

5. nodaļa

Izaugsmes optimisms skolas kopienas un skolēnu snieguma izzināšanai un skaidrošanai

Solvita Lazdiņa, Evi Daga-Krūmiņa

Ievads

Optimismu par izaugsmi jeb izaugsmes optimismu ir svarīgi pētīt skolu kopienās, jo tas palīdz saprast, kā šis koncepts ir attiecināms uz skolēnu mācību sasniegumiem un kādas attieksmes ir vēlamas, lai tos uzlabotu gan individuālā, gan kolektīvā līmenī. Izaugsmes optimisma izejas pozīcija ir skolotāju un mācību procesā iesaistītā skolas personāla apziņa, ka ar savu darbību un rīcību ir iespējams labvēlīgi ietekmēt skolēna sniegumu. Veicinot izaugsmes optimismu skolas kopienās, būtiski ir skolotājiem strādāt pašiem ar sevi, savu attieksmi, noticēt sava darba efektivitātei un, galvenais, pašiem būt izaugsmes optimistiem, aktīvi iesaistoties mācību procesā.

5.1. Kas ir izaugsmes optimisms?

Optimismu par izaugsmi var uzskatīt par skolai raksturīgo pazīmi, kas uzlabo skolēnu mācību sasniegumus, ļaujot pārvarēt sociālekonomisko faktoru, iepriekšējā snieguma un urbanizācijas ietekmi. Tas ir koncepts, kas tika ieviests Hoja un kolēģu (Hoy et al., 2006) pētījumā.

Izaugsmes optimismu var definēt kā skolotāju uzskatu kopumu un apziņu, ka būtiski ir ikviena skolēna mācību sasniegumi. Tas nozīmē, ka skolotāji ir pārliecināti par savu un cita iesaistītā personāla spēju pārvarēt dažādus izaicinājumus, kas rodas mācību procesā. Šāds skolotāju uzskatu kopums var tikt uzskatīts par faktoru, kas ietekmē visu skolēnu akadēmisko izaugsmi (McGuigan & Hoy, 2006; Hoy, Hoy & Kurz, 2008).

Optimisms par izaugsmi ir arī aktīvas līdzdalības/aģentspējas (angl. – *agency*) raksturojums, kas skaidro skolotāju kognitīvās, afektīvās un uzvedības dimensijas (Hoy et al., 2008), ir skolas kultūras daļa vai “tieši neieraugāms/apslēpts kolektīvais īpašums” (Hoy & Miskel, 2008), kas ikdienā kalpo kā filtrs skolas personāla domu un darbības caurskatīšanai (Hoy et al., 2008).

Pirmie skolas izaugsmes optimismu raksturojošie pētījumi norādīja uz to, ka šī skolas kultūras daļa palielina skolēnu akadēmisko sniegumu, neskatoties uz sociālekonomiskiem faktoriem, iepriekšējo akadēmisko sniegumu un urbānās vides ietekmi (Hoy et al., 2006; Tschannen-Moran et al., 2013). Tas ierosināja turpināt pētījumus šajā virzienā, nonākot pie līdzīgiem secinājumiem. Piemēram, konstatējot, ka skolas, kurās izaugsmes optimisms ir augstāks, skolēni sasniedz vairāk nekā vienaudži citās skolās (Smith & Hoy, 2007; Boonen et al., 2014).

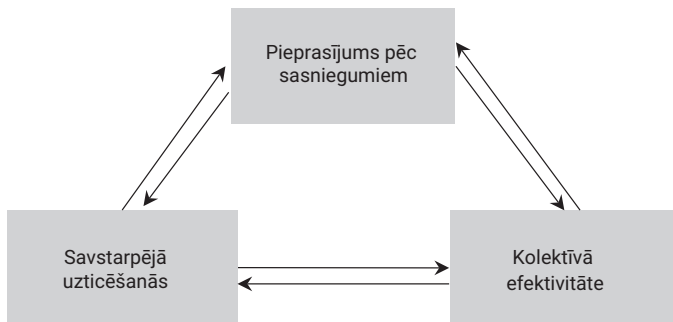
Līdzīgi Bonens un kolēģi (Boonen et al., 2014) atklāja sakarību, ka tieši augstāks skolēnu sociālekonomiskais statuss (SES) ir saistīts ar augstāku izaugsmes optimismu, kas savukārt tālāk pozitīvi ietekmē skolēnu sniegumu.

Izaugsmes optimisma izzināšana balstās pozitīvajā psiholoģijā, pētot pozitīvās izjūtas un distancējoties no nepilnībām un trūkumiem, tādējādi atpazīstot apstākļus, kuros cilvēks attīstās un piedzīvo uzplaukumu (Woolfolk Hoy et al., 2008). Koncepta pamati saistīti ar A. Banduras (*Bandura*) sociālo teoriju, Kolemana (*Coleman*) kopienas pamata teoriju, Seligmāna (*Seligman*) optimisma skaidrojumu, Hoja un kolēģu pētījumiem par skolas vērtībām un vidi (sk. Smith & Hoy, 2007), skolas kā mācīšanās kopienas konceptu (McGuigan & Hoy, 2006; Beard et al., 2010) un paplašinošās/attīstošās (*expanded*) skolas struktūras koncepciju (Hoy & Sweetland, 2001).

Izaugsmes optimisms pastāv arī skolotāja individuālajā līmenī, to veido skolotāju efektivitātes izjūta, spēja uzticēties vecākiem, skolēniem, kolēģiem un fokusēšanās uz mācīšanos kā procesu (Hoy et al., 2008; Hoy & Tarter, 2011; Hoy 2001; Beard et al., 2010). Tomēr atsevišķi pētījumi ļauj secināt, ka tā ietekme uz skolēnu akadēmisko izaugsmi, salīdzinot ar skolas izaugsmes optimismu, nav tik liela (Boonen et al., 2014). Var runāt arī par skolēnu izaugsmes optimismu (kā latentu konceptu), ko veido jau nosauktie trīs neatkarīgie mainīgie – skolēnu uzticēšanās skolotājiem, skolēna interpretācijas par akadēmisko sasniegumu nozīmību un skolēna piederība skolai (Tschannen-Moran et al., 2013). Skolēna gadījumā tiek uzsvērtā skolēnu un skolotāju mijiedarbības būtiskā loma.

5.2. Izaugsmes optimismu veidojošie elementi

Izaugsmes optimismu arī skolas līmenī veido trīs elementi savstarpējā mijiedarbībā (sk. 1. attēlu). Skolotāju kolektīvā efektivitātes izjūta ir kognitīvs process; skolotāju savstarpējā uzticēšanās un uzticēšanās vecākiem un skolēniem



1. attēls. Optimisma par izaugsmi dimensijas (Hoy et al., 2006)

ir afektīvs process; pieprasījums pēc sasniegumiem¹ (mācīšanās sasniegumi kā vērtība) ir specifiska visu pušu uzvedība klasē, kas veicina šo procesu norisi. Visi trīs elementi ir savstarpējā saspēlē un, cits citu ietekmējot, veido izaugsmes optimismu (Hoy et al., 2008; Hoy, Tarter & Hoy, 2006; Beard et al., 2010).

Šie trīs elementi tālāk veido izaugsmes optimisma kultūru, skolotājiem ticot, ka viņi spēj ietekmēt un mainīt skolā eksistējošas prakses (Hoy, Tarter & Hoy, 2006).

Pētot vienu no triādes elementiem, tiek atrastas līdzīgas sakarības. Piemēram, Els (Eells, 2011), pētot skolotāju kolektīvo efektivitāti, secina, ka uzskati ietekmē uzvedību un vidi, savukārt vide un uzvedība ietekmē uzskatus.

Tālāk tiks aplūkots katrs izaugsmes optimisma elements teorētiskā līmenī ar atbilstošiem piemēriem no Latvijas skolām. Piemēru atlase īstenota LU Starpnozaru izglītības inovāciju centra (SIIC) dažādos projektos no 2019. līdz 2023. gadam, lauka darbā iegūtiem datiem, intervējot skolotājus un skolu vadību un novērojot viņu darbu. Piemēri atlasīti, ņemot vērā kritērijus, kas raksturo katru elementu, kurš veido izaugsmes optimismu.

Piemēru izvēlē ir izmantota datu avotu triangulācija, kas nozīmē, ka vismaz divi atšķirīgi datu avoti apliecina prakses pastāvēšanu, un datu analīzes triangulācija, kur divi neatkarīgi pētnieki atpazīst piemēru, kas raksturo izaugsmes optimismu. Katrs izvēlētais piemērs raksturo dažādas izglītības iestādes, tāpēc nav iespējams aplūkot elementu savstarpējo saistību, kas veido izaugsmes optimismu, kā to aprakstījuši un par būtisku pazīmi nosaukuši autori (Hoy et al., 2008; Hoy et al., 2006).

Teorijas autori uzsver, ka būtiska ir pozitīvo piemēru/izdošanās apzināšana un identificēšana (Hoy et al., 2006). Tomēr LU SIIC piemēru atlasē izvēlēts

¹ Termiņš citās nodaļās ir tulkots arī kā “akadēmiski sasniegumi”.

atspoguļot pretmetus (sk., piemēram, Hoy & Sweetland, 2001), kas varētu būt nodēriģi Latvijas skolās eksistējošo prakšu identificēšanai un dod iespēju skolām interpretēt pašu īstenotās darbības – vai tās ir vērstas uz izaugsmes optimismu vai, gluži pretēji, uz aizsardzības pesimismu. Aizsardzības pesimisms ir dispozīcija, kas attaisno neizdošanos un izvairīšanos no atbildības (Kanter, 2006, aprakstīts Donohoo, 2017). Aizsardzības pesimisms var būt saistīts ar tā saukto iemācīto bezspēcību (Maier & Seligman, 1976), kas rodas situācijās, kad indivīdi (šajā gadījumā skolotāji) netic spējai kontrolēt notikumu gaitu un rezultātus.

Katrā izaugsmes optimisma daļā aprakstītos piemērus nevar vispārināt, tie kalpo vienīgi kā ilustratīvs, izaugsmes optimisma vai aizsardzības pesimisma iezīmes raksturojošs avots.

5.3. Pieprasījums pēc sasniegumiem

Pieprasījums pēc sasniegumiem nozīmē koncentrēšanos uz procesu, mērķtiecīgi domājot par to, kā sekmēt uz mācīšanos vērstu uzvedības un attieksmes veidošanu skolā (Hoy, 2012), palielinot laiku, ko skolēns pavada, aktīvi iesaistoties akadēmiskos uzdevumos (Woolfolk, 2007, citēts Hoy et al., 2008). Skatoties no kolektīva perspektīvas, tas ir skolas meklējumu ceļš, kas vērstas uz skolēnu akadēmisko izcilību (Hoy, Tarter, 1997; Hoy et al., 2006), skolēniem sasniedzot iespējami augstākos mērķus (Boonen et al., 2014). Skolās, kas fokusējas uz mācīšanos, šī virzība ir ietverta normatīvajā darbību izpratnē (nerakstītājā) un ietekmē visus skolotājus un organizāciju kopumā – skolotāji ir pārliecināti par īstenotajām normām un viņu darbības apliecina šo normu ietekmi (Boonen et al., 2014).

Jau pagājušā gadsimta 90. gados tika atklāts, ka fokusēšanās uz mācīšanos ir kolektīvam piederošs, kolektīva ietekmēts process, kas tieši saistīts ar skolēnu akadēmisko sniegumu un spēj pārvarēt SES ietekmi (Hoy et al., 1991, citēts Hoy et al., 2006). Atsevišķos pētījumos konstatēts, ka skolēni tikai trešdaļu laika skolā velta aktīvai līdzdalībai mācību uzdevumos, taču tieši laiks, ko skolēni pavada, aktīvi iesaistoties mācību uzdevumos, pozitīvi ietekmē mācīšanās procesu (Weinstein & Mignano, 2007; Woolfolk, 2000, citēts Beard et al., 2010).

Fokusēšanās uz mācīšanos izpaužas divos veidos. Pirmkārt, skolotāji uzskata, ka viņu skolēni var mācīties un gūt panākumus, un, otrkārt, skolēni, kā arī visi skolotāji uzsver akadēmisko panākumu nozīmību (Goddard, Sweetland, & Hoy, 2000). Kritēriji, kas liecina par pieprasījumu pēc sasniegumiem: visu skolēnu virzība uz mācību sasniegumu paaugstināšanu un akadēmisko izcilību, augstu, bet sasniedzamu mācīšanās mērķu izvirzīšana ikvienam, sakārtota mācību vide, skolēnu motivācija strādāt un interese par akadēmiskajiem sasniegumiem (Hoy et al., 2006, 427. lpp).

Skolotāju uzskatus par akadēmiskajiem panākumiem, fokusējoties uz tiem var ieraudzīt skolotāja demonstrētajā uzvedībā (Hoy et al., 2008). Tas nozīmē īstenot darbības, kas palielina laiku, ko skolēni pavada, sekmīgi veicot akadēmiskus uzdevumus, kuri tālāk ietekmē viņu mācīšanos (Woolfolk Hoy, 2007). Skolas līmenī var arī pārņemt citu skolu izveidoto efektīvas prakses pieredzi, kas orientēta uz skolēnu mācīšanās veicināšanu (Goddard et al., 2000).

Pieprasījums pēc sasniegumiem ir saistīts arī ar skolotāja uzskatiem par klasvadību. Skolotāja īstenotās darbības klasē var tikt uzskatītas par skolēnu brīvību ierobežojošām, ja skolotājs skolēnus dēvē par bezatbildīgiem, nedisciplinētiem indivīdiem, kuri jākontrolē un nepieciešamības gadījumā jāstāda, savukārt humāni orientētie skolotāji veicina tādas savstarpējās attiecības, kurās rosina skolēnus kļūt pašdisciplinētiem un savu mācīšanās procesu organizējošiem (Hoy, 2001). Tādējādi var teikt, ka klasē ieraugāmā skolotāju dispozīciju sistēma nosaka virzību uz izaugsmes optimismu vai attālināšanos no tā.

Izaugsmes optimisma piemērs

Skola, kas pievērš uzmanību dažādu skolēnu izaugsmes veicināšanai: tajā ir izveidota sistēma, ka, uzņemot skolēnus, tiek ņemts vērā, lai katrā klasē mācītos bērni ar dažādām spējām. Šāda prakse izriet no pieredzes, kad “vienā reizē sadalījām pēc spējām, un tad bija auzas, jo vājo bērnu izaugsme notiek ļoti lēni, nav stiprie, kas pastimulē”, vairākiem avotiem norādot, ka šādu situāciju atkārtot nedrīkst. Tālāk pieredze paplašināta, skolā izveidojot sistēmu, kas liek mācību priekšmetu skolotājiem fiksēt mācību priekšmeta apguves dinamiku, apzinot klases skolēnu stiprās puses un vajadzības, kas jārisina, regulāri mazajās skolotāju grupās (skolotājiem, kas māca klasi) pārrunājot progresu un atbalsta nepieciešamību kā skolotājiem, tā skolēniem. Īpaši tiek uzsvērtā vajadzība apzināties un izmantot klases stiprās puses, “jo tā iet uz klasi ar pozitīvo”. Pieprasījums pēc sasniegumiem tiek īstenots, visiem skolotājiem vienojoties par vienu, konkrētai klasei būtisku prasmju mācīšanu visos mācību priekšmetos (kā piemērs tiek nosaukta lielo burtu lietošana rakstu valodā), tā tiek apzināts darbības virziens un īstenota kopējā atbildība.

Aizsardzības pesimisma piemērs

Piemēram izvēlēta skola, kas sadala skolēnus pēc akadēmiskām spējām, lai gan šajā piemērā “aizsardzības pesimisms” visdrīzāk attiecināms uz konkrēto “vājāko klasi”, kas tiek komplektēta ik gadu.

Skolā ik gadu, uzņemot jaunu klasi, skolēni tiek sadalīti, ņemot vērā iestātiesāmenu rezultātus. Šāds dalījums tiek pamatots ar to, “ka ne visi skolēni var mācīties tik lielu apjomu”, daļai (vājo skolēnu) nokļūšana “stiprajā klasē” rada nevajadzīgu trauksmi, viņi netiek galā ar satura apguvi, cieš viņu veselība u. c. (Šāda dalījuma pastāvēšanu apstiprina arī skolēnu mācību sasniegumi CE.)

Skolotāji skolā ir apmierināti ar pastāvošo praksi, tā ļauj uzturēt nemainīgas tradīcijas, un, saskaņā ar intervijās sniegto informāciju, to atbalsta arī daļa vecāku. Tajā pašā laikā skolas vadība atzīst, ka mācību procesā daļa bērnu, kas “atnākuši kā izcilas personības” no citām skolām, šo statusu spiesti zaudēt, jo netiek mācībās līdzīgi, daļa no viņiem spiesta mainīt skolu (“kur būs iespējams tikt līdzīgi”).

5.4. Kolektīvā efektivitāte

Sociāli kognitīvā teorija raksturo triju veidu efektivitātes uzskatus, kas ietekmē skolēnu sniegumu – skolēnu pašefektivitāti, skolotāju pašefektivitāti un skolotāju kolektīvo pašefektivitāti (Boonen et al., 2014). Pirmais kolektīvās efektivitātes ietekmi uz skolēnu sniegumu aprakstījis Bandura (aprakstīts Hoy et al., 2006), bet vēlāk to apstiprinājuši citi autori (Goddard et al., 2000; Hoy et al., 2001).

Kolektīvā efektivitāte ir konkrētā skolas kolektīvā veidoti uzskati par sevi kā kopieni, kas, kopā sadarbojoties, spēs sekmēt skolēnu izaugsmi, ietekmējot skolēnus vairāk nekā ģimenes un mājas kopiena, pie kuras viņi pieder (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Barr, 2004; Donohoo, 2017; Goddard et al., 2000). Kolektīvā efektivitāte apvieno skolotāja uzskatus par paša efektivitāti un uzskatus par skolas kā kopienas spējām ietekmēt skolēnu mācīšanos un sniegumu (Goddard et al., 2004), tā aptverot visas sociālās sistēmas spējas, nevis summējot katra indivīda ietekmi (Bandura, 1997).

Kolektīvā efektivitāte ir cirkulāra – kad skolotājs uzskata, ka ir spējīgs ietekmēt skolēnu akadēmisko sniegumu, šī akadēmiskā virzība ietekmē paša uzskatus par iedarbīgumu (Hoy et al., 2008). Tāpēc kolektīvā līmenī skolotāju uzskati par spēju ietekmēt skolēnu mācīšanos ir būtiski panākumu gūšanai, jo tādējādi skola var vērst savus centienus uz efektivitātes palielināšanu (Eells, 2011).

Kolektīvā efektivitāte ir atkarīga no konteksta, tāpēc spējīga mainīties dažādās situācijās (Tschannen-Moran & Hoy, 2007; Dellinger et al., 2008), tā ir arī atkarīga no īstenojamiem uzdevumiem un izvirzītajiem mērķiem (Schunk & Pjares, 2009).

Skolotāju kolektīvā efektivitāte ietekmē skolēnu sniegumu – ja skolotāji uzskata, ka tikai nedaudz var ietekmēt skolēnu sniegumu, tad šie uzskati ietekmē viņu īstenotās prakses un tālāk arī skolēnus (Hattie, 2012). Tādējādi skolās var veidoties arī aizsardzības pesimisms, kas attaisno neizdošanos un izvairīšanos no atbildības (Kanter, 2006, aprakstīts Donohoo, 2017). Līdz ar to var teikt, ka skolotāju kolektīvā dispozīcija ietekmē viņu tālākās darbības un skolēnu sniegumu.

Kolektīvā efektivitāte ir kognitīvs process, jo izvērtē skolotāju efektivitāti, kompetenci un ir vērsti uz tās pilnveidošanu (Eells, 2011; Goddard et al., 2000;

Hoy et al., 2008; Tschannen-Moran et al., 1998), ko iespējams īstenot, ņemot vērā četrus efektivitātes avotus (Bandura, 1997; Eells, 2011; Donohoo, 2017; Goddard et al., 2004).

Meistarības pieredze (1) nozīmē izdošanos saistīt ar ieguldīto darbu (Bandura, 1997). Tā tiek uzskatīta par vienu no visjaudīgākajām ietekmēm (Goddard et al., 2004), taču citi avoti norāda, ka tāds priekšstats tomēr var nebūt pamatots (Ross et al., aprakstīts Hoogsteen, 2020). Meistarības pieredze rada gandarījumu, un tas notiek, piedzīvojot izdošanos skolēnu mācīšanas procesā (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2007). Tālāk gūta meistarības pieredze stiprina gan indivīda, gan kolektīva efektivitāti (Goddard & Goddard, 2001). Taču noturīgai kolektīvai efektivitātei nepieciešama pieredze, kas gūta, patstāvīgi pārvarot grūtības/šķēršļus (Goddard et al., 2004). Kolektīvā efektivitāte pieaug, ja veidojas gaidas, ka sasniegto rezultātu var atkārtot (Donohoo, 2017).

Sociālie modeļi (2) ir mācīšanās vērojot, modelējot, imitējot (Bandura, 1997), un tā ietekmē pašefektivitātes gaidas – kad cilvēks vēro cita uzvedību, redz, ko viņš var izdarīt, tad šī informācija veido ekspektācijas par sevi vai savu uzvedību (Maddux, 1991). Ja vērotā skolotāja īstenotās prakses darbojas, visticamāk, novērotājs stiprina uzskatus par efektivitāti (tos saistot ar konkrētām darbībām), savukārt vāju novēroto darbību rezultātā uzskatiem par efektivitāti ir tendence samazināties (Goddard et al., 2004). Mācīšanās var tikt īstenota arī organizāciju līmenī, ja vien tā ir sasniegusi vērā ņemamus panākumus un tai ir līdzīgi mērķi un virzība (ibid). Būtiski, ka cilvēki sociālo modeļi novērtē kā sev līdzīgu, tādu, kuram var uzticēties, citādāk modeļi nestrādā (Maddux, 1991).

Sociālā un verbālā pārliecināšana (3) aptver jebkāda veida diskursu par skolotāju iespējām ietekmēt savus skolēnus (Goddard et al., 2004). Tā var būt sarunas skolā vai plašsaziņas līdzekļos, semināri skolā, kas mudina ieviest jauninājumus vai pārvarēt izaicinājumus (ibid.), taču iedarbības spēks būs atkarīgs no tā, vai pārliecinātājs ir uzticams un pieredzējis (Maddux, 1991; Bandura, 1997).

Sociālā pārliecināšana efektīvi darbojas uz jaunajiem skolotājiem, kamēr pieredzējušiem skolotājiem izaugsmē nozīmīgāka ir meistarības pieredze (Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A., 2007). Skolās ar augstu kolektīvo efektivitāti sociālā pārliecināšana ļauj ātri un efektīvi sasniegt jaunos skolotājus – augstās izvirzītās gaidas skolēniem darbojas kā normatīvs spiediens, atturot skolotājus no padošanās, mudinot viņus pārvarēt grūtības un šķēršļus (Goddard et al., 2004).

Emocionālā vai psiholoģiskā satraukuma līmenis (4) ietekmē pašefektivitātes un kolektīvās efektivitātes gaidas (Bandura, 1997). Tas rada iespējas interpretēt sevi vai grupu kā nekompetentu – piemēram, valsts nozīmes pārbaudes darbu analīze skolas līmenī var ietekmēt vispārējo noskaņojumu, un tikai noturīgi grupas uzskati par savu efektivitāti ļaus tam pretoties, savukārt mazāk

efektīvās organizācijās pastāv iespējas reaģēt disfunkcionāli (Goddard et al., 2004). Ir autori, kas neatbalsta Banduras ceturto efektivitātes avotu, norādot, ka psiholoģiskais un emocionālais satraukums saistīts ar stresu un spriedzi, kas ir kā reakcija uz nepietiekami laba darba izpildi (Razaeian & Abdollahzadeh, 2020). Kolektīvā efektivitāte tiek uzskatīta par teoriju, kas ietekmē atsevišķu skolēnu sniegumu (sk., piemēram, Bandura, 1997; Goddard et al., 2000; Donohoo, 2017; Hoogsteen, 2020), taču, palūkojoties uz kolektīvās efektivitātes ietekmēm (sk. Hoogsteen, 2020; Donohoo, 2017), var secināt, ka klātesoši ir arī pārējie izaugsmes optimisma elementi. Piemēram:

- skolotāji vairāk pievērš uzmanību bērnu vajadzībām, viņi ir mazāk kritiski pret skolēnu kļūdām, izvirza augstas gaidas, samazinās traucējoša uzvedība, palielinās personāla pieliktās pūles, jo viņi uzskata, ka kopā spēj ietekmēt un mainīt uzvedību. Tiek veicināta jaunu mācīšanās pieeju izmēģināšana un augstu gaidu izvirzīšana (izaugsmes optimismā – pieprasījums pēc sasniegumiem);
- palielinās vecāku iesaiste – pārliecība par savu efektivitāti un spējām veido atvērtību pret vecākiem; izvirzot augstas gaidas, skolotāji pārvar šķēršļus un ierosina vecākus sadarbībai (izaugsmes optimismā – savstarpējā uzticēšanās).

Tāpat autori norāda, ka kolektīvā efektivitāte pieaug, ja līderis veido uzticēšanās pilnas attiecības (Donohoo, 2017) – izaugsmes optimismā to dēvē par spēju uzticēties. Tāpēc var teikt, ka izaugsmes optimisma koncepts ļauj aplūkot kolektīvo efektivitāti kā daļu, kas veidojas mijiedarbībā ar citiem tā elementiem.

Izaugsmes optimisma piemērs

Matemātikas skolotāju grupa strādā pie diferencēšanas kā kopēja grupas uzdevuma jau daudzus gadus. Ja kāda no skolotājām bijusi kurss, viņa par to pastāsta kolēģēm. Kolēģes atzīst, ka dažkārt ir skeptiskas, taču nebaidās mēģināt, eksperimentēt pašas, pārrunāt izdošanos/grūtības. Tieši savstarpējā komunikācija ļauj saprast, vai kādu metodi var izmantot un vai tā ir efektīva, visu bērnu mācīšanos rosinoša. Skolotājas atzīst, ka tieši tādā veidā nonākušas pie uzdevumu diferencēšanas ikdienas darbā ar skolēniem, papildus veicinot viņu patstāvīgu darbošanos, vēlēšanos mācīties. Skolotājas atzīst, ka daudzi viņu skolēni pēc 9. klases spēj mācīties prestižās ģimnāzijās, bet pats svarīgākais – visi skolotāju audzēkņi mācās matemātiku, nevis izliekas, ka to dara.

Var teikt, ka piemērā tiek atklāts, kā grupā, izmantojot dažādus kolektīvās efektivitātes ceļus (sociālā pārliecināšana, modelēšana), tiek uzkrāta individuālā meistarības pieredze, ko skolotāji atzīst par būtisku, lai mācītu visus savus skolēnus.

Aizsardzības pesimisma piemērs

Skolas pedagoģiskajā sēdē, kā jau katru gadu, tiek nosaukti to bērnu uzvārdi, kuru sekmes ir augstas, un to, kuru sekmes ir zemas vai pat nepieņemamas. Tiek uzsvērts – uzvārdi gadu no gada nemainās. Daļai šo bērnu ir objektīvi apstākļi, kāpēc viņi “ir tur, kur ir”, taču citi ir pelnījuši “pamatīgu pērienu”. Situācijas nemainība no gada uz gadu, pie kam tā attiecināma uz “abu galu” skolēniem, nostiprina skolotājos priekšstatu, ka situācija ir ārpus skolotāju kontroles un ietekmes.

Šis piemērs demonstrē dažādās skolās ierastu praksi, kas uztur nemainīgu priekšstatu par skolotāja ierobežotām iespējām ietekmēt skolēnu mācīšanos. Lai gan tas neizslēdz iespēju, ka individuālā līmenī daļa skolotāju tā nedomā, kolektīvi tāda atziņa netiek pausta.

5.5. Spēja uzticēties

Uzticēšanās jēdziens izglītības pētniecībā ienācis pirms 20 gadiem un aptver divu virzienu izpēti – pirmais attiecināms uz attiecību lomu personiskajā, starppersonu un organizācijas līmenī (autori – Bryk & Schneider, 2002), bet otrais – spēju uzticēties kolektīvā/organizācijas līmenī (Boonen et al., 2014).

Organizācijas līmenī spēja uzticēties ir emocionāla reakcija uz situācijām, balstīta izjūtās, ka skolas vadība, kolēģi, kā arī skolēni un vecāki (dažkārt saukti par klientiem) ir labvēlīgi (*benevolent*), uzticami, kompetenti, godīgi un atklāti (Hoy & Tschannen-Moran 1999, 2003; Tschannen-Moran & Hoy, 2000; Goddard et al., 2001). Spēja uzticēties jāuzlūko kā kolektīvs īpašums, ko raksturo tas, cik lielā mērā mācībspēki kā grupa gatavi riskēt, kļūstot neaizsargāti/ievainojami (Hoy & Tschannen-Moran, 2003).

Autori (Hoy & Tschannen-Moran, 2003, pp. 183–186) detalizēti apraksta elementus, kas veido spēju uzticēties:

Labvēlība nozīmē paļauties uz to, ka otrs rūpēsies par tevi un tu tiks aizsargāts. Vecāki, kas ir labvēlīgi pret skolu, paļaujas, ka skolotāja rīcība ir vērsta uz bērna labāko interešu aizstāvību. Kad labvēlības pietrūkst, skolotāja enerģija tiek veltīta tam, lai klasē novērstu potenciāli nelabvēlīgas situācijas, kas saistītas ar skolēnu nepiemērotu uzvedību.

Uzticamība nozīmē to, cik lielā mērā viens cilvēks var rēķināties ar otru cilvēku (vai grupu) – vai viņu uzvedība ir paredzama, taču ar to nepietiek. Kad cilvēka labbūtība nav pietiekama vai ir iedragāta, viņš nespēj uzticēties. Uzticamība ir saistīta arī ar izjūtu, ka apkārtējie ir labvēlīgi un cilvēka vajadzības tiks respektētas un risinātas pozitīvā veidā.

Kompetence nozīmē, cik lielā mērā var uzticēties otra zināšanām un prasmēm, sasniedzot skolā sagaidāmos mācīšanas un mācīšanās mērķus, kas saistāmi ar skolēnu sniegumu. Skolotāji var būt labvēlīgi un uzticami, taču, ja viņiem būs nepietiekamas zināšanas un prasmes, uzticēšanās skolotājiem būs ierobežota.

Godīgums ir cilvēka rakstura, integritātes un autentiskuma apvienojums, kas dod iespēju paļauties uz rakstīto vai mutiski sacīto. Tā ir darbu un vārdu vienotība, uzņemoties atbildību par veiktajām darbībām, nesagrozot patiesību, lai noveltu vainu uz kādu citu.

Atvērtība nozīmē savstarpēji dalīties ar svarīgu informāciju, un šajā procesā cilvēki var sevi padarīt ievainojamu. Cilvēki paļaujas, ka šī informācija netiks izmantota pret viņiem un informācijas saņēmējs var uzticēties informācijas sniedzējam. Tā ir savstarpēja mijiedarbība: uzticēšanās rada uzticēšanos un neuzticēšanās – neuzticēšanos. Piemēram, skolu direktori rada neuzticību skolotājos, slēpjot vai nesniedzot informāciju.

Skolas līmenī īpaši nozīmīga ir arī uzticēšanās vecākiem un vecāku uzticēšanās skolai (Bryk & Schneider, 2002; Beard et al., 2010). Tā ir cieši saistīta ar skolotāja spēju uzticēties skolēniem, un tā veidojas pozitīvā formālā un neformālā skolotāja mijiedarbībā ar vecākiem (Hoy et al., 2006). No vecāku puses skatoties, tā ir saistīta ar skolotāja radīto atmosfēru klasē, kas vecākiem ļauj uzskatīt, ka skolotājs ir motivēts sniegt bērnam to labāko (Beard et al., 2010). No skolotāju puses skatoties, uzticēšanās ietekmē gaidas – skolotāji, kas uzticas saviem skolēniem un vecākiem, visdrīzāk spēs izvirzīt augstas un sasniedzamas gaidas saviem skolēniem (Tschannen-Moran, 2004).

Izaugsmes optimisma piemērs

Skolas piemērs raksturo uzticēšanos, ko izdevies veidot, pateicoties kovida ietekmētajiem apstākļiem un pārmaiņām vadībā, kas pamudinājusi uz uzticēšanos:

“Katrā ziņā darbs Covid apstākļos ieviesis korekcijas, kolēģi strādā pa klašu grupām. [...] Tiklīdz kāds slimis, ir iespēja aizvietot. [...] Mazie noteikti ir satuvinājušies, vecāki arī. Pirms es atnācu [uz skolu], bija divas nometnes [...] šobrīd tas vairs nav aktuāli, nejūtu tādu sadalījumu [...] situācija valstī ir tāda, ka pedagogus labo, kritizē, bet man viņi ir jāaizstāv.” Tālāk cits avots norāda: “direktors skolotājus aizsargā, pats vecākiem visu saliek pa plauktiņiem, tā skolotāju teikto padarot par objektīvu un pareizu”, tāpēc tagad “pretenzijas no vecākiem ir reti”.

Lai gan piemērā redzams, ka skola ir tikai ceļā uz vecāku un skolas savstarpējo uzticēšanos, tas izvēlēts, jo demonstrē iespējamās pārmaiņas, veidojot savstarpējo uzticēšanos, kas īstenota salīdzinoši nelielā laikā.

Aizsardzības pesimisma piemērs

Piemērs izvēlēts, lai raksturotu, kāds ir vadības komandas redzējums par vecāku lomu. Arī šis piemērs nav galējība un pilnībā neraksturo aizsardzības pesimismu, taču drīzāk vērsts uz to.

Raksturojot vecāku atbalstu skolai, direktors stāsta par vecākiem kā par patērētājiem, kas nav saistīti ar skolu: "Mums ir 7 egles, katrs vecāks grib redzēt savu bērnu. [...] Vecākiem vajag šovu." Skolas vadītāja stāsts caurauž šauru vecāku lomas interpretāciju. Uz jautājumu par to, kā skola var palīdzēt vecākiem iesaistīties, atbalstīt mācību procesu, atbilde netiek sniegta, direktors atgriežas pie vecākiem kā patērētājiem. Tāpēc var pieņemt, ka šajā skolā jāturpina veidot izpratni par vecākiem/ģimeni kā sadarbības partneriem, lai uzsāktu veidot uzticēšanās pilnas, labvēlīgas, godīgas un atvērtas attiecības.

5.6. Izaugsmes optimisma izpēte

Izaugsmes optimisma izpētē tiek izmantotas Likerta skalas, variējot atbildes no 4 līdz 9 punktiem. Dažu instrumentu nosaukumi: Apkopotā/visaptverošā uzticēšanās izpētes skala (Omnibus trust scale, T-Scale) (Hoy, Tschannen-Moran, 2003); EC-CTES Kolektīvās skolotāju efektivitātes skala (Donohoo, O'Leary & Hattie, 2020); TAOS-S Fokusēšanās uz mācīšanos (Fahy, Wu, Hoy, 2009).

Šajos instrumentos ir ietverti jautājumu piemēri: Cik lielā mērā jūs varat ietekmēt skolēnu uzskatus, ka viņi spēs labi paveikt skolas dotos uzdevumus (Fahy, Wu, Hoy, 2009)?; Vai skolotāji šajā skolā arī grūtās situācijās var paļauties cits uz citu (Hoy, Tschannen-Moran, 2003)?; Vai skolā ir vienprātīga izpratne par mērķiem, kas sasniedzami (Donohoo et al., 2020)?; Vai šie mērķi ir skaidri un reāli īstenojami (ibid.)?

Latvijā Dunajevska (2019) izmantojusi šīs skalas, lai pētītu izaugsmes optimisma un klasvadības savstarpējo saistību, konstatējot, ka tāda nav identificēta. Taču autore norāda, ka izveidotā izaugsmes optimisma skala ir izmantojama, lai gan neieciešami papildu pētījumi, kas raksturotu instrumenta psihometriskās īpašības.

Vitlijs (Wheatley, 2005) kritizē skolotāju uzskatu izzināšanu, izmantojot Likerta skalas, jo tās neatspoguļo skolotāju vēlēšanos mācīt labāk, mācīt jaunā veidā; skalas netieši norāda uz skolotāja atbildību, kas tiek kontrolēta, izslēdzot skolotāja ciešo sadarbību ar skolēniem, rosinot viņu iniciatīvu, līdzdalību, tā samazinot skolotāja varas ietekmi. Viņaprāt, uzskatu izzināšanas centrā jābūt interpretatīvām metodēm.

Grišānes (2010) pētījumu par to, kā skolēnu zinātniskā darbībā, apvienojot formālās un neformālās izglītības pieejas, tiek veidoti akadēmiskā optimisma apstākļi, attīstot skolēnu pētniecības prasmes, varētu interpretēt kā mēģinājumu šo

kritiku ņemt vērā un īstenot praksē, lai gan autore uz to nenorāda. Tai pašā laikā fenomenoloģiskā pieeja kā teorētiskais pētījuma pamats ļauj veikt šādu interpretāciju. Līdz ar to var teikt, ka mūsu izglītības vidē pastāv atsevišķi mēģinājumi gan izzināt izaugsmes optimismu, gan meklēt ceļus, kā to izmantot un pilnveidot.

- Turpmāk būtu svarīgi pievērst uzmanību kolektīvās efektivitātes veicināšanai un tādas atbalstošas vides ieviešanai skolās, kas uzlabo gan skolotāju ticību savām spējām ietekmēt un paaugstināt skolēnu mācību sasniegumus, gan skolēnu aktīvu iesaistīšanos mācību procesā, līdz ar to veicinot izaugsmes optimismu.
- Būtu nepieciešams detalizētāk izpētīt kolektīvās efektivitātes veicināšanas prakses un ieteikt skolām, kādas konkrētas darbības izvēlēties un pielāgot atbilstoši to situācijai un mērķiem.
- Nozīmīgi būtu arī izpētīt izaugsmes optimisma saistību ar aktīvas līdzdalības/aģentspējas konceptu kā skolotāju un skolēnu identitātes veidotāju un ietekmētāju mācīšanās procesā – vai un kā to mijiedarbība rezultējas izpratnē par sevis redzējumu un savu kompetenci mācību sasniegumos dažādās izglītības jomās.

Secinājumi

Fokusēšanās uz mācīšanās procesu skolā veido uzvedību un attieksmi, kas veicina mācību sasniegumu paaugstināšanos. Nepieciešams aktīvi iesaistīt skolēnus akadēmisko uzdevumu pildīšanā un pavadīt vairāk laika mācību procesa īstenošanā.

Kolektīvā efektivitāte ietekmē izaugsmes optimismu un skolotāja uzskatus par paša efektivitāti un skolas kā kopienas spējām ietekmēt skolēnu mācīšanos. Skolās ar augstu izaugsmes optimismu ir lielākas iespējas uzlabot skolēnu sniegumu.

Kolektīvā efektivitāte ir atkarīga no konteksta un izvirzītajiem mērķiem. Tā var mainīties atkarībā no situācijas un uzdevumiem. Skolotāju uzskati par savu spēju ietekmēt skolēnu izaugsmi var radīt pozitīvu vai negatīvu attieksmi un rezultātu.

Meistarības pieredzes izmantošana ir nozīmīgs faktors, kas ietekmē sniegumu un veicina izdošanos. Vērojot, modelējot un imitējot citu uzvedību, tiek iegūta informācija par to, ko skolotāji paši var sasniegt, tādējādi ietekmējot arī pašefektivitāti.

Savstarpējā uzticēšanās organizācijas līmenī un labvēlīgas vides pastāvēšana veicina izaugsmes optimismu un sniedz pamatu efektīvai sadarbībai starp dažādām iesaistītajām pusēm (skolēniem, skolotājiem, vecākiem un citu skolas personālu).

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company, New York, NY.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), pp. 1136–1144. DOI: doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., and Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation. An International Journal of Theory and Practice*, 20(1), pp. 3–24.
- Bryk A. S., and Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), pp. 751–766.
- Donohoo J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Donohoo, J., O'Leary, T., & Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*. DOI: 10.1108/JPC-08-2019-0020
- Dunajevska, L. (2019). *Profesionālo izglītības iestāžu pedagogu klasvadības pieeju un akadēmiskā optimisma sakarības*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Eells, R J. (2011). *Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement*. Dissertation. Available: <https://core.ac.uk/download/pdf/48607343.pdf>
- Fahy, P., Wu, H., & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of secondary teachers: A new concept and its measure. In W. K. Hoy and M. DiPaola (eds.). *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students*. Charlotte, NC: Information Age.
- Goddard, D. R. and Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), pp. 807–818.
- Goddard, R. G., Hoy, W. K. and Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), pp. 479–508.
- Goddard, R., Hoy, W. K., and Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), pp. 3–13.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic Emphasis of Urban Elementary Schools and Student Achievement in Reading and Mathematics: A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), pp. 683–702.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102, pp. 3–17.
- Grišāne, O. (2010). Sustainability in pupils' research activity by integrating opportunities of formal and non-formal education in secondary school. *Discourse and Communication for Sustainable Education 1*. DOI: 10.2478/dcse-2013-000 04
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge, New York & London.

- Hoogsteen, T. J. (2020). Collective efficacy: toward a new narrative of its development and role in achievement. *Palgrave Communications*, 6(2). Available: <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0381-z>
- Hoy, W. K. (2001). The pupil control studies. A historical, theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 39(5), pp. 424–441. Available: <https://doi.org.databases.lanet.lv/10.1108/EUM0000000005812>
- Hoy, W. K. (2001). The pupil control studies. A historical, theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 39(5), pp. 424–441. Available: <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005812>
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), pp. 821–835.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Hoy, W. K. and Sweetlands, S. R. (2001). Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), pp. 296–321.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), pp. 425–446.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change* (secondary ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational administration quarterly*, 47, pp. 427–447. DOI: 10.1177/0013161X10396930
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Fie Faces of Trust: An Emperical Confirmation in Schools. *Journal of School Leadership*, 9, pp. 184–208.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (eds.). *Studies in Leading and Organizing Schools*, 2, pp. 181–208. Greenwich: CT: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K., Wu H. C., Fahy, P. (2009). Teacher Academic Optimism: Secondary Teacher. Scale. Available: <http://waynehoy.com/pdfs/taos-s.pdf>
- Kelly, D., and Denson, C. (2017). STEM Teacher Efficacy in Flipped Classrooms. *Journal of STEM Education*, 18(4), pp. 43–50.
- Maddux, J. E. (1991). Self-efficacy. In Snyder, C. R. & Forsyth, D. R. (eds.). *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, pp. 57–78. Pergamon Press.
- Maier, S. F., and Seligman, M. E. P., (1976). Learned Helplessness: Theory and Evidence. *Journal of Experimental Psychology*, 105(1), pp. 3–45. Available: <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/lhtheoryevidence.pdf>
- McGuigan, L., and Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), pp. 203–229.
- Mignano A. & Weinstein, C. (2007). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw Hill.
- Rezaeian, S., and Abdollahzadeh, E. (2020). Teacher efficacy and its correlates in the EFL context of Iran: The role of age, experience, and gender. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), pp. 1533–1548.
- Schunk, D., Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In Wentzel, K. R., Wigfield, A. (eds.). *Handbook of Motivation in School*, pp. 35–54. Taylor Francis: New York, NY, USA.

- Smith, A. and Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), pp. 556–568.
- Tschannen-Moran, M. (2004). Trust matters: Leadership for successful schools. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran M., Bankole R. A., Mitchell R. M., Moore D. M. (2013). Student Academic Optimism: A Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Education Administration*, 51(2), pp. 150–175. DOI: 10.1108/09578231311304689
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), pp. 189–209. DOI: 10.1080/15700760490503706
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), pp. 202–248. DOI: 10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 71, pp. 547–593.
- Tschannen-Moran, M., and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783–805.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), pp. 944–956.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), pp. 747–766. Available: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.009>
- Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic Optimism and Teacher Education. *The Teacher Educator*, 47(2), pp. 91–100. DOI: 10.1080/08878730.2012.662875