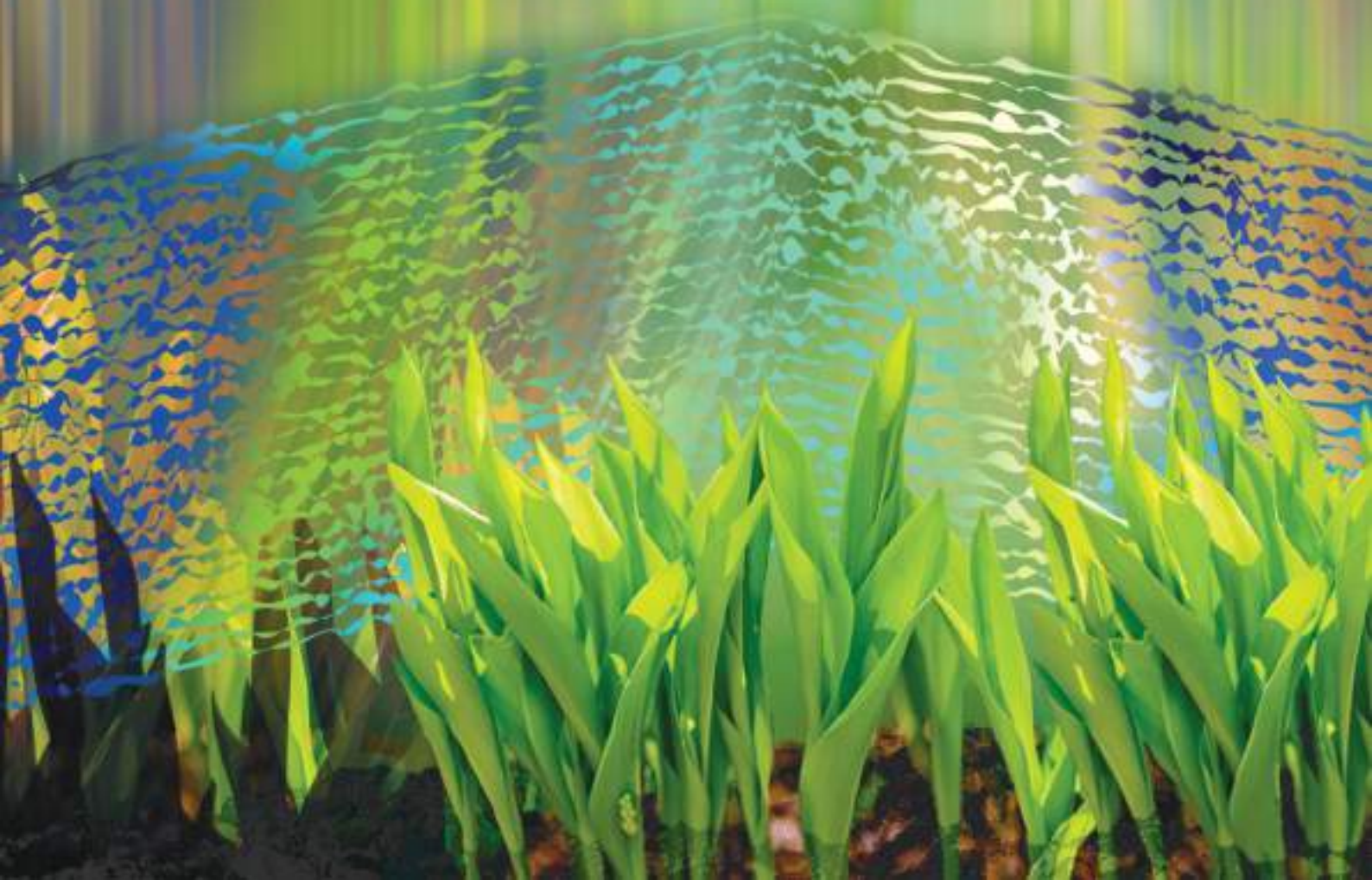


Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
2023

Alla Plaude

Skolotāja
dzīves spēks





Grāmata tapusi Erasmus+ projekta "Atbalsts skolotāju pielāgošanās spējām nodrošināt kvalitatīvas tiešsaistes mācības attālināto mācību izaicinājumu risināšanā" ietvaros" (PERSONA), Nr.2020-1-LV01-KA226-SCH-094599,

Alla Plaude. SKOLOTĀJA DZĪVESSPĒKS

Projekta vadītāja *Ilze Briška*

Māras Ozolas dizains

Redaktore *Inese Barone*

Maketētāja *Māra Ozola*

Īpašs autores paldies:

grāmatas idejas autorei profesorei Dr. psych. Gunai Svencei par grāmatas koncepta radīšanu un veidošanu;
asociētajai profesorei Dr. paed., Mg. art. Ilzei Briškai par stiprinošiem un praktiskiem ieteikumiem;
Latvijas skolotājiem, kuri labprāt dalījās ar saviem stāstiem.

Saturs

levads.....	3
1. Nodaļa.	
Dzīvesspēks skolotāja darbā.....	4
1.1. Teorija un pētījumi.....	4
1.2. Prakses piemēri.....	5
1.3. Ieteikumi skolotāja dzīvesspēka sekmēšanai.....	11
1.4. Pašpārbaudes jautājumi, uzdevumi.....	14
1.5. Papildus informācijas avoti.....	14
2. Nodaļa.	
Skolotāja dzīvesspēks un sociāli emocionālā veselība.....	15
2.1. Teorija un pētījumi.....	15
2.2. Prakses piemēri.....	19
2.3. Ieteikumi skolotāja sociāli emocionālās veselības sekmēšanai.....	23
2.4. Pašpārbaudes jautājumi, uzdevumi.....	23
2.5. Papildus informācijas avoti.....	23
3. Nodaļa.	
Skolotāja dzīvesspēks un pašefektivitāte.....	24
4.1. Teorija un pētījumi.....	24
4.2. Prakses piemēri.....	25
4.3. Ieteikumi skolotāja pašefektivitātes sekmēšanai.....	27
4.4. Pašpārbaudes jautājumi, uzdevumi.....	28
4.5. Papildus informācijas avoti.....	28
4. Nodaļa.	
Skolotāja dzīvesspēks un stresa vadība.....	29
3.1. Teorija un pētījumi.....	29
3.2. Prakses piemēri.....	31
3.3. Ieteikumi stresa vadībai.....	38
3.4. Pašpārbaudes jautājumi, uzdevumi.....	38
3.5. Papildus informācijas avoti.....	38
5. Nodaļa.	
Atbalsta sistēma skolotājam un starpinstitucionāla atbalsta sistēma un sadarbība.....	39
5.1. Atbalsta sistēma skolotājam.....	39
5.2. Starpinstitucionāla atbalsta sistēma un sadarbība.....	40
5.3. Prakses piemēri.....	41
5.4. Pašpārbaudes jautājumi, uzdevumi.....	44
5.5. Papildus informācijas avoti.....	44
Kopsavilkums.....	45
Jēdzienu skaidrojums.....	48
Izmantotā literatūra.....	49



Ievads

CIENĪJAMO SKOLOTĀJI!

Grāmatas radusies laikā, kad skolotāja darbā notiek būtiskas pārmaiņas, izraisot skolotājiem ievērojamu psihoemocionālu slogu un profesionālās izdegšanas risku. Tā sociālā krīze Covid-19 pandēmijas laikā, kad skolotāji pēkšņi bija spiesti strādāt attālināti, nereti bez pamatprasmēm un tehnoloģijām, nepiemērotos darba apstākļos mājas vidē, lika daudziem no tiem nonākt uz izsīkuma robežas. Tāpat jaunā mācību satura ieviešana un arī Ukrainas kara atbalsis lika skolotājiem pārskatīt savus priekšstatus, mainīt ierasto kārtību un intensīvi mācīties, lai pielāgotos aizvien jaunai situācijai. Psiholoģijā veiksmīga adaptācija neierastā situācijā tiek saistīta ar cilvēka dzīvesspēka, sociāli emocionālās kompetences, psihoemocionālās veselības un pašefektivitātes kritērijiem.

Sociālo krīžu situācijās cilvēks intuitīvi meklē savu individuālu ceļu, kā pārvarēt grūtības. Psiholoģijas pētījumos un praksē ir pārbaudītas dažādas pieejas un paņēmieni, kā mērķtiecīgi stiprināt cilvēka dzīvesspēku un atrast resursus, lai tiktu galā ar stresu un pārpūli.

Līdz ar to grāmatas mērķis ir sniegt atbalstu skolotājiem un piedāvāt risinājumus, lai katrs skolotājs varētu palīdzēt pats sev paaugstināt savu dzīvesspēku un stresa noturību, apgūstot un pielietojot dažādus vingrinājumus un pašpalīdzības stratēģijas.

Lai saprastu, kādas cilvēka spējas, prasmes un priekšstati nosaka augstu dzīvesspēka līmeni, grāmatā raksturoti vairāki teorētiski koncepti un aktuāli pētījumi, kas saistīti ar cilvēka spēju pārvarēt grūtības. Lai parādītu, kā teorētiskās atziņas ir izmantojamas praksē, grāmatā tipiskas situācijas mācību iestādē ir aplūkotas no

skolotāja un no psihologa skata punkta. Vispirms dažādu skolu un izglītības pakāpju skolotāji apraksta konkrētus stresa pilnus notikumus no savas pieredzes. Tad psihologs raksturo to pašu situāciju no psiholoģijas skatu punkta, norāda būtiskas sakarības, izvirza jautājumus, uz kuriem atbildot, iespējams situāciju labāk izprast, un piedāvā ieteikumus, kā skolotājam stiprināt savu dzīvesspēku un psihoemocionālo veselību, paaugstināt pašefektivitāti un mazināt stresu.

Grāmatai ir 5 nodaļas. Katra no pirmajām četrām nodaļām veltīta kādam dzīvesspēka aspektam tā stiprināšanai: pirmā nodaļa par dzīvesspēkumkopumā, otrā - par sociāliemocionālo veselību, trešā - par skolotāja pašefektivitāti, ceturta - par stresa vadību. Piektā nodaļa piedāvā informāciju par psiholoģiskā atbalsta un problēmsituāciju risināšanas iespējām Latvijas skolā un starpinstitucionālā sadarbībā.

Katras nodaļas beigās ir apkopoti ieteikumi attiecīgā dzīvesspēka aspekta stiprināšanai, pašpārbaudes jautājumi, kas palīdz apzināt, kā ir saprastas būtiskākās idejas, un avoti patstāvīgai jautājuma izpētei.

Grāmata radīta Erasmus+ projekta "Atbalsts skolotājiem attālināto mācību izaicinājumu risināšanā" ietvaros, kura mērķis ir digitālas atbalsta sistēmas izveide skolotāju sociāli emocionālās veselības veicināšanai. Īpašs paldies ir grāmatas idejas autorei profesorei Dr. psych. Gunai Svencei par grāmatas koncepta radīšanu un veidošanu, kā arī asociētai profesorei Dr. paed., Mg. art. Ilzei Briškai par stipriņošiem un praktiskiem ieteikumiem. Tāpat saku paldies arī skolotājiem, kuri labprāt dalījās ar saviem stāstiem.

Autore





1. DZĪVESSPĒKS SKOLOTĀJU DARBĀ

1.1. TEORIJA UN PĒTĪJUMI

Dzīvesspēka fenomens psiholoģijā tiek skaidrots kā personības iezīmju kopums, kas veicina indivīda adaptāciju (Wagnild & Young, 1993; Wagnild, 2014). Tas izpaužas kā veiksmīga pielāgošanās sarežģītai vai izaicinošai dzīves pieredzei, ārējām un iekšējām prasībām, īpaši izmantojot garīgo, emocionālo un uzvedības elastību. Tas tiek saprasts kā dinamisks process, kurā cilvēks atgūstas no dzīves grūtībām un spēj saglabāt relatīvi stabilu un veselīgu psihosociālu funkcionēšanas līmeni, neskatoties uz traumatiskiem dzīves notikumiem (Bonanno & Mancini, 2008). Saskaņā ar ASV pētnieku G. Wagnildas un H. Janga izstrādāto dzīvesspēka koncepciju, indivīdi ar augstu dzīvesspēku, sakaroties ar nomācošām dzīves nedienām, spēj adaptēties, atjaunot līdzsvaru un izvairīties no potenciāli kaitīgas stresa ietekmes (Wagnild & Young, 1993).

Indivīda dzīvesspēks veidojas cilvēka un vides mijiedarbībā (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993), iesaistot individuālus resursus (piem., optimisms, adaptīvās pārvarēšanas prasmes) un vides resursus (piemēram, sociālais atbalsts, sabiedrības integrācija), kas ir saistīti ar adaptāciju vai spēju "atsperties", "ātri atgūties pēc nelabvēlīgiem vai stresa notikumiem" (Bonanno, 2004; Campbell-Sills & Stein, 2007). Dzīvesspēku ietekmē veids, kā indivīds raugās uz pasauli un tajā iesaistās, sociālo resursu pieejamība un kvalitāte un pārvarēšanas stratēģiju pielietošana.

Daudzi pētījumi liecina, ka dzīvesspēks var būt saistīts ar labākiem kā psihiatriskajiem, tā fizioloģiskajiem rādītājiem pieaugušajiem, kuri ir pakļauti stresam, kā arī, ka dzīvesspēka individuālo faktoru (piemēram, uzmanība, uztvertā kontrole, optimisms) rādītāji ir saistīti ar labāku pielāgošanos ikdienas un hroniskam stresam (Bretherton & McLean, 2015; Puig-Perez, Hackett, Salvador & Steptoe, 2017).

Lai gan dzīvesspēka koncepts ir sarežģīts un daudzdimensionāls, pēdējā laikā tas tiek konceptualizēts kā process, kas var atšķirties atkarībā no konteksta vai attīstības mūža garumā (Moore, Straus & Campbell, 2020). Agrīnie dzīvesspēka pētījumi galvenokārt bija vērsti uz agras bērnības nevēlamu notikumu pārvarēšanu (Cicchetti, 2010), jaunākā literatūra vairāk analizē dzīvesspēku pieaugušo populācijās (Moore, Straus & Campbell, 2020). Novecošanas kontekstā dzīvesspēks tiek pētīts gan kā cilvēka spēja atgūties, gan spēja saglabāt funkcionēšanu pēc nelaimes.

Savukārt skolotāja dzīvesspēka pētījumi ir saistīti ar pieauguša cilvēka dzīvesspēka izpausmēm skolotāja profesionālajā darbībā. Skolotāju dzīvesspēks tiek raksturots kā spēja un prasme adaptēties un atkopties pēc grūtām profesionālām situācijām, ko pastiprina individuāli faktori, piemēram, augsta pašefektivitāte, augsta motivācija, ētiski mērķi, elastība un humora izjūta

(Price, Mansfield & McConney, 2012), kā arī dažādi sociālie faktori, kas saistīti ar skolotāja darbu, piemēram, spēja strādāt efektīvi saskaņā ar administratīvās komandas vadību un mentora atbalstu (Price et al., 2012). Sūšanas Beltmenas ar kolēģiem pētījumā tiek norādīts, ka šī izpētes joma dod iespēju izprast, kas skolotājiem ļauj izturēt, sastopoties ar izaicinājumiem, un piedāvā papildu perspektīvu stresa, izdegšanas un tās komponenta – izsīkuma pētīšanai (Beltman, Mansfield, & Price, 2011, kā norādīts Gajdošová & Svence, 2022).

Polata un Aiskendera (Polat & Iskender, 2018) pētījuma rezultāti norāda uz būtisku negatīvu saistību starp dzīvesspēku un izdegšanu. Arī līdzīgos citos pētījumos tiek atklāta līdzīga saistība starp dzīvesspēku un izdegšanu (Basim & Çetin, 2011; Lammers, Atouba & Carlson, 2013; Buyuksahin, Dogan & Yildiz, 2016). Turklāt citā pētījumā (Bitmis, Sokmen & Turgut, 2013) ir norādīts, ka dzīvesspēka noturībai ir negatīva

ietekme uz izdegšanu. Tādējādi ir paredzams, ka skolotāji ar augstu dzīvesspēka noturību spēj veiksmīgāk pielāgoties dažādām izmaiņām, kā arī kļūst izturīgāki un viņus mazāk ietekmē grūti apstākļi darba vidē.

Liela daļa skolotāju pamet darbu pirmajos sava darba gados, jo nespēj izturēt augstos stresa apstākļus. Bet psiholoģiskie pētījumi liecina, ka resursus un prasmes, kas saistītas ar pozitīvāku adaptāciju (t.i., lielāku noturību), var mērķtiecīgi izkopt un praktizēt (APA, 2022). Lai stiprinātu savu dzīvesspēku un pasargātu sevi no izdegšanas kompleksā, sarežģītā, mūžam mainīgā pedagoga darbā, skolotājam ir jāiemācās pielāgoties dažādiem, arī negatīvajiem apstākļiem, gan izvērtējot savas perspektīvas un pieņemot noteiktus lēmumus (Bobek, 2002), gan izmantojot savas personiskās īpašības, prasmes un pieredzi, gan iesaistot vides faktoros, piemēram, kolēģu un ģimenes atbalstu.

1.2. PRAKSES PIEMĒRI

1. situācija *“Es varu pierādīt!” Skolotājas Baibas stāsts*

Man bija audzināmā klase, izlaiduma klase. Kādā brīdī es sajutos pilnīgi viena ar skolēniem, ar viņu sarežģītiem raksturiem, ar viņu problēmām, kas paņēma nenormāli resursus, jo atbalsta no administrācijas nebija nekāda. Bet kur es ņemu spēku? Es sameklēju cilvēku, kura ir mana kolēģe. Mēs devāmies pastaigā, kuras laikā viņa man uzdeva provokatīvus jautājumus - kas ir tas, ko es gribu sasniegt, ko es gribu manīt, ko es varētu vai varēju izdarīt savādāk. Tā viņa man deva tādus kā impulsus, kas lika man sākt domāt. Otrs, kas man deva spēku un resursus ir mana ģimene. Visu šo smago periodu, man līdzās bija mans vīrs, kurš mani uzklausa un it kā no malas mēģināja situāciju izanalizēt un dot padomus. Reizēm viņš to darīja diezgan skarbi jautājot “kas ir tava prioritāte, skola vai arī ģimene”, un tad es sāku domāt, kas ir kas. Vēl viena lieta, kas ir mans dzinulis, ir nepieciešamība pašrealizēties, iespēja pierādīt, ka esmu nepieciešama. Ja mani psiholoģiski nogalina intrigas un ar to viss apkārt saistītais, bet, ja varu pašrealizēties, tas mani dzen uz priekšu. Piemēram, tas, kad man izdevās visus manas klases skolēnus dabūt līdz tam finišam, un viņi visi skolu pabeidza. Vai arī, kad man ir jāgatavojas nometnei, nekas nav zināms, nav ne plāna, ne ideju, bet no manis to gaida, un tad ir tajā sakarā kaut kas jāizdomā, kaut gan es neesmu vienīgais skolotājs, kurš šajā procesā ir iesaistīts. Tad pienāk sapulce, kurā atklājas, ka neviens cits neko par neko nav padomājis, kas raisa manī sašutumu, bet man ir gandarījums, ka esmu to paveikusi. Faktiski mans dzinulis un spēks ir vēlme izdarīt darbu līdz galam un tad ir tā gandarījuma sajūta, ka man tas izdevās. Man ļoti palīdz mana jaunrade. Saliekot punktus uz “i”,

man ir svarīgs kolēģu un tuvinieku atbalsts, kuram es varu izteikt savu sāpi, ar kuriem var izrunāt kritiski lietas, kurš var uzdot sāpīgus jautājumus, nevis glaimot un likt man domāt, ka ir viss labi. Otrs – ticība, ka es varu problēmu atrisināt un nepadodos, tas vienmēr man ir attaisnojies, jo tieku līdz rezultātam, tā vienkārši man ir. Un trešā lieta ir jaunrade.

Vēl man ir svarīgs novērtējums par savu darbu, man pietiek vienkārši ar “paldies!”, man nevajag pat piemaksas. Kad uzrunāju savus skolēnus, lai man palīdz nometnes sakarā, pieteicās vairāki brīvprātīgie skolēni, kuri teica: “Skolotāj, kad pasauksiet, mēs būsim klāt”. Es viņus kārtīgi nodarbināju, bet pēc tam viņi man teica, ja man vajadzēs atbalstu arī nākamo gadu, es varu uz viņiem paļauties, viņi nāks palīgā arī nākamo gadu. Tas deva sajūtu, ka esi cilvēks, vajadzīgs cilvēks, ka Tevi novērtē.

Man ir ļoti raksturīgi tas, ka kaut kādā brīdī esmu izmisumā, bet es nepadodos un tad man ieslēdzas tā jaunrade, es sāku ģenerēt idejas un sāku sajust, ka man sanāk, tas dod lielu spēku. Tas mani tā kā pabaro, sevi pārvarēt.

Psihologa komentārs

Skolotājas stāstā ir atspoguļoti resursi, kuri dod spēku situāciju pārvarēt – izrunāšanās ar uzticamiem cilvēkiem, kas piespiež domāt/paskatīties no cita skatu punkta, tuvi cilvēki – ģimene, jaunrade, vajadzība sevi pierādīt. Šajā gadījumā skolotāja ir intuitīvi īstenojusi vienu no dzīvesspēka faktoriem – savu stipro pušu apzināšanos.

Tomēr stāstā var sadzirdēt izdegšanas riskus, tādējādi būtu vērtīgi atbildēt uz dažiem jautājumiem, piemēram:

1) Cik bieži skolotāja nonāk situācijās, kad jūtas pilnīgi viena, jo skolas vidē vienmēr būs skolēni ar sarežģītiem raksturiem, kā arī sarežģītas situācijas. Nepamanot šīs izjūtas, skolotāja var nepamanīt arī izdegšanas riskus.

2) Vai skolotāja, esot situācijā, kad jūtas pilnīgi viena, arī citās situācijās ir meklējusi atbalstu/palīdzību no kolēģiem, atbalsta personāla, vecākiem?

3) Ko nozīmē skolēnu sarežģītie raksturi, kas tās ir par situācijām, kurās skolotāja saskaras ar sarežģītiem raksturiem? Iespējams, palīdzība ir nepieciešama kā skolotājam, tā skolēnam?

Var paļauties tikai uz saviem spēkiem, bet iesaistot dažādu situāciju risināšanā blakus esošos cilvēkus, iegūstot redzējumu no cita skatupunkta, skolotājs nejutās vairs viens aci pret aci ar problēmu.

4) Stāstā skolotāja norāda uz sarunu ar kolēģi kā resursu, tomēr tajā pašā laikā stāstā ir sadzirdama arī norobežošanās no sadarbības ar kolēģiem (piemēram, situācijā, kad ir jāgatavojas nometnei, bet nav ne plāna, ne ideju) un sapulcē, izrādās, neviens no kolēģiem neko nav sagatavojis. Iespējams, tas ir saistīts ar, ko viņa arī pati atklāj, vēlme pēc pašrealizācijas, pēc novērtējuma, izjutot prieku par savu veikumu citu kolēģu priekšā. Nenoliedzami, vēlme pēc pašrealizācijas un novērtējums par darbu ir skolotājas stiprā puse, tomēr tajā pašā laikā tas ir risks pārpūlēties, izdegt, sajusties vienai.

5) Papildus var pielietot metodi, kas palīdz atklāt un analizēt savus resursus (skat. leteikumus nodaļas beigās: vingrinājums “Resursu apzināšanās”).

Papildus var pielietot metodi, kas palīdz atklāt un analizēt savus resursus (sk. *leteikumi*).

Psihologa komentārs

Šajā aprakstā skolotāja pārvar nepatīkamo situāciju, analizējot un izvērtējot tās ārējos apstākļus, mēģinot tos izskaidrot, tādējādi palīdzot sev situāciju pārvarēt. Raugoties no dzīvesspēka stiprinošiem aspektiem, skolotāja ar sevi runā, meklē sevis stiprinošus faktoros, piemēram, runājot par mīļām attiecībām ģimenē, ar kolēģiem. Bet šajā situācijā arī ir vairāki jautājumi:

1) Skolotāja runā par mātes vēstuli ar graužošu saturu. Skolotājas stāstā ir atziņa, ka ir bijušas visādas vēstules – satraucošas, uzbrūkošas, jautājošas, bet šajā vēstulē tonis bija tāds, ka paskaidrojums no skolotājas nebija vajadzīgs. Attiecīgi, lasot šos vārdus, rodas jautājums – ja ir bijušas līdzīgas vēstules, tad kas šajā vēstulē bija citādāks, kas skolotājai “neļāva” atbildēt?

Reizēm, laisituāciju apturētu, var uzto nereagēt, reizēm nav spēka reaģēt uz negatīvām ziņām un sarunām, tajā pašā laikā, ja vēstulē ir uzbrūkoši vārdi, draudi vai aizskaroši izteicieni, tas var negatīvi ietekmēt vēstules saņēmēja psihoemocionālo stāvokli, tādējādi atstāt bez ievēribas šāda veida vēstules var radīt tās rakstītājam atļauju arī turpmāk tā rīkoties. Iespējams, skolotāju ir nobiedējuši vēstules autore draudi sūdzēties tālāk, ja netiks nēsāta maska atbilstoši prasībām, par ko skolotāja

izjūt bailes un vainu.

2) Jautājums – ja sakaujas divi skolēni, abiem ir traumas, kurš ir atbildīgs? Tas kurš pirmais uzsāka? Tas, kurš atbildēja un stiprāk iesita? Vai abi? Bieži atbilde ir – tas, kurš uzsāka, bet pareizā atbilde ir – abi, ja arī otrs ir atbildējis ar agresiju. Šajā gadījumā ir līdzīgi, uz vienu neatbilstošu rīcību ir bijusi otra neatbilstoša rīcība. Skolotāja pārķāpa noteikumus, neuzvilka masku, ne tā atbildēja skolēnam, par to viņa arī būtu nesusi atbildību. Savukārt vēstules autore atbildību neprasiņa, vadoties no skolotājas vārdiem – tajā bija daudz no tā, ko varētu nosaukt par emocionālu vardarbību, tāpēc, šādu situāciju risinot, ja ne divatā, tad pieaicinot psihologu vai kādu kolēģi, izrunājot to, ir iespēja izprast gan viena motīvu, gan otra atbildes motīvu, kāds bija vēlāmais rezultāts un vai tas tika sasniegts?

3) Skolotājas atzīst, ka paliek vieglāk, ja sāk domāt, ka viņas (skolotājas) dzīve ir labāka nekā puīša mātei, kas, ja to apzināti piekopj, varētu skolotājai būt kā resurss, pievērsties tieši savas dzīves vērtībām un mērķiem. Landgrens ar kolēģiem ir izstrādājis metodi, lai šādā situācijā izvērtētu savas vērtības, to saistību ar savu konkrēto rīcību un saviem dzīves mērķiem situācijā (Lundgren et al., 2012) (skat. Ieteikumus nodaļas beigās: vingrinājums “Četrus dzīves jomu analīze”).

3. situācija “Teātra spēle” Skolotājas Janas stāsts

Manā klasē bija viens puisītis, kura mamma bija ļoti bagāta sieviete. Bet, tad viņa izšķīrās, un viņas dzīve kļuva ļoti grūta, jo nevarēja savilkt galus kopā. Viņa kļuva ļoti neganta; viņa faktiski sāka mani un visu klasi terorizēt. Piemēram, viņa uzstāja, ka bērniem nevajag vākt naudu, ka nevajag braukt ekskursijās. Kad es ieminējos, ka varbūt vecāki var kaut kā viņai palīdzēt, viņa uz mani par to ļoti apvainojās. Tika izsaukts psihologs, vajadzēja braukt visiem ar viņu tikties un tas bija izcili pretīgi. Viņa nevienu neklausījās, tikai pauda savu viedokli un viss.

Ir divas lietas, ko es parasti daru, kad man ir grūti, es eju viena staigāt gar jūru, tā riktīgi daudzus kilometrus. Tad vienatnē risinu savus riebīgos dialogus, bet vēlāk jūras šalkoņā tas viss izgaist un paliek labāk un mierīgāk. Otra lieta, ko es daru - es ļoti daudz runājos ar kolēģiem. Man vajag vienkārši izrunāties, jo palīdzēt ne teorētiski, ne praktiski man tāpat īsti neviens nevar. Vēl man tāds variants, ka, ja cilvēks man “brauc augumā”, es sāku spēlēt teātri. Kad mums

bija ar to sievieti tikšanās direktores un sociālā pedagoga klātbūtnē un bija jāklausās visādas dumjības, es ar savām kustībām izrādīju, cik esmu nervoza un nikna. Rezultātā direktore sāka uz to sievieti skatīties tā, it kā ar viņu kaut kas nebūtu kārtībā. Es ar savu uzvedību sāku tā spēlēt tam otram pa nerviem, tā kā sāku neciešami uzvesties, tā kā aizpildu ar sevi lauku, tas ir tā, it kā gūtu psiholoģisku pārsvaru. Šad tad ir arī tā, ka kāda māte nāk stāstīt, cik esmu viņu sadusmojusi ar kaut ko, tad es arī taisu teātri, lai novestu viņu līdz tam, ka viņa pati spēj ieraudzīt to visu absurdu. Tas man ir palīdzējis. Man ļoti patīk, ja ir iespējams satīties ar cilvēku aci pret aci. Esmu dzirdējusi savus kolēģus sakot, cik ļoti šādas situācijas viņus biedē, bet mani tieši pretēji, tas uzmundrina. Jā, tāds riktīgs sasprindzinājums man rada to spēku uzreiz oponent. Ir bijis gan arī tā, ka vajag man tās ķepiņas nolaist, tas ir tad, kad cilvēks ir bruņojies ar likumiem, argumentiem, tur es jūtos bezspēcīga. Tad es nolaižu ausis, tēloju aitu un piekrītu visam, bet pēc tam vienalga, lai kā tās smagās sarunas beigtos, ir jūra, ir mani draugi un dziedāšana, jā dziedāšana man ļoti palīdz. Tās trīs lietas beigās ir tās, kuras man pa īstam palīdz pārvarēt grūtās situācijas un dzīvot tālāk.

Psihologa komentārs

Šajā situācijā skolotāja apzinās savus resursus, kas palīdz tikt galā ar grūtām situācijām (Bobek, 2002), piemēram, jūra (relaksēšanās), draugi (saskarsme un atbalsts) un dziedāšana (hobiji). Ja skolotājam palīdz relaksēšanās, viņš var apzināti pielietot dažādus vingrinājumus/ paņēmienus: Stāstā skolotājam palīdz relaksēties pastaigas pie jūras, savukārt vizualizācijas metode var būt kā atbalsta metode brīžos, kad nav iespējas būt pie jūras (skat. leteikumus nodaļas beigās: vingrinājums "Vizualizācija").

Skolotāja kā stiprinošu resursu piemin sarunas ar draugiem (saskarsme un atbalsts), atzīstot, ka ir svarīgi nesajusties vienam, bet būt kopā ar kādu, izrunāties, būt uz klausītam, saņemot pretim izpratni un stiprinošus vārdus. Katram skolotājam ir vērtīgi padomāt, ar kuru cilvēku ir iespēja grūtās situācijās izrunāties, arī kopīgi priecāties par pozitīvām lietām.

Vēl kā resurss tiek nosaukta dziedāšana, tātad hobiji/aizraušanās. Mūsdienās dēļ stresa un intensīvā dzīves ritma daudz cilvēku noliek malā savas personīgās intereses un tāpēc nenodarbojas ar jebkāda veida hobiju, taču hobiji ļauj atslēgties no ikdienas rutīnas un darīt to, kas ir patīkams. Nodarbošanās ar hobiju ir ieguldījums garīgajā veselībā, piemēram, ja cilvēks ir piedzīvojis nepatīkamus pārdzīvojumus

darba vietā, tad atnākot mājās, guļot uz dīvāna un skatoties televizoru, tas nebūs efektīvs veids, pretēji tam, ja tiek darītas apzināti kādas sev ļoti tikamas lietas, kā skolotājas piemērā - dziedot. Hobiji ir dažādi, tā var būt riteņbraukšana, zīmēšana, pastaigas, dziedāšana, tā ir mērķtiecīga nodarbošanās, kas ir viens no pozitīviem faktoriem, aktīvi darbojoties, atšķirībā no pasīvas atrašanās pie TV ekrāna.

Un visbeidzot, īpašs skolotājas resurss ir "teātra spēle". Spēle ir savā veidā atļauja sev uzvesties ārpus ierastām uzvedības robežām, lai gūtu psiholoģisku pārsvaru. Domājams, šāda veida negaidīta uzvedības maiņa, var "izsist" no līdzsvara saruna biedru, savukārt, nosaucot to par teātri, šāda uzvedība, pat ja tā ir muļķīga, smieklīga vai pat nepiedienīga, kļūst par pieļaujamu, jo tas taču ir teātris.

Te būtu vērtīgi padomāt, kādās situācijās tiek spēlēts teātris, kādu emociju iespaidā? Kāds ir tiešais mērķis šim teātrim? Vai ir mērķis izsist no līdzsvara sarunu biedru? Atrisināt situāciju? Izvairīties no iedziļināšanās situācija? Domājams, ka atbildes var būt dažādas, bet var parādīt patieso teātra spēles mērķi.

4. situācija “Lielo darbu mazās kļūdiņas” Skolotājas Maijas stāsts

Es savu darbu daru pēc vislabākās sirdsapziņas un darbā ieguldu visus savus spēkus un idejas. Vienmēr tiek viss darīts bērnu labā, sevis labā, visu labā, lai visiem ir labi, bet ir arī tāds teiciens: “Kas nedara, tas nekļūdās”. Tad lūk, tu esi visu darījis no vistīrākās sirds, bet esi pieļāvis šo mazo kļūdiņu, kaut ko neesi paspējis izdarīt, kaut ko neesi pamanījis. Ir izdarīts milzīgi liels darbs, tu aizej pie administrācijas un stāsti, ka esi ieguvis 1. vietu, ka skolai ir godalgas un atzinības raksti, bet tā vietā, lai tevi paslavētu, izrādās, ka ir situāciju apsteidzis kāds vecāks, kurš ir paspējis par tevi jau pasūdzēties, un tā mazā kļūdiņa jau ir izpūsta jau no mušas par ziloni.

Uz pasākumiem bērniem tiek izsniegti vienādi formas tērpi, un tajā lielajā steigā es neizsekoju, ka vienam kreklīnam bija neliels caurumiņš. Vecāku sūdzība bija par to, ka vecākam pašam vajadzēja to mazo caurumiņu sašūt. Un, kad ej un stāsti administrācijai, ko esi sasniedzis un izdarījis, nepasakot nevienu labu vārdu, man sāka uzreiz pārmest, ka bija sūdzība un kā es to varēju pieļaut, ka vecāki ir neapmierināti, ka tas gandrīz vai ir noziegums. Sajūta bija tāda, ka saņem tādu kā riktīgu pļauku, jo tu esi izdarījis lielu darbu, esi atnesis medaļas un tev pasaka, ka esi mulķis. Jā, es saprotu, caurums - tas varēja būt nepatīkami, bet no administrācijas puses vajadzēja man pateikt par šo sūdzību korektāk, piemēram, ka esi neizsekojusi, nākamo reizi esi uzmanīgāka, bet tajā pašā laikā varēja arī papriecāties ar mani kopā par sasniegumiem, jo tie taču arī bija.

Kad izgāju no kabineta, jutos briesmīgi, nav jau kam to arī stāstīt. Vēl briesmīgi bija tas, ka kabinetā bija arī tas vecāks un piesaukts klāt tikko atnācis jauns kolēģis, kurš to visu klausījās, nezinu, tikai, kāpēc, tas vēl to visu sajūtu pastiprināja, jo bija publisks pazemojums. Pēc tā visa man joprojām ir slikti, ļoti emocionāli slikti. Es esmu ļoti emocionāls cilvēks, es tādas situācijas ļoti smagi pārdzīvoju. Man nav kam stāstīt, vīram ir savas problēmas. Es tā īsti tam pāri netieku, man nepalīdz nekādi paņēmieni, īsti arī nekādas sarunas nepalīdz, mani dziedē tikai laiks, kad atmiņa lēnām to notikumu izdzēš. Kaut kur tas vienalga paliek, jo rodas nepatika pret to priekšnieku, kuru es ikdienā redzu, kuram ir jātēlo, ka viss ir labi. Tā kā pāri es netieku nekā. Tagad varu teikt, ka esmu šim gadījumam tikusi pāri, jo ir pagājis laiks, bet vēl ļoti stiprina apziņa, ka būs vasaras brīvlaiks un tu varēsi atpūsties no šī visa.

Psihologa komentārs

Skolotāja stāsta par savu pazemojumu, sašutumu un vilšanos, saņemot skolas administrācijas pārstāvja netaisnīgos pārmetumus. Skolotāja atzīst, ka šādā situācijā sarunas īsti nepalīdz, tomēr kā resursu piemin savu vīru, kurš tajā brīdī nebija pieejams; tādējādi, iespējams, tomēr izrunāšanās varētu būt kā atbalstošs faktors. Skolotāja ar šo situāciju jūtas viena, un kā vienīgo resursu tās risinājumam redz laika ritējumu. Tas tiešām var būt efektīvs

resurss, ja papildus gaidīšanai tiek lietotas dažādas aktivitātes vai stresa pārvarēšanas metodes, pārslēdzot uzmanību uz patīkamām nodarbēm, jo nepatīkamas situācijas ietekmē cilvēkam var būt tendence atkal un atkal domās atgriezties pie tās.

Daži jautājumi pārdomām:

1. Skolotāja saka, ka nekas nepalīdz pārvarēt smagas situācijas, bet nav atbildes, kas ir mēģināts darīt, lai tās pārvarētu. Var piekrist,

ka laiks dziedē, tomēr ir dažādas tehnikas, kuras cilvēks var apzināti pielietot, lai situāciju pārvarētu. Stāstā var sajust bezspēcību, paļaušanos uz situācijas pašplūsmu, tajā pašā laikā skolotāja saka, ka ir ļoti emocionāla, tādējādi var pieņemt, ka kaut kas tiek darīts situāciju pārvarēšanā. Bet, kas? Nereti cilvēks, kurš nepielieto apzinātas metodes grūtu situāciju pārvarēšanā, pielieto tās neapzināti, automātiski, turklāt tās var būt kā pozitīvas, tā negatīvas. Tāpēc ir svarīgi padomāt, ko es daru emocionāli nepatīkamās/smagās situācijās? Guļu? Ēdu? Dusmojos? Raudu? Skatos TV? Norobežojos? Lasu? Atbildes var palīdzēt apzināties savas uzvedības specifiku un padomāt pie efektīvākiem veidiem, kā ātrāk "atgūties" no pārdzīvojumiem.

2. Ne vienmēr priekšniecība ir sinonīms

pakļauties un klusēt. Izjutot lielu netaisnību darbā, it īpaši, ja tiek ieguldīts liels darbs, kas netiek novērtēts, skolotājs var zaudēt motivāciju strādāt, vēl vairāk mazinot jau tā ievainoto pašapziņu. Stāstā gan paliek nezināms fakts par skolotājas sasniegumu aspektu, situācija ir netaisna pret skolotāju, ja tie netiek pamanīti, bet, iespējams, skolotāja ir ļoti jūtīga pret aizrādījumiem, izceļot tos kā galveno savā skolotājas ikdienā?.

3. Ir bieži dzirdēts, ka "tās metodes jau nepalīdz", tomēr katram vajadzētu sev godīgi uzdot jautājumu, ko es esmu darījis, lai stiprinātu savu dzīvesspēku, kā es rūpējos par savu psihisko veselību?.

Apzināti stiprināt savu dzīvesspēku iespējams, regulāri praktizējot kādu no ieteikumiem.

1.3. IETEIKUMI SKOLOTĀJA DZĪVESSPĒKA STIPRINĀŠANAI

Nodaļā aprakstītajās situācijās psihologi dzīvesspēka stiprināšanai iesaka jautājumus, ko skolotājam pārdomāt, un praktiskus vingrinājumus. Piedāvātie vingrinājumi palīdz apzināt savas stiprās puses kā resursus problēmas risināšanai, izvērtēt savas vērtības un dzīves mērķus un relaksēties.

ČETRU DZĪVES JOMU ANALĪZE

Uzdevuma ietvaros tiek izvērtēta ikdienas dzīves atbilstība savām vērtībām, un noteikti šķēršļi, kas traucē dzīvot saskaņā ar tām. Uzdevuma veikšana var palīdzēt skolotājam, kurš ir piedzīvojis nepatīkamu situāciju, pavērst savu domāšanu uz sevi, rast idejas, kā pilnveidot savu dzīvi un uzlabot dzīvesspēku.

Uzdevums ietver četras dzīves jomas:

Darbs:

profesija, karjera, izglītība u.c.

Brīvais laiks:

atpūta, izklaide, vaļasprieki (dārzkopība, šūšana, maksķerēšana, sportošana, koris), sabiedriskais darbs u.c.

Attiecības: *ar bērniem, radiem, partneri, draugiem, kolēģiem u.c.*

Personīgā izaugsme/veselība:

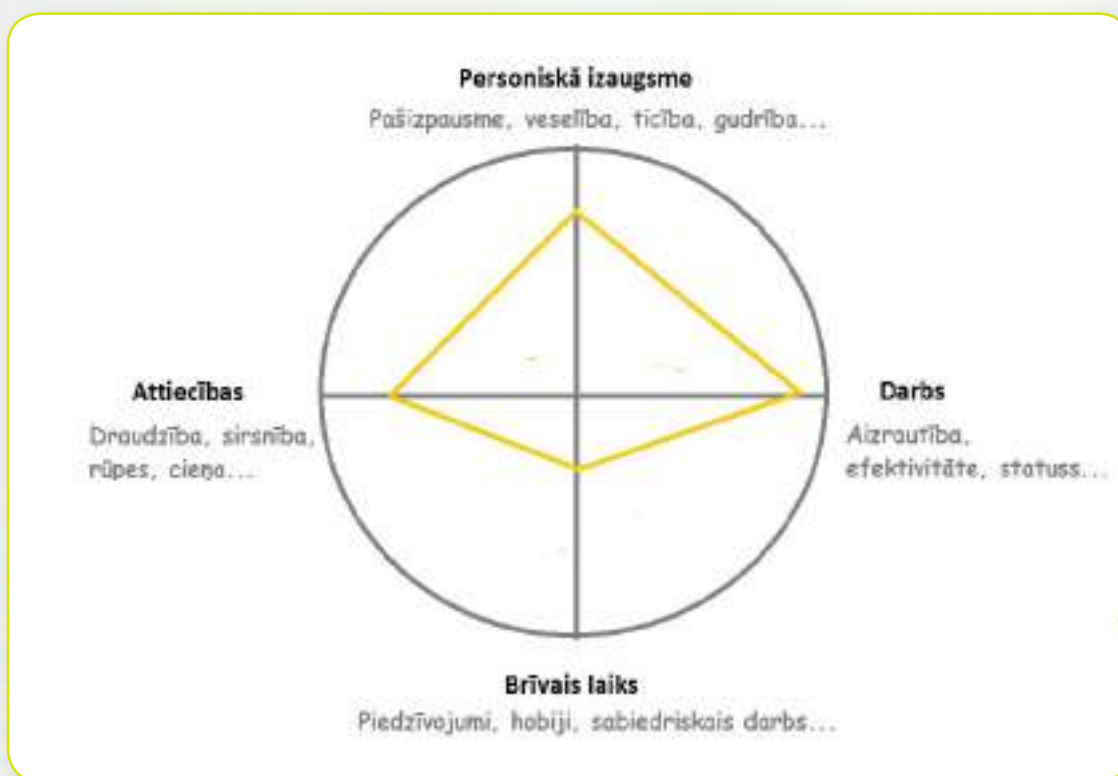
garīgā dzīve, vingrinājumi, uzturs, kā arī kaitnieciskie faktori, piemēram, atkarīgu vielu lietošana.

1. solis

Uzzīmē apli ar četrām asīm, katra ass apzīmē vienu dzīves jomu.

Uzraksti dažos vārdos, kā tu iztēlojies ideālu situāciju, kādu tu to vēlētos (i.t. vērtības, uz kurām tiecies), piemēram, būt sirsnīgam, godīgam un mīlošam attiecībās ar savu bērnu vai dzīvot veselīgu, dzīvespriecīgu un aktīvu dzīvi.

Izvērtē un atzīmē uz katras ass, kā šīs vērtības īstenojas tavā dzīvē: ja vērtība tiek realizēta pilnā mērā, tad uz attiecīgās ass tā tiek atzīmēta tuvu centram, jo vērtība tiek mazāk realizēta, jo tuvāk apļa ārējai malai. Jo uz ass lielāks attālums, jo vairāk pūļu jāpieliek, lai sasniegtu ideālu. Raugoties uz ass atzīmētiem punktiem, uzskatāmi redzama esošā un vēlāmā situācija, kas dod iespēju pārdomāt savas svarīgākās dzīves jomas. Tā attēlā redzamajā situācijā, vismazāk saskaņas starp autora ideālu un reālo dzīvi ir profesionālajā jomā, bet vislabāk veicas attiecību veidošana un personiskā izaugsme.



1. attēls. Četru dzīves jomu analīze

2. solis

1. Noformulē, kāds ir tavs mērķis katrā dzīves jomā.

2. Padomā, kādas darbības šī mērķa sasniegšanai ir jāveic.

3. Kādus šķēršļus mērķa sasniegšanā tu redzi?

4. Kā nosauktie šķēršļi būtu pārvarami?

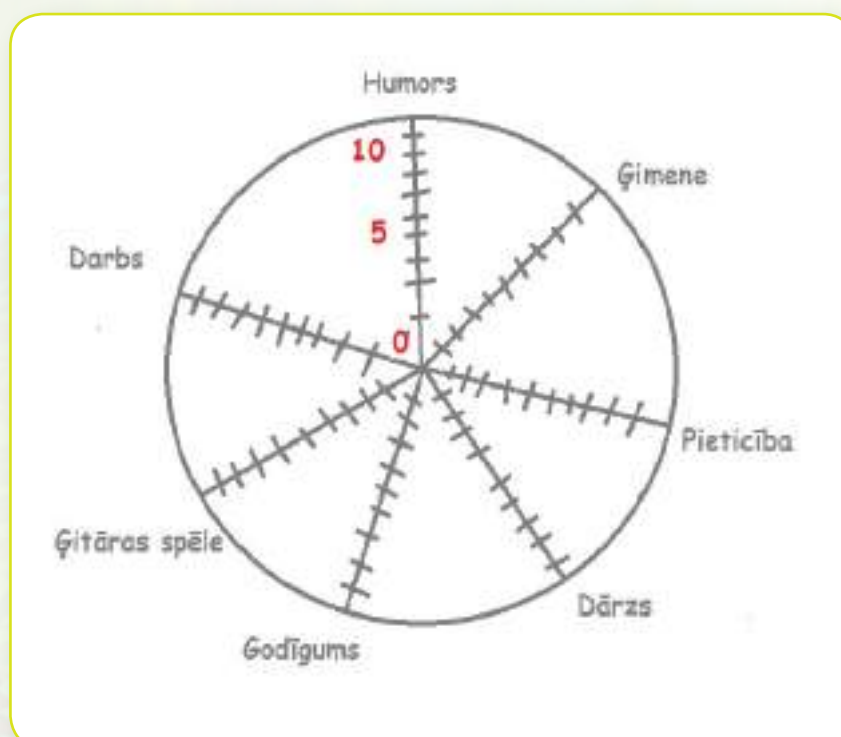
Nosauc vismaz vienu vērtību un to analizē pēc minētajiem soļiem katrā dzīves jomā (uz katras ass).

Resursu apzināšana

- Vingrinājums palīdz apzināties un izvērtēt savas stiprās puses, kas var kalpot kā resurss dzīvespēka stiprināšanai. Stiprā puse var būt gan spējas un talanti, gan nodarbošanās veids, gan sociālā vide – jebkas, kas tev dod spēku un sagādā prieku un gandarījumu.

- A4 lapas vidū uzzīmē lielu apli, tā centrā atzīmē punktu. Pārdomā, kas ir tavas stiprās puses, un katru no tām apzīmē ar vienu līniju no centra uz apļa malām. Jo vairāk stipro pušu, jo vairāk būs līnijas šādu līniju. (Attēlā redzami varianti ir tikai kā piemērs, jo katram skolotājam tie var būt citi).

- Katru novilkto līniju sadali 10 daļās no 1-10. Atzīmē uz katras līnijas, kādā mērā tu šo savu stipro pusi izmanto ikdienā: "1" nozīmē - šis resurss tiek izmantots ļoti maz, bet "10" – tas tiek izmantots maksimāli.



2. attēls. Mani resursi

Pārdomā jautājumus, saistot diagrammu ar konkrēto situāciju:

1. Kuras manas stiprās puses es iesaistīju situācijas risināšanā?
2. Kurus resursus neizmantoju?
3. Modelē, kā risinātos situācija, ja es tajā iesaistītu citas stiprās puses/ izmantotu citus savus resursus!

Vizualizācija

Vizualizācijas metode ir relaksējoša metode, tajā pašā laikā spēcinošs resurss, kas palīdz nomierināt prātu un atpūsties. Vizualizācijas vingrinājuma pielietošana ir individuāla, arī tās ilgums ir individuāls, parasti tā tikt veikta no 15-20 minūtēm.

- Atrodi klusu un ērtu vietu, lai nav traucējošo faktoru, ne telefona zvani, ne citu cilvēku klātbūtne.
- Ērti sēžot vai guļus pozīcijā iztēlojies mierīgu vai bangojošu jūru, vēja pieskārienus, jūras smaržu vai svaigo priežu aromātu, jūras šalkoņu, kaijas kliezienus, dzestro jūras gaisu. Svarīgi maksimāli izmantot visas 5 maņas (oža, garša, tauste, dzirde, redze).

Papildus šiem konkrētajiem ieteikumiem var praktizēt noteiktus principus ikdienas dzīvē

- 1) Veltīt vairāk laiku kvalitatīvu attiecību veidošanai ar atbalstošiem cilvēkiem.
- 2) Praktizēt pateicību.
- 3) Veltīt laiku, lai iesaistītos sev patīkamās darbībās.
- 4) Ja citi dalās ar labām ziņām, atbildēt aktīvi un konstruktīvi.
- 5) Praktizēt līdzjūtību un empātiju ikdienas situācijās.
- 6) Censties būt pret sevi iekšējā, izvairīties no pārlieku paškritikas vai perfekcionisma.
- 7) Izvirzīt sev nozīmīgus mērķus, kas nodrošina ikdienas struktūru.
- 8) Veidot iekšējo motivāciju, kas nozīmē darīt lietas, lai iepriecinātu sevi nevis citus.
- 9) Meklēt veselīgus izaicinājumus, paplašinot savas spējas ārpus komforta zonas, lai realizētu savu potenciālu.
- 10) Novērtēt un koncentrēties uz to, kas jau ir sasniegts.
- 11) Izvairīties no kārdinājuma sūdzēties, pastiprinot negativismu; tā vietā kultivēt optimismu un vingrināties pozitīvi pārveidot savu situāciju (Lubomirskis (Lyubomirsky, 2007) Papildus vingrinājums: <https://www.teacherresilience.lv/materiali/septini-soli-dzivespekam/>)

1.4. PAŠPĀRBAUDES JAUTĀJUMI, UZDEVUMI

1. Vai dzīvesspēks ir rakstura iezīme vai prasme?
2. Kādas personības iezīmes palīdz izturēt grūtas dzīves situācijas?
3. Kādā mērā dzīvesspēks ir iedzimta spēja, kādā tas veidojas cilvēka dzīves gaitā?
4. Nosauc dažus sev piemītošus dzīvesspēka faktorus, balstoties uz dzīvesspēka konstruktū.

1.5. PAPILDUS INFORMĀCIJAS AVOTI

1. Birkāne, U., & Svence, G. (2020). Skolotāju iesaistes darbā, emocionālās izdegšanas un dzīvesspēka rādītāju sakarības. *Baltic Journal of Psychology*. Rīga: Latvijas Universitāte.
2. Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective wellbeing at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62, 40-50.
3. Mansfield, C.F. (2020) *Cultivating Teacher Resilience International Approaches, Applications and Impact*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-15-5963-1>
4. Reich, J.W., Zautra, A.J., & Hall, J.S. (2010). *Handbook of adult resilience*. The Guilford Press, New York.



2. SKOLOTĀJA DZĪVESSPĒKS UN SOCIĀLI EMOCIONĀLĀ VESELĪBA

2.1. TEORIJA UN PĒTĪJUMI

Svarīga indivīda dzīveespēka sastāvdaļa ir psihoemocionālā veselība, kas PVO tiek definēta kā indivīda labklājības stāvoklis, kad viņš spēj īstenot savu potenciālu, tikt galā ar ikdienas stresu, produktīvi strādāt un dot ieguldījumu sabiedrības labā (WHO, 2004). Pētnieki uzsver psihoemocionālās veselības jēdziena daudzšķautņainību, ietverot ne tikai psihopatoloģisku traucējumu neesamību, bet arī apmierinātību ar dzīvi, pozitīvu emocionālo pieredzi un jēgas izjūtu (Keyes, 2007).

Saskaņā ar Furlongu, sociāli emocionālo veselību veido:

1. Pārliecība par sevi: pašefektivitāte, neatlaidība un pašapziņa;
2. Pārliecība par citiem: indivīda izjustais ģimenes, izglītības iestādes un vienaudžu atbalsts;
3. emocionālā kompetence: emocionālā pašregulācija, empātija un paškontrolē;
4. Dzīvotspēja, kas ietver pateicību, kaisli jeb entuziasmu/dedzību un optimismu (Furlong et al., 2014; Klingbeil, 2018; Boman et al., 2020).

Arī Millere norāda uz vairākiem faktoriem, kas liecina par cilvēka emocionālo veselību:

1. Sevis apzināšanās. Cilvēks vajadzības gadījumā ir spējīgs paskatīties uz sevi no malas un vajadzības gadījumā savas emocijas pārvirzīt vēlāmā virzienā, šī spēja attīstās bērnībā, bet tā ir attīstāma visas dzīves garumā;
2. Sevis pieņemšana. Emocionāli veseli cilvēki sevi pieņem, piemēram, ja viņi izjūt dusmas, tad spēj ar tām tikt galā pieņemamā veidā;
3. Augsts pašaprūpes līmenis. Rūpes gan par savu emocionālo veselību, gan fizisko ķermeni. ir apzinātas un regulāri praktizētas;
4. Emocionālā veiklība. Emocionāli vesels cilvēks nav imūns pret neveiksmēm vai pārdzīvojumiem. Bet ar atvērtu prātu un zinātkāru domāšanas procesu viņš veiksmīgi spēj pārvarēt grūtības;
5. Stresa pārvarēšanas prasmes. Dažāda veida pārdzīvojumi ir neizbēgami, tāpēc būtiski ir emocionālie resursi, kurus cilvēks attīsta, kad neatrodas stresa stāvoklī;
6. Savstarpējā laipnība. Emocionāli vesels cilvēks mijiedarbojas ar apkārtējiem cilvēkiem laipni un godīgi, tādējādi uzturot arī savu emocionālo veselību.
7. Dzīves mērķis. Dzīvošana ar mērķi ir vēl

viena emocionāli veselīga cilvēka īpašība. Cilvēki, kas dzīvo mērķtiecīgi, ne tikai domā par savu iekšējo pieredzi un koncentrējās uz to, bet domā arī, kā viņu pieredze var palīdzēt citiem.

8. Stresa vadība. Emocionāli vesels cilvēks piedzīvojot stresu, prot labi to pārvaldīt (Miller, 2020).

9. Pētījumi liecina, ka skolotāju sociāli emocionālā veselība pozitīvi korelē ar dzīves spēku, kognitīvo pārvērtēšanu, aizraušanos, (Gajdošová & Svence, 2022), bet emocionālā kompetence - ar pašefektivitātes, pašapziņas, empātijas, entuziasma un optimisma psiholoģiskajiem rādītājiem (Furlong, et al., 2013, Boman et al., 2017, Telef & Furlong, 2017).

Pārskata pētījumā par skolotāju emocijām, autori atzīst, ka emocijas darbojas intrapersonālā un starppersonu līmenī. Daži komponenti pastāv vai rodas individuālajā intrapersonālajā līmenī, bet citi pastāv starppersonu līmenī. Intrapersonālie komponenti korelē ar emociju bioloģisko un psiholoģisko jomu, savukārt

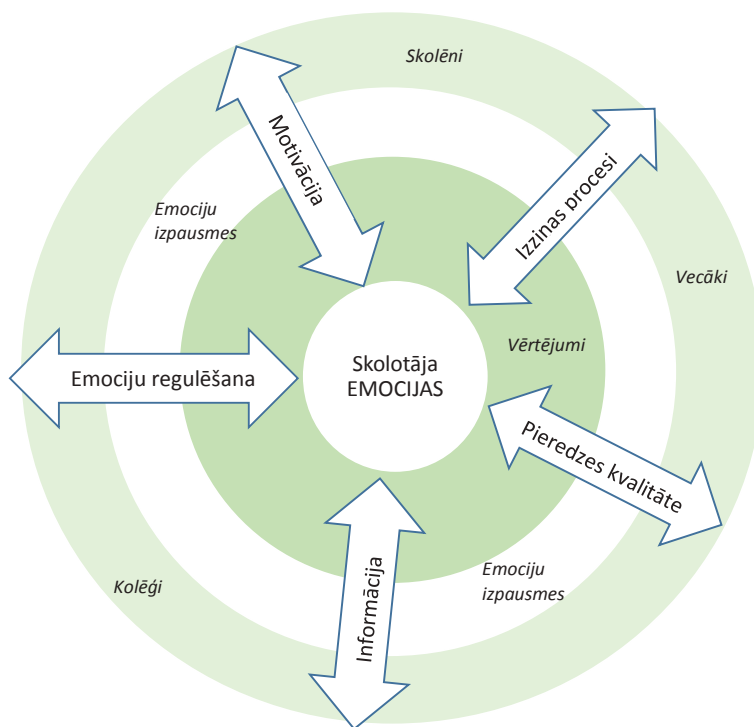
starppersonu komponenti saistāmi ar sociālo jomu. Ņemot vērā definīcijās identificētos galvenos jēdzienus, skolotāja emocijas tiek attēlotas kā intrapersonālas un interpersonālas, kuras veido sociālie, kultūras un politiskie faktori (Fried, Mansfield, & Dobozy, 2015).

Minētā pētījuma analīze izvirza trīs emociju raksturlielumus:

- 1) faktori, kas ietekmē to, kā indivīdi interpretē savu pieredzi un tādējādi veido emociju veidu, ilgumu un intensitāti;
- 2) emociju funkcijas (emociju iekšējās un ārējās lomas);
- 3) emociju sarežģītība (emociju kopīgie aspekti, kas nosaka veidu, kā emocijas ir jāizprot.

Emociju ietekmes faktori un emociju funkcijas, kas attēlotas atkarībā no tā, vai tās bija intrapersonālas, starppersonu, sociālas, kultūras vai politiskas, veido skolotāja emociju modeļa pamatu.

Sociāli, kulturāli un politiski faktori



3.attēls. Skolotāju emociju modelis (Fried, Mansfield, & Dobozy, 2015)

Šis modelis (skat.1. attēlu) ir dinamisks, ar nepārtrauktu gan uz āru, gan uz iekšu vērstu mijiedarbību starp komponentiem, jo emocionālajiem pārdzīvojumiem ir ciklisks raksturs. Emociju intrapersonālie aspekti ietekmē emociju izpausmes, kas savukārt ietekmē starppersonu komponentus. Piemēram, skolotāju uzskati par mācīšanos var ietekmēt to, kā viņi pauž savas emocijas skolēniem, tas, savukārt, ietekmē savstarpējās attiecības. Pretēja darbība ir arī starp starppersonu komponentiem, tie ietekmē emociju izpausmi, kas savukārt ietekmē intrapersonālos komponentus.

Emociju izmaiņas var rasties, reaģējot uz mācīšanos, personības attīstību, mācību priekšmetu jomu vai personāla atšķirībām. Skolotāja dažādie karjeras posmi var ietekmēt emocionālo kompetenci, klases emocionālais klimats var atšķirties atkarībā no laika perioda semestrī vai gadā, tas nozīmē, ka emocijas ir individuālas un unikālas, kā arī to mērījumi ne vienmēr ir precīzi (Fried, Mansfield, & Dobozy, 2015).

Sociāli emocionālās veselības neatņemama sastāvdaļa ir emocionālā kompetence. Skolas un klases vidē ir sarežģīta emocionālā mijiedarbība, kurās skolotāji pastāvīgi izjūt emocionālas prasības no skolēnu, kolēģu, vecāku un vadītāju puses (Cross & Hong, 2012). Lai tiktu galā ar šīm prasībām, veiksmīgi vadītu mācības un netraucēti mijiedarbotos ar apkārtējiem cilvēkiem, skolotājiem ir kompetenti jāpārvalda savas emocijas. Šī vajadzība ir īpaši acīmredzama nepārtrauktas izglītības reformas laikā, kā arī tas, ka pastiprinās ar reformām saistītā skolotāju neaizsargātība, lielā mērā pretestība pārmaiņām, kas neizbēgami izraisa emocijas (Chen, 2016). Skolotāja emocionālais intelekts ir saistīts ar dzīvesspēku, turklāt sievietēm izlasē šī saistība ir ciešāka, salīdzinājumā ar vīriešu izlasi (Kamboj & Garg, 2021). Rezultāti ir īpaši nozīmīgi, ņemot skolās sievietes dzimuma lielo pārsvaru skolotāju vidū.

Emociju pārvaldīšanai ir divas formas: dziļa darbība un "virspusējā" (surface) darbība. Dziļā darbība ietver apzinātu iekšējo jūtu pārvaldību, modulējot, pārvaldot novērojamo emocionālo

izpausmi, savukārt, "virspusējā" darbība ietver emociju ārējās izpausmes, ieskaitot sejas un ķermeņa izteiksmes, tā, lai tās atbilstu skolotāja darbam klasē. Tiek uzskatīts, ka "virspusēja" darbība ir kaitīga cilvēka labklājībai, savukārt atklājumi par apzinātu jūtu pārvaldību ir dažādi, gan par labvēlīgu, kaitīgu vai pat nesaistītu ar labklājību. Pētījuma ietvaros rezultāti liecina par apzinātas jūtu pārvaldības, vienlaikus pielietojot arī sagaidāmo emociju izpausmes (virspusējās) kā adaptīvāko emociju pārvaldības modeli. Apzināta jūtu pārvaldība ir saistīta ar augstāku pozitīvas afektīvas pieredzes un labklājības līmeni un saistīta ar lielāku profesionālo labklājību (Buric, Kim, Hodis, 2021).

Attīstītas sociāli emocionālās prasmes veicina garīgo veselību un aizsargā no tādu emocionālu un uzvedības problēmu veidošanās riska kā trauksme un depresija, sociāla norobežošanās, atkarības vielu lietošana, riskanta uzvedība, pārmērīga interneta lietošana. Savukārt zems emocionālās veselības līmenis ir tieši saistīts ar depresijas līmeni, kā arī spēju verbalizēt un izskaidrot emocijas palīdz cilvēkiem novērst depresiju (Miller, 2020).

Savukārt, pārbaudot skolotāja emocionālos pārdzīvojumus un izpausmes, tika secināts, ka tās ne vienmēr ir spontānas un patiesas, emocijas bieži tiek ierobežotas, jo pastāv noteikti emocionālās izpausmes noteikumi, raksturīgi skolotāja profesijai. No skolotājiem tiek sagaidītas pozitīvu emociju izpausmes, lai skolēni būtu motivēti un gūtu panākumus, un apspiestas negatīvu emociju izpausmes (piemēram, dusmas), ja skolēni "slikti" uzvedas stundā (Buric, Kim & Hodis, 2021).

Pētījumos par skolotāju sociāli emocionālo veselību ir atklāta tās saistība ar izglītības kvalitāti, piemēram, skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem, savstarpējo mijiedarbību, skolēnu un skolotāju personīgie veselības resursi, dzīves kvalitātes un labklājības potenciāla palielināšanu skolā un ārpus tās. Skolotāja emocijas ietekmē ne tikai viņa paša labizjūtu, bet ietekmē arī skolēnus, viņu spēju mācīties un klases klimatu.

Pastāv liela disonanse starp to, lai skolotājs

būtu labs, atbalstošs mācību procesā un dažādās situācijās iecietīgs, saprotošs, pretimnākošs, tajā pašā laikā spējīgs arī parūpēties par savu psihoemocionālo stāvokli.

Norādot uz emociju nozīmi skolotāju darbā tiek uzsvērts, ka tās ietekmē gan skolēna uzmanību un atmiņu, gan mācību procesu. Ja skolotājs izjūt patīkamas emocijas, viņš tās izrāda, kas attiecīgi piesaista uzmanību un veicina lielāku skolēnu iesaistīšanos. Savukārt, ja skolotājs izjūt ilgstoši nemieru un bailes, tad tās traucē koncentrēties, traucē domāt, traucē būt iesaistītam, tiešā veidā ietekmējot mācību procesu (Cipriano & Brackett, 2020). Šī paša pētījuma ietvaros skolotāji norāda, ka vēlas justies skolā priecīgi, iedvesmoti, novērtēti, atbalstīti, efektīvi un cienīti.

Savukārt, pārbaudot skolas dzīvesspēku skolēnu izlasē, tas tiek saistīts ar adaptēšanos skolai, neskatoties uz būtiskiem ar skolu saistītiem stresa faktoriem. Šī paša pētījuma ietvaros tika konstatēts, ka skolas dzīvesspēks pozitīvi prognozē akadēmisko motivāciju, akadēmiskos sasniegumus un apmierinātību ar dzīvi (Imelda & Ronnel, 2021).

Bilz un citi pamato skolotāja labklājību kā nozīmīgu priekšnoteikumu, lai veidotos pozitīva un atbalstoša skolas vide. Jo zemāks emocionālais atbalsts, jo biežāk skolotāji cieš no stresa un izsīkuma, jo vairāk viņiem ir vēlme atteikties no sociālajām attiecībām ar skolēniem un mazāk reaģēt uz skolēnu problēmām (Bilz, Fischer, Hoppe-Herfurth, & John, 2022), tāpēc ir būtiski pievērst uzmanību skolotāju labklājībai, dzīvesspēkam, sociāli emocionālai veselībai. Skolotāju sociālās un emocionālās kompetences veicināšanai ir būtiska nozīme arī viņu klases mijiedarbības kvalitātes paaugstināšanai (Jennings, Brown, Frank, Doyle, Davis, Rasheed, DeWeese, DeMauro, Cham & Greenberg, 2017).

Pārbaudot saistību starp skolotāja emocijām, emocionālo spēku izsīkumu un skolēnu mācību rezultātiem, pašnovērtējumu un interesi, tika atklāta negatīva saistība starp skolotāju emocionālo spēku izsīkumu un skolēnu priekšstatu par sevi, interesi un sasniegumiem.

Emocionālais izsīkums bija saistīts ar mazāku emocionālo atbalstu un klases organizāciju, zemāks mācību kvalitātes līmenis daļēji izraisīja saistību starp skolotāju spēku izsīkumu un skolēnu rezultātiem. Šie rezultāti liecina, ka skolotāju atbalstīšana ir svarīga ne tikai pašiem skolotājiem, bet tā ietekmē arī skolēnu akadēmisko attīstību. Emocionālais izsīkums, kas ir saistīts ar emocionālo veselību, ir galvenais izdegšanas simptoms un ir tiešā veidā saistāms ar skolotāju darba sniegumu. Klasēs, kurās māca emocionāli noguruši skolotāji, tiek ziņots par zemāku emocionālo atbalstu un zemāku klases organizētību nekā klasēs, kuras māca mazāk noguruši skolotāji (Klusman, Aldrup, Roloff, Lüdtko & Hamre, 2022).

Reformējot izglītības saturu un ieviešot jaunās izglītības sniegšanas metodes, rodas vajadzība arī ieviest jaunus skolotāju emocionālās veselības atbalsta mehānismus. Tiešsaistes mācīšanās liek pārskatīt mācību pieejas, ko izmanto klātienē nodarbībās, virtuālajā klasē skolotājs ir vairāk kā moderators un konsultants, mācību process būtiski atšķiras no fiziskās un attālinātās mācīšanas, liekot skolotāja darba ikdienā veikt nopietnas izmaiņas, radot spriedzi emocionālās veselības jomā (Svence et al. 2021).

Pandēmijas laikā veiktā pētījumā vairāk kā 5000 skolotāju, saviem vārdiem aprakstot visbiežāk piedzīvotās emocijas, nosauca nemieru, bailes, satraukumu, trauksmi un skumjas. Kā iespējamie to cēloņi tika nosauktas, pirmkārt, bailes par tuvinieku veselību, saistītu ar Covid saslimšanu, otrkārt, satraukums par mājinieku vajadzību apmierināšanu un komfortu, jo darbs pārsvarā tiek veikts no mājām, kas būtiski ierobežo arī mājinieku vajadzības (Cipriano & Brackett, 2020). Papildus grūtības attālinātam darbam no mājām atklājās saistībā ar skolotāju bērnu spējām un prasmēm mācīties no mājām, it īpaši, ja ģimenē ir vairāk kā viens bērns. Ja skolotājs no mājām vada savas stundas, bet bērni pie saviem datoriem tajās pašās telpās ir apmeklē savas pie stundas, un viņiem ir vajadzīgs nemītīgs vecāku atbalsts, mācīšanās process kļūst gandrīz par neiespējamo misiju un noved visus tuvu izmisumam.

Skolas vidē, kur ir svarīgi ieraudzīt katra skolēna un skolotāja stiprās puses un resursus un atbalstīt viņu fizisko un garīgo veselību, tiek pieliktas pūles, lai apzinātu ne tikai skolēnu un skolotāju kognitīvās iespējas, bet arī iespējas apzināties un pilnveidot arī motivāciju, emocionalitāti, socializāciju un pašregulāciju (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

Testējot apzinātības un dzīvesspēka stiprināšanas pilnveides programmu, lai veicinātu skolotāju sociālo un emocionālo kompetenci un uzlabotu klases mijiedarbības kvalitāti, piedaloties 224 skolotājiem, tika konstatēta statistiski nozīmīga saistība ar adaptīvo emociju regulēšanu un psiholoģisko stresu (Cultivating Awareness and Resilience in Education - CARE).

Pētījumos tiek uzsvērti arī skolas administrācijas politika skolotāju psiholoģiskā stāvokļa uzlabošanā, kā arī komandas darbs, mazinot stresa izpausmes (Kamboj & Garg, 2021).

Var secināt, ka būtiski faktori, kas uztur skolotāju psihoemocionāli veselu, ir personīgo veselības resursu, skolēnu un skolotāju stipro pušu veicināšanai, kā arī augstākas dzīves kvalitātes un labklājības potenciāla palielināšanai skolā un ārpus tās. Tātad uzlabojumi ir atkarīgi gan no skolotāja paša darbības, gan skolas vadības, iesaistot skolotājus tālākizglītībā un veidojot skolā atbalstošu vidi.

2.2. PRAKSES PIEMĒRI

1. Situācija “*Vidusskolas mocībās*”. *Skolotājas Māras stāsts*

Mani ļoti satrauc viens manas klases skolēns. Viņš ir atnācis no citas skolas, kur zinu, ka ticis aiz matiem izvilkts cauri 9.klasei. Nu slinks, neko negrib darīt, stundās vienkārši guļ vai skatās pa logu ārā. Uz iknedēļas konsultācijām nekad neatnāk. Man reāli dusmas nāk virsū.. jā saprotu, viņš ir ielaidis mācības un daudz ko no mācību vielas nesaprot, arī tas pusaudžu vecums... bet vadība sēdēs nepārtraukti tik atkārti “palīdziet, atbalstiet”, klases audzinātājs skrien virsū, lai es kaut ko daru lietas labā, bet kāpēc man ir kaut kas jādara? Vai tiešām man ir jālūdzas vai jāskrien pa skolu viņam pakal, patiešām tracina mani šādi skolēni. Nu ej strādā, mācies kādu arodu, nesēdi te vidusskolā un nebojā man un visiem citiem nervus. Jūtos vainīgs, ka neko nevaru izdarīt! Esmu slikts, ka neskrienu pa skolu un neķeru pa gaitenīem viņu? Bet vai man tas jādara ar puisi, kurš mācās vidusskolā! Mums taču vidusskolas izglītība nav obligāta, kāpēc viņam te tādām ir jāsež? Viņš mokās un mēs visi mokāmies. Īstenībā es, man liekas, netieku vairs galā ar sevi. Es nevaru pat reizēm normāli runāt, gribas brukt virsū un pat uzblaut, saprotu, ka tā nedrīkst, bet mani šīs situācijas tracina, es saprotu, ka pats neko nedaru, lai šis skolēns nāktu uz konsultācijām, jo negribu viņu pat redzēt. Dēļ tādām situācijām negribas pat uz darbu reizēm nākt, bet paņemt slimības lapu un atgūties no tā visa.

Psihologa komentārs

Šajā situācijā skolotājs dalās pieredzē, ar kuru sastopas daudzi skolotāji savā ikdienā. Skolotājs nosauc vairākas emocijas, kuras viņš pārdzīvo situācijas ietekmē - dusmas, bezpalīdzību, vainu - par to, ka situāciju rada

skolēns, kuru skolotājs nespēj risināt, neredz iespēju, kā risināt, bet rezultāts tiek sagaidīts. Esot spēcīgu emociju iespaidā, ļoti grūti ir situāciju risināt, jo gribas agresīvi reaģēt uz “vainīgo” vai no tās izvairīties.

Situāciju var risināt, aplūkojot to no plašāka skatupunkta, kā arī uztverot to kā personīgs izaicinājumu.

Ir teiciens: "Ja nevari izmainīt situāciju, izmaini savu attieksmi". Skolotāja ikdienā ir daudz situāciju, uz kurām bieži vien ir ierasts skatīties tikai no vienas puses, piemēram, skolotājam jāatrod individuāla pieeja, jāiedod citus un/ vai vieglākus uzdevumus, jābūt atbalstošākam, jārīko produktīvākas konsultācijas, jāmotivē, jāpadomā, ko vēl var izdarīt šajā situācijā. Šāds risinājums ir pareizs, bet, pat ja viss iepriekš minētais jau tiek darīts un rezultāts netiek sasniegts, tas var radīt skolotājam bezspēcīguma izjūtu.

Ir vairāki jautājumi, kuri palīdz paskatīties uz situāciju plašāk:

1. Vai ir zināms, kad problēma sāka attīstīties?
2. Vai grūtības skolēnam ir arī citos mācību priekšmetos jeb tikai vienā priekšmetā?
3. Vai ir zināma situācija skolēna dzīvē, klasē un mājās, vai un kāds ir vecāku atbalsts?
4. Vai ir bijusi saruna, kā pats skolēns redz šī jautājuma risinājumu?
5. Vai ir bijusi saruna, kā vecāki redz situācijas risinājumu?

Tādējādi redzams, ka var būt ļoti daudz faktoru, kas nav saistīti ar konkrēto skolotāju. Situācijas risināšanā būtu jāiesaistās komandai, viens skolotājs var neatrisināt šo jautājumu, tas ir risināms komandā un kompleksi. Ja skolotājs atbild uz šiem jautājumiem, tad kļūst redzamāks situācijas konteksts, tās daudzpusīgums, atbildības sadalīšana un problēmas risināšana, iesaistot gan klases audzinātāju, gan psihologu, sociālo pedagogu, iespējams, sociālos darbiniekus.

Ja situācija tiek uztverta kā personisks izaicinājums, tad būtiski saprast savas emociju izpausmes, piemēram, dusmas:

1. Vai dusmas es izjūtu tikai ar šo skolēnu vai arī citās situācijās ar skolēniem vai kolēģiem?
2. Par ko es dusmojos? Vai par to, ka nespēju situāciju kontrolēt? Vai par to, ka netikšu novērtēts no kolēģu, administrācijas puses?

Vai par to, ka ir pienācis klāt vēl viens neērts skolēns? Vai par kaut ko citu?

Atbildot godīgi sev uz šo jautājumu, parādās lielāka iespēja situāciju gan pārvarēt, gan iegūt pieredzi, kas ir saistīta ar sevis izzināšanu. Pirmkārt, ja dusmojos par to, ka nespēju situāciju kontrolēt, parādās jauns jautājums, kādas vēl ir situācijas, kuras nespēju kontrolēt un izjūtu līdzīgas emocijas? Iespējams, šajā gadījumā skolotājam būtu vairāk jāpievēršas pie tādu savu personības īpašību pilnveidošanas kā elastība un atvērtība pieredzei, ne tikai skolas situācijās, bet arī citās dzīves jomās, kas varētu būtiski uzlabot skolotāja dzīves kvalitāti.

Otrkārt, ja ir dusmas par to, ka skolotāju nenovērtēs no kolēģu vai administrācijas puses, tad ir ieteicams grūtu situāciju risināšanā piesaistīt papildus resursus, sadalot atbildību starp skolēnu, skolotāju, atbalsta personālu un vecākiem, kā arī atrast iespēju vairāk runāt, izcelt sava darba pozitīvās puses, sasniegumus, iesaistīties, ja iespējams, kādās skolas aktivitātēs, uzklaut kolēģu viedokli, jo pieredze rāda, ka kolēģu atbalstam ir liela vērtība un tas ir kā spēcīgs resurss. Treškārt, ja dusmas ir par to, ka ir klāt vēl viens neērts skolēns, jo stāstā izskanēja, ka atnācis no citas skolas, kur ticis izvilkt aiz matiem, tad parādās jautājums, kas slēpjas aiz "neērtā" skolēna skolotāja uztverē? Papildus darbs? Savas bezspēcības apzināšanās, kur skolēns ir kā spogulis un tāpēc izraisa spēcīgas emocijas? Te gan jāatzīst, ka ir normāli, ka skolotājs izjūt dusmas, bet svarīgi ir saprast, par ko tieši, jo nereti šāda izpratne var atklāt vēl kādas jaunas atziņas pašam par sevi, caur izpratni uzlabojot savu psihoemocionālo veselību un sociālās prasmes.

3. Kādas ir manas dusmas? Kas ir manas dusmas?

Bieži izjūtot dusmas, tās var tikt izjustas kā spēcīgs kairinājums, nepatika vai naidīgums. Daudzi cilvēki vēlas atbrīvoties no dusmām, bet ir svarīgi saprast, ka dusmas ir dabiska un normāla neurofizioloģiska atbildes reakcija smadzenēs. Kad kāds grasās pārkāpt individuālās robežas, tās jau ir pārkāpis, dusmas vien darbojas kā aizsargvalnis, līdzdarbojoties ar citām izjūtām. Ja

cilvēks ir nonācis bezspēcības stāvoklī, tad gribas kliegt, ja cilvēks izjūt frustrāciju, arī tad var izjust spēcīgas dusmas, kopā ar dusmām noteikti var tikt izjustas vēl kādas spēcīgas emocijas, piemēram, vainas izjūta, vilšanās, greizsirdība, aizvainojums, nereti cilvēks pat nenojauš, no kā viņam ir dusmas, bet tās izreaģējot, arī aiz tām esošās emocijas var "iznākt gaismā". Dusmas var izraisīt arī atkarību, jo dusmu lēkmē cilvēks var izjust baudu vai atvieglojumu, jo tās veicina dopamīna izdalīšanos, adrenalīna pieplūdums savienojumā ar palielinātu sirds ritmu un asins spiedienu liek justies labi, dažkārt pat eiforiski. Arī fiziska dusmu izpausme liek organismam izdalīt dopamīnu, izraisot vēl lielāku baudu. Kad "dusmuholiķis" nespēj izlādēt dusmas, viņš var kļūt ātri aizkaitināms, izjust garīgu spriedzi un diskomfortu.

Lai varētu izprast, vai dusmas ir reakcija uz notiekošo, vai jau kā baudas avots, ir nepieciešams izprast, kas varētu būt emociju izraisītājs un to var izzināt, godīgi sev atbildot uz

iepriekš uzdotiem jautājumiem. Ja tās ir reakcija uz notiekošo, tad iespējams situācijas var mainīt, dusmas izreaģējot ar dažādiem vingrinājumiem, piemēram, klasiski boksa maisi, spilveni, skriešana, sports, elpošana utt. Savukārt, ja dusmas ir jau kā baudas avots, kam pakļaujoties, tiek negatīvi ietekmētas starppersoniskās attiecības, psihoemocionālā veselība, jo pēc tādām reakcijām var parādīties arī vainas izjūta, skolotājam ir jāpārskata sava ikdiena, kādās situācijās, nodarbēs ir iespēja piedzīvot līdzīgas emocijas, kur var saņemt eiforisko sajūtu, jūtu atbrīvošanu u.c. Iespējams, tā ir kāda aktivitāte, dziedāšana, gleznošana, leķšana ar izpletņi, auksta ūdens peldes, publiska uzstāšanās utt.

Tāpat, šādas situācijas var risināt, nodrošinot skolotājam citu, piemēram, izglītības iestādes administrācijas un kolēģu atbalstu, kā arī atrodot savā dzīvē faktoros, kas vairo dzīvotspēju, ietverot entuziasmu un optimismu, gan skolas vidē, gan arī ārpus tās.

Situācija "Īpašais zēns un viņa māte". Skolotājas Lienas stāsts

Manā grupiņā ir zēns ar īpašām vajadzībām, nosaukšu viņu par Jāni, viņam ir 4 gadi, kad tiek uzsāktas bērnodārza gaitas. Oktobrī, kas adaptācijas periods grupiņā kopumā ir beidzies, Jānis ir pieņēmis situāciju, bērnodārzu, bērnus, ievērojām dažādas pazīmes, kuras vedināja uz domu, ka Jānis atšķiras no citiem bērniem. Logopēds secināja, ka zēns runā tikai zīlbēs, nesanāk savienot pat divus vārdus (piemēram: gribu dzert, viņš saka – dzee), bērnam neraisās valoda, viņu saprotam vairāk caur žestikulāciju vai tad, kad viņš uz kaut ko norāda ar pirkstu. Bērnodārza psihologs pēc vairākām nodarbībām secina, ka zēns attīstība ir trīsgadnieka līmenī, ka intensīvi tiecas pēc individuālas uzmanības, ka trūkst vecāku piesaistes, nodarbībās iesaistās ar lielu neapmierinātību, kļūst nervozs, ir gadījumi, kad aizspiež ausis ar rokām.

Ik pa laikam pastāstu mammai, ko esmu pamanījusi, bet vienmēr saņemu neapmierinātu skatienu un atbildi – mājās viņš tāds nav vai tā nedara un slikti runā, jo zina 3 valodas un tās viņam jaucās – latviešu, krievu un angļu, nu tādas nepatīkamas tās emocijas. Man rodas tāda sajūta, ka es kaut ko daru nepareizi, gribas vēl vairāk to zēnu atbalstīt, jo ja nu ir taisnība, ka mājās viņš ir citādāks. Novembrī bērnodārza vadība, speciālisti, es, uzaicinām uz sarunu zēna vecākus. Mammai tiek izskaidrota situācija, arī mani un otras audzinātājas novērojumi, arī valodas prasmju izpēte. Mamma nepiekrīt mūsu aizdomām, bet sāk vainot audzinātājas, ka viņam Jānis neesot iepaticies un viņas gribot no viņa tikt vaļā, un vilcinās iziet komisiju.

Decembrī un janvārī audzinātājas pamana bērņā vēl dažādas īpašas nianšes, bērns paliek aizvien nervozāks, jo netiek līdzī vienaudžu attīstībai, sāk bieži asiņot deguns (īpaši stresa

situācijās). Mēs abas audzinātājas mammai stāstam par dienas notikumiem, vedinot uz to, ka bērnam ar steigu jāpalīdz, bet mamma reaģē diezgan agresīvi, pat aizvainojoši, piemēram, pasakot, ka Jānis šodien kategoriski atteicās ēst, mēs uztraucamies, varbūt ir iespēja dot līdzi to, ko viņš mājās ēd, mamma atbild, ka nemākam iebarot zupu. Visu laiku tāda vainas sajūta fonā, sajūta, ka ar vēl papildus kaut kādu uzvedību tā vaina kaut kā jāizpērk, jo it kā esam vainīgas. Pasakot, ka varbūt zēns varētu mājās papildus patrenēt pirkstiņus, saņemam atbildi – kāpēc Jūs neiemācījāt pašas to bērnodārzā.

Kad komisija tika izieta ar slēdzienu, ka bērnam ir attīstības traucējumi, kas liecina, ka bērns ir ar īpašajām vajadzībām, mamma sarīkoja skandālu, ka bērnodārzs ir uzpircis komisiju, jo grib tikt vaļā no bērna, jo Jānim viss ir kārtībā, mājās viņš ir normāls bērns. Zēns turpina bērnodārza gaitas, mamma darbības attiecībā pret šo situāciju netiek novērotas. Pēc bērnodārza vadības un speciālistu striktā nosacījuma – ja mēneša laikā nebūs atkārtoti izieta komisija un visi attiecīgie speciālisti, tad bērnodārza vadība iesaista sociālo dienestu un attiecīgi ziņos bāriņtiesai, jo tā ir vardarbība pret bērnu un mēs šo situāciju tā vienkārši neatstāsim, mamma beidzot pārstāja mūs kritizēt; pašlaik zēns tiek vests pie vairākiem speciālistiem un pašlaik gaidām slēdzienu.

Mēs ar Jānīti strādājām no tīrākās sirdsapziņas, ļoti vēlamies viņam palīdzēt, bet saprotam, ka tas nav mūsu spēkos. Reizēm iestājas tāda kā bezcerības sajūta un arī vaina, ka neko nevaram izdarīt, ka mamma nepieņem šo situāciju un visu laiku vaino mūs. Gribu pateikt vēl to, ka svarīgi ir laicīgi apstāties un padomāt, paga, bet es taču daru visu, ko varu, es nevaru būt vainīga pie tā, ka bērnam ir traucējumi, bet mamma neieklās, tad paliek vieglāk. Nu tā kā neuzņemties tomēr to atbildību par bērna attīstību, tā ir vecāku atbildība. Tad uzreiz paliek vieglāk, atlaiž. Tā ir jāstrādā ar visiem bērniem, citādi izdegšana garantēta, saprast, ka dari savas lietas, savus darbus no vislabākās sirdsapziņas un viss.

Psihologa komentārs

Šajā situācijā var just audzinātājas neatlaidību, emocionālo iesaisti, dedzību, empātiju, tomēr bieži tiek pieminēta arī vainas izjūta. Skolotāja apzinās situāciju, sākotnēji izjutot vainu, ka varbūt tiešām netiek darīts viss iespējamais, parādās vēlme vēl aktīvāk iesaistīties situācijas risināšanā, vēl vairāk rūpēties par Jāni, bet kādā brīdī skolotāja sāk apzināties, ka tā nav viņas vaina, bet vecāku atbildības joma. Situācijas izvērtēšana un objektīva izpratne ir ļāvusi skolotājai neuzņemties atbildību par Jāņa veselības stāvokli un izvairīties no tālākas vainas izjūtas pārdzīvojuma. Šajā gadījumā var runāt par skolotājas emociju regulāciju.

Vainu pārdzīvojot, indivīds atkal un atkal pārdomā, analizē, mēģinot atrast kādu citu izskaidrojumu situācijai. Nereti vainu pavada vesela emociju buķete, piemēram, sirdsapziņas

pārmetumi, kauns, bailes un skumjas. Pretēji pārdzīvotam kaunam, kas pārsvarā ir saistīts ar kādām reālām situācijām, vaina ir saistīta ar sevis nosodīšanu un nožēlu.

Skolotājs var izjust vainu ik uz soļa, jo pedagoga darbs ir saistīts ar dažādiem bērniem, viņu spējām apgūt vielu, skolotāja ieliktām ne tām atzīmēm un pēcāk skolēnu un viņu vecāku reakcijām, kas var veicināt vēlmi "izpirkt vainu", bet var parādīties arī pretestība, dusmas, agresija, neizpratne, apjukums par situāciju, jo "sagrīļojās" izstrādātā pārliecība, ka tiek darīts viss pareizi. Pārmērīga vainas apziņa var nevajadzīgi apgrūtināt un radīt postošas sekas, tajā skaitā atstāt ietekmi uz veselību.

Šajā situācijā skolotāja kādā brīdī saprot, ka nav atbildīga par situāciju, tomēr, esot līdzīgās situācijās, ir svarīgi atbildēt uz jautājumu par

vainas izjūtu, ar ko tā ir saistīta? Ar to, ka nepietiekami labi strādā? Ar to, ka vecākiem jādzird, ka bērns nav tāds, kā visi? Ar to, ka ir vēlme uzņemties atbildību par situāciju, par kuru būtībā nevar uzņemties atbildību?

Vainas izjūta var būt atbilstoša situācijai un neatbilstoša. Pirmajā gadījumā tā palīdz

saglabāt attiecības, izturēties atbildīgi, būt empātiskākam, rast iespēju mācīties, mainīt savu uzvedību. Otrajā gadījumā cilvēks kļūdaini uzņemas atbildību par situāciju, un, ja tai nepievērš pietiekamu uzmanību un to nerisina, tā var provocēt garīgās veselības traucējumus, trauksmes sajūtu, depresiju utt.

2.3. IETEIKUMI SKOLOTĀJA PSIHOEMOCIONĀLĀS VESELĪBAS VEICINĀŠANAI

Nodaļā aplūkotajās situācijās psihologs piedāvā ieteikumus savu emociju apzināšanai, analīzei un izvērtēšanai, empātijas pilnveidošanai un virkni ikdienas darbību, kas veicamas savas psihoemocionālās veselības uzlabošanai.

Empātijas pilnveidošanai ieteicams:

- Pamostoties no rīta, neatverot acis, izjust telpu sev apkārt. Pievērst uzmanību, kādas izjūtas rodas, nosaukt tās, kādas domas "rosās" pa galvu, ar ko tās ir saistītas, kāpēc; kādas emocijas tās rada.
- Atrodies ārpus mājas, cilvēkos vai dabā, mēģināt, vērojot, izprast apkārt esošo cilvēku emocijas vai vērojot kādu dzīvnieku vai putnu kādā darbībā, mēģināt iztēloties, kādas emocijas tiek izjustas, pēc kādām pazīmēm tiek veikti mani secinājumi?
- Lasīt literatūru, kura atspoguļo jūtu pārdzīvojumus, mēģināt izprast citu cilvēku emocijas un uzvedības iemeslus.

Dusmu gadījumā ieteicams noskaidrot dusmu cēloni, piemēram daži jautājumi - vai dusmas es izjūtu tikai ar šo skolēnu vai arī citās situācijās ar skolēniem vai kolēģiem? Par ko es dusmojos? Vai par to, ka nespēju situāciju kontrolēt? Vai par to, ka netikšu novērtēts no kolēģu, administrācijas puses? Vai par to, ka ir pienācis klāt vēl viens neērts skolēns? Izprast, vai dusmas ir reakcija uz situāciju vai kā baudas avots, jo pirmajā gadījumā var palīdzēt izreaģēt dusmas ar dažādiem fiziskiem vingrinājumiem, savukārt otrajā gadījumā var atrast un praktizēt kādas nodarbes, kas var būt baudas avots dusmošanās vietā, piemēram, pozitīvās domāšanas vingrinājumi (<https://www.teacherresilience.lu.lv/materiali/pozitiva-domasana/>).

2.4. PAŠPĀRBAUDES JAUTĀJUMI

Kā skolotāja psihoemocionālā veselība ietekmē skolēna mācību sasniegumus?

Kādas gaidas no skolotāja Tu uzskati kā grūti realizējamās? Paskaidro.

Ko darīt situācijā, kad ir grūtības reflektēt emociju?

Kādas emocijas Tu vari atpazīt savā ķermenī? Kā Tu tās izjūti un atpazīsti?

2.5. PAPILDUS INFORMĀCIJAS AVOTI

Bernotaite, L., & Malinauskiene, V. (2017). Workplace Bullying and Mental Health Among Teachers in Relation to Psychosocial Job Characteristics and Burnout. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 30(4), 629 – 640. <http://ijomeh.eu/pdf-63926-12094?filename=Workplace%20bullying%20and.pdf>

Kamboj, K. P., & Garg, P. (2021). Teachers' psychological well-being role of emotional intelligence and resilient character traits in determining the psychological well-being of Indian school teachers. *International Journal of Educational Management*. <https://www.researchgate.net/publication/349534965>

Ozamiz-Etxebarria, Santxo, N., B., Mondragon, N., I., & Santamaria, M., D. N. (2021). The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching. *Educational Psychology*, 12/01. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.620718/full>



3. SKOLOTĀJA DZĪVESSPĒKS UN PAŠEFEKTIVĪTĀTE

3.1. TEORIJA UN PĒTĪJUMI

Skolotāja pašefektivitāte ir viņa pārliecība par savu spēju sekmīgi veikt uzdevumus (Infurna et al., 2018), kontrolēt savu motivāciju, uzvedību un sociālo vidi, iesaistīties kādā sev nozīmīgā darbībā. Šie kognitīvie pašnovērtējumi ietekmē visa veida cilvēka pieredzi, tostarp mērķus, pēc kuriem cilvēki tiecas, mērķa sasniegšanai iztērētās enerģijas daudzumu. Pašefektivitāte ir būtisks iekšējais motivācijas process, ko var ietekmēt personīgie un vides mainīgie un kas ietekmē izvēles, pūļu, neatlaidības un sasniegumu motivācijas rezultātus (Schunk, & DiBenedetto, 2021). Pētījumos tiek nosauktas nodarbinātības prasmju pašefektivitātes četras jomas - komunikācijas prasmes, analītiskās izpētes prasmes, sadarbības prasmes un profesionālās pilnveides prasmes (Mashin, Gasson, 2022).

Pārbaudot skolotāja pašefektivitāti trīs profesionālās darbības virzienos (mācību stratēģijas, klases vadība un skolēnu iesaistīšanās), divu veidu darba stresa (darba slodze un stress klasē), kā arī apmierinātību ar darbu ar 1430 praktizējošiem skolotājiem, skolotāju gadu darba pieredze parādīja nelineāras attiecības ar visiem trim pašefektivitātes faktoriem, pieaugot no karjeras sākuma līdz karjeras vidum un pēc tam samazinoties. Sievietēm bija lielāks darba slodzes stress, lielāks stress klasē, ko izraisīja skolēnu uzvedība, un zemāka klases vadības pašefektivitāte. Skolotājiem ar lielāku darba slodzi

bija lielāka klases vadības pašefektivitāte, savukārt skolotājiem ar lielāku stresu klasē bija zemāka pašefektivitāte un zemāka apmierinātība ar darbu. Tiem, kas māca mazus bērnus (sākumskolā un bērnudārzā), bija augstāks pašefektivitātes līmenis klases vadīšanā un skolēnu iesaistīšanā. Skolotāji ar labāku klases vadības pašefektivitāti vai augstāku mācību stratēģiju pašefektivitāti bija vairāk apmierināti ar darbu, savukārt, jo augstāks skolotāju stresa līmenis, jo zemāka pašefektivitāte un zemāka apmierinātība ar darbu (Klassen & Chiu, 2010).

Pārbaudot skolotāju pašefektivitātes saistību ar skolēnu dažādu sociāli emocionālu uzvedību klasē, rezultāti parādīja augstāku pašefektivitātes līmeni attiecībā uz skolēniem ar augstu prosociālas uzvedības līmeni neatkarīgi no mācību jomas (Chunta & DuPaul, 2022).

Skolotāja pašefektivitāte ir saistīta arī ar klases klimatu un skolotāja stresu, piemēram, saistība ar skolotāja mācīšanas uzvedību, viņa piepūli un neatlaidības pakāpi, ar kognitīvām un emocionālām reakcijām, strādājot ar grūtiem vai nemotivētiem skolēniem (piemēram, Bullock, Coplan & Bosacki, 2015). Skolotāji ar zemākas pašefektivitātes rādītājiem mēdz kritizēt skolēnus, kuri nepareizi atbild uz problemātiskajiem jautājumiem, savukārt ar augstākas pašefektivitātes rādītājiem skolotāji slavēja skolēnus par mēģinājumu atrisināt problēmas.

Skolotājiem ar augstāku pašefektivitāti

ir lielāka iespēja ieviest efektīvas iejaukšanās stratēģijas klasē (Reinke et al., 2013) un uzturēt dzīvesspēku, kas palīdz izturēt un pārvarēt izaicinājumus un palīdz uzsākt un realizēt paškorģēšanas ciklus (Kodama & Dugan, 2020).

Pētījumos tiek uzsvērtā atziņa, ka skolotājam ir svarīgs atbalsts skolā, it īpaši jaunajiem skolotājiem, kura nesāņemšanas gadījumā skolotāji ātri izdeg un ir spiesti pamest darbu. Pārbaudot skolotāju pašefektivitātes saistību ar izdegšanu, tika konstatēts, ka skolotāja izdegšanas mazināšana pozitīvi ietekmē skolotāja pašefektivitāti (Kim & Burič, 2020).

Lai izstrādātu efektīvas stratēģijas spējīgu un apņēmīgu skolotāju noturēšanai skolas vidē, ir svarīgi saprast, kā skolotāji, it īpaši jaunie skolotāji jūtas saskarsmē ar saviem kolēģiem. Tā, pētot 486 jauno skolotāju sadarbības pieredzi ar kolēģiem, daudzi skolotāji iesācēji atzina, ka viņu darbs

ir vientuļš, ka viņiem ir priekšlaicīgi jāklūst par ekspertiem, ka nav izjūtas par kopīgu atbildību par savu skolu, veicinot izdegšanu (Kardos & Johnson, 2007). Savukārt kā vērtīga tika atzīta prakse, kad skolotājs saņem atgriezenisko saikni un atbalstu no sava kolēģa video formātā, kas dod iespēju sev pieņēmamā veidā pārskatīt ieteikumus vairākas reizes (Erol & Celik, 2022).

Apkopojot iepriekš teikto, var secināt, ka augsta pašefektivāte palīdz kontrolēt uzvedību, sociālo vidi, pielietot efektīvas uzvedības stratēģijas, pilnveidojot pozitīvu attieksmi ar apkārtējiem, savukārt dzīvesspēks dot ticību un resursus pārvarēt grūtas situācijas. Skolotāja pašefektivitāti var sekmēt skolas klimats, kolēģu savstarpējais atbalsta, attiecības ar kolēģiem, apmācības, kas vērstas uz klases vadības stratēģijām, pozitīvu mijiedarbību ar kolēģiem.

3.2. PRAKSES PIEMĒRI

1. situācija “Pieredze ar emocijām un spēka meklēšanu sevī”.

Skolotājas Līnas stāsts

Savā neilgajā pieredzē esmu saskārusies ar vajadzību pastāvīgi sevi savaldīt un profesionāli rīkoties jebkurās neparedzētās situācijās skolā. Lai saglabātu veselo saprātu, izmantoju dažādas pieejas. Noteikti zinu to, ka viena no tām ir mūzika, to klausoties un dziedot, spēju atbrīvoties no personīgiem pārdzīvojumiem, kas sakrājušies dienas laikā, piedzīvoju tādu kā sava veida katarsi. Skaļi izteiktie, nodziedātie vārdi palīdz palaist situāciju un atbrīvoties. Otrs liels palīgs, kas man palīdz atjaunoties ikdienas gaitās, ir mans specifiskais ”Cloudberry” plānotājs, kur daļa no tā ir veltīta tieši meditācijām un iekšējā miera, labsajūtas saglabāšanai. Katra meditācija ir salīdzinoši īsa un to pavada arī jautājumi - domu un emociju atskaite, kura palīdz sakārtot domas. Ja uznāk lielāks trauksmes vai dusmu emociju vilnis, tad man palīgā nāk balta lapa ar pildspalvu, kurā izpaužu savas negatīvās emocijas, kuras nespēju izteikt kādam skaļi. Tā kā šajā skolā man ir paveicies arī ar kolēģiem, tad ir iespēja arī izrunāt savu lielo sāpi ar kādu tuvāku kolēģi, jo kā saka ”dalīta bēda ir pusbēda”, ļoti svarīga ir kolēģu pozitīvā attieksme, kas man liek sajūst, ka visu daru pareizi. Grūtības man sagādā pastiprināta empātija pret bērniem un tas, ka skolas vidē jāspēj saglabāt vēsu prātu. Cenšos sev ik pa reizei atgādināt: “Jā, tu esi skolotāja, draugs un palīgs bērniem, bet tu nevari izglābt visu pasauli, tu nedrīksti aizvietot māti. Nepieķeries, atceries, ka katram jāveido savs mugurkauls pašam. Visbiežāk tas sev jāatgādina, kad redzu, ka bērnam trūkst atbalsta un drošības sajūtas no ģimenes, bet nedrīkstu pieļaut pieķeršanos. Es nemitīgi domāju, kādi uzvedības modeļi man palīdzēs risināt situāciju, kuras priekšā es esmu un es zinu, ka tādu atradīšu, jo vienmēr arī atrodu. Tā es sevi pasargāju no stresa un nemitīgi domāju, kā varu sevi stiprināt ar pozitīvām emocijām.

Psihologa komentārs

Šajā piemērā labi redzams, ka skolotāja sastopas ar dažādām grūtām situācijām, bet tās atpazīstot, apzināti pielieto dažādas pašpalīdzības metodes. Skolotāja dalās pieredzē, kā ikdienā tiek risinātas problēmsituācijas un meklētas iespējas sev palīdzēt. Skolotāja ir atradusi sev piemērotākos veidus, kā saglabāt psihoemocionālo līdzsvaru, piemēram, skaļi dziedot, vai pielietojot plānotāju, kurā tiek piedāvāti meditācijas prakses uzdevumi.

Situācijās, kad skolotāja jūt, ka emocijas sāk traucēt ikdienas darbā, viņa tiecas kontrolēt to ārējās izpausmes, piemēram, apzināti mainot savu uzvedību. Situācijā labi saskatāms pašefektivitātes paaugstināšanas ceļš – gan kā skolotājas spēja kontrolēt savu uzvedību, gan apzināti pielietot efektīvas uzvedības stratēģijas, gan uzsverot pozitīvu atbalstu no kolēģu puses (Bullock, Coplan & Bosacki, 2015).

2. situācija “Katra diena ar kautiņu”. Skolotājas Ārijas stāsts

Man kā skolotājai gandrīz katru dienu jāsaskaras ar kādu konfliktu vai kautiņu. Šādos gadījumos uzreiz “ieslēdzas” vārdi - tikai mieru! Cenšos saglabāt maksimāli neitralitāti, nevienu neaizvainot un no sākuma noskaidrot faktus, tā kā pirmais iespaids var būt maldīgs. Situāciju noskaidroju jautājumu formā, līdz skolēni paši nokļūst pie apziņas, kas un kāpēc noticis, jo bieži vien rīcība ir neapdomīga. Protams, mēdz būt arī izņēmumi, kuros skolēns jau sākotnēji ir negatīvi noskaņots uz sarunu, bet izrunājot individuāli, bez lieka spiediena, tomēr arī nonākam līdz gala atziņām. Es arī zinu, ka, ja skolēns pats stāsta un izprot situāciju, es viņu par to uzslavēju, jo zinu, cik svarīgs ir labs vārds un kaut kas pozitīvs sarunā, jebkurā sarunā, tas dod spēku tālāk darboties jau ar pavisam citu enerģiju. Ja tomēr nespēju tikt galā ar kādu no skolēniem, tad tālāk pārrunas tiek veiktas ar skolas psiholoģi vai sociālo pedagogu vai vecākiem. Runājot par vecākiem un to attieksmi pret pedagogiem, bieži arī e-klases vidē sazinoties, ir manāma agresija, bet, atkal, es zinu, ka laipni un nosvērti atbildot, situācija tiek risināta jau mierīgākā tonī. Protams, pirmajā brīdī rodas vēlme uzrakstīt skarbu vēstuli, bet izliekot negācijas melnrakstā, to pārveidoju korektāk un izveidoju neitrālu vēstules variantu. Saskarsmei ir ārkārtīgi liela nozīme, savaldīt savas emocijas un empātiski, bet mierīgi reaģēt! Tas arī manu dzīvi padara daudz vieglāku, pašai nav pēc tam jāvārās. Vēl, ļoti aktuāla problēma ir sava bērna cildināšana, neapzinoties, ka arī pats bērns reizēm uzvedas kā provokators. Bet, tagad daudziem vecākiem ir izteikta tendence draudēt ar ziņojumiem dažādās instancēs, nevis problēmsituāciju risināt, skolas robežās sarunājoties, kopīgi meklējot risinājumu, detalizētāk noskaidrojot situācijas cēloņus. Atkal saskarsmes problēma! Piekrītu, ka arī skolotāji bieži uzkarst, tad tādos gadījumos saziņa notiek ar direktores vai vietnieku starpniecību. Pedagogam šādos gadījumos ir svarīgi minimizēt uzkaršus emocijas un balstīties uz faktiem, kuri saistīti ar konkrēto situāciju, vienoties par savstarpēju sadarbību. Es tad mēģinu atcerēties, kā uzdot pareizos jautājumus, uz ko koncentrēties saskarsmē, piemēram, nenovirzīties no tēmas, bet konstruktīvi, ar pozitīvismu risināt, pat ja iekšā sāk viss vārtīties, ārēji savācos un tad jau arī lēnām iekšā viss nomierinās. Runājot par skolotāju konfliktiem ar skolēniem, vecākiem, jau savā neilgajā pieredzē esmu manījusi vienu lielu kļūdu, ko pieļauj daļa kolēģu. Konfliktsituācijai rodoties, viss skatīts caur negatīvo prizmu un nosodījumu, pat neuzzinot iemeslus un notikumu secību. Manuprāt, labākais veids kā risināt situāciju ir uzklaut abas puses un kopīgi izrunāt notikumu gaitu.

Kopumā varu teikt, ka es diezgan daudz piedomāju pie tā, kā labāk rīkoties, tas man dod arī drošības sajūtu.

Psihologa komentārs

Situācijas aprakstā var izcelt vairākas pašefektivitātes stratēģijas, kuras pozitīvi ietekmē ne tikai sarunas biedrus – skolēnus un vecākus, bet arī pašu skolotāju. Piemēram, mēģinot mainīt “uzkarsušo” vidi, mierīgi runājot, saglabājot neitralitāti, noskaidrojot notikušā apstākļus, uzklusot visas iesaistītās puses, jo kā uzsver pati skolotāja, pirmais iespaids var būt maldīgs. Otrs kā pašefektivitātes piemērs var būt skolotājas uzslavas, uzmundrinājums skolēnam, kurš motivē uzvesties labāk, dod vēlmi sadarboties nevis novērsties. Skolotāja vairākas reizes uzsver pozitīvas

saskarsmes prasmes, kas palīdz uzlabot attiecības ar apkārtējiem, kā kolēģiem, tā vecākiem, kas ir viens no pašefektivitātes paaugstināšanas veidiem.

Tomēr, lai gan piemērā ir parādītas skolotājas prasmes pārvaldīt problēmsituācijas, nenoliedzami tiek izjustas arī spēcīgas emocijas, piemēram, dusmas, kauns, vaina utt. Bez pozitīvas saskarsmes prasmēm, uzmundrinājuma un uzslavām parādās jautājums, ko skolotāja “dara” ar nepatīkamu emociju izpausmēm, kā no tām atbrīvojas, kur tās paliek? Jo emocijas novēršot, apspiežot, tās var izpausties psihosomatiskās reakcijās.

3.3. IETEIKUMI SKOLOTĀJA PAŠEFEKTIVITĀTES SEKMĒŠANAI

Pašefektivitāti veido pieredze, kas ir pieriedzēta kā sekmīga kaut kā paveikšana, citu veiksmīgas pieredzes vērošana – modelēšana; pozitīva atgriezeniskā saite un atbilstošs fizioloģiskais/sensorais stāvoklis, piemēram, fiziska sajūta par gatavību darboties, ieinteresētība un aizrautība.

Nodaļā aplūkotajās situācijās, psihologs iesa-ka skolotājam pašefektivitātes paaugstināšanai:

- iespēju robežās censties iesaistīties izvairīšanās vietā (jo vairāk iesaistos, jo vairāk iespējams gūt pieredzi),
- koncentrēties uz tuvāko attīstības zonu “šeit un tagad”,
- veikt nelielas darbības, kas veicina pārliecību par izdošanos utt.

Strode piedāvā vēl citu faktoros, kas palīdz gūt pašefektivitātes pieredzi:

1. *Pakāpeniskums*: domājot par tuvākās attīstības zonu, mazākiem soļiem, rodas sasniedzamības izjūta, apziņa par varēšanu;
2. *Interese par tēmu*: svarīgi ir veicināt interesi, lai būtu vēlētānās veidot pieredzi;
3. *Pieredzes apzināta veidošana*: pieredze ne vienmēr ir tikai pozitīva, svarīga ir refleksija un adekvāts skaidrojums. Neveiksmes gadījumā ir svarīgi pārdomāt, kāda bija mana loma, kāda apkārtējās vides ietekme, apstākļu sakritība, vai pietiekami veltīju laiku uzdevumam (nevis jūtos, ka “vienkārši esmu muļķis”).
4. *Pozitīva atgriezeniskā saite*. Tā ceļ pašefektivitāti konkrētajā brīdī, gan atstāj ilgtermiņa ietekmi (“ja es sev ticu, es būšu daudz gatavāks atkal iesaistīties aktivitātē nākotnē”), gan dod artavu kopīgajam savas meistarības pieredzes redzējumam.
5. *Citu vērošana*. Palīdz, jo sāku ar to, ka skatos, kā sokas citiem, tas iedrošina iesaistīties; bet iedrošinājumu rada tas, ka cilvēks vērojot mācās. Tāpat palīdz citu – līdzīgo cilvēku – veiksmīga pieredze. Ja kāds, kurš ir gandrīz tāds pats kā es, to varēja, tad es arī varēšu. Un vēl es pavēroju, kā tieši viņš to dara.

6. *Pietiekami augstas gaidas* (taču ne pārspī-lētas!). Gan pašam no sevis, gan skolotāju un vecāku gaidas no bērna, jo uzliek latīņu, uz kuru tiekies. Svarīgi ir līdz ar tām parādīt veidus, kā to sasniegt. Augstākas prasības nozīmē labāku iekšējo resursu sagrupēšanos. Tās ļauj sasniegt labākus rezultātus, sniedz labāku meistarības pieredzi un līdz ar to – augstāku pašefektivitātes izjūtu, kas savukārt kļūst par pamatu augstākiem sasniegumiem nākotnē (Strode, 2020).

Papildus vingrinājums: <https://www.teacherresilience.lu.lv/materiali/apzinatibas-vingrinajumi/>

3.4. PAŠPĀRBAUDES JAUTĀJUMI, UZDEVUMI

1. Kā izskaidrot pamatot pētījuma atklājumu, ka skolotājiem ar lielāku darba slodzi bija lielāka klases vadības pašefektivitāte?
2. Nosauc trīs savas pašefektivitātes veidus, kurus esi izmantojis neapzināti.
3. Nosauc 3 pašefektivitātes veidus, kurus vēlies pielietot apzināti.
4. Padomā, kā Tu varētu savā profesionālajā jomā pilnveidot savu pašefektivitāti visās četrās jomās – komunikācijā, analītiskajā izpētē, sadarbībā un profesionālajā pilnveidē!

3.5. PAPILDUS INFORMĀCIJAS AVOTI

Machin, M., A., & Tony, M. (2022). The measurement of psychological literacy and employable skills self-efficacy in undergraduate psychology students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 09- 01. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fstl0000336>

Westergaard, J. (2016). *An introduction to helping skills : Counselling, coaching and mentoring*. SAGE Publications. Created from luv on 2022-02-18 17:07:34

Kim, L.E., & Burič, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, Vol 112(8), pp. 1661-1676.



4. SKOLOTĀJA DZĪVESSPĒKS UN STRESA VADĪBA TEORIJA UN PĒTĪJUMI

Stresa jēdziens ir bijis zinātnisku diskusiju objekts kopš Selje (Selye, 1950) pirmoreiz to izmantoja fizioloģiskajos un biomedicīnas pētījumos. Sākotnēji stress tika definēts kā nespecifiska ķermeņa reakcija uz jebkuru kaitīgu stimulu. Vēlāk jēdziens tika pilnveidots, nošķirot "stresoru" un "stresa reakciju". Stresors tiek uzskatīts par stimulu, kas apdraud homeostāzi, un stresa reakcija ir organisma reakcija, kuras mērķis ir atgūt homeostāzi (Chrousos, 2009). Papildus šai definīcijas problēmai ir jautājums par stresa reakcijas adaptīvo un/vai neadaptīvo raksturu. Selje ir uzsvēris stresa reakcijas adaptīvo raksturu. Tikai pēc ilgstošas iedarbības uz stresa faktoriem var neizdoties adaptācija un organisms nonākt izsīkuma fāzē ar nelabvēlīgām sekām. Neskatoties uz to, ka vairāki autori ir uzsvēruši gan adaptīvos, gan neadaptīvos stresa reakcijas aspektus (piemēram, Dallman, 2010), ir grūti nodalīt šīs abas medaļas puses. Psiholoģiskais stress rodas, kad indivīds uztver, ka apkārtējās vides prasības pārsniedz viņa adaptīvās spējas. Psiholoģiskā stresa pētījumi ir vērsti vai nu uz vides notikumu rašanos, kas tiek uzskatīti par apgrūtinājumu cilvēka spējai tikt ar tiem galā, vai uz individuālām reakcijām uz notikumiem, kas liecina par organisma pārslodzi, piemēram, uztvertais stress un notikumu izraisīta negatīva ietekme (Cohen, Janicki-Deverts & Miller, 2007). Haidons ar kolēģiem stresu definē kā nepatīkamu emocionālu pieredzi, ko pavada

trauksme, dusmas, vilšanās un spriedze, un tiek saistīta ar konkrētiem vides cēloņiem (Haidon, Stevens & Leko, 2018).

Izglītības pētījumos ir secināts, ka skolotāju stress ietekmē viņu efektivitātes izjūtu, apmierinātību ar darbu, izdegšanu, nogurumu, skolēnu iesaistīšanos un fizisko veselību (Haidon, Stevens & Leko, 2018). Salīdzinot ar citās profesijās strādājošiem, skolotājiem izdegšanas līmenis ir augstāks par vidējo (Wettstein, Schneider, Holtforth & Marca, 2021), un izjustais darba stress pēdējo gadu laikā ir ievērojami pieaudzis - apmēram 30% skolotāju atzīst, ka skolotāja darbs ir ļoti saspringts. Gallup pārskata rakstā tiek norādīts, ka 46% ASV skolotāju ziņo par ļoti augstu ikdienas stresu mācību gada laikā, līdz ar to daudzi skolotāji pamet profesiju vai priekšlaicīgi aiziet pensijā (Gallup, 2014, kā norādīts Wettstein et al., 2021).

Grīnberga, Brauna un Abenavoli nosauc četrus galvenos skolotāja stresa avotus:

- 1) Skolas organizācija (piemēram, administratīvā un organizatoriskā atbalsta trūkums);
- 2) Darba prasības (piemēram, pārmērīga dokumentu kārtošana, liela mācību slodze, nepietiekams laiks);
- 3) Darba resursi (piemēram, ierobežota skolotāja autonomijas izjūta un lēmumu pieņemšanas tiesības);

4) Sociālā un emocionālā kompetence (piemēram, koleģiālas mijiedarbības trūkums) (Greenberg, Brown & Abenavoli, 2016).

Savukārt dažādos pārskata rakstos (Kärner, & Höning, 2021) tiek nosaukti skolotāja darba stresa faktori, ar kuriem skolotājas sastopas ikdienā:

- 1) Ierobežots laiks un liels darba apjoms;
- 2) Trūkst atpūtas periodi, pastāvīgs "spiediens" rīkoties;
- 3) Spiediens, lai izpildītu/apgūtu iepļānotās tēmas;
- 4) Balss spriedze pastāvīgas runāšanas dēļ;
- 5) Neskaidrība saistībā ar priekšmetu, jo subjektīvi vai objektīvi zināšanu trūkumi;
- 6) Neskaidrība par didaktiskajiem lēmumiem un stundas gaitas neparedzamība;
- 7) Ar sasniegumiem saistīta dažādība klasē un apzināta atbildība pildīt skolotāja lomu reaģēt uz skolēnu dažādajām vajadzībām;
- 8) Dažādi skolēnu radītie traucējumi;
- 9) Skolēnu uzvedības problēmas, piemēram, agresīva uzvedība, vai savstarpējie konflikti;
- 10) Grūtības novadīt stundas plānoto tēmu, skolēnu nepietiekamo prasmju un koncentrēšanās spēju dēļ;
- 11) Nepietiekama skolēnu iesaistišanās motivācijas trūkuma dēļ.

Vairākos pētījumos tiek norādīts, ka apmēram 95% skolēnu ir kādreiz izraisījuši stundas traucēšanu. Pētot skolotāja atbildību šādās situācijās, visbiežāk novērotās skolotāja atbildes reakcijas ietver pakļaušanu un negodīgu attieksmi (Wettstein et al., 2018). Reaģējot uz traucējumiem klasē ar šāda veida reakcijām, tiek veicināta vēl izteiktāka dažādu traucējošo faktoru attīstība starp skolēniem un skolotāju (Foisly et al., 2020). Skolotāji, kuriem ir paaugstināts stresa līmenis, var reaģēt neadekvāti uz nevēlamu skolēna uzvedību, netīši veicinot turpmāku tās saasināšanos.

Pētījumos ar skolas vidi saistītais stress tiek aprakstīts saistībā ar skolotāja spēju tikt galā ar negatīvām emocijām, piemēram, spriedzi, vilšanos, kā rezultātā var rasties trauksme, dusmas un depresija (Clipa, 2017). Pētījumā, kas veikts 2022.gadā par skolotāju stresa

pārvarēšanas stratēģijām Covid-19 (Hidalgo-Andrade & Hermosa-Bosano, 2022) rezultāti norādīja uz plašu skolotāju stratēģiju klāstu, kas izmantotas ārkārtas situācijās, lai saglabātu emocionālo labklājību: sociālais atbalsts, veselīgs dzīvesveids, atpūta un aktivitātes, garīgās veselības veicināšana, darbs un mācību aktivitātes, garīgās aktivitātes un izvairīšanās aktivitātes. Kā visbiežāk izmantotās aktivitātes tiek atzīmētas - sociālais atbalsts, ietverot palīdzības meklēšanu, dalīšanās ar ģimeni un draugiem, lai uzturētu pastāvīgu kontaktu ar viņiem. Otra intensīvākā stratēģija tiek minēta fiziskās veselības saglabāšana un uzlabošana, ietverot vingrošanu, jogas praktizēšanu, veselīgu uzturu un ikdienas rutīnas uzturēšanu. Trešais biežāk minētais stresa pārvarēšanas veids ir brīvā laika pavadīšanas pasākumi, piemēram, filmu skatīšanās, lasīšana, mūzikas spēlēšana, adīšana un vaļasprieki. Visbeidzot, kā biežāk izmantotā tiek minēta garīgās veselības veicināšana, ietverot aktivitātes, saistītas ar garīgo veselību un pašap-rūpi, piemēram, izraudāšanās, sarunas par emocijām un problēmām, koncentrēšanās uz sevi, pozitīva domāšana, smiešanās, meditācija, kā arī psihologa, psihiatra apmeklējums. Tika minētas arī tādas stratēģijas kā dzīvesjēgas meklējumi, reliģiski orientētas stratēģijas, piemēram, lūgšana u.c.

Kā redzams no pētījuma rezultātiem, būtiska ir skolotāju apmācība, kā pārvarēt emocionāli smagas situācijas, kādas metodes pielietot, stiprinot dzīvesspēku. Pētījumā, kas veikts 2016.gadā Jaunzēlandē pedagogu izlasē pēc pārdzīvotās zemesrīces, pielietojot intervences programmu, stiprinot dzīvesspēku un palīdzot pārvarēt stresu, tika novērota pašefektivitātes līmeņa paaugstināšanās, optimistiskāks skatījums uz nākotni, prasme pielietot pozitīvas stresa pārvarēšanas stratēģijas, kā arī samazināta ne-adaptīvās pārvarēšanas metodes izmantošana un sevis vainošana. Autori uzsver konkrētu metožu apmācības efektivitāti un nepieciešamību skolotājiem, piemēram, kognitīvi-biheiaviorālās metodes (piemēram, "kļūdainu domu" atpazīšana, domu pārstrukturēšana), uz ķermeni orientētas tehnikas (piemēram, elpošana, dažādi vingrinājumi)(Berger, Abu-Raiya & Benatov, 2016).

4.2. PRAKSES PIEMĒRI

Situācija "Uz strīdu kārā kolēģe". Skolotājas Annas stāsts

Šī gada pavasarī sāku strādāt (turpmāk skolotāja) pirmskolas iestādē par skolotājas palīgu, kur mēs esam divas. Sākotnēji viss bija labi, mana otra kolēģe (turpmāk kolēģe) man visu parādīja, pastāstīja un varējām godīgi sadalīt pienākumus.

Ar laiku pamanīju, ka mana kolēģe arvien pavisāk sāk pildīt savus pienākumus, bet tas nebija viss. Viņa visu laiku pati sev meklēja kādas veselības problēmas un daudz staigāja pa ārstiem darba laikā. Tā kā vadība uzskatīja, ka tas ir negodīgi pret mani, jo bieži man bija viņa jāaizstāj, tad vadība uzstāja, lai kolēģe dod man pretim brīvas dienas, saskaitot, cik stundas es esmu strādājusi viena. Kolēģei šī prasība nepatika, viņa uzskatīja, ka tas ir absurdi, ka man ir jāsaņem pretim brīvas dienas. Viņa sāka atklāti izrādīt pret mani nepatiku, norobežojās, nevēlējās vairs ar mani sadarboties, uzskatīja, ka es un vadība esam sazvērējušies pret viņu.

Kad es izteicu vēlmi iegūt sev atbilstošu izglītību un sākt studēt, mana kolēģe apvainojās un nedēļas garumā ar mani ne tikai nerunāja, bet arī nesveicinājās. Es zinu, ka arī runāja sliktu par mani man aiz muguras gan ar darba kolēģiem, gan vecākiem. Kad sāku studēt, man piedāvāja iet uz citu bērnu grupu, kurā būtu jau kā "skolotājs"; to uzzinot, mana kolēģe sāka bieži iet uz to grupu un "draudzēties" ar bērniem un viņu vecākiem. Vēlāk, kad sāku jau pati tajā strādāt, sastapos ar daudzu vecāku agresiju, pretenzijām, kas bija kā sekas no manas kolēģes "draudzēšanās". Man jau pirmajā sapulcē uzdeva agresīvus jautājumus, cenšoties izmainīt iestādes noteikumus. Tomēr, ar laiku lēnām viss mainījās, vecāki redzēja, ka bērniem patīk nākt uz skolu, pretenzijas arī sāka mazināties. Minētā kolēģe ne ar vienu kolektīvā nespēj sastrādāties, jo arī manā vietā atnākušai kolēģei neizdevās sastrādāties. Arī atlaist viņu nevar, jo nav par ko, pienākumus viņa pilda un nekādus pārkāpumus nav izdarījusi. Vadība ir mēģinājusi ar viņu runāt, bet sarunas tālāk par kļūgāšanu nav notikušas. Vienvārdsakot, viņa ir tāds cilvēks, kas vienmēr atradīs kādu, ar kuru pastrīdēties. Kā lai sadzīvo darbā ar šādu cilvēku?

Psihologa komentārs.

Kā redzams, Annai ir izveidojušās saspringtas attiecības ar darba kolēģi - daudz pārdzīvojumu un negatīvu emociju, kas rada lielu stresu.

Ja būtu iespēja uzklaut abas iesaistītas puses, iespējams, katrai no tām būtu taisnība, tomēr šajā situācijā, raugoties uz to ar Annas acīm, svarīgas ir atbildes uz dažiem jautājumiem:

- 1) Kas dod pārliecību, ka kolēģe izdomā sev dažādas veselības problēmas? (Stāsta autorei nav zināmi fakti par kolēģes veselības stāvokli, tādejādi var raisīties dažādas fantāzijas par otra cilvēka rīcības motīviem, kas var būt nesaistītas ar reālo situāciju).
- 2) Kas dod pārliecību, ka kolēģei nepatīk, ka

Anna sāk studijas. Vai arguments, ka kolēģe tajā brīdī pārstāj sarunāties, ir gana paties? Vērtīgi padomāt, ko Annai pašai nozīmē studēšana, kādus resursus tā no viņas prasa? Kādas gaidas ir no citiem, studējot? Piemēram, ja studijas prasa lielus resursus, tad, iespējams, tiek sagaidīts arī no citiem atbilstošs novērtējums, bet, ja tāds netiek saņemts, rodas vilšanās, rūgtums, dusmas. Pauzot pārliecību, ka "viņa ir tāds cilvēks, kas vienmēr atradīs kādu, ar kuru pastrīdēties", Anna automātiski pati rada šķēršļus sadarbībai, jo kā gan lai sadarbojas ar cilvēku, kurš grib tikai strīdēties).

- 3) Kāds ir bijis šķērslis mēģinājumam izrunāt

pretrunas vai darba pienākumu veikšanas specifiku?

4) Vai Anna ir vērsusies ar individuālu jautājumu par savu darbu pie iestādes vadītāja? Iespējams, viņai ir nepieciešama atpūta, mazākas darba stundas, bet dažādu apsvērumu dēļ viņa nevar par to runāt ar savu vadību.

Atsaucoties uz iepriekš minēto pētījumu (Berger, Abu-Raiya & Benatov, 2016), arī šajā situācijā stresa faktors var būt ne tikai domstarpības ar kolēģi, bet arī vēl citi faktori. Iespējams, Anna jūtas pārgurusi, iespējams, bail sev atzīt, ka ir nogurusi, bet jauns darbs citā bērnu grupā, iepazīšanās ar vecākiem un studijas rada papildu stresu - lielu fizisko un

psihoemocionālo slogu, tajā pašā laikā nav resursu/neredz iespējas kaut ko mainīt savā vidē. Lielā stresa dēļ jauns skolotājs var arī būt ļoti uzņēmīgs pret katru ne pārāk siltu izteicienu, par kuru var veidoties daudz fantāzijas un jūtas.

Jebkura situācija ir skatāma no dažādām pusēm, kas ir atkarīgs no manis, kas no otra. Jo vairāk cēloņi tiek saskatīti citos, jo mazāk iespējas un resursus var ieraudzīt sevī, tādējādi vērtīgi ir iedziļināties savās emocijās un savos resursos, ko tieši stāsta autore pati var darīt, lai situācija darba vidē kļūtu patīkamāka.

Svarīgi, ja darba vidē ir kāds kolēģis, ar kuru var parunāties, kad ir grūtības, jo ikdienas situāciju risināšanā ir svarīgs kā kolēģu, tā administrācijas atbalsts.

2. situācija “Nerunīgais”. Skolotāja Jāņa stāsts

Skolotāja dzīve gan ir stresa pilna. Nepietiek, ka katru dienu jācinās ar skolēniem un viņu vecākiem, vēl pašu kolēģi neprot runāt. Labi, vēl varētu paciest, ka es būtu vienīgais, bet tā jau ir sistēma, šis cilvēks neprot runāt, man liekas, ka ne ar vienu. Pie viņa ir bail iet un kaut ko jautāt, tāda sajūta, ka esi kaut ko parādā, ka ej lūgties kaut ko personīgu, ka traucē viņa privāto dzīvi, kaut gan jautāju tikai par darba lietām un darba laikā. Ja arī kaut ko atbild sev zem deguna, tad neko nevar saprast, vai atbild, bet tik īsi, ka arī neko nevar saprast. Jūtos nepatīkami, nē, jūtu milzīgas dusmas, gribas aiziet un uzbļaut. Gribas, lai iet prom no darba, lai viņu atlaiž, lai iet kursus, vai lai mācās runāt.

Reizēm viņš kādam kaut ko pasaka, kas ir jāizdara, bet nav nekur to ne uzrakstījis, ne nosūtījis, ne pateicis, bet pēc tam uzbrēc, kāpēc nav izdarīts tas un tas. Kā tad man būtu jāzina, ja man nekas nav pateikts. Citreiz stundām sēžu pie datora, rokos e-pastos, lai atrastu sūtītās ziņas, jo domāju, varbūt tiešām esmu palaidis nejauši to informāciju garām un esmu patiešām aizmāršīgs un neizdarīgs. Bet nē, neko parasti neatrodu. Arī šajā pēdējā situācijā tieši tas pats, nekādas e- pasta vēstules nosūtītas netika, iztērēju kaudzi sava laika tikai tāpēc, ka cilvēks, kurš ieņem amatu, neprot runāt. Ar saviem dažiem, nezinu pēc kādiem principiem izvēlētiem, kolēģiem viņš tāds tīri smaidīgs, bet tādi kā es, esam lielākā daļa skolā strādājošo. Daži saka, ka jau vairāk kā pusgadu neiet viņam klāt, jo nekas labs nav sagaidāms, tikai garastāvokli var sabojāt. Gribas ieiet pie viņa un pateikt visu, ko domāju, ka tādām ir jāiet prom no skolas, tāds darbinieks ir jāatlaiž, ja neprot runāt, lai pazūd no skolas. Ir dzirdēts, ka mēdz būt arī higiēnas problēmas, alkohola problēmas, tad vēl jo vairāk šo cilvēku vajadzētu atbrīvot no darba.

Psihologa komentārs

Skolotāja Jāņa stresu ir izraisījušas ļoti spēcīgas nepatīkamas emocijas dēļ saskarsmes grūtībām ar kolēģi, kurš, turklāt ir arī viņa tiešais vadītājs, kas situāciju sarežģī vēl vairāk. Jānis neredz konstruktīvu izeju šajā situācijā.

Stresa situāciju pārvarēšanai var pielietot dažādas pašpalīdzības tehnikas un situācijas risināšanas stratēģijas.

Ir vairāki jautājumi, uz kuriem būtu vērtīgi atbildēt, lai situācija kļūtu saprotamāka:

1) Kā Jānis ir mēģinājis šādas situācijas risināt? Ja nav mēģinājis, tad kāds ir bijis tam iemesls? Ja ir mēģinājis, kāds ir bijis rezultāts?

2) Vai ir bijušas sarunas ar kolēģi? Kāds ir bijis rezultāts? Ja nav bijušas sarunas, kas ir traucējis?

3) Vai, pārdzīvojot stresa situācijas, izjutot gan bailes, gan dusmas, Jānis ir pielietojis pašpalīdzības tehnikas? Kādas?

Kā noprotams, šie jautājumi jau ietver atbildes, kā rīkoties līdzīgās situācijās. Var dusmoties, pārdzīvot dažādas nepatīkamas emocijas, bet risināt situāciju gan ar kolēģi, gan pielietojot pašpalīdzības metodes, mazinot stresa ietekmi uz organismu. Bet nereti cilvēki izvēlas, dažādu iemeslu dēļ, izvairīties, samierināties, nepalīdzēt sev, t.i. nepielietot nekādas pašpalīdzības metodes, kas paaugstina izdegšanas risku, darba motivācijas zudumu, kā arī vājina psihoemocionālo veselību.

Tātad, viens no risinājumiem būtu izrunāšanās ar kolēģi, protams, ja abi ir gatavi iesaistīties. Kad skolotājs jūtas nomierinājies, var kopīgi mierīgi soli pa solim noskaidrot esošo situāciju un pārpratumus, lai no tādiem izvairītos

nākotnē: kā Jānis situāciju redz, kā kolēģis situāciju redz, ko var darīt citādāk,

Pastāv iespēja uz klausīt gan kolēģa skatījumu uz situāciju, gan pārrunāt iespējamās situācijas risinājumus ar skolas direktoru. Iespējams, satikšanos varētu rīkot arī trijātā. Reizēm ir nepieciešams izrunāties, saņemot emocionālu atbalstu, vērsties pie skolas psihologa, tā kā individuālās sarunās nereti var atrast kādus risinājumus un iespējas, kā pārvarēt aizvainojumu, dusmas, apjukumu u.c. Pie reizes svarīgi piebilst, ka reizēm arī otrā pusē esošam kolēģim ir nepieciešams atbalsts.

Var mēģināt izprast kolēģi, kurš ir neiecietīgs un rupjš, jo reizēm, izprotot otra nepatīkamo rīcību, otra agresīvas uzvedības cēloņus, tas var atvieglot paša pārdzīvojumus. Jāņa stāstā tiek runāts arī par emocijām, piemēram, par bailēm kaut ko jautāt kolēģim, par dusmām, ka atbildes var būt aizskarošas, gan par patērēto laiku, meklējot informāciju, kura nav tikusi iedota, vairojot stresu darba vidē, kas nozīmē. Šādās situācijās var būt lietderīgi pielietot dažādas stresa pārvarēšanas tehnikas (skatīt leteikumus nodaļas beigās).

3. situācija “Stresa situācija ar skolēnu Mārtiņu”. Skolotājas Māras stāsts

Esmu skolotāja vidusskolas klasēm. Mācu psiholoģiju. Man liekas, ka mūsdienu skolēni ir tādi pieauguši, ļoti patīkami jaunieši. Īpaši ar vecākajām klasēm strādāt ir patīkami, var gan pajokot, gan nopietni pastrādāt. Bet, ne ar visiem, gadās arī citi. Stāsts ir par vienu puisi. Tiešām nezinu, kā viņš iekļuvis ir vidusskolā un kāpēc viņam to vajag, bet ar viņu ir problēmas. Nav nekāds dumjais, bet ļoti nepatīkams pēc rakstura. No citiem kolēģiem esmu dzirdējusi dažādas atsauksmes, tie priekšmeti, kuri liekas viņam vajadzīgi, tie arī motivē, bet pārējos klaji ignorē un attiecas pret to priekšmetu skolotājiem tā, it kā viņi ir vainīgi, ka viņam tagad tie ir jāmacās. Tā ir ar manu psiholoģiju. Regulāri nenāk uz stundām, ja atnāk, tad atklāti “sēž” telefonā, ja aizrādu, atcērt, ka ir klāt un visu dzird. Uzdevumus klasē nepilda, uz maniem aizrādījumiem nereaģē. Esmu mēģinājusi ar viņu runāt, bet viņš izliekas, ka nedzird, ignorē un iet prom. Esmu runājusi ar administrāciju, man saka, vajag motivēt, esi taču pedagogs, domā, iesaka, lai veidoju interesantākas tēmas bet, es domāju, ka tās ir pietiekami aizraujošas, citus skolēnus taču tās aizrauj. Mani gan vairāk uztrauc viņa attieksme, tā ignorēšana ir ļoti nepatīkama. Reizēm, viņš arī demonstratīvi runā pretī, komentē skaļi kaut ko, var rupji atbildēt, dažreiz uz stundu negribas pat iet. Esmu dzinusi laukā no klases, bet viņš neiet, saka, ka negrib, lai ieliek neattaisnotu kavējumu, kad to saka, redz, ka jūtos bezizejā. To jau arī redz citi skolēni, neviens gan viņu neatbalsta, pat reizēm arī ir aizradījuši, bet tas neko nemaina. Ja godīgi, tad sirds sāp tieši par to, ka esi stundām gatavojies, centies, ieguldījis savu laiku un te šādi, vienkārši parāda, ka esi nulle.

Psihologa komentārs

Katrs skolotājs ne vienu reizi vien ir saskāries ar situāciju, kad kāds skolēns nav motivēts, traucē stundu vai atklāti izrāda nepatiku un pat agresiju. Nav tādu mehānismu, kas spētu ātri mainīt skolēna uzvedību vai palīdzētu ātri mazināt vai mainīt skolotāja gaidas no skolēna. Nereti, nespējot situāciju ietekmēt, to neizprotot, nesaņemot atbalstu nedz no skolas, nedz no vecākiem, skolotāju var pārņemt vientuļības, pamestības izjūta un arī dusmas, izmisums.

Šeit varētu izcelt vairākus aspektus – skolotāja ambīcijas, ieguldītais darbs un gaidas no skolēna; situācijas izpratne un atbalsts no skolas un vecākiem.

Nereti tieši paša skolotāja pret sevi izvirzītās ambīcijas skolotāju noved pie izdegšanas, tāpēc svarīgi būtu saprast, kādi faktori virza skolotāju veltīt mācību stundas sagatavošanai tieši tik daudz laika, cik tiek veltīts, ko tieši skolotājs vēlas saņemt pretī. Papildus tam, skolotājam būtu vērtīgi pārdomāt savu ieguldīto laiku darba sagatavošanā un gaidas, kuras tiek sagaidītas atbilstoši ieguldītajam darbam.

Svarīgi būtu uzdot sev jautājumus:

- 1) Vai man patīk tas, ko es daru?
- 2) Kāpēc es daru konkrēti šo darbu?
- 3) Cik daudz resursus es tam tērēju un kādam mērķim?

Skolotājas Māra stāstā var just lielu mīlestību pret savu priekšmetu, daudz ieguldītā darba un aizvainojumu, ja kāds to nenovērtē. Nenoliedzami, skolotāja darbam, kurš tiek veikts ar mīlestību ir liela vērtība, tomēr darbs tiek darīts ne tikai priekš sevis, bet arī skolēna dēļ, savukārt, skolēni ir dažādi, ne visiem padodas visi mācību priekšmeti, ne visus tie motivē, tādējādi ir svarīgi pieņemt, ka mācību stundās darbojas divas puses. Ja kāds skolēns "neņem" pretim mācību priekšmetu, ne vienmēr galvenā problēma ir mācību priekšmetā vai skolotājā, var būt daudz citu faktoru, piemēram, skolēna personības īpatnības, attiecības klasē un skolā, skolēna dzīve ārpus skolas, viņa tālākie plāni, arī skolotāja paša priekšstati un izmantotās metodes. Tāpēc skolotājam būtu jāpieņem, ka var būt daudz nezināmi faktori, kuri ietekmē skolēna attieksmi un uzvedību. Ne mazāk svarīga ir paša skolotāja gandarījuma izjūta par padarīto darbu, pat, ja atgriezeniskā saite nav bijusi tāda,

kādu skolotājs ir sagaidījis, svarīgi ir veicot darbu, pašam par to izjust prieku.

Ja skolotājam nepatīk savs darbs, izdegšanai ir augsts risks, kā arī, ja skolotājs iegulda darbā pārāk daudz pūles, darot to priekš citu novērtējuma, arī pastāv augsts risks, ka kāds to nenovērtēs un tiks izjusta vilšanās. Lielākā daļa skolēnu novērtē kvalitatīvas stundas un priekšmeta skolotāja aizrautību, bet viņi var nenovērtēt tam patērēto laiku, viņi var nespēt dot atpakaļ atbilstoši patērētai enerģijai to sajūsmu, kura apmierinātu skolotāja gaidas.

Stāstā nav teikts, vai skolotāja ir mēģinājusi individuāli izrunāties ar skolēnu, izzināt viņa attieksmi, domas, gaidas, pārrunāt, ko abi varētu darīt šajā situācijā. Nereti šādas sarunas var atklāt skolēna grūtības, nesaistītas ar mācību priekšmetu, kuru risināšanā jau būtu piesaistāmi citi kolēģi, speciālisti. Individuālās sarunas laikā skolēns, iespējams, atvērsies un sarunas laikā izdosies panākt abpusēji pieņemamu rezultātu, iespējams, tādām sarunām būs jāatkārtojas. Sarunās var noskaidroties, ka skolēns stundu traucē tādu iemeslu dēļ, kurus skolotājs nepārzina un nevar ietekmēt. Saprotot, ka nevaram situāciju šobrīd mainīt, pieņemot situāciju un/ vai pielietojot dažādas pašpalīdzības metodes, skolotājs ne tikai pats paliek mierīgāks un var samazināt stresu, bet arī skolēni uz skolotāja reakcijām reaģē līdzīgi. Vetstaina vadītajā pētījumā tika novērots, ka negatīvas skolotāja reakcijas uz nevēlamu skolēna uzvedību veicināja vēl izteiktāku traucējošo faktoru attīstību, paaugstinot vēl vairāk skolotāja stresu. Pētnieku ieteikums bija izmantot pozitīvas uzvedības stratēģijas, piemēram, sarunā ar skolēnu izvairīties no pārmetumiem, bet uzklaut skolēnu, meklējot kopīgu risinājumu, kā skolotājs un skolēns rīkosies tālāk (Wettstein et al., 2018).

Otrs aspekts, ko paši skolotāji piemin kā ļoti būtisku, ir atbalsts no skolas un vecākiem, īpaši akcentējot kolēģu savstarpējās sarunas. Lai gan sarunas ar vecākiem, kā arī skolas administrāciju ne vienmēr ir atbalstošas, tomēr nevajadzētu no tām izvairīties, jo, lai cik var šķist, ka saruna reizēm var būt nevēlama un nepatīkama, tomēr situāciju izrunājot, tā var atklāties no cita skatupunkta.

4. situācija “Stresa situācija par vērtējumiem”. Skolotājas Ilgas stāsts

Mans stāsts ir, es nezinu, par visu ko, par mani, par skolu, par manu priekšmetu, par valsti, mūsu izglītības sistēmu un attieksmi pret skolotājiem. Tagad ir tā, ka kam nav slinkums, var pieprasīt visu ko no skolotāja, kaudzi atskaites un gandrīz vai vēlreiz iet augstskolā. Neskaitāmie kursi, neskaitāmās izmaiņas, neskaitāmās pārbaudes... Vēl klāt nācis tas, ka par katru ielikto atzīmi jāraksta gandrīz vai disertācija ar pamatojumu, kāpēc konkrētajā mācību priekšmetā ir ielikts tieši tāds vērtējums, kāds ir pamatojums. Pat, ja ir darbā tikai 10 punkti, tad ir jāzina paskaidrot, kāpēc, lūdzu, par šo jautājumu ir 1 punkts 10 ballu sistēmā, nevis 1,5 vai 2 vai 3. Kā šādā situācijā var noturēties, neiekrītot nervu sabrukumā vai depresijā? Man ir viena skolniece, kura ar savu mammu regulāri nāk un pieprasa rakstiskus paskaidrojumus par atzīmēm, kas ir zemākas par 7. Tālāk tas viss tiek iztirzāts garās un nogurdinošās individuālās sarunās un administrācijas sapulcēs. Ja esmu ielikusi par eseju, kurai ir savi vērtējumu kritēriji, piemēram, 8, tad man ir jāpaskaidro, kāpēc, uz kādu pamatojumu ir tas 8 ielikts. Es saku, lūk, ir tāds kritērijs, bet man jautā, kāpēc ir tāds kritērijs, no kurienes ir tāds kritērijs un tad man nav ko teikt. Man nav zinātniska pamatojuma atbildēt. Jā, es varu teikt, esmu skolotāja, esmu pedagogs un man ir tiesības kā pedagogam ar atbilstošu izglītību sastādīt pārbaudes darbus pēc noteiktiem kritērijiem un pēc tiem arī vērtēt, bet šajā gadījumā tas neesot arguments. Pagaidām šādas situācijas nav ļoti biežas, bet nav arī retums, tās rodas aizvien biežāk. Pats smagākais ir tas, ka paskaidrojot, izrunājot, argumenti no vecāku puses nebeidzas, nāk klāt sarunas par individuālo pieeju, piesaukti citi kolēģi, ar kuriem neesot tādas problēmas, man pat citi atklāti tā arī pasaka, beidz ņemties, ieliec to atzīmi un miers. Bet es tā nevaru, jo tas ir negodīgi pret citiem skolēniem, kuriem tad jau arī var likt augstākus vērtējumus, bet viņi nenāk un nemeklē nepārtraukti vainu skolotājā. Protams, sāpīgi ir tas, ka arī administrācija nostājas vecāku un skolēna pusē, apmēram tā, nu esi pielaidīgāka, beidz ņemties, bet kā, ja mēs sāksim šādas atlaides dot, tad kas tālāk? Pazeminot prasības, kritīsies līmenis.

Psihologa komentārs

Problēma, ar kuru ir sastapusies minētā skolotāja, nav retums. Itin bieži skolotājam nākas sastapties ar kāda vecāka vai skolēna jautājumu, kāpēc man ir tieši tāds vērtējums un ne savādāks, kādi ir vērtēšanas kritēriji utt.

Tomēr jautājums šeit nav tikai par vērtēšanas kritērijiem un nebeidzamiem jautājumiem no vecāku puses, bet gan par skolotājas Ilgas prasmēm pārvaldīt situāciju, par viņas pašefektivitāti, dzīvesspēka faktoriem un arī viņas robežām.

Iesaistīšanās diskusijā ir iespējama, ja tajā iesaistās abas puses, šajā stāstā nenogurstoši iesaistās kā skolotāja Ilga, tā māte. Šķiet, ka šīm diskusijām nav gala, iesaistītās personas turpina

darboties, uzvedinot uz jautājumu, kāpēc notiek šī diskusija? Kāds tai ir mērķis? Vai pašvērtējuma jautājums tiek risināts? Garlaicība? Risināti kādi savi nozīmības faktori? Diskusijai ir jābūt, bet ja tai zūd robežas, sniedzot visa veida informāciju, tā ir jāpārtrauc esošā formātā un jāmeklē citas sarunas metodes.

Nezinot situācijas specifiku un daudz neatbildētu jautājumu, var izvirzīt pieņēmumu, ka abu šo sieviešu dzīvē trūkst vides, kurā sajusties novērtētām, svarīgām, nozīmīgām; katrai var būt savs motīvs, savs stāsts, bet, šķiet, ir uzaustīta tēma, kuru var risināt bezgalīgi, apšaubot jebko.

Viena iespēja, lai apturētu diskusiju, kura

nedod risinājumu, ir vismaz vienai dalībnieci no tās izstāties. Otra iespēja - sarežģītā situācijā pieaicināt kolēģus, psihologu, administrāciju vai citas institūcijas (VISC - ja runa iet par vērtējumiem), lai meklētu šīs problēmas dziļāku cēloni un risinājumu. Tad katrai iesaistītajai pusei būtu jāpiedāvā konkrēti risinājumi, tie kopīgi jāapspriež, novelkot robežas arī attiecīgā jautājuma risināšanā. Trešā iespēja, nokļūstot kāda jautājuma nebeidzamā risināšanas virpulī (bet tas būtu skolotājam pašam jāpamāna), ir

palūkoties uz savu dzīvi kopumā. Pajautājiet sev, vai, aizrautīga savu laika, resursu un uzmanības tērēšana risinātajam konfliktam, neaizpilda kādu tukšumu jūsu ikdienā, nepalīdz izvairīties no kādiem tiešām būtiskiem jautājumiem vai arī atlikt kādas nozīmīgas problēmas risināšanu uz nenoteiktu laiku. Atbildes uz šiem jautājumiem var raisīt dziļas pārdomas, kuru rezultātā var mainīties ierastā rutīna, paaugstināties pašefektivitāte un stresa pārvaldības prasmes.

5. Situācija “Konflikts ar skolēnu”. Skolotājas Innas stāsts

Esmu iesaistījies vienā projektā skolas ietvaros, kurā skolotājam ārpus skolas stundu laika ir iespēja piepelnīties un atbalstīt/palīdzēt skolēniem mācībās. Nu lūk, man ir viens tāds puisis, kurš sagādā pamatīgas galvassāpes, pamatskolas pēdējā klasē - bravurīgs, lecīgs, ja godīgi, man liekas, ka nevienam skolā viņš nepatīk. Īstas galvassāpes skolotājiem un arī citiem skolēniem. Viņam skolā ir daži draugi, cik es zinu, bet ar daudziem viņš nesatiek, mazajiem dara pāri, pēc vārda kabatā arī nelien. Mums no sākuma gāja grūti, joprojām izjūtu lielu stresu darbā ar viņu, jo nav viegli, bet pamazām izveidojās neliels kontakts, šo to vairāk zinu par viņa dzīvi, kuļās viens pats kā prot, naudu piepelnās, pa naktīm strādā par krāvēju, arī veikalā piestrādā, vecāki naudu nedod, viens ar otru strīdas, nu nav viņam tajā ģimenē viegli. Bet nu tas tā. Man ir audzināmā klase, arī pamatskola, ēdnīcā, kā jau daudzās skolās, pamatskola sēž pie saviem galdiem un ēd, vecākā pamatskola un vidusskola ar taloniem pie letes. Nāku es vienu dienu ar savu klasi pie galdiem, skatos, puisis sēž un ēd pie manas klases galda. Bet vietas mums ir tik cik ir, arī ēdiens ir tik, cik ir, bet tobrīd es par to nedomāju, vienkārši, ka sēž pie manas klases galda un ir aizņēmis vietu. Es viņam saku, lūdzu, atbrīvo vietu, te sēž mana klase, jūtu, ka iekšā sāk viss vārīties, nu tāds pamatīgs stresīns. Viņš turpina ēst un tēlo, ka mani nedzird, ignorē. Es viņam vēlreiz pasaku, nu tā kādas reizes 4-5, jūtu, ka paceļu balsi. Te viņš strauji paraujas kājās un “žvīgs”, ielej man sejā kompotu. Nu mana reakcija bija ātrāka par manu prātu, es automātiski to pašu. Šo cirku redzēja visi, kas bija ēdamzālē, arī manējie. Nu, puisis izskrēja no ēdnīcas, es šim pakaļ, bet, lai savestu sevi kārtībā.

Psihologa komentārs

Uz šo situāciju var paraudzīties no vairākām pusēm, izceļot vairākus virzienus, lai izprastu situāciju.

- 1) Kāds sākotnēji ir bijis sadarbības mērķis, vai tas ir izprasts?
- 2) Vai ir izprastas skolēna un skolotāja robežas un atbildība.
- 3) Vai ir izprasts skolēna un skolotāja psihoemocionālais stāvoklis?

Sniedzot atbalstu skolēnam, ir svarīgi saprast sadarbības mērķi, proti, vai tas ir atbalsts mācībās un/vai atbalsts mācībās kopā ar psihoemocionālu atbalstu. Ja skolotājs pievērš uzmanību tikai sekmēm un mācību priekšmeta zināšanām, uzsverot nenokārtotus darbus, negatīvos vērtējumus, pielieto ironiju vai atklāti izrāda dusmas, skolēnam būs grūti motivēti nākt uz skolu un iesaistīties mācību procesā.

Bet, ja mērķis ir arī veicināt skolēna motivāciju, tad skolotājs runāties ar skolēnu par viņa dzīvi, par viņa interesēm, grūtībām, hobijiem, bailēm, bažām, ticību vai neticību. Ja skolēns izjūt, ka vismaz viens cilvēks ir ieinteresējies par viņa dzīvi, tad, iespējams, var parādīties arī interese par mācībām, veidojot savstarpēji uzticošas attiecības, cilvēks sāk lēnām uzticēties arī sev.

Kāpēc šī informācija būtu skolotājam noderīga? Tāpēc, ka arī šajā stāstā skolēns parāda pieķeršanos savam skolotājam, kuram ir uzticējies, skolēns ir apsēdies pie sava skolotāja galda, skolotājs iesaistot skolēnu jebkādā sadarbības līmenī, veido ar viņu attiecības. Ir būtiski saprast, kā šīs attiecības tiek attīstītas, kādas ir situācijas, kurās tās tiek uzturētas, kurās nē.

Otrs svarīgs jautājums ir par robežām. Grūtības var sākties tad, ja skolotājs izrāda, ieinteresētību par skolēnu un izveidojas savstarpējas siltas attiecības, bet šīs attiecības izbeidzas ar projektu vai uz citas klases pāriešanu. Skolēnam tā var būt traumatiska pieredze, it īpaši tas notiek situācijās, ja skolēnam mājās nav vajadzīgais atbalsts, kā arī nav vienošanās par sadarbības mērķi, par attiecību robežām. Tas var novest pie nepatīkamiem pārpratumiem, pat pie smagiem pārdzīvojumiem abām pusēm, kad skolotājs vairs nezina, kā novilkt robežu, kur šo robežu novilkt. Tāpēc pašu attiecību sākumā skolotājam

būtu jāizprot savas profesionālās un personīgās robežas, kā arī tās jāizskaidro skolēnam. Veidojot attiecības ar skolēnu, skolotājam ir jāpatur prātā sava loma, skolotāja loma, kura nedrīkst būt konkurējoša ar vecāku lomu, pat, ja vecāku loma ir ļoti niecīga. Šajā situācijā tas ir jautājums par attiecībām projekta ietvaros – projekta misija noteiks, kādas būs tikšanās, kā rīkoties ārpus šī projekta, piemēram, stundu laikā, brīvā ārpus skolas laikā utt. Veidojoties jebkādām attiecībām, svarīgi piedomāt, kas tās ir par attiecībām un kādas ir to robežas.

Visbeidzot, šajā situācijā skolēna un skolotājas savstarpējais kontakts jau ir izveidots, skolotājai ir zināmas personīgas detaļas par skolēna privāto dzīvi, un skolēns ir uzticējies. Iespējams, apsēšanos pie galda var skaidrot ar pozu – kur gribu, tur sēžu. Otrs variants – tagad esmu savējais, tāpēc sēžu pie savas skolotājas galda. Šajā situācijā cietušie ir abi, jo netika saprastas robežas.

Situāciju palīdzēs risināt atbilde uz jautājumu, par ko ir stress. Par to, ka "grūtais skolēns"? Par to, ka puisis apsēdās pie galda, pie kura viņam nav vietas? Par to, ka situācija risinājās daudz acu priekšā? Vai par to, ka pati skolotāja arī ir pieķērusies šim puisim, bet ir apjukusi, ko darīt tālāk, kā šīs attiecības veidot/neveidot turpmāk? Jo, kāpēc gan lai citādāk šis stāsts vispār tiktu stāstīts...



4.3. IETEIKUMI STRESA VADĪBAI

Nodaļā aplūkotajās situācijās psihologs iesaka konflikta situācijās, kurās tiek izjusts stress:

- vērst uzmanību ne tik daudz uz otra rīcību, bet uz savām gaidām un iespējām;
- pārdomāt sava satraukuma iemeslu (par ko ir stress);
- pajautāt sev, risinot grūtu situāciju, vai es izprotu mērķi, kuru es vēlos sasniegt un vai mana rīcība palīdz to sasniegt;
- risināt konfliktu, pārrunājot situāciju ar iesaistītajiem cilvēkiem.

Papildus stresa vadības vingrinājumi (<https://www.teacherresilience.lu.lv/materiali/stresa-vadibas-vingrinajumi/>)

4.4. PAŠPĀRBAUDES JAUTĀJUMI, UZDEVUMI

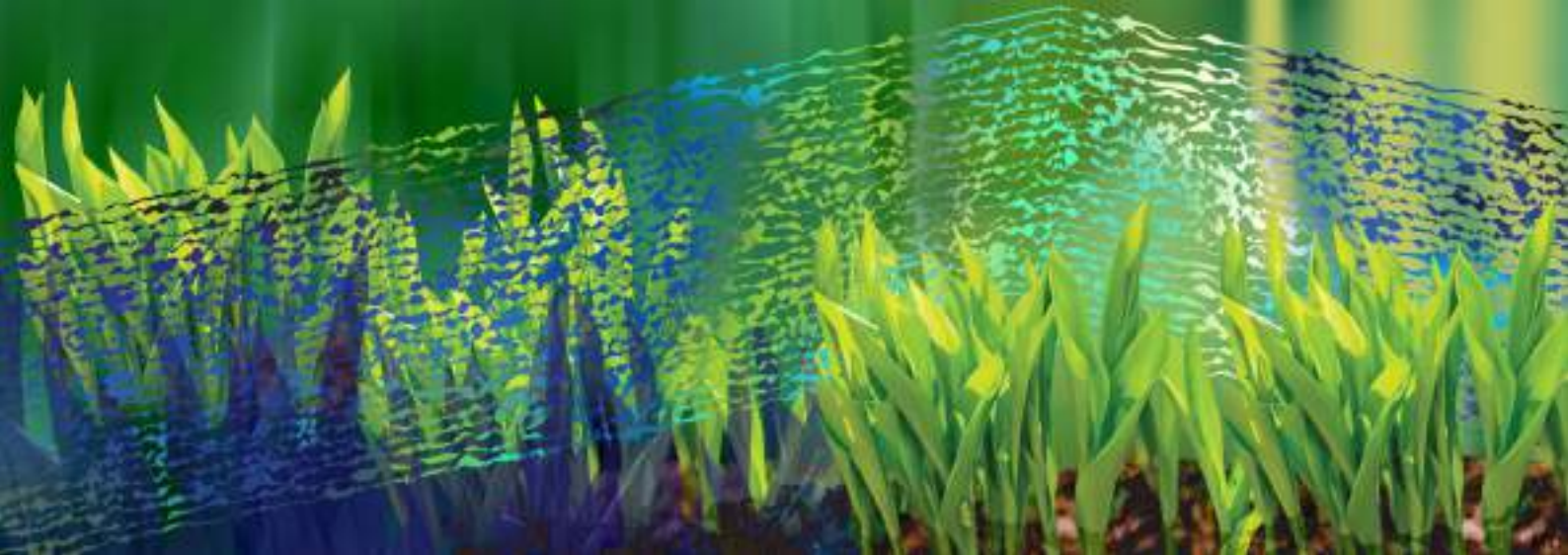
- 1) Kādas ir stresa izpausmes?
- 2) Kuri no ikdienas stresa faktoriem ietekmē Tavu ikdienu?
- 3) Kā redzi iespēju tos mazināt?

4.5. PAPILDUS INFORMĀCIJAS AVOTI

Hartney E. (2008). *Stress management for Teachers*. Continuum International Publishing Group.

Herman, K.C., & Reinke, W.M. (2014). *Stress Management for teachers. A Proactive Guide*. The Guilford Press.

Waltz, E.M. (2016). *The efficacy of a stress management and self-care training on student teachers' stress levels*. Texas Tech University Libraries. <http://hdl.handle.net/2346/67058>



5. INSTITUCIONĀLA UN STARPINSTITUCIONĀLA ATBALSTA SISTĒMA

5.1. INSTITUCIONĀLA ATBALSTA SISTĒMA SKOLOTĀJAM

Iepriekšējās nodaļās aprakstīti galvenokārt pašpalīdzības rīki skolotāja dzīvespēka stiprināšanai. Bet, lai skolotājs justos skolā emocionāli droši, skolā var būt pieejami arī citi instrumenti dažādu situāciju risināšanai. Tas ir gan kolēģu atbalsts stundu sagatavošanas un vadīšanas procesā, gan psihoemocionālais atbalsts no skolas atbalsta personāla un pašpalīdzības rīku pieejā, kā arī zināšanas par atbalsta jomām, speciālistiem, kur dažādu problēmsituāciju gadījumā var vērsties pie palīdzības.

Skolotājs atbalstu gan darba pienākumu veikšanai, gan arī psihoemocionālo atbalstu var saņemt sadarbojoties ar mentoru, kuratoru vai supervīzoru. Savukārt, skolotājam sastopoties ar sarežģītākām situācijām, risinājums var rast ne tikai sadarbībā ar skolas kolēģiem un skolas atbalsta personālu, bet iespējams meklēt atbalstu un palīdzību ārpus tās, veidojot starpinstitucionālu sadarbību.

Mentors

Pierasta prakse skolās ir mentora atbalsts jaunajam skolotājam. Mentora uzdevums ir palīdzēt jaunajam skolotājam saprast, kā darbojas skolas sistēma, kā ir jāsakārto dokumentācija, kādi ir galvenie stūrakmeņi, uz kuriem balstās skolotāja darbs. Mentors ir kolēģis, kurš ir apguvis atbilstošu izglītību, kuram ir ne tikai pieredze un prasme vērot stundas, bet arī, kurš vēlas sniegt palīdzību skolotājam, turklāt ne tikai par stundu procesu, bet arī uzmundrināt un iedrošināt. Tās ir koleģiālas tikšanās, mentors vēro jaunā skolotāja darbu, sniedz konsultācijas, atgriezenisko saiti, ieteikumus – ko skolotājam jāpilnveido profesionālajā jomā. Mentora loma var būt visai daudzveidīga, atkarībā no skolotāja pieprasījuma, tā var būt gan atbalstoša, pamācoša, virzoša, gan iedvesmojoša. Sadarbības iniciators ir pats skolotājs, kurš vēlas saņemt atbalstu un atgriezenisko saiti par dažādām aktivitātēm. Mentora iespējas tiek nodrošinātas skolas resursu ietvaros.

1. Situācija. Skolotājas Ilzes stāsts: kāpēc vērsties pie mentora

”Es pat nezinu, kā strādātu, ja man nebūtu mentora. Man visu laiku ir šaubas, vai es pareizi daru, vai izmantoju pareizos materiālus un metodes, tad jautāju savam mentoram, kas man palīdz ar padomu, ar savu pieredzi, iesaka vai nomierina, un man vismaz rodas priekšstats, kāds tad īsti ir tas darbs skolā. Man nebija ne jausmas, kas ir metodiskais darbs, tagad es redzu, ka tā ir ļoti svarīga joma, katrs iesaistītais kolēģis dalās kādā savā pieredzē un es arī sāku justies drošāk, sāk rasties sajūta, ka neesmu viena, jo darbs skolā ir ārkārtīgi dinamisks, ja nebūtu kolēģis mentors, es pat nezinu, vai spētu noturēties skolā vairāk par gadu. Ļoti iesaku kolēģiem, īpaši jaunažiem, ja ir tāda iespēja, izmantojiet, droši sakiet, ja kaut ko nesaprotiet, prasiet, sarunājieties, bet jābūt pašam aktīvam, ir jāiesaistās skolas dzīvē pašam aktīvi”.

Supervīzijas

Supervīzija ir konsultatīvs un izglītojošs atbalsts, ko profesionālajā kontekstā saņem indivīds, grupa vai organizācija, lai pilnveidotu profesionālo kompetenci, profesionālās darbības kvalitāti un sekmētu profesionālo izaugsmi. Supervīziju veic noteiktas profesionālās jomas speciālists, kurš papildus ir ieguvis supervizora kvalifikāciju. Tā var notikt dažādos formātos un dažādās darba vidēs (Mārtinsons & Zakriževska-Belogrudova, 2022). Supervīziju laikā skolotājs mācās reflektēt par savu pieredzi, mācās pilnveidot un uzlabot savu darbu.

Skolotāja atbalsta sistēmā supervīzija var notikt gan individuāli gan grupā. Ja skolotājs ir izjutis individuālu vai grupas atbalstu, viņš labāk

saprot procesu, sevi un var redzēt savas darbību no dažādiem aspektiem, gan sevi kā profesionāli, gan dziļāku izpratni par mijiedarbību ar skolēnu, kā arī apzināties savus resursus. Skolotāju supervīzijās, risinot dažādas profesionālas problēmsituācijas, skolotājs nereti ierauga, ka tās ir saistītas ar paša personību, paša uztveri un paša mijiedarbību ar skolēnu, tātad “grūtās” situācijas bieži ir saistītas ar pašu, nevis ar skolēnu, kā arī apziņa, ka skolotājs ir vienkopus organizācijā ar cilvēkiem, kuriem ir līdzīgas vērtības un mērķi.

5.2. STARPINSTITUCIONĀLA ATBALSTA SISTĒMA UN SADARBĪBA

Bez iepriekšminētā profesionālā un emocionālā atbalsta, ko var saņemt skolotājs, būtiska ir skolotāju izpratne un spēja rīkoties problēmsituācijās, ja tajās ir iesaistīts skolēns, tādējādi radot drošības izjūtu pašam skolotājam. Neatkarīgi no tā, kurā skolā vai ar kādu pieredzi strādā skolotājs, viņam ir iespēja vērsties pēc psiholoģiskā vai praktiska atbalsta arī ārpus skolas citu institūciju ietvaros (sk. Papildus informācijas avoti).

Krīzes laikā, kad izjaukts ierastais dzīves ritms un jāievēro dažādi ierobežojumi, daudzi

izjūt spriedzi. Lai izvairītos no tās sekām, psihologa konsultācija ir viena no efektīvākajām metodēm. Bezmaksas psiholoģiskā palīdzība, kas ir pieejama visu diennakti. Valsts bērnu tiesību aizsardzības inspekcijas Uzticības tālruņa piedāvāto palīdzību ir iespējams saņemt 3 veidos:

1. Zvanot uz bezmaksas tālruni 116111 jebkurā diennakts laikā;
2. Rakstot uz e-pasta adresi uzticibaspasts116111@bti.gov.lv
3. Mājaslapā pieejamas e-konsultācijas.

Katras skolas ietvaros tiek izstrādāti rīcības soļi, kādi tiek ievēroti, ja skolā ir noticis nelaimes vai kāds cits starpgadījums, kas izraisa plašu negatīvu emociju gammu. Ja tiek konstatēta fiziska, emocionāla vardarbība, konflikts, kura laikā saskatāma fiziska vai emocionāla vardarbība, noteikumi paredz, kā skolotājam rīkoties, piemēram:

- 1) Skolotājs ziņo atbildīgām personām par konstatēto situāciju (skolas vadībai, atbalsta personālam, ja nepieciešams, skolas medmāsai);
- 2) Skolotājs informē par notikušo konfliktu skolas vadību un vecākus;
- 3) Ja konflikta situācija nav atrisināta, tad skolotājs (klases audzinātājs) iesniedz rakstisku iesniegumu atbalsta personālam situācijas risināšanai;
- 4) Pamatojoties uz rakstisko iesniegumu, atbalsta personāla speciālisti aicina konfliktā iesaistīto izglītojamo vecākus uz sarunu, kuras laikā cenšas konfliktu atrisināt;
- 5) Pēc notikuma izvērtēšanas, ja tiek konstatēta turpmāka skolēna uzvedība, kura apdraud savu un pārējo drošību, veselību un dzīvību, izglītības iestādes vadītājs sadarbojas ar Valsts un pašvaldības institūcijām.

Konfliktu vai kādu citu problēmsituāciju notikumus svarīgi ir fiksēt rakstiskā veidā, kas var turpmāk skolotāju pasargāt no dažādiem pārpratumiem.

Bez psihologa, sociālā pedagoga, pēc atbalsta dažādu situāciju risināšanā skolotājs (situācijās ar skolēnu, vecākiem, kolēģiem) var vērsties arī pie:

- Sociālā darbinieka/sociālā dienesta, kas veic psihosociālu darbu un sniedz finansiālu
- atbalstu ģimenēm ar bērniem;
- Ģimenes ārsta, kas sniedz bērnam nepieciešamo medicīnisko palīdzību;
- Sociālā rehabilitētāja, kas piedalās sociālās rehabilitācijas plānu izstrādē un
- īstenošanā skolēniem, kuru iekļaušanās sabiedrībā dažādu sociālu, garīgu, fizisku traucējumu dēļ ir apgrūtināta;
- Jaunatnes speciālista, kas organizē

pasākumus jaunatnei saskaņā ar pašvaldību izvirzītajām prioritātēm jaunatnes politikas jomā, izvērtēt, kādi pasākumi ir nepieciešami jauniešiem, nepieciešamības gadījumā izstrādāt priekšlikumus par saturu un mērķauditoriju, izvēlēties un organizēt jauniešu vecumam piemērotus pasākumus un veikt to rezultātu analīzi, iesaistīt pasākumos dažādus speciālistus, kuri saistīti ar darbu ar jaunatni īstenošanu, motivēt jauniešus iesaistīties pasākumu, projektu un programmu izstrādē, īstenošanā, izvērtēšanā un pilnveidošanā;

Skolotājam der zināt, ka starpinstitucionālo sadarbību problēmsituācijās skolā regulē.

MK 2017.gada 12.septembra noteikumi Nr. 545 par institūciju sadarbību bērnu tiesību aizsardzībā. Noteikumu 4. pants definē sadarbības grupu kā pašvaldības izveidotu konsultatīvu koleģiālu institūciju, un kas darbojas attiecīgā novada vai republikas pilsētas administratīvajā teritorijā. Vienā novadā vai republikas pilsētā var izveidot vairākas sadarbības grupas vai vairākas pašvaldības var izveidot vienu kopīgu sadarbības grupu. 5. pantā paredzēts, ka sadarbības grupas sastāvā iekļauj pārstāvjus no Pašvaldības policijas vai Valsts policijas, Pašvaldības sociālā dienesta; Pašvaldības izglītības pārvaldes vai izglītības speciālistu un bāriņtiesas, bet 6. pants nosaka, ka pēc sadarbības grupas locekļu iniciatīvas sadarbības grupā var pieaicināt pārstāvjus no izglītības iestādēm, bērnu aprūpes iestādēm, ieslodzījuma vietām, Pašvaldības pedagoģiski medicīniskās komisijas, Pašvaldības administratīvās komisijas, Valsts probācijas dienesta, Valsts policijas un nevalstiskajām organizācijām (MK, 2017).

PRAKSES PIEMĒRI

Turpmāk aprakstītas divas situācijas kā, skolotājs, sadarbojoties ar dažādām institūcijām, var gūt atbalstu sarežģītas problēmas risināšanā, tādejādi mazinot stresu un gūstot pārliecību par savas profesionālās darbības kvalitāti.

2. Situācija. Skolotājas Žannas stāsts: skolēna iniciatīvas trūkums

Esmu sarežģītā situācijā. Jānim ir 12 gadi, mācās 6. klasē. Iepriekš nekādas īpašas uzvedības problēmas netika konstatētas, bet viņš pats, kā arī klasesbiedri uzsver iepriekšējās klases audzinātājas nevienlīdzīgo attieksmi pret viņu un vēl dažiem skolēniem, kuriem neveicās mācībās un bija mazāk sociāli iesaistīti klases dzīvē. Šogad ir pirmais gads citā klasē. Attiecības ar klasesbiedriem neitrālas, parasti neiesaistās ne komandas darbos, ne ekskursiju pasākumos. Izsakās, ka vēlas draudzēties ar klasesbiedriem, bet pats iniciatīvu neizrāda. Līdzīgi, kā iepriekšējos gadus, Jānis mācību stundu laikā nespēj koncentrēties, nespēj sekot līdzi mācību procesam, kas izpaužas kā pasivitāte, miegainība, iniciatīvas trūkums. Zēna kognitīvās spējas kopumā atbilst vecumposma vidējiem rādītājiem. Mājas darbus nepilda jeb tos pilda negribīgi un ar kāda pieaugušā atbalstu, parasti, ar mātes. Tēvs ir sarunājis, pēc viņa vārdiem privāto skolotāju, bet zēns atsakās to apmeklēt, pamatojot to ar nedrošu ceļa posmu līdz privātā skolotāja mājai, kas individuālā sarunā ar skolotāju izrādījās nepatīkama. Pēdējā laikā atsakās pildīt uzdoto, neraksta pārbaudes darbus. Saka, ka viss vienalga, ka negrib mācīties, kas ir tāpēc, ka neizguļas, ka klasē nav draugu un mājās ir sliktas attiecības ar tēvu. Attiecībās ar pieaugušajiem ir pieklājīgs un kluss. Audzinātāja un atbalsta personāls ar māti vairākkārt pārrunājuši Jāņa mācību grūtības, kā arī nepieciešamību konsultēties pie speciālistiem (pēc ģimenes ārsta ieteikuma, pie neirologa, psihiatra), māte apsola sekot ieteikumam, bet joprojām to nav izdarījusi. Zēna vecāki dzīvo kopā, bet pēc Jāņa vārdiem starp viņiem ir ļoti sliktas attiecības, kā arī sarunās pie skolotājas var just agresīvu attieksmi vienam pret otru. Jānim ir jaunāks brālis, kurš tiek uzskatīts par ģimenes lepnumu, tēvs vairākkārt sarunās ir izteicis salīdzinājumu starp brāļiem, izceļot jaunākā brāļa pozitīvās puses. Zēna ārējais izskats bieži ir nesakopts, drēbes netīras, ilgstoši tās nemaina.

Psihologa komentārs

Šajā situācijā redzams, ka skolotāja ir apjukusi, jo nezina, kā skolēnam palīdzēt. Ja situācija ir tik komplicēta, viņai ir iespējas saņemt atbalstu, iesaistot speciālistus un institūcijas:

- 1) Saruna ar bijušo klases audzinātāju: Pieredze iepriekšējā klasē, kur Jānim arī neveicās ar mācībām, kā arī attiecību pieredze ar klases audzinātāju.
- 2) Saruna ar zēnu, skolas sociālo pedagogu, mācību priekšmetu skolotājiem, vecākiem, psihologu: Šobrīd esošās mācību grūtības;
- 3) Psihologa saruna ar Jāni par viņa iesaisti/ neiesaisti klases darba komandās/ mācību procesā un ekskursijās, saskarsmi, redzējumu par savu klasi, higiēnas jautājumiem;
- 4) Ģimenes locekļu, Jāņa un attiecīgo priekšmetu skolotāju sadarbība: iespējama atgādņu izstrāde un pielietošana mācību procesā.

- 5) Ģimenes ārsta iesaiste, konsultācija pie psihiatra/neirologa; iespējama sociālā darbinieka iesaiste, sniedzot palīdzību atrast vajadzīgos kontaktus un vienoties par speciālistu apmeklējumiem: Jāņa pasivitāte, miegainība, motivācijas trūkums;
- 6) Psihologa sarunas ar abiem vecākiem, ja ģimenē dzīvo vēl kāds pieaugušais, sarunas arī ar šo ģimenes locekli: Savstarpējās attiecības ģimenē;
- 7) Sociālā darbinieka un ģimenes sadarbība (iespējama sociālo prasmju, finansiālo līdzekļu trūkums): Jāņa nesakopts ārējais izskats.

3. Situācija. Skolotājas Ilonas stāsts: Meitene no nelabvēlīgas ģimenes

Elza mācās 7. klasē. Ģimenē dzīvo ar patēvu, māti un 3 gadus vecu brāli. Māte daudz strādā, bet daudz lieto arī alkoholu, tēvs agresīvs, bērnu acu priekšā izrāda fizisku vardarbību pret māti, ir emocionāli vardarbīgs pret visiem ģimenes locekļiem. Māte pasīva, vāji ieinteresēta Elzas dzīvē, radot iespaidu par situācijas neizprašanu. Elza bieži kavē skolu, vairākos priekšmetos nesekmīgi vērtējumi. Skolā, stundu laikā uzvedas izaicinoši, nereti pret skolotājiem agresīva. Izsakās, bet rezervēti, ka piestrādā, lai varētu nopelnīt naudu drēbēm un nepieciešamām sev lietām, jo vecāki naudu tām nedod, tāpēc skolu bieži kavē. Klasē tuvu draugu nav, bet kopumā attiecības ir diezgan draudzīgas. No klasesbiedriem zināms, ka Elza tiekas ar draugiem, kas nav no skolas, bet citas, klasesbiedriem nezināmas vides. Māte no kontaktiem ar skolotāju izvairās, atsaucoties uz lielo aizņemtību, patēvs kategoriski atsakās iesaistīties jautājumu risināšanā ar skolu, bez iespējas izziņāt Elzas situāciju mājās.

Psihologa komentārs

Sarežģītajā situācijā skolotāja neizprot, kur ir viņas atbildības robeža, viņa šaubās, cik tālu skolotāja drīkst iejaukties. Šādas situācijas risināšanā ir iesaistāmi vairāki speciālisti, veidojot starpinstitucionālu sadarbību.

Situācijas sākotnēja izziņošana - motivējoša skolotāja saruna ar Elzu; tikšanās ar skolas psihologu, kuras laikā tiek noskaidrotas Elzas ikdienas dzīves nianšes, attiecības klasē, sniegts atbalsts, iedrošinājums sadarboties;

Izglītības iestādes administrācijas pārstāvja iesaistīšana, piesaistot nepieciešamos speciālistus, veidojot iespējamo sadarbību arī ar Elzas vecākiem;

Elzas sekmju jautājumu atbalstam - sociālā pedagoga iesaiste;

Mājas apstākļu apsekošana, sociālās vides noskaidrošana, ja nepieciešams, sociāla,

materiāla atbalsta sniegšana - sociālais darbinieks, izglītības pārvaldes speciālists, bāriņtiesas pārstāvis, iespējams, pašvaldības policijas pārstāvis (ja apstiprinās vardarbības pielietošana ģimenē);

Elzas iesaiste proaktīvās un prosociālās darbībās, radot jaunu pieredzi un vidi attīstīties, ieguldīt savus resursus - jaunatnes lietu speciālists;

Skolotājas uzdevums ir pamanīt problēmu un laicīgi iesaistīt atbilstošus speciālistus, tādejādi deleģējot atbildību un vienlaikus pasargājot sevi no izdegšanas.

5.3. IETEIKUMI ATBALSTA SISTĒMAS IZMANTOŠANAI

Nodaļā tiek aprakstīta atbalsta sistēma skolotājam gan izglītības iestādes ietvaros, piemēram, mentora atbalsts un supervīzijas, gan iespējamie soļi starpinstitūciju sadarbības jomā. Tos pārzinot, skolotājs var meklēt atbalstu, vērsties pēc palīdzības, kas rada būtisku atbalstu ikdienas darbā.

Aprakstītajos problēmsituāciju un to risināšanas piemēros tiek uzdoti jautājumi, uz kuriem atbildot, skolotājam ir iespēja reflektēt/ izvērtēt līdzīgas situācijas, kurās tiek izjuts stress, nepatīkamas emocijas un nav zināms, kā rīkoties, tiek iezīmēti iespējamie risināšanas varianti, kā skolotājs var situāciju risināt sadarbībā ar citiem kolēģiem un institūcijām. Šādi risinājumi vērs uzmanību ne tik daudz uz otra rīcību, bet uz savu, saprotot, ko es pats varu darīt šajā situācijā un kad deleģēt atbildību citiem.

Zinot, kā šādas situācijas var būt risināmas, skolotājs apzinās savas atbildības un kompetences robežas, kā arī, ne mazāk būtiski - no paša skolotāja ir atkarīgs, kā viņš izprātīs savas ambīcijas, kā noteiks savu spēju robežas, vai un kad vērsīsies pēc atbalsta.

5.4. PAŠPĀRBAUDES JAUTĀJUMI. UZDEVUMI.

- 1) Ar ko atšķiras mentora, supervizora un psihologa konsultācijas?
- 2) Kas kavē skolotājus vērsties pēc palīdzības?
- 4) Kā skolotājs var zināt, kurā brīdī ir jāvēršas pēc palīdzības pie citiem speciālistiem?
- 5) Kuru situāciju risinājumā nevajadzētu iesaistīt atbalsta personālu un citu institūciju pārstāvjus?
- 6) Kāda ir skolotāja atbildība, iesaistot problēmas risināšanā citu institūciju pārstāvjus?

5.5. PAPILDUS INFORMĀCIJAS AVOTI

Āboliņa, B. & Grīnhofa, G. (2019). *Metodiskais materiāls - rokasgrāmata darbam ar riska grupas bērniem un jauniešiem*. Latgales plānošanas reģions.

Lāce, I., Balode, L., Avotiņa, Z., Freimane, S., Maulica, S., Redliha, L., Sovere, L., Šūpulniece, I., Ozoliņa, S., Dilba, J., Razgale, I., Goluba, T., Skaja, M., Matuzele, L. & Glūdiņa, E. (2020). *Metodiskais materiāls sociālam darbam ar vardarbībā cietušām un vardarbību veikušām personām*. Labklājības ministrija.

Vance Peavy, R. (2004). *SocioDynamic Counselling: A Practical Approach to Meaning Making*. Taos Institute Publications. IKVD (2019).

Metodoloģiskas vadlīnijas darbam projektā Atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšanai,

http://www.pumpurs.lv/sites/default/files/2019-12/Methodologiskas_vadlinijas_darbam_projekta_Atbalsts_priekslaicigas_macibu_partraukšanas_samazinasanai_2019.pdf

KOPSAVILKUMS

Dzīvesspēks ir veiksmīga pielāgošanās sarežģītai vai izaicinošai dzīves situācijai, tas ietver sevī kā resursus, tā dažādas prasmes, paaugstinot spēju adaptēties dažādās situācijās.

Dzīvesspēks var mainīties dzīves laikā, to ir iespējams mērķtiecīgi pilnveidot gan patstāvīgi, gan ar ārēju atbalstu.

Dzīvesspēks ir cieši saistīts ar psihoemocionālo veselību un sociāli emocionālo veselību. Psihoemocionālā veselība ietver sociālo labklājību, apmierinātību ar dzīvi, pozitīvu emocionālo pieredzi, savukārt sociāli emocionālā veselība ietver vairākus to raksturojošos konstruktus, piemēram, pārliecību par sevi, pārliecību par citiem, emocionālo kompetenci un dzīvotspēju. Veicinot sociāli emocionālo veselību, cilvēks mācās sevi pieņemt, tikt galā ar ikdienas grūtībām, rūpēties par savu psihisko un fizisko ķermeni.

Dzīvesspēks ir saistāms ar pašefektivitāti – pārliecību par savu spēju sekmīgi veikt uzdevumus; skolotājiem ar augstāku pašefektivitāti ir lielāka iespēja ieviest efektīvas situāciju risināšanas stratēģijas.

Turpmāk apkopoti pētījumos pamatoti principi, kas var palīdzēt skolotājam pilnveidot savu dzīvesspēku, psihoemocionālo veselību, pašefektivitāti un stresa vadīšanas prasmes.

1) **Mācīties veidot dziļas, emocionāli piesātinātas, empātiskas attiecības.** Tas nozīmē neizvairīties no otra cilvēka uzklaušanās un mācīties sadzirdēt arī sevi, kā es jūtos.

2) **Būt dzirdīgam pret sevi.** Ja skolotājs jūtas satraukts, nomākts, dusmīgs utt., ir vērtīgi to pamanīt, nosaukt vārdā un, ja ir iespēja dalīties savās izjūtās ar kādu, piemēram, citu skolotāju, psihologu, ģimenes locekli.

3) **Mācīties pārdzīvot relatīvi pilnu jūtu/emociju apjomu, izprast tās, rīkoties saskaņā ar tām.** No emocijām nevar izvairīties. Bet gadās, ka cilvēks neļauj sev izjust emociju gammu, vai nu labas uzvedības vārdā, vai baidoties no kontroles zaudēšanas pār emociju izpausmēm. Tādos gadījumos cilvēks liedz sev iespēju emocijas atpazīt, saprast to nozīmi (kāpēc man ir tādas emocijas) un tās pārvaldīt. Pilnveidot emocionālo kompetenci nereti nozīmē pārvarēt savus ieradumus vai priekšstatus, piemēram, nevis izvairīties no kādas nepatīkamas situācijas (piem., sarunas ar administrāciju), bet ļaut sev piedzīvot šo situāciju; nevis aizturēt smieklus, bet, smieties pilnā balsī, ja to gribas, vai raudāt, ja gribas raudāt.

4) **Mācīties regulēt intensīvas jūtas adaptīvā veidā.** Cilvēks nereti baidās no intensīvām no intensīvām jūtām, jo pārņems sajūta, ka varētu netikt ar tām galā. Piemēram, dziļas emocionālas sāpes, sāras, skumjas var izraisīt raizes, vai es esmu normāls, vai man nesāksies depresija. Ja cilvēks ir iemīlējis un izjūt spēcīgu pieķeršanos, var pārņemt bailes, satraukums, vai nekļūšu atkarīgs no otra, vai nepazaudēšu sevi šajās attiecībās, vai nekļūšu pārāk neaizsargāts utt. Lai regulētu šādas biedējoši intensīvas emocijas, var izmēģināt izteles vingrinājumus, elpošanas vingrinājumu, meditāciju, sportošanu, sarunas ar kādu tuvu cilvēku, pastaigas svaigā gaisā vai atpūtu kādā sabiedriskā vietā. Katrs var atrast sev tuvāko veidu, kā sev palīdzēt brīžos, kad pārņem intensīvas jūtas. (sk. arī <https://www.teacherresilience.lu.lv/materiali/apzinatibas-vingrinajumi/>).

5) **Mācīties adekvāti reaģēt uz stresu un atgūties no tā ar dzīvesprieku, elastīgumu.**

Stress ir cilvēka pārdzīvojuma neatņemama sastāvdaļa, tātad, ja cilvēks ir dzīvs un dzīvo, viņš izjutīs stresu. Stress var gan stiprināt, gan motivēt, to var izjust gan no patīkamiem pārdzīvojumiem, gan nepatīkamiem.

6) **Mācīties pielāgoties apstākļiem, nepiedzīvojot distresu.** Iespējams, ka skolotājam ir grūti adaptēties, ja mainās kādi apstākļi, un viņš arī pats neievieš pārmaiņas savā dzīvē, jo biedē, kas var sekot aiz šīm pārmaiņām, tāpēc labāk, lai atstāj visu kā ir. Paskatieties uz jauno situāciju kā uz interesantu piedzīvojumu, kā iespēju pašam sev sevi pierādīt, radīt jaunu vidi, mācīties gūt gandarījumu no jaunu situāciju izdzīvošanas.

7) **Skolotāja dzīves jēga un dzīves mērķi.** Skolotāja darbs nereti tiek uztverts kā misija, tajā ir viņa visas dzīves jēga. Taču, ja šāda attieksme ir pārspīlēta, tā var skolotāju novest pie izdegšanas. Tāpēc svarīgi ir palaiķam pievērst uzmanību arī mazākiem mērķiem un saskatīt kādu jēgu un pašizpaušmes iespējas arī sadzīvīskās darbībās, estētiskā baudījumā, ģimeniskās attiecībās, labdarībā, piedzīvojumos u.tml.

8) **Izvērtēt savas ambīcijas.** Nereti dēļ ambīcijām un vēlmes būt labam, skolotājs nemanot nokļūst uz izdegšanas sliekšņa. Tāpēc, ja skolotājam rūp sava fiziskā un psihoemocionālā veselība, ir vērts pārskatīt savas ambīcijas, analizēt, cik daudz resursu tās paņem.

9) **Novilkt robežas.** Neatkarīgi no tā, vai skolotājs māca tiešsaistē vai klasē, viņš nepārtraukti rūpējaties par skolēnu vajadzībām visas dienas garumā. Šī iemesla dēļ tiek ieteikts noteikt robežas, lai pavadītu laiku pašam ar sevi, savām vajadzībām, ar savu ģimeni, tādējādi būtiska ir laika limita ieviešana, kad vecāki un skolēni var ar skolotāju risināt svarīgus jautājumus.

10) **Koncentrēties uz to, ko var kontrolēt.** Lielas uzmanības pievēršana tam, ko nevar ietekmēt vai izmainīt var radīt lielu nedrošības izjūtu. Savukārt, koncentrējoties uz to, ko var izmainīt, skolotājs var atgūt struktūru un drošības sajūtu. Ik pa laikam atcerēties, ka nevar

kontrolēt savu skolēnu vidi, fona trokšņus, viņu darbvietu vai vecāku atbalstu, taču var kontrolēt to, kā palīdzēt nodrošināt, ka ikvienam skolēnam ir iespēja gūt panākumus, nodrošinot konkrēta laika ietvaros piekļuvi sev un nepieciešamajiem mācību materiāliem. Tiek ieteikts iespēju robežās izvairīties no pesimistiskiem nākotnes prognožu informācijas avotiem un censties saglabāt saprātīgas cerības.

11) **Izteikt pateicību.** Pateicības praktizēšana ir lielisks veids, kā dot sev pozitīvāku skatījumu. Katru dienu nosaukt trīs lietas, par kurām var izteikt pateicību. Pateikties saviem kolēģiem, kad viņi palīdz vai atvieglo apkārtējo ikdienu, ļaut skolēniem un viņu vecākiem saprast, ka viņu smagais darbs un elastība tiek pamanīta un novērtēta. Ieguvēji būs abas puses - tas uzlabos garastāvokli pašam un liks citiem justies novērtētiem un pamanītiem.

12) **Rast izdevību realizēt savus talantus.** Realizēt savus talantus nereti traucē skolotāju lielā slodze, ātrais darba temps, pārlicība, ka skolēniem visu laiku vajag palīdzēt u.tml. Pieaugušos reizēm attur uzsākt kādas jaunas nodarbes arī pārlicība, ka ir jau par vēlu, jo, piemēram, klavierspēli bērni mācās no agras bērnības, nav jēgas vēlēties gleznot, ja no bērnības neprotu zīmēt u.tml. Tomēr ir vērts padomāt par atslodzi, jo, īstenojot savus talantus, gūtais gandarījums vairo pozitīvas emocijas un stiprina emocionālo veselību.

13) **Apgūt jaunas prasmes un novērtēt tās, kuras jau ir.** No vienas puses, svarīgi ir, lai skolotājs būtu kompetents, ejot līdzī straujajām izmaiņām izglītības. No otras puses - tas prasa no skolotāja laika resursus, un skolotāji jūtas noguruši no daudzu kursu pārblīves. Tāpēc laba izvēle ir ne tikai kursi, kuros tiek pilnveidotas profesionālās prasmes, bet arī kursi, kuri palīdz pilnveidot skolotāja psihoemocionālās veselības attīstības prasmes.

14) **Būt sociāli aktīvam.** Daudziem cilvēkiem ietilgusi pandēmija mainīja ieradumus tiktāl, ka, ja iepriekš bija vēlme tikt ar draugiem vai socializēties, tad pēc tam tā vairs nebija. Tas

var būt kā labi, tā arī satraucoši, jo var liecināt par depresīvu garstāvokli vai pat depresiju. Cilvēkam kā sociālai būtnei ir nepieciešami citi cilvēki, tāpēc skolotājam ir svarīgi atrast savā saspringtajā grafikā vietu un laiku, lai tiktos ar saviem draugiem, pavadītu laiku kopā ar savu ģimeni, kā arī meklētu citas socializācijas iespējas.

15) **Plānot savu laiku.** Plānojot savu, teiksim, nākamo nedēļu, izvērtēt, vai paredzētie darbi ir reāli izpildāmi. Ja izskatās, ka kādiem darbiem varētu pietrūkt laika, tad nedēļa tiek pārplānota. Svarīgi arī pārdomāt savu darba ikdienu un mainīt ikdienas paradumus, kuri prasa daudz laika un pūles, uz mazāk resursu tērējošām darbībām, kā arī ieplānot arī atpūtas un laba garstāvokļa aktivitātes.

16) **leviest ikdienas nelielas aktivitātes, rituālus, kas uzlabo garstāvokli** - uzrakstīt draugam īsu vēstuli, uzklāt skaistu galdu, pamasēt sev pēdas, iziet nelielā pastaigā u.tml. (Sk. arī vingrinājumus <https://www.teacherresilience.lu.lv/materiali/pozitiva-domasana/>)

17) **Atvēlēt laiku atpūtai.** Atpūtu var apvienot ar garstāvokļa uzlabošanas nodarbēm, vai socializācijas aktivitātēm. Ja netiek rasts laiks atpūsties, tad var pienākt brīdis, kas organismam vairs nebūs resursu strādāt.

18) **Fiziskas aktivitātes.** Fiziskās aktivitātes ir spēcīgs līdzeklis, lai pārvarētu stresu un trauksmi. Regulāri vingrojot, skolotājs var justies enerģiskāk, var būt dziļāks miegs, labāka atmiņa u.c. Pat īsa 10 minūšu ātra pastaiga uzlabo garstāvokli un var sniegt milzīgu labizjūtu.

19) **Smieties.** Lai cik ikdiena būtu grūta, jāmeklē iespējas, kā sevi sasmīdināt, jo humors var būt efektīvs līdzeklis, lai pārvarētu kādus smagus vai nepatīkamus brīžus darbā. Tās var būt filmas, kurās ir daudz humora, stāsti vai nelieli videorullīši, kas izraisa smieklus, Var izveidot nelielu mapi telefonā vai datorā, kurā saglabāt šos jautros video vai stāstus, lai vajadzības

gadījumā tos atkal un atkal pārskatītu (Skat.: <https://www.teacherresilience.lu.lv/materiali/psihoeemocionala-labsajuta-prieks/smiesanas-iesildisanas/>)

20) **Ja nepieciešams, meklēt garīgās veselības atbalstu.** Ja skolotājs nespēj pielikt pūles, lai sāktu mainīt savus ikdienas paradumus, lai gan intensīvi par to domā, ir jāmeklē profesionāls atbalsts. Depresīvs noskaņojums, trauksme, izdegšana, bezcerība vai tādas fiziskas pazīmes kā nogurums un miega traucējumi, ātra sirdsdarbība un ātra un sekla elpošana, apetītes izmaiņas, svara izmaiņas, galvassāpes un citādas sāpes, gremošanas problēmas utt. ir iemesls, lai vērstos pēc palīdzības. Nepievēršot uzmanību šādām parādībām un neārstējot to cēloņus, tiek traucēta iespēja dzīvot priecīgu un aktīvu dzīvi.

Skolotājs, sastopoties ar problēmsituāciju, kuru pašam atrisināt neizdodas, var saņemt mentora atbalstu, supervīziju, psihologa konsultāciju (uzticības tālrunis) un dažādu institūciju profesionāļu, piemēram, sociālā darbinieka, Valsts vai pašvaldības policijas pārstāvja, bāriņtiesas pārstāvja, jaunatnes lietu speciālista, ģimenes ārsta, sociālā rehabilitētāja u.c. atbalstu.

Nobeigumā būtiski uzsvērt, ka visi pieņemtie konstrukti ir cieši savstarpēji saistīti un savstarpēji papildinoši viens otru. Skolotājam ir iespēja savu resursu ietvaros katru no tiem gan pilnveidot patstāvīgi - izmantojot pētījumu atziņas vai gadījumu piemērus no skolotāju pieredzes, pielietojot dažādus vingrinājumus, gan rast atbalstu no kolēģiem un dažādiem speciālistiem savā izglītības iestādē un ārpus tās.

Jēdzienu skaidrojums

Dzīvesspēks - veiksmīga pielāgošanās sarežģītai vai izaicinošai dzīves pieredzei, izmantojot garīgo, emocionālo un uzvedības elastību, tā ir pielāgošanos ārējām un iekšējām prasībām.

Emocijas - psiholoģiski stāvokļi, kompleksi cilvēka reakcijas modeļi, kas ietver indivīda domas, jūtas, fizioloģiskas izmaiņas, izteiksmīgu uzvedību un tieksmi rīkoties.

Emocionālā kompetence - spēja uztvert, saprast un vadīt emocijas. Atšķirībā no emocionālās inteliģences, emocionālā kompetence vērsta uz uzvedību kritiskā situācijā.

Izdegšana - pārpūle no ilgstoša pārmērīga stresa darba vietā, kā rezultātā indivīds var izjust enerģijas izsīkumu, emocionālu atsvešināšanos no darba, intereses zudumu, negatīvismu, var pazemināties profesionālā efektivitāte un/ vai parādīties tādi simptomi kā bezmiegs, viegla aizkaitināmība, galvassāpes.

Mentors - padomdevējs, atbalsta un uzticības persona, kas sniedz profesionālu padomu un palīdzību, cilvēkam ienākot jaunā vidē.

Pašefektivitāte - indivīda pārliecība par savām spējām veikt noteiktas darbības, konkrētu uzdevumu vai sasniegt noteiktus rezultātus.

Pozitīvā psiholoģija - psiholoģisko zināšanu un psiholoģiskās prakses virziens, kas fokusējas uz cilvēka optimālo pieredzi, labklājības un laimes izjūtu.

Relaksācija - atslābināšanās, nomierināšanās, stresa samazināšana, parasti to pielieto, lai apzināti samazinātu muskuļu tonusu.

Sociāli emocionālā veselība - spēja izprast un pārvaldīt savas emocijas un veidot sociālās saiknes un attiecības ar apkārtējo pasauli, tā, lai sekmētu labklājību - īstenotu savu potenciālu, dotu ieguldījumu sabiedrības labā, tiktu galā ar ikdienas stresu.

Stiprās puses - cilvēka rakstura īpašības, spējas vai prasmes, kas nodrošina vai veicina labklājību un tiek uzskatītas par pozitīvām.

Stress - organisma nespecifiska fizioloģiska reakcija uz apkārtējās vides apdraudējumu vai kaitējumu un citiem stimuliem, ietekmēm, kas izjauc organisma dabīgo līdzsvaru.

Stresa vadība - apzināta dažādu stresa pārvarēšanas stratēģiju pielietošana, kas kalpo gan profesionālās izdegšanas profilaksei, gan vispārējā psihoemocionālā stāvokļa uzlabošanai

Supervīzija - konsultatīvs un izglītojošs atbalsts, ko profesionālajā kontekstā saņem indivīds, grupa vai organizācija, lai pilnveidotu profesionālo kompetenci, profesionālās darbības kvalitāti un sekmētu profesionālo izaugsmi. Supervīziju veic noteiktas profesionālās jomas speciālists, kurš papildus ir ieguvis supervizora kvalifikāciju.

Vispārējā veselība - pilnīgas fiziskās, garīgās un sociālās labklājības stāvoklis (nevis stāvoklis bez fiziskiem trūkumiem vai slimības).

Vizualizācija - prakse apzināti iztēloties to, ko vēlaties sasniegt nākotnē; tā ietver visu piecu redzes, ožas, taustes, garšas un dzirdes maņu izmantošanu.

Izmantotā literatūra

1. nodaļai

- American Psychological Association (2022). APA Dictionary of Psychology. <https://dictionary.apa.org/resilience>
- Basim, H. N., & Cetin, F. (2011). Reliability and Validity of the Adult Resilience Scale study. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22, 104-114.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bitmis, M. G., Sokmen, A., & Turgut, H. (2013). The Effect of Resilience on Burnout: Organizational The Mediating Role of Identification. *Journal of Gazi University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 15(2), 27-40.
- Bretherton, S. J., & McLean, L. A. (2015). Interrelations of stress, optimism and control in older people's psychological adjustment. *Australasian Journal on Ageing*, 34(2), 103–108. <https://doi.org/10.1111/ajag.12138>
- Bobek, B. L., (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity. https://www.researchgate.net/profile/Becky-Bobek/publication/249039330_Teacher_Resiliency_A_Key_to_Career_Longevity/links/5708087f08aea6608133202d/Teacher-Resiliency-A-Key-to-Career-Longevity.pdf
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59 (1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G. A., & Mancini, A. D. (2008). The human capacity to thrive in the face of potential trauma. *Pediatrics*, 121(2), 369–75. [10.1542/peds.2007-1648](https://doi.org/10.1542/peds.2007-1648)
- Buyuksahin, Ç. B., Dogan, İ., & Yıldız, M. A. (2016). Students receiving Pedagogical Formation Education Investigation of Resilience and Burnout. *Journal of Mersin University Faculty of Education*, 12 (3), 971- 984.
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the connor–davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, Vol. 20, No. 6, pp. 1019–1028
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145–154. [10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x](https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2010.tb00297.x)
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L.A. (2009). Resilience as process. <https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/abs/resilience-as-process/D207B74FDA59A14BCA2928B14DCD6D74>
- Gajdošová, E., Petrulytė, A., & Svence, G. (2022). Resilience and Social Emotional Health of Teachers in Slovakia, Latvia, Lithuania in Pandemic Times. *Psychology Research*, Vol. 12, No. 7, 425-443. <https://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/62da3ce1a6e49.pdf>
- Lammers, J. C., Atouba, Y. L., & Carlson, E. J. (2013). Which Identities Matter? A Mixed-Method Study of Group, Organizational, and Professional Identities and Their Relationship to Burnout. *Management Communication Quarterly*, 27, 503-536. <https://doi.org/10.1177/0893318913498824>
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. Penguin Press. <https://psycnet.apa.org/record/2008-05086-000>
- Lundgren, T., Luoma, J.B., Dahl, J., Strosahl, K., & Melin, L. (2012). The Bull's-Eye Values Survey: A Psychometric Evaluation. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19, 518-526. https://www.researchgate.net/publication/232239325_The_Bull%27s-Eye_Values_Survey_A_Psychometric_Evaluation
- Moore, R.C., Straus, E., & Campbell, L.M. (2020). Stress, mental health, and aging. *Handbook of Mental Health and Aging (Third Edition)*. <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/psychological-resilience>
- Polat, D. D., & Iskender, M. (2018). Exploring Teachers' Resilience in Relation to Job Satisfaction, Burnout, Organizational Commitment and Perception of Organizational Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, Volume 5, Issue 3, 1 - 13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pes/issue/57230/808391>
- Price, A., Mansfield, C., & McConney, A. (2012). Considering 'Teacher Resilience' from Critical Discourse and Labour Process Theory Perspectives. *British Journal of Sociology of Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2011.614748>
- Puig-Perez, S., Hackett, R. A., Salvador, A., & Steptoe, A. (2017). Optimism moderates psychophysiological responses to stress in older people with type 2 diabetes. *Psychophysiology*, 54(4), 536–543. <https://doi.org/10.1111/psyp.12806>
- Wagnild G. (2014). *True Resilience: Building a Life of Strength, Courage, and Meaning*. Cape House Publishing, New Jersey.
- Wagnild, GM., & Young, HM. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, Vol.1. No.2.

2. nodaļai.

- Bilz, L., Fischer, S. M., Hoppe-Herfurth, A.C., & Nancy John, N. (2022). The Association Between Teachers' Well-Being and Students' Well-Being and the Role of Teacher Support as a Mediator. *Zeitschrift für Psychologie*, 230 (3), 264–275
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000497>
- Boman, P. Mergler, A., & Pennell, D. (2017). The Effects of Covitality on Well-Being and Depression in Australian High School Adolescents. *Clinical Psychiatry*, 3 (2), 1-4.
- Boman, T., Kjellberg, A., Danermark, B., & Boman, E. (2020). The Need for Support and Adaptation in the Workplace among Persons with Different Types of Disabilities and Reduced Work Ability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), pp.253–264. DOI: <http://doi.org/10.16993/sjdr.672>
- Burić, I., Kim, L. E., & Hodis, F. (2021). Emotional labor profiles among teachers: Associations with positive affective, motivational, and well-being factors. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1227–1243. <https://doi.org/10.1037/edu0000654>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 55, pp 68-77.
- Cipriano, C., & Brackett, M. (2020). How to Support Teachers' Emotional Needs Right Now. The Greater Good Science Center at the University of California, Berkeley.
- Cross, D.I., & Hong, J.Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 957-967. [10.1016/j.tate.2012.05.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001)
- Furlong, M., You, S., Renshaw, T., Smith, D., & O'Malley, M. (2013). Preliminary Development and Validation of the Social Emotional Health Survey for Secondary School Students. *Springer Science and Business Media Dordrecht*, 117(23), 1011-1032.
- Furlong, M.J., You, S., Renshaw, T.L., Smith, D.C., & O'Malley, M. (2014). Preliminary development and validation of the Social and Emotional Health Survey for secondary students. *Social Indicators Research*, 117(3), 1011–1032.
- Fried, L. Mansfield, C., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, Vol 25(4), 415-441
- Gajdošová, E., Petrulytė, A., & Svence, G. (2022). Resilience and Social Emotional Health of Teachers in Slovakia, Latvia, Lithuania in Pandemic Times. *Psychology Research*. Vol. 12, No. 7, 425-443. <https://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/62da3ce1a6e49.pdf>
- Imelda, S., C., & Ronnel, B.K. (2021). Examining the phenomenon of resilience in schools: Development, validation, and application of the School Resilience Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 37(1), 52–64
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000572>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 109, No. 7, 1010 –1028
- Kamboj, K.P., & Garg, P. (2021). Teachers' psychological well-being role of emotional intelligence and resilient character traits in determining the psychological well-being of Indian school teachers. *International Journal of Educational Management*, Vol. 35 No. 4, pp. 768-788. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2019-0278>
- Keyes, C.L., Shmotkin, D., & Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007–1022.
- Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501–511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Klusman, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 114, No. 6, 1442–1460. <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
- Miller, K. (2020). What Is Emotional Health? <https://positivepsychology.com/emotional-health-activities/#characteristics>
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *Am Psychology*, 60(5), 420-421.
<http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2005/874-884.pdf>
- Telef, B., B., & Furlong, M. J. (2016). Adaptation and validation of the Social and Emotional Health Survey–Secondary into Turkish culture. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 255-265, <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1234988>
- Svence, G., Gajdasova, E., Petrulyte, A., Kalnina, L., Lagzdina, L., & Pakse, L. (2021). Teachers' social- emotional health indicators in the distance learning situation during the Covid-19 pandemic. *Problems of Psychology in the 21st Century*. Vol, 15, Number 1.
- Veselības Ministrija (2020). Pasaules veselības organizācija. <https://www.vem.gov.lv/lv/pasaules-veseliba-organizacija>

3. nodaļai

Bullock, A., Coplan, R.J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol 47(2), pp. 175-183.

Chunta, A.M., & DuPaul, G.J. (2022). Educational Diagnostic Label and Teacher Self-Efficacy: Impact on Classroom Intervention Choice. *School Psychology*, Vol. 37, No. 4, 298-308

ISSN: 2578-4218. <https://doi.org/10.1037/spq0000509>

Erol, T., & Celik, S. (2022). Flipped classrooms: Designed and implemented with colleagues collaboration. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(3). <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss3/13>

Infurna, C., Riter, D., & Schultz, S. (2018). Factors that Determine Preschool Teacher Self-Efficacy in an Urban School District. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(1), 1-7.

<https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/574>

Kim, L. E., & Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661-1676. <https://doi.org/10.1037/edu0000424>

Kardos, S., M., & Johnson, S. M., (2007). On Their Own and Presumed Expert: New Teachers' Experience with Their Colleagues. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, Vol., 109, issue 9. <https://doi.org/10.1177/016146810710900903>

Klassen, R., & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, Vol 102(3), 741-756.

Kodama, C. M., & Dugan, J. P. (2020). Understanding the Role of Collective Racial Esteem and Resilience in the Development of Asian American Leadership Self-efficacy. *Journal of Diversity in Higher Education*, Vol 13(4), pp. 355-367.

Machin, M. A., & Gasson, N. (2022). The measurement of psychological literacy and employable skills self-efficacy in undergraduate psychology students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 09(1). <http://dx.doi.org/databases.lanet.lv/10.1037/stl0000336>

Reinke, W. M. (2013). Classroom-Level Positive Behavior Supports in Schools Implementing SW-PBI. Identifying Areas for Enhancement. Vol. 15, Issue 1

<https://doi.org/10.1177/1098300712459>

Schunk, D., H., & DiBenedetto, M. K. (2021). *Advances in Motivation Science*. <https://www.sciencedirect.com/topics/psychology/self-efficacy-theory>

Strode, K. (2020). Pašefektivitāte – pārlicība par savām spējām un tās loma mācībās. Domāt. Darīt. Zināt. Ziņu izdevums skolotāju atbalstam pilnveidotā mācību satura un pieejas īstenošana. *Skola 2030*, 11 (14) pp 7-11.

4. nodaļai

Berger, R., Abu-Raiya, H., & Bentatov, J. (2016). Reducing primary and secondary traumatic stress symptoms among educators by training them to deliver a resiliency program (ERASE-Stress) following the Christchurch earthquake in New Zealand. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 86, No. 2, 236 -251. [10.1037/ort0000153](https://doi.org/10.1037/ort0000153)

Chrousos, G. P. (2009). Stress and disorders of the stress system. *Nat Rev Endocrinol*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19488073/>

Clipa, O. (2017). Teacher Stress and Coping Strategies. *Studies and Current Trends in Science of Education 15th Edition of the International Conference on Sciences of Education, Studies and Current Trends in Science of Education, ICSED*.

<https://doi.org/10.18662/lumproc.icsed2017.14>

Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G., E. (2007). Psychological Stress and Disease. *Psychiatry and Behavioral Health*, 298(14), 1685-1687. <https://jamanetwork.com/journals/jama/article-abstract/209083>

Dallman, M. F. (2010). Stress-induced obesity and the emotional nervous system. *Trends in Endocrinology & Metabolism*, Vol., 21, Issue 3, pp. 159-165.

Foisy, B. L., Matejko, A.A., & Masson, S. (2020). Teachers as Orchestrators of Neuronal Plasticity: Effects of Teaching Practices on the Brain. *Mind, Brain and Education*, 9, pp.415-428.

Gallup (2014). *State of America's Schools: The Path to Winning Again in Education*.

www.gallup.com/services/176003/state-american-schools-%20report.aspx.

Greenberg, M.T., Brown J.L., & Abenavoli, R.M. (2016). Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.

<http://prevention.psu.edu/uploads/files/rwjf430428.pdf>.

Haydon, T., Stevens, D., & Leko, M.M. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership* 31(2).

[https://www.researchgate.net/profile/Todd-Haydon/publication/327703860_Teache
_Stress_Sources_Effects_and_Protective_Factors/links/5b9ff5c292851ca9ed11ae5e/Teacher-Stress-Sources-Effects-
and-Protective-Factors.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Todd-Haydon/publication/327703860_Teacher_Stress_Sources_Effects_and_Protective_Factors/links/5b9ff5c292851ca9ed11ae5e/Teacher-Stress-Sources-Effects-and-Protective-Factors.pdf)

Hidalgo-Andrade, P., Hermosa-Bosano, C., & Paz, C. (2022). Teachers' Mental Health and Self-Reported Coping Strategies During the COVID-19 Pandemic in Ecuador: A Mixed-Methods Study. *Psychology Research and Behavior Management*.

<https://www.dovepress.com/getfile.php?fileID=71258>

Kärner, T., & Höning, J. (2021). Teachers' experienced classroom demands and autonomic stress reactions: results of a pilot study and implications for process-oriented research in vocational education and training. *Empirical Res Voc Ed Train* 13, 8.

<https://doi.org/10.1186/s40461-021-00113-3>

Selye, H. (1950). Stress and the General Adaptation Syndrome. *British Medical Journal*, 1, 1383-1392. [https://doi.org/10.1136/
bmj.1.4667.1383](https://doi.org/10.1136/bmj.1.4667.1383)

Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher Stress: A Psychobiological Approach to Stressful Interactions in the Classroom. *Front. Education*. 6:681258. doi: 10.3389/feduc.2021.681258

5. nodaļai

Mārtinsons, K., & Zakriževska-Belogrudova, M. (2022). Nacionālā enciklopēdija.

<https://enciklopedija.lv/skirklis/98499-superv%C4%ABzija>