



RĪGAS STRADIŅA
UNIVERSITĀTE

Rīgas Stradiņa universitāte
Psiholoģijas laboratorija

Informatīvais ziņojums

par emocionālās labizjūtas
sekmēšanas un novērtēšanas
instrumentiem un programmām
Latvijas izglītības iestādēs

Autori:

Jeļena Koļesņikova, RSU docente, vadošā pētniece

Dina Bīte, RSU asociētā profesore, vadošā pētniece

Anda Ķīvīte-Urtāne, RSU asociētā profesore, vadošā pētniece

Viktorija Perepjolkina, RSU docente, vadošā pētniece

Ilona Krone, RSU lektora p. i.

Zane Gulbe, RSU lektore

Pasūtītājs, finansējums: LR Izglītības un zinātnes ministrija, Eiropas Sociālā fonda atbalsts,
projekts “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” Nr. 8.3.6.2/17/I/001

Rīgā, 2023

Satura rādītājs

Kopsavilkums	3
Saīsinājumi.....	11
1. Emocionālās labbūtības jēdziena teorētiskais ietvars	12
1.1. Termina <i>well-being</i> tulkojuma latviešu valodā daudzveidība un radniecīgo terminu saime angļu valodā.....	12
1.2. Labbūtības (<i>well-being</i>) koncepta daudzveidīgās šķautnes un pieejas tā traktējumam, definēšanai un novērtēšanai	13
1.3. Emocionālās labbūtības koncepts un tā komponenti.....	18
1.4. Emocionālā labbūtība un tās sekmēšana izglītojamajiem.....	21
1.5. Emocionālo labbūtību raksturojošās pazīmes, to veicinošie un apdraudošie faktori un emocionālās labbūtības iznākumi	23
1.6. Emocionālās labbūtības mērīšanas instrumenti.....	27
2. Uz pierādījumiem balstītas izglītojamo sociālās un emocionālās labbūtības veicināšanas programmas un to ieviešana izglītības iestādēs	29
2.1. Izglītojamo sociāli emocionālo prasmju veicināšanas nozīme un iespējas izglītības vidē	29
2.2. Pašreizējie pierādījumi par izglītojamo sociālo un emocionālo prasmju veicināšanas efektivitāti un tās ietekmi.....	29
2.3. Uz pierādījumiem balstītu efektīvu <i>SEL</i> programmu pazīmes un to kopīgie elementi.....	31
2.4. <i>SEL</i> programmu integrēšana izglītības iestādēs.....	32
3. Prasības zinātniski pamatotiem labbūtības novērtēšanas instrumentiem.....	37
4. Emocionālās labbūtības nodrošināšanas situācijas raksturojums Latvijas izglītības vidē.....	42
4.1. Izglītojamo labbūtības sekmēšanas tiesiskais regulējums.....	42
4.2. Pētījuma rezultāti par emocionālās labbūtības nodrošināšanu pašvaldību un izglītības iestādēs	45
4.3. Pētījuma rezultāti par emocionālās labbūtības instrumentiem.....	59
4.4. Pētījuma rezultāti par emocionālās labbūtības sekmēšanas programmām izglītības iestādēs	73
4.4.1. Emocionālās labbūtības sekmēšanas programmu raksturojums.....	73
4.4.2. Izglītības iestāžu speciālistu aptaujas izstrāde.....	76
5. Ārvalstu labās prakses piemēri par emocionālās labbūtības nodrošināšanu izglītības iestādēs.....	93
5.1. Epidemioloģiskā situācija emocionālās labbūtības jomā Lietuvā, Igaunijā, Vācijā un Zviedrijā salīdzinājumā ar Latviju	93
5.2. Labā prakse emocionālās labbūtības veicināšanas jomā izglītības iestādēs Igaunijā, Lietuvā, Zviedrijā un Vācijā	99
5.2.1. Igaunija.....	100
5.2.2. Lietuva.....	102
5.2.3. Zviedrija	104
5.2.4. Vācija.....	105
Secinājumi	108
Priekšlikumi	112
Literatūras saraksts.....	115
Pielikumi.....	122

Kopsavilkums

Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) uzdevumā Rīgas Stradiņa universitāte (RSU) īstenoja pētījumu “Ekspertīze par emocionālās labbijūtas novērtēšanas un nodrošināšanas instrumentiem Latvijas izglītības iestādēs” ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projekta Nr. 8.3.6.2/17/I/001 “Izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas izveide un īstenošana” ietvaros.

Nepieciešamību veikt pētījumu par emocionālās labbijūtas novērtēšanas un nodrošināšanas instrumentiem Latvijas izglītības iestādēs nosaka vairāki faktori.

1. Šobrīd trūkst vienotas pieejas emocionālās labbijūtas instrumentu izmantošanā izglītības iestādēs, tāpēc pašvaldības un izglītības iestādes var brīvi izvēlēties instrumentu, ko uzskata par piemērotu un efektīvu. Tas rada ievērojamas atšķirības instrumentu izvēlē un lietojumā starp dažādām izglītības iestādēm un pašvaldībām.
2. Līdzvērtīgas pieejas trūkums: pašlaik emocionālās labbijūtas novērtēšanas un sekmēšanas instrumenti Latvijā nav standartizēti. Dažādi rīki var mērīt tikai atsevišķus emocionālās labbijūtas aspektus, tiek izmantotas atšķirīgas skalas un rādītāji, lai kvantitatīvi noteiktu vienu un to pašu labbijūtas aspektu. Tas apgrūtina savstarpēji nesaistītu novērtēšanas rīku efektivitātes salīdzināšanu, kā arī ar šiem instrumentiem iegūto rezultātu salīdzināšanu, kas dotu iespēju spriest par izglītojamo labbijību Latvijā.
3. Daudzu instrumentu lietošana nebalstās uz pētījumos gūtiem pierādījumiem un efektivitātes novērtējumu: pētījumi par emocionālās labbijūtas novērtēšanas un nodrošināšanas instrumentu efektivitāti ir ierobežoti. Daudzi rīki un arī programmas ir izstrādātas, pamatojoties uz teorētiskiem modeļiem, bet bieži vien ir maz empīrisku pierādījumu, kas pamatotu to efektivitāti.
4. Psihiskās veselības jautājumu aktualitāte Latvijā pašreizējā sociāli ekonomiskajā un ģeopolitiskajā situācijā: psihiskās veselības jautājumi Latvijā kļūst par arvien aktuālāku problēmu, tāpēc uz pierādījumiem balstītas intervences ir ļoti svarīgas, lai sekmētu emocionālo labbijību izglītojamajiem.
5. Emocionālās labbijūtas instrumentu un programmu lietošanas, ieviešanas un uzturēšanas izmaksas: emocionālās labbijūtas novērtēšanas un sekmēšanas instrumentu izstrāde un ieviešana var būt finanšu resursu, laika un cilvēkresursu ietilpīga. Valsts mēroga novērtējums palīdz noteikt, kurš instruments sniedz vislielāko pievienoto vērtību, tādējādi nodrošinot, ka resursi tiek novirzīti jēgpilni.

Pētījuma mērķis ir veikt ekspertīzi, t. i., sistēmisku pārskatu par Latvijā pieejamo emocionālās labbijūtas novērtēšanas un nodrošināšanas instrumentiem un programmām, to

izmantošanu vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs dažādām izglītojamo grupām, pedagogiem, izglītības iestāžu atbalsta personālam un izglītojamo vecākiem / aizbildņiem, kā arī sniegt sistēmisku pārskatu par emocionālās labbūtības novērtēšanu un nodrošināšanu Igaunijā, Lietuvā un vismaz vēl divās ES / EEZ un / vai *OECD* dalībvalstīs, to salīdzinot ar Latvijas situāciju un pieeju.

Lai sasniegtu mērķi, tika noteikti šādi darba uzdevumi:

1. Balstoties uz mūsdienu zinātniskām teorijām un pieejām, raksturot emocionālās labbūtības konceptu un tā komponentus.
2. Veikt ekspertīzi (sistēmisks pārskats, apkopojot un izvērtējot pēc noteiktiem kritērijiem iegūto informāciju) par Latvijā pieejamiem emocionālās labbūtības novērtēšanas instrumentiem un sekmēšanas programmām, to izmantošanu vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs dažādām izglītojamo grupām, pedagogiem, izglītības iestāžu atbalsta personālam un izglītojamo vecākiem / aizbildņiem.
3. Veikt ekspertīzi (sistēmisks pārskats, apkopojot un izvērtējot iegūto informāciju) par emocionālās labbūtības novērtēšanu un nodrošināšanu Igaunijā, Lietuvā un vēl vismaz divās ES / EEZ un / vai *OECD* dalībvalstīs, to salīdzināt ar Latvijas situāciju un pieeju.
4. Izstrādāt priekšlikumus Latvijas valsts politikai attiecībā uz emocionālās labbūtības novērtēšanu un nodrošināšanu.

Lai izpildītu šos uzdevumus par emocionālās labbūtības novērtēšanas instrumentiem un to sekmēšanas programmām, pētījums tika īstenots atbilstoši uzdevumiem secīgos posmos, pielietojot atbilstošas metodes: zinātniskās literatūras analīzi, dokumentu analīzi par iepriekšējo piecu gadu periodu, daļēji strukturētas intervijas ar ekspertiem un pašvaldību izglītības pārvalžu vadītājiem un speciālistiem, izglītības iestāžu speciālistu aptauju.

Pētījums tika veikts no 2023. gada 28. augusta līdz 15. novembrim.

Galvenie rezultāti un secinājumi

1. Balstoties uz mūsdienu zinātniskām teorijām un pieejām par emocionālās labbūtības konceptu un tā komponentiem, ir konstatēts, ka:
 - gan zinātniskajā literatūrā, gan starptautiskajos un nacionālajos politikas plānošanas dokumentos vēl joprojām kā sinonīmi vai kā ļoti radniecīgi un savstarpēji aizvietojami tiek lietoti šādi termini: *well-being*, *wellbeing*, *wellness*, *wellfare*, *satisfaction with life*, *happiness* un *quality of life*, dažkārt piedāvājot “savu” izvēlēta termina interpretāciju, kas liecina par vienprātības trūkumu starp jomas ekspertiem;

- analizējot terminu *emotional well-being*, jāuzsver, ka latviešu valodā korekts tā tulkojums ir “emocionālā labbūtība”, vismaz gadījumos, ja tas tiek lietots kā plašs, vairākus labbūtības aspektus apvienojošs jēdziens. Savukārt termins “emocionālā labizjūta” ietver tikai vienu no subjektīvās labbūtības šķautnēm, kas saistīta ar pozitīvo emociju, noskaņojuma un emocionālo stāvokļu pārsvaru pār negatīvajām emocijām, noskaņojumu un emocionāliem stāvokļiem;
2. Izvērtējot iegūto informāciju par Latvijā pieejamiem emocionālās labbūtības novērtēšanas instrumentiem un tās sekmēšanas programmām, to izmantošanu vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs dažādām izglītojamo grupām, pedagogiem, izglītības iestāžu atbalsta personālam un izglītojamo vecākiem / aizbildņiem, ir konstatēts, ka:
- situācija ar instrumentiem emocionālās labbūtības noteikšanai / monitorēšanai Latvijā ir sarežģīta. Vispirms tāpēc, ka nepietiekams ir valsts finansējums uz pierādījumiem balstītu instrumentu izstrādei, adaptēšanai un standartizēšanai. Parasti licencētiem instrumentiem ir noteikts arī pieļaujamais testēšanas reižu skaits, tāpēc ir būtiski nodrošināt uz pierādījumiem balstītu instrumentu izstrādi un iegādi par valsts budžeta līdzekļiem, plānojot regulāri valsts budžetā nepieciešamo finansējumu. Pētījumā identificētie instrumenti tikai daļēji aptver emocionālās labbūtības novērtēšanas un monitorēšanas komponentus, tāpēc būtu jāizvērtē papildu instrumentu izstrāde vai adaptācija. Vairāki šajā pētījumā apkopotie instrumenti ir paredzēti izmantošanai pētnieciskos nolūkos, bet praktisko jautājumu risināšanai tie nav paredzēti un var būt neefektīvi. Praktisko jautājumu risināšanai (piemēram, riska faktoru, vajadzību un resursu novērtēšanai) ir paredzēti skrīninga instrumenti. Būtiski, lai korekti tiktu izmantoti attiecīgajam mērķim piemēroti instrumenti. Tāpat svarīgi ir adaptēt Latvijā kvalitatīvus instrumentus, lai novērtētu un monitorētu labbūtības rādītājus salīdzinājumā ar citām valstīm, piemēram, izmantojot PVO izstrādāto “Labbūtības novērtēšanas skrīningu – 5” (*WHO-5*). Šis instruments ir atbilstošs, lai novērtētu labbūtību plašā vecuma populācijā, turklāt tas ir tulkots jau vairāk nekā 30 valodās. Noderīgs varētu būt arī “Sociālās emocionālās veselības apsekojums vidusskolā vidējās izglītības posmā”, 2020. gada izdevums (*Social Emotional Health Survey-Secondary, 2020 Edition; SEHS-S 2020 Version 1.0*);
 - jauno instrumentu izstrāde Latvijā ir efektīvs risinājums grūtību pārvarēšanai, piemēram, “Agrīnās attīstības skrīninga instrumentu komplekts – *BAASIK*”, kas paredzēts lietošanai ģimenes ārstu praksēs un pirmsskolas izglītības iestādēs 1–6 gadus vecu pirmsskolas izglītības iestāžu audzēkņu attīstības risku novērtēšanai, pievēršot nopietnu uzmanību un

pārraudzību iegūto datu konfidencialitātei un ētiskai izmantošanai. Agrīna pirmsskolas izglītības iestāžu audzēkņu attīstības novērtēšana, pārraudzība, atbalsta nodrošināšana ir būtisks priekšnosacījums kvalitatīvas un iekļaujošas izglītības īstenošanai;

- Latvijā īstenotās programmas / intervences, piemēram, “Džimbās drošības programma”, programma “Bērnu emocionālā audzināšana”, “Atbalsts pozitīvai uzvedībai”, “Sargeņģelis”, “Ceļvedis, audzinot pusaudzi”, “STOP 4-7” jeb “Kopā uz ceļa esam stiprāki” un “Esi pārliecināts!” aptver plašu, uz izglītojamo labbūtības sekmēšanu vērstu jautājumu loku, piedāvā mācības un resursus dažādām mērķauditorijām. Lai gan dažas programmas ir izveidotas vai pielāgotas Latvijas kultūrvidei un to efektivitāte ir zinātniski pārbaudīta, jānorāda uz nepieciešamību novērtēt visus instrumentus un programmas pēc to atbilstības zinātniskajām prasībām un nelietot zinātniskajām prasībām neatbilstošus instrumentus. Zinātniskajos pētījumos balstīts programmu efektivitātes pamatojums būtu nepieciešams, lai nodrošinātu to, ka piedāvātās programmas tiešām palīdz sasniegt definētos mērķus, kā arī sekmē izglītojamo labbūtību. Vienlaikus svarīgi ir ievērot autortiesības, kā arī programmu un instrumentu izmantošanas citus noteikumus. Lai korekti īstenotu un uzturētu efektīvas, uz pierādījumiem balstītas programmas, kas var radīt ilgstošas pārmaiņas izglītojamo dzīvē, svarīga ir sadarbība starp pedagogiem un vecākiem, kā arī metodiskā, informatīvā, materiālā un cita veida atbalsta pieejamība izglītības iestādēs. Programmu efektivitātes pētījumu veicināšanai svarīgi ir skaidri izdalīt, kuras pazīmes attiecas un raksturo tieši emocionālo labbūtību, kuras pazīmes attiecas uz to veicinošiem faktoriem un cēloņiem, kuras uz apdraudošiem faktoriem un to cēloņiem un kuras pazīmes var uzskatīt par emocionālās labbūtības iznākumu (angļu val. *output*);
- situācija ar emocionālās labbūtības nodrošināšanu un monitorēšanu Latvijas pašvaldību izglītības iestādēs ir neviendabīga, jo apzināta un mērķtiecīga šīs jomas koordinēšana izglītības sistēmā notiek vien pēdējo gadu laikā. Izglītības pārvaldes pašlaik ir nozīmīgs posms un resurss izglītības procesa koordinēšanā un metodiskajā vadībā. Veiktā pētījuma rezultāti liecina, ka izglītības pārvaldes spēj uzņemties vadošo koordinatora lomu labbūtības sekmēšanas programmu ieviešanā un īstenošanā, taču eventuāli varētu pastāvēt diskusijas par atsevišķu izglītības iestāžu vadības un izglītības pārvalžu lomu sadalījumu. Savukārt no valsts pārvaldes iestādēm tiek gaidīta metodiskā vadība un finansiāls atbalsts emocionālās labbūtības nodrošināšanas procesā, piemēram, vienotas pieejas izstrāde programmu un instrumentu izmantošanā, kā arī instrumentu pieejamības nodrošināšanā, programmu īstenošanas finansēšanā un speciālistu apmācības vai profesionālās kompetences pilnveides izdevumu segšanā. Daļa izglītības iestāžu (pašvaldību) var

atļauties nodrošināt emocionālās labbūtības monitoringa sistēmu, turpretī citām ir sarežģīti nodrošināt minimālās prasības, kas paredzētas normatīvajos aktos attiecībā uz emocionālās labbūtības nodrošināšanu un monitoringu. Pirms emocionālās labbūtības monitoringa sistēmas ieviešanas jāatrisina elementāri jautājumi saistībā ar mācību materiāliem, pedagogu un atbalsta personāla slodzēm, atalgojumu u. tml. Cilvēkresursu trūkums tiek atzīta par būtiskāko problēmu, risinot ar emocionālās labbūtības nodrošināšanu saistītos jautājumus Latvijas izglītības iestādēs;

- izglītības politikas un prakses līmenī svarīga ir skaidru norādījumu sniegšana, kā arī metodiskā vadība un vienotas pieejas sekmēšana izglītības iestādēs, standartu izstrāde izglītības iestāžu prakses un prasmju novērtēšanai saistībā ar sociālās emocionālās mācīšanās (angļu val. *Social Emotional Learning, SEL*) programmu ieviešanu. Lai atbalstītu efektīvu instrumentu ieviešanu, ir nepieciešama profesionālās kompetences pilnveides pasākumu nodrošināšana, cilvēkresursu kapacitātes palielināšana, kā arī izglītības iestāžu vadības atbalsts, kas ietekmē vispārējo gatavību īstenot *SEL* programmas.

Izglītības iestāžu speciālisti un vadība norāda uz šādām nepieciešamām labbūtības sekmēšanas programmu īstenošanas aktualitātēm:

- nepieciešams, lai programmas tiktu sertificētas vai akceptētas valsts līmenī – tas palīdzētu nodrošināt uzticēšanos to saturam; papildus tam nepieciešama efektīvāka informācijas izplatīšana par programmām;
- labbūtības nodrošināšanas un monitoringa efektivitātes paaugstināšanai nepieciešams izvēlēties tās programmas, kas raisa izglītojamo interesi, kas atbilst pedagogu vajadzībām un interesēm, kā arī attiecīgās izglītības iestādes situācijai un problēmām;
- Latvijas pašvaldībās un izglītības iestādēs vērojamas būtiskas atšķirības labbūtības nodrošināšanas un monitoringa ziņā, ko nosaka nevienlīdzīgs finansējums. Praktiski visas pašvaldības saskaras ar cilvēkresursu, proti, speciālistu, trūkumu, kas perspektīvā būtiski ierobežos emocionālās labbūtības nodrošināšanu.

Publiski pieejamā informācija par emocionālās labbūtības veicināšanas un monitoringa politiku ārvalstīs ir fragmentāra. Proti, nav pieejama sistēmiska un detalizēta informācija par valsts kopējo politiku minēto divu mērķu sasniegšanai, respektīvi: 1) kā ziņojumā aplūkotojās valstīs tiek nodrošināta emocionālās labbūtības veicināšana (t. i., vai emocionālās labbūtības veicināšana ir ietverta izglītības standartā, vai tiek īstenota viena veicināšanas programma nacionālā līmenī visās skolās, vai arī programmu izvēle ir pašvaldības vai skolas kompetencē); 2) kā tiek monitorēta

izglītojamo emocionālā labbūtība (t. i., vai dati par emocionālo labbūtību tiek ievākti visā valstī centralizēti un kādi indikatori monitoringam tiek izmantoti).

Galvenie priekšlikumi

Dalēji strukturēto interviju ar nozares profesionāļiem, kā arī zinātniskās literatūras un labās prakses piemēru analīze ļauj sniegt šādas rekomendācijas:

1. Turpmāk konsekventi pieturēties pie vienota angļu valodas termina *well-being* tulkojuma latviešu valodā. Izmantot Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas piedāvāto šā termina tulkojumu, proti, “labbūtība”. Attiecīgi šā ziņojuma fokusā esošo terminu *emotional well-being* korektāk būtu tulkot kā “emocionālā labbūtība”, vismaz gadījumā, ja tas tiek lietots kā plašs, daudzus labbūtības aspektus apvienojošs, koncepts. Terminu “emocionālā labizjūta” turpmāk lietot šaurā nozīmē, raksturojot tikai vienu no subjektīvās labbūtības šķautnēm, kas saistīta ar pozitīvo emociju, noskaņojuma un emocionālo stāvokļu pārsvaru pār negatīvajām emocijām, noskaņojumu un emocionāliem stāvokļiem.
2. Lai noskaidrotu, kāda ir citu valstu politika emocionālās labbūtības veicināšanā (t. i., vai emocionālās labbūtības veicināšana ir ietverta izglītības standartā, vai tiek īstenota viena veicināšanas programma nacionālā līmenī visās skolās, vai arī programmu izvēle ir pašvaldības vai skolas kompetencē) un monitorēšanā (t. i., vai dati par emocionālo labbūtību tiek ievākti visā valstī centralizēti un kādi indikatori monitoringam tiek izmantoti), un varētu realizēt mērķi Latvijā pārņemt ārvalstu labo praksi emocionālās labbūtības politikas jomā, būtu speciāli ievācama informācija no citu valstu izglītības nozares profesionāļiem. Tas var tikt veikts, organizējot primāro datu vākšanu kvantitatīvā vai kvalitatīvā veidā (piemēram, organizējot citu valstu izglītības nozaru profesionāļu anketēšanu vai veicot daļēji strukturētas padziļinātās intervijas ar minētajiem profesionāļiem), organizējot Latvijas pārstāvju pieredzes apmaiņas braucienus uz citām valstīm, kā arī organizējot ārvalstu pārstāvju pieredzes apmaiņas vizīti Latvijā (piemēram, rīkojot konferenci Latvijā par minētajiem jautājumiem ar ārvalstu ekspertu piedalīšanos) u. tml.
3. Valsts līmenī organizēt un finansēt:
 - labbūtības sekmēšanas programmu struktūras izveidi un programmās izmantojamo instrumentu izvēli, nosakot programmu un instrumentu izvērtēšanas atbilstību zinātniskajiem kritērijiem un sabiedrības veselības praksei;

- finansēt šo programmu un instrumentu izmantošanu (izstrādi, adaptēšanu, re-adaptēšanu, mācības par instrumentu lietošanu, profesionālās kompetences pilnveides pasākumus programmu īstenošanai, programmu īstenošanai nepieciešamo materiālu iegādi), metodisko, informatīvo (piemēram, nodrošinot informācijas pieejamību par katras programmas priekšrocībām un trūkumiem) un organizatorisko vadību, kā arī konsultēšanu un atbalsta sniegšanu;
- izveidot vienotu digitalizēto platformu emocionālās labbūtības sekmēšanai, iekļaujot informāciju par normatīvajiem aktiem un politikas plānošanas dokumentiem, programmām / intervencēm, instrumentiem un pētījumiem, kā arī nodrošināt iespējas efektīvi dalīties ar informāciju starp izglītības iestādēm, pedagogiem, speciālistiem un vecākiem;
- sekmēt starpprofesionālu sadarbību labbūtības programmu īstenošanā, kurā iesaistīti pedagogi, psihologi un sociālie darbinieki, kā arī ārstniecības personas, šim mērķim veidojot labākās pieredzes un profesionālās darbības prakses aprakstus un veicot citu valstu pieredzes izpēti un ieviešanu Latvijā;
- attīstīt sadarbību ar zinātniskajām institūcijām ieviešamo instrumentu un / vai intervences programmu kvalitātes novērtēšanai;
- ja tiek izstrādāti vai adaptēti jauni instrumenti, nodrošināt, ka to izstrādē / adaptācijā ir iesaistīti eksperti ar atbilstošu kvalifikāciju, tajā skaitā ar zināšanām psihometrijā;
- veicot instrumenta adaptāciju vai izstrādi, ievērot ētikas un personas datu aizsardzības prasības; instrumenta adaptācijas gadījumā saņemt autoru vai autortiesību turētāju atļauju, skaidri definējot paredzēto instrumenta lietošanas mērķi (piemēram, pētniecībai un / vai arī praktiskai lietošanai) un mērķa grupu;
- uzraudzīt, lai instrumentu lietošanā tiktu ievēroti attiecīgā instrumenta lietošanas nosacījumi, to skaitā prasības attiecībā uz instrumenta licences nosacījumiem (autortiesību ievērošanu), lietotāju kvalifikāciju, mērķa grupas ierobežojumiem, kā arī iegūto datu konfidencialitāti un ētisku izmantošanu;
- motivēt psihologus un citus speciālistus (pedagogus, logopēdus, pedagogus karjeras konsultantus, pedagoga palīgus, sociālos pedagogus) darbam labbūtības sekmēšanā izglītības sistēmā ar atbilstošu atalgojumu un atbalsta materiāliem, kā arī citiem materiālās stimulēšanas rīkiem.

4. Pašvaldību līmenī:

- iespēju robežās nodrošināt izglītības iestādes ar piemērotām telpām, lai sekmētu individuālu pieeju un emocionālā atbalsta sniegšanu izglītojamajiem;
- nodrošināt finansējumu emocionālā atbalsta programmām un supervīzijām pašvaldības izglītības iestādēs strādājošiem pedagogiem un profesionālās darbības pārraudzībai psihologiem, lai uzlabotu viņu emocionālo labbūtību un motivāciju;
- organizēt izglītojošus pasākumus vecākiem par labbūtības nozīmi un iespējām to sekmēt ar daudzveidīgām pieejām un paņēmieniem;
- sniegt atbalstu ar emocionālās labbūtības sekmēšanu saistītu profesionālo kompetences pilnveides pasākumu īstenošanai pašvaldības izglītības iestādēs strādājošiem pedagogiem un psihologiem;
- īstenot informatīvus un izglītojošus pasākumus izglītības iestāžu speciālistiem, pedagogiem, administrācijas pārstāvjiem un vecākiem par SEM nozīmi izglītībā un sabiedrībā kopumā.

5. Izglītības iestāžu līmenī:

- izmantot zinātniski pamatotus instrumentus un programmas, par kurām ir pieejama visa nepieciešamā informācija, ieskaitot informāciju par programmas / instrumenta mērķi, mērķa grupu, īstenošanas / lietošanas nosacījumiem, programmas / instrumenta saturu un struktūru, nepieciešamo materiāli tehnisko nodrošinājumu, izmaksām, prasībām programmas īstentājiem / instrumenta lietotājiem, kā arī apraksts par programmas / instrumenta teorētisko pamatojumu, atbilstību pierādījumos balstītai praksei un kvalitātes kritērijiem;
- novērtēt nepieciešamo finansiālo, laika un cilvēkresursu pieejamību katras programmas kvalitatīvai īstenošanai un / vai instrumenta korektai lietošanai;
- sistemātiski novērtēt ieviesto emocionālās labbūtības veicināšanas pasākumu, izmantojot zinātniskās pētniecības metodes.

Saīsinājumi

Lai nodrošinātu vienotu izpratni par dokumentā lietotajiem saīsinājumiem, šajā tabulā ietverti to skaidrojumi.

Saīsinājums	Skaidrojums
IKVD	Izglītības kvalitātes valsts dienests
IZM	Izglītības un zinātnes ministrija
LZA	Latvijas Zinātņu akadēmija
LU	Latvijas Universitāte
OECD	Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>)
RSU	Rīgas Stradiņa universitāte
SEL	sociāli emocionālo prasmju attīstība (<i>social-emotional learning</i>)
SEAL	sociāli emocionālo aspektu attīstība (<i>social and emotional aspects of learning</i>)
UNICEF	Apvienoto Nāciju Starptautiskais Bērnu fonds (<i>United Nations International Children's Fund</i>)
PVO	Pasaules Veselības organizācija (<i>World Health Organization, WHO</i>)

1. Emocionālās labbūtības jēdziena teorētiskais ietvars

1.1. Termina *well-being* tulkojuma latviešu valodā daudzveidība un radniecīgo terminu saime angļu valodā

Latviešu valodā sastopami daudzi un dažādi angļu valodas termina *well-being* latviskojumi: labklājība, labizjūta, labsajūta, labbūšana, labbūtība, labesība. Sākotnēji šis termins tika tulkots kā “labklājība” (Voitkāne & Miezīte, 2001; Upmane, 2010), tomēr termins “labklājība” vairāk ir atbilstošs angļu valodas apzīmējumam *welfare*, kuram ir cita nozīme (ar lielāku akcentu uz materiālo labklājību). Līdz ar to pakāpeniski tika meklēti un ieviesti citi, atbilstošāki šī termina tulkojuma varianti. Tā Guna Svence sadarbībā ar Māri un Lailu Majoriem ieviesa terminu “labizjūta” (Majors & Majore, 2010; Svence & Majors, 2016), tomēr šis jēdziens vairāk ir atbilstošs angļu valodas terminam *wellness*.

Pēdējos gados gan veselības, gan sociālo zinātņu nozarē arvien vairāk nostiprinās termins “labbūtība” kā atbilstošāks termina *well-being* tulkojums (piemēram, Raubiško, 2011/2012; Kļaviņa-Makreka, 2023). Jāatzīmē, ka saturiski un arī pēc skanējuma un intuitīvās termina jēgas izpratnes tieši šāds jaunvārds visprecīzāk atspoguļo *well-being* koncepta būtību, jo tas vairāk fokusējas uz indivīda fiziskās un psihiskās veselības iznākumiem un to subjektīvo vērtējumu atšķirībā no daudz plašākā labklājības termina, kurš latviešu valodā vairāk tiek asociēts ar materiālo un sociālo labklājību.¹

Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisija 2023. gada 21. februārī izskatīja jautājumu par termina *well-being* atveidi un nolēma apstiprināt divus sinonīmiskus terminus – “labbūtība” un “labesme” (Pamatojums: LZA Terminoloģijas komisijas 21.02.2013. sēdes protokols Nr. 2/1172)².

Jāatzīmē, ka arī angļu valodā akadēmiskos darbos un starptautiska un nacionāla mēroga politikas dokumentos vēl joprojām kā sinonīmi – vai vismaz kā ļoti radniecīgi, savstarpēji aizvietojamie termini – tiek lietoti tādi jēdzieni kā *well-being*, *wellbeing*, *wellness*, *welfare*, *satisfaction with life*, *happiness* un *life quality*. Dažkārt arī pētījumā vai normatīvā dokumentā konsekventi tiek izmantots kāds no šiem terminiem, bet piedāvāts “savs” termina traktējums, kas varētu būt gan plašāks, gan šaurāks, nekā tas ir pieņemts, vai arī, saglabājot “tipisko” kāda termina traktējumu, tiek izmantoti mērījuma instrumenti/-s, kuri ir paredzēti šaurāka vai, pretēji, plašāka koncepta pētīšanai. Piemēram, bieži subjektīvās labbūtības vai emocionālās labizjūtas (kas, pēc

¹ Labklājība – dzīves apstākļi, materiālais stāvoklis, kam raksturīga pārticība, arī nodrošinātība.
<https://tezaurs.lv/labklajiba:1>.

² LZA TK 21.02.2023. sēdes protokols Nr. 2/1172. <https://termini.gov.lv/komisija/lza-tk-21022023-sedes-protokols-nr-21172>.

dažu autoru domām, ir viena no subjektīvās labklājības šķautnēm (sīkāk sk. 1.2. nodaļā)) analīzei izmanto instrumentus, kas ir paredzēti dzīves kvalitātes (daudz plašāks koncepts) mērījumiem (pārskatam sk. *Koslouski, Wilson-Mendenhall, Parsafar, et al., 2022*). Tas gan pētniekiem, gan politikas veidotājiem rada mulsumu un apgrūtina dažādu pētījumu rezultātu salīdzināšanu. Tomēr vēl joprojām turpinās diskusijas par to, kurus terminus izmantot, kā tos definēt, kā un ar kādiem instrumentiem mērīt to raksturojošos aspektus / pazīmes.

Nākamajā apakšnodaļā tiks sniegts īss pārskats par dažām populārākajām pieejām labbūtības koncepta definēšanai un mērīšanai.

1.2. Labbūtības (*well-being*) koncepta daudzveidīgās šķautnes un pieejas tā traktējumam, definēšanai un novērtēšanai

Lai saprastu emocionālās labbūtības konceptu, kas ir šī pētījuma uzmanības fokusā, un tā saistību ar plašāku jēdzienu – labbūtību –, vispirms īsumā tiks raksturots labbūtības koncepts un dažādas pieejas tā izpratnei un traktējumam.

Jēdziens labbūtība (*well-being*) ir ļoti daudzveidīgs un daudzšķautnains. Zinātniskajā literatūrā labbūtība tiek definēta un pētīta, galvenokārt izmantojot divas filozofiskās pieejas – hēdonisko un eidemonisko.

Hēdoniskās pieejas ietvaros tiek lietots termins “subjektīvā labbūtība” (angļu val. *subjective well-being*) (*Diener et al., 1985, 2010*). Subjektīvo labbūtību raksturo apmierinātība ar dzīvi, ņemot vērā subjektīvo dzīves novērtējumu salīdzinājumā ar citiem attiecīgā vecuma un dzimuma cilvēkiem (šo labbūtības komponentu sauc arī par “vērtējošo labbūtību” (angļu val. *evaluative well-being*)), kā arī pozitīvo un negatīvo emociju līdzvars (ko sauc arī par pieredzēto labbūtību (angļu val. *experienced well-being*)). Daži pētnieki šo ar emocionālo labizjūtu saistīto subjektīvās labbūtības komponentu dēvē par “emocionālo labbūtību” (angļu val. *emotional well-being*). Latviešu valodā šo komponentu akadēmiskajā literatūrā un normatīvajos dokumentos biežāk apzīmē ar terminu “emocionālā labklājība” (kaut arī bieži traktējums šim terminam ir daudz plašāks nekā šāda šaura nozīme (sīkāk sk. 1.3. nodaļā)). Hēdoniskā pieeja balstās uz priekšstatu, ka laimes palielināšanai vajadzīgs vairāk prieka / baudas un mazāk sāpju (*Carruthers, & Hood, 2004*), subjektīvā labbūtība tiek saistīta ar vēlmju piepildījumu, baudas izjušanu; fokusā ir “patīk – nepatīk”, “apmierināts – neapmierināts” kategorijas (*Diener, 2009*).

Kā mērījuma instrumenti šīs pieejas ietvaros visbiežāk tiek izmantotas šādas skalas:

- *The Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985)*³;
- *The PANAS Scales (Watson, Clark, Tellegen, 1988)*;
- *Positive and Negative Affect Scale – child version (PANAS-C)*.

Lietoti tiek arī citi instrumenti, kas ir paredzēti apmierinātības ar dzīvi un / vai laimes izjūtas (angļu val. *happiness*) mērīšanai (sk. 1. tabulā); t. sk. bieži tiek izmantotas tā saucamās viena panta skalas (angļu val. *one-item scales*), kurās, piemēram, 10 punktu vai 100 punktu (%) skalā respondentiem tiek piedāvāts novērtēt vispārējo apmierinātību ar dzīvi.

1. tabula. Pētījumos biežāk izmantotie psihometriski pamatoti psiholoģiskie instrumenti subjektīvās labbūtības, t. sk. emocionālās labbūtības, novērtēšanai, balstoties uz Koslouski, Wilson-Mendenhall, Parsafar, et al., 2022⁴

Instrumenta nosaukums	Avots
1	2
<i>Affect and Arousal Scale (AFARS)</i>	Chorpita, B. F., Daleiden, E. L., Moffitt, C., et al. (2000). Assessment of tripartite factors of emotion in children and adolescents I. structure validity and normative data of an affect and arousal Scale. <i>J Psychopathol Behav Assess</i> , 22(2):141–160.
<i>Affect Balance Scale (ABS)</i>	Bradburn, N. M., Noll, C. E. (1969). <i>The Structure of Psychological WellBeing</i> . Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
<i>Affectometer 2</i>	Kammann, R., Flett, R. (1983). Affectometer 2: a scale to measure current level of general happiness. <i>Aust J Psychol.</i> , 35: 259–265.
<i>Child and adolescent wellness scale (CAWS)</i>	Copeland, E. P., Nelson, R. B., Traughber, M. C. (2010). Wellness dimensions relate to happiness in children and adolescents. <i>Advances in School Mental Health Promotion</i> , 3(4):25–37.
<i>Index of General Affect</i>	Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. <i>American Psychologist</i> , 31(2):117–124.
<i>Anamnestic Comparative SelfAssessment Scale (ASCA)</i>	Verhofstadt, E., Bleys, B., Van Ootegem, L. (2019). Comparing the anamnestic comparative self-assessment (ACSA) to a conventional happiness question without anchoring. <i>Appl Res Qual Life</i> , 14:237–251.
<i>BBC Well-being Scale (BBC)</i>	Kinderman, P., Schwannauer, M., Pontin, E., Tai, S. (2011). The development and validation of a general measure of well-being: the BBC well-being scale. <i>Qual Life Res</i> , 20(7): 1035–1042; doi: 10.1007/s11136-010-9841-z. PMID: 21243528.
<i>Congruity Life Satisfaction Scale</i>	Meadow, H., Mentzer, J. T., Rahtz, D. R., et al. (1992). A life satisfaction measure based on judgment theory. <i>Soc Indic Res</i> , 26(1):23–59.
<i>Extended Satisfaction With Life Scale (ESWLS)</i>	Alfonso, V. C., Allison, D., Rader, D. E., et al. (1996). The extended satisfaction with life scale: development and psychometric properties. <i>Soc Indic Res</i> , 38(3):275–301.

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

³ Īss apraksts ir pieejams: <https://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/SATISFACTION-SatisfactionWithLife.pdf>.

⁴ Ar detalizētāku informāciju par šiem un vēl dažiem citiem instrumentiem, kas ir paredzēti tā vai cita emocionālās labbūtības aspekta novērtēšanai, var iepazīties labbūtības novērtēšanas instrumentu elektroniskajā repozitorijā: <https://m3ewb.research.uconn.edu/ewb-subjective%20measures-repository/>.

1. tabulas turpinājums

1	2
<i>Friedman Well-Being Scale</i>	Friedman, P. H. (1992). Friedman well-being scale and professional manual, foundation for well-being. <i>Eur Rev Soc Psychol</i> , 4:1–26.
General Well-being Schedule (<i>GWB</i>)	Dupuy, H. J. The General Well-Being Schedule. In McDowell, I., Newell, C., eds. <i>Measuring Health: A Guide to Rating Scales and Questionnaire</i> (2nd ed). New York City, NY: Oxford University Press, 1977;206–213.
<i>Life Dimensions Questionnaire (LDQ-30)</i>	Roberts, R. E., Pascoe, G. C., Attkisson, C. C. Relationship of service satisfaction to life satisfaction and perceived wellbeing. <i>Eval Program Plann</i> 1983; 6(3–4):373–383.
<i>Life Satisfaction Index</i>	Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. <i>J Gerontol</i> , 16:134–143.
<i>Orientation to Happiness Scale (OTH)</i>	Peterson, C., Park, N., Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. <i>J Happiness Stud</i> , 6(1):25–41.
<i>Positive Valuation of Life Scale (VoL)</i>	Lawton, M. P., Moss, M., Hoffman, C., et al. (2001). Valuation of life: a concept and a scale. <i>J Aging Health</i> , 13(1):3–31.
<i>Student Life Satisfaction Scale (SLSS)</i>	Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. <i>Sch Psychol Int</i> , 12(3):231–240.
<i>Subjective Happiness Scale (SHS)</i>	Lyubomirsky, S., Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. <i>Soc Indic Res</i> , 46(2):137–155.
<i>Valuation of Life Scale (VOL)</i>	Lawton, M. P., Moss, M., Hoffman, C., et al. (2001). Valuation of life: a concept and a scale. <i>J Aging Health</i> , 13(1):3–31.

Eidemoniskajā pieejā biežāk tiek lietots termins “psiholoģiskā labbūtība” (angļu val. *psychological well-being*) (Ryff, 1989 a, 1989 b; Ryff and Keyes, 1995). Definējot un mērot psiholoģisko labbūtību, izmanto tādas raksturojumus kā autonomija, pozitīvas attiecības ar citiem, dzīves mērķis, meistarība (angļu val. *mastery*), personības izaugsme, individualitātes izjūta (angļu val. *sense of individuality*), sevis akceptēšana (angļu val. *self-acceptance*). Tas ir balstīts uz priekšstatu, ka psiholoģiskā labbūtība rodas, cilvēkam darbojoties sava patiesā potenciāla īstenošanas virzienā un saistībā ar to (Waterman, 1984). Eidemoniskajā pieejā labbūtība tiek traktēta kā personības labbūtība jeb psiholoģiskā labbūtība – uzsvars likts uz pašnoteikšanos, indivīda pozitīvo attieksmi pret sevi, dzīvošanu saskaņā ar savām patiesajām vērtībām un savu dzīves mērķi, sava potenciāla īstenošanu, attīstīšanos (Ryff, 1989 a, b; Ryan, & Deci, 2001), “plaukšanu” (angļu val. *thriving*) (e. g., Su et al., 2014) un “ziedēšanu” (angļu val. *flourishing*) (Van Zyl, 2013). Psiholoģiskā labbūtība un dažādie tās aspekti visbiežāk tiek mērīti, izmantojot Psiholoģiskās labbūtības skalu (*Psychological Wellbeing (PWB-18; PWB-54; PWB-84) Scale* (Ryff, 1989 b; Ryff, & Keyes, 1995); *Meaning in Life Questionnaire (MLQ)* (Steger, Frazier, Oishi, et al. 2006).

Citi pētnieki tiecas sintezēt / apvienot šīs tradīcijas / pieejas, izveidojot konstruktus, kas saistīti ar subjektīvo labbūtību, un savos pētījumos izmanto tā saucamo salikto jeb daudzfaktoru labbūtības konceptu, kurā subjektīvā un psiholoģiskā labbūtība tiek uzskatītas par konceptuāli

saistītām, tomēr atšķirīgām pozitīvas psiholoģiskās funkcionēšanas sastāvdaļām (komponentiem jeb aspektiem). Piemēram, ASV Zinātņu, inženierzinātņu un medicīnas zinātņu nacionālo akadēmiju subjektīvās labbūtības sekcijā (*National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine*, 2013) subjektīvā labbūtība tiek definēta kā konstrukts, kas ietver trīs komponentus: pieredzēto, vērtējošo un eidemonisko labbūtību. Daži no psiholoģiskajiem instrumentiem, kas tiek izmantoti subjektīvās labbūtības novērtēšanai daudzfaktoru pieejas ietvaros, ir apkopoti 2. tabulā.⁵

2. tabula. Pētījumos biežāk izmantotie psihometriski pamatotie psiholoģiskie instrumenti, kas tiek izmantoti subjektīvās labbūtības novērtēšanai daudzfaktoru pieejas ietvaros (Koslouski, Wilson-Mendenhall, Parsafar, et al., 2022)

Instrumenta nosaukums	Avots
1	2
<i>Body-Mind-Spirit Wellness Behavior and Characteristic Inventory (BMS-WBCI)</i>	Hey, W., Calderon, K., Carroll, H. (2006). Use of body-mind-spirit dimensions for the development of a wellness behavior and characteristic inventory for college students. <i>Health Promot Pract</i> , 7(1): 125–133.
<i>Brief Multi-Dimensional Student Life Satisfaction Scale (BMSLSS)</i>	Seligson, J., Huebner, E., Valois, R. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). <i>Soc Indic Res</i> , 61(2): 121–145.
<i>Control, Autonomy, Self-realization, Pleasure (CASP-19)</i>	Hyde, M., Wiggins, R. D., Higgs, P., et al. (2003). A measure of quality of life in early old age: the theory, development and properties of a needs satisfaction model (CASP-19). <i>Aging Ment Health</i> , 7(3):186–194.
<i>EPOCH Measure of Adolescent Well-Being (EPOCH)</i>	Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., et al. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. <i>Psychol Assess</i> , 28(5):586–597.
<i>General Well-being Schedule (GWB)</i>	Dupuy, H. J. The General Well-Being Schedule. In McDowell, I., Newell, C., eds. (1977). <i>Measuring Health: A Guide to Rating Scales and Questionnaire</i> (2nd ed). New York City, NY: Oxford University Press, 206–213.
<i>Integration Inventory (II)</i>	Ruffing-Rahal, M. A. (1991). Initial psychometric evaluation of a qualitative well-being measure: the integration inventory. <i>Health Values</i> , 15(2):10–20.
<i>Five-Factor WEL (5FWel)</i>	Hattie, J. A., Myers, J. E., Sweeney, T. J. (2004). A factor structure of wellness: Theory, assessment, analysis, and practice. <i>J Couns Dev</i> , 82(3):354–364.
Four-Factor WEL (4FWEL)	Myers, J. E., Luecht, R. M., Sweeney, T. J. (2004). The factor structure of wellness: reexamining theoretical and empirical models underlying the wellness evaluation of lifestyle (WEL) and the five-factor Wei. <i>Meas Eval Couns Dev</i> , 36(4):194–208.
<i>Gallup Healthways Well-Being Index (WBI)</i>	Harter, J. K., Gurley, V. F. (2008). Measuring well-being in the United States. <i>APS Observer</i> , 21(8).
<i>Mental Health Inventory (MHI)</i>	Veit, C. T, Ware, J. E. (1983). The structure of psychological distress and well-being in general populations. <i>J Consult Clin Psychol</i> , 51(5):730–742.

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

⁵ Ar detalizētāku informāciju par šiem un vēl dažiem citiem instrumentiem, kas ir paredzēti tā vai cita emocionālās labbūtības aspekta novērtēšanai, var iepazīties labbūtības novērtēšanas instrumentu elektroniskajā repozitorijā: <https://m3ewb.research.uconn.edu/ewb-subjective%20measures-repository/>.

2. tabulas turpinājums

1	2
<i>Multi-dimensional Student Life Satisfaction Scale (MSLSS)</i>	Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. <i>Psychol Assess</i> , 6(2):149–158.
<i>Multifaceted Life Satisfaction Scale (MLSS)</i>	Harner, C. J., Heal, L. W. (1993). The multifaceted lifestyle satisfaction scale (MLSS): Psychometric properties of an interview schedule for assessing personal satisfaction of adults with limited intelligence. <i>Res Dev Disabil</i> , 14(3):221–236.
<i>Perceived Wellness Survey (PWS)</i>	Adams, T., Bezner, J., Steinhardt, M. (1997). The conceptualization and measurement of perceived wellness: integrating balance across and within dimensions. <i>Am J Health Promot</i> , 11(3):208–218.
<i>Sense of Well-Being Inventory (SWBI)</i>	Rubin, S. E., Chan, F., Bishop, M., et al. (2003). Psychometric validation of the sense of well-being inventory for programme evaluation in rehabilitation. <i>Professional Rehabilitation</i> , 11:54–59.
<i>Social and Emotional Health Survey (SEHS)</i>	Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., et al. (2014). Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary school students. <i>Soc Indic Res</i> , 117(3): 1011–1032.
<i>SPF-IL</i>	Nieboer, A., Lindenberg, S., Boomsma, A., et al. (2005). Dimensions of well-being and their measurement: the SPF-IL scale. <i>Soc Indic Res</i> , 73(3):313–353.
<i>Well-Being Questionnaire (W-BQ)</i>	Bradley, C. (2000). The 12-item well-being questionnaire: origins, current stage of development, and availability. <i>Diabetes Care</i> , 23:875.
<i>Wellness Evaluation of Lifestyle (WEL)</i>	Myers, J. E., Sweeney, T. J., Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: a holistic model for treatment planning. <i>J Couns Dev</i> , 78(3):251–266.
<i>WHO-5 Well-being Index (WHO-5)</i>	Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., et al. (2015). The WHO-5 well-being index: a systematic review of the literature. <i>Psychother Psychosom</i> , 84(3):167–176.

Daži pētnieki ir salīdzinājuši labbūtības psiholoģiskos elementus ar plašāku jēdzienu – “plaukšanu” (angļu val. *thriving*) (Keyes, 2002), ko raksturo ne tikai pozitīvu emociju klātbūtne un apmierinātība ar dzīvi, hronisks negatīvu emociju trūkums un eidemoniskie komponenti, bet arī fiziskā un sociālā labklājība jeb labbūtība, un piedāvājuši labbūtības konceptu paplašināt ar šiem labklājības aspektiem. Tomēr citi pētnieki ir iebilduši, jo viņi uzskata, ka labbūtības psiholoģiskie aspekti ir jāaplūko atsevišķi no fiziskās un sociālās labklājības aspektiem, lai labāk izprastu to saistību.

Apkopojot šos viedokļus, var secināt, ka pastāv dažādas pieejas labbūtības koncepta definēšanai un mērīšanai. Pastāv šaurākās un plašākās viena un tā paša jēdziena definīcijas (pārskatam sk. Koslouski, et al., 2022, *Supplemental Materials, Definitions extracted from reviews organized by topic code*). Kaut arī ir pieejams bagātīgs literatūras klāsts, kas veltīts nozīmīgiem pētījumiem labbūtības jomā, tas izraisa arī apmulsumu, jo ir grūti salīdzināt pētījumu rezultātus,

īpaši, ja tajos izmantotas atšķirīgas pieejas un filozofiskais pamats subjektīvās / psiholoģiskās labbūtības definēšanai un izpētei.

Lai gan pastāv atšķirīgas pieejas un versijas *well-being* termina definēšanā, tomēr tās visas ietver to, ka labbūtības koncepts ir saistīts ar pozitīvu emociju un noskaņojuma klātbūtni, negatīvu emociju (t. sk. depresijas, trauksmes) izslēgšanu, apmierinātību ar dzīvi, dzīves piepildījuma izjūtu un pozitīvu funkcionēšanu.

1.3. Emocionālās labbūtības koncepts un tā komponenti

Emocionālā labbūtība⁶ (angļu val. *emotional well-being*) ir vēl viens jēdziens, kas ir cieši saistīts ar jau pieminētajiem daudzveidīgajiem labbūtību raksturojošiem jēdzieniem, tādiem kā subjektīvā labbūtība, psiholoģiskā labbūtība, mentālā jeb psihiskā labbūtība (angļu val. *mental well-being*). Turklāt daži autori to definē kā vienu no subjektīvās labbūtības šķautnēm (definējot to kā pozitīvu emociju, noskaņojuma un emocionālo stāvokļu pārsvaru pār negatīvām emocijām, noskaņojumu un emocionāliem stāvokļiem) (piemēram, *Reh et al.*, 2021), savukārt citi autori emocionālo labbūtību izmanto kā apkopojosu jēdzienu, kas apvieno visus daudzveidīgos psihiskās, subjektīvās un psiholoģiskās labbūtības aspektus (piemēram, *Feller et al.*, 2018; *National Institutes of Health*, 2018 a, 2018 b). Tātad, lai gan ir publicēti daudzi pētījumi, kas veltīti tieši emocionālās labbūtības un tās komponentu pētīšanai un definēšanai, vēl joprojām zinātniskajās aprindās nav vienprātības par šī jēdziena saturu un robežām, un zinātniskajā literatūrā ir atrodamas ļoti atšķirīgas šī termina definīcijas. Piemēram, Kristla Parka ar kolēģiem (*Park et al.*, 2022) savā pārskata pētījumā ir apkopojusi septiņas dažādas emocionālās labbūtības definīcijas, kuras tika izgūtas no viņu pārskatā iekļautajiem rakstiem (sk. 3. tabulu).

3. tabula. Emocionālās labbūtības definīciju apkopojums (*Park et al.*, 2022)

Emocionālās labbūtības definīcija	Avots
1	2
[..] attiecas uz to, kā cilvēki piedzīvo savas dzīves kvalitāti, un ietver gan emocionālās reakcijas, gan kognitīvos spriedumus. Tai ir trīs komponenti: (1) eidemonija (saistīta ar jēgpilnām gandarījumu sniedzošām aktivitātēm, dzīves jēgas un mērķa esamības izjūtu); (2) apmierinātība ar dzīvi vai vērtējošais labbūtības komponents (angļu val. <i>evaluative well-being</i>) un (3) hedoniskā vai afektīvā labbūtība vai piedzīvotā labbūtība (angļu val. <i>experiential well-being</i>). Subjektīvā labbūtība tiek definēta kā emocionālās labbūtības sinonīms.	<i>National Institutes of Health</i> , 2018 a.

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

⁶ Ievērojot konsekvenci *well-being* jēdziena tulkojumā, to korekti būtu tulkot kā “emocionālā labbūtība”, tomēr, ņemot vērā, ka šī pētījuma IZM lieto terminu “emocionālā labbūtība”, turpmāk tekstā pieturēsimies pie šāda jēdziena tulkojuma.

3. tabulas turpinājums

1	2
Nav sinonīms ne slimības neesamībai, ne psihiskai veselībai (angļu val. <i>mental health</i>). Emocionālā labizjūta [...] ir apkopojošs konstrukts vairākiem saistītiem psihometriski definētiem jēdzieniem, tostarp psiholoģiskajai labbūtībai, pozitīvai psihiskajai veselībai, ar veselību saistītai dzīves kvalitātei, plaukšanai (angļu val. <i>thriving</i>) un subjektīvai labbūtībai. Šie jēdzieni ietver vairākas psiholoģiskās dimensijas, tostarp pozitīvas emocijas un noskaņojumu (piemēram, laimes izjūtu); negatīvu emociju, noskaņojumu un stāvokļu (piemēram, stresa, skumju, vientulības) relatīvu neesamību; apmierinātību ar dzīvi; jēgas un mērķa izjūtu; dzīves kvalitāti un apmierinātību ar citām dzīves jomām. Emocionālās labbūtības definīcija ietver apmierinātību ar attiecībām, subjektīvo sociālā atbalsta uztveri. Ar to cieši saistīti arī sociālo attiecību strukturālie aspekti (piemēram, sociālās integrācijas pakāpe, sociālo tīklu lielums).	<i>Feller et al.</i> , 2018; <i>University of California Los Angeles Community Translational Science Team</i> , 2018.
[..] sastāv no trim sastāvdaļām: pozitīvas emocijas un negatīvas emocijas (t. i., afektīvi novērtējumi) un apmierinātības ar dzīvi (t. i., kognitīvais novērtējums). ⁷	<i>Lyubomirsky and Lepper</i> , 1999.
[..] vispārējs pozitīvs emocionāls stāvoklis, apmierinātība ar dzīvi, jēgas un mērķa izjūta un spēja tiekties pēc paša izvirzītiem mērķiem.	<i>National Institutes of Health (NIH)</i> , 2018 b.
[..] elementi ietver līdzsvara sajūtu emocijās, domās, sociālajās attiecībās un mērķtiecīgajās nodarbēs vai šāda līdzsvara trūkumu. Katra konstrukta relatīvā nozīme dažādās apakšpopulācijās un attīstības stadijās būs atšķirīga.	<i>National Institutes of Health (NIH)</i> , 2018 b.
[..] sajūst vairāk patīkamu efektu (pozitīvu emociju), nevis nepatīkamu efektu (negatīvu emociju) savā dzīvē kopumā, ieskaitot pagātnes, tagadnes un nākotnes uztveri.	<i>Reh et al.</i> , 2021.
Pozitīvais noskaņojums un emocijas un zems negatīvo noskaņojumu un emociju līmenis. Atspoguļo ne tikai īslaicīgu apmierinātību, bet arī virzību uz mērķi, kas atbilst cilvēka motīviem.	<i>Fredrickson and Joiner</i> , 2002.

Pašlaik trūkst fundamentālas vienprātības par emocionālās labbūtības definīciju un tās sastāvdaļām, kā arī par to, kādas intervences veicina emocionālo labbūtību kā pamatmērķi vai kā mediatoru (starpnieku jeb vidutāju) attiecībā uz plašākiem veselības iznākumiem (angļu val. *health outcomes*) (*National Institutes of Health*, 2018 b).

Fellers un kolēģi (*Feller et al.*, 2018), piedāvājot lietot terminu “emocionālā labbūtības” kā apkopojosu terminu, kas ietver daudzus iepriekš definētus psiholoģiskos konceptus, to skaitā tādas kā psiholoģiskā labbūtība, ar veselību saistītā dzīves kvalitāte, ziedēšana / plaukšana un subjektīvā labizjūta, akcentē, ka apkopojošs termins sniedz lietderīga starta iespēju virzībai uz ontoloģisku

⁷ Šī definīcija gandrīz sakrīt ar Dīnera piedāvāto subjektīvās labbūtības definīciju (sk. *Diener et al.*, 2003).

darbu integratīvas teorijas attīstībā un izpētes padziļināšanā. Tomēr šie autori arī brīdina, ka apkopojošs termins kā tāds ir lietderīgs, ciktāl atsevišķi pētījumi skaidri norāda, kuri emocionālās labbūtības aspekti tiek ņemti vērā, un pat tad var būt grūti salīdzināt pētījumus par saistītiem, bet atšķirīgiem jēdzieniem / konceptiem. Tādējādi ir nepieciešama kopīga izpratne par pamatjēdzieniem, ko ietver emocionālā labbūtība, kā arī par ietvaru / pieeju tās izpētei.

2021. gada sākumā Nacionālo veselības institūtu apvienība (*National Institutes of Health, NIH*) paziņoja par finansējumu emocionālās labbūtības psiholoģisko aspektu izpētes veicināšanai, izmantojot tīklus, kas paredzēti, lai nodrošinātu infrastruktūru pētniecībai un informācijas izplatīšanai. Kopumā tika izveidoti un finansēti seši dažādi tīkli (U24 granti), no tiem katram bija savi uzdevumi viena kopējā mērķa ietvaros. Lai attīstītu vienotu izpratni par labbūtības psiholoģiskajiem aspektiem un izstrādātu emocionālās labbūtības definīciju (angļu val. *working definition*), tika izveidota darba grupa ar visu sešu tīklu pārstāvjiem. Šīs definīcijas izstrāde norisinājās vairākos posmos, ietverot attiecīgo ar labbūtības konceptu saistīto psiholoģisko aspektu un to raksturojošo jēdzienu un definīciju pārskatīšanu, šo jēdzienu savstarpēju kartēšanu un diskusiju par iespējām un grūtībām, ar ko nākas saskarties, lai panāktu vienprātību par terminoloģijas lietojumu. Katrā posmā emocionālās labbūtības jaunā definīcija tika pārskatīta, iesaistot ekspertus (tīkla dalībniekus, *NIH* programmas darbiniekus un atsevišķu tīklu ārējās konsultatīvās padomes locekļus). Kā daļu no šiem centieniem darba grupa centās definēt emocionālās labbūtības jēdziena robežas, identificēt šī koncepta aspektus un izvairīties no sajaukšanas ar citiem konceptiem, kas varētu būt svarīgi emocionālās labbūtības korelati, t. i., saistītie faktori, cēloņi vai sekas (*Park, et al., 2023*). Tiekoties reizi nedēļā no 2021. gada aprīļa līdz oktobrim darba grupa pēc apjomīga veikuma nāca klajā ar jaunu emocionālās labbūtības definīciju, kuru tā piedāvā turpmāk izmantot. Darba grupas izstrādātā jaunā emocionālās labbūtības definīcija ir šāda: “Emocionālā labbūtība ir daudzdimensionāls konstrukts, kas aptver to, cik pozitīvi indivīds jūtas emocionāli un vērtē savu dzīvi kopumā. Tas ietver gan pieredzes pazīmes (konkrētā momenta un ikdienas pieredzes emocionālā kvalitāte), gan refleksīvas iezīmes (spriedumus par apmierinātību ar dzīvi, jēgas izjūtu un spēju tiekties uz mērķiem, kas var sniegties pāri subjektīvām interesēm). Šīs pazīmes rodas kultūras, dzīves apstākļu, resursu un dzīves gaitas kontekstā.” (*Park, et al., 2023*). Šī pētnieku komanda iesaka arī Latvijā turpmāk izmantot šo emocionālās labbūtības definīciju.

Piedāvātajā definīcijā tiek atzīts, ka emocionālā labbūtība ir daudzdimensionāls koncepts, un tajā pētnieki centās aptvert šī koncepta sarežģītību. No definīcijas skaidri izriet, ka, lai gan emocionālā labbūtība pati par sevi var būt vispārējas pozitīvas labbūtības stāvoklis, šādi stāvokļi neizbēgami ietver un var rasties negatīvu izjūtu, piemēram, skumju, pieredzes kontekstā. Tādējādi

augstu emocionālās labbūtības līmeni nevajadzētu uzskatīt par negatīvu emociju trūkumu. Piemēram, cilvēks var justies skumji, reaģējot uz ievērojamu zaudējumu noteiktā brīdī, tomēr šīs skumjas var “uzklāties” labas pašsajūtas vispārējam fonam; šādā gadījumā var uzskatīt, ka indivīdam joprojām ir augsts emocionālās labbūtības līmenis (*Park et al., 2023*). Minētās definīcijas autori arī atzīmē, ka šī definīcija laika gaitā var mainīties. Svarīgi ir arī apzināties, ka jebkura definīcija, arī šī, var būt vai nebūt piemērota lietošanai, sazinoties, piemēram, ar neprofesionāliem vai risinot praktiskus un ar politikas veidošanu saistītus jautājumus. Šajos nolūkos definīcija, iespējams, vēl būs jāmodificē (*Park et al., 2023*).

1.4. Emocionālā labbūtība un tās sekmēšana izglītojamajiem

Plašu skatījumu uz izglītojamo labbūtību piedāvā *UNICEF*: “Patiesā nācijās stāvokļa mēraukla ir tas, cik labi tā rūpējas par saviem bērniem (t. s. izglītojamajiem) – viņu veselību un drošību, viņu materiālo nodrošinājumu, viņu izglītību un socializāciju, veidojot izjūtu, ka viņi ir mīlēti, novērtēti un iekļauti ģimenē un sabiedrībā, kurā viņi ir dzimuši” (*UNICEF, 2007*). *UNICEF* definīcijā ir izmantota ekoloģiska pieeja, aptverot bērna (t. s. izglītojamā) dzīvi kopumā un atzīstot, ka visa bērniības pieredze veicinās viņa vispārējo labbūtību. Plašā nozīmē labbūtība raksturo bērnu (t. s. izglītojamo) labas dzīves noteicējaspektus, izaugsmes un attīstības veicinātājus un to, kas vairo bērna (t. s. izglītojamā) laimes un gandarījuma izjūtu.

Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) un Apvienoto Nāciju Starptautiskais Bērnu fonds jeb *UNICEF* pauž nostāju, ka bērnu (t. s. izglītojamo) labbūtība ir cieši saistīta ar sociālo vidi, kurā bērns (t. s. izglītojamais) aug, – ģimeni, izglītības iestādi, sabiedrību un apkārtējo vidi. Bērna (t. s. izglītojamā) labbūtību noteicošie aspekti ir attiecības ar vecākiem (arī likumiskajiem pārstāvjiem un aprūpētājiem), kā arī attiecības ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Ja vecāki var sniegt bērniem (t. s. izglītojamajiem) atbalstu un drošību, kas ir ļoti būtiski aspekti vispārējā pozitīvā emocionālā stāvokļa veicināšanā, tad labbūtība ģimenē ir augsta (*OECD, 2021*).

Tāpat būtiska loma ir labbūtībai izglītības iestādē, jo tā ir vide, kurā izglītojamie pavada lielāko daļu laika. Svarīgi ir gan fiziskās vides, gan sociālie un emocionālie aspekti – savstarpējās attiecības ar vienaudžiem un pedagogiem, drošības izjūta – gan fiziskā, gan emocionālā.

Labbūtību izglītības iestādē ietekmē **fiziskās vides apstākļi**, piemēram, apgaismojums, temperatūra telpā, pieejamās pārtikas kvalitāte ēdienreizēs, telpu aprīkojums, kā arī digitālo tehnoloģiju pieejamība.

Svarīgi ir arī **sociālie aspekti**, kas nodrošina resursus izglītojamo labbūtībai vai, gluži pretēji, apdraud viņu labbūtību. Svarīgas ir savstarpējās attiecības un komunikācija gan pedagogu un

vadības savstarpējā sadarbībā, gan izglītojamo un pedagogu sadarbībā, kā arī izglītojamo attiecības ar vienaudžiem. Svarīgs ir drošas vides aspekts ne tikai fiziski, bet arī psiholoģiski – vai pedagogi un izglītojamie jūtas droši –, tas ietekmē arī uzticēšanās un sadarbības aspektus. Jo labāk izglītojamie jūtas izglītības iestādē, jo mazāk ir savstarpējo konfliktsituāciju.

Tāpat svarīgi ir arī **adaptācijas izglītības iestādē aspekti**, kas ietver arī izglītojamo ar speciālām vajadzībām integrāciju izglītības vidē, īstenojot iekļaujošo izglītību (Tilaka, 2022). Nozīmīga ir arī izglītojamo labbūtība, maiņas no sākumskolas izglītības posma mācību sistēmas uz atšķirīgo sistēmu pamatizglītības posmā, kā arī vidējās izglītības posmā vai uzsākot mācības ģimnāzijā, kur izglītības apguves vide ir atšķirīga. Tāpat arī, ja audzināšanas procesā iesaistās jauna klases audzinātāja, citi pedagogi, palielinās mācību priekšmetu skaits.

Piederības izjūta (kopienai, izglītības iestādei, klasei) ir vēl viens faktors, kas ir saistīts un ietekmē emocionālo labbūtību. Piederības izjūta ietekmē attieksmi, savstarpējās attiecības ar pedagogiem un vienaudžiem, kā arī ar administrāciju. Pēc *OECD* pētījumu datiem var konstatēt, ka izglītojamo piederības izjūta izglītības iestādei ir samazinājusies vairāk nekā vidēji visā *OECD* laika posmā no 2015. līdz 2018. gadam (*OECD*, 2019), kas varētu negatīvi ietekmēt izglītojamo kopējo emocionālo labbūtību.

Emocionālie procesi ietekmē mācību gaitu un rezultātus, tāpēc izglītības iestādēs un ģimenēs būtiski ir sekmēt emocionālo labbūtību un vērst uzmanību uz visu izglītojamo interesēm, pārliecībām un viedokli. Ļoti būtiski, ka labbūtības veicināšanas procesā ir ietverti izglītojamo uzskati un viedoklis (bērnu viedoklis jāņem vērā atbilstoši Apvienoto Nāciju Organizācijas Bērnu tiesību konvencijai). Turklāt izglītojamo uztvere un uzskati ir svarīgi labbūtības veicināšanā un bieži ietekmē arī uzvedību. Valstiskā līmenī ministriju nostādnes un virzītās prioritātes arī var ietekmēt izglītojamo dzīves uztveri, attieksmi un centienus fokusēties uz izpratni par galvenajām problēmām, ar kurām izglītojamie var saskarties saistībā ar viņu labbūtību tagad un arī nākotnē (*OECD*, 2021).

“Skola 2030” pamatnostādnēs ir teikts: “Vispārējā izglītība veido pamatu izglītojamo tālākai izglītībai, profesionālajai dzīvei, uzvedībai, veselībai un labsajūtai, sniedzot iespēju mācīties tādā veidā, kas vislabāk atbilst katra izglītojamā individuālajām spējām un vajadzībām” (Skola 2030). Izglītojamo attīstību un vispārējās izglītības satura apguves kvalitāti vistiešāk ietekmē pedagogi ne tikai ar savu profesionalitāti, bet arī ar savu atbalstošo attieksmi, labvēlīgo atgriezenisko saiti un ieguldījumu pozitīva mikroklimate veidošanā. Labvēlīga izglītības iestādes vide un psihosociālais klimats veicina izglītojamo psiholoģisko, fizisko un sociālo labbūtību, rosina dažādas spējas, piemēram, interesi, entuziasmu, optimismu, lojalitāti un motivāciju darboties; tiek aktivizētas domas un palielinās jaunu zināšanu uztveres spēja, kas palīdz vispusīgi attīstīties

(Elksne, Rubene, 2018). Tāpēc ir ļoti svarīgi, kā jūtas izglītības ieguves procesā iesaistītie, kāda ir viņu gan fiziskā, gan psiholoģiskā labbūtība. Izglītības vidē nozīmīga ir gan pedagogu, administrācijas, atbalsta personāla un tehnisko darbinieku, gan izglītojamo labizjūta, taču liela nozīme ir arī vecāku attieksmei un nostājai attiecībā uz izglītības iestādi, mācību satura apguves sekmēšanas kvalitāti. Liela nozīme ir arī izglītības iestādes pedagogu un darbinieku savstarpējai sadarbībai komandas darbā, kas sekmē kopējo labbūtību. Izglītojamo labbūtība ir cieši saistīta ar vecāku un pedagogu labbūtību.

Labbūtība mūsdienās ir viena no izglītības iestāžu prioritātēm, to veicinošo un ietekmējošo aspektu apzināšana ir būtiska gan valstiskā, gan pašvaldību un izglītības iestāžu līmenī.

Šī projekta IZM darba grupa, definējot emocionālo labizjūtu, raksta, ka tā ir “pozitīvas psiholoģiskās funkcionēšanas un emocionālās veselības stāvoklis, kas veicina optimālu mācīšanos, kognitīvo attīstību un panākumus izglītības procesā. Tā ietver plašu emocionālo stāvokļu klāstu, tostarp pozitīvu afektu, pašregulāciju, noturību un sociāli emocionālo kompetenci, kas ir nozīmīgi, lai izglītojamie varētu sekmīgi darboties izglītības iestādēs. Emocionālā labizjūta ietver spēju atpazīt, izprast un efektīvi pārvaldīt savas emocijas, kā arī veidot pozitīvas attiecības, pārvarēt stresu un veidot pozitīvas uzvedības modeļus, kas veicina mācīšanos un mācību sasniegumus. Tā ir daudzšķautņains konstrukts, kas ietver emocionālos, kognitīvos un sociālos aspektus, un tai ir būtiska nozīme izglītojamo vispārējā izglītības pieredzē, tostarp viņu motivācijā, iesaistē un mācību sasniegumos” (IZM, 2023).

Emocionālā labbūtība vai tās trūkums var veicināt vai kavēt izglītojamo sasniegumus mācību procesā, mērķtiecību, jēgpilnu un produktīvu iesaisti zināšanu un prasmju apgūvē, kā arī kompetences pilnveidē, tāpēc ir ļoti svarīgi veicināt izglītojamo emocionālo labbūtību, bet, lai tas būtu iespējams, ir skaidri jāapzinās, kādi faktori to veicina, kādi kavē, un kādas pazīmes var tikt izmantotas kā emocionālās labbūtības indikatori.

1.5. Emocionālo labbūtību raksturojošās pazīmes, to veicinošie un apdraudošie faktori un emocionālās labbūtības iznākumi

Svarīgi atzīmēt, ka 1.1. un 1.2. nodaļā minētās emocionālās labbūtības definīcijas ir tikai daļa no zinātniskajā literatūrā atrodamajām. Situāciju sarežģī tas, ka bieži emocionālās labbūtības definīcijā tiek iekļauti arī to veicinoši vai apdraudoši faktori, tās cēloņi un / vai iznākumi. Rezultātā veidojas vēl lielāks sajaukums un grūtības saprast, tieši kuras pazīmes attiecas uz emocionālo labbūtību un raksturo to, kuras pazīmes attiecas uz to veicinošiem faktoriem un cēloņiem, kuras – uz apdraudošiem faktoriem un to cēloņiem un kuras pazīmes var tikt uzskatītas par emocionālās labbūtības iznākumu.

Šī pētījuma gaitā tika veikta ar emocionālo labbūtību saistīto terminu kartēšana ar mērķi ieviest nedaudz lielāku skaidrību jautājumā, kuras pazīmes un kādā veidā ir saistītas ar emocionālo labbūtību. Veiktais apkopojums ir atspoguļots 4. tabulā. Šajā tabulā atainoti literatūrā biežāk pieminētie ar emocionālo labbūtību saistītie jēdzieni, termini un pazīmes, kas apkopotas četrās lielās grupās:

- 1) emocionālo labbūtību raksturojošie pamatelementi;
- 2) emocionālo labbūtību apdraudošie faktori jeb riski;
- 3) emocionālo labbūtību veicinošie faktori jeb “vajadzības”, t. i., prasmes, kuras var attīstīt, uz kurām var būt virzītas intervences un programmas;
- 4) atkarīgie mainīgie jeb emocionālās izjūtas iznākumi (angļu val. *outputs*), t. i., pazīmes, kuras ir atkarīgas no izglītojamo emocionālās labbūtības.

Šajās grupās ietverti var izmantot kā emocionālas labbūtības veicināšanas pasākumu ietekmes novērtēšanas kritērijus un pazīmes.

Svarīgi atzīmēt, ka šis dalījums ir ļoti nosacīts un vairākas pazīmes var būt attiecinātas gan uz emocionālo labbūtību veicinošiem, gan uz apdraudošiem faktoriem (atkarībā no attiecīgās pazīmes izteiktības pakāpes), piemēram, zemi depresijas un / vai trauksmes rādītāji, konfliktu neesamība u. tml. var tikt uzskatīti par emocionālo izjūtu veicinošiem faktoriem jeb iekšējiem resursiem. Savukārt pazīme “psihoeemocionālā veselība” var tikt klasificēta gan kā emocionālās labbūtības iznākums, gan kā emocionālās labbūtības riska faktors, gan kā to veicinošs faktors.

Katrā no četrām izdalītajām grupām attiecīgās pazīmes / koncepti / termini / jēdzieni tika saturiski sargrupēti trijās apakšgrupās:

- 1) emocionālie aspekti;
- 2) kognitīvie aspekti;
- 3) sociālie aspekti.

Dažas pazīmes tika attiecinātas uz kādām divām no šīm saturiskajām apakšgrupām (piemēram, apmierinātība ar dzīvi ir attiecināta uz kognitīviem un sociāliem aspektiem, bet jēgas un mērķa izjūta – uz emocionāliem un kognitīviem aspektiem u. tml.), bet dažas pazīmes (piemēram, labbūtība, dzīves kvalitāte u. tml.) – uz visām trijām saturiskajām apakšgrupām. Jāatzīmē, ka šis dalījums ir ļoti virspusīgs un nosacīts.

4. tabula. Paplašināts integratīvais izglītojamo emocionālo labbūtību raksturojošo, ietekmējošo un ietekmējamo faktoru modelis

	Emocionālie aspekti	Kognitīvie aspekti	Sociālie aspekti
1	2	3	4
Emocionālo labbūtību raksturojošie pamatelementi (novērtējamās pazīmes)	Pozitīvās emocijas (pozitīvo emociju pārsvars pār negatīvajām emocijām).	Apmierinātība ar dzīvi; apmierinātība ar dzīvi izglītības iestādē: apmierinātība ar izglītības iestādi, ar klasesbiedriem (attiecībā ar klasesbiedriem), ar mācību programmu / mācību saturu u. tml.	
	Emocionālā labizjūta (šaurā nozīmē).	Kognitīvā labbūtība.	Starppersonu labbūtība.
	Labbūtība / labesme / labizjūta / labklājība (subjektīvā, eidemoniskā, hedoniskā un saliktā jeb daudzfaktoru labbūtība); psiholoģiskā labbūtība un tās komponenti (autonomija, pozitīvas attiecības ar citiem, dzīves mērķis, meistarība (angļu val. <i>mastery</i>), personības izaugsme, individualitātes izjūta (angļu val. <i>sense of individuality</i>), sevis akceptēšana (angļu val. <i>self-acceptance</i>); psihosociālā labbūtība (angļu val. <i>psychosocial well-being</i>); labsajūta (angļu val. <i>wellness</i>); garīgā / psihiskā labbūtība (angļu val. <i>mental well-being</i>) / garīgās / psihiskās veselības labbūtība (angļu val. <i>mental health well-being</i>).		
	Jēgas un mērķa izjūta; dzīves jēgas un / vai dzīves mērķa/-u apzināšanās.	Pašvadība – prasme sasniegt izvirzītos mērķus (angļu val. <i>Ability to pursue self-defined goals</i>); pašpārvalde (angļu val. <i>self-management</i>), kas saprotama kā prasme regulēt savu uzvedību.	
	Pašapziņa (angļu val. <i>self-awareness</i>), kas saprotama, kā savas vērtības un spēju apziņa; sevis pieņemšana.	Sociālā apziņa (angļu val. <i>social awareness</i>), kas saprotama kā savas vietas un nozīmes sabiedrībā apziņa.	
	Piederības izjūta.		
	Dzīves kvalitāte (bieži šo pazīmi izmanto kā emocionālās labbūtības integratīvu mērījumu).		
Emocionālo labbūtību apdraudošie faktori (riski)	Emocionālie aspekti	Kognitīvie aspekti	Sociālie aspekti
	Stress (vispārējs stress, akadēmiskais stress); bažas.	Nepietiekami mācību sasniegumu vērtējumi.	Atstumšana, nepieņemšana, izolēšana, ignorēšana, neiekļaušana.
	Emocionālo prasmju trūkums.	Kognitīvo prasmju trūkums; nepilnības zināšanās.	Sociālo prasmju trūkums.

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

4. tabulas turpinājums

1	2	3	4
Emocionālo labbūtību apdraudošie faktori (riski)	Emocionālās problēmas (trauksme, depresija, nomāktība; dusmu lēkmes u. c.)	Kognitīvās problēmas (intelektuālie ierobežojumi, kognitīvie traucējumi, kognitīvie izkropļojumi, domāšanas kļūdas).	Sociālās adaptācijas problēmas.
	Pārāk lielas prasības un / vai pedagogu / vecāku gaidas; pārmērīga mācību slodze.		
	Bulings / iebiedēšana, vienaudžu agresija, konflikti ar vienaudžiem un / vai ar pedagogiem.		
	Problēmas ģimenē, personīgās problēmas, citas attiecību problēmas, sociālā atbalsta trūkums.		
Emocionālo labbūtību veicinošie faktori ("vajadzības" – prasmes, kuras var attīstīt, uz kurām var būt virzītas intervences un programmas)	Emocionālie aspekti	Kognitīvie aspekti	Sociālie aspekti
	Sociāli emocionālā kompetence		
	Pašrefleksijas prasme (emociju apzināšanās prasme, pašnovērtējuma prasme).		Sadarbības prasmes (saskarsmes prasmes, savstarpējo attiecību prasmes (angļu val. <i>relationship skills</i>), kas ietver komunikācijas un sociālās mijiedarbības prasmes, konfliktu risināšanas prasmes = prasme veidot pozitīvas attiecības un pozitīvus uzvedības modeļus.
	Pašregulācijas prasme: 1) emociju un uzvedības pašregulācijas prasme: prasme atpazīt, izprast un efektīvi pārvaldīt savas emocijas; 2) adaptācijas prasme; 3) autonomija; 4) pašpaļāvība (t. sk. pašefektivitātes izjūta; pozitīvs pašvērtējums, ticība savām spējām u. tml.).		Sociālo situāciju izpratnes prasme. Sociālās tolerances prasme.
	Empātijas prasme		
	Psiholoģiskā noturība (angļu val. <i>resilience</i>).		Problēmu risināšanas prasme, atbildīgas lēmumu pieņemšanas prasmes (angļu val. <i>responsible decision making</i>).

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

4. tabulas turpinājums

1	2	3	4
	Prasme pārvarēt stresu (angļu val. <i>coping skills</i>).		Prasme ietekmēt vidi un sabiedrību (angļu val. <i>Environmental mastery</i>).
	Autentiskums.		(Sociālā) atbalsta pieejamība.
	Optimisms.		Atbalstoša vide.
	Cerības un gaidas.		Resursu pieejamība.
	Apzinātība (angļu val. <i>mindfulness</i>).		Atbalsta meklēšana.
	Uztvertais sociālais atbalsts.		
Atkarīgie mainīgie jeb emocionālās izjūtas iznākumi (angļu val. <i>outputs</i>)	Emocionālie aspekti	Kognitīvie aspekti	Sociālie aspekti
	Plūsmas izjūta.	Mācību sasniegumi.	Labas, pozitīvas attiecības ar citiem cilvēkiem.
	Mācību motivācija, iesaiste mācību procesā un izglītības iestādes sabiedriskajā dzīvē.		
	Plaukšana un ziedēšana (angļu val. <i>thriving and flourishing</i>).		
	Psihoemocionālā veselība (šo pazīmi var klasificēt un analizēt arī kā emocionālās labbūtības riska faktoru un kā tās veicinošu faktoru).		

Šis apkopojums ir tikai pirmais mēģinājums atspoguļot saistības starp daudziem jēdzieniem un psiholoģiskās labbūtības pazīmēm vienotā sistēmā, kas nepretendē uz to, ka ir pilnīga, visaptveroša un detalizēti teorētiski un empīriski pamatota. Šis ir tikai darba sākums, kuru nepieciešams turpmāk attīstīt daudz lielākā un dziļākā pētījumā. Tomēr nevar noliegt, ka šī jēdzienu un terminu kartēšana varētu būt noderīga, risinot praktiskus uzdevumus un plānojot pētījumus par emocionālās labbūtības veicināšanas pasākumu efektivitāti, tās apdraudošo faktoru prevenci un atbalstošo faktoru stiprināšanu un īstenoto pasākumu ietekmes uz mērķauditorijas dzīvi novērtēšanu.

1.6. Emocionālās labbūtības mērīšanas instrumenti

Ņemot vērā to, ka emocionālās labbūtības konstrukts ir diezgan jauns, pretrunīgs un daudzdimensionāls, šobrīd nav vienota instrumenta, kas ļautu vienkopus novērtēt visus svarīgos emocionālās labbūtības aspektus, un pētniekiem un praktiķiem jāizmanto vairākus atsevišķus psiholoģiskos instrumentus, kas ļauj novērtēt to vai citu emocionālās labbūtības aspektu. Piemēram, balstoties uz apjomīgu pārskata pētījumu, kura mērķis bija apkopot informāciju par emocionālās labbūtības novērtēšanai izmantojamiem pašsaskaites (angļu val. *self-report*) instrumentiem, kopumā

tika identificēti 135 unikālie instrumenti (sk. *Koslouski et al., 2022*)⁸, vairāki no kuriem jau tika minēti 1.2. nodaļā un 1. pielikumā. Galvenokārt, tie ir instrumenti, kas ir paredzēti apmierinātības ar dzīvi un ar tās dažādām jomām novērtēšanai, subjektīvās un psiholoģiskās labbūtības plašāku vai šaurāku aspektu novērtēšanai, emocionālās labizjūtas (šaurā nozīmē) novērtēšanai un dzīves kvalitātes novērtēšanai. Piemēram, pasaulē izplatītākais labbūtības izpētes instruments (*Topp, Østergaard, Søndergaard, & Bech, 2015*) ir PVO izstrādātais “Labbūtības novērtēšanas skrīnings – 5” (angļu val. *Five Well-Being Index, WHO-5*), kas ir īss skrīnings pašreizējās psihiskās labbūtības rādītāju novērtēšanai (. Šo izpētes instrumentu 1998. gadā pirmo reizi ieviesa PVO Eiropas reģionālais birojs kā daļu no *DEPCARE* projekta par labbūtības pasākumiem primārajā veselības aprūpē. Pētījumos pierādīts, ka *WHO-5* ir pietiekami pamatots skrīninga instruments labbūtības rādītāju un depresivitātes iespējamības fiksēšanai, un tas ir arī atbilstošs izpētei klīnikā. Šis instruments atbilst psihiskās labbūtības novērtēšanai plašā vecuma populācijā. *WHO-5* ir piemērots izglītojamajiem no deviņu gadu vecuma. *WHO-5* ir tulkots vairāk nekā 30 valodās. Plašāka informācija par tulkotajām versijām ir pieejama *WHO-5* tīmekļa vietnē.⁹

PVO “Labbūtības novērtēšanas skrīnings – 5” (*WHO-5*) ir īss skrīnings, kas saprotams un uztverams arī bērniem, pusaudžiem un jauniešiem, un tā aizpildi ir viegli veikt.

Tas sastāv no pieciem jautājumiem, kurus respondenti vērtē pēc zemāk esošās skalas (attiecībā uz pēdējām divām nedēļām):

- visu laiku = 5;
- lielāko daļu laika = 4;
- vairāk nekā pusi laika = 3;
- mazāk nekā pusi laika = 2;
- dažkārt = 1;
- nevienā brīdī = 0.

Kopējais neapstrādātais rezultāts, kas svārstās no 0 līdz 25, tiek reizināts ar 4, lai iegūtu galīgo punktu skaitu, kur 0 apzīmē viszemāko uztverto labbūtību un 100 apzīmē augstāko uztverto labbūtību. *WHO-5* izpētes instruments ir pieejams bez maksas, un tā lietošanai nav nepieciešama atļauja.

Vēl viens mūsdienīgs instruments ir “Sociālās emocionālās veselības apsekojums vidusskolā vidējās izglītības posmā” – 2020. gada izdevums (*Social Emotional Health Survey-Secondary – 2020 Edition; SEHS-S 2020 Version 1.0; Furlong, Nylund-Gibson, Dowdy, Wagle, Hinton, & Carter, 2020*), kas varētu būt noderīgs labbūtības novērtēšanai.

Ar pilnu starptautiskajās publikācijās izmantoto emocionālās labbūtības novērtēšanas instrumentu apkopojumu var iepazīties speciāli izveidotajā šādu instrumentu datubāzē (*EWB Subjective Measures Repository*¹⁰).

⁸ [bmjopen-2022-062120supp001.pdf](https://www.bmjopen-2022-062120supp001.pdf), [bmjopen-2022-062120supp003.pdf](https://www.bmjopen-2022-062120supp003.pdf); <https://m3ewb.research.uconn.edu/ewb-subjective%20measures-repository/>.

⁹ <https://www.psykiatri-regionh.dk/who-5/Pages/default.aspx>.

¹⁰ <https://m3ewb.research.uconn.edu/ewb-subjective%20measures-repository/>.

2. Uz pierādījumiem balstītas izglītojamo sociālās un emocionālās labbūtības veicināšanas programmas un to ieviešana izglītības iestādēs

2.1. Izglītojamo sociāli emocionālo prasmju veicināšanas nozīme un iespējas izglītības vidē

Izglītības iestāde ir unikāla vide, kurā var veicināt bērnu un jauniešu sociālo un emocionālo labbūtību un mācīt apgūt svarīgas prasmes izglītības procesam, darbam un dzīvei. Izglītojamajiem ir nepieciešams plašs prasmju klāsts, tostarp kognitīvās, sociālās un emocionālās prasmes, lai viņi varētu pozitīvi attīstīties un gūt panākumus dzīvē. Plašs pētījumu kopums liecina, ka jaunieši var iemācīties attīstīt sociālās un emocionālās kompetences un ka uz prasmēm balstītas programmas izglītības iestādēs var pozitīvi ietekmēt viņu sociālo, emocionālo, akadēmisko un uzvedības attīstību (*Barry & Dowling, 2015; Durlak et al., 2011; Weare and Nind, 2011; Payton et al., 2008*). Izglītības programmās arvien vairāk tiek iekļauts holistisks uzsvars uz jauniešu sociāli emocionālo prasmju attīstību (angļu val. *Social-Emotional Learning, SEL*) līdzās viņu kognitīvajai attīstībai. (*OECD, 2015*).

SEL ir definēts kā prasmju vai kompetenču kopuma iegūšanas process, lai atpazītu un pārvaldītu emocijas, izvairītu un sasniegtu pozitīvus mērķus, novērtētu citas perspektīvas / skatpunktus, izveidotu un uzturētu pozitīvas attiecības, pieņemtu atbildīgus lēmumus un konstruktīvi risinātu starppersonu situācijas (*Elias et al., 1997*). Akadēmiskās, sociālās un emocionālās mācīšanās sadarbības organizāciju (*The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL, 2003*) Amerikas Savienotajās Valstīs, kas ir pionieris pētniecības un politikas attīstībā šajā jomā, aprakstīja *SEL* programmu mērķi kā tādu, kas veicina piecu savstarpēji saistītu kognitīvās, afektīvās un uzvedības jomas kompetences, tādas kā pašapziņu, paškontroli, sociālo apziņu, attiecību veidošanas un uzturēšanas prasmes un lēmumu atbildīgu pieņemšanu. Šīm pamatprasmēm ir izšķiroša nozīme, dodot iespēju izglītojamajiem realizēt savu potenciālu, maksimāli palielināt viņu līdzdalību izglītībā, darbā un sabiedrībā, un tās ir galvenie psihiskās veselības un labbūtības noteicēji nākotnē (*Durlak et al., 2015; OECD, 2015; Viner et al., 2012*).

2.2. Pašreizējie pierādījumi par izglītojamo sociālo un emocionālo prasmju veicināšanas efektivitāti un tās ietekmi

Daudz ir starptautisku pierādījumu par to, ka izglītības iestādes intervences, kas veicina sociāli emocionālo prasmju attīstību, rada ilgtermiņa ieguvumus, arī uzlabo psihisko veselību,

sociālo funkcionēšanu, akadēmisko sniegumu un pozitīvu veselības uzvedību, piemēram, trauksmes un depresijas samazināšanu (Barry & Dowling, 2015; Clarke et al., 2015; Barry et al. 2013; Weare un Nind, 2011; Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Adi et al., 2007; Jané-Llopis et al., 2005; Zins et al., 2004; Wells et al. 2003; Greenberg et al., 2001).

Pierādījumi arī liecina, ka sociālo un emocionālo prasmju attīstība nodrošina prasmju bāzi, lai novērstu plašākas problemātiskas uzvedības izpausmes, piemēram, dažādu vielu ļaunprātīgu lietošanu, antisociālu uzvedību, agresīvu uzvedību, iebiedēšanu (bulingu), konfliktējošu uzvedību, riskantu veselības un seksuālo uzvedību (Weare un Nind, 2011; Institute of Medicine Report, IOM, 2009; Sklad et al., 2012).

SEL programmu efektivitātes un ietekmes pētījumos ir atrodami pierādījumi par ekonomisku pamatojumu investīcijām izglītības iestādēs balstītās SEL programmās. Piemēram, vienā no pētījumiem tiek ziņots par materiālo ieguvumu attiecību 25 : 1 augstas kvalitātes programmām, kas ietekmē izglītojamo psihisko veselību un labbūtību (McDaid & Park, 2011). Citā pētījumā, pamatojoties uz izmaksu un ieguvumu analīzi Apvienotajā Karalistē, secināts, ka izglītības iestāžu intervences ietaupa izmaksas publiskajam sektoram, un ietaupījumi uzkrājas saistībā ar noziedzības samazināšanos un labākiem izglītības un nodarbinātības rezultātiem (Knapp et al., 2011). Ziņots arī par labākiem ienākumiem pieaugušā vecumā tiem izglītojamajiem, kuri pabeiguši sociālo un emocionālo prasmju apguves programmas (Heckman, 2006).

Pārskatu pētījumi (Weare & Nind, 2011; Adi et al., 2007) liecina, ka ilgtspējīgu pārmaiņu sasniegšanā efektīvākas SEL programmas ir tās, kas balstās uz tā saucamo “visas izglītības iestādes pieeju” (angļu val. *a whole school approach*), kas ietver izmaiņas gan izglītības iestādes vidē, gan mācību programmā saskaņā ar veselību veicinošo pieeju izglītības iestādēs (WHO, 1998).

Visas izglītības iestādes pieeja nodrošina elastīgu ietvaru SEL programmu īstenošanai. Galvenais šajā jautājumā ir koordinētas pieejas īstenošana, lai panāktu pārmaiņas indivīda, klases un izglītības iestādes līmenī plašākas kopienas kontekstā. Tādas iniciatīvas kā *MindMatters* (Wyn et al., 2000) un *KidsMatters* (Dix et al., 2012) Austrālijā un *SEAL* Apvienotajā Karalistē (DfES, 2007) nodrošina visu skolu sistēmu SEL ieviešanai gan sākumskolas izglītības, gan pamatskolas izglītības līmenī, un to efektivitāte ir pierādīta.

Tomēr dažu pārskatu autori norāda, ka ne visas programmas, kas balstītas uz šo pieeju, spēj parādīt ietekmes rezultātus (Durlak et al., 2011; Wilson and Lipsey, 2007), un to saista ar konsekventas un stingras minētās pieejas īstenošanas trūkumu (bieži atbalsta un resursu trūkuma dēļ), kas izraisa vājinātu ietekmi.

Kopumā visaptveroši novērtējumi SEL programmām, kas tiek īstenotas visas izglītības iestādes pieejas ietvaros, ir diezgan reti, jo lielākā daļa pētījumu ir balstīti uz augsti strukturētām

klases nodarbībās balstītām programmām. Turklāt visas izglītības iestādes pieejas, kurās izmaiņas tiek ieviestas vairākos līmeņos, ir metodoloģiski sarežģītāk novērtēt, jo tās grūti iekļaujas tradicionālajos eksperimentālo pētījumu plānos.

2.3. Uz pierādījumiem balstītu efektīvu *SEL* programmu pazīmes un to kopīgie elementi

Boustani ar kolēģiem (*Boustani et al.*, 2015) uzskata, ka ir vairāki kopīgi elementi, kas ir pamatā uz pierādījumiem balstītām stratēģijām, ko izmanto dažādās *SEL* intervencēs. Šie kopīgie elementi attiecas uz pamatprasmju kopumu pozitīvai sociālajai un emocionālajai attīstībai (*CASEL*, 2003).

Apkopojot izglītības iestāžu kontekstā izglītojamajiem paredzēto programmu (atkarību izraisīšu vielu lietošanas mazināšanai, dzīves prasmju attīstīšanai, seksuālās veselības veicināšanai, depresijas un trauksmes mazināšanai un profilaksei, vardarbības novēršanai) pārskata pētījumu rezultātus (piemēram, *Boustani et al.*, 2015; *Chorpita, Daleiden*, 2009; *Barry, Clarke, Dowling*, 2017), kuru mērķis bija identificēt visspēcīgākās uz pierādījumiem balstītās stratēģijas, kas ir kopīgas un plaši izplatītas efektīvajās *SEL* intervencēs, var secināt, ka visas empīriski pārbaudītās *SEL* programmas ietvēra prakses elementus, t. i., īpašas prasmes vai prasmju kopumu, ko izglītojamie apgūst programmas ietvaros, kas tieši bija vērsts uz:

- problēmu risināšanu;
- lēmumu pieņemšanu;
- komunikācijas prasmēm un sociālām prasmēm;
- emociju atpazīšanu un pārvaldību;
- domu vadīšanu;
- pozitīvu domāšanu;
- pārvarēšanas prasmēm;
- konfliktu risināšanas prasmēm;
- personīgo stipro pušu noteikšanu;
- mērķu uzstādīšanu un sasniegšanu;
- asertīvo uzvedību;
- empātiju, spēju paskatīties uz situāciju no dažādām perspektīvām;
- sociālā atbalsta avotu identificēšanu un izmantošanu, palīdzības meklēšanu.

Attiecībā uz mācību elementiem tiek secināts, ka izglītojošās metodes, kas nodrošina iespējas modelēt, apspriest un praktizēt prasmes, palielina intervernces efektivitāti un ietekmi.

Pētījumos analizētajās programmās visbiežāk izmantotie izglītojošie elementi bija mācīšanās sadarbībā, piemēram, darbs grupās / pāros, diskusijas, refleksija, spēļu, scenāriju un darba lapu izmantošana strukturētām aktivitātēm, kam sekoja lomu spēles (*Boustani et al., 2015; Barry, Clarke, Dowling, 2017*).

Pamatojoties uz šiem atklājumiem, tiek secināts (*Boustani et al. 2015*), ka šie prakses un mācību elementi ir kopīgi programmām, kas ir domātas izglītojamo labbūtības riska faktoru mazināšanai un aizsardzības faktoru un veselīgas uzvedības stiprināšanai, ka šādu stratēģiju un satura elementu izmantošana intervencēs varētu veicināt visspēcīgāko profilakses stratēģiju izmantošanu ar vislielāko programmu ietekmes potenciālu nodrošināšanu.

Ņemot vērā iepriekš minēto pētījumu rezultātus, var gaidīt, ka intervencēm / programmām, kas var novērst plašu prasmju deficītu diapazonu dažādās jomās, visticamāk, būs visplašākā nozīme un vislielākā ietekme, sniedzot iespēju izglītojamajiem nodrošināties ar svarīgākajām prasmēm visa mūža garumā. Tādējādi ir ieteicams pārņemt un ieviest tādas programmas, kuras nodrošina plašu, daudzpusīgu pieeju, kas ļauj ietaupīt gan finansiālos, gan laika resursus un nodrošina maksimālo efektu (*Barry, Clarke, Dowling, 2017*).

Analizējot efektīvo programmu būtiskākos elementus, kādā pārskata pētījumā (*Durlak et al., 2011*) ir secināts, ka visefektīvākās ir tās programmas, kas ietver četrus elementus, kas apzīmēti ar akronīmu *SAFE*: secīgas aktivitātes, kas koordinētā, saistītā veidā noved pie prasmju attīstības; aktīvas mācīšanās formas; fokuss uz vienas vai vairāku prasmju attīstīšanu; skaidra norāde uz konkrētām attīstāmām prasmēm (angļu val. *explicit about targeting specific skills*).

Citas izglītības iestādēs īstenojamo efektīvo intervenču galvenās iezīmes, kas identificētas pierādījumu pārskatos, ir šādas: programmas ar spēcīgu teorijas bāzi un labi izstrādātiem mērķiem, izmantojot koordinētu un secīgu pieeju to mērķu sasniegšanai; nepārprotama koncentrēšanās uz mācīšanas prasmēm, kas uzlabo sociālās un emocionālās kompetences; spēcinoša, iespēju paplašinoša (angļu val. *empowering approaches*) pieeja, t. sk. interaktīvu izglītības procesa metožu izmantošana, sākot ar pirmo klasi un turpinot visa izglītības satura apguves garumā (kā minēts *Barry, Clarke, Dowling, 2017*).

2.4. SEL programmu integrēšana izglītības iestādēs

Izglītojamo sociālās un emocionālās labbūtības veicināšana ir svarīgs viņu pozitīvās attīstības noteicējs, kas ļauj sasniegt labus rezultātus izglītības iestādē, darbā un dzīvē kopumā (*Durlak et al., 2015; OECD, 2015*). Lai gan starptautiskie pētījumi apstiprina izglītojamo sociālo

un emocionālo prasmju attīstīšanas nozīmi un pozitīvo ietekmi izglītības iestādēs, tomēr uz pierādījumiem balstītu intervences pasākumu ieviešana izglītības iestāžu ikdienas praksē rada ievērojamas problēmas, tāpēc daudzās valstīs ir vāji attīstīta (*Barry, Clarke, & Dowling, 2017*).

Uz pierādījumiem balstītu programmu pieņemšana kā daļa no izglītības iestāžu pamatuzdevumiem, rada ievērojamas problēmas, jo īpaši ierobežotu resursu apstākļos, jo daudzas intervences, kas izstrādātas ar resursiem labi apgādātās un stingri kontrolētās vidēs, nav viegli īstenojamas vietās, kur nav atbalsta struktūru un ir ierobežotas iespējas (*Jones & Bouffard, 2012*).

Viens no izaicinājumiem *SEL* programmu integrēšanai ikdienas praksē izglītības iestādēs un sistēmās ir konkurence par laiku un telpu pārpildītajā izglītības programmā. Praksē *SEL* programmas var netikt uztvertas kā svarīgas salīdzinājumā ar tradicionālākiem akadēmiskajiem priekšmetiem. Tāpēc var pietrūkt laika, ko tām veltīt, kā arī bieži ir ierobežots atbalsts to īstenošanai un nespēja tās iekļaut starppriekšmetu izglītībā (*Barry, Clarke, & Dowling, 2017*).

Izglītības iestādes var saskarties ar daudzām un dažādām izglītojamo problēmām, kas ir jārisina, piemēram, iebiedēšanu (bulingu), vielu lietošanu, antisociālu uzvedību u. tml., kas apgrūtina lēmumu pieņemšanu par to, kāda iejaukšanās varētu būt visefektīvākā. Turklāt bieži vien nav pietiekamu norādījumu un atbalsta, lai efektīvi īstenotu intervences izglītības vidē. Tādējādi, lai gan šīm izglītības iestādēs īstenotajām programmām var būt nozīmīga un ilgtspējīga ietekme uz izglītojamo dzīvi, lielākā daļa šo programmu nav pieņemtas vai paplašinātas valsts līmenī.

Lai sasniegtu pozitīvus rezultātus, ieviešanas kvalitāte un precizitāte ir noteikta kā galvenie *SEL* intervences efektivitātes faktori, un tiek ziņots, ka efekta lielums ir divas līdz trīs reizes lielāks, ja izglītības programmas tiek rūpīgi īstenotas un nav nopietnu ieviešanas problēmu (*Durlak & DuPre, 2008*). Tomēr tikai daži esošajos pārskatos iekļautie pētījumi sniedz detalizētu informāciju par programmas īstenošanas kvalitāti vai tās ietekmi uz rezultātiem (*Jones & Bouffard, 2012; Domitrovich et al., 2008*).

Izmantojot secinājumus no tiem pētījumiem, kuros ir novērtēta un ziņota detalizēta informācija par intervences ieviešanu, *Durlak et al. (2011)* atklāja, ka īstenošanas kvalitāte bijusi saistīta ar ievērojami labākiem izglītojamo mācību sasniegumiem to pedagogu vidū, kuri efektīvi mācīja un integrēja programmas savā praksē izglītības procesā.

Lai nodrošinātu maksimālu *SEL* efektivitāti un ilgtspējību, ir ieteicams integrēt sociāli emocionālo prasmju attīstīšanu (*SEL* programmas) mācību priekšmetu jomās, bet darīt to ar skaidru mācību / *SEL* prasmju attīstīšanas mērķu virzību un nodrošinot, ka to īsteno apmācīti skolotāji sadarbībā ar vecākiem, kā arī nodrošinot nepieciešamo atbalstu visām iesaistītajām pusēm (*NICE, 2009; Weare & Nind, 2011*).

Džonss un Bofards (*Jones & Bouffard, 2012*) izklāsta pamatprincipus integrētākas *SEL* programmu ieviešanas pieejas izstrādei, kas ietver nepārtrauktību laikā un īstenošanas konsekvenci, respektīvi, īstenošanu tādā veidā, lai sociālās, emocionālās un akadēmiskās prasmes būtu savstarpēji saistītas un darbotos kopā, lai sociālās un emocionālās prasmes attīstītos attiecību kontekstā un lai visa izglītības iestāde darbotos kā vienota, uz šādu pieeju orientēta sistēma.

Šie principi uzsver adekvātas pedagogu apmācības nozīmi un standartu izmantošanu, lai palīdzētu integrēt akadēmiskās, sociālās un emocionālās prasmes kā daļu no ikdienas prakses. Lai sasniegtu ilgtermiņīgus rezultātus, *SEL* programmas ir jāiekļauj izglītības iestādes galvenajā misijā un jāintegrē izglītības praksē un plašākā izglītības sistēmā.

SEAL programmas (angļu val. *Social and emotional aspects of learning programme, SEAL*) līdzšinējo novērtējumu rezultāti (*Hallam, 2009; Banerjee et al., 2014*), piemēram, norāda, ka tās veiksmīga īstenošana ir saistīta ar izglītības iestādes vadības apņemšanos, personāla apmācībai veltīto laiku, programmas principu kā vērtību uztveršanu no darbinieku puses un no tā, lai būtu atvēlēts pietiekami daudz laika sagatavošanai un programmas īstenošanai.

Citos pētījumos (*Samdal & Rowling, 2013; Greenberg et al., 2001; Bumbarger et al., 2010; Clarke et al., 2010*) ir konstatēts, ka dažādi kontekstuāli faktori ietekmē gan *SEL* programmu īstenošanas līmeni, gan kvalitāti izglītības vidē, piemēram, šādi faktori: organizatoriskā kapacitāte, vadības iesaistīšanās un vadības metodes, pedagogu apmācība un viņiem sniegtais atbalsts, izglītības iestādes gatavība pārmaiņām. Uzmanība plašākiem kontekstuālajiem faktoriem ir ļoti svarīga, lai nodrošinātu efektīvu *SEL* integrāciju plašākā izglītības sistēmā (*Barry, Clarke, & Dowling, 2017*).

SEL programmu īstenošanas atspoguļojumā zinātniskajā literatūrā ir uzsvērta nepieciešamība apsvērt arī to, kā ietekmējošie faktori mijiedarbojas cits ar citu, ņemot vērā intervences raksturojumu, īstenošanas, programmas saņēmējus, piegādes un atbalsta sistēmas un vidi vai kontekstu, kurā notiek intervence (*Chen, 1990; Greenhalgh et al., 2004; Fixsen et al., 2005*). Lai veiksmīgi īstenotu *SEL* programmas visās izglītības iestādēs integrētās pieejas ietvaros, ir jāpievērš lielāka uzmanība izmaiņu veikšanai sistēmas līmenī, izmantojot procesus, kas koncentrējas uz kontekstu, t. sk. ekoloģijas lomu pārmaiņu ietekmi izglītības iestādē, saturu un skaidrību par to, kas ir jāpiegādā, un spējas, nodrošinot skaidrību par to, kā tas ir jāīsteno. Tas prasa izmaiņas gan pašreizējā pētniecībā, gan praksē, virzoties no fokusa uz atsevišķām programmām, uz visas izglītības iestādes sistēmu un to, kā stiprināt izglītības iestādes kapacitāti kā *SEL* vidi (*Dooris & Barry, 2013*).

Tas nozīmē, ka veiksmīgu *SEL* pasākumu ilgtspējība izglītības iestādēs ir atkarīga no pasākumu integrācijas izglītības iestādes galvenajā misijā un to pielāgošanas un atbilstības tās izglītības iestādes un kopienas ekoloģijai, kurā tie tiek īstenoti. Organizatoriskā un sistēmas līmeņa prakses un politikas izstrāde, kas nodrošinās augstas kvalitātes programmu un uz pierādījumiem balstītu stratēģiju ilgtspēju visas pieejas kontekstā, ir ļoti svarīga, lai realizētu daudzos ilgtermiņa rezultātus pozitīvai jaunatnes attīstībai, ko šīs programmas var sagādāt.

Politikas un prakses līmenī skaidru norādījumu sniegšana izglītības iestādēm un pedagogiem attiecībā uz *SEL* programmu ieviešanu ir ļoti svarīga efektīvai un konsekventai īstenošanai. Lai atbalstītu efektīvu ieviešanu, ir vajadzīga profesionālās pilnveides pasākumu nodrošināšana un pedagogu kapacitātes pilnveidošana. Kritisks ir arī izglītības iestādes organizācijas un vadības, t. sk. izglītības iestādes direktora, atbalsts, kas ietekmē vispārējo izglītības iestādes gatavību īstenot *SEL* programmas. Standartu izstrāde izglītības iestāžu prakses un prasmju novērtēšanai *SEL* īstenošanā arī paaugstinās tās nozīmi izglītības programmā un palīdzēs nostiprināt akadēmisko zināšanu un sociāli emocionālo prasmju savstarpējo saistību jauniešu izglītībā un attīstībā (*Jones & Bouffard, 2012*). Atbalsta politika, struktūra un prakse ir būtiska, lai saglabātu programmu īstenošanas kvalitāti, kas nepieciešama, lai sasniegtu pozitīvus rezultātus un pārmaiņas būtu noturīgas.

Nodaļas noslēgumā jāatzīmē, ka plašākie pierādījumi attiecas uz pētījumiem par *SEL* programmām, kuru izcelsme ir ASV, Kanāda vai Austrālija, tomēr šo programmu pārnesamība un ilgtspēja dažādos sociālajos un kultūras kontekstos daudzos gadījumos netiek stingri novērtēta. Piemēram, Eiropas reģionā ir maz intervences programmu un empīrisku pierādījumu, kas izstrādāti Eiropas kontekstam (*Skład et al., 2012*). Lai atbalstītu efektīvu vietējo ieviešanu, ir ļoti svarīgi veidot stabilas zināšanas par to, kas darbojas, kādos apstākļos darbojas šīs intervences. Ir jānosaka, kā dažādi kultūras un sociālie konteksti ietekmē programmu pārņemšanu, īstenošanu, ietekmi un ilgtspējību, jo īpaši dažādās izglītības sistēmās, organizatoriskajās sistēmās un dažādās iedzīvotāju grupās (*Barry, Clarke, & Dowling, 2017*). Svarīgi arī noteikt, vai universālas, uz pierādījumiem balstītas programmas var efektīvi reaģēt uz to izglītojamo vajadzībām, kuri ir no dažādām sociālekonomiskajām un kultūras vidēm, arī uz mazākumtautību un migrantu vajadzībām, kuriem ir paaugstināts sliktākas psihiskās veselības, priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas un sociālās atstumtības risks (*Barry, Clarke, & Dowling, 2017*).

Aizvien sarežģītāks sociālais, kultūras un ekonomiskais klimats Eiropā rada arvien lielākas problēmas izglītojamajiem, piemēram, bezdarba pieaugumu, migrāciju, psihiskās veselības problēmas un pašnāvību skaita pieaugumu (Eiropas Savienība, 2015). Tomēr esošajos pētījumos ir pieejami ierobežoti pierādījumi, lai vadītu uz pierādījumiem balstītu plānošanu attiecībā uz

izglītojamo dažādu apakšgrupu vajadzību apmierināšanu. Tāpēc ir ļoti svarīgi noteikt, vai esošās, uz pierādījumiem balstītas intervences var samazināt nevienlīdzību attiecībā uz sociālo un emocionālo labbūtību un sasniegumiem izglītības iestādēs dažādām izglītojamo grupām, īpaši tiem, kuriem ir lielāks risks, ka dzīves rezultāti būs sliktāki.

Sociālo un emocionālo prasmju attīstība ir jāsaprot plašākā psihiskās veselības un izglītojamo attīstības sociālo noteicošo faktoru kontekstā (*World Health Organization and Calouste Gulbenkian Foundation, 2014*)¹¹. Izglītojamo un galveno ieinteresēto personu, piemēram, pedagogu un vecāku, līdzdalība ir ļoti svarīga, veidojot, īstenojot uz pierādījumiem balstītas intervences, lai nodrošinātu, ka gala lietotāju vajadzības tiek izprastas un efektīvi apmierinātas vietējo iespēju un resursu kontekstā (*Barry, Clarke, & Dowling, 2017*). Tomēr, lai korekti īstenotu un uzturētu uz pierādījumiem balstītas programmas, kas var radīt ilgstošas pārmaiņas izglītojamo dzīvē, ir svarīga ne tikai sadarbība starp pedagogiem un vecākiem, bet arī metodoloģisks, informatīvs, materiāls un cita veida atbalsts izglītības iestādēm no dažādām pašvaldības un valsts struktūrām, lai viss process būtu efektīvs, konsekvents, sistemātisks, atbalstīts un uzraudzīts.

¹¹ World Health Organization and Calouste Gulbenkian Foundation (2014), *Social Determinants of Mental Health*. World Health Organization, Geneva.

3. Prasības zinātniski pamatotiem labbūtības novērtēšanas instrumentiem

Neraugoties uz dažādu jomu speciālistu zināšanām un izpratni par instrumentu (testu, aptauju, skalu, skrīningu u. c.) kvalitāti un atbilstību pielietojumam, metožu/instrumentu trūkuma/neesamības vai nepieciešamības dēļ bieži tiek izmantoti psiholoģiskie instrumenti, kas ir tikai iztulkoti no oriģinālvalodas, bet tiem nav veikts pilns adaptācijas process saskaņā ar tā vadlīnijām un kritērijiem. Ja tiek izmantoti instrumenti, kas nav adaptēti atbilstoši vadlīnijām, bet tikai iztulkoti, nav zināms, vai šie instrumenti mēra to, kam tie paredzēti. Tāpat nereti tiek lietoti instrumenti, kuri nav standartizēti Latvijas populācijā, tiem nav izveidotas normas, kas atbilstu attiecīgajai populācijai, un tās var būtiski atšķirties no oriģinālversijas populācijas (piemēram, instruments izstrādāts valstij ar atšķirīgu kultūrvidi un sociālekonomiskajiem apstākļiem). Kvalitatīvu psiholoģisko instrumentu izmantošanai bieži ir izstrādāti noteikumi, kas saistīti ar speciālistu kvalifikācijas atbilstību, sertifikāta iegūšanu instrumenta izmantošanai praksē. Obligāts nosacījums ir oficiālā atļauja instrumenta lietošanai no autora vai licences iegāde.¹² Tāpat saistoši ir arī instrumenta lietošanas noteikumi, kā, piemēram, ierobežojums, kas paredz to, ka instruments un tā saistošie materiāli nedrīkst tikt nodoti trešajām personām lietošanā, kā arī tas, ka drīkst izmantot tikai oficiālās instrumenta, piemēram, veidlapas/atbilžu lapas u. tml. Respektīvi, instrumenta materiālu kopēšana, pārveidošana vai modificēšana ir stingri aizliegta.

Būtiski ir minēt, ka kvalitatīva instrumenta izstrādes process ir laikietilpīgs, ka nepieciešama atbilstoša kvalifikācija un profesionālisms, ka jāparedz instrumenta tālākais pielietojums un nodošana citiem speciālistiem, kas ietver arī apmācību procesu instrumenta pielietošanai, rezultātu analīzei un interpretācijai.

Balstoties uz aprakstītajām problēmām instrumentu izmantošanā Latvijā, turpmāk tiek atspoguļotas Eiropas Psiholoģijas asociāciju federācijas (*EFPA*) psiholoģisko testu apraksta un novērtējuma recenzēšanas vadlīnijās un Starptautiskās testu komisijas vadlīnijās¹³ ietvertie būtiskākie kritēriji un aspekti, kas palīdz noteikt, ka konkrētais instruments ir pierādījumos balstīts un izmantojams speciālistu darbā ikdienas praksē atbilstoši mērķiem,

Psiholoģisko izpēti (novērtēšanu) veic psihologs vai cits speciālists ar atbilstošu kvalifikāciju. Instrumentu lietotāju kvalifikācija ietver atbilstošu izglītības līmeni, piemēram, maģistra grādu, un specifiskas zināšanas, piemēram, ētisku administrēšanu, punktu skaitīšanu un

¹² International Test Commission. (2017). The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests (Second edition). www.InTestCom.org.

¹³ <https://www.intestcom.org/page/14>.

rezultātu interpretāciju. Instrumenta lietotāja kvalifikācijai ir nepieciešamas psihometrijas zināšanas un prasmes, kā arī profesionālā apmācība. Turklāt instrumenta lietotāju vadlīnijās ir uzsvērts, cik svarīgi ir izprast etnisko, kultūras, dzimuma, vecuma, izglītības un valodas specifikas ietekmi psiholoģisko testu izvēlē un izmantošanā.

Psiholoģiskās izpētes praksē izmantotajiem instrumentiem jābūt balstītiem uz pētījumos gūtiem pierādījumiem, tiem jābūt ar zinātniskām metodēm pārbaudītiem. Tas attiecas uz prasībām gan instrumenta izstrādei, gan adaptācijai, gan arī standartizācijai, turklāt būtisks aspekts ir normu izveide atbilstoši attiecīgajai populācijai.

Lai izmantotu instrumentu pētniecībā, ir pietiekami veikt instrumenta adaptāciju. Ir svarīgi, lai adaptācijas dati, kas liecina par procesa un rezultātu kvalitāti un atbilstību, tiktu neatkarīgu recenzentu izvērtēti un atspoguļoti zinātniskos darbos (piemēram, bakalaura vai maģistra darbos vai publikācijās zinātniskā žurnālā). Ja instruments ir tikai adaptēts, bet nav veikta tā standartizācija, tad šo instrumentu iespējams izmantot kāda rādītāja noteikšanai kopējā populācijā, bet ne individuāli – indivīda rezultātu noteikšanai, proti, psiholoģiskai izvērtēšanai. 2. pielikumā pieejama informācija par vadlīnijām instrumenta adaptācijai, kā arī ir pieejams videomateriāls.

Instrumentu adaptācijas soļus sk. 5. tabulā.¹⁴

5. tabula. Instrumentu adaptācijas soļi

1. solis Sagatavošanās	2. solis Tulkošana	3. solis Datu ievākšana	4. solis Datu apstrāde	5. solis Rezultātu aprstīšana
1	2	3	4	5
Vispusīga iepazīšanās ar testu / aptauju pieejamās publikācijās un argumentēta lēmuma pieņemšana par adaptācijas lietderīgumu.	Tulkošanas stratēģijas izvēle, tulkotāju un tulkošanas darba sagatavošana.	3–5 respondentu grupā testēšana un intervijas, lai noskaidrotu respondentu viedokli par formulējumu skaidrību, instrukciju izpratni, nepieciešamo laiku. Komentāri var palīdzēt uzlabot tulkojumu.	Izveido datu matricu datorā, norādot respondentu sociāldemogrāfiskos raksturotājus un atbildes uz katru pantu. Veic datu apstrādi, lietojot speciālas datorprogrammas.	Testa / aptaujas adaptācijas gaitas un rezultātu aprakstīšana zinātniskā darbā (bakalaura, maģistra darbā) vai zinātniskā publikācijā.

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

¹⁴ <https://www.intestcom.org/page/14>.

5. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5
Oficiālas atļaujas saņemšana testa / aptaujas adaptācijai un lietošanai.	Svarīgi, lai testa / aptaujas tulkotāji labi zinātu ne tikai abas valodas, bet arī kultūrvides, kā arī viņiem būtu kompetence attiecībā uz mērāmo pazīmi.	Tiek ievākti dati 50 cilvēku izlasē vai 200 (ja paredzēts pārbaudīt faktoru struktūru), lai pārbaudītu aptaujas psihometriskos rādītājus, kas ļautu spriest par aptaujas drošumu un pamatotību.	Aprēķina psihometriskos rādītājus, kas minēti testa rokasgrāmatā vai aptaujas izveides gaitā: <ul style="list-style-type: none"> • testa / aptaujas pantu analīze (panta grūtības / reakcijas indekss, diskriminācijas indekss u. c.); • testa / aptaujas skalu iekšējās saskaņotības pārbaude (Kronbaha alfa koeficients u. c.); • testa / aptaujas struktūras pārbaude (apstiprinošā, izpētošā faktoranalīze); • testa / aptaujas drošuma pārbaude (retesta, daļu, paralēlo formu ticamība); • testa / aptaujas pamatotības pārbaude (satura, pēc kritērija, konstrukta). 	Ja konstatētas būtiskas nepilnības, tās jāapraksta, sniedzot konkrētus priekšlikumus tālākai aptaujas / testa pilnveidošanai.
Oficiālā oriģinālā testa / aptaujas legāla ieguve (rokasgrāmata, stimulmateriāli, testa protokoli).	Turp—atpakaļ tulkošana (simetriskā, asimetriskā) vai vienvirziena tulkošana (vismaz divi tulkotāji).		Tiek salīdzināti iegūtie psihometriskie rādītāji ar oriģinālā testa rādītājiem.	
Vispusīga iepazīšanās ar testa / aptaujas materiālu paketi un tā izstrādes teorētisko pamatojumu.	Testa / aptaujas instrukcijas piemērotības pārbaude (papildu skaidrojumu nepieciešamība).			
Testa / aptaujas adaptācijas projekta izstrāde (zināšanas, laiks, resursi).	Testa / aptaujas stimulmateriāla izveide atbilstoši oriģinālajām testa / aptaujas formām.			

Atbilstība psihometriskajām prasībām (informācija ir atspoguļota instrumenta tehniskajā rokasgrāmata) ir pirmais noteicošais izpētes instrumenta kvalitātes aspekts. Visām psihometrijas prasībām atbilstošo instrumentu priekšrocība ir to pamatotība (angļu val. *validity*), drošums un noturība (angļu val. *reliability*), un standartizācija (angļu val. *standardization*), kas nodrošina iegūto rezultātu objektivitāti un precizitāti.

Lai noteiktu instrumentu psihometrisko rādītāju pamatotību un drošumu, izmanto dažādas statistisko aprēķinu metodes. Savukārt pētījumos, kuros netiek izvērtēta atsevišķa indivīda situācija, bet raksturotas izlases un lietoti statistiski aprēķini visai izlasei kopumā raksturīgu mainīgo savstarpēju attiecību noskaidrošanai, pilnīga standartizācija (piemēram, kvantitatīvās normas) nav nepieciešama un dažkārt nav pat iespējama.

Savukārt standartizēts instruments ir piemērots psiholoģiskajai izpētei, kas paredz kādas pazīmes novērtēšanu un rezultātu iegūšanu atbilstoši izstrādātām normām, kas palīdz saprast kādas pazīmes līmeni (piemēram, rezultāts 20 pēc normu tabulas atbilstoši Latvijas populācijai ir zems līmenis, turpretī 85 – augsts). Lai veiktu standartizāciju, ir nepieciešams aptvert visu populāciju, piemēram, valstiskā līmenī, pētījumā iesaistot respondentus no visiem Latvijas novadiem, pašvaldībām, pilsētām, ciemiem u. tml. Testēšanas laikā ir būtiski, ka izpētes instrumentu respondenti aizpilda maksimāli vienādos apstākļos, tieši tāpat – ka rezultāti tiek administrēti vienādos apstākļos, testu vai aptauju balles tiek apkopotas objektīvi, datu apstrādes procedūra ir maksimāli detalizēta, lai jebkurš skaits attiecīgi sagatavoto indivīdu, kas apstrādā datus, nonāktu pie tām pašām ballēm attiecīgajos jautājumos. Piemēram, izglītojamie izmanto vienu un to pašu testu tajos pašos apstākļos tajā pašā laikā, lai rezultātus varētu piedēvēt izglītojamo sniegunam, nevis atšķirībām testa administrēšanā vai testa jautājumu saturā un to formā. Šī iemesla dēļ standartizētu testu rezultātus izglītībā var salīdzināt, piemēram, pa izglītības iestādēm, pašvaldībām, novadiem un valstīm (Mārtinsone, un Pipere, 2021).

Testu standartizācijai ir vairāki mērķi: vienlaikus ar testa drošuma nodrošināšanu standartizēti testi ļauj viena indivīda vai respondentu grupas iegūtās balles salīdzināt ar citu indivīdu vai grupu relatīvo sniegunu. Standartizētiem testiem noteiktos gadījumos tiek izstrādātas mērītās pazīmes kvantitatīvās (statistiskās) normas, kas ļauj izvērtēt iegūto rezultātu, salīdzinot to ar kādu noteiktu rādītāju.

Standartizētas izpētes metodes lielākoties izmanto jomās, kurās nepieciešama zināšanu un prasmju (dažreiz personības īpatnību) novērtēšana praktiskiem mērķiem vai zinātniskai izpētei: tās ir izglītība, personālvadība, militārā joma u. c. Tomēr jānorāda, ka instrumentu standartizācija nav tik viennozīmīga psiholoģijā un īpaši – izglītībā, jo patiesu standartizāciju panākt ir ļoti grūti.

Piemēram, instrukcijām jābūt precīzi un vienādi formulētām visās pētāmajās grupās, nepievienojot nekādus skaidrojumus, uzmundrinājumus vai brīdinājumus (Mārtinsone, un Pipere, 2021).

Apkopojot zinātniskās literatūras informāciju un starptautiskās testu komisijas (*ITC*) vadlīnijas, 3. pielikumā tiek piedāvāti noteikti kritēriji skrīninga un novērtēšanas instrumentu izvēlei.

Šobrīd informācija par daudziem instrumentiem, kas adaptēti vai izstrādāti Latvijas augstskolās, pieejama atbilstošās augstskolu strukturvienībās, piemēram, Latvijas Universitātes (LU) Psiholoģijas nodaļā, RSU Psiholoģijas laboratorijas Testu un aptauju reģistrā.¹⁵

Perspektīvā būtu vērtīgi izveidot pakalpojumu pētniekiem un praksē strādājošiem psihologiem un citiem speciālistiem. Ja speciālists vēlas izmantot jaunu instrumentu, tad profesionāliem ekspertiem (universitātēm, biedrībām) jāsniedz rekomendācija un atzinums par instrumentu.

¹⁵ <https://www.rsu.lv/psihologijas-laboratorija/testu-aptauju-registrs>.

4. Emocionālās labbūtības nodrošināšanas situācijas raksturojums Latvijas izglītības vidē

4.1. Izglītojamo labbūtības sekmēšanas tiesiskais regulējums

Patlaban dažos nacionālajos tiesību aktos ir noteikts labbūtības sekmēšanas regulējums. Labbūtība ir jauns termins, agrāk tika lietots termins “labklājība”. Piemēram, Bērnu tiesību aizsardzības likuma 6. pantā ir noteikts, ka, nosakot bērna (izglītojamā) labākās intereses, nepieciešams tiekties uz bērna (izglītojamā) situācijas ilgtspējīgu risinājumu, atbilstoši situācijai ņemot vērā, cik lielā mērā veicamie pasākumi nodrošina bērna (izglītojamā) attīstībai un labklājībai nozīmīgus apstākļus. Vispārējās izglītības likuma 17. panta trešajā daļā noteikts: “Vispārējās izglītības programmas apgūvē tās īstenotāji izglītojamiem nodrošina sistēmisku atbalstu sociāli emocionālās kompetences attīstīšanai.” Proti, šeit teikts, ka izglītības satura īstenošanas mērķis ir orientēts uz laimīga cilvēka veidošanos, un izglītības procesā vienlīdz nozīmīgs ir gan intelektuālais aspekts, gan sociāli emocionālo prasmju attīstība.

Iepriekš arī terminā “drošība” bija ietverta emocionālā drošība. Piemēram, izglītības programmas jāīsteno “personas dzīvībai un veselībai drošos apstākļos”.

Latvijas Republikas Ministru kabineta 2018. gada 27. novembra noteikumos Nr. 747 “Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem” ir definēti pamatizglītības uzdevumi. Šie noteikumi tiesiski regulē izglītības procesu, pakārtojot to tādām caurviju prasmēm kā “es pats” un “es un citi”, kas visvairāk saistītas ar pašizpēti, emocionālo un sociālo attīstību un rakstura audzināšanu. Tām ir būtiska loma psiholoģiskās labbūtības veidošanā.

Ministru kabineta 2016. gada 15. jūlija noteikumos Nr. 480 par “Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtība” noteiktas vērtības, kas balstītas Latvijas Satversmē, Vispārējā cilvēktiesību deklarācijā un Eiropas Cilvēktiesību konvencijā, Latvijas valdības dokumentos. Respektīvi, izglītības un audzināšanas saturam ir jābalstās tādās vērtībās kā dzīvība, cilvēka cieņa, brīvība, ģimene, laulība, darbs, daba, kultūra, latviešu valoda un Latvijas valsts. Attīstot ieradumus izglītības iestādē, bērni liek pamatus tādiem tikumiem kā atbildība, drosme, godīgums, taisnīgums, cieņa.

Ministru kabineta noteikumu Nr. 480 V nodaļā ir noteikti kritēriji, regulēta kārtība, pienākumi un atbildība par izglītības apguves sekmēšanai nepieciešamo līdzekļu, materiālu u. c. atbilstību izglītojamā tikumiskās attīstības nodrošināšanai. Tie nedrīkst aicināt uz vardarbību, nevar būt diskriminējoši u. tml.

Ministru kabineta 2023. gada 22. augusta noteikumos Nr. 474 “Kārtība, kādā nodrošināma izglītojamo profilaktiskā veselības aprūpe, pirmā palīdzība un drošība izglītības iestādēs un to organizētajos pasākumos” paredzēts, ka izglītības iestādes vadītājs vai viņa pilnvarotā persona izglītojamo profilaktiskās veselības aprūpes un pirmās palīdzības nodrošināšanai veic šādas darbības: nodrošina veselību veicinošu vidi, tai skaitā veicina izglītojamo psihoemocionālo veselību, labbūtību, fiziskās aktivitātes, veselīga uztura pamatprincipu ievērošanu, atkarību profilaksi un veselībai nekaitīgu un drošu moderno tehnoloģiju lietošanu, kā arī sadarbojas ar vecākiem, valsts un pašvaldību institūcijām un nevalstiskajām organizācijām izglītojamo drošības, bērnu tiesību aizsardzības un labbūtības nodrošināšanas jautājumos.

Tādējādi šobrīd šajos nacionālajos tiesību aktos ir iestrādāti akcenti, kas vērsti uz vērtībās balstītu ieradumu veidošanos visā mācību un audzināšanas procesā.

Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2021.–2027. gadam definēts, ka iekļaujošā izglītība ir process, kurā tiek nodrošinātas atbilstošas visu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības, palielinot ikviena izglītojamā līdzdalības iespējas izglītības procesā, kultūrā un dažādās kopienās un samazinot izslēgšanas iespējas no izglītības un izglītības ieguves procesa. Tāpat pamatnostādnēs uzsvērta emocionāli droša vide izglītības iestādēs.

Šo pamatnostādņu virsmērķis ir nodrošināt kvalitatīvas izglītības iespējas visiem Latvijas iedzīvotājiem. Tieši ar šīm pamatnostādnēm tiek noteikts pamats izglītības sistēmai kopumā, kas palīdz, motivē un nosaka, kā sasniegt izvirzītos mērķus, kuri iekļauti tiesību aktos un politikas plānošanas dokumentos saistībā ar labbūtību.

Labbūtība ir viens no mērķiem Bērnu (izglītojamo), jaunatnes un ģimenes attīstības pamatnostādnēs 2022.–2027. gadam, attiecīgi definējot, ka bērnu (izglītojamo) labbūtība ietver apstākļu un nosacījumu kopumu, kas atbalsta bērna (izglītojamā) attīstību, apmierinot bērna (izglītojamā) fiziskās, veselības, psiholoģiskās, emocionālās, sociālās, kognitīvās, izglītības un ekonomiskās vajadzības. Valsts pienākums ir nodrošināt bērnu (izglītojamo), jauniešu un ģimeņu labbūtību, paplašinot līdzšinējo politikas tvērumu, iekļaujot tajā arī ētisko un ekonomisko dimensiju, lai mazinātu nabadzības riskus un veidotu iekļaujošu sabiedrību, ņemot vērā katra individuālās attīstības vajadzības, vēlmes, resursus, tiesības un nodrošinot vienlīdzīgu iespēju pieejamību.

Veselības ministrija 2023. gadā ir izstrādājusi vadlīnijas un rekomendācijas ģirgāšanās izplatības mazināšanai izglītības vidē. Tajās ir iekļauta teorētiskā informācija par ģirgāšanos, tās veidiem, izpausmēm un sekām, kā arī informācija un metodiskie norādījumi par ģirgāšanās profilaksi izglītības iestādē un novēršanu trīs līmeņos.

Pašreizējā izglītības kvalitātes izpratne atbilstoši Izglītības likuma 1. pantā noteiktajam ietver sevī izglītības procesu, saturu, vidi un pārvaldību, kas ikvienam nodrošina iekļaujošu izglītību un iespēju sasniegt augstvērtīgus rezultātus atbilstoši sabiedrības izvirzītajiem un valsts noteiktajiem mērķiem. Izglītības kvalitātes nodrošināšanai izglītības iestādēm ir jāveic pašvērtēšana, t. sk. jāvērtē izglītojamo labbūtības veicināšanas faktori, kas saskan ar valstī noteikto politisko redzējumu. Identiski labbūtība ir izglītības iestāžu akreditācijas fokusā, vērtējot tādas kritērijus kā “vienlīdzība un iekļaušana” un “drošība un psiholoģiskā labklājība”.

Saskaņā ar 2022. gada 26. maijā pieņemtajām Sabiedrības veselības pamatnostādņēm 2021.–2027. gadam viens no pirmajiem rīcības virzieniem, lai sasniegtu izvirzīto mērķi, ir “uzlabot Latvijas iedzīvotāju veselību, pagarinot labā veselībā nodzīvoto mūžu, novēršot priekšlaicīgu mirstību un mazinot nevienlīdzību veselības jomā”. Pamatnostādņēs ir noteikts: “Neatņemama veselības komponente ir psihiskā un emocionālā veselība.”

2019. gada konceptuālajā ziņojumā “Starpnozaru sadarbības un atbalsta sistēmas pilnveide bērnu (izglītojamo) attīstības, uzvedības un psihisko traucējumu veidošanās risku mazināšanai” analizētas iespējas stiprināt psihisko traucējumu profilaksi, to nodrošinot bērniem (izglītojamajiem) ierastajā vidē trīs līmeņos:

- visiem bērniem (izglītojamajiem) nodrošinot universālo profilaksi;
- bērniem (izglītojamajiem), kuri pakļauti augstam attīstības, psihisko vai uzvedības traucējumu veidošanās riskam, nodrošinot selektīvo profilaksi;
- bērniem (izglītojamajiem), kuriem konstatēti attīstības, psihiskie vai uzvedības traucējumi, piedāvājot indicētās profilakses aktivitātes, šādā veidā papildinot un atbalstot iekļaujošu izglītību.

Ar 2022. gada 13. decembra Ministru kabineta rīkojumu Nr. 939 apstiprinātā plāna “Psihiskās veselības aprūpes organizēšanas uzlabošanas plāns 2023.–2025. gadam” mērķis ir nodrošināt iedzīvotājiem uz pierādījumiem balstītu, kvalitatīvu un viņu vajadzībām atbilstošu psihiskās veselības aprūpes pieejamību, īstenojot sabiedrībā balstītu pakalpojumu attīstību, veicinot psihisko saslimšanu agrīnu diagnostiku, nodrošinot savlaicīgu un pēctecīgu ārstēšanu un kvalitatīvu medicīnisko rehabilitāciju. Plānā ir norādīts: “Balstoties uz PVO datiem, visnozīmīgākais psihiskās veselības labbūtības priekšnosacījums ir efektīvu profilaktisko un izglītojošo pasākumu ieviešana sabiedrībā (piemēram, izglītības iestādēs, pašvaldībās u. c.). Profilaktisko pasākumu un neformālās aprūpes līmenī ietilpst dažādu nevalstisko organizāciju īstenotie pasākumi (atbalsta grupas, pašpalīdzības grupas), kā arī mērķtiecīgas informatīvās kampaņas masu medijos. Šādu pakalpojumu mērķauditorija ir ļoti plaša, vienlaikus tam ir

nepieciešams salīdzinoši mazāks finansējums. Pareizi organizēti profilakses pasākumi būtiski palīdz cilvēkiem nepiedzīvot tāda smaguma psihiskās veselības sarežģījumus, kad jau nepieciešami ārstniecības, tostarp stacionāri, pakalpojumi. Jāuzsver arī, ka cilvēkam, kurš pieredzējis tik būtisku psihiskās veselības pasliktināšanos, ka nepieciešami ārstniecības pakalpojumi, atveseļošanās notiek ievērojami lēnāk, un tas var atstāt sekas uz viņa un tuvinieku veselību un labbūtību visu atlikušo mūžu.”

Noslēdzot šo nelielo apskatu par izglītojamo labbūtību tiesiskuma kontekstā, jāpiemin būtisks atbalsts no Eiropas Parlamenta, proti, tajā ir koordinators bērnu (izglītojamo) tiesību jautājumos, kas savā darbā, ievērojot bērna (izglītojamā) labāko interešu principu, cenšas panākt, lai visos Eiropas Savienības politikas virzienos un tiesību aktos tiktu aizsargātas bērnu (izglītojamo) tiesības un tiktu sekmēta šo tiesību ievērošana. Koordinators darbojas arī kā kontaktpunkts bērnu (izglītojamo) tiesību jautājumos, un pie viņa var vērsties Eiropas Savienības politikas veidošanas un bērnu (izglītojamo) tiesību jomas iestādes un organizācijas, kā arī pilsoniskā sabiedrība.

4.2. Pētījuma rezultāti par emocionālās labbūtības nodrošināšanu pašvaldību un izglītības iestādēs

Pētījuma gaitā tika organizētas daļēji strukturētas intervijas ar pašvaldību izglītības pārvalžu speciālistiem un izglītības jomas ekspertiem ar mērķi iegūt plašāku priekšstatu par emocionālās labbūtības nodrošināšanas un monitoringa kārtību izglītības iestādēs Latvijā.

Pētījuma ietvaros tika intervēti vairāki jomas eksperti:

- Inese Štekele, Rīgas domes Izglītības atbalsta nodaļas vadītāja;
- Anda Sauļūna, Bērnu tiesību aizsardzības inspekcijas Ģimeņu ar bērniem atbalsta departamenta direktore;
- Aira Aija Krūmiņa, IKVD Kvalitātes novērtēšanas departamenta vecākā eksperte;
- Iveta Grāvīte, Rīgas domes Izglītības atbalsta nodaļas galvenā speciāliste;
- Ivans Jānis Mihailovs, IKVD Kvalitātes nodrošināšanas departamenta direktora vietnieks;
- Guna Svence, docente Rīgas Stradiņa universitātes Veselības psiholoģijas un pedagoģijas katedrā.

Ekspertu intervijas notika klātienē un tiešsaistē *Zoom* platformā 2023. gada augustā – septembrī.¹⁶ Savukārt telefona intervijās tika uzrunāti visu Latvijas pašvaldību (43) izglītības pārvalžu vadītāji. Atkarībā no situācijas vadītāji paši atbildēja uz jautājumiem vai arī deleģēja kādu izglītības jomas speciālistu. Atsevišķos gadījumos atbildes uz jautājumiem tika sagatavotas rakstiski, vienam vai vairākiem speciālistiem sniedzot ieskatu par situāciju novadā. Kopumā izglītības pārvalžu darbinieku atsaucība un iesaiste šajā pētījuma posmā vērtējama kā augsta, jo laika posmā no 21. augusta līdz 16. oktobrim atbildes sniedza 35 pašvaldību izglītības pārvalžu pārstāvji. Intervijās tika gūta informācija par kārtību, kā izglītības pārvaldes koordinē emocionālās labbūtības komponentu nodrošināšanu pašvaldības izglītības iestādēs, par konkrētiem emocionālās labbūtības nodrošināšanas instrumentiem, kā arī par plašāku ekonomisko un sociālo kontekstu izglītības iestādēs Latvijā.¹⁷

Intervijas veica RSU pētnieki, pirms tam sazinoties ar potenciālajiem informantiem, izskaidrojot pētījuma mērķi, datu analīzes principus, dalībnieku datu aizsardzību un konfidencialitāti u. c. jautājumus. Ja informanti piekrita piedalīties pētījumā, tika norunāta intervijas veikšanas forma un laiks. Intervijas datu analīzē izmantota interpretatīvā datu analīzes pieeja, apkopojot, salīdzinot un pretstatot informantu paustās idejas par dažādiem ar emocionālo labbūtību saistītiem aspektiem.

Šajā pētījuma apakšnodaļā ir aprakstīti intervijās ar pašvaldību pārstāvjiem iegūtie rezultāti, papildinot ar ekspertu viedokli par attiecīgajiem tematiem.

Ņemot vērā to, ka jēdziena “emocionālā labbūtība” interpretācijas var būt ļoti plašas, intervijas sākumā informantiem tika jautāts, kā šis jēdziens tiek interpretēts viņu pašvaldībā un kas ir galvenie aspekti, kam tiek pievērsta uzmanība.

Informantu atbildes liecina, ka dažu pēdējo gadu laikā emocionālā labbūtība ir kļuvis arvien aktuālāks izglītības procesa vadīšanas aspekts. Administratīvais spiediens pievērst uzmanību emocionālās labbūtības nodrošināšanai no atbildīgās ministrijas u. c. institūciju puses netiek uzskatīts par noteicošo faktoru; vajadzība pēc šī jautājuma aktualizēšanas drīzāk ir iekšēja, reālās dzīves noteikta un virzīta. Arī saskāršanās ar Covid-19 pandēmijas ierobežojumu radītajām sekām tiek minēta kā iemesls emocionālās labbūtības aktualitātei izglītības iestādēs. Ikviens informants sarunas gaitā varēja pastāstīt par konkrētiem gadījumiem, kad pedagogiem vai atbalsta personālam jārisina netipiskas situācijas, kas prasījušas papildu zināšanas un prasmes un kas attiecīgi novedis pie konkrētu emocionālās labbūtības aspektu aktualizēšanas un mērķtiecīgas koordinēšanas. Tāpat informanti uzsvēra, ka savā ikdienas darbā īpaši nepievērš uzmanību tam, vai tiek lietots vārds

¹⁶ Ekspertu intervijas jautājumus sk. 4. pielikumā.

¹⁷ Daļēji strukturēto interviju jautājumus sk. 4. pielikumā.

“labbūtība”, “labsajūta” u. c. versijas, lai apzīmētu izglītības pārvalžu, izglītības iestāžu u. c. iesaistīto institūciju darbu šajā jomā.

Ir pašvaldības, kurās emocionālās labbūtības nodrošināšana ir viens no izglītības attīstības stratēģijā ietvertiem komponentiem. Šādos gadījumos emocionālā labbūtība ir “nosaukta vārdā” jeb institucionalizēta. Tas nozīmē, ka visiem izglītības procesa nodrošināšanā iesaistītajiem pakāpeniski tiek veidota vienota izpratne par pašvaldības izglītības iestāžu mērķiem un uzdevumiem šajā jomā. Jo īpaši šo aspektu uzsver tās pašvaldības pārstāvošie informanti, kuras vairāk skārusi administratīvi teritoriālā reforma 2021. gadā. Pēc viņu domām, skatījumam uz izglītības procesu novadā jābūt sistēmiskam un vienotam, kas arī ir viens no izglītības attīstības programmu veidošanas iemesliem. Emocionālās labbūtības monitorēšana un veicināšana arvien biežāk parādās kā konkrēts izglītības pārvalžu un izglītības iestāžu izvirzīts mērķis, aktualizējot nepieciešamību pēc vienotas metodoloģijas pilsētas / novada līmenī.

Pašvaldību līmenī izstrādātajos dokumentos, kas saistīti ar emocionālās labbūtības nodrošināšanu, tiek paredzēti gan vispārīgi mērķi un uzdevumi, gan konkrētas darbības, kas jāveic noteiktās situācijās. Nosacītā “dokumentu pakete” gan visās pašvaldībās nav vienāda, jo tā balstīta uz konkrēto situāciju pilsētā / novadā. No vienas puses, dokumentu izstrādē tiek ņemti vērā aktuālie valsts līmeņa normatīvie akti, kas, piemēram, regulē rīcību vardarbības gadījumos vai nosaka iekļaujošas izglītības parametrus. No otras puses, katras pašvaldības speciālisti pārredz situāciju novadā un veido saviem resursiem atbilstošu plānu un darbības stratēģiju. Kā nosacīta labā prakse vērtējama reālās situācijas izpēte pilsētas / novada izglītības iestādēs, piemēram, kādas pašvaldības izglītības pārvaldes darbinieki veica fokusgrupas diskusijas ar katras izglītības iestādes atbalsta komandas speciālistiem par aktuālajām problēmām, kuras viņi ikdienā risina. Balstoties uz šīm diskusijām, tika apkopoti iegūtie dati, kas tālāk ļāva organizēt mērķtiecīgu un fokusētu atbalstu izglītojamiem, pedagogiem, vecākiem un atbalsta personālam. Šāda prakse ļauj izvairīties no nevajadzīga formālisma un risināt problēmas pēc būtības. Citur tiek iegūta informācija no pedagogiem, vecākiem, absolventiem, tiek analizēti izglītības iestādes pašnovērtējuma ziņojumi, lai izstrādātu jēgpilnu attīstības stratēģiju. Atkarībā no aktuālās situācijas jau esošajai izglītības stratēģijai tiek pievienoti arī pielikumi, piemēram, prevencijas plāns. Tāpat regulāra datu ieguve par mācību procesu un emocionālo labbūtību ir viena no izglītības iestāžu kvalitātes vadības sistēmu sastāvdaļām.

Līdzīgi kā ar dokumentiem, tā arī izglītības jomas koordinēšana pašvaldībās organizēta atšķirīgi. Bez jau ierastajiem izglītības jomas speciālistiem kā bērnu (izglītojamo) tiesību aizsardzības speciālists vai iekļaujošas vides speciālists daudzviet ieviestas speciālas

strukturvienības atsevišķu izglītības procesa jomu nodrošināšanai, piemēram, Metodiskais centrs, Iekļaujošas izglītības centrs, bērnu (izglītojamo) tiesību aizsardzības sadarbības grupa u. tml.

Informantiem jēdziens “emocionālā labizjūta” kopumā ir pazīstams, bet ikdienas darbā biežāk tiek lietots jēdziens “emocionālā labbūtība” vai “emocionālā labsajūta”. Šeit jāņem vērā, ka Latvijas izglītības iestādēs nav specifiskas vienošanās par jēdzienu lietošanu; informantu izpratne veidojusies no dažādu organizēto / apmeklēto semināru satura, realizēto projektu materiāliem un normatīvajiem dokumentiem.

Atsevišķi informanti intervijas gaitā sniedza paši savu pieredzē balstītu definīciju, uzsverot, ka būtiska ir “vide, kas ļauj piepildīt un realizēt cilvēka potenciālu”¹⁸, ar to domājot vidi šī vārda plašākajā nozīmē – gan fizisku drošību izglītības iestādēs, gan savstarpēji atbalstošu atmosfēru, kas attiecināma ne vien uz izglītojamajiem, bet arī pedagogiem, izglītības iestādes darbiniekiem, administrāciju un vecākiem. Papildus vairāki informanti uzsvēra atziņu, ka vienas izglītības iestādes ietvaros visiem iesaistītajiem vajadzētu būt ar līdzīgām vērtībām jeb redzējumu par būtiskām lietām. Vēl kāds informants šo plašo definīciju papildināja ar ģenētisko faktoru, kas līdzvērtīgi videi ietekmē emocionālo labizjūtu.

Šaurākā nozīmē emocionālā labizjūta tiek definēta kā:

- “situācija, kad izglītojamais izglītības iestādē nejūtas apdraudēts: javar nebaidoties risināt jautājumus ar pedagogiem, ja ir labas attiecības ar klasesbiedriem un ja izglītojamais zina, kur vērsties pēc palīdzības”;
- “izglītojamie jūtas droši, mierīgi savā izglītības iestādē neatkarīgi no tā, kādas ir viņa spējas, sekmes, veselības stāvoklis, valoda, ādas krāsa, sociālais nodrošinājums”;
- “nebaidās jautāt, nebaidās kļūdīties, vienmēr tiek uzklausīts un sadzirdēts. Piederīgs, savējais. Tad arī izglītības saturs izglītojamajam būs saistošs”;
- “emocionālo labizjūtu veido fiziskā un psiholoģiskā vide – motivācija, piedalīšanās un iesaistīšanās, piederība un atzišana. Tā ietver iekšējo mieru, pašcieņu, emocionālo apmierinātību, optimismu un pozitīvas emocijas”.

Apkopojot ekspertu sniegtos emocionālās labizjūtas skaidrojumus, var secināt, ka ekspertu viedoklis par labizjūtu ir pietuvināts šī koncepta teorētiskajai definīcijai, ietverot tādus aspektus kā prieku mācīties un būt labās attiecībās ar klasesbiedriem un pedagogiem, emocionālās prasmes pārvarēt dažādas grūtības, izmantot veselīgus mācīšanās paņēmienus. Pēc ekspertu domām,

¹⁸ Ziņojumā ietvertā informācija ataino visu veikto interviju apkopojumu. Atsevišķās vietās tekstā lietoti anonīmi informantu citāti ar mērķi ilustrēt konkrēto jautājumu.

izšķiroša ir izglītības iestādes vadības attieksme, veidojot pamatu pedagogu attieksmei pret izglītojamo emocijām.

Eksperti uzskata, ka izglītības iestādēm būtu vairāk jāpievēršas atbalsta pasākumiem izglītojamo emocionālās labbūtības veicināšanai, aktualizējot, ka ir izglītības iestādes, kur par to pagaidām nedomā. Pēc ekspertu domām, ir situācijas, ka atbalsta pasākumi nav daļa no izglītības iestādes oficiālās politikas. Savstarpējā izglītības iestāžu konkurence un vēlme iegūt augstus reitingus, iegūt vai saglabāt valsts ģimnāzijas statusu varētu būt šķērslis iekļaujošas vides nodrošināšanai.

Minētais gan nonāk pretrunā ar pašvaldību pārstāvju pausto, kuri uzsver, ka principā visās izglītības iestādēs notiek vairāk vai mazāk mērķtiecīgs darbs pie emocionālās labbūtības veicināšanas.

Apkopojot informantu atbildes, iespējams izšķirt vairākus svarīgākos darbības virzienus jeb emocionālās labbūtības komponentus, kam attiecīgās pašvaldības izglītības iestādēs tiek pievērsta uzmanība.

1. Iekļaujoša izglītība – ar to tiek saprasta dažādu mācību programmu realizēšana un izglītojamo ar dažādām veselības problēmām integrēšana mācību iestādēs. Pieredze ar dažādu programmu integrēšanu gan ir atšķirīga. “Tas ir komplekss pasākums, kurš prasa pilnīgi saskaņotu izglītības iestādes kolektīva sadarbību, piesaistot starpinstitucionālo komandu.” Šis citāts liecina, ka principā par iekļaujošu izglītību jādomā ne vien atsevišķu, bet visas izglītības iestādes izglītojamo līmenī. Ja pedagogi vai speciālisti konstatē grūtības, tad iekļaujoša izglītība paredz sastādīt individuālu izglītības atbalsta plānu (pašlaik Latvijā ir ap 5000 šādu plānu), kam pozitīvas dinamikas gadījumā vērojama situācijas uzlabošanās un attiecīgi – emocionālās labbūtības paaugstināšanās. Tāpat informanti ziņo par nepieciešamību pievērst uzmanību talantīgajiem izglītojamajiem, kas arī prasa individualizētu pieeju. Iekļaujoša izglītība praktiski tiek realizēta visās pētītajās pašvaldībās, taču atšķiras institucionalizācijas pakāpe un pieejamie resursi. Ir pašvaldības, kurās mērķtiecīgs un metodisks darbs pie iekļaujošas izglītības notiek jau vairāk nekā 10 gadu garumā. Piemēram, sākotnēji darbs uzsākts ar pirmajām četrām klasēm, nodrošinot atbalsta personālu visās izglītības iestādēs, tad pakāpeniski atbalstu palielinot arī uz pārējām klašu grupām.

- Lai sekmētu visu iesaistīto vienotu izpratni un rīcību iekļaujošas izglītības jomā, tiek izstrādāti atsevišķi algoritmi jeb kārtība iekļaujošas izglītības jomā, tā sistemātiski tiek pārskatīta. Tiek organizētas konferences, izglītojoši semināri u. c. pasākumi, lai veicinātu izpratni par iekļaujošu izglītību. Dažkārt ir grūtības salāgot iekļaujošas izglītības prakses starp iesaistītajiem pagastiem un pilsētām, kas tikuši apvienoti

administratīvi teritoriālās reformas (ATR) rezultātā 2021. gadā. Pašlaik notiek mēģinājumi unificēt jeb veidot sistēmisku pieeju viena novada robežās.

- Attiecībā uz iekļaujošo izglītību speciālisti uzsver agrīnas diagnostikas nepieciešamību, kas principā jāuzsāk jau pirmskolas izglītības iestādē, bet pašlaik šo praksi nevar uzskatīt par plaši izplatītu. Arī eksperti atbalsta sekundārās profilakses nozīmīgumu, un tas sakrīt ar Valsts kancelejas Pārresoru koordinācijas departamenta aktivitātēm saistībā ar agrīnu un preventīvu atbalstu veselīgai izglītojamo attīstībai un pašrealizācijai. Tai pašā laikā vairākas pašvaldības ziņo par nesamērību iekļaujošas izglītības politikā (piemēram, “ja no 1000 izglītojamajiem 100 ir nepieciešama individuāla pieeja, tad cik lielai jābūt atbalsta komandai”, retoriski jautā kāds informants), tādēļ no valsts puses tiek sagaidītas izmaiņas iekļaujošas izglītības regulējumā.
- Arī intervētie eksperti iekļaujošu izglītību min kā svarīgāko emocionālās labbūtības nodrošināšanas instrumentu, tas gan vēl nav pilnībā īstenots. Pēc ekspertu domām, būtiski faktori iekļaujošas vides veidošanā ir pedagogu attieksmei, pietiekamiem resursiem un individuālai pieejai. Kā papildu nianse tiek aktualizēts pedagogu profesionālais pašvērtējums, lai novērstu situācijas, ka pedagogi nevēlas savās klasēs pedagogu palīgus.

2. Atbalsta komandas izglītības iestādēs, ietverot psihologu, sociālo pedagogu, speciālo pedagogu, logopēdu, asistentu u. c., ir vistiešāk saistītas ar emocionālās labbūtības nodrošināšanu. Primāri atbalsta komandas darbs ir saistīts ar atsevišķu gadījumu risināšanu, vajadzības gadījumā sadarbojoties ar pašvaldības sociālo dienestu, bāriņtiesu un policiju. Ir pieejamas arī atsevišķu speciālistu konsultācijas izglītojamajiem, vecākiem, pedagogiem. Lielākās pašvaldībās, kurās ir daudz izglītojamo, parasti ir nokomplektēts atbalsta personāls visās izglītības iestādēs vai vienoti visā pilsētā / novadā. Atšķirīga situācija ir nelielos novados – tur dažādu speciālistu trūkumu atzīmē biežāk. Pozitīvi vērtējama prakse sadarboties atbalsta komandām starp izglītības iestādēm un novadiem. Tā izpaužas kā pieredzes apmaiņas braucieni, savstarpēja konsultēšanās. Ikdienas darbā izglītības iestādēs tiek uzsvērtā ne vien atbalsta komandas reaģēšana uz jau esošām problēmsituācijām, bet arī preventīvā darba nozīme.

3. Izglītojošas lekcijas izglītojamajiem pa dažādām vecumu grupām. Visbiežāk šādas aktivitātes min bērnu (t.s izglītojamo) tiesību aizsardzības speciālisti, kuri organizē nodarbības ar probācijas dienesta speciālistu, policijas darbinieku piedalīšanos u. tml. Sadarbībā ar dažādu jomu lektoriem izglītojamie paši mēdz izstrādāt informatīvos plakātus, sniedz atbalstu cits citam, sadarbojas ar izglītojamo pašpārvaldi u. tml. Izglītojamie gan kampaņveidīgi (piemēram, pretmokinga mēnesis izglītības iestādē), gan sistemātiski (klases audzinātāja darbs) tiek informēti

par dažādiem emocionālās labbūtības aspektiem. Līdzīgi piemēri ir pārgājieni, konkursi, svētki, stipendijas u. c., kas liecina par plašu aktivitāšu un atbalsta klāstu, kas pieejams izglītojamajiem.

4. Izglītojošas lekcijas un semināri pedagogiem. Gan izglītības pārvaldes, gan izglītības iestāžu vadība saviem pedagogiem cenšas nodrošināt aktuālajām vajadzībām atbilstošas zināšanas un prasmes (“pedagogu tālākizglītību saistām ar izglītības iestādes vajadzībām, lai ir nevis obligātās 36 stundas, bet tās ir pamatotas vajadzībās”). Covid-19 pandēmijas ierobežojumi radīja vajadzību pēc digitālo prasmju uzlabošanas, tādēļ aktīvi tika meklētas iespējas uzlabot digitālo kompetenci. Piemēram, tiek izmantotas izglītojamo brīvdienas, lai papildinātu zināšanas un iemācītos praktiskas metodes, kā rīkoties dažādu problēmu gadījumos, t. sk. bullinga atpazīšanai un novēršanai. Pēc ekspertu domām, pedagogiem jāsaņem vairāk zināšanu par emocionālo vardarbību un tās atpazīšanas un novēršanas iespējām. Bez jau minētajiem piemēriem pedagogiem ir iespēja piedalīties *ERASMUS+* projektu tālākizglītības / pieredzes apmaiņas programmās, lai mācītos dažādu metožu pielietojumu. Pārvaldes reaģē uz izglītības iestāžu administrāciju un pedagogu izteiktajām vajadzībām par nepieciešamo informatīvo atbalstu. Tāpat informanti sarunas gaitā uzskaitīja daudzus seminārus u. c. atbalsta pasākumus, kas mērķēti pedagogu emocionālās labbūtības nodrošināšanai, kas nereti tiek uzskatīta par aktuālu problēmu (sk. 5. punktu).

5. Supervīzijas u. c. veida psiholoģisks atbalsts pedagogiem – pie atbalsta pedagogiem var minēt arī sadarbības grupu (koučs, jurists, psihologs) kopīgus pasākumus (pateicības vakarus, ekskursijas, retrītu, “dzīvo bibliotēku”), mēģinājumus mazināt birokrātisko slogu u. c. veidus. Pašvaldības respektē koplīgumus, kuros paredzēts finansiāls atbalsts pedagogiem, papildu brīvdienas, ceļa izdevumu kompensācija u. c. Ir pašvaldības, kurās tiek stimulēta nosacīta pedagogu konkurence, lai viņus motivētu apgūt tehnoloģijas, jaunas mācību metodes.

6. Izglītojošas lekcijas un nodarbības vecākiem – sistemātisks informatīvais darbs, dalība vecāku padomēs, ārpuskolas pasākumi. Pieredze liecina, ka vecāki var būt labi sadarbības partneri, piemēram, aktīvi meklē kandidātus brīvajām vakancēm izglītības iestādē u. tml. Vairākas pašvaldības ziņo par konferencēm vecākiem u. c. iesaistes veidiem izglītības iestādes dzīvē (“sākam ar aktīviem vecākiem izglītības iestādes padomē, pēc tam lūdzam katram paņemt līdzi vienu citu vecāku”).

7. Sociāli emocionālo kompetenču kā caurviju prasmju apgūšana mācību priekšmetu un klases stundās – sākusies kā atsevišķa projekta aktivitāte, pakāpeniski tiek ieviesta kā standarta prakse. Informanti nosauc arī būtiskākos komponentus, kam tiek pievērsta uzmanība izglītības iestādēs (“saprast sevi, pārvaldīt sevi, saprast citus, attiecību prasmes, atbildīga lēmumu pieņemšana”). Sociāli emocionālo kompetenču pieeju var uzskatīt par nosacītu rutīnas jeb standarta praksi izglītības iestādēs (“gan tikumi, gan caurviju prasmes, gan vērtības ir izglītības procesa neatņemama sastāvdaļa”).

8. **Metodiskais darbs atbalsta personālam izglītības iestādēs** – ņemot vērā atbalsta personāla trūkumu, kā arī nepieciešamību apgūt arvien jaunas zināšanas un prasmes, izglītības pārvaldes un izglītības iestāžu vadība sistemātiski domā par metodisko u. c. veida nodrošinājumu atbalsta personālam. Kā piemēru var minēt Liepājas Universitātes organizēto kursu atbalsta personālam par speciālo izglītību vai arī faktu, ka speciālisti par saviem līdzekļiem apgūst papildu izglītību, lai varētu kvalitatīvi strādāt. Informanti uzsver, ka šī brīža aktualitāte ir agrīnā diagnostika un preventīvais darbs.

9. **Fiziskās vides uzlabošanas un fiziskās drošības pasākumi** izglītības iestādēs – šis aspekts intervijās tika īpaši uzsvērts, saistot tā nozīmību ar emocionālo labbūtību. Sākot ar vides pieejamības aspektiem, beidzot ar pietiekami ērtas un vizuāli pievilcīgas fiziskās vides nodrošinājumu, informanti to atzina par būtisku mācību un darba dzīves sastāvdaļu. Paralēli tam izglītības iestādes cenšas sagādāt izglītības procesam nepieciešamo tehnisko un informatīvo nodrošinājumu, lai vadītās mācību stundas būtu kvalitatīvas un resursi tiktu izmantoti lietderīgi.

Informantiem tika jautāts par svarīgākajiem riska faktoriem un emocionālo labbūtību veicinošajiem faktoriem viņu pārraudzībā esošajās izglītības iestādēs. Riska faktori apkopoti 6. tabulā.

6. tabula. Daļēji strukturētas intervijas rezultātu apkopojums par riska faktoriem izglītības iestādēs

Riska faktori	Informantu viedokļu apkopojums
1	2
Institucionālā bezpalīdzība	Kad izglītības iestādēm jārisina gadījumi, kur iesaistās gan attiecīgās iestādes, gan citu pašvaldības institūciju speciālisti (t. s. starpprofesionālā sadarbība), normatīvo aktu ierobežojumu dēļ neviens no iesaistītajiem nevar pēc būtības atrisināt sarežģītus gadījumus. Tādēļ informanti iesaka stiprināt atsevišķu institūciju funkcijas un kapacitāti, lai risinājums netiktu birokrātiski “iesaldēts”. (“Mums nav instrumentu, kā runāt ar vecākiem, ja viņu bērns neapmeklē skolu”).
Speciālistu trūkums	Psihologu trūkst gandrīz visās pilsētās un novados, lai gan pieprasījums no vecākiem, pedagogiem un izglītojamiem pēc psihologa atbalsta ir augsts. Informanti min vairākus iemeslus, kas traucē psihologu piesaisti – atalgojums, formālās prasības, kas jāizpilda, darbs perifērijā. Informanti atzīmē arī hronisku psihiatru trūkumu, kas būtiski ierobežo ikdienas darbu, kā arī speciālo pedagogu trūkumu, ko skaidro ar mazu interesi par profesiju, relatīvi īsu studiju programmu trūkumu, lai sagatavotu šos speciālistus. Trūkst arī pedagogu palīgu. Lai gan vakances tiek izsludinātas atkārtoti, finansējums tām ir atvēlēts, tomēr attiecīgie speciālisti nepiesakās. Savukārt, lai nodrošinātu iekļaujošu izglītību, nepietiek pedagogu palīgu. To pašu norāda arī eksperti, akcentējot pieejamo finansējumu, kas diemžēl nemazina šo speciālistu trūkumu.

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

6. tabulas turpinājums

1	2
Telpu trūkums un pielāgošana	Jo īpaši Pierīgas novadu pašvaldību speciālisti ziņo par nepietiekamu telpu skaitu un lielumu, sevišķi gadījumos, kad jānodrošina individuāla pieceļa skolēnam (“grūti nodrošināt kvalitāti, ja nav vietas, kur kārtīgi paēst”, “pat atbalsta personālam nesanāk kabineti, strādā pa ķīmijas laboratorijām”).
Sociālās problēmas sabiedrībā	Jo īpaši lauku novadu izglītības darba speciālisti uzsvēra nabadzības riskam pakļautās ģimenes, kuras, piemēram, nevar apmaksāt pilnu pusdienu maksu, tādēļ bērni pat neapmeklē skolas ēdnīcu. (“Varbūt var izdomāt, lai bērns vismaz zupu dabū vienreiz dienā?”) Piederība noteiktam sociālajam slānim izpaužas arī uzskatu atšķirībās. Piemēram, izglītojamajam ir nepieciešama psihologa palīdzība, bet vecāki nepiekrīt. Dažos gadījumos vecāki nevar pilnvērtīgi iesaistīties arī aptaujās par emocionālo labbūtību u. c. tēmām, jo nesaprot jautājumus vai neuzskata, ka tiem varētu būt kāda jēga. Speciālisti uzskata, ka vecāku kompetences trūkums audzināšanā atspoguļojas izglītojamo uzvedībā skolā. (“Vecākiem nav laika, strādā veikalos, tālbraucēji, zemnieki – nav laika nodarboties. Ir bērns un skolotājs, vecāki neiesaistās.”)
Covid-19 pandēmijas ierobežojumu radītās sekas	Kopumā pandēmijas radīto ierobežojumu sekas tiek vērtētas negatīvi, atsaucoties uz izglītojamo emocionālās labbūtības pasliktināšanos, nespēju socializēties. Tiek ziņots par gadījumiem, ka tieši Covid-19 laikā pieaudzis mobings digitālajā vidē, bet par to ir grūtāk uzzināt un attiecīgi risināt. (“Tādi bērni mums joprojām parādās. Izmantojam pusaudžu resursu centru. Ir ielaistas depresijas.”)
Atalgojums un darba slodze pedagogiem	Šis aspekts intervijās tika bieži uzsvērts. Citviet informanti priekšplānā izvirzīja tieši pedagogus kā galveno kategoriju, par kuras emocionālo labbūtību būtu jādomā (ir novadi, kur tas izvirzīts par gada prioritāti). Vairākiem informantiem sarunas gaitā bija svarīgi uzsvērt, ka prasības, kas tiek izvirzītas pedagogiem, bieži noved pie tā, ka pedagogam nav intereses un motivācijas ieklausīties izglītojamajos, rūpēties par visu iesaistīto emocionālo labbūtību (“nu jau skolotājs nav tikai skolotājs, tuvu jau sociālā darbinieka funkcijai. Apjukums pedagogam, mācīšana kļūst sekundāra”). Ja nav nodrošinātas pedagogu pamatvajadzības, tad sarežģīti ir runāt par papildu pienākumu uzņemšanos (“lielas tieksmes audzināt klasi nav. Dodam papildu stundas, bet īsti vilkmes uz to nav”). Kā piemēru var minēt gadījumu, ka pedagogiem tiek piedāvāta supervīzija, bet tā notiek reģionālajos centros, uz kuriem mazo izglītības iestāžu pedagogiem nav laika un naudas izbraukāt. Pedagogiem šobrīd pietrūkst elementāru lietu, kas viņiem ļautu justies novērtētiem un vajadzīgiem (ceļa izdevumu atlīdzināšana, veselības apdrošināšana u. tml.). Ar atalgojuma problēmu saistīta arī situācija, ka pedagogi vienlaikus strādā vairākās izglītības iestādēs, līdz ar to “skola vairs nav monolīta iestāde, bet fragmentēta”, kā uzsver kāds informants un kas, nenoliedzami, norāda uz zināmām problēmām nodrošināt emocionālo labbūtību. Līdzīgus argumentus intervijās min arī eksperti, uzsverot tieši pedagogu lomu emocionālās labbūtības veicināšanā, lai pedagogi būtu motivēti sadarboties ar atbalsta komandu u. c. iesaistītajiem.
Sadarbības trūkums starp visiem iesaistītajiem, empātijas un atbalsta trūkums	Kā viens no iemesliem izpratnes un sadarbības trūkumam tiek minēts zināšanu trūkums par pozitīvas savstarpējās saskarsmes veidošanu un konfliktu / krīzes situāciju risināšanu. Tāpat ir gadījumi, ka izglītības iestāžu pārstāvji noklusē par priekšlaicīgu mācību pārtraukšanas risku vai arī nespēj to savlaicīgi uztvert un novērtēt.

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

6. tabulas turpinājums

1	2
Nepietiekams atbalsts metodisko līdzekļu sagatavošanā	Informanti uzsver, ka valsts līmenī nav sistematizēta un vienota atbalsta metodisko materiālu sagatavošanā, piemēram, pieejas jaunā satura metodiskajiem materiāliem. Vairākos priekšmetos nav mācību līdzekļu, tas rada papildu stresu pedagogiem un izglītojamajiem; problēmas sagādā arī mācību materiāli izglītojamajiem ar psihiskās attīstības traucējumiem. Arī izglītības saturs tiek minēts kā emocionālās labbūtības komponents. Ja izglītojamais nespēj mācīties, tas ietekmē viņa labbūtību.
Neskaidrība par izglītības iestāžu slēgšanu, nestabilitāte izglītības politikā	Iespējamā izglītības iestāžu slēgšana tiek minēta kā tāds riska faktors, ko nav iespējams kontrolēt vai kaut kādā veidā ietekmēt, bet kas, nenoliedzami, ietekmē visu iesaistīto emocionālo labbūtību. Ar to saistīta problēma ir izglītojamo garais ceļš uz un noizglītības iestādes. Tāpat informanti par izglītības procesu atbildīgajām valsts iestādēm (IZM, IKVD, VISC) pārmet adekvāta atbalsta nesniegšanu, atrautību no konkrētās situācijas izglītības pārvaldēs un izglītības iestādēs, komunikācijas trūkumu, savstarpējas koordinācijas trūkumu, haotiskos lēmumus (“arī šīm institūcijām jāiemācās redzēt skolu, jo skolotāji strādā frontes pirmajās līnijās”).
Medicīnas personāla iesaistes trūkums	Medicīnas personāls sniedz nepilnīgu informāciju par izglītojamā veselības stāvokli, iespējamām grūtībām, vērojama vienaldzīga attieksme.
Finansējums	Vairāki informanti norādīja uz nesamērīgajām izmaksām, ar ko jāreķinās izglītības pārvaldēm, izglītības iestādēm, lai nodrošinātu iespējami kvalitatīvu izglītību. Tas attiecas arī uz emocionālās labbūtības platformu pirksanu u. c. (“Vai tiešām <i>uzdevumi.lv</i> jāpērk par tik milzīgām naudām?!”)

Turpmāki tiek apkopoti rezultāti par emocionālo labizjūtu veicinošajiem faktoriem izglītības iestādēs.

1. Pieredze iekļaujošas izglītības ieviešanā, vienota rakstīta kārtība par rīcību noteiktos gadījumos. Sadarbība starp izglītības iestādes vadību, pedagogiem, atbalsta personālu, izglītojamajiem, vecākiem, tehnisko personālu, respektīvi, visiem, kuri ir iesaistīti izglītības procesā. Vairāki informanti atzina vienota skatījuma jeb organizāciju kultūras izveidi, kurā visi ir vienlīdz atbildīgi. Sadarbība un konstruktīvas attiecības tiek uzsvērtas kā no pašvaldību pārstāvju, tā no ekspertu puses, piesaistot arī jomas speciālistus nacionālā un reģionālā līmenī.

2. Sadarbība starp pilsētas / novada izglītības iestādēm, izglītības pārvaldi, policiju, Bāriņtiesu, sociālo dienestu (t. sk. ģimeņu un jauniešu asistenti, mentori). Ja vienas pašvaldības robežās notiek intensīva informācijas apmaiņa, ja tiek meklēti labās prakses piemēri, tad dažādus gadījumus risināt ir vieglāk. Arī vienas izglītības iestādes līmenī svarīgi ir visiem iesaistīties, pat izglītības iestādes dežurantam, kā apgalvo kāds informants.

3. Sadarbība ar nevalstiskā sektora organizācijām, piemēram, vecāku izveidotu biedrību ar mērķi palīdzēt izglītojamajam ar īpašām vajadzībām vai SIA “Bērnu un pusaudžu resursu centrs”.

Šāda prakse palīdz īstenot iekļaujošu izglītību. Atzīstama ir pārvaldes prakse sadarbības tīklā ietvert arī citas institūcijas pilsētā / novadā un izmantot dažādas iespējas. Piemēram, gandrīz visās pašvaldībās notiek veselības veicināšanas pasākumi, ko var sasaistīt ar emocionālās labbūtības veicināšanu izglītības iestādēs. Līdzīga sadarbība izveidojusies ar SIA “Bērnu un pusaudžu resursu centrs” vairākās pilsētās Latvijā. Ir arī piemērs par sadarbību ar zemnieku saimniecībām, kurās izglītojamie ar uzvedības traucējumiem var mācīties sociālās prasmes.

4. Pedagogu atvērtība sadarbībai ar atbalsta komandu.

5. Uzticības personas, atmosfēra kolektīvā, atbalsta sistēmas esamība un efektivitāte.

6. Pašvaldības finansiāls, materiāls un morāls atbalsts.

7. Mazās izglītības iestādēs vieglāk izvērtēt un reaģēt uz noteiktu gadījumu, problēmas tiek risinātas, balstoties uz esošo sociālo attiecību modeli, pedagogi labāk pārzina ģimenes situāciju.

8. Izglītojamo, vecāku, pedagogu interese par emocionālās labbūtības monitorēšanu.

Balstoties uz intervijās iegūto materiālu par emocionālo labbūtību veicinošiem faktoriem, var secināt, ka savstarpēja visu līmeņu sadarbība, skaidri izstrādāti noteikumi rīcībai dažādās situācijās, supervīzijas un profesionālās pārraudzības iespējas speciālistiem ir vērtējami kā pašreizējās situācijas labās prakses piemēri.

Informantiem tika jautāts, kāds ir **sociāli ekonomiskais konteksts**, ar ko viņu ikdienas darbā visbiežāk nākas saskarties. Vispārinot viņu sniegtās atbildes, jāteic, ka liela problēma sabiedrībā ir savstarpējā neiecietība jeb tolerances trūkums, kas izpaužas izglītojamo uzvedībā, pedagogu un izglītojamo attiecībās, pedagogu un vecāku attiecībās. Ļoti bieži visiem iesaistītajiem pietrūkst emociju menedžmenta prasmju, komunikācijas prasmju, un tas noved pie konfliktiem un pārpratumiem. Nu jau par ierastu problēmu tiek uzskatīts bullings, mobings, viedierīču nekontrolēta lietošana, izglītojamo atkarība no alkohola un narkotikām. Relatīvi jaunas problēmas saistītas ar reemigrantu vai Ukrainas ģimeņu izglītojamo integrāciju klasēs, kas arī saistīta ar neiecietību un savstarpējo izolāciju.

Attiecībā uz konkrētiem **emocionālās labbūtības monitoringa rīkiem un platformām** situācija Latvijas pašvaldībās ir nevienmērīga. Vairāku gadu garumā pārbaudītu monitoringa rīku pašvaldībās tikpat kā nav. Situācija ir diezgan stihiska, proti, vairākas izglītības pārvaldes emocionālās labbūtības monitoringu koordinē no savas puses, kas nozīmē unificētu pieeju visā pilsētā vai novadā, tomēr jāteic, ka, lielākoties, vērojami pirmie mēģinājumi pārbaudīt vienu vai otru platformu un vienas izglītības pārvaldes pārziņā esošās izglītības iestādes parasti izmēģinājušas vairākus variantus. Tas noticis atsevišķu projektu / kampaņu veidā, relatīvi neilgi un par to speciālisti izsakās, ka “trūkst ilgtspējas šim visam, pedagogiem vajag apmācību un sistemātiski ieviest”. Par spīti grūtībām, speciālisti dažkārt turpina izmantot attiecīgās programmas materiālus, t. sk. monitoringa rīkus.

No interviju rezultātiem var secināt, ka izglītības pārvalžu / izglītības iestāžu pārstāvjiem ir pieejama visai sadrumstalota informācija par iespējamiem monitoringa rīkiem. Tas, protams, nav aktuālākais temats, kam jāpievēršas izglītības iestādei, bet pakāpeniski regulāras aptaujas izglītības iestādēs tiek ieviestas.

Gandrīz visi informanti atzīmēja, ka izmantojuši centralizēto *EDURIO* platformas aptauju, lai sagatavotu informāciju pašnovērtējuma ziņojumiem vai akreditācijas procesam (mērījums vismaz reizi gadā). Šo varētu uzskatīt par formālu pieeju emocionālās labbūtības monitorēšanai, tādēļ informantiem tika jautāts par konkrētām izmaiņām, kas veiktas anketēšanas rezultātā. Vairākos gadījumos informanti stāstīja par to, ka *EDURIO* platformu izmantojuši atkārtoti, paši modificējot jautājumus, lai no dažādām mērķa grupām iegūtā informācija būtu pēc iespējas reālistiska un pielietojama praktiski. Piemēram, izglītības iestāde var pielāgot jautājumus attiecīgā gada prioritātēm vai aktuāli risināmiem jautājumiem. Atsevišķi informanti stāstīja, ka izmanto aptaujas, lai iegūtu izglītojamo un vecāku viedokli par ēdināšanu izglītības iestādēs, par autobusa kursēšanas laiku u. c. praktiskas dabas jautājumiem. Līdzīgs piemērs ir par priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas riskiem izglītības iestādēs. Ir novadi, kur aptauja jau tiek izmantota vairākus gadus, lai novērtētu vardarbības dinamiku. Lai arī ne visos gadījumos informanti varēja pastāstīt kādu konkrētu gadījumu par aptaujas rezultātā ieviestām izmaiņām, tomēr kopumā iegūtie dati tika atzīti par lietojamiem, respektīvi, tie ļauj pievērst uzmanību konkrētai klasei vai izglītojamajam, ja parādās kādas nevēlamas izmaiņas. Tajā pašā laikā ne visos gadījumos aptauju rezultāti nes gaidītos rezultātus, piemēram, vecāki vai izglītojamie var nesaprast jautājumu formulējumus, viņi jāmotivē aizpildīt anketu u. tml.

Standartizētu un sistematizētu monitoringa rīku ieviešanu kavē to augstās izmaksas. Atsevišķu novadu izglītības speciālisti intervijās pauda savas bažas par to, ka kāds no monitoringa rīkiem varētu tikt uzspiests kā obligāts, ko pašvaldība vispār nespētu atļauties un kas būtu vien formāls rīks emocionālās labbūtības mērīšanai. Tomēr no valsts tiek gaidītas vadlīnijas labbūtības monitorēšanas procesa organizēšanai, zinātniskuma u. c. kritēriju izvērtējums. Konkrētā izvēle un realizācija gan, pēc informantu domām, jāatstāj pašvaldību un izglītības iestāžu ziņā, jo tās labāk pārredz vietējo situāciju (“valsts iegulda ārpātīgi lielu naudu aptaujās, bet mazos novados viss ir diezgan skaidrs”). Atkarībā no monitoringā izmantotajiem instrumentiem ir dažādi aptauju rezultātu izmantošanas veidi. Ar rezultātiem var iepazīties izglītības pārvaldes darbinieki, izglītības iestāžu vadība, atbalsta personāls, klašu audzinātāji, taču konkrētā rīcība dažādos novados un izglītības iestādēs atšķiras. Piemēram, kādā novadā izglītības iestādes psihologs apkopo anketu rezultātus un gatavo rīcības plānu, kamēr citviet lielāka loma ir klašu audzinātājiem.

Kopumā pozitīvi vērtējamās atsevišķu izglītības iestāžu vai pašvaldību iniciatīvas monitorēt emocionālās labbūtības līmeni lokālā līmenī, savām vajadzībām, lai nepieciešamības gadījumā varētu reaģēt (piemēram, vienu reizi mēnesī tiek aizpildīta veidlapa par to, ko “redz, dzird, jūt izglītības iestādē”). Lai gan atsevišķās pašvaldībās emocionālās labbūtības monitorēšanas pieeja ir unificēta, tomēr lielākoties lemsana par labu noteiktai platformai vai instrumentam ir izglītības iestādes vadības kompetencē. Informanti atzīst, ka pārsvarā gadījumu tas notiek, balstoties uz kolēģu atsauksmēm, reklāmām, Latvijas Pašvaldību savienības u. c. institūciju rīkotajiem semināros gūto informāciju. Izraudzīto pieeju zinātniskums netiek izvērtēts ne atsevišķu izglītības iestāžu, ne pašvaldību līmenī; tas tiek sagaidīts no atbildīgajām valsts institūcijām. Izglītības iestādēm ir nepieciešami ērti izmantojami, elastīgi maināmi izpētes un monitoringa rīki (“saņemot kādu programmas piedāvājumu, vispirms, ja iespējams, iepazīstamies ar to saturiski un izvērtējam, ko tā mums dos. Vai varēsim izmantot kā rīku, jēgpilni, lai datus iegūtu ātri un savlaicīgi, lai proaktīvi varētu novērst iespējamus riskus, konfliktus, grūtības”).

Attiecībā uz dažādu emocionālās labbūtības monitoringa rīku lietošanu informanti kopumā atzinīgi izsakās par konkrēta rīka piedāvātāju sniegtajām konsultācijām, elastību rīku pielāgošanā. Tai pašā laikā informanti teic, ka emocionālās labbūtības monitorings dažādu iemeslu dēļ neatklāj patieso situāciju izglītības iestādēs. Piemēram, aptauju rezultāti liecina, ka izglītojamie izglītības iestādē kopumā jūtas labi, tomēr paralēli tiek ziņots par mobinga gadījumiem. Speciālisti šo situāciju skaidro ar mobinga u. c. problēmu normalizēšanu izglītojamo vidū, tādēļ aptauju rezultātu interpretācijā jāņem vērā esošais sociālais konteksts.

Atbildēs parādās arī tāda izmantota metode kā sociometrija, ko koordinē atbalsta grupa, sociālais pedagogs. Psihologi vairāk pievēršas individuāliem gadījumiem, lietojot specifiskas psiholoģiskās novērtēšanas un izpētes metodes.

Pēc ekspertu domām, pagaidām nav pieejama vienota informācija par pašvaldībās un izglītības iestādēs izmantotajām monitoringa platformām un instrumentiem, un tas apgrūtina informācijas apriti. Par labiem piemēriem eksperti uzskata aktivitātes, kas saistītas ar sociālajiem projektiem, proti, izglītības iestādes var piesaistīt projektus, piemēram, “Neklusē”, kuros izglītojamie aizpilda aptaujas par savu labbūtību, pieredzi izglītības iestādē un citiem emocionāliem aspektiem. Šie projekti ļauj iegūt izglītojamo viedokļus un piedāvāt vairāk informācijas par esošo vidi un problēmām. Eksperti pārstāv uzskatu, ka katra izglītības iestāde varētu pielāgot programmas, ņemot vērā konkrēto izglītības iestādes vidi un resursus. Pašvaldība šajā procesā būtu atbalstoša un gatava sniegt atbalstu, taču tā nenoteiktu vienu, nosacīti pareizo risinājumu.

Apkopojot informantu sniegtās **atbildes par izglītības pārvaldes lomu** emocionālās labbūtības nodrošināšanā un monitorēšanā, jāatzīst, ka izglītības pārvalžu vadība un speciālisti ir centrālie “spēlētāji” vienotas pieejas veidošanā vienas pašvaldības ietvaros. Izglītības pārvaldes funkciju saraksts ir ievērojami plašāks par emocionālās labbūtības nodrošināšanu, taču emocionālās labbūtības aspektu var uzskatīt par teju vai horizontālu prioritāti, kas caurauž visas pārējās funkcijas.

Pašlaik izglītības pārvaldes:

- plāno, koordinē izglītības politiku pilsētā / novadā, t. sk. emocionālās labbūtības nodrošināšanu, starpinstitutionālo sadarbību;
- finansē atbalsta personālu, metodisko materiālu sagatavošanu, platformas emocionālās labbūtības monitorēšanai;
- piesaista atbalsta personālu izglītības iestādēm, veido un koordinē starpinstitutionālo sadarbību;
- metodiski un psiholoģiski atbalsta un konsultē izglītības iestāžu vadību, pedagogus, speciālistus;
- organizē izglītojošas un atbalstošas lekcijas, nodarbības, pasākumus visiem izglītības jomā iesaistītajiem;
- sniedz iespēju pieredzes apmaiņai starp atbalsta personālu, izglītības iestādes administrāciju, pedagogiem vienas vai vairāku pašvaldību ietvaros, t. sk. ar ārvalstu speciālistiem;
- atbalsta un organizē pedagogu tālākizglītību, stipendijas, studiju maksas segšanu u. tml.;
- apkopo un analizē situāciju izglītības jomā, hospitē mācību stundas, apseko izglītības iestādes;
- darbojas kā mediators starp visiem izglītības procesā iesaistītajiem u. c.

Apkopojot iepriekš minēto, var sacīt, ka izglītības pārvaldes darbinieki sniedz informatīvu, metodisku un organizatorisku atbalstu izglītības iestādēm, tie ir informēti par izglītības iestādēs notiekošo, kas lielākajā daļā gadījumu liecina par veiksmīgu sadarbību. Katrā izglītības iestādē ir atbildīgais par iekļaujošu izglītību, kurš sadarbojas ar izglītības pārvaldes iekļaujošās izglītības koordinatoru un bērnu (izglītojamo) tiesību aizsardzības speciālistu. Par nosacītu labo praksi var uzskatīt konsekventu komunikāciju ar katras izglītības iestādes vadību un aktuālo vajadzību izzināšanu, lai uz šā pamata plānotu un organizētu izglītības politiku pilsētā / novadā.

Izglītības pārvaldes principā ir vidutājs starp valsts institūcijām un izglītības iestādēm. “Ir ļoti daudz normatīvo dokumentu, kas ir pretrunā viens otram, skolās nav laika saskaņot un pārskatīt. Izglītības pārvalde mēģina vieglā valodā izstāstīt skolu direktoriem”, kā arī visiem izglītības procesā iesaistītajiem vienas pašvaldības robežās. Attiecībā uz emocionālo labbūtību no izglītības pārvaldēm tiek sagaidīta vienotas informācijas sniegšana visiem pedagogiem un vecākiem par jautājumiem, kas attiecas uz emocionālās labbūtības monitorēšanu un veicināšanu.

4.3. Pētījuma rezultāti par emocionālās labbūtības instrumentiem

Lai labāk izprastu pašreizējo situāciju Latvijā vairākos ar emocionālās labbūtības instrumentiem (aptaujām, testiem, skrīningiem, skalām u. tml.) saistītajos jautājumos, pētnieku grupa izveidoja aptauju izglītības iestādēs strādājošajiem izglītības un skolu psihologiem.

Aptaujas saturs tika veidots, pamatojoties uz:

- 1) pētījuma mērķi un uzdevumiem;
- 2) veikto zinātniskās literatūras analīzi par to, kā tiek mērīta emocionālā labbūtība izglītības iestādēs;
- 3) emocionālās labbūtības izpētes / novērtēšanas / monitorēšanas instrumentu jautājumiem;
- 4) iegūto un apkopoto informāciju par instrumentiem.

Būtiski atzīmēt, ka aptaujas jautājumu satura veidošanai tika izmantotas Starptautiskās testu komisijas vadlīnijas instrumentu izstrādei un adaptācijai (t. sk. novērtējot parametrus par atbilstību psihometrijas prasībām).¹⁹

Par katru instrumentu tika apkopota šāda informācija:

- 1) instrumenta oriģinālās versijas pilnais un saīsinātais nosaukums;
- 2) instrumenta adaptētās versijas pilnais un saīsinātais nosaukums (ja tikusi veikta instrumenta adaptācija);
- 3) instrumenta autors/-i;
- 4) instrumenta adaptācijas autors/-s (ja tikusi veikta instrumenta adaptācija);
- 5) instrumenta izstrādes gads;
- 6) instrumenta adaptācijas gads;
- 7) mērāmā vai ietekmējamā pazīme/-s (ja ir vairākas skalas – visu skalu nosaukumi);
- 8) mērķauditorija;
- 9) mērķauditorijas vecumposma diapazons.

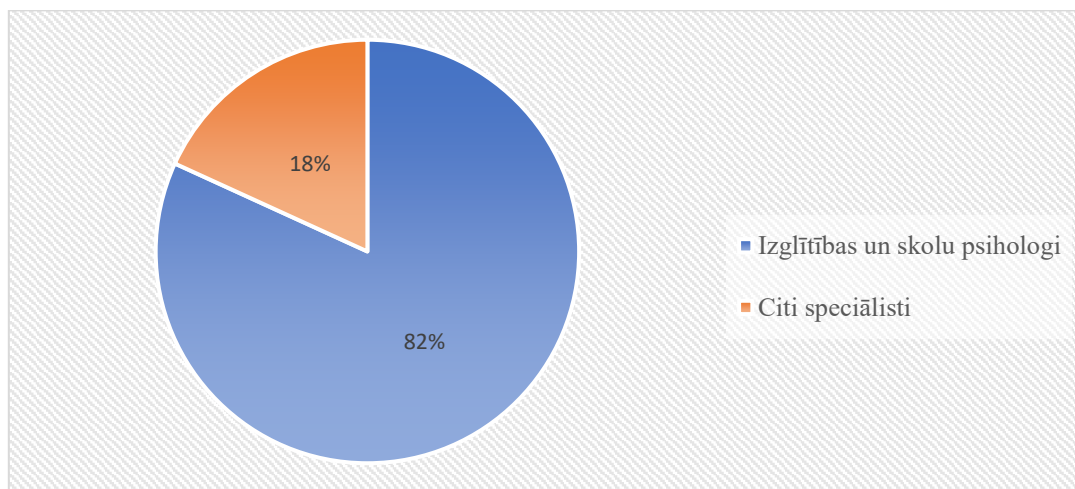
¹⁹ <https://www.intestcom.org/page/14>.

Turpmāk tiks detalizēti raksturotas pētījuma izlases, aptauju jautājumu un atbilžu formāts, datu ievākšanas procedūra, kā arī datu apstrādes un analīzes metodes.

Metode

Pētījuma dalībnieki

No 121 dalībnieka 99 (82 %) ir izglītības un skolu psihologi (sk. 1. attēlu).



1. attēls. Dalībnieku sastāvs

Aptaujas raksturojums

Aptauja sastāv no divām daļām:

- 1) A daļa ietver jautājumus par pētījuma dalībnieka kontaktinformāciju, par iestādi un iestādes nosaukumu;
- 2) B daļa ietver jautājumus par instrumentiem (tests un / vai aptauja, skala, skrīnings u. tml.), kādus dalībnieki izmanto emocionālās labbūtības, tās veicinošo vai apdraudošo / riska faktoru (vajadzību, risku u. c.) novērtēšanai, skrīningam vai monitoringam (sk. 6. pielikumu).

Iegūto datu apkopošanai (ar *Excel* programmu) ir izmantoti iepriekš minētie kritēriji.

Datu vākšanas procedūra

Lēmums aptaujāt izglītības un skolu psihologus tika pieņemts tāpēc, ka izglītības un skolu psihologi ikdienas darbā veic psiholoģisko izpēti (novērtēšanu) klientiem (izglītojamiem, izglītojamo vecākiem un likumiskiem pārstāvjiem, izglītības iestāžu pedagogiem un citiem izglītības iestāžu darbiniekiem), izmantojot zinātniski pamatotas metodes – testus, aptaujas,

intervijas, dzīves vēstures informācijas savākšanu, novērošanu, dokumentu izpēti (turpmāk – instrumenti) individuāli un grupā, kā arī sagatavo atzinumu (Psihologu likums, 2018).

Pēc aptaujas izveidošanas pētnieki sadarbībā ar Rīgas domes Izglītības atbalsta nodaļas darbiniekiem – vadītāju Inesi Štekeli un galveno speciālisti ekspertu Ivetu Grāvīti (Latvijas Skolu psihologu asociācijas valdes priekšsēdētāju) – un Rīgas domes Izglītības, kultūras un sporta departamentu (sk. 5. pielikumu) nosūtīja aicinājumu Latvijas izglītības un psihologiem piedalīties pētījumā.

Datu vākšanā pētnieki papildus iesaistīja Rīgas Stradiņa universitātes profesionālās maģistra studiju programmas “Veselības psiholoģija” 1. kursā studējošos, kuri veica psihologu aptauju klātienē vai attālināti, izmantojot atbilstošas elektroniskās platformas (piemēram, *Zoom*) un ievadot iegūtos datus par instrumentiem speciāli sagatavotā *Excel* lapā.

Visi pētījuma dalībnieki tika iepazīstināti ar informētās piekrišanas saturu, kurā sniegta informācija par pētījuma mērķi, brīvprātības principu, dalībnieku datu aizsardzību un konfidencialitāti, datu apstrādes, uzglabāšanas un publicēšanas / prezentācijas konfidencialitāti, kā arī respondentiem tika nodrošināta iespēja sazināties ar pētījuma koordinatoru un uzdot papildu jautājumus par šo pētījumu vai pārtraukt savu dalību pētījumā. Ja pētījuma dalībnieki piekrita piedalīties pētījumā, viņiem piedāvāja atbildēt uz jautājumiem par emocionālās labbūtības novērtēšanas instrumentiem.

Datu apstrāde un analīze

Datu analīze bija fokusēta uz šī konkrētā pētījuma mērķi un uzdevumu. Informācija par instrumentiem, kas bija iegūta no pētījuma dalībniekiem, nepieciešamības gadījumā tika papildināta, balstoties uz citiem pieejamiem avotiem (publikācijām interneta vietnēs, kā arī dažādu iestāžu datubāzēs). Instrumenti tika grupēti pēc statusa un izmantošanas nosacījumiem atbilstoši Starptautiskās testu komisijas vadlīnijām:

- instrumentu iedalījums pēc statusa: ir pieejama informācija par izstrādātā vai adaptētā instrumenta psihometriskajiem rādītājiem (zinātniskās publikācijas, instrumenta rokasgrāmata vai citi zinātniski avoti), izstrādātā vai adaptētā instrumenta versija ir standartizēta Latvijas kultūrvidē;
- instrumentu iedalījums pēc izmantošanas nosacījumiem un pieejamības: instrumentu var izmantot brīvi un bez speciālas atļaujas no autoriem / turētājiem, jo autors/-i nav norādījis, ka ir nepieciešama atļauja; instrumenta lietošanai ir jāsaņem atļauja no instrumenta autoriem / turētājiem; papildu atļaujai no autoriem / turētājiem instrumenta lietošanai ir piemērota maksa un citi noteikumi; par instrumenta lietošanu nepieciešama apmācība (piemēram, tālākizglītības kurss).

Aptaujas rezultāti un to interpretācija

Apkopojot datus par Latvijā izstrādātiem un vai adaptētiem psiholoģisko mērījumu instrumentiem emocionālās labbūtības novērtēšanai un monitorēšanai, tika fiksēti ieraksti par 444 instrumentiem. Turpinot analizēt informāciju par instrumentiem, ir atklāts, ka daudzi instrumenti minēti vairākas reizes, piemēram, Ahenbaha bērna uzvedības novērtēšanas aptauju (*ASEBA*) pētījuma dalībnieki minēja 68 reizes vai Vekslera bērnu intelekta tests (*WISC-IV*) tika minēts 33 reizes.

Rezultātā tika identificēti 86 unikālie instrumenti. No tiem turpmāk detalizēti pēc iepriekš minētiem kritērijiem aprakstīti 36 instrumenti, kuriem bija pieejami psihometriskie dati (sk. 8., 9. un 10. tab.). Atsevišķi (sk. 8. pielikumu) sniegta informācija par 50 instrumentiem, kurus izmanto papildu novērtēšanai (projektīvas metodes / instrumenti, kognitīvo spēju instrumenti, digitalizētas programmas ar aptaujām). No tiem par 27 instrumentiem nav pieejama (vai netika identificēta) nepieciešamā informācija, 19 ir projektīvās metodes un četras digitālās platformas / programmas ar aptaujām / anketām / skrīningiem / testiem (piemēram, mobinga monitoringa aptauja). Dalībnieki arī minēja, ka ikdienā izmanto novērošanu un dažādas intervijas savas profesionālās darbības veikšanai, piemēram, izglītojamā uzvedības novērošanai klasē.

Detalizēti aprakstītie 36 instrumenti tika klasificēti atbilstoši šādām satura jomām (*EFPA, 2013*)²⁰:

- intelekta un kognitīvo spēju izpētes / novērtēšanas instrumenti – 5 gab.;
- mācību sasniegumu instrumenti – 2 gab.;
- personības iezīmju, personības tipu, personības emocionālo stāvokļu, personības traucējumu un patoloģiju izpētes / novērtēšanas instrumenti – 29 gab.

Zem intelekta un kognitīvo spēju instrumentiem identificēti izpētes / novērtēšanas instrumenti (sk. 7. tab.), kuri adaptēti Latvijas kultūrvidē, ir atbilstoši zinātnē pieņemtajiem standartiem (sk. 3. nodaļu). Šo instrumentu standartizācija nodrošina to izmantošanu ikdienas praksē. Būtiski atzīmēt, ka visu šo instrumentu izmantošanai ir jāsaņem atļauja no instrumentu autoriem / turētājiem, kā arī tiek piemērota lietošanas maksa un jāpilda citi noteikumi. Lai lietotu instrumentu ikdienā, ir nepieciešama apmācība (piemēram, tālākizglītības kurss).

²⁰ The EFPA Test Review Criteria were largely modelled on the form and content of the British Psychological Society's (BPS) test review criteria and criteria developed by the Dutch Committee on Tests and Testing (COTAN) of the Dutch Association of Psychologists (NIP). EFPA is grateful to the BPS and the NIP for permission to build on their criteria in developing the European model. All intellectual property rights in the original BPS and NIP criteria are acknowledged and remain with those bodies. 2013.

Daži instrumenti paredzēti gan bērniem, gan pieaugušajiem. Piemēram, Vudkoka–Džonsona kognitīvo spēju testu VDŽ SI KOG (*Woodcock, McGrew, & Mather, 2005*) var pielietot sākot no četrpadsmit gadu vecuma, kā arī pusaudžiem, pieaugušajiem un senioriem līdz 97 gadiem. Tomēr, izvērtējot šī instrumenta statusu, ir būtiski atzīmēt, ka ir nepieciešams atkārtot instrumenta standartizāciju (intelekta izpētes instrumentiem, lai veiktu precīzu un objektīvu rezultātu interpretāciju, tiek rekomendēts pēc katriem desmit gadiem (maksimāli – 15 gadiem) atjaunot normatīvos rādītājus, jo dati vākti 2000. gadā, bet instrumenta rokasgrāmata iznāca tikai pēc pieciem gadiem – 2005. gadā.

Nākamais ļoti populārs intelekta izpētes instruments, kas paredzēts bērniem no sešiem līdz 16 gadiem, ir Vekslera bērnu intelekta tests – *WISC-IV^{LV}*. Latvijas Universitāte ieguva licenci no instrumenta turētājiem un piedāvā speciālistiem apgūt šo instrumentu izmantošanu ikdienas darbā. *WISC-IV^{LV}* normatīvie rādītāji ir derīgi līdz 2025. gadam, un tas nozīmē, ka 2023. gadā būtu jāuzsāk *WISC-IV^{LV}* restandartizācija, jo normas jau ir 13 gadu vecas.

Intelekta struktūras testu I-S-T 2000 R/LV (Jokste, Trups-Kalne, Ļubenko, Koļesņikova, 2023) RSU Psiholoģijas laboratorijas pētnieki 2022. gadā adaptēja un standartizēja Latvijas kultūrvīdē, pamatojoties uz līgumu Nr. 48-23/2018/0862. I-T-S 2000 R/LV var pielietot, sākot no 15 gadu vecuma līdz 95 gadiem. Visas šī instrumenta tiesības pieder *Hogrefe Verlag GmbH & CO.KG* (Vācija) izdevniecībai. Līguma ietvaros tika paredzēts sagatavot I-S-T 2000 R/LV testa komplektus, kā arī apmācīt 200 psihologus. Svarīgi atzīmēt, ka testa lietotāji apņēmas aizsargāt IST-LV autortiesības, nenododot šo testu (t. i., IST-LV materiālu komplektu, ieskaitot testa uzdevumu grāmatu, atslēgu, normatīvās tabulas) citām personām un ievērot citus stingrus aizliegumus, kas regulē autortiesību aizsardzību. RSU piedāvā psihologiem tālākizglītības kursu, kurā tā dalībnieki apgūst I-S-T 2000 R/LV struktūru, teorētisko pamatojumu un lietošanu ikdienas darbā.

7. tabula. Intelekta un kognitīvo spēju izpētes / novērtēšanas instrumenti²¹

Instrumenta nosaukums latviešu valodā (oriģinālvalodā)	Instrumenta autors un publicēšanas gads (adaptētās versijas autors un gads)	Instrumenta mērāmā pazīme/-s	Vecumposms	Instrumenta statuss*	Instrumenta izmantošanas nosacījumi un pieejamība **
Vekslera bērnu (izglītojamo) intelekta tests <i>WISC-IV^{LV}</i> (<i>The Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC-IV</i>)	<i>Wechsler</i> , 2003 (Raščevska, Sebre, Ozola, 2013)	Intelekts, intelekta spējas	6–16	1, 2	c, d, e
Vudkoka–Džonsones kognitīvo spēju tests, Starptautiskais izdevums, VDŽ SI KOG (<i>Woodcock-Johnson Test of Cognitive abilities, WJ SIKOG</i>)	<i>Woodcock, & Bonner Johnson</i> , 1998 (Griškēviča, 2005)	Intelekts, intelekta spējas	4–97	1, 2	c, d, e
Minhenes funkcionālās attīstības diagnostika, Minhenes funkcionālā attīstības diagnostika otrajam un trešajam dzīves gadam (<i>MFAD Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik MFED</i>)	<i>Hellbrugge</i> , 1994 (pirmajam dzīves gadam <i>Eikena</i> , 2000, otrajam un trešajam dzīves gadam <i>Demidova</i> , Grundmane, Raščevska, Ūdriņa, pārstrādātā versija 2012)	Kognitīvā funkcija Valoda Motorā funkcija Sociāli emocionālā funkcija	0–3	1	c, d, e
Intelekta struktūras tests I-S-T 2000 R/LV (<i>Intelligenz-Struktur-Test 2000 R (I-S-T 2000 R)</i>)	<i>Liepmann, Beauducel, Brocke, Amthauer</i> , 2000 (Lūbenko, Jokste, Trups-Kalne, Koļesņikova, 2022)	Intelekts, intelekta spējas	15–95	1, 2	c, d, e

* Instrumenta statuss (atbilstība psihometrijas prasībām):

1 = ir pieejama informācija par izstrādātā vai adaptētā instrumenta psihometriskajiem rādītājiem (zinātniskās publikācijas vai citi zinātniski avoti);

2 = izstrādātā vai adaptētā instrumenta versija ir standartizēta Latvijas kultūrvīdē (instrumenta rokasgrāmata).

** Instrumenta izmantošanas nosacījumi un pieejamība:

a – instrumentu var izmantot brīvi un bez speciālās atļaujas no autoriem / turētājiem;

b – instrumentu var izmantot bez atbilstošas kvalifikācijas;

c – instrumenta lietošanai ir jāsaņem atļauja (licence) no instrumenta autoriem / turētājiem;

d – papildus atļaujai no autoriem / turētājiem instrumenta lietošanai ir piemērota maksa un citi noteikumi;

e – instrumenta vadīšana prasa apgūt noteiktas iemaņas profesionālā mācību kursā (piemēram, tālākizglītības kursā).

²¹ Instrumentu publikācijas par izstrādāto vai adaptēto instrumenta versiju Latvijas kultūrvīdē. Instrumenta adaptācijas gadījumā publikācijās ir pieejams informācijas avots par oriģinālā instrumenta publikāciju.

Apkopojot informāciju par mācību sasniegumu izpēti / novērtēšanas instrumentiem (sk. 8. tabulu), ir redzams, ka Latviešu valodas un matemātikas sasniegumu tests LMST-II ir izstrādāts atbilstoši psihometrijas standartiem un standartizēts Latvijas kultūrvidē. Lai lietotu instrumentu, nepieciešama apmācība, piemēram, tālākizglītības kurss, ko piedāvāja Latvijas Universitāte²². LU šo kursu piedāvāja psihologiem, logopēdiem un speciālās izglītības skolotājiem ar priekšzināšanām psiholoģiski pedagoģiskajā novērtēšanā, tomēr pašlaik LMST-II vairs netiek piedāvāts lietošanai. LU plāno adaptēt jaunu IDS-2 intelekta testu, kas satur arī mācību sasniegumu skalas.

8. tabula. Mācību sasniegumu izpēti / novērtēšanas instrumenti²³

Instrumenta nosaukums latviešu valodā (oriģinālvalodā)	Instrumenta autors un publicēšanas gads (adaptētās versijas autors un gads)	Instrumenta mērāmā pazīme/-s	Vecumposms	Instrumenta statuss*	Instrumenta izmantošanas nosacījumi un pieejamība **
Latviešu valodas un matemātikas sasniegumu tests LMST-II	Raščevska, Paegle, Mencis, 2013	Lasītprasme Prasmes matemātikā Rakstīšanas prasme	6–13 6–9	1, 2	c, e
Agrīnās lasītprasmes pārbaudes sistēma, <i>DIBELS Next</i> (<i>Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, DIBELS Next</i>)	<i>Good, & Kaminski, with Cummings, Dufour-Martel, Petersen, Powell-Smith, Stollar, & Wallin</i> , 2011 (Orlovska, Griškēviča, Ozola, Raščevska, Vabale, Legzdiņš, 2013; Umbraško, Sokola–Nazarenko, Raščevska, 2019)	Lasītprasmes skrīnings	6–9 10–13	1, 2	c, e

* Instrumenta statuss (atbilstība psihometrijas prasībām):

1 = ir pieejama informācija par izstrādātā vai adaptētā instrumenta psihometriskajiem rādītājiem (zinātniskās publikācijas vai citi zinātniski avoti);

2 = izstrādātā vai adaptētā instrumenta versija ir standartizētā Latvijas kultūrvidē (instrumenta rokasgrāmata).

** Instrumenta izmantošanas nosacījumi un pieejamība:

a – instrumentu var izmantot brīvi un bez speciālās atļaujas no autoriem / turētājiem;

b – instrumentu var izmantot bez atbilstošas kvalifikācijas;

c – instrumenta lietošanai ir jāsaņem atļauja (licence) no instrumenta autoriem / turētājiem;

d – papildus atļaujai no autoriem / turētājiem instrumenta lietošanai ir piemērota maksa un citi noteikumi;

e – instrumenta vadīšana prasa apgūt noteiktas iemaņas profesionālā mācības kursā (piemēram, tālākizglītības kursā).

²² https://www.lu.lv/studijas/studiju-celvedis/programmu-un-kursu-katalogi/kursu-katalogs-talakisglitiba/?tx_lustudycatalogue_pi1%5Baction%5D=detail&tx_lustudycatalogue_pi1%5Bcontroller%5D=Course&tx_lustudycatalogue_pi1%5Bcourse%5D=PsihT019&cHash=05890c6c6e555a7ab0b0d129a0ce5a57.

²³ Instrumentu publikācijas par izstrādāto vai adaptēto instrumenta versiju Latvijas kultūrvidē. Instrumenta adaptācijas gadījumā publikācijās ir pieejams informācijas avots par oriģinālā instrumenta publikāciju.

DIBELSNext/Acadience – Lasītprasmes skrīninga instrumentam (*DIBELSNext*) –, kas ir izstrādāts ASV, ir nepieciešama atļauja no instrumenta autoriem / turētājiem. Arī par šo instrumentu LU piedāvā apmācības kursu psihologiem, logopēdiem un latviešu valodas skolotājiem. Tests ir Latvijā adaptēts, standartizēts un validēts. Kurša laikā tiek apgūta prasme lietot *DIBELSNext*, veikt datu apstrādi, piemērot normatīvu tabulas, veikt rezultātu interpretāciju, izstrādāt atbalsta programmu un veikt lasītprasmes izaugsmes monitoringu.²⁴

Apkopojot personības iezīmju, personības tipu, personības emocionālo stāvokļu, personības traucējumu un patoloģiju izpēti / novērtēšanas instrumentus, ziņojuma autori sniedza informāciju par instrumentiem, kas vairāk atspoguļo emocionālo jomu, personības iezīmes un personības patoloģiju (sk. 9. tabulu), svarīgi piebilst, ka daudzi instrumenti adaptēti atbilstoši zinātnē pieņemtajiem standartiem un galvenokārt paredzēti lietošanai pētniecības nolūkos (instrumenta statuss tabulā ir 1). Lielākajai daļai instrumentu nav veikta standartizācija, un tas ierobežo šo instrumentu lietošanu praksē.

Tikai daži instrumenti ir izmantojami brīvi (speciālistiem ar atbilstošu kvalifikāciju, piemēram, psihologiem), bez speciālas atļaujas. Stresa simptomu skala, Ģeneralizētas trauksmes skala – 7 GAD-7 (latviešu un krievu valodas versijas), Pacienta veselības aptauja – depresijas aptauja, PHQ – 9 (latviešu un krievu valodas versijas) ir paredzētas pieaugušajiem, un tās ir korekti lietot praksē, jo ir izstrādāti normatīvie rādītāji, tāpat arī brīvi izmantojami un Latvijas kultūrvidē izstrādāti un standartizēti instrumenti ir, piemēram, Latvijas Personības aptauja (LPA – v3) un instruments – Stresa simptomu skala. Attiecībā uz tabulā atspoguļotajiem instrumentiem svarīgi ir atzīmēt, ka atsevišķu instrumentu lietošanai nepieciešama atļauja no instrumenta autoriem / turētājiem, piemēram, Adaptīvās uzvedības novērtējuma sistēma (*ABAS-II*), Ahenbaha bērna uzvedības novērtēšanas aptauja (*ASEBA*) (Skreitule Pikše, Raščevska, Sebre, Koļesovs, Bite, 2013). Lai lietotu šos instrumentus ikdienā, ir nepieciešama apmācība (tālākizglītības kurss). Trauksmes stāvokļa iezīmes pašnovērtējuma anketai (latviešu un krievu versijā) ir izstrādātas pagaidu normas, tomēr šī instrumenta lietošanai ir nepieciešama atļauja no autoriem / turētājiem un tiek piemērota maksa, kā arī jāievēro citi noteikumi.

²⁴ https://www.lu.lv/studijas/studiju-celvedis/programmu-un-kursu-katalogi/kursu-katalogs-talakisglitiba/?tx_lustudycatalogue_pi1%5Baction%5D=detail&tx_lustudycatalogue_pi1%5Bcontroller%5D=Course&tx_lustudycatalogue_pi1%5Bcourse%5D=PsihT016&cHash=34040de780c08ccc91e7992fc2a9376f.

9. tabula. Personības iezīmju, personības tipu, personības emocionālo stāvokļu, personības traucējumu un patoloģiju izpētes / novērtēšanas instrumenti

Instrumenta nosaukums latviešu valodā (oriģinālvalodā)	Instrumenta autors un publicēšanas gads (adaptētās versijas autors un gads)	Instrumenta mērāmā pazīme/-s	Vecumposms	Instrumenta statuss*	Instrumenta izmantošanas nosacījumi un pieejamība **
1	2	3	4	5	6
Bērnības traumas aptauja (<i>Childhood Trauma Questionnaire, CTQ</i>)	<i>Fink & Bernstein</i> , 1995 (Sebre, Ļebedeva, Trapenciere, 2004)	Seksuālā, fiziskā un emocionālā vardarbība Fiziskā un emocionālā nevērība	12–17	1	c, d, e
Beka depresijas aptauja (<i>BDI-II</i>) (<i>Beck's Depression Inventory II, BDI-II</i>)	<i>Beck, Steer, & Brown</i> , 1996 (Voitkāne, Miezīte, 2001; Voitkāne, 2003)	Depresija	13–80	1	c, d, e
Depresijas, trauksmes un stresa skalas (<i>DASS-42</i>) (<i>Depression, Anxiety and Stress Scale, DASS-42</i>)	<i>Lovibond, & Lovibond</i> , 1995 (Vanags, Raščevska, 2017; Ozoliņa, Mārtinsonsone, Perepjolkina, 2015)	Depresija, trauksme, stress	17–74	1	c, d
Traumas simptomu aptauja bērniem (<i>TSCC</i>) (<i>Trauma Symptom Checklist for Children, TSCC</i>)	<i>Briere</i> , 1996 (Sebre, Gerharde u. c., 2000)	Traumas simptomi	8–16	1	c, d, e
Traumas simptomu aptauja (<i>TSI</i>) (<i>Trauma Symptom Inventory, TSI</i>)	<i>Briere</i> , 1995 (Sebre et al., 2004)	Traumas simptomi	≥ 18	1	c, d, e
Bērnu depresijas aptauja (<i>Children's depression inventory, CDI</i>)	<i>Kovacs, Beck</i> , 1980 (Voitkāne, Miezīte, 1994) Kovacs, 1980; adaptējušas Voitkāne & Miezīte, 1994)	Depresija: garstāvoklis, savstarpējo attiecību problēmas, neefektivitātes izjūta, anhedonija, negatīvs pašvērtējums	7–17	1	a, b
Filipsa skolas trauksmes tests (<i>School Anxiety Questionnaire, SAS</i>)	<i>Beeman N. Philips</i> , 1970 (Zalcmane, 2004; Krūze, 2007)	Trauksme	6–13	1	c
PANAS pozitīvo un negatīvo afektu aptauja (<i>Positive and Negative Affect Scale: PANAS</i>)	<i>Watson, Clark, & Tellegen</i> , 1988 (Stokenberga, 2007; Upmane, 2010)	Pozitīvais un negatīvais afekts	≥ 18	1	c, d, e

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

9. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5	6
Trauksmes (stāvokļa) iezīmes pašnovērtējuma anketa (latviešu un krievu versija) (<i>State Trait anxiety Inventory (FormY)</i>)	<i>Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983</i> (Skuškovnika, 2004)	Trauksme (stāvoklis), trauksmainība (iezīme)	≥ 18	1, 2	c, d
Stresa simptomu skala	Dudkina, Perepjolkina, 2021	Stresa simptomi	≥ 18	1, 2	a, b
Ģeneralizētas trauksmes skala-7 (latviešu un krievu valodas versija) (<i>Generalized Anxiety Disorder Scale-7, GAD-7</i>)	<i>Spitzer, Kroenke, Williams, Löwe, 2006</i> (Vrublevska, 2022)	Ģeneralizētas trauksmes simptomi	≥ 18	1, 2	a, b
Pacienta veselības aptauja – depresijas aptauja, <i>PHQ-9</i> (latviešu un krievu valodas versija) (<i>Patient Health Questionnaire 9, PHQ-9</i>)	<i>Kroenke, Spitzer, & Williams, 2001</i> (Rancāns, Trapencieris, Ivanovs, Vrubļevska, 2018)	Depresijas simptomi	≥ 18	1, 2	a, b
Vecāku un bērnu garastāvokļa un izjūtu aptauja (GIA) (<i>Mood and feelings questionnaire, MFQ</i>)	<i>Angold et al., 1995</i> (Ūdris, 2020)	Garastāvoklis un izjūtas	6–19	1	a, b
Maslačas izdegšanas aptauja (<i>The Maslach Burnout Inventory General Survey, MBI-GS</i>)	<i>Maslach, Jackson, & Leiter, 1996</i> (Caune, 2004)	Emocionālais izsīkums, depersonalizācija, personīgie sasniegumi	≥ 18	1	b, c
Konores-Deividsona Psiholoģiskās noturības aptauja (<i>Connor-Davidson Resilience Scale, CDRISC-25</i>)	<i>Connor, & Davidson, 2003</i> (Skaldere-Darmudasa & Sudraba, 2021)	Psiholoģiskā noturība	≥ 18	1	b, c, d
Izdegšanas apakštīpu aptauja, <i>NMPUK BCSQ-36-LV</i> (<i>Burnout Clinical Subtype Questionnaire, BCSQ-36</i>)	<i>Montero-Marin & Garcia-Campayo, 2010</i> (Ābeltiņa, 2020)	Apakštīpi: fanātisks, neizaicināts, padevies	≥ 18	1	c
Vecāku stresa indeksa aptauja, īsā versija (<i>Parenting stress index, short form (PSI-SF)</i>)	<i>Abidin, 1995</i> (Lebedeva, 2001)	Vecāku distress, attiecību grūtības grūtais bērns	≥ 18	1	c, d

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

9. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5	6
Adaptīvās uzvedības novērtējuma sistēma (ABAS-II) <i>Adaptive Behavior Assessment System (second edition), (ABAS-II)</i>	Harrison, & Oakland, 2003 (Raščevska, Lagzdiņš, Sebre)	Uzvedības problēmas / traucējumi	4–18	1, 2	c, d, e nav licences
Ahenbaha bērna uzvedības novērtēšanas aptauja (ASEBA) (Achenbach Child Behavior checklist (ASEBA, CBCL/1.5-5; CBCL/6-18))	Achenbach, & Rescorla, 2001 (Skreitule – Pikše, Raščevska, Sebre, Kovesovs, Bite, 2013)	Uzvedības problēmas, Eksternalizēta un internalizēta uzvedība	1,5–5 6–18	1, 2	c, d, e
Latvijas Personības aptauja (LPA – v3)	Perepjolkina, Reņģe, 2013	Personības iezīmes	18≥	1, 2	a, b
Aptauja “Stiprās puses un grūtības” (<i>The Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ</i>)	Goodman, 1997 (Līvena, Sebre, 2014)	Bērnu grūtības un sociāli emocionālās prasmes	12–17	1	c, d
Rakstura stipro pušu aptauja (<i>Values in Action Inventory of strengths, VIA – IS</i>)	Peterson, Seligman, 2004 (Rudzīte, 2019)	Raksturs: ziņkāre, pateicība, cerība, mīlestība, degsme un neatlaidība	18≥	1	c
Janga shēmu aptauja – īsā forma, 3. izd. (JSA-I3) (<i>Young Schema Questionnaire – Short Form, 3rd Edition (YSQ-S3)</i>)	Young, 2014 (Jaškova, Sebre, Bite, Melne, 2016)	Agrīnas neadaptīvas shēmas	18≥	1	c
Shēmu režīmu aptauja (<i>Schema Mode Inventory 1.1, SMI</i>)	Young et al., 2014 (Jaškova, Sebre Bite, Melne, 2016)	Shēmu režīmi	18≥	1	c, d, e
Modificēta, pārskatīta aptauja autiskā spectra traucējumu noteikšanai mazbērna vecumā – ar papildinājumiem (<i>Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised, with Follow-Up (M-CHAT-R/F)™</i>)	Robins, Rein, Barton, 2009 Cīrule, Veļičko, Raščevska, 2019)	Sociālo prasmju un komunikācijas prasmju novērojums / novērtējums	1–18	1	c
Ģentes audzināšanas aptauja – vecāku versija (<i>Ghent Parental Behavior Scale, GPBS</i>)	Van Leeuwen et al., 2004 (Lapsiņa, 2022)	Vecāku audzināšanas uzvedības izpausmes	8–14	1	c, d

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

9. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5	6
<i>PERMA</i> – profils (<i>Flourishing</i>) (<i>PERMA Profiler (Flourishing)</i>)	<i>Butler, & Kern</i> , 2016 (Pakse, 2019)	Psiholoģiskās plaukšanas izjūta: pozitīvas emocijas, iesaiste, attiecības, nozīme / jēga, sasniegumi, veselība	≥ 18	1	a, b
Daudzdimensiju klīniskie izpētes / novērtēšanas instrumenti pieaugušajiem					
Minesotas daudzfaktoru personības testa otrā redakcija (<i>Minnesota Multiphasic Personality Inventory 2 – MMPI-2</i>)	<i>Butcher, Dahlstrom, Graham, Tellegen & Kaemmer</i> , 1989 Sarma, Z., 2005	Personība un psihopato- loģija	≥ 18	1	c, d, e
Latvijas klīniskais personības tests (LKPT) Latvijas klīniskais personības tests (LKPT krievu val. versija)	Perepjolkina, Koļesņikova, Mārtinsone, Stepens, 2017; 2022	Personība, funkcionē- šana, psihopato- loģija	≥ 18	1, 2	c, d, e

* Instrumenta statuss (atbilstība psihometrijas prasībām):

1 = ir pieejama informācija par izstrādātā vai adaptētā instrumenta psihometriskajiem rādītājiem (zinātniskās publikācijas vai citi zinātniski avoti);

2 = izstrādātā vai adaptētā instrumenta versija ir standartizētā Latvijas kultūrvīdē (instrumenta rokasgrāmata).

** Instrumenta izmantošanas nosacījumi un pieejamība:

a – instrumentu var izmantot brīvi un bez speciālās atļaujas no autoriem / turētājiem;

b – instrumentu var izmantot bez atbilstošas kvalifikācijas;

c – instrumenta lietošanai ir jāsaņem atļauja (licence) no instrumenta autoriem / turētājiem;

d – papildus atļaujai no autoriem / turētājiem instrumenta lietošanai ir piemērota maksa un jāievēro citi noteikumi;

e – instrumenta vadīšana prasa apgūt noteiktas iemaņas profesionālā mācības kursā (piemēram, tālākizglītības kursā).

9. tabulā ir iekļauti arī divi daudzdimensiju klīniskie instrumenti pieaugušajiem. Viens no tiem ir Minesotas daudzfaktoru personības testa otrā redakcija (*MMPI-2*) – viennozīmīgi populārākais pasaulē šajā instrumentu grupā.

Otrais ir Latvijas klīniskais personības tests (LKPT²⁵), kas izstrādāts un standartizēts Latvijas kultūrvīdē un adaptēts krievu valodā, atbilstošs zinātnē pieņemtajiem standartiem, kā arī ir digitalizēts un komercializēts.²⁶ Abu šo instrumentu lietošanai ir nepieciešama atļauja no instrumenta autoriem / turētājiem, kā arī lietošanai tiek piemērota maksa un jāievēro citi noteikumi. Lai lietotu šos instrumentus ikdienā, ir nepieciešama apmācība (piemēram, tālākizglītības kurss).

²⁵ <https://www.rsu.lv/lkpt>.

²⁶ <https://www.rsu.lv/projekts/klinis-kais-personibas-tests-ii-posms>.

Pētījuma ietvaros netika pēģta un apzināta informācija par visu instrumentu licencēm pie instrumentu turētājiem / izplatītājiem.

Instrumenti, par kuriem nav pieejama visa nepieciešamā informācija, vai nepsihometriski instrumenti

Kā minēts iepriekš, atsevišķi (sk. 8. pielikumu) tiek sniegta informācija par 49 instrumentiem:

- 26 psihometriskiem instrumentiem, par kuriem nav pieejama visa nepieciešamā informācija (ietver kognitīvo spēju instrumentus);
- 19 projektīvām metodēm / instrumentiem, kurus pārsvarā speciālisti izmanto kā papildu instrumentus;
- četrām aptaujām digitalizētu programmu ietvaros.

Dalībnieki arī minēja, ka ikdienā savas profesionālās darbības veikšanai izmanto novērošanu un dažādas intervijas, piemēram, veic izglītojamā uzvedības novērošanu klasē.

Svarīgi ir atsevišķi pievērst uzmanību digitālām programmām / platformām, kas ietver iespēju ievietot instrumentus emocionālās labbūtības komponentu novērtēšanai un monitorēšanai, piemēram, šeit ir sniegts detalizēts apraksts par izstrādāto aptauju *EMU* platformas ietvaros. Atkarībā no mērķa grupas aptauja sastāv no 14 līdz 17 jautājumiem (sk. 10. tabulā), kas ir sadalīti četros tematiskajos blokos.

Saņemot papildu informāciju no *EMU* programmas izstrādātājiem (daļēji strukturētas intervijas ietvaros), tika noskaidrots, ka pašlaik publikāciju par *EMU* zinātniskos izdevumos nav. Aptaujai nav pieejami dati par teorētisko konstruktu, psihometrijas rādītājiem. Kaut arī *EMU* programma ir izstrādes procesā un uzsākts validēšanas process, iesaistīti eksperti, programma tiek aktīvi piedāvāta Latvijas izglītības iestādēm par maksu un, balstoties uz aptaujas rezultātiem, speciālisti veido operatīvas rīcības plānus emocionālās labbūtības parametru uzlabošanai.

Otra biežāk lietotā digitālā platforma – *EDURIO* – izglītības iestādēs tiek izmantota, lai veiktu monitorēšanu par kādu konkrētu mācību priekšmetu, noskaidrotu viedokli par izglītības iestādi kopumā, jauno izglītojamo primāro iespaidu par izglītības iestādi, apzinātu mobinga iespējamību, lai noskaidrotu viedokli par ēdināšanas kvalitāti izglītības iestādē, kā arī dažādu projektu uztverto pienesumu, tāpat arī par jebkuru citu aktuālu tematu izglītības iestādē, kā arī nolūkā sagatavot informāciju pašnovērtējuma ziņojumiem vai akreditācijas procesam.

10. tabula. EMU aptauja, digitālā programma

Skala (tematiskais bloks)	Mērķa grupa / jautājumu skaits				
	1.–4. klase	5.–6. klase	7.–12. klase	Pedagogi / audzinātāji	Vecāki
Izglītojamo attieksme pret izglītības iestādi	3	3	3	3	3
Attiecības klasē	3	3	3	3	3
Sadarbība ar pedagogiem	4	4	4	4	4
Mājās pieejamie resursi	2	2	2	2	2
Papildjautājumi					
Par trūkstošām prasmēm (saprast savas emocijas, pārvaldīt savu uzvedību, veidot draudzīgas attiecības ar citiem)	–	1 + 3 precizējošie jautājumi	1 + 3 precizējošie jautājumi	1 + 3 precizējošie jautājumi	1 + 3 precizējošie jautājumi
Par tīša pāridarījuma (kas izpaužas fiziski, emocionāli vai digitālajā vidē) pieredzi	–	1 + 4 precizējošie jautājumi	1 + 4 precizējošie jautājumi	1 + 4 precizējošie jautājumi	1 + 4 precizējošie jautājumi

Šīs platformas aptauju veidnes izveido dažādu Latvijā realizētu projektu, programmu īstenotāji vai pašvaldību pārstāvji, kā arī Izglītības kvalitātes valsts dienesta pārstāvji, ja nepieciešams monitorēt kādu aspektu valstiskā līmenī, vai arī izglītības iestādes pārstāvis (administrācijas, atbalsta personāla speciālists – atbilstoši aptaujas fokusam), ja nepieciešams monitorēt kādu aspektu izglītības iestādes līmenī. Galvenokārt tās tiek izmantotas, lai noskaidrotu izglītojamo, viņu vecāku vai pedagogu viedokli. Aptaujas rezultāti ir pieejami tikai tad, ja tos aizpildījuši vismaz trīs respondenti no katras klases vai monitorētās grupas – tas notiek tādēļ, lai saglabātu anonimitāti, jo atbildes iespējams redzēt katras klases ietvarā, nevis personalizēti un identificējami. Tāpat arī pedagogu aptauju atbildes ir redzamas kopsavilkumā visas izglītības iestādes ietvarā. Šīs aptaujas nevar uzskatīt par emocionālās labbūtības novērtēšanas instrumentiem, jo tās ir izveidotas, balstoties galvenokārt uz situatīvajām vajadzībām un neatbilst psihometrijas prasībām. Detalizētāka informācija par *EDURIO* aptaujām ir sniegta 8. pielikumā.

Jānorāda, ka instrumenti arī noveco un dažiem no iepriekš minētajiem instrumentiem ir jaunākas un uzlabotas versijas, piemēram, *MMPI-3*²⁷ ir jaunāka 2020. gada versija. Vienlaikus

²⁷ <https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Personality-%26-Biopsychosocial/Minnesota-Multiphasic-Personality-Inventory-3/p/P100000004.html>.

rekomendēts ik pēc 10 gadiem veikt testu restandartizāciju, kas ir ļoti apjomīgs un finansiāli dārgs process.

Kā redzams, identificētie instrumenti daļēji aptver emocionālās labbūtības novērtēšanas un monitorēšanas komponentus, kas ir aprakstīti iepriekš (sk. 1.3. nodaļu), ka arī situācija ar instrumentiem labbūtības noteikšanai / monitorēšanai Latvijā ir sarežģītumu pārpilna un grūta. Viens no galvenajiem cēloņiem ir nepietiekamais valsts finansējums uz pierādījumiem balstītu instrumentu izstrādei, adaptēšanai un standartizēšanai. Būtiski atzīmēt, ka, veicot instrumenta adaptāciju vai izstrādi, pirmkārt, jāsaņem ētikas komitejas atļauja un, otrkārt, jāievēro ētikas un personas datu aizsardzības prasības. Projektu vai ar vienreizēju finansējuma piešķirumu ietvaros veikta instrumentu adaptācija vai izstrāde nenodrošina turpmāko lietošanu, ja licence netiek pagarināta. Parasti licencētiem produktiem ir noteikts arī pieļaujamais testēšanas reižu skaits, tāpēc ir būtiski konstanti nodrošināt uz pierādījumiem balstītu instrumentu izstrādi un iegādi par valsts līdzekļiem, plānojot budžetā nepieciešamo finansējumu uz pierādījumiem balstītu instrumentu emocionālās labbūtības novērtēšanas nodrošināšanai.

Jaunu instrumentu izstrāde Latvijas kultūrvidē var būtiski uzlabot emocionālās labbūtības novērtēšanu un monitorēšanu. Jānorāda, ka speciālistiem 2024. gada sākumā tiks piedāvāts jauns instruments – Agrīnās attīstības skrīninga instrumentu komplekts – BAASIK (12.31.2023), kas tiek izstrādāts projekta “Vienotas bērnu attīstības novērtēšanas metodikas izstrāde” ietvaros.

4.4. Pētījuma rezultāti par emocionālās labbūtības sekmēšanas programmām izglītības iestādēs

4.4.1. Emocionālās labbūtības sekmēšanas programmu raksturojums²⁸

Atbilstoši iepirkuma mērķiem, sadarbībā ar IZM ekspertiem tika apkopota informācija par 23 intervencēm, rīkiem un programmām, kas ir pieejamas izglītības iestāžu speciālistiem.

Detalizēta informācija par programmām sniegta 7. pielikumā.

²⁸ Kritēriji: programmas oriģinālās un adaptētās versijas pilnais un saīsinātais nosaukums; programmas autors/-i; programmas adaptācijas autors /-i; izstrādes gads; adaptācijas gads; programmas mērķis; pakalpojuma sniedzējs; statuss (1 – izstrādāts un pārbaudīts; 2 – adaptēts un pārbaudīts; 3 – atrodas adaptācijas vai aprobācijas procesā; 4 – ir izstrādes procesā; 5 – cits (paskaidrot); pieejamība (1 – brīvi pieejama; 2 – par maksu pieejama); speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem (1 – ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu; 2 – nav nepieciešams sertifikāts / apliecinājums); kas drīkst lietot instrumentu (kvalifikācijas nosacījumi instrumenta lietotājiem); pētījumi par programmas efektivitāti (1 – ir; 2 – nav); atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti; programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotās pazīmes un / vai mērījumi.

Programmu mērķauditorijas ir gan vecāki / aizbildņi / audžuvecāki / aprūpētāji, gan izglītības iestāžu speciālisti (piemēram, pedagogi, psihologi, medicīnisko un sociālo pakalpojumu sniedzēji), gan izglītojamie.

Kopumā programmu pamatmērķis ir veicināt pozitīvu iecību veidošanos un veselīgu emocionālo un fizisko attīstību izglītojamajiem. Programmu mērķi variē no psihoizglītošanas līdz konkrētu prasmju trenīnam. Vairums no tām ir vērstas uz preventīvu pasākumu nodrošināšanu, to mērķis – veicināt izglītojamo emocionālo labbūtību dažādos līmeņos un kontekstos un sniegt atbalstu dažādās dzīves situācijās.

Pirmā programmu grupa ir programmas vecākiem / aizbildņiem / audžuvecākiem / aprūpētājiem. Svarīgi pieminēt, ka dažas programmas piedāvā jau ļoti agrīnu atbalstu **vecākiem, ģimenēm ar maziem bērniem** (pirmsskolas izglītības audzēkņiem). Pasākumi agrīnā vecumā ir būtiski bērnu (pirmsskolas izglītības audzēkņu) emocionālai labbūtībai, veidojot stipras saites starp vecākiem un bērniem (pirmsskolas izglītības audzēkņiem), veicinot to veselīgu attīstību. Šo programmu mērķis ir nodrošināt, lai jaunie vecāki ir informēti un sagatavoti vecāku lomai, un tās arī sniedz praktisku iemaņu trenēšanas iespējas atbilstošas aprūpes sniegšanai bērniem (pirmsskolas izglītības audzēkņiem) agrīnā vecuma posmā.

Vairākas programmas tiecas uzlabot vecāku un profesionāļu kopējo izpratni par bērnu (pirmsskolas izglītības audzēkņu) attīstības nozīmīgākajiem posmiem, drošas piesaistes nozīmi un veidot prasmes pozitīvās audzināšanas kontekstā.

Programmas sniedz atbalstu krīzes situācijās un emocionālās grūtībās nonākušām ģimenēm, piemēram, ģimenēm ar tuvinieku zaudējumiem, nodrošinot emocionālu atbalstu, palīdzot pārvarēt grūtības saistībā ar zaudējumiem.

Otra nozīmīga programmu grupa ir adresēta **izglītības iestāžu darbiniekiem – kā pedagogiem, tā arī psihologiem, ārstniecības un sociālo pakalpojumu sniedzējiem**, palīdzot viņiem izprast bērnu (izglītojamo) tiesības, emocionālās vajadzības un attīstību. Šo programmu mērķis galvenokārt ir izglītēt pedagogus un citus profesionāļus, lai tie kopā varētu veicināt izglītojamo veselīgu psihoemocionālo attīstību un izprast savu lomu izglītojamo dzīvē. Uzmanība pievērsta programmu pielāgojamībai izglītojamajiem ar īpašām vajadzībām, lai nodrošinātu vienlīdzīgu piekļuvi resursiem. Programmas pievēršas arī citiem preventīviem pasākumiem, piemēram, sekmējot izglītojamo izglītošanu par drošību attiecībās, lai mazinātu vardarbības riskus.

Daļā programmu sniegta psihoizglītošana izglītības iestāžu darbiniekiem par vardarbības pazīmēm, ar to saistītiem jautājumiem, palīdzot uzlabot izglītojamo drošību ikdienā.

Nozīmīga programmu grupa izveidota ar mērķi sekmēt izglītojamajiem sniegto sociālo un veselības aprūpes pakalpojumu kvalitāti un atbilstību izglītojamo vajadzībām.

Trešā būtiskākā programmu grupa ir orientēta uz **izglītojamajiem**, piemēram, veicina izglītojamo informētību un prasmes, lai tie varētu attiecībās izvairīties no vardarbības, spētu risināt konfliktus. Vairākas programmas veltītas izglītojamo vajadzībām pusaudžu un jauniešu vecumposmā. Būtisks atbalsts tiek sniegts izglītojamajiem ar autiskā spektra traucējumiem un izglītojamajiem ar adaptēšanos un integrēšanos sociālajā vidē saistītiem riskiem, nodrošinot agrīnas intervences pakalpojumus neatkarīgi no dzīvesvietas un ģimenes situācijas.

Latvijā tiek īstenotas arī programmas, kas vērstas uz dzimumu līdztiesību un tradicionālo dzimumu normu pārskatīšanu izglītojamo jauniešu vecumposmā. Tās sniedz izglītojamajiem iespēju izprast dažādus dzimumu identitātes aspektus un veicina labāku pašapziņu un sava ķermeņa pieņemšanu.

Svarīgs aspekts ir visu iepriekš minēto **programmu veidu pieejamība** un apmācības par programmu īstenošanu, lai nodrošinātu, ka dažādas mērķauditorijas var saņemt atbilstošu atbalstu. Ir programmas, kurās dalība ir par maksu, to dalībniekiem ir nepieciešami papildu finansiālie resursi. Atsevišķas programmas dalībniekiem piedāvā bezmaksas dalību, un tās visbiežāk tiek īstenotas ar pašvaldību finansiālo atbalstu vai arī tiek realizētas noteikta projekta ietvaros.

Lai vadītu šīs programmas, vairumā gadījumu ir nepieciešamas papildu apmācības un sertifikācija. Apmācības parasti ir svarīgas, lai nodrošinātu, ka programmas vadītāji ir pienācīgi sagatavoti un kompetenti, lai nodrošinātu programmu kvalitatīvu realizēšanu. Apmācības parasti ietver izpratnes / zināšanu nodrošināšanu par konkrētās programmas mērķiem, metodēm un sniedz nodarbību vadīšanas metodoloģiju. Tās var ietvert lekcijas, seminārus, darba grupas un citus apmācību veidus. Apmācību ilgums un saturs var atšķirties un ir atkarīgs no katras programmas specifiskajiem mērķiem un pieejamajiem resursiem.

Kopumā šobrīd piedāvātās programmas aptver plašu jautājumu loku, kas vērsts uz izglītojamo psihiskās veselības un drošības jautājumiem, tiek piedāvātas apmācības un resursi dažādām mērķauditorijām. Lai gan dažas programmas ir izveidotas vai pielāgotas Latvijas kultūrvidē un to efektivitāte ir zinātniski pārbaudīta, vēl joprojām jānorāda uz nepieciešamību aktīvāk veikt pētījumus, lai izvērtētu programmu efektivitāti un ilgtermiņa ietekmi. Zinātniskajos pētījumos balstīts programmu efektivitātes pamatojums būtu nepieciešams, lai nodrošinātu to, ka piedāvātās programmas tiešām palīdz sasniegt definētos mērķus un atbalsta izglītojamo labbūtību uz zinātniskiem pierādījumiem balstītā veidā.

Programmu detalizētāks raksturojums sniegts 7. pielikumā. Katra programma raksturota pēc šeit minētajiem kritērijiem jeb raksturlielumiem.

Programmas kritēriji:

- oriģinālās un adaptētās versijas pilnais un saīsinātais nosaukums;

- autors/-i;
- programmas adaptācijas autors/-i, izstrādes gads, adaptācijas gads;
- programmas mērķis;
- pakalpojuma sniedzējs;
- programmas statuss (ir izstrādes procesā, izstrādāta un pārbaudīta, adaptēta un pārbaudīta, atrodas adaptācijas vai aprobācijas procesā, cits (paskaidrot));
- pieejamība (brīvi pieejama, par maksu pieejama);
- speciālas apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem (ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu, nav nepieciešams sertifikāts / apliecinājums);
- pētījumi par programmas efektivitāti, atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti;
- programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotās pazīmes un / vai mērījumi.

Informācija tika apkopota, vadoties pēc konkrētiem kritērijiem, tomēr atsevišķos gadījumos programmas autori / realizētāji, nesniedza nepieciešamo informācija vai tā nebija pieejama.

4.4.2. Izglītības iestāžu speciālistu aptaujas izstrāde

Izglītības iestāžu speciālistiem aptauja par emocionālās labbūtības programmām tika izstrādāta ar mērķi labāk izprast pašreizējo situāciju Latvijā vairākos ar emocionālās labbūtības programmām saistītajos jautājumos, noskaidrot, ar kādām intervencēm, programmām u. tml. izglītības iestāžu speciālisti veic izglītojamo un / vai personāla emocionālās labbūtības veicināšanu un / vai emocionālo labbūtību apdraudošo faktoru prevenci.

Aptaujas saturs tika veidots, pamatojoties uz pētījuma mērķi un uzdevumiem, veikto teorētiskās literatūras un Latvijas normatīvo dokumentu analīzi, kā arī ekspertu intervijām par emocionālās labbūtības programmām.

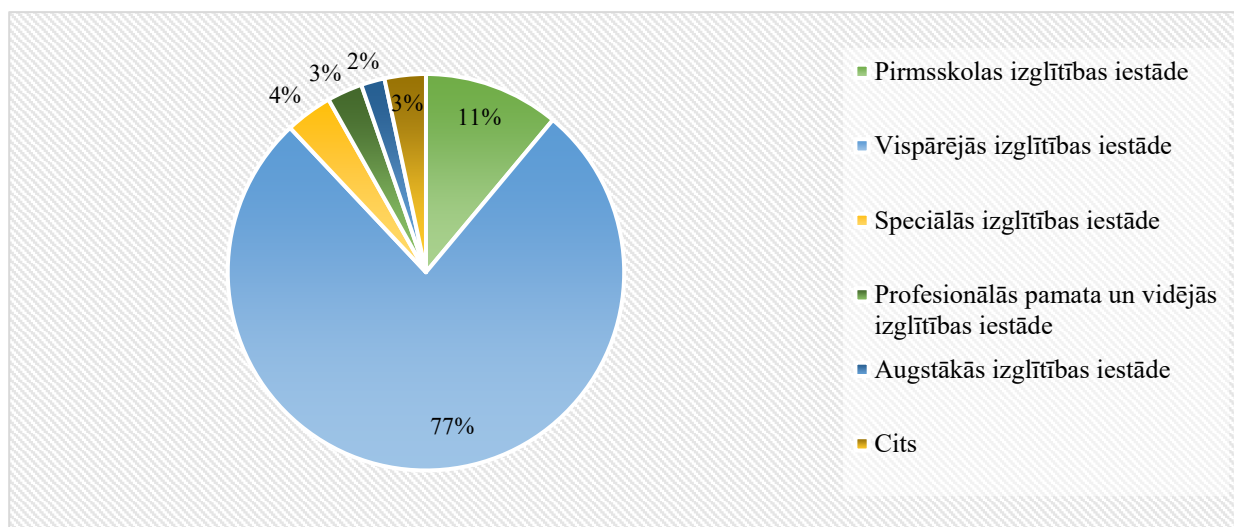
Aptaujā tika iekļautas 23 programmas, kas veicina izglītojamo un / vai personāla emocionālo labbūtību un / vai mazina emocionālo labbūtību apdraudošos faktorus. Aptaujas tika izstrādātas izglītības iestāžu speciālistiem, t. sk. šo iestāžu vadītājiem.

Turpmāk tiks detalizēti raksturotas pētījuma izlases, aptaujas jautājumu un atbilžu formāts, datu ievākšanas procedūra, kā arī datu apstrādes un analīzes metodes.

Pētījuma dalībnieki

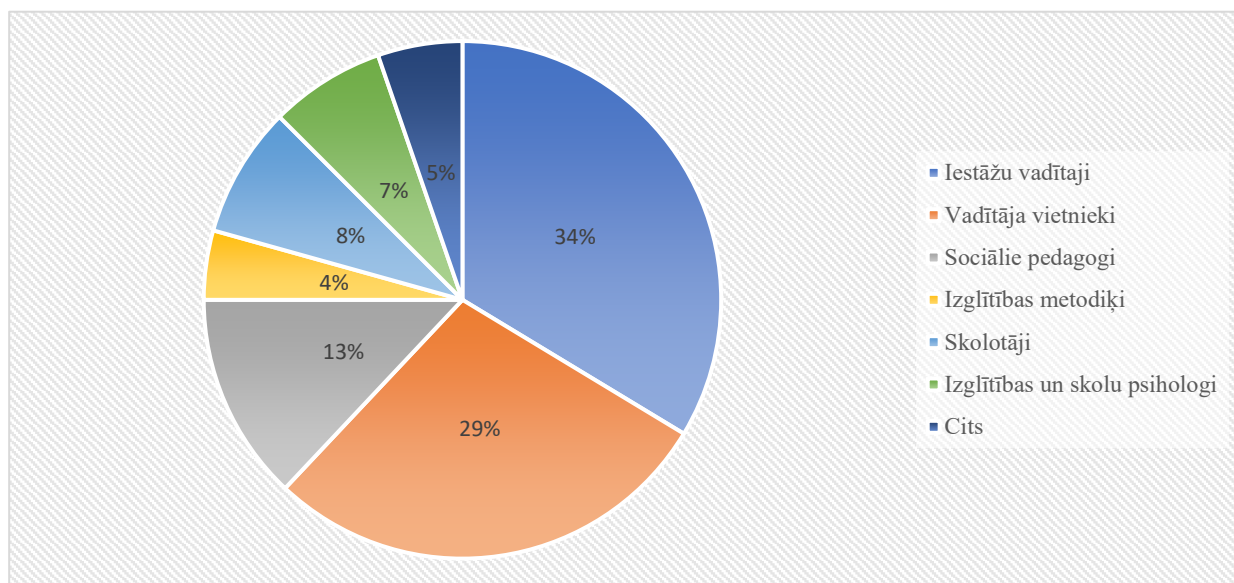
No 335 Latvijā reģistrētajām izglītības iestādēm šajā pētījumā piedalījies 209 (62,4 %). No tām 23 (11 %) ir pirmsskolas izglītības iestādes, 161 (77 %) – vispārējās izglītības iestāde, astoņas

(3,8 %) – speciālās izglītības iestādes, sešas (2,8 %) – profesionālās pamata un vidējās izglītības iestādes, četras (1,9 %) – augstākās izglītības iestādes, bet septiņos (3,4 %) gadījumos norādīts – vidusskolas vai pamatskolas izglītības iestāde, kā arī – pie “cits” norādīta profesionālās ievirzes vai bērnu un jauniešu (izglītojamo) interešu izglītības iestāde (sk. 2. att.).



2. attēls. Pētījumā iesaistīto izglītības iestāžu veidu procentuālais sadalījums (skaitļi ir noapaļoti)

Anketas aizpildīja respondenti no dažādām profesionālajām grupām (sk. 3. att.): 70 iestāžu vadītāji (34 %), 59 vadītāja vietnieki (29 %), 28 sociālie pedagogi (13 %), 17 pedagogi (skolotāji) (8 %), 15 izglītības un skolu psihologi (7 %), 9 izglītības metodiķi (4 %) un 11 citi (5 %) (iekļauti pedagogu palīgi, pasniedzēji, fizioterapeiti, izglītības iestādes māsas, logopēdi, karjeras konsultanti un atbalsta komandas vadītāji).



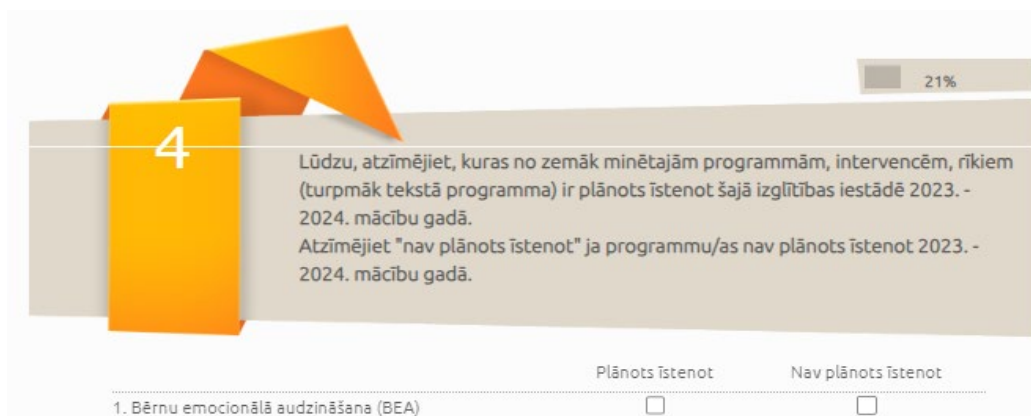
3. attēls. Dalībnieku profesionālo grupu procentuālais sadalījums

Aptaujas raksturojums

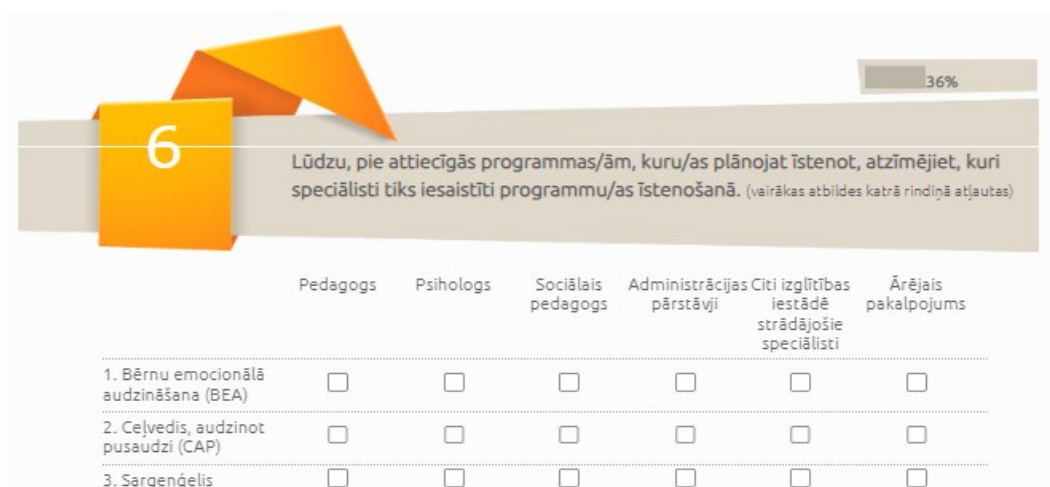
Aptaujas jautājumi:

1. Kuras no zemāk minētajām programmām, intervencēm, rīkiem (turpmāk tekstā – programma) ir plānots īstenot šajā izglītības iestādē 2023.–2024. mācību gadā?
2. Papildus, ja iestādē plāno īstenot citas programmas, respondenti tiek uzaicināti uzrakstīt programmas/-u nosaukumu/-us.
3. Kuri speciālisti tiks iesaistīti programmu/-as īstenošanā?
4. Kuras no programmām tika īstenotas izglītības iestādē iepriekšējos mācību gados pēdējo piecu mācību gadu laikā?
5. Kāds, pēc jūsu vērtējuma, ir attiecīgās programmas īstenošanu sagatavotības līmenis šajā iestādē? (Lūdzu, atzīmējiet, cik pietiekams tas ir kvalitatīvai attiecīgās programmas īstenošanai, ņemot vērā viņu profesionālo kvalifikāciju, specifiskās zināšanas, prasmes un iemaņas?)
6. Vai attiecīgā programma, pēc jūsu vērtējuma, ir palīdzīga, efektīva noteikto, tās ietvaros paredzēto mērķu sasniegšanai?
7. Izmantojot kādus instrumentus vai metodes, tika novērtēta attiecīgās programmas efektivitāte?
8. Papildus respondenti sniedza komentārus, papildinājumus vai ieteikumus par programmu/-ām, ja tādi bija.

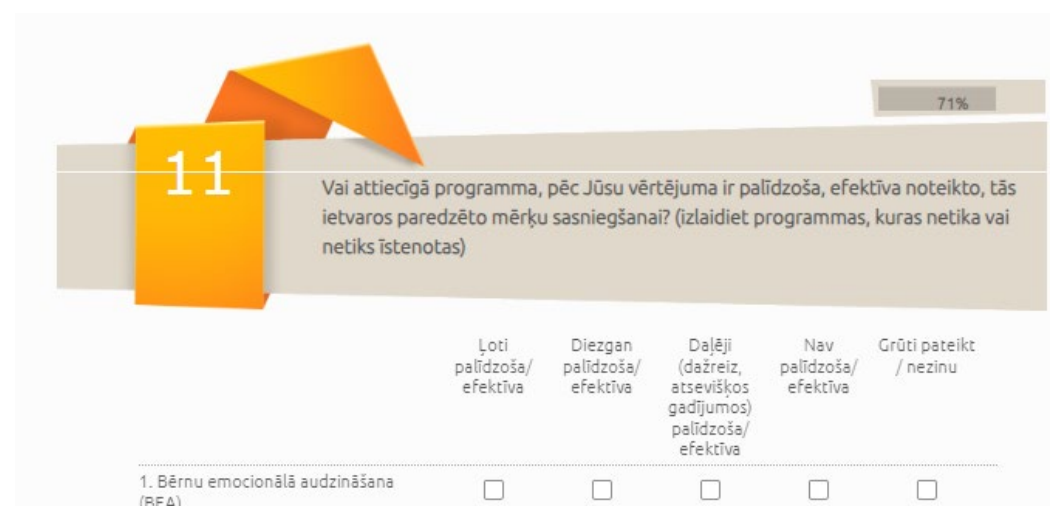
Jautājumu piemērus ar paskaidrojošām norādēm izpildei sk. 4.–6. att.



4. attēls. Aptaujas jautājums ar vienu iespējamo atbildi no diviem piedāvātajiem variantiem



5. attēls. Aptaujas jautājums ar vairākiem atbilžu variantiem vienlaikus



6. attēls. Aptaujas jautājums ar vienu iespējamo atbildi no pieciem piedāvātajiem variantiem

Apkopojot uz šiem jautājumiem sniegto atbilžu datus, ir izmantotas relatīvā biežuma tabulas.

Datu vākšanas procedūra

Pēc aptaujas izstrādes tai tika izvēlēta piemērota e-vide (aptauja tika ievadīta *VisiDati.lv* vidē), lai varētu informāciju vākt parocīgā elektroniskā formātā.

Aptauja tika izplatīta, sadarbojoties ar IZM Vispārīgās izglītības departamentu, kas nosūtīja aptauju visām izglītības iestādēm uz to e-adresi 29. septembrī ar pavadvēstuli un lūgumu līdz 20. oktobrim aizpildīt aptauju. Sākotnēji atsaucība bija neliela, tāpēc aptauja tika nosūtīta atkārtoti, pagarinot aptaujas aizpildīšanas laiku līdz 25. oktobrim.²⁹

Visi pētījuma dalībnieki tika iepazīstināti ar informētās piekrišanas saturu, kurā ietverta informācija par pētījuma mērķi, brīvprātības principu, dalībnieku datu aizsardzību un konfidencialitāti, datu apstrādes, uzglabāšanas un publicēšanas / prezentācijas konfidencialitāti, kā arī respondentiem tika nodrošināta iespēja sazināties ar pētījuma koordinātoru un uzdot papildu jautājumus par šo pētījumu vai pārtraukt savu dalību pētījumā. Ja pētījuma dalībnieki piekrita piedalīties pētījumā, viņiem tika piedāvāts atbildēt uz jautājumiem par emocionālās labbūtības programmām.

Datu apstrāde un analīze

Datu analīze bija fokusēta uz šī konkrētā pētījuma mērķi un uzdevumu – izvērtēt pašreizējo situāciju par emocionālās labbūtības programmu īstenošanu pēdējo piecu mācību gadu laikā, plānošanu, iesaistītiem speciālistiem programmu īstenošanā, programmas īstenošanu sagatavotības līmeni, programmu kvalitāti, programmu efektivitāti noteikto mērķu sasniegšanai, kā arī par instrumentiem, ar kuriem tika novērtēta programmas efektivitāte. Pētnieki izmantoja aptauju atbilžu aprakstošās statistikas datu apstrādes metodes. Dati apkopoti ilustratīvu relatīvā biežuma tabulu veidā.

²⁹ Piemēram, izglītības iestādēm 2023. gadā 19. oktobrī tika atkārtoti nosūtīta šāda ievadinformācija :
“Labdien! Cienījamie izglītības iestāžu vadītāji, Izglītības un zinātnes ministrija sadarbībā ar Rīgas Stradiņa universitāti veic nozīmīgu pētījumu par šobrīd Latvijas izglītības iestādēs pielietotajiem psihoemocionālās labizjūtas novērtēšanas, monitorēšanas un nodrošināšanas instrumentiem. Pētījuma ietvaros notiek visu Latvijas izglītības iestāžu kartēšana atbilstoši to izmantotajam labizjūtas intervences instrumentiem. Tādēļ patiesi novērtēsim jūsu laiku, lai aizpildītu zemāk saitē atrodamo aptaujas anketu, kas palīdzēs izstrādāt visā valstī vienotus labizjūtas monitoringa rādītājus.
Pateicamies tiem, kuri jau aizpildījuši šo aptauju! Atkārtota aizpildīšana nav nepieciešama!
Tiem, kuri nav vēl aizpildījuši, lūdzam to izdarīt līdz 25. oktobrim.
Lūdzam Jūsu izglītības iestādi piedalīties pētījumā un līdz š. g. 25. oktobrim sniegt informāciju, kā Jūsu iestādē pašreiz notiek darbs skolēnu emocionālās labizjūtas sekmēšanai!
Pirms anketas aizpildīšanas, lūdzam iepazīties ar Izglītības un zinātnes ministrijas valsts sekretāres Santas Šmīdleres vēstuli par šo pētījumu.
Lūgums Jūsu izglītības iestādei uzticēt atbildību par aptaujas anketas aizpildi konkrētam darbiniekam – vadības pārstāvim, atbalsta personāla pārstāvim vai citam atbilstošam izglītības iestādes darbiniekam. Aptuvenais aptaujas aizpildīšanas laiks – 10–15 minūtes.
Jau iepriekš pateicamies par atsaucību!”

Aptaujas rezultāti un to interpretācija

Informācija par izglītības iestāžu plānu īstenot konkrētās programmas un par izglītības iestādēs iepriekšējos mācību gados (pēdējo piecu mācību gadu laikā) īstenotām programmām iekļauta 11. tabulā.

Pētījuma rezultāti (sk. 11. tabulu) rāda, ka pēdējo piecu mācību gadu laikā visbiežāk, četrus vai vairāk gadus, 21,5 % izglītības iestāžu tika īstenota “Džimbas drošības programma”, kuras mērķis, iesaistot vecākus, ir izglītēt izglītojamos no piecu līdz 10 gadu vecumam par drošību attiecībās, tādējādi mazinot vardarbības riskus. Būtiski, ka programmas saturs ir pielāgots izmantošanai darbā ar izglītojamajiem, kuriem ir redzes, dzirdes un autiskā spektra traucējumi. Šo programmu 37,3 % izglītības iestāžu plāno izmantot arī šajā mācību gadā.

Nākamā populārākā ir programma “Bērnu emocionālā audzināšana (BEA) (izglītojamo)”, kuras mērķis, iesaistot vecākus, ir veicināt līdz septiņus gadus vecu izglītojamo uzticēšanos, mazināt trauksmi, nostiprināt pašcieņu, attīstīt saskarsmes iemaņas, veicināt iesaistīšanos dažādās aktivitātēs, sekmēt attiecības ar vienaudžiem, veicināt emociju pašregulāciju. Dalībnieki norādīja, ka šo programmu šajā mācību gadā plāno izmantot 29,2 % iestāžu, un arī tā ir īstenota pēdējo piecu mācību gadu laikā.

Vēl vienu programmu – “EMU: Skola” – 26,8 % izglītības iestāžu plāno izmantot šajā mācību gadā, un arī tā ir īstenota pēdējo piecu mācību gadu laikā. EMU ir saīsinājums, kas veidots no trijiem terminiem: E – emocionālā drošība jeb emocionālā vide; M – mācīšanās vide; U – uzvedība, kas vērsta uz sekmīgu darbību. Programmas mērķis ir nodrošināt vadības IT sistēmu izglītojamo labbūtības un efektīvas izglītības sistēmas resursu pārvaldībai.

Būtiski atzīmēt, ka līdz 10 % pētījuma dalībnieku retāk atzīmējuši programmas, kuras tika īstenotas pēdējo piecu mācību gadu laikā, izņemot programmu “Atbalsts pozitīvai uzvedībai (APU)” un, kā jau minēts, “Džimbas drošības programmu”.

Turpmāk secīgi aprakstītas programmas, kuras izglītības iestādes plāno īstenot vai īsteno šajā mācību gadā.

Dalībnieki (19,1 %) norāda, ka plāno īstenot programmu “Atbalsts pozitīvai uzvedībai (APU)”, kuras mērķis ir veidot pedagogu padziļinātu izpratni par vienotiem un sistemātiskiem uzvedības problēmu risinājumiem izglītības iestādē un veicināt to ieviešanu praksē atbilstoši izvirzītajām vērtībām. Programmu “MOT” šajā mācību gadā plāno izmantot 17,7 %. Tās mērķis ir novērst sociāla rakstura problēmas sabiedrībā, veidot drošāku sabiedrību, stiprinot izglītojamo izpratni un “drosmi dzīvot, rūpēties un pateikt nē”.

11. tabula. Rezultāti par izglītības iestāžu plāniem īstenot konkrētās programmas un izglītības iestādēs iepriekšējos mācību gados pēdējo piecu mācību gadu laikā īstenotām programmām

Programmas nosaukums	Pēdējo piecu mācību gadu laikā īstenotās programmas (%)					
	Plāno īstenot, %	Vienu gadu	Divus gadus	Trīs gadus	Četrus vai vairāk gadus	Netika īstenota
1. Džimbass drošības programma	37,3	5,7	5,7	5,3	21,5	61,7
2. Bērnu emocionālā audzināšana (BEA)	29,2	7,2	3,3	1,9	1,7	79,9
3. EMU: Skola	26,8	7,7	5,7	1,9	0,5	84,2
4. Atbalsts pozitīvai uzvedībai (APU)	19,1	3,8	3,8	1,9	10,0	80,4
5. Programma MOT	17,7	3,8	2,9	2,9	3,8	86,6
6. Programma KiVa	15,3	4,8	–	–	–	95,2
7. Esi pārliecināts!	13,9	4,8	1,9	1,0	3,3	89,0
8. Bez pēriena	13,9	0,5	2,9	1,0	2,4	93,3
9. Ceļvedis, audzinot pusaudzi (CAP)	13,4	2,9	0,5	1,0	4,8	90,9
10. Metodoloģija darbā ar jauniešu grupām vardarbības mazināšanai un veselīgu attiecību veicināšanai jauniešu vidē	13,4	1,0	1,9	1,9	1,4	93,8
11. Bērnam drošs un draudzīgs bērnudārzs	10,0	2,4	2,9	1,0	1,0	92,8
12. Vecāku izglītības programma (VIP)	8,1	1,4	1,0	0,5	2,9	94,3
13. Kā atpazīt vardarbības pazīmes bērnos vecumā līdz trim gadiem?	4,8	0,5	0,5	–	1,0	98,1
14. Konstruktīva konfliktu risināšana vecākiem un bērniem – atbalsts krīzes situācijā	3,8	0,5	0,5	–	–	99,0
15. Sociāli emocionālā kompetence, konfliktoloģija, krīze – teorijā un praksē	3,3	0,5	0,5	–	0,5	98,6
16. Viegliem soļiem	2,9	0,5	–	0,5	0,5	98,6
17. Agrīnās intervences pakalpojums (AST)	2,9	1,0	0,5	–	0,5	98,1
18. Sargeņģelis	2,4	0,5	1,0	–	0,5	98,1
19. Mediatoru apmācība	1,4	–	–	–	0,5	99,5
20. Kalniem pāri	1,0	1,0	–	–	1,0	98,1
21. Mobilais veselības aprūpes centrs	1,0	0,5	–	–	–	99,5
22. Vienaudžu mediācija vispārizglītojošā skolā	1,0	0,5	1,0	–	–	98,6
23. Programma jaunajām ģimenēm “Piedzimstot bērniņam”	0,5	0,5	–	–	0,5	99,0

Šajā mācību gadā 15,3 % izglītības iestāžu plāno īstenot programmu “KiVa”, kuras mērķis ir novērst bullingu un efektīvi risināt bullinga gadījumus, fokusējoties uz 1.–9. klašu izglītojamajiem no sešu līdz 16 gadu vecumam.

Programma “Esi pārliecināts!” ir izglītības programma izglītojamo pusaudžu vecumā pašapziņas un ķermeņa apzināšanās veicināšanai, to plāno īstenot 13,9 % izglītības iestāžu. Programmas mērķis ir palīdzēt izglītojamajiem justies labi savā ķermenī, sniedzot viņiem zināšanas un prasmes, kas veido, stiprina un aizsargā veselīgu pašapziņu.

Programmu “Bez pēriena. Kā ar mīlestību un cieņu noteikt bērnam (izglītojamajam) robežas?” plāno īstenot 13,9 % izglītības iestāžu, tās mērķis ir sekmēt vecāku spēju labāk izprast savu bērnu no nulles līdz septiņu gadu vecumam, uzzināt vairāk par bērna (izglītojamā) attīstību un audzināšanas principiem, spēju tikt galā ar bērna (izglītojamā) emocionālajām vai uzvedības grūtībām.

“Ceļvedis, audzinot pusaudzi (CAP) (izglītojamo)” ir programma, ko izglītības iestādēs plāno īstenot vai jau īsteno 13,4 % gadījumu. Programmas mērķis ir sniegt vecākiem izpratni par to, kas izglītojamajiem pusaudžu vecumā šajā vecumposmā ir svarīgs, kas ar viņiem notiek un kā vecākiem veidot veiksmīgu sadarbību ar saviem bērniem (izglītojamajiem).

Īstenot programmu “Metodoloģija darbā ar jauniešu grupām vardarbības mazināšanai un veselīgu attiecību veicināšanai jauniešu (izglītojamo) vidē” plānots 13,4 % iestāžu, tās mērķis ir palīdzēt izglītojamajiem labāk izprast un kritiski novērtēt tradicionālās dzimumu lomas un stereotipus sabiedrībā, to ietekmi uz mūsu mijiedarbību, lēmumiem un uzvedību, kā arī sniegt zināšanas, attīstīt prasmes un veidot attieksmes, kas nepieciešamas veselīgu attiecību veidošanai un uzturēšanai ar sevi un apkārtējiem.

Programmu “Bērnam drošs un draudzīgs bērnudārzs” (pirmsskolas izglītības iestādes audzēknim) plāno īstenot 10 % iestāžu. Programmas mērķis ir pirmsskolas izglītības iestādes audzēknim no piecu līdz septiņu gadu vecumam, iesaistot vecākus, veidot pirmsskolas iestādes vidi drošu un draudzīgu, laikus atpazīstot un novēršot bērnu (pirmsskolas izglītības iestādes audzēkņu) tiesību pārkāpumu riskus, veidojot pozitīvu sadarbību pirmsskolas izglītības iestādes audzēkņu, vecāku un iestādes darbinieku starpā un uzturot pozitīvu vidi, kurā centrālās ir pirmsskolas izglītības iestādes audzēkņa intereses un vajadzības.

Pētījuma rezultāti liecina, ka vairums plānoto programmu paredzētas dažāda vecuma izglītojamajiem, visbiežāk iesaistot vecākus / aprūpētājus, tā veicinot emocionālo labbūtību.

To programmu, kas minētas mazāk nekā 10 % gadījumu, raksturojums ir atrodams 7. pielikumā.

Svarīgi atzīmēt, ka arī retāk izvēlētam / plānotām programmām ir svarīgi, taču šaurāk fokusēti mērķi (tēma, pakalpojuma vai izglītojamā vecums). Divas programmas piedāvā medicīnisko

pakalpojumu “Agrīnās intervences pakalpojums (AST)” un “Mobilais veselības aprūpes centrs”. Piemēram, pakalpojuma “Mobilais veselības aprūpes centrs” mērķis ir nodrošināt savlaicīgas un kvalitatīvas bezmaksas ārstu konsultācijas ģimenēm ar izglītojamajiem tuvāk viņu dzīvesvietai.

Programmas “Kalniem pāri” mērķis ir veicināt veselīga sērošanas procesa norisi ģimenē, kļiedēt vientulību un aizspriedumus, rūpēties par izglītojamā psiholoģiskās veselības uzlabošanu, stiprināt ģimenes grūtību pārvarēšanas stratēģijas un veicināt savstarpējo komunikāciju. Programmas “Vienaudžu mediācija vispārizglītojošā skolā” mērķis ir izglītojamo apmācība mediācijas prasmēs, kā arī mediācijas kā konstruktīva un efektīva domstarpību risināšanas veida iedzīvināšana. Programmas jaunajām ģimenēm “Piedzimstot bērniņam” mērķis ir jaunā vecāka socializēšanās prasmju attīstība ar bērniem līdz viena gada vecumam.

Papildus analizējot pētījuma rezultātus par trim atvērtajiem jautājumiem, jānorāda, ka anketas dalībnieki labprāt un plašāk 96 (46 %) sniedza savus komentārus par programmām vai pasākumiem, kuri jau tiek īstenoti izglītības iestādēs, kā arī ir plānoti 2023./2024. mācību gadā. Turpinājumā sagrupētas programmas un pasākumi, sākot ar visbiežāk minēto (sk. 12. tabulu).

12. tabula. Papildu infirmācija par programmām vai pasākumiem, ko jau īsteno izglītības iestādēs vai plāno 2023./2024. mācību gadā

Citas programmas un pasākumi, ko izglītības iestādes plāno īstenot 2023./2024. mācību gadā		Īstenotas citas programmas pēdējo piecu mācību gadu laikā
1		2
40 reizes minēts	“Neklusē” – sociāls projekts mobinga mazināšanai un novēršanai, kas arī sekmē labbūtību.	√
9 reizes minēts	“PuMPuRS” – atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšanai.	√
8 reizes minēts	“STOP 4–7” – agrīnās intervences programma bērniem ar uzvedības problēmām.	√
5 reizes minēts	“Uzvedība.lv” – uzvedības problēmu novēršanai un pozitīvai audzināšanai.	
3 reizes minēts	“Skolas soma” – saistīts ar veselību veicinošiem pasākumiem skolā.	
Citas minētās programmas	<ul style="list-style-type: none"> • “Esi līderis!” – izglītības programma, iespējams, attiecīgam jaunatnes līdzdalības projektam. • “Lielā dzīves skola” – skolēniem un vecākiem orientētas nodarbības un pasākumi. • “Be Human” – cīņai ar mobingu skolā. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programma “UNPLUGGED”. • ESF projekts “Veselības veicināšanas un slimību profilakses pasākumi skolā”. • Skola 2030 “Skola katram bērnam”. • Izglītojamo u pašpārvaldes projekts “Labbūtības ceļa karte”.

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

12. tabulas turpinājums

	1	2
Citas minētās programmas	<ul style="list-style-type: none"> • “UNPLUGGED” – programma atkarību profilaksei. • SPKC “Izzini sev – saproti citus” nodarbības skolēniem • Speciālā izglītības programma bērniem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem. • GVV skolā. • Veselību veicinoša skola. • Vadlīnijas par ņirgāšanās izplatības mazināšanu izglītības iestādēs. • EDURIO. • SEM (sociāli emocionālā mācīšana). • Mūžizglītības centra VITAE programma “Līderis manī”. • ASUMP (Pedagogu profesionālās kompetences pilnveides programma “Atbalsts skolēnu uzvedībai mācīšanās procesā”). • Mārupes novada Skultes sākumskolas audzināšanas programma. 	<ul style="list-style-type: none"> • ASUMP. • “Dardedzes” – Iecietības stunda, “Ķirgāšanās mazināšana skolā”. • Skolas audzināšanas 85rogramme ietvaros izveidota sociāli emocionālā audzināšanas programma. • ESF Veselības veicināšanas projekts. • Pedagoģiskā procesa plānošana un organizēšana bērniem ar AST izglītības iestādē. • Katru gadu tiek organizētas grupu nodarbības mobinga prevencijai un vienaudžu izglītošanai. • “Drosme draudzēties” – centrs Marta. • Lielā dzīves skola – vairākus gadus. • Kontakts – labbūtības veicināšanai, divus gadus. • Papardes zieds. • Forumeātris mobinga mazināšanai (Dardedze).

Informācija par programmu īstenošanā iesaistītajiem speciālistiem un programmu īstenošanu sagatavotības līmeni ir iekļauta 13. tabulā.

13. tabula. Rezultāti par programmu īstenošanā iesaistītajiem speciālistiem un programmu īstenošanu sagatavotības līmeni

Programmas nosaukums		Programmu īstenošanā iesaistītie speciālisti, %					Programmas īstenošanu sagatavotības līmenis, %					
		Pedagogs	Psihologs	Sociālais pedagogs	Administrācijas pārstāvji	Citi izglītības iestādē strādājošie speciālisti	Ārējais pakalpojums	Pietiekams	Daļēji pietiekams	Nepietiekams	Grūti pateikt / nezinu	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.	Dzīmbas drošības programma	39,1	9,0	14,3	12,8	10,5	14,3	60,4	3,8	0,9	34,9	
2.	Bērnu emocionālā audzināšana (BEA)	26,2	21,4	19,0	14,3	12,5	6,5	26,7	21,1	1,1	51,1	
3.	EMU: Skola	23,8	18,7	20,7	19,7	11,9	5,2	31,3	12,5	6,3	50,0	
4.	Atbalsts pozitīvai uzvedībai (APU)	24,6	17,7	20,8	20,8	14,6	1,5	25,7	15,7	2,9	55,7	

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

13. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
5.	Programma MOT	28,6	9,1	15,6	18,2	9,1	19,5	34,3	8,6	1,4	55,7
6.	Programma KiVa	24,0	17,0	19,0	21,0	11,0	8,0	30,6	6,9	2,8	59,7
7.	Esi pārlicināts!	26,8	24,4	22,0	17,1	9,8	–	14,1	4,7	1,6	79,7
8.	Bez pēriena	31,3	22,9	14,6	16,7	14,6	–	14,3	6,3	3,2	76,2
9.	Ceļvedis, audzinot pusaudzi (CAP)	24,0	32,0	22,0	8,0	2,0	12,0	18,5	7,7	1,5	72,3
10.	Metodoloģija darbā ar jauniešu grupām vardarbības mazināšanai un veselīgu attiecību veicināšanai jauniešu vidē	17,9	17,9	28,2	15,4	5,4	5,1	17,2	6,3	1,6	75
11.	Bērnam drošs un draudzīgs bērnudārzs	28,8	10,2	16,9	23,7	16,9	3,4	21,9	1,6	3,1	73,4
12.	Vecāku izglītības programma (VIP)	20,0	20,0	6,7	33,3	6,7	13,3	8,6	8,6	–	82,8
13.	Kā atpazīt vardarbības pazīmes bērnos vecumā līdz trim gadiem?	29,2	20,8	8,3	16,7	25,0	–	8,9	3,6	–	87,5
14.	Konstruktīva konfliktu risināšana vecākiem un bērniem – atbalsts krīzes situācijā	25,0	18,8	12,5	31,3	12,5	–	1,9	3,8	1,9	92,3
15.	Sociāli emocionālā kompetence, konfliktoloģija, krīze – teorijā un praksē	40,0	–	–	20,0	40,0	–	7,4	1,9	1,9	88,9
16.	Viegliem soļiem	14,3	14,3	28,6	14,3	28,6	–	1,9	1,9	3,8	92,5
17.	Agrīnās intervences pakalpojums (AST)	21,4	21,4	21,4	21,4	7,1	7,1	3,7	1,9	1,9	92,6
18.	Sargeņģelis	44,4	11,1	11,1	22,2	–	11,1	3,6	3,6	–	92,9
19.	Mediatoru apmācība	33,3	–	–	–	66,7	–	3,8	1,9	1,9	92,3
20.	Kalniem pāri	28,6	28,6	–	14,3	14,3	14,3	3,8	–	1,9	94,3
21.	Mobilais veselības aprūpes centrs.	33,3	–	–	33,3	–	33,3	5,7	–	1,9	92,5
22.	Vienaudžu mediācija vispārizglītojošā skolā	–	–	–	–	–	–	3,8	1,9	1,9	92,3
23.	Programma jaunajām ģimenēm “Piedzimstot bērniņam”	–	–	–	–	–	–	1,9	1,9	1,9	94,3

Rezultāti liecina, ka programmu īstenošanā iesaistīti dažādi izglītības iestāžu speciālisti (sk. 13. tabulu), tomēr visbiežāk ir iesaistīti pedagogi (21 programmas īstenošanai no 14,3 % līdz 40 % gadījumu), psihologi (18 programmu īstenošanai 9,1 % līdz 32 %), sociālie pedagogi (17 programmu īstenošanai 6,7 % līdz 28,6 %), administrācijas pārstāvji (20 programmu un / vai pakalpojumu nodrošināšanai / īstenošanai 8 % līdz 33,3 %) un citi izglītības iestādē strādājošie speciālisti (19 programmu un / vai pakalpojumu nodrošināšanai / īstenošanai 2 % līdz 67,7 %), kā arī papildus tiek izmantoti ārpalpojumi (14 programmu īstenošanai 3,4 % līdz 33 %). Divu programmu (“Vienaudžu mediācija vispārīgizglītojošā skolā” un “Piedzimstot bērniņam”) īstenošanas mērķis ietver specifiskākus aspektus, tāpēc tās varētu būt mazāk aktuālas izglītības iestādēs.

Pētījuma dalībnieki uzrāda tendenci nevērtēt programmas īstenošanu sagatavotības līmeni saistībā ar programmām, kuras retāk plāno īstenot vai iepriekš maz izmantoja / īstenoja. Svarīgi atzīmēt, ka par iepriekš biežāk minētajām programmām, kuras plāno izmantot šajā mācību gadā, respondenti novērtēja īstenošanu sagatavotības līmeni kā pietiekamu, piemēram, programmām “Dzimbās drošības programmai” (60,4 %), “EMU: Skola” (31,3 %), “MOT” (34,3 %) un “KiVa” (30,6 %).

Informācija par pētījuma dalībnieku viedokļiem saistībā ar programmu kvalitāti un to efektivitāti paredzēto mērķu sasniegšanai iekļauta 14. tabulā. Vērtējot programmu kvalitāti, pētījuma dalībnieki atzīmēja, ka “Dzimbās drošības programmas” kvalitāte ir teicama (39,5 %) un laba (32,9 %), savukārt 3,9 % programmu novērtēja kā viduvēju. Programmas “Bērnu emocionālā audzināšana (BEA)” kvalitāte vērtēta kā teicama (10,9 %), laba (50,9 %) un viduvēja (7,3 %). Programmas “EMU: Skola” kvalitāte vērtēta kā teicama (10,6 %), laba (36,2 %), viduvēja (10,6 %), slikta (4,3 %).

Būtiski atzīmēt, ka pētījuma dalībnieku viedoklis saistībā ar programmu efektivitāti paredzēto mērķu sasniegšanai saskan arī ar viedokļiem par to kvalitāti, piemēram, visaugstākos kvalitātes vērtējumus saņēmušas programmas: “Dzimbās drošības programma”, kas novērtēta kā ļoti palīdzīga / efektīva (45,7 %) un diezgan palīdzīga / efektīva (35,8 %), programma “Bērnu emocionālā audzināšana (BEA)” – diezgan palīdzīga / efektīva (42,1 %), programma “EMU: Skola” diezgan palīdzīga / efektīva (25 %), programma “Atbalsts pozitīvai uzvedībai (APU)” – diezgan palīdzīga / efektīva (46,3 %), “KiVa” – diezgan palīdzīga / efektīva (40 %).

Vēl būtiski ir atzīmēt, ka par iepriekš minētajām programmām ar specifiskākiem aspektiem un fokusētāku saturu saņemts mazāk vērtējumu.

14. tabula. Pētījuma dalībnieku viedoklis saistībā ar programmu kvalitāti un to efektivitāti paredzēto mērķu sasniegšanai (rezultāti, %)

Programmas nosaukums	Viedoklis par programmas kvalitāti, %					Vai programma ir palīdzīga, efektīva noteikto, tās ietvaros paredzēto, mērķu sasniegšanai, %						
	Teicama	Labā	Viduvēja	Sliktā	Grūti pateikt / nezinu	Ļoti palīdzīga/ efektīva	Diezgan palīdzīga / efektīva	Daļēji (dažreiz, atsevišķos gadījumos) palīdzīga efektīva	Nav palīdzīga / efektīva	Grūti pateikt / nezinu		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1.	Dzīmbas drošības programma	39,5	32,9	3,9	–	23,7	45,7	35,8	7,8	–	11,1	
2.	Bērnu emocionālā audzināšana (BEA)	10,9	50,9	7,3	–	30,9	17,5	42,1	17,5	–	22,8	
3.	EMU: Skola	10,6	36,2	10,6	4,3	38,3	14,6	25,0	25,0	6,3	29,2	
4.	Atbalsts pozitīvai uzvedībai (APU)	7,5	47,5	10,0	–	35	14,6	46,3	12,2	–	26,8	
5.	MOT	27,5	35,0	5,0	–	32,5	21,1	34,2	18,4	–	26,3	
6.	KiVa	8,1	37,8	8,1	–	45,9	11,4	40,0	11,4	2,9	34,3	
7.	Esi pārliecināts!	7,1	25,0	7,1	–	60,7	12,5	33,3	8,3	–	45,8	
8.	Bez pēriena	4,0	24,0	4,0	–	68,0	9,1	27,3	4,5	–	59,1	
9.	Ceļvedis, audzinot pusaudzi (CAP)	3,3	40,0	3,3	–	53,3	3,1	40,6	15,6	–	40,6	
10.	Metodoloģija darbā ar jauniešu grupām vardarbības mazināšanai un veselīgu attiecību veicināšanai jauniešu vidē	22,2	18,5	–	–	53,3	12,0	28,0	4,0	–	56	
11.	Bērnam drošs un draudzīgs bērnudārzs	3,7	37	3,7	–	55,6	25,0	25,0	8,3	–	41,7	
12.	Vecāku izglītības programma (VIP)	5,0	15,0	3,0	–	75,0	–	17,6	17,6	–	64,7	
13.	Kā atpazīt vardarbības pazīmes bērnos vecumā līdz trim gadiem?	5,3	15,8	5,3	–	73,7	11,8	11,8	17,6	–	58,8	
14.	Konstruktīva konfliktu risināšana vecākiem un bērniem – atbalsts krīzes situācijā	6,3	6,3	6,3	–	81,3	–	21,4	–	–	78,6	

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

14. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
15.	Sociāli emocionālā kompetence, konfliktoloģija, krīze teorijā un praksē	5,9	–	5,9	–	88,2	–	13,3	–	–	86,7
16.	Viegliem soļiem	–	–	5,9	–	94,1	–	7,7	–	–	92,3
17.	Agrīnās intervences pakalpojums (AST)	–	6,3	–	–	93,8	7,7	7,7	–	–	84,6
18.	Sargeņģelis	5,6	5,6	5,6	–	83,3	5,9	17,6	–	–	76,5
19.	Mediatoru apmācība	5,3	–	11,1	–	83,3	–	14,3	–	–	85,7
20.	Kalniem pāri	–	–	–	–	100	–	7,7	–	–	92,3
21.	Mobilais veselības aprūpes centrs.	–	5,9	–	–	94,1	7,1	7,1	–	–	85,7
22.	Vienaudžu mediācija vispārizglītojošā skolā	5,9	–	5,9	–	88,2	–	14,3	–	–	85,7
23.	Programma jaunajām ģimenēm "Piedzimstot bērniņam"	6,7	–	–	–	93,3	–	8,3	–	–	91,7

Informācija par instrumentiem vai metodēm, kas izmantoti programmas efektivitātes vērtēšanai, atspoguļota 15. tabulā. Pētījuma dalībnieki (sk. 16. tabulu) atzīmēja, ka, vērtējot programmas efektivitāti, biežāk balstījās uz iestāžu speciālistu viedokļiem un koleģiālu apspriešanos. Piemēram, vērtējot Džimbās drošības programmas efektivitāti 34,1 % pielietoja programmā paredzētos instrumentus, 5,7 % – pašu veidotās aptaujas, anketas un 47,7 % balstījās uz iestādes speciālistu viedokli koleģiālā apspriedē.

15. tabula. Rezultāti par instrumentiem vai metodēm, kas izmantoti programmas efektivitātes vērtēšanai

Programmas nosaukums		Instrumenti vai metodes ar ko tika novērtēta programmas efektivitāte, %					
		Programmā paredzētie	Pašu veidotās aptaujas, anketas	Iestādes speciālistu viedoklis, balstīts uz	Pašvaldības izplatīta anketa, instruments	Cits ārpakalpojums	Programmas efektivitāte netika vērtēta
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Džimbās drošības programma	34,1	5,7	47,7	–	–	12,5
2.	Bērnu emocionālā audzināšana (BEA)	20,3	25,0	34,4	1,6	1,6	17,2
3.	EMU: Skola	27,6	6,9	36,2	3,4	1,7	24,1
4.	Atbalsts pozitīvai uzvedībai (APU)	10,9	26,1	41,3	4,3	2,2	15,2

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

15. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5	6	7	8
5.	MOT	20,5	17,9	33,3	2,6	–	25,6
6.	KiVa	24,4	17,1	26,8	–	4,9	26,8
7.	Esi pārliccināts!	15,4	23,1	19,2	3,8	–	38,5
8.	Bez pēriena	6,3	6,3	31,3	–	–	56,3
9.	Ceļvedis, audzinot pusaudzi (CAP)	13,8	17,2	27,6	3,4	–	37,9
10.	Metodoloģija darbā ar jauniešu grupām vardarbības mazināšanai un veselīgu attiecību veicināšanai jauniešu vidē	–	33,3	14,3	–	–	52,4
11.	Bērnam drošs un draudzīgs bērnudārzs	12,5	16,7	33,3	–	–	37,5
12.	Vecāku izglītības programma (VIP)	10,5	21,1	21,1	5,3	–	42,1
13.	Kā atpazīt vardarbības pazīmes bērnos vecumā līdz trim gadiem?	6,7	6,7	26,7	6,7	–	53,3
14.	Konstruktīva konfliktu risināšana vecākiem un bērniem – atbalsts krīzes situācijā	–	–	20,0	–	–	80,0
15.	Sociāli emocionālā kompetence, konfliktoloģija, krīze – teorijā un praksē	–	9,1	9,1	–	–	81,8
16.	Viegliem soļiem	–	9,1	9,1	–	–	81,8
17.	Agrīnās intervences pakalpojums (AST)	–	9,1	18,2	–	–	72,7
18.	Sargeņģelis	6,7	13,3	13,3	–	–	66,7
19.	Mediatoru apmācība	–	9,1	9,1	–	–	81,8
20.	Kalniem pāri	–	–	9,1	–	–	90,9
21.	Mobilais veselības aprūpes centrs	10,0	–	–	–	–	90,0
22.	Vienaudžu mediācija vispārizglītojošā skolā	–	9,1	9,1	–	–	81,8
23.	Programma jaunajām ģimenēm (Piedzimstot bērniņam)	–	–	11,1	–	–	88,9

Aptaujas dalībnieki ne tikai atbildēja uz jautājumiem, bet arī sniedza komentārus, papildinājumus vai ieteikumus par programmu/-ām, ja tādi bija. Analizējot komentārus, papildinājumus un ieteikumus par programmām, tika identificētās galvenās tēmas.

1. Kvalitāte un sertifikācija.

Vairāki dalībnieki norāda uz nepieciešamību, lai programmas tiktu sertificētas vai akceptētas valsts līmenī. Tas palīdzētu nodrošināt uzticēšanos to saturam. Daži izsaka bažas, ka programmu efektivitāte tiek vērtēta subjektīvi un vajadzētu nodrošināt objektīvus novērtējumus.

2. Informētība.

Nepieciešams vairāk informācijas par Latvijā pieejamām programmām un to ieviešanas iespējām. Nepieciešama efektīvāka pieeja informācijas izplatīšanai par programmām.

3. Resursu trūkums.

Dalībnieki atzīst, ka trūkst resursu, lai īstenotu programmas, un vēlētos, lai noteiktu programmu īstenošanā pieredzējuši speciālisti apmeklētu izglītības iestādi un vadītu nodarbības. Finansējums un atbalsts dalībniekiem šķiet būtisks programmu ieviešanai.

4. Izglītības iezstāžu vajadzības.

Atsevišķas programmas ir paredzētas konkrētām mērķa grupām, un tās var nebūt piemērotas visām izglītības iestādēm. Izglītības iestādēm būtu jāizvēlas programmas, kas atbilst izglītojamo un pedagogu vajadzībām un interesēm.

5. Vecāku un pedagogu sadarbība.

Dalībnieki min nepieciešamību pilnveidot vecāku un pedagogu sadarbību programmu ieviešanā un sekmēšanā. Vecāku iesaiste var būt izšķiroša, lai nodrošinātu efektīvu programmu īstenošanu.

6. Emocionālā audzināšana un konfliktu risināšana.

Dalībnieki norāda uz nepieciešamību pēc speciālizētām programmām, kas palīdz emocionālās labbūtības veicināšanā un konfliktu risināšanā, īpaši – izglītojamajiem pusaudžu un jauniešiem vecumā.

7. Motivācija un interese.

Vairāki dalībnieki pauž vēlmi papildināt programmas ar jaunām aktivitātēm, kas būtu atraktīvākas, vairāk motivējošas un spētu aizraut izglītojamos. Dalībnieki pamatojuši, kāpēc programmu efektivitātei ir svarīgi nodrošināt interesi un aizrautību.

Šie ir galvenie komentāri un ieteikumi, kas liecina par dažādām dalībnieku un izglītības iestāžu vajadzībām, kā arī potenciālām iespējām programmu atlasēs un īstenošanas pilnveidošanai, sadarbojoties vecākiem un izglītības iestāžu speciālistiem.

Vispārējie kritēriji bērnu un pieaugušo emocionālās labbūtības veicinošo vai emocionālās labbūtības riska faktoru mazinošo programmu izvēlei speciālistiem ir pieejami 9. pielikumā. Savukārt 10. pielikumā ir sniegta informācija par dažiem vispārējiem kritērijiem bērnu (izglītojamo) un pieaugušo emocionālās labbūtības veicinošo vai emocionālās labbūtības riska faktoru mazinošo programmu izvēlei.

Kritēriji un aspekti, kas ir būtiski un varētu palīdzēt izglītības iestāžu vadības pārstāvjiem, atbalsta personāla speciālistiem, pedagogiem un citiem izglītības iestādes pārstāvjiem, kuri iesaistīti izglītības sistēmas veicināšanā un nodrošināšanā, lai izvēlētos atbilstošāko programmu atbilstoši tās mērķim:

- *programmas joma* – izglītojamo emocionālo labbūtību apdraudošo faktoru mazināšanas vai preventīvas pasākumi (preventīvā joma), izglītojamo emocionālo labbūtību veicinošo faktoru attīstīšanas vai stiprināšanas pasākumi (veicinošā joma);
- *mērķauditorija / mērķa grupa*: izglītojamie; vecāki / audžuvecāki / aprūpētāji (vecāki) / likumiskie pārstāvji; izglītības iestāžu speciālisti (atbalsta personāla speciālisti);
- *kvalitātes rādītāji (kvalitāte)*: ir pieejami zinātniski pamatoti programmas kvalitātes rādītāji; ir pieejami pētījumi par programmas efektivitāti un ietekmi (pētījumu rezultāti).

Pie katra kritērija tabulā ir veikta atzīme atbilstošajām. Tabulā zilā krāsā iekrāsots vecumposms, kas atbilst attiecīgajai programmai. Šie kritēriji palīdz attiecīgās programmas izvēlē atbilstoši noteiktajam mērķim.

5. Ārvalstu labās prakses piemēri par emocionālās labbūtības nodrošināšanu izglītības iestādēs

Covid-19 pandēmijas laiks ir īpaši krasi aktualizējis izglītojamo psihiskās veselības jautājumus visās pasaules valstīs saistībā ar to, ka veselības rādītāji šajā jomā strauji pasliktinājās. Piemēram, Igaunijā pirms pandēmijas (2019. gadā) depresijas simptomu prevalence izglītojamajiem pusaudžu un jauniešu vecumā bija 6,6 %, bet pandēmijas laikā, proti, 2021. gadā, – 30,7 % (Mahoney, 2023)³⁰. Psihiskās veselības problēmām un zelai labbūtībai bērnībā ir ilgtermiņa sekas – tās ietekmē indivīda veselību visas tālākās dzīves laikā –, tāpēc izglītojamo (vecumā no 0 līdz 17 gadiem) labbūtības uzlabošana daudzās valstīs ir definēta kā prioritārs politikas mērķis. Vairāk nekā pusei *OECD* valstu ir integrēts politikas plāns izglītojamo labbūtības veicināšanai,³¹ savukārt trīs ceturtdaļām *OECD* valstu ir izstrādāta jaunatnes stratēģija.³²

Šajā ziņojuma nodaļā tiks aplūkoti labās prakses piemēri par emocionālās labbūtības nodrošināšanu izglītības iestādēs četrās valstīs – Lietuvā, Igaunijā, Vācijā un Zviedrijā.

5.1. Epidemioloģiskā situācija emocionālās labbūtības jomā Lietuvā, Igaunijā, Vācijā un Zviedrijā salīdzinājumā ar Latviju

OECD regulāri apkopo informāciju par izglītojamo labbūtības iznākumiem četros aspektos:

- 1) materiālajā;
- 2) fiziskās veselības;
- 3) kognitīvās attīstības un izglītības;
- 4) sociālajā, emocionālajā un kultūras aspektā.³³

Attiecībā uz emocionālo labbūtību uzmanība būtu pievēršama 4. aspektam. Tajā informācija tiek apkopota piecos tematiskajos blokos ar daudziem indikatoriem (sk. 16. tabulu).

³⁰ OECD / European Union (2022). Health at a Glance: Europe 2022: State of Health in the EU Cycle, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/507433b0-en>.

³¹ OECD (2023). Integrated policymaking for child well-being: Common approaches and challenges ahead, OECD Papers on Well-being and Inequalities, 16. <https://doi.org/10.1787/1a5202af-en>.

³² OECD (2020). Governance for Youth, Trust and Intergenerational Justice: Fit for All Generations? OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c3e5cb8aen>.

³³ OECD. Child well-being outcomes (2023). <https://www.oecd.org/els/family/child-well-being/data/outcomes/> (sk. 12.11.2023).

16. tabula. Sociālā, emocionālā un kultūras aspekta OECD monitoringa indikatori

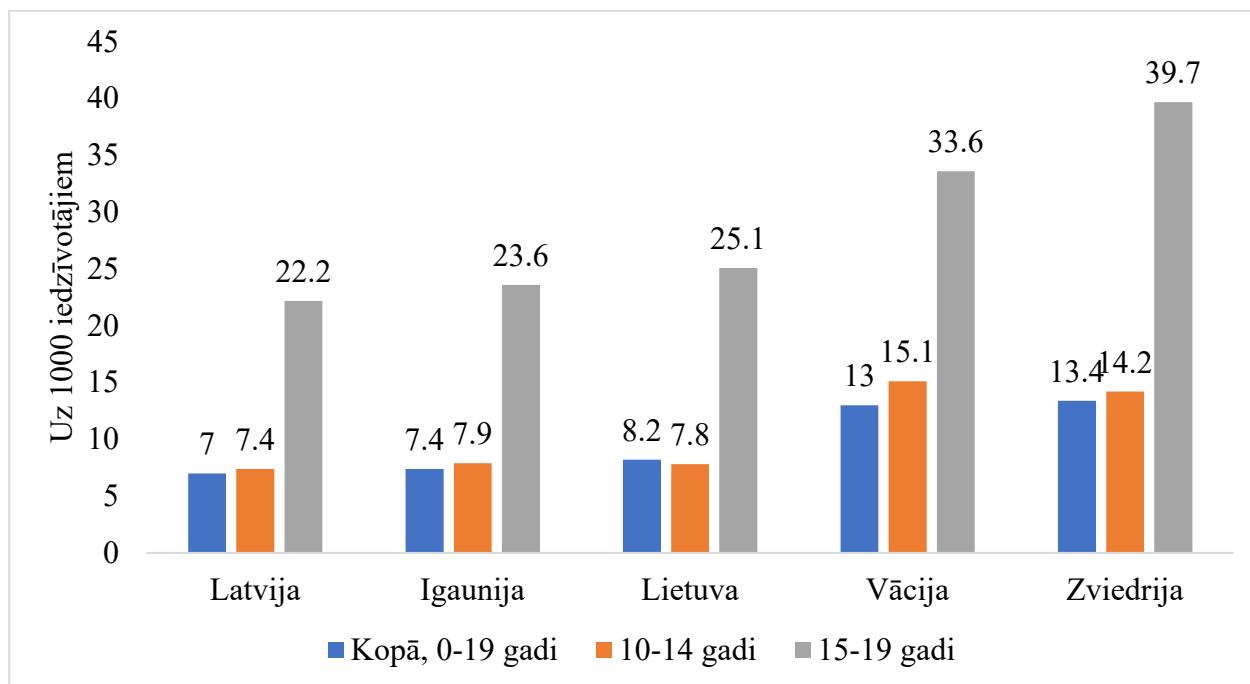
Indikators	Izglītojamo vecums, par kuru informācija tiek monitorēta (gadi)
1	2
1. Drošība, emocionālā drošība un emocionālās pamatvajadzības	
Bērni, kuri ziņo, ka jūtas droši mājās	8, 10, 12
Bērni, kuri ziņo, ka jūtas ģimenes aprūpēti	8, 10, 12
Bērni, kuri ziņo, ka jūtas ģimenes atbalstīti:	
a) bērni, kuri ziņo, ka izjūt lielu vispārējo atbalstu no savas ģimenes	11, 13, 15
b) bērni, kuri ziņo, ka izjūt zemu vispārējo atbalstu no savas ģimenes	11, 13, 15
2. Sociāli emocionālās prasmes	
Bērni, kuri pauž pašefektivitāti un noturību:	
a) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka parasti var atrast izeju no sarežģītām situācijām	15
b) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka viņu ticība sev palīdz pārvarēt grūtus laikus	15
Bērni, kuri pauž bailes no neveiksmes:	
a) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka tad, kad viņiem kaut kas neizdodas, viņi uztraucas, ko citi par viņiem padomās	15
b) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka neveiksmes gadījumā viņi uztraucas, ka viņiem nav pietiekami daudz talanta	15
Bērni, kuri pauž motivāciju apgūt zināšanas un prasmes:	
a) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka smags darbs viņiem sniedz gandarījumu	15
b) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka viņiem patīk uzlabot iepriekšējos rezultātus	15
Bērni, kuri pauž tieksmi uz izaugsmi	15
3. Psihiskās veselības stāvoklis un traucējumi	
Bērni, kuri ziņo par vairākām subjektīvām veselības sūdzībām	11, 13, 15
Bērni un jaunieši ar psihiskiem traucējumiem	0–19
Bērni un jaunieši ar depresīviem traucējumiem	0–19
Bērni un jaunieši ar trauksmes traucējumiem	0–19
Bērni un jaunieši ar uzvedības traucējumiem	5–19
Bērni un jaunieši ar uzmanības deficīta/hiperaktivitātes traucējumiem	0–19
Bērni un jaunieši ar intelektuālās attīstības traucējumiem	0–19
Bērni un jaunieši ar autisma spektra traucējumiem	0–19
Bērni un jaunieši ar ēšanas traucējumiem	10–19
Bērni un jaunieši, kas nodarbojas ar paškaitējumu	10–19
Bērnu un jauniešu nāve no tīša paškaitējuma	10–19
4. Ietekmes	
Bērni, kuri regulāri ziņo, ka jūtas slikti	11, 13, 15

Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

16. tabulas turpinājums

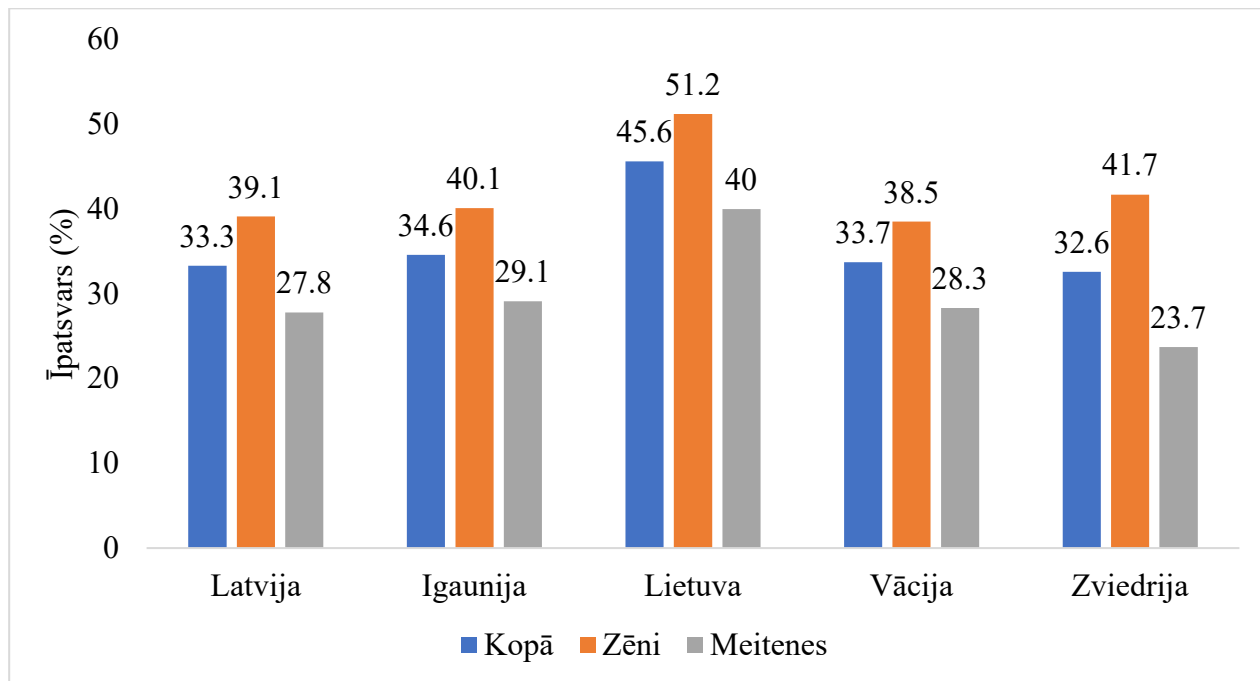
1	2
Bērni, kuri regulāri ziņo par aizkaitināmību	11, 13, 15
Bērni, kuri regulāri ziņo par nervozitāti	11, 13, 15
Bērni, kuri ziņo, ka jūtas laimīgi:	
a) bērni, kuri ziņo, ka vienmēr jūtas laimīgi	15
b) bērni, kuri reti vai nekad nejūtas laimīgi	15
Bērni, kuri ziņo, ka jūtas noskumuši:	
a) bērni, kuri ziņo, ka vienmēr jūtas noskumuši	15
b) bērni, kuri ziņo reti vai nekad nejūtas noskumuši	15
5. Vispārējā apmierinātība ar dzīvi un dzīves jēgas apzināšanās	
Bērni, kuri ziņo par augstu un zemu apmierinātību ar savu dzīvi kopumā:	
a) bērni, kuri ir ļoti apmierināti ar savu dzīvi kopumā	15
b) bērni, kuri ziņo par zemu apmierinātību ar savu dzīvi kopumā	15
Bērni, kuri jūt dzīves jēgu:	
a) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka viņu dzīvei ir skaidra jēga vai mērķis	15
b) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka viņiem ir skaidra izpratne par to, kas viņu dzīvei piešķir jēgu	15

Tā, piemēram, sadaļa “Psihiskās veselības stāvoklis un traucējumi” sniedz informāciju par depresīviem traucējumiem izglītojamo vidū. 7. attēlā redzams, ka **depresīvu traucējumu rādītāji** 0–19 gadu vecu izglītojamo vidū visaugstākie no šajā ziņojumā izvēlētajām valstīm ir Zviedrijā un Vācijā.



7. attēls. Depresīvu traucējumu prevalences 0–19 gadu vecu izglītojamo populācijā (uz 1000 iedzīvotājiem), 2019. gads

Datu sadaļā “Vispārējā apmierinātība ar dzīvi un dzīves jēgas apzināšanās” atrodama informācija par izglītojamo vispārējo apmierinātību ar dzīvi. 8. attēlā redzams, ka no šim ziņojumam izvēlētajām valstīm 15 gadu vecu izglītojamo īpatsvars, kuri ir apmierināti ar dzīvi, visaugstākais kopumā ir Lietuvā, zemākais – Zviedrijā.



8. attēls. 15 gadu vecu izglītojamo īpatsvars, kuri ir kopumā apmierināti ar savu dzīvi, procentos, 2018. gads

OECD regulāri apkopo informāciju arī par izglītojamo **labbūtību ietekmējošajiem faktoriem** piecos aspektos:³⁴

- 1) ģimenes aktivitātes un attiecības;
- 2) veselības uzvedība un aktivitātes;
- 3) sabiedriskās, atpūtas un pilsoniskās aktivitātes un attiecības;
- 4) mācību aktivitātes, attieksmes, uzvedība un attiecības;
- 5) digitālās darbības, attieksmes un uzvedība.

Attiecībā uz emocionālo labbūtību uzmanība būtu pievēršama 4. aspektam. Tajā informācija tiek monitorēta piecos tematiskajos blokos ar daudziem indikatoriem (s. 17. tabulu).

³⁴ OECD. Child well-being drivers. <https://www.oecd.org/els/family/child-well-being/data/drivers/> (sk. 12.11.2023).

Piemēram, dati par saikni un piederību izglītības iestādei liecina, ka aptuveni ceturtdaļa 15 gadus vecu izglītojamo Lietuvas izglītības iestādēs jūtas vientuļi. Zemākais vientulības rādītājs izglītības iestādē no šim ziņojumam izvēlētajām valstīm ir Vācijā (11,9 %) (sk. 9. attēlu).

Savukārt dati sadaļā “Izglītojamā–klasesbiedra attiecības” liecina, ka aptuveni ceturtda līdz trešā daļa 4. klases izglītojamo vismaz reizi nedēļā izglītības iestādē cieš no bullinga. Latvijā šis rādītājs ir augstāks, sasniedzot teju 40 % izglītojamo (sk. 10. attēlu). Par Igauniju šie dati nav pieejami.

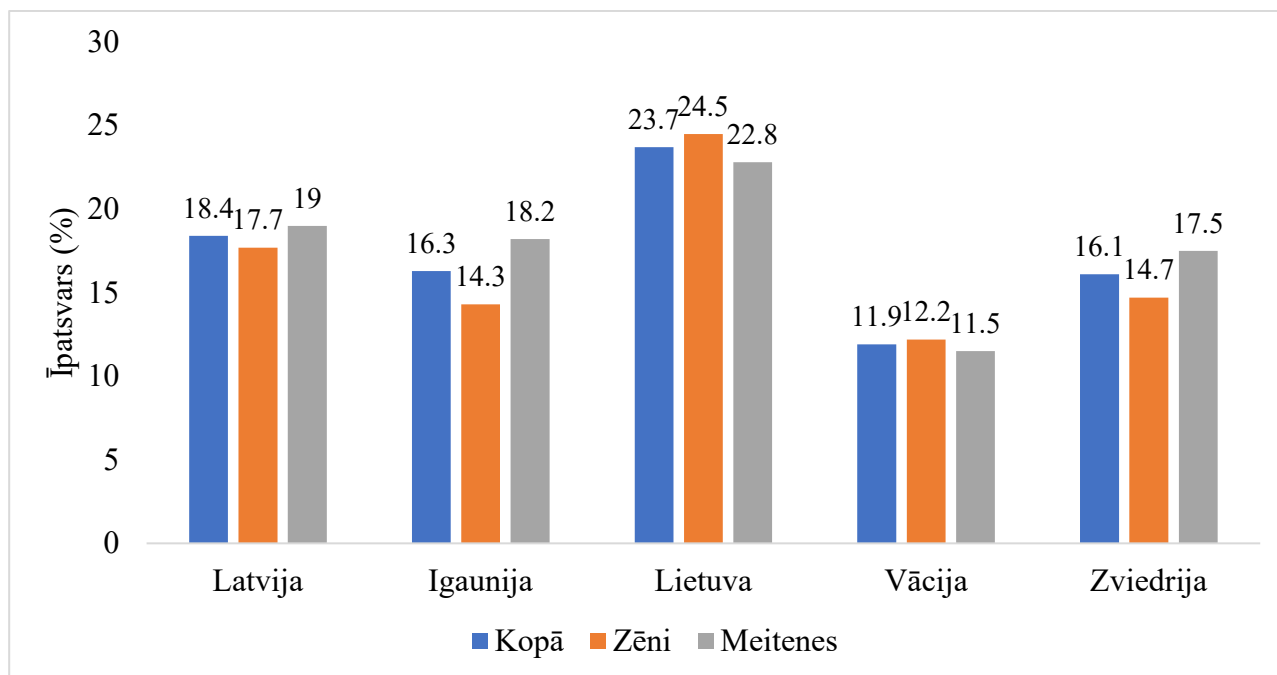
17. tabula. Mācību aktivitātes, attieksmes, uzvedības un attiecību aspekta OECD monitoringa indikatori

Indikators	Izglītojamo vecums, par kuru informācija tiek monitorēta (gadi)
1	2
1. Skolas un pirmsskolas izglītības un aprūpes iestādes apmeklējums	
Bērni, kas piedalās pirmsskolas izglītībā un aprūpē, pa vecuma grupām:	
a) 0 līdz 2 gadus veci bērni, kas piedalās pirmsskolas izglītībā un aprūpē	0–2
b) 3 līdz 5 gadus veci bērni, kas piedalās pirmsskolas izglītībā un aprūpē	3–5
Bērni, kuri ziņo, ka nesen ir izlaiduši visu skolas dienu	15
Bērni, kuri ziņo, ka regulāri neapmeklē skolu	10
Bērni, kuri ziņo, ka ir mainījuši skolu divas vai vairāk reizes	15
2. Saikne un piederība izglītības iestādei	
Bērni, kuri ziņo, ka viņiem ir iespēja piedalīties lēmumu pieņemšanā skolā	10, 12
Bērni, kuri skolā jūtas piederīgi:	
a) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka jūtas piederīgi skolai	15
b) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka skolā jūtas vientuļi	15
c) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka jūtas nepiederīgi skolai	15
3. Izglītojamā–pedagoga un izglītojamā–klasesbiedra attiecības	
Bērni, kuri ziņo, ka viņu skolotāji viņos ieklausās	15
Bērni, kuri ziņo, ka viņu skolotāji ir taisnīgi pret viņiem	10
Bērni, kuri ir piedzīvojuši bulingu skolā	15
Bērni, kuri ir piedzīvojuši bulingu skolā no citiem skolas biedriem:	
a) bērni, kuri vismaz reizi mēnesī piedzīvojuši bulingu skolā no citiem skolas biedriem	10
b) bērni, kuri vismaz reizi nedēļā piedzīvojuši bulingu skolā no citiem skolas biedriem	10

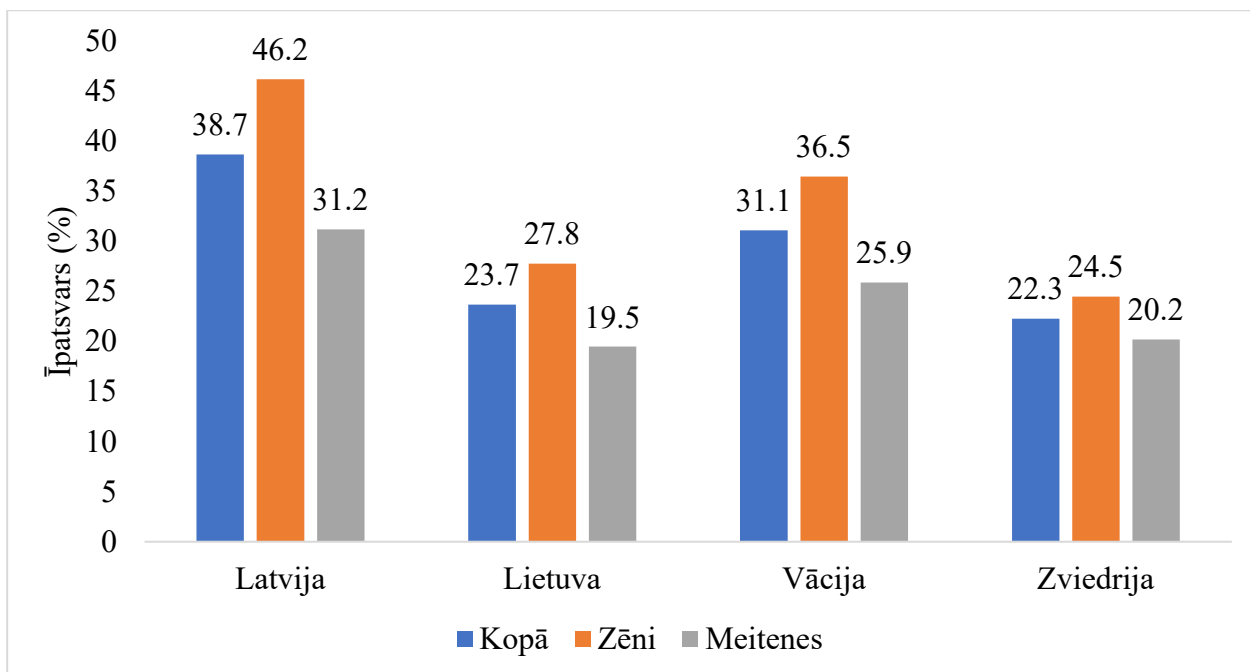
Tabulas turpinājumu sk. nākamajā lappusē

17. tabulas turpinājums

	1	2
4. Mācību motivācija un vēlmes		
Bērni, kuri atzīmē augstus un zemus relatīvos mācību mērķus:		
a) bērni, kuri atzīmē augstus relatīvos mācību mērķus		15
b) bērni, kuri atzīmē zemus relatīvos mācību mērķus		15
Bērni, kuri tic skolas vērtīgumam:		
a) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka ir svarīgi skolā censties		15
b) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka cītīga centība skolā palīdzēs viņiem iegūt labu darbu		15
c) bērni, kuri piekrīt (vai pilnībā piekrīt), ka cītīga centība skolā palīdzēs viņiem iekļūt labā universitātē		15
Bērni, kuri plāno iegūt augstāko izglītību		15
Bērni, kuri sagaida augstas kvalifikācijas karjeru		15
Bērni, kuri nav pārliecināti par savām karjeras iespējām		15
Bērni, kuru vecāki sagaida, ka viņi iegūs augstāko izglītību		10
5. Mājas un ārpusskolas mācību pasākumi		
Bērni, kuri regulāri lasa prieka pēc		10, 15



9. attēls. Piecpadsmit gadus veci izglītojamie (īpatsvars %), kuri piekrīt, ka izglītības iestādē jūtas vientuļi, 2018. gads



10. attēls. Ceturtās klases izglītojamie (īpatsvars %), kuri vismaz reizi nedēļā pieredz bulingu izglītības iestādē, 2019. gads

Domājot par emocionālās labbūtības monitoringu Latvijas skolās, ieteicams izmantot indikatorus no 16. un 17. tabulā atspoguļoto OECD monitoringa rādītāju klāsta. Starptautiska salīdzinājuma veikšanai jautājumi indikatora mērīšanai būtu jāizmanto ar precīzi tādu pat formulējumu, kādu lieto OECD (precīzu jautājumu formulējumu skatīt 34. un 35. literatūras avotā).

5.2. Labā prakse emocionālās labbūtības veicināšanas jomā izglītības iestādēs Igaunijā, Lietuvā, Zviedrijā un Vācijā

Kopumā publiski pieejamā informācija par emocionālās labbūtības veicināšanas un monitoringa aktivitātēm ārvalstīs ir fragmentāra. Proti, nav pieejama sistēmiska un detalizēta informācija par valsts kopējo politiku minēto divu mērķu sasniegšanai. Lai noskaidrotu, kā šajā nodaļā minētajās valstīs tiek nodrošināta emocionālās labbūtības veicināšana (t.i. vai emocionālās labbūtības veicināšana ir ietverta izglītības standartā, vai tiek īstenota viena veicināšanas programma nacionālā līmenī visās skolās, vai arī programmu izvēle ir pašvaldības vai skolas kompetencē) un kā tiek monitorēta izglītojamo emocionālā labbūtība (t.i. vai dati par emocionālo labbūtību tiek ievākti visā valstī centralizēti un kādi indikatori monitoringam tiek izmantoti), būtu speciāli ievācama informācija (primārie dati) no minēto valstu izglītības nozares profesionāļiem.

Tādējādi šajā nodaļā ir aprakstītas atsevišķas skolēnu emocionālās labbūtības veicināšanas iniciatīvas, t.i. labās prakses piemēri, par kuriem informācija ir publiski pieejama.

5.2.1. Igaunija

Igaunijā ir pieņemta “Izglītības stratēģija 2021.–2035. gadam”³⁵, kuras galvenā prioritāte ir izglītojamo labbūtības, pašefektivitātes, pašcieņas, dzīves prasmju, sociālo kompetenču, psihiskās un fiziskās veselības, veicināšana.

Stratēģija sasaucas ar diviem labās prakses piemēriem.

Viens no tiem ir programma “Skolas kustībā (izglītības iestādes)”. Zinātniski ir pierādīts, ka fiziskās aktivitātes rada pozitīvu un atbalstošu vidi izglītības iestādē dzīves prasmju apguvei, veicina izglītojamo pašcieņu, mazina psihisko saslimšanu attīstības risku, kā arī pozitīvi ietekmē izglītojamo sociālo attīstību (*Álvarez-Bueno et al.*, 2017; *Rodriguez-Ayllon et al.*, 2019; *Andermo et al.*, 2020; *McMahon et al.*, 2017). Programmā paredzēta fizisko aktivitāšu integrēšanu katrā mācību dienā, tostarp aktīvu nokļūšanu uz izglītības iestādi un no tās, kā arī fiziskās aktivitātes mācību stundu laikā un starp tām gan iekštelpās, gan ārpus tām, tādējādi fiziskās aktivitātes padarot par daļu no skolas kultūras.

Programmas “Skolas kustībā” mērķis ir nodrošināt, lai izglītojamie izprot, ka fiziskās aktivitātes nav tikai sports (sporta stundas), un tādējādi:

- spēj vairāk kustēties un mazāk sēdēt mācību stundu un pārtraukumu laikā;
- spēj uzņemties lielāku iniciatīvu, organizējot savas aktivitātes stundu pārtraukumos;
- gūst lielāku prieku no mācīšanās;
- spēj veidot un nostiprināt pozitīvas savstarpējās attiecības ar rotaļu un fizisko aktivitāšu palīdzību.

Programmas ietvaros izglītības iestādēm vispirms tiek lūgts veikt fizisko aktivitāšu ikdienā pašnovērtējumu. Pašnovērtējuma atskaites punkti ir izglītības iestāžu sadarbība un tīklošanās, izglītības iestādes iekštelpas un ārtelpas, pārtraukumi, mācību stundas, sporta stundas, kā arī nokļūšana uz izglītības iestādi un no tās. Pašnovērtējuma rezultātā izglītības iestādes ir mainījušas mācību stundu grafikus un palielinājušas starpbrīžu ilgumu. Dejošana, spēļu spēlēšana, došanās brīvā dabā un vingrošana starpbrīžos ir kļuvušas par oficiālu izglītības iestādes ikdienas sastāvdaļu. Programmas interneta vietnē³⁶ ir augšupielādētas simtiem ideju fizisko aktivitāšu integrēšanai visas mācību dienas garumā. Programma sniedz izglītības iestādēmidejas par to, kā iekārtot izglītības iestādes iekštelpas un ārtelpas tā, lai tās veicinātu izglītojamo fiziskās aktivitātes.

³⁵ Republic of Estonia. Ministry of education and research. Education strategy 2021–2035.

https://www.educationestonia.org/wp-content/uploads/2022/12/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitaud_vv_eng_0-1.pdf (sk. 12.11.2023.).

³⁶ <https://www.liikumakutsuvkool.ee/>.

Tāpat programma nodrošina seminārus un darbnīcas izglītības iestāžu komandām, pedagogiem, izglītības iestāžu vadītājiem un studējošajiem šeit minēto mērķu sasniegšanai.

2021. gadā programma darbojās 28 % (n=148) vispārējās izglītības iestāžu, sasniedzot 63 000 izglītojamo.³⁷

Otrs labās prakses piemērs ir izglītības iestāžu un klīnisko psihologu (Latvijā profesionālās darbības joma: Klīniskā un veselības psiholoģija) izveidota iniciatīva “*Peaasi*” jeb “Galvenais”.³⁸ Iniciatīvas autori uzsver, ka psihiskā veselība un labbūtība ir cilvēktiesības, ka ikvienam cilvēkam ir būtiski apzināties savas psihiskās veselības stāvokli un uzņemties rūpes par to. Iniciatīvas mērķis ir izskaust psihiskās veselības jautājumu stigmatizēšanu. Mērķu sasniegšanai iniciatīvas autori ir ieviesuši šādas aktivitātes:

- ir izveidots portāls *Peaasi.ee*, kuram ir e-konsultāciju funkcija;
- tiek nodrošinātas apmācības izglītojamajiem, speciālistiem, kuri strādā ar izglītojamajiem, uzņēmumiem un citiem interesentiem;
- tiek iniciētas publiskas sarunas par psihisko veselību.

Trešais labās prakses piemērs ir bulinga profilakses programma KiVa. Tā ir pierādījumos balstīta bulinga profilakses programma skolām, ko 2006. gadā ir izstrādājusi Turku Universitāte Somijā. KiVa programmas efektivitāte ir pārbaudīta vairākos pētījumos. Viens no nozīmīgākajiem KiVa efektivitātes pētījumiem ir veikts Somijā. Tajā tika iekļauti aptuveni 150 000 skolēnu no visas Somijas. Pirmo deviņu mēnešu laikā kopš programmas ieviešanas bulinga upuru īpatsvars samazinājās par 22%, bet pāridarītāju īpatsvars – par 18%³⁹.

KiVa programma balstās uz trim “stūrakmeņiem, un tie ir:

- 1) profilakse – KiVa mācību programma paredz visu skolēnu iesaisti un tā ietvar nodarbības un tiešsaistes spēles. KiVa piedāvā plašu materiālu klāstu - skolotāju rokasgrāmatas, tiešsaistes spēles, ceļvedi vecākiem, informatīvas vēstules vecākiem, prezentācijas nodarbībām, videoklipus, drošības vestes, plakātus, norādījumus, kā pareizi ieviest programmu;
- 2) intervence – tā sevī ietver darbības, kas paredzētas bērniem un pusaudžiem, kuri ir bijuši iesaistīti bulinga procesā; programma piedāvā arī gatavas veidlapas, ko izmantot pārrunās ar izglītojamo, kurš piedzīvojis bulingu, un izglītojamo, kurš ir pāridarītājs;

³⁷ Education Estonia. Schools in Motion: Extending thinking and enhancing well-being through movement. <https://www.educationestonia.org/innovation/schools-in-motion/>.

³⁸ <https://peaasi.ee/en/meist/>.

³⁹ Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: a nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796–805. <https://doi.org/10.1037/a0025740>

3) ikgadējais monitorings – programmas rezultātu monitorēšanai tiek izmantota ikgadēja tiešsaistes aptauja skolēniem un darbiniekiem.

Programmu aizsargā autortiesības, un detalizētāks programmas saturs pieejams tikai par samaksu⁴⁰.

2016. gadā ir publicēts pētījums par programmas rezultātiem Igaunijā. Eksperimentālais pētījums veikts 84 skolās, kuras brīvprātīgi pieteicās dalībai tajā. Pētījuma rezultāti liecināja par būtisku bulinga samazināšanos pēc pirmajiem 8 programmas īstenošanas mēnešiem. Vidējais bulinga upuru īpatsvars skolās, kurās tika ieviesta KiVa programma, samazinājās par 17%. Pētījums, kas tika veikts pēc otrā programmas ieviešanas gada, neuzrādīja papildu pienesumu bulinga izplatības rādītāju samazināšanā.⁴¹

5.2.2. Lietuva

2021. gadā Lietuvā tika īstenots šķērsgriezuma pētījums 11–19 gadus vecu izglītojamo vidū par aspektiem, kas ietekmē psihisko labbūtību. Pētījumā piedalījās 33 randomizēti izvēlētas izglītības iestādes un attiecīgi 1483 izglītojamie, kuri aizpildīja elektronisku aptaujas anketu. Tika noskaidrots, ka 58 % izglītojamo pusaudžu vecumā bija laba psihiskā labklājība, tomēr gandrīz 19 % - bija depresijas risks. Pētījums atklāja, ka vīrieša dzimums, labas attiecības ar vecākiem, pietiekama fiziskā aktivitāte un augstāks izglītības iestādes sociālais kapitāls (uzticēšanās pedagogiem, sadarbība ar citiem izglītojamajiem u. tml.) ir nozīmīgi aspekti, kas ir saistīti ar izglītojamo psihisko labbūtību (*Jusiene et al., 2022*).

Līdzīgi kā Igaunijā arī Lietuvā ir pieņemts izglītības politikas plānošanas dokuments “Nacionālā izglītības politika 2021.–2030. gadam”,⁴² kurā viena no centrālajām prioritātēm ir garantēt drošu izglītības vidi visiem izglītojamajiem, novēršot iebiedēšanu un vardarbību, kā arī nodrošinot, ka visi pedagogi un pārējais izglītības iestādes personāls apgūst un regulāri pilnveido sociāli emocionālās un citas kompetences, kas ļauj atpazīt un reaģēt uz dažādām izglītojamo izglītības vajadzībām.

Par vienu no Lietuvas labās prakses piemēriem izglītojamo emocionālās labbūtības vicināšanā uzskatāma izglītojamo psihiskās veselības jautājumu prioretizēšana visos pārvaldības līmeņos un multidisciplināras, stratēģiskas veselības veicināšanas speciālistu komandas nodrošināšana izglītības iestādēs. Proti, psihiskās veselības jautājumi, kā minēts iepriekš, ir

⁴⁰ KiVa Program, University of Turku; <https://www.kivaprogram.net/>

⁴¹ Treial K. KiVa anti-bullying programme in Estonia – the results from a two year cluster-randomised pilot trial, 2016; https://eha.ut.ee/wp-content/uploads/2016/10/7_08_treial_summary.pdf

⁴² Ministry of Education, Science and Sport. Agreement on National Education Policy (2021–2030). <https://smsm.lrv.lt/en/legal-information/agreement-on-national-education-policy-2021-2030> (sk. 12.11.2023).

prioritizēti valsts politikas plānošanas dokumentos. Mezolīmenī psihiskās veselības jautājumu risināšana uzticēta pašvaldībām. Savukārt mikrolīmenī izglītības iestādēs ir ieviesti veselības kabineti, kuri ir nodrošināti ar nepieciešamajiem rīkiem un citiem resursiem izglītojamo veselību ietekmējošo paradumu veicināšanai, fiziskās aktivitātes kāpināšanai, veselībai kaitīgu paradumu izskaušanai un psihiskās veselības celšanai. Izglītības iestāžu veselības kabinetos strādā multidisciplināras komandas, kuras vada sabiedrības veselības speciālists.⁴³ Sabiedrības veselības speciālistiem ir zināšanas par veselības veicināšanas stratēģiskajiem dokumentiem, par psihiskām saslimšanām, izglītojamo bērnu un pusaudžu vecumā veselības attīstību, psihisko veselību noteicošajiem faktoriem, viņiem ir prasmes psihiskās veselības veicināšanas metožu pielietošanā un izglītojamo veselības stāvokļa monitoringā. Tādējādi izglītības iestādē strādājošs sabiedrības veselības speciālists Lietuvā ir kļuvis par izglītojamo veselības veicināšanas līderi. Kopā ar viņu strādā izglītības un skolu psihologs vai cits atbalsta speciālists, kurš:

- iniciē, sagatavo un īsteno psiholoģisko problēmu profilakses programmas;
- izglīto izglītības iestādes personālu par bērnu attīstības psiholoģiju, sociālās psiholoģijas jautājumiem;
- novērtē izglītojamā stiprās puses un grūtības, attīstības īpatnības, psiholoģiskās, personības un izglītības problēmas;
- konsultē izglītojamos ar psiholoģiskām, personības un izglītības apguves satura problēmām, viņu vecākus – par šo problēmu risināšanu.

Tāpat par labās prakses piemēru uzskatāms Lietuvas veselību veicinošo izglītības iestāžu tīkls, kurā šobrīd darbojas 244 vispārējās izglītības iestādes, četras interešu izglītības iestādes, 104 pirmsskolas izglītības iestādes un viena universitāte. Veselību veicinoša izglītības iestāde ir definēta kā izglītības iestāde, kas īsteno strukturētu un sistemātisku plānu visu izglītojamo, kā arī pedagoģiskā personāla un citu darbinieku veselības un labbūtības veicināšanai. Veselību veicinošā izglītības iestāde ir veselības veicināšanas programma izglītojamajiem, kas tiek organizēta formālās un neformālās izglītības ietvaros. Bulinga un vardarbības profilakse, kā arī fizisko aktivitāšu veicināšana ir divas no Veselību veicinošo izglītības iestāžu prioritārajām darbības jomām.

Pēdējo 20 gadu laikā veselību veicinošās izglītības iestādes ir pierādījušas, ka uzlabojas izglītojamo veselība un labbūtība. Vispozitīvākie pierādījumi par situācijas uzlabošanu izglītības

⁴³ Ministry of Health of the Republic of Lithuania. Mental health promotion in children education establishments. Case of Lithuania. https://www.fhi.no/globalassets/bilder/global-helse/eos-programmene/nettverket/pdf-er---praha/hvordan/lt--lithuania_schools.pdf (sk. 12.11.2023).

iestādēs ir atrodami tieši attiecībā uz psihisko veselību, veselīgu uzturu un fiziskajām aktivitātēm, savukārt vājākie pierādījumi ir par ietekmi uz atkarību raisošu vielu lietošanu izglītojamo vidū.⁴⁴

5.2.3. Zviedrija

Zviedrijā galvenā atbildība par vispārējās izglītības nodrošināšanu ir pašvaldībām, tostarp par veselības veicināšanas izglītības iestādēs attīstību. Veselību veicinošās izglītības iestādes jēdziens sevī ietver gan izglītojamo labbūtības uzlabošanu, gan izglītības mērķu sasniegšanu. Nacionālajai Izglītības aģentūrai ir uzdots nodrošināt pašvaldības ar atbalstu minēto funkciju veikšanā. Aģentūra sniedz atbalstu pašvaldībām veselības veicināšanas izglītības iestādē attīstībai ar valsts dotāciju starpniecību.

Tā, piemēram, Vastervikas pašvaldība (36 000 iedzīvotāju) 2016. gadā saņēma valsts dotāciju 3,4 miljonu kronu apmērā veselības veicināšanai izglītības iestādēs un izglītības kvalitātes attīstīšanai. Vairums granta ietvaros ieviesto aktivitāšu bija saistītas ar fiziskās aktivitātes veicināšanu izglītības iestādēs, jo ir zināms, ka fiziskā aktivitāte ne tikai uzlabo izglītojamo fizisko veselību, bet veicina arī psihisko labbūtību un paaugstina izglītojamo kognitīvās spējas. Pašvaldība šā granta ietvaros ieviesa šādas aktivitātes:

- deju matemātika (izglītojamie izmanto savu ķermeni, attēlojot skaitļus, un mācās saprast matemātiku ar fizisku aktivitāšu palīdzību);
- fiziskās aktivitātes, ko vada pedagogi starpbrīžos (“Draugs starpbrīdī” – aktivitātes tiek veidotas tā, lai jebkurš izglītojamais tajās varētu piedalīties un nejusties viens, lai veicinātu izglītojamo savstarpējo pieņemšanu plašākā mērogā, nevis atsevišķu izglītojamo grupējumu veidošanos, tādējādi mazinot konfliktu veidošanās iespējamību; piemēram, starpbrīžos tiek lietota garā lecamaukļa un jebkurš izglītojamais jebkurā brīdī var pievienoties lēkāšanas procesam);
- pulsa nodarbības (badmintons vai “tagu” spēles); spēļu laikā izglītojamajiem ir pulsa mērīšanas aprocess un viņi mācās sekot līdzi savai fiziskajai aktivitātei; izglītojamie tiek mācīti, ka pulss aktivitāšu laikā nedrīkst pārsniegt 70 % no maksimālā rādītāja; ja izglītojamais kustas pārāk maz, aprobe iedegas pelēkā krāsā, ja pulss ir par ātru – sarkanā, ja pulss ir adekvāts – zaļā krāsā);
- fiziskās aktivitātes mācību stundu laikā (tās vidū);
- joga izglītojamo vadībā;

⁴⁴ CHORDIS. National Network of Health Promoting Schools Lithuania. <http://chrodiss.eu/wp-content/uploads/2017/03/national-network-of-health-promoting-schools.pdf> (sk. 12.11.2023).

- lasīšanas vēstneši (Zviedrijā ir vērojama situācija, ka vispārējais izglītības personāls darbojas nodalīti no veselības veicināšanas personāla, turklāt specializēta personāla piesaiste specifisku problēmu, piemēram, lasīšanas grūtību, risināšanai ir apgrūtināta cilvēkresursu trūkuma dēļ; tādējādi lasīšanas vēstnešu kustībā var pieteikties ikviens profesionālis, neatkarīgi no iegūtās izglītības jomas; profesionāļi saņem apmācību un individuāli strādā ar izglītojamajiem trīs reizes nedēļā, lai uzlabotu viņu lasīšanas prasmes; iniciatīva ir saliedējusi dažādu jomu izglītības darbiniekus, kā arī palīdzējusi izglītības iestāžu darbiniekiem izveidot ciešas un personīgas attiecības ar izglītojamajiem);
- vektoru matemātika pirmsskolas izglītības posma klasēm – ar fizisku vingrinājumu palīdzību tiek veicināta izglītojamo izpratne par ģeometriskām figūrām (*Kolouh-Soderlund, 2019*).

5.2.4. Vācija

Eksperti uzskata, ka psihiskās veselības jautājumi Vācijas izglītības iestādēs joprojām ne vienmēr ir prioritāte, lai gan izglītojamo psihiskās veselības veicināšanā Vācijai ir ilggadējas tradīcijas (taču tajās dominē medicīnas zinātne, kas ir saistīta ar sliktu psihisko veselību un kas koncentrējas uz uzvedības maiņas programmām). Vācijā liela daļa pedagogu joprojām uzskata, ka viņu darba mērķis ir izglītojamo akadēmiskā izglītošana, ka izglītojamo veselības veicināšana nav viņu pienākums un ka izglītojamo veselības veicināšana rada papildu slogu viņu darbā. Tāpat pedagogi atzīst, ka viņi bieži nejūtas kompetenti un pietiekami izglītoti izglītojamo psihiskās veselības veicināšanas jautājumos (*Paulus, 2022*).

Viens no labās prakses piemēriem Vācijā izglītojamo psihiskās veselības un emocionālās labbūtības veicināšanā ir programma *MindMatters* (*Franze, & Paulus, 2009*), kuras pirmsākumi meklējami 2003. gadā. Programma veiksmīgi darbojas vispārējās izglītības iestādēs un patlaban tiek ieviesta arī arodizglītības iestādēs. Programmas pirmsākumi ir meklējami Austrālijā. Programmā paredzēts, ka tiek veicināta gan izglītojamo, gan pedagogu psihiskā veselība, kā arī izglītības iestādes un vecāku sadarbība. Šīs programmas mērķi ir:

- attīstīt izglītības iestādēs kultūru, kas veicina to, ka visi izglītības iestādes ekosistēmas dalībniekiem jūtas droši, novērtēti un iekļauti – tas padara izglītības iestādi par vietu, kur cilvēkiem patīk būt;
- pedagogu darba apstākļu un veselības uzlabošana, piemēram, strādājot pie attiecību kvalitātes izglītības iestādē un klasēs. *MindMatters* veicina cieņu un toleranci;

- izglītojamo mācību apstākļu un veselības uzlabošana – ar mācību moduļu palīdzību par jūtu un psihisko traucējumu pārvarēšanu, noturības veicināšanu, stresa pārvarēšanu, bullingu un citām tēmām var stiprināt noturību un labbūtību, kā arī paplašināt zināšanas un prasmes.

Ir pierādīts, ka *MindMatters* uzlabo mācīšanās pieredzi, paaugstina izglītības kvalitāti, veido atbalstošu un gādīgu izglītības iestādes kultūru, veicina piederības izjūtu un saikni ar izglītības iestādi, attīsta savstarpēju cieņu un toleranci (“atšķirība kā bagātība” pieeja), veicina veselību un labbūtību izglītības iestādē, palīdz veidot sadarbības tīklus un partnerības izglītības iestādē un ārpus tās.⁴⁵

MindMatters sastāv no trim izglītības iestāžu attīstības moduļiem un septiņiem mācību procesa moduļiem, kas var tikt integrēti dažādos mācību priekšmetos.

Trīs izglītības iestāžu attīstības moduļi ir šādi:

- *SchoolMatters* – pamatmodulis, kas atbalsta izglītības iestādes ceļā uz psihisko veselību veicinošas izglītības iestādes statusu; modulis apraksta izglītības iestādes komandas veidošanas un programmas struktūras izveides soļus;
- *CommunityMatters* – apraksta paņēmienus, kā izglītības iestādei veiksmīgi iekļauties plašākā apkārtējās vides ekosistēmā un veicināt tās izaugsmi;
- *LifeMatters* – ceļvedis paškaitējuma un pašnāvību (t.sk. domu par to) novēršanai izglītības iestādē.

Septiņi mācību moduļi ir šādi:

- sākumskolas izglītības posma modulis – atbalsta sākumskolas izglītības posmu sociāli emocionālās mācīšanās veicināšanā klasē, jo sociāli emocionālās prasmes ir svarīgs psihiskās veselības priekšnoteikums;
- modulis “Atrast, paturēt un piederēt draugiem” – psihiskās noturības veicināšana izglītības iestādē; tiek veicināts komandas darbs, komunikācija, līdzdalība, pozitīva attieksme pret sevi un piederības izjūta izglītības iestādei; sastāv no trim apakšmoduļiem “Attiecību veidošana”, “Spēļu kolekcija”, “Draudzība un kopiena”;
- modulis “Cīņa ar stresu – līdzsvara saglabāšana” māca dažādus veidus, kā tikt galā ar stresu un izaicinājumiem; sastāv no diviem apakšmoduļiem “Konstruktīva stresa pārvarēšana” un “Notver stresu!”;

⁴⁵ <https://mindmatters-schule.de/home.html>.

- modulis “Bulings? – Mūsu izglītības iestādē tā nav!” palīdz izglītības iestādēm risināt bulinga problēmas; trīs apakšmoduļi “Skatieties!, nevis skatos prom”, “Lietu nosaukšana vārdā”, “Svarīgie mirkļi”,
- modulis “Mugurkauls dvēselei” māca tikt galā ar zaudējumiem un bēdām izglītības iestādē, palīdz izprast zaudējumu un skumjas un atbalsta noturības veicināšanu;
- modulis “Kā tev klājas” – mācīšanās izprast psihiskos traucējumus izglītības iestādē, sniedz pārskatu par tēmām un problēmām, ar kurām izglītības iestāde var saskarties saistībā ar psihiskām slimībām izglītojamo vidū, viņu ģimenēs vai personāla vidū; modulis runā par stigmatizēšanas mazināšanu un palīdzības meklēšanas uzvedības veicināšanu;
- modulis “Piemērots karjerai” atbalsta izglītojamos pārejā no izglītības procesa noslēgšanās vispārējās vidējās izglītības posmā uz augstākās izglītības posmu vai uz darbu; moduļa mērķis ir stiprināt izglītojamos ceļā uz panākumiem izglītībā, labbūtībā un veiksmīgā pieaugušo dzīvē.

Secinājumi

1. Gan zinātniskajā literatūrā, tostarp angļu valodā pieejamā, gan starptautiska un nacionāla mēroga politikas plānošanas dokumentos vēl joprojām kā sinonīmi vai kā ļoti radniecīgi un savstarpēji aizvietojami tiek lietoti šādi termini: *well-being*, *wellbeing*, *wellness*, *wellfare*, *satisfaction with life*, *happiness* un *quality of life*, dažkārt piedāvājot “savu” izvēlēta termina interpretāciju, kas liecina par vienprātības trūkumu starp jomas ekspertiem.
2. Būtiski ir noteikt, vai uz pierādījumiem balstītās intervences var samazināt nevienlīdzību attiecībā uz emocionālo labbūtību un sasniegumiem izglītības iestādēm dažādām izglītojamo grupām.
3. Lai korekti varētu īstenot un uzturēt efektīvas, uz pierādījumiem balstītas programmas, kas ļauj radīt ilgstošas pārmaiņas izglītojamo dzīvē, svarīga ir sadarbība starp pedagogiem un vecākiem, kā arī metodiskā, informatīvā, materiālā un cita veida atbalsta pieejamība izglītības iestādēm.
4. Emocionālās labbūtības konstrukts ir visai jauns un daudzdimensionāls, tāpēc pašlaik nav viena atsevišķa instrumenta, kas ļautu novērtēt visus svarīgos emocionālās labbūtības aspektus. Pētniekiem un praktiķiem jāizmanto vairāki atsevišķi psiholoģiskie instrumenti emocionālās labbūtības kompleksai novērtēšanai.
5. Situācija ar instrumentiem emocionālās labbūtības noteikšanai / monitorēšanai Latvijā ir grūtībām pārpilna un sarežģīta. Viens no galvenajiem izaicinājumiem ir nepietiekamais valsts finansējums uz pierādījumiem balstītu instrumentu izstrādei, adaptēšanai un standartizēšanai. Parasti licencētiem instrumentiem ir noteikts arī pieļaujama testēšanas reižu skaits, tāpēc ir būtiski nodrošināt uz pierādījumiem balstītu instrumentu izstrādi un iegādi par valsts budžeta līdzekļiem, plānojot valsts budžetā nepieciešamo finansējumu. Pētījumā identificētie instrumenti tikai daļēji aptver emocionālās labbūtības novērtēšanas un monitorēšanas komponentus, tāpēc būtu jāizvērtē papildu instrumentu izstrāde vai arī adaptācija.
6. Latvijā īstenotās programmas / intervences izglītojamajiem un pirmsskolas izglītības posma audzēkņiem, piemēram, “Dzimbās drošības programma”, “Bērnu emocionālā audzināšana”, “Atbalsts pozitīvai uzvedībai”, “Sargeņģelis”, “Ceļvedis, audzinot pusaudzi”, “STOP 4-7” jeb “Kopā uz ceļa esam stiprāki” un “Esi pārliecināts!” aptver plašu, uz izglītojamo labbūtības sekmēšanu vērstu jautājumu loku, piedāvā mācības un resursus dažādām mērķauditorijām. Lai gan dažas programmas ir izveidotas vai pielāgotas

Latvijas kultūrvidei, un to efektivitāte ir zinātniski pārbaudīta, tomēr jānorāda uz nepieciešamību visus instrumentus un programmas novērtēt pēc to atbilstības zinātniskajām prasībām un nelietot zinātniskajām prasībām neatbilstošus instrumentus. Zinātniskajos pētījumos balstīts programmu efektivitātes pamatojums būtu nepieciešams, lai nodrošinātu to, ka piedāvātās programmas tiešām palīdz sasniegt definētos mērķus, kā arī sekmē izglītojamo labbūtību. Vienlaikus svarīgi ir ievērot autortiesības, kā arī citus programmu un instrumentu izmantošanas noteikumus.

7. Situācija ar emocionālās labbūtības nodrošināšanu un monitorēšanu Latvijas pašvaldību izglītības iestādēs nav viendabīga, jo apzināta un mērķtiecīga šīs jomas koordinēšana izglītības sistēmā uzsākta pēdējo gadu laikā.
8. Daudzi šajā pētījumā apkopotie instrumenti ir paredzēti izmantošanai pētniecības nolūkos, bet ne praktisko jautājumu risināšanai, tādēļ tie var nebūt atbilstoši un efektīvi..
9. Praktisko jautājumu risināšanai (piemēram, riska faktoru, vajadzību un resursu novērtēšanai) ir paredzēti skrīninga instrumenti. Būtiski ir korekti izmantot attiecīgajam mērķim piemērotus instrumentus.
10. Jauno instrumentu izstrāde Latvijā ir efektīvs risinājums izaicinājumu pārvarēšanai, piemēram, “Agrīnās attīstības skrīninga instrumentu komplekts – BAASIK”, ko paredzēts lietot ģimenes ārstu praksēs un pirmsskolas izglītības iestādēs 1–6 gadus vecu bērnu attīstības risku novērtēšanai, pievēršot nopietnu uzmanību un pārraudzību iegūto datu konfidencialitātei un ētiskai izmantošanai. Agrīna bērnu (pirmsskolas izglītības posma audzēkņu) attīstības novērtēšana, pārraudzība, atbalsta nodrošināšana ir būtisks priekšnosacījums kvalitatīvas un iekļaujošas izglītības īstenošanai.
11. Svarīgi ir adaptēt Latvijā kvalitatīvus instrumentus un veikt to standartizāciju, kā arī izstrādāt Latvijas kultūrvidei atbilstošas normas, lai novērtētu un monitorētu labbūtības rādītājus, salīdzinātu datus ar citām valstīm, piemēram, PVO izstrādātais “Labbūtības novērtēšanas skrīnings – 5 (*WHO-5*)”. Pētījumos pierādīts, ka *WHO-5* ir pamatots skrīninga instruments. Šis instruments ir atbilstošs, lai novērtētu labbūtību plašā vecuma populācijā, un ir tulkots vairāk nekā 30 valodās.
12. Programmu efektivitātes pētījumu veicināšanai ir svarīgi skaidri izdalīt, kuras pazīmes attiecas un raksturo tieši emocionālo labbūtību, kuras pazīmes attiecas uz tās veicinošiem faktoriem un cēloņiem, kuras – uz apdraudošiem faktoriem un to cēloņiem un kuras pazīmes var tikt uzskatītas par emocionālās labbūtības iznākumu (angļu val. *output*).
13. Izglītības pārvaldes ir nozīmīgs posms un resurss izglītības procesa koordinēšanā un metodiskajā vadībā. Pētījuma rezultāti liecina, ka izglītības pārvaldes spēj uzņemties

vadošo koordinatora lomu labbūtības sekmēšanas programmu ieviešanā un īstenošanā, taču eventuāli varētu pastāvēt diskusijas par atsevišķu izglītības iestāžu vadības un izglītības pārvalžu lomu sadalījumu. Savukārt no valsts pārvaldes iestādēm tiek gaidīta metodiska vadība un finansiāls atbalsts emocionālās labbūtības nodrošināšanas procesā, piemēram, vienotas pieejas izstrāde programmu un instrumentu izmantošanā, kā arī instrumentu pieejamības nodrošināšana, programmu īstenošanas finansēšana un cilvēkresursu mācības / profesionālās kompetences pilnveides izdevumu segšana.

14. Izglītības politikas un prakses līmenī ir svarīga skaidru norādījumu sniegšana, kā arī metodiskā vadība un vienotas pieejas sekmēšana izglītības iestādēs, standartu izstrāde izglītības iestāžu prakses un prasmju novērtēšanai attiecībā uz SEL programmu ieviešanu. Lai atbalstītu efektīvu instrumentu ieviešanu, ir nepieciešama profesionālās kompetences pilnveides pasākumu nodrošināšana, cilvēkresursu kapacitātes palielināšana, kā arī izglītības iestāžu vadības atbalsts, kas ietekmē vispārējo gatavību īstenot SEL programmas.
15. Daļa izglītības iestāžu var atļauties nodrošināt emocionālās labbūtības labizjūtas monitoringa sistēmu, savukārt citām ir sarežģīti nodrošināt minimālās prasības, kas paredzētas normatīvajos aktos attiecībā uz emocionālās labbūtības nodrošināšanu un monitoringu. Tāpat pirms emocionālās labbūtības monitoringa sistēmas ieviešanas jāatrisina elementāri jautājumi saistībā ar mācību materiāliem, pedagogu un atbalsta personāla slodzēm, atalgojumu u. tml. Cilvēkresursu trūkums ir būtiskākā problēma, risinot ar emocionālās labbūtības nodrošināšanu saistītos jautājumus Latvijas izglītības iestādēs.

Izglītības iestāžu speciālisti un vadība norāda uz šādām nepieciešamām labbūtības sekmēšanas programmu īstenošanas aktualitātēm:

- nepieciešams, lai programmas tiktu sertificētas vai akceptētas valsts līmenī – tas palīdzētu nodrošināt uzticēšanos to saturam. Papildus tam nepieciešama efektīvāka informācijas izplatīšana par programmām;
- labbūtības nodrošināšanas un monitoringa efektivitātes paaugstināšanai nepieciešams izvēlēties tās programmas, kas raisa izglītojamo interesi, kas atbilst pedagogu vajadzībām un interesēm, kā arī attiecīgās izglītības iestādes situācijai un problēmām; Latvijas pašvaldībās un izglītības iestādēs vērojamas būtiskas atšķirības labbūtības nodrošināšanas un monitoringa ziņā, ko nosaka nevienlīdzīgs finansējums. Vienlaikus praktiski visas pašvaldības saskaras ar cilvēkresursu, proti, speciālistu, trūkumu, kas perspektīvā būtiski ierobežos emocionālās labbūtības nodrošināšanu.

16. Kopumā publiski pieejamā informācija par emocionālās labbūtības veicināšanas un monitoringa politiku ārvalstīs ir fragmentāra. Proti, nav pieejama sistēmiska un detalizēta informācija par ārvalstu kopējo politiku minēto divu mērķu sasniegšanai – kā šajās valstīs tiek nodrošināta emocionālās labbūtības veicināšana (t.i., vai emocionālās labbūtības veicināšana ir ietverta izglītības standartā, vai tiek īstenota viena veicināšanas programma nacionālā līmenī visās skolās, vai arī programmu izvēle ir pašvaldības vai skolas kompetencē) un kā tiek monitorēta izglītojamo emocionālā labbūtība (t.i., vai dati par emocionālo labbūtību tiek ievākti visā valstī centralizēti un kādi indikatori monitoringam tiek izmantoti).

Priekšlikumi

Ievērojot daļēji strukturēto interviju ar nozares profesionāļiem rezultātus, kā arī zinātniskās literatūras un labās prakses piemēru analīzi, tiek rekomendēts:

1. Turpmāk konsekventi pieturēties pie vienota angļu valodas termina *well-being* tulkojuma un lietojuma latviešu valodā, izmantojot Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas piedāvāto šī termina tulkojumu – “labbūtība” (Pamatojums: LZA Terminoloģijas komisijas 21.02.2013. sēdes protokols Nr. 2/1172). Attiecīgi šī ziņojuma fokusā esošais termins *emotional well-being* korektāk būtu tulkojams kā “emocionālā labbūtība”, vismaz gadījumā, kad tas tiek lietots kā plašs daudzus labbūtības aspektus apvienojošs koncepts. Terminu “emocionālā labizjūta” iesakām turpmāk lietot šaurā nozīmē, raksturojot tikai vienu no subjektīvās labbūtības šķautnēm, kas saistīta ar pozitīvo emociju, noskaņojuma un emocionālo stāvokļu pārsvaru pār negatīvām emocijām, noskaņojumu un emocionāliem stāvokļiem.
2. Lai noskaidrotu, kāda ir citu valstu politika emocionālās labbūtības veicināšanā (t.i., vai emocionālās labbūtības veicināšana ir ietverta izglītības standartā, vai tiek īstenota viena veicināšanas programma nacionālā līmenī visās skolās, vai arī programmu izvēle ir pašvaldības vai skolas kompetencē) un monitorēšanā (t.i., vai dati par emocionālo labbūtību tiek ievākti visā valstī centralizēti un kādi indikatori monitoringam tiek izmantoti) ar mērķi pārņemt Latvijā ārvalstu labo praksi emocionālās labbūtības politikas jomā, būtu speciāli ievācama informācija no citu valstu izglītības nozares profesionāļiem. Tas var tikt veikts, organizējot primāro datu vākšanu kvantitatīvā vai kvalitatīvā veidā (piemēram, organizējot citu valstu izglītības nozaru profesionāļu anketēšanu vai veicot daļēji strukturētas padziļinātās intervijas ar minētajiem profesionāļiem), organizējot Latvijas pārstāvju pieredzes apmaiņas braucienus uz citām valstīm, organizējot ārvalstu pārstāvju pieredzes apmaiņas vizītes Latvijā (piemēram, rīkojot konferenci Latvijā par minētajiem jautājumiem ar ārvalstu ekspertu piedalīšanos) u.tml.
3. Valsts līmenī:
 - organizēt labbūtības sekmēšanas programmu struktūras izveidi un programmās izmantojamo instrumentu izvēli, nosakot programmu un instrumentu izvērtēšanas atbilstību zinātniskajiem kritērijiem un sabiedrības veselības praksei;
 - finansēt minēto programmu un instrumentu izmantošanu (izstrādi, adaptēšanu, readaptēšanu, standartizācijas procesu un normu, kas atbilstošas Latvijas kultūrvidei, izstrādi, mācības par instrumentu lietošanu un rezultātu interpretāciju, profesionālās

kompetences pilnveides pasākumus programmu īstenošanai, programmu īstenošanai nepieciešamo materiālu iegādi), metodisko, informatīvo (piemēram, nodrošinot informācijas pieejamību par katras programmas priekšrocībām un trūkumiem) un organizatorisko vadību, kā arī konsultēšanu un atbalsta sniegšanu;

- izveidot vienotu digitalizēto platformu emocionālās labbūtības sekmēšanai, iekļaujot informāciju par normatīvajiem aktiem un politikas plānošanas dokumentiem, programmām / intervencēm, instrumentiem un pētījumiem, kā arī nodrošināt iespējas efektīvi dalīties ar informāciju starp izglītības iestādēm, to vadību, pedagogiem un atbalsta personāla speciālistiem un vecākiem;
- sekmēt starpprofesionālu sadarbību labbūtības programmu īstenošanā, kurā iesaistīti pedagogi, psihologi un sociālie pedagogi, kā arī ārstniecības personas, šim mērķim veidojot labākās pieredzes un profesionālās darbības prakses aprakstus un veicot citu valstu pieredzes izpēti un ieviešanu Latvijā;
- attīstīt efektīvu sadarbību ar zinātniskajām institūcijām ieviešamo instrumentu un / vai intervences programmu kvalitātes novērtēšanai;
- gadījumā, ja tiek izstrādāti vai adaptēti un standartizēti jauni instrumenti, nodrošināt, ka to izstrādē / adaptācijā un standartizācijā normu, kas atbilst Latvijas kultūrvidei, izstrādē tiek iesaistīti eksperti ar atbilstošu kvalifikāciju, t. sk. ar zināšanām, prasmēm un kompetenci psihometrijā;
- veicot instrumenta adaptāciju vai izstrādi, ir svarīgi ievērot ētikas un personas datu aizsardzības prasības. Instrumenta adaptācijas un standartizācijas gadījumā saņemt autoru vai autortiesību turētāju atļauju, skaidri definējot paredzēto instrumenta lietošanas mērķi (piemēram, pētniecībai un / vai arī praktiskai lietošanai) un mērķa grupu;
- uzraudzīt, lai instrumentu lietošanā tiktu ievēroti attiecīgā instrumenta lietošanas nosacījumi, tajā skaitā prasības attiecībā uz instrumenta licences nosacījumiem (autortiesību ievērošana), lietotāju kvalifikāciju, mērķa grupas ierobežojumiem, kā arī iegūto datu konfidencialitāti un ētisku izmantošanu;
- motivēt psihologus un sociālos pedagogus darbam labbūtības sekmēšanā izglītības sistēmā ar materiāliem (t.sk. digitālajiem izdales materiāliem un risinājumiem) praktiskajam darbam, tāpat arī tālākizglītības pasākumu (semināru, konferenču, apmācību) nodrošināšanā un atbilstošā to finansēšanā, kā arī veicināt atbilstošu novērtēšanas un skrīninga instrumentu pieejamību, aktualizējot apmācību to

lietošanā, kā arī finansēšanu, tāpat instrumentu rokasgrāmatu, papildmateriālu (t.sk. stimulmateriālu) iegādi un nodrošināšanu, kā arī atalgojuma paaugstināšanu;

- attīstīt izpratni par SEM nozīmi izglītībā un sabiedrībā kopumā, īstenojot informatīvus un izglītojošus pasākumus izglītības iestāžu speciālistiem, administrācijas pārstāvjiem un vecākiem;
- centralizēti un sistemātiski nacionālā līmenī veikt skolēnu emocionālās labbūtības monitoringu, piemēram, izmantojot indikatorus no OECD piedāvātā klāsta.

4. Pašvaldību līmenī:

- nodrošināt izglītības iestādes ar piemērotām telpām, lai sekmētu individuālu pieeju izglītojamajiem emocionālā atbalsta sniegšanai;
- nodrošināt finansējumu emocionālā atbalsta programmām un supervīzijām pašvaldības izglītības iestādēs strādājošiem pedagogiem un profesionālās darbības pārraudzībām psihologiem, lai uzlabotu viņu emocionālo labbūtību un motivāciju;
- organizēt izglītojošus pasākumus vecākiem par labbūtības nozīmi un iespējām to sekmēt ar daudzveidīgām pieejām un paņēmieniem;
- sniegt atbalstu ar emocionālās labbūtības sekmēšanu saistītu profesionālās kompetences pilnveides pasākumu īstenošanai pašvaldības izglītības iestādēs strādājošiem speciālistiem.

Literatūras saraksts

- Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K. & Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education. Report 1: universal approaches (non-violence related outcomes)*. National Institute for Health and Clinical Excellence, London.
- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Caverro-Redondo, I., Sanchez-Lopez, M., Garrido-Miguel, M., & Martinez- Vizcaino, V. (2017). Academic Achievement and Physical Activity: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 140.
- Andermo, S., Hallgren, M., Nguyen, T. T. D., Jonsson, S., Petersen, S., Friberg, M., et al. (2020). School-related physical activity interventions and mental health among children: a systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 6(25).
- Barry, M. M., & Dowling K. (2015). A Review of the Evidence on Enhancing Psychosocial Skills Development in Children and Young People. A review produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway for the IUHPE and the Picardie Regional Health Agency, France.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434–451. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Jenkins, R., & Patel, V. (2013). The effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries: A systematic review. *BMC Public Health*, 13(835).
- Boustani, M. M., Frazier, S. L., Becker, K. D., Bechor, M., Dinizulu, S. M., Hedemann, E. R., Ogle, R. R., & Pasalich, D. S. (2015). Common elements of adolescent prevention programs: Minimizing burden while maximizing reach. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(2), 209–219.
- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>.
- Carruthers, C. P., & Hood, C. D. (2004). The power of the positive: Leisure and well-being. *Therapeutic Recreation Journal*, 38(2), 225–245.
- Caune, D. (2004). *Relations between optimism, coping strategies and burnout among 20–35-year-old policemen in Latvia* [Unpublished Master's thesis]. University of Latvia.
- Chen, H. T. (1998). Theory-driven evaluations. *Advances in Educational Productivity*, 7, 15–34.
- Chorpita, B. F. & Daleiden, E. L. (2009). Mapping evidence-based treatments for children and adolescents: application of the distillation and matching model of 615 treatments from 322 randomized trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 7(3), 566–579.
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y., & Barry, M. M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A report produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway. Accessible online at: http://www.eif.org.uk/wp-content/uploads/2015/08/Review-of-Social-and-Emotional-Skills-Based-Intervention_ReportWEB-VERSION-1.pdf.
- De Mey, W., & Braet, C. (2011). “STOP 4–7”, an early intervention for children with behavioural disorders: Client characteristics and preliminary findings. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 203–214.
- DfES (2007). Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL): Guidance Booklet. Department for Education and Skills, Nottingham, UK.

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75. https://emmons.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/90/2015/08/1985_5-SWLS.pdf.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., & Oishi, S. (2009). In E., Diener (Ed.) *Assessing Well-Being: The Collected Works of Ed Diener, Social Indicators Research Series 39*. C Springer Science+Business Media B.V. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>.
- Dix, K. L., Slee, P. T., Lawson, M. J., & Keeves, J. P. (2010). Implementation quality of whole-school mental health promotion and students' academic performance. *Child Adolescent Mental Health*, 17(1), 45–51.
- Domitrovich, C., Bradshaw, C., Poduska, J., Hoagwood, K., Buckley, J., Olin, S., Rokamelli, L. S., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Ialongo, N. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health*, 1, 6–28.
- Dooris, M., & Barry, M. M. (2013). Overview of implementation in health promoting settings. In O., Samdal, & L., Rowling (Eds.), *The Implementation of Health Promoting Schools*, Routledge, Abingdon.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymneci, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association of Supervision and Curriculum Development.
- Feller, S. C., Castillo, E.G., Greenberg, J. M., Abascal, P., Van Horn, R., Wells, K. B. (2018). Emotional Well-Being and Public Health: Proposal for a Model National Initiative. *Public Health Reports*, 133(2), 136–141. <https://doi.org/10.1177/0033354918754540>.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, M. R., & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A synthesis of the literature*, The National Implementation Research Network, University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, Tampa.
- Furlong, M. J., Nylund-Gibson, K., Dowdy, E., Wagle, R., Hinton, T., & Carter, D. (2020). *Modification and standardization of Social Emotional Health Survey-Secondary – 2020 edition*. Santa Barbara, CA, University of California Santa Barbara, International Center for School Based Youth Development.
- Franze, M., & Paulus, P. (2009). MindMatters – a programme for the promotion of mental health in primary and secondary schools: Results of an evaluation of the German language adaptation. *Health Education*, 109(4), 369–379.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172–175.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.

- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment, 4*(1), Article 1a. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.4.1.41a>.
- Greenhalgh, T., Glenn, R., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: systematic literature review and recommendations for future research. *Milbank Quarterly, 82*, 581–629.
- Griškēvičas, I. (2011). Kognitīvo spēju saistība ar sociāldemogrāfiskiem rādītājiem Latvijā. [Promocijas darbs, Latvijas Universitāte].
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science, 312*(5782), 1900–1902.
- Institute of Medicine Report (2009). *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and possibilities*. National Academies Press.
- Jané-Llopis, E., Barry, M. M., Hosman, C., & Patel, V. (2005). Mental health promotion works: a review. *Promotion & Education, 2*, 9–25.
- Jaškova, K., Sebre, S., Bite, I., & Melne, I. (2016). *Reliability of the Latvian versions of Young Schema Questionnaire – Short Form, and Schema Mode Inventory: Pilot Study*. Paper presented at the European Association for Behavioural and Cognitive Therapies Congress, Stockholm, Sweden.
- Jokste, I., Trups-Kalne, I., Ļubenko, J., Koļesņikova, J. (2023). *Intelekta Struktūras Tests I-S-T 2000 R: latviešu valodas versija, Rokasgrāmata*. Rīgas Stradiņa universitāte.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. *Society for Research in Child Development, 26*(4).
- Jusiene, R., Breidokiene, R., Sabaliauskas, S., Mieziene, B., Emeljanovas, A. (2022). The Predictors of Psychological Well-Being in Lithuanian Adolescents after the Second Prolonged Lockdown Due to COVID-19 Pandemic. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 19*, 3360. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063360>.
- Kaminski, R., Good, R.H.III, et al. (2013). Agrīnās lasītprasmes attīstības rādītāju DIBELS Next latviešu valodas versija: DIBELS Next vadīšanas rokasgrāmata (zin. vad. adaptācijai Latvijā M. Raščevska, tulk. M. Orlovska, I. Griškēviča, E. Ozola, M. Raščevska, A. Vabale, P. Legzdīņš [et al.]). Valsts izglītības satura centrs.
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>.
- Kļaviņa-Makrečka, S. (2023). Subjektīvās veselības un labbūtības saistība ar miega ilgumu pusaudžu populācijā. Promocijas darbs. RSU. https://dspace.rsu.lv/jspui/bitstream/123456789/12287/1/2023-08_Klavinja_Makrecka-Solvita_PD.pdf.
- Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (2011). *Mental Health Promotion and Prevention: The Economic Case*. Personal Social Services Research Unit, London School of Economics and Political Science.
- Kolouh-Soderlund, L. (2019). Adolescent Health in the Nordic Region Health promotion in school settings. Nordic Welfare Centre. https://nordicwelfare.org/wp-content/uploads/2019/03/NWC_Temaha%CC%88fte_Skolelever_Webb.pdf. (sk. 12.11.2023.).
- Koslouski, J. B., Wilson-Mendenhall, C. D., Parsafar, P., Goldberg, S., Martin, M. Y., & Chafouleas, S. M. (2022). Measuring emotional well-being through subjective report: a scoping review of reviews. *BMJ open, 12*(12), e062120. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-062120>.
- Lapsiņa, I., Miesniece, A. A., & Bite, I. (2022). Childrens' behaviour problems' and parents' parenting behaviour changes after participation in a modified multimodal early intervention

- program "STOP 4-7". *Baltic Journal of Psychology*, 23(1/2), 84–105. <https://doi.org/10.22364/bjp.23.05>.
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Jr., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 326–338. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.326>.
- Lebedeva, L. (2001). Vecāku stresa indeksa aptaujas adaptācija. Latvijas Universitāte.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137–155.
- Mahoney, J. (2023). Subjective well-being measurement: current practice and new frontiers. *OECD papers on well-being and inequalities. Working paper No 17*. <https://doi.org/10.1787/4ca48f7c-en>.
- Mārtinsons, K., un Pipere, A. (red.) (2021). *Atbilstība psihometriskajām prasībām. No: Zinātniskās darbības metodoloģija: starpdisciplināra perspektīva*. RSU.
- Martinsons, B., Nīmante, D., Daniela, L. (2013). *Atbalsts pozitīvai uzvedībai (APU)*. Rokasgrāmata, Rīga, LU, 80.
- McDaid, D. & Park, A. L. (2011). Investing in mental health and well-being: Findings from the DataPrev project. *Health Promotion International*, 26, 108–139.
- McMahon, E. M., Corcoran, P., O'Regan, G., Keeley, H., Cannon, M., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., Sarchiapone, M., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Cozman, D., Haring, C., Iosue, M., Kaess, M., Kahn, J. P., Nemes, B., ... Wasserman, D. (2017). Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *European child & adolescent psychiatry*, 26(1), 111–122. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0875-9>.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2013). *Subjective Well-Being: Measuring Happiness, Suffering, and Other Dimensions of Experience*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18548>.
- National Institutes of Health. (2018 a). Emotional well-being: Emerging insights and questions for future research. Pieejams: https://files.nccih.nih.gov/s3fs-public/Emotional%20Well-Being%20Roundtable%20Summary%20MASTER%20FINAL%20September2018_508.pdf?eq0JqgpH_u5wb.rYnOoikp6Il2Th05Wh.
- National Institutes of Health. (2018 b). Emotional well-being: High priority research networks (U24, clinical trial optional) <https://grants.nih.gov/grants/guide/rfa-files/rfa-at-20-003.html>
- Park, C. L., Kubzansky, L. D., Chafouleas, S. M., Davidson, R. J., Keltner, D., Parsafar, P., Conwell, Y., Martin, M. Y., Hanmer, J., & Wang, K. H. (2023). Emotional Well-Being: What It Is and Why It Matters. *Affec Sci*, 4, 10–20. <https://doi.org/10.1007/s42761-022-00163-0>.
- Paulus, P. (2022). School Mental Health in Germany, 2022; <https://unescochair-ghe.org/wp-content/uploads/2022/02/Prof.-Peter-Paulus.pdf> (sk. 12.11.2023).
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Raščevska, M., Paegle, Dz., & Mencis, J. (2018). Latviešu valodas un matemātikas sasniegumu testa (LMST-II) vadīšanas rokasgrāmata. 2. izdevums. Rīga: LU PPMF.
- Raščevska, M., Paegle, Dz., & Mencis, J. (2018). Latviešu valodas un matemātikas sasniegumu tests LMST-II. 3. izdevums. LU apgāds.
- Raščevska, M., Paegle, Dz., Mencis, J., Niedre, R., Kaminska, I. (2013). Latviešu valodas un matemātikas sasnieguma testa (LMST-II) interpretācijas rokasgrāmata, Rīga: LU PPMF.
- Raščevska, M., Paegle, Dz., & Mencis, J. (2010). Latviešu valodas un matemātikas sasniegumu tests. LU apgāds. + Modificētā versija 3. Raščevska, M., Paegle, Dz., Mencis, J., Niedre, R.,

- Kaminska, I. (2012). Latviešu valodas un matemātikas sasnieguma testa (LMST-II) interpretācijas rokasgrāmata.
- Raščevska, M., Sebre, S., & Ozola, E. (2013). Vekslera bērnu intelekta testa 4. izdevuma Latvijas versijas rokasgrāmata. NCS Pearson.
- Raščevska, M., Umbrāško, S., Vabale, A., Orlovska, M., & Sokola–Nazarenko, M. (2019). Lasītprasmes veicināšanas nodarbību darba burtnīca. I un II daļa. Rīga: LU, VISC. <https://mape.skola2030.lv/materials/7z8kK37dZkAZhpudcbYnpQ>.
- Raščevska, M., Umbrāško, S., Vabale, A., Orlovska, M., & Sokola–Nazarenko, M. (2019). Lasītprasmes veicināšana: intervences nodarbības Acadience™ (DIBELS Next) testa kontekstā. (Acadience™ (DIBELS Next) testa komplekta grāmata). Rīga: LU, VISC. mape.skola2030.lv/materials/7z8kK37dZkAZhpudcbYnpQ.
- Raubiško, I. (2011/2012). Kas ir “labūtība”, un kāpēc “labūtība”? *Akadēmiskā dzīve*, 48, 25-34. Pieejams: https://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/adz/arhivs/48/48.pdf.
- Reid, J. B., & Eddy, J. M. (2002). *Preventive efforts during the elementary school years: The Linking the Interests of Families and Teachers project*. In Reid, J. B., Patterson, G. R., Snyder, J. (Eds), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 219–234). Washington, DC: American Psychological Association. Google Scholar.
- Reh, S., Wieck, C., & Scheibe, S. (2021). Experience, vulnerability, or overload? Emotional job demands as moderator in trajectories of emotional well-being and job satisfaction across the working lifespan. *Journal of Applied Psychology*, 106(11), 1734–1749.
- Rodríguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K. I., Lubans, D. R., Ortega, F. B., & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Preschoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 49(9), 1383–1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>.
- Ryan, M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potential: a Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 141–166.
- Ryff, C. D., & Keyes, C.L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *J. Pers. Soc. Psychol.* 69(4), 719–727.
- Ryff, C. D. (1989 a). Beyond Ponce De Leon and life satisfaction: new directions in the quest of successful aging. *Int. J. Dev.* 12, 35–55.
- Ryff, C. D. (1989 b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *J. Pers. Soc. Psychol.* 57(6), 1069–1081.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909.
- Skreitule-Pikše, I., Raščevska, M., Sebre, S., Koļesovs, A., & Bite, I. (2013) Ahenbaha empīriski balstītā izpētes sistēma skolas vecuma bērnu un juaniešu novērtēšanai. Rīga: Latvijas Klīnisko psihologu asociācija.
- Skreitule-Pikše, I. (2010). *Mātes kompetences izjūtas, mātes-bērna emocionālās pieejamības un bērna uzvedības izmaiņas pēc mātes piedalīšanās vecāku mācību programmā “Bērna emocionālā audzināšana”*. Promocijas darbs (attīstības psiholoģija), darba vadītāja: prof., Dr. psych. Sebre, S. LU.
- Sprīņģe, L., Gobiņa, I., Ķīvīte-Urtāne, A., Maļina, L. (2023). Profilakses un agrīnās intervences programmas KiVa monitoringa pētījums par pāridarījumu izplatību skolēnu vidū: Pētījuma ziņojums. Rīga: Valsts kanceleja. Pētījuma veicējs: Rīgas Stradiņa universitāte. <https://www.mk.gov.lv/lv/media/17100/download?attachment>.

- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of internal medicine*, 166(10), 1092–1097. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Svence, G., & Majors, M. (2015). Problems of psychology in the 21st century: 9(1). https://docplayer.net/102777298-Guna-svence-maris-majors-riga-teacher-training-and-educational-management-academy-latvia.html#google_vignette.
- Svence, G., & Majors, M. (2016). Labizjūtas saistība ar dzīvēspēku un vecumu pieaugušo izlasēs. *Latvijas Universitātes raksti*, 810. sēj. *Psihologija*.
- The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-based Social and Emotional Learning Programs*. Illinois Edition. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, Chicago, IL.
- The Organization for Economic Cooperation and Development (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. *OECD Skills Studies*. OECD Publishing.
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84, 167–176.
- Umbrāško, S., Sokola-Nazarenko, M., & Raščevska, M. (2019). Acadience™ (DIBELS Next) lasītprasmes latviešu valodas testa rokasgrāmata: vadīšana datorizētā vidē, monitorings un interpretācija. [Pielikums: 14 brošūras]. Latvijas Universitāte, Valsts izglītības satura centrs. (4.–6. klase).
- Upmane, A. (2010). *Apmierinātību ar dzīvi prognozējošie faktori: kvantitatīva un kvalitatīva analīze*. Promocijas darbs. LU: Rīga.
- Van Zyl, L. E. (2013). Seligman's flourishing: An appraisal of what lies beyond happiness. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 39(2). <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v39i2.1168>.
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A., & Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 379(9826), 1641–1652.
- Voitkāne, S., & Miezīte S. (2001). Pirmā kursa studentu adaptācijas problēmas. *Baltijas Psihologijas žurnāls*, 2(1), 43–58.
- Vrublevska, J., Renemane, L., Kivite-Urtane, A., & Rancans, E. (2022). Validation of the generalized anxiety disorder scales (GAD-7 and GAD-2) in primary care settings in Latvia. *Frontiers in psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.972628>.
- Waterman, A. S. (1984). Identity Formation: Discovery or Creation? *The Journal of Early Adolescence*, 4(4), 329–341. <https://doi.org/10.1177/0272431684044004>.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. <https://scienceofbehaviorchange.org/wp-content/uploads/2019/10/PANAS.Watson.1988.pdf>.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29–69.
- Wells, J., Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*, 103(4), 197–220.
- Wiese, C. W., Tay, L., Su, R., & Diener, E. (2018). Measuring Thriving across Nations: Examining the Measurement Equivalence of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology. Health and Well-being*, 10(1), 127–148. <https://doi.org/10.1111/aphw.12119>.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130–143.

- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2005). Woodcock-Johnson Starptautiskais izdevums. Testa lietotāja rokasgrāmata, izdevums latviešu valodā – WJ. Washington: The Woodcock-Munoz Foundation.
- World Health Organization. (1998). *Wellbeing Measures in Primary Health Care/The Depcare Project*. WHO Regional Office for Europe: Copenhagen.
- Wynn, J., Cahill, H., Rowling, L., Holdsworth, R., & Carson, S. (2000). Mind Matters, a Whole-School Approach to Promoting Mental Health and Well-Being. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(4), 594–601.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H.J. (Eds.). (2004), *Building Academic Success Through Social and Emotional Learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Pielikumi

1. pielikums

Daži pētījumos biežāk minētie dzīves kvalitātes un emocionālās labbūtnības (plašā nozīmē) mērījuma instrumenti paredzēti dažādām respondentu grupām

Instrumenta nosaukums	Avots
<i>Adolescent Quality of Life Instrument (AQoL)</i>	Ward-Smith, P., Hamlin, J., Bartholomew, J., et al. Quality of life among adolescents with cancer. <i>J Pediatr Oncol Nurs</i> . 2007, 24(3):166–71.
<i>Assessment of Quality-of-Life 6D for adolescents (AQOL 6D)</i>	Moodie, M., Richardson, J., Rankin, B., et al. Predicting time trade-off health state valuations of adolescents in four Pacific countries using the Assessment of Quality-of-Life (AQoL-6D) instrument. <i>Value Health</i> . 2010, 13(8):1014–27. doi: 10.1111/j.1524-4733.2010.00780.x. Epub 2010 Sep 3. PMID: 20825621.
<i>Assessment of Quality of Life in Pediatrics (AUQUEI)</i>	Manificat, S., Dazord, A., Cochat, P., et al. Evaluation de la qualité de vie en pédiatrie: comment recueillir le point de vue de l'enfant [Evaluation of the quality of life in pediatrics: how to collect the point of view of children]. <i>Arch Pediatr</i> . 1997, 4(12):1238–46. French. doi: 10.1016/s0929-693x(97)82616-4. PMID: 9538430.
<i>Control, Autonomy, Self-realization, Pleasure (CASP-19)</i>	Hyde, M., Wiggins, R. D., Higgs, P., et al. A measure of quality of life in early old age: the theory, development and properties of a needs satisfaction model (CASP-19). <i>Aging Ment Health</i> , 2003, 7(3):186–94.
<i>Evaluation of Quality of Life Instrument (EQLI)</i>	Nota, L., Soresi, S., Perry, J. Quality of life in adults with an intellectual disability: the evaluation of quality of life instrument. <i>J Intellect Disabil Res</i> , 2006, 50(5):371–85.
<i>Ferrans and Powers Quality of Life Index (Ferrans and Powers QLI)</i>	Ferrans, C. E., Powers, M. J. Quality of life index: development and psychometric properties. <i>ANS Adv Nurs Sci</i> , 1985, 8:15–24.
<i>Generic Children's Quality of Life Measure (GCQ)</i>	Collier, J., MacKinlay, D., Phillips, D.. Norm values for the generic children's quality of life measure (GCQ) from a large school-based sample. <i>Qual Life Res</i> , 2000, 9(6):617–23.
<i>Gothenburg Quality of Life Measurement Scale (GQL)</i>	Tibblin, G., Tibblin, B., Peciva, S., et al. "The göteborg quality of life instrument" – an assessment of well-being and symptoms among men born 1913 and 1923. methods and validity. <i>Scand J Prim Health Care Suppl</i> , 1990, 1:33–8.
<i>How Are You? (HAY)</i>	Maes, S., Bruil, J. Assessing the quality of life in children with a chronic illness. In: Rodriguez-Marin J, ed. Health Psychology and Quality of Life Research. Alicante, Spain: Health Psychology Department, University of Alicante; 1995, 637–52.
<i>Integration Inventory (II)</i>	Ruffing-Rahal, M. A. Initial psychometric evaluation of a qualitative well-being measure: the integration inventory. <i>Health Values</i> , 1991, 15(2):10–20.
<i>Interactive Computerized Quality of life Scale-SF (ICQOLSf)</i>	Jamison, R. N., Fanciullo, G. J., McHugo, G. J., et al. Validation of the short-form interactive computerized quality of life scale (ICQOL-SF). <i>Pain Med</i> , 2007, 8(3):243–50.
<i>Lancashire Quality of Life Profile-modified (LQoLP-modified)</i>	Van Nieuwenhuizen, C., Schene, A. H., Koeter, M. W., et al. The lancashire quality of life profile: modification and psychometric evaluation. <i>Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol</i> , 2001, 36(1):36–44.

<i>Linear Analog SelfAssessment</i>	Locke, D. E., Decker, P. A., Sloan, J. A., et al. Validation of singleitem linear analog scale assessment of quality of life in neurooncology patients. <i>J Pain Symptom Manage</i> , 2007, 34(6):628–638. doi:10.1016/j.jpainsymman.2007.01.016
<i>Manchester Short Assessment of Quality of Life (MANSA)</i>	Priebe, S., Huxley, P., Knight, S., et al. Application and results of the manchester short assessment of quality of life (MANSA). <i>Int J Soc Psychiatry</i> , 1999, 45(1):7–12.
<i>Maryland Ask Me! Project (MAMP)</i>	Bonham, G. S., Basehart, S., Schalock, R. L., et al. Consumer-based quality of life assessment: the Maryland ask me! project. <i>Ment Retard</i> , 2004, 42(5):338–55.
<i>McGill Quality of Life Questionnaire (MQOL)</i>	Cohen, S. R., Mount, B. M., Strobel, M. G., et al. The mcgill quality of life questionnaire: a measure of quality of life appropriate for people with advanced disease. a preliminary study of validity and acceptability. <i>Palliat Med</i> , 1995, 9(3): 207–19.
<i>Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF)</i>	Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., et al. Evaluating the psychometric properties of the mental health continuumshort form (MHC-SF). <i>J Clin Psychol</i> , 2011, 67(1):99–110.
<i>Mental Health Inventory (MHI)</i>	Veit, C. T., Ware, J. E. The structure of psychological distress and well-being in general populations. <i>J Consult Clin Psychol</i> , 1983, 51(5):730–42.
<i>Modular System for Quality of Life (MSQOL)</i>	Pukrop, R., Möller, H. J., Steinmeyer, E. M. Quality of life in psychiatry: a systematic contribution to construct validation and the development of the integrative assessment tool “modular system for quality of life”. <i>Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci</i> , 2000, 250(3):120–32.
<i>Multicultural Quality of Life Index (MQLI)</i>	Mezzich, J. E., Cohen, N. L., Ruiperez, M. A., et al. The multicultural quality of life index: presentation and validation. <i>J Eval Clin Pract</i> , 2011, 17(2):357–64.
<i>Multidimensional Personality Questionnaire Wellbeing Scale (MPQ-WB)</i>	Sellbom, M., Ben-Porath, Y. S. Mapping the MMPI-2 restructured clinical scales onto normal personality traits: evidence of construct validity. <i>J Pers Assess</i> , 2005, 85(2): 179– 87.
<i>Nordic Quality of Life Questionnaire for Children</i>	Lindström, B., Eriksson, B. Quality of life among children in the Nordic countries. <i>Qual Life Res</i> , 1993, 2(1):23–32.
<i>Older People's Quality of Life questionnaire (OPQOL)</i>	Bowling, A. The psychometric properties of the older people's quality of life questionnaire, compared with the CASP-19 and the WHOQOL-OLD. <i>Curr Gerontol Geriatr Res</i> , DOI: 10.1155/2009/298950
<i>Pediatric Quality of Life Enjoyment and Satisfaction Questionnaire (PQ-LESQ)</i>	Endicott, J., Nee, J., Yang, R., et al. Pediatric quality of life enjoyment and satisfaction questionnaire (PQ-LES-Q): reliability and validity. <i>J Am Acad Child Adolesc Psychiatry</i> , 2006, 45(4):401–7.
<i>Personal Outcome Scale (POS)</i>	Van Loon, J., Van Hove, G., Schalock R, et al. Personal Outcomes Scale: Administration and Standardization Manual. Ghent, Netherlands: Stichting Arduin. 2009.
<i>Physiological Measure of Subjective WellBeing of Persons with Profound Intellectual or Multiple Disabilities</i>	Vos, P., De Cock, P., Petry, K., et al. Do you know what I feel? A first step towards a physiological measure of the subjective well-being of persons with profound intellectual and multiple disabilities. <i>J Appl Res Intellect Disabil</i> , 2010, 23(4):366–78.

<i>Pictures Child's Quality of Life Self Questionnaire (AUQUEI)</i>	Magnificat, S., Dazord A. Children's quality of life assessment: preliminary results obtained with the AUQUEI questionnaire. <i>QOL Newsletter</i> , 1998, 15:2-3.
<i>Public Health Surveillance Well-being Scale (PHS-WB)</i>	Bann, C. M., Kobau, R., Lewis, M. A., et al. Development and psychometric evaluation of the public health surveillance well-being scale. <i>Qual Life Res</i> , 2012, 21(6):1031-43.
<i>QUALIN</i>	Manificat, S., Dazord, A., Langue, J., et al. Evaluation de la qualite de vie du nourrisson et du tres jeune enfant: validation d'un questionnaire. Etude multicentrique europeenne (Assessing infant's quality of life: validation of a new questionnaire. A multicentric European study). <i>Arch Pediatrie</i> , 2000, 7:605e14.
<i>Quality of My Life questionnaire (QoML)</i>	Feldman, B. M., Grundland, B., McCullough, L., et al. Distinction of quality of life, health related quality of life, and health status in children referred for rheumatologic care. <i>J Rheumatol</i> , 2000, 27: 226-33.
<i>Self-evaluation of Quality of Life (SEQOL)</i>	Ventegodt, S., Merrick, J., Andersen, N. J. Measurement of quality of life III. From the IQOL theory to the global, generic SEQOL questionnaire. <i>Scientific World Journal</i> , 2003,3:972-91.
<i>Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS)</i>	Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., et al. The WarwickEdinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation. <i>Health Qual Life Outcomes</i> , 2007, 5(63). https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63 .
<i>Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale Short Version (SWEMWBS)</i>	Stewart-Brown, S., Tennant, A., Tennant, R., et al. Internal construct validity of the Warwick-Edinburgh mental wellbeing scale (WEMWBS): A rasch analysis using data from the Scottish health education population survey. <i>Health Qual Life Outcomes</i> , 2009, 7:1-8.
<i>WHOQOL-100</i>	Power, M., Kuyken, W., Orley, J., et al. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties. <i>Soc Sci Med</i> , 1998, 46(12):1569-85.
<i>WHOQOL-Bref</i>	The Whoqol Group. The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties. <i>Soc Sci Med</i> , 1998, 46(12):1569-85.
<i>Youth Quality of Life instrument – Research version (YQoL-R)</i>	Patrick, D. L., Edwards, T. C., Topolski, T. D. Adolescent quality of life, part II: initial validation of a new instrument. <i>J Adolesc</i> , 2002, 25(3):287-300.
<i>Caregiver Quality of Life Index (CQLI)</i>	McMillan, S. C., Mahon, M. The impact of hospice services on the quality of life of primary caregivers. <i>Oncol Nurs Forum</i> . 1994, 21:1189-1195.
<i>Caregiver Well-being Scale (2nd Version)</i>	Tebb, S. An aid to empowerment: a caregiver well-being scale. <i>Health Soc Work</i> , 1995, 20(2):87-92.
<i>Caregiver Well-Being Scale: Short Form Rapid Assessment</i>	Tebb, S., Berg-Weger, M., Rubio, D M. The caregiver wellbeing scale: developing a short-form rapid assessment instrument. <i>Health Soc Work</i> , 2013, 38(4):222-230.
<i>Caregiver Well-Being Scale</i>	Tebb, S. An aid to empowerment: A caregiver well-being scale. <i>Health Soc Work</i> , 1995, 20(2):87-92.
<i>Caregiver-targeted Quality-of-life measure (CGQOL)</i>	Vickrey, B., Hays, R., Maines, M., et al. Development and preliminary evaluation of a quality of life measure targeted at dementia caregivers. <i>Health Qual Life Outcomes</i> , 2009, 7(56). doi:10.1186/1477-7525-7-56.
<i>Carer Well-Being and Support questionnaire (CWS)</i>	Quirk, A., Smith, S. C., Hamilton, S., et al. Development of the carer well-being and support (CWS) questionnaire. <i>Ment Health Rev (Brighton)</i> , 2012, 17:128-138.

ICEpop CAPability measure for Adults (ICECAP-A)	Al-Janabi H, Flynn TN, Coast J. Development of a self-report measure of capability wellbeing for adults: the ICECAP-A. <i>Qual Life Res</i> 2012;21(1):167-76.
ICEpop CAPability measure for older people (ICECAP-O)	Coast, J., Peters, T. J., Natarajan, .L, et al. An assessment of the construct validity of the descriptive system for the ICECAP capability measure for older people. <i>Qual Life Res</i> , 2008, 17(7):967-76.
QUALIDEM	Ettema, T. P., Dröes, R. M., De Lange, J., et al. QUALIDEM: development and evaluation of a dementia specific quality of life instrument. scalability, reliability and internal structure. <i>Int J Geriatr Psychiatry</i> , 2007, 22(6):549-56.
Quality of Life Assessment Schedule (QOLAS)	Selai, C. E., Trimble, M. R, Rossor, M. N., et al. Assessing quality of life in dementia: preliminary psychometric testing of the quality of life assessment schedule (QOLAS). <i>Neuropsychol Rehabil</i> , 2001, 11(3-4):219-43.
Thriving of Older People Assessment Scale (TOPAS)	Bergland, Å., Kirkevold, M., Sandman, P. O., et al. The thriving of older people assessment scale: validity and reliability assessments. <i>J Adv Nurs</i> , 2015, 71(4):942-51.
Visual Analog Scale on Quality of Life (VAS)	Scott, J., Huskisson, E. C. Graphic representation of pain. <i>Pain</i> , 1976, 2(2):175-84.
Wellness Index	Slivinske, L. R., Fitch, V. L., Morawski, D. P. The wellness index: developing an instrument to assess elders' well-being. <i>J Gerontol Soc Work</i> , 1996, 25(3-4):185-204.
WHO Quality of Life Scale – Older population (WHOQOL-OLD)	Power, M., Quinn, K., Schmidt, S. Development of the WHOQOL-old module. <i>Qual Life Res</i> , 2005, 14(10):2197-214.

Piezīmes. Informācija ir sagatavota, balstoties uz Koslouski ar kolēģiem veikto labbūtības mērījuma instrumentu apkopojumu (Koslouski et al., 2022, bmjopen-2022-062120supp001.pdf)

Ar detalizētāku informāciju par šiem un vēl dažiem citiem instrumentiem, kas ir paredzēti tā vai cita emocionālās labbūtības aspekta novērtēšanai, var iepazīties labbūtības novērtēšanas instrumentu elektroniskajā repozitorijā: <https://m3ewb.research.uconn.edu/ewb-subjective%20measures-repository/>.

2. pielikums

Instrumenta (tests / aptauja / skrīnings / skala) adaptācijas soļi

1. Sagatavošanās.

- 1.1. Vispusīga iepazīšanās ar instrumentu pieejamo publikāciju ietvaros un argumentēta lēmuma pieņemšana par adaptācijas lietderīgumu.
- 1.2. Oficiālas atļaujas saņemšana instrumenta adaptācijai un lietošanai.
- 1.3. Oficiālā oriģinālā instrumenta legāla ieguve (rokasgrāmata, stimulmateriāli, testa protokoli).
- 1.4. Vispusīga iepazīšanās ar instrumenta materiālu paketi un tā izstrādes teorētisko pamatojumu.
- 1.5. Instrumenta adaptācijas projekta izstrāde (zināšanas, laiks, resursi).

2. Tulkošana.

- Tulkošanas stratēģijas izvēle, tulkotāju un tulkošanas darba sagatavošana.
- 2.1. Svarīgi, lai instrumenta tulkotāji labi zinātu ne tikai abas valodas, bet arī kultūrvides, kā arī viņiem būtu kompetence attiecībā uz mērāmo pazīmi.
 - 2.2. Turp-atpakaļ tulkošana (simetriskā, asimetriskā) vai vienvirziena tulkošana (vismaz divi tulkotāji).
 - 2.3. Instrumenta instrukcijas piemērotības pārbaude (papildu skaidrojumu nepieciešamība).
 - 2.4. Instrumenta stimulmateriāla izveide atbilstoši oriģinālajām instrumenta formām.

3. Datu ievākšana.

- 3.1. 3–5 respondentu grupā testēšana un intervijas, lai noskaidrotu respondentu viedokli par pantu formulējumu skaidrību, instrukciju izpratni, nepieciešamo laiku. Komentāri var palīdzēt uzlabot tulkojumu.
- 3.2. Tiek ievākti dati 50 cilvēku izlasē vai 200 (ja paredzēts pārbaudīt faktoru struktūru), lai pārbaudītu aptaujas psihometriskos rādītājus, kas ļautu spriest par aptaujas drošumu (angļu val. *reliability*) un pamatotību (angļu val. *validity*)⁴⁶.

4. Datu apstrāde.

- 4.1. Izveido datu matricu datorā, norādot respondentu sociāldemogrāfiskos raksturotājus un atbildes uz katru pantu.
- 4.2.°Veic datu apstrādi, lietojot speciālas datorprogrammas (*SPSS*, *Excel*).
- 4.3. Aprēķina psihometriskos rādītājus, kas minēti testa rokasgrāmatā vai aptaujas izveides gaitā:
 - 4.3.1. testa / aptaujas pantu analīze (panta grūtības / reakcijas indekss, diskriminācijas indekss u. c.);
 - 4.3.2. testa / aptaujas skalu iekšējās saskaņotības pārbaude (Kronbaha alfa koeficients u. c.);
 - 4.3.3. testa / aptaujas struktūras pārbaude (apstiprinošā, izpētošā faktoranalīze);
 - 4.3.4. testa / aptaujas drošuma pārbaude (retesta, daļu, paralēlo formu ticamība);
 - 4.3.5. testa / aptaujas pamatotības pārbaude (satura, pēc kritērija, konstrukta).
- 4.4. Tiek salīdzināti iegūtie psihometriskie rādītāji ar oriģinālā testa rādītājiem.

5. Rezultātu aprakstīšana.

- 5.1. Testa / aptaujas adaptācijas gaitas un rezultātu aprakstīšana zinātniskā darbā (studiju, bakalaura, maģistra darbā) vai zinātniskā publikācijā.
- 5.2. Ja konstatētas būtiskas nepilnības, tās jāapraksta, sniedzot konkrētus priekšlikumus tālākai aptaujas / testa pilnveidošanai.

⁴⁶ RSU Pētniecības terminu skaidrojošā vārdnīca. Zinātniskās redaktore: Dr. *psych.*, prof. Kristīne Mārtinsone, Dr. *psych.*, prof. Anita Pipere. <https://www.rsu.lv/en/petniecibas-terminu-vardnica>. Videomateriāls: <https://panopto.rsu.lv/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=e30250a6-a7aa-402b-a219-adcf00bdb11a>.

3. pielikums

Kritēriji skrīninga un novērtēšanas instrumentu izvēlei

Vispārējā informācija par instrumentiem



Autors/-i

Ir zināmi instrumenta autori un adaptācijas autori, ja tas ir adaptēts.



Avots

Ir pieejama instrumenta rokasgrāmata vai publikācija, kurā ir sniegta detalizēta informācija par attiecīgo instrumentu, tā izstrādes posmiem un kvalitātes pamatojumu.



Instrumenta materiāli

Ir pieejami visi nepieciešami materiāli instrumenta pilnvertīgai izmantošanai: jautājumi / uzdevumi / apgalvojumi / stimulmateriāli, atbilžu skala, informācija par rezultātu apstrādi un interpretāciju (testa atslēga), normatīvie rādītāji (ja tādi ir paredzēti) u.c.



Novērtēšanas (izpētes) mērķis

Ir skaidri definēts kādu/-as mēramo pazīmi/-es ir paredzēts novērtēt ar instrumenta palīdzību; kādām mērķim instruments ir paredzēts.



Mērķa grupa

Ir skaidri definēts kādai mērķa grupai instruments ir paredzēts.



Instrumenta saturs un struktūra

Ir precīza informācija par jautājumu/uzdevumu/apgalvojumu skaitu un skalu skaitu.



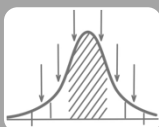
Pielietojamība

ir skaidri definēts kādos nolūkos ir paredzēts/ ir pieļaujams izmantot instrumentu, tikai pētniecības vai arī pratiskos nolūkos (skrīningam, monitoringam, novērtēšanai, izpētei).



Kvalitātes rādītāji

Ir pieejami zinātniski pamatoti instrumenta kvalitātes rādītāji (piem., informācija par instrumenta rezultātu noturīgumu un pamatoību).



Standartizācija

Informācija par to, vai instruments ir standartizēts, t.i. vai ir pieejami normatīvi rādītāji un par to, kādā populācijā tas ir standartizēts, kādām mērķa grupām ir pieejami normatīvie rādītāji. Praksē jāizmanto tikai attiecīgajā populācijās standartizētie instrumenti.



Licence

Svarīgi zināt, vai ir jāpērk licence testa lietošanai, kādi ir tās nosacījumi (beztermiņa, uz noteikto termiņu, uz noteikto testēšanas skaitu). Ir gadījumi, kad, lai oficiāli lietu instrumentu ir jāsaņem autortiesību turētāju atļauja (bez licences), vai jāreģistrējas, kā instrumenta oficiāls lietotājs. Ja tests ir adaptēts, svarīgi noskaidrot, vai tika saņemta oficiālā atļauja no autortiesību turētājiem adaptēt testu.



Prasības instrumenta lietotājiem

Svarīgi noskaidrot, kādas ir prasības izpētes veicējiem – izglītība, kvalifikācija, sertifikācija, pieredze, specifiskās zināšanas u.c.



Administrēšanas nosacījumi

Pieņemot lēmumu par instrumenta ieviešanu ir svarīgi noskaidrot kādi ir tā administrēšanas nosacījumi (t.i. vai ir paredzēts izmantot elektronisko instrumenta versiju vai drukātas veidlapas; vai testēšana notiek individuāli vai grupā, klātienē vai attālināti utt.); cik laika prasa instrumenta aizpildīšana, cik laika aizņem datu apstrāde un kā tā notiek (manuāli vai digitālizēti), vai ir nepieciešami laika, cilvēku un tehniskie resursi instrumenta administrēšanai.



Dinamikas/izmaiņu novērtējums

Ja izpētes mērķis ir vērot emocionālo labbūtību un ar to saistītus faktorus dinamikā, jāprecizē vai instrumenta aprakstā ir norādīts ar kādu intervālu to drīkst izmantot. Tas palīdzēs izvērtēt vai ar instrumenta palīdzību ir iespējams novērtēt izmaiņas pēc pētījumā iepļānotā laika, lai redzētu dinamiku un izmaiņas.



Nepieciešamais tehniskais nodrošinājums

Svarīgi pirms instrumenta ieviešanas noskaidrot kāds tehniskais nodrošinājums ir nepieciešams tā izmantošanai.



Lietotāju apmācība

Vai ir nepieciešama speciālistu apmācība instrumenta lietošanai? Kādas ir tās izmaksas? Kas to nodrošina? Cik daudz laika tā prasa? Vai ir nepieciešami finansiālie un laika resursi tā nodrošināšanai?



Izmaksas

Pārbaudiet kādas izmaksas ir paredzētas instrumenta iegādei, vai ir nepieciešama ikgadēja licences atjaunināšana, vai ir jāpērk instrumenta veidlapas un citi materiāli. Kādas izmaksas kopumā piemērojamas instrumenta izmantošanai, datu apkopošanai un administrēšanai, instrumenta datorizētās versijas (ja tāda ir) uzturēšanai, rezultātu saņemšanai? Vai ir nepieciešams papildus finansējums instrumenta tulkošanai, adaptācijai, speciālistu apmācībām?

4. pielikums

Daļēji strukturētas intervijas jautājumi

Daļēji strukturētas intervijas jautājumi pašvaldību pārstāvjiem

1. Kā jūsu pašvaldībā veicas ar iekļaujošas vides veidošanu? Kā Jūs to esat sapratuši un cenšaties īstenot?
2. Ko jums izsaka vārds “emocionālā labizjūta”? Kāda būtu Jūsu definīcija? Vai Jums ir informācija par to, kā tas tiek izprasts izglītības iestādēs Jūsu pašvaldībā?
3. Kāda ir izglītības pārvaldes loma iekļaujošas vides un emocionālās labizjūtas nodrošināšanas mehānisma izveidē? Kādā veidā šis process tiek vadīts/organizēts no izglītības pārvaldes puses?
4. Kā Jūs raksturotu savā pārziņā esošo izglītības iestāžu gatavību un pieredzi nodrošināt Izglītības likumā minēto prasību pēc iekļaujošas vides un emocionālās labizjūtas nodrošināšanas? Kāda ir pašreizējā situācija?
5. Lūdzu, paraksturojiet arī situāciju, kas saistīta ar emocionālo labizjūtu jūsu pilsētas/novada/reģiona izglītības iestādēs. Kas ir galvenās vai aktuālās problēmas, ar ko saskaras izglītības iestādes šajā ziņā?
6. Kādi, Jūsaprāt, ir būtiskākie emocionālo labizjūtu apdraudošie faktori un emocionālo labizjūtu veicinošie faktori Jūsu pilsētā/novadā/reģionā?
7. Kādi konkrēti emocionālās labizjūtas nodrošināšanas un novērtēšanas rīki vai instrumenti tiek lietoti Jūsu pašvaldības izglītības iestādēs? Kādi konkrēti instrumenti tiek lietoti prevencijas/intervences/monitoringa/intervences mērķiem?
8. Ņemot vērā to, ka izglītības iestādes pašlaik var brīvi izvēlēties, kādu instrumentu izmantot, varbūt Jūsu pašvaldībā ir izstrādāti kādi vietēja mēroga rīki, programmas vai pieejas emocionālās labizjūtas nodrošināšanai?
9. Ar kādām problēmām vai šķēršļiem Jūs esat saskārušies, cenšoties nodrošināt iekļaujošu vidi un emocionālo labizjūtu izglītības iestādēs? Kas Jums būtu nepieciešams, lai to varētu labāk organizēt? Vai un kāda palīdzība Jums būtu nepieciešama?
10. Kāds būtu ideālais / vēlamais iekļaujošas vides / emocionālās labizjūtas nodrošināšanas modelis, no Jūsu puses raugoties? Kāds būtu vēlamais atbildības sadalījums? Kā to veiksmīgāk varētu organizēt?
11. Ar kuru izglītības iestādi vai ar kuru speciālistu savā pilsētā / novadā Jūs man ieteiktu sazināties tālākā pētījuma gaitā? Varbūt ir kāda izglītības iestāde pašvaldībā, kas vērtējama kā labā prakse šajā jomā?

Daļēji strukturētas intervijas jautājumi ekspertiem

1. Kādā veidā Jūsu pārstāvētās iestādes darbs ir saistīts ar emocionālās labizjūtas nodrošināšanu (novērtēšanu, monitorēšanu, veicināšanu) izglītības iestādēs Latvijā? Kādā veidā Jūs individuāli šajā procesā esat bijis iesaistīts / kāda ir Jūsu pieredze šajā jautājumā? Projekti / pētījumi / normatīvie akti / sadarbība šajā jomā?
2. Cik tāl to atļauj Jūsu pieredze un kompetence, raksturojiet pašreizējo situāciju Latvijas izglītības iestādēs emocionālās labizjūtas nodrošināšanā! Kādi, Jūsaprāt, ir būtiskākie emocionālo labizjūtu apdraudošie faktori un emocionālo labizjūtu veicinošie faktori Latvijas izglītības iestādēs?
3. Kā liecina Jūsu pieredze, kādus instrumentus izglītības iestādes izmanto emocionālās labizjūtas nodrošināšanai (novērtēšanai, monitorēšanai, veicināšanai)? Kādi ir biežāk lietotie instrumenti? Kādi faktori ietekmē to, kādus instrumentus emocionālās labizjūtas nodrošināšanai skolas izvēlas un pielieto? Kāda, Jūsaprāt, ir lietoto instrumentu efektivitāte? Kādas ir galvenās problēmas šo instrumentu pielietošanā? Vai ir iespējams iepazīties ar iestādes rīcībā esošiem dokumentiem par lietotajiem instrumentiem?
4. Kāda emocionālās labizjūtas nodrošināšanas kārtība Latvijā uzskatāma par labo praksi? Kāpēc? Un otrādi – kādos gadījumos emocionālās labizjūtas nodrošināšanas kārtība ir nepietiekama / neadekvāta? Kādi ir negatīvie piemēri?
5. Kā Jūs vērtējat esošo atbildības sadalījumu emocionālās labizjūtas nodrošināšanā starp visām iesaistītajām institūcijām? Kādam tam vajadzētu ideālā gadījumā būt? Ko konkrēti vajadzētu mainīt?
6. Varbūt ir vēl kāds speciālists, ar kuru Jūs man ieteiktu sazināties šī pētījuma kontekstā?
7. Varbūt Jums vēl ir kas svarīgs, ko piebilst pie minētā?

5. pielikums

Rīgas domes Izglītības, kultūras un sporta departamenta atbildes vēstule RSU pētnieku grupai par atbalstu pētījumam par emocionālās labizjūtas nodrošināšanu izglītības iestādēs



RĪGAS DOMES IZGLĪTĪBAS, KULTŪRAS UN SPORTA DEPARTAMENTS

IZGLĪTĪBAS PĀRVALDE

Krišjāņa Valdemāra iela 5, Rīga, LV-1010, tālrunis 67026816, e-pasts: ikad.izglitiba@riga.lv

Rīgā

	26.09.2023.	Nr.	DIKS-23-1577-nd
Uz	12.09.2023.	Nr.	5-SVSLF/2-3/1/2023

Rīgas Stradiņa Universitāte
DVS@rsu.lv

Par aicinājumu un lūgumu atbalstam izglītības un skolu psihologiem, pētniecībai un zinātnēi. Rīgas Stradiņa universitātes pētnieku grupa sadarbībā ar Izglītības un zinātnes ministriju īsteno projektu - Ekspertīze par emocionālās labizjūtas novērtēšanas un nodrošināšanas instrumentāriju Latvijas izglītības iestādēs (Iepirkuma indentifikācijas nr. IZM2023/13/AK/ESF)

Rīgas domes Izglītības, kultūras un sporta departaments (turpmāk – Departaments) ir saņēmis Rīgas Stradiņa universitātes pētnieku grupas vēstuli ar lūgumu atbalstīt pētījumu par emocionālās labizjūtas nodrošināšanu izglītības iestādēs, apkopojot pašlaik īstenotos un aprobācijas statusā esošos instrumentus, rīkus, programmas, pieejas, kuras izmanto izglītības iestādes emocionālās labizjūtas nodrošināšanai.

Departaments atbalsta Rīgas vispārizglītojošo skolu izglītības un skolu un atbalsta personāla iesaisti pētījumā, kā arī vēlas saņemt informāciju par izpētes rezultātiem .

Rīgas domes Izglītības, kultūras un sporta departamenta Izglītības pārvaldes priekšnieka,
direktora vietnieka p.i.

L.Lancmane

Grāmatn. 67037321

Šis dokuments ir parakstīts ar drošu elektronisko parakstu un satur laika zīmogu

6. pielikums

Aptauja par par emocionālās labbūtības labklājības instrumentiem

Informācija par aptauju!

Rīgas Stradiņa universitātes 1. kursa profesionālās maģistra studiju programmas “Veselības psiholoģija” studējošie studiju kursa Psihologa profesionālā darbība ietvaros veic uzdevumu par emocionālās labizjūtas / labbūtības / labsajūtas / labklājības instrumentiem ar mērķi apkopot pašlaik aktuālos instrumentus, ko psihologi izmanto emocionālās labizjūtas novērtēšanai un monitorēšanai.

Skolu un izglītības psihologiem!

Kopš 2022. gada Izglītības likumā ir ietverta norma, ka izglītības iestādes dibinātājs atbild par iekļaujošas vides veidošanu un izglītības kvalitātes nodrošināšanu (29. pants 1. daļa). Atbilstoši Izglītības ministrijas (turpmāk IZM) interpretācijai, emocionālā labizjūta ir viena no iekļaujošas vides sastāvdaļām un attiecīgi viena no kvalitatīvas izglītības sastāvdaļām.

IZM definīcija: “Emocionālā labizjūta ir pozitīvas psiholoģiskās funkcionēšanas un emocionālās veselības stāvoklis, kas veicina optimālu mācīšanos, kognitīvo attīstību un panākumus mācībās. Tā ietver plašu emocionālo stāvokļu klāstu, tostarp pozitīvu afektu, pašregulāciju, noturību un sociāli emocionālo kompetenci, kas ir nozīmīgi, lai izglītojamie varētu sekmīgi darboties izglītības iestādēs. Emocionālā labizjūta ietver spēju atpazīt, izprast un efektīvi pārvaldīt savas emocijas, kā arī veidot pozitīvas attiecības, pārvarēt stresu un veidot pozitīvas uzvedības modeļus, kas veicina mācīšanos un mācību sasniegumus. Tā ir daudzšķautņains konstrukts, kas ietver emocionālos, kognitīvos un sociālos aspektus, un tai ir būtiska nozīme izglītojamo vispārējā izglītības pieredzē, tostarp viņu motivācijā, iesaistē un mācību sasniegumos.”

Emocionālās labizjūtas novērtēšanas un nodrošināšanas instrumentiem jānodrošina izglītojamiem nepieciešamās kompetences, lai efektīvi risinātu dažāda veida vardarbības problēmsituācijas. Instrumenti var arī ietvert stratēģijas emociju regulēšanai, konfliktu risināšanai, pārliecinošai komunikācijai un psiholoģiskās noturības veidošanai. Emocionālās labizjūtas instrumentu pielietošana veicina arī pozitīvu izglītības iestādes klimatu, sekmē piederības un iekļaušanas sajūtu, kā arī rada drošu un atbalstošu vidi izglītojamajiem, kas var palīdzēt samazināt nīrgāšanās un cita veida emocionālās un fiziskās vardarbības gadījumu skaitu un to negatīvo ietekmi uz izglītojamo labizjūtu un panākumiem mācībās.

DALĪBNIEKA INFORMĒTĀ PIEKRIŠANA

Dalība šajā aptaujā ir brīvprātīga un par to nav paredzēta atlīdzība. Jūsu dalība aptaujā ļaus noskaidrot, ar kādiem instrumentiem psihologi veic emocionālās labizjūtas novērtēšanu un monitorēšanu.

Aptaujā tiks ievērota dalībnieku datu aizsardzība un konfidencialitāte atbilstoši Eiropas Parlamenta un Padomes Regulai (ES) 2016/679 (2016. gada 27. aprīlis) par fizisku personu aizsardzību attiecībā uz personas datu apstrādi un šādu datu brīvu apriti un ar ko atceļ Direktīvu 95/46/EK (Vispārīgā datu aizsardzības regula) un citiem spēkā esošajiem normatīvajiem aktiem. Aptaujā iegūto datu uzglabāšanā tiks ievērota pilnīga konfidencialitāte. Dalībniekam, piekrītot piedalīties aptaujā, tiks piešķirts identifikācijas kods, ar kuru viņa dati tiks uzglabāti speciāli aptaujai izveidotā datubāzē. Kodētie paraugi tiks īpaši apstrādāti, lai tos varētu analizēt un ilgstoši uzglabāt drošā vietā ar ierobežotu pieejamību. Visi iegūtie dati tiks glabāti, stingri ievērojot spēkā esošos personas datu aizsardzību reglamentējošos normatīvos aktus. Aptaujā iegūtie dati tiks prezentēti tikai apkopotā veidā konferencē un zinātniskā publikācijā.

Jums nav nepieciešams apstiprināt līdzdalību aptaujā pirms Jūs par to neesat ieguvis pietiekamu informāciju. Jebkurā laikā Jums ir tiesības atteikties no dalības aptaujā. Šādā gadījumā Jūsu dati un jebkura Jūs identificējoša informācija tiks iznīcināta.

Ja Jums ir jebkādi jautājumi par šo aptauju vai vēlaties pārtraukt savu dalību tajā, lūdzu, sazinieties ar personu, kura veic uzdevumu (*Dr. psych.* Jeļena Koļesņikova, e-pasts: jelena.kolesnikova@rsu.lv). Paldies par sadarbību!

Aptauja

A. daļa

Lūdzu, norādiet kontaktinformāciju par iestādi:

Iestādes nosaukums:

B. daļa

Uzrakstiet, kādus instrumentus (testus un / vai aptaujas, skalas, skrīningus) Jūs izmantojat emocionālās labizjūtas, tās veicinošo vai apdraudošo faktoru (vajadzību, risku u. c.) novērtēšanai, skrīningam vai monitoringam?

Par katru instrumentu, lūdzu, sniedziet šādu informāciju (ja tā ir Jūsu rīcībā):

Instrumenta oriģinālās versijas pilnais un saīsinātais nosaukums

Instrumenta adaptētās versijas pilnais un saīsinātais nosaukums (ja tika veikta instrumenta adaptācija)

Instrumenta autors/-i

Instrumenta adaptācijas autors/-s (ja tika veikta instrumenta adaptācija)

Instrumenta izstrādes gads

Instrumenta adaptācijas gads

Instrumenta mērķis

Mēramā vai ietekmējamā pazīme/-s (ja ir vairākas skalas, minēt visu skalu nosaukumus)

Mērķauditorija

Mērķauditorijas vecumposma diapazons

7. pielikums

Programmu raksturojumi

Preventīvā programma: “Bērnam drošs un draudzīgs bērnu dārzs”⁴⁷

Programma izstrādāta pirmsskolas izglītības iestādēm (BDDDB, 2015. g., pārstrādāta 2023. g. (izstrādāta / pārstrādāta rokasgrāmata, 2016, Latvijas SOS Bērnu ciematu asociācija un Centrs “Dardedze”).

Programmas zinātniskais pamatojums⁴⁸ – *Keeping Children Safe*, 2014.

Mērķis ir veidot pirmsskolas iestādes vidi bērnam drošu un draudzīgu, laikus atpazīstot un novēršot bērnu tiesību pārkāpumu riskus, veidojot pozitīvu sadarbību bērnu, vecāku un iestādes darbinieku starpā un uzturot pozitīvu vidi, kurā galvenās ir bērna intereses un vajadzības. Četri posmi:

1. Iestādē tiek ieviesta un īstenota Džimbasa 11 soļu drošības programma;
2. Pedagogu profesionālās kvalifikācijas pilnveides programma “Laboratorija pedagogiem”;
3. E-vides platforma “Bērna labsajūtas mērījums”;
4. Bērnu tiesību aizsardzības protokols.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts, kas apliecina tiesības izmantot programmu, pirmsskolu personāls.

Mērķauditorija: izglītības iestāžu speciālisti, vecāki.

Bērnu mērķa grupa: 1,5–7 gadus veci bērni.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: izstrādāta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Latvijas SOS Bērnu ciematu asociācija sadarbībā ar Centru “Dardedze”,

Pieejamība: bezmaksas mērķa grupai (ja nodrošina finansējumu pašvaldība); par maksu ir pieejama speciālistu sagatavošanai.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: Projekts: pētījums biedrības “Latvijas SOS bērnu ciematu asociācija” darba ar ģimenēm un bērniem izvērtējums. Izpildītājs: Biedrība *International Low Research Center*, 2018.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi – Bērnu aizsardzības standarta metodika: 1) politika; 2) cilvēki; 3) procedūras; 4) atbildība.

⁴⁷ Putniņa, A., Linde-Ozola, Z. (2015). Pētījums “Agrās brīdināšanas sistēmas izveides izvērtējums Rīgas pašvaldībā”. Tika veikta programmas izvērtēšana 2018.–2019. gadā. “Biedrības “Latvijas SOS bērnu ciematu asociācija” darbs ar ģimenēm un bērniem” ietvaros, ko veica Latvijas Universitātes pētnieki. Programma BDDDB tika vērtēta atbilstoši *Keeping Children Safe* bērnu aizsardzības standartiem. BDDDB ieviešana sekmē bērnu tiesību aizsardzību un drošību PII, sasniedzot augstu atbilstības pakāpi bērnu aizsardzības standartiem. https://www.socialwork.lv/wp-content/uploads/2020/10/izdevums_saskanots_2_2020.pdf.

⁴⁸ Child protection systems. Child protection policies for organisations working with children. European Commission. <https://ec.europa.eu/newsroom/just/items/668275>.

Preventīvā programma: “Džimbas drošības programma”

2004. g., 2020. gadā veikts izvērtējums.

Programmas zinātniskais pamatojums: 2022. gadā ir veikts sistemātiskais pētījumu pārskats par izglītības iestādēs īstenoto preventīvo programmu efektivitāti.⁴⁹

Mērķis: Džimbas drošības programma tika izveidota, lai novērstu vardarbību pret bērniem. Nodarbību mērķi ir izglītēt bērnus par drošību attiecībās, tādējādi mazinot vardarbības riskus šo bērnu dzīvē. Džimbas drošības soļu programma ietver vienpadsmit nodarbību ciklu, kas paredzēts bērniem vecumā no pieciem līdz 10 gadiem. Programmas ietvaros ar mūzikas, rotaļu, filmu un lomju spēļu palīdzību sarežģītas tēmas kļūst bērniem labi saprotamas. Džimbas drošības soļu programma balstās uz ciešu sadarbību iestādes darbinieku, vecāku un bērnu starpā, apgūstot tēmas, kas palīdz veidot drošu vidi un apgūt prasmes, kas nepieciešamas drošu attiecību veidošanā.

Ar šīs programmas palīdzību ilgtermiņā ir iespējamas izmaiņas pieaugušo un bērnu zināšanās, attieksmē, prasmēs un uzvedībā, lai jebkāda vardarbība, it īpaši seksuāla vardarbība, pret bērnu nenotiku nevienā vidē un bērni varētu augt laimīgi, piedzīvojot drošu attiecību pieredzi.

Programmas saturs pielāgots arī izmantošanai darbā ar bērniem, kuriem ir redzes, dzirdes un autiskā spektra traucējumi.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts, kas apliecina tiesības izmantot programmu, iestādes vadītājs, pedagogs, pedagoga palīgi u. c.

Mērķauditorija: izglītības iestāžu speciālisti, vecāki.

Bērnu mērķa grupa: 5–10 gadus veci bērni.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: adaptēta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Centrs “Dardedze”.

Pieejamība: bezmaksas mērķa grupai; par maksu ir pieejama speciālistu sagatavošanai.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: 2018. gadā Latvijas Universitātes pētnieki veica novērtējumu Džimbas programmai, rezultātā 2020. gadā programma tika pārstrādāta, ņemot vērā ieteikumus. Šobrīd uzsākta jaunās programmas versijas novērtēšana, kas ilgs nākamajos divus gadus.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi – Džimbas aģentu kvalitātes kontrole; izglītības sistēmas izmaiņas; apmācības efektivitāte; programmas tēls; sadarbība ar vecākiem.

⁴⁹ Che Yusof, R., Norhayati, M. N., & Mohd Azman, Y. (2022). Effectiveness of school-based child sexual abuse intervention among school children in the new millennium era: Systematic review and meta-analyses. *Frontiers in public health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.909254>.

Preventīvā programma: “Bez pēriena. Kā ar mīlestību un cieņu noteikt bērnam robežas”

Programmu aprobēta Centrā “Dardedze” Latvijā, publikācija – 2012. gadā. Projekta nosaukums: Māja bez vardarbības ikvienam bērnam. Nr. JUST/2009/DAP3/AG/1122-30-0395783/00-06.

Programmas pamatojums: izveidoja Polijas NVO *Nobody's Children Foundation* (šobrīd – *Empowering Children Foundation*).

Mērķis: veicināt vecāku kompetenci par tēmu, kā ar mīlestību un cieņu noteikt bērnam robežas. Tiek aplūkotas šādas tēmas: dažādu bērna audzināšanas metožu ietekme uz bērnu, spēja atpazīt un kontrolēt savas emocijas, pozitīvas pieejas, lai spētu ar bērnu sadarboties, kā ar empātiju mācāmiešiem palīdzēt sev un savam bērnam pārvarēt emocionāli sakāpinātus un grūtus brīžus, kas ikdienā gadās katram no mums.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts, kas apliecina tiesības izmantot programmu, sociālajiem darbiniekiem, psihologiem, pedagogiem.

Mērķauditorija: vecāki.

Bērnu mērķa grupa: 0–7 gadus veci bērni.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: aprobēta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Centrs “Dardedze”.

Pieejamība: par maksu ir pieejama speciālistu sagatavošanai.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: Publikācija 2012. gadā. Projekta nosaukums: Māja bez vardarbības ikvienam bērnam. Nr. JUST/2009/DAP3/AG/1122-30-0395783/00-06.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi – anketa speciālistiem (dati nav pieejami).

Preventīvā programma: “Sargeņģelis”

Programmu izveidoja Centrs “Dardedze” Latvijā 2009. gadā (izstrādāta / pārstrādāta rokasgrāmata, 2021./2023 “Dardedze”). Projekta nosaukums: Mazu bērnu vecāku no sociāli mazaizsargātām grupām ilgtermiņa integrācija Rīgas pilsētā ar izglītojošu atbalsta programmu.

Programmas zinātniskais pamatojums: ir pieejama rokasgrāmata (Sargeņģelis – pamati bērnam ienākot ģimenē: Rokasgrāmata grupas vadītājiem).

Mērķis ir palīdzēt jaunajām ģimenēm, sniedzot atbalstu, lai prasmīgi rūpētos un audzinātu mazuli no dzimšanas līdz diviem gadiem.

Grupu nodarbībās paredzētas regulāras tikšanās, kuru laikā tiek stiprinātas vai veidotas bērna vecāka piesaistes attiecības, pārrunāti praktiski bērna aprūpes un audzināšanas pamatprincipi, kas nekavējoties tiek arī praktizēti. Grupas darbs notiek divās daļās: pirmajā notiek strukturēta saruna ar vecākiem, otrā – saviesīgā daļa ar uzkodām un pārrunām. Ir izstrādāta rokasgrāmata grupu vadītājam un darba lapas dalībniekiem.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts, kas apliecina tiesības izmantot programmu, sociālajiem darbiniekiem, psihologiem, pedagogiem.

Mērķauditorija: vecāki.

Bērnu mērķa grupa: 0–2 gadus veci bērni.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: izstrādāta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Centrs “Dardedze”.

Pieejamība: bezmaksas mērķa grupai (ja nodrošina finansējumu pašvaldības, sociālais dienests); par maksu ir pieejama speciālistu sagatavošanai.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: ir pieejama rokasgrāmatā (ir pieejama Centrā “Dardedze”).

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi – grupas dalībnieku apmierinātības anketa (dati ir pieejami Centrā “Dardedze”).

Preventīvā programma: “Ceļvedis, audzinot pusaudzi (CAP)”

Programmu izveidoja Centrs “Dardedze” (rokasgrāmata, izstrādāja “Dardedze”) Latvijā 2013. gadā, 2020. gadā programma tika pilnveidota un pārstrādāta, ņemot vērā aktuālo informāciju un pusaudžu vecāku grupu vadīšanā gūto pieredzi. Projekts “Sociālās rehabilitācijas pakalpojumu attīstība un pilnveide Centrā “Dardedze”, identifikācijas Nr. 1DP/1.4.1.2.4./11/APIA/NVA/145.

Programmas zinātniskais pamatojums: ir pieejama programmas rokasgrāmata.

Mērķis ir sniegt vecākiem izpratni par to, kas pusaudžiem šajā vecumposmā ir svarīgs, kas ar viņiem notiek un kā vecākiem veidot veiksmīgu sadarbību ar saviem bērniem. Ietver 10 nodarbības izglītojošā atbalsta grupā vecākiem, kas audzina pusaudžus. Ir izstrādāta rokasgrāmata grupu vadītājam un darba lapas dalībniekiem.

Apmācības procesā ietvertās tēmas ir par šādiem jautājumiem:

- pusaudžu un vecāku tiesības, pienākumi un atbildība;
- vecāku un pusaudžu savstarpējās attiecības un komunikācija;
- veselīgs dzīvesveids;
- pusaudžu seksualitāte;
- pusaudžu sociālās prasmes;
- emociju pašregulācija;
- disciplinēšana;
- dzīves prasmes;
- rūpes par sevi.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts, kas apliecina tiesības izmantot programmu, sociālajiem darbiniekiem, psihologiem, pedagogiem.

Mērķauditorija: vecāki.

Bērnu mērķa grupa: 12–17 gadu veci pusaudži.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: izstrādāts un pārbaudīts.

Pakalpojuma sniedzējs: Centrs “Dardedze”.

Pieejamība: bezmaksas mērķa grupai (ja nodrošina finansējumu sociālais dienests vai projekts); par maksu ir pieejama speciālistu sagatavošanai.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: ir pieejama rokasgrāmata (pieejama Centrā “Dardedze”).

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi – grupas dalībnieku apmierinātības anketa (dati ir pieejami Centrā “Dardedze”).

Preventīvā programma: “Bērnu emocionālā audzināšana (BEA)”

Kanāda, 2002, *Pathways to competence*, Latvijā adaptēta /pielāgota Latvijas kultūrvidei, 2004. g., plānots pārstrādāt.

Programmas zinātniskais pamatojums: akadēmiski pētījumi par programmas ietekmi ir veikti.

Mērķis ir veicināt bērna uzticēšanos un mazināt trauksmi, nostiprināt pašcieņu, attīstīt saskarsmes iemaņas, veicināt bērna iesaistīšanos dažādās aktivitātēs, sekmēt attiecības ar vienaudžiem, veicināt emociju pašregulāciju. Ietver 10 nodarbības izglītojošā atbalsta grupā vecākiem.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts, kas apliecina tiesības izmantot programmu, sociālajiem darbiniekiem, psihologiem, pedagogiem.

Mērķauditorija: vecāki.

Bērnu mērķa grupa: 0–7 gadus veci bērni.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: adaptēta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Centrs “Dardedze”.

Pieejamība: bezmaksas mērķa grupai (ja nodrošina finansējumu sociālais dienests vai projekts); par maksu ir pieejama speciālistu sagatavošanai.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: akadēmiski pētījumi par programmas ietekmi ir veikti (Skreitules-Pikšes, 2010).

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi:

- Vecāku kompetences izjūtas skala (*Parenting Sense of Competence Scale, PSOC*);
- Bērna uzvedības novērtējuma anketas formas pirmsskolas vecuma bērnu vecākiem un pedagogiem (*Child Behavior Checklist, CBCL/1,5-5, Caregiver-Teacher Report Form, CTRF/1,5-5*);
- Emocionālās pieejamības skalu zīdaiņu un mazu bērnu versija (*Emotional Availability Scales, EA, Infancy and Early Childhood Version*).

Preventīvā programma: “Kā atpazīt vardarbības pazīmes bērnos vecumā līdz trim gadiem”

Šīs vadlīnijas ir izstrādātas pētniecības projekta “Veicināt profesionālo kompetenci vardarbības novēršanā, ieviešot un īstenojot vadlīnijas un apmācību programmu pirmsskolas izglītības darbiniekiem” (*ECLIPS*), *REC-RDAP-GBV-AG-2020-101005642*, ietvaros. Projektā *ECLIPS* piedalījās partneri no Itālijas un Beļģijas universitātēm, kā arī nevalstisko organizāciju pārstāvji no Latvijas (Centrs “Dardedze”) un Ungārijas.

Programmas zinātniskais pamatojums: Mācību programma ir adaptēta no projekta *ECLIPS* izveidotajām vadlīnijām.⁵⁰ Vadlīnijas izveidotas 2022. gadā. Mācībās apgūtās vadlīnijas ir praksē balstītas (angļu val. *practice based*). Lai veicinātu pirmsskolas pedagogu un bērnu vecāku vajadzībās balstītu vadlīniju un mācību materiāla izstrādi, katrā valstī bija astoņas darba grupas darbam ar mērķauditoriju.

Mērķis: celt bērnu aprūpes speciālistu izpratni un stiprināt viņu spējas atpazīt un ziņot par vardarbību ģimenē, kā arī sniegt aprūpi bērniem, kuri cietuši no vardarbības, bērnu vecums no 0 līdz 3 gadiem. Galvenais mērķis ir nodrošināt skaidru un objektīvu informāciju bērnu aprūpes iestāžu darbiniekiem:

- Kā komunicēt ar bērnu primārajiem aprūpētājiem par novērojumiem saistībā ar bērna uzvedību, emocionālo stāvokli, attīstību un vajadzībām?
- Kā ziņot attiecīgajām iestādēm par aizdomām vai konstatētu vardarbību pret bērnu?
- Mācību ilgums: četru stundu mācības (divās dienās) par vardarbības pieredzes atpazīšanu un traumas izpratnē balstītu pieeju darbā ar bērniem līdz trīs gadu vecumam.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts, kas apliecina tiesības izmantot programmu, pirmsskolas izglītības iestādes vadītājs, vietnieks un darbinieki.

Mērķauditorija: bērnu aprūpes speciālisti, kuri strādā ar bērniem vecumā no 0 līdz 3 gadiem.

Bērnu mērķa grupa: 0–3 gadus veci bērni.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: adaptēta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Centrs “Dardedze”.

Pieejamība: par maksu ir pieejama speciālistu sagatavošanai.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: 2022. gadā notika pilotmācības, kuru dalībnieki sniedza atgriezenisko saiti gan aizpildot anketu, gan piedaloties fokusgrupas diskusijā. Pedagogu rekomendācijas tika integrētas mācību programmā.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi – vardarbības pazīmes.

⁵⁰ Vardarbības atpazīšanas un ziņošanas kārtības vadlīnijas. https://centrsdardedze.lv/wp-content/uploads/2022/11/VARDARBIBAS_ATPAZISANA-ZINOSANAS_KARTIBA-S_R_LV_14-11-1.pdf.

Programmas nosaukums: “Esi pārliecināts!”

Informācija ir pieejama rokasgrāmatā (pieejama Centrā “Dardedze”, 2022).

Programmas zinātniskais pamatojums: Pašvērtējums attiecībā uz savu izskatu ļoti būtiski ietekmē daudzas pusaudžu dzīves jomas. 2021. gadā Baltijas valstīs veikts pētījums. Materiāli ir radīti sadarbībā ar pasaulē vadošajiem ekspertiem, t. sk. psiholoģijas profesori Sjūzenu Pekstoni (Austrālija). Projektu finansē “Unilever Baltics”. Pētījums ir par izskata radītas trauksmes novēršanu un pašapziņas veicināšanu.

Mērķis ir palīdzēt bērniem un jauniešiem justies labi savā ķermenī, sniedzot viņiem zināšanas un prasmes, kas veido, stiprina un aizsargā veselīgu pašapziņu. Izglītības programma pusaudžu pašapziņas un ķermeņa apzināšanās veicināšanai “Esi pārliecināts!”.

Mācību materiāls “Esi pārliecināts!” (11–14 vecuma grupai) skar šādu tematu: lai risinātu ar ķermeņa uztveri un pašapziņu saistītas problēmas, programma pievēršas jautājumam par izskatu, skaistuma uztveri un ķermeņa tēlu.

Programmā tiek analizēts, kā modeļu, aktieru un slavenību tēls tiek radīts un mākslīgi pilnveidots, lai radītu “ideālu”, kuram bērni bieži vien tiecas līdzināties.

Nodarbības palīdz bērniem veidot prasmes un uzvedību, kas veicina pozitīvu pašvērtējumu un ķermeņa pašapziņu.

Piedaloties seminārā, jūs iegūsiet metodiskos materiālus piecu nodarbību vadīšanai attiecīgā vecumposma bērniem. Šis materiāls varētu īpaši noderēt sociālo zinību pedagogiem, jo saturs atbilst mācību programmā paredzētajām tēmām, kā arī klašu audzinātājiem un citiem pedagogiem.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts, kas apliecina tiesības izmantot programmu, pedagogi.

Mērķauditorija: bērniem un jauniešiem.

Bērnu mērķa grupa: 8–11 gadus veci bērni un 11–14 gadus veci bērni.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: izstrādāta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Centrs “Dardedze”.

Pieejamība: bezmaksas mērķu grupai.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: ir pieejama rokasgrāmata (pieejama Centrs “Dardedze”). Akadēmiskus pētījumus par programmas ietekmi un efektivitāti veicis pētījumu centrs *Centre for Appearance Research*.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: ir pieejama rokasgrāmata (pieejama Centrs “Dardedze”).

Programmas nosaukums: “Metodoloģija darbā ar jauniešu grupām vardarbības mazināšanai un veselīgu attiecību veicināšanai jauniešu vidē”

Pašreizējā versija no 2018. gada; kopumā vairāk nekā 10 gadus, adaptācijas autores: Madara Mazjāne, Madara Kanasta-Ieviņa. Vairāku gadu garumā adaptēta, iesaistot pašus jauniešus izstrādes procesā, izveidojot kultūrspecifisku metodoloģiju tieši Latvijas jauniešu vajadzībām.

Programmas zinātniskais pamatojums: Jauniešu grupu izcelšanās vēsture: 20. gs. 90. gadu sākumā jauniešu darbu vadītāji Zviedrijā pamanīja, ka jauniešu centros piedāvātās aktivitātes nepiesaista meitenes tik daudz kā zēnus. Viens no iespējamajiem iemesliem bija tas, ka lielākoties tika finansētas tādas aktivitātes, kurās tradicionāli dominē zēni. Radās ideja ieviest atsevišķas aktivitātes tikai meitenēm, līdz ar to gadu gaitā tika izstrādātas atbilstošas metodes. Lai veicinātu meiteņu pašaušanos uz saviem spēkiem un patstāvību, lielākajā daļā metožu iestrādāja dzimumu līdztiesības pieeju, kuras pamatā ir uzskats, ka ne klasē, ne jauniešu centros, ne dzīvē vispār meitenes neieņem tik plašu telpu kā zēni. Dzimumu normu un apkārtējās sabiedrības gaidu dēļ meitenēm nav tāda pati rīcības telpa kā puisiem, tāpēc viņas sabiedrības dzīvē neiesaistās tikpat aktīvi kā zēni. Radās uzskats, ka drošu vidi varētu veidot katram dzimumam atsevišķi organizētās aktivitātēs, piemēram, meiteņu grupā, kurā meitenes varētu apspriest sev svarīgus jautājumus un īstenot dažādas aktivitātes un kurā nevaldītu uz dzimumu balstītas gaidas un uzvedība (G. Bahara, E. Gritāne, J. Jūnstoija, 2011). Meiteņu un zēnu grupu metodes ietekme – darbs ar jauniešiem dzimumu līdztiesības veicināšanai Ālandu salās un Latvijā no dzimtes studiju un sociālās psiholoģijas skatpunkta.

Ar laiku tika saprasts, ka darbs dzimumu normu mazināšanā un līdztiesības veicināšanā skar arī zēnus. Lai veicinātu dzimumu līdztiesību dažādās sabiedrības jomās, šajā darbā jāiesaista arī vīrieši. Turklāt zēni tāpat ir pakļauti dzimumu normām un ar tām saistītajām sabiedrības gaidām, kas dažkārt var būt ļoti ierobežojošas un ietekmēt tikpat nelabvēlīgi kā tās, kas tiek attiecinātas uz meitenēm. Ideja šo metodi ieviest Latvijā Centram “Marta” radās 2007. gada beigās, kad seminārā Zviedrijā tika dzirdēts par meiteņu grupas metodes veiksmi Lietuvā. 2009. gada sākumā sadarbībā ar Ālandu salu Miera institūtu tika uzrakstīts projekts, kas turpinājās līdz 2012. gadam. Savukārt 2013. gadā tika uzsākta sadarbība ar organizāciju *CARE Balkan*, no kuras tika pārņemta puisi grupu metode *Young Men Initiative*. Ieviešot un izvērtējot šīs abas pieejas, tika nolemts, ka nepieciešams radīt Latvijas kultūrspecifikai atbilstošu metodoloģiju. Tā 2015. gadā dzima projekts “Drosme rūpēties! Vardarbības prevencija jauniešu vidē”, kurš ar *OAK Foundation* atbalstu turpinājās līdz pat 2020. gadam.

Mērķis: Metodoloģijas mērķis ir palīdzēt jauniešiem labāk izprast un kritiski novērtēt tradicionālās kaitīgās dzimumu normas, lomas un stereotipus sabiedrībā un to ietekmi uz mūsu mijiedarbību, lēmumiem un uzvedību, kā arī sniegt zināšanas, attīstīt prasmes un veidot attieksmes, kas nepieciešamas veselīgu attiecību veidošanai un uzturēšanai ar sevi un apkārtējiem.

Metodoloģija sastāv no jauniešu grupu radīšanas un vadīšanas, ilgtermiņā veidojot drošu un atbalstošu vidi. Jauniešu grupu pieeja (metodoloģija) sastāv no 17 nodarbībām (4–5 mēnešu garumā), kuru pamatā ir neformālās izglītības metodes, kas palīdz jauniešiem labāk izprast un kritiski novērtēt tradicionālās kaitīgās dzimumu normas, lomas un stereotipus sabiedrībā un to ietekmi uz mūsu mijiedarbību, lēmumiem un uzvedību.

Metodoloģijas ietvaros tiek skatīti tādi jauniešiem svarīgi temati kā draudzība, konfliktu risināšana, emocijas, dzimte un dzimums, seksuāli reproduktīvā veselība, atkarību, HIV/AIDS, STS un vardarbības prevencija jauniešu vidē.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts, kas apliecina tiesības izmantot programmu, speciālisti darbā ar jauniešiem (jaunatnes darbinieki, pedagogi, sociālie pedagogi, sociālie darbinieki, psihologi u. c.). Apmācību veic un apliecinājumu par apgūto programmu izsniedz Centrs “Marta”.

Mērķauditorija: jaunieši.

Bērnu mērķa grupa: 12–18 gadus veci pusaudži un jaunieši.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: adaptēta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Centrs “Marta”.

Pieejamība: Programmas izmaksas pašvaldībai šīs metodolģijas ieviešanā darbā ar jaunatni – 3000 eiro. Par šo summu ietvertas trīs dienu apmācības (vada Centra “Marta” speciālisti) 20–25 pašvaldības izvēlētiem speciālistiem, kā arī divi semināri (vada Centra “Marta” speciālisti) programmas ieviešanas laikā (~6–8 mēneši) un mentorēšana no Centra “Marta” puses visu grupu nodarbību 1. cikla laiku (tie paši 6–8 mēneši).

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: [Pētījuma ziņojums par jauniešu grupu metodes ietekmi](#) (veikusi pētniece Gritāne, E.⁵¹) un [pētījuma ziņojums, ko veica LU antropoloģijas programma \(Pētījuma ziņojums, 2021\)](#).⁵²

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi – jauniešu izpratne par tēmām: dzimte, seksualitāte un intīmās attiecības, attiecību veidošana, konfliktu risināšana un nevardarbības prakse.

⁵¹ Pļaviņa, E. (2020). Drosme rūpēties – vardarbības prevencija jauniešu vidē: Pētījuma ziņojums par jauniešu grupu metodes ietekmi.
https://marta.lv/files/research/P%C4%93t%C4%ABjuma%20zi%C5%86ojums_Jaunie%C5%A1u%20grupu%20metodes%20ietekme_2020.pdf.

⁵² https://www.antropologija.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/antropologija/Petijuma_zinojums_Marta_15.01-compressed3_copy.pdf.

Programmas nosaukums: “Vienaudžu mediācija vispārizglītojošā skolā”

Programmas adaptācijas autores Lolita Terēze Nicmane, Līga Strode (Biedrība “Mediācijas telpa”), 2018. gads.⁵³

Programmas zinātniskais pamatojums: Konflikta mediācija konfliktos skolas organizācijās (starp vecākiem un pedagogiem tiek praktizēta atsevišķās ASV valstīs jau gandrīz 20 gadus (Office of Dispute Resolution, ODR) (*Jefferys-Duden*, 1999). Šāda prakse pakāpeniski tiek ieviesta arī Eiropā, arī Vācijā (Filips Rademahers (*Philipp Rademacher*), 2002). Skolas mediācijas teorētiskos un praktiskos pamatus Vācijā veido nevardarbīgās komunikācijas pieeja pēc Maršala B. Rozenberga (*Marshall B. Rosenberg*)⁵⁴.

Mērķis: Izveidotas un nostiprinātas skolēnu prasmes un spējas (32 akadēmiskās stundas):

- izprast un paskaidrot mediācijas noteikumus un atšķirību starp sadarbību un konkurenci;
- paskaidrot, kas ir mediācija un atpazīt konfliktsituācijas;
- izlemt, vai viņi vēlas kļūt par skolēniem mediatoriem;
- zina un saprot iemeslus, kādēļ mediators nedrīkst vērtēt pušu viedokli un dot padomus;
- saprast un paskaidrot, kā cilvēki var izrādīt līdzjūtību;
- izprast un paskaidrot konfidencialitātes būtību;
- izprast aktīvo klausīšanos, demonstrējot jūtas, ķermeņa valodu, verbālo un neverbālo komunikāciju; atpazīt vārdus, kas izsaka jūtas un spriest par jūtām, ko tie raksturo;
- lietot atvērtus un slēgtus jautājumus un pamatot to izmantošanu;
- noteikt konflikta dalībnieku kopīgās intereses;
- atpazīt, kad konflikta dalībnieki līdzinās viens otram;
- izprast un paskaidrot “prāta vētras” noteikumus;
- izprast un aprakstīt mediatora lomu konflikta dalībnieku risinājumu meklējumos un labākā risinājuma izvēlē;
- apkopot jautājumus, kuros konflikta dalībniekiem ir vienādi viedokļi un tie var rast saskaņu;
- aprakstīt mediācijas procesa atbalsta sistēmas;
- saprast un paskaidrot mediatoram nepieciešamās vadības prasmes un prasmes atbrīvoties no stresa.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: Skolas (vadības) noteiktie speciālisti, kuri turpinās būt vienaudžu mediatoru atbalsta personas.

Mērķauditorija: skolēni, kuri apgūst speciālo apmācības kursu vienaudžu mediācijā. Šajā apmācību kursā kā pasīvie dalībnieki piedalās konkrētās skolas (vadības) noteiktie speciālisti, kuri turpinās būt vienaudžu mediatoru atbalsta personas.

Bērnu mērķa grupa: 11–18 gadus veci pusaudži.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: adaptēta un pārbaudīta.

⁵³ Will, H-D., Ramdohr, S., Thiess H., Würzbacher-Müller, F. (2015). Ievads mediācijai skolā: Rokasgrāmata. Teksta adaptāciju atbilstoši Latvijas kultūrvidei veica Dr. paed., Mg. soc.sc. Ženija Truskovska un Mg. psych. Rita Orska. ISBN 978-9984-44-158-0.
<https://ppi.lt/uploads/Mediacija%20LV%20-%202002.pdf>

⁵⁴ Projekta “Leonardo da Vinci programme project “Improvement of Social Pedagogues Professional Qualification by Mediation Implementation” (MEIMP) No LLP-LDV-TOI-2013-LT-0141” ietvaros seminārs “Mediācija skolā. Kas ir mediācija?” (Truskovska, Ž., 2018)
http://old2.ru.lv/ckfinder/userfiles/RAweb/Saturs/zinatne/zinatniskie_instituti/personas_socializācijas_petījumu_instituts/projekti/MeImp/pres/Kas%20ir%20medi%C4%81cija.pdf

Pakalpojuma sniedzējs: Biedrība “Mediācijas telpa”, autortiesības pieder Biedrībai “Mediācijas telpa”. Autortiesību reģistrācija vēl nav veikta. Visas autortiesības ir aizsargātas un pieder sabiedriskajai organizācijai “Palīdzības pusaudžiem iniciatīva”.

Pieejamība: maksas pakalpojums un / vai projektu ietvarā – bezmaksas.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: Programmas efektivitātes pētījumu veikšana ir procesā.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: Programmas efektivitātes pētījumu veikšana ir procesā.

Programmas nosaukums: "Mediatoru apmācība"

Programmas autore Lolita Terēze Nicmane.

Programmas zinātniskais pamatojums: Izstrādātājs / realizētājs: Biedrība "Mediācijas telpa". No 2015. g. "Visa Latvija". Programma izstrādāta atbilstoši Mediācijas likumam (2014. g.); Mediācijas padomes 2013. gada vadlīnijām, mediatoru apmācībai (Eiropas, ASV pētījumi).

Mērķis: informācija praktizējoša mediatora sertifikāta iegūšanai ar tiesībām kārtot sertificēta mediatora pārbaudījumu. Nostiprināt esošās zināšanas komunikācijā, saskarsmē, emocionālajā intelektā, apgūt dialoga un konfliktu risināšanas pamatprasmes, lai tās sekmīgi izmantotu gan profesionālajā darbībā – mediators, gan ikdienas dzīvē (strādājot tādās jomās kā pedagogs, karjeras konsultants, jurists u. tml.).

Mācību kursa laikā dalībnieki apgūst (135 akadēmiskās stundas):

1. Mediācijas procesa teorētiskos pamatus:

- domstarpību risināšanas veidus;
- konflikta un komunikācijas teorijas;
- pārrunu teorijas;
- sistēmteorija;
- emociju psiholoģija
- taisnīgumu mediācijas procesā;
- juridiskos aspektus mediācijā (normatīvais ietvars, mediācijas klauzula, līgumi mediācijā, mediatora sazināšanās ar tiesu u. c.);
- mediatoru sertifikācijas prasības;
- pārrobežu mediāciju, starpkultūru mediāciju;
- ētiku;
- bērnu tiesības un pienākumus;
- vecāku tiesības un pienākumus;
- aizgādību un aizbildniecību;
- bērnu tiesību aizsardzības institūcijas;
- reglamentējošos normatīvos aktus.

2. Konflikta analīzes / apstrādes veidus (metodes / paņēmienus), ģimenes konfliktus:

- atšķirības konflikta apstrādes metodikā;
- mediācijas procesa fāzes, kopējo un atsevišķo sesiju izmantošanu;
- mediācijas principus;
- komediāciju;
- mediantu lomu, mediāciju kā mācību procesu;
- advokātu, konsultantu un atbalsta personu lomu mediācijā;
- atšķirīgos mediācijas veidus;
- atšķirīgos mediācijas vadīšanas stilus;
- mediācijas menedžmentu;
- komercmediāciju;
- stereotipus un pieņēmumus mediācijā;
- vīrieša un sievietes kopīgo un atšķirīgo;
- partneru tiesības un pienākumus;
- ģimenes mērķus;
- koptelpas veidošanu.

3. Metodes un paņēmienus mediācijā:

- moderāciju;
- sarunas vešanu;
- jautājumu tehnikas;

- kreativitātes tehnikas;
- gadījuma analīzei piemērotos instrumentus;
- ļoti emocionālu konfliktu apstrādi / analīzi;
- lomu spēles, praktiskus vingrinājumus.

4. Mediatora personības pilnveidi:

- mediatora lomu, īpašības, pienākumus un atbildību;
- pašpieredze, sevis izziņu;
- refleksijau par personīgo izturēšanos, sevis apzināšanos;
- metakomunikāciju;
- intervīziju un supervīziju;
- personīgo mediācijas stilu, ar to saistītiem priekšnoteikumiem;
- dzimuma lomu un ietekmi uz komunikācijas procesu.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts, kas apliecina tiesības izmantot programmu, piemēram, pedagogi, sociālie pedagogi, skolu psihologi, karjeras konsultants, jurists, jebkurš profesionālis. Tiek izsniegts sertifikāts (IKVD reģistrs).

Mērķauditorija: pieaugušie.

Bērnu mērķa grupa: pieaugušie no 18 gadu vecuma.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: izstrādāts un pārbaudīts.

Pakalpojuma sniedzējs: Biedrība “Mediācijas telpa”.

Pieejamība: maksas.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: Ir veiktas iekšējās dalībnieku anketēšanas pēc noslēguma darba aizstāvēšanas.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: nav veikti. Ir apkopota informācija par mediācijas praktizēšanu.

Programmas nosaukums: “Sociāli emocionālā kompetence, konfliktoloģija, krīze – teorijā un praksē”

Metodisko materiālu sastādīja:

- Lolita Terēze Nicmane: *Dr. paed. can.*; praktizējoša mediatore; pieaugušo neformālās izglītības pedagoģe; vecāku un jauniešu grupu vadītāja; juriste;
- Līga Strode: praktizējoša mediatore; pieaugušo neformālās izglītības pedagoģe; vecāku un jauniešu grupu vadītāja;
- metodiskā materiāla eksperte, psiholoģe eksperte Linda Vingre, klīniskā un veselības psiholoģija; izglītības un skolu psiholoģija.

Atsauces uz pētījumiem apskatāmajās tēmās ir metodiskajā materiālā, kurš pašreiz nav publiski pieejams.

Programmas zinātniskais pamatojums: Izstrādātājs / realizētājs: Biedrība “Mediācijas telpa”.

Izstrādātā materiāla (32 akadēmiskās stundas) virsmērķis ir:

- attīstīt spējas ieklausīties un izteikties, nevardarbīgi un cieņpilni komunicēt, pieņemt dažādo un atšķirīgo, veidot izpratni par komunikācijas barjerām;
- attīstīt spēju tikt galā ar problēmu, risināt kā ārējus, tā iekšējus konfliktus, uzticēties citiem, veidot izpratni par agresijas izpausmēm un manipulāciju, un risinājumiem saspīlējumu situācijās;
- attīstīt spējas tikt galā ar stresa situācijām un veidot psiholoģisko noturību “iztikt bez aplausiem”;
- izturēties pret savējiem tikpat pieklājīgi kā pret svešiniekiem, pieņemt cilvēkus tādus, kādi tie ir, nevis tādus, kādus mēs vēlētos, lai viņi būtu, nedzīvot pagātnē;
- sniegt metodisko atbalstu pašvaldību sociālajos dienestos praktizējošiem sociālajiem darbiniekiem, pedagogiem un citu jomu pieaugušajiem, kuri ikdienā strādā ar ģimenēm ar bērniem.

Mērķis ir pēctecīgi veidot un paplašināt pedagogu un ikviena izglītota pieaugušā vajadzību, kas ir sasaistīta ar uzdevumu sekmēt bērnu / jauniešu personības atraisīšanos un pašattīstību tāda veida izglītojošā saskarsmē, kurā valda cilvēks – cilvēks attiecībās. Paaugstināt mērķa grupu apmierinātības pakāpi vajadzībā pēc sociāli psiholoģiskās tolerances apgūšanas un praktiskās realizācijas ikdienā. Dalībnieki (gan grupu vadītāji, gan pēctecīgi apmācītie interesenti) papildinās, nostiprinās dažādos padziļinās individuālās prasmes un pieredzes mācību procesā, tai skaitā iemācīties, izprast un izmantot vairākas būtiskas saskarsmes spējas: spēju pieņemt cilvēkus tādus, kādi tie ir, nevis tādus, kādus mēs vēlētos, lai viņi būtu; spēju tikt galā ar problēmu, nedzīvot pagātnē; spēju uzticēties citiem; spēju “iztikt bez aplausiem”; spēju izturēties pret savējiem tikpat pieklājīgi kā pret svešiniekiem.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: Psihologi, sociālajos dienestos praktizējošie sociālie darbinieki, pedagogi un citu jomu pieaugušie, kas ikdienas darbā saskaras ar bērniem un ģimenēm ar bērniem. Mērķauditorijas divas daļas: individuālie interesenti un grupu vadītāji. Pēc metodiskā materiāla apguves saņem apliecību par kursu pabeigšanu.

Mērķauditorija: pieaugušie.

Bērnu mērķa grupa: pieaugušie ar iegūtu profesiju.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: izstrādāta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Biedrība “Mediācijas telpa”.

Pieejamība: Maksas un / vai bezmaksas, ja ir projektu finansējums – bezmaksas.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: programma darbojas otro gadu. Ir plānots divu gadu laikā veikt arī pētījumu. Latvijas valsts budžeta finansētās programmas “NVO fonds” projekts “Spēcīga un ilgtspējīga organizācija sabiedrības izglītošanā un vienošanā – II”.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: atsauces uz citiem pētījumiem ir metodiskajā materiālā, kurš pašreiz vēl nav pieejams publiski.⁵⁵

⁵⁵ Piemēram: Berns, E. (2002). Spēles, ko spēlē cilvēki. Cilvēku attiecību psiholoģija. SIA “Birojs 2000 plus”; Tarvin, L. D. (2015). Communicative Competence: Its Definition, Connection to Teaching, and Relationship with Interactional Competence. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/283711223_Communicative_Competence_Its_Definition_Connection_to_Teaching_and_Relationship_with_Interactional_Competence (sk.15.10.2018).4. Aja, S. N. (2015). Conflict management approaches principals adopt for effective administration of secondaryschools in Ebonyi State. *International Journal of Science & Research*, 4(12), 2009–2013. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/0e26/e74b88dbded05acdb53de5743507761e2631.pdf>; <https://likumi.lv/ta/id/49096-bernu-tiesibu-aizsardzibas-likums>; <https://marta.lv/lv/marta-darbiba/vardarbiba/>; <https://likumi.lv/ta/id/50500-civilprocesa-likums>; Ministru kabineta 2014. gada 23. decembra noteikumi Nr. 790 “Sociālās rehabilitācijas pakalpojumu sniegšanas kārtība no vardarbības cietušām un vardarbību veikušām pilngadīgām personām”. *Latvijas Vēstnesis*, 257, 30.12.2014.; <https://likumi.lv/ta/id/271251-socialas-rehabilitācijas-pakalpojumu-sniegšanas-kartiba-no-var darbības-cietusam-un-var darbību-veikusam-pilngadīgām-personām>; Ievads mediācijai skolā. Rokasgrāmata, Vilnius, 2015. <https://ppi.lt/uploads/Mediacija%20LV%20-%202002.pdf>; <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/septinas-efektivas-atgriezeniskas-saites-pazimes>; Roga-Vailza, V., Ozola, I., & Apine, E. (red.). (2021). Sociālais darbs ar gadījumu. Teorija praksē. Rīga: Latvijas Republikas Labklājības ministrija. <https://www.lm.gov.lv/lv/media/16355/download>; Maslovska, K., Mārtinsons, K., Miltuze, A., Upmane, A., & Bite, I. (2006). Krīzes pārvarēšanas veidi Latvijas sievietēm ar tuva cilvēka nāves un ar šķiršanās pieredzi. No S. Miezīte, & I. Austers (red.). Psiholoģija. Latvijas Universitātes raksti, 698. sēj. Rīga: Latvijas Universitāte; vairāk kā 100 avoti un pētījumi kopā.

Programmas nosaukums: “Konstruktīva konfliktu risināšana vecākiem un bērniem – atbalsts krīzes situācijā”

Metodisko materiālu sastādīja:

- Lolita Terēze Nicmane, praktizējoša mediatore; pieaugušo neformālās izglītības pedagoģe; vecāku un jauniešu grupu vadītāja; juriste;
- Līga Strode, praktizējoša mediatore; pieaugušo neformālās izglītības pedagoģe; vecāku un jauniešu grupu vadītāja; ainavu arhitekte;
- metodiskā materiāla eksperte: psiholoģe eksperte Linda Vingre (klīniskā un veselības psiholoģija; izglītības un skolu psiholoģija).

Atsauces uz pētījumiem apskatāmajās tēmās ir metodiskajā materiālā, kurš pašreiz nav publiski pieejams.

Programmas zinātniskais pamatojums: Izstrādātājs / realizētājs – Biedrība “Mediācijas telpa”.

Mērķis: Izglītošanās procesa laikā sekmēt pozitīvu bērnu psiholoģisko un emocionālo attīstību, uzlabojot vecāku (turpmāk ietver jēdzienus “vecāki”, “aizbildņi”, “audžuvecāki”, “aizgādņi” u. c.) un bērnu savstarpējās attiecības. Palīdzēt vecākiem labāk izprast savus bērnus un viņu vajadzības, palīdzēt mazināt bērnu uzvedības problēmas. Sniegt vecākiem informāciju par bērnu spēju attīstību, audzināšanas principiem un stratēģijām, kā uzlabot bērna un pusaudža uzvedību. Sniegt vecākiem konkrētus ieteikumus audzināšanas problēmsituāciju risināšanai. Kopīgi mācoties, diskutējot un runājot arī par savām jūtām un domām, esot vecāku lomā, vecāki dalīsies savā pieredzē. Aktivitātes popularizēšanas un realizēšanas gaitā tiks stiprināta biedrības veiktspēja, popularizēta biedrība, tās mērķi un darbība. Programma sastāv no piecām daļām:

- Attīstība (fiziskā, emocionālā, piesaiste, seksualitāte, dzimte, dzimums, dažāda);
- Konflikti (teorija, stratēģijas, eskalācijas, agresija, manipulācijas, vardarbība, komunikācija, konstruktīva kritika, argumentācija, dažāda, draugi un draudzēšanās, paaudzes);
- Krīze (krīzes pazīmes, krīzes erozija, deviņi posmi, teorija, prakse);
- Dzīves prasmes (SEM kompetenti, emocijas, emocionālais intelekts, stresa vadība, pašpalīdzība, pašaprūpe, garīgā veselība, pašnāvības, veselīgs dzīvesveids, pašizaugsme, piesaiste, empātija);
- Disciplīna (tiesības, pienākumi, motivācija, brīvprātīgums piespiešanas un sodu vietā, cieņa, morāle).

Apgūstot šo kursu un pielietojot iegūtās metodes ikdienas saskarsmē ar bērniem, tiks veikta tieša vardarbības (emocionālās, fiziskās, seksuālās u. c.) prevencija gan bērnu spējās atpazīt un apvaldīt agresīvas tieksmes, gan bērnu spējās atbalstīt vienaudžus pret kuriem citi (vienaudži) izturas vardarbīgi.

Kvalitatīvie rezultāti – sagaidāmie ieguvumi / uzlabojumi attiecībā pret projekta nepieciešamības pamatojumā aprakstīto problēmu. Izglītības procesa laikā tiks sekmēta pozitīva bērnu psiholoģiskā un emocionālā attīstība, uzlabojot vecāku un bērnu savstarpējās attiecības. Vecāki labāk izpratīs savus bērnus un viņu vajadzības, palīdzēs mazināt bērnu uzvedības problēmas. Vecāki saņems informāciju par bērnu spēju attīstību, audzināšanas principiem un stratēģijām, kā uzlabot bērna un pusaudža uzvedību. Šajā programmā vecāki saņems arī konkrētus ieteikumus audzināšanas problēmsituāciju risināšanai. Kopīgi mācīsimies, diskutēsīm un runāsim arī par savām jūtām un domām, esot vecāku lomā, dalīsimies savā pieredzē. Aktivitātes popularizēšanas un realizēšanas gaitā tiks stiprināta biedrības veiktspēja, popularizēta biedrība, tās mērķi un darbība.

Aktivitātes kvalitatīvie rezultāti tiks mērīti pēc sagatavotām un veiktām aptaujām kursa dalībniekiem – tātad, – tiks veikts pētījums. Aptaujas veidosies no kursa dalībnieku gan pašizvērtējuma, gan komunikācijas/mijiedarbības (savstarpējo attiecību ar bērniem – runāšanas, klausīšanās, sadzirdēšanas, pieņemšanas, disciplinēšanas u.c. pozitīvu bērnu psiholoģisko un emocionālo attīstību veicošām prasmēm) jautājumiem pirms un pēc kursa noslēguma. Atbildes tiks apkopotas, analizētas, veidojot kopsavilkumus, lai identificētu piedzīvotās izmaiņas. Tiek plānots veikt pētījuma prezentāciju

starptautiskā zinātniskā konferencē kādā no Latvijas augstākajām izglītības iestādēm gada laikā pēc pētījuma analīzes.

Izstrādātā (60 akadēmiskās stundas) “Metodiskā materiāla” ieviešanas mērķis ir:

- sniegt atbalstu vecākiem un palīdzēt uzlabot vecāku zināšanas par bērnu un pusaudžu fizisko, fizioloģisko, kognitīvo, emocionālo, seksuālo attīstību; izprast emocionālās saiknes un piesaistes nozīmi;
- izprast atšķirības starp dzimumu un dzimti un reflektēt par uzvedības modeļiem, kas tiek sagaidīti no zēniem / vīriešiem un no meitenēm / sievietēm;
- sniegta atbalstu un palīdzēt vecākiem (audžuvecākiem, ikvienam pieaugušajam, kurš saskaras ikdienā ar bērniem) attīstīt un uzlabot spējas tikt galā ar problēmu, risināt kā ārējus, tā iekšējus konfliktus, uzticēties citiem, veidot izpratni par agresijas izpausmēm, manipulāciju, risinājumiem saspīlējumu situācijās;
- palīdzēt attīstīt spēju veikt pašpalīdzību un sniegt atbalstu otram krīzes situācijā, apzinoties savas spējas un iespējas, kā arī zināt un spēt lūgt pašiem un aicināt citus izmantot profesionālu atbalstu;
- uzlabot spēju tikt galā ar stresa situācijām un veidot psiholoģisko noturību, “iztikt bez aplausiem”, izturēties pret savējiem tikpat pieklājīgi kā pret svešiniekiem, pieņemt cilvēkus tādus, kādi tie ir, nevis tādus, kādus mēs vēlētos, lai viņi būtu, nedzīvojot pagātnē;
- palīdzēt rast izpratni par to, ka bērnu tiesības nav pārspīlētas, bet tās palīdz viņiem veidoties par drošiem, pastāvīgiem, atbildīgiem cilvēkiem, savukārt pieaugušajiem veiksmīgāk veidot attiecības ar bērniem;
- sniegt metodisko atbalstu pašvaldību sociālajos dienestos praktizējošiem sociālajiem darbiniekiem, kuri ikdienā strādā ar ģimenēm ar bērniem.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu.

Mērķauditorija: vecāki (audžuvecāki, ikviens pieaugušais, kurš saskaras ikdienā ar bērniem).

Bērnu mērķa grupa: bērni.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: izstrādāta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Biedrība “Mediācijas telpa”.

Pieejamība: Maksas un / vai bezmaksas, ja ir projektu finansējums bezmaksas.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: programma darbojas otro gadu. Plānots 2023. gada rudenī uzsākt pētījumu.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi:

2023. gada rudenī uzsākts pētījums Latvijas valsts budžeta finansētās programmas “NVO fonds” projekts “Spēcīga un ilgtspējīga organizācija sabiedrības izglītošanā un vienošanā – II”.

Programma “KiVa”⁵⁶

KiVa ir pierādījumos balstīta bulinga profilakses programma skolām, ko 2006. gadā ir izstrādājusi Turku Universitāte Somijā. “KiVa” radies no somu valodas vārdiem *Kiusaamisen Vastainen*, kas nozīmē “pāridarījuma novēršana” jeb antibulings; programmas mērķis ir novērst bulingu un efektīvi risināt bulinga gadījumus (Sprinģe, Gobiņa, Ķīvīte-Urtāne, Maļina, 2023).

Programmas zinātniskais pamatojums: “KiVa” ir Turku Universitātē (Somija) izstrādāta pētījumos un pierādījumos balstīta programma vardarbības mazināšanai vienaudžu vidū, kas balstās vairāku desmitgažu garos pētījumos par bulingu un tā mehānismiem. “KiVa” ir visvairāk pētītā programma par pāridarījumiem bērnu un jauniešu vidū, tās efektivitāte ir zinātniski pierādīta, tāpēc programmu izmanto jau 23 dažādās valstīs dažādos kontinentos visā pasaulē.⁵⁷

Mērķis: novērst bulingu un efektīvi risināt bulinga gadījumus. “KiVa” piedāvā gatavu un praktiski lietojamu saturu un instrumentus visās trīs jomās: novēršana nozīmē “KiVa” nodarbības visiem skolēniem, akcentējot uzmanību uz novēršanu. Šīs nodarbības kopā ar datorspēlēm un palīgmateriāliem veido “KiVa” mugurkaulu. Skolotāji saņem Skolotāju rokasgrāmatas, videomateriālus, piekļuvi tiešsaistes spēlēm, ceļvežus un informatīvas vēstules vecākiem, prezentāciju sagataves, kā arī spilgtas “KiVa” vestes un plakātus.

Gadījuma risināšana nozīmē darbu ar bērniem, kas bijuši iesaistīti bulinga epizodē – gan kā pāridarītāji, gan cietušie. Skolas “KiVa” komanda tiek papildus apmācīta un saņem materiālus un atbalstu bulinga gadījumu risināšanā.

Situācijas uzraudzība nozīmē ikgadēju skolēnu un darbinieku aptauju, kura sniedz skolām atgriezenisko saiti par skolas antibulinga darba efektivitāti un to, kā bērni jūtas skolā. Skolas saņem piekļuvi tiešsaistes skolēnu un darbinieku aptaujām, kā arī aptaujas rezultātus apkopotā veidā.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu. Vienu dienu garš seminārs par bulingu, teorētiskā sadaļa – apgūst visi skolas pedagogi, izveido komandu trīs cilvēku sastāvā (pedagogi, atbalsta personāls) – papildus apmācības šai grupai, saņem tālākmācību sertifikātu.

Mērķauditorija: izglītojamie.

Bērnu mērķa grupa: 6–16 gadi (1.–9. klase).

Programmas zinātniski praktiskais statuss: adaptēta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: “SIA Out loud” (Līga Bērziņa, *Uzvedība.lv*).

Pieejamība: bezmaksas izglītības iestādēm, pedagogiem atalgots darbs no pašvaldību budžeta.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: Pētījums (Sprinģe, Gobiņa, Ķīvīte-Urtāne, Maļina, 2023).

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi – Bulings (pētījums Sprinģe, L., Gobiņa, I., Ķīvīte-Urtāne, A., Maļina, L. 2023). Pētījuma veicējs: Rīgas Stradiņa universitāte. <https://www.mk.gov.lv/lv/media/17100/download?attachment>. Instrumenti ietver validētus jautājumus, ko izstrādājusi Turku Universitāte (Somijā) profilakses un agrīnās intervences programmas “KiVa” 1.–9. klasei ietvaros.

⁵⁷ https://www.mk.gov.lv/lv/programma-kiva?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F.

Programma: “Atbalsts pozitīvai uzvedībai (APU)”

LU izstrādātā darbības programma paredz praktiskus risinājumus, kā skola vienoti veicina pozitīvu uzvedību skolā, atbalstot skolēnu spēju uzņemties atbildību par savu uzvedību, ar cieņu izturēties pret sevi un citiem, būt drošiem skolā (Martinsone, B., Nīmante, D., Daniela, L. 2014)⁵⁸.

Programmas zinātniskais pamatojums: Projekts “Atbalsta programmu izstrāde un īstenošana sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveidei” ESF apakšaktivitātē 1.2.2.4.1. “Iekļaujošas izglītības un sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveide, nepieciešamā personāla sagatavošana, nodrošināšana un kompetences paaugstināšana” noslēdzās 2014. gadā. Iesaistījās 15 pašvaldības, 36 izglītības iestādes, sešas Latvijas augstskolas, piecas NVO, VISC. Programma ir aprobēta LU, 2012. gadā 39 Latvijas skolās (Raščevska, Raževa, Martinsone, Tūbele, Vucenlīdzāns, Vazne, 2012).

Mērķis: attīstīt skolā vienotu sistēmu pozitīvas uzvedības veicināšanai. Programmas sadaļā visa skolas saime apgūst praktiskus paņēmienus, kā preventīvi risinātu uzvedības jautājumus un kā reaģēt uz pārkāpumiem. Programmas sadaļas īstenošanas rezultātā centīsies nodrošināt, ka visiem skolotājiem un skolas darbiniekiem būs vienota prakse, kā pastiprināt skolēna pozitīvu uzvedību un kā vienoti rīkoties nevēlamas uzvedības gadījumos. Savukārt skolēniem veidosies izpratne par drošības, atbildības un cieņas principiem un kā rīkoties droši, atbildīgi un ar cieņu ikdienas situācijās klasē, ēdnīcā, sporta zālē, pagalmā, garderobē u. c.). Programmas mērķis (36 stundas) ir veidot pedagogu padziļinātu izpratni par vienotiem un sistemātiskiem uzvedības problēmu risinājumiem skolā un veicināt to ieviešanu praksē atbilstoši skolā izvirzītajām vērtībām.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu. Izglītības iestāžu pedagogi un darbinieki.

Mērķauditorija: izglītojamie un izglītības iestāžu speciālisti.

Bērnu mērķa grupa: izglītojamie no 1. līdz 12. klasei.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: izstrādāta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Tālākizglītības programma LU.

Pieejamība: Pieaugušo pedagogiskās izglītības centrs (par maksu).

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: (Martinsone, Nīmante, Daniela, 2014).

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: Pētījums apstiprināja jau zināmo sakarību, ka skolēniem ar uzvedības un emocionālām problēmām ir zemāki mācību sasniegumi.⁵⁹

⁵⁹ https://www.lps.lv/uploads/docs_module/3_Ieskats%20APU.pdf.

Programma “MOT” – pusaudžu motivācijas programma

MOT dibinātāji: *Atle Vårvik, Johann O. Koss, Dag Otto Lauritzen un Rune Bratseth, 1997*⁶⁰ (adaptācijas autore K. Judovica, 2015).⁶¹

Programmas zinātniskais pamatojums: Programma ir radīta un izstrādāta Norvēģijā pirms 26 gadiem, sadarbojoties jaunatnes darbiniekiem, psihologiem un pedagogiem. Tās teorētiskā bāze ir balstīta trīs teorijās: Ekoloģiskā teorija (*Urie Bronfenbrenner*), Sociālās mācīšanās teorijā (*A. Bandura*) un Personīgās efektivitātes teorijā (*Self-efficacy*). Visiem mācību materiāliem un metodēm ir atsauce uz izmantoto teorētisko bāzi, kā arī programmas attīstīšanā lielākais akadēmiskais partneris ir Tronheimas universitāte.

Mērķis: MOT ir motivācijas programma jauniešiem un tās mērķis ir veidot drošāku un siltāku sabiedrību, stiprinot jauniešu individuālo līderību.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu. Ar noteiktām personības īpašībām un iezīmēm apveltīti cilvēki – brīvprātīgie, kas izejot atlasīti un īpašas apmācības MOT treneriem palīdz ieviest MOT programmu skolās. Apmācību programma veidota pēc Norvēģijas parauga, tieši tāpat kā visa MOT programma. Treneri 50 % ir pedagogi, otri 50 % ir apmācīti “ārējie treneri”. Tāpat katrā skolā ir MOT koordinators, parasti direktora vietnieks vai kāds no atbalsta personāla, kas arī ir izgājis MOT apmācības un koordinē programmas ieviešanu savā izglītības iestādē.

Mērķauditorija: jaunieši.

Bērnu mērķa grupa: šobrīd tiek ieviestas divas programmas – pamatskolas programma “Stipra jaunatne 12–16” un vidusskolas programma “Stipra jaunatne 16–25”, līdz ar to jaunieši vecumā no 12 līdz 19 gadiem.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: adaptēta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: MOT Latvija.

Pieejamība: izglītības iestādes maksā licences maksu neatkarīgi no skolēnu vai klašu skaita.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: Programmas noslēgumā (pēc pilniem trim gadiem) tiek veikts kopējais programmas izvērtējums, kas palīdz saprast programmas efektivitāti, izvērtēt stiprās un vājās vietas, pielāgot programmu jauniešu un skolas pedagogu vajadzībām. Anketas tiek aizpildītas rakstveidā katrā izglītības iestādē atsevišķi. Un visas programmas īstenošanas laikā regulāri tiek rakstiskā veidā iegūta atgriezeniskā saite gan no jauniešiem, gan skolas MOT koordinatoriem par programmas efektivitāti.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: atsevišķi pētījums par MOT programmu Latvijā no kāda ārpuskalpojuma sniedzēja nav veikts, ņemot vērā neeksistējošo finansiālo atbalstu ne no valsts, ne pašvaldībām. Līdz šim esam balstījušies tikai uz savu iekšējo anketēšanu un programmas izvērtēšanu. Bet par programmas efektivitāti un rezultātiem citās MOT valstīs ir neskaitāmi pētījumi, gan sadarbībā ar Oksfordas Universitāti, gan dalībvalstu augstskolām. Visi pētījumu rezultāti un statistikas dati ir pieejami un atrodami internetā vai pēc pieprasījuma – konkrētajā MOT dalībvalstī.

⁶⁰ <https://mot.lv/par-mot/mot-vesture/>.

⁶¹ <https://mot.lv/par-mot/mot-vesture/mot-latvija/>.

Programma: “Viegliem soļiem”

Programmu “Viegliem soļiem” (*Simple steps*) veidojuši speciālisti no Ziemeļīrijas, šī programma ir tulkota un adaptēta Latvijai, un tai ir pievienotas jaunas sadaļas, kuras veidojuši speciālisti no Latvijas. Programma ir adaptēta (I. Smirnova, 2022. g.) Latvijas situācijai ar mērķi nodrošināt ģimenes ar pierādījumos balstītām metodēm, kuras var izmantot mājas apstākļos brīžos, kad nav iespējas tikt pie ABA speciālista.

Programmas zinātniskais pamatojums: Programma ir izveidota un aprobēta Lielbritānijā, uz zinātnē un pierādījumos balstītām metodēm (pamatojoties uz ABA terapijas jeb lietišķās uzvedības analīzes pieeju), piemērota lietošanai vecākiem mājas apstākļos.

Mērķis: Programmā “Viegliem soļiem” iegūtās zināšanas un prasmes palīdzēs vecākiem ātrāk un vieglāk saprasties ar ABA speciālistu un veiksmīgi pielietot viņa sniegtās rekomendācijas ikdienā, lai veicinātu bērna attīstību. Programma iepazīstina ar lietišķās uzvedības analīzes (ABA – *Applied Behavior Analysis*) pamatprincipiem. Jūs iemācīsieties labāk izprast bērna uzvedību un tās iemeslus, kā arī gūsiet priekšstatu par to, kā mācīt bērnam svarīgas prasmes (komunikāciju, pašaprūpi un citas prasmes).

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu.

Mērķauditorija: ģimenēm, kuru bērniem ir autiskā spektra traucējumi vai ir aizdomas par autisko spektra traucējumiem, arī speciālisti un pedagogi.

Bērnu mērķa grupa: 0–7 gadus veci bērni.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: adaptēta un pārbaudīta

Pakalpojuma sniedzējs: Bērnu slimnīcas fonds.

Pieejamība: Latvijā šī programma vecākiem tiek piedāvāta bez maksas.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: ir pieejama rokasgrāmata (pieejama “Bērnu slimnīcas fonds”).

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: grupas dalībnieku apmierinātības anketa (dati ir pieejami “Bērnu slimnīcas fonds”).

Programma: “Vecāku izglītības programma” (VIP)

Nodibinājums “Fonds Plecs” 2019. gadā organizēja vecāku izglītības programmas (VIP) satura izveides darbu, kā arī programmas pasniedzēju sagatavošanu un uzsāka vecāku izglītības programmas (VIP) īstenošanu. Latvijas ekspertiem sadarbojoties ar pētniekiem no Kārinās Pērvīsas Bērnu attīstības institūta (*Karyn Purvis Institute of Child development*) un *HALO Project international* (ASV), speciāli Latvijai tika izstrādāta jauna metodoloģija, par pamatu ņemot institūtā radīto *TBRI® (Trust Based Relational Intervention)* jeb uzticībā pamatotu attiecību ieviešanasmetodi. Pēc tam ASV speciālisti vairākkārt ieradās Latvijā, lai apmācītu programmas trenerus, un vasarā pienāca laiks pirmajai vecāku pilotgrupai.

Programmas zinātniskais pamatojums: Vecāku izglītības programma (VIP) ir veidota, balstoties uz jaunākajiem zinātniskajiem pētījumiem par bērna smadzeņu attīstību agrīnajā dzīves periodā, sākot jau no prenatālā perioda, un drošās piesaistes nozīmi bērna attīstības sekmēšanā. Septiņu nodarbību ciklā programmas dalībnieki iegūst teorētiskas zināšanas un praktiskas iemaņas, kas palīdz veidot uzticības pilnas, emocionāli veselīgas attiecības ar saviem bērniem. Programma piedāvā daudz praktisku “rīku”, metožu, uzdevumu, kuri palīdz ikdienas saskarsmē ar bērniem, veidojot pozitīvus paradumus, dziļu emocionālu saikni bērnam ar vecāku, un sniedz informāciju par saikni veicinošām disciplinēšanas metodēm. Programmas mērķauditorija: topošie vecāki, vecāki ar bērniem vecumā līdz 18 gadiem, vecvecāki, šķirtie un vientuļie vecāki, aukles, apvienotās ģimenes.

TBRI® ir akreditēta un zinātniskajos pierādījumos balstīta metode. Sertifikāti apliecina treneru kvalifikācijas atbilstību programmas izstrādātāju un turētāju izvirzītajiem standartiem un prasmēm. Programmu kvalitātes nodrošināšanai treneri regulāri piedalās supervīzijas, tiek veiktas darba kvalitātes pārbaudes un nodrošināta treneru tālākizglītība.

Mērķis: Pilnveidot vecāku izpratni par nozīmīgākajiem posmiem bērna attīstībā, drošās piesaistes nozīmi bērna attīstības sekmēšanā un attīstīt praktiski pielietojamas prasmes, kas palīdzētu iegūtās zināšanas pielietot ikdienas saskarsmē ar bērnu, audzinot emocionāli veselu un pilnvērtīgu individu. Programma nodrošina dažādus, bērnu vecumam pielāgotus praktiskus rīkus, metodes, uzdevumus, kuri palīdz ikdienas saskarsmē ar bērniem, veidojot pozitīvus paradumus, dziļu emocionālu saikni bērnam ar vecāku un sniedz informāciju par saikni veicinošām disciplinēšanas metodēm.

Programma veidota, balstoties praksē uz vairāk nekā 20 gadu ikdienas terapeitisko un klīnisko pieredzi, un tā:

- veicina būtisku vecāku resursu pieaugumu garīgās veselības un veselīgu ģimenisku saišu uzturēšanai;
- sniedz kompleksas zināšanas par emocionāli veselīgu un uzticībā balstītu vecāku un bērnu attiecību veidošanu;
- nodrošina praktisku treniņu veselīgu saskarsmes iemaņu un prasmju apguvei;
- veido vecāku domāšanas un uzvedības modeli emocionāli vesela un pilnvērtīga indivīda audzināšanai.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu. Treneri sertificēti Trust Based Relational Intervention (*TBRI®*) praktiķi. Treneru sertifikāciju veic un autorizē divas organizācijas – *Karyn Purvis Institute of Child Development (KPICD)*, kas ir daļa no vienas no vadošajām augstskolām ASV – *Texas Christian University (TCU)* un “*Halo Project International*”.

Mērķauditorija: vecāki.

Bērnu mērķa grupa: no 0 līdz 17 gadu vecumam.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: izstrādāta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Nodibinājums “Fonds Plecs”.

Pieejamība: par maksu.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: informācija nav pieejama.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: informācija nav pieejama.

Monitoringa programma (darba vadības un monitoringa sistēma): “EMU: Skola”

Programmu sākotnēji ir izstrādājis “Fonds PLECS” sadarbībā ar pusaudžu psihoterapijas speciālistu Nilu Saksu Konstantinovu.

EMU turpina pilnveidot un EMU 2.0. savu metodoloģisko risinājumu veidoja, sadarbojoties ar psihologu Uldi Ābeli, Liepājas Universitātes rektori, psiholoģi un pedagoģijas doktori Daci Medni.

Metodiskos risinājums klases audzinātāja vajadzībām izstrādā sociālā pedagoģe Karīna Pasternaka, Rīgas Pilsētas sākumskolas direktore un Skola 2030 mācību satura izstrādes vecākā eksperte Solvita Lazdiņa un sociālā pedagoģe Elita Šneidere. Savukārt ieteikumus vecākam veido mācību centrs “Centrs ZIN” tās programmu direktores un treneres Ingas Oliņas vadībā, balstoties piesaistes teorijā un *TBRI*© metodoloģijā.

EMU 2.0. anketas dizainu un struktūras veidošana notika šādi:

1. Piemēru izpēte, apskatot *CASEL*, *Panorama education*, *EDURIO*, *VISC* metodisko materiālu piemērus, pieeju;
2. Veidojot individuālās intervijas ar skolu vadību, izglītības pārvaldēm, pedagogiem, skolu atbalsta personālu.
3. Konkrētās anketas veidošanas sadarbības partneri bija:
 - Uldis Ābele, psihologs, Allažu Bērnu un ģimenes atbalsta centrs;
 - Dace Medne, psiholoģe, pedagoģijas doktore, Liepājas Universitātes rektore;
 - Jana Mituza, Valsts probācijas dienesta Resocializācijas departamenta Uzraudzības, piespiedu un sabiedriskā darba nodaļas vadošā eksperte;
 - Krista Skara, psiholoģe, Valsts probācijas dienesta Probācijas programmu nodaļas vadītāja;
 - Solvita Lazdiņa, izglītības eksperte, Skola 2030 konsultante;
 - Jeļena Kuzņecova, psiholoģe, Rīgas 72. vidusskola;
 - Anastasija Pušņakova, psiholoģe, Rīgas 72. vidusskola.

Konsultanti:

- Jānis Mihailovs (IKVD);
- Sarmīte Dīķe (IKVD).

EMU 2.0 anketu aprobēja Anastasija Pušņakova, psiholoģe, Rīgas 72. vidusskola. Šobrīd norit sadarbības saskaņošana par EMU 2.0 validāciju (ieskaitot pētījuma dizainu).

Programmas apraksts:

EMU monitoringa un vadības principi:

1. **Ieinteresētība.** Interesējamies par galvenajām vidēm, kurās atrodas skolēns (angļu val. *sense of safety*), izjūtot piederību klasesbiedriem un pedagogiem, skolēns jūtas droši, un šādā gadījumā galvas smadzeņu garozas funkcija ir gatava pilnvērtīgi funkcionēt):
 - attiecības ar klasesbiedriem;
 - sadarbība ar pedagogiem (vai tic / pieredz, ka pedagogi interesējas un mēģina/-ās palīdzēt);
 - mājās pieejamiem resursiem (vai tic / pieredz, ka vecāki / aizbildņi interesējas un mēģina/-ās palīdzēt);
 - papildu jautājumu grupa ir par skolēna attieksmi pret skolu (šobrīd netiek izmantota, ir integrēta pēc skolu vēlmes par papildus informāciju).
2. **Saruna.** Skolēnam un vecākam tiek jautāts, vai šeit un tagad viņu skatījumā būtu nepieciešams atbalsts (gan SEM prasmēs, gan konfliktsituācijās).
3. **Monitorings:**
 - vai katru semestri ar aptaujas starpniecību interesējamies par skolēniem (jautājot arī vecākiem);
 - vai atbalsts tiek sniegts un kāda tipa lēmums ir no skolas personāla – atsevišķi audzinātāja un atsevišķi atbalsta personāla (vai mēģināja palīdzēt un lēmums – spēs / nespēs palīdzēt);
 - saņemam atgriezenisko saiti no konkrētā skolēna / vecāka – bija / nebija atbalsts, kāda bija attieksme un vai palīdzēja ieraudzīt un virzīties uz risinājumu.

Šāda procesa un datu ievākšanas forma un struktūra ļauj formulēt datus balstītas hipotēzes, vai smadzeņu darbības likumsakarības tiek iekļautas mācību vides veidošanā pastāvīgi un ir pedagoģiskā darba ikdienas sastāvdaļa, var precīzi identificēt tās neveikšanas cēloni, kas ļauj resursefektīvi noteikt turpmākās darbības fokusu.

Lai veidotos lietderīgāka un ilgtspējīgāka procesu integrēšana un attīstība, EMU pieeja paredz visu mācību gadu iekšējos pārvaldības procesos integrētas sarunas, rosinājumus risināt un attīstīt (veidojot individualizētus darbību atgādinājumus skolēnu, vecāku, audzinātāja, atbalsta personāla, skolas vadības un izglītības pārvaldes līmenī). Tādējādi mācību gada beigās datu analīze ir jēgpilna un virzīta uz efektīvu risinājumu identificēšanu. Tas ļauj daudz būtiskāk veidot attīstības plānus operatīvā un stratēģiskā līmenī. Sīkāk sk: <https://skolas.emu.lv/emu-vadibas-un-monitoringa-sistemas-pieejas-apraktsemu-pieeja-un-pa/> un <https://skolas.emu.lv/2738-2/>.

Aptaujas, kas ir EMU sastāvdaļa apraksts: Aptauja sastāv no 14 līdz 17 jautājumiem, kuri ir sadalīti četros tematiskajos blokos.

Programmas pamatojums: sk: <https://skolas.emu.lv/emu-vadibas-un-monitoringa-sistemas-pieejas-apraktsemu-pieeja-un-pa/>.

Mērķis. Tā radīta, lai skola varētu pildīt tai uzliktās funkcijas – sekot līdzi tam, vai skolēnu emocionālais “traucīš” neiet pāri, vai skolēna emocionālā, trauksmes, spriedzes slodze ir tāda, kas netraucē skolēna sniegunam, vai arī ir vajadzīgs kāds atbalsts no audzinātāja vai skolas puses.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu. EMU ietvaros tiek nodrošinātas skolas personāla apmācības platformas lietošanā. Mācības ietver praktiskas mācības EMU lietošanā; atbalstu visa mācību gada garumā (sīkāk sk. <https://skolas.emu.lv/macibas/>).

Mērķauditorija: skolēni, pedagogi / audzinātāji, vecāki, skolas vadība, skolas atbalsta personas un Izglītības pārvalde.

Bērnu mērķa grupa: 1.–4. klase, 5.–6. klase, 7.–12. klase.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: atrodas adaptācijas vai aprobācijas procesā.

Pakalpojuma sniedzējs: SIA “EMU Skola” (sk. <https://skolas.emu.lv/>).

Pieejamība: par maksu.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: Zinātniskos izdevumos publikāciju uz apkopojuma veikšanas brīdī nav. Ir dažas populārzinātniskās publikācijas medijos (sk. <https://skolas.emu.lv/stasti-medijos/>).

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: EMU lietotāju atsauksmes, subjektīvā pieredze un viedoklis.

Programma sērojošu bērnu un viņu ģimenes locekļu atbalstam “Kalniem pāri”

2017. gadā ir izstrādāta jauna programma sērojošu bērnu atbalstam ar nosaukumu “Kalniem pāri”.⁶²

Programmas zinātniskais pamatojums: Pētījumu 2020. gadā veica E. Kvelde (darba vadītāja profesore Sandra Beatrice Sebre).

Mērķis: Programmas mērķis ir veicināt veselīga sērošanas procesa norisi ģimenē, kļiedēt vientulību un aizspriedumus, rūpēties par bērna psiholoģiskās veselības uzlabošanu, stiprināt ģimenes grūtību pārvarēšanas stratēģijas un veicināt savstarpējo komunikāciju. Programma atbalsta ģimenes ar bērniem pēc mammas, tēta, brāļa, māsas vai cita bērnam nozīmīga aprūpētāja zaudējuma, piedāvājot atbalstu individuālās konsultācijās un terapeitiskajās grupās, kā arī izglītojot par sērošanas aspektiem.

Pakalpojuma ietvaros ģimenes var saņemt:

1. Krīzes intervences konsultācijas. Palīdzību raksturo – tā ir tūlītēja, pieejama un īsa. Mērķis – stabilizēt, mazināt distresa pazīmes, neatkarīgas funkcionēšanas atjaunošanu vai virzīšanu uz cita līmeņa palīdzību, t. i., virzot ģimeni uz grupu nodarbību pakalpojumu.

2. Individuālās konsultācijas nodrošina, ja tuvinieka zaudējums piedzīvots nesenā pagātnē (pusgadu līdz divus gadus pēc tuvinieka nāves) vai arī sērošanas process ir traumatisks un complicēts. Konsultāciju var nodrošināt visai ģimenei kopā vai katram ģimenes loceklim individuāli.

3. Terapeitiskās un atbalsta grupu nodarbības. Atbalsta grupās sērojošām ģimenēm tiek ievēroti grupu psihoterapijas pamatprincipi: Jūtas – Domāšana – Uzvedība. Tiek veicinātas jūtu izpausmes un emociju nosaukšana vārdā. Tikpat svarīgi kā izpaust jūtas un emocijas, ir arī saprast jūtu nozīmi, pārdzīvojuma jēgu un savu šī brīža situāciju.

4. Terapeitiskās grupas. Katrā grupā piedalās četri līdz astoņi dalībnieki, grupas tiek sadalītas šādi: bērniem vecumā no 7 līdz 11 gadiem; pusaudžiem vecumā no 12 līdz 18 gadiem; bērnu un pusaudžu vecākiem vai aprūpes personām.

Terapeitiskās grupas ir slēgta tipa grupas, kas notiek no septembra līdz jūnijam (10 mēnešus), vienu reizi trīs nedēļās. Katra vecumposma grupa tiek 14 grupu nodarbībās, katra nodarbība ilgst trīs stundas pēc noteiktas metodikas.

5. Atvērtās grupas. Atvērtajās grupās piedalās četri līdz astoņi dalībnieki un tiek sadalītas šādi: bērniem līdz 18 gadu vecumam; bērnu vecākiem. Grupas nav terminētas, notiek visu gadu (11 mēnešus), vienu reizi trīs nedēļās, uzsākšanas laiks – februāris. Nodarbības tiek īstenotas pēc slēgto grupu tematiskā satura un metodikas (13 nodarbību tēmas). Kad nodarbību tēmas ir izietas, tiek uzsākts jauns process. Šīs grupas ir paredzētas tiem bērniem un jauniešiem, kuri nav pieteikušies sākotnēji uz slēgtajām terapeitiskajām grupām, kam ir noteikts uzsākšanas laiks septembrī, vai arī, ja bērns nav varējis piedalīties divās vai vairāk terapeitiskajās grupu nodarbībās pēc kārtas. Atvērto grupu pieeja nodrošina pakalpojuma nepārtrauktību un pakalpojuma saņemšanu pēc iespējas vairākām ģimenēm, kurām tas ir nepieciešams. Šāda veida pakalpojums nodrošina, ka ģimene var saņemt pakalpojumu tik ilgi, cik tas ir nepieciešams, jo ģimene atvērtajām grupām var pievienoties arī pēc slēgto grupu nodarbību noslēguma. Tas ir svarīgi, jo jāņem vērā, ka sērošanas process ir ilgstošs un var ilgt līdz pat diviem gadiem.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu. Psihologi, psihoterapeiti un citi speciālisti.

62

https://ld.riga.lv/files/Gadagramatas/SOCIALA_SISTEMA_UN_VESELIBAS_APRUPE_RIGA_2017_GADA.pdf.

Mērķauditorija: Pakalpojuma mērķa grupa ir ģimenes ar bērniem vecumā no dzimšanas līdz 18 gadiem. Pakalpojumu saņem ģimenes uzreiz pēc tuvinieka nāves, ģimenes pusgadu līdz divus gadus pēc tuvinieka nāves, ģimenes vairāk nekā divus gadus pēc tuvinieka nāves, ja tuvinieka miršanas brīdī bērns vēl bijis mazs vai arī tuvais cilvēks miris vardarbīgā nāvē.

Bērnu mērķa grupa: bērni vecumā no dzimšanas līdz 18 gadiem.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: izstrādāta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Latvijas SOS Bērnu ciematu asociācija.

Pieejamība: bezmaksas.

Atsauce uz pētījumiem par programmu: Pētījumu 2020. gadā veica E. Kvelde (darba vadītāja profesore Sandra Beatrice Sebre, LU).

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: Komunikācija un drošības sajūta attiecībās; Komunikācija un sērošana; Piesaiste un sērošana.

Informatīvā un psihoemocionālā atbalsta programma jaunajām ģimenēm “Piedzimstot bērniņam”

Projekts tiek realizēts programmas “NVO fonds” projektā “SOS bērnu ciemati Latvijā asociācijas kapacitātes stiprināšana – 2023/2024”, ko finansiāli atbalsta Sabiedrības integrācijas fonds no Latvijas Republikas Kultūras ministrijas piešķirtajiem Latvijas valsts budžeta līdzekļiem.

Programmas zinātniskais pamatojums: Asociācija projekta ietvaros ir izveidojusi un attīstījusi preventīvu programmu “Piedzimstot bērniņam” māmiņu ar jaundzimušiem bērniem atbalstam.

Mērķis: veicināt emocionālo saikni starp mammu un bērnu, tēvu un bērnu, un visai ģimenei kopumā. Jo ciešāka emocionālā saikne starp bērnu un vecākiem, jo drošākās, stabilākās attiecībās bērns aug. Programmā ikviens ģimene saņem pamata atbalstu, zināšanas un drošības sajūtu, kā arī informāciju, kurp vērsties krīzes situācijās.

Programmas ietvaros vecāki saņem:

1. Sociālā darbinieka konsultācijas un izvērtējumu par programmas atbalsta nepieciešamību.
2. PEP mājvizītes ar atbalsta konsultācijām (nepieciešamības gadījumā arī attālinātas konsultācijas) mazuļa pirmajos dzīves mēnešos.
3. Atbalsta grupas vecākiem ar bērniem. Galvenais grupas darba uzdevums ir jaunā vecāka socializēšanās. Grupu ietvaros bērns vecākam ir iespēja dalīties savā pieredzē, tikt uzklautam un stiprinātam no grupas vadītājas un pārējiem grupas dalībniekiem, kā arī uzklaut citus grupas dalībniekus un ieraudzīt, cik dažādi var būt mazuļi un situācijas, tādējādi piešķirot “normālību” situācijām, kas, pēc vecāku domām, šķietami notiek tikai ar viņiem vien un ir nenormālas. Savukārt mazākajiem grupas dalībniekiem klātienē nodarbībās tiek uzrīkots rotaļu laukums, kas aprīkots ar vecumam atbilstošām rotaļlietām.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu. Sociālie darbinieki, psihologi un citi speciālisti.

Mērķauditorija: mērķa grupa ir māmiņa vai cits primārais aprūpētājs ar jaundzimušu bērniņu.

Programmas mērķa grupa ir arī ģimenes, kurās:

- Ir pirmais bērns ģimenē;
- maza vecuma starpība starp bērniem;
- mammai ir veselības problēmas;
- bērnam ir veselības problēmas;
- mamma ir nepilngadīga;
- zaudēts bērns iepriekšējās dzemdībās.

Bērnu mērķa grupa: bērni līdz viena gada vecumam.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: izstrādāta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Programmu īsteno SOS Bērnu ciematu asociācija, finansiāli to atbalsta Sabiedrības integrācijas fonds.

Pieejamība: bezmaksas.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: Kopš pakalpojums tiek nodrošināts, pieprasījums pēc tā pieaug, kas liecina, ka atbalsts mērķa grupai ir aktuāls, jo sevišķi sociālā riska ģimenēm.⁶³

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: informācija nav pieejama.

⁶³ https://ld.riga.lv/files/Gadagramatas/Gada_gramata_2018_GALS.pdf.

RMHC (Ronald McDonald House Charities) Latvija programma bērniem “Mobilais veselības aprūpes centrs”⁶⁴

Sekmējot veselības aprūpes pakalpojumu pieejamību bērniem un jauniešiem līdz 18 gadu vecumam, “Ronald McDonald House Charities Latvija” (RMHC Latvija) jau 13 gadus regulāri nodrošina savlaicīgas un kvalitatīvas bezmaksas medicīniskās konsultācijas bērniem un jauniešiem Latvijas lauku reģionos tuvāk viņu mājām.

Bērnu “Mobilais veselības aprūpes centrs” (MVAC) programmas misija ir nodrošināt pakalpojumu pieejamību, kas tieši ietekmē bērnu veselību un labbūtību visā Latvijā. Vairāk nekā 40 lokācijas vietās Latvijā.

Programmas zinātniskais pamatojums: nav attiecināms

Mērķis: Bērnu MVAC darbības mērķis ir nodrošināt savlaicīgas un kvalitatīvas bezmaksas ārstu konsultācijas ģimenēm ar bērniem tuvāk viņu dzīvesvietai.

Mērķauditorija: bērniem un jauniešiem

Bērnu mērķa grupa: bērni līdz 18 gadu vecumam.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: nav attiecināms.

Pakalpojuma sniedzējs: Ronald McDonald House Charities Latvija (RMHC Latvija)

Pieejamība: bezmaksas

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: nav attiecināms.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: nav attiecināms.

Agrīnās intervences pakalpojums bērniem ar risku uz autiskā spektra (AST) traucējumiem

Agrīnās intervences pakalpojums ir balstīts uz nefarmakoloģisko pieeju. Lai palīdzētu bērniem ar AST adaptēties un iekļauties sociālajā vidē, svarīgi nodrošināt valsts apmaksātus intervences pakalpojumus neatkarīgi no bērnu dzīves vietas, ģimenes situācijas u. c. faktoriem, pakalpojumā iekļaujot nefarmakoloģisko intervenci, kas ir būtiskākā agrīnās intervences sadaļa bērniem ar AST.⁶⁵

Intervences pamatā ir psihiatriskās rehabilitācijas metodes: lietišķās uzvedības analīze jeb ABA, ergoterapija, audiologopēdija, fizioterapija, mūzikas terapija, kā arī uztura speciālista, psihologa, speciālā pedagoga un ārsta konsultācijas.

Programmas zinātniskais pamatojums: nav attiecināms

Mērķis: palīdzēt bērniem ar AST adaptēties un iekļauties sociālajā vidē, svarīgi nodrošināt valsts apmaksātus intervences pakalpojumus neatkarīgi no bērnu dzīves vietas, ģimenes situācijas u. c. faktoriem, pakalpojumā iekļaujot nefarmakoloģisko intervenci, kas ir būtiskākā agrīnās intervences sadaļa bērniem ar AST.

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: slimnīcas speciālisti.

Mērķauditorija: Bērni ar autiskā spektra traucējumiem vai aizdomām par AST.

Bērnu mērķa grupa: 0–3 gadu vecums.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: nav attiecināms

Pakalpojuma sniedzējs: Bērnu klīniskās universitātes slimnīca.

Pieejamība: bezmaksas.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: nav attiecināms

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / vai mērījumi: informācija nav pieejama.

⁶⁴ <https://rmhc-latvia.lv/par-mums/>.

⁶⁵ <https://www.bkus.lv/lv/content/agrinas-intervences-pakalpojums-berniem-ar-risku-uz-autiska-spektra-ast-traucejumiem>.

“STOP 4-7” jeb “Kopā uz ceļa esam stīprāki” – multimodāla agrīnās intervences programma bērniem ar uzvedības problēmām

Programmas zinātniskais pamatojums: Programma ir zinātnē un pētījumos balstīta, tās saturs veidots uz pētījumu par bērnu uzvedības problēmu attīstību atklājumiem (veikti pētījumi par bērnu uzvedības problēmām) un Oregonas Sociālās mācīšanas centra klīniskās darba pieredzes pamatiem, īpaši *LIFT* programmu (Reid, & Eddy, 2002; De Mey & Braet, 2011). Kopš 2003. gada vairākas pašvaldības Beļģijā un Nīderlandē šo programmu sekmīgi īsteno.

Mērķis: mazināt bērnu problemātisko uzvedību, mācot vecākus pielietot pozitīvās audzināšanas principus. Dati liecina, ka pēc programmas apguves bērnu agresīvā uzvedība samazinās tūlīt, turklāt izmaiņas ir noturīgas arī pēc sešiem un 12 mēnešiem, bērni apgūst problēmu risināšanas prasmes un pakāpeniski mazinās izaicinošā un agresīvā uzvedība. Savukārt pēc vecāku apmācībām mainās audzināšanas principi – mazinās bērna fiziska sodīšana un nekonsekvence, pastiprinās pozitīvās audzināšanas pārsvars.

Programma balstās uz trīspusēju sadarbību. Vecāku un pedagogu līdzdalība un sadarbība ir būtiska programmas daļa. Viņu uzdevums ir veicināt bērna vēlamās uzvedības aktivizēšanu un nostiprināšanos. Tāpēc programma tiek īstenota kompleksi.

Programmas darbības princips:

- 10 nodarbības bērniem – viena nodarbība nedēļā, katra ilgst sešas stundas (kopā 10 nedēļas);
- 10 nodarbības vecākiem – viena nodarbība nedēļā, katra ilgst divas stundas (kopā 10 nedēļas);
- četras nodarbības bērna vidē (pirmsskolas iestādē) – viena nodarbība divās nedēļās, katra ilgst trīs stundas (kopā 10 nedēļas).

Speciālās apmācības nepieciešamība programmas lietotājiem: ir nepieciešams sertifikāts vai apliecinājums, kas apliecina tiesības izmantot programmu. Speciālisti – pirmsskolas pedagogi un psihologi.

Mērķauditorija: vienlaikus atsevišķās grupās strādā gan ar bērnu, gan vecākiem, gan pedagogiem.

Bērnu mērķa grupa: 4–7 gadus veci bērni.

Programmas zinātniski praktiskais statuss: adaptēta un pārbaudīta.

Pakalpojuma sniedzējs: Pārresoru koordinācijas centrs sadarbībā ar Latvijas kognitīvi biheiviorālo terapiju biedrību.⁶⁶

Pieejamība: bezmaksas.

Atsauce uz pētījumiem par programmas efektivitāti: Kopš 2016. gada programma ir adaptēta arī latviešu valodā, apmācīti vairāk nekā 50 programmas “STOP 4-7” treneri Latvijā.⁶⁷

2019. gada 17. septembrī Ministru kabinets atbalstīja ieviešanai “Multimodālo agrīno intervenču programmu “STOP 4-7”” no 2020.–2022. gadam. Pasākuma īstenošanai finansējums piešķirts Pārresoru koordinācijas centram, kas sadarbībā ar Latvijas kognitīvi biheiviorālo terapiju biedrību ievieš programmu “STOP 4-7” visā Latvijas teritorijā.

Programmas efektivitātes novērtēšanai izmantotas pazīmes un / ai mērījumi: Bērnu uzvedības problēmu un vecāku audzinošās uzvedības izmaiņas pēc dalības modificētajā Multimodālās agrīnās intervences programmā “STOP 4-7”.

⁶⁶ Pasākums 1.3.3. “Stop 4-7” bērniem ar uzvedības grūtībām pieejamības nodrošināšana ir iekļauta arī Bērnu, jaunatnes un ģimenes pamatnostādņu 2022.–2025. gadam īstenošanas plāna projektā, kurā norādīts, ka izpilde ir ietverta Izglītības attīstības pamatnostādņu 2021.–2027. gadam “Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai” pamatnostādņu plānā.

⁶⁷ <https://www.pkc.gov.lv/lv/sabiedribas-lidzdaliba/iniciativas-un-darba-grupas/programma-stop-4-7>.

8. pielikums

Instrumenti, par kuriem nav pieejama vai nav identificēta nepieciešamā informācija

Instrumenti	
Instrumenta nosaukums latviešu valodā	Instrumenta nosaukums angļu valodā
Bassa–Darki agresijas aptauja	<i>Buss–Durkee Hostility Inventory (BDHI)</i>
	<i>Controlled Drawing Observation (CDO)</i>
Autisma diagnostikas intervija (vecākiem)	<i>The Autism Diagnostic Interview (ADI-R)</i>
Vai bērns ir gatavs skolai? (1. klasei)	<i>Determining children's socio-psychological adaptation to school</i>
UDHS novērtēšanas (reitinga) skala IV (ADHD–RS)	<i>ADHD Rating Scale IV</i>
Aptauja “Kā tu jūties skolā?”	
Konera novērtēšanas skala UDHS	<i>Conners Comprehensive Behaviour Rating Scale, CBRS</i>
Anketa skolēniem	
Skolas bieduma noteikšana	
Savstarpējo attiecību diagnostikas metode. ADM – Liri modifikācija	<i>Liri's method for diagnosing interpersonal relationships (Liri Interpersonal Relationship test)</i>
Sociālās trauksmes pakāpes novērtēšana	<i>Social Phobia Inventory, SPIN</i>
Trauksmes izpētes tests	<i>State-Trait Anxiety Inventory, STAI</i>
Dembo-Rubinsteina pašcieņas metode	<i>Dembo-Rubinstein Method of Self-Esteem Measurement</i>
Sociometrijas metode	<i>Sociometric technique</i>
Mācību motivācijas līmeņa noteikšanas aptauja	
Aptauja par savstarpējām attiecībām klasē, psiholoģisko klimatu klasē	
Emociju lineāls	
Kognitīvo spēju instrumenti	
Renē Žila tests	
<i>Toulouse-Pieron test</i> (psihiskā veiklība, intelektuālās spējas)	
Vienkāršās analogijas	
Piktogrammas	
Ceturtais liekais	
10 vārdu iegaušanās	

Korektūras proves	
Londolta gredzeni	
Rejas atmiņas tests	
Šultes tabulas	
Projektīvās metodes	
Instrumenta nosaukums latviešu valodā	Instrumenta nosaukums angļu / krievu valodā
Nepabeigtie teikumi	<i>The Sentence Completion Test (SCT)</i>
Tematiskās apercepcijas tests (TAT)	<i>Thematic Apperception Test (TAT)</i>
Projektīvā metode – māja, koks, cilvēks	<i>House-tree-person (H-T-P)</i>
Ģimene (Mana ģimene)	<i>Family drawing test (The Draw-a-Family Picture Test (DAFPT))</i>
Nepabeigtie teikumi	<i>Incomplete Sentences Blank</i>
Emociju dienasgrāmata	<i>Emotional Diary version 9.1</i>
Emociju kārtis	<i>The mood cards</i>
Dusmu kontroles spēle	
Spēle “Sarunu aplis” (sarunu aplis lieliem un maziem)	
Cilvēks lietū	<i>Человек под дождем</i>
Neeksistējošais dzīvnieks	<i>Несуществующее животное</i>
Uzzīmē cilvēku!	<i>Draw-a-Person</i>
Ģimene darbībā	<i>Family drawing test</i>
Pašportrets	<i>The Personality Self-Portrait</i>
Roze (projektīvā metode)	
Asociatīvās kārtis	
Metaforiski asociatīvās kārtis – 1001	
Anketa “Emociju zīmju skala”	
Projektīva metodika “Rūķīši”	

Digitālas platformas / programmas ar aptaujām un testiem	
Digitālā platforma	Programmas apraksts
Digitālā platforma: <i>uzvediba.lv</i> Risinajumi uzvedības maiņai	Digitālajā platformā ir pieejami atbalsta materiāli, iekļaujot instrumentus un lekciju kursus par dažādu problemātiku, kas var rasties klasē un skolā, piemēram, instruments ir pieejams par maksu – Emociju temperatūras mērīšana, kā arī bezmaksas resursi, piemēram, instruments – Manas emocijas.
Digitālā platforma: Monitoringa programma (darba vadības un monitoringa sistēma): “EMU: Skola”	Digitālā platformā ir pieejama EMU 2.0. anketa. EMU 2.0 anketu aprobēja A. Pušņakova, psiholoģe, Rīgas 72.vidusskola. Šobrīd norit sadarbības saskaņošana par EMU 2.0 validāciju (ieskaitot pētījuma dizainu).
Digitālā platforma: <i>EDURIO</i> aptaujas	<p>Aptauju jautājumus izstrādājuši izglītības speciālisti, balstoties gan vietēja, gan starptautiska mēroga pētījumos. Visas aptaujas “pieslīpētas” diskusijās ar Latvijas skolu direktoriem un skolotājiem. <i>EDURIO</i> aptaujas platformā ir pieejama:</p> <p>Adaptācijas aptauja par mācībām klātienē pēc attālināto mācību posma. Izstrādātājs: <i>EDURIO</i> izglītības speciālisti sadarbībā ar Rīgas 6. vidusskolas psiholoģi Sabīni Kēvišu. Aptaujas rezultāti paredzēti: Izglītības pārvaldēm / nodaļām un skolu vadībai, klases audzinātājiem, skolas atbalsta personālam. Respondenti: Skolēni. Mērķis: Aptaujas mērķis ir ievākt skolēnu viedokļus par savām sajūtām, atgriežoties skolā klātienē mācībās. Iegūtie rezultāti palīdzēs skolas vadībai, atbalsta personālam un pedagogiem, jo īpaši – klases audzinātājiem – apzināt esošo situāciju un jomas, kurās nepieciešams papildu atbalsts skolēniem.</p> <p>Adaptācija jaunajam saturam un pieejai.</p> <p>Izstrādātājs: <i>EDURIO</i> izglītības speciālisti, izmantojot Skola 2030 ieteikumus un aptaujas pilotskolām. Aptaujas rezultāti paredzēti: Izglītības pārvaldēm / nodaļām un skolu vadībai. Respondenti: 1., 4., 7. un 10. klašu skolēni un vecāki, skolotāji, kas māca šīs klases, īstenojot pilnveidoto saturu un pieeju. Mērķis: Iegūt atgriezenisko saiti par skolotāju, skolēnu un vecāku pieredzi un sajūtām, pārējot uz mācībām pēc pilnveidotā satura un pieejas.</p> <p>Padziļinātā aptauja attālināto mācību izvērtēšanai. Izstrādātājs: <i>EDURIO</i> izglītības speciālisti sadarbībā ar Rīgas domes Izglītības, kultūras un sporta departamentu. Aptaujas rezultāti paredzēti: Izglītības pārvaldēm / nodaļām un skolu vadībai, klases audzinātājiem. Respondenti: Skolotāji, skolēni, vecāki. Mērķis: Saprast, kā ir noritējušas attālinātās mācības ilgākā laika periodā, izvērtēt tās pret vadlīnijām, apzināt labo praksi un kādas izmaiņas nepieciešams ieviest.</p> <p>Aptauja: Skolēnu sagatavotība noslēguma pārbaudījumiem.</p>
Digitālā platforma: “Neklusē”	<p>“Neklusē” ir sociāls projekts, kura mērķis ir samazināt mobinga līmeni Latvijā. Projekts tika izveidots <i>Global Shapers Riga Hub</i> ietvaros. “Neklusē” nodrošina bezmaksas rīkus mobinga mazināšanai un novēršanai sadarbības skolām. Iegūtie rezultāti īpaši var palīdzēt darbā skolas psihologam un sociālajam pedagogam, izstrādājot turpmāko rīcības plānu, kā, sadarbojoties ar klases audzinātājiem, mazināt mobingu skolā.⁶⁸ Aptaujas par mobingu skolēniem, skolotājiem un vecākiem.</p>

⁶⁸ <https://edurio.lv/mobinga-aptaujas>.

9. pielikums

Vispārējie kritēriji bērnu un pieaugušo emocionālās labbūtības veicinošo vai emocionālās labbūtības riska faktoru mazinājošo programmu izvēlei

Izvēloties bērnu un pieaugušo emocionālās labbūtības veicināšanai un tās apdraudošo faktoru mazināšanas vai prevencei paredzētas programmas ir būtiski ņemt vērā sekojošus aspektus:



Autori/autortiesību turētāji: Ir zināmi programmas autori/izstrādātāji un/vai autortiesību turētāji (tā var būt arī juridiskā persona), kā arī, gadījumā, ja programma ir adaptēta – adaptācijas autori, vai vismaz par programmas adaptāciju atbildīgā/-ās fiziskā/-ās persona/-as vai juridiskā persona.



Detalizētā informācija par programmu: Ir pieejama programmas rokasgrāmata vai vismaz tās detalizēts apraksts, ieskaitot informāciju par programmas mērķi ir skaidri definēts programmas mērķis), mērķa grupu, programmas uzdevumiem, īstenošanas nosacījumiem, programmas saturu un struktūru, nepieciešamo materiāli-tehnisko nodrošinājumu, izmaksām, prasībām programmas īstenošanai; apraksts par programmas teorētisko pamatojumu, atbilstību pierādījumos balstītājam praksei utt.



Mērķiecīgums/ fokusētība: Ir skaidri definēts kādas tieši prasmes/ kompetences ir paredzēts attīstīt, kādus riskus mazināt.



Programmas materiāli: Ir pieejami visi nepieciešami materiāli programmas īstenošanai, tajā skaitā programmas rokasgrāmata.



Kvalitātes rādītāji: Ir pieejami zinātniski pamatoti programmas kvalitātes rādītāji; ir pētījumi par programmas efektivitāti, ietekmi).



Licence: Svarīgi zināt, vai ir jāpērk licence programmas īstenošanai, kādi ir tās nosacījumi.



Prasības programmas īstenošanai: Svarīgi noskaidrot, kādas ir prasības programmas īstenošanai – izglītība, kvalifikācija, sertifikācija, pieredze, specifiskās zināšanas u.c.



Programmas īstenošanu apmācība: Vai ir nepieciešama speciālistu apmācība programmas īstenošanai? Kādas ir tās izmaksas? Kas to nodrošina? Cik daudz laika tā prasa? Vai ir nepieciešami finansiālie un laika resursi tā nodrošināšanai?



Izmaksas: Pārbaudiet kādas izmaksas ir paredzētas programmas iegādei, īstenošanai, uzturēšanai.



Izmaiņu novērtējums: Vai programmā ir aprakstīts kā (ar kādu/iem instrumentiem, pēc kādiem kritērijiem) ir paredzēts izvērtēt tās efektivitāti un/vai ietekmi?

10. pielikums

Kritēriji emocionālās labbūtības veicinošo vai emocionālās labbūtības riska faktoru mazinošo programmu izvēlei no dzimšanas līdz 18 gadiem⁶⁹

Programmas nosaukums	Mērķa grupa			Joma		Kvalitāte	Mērķa grupas vecums																					
	Izglītojamie	Vecāki	Speciālisti	Preventīvā	Veicinošā		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19+	25	26+
Dzīmbas drošības programma	✓	✓		✓		✓																						
«STOP 4-7» jeb «Kopā uz ceļa esam stiprāki»	✓	✓	✓	✓		✓																						
Bērnam drošs un draudzīgs bērnudārzs		✓	✓	✓		✓																						
Kā atpazīt vardarbības pazīmes bērnos vecumā līdz 3 gadiem?	✓			✓																								
Sargeņģelis		✓			✓																							
Programma jaunajām ģimenēm (Piedzimstot bērniņam)		✓			✓																							
Bērnu emocionālā audzināšana (BEA)		✓			✓	✓																						
Viegliem soļiem		✓	✓	✓																								
Bez pēriena. Kā ar mīlestību un cieņu noteikt bērnam robežas?		✓		✓		✓																						
Vecāku izglītības programma (VIP)		✓			✓																							
Kalniem pāri	✓	✓		✓		✓																						

⁶⁹ Piezīmes: kritērijs - programmas joma (izglītojamo emocionālo labbūtību apdraudošo faktoru mazināšanas vai preventīvas pasākumi (preventīvā)); izglītojamo emocionālo labbūtību veicinošo faktoru attīstīšanas vai stiprināšanas pasākumi (veicinošā)); kritērijs - mērķauditorija / mērķa grupa (izglītojamie; vecāki / audžuvecāki / aprūpētāji (vecāki); izglītības iestāžu speciālisti (speciālisti)); kritērijs - kvalitāte (kvalitātes rādītāji - pētījumi).

Kritēriji emocionālās labbūtības veicinošo vai emocionālās labbūtības riska faktoru mazinājošu programmu izvēlei no 6 gadiem (turp.)

Programmas nosaukums	Mērķa grupa			Joma		Kvalitāte	Mērķa grupas vecums																					
	Izglītojamie	Vecāki	Speciālisti	Preventīvā	Veicinošā		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19+	25	26+
	Konstruktīva konfliktu risināšana vecākiem un bērniem – atbalsts krīze situācijā		✓	✓	✓		✓																					
Mediatoru apmācība			✓		✓																							
Sociāli-emocionālā kompetence, konfliktoloģija, krīze – teorijā un praksē			✓	✓	✓																							
Metodoloģija darbā ar jauniešu grupām vardarbības mazināšanai un veselīgu attiecību veicināšanai jauniešu vidē	✓			✓		✓												✓	✓	✓	✓	✓	✓					
Ceļvedis, audzinot pusaudzi (CAP)		✓			✓													✓	✓	✓	✓	✓	✓					
Programma (MOT)	✓				✓	✓												✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Vienaudžu mediācija vispārīgglītojošā skolā	✓		✓	✓														✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Esi pārliecināts!	✓				✓	✓									✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
Atbalsts pozitīvai uzvedībai (APU)	✓		✓		✓	✓								✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
EMU: Skola ⁷⁰	✓	✓	✓	✓										✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Programma (KiVa)	✓			✓		✓								✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			

⁷⁰ Piezīmes: kritērijs - programmas joma (izglītojamo emocionālo labbūtību apdraudošo faktoru mazināšanas vai preventīvu pasākumu (preventīvā); izglītojamo emocionālo labbūtību veicinošo faktoru attīstīšanas vai stiprināšanas pasākumi (veicinošā)); kritērijs - mērķauditorija / mērķa grupa (izglītojamie; vecāki / audžuvecāki / aprūpētāji (vecāki); izglītības iestāžu speciālisti (speciālisti)); kritērijs - kvalitāte (kvalitātes rādītāji - pētījumi).