



**LATVIJAS
UNIVERSITĀTE**

**Promocijas darba
kopsavilkums**

**Summary
of Doctoral Thesis**

Līva Goba-Medne

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

**LEARNING EXPERIENCE
THAT TRANSFORMS TEACHERS'
PROFESSIONAL ACTIVITY IN
THE SITUATION OF COVID-19 PANDEMIC**

Rīga 2023



LATVIJAS UNIVERSITĀTE

PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE

Līva Goba-Medne

SKOLOTĀJU PROFESIONĀLO DARBĪBU TRANSFORMĒJOŠA MĀCĪŠANĀS PIEREDZE COVID-19 PANDĒMIJAS SITUĀCIJĀ

PROMOCIJAS DARBA KOPSAVILKUMS

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

Rīga, 2023

Promocijas darbs izstrādāts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē, Izglītības zinātņu un pedagoģisko inovāciju nodaļā laika posmā no 2014. gada līdz 2023. gadam.

Darbs sastāv no ievada, 3 nodaļām, nobeiguma, literatūras saraksta, 7 pielikumiem.

Darba forma: disertācija izglītības zinātņu nozarē, vispārīgās pedagoģijas apakšnozarē.

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

Darba recenzenti:

- 1) **Iveta Ķestere**, *Dr. paed.*, profesore, Latvijas Universitāte;
- 2) **Dzintra Iliško**, *Ph.D.*, profesore, Daugavpils Universitāte;
- 3) **Daiva Penkauskienē**, *Ph.D.*, asociētā profesore, Mīkola Romera Universitāte, Lietuva.

Promocijas darba aizstāvēšana notiks 2023. gada 20. decembrī plkst. 10.00 Latvijas Universitātes Izglītības zinātņu nozares promocijas padomes atklātajā sēdē Rīgā, Imantas 7. līnijā 1, 100. auditorijā.

Ar promocijas darbu un tā kopsavilkumu var iepazīties Latvijas Universitātes Bibliotēkā Rīgā, Raiņa bulvārī 19.

LU Izglītības zinātņu nozares promocijas padomes

priekšsēdētāja _____ (Linda Daniela)
(paraksta vieta)

sekretāre _____ (Gunta Siliņa-Jasjukeviča)
(paraksta vieta)

© Latvijas Universitāte, 2023

© Līva Goba-Medne, 2023

ISBN 978-9934-36-119-7

ISBN 978-9934-36-120-3 (PDF)

ANOTĀCIJA

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

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

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

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

Promocijas darba apjoms ir 234 lappuses, pievienoti 7 pielikumi.

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

SATURS

VISPĀRĪGAIS DARBA RAKSTUROJUMS	5
PROMOCIJAS DARBA SATURA IZKLĀSTS	13
1. Skolotāju mācīšanās pieredze kā pētījuma pamatkategorija.....	13
2. Skolotāju profesionālā darbība Covid-19 pandēmijas situācijā.....	17
3. Skolotāju profesionālo darbību transformējošas mācīšanās pieredzes empīriskā izpēte	19
3.1. Pētījuma metodoloģija un norise	19
3.2. Tematiskās analīzes rezultāti: skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra.....	20
3.3. Dokumentējošās metodes rezultāti: skolotāju mācīšanās pieredzes tipoloģija.....	22
3.4. Diskusija	25
NOBEIGUMS	28
PATEICĪBAS	31
PROMOCIJAS DARBA KOPSAVILKUMĀ IZMANTOTĀ LITERATŪRA	65

VISPĀRĪGAIS DARBA RAKSTUROJUMS

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

Latvijā Covid-19 pandēmija izmainīja skolu darbu līdz ar ārkārtas situācijas izsludināšanu 2020. gada 12. martā. Skolēnu brīvlaika nedēļas laikā skolām un skolotājiem bija jāpiemērojas attālinātu mācību nodrošināšanai (Ministru kabineta rīkojums Nr. 103, 2020) un, situācijai attīstoties, jāstrādā attālināti līdz mācību gada beigām. Mainoties epidemioloģiskajai situācijai, mainījās arī skolu darbu ietekmējošie normatīvi un vadlīnijas, tostarp iespējas nodrošināt mācību norisi klātienē. Garākais attālinātā darba posms valstī kopumā noritēja 2020./2021. mācību gadā un vairumā skolu ilga 5 mēnešus (Ministru kabineta rīkojums Nr. 655, 2020). Izglītības iestādēm bija izaicinoši nodrošināt mācīšanās nepārtrauktību un produktīvas mācības gan mainīgo epidemioloģisko prasību, gan arī papildu funkciju uzņemšanās dēļ, piemēram, iesaistīšanās skolēnu testēšanā un kontaktpersonu apzināšanā un apziņošanā.

Atbalsts skolotājiem tiek uzskatīts par vienu no būtiskākajiem instrumentiem, lai mazinātu pandēmijas negatīvo iespaidu uz izglītības ieguvu un sociālo jomu (The World Bank, UNESCO and UNICEF, 2021), kā arī uzlabotu izglītības kvalitāti kopumā (European Commission, 2013; Hargreaves & O'Connor, 2018), tomēr iespējas spriest par atbalsta atbilstību ir ierobežotas, jo Latvijā skolotāju profesionālās pilnveides un atbalsta jomā veikto pētījumu un pieejamo datu klāsts par faktisko situāciju ir nepilnīgs. Piemēram, uz ilgtermiņa

metodiskā darba un pedagogu tālākizglītības plāna trūkumu valstī, vāji koordinētu starpinstitūciju rīcību, kā arī citām līdzšinējām pārvaldības nepilnībām norāda Izglītības kvalitātes valsts dienesta (IKVD) izpētes ziņojums par valsts ģimnāziju kā metodisko centru darbību (IKVD, 2021). Atbalsta stratēģiju izstrādei nepieciešami pilnvērtīgi dati un pētījumi ne vien par skolotāju mācīšanās vajadzībām un profesionālās pilnveides sistēmiskajiem aspektiem, bet arī par skolotāju faktisko mācīšanās pieredzi ar līdz šim pieejamo atbalstu un specifiskajām prakses problēmām.

Gan izglītības ekspertu vidū, gan starptautiskos izglītības pētījumos vērojama aizvien lielāka vienprātība par sadarbības un komandas darba nozīmi skolotāju profesionālajā pilnveidē un izglītības kvalitātes uzlabošanā (European Commission, 2013; Hargreaves & O'Connor, 2018; International Commission on the Futures of Education, 2021; Lazdiņa et al., 2021; OECD, 2020; Skola 2030, 2017). Tas aktualizē fokusa maiņu profesionālās pilnveides jomā no individuāli orientētas skolotāju *kompetenču* pilnveides un atsevišķu profesionālās kompetences pilnveides programmu izpētes uz skolotāju profesionālās *darbības* pilnveidi kā skolotāju profesionalitātes faktisko izpausmi skolas kopienā (Goba-Medne, 2019). Skolotājcentrēts pētījums sniedz iespēju analizēt skolotāju subjektīvo pieredzi, atklājot, kā faktiski subjektīvo, intersubjektīvo un kontekstuālo faktoru mijiedarbība nodrošina profesionālās darbības pilnveidi. Skolotāju mācīšanās pieredzes izpēte pandēmijas krīzes situācijā sniedz unikālu iespēju veidot dziļāku izpratni par skolotāju profesionālās pilnveides būtību.

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

Promocijas darba pētījuma centrālā problēma ir asimetrija starp prasībām, kuras tika noteiktas skolotājam Covid-19 pandēmijas un līdzšinējo kontekstuālo pretrunu apstākļos, un resursiem šo prasību īstenošanai, tostarp pieejamo un uztverto atbalstu. Šķēršļus veido vairāki faktori: 1) skolu pretestība izmaiņām un tradicionālās iekapsulēšanās tendences iepretī sabiedrības straujai mainībai (Bekerman & Zembylas, 2014; Engeström, Engeström, & Suntuo, 2002; Fullan & Quinn, 2016; Labaree, 2012); 2) mainīgo epidemioloģisko prasību ietekme uz sekmīgu mācību procesa nodrošināšanu (Daniela et al., 2021; Kim & Asbury, 2020; Mirķe & Tzivina, 2021; Purina-Bieza & Sarva, 2022; Rubene et al., 2021; Uzun et al., 2021; World Bank, 2020); 3) komerciālās kultūras ietekšanās visās dzīves jomās ar tās izklaidējošo ievirzi un patērējamību iepretī intelektuālai piepūlei un pašdisciplīnai, ar ko saistītas mācības skolā (Crawford, 2015; Naughton, 2018; Purdie & Hattie, 2002); 4) pieaugošās prasības skolotāju profesionalitātei un kritika skolas institūcijai iepretī nepietiekamajam atbalstam skolotāju profesionālajai pilnveidei un nevienprātībai par izglītības kvalitātes

nodrošināšanas būtību (Hargreaves & Fullan, 2012; Murgatroyd & Sahlberg, 2016).

Šī problemātika veido aktualitāti izpētīt skolotāju mācīšanās pieredzi Covid-19 pandēmijas situācijā sasaistē ar profesionālās darbības pilnveidi, izvirzot priekšplānā skolotāju mācīšanās personisko un autentisko dimensiju un atklājot pilnveidi pavadošās transformācijas. Pētījuma veikšanas laikā pandēmijas ietekmē mācību darbs skolās piedzīvoja globālu masveidīgu pāreju uz pilnīgi vai daļēji attālinātu, digitālo tehnoloģiju pastarpinātu mācīšanos. Tas sniedza iespēju skolotāju mācīšanās pieredzi pētīt šajā vienojošās pieredzes telpā.

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

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

Izvirzīti šādi **pētījuma jautājumi**:

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

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

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

Pētījuma priekšmets ir skolotāju mācīšanās pieredze. Pētījumā identificētas mācīšanās teorijas, kas skaidro transformatīvas mācīšanās norisi un tās lomu profesionālās darbības pilnveidē. Mācīšanās pieredzes jēdziena analizē atklājas tā intersubjektīvā iedaba un sociālā konstruktīvisma principi. Pētījuma dalībnieku subjektīvie naratīvi par mācīšanās pieredzi ataino indivīdu interpretāciju atmiņās par pieredzēto un pieredzētā konceptualizāciju, kas ir interpretīvismam raksturīga perspektīva. Indivīda interpretācija par konkrētu profesionālās darbības transformāciju un profesionālās pilnveides iniciatīvu efektivitāti un vērtīgumu atklājas kā izteikti subjektīva, tomēr skolotājs savu

turpmāko darbību orientē caur šo subjektīvo vērtējumu, un, kā zināms, darbības motivācija būtiski ietekmē mācību procesu un informācijas interpretāciju.

Pētījuma konteksts, kas nosaka izpētes robežas, ir skolotāju profesionālās darbības transformācijas Covid-19 pandēmijas situācijā Latvijā. Darbības transformācijas analizētas sociālkultūras perspektīvā, sintezējot darbības un transformatīvās mācīšanās teorijas, kur darbības teorija skaidro mācīšanās sociālo kontekstu, mijattiecību sistēmu un vērsumu, savukārt transformatīvās mācīšanās teorētiskā tradīcija skaidro jēgas konstruēšanas ietvaru pārveidojošu mācīšanos indivīda līmenī.

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

Pētījuma uzdevumi ir šādi:

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

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

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

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

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

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

Pētījuma empīriskā bāze: 23 naratīvās mutvārdu intervijas ar vispārīglītojošo skolu skolotājiem, kas veiktas attālināti, izmantojot tiešsaistes platformu *Zoom*, kā arī klātienē, veicot audioierakstu.

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

Pētījuma praktiskā nozīmība: 1) apkopota Latvijas skolotāju mācīšanās pieredze profesionālās darbības pilnveidē Covid-19 pandēmijas situācijā; 2) aktualizēta diskusija par jēgpilnas skolotāju profesionālās pilnveides aspektiem Latvijā un atbalstu skolotāju darbā; 3) piedāvāti nākotnes pētījumu virzieni skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveides jomā.

Promocijas darba struktūru veido ievads, trīs nodaļas un nobeigums, pateicības, izmantotās literatūras saraksts, normatīvo dokumentu un informācijas avotu saraksts, pielikumi. Promocijas darba apjoms ir 234 lappuses. Izmantota zinātniskā literatūra latviešu, angļu un vācu valodā, 293 zinātniskās literatūras vienības un 12 normatīvie dokumenti un citi informācijas avoti. Darbā ietverti 13 attēli un 5 tabulas, kas ir promocijas darba autores veidoti vai adaptēti.

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

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

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

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

Pētījuma metodoloģijas un iegūto rezultātu zinātniskā aprobācija veikta turpmāk minētajās konferencēs un semināros:

1. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Annual Conference “To Be, or Not to Be a Great Educator”, raksta prezentācija “*Teachers’ learning experiences of transforming their professional activity during COVID-19 pandemic*” (Rīga, 30/08/2022).
2. Latvijas Universitātes 80. starptautiskās zinātniskās konferences sekcija “Perspectives of Cultural Heritage in Educational Sciences”, tiešsaistes prezentācija “*Learning experiences that transform teachers’ professional activity: The COVID-19 pandemic*” (Rīga, 17/02/2022).
3. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Annual Conference 2019 “Teacher Education in a Changing Global Context”, raksta prezentācija kopā ar Tatjanu Bicjutko “*Foreign Language Policy in Relation to Educators in Latvia: An Activity Systems Analysis*” (Bāta/Lielbritānija 08/2019).
4. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Spring Conference 2019 “Innovations, Technologies and Research in Education”, raksta prezentācija “*Shifting the focus of professional development: From individual*

teachers' competences to a system of contextual professional activity" (Rīga, 7–8/06/2019).

5. 1st International Scientific and 6th VDU, MRU, KU, VU Consortiums of Doctoral Studies in Education Conference of Doctoral students in Education, prezentācija "*Teachers as Learners: Transformational Learning Experiences in Developing Teachers' Professional Activity*" (Klaipēda/Lietuva, 14/10/2017).
6. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Spring Conference "Innovations, technologies and research in education", raksta prezentācija "*Transformational Learning Experiences at the Core of Teacher Continuing Professional Development*" (Rīga, 13/05/2017).
7. FAU International Winter School for Research in Aesthetic, Arts and Cultural Education "Spectra of Transformation", pētījuma prezentācija "*Transformative Learning Among Teachers in a Workplace Setting*" (Nirnberga/Vācija, 20–24/02/2017).
8. Latvijas Universitātes 73. zinātniskās konferences Pedagoģijas sekcija "Aktualitātes audzināšanā: problēmas un risinājumi", raksta prezentācija "*Skolotāju savstarpējās mācīšanās kultūra skolā*" (Rīga, 12/02/2015).

Zinātniskās publikācijas recenzētos izdevumos

1. Goba-Medne, L. & Rubene, Z. (2023). Teachers' learning experiences of transforming their professional activity during COVID-19 pandemic. In L. Daniela (Ed.), *To Be, or Not to Be a Great Educator. Proceedings of ATEE Annual Conference, 2022* (pp. 11–26). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/atee.2022.01>
2. Goba-Medne, L. (2022). Learning experience that transforms teachers' professional activity: The COVID-19 pandemic. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education. Proceedings of Scientific Papers, 2022* (pp. 475–486). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/htqc.2022.34>
3. Bicjutko, T., & Goba-Medne, L. (2020). English language policy in relation to teachers and teacher educators in Latvia: Insights from activity systems analysis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45, 60–76. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.4>
4. Goba-Medne, L. (2019). Shifting the focus of professional development: From individual teachers' competences to a system of contextual professional activity. In L. Daniela (Ed.), *Innovations, Technologies and Research in Education. Proceedings of ATEE Spring Conference* (pp. 527–535). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.38>
5. Goba, L. (2019). Theorizing the concept of transformative learning experience in the context of teacher professional development. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific*

Conference (Vol. V, pp. 119–130). Rēzekne: Rezekne Academy of Technologies. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol5.3754>

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

PROMOCIJAS DARBA SATURA IZKLĀSTS

“Katra atsevišķa pieredze ir virzošs spēks. Par tās vērtību var spriest tikai pēc tā, kurp tā virza tālāk.”¹

(Dewey, 1938/1997, p. 38)

Promocijas darbs sastāv no ievada, trīs nodaļām, nobeiguma, izmantotās literatūras saraksta ar 293 vienībām, normatīvo dokumentu un informācijas avotu saraksta ar 12 vienībām, 7 pielikumiem.

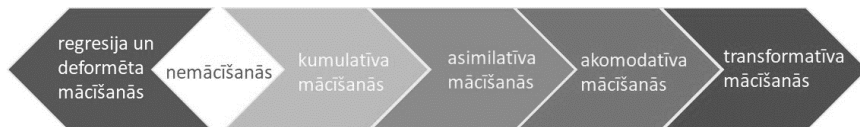
1. Skolotāju mācīšanās pieredze kā pētījuma pamatkategorija

Promocijas darba 1. nodaļā izveidots skolotāju profesionālo darbību transformējošas mācīšanās pieredzes izpētes teorētiskais ietvars. 1.1. apakšnodaļā padziļināti analizēti pieredzes un mācīšanās jēdzieni, konstruējot mācīšanās pieredzes kā kompleksa, holistiska un konceptuāli ietilpīga jēdziena izpratni. Pieredzes jēdziena analīze balstīta Džona Džūija (*John Dewey*) pragmatiskajā izglītības filozofijā (Dewey, 1916/1966, 1934/1980, 1938/1997), attīstības zinātnes un neirozinātnes pētījumos (Jones, 2014; Lickliter & Honeycutt, 2015; Overton, 2015), pieaugušo izglītības teorijās (Jarvis, 2006, 2010; Kolb, 1984), fenomenoloģijas filozofijā (Eberle, 2014; Huserls, 2002). Pieredzi var definēt kā indivīda nepārtrauktā mijiedarbībā ar vidi fiziskajā, kognitīvajā un afektīvajā dimensijā gūto iespaidu kopumu, ko indivīds interpretē un konceptualizē, balstoties iepriekšējā pieredzē un uzskatu sistēmā, konstruē pieredzētā jēgu un veido koncepcijas par pieredzēto, kā arī pārveido šīs koncepcijas. Mācīšanās pieredze pētījumā tiek skatīta kā pieredze, no kuras caur kuru indivīds mācās vai ir mācījies; tā paver iespēju pieredzes kā mehānisma rekonstruēšanai. Respektīvi, mācīšanās no pieredzes sniedz iespēju nākotnē atšķirīgi konstruēt pieredzētā jēgu un līdz ar to arī rīkoties atšķirīgi. Analizēts arī dzīvespasaules jēdziens kā mācīšanās pieredzes veidošanās mijiedarbības vide un kultūras ietvars.

Mācīšanās jēdziena analīze balstīta visaptverošu mācīšanās teoriju analīzē (Illeris, 2007, 2015; Jarvis, 2006, 2010) un izglītības psiholoģijā (Schunk, 2012). Secināts, ka mācīšanās neizbēgami norit caur pieredzi (primāro vai sekundāro) un saistāma ar relatīvi pastāvīgām izmaiņām indivīdā un viņa kapacitātē. Atbilstīgi šo izmaiņu norisei un to rezultātiem iespējams izdalīt vairākus vispārīgus mācīšanās tipus un tos atveidot spektrā pēc mācīšanās kompleksitātes

¹ Autores tulkojums no angļu valodas.

(1. attēls). Relatīvi vienkāršākais mācīšanās tips ir kumulatīvā jeb mehāniskā mācīšanās, mācīšanās kļūst kompleksāka asimilatīvas jeb papildinošas un akomodatīvas jeb psihiskās shēmas pārveidojošas mācīšanās tipos, savukārt kompleksākās izmaiņas mācīšanās ceļā saistāmas ar transformatīvu mācīšanos, kuru raksturo priekšstatu pārstrukturēšana un izmaiņas tajā, kā indivīds pieredz un konceptualizē pasauli un kā ar to mijiedarbojas (Hoggan, 2016). Regresija un deformēta mācīšanās saistīta ar negatīvu ietekmi uz indivīda kapacitāti, savukārt nemācīšanās gadījumā mācīšanās nav identificējama vispār.



1. attēls. Literatūras analīzē ietvertu mācīšanās tipu atveidojums pēc kompleksitātes

1.2. apakšnodalā analizēta transformatīvās mācīšanās teorija, kura skaidro transformatīvas mācīšanās pieredzi kā fenomenu, kas pārveido indivīda jēgas konstruēšanas ietvaru. Analizēti transformatīvās mācīšanās teorijas aizsākumi un pamatpostulāti (Mezirow, 1978, 1991, 2009), transformatīvās mācīšanās norises skaidrojumi (Cranton, 2002; Mezirow, 1991, 2009; Nohl, 2015), šīs teorijas kritika (Brooks, 2000; Hoggan et al., 2017; Newman, 2012), teorijas robežas un turpmākā attīstība (Hoggan, 2016; Nohl, 2015; Taylor, 2005).

Pamatojoties uz literatūras analīzi, izdalīti 5 būtiskākie transformatīvas mācīšanās norises aspekti:

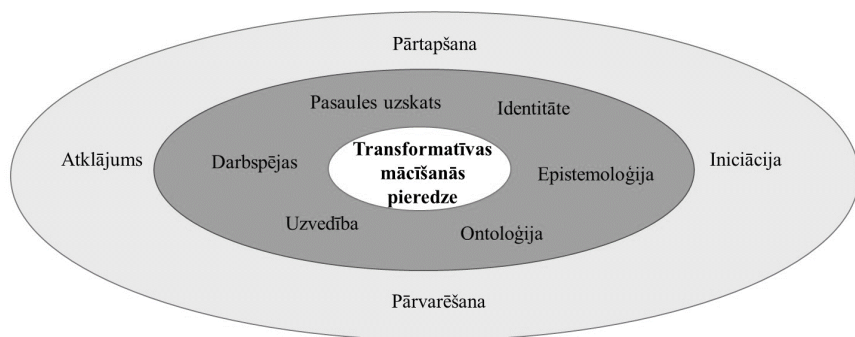
- 1) sākotnējā sastapšanās ar novitāti, kas kalpo par aktivācijas notikumu – potenciāli dezorientējošu vai pārorientējošu pieredzi;
- 2) novitātes izpēte un pirmējā izpratne, ar to saistītie izmēģinājumi, refleksija un iedziļināšanās savos pieņēmumos;
- 3) jaunas perspektīvas jeb jēgas konstruēšanas ietvara formēšanās, pārvarot sākotnējo neskaidrību;
- 4) novitātes izpratnes sociālā testēšana, jaunās perspektīvas papildināšana un pārskatīšana;
- 5) jaunās perspektīvas dominante turpmākajā darbībā un subjektīvajā interpretācijā, būtisku darbības aspektu pārdefinēšana atbilstoši jaunajai perspektīvai.

Izmantojot Čada Hogana (*Chad Hoggan*) definīciju (Hoggan, 2016), transformatīvā mācīšanās skolotāju profesionālās darbības pilnveidē formulēta kā process, kura rezultātā notiek nozīmīgas un neatgriezeniskas izmaiņas tajā, kā skolotājs pieredz (uztver) savu profesionālo darbību, kā to konceptualizē (skaidro) un kā to realizē (dara).

1.3. apakšnodalā konstruēta transformatīvas mācīšanās pieredzes

dialektiska izpratne, analizējot citas potenciāli papildinošas teorijas, kas skaidro transformatīvās mācīšanās pieredzei līdzīgus fenomenus. *Bildung* kā transformatīva procesa teorijā tiek aplūkotas radikālas izmaiņas attiecību struktūrās starp “es” un pasauli (Koller, 2017; Ludwig, 2017); feministiskajā poststrukturālismā transformācijas tiek identificētas naratīvos un sociālajā pozicionētībā (Brooks, 2000; Johnson-Bailey, 2012); kritiskajā pedagogijā tiek skatīts kritiskās apziņas tapšanas process un emancipācija (Freire, 1974/2005); konceptuālo izmaiņu teorijā tiek skaidrotas konceptu izpratnes transformācijas (Vosniadou, 2012) un sliedzīgu jēdzienu apguve (Neve et al., 2017); Gregorija Beitsona (*Gregory Bateson*) mācīšanās sistēmteorētiskajā modelī *Mācīšanās III* tips ir *Mācīšanās II* tipa rekonstrukcija (Bateson, 1987); ekspansīvās mācīšanās teorijā mācīšanās tiek skatīta kā kopīga darbības sistēmas rekonstruēšana un pretrunu risināšana (Engeström, 2009).

Transformatīvas mācīšanās pieredze šādā plašākā teorētiskajā kontekstā atklājas kā fenomens ar potenciāli būtiski atšķirīgiem rezultātiem. Filozofiskā pētījumā tikušas definētas četras transformatīvās mācīšanās pieredzes norises paradigmas (atklājums, iniciācija, pārvarēšana un pārtapšana), kas raksturo četrus konceptuālus virzienus zinātniskajā diskursā par perspektīvu transformāciju (Yacek, 2017) un var raksturot arī skolotāju mācīšanās pieredzi Covid-19 pandēmijas situācijā. Kopā ar Č. Hogana identificētajiem un zinātniskajos rakstos kartētajiem transformatīvas mācīšanās rezultātiem (Hoggan, 2016) tika izveidota transformatīvas mācīšanās pieredzes paradigmu un potenciālo mācīšanās rezultātu karte (2. attēls).



2. attēls. *Transformatīvas mācīšanās pieredzes norises paradigmas un mācīšanās rezultāti*

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

1.4. apakšnodalā analizēti transformatīvas mācīšanās pieredzes konstruēšanu ietekmējoši aspekti, ņemot vērā, ka šī mācīšanās norit visdažādākajos dzīves kontekstos gan pašvirzīti, gan organizēta mācību procesa ietvaros; neviennozīmīgi vērtējami arī tai nepieciešamie priekšnosacījumi.

Galvenie analīzes rezultāti apkopoti 1. tabulā.

1. tabula. *Transformatīvas mācīšanās pieredzes konstruēšanu ietekmējoši aspekti*

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

Tika secināts, ka transformatīvas mācīšanās pieredzes konstruēšanu ietekmē plašs aspektu spektrs, kas raksturo indivīda dzīvespasauļi un konkrēto mācīšanās situāciju; nav iespējams formāli ierobežot transformatīvas mācīšanās norisi līdz noteiktam mācīšanās kontekstam vai laika ietvaram. Analizētajā zinātniskajā literatūrā norādīts, ka transformatīvas mācīšanās norisei īpaši būtiska ir

aktivācijas notikuma klātbūtne, refleksiju un diskursu sekmējošas vērtības sociālajā kontekstā, ārējie resursi un atbalsts dezorientācijas, meklējumu un pārformulēšanas posmos, indivīda iekšējie resursi un iepriekšējā pieredze, autentiskums un varas attiecību sabalansētība.

2. Skolotāju profesionālā darbība Covid-19 pandēmijas situācijā

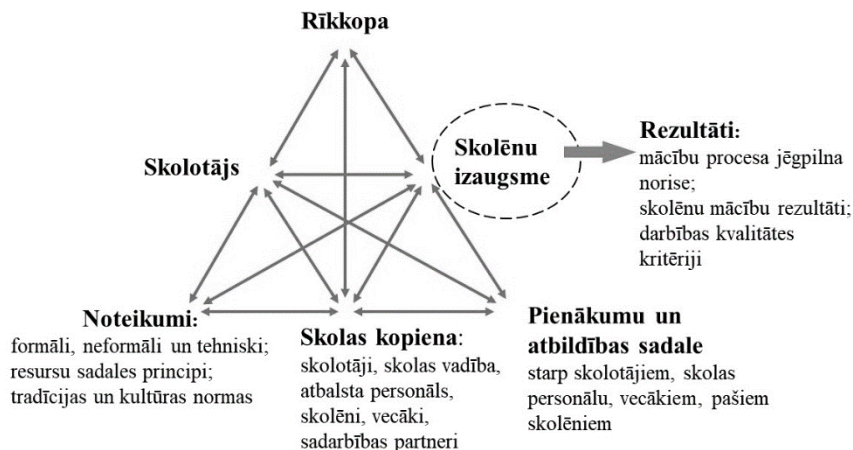
Promocijas darba 2. nodaļā raksturots izpētes konteksts, proti, skolotāju profesionālās darbības transformācijas Covid-19 pandēmijas situācijā Latvijā, ņemot vērā, ka skolotāju profesionālās pilnveides plašāks konteksts ir kultūra, sabiedrība un procesi, kas to veido. Mācīšanās ir pozicionēta kultūrā kā sabiedrības organizācijas sistēmā un ir atkarīga no pieejamajiem kultūras resursiem, kas ietekmē to, kādas idejas nonāk indivīda redzeslokā un kāds ir viņa pieredzes lauks un saskarsmju tīklojums, ko aptver indivīda dzīvespasaule.

2.1. apakšnodaļā raksturots profesionālās darbības pilnveides sociālkultūras konteksts un pieredzes lauks, balstoties Džeroma Brunera (*Jerome Bruner*) idejās par pieejamo kultūras rīkkopu (Bruner, 1996), Jirgena Hābermāsa (*Jürgen Habermas*) idejās par dzīvespasaules un struktūras mijattiecībām sabiedrībā (Habermas, 1984), kritikā mūžizglītības kā galvenokārt ekonomiska labuma izpratnei (Grace, 2005), kritikā koloniālisma idejām un atšķirīgo viedokļu marginalizācijai izglītības diskursā (Johnson-Bailey, 2012) un ņemot vērā iespējamās pretrunas starp dažādām zināšanu sistēmām un pārlicībām.

2.2. apakšnodaļā raksturoti skolotāju profesionālās darbības pilnveides sistēmiskie un situatīvie izaicinājumi, analizējot aktuālo izpratni par to, kā organizējama skolotāju mācīšanās, strādājot profesijā, kā arī Covid-19 pandēmijas radītos izaicinājumus skolotājiem (Burton, 2021; Kim & Asbury, 2020; Purina-Bieza & Sarva, 2022). Sadarbībā balstītas profesionalitātes izpratne ieguvusi aktualitāti starptautiskajā diskursā par skolotāju profesionālo pilnveidi, un priekšplānā izvirzījusies nepieciešamība konstruēt profesionālo pilnveidi kā nepārtrauktu, sadarbībā balstītu mācību pilnveides praksi skolas kopienā (Darling-Hammond et al., 2017; Hargreaves & O'Connor, 2018; OECD, 2020; Villegas-Reimers, 2003), pārvarot skolotāju izolāciju un skolu iekapsulēšanās tendences, kā arī sekmējot profesionālo autonomiju un rīcībspēju pilnveidot profesionālo darbību un pašnoteikties pilsoniskajā aktivitātē (International Commission on the Futures of Education, 2021). Analizēts skolotāju profesionālās pilnveides konteksts Latvijā, ņemot vērā būtiskās transformācijas izglītības sistēmā pēc valstiskās neatkarības atgūšanas un pedagogu profesionālās pilnveides sistēmas nepilnības, kā arī skolu kultūrā iesakņotus paradumus.

2.3. apakšnodaļā konstruēta skolotāju profesionālās darbības kā kontekstuālas un sociālajā mijiedarbībā bāzētas sistēmas izpratne, balstoties Irjes Engestrema (*Yrjö Engeström*) darbības sistēmiskajā modelī (Engeström, 1987;

Engeström & Sannino, 2010) un pretstatot to ar dominējošo, individuāli ievirzīto profesionālās kompetences izpratni (Briška et al., 2006; European Commission, 2013). Darbības koncepts ietver vērsumu prioritāri uz profesionalitātes praktiskās izpausmes analīzi, ne tik daudz zināšanu un prasmju potenciālu, kas piemīt individam. Skolotāju profesionālās darbības koncepts sniedz holistisku skatījumu uz faktisko darba praksi skolā un skata skolotāja darbu tā sistēmiskajā ietvarā, kur mijiedarbojas septiņi elementi – skolotājs, skolēns, rīkkopa, noteikumi, skolas kopiena, pienākumu un atbildības sadale, rezultāti (3. attēls).



3. attēls. Skolotāju profesionālās darbības sistēmiskais modelis

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

Promocijas darbā uz subjektīvo pārformulēšanu vērsta Dž. Mezirova teorija un I. Engestrema kolektīvās darbības ekspansijas modelis darbojas savstarpēji papildinoši, kur transformatīvās mācīšanās teorija skaidro aktuālos jēgas konstruēšanas un komunikatīvos aspektus, bet darbības sistēmas perspektīva ir vērsta uz sadarbību, kopīgās darbības sistēmas izpratni un praktisku pārveidi, transformējot profesionālās darbības praksi.

3. Skolotāju profesionālo darbību transformējošas mācīšanās pieredzes empīriskā izpēte

3. nodaļā aprakstīta un pamatota pētījuma metodoloģija, pētījuma norise un rezultāti, bet diskusijas daļā iztirzātas atbildes uz pētījuma jautājumiem, kā arī iezīmēti nākotnes pētījumu virzieni skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveides jomā.

3.1. Pētījuma metodoloģija un norise

Ņemot vērā pētījuma priekšmeta specifiku, kā atbilstošākā tika izvēlēta kvalitatīvā pētnieciskā pieeja, kura sniedz iespēju izziņāt jēgu, ko skolotāji piešķir savai pieredzei. Izmantota teoriju triangulācija, lai vispusīgāk izziņātu pētāmo fenomenu (Creswell, 2014). Skolotāju mācīšanās pieredze šī pētījuma ietvaros tiek pētīta retrospektīvi, jo, lai konstruētu piedzīvotā jēgu un vērtētu tā ietekmi uz profesionālo darbību kopumā, ir nepieciešams laiks.

Tika veikta mērķtiecīgā dalībnieku atlase atbilstoši maksimālās variācijas atlases kritērijiem, iekļaujot 23 skolotājus ar pedagoģisko stāžu no 3 līdz 39 gadiem. Skolotāji pārstāv visas septiņas mācību jomas; aptverta Vidzeme, Zemgale un Kurzeme, ietverot gan mazas, gan lielas novadu un pilsētu skolas, dažādus skolu tipus, kā arī izglītības pakāpes. Dalībnieku atlase notika gan ar ieteikumu metodi, gan mērķtiecīgi uzrunājot, gan no brīvprātīgiem dalības pieteikumiem. Lēmums par pētījumam nepieciešamo interviju skaitu tika pieņemts pētījuma procesā atbilstoši pētījuma teorētiskā piesātinājuma principam (Nohl, 2010; Strauss & Corbin, 2015). Ar katru pētījuma dalībnieku laika periodā no 2022. gada maija līdz 2022. gada septembrim platformā *Zoom* vai klātienē tika veikta viena intervija atbilstoši intervijas vadlīnijām. Intervijas ilgums bija no 23 minūtēm līdz 1 stundai un 6 minūtēm, vidēji 47 min.

Tika veiktas pilnas, detalizētas interviju transkripcijas, vienlaikus anonimizējot un pseidonimizējot datus. Tika izņemta vai aizstāta visa informācija, kas tiešā veidā atklāj personas identitāti vai identificē izglītības iestādi. Intervētās personas apzīmētas ar "Sk" un skaitli. Veikto transkripciju kopējums ir 281 lappuse.

Datu ieguvē promocijas pētījumā izmantota naratīvā intervija, kas ir atvērta tipa (*open-ended*), vāji strukturēta, padziļināta intervija, kuru ievada preambula (izvērsts ievadjautājums), turpina intervējamā stāstījums, kas netiek pārtraukts, un noslēdz intervējamā izteikumos balstītu jautājumu posms (Jovchelovitch & Bauer, 2000), kā arī papildjautājumi, lai nodrošinātu pētījumam aktuālo tēmu ietveršanu. Naratīvās intervijas priekšrocība ir iespēja no skolotāju perspektīvas dokumentēt noteiktu viņu pieredzes daļu (Nohl, 2010), izvairoties no pārlielas sarunas strukturēšanas, tādējādi mazinot intervētāja subjektīvo ietekmi uz intervijas gaitu. Preambula bija šāda: *Jau divus gadus mēs strādājam un dzīvojam pandēmijas situācijā. Pastāstiet, kā Jūs kā skolotājs/-a*

šajos apstākļos strādājat, kā jūtaties un kas ir mainījies šajā laikā? Es piedāvāju izstāstīt savu pieredzi hronoloģiski (no brīža, kad darbā kaut kas pandēmijas ietekmē sāka mainīties).

Lai raksturotu skolotāju mācīšanās pieredzes tematisko struktūru, tika veikta tematiskā analīze ar induktīvo pieeju, tematisko struktūru primāri bāzējot datus, nevis teorētiskā modelī. Tā veikta reflektētā un rekursīvā procesā šādos posmos: 1) iepazīšanās ar datiem; 2) secīga sākotnējo kodu piešķiršana teksta segmentiem visam datu masīvam; 3) tēmu meklēšana un ģenēze, grupējot kodus potenciālajās tēmās; 4) tēmu pārskatīšana un tematiskās kartes veidošana, pārbaudot tēmu saskaņotību ar kodētajiem teksta segmentiem; 5) tēmu definēšana; 6) ziņojuma sagatavošana par analīzes rezultātiem, izmantojot atbilstošos citātus no attiecīgo tēmu segmentiem intervijās (Braun et al., 2019). Tematiskā analīze veikta divos posmos: pirmajā, bāzējoties 9 intervijās, induktīvi tika izveidota sākotnējā tematiskā struktūra, kas nākamajā posmā, izmantojot to par kodēšanas pamatstruktūru, tika precizēta un validēta. Pirmajā posmā izmantota programmatūra *Taguette* un manuāls process, bet otrajā – *NVIVO-13*.

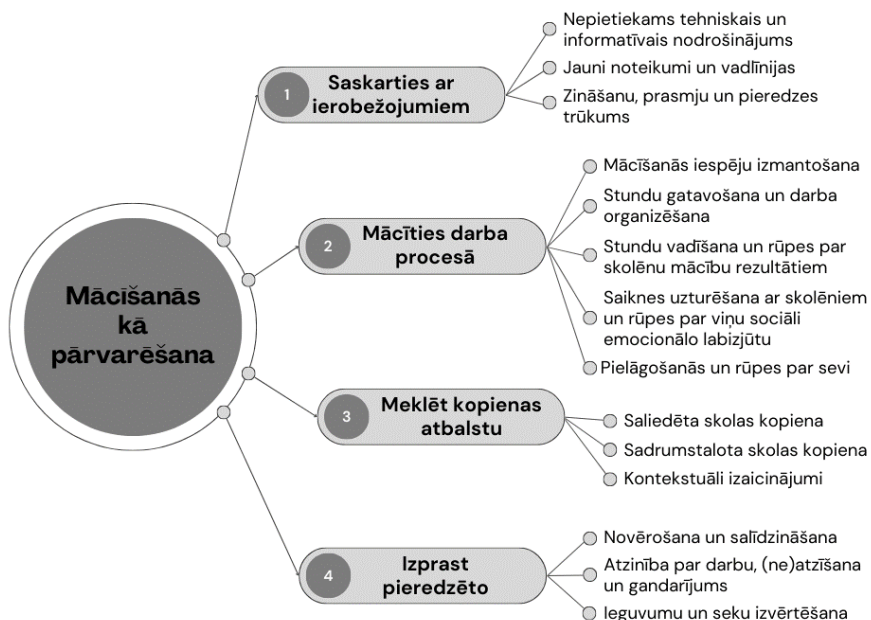
Lai raksturotu transformatīvo mācīšanos skolotāju mācīšanās pieredzē Covid-19 pandēmijas situācijā, izmantota dokumentējošā datu interpretācijas metode (Bohnsack, 2014; Nohl, 2015), kas līdzīga rakstura izpētē plaši izmantota *Bildung* tradīcijas ietvaros (Laros et al., 2017). Metode ļauj veikt salīdzinošu analīzi, kā arī veidot tipoloģiju, fokusējoties uz implicīto jeb netiešo zināšanu rekonstruēšanu un darbību orientējošo ietvaru (*Orientierungsrahmen*) un to transformāciju rekonstruēšanu. Tādējādi iespējams analīzi fokusēt uz transformatīvās mācīšanās aspektu identificēšanu un raksturošanu. Metode balstās uz šādiem galvenajiem soļiem: intervijas pirmreizēja noklausīšanās, identificējot naratīva galvenos tematus; selektīva vai pilna transkripciju veikšana; formulējošās interpretācijas posmā notiek nozīmes dekodēšana un teksta tematiskās struktūras formulēšana (kas lielā mērā sakrīt ar tematiskās analīzes ceļā paveikto); reflektējošās interpretācijas posmā notiek orientējošā ietvara rekonstruēšana, analizējot teksta formālo loģiku vispirms intervijas ietvaros, bet pēc tam kā salīdzinošo analīzi starp intervijām un kontrastēšanu; tipoloģijas veidošanas posmā jēgievirzes tipi tiek bāzēti uz identificēto orientējošo ietvaru (jeb transformāciju dimensiju) daudzveidību, bet sociālās ģenēzes tipi raksturo vienojošo pieredzes telpu neatkarīgi no jēgievirzes tipa (Nohl, 2010). Dokumentējošā interpretācija tika uzsākta ar specifiskiem gadījumiem, kas ietver būtiski atšķirīgus scenārijus, pakāpeniski analīzē ietverot pārējās intervijas.

3.2. Tematiskās analīzes rezultāti: skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra

Ar tematiskās analīzes palīdzību rekonstruētā skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra ietver četras centrālās tēmas un 14 apakštēmas

(4. attēls), kas raksturo gan skolotāju pieredzes vienojošos tematiskos blokus, gan pieredžu kompleksitāti un daudzveidību. Katru apakštēmu atsedz vairāki aspekti jeb kodi (kopumā 84).

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



4. attēls. Skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra

Tēma *saskarties ar ierobežojumiem* raksturo, kā skolotāju profesionālo darbību ietekmēja ierobežotais tehniskais un informatīvais nodrošinājums, jaunie noteikumi un vadlīnijas, kā arī zināšanu, prasmju un pieredzes trūkums. Bija vērojama būtiska nodrošinājuma nevienlīdzība gan starp skolām, gan kopienām un ģimenēm; šī nevienlīdzība atklājās, analizējot atšķirīga profila skolu skolotāju teikto. Tāpat arī noteikumi un vadlīnijas skolās nereti tika interpretēti un piemēroti atšķirīgi.

Tēma *mācīties darba procesā* atspoguļo skolotāju dominējošās mācīšanās formas, kas bija saistītas ar nemītīgu piemērošanos mainīgajiem apstākļiem; darba praksē balstītu problēmu risināšanu un prioritātes noteikšanu tādām

mācīšanās iespējām, kuras sniedza darba praksē operatīvi lietojamas prasmes un risinājumus, kā arī atbalstu krīzes vadībā, tostarp pašefektivitātes uzlabošanai. Šīs tēmas detalizētie aspekti atspoguļo mācīšanās vajadzības Covid-19 pandēmijā vai līdzvērtīgā krīzē – nepieciešamību pēc problēmorientētām, darba praksē balstītām profesionālās pilnveides programmām un citām aktivitātēm, kas ne vien sniedz iespēju praktizēties izmantot jaunus rīkus un metodes, analizēt darba praksi un dalīties pieredzē, bet arī piedāvā pielāgojamas, mērķtiecīgas atbalsta iespējas, kā supervīzijas vai metodiskā un tehniskā atbalsta konsultācijas.

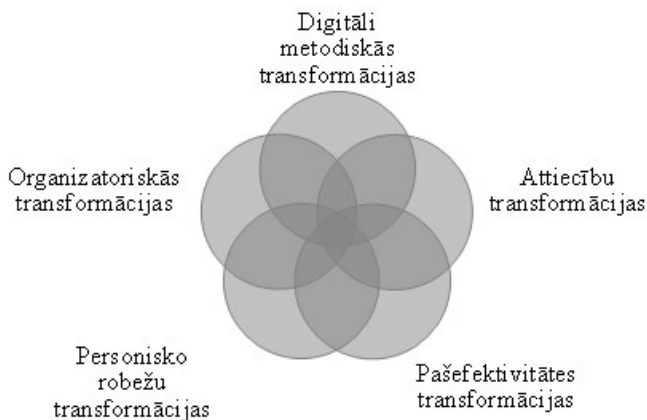
Meklēt kopienas atbalstu tika formulēta kā caurviju tēma, kas raksturo kopienas ietekmi uz skolotāju spēju tikt galā ar pandēmijas spriedzi, nestabilitāti un nenoteiktību. Saliedētu skolas kopienu raksturo atbalstoša un aņņēmīga skolas vadība, ilgtermiņa plānošana, saņņemtā atzinība un gandarījums par darbu, kolēģi kā uzmundrinoša un atbalstoša komanda, uzticēšanās kolēģiem, saliedēšanās, produktīva sadarbība ar vecākiem. Savukārt sadrumstalota skolas kopiena ir šī vispārinātā modeļa pretstats un katra skolotāja pieredzē izpaužas atšķirīgā mērā. Turpretī kontekstuālie izaicinājumi, kā atbalsta personāla un skolotāju trūkums, skolas specifika un atrašanās vieta, skolēnu skaits klasē un vietējās kopienas sociālekonomiskā situācija ietekmēja resursu pieejamību un līdz ar to arī iespējamus risinājumus neatkarīgi no skolas kultūras iezīmēm.

Tēma *izprast pieredzēto* apkopo pieredzētā jēgas konstruēšanu, kas izpaužas skolotāju naratīvos kā dažādu novērojumu un pieredžu salīdzināšana, savas pieredzes validēšana un akceptēšana caur savstarpēju dalīšanos pieredzē ar citiem skolotājiem. Atzišana un atgriezeniskā saite par darbu bija būtisks gandarījuma avots. Šajā kategorijā ietilpst ne vien skolēnu aizrautība, sasniegumi un lieliski izdevusies stunda, bet arī skolotāju saņņemtā atzinība, materiālais novērtējums un uzticēšanās skolotāja profesionalitātei. Vērtējot pandēmijas laika pieredzes ieguvumus un sekas, lielākā vienprātība skolotāju vidū bija par (dažādā mērā) uzlabotu digitālo pratību un metodisko elastību. Skolotāji saskatīja arī ieguvumus no pedagogiskajiem izmēģinājumiem un reorganizētas profesionālās darbības, tehnoloģiju plašākas ienākšanas skolas ikdienā, kā arī uzlabotas laika pārvaldības un efektivitātes. Tika saskatītas arī izmaiņas sevī, savās rakstura iezīmēs un attieksmē, kas tāpat kā pandēmijas ietekme uz skolēniem tika vērtētas neviennozīmīgi. Sekas un negatīvie iznākumi ietvēra skolotāju izdegšanu, vilšanās izjūtu, aiziešanas no darba apsvēršanu, nervozitāti, veselības problēmas, sliktākas attiecības kolektīvā.

3.3. Dokumentējošās metodes rezultāti: skolotāju mācīšanās pieredzes tipoloģija

Ar dokumentējošās metodes palīdzību, fokusējoties uz mācīšanās transformatīvajiem aspektiem skolotāju naratīvos, izveidota divdimensionāla

tipoloģija, kas raksturo skolotāju mācīšanās pieredzi Covid-19 pandēmijas krīzes situācijā Latvijā (5. attēls).



5. attēls. Skolotāju transformatīvas mācīšanās pieredžu tipoloģija

Tipoloģijas jēgas ģenēzes dimensijā pieci transformāciju tipi atklāj, kā šīs pieredzes ceļā skolotāji ir mainījušies un kādi mācīšanās pieredzes aspekti ienesti turpmākajā skolotāju profesionālajā darbībā. Sociālās ģenēzes dimensija raksturo aktivitāti, ar kādu skolotājs iesaistījās savas profesionālās darbības pārveidošanā, spektrā no reaktīvas jeb reaģējošas līdz proaktīvai jeb apsteidzošai (6. attēls).



6. attēls. Tipa konstruēšanas loģika

Digitāli metodisko transformāciju tips ir vērsts uz digitāli metodisko risinājumu apguvi un izkopšanu mācību procesā. Šo transformāciju aizsākumu raksturo tiešsaistes stundu vadīšanas sliekšņa pārvarēšana; mācīšanās turpinās kā

piemērošanās tiešsaistes un hibrīdai mācību norisei, apgūto lietojot arī turpmākajā klātienē darbā, bet būtiskākās transformācijas pavada proaktīva rīcība, pašvadīti mācoties un īstenojot skolēniem saistošas tiešsaistes stundas ar augstu interaktivitāti un metodisko daudzveidību.

Attiecību transformāciju tipu raksturo izmaiņas skolotāju saskarsmē ar citiem cilvēkiem –izmainīta situācijas uztvere, skaidrojums un/vai rīcība. Būtiskākās izmaiņas atklājās kā skolēncentrētākas pieejas aktualizēšanās darba praksē un cilvēcisko attiecību nozīmes spilgtāka apzināšanās kopumā, saskaroties ar pandēmijas izaicinājumiem. Skolotāji no jauna atklāja veidus, kā sniegt skolēniem motivējošu atgriezenisko saiti, biežāk paraudzījās uz situāciju no skolēna perspektīvas un saskatīja savas iespējas pozitīvi ievirzīt stundas gaitu. Negatīvu un pat regresīvu pieredzi šajā transformāciju asī raksturo neveiksmīga komunikācija un negācijas saskarsmē ar vecākiem un skolēniem, skolas vadību vai sabiedrību kopumā, kas veicināja profesionālo izdegšanu un sekmēja lēmumu aiziet no darba.

Organizatoriskās transformācijas atklājās tipu veidojošajos gadījumos, kuros skolotāji demonstrēja izaugsmi profesionālās darbības sistemātiskuma un efektivitātes uzlabošanas jomā, pārvērtējot prioritātes, mācoties veiksmīgāku laika pārvaldību un elastību, kā arī iesaistoties skolas digitālo transformāciju koordinēšanā. Izaugsme organizatoriskajā jomā bija cieši saistīta ar skolas kopienas un procesiem tajā. Negatīvu vai regresīvu pieredzi veicināja skolas vadības kontrolējoša pieeja un/vai atbalsta trūkums, kā arī pašu skolotāju pasīva vai noraidoša pozīcija pret pielāgošanos attālinātu un hibrīdu mācību realitātei.

Pašefektivitātes transformāciju tipu raksturo savu iekšējo resursu efektīvāka pārvaldība un rūpes par personīgo labizjūtu spriedzes apstākļos, tiecoties atjaunot līdzsvaru starp darbu un privāto dzīvi, atpūtu. Maksimālās transformācijas saistāmas ar efektīvu personīgā laika un iekšējo resursu pārvaldību jaunajā situācijā, tostarp personīgo robežu noteikšanu, savukārt minimālas vai regresīvas izmaiņas raksturo pašsaglabāšanās taktikas pieņemšana, samazināta atdeve darbam un potenciāli – slodzes samazināšana un aiziešanas no darba apsvēršana.

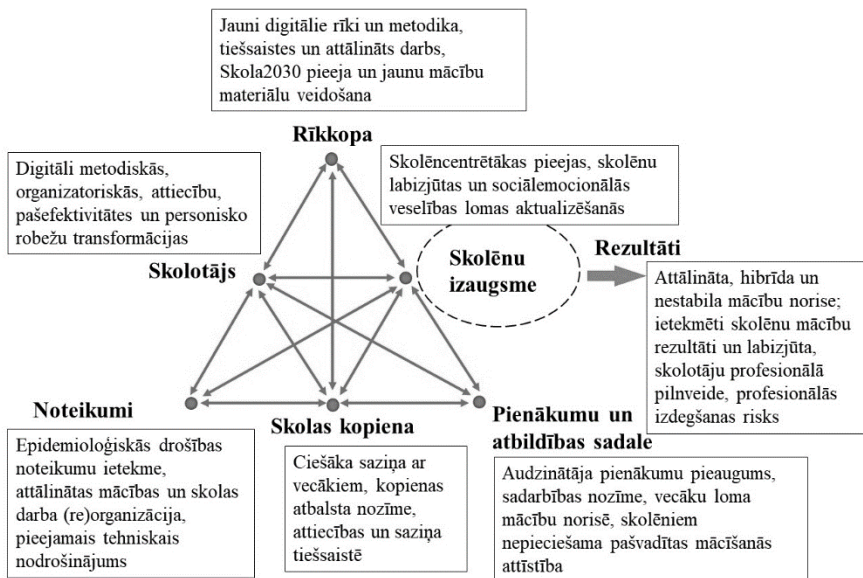
Personīgo robežu transformāciju tipu raksturo personisko iespēju paplašināšana un robežu pārvarēšana, kas izpaužas kā izmaiņas skolotāju redzējumā par viņu personiskajām iespējām, prāta ierobežojumu pārvarēšana, sistēmisko nosacījumu kritiska apšaubīšana, kā arī virzība uz profesionālo autonomiju, pašnoteikšanos un pilsonisko aktivitāti. Nemācīšanās un regresijas scenārijam raksturīga robežu neizaicināšana un iekļaušanās noteiktajās robežās bez pretestības vai līdzšinējo sociālo un pilsonisko iniciatīvu atmešana. Maksimālo izmaiņu scenārijā vērojama paļaušanās uz pašvadītu profesionalitāti, kritiski analītisks skatījums uz izglītības sistēmiskajiem aspektiem, kā arī plašs redzesloks. Nevienunozīmīgu vietu izmaiņu spektrā ieņem gadījumi, kur skolotāju personiskie uzskati nonāca pretrunā ar sistēmiskajām prasībām, tostarp obligāto vakcināciju.

3.4. Diskusija

Legūtie pētījuma rezultāti sniedza iespēju atbildēt uz pētījuma jautājumiem, diskutēt par rezultātu atbilstību analizētajai zinātniskajai literatūrai, kā arī izdarīt secinājumus un iezīmēt nākotnes pētījumu virzienus skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveides jomā.

Uz pirmo pētījuma jautājuma daļu (*Kā Covid-19 pandēmijas iniciētās transformācijas skolotāju profesionālajā darbībā atspoguļojas skolotāju mācīšanās pieredzē?*) atbildes sniedz ar tematiskās analīzes palīdzību izveidotā skolotāju mācīšanās pieredzes tematiskā struktūra, kas kartē skolotāju Covid-19 pandēmijas laika mācīšanās pieredzes visdažādākos aspektus, atklājot, kā pandēmija ietekmējusi viņu darbu un kā skolotāji pielāgojušies izaicinošajai situācijai.

Atbildi uz otro pētījuma jautājuma daļu (*Kā skolotāju mācīšanās pieredze Covid-19 pandēmijas situācijā transformē viņu profesionālo darbību?*) sniedz ar dokumentējošās metodes palīdzību izveidotā transformatīvas mācīšanās pieredžu tipoloģija, kas atklāj, kā šīs pieredzes ceļā skolotāji ir mainījušies un kādi mācīšanās pieredzes aspekti ienesti turpmākajā skolotāju profesionālajā darbībā. Skolotāju profesionālās darbības izmaiņas Covid-19 situācijas ietekmē analizētas arī skolotāju profesionālās darbības sistēmas modeli (7. attēls).



7. attēls. Covid-19 pandēmijas ietekme uz skolotāju profesionālās darbības sistēmu

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

Modelī atspoguļojas tas, ka izmaiņas noritējušas visos sistēmas elementos un daudzējādā ziņā arī to mijiedarbībā. Respektīvi, mainījās gan skolotāju profesionālās darbības kontekstuālie aspekti (noteikumi, procesi skolas kopienā, pienākumu un atbildības sadale), gan mijiedarbība ar skolēniem, tāpat ietekmēti tika arī skolotāju profesionālās darbības rezultāti.

Detalizētāk diskutētas atbildes uz trim precizējošo jautājumu blokiem, kas palīdz atbildēt uz pētījuma jautājumiem un sasniegt izvirzīto mērķi, secinot, ka skolotāji savu Covid-19 pandēmijas un attālināto mācību pieredzi skaidro pamatā D. Jaceka pārvarēšanas paradigmai atbilstoši (Yacek, 2017), proti, kā profesionālajā darbībā sastapto izaicinājumu, grūtību un ierobežojošo aspektu emancipējošu pārvarēšanu, lai atbilstoši savām iespējām jēgpilni realizētu profesionālo darbību neordinārā situācijā un stabilizētu jauno darbības modeli.

Izaugsmei būtiskākā pieredze skolotāju naratīvos bija pašvirzīta mācīšanās darba procesā, ikdienējas un neformālas mācīšanās iespējas, praktiskais un psihoemocionālais atbalsts gan skolas kontekstā, gan ārpus tā, pieredzes apmaiņas semināri, skolas vadības, skolas kopienas un personiskā sociālā loka praktiskais un psiholoģiskais atbalsts kopumā. Centralizēti piedāvātie kursi lielākoties tika vērtēti skeptiski. Profesionālās darbības pilnveidi apgrūtināja gan sistēmiski, gan situatīvi aspekti. Kopīga bija dažādu ierobežojumu ietekme, kas gan limitēja, gan ievirzīja izmaiņas darbā, nodrošinājuma nevienlīdzība, jaunajam mācību saturam atbilstošu mācību līdzekļu trūkums, zināšanu, prasmju, pieredzes un vadlīniju sākotnējais trūkums attālinātu mācību nodrošināšanai. Piemērošanās tiešsaistes un mainīgas modalitātes (hibrīdām) mācībām krīzes apstākļos no skolotājiem prasīja lielus iekšējos un ārējos resursus. Atbalsta pieejamība vērtējama kā nevienlīdzīga un bieži vien nepietiekama, ko paspilgtināja personāla trūkums, rūpju trūkums no tiešās vadības, sadrumstalotas skolas kopienas iezīmes, grūtības saliedēties lielos skolotāju kolektīvos, kā arī izaicinājumi darbā ar lielām skolēnu klasēm.

Intersubjektivitātei un sadarbībai bija nozīmīga loma gan attālināto mācību posmos, gan darbā klātienē epidemioloģisko ierobežojumu apstākļos. Covid-19 pandēmijas krīzes situācijā īpaši aktualizējās skolas kopienas atbalstošā loma skolotāju profesionālās darbības rekonstruēšanā atbilstoši tiešsaistes un mainīgas modalitātes mācību norisei.

Transformatīvas mācīšanās iezīmes skolotāju pieredzē tika identificētas gan atbilstoši mācīšanās *norises* pieciem aspektiem, gan mācīšanās *rezultātu* aspektā kā pieci transformatīvās mācīšanās pieredzes tipi. Identificēts, ka skolotāji, kuru naratīvos bija identificējamas būtiskākās transformācijas piecu tipu ietvaros, jau pandēmijas sākumā demonstrēja proaktīvu pieeju, respektīvi, izrādīja iniciatīvu darīt vairāk, nekā no viņiem formāli tika sagaidīts. Vienlaikus šie skolotāji, izaicinošos apstākļos strādājot uz spēku izsūkuma robežas, bija pakļauti būtiskam izdegšanas riskam. Lai sekmīgāk realizētu proaktīvu skolotāju potenciālu, ir ieteicams stiprināt skolotāju individuālo un skolas kopienas profesionālo autonomiju un koleģiālo profesionalitāti, kā arī balstīt skolotāju

profesionālās pilnveides pārvaldību uzticēšanās un atbalsta sniegšanas pieejā, nevis fokusēties uz šķēršļu likšanu nevēlamai rīcībai vai normatīvu un kontroles pastiprināšanu.

Diskusijas daļa ietver arī priekšlikumus turpmākiem pētījumiem skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveidei.

NOBEIGUMS

Veiktā pētījuma aktualitāte sakņojas izpratnē, ka izglītības diskursā nepieciešams pievērsties nozīmīgāko kvalitatīvas izglītības balstu – skolotāju – mācīšanās pieredzes izpētei, analizējot izaicinājumus, ar kādiem skolotāji sastopas, profesionāli pilnveidojoties situācijā, kuru raksturo globālas pandēmijas izraisīta krīze, asimetrija starp pieaugošām prasībām skolotāju darbam un ierobežotiem resursiem tās īstenot, kā arī izaicinošs sociālkultūras konteksts sabiedrībā kopumā.

Pētījuma mērķis bija izpētīt skolotāju mācīšanās pieredzi, kas veidojusies līdz ar transformācijām viņu profesionālajā darbībā Covid-19 pandēmijas situācijā. Ir izpildīti mērķa sasniegšanai izvirzītie pētījuma uzdevumi.

Pirmkārt, ir izveidots skolotāju profesionālo darbību transformējošas mācīšanās pieredzes izpētes teorētiskais ietvars, raksturojot Covid-19 pandēmijas situācijas kontekstuālo ietekmi. Mācīšanās pieredzes jēdziens formulēts fenomenoloģiskā perspektīvā kā daudzdimensionāls (holistisks) fenomēns un tā pieredzes daļa, no kuras un caur kuru indivīds mācās vai ir mācījies un kura sniedz iespēju nākotnē atšķirīgi konstruēt pieredzētā jēgu un līdz ar to arī rīkoties atšķirīgi. Pieredze tiek skaidrota kā indivīda nepārtrauktā mijiedarbībā ar vidi fiziskajā, kognitīvajā un afektīvajā dimensijā gūto iespaidu kopums, ko indivīds interpretē un konceptualizē, balstoties iepriekšējā pieredzē un uzskatu sistēmā, konstruē pieredzētā jēgu un veido koncepcijas par pieredzēto, kā arī pārveido šīs koncepcijas. Savukārt mācīšanās jēdziena izpratne konstruēta visaptverošu mācīšanās definīciju analizē pieaugušo izglītības kontekstā, identificējot vairākus vispārīgus mācīšanās tipus ar pieaugošu kompleksitāti; transformatīvo mācīšanos raksturo priekšstatu pārstrukturēšana un būtiskas izmaiņas tajā, kā indivīds pieredz un konceptualizē pasauli un kā ar to mijiedarbojas. Analizēta transformatīvās mācīšanās teorija un alternatīvas teorijas (kas izzina jēgas konstruēšanas ietvara transformācijām līdzīgas norises), kurām ir potenciāls interpretēt būtiskas transformācijas skolotāju profesionālās darbības izpratnē un īstenošanā. Identificēti pieci būtiskākie transformatīvās mācīšanās norises komponenti un analizēta šīs mācīšanās rezultātu potenciālā daudzveidība. Analizēti transformatīvās mācīšanās konstruēšanu ietekmējoši faktori, kas palīdz identificēt mācīšanos sekmējošos un kavējošos aspektus skolotāju empīriskajā pieredzē. Konstruēta skolotāju transformatīvās mācīšanās profesionālās darbības pilnveidē definīcija, balstoties Č. Hogana pētījumos: intersubjektīvs process, kas rezultējas ar nozīmīgām un neatgriezeniskām izmaiņām tajā, kā skolotājs uztver (jeb pieredz) savu profesionālo darbību, kā viņš to skaidro (jeb konceptualizē) un kā to realizē praksē.

Tāpat arī analizēts skolotāju mācīšanās pieredzes konteksts – profesionālās darbības īstenošana un tās transformācijas Covid-19 pandēmijas

situācijā. Skolotāju darbība pozicionēta sociālkultūras kontekstā, aktualizējot daudzveidīgas pieredzes un individuālā pieredzes lauka (dzīvespasaules) nozīmi, dažādu sabiedrības procesu ietekmi un specifisko profesionālās darbības pilnveides ietvaru Latvijā. Konstruēts skolotāju profesionālās darbības koncepts, balstoties I. Engestrema ekspansīvās mācīšanās teorijas darbības sistēmas modeli, kas pretēji individuāli ievirzītajam profesionālās kompetences jēdzienam sniedz holistisku skatījumu uz faktisko darbu skolā un raksturo skolotāja darbību tās sistēmiskajā ietvarā.

Otrkārt, ir izveidota metodoloģiskā koncepcija skolotāju mācīšanās pieredzes analīzei empīriskā pētījumā. Apkopoti potenciālie izaicinājumi un ierobežojumi mācīšanās pieredzes pētniecībā un transformatīvas mācīšanās identificēšanā, kā arī noteikts kvalitatīvs pētījuma dizains kā atbilstošākais retrospektīvai skolotāju mācīšanās pieredzes analīzei. Pamatots naratīvo interviju datu ieguves veids, maksimālās variācijas un teorētiskā piesātinājuma princips dalībnieku atlasē, tematiskās analīzes un dokumentējošās datu interpretācijas metodes lietojums iegūto datu analīzē. Izveidotas naratīvo interviju veikšanas vadlīnijas un transkripciju principi. Iegūts atbilstošās ētikas komitejas atzinums par pētījuma atbilstību ētikas principiem, izveidota informētās piekrišanas forma un apzināti pētījuma dalībnieku datu aizsardzības principi. Pētījuma metodoloģija un teorētiskā perspektīva aprobēta zinātniskajos rakstos (Goba-Medne, 2019, 2022; Goba, 2019).

Treškārt, empīriski analizēta skolotāju profesionālo darbību transformējoša mācīšanās pieredze profesionālās darbības pilnveidē Covid-19 pandēmijas situācijā, rekonstruējot skolotāju mācīšanās pieredzes tematisko struktūru un raksturojot mācīšanos un profesionālās darbības pilnveidi sekmējošos un kavējošos aspektus. Laika posmā no 2022. gada maija līdz septembrim ierakstītas 23 intervijas ar Latvijas vispārizglītojošo skolu skolotājiem; tās tika transkribētas un anonimizētas, iegūstot empīriskos datus 281 lpp. apjomā. Dati tika kodēti un analizēti divos posmos, izmantojot tematiskās analīzes metodi un datu apstrādes programmas *Taguette* un *NVIVO-13*. Tas ļāva rekonstruēt skolotāju mācīšanās pieredzes tematisko struktūru profesionālās darbības pilnveidē Covid-19 situācijā, izveidojot četras ar mācīšanās kā izaicinājumu pārvarēšanas vadmotīvu vienotas tēmas (*saskarties ar ierobežojumiem, mācīties darba procesā, meklēt kopienas atbalstu un izprast pieredzēto*), kurām pakārtotas 14 apakštēmas un 84 aspekti.

Ceturtkārt, izveidota skolotāju mācīšanās pieredžu tipoloģija, rekonstruējot transformatīvas mācīšanās ievirzi un izmaiņas skolotāju profesionālajā darbībā Covid-19 pandēmijas situācijā atbilstoši dokumentējošās analīzes principiem. Izmantojot iepriekšējā pētījuma posmā iegūtās zināšanas par datu tematisko struktūru, veikta dokumentējošā analīze, fokusējoties uz mācīšanās transformatīvajiem aspektiem skolotāju naratīvos. Izveidotajā tipoloģijā jēgas ģenēzes dimensija raksturo skolotāju mācīšanos piecās transformāciju asīs jeb tipos (*digitāli metodiskās, attiecību, organizatoriskās,*

pašefektivitātes, personisko robežu transformācijas), savukārt sociālās ģenēzes dimensija raksturo šo izmaiņu spektru no reaktīvas līdz proaktīvai rīcībai profesionālās darbības pilnveidošanā. Konstatēts, ka skolotāji, kuru naratīvos tika identificētas liecības par būtiskākajām mācīšanās transformācijām, tipiski bija tie, kas jau pandēmijas krīzes sākumā izrādīja iniciatīvu darīt vairāk, nekā no viņiem tika formāli sagaidīts attiecīgajā situācijā.

Piektkārt, apkopoti pētījuma rezultāti, pētījuma diskusijas daļā iztirzātas atbildes uz pētījuma jautājumiem, kā arī iezīmēti nākotnes pētījumu virzieni skolotāju mācīšanās pieredzes pilnveides jomā.

Pētījuma rezultātā secināts, ka Covid-19 pandēmijas situācija un tās izraisītās izmaiņas profesionālajā darbībā skolotājiem bija transformatīvu mācīšanos provocējoša pieredze, kas caur dažādu izaicinājumu un grūtību pārvarēšanu veicināja digitāli metodiskas, attiecību, organizatoriskas, pašefektivitātes un personisko robežu transformācijas. Mācīšanās pieredzi formēja daudzveidīgi kontekstuāli, intersubjektīvi un subjektīvi aspekti, kas ietekmēja to, cik būtiskas izmaiņas skolotāju mācīšanās pieredzē ir identificējamās un vai tās saistāmas ar transformatīvo mācīšanos. Ir vērojamas sakarības starp skolotāju proaktīvu jeb apsteidzošu pieeju profesionālās darbības pilnveidē un transformatīvās mācīšanās rezultātiem.

No promocijas darbā aktualizētā skatījuma uz skolotāju mācīšanās pieredzi kā savā būtībā problēmorientētu, holistisku, intersubjektīvu, kontekstuālu un potenciāli transformatīvu izriet nepieciešamība formēt tādu skolotāju mācīšanās kontekstu, kas iekļauj elastīgu atbalstu gan pašvirzītai, darba praksē balstītai, gan visas skolas kopienas mācīšanās un profesionālās darbības pilnveides praksei, kā arī iesaista skolotājus lēmumu pieņemšanas procesā un sekmē viņu profesionālo autonomiju.

Jāsaka, ka nenoliedzami Covid-19 pandēmijas situācija izraisīja krīzi un pārrāva skolu darbības ierasto ritējumu, radot jaunus izaicinājumus un saasinot esošos, tomēr tā arī veidoja nebijušu mācīšanās situāciju visas izglītības sistēmas mērogā, aktualizējot mācīšanās un atbalsta vajadzības skolotāju profesionālajai darbībai. Šī krīzes pārvarēšanas pieredze var kļūt par nenovērtējamu mācīšanās pieredzi. Notikušā analīze un refleksija var palīdzēt starp dažādām izglītības īstenošanā iesaistītajām pusēm veidot dziļāku izpratni un empātiju, kurā balstīt uz sadarbību vērstu komunikāciju, lai pārvarētu savstarpējo norobežotību.

PATEICĪBAS

Pirmkārt, vēlos no sirds pateikties visiem pētījuma dalībniekiem par viņu atklātību, nesavtību un uzticēšanos, sniedzot intervijas pētījumam. Tāpat arī pateicos ikvienam, kas rekomendēja potenciālos pētījuma dalībniekus un dalījās ar informāciju par pētījumu. Pateicoties jums, šis pētījums varēja īstenoties.

Sirsnīgs un apbrīnas pilns paldies darba zinātniskajai vadītājai profesorei *Dr. paed. Zandai Rubenei* par atbalstu darba tapšanā 9 gadu garumā, sākot ar iedvesmošanu doktorantūras studijām, nepagurstošu akadēmiskās dzīves spraiguma uzturēšanu, iedrošinošiem vārdiem un praktiskiem padomiem, uzticēšanos, kā arī iedvesmu pētniecībā saskatīt aizvien jaunus apvāršņus un motivāciju pētījumu pabeigt.

Paldies Latvijas Universitātei par iespēju studēt, strādāt un saņemt atbalstu ESF projekta Nr.8.2.2.0/18/I/004 "Latvijas Universitātes studiju virziena "Izglītība, pedagogija un sports" motivēts, mūsdienīgs un konkurētspējīgs akadēmiskais personāls" ietvaros 2019. un 2020. gadā.

No sirds pateicos visiem Pedagoģijas doktora studiju programmas mācītājspēkiem un Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes kopienai. Pateicos profesorei Ivetai Ķesterei, asociētajai profesorei Sanitai Baranovai, profesorei Ditai Nīmantei un profesorei Lindai Danielai par promocijas darba izstrādes gaitas apspriešanā sniegtajām vērtīgajām recenzijām un konstruktīvajiem ieteikumiem. Īpašs paldies doktorantiem un grāda pretendentiem par kopā noieto ceļa posmu ar aizraujošām diskusijām, iedrošinājumu, vērtīgiem ieteikumiem, praktisku padomu un kritiku darba tapšanas procesā. Paldies par ilggadējo drauga plecu Inesei Stars, Tatjanai Bicjutko, Meldrai Sevelei un Laurai Bužinskai.

Paldies bijušajiem darba kolēģiem RSU Sabiedrības veselības un epidemioloģijas katedrā un vadītājam profesoram Ģirtam Briģim par sirsnīgu koleģialitāti, uzticēšanos un iespēju savienot darbu ar studijām. Paldies sirsnīgajām un konstruktīvajām kolēģēm PPMF 215. kabinetā par kopā aizvadīto ceļa posmu. Paldies par iespēju līdzdarboties ATEE konferences 2017. un 2022. gada organizatoru komandā un vērtīgo pieredzi.

Paldies asoc. prof. Baibai Kaļķei un Itai Marijai Ankoriņai par palīdzību valodas jautājumos.

Neizsakāmi liels paldies manai ģimenei – vīram Gatim un dēlam Gintam – par iespēju veltīt laiku un enerģiju disertācijas tapšanai. Paldies par jūsu atbalstu, uzmundrinājumu, smiekliem un mīlestību! Gint, paldies par priekpilnajiem auto zīmējumiem manos disertācijas pierakstos! Paldies radiem un draugiem par sapratni, atbalstu un klātbūtni.

Sirsnīgs paldies ikvienam, kas padarīja šo ceļa posmu iespējamu.



**UNIVERSITY
OF LATVIA**

FACULTY OF EDUCATION, PSYCHOLOGY AND ART

Līva Goba-Medne

**LEARNING EXPERIENCE THAT
TRANSFORMS TEACHERS' PROFESSIONAL
ACTIVITY IN THE SITUATION OF COVID-19
PANDEMIC**

SUMMARY OF DOCTORAL THESIS

Submitted for a PhD in Social Sciences
Subfield of General Education

Rīga, 2023

The doctoral thesis was carried out at the Department of Education Sciences and Pedagogical Innovation, Faculty of Education, Psychology and Art, University of Latvia, from 2014 to 2023.

The thesis contains the introduction, 3 chapters, reference list and 7 appendices.

Form of the thesis: dissertation in Social Sciences, Subfield of General Education.

Supervisor: *Dr. paed.* Professor **Zanda Rubene**

Reviewers:

- 1) **Iveta Ķestere**, *Dr. paed.*, Professor, University of Latvia;
- 2) **Dzintra Iliško**, *Ph.D.*, Professor, Daugavpils University;
- 3) **Daiva Penkauskienė**, *Ph.D.*, Associate professor, Mykolas Romeris University, Lithuania.

The thesis will be defended at the public session of the Doctoral Committee of Education Sciences, University of Latvia, at 10.00 on December 20, 2023, in Riga, Imantas 7. līnija 1, auditorium No. 100.

The thesis and its summary are available at the Library of the University of Latvia, Raiņa blvd. 19, Riga.

Chairman of the Doctoral Committee

_____ (Linda Daniela)
(signature)

Secretary of the Doctoral Committee

_____ (Gunta Siliņa-Jasjukeviča)
(signature)

© University of Latvia, 2023

© Līva Goba-Medne, 2023

ISBN 978-9934-36-119-7

ISBN 978-9934-36-120-3 (PDF)

ABSTRACT

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

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

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

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

The thesis comprises 234 pages, with 7 appendices attached.

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

TABLE OF CONTENTS

GENERAL DESCRIPTION OF THE DOCTORAL THESIS.....	37
OUTLINE OF THE CONTENT OF THE DOCTORAL THESIS.....	45
1. Teachers' Learning Experience as a Foundational Research Category.....	45
2. Teachers' Professional Activity in the Situation of the COVID-19 Pandemic ...	49
3. Empirical Investigation of Learning Experience that Transforms Teachers' Professional Activity	51
3.1. Research Methodology and Procedures	51
3.2. Results of Thematic Analysis: Thematic Structure of Teachers' Learning Experiences	53
3.3. Results of Documentary Method: Typology of Teachers' Learning Experiences	55
3.4. Discussion	57
CONCLUSIONS	60
ACKNOWLEDGEMENTS.....	64
REFERENCES USED IN THE SUMMARY OF THE DOCTORAL THESIS.....	65

GENERAL DESCRIPTION OF THE DOCTORAL THESIS

The doctoral thesis, "Learning experience that transforms teachers' professional activity in the situation of COVID-19 pandemic" presents a study of teachers' subjective learning experiences. This research examines the challenges faced by teachers as they develop professionally in a situation characterised by a global pandemic-induced crisis, a disparity between increasing demands on teachers' work and the limited resources available for their implementation, as well as a challenging sociocultural context in society at large. The COVID-19 pandemic brought about significant changes in both the common modes of learning as well as societal perceptions of the pivotal role of education, particularly the school, in the overall functioning of society.

Estimates from the World Bank show that the pandemic-induced school closures and the interruption of in-person learning has affected more than 1.6 billion learners worldwide, exacerbating social inequality and not only impairing learning outcomes, but also potentially negatively impacting the prospects of an entire generation (The World Bank, UNESCO and UNICEF, 2021). To ensure the continuity of education, various forms of remote learning were implemented on an unprecedented scale across the globe, with an emphasis on the use of digital technologies. Remote learning has had a disproportionately negative impact on socially disadvantaged groups of students – both due to the necessity of digital technologies and internet access, and due to the lack of in-person support from adults (UNESCO, 2021). Transition to remote learning presented a significant challenge for teachers, who had to rapidly adapt to new instructional formats, leading to extended working hours. Research shows that the majority of teachers in most countries around the world were not sufficiently prepared to provide effective remote learning (The World Bank, UNESCO and UNICEF, 2021).

In Latvia, the COVID-19 pandemic reshaped the work in schools following the declaration of a state of emergency on March 12, 2020. Within the week of school holidays, schools and teachers had to swiftly adapt to providing remote learning (Cabinet Order No. 103, 2020) and, as the situation evolved, they had to work remotely until the end of the school year. Changes in the epidemiological situation correspondingly led to adjustments in the regulatory framework and guidelines for schools, including opportunities for the learning process to take place in-person. The longest period of remote learning occurred during the 2020/2021 school year, lasting five months in most schools (Cabinet Order No. 655, 2020). Educational institutions faced formidable challenges in maintaining learning continuity and ensuring the learning process is efficient, both due to inconsistent epidemiological requirements as well as assumption of additional duties, such as student testing, contact tracing, and notification.

Support for teachers is regarded one of the most important tools in

mitigating the pandemic's adverse impact on education and the social sphere (The World Bank, UNESCO and UNICEF, 2021), as well as to improve the quality of education in general (European Commission, 2013; Hargreaves & O'Connor, 2018), nevertheless, assessing the adequacy of such support is challenging due to the limited range of research and data available on the current state of teacher professional development and support for teachers in Latvia. Issues such as the absence of long-term nationwide planning of methodical work and teacher continuing education, weakly coordinated inter-institutional action, as well as other management shortcomings to date are indicated in the research report produced by the State Education Quality Service (IKVD) concerning the operation of state gymnasiums as methodical hubs (IKVD, 2021). The development of effective support strategies requires comprehensive data and research not only on teachers' learning needs and systemic aspects of professional development, but also on teachers' actual learning experiences with the support available to date and the specific problems encountered in practice.

Both among education experts and in international education studies there is an growing consensus on the importance of collaboration and teamwork in fostering the professional development of teachers and in improving the overall quality of education (European Commission, 2013; Hargreaves & O'Connor, 2018; International Commission on the Futures of Education, 2021; Lazdiņa et al., 2021; OECD, 2020; Skola 2030, 2017). This brings to the fore the change of focus in the field of teacher professional development from individually oriented improvement of teacher *competencies* and scrutinizing of separate professional competence improvement programs, towards the improvement of teachers' professional *activity* as the tangible expression of teacher professionalism in the school community (Goba-Medne, 2019). Teacher-centred study provides an opportunity to delve into the subjective experiences of teachers, revealing how the interplay of subjective, intersubjective and contextual factors contribute to the improvement of the actual professional activity. Investigating teachers' learning experiences within a pandemic crisis situation offers a unique opportunity to build a deeper understanding of the nature of teachers' professional development.

The global transition to online learning provoked by the COVID-19 pandemic presents just one of the challenges in the field of teacher professional development. The impact of the pandemic has, in a sense, accentuated the pre-existing contextual contradictions that have affected the professional activity of teachers and has created conditions in which changes in the professional activity of teachers are inevitable.

The central problem addressed in this dissertation research is the disparity between the demands placed on teachers in the context of the COVID-19 pandemic along with the pre-existing contextual contradictions, and the resources to implement these demands, including both the actual and perceived support. Several factors shape these obstacles: 1) schools' resistance to change

and traditional encapsulation tendencies contrary to rapid societal change (Bekerman & Zembylas, 2014; Engeström, Engeström, & Suntuo, 2002; Fullan & Quinn, 2016; Labaree, 2012); 2) the impact of inconsistent epidemiological requirements on the efficiency of the learning process (Daniela et al., 2021; Kim & Asbury, 2020; Mirke & Tzivian, 2021; Purina-Bieza & Sarva, 2022; Rubene et al., 2021; Uzun et al. , 2021; World Bank, 2020); 3) the intrusion of commercial culture into all aspects of life, characterised by its entertainment orientation and consumability, opposed to the intellectual effort and self-discipline associated with schooling (Crawford, 2015; Naughton, 2018; Purdie & Hattie, 2002); 4) growing demands for teacher professionalism alongside criticism of the school institution opposed to insufficient support for teachers' professional development coupled with disagreement regarding the nature of education quality assurance (Hargreaves & Fullan, 2012; Murgatroyd & Sahlberg, 2016).

This problem-space underscores the significance of examining teachers' learning experiences in the situation of the COVID-19 pandemic in relation to the development of their professional activity, bringing to the forefront the personal and authentic dimension of teachers' learning and revealing the transformations accompanying improvement. At the time of the research, under the influence of the pandemic, teaching in schools globally experienced a mass transition to fully or partially remote learning mediated by digital technologies. This provided an opportunity to explore teachers' learning experiences in this conjunctive space of experience.

The aforementioned considerations determined the selection of the doctoral thesis topic: *Learning experience that transforms teachers' professional activity in the situation of COVID-19 pandemic.*

The research aim is to investigate teachers' learning experiences that have accompanied the transformations of their professional activity during the COVID-19 pandemic.

The following **research questions** were set:

How are the COVID-19 pandemic-induced transformations in teachers' professional activity reflected in the learning experiences of teachers? And vice versa: how do the learning experiences of teachers in the situation of the COVID-19 pandemic transform their professional activity?

The research questions further detailed by the following sub-questions (Creswell, 2014):

1. How do teachers describe the impact of the COVID-19 pandemic and remote teaching experience on their learning and professional activity?
2. What learning experiences do teachers describe as conducive to their growth in the COVID-19 situation? What has hindered the development of teachers' professional activity in the COVID-19 situation? How are intersubjectivity and collaboration reflected in teachers' learning experiences?

3. How is transformative learning reflected in teachers' learning experiences? What are teachers' learning experiences directed at in the situation of the COVID-19 pandemic, or what orientation frames can be identified in the teachers' experiences?

Research object is the learning experience of teachers. Learning theories that elaborate the process of transformative learning and its role in professional development have been identified. Analysis of the concept of learning experience reveals its intersubjective nature and alignment with the principles of social constructivism. The subjective narratives provided by research participants regarding their learning experiences represent their individual interpretations of memories and conceptualizations of the experienced, which aligns with an interpretivism perspective. While the individual interpretations of the effectiveness and value of specific professional transformations and professional development initiatives are highly subjective, nevertheless, teachers base their future actions on this subjective evaluation, and, as known, the motivation behind an activity significantly impacts the learning process and the interpretation of information.

Research context, which determines the boundaries of the research, is the transformations of teachers' professional activity in the situation of the COVID-19 pandemic in Latvia. Activity transformations are analysed from a sociocultural perspective, synthesizing activity theory and transformative learning theory. Activity theory elucidates the social context, system of relationships, and orientedness of learning, while the theoretical tradition of transformative learning describes learning that transforms the frame of reference (meaning perspectives) at the individual level.

The relationship between the research object and research context is ambiguous, as the improvement of professional activity is interdependent with learning experience: professional activity can serve as the context within which the learning experiences are formed, while the development of professional activity can occur within the context of an individual's broader learning experience. For the purposes of this study, research focus is directed towards the teachers' learning experiences related to the development of their professional activity (hence, narrowing the learning experience according to its scope), furthermore, the temporal scope of the study spans from March 2020, when the state of emergency due to COVID-19 was declared in Latvia, to September 2022, until which the interviews were conducted. This timeframe delineates the boundaries of the learning experience under investigation.

The research tasks are delineated as follows:

- 1) To construct a theoretical framework for studying learning experience that transforms teachers' professional activity, incorporating the analysis of transformative learning experience and characterizing the contextual impact of the COVID-19 pandemic situation.

- 2) To elaborate methodology for analysing teachers' learning experiences in an empirical study.
- 3) To empirically analyse the learning experiences that transform teachers' professional activity in the situation of the COVID-19 pandemic, reconstructing the thematic structure of teachers' learning experiences and describing the aspects facilitating and hindering learning and professional development.
- 4) To develop a typology of teachers' learning experiences, reconstructing the orientation frames of transformative learning and the changes in teachers' professional activity in the situation of the COVID-19 pandemic according to the principles of documentary method.
- 5) To summarise the research findings, discuss the answers to the research questions, and outline future research directions on improving teachers' learning experiences.

Type of research: descriptive qualitative research employing the ethnomethodological research approach (Bohnsack, 2014; Eberle, 2014).

Theoretical perspective of the study synthesises social constructivism and sociocultural paradigms. Teachers' learning gets studied through perspective of subjective experiences, considering that the ethnomethodological approach allows for the analysis of the aggregate of the teachers' experiences, identifying individual and collective orientation frames, which in the context of the transformative learning theory are revealed as frames of reference (or meaning perspectives, paradigms). The conception of teachers' professionalism is constructed from the perspective of cultural historical activity theory (CHAT), viewing it as a system of professional activity.

Research methods used: 1) theoretical research methods: in-depth analysis of scientific literature gathered through scientific databases and via internet search engines, covering both the relevant theory and empirical studies; analysis of normative documentation regulating the professional development of teachers; 2) empirical research methods: narrative interview used in data collection; reflexive thematic analysis along with the documentary method (*dokumentarische Methode* in German) were utilised for data analysis and interpretation.

The boundaries of the research are established by several factors: 1) teachers' learning experience as a research focus in a subject-centred research approach; 2) systemic understanding of the professional development of teachers, whilst revealing it as a phenomenon based on individuals' subjective conceptions; 3) the limitations of qualitative research (more specifically, ethnomethodological approach), which investigate research participants understanding and subjectively formed conceptions rather than strive to determine their validity; 4) principles for selecting research participants.

The empirical basis of the research: 23 narrative oral interviews with general education schoolteachers, conducted remotely using the Zoom online platform, as well as in-person with audio recordings made.

The scientific novelty of the research lies in: 1) an in-depth study of adult learning theories, analysing the role of transformative learning in the development of teachers' professional activity; 2) empirical investigation of teachers' subjective learning experiences in the situation of the COVID-19 pandemic in Latvia, identifying aspects influencing professional activity development; 3) construction of a typology of teachers' learning experiences in the situation of the COVID-19 pandemic, characterising the orientation frame of learning transformations according to the principles of the documentary method of interpretation.

The practical significance of the research includes: 1) teachers' learning experiences that accompanied the development of their professional activity in the situation of the COVID-19 pandemic have been collected and examined; 2) the aspects of meaningful professional development for teachers in Latvia and support for teachers' work has been brought to the forefront of discussion; 3) future research directions on improving teachers' learning experiences have been offered.

The structure of the doctoral thesis comprises an introduction, three chapters and conclusions, acknowledgments, reference list, list of regulatory documents and other information sources, appendices. The volume of the doctoral thesis is 234 pages. Scientific literature in Latvian, English and German was used, encompassing 293 entries of scientific literature and 12 regulatory documents and other sources of information. The work contains 13 figures and 5 tables, which were created or adapted by the author of the thesis.

The following theses, formulated within the research, are put forward for defence, characterising the nature of teachers' learning experiences that accompany the transformations of teachers' professional activity in the situation of the COVID-19 pandemic:

1. Teachers' learning experiences in the situation of the COVID-19 pandemic manifested as the reconstruction of their professional activity, which was problem-oriented, contextual, intersubjective, holistic, and based on all previous experience; it influenced the way teachers perceive (experience), explain (conceptualise), and implement their professional activity.

2. Teachers' learning experiences in the situation of the COVID-19 pandemic were revealed as overcoming the challenges and difficulties encountered in their professional activity, which is characterised in the thematic structure of the teachers' learning experiences by the themes of *Dealing with Limitations*, *Learning on the Go*, *Seeking Community Support* and *Making Sense of the Experience*, but the spectrum of the challenges and difficulties is detailed through sub-themes and subordinate aspects.

3. The COVID-19 pandemic created a situation that provoked transformative learning among teachers, which affected all aspects of their professional activity. The experience of teachers' transformative learning in the situation of the COVID-19 pandemic is characterised by a two-dimensional typology, the first dimension of which includes five types of teachers' transformative learning (*Digital Methodological, Relational, Organisational, Self-Efficacy* and *Personal Boundary Transformations*), each encompassing a spectrum of scenarios from minimal changes or regression to maximum change and transformative learning outcomes. Whereas the second dimension characterises the level of activity with which the teachers engaged in transforming their professional activity during the crisis situation of the COVID-19 pandemic; this activity can span from reactive to a proactive approach on a spectrum, where transformative learning is associated with a proactive approach from the outset.

The research methodology and the scientific validation of the results have been carried out in the following conferences and seminars:

1. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Annual Conference "To Be, or Not to Be a Great Educator ", paper presentation "*Teachers' learning experiences of transforming their professional activity during COVID-19 pandemic*" (Rīga, 30/08/2022).
2. Section of the 80th international scientific conference of the University of Latvia "Perspectives of Cultural Heritage in Educational Sciences", online paper presentation "*Learning experiences that transform teachers' professional activity: The COVID-19 pandemic*" (Rīga, 17/02/2022).
3. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Annual Conference 2019 "Teacher Education in a Changing Global Context", paper presentation in collaboration with Tatjana Bicjutko "*Foreign language policy in relation to educators in Latvia: An activity systems analysis*" (Bath/UK, 08/2019).
4. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Spring Conference 2019 "Innovations, Technologies and Research in Education", paper presentation "*Shifting the focus of professional development: From individual teachers' competences to a system of contextual professional activity*" (Rīga, 7–8/06/2019).
5. 1st International Scientific and 6th VDU, MRU, KU, VU Consortiums of Doctoral Studies in Education Conference of Doctoral students in Education, presentation "*Teachers as learners: Transformational learning experiences in developing teachers' professional activity*" (Klaipeda/Lithuania, 14/10/2017).
6. Association for Teacher Education in Europe (ATEE) Spring Conference "Innovations, technologies and research in education", paper presentation "*Transformational Learning Experiences at the Core of Teacher Continuing Professional Development*" (Rīga, 13/05/2017).

7. FAU International Winter School for Research in Aesthetic, Arts and Cultural Education "Spectra of Transformation", research presentation "*Transformative Learning Among Teachers in a Workplace Setting*" (Nuremberg/ Germany, 20-24/02/2017).
8. Pedagogy section of the 73rd scientific conference of the University of Latvia "Aktualitātes audzināšanā: problēmas un risinājumi", paper presentation "*Skolotāju savstarpējās mācīšanās kultūra skolā [Teachers' reciprocal learning culture at school]*" (Rīga, 12/02/2015).

Peer-reviewed scientific publications:

1. Goba-Medne, L. & Rubene, Z. (2023). Teachers' learning experiences of transforming their professional activity during COVID-19 pandemic. In L. Daniela (Ed.), *To Be, or Not to Be a Great Educator. Proceedings of ATEE Annual Conference, 2022* (pp. 11–26). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/atee.2022.01>
2. Goba-Medne, L. (2022). Learning experience that transforms teachers' professional activity: The COVID-19 pandemic. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education. Proceedings of Scientific Papers, 2022* (pp. 475–486). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.34>
3. Bicjutko, T., & Goba-Medne, L. (2020). English language policy in relation to teachers and teacher educators in Latvia: Insights from activity systems analysis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 45, 60–76. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.45.4>
4. Goba-Medne, L. (2019). Shifting the focus of professional development: From individual teachers' competences to a system of contextual professional activity. In L. Daniela (Ed.), *Innovations, Technologies and Research in Education. Proceedings of ATEE Spring Conference* (pp. 527–535). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.38>
5. Goba, L. (2019). Theorizing the concept of transformative learning experience in the context of teacher professional development. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. V, pp. 119–130). Rēzekne: Rēzekne Academy of Technologies. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol5.3754>
6. Rubene, Z., Stars, I., & Goba, L. (2015). Health literate child: Transforming teaching in school health education. In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. I, pp. 331–340). Rēzekne: Rēzekne Academy of Technologies. <http://doi.org/10.17770/sie2015vol1.314>

OUTLINE OF THE CONTENT OF THE DOCTORAL THESIS

"Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into."

(Dewey, 1938/1997, p. 38)

The doctoral thesis consists of an introduction, three chapters, conclusions, reference list containing 293 entries, a list of regulatory documents and other information sources with 12 entries, 7 appendices.

1. Teachers' Learning Experience as a Foundational Research Category

In the first chapter of the doctoral thesis, the theoretical framework for the study of the transformative learning experiences of teachers' professional activity is established. In section 1.1, the concepts of experience and learning are analysed in depth, constructing the understanding of learning experience as a complex, holistic and conceptually ample concept. The analysis of the concept of experience is rooted in John Dewey's pragmatic philosophy of education (Dewey, 1916/1966, 1934/1980, 1938/1997), developmental science and neuroscientific research (Jones, 2014; Lickliter & Honeycutt, 2015; Overton, 2015), adult education theories (Jarvis, 2006, 2010; Kolb, 1984), and phenomenology (Eberle, 2014; Husserl, 2002). Experience can be defined as a set of impressions gained in the physical, cognitive and affective dimensions of an individual's continuous interaction with the environment, which the individual interprets and conceptualises based on previous experiences and belief systems, making meaning of the experience and forming concepts about it, and transforming these concepts. Learning experience in this doctoral thesis is viewed as the experience from which and through which an individual learns or has learned; it opens up the possibility of reconstructing experience as a mechanism in a Dewian sense. Thus, learning from experience provides an opportunity to construct the meaning of the experience differently in the future and, therefore, to act differently. The concept of the lifeworld (*Lebenswelt*) is also analysed as the contextual sphere of interaction and cultural framework for the formation of learning experience.

The analysis of the concept of learning is based on the analysis of comprehensive learning theories (Illeris, 2007, 2015; Jarvis, 2006, 2010) and educational psychology (Schunk, 2012). It is concluded that learning inevitably occurs through experience (primary or secondary) and is associated with relatively permanent changes in individuals and their capacity.

According to the progress of these changes and their results, it is possible

to distinguish several general types of learning and represent them along a spectrum of learning complexity (Figure 1). The relatively simplest type of learning is cumulative or mechanical learning, while more complex types include assimilative (additive) and accommodative (learning that restructures mental schemes), but the most complex changes through learning are associated with transformative learning, which is characterised by the restructuring of preconceptions and changes in the way an individual experiences the world, conceptualises it and interacts with it (Hoggan, 2016). Regression and distorted learning are associated with a negative impact on an individual's capacity, while non-learning implies that learning is not identified at all.



Figure 1. *Representation of types of learning by complexity included in literature analysis*

In the subsequent section 1.2 the theory of transformative learning is analysed, revealing the experience of transformative learning as a phenomenon that transforms the frame of reference (or meaning perspective) of a person. The origins and basic postulates of transformative learning theory are examined (Mezirow, 1978, 1991, 2009), as well as explanations of the process of transformative learning (Cranton, 2002; Mezirow, 1991, 2009; Nohl, 2015), criticisms of this theory (Brooks, 2000; Hoggan et al., 2017; Newman, 2012), its boundaries and further developments of the theory (Hoggan, 2016; Nohl, 2015; Taylor, 2005).

Based on the literature analysis, five essential aspects of transformative learning are identified:

- 1) initial encounter with novelty that serves as an activation event – potentially disorienting or reorienting experience;
- 2) exploring of novelty and building its initial understanding, experimenting, reflecting and examining one's assumptions;
- 3) formation of a new perspective, or a frame of reference and therefore overcoming the initial uncertainty;
- 4) social testing of the understanding of the novelty, supplementing and revising the new perspective;
- 5) dominance of the new perspective in future actions and subjective interpretations, redefining essential aspects of activity according to the new perspective.

Using Chad Hoggan's definition (Hoggan, 2016), transformative learning in the development of teachers' professional activity is formulated as a process that results in significant and irreversible changes in how teachers experience

(perceive) their professional activity, how they conceptualise (explain) and how they implement it (do).

In section 1.3, a dialectical understanding of transformative learning experience is constructed by analysing other potentially complementary theories that examine phenomena similar to transformative learning experience. Transformative processes of *Bildung* are theorised as radical changes in relations between the self and the world (Koller, 2017; Ludwig, 2017); in feminist poststructuralism, transformations are identified in narratives and social positionality (Brooks, 2000; Johnson-Bailey, 2012); in critical pedagogy, the process critical conscientization and emancipation is considered (Freire, 1974/2005); conceptual change theory explains the transformations of concept understanding (Vosniadou, 2012) and the learning of threshold concepts (Neve et al., 2017); Gregory Bateson's system-theoretical model of learning defines *Learning Type III* as a reconstruction of the less complex *Learning Type II* (Bateson, 1987); theory of expansive learning regards learning as the collective reconstruction of an activity system and the resolution of contradictions (Engeström, 2009).

Transformative learning experience in this broader theoretical context emerges as a phenomenon with potentially diverse outcomes. In a philosophical study, four paradigms of transformative learning experience (Discovery, Initiation, Overcoming and Conversion) have been defined, characterising four conceptual directions in the scientific discourse on perspective transformation (Yacek, 2017) and potentially characterising the learning experience of teachers in the situation of the COVID-19 pandemic. Combining Yacek's paradigms and Hoggan's identified and mapped transformative learning outcomes (Hoggan, 2016), a map of paradigms and learning outcomes of transformative learning experience was developed (Figure 2).

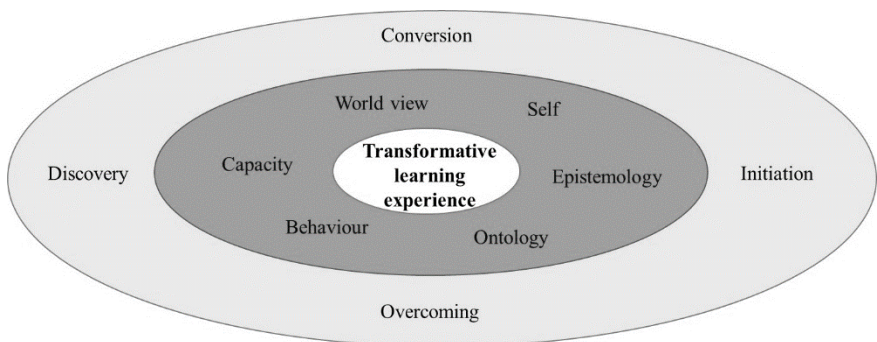


Figure 2. *Paradigms and learning outcomes of transformative learning experience*

Note. The figure synthesises the research conducted by Yacek and Hoggan.

In section 1.4, an analysis is conducted on the aspects influencing the constitution of transformative learning experience, taking into account that such learning occurs in a variety of life contexts, both self-directed and within organised learning processes; the preconditions necessary for such learning are equivocal. The main findings of the analysis are summarised in Table 1.

Table 1. *Aspects influencing the constitution of transformative learning experience*

	Aspects facilitating transformative learning	Aspects hindering transformative learning
Situational aspects	<ul style="list-style-type: none"> • Lifeworld as a learning context, encompassing formal, non formal and informal contexts of education, and creative self-exploration • Learning situations may differ in terms of their purpose (intentional, unintentional), pace, focus, expected outcomes • The presence of a trigger event, typically including edge-emotions and the urgency of the situation • Opportunity to devote time to exploration and problem-solving 	<ul style="list-style-type: none"> • Learning contexts and situations are formally constrained or fragmented, without consideration of individual and situational aspects • Lack of learning situations in the daily routine, no current need for change • Lack of an activation event or the conditions are excessively destabilizing • Insufficient time for meaning-making, reflection, and problem-solving
Individual aspects	<ul style="list-style-type: none"> • Individual's previous experiences of including diversity, promoting openness to the new and self-confidence • The ability to mobilise internal resources, openness, willingness to challenge one's beliefs and learn • Ability and willingness to think critically, emotional intelligence • Individual's social position, life stage, biographical challenges 	<ul style="list-style-type: none"> • Negative prior experiences, resistance to otherness and the unfamiliar, situation-induced resistance and defence mechanisms • Cognitive overload and stress, additional personal challenges • Insufficient internal resources, health issues • Fear of losing or worsening one's social position, conformity
Intersubjective aspects	<ul style="list-style-type: none"> • Values, beliefs and relationships within the community that promote openness to inquiry, reflection, critical analysis of assumptions and respectful discussion, error analysis, compromise • Balanced power relations and authenticity in relationships, opportunities for participation, mutual recognition, and validation • Accessible external resources and support, especially in disorientation, exploration, and reformulation stages of learning • Encounters with diversity and a variety of perspectives, varied information, and fundamentally different positions 	<ul style="list-style-type: none"> • Values, beliefs and relationships within the community focused on maintaining the <i>status quo</i>, dogmatism, one-dimensional thinking, lack of willingness to compromise, lack of empathy • Destructive power relations, a culture of hiding errors and punishing the guilty, defensive routines, conformity • Lack of external resources and support • Segregation in information 'bubbles', rejection or scepticism toward the different and the unfamiliar

It was concluded that the constitution of a transformative learning experience is influenced by a wide spectrum of aspects that characterise an individual's lifeworld and the specific learning situation; it is not possible to formally confine the occurrence of transformative learning to a specific learning context or timeframe. The analysed scientific literature indicates several elements that are particularly important for the development of transformative learning, including the presence of a activation event, values promoting reflection and discourse in the social context, external resources and support in the stages of disorientation, exploration and reformulation, the individual's internal resources and previous experiences, authenticity and balanced power relations.

2. Teachers' Professional Activity in the Situation of the COVID-19 Pandemic

In the second chapter of the doctoral thesis the research context is discussed, namely the transformation of teachers' professional activity in the situation of the COVID-19 pandemic in Latvia. It is taken into account that the broader context of teachers' professional development encompasses culture, society and the processes that shape it. Learning is positioned within culture as a system of social organisation and depends on the available cultural resources; it influences the ideas that come into an individual's view and shapes the field of the experience and the network of interactions within the individual's lifeworld.

Section 2.1 outlines the socio-cultural context and the field of experience of professional development, based on Jerome Bruner's ideas about the available cultural tools (Bruner, 1996), Jürgen Habermas's ideas about the interrelationship between the lifeworld and structure in society (Habermas, 1984), criticism towards the view of lifelong learning as primarily an economic gain (Grace, 2005), criticism of colonialist ideas and the marginalization of dissenting opinions in educational discourse (Johnson-Bailey, 2012), and consideration of potential contradictions between different knowledge systems and beliefs.

Section 2.2 describes the systemic and situational challenges of teacher professional development, analysing the current understanding of how teachers' learning within profession should be organised, as well as the challenges to teachers posed by the COVID-19 pandemic (Burton, 2021; Kim & Asbury, 2020; Purina-Bieza & Sarva, 2022). The concept of collaborative professionalism has gained relevance in the international discourse on teacher professional development, highlighting the need to construct professional development as a continuous, collaborative learning improvement practice in the school community (Darling-Hammond et al., 2017; Hargreaves & O'Connor, 2018; OECD, 2020; Villegas-Reimers, 2003), therefore overcoming isolation among teachers and the encapsulation of schools, while also promoting professional autonomy and agency to improve professional activity and enable

self-determination in civic engagement (International Commission on the Futures of Education, 2021). The context of teachers' professional development in Latvia is analysed, taking into account the significant transformations in the education system after the regaining of state independence and the shortcomings of the teacher professional development system, as well as customs rooted in school culture.

Section 2.3 constructs an understanding of teachers' professional activity as a contextual and social interaction-based system, based on Yrjö Engeström's systemic model of activity (Engeström, 1987; Engeström & Sannino, 2010) and contrasting it with the dominant, individually oriented understanding of professional competence (Briška et al., 2006; European Commission, 2013). The concept of activity shifts a focus primarily to the analysis of the practical expression of professionalism, rather than the knowledge and skill potential inherent in an individual. The concept of teachers' professional activity provides a holistic view of the actual work practice in the school and considers the teacher's work within its systemic framework, where seven elements interact: teacher, student, tools, rules, school community, distribution of responsibilities, outcomes (Figure 3).

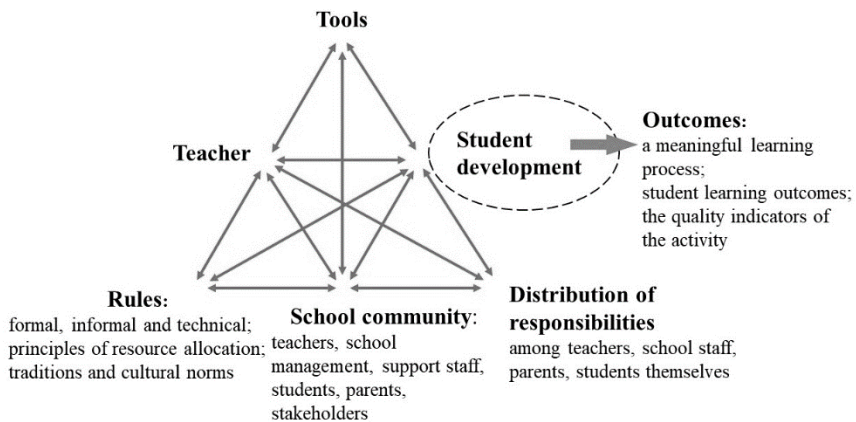


Figure 3. *Systemic model of teachers' professional activity*

Note. Adapted from Y. Engeström's general model of the activity system (Engeström, 1987, p. 78).

In this doctoral thesis, Mezirow's theory, focused on subjective reframing, and Engeström's model of the expansion of collective activity complement each other, where transformative learning theory highlights individual meaning making in the communicative dimension, while the activity system's perspective directs towards collaboration, a shared understanding of the activity system and its transformation-in-action, thereby transforming professional practice.

3. Empirical Investigation of Learning Experience that Transforms Teachers' Professional Activity

Chapter 3 provides a description and rationale for the research methodology, procedures and results. Additionally, the discussion section delves into the answers to research questions and outlines potential future research directions on improving teachers' learning experiences.

3.1. Research Methodology and Procedures

Taking into account the nature of the research object, a qualitative research approach was chosen as the most appropriate as it provides an opportunity to explore the meaning teachers attribute to their experiences. Theory triangulation is employed to comprehensively investigate the phenomenon at hand (Creswell, 2014). Within the framework of this study, teachers' learning experiences are studied retrospectively since it requires time to construct the meaning of the experience and weigh its impact on the professional activity as a whole.

A purposeful selection of participants was conducted according to the maximum variation sampling criteria, including 23 teachers with teaching experience ranging from 3 to 39 years. These teachers represent all seven subject areas of curriculum; various regions (Vidzeme, Zemgale and Kurzeme), including both small and large urban and rural schools, various types of schools, and various education levels. Participant selection involved recommendation chaining, targeted invitations, and voluntary applications for participation. The decision on the number of interviews required was made in the research process, according to the principle of theoretical saturation (Nohl, 2010; Strauss & Corbin, 2015). Each research participant was interviewed once in the period from May 2022 to September 2022 on the Zoom platform or in person, following interview guidelines. The duration of the interviews was between 23 minutes and 1 hour and 6 minutes, an average of 47 minutes.

Full and detailed interview transcriptions were conducted, with data anonymised and pseudonymised simultaneously. Any information that directly revealed personal identity or identified educational institutions was either removed or replaced with a generalization. Interviewees were identified as "Sk" followed by a number. The total volume of the transcriptions amounted to 281 pages.

In this research, the narrative interview method was employed to collect data. Narrative interview is an open-ended, loosely structured, in-depth interview, which is introduced by a preamble (a broad introductory question), continues by an uninterrupted interviewee's narrative, and ends with a stage of questioning based on the interviewee's statements (Jovchelovitch & Bauer,

2000), along with optional additional questions to ensure coverage of particularly relevant topics. The advantage of narrative interviews is the opportunity to document specific parts of teachers' experiences from their perspective (Nohl, 2010), avoiding excessive structuring of the conversation, and thereby reducing the interviewer's subjective influence on the course of the interview. The preamble used was as follows: *We have been working and living in a pandemic situation for two years now. Please share how you, as a teacher, have been working in these conditions, how do you feel and what has changed during this time? I suggest telling your experience chronologically (from the moment something began to change at work due to the pandemic).*

To characterise the thematic structure of teachers' learning experiences, thematic analysis with an inductive approach was conducted. The thematic structure was primarily based on the data itself rather than on a theoretical model. The reflective and recursive analysis process involved the following stages: 1) getting familiar with the data; 2) assigning of initial codes to text segments sequentially throughout the data array; 3) grouping codes in search for potential themes; 4) reviewing themes and creating a thematic map, checking the thematic coherence with the coded text segments; 5) defining themes; 6) preparing a report on the results of the analysis, using relevant quotes from the respective theme segments in the interviews (Braun et al., 2019). Thematic analysis was conducted in two stages: in the first stage, an initial thematic structure was created inductively based on 9 interviews, which was then refined and validated in the subsequent stage, using it as a coding framework. The first stage involved the use of Taguette software and a manual process, while the second stage used NVIVO-13.

To characterise teachers' transformative learning experiences in the situation of the COVID-19 pandemic, documentary method of data interpretation (Bohnsack, 2014; Nohl, 2015) was employed. This method is widely used in research of a similar nature within the *Bildung* tradition (Laros et al., 2017). The method allows for a comparative analysis, as well as creating a typology, focusing on the reconstruction of implicit knowledge and the reconstruction of orientation frames (*Orientierungsrahmen*) and their transformations. Thus, it is possible to focus the analysis on identifying and characterizing aspects of transformative learning. The method relies on the following key steps: a first-time listening to the interview, identifying the main topics of the narrative; selective or full transcriptions of interviews; formulating interpretation stage focuses on the decoding of meaning and formulating the thematic structure of the text (which largely coincides with what was achieved through thematic analysis); at the reflecting interpretation stage, reconstruction of orientation frame takes place by analysing the formal logic of the text, first within interviews and then as comparative analysis and contrasting between interviews; at the type formation stage, the sense-genetic types are based on the diversity of the identified orientation frames (or transformation dimensions), while the

socio-genetic types reveal the unifying space of experience, regardless of the sense-genetic type (Nohl, 2010). The documentary interpretation began with specific cases involving significantly different scenarios, gradually incorporating the rest of the interviews.

3.2. Results of Thematic Analysis: Thematic Structure of Teachers' Learning Experiences

The thematic structure of teachers' learning experiences, reconstructed through thematic analysis, comprises four central themes and 14 sub-themes (Figure 4), which delineate both the unifying thematic blocks within teachers' experiences and the complexity and diversity of these experiences. Each sub-theme is expanded by several aspects or codes (84 in total).

The overarching theme of the thematic structure throughout teachers' narratives is the overcoming of various challenges to carry out their professional activity in a new, uncertain and unstable situation. Learning associated with this experience primarily involves addressing and reflecting upon current work-based problems, rather than seeking additions or new opportunities within formal or non-formal education (e.g., professional development courses for teachers).

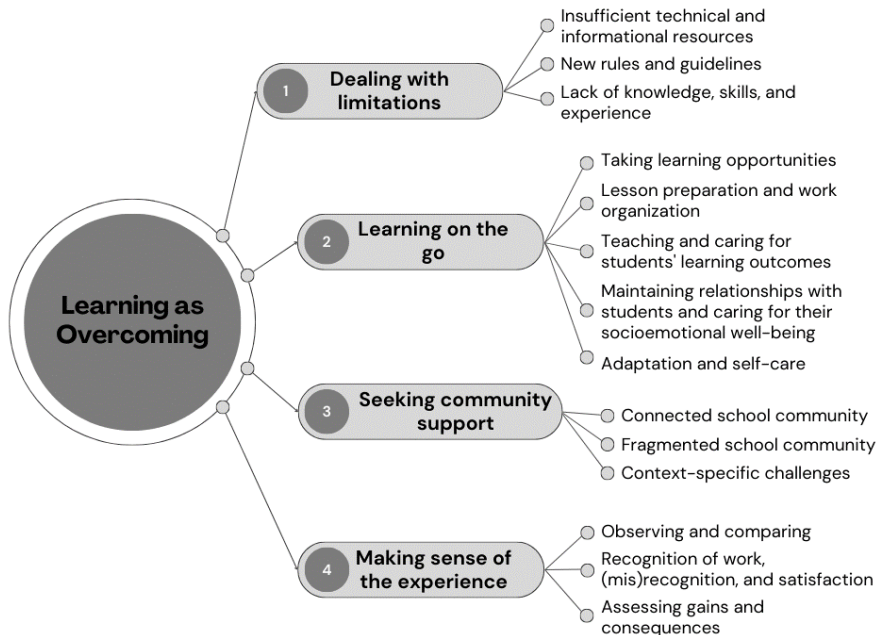


Figure 4. Thematic structure of teachers' learning experiences

The theme *Dealing with Limitations* portrays how limited technical and informational resources, new rules and guidelines, as well as a deficiency in knowledge, skills, and experience, affected teachers' professional activity. Significant disparities in provision were evident both among schools, families and within communities with these inequalities becoming apparent when analysing the utterances of teachers from schools of different profiles. Similarly, rules and guidelines in schools were often interpreted and applied in diverse ways.

The theme *Learning on the Go* reflects teachers' dominant ways of learning, which were linked to constant adaptation to changing conditions. This included practice-based problem-solving and prioritizing such learning opportunities that offered immediately applicable skills and solutions, as well as support for crisis management, including self-efficacy improvement. The detailed aspects of this theme reflect the learning needs during the COVID-19 pandemic or similar crisis – the demand for problem-oriented, practice-based professional development programs and other activities that not only provide opportunities for practicing the use of new tools and methods, analysing work practices, and sharing experiences but also offers flexible, targeted support options such as supervision or methodological and technical support consultations.

The theme *Seeking Community Support* emerged as an underlying theme, depicting the influence of the community on teachers' ability to cope with pandemic-related stress, instability, and uncertainty. Cohesive school community was characterised by supportive and dedicated school management, long-term planning, recognition and job satisfaction, colleagues as an encouraging and supportive team, trust among colleagues, unity, and productive cooperation with parents. In contrast, Fragmented school community served as a counterpoint to this generalised model, manifesting itself to a different degree in the experience of each teacher. Thirdly, Context-specific challenges, such as the shortage of support staff and teachers, location and characteristics of the school, class size, and the socioeconomic situation of the local community, influenced resource availability and, consequently, potential solutions, regardless of school culture characteristics.

The theme *Making Sense of the Experience* captures the construction of the meaning of the experience, which was expressed in teachers' narratives as a comparison of various observations and experiences, validation and acceptance of one's own experience through sharing experiences with other teachers. Recognition and feedback about their work were significant sources of satisfaction. This includes not only the encountered students' enthusiasm, their achievements, and great lessons, but also recognition for teachers' work, financial appreciation and trust in the teacher's professionalism. When evaluating the gains and consequences of the pandemic-era experiences, there was a greater

consensus among teachers regarding (to varying degrees) improved digital literacy and methodological flexibility. Teachers also saw the benefits of pedagogical experiments and reorganised professional activity, the broader integration of technology into daily school life, as well as improved time management and efficiency. Changes in one's Self, personality traits, and attitude were also noted, albeit rated controversially, similar to the pandemic's impact on students. The consequences and negative outcomes included teacher burnout, feeling of disillusionment, considering leaving the job, nervousness, health issues, deteriorating relationships among school staff.

3.3. Results of Documentary Method: Typology of Teachers' Learning Experiences

With the help of documentary method, focusing on the transformative aspects of learning in teachers' narratives, a two-dimensional typology has been constructed to describe learning experiences of teachers in the situation of the COVID-19 pandemic in Latvia (Figure 5).

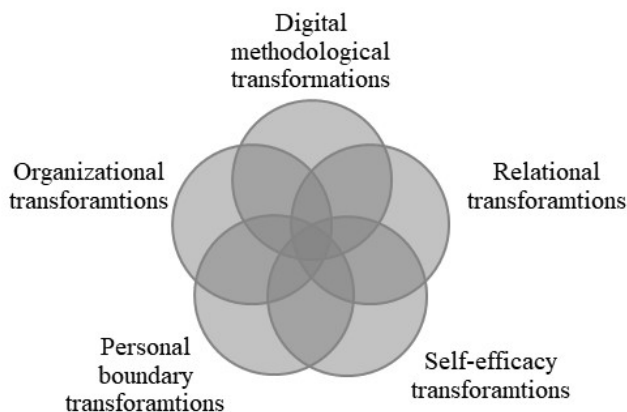


Figure 5. *Typology of teachers' transformative learning experiences*

In the sense-genetic dimension of the typology, five types of transformation reveal how teachers have changed through this experience and which aspects of their learning experiences have been incorporated into their further professional activity. The socio-genetic dimension describes the level of activity with which a teacher engaged in the transformation of their professional activity, ranging in spectrum from reactive to proactive (Figure 6).

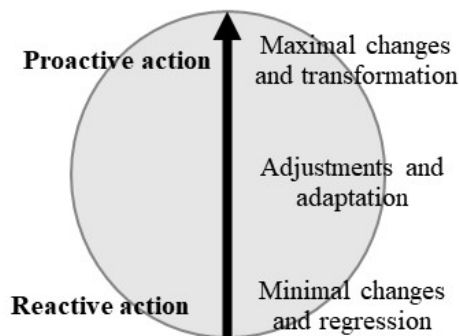


Figure 6. *Logic of type construction*

The type of *Digital Methodological Transformations* is centred on acquiring and improving digital solutions and methods for their application in the teaching-learning process. These transformations initiate through overcoming the threshold of online lesson delivery; learning progresses through adaptation to online and hybrid learning scenarios, with the knowledge gained being applied in future face-to-face lessons. The most significant transformations are accompanied by proactive behaviour in self-directed learning and the implementation of engaging online lessons with a high degree interactivity and methodological diversity.

The type of *Relational Transformations* is characterised by changes in teachers' interactions with others – altered perception of the situation, its explanation and/or behaviour. The most significant changes revealed as the increased emphasis on a more student-centred approach in work practices and a greater overall awareness of the importance of human relationships in general in the face of pandemic challenges. Teachers rediscovered ways to give students motivational feedback, more frequently viewed situations from the student's perspective and identified opportunities to positively shape the course of lessons. Negative and even regressive experiences in this transformation axis are characterised by unsuccessful communication and negativity in interactions with parents and students, school management or society in general, which contributed to professional burnout and consideration of leaving the job.

The type of *Organisational Transformations* was formed through the cases where teachers demonstrated growth in the field of systematic and efficient improvement of their professional activity, which involved reassessing priorities, learning more effective time management and flexibility, as well as engaging in coordinating the school's digital transformation. Growth in the organisational domain was closely linked to the school community and processes within it. Negative or regressive experiences were promoted by the controlling approach of the school management and/or lack of support, as well as the passive or

dismissive stance of the teachers themselves towards adapting to remote and hybrid learning realities.

Self-Efficacy Transformations are characterised by more effective management of one's internal resources and care for personal well-being in stressful conditions, striving to restore the balance between work and private life, and rest. Maximum transformations are associated with the effective management of personal time and internal resources in the new situation, including setting personal boundaries. Minimal or regressive changes are characterised by the adoption of self-preservation tactics, reduced commitment to work, and potential consideration of reducing workload or leaving the job.

Personal Boundary Transformations are characterised by the expansion and overcoming of personal boundaries, reflected in changes in teachers' perceptions of their potential, overcoming mental limitations, critically questioning systemic conditions, and moving towards professional autonomy, self-determination, and civic engagement. The scenario of non-learning and regression is characterised by not challenging the boundaries and conforming to predetermined limits without resistance or rejecting previous social and civic initiatives. In the maximum change scenario, teachers rely on self-directed professionalism, critically view the systemic aspects of education, and have a broadened outlook. However, cases where teachers' personal beliefs conflicted with systemic requirements, including mandatory vaccination, occupy an ambivalent position on the spectrum.

3.4. Discussion

The obtained research results have provided an opportunity to address the research questions, discuss the congruence of the results with the analysed scientific literature, as well as draw conclusions and outline future research directions in the field of teachers' learning experience improvement.

To the first part of the research question (*How are the COVID-19 pandemic-induced transformations in teachers' professional activity reflected in the learning experiences of teachers?*) answers are provided with the help of thematic analysis, reconstructing the thematic structure of teachers' learning experiences, which maps the various aspects of teachers' learning experiences during the COVID-19 pandemic, revealing how the pandemic has affected their work and how teachers have adapted to the challenging situation.

Answers to the second part of the research question (*How do the learning experiences of teachers in the situation of the COVID-19 pandemic transform their professional activity?*) are provided through the use of documentary method, establishing a typology of transformative learning experiences, which reveals how teachers have changed through these experiences and which aspects of learning experiences have been integrated in their future professional activity. Changes in teachers' professional activity under the influence of the COVID-19 situation are also analysed in the systemic model of teachers' professional activity

(Figure 7). The analysis reflects that changes have occurred in all elements of the system and, to large extent, their interactions. Respectively, the contextual aspects of teachers' professional activity (rules, processes in the school community, distribution of responsibilities) and interactions with students changed, and the outcomes of teachers' professional activity were also affected.

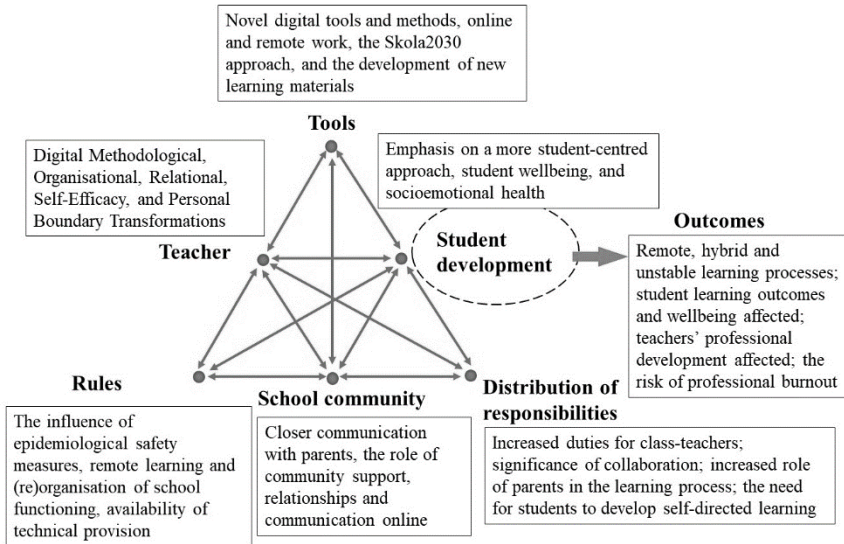


Figure 7. *Impact of COVID-19 pandemic on the professional activity system of teachers*

Note. Adapted from Y. Engeström's model of activity system (Engeström, 1987, p. 78).

The three blocks of clarifying sub-questions are discussed in more detail, which aid in answering the research questions and achieve the research aim, concluding that teachers conceptualise their experience of the COVID-19 pandemic and remote learning based on Yacek's paradigm of Overcoming (Yacek, 2017), namely the emancipatory overcoming of the challenges, difficulties and limiting aspects encountered in the professional activity in order to meaningfully realise the professional activity in an extraordinary situation according to one's capabilities and to stabilise the new model of activity.

The most important experiences for growth in the teachers' narratives were self-directed learning within their working practice, informal and non-formal learning opportunities, practical and psycho-emotional support both within and outside the school context, experience-sharing seminars, practical and psychological support of the school management, school community and the personal social circle in general. Centralised course offering was largely met with scepticism. Improvement of professional activity was hampered by both systemic and situational aspects. Common were the effects of various

restrictions, which both limited and directed changes in work; inequality of provision; a lack of teaching aids corresponding to the new curriculum; initial lack of knowledge, skills, experience, and guidelines for facilitating remote learning. Adaptation to online and varying (hybrid) modalities of learning under crisis conditions demanded substantial internal and external resources from teachers. The availability of support can be viewed as unequal and often insufficient, which was exacerbated by staff shortages, lack of care from the direct management, the fragmented features of school communities, difficulties of bonding in large teacher collectives, and challenges of working with large student classes.

Intersubjectivity and collaboration played a significant role in both remote learning periods and in face-to-face work under epidemiological restrictions. The supporting role of the school community in reconstructing the professional activity of teachers in accordance with the course of online and hybrid modality of learning became especially relevant during the COVID-19 pandemic crisis.

The characteristics of transformative learning were identified in teachers' experiences both in alignment with the five predefined aspects of the learning *process* and in terms of learning *outcomes* as the five types of teachers' learning experiences. It was observed that teachers, whose narratives contained the most significant transformations according to the five-type framework, demonstrated a proactive approach already at the beginning of the pandemic, that is, they exhibited the initiative to go beyond what was formally expected of them. However, these teachers, while working in challenging conditions on the verge of exhaustion, faced a significant risk of burnout. To realise the potential of proactive teachers more successfully, it is recommended to strengthen the professional autonomy and collaborative professionalism of individual teachers and school communities, as well as to manage teachers' professional development based on trust and support, rather than focusing on placing obstacles to undesirable actions or strengthening normative and control measures.

The discussion section also includes suggestions for further research to improve teachers' learning experiences.

CONCLUSIONS

The relevance of this study stems from the understanding that, within the discourse of education, it is necessary to focus on the examination of the learning experiences of the most important pillars of quality education – teachers – and analyse the challenges that they encounter when professionally developing in a situation characterised by a global pandemic-induced crisis, the asymmetry between increasing demands on teachers' work and the limited resources available for its implementation, as well as the challenging socio-cultural context in society as a whole.

The aim of this research was to investigate teachers' learning experiences that have accompanied the transformations of their professional activity during the COVID-19 pandemic. The research tasks set for achieving this aim have been fulfilled.

Firstly, a theoretical framework for the study of transformative learning experience within teachers' professional activity has been created, characterizing the contextual impact of the situation of the COVID-19 pandemic. The concept of learning experience has been formulated from a phenomenological perspective as a multidimensional (holistic) phenomenon and the part of experience from which and through which an individual learns or has learned and which provides the possibility to construct the meaning of the experience differently in the future and, therefore, to act differently. Experience is defined as a set of impressions gained in the physical, cognitive, and affective dimensions of an individual's continuous interaction with the environment, which the individual interprets and conceptualises based on previous experiences and belief systems, making meaning of the experience and forming concepts about it, as well as transforming these concepts. Furthermore, the understanding of the concept of learning is constructed by analysing comprehensive definitions of learning in the context of adult education, identifying several general types of learning with increasing complexity; transformative learning is characterised by the restructuring of one's perceptions and significant changes in how an individual experiences and conceptualises the world and interacts with it. The theory of transformative learning and alternative theories (which explore processes similar to the transformation of the frame of reference) have been analysed, noting their potential to interpret significant transformations in the conceptualisation and implementation of teachers' professional activity. The five essential components of the transformative learning process have been identified and the potential diversity of learning outcomes has been analysed. Factors influencing the construction of transformative learning have been analysed, forming the basis to identify aspects facilitating and inhibiting teachers' learning. A definition of teachers' transformative learning in the development of teachers' professional activity has been developed based on Hoggan's research: an intersubjective process that results in significant and irreversible changes in how

a teachers perceive (or experience) their professional activity, how they explain (or conceptualise) it and how they implement it in practice.

Additionally, the context of teachers' learning experience is analysed – the transformations of teachers' professional activity in the situation of the COVID-19 pandemic in Latvia. The teachers' activity has been positioned in a socio-cultural context, highlighting the significance of diverse experiences and the individual field of experience (lifeworld), the influence of various societal processes, and the specific framework of professional development in Latvia. The concept of teachers' professional activity was constructed based on Engeström's expansive learning theory' activity systems model, which, in contrast to the individually oriented concept of professional competence, provides a holistic perspective on the actual work within schools and characterises the teacher's activity within its systemic background.

Secondly, methodology for analysing teachers' learning experiences in an empirical study has been developed. Potential challenges and limitations in researching learning experiences and identifying transformative learning have been summarised, and a qualitative research design has been selected as the most suitable for retrospective analysis of teachers' learning experiences. The use of narrative interviews has been justified for data collection, adhering to the principles of maximum variation and theoretical saturation in participant selection, while the utilisation of thematic analysis and documentary method in the analysis of the obtained data have been justified. Guidelines for conducting narrative interviews and transcription principles have been established. Ethical approval has been obtained for adherence to ethical principles in research process, informed consent forms have been developed, and the data protection principles for research participants have been considered. The research methodology and theoretical perspective have been validated in scientific articles (Goba-Medne, 2019, 2022; Goba, 2019).

Thirdly, the learning experiences that transform teachers' professional activity in the situation of the COVID-19 pandemic have been empirically analysed by reconstructing the thematic structure of teachers' learning experiences and characterizing the aspects facilitating and hindering learning and professional development. Between May and September 2022, 23 interviews with teachers from Latvia's general education schools were recorded; they were transcribed and anonymised, resulting in 281 pages of empirical data. The data was then coded and analysed in two stages, using the thematic analysis method and the Taguette and NVIVO-13 data analysis software. This allowed for the reconstruction of the thematic structure of the teachers' learning experiences in development of their professional activity in the COVID-19 situation, creating four themes unified under the overarching theme of learning as overcoming challenges (*Dealing with Limitations, Learning on the Go, Seeking Community Support* and *Making Sense of the Experience*), which are further expanded upon by 14 sub-themes and 84 aspects.

Fourthly, a typology of teachers' learning experiences was developed, reconstructing the orientation frames of transformative learning and the changes in teachers' professional activity in the situation of the COVID-19 pandemic according to the principles of documentary method. Building on the knowledge obtained during the previous research stage regarding the thematic structure of the data, a documentary analysis has been performed, focusing on the transformative aspects of learning in teachers' narratives. In the developed typology, the sense-genetic dimension characterises teachers' learning along five axes or types of transformation (*Digital Methodological, Relational, Organisational, Self-Efficacy* and *Personal Boundary Transformations*), while the social-genesis dimension characterises the spectrum of these changes from reactive to proactive level of activity in improving professional activity. It has been observed that the teachers whose narratives included evidence of the most significant learning transformations were typically those who, right from the beginning of the pandemic crisis, demonstrated an initiative to exceed formal expectations in the given situation.

Fifthly, the research findings have been summarised, and in the discussion section, responses to the research questions have been elaborated upon, as well as future research directions aimed at improving the learning experiences of teachers have been outlined.

As a result of the study, it has been concluded that the COVID-19 pandemic situation and the resulting changes in professional activity were an experience that provoked transformative learning for teachers, promoting digital methodological, relational, organisational, self-efficacy and personal boundary transformations through the overcoming of various challenges and difficulties. Learning experiences were shaped by a variety of contextual, intersubjective, and subjective aspects, influencing the extent of significant changes identifiable in teachers' learning experiences and their association with transformative learning. A connection has been observed between teachers' proactive approach to professional development and the outcomes of transformative learning.

From the perspective highlighted in this doctoral thesis, viewing the teachers' learning experience as inherently problem-oriented, holistic, intersubjective, contextual, and potentially transformative, the need emerges to establish a context for teachers' learning that includes flexible support for both self-directed, practice-based learning and professional development of the entire school community, and involves teachers in the decision-making process and promotes their professional autonomy.

It should be noted that the situation of the COVID-19 pandemic undeniably caused a crisis and disrupted the usual functioning of schools, creating new challenges while exacerbating the existing ones; however, it also generated an unprecedented learning situation on the scale of the entire education system, highlighting the learning and support needs for teachers' professional activity. This experience of overcoming this crisis can become an invaluable

learning experience. The analysis and reflection of what happened can help to build a deeper understanding and empathy between the various stakeholders involved in the implementation of education, on which to base collaborative communication to overcome mutual isolation.

ACKNOWLEDGEMENTS

First, I would like to express my heartfelt gratitude to all the participants in the study for their openness, selflessness, and trust in providing interviews for the study. I also extend my thanks to everyone who recommended potential research participants and shared information about the study. Thanks to you, this research was possible.

Sincere and admiring thanks to the academic supervisor, Professor *Dr. paed.* Zanda Rubene, for her support over the course of 9 years, starting from inspiring me to pursue doctoral studies, maintaining unwavering academic rigor, providing encouraging words and practical advice, trust, and inspiration to continually explore new horizons in research and motivation to complete the research.

I'm grateful to the University of Latvia for the opportunity to study, work and receive support within the framework of the ESF project No. 8.2.2.0/18/I/004 "Motivated, modern, and competitive academic staff in the study direction "Education, Pedagogy and Sports" at the University of Latvia " in 2019 and 2020.

I sincerely thank all the teaching staff of the Doctoral Programme of Pedagogy and the community of the Faculty of Education, Psychology and Art. I would like to thank Professor Iveta Keštere, Associate Professor Sanita Baranova, Professor Dita Nīmante and Professor Linda Daniela for their valuable reviews and constructive recommendations during the discussion of the progress of the doctoral thesis. Special thanks to the doctoral students and degree candidates for sharing this journey with exciting discussions, encouragement, valuable suggestions, practical advice, and critical input during the process. Thanks for the long-standing support of friends Inese Stars, Tatjana Biejutko, Meldra Sevele and Laura Bužinska.

Thanks to my former colleagues in the RSU Department of Public Health and Epidemiology and its Head Professor Ģirts Briģis, for the sincere collegiality, trust, and the opportunity to combine work with studies. Thank you to the sincere and constructive colleagues in office 215 of the FEPA for journey we've shared. Thanks for the opportunity to contribute to the ATEE conferences in 2017 and 2022 as part of the organizing team and for the valuable experience gained.

Thanks Assoc. Prof. Baiba Kaļķe and Ita Marija Ankoriņa for their assistance with language matters.

Immense thanks to my family – husband Gatis and son Gints – for allowing me the time and energy to work on this dissertation. Thank you for your support, encouragement, laughter, and love! Gints, thank you for the delightful car drawings in my dissertation notes! Thanks to relatives and friends for your understanding, support, and presence.

Heartfelt thanks to everyone who made this journey possible.

PROMOCIJAS DARBA KOPSAVILKUMĀ IZMANTOTĀ LITERATŪRA REFERENCES USED IN THE SUMMARY OF THE DOCTORAL THESIS

Normatīvie dokumenti un citi informācijas avoti / Regulatory documents and other information sources

1. IKVD. (2021). Izpētes “Valsts ģimnāzija kā metodiskā darba centrs” ziņojums. [Research report “State gymnasium as a Centre for methodical work”]. Rīga. Pieejams: <https://www.ikvd.gov.lv/lv/zinojumi>
2. Ministru kabineta 2020. gada 12. marta rīkojums Nr. 103 “Par ārkārtējās situācijas izsludināšanu”. [Cabinet Order No. 103. Regarding Declaration of the Emergency Situation. Adopted on 12th March 2020.]. Latvijas Vēstnesis, 51A, 12.03.2020. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/313191/redakcijas-datums/2020/06/03>
3. Ministru kabineta 2020. gada 6. novembra rīkojums Nr. 655 “Par ārkārtējās situācijas izsludināšanu”. [Cabinet Order No. 655. Regarding Declaration of the Emergency Situation. Adopted on 6th November 2020]. Latvijas Vēstnesis, 216A, 06.11.2020. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/318517/redakcijas-datums/2021/03/24>

Zinātniskā literatūra / Scientific literature

1. Bateson, G. (1987). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. Northvale, London: Jason Aronson Inc.
2. Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2014). Some reflections on the links between teacher education and peace education: Interrogating the ontology of normative epistemological premises. *Teaching and Teacher Education*, 41, 52–59.
3. Bohnsack, R. (2014). Documentary method. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 217–233). Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n15>
4. Briška, I., Klišāne, J., Brante, I., Helmane, I., Turuševa, L., Rubene, Z., Tiļļa, I., Hahele, R., Maslo, I. (2006). Plaša kompetences izpratnē teorijā un praksē. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti. No I. Maslo (Red.), *No zināšanām uz kompetentu darbību* (pp. 45–56). Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
5. Brooks, A. K. (2000). Cultures of transformation. In L. A. Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 161–170). San Francisco: Jossey-Bass.
6. Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
7. Burton, J. M. (2021). *Teachers' professional learning experiences during the COVID-19 pandemic in Texas: A phenomenological study*. Doctoral dissertation. Lamar University. <https://www.proquest.com/openview/df36834470d4509164e3605af044c506/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
8. Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(93), 63–72.
9. Crawford, M. B. (2015). *The world beyond your head: On becoming an individual in*

- an age of distraction*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
10. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
 11. Daniela, L., Rubene, Z., & Rüdolfā, A. (2021). Parents' perspectives on remote learning in the pandemic context. *Sustainability*, 13(7), 3640. <https://doi.org/10.3390/su13073640>
 12. Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA. <https://doi.org/10.54300/122.311>
 13. Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press. (Original work published in 1916.)
 14. Dewey, J. (1980). Having an experience. In *Art as experience* (pp. 36–59). New York: Perigee Books. (Original work published in 1934.)
 15. Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster. (Original work published in 1938.)
 16. Eberle, T. S. (2014). Phenomenology as a research method. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 184–202). Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n13>
 17. Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
 18. Engeström, Y. (2009). Expansive learning: Toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (pp. 53–73). New York: Routledge.
 19. Engeström, Y., Engeström, R., & Suntio, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 211–224). London: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch16>
 20. Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
 21. European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Results of the Thematic Working Group on Teacher Professional Development. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
 22. Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York and London: Continuum. (Original work published in 1974.)
 23. Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
 24. Goba-Medne, L. (2019). Shifting the focus of professional development: From individual teachers' competences to a system of contextual professional activity. In L. Daniela (Ed.), *Innovations, Technologies and Research in Education. Proceedings of ATEE Spring Conference* (pp. 527–535). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.38>
 25. Grace, A. P. (2005). Lifelong learning chic in the modern practice of adult education: Historical and contemporary perspectives. *Journal of Adult and Continuing Education*, 11(1), 62–79. <https://doi.org/10.7227/JACE.11.1.6>
 26. Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (Vol. 1). Boston: Beacon Press. <https://doi.org/10.1086/228287>

27. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York; London: Teachers College Press.
28. Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
29. Hoggan, C. (2016). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849>
30. Hoggan, C., Mälkki, K., & Finnegan, F. (2017). Developing the theory of perspective transformation: Continuity, intersubjectivity, and emancipatory praxis. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 48–64. <https://doi.org/10.1177/0741713616674076>
31. Husserl, E. (2002). *Fenomenoloģija*. Rīga: FSI.
32. Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. New York: Routledge.
33. Illeris, K. (2015). The development of a comprehensive and coherent theory of learning. *European Journal of Education*, 50(1), 29–40. <https://doi.org/10.1111/ejed.12103>
34. International Commission on the Futures of Education. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
35. Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: lifelong learning and the learning society*. New York: Routledge.
36. Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice* (4th ed.). London: Routledge.
37. Johnson-Bailey, J. (2012). Positionality and transformative learning: A tale of inclusion and exclusion. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 260–273). San Francisco: Jossey-Bass.
38. Jones, A. (2014). Emotional development. In D. Mareschal, B. Butterworth, & A. Tolmie (Eds.), *Educational neuroscience* (pp. 297–324). Chichester: Wiley-Blackwell.
39. Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative interviewing. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 57–74). London: SAGE Publications.
40. Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
41. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
42. Koller, H.-C. (2017). Bildung as a transformative process. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (pp. 33–42). Rotterdam: Sense Publishers.
43. Labaree, D. F. (2012). School syndrome: Understanding the USA’s magical belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 143–163. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.675358>
44. Laros, A., Fuhr, T., & Taylor, E. W. (2017). Transformative learning meets Bildung: Introduction. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (pp. ix–xvi). Rotterdam: Sense Publishers.

45. Lazdiņa, S., Pāvula, I., Vilciņa, I., & Ušča, I. (2021). *Mācību procesa pilnveides atbalsts Metodiskie ieteikumi pārmaiņu vadītājiem un īstenotājiem skolā*. Rīga: Valsts izglītības satūra centrs. <https://mape.gov.lv/catalog/materials/217152D0-7CEC-4671-9A3A-786C86E29499/view>
46. Lickliter, R., & Honeycutt, H. (2015). Biology, development, and human systems. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 1. Theory and method* (7th ed., pp. 162–207). New Jersey: Wiley.
47. Ludwig, J. (2017). A subject-theoretical perspective on transformative learning and transformative Bildung: Transformative Bildung as research strategy on the processes of Bildung. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (pp. 43–56). Rotterdam: Sense Publishers.
48. Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
49. Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
50. Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists in their own words* (pp. 90–105). New York: Routledge. <https://doi.org/10.1037/h0039426>
51. Mirke, E., & Tzivian, L. (2021). Factors of successful work in school during COVID-19 pandemic in Latvia. In L. Daniela & A. Visvizi (Eds.), *Remote learning in times of pandemic: Issues, implications and best practice* (pp. 211–225). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003167594-12>
52. Murgatroyd, S., & Sahlberg, P. (2016). The two solitudes of educational policy and the challenge of development. *Journal of Learning for Development*, 3(3), 9–21.
53. Naughton, J. (2018). Platform power and responsibility in the attention economy. In M. Moore & D. Tambini (Eds.), *Digital dominance: The power of Google, Amazon, Facebook, and Apple* (pp. 371–395). New York: Oxford University Press.
54. Neve, H., Lloyd, H., & Collett, T. (2017). Understanding students' experiences of professionalism learning: a 'threshold' approach. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 92–108. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221810>
55. Newman, M. (2012). Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts. *Adult Education Quarterly*, 62(1), 36–55. <https://doi.org/10.1177/0741713610392768>
56. Nohl, A.-M. (2010). Narrative interview and documentary interpretation. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (Eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (pp. 195–217). Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.
57. Nohl, A.-M. (2015). Typical phases of transformative learning: A practice-based model. *Adult Education Quarterly*, 65(1), 35–49. <https://doi.org/10.1177/0741713614558582>
58. OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. Paris: TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
59. Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 1. Theory and method* (7th ed., pp. 9–62). New Jersey: Wiley.
60. Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning.

Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 2, 17–32.

61. Purina-Bieza, K. E., & Sarva, E. (2022). Types of digital learning solutions most used by educators in Latvia. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education, 2022 [Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte]* (pp. 211–226). Rīga: University of Latvia Press. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.15>
62. Rubene, Z., Daniela, L., Sarva, E., & Rūdolfa, A. (2021). Digital transformation of education: Envisioning post-COVID education in Latvia. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education, 2021 [Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte]* (pp. 180–196). Rīga: University of Latvia. <https://doi.org/10.22364/htqe.2021.13>
63. Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston: Pearson. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
64. Skola 2030. (2017). *Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts*. Rīga. https://skola2030.lv/admin/filemanager/files/2/prezentacija_izgl_musdienigai.pdf
65. Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3(2), 471–491. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9111-3>
66. Strauss, A. C., & Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
67. Taylor, E. W. (2005). Making meaning of the varied and contested perspectives of transformative learning theory. In D. Vlosak, G. Kielbaso, & J. Radford (Eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Transformative Learning* (pp. 459–464). East Lansing: Michigan State University.
68. The World Bank, UNESCO and UNICEF. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery (English)*. Washington, D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO and UNICEF. <http://documents.worldbank.org/curated/en/416991638768297704/The-State-of-the-Global-Education-Crisis-A-Path-to-Recovery>
69. UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021 – Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all*. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/Eurasia2021inclusion>
70. Uzun, E. M., Kar, E. B., & Ozdemir, Y. (2021). Examining first-grade teachers' experiences and approaches regarding the impact of the COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Educational Process: International Journal*, 10(3), 13–38. <https://doi.org/10.22521/EDUPIJ.2021.103.2>
71. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>
72. Vosniadou, S. (2012). Conceptual change research: An Introduction. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (2nd ed., pp. 1–7). New York and London: Routledge.
73. World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>
74. Yacek, D. W. (2017). *Transformative education: A philosophical inquiry*. Ohio State University. <https://etd.ohiolink.edu/>