

DARBĪBAS PĒTĪJUMS (DP)- SKOLAS LABKLĀJĪBAS CEĻVEDIS

Ceļvedis darbības pētījumu (DP) īstenošanai izglītības iestādēs, īpaši
bērnudārzos, pamatskolās un vidusskolās.

Saturs

Ievads.....	3
Par projektu “Mācīt būt”	3
Labklājības definīcija.....	4
Par darbības pētījumu (DP)	4
Starptautiskā pieredze DP īstenošanā.....	6
Austrija	6
Lietuva	6
Latvija	6
Slovēnija	7
Itālija.....	7
Portugāle	8
Norvēģija	8
Svarīgākās problēmas un ieteikumi DP ieviešanai	9
Secinājumi	10
Izmantotā literatūra	12

Autori:

Austrija — *Beate Schrank*, Karl Landsteiner University of Health Sciences; *Sylvia Dörfler*, Karl Landsteiner University of Health Sciences; *Hannes Karrer*, Karl Landsteiner University of Health Sciences.

Itālija — *Veronica Ornaghi*, Department of Human Sciences for Education, University of Milano-Bicocca, Milan; *Elisabetta Conte*, Department of Human Sciences for Education, University of Milano-Bicocca, Milan; *Valeria Cavioni*, Department of Social Sciences, University of Foggia, Foggia.

Portugāle — *Ana Barqueira*, Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC, Lisboa); *Patricia Pacheco*, ISEC Lisboa; *José Reis-Jorge*, ISEC Lisboa; *Marco Ferreira*, ISEC Lisboa; *Isabel Baltazar*, ISEC Lisboa.

Lietuva — *Daiva Šukytė*, Social and Emotional Learning Institute of Lithuania; *Irena Raudienė*, Ministry of Education, Science and Sports; *Loreta Žadeikaitė*, Ministry of Education, Science and Sports; *Aušra Rutkienė*, Vytautas Magnus university; *Vilma Žydžiūnaitė*, Vytautas Magnus university.

Latvija — *Baiba Martinsone*, Department of Psychology, University of Latvia, and State Education Centre of Latvia; *Ilze Damberga*, State Education Centre of Latvia; *Aija Vanaga*, State Education Centre of Latvia.

Norvēģija — *Maria Therese Jensen*, National Reading Centre, University of Stavanger; *Trond Rekstad*, School Development Manager, Jærskulen, Rogaland.

Slovēnija — *Matej Košir*, Institute for Research and Development “Utrip” (UTRIP); *Sanela Talić*, UTRIP; *Ana Bogdan Zupančič*, UTRIP; *Lea Avguštin*, UTRIP.



levads

Šajā ceļvedī ir apvienota teorētiskā bāze, starptautiskā pieredze un ieteikumi darbības pētījuma (DP) īstenošanai izglītības iestāžu, īpaši pamatskolu un vidusskolu, ikdienā. Tajā ir iekļauta informācija par Erasmus+ KA3 projektu "Mācīt būt", skolotāju profesionālās labklājības definīcija kā svarīgs apmierinātības ar darbu un noturības darbā prognozējošs faktors, DP kā mūsdienīga līdzdalības pētījuma veida skaidrojums un nobeigumā – daži projekta pieredzē balstīti ieteikumi, lai īstenotu šāda veida pētījumus kā pedagogu profesionālo pilnveidi.

DP ir ne tikai pētījuma veids, bet arī iespēja pārveidot skolas klimatu demokrātiskākai, līdzdalīgākai un atbildīgākai kopienai, tāpēc daļēji tā ir arī sava veida pilsoniskā zinātne, kas kļūst par nozīmīgu sociālo zinātņu daļu.

Mēs ceram, ka šis ceļvedis iedvesmos skolu vadītājus, skolotājus un citus izglītības praksē iesaistītos izmēģināt jaunu veidu, kā veidot pozitīvu skolas klimatu, kas veicina visu iesaistīto garīgo veselību un labklājību.

Par projektu "Mācīt būt"

Projekta "Mācīt būt: atbalsts skolotāju profesionālajai izaugsmei un labklājībai sociālās un emocionālās mācīšanās jomā" mērķis ir atbalstīt skolotāju karjeras pilnveidi, pētot inovatīvas profesionālās pilnveides prakses, lai veicinātu un uzlabotu skolotāju profesionālo labklājību. Pēc iepriekšējā Erasmus+ KA3 projektā "Mācīties būt" veiktā eksperimenta, kas bija vērsts uz skolēnu sociālo un emocionālo prasmju attīstību un novērtēšanu, ir kļuvis skaidrs, ka skolotāju ieguldījumam ir izšķiroša nozīme skolēnu sociālās, emocionālās un kognitīvās attīstības nodrošināšanā. Skolotāju trūkums kopumā ir nopietna problēma projekta valstīs. Valdības saredz nepieciešamību īstenot politiku kvalitatīvai skolotāju sagatavošanai, pieņemšanai darbā un noturēšanai profesijā, un meklēt jaunus, uz pierādījumiem balstītus risinājumus, lai uzlabotu skolotāju profesionālo labklājību.

Projekta galvenais pētnieciskais jautājums bija kā un cik lielā mērā skolotāju profesionālo labklājību var atbalstīt, izmantojot skolotāju profesionālo pilnveidi. Tāpēc projektā "Mācīt būt" galvenā uzmanība tika pievērsta tam, lai izstrādātu un veicinātu jaunas organizatoriskās mācīšanās prakses skolotājiem, kas palīdzētu uzlabot viņu profesionālo labklājību un kopumā sekmētu veiksmīgāku skolas darbību.

Projektā piedalījās 13 partneru konsorcijs, ko vadīja Lietuvas, Portugāles un Slovēnijas Izglītības ministrijas, Valsts izglītības satura centrs Latvijā sadarbībā ar vairākām universitātēm un skolotāju izglītības un garīgās labklājības ekspertu grupām no 8 valstīm: Lietuvas, Latvijas, Slovēnijas, Portugāles, Itālijas, Spānijas, Austrijas, un Norvēģijas.

Lai veicinātu skolotāju profesionālo labklājību un atbalstošu praktisko darbību, projektā tika izstrādāts un pārbaudīts inovatīvu profesionālās pilnveides pasākumu kopums:

- Tiešsaistes kurss – videospēle un pedagoga Rokasgrāmata par skolotāju profesionālo labklājību, kas attīstītu skolotāju praktiskās iemaņas viņu labklājības nodrošināšanai, izmantojot spēles principos balstītu pašregulētu mācīšanos;

- Darbības pētījuma ceļvedis, kas palīdzētu skolu kopienām kopīgi risināt problēmas, uzlabot profesionālo labklājību un attīstīt jaunas profesionālās prasmes skolotājiem un skolu vadītājiem.

Projektā tika pētīts, kā un cik lielā mērā prakse ietekmē skolotāju labklājības rādītājus un skolas līmeņa faktoros. Astoņās valstīs tika veikts kvaziekperimentāls pētījums projekta efektivitātes novērtēšanai.

Projekts tika īstenots no 2021. gada februāra līdz 2024. gada februārim. Projektā piedalījās skolotāji, skolu vadītāji un citi skolas kopienas pārstāvji.

Projekta rezultāti veicinās skolotāju profesionālās labklājības politikas īstenošanu darbavietā, skolotāju izglītības prakses attīstību un karjeras iespējas, kā arī uzlabos mācīšanas un mācīšanās kvalitāti un atbalstīs sistēmisku sociāli emocionālo kompetenču apguvi.

Labklājības definīcija

Dzīvesprieks, rūpes par fizisko, garīgo un sociālo veselību, kā arī ilgtspējīga dzīvesveida ievērošana ir labklājības definīcija, kas noteikta Eiropas kompetenču ietvarā LifeComp (2020). Labklājību veidojošie fiziskie, kognitīvie, emocionālie, sociālie, eksistenciālie un vides faktori savstarpēji mijiedarbojas.

Pētījumi norāda, ka ar darbu saistītais stress ietekmē skolu darbinieku labklājību. Kopumā subjektīvās labklājības izpēte ir palielinājusies līdz ar pozitīvās psiholoģijas kustību, kurā galvenā uzmanība tiek pievērsta cilvēka stiprajām pusēm un tam, kā veidot labu dzīves kvalitāti (Seligman, 2002).

Subjektīvā labklājība ir jēdziens, kas ir vistuvāk vispārīgajam jēdzienam "laime" (Diener et al., 2018), un to veido trīs sastāvdaļas: apmierinātība ar dzīvi, pozitīvā ietekme un negatīvā ietekme. Apmierinātību ar dzīvi bieži dēvē par subjektīvās labklājības kognitīvo komponenti un to var definēt kā "cilvēku skaidrus un apzinātus savas dzīves vērtējumus, kas bieži balstās uz faktoriem, kurus indivīds uzskata par būtiskiem (Diener et al., 2018, 3. lpp.). Ir pierādījumi, kas liecina, ka cilvēki ar augstu labklājības līmeni dzīvo ilgāk (Veenhoven, 2008), viņiem ir labāka fiziskā veselība (Barak, 2006), kā arī viņi ir veiksmīgāki un efektīvāki darbā (Achor, 2011), turklāt viņi ir radošāki (Baas et al., 2008). Tādējādi secināms, ka subjektīvā labklājība ir svarīgs faktors, kas nosaka ne tikai indivīda fizisko un psiholoģisko veselību, bet arī viņa personīgo izaugsmi un darba rezultātus (Rahm & Heise, 2019).

Pētījumos, kas īpaši attiecas uz skolotājiem, ir konstatēts, ka augsts subjektīvās labklājības līmenis darbojas kā aizsargājošs faktors pret izdegšanu un depresiju (Lyubomirsky & Lepper, 1999), savukārt skolēniem tas pozitīvi ietekmē mācību rezultātus.

Cits labklājības aspekts bieži tiek dēvēts par profesionālo labklājību. Profesionālā labklājība nav vienots teorētisks jēdziens, bet tā var sastāvēt no vairākiem aspektiem, kas jo īpaši saistīti ar darba vidi. Šajā projektā mēs koncentrējamies uz vairākiem ar profesionālo labklājību saistītiem konstruktiem. *Iesaistīšanās darbā* (emocionāls stāvoklis, ko raksturo enerģiskums, centība un nodošanās darbam) (Schaufeli et al., 2002) ir saistīta ar darbinieku labklājību un darba rezultātiem (Halbesleben, 2010). *Apmierinātību ar darbu* raksturo pozitīvas attieksmes līmenis pret darbu vai tā elementiem (Adams & Bond, 2000).

Organizatoriskais atbalsts no kolēģiem un vadības ir būtisks darbinieku labklājības faktors. Piemēram, ir konstatēts, ka sociālais atbalsts uzlabo mūsu spēju tikt galā ar grūtībām un darbojas kā aizsargājošs faktors pret negatīviem un stresa pilniem notikumiem darbavietā (Baumeister & Leary, 1995). *Skolotāju pašefektivitāte* ir individuāla pārliecība par savām spējām plānot, organizēt un veikt nepieciešamās darbības, lai sasniegtu noteiktus izglītības mērķus (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ir konstatēts, ka skolotāja pašefektivitāte ir saistīta ar skolēnu sasniegumiem (Henson et al., 2001; Tschannen-Moran et al., 1998), kā arī skolotāja paša labklājību (Zee & Koomen, 2016). *Darba meistarību* var definēt kā pašiniciētu pārmaiņu uzvedību, kurā darbinieki iesaistās ar mērķi saskaņot savu darbu ar savām vēlmēm, motīviem un atdevi (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Jāuzsver, ka darba meistarība saistās ar specifiska darba aspekta maiņu konkrēta darba uzdevuma robežās (Berg & Dutton, 2008).

Par darbības pētījumu (DP)

Darbības pētījums sastāv no priekšizpētes, intervences izstrādes, īstenošanas (ieviešana, uzraudzība un tālāka izpēte), efektivitātes un pārmaiņu procesa novērtēšanas, un teorijas, idejas, modeļa u.c. attīstības. DP parasti raksturo kā ciklisku pētniecības procesu, kurā dalībnieki plāno, rīkojas, reflektē par savas darbības rezultātiem un modificē plānu nākamajam ciklam, un tas tiek atkārtots, līdz tiek sasniegts mērķis. Pētniecība un īstenošana notiek paralēli – pētniecībai sniedzot un saņemot informāciju par katru īstenošanas jeb darbības ciklu. DP iesaista dalībniekus problēmas definēšanā un iespējamo risinājumu,

piemēram, intervences pasākumu, izglītības uzlabojumu, izmēģinājumu metožu, izstrādē un testēšanā. Līdz ar to darbības pētījumā sadarbojas pētnieks un pētījuma dalībnieki, lai kopīgiem spēkiem risinātu problēmas konkrētā sistēmā, piemēram, skolās. Darbības pētījumā notiek jaunu zināšanu radīšana, pārmaiņas, izglītošana, teorijas radīšana vai pilnveidošana, attiecību veidošana. Projektā "Mācīt būt" izstrādes un ieviešanas gaitā tika izmantots darbības pētījums, lai iesaistītu pašus pedagogus kursa satura veidošanā un aprobācijā, kā arī kursa īstenošanā un efektivitātes novērtēšanā. Darbības pētījums veidoja pamatu projekta "Mācīt būt" eksperimentālajai intervencei skolās:

1. Pirmais solis bija iesaistīt skolotājus DP pasākumos savās skolās, lai kopā ar projekta komandu izstrādātu tiešsaistes labklājības kursa (TLK) saturu. Sākumā tika pievērsta īpaša uzmanība, lai visi dalībnieki saprastu, cik nozīmīga ir iesaistīšanās kopīgā pārmaiņu veidošanā. Ja pirmais solis būs veiksmīgs, tad nevajadzētu rasties problēmām otrajā posmā – izmaiņu ieviešanā un efektivitātes pārbaudē. Uzaicinot skolas un skolotājus, mēs varējām viņus iesaistīt aktīvā mācīšanās procesā, izmantojot aprobēšanai sagatavoto tiešsaistes labklājības kursa saturu.
2. Šajā darbības pētījuma posmā tika organizētas regulāras pedagogu supervīzijas, lai sniegtu iesaistītajiem pedagogiem iespēju reflektēt par TLK saturu un piedāvātajām izmaiņām. Paralēli notika un fokusgrupu intervijas, kurās skolotāji tika aicināti izteikties par dažādiem ar pedagogu profesionālo labklājību saistītiem faktoriem.

Darbības pētījumā tika izmantoti šādi principi:

1. Komunikācijas telpas radīšana, lai panāktu vienotu izpratni.
Tika organizētas vairākas tikšanās, lai turpinātu veidot attiecības ar projekta komandu un skolotājiem. Sanāksmju laikā tika pārrunāts progress un risinātas problēmas, pieņemti lēmumi par pētījuma plāna pielāgošanu un/vai atgriezeniskās saites sniegšanu pētījuma dalībniekiem, kā arī noteikti nākamie soļi pētījuma virzībai. Šajā laikā tika dokumentēti ieteikumi un modificēts kursa saturs, lai veidotu skolotāju vajadzībām atbilstošu tiešsaistes programmu.
2. Dažādas izpratnes, daudzas perspektīvas.
Projekta komandu veidoja pētnieki, praktiķi un izglītības politikas veidotāji, tādēļ sadarbībā ar iesaistīto skolu pedagogiem tika diskutēti TLK dažādi aspekti, respektējot un novērtējot viedokļu daudzveidību.
3. Demokrātija un līdzdalība nozīmē, ka DP grupā tiek novērtēts katra pētnieka ieguldījums.
4. Pastāvīgi uzlabojumi.
Darbības pētījums ietvēra atkārtotas tikšanās jeb "ciklus". Pētnieki un dalībnieki mācījās no katra cikla visā projekta norises laikā. Tas iesaistītajiem skolotājiem deva iespēju nepārtraukti mācīties un sniegt ieguldījumu TLK izstrādē un aprobācijā.
5. Trūkumu savlaicīga novēršana.
Cikliska pastāvīga uzlabošanas pieeja ļāva pētniekiem un dalībniekiem paredzēt iespējamās sekas un savlaicīgi novērst programmas trūkumus, cik tas bija iespējams.

Starptautiskā pieredze DP īstenošanā

Šajā sadaļā ir īsi aprakstīta starptautiskā pieredze DP īstenošanā. Projektā sadarbojās astoņas dažādas valstis, katrai no tām bija sava specifiska pieredze un ekspertu komandas skolotāju izglītības un garīgās labklājības jomā. Katra valsts savu pieredzi ir aprakstījusi atšķirīgi, tomēr galvenā ideja ir kopīga.

Austrija

Skolas dalībai *Mācīt būt* projektā galvenokārt tika uzrunātas ar Lejasaustrijas Skolotāju izglītības universitātes koledžas personīgo kontaktu starpniecību. Tas bija ļoti svarīgi, jo skolām bija jārisina COVID-19 pandēmijas sekas, kas tolaik radīja lielu profesionālo un personīgo darba slodzi. Dažas skolas izrādīja interesi par DP pasākumiem, bet kā šķērslī papildu pienākumu veikšanai minēja pašreizējo darba slodzi savās skolās. Pozitīva ietekme uz topošajiem dalībniekiem un informētības līmeni bija skolu iepazīstināšanai ar gaidāmo DP. Ievērojamu interesi par savas profesionālās labklājības uzlabošanu izrādīja skolotāji, līdztekus fokusējoties arī uz skolēnu labklājību, kam tradicionāli tika pievērsta galvenā uzmanība.

Kopumā DP aktivitātēs piedalījās 67 skolotāji no 5 skolām. 82.8% no dalībniekiem bija sievietes. Sakarā ar stingrajiem pandēmijas pasākumiem skolās tikšanās ar skolotājiem, lai izstrādātu tiešsaistes labklājības kursa saturu, vadot fokusa grupas, galvenokārt notika tiešsaistē. Izstrādes posma beigās skolas aizvien vairāk deva priekšroku klātienē sanāksmēm. Tiešsaistes un klātienē skolu sanāksmju plānošana, lai izstrādātu TLK, izrādījās diezgan sarežģīta, jo skolās bija noteikti stundu saraksti un darba pienākumi, ievērojami ierobežojot skolu elastību rīkot sanāksmes. Kopumā skolotāji ļoti labi pielāgojās DP pasākumu veikšanai dažādās vidēs. Tikšanās ar skolām bija daudzveidīgas, un katru sesiju vadīja dažādi komandas locekļi. Dalībnieki atzinīgi novērtēja dažādu tiešsaistes rīku, piemēram, *Mentimeter* vai *Padlets*, izmantošanu, arī pateicoties lielākai anonimitātei. Dalībnieki atzīmēja, ka telpas un laika pieejamība mijiedarbībai ar kolēģiem ārpus skolas rutīnas bija nozīmīgs piensums, kas veicināja informētību un stiprināja skolas kopienas. Direktoru iesaistīšanās dažās skolu sanāksmēs, iespējams, ietekmēja dalībnieku atvērtību. Savukārt nedaudz garākas pauzes starp DP darbībām mazināja skolotāju motivāciju. Saziņa ar e-pasta starpniecību izrādījās diezgan sarežģīta, savukārt personīgs kontakts vai kontakts pa tālruni parasti noderēja, lai uzturētu kontaktu un nodrošinātu nepārtrauktu dalību visos DP pasākumos. Neatkarīgās TLK testēšanas laikā tika saņemti daži lūgumi pēc palīdzības neskaidrību gadījumā, galvenokārt saistībā ar tehniskiem jautājumiem. Tomēr daži dalībnieki uzskatīja, ka dalība ir diezgan laikietilpīga un darbietilpīga. Pozitīvie aspekti bija jauna satura apguve tiešsaistes vidē, refleksijas iespējas, kā arī pieredzes apmaiņa ar kolēģiem TLK noslēgumā.

Lietuva

Lietuvā PAR pētījums notika divās skolās Viļņā, vienā skolā Ukmergē, vienā skolā Telšos un vienā skolā Klaipēdas rajonā. Katrā skolā notika trīs sanāksmes, kurās kopumā piedalījās 78 skolotāji. No katras skolas projektā bija jāpiedalās 15 skolotājiem, kopā 75 skolotājiem.

Skolotāji aktīvi iesaistījās diskusijās un aktīvi piedalījās tiešsaistes kursa izstrādē. Viņiem tika piedāvātas tēmas un idejas kursa saturam, tāpēc bija svarīgi un noderīgi uz klausīt topošo kursa dalībnieku atziņas un ieteikumus.

Programmas efektivitātes pārbaudes rezultāti liecina, ka izdegšanas līmeņa izmaiņas būtiski samazinājās A grupā ($p=0,042$). Pozitīvas izmaiņas ir arī pedagogu spējās motivēt skolēnus.

Latvija

Projektā piedalījās 15 vispārīgizglītojošās skolas no dažādiem Latvijas reģioniem, ieskaitot galvaspilsētu Rīgu. Darbības pētījumā, palīdzot veidot TLK, piedalījās 5 vidusskolu skolotāji. Dalībnieki bija 83 pedagogi (34 no Rīgas, 15 no Pierīgas un 34 no pilsētām citos Latvijas reģionos) ar vidējo vecumu 41 gads un vidējo darba pieredzi 23 gadi.

Darbības pētījums tika veikts katrā no piecām skolām. Iepriekš izstrādātais TLK saturs pakāpeniski tika piedāvāts skolotājiem, lūdzot iepazīties, apspriest un izmēģināt paredzētās aktivitātes. Tad projekta ekspertes tikās regulārās attālinātās sanāksmēs ar katru no skolotāju grupām gan, nodrošinot supervīzijas neskaidro jautājumu precizēšanai, gan organizējot fokusgrupu intervijas, kurās skolotāji diskutēja un stāstīja par savu pieredzi saistībā ar dažādiem ar labklājību saistītiem jautājumiem. Darbības pētījumā iegūtā informācija tika izmantota, lai koriģētu TLK saturu atbilstoši pedagogu vajadzībām. Līdz ar to darbības pētījumā iesaistītie pedagogi bija TLK veidošanas aktīvi līdzdalībnieki.

Apkopojot projekta rezultātus, tika konstatēts, ka TLK vislielāko labumu deva pedagogu pašefektivitātes un dzīvesspēka pieaugumam. Skolotāji norādīja, ka būtiski pieaugusi viņu spēja pielāgot mācīšanas metodes, uzturēt disciplīnu un skolēnu mācību motivāciju, kā arī saglabāt savas dzīves kvalitāti izaicinošās situācijās.

Slovēnija

Skolas dalībai *Mācīt būt* projektā galvenokārt tika uzrunātas, izmantojot Slovēnijas partnera Utripas Insitūta personīgo kontaktu. Projektā piedalījās 23 skolas: septiņas skolas piedalījās darbības pētījumā un eksperimentā (A grupa), attiecīgi 2021/2022. un 2022/2023. mācību gadā.

Nebija problēmu motivēt skolas un skolotājus piedalīties, jo viņiem jau bija laba pieredze ar Utripas Institutu no iepriekšējiem projektiem. Lai gan tajā laikā slodzes un COVID-19 pandēmijas dēļ viņiem bija spriedze profesionālajā un personīgajā dzīvē, tomēr viņi saskatīja iespējas sniegt ieguldījumu projektā. Skolotāji bija motivēti un izrādīja interesi paaugstināt savu profesionālo labklājību, pārorientējot uzmanību no skolēnu labklājības uz visaptverošāku – gan skolotāju, gan skolēnu labklājību.

Bija dažas sarežģītas plānošanas problēmas, jo bija jāorganizē gan tiešsaistes, gan klātienē skolas sanāksmes, bet kopumā skolotāji bija entuziasma pilni un motivēti aktīvi piedalīties TLK veidošanā. Dalībnieki pauda, ka veltītais laiks un telpa mijiedarbībai ārpus skolas rutīnas būtiski bagātināja viņu pieredzi, veicinot izpratni un stiprinot skolas kopienas.

Slovēnijas izlases grupā iegūtie rezultāti bija iepriecinoši un liecināja, ka tiešsaistes labklājības kurss ir efektīvs. Jo īpaši tika konstatēts, ka:

- statistiski nozīmīgs skolotāju pašvērtējuma pieaugums A un B grupās, jo īpaši apakšskalās *skolēnu motivēšana* un *disciplīnas uzturēšana*;
- statistiski nozīmīgs izjustā laika trūkuma samazinājums A un B grupā pēc TLK apmeklējuma;
- statistiski nozīmīgs izdegšanas samazinājums, jo īpaši A grupā, kuru veidoja skolotāji, kas piedalījās DP pirmajā gadā un apmeklēja TLK otrajā projekta gadā.

Itālija

Itālijā projekta pirmajā posmā DP piedalījās 77 skolotāji. Viņi strādāja 5 valsts skolās divos Ziemeļitālijas reģionos – Lombardijā (N = 47; 3 skolas) un Pjemontā (N = 30; 2 skolas). Viņi pārstāvēja pirmskolas izglītības iestādēs, sākumskolas, pamatskolas un vidusskolas. Dalībnieki bija vecumā no 25 līdz 65 gadiem (vidējais vecums - 49 gadi), galvenokārt sievietes. Viņiem bija vidēji 19,7 gadu pedagoģiskā darba pieredze (diapazons = 0-41 gads), un lielākā daļa strādāja skolā pilnu slodzi.

DP bija noderīgs gan pētniekiem, gan skolotājiem. No vienas puses, tas palīdzēja itāļu komandai izprast skolotāju izjūtas un uztveri saistībā ar viņu profesionālo labklājību. Zinātniskā literatūra sniedza priekšstatu par situāciju Eiropas un Itālijas skolās, bet atrašanās uz vietas garantēja, ka izdosies identificēt stresa un labklājības rādītājus, ko Itālijas skolotāji tobrīd visbiežāk izjuta. No otras puses, skolotāji labprāt dalījās pieredzē ar kolēģiem un viņiem patika, ka par viņiem rūpējas pētnieki, kas vadīja sanāksmes. Skolotāji nepārprotami norādīja, ka skolā trūkst šādu dalīšanās iespēju, un tās viņiem ir nepieciešamas. Turklāt tas viņus motivēja un sniedza sajūtu, ka viņi aktīvi piedalās procesā.

Visinteresantākais DP procesā bija tas, ka dažādu skolu un klašu skolotāji stāstīja līdzīgus stāstus, kas liecina, ka stresa faktori, izaicinājumi un vajadzības pārklājas un ir raksturīgas skolotāja profesijai.

Skolotāji DP piedalījās brīvprātīgi. Iespējamā neobjektivitāte bija tā, ka galvenokārt piedalījās tie, kuri pievērs uzmanību labklājības tēmai (piemēram, viņi parasti cenšas darīt visu iespējamo, lai mainītu sevi vai kādu izaicinošu situāciju). Tādējādi visu skolas skolotāju iesaistīšanās varētu būt bijusi lietderīgāka.

Kad grupu sanāsmēs piedalījās skolu koordinatori un direktoru vietnieki, citiem skolotājiem dažkārt bija grūtības brīvi izteikt savas domas. Īpaši tas notika ar iesācējiem skolotājiem, kuri baidījās, ka kolēģi viņus nosodīs vai novērtēs par zemu. Dažiem skolotājiem patika runāt, un viņus vajadzēja pārtraukt, lai ļautu izteikties citiem kolēģiem. Tas bija nepieciešams, lai viedokli paustu ikviens skolotājs, tomēr vienlaikus to varēja uztvert kā nepieklājību.

Portugāle

Portugāļu komanda veica trīs fokusa grupu interviju kārtas, kurās piedalījās 57 skolotāji no piecām skolām. Fokusa grupu intervijas tika veiktas tiešsaistē, izmantojot ZOOM, un katra kārta ilga 60-90 minūtes. Fokusa grupu intervijas ar dalībnieku atļauju tika ierakstītas un pēc tam analīzes vajadzībām stenografētas. Dati tika analizēti, izmantojot sešu soļu tematiskās analīzes metodi, ko aprakstīja Braun and Clarke (2006). Datu vākšana un analīze tika veikta pakāpeniski pētījuma laikā. Pamatojoties uz fokusa grupu interviju rezultātiem, tika sagatavoti ieteikumi skolotāju profesionālās labklājības uzlabošanai:

- 1) pilnveidot sākotnējās skolotāju apmācības saturu, lai veicinātu introspekciju, pašrefleksiju un sociālo un emocionālo prasmju attīstīšanu skolotāja personīgai labklājībai un darbam profesijā;
- 2) iekļaut skolotāju tālākizglītībā tēmas, kas saistītas ar labklājību, kā arī ar skolotāju garīgo veselību;
- 3) integrēt skolās preventīvus labklājības projektus/iniciatīvas, lai veicinātu sadarbību starp dažādām izglītības kopienas ieinteresētajām pusēm (skolotājiem, skolēniem, ģimenēm, personālu u. c.);
- 4) iesaistīt skolu vadības komandas tādu stratēģiju un pasākumu īstenošanā, kas veicina pozitīvu skolas klimatu;
- 5) radīt apstākļus skolotāju birokrātiskās slodzes mazināšanai;
- 6) nodrošināt skolotājiem laiku un iespēju sadarboties, lai pilnveidotu savu profesionālo darbību;
- 7) īstenot labklājības iniciatīvas, iesaistot gan skolotājus, gan skolēnus;
- 8) veicināt izglītības politiku vidū lielāku izpratni par skolotāja profesiju, novērtējot skolotājus kā pārmaiņu un sociālās attīstības aģentus;

Norvēģija

Norvēģijā tika veiktas trīs fokusa grupu interviju kārtas piecās skolās. Bija iecerēts veikt intervijas ar trim skolotājiem katrā no skolām, tomēr viena no skolām pēc pirmās intervijas kārtas atteicās. Visi aptaujātie respondenti bija pamatskolu (6 līdz 16 gadiem) skolotāji ar pedagoģisko izglītību.

Interviju laikā skolotāji dalījās pieredzē par konkrētām darba situācijām, labklājību un apmierinātību ar darbu.

Bija interesanti dzirdēt, kā skolotāji risina problēmas, kas saistītas ar viņu pašu darba rezultātiem. Tās attiecās uz plānošanu un mācību laika ilgumu, skolēnu uzvedību, sadarbību ar kolēģiem, skolas vadību vai klases vadību. Intervijās gūtās pārdomas ļāva gūt ieskatu un izpratni par dažādu skolotāju darba metodēm un domāšanas veidu, saskaroties ar izaicinājumiem savā darbā.

Šajā darbības pētījumā atklājās dažas kopīgas iezīmes, kas parādījās intervijās no dažādām skolām. Vairāki respondenti uzsvēra skolas vadības lomu drošas un pozitīvas darba vides un profesionālas darba kopienas veidošanā. Skolotāji minēja augstas vecāku prasības un lielāku laika trūkumu nekā agrāk, kā arī daudz lielākas prasības attiecībā uz dokumentāciju, kas saistās ar juridiskajiem noteikumiem.

Svarīgākās problēmas un ieteikumi DP ieviešanai

Pieredze visās partnervalstīs bija diezgan līdzīga, neskatoties uz nelielu nacionālo specifiku, kas saistīta ar kultūras un politiskām atšķirībām. Tomēr rezultātā mēs varējām apkopot dažas problēmas un ieteikumus DP ieviešanai.

Galvenās problēmas:

- laika trūkums, darba slodze,
- sadarbībā iesaistās tikai daļa skolotāju, nevis visa skola,
- līderu atbalsta trūkums,
- hierarhiskās attiecības grupas locekļu iekšienē ietekmē uzticēšanos un drošības izjūtu,
- dažu grupas dalībnieku pārāk entuziastiska iesaiste un nepietiekama empātija dažkārt bija šķērslis citu iekļaušanai,
- tehniskas problēmas un digitālās prasības trūkums,
- darbinieku mainība.

Lai risinātu šīs problēmas, mēs iesakām:

- 1) Veicināt pedagogu introspekcijas, pašrefleksijas un sociāli emocionālo prasmju attīstību.
- 2) Veicināt skolotāju profesionālo pilnveidi par labklājības jautājumiem.
- 3) Ieviest intervences programmas, kas saistītas ar skolotāju garīgo veselību.
- 4) Sekmēt aktīvu skolas vadības iesaisti ierosinot un uzturot ar labklājību saistītas iniciatīvas skolā
- 5) Radīt apstākļus skolotāju birokrātiskās slodzes mazināšanai.
- 6) Sniegt iespēju skolotājiem sadarboties dažādos kontekstos.
- 7) Darbības pētījuma laikā apkopot gan skolotāju sūdzības, gan idejas, kā problēmas risināt.
Sūdzības DP laikā (piemēram, par dažiem izaicinājumiem, ar ko saskaras skolotāji) ir bieži sastopamas un ļauj izplūst negatīvām emocijām. Skolotāju sajūta, ka viņus uzklausa un saprot grupā, ir būtiska. Tomēr pastāv risks, ka pēc sanāksmēm viņi jūtas “kā iepriekš”, jo grupā netiek atrasti risinājumi.
- 8) DP varētu īstenot skolu psihologi, kas strādā skolā. Skolas psihologs varētu veltīt īpašu laiku skolotājiem un iesaistīt viņus grupu diskusijās par viņu profesionālo labklājību. Skolotāju dalīšanās pieredzē var sniegt informāciju skolas psihologam par to, kādi materiāli, aktivitātes un norādījumi ir nepieciešami profesionālās labklājības veicināšanai skolā.
- 9) Integrēt labklājības iniciatīvu ieviešanu jau esošajās sistēmās skolā, t.i., pedagoģisko sanāksmju, metodisko grupu darba kārtībā.
- 10) Regulāri plānot laiku refleksijai TLK īstenošanas laikā.
- 11) Regulārs labklājības monitorings skolās. Izmantot visas skolas pieeju labklājības veicināšanai, īstenojot sociāli emocionālo mācīšanos un ieviešot uz pierādījumiem balstītas programmas, piemēram, *Mācīties būt, Mācīt būt, Garīgās veselības veicināšana skolās*.
- 12) Strādājiet sadarbībā ar vecākiem un citām ieinteresētajām pusēm, lai nodrošinātu labklājību skolā.
- 13) Uzsākot projektu, ieteicams skolā izveidot skolotāju iniciatīvas grupu, kas aktīvi uzturēs iesaisti iniciatīvas īstenošanā.
- 14) Veidojiet konkrētas vienošanās ar iesaistītajiem. Aicinot skolotājus piedalīties DP projektā, tika noslēgti līgumi starp projekta administratoru un skolas direktoru. Process varētu noritēt raitāk, ja

trīspusējus līgumus starp dalībniekiem parakstītu projekta administrators, direktors un skolotājs. Tas palīdzētu nodrošināt skolotāju līdzdalību.

15) DP īstenošana jāsaista ar citām aktivitātēm skolā, lai iesaistīšnas projektā būtu kvalitatīva.

16) Noteikt laiku un ilgumu DP aktivitātēm, lai samazinātu slodzi un laika trūkumu.

Ne tikai sarežģītos periodos, piemēram, krīzes vai pandēmijas laikā, ir lietderīgi jauna DP projekta aktivitātes plānot pēc iespējas agrāk un iepazīstināt ar tām skolotājus, ideālā gadījumā vienu mācību gadu iepriekš. Tādējādi skolai ir pietiekami laika apzināt nepieciešamos resursus DP aktivitātēm un efektīvi koncentrēties uz šīm aktivitātēm. Periodiem starp aktivitātēm jābūt īsiem.

17) Īstenot daudzveidīgas un inovatīva DP aktivitātes, izmantojot personalizētu pieeju.

Ir pierādīts, ka daudzveidīgs un saistošs pasākumu plānojums, lietojot dažādas metodes, piemēram, jaunus tiešsaistes rīkus, var pozitīvi ietekmēt skolotāju motivāciju. Īpaši DP aktivitātēs ieteicama digitālo un klātienē komponentu kombinācija.

18) Uzturēt tiešsaistes un klātienē kontaktu ar iesaistītajiem skolotājiem.

Ir pierādīts, ka tieša saskarsme nodrošina labāku komunikāciju un informācijas apmaiņu laika gaitā, un skolotāji tai dod priekšroku. Taču mijiedarbība ne vienmēr ir iespējama regulāri, un tiešsaistes saziņai arī ir savas priekšrocības. Tāpēc mēs iesakām izmantot abus saziņas veidus.

19) Nodrošināt pedagogu vajadzības un drošības izjūtu.

Veselīgu uzskatu izvēle klātienē tikšanās pārtraukumos un vietu/telpu plānošana (drošas un ērtas telpas) ir ļoti svarīga skolotāju pozitīvas izjūtas radīšanai un cieņai pret viņu labklājību.

20) Dodiet skolotājiem pietiekami daudz laika, lai runātu, uzdotu jautājumus un meklētu risinājumus.

Secinājumi

Projekta efektivitātes pētījums apliecināja, ka darbības pētījuma un TLK īstenošana bija veiksmīga un radīja pozitīvas izmaiņas pedagogu profesionālajā labklājībā.

Noslēgumā sniedzam dažus konkrētus ieteikumus DP ieviešanai skolās:

1. Izveidojiet atbalstošu vidi:

- Veicināt kultūru, kas novērtē sadarbību, atvērtu komunikāciju un kopīgu lēmumu pieņemšanu.
- Izveidot atbalstošu vidi, kas mudina skolēnus, skolotājus un skolas vadību aktīvi piedalīties pētniecības aktivitātēs.

2. Izvēlieties atbilstošas tēmas:

- Iesaistiet skolēnus un skolotājus tādu tēmu izvēlē, kas ir nozīmīgas un svarīgas skolas saimei.
- Apsveriet tādas tēmas kā skolas klimats, ņirgāšanās, akadēmiskie sasniegumi, mācību programmas efektivitāte vai citas ieinteresēto pušu identificētās problēmas.

3. Mācības un prasmju attīstīšana:

- Nodrošini mācības skolotājiem un skolēniem par DP principiem un metodēm.
- Nodrošini dalībniekus ar pētniecības prasmēm, tostarp datu vākšanu, analīzi un interpretāciju.

4. Veidojiet pētniecības grupas:

- Izveidojiet pētniecības komandas, kas sastāv no skolēniem, skolotājiem, administratoriem un, iespējams, vecākiem vai sabiedrības locekļiem.
- Nodrošiniet dažādību komandās, lai pētniecības procesā ienestu vairākas perspektīvas.

5. Izstrādājiet rīcības plānus:

- Veidojiet stratēģiskos plānus, pamatojoties uz iestādē veikto pētījumu rezultātiem.
- Mudiniet komandas formulēt taustāmus, sasniedzamus mērķus, kas var radīt pozitīvas pārmaiņas skolas vidē.

6. Īstenot rīcības plānus:

- Atbalstiet rīcības plānu īstenošanu un progresu uzraudzību.
- Nodrošiniet veikto darbību ilgspēju un veiciet uzlabojumus ilgtermiņā.

7. Regulāra refleksija un izvērtēšana:

- Ieplānojiet regulāras sanāksmes refleksijai, lai apspriestu progresu, izaicinājumus un DP procesa laikā gūtās mācības.
- Izmantojiet novērtēšanas instrumentus, lai novērtētu pētījuma ietekmi un īstenoto pasākumu efektivitāti.

8. Rezultātu izplatīšana:

- Veiciniet pētījumu rezultātu izplatīšanu skolas kopienā un ārpus tās.
- Apsveriet iespēju organizēt prezentācijas, seminārus vai pasākumus, lai izplatītu informāciju un sasniegtu plašāku auditoriju.

9. Integrēt DP mācību programmā:

- Integrējiet DP principus un metodes mācību programmā, lai padarītu to par nepārtrauktu un ilgspējīgu izglītības pieredzes daļu.
- Izpētiet iespējas skolēnus iesaistīt DP kā daļu no viņu projekta darba.

10. Veiciniet sabiedrības iesaistīšanos:

- Paplašiniet DP procesu, iekļaujot tajā vecākus, kopienas locekļus un vietējās organizācijas.
- Veidojiet partnerības, kas var atbalstīt un uzturēt DP uzsāktās pozitīvās pārmaiņas.

11. Nodrošiniet resursus un atbalstu:

- Nodrošiniet cilvēkresursus un materiālos resursus pētniecības pasākumu un rīcības plānu īstenošanas atbalstam.
- Izveidojiet pastāvīgu mentoringa un atbalsta sistēmu DP iesaistītajiem. Atcerieties, ka elastība un pielāgošanās spēja ir būtiska DP procesā.

Ir svarīgi apzināties, ka atsevišķu skolu kopienu dinamika un vajadzības var atšķirties, tāpēc īstenošanai jābūt pielāgotai konkrētajam skolas kontekstam.

Izmantotā literatūra

- Achor, S. (2011). *The happiness advantage: The seven principles that fuel success and performance at work*. Virgin Books.
- Adams, A. and Bond, S. (2000) Hospital Nurses' Job Satisfaction, Individual and Organizational Characteristics. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 536-543.
- Anyon, Y., Bender, K., Kennedy, H. in Dechant, J. (2018). A Systematic Review of Youth Participatory Action Research (YPAR) in the United States: Methodologies, Youth Outcomes, and Future Directions. *Health Education & Behavior*, 45(6), 865–878. <https://doi.org/10.1177/1090198118769357>
- Brydon-Miller, M., Kral, M. in Ortiz Aragón, A. (2020). Participatory Action Research: International Perspectives and Practices. *International Review of Qualitative Research*, 13(2), 103–111. <https://doi.org/10.1177/1940844720933225>
- Baas, M., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134(6), 779–806. <https://doi.org/10.1037/a0012815>
- Barak, Y. (2006). The Immune System and Happiness. *Autoimmunity Review*, 5, 523-527.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529.
- Berg, J., Dutton, J., Wrzesniewski, A. (2008). What is job crafting and why does it matter. Michigan school of business.
- Diener E, Lucas, R., Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra Psychology*.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. In A. B. Bakker (Ed.) & M. P. Leiter, *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 102–117). Psychology Press.
- Harding S., Morris R., Gunnell D., Ford T., Hollingworth W., Tilling K., et al (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing?. *Journal of Affective Disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137–155.
- Moeller, J., Ivcevic, Z., White, A.E., Menges, J.I. & Brackett, M.A. (2018). Highly engaged but burned out: Intra-individual profiles in the US workforce", *Career Development International*, 23(1), pp. 86-105. <https://doi.org/10.1108/CDI-12-2016-0215>.
- Rahm, T. Heise, E., (2019). Autonomy support and well-being in teachers: differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social psychology of Education*. Springer.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 978-92-76-19417-0 (print), doi:10.2760/302967 (online), 10.2760/922681 (print), JRC120911. Open Access URL: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120911/lcreport_290620-online.pdf

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V., Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of happiness study*. Volume 3, 71–92.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W., K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, Vol. 68, No. 2, 202-248.
- Von der Embse, Nathaniel & Mankin, Ariel. (2020). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. *Journal of Applied School Psychology*, No Pagination Specified. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031>
- Veehoven, R. (2008). *Sociological theories of subjective wellbeing. The science of subjective wellbeing*. The Guilford press.
- Wrześniewski, A., Dutton, J., (2001). Crafting a job: revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, Vol. 26, No. 2.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86 (4), 981–1015.