijās	Kvalifikācijas celšana komercuzņēmumos, sabiedriskās organizācijās
Austrālija	85,7	56,3	14,7	13,6	24,4
Brazīlija	65,8	38,9	12,2	16,5	37,7
Bulgārija	60,3	39,8	15,2	7,3	23,8
Čehija	69,7	22,4	13,9	18,3	14,4
Čīle	55,3	29,8	9	9,4	8,1
Dānija	72,9	36,4	5,7	12,4	5,3
Francija	53,7	19,8	9,2	5,3	2,7
Horvātija	79,1	79,4	6,7	6,1	6,6
Igaunija	82	51,3	31,5	15,8	22,8
Islande	70	58,2	52,1	15,1	9,3
Itālija	50,9	31,3	12,5	5,2	3,4
Izraēla	76,3	45	14,3	7,2	5,4
Japāna	59,8	56,5	51,4	6,5	4,6
Kipra	60,6	63	18,3	11,4	13,2
Koreja	78,1	45,3	31,9	10,2	13,9
<b>Latvija</b>	<b>88,8</b>	<b>60,1</b>	<b>52,4</b>	<b>20,6</b>	<b>9,3</b>
Malaizija	91,3	32,9	19,9	19,2	23,7
Meksika	90,3	38,6	10,7	11,7	19,1
Nīderlande	78,4	45,7	15,8	20,1	23,4
Norvēģija	64,2	40	7,5	8,2	3,9
Polija	81	52,4	11,7	9	16,3
Portugāle	66,5	40,4	16,7	39,1	12,8
Rumānija	51,9	28,6	33,3	12,4	16,3

4.2. tabula (2. daļa). Skolotāju skaits procentos, kuri pēdējo 12 mēnešu laikā piedalījušies dažādu veidu profesionālās pilnveides pasākumos. (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Kursi, semināri	Izglītības konferences vai semināri	Darba vizītes citās skolās	Darba vizītes uzņēmumos, sabiedriskās organizācijās, nevalstiskās organizācijās	Kvalifikācijas celšana komercuzņēmumos, sabiedriskās organizācijās
Serbija	69,9	60,4	14,6	12,4	11,1
Singapūra	92,9	61,4	24,1	20,8	16,5
Slovākija	38,5	25	4,1	2,1	4
Somija	60,1	35,5	20	15,9	8,8
Spānija	66,6	24,4	9,1	8,4	7,6
Zviedrija	58,1	45,1	13,5	9,5	7,4
Abū Dabi	81,6	49,8	28,1	28,8	31,7
Alberta	84,9	73,6	19,8	8,1	21,4
Anglija	75	29,4	19,5	5,6	22,4
Flandrija	78,8	23	8,2	9,2	11,3
<b>Vidēji</b>	<b>70,9</b>	<b>43,6</b>	<b>19</b>	<b>12,8</b>	<b>14</b>
ASV	84,2	48,8	13,3	7	15,4

4.2. tabula (3. daļa). Skolotāju skaits procentos, kuri pēdējo 12 mēnešu laikā piedalījušies dažādu veidu profesionālās pilnveides pasākumos. (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Kvalifikācijas programma (piemēram, akadēmiskā grāda programma)	Dalība speciāli skolotāju profesionālajai pilnveidei izveidotā skolotāju sadarbības tīklā	Individuāls vai kolektīvs pētījums par tematu, kas jums interesē profesionāli	Mentoringu un/vai skolotāju novērošana un vadīšana, kas tiek veikta skolā oficiālas vienošanās ietvaros
Austrālija	10	51,5	37,4	44,4
Brazīlija	36,5	25,6	46,5	34,9
Bulgārija	49	21,6	22,6	30,9
Čehija	17,6	17,4	15,8	34,3
Čīle	16,7	21,7	32,8	14,1
Dānija	10,2	40,8	19	18,3
Francija	5,5	18,3	41,2	13,4
Horvātija	6,5	62,6	35	19,7
Igaunija	19,1	51,3	34	21,8
Islande	10,6	56,6	20,7	15,2
Itālija	9,8	21,8	45,6	12,3
Izraēla	26,4	40,3	26	32,4
Japāna	6,2	23,1	22,6	29,8
Kipra	8,7	24,7	24,5	18,7
Koreja	18,9	54,6	43,2	52,8
<b>Latvija</b>	<b>12,7</b>	<b>36,6</b>	<b>28,6</b>	<b>17,4</b>
Malaizija	10,1	55,6	24,9	34,9
Meksika	42,7	41,1	48,9	21,4

4.2. tabula (4. daļa). Skolotāju skaits procentos, kuri pēdējo 12 mēnešu laikā piedalījušies dažādu veidu profesionālās pilnveides pasākumos. (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Kvalifikācijas programma (piemēram, akadēmiskā grāda programma)	Dalība speciāli skolotāju profesionālajai pilnveidei izveidotā skolotāju sadarbības tīklā	Individuāls vai kolektīvs pētījums par tematu, kas jums interesē profesionāli	Mentoringa un/vai skolotāju novērošana un vadīšana, kas tiek veikta skolā oficiālās vienošanās ietvaros
Nīderlande	20	30,3	38,3	33,6
Norvēģija	17,9	37,8	15,1	32,4
Polija	30,6	40,6	37,8	44,7
Portugāle	28,6	19,1	36,6	12,9
Rumānija	37,5	50,4	39,2	39,3
Serbija	7,6	33,1	31,9	28,2
Singapūra	10,1	52,7	45,4	65,2
Slovākija	23,2	34,3	11,2	40,4
Somija	11,3	20,5	7,6	5,1
Spānija	21,2	28,3	41,5	21,3
Zviedrija	10,4	41,5	9,6	17,5
Abū Dabi	16,8	44,6	48,9	60,5
Alberta	10,8	62,9	48,9	35
Anglija	10	33,3	26,6	57
Flandrija	16,5	23,4	18,8	12,7
<b>Vidēji</b>	<b>17,9</b>	<b>36,9</b>	<b>31,1</b>	<b>29,5</b>
ASV	16,4	47,4	41,1	32,5

Darba vizītēs citās skolās ir bijusi vairāk nekā puse aptaujāto respondentu (52%). Mazāk ir apmeklētas kvalifikācijas programmas (13% skolotāju tajās ir piedalījušies) un kvalifikācijas celšanas pasākumi komercuzņēmumos, sabiedriskās organizācijās, nevalstiskās organizācijās (9% skolotāju tajos ir piedalījušies). 21% skolotāju ir devušies darba vizītēs uz nevalstiskajām organizācijām un uzņēmumiem. Mazāks skaits skolotāju (17%) ir piedalījušies mentoringā un skolotāju novērošanā un vadīšanā, kas tiek veikta skolā oficiālās vienošanās ietvaros. 29% Latvijas skolotāju ir iesaistījušies individuālā vai kolektīvā pētījumā par tematu, kas skolotājam interesē profesionāli, savukārt 37% skolotāju ir piedalījušies speciāli skolotāju profesionālajai pilnveidei izveidotā skolotāju sadarbības tīklā. Salīdzinot ar citām valstīm, Latvijas skolotāji visvairāk ir devušies darba vizītēs uz citām skolām. Pasākumos, kuros pedagogi bija iesaistīti, tika aptverti dažādi temati, turklāt pedagogi arī vērtēja šo tematu pozitīvo ietekmi uz viņu darbu (sk. 4.3., 4.4. un 4.5. tabulu).

Latvijā skolotāji visvairāk (86%) ir iesaistījušies profesionālās pilnveides pasākumos, kuros tika ietverts temats par zināšanām un izpratni mācāmajos priekšmetos. Ietvertā temata ietekme uz skolotāju darbu ir arī pozitīvi novērtēta (95% skolotāju ir norādījuši, ka tas devis vidēju vai lielu pozitīvu ietekmi). 84% skolotāju ir iesaistījušies profesionālajā pilnveidē, kas iekļauj tematu par pedagoģiskajām prasmēm mācību priekšmetā. No šiem skolotājiem 92% atzīmējuši, ka iekļautais temats devis pozitīvu ietekmi uz viņu darbu. Vairums skolotāju (72%) ir apmeklējuši profesionālās pilnveides nodarbes, kurās iekļauti temati par IKT 87% no tiem norādījuši uz vidēju vai lielu pozitīvu ietekmi) un skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodiku (69% skolotāju apmeklējuši, 87% to vērtējuši kā pozitīvu ietekmi). Profesionālās pilnveides nodarbes par mācību programmu ir apmeklējuši 61% skolotāju, no kuriem 86% norādījuši uz vidēju vai lielu pozitīvu ietekmi uz viņu darbu. 46% skolotāju apmeklējuši profesionālās pilnveides nodarbes, kurās ietverts temats par skolēnu uzvedību un klasvadību, no tiem 79% skolotāju norādījuši uz šī pasākuma pozitīvu ietekmi. Lai gan tikai 13% skolotāju profesionālās pilnveides pasākumos ticis iekļauts temats par skolas vadību un pārvaldi, tomēr 81% skolotāju šo pilnveidi vērtējuši kā viņu darbu pozitīvi ietekmējošu. 60% Latvijas skolotāju piedalījušies pilnveides pasākumos par individualizētām mācīšanās pieejām, 52% – pasākumos par jaunajām tehnoloģijām darba vietā. Šo abu jomu pilnveides ietekmi lielākā daļa skolotāju (attiecīgi – 85% un 86%) vērtējuši kā pozitīvu. 83% skolotāju norādījuši uz pozitīvu ietekmi, ko devuši pasākumi par jauktu prasmju mācīšanu (52% skolotāju to ir apmeklējuši) un par mācībām skolēniem ar īpašām vajadzībām (31% skolotāju to ir apmeklējuši). Mazliet zemāku (82%) pozitīvu ietekmi uz skolotāju darbu norādījis 21% skolotāju, kas apmeklējis nodarbes par mācībām multikultūru un daudzvalodu vidē. Tikpat liels skaits skolotāju (21%) ir apmeklējis nodarbes, kurās iekļauts temats par pieejām starpprofesiju prasmju izveidošanai turpmākajam darbam un mācībām, taču pozitīvu ietekmi uz darbu kā vidēju vai lielu atzīmējuši 79% skolotāju. Pasākumos, kuros tika iekļauts temats par skolēnu profesionālo orientāciju un konsultēšanu, piedalījās tikpat daudz skolotāju, cik pasākumos par



mācībām skolēniem ar īpašām vajadzībām (31%). To pozitīvo ietekmi 86% skolotāju vērtējuši kā vidēju vai lielu.

Salīdzinot Latviju ar citām valstīm, Latvijā skolotāji visvairāk ir apmeklējuši profesionālās pilnveides nodarbes, kurās bijis iekļauts temats, kas vērsts uz skolotāju zināšanām un prasmēm veikt pedagoģisko darbu, – zināšanas un izpratne savā mācību priekšmetā (86%), pedagoģiskās prasmes mācāmā priekšmeta jomā (84%), IKT prasmes (72%), skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodika (69%). Līdzīgas tendences ir arī kaimiņvalstī – Igaunijā skolotāji piedalījušies pasākumos, kuros tikuši iekļauti temati par zināšanām un izpratni mācību priekšmetā (80%), zināšanām par mācību programmu (80%), skolēnu novērtēšanas un pārbaudes metodiku (71%) un pedagoģiskām prasmēm mācāmā priekšmeta jomā (69%). Vidēji visu valstu skolotāji, kas piedalījās pētījumā, visvairāk iesaistījušies nodarbēs, kurās tika iekļauti temati par zināšanām un prasmēm mācāmajā priekšmetā (73%), pedagoģiskajām prasmēm mācāmā(-o) priekšmeta(-u) jomā(-ās) (68%) un skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodiku (57%).

**4.3. tabula (1. daļa).** Skolotāju skaits procentos, kuri pēdējo 12 mēnešu laikā piedalījušies profesionālās pilnveides pasākumos, un viņu vērtējums par to ietekmi uz darbu (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Zināšanas un izpratne manā mācību priekšmetā		Pedagoģiskās prasmes mana mācību priekšmeta jomā		Zināšanas par mācību programmu		Skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodes	
	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme (%)	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme (%)	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme (%)	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme (%)
Austrālija	77,9	84,2	65,5	75,0	71,7	77,6	58,6	71,9
Brazīlija	86,3	92,0	81,1	89,2	68,4	86,6	73,1	86,4
Bulgārija	60,1	92,4	62,7	89,2	46,4	92,7	47,4	87,8
Čehija	65,1	88,5	50,7	85,4	20,3	77,7	29,3	79,2
Čīle	67,9	94,5	65,5	91,6	54,8	86,4	52,5	86,8
Dānija	62,0	89,7	60,8	86,5	24,8	80,0	31,8	78,8
Francija	51,3	86,6	62,7	83,2	45,7	81,7	50,7	77,7
Horvātija	86,6	85,3	82,1	81,8	68,4	81,1	81,6	85,0
Igaunija	79,8	93,4	69,4	87,9	79,6	85,3	71,1	83,4

4.3. tabula (2. daļa). Skolotāju skaits procentos, kuri pēdējo 12 mēnešu laikā piedalījušies profesionālās pilnveides pasākumos, un viņu vērtējums par to ietekmi uz darbu (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Zināšanas un izpratne manā mācību priekšmetā		Pedagoģiskās prasmes mana mācību priekšmeta jomā		Zināšanas par mācību programmu		Skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodes	
	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīva ietekme (%)	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīva ietekme (%)	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīva ietekme (%)	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīva ietekme (%)
Islande	58,5	94,6	52,4	93,0	73,8	77,1	61,7	79,9
Itālija	62,6	90,2	60,3	88,9	37,2	84,1	42,0	84,9
Izraēla	80,2	90,9	74,0	86,1	66,8	86,8	55,8	83,4
Japāna	88,3	90,0	86,4	89,3	47,4	73,0	59,0	76,8
Kipra	78,3	89,7	73,4	87,2	76,6	92,0	60,8	84,6
Koreja	80,8	95,6	81,0	95,4	73,3	93,6	48,9	93,4
<b>Latvija</b>	<b>86,4</b>	<b>94,8</b>	<b>83,8</b>	<b>91,5</b>	<b>61,4</b>	<b>86,1</b>	<b>68,5</b>	<b>87,3</b>
Malaizija	93,8	97,3	83,5	94,5	90,3	95,2	91,2	93,8
Meksika	88,3	95,0	88,8	93,1	89,7	91,0	80,6	88,1
Nīderlande	69,0	89,5	62,2	82,6	42,5	81,1	37,5	76,1
Norvēģija	66,2	92,6	57,6	90,4	37,3	80,4	65,0	86,2
Polija	66,0	90,8	61,5	88,5	56,6	87,2	57,6	85,3
Portugāle	68,6	95,0	64,4	92,5	42,6	91,4	33,2	88,1
Rumānija	75,0	95,9	77,7	94,3	67,1	92,6	66,0	93,2
Serbija	71,2	91,1	66,3	88,5	33,1	80,9	72,0	85,9
Singapūra	88,4	89,0	85,8	86,8	79,8	86,8	69,6	84,5
Slovākija	59,9	95,7	58,2	93,7	36,3	88,3	38,1	88,5
Somija	78,1	81,9	56,5	74,4	31,3	58,9	28,8	62,4
Spānija	52,6	91,8	58,1	87,2	33,3	84,8	30,8	82,8
Zviedrija	58,6	84,4	45,4	77,8	70,5	80,3	64,0	75,0
Abū Dabi	77,3	94,3	78,1	92,0	70,4	93,3	83,2	92,3
Alberta	83,2	82,3	67,3	73,9	55,3	75,7	72,9	71,2
Anglija	57,0	87,4	54,7	82,1	49,8	84,0	64,4	77,1
Flandrija	74,8	89,7	61,9	84,3	54,3	89,5	40,4	79,2
<b>Vidēji</b>	<b>72,7</b>	<b>90,8</b>	<b>67,9</b>	<b>87,2</b>	<b>56,3</b>	<b>84,3</b>	<b>57,2</b>	<b>82,9</b>
ASV	70,3	82,9	60,7	77,3	65,7	78,4	72,2	71,7

4.4. tabula. Profesionālās pilnveides pasākumos ietvertie temati un pozitīvā ietekme (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	IKT prasmes mācību procesā		Skolēnu uzvedība un klasvadība		Skolas vadība un pārvalde		Individualizētas mācīšanās pieejas		Mācības skolēniem ar īpašām vajadzībām	
	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme
Austrālija	71,7	70,5	35,0	65,2	25,8	63,9	52,4	63,5	32,3	60,0
Brazīlija	45,7	78,8	53,9	80,2	23,6	77,0	56,4	84,8	30,8	69,5
Bulgārija	55,6	84,6	44,6	83,5	11,8	76,9	26,8	86,1	25,7	75,5
Čehija	53,4	82,8	29,9	80,8	10,5	83,9	23,2	81,2	23,8	80,8
Čīle	51,4	86,9	41,1	91,0	25,5	85,3	33,0	89,4	32,8	87,0
Dānija	48,7	81,0	37,3	78,5	5,3	71,3	19,5	74,4	25,3	75,0
Francija	39,8	77,0	23,3	70,2	4,5	61,7	29,1	72,7	23,2	72,5
Horvātija	58,2	73,3	47,4	77,7	11,3	65,9	46,7	77,1	46,1	77,0
Igaunija	63,3	83,7	49,8	78,4	9,9	73,1	36,6	85,0	36,9	76,8
Islande	43,9	78,4	31,2	81,8	5,3	77,9	36,6	77,4	25,5	82,1
Itālija	53,2	82,2	34,7	85,5	10,0	74,0	36,6	87,9	44,3	87,1
Izraēla	60,2	78,8	45,0	83,6	27,8	81,7	38,1	79,9	32,0	79,1
Japāna	36,0	69,1	44,5	81,4	22,7	72,8	51,5	76,9	44,5	82,2
Kipra	53,8	81,1	53,9	81,6	20,2	80,4	33,9	80,3	24,1	73,2
Koreja	54,1	90,3	63,8	94,2	34,5	88,6	50,1	92,6	56,8	93,2
<b>Latvija</b>	<b>72,1</b>	<b>86,9</b>	<b>45,6</b>	<b>79,4</b>	<b>13,1</b>	<b>81,2</b>	<b>60,0</b>	<b>84,8</b>	<b>31,1</b>	<b>82,5</b>
Malaizija	70,8	87,7	74,9	94,0	65,5	88,4	69,0	91,2	17,9	71,2
Meksika	72,6	83,7	67,0	88,3	35,7	75,3	54,4	82,2	28,8	67,0
Nīderlande	48,1	72,8	51,6	80,3	13,1	64,3	41,0	70,2	35,8	73,1
Norvēģija	32,8	78,3	41,3	82,7	9,4	80,0	17,9	86,7	24,3	85,2
Polija	51,5	84,9	43,0	81,4	9,7	76,9	52,8	83,1	57,6	84,4
Portugāle	49,1	91,8	30,2	88,3	6,9	86,4	19,5	88,6	16,5	85,8
Rumānija	60,5	91,1	62,2	92,6	19,6	86,3	55,7	91,9	23,6	87,6
Serbija	46,2	84,4	50,0	86,2	13,8	78,2	43,8	81,1	38,9	77,9
Singapūra	67,9	72,6	45,4	79,0	33,1	72,2	39,1	75,3	23,0	69,9
Slovākija	60,4	91,6	25,5	88,4	14,3	85,7	28,1	88,7	22,3	84,6
Somija	47,6	67,7	33,3	63,2	9,4	62,0	40,5	66,6	34,7	66,1
Spānija	68,2	86,5	30,5	84,2	11,1	81,9	23,6	83,2	19,6	83,0
Zviedrija	46,8	66,4	27,8	69,4	7,1	69,3	24,9	65,1	24,1	64,6
Abū Dabi	76,5	89,5	78,7	90,0	40,2	85,8	65,1	88,4	41,6	79,7
Alberta	52,9	69,3	32,9	64,1	16,9	70,8	64,3	64,7	40,2	63,6
Anglija	38,9	64,2	37,3	63,5	28,8	68,0	51,3	72,0	38,3	67,9
Flandrija	37,2	80,1	29,5	80,9	9,8	75,3	20,9	80,8	23,1	87,1
<b>Vidēji</b>	<b>54,2</b>	<b>80,3</b>	<b>43,7</b>	<b>80,9</b>	<b>18,4</b>	<b>76,4</b>	<b>40,7</b>	<b>80,4</b>	<b>31,7</b>	<b>77,3</b>
ASV	49,5	72,8	38,1	66,6	16,4	64,2	57,8	69,4	38,6	67,2

4.5. tabula (1. daļa). Profesionālās pilnveides pasākumos ietvertie temati un pozitīvā ietekme (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Mācības multikultūru vai daudzvalodu vidē		Jauktu prasmju mācīšana		Pieejas starpprofesiju prasmju izveidošanai turpmākajam darbam vai mācībām		Jaunās tehnoloģijas darba vietās		Skolēnu karjeras orientācija un konsultēšana	
	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme
Austrālija	13,3	64,5	37,1	61,8	11,2	58,4	56,8	67,5	13,4	73,1
Brazīlija	19,1	71,8	50,9	80,6	47,3	78,7	52,8	79,3	18,9	73,4
Bulgārija	20,5	81,7	37,0	84,1	27,7	79,1	52,6	82,0	31,8	84,7
Čehija	11,4	80,5	28,3	80,6	17,0	78,8	42,2	81,6	10,0	86,3
Čīle	17,8	84,5	45,6	91,5	28,9	90,6	38,0	86,1	29,5	88,4
Dānija	11,4	69,8	16,6	77,8	10,9	72,5	28,8	78,3	6,6	70,2
Francija	3,6	80,5	22,8	68,6	8,9	69,7	10,5	74,4	14,4	72,7
Horvātija	9,1	73,7	37,1	77,8	23,7	78,0	41,1	74,2	17,5	79,4
Igaunija	21,9	78,3	46,6	84,1	24,4	84,2	47,1	83,9	20,0	78,5
Islande	13,1	66,7	16,6	74,6	12,2	80,1	34,1	80,5	7,0	71,9
Itālija	14,9	86,2	34,0	85,9	11,8	84,4	44,7	80,0	30,7	86,6
Izraēla	17,6	79,7	44,6	84,2	33,8	83,1	47,7	78,4	31,1	81,9
Japāna	10,2	71,6	54,6	81,1	15,9	77,1	14,8	68,6	40,8	79,7
Kipra	25,9	76,5	37,3	79,3	11,6	76,5	47,6	78,2	16,8	77,4
Koreja	25,9	87,8	47,5	91,7	39,2	89,6	37,4	91,3	74,0	93,4
<b>Latvija</b>	<b>21,4</b>	<b>82,1</b>	<b>51,9</b>	<b>82,5</b>	<b>20,9</b>	<b>78,6</b>	<b>58,7</b>	<b>86,3</b>	<b>30,7</b>	<b>86,2</b>
Malaizija	24,7	78,0	70,6	89,0	44,2	84,2	55,5	83,1	44,0	83,4
Meksika	26,9	76,9	67,5	85,4	39,1	82,8	55,0	80,9	42,5	82,4
Nīderlande	13,0	68,7	33,2	77,6	17,2	76,9	29,8	71,2	30,3	82,5
Norvēģija	7,9	77,8	28,2	86,4	17,8	85,6	6,8	77,0	11,9	85,0
Polija	4,9	85,3	31,6	83,4	7,6	82,5	41,5	83,7	13,6	80,8
Portugāle	9,6	87,4	31,5	90,8	12,3	86,0	35,6	92,0	19,5	91,0
Rumānija	18,2	85,3	50,4	92,5	28,5	91,1	30,4	87,6	50,1	93,0
Serbija	11,3	78,5	32,3	84,3	11,9	79,8	33,1	82,9	29,1	87,0
Singapūra	19,3	75,2	36,1	74,7	16,7	74,1	39,8	69,0	28,5	69,3
Slovākija	13,2	89,4	31,7	89,6	13,6	88,5	33,2	89,6	8,0	90,1
Somija	14,4	63,7	25,4	61,9	10,9	61,1	42,2	63,1	6,9	64,0
Spānija	25,1	79,1	36,3	84,0	15,1	82,5	55,7	85,7	15,9	82,1
Zviedrija	12,7	61,9	16,2	65,2	9,0	71,4	37,1	65,4	4,0	56,7

4.5. tabula (2. daļa). Profesionālās pilnveides pasākumos ietvertie temati un pozitīvā ietekme (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Mācības multikultūru vai daudzvalodu vidē		Jauktu prasmju mācīšana		Pieejas starpprofesiju prasmju izveidošanai turpmākajam darbam vai mācībām		Jaunās tehnoloģijas darba vietās		Skolēnu karjeras orientācija un konsultēšana	
	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme	Skolotāji, procentuāli	Vidēja vai liela pozitīvā ietekme
Abū Dabi	43,1	84,9	67,4	87,7	60,2	89,8	69,0	88,3	51,7	89,0
Alberta	19,1	60,2	41,1	61,7	15,4	65,6	53,7	64,9	11,7	72,3
Anglija	12,9	63,7	37,4	69,8	10,7	65,9	31,6	64,1	9,8	63,1
Flandrija	8,3	78,9	24,5	85,8	6,1	86,0	13,3	81,8	7,6	81,9
<b>Vidēji</b>	<b>16,4</b>	<b>76,7</b>	<b>38,5</b>	<b>80,5</b>	<b>20,7</b>	<b>79,2</b>	<b>40,0</b>	<b>78,8</b>	<b>23,6</b>	<b>79,9</b>
ASV	23,7	61,4	49,5	64,5	17,4	69,1	57,4	73,5	11,2	65,1

### Skolotāju nesēnā profesionālā pilnveide un izmaksas

Skolotāju profesionālās pilnveides izmaksas ir viens no aktuālākajiem jautājumiem skolotāju profesionālajā pilnveidē. Latvijā profesionālās pilnveides pasākumos ir piedalījušies 96% skolotāju. Līdzīgi rezultāti ir arī Austrālijā, Krētā un Malaizijā, kur 97% skolotāju ir piedalījušies profesionālās pilnveides nodarbēs, 96% – Meksikā, 98% – Singapūrā, Albertas provincē (Kanādā). Savukārt Latvijai tuvējās valstīs šie rezultāti ir nedaudz zemāki (Igaunijā – 93%, Polijā – 94%, Somijā – 79%, Zviedrijā – 83%, Norvēģijā – 87%). Salīdzinoši vismazāk profesionāli pilnveidojušies skolotāji Čīlē (72%) un Slovākijas Republikā (73%). 71% Latvijas skolotāju norādīja, ka pasākumos, kuros viņi piedalījās, paši neko nav maksājuši. 25% skolotāju norādīja, ka sedza daļu no profesionālās pilnveides izmaksām, bet 4% skolotāju norādīja, ka ir maksājuši visu summu par profesionālās pilnveides nodarbēm. Vislielākais skaits skolotāju, kam nav bijis nekas jāmaksā par profesionālās pilnveides nodarbēm, ir Anglijā (93%), Flandrijā (Beļģijā) (87%) un Zviedrijā (86%) (sk. 4.6. tabulu). Ceturtā daļa Latvijas skolotāju ir seguši daļu no profesionālās pilnveides izmaksām. Salīdzinot ar citām valstīm, daļu par profesionālās pilnveides nodarbēm visbiežāk seguši skolotāji no Izraēlas (40%), Rumānijas (41%) un Serbijas (37%), savukārt visretāk – no Anglijas (6%),

Singapūras un Kipras (10%). Visu maksu par profesionālo pilnveidi maksājuši 4% Latvijas skolotāju, savukārt pārējo pētījuma dalībvalstu vidū visas izmaksas par profesionālo pilnveidi visbiežāk seguši Portugāles (33%), Rumānijas (28%) un Brazīlijas (20%) skolotāji. Vismazāk maksājuši skolotāji no Albertas provinces (Kanādas) (2%), Zviedrijas, Bulgārijas (3%), Singapūras (1%), Dānijas (2%) un Igaunijas (2%). Vidēji, kopumā visās valstīs, 66% skolotāju par savu profesionālo pilnveidi neko nav maksājuši, 25% skolotāju ir maksājuši daļu, savukārt 9% skolotāju ir seguši visas profesionālās pilnveides izmaksas.

Kā redzams, pedagogiem aktuālas ir profesionālās pilnveides nodarbes, kurās var gan aktīvi, gan pasīvi līdzdarboties, aptverot tematus par zināšanām un izpratni par skolotāja mācāmo priekšmetu jomām, pedagogiskajām prasmēm skolotāja mācību priekšmeta jomā, IKT prasmēm mācību procesā, skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodēm un zināšanām par mācību programmu. Lai gan 72% skolotāju norādīja, ka ir apmeklējuši profesionālās pilnveides nodarbes, kurās tika aptverts temats par IKT prasmēm, tomēr skolotāju vajadzība pēc šo prasmju pilnveides joprojām ir augsta. Līdzīgas tendences ir arī citās jomās (piemēram, tajā, kas skar zināšanas par mācību programmu un mācību priekšmetu), kas tika ietvertas skolotāju apmeklētajās profesionālās pilnveides nodarbēs un kuras skolotāji arī norādīja kā nepieciešamas. Par šiem profesionālās pilnveides pasākumiem lielākā daļa skolotāju (71%) neko nav maksājuši.

Analizējot atbalstu, ko skolotājs ir ieguvis, piedaloties profesionālajā pilnveidē, lielākā daļa (64%) skolotāju norādījuši, ka mācību pasākumi tikuši iekļauti skolotāja darba laikā skolā, kurā viņi strādā. 14% skolotāju norādījuši, ka tas ir bijis nefinansiāls atbalsts, piemēram, samazināts mācību stundu skaits, brīvdienas, mācību atvaļinājums utt. Tikai 6% skolotāju kā atbalstu profesionālās pilnveides pasākumiem ir saņēmuši algas pielikumu par nodarbībām ārpus darba laika (sk. 4.6. tabulu). Salīdzinājumam – 82% Polijas skolotāju norādīja, ka mācību pasākumi tika iekļauti viņu darba laikā, 27% skolotāju saņēmuši nefinansiālu atbalstu un 15% – algas pielikumu. Visvairāk nefinansiālu atbalstu ir saņēmuši skolotāji Zviedrijā (31%), algas pielikumu – skolotāji Bulgārijā (26%), mācību pasākumu iekļaušanu darba laikā – skolotāji Malaizijā (88%). Jāatzīmē, ka

vismazāko atbalstu skolotāji saņēmuši Portugālē, salīdzinoši ar citām pētījumā iesaistītajām valstīm. Vidēji no visām valstīm visvairāk skolotāju (55%) kā atbalstu saņēmuši mācību pasākumu iekļaušanu skolotāja darba laikā. Vidēji vismazāk skolotāju (8%) kā atbalstu saņēmuši algas pielikumu, kas ir skaidrojams ar finansiālā atbalsta īslaicīgo pozitīvo ietekmi. Nefinansiāls atbalsts un mācību pasākumu iekļaušana darba laikā ir gan labs atbalsts skolotāju profesionālajai pilnveidei, gan skolotāju motivācijai.

**4.6. tabula (1. daļa). Skolotāju saņemtais atbalsts profesionālajai pilnveidei (OECD TALIS 2013 datu bāze)**

Valsts	Mācību pasākumi tika iekļauti darba laikā šajā skolā(SK)	Algās pielikums par pasākumiem ārpus darba laika(SK)	Nefinansiāls atbalsts pasākumiem ārpus darba laika (samazināts mācību stundu skaits, brīvdienas, mācību atvaļinājums utt.)(SK)
Austrālija	79,5 (1,2)	3,9 (0,4)	17,4 (1,2)
Brazīlija	43,9 (1,1)	11,0 (0,9)	14,3 (0,7)
Bulgārija	51,4 (1,7)	26,2 (1,3)	16,4 (1,1)
Čehija	60,5 (1,3)	14,3 (0,9)	15,0 (0,9)
Čīle	44,4 (1,8)	11,9 (1,3)	17,8 (1,4)
Dānija	61,9 (1,5)	11,6 (1,3)	10,1 (0,8)
Francija	46,1 (1,2)	4,8 (0,5)	16,8 (0,8)
Horvātija	73,5 (1,1)	10,6 (0,7)	11,1 (0,6)
Igaunija	81,8 (1,1)	14,5 (1,1)	27,3 (1,2)
Islande	74,5 (1,2)	6,5 (0,8)	15,3 (1,2)
Itālija	26,9 (1,2)	5,7 (0,6)	11,3 (0,7)
Izraēla	32,9 (1,2)	13,0 (0,7)	12,3 (0,9)
Japāna	58,4 (1,3)	6,5 (0,7)	11,2 (0,9)
Kipra	58,5 (1,5)	2,4 (0,5)	13,6 (1,0)
Koreja	28,3 (0,9)	23,1 (0,9)	10,7 (0,7)
<b>Latvija</b>	<b>63,7 (1,5)</b>	<b>5,6 (0,7)</b>	<b>13,8 (1,1)</b>
Malaizija	88,0 (0,7)	14,0 (1,0)	19,1 (1,1)
Meksika	48,2 (1,3)	3,6 (0,5)	11,8 (0,8)
Nīderlande	70,0 (1,9)	3,3 (0,6)	13,5 (1,0)
Norvēģija	60,1 (1,9)	7,5 (0,9)	23,0 (1,4)
Polija	39,1 (1,3)	5,2 (0,7)	11,1 (0,7)
Portugāle	15,1 (0,9)	0,7 (0,1)	3,9 (0,4)
Rumānija	18,4 (1,2)	1,4 (0,3)	7,5 (0,6)
Serbija	46,8 (1,2)	1,8 (0,3)	13,8 (0,7)
Singapūra	70,3 (0,8)	7,3 (0,5)	16,6 (0,7)
Slovākija	54,0 (1,5)	14,4 (0,8)	16,0 (1,0)
Somija	51,3 (1,6)	5,3 (0,7)	12,9 (0,8)

SK - standartklūda

4.6. tabula (2. daļa). Skolotāju saņemtais atbalsts profesionālajai pilnveidei (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Mācību pasākumi tika iekļauti darba laikā šajā skolā (SK)	Algas pielikums par pasākumiem ārpus darba laika (SK)	Nefinansiāls atbalsts pasākumiem ārpus darba laika (samazināts mācību stundu skaits, brīvdienas, mācību atvaļinājums utt.) (SK)
Spānija	22,6 (1,3)	2,4 (0,4)	6,4 (0,5)
Zviedrija	64,3 (1,4)	4,3 (0,6)	31,1 (1,1)
Abū Dabi	61,3 (1,5)	5,5 (0,9)	14,9 (1,3)
Alberta	73,9 (1,2)	8,2 (0,8)	16,9 (1,2)
Anglija	66,1 (1,5)	4,1 (0,5)	9,1 (0,6)
Flandrija	61,5 (1,7)	0,7 (0,2)	3,0 (0,4)
<b>Vidēji</b>	<b>54,5 (0,2)</b>	<b>7,9 (0,1)</b>	<b>14,1 (0,2)</b>
ASV	65,6 (2,0)	21,9 (1,8)	14,9 (1,4)

SK - standartklūda

### Šķēršļi pedagogu profesionālajai pilnveidei

Lai gan vidēji 88% skolotāju visās pētījumā iesaistītajās valstīs (Latvijā – 96%) ir apmeklējuši profesionālās pilnveides pasākumus, tomēr pastāv šķēršļi, kas traucē to darīt. Pedagogiem, atbildot uz jautājumu par iespējamajiem faktoriem, kas varētu būt šķēršļi profesionālajai pilnveidei, pie katra faktora bija iespējams izvēlēties atbilstošus variantus: „pilnīgi nepiekrītu”, „nepiekrītu”, „piekrītu”, „pilnīgi piekrītu”. Gandrīz trešā daļa (30%) Latvijas skolotāju norāda, ka šķērslis profesionālajai pilnveidei ir tas, ka tā ir pārāk dārga, savukārt 29% norāda uz profesionālās pilnveides pretrunu ar skolotāja darba grafiku (sk. 4.7. tabulu). 23% skolotāju norāda, ka netiek piedāvāta atbilstoša profesionālā pilnveide, 22% skolotāju – ka trūkst stimula piedalīties šādos pasākumos, un tikpat daudz skolotāju – ka nav laika apmeklēt profesionālās pilnveides nodarbes ģimenes pienākumu dēļ. 11% skolotāju min darba devēja atbalsta trūkumu, savukārt 5% skolotāju saskārušies ar savu neatbilstību noteiktām prasībām. Salīdzinājumā ar Latviju, arī 37% Igaunijas, 53% Dānijas, 48% Krētas un 54% Meksikas skolotāju visbiežāk minētais šķērslis ir profesionālās pilnveides augstās izmaksas. Latvijas skolotāju vidū otrs biežāk minētais šķērslis ir profesionālās pilnveides pretruna ar darba grafiku, uz ko norādījuši 29% skolotāju. 56% Malaizijas, 86% Japānas un 83% Korejas skolotāju to visbiežāk minējuši kā šķērslis profesionālajai pilnveidei. Atbilstoša piedāvājuma trūkumu kā šķērslis min 23% Latvijas skolotāju, taču to kā visbūtiskāko šķērslis norāda Nīderlandes skolotāji (39%). Stimula trūkums



profesionālās pilnveides pasākumiem ir šķērslis 22% Latvijas skolotāju, taču visbiežāk to kā šķērslis min Itālijas (83%), Spānijas (80%) un Čīles (73%) skolotāji. Citu valstu vidū procentuāli vismazāk šo šķērslis min Igaunijas skolotāji (19%). Ģimenes pienākumi ir šķērslis 22% Latvijas skolotāju, turklāt nevienā no pētījumā iesaistītajām valstīm tas neieņem līdera pozīciju. Tomēr vidēji to kā šķērslis min 36% skolotāju no visām valstīm. Darba devēja atbalsta trūkums ir šķērslis 11% Latvijas skolotāju, taču to visbiežāk kā šķērslis norādījuši Brazīlijas (61%) un Portugāles (81%) skolotāji. Neatbilstība prasībām ir šķērslis 5% Latvijas skolotāju, procentuāli vismazāk kā šķērslis to ir norādījuši Krētas (4%), Polijas (4%) un Islandes (6%) skolotāji, turklāt nevienā no pētījumā iesaistītajām valstīm šis šķērslis nav būtiskākais. Vidēji no visām valstīm visvairāk skolotāju kā šķērslis profesionālajai pilnveidei norādījuši profesionālās pilnveides pretrunu ar darba grafiku (51%), stimula trūkumu piedalīties profesionālās pilnveides pasākumos (48%), profesionālās pilnveides izmaksas (44%), atbilstošas profesionālās pilnveides piedāvājuma trūkumu (39%), laika trūkumu ģimenes pienākumu dēļ (36%), darba devēja atbalsta trūkumu (32%), paša skolotāja neatbilstību prasībām (11%).

4.7. tabula (1.daļa). Šķēršļi dalībai profesionālajā pilnveidē (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Neatbilstu prasībām (piem., trūkst kvalifikācijas, pieredzes, darba stāža)	Profesionālā pilnveide ir pārāk dārga/ nevaru to atļauties	Nav darba devēja atbalsta	Profesionālā pilnveide ir pretrunā ar manu darba grafiku	Man nav laika ģimenes pienākumu dēļ	Atbilstoša profesionālā pilnveide netiek piedāvāta	Nav stimula piedalīties šādos pasākumos
Austrālija	6,5	38,8	23,9	58,0	32,7	24,6	39,6
Brazīlija	8,1	44,0	61,2	54,8	25,8	39,8	52,8
Bulgārija	10,4	58,1	12,7	51,3	28,8	45,4	65,7
Čehija	7,2	36,1	21,1	45,0	31,8	25,9	37,8
Čīle	24,8	72,8	52,8	62,3	45,8	63,6	73,1
Dānija	11,0	55,6	26,0	40,2	20,3	38,3	39,2
Francija	9,8	24,4	14,3	42,6	43,9	42,5	49,8
Horvātija	3,8	47,9	19,5	22,3	21,8	34,9	39,8
Igaunija	12,0	37,3	16,4	35,4	24,0	29,4	19,3
Islande	5,5	43,1	14,5	57,9	40,7	40,7	40,7
Itālija	14,0	53,0	39,8	59,6	39,2	66,6	83,4
Izraēla	8,3	28,8	25,9	50,4	49,5	27,3	57,2
Japāna	26,7	62,1	59,5	86,4	52,4	37,3	38,0

4.7. tabula (2. daļa). Šķēršļi dalībai profesionālajā pilnveidē (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Neatbilstu prasībām (piem. trūkst kvalifikācijas, pieredzes, darba stāža)	Profesionālā pilnveidē ir pārāk dārga/ nevaru to atļauties	Nav darba devēja atbalsta	Profesionālā pilnveidē ir pretruna ar manu darba grafiku	Man nav laika ģimenes pienākumu dēļ	Atbilstoša profesionālā pilnveidē netiek piedāvāta	Nav stimula piedalīties šādos pasākumos
Kipra	12,2	44,1	41,3	45,1	52,3	43,0	61,3
Koreja	29,6	47,9	70,2	83,1	47,4	43,4	57,0
<b>Latvija</b>	<b>4,7</b>	<b>30,0</b>	<b>11,2</b>	<b>28,8</b>	<b>21,6</b>	<b>23,2</b>	<b>22,0</b>
Malaizija	9,3	21,8	17,7	55,5	26,6	23,4	36,8
Meksika	26,5	53,7	63,6	53,6	27,6	56,2	63,7
Nīderlande	8,2	26,3	26,9	38,3	26,9	39,3	30,9
Norvēģija	8,7	37,1	28,5	48,6	38,2	19,3	31,8
Polija	4,0	53,1	19,9	33,0	43,9	46,6	39,0
Portugāle	13,2	80,7	92,1	74,8	48,2	67,5	85,2
Rumānija	13,1	55,5	18,8	41,8	35,0	21,5	59,9
Serbija	8,7	58,1	34,5	27,4	22,3	47,7	51,9
Singapūra	15,6	19,8	21,0	62,2	45,2	22,4	37,3
Slovākija	11,0	49,7	17,5	34,2	36,3	43,0	41,6
Somija	7,1	23,1	23,2	51,9	37,0	39,8	42,9
Spānija	7,8	38,1	30,6	59,7	57,5	61,5	80,3
Zviedrija	7,7	60,6	35,4	58,1	22,6	46,1	38,2
Abū Dabi	4,5	41,2	39,6	45,2	27,1	40,9	57,9
Alberta	5,8	42,4	21,6	61,2	44,1	32,0	47,6
Anglija	10,1	43,4	27,4	60,4	27,0	24,8	38,1
Flandrija	9,1	16,8	15,3	42,0	34,3	28,6	25,0
<b>Vidēji</b>	<b>11,1</b>	<b>43,8</b>	<b>31,6</b>	<b>50,6</b>	<b>35,7</b>	<b>39,0</b>	<b>48,0</b>
ASV	5,3	30,7	20,7	45,6	38,7	27,6	44,0

Vairākums Latvijas skolotāju (71%) norādījis, ka pilnībā nepiekrīt tam, ka profesionālai pilnveidei šķērslis varētu būt neatbilstība prasībām. Lai gan puse no aptaujātajiem skolotājiem nepiekrīt apgalvojumam, ka viņu profesionālās pilnveides šķērslis ir neatbilstošs piedāvājums, tomēr 19% skolotāju šim apgalvojumam piekrīt. Var secināt, ka ne visiem skolotājiem ir nodrošināta viņu vajadzībām atbilstoša profesionālā pilnveide. Kā viens no šķēršļiem tiek minēts tas, ka profesionālā pilnveidē ir pārāk dārga, un šim apgalvojumam piekrīt gandrīz trešā daļa skolotāju. Vairāk nekā ceturtdaļa (29%) skolotāju norāda, ka šķērslis ir darba grafika pretruna ar profesionālo pilnveidi, kas saistīts ar skolotāju aizvietošanas grūtībām, kamēr skolotājs apmeklē kursus, seminārus u. c. profesionālās pilnveides nodarbes. 18% skolotāju norāda, ka piekrīt apgalvojumam, ka trūkst stimula

apmeklēt šos pasākumus. Skolotāji nav pietiekami motivēti un neredz vajadzību vai nepieciešamību šādus pasākumus apmeklēt un veltīt tiem laiku, un tas norāda uz motivācijas trūkumu skolotāju vidū. Apgalvojumam, ka ģimenes pienākumi ir šķērslis profesionālajai pilnveidei, piekrīt 19% skolotāju. Lai gan katram no minētajiem šķēršļiem piekrīt vai pilnīgi piekrīt salīdzinoši mazs skaits skolotāju, tomēr var redzēt, ka problēmas pastāv un iemesli, kas traucē skolotāju profesionālo pilnveidi, ir dažādi. Nav viena konkrēta šķēršļa, kas kavē skolotāju profesionālo pilnveidi, bet ir dažādi iemesli, kas būtu jārisina gan kompleksi, gan individuāli katrā izglītības iestādē.

Skolotāju profesionālā pilnveide ir nozīmīga mūsdienu izglītības politikas sastāvdaļa, kas palīdz īstenot un aprobēt novitātes izglītības iestādēs. Šķēršļi dalībai profesionālajā pilnveidē ir dažādi un procentuāli sadrumstaloti. Tomēr var secināt, ka pedagogu profesionālo pilnveidi ietekmējošie faktori ir atšķirīgi, ņemot vērā skolotāju iespējas un vajadzības. Turklāt ne visus šķēršļus var ārēji novērst, piemēram, skolotāju ģimenes pienākumus. Kopumā pedagogu profesionālo pilnveidi ietekmē paša skolotāja ieinteresētība un darba devēja atbalsts, slodze darbā, profesionālās pilnveides piedāvājums un izmaksas.

#### **4.2. Profesionālo un profesionālās ievirzes vidusskolu skolotāju profesionālā pilnveide**

*OECD TALIS 2013* pētījuma aptaujā profesionālo un profesionālās ievirzes vidusskolu skolotājiem tika iekļauti jautājumi par profesionālās pilnveides nodarbēm, ko skolotāji ir apmeklējuši, to pozitīvo ietekmi uz viņu darbu, par šķēršļiem un atbalstu, apmeklējot profesionālās pilnveides nodarbes un arī jautājumi par skolotāju profesionālās pilnveides vajadzībām.

##### **Skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības**

Lai noskaidrotu profesionālo skolu un profesionālās ievirzes skolu skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības, skolotājiem bija doti atbilžu varianti: „šobrīd nav nepieciešams”, „zema nepieciešamība”, „vidēja nepieciešamība”, „ļoti nepieciešams”. Kopumā 30% skolotāju gan profesionālajās skolās, gan

profesionālās ievirzes skolās kā ļoti nepieciešamas norādījuši zināšanas par jaunajām tehnoloģijām darba vietās. Šī nepieciešamība ir salīdzinoši augsta gan profesionālo skolu, gan profesionālās ievirzes skolu skolotājiem (sk. 4.8. tabulu). Jauno tehnoloģiju pārzināšanu 33% profesionālo priekšmetu skolotāju un 27% vispārīgo priekšmetu skolotāju norādījuši kā ļoti nepieciešamu. 18% profesionālo priekšmetu un 19% vispārīgo priekšmetu skolotāju gan profesionālajās, gan profesionālās ievirzes skolās kā ļoti nepieciešamas ir norādījuši IKT prasmes mācību procesā. Savukārt 19% profesionālo priekšmetu un 17% vispārīgo priekšmetu skolotāju IKT prasmju pilnveidi norādījuši kā šobrīd nevajadzīgu.

Tikai 5% vispārīgo priekšmetu skolotāju un 6% profesionālo priekšmetu skolotāju kā ļoti nepieciešamas norādījuši pedagoģiskās prasmes mācāmā(-o) priekšmeta(-u) jomā. Pētot skolotāju vajadzības profesionālajai pilnveidei, ir redzams, ka tās atšķiras dažādu mācību priekšmetu skolotājiem. Piemēram, 5% vispārīgo priekšmetu skolotāju un 10% profesionālo priekšmetu skolotāju kā ļoti nepieciešamas norādījuši zināšanas un izpratni priekšmetā(-os), ko skolotāji māca. Turklāt tikai 4% vispārīgo priekšmetu skolotāju un 8% profesionālo priekšmetu skolotāju kā ļoti nepieciešamu norādījuši zināšanu pilnveidi par mācību programmu.

12% vispārīgo priekšmetu skolotāju un 6% profesionālo priekšmetu skolotāju kā ļoti nepieciešamas norādījuši individualizēto mācīšanās pieeju pilnveidi.

**4.8. tabula (1. daļa).** *Profesionālo un profesionālās ievirzes skolu skolotāju skaits procentos, kuri norādījuši nepieciešamību pēc profesionālās pilnveides attiecīgajās jomās (%)*

Nepieciešamā profesionālā pilnveide	Visi skolotāji	Profesionālo skolu skolotāji	Profesionālās ievirzes skolu skolotāji	Profesionālo priekšmetu skolotāji	Vispārīgo priekšmetu skolotāji
Zināšanas un izpratne manā mācību priekšmetā	7	7	9	10	5
Pedagoģiskās prasmes mana mācāmā priekšmeta jomā	5	5	6	6	5
Zināšanas par mācību programmu	6	5	12	8	4
Skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodika	7	7	8	7	7
IKT prasmes mācību procesā	18	18	21	18	19

**4.8. tabula (2. daļa).** Profesionālo un profesionālās ievirzes skolu skolotāju skaits procentos, kuri norādījuši nepieciešamību pēc profesionālās pilnveides attiecīgajās jomās (%)

Nepieciešamā profesionālā pilnveide	Visi skolotāji	Profesionālo skolu skolotāji	Profesionālās ievirzes skolu skolotāji	Profesionālo priekšmetu skolotāji	Vispārīgo priekšmetu skolotāji
Skolēnu uzvedība un klasvadība	12	13	8	11	13
Skolas vadība un pārvalde	6	5	7	6	5
Individualizētas mācīšanās pieejas	9	9	7	6	12
Mācības skolēniem ar īpašām vajadzībām	7	8	2	5	9
Mācības multikulturālā vai daudzvalodu vidē	6	6	3	6	6
Jauktu prasmju mācīšana	11	11	11	8	14
Pieejas starpprofesiju prasmju izveidošanai turpmākajam darbam vai mācībām	9	9	10	9	9
Jaunās tehnoloģijas darba vietās	30	31	24	33	27
Skolēnu profesionālā orientācija un konsultēšana	10	10	8	12	7

50% profesionālo priekšmetu skolotāju un 57% vispārīgo priekšmetu skolotāju norādījuši, ka šobrīd nav nepieciešams pilnveidot zināšanas par skolas pārvaldi un vadību. 54% profesionālo priekšmetu un 47% vispārīgo priekšmetu skolotāju kā šobrīd nevajadzīgu norādījuši pilnveidi jomā, kas saistīta ar mācībām skolēniem ar īpašām vajadzībām.

Profesionālo skolu un profesionālās ievirzes skolu skolotāji visvairāk vēlas pilnveidot savas IKT prasmes un zināšanas par jaunajām tehnoloģijām darba vietā. Savukārt kā šobrīd nevajadzīga tika norādīta zināšanu pilnveide par skolas vadību un pārvaldi un par mācībām skolēniem ar īpašām vajadzībām.

#### **Profesionālās pilnveides pasākumi**

Lielākā daļa skolotāju (87% profesionālo priekšmetu un 86% vispārīgo priekšmetu skolotāju) pēdējo 12 mēnešu laikā ir apmeklējuši kursus un darbseminārus (sk. 4.9. tabulu). Izglītības konferences un seminārus ir apmeklējuši 50% profesionālo priekšmetu un 59% vispārīgo priekšmetu skolotāju. Darba

vizītēs uz citām skolām devušies 53% profesionālo priekšmetu un 43% vispārīgo priekšmetu skolotāju. Savukārt darba vizītēs uz uzņēmumiem, sabiedriskām organizācijām vai nevalstiskām organizācijām ir devušies vairāk nekā puse (56%) profesionālo priekšmetu skolotāju un gandrīz trešdaļa (29%) vispārīgo priekšmetu skolotāju. 58% profesionālo priekšmetu skolotāju un 41% vispārīgo priekšmetu skolotāju ir piedalījušies skolotāju profesionālajai pilnveidei izveidotā skolotāju sadarbības tīklā. Salīdzinoši mazāk – 14% profesionālo priekšmetu un 13% vispārīgo priekšmetu skolotāju – ir piedalījušies mentoringā un/vai skolotāju novērošanā un vadišanā, kas tiek veikta skolā oficiālās vienošanās ietvaros. Skolotāju mācību priekšmets nosaka profesionālās pilnveides atšķirības. Piemēram, 35% profesionālo priekšmetu skolotāju ir piedalījušies kvalifikācijas celšanas pasākumos komercuzņēmumos, sabiedriskās organizācijās vai nevalstiskās organizācijās, bet no vispārīgo priekšmetu skolotājiem tikai 13% ir piedalījušies šādā profesionālajā pilnveidē.

**4.9. tabula.** *Profesionālo priekšmetu un vispārīgo priekšmetu skolotāju skaits procentos, kuri pēdējo 12 mēnešu laikā piedalījušies dažādu veidu profesionālās pilnveides pasākumos*

Profesionālās pilnveides pasākums	Profesionālo skolu skolotāji	Profesionālās ievirzes skolu skolotāji	Profesionālo priekšmetu skolotāji	Vispārīgo priekšmetu skolotāji
Kursi, darbsemināri	87	84	87	86
Izglītības konferences, semināri	56	46	50	59
Darba vizītes citās skolās	48	54	53	43
Darba vizītes uzņēmumos, sabiedriskās organizācijās, nevalstiskās organizācijās	46	24	56	29
Kvalifikācijas celšana komercuzņēmumos, sabiedriskās organizācijās, nevalstiskās organizācijās	26	13	35	13
Kvalifikācijas programma	18	23	20	18
Dalība speciāli skolotāju profesionālajai pilnveidei izveidotā skolotāju sadarbības tīklā	52	39	58	41
Individuāls vai kolektīvs pētījums par tematu, kas jums interesē profesionāli	30	45	35	29
Mentoringa un/vai skolotāju novērošana un vadišana, kas tiek veikta skolā oficiālās vienošanās ietvaros	24	12	14	13

### **Profesionālajā pilnveidē ietvertie temati un to pozitīvā ietekme uz skolotāju darbu**

Profesionālo un profesionālās ievirzes skolu skolotāji ir apmeklējuši profesionālās pilnveides pasākumus par dažādiem tematiem. Skolotājiem tika jautāts par šo tēmu pozitīvo ietekmi uz viņu darbu. Lielākā daļa gan profesionālo priekšmetu (87%), gan vispārīgo priekšmetu (86%) skolotāju ir apmeklējuši profesionālās pilnveides nodarbes, kurās iekļautas zināšanas un izpratne par mācāmo(-ajiem) priekšmetu(-iem) (sk. 4.10. tabulu). Turklāt 58% profesionālo priekšmetu skolotāju un 63% vispārīgo priekšmetu skolotāju šo iekļauto tematu ir vērtējuši ar vidēji pozitīvu ietekmi uz viņu darbu. Lielākā daļa skolotāju (71% profesionālo priekšmetu un 59% vispārīgo priekšmetu skolotāju) ir pilnveidojuši pedagoģiskās prasmes mācību priekšmeta(-u) jomā. Vairāk nekā puse skolotāju (57% profesionālo priekšmetu un 59% vispārīgo priekšmetu) atbildējusi, ka šī pilnveide devusi vidēji pozitīvu ietekmi uz darbu. 72% profesionālo priekšmetu un 76% vispārīgo priekšmetu skolotāju ir apmeklējuši profesionālās pilnveides nodarbības, kurās ticis iekļauts temats par IKT prasmēm mācību procesā. Lielu pozitīvu ietekmi tas atstājis uz 32% profesionālo un 39% vispārīgo priekšmetu skolotāju darbu. 70% profesionālo priekšmetu skolotāju ir apmeklējuši pasākumus par jaunajām tehnoloģijām darba vietā, un vairums to vērtējis pozitīvi (53% – vidēji pozitīva ietekme, 34% – ļoti pozitīva ietekme). Profesionālo priekšmetu skolotāji vismazāk (12%) ir apmeklējuši profesionālās pilnveides pasākumus par mācībām skolēniem ar īpašām vajadzībām. Savukārt vispārīgo priekšmetu skolotāji vismazāk (14%) ir apmeklējuši nodarbes par skolas vadību un pārvaldi.

Kopumā visvairāk profesionālo un profesionālās ievirzes skolu skolotāju ir apmeklējuši profesionālās pilnveides nodarbes par zināšanām un izpratni mācību priekšmetā, pedagoģiskajām prasmēm mācību priekšmeta jomā un IKT prasmēm mācību procesā. Atšķirībā no profesionālo priekšmetu skolotājiem (53%), 70% vispārīgo priekšmetu skolotāju ir piedalījušies pasākumos par skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodēm. 70% profesionālo priekšmetu skolotāju ir iepazinušies ar jaunajām tehnoloģijām darba vietā (salīdzinājumam, vispārīgo priekšmetu skolotāji – 58%). Lielu pozitīvu ietekmi uz darbu 39% vispārīgo priekšmetu

skolotāju norādījuši pēc pasākumiem par IKT. 34% profesionālo priekšmetu skolotāju ar lielu pozitīvu ietekmi vērtējuši pilnveidi jauno tehnoloģiju jomā.

**4.10. tabula.** Profesionālo priekšmetu un vispārīgo priekšmetu skolotāju profesionālās pilnveides pasākumos ietvertie temati un pozitīvā ietekme (%)

Temati	Profesionālo priekšmetu skolotāji			Vispārīgo priekšmetu skolotāji		
	Skolotāji, kas piedalījušies pilnveidē (%)	Vidēja pozitīvā ietekme (%)	Liela pozitīvā ietekme (%)	Skolotāji, kas piedalījušies pilnveidē (%)	Vidēja pozitīvā ietekme (%)	Liela pozitīvā ietekme (%)
Zināšanas un izpratne manā mācību priekšmetā	87	58	33	86	63	31
Pedagoģiskās prasmes mana mācību priekšmeta jomā	71	57	29	84	59	32
Zināšanas par mācību programmu	62	59	24	67	53	31
Skolēnu pārbaudes un novērtēšanas metodes	53	56	26	70	51	29
IKT prasmes mācību procesā	72	54	32	76	43	39
Skolēnu uzvedība un klasvadība	31	46	18	42	51	23
Skolas vadība un pārvalde	17	40	18	14	31	22
Individualizētas mācīšanās pieejas	45	46	29	58	47	32
Mācības skolēniem ar īpašām vajadzībām	12	25	18	20	34	23
Mācības multikultūru vai daudzvalodu vidē	17	33	11	33	39	26
Jauktu prasmju mācīšana	44	53	21	56	50	26
Pieejas starpprofesiju prasmju izveidošanai turpmākajam darbam vai mācībām	40	50	21	32	50	24
Jaunās tehnoloģijas darba vietās	70	53	34	58	44	33
Skolēnu karjeras orientācija un konsultēšana	44	48	30	34	45	26

### Profesionālās pilnveides izmaksas

Aptaujā skolotājiem tika vaicāts par profesionālās pilnveides izmaksām. 77% profesionālo un 79% vispārīgo priekšmetu skolotāju norādījuši, ka par



profesionālo pilnveidi nav maksājuši neko (sk. 4.11. tabulu). 17% gan profesionālo priekšmetu, gan vispārīgo priekšmetu skolotāju norādījuši, ka ir maksājuši daļu no visām izmaksām, savukārt 6% profesionālo un 4% vispārīgo priekšmetu skolotāju norādījuši, ka ir maksājuši visu maksu par pasākumiem, kuros piedalījušies.

**4.11. tabula.** *Profesionālo priekšmetu un vispārīgo priekšmetu skolotāju profesionālās pilnveides izmaksas*

Mācību priekšmeti	Skolotāji, kas nav maksājuši par profesionālās pilnveides pasākumiem (%)	Skolotāji, kas daļēji apmaksājuši profesionālās pilnveides pasākumus (%)	Skolotāji, kas pilnībā apmaksājuši profesionālās pilnveides pasākumus (%)
Profesionālie priekšmeti	77	17	6
Vispārīgie priekšmeti	79	17	4

### **Atbalsts profesionālajai pilnveidei**

Profesionālo skolu un profesionālās ievirzes skolu skolotājiem tika jautāts arī, kādu atbalstu profesionālajai pilnveidei skolotāji ir saņēmuši. 67% profesionālo un 53% vispārīgo priekšmetu skolotāju norādīja, ka mācību pasākumi tika iekļauti darba laikā konkrētajā skolā (sk. 4.12. tabulu). Salīdzinoši maz skolotāju – 7% profesionālo un 5% vispārīgo priekšmetu – ir saņēmuši algas pielikumu par pasākumiem ārpus darba laika. Savukārt 12% profesionālo un 9% vispārīgo priekšmetu skolotāju ir saņēmuši nefinansiālu atbalstu par pasākumiem ārpus darba laika.

**4.12. tabula.** *Profesionālo priekšmetu un vispārīgo priekšmetu skolotāju saņemtais atbalsts profesionālajai pilnveidei*

Skolotāji	Mācību pasākumi tika iekļauti darba laikā šajā skolā	Algas pielikums par pasākumiem ārpus darba laika	Nefinanciāls atbalsts pasākumiem ārpus darba laika (samazināts mācību stundu skaits, brīvdienas, mācību atvaļinājums utt.)
Profesionālo priekšmetu skolotāji (%)	67	7	12
Vispārīgo priekšmetu skolotāji (%)	53	5	9

### **Šķēršļi pedagogu profesionālajai pilnveidei**

Skolotājiem tika jautāts par šķēršļiem, kas traucē apmeklēt profesionālās pilnveides pasākumus. 29% profesionālo priekšmetu un 23% vispārīgo priekšmetu skolotāju

piekrita, ka šķērslis ir profesionālās pilnveides augstās izmaksas. Savukārt 24% profesionālo priekšmetu un 21% vispārīgo priekšmetu skolotāju piekrita apgalvojumam, ka netiek piedāvāta atbilstoša profesionālā pilnveide (sk. 4.13. tabulu). Profesionālās pilnveides pretruna ar skolotāja darba grafiku ir šķērslis, kam piekrīt 20% profesionālo priekšmetu un 24% vispārīgo priekšmetu skolotāju. 21% profesionālo priekšmetu un 11% vispārīgo priekšmetu skolotāju piekrīt, ka šķērslis ir darba devēja atbalsta trūkums. Salīdzinoši vismazāk skolotāju – 5% profesionālo priekšmetu un 4% vispārīgo priekšmetu – piekrīt vai pilnībā piekrīt tam, ka profesionālās pilnveides šķērslis ir skolotāja neatbilstība prasībām. 16% profesionālo priekšmetu un 24% vispārīgo priekšmetu skolotāju piekrīt, ka šķērslis ir stimula trūkums piedalīties šādos pasākumos. Ģimenes pienākumi ir šķērslis 14% profesionālo priekšmetu skolotāju un 12% vispārīgo priekšmetu skolotāju.

4.13. tabula. Šķēršļi dalībai profesionālajā pilnveidē (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Skolotāji	Neatbilstu prasībām (piemēram, trūkst kvalifikācijas, pieredzes, darba stāža)		Profesionālā pilnveide ir pārāk dārga/nevaru to atļauties		Nav darba devēja atbalsta		Profesionālā pilnveide ir pretrunā ar manu darba grafiku		Man nav laika ģimenes pienākumu dēļ		Atbilstoša profesionālā pilnveide netiek piedāvāta		Nav stimula piedalīties šādos pasākumos	
	Piekrītu	Pilnīgi piekrītu	Piekrītu	Pilnīgi piekrītu	Piekrītu	Pilnīgi piekrītu	Piekrītu	Pilnīgi piekrītu	Piekrītu	Pilnīgi piekrītu	Piekrītu	Pilnīgi piekrītu	Piekrītu	Pilnīgi piekrītu
Profesionālo priekšmetu skolotāji (%)	4	1	29	5	14	3	24	6	16	5	21	4	20	4
Vispārīgo priekšmetu skolotāji (%)	3	1	23	3	12	2	21	6	24	3	11	2	24	2

Kopumā procentuāli visvairāk profesionālo priekšmetu un vispārīgo priekšmetu skolotāju piekrīt vai pilnībā piekrīt tam, ka profesionālās pilnveides šķēršļi ir neatbilstošs profesionālās pilnveides piedāvājums, profesionālās pilnveides augstās izmaksas un profesionālās pilnveides pretruna ar skolotāju darba grafiku.

## Kopsavilkums

Skolotāju profesionālā pilnveide kļūst arvien aktuālāka, mainoties darba tirgus prasībām un attīstoties modernajām tehnoloģijām. Pedagogiem jāseko līdzī šīm izmaiņām, bet ne vienmēr skolotāji patstāvīgi spēj un var apgūt nepieciešamās novitātes. Latvijā ir izstrādātas A un B profesionālās pilnveides programmas, kas paredz pedagogiem profesionāli pilnveidoties, atbilstoši pedagogu vajadzībām un vēlmēm, apgūstot kursus A programmā 36 stundu apjomā vai B programmā vismaz 72 stundu apjomā. Apgūstot B programmu, tā dod iespēju skolotājam iegūt otru kvalifikāciju.

Pētījuma rezultāti norāda, ka pedagogi visvairāk ir piedalījušies konferencēs, darbsemināros, darba vizītēs un semināros. Pedagogu profesionālās pilnveides vajadzības var iedalīt divās grupās – uz skolēnu orientēta un uz mācību procesa kvalitāti orientēta pilnveide. Tie ir svarīgākie faktori, kas sekmē kvalitatīvu un skolēnu vajadzībām un spējām atbilstošu mācība procesa norisi. Šķēršļi pedagogu dalībai profesionālajā pilnveidē ir dažādi un neviennozīmīgi, un tie parāda būtiskas Latvijas pedagogu profesionālās pilnveides tendences. Pirmkārt, pedagogu profesionālo pilnveidi ietekmē piedāvājuma neatbilstība viņu vēlmēm un vajadzībām. Tā ir plašāka problēma, ko vajadzētu risināt reģionālā līmenī. Otrkārt, skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmē noslogotība darbā (darba grafiks) un darba devēja atbalsta trūkums, kas ir attiecināms uz darba devēja sapratni un pretimnākšanu. Treškārt, personīgie iemesli, piemēram, ģimenes pienākumi, kurus var ietekmēt pats pedagogs, ja tas ir iespējams. Ceturtkārt, tās ir profesionālās pilnveides nodarbju izmaksas, kas skolotājiem šķiet neatbilstošas viņu iespējām. Kopumā skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmē ne vienmēr atbilstošs piedāvājums skolotāju vajadzībām un vēlmēm, darba grafiks, kuru dažkārt skolotāji nevar pakārtot profesionālās pilnveides pasākumiem, kā arī lielas izmaksas un motivācijas trūkums apmeklēt šīs aktivitātes. Pētot skolotāju piedalīšanos profesionālās pilnveides nodarbēs un to, kādu izmaksu daļu skolotāji ir seguši, salīdzinājumā ar citām valstīm, Latvijā skolotāji savas finanses profesionālajā pilnveidē ir ieguldījuši maz. Tas saistīts arī ar VISCS īstenotajiem ESF projektiem, kuru laikā lielākā daļa skolotāju apmeklē profesionālās pilnveides

pasākumus bez maksas. Turklāt profesionālās pilnveides pasākumos iekļauto tematu pozitīvā ietekme uz skolotāju darbu ir augsta, kas norāda uz profesionālās pilnveides lietderīgumu un pozitīvo ietekmi uz skolotāju profesionālo darbu.

## **5. Skolotāju darba oficiālais novērtējums**

### **un atsauksmes par skolotāju darbu**

#### **5. Formal Evaluation and Feedback on Teachers' work**

---

Izglītības kvalitāte ir ļoti atkarīga no skolotājiem, kuru darbam tiek izvirzītas arvien pieaugošas prasības (OECD, 2005). Sarežģītāka un mainīga pasaule, kurā mēs dzīvojam, skolēniem pieejami alternatīvi zināšanu avoti un to ietekme, atvērtākas skolas, organizatorisko un pedagoģisko stratēģiju daudzveidība, ko skolotājiem vajadzētu izmantot, izvirza arvien lielākas prasības skolotāju profesionalitātes līmenim. Pieaug sabiedrības gaidas, ka skolotāji spēs darboties jaunās organizatoriskās struktūrās un daudzveidīgi sadarbosies ar kolēģiem, mācību procesā izmantos sociālos tīklus un arvien vairāk veicinās skolēnu individuālo mācīšanos, lai sasniegtu katra skolēna individuālajām spējām atbilstošus labākos rezultātus (OECD, 2001).

Skolēnu mācību rezultāti lielā mērā ir atkarīgi no katra atsevišķa skolotāja motivācijas un snieguma klasē. Izglītības kvalitātes pētījumi rāda, ka skolotāju darba kvalitāte ir būtisks skolas līmeņa faktors, kas veicina skolēnu akadēmiskos sasniegumus (OECD, 2005; Jensen, Reichl, 2011). Statistiski ir grūti pierādīt tiešu korelāciju starp skolotāju darba novērtējumu un skolēnu sasniegumiem (Isore, 2009; Figlio, Kenny, 2006; OECD, 2013a). Tomēr tas, ka skolotāju darbam ir nepārtraukta atgriezeniskā saikne, rada viņiem iespējas un motivāciju pilnveidot savu mācīšanas praksi, kam savukārt var būt spēcīga pozitīva ietekme uz skolēnu mācību rezultātiem (Fuchs, L. S., Fuchs, D., 1986; Hattie, 2009; Gates Foundation, 2010). Novērtēšana un atgriezeniskā saikne skolotājiem ir būtiska, lai sekmētu koncentrēšanos uz mācību kvalitāti un skolotāju profesionalitātes pilnveidošanu. Skolotāju darba novērtējums dod iespēju skolotājiem gūt

panākumus savā karjerā un uzņemties jaunas lomas un atbildību. Izglītības rezultātu uzlabošana lielā mērā ir atkarīga no tā, vai skolotāji ir augsti kvalificēti, apmierināti un motivēti pēc iespējas labākam sniegumam (OECD, 2005). Savukārt skolotāju darba novērtēšana ir galvenais faktors pastāvīgai izglītības kvalitātes uzlabošanai (Santiago, Benavides, 2009). Novērtēšana var būt galvenā svira, kas veicina skolotāju koncentrēšanos uz mācību kvalitāti un nepārtrauktu profesionālo kompetenču pilnveidi.

Skolotājiem ir nepieciešamas atsauksmes par viņu sniegumu, lai palīdzētu noteikt, kā labāk veidot un uzlabot savu pedagoģisko praksi un kā ar efektīvas skolas vadības atbalstu attīstīt skolas par profesionālām mācību kopienām. Skolotāja darba vērtējums sniedz arī iespējas atzīt, veicināt un stimulēt efektīvu mācīšanu. Tādējādi skolotāju profesionālās darbības novērtējums ir svarīgs elements centienos uzlabot mācīšanu un mācīšanos un paaugstināt skolēnu mācību rezultātus (Santiago, Benavides, 2009).

### **5.1. Skolotāju darba novērtēšanas mērķi, funkcijas un sistēmas OECD valstīs**

Skolotāju darba novērtēšanas galvenais mērķis ir mācīšanas kvalitātes un skolēnu mācību rezultātu uzlabošana, pilnveidojot skolotāju darbu. Skolotāja darba novērtējumam ir divas svarīgas funkcijas. Pirmkārt, tā uzdevums ir uzlabot mācīšanu, konstatējot skolotāju profesionālās darbības stiprās un vājās puses, lai noteiktu tālākās profesionālās attīstības vajadzības kontekstā ar skolas prioritātēm, tādējādi īstenojot attīstības funkciju. Otrkārt, novērtējuma uzdevums ir nodrošināt, lai skolotāji savu darbu paveiktu pēc iespējas labāk un sasniegtu iespējami labākus skolēnu mācību rezultātus, tādējādi īstenojot atbildības funkciju (Isoré, 2009; Santiago, Benavides, 2009; OECD, 2013c).

Efektīva skolotāju darba novērtēšanas sistēma nodrošina arī mehānismu, kas atzīst un atbalsta augstas kvalitātes mācības un vada skolotāju karjeras izaugsmi. Novērtēšana var veicināt mācību procesa organizāciju skolās, ja tā ir jutīga pret skolotāju individuālo talantu, veikspēju un motivāciju, ļaujot

skolotājiem gūt panākumus savā karjerā un uzņemties jaunus uzdevumus un pienākumus, balstoties uz pamatotu vērtējumu par to izpildi (Mead et al., 2012). Jēgpilnai skolotāju novērtēšanai būtu jāietver vispusīgs skolotāja mācīšanas darba novērtējums, tā stiprās puses un attīstāmās sfēras, pēc kā vajadzētu sekot atsauksmēm un profesionālās attīstības iespējām. Tāpat ir svarīgi atzinīgi novērtēt un apbalvot skolotājus par viņu darbu (Santiago, Benavides, 2009).

Skolotāju novērtēšana sasaucas arī ar vispārēju uzmanības pievēršanu skolu snieguma novērtējumam un stingrāku prasību izvirzīšanai sabiedriskajam sektoram kopumā. Saistībā ar pieaugošām vecāku cerībām izglītībā un bažām par publiskā finansējuma izlietošanas efektivitāti, skolotāju darba novērtēšanas instrumenti ļauj skolām būt atbildīgām par izglītības kvalitāti katrā klasē. Novērtēšana dod iespēju skolu vadītājiem un izglītības iestādēm pārraudzīt katra skolotāja darbību un nodrošināt, ka visās klasēs strādā spējīgi un motivēti skolotāji.

Pētījumos tiek analizēta arī skolotāju novērtēšanas sistēmu iespējamā negatīvā ietekme. Pētnieki secina, ka gadījumos, kad novērtēšanas atbildības funkcija ir ņēmusi virsroku pār attīstības funkciju un novērtējums galvenokārt tiek uztverts kā represīva procedūra, novērtēšana skolotājos var radīt spriedzes un baiļu atmosfēru (O'Day, 2002; Klinger et al., 2008; OECD, 2009). Kaut arī atbildība ir acīmredzami svarīga, pārmērīga koncentrēšanās uz šo funkciju var apdraudēt galvenā novērtēšanas mērķa sasniegšanu. Šajā kontekstā izglītības politikas veidotājiem, praktiķiem un pētniekiem ir jāpatur uzmanības lokā skolotāju novērtēšanas mērķis – mācību kvalitātes uzlabošana, pilnveidojot skolotāju darbu.

Lielākajā daļā *OECD* valstu skolotāju darbības novērtēšanas mērķis ir izmantot tās rezultātus gan skolotāju profesionālās kapacitātes stiprināšanai, gan atbildības paaugstināšanai par sava darba rezultātiem. Tomēr apvienot attīstības un atbildības funkcijas vienā skolotāju novērtēšanas procesā nav vienkārši. Kad novērtējums ir orientēts tā, lai uzlabotu mācīšanas metodes un praksi, skolotāji parasti ir gatavi atklāt savus trūkumus – cerībā, ka saņems atbalstu savām attīstības vajadzībām un profesionālajai pilnveidei. Turpretī, ja skolotāja novērtējums tiek saistīts ar karjeras attīstību un algas apmēru, skolotājs nav ieinteresēts atklāt savas

darbības nepilnības vai trūkumus, tādējādi nesekmējot novērtēšanas mērķu sasniegšanu (Santiago, Benavides, 2009).

Valstis arvien vairāk izvēlas izmantot skolotāju darbības novērtēšanu. No *OECD* pārskatā (OECD, 2013b) aptaujātajām 28 valstīm 22 valstis ziņo, ka nacionāla vai subnacionāla līmeņa tiesību akti paredz skolotāju darba novērtēšanu vienā vai vairākos veidos. Sešu valstu – Beļģijas franču kopienas, Dānijas, Somijas, Islandes, Norvēģijas un Spānijas – izglītības sistēmās nav valsts likumdošanā stingri reglamentēta skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas sistēmas ietvara.

Tomēr skolotāju darba novērtēšanas regulējuma neesamība valsts līmenī nenozīmē, ka skolotāji nesaņem profesionālas atsauksmes par savu darbu. Piemēram, Dānijā, kur skolotāju novērtēšanas sistēma nav valstiski reglamentēta, skolotāji tomēr parasti reizi gadā saņem savas darbības novērtējumu un atgriezenisko saiti no saviem skolu vadītājiem. Arī Norvēģijā skolotāju novērtēšanas pieejas nav regulētas valsts līmenī, taču tās ir izstrādātas un tiek pielietotas vietējās pašvaldības un/vai skolas līmenī. Islandē skolotāju darba novērtēšana ir skolu direktoru un skolu padomju kompetencē (OECD, 2013b).

Somijā skolotāja profesijai ir ļoti augsts statuss sabiedrībā. Piemēram, 2010. gadā vairāk nekā 6 600 pretendentu sacentās par 660 studiju vietām pamatskolas skolotāju studiju programmās astoņās Somijas augstskolās, kas sagatavo skolotājus (Schleicher, 2012). Skolotāja profesijas pretendentu lielā konkurence ir veicinājusi to, ka Somijas skolās strādā augsti kvalificēti un motivēti skolotāji, kas palīdz gandrīz visiem bērniem sasniegt iespējami augstus mācību rezultātus. Somijas skolotāji bauda skolēnu vecāku un visas sabiedrības uzticību un profesionālu rīcības brīvību. Somijas Izglītības un kultūras ministrijai nav nekādas lomas skolotāju darba novērtēšanā. Tomēr tas nenozīmē, ka Somijas skolotāju profesionālā darbība vispār netiek novērtēta. Tā kā Somijā skolu sistēma ir ar augstu decentralizācijas pakāpi un pašvaldības un arī skolas darbojas ievērojamas patstāvības apstākļos, skolotāju darba izvērtēšanas vadlīnijas tiek noteiktas trīspusējā līgumā, kas tiek noslēgts starp pašvaldību, skolu un skolotāju arodbiedrību. Skolotāju darbs parasti tiek novērtēts atbilstoši valsts izglītības programmas mērķiem un katras skolas attīstības ikgadējam plānam. Somijā skolu



vadītāji uzņemas pilnu atbildību par skolotāju individuālā darba novērtēšanu, viņi tiek uzskatīti par skolu pedagoģiskajiem līderiem, kas ir atbildīgi par skolotāju profesionālo darbību un tās pilnveidošanas pasākumiem, kas nepieciešami, lai uzlabotu mācīšanas kvalitāti. Tādēļ lielākajā daļā somu skolu ir izveidota skolotāju novērtēšanas sistēma, kas ietver ikgadējas individuālas diskusijas starp katru skolotāju un skolas vadītāju. Šo sarunu mērķis ir novērtēt, vai skolotājs ir izpildījis iepriekšējā gadā saskaņotos mērķus, un noteikt skolotāja attīstības vajadzības nākamajam gadam (OECD, 2013c).

Tajās valstīs, kurās skolotāju darba vērtēšanai ir noteikts vienots regulējums, pieejas ir atšķirīgas (Isoré, 2009; Santiago, Benavides, 2009). Novērtējums visbiežāk nav saistīts ar karjeras izaugsmes vai atalgojuma sistēmu. Būtiskākās atšķirības skolotāju darba vērtēšanas sistēmās dažādās valstīs vērojamas mērķu, iesaistīto pušu, kā arī metodoloģijas aspektā, savukārt vislielākā vienprātība – izvirzītajos kvalitātes rādītājos (Isoré, 2009). Lielākoties skolotāju novērtēšanas sistēmas ietver 10–20 rādītāju, starp kuriem visbiežāk izmantotais ir pedagogu attiecības ar skolēniem. Savukārt visbiežāk pielietotā skolotāju darba novērtēšanas metode OECD valstīs ir mācību darba novērojumi klasē (sk. 5.1. tabulu).

**5.1. tabula.** Skolotāju darba novērtēšanas metodes un to pielietošana praksē OECD valstīs (Isoré, 2009; Balodis, 2010)

Metode	Prakse
Novērojumi klasē	Novērojumu veikšana klasē ir visizplatītākā pedagogu vērtēšanas metode.
Intervija ar pedagogu	Intervija ar pedagogu visbiežāk tiek izmantota, lai noteiktu pedagoga profesionālās attīstības vajadzības. Metode nav piemērota pedagoga zināšanu un prasmju objektīvai novērtēšanai.
Pedagoga portfolio	Pedagoga portfolio, kas var ietvert stundu plānus, mācību materiālus, skolēnu darbu paraugus, skolēnu novērtējuma lapas, pedagoga pašnovērtējuma anketas, visbiežāk tiek izmantots jauno pedagogu darba novērtēšanā.
Skolēnu mācību rezultāti	Skolēnu mācību rezultātu izmantošana pedagogu darba vērtēšanā nav izplatīta, jo mācību rezultāti tādā formā, kas liecinātu par mācīšanās progresu, ir grūti iegūstami. Pedagogu attieksme pret šīs metodes efektivitāti un objektivitāti ir noraidoša.
Pedagogu testi	Pedagogu vērtēšana ar speciālu testu palīdzību ir reti izmantota metode.
Anketas un aptaujas	Skolas vadības, skolēnu vai vecāku aptaujas var sniegt ieskatu pedagoga darbā, taču to rezultāti jāvērtē piesardzīgi, jo vērtējumu nereti ietekmē ar mācīšanas kvalitāti nesaistīti faktori.

Skolotāju darbību OECD valstīs parasti vērtē skolas līmeņa vērtētāji, ārējie vērtētāji, kā arī plaši tiek izmantots vērtējamā skolotāja pašnovērtējums. Skolēnu vecāki un skolēni reti tiek iesaistīti skolotāju darba novērtēšanā (sk. 5.2. tabulu).

5.3. tabulā apkopota informācija par skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas sistēmām Igaunijā, Somijā, Polijā un Latvijā.

**5.2. tabula.** Skolotāju darba novērtēšanā iesaistītie vērtētāji OECD valstīs (Isoré, 2009; Balodis, 2010)

Vērtētājs	Komentāri
Skolas līmeņa vērtētāji	Lielākajā daļā valstu vērtēšanā tiek iesaistīti pedagogi ar ilgāku darba stāžu un skolas vadība. Skolas vadības iesaistīšanas biežums un intensitāte dažādās valstīs tomēr ievērojami atšķiras.
Ārējie vērtētāji	Vērtēšanā iesaistīti neatkarīgi pedagogi no citām izglītības iestādēm, kas atsevišķi (Īrija) vai kopā ar skolas vadību (Francija) ir pozitīvi vērtēta metode (lai arī līdz šim nav plaši izplatīta).
Pedagoga pašnovērtējums	Pedagogu iesaistīšana vērtēšanā ir ļoti vēlama, jo tā nodrošina pedagogu aktīvāku iesaistīšanos citās vērtēšanas procedūrās, kā arī motivē darbam. Pedagogu pašu veidoti portfolio ir piemēroti pašnovērtējuma avoti.
Vecāku vērtējums	Vērtēšanā nereti tiek iekļauts netiešs vecāku vērtējums, piemēram, sūdzības vai prasības. Tieša vērtējuma (piemēram, anketas) izmantošana nav izplatīta, jo pētījumi pierāda – vecāki ne vienmēr spēj iejusties pedagoģijā un sniegt objektīvu vērtējumu.
Skolēnu vērtējums	Skolēni reti tiek izmantoti kā vērtētāji. Izņēmums ir Zviedrija, kur atsevišķos gadījumos skolēni aizpilda novērtējuma anketas.

**5.3. tabula (1. daļa).** Skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas sistēmas elementi Igaunijā, Somijā, Polijā un Latvijā (OECD, 2013c; Pedagogu profesionālās darbības..., 2014)

Elements	Latvija	Igaunija	Somija	Polija
Dalībnieki	Visi skolotāji	Visi skolotāji	Visi skolotāji	Publisko skolu skolotāji
Skolotāju iesaistes nosacījumi	Brīvprātīgi	Brīvprātīgi	Novērtēšanas nosacījumi tiek ietverti līgumā starp pašvaldību, skolu un skolotāju arodbiedrību; novērtēšanas prakse tiek saskaņota vietēja līmenī	Obligāti
Biežums	Ne retāk kā reizi 5 g.		Katru gadu	Katru gadu
Kas nosaka procedūru	Speciāls valsts izdots normatīvs akts; centrālā izglītības pārvaldības institūcija	Centrālā izglītības pārvaldības institūcija	Vietēja pašvaldība; skolotāju arodbiedrības	Skolas direktors; skolas padome
Vērtētāji	Speciāla komisija	Speciāla komisija	Skolas direktors; skolotāja pašvērtējums veido pamatu diskusijai starp skolas vadītāju un skolotāju par iepriekš izvirzīto uzdevumu izpildi	Skolas direktors

5.3. tabula (2. daļa). Skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas sistēmas elementi Igaunijā, Somijā, Polijā un Latvijā (OECD, 2013c; Pedagogu profesionālās darbības..., 2014)

Elements	Latvija	Igaunija	Somija	Polija
Attiecībā pret ko vērtē	Kritēriju apraksti	Kritēriju apraksti	Darbības atbilstība nacionālās izglītības programmas mērķiem un skolas mācību gada attīstības plānam	Skolotāju pienākumu apraksts, kas noteikts normatīvajos aktos
Vērtēšanas pozīcijas	Mācību procesa plānošana; mācīšana; audzināšana; skolēnu individuālo spēju attīstīšana; ieguldījums skolas attīstībā; profesionālā attīstība	Profesionālās darbības attīstība; darba efektivitāte; kvalifikācijas prasību izpilde	Novērtēšanas nosacījumi tiek ietverti līgumā starp pašvaldību, skolu un skolotāju arodbiedrību	Mācību procesa plānošana; mācīšana; klases vide; profesionālā attīstība; ieguldījums skolas attīstībā; sadarbība ar sabiedrību
Novērtēšanas instrumenti un informācijas avoti	Novērojumi klasē; skolotāja pašnovērtējums; skolotāja portfolio; skolas administrācijas vai speciālas komisijas vērtējums	Skolotāja pašnovērtējums; skolotāja darba dokumenti; skolas direktora vērtējums	Intervija/ dialogs ar skolotāju; skolotāja pašnovērtējums	Novērojumi klasē; var ietvert arī skolotāja pašnovērtējumu un ekspertu vērtējumu
Vai novērtēšana sniedz informāciju skolotājam par nepieciešamajiem profesionālās attīstības pasākumiem	Daļēji	Nē	Jā	Daļēji
Vai novērtēšanas rezultāti ietekmē karjeras attīstību	Nē	Jā	Nē	Nē
Vai novērtēšanas rezultāti ietekmē darba samaksu	Jā	Jā	Jā	Jā

## 5.2. Skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas sistēma Latvijā

Līdz 2009. gadam skolotāju darba novērtēšana Latvijā valsts līmenī nebija oficiāli reglamentēta un tika veikta skolās kā skolu vadības iekšējās kontroles funkcijas sastāvdaļa.

Atsevišķus skolotāju darba vērtēšanas un atgriezeniskās saiknes elementus satur skolu akreditācijas procedūra, kas vispārējā kārtībā katrā Latvijas skolā notiek ne retāk kā reizi sešos gados. Skolas akreditācijā ārējie vērtētāji – akreditācijas ekspertu komisijas locekļi – veic stundu vērošanu (Izglītības un zinātnes ministrija, 2004; Izglītības kvalitātes valsts..., 2011), taču tās mērķis nav atsevišķu skolotāju darba novērtēšana, bet iegūtā informācija tiek izmantota mācību procesa kvalitātes un citu izglītības iestādes darbības kvalitātes rādītāju novērtēšanai skolā kopumā. Piemēram, Izglītības kvalitātes valsts dienesta 2011. gada 24. maija iekšējie noteikumi Nr. 5 „Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru darbības un izglītības programmu īstenošanas kvalitātes vērtēšanas metodika” nosaka, ka vispārējās izglītības iestādē akreditācijas ekspertu komisija vēro ne mazāk kā 12 mācību stundas (vēlams pie dažādiem pedagogiem), tajā skaitā vismaz trīs mācību stundas katrā no valsts noteiktajiem prioritārajiem mācību priekšmetiem dažādās klašu grupās. Citos mācību priekšmetos stundas vēro pēc akreditācijas ekspertu komisijas izveles, izvērtējot mācību sasniegumus izglītības iestādē (Izglītības kvalitātes valsts..., 2011). Akreditācijas metodika paredz, ka pēc vērotās stundas akreditācijas eksperts kopā ar skolotāju analizē skolotāja vadīto stundu un uzklausa skolotāja viedokli un komentārus. Pie tam akreditācijas procesā tiek veikta arī skolēnu, skolēnu vecāku un skolotāju anketēšana ar mērķi iegūt vispārīgu informāciju par mācību procesa kvalitāti attiecīgajā skolā. Anketēšanas gaitā iegūtā informācija arī netiek izmantota atsevišķu skolotāju darba novērtēšanai.

2008. gadā ES struktūrfondu nacionālās programmas projekta „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide” ietvaros Latvijā tika izstrādāta pedagogu darba kvalitātes vērtēšanas sistēma (Balodis, 2010; Vispārējās izglītības kvalitātes..., 2008), kas tiek lietota oficiālai Latvijas skolotāju darba novērtēšanai arī šobrīd. Latvijas skolotāju novērtēšanas sistēmas elementi ir:

- piecas pedagogu profesionālās darbības kvalitātes pakāpes, no kurām 1. pakāpe ir zemākā, bet 5. pakāpe – augstākā;
- piecas pedagogu profesionālās darbības vērtēšanas jomas;

- 15 pedagogu profesionālās darbības kvalitātes rādītāji, kas aptver novērtēšanas kritērijus četros līmeņos;
- novērtēšanā iesaistītās puses: novērtējamais pedagogs, izglītības iestādes administrācija un novērtēšanas komisijas locekļi (sk. 5.4. tabulu).

**5.4. tabula.** *Latvijas skolotāju profesionālās darbības novērtēšanā iesaistītie vērtētāji (Pedagogu profesionālās darbības..., 2014)*

Vērtētājs	Komentāri
Skolas līmeņa vērtētāji	1., 2. un 3. kvalitātes pakāpes pretendents vērtē skolas līmeņa vērtēšanas komisija vismaz trīs cilvēku sastāvā. Novērtēšanas komisijā var iekļaut skolas direktoru, direktora vietniekus, pedagogu metodisko komisiju vadītājus, skolas pedagogu aroddarboorganizācijas vadītāju, citus pieredzējušus pedagogus.
Ārējie vērtētāji	1., 2. un 3. kvalitātes pakāpes pretendenti novērtēšanas komisijā var iekļaut arī pašvaldības vai skolas skolēnu vecāku pārstāvjus. 4. kvalitātes pakāpes pretendents vērtē pašvaldības izglītības pārvaldes institūcijas izveidota komisija. 5. kvalitātes pakāpes pretendents vērtē Izglītības un zinātnes ministrijas izveidota komisija.
Novērtējamais pedagogs	Novērtējamais pedagogs pēc noteiktas formas rakstveidā sagatavo sava darba pašvērtējuma ziņojumu.
Skolēnu vecāki	Skolēnu vecāki nav iesaistīti Latvijas skolotāju vērtēšanā.
Skolēni	Skolēni nav iesaistīti Latvijas skolotāju vērtēšanā.

Skolotāju vērtēšanas procesu, kura rezultāts ir secinājumi un rekomendācijas konkrētā pedagoga darbības kvalitātei, veido iekšējā (pedagoga darba pašvērtējums) un ārējā (ārējo ekspertu – izglītības iestādes administrācijas un novērtēšanas komisijas – vērtējums) vērtēšana (Izglītības un zinātnes ministrija, 2013).

Pedagogu profesionālā darbība Latvijā tiek vērtēta piecās novērtēšanas jomās, kuras detalizēti raksturo 15 kvalitātes rādītāji (sk. 5.5. tabulu). Pārskats par Latvijas skolotāju darba novērtēšanā pielietotajām metodēm ietverts 5.6. tabulā.

2009. gadā, sakarā ar būtisku valsts budžeta finansējuma samazinājumu pedagogu atbildībai ekonomiskās krīzes iespaidā, Latvijas izglītības politikas veidotāji nolēma atbalstīt pedagogus ar ESF finansējumu. 2009. gada 1. septembrī tika pieņemti Ministru kabineta noteikumi Nr. 998 „Noteikumi par darbības programmas

**5.5. tabula.** Latvijas skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas jomas un kvalitātes rādītāji  
(Pedagogu profesionālās darbības..., 2014)

Novērtēšanas joma	Kvalitātes rādītāji
Mācību un audzināšanas darba plānošana, vadīšana un pedagoga darbības rezultātu izvērtējums	Izglītības iestādes iekšējo normatīvo aktu ievērošana pedagoģiskajā darbā
	Mācību procesa organizēšana mācību stundās (nodarbībās) un pedagoga darbības rezultātu izvērtēšana
	Audzināšanas darbības organizēšana izglītības iestādē un ārpus tās un rezultātu izvērtēšana
	Pedagoģiskā procesa organizēšanai nepieciešamās dokumentācijas aizpildīšana
	Pedagoga izpratne par izglītojamā mācību sasniegumu vērtēšanu kā mācību procesa sastāvdaļu
Pedagoga ieguldījums izglītojamā individuālo spēju attīstībā un iespēju izmantošana izglītojamā vajadzību nodrošināšanā	Pedagoga individuālais darbs ar izglītojamiem
	Pedagoga sadarbība ar izglītojamā ģimeni
Pedagoga ieguldījums izglītības iestādes attīstībā	Komandas darba prasmes
	Darba vides pilnveide
	Profesionālās ētikas normu ievērošana
Pieredzes uzkrāšana un tālāknodešana	Pedagoga pētnieciskā darbība
	Pedagoga profesionālā pilnveide
	Svešvalodu izmantošana mācību procesā
	Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju izmantošana mācību procesā
Pedagoģiskās darbības rezultātu analīze un darbības pašrefleksija (spēja novērot, analizēt, izprast un attēlot pašam savu rīcību)	Pedagoga darbība profesionālajās organizācijās un sadarbība ar valsts institūcijām izglītības jomā

**5.6. tabula.** Skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas metodes un to pielietošana praksē  
Latvijā (Pedagogu profesionālās darbības..., 2014)

Metode	Prakse
Novērojumi klasē	Latvijā tiek plaši izmantota kā pedagogu novērtēšanas metode.
Intervija ar pedagogu	Intervija ar pedagogu tiek izmantota, ja pedagogs pretendē uz 4. vai 5. kvalitātes pakāpi.
Pedagoga pašnovērtējums	Latvijā tiek plaši izmantota kā pedagogu novērtēšanas metode.
Pedagoga portfolio	Latvijā tiek plaši izmantota kā pedagogu novērtēšanas metode.
Skolas administrācijas vērtējums	Latvijā tiek plaši izmantota kā pedagogu novērtēšanas metode.
Skolēnu mācību rezultāti	Latvijā netiek izmantota kā pedagogu novērtēšanas metode.
Pedagogu testi	Latvijā netiek izmantota kā pedagogu novērtēšanas metode.
Anketas un aptaujas	Latvijā netiek izmantota kā pedagogu novērtēšanas metode.

“Cilvēkresursi un nodarbinātība” papildinājuma 1.2.2.1.5. apakšaktivitāti “Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos” (Noteikumi par darbības programmas ..., 2009), kuru mērķis bija veicināt Latvijas pedagogu konkurētspēju un profesionālo un sektorālo mobilitāti ekonomiskās krīzes apstākļos. Kā vienu no projekta formā īstenojamām aktivitātēm minētie Ministru kabineta noteikumi paredzēja 2008. gadā izstrādātās pedagogu novērtēšanas sistēmas pakāpenisku ieviešanu un tālāku attīstību, veicinot izglītības iestādēs strādājošo pedagogu profesionālās karjeras attīstību un efektīvu pedagogu profesionālās pilnveides praksi un nodrošinot nepieciešamās zināšanas, prasmes un pieredzi novērtēšanas sistēmas ieviešanai un izglītības kvalitātes paaugstināšanai.

Pedagogu novērtēšanai bija iespēja pieteikties vispārējās, profesionālās, profesionālās ievirzes un interešu izglītības pedagogiem, kā arī skolu atbalsta personāla pedagogiem. Projekts “Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos” tika īstenots no 2009. gada septembra līdz 2012. gada novembrim, taču arī pēc tam Izglītības un zinātnes ministrija turpināja organizēt pedagogu profesionālās darbības novērtēšanu. Kā liecina Izglītības un zinātnes ministrijas interneta vietnē pieejamā informācija, minētajā projekta īstenošanas laika posmā līdz 2012. gada novembrim kvalitātes apliecinājumu savai darbībai kopumā bija guvuši 23 375 Latvijas pedagogi, no tiem 5. (augstāko) kvalitātes pakāpi ieguvuši 174 jeb 0,7% pedagogu, 4. kvalitātes pakāpi – 1581 jeb 6,8% pedagogu, bet 3. kvalitātes pakāpi – 15 215 pedagogi, kas ir 65% no kopējā pedagogu skaita (Izglītības un zinātnes ministrija, 2012). Salīdzinājumam, saskaņā ar Izglītības un zinātnes ministrijas datiem, Latvijas vispārīzglītojošajās skolās 2012./2013. mācību gadā strādāja 22 511 skolotāji, bet profesionālās izglītības iestādēs – 4177 pedagogi. Tātad var secināt, ka projekta “Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos” norises laikā un arī pēc tam Latvijā ir īstenota skolotāju darba oficiālās novērtēšanas sistēmas ieviešana un veikta visaptveroša skolotāju profesionālās darbības novērtēšana, par ko liecina arī *TALIS 2013* aptaujas rezultāti.

Latvijas skolotāju darba novērtēšanas rezultāti ietekmē skolotāju darba samaksu, jo pedagogiem, kuriem piešķirta 3., 4. un 5. kvalitātes pakāpe, nosaka piemaksu attiecīgi 31,87 euro, 79,68 euro un 99,60 euro apmērā par vienu pedagoga darba likmi proporcionāli tarifcētajai slodzei (Grozījumi Ministru kabineta ..., 2014). Tas nozīmē, ka pedagogam, kas novērtēšanas rezultātā ieguvis kādu no minētajām kvalitātes pakāpēm, piecus turpmākos mācību gadus tiek garantēta attiecīgā piemaksa pie darba algas neatkarīgi no faktiskās darba kvalitātes.

2013. gada 7. augustā stājās spēkā grozījumi Izglītības likumā (Grozījumi Izglītības likumā, 2013), kas nostiprināja Latvijā ieviesto skolotāju novērtēšanas sistēmu, nosakot, ka pedagogam, kura pedagoģiskā darba stāžs ir ne mazāks par vienu gadu un kurš piedalās vispārējās izglītības programmu (tai skaitā vispārējās izglītības programmu pirmsskolas izglītības pakāpē), profesionālās izglītības programmu (pamatizglītības vai vidējās izglītības pakāpē), profesionālās ievirzes izglītības vai interešu izglītības programmu īstenošanā, ir tiesības ne retāk kā reizi piecos gados saņemt pedagoga profesionālās darbības kvalitātes novērtējumu. Izglītības likumā 2013. gadā ietvertās normas paredz arī to, ka, pamatojoties uz pedagoga profesionālās darbības kvalitātes novērtējumu, pedagogam tiek piešķirta viena no piecām pedagoga profesionālās darbības kvalitātes pakāpēm, kuras piešķir:

- izglītības iestāde, saskaņojot ar pašvaldību, kuras administratīvajā teritorijā atrodas izglītības iestāde (1., 2. un 3. kvalitātes pakāpi);
- pašvaldība, kuras administratīvajā teritorijā atrodas izglītības iestāde, saskaņojot ar Izglītības un zinātnes ministriju (4. kvalitātes pakāpi);
- Izglītības un zinātnes ministrija (5. kvalitātes pakāpi) (Grozījumi Izglītības likumā, 2013).

Pamatojoties uz Izglītības likuma normām par pedagogu novērtēšanu, Ministru kabinets 2014. gada 17. jūnijā ir izdevis noteikumus Nr. 350 „Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas kārtība” (Pedagogu profesionālās darbības ..., 2014), kas vispārējo normatīvo akta veidā nostiprina kopš 2008. gada Latvijā veidoto pedagogu darba kvalitātes vērtēšanas sistēmu.



Kopumā pozitīvi vērtējot Latvijā paveikto skolotāju darba novērtēšanas sistēmas izveidē, tomēr jāsecina, ka sistēma nav pilnīga un tajā nepieciešami uzlabojumi un pārveidojumi, lai tā sasniegtu savu galveno mērķi – mācīšanas kvalitātes un skolēnu mācību rezultātu uzlabošanu. Diemžēl šāds skolotāju novērtēšanas mērķis nav ietverts ne Izglītības likuma, ne Ministru kabineta noteikumu normās par skolotāju darba novērtēšanu Latvijā. Vienīgi Ministru kabineta noteikumu projekta „Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas kārtība” sākotnējās ietekmes novērtējuma ziņojumā (anotācijā) var izlasīt, ka pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas „sistēmas mērķis jau 2006.–2008. gadā bija radīt pedagogu profesionālās izaugsmes modeli, kas nodrošinātu pedagoģiskā darba refleksiju un pedagogu pašpilnveides potenciālu personiskajā, profesionālajā un sociālajā jomā, veicinot nepārtrauktu un mērķtiecīgu pedagoģiskās kompetences attīstību visā pedagoga profesionālās karjeras laikā” (Latvijas Republikas Ministru ..., 2014). Var piekrist E. Dāvidsonei, ka šobrīd spēkā esošās Latvijas skolotāju novērtēšanas sistēmas centrā ir pats skolotājs (Dāvidsone, 2014), taču netiek akcentēts pedagogu darba vērtēšanas galvenais mērķis – mācīšanas kvalitātes un skolēnu mācību rezultātu uzlabošana.

No Ministru kabineta noteikumu anotācijā minētā skolotāju vērtēšanas mērķa un vērtēšanas satura var secināt, ka Latvijas skolotāju darba novērtēšanā tiek likts uzsvars uz skolotāju attīstības funkciju, bet netiek akcentēta atbildības funkcija. Šāda pieeja saskan ar vairuma *OECD* valstu pieejām skolotāju darba novērtēšanā. Protams, pastāv cerība, ka nepārtraukta un mērķtiecīga pedagoģiskās kompetences attīstība visā pedagoga profesionālās karjeras laikā uzlabos skolotāja tiešo mācību darbu klasē un tādējādi pozitīvi ietekmēs skolēnu mācību rezultātus. Tomēr, lai pedagoga profesionālā izaugsme notiktu dinamiskāk un atbilstoši skolas aktuālajām vajadzībām, novērtēšanas piecu gadu termiņš ir par ilgu. Līdz ar to atbildīgam skolas vadītājam nākas veidot valsts sistēmai paralēlu, iekšēju skolas skolotāju ikgadēju novērtēšanas sistēmu, lai, līdzīgi kā Somijā, dialogā ar skolotāju izvērtētu skolotāja darbu iepriekšējā mācību gadā un atbilstoši iespējām plānotu attīstības vajadzības nākamajam gadam.

### 5.3. Skolotāju darba novērtējuma un atsauksmju sistēma TALIS 2013 aptaujā

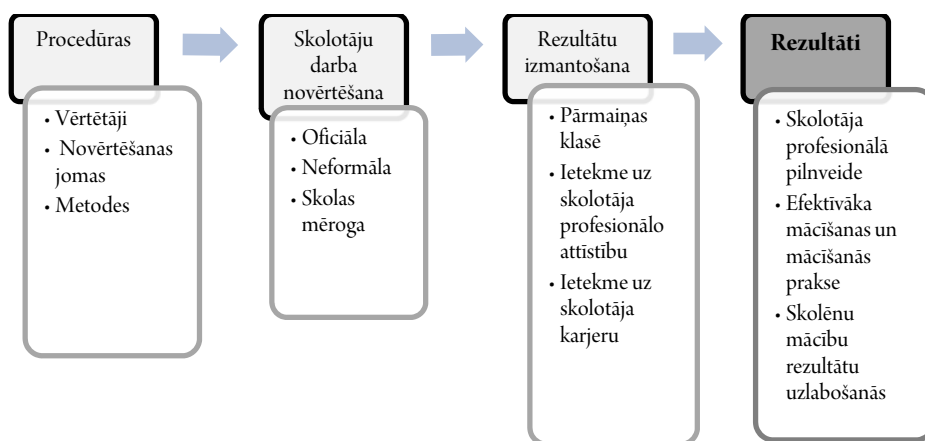
Skolotāja darba novērtējuma un atsauksmju sistēma *TALIS* aptaujā ietver vairākus elementus: oficiālo skolotāja darba novērtējumu, atsauksmes par skolotāja darbu jeb atgriezenisko saiti katram skolotājam un skolotāju darba novērtēšanas un atgriezeniskās saites sistēmu skolā kopumā.

**Oficiālas skolotāju novērtēšanas** ietvaros skolotāja darbu vērtē skolas direktors vai citi skolas vadības grupas pārstāvji, ārējie vērtētāji (piemēram, izglītības inspektori, pašvaldības pārstāvji vai citas ar skolu nesaistītas personas) vai skolotāja kolēģi. Oficiālais skolotāja novērtējums ir daļa no oficiālas skolotāju darba pārvaldības sistēmas, un tas parasti ir saistīts ar noteiktu procedūru izpildi un kritēriju ievērošanu, nevis ar neformālu pieeju (piemēram, ar neformālām diskusijām). *TALIS* aptaujā informācija par oficiālo skolotāju darba novērtējumu tika saņemta no skolu direktoriem.

**Atsauksmes par skolotāja darbu** ietver jebkuru paziņojumu, ko skolotāji saņem par savu darbu skolā, pamatojoties uz kāda veida mijiedarbību ar skolotāja darbu (piemēram, skolotāja mācību darba novērošana klasē, mācību programmas vai skolēnu mācību rezultātu apspriešana). Atsauksmes var tikt sniegtas neformālās pārrunās ar skolotāju vai arī formālākā un strukturētākā kārtībā. *TALIS* aptaujā skolotājiem tika jautāts par atsauksmēm, ko viņi personīgi ir saņēmuši savā skolā.

**Skolotāju darba novērtēšanas un atgriezeniskās saites sistēma skolā kopumā** ir definēta kā skolotāja darba pārskats, ko skolās var veikt gan oficiāli (piemēram, kā daļu no oficiālas skolotāju darba pārvaldības sistēmas, ievērojot formālas procedūras un kritērijus), gan neformāli (piemēram, neformālās diskusijās). *TALIS* aptaujā skolotājiem tika jautāts par šāda veida pedagogu novērtēšanas un atgriezeniskās saites sistēmu skolā kopumā, nevis attiecībā uz katru skolotāju personīgi.

5.1. attēls demonstrē *TALIS* aptaujā iekļauto skolotāju darbības novērtējuma elementu sistēmu, kam par pamatu izmantots *OECD* izstrādātais skolu vērtēšanas konceptuālais ietvars (*OECD*, 2013b).



**5.1. attēls.** TALIS aptaujā iekļautie skolotāju novērtējuma elementi

#### **5.4. Skolotāju darba novērtējums un atsauksmes TALIS 2013 aptaujā: Latvija starptautiskā kontekstā**

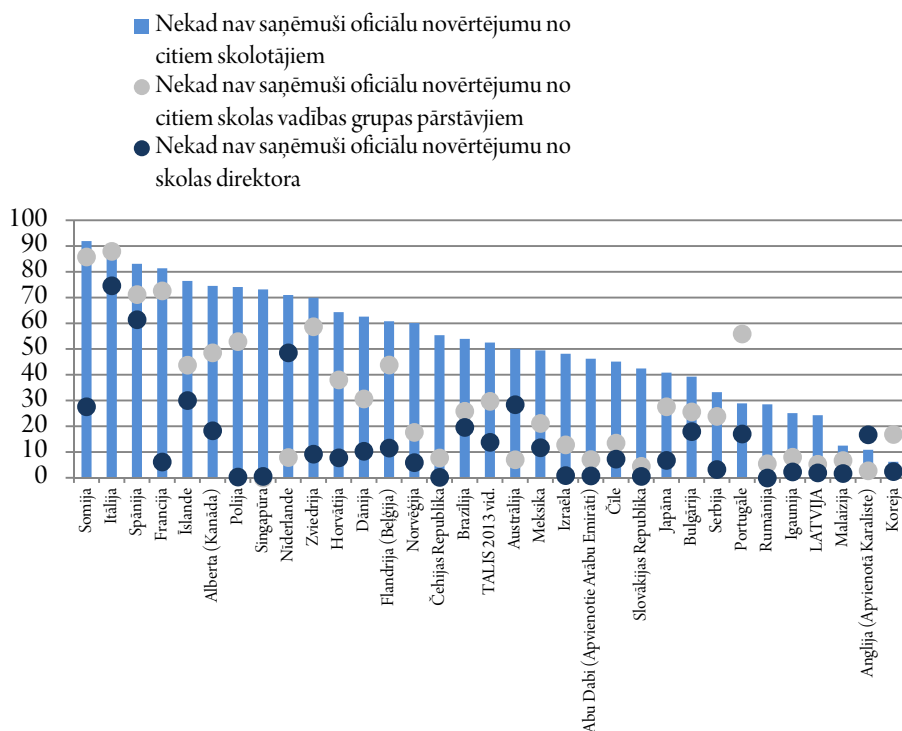
TALIS aptaujā skolu direktoriem tika jautāts par skolotāju darba oficiālo novērtējumu savā skolā, ietverot informāciju par novērtēšanas biežumu, metodēm un rezultātiem.

Kā redzams 5.7. tabulā, 93% skolotāju vidēji visās TALIS aptaujas valstīs strādā skolās, kuru direktori ziņojuši par sava veida oficiālu skolotāju darba novērtējumu. Itālijā situācija ir būtiski atšķirīga, jo tur 70% skolotāju strādā skolās, kuru direktori ziņo, ka skolās netiek praktizēta skolotāju oficiāla novērtēšana. Tas pats attiecas uz aptuveni vienu trešdaļu skolotāju Spānijā un vienu ceturtdaļu skolotāju Somijā. Latvijā tikai 2% skolotāju nekad nav saņēmuši jebkādu oficiālu novērtējumu par savu darbu. Salīdzinājumam – Igaunijā oficiālu sava darba novērtējumu nekad nav saņēmuši 1,7% skolotāju, savukārt Čehijā, Polijā, Rumānijā un Slovākijā oficiāli ir novērtēti visi skolotāji.

5.7. tabula. Skolotāju īpatsvars, kuri nekad nav saņēmuši oficiālu sava darba novērtējumu (OECD TALIS 2013 datu bāze).

Valsts	Nekad nav saņēmuši oficiālu novērtējumu no skolas direktora % (SK)	Nekad nav saņēmuši oficiālu novērtējumu no skolas vadības grupas pārstāvjiem % (SK)	Nekad nav saņēmuši oficiālu novērtējumu no mentora % (SK)	Nekad nav saņēmuši oficiālu novērtējumu no citiem skolotājiem % (SK)	Nekad nav saņēmuši oficiālu novērtējumu no ārējām personām vai iestādēm % (SK)	Vispār nekad nav saņēmuši oficiālu novērtējumu % (SK)
Austrālija	28,5 (5,8)	7,1 (2,3)	25,9 (4,4)	50,1 (6,4)	77,9 (4,4)	2,8 (1,4)
Brazīlija	19,6 (1,6)	25,9 (2,0)	41,0 (2,5)	53,9 (2,6)	58,0 (2,7)	13,4 (1,4)
Bulgārija	18,0 (3,2)	25,7 (3,2)	50,6 (3,6)	39,3 (3,6)	14,7 (2,8)	10,2 (2,4)
Čehija	0,2 (0,2)	7,7 (1,6)	67,2 (4,1)	55,4 (4,0)	6,9 (1,7)	0,2 (0,2)
Čīle	7,3 (2,3)	13,6 (3,0)	60,3 (4,1)	45,1 (5,0)	52,9 (4,0)	4,1 (1,7)
Dānija	10,3 (3,2)	30,7 (4,4)	82,0 (4,1)	62,6 (4,9)	76,1 (4,3)	9,0 (3,0)
Francija	6,2 (2,0)	72,7 (3,3)	62,2 (4,1)	81,4 (3,1)	7,2 (2,0)	0,7 (0,7)
Horvātija	7,8 (1,9)	38,1 (3,3)	21,2 (2,9)	64,3 (4,0)	13,9 (2,6)	2,6 (1,0)
Igaunija	2,4 (1,1)	8,1 (1,7)	30,8 (3,4)	25,1 (3,2)	8,4 (2,4)	1,7 (1,0)
Islande	30,0 (0,1)	43,8 (0,1)	84,4 (0,1)	76,5 (0,1)	52,3 (0,1)	20,7 (0,1)
Itālija	74,7 (3,1)	88,0 (2,2)	89,9 (2,2)	89,7 (2,0)	88,8 (2,2)	70,1 (3,2)
Izraēla	0,9 (0,7)	12,8 (2,6)	24,4 (3,9)	48,2 (4,1)	28,5 (3,9)	0,9 (0,7)
Japāna	6,8 (1,7)	27,6 (3,3)	44,4 (4,1)	40,8 (3,7)	32,4 (3,2)	3,8 (1,1)
Kipra	3,7 (0,1)	43,3 (0,2)	46,3 (0,2)	59,5 (0,2)	19,7 (0,1)	0,0 (0,0)
Koreja	2,5 (1,3)	16,9 (3,0)	35,8 (4,0)	6,2 (2,0)	42,7 (4,2)	0,0 (0,0)
<b>Latvija</b>	<b>2,0 (1,5)</b>	<b>5,3 (2,4)</b>	<b>53,5 (5,2)</b>	<b>24,3 (3,9)</b>	<b>10,9 (3,6)</b>	<b>2,0 (1,5)</b>
Malaizija	1,7 (1,2)	6,8 (2,1)	15,7 (3,2)	12,5 (2,4)	0,9 (0,9)	0,9 (0,9)
Meksika	11,7 (2,9)	21,2 (3,2)	53,3 (4,0)	49,4 (3,9)	19,4 (3,0)	4,6 (1,9)
Nīderlande	48,6 (5,7)	7,9 (2,7)	84,3 (3,8)	71,0 (5,1)	46,8 (5,4)	2,4 (1,2)
Norvēģija	5,9 (2,0)	17,7 (4,4)	52,6 (5,4)	60,1 (7,5)	56,3 (7,9)	5,9 (2,0)
Polija	0,4 (0,4)	53,0 (4,3)	75,5 (3,2)	74,1 (3,4)	16,0 (3,3)	0,0 (0,0)
Portugāle	17,1 (2,8)	56,0 (4,1)	26,1 (3,8)	28,9 (3,6)	62,2 (4,2)	2,4 (1,1)
Rumānija	0,0 (0,0)	5,5 (1,7)	42,9 (4,1)	28,5 (3,3)	5,3 (1,7)	0,0 (0,0)
Serbija	3,3 (1,3)	23,9 (3,2)	9,9 (2,3)	33,2 (4,2)	8,7 (2,3)	2,2 (1,0)
Singapūra	0,6 (0,0)	0,0 (0,0)	46,3 (0,3)	73,1 (0,2)	53,4 (0,2)	0,0 (0,0)
Slovākija	0,6 (0,5)	4,5 (1,8)	61,5 (3,3)	42,4 (3,8)	17,8 (2,5)	0,0 (0,0)
Somija	27,6 (3,9)	85,8 (3,2)	92,4 (2,5)	91,9 (2,5)	77,7 (4,0)	25,9 (4,2)
Spānija	61,5 (3,4)	71,3 (3,3)	80,7 (2,8)	83,1 (2,7)	52,8 (3,5)	36,3 (3,5)
Zviedrija	9,2 (2,4)	58,7 (3,1)	75,4 (3,1)	69,9 (3,4)	29,3 (3,2)	3,6 (1,5)
Abū Dabi	0,8 (0,8)	7,2 (2,4)	25,5 (4,4)	46,2 (4,6)	36,6 (4,2)	0,0 (0,0)
Alberta	18,3 (3,9)	48,6 (4,8)	77,3 (3,6)	74,5 (3,7)	81,4 (3,2)	16,1 (3,7)
Anglija	16,7 (4,0)	2,8 (1,4)	22,0 (4,2)	10,9 (2,4)	41,8 (5,1)	0,0 (0,0)
Flandrija	11,6 (3,1)	43,9 (4,5)	40,7 (3,7)	60,8 (4,2)	38,7 (4,0)	2,1 (1,3)
<b>Vidēji</b>	<b>13,8 (0,4)</b>	<b>29,8 (0,5)</b>	<b>51,6 (0,6)</b>	<b>52,5 (0,7)</b>	<b>37,5 (0,6)</b>	<b>7,4 (0,3)</b>
ASV	1,3 (1,3)	31,9 (6,6)	48,6 (6,0)	63,7 (5,2)	72,5 (4,6)	0,0 (0,0)

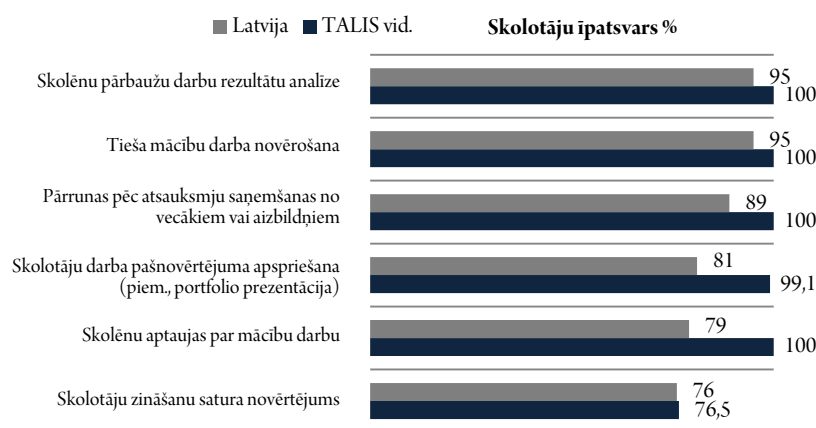
SK - standartklūda



5.2. attēls. Skolotāju īpatsvars procentos, kuri nekad nav saņēmuši oficiālu novērtējumu no skolas direktora, citiem skolas vadības grupas pārstāvjiem vai citiem skolotājiem

5.2. attēls demonstrē skolas līmeņa vērtētāju iesaistīšanos skolotāju darba novērtēšanā. Latvijā tikai 2% skolotāju nekad nav saņēmuši oficiālu novērtējumu no skolas direktora, 5% – no citiem skolas vadības grupas pārstāvjiem, bet katrs ceturtais skolotājs nekad nav saņēmis sava kolēģa – cita skolotāja – novērtējumu. Latvijas rezultāti atspoguļo 2009. gadā ieviestās pedagogu profesionālās darbības novērtēšanas sistēmas pieeju, kurā 1., 2., un 3. kvalitātes pakāpes pedagogus novērtē skolas līmeņa vērtētāji. Tai pat laikā vidēji visās TALIS valstīs 14% skolotāju strādā skolās, kuru direktori ziņo, ka viņi nekad oficiāli nav izvērtējuši skolotāju darbu, bet skolas vadības grupas pārstāvju novērtējumu nekad nav saņēmuši vidēji 30% skolotāju.

Skolotāju darba oficiālajā novērtēšanā visās *TALIS* valstīs visbiežāk izmantotās metodes ir mācību procesa vērošana klasē un skolēnu mācību rezultātu analīze (sk. 5.3. attēlu). Vidēji visās *TALIS* valstīs no tiem skolotājiem, kas tiek novērtēti, 95% strādā skolās, kur skolotāju vērtēšana ietver mācību stundu tiešus novērojumus, un 95% skolotāju strādā skolās, kur oficiālā skolotāju vērtēšana ietver skolēnu pārbauzu darbu rezultātu analīzi. Tai pat laikā Latvijas skolu direktori apliecina, ka viņu vadītajās skolās kā skolotāju darba novērtēšanas metodes plaši tiek izmantotas gan skolēnu aptaujas par mācību darbu, gan pārrunas pēc atsauksmju saņemšanas no vecākiem, gan skolēnu mācību rezultātu analīze. Latvijas skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas modelis nereglamentē minēto metožu pielietošanu pedagogu darba novērtēšanā. Līdz ar to šādas Latvijas skolu direktoru atbildes varētu būt skaidrojamas ar to, ka minētās metodes tiek pielietotas Latvijas skolu akreditācijas procesā.



### 5.3. attēls. Skolotāju darba oficiālās novērtēšanas metožu izmantošana

Salīdzinot skolu direktoru un skolotāju atbildes uz aptaujas jautājumiem par skolotāju novērtēšanas metožu pielietojumu (sk. 5.8. tabulu), redzams, ka skolotāju viedoklis nedaudz atšķiras no direktoru viedokļa. Piemēram, Latvijas skolotāji par biežāk izmantotajām skolotāju darba novērtēšanas metodēm uzskata mācību darba novērošanu klasē, skolēnu pārbauzu darbu rezultātu analīzi un skolotāju pašnovērtējuma apspriešanu. Jāpiezīmē, ka vidēji visās *TALIS* valstīs tikai

53% skolotāju atzīmē skolotāju darba pašnovērtējuma (piemēram, portfolio prezentācijas) apspriešanu kā skolotāju darba oficiālās novērtēšanas metodi, turpretī Latvijā šo novērtēšanas metodi ir atzīmējuši 89% skolotāju.

**5.8. tabula.** Skolotāju darba oficiālās novērtēšanas metodes skolu direktoru un skolotāju skatījumā (%)

Skolotāju darba novērtēšanas metode	Latvija		Igaunija		Polija		Somija		TALIS valstis vidēji	
	Direktori	Skolotāji	Direktori	Skolotāji	Direktori	Skolotāji	Direktori	Skolotāji	Direktori	Skolotāji
Tieša mācību darba novērošana	100	95	99	88	100	97	78	46	95	79
Skolēnu aptaujas par mācību darbu	100	81	97	70	99	65	85	26	79	53
Skolotāju zināšanu satura novērtējums	76	84	89	73	88	72	38	26	76	55
Skolēnu pārbaužu darbu rezultātu analīze	100	91	98	72	100	84	74	28	95	64
Skolotāju darba pašnovērtējuma apspriešana (piem., novērtējuma portfolio prezentācija)	99	89	96	71	90	62	60	21	81	53
Pārrunas pēc atsauksmju saņemšanas no vecākiem vai aizbildņiem	100	81	99	62	98	73	98	37	89	53

Salīdzinot Latvijas skolu direktoru un skolotāju viedokļus par to, kas skolā veic dažādus uzdevumus kā daļu no skolotāju darba oficiālās novērtēšanas (sk. 5.9. tabulu), redzams, ka skolas direktors un citi skolas vadības grupas pārstāvji visbiežāk veic tiešu mācību darba novērošanu klasē, analizē skolēnu pārbaužu darbu rezultātus un apspriež skolotāju darba pašnovērtējumu. Īpaši jāuzsver citu skolas vadības grupas pārstāvju (direktora vietnieku, izglītības jomu metodisko komisiju vadītāju) būtiskais ieguldījums skolotāju darba novērtēšanas procesa nodrošināšanā. Ne tikai direktoru, bet arī citu skolas vadības grupas pārstāvju plašā iesaiste skolotāju darba novērtēšanā skaidrojama ar to, ka Latvijā ir attīstīta mācību procesa dalītā vadība (*distributed leadership*), kas ir vērtējama kā pozitīva tendence Latvijas skolu vadībā. Interesanti ir tas, ka skolu direktoru atbildes par savu iesaistīšanos skolotāju darba novērtēšanā diezgan būtiski atšķiras no skolotāju atbildēm. Šādas viedokļu atšķirības varētu būt skaidrojamas ar to, ka operatīvos skolas darba jautājumus saistībā ar mācību procesu ikdienā parasti risina skolas direktora vietnieki. No otras puses, TALIS dati parāda, iespējams, nepietiekamu skolu direktoru tiešu iesaistīšanos mācību procesa vadībā un skolotāju darba novērtēšanā.

5.9. tabula. Latvijas skolu direktoru un skolotāju viedokļi par to, kas skolā veic skolotāju darba oficiālo novērtēšanu (%)

Vērtētāji	Respondentu grupas	Tieša mācību darba novērtēšana klasē	Skolēnu aptaujas par mācību darbu	Skolotāju zināšanu saturs novērtējums	Skolēnu pārbauzu darbu rezultātu analīze	Skolotāju darba pašnovērtējuma apspriekšana	Pārunas pēc atsauksmju saņemšanas no vecākiem
Ārējās personas vai iestādes	Direktori	20,9	26,0	25,6	34,6	20,4	9,1
	Skolotāji	15,5	6,8	12,2	8,2	16,8	9,0
Direktors	Direktori	70,1	44,0	44,6	49,7	78,4	95,9
	Skolotāji	37,3	22,2	24,5	26,3	37,5	28,1
Cits(-i) skolas vadības grupas pārstāvis(-ji)	Direktori	96,2	86,0	58,9	93,7	89,8	80,7
	Skolotāji	76,3	54,3	58,6	75,0	66,6	48,9
Nozīmēti mentori	Direktori	17,6	6,3	14,8	2,1	15,3	2,8
	Skolotāji	3,3	1,4	1,9	1,2	2,7	1,0
Skolotāji (kuri nav skolas vadības grupas pārstāvi)	Direktori	44,9	41,9	22,3	58,3	45,3	34,8
	Skolotāji	33,0	20,3	22,1	19,0	17,1	22,7

5.10. tabulas dati demonstrē tendences tām darbībām, kas seko pēc skolotāju darba oficiālās novērtēšanas. Tabulā apkopoti to skolu direktoru viedokļi, kuri *TALIS* aptaujā ziņoja, ka šādas darbības tiek veiktas "dažreiz", "lielākoties" vai "vienmēr" pēc oficiālā skolotāja darba vērtējuma. Kā redzams no tabulas datiem, visi Latvijas, Igaunijas un Somijas, kā arī gandrīz visi Polijas skolu direktori apgalvo, ka pēc skolotāja darba novērtēšanas vienmēr ar skolotāju tiek apspriesti pasākumi, kā samazināt vājās vietas mācību procesā.

Trešdaļā Latvijas skolu tiek piemērotas finansiālas sankcijas, piemēram, tiek samazināts ikgadējais darba samaksas palielinājums, ja skolotāju darba novērtēšanas gaitā tiek konstatēts, ka skolotājs strādā slikti. Atšķirībā no Latvijas skolām, finansiālas sankcijas pret slikti strādājošiem skolotājiem tiek pielietotas 15,6% skolu Igaunijā, 12,3% skolu Polijā un tikai 6,4% skolu Somijā. *TALIS* vidējais rādītājs šajā pozīcijā ir 22%.



5.10. tabula. Atsauksmes par skolotāju darbu pēc oficiālās novērtēšanas (procentuāli skolās)

Valstis	Ar skolotāju tiek apspriesti pasākumi, kā samazināt vajadzības vietas mācību procesā	Katram skolotājam tiek izstrādāts profesionālās pilnveides vai mācību plāns	Ja konstatēts, ka skolotājs strādā slikti, tiek piemērotas finansiālas sankcijas	Tiek nozīmēts mentors, lai palīdzētu uzlabot skolotāja darbu mācību procesā	Izmaiņas skolotāja darba pienākumos	Izmaiņas skolotāja atalgojumā vai naudas prēmiju izmaksāšana	Izmaiņas skolotāja karjeras izaugsmes iespējamība	Atlaišana vai darba līguma nepagarināšana
Austrālija	100,0	92,4	5,4	98,3	79,8	14,2	80,4	68,3
Brazīlija	100,0	87,9	11,5	82,9	50,4	25,4	46,7	59,4
Bulgārija	96,2	85,3	22,6	65,6	71,4	83,5	63,9	76,8
Čehija	100,0	85,3	60,6	73,1	59,8	93,6	55,1	78,6
Čīle	98,0	91,1	20,4	66,2	61,5	22,8	47,1	68,6
Dānija	99,7	92,6	a	61,5	86,7	7,3	54,4	68,8
Francija	97,3	67,2	11,2	85,9	48,9	26,5	65,8	27,1
Horvātija	100,0	88,7	a	53,0	56,1	a	62,7	13,9
Igaunija	99,7	81,7	15,6	77,2	90,2	73,9	63,7	69,9
Islande	98,2	62,1	6,1	59,1	62,3	16,6	55,2	76,6
Itālija	94,2	75,4	6,5	71,4	50,0	22,9	6,0	29,4
Izraēla	99,5	99,0	5,1	91,7	90,3	14,1	72,3	72,7
Japāna	98,3	83,4	8,7	44,5	52,7	11,4	14,5	9,0
Kipra	100,0	88,0	8,2	85,1	50,0	6,6	69,9	40,4
Koreja	99,4	100,0	5,1	91,1	96,7	49,3	68,2	23,2
<b>Latvija</b>	<b>100,0</b>	<b>91,7</b>	<b>34,4</b>	<b>62,7</b>	<b>93,9</b>	<b>68,0</b>	<b>57,0</b>	<b>58,4</b>
Malaizija	99,7	96,7	10,5	92,6	97,9	19,9	54,2	2,6
Meksika	97,0	83,1	8,5	48,4	37,0	15,5	39,9	23,5
Nīderlande	100,0	96,8	18,5	99,4	82,8	39,2	71,9	96,2
Norvēģija	100,0	68,0	5,4	63,0	87,9	2,6	29,7	59,4
Polija	98,3	80,7	12,3	61,4	66,3	62,7	37,7	79,8
Portugāle	90,7	64,1	0,0	54,7	48,9	3,6	35,6	24,2
Rumānija	98,9	90,4	47,7	78,3	55,7	38,2	87,9	49,3
Serbija	100,0	95,4	26,3	65,1	64,0	11,5	38,0	22,2
Singapūra	100,0	100,0	78,6	100,0	100,0	87,6	96,7	86,7
Slovākija	100,0	73,9	56,3	57,3	65,3	75,7	57,1	83,2
Somija	100,0	65,3	6,4	48,3	73,4	49,1	39,2	70,3
Spānija	85,9	48,8	0,9	25,4	42,3	2,9	26,9	28,3
Zviedrija	100,0	90,3	78,8	80,3	86,8	45,4	63,0	73,5
Abū Dabi	98,5	96,2	21,7	79,9	76,4	38,1	60,7	55,1
Alberta	99,9	95,6	4,5	88,9	71,3	3,0	69,3	80,3
Anglija	100,0	100,0	78,2	100,0	91,1	66,1	96,6	81,4
Flandrija	100,0	71,3	2,3	81,0	65,3	0,9	50,1	89,3
<b>Vidēji</b>	<b>98,5</b>	<b>84,5</b>	<b>21,9</b>	<b>72,5</b>	<b>70,1</b>	<b>34,3</b>	<b>55,7</b>	<b>56,0</b>
ASV	100,0	96,6	23,2	86,5	66,4	14,0	68,1	94,6

Vidēji visās *TALIS* valstīs 56% skolotāju strādā skolās, kurās, balstoties uz zemu skolotāja darba novērtējumu, skolu direktoriem vismaz dažreiz nākas pieņemt lēmumu par skolotāja atlaišanu no darba vai darba līguma nepagarināšanu. Igaunijā un Somijā šādu skolu īpatsvars ir 70%, bet Polijā tas pat sasniedz 80% no *TALIS* aptaujā iesaistīto skolu skaita. Latvijā 58% skolu direktoru ir kādreiz nācies atbrīvot no darba skolotāju viņa darba zema novērtējuma dēļ. Interesanti, ka šim apgalvojumam piekrist tikai 39% Latvijas skolu skolotāju (sk. 5.11. tabulu).

**5.11. tabula.** Latvijas skolu direktoru un skolotāju viedokļu salīdzinājums par skolotāju darba novērtēšanas atgriezenisko saikni (%)

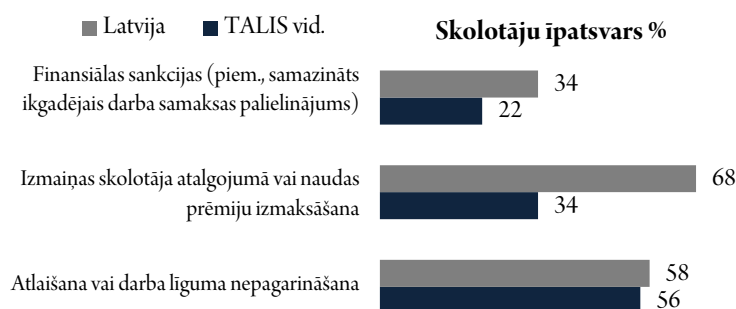
Apgalvojums	Direktori	Skolotāji
Ar skolotāju tiek pārrunāti pasākumi mācīšanas nepilnību novēršanai	100	89
Skolotājam tiek izveidots pilnveidošanās vai mācību plāns, lai uzlabotu viņa darbu	92	48
Tiek norīkots mentors, lai palīdzētu uzlabot skolotāja mācīšanas praksi	63	37
Ja skolotājs regulāri strādā slikti, viņš tiek atbrīvots no darba	58	39

Tomēr, kā redzams 5.10. tabulā, skolotāju darba oficiālās novērtēšanas rezultāti galvenokārt fokusējas uz skolotāju kompetences pilnveidošanu, lai īstenotu viņu profesionālās attīstības vajadzības. Lielākā daļa skolotāju strādā skolās, kurās oficiālais skolotāju novērtējums tiek izmantots, lai radītu skolotāju profesionālās pilnveides vai mācību plānus un nozīmētu mentoru, kurš palīdzētu uzlabot skolotāja darbu mācību procesā. Vidēji visās *TALIS* valstīs 84% skolotāju strādā skolās, kur skolas direktors izmanto oficiālo skolotāju darba novērtējumu, lai noteiktu viņu profesionālās attīstības vajadzības. Latvijā šādu skolu īpatsvars pēc direktoru aptaujas rezultātiem sasniedz pat 92%. Tai pat laikā skolu vadītājiem jāreķinās ar pieejamajiem resursiem, lai nodrošinātu skolotāju iesaistīšanos nepieciešamajos profesionālās pilnveides pasākumos. Bez skaidras sasaistes ar profesionālas attīstības iespējām skolotāju oficiālās novērtēšanas rezultātā izveidoto skolotāju profesionālās pilnveides vai mācību plānu izpilde var būt ierobežota vai pat neiespējama. Tas savukārt var veicināt negatīvu skolotāju attieksmi pret novērtēšanu, vairojot neuzticēšanos un apātiju (OECD, 2013b). Iespējams, ar to, ka skolām un pašiem skolotājiem pietrūkst resursu visu

nepieciešamo profesionālās pilnveides vajadzību īstenošanai, ir skaidrojama skolotāju un skolu direktoru atbilžu īpatsvara ievērojamā atšķirība jautājumā par to, vai katram skolotājam pēc oficiālās novērtēšanas tiek izveidots viņa profesionālās pilnveidošanās vai mācību plāns (sk. 5.11. tabulu).

TALIS 2013 dati (sk. 5.4. attēlu) vēlreiz apstiprina jau TALIS 2008 aptaujā konstatēto (OECD, 2009), ka oficiālais novērtējums lielākajā daļā TALIS valstu parasti nenodrošina finansiālu atzinību augstas veikspējas skolotājiem. Kā redzams 5.4. attēlā, vidēji visās TALIS valstīs tikai 34% skolotāju strādā skolās, kuru direktori ziņo, ka skolotāju darba oficiālais novērtējums noved pie skolotāju algas izmaiņām vai naudas prēmijas. Latvijā šādu skolu īpatsvars ir divas reizes lielāks – 68%. Tas nozīmē, ka viena trešdaļa Latvijas skolotāju strādā skolās, kurās oficiālajam skolotāja novērtējumam neseko izmaiņas skolotāju atalgojumā. Šāda situācija skaidrojama ar to, ka līdz 2013. gada 1. septembrim piemaksas par skolotāju darba novērtēšanas rezultātiem tika piešķirtas tikai 4. un 5. kvalitātes pakāpi ieguvušajiem pedagogiem. 3. kvalitātes pakāpi ieguvušie skolotāji piemaksas pie darba algas sāka saņemt no 2013. gada 1. septembra, t. i., pēc tam kad skolās tika veikta TALIS 2013. gada aptauja.

Pētījumi liecina, ka atgriezeniskā saite un atsauksmes pēc skolotāja darba novērtēšanas var sniegt būtiski pozitīvu ietekmi uz skolotāja personību, viņa apmierinātību ar darbu, karjeru, profesionālo attīstību un mācīšanu (Hattie, 2009)



5.4. attēls. Skolu direktoru skaits procentos, kuri uzskata, ka skolotāju oficiālās novērtēšanas rezultāti ietekmē skolotāju darba samaksu vai darba attiecību pārtraukšanu

Vidēji 63% skolotāju visās *TALIS* valstīs ziņo, ka apmierinātība ar darbu pieaug (sk. 5.12. tabulu). Šāda tendence ir īpaši izteikta, piemēram, Bulgārijā, Itālijā, Japānā un Rumānijā, kur vairāk nekā trīs ceturtdaļas skolotāju ziņo par apmierinātības ar darbu un motivācijas pieaugumu. Turklāt vidēji 71% skolotāju visās *TALIS* valstīs ziņo, ka viņu profesionālā pārliecība palielinās, saņemot atsauksmes par savu darbu savā skolā. Interesanti, ka vairāk nekā 75% Itālijas skolotāju pēc viņu darba novērtēšanas ir paaugstinājusies apmierinātība ar darbu, kaut arī Itālijas skolu direktori ziņo, ka viņu vadītajās skolās tikai 30% skolotāju darbs vispār ir ticis oficiāli novērtēts (sk. 5.7. tabulu).

Latvijas skolotāju apmierinātība ar darbu pēc oficiāla novērtējuma saņemšanas ir uzlabojusies nedaudz mazāk par *TALIS* vidējo rādītāju – to apliecina gandrīz 54% Latvijas skolotāju. Aptuveni tāds pats apmierinātības ar darbu līmenis ir arī skolotājiem Latvijas kaimiņvalstīs – Igaunijā, Somijā un Zviedrijā. Polijas skolotājiem pēc ikgadējas sava darba novērtēšanas apmierinātība ar darbu pieaug līdz gandrīz 70%. Savukārt viszemākais apmierinātības ar darbu līmenis ir Anglijas (Apvienotā Karaliste), Nīderlandes un Austrālijas skolotājiem. Iespējams, ka Latvijas skolotāju *TALIS* aptaujā atspoguļotais apmierinātības ar darbu līmenis būtu augstāks, ja reizē ar 4. un 5. kvalitātes pakāpi ieguvušajiem pedagogiem piemaksas par skolotāju darba novērtēšanas rezultātiem būtu piešķirtas arī 3. kvalitātes pakāpi ieguvušajiem skolotājiem.

**5.12. tabula.** Skolotāju skaits procentos, kuri apgalvo, ka apmierinātība ar darbu pieaug, saņemot oficiālu novērtējumu par savu darbu (%)

	Līdz 50%	50–60%	60–70%	Vairāk nekā 70%
Skolotāju apmierinātība ar darbu	Anglija (38,9) Nīderlande (45,2) Austrālija (46,9)	Igaunija (54,7), <b>Latvija (53,6)</b> , Somija (59,6), Zviedrija (50,6)	<b>TALIS vidēji (63,4)</b> Polija (67,8)	Bulgārija (78,4) Itālija (75,3) Japāna (77,4) Rumānija (84,6)

Atsauksmes par darbu ir saistītas ar skolotāju karjeras attīstību un darba pienākumiem. 5.13. tabulas dati demonstrē, ka vidēji visās *TALIS* valstīs, arī Latvijā, tikai nedaudz vairāk nekā viena trešā daļa skolotāju ziņo, ka atgriezeniskā saite, ko viņi saņem, ir saistīta ar iespējamu viņu karjeras izaugsmi. Vairāk nekā puse skolotāju (55% – vidēji visās *TALIS* valstīs; 49% – Latvijā) ziņo, ka atgriezeniskā

saite, ko viņi saņem savā skolā, ietekmē viņu darba pienākumus. Tas ir īpaši svarīgi skolu darbības uzlabošanai, jo atsauksmes ir balstītas uz visaptverošu skolotāja darba novērtējumu, kura laikā tiek noskaidrotas skolotāja darba stiprās un vājās puses. Balstoties uz šo izvērtējumu, ir mērķtiecīgi mainīt, ja iespējams, skolotāju darba pienākumus, lai labāk saskaņotu viņu prasmes noteiktu darbu veikšanai skolās. Tas, teorētiski, varētu palielināt skolu efektivitāti (OECD, 2014).

Skolotāju darba novērtēšanas kontekstā vissvarīgākā ir atsauksmju par skolotāju darbu ietekme uz mācīšanas efektivitātes pieaugumu un skolēnu mācīšanās rezultātu uzlabošanu. Lielākā daļa skolotāju *TALIS* aptaujā ziņo, ka atgriezeniskā saite, ko viņi ir saņēmuši pēc oficiālā darba novērtējuma, ir rosinājusi uzlabot viņu mācīšanas paņēmienus (sk. 5.13. tabulu). Vidēji 62% skolotāju visās *TALIS* valstīs un tikpat daudz arī Latvijā ziņo, ka atsauksmes par darbu savā skolā ir izraisījušas vidējas vai lielas pozitīvas izmaiņas skolotāju mācīšanas praksē. Vairāk nekā puse skolotāju (59%) visās *TALIS* valstīs un arī Latvijā ziņo, ka atgriezeniskā saite, ko viņi ir saņēmuši par darbu savā skolā, ir veicinājusi vidējas vai lielas pozitīvas izmaiņas skolēnu sasniegumu novērtējuma izmantošanā, lai uzlabotu skolēnu mācīšanu.

Atsauksmes par skolotāja darbu sekmē klases vadības prakses uzlabošanu vidēji 56% skolotāju visās *TALIS* valstīs un 44% skolotāju Latvijā. Savukārt vidēji 45% visu *TALIS* aptaujāto skolotāju ziņo, ka atgriezeniskā saite sekmē vidējas vai lielas pozitīvas izmaiņas darbā ar skolēniem ar īpašām vajadzībām. Jāatzīmē, ka tikai 37% Latvijas skolotāju norāda uz to, ka atgriezeniskā saite vidējā vai lielā mērā ir uzlabojusi mācību metodes darbā ar skolēniem ar īpašām vajadzībām. Iekļaujošās izglītības principa īstenošanas kontekstā, iespējams, Latvijas skolotāju darba novērtēšanas procesā ir jāvelta lielāka uzmanība skolotāju darbam ar skolēniem ar īpašām vajadzībām.

*TALIS* aptaujas konstatējumi akcentē skolotāju darba novērtēšanas un atgriezeniskās saites attīstības raksturu un minēto procesu tiešu pozitīvu ietekmi uz skolotāja darbu mācību stundās. Tomēr samērā daudz skolotāju norāda, ka pedagogu novērtēšanas un atgriezeniskās saites sistēmai ir nebūtiska saistība ar

mācīšanas un mācīšanās praksi klasē. Kā redzams 5.14. tabulā, vidēji visās TALIS valstīs 43%, bet Latvijā 44% skolotāju ziņo, ka skolotāju darba novērtēšanas un atgriezeniskās saites sistēmai skolās ir maza ietekme uz to, kā skolotāji strādā klasē.

**5.13. tabula.** Skolotāju darba novērtēšanas sniegtie uzlabojumi pašu skolotāju skatījumā (%)

Apgalvojums	Latvija	Igaunija	Polija	Somija	TALIS valstīs vidēji
Publiska atzinība no skolas direktora un/vai kolēģiem	58	56	72	56	61
Skolotāja loma skolas attīstības iniciatīvās (piem., mācību programmas izstrādāšanas grupa, skolas attīstības mērķu izveide)	46	43	64	33	60
Skolotāja karjeras attīstības iespējamība (piem., paaugstināšana)	37	28	51	14	36
Profesionālās pilnveides pasākumu skaita izmaiņas, kuros iesaistās skolotājs	45	46	53	27	46
Skolotāja darba pienākumi skolā	49	47	53	34	55
Skolotāja profesionālā pārliecība	64	64	69	63	71
Skolotāja atalgojums un/vai prēmijas	21	27	33	13	25
Skolotāja pielietotie klasvadības paņēmieni	44	44	59	33	56
Skolotāja zināšanas galvenajā(-os) mācību priekšmetā(-os) un izpratne par to (tiem)	55	50	52	33	54
Skolotāja pielietotie mācīšanas paņēmieni	62	54	63	38	62
Skolotāja pielietotās mācību metodes darbā ar skolēniem ar īpašām vajadzībām	37	37	62	30	45
Skolēnu sasniegumu novērtējuma izmantošana skolēnu mācīšanās uzlabošanā	59	48	67	32	59
Skolotāja apmierinātība ar darbu	54	55	68	60	63
Skolotāja motivācija	56	56	69	61	65

**5.14. tabula.** Skolotāju novērtēšanas ietekme pašu skolotāju skatījumā (%)

Apgalvojums	Latvija	Igaunija	Polija	Somija	TALIS valstīs vidēji
Labākie skolas skolotāji saņem lielāko atzinību (piem., apbalvojumus, papildu apmācību vai pienākumus)	58	43	64	25	38
Skolotāja novērtējumam un atsauksmēm ir maza ietekme uz to, kā skolotāji strādā klasē	44	47	40	50	43
Atsauksmes un skolotāja novērtējums lielākoties tiek veikts, lai izpildītu administratīvās prasības	48	43	43	62	51
Atsauksmes skolotājam sniedz, pilnībā balstoties uz viņu darba novērtējumu	74	50	66	17	47

Vidēji visās *TALIS* valstīs vairāk nekā puse (51%) skolotāju ziņo, ka atsaukmes un skolotāja novērtējums lielākoties tiek veikts, lai izpildītu administratīvās prasības. Latvijā šāda skolotāju viedokļa īpatsvars ir nedaudz mazāks – 48%, tomēr tas ir lielāks nekā Igaunijā un Polijā. Tas ir ļoti būtisks signāls izglītības politikas un skolotāju darba novērtēšanas sistēmas veidotājiem. *TALIS* aptaujas rezultāti šajā gadījumā var norādīt uz to, ka skolotāju darba novērtēšanas un atsauksmju sistēma nesasniedz tās vēlamu ietekmi. Līdz ar to, iespējams, ir nepieciešams veikt korekcijas un uzlabojumus Latvijā izveidotajā pedagogu darba novērtēšanas sistēmā, lai tā sasniegtu savu galveno mērķi – skolotāju mācīšanas uzlabošanu klasē, tiešā veidā sekmējot skolēnu mācību rezultātu paaugstināšanos.

### **Kopsavilkums**

Skolotāju darba novērtēšanas galvenais mērķis ir mācīšanas kvalitātes un skolēnu mācību rezultātu uzlabošana, pilnveidojot skolotāju darbu. Skolotāju darbības novērtēšana un atsaukmes par skolotāju darbu stimulē gan skolotāju profesionalitātes attīstību, gan atbildības paaugstināšanos par sava darba rezultātiem. Jēgpilna skolotāju darba novērtēšana ietver vispusīgu skolotāja mācīšanas darba novērtējumu, konstatējot tā stiprās puses un attīstāmās sfēras, pēc kā vajadzētu sekot atsauksmēm par skolotāju darbu un profesionālās attīstības iespējām. Nodrošināta un jēgpilna skolotāju profesionālā pilnveide sekmē efektīvākas mācīšanas un mācīšanās prakses attīstību. Tāpat ir svarīgi atzinīgi novērtēt un atbalstīt skolotājus par viņu darbu, motivējot viņus pēc iespējas labākam profesionālajam sniegunam. Novērtēšanas veicinātā skolotāju koncentrēšanās uz mācīšanas un mācīšanās kvalitāti un nepārtrauktu profesionālo kompetenču pilnveidi attiecīgi sekmē skolēnu mācību rezultātu uzlabošanu.

*TALIS* aptauja Latvijā tika veikta 2013. gadā, neilgi pēc tam, kad Latvijā bija īstenota skolotāju darba oficiālās novērtēšanas sistēmas ieviešana un veikta visaptveroša skolotāju profesionālās darbības novērtēšana. Līdz ar to *TALIS* aptaujas dati demonstrē augstu Latvijas skolotāju iesaisti profesionālās darbības novērtēšanā, kas sasniedz 98%. Tikai 2% Latvijas skolotāju darbs nekad nav ticis oficiāli novērtēts.

Latvijas skolotāju darba oficiālās novērtēšanas rezultāti galvenokārt fokusējas uz skolotāju kompetences pilnveidošanu, lai īstenotu viņu profesionālās attīstības vajadzības. Tomēr, kā secināts starptautiskajos izglītības pētījumos (Isoré, 2009; Santiago, Benavides, 2009; OECD, 2013c), efektīvas skolotāju profesionālās darbības novērtēšanas galvenais mērķis ir uzlabot skolēnu mācīšanos. Tāpēc skolēnu mācību rezultātiem vajadzētu būt būtiskai skolotāju darbības vērtējuma sastāvdaļai. Līdz ar to būtu nepieciešams apsvērt iespēju izmantot Latvijas skolotāju darba oficiālajā novērtēšanā dažādu veidu pierādījumus par skolēnu progresu.

Ir grūti iedomāties efektīvu pedagogu novērtēšanas sistēmu, kas nav pietiekami saistīta ar skolotāju profesionalitātes attīstību. Bez skaidras sasaistes ar profesionālās attīstības iespējām skolotāju darba oficiālās novērtēšanas rezultātā izveidoto skolotāju profesionālās pilnveides plānu izpilde var būt ierobežota vai pat neiespējama. *TALIS* aptaujas dati liecina, ka lielākie šķēršļi skolotāju dalībai profesionālās pilnveides pasākumos, pēc viņu domām, ir to dārdzība (30%), nav iespējams tos apvienot ar regulārām stundām skolā (29%), nav atbilstoša piedāvājuma (23%), nav vēlmes (22%) un nav iespējams tos apvienot ar ģimenes pienākumiem (22%). Tātad aptuveni vismaz katram ceturtajam Latvijas skolotājam ir ierobežota pieeja profesionālās pilnveides pasākumiem. Tas savukārt var veicināt negatīvu skolotāju attieksmi pret novērtēšanu, vairojot neuzticēšanos un apātiju.

Lielākā daļa skolotāju *TALIS* aptaujā ziņo, ka atgriezeniskā saite, ko viņi ir saņēmuši pēc oficiālā darba novērtējuma, ir rosinājusi uzlabot viņu lietotos mācīšanas paņēmienus. Vidēji 62% skolotāju Latvijā ziņo, ka atsauksmes par darbu savā skolā ir izraisījušas vidējas vai lielas pozitīvas izmaiņas skolotāju mācīšanas praksē.

Tai pat laikā 44% Latvijas skolotāju ziņo, ka skolotāju darba novērtēšanas un atgriezeniskās saites sistēmai skolās ir maza ietekme uz to, kā skolotāji strādā klasē, bet gandrīz puse (48%) Latvijas skolotāju ziņo, ka atsauksmes un skolotāja novērtējums lielākoties tiek veikts, lai izpildītu administratīvās prasības. Šādi rezultāti norāda uz to, ka Latvijas skolotāju darba novērtēšanas un atsauksmju



sistēma nerasniedz tās vēlamo ietekmi. Būtu nepieciešams pilnveidot pedagogu darba novērtēšanas sistēmu, lai tā sekmētu skolotāju mācīšanas uzlabojumus, kas tiešā veidā saistīta ar skolēnu mācību rezultātiem.



## 6. Skolotāju līdzdalība skolas lēmumu pieņemšanā

### 6. Teachers' Participation in School Decision Making

---

Lēmumu pieņemšana skolā ir aktuāls skolas vadības jautājums. Latvijas Republikas likumdošana paredz, ka skolas lēmumu pieņemšanas procesos iesaistāmi pārstāvji no visas plašās skolas saimes, tātad skolas pārvaldība obligātā kārtā ievirzāma demokrātiskā gultnē. Nozīmīgākā no skolas pašpārvaldes institūcijām ir skolas padome.

Runājot par konkrētiem likumiem, kas šo skolu pārvaldības aspektu reglamentē, jāmin, ka Latvijas Republikas normatīvo aktu sistēmā izglītības iestāžu padomju jautājums 2013. gada vasarā pārcelts no Vispārējās izglītības likuma (1999) uz Izglītības likuma (1998) 31. pantu. Tajā teikts, ka izglītības iestādes padomē darbojas izglītojamo, vecāku, pedagogu un citu darbinieku pārstāvji, no kuriem vecāku pārstāvji ir vairākumā. Bez tam – padomes izveidošana un darbības nodrošināšana ir izglītības iestādes vadītāja pienākums (Izglītības likums, 1998).

Neskatoties uz normatīvos paredzēto augsto vecāku pārstāvju īpatsvaru skolu padomēs, jāteic, ka saskaņā ar Latvijā veiktiem pētījumiem, vecāku pašu viedoklis par savām iespējām tajās līdzdarboties un līdz ar to arī ietekmēt lēmumu pieņemšanu, nav tik optimistisks. Biedrība „Latvijas vecāku kustība” publiskojusi sava pētījuma rezultātus, kas liecina, ka tikai 35% no aptaujātajiem vecākiem vecāku pārstāvniecību darbību vērtē kā aktīvu un efektīvu, 27% pārstāvniecības darbību vērtē kā neefektīvu, bet 1% vecāku izteikuši viedokli, ka pārstāvniecība izglītības iestādē nav nepieciešama. Gandrīz viena piektdaļa no aptaujātajiem jeb 19% bija norādījuši, ka par vecāku pārstāvniecības esamību izglītības iestādē informācijas nav, kas norāda uz nepilnīgu informācijas apriti starp izglītības iestādi un vecākiem (Latvijas Vecāku kustība, 2012). Toties *TALIS 2013* pētījuma

rezultāti apliecina, ka Latvijā 92% pamatizglītībā strādājošo skolotāju uzskata, ka viņu skolā vecākiem ir piedāvāta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā (sk. 6.1. tabulu), un šis viedoklis saskan ar to, kas pēc būtības ir iestrādāts likumdošanā.

Kā jau tas bieži mēdz gadīties, arī skolu pašpārvaldes jomā vērojama zināma neskaidrība un nekonsekvence izmantotās terminoloģijas jomā. Jau vairākus gadus nebeidzas skolotāju diskusijas, vai, piemēram, skolēnu institūcijas atbilstošākais nosaukums ir pašpārvalde, vai tomēr korektāk izvēlēties terminu līdzpārvalde. Latvijas skolās sastopami abi minētie un vēl daudzi citi nosaukumi. Jēdziena „izglītības iestādes pašpārvalde” vietā biežāk skolā lietots nosaukums „skolas dome” vai „skolas padome” (Pelša, bez gada). Vēl no skolas pašpārvaldes apakšinstitūcijām minamas: skolēnu padome, vecāku padome un pedagoģiskā padome.

Kā piemēru skolas padomes sastāvam un funkcijām var minēt Rīgas Juglas vidusskolu. Tās padomes sastāvā ietilpst skolas direktors, pieci pedagogu pārstāvji, trīs skolēnu pārstāvji un viens vecāku pārstāvis no katras klases. Savukārt skolas padomes funkcijas, kas saistītas ar skolas lēmumu pieņemšanu, ir šādas:

- lemt par skolā saņemto ziedojumu izlietošanu un sniegt pārskatu par to vecāku pilnsapulcei;
- pamatojoties uz skolas padomes priekšlikumiem, skolas direktors var pieņemt lēmumus, kas stājas spēkā ar rīkojuma izdošanas datumu;
- padomes lēmumiem ir ieteikuma raksturs, par tiem direktors informē pedagogus un skolēnus (Rīgas Juglas vidusskolas ..., 2013).

Tātad kopumā redzams, ka Latvijā ir plašas iespējas lēmumpieņemšanu skolā organizēt demokrātiski, kaut arī paši potenciālie lēmumpieņemšanas dalībnieki ne vienmēr ir par savām iespējām informēti. Katrā izglītības iestādē ir vairākas pašpārvaldes institūcijas, kurām valsts līmenī nav vienotu nosaukumu un prasību vai paraugu to nolikumiem.

Citās pasaules valstīs lēmumpieņemšana skolās nav tik demokrātiska kā Latvijā. Salīdzinot Latvijas 5.–9. klašu skolotāju atbildes uz jautājumiem par

lēmumu pieņemšanu skolā ar *TALIS 2013* pētījuma starptautiski vidējiem rezultātiem, redzams, ka Latvijas skolotāju viedoklis statistiski nozīmīgi atšķiras par visiem 6.1. tabulā minētajiem apgalvojumiem. Latvijas skolotāji ievērojami biežāk nekā vidēji citās valstīs apgalvojuši, ka viņu skolā gan personālam, gan vecākiem, gan skolēniem ir nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā (sk. 6.1. tabulu). Savukārt viedoklis par to, ka skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts, Latvijas skolotājiem vairāk sakrīt ar kolēģu viedokli citās pasaules valstīs. Tāpat arī 84% Latvijas 5.–9. klašu skolotāju atbildējuši, ka skolā pastāv kopīga atbildība par skolas jautājumiem (starptautiski vidēji 75%), kā arī 88% piekrituši, ka skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts (starptautiski vidēji 79%). Tātad, salīdzinot Latvijas skolotāju viedokli ar vidējiem rādītājiem citās dalībvalstīs, iespējams secināt, ka Latvijā lēmumu pieņemšana skolās notiek demokrātiskāk, līdz ar to arī lielākā mērā par tiem tiek izjauta kopīga atbildība.

**6.1. tabula.** Latvijas 5.–9. klašu skolotāju viedoklis par lēmumu pieņemšanu un sadarbību skolā salīdzinājumā ar *TALIS 2013* starptautiskajiem vidējiem rādītājiem (%)

Apgalvojums	Latvija		Starptautiskais vidējais	
	Nepiekritu (%)	Piekritu (%)	Nepiekritu (%)	Piekritu (%)
Šajā skolā personālam ir nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	14	86	26	74
Šajā skolā vecākiem vai aizbildņiem ir piedāvāta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	8	92	24	76
Šajā skolā pastāv kopīga atbildība par skolas jautājumiem	16	84	25	75
Šajā skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts	12	88	21	79

Latvija ir valsts ar vislielāko 5.–9. klašu skolotāju īpatsvaru (88%), kas uzskata, ka skolā skolēniem ir iespēja piedalīties lēmumu pieņemšanā (sk. 6.2. tabulu). Vairāk nekā 80% šādi domājošu skolotāju vēl ir tikai Beļģijas flāmu daļā, Polijā un Igaunijā. Savukārt Itālijā, Slovākijā un Japānā mazāk nekā puse skolotāju atzīst, ka skolēniem viņu skolā būtu iespējas piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā.

**6.2. tabula.** TALIS 2013 pētījuma dalībvalstu 5.–9. klašu skolotāju viedoklis par to, vai skolā skolēniem ir nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā (TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Šajā skolā skolēniem nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā			
	Pilnīgi nepiekrītu %(SK)	Nepiekrītu %(SK)	Piekrītu %(SK)	Pilnīgi piekrītu %(SK)
Austrālija	7 (0,8)	32 (1,6)	57 (1,8)	5 (0,6)
Brazīlija	7 (0,4)	34 (1,0)	52 (0,9)	8 (0,5)
Bulgārija	2 (0,3)	22 (1,3)	62 (1,4)	14 (1,0)
Čehija	2 (0,3)	23 (1,3)	68 (1,3)	7 (0,7)
Čīle	9 (0,8)	34 (1,7)	43 (1,5)	14 (1,5)
Dānija	5 (0,7)	39 (1,5)	52 (1,5)	4 (0,6)
Francija	6 (0,5)	41 (1,1)	48 (1,1)	5 (0,5)
Horvātija	3 (0,3)	26 (1,1)	65 (1,1)	7 (0,5)
Igaunija	1 (0,3)	18 (1,0)	70 (1,1)	11 (0,7)
Islande	4 (0,7)	29 (1,2)	60 (1,3)	7 (0,8)
Itālija	8 (0,6)	49 (1,3)	40 (1,3)	3 (0,3)
Izraēla	9 (0,6)	36 (1,2)	48 (1,2)	7 (0,9)
Japāna	6 (0,5)	44 (1,2)	47 (1,3)	3 (0,3)
Kipra	3 (0,4)	23 (1,0)	66 (1,2)	7 (0,7)
Koreja	5 (0,5)	26 (0,9)	62 (1,0)	7 (0,6)
<b>Latvija</b>	<b>1 (0,2)</b>	<b>12 (0,8)</b>	<b>72 (0,9)</b>	<b>16 (1,0)</b>
Malaizija	5 (0,5)	42 (1,2)	47 (1,1)	6 (0,6)
Meksika	15 (1,0)	35 (1,0)	43 (1,2)	7 (0,6)
Nīderlande	4 (0,9)	29 (1,7)	64 (1,9)	3 (0,6)
Norvēģija	1 (0,4)	22 (1,1)	73 (1,2)	3 (0,5)
Polija	2 (0,3)	16 (1,1)	70, (1,0)	13 (1,0)
Portugāle	3 (0,4)	27 (1,0)	62 (1,1)	8 (0,6)
Rumānija	5 (0,5)	31 (1,3)	56 (1,3)	8 (0,7)
Serbija	3 (0,3)	25 (1,1)	61 (1,0)	11 (0,6)
Singapūra	3 (0,2)	24 (0,8)	68 (0,8)	6 (0,4)
Slovākija	5 (0,5)	47 (1,2)	44 (1,3)	4 (0,5)
Somija	3 (0,4)	32 (1,3)	60 (1,4)	5 (0,5)
Spānija	4 (0,3)	25 (1,1)	60 (1,1)	11 (0,6)
Zviedrija	3 (0,4)	27 (1,2)	64 (1,1)	6 (0,5)
Abū Dabī	9 (1,1)	30 (1,2)	50 (2,1)	12 (1,2)
Alberta	3 (0,6)	23 (1,4)	63 (1,4)	11 (0,9)
Anglija	3 (0,5)	22 (2,2)	65 (1,7)	10 (0,9)
Flandrija	2 (0,3)	14 (1,1)	72 (1,2)	13 (1,0)
<b>Videji</b>	<b>5 (0,1)</b>	<b>29 (0,2)</b>	<b>59 (0,2)</b>	<b>8 (0,1)</b>
ASV	7 (0,8)	37 (1,6)	50 (1,7)	6 (0,8)

SK - standartklūda

Kas attiecas uz viedokli, vai, pēc skolotāju domām, personāls var aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā, starptautiskā kontekstā Latvija izvirzījusi lideros, tālu pārsniedzot starptautisko vidējo rādītāju. No visām *TALIS 2013* pētījuma dalībvalstīm tikai Bulgārijā ir par 2% vairāk skolotāju, kas lielākā vai mazākā mērā piekrīt minētajam apgalvojumam. Latvijā 86% 5.–9. klasēs strādājošo skolotāju uzskata, ka skolas personāls ir nodrošināts ar iespēju aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā, bet Bulgārijā šāds viedoklis ir 88% skolotāju (sk. 6.3. tabulu). Savukārt relatīvi visretāk apgalvojumam piekrita Anglijas un Meksikas skolotāji.

Līdzīgi kā attieksmē pret jautājumu, vai skolēniem skolā ir iespēja piedalīties lēmumpieņemšanas procesos, arī jautājumā par vecāku iespējām piedalīties lēmumpieņemšanā, Latvija ir absolūta lidere. 92% Latvijas 5.–9. klašu skolotāju piekrīt, ka skolā vecākiem vai aizbildņiem ir piedāvāta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā, un tas ir augstākais pozitīvu atbildi sniezošo skolotāju īpatsvars visās *TALIS 2013* dalībvalstīs (sk. 6.4. tabulu). Savukārt izglītības sistēmas paraugvalstī Somijā tikai 60% skolotāju domā, ka vecākiem skolā ir lēmumpieņemšanas tiesības.

Pēc to skolotāju īpatsvara, kas atbalsta viedokli, ka viņu skolā pastāv kopīga atbildība par skolas jautājumiem, Latvija starp *TALIS 2013* pētījuma dalībvalstīm ierindojas 3. vietā. Minētajam viedoklim piekrīt 84% Latvijas 5.–9. klasēs strādājošo skolotāju, vidēji starptautiski tā domā 74% skolotāju (sk. 6.5. tabulu). Savukārt vēl optimistiskāki nekā Latvijas skolotāji šajā jautājumā ir tikai skolotāji Malaizijā un Rumānijā, kur apgalvojumam lielākā vai mazākā mērā piekrīt attiecīgi 91% un 88%.

Arī jautājumā par skolā pastāvošu sadarbību un savstarpēju atbalstu Latvijas skolotāji ir pozitīva viedokļa paudēju īpatsvara līderi līdzās Rumānijai, Malaizijai un Norvēģijai (sk. 6.6. tabulu). Latvijā 88% 5.–9. klasēs strādājošo skolotāju piekrīt, ka skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts. Rumānijā, Malaizijā un Norvēģijā tādu ir attiecīgi 89%, 91% un 93%. Savukārt relatīvi vismazāk atbalstītāju šim viedoklim, tāpat kā jautājumā par personāla iespēju līdzdarboties skolas lēmumu pieņemšanā, ir Anglijā un Meksikā – tur viedoklim piekrīt 66% skolotāju.

**6.3. tabula.** TALIS 2013 pētījuma dalībvalstu 5.–9. klašu skolotāju viedoklis par to, vai skolā personālam ir nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā (TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Šajā skolā personālam ir nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā			
	Pilnīgi nepiekrītu %(SK)	Nepiekrītu %(SK)	Piekrītu %(SK)	Pilnīgi piekrītu %(SK)
Austrālija	10 (1,0)	27 (1,3)	58 (1,9)	6 (0,7)
Brazīlija	7 (0,4)	21 (0,8)	60 (0,9)	13 (0,7)
Bulgārija	2 (0,3)	10 (0,9)	58 (1,5)	30 (1,7)
Čehija	3 (0,4)	17 (1,0)	68 (1,1)	11 (0,7)
Čīle	10 (0,9)	23 (1,4)	53 (1,6)	14 (1,2)
Dānija	4 (0,7)	22 (1,4)	60 (1,6)	13 (1,4)
Francija	5 (0,5)	22 (1,0)	63 (1,1)	10 (0,7)
Horvātija	4 (0,5)	20 (1,0)	66 (1,0)	10 (0,6)
Igaunija	2 (0,3)	15 (1,0)	68 (1,1)	15 (0,9)
Islande	5 (0,7)	19 (1,3)	62 (1,5)	14 (1,0)
Itālija	6 (0,6)	21 (1,0)	68 (1,1)	6 (0,4)
Izraēla	9 (0,7)	24 (0,9)	57 (1,2)	11 (0,9)
Japāna	4 (0,4)	21 (1,0)	68 (1,1)	7 (0,6)
Koreja	8 (0,7)	28 (1,0)	57 (1,2)	7 (0,6)
<b>Latvija</b>	<b>2 (0,3)</b>	<b>12 (1,0)</b>	<b>67 (1,3)</b>	<b>19 (1,4)</b>
Malaizija	3 (0,4)	16 (1,0)	71 (1,0)	10 (0,7)
Meksika	16 (1,2)	24 (1,0)	48 (1,4)	12 (0,9)
Nīderlande	6 (1,1)	23 (1,5)	66 (1,8)	5 (1,1)
Norvēģija	4 (0,8)	13 (1,3)	72 (1,8)	12 (1,3)
Polija	4 (0,5)	19 (1,1)	64 (1,3)	13 (1,0)
Portugāle	5 (0,5)	21 (0,9)	64 (1,0)	10 (0,8)
Rumānija	4 (0,6)	14 (1,0)	66 (1,1)	17 (1,1)
Serbija	5 (0,5)	19 (0,9)	63 (1,0)	13 (0,7)
Singapūra	4 (0,4)	21 (0,8)	69 (0,8)	6 (0,4)
Slovākija	4 (0,4)	22 (0,9)	66 (1,0)	9 (0,7)
Somija	4 (0,6)	21 (1,1)	65 (1,2)	10 (0,9)
Spānija	6 (0,4)	19 (1,0)	60 (1,0)	16 (0,8)
Zviedrija	5 (0,6)	21 (1,0)	63 (1,2)	11 (0,8)
Abū Dabi	12 (1,2)	25 (1,5)	48 (2,1)	15 (1,2)
Alberta	6 (0,8)	14 (1,2)	63 (1,5)	18 (1,4)
Anglija	12 (0,9)	31 (1,4)	51 (1,7)	6 (0,8)
Flandrija	5 (0,5)	18 (1,3)	65 (1,3)	12 (1,0)
<b>Vidēji</b>	<b>6 (0,1)</b>	<b>20 (0,2)</b>	<b>62 (0,2)</b>	<b>12 (0,2)</b>
ASV	9 (0,9)	24 (1,4)	57 (1,9)	10 (1,2)

SK - standartklūda



**6.4. tabula.** TALIS 2013 pētījuma dalībvalstu 5.–9. klašu skolotāju viedoklis par to, vai skolā vecākiem ir piedāvāta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā (TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Šajā skolā vecākiem vai aizbildņiem ir piedāvāta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā			
	Pilnīgi nepiekritu %(SK)	Nepiekritu %(SK)	Piekritu %(SK)	Pilnīgi piekritu %(SK)
Austrālija	5 (0,7)	25 (1,4)	63 (1,6)	7 (0,9)
Brazīlija	4 (0,3)	21 (0,8)	61 (0,9)	14 (0,7)
Bulgārija	2 (0,3)	16 (1,0)	64 (1,3)	18 (1,2)
Čehija	2 (0,3)	15 (0,9)	74 (1,0)	9 (0,7)
Čīle	7 (0,7)	26 (1,4)	51 (1,7)	16 (1,6)
Dānija	5 (0,7)	29 (1,5)	59 (1,7)	7 (0,8)
Francija	3 (0,4)	27 (1,1)	62 (1,0)	8 (0,7)
Horvātija	1 (0,2)	14 (0,8)	74 (0,9)	11 (0,6)
Igaunija	1 (0,2)	15 (1,2)	70 (1,2)	13 (0,9)
Islande	3 (0,6)	22 (1,2)	66 (1,5)	9 (1,0)
Itālija	3 (0,3)	19 (1,0)	71 (1,1)	6 (0,5)
Izraēla	8 (0,9)	32 (1,4)	52 (1,5)	8 (0,7)
Japāna	3 (0,3)	35 (1,0)	60 (1,0)	2 (0,3)
Koreja	3 (0,3)	17 (0,7)	71 (1,0)	9 (0,7)
<b>Latvija</b>	<b>1 (0,2)</b>	<b>7 (0,8)</b>	<b>71 (1,3)</b>	<b>22 (1,3)</b>
Malaizija	2 (0,3)	16 (0,8)	74 (0,8)	9 (0,7)
Meksika	10 (0,9)	23 (1,2)	55 (1,4)	11 (0,7)
Nīderlande	2 (0,5)	21 (1,6)	73 (1,7)	4 (0,8)
Norvēģija	1 (0,3)	18 (1,4)	75 (1,4)	6 (0,9)
Polija	1 (0,2)	10 (1,0)	72 (1,4)	16 (1,3)
Portugāle	1 (0,2)	15 (0,9)	69 (0,8)	14 (0,8)
Rumānija	3 (0,5)	18 (1,0)	68 (1,2)	11 (0,8)
Serbija	2 (0,2)	11 (0,8)	68 (0,9)	19 (0,9)
Singapūra	3 (0,3)	25 (0,8)	66 (0,8)	6 (0,4)
Slovākija	2 (0,2)	20 (1,1)	70 (1,2)	8 (0,6)
Somija	4 (0,6)	36 (1,2)	55 (1,3)	5 (0,5)
Spānija	3 (0,3)	18 (0,9)	66 (1,0)	13 (0,8)
Zviedrija	4 (0,6)	32 (1,1)	56 (1,2)	7 (0,6)
Abū Dabī	6 (0,9)	24 (1,5)	53 (2,0)	17 (1,2)
Alberta	2 (0,3)	11 (1,2)	69 (1,2)	18 (1,3)
Anglija	5 (0,7)	28 (1,7)	61 (1,4)	7 (1,0)
Flandrija	3 (0,4)	15 (1,2)	70 (1,3)	12 (1,0)
<b>Vidēji</b>	<b>3 (0,1)</b>	<b>21 (0,2)</b>	<b>65 (0,2)</b>	<b>11 (0,2)</b>
ASV	5 (0,7)	22 (1,1)	62 (1,5)	11 (1,0)

SK - standartklūda

**6.5. tabula.** TALIS 2013 pētījuma dalībvalstu 5.–9. klašu skolotāju viedoklis par to, vai skolā pastāv kopīga atbildība par skolas jautājumiem (TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Šajā skolā pastāv kopīga atbildība par skolas jautājumiem			
	Pilnīgi nepiekrītu %(SK)	Nepiekrītu %(SK)	Piekrītu %(SK)	Pilnīgi piekrītu %(SK)
Austrālija	7 (0,8)	27 (1,3)	58 (1,5)	7 (0,8)
Brazīlija	4 (0,3)	19 (0,7)	66 (0,9)	11 (0,6)
Bulgārija	3 (0,4)	21 (1,3)	54 (1,4)	22 (1,4)
Čehija	2 (0,4)	20 (1,1)	69 (1,2)	8 (0,7)
Čīle	8 (0,9)	23 (1,3)	52 (1,4)	18 (1,6)
Dānija	4 (0,5)	20 (1,4)	62 (1,6)	15 (1,6)
Francija	8 (0,7)	35 (1,2)	51 (1,2)	6 (0,6)
Horvātija	4 (0,4)	26 (1,0)	60 (1,1)	10 (0,7)
Igaunija	3 (0,3)	20 (1,0)	70 (1,2)	7 (0,5)
Islande	4 (0,6)	18 (1,1)	67 (1,5)	12 (1,0)
Itālija	3 (0,4)	14 (0,8)	70 (1,0)	12 (0,7)
Izraēla	7 (0,6)	20 (1,1)	59 (1,2)	15 (1,2)
Japāna	4 (0,5)	28 (1,0)	62 (1,1)	5 (0,5)
Koreja	5 (0,6)	24 (1,0)	64 (1,2)	7 (0,6)
<b>Latvija</b>	<b>1 (0,3)</b>	<b>15 (1,1)</b>	<b>67 (1,4)</b>	<b>17 (1,3)</b>
Malaizija	1 (0,2)	8 (0,5)	70 (1,0)	21 (1,0)
Meksika	10 (0,8)	17 (1,1)	55 (1,2)	18 (1,1)
Nīderlande	4 (0,6)	23 (1,9)	66 (1,6)	7 (1,1)
Norvēģija	2 (0,5)	23 (1,4)	69 (1,3)	6 (0,9)
Polija	2 (0,4)	21 (1,2)	66 (1,1)	11 (0,9)
Portugāle	5 (0,4)	25 (1,0)	60 (1,1)	10 (0,8)
Rumānija	2 (0,4)	10 (0,9)	63 (1,1)	24 (1,2)
Serbija	3 (0,4)	15 (0,8)	64 (0,8)	17 (0,9)
Singapūra	3 (0,3)	20 (0,7)	70 (0,8)	8 (0,5)
Slovākija	3 (0,3)	29 (1,0)	63 (1,1)	5 (0,5)
Somija	2 (0,4)	17 (1,1)	70 (1,1)	11 (0,9)
Spānija	4 (0,4)	22 (1,1)	60 (1,1)	14 (0,8)
Zviedrija	5 (0,6)	33 (1,2)	57 (1,4)	5 (0,6)
Abū Dabi	6 (0,8)	18 (1,2)	56 (1,4)	20 (1,3)
Alberta	4 (0,6)	18 (1,4)	62 (1,3)	16 (1,4)
Anglija	8 (0,8)	29 (1,3)	55 (1,3)	8 (0,9)
Flandrija	4 (0,5)	22 (1,2)	65 (1,3)	9 (0,8)
<b>Vidēji</b>	<b>4 (0,1)</b>	<b>21 (0,2)</b>	<b>63 (0,2)</b>	<b>12 (0,2)</b>
ASV	7 (0,8)	28 (1,7)	55 (2,0)	10 (1,5)

SK - standartklūda

**6.6. tabula.** TALIS 2013 pētījuma dalībvalstu 5.–9. klašu skolotāju viedoklis par to, vai skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts (TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	Šajā skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts			
	Pilnīgi nepiekrītu %(SK)	Nepiekrītu %(SK)	Piekrītu %(SK)	Pilnīgi piekrītu %(SK)
Austrālija	6 (0,8)	24 (1,5)	59 (1,4)	11 (1,0)
Brazīlija	5 (0,4)	22 (0,8)	61 (0,8)	12 (0,7)
Bulgārija	4 (0,5)	23 (1,3)	53 (1,5)	21 (1,5)
Čehija	2 (0,4)	14 (1,2)	65 (1,2)	19 (1,1)
Čīle	6 (0,7)	18 (1,3)	55 (1,4)	21 (1,6)
Dānija	3 (0,5)	15 (1,5)	61 (1,4)	21 (1,7)
Francija	7 (0,6)	25 (1,1)	56 (1,2)	13 (0,9)
Horvātija	4 (0,4)	19 (1,1)	65 (1,1)	13 (0,9)
Igaunija	2 (0,3)	17 (1,0)	69 (1,0)	11 (0,7)
Islande	3 (0,5)	15 (1,0)	60 (1,6)	21 (1,2)
Itālija	4 (0,5)	17 (0,9)	64 (1,1)	15 (0,9)
Izraēla	5 (0,5)	15 (0,8)	60 (1,1)	21 (1,2)
Japāna	2 (0,3)	16 (1,0)	69 (1,0)	13 (0,9)
Koreja	5 (0,6)	21 (1,0)	65 (1,2)	8 (0,7)
<b>Latvija</b>	<b>1 (0,2)</b>	<b>11 (1,0)</b>	<b>67 (1,4)</b>	<b>20 (1,3)</b>
Malaizija	1 (0,2)	8 (0,8)	71 (0,9)	20 (1,0)
Meksika	10 (0,8)	23 (1,2)	51 (1,3)	16 (1,0)
Nīderlande	3 (0,7)	22 (1,7)	64 (1,5)	10 (1,3)
Norvēģija	1 (0,5)	6 (0,7)	66 (2,1)	27 (2,3)
Polija	2 (0,4)	16 (1,0)	68 (1,2)	14 (1,1)
Portugāle	4 (0,4)	22 (1,0)	62 (1,0)	12 (0,8)
Rumānija	3 (0,5)	8 (0,8)	57 (1,5)	32 (1,6)
Serbija	4 (0,4)	18 (0,9)	63 (1,1)	15 (0,8)
Singapūra	3 (0,3)	16 (0,7)	73 (0,8)	9 (0,5)
Slovākija	3 (0,4)	16 (0,9)	71 (0,9)	10 (0,6)
Somija	2 (0,4)	17 (1,3)	64 (1,2)	17 (1,1)
Spānija	4 (0,4)	22 (1,0)	58 (1,0)	16 (1,0)
Zviedrija	4 (0,5)	22 (1,1)	60 (1,2)	13 (1,0)
Abū Dabi	5 (0,7)	12 (1,1)	57 (1,5)	27 (1,7)
Alberta	4 (0,6)	15 (1,3)	62 (1,3)	20 (1,6)
Anglija	9 (0,8)	25 (1,3)	55 (1,3)	10 (1,1)
Flandrija	4 (0,4)	16 (1,1)	65 (1,1)	15 (1,2)
<b>Vidēji</b>	<b>4 (0,1)</b>	<b>17 (0,2)</b>	<b>62 (0,2)</b>	<b>16 (0,2)</b>
ASV	6 (0,7)	26 (1,7)	57 (1,7)	12 (1,5)

SK - standartklūda

Analizējot Latvijas 5.–9. klašu skolotāju viedokli par lēmumu pieņemšanu un sadarbību skolā atkarībā no skolas tipa (sk. 6.7. tabulu), nav konstatējamas atšķirības jautājumos par personāla, vecāku vai skolēnu līdzdalību skolas lēmumu pieņemšanā. Tāpat dažāda tipa skolās nav nozīmīgas atšķirības skolotāju viedokli par kopīgu atbildību par skolas jautājumiem – 80% vai vairāk skolotāju piekrīt, ka viņu skolā tāda pastāv. Tomēr statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv skolotāju viedokli par to, ka “šajā skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts”, – tam relatīvi biežāk piekrīt skolotāji no pamatskolām. Pamatskolu skolotāju viedoklis nozīmīgi neatšķiras no vidusskolu skolotāju viedokļa, bet ģimnāzijas strādājošie skolotāji šim apgalvojumam piekrituši ievērojami retāk nekā vidusskolu vai pamatskolu skolotāji. Salīdzinot Latvijas 5.–9. klašu skolotāju viedokli par lēmumu pieņemšanu un sadarbību skolā atkarībā no skolas atrašanās vietas (sk. 6.8. tabulu), statistiski nozīmīgas atšķirības atbildēs nav konstatētas ne uz vienu no aplūkotojumiem apgalvojumiem.

Salīdzinot Latvijas 5.–9. klašu skolotāju viedokli par lēmumu pieņemšanu un sadarbību skolā ar Latvijas profesionālās un profesionālās ievirzes vidējās izglītības skolotāju viedokli (sk. 6.9. tabulu), redzams, ka vislielākās viedokļu atšķirības (18%) ir jautājumā par vecāku līdzdalību skolas lēmumu pieņemšanā.

**6.7. tabula.** Latvijas 5.–9. klašu skolotāju viedoklis par lēmumu pieņemšanu un sadarbību skolā atkarībā no skolas tipa (%)

Apgalvojums	Pamatskolu skolotāji, kas piekrīt apgalvojumam %(SK)	Vidusskolu skolotāji, kas piekrīt apgalvojumam %(SK)	Ģimnāziju skolotāji, kas piekrīt apgalvojumam %(SK)
Šajā skolā personālam ir nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	87 (2,6)	87 (1,1)	83 (4,3)
Šajā skolā vecākiem vai aizbildņiem ir piedāvāta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	91 (2,0)	93 (1,0)	92 (1,6)
Šajā skolā skolēniem nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	86 (2,0)	90 (0,8)	83 (2,6)
Šajā skolā pastāv kopīga atbildība par skolas jautājumiem	84 (2,2)	85 (1,4)	80 (3,0)
Šajā skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts	90 (2,4)	88 (1,2)	78 (3,2)

SK - standartklūda

**6.8. tabula.** Latvijas 5.–9. klašu skolotāju viedoklis par lēmumu pieņemšanu un sadarbību skolā atkarībā no skolas atrašanās vietas (%)

Apgalvojums	Rīgas skolotāji, kas piekrīt apgalvojumam %(SK)	Lielo pilsētu skolotāji, kas piekrīt apgalvojumam %(SK)	Mazo pilsētu skolotāji, kas piekrīt apgalvojumam %(SK)	Lauku skolotāji, kas piekrīt apgalvojumam %(SK)
Šajā skolā personālam ir nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	85 (1,9)	86 (2,6)	85 (1,7)	88 (2,4)
Šajā skolā vecākiem vai aizbildņiem ir piedāvāta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	89 (2,1)	93 (1,3)	94 (1,3)	92 (1,7)
Šajā skolā skolēniem nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	84 (1,9)	89 (1,8)	87 (1,1)	90 (1,6)
Šajā skolā pastāv kopīga atbildība par skolas jautājumiem	84 (2,4)	87 (2,2)	82 (1,6)	84 (2,2)
Šajā skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts	88 (2,4)	90 (1,7)	84 (1,6)	89 (2,1)

SK - standartklūda

Vispārējās pamatizglītības skolotāji ievērojami biežāk uzskata, ka viņu skolā vecākiem vai aizbildņiem ir piedāvāta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā. Visticamāk, šis rezultāts skaidrojams ar skolēnu vecumu – profesionālās vidējās izglītības iestādēs daļa skolēnu ir pilngadīgi, līdz ar to mazinās vecāku līdzdalība ar izglītības procesu saistītos lēmumos.

**6.9. tabula.** Latvijas vispārējās pamatizglītības un vidējās profesionālās izglītības skolotāju viedokļa salīdzinājums par lēmumu pieņemšanu un sadarbību skolā (%)

Apgalvojums	Profesionālo skolu skolotāji, kas piekrīt apgalvojumam (%)	Vispārējās pamatizglītības skolotāji, kas piekrīt apgalvojumam (%)
Šajā skolā personālam ir nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	78	86
Šajā skolā vecākiem vai aizbildņiem ir piedāvāta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	74	92
Šajā skolā skolēniem nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	83	88
Šajā skolā pastāv kopīga atbildība par skolas jautājumiem	77	84
Šajā skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts	81	88

Kopumā Latvijas profesionālo mūzikas un mākslas skolu skolotāju viedoklis par lēmumu pieņemšanu un sadarbību skolā neatšķiras no citu profesionālo skolu skolotāju viedokļa.

### **Kopsavilkums**

Latvijā personāls, vecāki un skolēni ir vairāk iesaistīti skolas lēmumu pieņemšanā nekā vidēji citās *OECD* un partnervalstīs. Šāds rezultāts uzskatāms par labu un demokrātiju veicinošu rādītāju. Tāpat vairums Latvijas skolotāju uzskata, ka skolā pastāv kopīga atbildība par pieņemtajiem lēmumiem un savstarpējs atbalsts, kas savukārt ir pozitīva mikroklimata rādītāji.

Lai arī gandrīz visās *OECD* un partnervalstīs lielākā daļa skolotāju uzskata, ka skolēniem, vecākiem un personālam ir iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā, Latvijā relatīvi tādu ir visvairāk. Tātad Latvija var lepoties ar demokrātiskām skolu pašpārvaldēm un padomēm, kas, saskaņā ar Izglītības likumu (1998), izglītības iestādēs ir izveidojamas.

Latvijas ģimnāzijās strādājošie pamatizglītības skolotāji salīdzinoši retāk piekrīt, ka skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts, tātad skolās, kuras raksturo augtāki skolēnu vidējie sasniegumi, arī skolotāju kolektīvā ir lielāka savstarpējā konkurence, un tas nav tik saliedēts. Savukārt ar urbanizāciju (skolas atrašanos pilsētā vai laukos) Latvijas pamatizglītībā strādājošo pedagogu viedoklis par lēmumu pieņemšanu un sadarbību skolā nav saistīts.

Latvijā skolas lēmumu pieņemšanā vecāki ir vairāk iesaistīti vispārējās pamatizglītības līmenī nekā vidējās profesionālās izglītības līmenī, kas skaidrojams ar atbilstošo skolēnu vai audzēkņu vecumu – jo jaunāki bērni, jo lielāka vecāku līdzdalība ar viņu mācību procesu saistītu jautājumu lemsanā.

Latvijas profesionālo mūzikas un mākslas skolu un citu profesionālo skolu skolotāju viedoklis jautājumos par līdzdalību lēmumu pieņemšanā un sadarbību skolā neatšķiras.

## 7. Skolotāju apmierinātība ar savu darbu

### 7. Teachers' Job Satisfaction

---

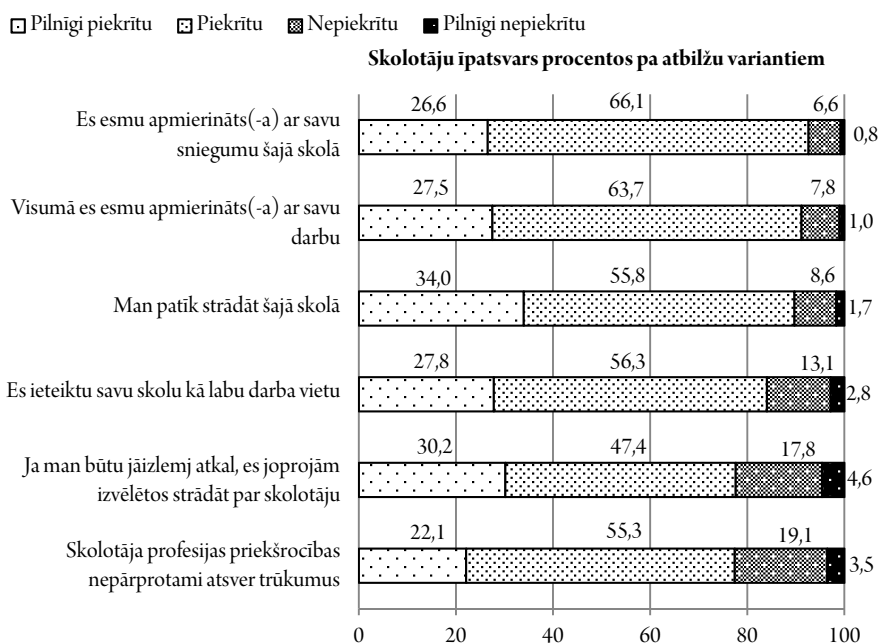
Skolotāju apmierinātība ar darbu ir nozīmīgs profesionālās efektivitātes rādītājs. Plašā nozīmē apmierinātību ar darbu var definēt kā personas attieksmi pret darbu (Robbins, 2001) vai šaurāk – kā papildījuma un apmierinājuma sajūtu no darba savā darbavietā (Locke, 1969). Tātad kopumā to var definēt kā mainīgo, kas parāda, cik pozitīva ir darbinieku attieksme pret nodarbinātību konkrētā organizācijā (Güteryüz et al., 2008).

*OECD TALIS* pētījumā skolotāju apmierinātību ar darbu veido apmierinātība ar profesiju un apmierinātība ar pašreizējo darba vidi (OECD, 2014a). Skolotāju apmierinātība ar darbu ir saistīta ar produktivitāti (Usop et al., 2013), attieksmi un centību ikdienas darbā ar bērniem (Caprara et al., 2003). Skolotājs, kas nav apmierināts ar savu darbu, var veikt nekvalitatīvu mācību darbu un veidot sliktas attiecības ar skolēniem, kam var būt negatīva ietekme uz skolas efektivitāti (Chieffo, 1991). Apmierinātība ar darbu ir svarīga pati par sevi, jo tā ir saistīta ar skolotāju nodarbinātības stabilitāti un apņemšanos godprātīgi darīt savu darbu (OECD, 2014a).

Visbiežāk skolotāju apmierinātību veido šādi faktori: darba veids, darba apstākļi, personība un uzvedība, demogrāfiskais raksturojums, mijiedarbība ar skolēniem, spēja veicināt skolēnu attīstību, skolotāju autonomija, kultūra, skolas klimats u. c. (Josanov-Vrgovic, Pavlovic, 2014).

Kopumā *TALIS 2013* pētījumā tika konstatēts, ka skolotāju apmierinātību ar darbu ietekmē dzimums, skolēnu ar uzvedības problēmām īpatsvars klasē, attiecības ar skolēniem un uzskats, ka atsauksmes par viņu profesionālo darbību ietekmē mācību darbu (OECD, 2014a).

TALIS 2013 pētījuma rezultāti par 5.–9. klašu skolotāju viedokli parāda, ka kopumā skolotāji gan Latvijā, gan citās valstīs ir apmierināti ar darbu un savu profesiju. Starptautiski vidējais atbilžu procentu sadalījums pa jautājumiem un atbilžu variantiem redzams 7.1. un 7.2. attēlā.

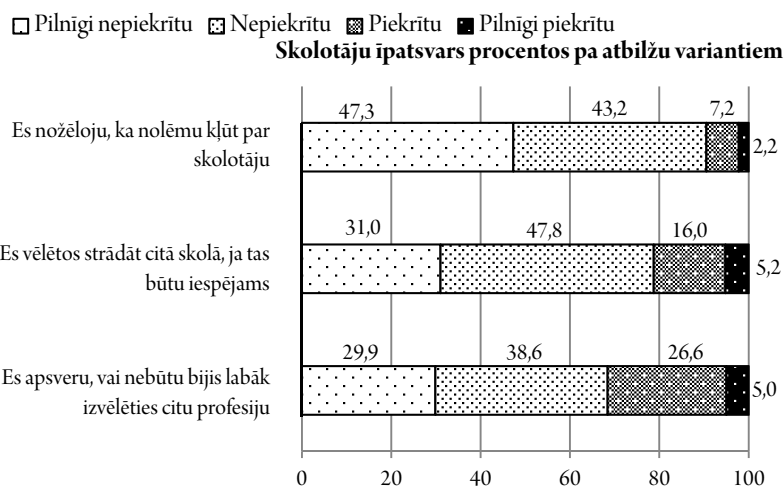


**7.1. attēls.** TALIS 2013 pētījuma dalībvalstu skolotāju attieksme (%) pret pozitīviem apgalvojumiem par viņu darbu un profesiju

Gan starptautiski, gan Latvijā 5.–9. klašu skolotāju vidū visnepopulārākais bijis apgalvojums “Es nožēloju, ka nolēmu kļūt par skolotāju” – Latvijā tam piekrit 12% skolotāju, bet starptautiski – 10% (sk. 7.2. attēlu). Tātad tie, kas kļūdījušies, izvēloties skolotāja amatu par savu profesiju, skolās tikpat kā nestrādā.

Starptautiski vairāk nekā 90% skolotāju ir apmierināti ar savu darbu, bet salīdzinoši mazāk (apmēram 77%) – ir pārliecināti, ka skolotāja profesijas priekšrocības atsvēr tās trūkumus un ka otrreiz mūžā viņi atkal izvēlētos skolotāja profesiju. Salīdzinot ar starptautiski vidējiem rezultātiem, Latvijas skolotāji retāk saskata savas profesijas priekšrocības (sk. 7.1. tabula).





**7.2. attēls.** TALIS 2013 pētījuma dalībvalstu skolotāju attieksme (%) pret negatīviem apgalvojumiem par viņu darbu un profesiju

Salīdzinot Latviju ar vēl trijām Eiropas valstīm (sk. 7.1. tabulu), redzams, ka Latvijā vairāk nekā trīs ceturtdaļas skolotāju uzskata, ka viņu profesija sabiedrībā netiek cienīta. Kaut arī gan Igaunijai, gan Polijai šobrīd ir augstāki skolēnu vidējie sasniegumi (OECD, 2014c), tajās skolotāju viedoklis par savas profesijas prestižu ir vēl negatīvāks. Savukārt Somijā ir gan augsti skolēnu vidējie sasniegumi, gan skolotāja profesijas prestižs sabiedrībā.

**7.1. tabula.** Igaunijas, Somijas, Latvijas un Polijas skolotāju viedokļu salīdzinājums – skolotāju piekrišana apgalvojumiem par savu profesiju un darbu (%)

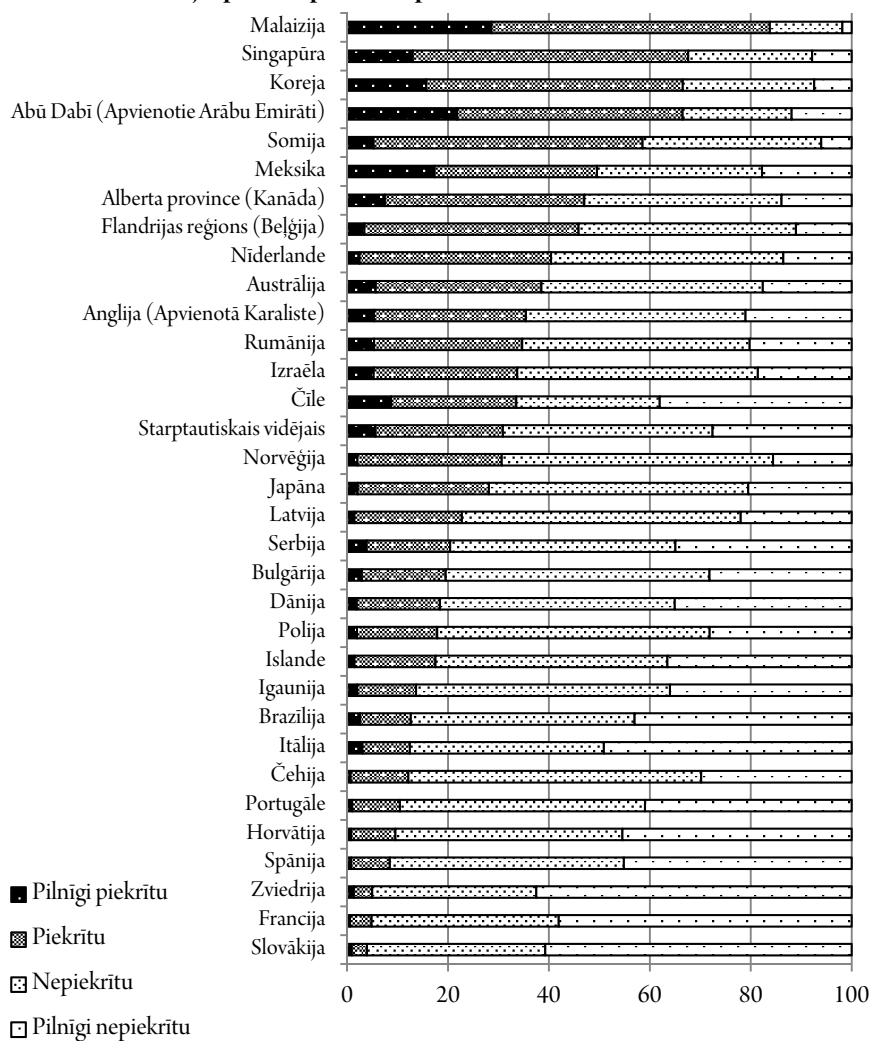
Apgalvojums	Igaunija	Somija	Latvija	Polija	TALIS valstis vidēji
Es domāju, ka skolotāja profesija sabiedrībā tiek cienīta	14	59	23	18	31
Skolotāja profesijas priekšrocības nepārprotami atsver trūkumus	69	95	61	76	77
Es ieteiktu savu skolu kā labu darbavietu	80	87	86	84	84
Man patik strādāt šajā skolā	81	91	92	90	90
Visumā es esmu apmierināts(-a) ar savu darbu	90	91	91	93	91
Ja man būtu jāizlemj atkal, es joprojām izvēlētos strādāt par skolotāju	70	85	68	80	78
Es apsveru, vai nebūtu bijis labāk izvēlēties citu profesiju	37	28	36	35	32
Es nožēloju, ka nolēmu kļūt par skolotāju	10	5	12	10	10

Starp šīm četrām valstīm lielas atšķirības ir arī skolotāju viedokļi par to, vai viņi otrreiz mūžā izvēlētos skolotāja profesiju. Visās salīdzinātajās valstīs apgalvojumam piekrituši vairāk nekā 65% skolotāju, tomēr Latvijā šis īpatsvars ir mazākais. Tāpat Latvijā ir relatīvi vairāk skolotāju, kuri nožēlo savu karjeras izvēli.

Skolotāju viedoklis par to, vai viņu profesija sabiedrībā tiek cienīta, starptautiskā griezumā atspoguļots 7.3. attēlā. Valstis sakārtotas pēc skolotāju īpatsvara (%), kas piekrituši apgalvojumam, ka skolotāja profesija sabiedrībā tiek cienīta. Saraksta augšgalā redzamas valstis gan ar augstiem, gan zemiem skolēnu sasniegumiem. Piemēram, Malaizijas un AAE skolēnu sasniegumi saskaņā ar *OECD PISA 2012.* gada pētījuma rezultātiem (OECD, 2014a) ir ievērojami zemāki par *OECD* valstu vidējiem, savukārt Singapūras, Korejas un Somijas skolēnu sasniegumi ir vieni no augstākajiem, tomēr skolotāja profesijas prestižs sabiedrībā visās šajās valstīs ir augsts. Latvijas skolotāju sniegtais savas profesijas novērtējums ir pesimistiskāks par *TALIS 2013* pētījuma starptautisko vidējo rādītāju. Savukārt valstis, kuru skolotāji savas profesijas prestižu novērtē viszemāk, ir Eiropas valstis, kuru skolēnu vidējie sasniegumi ir vai nu zemāki, vai neatšķiras no Latvijas skolēnu rezultātiem (Geske u. c., 2013). Izņēmums ir Francijas skolēnu rezultāti lasītprasmē, kas ir augstāki nekā Latvijai. Kopumā iespējams secināt, ka skolēnu sasniegumiem ir tendence būt saistītiem ar skolotāja profesijas prestižu valstī un Latvijas skolēnu mācību sasniegumi uzskatāmi par atbilstošiem skolotāju profesijas prestižam šajā valstī – abi parametri atrodas nedaudz zem starptautiskās vidējās vērtības

*TALIS 2013* pētījumā skolotāju apmierinātības ar darbu precīzākai mērīšanai izveidots īpašs indekss. Skolotāju apmierinātības ar darbu indekss veidots no divām atsevišķām skalām – apmierinātības ar pašreizējo darba vidi un apmierinātības ar savu profesiju. Abas skalas starptautiski veidotas, izmantojot apstiprinošās faktoru analīzes modeļus, to starptautiskās vidējās vērtības ir 10 ar standartnovirzi 2 (OECD, 2014b). Latvijā abu skalu vidējās vērtības bija virs 10, kas norāda, ka vidēji skolotāji ir apmierinātāki ar savu darba vidi un profesiju, salīdzinot ar pārējo dalībvalstu vidējo rādītāju.

### Skolotāju īpatsvars procentos pa atbilžu variantiem



7.3. attēls. TALIS 2013 pētījuma dalībvalstu skolotāju viedokļu sadalījums (%) pie apgalvojuma: „Es domāju, ka skolotāja profesija sabiedrībā tiek cienīta”

Apmierinātību ar darba vidi veido atbildes uz apgalvojumiem: „Es vēlētos strādāt citā skolā, ja tas būtu iespējams”, „Man patīk strādāt šajā skolā”, „Es ieteiktu savu skolu kā labu darba vietu” un „Visumā es esmu apmierināts(-a) ar savu darbu”.

Savukārt apmierinātību ar profesiju veido atbildes uz apgalvojumiem: „Skolotāja profesijas priekšrocības nepārprotami atsvēr trūkumus”, „Ja man būtu jāizlemj atkal, es joprojām izvēlētos strādāt par skolotāju”, „Es nožēloju, ka nolēmu kļūt par skolotāju” un „Es apsveru, vai nebūtu bijis labāk izvēlēties citu profesiju”.

Analizējot skolotāju apmierinātības ar darbu saistību ar pedagoģiskā darba stāžu, redzama interesanta aina (sk. 7.4. attēlu). Karjeras sākuma un beigu posmā skolotāji ar savu darbu ir apmierinātāki nekā darba mūža vidū. Šī tendence redzama gan starptautiski, gan Latvijā. Visnepmierinātākie ar savu darbu un profesiju Latvijā ir skolotāji, kas skolotāja darbā strādā 16–20 gadus, tātad aptuveni 40 gadu vecumā. Iespējams, tas skaidrojams ar to, ka karjeras sākumā uz skolu dodas strādāt jaunieši ar atbilstošu entuziasma sajūtu, savukārt karjeras noslēguma posmā skolotāji, kas nav īsti mierā ar savu darbu, ir izmantojuši iespēju doties pensijā. Turpretim dzīves un karjeras viduspunktā, iespējams, ir sasniegta profesionālā meistarība un iestājusies zināma rutīnas sajūta, kā arī, atbilstoši pedagoģiskā darba specifikai, nav redzamas karjeras attīstības iespējas nākotnē.



**7.4. attēls.** Skolotāju apmierinātība ar savu darba vidi un profesiju atkarībā no pedagoģiskā stāža pasaulē un Latvijā

No Latvijas nedaudz vairāk profesijas izvēli nožēlo mazo pilsētu skolotāji (17%), kā arī vidējā vecuma (40–49 gadi) skolotāji (15%). 90% skolotāju visumā ir apmierināti ar savu darbu (84% – jaunāko skolotāju, 96% – vecāko).

Analizējot *TALIS 2013* pētījuma *PISA* segmenta datus, tika iegūti vairāki ļoti negaidīti rezultāti. Vispirms jāatzīmē, ka Latvijas skolotāju apmierinātība ar savu profesiju un darba vidi nav atkarīga ne no skolas atrašanās vietas, ne no skolas tipa. Pavisam nedaudz apmierinātāki ir Rīgas skolotāji, bet atšķirības nav statistiski nozīmīgas. Tāpat kopumā skolotāju apmierinātība nav saistīta ar skolēnu raksturojošiem parametriem – skolēnu sasniegumiem un sasniegumu izkliedi (t. i., vai klasē ir skolēni ar apmēram vienādiem sasniegumiem vai stipri atšķirīgiem). Tāpat apmierinātībai ar darba vidi nav saistības ar skolēnu sociāli ekonomisko stāvokli un tā izkliedi. Tas ir arī viegli skaidrojams – skolotāji ir profesionāļi un var strādāt ar jebkuriem skolā uzņemtajiem skolēniem.

Te gan ir viens izņēmums – ģimnāziju skolotāji. Ģimnāzijās skolotāju apmierinātība ar darba vidi korelēja gan ar skolēnu vidējiem matemātikas sasniegumiem ( $r=0,30$ ,  $SK=0,05$ ), gan ar skolēnu sociāli ekonomisko stāvokli ( $r=0,26$ ,  $SK=0,06$ ). Pēc Latvijā esošās sistēmas ģimnāzijas ir skolas, kurās skolēniem jāsasniedz augsti mācību standarti, jāparāda augsti sasniegumi. Tieši tajās ģimnāzijās, kurās mācās skolēni ar augstākiem sasniegumiem, skolotāji ar savu darba vidi ir apmierinātāki.

Skolotāju apmierinātība ar darba vidi ir saistīta ar skolas kultūru – iespēju piedalīties ar skolu saistītu lēmumu pieņemšanā, sadarbību ar administrāciju, skolotāju savstarpējo sadarbību un sadarbību ar skolēniem. 7.2. tabulā parādīta skolotāju apmierinātības ar darba vidi saistība ar iespējām aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā. Skolotājiem tika lūgts izteikt savu viedokli par dažādiem apgalvojumiem ar iespējamām atbildēm: „Pilnīgi nepiekrītu”, „Nepiekrītu”, „Piekrītu” un „Pilnīgi piekrītu”. Atbilžu variantu „Pilnīgi nepiekrītu” bija izvēlējušies ļoti maz skolotāju, un tas nav iekļauts rezultātu tabulās. No 7.2. tabulā iekļautajiem rezultātiem redzams, ka visi skolotāji ar savu darbu ir ievērojami apmierinātāki skolās, kurās ir savstarpēja sadarbība starp skolotājiem, administrāciju, skolēniem un viņu vecākiem. Šāda sadarbība notiek lielākajā daļā Latvijas skolu, tikai salīdzinoši neliels skaits skolotāju ir pretējās domās.

7.3. tabulā parādīta skolotāju apmierinātības ar darba vidi indeksa saistība ar attiecībām ar skolēniem. Skolotāji ir vairāk apmierināti ar savu darbu, ja

attiecības ar skolēniem ir labas vai ļoti labas. Un tādas tās ir lielākajā daļā Latvijas skolu. Pretējās domās ir tikai katrs divdesmitais vai pat katrs trīsdesmitais skolotājs.

**7.2. tabula.** Skolotāju apmierinātības ar darba vidi saistība ar sadarbības procesiem Latvijas skolās

Apgalvojums, par kuru skolotāji izsaka savu viedokli	Skolotāju skaits (%) un indeksa „Apmierinātība ar darba vidi” vērtība (iekavās –indeksa standartkļūda)		
	Nepiekrītu	Piekrītu	Pilnīgi piekrītu
Šajā skolā personālam ir nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	11% 10,7 (0,21)	66% 12,0 (0,05)	21% 13,0 (0,11)
Šajā skolā vecākiem vai aizbildņiem ir piedāvāta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	9% 11,1 (0,25)	67% 11,9 (0,06)	21% 12,9 (0,10)
Šajā skolā skolēniem nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā	12% 11,0 (0,21)	69% 12,0 (0,06)	13% 13,2 (0,10)
Šajā skolā pastāv kopīga atbildība par skolas jautājumiem	15% 10,8 (0,14)	68% 12,1 (0,06)	16% 13,15 (0,10)
Šajā skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts	12% 10,6 (0,18)	67% 12,0 (0,05)	19% 13,2 (0,10)

**7.3. tabula.** Latvijas skolotāju apmierinātības ar darba vidi saistība ar attiecībām ar skolēniem

Apgalvojums, par kuru skolotāji izsaka savu viedokli	Skolotāju skaits (%) un indeksa „Apmierinātība ar darba vidi” vērtība (iekavās –indeksa standartkļūda)		
	Nepiekrītu	Piekrītu	Pilnīgi piekrītu
Šajā skolā skolotāji un skolēni parasti labi saprotas	5% 10,5 (0,23)	80% 12,0 (0,06)	13% 13,3 (0,12)
Lielākā daļa skolotāju šajā skolā uzskata, ka skolēnu labsajūta ir svarīga	3% 10,3 (0,33)	73% 11,8 (0,06)	34% 13,0 (0,10)
Lielākā daļa skolotāju šajā skolā ir ieinteresēti skolēnu teiktajā	5% 10,8 (0,24)	79% 12,0 (0,07)	15% 13,10 (0,12)
Ja kādam šīs skolas skolēnam ir nepieciešama papildu palīdzība, skola to nodrošina	1% ...	61% 11,7 (0,07)	38% 12,7 (0,07)

TALIS 2013 pētījuma aptaujā bija vairāki jautājumi par to, vai skolotāji saņem atsauksmes par savu darbu no ārējām personām vai organizācijām, no skolas direktora, no cita skolas vadības pārstāvja, no nozīmētā mentora un no citiem skolotājiem. Apmierinātības ar darba vidi indeksam konstatēta saistība tikai ar atsauksmju saņemšanu no skolas direktora; atsauksmju saņemšana no citām personām nebija statistiski nozīmīgi saistīta ar skolotāju apmierinātību ar darba

vidi. Neatkarīgi no tā, kādas atsauksmes (pozitīvas vai negatīvas) skolotāji saņem no savas skolas direktora, to saņemšana vairo skolotāju apmierinātību ar savu darba vidi. Jāatzīmē, ka direktori nav dāsnī sava viedokļa izteikšanā – tikai 28–43% skolotāju Latvijā ir saņēmuši atsauksmes par atsevišķām darba jomām. Apmierinātības ar darba vidi indeksa atšķirības nav lielas, bet visos 7.4.tabulā aplūkotos gadījumos tās ir statistiski nozīmīgas pie 95% ticamības.

**7.4. tabula.** Latvijas skolotāju apmierinātības ar darba vidi saistība ar atsauksmju saņemšanu no skolas direktora

Apgalvojums, par kuru skolotāji izsaka savu viedokli	Skolotāju skaits (%) un indeksa „Apmierinātība ar darba vidi” vērtība (iekavās – indeksa standartklūda)	
	Ir atsauksmes no direktora	Nav atsauksmju no direktora
Atsauksmes pēc tieša jūsu mācību darba novērošanas klasē	43% 12,3 (0,07)	57% 11,8 (0,09)
Atsauksmes par jūsu mācību darbu no skolēnu aptaujām	28% 12,4 (0,08)	72% 11,9 (0,08)
Atsauksmes pēc vērtējuma par jūsu zināšanām mācību priekšmetu saturā	28% 12,4 (0,08)	72% 11,9 (0,09)
Atsauksmes pēc jūsu skolēnu pārbaudījumu atzīmju analīzes	30% 12,3 (0,10)	70% 11,9 (0,08)
Atsauksmes pēc jūsu darba pašnovērtējuma (piem., portfolio prezentācijas novērtējums)	42% 12,3 (0,08)	58% 11,8 (0,10)
Atsauksmes pēc aptaujām vai pārrunām ar vecākiem vai aizbildņiem	31% 12,4 (0,09)	69% 11,9 (0,08)

OECD TALIS 2013 pētījuma moduļa TALIS PROF ietvaros Latvijas profesionālo skolu skolotājiem tika uzdoti papildus jautājumi, kas saistīti ar skolotāja darbu un apmierinātību ar to. Skolotāji sniedza atbildi, cik lielā mērā viņi piekrīt katram no konkrētajiem apgalvojumiem. Izmantotā atbilžu skala: piekrītu (4), drīzāk piekrītu (3), drīzāk nepiekrītu (2), pilnīgi nepiekrītu (1). 7.5. tabulā parādītas skolotāju viedokļa vidējās vērtības.

Redzams, ka Latvijas profesionālo skolu skolotāji vislielākā mērā nav apmierināti ar atalgojumu. Savukārt vispozitīvāk skolotāji vērtē savas attiecības ar skolēniem/audzēkņiem, cenšas sava mācību priekšmeta saturu pielāgot viņu vajadzībām un redz tā vietu un lomu izglītības sistēmā. No skolotāju atbildēm

iespējams secināt, ka Latvijas profesionālajās skolās galvenokārt strādā pedagogi, kas ir sava darba patrioti.

**7.5. tabula.** Latvijas profesionālo skolu skolotāju viedokļa vidējās vērtības, novērtējot apgalvojumus, kas saistīti ar apmierinātību ar darbu (jo lielāka vidējā vērtība, jo lielākā mērā skolotāji piekrīt apgalvojumam)

Apgalvojums	Vidējā vērtība (1-4)	Atzinums
Es labi saprotos ar skolēniem/audzēkņiem	3,6	Piekrītu
Es cenšos konkrētā mācību priekšmeta saturu piemērot skolēnu/audzēkņu vajadzībām	3,5	
Es redzu konkrētā mācību priekšmeta vietu un lomu izglītības sistēmā	3,5	
Es darba kolektīvā jūtos labi	3,5	Drīzāk piekrītu
Es labi saprotos ar skolas vadību	3,5	
Es sadarbojos ar citiem skolotājiem, lai mācību saturs būtu piemērots skolēnu/audzēkņu vajadzībām	3,4	
Es labi saprotos ar skolēnu/audzēkņu vecākiem	3,4	
Es redzu savu vietu un lomu kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā	3,3	
Es augstu vērtēju savu ieguldījumu skolēnu/audzēkņu izglītībā	3,3	
Es jūtos novērtēts(-a) kā speciālists(-e)	3,2	
Es nosaku konkrētā mācību priekšmeta saturu	3,1	
Es saņemu pietiekamu metodisko atbalstu	3,0	
Es jūtos drošs(-a) par savu darba vietu nākotnē	2,7	
Es esmu apmierināts(-a) ar darba slodzi	2,7	Drīzāk nepiekrītu
Es esmu apmierināts(-a) ar atalgojumu	1,9	

7.6. tabulā redzams, ka gandrīz 80% Latvijas profesionālo skolu skolotāju nav apmierināti ar savu atalgojumu, vairāk nekā 40% nejūtas droši par savu darba vietu nākotnē un gandrīz 40% nav apmierināti ar savu slodzi. Toties vairāk nekā 90% Latvijas profesionālo skolu skolotāju jūtas labi savā darba kolektīvā, labi saprotas gan ar skolas vadību, gan skolēniem/audzēkņiem, gan viņu vecākiem un dara visu, kas viņu spēkos, lai savu priekšmetu pasniegtu labā līmenī un atbilstoši skolēnu/audzēkņu spējām un vajadzībām.

Aplūkojot mainīgo savstarpējo saistību, konstatējamas statistiski nozīmīgas korelācijas starp gandrīz visiem 7.6. tabulā minētajiem apgalvojumiem. Visciešākā savstarpējā saistība ir starp atbildēm uz apgalvojumiem: „Es darba kolektīvā jūtos labi” un „Es labi saprotos ar skolas vadību” (Pīrsona korelācijas koeficients 0,65). Tātad tas, vai skolotājs kolektīvā jūtas labi, ir cieši saistīts ar viņa



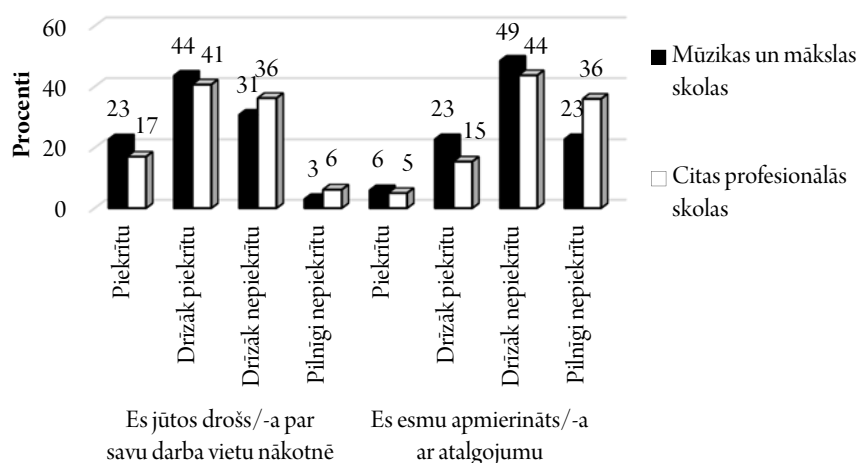
attiecībām ar skolas vadību. Ļoti cieša saistība vērojama arī starp atbildēm uz apgalvojumiem: „Es redzu savu vietu un lomu kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā” un „Es augstu vērtēju savu ieguldījumu skolēnu/audzēkņu izglītībā” (Pīrsona korelācijas koeficients 0,51). Tātad tie skolotāji, kas augstu vērtē savu darbu, saskata arī tā nozīmīgumu. Savukārt tie skolotāji, kas labi saprotas ar saviem skolēniem/audzēkņiem, labi saprotas arī ar viņu vecākiem (Pīrsona korelācijas koeficients 0,51). Skolotāji ar augstu profesionālo pašnovērtējumu arī cenšas savu darbu darīt pēc labākas sirdsapziņas (attiecīgie korelējošie mainīgie: „Es augstu vērtēju savu ieguldījumu skolēnu/audzēkņu izglītībā” un „Es cenšos konkrētā mācību priekšmeta saturu piemērot skolēnu/audzēkņu vajadzībām”; korelācijas koeficients 0,45). Tie skolotāji, kas cenšas konkrētā mācību priekšmeta saturu piemērot skolēnu/audzēkņu vajadzībām, šajā nolūkā arī sadarbojas ar citiem skolotājiem (Pīrsona korelācijas koeficients 0,49). Ja skolotājs jūtas novērtēts kā specialists, viņš jūtas arī drošāk par savu darba vietu nākotnē (Pīrsona korelācijas koeficients 0,45).

Skolotāju apmierinātība ar atalgojumu absolūti nav saistīta ar to, kā viņi saprotas ar audzēkņiem un audzēkņu vecākiem, vai ar to, cik lielā mērā viņi cenšas konkrētā mācību priekšmeta saturu piemērot skolēnu/audzēkņu vajadzībām un sadarbojas ar citiem skolotājiem, lai mācību saturs būtu piemērots skolēnu/audzēkņu vajadzībām. Toties apmierinātība ar atalgojumu ir saistīta ar apmierinātību ar savu darba slodzi (korelācijas koeficients 0,39), tātad skolotāji jūtas neadekvāti atalgoti par savu darbu, tomēr, neatkarīgi no atalgojuma, viņi to veic pēc labākās sirdsapziņas.

Salīdzinot profesionālās mūzikas un mākslas skolas ar citām Latvijas profesionālajām skolām, statistiski nozīmīgas atšķirības skolotāju atbildēs konstatētas divos apgalvojumos (sk. 7.5. attēlu). Redzams, ka mūzikas un mākslas skolu skolotāji ir drošāki par savu darba vietu nākotnē un apmierinātāki ar atalgojumu nekā pārējo Latvijas profesionālo skolu skolotāji.

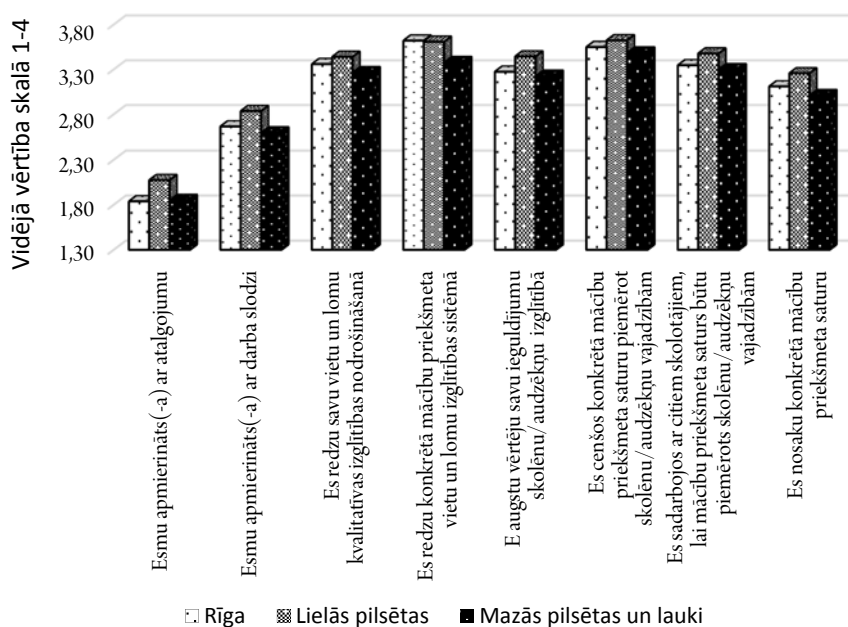
7.6. tabula. Skolotāju viedoklis par apmierinātību ar darbu skolā (%)

Apgalvojums	Piekrītu vai drīzāk piekrītu	Drīzāk nepiekrītu vai pilnīgi nepiekrītu
Es cenšos konkrētā mācību priekšmeta saturu piemērot skolēnu/audzēkņu vajadzībām	99	1
Es labi saprotos ar skolēniem/audzēkņiem	99	1
Es labi saprotos ar skolēnu/audzēkņu vecākiem	95	5
Es augstu vērtēju savu ieguldījumu skolēnu/audzēkņu izglītībā	95	5
Es redzu konkrētā mācību priekšmeta vietu un lomu izglītības sistēmā	94	6
Es darba kolektīvā jūtos labi	94	6
Es sadarbojos ar citiem skolotājiem, lai mācību saturs būtu piemērots skolēnu/audzēkņu vajadzībām	93	7
Es redzu savu vietu un lomu kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā	93	7
Es labi saprotos ar skolas vadību	92	8
Es jūtos novērtēts(-a) kā speciālists(-e)	86	14
Es nosaku konkrētā mācību priekšmeta saturu	81	19
Es saņemu pietiekamu metodisko atbalstu	79	21
Es esmu apmierināts(-a) ar darba slodzi	62	38
Es jūtos drošs(-a) par savu darba vietu nākotnē	59	41
Es esmu apmierināts(-a) ar atalgojumu	22	78



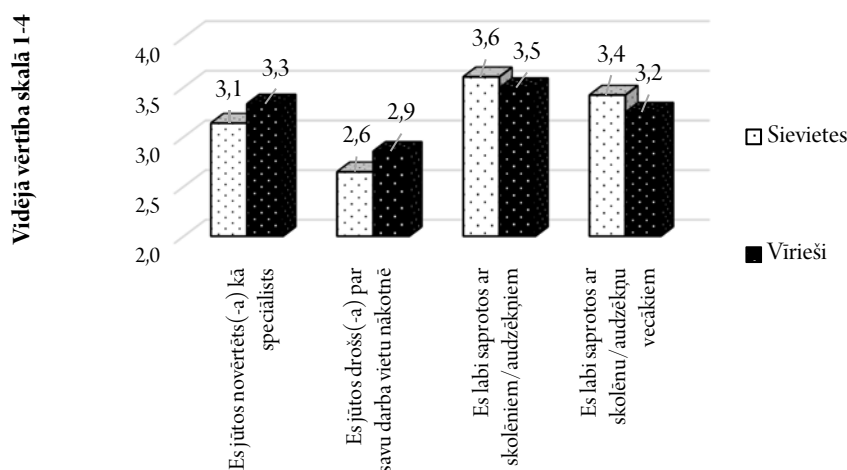
7.5. attēls. Mūzikas un mākslas skolu un citu Latvijas profesionālo vidusskolu skolotāju viedoklis par darba vietu nākotnē un atalgojumu (%)

Salīdzinot Latvijas profesionālo skolu skolotāju apmierinātību ar darbu atkarībā no skolas atrašanās vietas (Rīga skolas, republikas pilsētu skolas un mazo pilsētu un lauku skolas), starp republikas pilsētu un mazo pilsētu un lauku skolu skolotāju viedokli tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības atbildēs uz visiem 7.6. attēlā redzajiem apgalvojumiem – republikas pilsētu profesionālo skolu skolotāju attieksme vidēji bija pozitīvāka. Savukārt statistiski nozīmīgas atšķirības starp Rīgas un mazo pilsētu un lauku profesionālo skolu skolotājiem konstatētas atbildēs uz apgalvojumu „Es redzu konkrētā mācību priekšmeta vietu un lomu izglītības sistēmā” – Rīgas skolotāji vidēji atbild apstiprinošāk. Statistiski nozīmīgas atšķirības starp Rīgas un republikas pilsētu profesionālo skolu skolotāju atbildēm konstatētas uz apgalvojumu „Es augstu vērtēju savu ieguldījumu skolēnu/audzēkņu izglītībā” – republikas skolu skolotāji atbild apstiprinošāk nekā Rīgas, mazo pilsētu un lauku profesionālo skolu skolotāji.



**7.6. attēls.** Atšķirības viedokli par apmierinātību ar darbu Rīgas, republikas pilsētu un mazo pilsētu un lauku profesionālajās skolās (jo lielāka vidējā vērtība, jo pozitīvāka attieksme pret apgalvojumu)

Salīdzinot sievietes un vīriešu dzimuma profesionālo skolu skolotāju viedokli par 7.6. tabulā uzskaitītajiem apgalvojumiem, statistiski nozīmīgas atšķirības tika konstatētas atbildēs uz četriem apgalvojumiem (sk. 7.7. attēlu). Vīrieši lielākā mērā piekrīt, ka jūtas novērtēti kā speciālisti un ir droši par savu darba vietu nākotnē, turpretim sievietes labāk saprotas ar audzēkņiem un audzēkņu vecākiem. Vislielākās atšķirības vērojamas atbildēs, kas attiecas uz drošības sajūtu par darba vietu nākotnē, – sievietes šajā ziņā jūtas nedrošākas, kas daļēji skaidrojams arī ar dzimumu disproporciju izglītības darbinieku vidū – profesionālajās skolās ir vairāk nekā divas reizes vairāk sievietes nekā vīrieši.



7.7. attēls. Atšķirības viedokļos par darbu starp sievietes un vīriešu dzimuma skolotājiem (jo lielāka vidējā vērtība, jo pozitīvāka attieksme pret apgalvojumu)

Salīdzinot Latvijas profesionālo skolu skolotāju viedokli par apmierinātību ar darbu ar Latvijas vispārīgā izglītība skolu skolotāju viedokli (sk. 7.7. tabulu), lielākās atšķirības vērojamas viedokļos par to, vai skolotāja profesija sabiedrībā tiek cienīta. Latvijas profesionālo skolu skolotāji tam piekrīt biežāk, it īpaši tie skolotāji, kas pasniedz profesionālos priekšmetus. Salīdzinot ar profesionālo skolu skolotājiem, Latvijas 5.–9. klašu skolotāji biežāk atzinušies, ka apsver, vai nebūtu bijis labāk izvēlēties citu profesiju. Savukārt profesionālo skolu skolotāju vidū ļoti lielas atšķirības ir starp profesionālo priekšmetu skolotāju un vispārīgo mācību

priekšmetu skolotāju viedokļiem par to, vai skolotāja profesija sabiedrībā tiek cienīta. Profesionālo skolu profesionālo priekšmetu skolotāji tam piekrīt biežāk nekā citas skolotāju grupas. Gan profesionālo, gan vispārīzglītojošo skolu skolotāji visumā ar savu darbu ir apmierināti.

**7.7. tabula.** *Latvijas profesionālo skolu skolotāju un 5.–9. klašu skolotāju apmierinātība ar darbu (skolotāju īpatsvars procentos, kas piekrīt minētajiem apgalvojumiem)*

Apgalvojums	Latvijas profesionālo skolu profesionālo priekšmetu skolotāji	Latvijas profesionālo skolu vispārīgo priekšmetu skolotāji	Latvijas 5.–9. klašu skolotāji	Latvijas profesionālo skolu skolotāji kopā
Es domāju, ka skolotāja profesija sabiedrībā tiek cienīta	42	21	23	31
Skolotāja profesijas priekšrocības nepārprotami atsver trūkumus	55	61	61	58
Es ieteiktu savu skolu kā labu darbavietu	84	82	86	83
Man patīk strādāt šajā skolā	93	89	92	91
Visumā es esmu apmierināts(-a) ar savu darbu	92	92	91	92
Ja man būtu jāizlemj atkal, es joprojām izvēlētos strādāt par skolotāju	69	73	68	71
Es apsveru, vai nebūtu bijis labāk izvēlēties citu profesiju	30	33	36	30
Es nožēloju, ka nolēmu kļūt par skolotāju	7	10	12	9

### Kopsavilkums

Gan Latvijā, gan pasaulē skolotāji kopumā ir apmierināti ar savu darba vidi un profesiju.

Latvijas skolotāji salīdzinoši retāk uzskata, ka profesijas priekšrocības atsver tās trūkumus. Acīmredzot salīdzinoši garāks atvaļinājums tomēr nekompensē salīdzinoši zemo atalgojumu. Tomēr, par spīti tam, ar profesijas priekšrocībām apmierināts ir 61% Latvijas pedagogu.

Latvijas sabiedrībā skolotāja profesijas prestižs vērtējams kā zems. Tā paaugstināšanās pastarpinātā veidā var veicināt arī skolēnu sasniegumu uzlabošanos. Tā kā atalgojuma lielums ir viens no faktoriem, kas saistīts ar profesijas prestižu, tas uzskatāms par vēl vienu pamatojumu, kādēļ algu celšana izglītības darbiniekiem būtu vēlama.

Skolotāju apmierinātību ar darbu visvairāk ietekmē pozitīva un demokrātiska skolas kultūra – skolotāju savstarpējās attiecības, skolotāju–skolēnu attiecības un skolotāju–skolas direktora attiecības.

Skolotāju apmierinātība ar savu profesiju un darba vidi nav atkarīga ne no skolas atrašanās vietas, ne no skolas tipa. Vienīgi ģimnāzijās skolotāju apmierinātībai ar darba vidi ir pozitīva korelācija ar skolēnu sasniegumiem un sociālekonomisko stāvokli.

Ģimnāzijās skolotāji ar savu darba vidi ir apmierinātāki. Ar savu darbu visi skolotāji ir ievērojami apmierinātāki skolās, kurās ir savstarpēja sadarbība starp skolotājiem, administrāciju, skolēniem un viņu vecākiem.

Skolotāji ir vairāk apmierināti ar savu darbu, ja attiecības ar skolēniem ir labas vai ļoti labas.

Neatkarīgi no tā, kādas atsauksmes (pozitīvas vai negatīvas) skolotāji saņem no savas skolas direktora, to saņemšana vairo skolotāju apmierinātību ar darba vidi.

Kopumā skolotāju apmierinātību ar darbu lielā mērā nosaka pašu skolotāju darbība skolā.

Latvijas profesionālo skolu skolotāji nav apmierināti ar atalgojumu par savu darbu, bet viņi augstu vērtē savas attiecības ar skolēniem/audzēkņiem un cenšas savu darbu pēc iespējas pielāgot viņu vajadzībām.

Samērā liela daļa Latvijas profesionālo skolu skolotāju nav droša par savu darba vietu nākotnē un nav apmierināta ar darba slodzi un atalgojumu, tomēr gandrīz visi labi jūtas savā kolektīvā, labi saprotas ar līdzcilvēkiem darba vietā un dara savu darbu pēc labākās sirdsapziņas.

Skolotāju labsajūta darba kolektīvā saistīta ar viņu attiecībām ar skolas vadību.

Par spīti skolotāju viedoklim, ka samaksa par viņu darbu neatbilst slodzei, tas neietekmē viņu darba kvalitāti.

Latvijas mūzikas un mākslas profesionālo skolu skolotāji ir apmierinātāki ar atalgojumu un drošāki par savu darba vietu nākotnē nekā citu profesionālo skolu skolotāji.

Latvijas republikas pilsētu profesionālo skolu skolotāju apmierinātība ar darbu vidēji ir augstāka nekā mazo pilsētu un lauku profesionālo skolu skolotājiem.

Salīdzinot ar kolēģēm, vīriešu dzimuma skolotāji Latvijas profesionālajās skolās jūtas vairāk novērtēti kā speciālisti un drošāki par savu darba vietu nākotnē. Tā kā profesionālajā izglītībā strādājošo vīriešu ir aptuveni divas reizes mazāk nekā sievietēm, rezultāts liecina par to, ka darbu skolā saglabājuši tikai labākie speciālisti, kas arī jūtas par sevi un savu darbu pārliecināti.

Gan Latvijas profesionālo, gan vispārīzglītojošo skolu skolotāji ar savu darbu kopumā ir apmierināti un atzīst, ka viņiem patīk strādāt savā darba vietā, tomēr aptuveni katrs desmitais skolotājs nožēlo savu profesijas izvēli. Profesionālo skolu profesionālo priekšmetu skolotāji ir salīdzinoši labākās domās par skolotāja profesijas prestižu sabiedrībā nekā citi viņu kolēģi.

Rekomendācijas izglītības politikas plānotājiem un veidotājiem:

- rast iespēju paaugstināt samaksu par skolotāju darbu Latvijā;
- veicināt skolotāju drošības sajūtu par savu darba vietu un iespējām nākotnē, pēc iespējas ilgtermiņā plānojot gan skolotāju darba atalgojuma politiku, gan skolu tīklu Latvijā;
- atbalstīt un veicināt augsta skolotāju profesionālā pašnovērtējuma veidošanos un saglabāšanos, kas attiecīgi pozitīvi ietekmētu skolotāju ieguldījumu savā profesionālajā darbībā, sava darba nozīmīguma apziņu un drošības sajūtu;
- atbalstīt Latvijas mazo pilsētu un lauku profesionālo skolu skolotājus, jo saistībā ar darbu salīdzinoši nelabvēlīgāka mikroklimata apstākļos, arī viņu apmierinātība ar darbu ir zemāka nekā citur.





## 8. Izglītojamie skolotāju skatījumā

### 8. Students from Teachers' Perspective

---

#### 8.1. Skolotāju viedoklis par attiecībām ar skolēniem

Latvijā gandrīz 100% skolotāju un skolu direktoru piekrīt dažādiem apgalvojumiem, kas atspoguļo to, ka attiecības starp skolēniem un skolotājiem skolā ir labas (sk. 8.1. tabulu). Kaut arī var sacīt, ka starptautiski atbildes uz šiem jautājumiem maz atšķiras un visās dalībvalstīs gandrīz visi skolotāji piekrituši, ka attiecības ar skolēniem skolā ir labas, viņi relatīvi nedaudz retāk piekrituši apgalvojumam: “Ja kādam šīs skolas skolēnam ir nepieciešama papildu palīdzība, skola to nodrošina”. Starptautiskās vidējās vērtības samazinājumu atbildēs uz šo jautājumu galvenokārt rada Brazīlijas, Korejas, Nīderlandes un Zviedrijas skolotāju atbildes, kur apgalvojumam piekrītošo skolotāju īpatsvars valstī nesasniedz 80%. Salīdzinot ar starptautisko vidējo rādītāju, statistiski nozīmīgi atšķīrās Latvijas 5.–9. klašu skolotāju atbildes uz diviem apgalvojumiem: “Lielākā daļa skolotāju šajā skolā ir ieinteresēti skolēnu teiktajā” un “Ja kādam šīs skolas skolēnam ir nepieciešama papildu palīdzība, skola to nodrošina”. Mūsu valsts skolotāji šiem apgalvojumiem piekrituši biežāk nekā vidēji visās dalībvalstīs. No visām *TALIS 2013* dalībvalstīm vienīgi Bulgārijā ir par simtdaļu vairāk skolotāju nekā Latvijā, kas piekrituši apgalvojumam “Ja kādam šīs skolas skolēnam ir nepieciešama papildu palīdzība, skola to nodrošina”, un šī atšķirība nav statistiski nozīmīga. Kopumā redzams, ka gan Latvijā, gan pasaulē skolotāju un skolēnu savstarpējās attiecības gan skolotāji, gan skolu direktori novērtē kā ļoti labas.

Analizējot Latvijas 5.–9. klašu skolotāju viedokli par skolēnu un skolotāju attiecībām skolā atkarībā no skolas tipa (sk. 8.2. tabulu), nav konstatējamas atšķirības pamatskolu, vidusskolu un ģimnāziju skolotāju viedokli.

**8.1. tabula.** TALIS 2013 pētījuma dalībvalstu 5.–9. klašu skolotāju un viņu skolu direktoru viedoklis par skolēnu un skolotāju attiecībām skolā (OECD TALIS 2013 datu bāze)

Valsts	5.–9. klašu skolotāji, kas piekrit apgalvojumiem				Skolu direktori, kas piekrit apgalvojumam
	Šajā skolā skolotāji un skolēni parasti labi saprotas % (SK)	Lielākā daļa skolotāju šajā skolā uzskata, ka skolēnu labsajūta ir svarīga % (SK)	Lielākā daļa skolotāju šajā skolā ir ieinteresēti skolēnu teiktajā % (SK)	Ja kādam šīs skolas skolēnam ir nepieciešama papildu palīdzība, skola to nodrošina % (SK)	
Austrālija	97 (0,6)	98 (0,3)	95 (0,5)	94 (0,8)	100 (0,0)
Brazīlija	92 (0,5)	94 (0,4)	86 (0,6)	77 (0,9)	94 (1,3)
Bulgārija	95 (0,6)	96 (0,4)	94 (0,6)	99 (0,3)	97 (1,3)
Čehija	96 (0,5)	95 (0,5)	89 (0,8)	98 (0,3)	98 (0,9)
Čīle	94 (0,8)	96 (0,6)	90 (0,9)	90 (1,1)	95 (2,3)
Dānija	99 (0,2)	99 (0,2)	96 (0,7)	81 (1,5)	100 (0,0)
Francija	94 (0,6)	93 (0,5)	90 (0,7)	93 (0,6)	97 (1,4)
Horvātija	94 (0,6)	97 (0,4)	88 (0,8)	94 (0,6)	98 (1,1)
Igaunija	96 (0,4)	97 (0,3)	92 (0,6)	97 (0,5)	98 (0,8)
Islande	98 (0,4)	99 (0,4)	96 (0,6)	88 (0,9)	99 (0,0)
Itālija	91 (0,7)	96 (0,4)	89 (0,6)	87 (0,7)	98 (1,1)
Izraēla	95 (0,6)	91 (0,6)	89 (0,7)	93 (0,9)	99 (0,6)
Japāna	95 (0,6)	94 (0,5)	94 (0,5)	94 (0,5)	97 (1,2)
Kipra	93 (0,7)	95 (0,5)	87 (0,9)	94 (0,6)	96 (0,1)
Koreja	94 (0,6)	91 (0,7)	92 (0,6)	77 (0,9)	99 (0,7)
<b>Latvija</b>	<b>96 (0,6)</b>	<b>96 (0,5)</b>	<b>94 (0,6)</b>	<b>98 (0,4)</b>	<b>99 (0,9)</b>
Malaizija	96 (0,5)	99 (0,2)	89 (0,6)	95 (0,6)	100 (0,0)
Meksika	88 (0,8)	94 (0,6)	81 (0,9)	72 (1,5)	94 (2,0)
Nīderlande	98 (0,6)	99 (0,4)	95 (1,0)	92 (1,3)	97 (2,2)
Norvēģija	99 (0,3)	100 (0,2)	98 (0,8)	90 (0,9)	100 (0,0)
Polija	95 (0,5)	92 (0,7)	92 (0,7)	98 (0,4)	99 (0,7)
Portugāle	98 (0,3)	98 (0,2)	93 (0,5)	96 (0,4)	99 (0,6)
Rumānija	96 (0,6)	96 (0,4)	89 (0,8)	91 (0,8)	99 (0,7)
Serbija	93 (0,5)	97 (0,3)	88 (0,6)	92 (0,6)	96 (1,4)
Singapūra	96 (0,3)	98 (0,3)	92 (0,5)	98 (0,2)	100 (0,0)
Slovākija	92 (0,8)	96 (0,4)	90 (0,7)	97 (0,4)	98 (1,2)
Somija	97 (0,5)	98 (0,3)	95 (0,5)	97 (0,3)	98 (1,1)
Spānija	96 (0,4)	96 (0,4)	90 (0,5)	88 (0,7)	97 (1,2)
Zviedrija	98 (0,2)	99 (0,2)	95 (0,5)	74 (1,7)	98 (1,2)
Abū Dabi	93 (0,7)	98 (0,4)	92 (0,7)	93 (0,8)	97 (1,8)
Alberta	97 (0,4)	99 (0,2)	98 (0,4)	96 (0,7)	98 (1,3)
Anglija	97 (0,4)	99 (0,3)	97 (0,5)	96 (0,6)	99 (0,7)
Flandrija	97 (0,4)	98 (0,2)	95 (0,5)	98 (0,3)	100 (0,3)
<b>Vidēji</b>	<b>95 (0,1)</b>	<b>96 (0,1)</b>	<b>92 (0,1)</b>	<b>91 (0,1)</b>	<b>98 (0,2)</b>
ASV	95 (0,8)	98 (0,4)	94 (0,8)	95 (0,6)	97 (1,6)

SK - standartklūda

**8.2. tabula.** Latvijas 5.–9. klašu skolotāju viedoklis par skolēnu un skolotāju attiecībām skolā atkarībā no skolas tipa (%)

Apgalvojums	Pamatskolu skolotāji, kas piekrit apgalvojumam % (SK)	Vidusskolu skolotāji, kas piekrit apgalvojumam % (SK)	Ģimnāziju skolotāji, kas piekrit apgalvojumam % (SK)
Šajā skolā skolotāji un skolēni parasti labi saprotas	96 (1,4)	96 (0,7)	96 (1,6)
Lielākā daļa skolotāju šajā skolā uzskata, ka skolēnu labsajūta ir svarīga	98 (0,6)	96 (0,8)	96 (1)
Lielākā daļa skolotāju šajā skolā ir ieinteresēti skolēnu teiktajā	96 (1,4)	94 (0,7)	92 (1,6)
Ja kādam šīs skolas skolēnam ir nepieciešama papildu palīdzība, skola to nodrošina	97 (0,9)	99 (0,3)	97 (1,5)

SK - standartklūda

Salīdzinot Latvijas 5.–9. klašu skolotāju viedokli par skolēnu un skolotāju attiecībām skolā atkarībā no skolas atrašanās vietas (sk. 8.3. tabulu), statistiski nozīmīgas atšķirības atbildēs ne uz vienu no aplūkotajiem apgalvojumiem nav konstatētas.

**8.3. tabula.** Latvijas 5.–9. klašu skolotāju viedoklis par skolēnu un skolotāju attiecībām skolā atkarībā no skolas atrašanās vietas (%)

Apgalvojums	Rīgas skolotāji, kas piekrit apgalvojumam % (SK)	Lielo pilsētu skolotāji, kas piekrit apgalvojumam % (SK)	Mazo pilsētu skolotāji, kas piekrit apgalvojumam % (SK)	Lauku skolotāji, kas piekrit apgalvojumam % (SK)
Šajā skolā skolotāji un skolēni parasti labi saprotas	95 (1,2)	99 (0,6)	95 (1,1)	96 (1,3)
Lielākā daļa skolotāju šajā skolā uzskata, ka skolēnu labsajūta ir svarīga	95 (0,8)	97 (0,9)	96 (0,9)	98 (1,1)
Lielākā daļa skolotāju šajā skolā ir ieinteresēti skolēnu teiktajā	94 (1,1)	95 (0,6)	93 (1,3)	96 (1,2)
Ja kādam šīs skolas skolēnam ir nepieciešama papildu palīdzība, skola to nodrošina	98 (0,8)	99 (0,4)	98 (0,8)	98 (0,8)

Salīdzinot Latvijas 5.–9. klašu skolotāju viedokli par skolēnu un skolotāju attiecībām skolā ar Latvijas profesionālās un profesionālās ievirzes vidējās izglītības skolotāju viedokli (sk. 8.4. tabulu), netika konstatētas nozīmīgas atšķirības.

**8.4. tabula.** Latvijas vispārējās pamatizglītības un vidējās profesionālās izglītības skolotāju viedokļa salīdzinājums par skolēnu un skolotāju attiecībām skolā (%)

Apgalvojums	Profesionālo skolu skolotāji, kas piekrīt apgalvojumam (%)	Vispārējās pamatizglītības skolotāji, kas piekrīt apgalvojumam (%)
Šajā skolā skolotāji un skolēni parasti labi saprotas	95	96
Lielākā daļa skolotāju šajā skolā uzskata, ka skolēnu labsajūta ir svarīga	96	96
Lielākā daļa skolotāju šajā skolā ir ieinteresēti skolēnu teiktajā	92	94
Ja kādam šīs skolas skolēnam ir nepieciešama papildu palīdzība, skola to nodrošina	96	98

Kopumā Latvijas profesionālo mūzikas un mākslas skolu skolotāju viedoklis par skolēnu un skolotāju attiecībām skolā neatšķiras no citu profesionālo skolu skolotāju viedokļa.

## 8.2. Latvijas profesionālo skolu skolotāju viedoklis par audzēkņu turpmāko izglītību un karjeru un stipendiju lomu mācībās

Lūgti prognozēt savu audzēkņu turpmākās iespējas uzreiz pēc skolas beigšanas, vairāk nekā puse Latvijas profesionālo skolu skolotāju minēja, ka lielākā daļa absolventu iekārtosies darbā atbilstoši savai specialitātei (sk. 8.5. tabulu). 57% skolotāju izteica viedokli, ka daži absolventi turpinās izglītību augstskolā vai profesionālo izaugsmi Latvijas Amatniecības kamerā. Kopumā, pēc skolotāju domām, viņu audzēkņi uzreiz pēc skolas beigšanas, visticamāk, sāks darbu savā profesijā, bet dažos gadījumos dosies studēt vai turpinās profesionālo izaugsmi. Aptuveni katrs piektais skolotājs uzskatīja, ka lielākā daļa viņa pārstāvētās skolas absolventu uzreiz pēc konkrētās izglītības ieguves strādās labi atalgotu darbu.

Salīdzinot profesionālās mūzikas un mākslas skolas ar citām Latvijas profesionālajām skolām, redzams, ka šajās skolās ievērojami vairāk skolotāju uzskata, ka lielākā daļa vai gandrīz visi audzēkņi pēc profesionālās vidējās izglītības iegūšanas dosies studēt. Par to ir pārliecināti 83% mūzikas un mākslas skolu skolotāju un tikai 9% citu profesionālo skolu skolotāju (sk. 8.6. tabulu). Turpretim skolotāju viedoklis par to, kāda daļa audzēkņu pēc skolas beigšanas strādās labi atalgotu darbu, mūzikas, mākslas un citās Latvijas profesionālajās skolās neatšķiras.

**8.5. tabula.** Skolotāju viedoklis par audzēkņu turpmākajām profesionālajām un izglītības iespējām uzreiz pēc profesionālās/profesionālās ievirzes izglītības ieguves (%)

Apgalvojums	Gandrīz visi absolventi	Lielākā daļa absolventu	Mazāk nekā puse absolventu	Daži absolventi	Neviens no absolventiem	Nav atbilstošas izvēles
Iekārtosies darbā atbilstoši specialitātei	4	51	29	15	0	1
Strādās labi atalgotu darbu	2	20	38	37	1	3
Turpinās izglītību augstskolā	4	15	21	57	2	1
Turpinās profesionālo izaugsmi Latvijas Amatniecības kamerā	1	3	9	55	16	16

**8.6. tabula.** Mūzikas un mākslas skolu un citu Latvijas profesionālo vidusskolu skolotāju viedoklis par audzēkņu turpmākajām profesionālajām un izglītības iespējām uzreiz pēc profesionālās/profesionālās ievirzes izglītības iegūšanas (%)

Skolotāju un absolventu grupas		Iekārtosies darbā atbilstoši specialitātei	Strādās labi atalgotu darbu	Turpinās izglītību augstskolā	Turpinās profesionālo izaugsmi Latvijas Amatniecības kamerā
Mūzikas un mākslas skolu skolotāju viedoklis (%)	Gandrīz visi absolventi	6	1	24	2
	Lielākā daļa absolventu	45	20	59	9
	Mazāk nekā puse absolventu	18	24	10	6
	Daži absolventi	29	48	7	20
	Neviens no absolventiem	1	1	0	27
	Nav atbilstošas izvēles	1	6	0	37
Citu profesionālo skolu skolotāju viedoklis (%)	Gandrīz visi absolventi	4	2	1	0
	Lielākā daļa absolventu	52	20	8	2
	Mazāk nekā puse absolventu	31	40	23	10
	Daži absolventi	12	35	66	61
	Neviens no absolventiem	0	1	2	14
	Nav atbilstošas izvēles	1	2	1	13

Salīdzinot Latvijas profesionālo skolu skolotāju viedokli par audzēkņu turpmāko izglītību un darba gaitām atkarībā no vietas, kur skola atrodas, tika konstatētas atšķirības starp mazo pilsētu un lauku skolotāju viedokli un Rīgas un lielo pilsētu skolotāju viedokli par to, vai audzēkņi pēc profesijas ieguves dosies studēt uz augstskolu (sk. 8.7. tabulu). 30% Rīgas profesionālo skolu skolotāju un 27% Latvijas lielo pilsētu skolotāju, un, salīdzinājumam, tikai 3% mazo pilsētu un lauku skolu skolotāju uzskata, ka vairāk nekā puse viņu pārstāvētās skolas absolventu turpinās izglītību augstskolā.

Attiecībā uz savu skolēnu/audzēkņu stipendijām absolūtais vairākums Latvijas profesionālo skolu skolotāju piekrīt visiem 8.8. tabulā minētajiem apgalvojumiem. Vairāk nekā 90% skolotāju piekrīt, ka stipendijas paaugstina audzēkņu mācību motivāciju un uzlabo attieksmi pret mācībām. Tātad skolotāji pastāvošo stipendiju sistēmu vidējā profesionālajā izglītībā kopumā novērtē gana pozitīvi, tomēr vairāk nekā 80% uzskata, ka stipendijas būtu jāpaaugstina. Salīdzinoši retāk skolotāji minējuši, ka stipendijas novērš mācību kavējumus, tomēr vidēji arī šim apgalvojumam pedagogi drīzāk piekrīt nekā nepiekrīt.

**8.7. tabula.** Rīgas, lielo pilsētu un mazo pilsētu un lauku profesionālo vidusskolu skolotāju viedoklis par audzēkņu turpmākajām profesionālajām un izglītības iespējām uzreiz pēc profesionālās/profesionālās ievirzes izglītības iegūšanas (%)

Absolventu grupas		Iekārtosies darbā atbilstoši specialitātei	Strādās labi atalgotu darbu	Turpinās izglītību augstskolā	Turpinās profesionālo izaugsmi Latvijas Amatniecības kamerā
Rīga	Gandrīz visi absolventi	7	2	13	1
	Lielākā daļa absolventu	54	22	25	4
	Mazāk nekā puse absolventu	27	42	21	11
	Daži absolventi	12	32	38	45
	Neviens no absolventiem	0	1	1	16
	Nav atbilstošas izvēles	0	0	1	23
Lielās pilsētas	Gandrīz visi absolventi	3	1	2	0
	Lielākā daļa absolventu	47	21	25	5
	Mazāk nekā puse absolventu	30	30	25	11
	Daži absolventi	18	41	47	48
	Neviens no absolventiem	0	2	1	17
	Nav atbilstošas izvēles	1	5	0	18
Mazās pilsētas un lauki	Gandrīz visi absolventi	4	2	1	1
	Lielākā daļa absolventu	52	17	2	1
	Mazāk nekā puse absolventu	30	41	18	6
	Daži absolventi	13	36	75	66
	Neviens no absolventiem	0	2	3	15
	Nav atbilstošas izvēles	1	2	1	11

**8.8. tabula.** Latvijas profesionālo skolu skolotāju viedokļa vidējās vērtības, novērtējot apgalvojumus, kas saistīti ar audzēkņu stipendijām (jo lielāka vidējā vērtība, jo lielākā mērā skolotāji piekrīt apgalvojumam) un apgalvojumiem piekrietošo skolotāju īpatsvars procentos

Apgalvojums	Vidējā vērtība (1–4)	Piekrītu vai drīzāk piekrītu (%)
Stipendijas paaugstina skolēnu/audzēkņu mācību motivāciju	3,6	95
Stipendijas uzlabo skolēnu/audzēkņu attieksmi pret mācībām	3,5	92
Stipendijas novērš kavējumus	3,4	75
Stipendijas ir pārāk mazas	3,3	82
Stipendijas veicina konkurenci	3,2	77

Salīdzinot skolotāju viedokli par audzēkņu stipendijām mūzikas un mākslas un citās profesionālajās skolās, vislielākās atšķirības konstatētas viedokli par stipendiju lielumu un konkurences veicināšanu (sk. 8.9. tabulu). Mūzikas un mākslas skolu skolotāji salīdzinoši retāk piekrīt apgalvojumam, ka stipendijas ir pārāk mazas, bet biežāk uzsver to, ka stipendijas veicina audzēkņu savstarpējo konkurenci. Jautājumos par ietekmi uz mācību motivāciju, attieksmi pret mācībām un kavējumiem, mūzikas un mākslas skolu un citu Latvijas profesionālo vidusskolu skolotāju viedoklis neatšķiras.

**8.9. tabula.** Mūzikas un mākslas skolu un citu Latvijas profesionālo vidusskolu skolotāju viedoklis par audzēkņu stipendijām (%)

Apgalvojums	Mūzikas un mākslas skolu skolotāju viedoklis (%)		Citu profesionālo skolu skolotāju viedoklis (%)	
	Piekrītu vai drīzāk piekrītu	Drīzāk nepiekrītu vai pilnīgi nepiekrītu	Piekrītu vai drīzāk piekrītu	Drīzāk nepiekrītu vai pilnīgi nepiekrītu
Stipendijas paaugstina skolēnu/audzēkņu mācību motivāciju	97	3	95	5
Stipendijas uzlabo skolēnu/audzēkņu attieksmi pret mācībām	91	9	92	8
Stipendijas novērš kavējumus	88	12	89	11
Stipendijas ir pārāk mazas	74	26	84	16
Stipendijas veicina konkurenci	86	14	76	24

## 8.2. Latvijas profesionālo skolu skolotāju viedoklis par dažādiem skolas mikroklīmatu veidojošiem faktoriem

OECD TALIS 2013 pētījuma moduļa TALIS PROF ietvaros Latvijas profesionālo skolu skolotāji izteikuši viedokli arī par dažādu ar skolas mikroklīmatu saistītu problēmu eksistenci skolā. Mērījumos tika uzskaitītas problēmas, un skolotāji sniedza novērtējumu, cik liela ir katra no minētajām problēmām viņu skolā. Izmantotā skala: nav problēma (1), neliela problēma (2), ir problēma (3), ļoti liela problēma (4). Tabulā 8.10. parādītas skolotāju veiktā problēmu novērtējuma vidējās vērtības.

**8.10. tabula.** Latvijas profesionālo skolu skolotāju viedokļa vidējās vērtības, novērtējot dažādu ar mikroklīmatu saistītu jautājumu aktualitāti skolā (jo mazāka vidējā vērtība, jo nenozīmīgāka konkrētā problēma skolā)

Problēma	Vidējais problēmas novērtējums (1–4)	Atzinums
Mācību kavējumi	3,0	Ir problēma
Skolēnu/audzēkņu motivācijas trūkums	2,9	
Skolēnu/audzēkņu trūcīgums	2,7	
Zemas sekmes	2,7	
Smēķēšana	2,7	
Skolēni/audzēkņi ar mācīšanās grūtībām	2,6	
Skolēni/audzēkņi no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm	2,6	
Skolēni/audzēkņi ar uzvedības traucējumiem	2,5	
Disciplīna	2,4	Neliela problēma
Nepietiekams audzēkņu skaits	2,3	
Skolēnu/audzēkņu nodarbinātība algotā darbā	2,2	
Alkohola lietošana	2,1	
Dzīves apstākļi dienesta viesnīcās	1,7	
Narkotiku lietošana	1,7	
Nepastāvīgs stundu saraksts	1,6	
Fiziski konflikti	1,6	
Zādzības	1,6	Nav problēma
Pārlietu liels audzēkņu skaits	1,3	

Redzams, ka no uzskaitītajām vienīgā problēma, ar kuru nesastopas Latvijas profesionālo skolu skolotāji, ir pārlietu liels audzēkņu skaits. Kā



nozīmīgākās problēmas minēti divi savstarpēji saistīti faktori – mācību kavējumi un motivācijas trūkums. Laimīgā kārtā, salīdzinoši nopietnākas problēmas (zādzības, fiziski konflikti, alkohola un narkotiku lietošana) ir novērtētas kā mazāk aktuālas.

8.11. tabulā redzams, ka vairāk nekā 90% Latvijas profesionālo skolu skolotāju uzskata, ka zādzības un fiziski konflikti skolā tikpat kā nav problēma. Tomēr katra no nosauktajām problēmām skolotāju atbildēs ir minēta kā klātesoša lielākā vai mazākā mērā. Kaut arī, piemēram, narkotiku lietošanu skolā par problēmu atzīst neliela daļa skolotāju (16%), tomēr tas vidēji ir katrs sestais Latvijas profesionālo skolu skolotājs, tātad nevar teikt, ka šāda problēma Latvijas skolās nepastāv.

**8.11. tabula.** Skolotāju viedoklis par dažādu problēmu aktualitāti skolā (%)

Problēma	Nav problēma vai neliela problēma (%)	Ir problēma vai ļoti liela problēma (%)
Mācību kavējumi	23	77
Skolēnu/audzēkņu motivācijas trūkums	27	73
Skolēnu/audzēkņu trūcīgums	34	66
Zemas sekmes	34	66
Smēķēšana	39	61
Skolēni/audzēkņi ar mācīšanās grūtībām	42	58
Skolēni/audzēkņi no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm	44	56
Skolēni/audzēkņi ar uzvedības traucējumiem	50	50
Nepietiekams audzēkņu skaits	55	55
Disciplīna	58	42
Skolēnu/audzēkņu nodarbinātība algotā darbā	63	37
Alkohola lietošana	68	33
Dzīves apstākļi dienesta viesnīcās	84	17
Narkotiku lietošana	84	16
Nepastāvīgs stundu saraksts	85	15
Pārlietu liels audzēkņu skaits	92	8
Zādzības	92	8
Fiziski konflikti	92	8

Salīdzinot profesionālās mūzikas un mākslas skolas ar citām Latvijas profesionālajām skolām, mūzikas un mākslas skolu skolotāji visas problēmas novērtējuši kā mazāk aktuālas (atšķirība ir statistiski nozīmīga) (sk. 8.12. tabulu) – tāpat mūzikas un mākslas skolās, salīdzinot ar citām profesionālajām skolām Latvijā, mikroklimats ir labvēlīgāks un dažādas ar skolēniem/audzēkņiem saistītas problēmas ir mazāk izteiktas. Vienīgais faktors, kuru vienādi novērtējuši gan mūzikas un mākslas, gan pārējo Latvijas profesionālo vidusskolu skolotāji, ir dzīves apstākļi dienesta viesnīcās – vidēji tā tikusi atzīta par nelielu problēmu (sk. 8.10. tabulu).

**8.12. tabula.** Mūzikas un mākslas skolu un citu Latvijas profesionālo vidusskolu skolotāju viedoklis par dažādu problēmu aktualitāti skolā (%)

Problēma	Mūzikas un mākslas skolu skolotāju viedoklis (%)				Citu profesionālo skolu skolotāju viedoklis (%)			
	Nav problēma	Neliela problēma	Ir problēma	Ļoti liela problēma	Nav problēma	Neliela problēma	Ir problēma	Ļoti liela problēma
Motivācijas trūkums	13	50	32	5	3	18	55	24
Alkohola lietošana	75	21	4	0	25	38	31	7
Smēķēšana	40	38	22	1	5	28	45	22
Narkotiku lietošana	84	13	3	0	44	38	13	5
Zādzības	76	24	0	0	48	43	7	3
Fiziski konflikti	90	10	0	0	44	47	7	2

Salīdzinot Latvijas profesionālo skolu skolotāju vērtējumu par dažādu ar skolas mikroklimatu saistītu problēmu aktualitāti skolā atkarībā no skolas atrašanās vietas, jāsecina, ka gandrīz visos faktoros konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības skolotāju vērtējuma vidējās vērtībās atkarībā no urbanizācijas. Tikai divos faktoros netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības problēmu svarīguma novērtējumā starp trīs urbanizācijas kategorijām: 1. – Rīga, 2. – republikas pilsētas un 3. – mazās pilsētas un lauki. Šie faktori bez atšķirībām skolotāju viedokli atkarībā no skolas atrašanās vietas bija: pārlietu liels audzēkņu skaits (tā Latvijas profesionālajās skolās vispār nav problēma) un dzīves apstākļi dienesta viesnīcās, ko visā Latvijā skolotāji vidēji novērtē ļoti līdzīgi.

Statistiski nozīmīgas atšķirības pēc reģionālā principa tika konstatētas šādos skolas mikroklimatu ietekmējošajos faktoros starp šādām urbanizācijas grupām:

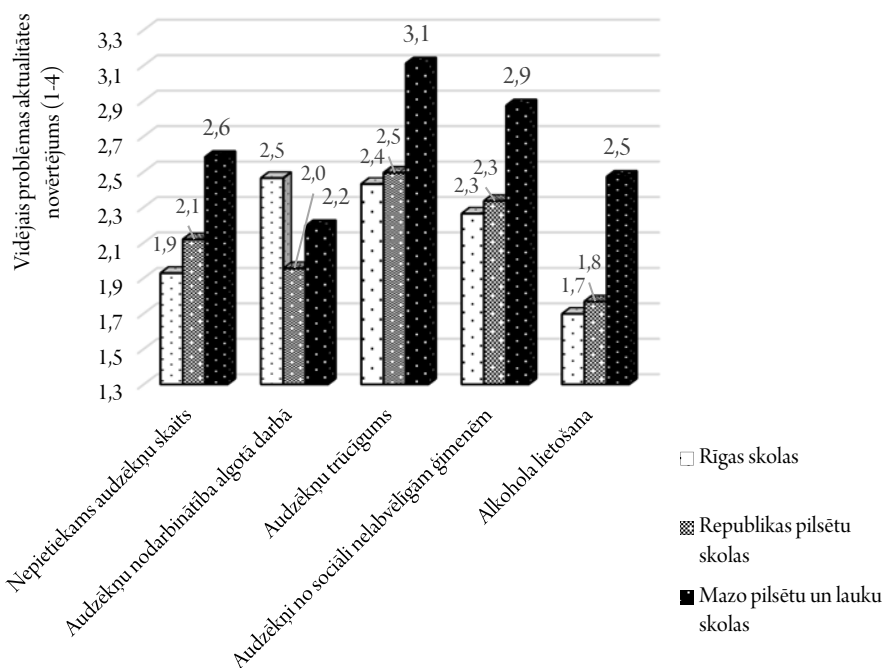
- starp Rīgas un lauku (un mazo pilsētu) profesionālajām skolām:
  - nepietiekams audzēkņu skaits (lauku skolās šī problēma ir izteiktāka),
  - skolēnu/audzēkņu nodarbinātība algotā darbā (Rīgā šī ir lielāka problēma),
  - skolēnu/audzēkņu motivācijas trūkums (laukos un mazajās pilsētās – izteiktāks),
  - skolēnu/audzēkņu trūcīgums (arī lielāka problēma laukos),
  - skolēni/audzēkņi no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm (laukos un mazajās pilsētās vairāk),
  - skolēni/audzēkņi ar mācīšanās grūtībām (lielāka problēma laukos un mazajās pilsētās),
  - skolēni/audzēkņi ar uzvedības traucējumiem (arī vairāk lauku un mazo pilsētu profesionālajās skolās),
  - alkohola lietošana (laukos un mazajās pilsētās daudz lielāka problēma),
  - smēķēšana (arī lielāka problēma laukos un mazajās pilsētās),
  - zemas sekmes (laukos un mazajās pilsētās problēma izteiktāka),
  - fiziski konflikti (arī lauku un mazo pilsētu profesionālajās skolās ir aktuālāki);
- starp Rīgas un republikas pilsētu profesionālajām skolām:
  - skolēnu/audzēkņu nodarbinātība algotā darbā (Rīgā problēma izteiktāka);
- starp Latvijas republikas pilsētu un mazo pilsētu (un lauku) skolām:
  - nepastāvīgs stundu saraksts (lielāka problēma laukos un mazajās pilsētās),

- nepietiekams audzēkņu skaits (izteiktāka problēma laukos un mazajās pilsētās),
- skolēnu/audzēkņu nodarbinātība algotā darbā (laukos un mazajās pilsētās izteiktāka nekā republikas pilsētu profesionālajās skolās),
- skolēnu/audzēkņu motivācijas trūkums (laukos un mazajās pilsētās izteiktāks),
- skolēnu/audzēkņu trūcīgums (arī lielāka problēma laukos un mazajās pilsētās),
- skolēni/audzēkņi no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm (laukos un mazajās pilsētās vairāk),
- skolēni/audzēkņi ar mācīšanās grūtībām (lielāka problēma laukos un mazajās pilsētās),
- skolēni/audzēkņi ar uzvedības traucējumiem (arī vairāk lauku un mazo pilsētu profesionālajās skolās),
- mācību kavējumi (lauku un mazo pilsētu skolās lielāka problēma nekā republikas pilsētās),
- disciplīna (lielāka problēma lauku un mazo pilsētu skolās),
- alkohola lietošana (laukos un mazajās pilsētās daudz lielāka problēma),
- smēķēšana (arī lielāka problēma laukos un mazajās pilsētās),
- narkotiku lietošana (pēc skolotāju domām, lielāka problēma lauku un mazo pilsētu skolās),
- zemas sekmes (laukos un mazajās pilsētās problēma izteiktāka),
- zādzības (lielāka problēma lauku un mazo pilsētu profesionālajās skolās),
- fiziski konflikti (arī lauku un mazo pilsētu profesionālajās skolās ir aktuālāki).

Tātad dažādas ar skolēniem/audzēkņiem saistītas skolas mikroklimate problēmas Rīgas, republikas pilsētu un mazo pilsētu un lauku profesionālajās

skolās ir ar atšķirīgu aktualitāti. Lielākā daļa problēmu lauku skolās ir izteiktāka. Rīgas un republikas pilsētu profesionālās skolas mikroklimate ziņā ir ļoti līdzīgas.

8.1. attēlā parādīti skolas mikroklimate faktori ar vislielākajām atšķirībām vidējā skolotāju novērtējumā atkarībā no urbanizācijas. Redzams, ka audzēkņu trūcīgums lauku un mazo Latvijas pilsētu profesionālajās skolās ir salīdzinoši daudz lielāka problēma nekā Rīgas vai republikas pilsētu profesionālajās skolās. Arī alkohola lietošana lielo pilsētu skolās ir daudz mazāka problēma. Savukārt Rīgas skolās aktuālāka nekā citos reģionos ir problēma, kas saistīta ar audzēkņu nodarbinātību algotā darbā.



**8.1. attēls.** Atšķirības viedokli par dažādu problēmu aktualitāti Rīgas, republikas pilsētu un mazo pilsētu un lauku skolās (jo lielāka vidējā vērtība, jo aktuālāka ir problēma)

### 8.3. Mācību kavējumu cēloņi, sekas un novēršanas iespējas

Mācību kavējumi nav tikai liela Latvijas profesionālo vidusskolu problēma, tas ir jautājums, ar kuru saskaras izglītības iestādes visā pasaulē. OECD valstu Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas (PISA) ietvaros 2012. gadā tika

konstatēts, ka divu nedēļu laikā pirms veiktās testēšanas vidēji 18% skolēnu bija bez atļaujas kavējuši vismaz vienu mācību stundu, un 15% – vismaz vienu dienu. Latvijā mācību kavētāju īpatsvars bija krietni lielāks par vidējo – vismaz 40% bija kavējuši vismaz vienu stundu (OECD, 2014).

Mācību kavēšana nav vienkārši sīka organizatoriska neērtība, tā ir parādība, kas nelabvēlīgi ietekmē skolēnu mācību sasniegumus. Konstatēts, ka skolēni, kas bieži kavēja mācības, saņēma zemākus novērtējumus nekā viņu biedri gan matemātikas, gan lasītprasmes pārbaudījumos. Matemātikas pārbaudēs atšķirības bija lielākas nekā lasīšanā, it īpaši tiem, kas bija mācības kavējuši ilgāk nekā mēnesi (Gottfried, 2014). Arī Latvijas skolēnu sasniegumu mērījumi *OECD PISA 2012* pētījuma ietvaros atklājuši, ka mācību kavējumi ir saistīti ar zemākiem skolēnu sasniegumiem matemātikā. Latvijā stundu kavēšana ir saistīta ar matemātikas sasniegumu pazeminājumu vidēji par pieciem punktiem, bet mācību dienu kavējumi – ar 53 punktu kritumu (OECD, 2014).

Protams, kaut arī stundu apmeklēšana ir nozīmīgs mācību sasniegumus veicinošs faktors (Moore et al., 2008; Credé et al., 2010; Barlow, Fleischer, 2011), tas pats par sevi panākumus negarantē (Teixeira, 2013), jo, piemēram, skolēnu sociālekonomiskais stāvoklis, kas ietver ģimenes materiālo labklājību, mājās pieejamos izglītības un kultūras resursus, vecāku izglītību un profesiju, ir daudz spēcīgāks sasniegumus ietekmējošs faktors (Geske u. c., 2013). Tātad mācību kavējumu izskaušana negarantē visiem skolēniem ļoti augstus sasniegumus, bet sekmīgi novērš vienu no to krituma iemesliem.

Runājot par mācību kavējumiem, nevajadzētu koncentrēties vienīgi uz to saistību ar sasniegumiem. Neattaisnoti mācību kavējumi rada gan īslaicīgas, gan ilglaicīgas sekas arī sabiedriskās drošības aspektā. Mācības neattaisnoti kavējošie jaunie cilvēki mēdz iesaistīties tādās kriminālās darbībās kā laupīšanas, automašīnu zādzības un vandālisms. Kopienās ar augstu neattaisnoto mācību kavējumu īpatsvaru visbiežāk ir arī augsti diennakts gaišā laika kriminālo aktivitāšu rādītāji (Eastman et al., 2007).

Kopumā, atgriežoties pie neattaisnoto mācību kavējumu jautājuma Latvijas profesionālajās vidusskolās, jāatzīmē, ka šai problēmai savā 2014. gada

ziņojumā jau pievērsies Izglītības kvalitātes valsts dienests, secinot, ka, lai arī valsts finansē gan vispārējās izglītības iestāžu, gan profesionālās izglītības iestāžu izglītojamo, kuri ir sasnieguši 18 gadu vecumu, mācības, izglītojamo mācību apmeklējuma obligātums, kavējumu uzskaitē un novērtēšana ir nepilnīga, trūkstot normatīvajam regulējumam, metodēm un resursiem darbam ar šo izglītojamo grupu. Vairākām pašvaldībām nav informācijas par neattaisnotajiem kavējumiem profesionālās izglītības iestādēs, dažas norāda, ka profesionālās izglītības iestādes „nav pašvaldību padotībā, tāpēc nav datu” (IKVD, 2014). Tomēr šāda izlocīšanās no atbildības nemaina faktu, ka Latvijas profesionālo skolu skolotāji mācību kavējumus uzskata par liela mēroga problēmu, kurai, kā iepriekš minēts, var būt arī visai smagas akadēmiska un sociāla rakstura sekas.

Lai sekmīgi cīnītos ar neattaisnotiem skolēnu un audzēkņu mācību kavējumiem, jāzina to rašanās iemesli, kas var būt ļoti daudzšķautņaini un sarežģīti. Šo problēmu cēloņi var būt gan individuālā, gan ģimenes, gan skolas, gan sabiedrības līmenī (Baker, Sigmon, Nugent, 2001).

L. Daniela (2006) uzskaitījusi svarīgākos psiholoģiskos riska faktoros, kas veicina neattaisnotus mācību kavējumus skolas vidē un ārpus tās:

- konflikti ar klases biedriem,
- atbalsta trūkums no pedagogu puses,
- konflikti ar pedagogiem,
- mācību grūtības,
- kontroles trūkums,
- motivācijas trūkums;
- vecāku atbalsta trūkums,
- bērnu vājās sociālās adaptācijas spējas (Daniela, 2006).

Līdzīgus cēloņus savā pētījumā konstatējis arī Izglītības kvalitātes valsts dienests, skolas vides faktoriem pievienojot mācību stundu pasniegšanas veidu, bet ārpusskolas faktoriem – faktu, ka vecāki ļauj saviem bērniem neapmeklēt izglītības iestādi, īpaši piebilstot, ka vecāku vai bērnu likumisko pārstāvju neiesaistīšanās,

bezatbildība un vienaldzība ir arī visbiežāk minētā problēma, ar kuru izglītības iestādēm nākas saskarties skolēnu neattaisnoto mācību stundu kavējumu uzskaitē un novēršanā (IKVD, 2014).

Citos pētījumos (Mayer et al., 1993; Weller, 1996; Williams, 2000; Marburger, 2001) bez jau minētajiem faktoriem konstatēts, ka mācību kavējumi ir saistīti ar interesantas un izaicinājumiem bagātas mācību programmas trūkumu, vēlēšanos nodoties izklaidēm ar draugiem, negatīvu paštēlu un zemu pašvērtējumu, intereses trūkumu par priekšmetu vai mācībām, neticību skolotāja spējām un dzīvesvietas attālumu no mācību iestādes.

Līdzīgi kā L. Daniela, arī M. Gotfrīds (*Michael A. Gottfried*) pievēršas skolēnu sociālo prasmju saistībai ar mācību kavējumiem. Viņš konstatējis, ka hroniski mācību kavējumi ir saistīti ar noteiktu sociālo prasmju trūkumu, tai skaitā ar spēju noturēt uzmanību, darboties neatkarīgi, pielāgoties pārmaiņām un turpināt iesākto; tie arī atspoguļo nevēlēšanos apgūt ko jaunu un neiesaistīšanos skolas dzīvē. Tiem, kas mācības kavē biežāk, minētās pazīmes ir izteiktākas, tomēr konstatēts, ka mācību kavējumi nav saistīti ar skolēnu spēju kontrolēt emocijas un veidot draudzīgas attiecības (Gottfried, 2014).

Kā redzams no mācību kavējumu iemeslu bagātīgā un raibā uzskaitījuma, problēmai nav viena vienkārša risinājuma.

*OECD PISA 2012* pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka skolas un ģimenes var samazināt mācību kavējumus, veicinot skolēnu iesaistīšanos skolas aktivitātēs, gaidot no bērniem augstus sasniegumus un vairāk iesaistoties viņu dzīvē (OECD, 2014).

Izglītības kvalitātes valsts dienests Latvijā iesaka ieviest transporta kompensācijas izglītojamajiem no profesionālās izglītības iestādēm, labot Ministru kabineta 2011. gada 1. februāra noteikumus Nr. 89, iekļaujot tajos arī pilngadīgos izglītojamos, un pilnveidot neattaisnoto kavējumu uzskaiti profesionālajā izglītībā, informējot un veicinot sadarbību starp pašvaldībām (IKVD, 2014).

Savukārt ASV Virdžīnijas štats izstrādājis savus ieteikumus skolām audzēkņu kavējumu mazināšanai:



1. Radīt skolā vidi, kas veicina skolēnu iesaistīšanos. Skolēni vairāk iesaistīsies mācību darbā, ja skola piedāvās izaicinājumiem bagātu un radošu mācību programmu, kas ļautu viņiem piedalīties lēmumu pieņemšanā. Droša skolas vide bez mobinga un iebiedēšanas arī veicina apmeklējumu.
2. Izveidot stingru un konsekventu sankciju sistēmu par mācību kavējumiem. Skolēniem un vecākiem jāzina skolas politika apmeklējuma jautājumos un piemērojāmās sankcijas par attiecīgiem pārkāpumiem. Piemēram, pirmajā skolas dienā skola var izsūtīt vecākiem vēstuli ar informāciju, ka mācību kavējumi skolā tiek uzverti ļoti nopietni.
3. Iesaistīt sabiedrību skolas apmeklējuma nodrošināšanā. Sociālie partneri var daudz palīdzēt mācību kavējumu mazināšanā. Piemēram, skolai apkārtnējās iestādes var neapkalpot skolēnus mācību laikā un telefoniski ziņot skolai par novērotajiem gadījumiem; sabiedriskajā transportā, ko izmanto skolēni, var izvietot reklāmas par mācību kavējumu negatīvo ietekmi/sekām utt.
4. Izveidot sistēmu vecāku informēšanai par bērnu mācību kavējumiem. Skolai jāatrod operatīvāks un efektīvāks veids, kā paziņot vecākiem par gadījumiem, kad bērns mācību laikā nav skolā.
5. Izveidot disciplīnas politiku, kas liek skolēniem atgriezties skolā. Sodam par neattaisnotiem kavējumiem nevajadzētu būt izslēgšanai no skolas, izraidīšanai no klases vai atstāšanai uz otru gadu, jo tas tikai palielina risku, ka skolēns pametīs mācības.
6. Iesaistīt vecākus kavējumu mazināšanas plānos. Vecāku attieksme bieži ir pats būtiskākais faktors, kas ietekmē skolas apmeklējumu. Vecāku pieredze nereti iespaido bērnu viedokli par skolu. Ja tā bijusi negatīva, vecāki var ar aizdomām un nepatiku reaģēt uz ziņojumiem par bērna mācību kavējumiem un skolas pārstāvju mēģinājumiem kontaktēties. Mācību kavējumu novēršanā skolām veiksies labāk, ja tās spēs padarīt vecākus par saviem sabiedrotajiem.
7. Izveidot skolā dažādas programmas/projektus, kas apmierina katra skolēna unikālās vajadzības. Piemēram, programmas bezmaksas

brokastīm un pusdienām skolā, neformālās izglītības programmas, programmas, kurās skolēni ar tendenci uz neattaisnotu mācību kavēšanu var pieskatīt jaunākus skolēnus un saņemt par to atalgojumu, u. c.

8. Iesaistīt pašus skolēnus mācību kavējumu novēršanas plānu izstrādē (Virginia Department of Education, 2005).

Apkopojot uzskaitītos ieteikumus neattaisnotu mācību kavējumu samazināšanai izglītības iestādēs, iespējams secināt, ka galvenā uzmanība vēršama uz sadarbības ar vecākiem veicināšanu un cīņu ar kavējumiem, nevis skolēnus sodot, bet cenšoties piesaistīt skolai un piedāvājot to, kas viņiem ir personīgi nozīmīgs un patikams.

### **Kopsavilkums**

Latvijā vairāk nekā 94% 5.–9. klašu skolotāju un viņu skolu direktoru uzskata, ka attiecības starp skolēniem un skolotājiem ir labas, ka skolotāji rūpējas par skolēnu labsajūtu, nepieciešamības gadījumā palīdz un uzklausa. Šis rezultāts ir pozitīvi vērtējams un, saskaņā ar direktoru pausto viedokli, norāda arī uz labu mikroklimatu savstarpējo attiecību jomā visās skolās.

Latvijā 5.–9. klašu skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības nav atkarīgas no skolas tipa, tās par ļoti labām uzskata gan pamatskolu, gan vidusskolu, gan ģimnāziju skolotāji. Attiecības starp skolēniem un skolotājiem nemainās arī atkarībā no skolas atrašanās vietas, tās vienlīdz pozitīvi vērtē gan Rīgas, gan lielo un mazo pilsētu, gan lauku skolu pedagogi. Tāpat netika konstatētas atšķirības vispārīzglītojošo un profesionālo skolu skolotāju viedoklī – abās grupās vairāk nekā 94% skolotāju uzskata, ka viņu skolā attiecības ar skolēniem ir labas.

Gan Latvijā, gan pasaulē absolūtais vairākums skolotāju uzskata, ka viņu darba vietā skolotāji un skolēni labi saprotas. Salīdzinot skolotāju grupas dažādos pētījuma griezumos, nekādas atšķirības netika konstatētas. Tas ir ļoti labs rezultāts un norāda uz to, ka savstarpējo attiecību ziņā skolās parasti nav problēmu.

Lielākā daļa skolotāju uzskata, ka vairums viņu audzēkņu pēc profesionālās izglītības ieguves uzsāks darba gaitas savā specialitātē, bet daži arī dosies iegūt augstāko izglītību vai turpinās profesionālo izaugsmi specialitātē.

Mūzikas un mākslas skolu absolventi, pēc skolotāju domām, biežāk turpina mācības augstskolās nekā citu profesionālo skolu beidzēji.

Rīgas un lielo pilsētu skolotāji biežāk domā, ka lielākā daļa absolventu turpinās izglītību augstskolā.

Pēc skolotāju domām, profesionālo skolu audzēkņu stipendijas paaugstina mācību motivāciju, uzlabo attieksmi pret mācībām, novērš kavējumus un veicina savstarpējo konkurenci, un tās būtu jāpalielina.

Mūzikas un mākslas skolās skolotāji biežāk nekā citās profesionālajās vidusskolās uzskata, ka audzēkņu stipendijas veicina savstarpējo konkurenci.

Saistībā ar pozitīvo ietekmi uz mācību procesu un skolēnu attieksmi, būtu ieteicams palielināt Latvijas profesionālo skolu audzēkņu stipendijas.

Mācību kavējumi un audzēkņu motivācijas trūkums ir biežāk sastopamās problēmas Latvijas profesionālajās skolās. To daļēji iespējams risināt ar profesionālās izglītības prestiža celšanu sabiedrībā.

Skolēnu mācību kavējumi ir saistīti ar skolēnu mācību sasniegumu pazemināšanos.

Ciņā ar mācību kavējumiem Latvijas profesionālās izglītības iestādēs iesaistāmas gan pašvaldības, gan audzēkņu vecāki, gan skolas, gan sabiedrība kopumā. Skolām jāveido vide, kurā audzēkņiem ir patīkami un droši uzturēties. Pašvaldībām jāievieš kavējumu uzskaiti pilngadīgām personām un jāpiedāvā transporta kompensācijas. Skolotājiem jāizturas draudzīgi un atbalstoši, lai negatīvā attieksme pret kavētāju viņu neaizbiedētu no skolas uz visiem laikiem. Savukārt vecākiem jāpalīdz bērniem atrast motivāciju mācībām.

Zādzības un fiziski konflikti nav Latvijas profesionālo skolu mikroklimate problēma, tātad šīs parādības ir maz izplatītas.

Latvijas mūzikas un mākslas skolās ir salīdzinoši labāks mikroklimate nekā citās profesionālajās vidusskolās.

Latvijas lauku un mazo pilsētu profesionālo skolu iekšējā vide, salīdzinot ar lielo pilsētu skolām, atspoguļo šo Latvijas reģionu sociālās problēmas. Lielākās no tām ir: izteiktāks skolēnu/audzēkņu trūcīgums, vairāk skolēnu/audzēkņu no

sociāli nelabvēlīgām ģimenēm, ar uzvedības traucējumiem un zemām sekmēm, lielākas problēmas ar alkohola lietošanu un smēķēšanu skolēnu/audzēkņu vidū.

Audzēkņu trūcīgums ir izteikta Latvijas lauku un mazo pilsētu profesionālo skolu problēma.

## 9. Latvijas profesionālo skolu skolotāju nodrošinājums ar resursiem darba vietā

### 9. Work Resources for Teachers of Vocational Schools in Latvia

---

Šajā nodaļā aplūkots Latvijas profesionālo skolu skolotāju viedoklis par nodrošinājumu ar dažādiem resursiem darba vietā. Analizētas atbildes par palīgpersonāla nepieciešamību, telpu atbilstību, pakalpojumu pieejamību, nodrošinājumu ar mācību materiāliem un dažādiem ar informācijas un komunikācijas tehnoloģijām saistītiem resursiem.

#### 9.1. Pedagogu darba vides resursi

Skolotāja komfortu darba vidē lielā mērā nodrošina tādi faktori kā telpu atbilstība mācību darba vajadzībām un iespēja izmantot dažādus pakalpojumus mācību materiālu veidošanai, piemēram, drukāšanas un kopēšanas servisu vai piedāvājumus no bibliotēkas krājumiem. Lai noskaidrotu Latvijas profesionālo skolu skolotāju viedokli par nodrošinājumu ar dažādiem darba vides resursiem, *OECD TALIS 2013* pētījuma moduļa *TALIS PROF* ietvaros skolotājiem bija jānovērtē, cik lielā mērā viņus apmierina nodrošinājums ar 9.1. tabulā uzskaitītajiem resursiem. Mērījumos izmantota skala: pilnībā apmierina (4), drīzāk apmierina (3), drīzāk neapmierina (2), absolūti neapmierina (1).

Visaugstākā ir skolotāju apmierinātība ar kopēšanas iespējām skolā un apgaismojumu, tomēr redzams, ka kopumā skolotājus apmierina visi nosauktie darba vides resursi. Kaut arī Latvijas skolās nav izplatīta prakse katram skolotājam nodrošināt personīgo darba telpu, no skolotāju atbildēm var secināt, ka tā nav problēma un esošā situācija kopumā ir apmierinoša. Tomēr jāteic, ka aptuveni 20% no aptaujātajiem profesionālo skolu skolotājiem pauduši, ka nav apmierināti ar

siltumu darba telpās, bibliotēkā pieejamajiem materiāliem un nodrošinājumu ar personīgo darba telpu. Tātad, kaut arī kopumā skolotāji ar darba vides resursiem ir apmierināti, situāciju iespējams vēl nedaudz uzlabot, pievēršot uzmanību skolotāju vajadzībām bibliotēkas krājumu papildināšanas brīžos un piedomājot par darba telpu ierādīšanas iespējām skolotājiem, kuriem šobrīd nav savu kabinetu.

**9.1. tabula.** *Latvijas profesionālo skolu skolotāju nodrošinājuma ar resursiem darba vietā vidējie novērtējumi pa kategorijām (jo lielāka vidējā vērtība, jo augstāka skolotāju apmierinātība ar konkrēto resursu) un apmierināto skolotāju īpatsvars (%)*

Resurss	Vidējais apmierinātības ar nodrošinājumu novērtējums (1–4)	Apmierināto skolotāju īpatsvars (%)
Kopēšanas iespējas	3,4	90
Apgaismojums	3,4	88
Darba telpa mācībām	3,3	88
Siltums	3,3	82
Personīgā darba telpa	3,1	77
Materiali bibliotēkā skolotāju vajadzībām	3,0	77

Tā kā palīgpersonāls ir viens no būtiskākajiem skolotāju darba vides resursiem, *OECD TALIS 2013* pētījuma moduļa *TALIS PROF* ietvaros Latvijas profesionālo skolu skolotājiem tika lūgts paust viedokli par dažāda veida atbalsta un palīgpersonāla nepieciešamību skolā. Mērījumos tika izmantota šāda skala: ļoti nepieciešams (4), nepieciešams (3), dažkārt nepieciešams (2), nav nepieciešams (1). 9.2. tabulā sniegtas skolotāju viedokļa vidējās vērtības par dažāda atbalsta personāla nepieciešamību.

Par visnepieciešamākajiem Latvijas profesionālo skolu skolotāji atzinuši skolas bibliotekāru un medmāsu, savukārt vismazāko nepieciešamību skolotāji jūt pēc logopēda, asistenta audzēkņiem ar īpašām vajadzībām un skolotāja palīga. Nepieciešamību pēc logopēda Latvijas profesionālo skolu skolotāji izjūt minimāli, jo tas skaidrojams ar audzēkņu vecumu – *TALIS PROF* pētījums notika Latvijas profesionālajās un profesionālās ievirzes vidusskolās. Parasti skolās logopēds strādā ar jaunāka vecuma bērniem, kuriem atbilstošā profesionālā palīdzība ir nepieciešamāka un efektīvāka. Savukārt relatīvi zemā nepieciešamība pēc asistenta audzēkņiem ar

īpašām vajadzībām būtu skaidrojama ar to, ka pagaidām Latvijas profesionālajās skolās šādu audzēkņu ārpus speciālās izglītības programmām nav daudz.

**9.2. tabula.** Latvijas profesionālo skolu skolotāju viedokļa vidējās vērtības, novērtējot palīgpersonāla nepieciešamību skolā (jo lielāka vidējā vērtība, jo nepieciešamāks, pēc skolotāju domām, konkrētais speciālists skolā)

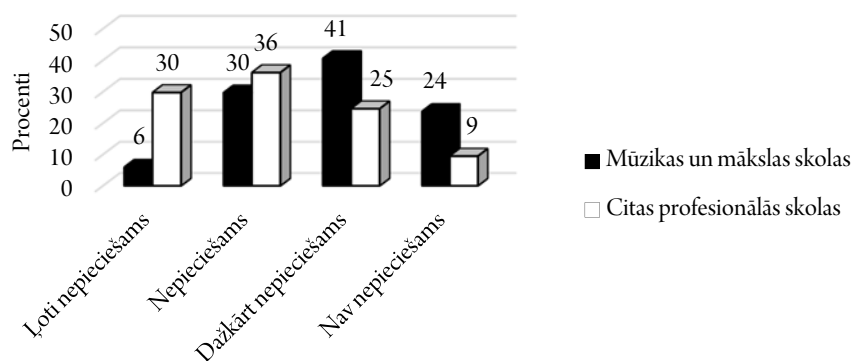
Palīgpersonāla veids	Vidējais nepieciešamības novērtējums (1–4)
Bibliotekārs	3,6
Medmāsa	3,2
Psihologs	3,0
Sociālais pedagogs	2,8
Apsardzes darbinieks	2,4
Laborants	2,4
Skolotāja palīgs	2,0
Asistents skolēniem/audzēkņiem ar īpašām vajadzībām	2,0
Logopēds	1,6

**9.3. tabula.** Skolotāju viedoklis par palīgpersonāla nepieciešamību darba vietā (%)

Atbalsta vai palīgpersonāls	Ļoti nepieciešams vai nepieciešams (%)	Reti vai nav nepieciešams (%)
Bibliotekārs	96	4
Medmāsa	77	23
Psihologs	70	30
Sociālais pedagogs	62	38
Apsardzes darbinieks	49	51
Laborants	49	51
Skolotāja palīgs	32	68
Asistents skolēniem/audzēkņiem ar īpašām vajadzībām	31	69
Logopēds	14	86

9.3. tabulā redzams, ka nav nevienas palīgpersonāla grupas, kuru par nepieciešamu skolā uzskatītu visi pētījumā ietvertie skolotāji, tomēr bibliotekāra nepieciešamību uzsver vairāk nekā 90%. Viedoklis par apsardzes darbinieka nepieciešamību skolā sadala respondentus divās vienādās daļās, un, līdzībās runājot, šeit ir jautājums par to, vai glāze ir puspilna vai pustukša. Ja drošības jautājumi Latvijas skolās nebūtu aktuāli, arī nepieciešamību pēc šāda speciālista skolā skolotāji neizjustu. Kaut nepieciešamība pēc logopēda pakalpojumiem Latvijas profesionālajās vidusskolās ir relatīvi zema, tomēr aptuveni katrs septītais skolotājs izjūt vajadzību pēc šāda atbalsta speciālista skolā.

Salīdzinot profesionālās mūzikas un mākslas skolas ar citām Latvijas profesionālajām skolām, skolotāju viedokli par palīgpersonāla nepieciešamību vērojamas dažas atšķirības. Statistiski nozīmīgi atšķiras viedokļi par sociālā pedagoga nepieciešamību skolā. Mūzikas un mākslas skolu skolotāji sociālo pedagogu retāk uzskatīja par nepieciešamu palīgpersonālu savā skolā (sk. 9.1. attēlu). Visticamāk, tas skaidrojams ar atšķirībām konkrēto skolu tipu skolēnu vispārējā sociālekonomiskajā stāvoklī.

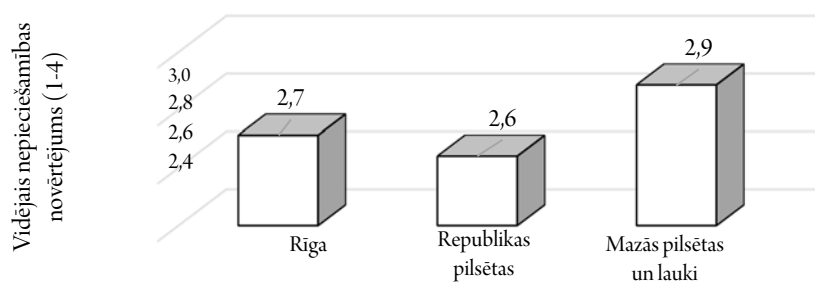


**9.1. attēls.** Atšķirības skolotāju viedokļi (%) par sociālā pedagoga nepieciešamību mūzikas un mākslas un citās Latvijas profesionālajās skolās

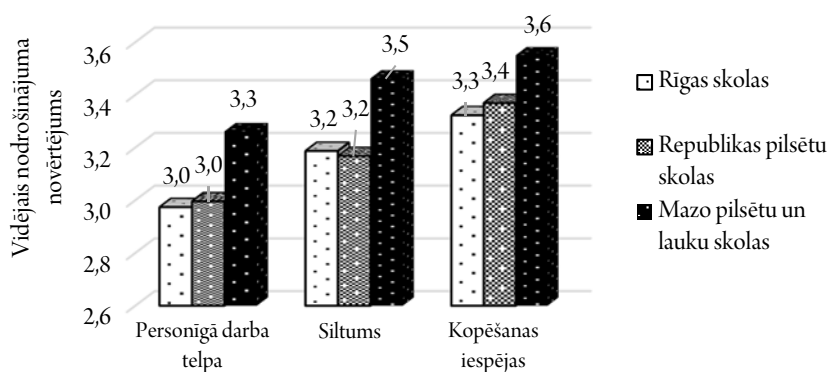
Salīdzinot profesionālo skolu skolotāju vērtējumu par palīgpersonāla nepieciešamību skolā atkarībā no skolas atrašanās vietas, jāsecina, ka viedoklis par palīgpersonāla nepieciešamību Rīgas, republikas pilsētu un mazo pilsētu un lauku skolās neatšķiras nevienā no 9.3. tabulā uzskaitītajiem palīgpersonāla veidiem, izņemot viedokli par sociālā pedagoga nepieciešamību skolā. Mazo pilsētu un lauku profesionālo skolu skolotāji vairāk uzsver nepieciešamību pēc sociālā pedagoga (sk. 9.2. attēlu). Salīdzinot profesionālo skolu skolotāju nodrošinājumu ar dažādiem pedagogu darba vides resursiem atkarībā no skolas atrašanās vietas, jāsecina, ka viedoklis par nodrošinājumu Rīgas un lielo pilsētu skolās neatšķiras nevienā no 9.1. tabulā uzskaitītajiem darba vides resursiem, bet ir vairāki resursi, ar kuriem labāk nodrošināti jūtas mazo pilsētu un lauku skolotāji. Atšķirības viedokļi par nodrošinājumu ar personīgo darba telpu, siltumu un kopēšanas iespējām ir



statistiski nozīmīgas – Rīgā un citās republikas pilsētās profesionālo skolu skolotāji ir mazāk apmierināti ar konkrēto resursu pieejamību (sk. 9.3. attēlu).



**9.2. attēls.** Skolotāju viedokļa vidējā vērtība par sociālā pedagoga nepieciešamību skolā atkarībā no skolas atrašanās vietas (jo augstāka vērtība, jo lielāka nepieciešamība pēc sociālā pedagoga)



**9.3. attēls.** Atšķirības viedokli par nodrošinājumu ar dažādiem pedagogu darba vides resursiem Rīgas, republikas pilsētu un mazo pilsētu un lauku skolās (jo lielāka vidējā vērtība, jo augstāka skolotāju apmierinātība ar konkrēto resursu)

Apkopojot informāciju par Latvijas profesionālo skolu skolotāju nodrošinājumu ar dažādiem darba vides resursiem, iespējams secināt, ka visumā skolotāji ar darba vides resursiem ir apmierināti, bet Latvijas mazo pilsētu un lauku profesionālo skolu skolotāji ir labāk nodrošināti ar personīgo darba telpu, siltumu un kopēšanas iespējām skolā. Viņi arī izsaka lielāku nepieciešamību pēc sociālā

pedagoga skolā, tomēr kopumā par visnepieciešamāko palīgpersonālu Latvijas profesionālo skolu skolotāji atzinuši skolas bibliotekāru un medmāsu.

## **9.2. Skolas bibliotēkas loma mācību procesā**

Tā kā bibliotekāri var tikt uztverti kā resursu, lasītprasmes attīstības, zināšanu veidošanas, akadēmisko sasniegumu, patstāvīgās lasīšanas, personīgās attīstības, tehnoloģisko prasmju, palīdzības un individualizētas mācīšanās aģenti skolā (Graham, 2005), Latvijas skolotāju viedoklis par šādu speciālistu nepieciešamību ir ļoti pamatots.

Tomēr Latvijas vidējā profesionālajā izglītībā strādājošo pedagogu domas par bibliotekāra nepieciešamību skolā atšķiras no Izglītības un zinātnes ministrijas plāniem šajā jautājumā 2015. gada pavasarī. Vispārizglītojošo skolu pedagogu darba samaksas jaunajā modeli (IZM, 2015) paredzēts, ka skolās ar mazāk nekā 100 skolēniem bibliotekāra slodzes nebūs, pilna bibliotekāra darba slodze paredzēta skolās ar vismaz 701 skolēnu (Bērziņa, 2015). Tik lielu skolu skaits Latvijā ir aptuveni 55–68 skolas. Līdz jaunā modeļa darbības uzsākšanai bibliotekāru skaitu izglītības iestāžu bibliotēkās nosaka Ministru kabineta noteikumi Nr. 371 „Noteikumi par bibliotēkas darbam nepieciešamo darbinieku skaitu un darbinieku amatu ieņemšanai nepieciešamo izglītību” (Noteikumi par bibliotēkas..., 2001), kas paredz pusi no bibliotekāra štata vienības skolās, kurās skolēnu skaits ir līdz 300, un vienu bibliotekāra štata vietu, ja skolēnu skaits ir robežās no 301 līdz 500. Savukārt Izglītības likums (Izglītības likums, 1998) nosaka, ka izglītības iestādes vadītājam ir pienākums nodrošināt izglītības iestādes piekļuvi bibliotekārajiem pakalpojumiem, un izglītojamam ir tiesības saņemt bibliotekāros pakalpojumus. Tātad, ja vispārizglītojošo skolu pedagogu darba samaksas jaunais modelis tiks pieņemts 2015. gada marta redakcijā, tad mazo skolu direktoriem būs jādomā alternatīvi viedi, kā saviem skolēniem bibliotekāros pakalpojumus nodrošināt.

Skolotāju viedoklim pretējas izmaiņas vispārizglītojošo skolu pedagogu darba samaksas jaunais modelis paredz arī sociālo pedagogu darbā. Proti, sociālo pedagogu darbu tiek paredzēts apmaksāt no pašvaldību budžeta līdzekļiem, tādēļ

viņi nav iekļauti atbalsta personāla uzskaitījumā, kuru darba apmaksu tiek finansēta no valsts mērķdotācijas finanšu līdzekļiem. Sociālo pedagogu amata algu nosaka attiecīgā pašvaldība, to sasaistot ar valstī noteikto pedagogu amata algu (IZM, 2015). Līdz ar to mazo pilsētu un lauku skolām, kas visvairāk izjūt nepieciešamību pēc sociālā pedagoga darba, ir vismazākā varbūtība tikt ar šādu atbalsta personālu nodrošinātām, jo Latvijas mazās pašvaldības parasti ir nabadzīgākas.

Skolu bibliotēku nepieciešamību apliecina arī pētījumu rezultāti. Ir pierādīts, ka tad, kad bērniem ir pieejamas grāmatas, viņi tās lasa; savukārt, ja bērni daudz lasa, uzlabojas visi rakstprātes aspekti, ieskaitot lasītprasmi (Krashen, Lee, McQuillan, 2010).

Turklāt vairākos pētījumos (Krashen, 2011; Evans et al., 2010; Schubert, Becker, 2010; Achterman, 2008), izmantojot datus par dažādām valstīm, secināts, ka pieeja grāmatām ne tikai pozitīvi iespaido lasītprasmi, bet šī faktora pozitīvā ietekme ir tikpat liela kā zema sociālekonomiskā statusa negatīvā ietekme. Tātad – laba bibliotēka var kompensēt nabadzības atstāto iespaidu uz skolēnu lasītprasmes sasniegumiem.

Šis rezultāts gan nav absolūti viennozīmīgs, jo, analizējot *IEA PIRLS 2006* pētījuma datus par Latvijas ceturtās klases skolēnu lasītprasmes sasniegumiem, tika konstatēts, ka klasēs, kurās skolēni vidēji biežāk ņēma grāmatas skolas vai vietējā bibliotēkā, vidējie sasniegumi bija statistiski nozīmīgi zemāki. Iespējams, ka šādi izpaužas Latvijas urbanizācijas problēma izglītībā, jo, salīdzinot vidējos sasniegumus lasītprasēm un grāmatu ņemšanas biežumu no bibliotēkas Rīgā, pilsētās un laukos, redzams, ka viszemākie sasniegumi bija lauku skolēniem, kas visbiežāk ņēma grāmatas no bibliotēkas (Ozola, 2012).

Tomēr, lai kā arī mūsdienu tehnoloģiskās augšupejas laikmetā šķistu, ka bibliotēkas kļūst aizvien mazāk nepieciešamas, jo visu informāciju var atrast globālajā tīmeklī, speciālisti pamatoti apgalvo, ka ļoti maza drukātās informācijas daļa ir atrodama internetā un tīmeklis nav uzskatāms par bibliotēku aizstājēju. Tāpat par labu bibliotēku nepieciešamībai liecina argumenti, ka informācija internetā nav organizēta, tai nav kvalitātes kontroles, savukārt bibliotēkās pieejams profesionālu bibliotekāru atbalsts un palīdzība darbā ar informāciju un tās

meklēšanu (Herring, 2008). Turklāt minēto pakalpojumu sniegšanai Latvijas skolu bibliotekāru izglītība ir ļoti piemērota – otrā līmeņa profesionālā augstākā izglītība pedagoģijā un B programma bibliotēkzinātnes nozarē vismaz 72 stundu apjomā vai augstākā izglītība bibliotēkzinātnes nozarē un B programma pedagoģijā vismaz 72 stundu apjomā (Noteikumi par pedagogiem..., 2014), un tas ir vēl viens iemesls šo speciālistu darbu arī adekvāti atalgot.

### **9.3. Nodrošinājums ar dažādiem informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) resursiem**

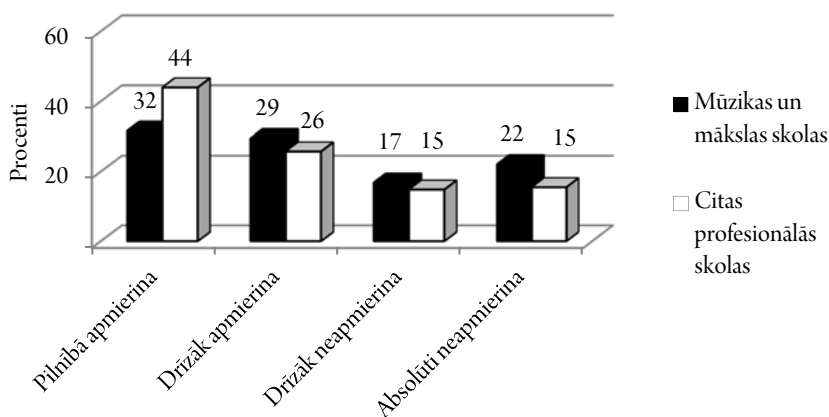
Tā kā IKT resursu izmantošana ir nozīmīga mūsdienīga mācību procesa sastāvdaļa, *OECD TALIS 2013* pētījuma moduļa *TALIS PROF* pētījumā atsevišķi tika analizēts Latvijas profesionālo skolu skolotāju nodrošinājums ar dažādām tehnoloģijām un piekļuvi ar tām saistītiem materiāliem un resursiem. Skolotājiem bija jānovērtē, cik lielā mērā viņus apmierina nodrošinājums ar katru no 9.4. tabulā uzskaitītajiem resursiem. Mērījumos izmantota skala: pilnībā apmierina (4), drīzāk apmierina (3), drīzāk neapmierina (2), absolūti neapmierina (1).

Apkopojot iegūtos rezultātus, redzams, ka Latvijas profesionālo skolu skolotāji vismazāk jūtas nodrošināti ar interaktīvajām tāfelēm, multimedīāliem mācību materiāliem un programmatūru darbam (sk. 9.4. tabulu). Vairāk nekā puse Latvijas profesionālo skolu skolotāju nav apmierināti ar nodrošinājumu ar interaktīvajām tāfelēm. Pretstatā, kopēšanas iespējas neapmierina tikai 10% respondentu. Tātad, neraugoties uz skolu digitalizācijas progresu un aizvien plašāko interaktīvo tāfeļu u. c. tehnoloģiju pieejamību skolās, to nodrošinājums Latvijas profesionālajās skolās ir nepietiekams. Tāpēc nepieciešama pastāvīga iniciatīva un atbalsts IKT resursu nodrošināšanai profesionālajās skolās Latvijā.

Salīdzinot profesionālās mūzikas un mākslas skolas ar citām Latvijas profesionālajām skolām, skolotāju vērtējumos par nodrošinājumu ar IKT resursiem vērojamas dažas atšķirības. Statistiski nozīmīgi atšķiras vērtējumi par darba datora pieejamību. Mūzikas un mākslas skolu skolotāji biežāk to novērtēja kā neapmierinošu (sk. 9.4. attēlu).

**9.4. tabula.** Latvijas profesionālo skolu skolotāju nodrošinājuma ar dažādiem IKT resursiem vidējie novērtējumi (jo lielāka vidējā vērtība, jo augstāka skolotāju apmierinātība ar konkrēto resursu) un apmierināto skolotāju īpatsvars (%)

Resurss	Vidējais apmierinātības ar nodrošinājumu novērtējums (1–4)	Apmierināto skolotāju īpatsvars (%)
Piekļuve internetam	3,3	84
Drukāšanas iespējas	3,3	84
Projektoru pieejamība	3,1	78
Darba dators	2,9	69
Programmatūra darbam	2,9	69
Multimediāli mācību materiāli	2,5	55
Interaktīvā tāfele	2,3	47

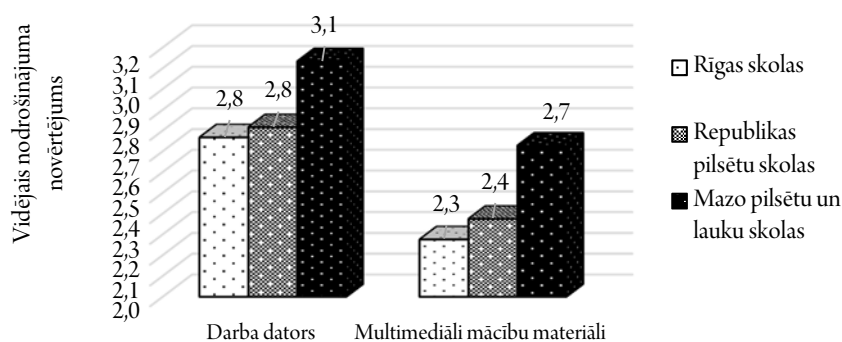


**9.4. attēls.** Atšķirības skolotāju viedoklī (%) par nodrošinājumu ar darba datoru mūzikas un mākslas un citās Latvijas profesionālajās skolās

Salīdzinot profesionālo skolu skolotāju nodrošinājumu ar dažādiem IKT resursiem atkarībā no skolas atrašanās vietas, jāsecina, ka Rīgas un lielo pilsētu skolās viedoklis neatšķiras par nevienu no 9.4. tabulā minētajiem resursiem, bet ir vairāki resursi, ar kuriem labāk nodrošināti jūtas mazo pilsētu un lauku skolotāji. Statistiski nozīmīgas atšķirības redzamas atbildēs par nodrošinājumu ar multimediālajiem mācību materiāliem un darba datoru – Rīgas un lielo pilsētu skolotāji ir ar to drīzāk neapmierināti (sk. 9.5. attēlu).

Lai skolotāji varētu sekmīgi strādāt, mācību darbā integrējot dažādus ar IKT saistītus elementus, efektīvai un kompetentai darbībai viņiem nepieciešams arī

atbilstošs atbalsta personāls. 91% Latvijas profesionālo skolu skolotāju apgalvojuši, ka viņiem skolā būtu nepieciešams datortehnoloģiju atbalsta speciālists.



**9.5. attēls.** Atšķirības viedokļi par nodrošinājumu ar darba datoru un multimediāliem mācību materiāliem Rīgas, republikas pilsētu un mazo pilsētu un lauku skolās (jo lielāka vidējā vērtība, jo augstāka skolotāju apmierinātība ar konkrēto resursu)

No tā iespējams secināt, ka, tehnoloģijām aizvien vairāk ienākot cilvēku ikdienā un skolotāju profesionālajā darbībā, arī skolā pieaug nepieciešamība ne vien pēc ierastā saimniecības vadītāja (direktora vietnieka saimnieciskos jautājumos), kas nodrošina, piemēram, galdniecības un santehnikas darbu veikšanu, bet arī pēc atsevišķa IKT speciālista. Datortehnoloģiju atbalsta speciālistam skolā vajadzētu būt atsevišķai štata vienībai. Protams, kritiskā gadījumā vienmēr ir iespējams aicināt palīgā informātikas skolotāju, bet tas būtu salīdzināms ar neparastu situāciju, kad mājturības un tehnoloģiju skolotājam lūgtu veikt dažādus remontdarbus, jo viņa profesionālā kompetence tādas zināšanas un prasmes ietver.

Skolotāju nodrošinājumam ar IKT resursiem ir nozīme arī profesionālās pilnveides aspektā. Respektīvi, skolotāji ne tikai jānodrošina ar iespējām izmantot mūsdienīgus tehniskus risinājumus savā mācību darbā, bet arī jāpalīdz viņiem paaugstināt kompetenci to lietošanā, tādēļ *OECD TALIS* pētījumā tika ietverti jautājumi par skolotāju profesionālo pilnveidi IKT jomā. Lielākā daļa Latvijā aptaujāto skolotāju atzina, ka gada laikā (2012./2013. mācību gadā) piedalījušies profesionālās pilnveides nodarbēs, kas saistītas ar IKT lietošanu (sk. 9.5. tabulu).

Kopumā populārāki ir bijuši kursi u. c. pasākumi par IKT izmantošanu mācību procesā, un vairāk nekā 80% skolotāju apgalvojuši, ka tiem ir bijusi nozīmīga pozitīva ietekme uz viņu profesionālo darbību. Salīdzinoši mazāk profesionālās pilnveides pasākumos par jauno tehnoloģiju izmantošanu darba vietā piedalījušies Latvijas profesionālo skolu vispārīgo priekšmetu skolotāji. Skolotāju īpatsvars, kas gada laikā piedalījušies profesionālajā pilnveidē par IKT izmantošanu mācību procesā Latvijas profesionālajās un vispārīglītojošajās skolās neatšķiras.

**9.5. tabula.** Latvijas profesionālo skolu skolotāju un 5.–9. klašu skolotāju dalība ar IKT saistītos profesionālās pilnveides pasākumos un to ietekmes uz darbu novērtējums (%)

Profesionālās pilnveides temati	Latvijas profesionālo skolu profesionālo priekšmetu skolotāji		Latvijas profesionālo skolu vispārīgo priekšmetu skolotāji		Latvijas 5.–9. klašu skolotāji		Latvijas profesionālo skolu skolotāji kopā	
	Dalība (%)	Vidēja vai liela pozitīva ietekme (%)	Dalība (%)	Vidēja vai liela pozitīva ietekme (%)	Dalība (%)	Vidēja vai liela pozitīva ietekme (%)	Dalība (%)	Vidēja vai liela pozitīva ietekme (%)
IKT prasmes mācību procesā	72	86	75	81	72	87	73	84
Jaunās tehnoloģijas darba vietās	70	86	58	77	59	86	64	82

Apkopojot informāciju par Latvijas profesionālo skolu skolotāju nodrošinājumu ar dažādiem IKT resursiem, jāsecina, ka papildus esošajam aprīkojumam būtu nepieciešams nodrošināt Latvijas profesionālās skolas ar interaktīvajām tāfelēm mācību darbam, bet profesionālās mūzikas un mākslas skolas arī ar datoriem skolotāju ikdienas darbam, savukārt Rīgas un lielo pilsētu skolas – ar multimedialajiem mācību materiāliem.

#### 9.4. Interaktīvās tāfeles mācību procesā

Starptautiskā griezumā Eiropas Komisijas pasūtītā pētījumā (European Union, 2013) redzams, ka Latvijas profesionālajās skolās interaktīvās tāfeles mācību procesā izmanto tikpat bieži kā vidēji Eiropas savienībā (vispārējā vidējā izglītībā – biežāk, bet vispārējā pamatizglītībā – retāk). Aptaujā par IKT izmantošanu skolās 2011./2012. mācību gadā konstatēts, ka 12% astotās klases skolēnu Latvijā izmanto interaktīvo tāfeli vismaz reizi nedēļā (vidēji ES valstīs –

33%). Savukārt 55% vienpadsmitās klases skolēnu apgalvojuši, ka izmanto interaktīvo tāfeli vismaz reizi nedēļā, un tas ir augstākais rādītājs starp dalībvalstīm (vidēji ES valstīs – 21%), bet 20% profesionālo vidusskolu skolēnu Latvijā apgalvojuši, ka interaktīvo tāfeli izmanto vismaz reizi nedēļā, un šis rādītājs ir tuvs ES valstu vidējam – 21,5% (European Union, 2013).

Interaktīvās tāfeles šobrīd ir aktualitāte tehnisko mācību līdzekļu jomā, līdz ar to tiek veikti arī dažādi pētījumi to izmantošanas efektivitātes novērtēšanai. Galvenā pētījumu interese, protams, ir novērtēt jauno tehnoloģiju izmantošanas iespējas skolēnu sasniegumu paaugstināšanai, tomēr daži pētnieki (Marzano, 2009) norāda, ka šādu publiski pieejamu pētījumu skaits nav liels.

Galvenokārt pētījumos tiek konstatēts, ka interaktīvo tāfeļu izmantošana mācību procesā automātiski nenozīmē augstākus sasniegumus (Bahadur, Oogarah, 2013; Marzano, Haystead, 2009; Domingo, Marques, 2011), tomēr rezultāti bieži atklājuši skolēnu mācību motivācijas paaugstināšanos (Bahadur, Oogarah, 2013; Domingo, Marques, 2011).

Lai arī ne sasniegumu pieauguma aspektā, tomēr ieguvumi no interaktīvās tāfeles lietošanas tikuši konstatēti gan skolotājiem, gan skolēniem (BECTA, 2004), un gan skolotāji, gan skolēni tos arī paši atzinuši (Smith et al., 2005). Ja skolotāji integrē mācību aktivitātēs multimedālus un interaktīvus materiālus, uzlabojas prezentāciju kvalitāte, kas palīdz skolotājam būt pārliecinātākam un atbrīvo vairāk laika mācību procesa vadīšanai (Liang, Huang, Tsai, 2012). Savukārt šādas mācību aktivitātes stimulē skolēnu interesi un aktīvu dalību un uzlabo mijiedarbību starp skolotāju un skolēniem efektīvākai mācību mērķu sasniegšanai (Glover, Miller, 2001).

Protams, interaktīvo tāfeļu izmantošanas spektrs ir plašs. Visvienkāršākajā veidā tās var izmantot vienīgi kā prezentēšanas rīkus. Kaut arī šī īpašība pati par sevi ir gana nozīmīga skolēnu motivēšanā (Glover, Miller, 2002), prezentēšanas nolūkiem tikpat labi noder arī dators ar projektoru, kas izmaksā lētāk. Pētnieki uzsver, ka interaktīvās tāfeles sniedz iespēju vizualizēt to, ko nav iespējams parādīt ar tradicionālam metodēm (Biró, 2011), izmantot skaņu, video un attēlus, kā arī interaktīvas funkcijas – objektu rotāciju vai spēles (Smith et al., 2005).



Nenoliedzami, ieguvēji no interaktīvās tāfeles izmantošanas mācībās ir skolēni ar dominējošu vizuālo uztveri (Biró, 2011), tomēr, pateicoties daudzveidīgajām pielietošanas iespējām, ieguvēji var būt visi skolēni neatkarīgi no mācīšanās stila, ko raduši izmantot (Smith et al., 2005).

Vairākos pētījumos (Kennewell, Beauchamp 2007; Smith et al., 2005) tiek uzsvērts, ka interaktīvās tāfeles izmantošana palīdz modelēt un izskaidrot sarežģītus konceptus, kā arī efektīvāk iesaistīt un motivēt skolēnus, palīdzot ilgāk noturēt uzmanību un uzlabojot koncentrāciju, tāpēc uzlabojas arī uzvedība.

Skolotāja ieguvumi interaktīvās tāfeles izmantošanā ir arī iespēja samazināt atkārtoto, jo visu, kas uz tās uzrakstīts vai uzzīmēts, var saglabāt un lietot vēlreiz (Smith et al., 2005), kā arī veikt izveidoto digitālo mācību objektu dekonstrukciju procesa analīzes nolūkos (Glover, Miller 2002; Wood, 2001).

Nenoliedzami, tieši skolotājs ir nozīmīgākais faktors, kas nosaka interaktīvās tāfeles izmantošanas efektivitāti. Tas ir skolotājs nevis tehnoloģija, kas izlemj, cik efektīvi interaktīvā tāfele klasē tiks izmantota (Betcher, Lee, 2009). Lai interaktīvo tāfeļu izmantošanu attaisnotu, tās jāizmanto, lai paceltu mācīšanos augstākā līmenī, nekā tas bija iespējams ar parastajām tāfelēm vai citām projicēšanas tehnoloģijām, tādā jādara jaunas lietas jaunā veidā (Higgins et al., 2005). Interaktīvā tāfele ir tikai rīks, kas palīdz lieliskiem skolotājiem darīt to, ko viņi dara vislabāk. Pētnieki uzsver, ka interaktīvā tāfele ir brīnišķīgs rīks skolotājam ar konstruktīvisma pieeju mācībām (Bell, 2002).

Ražotāji uzsver, ka interaktīvās tāfeles ir īpaši piemērotas visas klases savstarpējai sadarbībai (Gillen et al., 2007), tomēr jāpiebilst, ka šāda efekta panākšanai nepietiek vien ar tāfeli, bet nepieciešamas arī papildu iekārtas, piemēram, skolēnu pultis. Ja papildu aprīkojuma nav, tad skolēniem, kā tradicionāli parasts, jādodas pie tāfeles. Pētījumos konstatēts, ka jaunākā vecuma skolēniem patikusi fiziska saskare ar interaktīvo tāfeli, tomēr pusaudži par to ir mazākā sajūsmā, jo nelabprāt pamet savas vietas, lai dotos strādāt pie tāfeles (Smith et al., 2005).

Lai arī skaidrs, ka interaktīvās tāfeles pievienotā vērtība neapšaubāmi ir tās interaktivitāte, daži pētnieki uzsver, ka to potenciāls vēl jāaptver (Northcote et al.,

2010). Neskatoties uz to, tehnoloģiju attīstība turpinās, un šobrīd tā ved uz personālajām ierīcēm ar displejiem, kas atļauj vairāku lietotāju režīmu gan datu ievadē, gan izvadē un paver vēl plašākas iespējas skolēniem būt aktīviem līdzdalībniekiem kopējā zināšanu konstruēšanas procesā klasē (Rudd, 2007).

Tātad – kaut arī interaktīvās tāfeles Latvijas un ES skolās ir gana izplatītas, to ietekme uz mācību sasniegumiem nav tiešā viedā novērojama, tomēr tās ievērojami atvieglo skolotāja darbu un paaugstina skolēnu ieinteresētību un motivāciju mācībās. Savukārt tāfeles izmantošanas efektivitāti un specifiku katrā konkrētā gadījumā noteikts skolotāja profesionalitāte.

### **Kopsavilkums**

Kopumā Latvijas profesionālo skolu skolotāji ir nodrošināti ar nepieciešamajiem darba vides resursiem, tomēr būtu vēlams skolu bibliotēku krājumus papildināt ar materiāliem pedagogu vajadzībām un rast iespēju piedāvāt personīgo darba telpu skolotājiem, kam tādas nav. Galvenokārt Rīgas un republikas pilsētu profesionālo skolu skolotāji vēlētos labāku nodrošinājumu ar personīgo darba telpu skolā.

Puse Latvijas profesionālo un profesionālas ievirzes skolu skolotāju izjūt nepieciešamību pēc apsardzes darbinieka skolā, un tas liecina par to, ka drošības jautājumiem mūsdienu skolās ir zināma aktualitāte.

Bibliotekāru un līdz ar to arī skolu bibliotēku nepieciešamību uzsver gandrīz 100% Latvijas profesionālo un profesionālas ievirzes skolu skolotāju, tātad šis nebūtu tas sektors, ko samazināt izglītības resursu taupīšanas nolūkos.

Plānojot skolu nodrošinājumu ar atbalsta palīgpersonālu, būtu jārod iespēja:

- nodrošināt Latvijas mazo pilsētu un lauku profesionālās skolas ar sociālajiem pedagogiem;
- ieviest datortehnoloģiju atbalsta speciālista štata vietu skolā, lai atvieglotu skolotāju ikdienas darbu ar modernajām tehnoloģijām un līdz ar to veicinātu to izmantošanu, nodrošinot mūsdienīga mācību procesa norisi.

Neraugoties uz skolu digitalizācijas progresu un aizvien plašāko interaktīvo tāfeļu u. c. tehnoloģiju pieejamību skolās, pēc skolotāju domām, to nodrošinājums Latvijas profesionālajās skolās ir nepietiekams. Līdz ar to nepieciešama pastāvīga iniciatīva un atbalsts IKT resursu nodrošināšanai profesionālajās skolās Latvijā.

Papildus esošajam aprīkojumam būtu nepieciešams nodrošināt:

- Latvijas profesionālās skolas ar interaktīvajām tāfelēm mācību darbam,
- profesionālās mūzikas un mākslas skolas ar datoriem skolotāju ikdienas darbam,
- Rīgas un citu republikas pilsētu skolas ar multimedialajiem mācību materiāliem.

Skolotāju izglītības saturā ietverami jautājumi par interaktīvo digitālo mācību tehnoloģiju efektīvu izmantošanu mācību darbā.

Skolotāju tālākizglītības/profesionālās pilnveides saturā ietverami piedāvājumi, kas saistīti ar IKT izmantošanu mācību procesā un darba vietā kopumā.



## **10. Skolotāju viedoklis par profesionālās izglītības reformu rezultātiem Latvijā**

### **10. Teachers' Views on the Reforms of Vocational Education in Latvia**

---

Pārmaiņas 21. gadsimtā ir normāla parādība. Globālā tirgus, transporta, sabiedrības un informācijas telpas apstākļos jābūt gatavam pastāvīgai mainībai. Izmainot kādu lielāku sistēmu, jāņem vērā arī citi faktori. Ja maināmā sistēma ir profesionālā izglītība, tad jāsaprot, ka profesionālās izglītības iespējas bieži vien tiek izvēlētas kā „otrā labākā izvēle” pēc vispārīzglītojošās vidusskolas (Swift, Fisher, 2012). Līdz ar to pirmajā mācību periodā audzēkņim varētu nebūt izveidojusies gana stipra motivācija turpināt mācības. Audzēkņi ar zemāku izglītības līmeni ir pakļauti lielākam bezdarba riskam pārmaiņu procesos (Pilz, Schmidt-Altmann, Eswein, 2015). Tātad, realizējot pārmaiņas, īpaša uzmanība jāpievērš jaunāko audzēkņu mācību motivācijai.

Veicot reformas, profesionālās izglītības politikas veidotājiem ir jāņem vērā arī jauniešu vajadzības, lai sasniegtu augstākus rezultātus, nevis jāpakļaujas tikai darba tirgus vajadzību apmierināšanai (Molgat, Deschenaux, LeBlanc, 2011).

Paralēli dažādu projektu un līdzekļu piesaistei, skolu slēgšanai vai apvienošanai profesionālās izglītības kompetences centros nedrīkst aizmirst audzēkņus, kas ir visu pārmaiņu pamatā un centrā. Audzēkņiem jāļauj attīstīt personīgās zināšanas un prasmes, nevis tikai jārisina profesijas centrēti uzdevumi (Biemans, Brujin, den Boer, Teurlings, 2013). Profesiju standartos norādītas vairākas spējas un attieksmes, par kuru attīstību reizēm piemirst darba devēji, definējot mācību programmu saturu.

## 10.1. Skolotāju viedoklis par profesionālās izglītības reformām kopumā

Skolotājiem ir svarīgi apzināties mainīgos darba apstākļus un veidus darba kvalitātes uzlabošanai (Poortman, Illeris, Nieuwenhuis, 2011). Lai noskaidrotu, kā Izglītības un zinātnes ministrijas veiktās strukturālās reformas ietekmējušas profesionālās izglītības iestādes, pētījumā tika aplūkotas trīs jomas, kas nodrošina skolas darbības rezultātus, un tika analizēta reformu ietekme uz tām:

- infrastruktūra,
- audzēkņi,
- profesionālo priekšmetu pedagogi.

Latvijas vidējā profesionālā izglītība tiek reformēta no 1991. gada (Zaļaiskalne, 2013), un reformas nav beigušās. No 2009. gada reformas tiek dēvētas par strukturālajām reformām. Strukturālās reformas ietver izglītības iestāžu optimizāciju (tai skaitā apvienošanu un slēgšanu), darba devēju iesaisti profesionālās izglītības iestāžu darba plānošanā un organizēšanā, pedagogu izglītošanu, kompetences centru veidošanu, darba vidē balstītu mācību ieviešanu u.c.

2010. gadā Latvijas Republikas Centrālā statistikas pārvalde izveidoja demogrāfisko prognozi 2015. gadam. Secinājums – 2015. gadā jauniešu skaits Latvijā 15–19 gadu vecumā būs par 40% mazāks nekā 2009. gadā. 2009. gadā Latvijā bija aptuveni 190 000 jauniešu vecuma posmā no 15 līdz 19 gadiem, bet 2014. gadā aptuveni 93 000 (Latvijas Republikas Centrālā statistikas pārvalde, 2015). Statistikas dati rāda, ka Centrālās statistikas pārvaldes prognozes ir piepildījušās. Izglītības un zinātnes ministrija ir izveidojusi pamatnostādņu pamatu reformām (Par Profesionālās izglītības ..., 2010), kas ietver:

- profesionālās izglītības iestāžu skaita samazināšanu;
- 14 profesionālās izglītības kompetences centru veidošanu;
- izglītības iestāžu modernizēšanu;
- speciālistu nodrošināšanu tautsaimniecībai;

- vispārīzglītojošo vidusskolu skolēnu un profesionālās izglītības audzēkņu proporcijas palielināšanu līdz 50:50.

Par profesionālās izglītības reformu sākumu aptaujas *TALIS PROF 2013* kontekstā uzskatāms 2010. gada novembris, kad tika izsludināti grozījumi Profesionālās izglītības likumā (Profesionālās izglītības likums, 1999), kas "paredz profesionālās izglītības kompetences centriem piešķirt papildu valsts budžeta finansējumu reģionālā vai nozares metodiskā centra, pedagoģu tālākizglītības centra un ārpus formālās izglītības sistēmas apgūtās profesionālās kompetences novērtēšanas funkciju veikšanai" (Ar grozījumiem Profesionālās izglītības..., 2010).

„Kompetences centri ir veidoti ar mērķi apvienot noteiktas nozares uz inovācijām orientētus uzņēmumus un zinātniskās institūcijas, lai tie sadarbotos rūpniecisko pētījumu, jaunu produktu un tehnoloģiju attīstības projektu īstenošanā, tādējādi veicinot uzņēmumu konkurētspējas paaugstināšanu” (Latvijas Investīciju un attīstības aģentūra, 2010). Profesionālās izglītības kompetences centram (PIKC) profesionālās izglītības noteiktā nozarē jāapvieno darba devēji, pedagoģiskais personāls, augstākās izglītības iestādes un materiāltehniskā bāze, lai sekmētu attiecīgās tautsaimniecības nozares attīstību, uzlabojot izglītības kvalitāti.

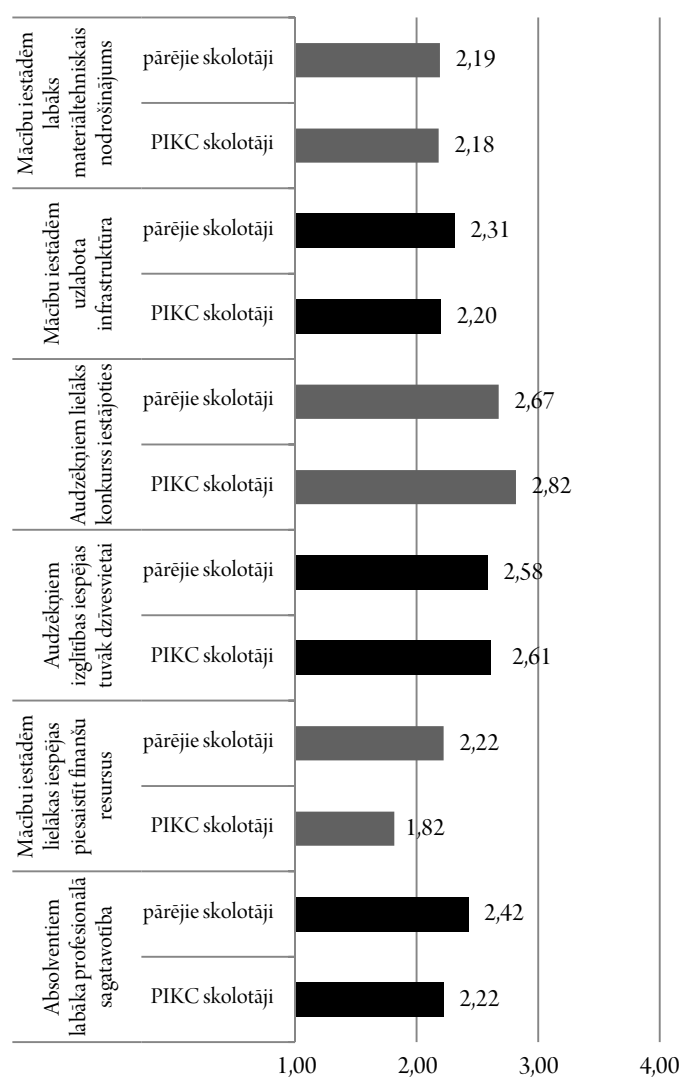
PIKC attīstības plāns paredzēja vispārēju resursu fokusēšanu PIKC, tai skaitā Eiropas Reģionālās attīstības fonda (ERAF) līdzekļus un piemaksas pedagoģu darba algai 10% apmērā. (Pedagoģu darba samaksas..., 2009).

Laikā, kad tika veikta datu iegūšana (2013. gada pavasarī), Latvijā bija nodibināti seši PIKC, kurus aptaujā pārstāv 11% respondentu. Respondentu kopējais skaits bija 726, to skaitā 80 respondenti bija PIKC pedagoģi, līdz ar to izlasi varam uzskatīt par reprezentatīvu.

Kopumā reformas skāra visas profesionālās izglītības iestādes, ietekmējot arī ar audzēkņiem saistītus faktorus. Skolotājiem tika lūgts atbildēt uz jautājumu, ko ieguvušas izglītības iestādes un audzēkņi pēc reformām. Izmantotā skala: piekrītu (4), drīzāk piekrītu (3), drīzāk nepiekrītu (2), pilnīgi nepiekrītu (1).

10.1. attēlā redzams, ka PIKC skolotāju un pārējo skolotāju viedokļi būtiski neatšķiras. Tātad kopumā skolotāju viedoklis nemainās līdz skolā

reformām un statusa maiņai. Iespējams, skolotāja ikdienas darbs nav mainījies, līdz ar to – arī viedoklis.



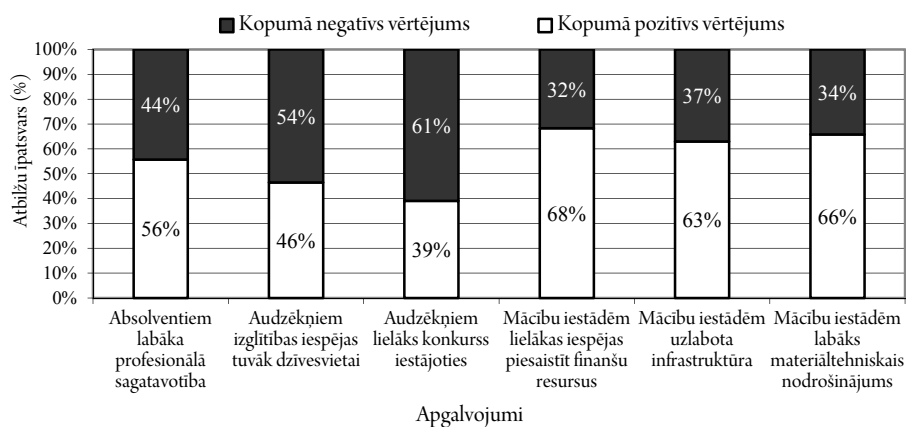
**10.1. attēls.** Kompetences centru skolotāju un pārējo skolotāju viedoklis jautājumā par profesionālās izglītības reformu ietekmi (vidējais)

10.2. attēlā redzamas pedagogu atbildes uz jautājumiem par strukturālajām reformām. Atbildes tika sagrupētas pēc reformu virzības. Vienā



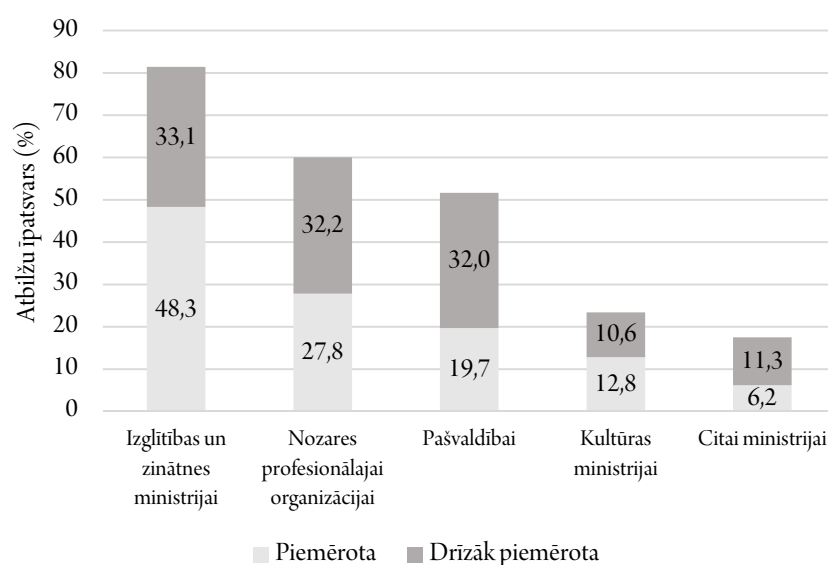
grupā – audzēkņu virzīti faktori (1.–3. apgalvojums), bet otrā grupā – uz infrastruktūru virzīti faktori (4.–6. apgalvojums). Aplūkojot rezultātus, redzams, ka pedagogu vērtējums attiecībā uz audzēkņu virzītiem faktoriem nav viennozīmīgs – pozitīvs vērtējums ir 47%, bet negatīvs – 53% respondentu. Infrastruktūras attīstība tiek vērtēta kopumā pozitīvi (pozitīvs vērtējums – 66%, bet negatīvs – 34%).

Neviens no atbilžu variantiem nedominē tādā mērā, lai varētu skaidri definēt viedokli šajā jautājumā. Kopumā redzams, ka skolotājiem nav stingras pārliecības, pie visiem apgalvojumiem dominē atbildes „Drīzāk piekrītu” (3) un „Drīzāk nepiekrītu”(2). Lai noskaidrotu pozitīvo un negatīvo viedokļu tendenci par dotajiem apgalvojumiem, tika izmantota pārveidotā Likerta skala, indeksējot atbildes 3 un 4 kā kopumā pozitīvas, bet 1 un 2 kā kopumā negatīvas. 10.2. attēlā redzams, ka atbildes pie apgalvojumiem, kas saistītas ar audzēkņiem, ir neviennozīmīgas, tomēr apgalvojums par iestāšanās konkursu ir kopumā negatīvi vērtējams, savukārt visi ar infrastruktūru saistītie apgalvojumi vērtējami kā kopumā pozitīvi, īpaši izceļot atbildes par finanšu un materiāltehniskajiem resursiem mācību iestādēs, kas pozitīvi novērtēti divās trešdaļās atbilžu.



**10.2. attēls.** Profesionālo izglītības iestāžu pedagogu viedoklis par profesionālās izglītības reformām

Viena no profesionālās izglītības reformu komponentēm ir skolu skaita optimizācija un daļēja nodošana pašvaldību īpašumā. Lielākā daļa profesionālās izglītības iestāžu Latvijā ir Izglītības un zinātnes ministrijas tiešā pakļautībā. Anketā tika izteikts pieņēmums, ka skolai varētu mainīties īpašnieks; kurš tas varētu būt – ministrija, atbilstošās nozares profesionālā organizācija vai pašvaldība. Par atbilstību Izglītības un zinātnes ministrijas pakļautībai kopumā pozitīvu viedokli izteikuši 81% skolotāju. (10.3. attēls). Skolas pakļautību nozares profesionālai organizācijai kopumā pozitīvi vērtējuši 60% skolotāju, bet par labu pašvaldībai 52%. Iespējama arī nepietiekama izpratne par iestādes attīstību. Tendencioza vēlme nemainīt pārvaldošo iestādi - Izglītības un zinātnes ministriju, iespējams, norāda uz skolotāju neuzticību citam pārvaldītājam, vai nepietiekamu izpratni par nozares vai pašvaldības iesaisti profesionālajā izglītībā.



**10.3.attēls.** Profesionālo izglītības iestāžu pedagogu viedoklis par profesionālās/profesionālās ievirzes izglītības iestādes piemērotību ministriju, pašvaldības vai nozares profesionālās organizācijas pakļautībai (procentos)

Analizējot pedagogu viedokli par reformām, secināms, ka:

- ir izveidots moderns, mūsdienu prasībām atbilstošs profesionālās izglītības materiāli tehniskais nodrošinājums,
- ir sekmēta visa veida resursu efektīvāka izmantošana,
- nav noteiktas skaidrības par to, vai ir sekmēta profesionālās izglītības kvalitāte un pieejamība,
- skolotājiem ir vēlme, lai netiktu mainīta skolu pārvaldošā iestāde, izteikta uzticība Izglītības un zinātnes ministrijai,
- skolotājiem nav skaidras pārlicības par labu kādai citai pārvaldošajai institūcijai.

Tā kā dati vākti agrīnā PIKC reformu stadijā, kad PIKC īpatsvars bija neliels, iespējams, ka skolotājiem vēl nebija iespējas ieraudzīt reformu patiesos ieguvumus un trūkumus. Datu ieguve būtu jāveic atkārtoti, jo ir būtiski mainījusies PIKC situācija valstī:

- PIKC skaits ir palielinājies līdz 13,
- Kultūras ministrijai nodrošināta atsevišķa iespēja izveidot centru,
- apsaimniekoti vairāki desmiti miljonu ES fondu līdzekļu ēku un tehniskās bāzes uzlabošanai,
- atsevišķas skolas slēgtas vai reorganizētas,
- pastiprināta sadarbība ar darba tirgus pārstāvjiem – nozaru ekspertu padomēm.

## **10.2. Skolotāju tālākizglītība un profesionālās pilnveides kursi**

Svarīgs posms pedagoga ikdienas praktiskajā darbībā ir tālākizglītība un profesionālā pilnveide. Tā uzlabo izglītības kvalitāti un aktualizē pedagoga zināšanas (Aizsila, 2012).

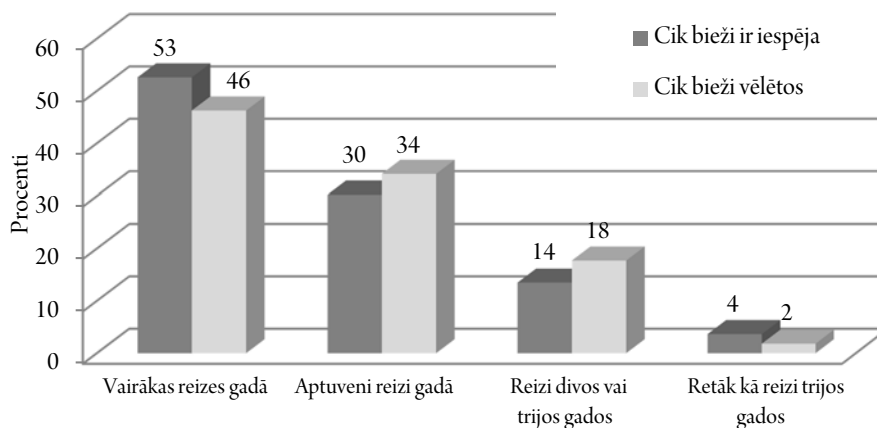
Pieaugušo izglītības attīstība ir ļoti nozīmīgs faktors ekonomiskās izaugsmes veicināšanā Lisabonas stratēģijas kontekstā. Diemžēl daudzās ES valstīs joprojām tiek uzsvērtā jauniešu izglītošana, novārtā atstājot mūžizglītību (visas

pieaugušo izglītības formas, kas tiek realizētas pēc formālās izglītošanās izglītības iestādē) (Commission of the European Communities, 2009).

Pedagogu mērķtiecīga tālākizglītība un profesionālā pilnveide uzskatāma par vienu no izglītības reformu dimensijām. Tā zināšanu apmaiņas un izplatīšanas ceļā veicina radošo stimulāciju, kas tieši ietekmē inovatīvu rīcību (Jong, Hartog, 2007). Ikvienam strādājošajam ir jāsaprot, ka radoša un inovatīva rīcība mūsdienīgā organizācijā saskan ar organizācijas mērķiem un ilgtspēju (Kalve, 2009). Caur aktīvām mācīšanās metodēm un inovācijām mācīšanās procesā skolotājam jāveicina arī karjeras vadības prasmes (Sultana, 2012).

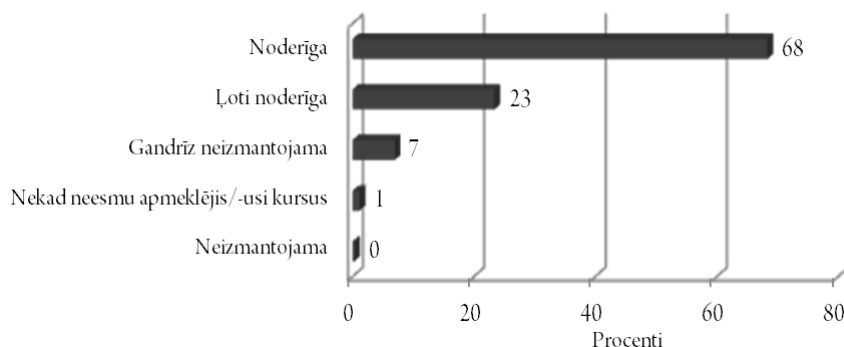
Jaunas metodes un pieejas var apgūt augstākās izglītības iestādē, taču dažu gadu laikā aktualitātes vai uzsvāri mainās, atstājot pedagoga rīcībā arvien vājakus inovāciju instrumentus. Tāpēc būtiski ir raudzīties uz pieaugušo izglītību, kas mūžizglītības kontekstā nodrošina kvalifikācijas aktualizāciju.

Pieaugušo izglītība Latvijā tiek realizēta arī pedagogiem – kā tālākizglītības kursi. Profesionālo, vispārīzglītojošo un profesionālās ievirzes skolu pedagogiem ar likumu noteikta atbildība par 36 stundu tālākizglītības kursu apmeklēšanu trīs gadu laikā, kas jāsaprot ar skolas direktoru (Noteikumi par pedagogiem..., 2014). Noskaidrojot pedagogu viedokli par iespējām apmeklēt tālākizglītības kursus (sk. 10.4. attēlu), redzams, ka 53% respondentu ir iespēja apmeklēt kursus vairākas reizes gadā, 30% – reizi gadā, bet 14% – reizi divos vai trīs gados. Lai noskaidrotu pedagogu apmierinātību ar tālākizglītības kursiem, tika uzdots jautājums, cik bieži pedagogi paši vēlētos tālākizglītības kursus. Rezultāti redzami 10.4. attēlā, kur 46% respondentu vēlētos kursus apmeklēt vairākas reizes gadā, 34% – aptuveni reizi gadā, bet 18% – reizi divos vai trīs gados. Visos atbilstošos variantos iespējama un vēlama kursu apmeklēšanas biežums statistiski nozīmīgi neatšķiras – pedagogi ir apmierināti ar kvalifikācijas paaugstināšanas kursu norises biežumu.



**10.4. attēls.** Profesionālo izglītības iestāžu pedagogu viedoklis par iespēju un vēlmi piedalīties pedagogu tālākizglītības un/vai profesionālās pilnveidesursos (%)

Lai noskaidrotu pedagogu viedokli par tālākizglītības kursu saturu un tā nozīmi pedagogiskajā procesā, tika uzdots jautājums par informācijas noderīgumu konkrētajā mācību priekšmetā, kuru pedagogs pasniedz (sk. 10.5. attēlu). 68% respondentu apgalvo, ka kurss sniegtā informācija ir bijusi noderīga, bet 23% – ka ļoti noderīga. Tātad kopumā vairāk nekā 90% respondentu ir izteikuši visumā pozitīvu viedokli par tālākizglītības kursu saturu pasniedzamā priekšmeta kontekstā.



**10.5. attēls.** Profesionālo izglītības iestāžu pedagogu viedoklis par pedagogu tālākizglītības un/vai profesionālās pilnveidesursos iegūtās informācijas noderīgumu konkrētā priekšmeta mācīšanas pilnveidošanai (%)

Analizējot profesionālajā izglītībā strādājošo pedagogu tālākizglītību un profesionālo pilnveidi, var secināt, ka:

- pedagogi labprāt profesionāli pilnveidojas;
- pedagogu profesionālās pilnveides iespējas atbilst pedagogu vēlmēm;
- kursu saturs vērtējams pozitīvi;
- pedagogu tālākizglītība būtu jāturpina ierastajā gaitā.

#### **10.4. Darba devēju iesaistīšanās profesionālās pilnveides procesā**

Darba devēju un skolas sasaistei iespējama publiskā un privātā partnera sadarbības pieeja. Tās pamatā ir publiskā partnera uzdevumu samazināšana un efektivitātes palielināšana, pārveidojot publisko partneri no ieviesēja par vadītāju un regulatoru (Murumāgi, Sahk, Almann, 2010).

Redingas Universitātes (Lielbritānija) autoru kolektīvs izstrādājis instrumentu kopu, kas paredzēta darba devēju iesaistei profesionālās izglītības procesā. Tiek izšķirtas astoņas darba devēju iesaistes formas:

- darba devējs mācību telpā;
- darba devēja rekomendācijas mācību satura veidošanā;
- darba vidē balstīta izglītība;
- ar darba vidi saistīta izglītība;
- mentora–studenta saikne;
- nodarbinātības moduļi;
- programmu akreditācija;
- sponsorēšana un stipendijas (Stanbury, Williams, Rees, 2009).

Laikā, kad tika veikta aptauja, darba devēju iesaiste profesionālās izglītības organizēšanā tikai sāka kļūt aktuāla. Var apgalvot, ka no iepriekš minētajiem astoņiem punktiem ikdienas mācīšanās procesā aktīvi tika realizēti divi:

- ar darba vidi saistīta izglītība;
- nodarbinātības moduļi.

Šāda darba devēju iesaiste tika uzskatīta par nepilnvērtīgu, tāpēc Latvijā darba devēju iesaiste profesionālās izglītības attīstībā un kvalitātes uzlabošanā tika palielināta, tai skaitā veidojot nozaru ekspertu padomes (Valsts izglītības attīstības aģentūra, 2011), kā arī rosinot veidot profesionālās izglītības iestādes konventu, kura sastāvā lielāka lemtspēja atvēlēta darba devējiem (Latvijas Tirdzniecības un rūpniecības kamera, 2012).

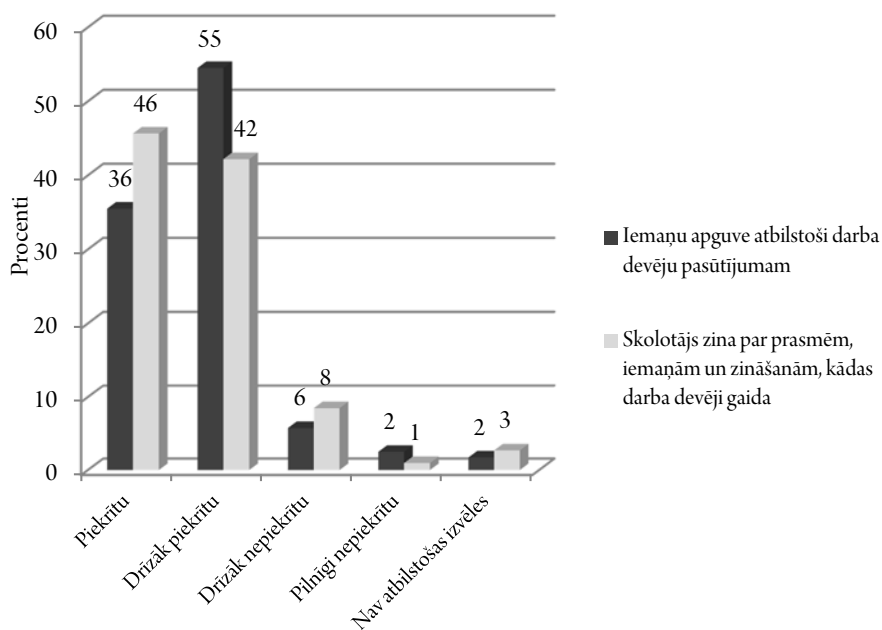
Darba vidē balstītu mācību ieviešana saistīta ar darba devēju lomas palielināšanu profesionālajā izglītībā. Kamēr Latvijā tika eksperimentēts ar plašu skolu specializācijas spektru, tikmēr Somijas speciālisti noskaidrojuši, ka Somijā labākus rezultātus darba vidē balstītu mācību ieviešanā ir guvušas jomas, kurās ir zemāka audzēkņu vēlme mācīties – sociālais darbs un veselības aprūpe (Virolainen, Stenström, 2013).

Aptaujas brīdī visvairāk pārstāvētā izglītības saikne ar profesiju bija profesionālo priekšmetu pasniegšana. Aptaujā tika noskaidrots pedagogu viedoklis, vai viņu pasniegtajā priekšmetā zināšanu, prasmju un iemaņu apguve notiek atbilstoši darba devēja prasībām (sk. 10.6. attēlu). 36% respondentu tam piekrīt un 55% – drīzāk piekrīt, un tas kopumā ir 91% pozitīva vērtējuma. Jautāti, vai pedagogi zina, kādas zināšanas, prasmes un iemaņas ir nepieciešamas darba devēju skatījumā (sk. 10.6. attēlu), 46% skolotāju atbild apstiprinoši, bet 42% – drīzāk apstiprinoši. Kopumā pozitīvs viedoklis novērojams 88% gadījumu, kas ļauj secināt, ka skolotāji zina un pasniedz profesionālos priekšmetus atbilstoši darba devēju prasībām vai arī uzskata, ka tā ir.

Rezultāti un secinājumi par darba devēju iesaisti mācību procesā:

- skolotāji ir labi informēti par darba devēju prasībām;
- skolotāji pasniedz profesionālos priekšmetus atbilstoši darba devēju prasībām;
- kontakts starp darba devēju un skolotāju ir veiksmīgs profesionālo priekšmetu pasniegšanas dimensijā;
- darba devēju lomas palielināšanai profesionālās izglītības darba organizēšanā nebūtu būtisku iebildumu no pedagogu puses;

- lai palielinātu darba devēju iesaisti profesionālajā izglītībā, jāattīsta arī citi skolas un darba vides tuvināšanas instrumenti.



**10.6. attēls.** Profesionālo izglītības iestāžu pedagogu viedoklis par pasniegtā priekšmeta saturu atbilstību darba devēju prasībām (%)

### Kopsavilkums

Reformas profesionālajā izglītībā 2010. gadā tika uzsāktas pamatoti, jo jauniešu skaits vecumā no 15 līdz 19 gadiem piecu gadu laikā samazinājās par 40%. Lai efektīvi pārvaldītu skolu telpu un personāla resursus, kā arī samazinātu iespējamus ieguldījumus resursu uzlabošanā, daļa skolu tika slēgta vai reorganizēta.

Skolotāju viedoklis nav viennozīmīgs attiecībā uz reformu rezultātiem un ir drīzāk skeptisks attiecībā uz audzēkņu ieguvumiem, lai gan audzēkņiem vajadzētu būt lielākajiem ieguvējiem.

Skolotājiem trūkst vispārīgas izpratnes par reformām – iespējams skaidrojuma trūkums no skolas vadības puses par reformās ietilpstošajiem faktoriem. Kā reformu sastāvdaļu autors izvirza arī skolotāju tālākizglītību un



profesionālo priekšmetu sasaisti ar darba devējiem. Rezultāti liecina, ka šajās divās pozīcijās skolotājiem ir pat ļoti pozitīvs viedoklis – šīs reformu dimensijas būtu attīstāmas jau iesāktajā virzienā.

Aptaujas dati apkopoti agrīnā profesionālās izglītības kompetences centru tapšanas stadijā, līdz ar to rezultāti neatspoguļo skolotāju viedokli šajā valstiski tik nozīmīgajā procesā. Būtu nepieciešama nākamā pētījuma kārtā, fokusēta tieši uz PIKC veidošanos un ietekmi. Skolotāji lielākoties uzticas Izglītības un zinātnes ministrijai kā skolas pārvaldītājam – arī šis jautājums būtu dziļāk pētāms nākamajā kārtā – citu institūciju pozitīvā ietekme skolu attīstībā.

Tā kā reformu procesā profesionālajā izglītībā ietilpst arī darba devēju lomas palielināšana skolas procesu organizēšanā, būtu nepieciešams izpētīt, kā darba devēji ir tuvinājušies skolai pēdējo piecu gadu laikā, jo šajā periodā no Lielbritānijas autoru (*D. Stanbury, H. Williams, J. Rees*) izvirzītajiem astoņiem faktoriem divi bija identificējami perioda sākumā, taču 2015. gadā jau saskatāmas sešu faktoru iezīmes, kas saistītas ar darba devēja un skolas sadarbību.



## Kopsavilkums angļu valodā

### Summary

---

One of the world's leading beliefs about the role of teachers postulates that they have the most important role in the education system. It is the teacher who encourages students to learn, helps to acquire knowledge and skills and leads the forming of value systems and personality development. This is particularly highlighted in Finland, which claims to have the best education system in Europe. The school administration, the regional and city education authorities and education policy makers should focus on helping the teachers to do their job well. This involves the development of new educational standards, new teaching methods and tools, improving the working environment for teachers and school management, as well as many other aspects.

The sixth monograph of the series "Education Research in Latvia" offers descriptions of various aspects of teachers' work in Latvia along with broad and comprehensive analysis of their opinions in international comparison. The aim of the study is to identify problems and indicate directions to improve teachers' performance at the schools of Latvia, so our students' learning achievements would improve even more.

The monograph is devised and published within the framework of the project "Support to Education Research" No. 2011/0011 / 1DP / 1.2.2.3.2 / 11 / IPIA / SEDA / 001" funded by the European Social Fund.

1. **Andrejs Geske** and **Antra Ozola** in chapter one of **Teaching and Learning International Study TALIS 2013 and its Participants** deal with the concept and implementation of the study, as well as provide broad characteristics of the study respondents (teachers and school principals). In some characterizations, the teachers in Latvia differ little from the teachers in other *TALIS 2013* countries, but in others the differences are remarkable. On average, teachers in Latvia work the same hours weekly as do the teachers in other participating countries. Teachers spend about half of their working time in the classroom teaching students, which corresponds with the average value of the study. The proportion of female teachers and school principals in schools of

Latvia is the highest comparing with other *TALIS 2013* participants. In all the other countries of the study, the percentage of male teachers is higher. In Latvia, the average age of teachers is relatively high, only in Italy and Estonia it is even higher. In addition, teachers' average length of service is the highest in Latvia, similarly as in Estonia. In comparison, we have the most teachers with the length of service over 20 years. Schools and classes in Latvia are mostly relatively small, but they are even smaller in some other countries. In Latvia, classes are largely two times bigger than in Poland, but in Singapore - even four times bigger than in Poland. In Latvia, pedagogical support staff is one person to eight teachers, and this is two times more than the average of the participating countries of the study. According to the school principals, lack of different school resources in our country is not bigger than in other participating countries of the study.

2. In chapter two of **Description of the Participating Countries in TALIS 2013**, **Andrejs Geske** indicates that member states of *TALIS 2013* study are extremely different. There are immensely rich countries (e.g., Norway) and relatively poor (e.g., Brazil), very big countries (USA) and small ones (Iceland), countries where the student achievement is very high (Singapore) and low (Malaysia), countries with sharp rise in student achievements (Latvia) and countries with a fall in achievement level (Sweden). The study includes countries from Europe, Asia, North and South America. Therefore, when assessing and comparing teachers working conditions and methods, we should be aware of and adhere to very different contexts.

3. In chapter three, **Development of Teachers Education in Latvia from 1970 to 2013**, **Karīna Spridzāne** looks at the changes in study programs for teacher education. Corresponding period of time is selected to encompass all the teachers currently working at schools.

LSSR study programs for teacher education from 1970 to 1990 were governed by the Ministry of Education of the Soviet Union or the Academy of Education of the Soviet Union. Those authorities drew up courses and programs that were identical for all higher education institutions of the Soviet Union. Study courses in the Soviet Union reflected the soviet ideology, so the teachers were prepared to bring up students in light of the communist ideals. The main task was to prepare the teachers, whose duty was to explain, tell, inform, manage, control, examine and instruct the students. Pedagogy, psychology, didactics and methodology courses were extremely lacking. Nowadays, the

role of the teacher is not only to ensure that students gain certain knowledge and pass the state exams, but also to help them develop critical thinking and creativity, to raise awareness regarding sustainable environment, develop communication skills, understand humanity and its nature, as well as to encourage students to study and promote their interest in the learning process.

Five of the pedagogical educational institutions that existed in the Soviet times continue to operate even in 2014, thus indicating the experience of these institutions in preparing the teachers. Study programs have been modified according to the modern requirements. Academics participating in various projects (such as *TEMPUS*) and the signing of the Bologna Declaration introduced changes in the new education system and contributed to the quality and efficiency of the higher education. Transition from dogmatic studies of LSSR times to democratic studies of the independent Latvia took place. If during the Soviet period study programs for teacher education prepared teachers only according to the concurrent model, then modern study programs also include a consecutive model.

Author of the chapter indicates that the trend existing in Soviet times to include in teacher study programs the course "History of the USSR" conceptually should not be assessed negatively, if the aim is to provide knowledge of the history of the respective country and nation. Nowadays, we could raise civic awareness among residents of Latvia by including a mandatory course of "History of Latvia" into any program. Any resident is responsible to know the history of their country and nation.

Empirical part of the research described in the chapter establishes the level of education and period in which teachers who currently work at Latvia's schools obtained their education. 31% of all interviewed teachers have a Master's degree, 25% have an education comparable to Master's degree, 25% have Bachelor's degree or its equivalent and 15% have second-level professional higher education. Almost all elementary school teachers in Latvia possess the necessary (or higher) level of education, which corresponds to the current requirements. 84% have graduated from some program for teacher education, showing that schools in Latvia have teachers that correspond to the educational standards and students are able to obtain education adequate to the requirements of 21st century.

4. In chapter four, **Factors Influencing Teacher Professional Development**, **Agnese Kozlovska** deals with the professional development of teachers, which is

becoming more essential due to changes in job market requirements and the development of modern technologies. Teachers have to follow these changes, however, they are not always able to independently master the necessary innovations. There are A and B professional development programs designed in Latvia, which ensure that pedagogues can improve themselves professionally according to their needs and expectations by taking 36 hour courses in A program or at least 72 hour courses in B program. The completion of the B program enables teachers to obtain a second qualification.

The study results indicate that teachers have mostly participated in conferences, workshops, working visits and seminars. Educators' professional development needs can be put into two groups – student-orientated and study-oriented quality improvement. These are the most important factors that ensure that the quality and compliance of study process is adequate to students' needs and abilities. There are several ambiguous obstacles to teachers' professional development and they show significant trends in Latvia. Firstly, teachers' professional development is influenced by the nonconformity with their expectations and needs. This is a broader problem that should be addressed at a regional level. Secondly, teachers' professional development is affected by the workload (work schedule) and the lack of employer's support (understanding and accommodating). Thirdly, there are personal reasons, such as family responsibilities, which teachers themselves can possibly affect. Fourthly, there are professional development activity costs that teachers find inappropriate to their financial capabilities. Overall, teachers' professional development is influenced by their needs and expectations, work schedule, which sometimes teachers find hard to combine with professional development activities, as well as the high costs and lack of motivation to attend these activities. When studying the participation of teachers in professional development activities and the costs that teachers have covered in comparison to other countries, teachers in Latvia have invested little of their own finances into professional development. It is related to ESF projects implemented by NCE, within which most teachers attend professional development activities free of charge. Besides, topics included in professional development activities positively affect the work of teachers, indicating the effectiveness of professional development and positive impact on teachers' professional work.

5. In chapter five, **Formal Evaluation and Feedback on Teachers' Work, Normunds Rečs** analyses aspects of teachers' assessment. The main objective of teachers' assessment is to improve the quality of teaching and students' learning

results by improving the work of teachers. Assessment of teachers' performance, as well as references on the teachers' work, stimulates teachers' professional development and increases accountability of the results of their work. Meaningful assessment of teachers' job includes comprehensive assessment of teachers' learning evaluation, identifying its strengths and areas to be developed and should be followed by references on teachers' performance and professional development perspectives. Available and meaningful teachers' professional development contributes to more effective teaching and learning practices. The evaluation of teachers ensures focusing on quality of teaching and learning and a continuous improvement of professional competences, which respectively contributes to the improvement of students' learning outcomes.

*TALIS* survey in Latvia was carried out in 2013, shortly after the system of official teachers' assessment had been implemented in Latvia and comprehensive evaluation of teachers' professional activities carried out. Consequently, *TALIS* survey demonstrates high level of involvement of Latvian teachers in the assessment of professional activity, which has reached 98%. Only 2% of Latvian teachers have not been officially assessed.

Official assessment results of Latvian teachers mainly focus on development of teachers' competences in order to meet their professional development needs. However, the main goal of effective assessment of teachers' professional performance is to improve students' learning. Therefore, students' learning outcomes should be an essential component of teachers' performance evaluation. Consequently, it would be necessary to consider the use of different types of evidence on student progress in official evaluation of Latvian teachers. Most teachers in *TALIS* survey report that the feedback they have received after official job evaluation has encouraged them to improve their teaching techniques. However, almost half of the Latvian teachers report that teachers' evaluation and feedback systems in schools has little impact on teachers' job in classroom, that references and teachers' evaluation largely depends on the administrative requirements. These results indicate that the Latvian teachers' evaluation and system of references does not provide the desired impact. Consequently, it might be necessary to make adjustments and improvements in the teachers' evaluation system in Latvia in order to achieve its main goal – to improve teaching in the classroom that would directly contribute to an increase in student learning outcomes.

6. In chapter six, **Teacher's Participation in School's Decision Making**, **Antra Ozola** examines school's decision taking processes. On average, staff, parents and students in Latvia are more involved in school's decision making than in other *OECD* and member states. This result is considered as a good and democracy enhancing indicator. Similarly, most Latvian teachers believe that school bears a joint responsibility for the decisions taken and there is a mutual support, which, in turn is a positive indicator of the microclimate. However, primary education teachers in Latvian gymnasiums are less prone to agree that there is a collaboration characterized by mutual support at the school. Consequently, in schools where students' achievement is higher, there is also a greater competition among teachers and the collective is not so united. In turn, with urbanization (the location of schools in urban or rural environment) the opinion of primary education teachers in Latvia on decision-making and collaboration at school is not related. In Latvia, parents are more involved in school's decision making on the general primary education level than on the secondary vocational education level, which can be explained with the age of pupils and students, i.e., the younger the children, the greater the parents' involvement in decision making on issues related to their learning process.

7. In chapter seven, **Teachers' Job Satisfaction**, **Andrejs Geske** and **Antra Ozola** examine the factors related to teachers' satisfaction with their job, which is an important indicator of professional effectiveness. In general, both in Latvia and globally, teachers are satisfied with their work environment and chosen profession. However, Latvian teachers less frequently believe that the profession's advantages outweigh its disadvantages. Apparently, a relatively longer vacation leave still does not compensate for the relatively lower wages. In Latvian community, the prestige of teaching profession is judged as low. An increase in it could indirectly contribute to the improvement of students' achievements. Since the amount of remuneration is one of the factors associated with the prestige of the profession, it is another justification why raising the wages of education specialists would be desirable.

Teachers' job satisfaction is most affected by positive and democratic school culture – the relationship between teachers, teacher-student relationship and teacher-principal relationship. All teachers are significantly happier with their job at schools where there is a mutual collaboration between teachers, administration, students and their parents. Teachers are more satisfied with their job if their relationship with students is good or very good. In Latvia, teachers' satisfaction with their profession and work



environment does not depend on the location of the school or the type of the school. Only in gymnasiums, teachers' satisfaction with the work environment has a positive correlation with student achievement and socioeconomic status. In general, teachers' job satisfaction largely depends on teachers' own activity at school as well as the actions of school principal.

Teachers of Latvian vocational schools are not satisfied with the remuneration of their job, but they highly value their relationship with pupils/students and try to adapt their job to their needs as much as possible. A relatively large part of Latvian vocational school teachers do not feel secure about their jobs in the future and are not satisfied with the workload and salary, however, almost all of them feel good in their collective, go along well with their fellow people at work and do their job in good faith. Teachers from Latvian vocational schools of music and art are more satisfied with remuneration and feel more secure about their jobs in the future than teachers of other vocational schools. Job satisfaction of vocational school teachers of Republic's cities on average is higher than that of small urban and rural vocational school teachers. Vocational school teachers have relatively better thoughts about the prestige of teacher's profession in community than their colleagues.

Compared with female colleagues, male teachers in Latvian vocational schools feel more valued as professionals and are more secure about their jobs in the future. As men working in the vocational education are about two times less than women are, the result indicates that only the best professionals have kept the work at the school, which is why they also feel confident about themselves and their work.

8. In chapter eight, **Students from Teachers' Perspective**, **Antra Ozola** looks at the microclimate at schools. In Latvia, more than 94% of 5-9 grade teachers and their school principals believe that the relationship between students and teachers is good and that teachers care about students' well-being, and listen and help them, if necessary. This is a positive result and, according to the principals' point of view, indicates a good microclimate of mutual relationship in all schools. In Latvia, relationships between students and teachers from teachers' point of view does not depend on the type of school, they are considered as very good both by the primary and secondary school teachers, as well as gymnasium teachers. The relationship between students and teachers does not change depending on the location of the school, it is viewed in a similarly positive way by teachers in Riga, large and small city teachers and rural school teachers. Similarly, no

differences were found between general education and vocational school teachers' opinions.

Absenteeism and lack of student motivation are the most frequent problems in Latvian vocational schools. This can partly be addressed by the rising prestige of professional education in the community. In combating absence in Latvian vocational education institutions, we shall involve the municipality, students' parents, the schools and community in general. Schools should create a safe and pleasant environment for students. Municipalities should put in place system for monitoring truancy for persons of legal age and offer transport compensations for students from vocational schools. Teachers should adopt friendly and supportive attitude, so that the negativity towards absentee would not frighten them away from school forever. Parents, in turn, should help their children in finding motivation for studying. According to the teachers' opinion, scholarships for students of vocational schools increase the learning motivation, improve attitude towards studies, prevent absences and thus should be increased. In music and art schools, teachers more frequently than in other vocational secondary schools believe that student scholarships contribute to mutual competition.

Theft and physical conflicts are not problems of microclimate in Latvian vocational schools. Latvian music and art schools have comparatively better microclimate than other vocational secondary schools.

Internal environment of Latvian rural and small-town vocational schools, in comparison to big city schools, reflects the social problems of these regions in Latvia. Biggest of these are: more pronounced poorness of pupils/students, more pupils/students from socially unfavourable families, with behavioural disorders and low grades, problems with alcohol and smoking among pupils/students. Poorness of students is a pronounced problem of Latvian rural and small-town vocational schools.

9. In chapter nine, **Work Resources for Teachers of Vocational Schools in Latvia, Antra Ozola** concludes that Latvian vocational school teachers generally are provided with the necessary resources for work, however, it would be desirable to supplement schools' library resources with materials teachers need. Almost 100% of teachers from Latvian vocational and professional orientation schools emphasize the need for librarians and thus also the school libraries, so this would not be the sector to be reduced with the purpose of saving on educational resources.

Similarly, teachers emphasize the need for personal workspace. Teachers mostly from Riga and Republic's vocational schools would like better equipment with personal workspace at school.

Half of Latvian vocational and professional orientation school teachers feel the need for a security guard at school, and this shows that security issues are of importance in today's schools.

When planning to provide schools with supporting staff, it should be possible to provide Latvian small-town and rural vocational schools with social pedagogues, as well as create a vacancy of computer technology support specialist at schools to facilitate the teachers' daily work with modern technologies and promote their use, thus ensuring a modern learning process. According to teachers' opinion, there are not enough whiteboards in Latvian vocational schools despite the overall schools' digitization progress. Consequently, it requires constant initiative and support to ensure ICT in Latvian vocational schools. Teachers' curriculum should encompass the efficient use of interactive digital learning technology in educational work.

10. In chapter ten, **Teachers' Views on the Reforms of Vocational Education in Latvia**, **Kaspars Kiris** examines the necessity for the reform and its progress. Reforms in vocational education in 2010 were launched justly, because the number of young people aged 15 to 19 decreased by 40% in five years. In order to manage the school premises and personnel resources effectively, as well as to reduce the potential investments in resource improvement, a number of schools were closed or reorganized. Teachers' opinions are not unequivocal with regards to the results of the reforms and are more sceptical regarding the benefits for students, although students should be the biggest beneficiaries.

Teachers lack a general understanding of the reforms – possibly the reason for it is the insufficient explanation from the school management team about the factors included in the reforms. As a reform component, the author puts forward further education of teachers and linking professional subjects with employers. The results show that on these two positions teachers have a very positive opinion – these reform dimensions should be further developed.

The author also points out the need for further studies in this field – on benefits and losses regarding the creation of vocational education competence centres, as well as

employers' increasing role in the organization of school processes, clarifying how employers have moved closer to the school over the past five years.

### **Acknowledgements**

Monograph authors express their gratitude to all those who contributed to this work. Thanks to the reviewers Dr. sc. admin. Ieva Johansone and Dr. sc. admin. Ināra Upmale for their constructive contribution to the final version of the monograph; for support throughout the course of the study to: Ennata Kivriņa, Director of EU Education Programmes Department, the State Education Development Agency; prof. Andris Kangro, University of Latvia, the Head of the Project "Support to Education Research" funded by European Social Fund; Vineta Otto, project manager assistant; prof. Andris Grīnfelds, University of Latvia, Dean of Faculty of Pedagogy, Psychology and Art; doc. Rita Kiseļova, deputy Dean and Silvija Puriņa, Executive Director. Many thanks to all the teachers and school principals who participated in the surveys, as well as survey and database managers Linda Mihno and Laura Arājuma.

Scientific editor of the monograph  
prof. Dr. oec. Andrejs Geske

## Izmantotā literatūra un avoti

### Bibliography

---

#### 1. Starpatutiskais izglītības vides pētījums

##### TALIS 2013 un tā dalībnieki

#### 1. Teaching and Learning International Study

##### TALIS 2013 and its Participants

- Jensen, B. et al. (2012). The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014A). Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD Publishing. Available: DOI: [dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en](https://doi.org/10.1787/9789264196261-en).
- OECD (2014B). TALIS 2013 Technical Report. Izgūts no: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>.
- OECD (2013). Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework. Izgūts no: [www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Conceptual%20Framework.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Conceptual%20Framework.pdf).
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: OECD Publishing.
- Vieluf S. et al. (2012). Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS, Paris: OECD Publishing.

## 2. TALIS 2013 dalībvalstu raksturojums

### 2. Description of the Participating Countries in TALIS 2013

- Australia's Top 25 Exports, Goods and Services* (2012). Australian Government, Department of Foreign Affairs and Trade. Izgūts no: [http://www.dfat.gov.au/publications/tgs/FY2012\\_goods\\_services\\_top\\_25\\_exports.pdf](http://www.dfat.gov.au/publications/tgs/FY2012_goods_services_top_25_exports.pdf).
- Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R. (2007). *Kompetence dabaszinātnēs, matemātikā un lasīšanā – ieguldījums nākotnei. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2006*. Rīga: Drukātava.
- Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R. (2010). *Ko skolēni zina un prot – kompetence lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2009*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Geske, A. (2000a). *Trešais starptautiskais matemātikas un dabaszinātņu pētījums Latvijā*. Izglītības pētniecība Latvijā, 3. monogrāfija. Rīga: Mācību grāmata.
- Geske, A. (2000b). *Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautiskais pētījums. 1995.–1999*. Rīga: Mācību grāmata.
- Geske, A., Ozola, A. (2007). *Skolēnu sasniegumi lasītprasme Latvijā un pasaulē*. Monogrāfiju sērija: Izglītības pētniecība Latvijā, 5. monogrāfija. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Hanushek, E. A., Peterson, P. E., Woessmann, L. (2012). *Achievement Growth: International and U.S. State Trends in Student Performance*. PEPG Report No. 12-03. Harvard: Harvard Kennedy School. Izgūts no: [hks.harvard.edu/pepg](http://hks.harvard.edu/pepg).
- International Student Enrolments in Australia 1994–2013* (2013). Australian Government, Australian Education International. Available: <https://www.aei.gov.au/research/International-Student-Data/Pages/International-Student-Data2013.aspx>. Retrieved 15.04.2014.
- Kangro, A., Geske, A. (2001). *Zināšanas un prasmes dzīvei. Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 1998–2001*. Rīga: Mācību grāmata.

- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Martin, M. O. et al. (2004). *TIMSS 2003 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Martin, M. O. et al. (1997). *Science Achievement in the Primary School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Boston: Boston College.
- Martin, M. O. et al. (2008). *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Micklewright, J., Jerrim, J., Vignoles, A., Jenkins, A., Allen, R., Ilie, S., Bellarbre, E., Barrera, F., Hein, C. (2014). *Teachers in England's Secondary Schools: Evidence from TALIS 2013. Research report*. London: Institute of Education, University of London.
- Mullis, I. V. S. et al. (1997). *Mathematics Achievement in the Primary School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Boston: Boston College.
- Mullis, I. V. S. et al. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. S. et al. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.



- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Foy, P. (2000). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. PIRLS 2006 International Report*. Boston: IEA TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 (2001)*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Volume I*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*. Paris: OECD Publishing.
- Sahlgren, G. H. (2015). *Real Finnish Lessons. The True Story of an Education Superpower*. London: The Centre For Policy. Izgūts no: <http://www.cps.org.uk/publications/reports/real-finnish-lessons-the-true-story-of-an-education-superpower/>.
- Zuzovsky, R. (2008). Closing Achievement Gaps Between Hebrew-speaking and Arabic-speaking Students in Israel: Findings from TIMSS-2003. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 34 Issue 2, pp. 105–117. Available: DOI: 10.1016/j.stueduc.2008.04.006.

### 3. Skolotāju izglītības attīstība Latvijā laika posmā no 1970. līdz 2013. gadam

#### 3. Development of Teachers Education in Latvia from 1970 to 2013

- AIKNC interneta vietne (2013). *Akreditētās programmas pēc profesijas standarta*. Izgūts no: [http://www.aiknc.lv/lv/prog\\_list4.php?id=37](http://www.aiknc.lv/lv/prog_list4.php?id=37).
- Bluma, D. (1998). *The Teacher as Facilitator of the Learning Process: 3<sup>rd</sup> Workshop on Curriculum Innovation Teacher and Trainer Training*, pp. 49–55.
- Bluma, D. (1999). A Paradigm Shift in Teacher Training in Latvia. In: *Education Science in Latvia: Comparative Research and Measurements*. Rīga: University of Latvia, pp. 124–136.
- Blūma, D. (2000a). *Skolotāja kvalifikācijas izpratne pārmaiņu procesā* (626. sējums). Rīga: LU Zinātniskie raksti, 135.–142. lpp.
- Bluma, D. (2000b). *The Teacher's Work: Pre and Post Independence. Challenge and Change in Education*. New York: Nova Science Publishers, pp. 175–185.
- Bluma, D. (2007). The Paradigm Shift in Higher Education in Latvia in the Context of the Bologna Process. In: Garland, P., Winter, K. *Analysis of Educational Policies in a Comparative Educational Perspective*.
- Bluma, D. (2008). *Teacher Education in the Context of the Bologna Process*. Rīga: ATEE Spring University.
- Centrālās statistikas birojs (2011). *Par aktualitātēm izglītības statistikā 2010./2011. mācību gadā*. Izgūts no: <http://www.csb.gov.lv/notikumi/par-aktualitatem-izglitibas-statistika-20102011-macibu-gada-31940.html>.
- Čehlovs, M. (2008). Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats (741. sējums). Latvijas Universitātes raksti, 15.–24. lpp. Izgūts no: <http://www.lu.lv/materiali/apgads/raksti/741.pdf>.
- Daugavpils Universitātes interneta vietne (2014). *Studiju programmas*. Izgūts no: [http://www.du.lv/lv/studijas/programmas/profesionalais\\_bakalaursskolo\\_tajs](http://www.du.lv/lv/studijas/programmas/profesionalais_bakalaursskolo_tajs).
- Dravnieks, F. (1979, 1. sept.). Latvijas Universitātes (LU) Fizikas institūts un tā fiziķi. *Akadēmiskā Dzīve*, 8.–11. lpp.

- Dupure, I., Kriumane, L., Jurgena, I., Salziris, G. (2002). *Rīgas pedagoģisko skolu vēsture dokumentos un atmiņās*. Rīga: SIA „Izglītības soļi”.
- Eiropas Augstākās izglītības telpas bibliotēka (2007). *Boloņas process ir Eiropas vienotās augstākās izglītības telpas veidošanas process*. Izgūts no: [http://www.aic.lv/bolona/Bologna/about\\_bol.htm](http://www.aic.lv/bolona/Bologna/about_bol.htm).
- Geske, A. (2014). *Privāts ziņojums*.
- Glāznieks, V. (1975, 15. janv.). Iestājeksāmeni svešvalodu fakultātē. *Skolotāju Avīze*, 3, 12. lpp.
- Gonobolins, F. (1975, 9. apr.). Topošie pedagogi. *Skolotāju Avīze*, 15.
- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam (2014). *Par Izglītības attīstības pamatnostādņu 2014.–2020.gadam apstiprināšanu*. Izgūts no: <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406>.
- Izglītības un pētniecības institūts (2014). *Latvija – TALIS 2013 pētījuma rezultāti*. OECD: Country Note, 1.–15. lpp.
- Izglītības un zinātnes ministrija (2007). *Pētījums par pedagogu profesijas prestižu un iespējām to paaugstināt dažādu mērķauditoriju skatījumā*. Izgūts no: [http://www.izm.gov.lv/ministrija/lidzdaliba/viedoklis/pedagogu\\_prestizs.html](http://www.izm.gov.lv/ministrija/lidzdaliba/viedoklis/pedagogu_prestizs.html).
- Jansons, L. (1953, 16. jūn.). Fiziķi/matemātiķi. *Padomju Students*, 2. lpp.
- Kangro, A., Kangro, I. (2012). Skolotāji Latvijā: aktuālās problēmas un risinājumi pārmaiņu laikā. *Education and Nature in European Education*, Vol. 4, pp. 104.–127.
- Kalniņa, V. (1985, 18. sept.). Pilnveidojam pedagogu kadru sagatavošanu. *Skolotāju Avīze*, 38, 1. lpp.
- Kangro, A. (2014). *Starptautiskās izglītības indikatoru sistēmas (ES, OECD, UNESCO) [PowerPoint prezentācija]*. Izgūts no: <http://estudijas.lu.lv/course/view.php?id=2569>.
- Klāsons, G., Selecka, A. (2007). *Profesionālās izglītības prestižs Latvijā [Adobe lasītāja digitālā versija]*. Izgūts no: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/petijumi/Atskaite\\_IZM\\_1712.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/petijumi/Atskaite_IZM_1712.pdf).
- Klišāns, M. (1982, 8. apr.). Tevi gaida, skolotāj. *Padomju Students*, 2. lpp.

- Kopeloviča, A., Žukovs, L. (2004). *Skolotāju izglītība Latvijā 1940–2000*. Rīga: RaKa.
- Kramiņa, I. (1975, 30. apr.). Jaunie pedagogi. *Skolotāju Avīze*, 18. lpp.
- Latvijas Lauksaimniecības universitātes interneta vietne (2014). *Studiju programmas*. Izgūts no: <http://www.llu.lv/studiju-programmas>.
- Latvijas PSRS Augstākās Padomes Prezidijs (1974). *Latvijas Padomju Sociālistiskās Republikas Tautas Izglītības likums 1974. gadā (VIII sadaļa – Augstākā izglītība)*.
- Latvijas Sporta pedagogijas akadēmija (2014). *Uzņemšanas noteikumi*. Izgūts no: <http://uznemsana.lspa.lv/index.php/studiju-programmas/bakalaurus/sporta-zinatne>.
- Augstskolu likums* (1995). Rīga: Saeima. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=37967>.
- Latvijas Universitātes interneta vietne (2014a). *Aicina pieteikties Jauno pedagogu un psihologu skolai*. Izgūts no: <http://www.lu.lv/zinas/t/30089/>.
- Latvijas Universitātes interneta vietne (2014b). *Campus Europae*. Izgūts no: <http://www.evfl.lu.lv/stud-arvalstis/campus/>.
- Latvijas Universitātes interneta vietne (2014c). *Studiju programmas un uzņemšanas prasības*. Izgūts no: <http://www.lu.lv/gribustudet/>.
- LETA (2014). *Laimdotas Straujumas jaunās valdības deklarācijas pilns teksts*. Izgūts no: <http://www.delfi.lv/news/national/politics/laimdotas-straujumas-jaunas-valdibas-deklaracijas-pilns-teksts.d?id=45183548>.
- Liepājas Universitātes interneta vietne (2014). *Pamatstudiju programmas*. Izgūts no: <http://www.liepu.lv/lv/30/pamatstudijas>.
- Ločmele, K. (2009). *Prakse*. Izgūts no: <http://vesture.lu.lv/1969-1979/lu-stasti/raksts/prakse/>.
- Mackovs, G. (1953, 16. jūn.). Filologi. *Padomju Students*, 6. lpp.
- Marsone, S. (2014). *Dažas problēmas skolotāju izglītībā padomju varas periodā: LPSR, 1960.–1987. g.* [Adobe lasītāja digitālā versija]. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 95.–100. lpp. Izgūts no: [http://www.rpiva.lv/pdf/7\\_starptzinkonf.pdf](http://www.rpiva.lv/pdf/7_starptzinkonf.pdf).

- MK [Ministru kabineta] noteikumi Nr. 142. *Grādu un profesionālo kvalifikāciju pielīdzināšanas kārtība (prot. Nr. 11 11.§)* (2012). Rīga: Ministru kabinets. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=244724>.
- Odiņa, I. (2000, 3. aug.). Pārmaiņas skolotāju izglītībā. *Izglītība un Kultūra*, 31, 28. lpp.
- Ozoliņš, F. (1970). Rūpēties par pedagogu nākamo maiņu. *Skolotāju Avīze*, 4.lpp.
- Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes interneta vietne (2014). *Fakultātes struktūrvienības (nodaļas un centri)*. Izgūts no: <http://www.ppf.lu.lv/v.3/nodaldas.php>.
- Rauhvargers, A. (2003a, sept.). Berlīnes konference par Boloņas procesu – solis uz priekšu Eiropas augstākās izglītības telpas veidošanas [Adobe lasītāja digitālā versija]. *Ministru un augstskolu pārstāvju konference par Boloņas procesu 18. un 19. septembrī*. Rīga: Izglītība un Kultūra. Izgūts no: [http://www.aic.lv/bolona/Latvija/Atsev\\_prez/raksts\\_Berl.pdf](http://www.aic.lv/bolona/Latvija/Atsev_prez/raksts_Berl.pdf).
- Rauhvargers, A. (2003b). *Ziņojums par Latvijas augstākās izglītības reformu gaitu, virzoties uz Eiropas vienoto augstākās izglītības telpu* [Adobe lasītāja digitālā versija]. Izgūts no: [http://www.lu.lv/materiali/biblioteka/es/pilni\\_teksti/izglitiba/Latvija/Bolonas\\_procesa\\_zinojums\\_par\\_Latvijas\\_augstakas\\_izglibas\\_reformu\\_gaitu\\_virzoties\\_uz\\_Eiropas.pdf](http://www.lu.lv/materiali/biblioteka/es/pilni_teksti/izglitiba/Latvija/Bolonas_procesa_zinojums_par_Latvijas_augstakas_izglibas_reformu_gaitu_virzoties_uz_Eiropas.pdf).
- Rauhvargers, A. (2007). *Izglītības sistēmas Eiropā un pasaulē* [Adobe lasītāja digitālā versija]. Izgūts no: [http://www.aic.lv/ar/bakal/1\\_0ievads\\_un\\_Latvijas\\_sist2007.pdf](http://www.aic.lv/ar/bakal/1_0ievads_un_Latvijas_sist2007.pdf).
- Rēzeknes augstskolas interneta vietne (2014). *Uzņemšanas noteikumi*. Izgūts no: [http://www.ru.lv/studijas/informacija\\_reflektantiem/uznemsanas\\_noteikumi/](http://www.ru.lv/studijas/informacija_reflektantiem/uznemsanas_noteikumi/).
- Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas interneta vietne (2013). *Studiju programmas*. Izgūts no: [http://www.rpiva.lv/index.php?mh=studiju\\_prog](http://www.rpiva.lv/index.php?mh=studiju_prog).
- Stepīte, B. (1985a, 13. feb.). Reforma ienāk dzīvē. *Skolotāju Avīze*, 7, 1. lpp.
- Stepīte, B. (1985b, 3. jūn.). Mērķtiecīgi gatavot skolai. *Skolotāju Avīze*, 6. lpp.
- Smilģe, S. (1985, 25. okt.). Kā sagatavot labus skolotājus? *Skolotāju Avīze*, 43, 12. lpp.

- Štrauhmanis, J. (1984, 27. dec.). Ģeogrāfijas skolotāju aktuālās problēmas. *Padomju Students*, 2. lpp.
- Tarasovs, N. (1970). Interesi par pedagogu profesiju jau skolā. *Skolotāju Avīze*, 1. lpp.
- VIAA [Valsts izglītības attīstības aģentūra] (2012). *TEMPUS*. Izgūts no: <http://www.viaa.gov.lv/lat/tempus/tempus/>.
- VIAA [Valsts izglītības attīstības aģentūra] (2014). *Par Erasmus programmu*. Izgūts no: [http://www.viaa.gov.lv/lat/muzizglitibas\\_programma/erasmus/par\\_erasmus\\_programmu/](http://www.viaa.gov.lv/lat/muzizglitibas_programma/erasmus/par_erasmus_programmu/).
- Vorobjovs, A. (1980, 13. aug.). Nākamie skolotāji – psihologi pētnieki. *Skolotāju Avīze*, 36, 3. lpp.

#### **4. Skolotāju profesionālo pilnveidi ietekmējošie faktori**

#### **4. Factors Influencing Teacher Professional Development**

- Jensen, B. et al. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. Retrieved from: [www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf).
- OECD (2013). *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework*. Retrieved from: [www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Conceptual%20Framework.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%202013%20Conceptual%20Framework.pdf).
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Vieluf, S. et al. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Informatīvais ziņojums par reformu norisi profesionālajā izglītībā* (2011). Izglītības un zinātnes ministrija. Izgūts no: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Normativie\\_akti/info\\_zinojumi/IZMzino\\_110711\\_IZ.1734.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/info_zinojumi/IZMzino_110711_IZ.1734.pdf).

- Izglītības likums.* (1998). Rīga: Saeima. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759>.
- Koncepcija „Profesionālās izglītības pievilcības paaugstināšana un sociālo partneru līdzdalība profesionālās izglītības kvalitātes nodrošināšanā”* (2009). Ministru kabineta 2009. gada 16. septembra rīkojums Nr. 629. Izgūts no: <http://polsis.mk.gov.lv/LoadAtt/file652.doc>.
- Kultūrizglītības sistēmas reforma mūzikā un mākslā: Kultūrizglītības attīstība 2009–2012.* (2009). Kultūras ministrija. Izgūts no: [http://kriic.lv/faili/KI\\_reforma.pdf](http://kriic.lv/faili/KI_reforma.pdf).
- Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību* (2010). Ministru kabineta 2010. gada 6. aprīļa noteikumi Nr. 335. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=207788>.
- Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju* (2008). Ministru kabineta 2008. gada 2. decembra noteikumi Nr. 990. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=184810>.
- Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveides kārtību* (2013). Ministru kabineta 2013. gada 2. jūlija noteikumi Nr. 363. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=258334>.
- Noteikumi par valsts profesionālās vidējās izglītības standartu un valsts arodizglītības standartu* (2000). Ministru kabineta 2000. gada 27. jūnija noteikumi Nr. 211. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=8533>.
- Par Profesionālās izglītības iestāžu tīkla optimizācijas pamatnostādņem 2010.–2015.gadam* (2010). Ministru kabineta 2010. gada 6. janvāra rīkojums Nr. 5. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=203373>.
- Profesionālās izglītības kompetences centra statusa piešķiršanas un anulēšanas kārtība* (2013). Ministru kabineta 2013. gada 19. marta noteikumi Nr. 144. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=255589>.
- Profesionālās izglītības likumprojekts* (2010). IZM Profesionālās izglītības un vispārējās izglītības departamenta (PIVID) Profesionālās izglītības nodaļa.
- Profesionālās izglītības likums* (1999). Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=20244>.

- Profesionālās kvalifikācijas eksāmenu norises kārtība akreditētās profesionālās izglītības programmās* (2011). Ministru kabineta 2011. gada 30. augusta noteikumi Nr. 662. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=235206>.
- Profesionālo kvalifikāciju saraksts, kuras iegūstot kārojami centralizētie profesionālās kvalifikācijas eksāmeni* (2013). Ministru kabineta 2013. gada 10. decembra noteikumi Nr. 1412. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=262857>.
- Balodis, O. (2010). Konkurētspējīgi pedagogi – konkurētspējīga izglītība. *Skolotājs*, 2 (80), 73.–79. lpp.
- Calderhead, J. (2012). The Contribution of Research on Teachers' Thinking to the Professional Development of Teachers. In: Calderhead, J., Denicolo, P., Day, Ch.(edit.) *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*, Vol. 220, Abingdon: Routledge, pp. 11–19.
- ES struktūrfondu nacionālās programmas projekta „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide” (Nr.2006/ 0129/ VPD1/ ESF/ PIAA/ 06/ NP/ 3.2.5.1./ 0001/ 0001/ 0504) Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide. Rokasgrāmata. 2006.*
- Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R., Mihno, L. (2013). *OECD starptautiskie izglītības vides un skolēnu novērtēšanas pētījumi*. Rīga: LU PPMF, Izglītības pētniecības institūts, 318 lpp.
- Hardy, I. (2012). *The Politics of Teacher Professional Development: Policy, Research and Practice*. New York: Routledge, p. 227.
- Koķe, T., Oganisjana, K., Fernāte, A., Rutka, L. (2011). *Eiropas Sociālā fonda projekta “Atbalsts izglītības pētījumiem”(2011/ 0011/ 1DP/ 1.2.2.3.2/ 11/ IPIA/ VIAA/ 001) komponente „Pedagogu profesionālo kompetenču pilnveide darbam starpdisciplinārā mācību vidē, lai tuvinātu mācības reālajai dzīvei un paaugstinātu skolēnu uzņēmību” Āzijas-Eiropas sadarbības Mūžizglītības foruma ietvarā*. Pieejams: <http://www.lvg.lv/upload/Konference/materiali/Proj.rokasgr.PDF> [skatīts 20.03.2014.].
- Krastiņš, V., Ļaudams, V. (2009). European Structural Funds Support to Further Training and Increasing Competitiveness of Pedagogues of Latvia. In: *Journal of Pedagogy and Psychology "Signum Temporis"*. Vol. 2, 1 / September 2009. Versita, Warsaw, pp. 22–33. Pieejams: <http://versita.metapress.com/content/v446r840746xqnl5/fulltext.pdf> [skatīts: 12.05.2013.].



- Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam* (2010). Latvijas Republikas Saeima. Pieejams: [http:// www.pkc.gov.lv/ images/ LV2030/ Latvija\\_2030.pdf](http://www.pkc.gov.lv/images/LV2030/Latvija_2030.pdf) [skatīts: 04.08.2014.].
- Loucks-Horsley, S., Stiles, E., Mundry, S., Love, N., Hewson, P. E. (2010). *Designing Professional Development for Teachers of Sciences and Mathematics*. Third Edition. California: Corwin Press, p. 405.
- Ministru kabineta „Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību” (2014). Rīga: Ministru kabinets. Pieejams: [http:// likumi.lv/ ta/ id/ 269965- noteikumi- par- pedagogiem- nepieciešamo- izglitibu- un- profesionalo- kvalifikaciju- un- pedagogu- profesionalas- kompetences- pilnveides](http://likumi.lv/ta/id/269965-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciešamo-izglitibu-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides) [skatīts: 05.11.2014.].
- Pedagogiem nepieciešamās profesionālās kompetences* (2007). Pētījuma rezultāti. Kvalitatīvais pētījums ESF Nacionālās programmas projekta „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide” ietvaros (Līgums Nr. 2006/0129/VPD1/ESF/PIAA/06/NP/3.2.5.1./0001/0001/0504). Pieejams: [http://www.viknva.gov.lv/shared/public/ESF/Petijumi/ped\\_nep\\_prof\\_komp.ppt](http://www.viknva.gov.lv/shared/public/ESF/Petijumi/ped_nep_prof_komp.ppt) [skatīts:10.04.2013.].
- Profesionālās izglītības likums* (1999). Pieejams: [http:// www.likumi.lv/ doc.php?id=20244](http://www.likumi.lv/doc.php?id=20244) [skatīts: 14.03.2013.].
- Rutkowski, D. Rutkowski, L., Bélanger, J., Knoll, S., Weatherby, K., Prusinski, E. (2013). *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 Conceptual Framework. February 2013 Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, Paris)*, p. 60. Pieejams: [http:// www.oecd.org/ edu/ school/ TALIS % 20 Conceptual % 20 Framework \\_ FINAL.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf) [skatīts: 18.03.2014.].
- Valsts izglītības satura centrs (VISC). *Projekti*. Pieejams: [http://visc.gov.lv/visc/ projekti.shtml](http://visc.gov.lv/visc/projekti.shtml) [skatīts: 07.11.2014.].
- Zeiberte, L. (2012). Teacher’s Professionalism and Continuous Professional Development. In: Brāzma, G. (edit.) *7th Annual International Scientific*

Conference „New Dimensions in the Development of Society”. Proceedings. Jelgava: Latvia University of Agriculture, pp. 425–434.

## **5. Skolotāju darba oficiālais novērtējums un atsauksmes par skolotāju darbu**

### **5. Formal Evaluation and Feedback on Teachers' Work**

- Balodis, O. (2010). Konkurētspējīgi pedagogi – konkurētspējīga izglītība. *Skolotājs*, 2(80), 73.–79. lpp.
- Dāvidsone, E. (2014, 29. maijs). Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšana. *Skolas Vārds*, 21 (62). Izgūts no: <http://skolasvards.lv/zurnals/skolas-vards/2014-05-29/98>.
- Figlio, D., Kenny, L. (2006). *Individual Teacher Incentives and Student Performance*. NBER Working Paper, No. 12627.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. (1986). Effects of Systematic Formative Evaluation: A Meta-analysis. *Exceptional Children*, 53/3, pp. 199–208.
- Gates Foundation (2010). *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project*, Bill and Melinda Gates Foundation. Seattle.
- Grozījumi Izglītības likumā: LR likums (2013, 24. jūl.). *Latvijas Vēstnesis*, 142 (4948).
- Grozījumi Ministru kabineta 2009. gada 28. jūlija noteikumos Nr. 836 „Pedagogu darba samaksas noteikumi” (2014). Ministru kabineta 2014. gada 17. jūnija noteikumi Nr. 332. Izgūts no: <http://likumi.lv/ta/id/267581>.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, Milton Park, UK.
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Paper, No.23. Paris: OECD. Available: <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>.
- Izglītības kvalitātes valsts dienests (2011). *Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru darbības un izglītības programmu īstenošanas kvalitātes vērtēšanas metodika*. Izglītības kvalitātes valsts dienesta 2011. gada 24. maija iekšējie noteikumi Nr.

5. Izgūts no [http:// ikvd.gov.lv/ assets/ files/ faili/ 24.05.2011. Ieksejie\\_noteikumi\\_Nr.5.pdf](http://ikvd.gov.lv/assets/files/faili/24.05.2011.Ieksejie_noteikumi_Nr.5.pdf).
- Izglītības un zinātnes ministrija (2004). *Skolu darbības kvalitātes vērtēšanas metodika*. Izglītības sistēmas attīstības projekts. 78 lpp.
- Izglītības un zinātnes ministrija (2012). *Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos*. Izgūts no: <http://izm.izm.gov.lv/>.
- Izglītības un zinātnes ministrija (2013). *Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas sistēmas apraksts un metodika*. Izgūts no: <http://izm.izm.gov.lv/>.
- Jensen, B., Reichl, J. (2011). *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*. Melbourne: Grattan Institute.
- Klinger, D. A., Shulha, L. M., DeLuca, C. (2008). *Teacher Evaluation, Accountability, and Professional Learning: The Canadian Perspective*. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 43, pp. 209–222.
- Latvijas Republikas Ministru kabinets (2014). *Ministru kabineta noteikumu projekta „Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas kārtība” sākotnējās ietekmes novērtējuma ziņojums (anotācija)*. Izgūts no: <http://tap.mk.gov.lv/>.
- Mead, S., Rotherham, A., Brown, R. (2012). *The Hangover: Thinking About the Unintended Consequences of the Nation’s Teacher Evaluation Binge*. *Teacher Quality 2.0*, American Enterprise Institute, Special Report 2, September.
- Noteikumi par darbības programmas “Cilvēkresursi un nodarbinātība” papildinājuma 1.2.2.1.5. apakšaktivitāti “Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos” (2009). Ministru kabineta 2009. gada 1. septembra noteikumi Nr. 998. Izgūts no: <http://likumi.lv/ta/id/197330>.
- O’Day, J. (2002). Complexity, Accountability, and School Improvement. *Harvard Educational Review*, Vol. 72, No. 3. 293–329.
- OECD (2001). *Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future?* Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing. Available: [http:// dx.doi.org/ 10.1787/ 9789264018044-en](http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en).

- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. Available: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>.
- OECD (2013a). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, Vol. 4, PISA, OECD Publishing, Paris. Available: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OECD (2013b). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing. Available: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2013c). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. Available: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Pedagogu profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas kārtība* (2014). Ministru kabineta 2014. gada 17. jūnija noteikumi Nr. 350. Izgūts no: <http://likumi.lv/ta/id/267580>.
- Santiago, P., Benavides, F. (2009). *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. Paris: OECD.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. Available: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūra (2008). *Pedagogu profesionālās karjeras attīstības modelis*. Eiropas Savienības struktūrfondu nacionālās programmas projekta „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide” materiālu krājums.

## **6. Skolotāju līdzdalība skolas lēmumu pieņemšanā**

### **6. Teachers' Participation in School Decision Making**

- Pelša, E. (bez gada). *Skolēnu pašpārvalžu darba tiesiskais regulējums*. Izgūts no: [http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/pasparvaldes\\_normativi.pdf](http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/pasparvaldes_normativi.pdf).
- Izglītības likums* (1998). Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759>.

- Latvijas Vecāku kustība (2012). *Pētījums "Skolu un pirmsskolu pašpārvalžu darbības izvērtējums un ieteikumi efektivitātes uzlabošanai"*. Rīga: Latvijas Vecāku kustība. Izgūts no: <http://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/04.pdf>.
- Rīgas Juglas vidusskolas Skolas padomes reglaments (2013). Izgūts no: [http://rjv.lv/downloads/documents/Skolas\\_padome\\_reglaments.pdf](http://rjv.lv/downloads/documents/Skolas_padome_reglaments.pdf).
- Vispārējās izglītības likums (1999). Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=20243>.

## **7. Skolotāju apmierinātība ar savu darbu**

### **7. Teachers' Job Satisfaction**

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), pp. 821–832.
- Chieffo, A. M. (1991). Factors Contributing to Job Satisfaction and Organizational Commitment of Community College Leadership Teams. *Community College Review*, 19(2), pp. 15–25. Available: DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/009155219101900204>.
- Güteryüz, G., Güney, S., Aydın, E. M., Aşan, O. (2008). The Mediating Effect of Job Satisfaction Between Emotional Intelligence and Organisational Commitment of Nurses: A Questionnaire Survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45 (11), pp. 1625–1635. Available: DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2008.02.004>.
- Josanov-Vrgovic, I., Pavlovic, N. (2014). Relationship Between the School Principal Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction in Serbia. *Montenegrin Journal of Economics*, 10(1), pp. 43–58. Retrieved from: [http://www.mnje.com/sites/mnje.com/files/043-058\\_josanov.pdf](http://www.mnje.com/sites/mnje.com/files/043-058_josanov.pdf).
- OECD (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/8714021e.pdf?expires=1422539402&id=id&accname=oid019822&checksum=241C6D4AAE1C22FBA5171EE7633E65A1>.
- OECD (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: [www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf).

- OECD (2014c). *Results in Focus. What 15-Year-Olds Know and What They Can Do With What They Know*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.
- Robbins, S. P. (2000). *Organizational behavior* (9th edition). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Usop, A. M., Askandar, D. K., Langguyuan-Kadtong, M., Usop, D. A. S. O. (2013). Work Performance and Job Satisfaction Among Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), pp. 245–252. Retrieved from: [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_3\\_No\\_5\\_March\\_2013/25.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_5_March_2013/25.pdf).

## **8. Izglītojamie skolotāju skatījumā**

### **8. Students from Teachers' Perspective**

- Baker, M. L., Sigmon, J. N., Nugent, M. E. (2001, September). *Truancy reduction: Keeping students in school*. Rockville: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention Bulletin. Retrieved from: [http://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul2001\\_9\\_1/contents.html](http://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul2001_9_1/contents.html).
- Barlow, J., Fleischer, S. (2011). Student absenteeism: whose responsibility? *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), pp. 227–237. Available: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2011.593700>.
- Credé, M., Roch, S. G., Kieszczyńska, U. M. (2010). *Class attendance in college: a metaanalytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics*. *Review of Educational Research*, 80(2), pp. 272 – 295. Available: DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654310362998>.
- Daniela L. (2006, febr./marts). Skolēnu neattaisnotie mācību stundu kavējumi un tos veicinošie faktori. *Psiholoģija ģimenei un skolai*.
- Eastman, G., Cooney, S. M., O'Connor, C., Small, S. A. (2007). *Finding effective solutions to truancy*. Wisconsin Research to Practice Series, 5. Madison: University of Wisconsin–Extension.
- Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A., Kiseļova, R. (2013). *Latvija OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2012 – pirmie rezultāti un secinājumi*. Rīga: Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūts. Izgūts no:

[http://www.ipi.lv/uploads/media/Latvija\\_SSNP\\_2012\\_pirmie\\_rezultati\\_un\\_secinajumi.pdf](http://www.ipi.lv/uploads/media/Latvija_SSNP_2012_pirmie_rezultati_un_secinajumi.pdf).

- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(2), pp. 53–75. Available: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>.
- IKVD [Izglītības kvalitātes valsts dienests] (2014). *Ziņojums par analītisko izpēti „Vispārējās izglītības iestāžu izglītojamo kavējumi un rīcība to novēršanai”*. Rīga: Izglītības kvalitātes valsts dienests. Izgūts no: [http://www.ikvd.gov.lv/assets/files/2013/citi/Zinojums\\_kavejumi\\_09.2014..pdf](http://www.ikvd.gov.lv/assets/files/2013/citi/Zinojums_kavejumi_09.2014..pdf).
- Kārtība, kādā izglītības iestāde informē izglītojamo vecākus, pašvaldības vai valsts iestādes, ja izglītojamais bez attaisnojuma iemesla neapmeklē izglītības iestādi* (2011). Ministru kabineta 2011. gada 1. februāra noteikumi Nr. 89. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=225270>.
- Marburger, D. R. (2001). Absenteeism and Undergraduate Exam Performance. *The Journal of Economic Education*, 32(2), pp. 99–109.
- Mayer, G. R., Mitchell, L. K., Clementi, T., Clement-Robertson, E., Myatt R., Bullara, D. T. (1993). A Dropout Prevention Program for At-Risk High School Students: Emphasizing Consulting to Promote Positive Classroom Climates. *Education and Treatment of Children*, 16(2), pp. 135–146.
- Moore, S., Armstrong, C., Pearson, J. (2008). Lecture Absenteeism Among Students in Higher Education: A Valuable Route to Understanding Student Motivation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(1), pp. 15–24. Available: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13600800701457848>.
- OECD (2014). *Who are the school truants? PISA in Focus*, 35. Paris: OECD Publishing. Available: DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5jzb019jwmd5-en>.
- Teixeira, A. A. C. (2013). *The Impact of Class Absenteeism on Undergraduates Academic Performance: Evidence From an Elite Economics School in Portugal*. FEP Working Papers, 503. Retrieved from: <http://wps.fep.up.pt/wps/wp503.pdf>.
- Virginia Department of Education (2005). *Improving School Attendance: A Resource Guide For Virginia Schools*. Richmond: Office of Student Services, Virginia

- Department of Education. Retrieved from: [http://www.doe.virginia.gov/support/prevention/dropout\\_truancy/improving\\_school\\_attendance.pdf](http://www.doe.virginia.gov/support/prevention/dropout_truancy/improving_school_attendance.pdf).
- Weller, D. L. (1996). The Next Generation of School Reform. *Quality Progress*, 29(10), pp. 65–70.
- Williams, L. L. (2000). Student Absenteeism and Truancy. Technologies and Interventions to Reduce Chronic Problems Among School-Age. *Journal of Children*, 7, pp. 23–34. Retrieved from: [http://teach.valdosta.edu/are/litreviews/vol1no1/williams\\_litr.pdf](http://teach.valdosta.edu/are/litreviews/vol1no1/williams_litr.pdf).

## **9. Latvijas profesionālo skolu nodrošinājums ar resursiem darba vietā**

### **9. Work Resources for Teachers of Vocational Schools in Latvia**

- Achterman, D. (2008). *Haves, Halves, and Have-Nots: School Libraries and Student Achievement in California* (Doctoral dissertation). University of North Texas (USA). Retrieved from: [http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc9800/m2/1/high\\_res\\_d/dissertation.pdf](http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc9800/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf).
- Bahadur, G. K., Oogarah, D. (2013). Interactive Whiteboard For Primary Schools in Mauritius: An Effective Tool or Just Another Trend? *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 9(1). pp. 19–35. Retrieved from: <http://ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=5396&article=1559&mode=pdf>.
- BECTA (2004). *Getting the Most From Your Interactive Whiteboard: A Guide For Secondary Schools*. Coventry: British Educational Communications and Technology Agency.
- Bell, M. A. (2002). Teacher Feature: Why Use an Interactive Whiteboard? A Baker's Dozen Reasons! *Teachers.net Gazette*, 3(1). Retrieved from: <http://teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html>.
- Betcher, C., Lee, M. (2009). *The Interactive Whiteboard Revolution. Teaching With Iwbs*. Camberwell: ACER Press, Australian Council for Educational Research. Retrieved from: [http://moodle2.msad52.org/pluginfile.php/5937/mod\\_resource/content/1/The+Interactive+Whiteboard+Revolution.pdf](http://moodle2.msad52.org/pluginfile.php/5937/mod_resource/content/1/The+Interactive+Whiteboard+Revolution.pdf).



- Bērziņa, A. (2015, 12. marts). Bažas par mazo skolu bibliotekāru algām pēc reformas. *Diena*, 49 (7045), 4. lpp.
- Biró, P. (2011). Students and the Interactive Whiteboard. *Acta Didactica Napocensia*, 4(2–3), pp. 29–38. Retrieved from: [http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article\\_4\\_2-3\\_5.pdf](http://dppd.ubbcluj.ro/adn/article_4_2-3_5.pdf).
- Domingo, M., Marquès, P. (2011). Classroom 2.0 Experiences and Building on the Use of ICT in Teaching. *Comunicar*, 37, pp. 169–175. Retrieved from: <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=37&articulo=37-2011-20&idioma=en>.
- European Union (2013). *Survey of Schools: ICT in Education Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools* [Final Report]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>.
- Evans, M., Kelley, J., Sikora, J., Treiman, D. (2010). Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), pp. 171–197. Available: DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>.
- Gillen, J., Staarman, J. K., Littleton, K., Mercer, N., Twiner, A. (2007). A „Learning Revolution”? Investigating Pedagogic Practice Around Interactive Whiteboards in British Primary Classrooms. *Learning, Media and Technology*, 32(3), pp. 243–256. Retrieved from: <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/iwb/AERA2006.pdf>.
- Glover, D., Miller, D. (2001). Running With Technology: The Pedagogic Impact of the Large-Scale Introduction of Interactive Whiteboards in One Secondary School. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3), pp. 257–276. Retrieved from: <http://www.virtualclassrooms.info/iwb/articles/IWBpedagogicimpact.pdf>.
- Graham, M. (2005). *Libraries Boost Learning!* Retrieved from: <http://eduscapes.com/sms/librarygraham.pdf>.
- Herring, M. Y. (2008). Fool's Gold: Why the Internet Is No Substitute For a Library. *Journal of Library Administration*, 47(1–2), pp. 29–53. Available: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01930820802110605>.

- Higgins, S., Falzon, C., Hall, I., Moseley, D., Smith, F., Smith, H., Wall, K. (2005). *Embedding ICT in the Literacy and Numeracy Strategies: Final Report* [Project Report]. Newcastle: University of Newcastle on Tyne. Retrieved from: <http://dro.dur.ac.uk/1899/1/1899.pdf?DDD29+ded4ss>.
- Kennewell, S., Beauchamp, G. (2007). Features of Interactive Whiteboards. *Learning Media and Technology*, 32(3), pp. 227–241. Available: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17439880701511073>.
- Krashen, S. (2011). Protecting Students Against the Effects of Poverty: Libraries. *New England Reading Association Journal*, 46(2), pp. 17–21.
- Krashen, S., Lee, S., McQuillan, J. (2010). An Analysis of the PIRLS (2006) Data: Can the School Library Reduce the Effect of Poverty on Reading Achievement? *CSLA Journal (California School Library Association)*, 34, pp. 26–28. Retrieved from: [http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslissues/advocacy/Krashen\\_Lee\\_McQuillan\\_PIRLS.pdf](http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslissues/advocacy/Krashen_Lee_McQuillan_PIRLS.pdf).
- Liang, T. H., Huang, Y. M., Tsai, C. C. (2012). An Investigation of Teaching and Learning Interaction Factors For the Use of the Interactive Whiteboard Technology. *Educational Technology & Society*, 15(4), pp. 356–367. Retrieved from: [http://www.ifets.info/journals/15\\_4/30.pdf](http://www.ifets.info/journals/15_4/30.pdf).
- Marzano, R. J. (2009). The Art and Science of Teaching / Teaching With Interactive Whiteboards. *Multiple Measures*, 67(3), pp. 80–82. Retrieved from: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Teaching-with-Interactive-Whiteboards.aspx>.
- Marzano, R. J., Haystead, M. (2009). *Final Report on the Evaluation of the Promethean Technology*. Englewood: Marzano Research Laboratory. Retrieved from: [http://www.prometheanworld.com/rx\\_content/files/PDF/Marzano2ndYearStudyofPrometheanActivClassroom-169662.pdf](http://www.prometheanworld.com/rx_content/files/PDF/Marzano2ndYearStudyofPrometheanActivClassroom-169662.pdf).
- Miller, D., Glover, D. (2002). The Interactive Whiteboard as a Force For Pedagogic Change: The Experience of Five Elementary Schools in an English Education Authority. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2002(1), pp. 5–19.
- Northcote, M., Mildenhall, P., Marshall, L., Swan, P. (2010). Interactive Whiteboards: Interactive or Just Whiteboards? *Australasian Journal of*

- Educational Technology*, 26(4), pp. 494–510. Retrieved from: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet26/northcote.pdf>.
- Noteikumi par bibliotēkas darbam nepieciešamo darbinieku skaitu un darbinieku amatu ieņemšanai nepieciešamo izglītību* (2001). Ministru kabineta 2001. gada 14. augusta noteikumi Nr. 371. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=53241>.
- Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību* (2014). Ministru kabineta 2014. gada 28. oktobra noteikumi Nr. 662. Izgūts no: <http://likumi.lv/ta/id/269965-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciešamo-izglitibu-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides>.
- Ozola, A. (2012). *Zēnu tekstizpratības uzlabošanas iespējas izglītības vadības kontekstā* (Promocijas darba kopsavilkums). Rīga: Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības zinātņu nodaļa.
- Rudd, T. (2007). *Interactive Whiteboards in the Classroom* [Report]. Bristol: Futurelab. Retrieved from: [http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/other/whiteboards\\_report.pdf](http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/other/whiteboards_report.pdf).
- Schubert, F., Becker, R. (2010). Social Inequality of Reading Literacy: A Longitudinal Analysis With Cross-Sectional Data of PIRLS 2001 and PISA 2000 Utilizing the Pair Wise Matching Procedure. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), pp. 109–133. Available: DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2009.12.007>.
- Smith, H., Higgins, S., Wall, K., Miller, J. (2005). Interactive Whiteboards: Boon or Bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), pp. 91–101. Retrieved from: <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/SMITH.pdf>.
- Vispārīzglītojošo skolu pedagogu darba samaksas jaunā modeļa projekts* (2015). LR Izglītības un zinātnes ministrija. Izgūts no: <http://izm.izm.gov.lv/pedagogiem/darba-samaksas-modelis.html>.
- Wood, C. (2001). Interactive Whiteboards – a Luxury Too Far? *Teaching ICT*, 1(2), pp. 52–62.

**10. Skolotāju viedoklis par profesionālās  
izglītības reformu rezultātiem Latvijā**  
**10. Teachers' Views on the Reforms of Vocational  
Education in Latvia**

- Aizsila, A. (2012). Results of Research in Teacher Further Education Course Quality. *Proceedings of 11th international scientific conference Engineering for Rural Development 24.-25.05.2012*. Jelgava: LLU, pp 596–602. Retrieved from: [http://tf.llu.lv/conference/proceedings2012/Papers/106\\_Aizsila\\_A.pdf](http://tf.llu.lv/conference/proceedings2012/Papers/106_Aizsila_A.pdf).
- Biemans, H., de Bruijn, E., den Boer, P., Teurlings, C. (2013). Differences in Design Format and Powerful Learning Environment Characteristics of Continuing Pathways in Vocational Education as Related to Student Performance and Satisfaction. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), pp. 108–126.
- Centrālā statistikas pārvalde (2015). *Pastāvīgo iedzīvotāju lielākās tautības*. Izgūts no: <http://www.csb.gov.lv/statistikas-temas/metodologija/iedzivotaju-skaitis-un-galvenie-demografiskie-raditaji-36803.html>.
- Commission of the European Communities (2009). *Adult Learning: It is Never too Late to Learn*. Izgūts no: [http://www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=956&clang=1](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=956&clang=1).
- Jong J. P. J., Hartog D. N. (2007). How Leaders Influence Employees' Innovative Behaviour. *European Journal of Innovation Management*, Vol. 10, Iss. 1, pp. 41–64.
- Kalve, I. (2009). Inovāciju un radošuma veicināšana organizācijās. *X International Scientific Conference: Communication Management in Information Society Proceedings*, May 2009, pp. 102–113.
- Latvijas Investīciju un Attīstības aģentūra (2010). *Informācija par projektiem, kas tiek īstenoti*. Izgūts no: [http://www.liaa.gov.lv/files/liaa/attachments/informacija\\_par\\_projektiem\\_kas\\_tiek\\_istenoti.pdf](http://www.liaa.gov.lv/files/liaa/attachments/informacija_par_projektiem_kas_tiek_istenoti.pdf).
- Latvijas Tirdzniecības un rūpniecības kamera (2012). *Profesionālās izglītības iestāžu pārvaldības modelis*. Izgūts no: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/petijumi/parvaldibas%20modelis\\_\\_%20izm.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/petijumi/parvaldibas%20modelis__%20izm.pdf).

- LR Izglītības un zinātnes ministrija (2010). *Ar grozījumiem profesionālās izglītības likumā*. Izgūts no: <http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/6087.html>.
- Molgat, M., Deschenaux, F., Leblanc, P. (2011). Vocational Education in Canada: Do Policy Directions and Youth Trajectories Always Meet? *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 63, Iss. 4, pp. 505-524. Available: DOI: 10.1080/13636820.2011.580361.
- Murumägi, M., Sahk, M., Almann, A. (2010). Public and Private Sector Cooperation in Estonia: Background and Perspectives. *EBS Review*, Iss. 27, p. 87.
- Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību* (2014). LR Ministru kabineta 2014. gada 28. oktobra noteikumi Nr. 662. Izgūti no: <http://likumi.lv/ta/id/269965-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciešamo-izglitibu-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides>.
- Par Profesionālās izglītības iestāžu tīkla optimizācijas pamatnostādņem 2010.–2015.gadam* (2010). LR Ministru kabineta 2010. gada 6. janvāra rīkojums Nr.5. Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=203373>.
- Pedagogu darba samaksas noteikumi* (2009). LR Ministru kabineta 2009. gada 28. jūlija noteikumi Nr. 836. Izgūti no: <http://likumi.lv/doc.php?id=195578>.
- Pilz, M., Schmidt-Altmann, K., Eswein, M. (2015). Problematic Transitions from School to Employment: Freeters and Neets in Japan and Germany. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 45, Iss. 1, pp. 70–93. Available: DOI: 10.1080/03057925.2013.835193.
- Poortmana, C. L., Illeris, K., & Nieuwenhuis, L. (2011). Apprenticeship: from Learning Theory to Practice. *Journal of Vocational Education & Training*, Vol. 63, Iss. 3, pp. 267–287. Available: DOI:10.1080/13636820.2011.560392.
- Profesionālās izglītības likums* (1999). Izgūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=20244>.
- Stanbury, D., Williams H., Rees J. (2009). Engaging Employers to Enhance Teaching and Learning. Izgūts no: [http://www.reading.ac.uk/web/files/ccms/b02056\\_employment\\_engagment\\_as\\_v6.pdf](http://www.reading.ac.uk/web/files/ccms/b02056_employment_engagment_as_v6.pdf).

- Sultana, R. G. (2012). Learning Career Management Skills in Europe: A Critical Review. *Journal of Education and Work*, 25:2, pp. 225-248. Available: DOI: 10.1080/13639080.2010.547846.
- Swift, J., Fisher, R. (2012). Choosing Vocational Education: Some Views from Young People in West Yorkshire. *Research in Post-compulsory Education*, Vol. 17, Iss. 2, pp. 207–221. Available: DOI:10.1080/13596748.2012.673890.
- Valsts izglītības attīstības aģentūra (2011). *Nozaru ekspertu padomes*. Izgūts no: <http://www.nozaruekspertupadomes.lv/nozaru-ekspertu-padomes>.
- Virolainen, M., Stenström, M. L. (2013). Building Workplace Learning with Polytechnics in Finland: Multiple Goals and Cooperation in Enhancing Connectivity. *Journal of Education and Work*, 26:4, pp. 376–401.
- Zaļaiskalne, A. (2013). Latvijas Republikas profesionālās izglītības sistēmas strukturālās reformas un izmaiņas profesionālās izglītības obligātajā saturā laikā no 1991. līdz 2011. gadam. *Izglītības vadība. LU raksti*, 792. sējums, 124.–136. lpp.