

**Sabīne Bērziņa**

**Promocijas darbs**

**IZMAIŅAS SKOLOTĀJU UN 3.–6. KLAŠU SKOLĒNU UZVERTAJĀ SKOLAS  
KLIMATĀ UN SKOLĒNU SOCIĀLI EMOCIONĀLAJĀ KOMPETENCĒ PĒC  
PIEDALĪŠANĀS SOCIĀLI EMOCIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS PROGRAMMĀ**

psiholoģijas doktora grāda iegūšanai

*Promocijas darbs izstrādāts psiholoģijas zinātņu nozarē  
Attīstības psiholoģijas apakšnozarē*

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:

Prof., Dr. psych. Baiba Martinsone

Zinātniskā konsultante:

Prof., Dr. psych. Malgožata Raščevska

Rīga 2023

## Saturs

Ievads	2
1. Teorētiskā daļa	14
1.1. Sociāli emocionālās mācīšanās jēdziena izcelsme un definīcija	14
1.2. Sociāli emocionālās mācīšanās skolu programmu aizsākumi	17
1.3. SEM programmu teorētiskais pamatojums un darbības diapazons	18
1.4. SEM programmu dažādās pieejas	22
2. Skolas klimats	24
2.1. Skolas klimata jēdziens un skolas klimata dimensijas	24
2.2. Skolas klimata teorijas	30
2.3. Skolas klimata saistība ar sociāli emocionālo mācīšanos	32
2.3.1. Skolas klimats un skolēna sociāli emocionālā kompetence	33
2.3.2. Skolas klimats un skolotāja sociāli emocionālā kompetence	34
2.3.3. Skolotāju sociāli emocionālās kompetences attīstīšana un klases klimats	36
3. SEM programmu efektivitāte, ieviešana un ilgtspēja	37
3.1. SEM programmu efektivitāte un tās nodrošināšana	37
3.2. SEM kvalitatīva ieviešana	41
3.3. SEM programmu ilgtspējas nodrošināšana	44
3.4. Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei. Metodiskais līdzeklis	46
3.4.1. Programmas teorētiskais pamatojums	46
3.4.2. Programmas ieviešanas process un tā teorētiskais pamatojums	48
4. Kopsavilkums	53
5. Metodes daļa	56
5.1. Pētījuma dalībnieki	56
5.2. Instrumenti	59
5.3. Procedūra	60
5.4. Datu apstrādes un analīzes metodes	62
6. Rezultāti	63
6.1. Atšķirības starp SEM skolotāju grupas un kontrolgrupas SKA rādītājiem 6 mēnešus pēc SEM uzsākšanas	63
6.2. Atšķirības starp SuperSEM, PamatSEM un skolotāju kontrolgrupas SKA rādītājiem 18 mēnešus pēc SEM uzsākšanas	66
6.3. Izmaiņas SKA SuperSEM, PamatSEM un skolotāju kontrolgrupā 6 un 18 mēnešus pēc SEM uzsākšanas	68
6.4. Atšķirības starp pirmās SEM 3. – 6. klašu skolēnu grupas un kontrolgrupas SKA rādītājiem 6 mēnešus pēc SEM uzsākšanas	70
6.5. Atšķirības starp 3. - 6. klašu skolēnu SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupas SKA rādītājiem otrajā SEM programmas gadā	73
6.6. Dzimumatšķirības starp SEM 3. – 6. klašu skolēnu grupas un kontrolgrupas SKA rādītājiem 6 mēnešus pēc SEM uzsākšanas	76

6.7. Dzimumatšķirības SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupas 3. – 6. klašu skolēnu SKA rādītājos otrajā SEM programmas gadā	78
6.8. Izmaiņas SEM programmas 3. – 6. klašu skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs 6 mēnešus pēc programmas uzsākšanas	81
6.9. Izmaiņas SEM programmas 3. – 6. klašu skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs 6 un 18 mēnešus pēc programmas uzsākšanas	82
7. Diskusija	83
7.1. Skolotāju uztvertais skolas klimats 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas	83
7.2. Skolotāju uztvertais skolas klimats 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas SuperSEM, PamatSEM un skolotāju kontrolgrupā	85
7.3. Atšķirības starp pirmās 3. – 6. klašu skolēnu izlases grupām un dzimumatšķirības uztvertajā skolas klimatā 6 mēnešus pēc SEM uzsākšanas	88
7.4. Atšķirības starp otrās 3. – 6. klašu skolēnu izlases grupām un dzimumatšķirības uztvertajā skolas klimatā otrajā SEM gadā	89
7.5. Izmaiņas SEM programmas 3. – 6. klašu skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs 6 un 18 mēnešus pēc SEM uzsākšanas	92
7.6. Secinājumi	92
7.7. Praktiskā izmantojamība	94
7.8. Pētījuma ierobežojumi	94
Nobeigums	96
Izmantotās literatūras un avotu saraksts	100
Pielikumi	128
1. Atšķirības starp skolotāju grupām pirms SEM programmas uzsākšanas	128
2. Skolotāju uztvertā skolas klimata mediānu izmaiņas longitudināli. Grafiskie attēli	128
3. Atšķirību noteikšana starp pirmās skolēnu izlases grupām pirms SEM programmas uzsākšanas	134
4. Dzimumatšķirības starp SEM un kontrolgrupas uztvertā skolas klimata rādītājiem pirmajā skolēnu izlasē pirms SEM uzsākšanas	135

## Ievads

Pieaugušajiem ir jāspēj gan patstāvīgi pieņemt lēmumus, gan arī veiksmīgi sadarboties ar citiem, jāspēj rīkoties ētiski gan attiecībā pret sevi, gan citiem. Sagaidāms, ka nākotnes darba tirgus un darba prasības būs daudz neskaidrākas nekā šobrīd. Līdz ar to nākotnes pieaugušajam nāksies saskarties ar lielu dažādību viedokļos, dažādību situāciju risinājumos, un būs jāspēj adaptēties dažādos ātri mainīgos ikdienas procesos (Howells, 2018).

Mūsdienās viens no izglītības sistēmai izvirzītajiem uzdevumiem ir palīdzēt skolēniem kļūt par tādiem sabiedrības locekļiem, kuri ir spējīgi tikt galā ar dažādiem izaicinājumiem akadēmiskajā, sociālajā un karjeras vidē. Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (ESAO) eksperti uzsver, ka līdz 2030. gadam skolēnam jābūt tādai būtiskai kompetencei, kas ietver spēju sadarboties ar citiem, lai ar atvērtu prātu un zinātkāri spētu rast nestandarta risinājumus dažādās situācijās, jāspēj tikt galā ar konfliktsituācijām un dažādām izvēles dilemmām. Skolēnam 2030. gadā ir jābūt spējīgam izturēt nenoteiktību un jāspēj adaptēties dažādiem ikdienas dzīves izaicinājumiem, jāspēj uzņemties atbildību par saviem lēmumiem (ESAO,[OECD], 2009). Arī Latvijas pamatizglītības uzdevums saskan ar šo 21. gadsimta kompetenču attīstības redzējumu, nosakot, ka pamatizglītības mērķis ir “vispusīgi attīstīts un lietpratīgs skolēns, kurš ir ieinteresēts savā intelektuālajā, sociāli emocionālajā un fiziskajā attīstībā, dzīvo veselīgi un droši, mācās ar prieku un interesi, sociāli atbildīgi līdzdarbojas sabiedrības norisēs un uzņemas iniciatīvu, ir Latvijas patriots” (Ministru kabineta noteikumi Nr. 747, 2, 2018).

Apzinoties šos nākotnes izaicinājumus un izglītības uzdevumus, izglītības sistēmas visā pasaulē aizvien vairāk uzmanības sāk pievērst mērķtiecīgai 21. gadsimta kompetenču attīstībai, kas sevī ietver gan akadēmiskās prasmes – kritisko domāšanu, informācijas analīzi, sintēzi un tās pārnesi jaunās situācijās, gan arī sociāli emocionālo kompetenci – vadīt savu mācību procesu, apzināties un regulēt savas emocijas, sadarboties ar citiem, pieņemt atbildīgus lēmumus (Jones et al., 2019).

Procesu, kurā tiek attīstīta sociāli emocionālā kompetence, dēvē par sociāli emocionālo mācīšanos. Sociāli emocionālo mācīšanos definē kā “integrālu daļu no izglītības un cilvēka attīstības. Tas ir process, kura rezultātā visi bērni, jauni cilvēki un visi pieaugušie apgūst un pielieto zināšanas, prasmes un attieksmes, lai veidotu veselīgu identitāti, tiktu galā ar savām emocijām, izprastu sevi, sasniegtu personīgus un kolektīvus mērķus, izjustu un izrādītu empātiju pret citiem, izveidotu un uzturētu atbalstošas attiecības un pieņemtu atbildīgus lēmumus” (CASEL, 2023, Fundamentals of SEL). SEM definīcijas neatņemama

sastāvdaļa ir partnerības veidošana starp skolotāju un skolēniem, starp skolas personālu un skolēnu vecākiem, un vietējo kopienu, uzsverot, ka tieši sadarbības veidošana palīdz attīstīt tādu mācību vidi, kura ir balstīta savstarpējā uzticībā. Tāda mācību vide, kurā valda savstarpēja uzticība un labvēlīgas attiecības savukārt veicina jēgpilnu mācīšanos un mācību snieguma izvērtējumu, un palīdz veidot vienlīdzīgu, uz izaugsmi vērstu izglītības procesu (CASEL, 2023). Tādējādi sociāli emocionālās mācīšanās procesā īpaša loma ir videi, kurā šī mācīšanās notiek (Mahoney et al., 2020). Skola ir viena no vidēm, kurā bērns pavada daudz savu laiku, un skolas vidē notiek sociāli emocionālā mācīšanās neatkarīgi, vai šis process tiek mērķtiecīgi vadīts vai nē. Taču mērķtiecīgi, no agrīna vecuma praktizējot pašizpratnes (intrapersonālās) un attiecību (interpersonālās) prasmes, attieksmes un zināšanas, tiek veicināta indivīda prasme pielāgoties dažādām dzīves situācijām gan īstermiņā, gan ilgtermiņā (Durlak et al., 2011; Jones et al., 2015). Labi attīstīta sociāli emocionālā kompetence ir aizsargājošs faktors, kas palīdz veiksmīgi funkcionēt gan ģimenē, gan akadēmiskajā vidē, gan sabiedrībā kopumā (Greenberg et al., 2017).

Viens no veidiem, kā skolās var mērķtiecīgi veicināt skolēna sociāli emocionālo kompetenci, ir sociāli emocionālās mācīšanās (SEM) programmas īstenošana. SEM programmas ir sistēmiskas, universālas programmas, kurās visi skolēni un arī skolotāji ir iesaistīti savstarpēji koordinētā sociāli emocionālās mācīšanās procesā (Mahoney et al., 2021). Liela daļa SEM programmu fokusējās uz trim atsevišķiem un vienlaikus savstarpēji saistītiem aspektiem: 1) uz skolēna sociāli emocionālo mācīšanos, 2) uz kontekstu, kurā notiek mācīšanās, un uz skolotāja sociāli emocionālo mācīšanos (Schonert – Reichl, 2017).

1) Skolēna sociāli emocionālā mācīšanās lielākoties notiek klases stundu laikā praktizējot konkrētas sociāli emocionālās prasmes, zināšanas un attieksmes gadu no gada aizvien pieaugošā sarežģītības pakāpē (Durlak et al., 2011).

2) Fokuss uz sociāli emocionālās mācīšanās kontekstu SEM programmas ietvaros nozīmē mērķtiecīgu pievēršanos skolas dalībnieku savstarpējo attiecību kvalitātes uzlabošanai un tādas skolas vides radīšanai, kurā skolēns, skolotājs un citi skolas dalībnieki veido jūtās pieņemti, ir skaidri uzvedības noteikumi (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017; Jennings et al., 2017; Jones et al., 2019). SEM programmas var palīdzēt uzrunāt dažādu veidu nevienlīdzību skolās, piemēram, palīdzēt iekļaut etniskās minoritātes klasē, apzināties un ņemt vērā dzimumatšķirības mācību procesā, dot spēku jauniešiem un pieaugušajiem kopīgi radīt labvēlīgu skolu vidi un kopumā veicināt veselīgu un taisnīgu skolas kopienu (CASEL, 2023). Apkārtējo uztverto skolas vidi dēvē par skolas klimatu. Skolas klimats ir daudzdimensionāls konstrukts, kurš atspoguļo skolas dalībnieku uztveri dažādos ar skolu

saistītos aspektos. Skolas klimatu definē kā skolnieku, skolotāju un citu skolas dalībnieku pārlicības, vērtības un attieksmes, kuras savukārt veido to, kāda ir visu šo skolas dalībnieku savstarpējā mijiedarbība skolas vidē (Cohen et al., 2009). Skolas klimata dimensijas ietver skolas dalībnieku savstarpējais komunikācijas stilu, kā notiek mācīšanās process, klases noteikumus, tiekšanos uz mācību vielas dziļu izpratni un labu sniegumu (Schonert-Reich, 2017). Skolas klimata dimensijas visbiežāk ietver uztverto skolas fizisko un emocionālo drošību, savstarpējās attiecības starp skolēniem un skolotājiem, uztveri par fizisko mācīšanās vidi (Thapa et al., 2013).

Sociāli emocionālā mācīšanās un skolas klimats ir savstarpēji neatdalāmi procesi, kas ietekmē viens otru un kopējo mācību sniegumu (Osher & Berg, 2018; Jones et al., 2019). Ja skolēns jūtas pieņemts, atbalstīts un drošībā, tas ir, ja uztvertais skolas klimats ir labvēlīgs, skolēns spēj pilnvērtīgi piedalīties mācību procesā, veiksmīgi risināt problēmjaudājumus un spēj pilnvērtīgi praktizēt sociāli emocionālās prasmes, veidot pozitīvas attieksmes par sevi un citiem. Skolēns ar labāku sociāli emocionālo kompetenci spēj veiksmīgi piedalīties labvēlīga kopējā skolas klimata veidošanā (Osher & Berg, 2018; Perry, 1996). Savukārt, ja skolēns skolā nejūtas drošībā, nejūtas pieņemts, t.i., uztvertais skolas klimats nav labvēlīgs, skolēnam ir grūti koncentrēties uz mācību uzdevumu, būt elastīgam un rast risinājumu konkrētajam problēmjaudājumam (Elias et al., 1997; Goleman, 2011) un šādā vidē ir grūti tiešā veidā trenēt sociāli emocionālās prasmes. Savukārt skolotāji, kuri uztver skolas klimatu kā nelabvēlīgu, viņu klasvadības spējas un labizjūta ir zemāka (Sandilos et al., 2023).

3) Liela nozīme sociāli emocionālās mācīšanās programmā ir skolotājiem, kuri šo programmu īsteno. Pētījumi rāda, ka SEM programmas ir visefektīvākās, ja tās realizē tieši skolotāji, nevis programmas izstrādātāji vai citi speciālisti (Durlak et al., 2011). Lai skolotāji varētu kvalitatīvi iesaistīties sociāli emocionālās mācīšanās procesā, skolotājiem ir nepieciešams justies novērtētiem un nepieciešams pietiekami liels un regulārs atbalsts gan no pašvaldībām, gan skolu vadības, gan vienam no otra, gan no programmas veidotājiem (CASEL, 2013; Cohen, 2017; Elias, 2010; Mahoney., et al 2021). Veidi, kādos skolotāji var tikt regulāri atbalstīti SEM programmas ieviešanas procesā ir dažādi, taču svarīgi, lai sniegtais atbalsts iekļauj iespēju skolotājiem reflektēt par saviem skolniekiem un tādējādi dotu skolotājiem iespēju izprast savu skolnieku stiprās puses un individuālās vajadzības aiz vien labāk. Labāk izprotot skolēnus, skolotājs var piedāvāt katra skolēna vajadzībām, interesēm un pieredzēm pielāgotu mācīšanos procesu, kas tādējādi palīdz skolniekiem mācīties aiz vien dziļākā līmenī, un rada vidi, kurā skolēns tiek ieraudzīts un novērtēts (Cohen et al., 2009; Cohen & Brown, 2013; Darling-Hammond et al., 2019; Mahoney et al.,

2021). Tāpat svarīgi, ka skolotājiem tiek dota regulāra iespēja mācīties vienam no otra, iespēja veidot uz uzticību balstītas savstarpējās attiecības un uzturēt ciešu saikni ar kolēģiem, tādējādi drošā vidē praktizējot pašiem savu sociāli emocionālo kompetenci (CASEL, 2020). Skolotājiem, kuriem ir iespējas regulāri praktizēt savu sociāli emocionālo kompetenci, spēj izveidot kvalitatīvāku mijiedarbību ar skolēnu un mācīšanās procesu (Abry et al., 2013; Morris et al., 2013). Regulārs atbalsts skolotājiem programmas ieviešanas procesā nodrošina arī to, ka programma tiks ieviesta saskaņā ar programmas veidotāju vadlīnijām (angļu valodā *fidelity*) (Domitrovich et al., 2012; Merrell & Gueldner, 2010;), skolotājiem būs labvēlīgāka attieksme pret programmu, un skolotāji vairāk pievērsīsies šīs programmas realizēšanai klases stundās un ārpus tām (angļu valodā *dosage*) (Schonert-Reichl, 2017).

Šajā pētījumā skolotājiem sniegtais atbalsts tiek dēvēts par skolotāju supervīzijām. Supervīziju definīcija tās visplašākajā nozīmē ir atbalsts skolotājiem, lai veicinātu skolotāju pašu psiholoģisko labizjūtu un viņu skolēnu labizjūtu reflektējot un diskutējot par mācīšanas procesu (Hurry & Russel, 2022). Šajā pētījumā supervīziju mērķi bija: 1) atbalsta sniegšana SEM programmas skolotājiem, drošas, labvēlīgas skolotāju kopienas rādīšana, lai skolotāji varētu brīvi reflektēt par sevi, savām izjūtām darbā ar SEM programmu, 2) padziļinātas izpratnes veidošana par skolēnu sociāli emocionālās mācīšanās jautājumiem un klasvadību, apskatot dažādu grupas dalībnieku pieredzes un perspektīvas saistībā ar SEM programmu, un 3) kopīga risinājumu meklēšana ar SEM programmas ieviešanu saistītos jautājumos.

Arvien pieaugošs pētījumu skaits rāda, ka skolas līmeņa sociāli emocionālās mācīšanās programmas, kuras ieviestas kvalitatīvi, t.i., pietiekami lielā apjomā (angļu valodā *dosage*), tādā veidā, kā programmas veidotāji ir paredzējuši (angļu valodā *fidelity*), sniedzot skolotājiem pietiekamu atbalstu, un fokusējas uz skolas klimata izmaiņām, ir saistītas ar pozitīviem ieguvumiem skolēnu akadēmiskajā, uzvedības un emocionālajā sfērā (Cohen, 2017; Jennings et al., 2017). Uzvedības sfērā skolēniem, kuriem ir labākas sociālās prasmes, izveidojas labvēlīgākas attiecības ar skolotājiem un vienaudžiem, kā arī veidojas stiprāka piesaiste skolai (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Osher & Berg, 2018), tāpat šiem skolēniem vērojama retāka skolas kavēšana un izslēgšana no skolas (Thappa et al., 2013), mazāk riskanta uzvedība (La Salle et al., 2017; Rucinski et al., 2018), piemēram, atkarību izraisīšu vielu lietošana vai agresija (Gest et al., 2005). Akadēmiskajā sfērā vērojams, ka skolēni ir vairāk motivēti, iesaistīti mācību procesā, un likumsakarīgi arī akadēmiskie sasniegumi ir augstāki (Reyes et al., 2012; Osher & Berg, 2018). Emocionālajā sfērā labvēlīgam skolas klimatam ir saistība ar skolēnu lielāku sociālu, psiholoģisku un fizisku drošības izjūtu skolā, labvēlīgu personības attīstību, labāku garīgo veselību un

veselīgām savstarpējām attiecībām ar vienaudžiem un skolotājiem (OECD, 2009; Thapa et al., 2013; Rucinski et al., 2018).

Pētījuma **aktualitāte** ir saistīta ar nepieciešamību izveidot un kvalitatīvi ieviest pierādījumos balstītu, universālu sociāli emocionālās mācīšanās programmu Latvijā, lai mazinātu skolēnu uzvedības regulācijas problēmas, vāji attīstītu sociāli emocionālo kompetenci, kas savukārt ir riska faktors pāragrai skolas pamešanai (Krage & Ivanova, 2018). Latvijā veiktā pētījumā tika konstatēts, ka 9,7% skolēnu atrodas skolas pamešanas riska zonā zemo mācību sasniegumu dēļ (nepietiekams vērtējums 1–3 ballu apmērā skolēniem no 1. līdz 12. klasei) (Nīmante et al., 2009, kā minēts Krage & Ivanova, 2018). 2012. gadā veiktā pētījumā tika secināts, ka Latvijā agrīnu skolas pamešanu par 68% izskaidro četri galvenie riska faktori: 1) mācīšanās grūtības, 2) uzvedības regulācijas grūtības, 3) ģimenes atbalsta trūkums un 4) sociāli emocionālās problēmas (Raščevska et al., 2012).

Līdz šim Latvijā ir tikai dažas universālas skolu programmas, kuru mērķis ir veicināt sociāli emocionālo kompetenci, mazināt uzvedības problēmas. Šādas programmas Latvijā ir, piemēram, “Atbalsts pozitīvai uzvedībai” (APU) (Martinsone et al., 2013), “Sociāli emocionālā audzināšana” (SEA) (Martinsone & Niedre, 2013) un “Garīgās veselības veicināšana izglītības iestādēs” (PROMEHS) (Martinsone & Cavioni, 2022). Šajā pētījumā izmantotā programma “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei. Metodiskais līdzeklis” (Martinsone et al., 2021) ir 2013. gadā izveidotās Sociāli emocionālās audzināšanas (SEA) (Martinsone & Niedre, 2013) programmas rediģētā un papildinātā versija, kas balstīta CASEL sociāli emocionālās kompetences modelī. Ir nepieciešams gūt pārliecinošus, zinātnē balstītus pierādījumus tam, ka šī rediģētā un papildinātā programma rada būtiskas izmaiņas skolēna sociāli emocionālās prasmēs un skolotāju un skolēnu uztvertajā skolas klimatā. Tāpat ir nepieciešams pētīt šīs papildinātās un rediģētās programmas “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei. Metodiskais līdzeklis” (Martinsone et al., 2021) ieviešanas procesā sniegtā atbalsta, t.i., regulāru skolotāju supervīziju radītās izmaiņas, jo iepriekš veiktie sociāli emocionālās audzināšanas (SEA) programmas (Martinsone & Niedre, 2013) pētījuma rezultāti liecina, ka programmas kvalitatīvai uzturēšanai ir nepieciešams regulārs programmas veidotāju atbalsts (Martinsone & Vilcina, 2017).

Šī pētījuma rezultātu **praktiskā lietderība** saistāma ar iespēju zinātniski pamatoti parādīt, kādas izmaiņas rodas skolotāju un skolēnu uztvertajā skolas klimatā un skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs pēc dalības programmā “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei. Metodiskais līdzeklis” (Martinsone et al., 2021). Ir svarīgi



pētīt gan izmaiņas sociāli emocionālajās prasmēs, gan uztvertā skolas klimata dimensijās, jo, ieviešot programmu, kuras mērķis ir attīstīt sociāli emocionālo kompetenci, izmainās skolēna mijiedarbība ar citiem, izmainās attieksme pret apkārtējo vidi, un tādējādi mainās arī uztvertais skolas klimats, kas savukārt rada labvēlīgu vidi sociāli emocionālo prasmju attīstībai (Jones et al., 2017; Osher & Berg, 2018).

Ir svarīgi gūt iespējami daudz pierādījumu, ka programma “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei. Metodiskais līdzeklis” (Martinsone et al., 2021) ir efektīva. Tas palīdzētu Latvijas izglītības sistēmā ieviest pierādījumos balstītu programmu, kura veicina skolēnu sociāli emocionālās kompetences attīstību un labvēlīgu skolas klimatu. Tāpat šī programma sasaucas ar Latvijas izglītībā izvirzīto, kompetenču pieejā balstīto mērķi, kurā sociāli emocionālā mācīšanās ietverta vairāku mācību kompetenču saturā (Skola2030.lv). Tādējādi sekmīga universālas SEM programmas ieviešana rada praktisku pienesumu jaunās mācību pieejas un izglītības satura ieviešanai Latvijas skolās.

Pētījuma *novitāti* nosaka fakts, ka, līdz šim ieviešot SEM programmu skolās, pētījumos visai ierobežoti ir apskatītas izmaiņas uztvertā skolas klimata dimensijās (Bear et al., 2017). Šobrīd pētniecībā aktuālie jautājumi ir saprast, kādā veidā, ieviešot SEM programmu, var panākt labvēlīgāku uztverto skolas klimatu un kurās skolas klimata dimensijās notiek izmaiņas (Osher & Berg, 2018; Nanney, 2020). Uztvertais skolas klimats šajā pētījumā apskatīts kā daudzdimensionāls konstrukts, kurā 5.–6. klašu skolēnu uztvertā skolas klimata aptaujā apkopotas trīs no kopumā četrām skolas klimata dimensijām (attiecību dimensija, fiziskā skolas vide un drošība skolā), un skolotāju uztvertā skolas klimata aptauja atspoguļo visas četras skolas klimata dimensijas (iekļaujot attiecību, fiziskās vides un drošības un akadēmisko dimensiju), kas dod iespēju padziļināti izprast, kādas izmaiņas notiek šajās skolas klimata dimensijās, ieviešot SEM programmu skolās. Tāpat pētījuma novitāti apliecina regulāru supervīziju sniegšana skolotājiem kā programmas ieviešanas procesa atbalsta sistēma, kas palīdz papildināt pētniecībā aktuālo jautājumu, kādā veidā, ieviešot SEM programmu, var panākt labvēlīgāku uztverto skolas klimatu un kādās skolas klimata dimensijās notiek izmaiņas. Līdzšinējie pētījumi rāda, ka atbalsts, kas tiek sniegts skolotājiem, veicina programmas ieviešanu saskaņā ar programmas vadlīnijām, veicina tādu stratēģiju izmantošanu, kas attīsta skolēnu sociāli emocionālo mācīšanos (Humphrey, 2013). Tiek pieņemts arī, ka pieejamais programmas veidotāju atbalsts maina ne vien ieviešanas kvalitāti, bet arī skolotāju uztverto skolas klimatu, taču tas nav pietiekami pētīts (Schonert–Reichl, 2017). Uzzinot, kādos tieši aspektos mainās uztvertais skolas klimats pēc saņemtā

programmas veidotāju atbalsta, radītu iespēju zinātniski pamatot supervīziju lomu SEM programmas efektīvā ieviešanā un pozitīva skolas klimata veidošanā.

Parasti skolas klimata pētījumos programmas rezultāti tiek apskatīti šķēsgriezumā tikai skolēnu izlasē (Thapa et al., 2013), taču šī pētījuma ietvaros aplūkots gan skolēnu, gan arī skolotāju uztvertais skolas klimats. Šajā pētījumā skolotāju uztvertā skolas klimata izmaiņas pētītas longitudināli, 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas, kas dod iespēju izvērtēt uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas laikā. Tāpat šajā pētījumā analizētas dzimumatšķirības skolēnu uztvertā skolas klimata rādītājos, kas līdz šim pētījumos apskatītas ierobežotā apmērā (Durlak et al., 2011; O'Conner et al., 2017), taču dzimumatšķirību pētījumi ir nozīmīgi, lai sniegtu mērķētu atbalstu universālas programmas ietvaros vajadzības (Bear et al., 2015). Turklāt līdz šim veiktie dzimumatšķirību pētījumi ir pretrunīgi. Daļa pētījumu rāda, ka par labvēlīgāku uztverto skolas klimatu biežāk ziņo meitenes (Fan et al., 2011; Koth et al., 2008; Verkuyten & Thijs, 2002). Citos pētījumos uzrādīts, ka zēni uztver skolas klimatu labvēlīgāk (Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010). Vēl citos pētījumos pēc sociāli emocionālās mācīšanās programmas ieviešanas neparādās būtiskas dzimumatšķirības uztvertā skolas klimata rādītājos (Bear et al., 2017).

**Pētījuma mērķis:** izpētīt izmaiņu dinamiku uztvertā skolas klimata rādītājos starp skolotāju grupām, kuras īsteno sociāli emocionālo mācīšanos un kuras to nedara, kā arī 3.–6. klases skolēniem, kuri apgūst SEM programmu un kuri to neapgūst, analizējot dzimumatšķirības uztvertā skolas klimata rādītājos šajās skolēnu grupās. Atsevišķi tiek analizētas izmaiņas uztvertā skolas klimata rādītājos skolotāju grupā, kura saņēma regulāras supervīzijas SEM programmas īstenošanas laikā, un tajā skolotāju grupā, kurā īstenoja SEM programmu bez papildu supervīzijām. Mērķis bija arī izpētīt izmaiņas SEM programmā iesaistīto skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas.

Lai sasniegtu izvirzītos pētījuma mērķus, tika veikti šādi *uzdevumi*:

1. Zinātniskās literatūras par pētījuma tēmu apkopošana un analīze.
2. Pētījuma projekta izstrāde.
3. Sociāli emocionālās audzināšana (SEA) (Martinsone & Niedre, 2013) programmas rediģēšana un papildināšana kopā ar SEA programmas autori Baibu Martinsoni, izveidojot metodisko līdzekli “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021).
4. Metodiskā līdzekļa “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021) pamatapmācību vadīšana septiņās skolās uz vietas pirmajā SEM

programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) un regulāra supervīziju vadīšana daļai SEM programmas skolotāju skolā uz vietas otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā).

5. Pētījuma datu vākšana, apstrāde un analīze pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) un otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā).

6. Pētījumā iegūto rezultātu interpretēšana un secinājumu izdarīšana.

7. Pētījuma rezultātu publicēšana (Berzina & Martinsone, 2021; Martinsone & Vilcina, 2017a; Martinsone & Vilcina, 2017b) un pētījuma pārskata atspoguļošana disertācijas formā.

Tika izvirzītas šādas pētījuma **hipotēzes**:

1. Salīdzinot skolotāju uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas sešu mēnešu laikā, skolotāju grupa, kura īsteno SEM programmu, uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku pieaugumu rādītājos, salīdzinot ar kontrolgrupu.

2. Salīdzinot skolotāju uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas 18 mēnešu laikā, SuperSEM skolotāju grupa uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku pieaugumu rādītājos, salīdzinot ar PamatSEM skolotāju grupu, un abu SEM programmas skolotāju grupu uztvertā skolas klimata rādītāju pieaugums būs augstāks nekā kontrolgrupā.

3. SuperSEM un PamatSEM skolotāju grupās būs vērojamas pieaugošas pozitīvas izmaiņas uztvertā skolas klimata rādītājos sešu un 18 mēnešu ilgā SEM programmas īstenošanas laikā, salīdzinot ar rādītājiem pirms programmas ieviešanas, un šādas pozitīvas pieaugošas izmaiņas laikā nebūs vērojamas kontrolgrupā.

4. Salīdzinot 3.–6. klases skolēnu uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas sešu mēnešu laikā, skolēnu grupa, kura piedalās SEM programmā, uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku pieaugumu uztvertā skolas klimata rādītājos, salīdzinot ar kontrolgrupu. Savukārt 5.–6. klases skolēnu grupā, kurā skolas klimata aptauja mēra arī garīgās veselības problēmas, SEM skolēnu grupā būs lielāks garīgās veselības problēmu samazinājums, salīdzinot ar kontrolgrupu.

5. Salīdzinot uztvertā skolas klimata rādītājus 3.–6. klases skolēniem, kuri apgūst SEM programmu otro mācību gadu, SuperSEM skolēnu grupas rādītāji būs augstāki, salīdzinot ar PamatSEM skolēnu grupu, un abu SEM programmas skolēnu grupu rādītāji būs augstāki nekā kontrolgrupā. Savukārt 5.–6. klases skolēnu grupā, kur skolas klimata aptauja mēra arī garīgās veselības problēmas, SuperSEM grupas skolēni uzrādīs zemākus garīgās

veselības problēmu rādītājus, salīdzinot ar PamatSEM skolēnu grupu, un abu SEM programmas skolēnu grupu rādītāji būs zemāki, salīdzinot ar kontrolgrupu.

Tika izvirzīti šādi pētījuma **jautājumi**:

1. Kādas dzimumatšķirības pastāv uztvertā skolas klimata rādītājos starp 3.–6. klases skolēnu grupu, kura 6 mēnešus piedalījies SEM programmā, un to skolēnu grupu, kura nav piedalījies SEM programmā?

2. Kādas dzimumatšķirības uztvertā skolas klimata rādītājos pastāv 3.–6. klases skolēnu grupās, kuras apgūst SEM programmu otro mācību gadu, mācību gada sākumā un 7 mēnešus piedaloties SEM programmā, un skolēnu grupā, kura nav piedalījies SEM programmā?

3. Kādas izmaiņas 3.–6. klases skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs būs vērojamas sešu mēnešu laikā, apgūstot SEM programmu?

4. Kādas izmaiņas 3.–6. klases SuperSEM un PamatSEM skolēnu grupās būs vērojamas sociāli emocionālo prasmju rādītājos 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas?

**Pētījumā piedalījās** 90 skolotājas 18 mēnešu laikā: pirms SEM programmas ieviešanas, 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas un 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas. Pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) piedalījās 64 SEM programmas skolotājas un 26 kontrolgrupas skolotājas no citām skolām. Otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā) SEM skolotāju izlase tika sadalīta divās apakšizlasēs: 32 SEM skolotājas saņēma regulāras supervīzijas (SuperSEM) un 32 skolotājas turpināja SEM programmas ieviešanu bez izmaiņām (PamatSEM).

Sociāli emocionālo prasmju mērījumos 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas tika vākti vienu un to pašu skolēnu dati, un šai skolēnu izlasei nebija kontrolgrupas. 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas sociāli emocionālo prasmju mērījumos piedalījās 131 skolēns. 18 mēnešus pēc programmas ieviešanas bija iespējams izsekot tikai 19 programmas dalībniekiem.

Pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) uztvertā skolas klimata mērījumos piedalījās pirmā SEM skolēnu izlase, un otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā) piedalījās otrā SEM skolēnu izlase. Divas savstarpēji nesaistītas skolēnu izlases uztvertā skolas klimata mērījumos izveidojās tāpēc, ka SEM skolu skolotājiem pēc brīvprātības principa tika dota iespēja piedalīties uztvertā skolas klimata datu vākšanā. Pirmā SEM skolēnu izlase (2017./2018. mācību gadā), kura sniedza

datus par uztverto skolas klimatu, sastāvēja no 271 3.–6. klases skolēna. Otrā SEM skolēnu izlase (2018./2019. mācību gadā) sastāvēja no 641 skolēna.

Datu ievākšanai tika izmantoti šādi **mērījuma instrumenti**:

1. *Skolas klimata aptauja (SKA)* (Georgia School Climate Survey (GSCS), La Salle et al., 2016). Latvijā aptauju adaptējusi B. Martinsone. Šim pētījumam tika izmantota personāla forma, sākumskolas skolēnu forma (3.–4. klasei) un pamatskolas/vidusskolas skolēnu forma skolēniem, kuri mācās 5. un 6. klasē.

2. *Sociāli emocionālo prasmju un dzīvesspēka skala* (Social Emotional Assets and Resilience Scales (SEARS), Merrell et al., 2011). Aptauju Latvijā adaptējuši R. Kalvāns, M. Kokare un A. Upmane 2014. gadā (Kalvāns et al., 2014). Šim pētījumam izmantota SEARS–T jeb SEARS skolotāju forma.

Veicot pētījumu, tika izmantota šāda pētījuma **procedūra**:

Pirmajā SEM ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) skolotāju un pirmās skolēnu izlases uztvertā skolas klimata dati tika vākti kā daļa no starpkultūru pētījuma skolas klimata aptaujas adaptēšanai Latvijā. Septiņās skolās tika realizētas mācības, kurās pedagogi apguva darbu ar rediģēto un papildināto programmu “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei. Metodiskais līdzeklis” (Martinsone et al., 2021). Divu stundu mācību seminārā lielākā daļa skolotāju uz vietas skolā apguva SEM principus, programmas saturu un pedagoģisko pieeju programmas īstenošanai skolā.

Pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) uztvertā skolas klimata aptauju un arī sociāli emocionālo prasmju un dzīvesspēka (SEARS) skalu brīvprātīgi aizpildīja visi tie skolotāji, kuri mācīja skolēnus no 1. līdz 6. klasei, un kuri apņēmas īstenot SEM programmu gan savā audzināmajā klasē, gan ieviest SEM principus citās mācību stundās. SEARS datu ievākšanai SEM programmas skolotāji pēc nejaušības principa izlozēja divus savas klases skolēnus, par kuriem aizpildīja SEARS skalu gan 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas, gan 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas. SEARS datu vākšanā piedalījās tikai SEM programmas skolotāji, kuri aizpildīja datus par diviem klases skolēniem, nebija kontrolgrupas.

Otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā) kopējā SEM skolotāju izlase pēc nejaušības principa tika sadalīta divās apakšizlasēs: skolotāju grupā, kuri saņēma regulāras supervīzijas (SuperSEM), kuras vadīja promocijas pētījuma autore, un 2) SEM skolotāju grupā, kuri turpināja SEM programmas ieviešanu bez izmaiņām (PamatSEM). Supervīzijas notika uz vietas katrā skolā reizi mēnesī vai reizi pusotrā mēnesī. Dati tika vākti no 2017. gada novembra līdz 2019. gada maijam.

Datu analīzē tika izmantotas šādas statistikas *metodes*:

Lai noskaidrotu atšķirības skolotāju un skolēnu uztvertā skolas klimata rādītājos starp SEM grupu un kontrolgrupu 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas (2017./2018. mācību gadā), tika izmantots Manna–Vitnija *U* tests (*Mann–Whitney U test*). Pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) bija divas pētāmās grupas: SEM skolotāju un skolēnu grupa un kontroles grupa. Kopējās skolotāju un skolēnu izlases datus nebija normāls sadalījums. Starp grupām tika salīdzināti uztvertā skolas klimata starpību mērījumi (t.i., starpība starp mērījumu, kurš veikts 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas, un mērījumu pirms SEM programmas uzsākšanas). Lai noskaidrotu atšķirības uztvertā skolas klimata rādītājos otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā), tika izmantots Kruskala–Vallisa *H* tests (*The Kruskal–Wallis H test*) un Post–hoc Manna–Vitnija *U* tests ar Bonferoni korekciju. Otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā) bija trīs pētāmās grupas (SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupa) un kopējās skolēnu un skolotāju izlasēs nebija normāls sadalījums.

Lai noteiktu longitudinālas izmaiņas laikā, t.i., vai starp vairākiem atkārtoti veiktiem mērījumiem ir izmaiņas skolotāju uztvertā skolas klimata rādījumos un 3.–6. klases SEM skolēnu sociāli emocionālajās prasmes, tika izmantots Frīdmana ANOVA tests un Vilkoksona rangu tests (*Wilcoxon Signed Ranks Test*). **Datu apstrāde** tika veikta, izmantojot programmas SPSS 22. versiju.

**Pētījuma priekšmets:** sociāli emocionālās prasmes, skolas klimats, garīgā veselība.

Balstoties uz darbā veikto teorētisko analīzi un iegūto rezultātu interpretāciju, aizstāvēšanai tiek izvirzītas šādas **tēzes**:

1. 3.–6. klases skolotāji, kuri īsteno sociāli emocionālās mācīšanās programmu savās klasēs, 6 mēnešu laikā uzrāda nozīmīgi pozitīvāku uztvertā skolas klimata rādītāja pieaugumu.
2. Astonpadsmit mēnešu laikā tiem skolotājiem, kuri īstenoja SEM programmu bez supervīzijām, un tiem skolotājiem, kuri īstenoja SEM programmu ar regulārām supervīzijām, vērojams pozitīvs pieaugums gan kopējā uztvertā skolas klimata rādītājā, gan savstarpējā skolotāju saliedētībā.
3. Vērtējot longitudināli izmaiņas 18 mēnešu laikā pēc SEM programmas ieviešanas, gan tie skolotāji, kuri ievieš SEM programmu ar regulārām supervīzijām, gan tie skolotāji, kuri ievieš SEM programmu bez supervīzijām, norāda uz nozīmīgu uzlabojumu savstarpējās attiecībās ar skolēniem. Tie skolotāji, kuri SEM programmu ieviesa bez supervīzijām, 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas norāda arī uz nozīmīgu pieaugumu kopējā skolas

klimata rādītājā un pastiprinātu skolotāju pievēršanos mācību pieejai, kas veicina skolēnu mācību sniegumu.

4. Sešu mēnešu laikā, piedaloties SEM programmā, 3.–6. klases skolēnu uztvertais kopējais skolas klimata rādītājs būtiski nepieaug. Analizējot 5.–6. klases skolēnu garīgās veselības problēmu rādītājus, tiem skolēniem, kuri piedalījās SEM programmā, bija būtisks garīgās veselības problēmu samazinājums sešu mēnešu laikā. Būtisku garīgās veselības problēmu samazinājumu uzrādīja SEM programmas 5.–6. klases zēni, t.i., ir samazinājies biežums, kad zēni izjūt trauksmi, nomāktību, kā arī ir samazinājies skolas kavējumu skaits šo iemeslu dēļ.

5. 3.–6. klases skolēnu grupā atkarībā no vecumgrupas ir vērojami atšķirīgi rezultāti uztvertajā skolas klimatā. 3.–4. klases skolēniem ir nozīmīgi pozitīvāks skolas klimats, savukārt 5.–6. klases skolēniem šāda nozīmīga izaugsme uztvertajā skolas klimatā neparādās. Apgūstot SEM programmu otro mācību gadu, mācību gada sākumā tie 3.–4. klases skolēni, kuru skolotāji saņēma regulāras supervīzijas SEM programmas īstenošanā, gan arī tie skolēni, kur skolotāji īstenoja SEM programmu bez supervīzijām, uzrāda pozitīvāku kopējo uztverto skolas klimatu. Uztvertais skolas klimats abās SEM 3.–4. klases skolēnu grupās ir nemainīgs arī 7 mēnešus vēlāk, kas norāda, ka izmaiņas kopējā uztvertajā skolas klimatā ir laikā noturīgas. Apskatot dzimumatšķirības, pozitīvāku uztverto skolas klimatu uzrāda 3.–4. klases meitenes, kuru skolotāji īstenoja SEM programmu ar papildu supervīzijām, un arī 3.–4. klases meitenes, kuru skolotājas īstenoja SEM programmu bez papildu supervīzijām. Apgūstot SEM programmu otro mācību gadu, mācību gada sākumā 5.–6. klases skolēni, kuri piedalījās SEM programmā, neuzrāda būtisku atšķirību uztvertajā skolas klimatā, taču tie skolēni, kuru skolotāji saņēma regulāras supervīzijas, uzrāda būtiski mazāk garīgo veselības problēmu. Zems garīgās veselības problēmu rādītājs 5.–6. klases skolēniem, kuru skolotāji saņēma regulāras supervīzijas, ir nemainīgs arī 7 mēnešus vēlāk. Apskatot dzimumatšķirības, zemāki garīgās veselības problēmu rādītāji otrā SEM programmas gada sākumā parādās 5.–6. klases meitenēm, kuru skolotāji saņēma regulāras supervīzijas.

6. 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas 3.–6. klases skolēniem būtiski pieauga empātija un sociālās prasmes. 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas nav būtiska pieauguma skolēnu sociāli emocionālās prasmēs. Lai precīzi noteiktu programmas lomu sociāli emocionālo prasmju izmaiņās, nepieciešama lielāka skolēnu izlase un kontrolgrupa.

## 1. Teorētiskā daļa

### 1.1. Sociāli emocionālās mācīšanās jēdziena izcelsme un definīcija

Sākotnēji sociāli emocionālā kompetence tika pētīta emocionālā intelekta ietvaros (Ekman, 1992; Greenspan, 1989; Leuner, 1966; Salovey & Mayer, 1989–1990). Kopš 20. gadsimta 80. gadiem, pateicoties tādām smadzeņu izpētes metodēm kā funkcionālā magnētiskā rezonanse, ir kļuvis iespējams objektīvi novērot smadzeņu darbību un precīzi noteikt, kuri smadzeņu reģioni aktivizējas, kad cilvēks piedzīvo, piemēram, dusmas. Kopš emocijas ir iespējams objektīvi izmērīt, zinātnē emocijas kļuvušas par aktuālu pētniecības jautājumu (Goleman, 1995). Sabiedrībā īpašu popularitāti emociju pētījumu atziņas guva tad, kad Daniels Goulmens (*Daniel Goleman*) ar Fetzera institūta atbalstu izdeva grāmatu “Emocionālā inteliģence” (*Emotional Intelligence*) (CASEL, 2017a; Goleman, 1995). Šīs grāmatas mērķis bija zinātniski pamatoti izskaidrot, ka cilvēkam nepieciešams ne vien augsts intelekts, lai gūtu labus sasniegumus akadēmiskajā vidē un dzīvē kopumā, bet arī augsts emocionālais intelekts, kas jāattīsta visas dzīves laikā, jo smadzenes ir plastiskas – dažādu pieredžu rezultātā spējīgas mācīties, pielāgoties un mainīties (Fox et al., 2010; Goleman, 1995).

Sociāli emocionālās mācīšanās termins radās 1994. gadā, kad Fetzera institūts organizēja dažādu jomu ekspertu sanākumi, lai apspriestu un izveidotu vadlīnijas par to, kādas būtiskākās kompetences ir nepieciešamas, lai skolēns veiksmīgi spētu tikt galā ar skolas izaicinājumiem un būtu veiksmīgs dzīvē kopumā (Beatty & Morris, 2018; Comer, 1996; Elias et al., 1997).

Lai aprakstītu sociāli emocionālo mācīšanos, mūsdienās tiek izmantoti dažādi apzīmētāji, piemēram, “nekognitīvās prasmes”, attiecību/cilvēciskās prasmes (*soft skills*), “21. gadsimta prasmes”, “labās rakstura īpašības” un “bērns kopumā” (*whole child*). Katrs šis apzīmētājs sevī ietver citu teorētisko bāzi un skatījumu uz to, kas ietilpst sociāli emocionālajā kompetencē. Vadošo un visplašāk pazīstamo sociāli emocionālās mācīšanās definīciju piedāvā sociāli emocionālās mācīšanās apvienība (McKown, 2017). Oriģinālvalodā sociāli emocionālās mācīšanās apvienības nosaukums ir “Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning”, kuru visbiežāk zina un lieto pēc tās akronīma “CASEL”.

CASEL definē sociāli emocionālo mācīšanos kā “neatņemamu un integrālu cilvēka attīstības daļu. Tas ir process, kura rezultātā visi bērni, jauni cilvēki un visi pieaugušie apgūst un pielieto zināšanas, prasmes un attieksmes, lai veidotu veselīgu identitāti, tiktu galā ar



savām emocijām, izprastu sevi, sasniegtu personīgus un kolektīvus mērķus, izjustu un izrādītu empātiju pret citiem, veidotu un uzturētu atbalstošas attiecības un pieņemt atbildīgus lēmumus. Veidojot patiesu sadarbību starp skolu – vecākiem – vietējo kopienu, tiek veicināta uz uzticību un sadarbību balstīta vide un jēgpilna mācību pieredze, kas tādējādi veicina vienlīdzību un sasniegumus izglītībā. SEM var palīdzēt risināt dažāda veida nevienlīdzības skolu vidē, un iedrošināt jauniešus un pieaugušos radīt uz izaugsmi vērstu skolu, un piedalīties drošas, veselīgas un taisnīgas kopienas radīšanā” (skatīt attēlu Nr. 1). (CASEL, 2023, Fundamentals of SEL).



1. attēls. CASEL sociāli emocionālās mācīšanās definīcija

CASEL sociāli emocionālās mācīšanās modelis sevī iever piecas sociāli emocionālās kompetences prasmju grupas (CASEL, 2021; CASEL.org., Weissberg et al., 2015).

Saprast sevi (sevis apzināšanās, emociju atpazīšana, izpratne par domu, emociju un uzvedības saistību, savu stipro un vājo pušu apzināšanās, reālu mērķu izvirzīšana, optimisms).

Pārvaldīt sevi (pašvadība, savu emociju kontrole, stresa pārvaldīšana, impulsu kontrole, pašmotivēšana, mērķu sasniegšana).

Saprast citus (sociālā apzināšanās, empātija, otra perspektīvas izpratne, cieņa pret atšķirīgo, izpratne par sociālām un ētiskām normām).

Veidot attiecības ar citiem (veselīgas attiecības ar citiem, skaidra komunikācija, sadarbība, noturība pret negatīvu vienaudžu spiedienu, konfliktu risināšana, palīdzības meklēšana).

Pieņemt atbildīgus lēmumus (drošu lēmumu pieņemšana attiecībā pret sevi un citiem, rūpes par citu labizjūtu, atbildības uzņemšanās un savas darbības seku izprašana, savas un apkārtējo drošības apzināšanās).

Vienlaikus svarīgi uzsvērt, ka CASEL modelī sociāli emocionālās kompetences prasmju grupas tiek praktizētas savstarpējo attiecību kontekstā, tās tiek praktizētas dažādās vidēs, un ir svarīgi, ka sākot no vides klasē, skolas kultūras, sadarbības ar vecākiem un līdz pat vietējās kopienas rādītajai videi, visas šīs vides ir labvēlīgas, uz savstarpējo cieņu un uzticību balstītas (CASEL, 2023).

Pastāv arī citi modeļi, kas papildina vai konkurē ar CASEL piedāvāto sociāli emocionālās mācīšanās modeli, piemēram, trīs kompetenču modelis, kas ietver 1) kognitīvo regulāciju (uzmanības fokusēšanu, prasmi plānot un risināt problēmsituācijas, prasmi vadīt savu uzvedību, izvēlēties starp labākajām alternatīvām un izdarīt racionālus, nevis uz emocijām balstītus lēmumus), 2) emociju regulāciju (prasmi atpazīt un paust un regulēt savas emocijas, un saprast citu emocijas) un 3) attiecību prasmes (prasmi precīzi interpretēt otra uzvedību, efektīvi tikt galā ar sociālām situācijām un prasmi pozitīvi komunicēt ar vienaudžiem un pieaugušajiem) (Jones & Doolittle, 2017). Cits alternatīvs modelis CASEL piedāvātajam ir Čikāgas universitātes izstrādātais modelis, kurš skaidro sociāli emocionālo mācīšanos kā nekognitīvu faktoru kopumu, kas ietekmē domāšanas veidu, mācību motivāciju, mācību uzvedību, mācību stratēģijas un attiecību prasmes (Nagaoka et al., 2015). Nacionālā zinātnes padome ASV skaidro, ka sociāli emocionālā mācīšanās ir 21. gadsimta prasme, kas ietver gan intrapersonālās prasmes jeb pašizpratnes un pašregulācijas prasmes, gan interpersonālās jeb starppersonu attiecību prasmes, kas ietver spēju veidot un uzturēt labas attiecības ar citiem cilvēkiem (National Research Council, 2012). Citi pētnieki uzsver, ka drošme un uz izaugsmi vērsts domāšanas veids arī ir daļa no sociāli emocionālās mācīšanās (Lemerise & Arsenio, 2000). Jaunākie pētījumi norāda, ka arī apzinātības prasmei (*mindfulness*) jābūt daļai no sociāli emocionālās mācīšanās, jo tā palīdzētu attīstīt sevis izpratni un emociju regulāciju (Goleman, 2020).

Lai gan ir dažādi sociāli emocionālās mācīšanās modeļi, kuri ietver dažādas prasmes un teorētiskās atziņas, vienprātība valda tajā, ka sociāli emocionālā mācīšanās notiek visas dzīves laikā un ir stiprināma un praktizējama jebkurā vecumā (Jones & Doolittle, 2017).

## **1.2. Sociāli emocionālās mācīšanās skolu programmu aizsākumi**

Tikai salīdzinoši nesen kā būtisks pētniecības jautājums ir kļuvis tas, kā palīdzēt bērnam veidot veselīgu identitāti skolas vidē. 20. gadsimta 60. gadu sākumā aizsākās pirmie pētījumi, kuru mērķis bija noskaidrot, kā veicināt skolēnu augstāku akadēmisko sniegumu un mazināt uzvedības problēmas. Tika secināts, ka to var panākt, izveidojot sistēmisku pieeju darbā ar skolēnu, kur visi skolas skolotāji, atbalsta personāls un vecāki veido vienotus sasniedzamos mērķus un savstarpēji sadarbojas. Tāpat tika konstatēts, ka labvēlīgu attiecību veidošana ir priekšnosacījums labākiem akadēmiskajiem sasniegumiem un uzvedības problēmu mazināšanai (Comer, 1996; 2013).

1987. gadā aizsākās plašāka pētniecība par to, kāpēc skolēniem veidojas konkrētas uzvedības problēmas, piemēram, pāragras seksuālās attiecības, narkotiku lietošanas pieredze un atbalstoša attieksme pret vardarbību. Pētījumi norādīja, ka tas saistāms ar vājām komunikācijas prasmēm un problēmrisināšanas stratēģijām, kā arī nepietiekamu pozitīvu pieaugušo piemēru un vadību. Lai gan sākotnējā stratēģija bija katram no šiem problēmjaudājumiem izveidot specifisku informatīvu, īstermiņa skolas programmu, šāda pieeja ātri pārslogoja kopējo skolas mācību plānu. Šādas programmas ASV bija grūti uzturēt, un gala rezultātā tās laika gaitā pazuda no skolas mācību programmas. Visu sarežģīja arī tas, ka šīm programmām nebija vienotas vadlīnijas un zinātniska pamatojuma (CASEL, 2018b; Shriver & Weissberg, 1996).

1994. gadā Fetzera institūta rīkotajā sanāksmē ASV, kuras mērķis bija izveidot rīcības plānu, lai veicinātu skolēnu sociāli emocionālo mācīšanos, tika dibināta šobrīd plaši zināmā sociāli emocionālās kompetences pētniecības apvienība “Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning” jeb CASEL (Weissberg & Cascarino, 2013). Viens no pirmajiem šīs apvienības pētniecības uzdevumiem bija sākt fokusēties uz tādu skolas programmu izveidi, kuras ir pārdomātas, ilgtspējīgas un sistemātiskas, lai veicinātu vispārēju sociāli emocionālās kompetences attīstību pretstatā īstermiņa programmu izstrādei atsevišķu akadēmisko un uzvedības problēmjaudājumu risināšanai (Durlak et al., 2015; Elias et al., 1997). Kopš CASEL dibināšanas 1994. gadā par šīs apvienības vīziju kļuva sadarbības veicināšana starp pedagogiem, pētniekiem un izglītības politikas veidotājiem, lai panāktu, ka

pierādījumos balstītas un kvalitatīvas sociāli emocionālās mācīšanās skolu programmas kļūst par daļu no izglītības sistēmas (Beaty & Morris, 2018; CASEL, 2003; Weissberg & Cascarino, 2013). Savas darbības sākumā CASEL fokusējās uz skolu vadības un pašvaldību pārliecināšanu par sociāli emocionālās mācīšanās programmu efektivitāti, jo tieši skoli vadības un pašvaldību iesaiste ir būtiska, lai SEM programma kļūtu par daļu no skolas dzīves (Durlak et al., 2015; Edutopia, 2018). 1997. gadā CASEL izstrādāja skaidras vadlīnijas par to, kā veicināt sociāli emocionālo mācīšanos skolā (Weissberg et al., 1997). Šīs vadlīnijas tika publicētas grāmatā “Sociāli emocionālās mācīšanās veicināšana: Vadlīnijas skolotājiem” (*Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*) (Elias et al., 1997). Šajās vadlīnijās tika izskaidrots, kas ir sociāli emocionālā mācīšanās, kāpēc tā ir nepieciešama skolā, kā veicināt un uzturēt SEM praksi skolās un kā novērtēt SEM programmas efektivitāti. Ar šīs grāmatas palīdzību tika veicināta skolotāju, pašvaldības un skolu vadības izpratne par to, ka labāka sociāli emocionālā kompetence palīdz skolēniem izmantot vides un personiskos resursus, lai sasniegtu savus mērķus (Elias et al., 1997). Šī un citas grāmatas veidoja pamatu tam, lai skolas sāktu pievērsties “trūkstošajam puzzle gabaliņam” izglītībā – sociāli emocionālās mācīšanās programmām kā neatsveramai daļai no izglītības procesa (CASEL, 2017b).

Kopš CASEL ir dibināts, tā ietekme ir palielinājusies, nodrošinot sociāli emocionālo mācīšanos kā daļu no pirmsskolas, sākumskolas, pamatskolas un vidusskolas izglītības dažādās pasaules valstīs. Kopš 2004. gada ir izstrādāti standarti, kuros aprakstīti katram vecumposmam sasniedzamie rezultāti un izklāstītas dažādas uz pierādījumiem balstītas skolu programmas, kā arī izstrādātas skolotāju apmācības (CASEL, 2018a). CASEL un vairākas universitātes turpina veikt pētījumus, lai radītu aizvien efektīvākas SEM prakses skolās visā pasaulē (Humphrey, 2013).

### **1.3. SEM programmu teorētiskais pamatojums un darbības diapazons**

SEM programmas tiek balstītas dažādos teorētiskos pamatojumos, visbiežāk Bronfenbrenera bioekoloģiskajā attīstības modelī (Bronfenbrenner & Morris, 2006), sociāli – kognitīvajā mācīšanās teorijā (Bandura et al., 1977; 1986), un emocionālās inteliģences teorijā (Mayer & Salovey, 1997), kā arī dažādos citos teorētiskajos pamatojumos, piemēram, lomņu spēļu modelī (Vygotsky, 1978).

Viens no teorētiskajiem pamatojumiem, kas visbiežāk tiek izmantots SEM programmās ir sociāli – kognitīvā mācīšanās teorija (*social learning theory*). Sociāli

emocionālās mācīšanās programmas, kuras balstītas šajā teorētiskā modelī, uzsver, ka bērni mācās novērojot, interpretējot sociālus signālus un atdarinot citu piemēru (Bandura, 1971; Bandura et al., 1977). SEM programmas, kuras balstītas sociāli – kognitīvās mācīšanās teorijā uzsver to, cik svarīgi ir pieaugušā nodomi, pārlicības, vērtības, zināšanas un prasmes. Skolēni vēro gan skolotāju, gan citus klases biedru reakcijas, vēro, kā citi reaģē uz viņu uzvedību, kā citi reaģē uz viņu emocijām (Hyson, 2004). Skolēni bieži pārņem tādas uzvedības modeļus, kādus citi ir demonstrējuši, piemēram, redzot, ka citi ir laipni, bērni iemācās paši būt laipni (Denham, 1989; Denham et al., 1997). Tāpat pieaugušie rāda piemēru kā tikt galā ar dažādām nepatīkamām emocijām (Morris et al., 2007), un kopsummā demonstrē kā un vai drīkst izpaust dažādas emocionālas reakcijas, un kādas ir sekas tam, ja, bērns, piemēram, izpauž dusmas vai bēdas (Denham, 1998). Caur citu piemēriem bērni iemācās, kādas ir attieksmes, pārlicības un vērtības par emocijām un to izpaušanu (Gottman et al., 1996). Pētījumi rāda, ka šādā teorijā balstīta SEM programma pozitīvi ietekmē spēju risināt sociāla rakstura problēmsituācijas, samazina problēmuzvedības, agresijas līmeni un vairo spēju analizēt sociālas situācijas (McClelland et al., 2017).

SEM programmas bieži balstās arī Bronfenbrenera bioekoloģiskajā attīstības modelī, kas norāda, ka dažādas prasmes jā māca bērnam konkrētā vecumā, piemēram, pirmsskolas vecumā lietderīgi ir atpazīt un nosaukt emociju vārdā, savukārt pēc tam, sākot skolas gaitas, jāspēj gan identificēt šo emociju sevī un citos, gan jā mācās atbilstoši rīkoties. Šāda veida prasmju mācīšanās palīdz atrisināt tipiskākās situācijas konkrētā vecumposmā. Tāpat bioekoloģiskais modelis uzsver to, cik nozīmīgs ir konteksts, kur notiek prasmju apguve (gan skola, gan ģimene, draugu loks, apkārtējā sabiedrība) (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Tādējādi gan pieaugušos un skolēnus, kuri ir tiešā kontaktā ar skolēnu, jānodrošina ar resursiem, zināšanām, prasmēm, lai palīdzētu konkrētā skolēna sociāli emocionālās kompetences attīstībā, un jā māca stratēģijas, lai kopīgi radītu pozitīvu skolas klimatu. Tās programmas, kurās sociāli emocionālā kompetenci skolēni praktizē atbilstoši vecumposmam un, ņemot vērā visas vides, kurās bērns mācās (piemēram, klasē, skolas pagalmos, ēdnīcā, skolas autobusā, ģimenē, vietējā kopienā), varētu būt veiksmīgākas nekā tās SEM programmas, kurās notiek sociāli emocionālā mācīšanās tikai vienā vidē un neņemot vērā vecumposma īpatnības (Jones et al., 2017).

Emocionālās inteliģences teorija (Mayer & Salovey, 1997) sevī ietver gan kognīcijas jeb domas, gan afektu jeb emocijas. Pēdējos gados veiktie pētījumi rāda, ka emocijas ir cieši saistītas ar domām un uzvedību, un šie procesi ietekmē gan mācīšanos, gan lēmumu pieņemšanu, savstarpējās attiecības un garīgo veselību (Fitness, 2015; Lench et al., 2011;

Meyer & Turner, 2002; Pekrun et al., 2002). Emocionālā inteliģence atspoguļo to, kā emocijām piesātināta informācija tiek uztverta un apstrādāta, pārdomāta un izmantota, lai izmainītu domāšanu un uzvedību tā, lai sasniegtu mērķus. Emocionālā inteliģence arī iekļauj prasmes, kuras ir nepieciešamas, lai spētu ievērot sociālās normas un noteikumus, un tā teorētiskais modelis lielā mērā pārklājās ar tādiem teorētiskiem modeļiem kā afektīvā sociālā kompetence un emocionālā kompetence (Halberstadt et al., 2001; Saarni, 1999).

SEM programmās tiek izmantoti arī citi teorētiskie modeļi, bet ne tik plašā mērā. Piemēram, lomu spēļu modelis (Vygotsky, 1978) uzsver, ka bērni pirmsskolas vecumā lomu spēļu treniņa laikā mācās, kā rīkoties dažādās sociālās situācijās. Šāda veida mācīšanās palīdz uzlabot pašregulāciju, palīdz apgūt mācību vielu un vienlaikus trenē sociālās prasmes. Skolotāju redzējumā šāda pieeja samazina bērnu problēmuzvedību (Barnett et al., 2008). Kognitīvo prasmju regulācijas modelis (Tominey & McClelland, 2011) norāda, ka SEM programmas ietvaros tiek trenēta kāda konkrēta kognitīva prasme, piemēram, darba atmiņa vai vadības funkcijas, kognitīva elastība vai spēja pagaidīt, kavēt reakciju konkrētā situācijā. Parasti šāda veida programmas piedāvās kādu apzinātības praksi, māca, kā sevi nomierināt, izmantojot jogu, meditāciju, sākot jau no pirmsskolas izglītības līmeņa (Flook et al., 2015). Vēl citi teorētiskie modeļi fokusējas uz skolotāja lomu SEM procesā, piemēram, piespiešanas teorijas (*coercion theory*) modelis (Blair, 2002; Diamond & Taylor, 1996; Raver et al., 2008), kurš uzsver, ka jāveicina pašu skolotāju sociāli emocionālās prasmes, viņu klasvadības prasmes, lai skolēnos veicinātu sociāli emocionālo kompetenci un skolēni neizmantotu situāciju, un nepiespiestu skolotājus un citus bērnus rīkoties agresīvi, konfliktējoši. Piespiešanas teorija apraksta uzvedības ciklu, kurā negatīva savstarpējā mijiedarbība ar bērnu, kuram ir uzvedības problēmas, būtībā noved pie vēl izteiktākas negatīvas uzvedības. Šajās SEM programmās, kuras balstītas piespiešanas teorijā, skolotājs apmeklē vairākas nodarbības par klasvadību, piemēram, par noteikumiem klasē, skaidru dienas struktūru un to, kā apzināti veicināt vai kavēt kādu bērna uzvedību pozitīvā veidā. Tāpat skolotāji regulāri tiekas, lai pārrunātu konkrētus bērnus vai klasi kopumā, un skolotājiem ir pieejamas nodarbības, kas palīdz atgūt iekšējos resursus. Skolotāji mācās, kā palīdzēt bērnam mazināt intensīvas emocijas tad, kad tās rodas, un kā rādīt savu un citu skolēnu labo piemēru par to, kā pozitīvā veidā sevi var regulēt un tikt galā ar sociālām situācijām (McClelland et al., 2017; Raver et al., 2008).

Dažkārt sociāli emocionālās programmas tiek veidotas atsevišķai skolēnu grupai, kurā pastāv lielāks risks attīstīt kādu neadaptīvu uzvedību vai traucējumu. Šādas programmas dēvē par sekundārām programmām. Sekundāras programmas paredzētas tad, kad konstatēts viens

vai vairāki riska faktori, kas varētu veicināt neadaptīvu uzvedību, garīgās veselības problēmas, piemēram, skolēni, kuri nāk no zemāka sociāli ekonomiskā stāvokļa vai piedzīvojuši vardarbību ģimenē. Ir arī atsevišķas programmas, kuras pieejamas tikai tiem indivīdiem, kuriem jau ir novērota problēmuzvedība, un tad ar skolēnu tiek strādāts individuāli, taču visbiežāk SEM programmas neizdala konkrētu riska grupu un tās ir paredzētas visiem skolas skolēniem. Šādas SEM programmas, kuras paredzētas visiem skolas skolēniem, dēvē par universālām programmām (O'Connell et al., 2009). Universāla programma nozīmē ne vien to, ka visi skolēni ir iesaistīti, bet arī visi pieaugušie tiek iesaistīti koordinētā mācīšanās procesā (Mahoney et al., 2021).

Universālā programmā tiek uzskatīts, ka tie skolēni, kuriem ir lielākas grūtības, iegūs vairāk. Katra paša individuālais ieguvums būs visai mazs, taču kumulatīvi šāda programma dod nepieciešamo efektu, lai visi iesaistītie gūtu labumu (Greenberg et al., 2017), piemēram, labvēlīgākas savstarpējās attiecības, labāku klases un skolas klimatu (Thapa et al., 2013). Universālas programmas rezultātā tiek piedzīvots “prevencijas paradokss” (*prevention paradox*). Tas nozīmē, ka arī tie skolēni, kuri sākotnēji uzskatīti par zema riska grupu savas dzīves laikā, visticamāk, piedzīvos kādas grūtības, un ir svarīgi būt sagatavotam un prasmīgam tikt galā šādās dzīves situācijās (Jones & Doolittle, 2017). Universālas programmas pozitīvi ietekmē skolas iekšējo vidi un kultūru, jo maina sociālās normas un attieksmes visā populācijā un rada vidi, kur šīs prasmes var attīstīties patstāvīgi, jo apkārtējā vide uztur šādu prasmju izmantošanu (Jones et al., 2014). Turklāt šādas universālas programmas nav stigmatizējošas, jo tiek piedāvātas pilnīgi visiem skolēniem un formulētas pozitīvā veidā (Greenberg, 2010). Universālas programmas izmaksā relatīvi lētāk nekā tās programmas, kuras strādā jau ar konkrētu mērķauditoriju un konkrētas problēmas novēršanu. Turklāt, salīdzinot ar tām izmaksām, kuras rada pāragra izstāšanās no skolas un izglītības nepabeigšana, nespēja konkurēt darba tirgū, kopsummā sabiedrībai izmaksā dārgāk nekā universālas programmas ieviešana skolās (Greenberg & Abenavoli, 2016). Pētnieki ir izrēķinājuši, ka, šādu universālu programmu īstenojot, ekonomiskā efektivitāte ASV ir 1:11, tas ir, par katru iztērēto dolāru tiek ietaupīti 11 dolāri (Belfield et al., 2015).

Ir iespējams arī apvienot sekundāru un universālu programmu radot mērķētu universālu programmu (Powell et al., 2019). Mērķētu universālu programmu pētījumi rāda, ka viena universāla programma neder vienādi visiem skolēniem, un dažāda veida atbalsts ir nepieciešams dažādiem skolēniem, lai sasniegtu vienu un to pašu rezultātu. Ja skolas vide ļauj skolotājiem dziļā līmenī izprast savus skolēnus, tad ir iespējams personalizēt mācību procesu dažādiem skolēniem, un ir iespējams praktizēt sociāli emocionālo kompetenci

dažādos skolas kontekstos. Svarīgi, ka SEM programmas ir gan universālas, taču vienlaikus arī mērķētas uz konkrētiem skolēniem, lai atbalstītu skolēnu unikālās vajadzības (Bear et al., 2015).

#### **1.4. SEM programmu dažādās pieejas**

Sociāli emocionālās mācīšanās programmu mērķis ir veicināt, lai skolēni spētu tikt galā ar ikdienas stresoriem, būtu veiksmīgi akadēmiskajā vidē un dzīvē kopumā. Vienlaikus mērķis ir novērst iespējamu garīgu un uzvedības problēmu veidošanos vai tālāku attīstību. Balstoties uz pētījumos gūtajām atziņām, šādas programmas izstrādā skaidras vadlīnijas, konkrētus nodarbību un aktivitāšu plānus, lai veicinātu pasargājošos faktorus un mazinātu riska faktorus (Greenberg et al., 2017).

SEM programmas var iedalīt četros veidos, balstoties uz pieeju, kādā tiek veicināta sociāli emocionālā mācīšanās: 1) tiešas SEM nodarbības, kurās tiek apgūtas dažādas sociāli emocionālas prasmes, 2) programmas, kurās SEM tiek integrēts visā mācību saturā, 3) mācīšanas prakses veidošana un 4) visas skolas pieeja. Visbiežāk SEM programmas ir balstītas tiešās SEM stundās, kur tiešā veidā tiek trenētas sociāli emocionālās prasmes klasē. Pārsvārā tiešās SEM programmas aptver plašu sociāli emocionālo prasmju un attieksmju klāstu. Šādās programmās nodarbības notiek, skolēnu aktīvi iesaistot, diskutējot, spēlējot lomu spēles pretstatā didaktiskām stundām (Osher & Berg, 2018). Programmas, kuru fokuss ir vērsts uz skolēnu un viņa sociāli emocionālo spēju attīstīšanu, uzskata, ka bērnam ir jābūt sociāli kompetentam, spējīgam regulēt savas emocijas, lai tas veiksmīgi funkcionētu gan skolas vidē, gan ģimenes kontekstā, gan arī sabiedrībā, kļūstot par pilnvērtīgu pieaugušo (McKown, 2017). Šādas programmas palīdz apgūt un efektīvi izmantot zināšanas, attieksmes un prasmes, lai skolēns spētu veiksmīgi tikt galā ar dažādām situācijām. Lielākoties šādās programmās tiek izmantots CASEL modelis, kurā ir identificētas centrālās sociāli emocionālās kompetences prasmju grupas, lai attīstītu sociāli emocionālo kompetenci (CASEL, 2012). Šādu tiešo sociāli emocionālo prasmju programmu negatīvā puse saistāma ar to, ka programma netiek pilnībā integrēta visas skolas līmenī un skolēna ikdienas mācību dzīvē, kas tādējādi šādu programmu efektu padara vidēju vai mazu (Bear et al.; Jones & Bouffard, 2012).

Programmas, kuras sociāli emocionālās prasmes integrē visā mācību saturā, mēģina papildināt vai aizvietot mācību plānu ar tādu, kurā ir stratēģijas SEM veicināšanai visās stundās, visā skolas vidē. Šādas programmas izmanto dažādus mācību priekšmetus,



piemēram, literatūru, vēsturi, sociālās mācības stundas, svešvalodu, lai pārrunātu dabiski mācību laikā radušos jautājumus par attiecībām, emocijām, dažādām perspektīvām, problēmu risināšanu (Meyers et al., 2015). Šādas programmas māca skolēniem aktīvi klausīties, dot pozitīvu atgriezenisko saiti, atspoguļot dzirdēto saviem vārdiem, veicina dalīšanos personiskajā pieredzē un pārdomās (Osher & Berg, 2018). SEM programmas, kuras fokusējas uz visām mācību stundām un veidu, kā notiek mācību process, palīdz veidot labvēlīgu klases klimatu, labas skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības. Šādas SEM programmas neprasa papildu laiku, lai tiktu mācītas sociāli emocionālās prasmes, tāpēc, ka mācīšana notiek ikdienas situācijās. Šādas programmas paredz nopietnu skolotāju apmācību, salīdzinot ar tiešo SEM stundu programmām (Osher & Berg, 2018). Lai veicinātu šādas SEM programmas efektivitāti, skolotājam izglītošanas procesā jāiekļauj emociju socializēšanu: modelēšanu, labvēlīgu reaģēšanu uz skolēnu emocionālajām reakcijām, emociju atspoguļošanu un attiecību prasmju mācīšanu (Denham et al., 2007; Zinsser et al., 2018).

Visas skolas pieeja balstās pamatā uz sistēmas līmeņa stratēģijām, lai veicinātu sociāli emocionālo mācīšanos. Pētījumi rāda, ka vislabāk sociāli emocionālās kompetences apguvi veicina tas, ja tā tiek trenēta visur, kur ir saskare ar citiem skolēniem, piemēram, spēļu laukumos, ēdnīcā (Jones & Bouffard, 2012; Oberle & Schonert-Reichl, 2017). Šādu programmu skatījums ir saistīts arī ar skolas vides maiņu, lai pēc iespējas tiktu iesaistīti vecāki, sabiedrība un sociāli emocionālās prasmes tiktu trenētas visās vidēs, kur skolēns atrodas (Osher & Berg, 2018). Izmaiņu veidošana ģimenē un sabiedrībā ir stratēģija, kā stiprināt skolu programmas labvēlīgos iznākumus. Sabiedrība var dot iespējas praktizēt jauniegūtās sociāli emocionālās prasmes (Hawkins et al., 2004). Ja skolēnam arī ārpus skolas ir iespēja veidot attiecības ar atbalstošiem vienaudžiem un pieaugušajiem, ja ārpus skolas pulciņi ir veidoti tā, lai attīstītu bērnu sadarbības prasmes un dotu iespēju praktizēties skolā apgūtās jaunās sociāli emocionālās zināšanas un prasmes, tas būtiski maina skolēna paša redzējumu par sevi, piesaisti skolai, veido pozitīvu savstarpējo mijiedarbību ar citiem, mazina problemātisku uzvedību (Durlak et al., 2011).

Pētījumi rāda, ka vislabākos SEM rezultātus var iegūt, kombinējot dažādas SEM pieejas (Durlak et al., 2015; Humphrey, 2013). Taču lielākā daļa SEM pētījumu arī norāda, ka, neatkarīgi no tā, kāda stratēģija tiek lietota sociāli emocionālo prasmju attīstīšanai, labvēlīgu augsni sociāli emocionālās kompetences attīstībai veido pozitīvas vienaudžu savstarpējās attiecības un skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības (Domitrovich et al., 2017). Tādējādi pārsvarā sociāli emocionālās mācīšanās programmas fokusējas uz diviem faktoriem: 1) katra indivīda personīgo izaugsmi un konkrētu sociāli emocionālo prasmju

attīstīšanu CASEL piecās sociāli emocionālās kompetences prasmju grupās un 2) tāda skolas klimata veidošanu, kur skolēns jūtas droši, jūtas pieņemts, atbalstīts, gatavs sadarboties un aktīvi iesaistīties mācību procesā un skolas dzīvē (Brown & Elias, 2012; Meyers & Hickey, 2014; Zins et al., 2004).

## 2. Skolas klimats

### 2.1. Skolas klimata jēdziens un skolas klimata dimensijas

Skolas klimats ir skolas dzīves kvalitātes rādītājs, kas balstīts skolēnu, vecāku un skolotāju ikdienas skolas pieredzē (Thapa et al., 2013) un atspoguļo kopīgas sociālās normas, vērtības un mērķus, savstarpējo attiecību kvalitāti, mācīšanas un mācīšanās pieredzi, prosociālu uzvedību un organizatorisko skolas vidi (National School Climate Council, 2007).

Tāpat kā SEM, arī skolas klimats ir multidimensionāls konstrukts. Tas sevī iekļauj gandrīz visus aspektus, kas saistīti ar skolas vidi. Tajā ietilpst tādi aspekti kā mācīšanās un mācīšana, savstarpējās attiecības un organizatoriskā skolas puse, kas ļauj skolēniem ne vien apgūt akadēmiskās zināšanas, bet arī dod iespēju veidot pozitīvas attiecības, veidot savu identitāti un attīstīties gan emocionāli, gan kognitīvi, gan veicināt pozitīvu uzvedību (Cohen et al., 2009). Pētnieki ir vienisprātis par to, ka skolas klimats ir daudzdimensionāls konstrukts, taču, skolas klimatam aptverot gandrīz visus kvalitatīvam mācīšanās procesam nepieciešamos aspektus, līdz šim nav izdevies operacionalizēt, kādas tieši dimensijas skolas klimatam būtu jāietver (Cohen et al. 2009; Thapa et al., 2013). Turklāt skolas klimata konstrukts, visticamāk, atšķiras dažādās kultūrās, un ideālo skolas klimata konstruktū ir grūti radīt (La Salle, 2018).

Tā kā nav vienas universālas skolas klimata definīcijas, ir nepieciešams skaidri definēt, kā tieši katrā pētījumā tiek operacionalizēts skolas klimats. Šajā pētījumā izmantots pētnieces La Salles (*La Salle*) izveidotais skolas klimata multidimensionālais konstrukts (La Salle et al., 2016; 2018). Skolotāju uztvertais skolas klimats sastāv no sešiem aspektiem: skolas personāla savstarpējās saliedētības, mācību vides, kas veicina mācīšanos un sasniegumus, drošības skolā, fiziskās skolas vides, skolēnu un skolotāju savstarpējām attiecībām un vecāku līdzdalības. 5. – 6. klašu skolēnu uztvertais skolas klimats ietver astoņus skolas klimata aspektus - skolēna piederības izjūtu skolai, raksturu (kas ietver atbildības sajūtu, vienlīdzību pret citiem), fizisko skolas vidi (ietver rūpes par fiziskās vides tīrību), pieaugušo atbalstu, vienaudžu atbalstu, kultūras pieņemšanu, disciplīnu klasē, drošību skolā. Papildus uztvertajam skolas klimatam, apskatīta arī skolēna garīgā veselība. Šāds

skolas klimata modelis balstīts uz pētījumu atziņām, ka skolas klimatam ir saistība ar tādām skolas klimata dimensijām kā iesaiste skolā, skolēna raksturs, fiziskā skolas vide, uztvertais pieaugušo un vienaudžu sociālais atbalsts, kultūras pieņemšana, kārtība un disciplīna, drošība un garīgā veselība (White et al., 2014).

Pārskatā par vairākiem skolas klimata pētījumiem tika secināts, ka skolas klimatu var iedalīt četrās kategorijās jeb klimata dimensijās, kas kopumā aptver visus skolas klimata aspektus: 1) akadēmiskā jeb mācīšanās un mācīšanas dimensija, 2) savstarpējo attiecību dimensija, 3) drošības dimensija un 4) fiziskā mācīšanās vides dimensija (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2015). Šādu četru dimensiju konstruktū atbalsta arī Amerikas Savienotajās Valstīs izveidotais Nacionālais skolas klimata centrs (National School Climate Center, 2012; Reaves et al., 2018).

Akadēmiskā skolas klimata dimensija fokusējas uz vispārējo kvalitāti tam, kā tiek apgūtas zināšanas – kāds ir mācību saturs, kā skolotājs māca, kā tiek dota atgriezeniskā saite par skolēna sniegumu, vai notiek skolotāju regulāras apmācības un profesionālā attīstība (Thapa et al., 2013). Akadēmiskais klimats tiek definēts, iekļaujot trīs apakšdimensijas: līderību, mācīšanu un mācīšanos un profesionālo skolotāju attīstību (Wang & Degol, 2015). Akadēmiskajā kategorijā skolotāji definē mācību normas, mērķus, vērtības. Ja pret skolēniem un pašiem skolotājiem ir augstas sasniegumu gaidas, tas palielina skolēnu vēlmi pašrealizēties, aktīvi iesaistīties mācību procesā un veicina sadarbošanos ar citiem, lai izdotos sasniegt iecerēto rezultātu (Osher & Berg, 2018). Labvēlīga akadēmiskā vide veicina skolēnu savstarpējo sadarbību, grupu veidošanu, savstarpēju uzticēšanos un cieņu vienam pret otru, kas tiešā veidā uzlabo mācību vidi (Finnan et al., 2003; Kerr et al., 2004). Tapa (Thappa) ar kolēģiem uzskata, ka tieši veids, kā skolā tiek veicināta mācīšanās un kā tiek dotas instrukcijas, ir viens no svarīgākajiem skolas klimata aspektiem (Thapa et al., 2013).

Savstarpējo attiecību dimensijā fokuss ir uz 1) kvalitatīvām attiecībām starp jebkuriem skolas dzīvē iesaistītajiem cilvēkiem un 2) kultūras dažādības pieņemšanu. Savstarpējo attiecību kvalitāti veido konsekventa jeb nemainīga, prognozējama savstarpēja mijiedarbība, pietiekami regulāra un saturiski kvalitatīva saskarsme (Hopson & Lee, 2011). Pozitīva savstarpējā mijiedarbība tiek raksturota kā abpusēja izjūta, ka ikviens tiek atbalstīts, cienīts, ir savstarpēja uzticība un rūpes vienam par otru (Birch & Ladd 1997; Wang et al., 2012). Svarīgas ir ne vien attiecības skolēnu un skolotāju starpā, bet arī visas pārējās attiecības skolas vidē, piemēram, vienaudžiem savā starpā, skolotājiem savā starpā, skolotājiem ar citiem skolas darbiniekiem, skolotājiem un vecākiem savā starpā, kas kopumā veido iekšējās skolas kopienas attiecību kvalitāti (Way & Robinson, 2003). Vecāku un

vietējās kopienas līdzdalība skolas dzīvē tiek raksturota kā vecāku regulāra komunikācija ar skolotājiem un citiem skolas darbiniekiem, skolas pasākumu apmeklēšana, klašu sapulču apmeklēšana (Hill & Taylor, 2004). Skola savukārt veicina sadarbību ar vecākiem un sabiedrību, veidojot mentoringa programmas, biznesa sadarbības, drošības pasākumus, kuros piedalās ugunsdzēsēji, policija, arī vecāki nāk uz skolu un iepazīstina ar dažādiem karjeras stāstiem, kam ir tendence labvēlīgi ietekmēt skolēnu sasniegumus un uzvedību (Epstein et al., 1997; Sheldon & Epstein 2002a, 2002b).

Kopības sajūta ar skolotājiem, citiem skolas darbiniekiem un vienaudžiem, iespēja paust savu viedokli veicina skolēnu labizjūtu, augstāku apmierinātību ar dzīvi (Suldo et al., 2013), labākas spējas tikt galā ar dažādām stresa situācijām, labāku, optimistiskāku skatu pret skolu (Ruus et al., 2007), labāku skolēnu sociāli emocionālo kompetenci (Birch & Ladd, 1998; Jerome et al., 2009; Reyes et al., 2012). Tāpat labākas savstarpējās attiecības saistāmas ar mazākām garīgās veselības problēmām (Freeman et al., 2009), piemēram, zemākiem depresijas rādītājiem (Jia et al., 2009). To apstiprina arī līdzšinējie Latvijā veiktie pētījumi, kas liecina, ka labvēlīgas vienaudžu savstarpējās attiecības un klasesbiedru pieejamais atbalsts ir viens no nozīmīgākajiem pasargājošiem faktoriem pret pusaudžu depresijas veidošanos (Elsiņa & Martinsone, 2021).

Otrs skolas klimata attiecību aspekts, kas veido attiecību dimensiju, ir dažādības, dažādu kultūru pieņemšana, minoritāšu pieņemšana. CASEL tieši šim aspektam pēdējos pāris gadus pievērs pastiprinātu nozīmi un mudina sociāli emocionālo mācīšanās programmu ietvaros īpašu lomu piedēvēt kultūras pieņemšanai un vienlīdzībai, jo līdz šim šāda kultūras iekļaušana SEM programmās nav bijusi pietiekama (Jones et al., 2019). Kultūras izpratne ir dažādu uzvedību, attieksmju kopums, kas ļauj skolotājiem strādāt multikulturālās vidēs (King et al., 1998). Kulturālā izpratne ļauj apzināties privilēģijas, stereotipus un mikroagresiju esošajā multikulturālajā vidē. Cieņa pret dažādību nozīmē apzināties, ka cilvēki, klasesbiedri, skolotāji nāk no dažādām vidēm un kultūrām, un katrs ir jāciens tāds, kāds viņš ir (Juvonen et al., 2006). Pētījumi rāda, ka aptuveni deviņi no desmit bērniem ar atšķirīgu seksuālo identitāti piedzīvo savu skolas biedru apvainojumus un iebiedēšanu un šie skolēni skolā nejūtas droši (Birkett et al., 2009). Skola, kurā tiek pieņemtas dažādas kultūras, jebkuru dalībnieku respektē neatkarīgi no rases, tautības, dzimuma, reliģiskās piederības, mācību grūtībām, seksuālās orientācijas, un uz visiem attiecas vienādas prasības, sasniedzamie mērķi un noteikumi (Mattison & Aber, 2007).

Skolotājiem jāveido tāda vide, kur ikviens neatkarīgi no savas kultūras iekļaujas skolā, klasē (Bustamante et al., 2009, Osher & Berg, 2018). Adevkāta reaģēšana uz skolēnu

dažādību klasē nozīmē, ka skolotājs, iepazīstinot ar jaunu mācību vielu, ņem vērā kultūratšķirības un izmanto piemērus arī no mazākumtautību vai citiem klases skolēnu kultūratšķirību aspektiem (Hammond, 2014), kas palīdz visiem klases skolēniem sajusties piederīgiem, atbalstītiem, akadēmiski izaicinātiem un ļauj justies droši skolā (Gay, 2010). Uzmanības pievēršana dažādām kulturālām niansēm var palīdzēt skolēniem apzināties savas stiprās puses un resursus un kopumā pārraut klasē dominējošās kultūras negatīvos stāstījumus par citām kultūrām kā sliktākām, palīdz pārtraukt vai mazināt stereotipizēšanu (Osher & Berg, 2018).

Otra biežāk pētītā skolas klimata dimensija ir drošības dimensija. Drošības dimensiju skolas klimatā veido visi skolas dzīvē iesaistītie dalībnieki, kopīgi ievērojot skolas normas, kārtību un disciplīnu, tādējādi nodrošinot gan fizisku, gan emocionālu drošību (Devine & Cohen, 2007). Visbiežāk skolās tiek piedzīvota verbāla agresija, t.i., emocionāla vardarbība, nevis fiziska vardarbība (Lleras, 2008), kas bieži izpaužas arī interneta vidē, jo virtuālā skolas vide ir daļa no skolas dzīves (Campbell, 2005). Pat, ja skolēns nav tieši piedzīvojis fizisku vai emocionālu vardarbību, vardarbības vērošana no malas arī negatīvi ietekmē skolēnu garīgo veselību. Skolēni, kuri vardarbību skolā vēro no malas, ziņo, ka izjūt vairāk depresijas simptomu, trauksmi, naidīgumu un mazvērtības izjūtu, salīdzinot ar tiem skolēniem, kuri bijuši vai nu varmākas, vai upura lomā (Rivers et al., 2009, kā minēts Thapa et al., 2013). Nacionālais skolas klimata centrs ASV ir izpētījis, ka skolas personāls parasti uzskata, ka skolās fiziskā un emocionālā vardarbība ir neliela, savukārt skolēni parasti to uztver kā visai smagu, nopietnu (Cohen, 2006; National School Climate Center, 2012).

Emocionālā drošība tiek definēta kā skolēna iespēja saņemt skolas atbalsta personāla palīdzību un emocionālu atbalstu no skolotājiem, kuri iespēju robežās sniedz atbalstu garīgās veselības jautājumos. Emocionāla drošība nozīmē, ka skolā pēc iespējas tiek samazināti vārdiski apvainojumi un pārtraukta jebkura cita veida emocionāla vardarbība no skolotāju un vienaudžu puses (Swearer et al., 2010). Lai radītu emocionāli drošu vidi, skolotājiem jāvēro sevi, jāizprot, vai viņi paši nav kļuvuši par baiļu avotu skolēniem, kļuvuši iebiedējoši, piemēram, kliegzot, kļuvuši izsmejoši, emocionāli noraidoši un neatsaucīgi (Siegel & Hartzell, 2004). Emocionāli drošā vidē skolēni var komunicēt un sadarboties ar lielāko skolas darbinieku un skolēnu daļu. Skolēni var dalīties savā viedoklī, var paust savas emocijas bez bailēm par to, ka viņi tiks izsmieti (Bruns et al., 2004; Rones & Hoagwood, 2000).

Fiziskā skolas drošība attiecas uz to, cik lielā mērā vērojama agresija un vardarbība skolā, un kādi drošības pasākumi tiek lietoti, lai nodrošinātu drošību un kārtību (Booren et al., 2011; Osher et al., 2010). Stratēģijas, kuras tiek izmantotas, lai mazinātu fizisku vardarbību

(piemēram, kaušanos, zādzības, uzbrukumus), iekļauj konkrētu uzvedības programmu ieviešana skolā, lai veicinātu vēlamu uzvedību. Pētījumi rāda, ka papildu drošības izjūtas vairošanai un vardarbības samazināšanai šādas pozitīvas veicināšanas programmas palīdz uzlabot kopējo skolas klimatu, palīdz regulēt emocijas, veicina koncentrēšanās spējas, uzlabo akadēmisko sniegumu (Bradshaw et al., 2012; Horner & Sugai, 2015; Mitchell & Bradshaw, 2013) un samazina garīgās veselības problēmas (Devine & Cohen, 2007). Šādas labvēlīgas uzvedības veicināšanas programmas paredz aktīvas, apzinātas un efektīvas klasvadības stratēģijas, tostarp, aktivitātes skolas līmenī, kas veicina noteikumu un disciplīnas izpratni, piemēram, policistu, ugunsdzēsēju nodarbības skolā (Frey et al., 2009; Mehta et al. 2013; Osher et al., 2010). Arī Latvijā ir izveidota programma labvēlīgas uzvedības veicināšanai “Atbalsts pozitīvai uzvedībai” jeb APU (Martinsons et al., 2013). Lai gan, ieviešot tieši uz uzvedību mērķētas programmas, skolās ir vērojami uzvedības uzlabojumi, nesenākie pētījumi norāda, ka programmas, kas veicina sociāli emocionālās kompetences attīstīšanu, fokusējas uz visiem skolas dalībniekiem un arī ārpus skolas vidi, ir efektīvākas, lai mazinātu vardarbību skolā (Cohen, 2012; Osher et al., 2010; Swearer et al., 2010). Visefektīvākās programmas drošības veidošanai skolās ir tās, kur sociāli emocionālās mācīšanās programma tiek ieviesta kopā ar programmu, kas paredzēta pozitīvas uzvedības veidošanai (Fonagy et al., 2009).

Ceturtā kategorija ir fiziskā skolas vide, kas atspoguļo to, kā skolas procesi tiek organizēti un kāda kopumā ir skolas fiziskā vide (Cohen et al., 2009; Jennings et al., 2017; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2015). Šī skolas klimata dimensija ir viena no mazāk pētītajām, bet tā veido skolēna mācīšanās pieredzi. Pētījumi rāda, ka nozīme ir skolas struktūrai: skolas lielumam (Leithwood & Jantzi, 2009), klases lielumam (Finn & Achilles, 1999), telpas izkārtojumam, mācību grafīkam (Dabbagh & Kitsantas, 2004), tam, vai tiek regulāri sekots līdzī padarītajam (Lee et al., 1997; Mulkey et al., 2005), skolas sākšanās un beigšanās laikiem (Eccles & Roeser, 2011) un tam, cik viegli skolēniem ir pārvietoties skolas ēkā (Wang & Degol, 2015). Skolas mācību vide arī veido skolēnu izjūtas par drošību skolā, piemēram, vietās, kur skolotāji neuzrauga skolēnus, izjustā drošība ir mazāka nekā vietās, kur skolotāji uzrauga skolēnus (Astor et al., 2010). Labvēlīgai mācīšanās un mācīšanās pieredzei ir nozīmīga mācību vieta – cik sakārtota un tīra, gaiša, silta, izvēdināta, skaņu izolējoša ir telpa, kāds ir klases izkārtojums (Buckley et al., 2004; Uline & Tschannen–Moran, 2008). Pētījumi rāda, ka tiem skolotājiem, kuriem trūkst nepieciešamie materiāli, lai nodrošinātu pilnvērtīgu mācīšanās procesu, sākot no rakstāmajiem līdz piemērotām mēbelēm un datoriem, šādā vidē skolēni vairāk demonstrē 1) uzvedības problēmas, piemēram, strīdēšanos, impulsivitāti, agresivitāti, 2) savstarpējo attiecību nesaskaņas, piemēram, grūtības izrādīt

savas emocijas un atrisināt konfliktus un 3) internalizētas problēmas tādas kā trauksmi, skumjas, zemu pašvērtējumu (Schonert – Reichl, 2017).

Covid-19 pandēmijas laikā fiziski skola un tās vide vairākumam skolēnu nebija pieejama nemaz vai bija pieejama daļēji, līdz ar to tika izjaukta gan ierastā mācību rutīna, gan bija apgrūtināta piekļuve mācību resursiem, atbalsta personālam un skolotāju atbalstam, regulārai atgriezeniskajai saitei mācību laikā, kas veicinājis garīgās veselības problēmas (Lee, 2020).

Skolas noteikumi dažkārt tiek iedalīti pie drošības dimensijas (Thapa et al., 2013), taču daļa pētnieku iedala normas un disciplinēšanas paņēmienus pie fiziskās skolas vides (Gottfredson et al., 2005; Wang & Degol, 2015). Kārtība un disciplīna tiek definēta kā skolas noteikumi, noteikumu konsekventa ievērošana jeb tas, ka šie noteikumi nemainās un arī sekas nemainās, ja noteikumi tiek pārkāpti, un tas, cik godīgas ir sekas un kādā veidā skolotāji tiek galā ar skolēnu noteikumu pārkāpumiem (Wang & Degol, 2015). Aktīvā klasvadībā lieto proaktīvus un sistemātiskus paņēmienus, lai vadītu skolēnu uzvedību, tā vietā, lai sodītu skolēnu (Fenning & Rose 2007; Skiba et al., 2002). Pētījumi rāda, ka tiem skolēniem, kuri uzskata, ka skolā noteikumi un disciplinēšana notiek godīgā veidā, mazāk vērojama vardarbības uzvedība un mazāk arī citas problemātiskās uzvedības (Gottfredson et al., 2005), tāpat šādās skolās, kur noteikumi tiek godīgi un piemērotā veidā konsekventi lietoti, skolēni daudz biežāk dodas meklēt palīdzību pie skolotājiem, ja notiek kādas vienaudžu nesaskaņas (Eliot et al., 2010; Gregory et al., 2011). Ja skolēniem šķiet, ka skolā nav godīga un konsekventa disciplinēšana, tad skolēni izjūt vairāk garīgās veselības problēmas, tostarp vientulību, trauksmi, depresiju (Graham et al., 2006; Ozer & Weinstein, 2004) un ir vērojams vairāk uzvedības problēmu (Gottfredson et al., 2005).

Skolas klimats ir konstrukts, kuru pēta gan kā apkārtējās vides kopējo mērījumu, gan indivīda uztverto skolas klimata mērījumu. Kopējais skolas klimata rādītājs parāda skolas vai klases līmenī uztverto vispārējo klimatu kā kopēju skolas pieredzi. Skolas līmenī šādu mērījumu var izmantot, lai veicinātu tādas stratēģijas, lai jebkurš skolēns skolā varētu gūt kādu labumu no pozitīva skolas klimata. Indivīda līmenī skolas klimats nosaka to, kā skolēns, skolotājs un dažkārt arī vecāks uztver skolas sociālās normas, vērtības un mērķus, attiecību kvalitāti, mācīšanās pieredzi (Jennings et al., 2017), un var palīdzēt konkrēti tiem skolēniem, kuri izjūt grūtības, nejūtas piederīgi skolas videi (Jennings et al., 2017; La Salle, 2018).

Iedalot La Salles un kolēģu izveidoto skolas klimata konstruktus (La Salle et al., 2016) kurš izmantots arī šajā disertācijā, pētījumos atzītajās četrās dimensijās, tad redzams, ka šis instruments mēģina aptvert visas skolas klimata dimensijas. Skolas klimata 5. – 6. klašu

skolēnu aptaujas apakšskalas “piederība skolai”, “kultūras pieņemšana”, “vienaudžu atbalsts” un “pieaugušo atbalsts” pieder skolas klimata savstarpējo attiecību dimensijai, ko daži pētnieki dēvē arī par iesaistes kategoriju (VanLone et al., 2019), taču citi iesaisti definē kā daļu no fiziskās skolas vides (Reaves et al., 2018). Skolas klimata drošības dimensiju skolas klimata aptaujā atspoguļo “drošības”, “kārtības un disciplīnas”, kā arī “garīgās veselības” apakšskalas. Fizisko skolas dimensiju ietvert skolas klimata aptaujas apakšskala “fiziskā skolas vide”, kas ietver gan rūpes par telpu tīrību, gan pietiekamus un kvalitatīvus skolas materiālus. Skolotāju skolas klimata aptaujā papildus jau minētajām trīs dimensijām, redzams, ka ietverta arī akadēmiskā dimensija skolas klimata aptaujas apakšskalā “struktūra, kas veicina mācīšanos”. Šīs apakšskalas jautājumu fokuss ir gan uz mācīšanas, gan mācīšanās procesa kvalitāti, tiekšanos uz augstiem sasniegumiem visiem skolēniem. Attiecību dimensiju skolotāju skolas klimata aptaujā atspoguļo apakšskalas “skolas personāla saliedētība” un “audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības” un “vecāku līdzdalība”. Drošības dimensiju atspoguļo skolas klimata aptaujas apakšskala “drošība skolā”.

Lielākā daļa pētījumu ietver vienu vai divas skolas klimata dimensijas no četrām klimata vispārpieņemtajām dimensijām (Wang & Degol, 2015). Šajā pētījumā apskatītas trīs no četrām skolas klimata dimensijām 5. – 6. klašu skolēnu skolas klimata aptaujā, iekļaujot drošības, fiziskās skolas vides un attiecību dimensijas, papildus skolas klimata aptaujas apakšskala “raksturs” aptver daļu sociāli emocionālās prasmes, piemēram, palīdzēšanu citiem, taisnīgu izturēšanos vienam pret otru, laipnību, atvērtību dažādiem viedokļiem. Šādas apakšskalas iekļaušana saskan arī ar citu pētnieku atziņām, ka labvēlīgā skolas klimatā skolēns veido arī savu identitāti jeb raksturu (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Skolotāju skolas klimata aptauja aptver visas četras dimensijas, papildus fiziskajai skolas videi, drošībai skolā un attiecību dimensijai iekļaujot arī akadēmisko dimensiju.

## **2.2. Skolas klimata teorijas**

Ir vairākas teorijas, kuras pamato labvēlīga skolas klimata nozīmi, taču visbiežāk izmantotā teorija ir Bronfenbrenera bioekoloģiskā sistēmu teorija par to, kā bērna uzvedību, mācīšanos un attīstību kopumā ietekmē individuālie, ģimenes, skolas un citas vides faktori, ar kuriem bērns regulāri saskaras (Bronfenbrenner, 1979; Kohlberg & Mayer, 1972, kā minēts Thapa et al., 2013), un tāpat skolēns ar savu rīcību ietekmē apkārtējo vidi (Nanney, 2020). Bronfenbrenera bioekoloģiskā sistēmu teorija un tās daudzslāņainums saskan arī ar to, ka skolas klimats ir multidimensionāls konstrukts un veidojas vairākos līmeņos vienlaikus.



Klases vide ir viena no primārajām mikrovidēm, kurā mijiedarbojas skolotāji un skolēni, un tieši skolotāju un skolēnu mijiedarbība ir viena no vissvarīgākajām mijiedarbībām bērna dzīvē (Rudasill & Rimm–Kaufman, 2009). Tas, kāda ir šī mijiedarbība starp skolotāju un skolēnu, cik liels ir skolotāju atbalsts, cik liela ir skolēnu autonomija, cik labvēlīga ir mijiedarbība starp skolēniem savā starpā, tas viss veido klases klimatu (Daniels & Shumow, 2003; Jia et al., 2009; Pianta et al., 2008; Ryan & Patrick, 2001, kā minēts Reyes et al., 2012).

Sociālā kontroles teorija (Agnew 1993; Hirschi 1969, kā minēts Wang & Degol, 2015) uzsver to, cik liela nozīme ir emocionālajam atbalstam un pozitīvai mijiedarbībai, kur bērna vajadzības pēc piederības, kompetences, autonomijas un iesaistes tiek apmierinātas. Grupas normas un vienaudžu pieņemšana pastiprina gan bērnu negatīvo, gan pozitīvo uzvedības (Bandura, 1982, kā minēts Berg & Aber, 2015). Ja skolēna vidē tiek veicināta prosociāla uzvedība, tad jebkurš grupas dalībnieks tiecas attīstīt un demonstrēt labāku sociāli emocionālo un pilsonisko kompetenci, vēlas demonstrēt tādas prasmes kā pašvadība, sociāla apzināšanās, empātija un spēja skatīties uz lietām no otra perspektīvas, demonstrēt labas komunikāciju prasmes, ētisku spriestspēju un atbildīgu lēmumu pieņemšanu, sadarbošanos un dalīšanos (Jennings et al., 2017).

Vēl viena teorija, kas pamato labvēlīga skolas klimata veidošanās nozīmi, ir riska un dzīvesspēka modelis. Šis modelis fokusējas uz to, lai veicinātu pasargājošo faktoru klātbūtni bērna apkārtējā vidē un samazinātu risku esamību (Rutter, 2006; Zimmerman & Arunkumar, 1994). Labvēlīga skolēna attīstība ir atkarīga no unikālas riska, aizsargājošo un bioloģisko faktoru mijiedarbības un skolas vides (Bowen et al., 2008; Hopson & Lee, 2011). Līdzīgi kā bioekoloģiskajā sistēmu modelī, riska un pasargājošo faktoru modelis nav specifiski orientēts uz kādu no skolas klimata aspektiem vai kādu konkrētu attīstības stadiju (Wang & Degol, 2015). Skola ir viens no būtiskākajiem bērna attīstības faktoriem, kas var būt gan kā riska faktors, gan arī aizsargājošs faktors (Chang & Le, 2010; Hawkins & Catalano, 1990; Juvonen et al., 2006). Skolas kontekstā risks attiecas uz jebkuru aspektu, kas varētu radīt skolēnam negatīvas sekas, piemēram, diskriminācija skolā. Dzīvesspēks šajā modelī tiek aprakstīts kā dažādu resursu kopa, piemēram, labvēlīgas attiecības ar skolotājiem, akadēmiski atbilstoši izaicinājumi, kas var kalpot kā aizsargājošs faktors pret dažādiem negatīviem notikumiem jeb riskiem skolēna dzīvē (Brooks, 2006; Fraser et al., 1999).

Piesaistes teorija pozicionē, ka tieši psiholoģiskā saikne, kas veidojas starp cilvēkiem, ir būtiska, it īpaši starp māti un bērnu vai citu primāro aprūpes personu un bērnu (Ainsworth 1989; Bowlby 1969). Ja bērnam tiek nodrošināta droša, konsekventa vide, bērni vairāk

paļaujas uz savām spējām un jūtas ērtāk uzņemties risku un iepazīt pasauli (Pianta & Hamre, 2009). Viena no pirmajām piesaistēm ārpus ģimenes bērnam veidojas, dodoties uz skolu un satiekot savus pirmos skolotājus (Hamre & Pianta, 2001). Šī teorija skolas klimata kontekstā saistāma ar savstarpējo attiecību dimensijas nozīmi, jo apstiprina to, cik būtiskas ir drošas un stabilas attiecības, pietiekami bieža un konsekventa mijiedarbība ar piesaistes personu, lai nodrošinātu labvēlīgu bērna attīstību (Wang & Degol, 2015).

### **2.3. Skolas klimata saistība ar sociāli emocionālo mācīšanos**

Skolas klimats un SEM programmas sākotnēji skolās tika pētīti atsevišķi, kas ierobežoja vienotu izpratni par efektīvām skolu intervencēm. Pētījumi rāda, ka skolas klimats un SEM ir savstarpēji neatdalāmi un saistīti procesi (Brock et al., 2008; Brown et al., 2011; Osher & Berg, 2018; Upshur et al., 2013).

Skolas klimata pētījumi rāda, ka kopumā labāks uztvertais skolas klimats veidojas tāpēc, ka SEM programmas veicina labākas savstarpējās attiecību prasmes un prosociālu uzvedību (Cohen, 2017). Tāpat pētījumi rāda, ka labāku attiecību dēļ tiek veicināta piederības izjūta skolai (Durlak et al., 2011; Kumpfer et al., 2002; Merrell, & Gueldner, 2010; Rucinski et al., 2018). SEM programmu ietekme uz skolas klimatu ir ar vidēju līdz pat lielu efektu (Barnett et al., 2008; Brock et al., 2008; Brown et al., 2010; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Hagelskamp et al., 2013, Raver et al., 2008; Webster–Stratton et al., 2008, kā minēts Osher & Berg, 2018). Taču jāņem vērā, ka SEM programmu efektivitāte saistībā ar skolas klimatu atkarīga no tā, cik plašā mērogā programma tiek realizēta skolā. Ja programma tiek ieviesta un realizēta tikai klases līmenī un SEM prasmes netiek trenētas ārpus klases konteksta, programmas ietekme parasti ir maza (Bear et al., 2017).

SEM programmu pētījumu pārskati norāda, ka SEM programmas 1) veicina skolēnu sociāli emocionālo kompetenci, 2) palīdz veidot pozitīvākas attieksmes pret skolu, pret sevi, pret vienaudžiem, 3) veicina prosociālu uzvedību, 4) samazina garīgās veselības problēmas, 5) veicina labākas akadēmiskās prasmes un sniegumu (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Wigglesworth et al., 2016). Augstāka sociāli emocionālai kompetence, pozitīvas attieksmes dažādos sociālos jautājumos un prosociāla uzvedība ir saistīta ar labvēlīgāku skolas klimatu (Durlak et al., 2011; Bear et al., 2017; Gálvez-Nieto et al., 2022, Luo et al., 2021).

### 2.3.1. Skolas klimats un skolēna sociāli emocionālā kompetence

Skolas klimats un skolas kultūra ir saistīta gan ar skolēnu, gan skolotāju sociāli emocionālo kompetenci (Dusenburry et al., 2020).

Pētījumi rāda, ka, uzsākot skolas gaitas, sociāli emocionālā kompetence un pozitīvas uzvedības prasmes bērniem var nebūt pietiekošas (Gilliam & Shahar, 2006; Raver & Knitzer, 2002; Rimm–Kaufman et al., 2000). Skolēniem, kuriem ir grūtības saprasties ar vienaudžiem un skolotājiem, kuriem ir grūtības regulēt savas emocijas, ir lielāks risks pārtraukt apmeklēt skolu (Birch & Ladd, 1997; Krage & Ivanova, 2018). Tas saistīts ar to, ka skolēni ar vājāk attīstītu sociāli emocionālo kompetenci biežāk rada negatīvas emocijas pārējiem klasesbiedriem un skolotājiem, tā rezultātā saņemot mazāk pozitīvu pastiprinājumu un atgriezenisko saiti, un mazāk palīdzību mācību procesā no skolotāju un vienaudžu puses (McEvoy & Welker, 2000; Jennings et al., 2017). Savukārt sociāli emocionāli kompetentāki skolēni spēj labāk izprast citus un veidot labas attiecības ar citiem, kas savukārt veicina labvēlīgāku skolas klimatu (Abry et al., 2016, Barbarasch & Elias, 2009; Bear et al, 2019; CASEL, 2008b; Weissberg & Cascarino, 2013; Zinsser et al., 2018).

Šajā pētījumā iekļauta skolēni no 3. līdz 6. klasei. Saskaņā ar pētnieku izstrādātajām vadlīnijām, sevis apzināšanās prasmju grupā skolēniem šajā vecumposmā būtu jāspēj nosaukt savas un citu emocijas, izprast, emociju cēloņus un to, ka vienām un tām pašām emocionālām reakcijām var būt dažādi iemesli. Skolēni šajā vecumposmā apzinās, kas viņiem patīk, kas padodas, un kur nepieciešama palīdzība prasmju apguvē. Sevis pārvaldīšanā skolēni no 3. līdz 6. klasei mācās pārvarēt nepatīkamas emocijas, izmantojot palīdzošus paņēmienus, mācās gaidīt savu kārtu, izvirzīt vienkāršus mērķus, pārvarēt šķēršļus ceļā uz tiem, un tiekties mērķus sasniegt. Skolēni sāk atpazīt sociāli pieņemamas emociju izpausmes un reaģēt atbilstoši (Herman & Collins, 2018 kā minēts Martinsone et al., 2021). Tā kā skolēni šajā vecumposmā apgūst sociālas normas, kā izreaģēt savas emocijas sociālās situācijās, īpaši svarīgi šajā vecumposmā ir skolotāja un citu klases biedru rādītais piemērs. Sākumskolas gados skolēni mācās uzvedību no ģimenes un skolotājiem, taču, skolēnam augot, pieaug arī vienaudžu loma uzvedības veidošanā. Lai veicinātu veiksmīgu socializāciju, skolotāju uzdevums ir piedāvāt pietiekami daudz iespējas skolēniem socializēties, piemēram, mainot skolēnu grupas dažādos grupu darbos, demonstrēt prasmes, kuras nepieciešamas mijiedarbībai ar citiem, un veicināt pozitīvu pastiprinājumu lietošanu vienaudžu vidū, piemēram, mācīt izteikt komplimentus, mācīt aktīvi klausīties otrā (Catalano et al., 1996; 2003).

Citu izpratnē skolēni no 3. līdz 6 klasei mācās izprast kā citi jūtās dažādās situācijās. Sāk saskatīt kopīgo un atšķirīgo ar vienaudžiem. Mācās paust savu viedokli un mācās pieņemt citu atšķirīgos viedokļus, pieredzes, mācās būt empātiski pret dažādību. Pētījumi rāda, ka vecuma grupā ap 3. klasi skolēniem sava klase sāk patikt mazāk, ja tajā ir daudz nepieņemamas attieksmes pret citiem. Šis vecums ir labvēlīgs, lai veicinātu dažādības iekļaušanu, prosociālu un ētisku rīcību par savu vienaudžu darbībām un savu iekšējo grupu normām un attieksmēm (Nesdale & Lawson, 2011). Pētījumi rāda, ka dažādas sociālekonomiskās un citas atšķirības skolēnu vidū, piemēram, rase, dzimums, seksuālā identitāte, invaliditāte, kultūras atšķirības ir bieži iemesli apsmiešanai un vardarbībai skolā (Thapa et al., 2013), tādējādi ir būtiski runāt par atšķirībām un veidot iekļaujošu vidi. Vecumposmā no 3. līdz 6. klasei skolēni sāk mācīties, ka viņu pašu uzvedība un emocijas ietekmē citus. Attiecību veidošanā ar citiem skolēni sāk sociāli pieņemamā veidā lūgt palīdzību no pieaugušā, kam uzticas, līdz ar to nozīmīgi ir, ka savstarpējās attiecības ir labvēlīgas, lai skolēns šo prasmi var trenēt. Skolēni šajā vecumposmā mācās klausīties, kad cits runā, uzturēt sarunu, atstāstīt otra stāstīto un sāk attīstīt savas sociālās prasmes, lai uzturētu draudzīgas attiecības ar citiem, mācās tikt galā konfliktsituācijās un mācās sadarboties grupā, un pārvarēt neveiksmes. Skolēni šajā vecumposmā mācās atpazīt negatīvu savstarpējo attiecību ietekmi uz emocionālo, fizisko un sociālo stāvokli. Atbildīgu lēmumu pieņemšanā skolēni 3. – 6. klasē apgūst spēju rīkoties atbilstoši viņiem izskaidrotajiem noteikumiem neatkarīgi vai viņi vēlas sadarboties, vai nē. Skolēni izprot iemeslus, kāpēc pastāv dažādi likumi un noteikumi. Skolēniem šajā vecumposmā sāk attīstīties atbildības sajūta, skolēni saprot, ko nozīmē uzņemties atbildību attiecībā pret draugiem, ģimeni, klasesbiedriem. Skolēni sāk izprast, ka dažas uzvedības ir vairāk populāras starp vienaudžiem, bet tas nepadara tās pareizas (Herman & Collins, 2018 kā minēts Martinsone et al., 2021).

### 2.3.2. Skolas klimats un skolotāja sociāli emocionālā kompetence

Pētījumi rāda, ka veids, kā skolotājs māca, kāda ir skolotāja paša sociāli emocionālā kompetence ietekmē skolēnu sociāli emocionālo kompetenci un arī klases klimatu (Jennings & Greenberg, 2009; O'Conner et al., 2017). No skolotāja sociāli emocionālās kompetences ir atkarīgs kā skolotājs spēs 1) izveidot kvalitatīvas skolēna un skolotāja savstarpējās attiecības, radīt drošu un labvēlīgu klases vidi, 2) nodrošināt taisnīgu klasvadību, klases noteikumus un

normas un 3) modelēt savu sociāli emocionālo kompetenci, no kuras mācīsies skolēni (Delpit, 2006; Greenberg et al., 2016; Jennings et al., 2019; Jones et al., 2013).

Skolotāji, kuriem ir augsti attīstīta sociāli emocionālā kompetence, spēj sevi labi apzināties, regulēt savas emociju reakcijas, veidot labvēlīgas attiecības ar kolēģiem un skolēniem (Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2013). Skolotāji, kuriem ir augstāka sociāli emocionālā kompetence, demonstrē prosociālas vērtības – viņi ciena savus kolēģus, skolēnus un viņu ģimenes, šiem skolotājiem rūp, kā viņu pieņemtie lēmumi var ietekmēt citu labizjūtu (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings & Frank, 2015). Šie skolotāji labi apzinās, kādas ir sekas viņu emocionālajām reakcijām, un pieņem atbildīgus lēmumus par to, kā vislabāk reaģēt (Denham et al., 2012), rada konsekvētus un taisnīgus klases noteikumus (Jennings & Greenberg, 2009; Denham et al., 2012; Jones et al., 2013), tādējādi aktīvi piedaloties labvēlīga klases klimata veidošanā (Zinsler et al., 2018).

Skolotāju spēja veidot emocionāli atbalstošas attiecības ar skolēniem ir svarīgs faktors, lai veidotu skolēnu iesaisti mācību procesā (Battistich et al., 2004, Reyes et al., 2012) un tādējādi veicinātu labākus akadēmiskos sasniegumus (Ruus et al., 2007). Tie skolēni, kuri mācību procesā jūtas mazāk iesaistīti, vairāk uzrāda uzvedības problēmas, nerasniedz ilgtermiņa mācību mērķus, saņem zemākus mācību vērtējumus un biežāk priekšlaikus izstājas no skolas (Gregory & Cornell, 2009; Kaplan et al., 1997). Skolotāji, kuru klasē skolēni ir iesaistīti mācību darbā, iedrošina skolēnus izmantot augstākās domāšanas prasmes (Zohar & Dori, 2003), veido tiltu starp zināšanām, kuras jau apgūtas, un jauno mācību vielu (Vermette et al., 2001), izvirza skaidrus mācību un uzvedības mērķus (Emmer & Stough, 2001), reaģē uz skolēnu vajadzībām, ir pieejami un sirsnīgi, izrāda interesi par skolēniem un izvairās lietot bargus disciplinēšanas paņēmienus, piemēram, sarkasmu vai kliegšanu (Hamre & Pianta, 2007). Savukārt tiem skolotājiem, kuri vāji apzinās savas emocijas, bieži ignorē skolēnu emocionālās reakcijas, retāk paši reaģē pozitīvi uz skolēnu pozitīvām emocijām, un skolotāju pašu negatīvās emocijas neļauj viņiem efektīvi praktizēt sociāli emocionālās prasmes klasē (Denham et al., 2012). Ja skolotājiem ir vāji attīstīta sociāli emocionālā kompetence, skolēnu akadēmiskās prasmes un arī uzvedība pasliktinās (Marzano et al., 2003; Schonert-Reichl, 2017).

Latvijā veiktā pētījumā tika secināts, ka nepieciešams attīstīt skolotāja sevis apzināšanās spējas. 2013. mācību gadā Latvijā tika izstrādāta un vienlaikus skolās ieviesta SEM programma “Sociāli emocionālā audzināšana” (Martinsone & Niedre, 2013). Pēc programmas ieviešanas 630 programmas skolotāji reflektēja par savām stiprajām un vājajām pusēm programmas ieviešanā. Pētījumā tika secināts, ka lielākā daļa skolotāju savās

refleksijās fokusējās uz skolēnu sniegumu un savām profesionālajām prasmēm, piemēram, stundu plānošanas prasmi, mācīšanas metodēm. Daļa skolotāju sniedza pašas programmas novērtējumu, piemēram, uzsverot skolotāja rokasgrāmatas un papildmateriālu noderīgumu. Mazāk nekā ceturtdaļa skolotāju refleksiju saistījās ar dažādiem attiecību aspektiem, piemēram, izmaiņām klases savstarpējo attiecību klimatā, un tikai 15% skolotāju novērtēja paši savu sociāli emocionālo kompetenci, savas attieksmes un vērtības kā daļu no veiksmīgas programmas realizācijas. Pētījuma autores saista šo procentuāli mazo pašrefleksijas atbilžu skaitu ar skolotāju tendenci saistīt sava darba rezultātus vairāk ar ārējiem faktoriem, piemēram, skolēna uzvedību, un mazāk ar iekšējiem faktoriem, savu sociāli emocionālo kompetenci (Martinsone & Damberga, 2016).

### 2.3.3. Skolotāju sociāli emocionālās kompetences attīstīšana un klases klimats

Saskaņā ar emocionālās inteliģences teoriju (Mayer & Salovey, 1997), lai attīstītu skolotāja sociāli emocionālo kompetenci, skolotājam jāapzinās savas emocionālās reakcijas mijiedarbībā ar skolēnu, un mērķtiecīgi, pārdomāti jārikojas, lai modelētu skolēniem tādas uzvedības kā stresa un frustrācijas mazināšanu, empātijas izrādīšanu, konfliktsituāciju risināšanu. SEM programmas ietvaros, lai attīstītu skolotāju sociāli emocionālo kompetenci, un veicinātu labvēlīgu skolēna un skolotāja savstarpējo attiecību dinamiku, jānodrošina regulāras skolotāju izglītošanās un praktizēšanās iespējas sociāli emocionālās mācīšanās jautājumos (Cohen & Brown, 2013; Greenberg & Weissberg, 2018; Thapa et al., 2013; Mahoney et al., 2021).

Atbalsta formas skolotājam var būt dažādas, taču svarīgi, lai tiktu uzrunātas skolotāja pārlicības vadīt SEM stundas, jāpārrunā mehānismi kā skolotāji var tikt galā ar saviem ikdienas stresoriem skolā, jāpārrunā skolotāju pārlicības par SEM procesu (Schonret – Reichl, 2017), jāveido atbalstošs un stiprs kolektīvs, kurā skolotāji var meklēt atbalstu, kad tas ir nepieciešams (Mahoney et al., 2021). Mērķtiecīgi skolotāju sociāli emocionālo kompetenci var veicināt grupas supervīzijās, kuru pamatmērķis ir veidot pozitīvas un atbalstošas savstarpējās attiecības ar kolēģiem (O’Conner et al., 2017). Regulāras atbalstošas supervīzijas, kurās fokusējas uz domām, emocijām, kuras tieši saistītas ar mācīšanas pieredzi, palīdz skolotājiem novirzīt fokusu no ikdienas stresoriem, apzināties un izprast savas emocijas, kā arī efektīvā veidā risināt problēmjautājumus un veidot pozitīvas attiecības ar kolēģiem (Denham et al., 2012; Jones et al., 2013).

Šobrīd ir mazāk zināms, kā universāla SEM programma ietekmē skolotāju pieredzes skolā (Oberle et al., 2016; Schonert-Reichl, 2017). Skolotāju zināšanas par sociāli emocionālo mācīšanos var nodrošināt skolotājus ar stratēģijām, kas uzlabo savstarpējo mijiedarbību klasē (Schonert-Reichl, 2017), savukārt skolotājam uzlabojot savstarpējo mijiedarbību klasē, kopējo klases klimatu labvēlīgāk uztvers gan skolēni, gan arī skolotāji. Saskaņā ar prosociālās klases modeli gan skolotāja, gan skolēna sociāli emocionālā kompetence ietekmē klases klimatu, savukārt klases klimats ietekmē tālāku sociāli emocionālo mācīšanos (Jennings & Greenberg, 2009; Osher & Berg, 2018). Pētījumi rāda, ka skolotājiem ieviešot universālu SEM programmu skolēniem, skolotāji norāda, ka viņi kļūst emocionāli atbalstošāki pret skolēniem, skolotāju klasvadības prasmes uzlabojas (Abry et al., 2013; Williford & Wolcott, 2015), skolotāji uzrāda ciešākas savstarpējās attiecības ar skolēniem (Rudasill et al., 2020). Savukārt skolotāja pozitīvu attiecību veidošana ar skolēniem, veicina paša skolotāja motivāciju darbā ar skolēniem un pašefektivitāti mācību darbā (Domitrovich et al., 2017), mazina stresa un izdegšanas draudus (Spilt et al., 2011).

### **3. SEM programmu efektivitāte, ieviešana un ilgtspēja**

#### **3.1. SEM programmu efektivitāte un tās nodrošināšana**

Pētījuma pārskati rāda, ka pēc SEM programmas ieviešanas skolēniem pieaug sociāli emocionālās prasmes, piemēram, prasme identificēt savas emocijas, prasme izvirzīt pozitīvus mērķus attiecībā pret sevi un citiem, prasme pieņemt atbildīgus lēmumus, konfliktu risināšanas prasmes, spēja pateikt "nē". Efekta lielums sociāli emocionālo prasmju pieaugumā tūlīt pēc programmas beigšanas ir ap 0,5 (Durlak et al., 2011; Wiglesworth et al., 2016) un no 0,07 līdz 0,23, mērot ilgtermiņā vismaz 7 mēnešus pēc programmas ieviešanas (Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). Pieaugot sociāli emocionālai kompetencei arī klases klimats uzlabojās (Bear et al., 2017; Osher & Berg, 2018).

Pētījuma pārskati rāda, ka pēc SEM programmas ieviešanas veidojas pozitīvākas attieksmes pret sevi, skolu un citiem skolēniem (Durlak et al., 2011; 2015; Raver et al., 2007). Tāpat veidojas arī pozitīvāka attieksme saistībā ar dažādiem sociāliem tematiem, piemēram, vardarbības neatbalstīšanu skolā, palīdzēšanu citiem, pret narkotiku un apreibinošo vielu lietošanu (Mahoney et al., 2018). Efekta lielums ir no 0,17 līdz 0,23 uzreiz pēc programmas ieviešanas (Durlak et al., 2011; Wiglesworth et al., 2016) un no 0,07 līdz

0,23 vismaz 7 mēnešus pēc programmas ieviešanas (Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). Pozitīvākām attieksmēm dažādos sociālos tematos ir saistība ar labvēlīgāku skolas klimatu (Gálvez-Nieto et al., 2022; Turhan & Akgül, 2017).

SEM programmu efektivitāte parādās arī uzvedības izmaiņās, piemēram, pētījumi rāda, ka veidojas labākas savstarpējās attiecības ar vienaudžiem un pieaugušajiem, labāka sadarbība ar citiem (Rucinski et al., 2018). SEM programmu rezultātā mazinās arī delinkventa uzvedība, piemēram, noteikumu pārkāpumi klasē, citu apzināta sāpināšana un apsūkāšana. Efekta lielums uzvedības aspektā robežojas no 0,13 līdz 0,33 tūlīt pēc programmas ieviešanas (Durlak et al., 2011; Wigglesworth et al., 2016) un 0,12 līdz 0,2 vismaz 7 mēnešus pēc programmas beigšanas (Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). Prosociāla uzvedība ir saistīta ar labvēlīgāku skolas klimatu (Luo et al., 2021).

Ieviešot SEM programmu skolās, samazinās arī skolēnu izjustais stresa līmenis un garīgās veselības problēmas, piemēram, trauksme un depresija (Durlak et al., 2011; 2015). Efekta lielums garīgās veselības problēmu samazināšanā ir robežās no 0,19 līdz 0,24 tūlīt pēc programmas beigšanas un robežās no 0,1 līdz 0,16 vismaz 7 mēnešus pēc programmas beigšanas (Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017).

Ieviešot SEM programmu skolās, tiek veicināti labāki akadēmiskie sasniegumi. Pētījumi rāda, ka SEM programmas paaugstina skolēnu pašvērtējumu un mācību motivāciju (Zins et al., 2004). Veicot 213 pētījumu metaanalīzi par SEM programmu efektivitāti, tika konstatēts, ka, ja sociāli emocionālās mācīšanās skolā notiek labā līmenī, tad tas rada laikā noturīgas, nozīmīgi augstākas izmaiņas akadēmiskajos sasniegumos, ieskaitot augstākus vērtējumus standartizētos akadēmiskos testos (tie ir par 11 procentilēm augstāki nekā skolēniem, kuri nepraktizēja mērķtiecīgu sociāli emocionālās kompetences attīstīšanu) (Durlak et al., 2011). Metaanalīzes rāda, ka efekta lielums ir no 0,27 līdz 0,28 tūlīt pēc programmas ieviešanas (Durlak et al., 2011; Wigglesworth et al., 2016) un ilgtermiņā efekta lielums ir robežās no 0,26 līdz 0,33 (Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017).

Lai nodrošinātu SEM programmu efektivitāti, svarīgs ir gan pašas programmas saturs, gan tās dizains, un arī programmas ieviešanas process (Hargreaves & Shirley, 2009). Kopumā pētījumi liecina, ka pārsvarā SEM programmas iznākumu labvēlīgi ietekmē trīs aspekti – skolēnu prasmju attīstība, skolotāju izaugsmes iespējas un plašs programmas diapazons (Meyers et al., 2015; McClelland et al., 2017; Oberle & Schonert-Reichl, 2017):

1) Sekmīgai programmas īstenošanai un efektivitātes nodrošināšanai pirmais būtiskais aspekts ir skolēnu prasmju attīstība. Programmai tiešā mērā jānodrošina skolēnu sociāli emocionālās kompetences attīstība, piemēram, definējot konkrētas prasmes, kuras



jāattīsta, izveidojot skaidras vadlīnijas par to, kādām sociāli emocionālām prasmēm ir jābūt attīstītām konkrētā vecumposmā, un lietojot konkrētu saturu un nodarbības šo prasmju attīstībai. Pētnieki izdala četras pazīmes, kuras ir raksturīgas tām programmām, kuras ir efektīvākas skolēna prasmju attīstīšanai: 1) secīgas, viena otrai pakārtotas aktivitātes, kuras koordinētā, savstarpēji mijiedarbīgā veidā noved pie prasmju attīstības, 2) aktīva mācīšanās un apgūto prasmju izmēģināšanas iespēja, 3) fokuss uz vienu vai vairāku sociālu prasmju attīstību, 4) konkrētu prasmju veicināšana vienkāršā un saprotamā veidā. Šiem četriem faktoriem angļu valodā tiek izmantots akronīms "SAFE", latviski tulkojot, "drošs" (Durlak et al., 2011).

2) Otrs būtiskais aspekts SEM programmu efektivitātes nodrošināšanai ir skolotāju izaugsmes iespēju nodrošināšana. Programmām jānodrošina pašu skolotāju sociāli emocionālās kompetences attīstība, lai skolotāji spētu radīt tādu mācību kontekstu, apkārtējo mācību vidi, lai veidotos pēc iespējas pozitīvāka skolēnu uzvedība un labvēlīgāka skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības (Mira–Galvañ, & Gilar–Corbi, 2020; O’Conner et al., 2017).

3) Trešais nozīmīgais aspekts SEM programmu efektivitātes nodrošināšanai ir plašs programmas diapazons. Svarīgi ir tas, ka programma fokusējas un tiek ieviesta gan klases, gan skolas līmenī un programmas īstenošanā iesaista arī vecākus un sabiedrību kopumā. Pēdējo divdesmit gadu laikā pētījumi rāda, ka visefektīvākās programmas nodrošina gan specifiskas SEM stundas, gan iespēju praktizēt SEM citās vidēs (Weissberg et al., 2015).

Izpētot pētījumu pārskatus par efektīvām SEM programmām, CASEL ir izdalījis šādus programmu efektivitātes kritērijus (Weissberg, 2003; Weissberg & O’Brien, 2004; CASEL, 2013):

1) SEM programmas ir balstītas teorijā un pētījumu atziņās par bērna attīstību un uzrāda pozitīvus pētījumu rezultātus par skolēna attieksmju, uzvedības, emociju regulācijas, akadēmiskā snieguma uzlabošanu.

2) Efektīvās SEM programmās skolēniem māca sociāli emocionālās prasmes un ētikas normas gan klasē, gan citās vidēs. Apvienojot iespējas praktizēt sociāli emocionālo kompetenci gan klases stundās, gan citās akadēmiskās stundās, spēļu laukumos, ēdamzālē, sporta zālē, skolas autobusā un pat skolēna mājās, ir visefektīvākais prasmju apguves veids. Šādu prasmju apguvi dēvē par horizontālu prasmju attīstības virzienu, kur prasmju treniņš kļūst par daļu no skolēna ikdienas dažādās vidēs (Jones & Bouffard, 2012).

3) Efektīvas SEM programmas dod iespēju regulāri praktizēt jaunapgūtās prasmes. Skolēni visvairāk iegūst no sociāli emocionālā mācīšanās procesa, ja viņiem ir iespēja

atkārtoti lietot savas prasmes dažādos kontekstos (Rivers et al., 2013). Efektīvas SEM programmas izmanto sistemātiskas, uz izaugsmi vērstas instrukcijas gan klasē, gan arī lieto jaunapgūtās prasmes reālās dzīves situācijās.

4) Efektīvas SEM programmas veicina skolēnu piederības izjūtu skolai, izmantojot dažādas metodes, kuras veicina skolēnu iesaisti klases atmosfēras radīšanā. Iesaisti un piederības izjūtu skolotājs var radīt, piemēram, skolēnam piešķirot līdera pozīciju, ja iepriekš skolēns juties neiederīgs, vai skolotājs pieņem un veicina dažādus skolēnu viedokļus un redzējumus. Šādā vidē skolēni jūtas emocionāli droši, izturas ar cieņu un rūpēm viens pret otru, izrāda vēlmi mācīties un attīstīties un stiprina savstarpējās attiecības.

5) Efektīvas SEM programmas piedāvā attīstības līmenim piemērotas un kultūrspecifiskas instrukcijas. Tas iekļauj skaidri definētus sasniedzamos mērķus katrai stundai, katram mācību gadam, katram vecumposmam, sākot no pirmsskolas līdz pat vidusskolas beigām. Mācību stundās tiek uzsvērti dažādu kultūru pieņemšana un cieņa pret dažādību. Tāpat tiek izmantotas tādas disciplinēšanas metodes, kas palīdz skolēniem attīstīt pašregulācijas prasmes, vadīt savu uzvedību pozitīvā veidā. Šāda prasmju attīstība gadu no gada tiek dēvēta par vertikālu prasmju attīstību. Vertikāls virziens paredz, ka programma izmanto skolēniem saprotamu terminoloģiju, izvirza vecumposmam atbilstošus sasniedzamos rezultātus un attīsta prasmes, sākot no vienkāršākām un turpinot ar sarežģītākām (Jones & Bouffard, 2012).

6) Efektīvas SEM programmas palīdz koordinēt un apvienot citas skolas programmas. SEM programmas piedāvā skolām skaidru, saskanīgu, vienojošu rāmi, lai veicinātu sociāli emocionālo un akadēmisko izaugsmi visiem skolas skolēniem. SEM koordinē visas tās skolas programmas, kuras paredzētas labvēlīgai skolēna attīstībai veselības, rakstura un pilsonības ziņā.

7) Efektīvas SEM programmas veicina skolas sniegumu, uzsverot emocionālās un sociālās sfēras ietekmi uz akadēmisko sniegumu. SEM programmas ietvaros māca tādas sociāli emocionālās prasmes, kuras palīdz skolēniem būt iesaistītiem skolas darbā, māca labvēlīgā veidā mijiedarboties ar skolotājiem un citiem skolēniem, palīdz izveidot labus mācīšanās ieradumus. Efektīvā SEM programmā māca stratēģijas, kā risināt problēmsituācijas un strādāt grupā, kas palīdz motivēt skolēnus gūt labus mācību rezultātus.

8) Efektīvas SEM programmas iesaista ģimenes un sabiedrību kā sadarbības partnerus sociāli emocionālās kompetences veidošanā. Skolas personāls, ģimene, apkārtējā sabiedrība pielieto un modelē skolēniem sociāli emocionālās mācīšanās prasmes un attieksmes gan skolā, gan mājās, gan citur sabiedrībā.

9) Efektīvas SEM programmas veido organizatorisku palīdzību un rīcībpolitiku, stratēģiskos plānus. SEM programmas fokusējas uz faktoriem, kas veicina ilgtermiņa izdošanos, iekļaujot līderību, aktīvu līdzdalību programmas plānošanā, pietiekamu laiku un resursus programmas īstenošanai, un vienotu skolas, pašvaldības un valsts redzējumu par SEM lomu izglītības sistēmā.

10) Efektīvas SEM programmas nodrošina skolas personāla augsta līmeņa izglītošanās iespējas un regulāru atbalstu programmas ieviešanā. Tas sevī iekļauj teorētiskās zināšanas, modelējot un praktizējot efektīvas mācīšanas tehnikas, regulāru prasmju trenēšanu, konstruktīvu atgriezenisko saiti no kolēģiem un programmas veidotājiem.

11) Efektīvas SEM programmas iekļauj regulāru programmas izvērtēšanu un uzlabojumus. Datu vākšana ļauj novērtēt programmu, nodrošina atbildības izjūtu pret programmas īstenošanu un veido programmas tālāko attīstību (Barbarasch & Elias, 2009; CASEL, 2003, 2008; Denham & Zinsler, 2014; Durlak et al., 2011; Weissberg et al., 2003). SEM programmu efektivitātes izvērtēšana ir trūkstošais posms, lai spētu pārnest zināšanas par to, kas un kādos apstākļos vislabāk strādā (Domitrovich et al., 2008; Jones et al., 2017; Lane et al., 2010; Reyes et al., 2012).

### **3.2. SEM kvalitatīva ieviešana**

Sākotnēji SEM programmas vairāk fokusējās uz to, kā tiešā veidā mācīt sociāli emocionālās prasmes klasē, taču, SEM pētniecībai attīstoties, CASEL par savu prioritāti izvirzīja SEM programmu kvalitātes celšanu (CASEL, 2012). CASEL ir pievērsies ieviešanas zinātnei jeb pētīšanai, kā vislabāk SEM programmu skolās kvalitatīvi ieviest un uzturēt gadu no gada, kā rezultātā ir izstrādāts visaptverošs skolas līmeņa SEM rīcības modelis (Cohen et al., 2017; Oberle et al., 2016; Weissberg et al., 2015). Ja programma ir pierādījumos balstīta un kvalitatīvi un uzticami ieviesta, turklāt tās efektivitāte pārbaudīta labi izstrādātā pētījumā, tad arī programmas rezultāti ir nozīmīgi stiprāki nekā tām programmām, kurām nepiemīt šādas iezīmes (CASEL, 2013). Pētījumi rāda, ka tajā gadījumā, ja programma veiksmīgi, bez sarežģījumiem tiek ieviesta skolas vidē, tad pozitīvs iznākums vērojams gan sociāli emocionālajā kompetencē, gan akadēmiskajos sasniegumos, garīgajā veselībā, agresijas līmeņa mazināšanā savukārt, ja programmas ieviešana norit ar grūtībām un sarežģījumiem, tad izmaiņas vērojamas tikai daļā no mērītajiem mainīgajiem lielumiem (Domitrovich et al., 2010; Durlak et al., 2011). Tāpat no ieviešanas kvalitātes atkarīgs, vai programma būs ilgtspējīga, vai tā ar laiku nepazudīs no skolas vides (Hargreaves & Shirley, 2009). Tieši

programmas ilgspēja rada vispozitīvākos rezultātus saistībā ar skolēnu uzvedību un sociāli emocionālo kompetenci (Elias, 2010). Ieviešanai ir divi īpaši būtiski aspekti, un viens no tiem ir daudzums (angļu valodā *dosage*) jeb – cik lielā mērā vai apjomā programma skolā tiek īstenota. Svarīgi, lai nodarbību skaits, kas paredzēts konkrētā laika intervālā, piemēram, vienā mācību gadā, ir pietiekams. Pētījumi rāda, ka programmas, kurās skolēni apmeklēja vismaz 11 nodarbības mācību gada laikā, uzrādīja augstāku sociāli emocionālo kompetenci, nekā tie skolēni, kuri apmeklēja mazāk nodarbību (McClelland et al., 2019). Otrs ieviešanas būtiskais aspekts ir ticamība (angļu valodā *fidelity*) jeb – cik lielā mērā programmas ieviešana notiek saskaņā ar programmas īstenotāju ieviešanas un praktiskās realizēšanas instrukcijām (Domitrovich et al., 2012; Merrell & Gueldner, 2010). Vēl būtisks ieviešanas aspekts ir programmas aptvere, kas arī paredz programmas dzīvotspēju. Aptvere ir programmas spēja sasniegt visus skolas skolēnus un gūt skolotāju un citu dalībnieku atsaucību programmas īstenošanai (Humphrey, 2013; McClelland et al., 2017).

Izpētot labi ieviestas un efektīvas SEM programmas, CASEL ir izveidojis “rīcības teoriju” (*theory of action*) jeb ieviešanas procesa vadlīnijas, kuras paredzētas gan pašvaldību vadītājiem, gan skolu vadītājiem, lai ieviestu SEM programmu pēc iespējas kvalitatīvākā līmenī.

Pašvaldību līmenī CASEL norāda, ka svarīgi ieviešanas aspekti ir izpētīt visas pieejamās, uz pētījumiem balstītās programmas, izprast, kādi ir ilgtermiņa sociāli emocionālie mērķi izglītībā, izveidot SEM mācību standartus, kuros norādīti sasniedzamie rezultāti katrā vecumposmā, nodrošināt regulāras skolotāju apmācības un rādīt piemēru, ka SEM programmas ir nozīmīga vērtība un daļa no izglītības procesa (CASEL, 2012).

Lai SEM programma tiktu ieviesta kvalitatīvi, skolu direktoriem tiek ieteikts izvirzīt augstus mācību standartus un mērķus attiecībā pret savas skolas skolēniem. Skolas direktoram jāiesaista visi skolas skolotāji, lai plānotu un koordinētu SEM programmas mērķus un programmas ieguvumus savā skolā. Tāpat vadības uzdevums ir nodrošināt profesionālu attīstību un regulāru atbalstu tiem, kuri tiešā veidā ievieš SEM programmu. Skolu direktoru uzdevums ir nodrošināt, lai ikviens, kurš atrodas skolas ēkā, ir atbildīgs par pozitīvas uzvedības modelēšanu, mācīšanu un atbalstīšanu. Tāpat vadības uzdevums ir rūpēties, lai katram skolēnam ir vismaz viens pieaugušais, kurš atbild un uzmana skolēnu. Skolu vadības uzdevums ir tikties ar visām ieinteresētajām pusēm, piemēram, vecākiem, pašvaldību, lai veicinātu SEM programmas ieviešanu skolā. Visiem iesaistītajiem – skolotājiem, skolēniem, administrācijai un vecākiem – ir jābūt vienotam redzējumam par to, kādi sociāli emocionālās kompetences aspekti ir jāattīsta. Pētījumi rāda, ka tajā gadījumā, kad

skolas izvirzītais redzējums par to, kādu viņi vēlas izaudzināt skolēnu, sakrīt ar vecāku un sabiedrības redzējumu, izveidojas ciešāka sadarbība starp visiem iesaistītajiem un kopīgiem spēkiem tiek veicinātas skolēnu sociāli emocionālās prasmes (Hawkins et al., 2015). Citi pētnieki norāda, ka jāveido ne vien vienots redzējums, bet jāuztur arī regulārs kontakts ar vecākiem (Greenberg et al., 2017). Aizvien vairāk palielinās interese SEM programmas ietvaros sadarboties un apmācīt vecākus, lai tie veiksmīgi spētu integrēt SEM programmas mācību vielu ģimenes vidē (CASEL, 2013). Veids, kā skola var sadarboties ar vecākiem, ir regulāri ziņojot vecākiem jaunumus par to, ko bērni apgūst SEM stundās, vai rīkojot kopīgas nodarbības vecākiem un bērniem, sūtot regulāru atgriezenisko saiti vecākiem par to, kas tiek īstenots un kādu uzvedību vai prasmi skolēnam ir izdevies demonstrēt klasē (McClelland et al., 2017).

SEM programmas tiešajiem ieviesējiem skolā CASEL rīcības teorijas modelī uzsver šādas aktivitātes (CASEL, 2013; Oberle et al., 2016):

SEM programmas tiešajiem ieviesējiem jāveido vienots redzējums gan ar pašvaldību, gan visiem skolas darbiniekiem, gan vecākiem par to, kādas ir šī brīža skolas vajadzības sociāli emocionālajā un akadēmiskajā sfērā, un jāizvirza pozitīvs ilgtermiņa sasniedzamais mērķis visiem skolas skolēniem. Pirmais solis, lai izprastu skolas SEM mērķus, ir veikt skolas organizācijas analīzi, veikt novērojumus, aptaujas, intervijas, kas ietver gan skolotājus, gan skolēnus un viņu vecākus, un palīdz labāk saprast, kādi šobrīd ir skolas vājie punkti un kā SEM programma palīdzētu apmierināt skolēnu, vecāku un skolotāju vajadzības (Barbarasch & Elias, 2009).

Svarīgi ir apzināties, kāda ir skolotāju jeb programmas tiešo ieviesēju pārliecība par SEM programmu (Elbertson et al., 2010). Tie skolotāji, kuri uzskata, ka sociāli emocionālā kompetence ir ģenētiski iedzimta, tiek mantota no vecākiem, būs mazāk gatavi, mazāk motivēti praktizēt sociālo kompetenci ar saviem skolēniem (Kress & Elias, 2006). Tāpat ieviešanas procesu var traucēt skolotāja nepārlicinātība par to, vai skolotājs šo programmu būs spējīgs pietiekami labi realizēt (Elbertson et al., 2010).

Svarīgs ir arī kolēģu atbalsts – citu skolotāju, iespējams, arī skolēnu atzinīgs novērtējums par skolotāja paveikto darbu un kopīga izdevušos aktivitāšu atzīmēšana. Arī atzinīgs mediju vērtējums stiprina programmas dzīvotspēju (CASEL, 2013; Elias, 2010).

Pirms programma tiek ieviesta, visiem iesaistītajiem ir jāizpēta, kādas aktivitātes jau notiek skolā, lai varētu SEM programmu ieviest, balstoties uz jau esošajām skolas aktivitātēm un, iespējams, pārtraukt tās programmas vai aktivitātes, kuras nav efektīvas. SEM programmai var nākties sacensties ar citām līdzīgām skolā ieviestām programmām, taču ir

svarīgi saprast, vai šīs programmas ir viena otru papildinošas un vai ir iespējams necīnīties par vieniem un tiem pašiem laika resursiem. Ja netiek apskatītas un apvienotas skolā esošās programmas, tad rodas sadrumstalotība. Tiek tērēts laiks un resursi vieniem un tiem pašiem mērķiem un neveidojas vienots skatījums par veicamajiem soļiem saistībā ar skolēnu attīstību (Novick et al., 2002).

Lai saprastu, vai SEM programma tiek ieviesta tādā veidā, kā SEM programmas veidotāji ir paredzējuši, ir jāmēra ieviešanas process. Skolas var izmantot datus par SEM realizēšanu (cik stundas, kurās vidēs SEM tiek realizēts), veikt mērījumus par skolas klimatu, skolēnu sociāli emocionālo kompetenci, lai izvērtētu programmas gaitu un sadarbotos ar programmas izstrādātājiem, ja nepieciešami programmas uzlabojumi. Sociāli emocionālās kompetences mērīšana palīdz skolotājiem saprast skolēnu esošo līmeni, palīdz saprast, vai programma ir efektīva un kuriem skolēniem SEM programma palīdz labāk (Kendziora et al., 2011). Ieviešanas mērījumi palīdz saprast, kas tieši tiek darīts, kāda ir programmas satura un dalībnieku mijiedarbība, palīdz atkārtot programmas ieviešanas gaitu citās skolās (Domitrovich & Greenberg, 2000).

### **3.3. SEM programmu ilgtspējas nodrošināšana**

Lai SEM programma būtu dzīvotspējīga, lai tā nepazustu no skolas mācību satura, ir jāsavieno SEM prakse visas skolas līmenī ar akadēmisko mācību saturu. Mērķis ir ieplūdināt SEM jau esošajās skolas aktivitātēs, lai programma būtu ilgtspējīga (Greenberg et al., 2017). Programmu var palīdzēt ieviest skolas psihologs, jo šiem speciālistiem ir zināšanas par programmu attīstību un labāku ieviešanu. Skolas psihologi var palīdzēt plānot ieviešanas gaitu skolā un koordinēt programmas norisi dažādās klasēs, palīdzēt skolotājiem radīt labvēlīgu klases klimatu. Skolas psihologi var iesaistīties skolotāju pašefektivitātes celšanā, dodot konkrētas stratēģijas klasvadībā, sociāli emocionālo prasmju apgūvē. Psihologi var sniegt individuālas konsultācijas tiem skolēniem, kuriem ir izteiktas garīgās veselības vai uzvedības problēmas, tādējādi arī mazinot skolotāju ikdienas stresa izjūtu (CASEL, 2008a).

Programmas ilgtspēju nodrošina arī izveidots vairāku gadu ieviešanas plāns par to, kā programma tiks īstenota, lai spētu sasniegt izvirzītos sociāli emocionālos un akadēmiskos mērķus vairāku gadu griezumā. Vienas no visbiežākajām bažām, pirms tiek ieviesta SEM programma skolās, ir saistībā ar to, kā SEM iekļausies jau tā pilnajā skolas dienas plānā. Lai notiktu jaunas programmas adaptācija, tas prasa virkni izmaiņu ikdienas plānā. Ir jāorganizē, ka SEM programma tiek iekļauta skolas ikgadējā aktivitāšu plānā, jo bez aktīvas plānošanas

SEM programma var pazust no skolas ikdienas laika trūkuma dēļ, kas savukārt ietekmē programmas iznākumu (Greenberg et al., 2003). Tāpat jāplāno, kā SEM programma tiks ieviesta ikdienas aktivitātēs, ārpus tiešām SEM stundām (Barbarasch & Elias, 2009).

Lai programma būtu ilgtspējīga, jādrošina personālam iespēja turpināt papildināt zināšanas ar SEM saistītos temas. Regulāras apmācības vairo skolotāju pašefektivitātes izjūtu saistībā ar programmas satura realizēšanu, vairo izpratni par savu lomu SEM attīstībā un motivāciju šādu kompetenci skolēniem attīstīt gadu no gada (O'Conner et al., 2017). Pētījumi rāda, ka šobrīd skolotāju sagatavotība SEM programmām netiek pilnvērtīgi nodrošināta (Merritt et al., 2012).

Augstas kvalitātes apmācības un tehniskais atbalsts skolotājiem, kas veicina kvalitatīvu SEM ieviešanu, iekļauj šādus elementus (CASEL, 2013; Han, 2014, kā minēts O'Conner et al., 2017):

- 1) sākotnēju apmācību SEM programmas teorijā, dizainā, aktivitātēs un plānotajos programmas rezultātos;
- 2) saskanīgu un sistemātisku programmas rāmi, kas balstās teorētiskās atziņās par SEM;
- 3) pieejamas praktiskas skolotāju rokasgrāmatas, stundu plānus un papildu materiālus;
- 4) apmācības skolotājiem programmas īstenošanas laikā, regulāru atgriezenisko saiti par SEM darbu, skaidras vadlīnijas programmas ieviešanā;
- 5) atkārtojamu apmācības gaitu ikvienam skolotājam un pieejamus kvalificētus programmas trenerus;
- 6) pētījumos balstītas praktiskas nodarbības skolēniem;
- 7) atbalsta sistēmas izveidi, lai veicinātu sākumskolas un pamatskolas skolotāju pašefektivitāti un kompetenci vadīt šādas programmas. Nozīmīgs ir pieejamais SEM programmas veidotāju atbalsts un palīdzība: vai skolotāji gan ieviešanas procesā, gan arī pēc ieviešanas saņem supervizoru vai programmas veidotāju, kā arī skolas atbalsta personāla novērojumus un atgriezenisko saiti par skolotāju darbu programmas ietvaros. Tāpat ir svarīga tehniskās palīdzības pieejamība un iespēja noskaidrot neskaidros jautājumus, kad tādi rodas, arī pēc programmas ieviešanas beigām (Durlak & DuPre, 2008);
- 8) skaidri izprotamas stratēģijas, kā SEM realizēt klases, skolas, ģimenes, apkārtējās sabiedrības līmenī, attīstīt vienotu SEM terminoloģiju visiem ar programmu saistītajiem dalībniekiem.

Latvijā veiktajā pētījumā, kurā piedalījās skolotāji no septiņām skolām, kuri ieviesa SEM programmu "Sociāli emocionālā audzināšana" (Martinsone & Niedre, 2013) secinājumi

ir saskaņā ar pētnieku atziņām par kvalitatīvu SEM programmas ieviešanu un ilgtspēju. Šajā pētījumā skolotāji kā programmas ilgtspējas veicinošos faktorus norādīja skolas administrācijas atbalstu, atbalstošu citu programmu realizēšanu, kurās attīsta pozitīvu skolēna uzvedību, SEM principu izmantošanu citās akadēmiskajās stundās un ikdienas situācijās. Tāpat skolotāji atzīmēja, ka, lai programma būtu ilgtspējīga, svarīgi atjaunot programmas saturu un iesaistīt vecākus un programmas veidotājus programmas realizēšanā (Martinsone & Vilcina, 2017).

### **3.4. Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei. Metodiskais līdzeklis**

#### **3.4.1. Programmas teorētiskais pamatojums**

Metodiskais līdzeklis “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021) ir Latvijā izstrādātās “Sociāli emocionālās audzināšanas” programmas (Martinsone & Niedre, 2013) rediģētais un papildinātais otrais izdevums. Šī programma ir universāla (visi skolēni un arī skolotāji ir iesaistīti savstarpēji koordinētā sociāli emocionālās mācīšanās procesā) preventīva visas skolas līmeņa programma no 1. līdz 12. klasei.

Programma balstīta vairākās teorijās ieskaitot sociāli - kognitīvo mācīšanās teoriju (*social cognitive learning theory*) (Bandura et al., 1977; 1986), prosociālo klases modeli (Jennings & Greenberg, 2009), Bronfenbrenera bioekoloģisko attīstības modeli (Bronfenbrenner & Morris, 2006), emocionālās inteliģences teoriju (Mayer & Salovey, 1997), un CASEL sociāli emocionālās mācīšanās modeli (CASEL, 2023).

Sociālo kognitīvā teorija (Bandura et al., 1977; 1986) uzsver apkārtējās vides nozīmi mācīšanās procesā. Skolēni mācās novērojot, interpretējot un atdarinot līdzcilvēku piemēru (Denham, 1989; Denham et al., 1997). Programma ņem vērā skolotāju pārlicības, vērtības, prasmes un zināšanas, lai veiksmīgi šo programmu īstenotu. Skolotāju piemērs ir vienlīdz svarīgs gan SEM klases stundu laikā, gan arī citās mācību stundās, skolotājam demonstrējot, kā viņš pats tiek galā ar kļūdīšanos, frustrāciju, vienlīdzīgas mācību vides radīšanu.

Sociāli - kognitīvā teorija saskan arī ar prosociālo klases modeli, kurš norāda, ka skolotāja sociāli emocionālai kompetencei, attieksmēm ir īpaša nozīme tajā, kā skolēni praktizēs sociāli emocionālo kompetenci un kā skolēni kopīgi ar skolotāju radīs labvēlīgu klases klimatu (Jennings & Greenberg, 2009). Saskaņā ar sociāli – kognitīvo teoriju un prosociālu klases modeli, gan skolotāju sākotnējo apmācību laikā, gan skolotāju supervīziju laikā, tika pārrunāta saistība starp skolotāja paša emocijām, to, kā skolotājs tiek galā ar



dažādām emocijām klasē, un to kā skolēns mācās no šī piemēra regulēt pats savas emocijas, vadīt savu uzvedību (Hyson, 2004). Vienlaikus gan sākotnējo apmācību laikā, gan supervīziju laikā programmas veidotāji modelēja paši savu piemēru, kā tikt galā ar emocijām, neskaidriem vai neērtiem psiholoģiskiem jautājumiem, radīja drošu apkārtējo mācību vidi, veicināja supervīziju grupas dalībnieku sadarbības.

Programma balstīta arī Bronfenbrennera bioekoloģiskajā attīstības modelī, kas norāda, ka dažādas prasmes jā māca bērnam konkrētā vecumā (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Tāpat šī teorija pamato, ka skolēna uzvedību, mācīšanos un attīstību kopumā ietekmē individuālie, ģimenes, skolas un citas vides faktori, ar kuriem bērns regulāri saskaras (Bronfenbrenner, 1979; Kohlberg & Mayer, 1972, kā minēts Thapa et al., 2013), un skolēns ar savu rīcību ietekmē apkārtējo vidi (Nanney, 2020). Programmā tiek uzsvērtā nepieciešamība padarīt SEM praksi par visas skolas uzdevumu, definējot sociāli emocionālās un akadēmiskās izaugsmes līdzvērtīgu nozīmību skolas attīstībā un mērķos. Programmā arī uzsvērts, ka SEM procesu ir jāplāno, un ir jāveido skolas komanda, kas atbalstīs SEM īstenošanu, novērtēs sasniegto (Martinsone et al., 2021). Programmā uzsvērtā nepieciešamība veidot skolas un vecāku sadarbību. Tas, kāda ir šī mijiedarbība starp skolotāju un skolēnu, mijiedarbība starp skolēniem savā starpā, mijiedarbība starp skolu un vecākiem, veido kopējo skolas klimatu (Daniels & Shumow, 2003; Jia et al., 2009; Pianta et al., 2008; Ryan & Patrick, 2001, kā minēts Reyes et al., 2012).

Tāpat programma balstīta emocionālās inteligences teorijā (Mayer & Salovey, 1997), uzsverot, ka skolēnam ir grūti sevi regulēt, koncentrēties un risināt kādu problēmjautājumu un sadarboties, ja emocijas ir pārāk spēcīgas un pārņemošas. SEM programmas saturā jau no mazākajām klasēm skolēniem tiek mācīts, ka domas ir saistītas ar emocijām un uzvedību, kas savukārt ietekmē mācīšanos procesu, savstarpējās attiecības, garīgo veselību (Fitness, 2015; Lench et al., 2011; Meyer & Turner, 2002; Pekrun et al., 2002), un šīs domas, uzvedības, emocijas var mainīt, lai sasniegtu savus mērķus.

Programma balstīta arī CASEL sociāli emocionālās mācīšanās modelī, kas sastāv no piecām sociāli emocionālās kompetences prasmju grupām – saprast sevi, pārvaldīt sevi, saprast citus, veidot attiecības ar citiem un pieņemt atbildīgus lēmumus (CASEL, 2023). Šajā modelī īpaša loma ir kontekstam, kurā notiek sociāli emocionālās mācīšanās process, piemēram, klases, skolas klimatam, skolas un vecāku savstarpējai mijiedarbībai un sadarbībai ar vietējo kopienu.

### 3.4.2. Programmas ieviešanas process un tā teorētiskais pamatojums

Pētījumi rāda, ka efektīvas SEM programmas nodrošināšanai svarīgs gan pašas programmas saturs, gan pats programmas ieviešanas process (Hargreaves & Shirley, 2009). Pētījumi liecina, ka pārsvarā SEM programmas efektivitāti ietekmē trīs aspekti: 1) tieša skolēnu sociāli emocionālo prasmju attīstība, 2) atbalsts skolotājiem, skolotāju izaugsmes iespējas 3) plašs programmas diapazons, lai pēc iespējas veicinātu labvēlīgu skolas klimatu (Meyers et al., 2015; McClelland et al., 2017; Oberle & Schonert–Reichl, 2017).

#### 1) skolēnu sociāli emocionālo prasmju attīstība

Programmas mērķi ir: 1) tiešā veidā attīstīt sociāli emocionālo kompetenci, praktizējot sociāli emocionālās prasmes klasē gadu no gada aizvien pieaugošā sarežģītības pakāpē un 2) izveidot vienotu pieeju stundu vadīšanā, izvirzot skolēniem nozīmīgu mērķi, nodrošinot pozitīvu, uz attīstību virzītu atgriezenisko saiti stundu laikā. Programma nodrošina skaidras vadlīnijas CASEL modelī balstītajās piecās sociāli emocionālo prasmju grupās (saprast sevi, pārvaldīt sevi, saprast citus, veidot attiecības ar citiem un pieņemt atbildīgus lēmumus). Vadlīnijas veidotas vecumposmā no 1. – 3. klasei, no 4. – 6. klasei, no 7. – 9. klasei un no 10. – 12. klasei (Martinsone et al., 2021). Programma veidota saskaņā ar SAFE modeli, kas norāda, ka efektīvākām SEM programmām skolēna prasmju attīstīšanai ir raksturīgas četras pazīmes: a) secīgas, viena otrai pakārtotas aktivitātes, kuras koordinētā, savstarpēji mijiedarbīgā veidā noved pie prasmju attīstības, b) fokuss uz vienu vai vairāku sociālu prasmju attīstību, c) konkrētu prasmju veicināšana vienkāršā un saprotamā veidā un d) aktīva mācīšanās un apgūto prasmju izmēģināšanas iespējas (Durlak et al., 2011).

SAFE modelis metodiskajā līdzeklī “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021):

a) Programmas saturs veidots tiešai sociāli emocionālās kompetences attīstīšanai, vecumposmam un attīstības līmenim piemērotā veidā. Katra nākamā gada tēma un sociāli emocionālo prasmju praktizēšana secīgi izriet no iepriekšējā gada apgūtās tēmas. Tēmas ir pakārtotas viena otrai, lai palīdzētu attīstīt sociāli emocionālās prasmes.

b) Programma fokusējas uz piecu sociāli emocionālās kompetences prasmju grupu attīstīšanu. Metodiskais līdzeklis sastāv no piecām virstēmām, kas izriet no CASEL piecām sociāli emocionālās kompetences prasmju grupām – saprast sevi, pārvaldīt sevi, saprast citus, veidot attiecības ar citiem un pieņemt atbildīgus lēmumus. Katrai no šīm piecām virstēmām paredzētas divas vecumgrupai atbilstošas 40 minūšu stundas, kopā mācību gadā veidojot 10 akadēmiskās stundas no 1. līdz 12. klasei.

c) Sociāli emocionālās prasmes tiek veicinātas saprotamā veidā SEM stundu laikā. Katrai stundai ir izstrādāts detalizēts plāns, kas sastāv no skolēniem nozīmīga mērķa izvirzīšanas, lai skolēns saprot, kāpēc šī prasme, attieksmes vai zināšanas ir nozīmīgas katra skolēna ikdienā un attiecībās. Pēc skolēniem nozīmīga mērķa izvirzīšanas seko ierosināšanas fāze, kurai seko sapratnes jeb stundas galvenās daļa, kur skolēns vienkāršā un saprotamā veidā praktizē kādu sociāli emocionālu prasmi, un stundas nobeigumā ir refleksija par to, kas tika praktizēts, pārrunātas attieksmes par konkrēto mācību vielu. “Sociāli emocionālās audzināšanas” programmas (Martinsone & Niedre, 2013) rediģētais un papildinātais otrais izdevums – metodiskais līdzeklis “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021) ir saturiski papildināts, lai aptvertu skolēnus no 1. līdz 12. klasei. Iepriekš 10. – 12. klašu skolēniem mācību stundu vietā bija iekļautas dažādas sociālas aktivitātes, kurus programmā dēvē par “labajiem darbiem”, taču šobrīd šī aktivitāte tiek piedāvāta visiem skolēniem kā iespēja praktizēt SEM dažādās vidēs. Programma papildināta arī, lai atbilstu CASEL sociāli emocionālās kompetences piecām prasmju grupām iepriekšējo četru prasmju grupu vietā. Vienotā pieeja un stundas uzbūve saglabājās nemainīga rediģētajā un papildinātajā programmā.

d) Programmas ietvaros apgūtās sociāli emocionālās prasmes tiek aktualizētas un izmantotas dažādu mācību priekšmetu stundās, piemēram, latviešu valodas programma pirmajās klasēs paredzēts, ka skolēni mācās pamanīt un novērtēt savas un citu cilvēku emocijas sarunvalodā un dažādos citos informācijas avotos, piemēram, pasakā. Jebkurā mācību stundā var pārrunāt emocijas, apskatīt dažādas perspektīvas, aizspriedumus. Praktizējot SEM stundās apgūtās zināšanas un prasmes citos mācību priekšmetos, tiek atkārtoti nostiprinātas sociāli emocionālā mācīšanās prasmes. Tāpat SEM programmas ietvaros skolotāju uzdevums ir uzrunāt skolēnu emocijas un motīvus (piemēram, satraukumu pirms pārbaudes darba, lepnumu par izdošanos, dusmas, kas radušās konfliktā). Programmas autori iesaka veidot arī ikdienas prakses, kas veicina skolēnu savstarpējo sadarbību un atbalstu. Ikdienā, piemēram, var veidot ieradumu lūgt palīdzību klasesbiedriem, ja mācību procesā kaut kas šķiet neskaidrs, un vienoties, ka skolotājam tiek prasīta palīdzība tikai tad, ja divi klases biedri nevar sniegt atbalstu. Svarīgi, ka šāda atbalsta prasīšana klasesbiedriem, un atbalsta sniegšana klasē tiek uztverta kā vēlama mācīšanās uzvedība, jo tā veicina patstāvīgu mācīšanos. Lai palīdzētu otram mācīties, skolēniem jāamācas palīdzēt vienlaikus neizdarot otra vietā (lai neierobežotu otra patstāvīgu mācīšanos), piemēram, skolēnam jāamācas izskaidrot savu domu gaitu, uzdot papildus jautājumus, palīdzēt izdomāt vēlamo atbildi.

## 2) Atbalsts skolotājiem

Skolotājs uzreiz pēc tiešām SEM stundām ir otrs galvenais elements veiksmīgai SEM praksei skolās (Durlak et al., 2011). Lai veicinātu skolotāju sociāli emocionālo kompetenci, SEM programmai jānodrošina iespēja skolotājiem regulāri mācīties un attīstīties, lai skolotāji var praktizēt paši savas sociāli emocionālās prasmes, veidot drošas attiecības un uzturēt stipru kolektīvu (CASEL, 2020). Šajā programmā sniegtais atbalsts skolotājiem bija: a) metodiskais līdzeklis, b) skolotāju izpratnes veicināšana par sociāli emocionālo mācīšanos pedagoģu mācību kursu ietvaros, c) programmas autoru veidotais seminārs uz vietas skolā un d) ikmēneša programmas veidotāju atbalsts – supervīzijas.

a) Metodiskais līdzeklis “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021) veidots tā, lai skolotājiem ir skaidrs katras stundas sasniedzamais rezultāts, ir skaidri stundu plāni, metodiskajā līdzeklī tiek modelēts tiešs skolotāja teksts, kurš palīdzētu skolēniem apgūt mācību vielu. Uzsākot SEM programmu 2017./2018. mācību gadā, skolotājiem tika nodrošināta skolotāju metodiskais līdzeklis ar detalizētiem stundu plāniem un papildmateriāliem (videomateriāliem, darba lapām, prezentācijām, ilustrācijām, stāstiem un diskusiju jautājumiem) skolēniem līdz 6. klasei. Skolotājiem bija pieejamas skaidras vadlīnijas par sasniedzamajiem rezultātiem no 1. – 3., 4. – 6., 7. – 9., un 10. – 12. klasei. Iepriekšējie pētījumi rāda, ka skolotāji programmas īstenošanā kā būtisku atbalstu norāda programmas sagatavotos mācību materiālus (Martinsone & Vilcina, 2017b).

b) Padziļināti par sociāli emocionālās mācīšanās jēdzienu programmas skolu skolotāji iepriekš bija apguvuši VISC ESF projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” pedagoģu mācību kursu (16 stundu) ietvaros par pašvadību un sociāli emocionālo kompetenci. Kursu laikā skolotāji apguva gan zināšanas, gan arī paši praktizēja, piemēram, prasmi sniegt konkrētu uz izaugsmi vērstu atgriezenisko saiti.

c) Skolotājiem tika vadītas mācības par darbu ar SEM programmu, kuras vadīja SEM programmas autore – Baiba Martinsone un Sabīne Bērziņa. Divu stundu mācību seminārā uz vietas katrā skolā brīvprātīgi piedalījās lielākā daļa skolas skolotāju. Šajā seminārā tika izskaidrots, kādi ir sociāli emocionālās mācīšanās principi, SEM programmas saturs un pedagoģiskā pieeja programmas īstenošanai skolā. Tika pārrunāta skolotāja loma darbā ar SEM programmu, piemēram, ka skolotājam jāiedrošina skolēnu mācīšanās, veidojot grupu darbus, kur skolēni sadarbojas un palīdz viens otram apgūt mācību vielu. Citās akadēmiskās stundās skolotājam jāiedrošina domāt par to, kā, piemēram, literatūras varoņi risina savas problēmas, un jāiedrošina izprast literārā darba varoņu emocijas. Tika pārrunāts, cik svarīga

ir regulāra komunikācija ar vecākiem par to, kādas SEM aktivitātes notiek klasē, un, ka ir jāinformē vecāki par pozitīvu uzvedību un sasniegumiem skolā.

d) Daļai SEM programmas skolotāju otrajā SEM programmas ieviešanas gadā, 2018./2019. mācību gadā, bija pieejams ikmēneša programmas veidotāju atbalsts. Šajā pētījumā skolotājiem sniegtais ikmēneša atbalsts uz vietas skolā tiek dēvēts par skolotāju supervīzijām. Supervīziju definīcija tās visplašākajā nozīmē ir atbalsts skolotājiem, lai veicinātu skolotāju pašu labizjūtu un viņu skolēnu labizjūtu reflektējot un diskutējot par mācīšanas procesu (Hurry & Russel, 2022).

Supervīziju mērķi bija: a) atbalsta sniegšana SEM programmas skolotājiem, drošas, labvēlīgas skolotāju kopienas rādīšana, lai skolotāji varētu brīvi reflektēt par sevi, savām izjūtām darbā ar SEM programmu, b) padziļinātas izpratnes veidošana par skolēnu un savu sociāli emocionālās mācīšanās jautājumiem un klasvadību, apskatot dažādu grupas dalībnieku pieredzes un perspektīvas saistībā ar SEM stundu vadīšanu, un c) kopīga risinājumu meklēšana ar SEM programmas ieviešanu saistītos jautājumos, piemēram, kā praktizēt SEM stundas citās mācību stundās.

a) Supervīziju laikā tika veicināts kolēģu atbalsts – citu skolotāju atzinīgs novērtējums par skolotāja paveikto darbu un kopīga izdevušos aktivitāšu atzīmēšana. Supervīziju ievaros tika modelēta un praktizēta specifiskas, pozitīva atgriezeniskā saites došana grupas dalībniekiem. Tika radīta droša, uz sadarbību vērsta vide un tika pārrunāts, kā šādu vidi palīdzēt radīt arī klasē, piemēram, no rīta sasveicinoties ar katru skolēnu, dodot laiku katram reflektēt par savām pieredzēm un attieksmēm.

b) Supervīzijās tika pārrunātas skolotāju pārlicības un zināšanas par SEM programmu, lai vairotu izpratni, ka sociāli emocionālā kompetence ir jāattīsta visas dzīves laikā. Lai vairotu skolotāju pārlicību, ka viņi ir spējīgi šo programmu veiksmīgi integrēt mācību procesā, un veicinātu skolotāju motivāciju programmu īstenot, pārrunātās tēmas tika arī praktizētas uz vietas supervīziju laikā. Skolotājiem papildināja zināšanas par to, kā SEM programmas realizēšana skolā veicina skolēna sniegumu, uzsverot emocionālās un sociālās sfēras ietekmi uz akadēmisko sniegumu. Tika pārrunāts, ka skolotāja reakcijai uz skolēna uzvedību ir nozīmīga loma, lai SEM programma būtu efektīva. Ja skolotājs ļauj skolēniem izpaust pozitīvās un negatīvās emocijas, atspoguļo un komentē skolēnu savstarpējo mijiedarbību, piedalās sociālo situāciju risināšanā, uzklausa skolēna viedokli, trenē spēju atspoguļot to, ko skolēns saka, spēj nolasīt skolēna emocionālās izpausmes, tas palīdz skolēnam tikt galā ar emocijām un veicina skolēnu sociāli emocionālo kompetenci (Jones et al., 2013; Zinsser et al., 2018).

c) Supervīzijās tika pārrunātas iespējas praktizēt SEM visa mācību procesa laikā. Tika pārrunātas stratēģijas, kuras skolotāji var izmantot, piemēram, runāt par emocijām, lasīt dzejoļus, stāstus, veidot vārdu spēles par emocijām, lasīt stāstus, kuros stāsta varoņi izjūt plašu emociju klāstu, jautāt par to, kā jūtas stāsta varonis, un ko stāsta varonis var darīt, lai justos labāk. Skolotājiem tika ieteikts veicināt sarunas grupās par dažādām emocijām, palīdzēt skolēnu emocijas nosaukt vārdā, palīdzēt izprast emociju cēloņus un nozīmi, izmantot reālās klasesbiedru situācijas, lai palīdzētu skolēniem izprast otra perspektīvu un mācītu atšķirību starp tīšu un netīšu vardarbību jeb negadījumu, mācītu atšķirību starp būšanu emocijās un reaģēšanu emocijās. Tika pārrunātas disciplinēšanas metodes klasē, kuras palīdz skolēniem attīstīt pašregulācijas prasmes, vadīt savu uzvedību pozitīvā veidā.

Šāds atbalsts skolotājiem, pārrunātās tēmas supervīziju laikā un sākotnējo apmācību laikā ir saskaņā ar tām stratēģijām un uzdevumiem skolotājiem, kurus ir izvirzījis CASEL, lai SEM programma būtu efektīva, un sniegtu labus rezultātus (CASEL, 2008; Merrel & Gueldner, 2010; Rivers et al., 2013).

### 3) Plašs SEM programmas diapazons

SEM programmas kvalitatīvai ieviešanai svarīgs nosacījums ir tas, ka programma fokusējas un tiek ieviesta gan klases, gan skolas līmenī, un programmas īstenošanā iesaista arī vecākus un vietējo kopienu (Weissberg et al., 2015). Programmas “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei. Metodiskais līdzeklis” ietvaros skolotājiem tika ieteikts paplašināt programmas diapazonu, iesaistot arī vecākus programmas īstenošanā. Skolotājiem netika ieteikts konkrēts veids, kā šo sadarbību ar vecākiem veidot. Dažās skolās skolotāji realizēja mācības vecākiem par to, kas ir sociāli emocionālā kompetence un kā veicināt sociāli emocionālo mācīšanos mājās. Cita skola realizēja skolas sapulci, kurā piedalījās skolēnu vecāki un SEM programmas veidotāji, un tika veidots dialogs par to, kas ir sociāli emocionālā kompetence un kā to praktizēt dažādās vidēs, un tika runāts par sadarbības veidošanu ar skolu.

Visās SEM skolās VISC ESF projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” ietvaros tika izveidots vienots redzējums par to, kāds ir skolas mērķis attiecībā uz skolēna sociāli emocionālās kompetences attīstīšanu. Šis mērķis bija zināms gan skolēniem, gan skolotājiem, gan vecākiem.

Programmas ietvaros skolēni tika mudināti brīvprātīgi, nesavtīgi veikt tādas darbības, kā rezultātā citiem (klasei, skolai, vietējai kopienai) ir kāds ieguvums. Tos programmā dēvē par “labajiem darbiem”, kas ietver gatavošanos un plānošanu veikt kādu prosociālu darbību un tās realizēšanu, šīs pieredzes analīzi un skolas – vecāku- vietējās kopienas informēšanu

par paveikto. Šāda prosociāla darbība varētu būt, piemēram, tīrākas skolas un apkartējas vides uzturēšana. Svarīgi, ka “labajos darbos” tiek iesaistīti visi skolēni pēc to iespējas piedalīties un izpildīt kādu uzdevumu, un lai šie labie darbi tiek veikti vietējā kopienā.

Kopumā programma tika ieviesta, ņemot vērā šādas pētījumu atziņas par efektīvas programmas ieviešanu un uzturēšanu (Weissberg, 2003; Weissberg & O'Brien, 2004; CASEL, 2013): Programma ir balstīta teorijā un skolēna attīstības līmenim piemērotā saturā. Metodiskais līdzeklis iekļauj skaidri definētus sasniedzamos mērķus katrai stundai, katram vecumposmam, sākot no pirmās klases līdz pat vidusskolai. Programma veicina skolēnu piederības izjūtu skolai, veicina skolēnu iesaisti klases atmosfēras radīšanā, programmas ietvaros modelējot labvēlīgas attiecības skolotāju supervīziju laikā, sākotnējo SEM programmas apmācību laikā, aktualizējot savstarpējo attiecību nozīmi kvalitatīvas programmas realizēšanā. SEM programmas ietvaros tika mērīti programmas rezultāti gan pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā), gan otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā).

Daļēji, vairāk ieteikumu līmenī tika realizēta programmas diapazona paplašināšana. Izņemot supervīziju skolotāju grupā, nebija iespējams noskaidrot, vai programmā apgūtās prasmes tiek praktizētas citās mācību stundās, spēļu laukumos, ēdamzālē, sporta zālē, skolas autobusā. Sadarbība ar vecākiem un vietējo kopienu arī bija brīvprātīga katras skolas izvēle. Tāpat arī programmas realizācijā lielāka iesaiste bija tieši no skolotāju puses un mazāka no administrācijas un skolu vadības puses, kas sarežģīja programmas ieviešanu visas skolas līmenī.

Nemaz netika sniegts atbalsts koordinēt un apvienot skolas programmas, netika izstrādāts plāns, kā SEM programmu integrēt mācību saturā skolas līmenī gadu no gada. Skolotāji paši mēģināja rast iespēju SEM stundas realizēt audzināšanas stundu laikā. Tāpat netika aktīvi iesaistīta pašvaldība. Pašvaldības un valsts redzējums par SEM lomu izglītības sistēmā nebija vienots.

#### **4. Kopsavilkums**

Spēja apzināties sevi, regulēt savas emocijas, spēt izprast citus, veidot un uzturēt labvēlīgas attiecības ar citiem palīdz pieņemt atbildīgus lēmumus attiecībā pret sevi un citiem, kā arī palīdz būt veiksmīgiem visās dzīves sfērās (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017). Šīs prasmes veido sociāli emocionālo kompetenci (CASEL, 2021). Sociāli

emocionālā kompetence nav iedzimta, tā ir attīstāma un uzlabojama visas dzīves laikā, kuru nepieciešams trenēt dažādās vidēs, kurās cilvēks ikdienā atrodas. Šo kompetenci nepieciešams trenēt, jo cilvēka smadzenes ir elastīgas, un tās dažādu attiecību pieredžu rezultātā spējīgas mainīties un mācīties (Fox et al., 2010; Goleman, 1995).

Pateicoties virknei pētījumu atziņu par pozitīviem ieguvumiem uzvedības, emociju un akadēmiskajā sfērā (Cohen, 2017; Jennings et al., 2017), šobrīd pastāv vispārēja izpratne, ka izglītības procesā jāpievēršas un jāatbalsta sociāli emocionālās kompetences attīstība (Jones et al., 2019). Sociāli emocionālā un akadēmiskā mācīšanās ir savstarpēji neatdalāmi procesi, jo nav iespējams kvalitatīvi mācīties, ja skolēns netiek galā ar emocijām vai nav spējīgs sadarboties ar skolotāju vai klasesbiedriem (Rucinski et al., 2018). Izglītības pētījumos sociāli emocionālā kompetence tiek dēvēta par iztrūkstošo puzzles gabaliņu, lai skolēni būtu veiksmīgi skolā un dzīvē kopumā (Merrel & Gueldner, 2010).

Sociāli emocionālās mācīšanās programmas dod iespēju attīstīt sociāli emocionālo kompetenci, piedāvājot skaidras, vecumposmam atbilstošas mācību stundas un mācību instrukcijas, veidojot labvēlīgu klases un skolas klimatu, taču vienlaikus šādu programmu uzdevums ir fokusēties uz kvalitatīvu programmas ieviešanas procesu (CASEL, 2012; 2013). Kvalitatīva ieviešana iekļauj skolotāju apmācības, regulāru atbalstu no programmas veidotājiem, sadarbības veidošanu ar pašvaldībām, skolu vadību, vecākiem un sabiedrību kopumā. Tādējādi tiek nodrošināts, ka jaunapgūtās sociāli emocionālās prasmes tiek praktizētas pēc iespējas plašākā mērā dažādās vidēs (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017; Jennings et al., 2017, Jones et al., 2019). Veiksmīga ieviešana nodrošina programmas dzīvotspēju ilgtermiņā, kas savukārt garantē labākus rezultātus skolēniem, kuri piedalās šādā programmā (Cohen, 2017).

Parasti programmas efektivitāti nosaka, apskatot izmaiņas sociāli emocionālajās prasmēs, skolēnu akadēmiskajā sasniegumā, uzvedības un garīgās veselības problēmās (Durlak et al., 2011, CASEL, 2013), taču klases un skolas klimats līdz šim kā labvēlīgs programmas iznākums ir visai maz pētīts (Bear et al., 2017).

***Pētījuma mērķis ir*** izpētīt izmaiņu dinamiku uztvertā skolas klimata rādītājos starp skolotāju grupām, kuras īsteno sociāli emocionālo mācīšanos un kuras to nedara, kā arī starp 3.–6. klases skolēniem, kuri apgūst SEM programmu un kuri to neapgūst, analizējot dzimumatšķirības uztvertā skolas klimata rādītājos šajās skolēnu grupās. Atsevišķi tiek analizētas izmaiņas uztvertā skolas klimata rādītājos skolotāju grupā, kura saņēma regulāras supervīzijas SEM programmas īstenošanas laikā, un tajā skolotāju grupā, kurā īstenoja SEM programmu bez papildu supervīzijām. Mērķis bija arī izpētīt izmaiņas SEM programmā



iesaistīto skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas.

Lai sasniegtu izvirzītos pētījuma mērķus, tika veikti šādi **uzdevumi**:

1. Zinātniskās literatūras par pētījuma tēmu apkopošana un analīze.

2. Pētījuma projekta izstrāde.

3. Sociāli emocionālās audzināšanas (SEA) (Martinsone & Niedre, 2013) programmas rediģēšana un papildināšana kopā ar SEA programmas autori Baibu Martinsoni, izveidojot metodisko līdzekli “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021).

4. Metodiskā līdzekļa “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021) pamatapmācību vadīšana septiņās skolās uz vietas pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) un regulāra supervīziju vadīšana daļai SEM programmas skolotāju skolā uz vietas otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā).

5. Pētījuma datu vākšana, apstrāde un analīze pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) un otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā).

6. Pētījumā iegūto rezultātu interpretēšana un secinājumu izdarīšana.

7. Pētījuma rezultātu publicēšana (Berzina & Martinsone, 2021) un pētījuma pārskata atspoguļošana disertācijas formā.

Tika izvirzītas šādas pētījuma **hipotēzes**:

1. Salīdzinot skolotāju uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas sešu mēnešu laikā, skolotāju grupa, kura īsteno SEM programmu, uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku pieaugumu rādītājos, salīdzinot ar kontrolgrupu.

2. Salīdzinot skolotāju uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas 18 mēnešu laikā, SuperSEM skolotāju grupa uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku pieaugumu rādītājos, salīdzinot ar PamatSEM skolotāju grupu, un abu SEM programmas skolotāju grupu uztvertā skolas klimata rādītāju pieaugums būs augstāks nekā kontrolgrupā.

3. SuperSEM un PamatSEM skolotāju grupās būs vērojamas pieaugošas pozitīvas izmaiņas uztvertā skolas klimata rādītājos sešu un 18 mēnešu ilgā SEM programmas īstenošanas laikā, salīdzinot ar rādītājiem pirms programmas ieviešanas, un šādas pozitīvas pieaugošas izmaiņas laikā nebūs vērojamas kontrolgrupā.

4. Salīdzinot 3.–6. klases skolēnu uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas sešu mēnešu laikā, skolēnu grupa, kura piedalās SEM programmā, uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku

pieaugumu uztvertā skolas klimata rādītājos, salīdzinot ar kontrolgrupu. Savukārt 5.–6. klases skolēnu grupā, kurā skolas klimata aptauja mēra arī garīgās veselības problēmas, SEM skolēnu grupā būs lielāks garīgās veselības problēmu samazinājums, salīdzinot ar kontrolgrupu.

5. Salīdzinot uztvertā skolas klimata rādītājus 3.–6. klases skolēniem, kuri apgūst SEM programmu otro mācību gadu, SuperSEM skolēnu grupas rādītāji būs augstāki, salīdzinot ar PamatSEM skolēnu grupu, un abu SEM programmas skolēnu grupu rādītāji būs augstāki nekā kontrolgrupā. Savukārt 5.–6. klases skolēnu grupā, kur skolas klimata aptauja mēra arī garīgās veselības problēmas, SuperSEM grupas skolēni uzrādīs zemākus garīgās veselības problēmu rādītājus, salīdzinot ar PamatSEM skolēnu grupu, un abu SEM programmas skolēnu grupu rādītāji būs zemāki, salīdzinot ar kontrolgrupu.

Tika izvirzīti šādi pētījuma **jautājumi**:

1. Kādas dzimumatšķirības pastāv uztvertā skolas klimata rādītājos starp 3.–6. klases skolēnu grupu, kura 6 mēnešus piedalījies SEM programmā, un to skolēnu grupu, kura nav piedalījies SEM programmā?

2. Kādas dzimumatšķirības pastāv uztvertā skolas klimata rādītājos starp 3.–6. klases skolēniem, kuri apgūst SEM programmu otro mācību gadu, mācību gada sākumā un septiņu mēnešu laikā piedaloties SEM programmā, un tiem skolēniem, kuri nav piedalījušies SEM programmā?

3. Kādas izmaiņas 3.–6. klases skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs būs vērojamas, sešu mēnešu laikā apgūstot SEM programmu?

4. Kādas izmaiņas 3.–6. klases SuperSEM un PamatSEM skolēnu grupās būs vērojamas sociāli emocionālo prasmju rādītājos 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas?

## **5. Metodes daļa**

### **5.1. Pētījuma dalībnieki**

**Skolotāji:** Abu SEM ieviešanas gadu laikā kopumā piedalījās 116 skolotājas, kurām ir audzināmā klase no 1. līdz 6. klasei. 26 skolotāju dati netika iekļauti pētījumā, jo šie skolotāji nepiedalījās kādā no trim mērījuma posmiem: pirms SEM programmas ieviešanas, 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas un 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas. Kopumā šajā pētījumā iekļautas 90 skolotājas, kuras piedalījās visos trīs pētījuma posmos (*skatīt tabulu Nr. 1*). No tām skolotājām, kuras piedalījās visos trīs mērījuma posmos, lielākā daļa

skolotāju (n = 44) norādīja, ka māca vairākus mācību priekšmetus, piemēram, sākumskolas skolotājs, kurš māca gan dabaszinātnes, gan matemātiku, gan latviešu valodu. Lielākai daļai skolotāju bija maģistra grāds vai pielīdzināts maģistra grāds pedagogijā. Gandrīz 20% skolotāju skolā bija nostrādājušas vairāk par 30 gadiem, un tikpat liela daļa skolotāju bija jaunie pedagogi, kas skolā nostrādājuši mazāk par pieciem gadiem.

### 1. tabula

*Skolotāju sociāli demogrāfiskie rādītāji – skolotāju izglītības līmenis, darba stāžs un pasniegtais mācību priekšmets (N = 90)*

Izglītības līmenis	Pedagoģiskais darba stāžs	Pasniegtais mācību priekšmets
Maģistra grāds (n = 49)	0 – 5 gadi (n = 17)	Vairāki priekšmeti (n = 44)
Bakalaura grāds (n = 37)	6 – 10 gadi (n = 5)	Latviešu valoda (n = 13)
	11 – 15 gadi (n = 8)	Svešvalodas (n = 12)
	16 – 20 gadi (n = 17)	Matemātika (n = 6)
	21 – 25 gadi (n = 10)	Dabas zinības (n = 5)
	26 – 30 gadi (n = 10)	Sports (n = 4)
	vairāk par 30 gadiem (n = 23)	Sociālās zinības (n = 2)

Pirmajā SEM ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) SEM programmā piedalījās 64 skolotājas un kontrolgrupā bija 26 skolotājas. Skolotāju izlase pēc pieejamības principa veidojās no VISC ESF projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” dalībiskolām, kuras bija iesaistītas jaunā mācību satura un pieejas izstrādē. Kontrolgrupas skolotājas arī piedalījās VISC ESF projektā “Kompetenču pieeja mācību saturā”, taču šīs skolas skolotāji nepiedalījās metodiskā līdzekļa “Sociāli emocionālā mācīšanās. No 1. – 12. klasei” (Martinsone et al., 2021) īstenošanā savās skolās. Skolotāju izlase vairākos uztvertā skolas klimata rādītājos neatšķīrās no kontrolgrupas, taču atsevišķās skalās bija vērojamas atšķirības pirms programmas uzsākšanas. Šīs atšķirības tika ņemtas vērā rezultātu interpretācijā.




Otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā) SEM skolotāju izlase pēc nejaušības principa, izlozes rezultātā tika pārdaļīta divās apakšizlasēs: 32 SEM skolotājas piedalījās regulārās supervīzijās visa mācību gada garumā (SuperSEM) un 32 skolotājas turpināja SEM programmas ieviešanu bez izmaiņām (PamatSEM). Kontrolgrupā nemainīgi bija tās pašas 26 skolotājas (*skatīt tabulu Nr. 2*).

**Skolēni:** Pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā uztvertā skolas klimata mērījumos piedalījās pirmā SEM skolēnu izlase, un otrajā SEM programmas ieviešanas gadā piedalījās otrā SEM skolēnu izlase (*skatīt tabulu Nr. 3*). Skolēnu izlases dažos uztvertā skolas klimata rādītājos atšķīrās un tas tika ņemts vērā rezultātu interpretācijā.

Sociāli emocionālo prasmju visos trīs mērījumos tika vākti vienu un to pašu skolēnu dati. Šai skolēnu izlasei nebija kontrolgrupas. Pirms SEM programmas sākšanas un 6 mēnešus pēc SEM programmas sākšanas sociāli emocionālo prasmju mērījumos piedalījās 131 skolēns, no tiem 68 meitenes un 63 zēni, un otrajā 18 mēnešus vēlāk dalību turpināja 19 skolēni, no tiem 10 meitenes un 9 zēni. Skolēnu sarukums 18 mēnešus pēc SEM programmas sākšanas saistāms ar to, ka sociāli emocionālo prasmju un dzīvesspēka dati tika vākti tikai tiem skolēniem, kuri piedalījās pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā. Otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā) tika samazināts datu ievākšanas vecumposms no 1.–6. klases skolēniem, turpinot sekot līdz skolēniem no 3. līdz 6. klasei, daļa skolotāju bija pazaudējuši skolēnu šifrējumu, vai skolēns bija izstājies no skolas vai nebija piedalījies kādā no trim mērījuma posmiem.

## 2. tabula

*Skolotāju izlases sadalījums divos SEM programmas ieviešanas gados (N = 90)*

2017./2018. mācību gads	1. mērījums pirms SEM uzsākšanas	SEM programmas skolotāji (n = 64)		Kontrolgrupas skolotāji (n = 26)
	2. mērījums 6 mēnešus pēc SEM uzsākšanas			
2018./2019. mācību gads	3. mērījums 18 mēnešus pēc SEM uzsākšanas	SuperSEM skolotāji (n = 32)	PamatSEM skolotāji (n = 32)	Kontrolgrupas skolotāji (n = 26)

## 3. tabula

*Uztvertā skolas klimata (SKA) divas neatkarīgas skolēnu izlases divos SEM programmas ieviešanas gados*

SKA pirmā 3.–6. klases skolēnu izlase (N = 271)			
Pirmais SEM programmas ieviešanas gads	SEM skolēni (n = 138) meitenes (n = 66), zēni (n = 70)	Kontrolgrupas skolēni (n = 133) meitenes (n = 62), zēni (n = 68)	
SKA otrā 3.–6. klases skolēnu izlase (N = 641)			
Otrais SEM programmas ieviešanas gads	SuperSEM skolēni (n = 223) meitenes (n = 115), zēni (n = 106)	PamatSEM skolēni (n = 244) meitenes (n = 119), zēni (n = 123)	Kontrolgrupas skolēni (n = 174) meitenes (n = 91), zēni (n = 82)

Datu vākšanai pētījumā kopumā tika izvēlēts 3.–6. klases skolēnu vecumposms, jo, uzsākot metodiskā līdzekļa “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021) ieviešanu 2017. gadā, materiāli bija pilnībā izstrādāti no 1. līdz 6. klasei un nebija pilnībā izstrādāti no 7. līdz 12. klasei. Uztvertā skolas klimata aptaujai paredzēta skolēnu dalība no 3. klases, pieņemot, ka jaunāki dalībnieki vēl nespēj atbilstoši sniegt savu vērtējumu par uztverto skolas klimatu (Thapa et al., 2013).

## 5.2. Instrumenti

*Skolas klimata aptauja* (Georgia School Climate Survey, (GSCS) La Salle et al., 2016). Latvijā adaptējusi B. Martinsone (La Salle et al., 2021). Aptaujai ir četras formas – personāla, sākumskolas, pamatskolas/vidusskolas un vecāku forma. Šim pētījumam tika izmantota personāla forma, sākumskolas skolēnu forma (3.–4. klasei) un pamatskolas/vidusskolas skolēnu forma (5.–6. klasei).

Personāla forma iekļauj vispārīgu informāciju par mācību priekšmetu, kuru skolotājs māca, par dzimumu, to cik, ilgi skolotājs strādā skolā, izglītības līmeni un 29 apgalvojumus saistībā ar uztverto skolas klimatu. Apgalvojumi, piemēram, “Es jūtos droši skolā” tiek vērtēti Likerta skalā no 1 – *pilnībā nepiekrītu* līdz 4 – *pilnībā piekrītu*, kas veido katras skalas (skolas personāla saliedētība, struktūra, kas veicina mācīšanos, drošība skolā, fiziskā skolas vide, audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības un vecāku līdzdalība) rādītāju un summāro uztverto skolas klimata rādītāju.

Sākumskolas forma iekļauj demogrāfiskos rādītājus par dzimumu un klasi un 11 apgalvojumus par uztverto skolas klimatu, kas veido summāro rādītāju par uztverto skolas klimatu. Apgalvojumi tiek vērtēti Likerta skalā no 1 – *pilnībā nepiekrītu* līdz 4 – *pilnībā piekrītu*. Sākumskolas forma paredzēta skolēniem, sākot ar 3. klasi.

Pamatskolas/vidusskolas forma iekļauj demogrāfiskos rādītājus par dzimumu un klasi un 36 apgalvojumus, kas saistīti ar uztverto skolas klimatu (piederība skolai, raksturs, fiziskā skolas vide, pieaugušo sociālais atbalsts, vienaudžu atbalsts, kultūras pieņemšana, kārtība un disciplīna, kā arī drošība) un papildus astoņiem jautājumiem par skolēnu garīgo veselību. Apgalvojumi kā, piemēram, “Man patīk skola” tiek vērtēti Likerta skalā no 1 – *pilnībā nepiekrītu* līdz 4 – *pilnībā piekrītu*. Jautājumi par garīgo veselību, piemēram, “Pēdējo 30 dienu laikā cik bieži esi juties noskumis” tiek vērtēti Likerta skalā no 1 – *nevienu dienu*, 2 – *vienu līdz divas dienas*, 3 – *trīs līdz piecas dienas*, 4 – *sešas līdz deviņas dienas*, 5 – *desmit līdz 19 dienas*, 6 – *divdesmit līdz divdesmit deviņas dienas*, 7 – *visu laiku*.

*Sociāli emocionālo prasmju un dzīvesspēka skala* (Social Emotional Assets and Resilience Scales, SEARS, Merrell et al., 2011) ir uz skolēna prasmēm balstīta novērtēšanas sistēma, kas ietver četras apakšskalas: atbildību, empātiju, sociālo kompetenci un pašregulāciju. Aptauju Latvijā 2014. gadā adaptējuši R. Kalvāns, M. Kokare un A. Upmane (Kalvāns et al., 2014).

SEARS sistēmā ir četras vērtēšanas formas, un šim pētījumam izmantota SEARS–T forma, kuru aizpilda skolotāji par 3.–6. klases skolēniem (41 apgalvojums). SEARS–T sastāv no četrām apakšskalām (pašregulācija, sociālā kompetence, empātija un atbildība). SEARS–T vērtēšanas formu aizpildīja klašu skolotāji par diviem nejauši izvēlētiem skolēniem savā klasē. Skalas apgalvojumi ir formulēti pozitīvā veidā. Katrs apgalvojums, piemēram, “Skolēns zina, kā izvirzīt mērķus, lai sasniegtu to, ko viņš/viņa dzīvē vēlas” skolotājam jānovērtē četru punktu Likerta skalā – 1 – *nekad*, 2 – *dažreiz*, 3 – *bieži*, 4 – *vienmēr*.

### 5.3. Procedūra

Pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) skolotāju un skolēnu uztvertā skolas klimata aptaujas dati tika vākti kā daļa no starpkultūru pētījuma skolas klimata aptaujas adaptēšanai Latvijā. Ar 2017. gada 16. oktobrī izdotās Latvijas Universitātes Humanitāro un Sociālo zinātņu ētikas komisijas atļauju Nr. V69/7 un skolu administrācijas piekrišanu tika ievāktas skolotāju un skolēnu aptaujas gan interneta vidē, gan klātienē, papīra formātā bez laika ierobežojuma. Sociāli emocionālās mācīšanās programmas ieviešanai 2017./2018. mācību gada sākumā pieteicās skolotāji no septiņām Latvijas skolām. Šajās septiņās skolās tika aprobēts VISC ESF projekts “Kompetenču pieeja mācību saturā” (*Skola2030*) mācību saturs. Šajās septiņās skolās tika izvirzīts mērķis attīstīt skolēnu sociāli emocionālo kompetenci. Šo skolu skolotājiem tika vadītas mācības par darbu ar SEM programmu, kuras vadīja SEM programmas autores – Baiba Martinsone un Sabīne Bērziņa. Divu stundu mācību seminārā uz vietas skolā brīvprātīgi piedalījās lielākā daļa skolas skolotāju. Šajā seminārā tika izskaidrots, kādi ir sociāli emocionālās mācīšanās principi, SEM programmas saturs un pedagoģiskā pieeja programmas īstenošanai savā skolā. Padziļināti par sociāli emocionālās mācīšanās jēdzienu šo skolu skolotāji iepriekš bija apguvuši VISC ESF projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” pedagoģu mācību kursu (16 stundu) ietvaros par pašvadību un sociāli emocionālo kompetenci. Uzsākot SEM programmu 2017./2018. mācību gadā, skolotājiem tika nodrošināta skolotāju rokasgrāmata ar detalizētiem stundu plāniem un

papildmateriāliem (videomateriāliem, darba lapām, prezentācijām, ilustrācijām, stāstiem un diskusiju jautājumiem) skolēniem līdz 6. klasei.

Pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) skolu skolotāji, kuri plānoja ieviest SEM programmu un mācīja skolēnus no 1. līdz 6. klasei, brīvprātīgi aizpildīja skolas klimata (SKA) un sociāli emocionālās kompetences un dzīvesspēka (SEARS) skalu. SEARS datu ievākšanai skolotāji izvelkot kārtas skaitli no 1. līdz skaitlim, cik skolēnu ir klases žurnālā, izlozēja divus klases skolēnus, par kuriem aizpildīja SEARS skalu gan pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā, gan otrajā SEM programmas ieviešanas gadā. SEARS mērījumiem netika pielīdzināta 3.–6. klases skolēnu kontrolgrupa. SKA datu vākšanā piedalījās gan 3.–6. klases skolotāji, gan skolēni, un viņiem tika pielīdzināti kontrolgrupas skolotāji un 3.–6. klases skolēni, kuri aprobēja skolas klimata aptauju, taču nerealizēja SEM programmu. Gan SEM, gan kontrolgrupas skolotājiem kā motivācija dalībai skolas klimata aptaujas aprobācijā tika piedāvāta iespēja saņemt atgriezenisko saiti par uztverto skolas klimatu gan personāla vērtējumā, gan sākumskolas 3.–4. klases vērtējumā, gan pamatskolas/vidusskolas skolēnu vērtējumā no 5. līdz 12. klasei.

Otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā) visas aptaujas tika vāktas tikai papīra formātā sadarbībā ar tām skolām, kuras turpināja ieviest SEM programmu. Šajā mācību gadā vienas skolas skolotāji atteicās piedalīties datu vākšanā un turpināja SEM programmas ieviešanu patstāvīgi bez dalības pētījumā. Otrajā SEM ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā) kontrolgrupas skolotāji nemainījās, taču SEM skolotāju grupa tika sadalīta divās apakšizlasēs – SuperSEM (n = 32) un PamatSEM (n = 32) atkarībā no tā, vai skolotāji turpināja programmas ieviešanu bez izmaiņām (PamatSEM) vai skolotāji visa mācību gada garumā saņēma regulāras supervīzijas (SuperSEM), kuras vadīja promocijas pētījuma autore. Supervīziju saturs bija par SEM programmas procesu un programmas saturu. Supervīzijās skolotāji varēja reflektēt par sevi, par savām grūtībām saistībā ar SEM stundu vadīšanu. Parasti tika uzdoti gan metodoloģiski jautājumi, gan iztirzāti skolēnu un skolotāju savstarpējo attiecību un uzvedības uzlabošanas jautājumi.

Savukārt skolēnu izlase uztvertā skolas klimata mērījumos otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā) tika veidota no jauna, jo datu vākšanā piedalījās vairākas jaunas klases, kuru dati netika vākti pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā, kuri iepriekš tikai piedalījās SEM programmas realizēšanā savā klasē. Divas savstarpēji nesaistītas skolēnu izlases abos SEM programmas ieviešanas gados izveidojās tāpēc, ka SEM skolu skolotājiem pēc brīvprātības principa tika dota iespēja piedalīties pētījuma datu vākšanas procesā.

Dati tika vākti no 2017. gada novembra līdz 2019. gada maijam.

Vizuāla pētījuma gaita abos SEM programmas ieviešanas gados redzama pētījuma shēmā (skatīt tabulu Nr. 4).

#### 4. tabula

*Pētījuma procedūra un dalībnieku iesaiste divos SEM programmas ieviešanas gados*

Laika rāmis	Procedūra	Dalībnieki		
Pirmais SEM programmas ieviešanas gads	2017. g. novembris	SEM un kontrolgrupas skolotāji, un <b>pirmā</b> , 2017./2018. mācību gada 3.–6. klases <b>skolēnu izlase</b>		
		1) Datu vākšana	SEM skolotāji (n = 64), skolēni (n = 138)	Kontrolgrupas skolotāji (n = 26), skolēni (n = 133)
	2018. g. maijs	2) Skolotāji uzsāk SEM programmu	Skolotāju un skolēnu uztvertais skolas klimats (SKA)	X
		3) Datu vākšana	SEM skolotāji (n = 64), skolēni (n = 138)	Kontrolgrupas skolotāji (n = 26), skolēni (n = 133)
Otrais SEM programmas ieviešanas gads	2018. g. oktobris	SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupas skolotāji, un <b>otrā</b> , 2018./2019. mācību gada 3.–6. klases <b>skolēnu izlase</b>		
		4) Datu vākšana	SuperSEM skolotāji (n = 32), skolēni (n = 223)	PamatSEM skolotāji (n = 32), skolēni (n = 244)
	2019. g. maijs	5) Sākas ikmēneša supervīzijas daļai SEM skolotāju	Skolēnu uztvertais skolas klimats (SKA)	
		6) Datu vākšana	SuperSEM skolotāji (n = 32), skolēni (n = 223)	PamatSEM skolotāji (n = 32), skolēni (n = 244)
		Skolotāju un skolēnu uztvertais skolas klimats (SKA)		
		Skolotāju SEARS par diviem klases skolēniem, kuriem varēja izsekot no iepriekšējā gada (n = 19)	X	

#### 5.4. Datu apstrādes un analīzes metodes

Lai noskaidrotu atšķirības uztvertā skolas klimata rādītājos pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) starp divām skolotāju grupām un divām 3.–6. klases skolēnu grupām, tika izmantotas neparametriskās statistikas metode Manna–Vitnija *U* (*Mann–Whitney U test*) tests, kas paredzēts gadījumos, ja kopējā izlasē nav normāla sadalījuma un atšķirības jānosaka starp divām grupām. Izmantojot neparametriskās metodes, nav iespējams kontrolēt izmaiņas laikā. Tādējādi atšķirību salīdzināšanai starp grupām tika



izmantoti starpību rādītāji starp sākotnēji veikto mērījumu un to mērījumu, kas veikts pirmā SEM programmas gada beigās.

Lai noskaidrotu atšķirības uztvertā skolas klimata rādītājos otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā) starp trim skolēnu un trim skolotāju grupām, tika izmantotas neparametriskās statistikas metodes – Kruskala–Vallisa  $H$  tests (*The Kruskal–Wallis  $H$  test*) un Post–hoc Manna–Vitnija  $U$  tests ar Bonferoni korekciju, kas paredzēts atšķirību noteikšanai starp trim vai vairāk grupām gadījumos, kad izlasē nav normāla sadalījuma.

Lai noteiktu, vai pastāv izmaiņas skolotāju uztvertā skolas klimata vairākos atkārtotos rādītājos (pirms SEM programmas uzsākšanas, 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas), tika izmantots Frīdmana ANOVA tests, kas paredzēts gadījumos, ja izlasē nav normāla sadalījuma un ir vairāk nekā divi savstarpēji atkarīgi mērījumi. Lai noteiktu, starp kuriem diviem atkarīgiem mērījumiem ir izmaiņas, Post–hoc tika izmantots Vilkoksona rangu tests (*Wilcoxon Signed Ranks Test*).

Lai SEM programmas 3.–6. klases skolēnu grupā noteiktu izmaiņas sociāli emocionālajās prasmēs un dzīvesspēkā starp diviem atkārtotiem mērījumiem pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā), tika izmantots Vilkoksona rangu tests. Lai abās SEM 3.–6. klases skolēnu grupās noteiktu izmaiņas sociāli emocionālajās prasmēs un dzīvesspēkā 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas, tika veikts Frīdmana ANOVA tests un Post–hoc Vilkoksona rangu tests.

Pētījuma datu apstrāde tika veikta, izmantojot programmas SPSS 22. versiju.

## 6. Rezultāti

### 6.1. Atšķirības starp SEM skolotāju grupas un kontrolgrupas SKA rādītājiem 6 mēnešus pēc SEM uzsākšanas

(1. hipotēze). Salīdzinot skolotāju uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas sešu mēnešu laikā, skolotāju grupa, kura īsteno SEM programmu, uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku pieaugumu rādītājos, salīdzinot ar kontrolgrupu. Šī hipotēze tika apstiprināta.

Lai pierādītu šo hipotēzi:

1) vispirms kopējā skolotāju izlasē tika noteikti skolas klimata aptaujas (SKA) personāla formas summārās skalas un katras apakšskalas iekšējās saskaņotības rādītāji, izmantojot Kronbaha alfas koeficientu ( $\alpha$ ), un tika pārbaudīta kopējās izlases atbilstība

normālam sadalījumam pēc Kolmogorova–Smirnova testa ar Lilifora korekciju (*skatīt tabulu Nr. 5*).

2) Tika apskatītas atšķirības starp skolotāju grupām pirms SEM programmas uzsākšanas (*skatīt pielikumu Nr. 1*), lai pārlicinātos, ka skolotāju grupas neatšķiras. Tika konstatēts, ka pirms SEM programmas uzsākšanas divās SKA apakšskālās, t.i., *Audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības* un *Vecāku līdzdalība* kontrolgrupas skolotāji uzrādīja statistiski augstākus rādītājus nekā topošie SEM programmas skolotāji.

3) Neparametriskās statistikas metodēs nav iespējams kontrolēt atkarīgo mainīgo izmaiņas laikā, tāpēc starp skolotāju grupām tika aprēķināti starpības rādītāji starp mērījumu, kas veikts 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas, un mērījumu, kas veikts pirms SEM programmas uzsākšanas. Atšķirību noteikšanai starp skolotāju grupām tika salīdzināti šie iegūtie starpību rādītāji (*skatīt tabulu Nr. 6*).

## 5. tabula

*Skolas klimata aptaujas (SKA) personāla formas statistikas rādītāji, atbilstība normālam sadalījumam un Kronbaha  $\alpha$  kopējai skolotāju izlasei trīs mērījuma laikos*

SKA 2017./2018. un 2018./2019. mācību gads	$\alpha$	N	M (SD)	Mdn	Kolmogorova– Smirnova kritērijs ar Lilifora korekciju
SKA summārais rādītājs (SKA <sub>SUM</sub> ) 1	0,84	77	100,4 (7)	102	0,11*
SKA summārais rādītājs (SKA <sub>SUM</sub> ) 2	0,78	77	102,5 (5,9)	103	0,88
SKA summārais rādītājs (SKA <sub>SUM</sub> ) 3	0,81	77	101,9 (5,6)	103	0,1*
Skolas personāla saliedētība (SPS) 1	0,69	83	21,7 (1,97)	22	0,13**
Skolas personāla saliedētība (SPS) 2	0,76	83	22 (2,19)	22	0,2**
Skolas personāla saliedētība (SPS) 3	0,79	83	21,9 (2,06)	22	0,18**
Struktūra, kas veicina mācīšanos (SkVM) 1	0,75	88	21,1 (2,26)	21,5	0,15**
Struktūra, kas veicina mācīšanos (SkVM) 2	0,71	88	21,5 (2,02)	22	0,15**
Struktūra, kas veicina mācīšanos (SkVM) 3	0,64	88	21,4 (1,85)	21	0,12**
Drošība skolā (DS) 1	0,74	86	15 (1,55)	16	0,26**
Drošība skolā (DS) 2	0,72	86	14,9 (1,44)	16	0,3**
Drošība skolā (DS) 3	0,54	86	15,5 (0,83)	16	0,38**
Fiziskā skolas vide (FSV) 1	0,41	89	14,6 (1,27)	15	0,29**
Fiziskā skolas vide (FSV) 2	0,4	89	14,9 (1,1)	15	0,24**
Fiziskā skolas vide (FSV) 3	0,5	89	14,5 (1,33)	15	0,23**
Audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības (AuPSA) 1	0,85	86	18,9 (2,55)	18,5	0,25**
Audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības (AuPSA) 2	0,7	86	19,4 (2)	19	0,14**
Audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības (AuPSA) 3	0,6	86	19,2 (1,77)	19	0,13**
Vecāku līdzdalība (VL) 1	0,75	89	9,5 (0,17)	9	0,21**
Vecāku līdzdalība (VL) 2	0,68	89	9,7 (0,15)	10	0,21**
Vecāku līdzdalība (VL) 3	0,58	89	9,3 (0,12)	9	0,24**

\* p < 0,05; \*\*p < 0,01.

Skolas klimata aptaujas summārā rādītāja iekšējā saskaņotība kopējā skolotāju izlasē visos trīs mērījuma laikos ir ļoti laba ( $\alpha = 0,81 - 0,84$ ). SKA apakšskālas *Skolas personāla saliedētība* iekšējā saskaņotība svārstās no nedaudz pazeminātas pirmajā mērījumā līdz labai

abos pārējos mērījuma laikos ( $\alpha = 0,69 - 0,78$ ). SKA apakšskalas *Struktūra, kas veicina mācīšanos* iekšējā saskaņotība ir laba pirmajos divos mērījuma laikos un zem pieļaujamās 0,7 normas trešajā mērījumā ( $\alpha = 0,75 - 0,64$ ). SKA apakšskalas *Drošība skolā* iekšējā saskaņotība ir laba pirmajos divos mērījumos un pazemināta trešajā mērījumā ( $\alpha = 0,75 - 0,54$ ). Trešajā mērījumā Kronbaha  $\alpha$  ir zemāka, jo pantu reakcijas indekss ir augsts, tuvu SKA aptaujas Likerta skalas maksimālajai vērtībai “4”. Reakcijas indekss šim rādītājam ir robežās no 3,81 līdz 3,94. SKA apakšskalai *Fiziskā skolas vide* iekšējā saskaņotība visos trīs mērījuma laikos ir zem pieļaujamās 0,7 ticamības robežas ( $\alpha = 0,5 - 0,4$ ). Reakcijas indekss ir robežās no 3,39 līdz 3,79. Šie zemie ticamības rādītāji jāņem vērā, interpretējot pētījuma rezultātus. SKA apakšskalā *Audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības* iekšējā saskaņotība variē no ļoti labas līdz pazeminātai ( $\alpha = 0,85 - 0,6$ ). Reakcijas indekss 3. mērījumā ir robežās no 2,95 līdz 3,48. SKA apakšskalā *Vecāku līdzdalība* iekšējā saskaņotība variē no labas līdz pazeminātai ( $\alpha = 0,75 - 0,58$ ). Reakcijas indekss 3. mērījumā ir robežās no 2,98 līdz 3,18.

Rezultāti norāda, ka skolas klimata aptaujas personālas formas summārajam rādītājam (izņemot 2. mērījuma laikā) un visu apakšskalu rādītājiem visos trīs mērījuma laikos kopējā skolotāju izlasē nav normāla sadalījuma, tādējādi secinošai statistikai tika izvēlētas neparametriskās datu analīzes metodes. Ticamības rādītāji jāņem vērā, interpretējot rezultātus, jo vairākām apakšskalām iekšējā saskaņotība atsevišķos mērījuma laikos ir zem pieļaujamās 0,7 robežas.

## 6. tabula

*SKA personāla formas starpību rādītāji starp mērījumu 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas (2. mērījumu) un mērījumu pirms SEM programmas ieviešanas (1. mērījumu) SEM skolotāju grupai un kontrolgrupai*

SKA 2017./2018. mācību gads	SEM skolotāji			Kontrolgrupa			Manna-Vitnija U tests
	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	
SKA <sub>SUM</sub> 2– SKA <sub>SUM</sub> 1	54	2,7(7,32)	1	23	0 (0,56)	0	449,5*
SPS 2– 1 SPS	60	0,4 (2,42)	0	23	0 (0,66)	0	622,5
SkVM 2– SkVM 1	62	0,5 (2,29)	0	26	0 (0,77)	0	702
DS 2– DS 1	60	– 0,2 (1,85)	0	26	– 0,4(0,75)	0	656,5
FSV 2– FSV 1	63	0,5 (1,1)	0	26	– 0,2 (0,9)	0	521,5**
AuPSA 2– AuPSA1	60	1,2 (2,64)	1	26	0,34 (0,68)	0	592,5
VL 2– VL1	64	0,3 (1,46)	0	26	0,7 (0,39)	0	74,5

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ . *Piezīme:* SPS – skolas personāla saliedētība, SKvM – struktūra, kas veicina mācīšanos, DS – drošība skolā, FSV – fiziskā skolas vide, AuPSA – audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības, VL – vecāku līdzdalība.

SKA summārā uztvertā skolas klimata starpību rādītājā starp mērījumu 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas (2. mērījumu) un mērījumu pirms SEM programmas ieviešanas

(1. mērijumu) pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolotāju grupām, SEM skolotāju grupai uzrādot statistiski nozīmīgu pieaugumu summārā uztvertā skolas klimata starpības rādītājā.

SKA apakšskalā *Fiziskā skolas vide* starpību rādītājā parādās statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolotāju grupām, SEM skolotāju grupai uzrādot nozīmīgu pieaugumu starpības rādītājā, salīdzinot ar kontrolgrupas starpības rādītāju.

## 6.2. Atšķirības starp SuperSEM, PamatSEM un skolotāju kontrolgrupas SKA rādītājiem 18 mēnešus pēc SEM uzsākšanas

(2. hipotēze) Salīdzinot skolotāju uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas 18 mēnešu laikā, SuperSEM skolotāju grupa uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku pieaugumu rādītājos, salīdzinot ar PamatSEM skolotāju grupu, un abu SEM programmas skolotāju grupu uztvertā skolas klimata rādītāju pieaugums būs augstāks nekā kontrolgrupā. Šī hipotēze tika apstiprināta daļēji.

Lai pierādītu šo pētījuma hipotēzi, tika aprēķināti starpības rādītāji mērijumam 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas (3. mērijums) ar mērijumu, kas veikts pirms SEM programmas ieviešanas (1. mērijums), un šie starpību rādītāji salīdzināti starp trim pētāmajām skolotāju grupām (*skatīt tabulu Nr. 7*).

### 7. tabula

SKA personāla formas starpību rādītāji starp mērijumu 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas (3. mērijumu) un mērijumu, kas veikts pirms SEM programmas uzsākšanas (1. mērijumu), trīs skolotāju grupās: SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupā

SKA	n	SuperSEM skolotāji		PamatSEM skolotāji		Kontrolgrupa			H
		M (SD)	Mdn N	M (SD)	Mdn N	M (SD)	Mdn		
SKA <sub>SUM3</sub> – SKA <sub>SUM1</sub> <sup>a, b</sup>	30	3,1(6,92)	1,5 24	3,6(4,83)	3 23	-3(4,54)	-3	20,516***	
SPS 3 – SPS 1 <sup>a, b</sup>	31	1(2,3)	0 30	-0,1(1,38)	0,5 23	-1(1,85)	-1	13,820**	
SkVM 3 – SkVM1	32	0,6(1,62)	0,5 30	0,7 (1,82)	0 26	-1,2 (2)	0	4,975	
DS 3 – DS 1	31	0,7(1,62)	0 29	0,2 (1,42)	0 26	0,4(1,35)	0	0,444	
FSV 3 – FSV 1	32	-0,3(2,14)	0 31	0 (1,13)	0 26	0 (1,37)	0	0,271	
AuPSA3 – AuPSA 1	31	1,3(1,67)	1 29	1,3 (2,15)	1 26	-0,5(2,99)	0	9,136	
VL3 – VL1 <sup>a, b</sup>	32	0,2 (2)	0 32	0,1(1,23)	0 26	-1 (1,41)	-1	10,13**	

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001. *Piezīmes:* SPS – skolas personāla saliedētība, SkvM – struktūra, kas veicina mācīšanos, DS – drošība skolā, FSV – fiziskā skolas vide, AuPSA – audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības, VL – vecāku līdzdalība.

<sup>a</sup> – SuperSEM statistiski nozīmīgi atšķiras no kontrolgrupas,

<sup>b</sup> – PamatSEM statistiski nozīmīgi atšķiras no kontrolgrupas

Summārā uztvertā skolas klimata starpības rādītājā starp mērijumu 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas (3. mērijumu) un mērijumu pirms SEM programmas uzsākšanas (1. mērijumu) pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolotāju grupām. Post-hoc Manna-Vitnija *U* tests ar pielāgotu Bonferoni alfas līmeni 0,025 (0,05/2) norāda, ka

starp SuperSEM skolotāju grupas starpības rādītāju un kontrolgrupas starpības rādītāju pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības. SuperSEM skolotāju grupa uzrāda statistiski nozīmīgu pieaugumu starpības rādītājā, salīdzinot ar kontrolgrupu  $U(N_{\text{SuperSEM}} = 31, N_{\text{kontrolle}} = 23) = 149, z = -3,52, p = 0,001$ . Salīdzinot PamatSEM starpības rādītāju ar kontrolgrupas starpības rādītāju, tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp grupām. PamatSEM skolotāju grupa uzrāda statistiski nozīmīgi pieaugumu starpības rādītājā, salīdzinot ar kontrolgrupu  $U(N_{\text{SEMP}} = 24, N_{\text{kontrolle}} = 23) = 98, z = -4,25, p = 0,001$ . Salīdzinot SuperSEM ar PamatSEM skolotāju grupas, netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starpību rādītājos  $U(N_{\text{SuperSEM}} = 31, N_{\text{SEMP}} = 23) = 428, z = -0,55, p = 0,6$ .

SKA apakšskalas *Skolas personāla saliedētība* starpības rādītājā starp mērījumu, kas veikts 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas, un mērījumu, kas veikts pirms SEM ieviešanas, pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp skolotāju grupām. Post-hoc norāda, ka statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv starp SuperSEM un kontrolgrupu, SuperSEM skolotāju grupai uzrādot statistiski nozīmīgu pieaugumu starpības rādītājā, salīdzinot ar kontrolgrupu  $U(N_{\text{SuperSEM}} = 31, N_{\text{kontrolle}} = 23) = 164,5, z = -3,49, p = 0,001$ . Salīdzinot PamatSEM un kontrolgrupas skolotājus, tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības grupu starpības rādītājos  $U(N_{\text{SEMP}} = 30, N_{\text{kontrolle}} = 23) = 180, z = -3,02, p = 0,01$ . PamatSEM skolotāju grupa uzrāda statistiski nozīmīgu pieaugumu skolas personāla saliedētības starpības rādītājā, salīdzinot ar kontrolgrupas starpības rādītāju. Starp SuperSEM un PamatSEM skolotāju grupu starpības rādītājiem netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības  $U(N_{\text{SEMP}} = 30, N_{\text{kontrolle}} = 23) = 428, z = -0,55, p = 0,6$ .

SKA apakšskalas starpības rādītājā *Vecāku līdzdalība* starp skolotāju grupām pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības. Post-hoc norāda, ka starp SuperSEM skolotāju grupu un kontrolgrupas starpības rādītājiem pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības  $U(N_{\text{SuperSEM}} = 32, N_{\text{kontrolle}} = 26) = 255, z = -2,56, p = 0,05$ , kontrolgrupai uzrādot būtiski zemāku starpības rādītāju 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas. Salīdzinot PamatSEM un kontrolgrupas skolotāju starpības rādītājus, tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp grupām  $U(N_{\text{SEMP}} = 32, N_{\text{kontrolle}} = 26) = 227, z = -3,04, p = 0,01$ , kontrolgrupai uzrādot būtiski zemāku starpības rādītāju. Starp SuperSEM un PamatSEM grupu starpības rādītājiem netika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības  $U(N_{\text{SuperSEM}} = 32, N_{\text{SEMP}} = 32) = 495, z = -0,23, p = 0,8$ .

### 6.3. Izmaiņas SKA SuperSEM, PamatSEM un skolotāju kontrolgrupā 6 un 18 mēnešus pēc SEM uzsākšanas

(3. hipotēze). SuperSEM un PamatSEM skolotāju grupās būs vērojamas pieaugošas pozitīvas izmaiņas uztvertā skolas klimata rādītājos sešu un 18 mēnešu ilgā SEM programmas īstenošanas laikā, salīdzinot ar rādītājiem pirms programmas ieviešanas, un šādas pozitīvas pieaugošas izmaiņas laikā nebūs vērojamas kontrolgrupā. Šī hipotēze tika apstiprināta daļēji.

Lai pierādītu šo hipotēzi, tika izmantots Frīdmana ANOVA tests, kas paredzēts gadījumā, ja izlasē nav normāla sadalījuma un ir vairāki savstarpēji atkarīgi mērījumi (*skatīt tabulu Nr. 8*).

#### 8. tabula

*Skolas klimata aptaujas (SKA) personāla formas aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupas skolotājiem trīs mērījuma laikos*

SKA	Pirms SEM ieviešanas			6 mēnešus pēc SEM ieviešanas		18 mēnešus pēc SEM ieviešanas		Frīdmana tests
	n	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	
<b>SuperSEM skolotāji</b>								
	30	99,5 (8,39)	102	101,7 (7,17)	103	102,7(5,33)	104	4,03
<i>SPS</i>	31	21,7 (2,22)	22	22,1 (2,59)	23	22,7 (1,65)	24	4,55
<i>SkVM</i>	32	21,3 (2,27)	22	21,3 (2,14)	22	21,8 (1,79)	22	4,25
<i>DS</i>	31	15,1 (1,7)	16	14,9 (1,66)	15	15,6 (0,9)	16	11,6**
<i>FSV</i>	32	14,3 (1,5)	15	14,9 (1,1)	15	14 (1,5)	14	9,58 **
<i>AuPSA</i>	31	18,1 (2,57)	18	19 (2)	19	19,4 (1,8)	19	13**
<i>VL</i>	32	8,9 (3,31)	9	9,2 (1,45)	9	9,1 (1,2)	9	1,4
<b>PamatSEM skolotāji</b>								
<i>SKA<sub>SUM</sub></i>	24	99,5 (6,03)	101	103,5 (4,22)	103,5	103 (4,4)	102	16,65***
<i>SPS</i>	29	21,6 (1,82)	22	22,1 (2,08)	22	22,1 (1,63)	22	4,38
<i>SkVM</i>	30	21,3 (2,43)	21,5	22,2 (1,76)	22	21,9 (1,64)	22	8,21*
<i>DS</i>	29	14,7 (1,71)	15	15,1 (1,3)	16	15,4 (0,9)	16	2,88
<i>FSV</i>	31	14,8 (1,04)	15	15,1 (0,82)	15	14,9 (1,11)	15	1,55
<i>AuPSA</i>	29	17,8 (2,18)	18	19,4 (0,1,5)	19	19,2 (2,01)	19	12,9**
<i>VL</i>	31	9,4 (1,14)	9	9,6 (1,1)	9	9,4 (1,1)	9	0,72
<b>Kontrolgrupa</b>								
<i>SKA<sub>SUM</sub></i>	23	102,5 (5,6)	102	102,5 (5,65)	102	99,6 (6,59)	100	14,31**
<i>SPS</i>	23	21,7 (1,9)	22	21,7 (1,74)	22	20,6 (2,44)	21	7,74*
<i>SkVM</i>	26	20,8 (2,08)	21	20,8 (1,98)	21	20,3 (1,74)	20,5	1,91
<i>DS</i>	26	15,1 (1,13)	15	14,6 (1,35)	15	15,3 (1,01)	16	11,9**
<i>FSV</i>	26	14,7 (1,29)	15	14,5 (1,3)	15	14,6 (1,26)	15	0,11
<i>AuPSA</i>	26	19,6 (2,62)	20	19,9 (2,36)	20	19,1 (2,15)	19	3,25
<i>VL</i>	26	10,5 (1,53)	11	10,5 (1,58)	11	9,5 (1,21)	9	18,21**

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001. *Piezīmes:* SPS – skolas personāla saliedētība, SKvM – struktūra, kas veicina mācīšanos, DS – drošība skolā, FSV – fiziskā skolas vide, AuPSA – audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības, VL – vecāku līdzdalība.

SuperSEM skolotāju grupā starp SKA apakšskalas *Drošība skolā* rādītājiem pastāv statistiski nozīmīgas izmaiņas laikā. Post-hoc Vilkoksona rangu tests ar pielāgotu Bonferoni alfas līmeni 0,025 (0,05/2) uzrāda, ka rādītājs 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas bija statistiski nozīmīgi zemāks par rādītāju 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas  $T = 130$ ,  $z = -3,23$ ,  $p = 0,01$ . SuperSEM skolotāju grupā starp SKA apakšskalas *Fiziskā skolas vide* rādītājiem bija statistiski nozīmīgas izmaiņas trīs mērījuma laikos. Post-hoc uzrāda, ka rādītājs, kurš iegūts pirms SEM programmas ieviešanas, bija statistiski nozīmīgi zemāks nekā rādītājs 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas  $T = 211$ ,  $z = -2,83$ ,  $p = 0,01$ . Tāpat rādītājs, kurš iegūts 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas, bija statistiski nozīmīgi augstāks nekā rādītājs, kurš iegūts 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas  $T = 91$ ,  $z = 2,58$ ,  $p = 0,04$ . SuperSEM skolotāju grupā starp SKA apakšskalas *Audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības* rādītājiem bija statistiski nozīmīgas izmaiņas laikā. Post-hoc uzrāda, ka rādītājs 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas bija statistiski nozīmīgi augstāks par rādītāju, kurš iegūts pirms SEM programmas ieviešanas  $T = 366$ ,  $z = -4,27$ ,  $p = 0,001$ , tāpat rādītājs 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas bija nozīmīgi augstāks nekā rādītājs, kurš iegūts pirms SEM programmas ieviešanas  $T = 233$ ,  $z = -3,53$ ,  $p = 0,001$ .

PamatSEM skolotāju grupā starp SKA summārās skalas rādītājiem pastāv statistiski nozīmīgas izmaiņas laikā. Post-hoc uzrāda, ka rādītājs, kurš iegūts pirms SEM programmas uzsākšanas, ir statistiski nozīmīgi zemāks par rādītāju, kurš iegūts 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas  $T = 268,5$ ,  $z = -3,4$ ,  $p = 0,01$ , un zemāks par rādītāju, kurš iegūts 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas  $T = 179,5$ ,  $z = -3,41$ ,  $p = 0,01$ . PamatSEM skolotāju grupā starp apakšskalas *Struktūra, kas veicina mācīšanos* rādītājiem pastāv statistiski nozīmīgas izmaiņas laikā. Post-hoc uzrāda, ka rādītājs, kurš iegūts pirms SEM programmas ieviešanas, ir statistiski nozīmīgi zemāks par rādītāju, kurš iegūts 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas  $T = 146$ ,  $z = -2,73$ ,  $p = 0,01$ , un zemāks par rādītāju, kurš iegūts 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas  $T = 158$ ,  $z = -2,03$ ,  $p = 0,05$ . PamatSEM skolotāju grupā starp SKA apakšskalas *Audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības* rādītājiem pastāv statistiski nozīmīgas izmaiņas laikā. Post-hoc uzrāda, ka rādītājs, kurš iegūts pirms SEM programmas ieviešanas, ir statistiski nozīmīgi zemāks par rādītāju, kurš iegūts 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas  $T = 201$ ,  $z = -2,99$ ,  $p = 0,01$ , un zemāks par rādītāju, kurš iegūts 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas  $T = 144$ ,  $z = -2,99$ ,  $p = 0,01$ .

Skolotāju kontrolgrupā SKA summārā rādītājā pastāv būtiskas izmaiņas trīs mērījuma laikos. Post-hoc norāda, ka rādītājs, kurš iegūts 18 mēnešus pēc sākotnējā mērījuma, ir

statistiski nozīmīgi zemāks nekā sākotnējais rādītājs  $T = 215, z = -2,87, p = 0,01$ . Tāpat Post-hoc uzrāda, ka rādītājs, kurš iegūts 18 mēnešus pēc sākotnējā mērījuma, ir statistiski nozīmīgi zemāks par rādītāju, kurš iegūts 6 mēnešus pēc sākotnējā mērījuma  $T = 50, z = -2,86, p = 0,004$ . Skolotāju kontrolgrupā starp SKA apakšskalas *Skolas personāla saliedētība* rādītājiem pastāv statistiski nozīmīgas izmaiņas laikā. Post-hoc uzrāda, ka rādītājs, kurš iegūts 18 mēnešus pēc sākotnējā mērījuma, ir statistiski nozīmīgi zemāks nekā sākotnējais rādītājs  $T = 111,5, z = -2,27, p = 0,05$ . Skolotāju kontrolgrupā starp SKA apakšskalas *Drošība skolā* rādītājiem pastāv nozīmīgas izmaiņas laikā. Post-hoc uzrāda, ka sākotnējais mērījums ir statistiski nozīmīgi zemāks par rādītāju, kurš iegūts 18 mēnešus pēc sākotnējā mērījuma  $T = 12, z = -2,52, p = 0,01$ . Skolotāju kontrolgrupā starp SKA apakšskalas *Vecāku līdzdalība* rādītājiem pastāv statistiski nozīmīgas izmaiņas laikā. Post-hoc uzrāda, ka rādītājs, kurš iegūts 18 mēnešus pēc sākotnējā mērījuma, ir statistiski nozīmīgi zemāks par sākotnējo rādītāju  $T = 180, z = -2,86, p = 0,01$ . Tāpat Post-hoc norāda, ka rādītājs, kurš iegūts 18 mēnešus pēc sākotnējā mērījuma, bija statistiski nozīmīgi zemāks par rādītāju, kurš iegūts 6 mēnešus pēc sākotnējā rādītāja  $T = 26,5, z = -2,98, p = 0,003$ .

Uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas laikā tika aprēķinātas katrai skolotāju grupai atsevišķi, jo abām SEM skolotāju grupām rādītāju izmaiņas laikā galvenokārt ir pieaugošas, savukārt kontrolgrupas skolotājiem rādītāju izmaiņas laikā pārsvarā ir ar tendenci samazināties (*skatīt pielikumu Nr. 2*).

#### **6.4. Atšķirības starp pirmās SEM 3. – 6. klašu skolēnu grupas un kontrolgrupas SKA rādītājiem 6 mēnešus pēc SEM uzsākšanas**

(4. hipotēze) Salīdzinot 3.–6. klases skolēnu uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas sešu mēnešu laikā, skolēnu grupa, kura piedalās SEM programmā, uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku pieaugumu uztvertā skolas klimata rādītājos, salīdzinot ar kontrolgrupu. Savukārt 5.–6. klases skolēnu grupā, kurā skolas klimata aptauja mēra arī garīgās veselības problēmas, SEM skolēnu grupā būs lielāks garīgās veselības problēmu samazinājums, salīdzinot ar kontrolgrupu. Šī hipotēze tika pierādīta daļēji.

Lai pierādītu šo hipotēzi:

1) tika apskatīti 3. – 6. klašu skolēnu kopējās izlases SKA pirms SEM programmas uzsākšanas (1. mērījuma) rādītāju un 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas (2. mērījuma) rādītāju vidējie aritmētiskie (M), standartnovirzes (SD) un mediānas (Mdn), noteikti iekšējās saskaņotības rādītāji, izmantojot Kronbaha alfas koeficientu ( $\alpha$ ), un tika



noteikta kopējās pirmās skolēnu izlases atbilstība normālam sadalījumam (*skatīt tabulu Nr. 9*),

2) uztvertā skolas klimata starpības rādītājs starp mērījumu, kurš veikts pirms SEM programmas uzsākšanas un mērījumu 6 mēnešus vēlāk, tika salīdzināts starp SEM 3.–6. klases skolēnu grupu un kontrolgrupu, izmantojot Manna–Vitnija testu (*skatīt tabulu Nr. 10*).

## 9. tabula

*Skolas klimata aptaujas (SKA) pirms SEM programmas uzsākšanas (1. mērījums) rādītāju un 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas (2. mērījums) rādītāju atbilstība normālam sadalījumam pēc Kolmogorova–Smirnova testa ar Lilifora korekciju un Kronbaha  $\alpha$  pirmajai 3.–6. klašu skolēnu izlasei*

SKA 1. skolēnu izlase (2017./2018. mācību gads)	$\alpha$	N	M (SD)	Mdn	Kolmogorova– Smirnova tests ar Lilifora korekciju
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1	0,90	79	24,5 (5,72)	24	0,1***
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 2	0,78	79	34,3 (4,51)	36	0,15***
5.–6. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1	0,84	154	163,8 (16,08)	168	0,14***
5.–6. kl. SKA <sub>SUM</sub> 2	0,80	185	159,7 (22,7)	165	0,1***
5.–6. kl. Piederība skolai (PS) 1	0,71	188	15,4 (2,53)	16	0,15***
5.–6. kl. Piederības skolai (PS) 2	0,78	192	14,8 (3,01)	15	0,16***
5.–6. kl. Raksturs (R) 1	0,74	188	20,8 (2,36)	21	0,15***
5.–6. kl. Raksturs (R) 2	0,88	192	19,6 (4,08)	21	0,18***
5.–6. kl. Fiziskā skolas vide (FSV) 1	0,63	187	13,5 (1,97)	14	0,17***
5.–6. kl. Fiziskā skolas vide (FSV) 2	0,75	191	12,5 (2,66)	13	0,16***
5.–6. kl. Pieaugušo atbalsts (PA) 1	0,80	187	13,6 (2,4)	14	0,18***
5.–6. kl. Pieaugušo atbalsts (PA) 2	0,90	191	12,9 (3,15)	14	0,17***
5.–6. kl. Vienaudzī atbalsts (VA) 1	0,60	189	10,1 (1,65)	11	0,21***
5.–6. kl. Vienaudzī atbalsts (VA) 2	0,70	191	9,8 (2,13)	10	0,19***
5.–6. kl. Kultūras pieņemšana (KP) 1	0,85	185	14,7 (2,84)	15	0,11***
5.–6. kl. Kultūras pieņemšana (KP) 2	0,85	189	14,3 (3,33)	15	0,15***
5.–6. kl. Kārtība un disciplīna (KD) 1	0,64	189	15,5 (2,4)	16	0,13***
5.–6. kl. Kārtība un disciplīna (KD) 2	0,73	190	15,1 (2,93)	15	0,11***
5.–6. kl. Drošība skolā (DS) 1	0,64	182	9,7 (2,83)	10	0,11***
5.–6. kl. Drošība skolā (DS) 2	0,81	190	10,9 (3,52)	12	0,14***
5.–6. kl. Garīgā veselība (GV) 1	0,87	182	14,2 (7,45)	11,5	0,22***
5.–6. kl. Garīgā veselība (GV) 2	0,92	192	14,78 (9,32)	11	0,23***

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Skolas klimata aptaujas summārā rādītāja iekšējā saskaņotība kopējā 3. – 6. klašu skolēnu izlasē abos mērījuma laikos ir laba ( $\alpha = 0,90 - 0,78$ ). Kopējās 5. – 6. klašu skolēnu izlases SKA apakšskalas *Piederība skolai* iekšējā saskaņotība abos mērījuma laikos ir laba ( $\alpha = 0,71 - 0,78$ ). SKA apakšskalas *Raksturs* iekšējā saskaņotība ir laba abos mērījuma laikos ( $\alpha = 0,74 - 0,88$ ). SKA apakšskalas *Fiziskā skolas vide* iekšējā saskaņotība ir zem pieļaujamās 0,7 normas pirmajā mērījumā un virs 0,7 robežas otrajā mērījumā ( $\alpha = 0,63 - 0,75$ ). SKA

apakšskalas *Pieaugušo atbalsts* iekšējā saskaņotība ir ļoti laba abos mērījuma laikos ( $\alpha = 0,80 - 0,90$ ). SKA apakšskalas *Vienaudžu atbalsts* iekšējā saskaņotība ir zem pieļaujamās 0,7 normas pirmajā mērījumā un virs 0,7 robežas otrajā mērījumā ( $\alpha = 0,60 - 0,70$ ). SKA apakšskalas *Kultūras pieņemšana* iekšējā saskaņotība ir ļoti laba abos mērījuma laikos ( $\alpha = 0,85$ ). SKA apakšskalas *Kārtība un disciplīna* iekšējā saskaņotība ir zem pieļaujamās 0,7 normas pirmajā mērījumā un virs 0,7 robežas otrajā mērījumā ( $\alpha = 0,64 - 0,73$ ). SKA apakšskalas *Drošība skolā* iekšējā saskaņotība ir zem pieļaujamās 0,7 normas pirmajā mērījumā un virs 0,7 robežas otrajā mērījumā ( $\alpha = 0,64 - 0,81$ ). SKA apakšskalas *Garīgā veselība* iekšējā saskaņotība ir ļoti laba abos mērījuma laikos ( $\alpha = 0,87 - 0,92$ ).

Rezultāti norāda, ka skolas klimata aptaujas (SKA) sākumskolas un pamatskolas formas summārajā rādītājā kopējā skolēnu izlasē nav normāla sadalījuma, tādējādi atšķirību noteikšanai starp skolēnu grupām tika izmantotas neparametriskās secinošās statistikas metodes. Lai pārbaudītu hipotēzi, tika aprēķināta starpība starp rādītāju, kas iegūts 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas (2. mērījums), un rādītāju pirms SEM programmas uzsākšanas (1. mērījumu), un šis starpību rādītājs salīdzināts starp 3.–6. klašu skolēnu grupām (skatīt tabulu Nr. 10).

### 10. tabula

*Skolas klimata aptaujas (SKA) aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji starpības rādītājam starp mērījumu 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas (2. mērījums) un mērījumu pirms SEM programmas uzsākšanas (1. mērījums) pirmajā SEM 3.–6. klases skolēnu izlasē*

SKA 1. skolēnu izlase	SEM 3.–6. klases skolēni			Kontrolgrupa			Manna-Vitnija <i>U</i> tests
	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	
2017./2018. māc. gads							
3.–4. kl. SKA <sub>sum</sub> 2 – SKA <sub>sum</sub> 1	39	8,5 (8,45)	8	40	10,9 (5,96)	13	600
5.–6. kl. SKA <sub>sum</sub> 2 – SKA <sub>sum</sub> 1	79	1,1 (14,93)	0	72	- 3,8 (27)	- 3	2430
5.–6. kl. PS 2 – PS 1	98	- 0,3 (2,57)	0	89	- 0,7 (4,58)	0	4231
5.–6. kl. R 2 – R1	98	- 0,9 (3,83)	0	90	- 1,4 (4,66)	- 0,5	4156
5.–6. kl. FV2 – FV 1	97	- 0,8 (2,41)	0	89	- 1,1 (3,26)	0	4221
5.–6. kl. PA 2 – PA 1	96	- 0,4 (2,98)	0	90	- 0,9 (4,23)	- 0,5	3856,5
5.–6. kl. VA 2 – VA 1	97	0 (2,26)	0	91	- 0,6 (2,94)	0	3798
5.–6. kl. KP 2 – KP 1	95	- 0,2 (2,89)	0	89	- 0,2 (4,46)	0	4020
5.–6. kl. KD 2 – KD1	94	- 0,3 (3,22)	0	85	- 0,4 (4)	0	3966
5.–6. kl. D 2 – D 1	95	1,3 (3,89)	0	88	0,8 (4,54)	0	3685
5.–6. kl. GV 2 – GV1	94	- 1,6 (6,53)	- 1	88	2,85 (12,94)	1	3299**

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ . *Piezīme*: PS – piederība skolai, R – raksturs, FV – fiziskā vide, PA – pieaugušo atbalsts, VA – vienaudžu atbalsts, KP – kultūras pieņemšana, KD – kārtība un disciplīna, D – drošība, GV – garīgā veselība.

Manna-Vitnija *U* testa rezultāti norāda, ka pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) starpības rādītājā starp mērījumu, kas veikts 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas (2. mērījumu), un mērījumu, kas veikts pirms SEM programmas

uzsākšanas (1. mērījumu) vienīgās statistiski nozīmīgās atšķirības starp skolēnu grupu rādītājiem vērojamas SKA apakšskalā *Garīgā veselība*. SEM 5.–6. klases skolēni uzrāda garīgās veselības problēmu samazinājumu, t.i., ir samazinājies to dienu skaits, kad izjūsta trauksme vai nomāktība.

### 6.5. Atšķirības starp 3. - 6. klašu skolēnu SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupas SKA rādītājiem otrajā SEM programmas gadā

(5. hipotēze). Salīdzinot uztvertā skolas klimata rādītājus 3.–6. klases skolēniem, kuri apgūst SEM programmu otro mācību gadu, SuperSEM skolēnu grupas rādītāji būs augstāki, salīdzinot ar PamatSEM skolēnu grupu, un abu SEM programmas skolēnu grupu rādītāji būs augstāki nekā kontrolgrupā. Savukārt 5.–6. klases skolēnu grupā, kur skolas klimata aptauja mēra arī garīgās veselības problēmas, SuperSEM grupas skolēni uzrādīs zemākus garīgās veselības problēmu rādītājus, salīdzinot ar PamatSEM skolēnu grupu, un abu SEM programmas skolēnu grupu rādītāji būs zemāki, salīdzinot ar kontrolgrupu. Šī hipotēze tika pierādīta daļēji.

Lai pierādītu šo hipotēzi:

1) vispirms tika aprēķināti kopējās **otrās** 3.–6. klases skolēnu **izlases** uztvertā skolas klimata otrā SEM programmas gada sākotnējā rādītāja (1. mērījums) un rādītāja, kas veikts 7 mēnešus vēlāk (2. mērījums) vidējie aritmētiskie (M), standartnovirzes (SD) mediānas (Mdn), noteiktas Kronbaha  $\alpha$  un atbilstība normālam sadalījumam (*skatīt tabulu Nr. 11*).

2) tad tika izmantotas neparametriskās secinošās statistikas metodes Kruskala–Vallisa *H* tests un Post–hoc Manna–Vitnija *U* tests, lai noteiktu atšķirības starp 3. – 6. SuperSEM klašus skolēnu grupas, PamatSEM un kontrolgrupas SKA rādītājiem otrā SEM programmas gada sākumā (1. mērījums) (*skatīt tabulu Nr. 12*), un starp šo trīs skolēnu grupu SKA starpības rādītājiem, starp pirmo SKA mērījumu otrajā SEM programmas gada sākumā un mērījumu, kas veikts 7 mēnešus vēlāk (*skatīt tabulu Nr. 13*).

Skolas klimata aptaujas summārā rādītāja iekšējā saskaņotība kopējā 3. – 6. klašu skolēnu izlasē abos mērījuma laikos ir laba ( $\alpha = 0,71 - 0,86$ ). Kopējās 5. – 6. klašu skolēnu izlases SKA apakšskalas *Piederība skolai* iekšējā saskaņotība pirmajā mērījumā ir laba un otrajā mērījumā zem pieļaujamās 0,7 ( $\alpha = 0,70 - 0,62$ ). SKA apakšskalas *Raksturs* iekšējā saskaņotība ir laba abos mērījuma laikos ( $\alpha = 0,74 - 0,72$ ). SKA apakšskalas *Fiziskā skolas vide* iekšējā saskaņotība ir zem pieļaujamās 0,7 normas abos mērījuma laikos ( $\alpha = 0,68 - 0,62$ ). SKA apakšskalas *Pieaugušo atbalsts* iekšējā saskaņotība ir ļoti laba abos mērījuma

laikos ( $\alpha = 0,83 - 0,86$ ). SKA apakšskalas *Vienaudžu atbalsts* iekšējā saskaņotība ir zem pieļaujamās 0,7 normas abos mērījuma laikos ( $\alpha = 0,54 - 0,53$ ). SKA apakšskalas *Kultūras pieņemšana* iekšējā saskaņotība ir laba abos mērījuma laikos ( $\alpha = 0,81 - 0,76$ ). SKA apakšskalas *Kārtība un disciplīna* iekšējā saskaņotība ir zem pieļaujamās 0,7 normas abos mērījuma laikos ( $\alpha = 0,60 - 0,53$ ). SKA apakšskalas *Drošība skolā* iekšējā saskaņotība ir zem pieļaujamās 0,7 normas pirmajā mērījumā un virs 0,7 robežas otrajā mērījumā ( $\alpha = 0,60 - 0,76$ ). SKA apakšskalas *Garīgā veselība* iekšējā saskaņotība ir ļoti laba abos mērījuma laikos ( $\alpha = 0,86$ ).

### 11. tabula

*Skolas klimata aptaujas (SKA) otrā SEM gada sākuma rādītāju (1. mērījums) un rādītāju 7 mēnešus vēlāk (2. mērījums) atbilstība normālam sadalījumam pēc Kolmogorova–Smirnova testa ar Lilifora korekciju un Kronbaha  $\alpha$  otrajai 3.–6. klases skolēnu izlasei*

SKA otrā skolēnu izlase (2018./2019. māc. gads)	$\alpha$	N	M (SD)	Mdn	Kolmogorova– Smirnova kritērijs
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1	0,71	323	34,7(3,75)	35	0,09***
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 2	0,73	324	35,2 (3,78)	36	0,09***
5.–6. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1	0,86	278	157 (15,87)	159	0,09***
5.–6. kl. SKA <sub>SUM</sub> 2	0,86	273	159 (13,66)	160	0,06**
5.–6. kl. Piederība skolai 1	0,70	316	14,6 (2,66)	15	0,14***
5.–6. kl. Piederība skolai 2	0,62	289	15,1 (2,19)	15	0,12***
5.–6. kl. Raksturs 1	0,74	307	20,3 (2,68)	21	0,13***
5.–6. kl. Raksturs 2	0,72	288	20,5 (2,36)	21	0,1***
5.–6. kl. Fiziskā skolas vide 1	0,68	311	12,6 (2,41)	13	0,15***
5.–6. kl. Fiziskā skolas vide 2	0,62	290	12,2 (2,32)	12	0,12***
5.–6. kl. Pieaugušo atbalsts 1	0,83	310	13,3 (2,48)	14	0,16***
5.–6. kl. Pieaugušo atbalsts 2	0,86	291	13,2 (2,42)	13	0,14***
5.–6. kl. Vienaudžu atbalsts 1	0,54	318	9,9 (1,64)	10	0,2***
5.–6. kl. Vienaudžu atbalsts 2	0,53	289	9,7 (1,55)	10	0,15***
5.–6. kl. Kultūras pieņemšana 1	0,81	313	14 (2,88)	15	0,13***
5.–6. kl. Kultūras pieņemšana 2	0,76	286	14,5 (2,53)	15	0,15 ***
5.–6. kl. Kārtība un disciplīna 1	0,60	312	14,6 (2,89)	15	0,1***
5.–6. kl. Kārtība un disciplīna 2	0,53	288	14,9 (2,36)	15	0,13 ***
5.–6. kl. Drošība skolā 1	0,60	314	8,4 (2,48)	8	0,1***
5.–6. kl. Drošība skolā 2	0,76	289	8,4 (2,93)	8	0,11***
5.–6. kl. Garīgā veselība 1	0,86	310	14,9 (8,05)	12	0,19***
5.–6. kl. Garīgā veselība 2	0,86	286	13,5 (6,71)	11	0,21***

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ . *Piezīme:* PS – piederība skolai, R – raksturs, FV – fiziskā vide, PA – pieaugušo atbalsts, VA – vienaudžu atbalsts, KP – kultūras pieņemšana, KD – kārtība un disciplīna, D – drošība, GV – garīgā veselība.

Rezultāti rāda, ka uztvertā skolas klimata summārais rādītājs un apakšskalu rādītāji 3.–6. klases skolēnu otrā kopējā izlasē gan otrā SEM gada sākumā, gan mērījumā, kas veikts 7 mēnešus vēlāk neatbilst normālam sadalījumam.

## 12. tabula

**Otrās 3.–6. klases skolēnu izlases skolas klimata aptaujas (SKA) aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji otrā SEM gada sākumā (1. mērījums)**

SKA	SuperSEM			PamatSEM			Kontrole			Kruskala–Vallisa tests
	N	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	
<b>Otrā 3.–6. klases skolēnu izlase</b>										
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1 <sup>b, c</sup>	114	34,9 (4,02)	36	127	35,2 (3,62)	36	82	33,4 (0,39)	33	15,62***
5.–6. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1	98	158,7(14,86)	161	110	157,8 (14,8)	161	90	153,8(17,92)	157	3,742
5.–6. kl. PS 1	109	14,9 (2,46)	15	116	14,7 (2,9)	15	90	14,3 (2,57)	15	2,736
5.–6. kl. R 1	106	20,6 (2,65)	21	117	20,2 (2,46)	20	92	20 (2,95)	20	2,930
5.–6. kl. FV 1	106	12,4 (2,35)	13	116	12,77 (2,29)	13	92	12,5 (2,59)	13	1,763
5.–6. kl. PA 1	109	13 (2,53)	13	112	13,8 (2,13)	14,5	89	13,1 (2,75)	13	5,738
5.–6. kl. VA 1	109	10,1 (1,59)	10	117	9,8 (1,69)	10	92	9,8 (1,6)	10	4,915
5.–6. kl. KP 1	108	13,9 (3,12)	14	115	14,2 (2,58)	15	92	13,9 (2,96)	15	0,374
5.–6. kl. KD 1	106	14,6 (2,78)	15	116	15 (2,64)	15	92	14,2 (3,31)	15	2,512
5.–6. kl. DS 1	107	8 (2,26)	8	117	8,7 (2,6)	9	92	8,7 (2,53)	9	5,491
5.–6. kl. GV 1 <sup>a, b</sup>	107	12,9 (5,67)	11	116	15,8 (8,35)	13	91	14,7 (9,59)	13	8,084**

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001 *Piezīme:* PS – piederība skolai, R – raksturs, FV – fiziskā vide, PA – pieaugušo atbalsts, VA – vienaudžu atbalsts, KP – kultūras pieņemšana, KD – kārtība un disciplīna, D – drošība, GV – garīgā veselība.

<sup>a</sup> – Statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv starp SuperSEM un PamatSEM skolēnu grupām

<sup>b</sup> – Statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv starp SuperSEM un kontrolgrupas skolēniem

<sup>c</sup> – Statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv starp PamatSEM un kontrolgrupas skolēniem

Otrā SEM gada sākotnējā rādītājā starp 3.–4. klases grupām ir statistiski nozīmīgas atšķirības summārā uztvertā skolas klimata rādītājā. Post-hoc Manna–Vitnija *U* tests uzrāda, ka SuperSEM 3.–4. klases rādītājs ir statistiski nozīmīgi augstāks nekā kontrolgrupas 3.–4. klases skolēnu rādītājs  $U(N_{\text{SuperSEM}}=114, N_{\text{kontrolle}}=82) = 3414, z = -3,23, p = 0,01$ . Tāpat PamatSEM summārais uztvertā skolas klimata rādītājs ir statistiski nozīmīgi augstāks par kontrolgrupas 3.–4. klases skolēnu rādītāju  $U(N_{\text{SEMp}}=127, N_{\text{kontrolle}}=82) = 3603, z = -3,77, p = 0,001$ .

Apakšskalā *Garīgā veselība* otrajā SEM programmas sākotnējā mērījumā pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp 5.–6. klases skolēnu grupu rādītājiem. Post-hoc norāda, ka SuperSEM 5.–6. klases skolēnu grupas garīgās veselības problēmu rādītājs ir statistiski nozīmīgi zemāks par PamatSEM grupas rādītāju  $U(N_{\text{SuperSEM}}=106, N_{\text{SEMp}}=116) = 4972, z = -2,56, p = 0,01$ . SuperSEM 5.–6. klases skolēnu garīgās veselības problēmu rādītājs ir nozīmīgi zemāks par kontrolgrupas rādītāju  $U(N_{\text{SuperSEM}}=106, N_{\text{kontrolle}}=88) = 3124,5, z = -2,38, p = 0,01$ , norādot, ka SuperSEM grupā skolēni mazāk izjūt trauksmi vai nomāktību nekā abās pārējās 5.–6. klases skolēnu grupās. Post-hoc norāda, ka starp PamatSEM grupas garīgās veselības problēmu rādītāju un kontrolgrupas rādītāju nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības  $U(N_{\text{SEMp}}=116, N_{\text{kontrolle}}=88) = 3785,5, z = -1,27, p = 0,3$ .

Lai noskaidrotu atšķirības starp skolēnu grupām otrā SEM programmas gada beigās, tika aprēķināts starpības rādītājs starp mērījumu, kurš veikts otrā SEM programmas gada sākumā, un mērījumu, kurš veikts 7 mēnešus vēlāk, un šis starpību rādītājs salīdzināts starp 3.–6. klases skolēnu grupām, izmantojot neparametrisko secinošo statistikas metodi Kruskala–Vallisa  $H$  testu ar Post–hoc Manna–Vitnija  $U$  testu (*skatīt tabulu Nr. 13*).

### 13. tabula

**Otrās 3.–6. klases skolēnu izlases skolas klimata aptaujas (SKA) starpības rādītāji starp sākotnējo mērījumu otrajā SEM programmas gadā (1. mērījums) un mērījumu 7 mēnešus vēlāk (2. mērījums)**

SKA Otrā skolēnu izlase 2018./2019. māc. g.	SuperSEM			PamatSEM			Kontrole			Kruskala– Vallisa tests
	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	
3.–4. kl. SKA <sub>SUM2</sub> – SKA <sub>SUM1</sub>	114	0,8 (5)	0	127	0,2 (4,45)	0	76	0,3 (4,87)	0,5	0,309
5.–6. kl. SKA <sub>SUM2</sub> – SKA <sub>SUM1</sub>	88	2 (18,05)	2,5	99	2,1 (20,8)	0	78	0,3 (18,78)	0	0,32
5.–6. kl. PS2 – PS1	101	0,5 (3,12)	0	108	–0,2 (3,77)	0	80	0,1 (3,14)	0	2,540
5.–6. kl. R 2 – R 1	98	0,4 (3,4)	0	109	0,1 (3,1)	0	81	–1,2 (3,32)	–1	3,006
5.–6. kl. FV 2 – FV 1	99	–0,5 (2,35)	–1	107	–0,3 (3,22)	0	81	–0,4 (2,87)	–1	0,627
5.–6. kl. PA 2 – PA 1	101	0,3 (2,99)	0	108	–0,3 (3,31)	0	81	–0,6 (3,58)	–1	3,654
5.–6. kl. VA 2 – VA 1	101	–0,4 (1,99)	0	109	–0,6 (2,6)	0	81	0 (1,92)	0	1,987
5.–6. kl. KP 2 – KP 1	97	1,1 (3,67)	1	107	0 (3,85)	0	81	0 (3,82)	0	4,887
5.–6. kl. KD 2 – KD 1	98	0,4 (3,02)	0	108	–0,2 (3,54)	–1	81	0,6 (3,59)	1	3,737
5.–6. kl. D 2 – D 1	99	0,3 (3,64)	0	109	–0,1 (4,28)	0	81	–0,3 (3,85)	–1	1,326
5.–6. kl. GV 2 – GV 1	99	–0,3 (8,09)	0	106	–2,4 (10,38)	–1	88	–1,4 (12,3)	–0,5	0,531

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ . *Piezīmes:* PS – piederība skolai, R – raksturs, FV – fiziskā vide, PA – pieaugušo atbalsts, VA – vienaudžu atbalsts, KP – kultūras pieņemšana, KD – kārtība un disciplīna, D – drošība, GV – garīgā veselība.

Rezultāti rāda, ka starp 3.–6. klašu skolēnu SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupu SKA starpības rādītājiem ne SKA summārējā skalā un nevienā no SKA apakšskalām neparādās statistiski nozīmīgās atšķirības.

### 6.6. Dzimumatšķirības starp SEM 3. – 6. klašu skolēnu grupas un kontrolgrupas SKA rādītājiem 6 mēnešus pēc SEM uzsākšanas

Kādas dzimumatšķirības pastāv uztvertā skolas klimata rādītājos starp 3.–6. klases skolēnu grupu, kura 6 mēnešus piedalījies SEM programmā, un to skolēnu grupu, kura nav piedalījies SEM programmā?

Lai atbildētu uz šo pētījuma jautājumu:

1) pirms SEM programmas uzsākšanas, tika aprēķināti katras 3.–6. klases skolēnu grupas uztvertā skolas klimata rādītāju vidējie aritmētiskie (M), standartnovirzes (SD), mediānas (Mdn) un izmantots Manna–Vitnija  $U$  tests dzimumatšķirību noteikšanai starp grupu rādītājiem, lai pārliecinātos, ka skolēnu grupas neatšķiras (*skatīt pielikumu Nr. 3*). Pirms SEM programmas uzsākšanas starp 5.–6. klašu meiteņu grupu rādītājiem tika

konstatētas atšķirības uztvertā skolas klimata apakšskalā *Fiziskā skolas vide*, SEM grupas meitenēm uzrādot augstāku apmierinātību ar fizisko skolas vidi rādītāju. Starp 5.–6. klases zēnu grupu rādītājiem pastāv atšķirības apakšskalā *Fiziskā skolas vide*, kur kontrolgrupas zēni uzrādīja augstāku rādītāju. Starp 5.–6. klases meiteņu grupu rādītājiem parādās atšķirības uztvertā skolas klimata apakšskalā *Pieaugušo atbalsts*, SEM grupas meitenēm uzrādot augstāku izjusto pieaugušo atbalsta rādītāju.

2) Tad tika aprēķināts starpības rādītājs starp mērījumu, kurš veikts 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas, un mērījumu, kurš veikts pirms SEM programmas uzsākšanas, un starp skolēnu grupām noteiktas dzimumatšķirības uztvertā skolas klimata starpību rādītājos (*skatīt tabulu Nr. 14*).

#### 14. tabula

*Dzimumatšķirības skolas klimata aptaujas (SKA) starpības rādītājos starp mērījumu 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas (2. mērījums) un mērījumu pirms SEM programmas uzsākšanas (1. mērījums) starp SEM 3.–6. klases skolēnu grupu un kontrolgrupu*

SKA 1. skolēnu izlase	n	SEM		Kontrolgrupa			
		M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	U
3.–4. kl. SKA <sub>sum2</sub> – SKA <sub>sum1</sub> meitenes	11	7,8 (8,06)	8	18	13 (5,8)	14	53,5*
3.–4. kl. SKA <sub>sum2</sub> – SKA <sub>sum1</sub> zēni	28	8,8 (8,72)	9	22	9,3 (6,3)	11	286
5.–6. kl. SKA <sub>sum2</sub> – SKA <sub>sum1</sub> meitenes	44	1,7 (11,93)	0	39	-5 (29,9)	-2	731
5.–6. kl. SKA <sub>sum2</sub> – SKA <sub>sum1</sub> zēni	33	1,3 (18,33)	0	32	-2,3 (23,8)	-4,5	447,5
5.–6. kl. PS 2 – PS1 meitenes	55	-0,5(2,32)	0	43	-0,7 (4,94)	0	1172
5.–6. kl. PS 2 – PS1 zēni	41	0 (2,93)	0	45	-0,5 (4,25)	0	865,5
5.–6. kl. R2 – R1 meitenes	55	-0,6 (2,9)	0	44	-2 (4,7)	-1,5	962*
5.–6. kl. R2 – R1 zēni	41	-1,3(4,87)	0	45	-0,9 (4,64)	0	866
5.–6. kl. FV 2 – FV 1 meitenes	55	-1 (2,51)	0	43	-1,1 (3,26)	0	1117,5
5.–6. kl. FV 2 – FV1 zēni	40	-0,5(2,28)	0	45	-1 (3,32)	-1	785,5
5.–6. kl. PA 2 – PA 1 meitenes	52	-0,2 (2,66)	0	44	-1,1 (4,51)	-1	960,5
5.–6. kl. PA2 – PA1 1 zēni	42	-0,6 (3,4)	0	45	-0,9 (4,03)	0	876
5.–6. kl. VA 2 – VA 1 meitenes	54	0,5 (1,93)	0	44	-0,9 (3,01)	-1	883*
5.–6. kl. VA 2 – VA 1 zēni	41	-0,1(2,67)	0	46	-0,4 (2,92)	0	920,5
5.–6. kl. KP 2 – KP 1 meitenes	54	-0,4 (2,4)	0	43	-0,1 (3,94)	0	1007
5.–6. kl. KP 2 – KP 1 zēni	40	0,3 (3,27)	0	44	-0,4 (5)	0	797,5
5.–6. kl. KD 2 – KD 1 meitenes	54	-0,4(2,89)	0	43	-0,7 (4,46)	0	1158
5.–6. kl. KD 2 – KD 1 zēni	38	0,1 (3,59)	0	41	-0,2 (3,53)	-1	715
5.–6. kl. D 2 – D 1 meitenes	53	1,6 (3,6)	1	43	0,3 (4,72)	0	922
5.–6. kl. D 2 – D 1 zēni	40	0,9 (4,37)	0	41	-0,1 (4,39)	1	807
5.–6. kl. GV 2 – GV 1 meitenes	53	-1,7(7)	0	43	1,3 (11,2)	1	948,5
5.–6. kl. GV 2 – GV 1 zēni	39	-1,5 (6,1)	-1	44	4,3 (14,5)	1	671*

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001 *Piezīme:* PS – piederība skolai, R – raksturs, FV – fiziskā vide, PA – pieaugušo atbalsts, VA – vienaudžu atbalsts, KP – kultūras pieņemšana, KD – kārtība un disciplīna, D – drošība, GV – garīgā veselība.

Atbildot uz pētījuma jautājumu tika secināts, ka starpības rādītājā starp mērījumu, kurš veikts 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas (2. mērījumu), un mērījumu, kurš veikts pirms SEM programmas ieviešanas (1. mērījumu), Manna–Vitnija *U* tests uzrāda statistiski

nozīmīgas atšķirības starp 3.–4. klases meiteņu grupu rezultātiem, kontrolgrupai uzrādot augstāku summāro uztverto skolas klimata rādītāju nekā SEM 3.–4. klases meiteņu grupai.

SKA apakšskalā *Raksturs* pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp SEM 5.–6. klases meiteņu grupas starpības rādītāju un kontrolgrupas meiteņu starpības rādītāju, kontrolgrupas meiteņu rādītājam sešu mēnešu laikā samazinoties un SEM 5.–6. klases meiteņu grupas rādītājam sešu mēnešu laikā nemainoties. SKA apakšskalā *Vienaudžu atbalsts* pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp SEM 5.–6. klases skolnieču grupas starpības rādītāju un kontrolgrupas skolnieču starpības rādītāju, SEM grupas meiteņu starpības rādītājam sešu mēnešu laikā nemainoties un kontrolgrupas 5.–6. klases meiteņu rādītājam sešu mēnešu laikā samazinoties. SKA apakšskalā *Garīgā veselība* pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp SEM 5.–6. klases zēnu grupas starpības rādītāju un kontrolgrupas zēnu starpības rādītāju, SEM grupas zēniem norādot, ka ir samazinājies to dienu skaits, kad izjūsta trauksme vai nomāktība, savukārt kontrolgrupas zēniem pieaudzis to dienu skaits, kurās izjūsta trauksme vai nomāktība.

### **6.7. Dzimumatšķirības SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupas 3. – 6. klašu skolēnu SKA rādītājos otrajā SEM programmas gadā**

Kādas dzimumatšķirības pastāv uztvertā skolas klimata rādītājos starp 3.–6. klases skolēniem, kuri apgūst SEM programmu otro mācību gadu, mācību gada sākumā un septiņu mēnešu laikā piedaloties SEM programmā, un tiem skolēniem, kuri nav piedalījušies SEM programmā?

1) Lai atbildētu uz šo pētījuma jautājumu, vispirms tika noteiktas dzimumatšķirības 3.–6. klases skolēnu SKA rādītājos otrā SEM programmas ieviešanas gada sākotnējā mērījumā (*skatīt tabulu Nr. 15*).

2) Lai noteiktu dzimumatšķirības SKA rādītājos starp trim skolēnu grupām 7 mēnešus vēlāk, tika aprēķināts starpību rādītājs, starp mērījumu, kurš veikts otro SEM gadu uzsākot un 7 mēnešus vēlāk (*skatīt tabulu Nr. 16*). Atšķirību noteikšanai starp grupām tika izmantots Kruskala–Vallisa *H* tests un Post–hoc izmantots Manna–Vitnija *U* tests.



## 15. tabula

*Dzimumatšķirības otrās 3.–6. klases skolēnu izlases trīs grupu skolas klimata aptaujas (SKA) rādītājos otrā SEM programmas gada sākumā (1. mērījums)*

SKA otrā 3.–6. kl. skolēnu izlase (2018. gada oktobris)	SuperSEM			PamatSEM			Kontrolgrupa			H
	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1 meitenes <sup>b, c</sup>	62	35,5 (3,64)	36	58	35,5 (3,5)	36	46	33,4 (3,11)	33	13,7**
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1 zēni	52	34,4 (4,39)	34,5	69	35 (3,7)	36	36	33,5 (3,54)	33	4,724
5.–6. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1 meitenes	49	160 (11,75)	163	58	155,9 (15,1)	158	43	157,5 (15,4)	159	2,521
5.–6. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1 zēni	48	156,2 (17,6)	158	50	159,5 (14,55)	163	46	151,1 (19,4)	156	5,356
5.–6. kl. PS1 meitenes	53	15,3 (2,2)	15	60	14,7 (2,88)	15	43	14,8 (2,38)	15	0,809
5.–6. kl. PS1 zēni	55	14,4 (2,6)	14	54	14,4 (2,93)	15	46	13,86 (2,68)	14	1,732
5.–6. kl. R1 meitenes	51	21,1 (2,36)	21	61	20,5 (2,47)	21	45	20,4 (3,08)	21	1,929
5.–6. kl. R1 zēni	54	20,1 (2,82)	20	54	19,9 (2,47)	20	46	19,63 (2,84)	20	0,813
5.–6. kl. FV 1 meitenes	52	12,9 (1,97)	13	61	12,9 (2)	13	45	13,4 (2,09)	14	1,965
5.–6. kl. FV 1 zēni <sup>c</sup>	53	11,9 (2,59)	12	53	12,6 (2,63)	14	46	11,6 (2,8)	12	5,911*
5.–6. kl. PA 1 meitenes	53	13,6 (2,38)	14	60	13,8 (2,24)	14,5	44	13,6 (2,47)	14	0,1
5.–6. kl. PA 1 zēni	55	12,5 (2,55)	12	50	13,8 (2,03)	14	44	12,6 (2,97)	13	3,130
5.–6. kl. VA 1 meitenes	53	10,3 (1,25)	10	61	9,91 (1,39)	10	45	10,2 (1,24)	10	0,511
5.–6. kl. VA 1 zēni	55	10 (1,87)	10	54	9,55 (1,99)	10	46	9,4 (1,84)	10	0,566
5.–6. kl. KP 1 meitenes	53	13,8 (2,87)	14	61	14 (2,53)	14	45	14,5 (2,51)	15	1,320
5.–6. kl. KP 1 zēni	54	14 (3,37)	14	52	14,5 (2,68)	15	46	13,5 (3,27)	14,5	1,957
5.–6. kl. KD 1 meitenes	53	15 (2,7)	15	60	-0,2 (3,54)	15	45	15 (3,28)	15	0,08
5.–6. kl. KD 1 zēni <sup>c</sup>	52	14,2 (2,78)	14	54	14,9 (2,94)	15	46	13,5 (3,23)	14	4,522*
5.–6. kl. DS 1 meitenes	53	7,8 (2,25)	8	61	8,9 (2,54)	9	45	9 (2,23)	9	0,165
5.–6. kl. DS 1 zēni	53	8,2 (2,23)	8	54	8,5 (2,71)	9	46	8,3 (2,8)	8	0,144
5.–6. kl. GV 1 meitenes <sup>a, b</sup>	52	12,8 (5,98)	11	60	18 (9,22)	16	44	17,2 (9,54)	15	12,164**
5.–6. kl. GV 1 zēni	54	13,2 (6,31)	10,5	54	13,6 (6,69)	11	46	15,23 (9,29)	11,5	0,338

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ . *Piezīme:* PS – piederība skolai, R – raksturs, FV – fiziskā vide, PA – pieaugušo atbalsts, VA – vienaudžu atbalsts, KP – kultūras pieņemšana, KD – kārtība un disciplīna, D – drošība, GV – garīgā veselība.

<sup>a</sup> – Statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv starp SuperSEM un PamatSEM skolēnu grupām,

<sup>b</sup> – Statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv starp SuperSEM un kontrolgrupas skolēniem,

<sup>c</sup> – Statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv starp PamatSEM un kontrolgrupas skolēniem

Otrā SEM programmas gada sākumā pastāv atšķirības starp 3.–4. klases meiteņu grupu rādītājiem. Post-hoc norāda, ka SuperSEM 3.–4. klases meiteņu grupas summārais uztvertais skolas klimata rādītājs ir statistiski nozīmīgi augstāks nekā kontrolgrupas meiteņu rādītājs  $U(N_{\text{SuperSEM}} = 62, N_{\text{kontrolle}} = 46) = 880, z = -3,4, p = 0,01$ . Post-hoc uzrāda, ka PamatSEM 3.–4. klases meiteņu grupas rādītājs ir statistiski nozīmīgi augstāks par kontrolgrupas rādītāju  $U(N_{\text{SEMp}} = 62, N_{\text{kontrolle}} = 46) = 859, z = -3,12, p = 0,01$ .

Starp SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupas 5.–6. klases zēnu SKA apakšskalas *Fiziskā skolas vide* rādītājiem pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības. Post-hoc norāda, ka PamatSEM zēnu grupas rādītājs ir būtiski augstāks nekā kontrolgrupas zēnu rādītājs  $U(N_{\text{SEMp}} = 53, N_{\text{kontrolle}} = 46) = 887, z = -2,353, p = 0,01$ .

Otrā SEM ieviešanas gada sākumā SKA apakšskalā *Kārtība un disciplīna* starp SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupas 5.–6. klases zēnu rādītājiem pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības. Post-hoc norāda, ka PamatSEM zēnu grupas rādītājs ir statistiski

nozīmīgi augstāks nekā kontrolgrupas zēnu rādītājs  $U(N_{SEM_p} = 53, N_{kontrolē} = 46) = 936, z = -2,12, p = 0,03$ .

Otrā SEM ieviešanas gada sākumā SKA apakšskalā *Garīgā veselība* starp meiteņu grupu rādītājiem pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības. Post-hoc norāda, ka SuperSEM grupas meiteņu garīgās veselības problēmu rādītājs ir nozīmīgi zemāks par PamatSEM grupas meiteņu rādītāju  $U(N_{SuperSEM} = 52, N_{SEM_p} = 60) = 1004, z = -3,25, p = 0,001$ . Post-hoc tests norāda, ka SuperSEM grupas meiteņu garīgās veselības problēmu rādītājs ir statistiski nozīmīgi zemāks nekā kontrolgrupas rādītājs  $U(N_{SuperSEM} = 52, N_{kontrolē} = 44) = 782, z = -2,672, p = 0,008$ , SuperSEM meitenēm uzrādot mazāku dienu skaitu, kad jutās trauksmaini.

## 16. tabula

*Dzimumatšķirības starp SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupas 3.–6. klases skolēnu skolas klimata aptaujas starpības rādītājiem starp mērījumu otrā SEM gada sākumā (1. mērījumu) un mērījumu 7 mēnešus vēlāk (2. mērījums)*

SKA 2. skolēnu izlase (2018./2019. māc. gads)	SuperSEM			PamatSEM			Kontrolgrupa			Kruskala- Vallisa tests
	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 2 – SKA <sub>SUM</sub> 1 meitenes	62	1(5,40)	0	58	-0,1 (3,50)	0,5	46	0,5 (4,68)	0,5	0,58
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 2 – SKA <sub>SUM</sub> 1 zēni	51	0,6 (5,38)	0	69	0,6 (4,22)	0	36	0 (5,16)	0,5	0,1
5.–6. kl. SKA <sub>SUM</sub> 2 – SKA <sub>SUM</sub> 1 meitenes	42	0,8 (15,39)	1,5	52	3,4 (20,68)	1,5	36	2,9 (19,88)	3,5	0,657
5.–6. kl. SKA <sub>SUM</sub> 2 – SKA <sub>SUM</sub> 1 zēni	46	3,2 (20,28)	3	46	1,3 (21,00)	-0,5	42	-1,92 (20,35)	-3	1,348
5.–6. kl. PS 2 – PS 1 meitenes	48	0,2 (2,5)	0	56	0,9 (3,53)	1	36	0,2 (3,17)	0	1,363
5.–6. kl. PS 2 – PS 1 zēni	53	0,7 (3,60)	0	51	0,2 (4,00)	0	42	0 (3,27)	0	0,640
5.–6. kl. R 2 – R 1 meitenes	46	0,4 (3,15)	0	57	0 (3,20)	0	37	-0,1 (3,07)	0	1,709
5.–6. kl. R 2 – R 1 zēni	52	0,4 (3,63)	0	51	0,3 (3,00)	0	44	-0,7 (3,51)	-1	2,502
5.–6. kl. FV 2 – FV 1 meitenes	47	-0,6 (2,63)	0	57	-1,2 (3,06)	0	40	-0,2 (2,52)	0	0,339
5.–6. kl. FV 2 – FV 1 zēni	52	-0,5 (2,76)	-1	49	0 (3,41)	0	40	-0,6 (3,23)	-1	0,931
5.–6. kl. PA 2 – PA 1 meitenes	48	0,3 (2,97)	0	57	-0,2 (3,50)	-1	37	0 (2,96)	-1	0,758
5.–6. kl. PA 2 – PA 1 zēni <sup>b</sup>	53	0,4 (3,04)	0	50	-0,3 (3,04)	0	44	-1 (4,00)	-2	5,651
5.–6. kl. VA 2 – VA 1 meitenes	48	-0,4 (1,56)	0	57	-0,2 (2,33)	0	37	-0,1 (1,52)	0	1,674
5.–6. kl. VA 2 – VA 1 zēni	53	-0,4 (2,33)	0	50	-0,8 (2,91)	0	44	0,1 (2,21)	-0,5	0,889
5.–6. kl. KP 2 – KP 1 meitenes	46	1,43 (3,46)	1,5	57	0,3 (4,29)	1	37	0,1 (2,77)	0	4,472
5.–6. kl. KP 2 – KP 1 zēni	51	0,8 (3,85)	0	49	-0,5 (4,25)	0	44	-0,2 (4,54)	0,5	1,781
5.–6. kl. KD 2 – KD 1 meitenes	48	0,3 (2,95)	0	57	-0,7 (3,54)	-1	37	0,6 (3,59)	1	3,737
5.–6. kl. KD 2 – KD 1 zēni	50	0,4 (3,12)	0	50	0,3 (3,83)	-1	40	0,6 (3,87)	1	0,467
5.–6. kl. D 2 – D 1 meitenes	48	0,3 (3,72)	0	57	-0,2 (3,89)	0	37	-0,5 (3,50)	-1	0,996
5.–6. kl. D 2 – D 1 zēni	51	0,2 (3,59)	1	51	0 (4,78)	0	44	-0,2 (4,16)	0	0,935
5.–6. kl. GV 2 – GV 1 meitenes	47	0,4 (6,39)	0	56	-2,5 (11,85)	0	39	-2,4 (12,13)	-2	1,802
5.–6. kl. GV 2 – GV 1 zēni	52	-1 (9,37)	-0,5	49	-2,4 (8,53)	-1	40	-0,5 (12,71)	1	1,781

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ . *Piezīme:* PS – piederība skolai, R – raksturs, FV – fiziskā vide, PA – pieaugušo atbalsts, VA – vienaudžu atbalsts, KP – kultūras pieņemšana, KD – kārtība un disciplīna, D – drošība, GV – garīgā veselība.

Rezultāti rāda, ka starp SuperSEM, PamatSEM un kontrolgrupas 3.–6. klašu meiteņu un zēnu starpības rādītājiem ne summārājā uztvertā skolas klimata skalā un nevienā no SKA apakšskalām neparādās statistiski nozīmīgas atšķirības.

## 6.8. Izmaiņas SEM programmas 3.–6. klašu skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs 6 mēnešus pēc programmas uzsākšanas

Kādas izmaiņas 3.–6. klases skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs būs vērojamas sešu mēnešu laikā, apgūstot SEM programmu?

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu:

1) vispirms tika noteikta kopējās 3.–6. klases skolēnu izlases atbilstība normālam sadalījumam pēc Kolmogorova–Smirnova kritērija ar Lilifora korekciju un Kronbaha  $\alpha$  sociāli emocionālo prasmju un dzīvespēka skalas rādītājiem (*skatīt tabulu Nr. 17*),

2) un tika izmantots Vilkoksona rangu tests izmaiņu noteikšanai diviem savstarpēji atkarīgiem mērījumiem (*skatīt tabulu Nr. 18*).

### 17. tabula

*Sociāli emocionālo prasmju un dzīvespēka (SEARS) skalas rādītāji un atbilstība normālam sadalījumam pēc Kolmogorova–Smirnova testa ar Lilifora korekciju un Kronbaha  $\alpha$  kopējai 3.–6. klases skolēnu izlasei pirms SEM programmas uzsākšanas (1. mērījums), 6 mēnešus vēlāk (2. mērījums) un 18 mēnešus vēlāk (3. mērījums)*

SEARS	$\alpha$	N	M (SD)	Mdn	Kolmogorova–Smirnova kritērijs ar Lilifora korekciju
Atbildība 1	0,93	127	2,8 (0,63)	2,8	0,07*
Atbildība 2	0,94	127	2,9 (0,57)	2,9	0,06
Atbildība 3	0,95	35	2,7 (0,61)	2,6	0,14
Empātija 1	0,9	128	2,7 (0,65)	2,8	0,14**
Empātija 2	0,91	128	2,8 (0,59)	2,8	0,13**
Empātija 3	0,94	35	2,7 (0,68)	2,3	0,21**
Sociālā kompetence 1	0,93	131	2,6 (0,58)	2,6	0,05
Sociālā kompetence 2	0,93	131	2,7 (0,57)	2,8	0,08*
Sociālā kompetence 3	0,92	35	2,9 (0,56)	2,8	0,14
Pašregulācija 1	0,94	113	2,5 (0,58)	2,5	0,08*
Pašregulācija 2	0,95	113	2,6 (0,6)	2,6	0,06
Pašregulācija 3	0,95	35	2,7 (0,61)	2,6	0,1

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Kopējā 3.–6. klases skolēnu izlasē visās SEARS apakšskalās vismaz vienā no trim mērījuma laikiem nav normāla sadalījuma, tāpēc izmaiņu noteikšanai tika izmantotas neparametriskās secinošās statistikas metodes (*skatīt tabulu Nr. 18*).

Vilkoksona rangu tests norāda, ka SEARS apakšskalās *Empātija* pirms SEM programmas uzsākšanas rādītājs ir statistiski nozīmīgi zemāks nekā rādītājs 6 mēnešus vēlāk. SEARS apakšskalās *Sociālā kompetence* pirms SEM programmas uzsākšanas rādītājs ir statistiski nozīmīgi zemāks nekā rādītājs 6 mēnešus vēlāk.

### 18. tabula

*Izmaiņas sociāli emocionālo prasmju un dzīvesspēka (SEARS) skalas rādītājos pirms SEM programmas uzsākšanas un 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas*

SEARS 2017./2018. māc. G.	SEM 3.–6. klases skolēni					Vilkoksona rangu tests
	Pirms SEM programmas uzsākšanas			6 mēnešus pēc SEM uzsākšanas		
	N	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	
Atbildība	127	2,8 (0,62)	2,8	2,9 (0,59)	2,9	3883
Empātija	128	2,7 (0,65)	2,8	2,8 (0,59)	2,9	3544**
Sociālā kompetence	131	2,6 (0,59)	2,6	2,7 (0,59)	2,8	3974*
Pašregulācija	113	2,5 (0,59)	2,5	2,6 (0,59)	2,6	2972,5

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

### 6.9. Izmaiņas SEM programmas 3. – 6. klašu skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs 6 un 18 mēnešus pēc programmas uzsākšanas

(4. pētījuma jautājums) Kādas izmaiņas 3.–6. klases SuperSEM un PamatSEM skolēnu grupās būs vērojamas sociāli emocionālo prasmju rādītājos 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas?

Lai atbildētu uz šo pētījuma jautājumu, tika izmantota Frīdmana ANOVA tests, kas paredzēts gadījumā, ja izlasē nav normāla sadalījuma un ir vairāki savstarpēji atkarīgi mērījumi (*skatīt tabulu Nr. 19*).

### 19. tabula

*Sociāli emocionālo prasmju un dzīvesspēka skalas rādītāji SuperSEM un PamatSEM 3.–6. klases skolēnu grupās pirms SEM programmas uzsākšanas, 6 un 18 mēnešus vēlāk*

SEARS	SuperSEM	Pirms SEM uzsākšanas			6 mēnešus vēlāk		18 mēnešus vēlāk		Frīdmana tests
		n	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	
Atbildība	19	2,7 (0,57)	2,8	2,7 (0,54)	2,9	2,9 (0,75)	3,2	2,086	
Empātija	19	2,6 (0,61)	2,3	2,8 (0,56)	2,8	2,7 (0,74)	2,3	1,265	
Soc. kompetence	19	2,5 (0,54)	2,4	2,55 (0,53)	2,6	2,9 (0,63)	2,8	2,086	
Pašregulācija	17	2,4 (0,59)	2,2	2,5 (0,6)	2,3	2,7 (0,74)	2,6	5,045	
PamatSEM									
Atbildība	16	2,7 (0,51)	2,8	2,8 (0,64)	2,9	3 (0,6)	2,95	3,836	
Empātija	16	2,5 (0,61)	2,7	2,8 (0,63)	3	2,7 (0,74)	2,3	3,581	
Soc. kompetence	16	2,7 (0,43)	2,8	2,9 (0,47)	2,9	2,9 (0,47)	3	2,724	
Pašregulācija	16	2,5 (0,6)	2,3	2,6 (0,47)	2,7	2,7 (0,52)	2,6	1,869	

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Ne SuperSEM, ne PamatSEM 3.–6. klašu skolēnu grupas sociāli emocionālo prasmju un dzīvesspēka apakšskalu rādītājos nepastāv statistiski nozīmīgas izmaiņas laikā.

## 7. Diskusija

Šī pētījuma mērķis bija izpētīt izmaiņu dinamiku uztvertā skolas klimata rādītājos starp skolotāju grupām, kuras īsteno sociāli emocionālo mācīšanos un kuras to nedara, kā arī 3.–6. klases skolēniem, kuri apgūst SEM programmu un kuri to neapgūst, analizējot dzimumatšķirības uztvertā skolas klimata rādītājos šajās skolēnu grupās. Atsevišķi tiek analizētas izmaiņas uztvertā skolas klimata rādītājos skolotāju grupā, kura saņēma regulāras supervīzijas SEM programmas īstenošanas laikā, un tajā skolotāju grupā, kurā īstenoja SEM programmu bez papildu supervīzijām. Mērķis bija arī izpētīt izmaiņas SEM programmā iesaistīto skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas.

Kopumā rezultāti rāda, ka, ieviešot skolās metodisko līdzekli “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021), gan skolotāju, gan skolēnu grupā uzrādās statistiski nozīmīgas atšķirības salīdzinot ar kontrolgrupu, SEM programmā iesaistītajiem skolotājiem un skolēniem uzrādot pozitīvāku kopējo uztverto skolas klimatu gan pirmajā, gan otrajā SEM programmas ieviešanās gadā. Abās SEM skolotāju grupās skolotāji izjūt pozitīvas izmaiņas saistībā ar savstarpējām attiecībām ar skolēniem gan 6, gan 18 mēnešus pēc programmas uzsākšanas. Regulāru skolotāju supervīziju lielākais ieguvums SEM programmas ieviešanas laikā ir skolēnu zemāki garīgās veselības problēmu rādītāji, kuri paliek nemainīgi zemi visa otrā mācību gada laikā. Zemi garīgās veselības problēmu rādītāji norāda uz mazāku dienu skaitu, kad skolēns izjutis trauksmi, nomāktību vai citas garīgās veselības problēmas.

Abu SEM programmas gadu laikā pieaug skolēnu sociālā kompetence, atbildība un pašregulācija. Otrajā SEM programmas ieviešanas gadā (2018./2019. mācību gadā) sociāli emocionālo prasmju pieaugums nav statistiski nozīmīgs un būtisku secinājumu izdarīšanai par to, vai SEM programma veicinājusi sociāli emocionālo prasmju pieaugumu abu SEM programmas gadu laikā, būtu nepieciešama skolēnu kontrolgrupa.

### 7.1. Skolotāju uztvertais skolas klimats 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas

**H1:** Salīdzinot skolotāju uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas sešu mēnešu laikā, skolotāju grupa, kura īsteno SEM programmu, uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku pieaugumu rādītājos, salīdzinot ar kontrolgrupu. Tika konstatēts, ka SEM skolotāju grupā nozīmīgi pieaudzis kopējais uztvertais skolas klimats salīdzinot ar kontrolgrupas skolotājiem, kurās uztvertais skolas klimats sešu mēnešu laikā nebija mainījies. Arī *fiziskā skolas vidi* SEM

skolotāji 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas vērtē labvēlīgāk nekā kontrolgrupas skolotāji, taču šīs apakšskalas rezultāti jāinterpretē ar piesardzību, jo iekšējā saskaņotība šajā uztvertā skolas klimata apakšskalā ir zem pieļaujamās ticamības robežas, norādot, ka kopumā skolotāji snieguši visai pretējus vērtējumus šajā apakšskalā. Šie rezultāti saskan ar iepriekšējiem pētījuma rezultātiem, ka ieviešot SEM programmu, kas pamatā paredzēta skolēniem, arī skolotāji ir ieguvēji (Sandilos et al., 2023), jo skolotāji ir emocionāli atbalstošāki pret skolēniem, savstarpējās attiecības ar skolēniem uzlabojās (Rudasill et al., 2020), skolotāju mācīšanas pašefektivitāte pieaug (Abry et al., 2013; Williford & Wolcott, 2015), skolotāji uzrāda ciešākas savstarpējās attiecības ar skolēniem (Rudasill et al., 2020).

Lai gan izvirzītā hipotēze ir apstiprināta – skolotāju grupa, kura piedalījās SEM programmā sešu mēnešu laikā, norāda uz pozitīvām izmaiņām kopējā uztvertā skolas klimata rādītājos, – svarīgi ņemt vērā, ka uztvertais skolas klimats tika mērīts ar respondentu anketēšanas palīdzību. Līdz ar to atšķirības starp skolotāju grupām varētu būt saistāmas ar Hotorna efektu (*Hawthorne effect*). Hotorna efekts paredz, ka respondentu apzināšanās par viņu dalību pētījumā izmaina dalībnieku iesaisti un, iespējams, arī viņu atbildes anketēšanas laikā (McCambridge et al., 2014). Mēģinot ņemt vērā Hotorna efektu, jāmin, ka visi skolotāji, kuri piedalījās šajā pētījumā, ieskaitot kontrolgrupas skolotājus, piedalījās VISC ESF projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” pieejas aprobēšanā savā skolā. Līdz ar to visi skolotāji, ieskaitot kontrolgrupas skolotājus, bija ieinteresēti saredzēt pozitīvas izmaiņas, darbojoties projekta ietvaros. Visi skolas skolotāji, kuri piedalījās pētījumā, ieskaitot kontrolgrupas skolotājus, izvirzīja savas skolas mērķi saistībā ar skolēna prasmēm, kuru vēlējās attīstīt mācību gada laikā. Tāpat visi skolotāji, ieskaitot kontrolgrupas skolotājus, zināja, ka tiek pētīti saistībā ar kompetenču pieejas ieviešanu. Visi projekta skolotāji tika iedrošināti meklēt un saskatīt pozitīvus pierādījumus tam, ka izvirzītais skolas mērķis attiecībā uz skolēna prasmēm un zināšanām tiek sasniegts. Tāpat visi skolotāji, kuri piedalījās pētījumā, zināja, kas ir SEM programma, kādā veidā veicināt konkrētas sociāli emocionālās prasmes, jo visi skolotāji VISC ESF projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” ietvaros bija piedalījušies 16 stundu garās apmācībās par pašvadītu mācīšanos un sociāli emocionālo kompetenci. Atšķirība starp SEM skolotājiem un kontrolgrupas skolotājiem bija tajā, ka SEM skolotāju grupa kā savu skolas mērķi izvirzīja skolēnu sociāli emocionālās kompetences attīstīšanu, kamēr kontrolgrupas skolotāji izvēlējās kādu citu mērķi saistībā ar skolēna prasmēm. Tā kā SEM programmas fokuss bija skolēnu sociāli emocionālās kompetences attīstība, nevis labvēlīga skolas klimata veidošana, tad SEM programmas skolotāju grupa Hotorna efektam vairāk būtu pakļauti sociāli emocionālo prasmju un dzīvesspēka skalas aizpildīšanas laikā un

mazāk uztvertā skolas klimata aptaujas aizpildīšanā, jo netika tiešā veidā izskaidrots vai īpaši uzsvērts, ka dalība programmā, visticamāk, uzlabos skolotāju vai skolēnu uztverto skolas klimatu.

Apstiprināta hipotēze veido pienesumu zinātniskajām atziņām par to, ka dalība programmā, kuras mērķis primāri ir skolēni, arī skolotājiem palīdz kopumā uztvert skolas klimatu labvēlīgāk. Iepriekš tika pieņemts, ka SEM programmas varētu veicināt skolotāju uztverto skolas klimatu, taču apstiprināts tas nebija (Jennings et al., 2017; Sandilos et al., 2023; Schonert- Reichl, 2017).

## **7.2. Skolotāju uztvertais skolas klimats 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas SuperSEM, PamatSEM un skolotāju kontrolgrupā**

**H2:** Salīdzinot skolotāju uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas 18 mēnešu laikā, SuperSEM skolotāju grupa uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku pieaugumu rādītājos, salīdzinot ar PamatSEM skolotāju grupu, un abu SEM programmas skolotāju grupu uztvertā skolas klimata rādītāju pieaugums būs augstāks nekā kontrolgrupā. Šī pētījuma hipotēze tika apstiprināta daļēji.

Salīdzinot skolotāju grupu kopējā uztvertā skolas klimata vērtējumus 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas, parādās nozīmīgas atšķirības starp kontrolgrupu un abām SEM skolotāju grupām. Salīdzinot ar kontrolgrupu, gan SuperSEM skolotāju grupā, gan PamatSEM skolotāju grupā, vērojams nozīmīgs pieaugums skolas personāla saliedētībā. Tas liecina, ka, lai gan programma tiešā mērā paredzēta skolēniem, arī skolotāji izjūt savstarpēji labvēlīgākas attiecības ar kolēģiem un kopumā labvēlīgāku skolas klimatu. Izmaiņas, kuras skolotāji izjūt uztvertajā skolas klimatā, primāri saistāmas tieši ar savstarpējo attiecību aspektu – skolotāju savstarpējo attiecību uzlabošanu un piesaisti savai skolai. Šādi rezultāti papildina iepriekšējo pētījumu atziņas, kas rāda, ka SEM programma veicina skolēnu labākas savstarpējās attiecības (Rudasill et al., 2020), norādot, ka, ieviešot SEM programmu, arī skolotāji ziņo par labākām savstarpējām attiecībām ar kolēģiem.

Šajā pētījumā netika apstiprināts, ka skolotāju grupa, kura saņēma regulāras supervīzijas, uzrādīs augstāku uztverto skolas klimatu nekā tā SEM skolotāju grupa, kura ievieš SEM programmu bez supervīzijām. Tas norāda, ka abi ieviešanas veidi – gan SEM programmas ieviešana ar regulārām papildu supervīzijām, gan programmas ieviešana bez supervīzijām – ir efektīvi veidi, kas uzlabo skolotāju uztverto skolas klimatu, taču īpaši neveicina papildu pieaugumu skolotāju uztvertajā skolas klimatā. Vienlaikus jāmin, ka

supervīziju pozitīvā loma vērojama citos, ar skolēniem saistītos aspektos, piemēram, ka SuperSEM grupas 5.–6. klases skolnieces uzrāda būtiski mazāk garīgās veselības problēmas, salīdzinot ar abām pārējām skolēnu grupām. Tāpat uz iespējamu skolotāju supervīziju pozitīvo lomu norāda pieaugums sociāli emocionālajās prasmēs, kur SuperSEM skolotāju grupā tendenču līmenī skolotāji ziņo, ka saredz uzlabojumus 3.–6. klases skolēnu pašregulācijas prasmēs, taču bez kontrolgrupas nav iespējams noteikt šo izmaiņu iemeslu.

Kopumā šī hipotēze, kura saistīta ar skolotāju uztverto skolas klimatu 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas, norāda, ka pat tad, ja SEM programma tiešā mērā paredzēta skolēniem, arī skolotāji jūt izmaiņas skolas klimatā. Turklāt primāri skolotāji norāda, ka izjūt izmaiņas tieši savstarpējo attiecību aspektā. Iepriekš pētnieki bija izteikuši pieņēmumu, ka, ieviešot SEM programmu skolā, arī skolotāji izjutīs pozitīvas skolas klimata izmaiņas, taču pētīts šis skolotāju uztvertais skolas klimats nebija (Jennings et al., 2017).

### **7.3. Izmaiņas uztvertajā skolas klimatā 6 un asonpadsmī mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas SuperSEM, PamatSEM un skolotāju kontrolgrupā**

**H3:** SuperSEM un PamatSEM skolotāju grupās būs vērojamas pieaugošas pozitīvas izmaiņas uztvertā skolas klimata rādītājos sešu un 18 mēnešu ilgā SEM programmas īstenošanas laikā, salīdzinot ar rādītājiem pirms programmas ieviešanas, un šādas pozitīvas pieaugošas izmaiņas laikā nebūs vērojamas kontrolgrupā. Šī hipotēze tika apstiprināta daļēji, jo arī kontrolgrupā viens no uztvertā skolas klimata rādītājiem uzrādīja pozitīvas izmaiņas laikā.

SuperSEM skolotāju grupā vērojams, ka būtiskas pieaugošas izmaiņas trīs mērījuma laikos ir skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecībās. 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas savstarpējā skolēnu un skolotāju sadarbība ir labāka nekā pirms SEM programmas uzsākšanas un turpina būt tikpat laba arī 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas. Šie rezultāti liek domāt, ka laika gaitā vislielākās izmaiņas saistāmas ar pozitīvām skolotāju un skolēnu savstarpējām attiecībām. Kopumā šie rezultāti saskan ar pētījumiem, kuri liecina, ka SEM programmu rezultātā uzlabojās skolas klimats (Jennings et al., 2017), un vienlaikus palīdz precizēt, ka no visām skolas klimata dimensijām tieši attiecību aspekts ir tas, kur skolotāju grupa, kura piedalās SEM programmas ieviešanā, pamana vislielākās izmaiņas skolas klimatā. Iepriekšējos pētījumos iepriekš nebija skaidri zināms, kurās tieši skolas klimata dimensijās novērojamas izmaiņas pēc dalības SEM programmās (Osher & Berg, 2018).



SuperSEM skolotāju grupā vērojams kritums uztvertajā skolas drošībā. 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas drošība skolā tiek vērtēta zemāk kā pirms SEM programmas uzsākšanas un kā 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas. SKA apakšskalas *Drošība skolā* rezultāti kopumā jāinterpretē piesardzīgi, jo iekšējā saskaņotība šai apakšskalai ir zema. Iespējams, zemi iekšējās saskaņotības rādītāji saistīti ar to, ka vienīgais pants visā SKA aptaujā, kurš formulēts negatīvi “*Skolā es nejūtos droši*”, bija tieši šis apakšskalas pants. Iespējams, daļa skolotāju uz šo negatīvo apgalvojumu atbildēja apstiprinoši neuzmanības dēļ. Neuzmanības kļūda būtu atzīmēt anketā “*Daļēji piekrītu*” vai “*Pilnībā piekrītu*” apgalvojumam, ka “*Skolā es nejūtos droši*”.

Tāpat statistiski nozīmīgas izmaiņas SuperSEM skolotāju grupā trīs mērījuma laikos vērojamas uztvertajā skolas fiziskajā vidē, kur 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas rezultāti ir zemāki nekā pirms programmas uzsākšanas, taču arī šīs apakšskalas rezultāti jāinterpretē piesardzīgi, jo iekšējā saskaņotība ir zem pieļaujamās ticamības robežas visos mērījuma laikos.

PamatSEM skolotāju grupā tāpat kā SuperSEM skolotāju grupā ir vērojamas pozitīvas izmaiņas laikā skolotāju uztvertajās savstarpējās attiecībās ar skolēniem. 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas, un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas skolotāji vērtē savstarpējās attiecības ar skolēniem labvēlīgāk nekā pirms SEM programmas uzsākšanas.

Tas, ka abās SEM skolotāju grupās būtiski uzlabojies redzējums par skolotāju savstarpējām attiecībām ar skolēniem, liek domāt, ka SEM programma “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei. Metodiskais līdzeklis” (Martinsone et al., 2021) veicina labākas skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības.

PamatSEM skolotāju grupā pozitīvas izmaiņas laikā parādās arī kopējā uztvertā skolas klimatā, kur 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas, kopējais skolas klimats tiek vērtēts augstāk nekā pirms SEM programmas uzsākšanas. Tāpat nozīmīgas izmaiņas laikā PamatSEM skolotāju grupā ir tajā, kā tiek pasniegta mācību viela, kas veicina skolēnu mācīšanos. Redzējums par to, kā tiek pasniegta mācību viela uzlabojas gan 6, gan 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas, kas ir saskaņā ar iepriekšējiem pētījuma rezultātiem, ka SEM programmu rezultātā uzlabojas skolotāju mācīšanas procesa organizēšanas prasmes (Abry et al., 2013; Williford & Wolcott, 2015). SEM skolotāji, kuri saņēma regulāras supervīzijas programmas ieviešanā, fokusējās uz tā brīža aktualitātēm un esošajiem attiecību aspektiem klasē, bet mazāks fokuss bija uz mācību snieguma veicināšanu, taču šeit būtu neieciešama padziļināta izpratne par to, kā

PamatSEM skolotāji ieviesa SEM programmu skolās un kāpēc pastāv šādas atšķirības starp grupām.

Lai gan hipotēzē minēts, ka kontrolgrupas skolotāju rezultātos nebūs izmaiņu laikā, dažos rādītājos izmaiņas laikā bija negatīvas – gan kopējais uztvertais skolas klimats, gan vecāku līdzdalība laika gaitā samazinājās. Kontrolgrupas skolotāji piedalījās skolas klimata mērījumos trīs reizes divu gadu laikā, taču vienlaikus netika veikta mērķtiecīga intervence, kura varētu skolas klimatu uzlabot. Vienlaikus jāmin, ka uztvertā *drošība skolā* kontrolgrupā ir pieaugusi 18 mēnešus pēc sākotnējā mērījuma veikšanas. Šo pieaugumu ir grūti izskaidrot, jāņem vērā, ka šīs apakšskalas iekšējā saskaņotība ir zema. Šī ir vienīgā uztvertā skolas klimata apakšskala, kurā ir negatīvi formulēts apgalvojums, un kopumā šīs apakšskalas rezultāti jāvērtē piesardzīgi.

### **7.3. Atšķirības starp pirmās 3. – 6. klašu skolēnu izlases grupām un dzimumatšķirības uztvertajā skolas klimatā 6 mēnešus pēc SEM uzsākšanas**

**H4:** Salīdzinot 3.–6. klases skolēnu uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas sešu mēnešu laikā, skolēnu grupa, kura piedalās SEM programmā, uzrādīs nozīmīgi pozitīvāku pieaugumu uztvertā skolas klimata rādītājos, salīdzinot ar kontrolgrupu. Savukārt 5.–6. klases skolēnu grupā, kurā skolas klimata aptauja mēra arī garīgās veselības problēmas, SEM skolēnu grupā būs lielāks garīgās veselības problēmu samazinājums, salīdzinot ar kontrolgrupu. Šī hipotēze tika apstiprināta daļēji.

Tika konstatēts, ka pirmajā SEM programmas ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas 3.–4. klases skolēnu grupas neatšķiras uztvertajā skolas klimatā, taču 5.–6. klases SEM skolēnu grupas atšķiras garīgās veselības problēmu biežumā. 6 mēnešus pēc programmas uzsākšanas SEM 5.–6. klases skolēnu grupa uzrāda mazāk garīgās veselības problēmas nekā kontrolgrupa, kas nozīmē, ka SEM programmas skolēni retāk izjūt trauksmi vai citas garīgās veselības problēmas un retāk kavē skolu šo iemeslu dēļ. Šādi pētījuma rezultāti, kur SEM programma samazina skolēnu garīgās veselības problēmas, ir saskaņā ar līdzšinējiem SEM programmu efektivitātes pētījumiem (Durlak et al., 2011; Rucinski et al., 2018).

**Pētījuma jautājums Nr.1:** Ieviešot SEM programmu skolās, šajā pētījumā tika izvērtētas dzimumatšķirības 3.–6. klases skolēnu uztvertā skolas klimata vērtējumos, jo līdzšinējie pētījumi ir visai neviennozīmīgi par to, kādas dzimumatšķirības parādās uztvertā skolas klimata dažādos aspektos (Bear et al., 2017; Osher & Berg, 2018). Atbildot uz pirmo

pētījuma jautājumu par to, kādas dzimumatšķirības pastāv uztvertā skolas klimata rādītājos starp 3.–6. klases skolēnu grupu, kura 6 mēnešus piedalījies SEM programmā, un to skolēnu grupu, kura nav piedalījies SEM programmā, tika konstatēts, ka atšķirības kopējā uztvertajā skolas klimatā 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas parādās starp 3.–4. klases meiteņu grupām. Kontrolgrupas 3.–4. klases meitenes uzrāda augstāku uztverto skolas klimatu 6 mēnešus pēc sākotnēji veiktā mērījuma, taču jāņem vērā, ka abu skolnieču grupu izlases ir mazas. Katrā grupā ir mazāk nekā divdesmit respondentes, kas paredz lielu secinošās statistikas kļūdas iespējamību.

5.–6. klases meiteņu grupu uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas parādās SKA apakšskalā *Raksturs*, kas saistāmas ar kontrolgrupas šī rādītāja samazināšanos, nevis SEM grupas rādītāja pieaugumu sešu mēnešu laikā. Šādas izmaiņas neliecina par saistību ar SEM programmu. Tāpat atšķirības starp 5.–6. klases SEM skolnieču grupas un kontrolgrupas skolnieču SKA apakšskalā *Vienaudžu atbalsts* rādītājiem saistāms ar kontrolgrupas šī rādītāja samazināšanos sešu mēnešu laikā. Tas neliecina par uztvertā skolas klimata apakšskalā izmaiņām SEM programmas dēļ. Rādītājs, kurš ir uzlabojies starp SEM un kontrolgrupas 5.–6. klases zēnu grupām, ir sastīts ar skolēnu garīgo veselību. SEM programmas zēni uzrāda būtisku samazinājumu garīgās veselības problēmās, kas liecina, ka SEM programmas 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas retāk izjutuši trauksmi vai depresiju un retāk kavējuši skolu garīgās veselības problēmu dēļ. Savukārt kontrolgrupas 5.–6. klases zēnu grupā garīgās veselības problēmu dienu skaits sešu mēnešu laikā ir pieaudzis. Tas saskan ar līdzšinējām pētījumu atziņām, ka skolēniem, kuri piedalās SEM programmā, samazinās garīgās veselības problēmas (Durlak et al., 2011; Rucinski et al., 2018), un papildina esošos pētījumus ar papildu atziņu, ka, uzsākot SEM programmu, garīgās veselības uzlabojumus izjūt SEM programmā iesaistītie zēni.

#### **7.4. Atšķirības starp otrās 3. – 6. klašu skolēnu izlases grupām un dzimumatšķirības uztvertajā skolas klimatā otrajā SEM gadā**

**H5:** Salīdzinot uztvertā skolas klimata rādītājus 3.–6. klases skolēniem, kuri apgūst SEM programmu otro mācību gadu, SuperSEM skolēnu grupas rādītāji būs augstāki, salīdzinot ar PamatSEM skolēnu grupu, un abu SEM programmas skolēnu grupu rādītāji būs augstāki nekā kontrolgrupā. Savukārt 5.–6. klases skolēnu grupā, kur skolas klimata aptauja mēra arī garīgās veselības problēmas, SuperSEM grupas skolēni uzrādīs zemākus garīgās veselības problēmu rādītājus, salīdzinot ar PamatSEM skolēnu grupu, un abu SEM

programmas skolēnu grupu rādītāji būs zemāki, salīdzinot ar kontrolgrupu. Šī hipotēze tika apstiprināta daļēji.

3. – 6.klašu skolēniem dažādās vecuma grupās ir vērojamas atšķirības uztvertā skolas klimatā. 3.–4. klases skolēniem ir novērojams nozīmīgi pozitīvāks skolas klimats 7 mēnešus pēc otrā SEM programmas gada uzsākšanas, savukārt 5.–6. klasē šāda nozīmīga izaugsme neparādās uztvertā skolas klimatā.

Uzsākot otro SEM programmas ieviešanas gadu, 3.–4. klases skolēni abās SEM programmas grupās uzrādīja augstāku uztverto skolas klimatu, salīdzinot ar kontrolgrupas 3.–4. klases skolēniem. 7 mēnešus vēlāk, otrā SEM programmas gada beigās, uztvertais skolas klimats abās 3.–4. klases skolēnu grupās nebija mainījies, salīdzinot ar otrā SEM gada sākumu, norādot, ka otrā SEM programmas ieviešanas gadā 3.–4. klases skolēni izjūt pozitīvāku skolas klimatu visa mācību gada laikā. Šie rezultāti saskan ar pētījumu atziņām, ka jaunāki skolēni, kuriem ir sākotnēji mazāk attīstīta sociāli emocionālā kompetence, iegūst no programmas vairāk (Durlak et al., 2011), šajā gadījumā 3.–4. klases skolēni, kuri piedalās SEM programmā otro mācību gadu, septiņu mēnešu ietvaros uztver kopējo skolas klimatu labvēlīgāk.

Statistiski būtiskas atšķirības starp trim pētāmajām 5.–6. klases skolēnu grupām parādījās skolēnu garīgajā veselībā, kur SuperSEM 5.–6. klases skolēnu grupa uzrādīja būtiski mazāk garīgās veselības problēmas, mazāku dienu skaitu, kurās skolēni jutušies nomākti vai trauksmaini vai nav apmeklējuši skolu šo problēmu dēļ, salīdzinot ar abām pārējām 5.–6. klases skolēnu grupām. Mazāk garīgās veselības problēmas SuperSEM skolēnu grupā ir arī 7 mēnešus vēlāk, norādot uz to, ka otrajā SEM programmas gadā mazāk garīgās veselības problēmas ir laikā noturīgas. Jāņem vērā, ka būtiski mazāk garīgās veselības problēmas bija tikai tai 5.–6. klases skolēnu grupai, kur skolotāji otrā SEM gada laikā saņēma regulāru atbalstu supervīziju formā, kas liek domāt, ka, lai saglabātu mazāk garīgās veselības problēmas visa gada garumā, skolotājiem ir nepieciešams regulārs programmas veidotāju atbalsts, taču vienlaikus būtu jākontrolē citi mainīgie lielumi, kas varētu ietekmēt skolēnu labāku garīgo veselību piedaloties SEM programmā. Atbalsta nepieciešamību skolotājiem programmas efektivitātes veicināšanā uzsver vairums pētījumu (Mahoney et al., 2020; Mira-Galvañ, & Gilar-Corbi, 2020; O’Conner et al., 2017) un vienlaikus palīdz precizēt, ka, turpinot SEM programmu otro gadu, lielāks pienesums ir 5.–6. klases skolēnu grupā garīgās veselības problēmu samazinājumā.

**Pētījuma jautājums Nr. 2:** Kādas dzimumatšķirības pastāv uztvertā skolas klimata rādītājos starp 3.–6. klases skolēnu grupām, kuras apgūst SEM programmu otro mācību gadu,

mācību gada sākumā un 7 mēnešus piedaloties SEM programmā, un to skolēnu grupu, kura nav piedalījies SEM programmā?

Otrā SEM programmas ieviešanas gada sākumā parādās būtiskas atšķirības starp SuperSEM 3.–4. klases meiteņu grupas un kontrolgrupas uztverto skolas klimatu, kur SuperSEM grupas 3.–4. klases meiteņu grupa uzrāda augstāku uztverto skolas klimatu nekā kontrolgrupa. Tāpat arī PamatSEM 3.–4. klases meiteņu grupā uztvertā skolas klimats ir būtiski augstāks nekā kontrolgrupā. Šis uztvertais skolas klimats paliek nemainīgs arī 7 mēnešus vēlāk. Tas kopumā liecina, ka otrajā SEM programmas gadā paliekošas pozitīvas izmaiņas kopējā uztvertā skolas klimatā vērojamas abu SEM grupu 3.–4. klases meiteņu grupās. Otrā SEM gada sākumā starp 5.–6. klases meiteņu grupām būtiskas atšķirības parādās garīgā veselības problēmās, kur SuperSEM meiteņu grupā ir būtiski mazāk garīgās veselības problēmas nekā PamatSEM un kontrolgrupas 5.–6. klases meitenēm. Mazāk garīgo veselības problēmu SuperSEM meiteņu grupā ir arī 7 mēnešus vēlāk, norādot uz to, ka visa otrā SEM programmas gada garumā meitenes norāda mazāk garīgās veselības problēmu nekā abās pārējās meiteņu grupās. Ņemot vērā, ka izmaiņas ir tikai tajā 5.–6. klases meiteņu grupā, kur skolotāji saņēmuši regulāras supervīzijas, tas norāda ka, lai saglabātu labu skolēnu garīgo veselību, SEM programmas ieviešanā ir jābūt regulāram atbalstam skolotājiem (Mahoney et al., 2020).

Atšķirības starp 5.–6. klases zēnu grupām vērojamas tajā, kā zēni uztver fizisko skolas vidi. PamatSEM zēnu grupa uzrāda augstāku apmierinātību ar fizisko skolas vidi nekā kontrolgrupa, un šīs izmaiņas ir paliekošas arī 7 mēnešus vēlāk. Tāpat PamatSEM 5.–6. klases zēnu grupa otrā SEM programmas gada sākumā norāda uz lielāku kārtību un disciplīnu skolā. Starp grupām nav statistiski nozīmīgu atšķirību starpības rādītājā 7 mēnešus vēlāk.

Šie skolēnu uztvertā skolas klimata rezultāti ļauj izdarīt secinājumu, ka SuperSEM un PamatSEM skolēnu grupās veidojas dažādi uztvertā skolas klimata uzlabojumi. SuperSEM grupā ieguvējas otrajā SEM ieviešanas gadā ir 3.–6. klases meitenes. PamatSEM grupā 5.–6. klases zēni tajā, kā uztvert fizisko skolas vidi. Jāņem vērā, ka apakšskalas *Fiziskā skolas vide* iekšējā saskaņotība ir zem pieļaujamās ticamības robežas, un šīs apakšskalas rezultāti jāinterpretē ar piesardzību. Šādi rezultāti palīdz precizēt, kādas dzimumatšķirības pastāv ieviešot SEM programmu skolās, lai programmas ieviešanā varētu mērķēti realizēt SEM programmu, lai atbalstītu skolēnu unikālās vajadzības (Bear et al., 2015).

## **7.5. Izmaiņas SEM programmas 3. – 6. klašu skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs 6 un 18 mēnešus pēc SEM uzsākšanas**

**Pētījuma jautājums Nr. 3:** Kādas izmaiņas 3.–6. klases skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs būs vērojamas sešu mēnešu laikā, apgūstot SEM programmu? Tika secināts, ka 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas 3.–6. klases skolēnu grupā nozīmīgas pozitīvas izmaiņas empātijā un sociālajā kompetencē, salīdzinot ar pirms SEM programmas uzsākšanu, kas saskan ar līdzšinējiem pētījumiem par to, ka SEM programmas veicina skolēnu sociāli emocionālās prasmes (Durlak et al., 2011; Wiglesworth et al., 2016). Lai gan SEM programmas skolēnu grupā ir iespējams novērot pozitīvu dinamiku laikā gan empātijā, gan sociālajā kompetencē, nav iespējams noteikt cēloņsakarības, jo šim mērījumam nav kontrolgrupas. Ir dažādi sajauktie mainīgie, kas varētu ietekmēt šīs pozitīvās izmaiņas laikā, kas var nebūt saistītas ar programmu. Taču vienlaikus šīs pozitīvās tendences parāda, ka jāturpina pētīt izmaiņas laikā tā, lai noteiktu cēloņsakarības.

**Pētījuma jautājums Nr. 4:** Kādas izmaiņas 3.–6. klases SuperSEM un PamatSEM skolēnu grupās būs vērojamas sociāli emocionālo prasmju rādītājos 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas?

Raugoties 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas, SuperSEM 3.–6. klases skolēnu grupā vērojams pieaugums pašregulācijas prasmē, pārējos rādītājos izmaiņas nav notikušas, kā arī PamatSEM grupā nevienā rādītājā nav izmaiņas laikā. Jāmin, ka šīs pozitīvās pašregulācijas rādītāja izmaiņas laikā SuperSEM skolēnu grupā varētu būt saistītas ar dažādiem faktoriem, kuri šī pētījumi ietvaros netika kontrolēti, piemēram, dabisku skolēnu attīstību. Lai noskaidrotu, vai šādas izmaiņas laikā sociāli emocionālās prasmēs ir saistāmas tieši ar SEM programmu, jāveic atkārtots pētījums ar kontrolgrupas mērījumiem.

## **7.6. Secinājumi**

Apkopojot pētījumā iegūtos rezultātus, var secināt, ka:

1. Lai gan metodiskais līdzeklis “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021) paredzēts skolēniem, programmas ieguvēji ir arī SEM programmas skolotāji. Jau 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas, kopējais uztvertais skolas klimats SEM skolotāju grupai ir būtiski augstāks nekā kontrolgrupā. Tāpat 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas būtiski augstāks kopējais uztvertais skolas klimats ir gan SuperSEM, gan PamatSEM skolotāju grupā. Tostarp abās SEM skolotāju grupās augstāki

rādītāji ir arī skolotāju savstarpējā saliedētībā, kas norāda, ka īstenojot SEM programmu, izveidojās tuvākas attiecības ar kolēģiem.

2. Īstenojot SEM programmu 6 un 18 mēnešus, katras skolotāju grupas ietvaros, galvenais secinājums saistāms ar savstarpējo attiecību uzlabošanos. 18 mēnešu laikā, ieviešot SEM programmu, abas SEM programmas skolotāju grupas norāda, ka uzlabojušās audzēkņu un skolotāju savstarpējās attiecības, kas norāda, ka metodiskais līdzeklis “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021) palīdz skolotājiem veidot labākas savstarpējās attiecības ar skolēniem, un savukārt skolēni programmas rezultātā spēj labvēlīgāk reaģēt un veidot draudzīgākas attiecības ar skolotājiem. 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas PamatSEM skolotāju grupa norāda uz nozīmīgu pieaugumu ne vien personāla saliedētībā, bet arī mācīšanas veidā, kas veicina mācību sniegumu un arī kopējā skolas klimatā. Tādējādi var secināt, ka skolotāji izjūt labvēlīgāku skolas klimatu arī bez papildu supervīzijām (skolotāju supervīziju ieguvums vērojams skolēnu garīgās veselības problēmu samazinājumā).

Kontrolgrupā vērojamas pretējas tendences – 18 mēnešus pēc sākotnējā mērījuma veikšanas būtiski samazinās kopējais uztvertais skolas klimats un arī savstarpējā skolotāju saliedētība un vecāku iesaiste skolas dzīvē.

3. Lai gan pirmajā SEM ieviešanas gadā (2017./2018. mācību gadā) 3.–4. klases skolēnu grupā 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas nav būtisku atšķirību uztvertā skolas klimatā, 5.–6. klases grupā parādās izmaiņas garīgās veselības jautājumos. 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas SEM 5.–6. klašu skolēni uzrāda mazāk garīgās veselības problēmas, kas nozīmē, ka SEM programmas skolēni retāk izjūt trauksmi vai citas garīgās veselības grūtības un retāk kavē skolu šo iemeslu dēļ. Apskatot dzimumatšķirības 5.–6. klases skolēnu grupā, garīgās veselības problēmu samazinājums 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas vērojams tikai SEM zēnu grupā, kas parāda, ka tūlītējie programmas ieguvēji ir zēni.

4. Otro SEM programmas gadu uzsākot, abas SEM programmas 3.–4. klases skolēnu grupas uzrāda augstāku uztverto skolas klimatu nekā kontrolgrupa, un arī 7 mēnešus vēlāk uztvertais skolas klimats nav mainījies nevienā no grupām, kas norāda, ka rādītāji ir laikā noturīgi. Apskatot dzimumatšķirības uztvertajā skolas klimatā, tikai 3.–4. klases abu SEM grupu meitenes uzrāda augstāku uztverto skolas klimatu, salīdzinot ar kontrolgrupu. Starp 5.–6. klases grupām atšķirības vērojamas garīgās veselības problēmās. Otrā SEM gada sākumā SuperSEM grupas skolēni uzrāda mazāk garīgās veselības problēmas, un šīs garīgās veselības problēmas SuperSEM grupā nemainās arī 7 mēnešus vēlāk. Mazāk garīgās veselības

problēmas ir tikai SuperSEM 5.–6. klases meiteņu grupā, kas liek domāt, ka, lai nodrošinātu ilgstošus labvēlīgus garīgās veselības rādītājus, jānodrošina regulārs atbalsts skolotājiem SEM programmas ieviešanā.

5. SEM 3.–6. klases skolēnu grupā pozitīvas sociāli emocionālo prasmju izmaiņas 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas vērojamas empātijā un sociālajā kompetencē. Taču, samazinot skolēnu izlases apmērus otrā SEM programmas gadā, sociāli emocionālo prasmju un dzīvesspēka aptaujā parādās pozitīvas tendences tikai pašregulācijas prasmēs, tikai tiem skolēniem, kuru skolotāji saņēma regulāras supervīzijas (SuperSEM). Jāņem vērā, ka sociāli emocionālo prasmju mērījumos nebija skolēnu kontrolgrupas, un tādējādi nevar izdarīt secinājumus par to, kas ietekmējis pieaugumu sociāli emocionālajās prasmēs abos SEM programmas ieviešanas gados, taču vienlaikus parāda nepieciešamību veikt papildu pētījumus, lai noteiktu cēloņsakarības.

### **7.7. Praktiskā izmantojamība**

Latvijā šis ir pagaidām vienīgais pētījums par to, kā tieši mainās uztvertais skolas klimats un sociāli emocionālās prasmes, ieviešot skolās oriģinālo, atbilstoši Latvijas kultūrvidei izveidoto metodisko līdzekli “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021), kas balstīts CASEL piecu sociāli emocionālo prasmju modelī. Šī SEM programma un visi ar programmu saistītie materiāli šobrīd ir pieejami visās Latvijas skolās visiem skolu skolotājiem. Lai gan skolās šobrīd veidojas izpratne, ka skolas misija ir ne vien pievērst uzmanību skolēnu mācību sniegumam, bet arī attīstīt labvēlīgu skolas klimatu, labvēlīgas savstarpējās attiecības, kā arī veicināt skolēna sociāli emocionālo kompetenci, līdz šim nav skaidrs veids, kā tieši skolotāji savās skolās to var veicināt. Svarīgi iegūt zinātniskus pierādījumus tam, ka šis metodiskais līdzeklis “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021) būtiski maina uztverto skolas klimatu vai uzlabo skolēnu sociāli emocionālās prasmes. Līdz ar šo pētījumu iespējams vairo skolotāju un skolu vadības motivāciju aktīvāk un konsekventāk šo programmu īstenot skolu vidē. Tāpat līdz ar šo zinātnisko pētījumu iespējams pamatot arī politiskā līmenī, kāpēc šādu programmu ir vērts uzturēt, pilnveidot un palīdzēt ieviest skolu vidēs.

### **7.8. Pētījuma ierobežojumi**

Pētījuma dizains un neparametriskās statistikas metodes ierobežo skaidru, vienotu secinājumu izdarīšanu par notikušajām izmaiņām programmas ieviešanas procesā. Izmantojot



neparametriskās statistikas metodes, tiek ierobežota integrēta mijiedarbība secinošā statistikā. Neparametriskās metodes tika izmantotas, jo kopējā skolēnu un skolotāju izlasē nevienā no veiktajiem mērījumiem nebija normāla sadalījuma, kā rezultātā tika lietotas neparametriskās secinošās statistikas metodes. Izmantojot neparametriskās secinošās statistikas metodes, izdarot secinājumus par atšķirībām starp trim pētāmajām grupām (Kruskala–Vallisa  $H$  tests), gan izdarot secinājumus par izmaiņām vairākos savstarpēji atkarīgos mērījuma laikos (Frīdmana ANOVA tests), nav iespējams pateikt, tieši starp kurām divām grupām (Kruskala–Vallisa  $H$  testa gadījumā) vai starp kuriem diviem mērījuma laikiem (Frīdmana ANOVA testa gadījumā) pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības. Lai noteiktu izmaiņas programmas ieviešanas procesā, secinājumi par izmaiņām dažādās grupās tika izdarīti pa daļām, veicot vairākus secīgus soļus. Konkrētu secinājumu izdarīšanai manuāli tika izmantotas tādas neparametriskās statistikas metodes kā Manna–Vitnija  $U$  tests, lai noteiktu, starp kurām tieši divām grupām pastāv atšķirības, un Frīdmana tests, lai noteiktu, starp kuriem diviem mērījuma laikiem pastāv nozīmīgas izmaiņas. Turklāt atšķirību noteikšana starp grupām pirms SEM programmas uzsākšanas atsevišķās uztvertā skolas klimata apakšskalās uzrādīja atšķirības starp skolotāju grupām un arī atšķirības starp skolēnu grupām un šīs atšķirības apgrūtināja drošicamu secinājumu izdarīšanu apakšskalās, kur šīs atšķirības starp grupām sākotnēji parādījās.

Skolu vidē ir ļoti grūti veikt randomizēta tipa pētījumus, bet šīs randomizācijas trūkums ir jāņem vērā, veicot rezultātu interpretāciju. Šajā pētījumā nebija iespējams veikt nejaušu pētījuma dalībnieku atlasīšanu, kuri īstenos SEM programmu un kuri to neīstenos. Tādējādi secinājumu izdarīšanai jāņem vērā iespējama Hotorna efekta, kas plašāk iztirzāts diskusijas daļā. Konkrētas skolas pēc pašu vēlēšanās pieteicās SEM programmas īstenošanai, lai attīstītu skolēnu sociāli emocionālās prasmes. SEM programmas īstenošanā, kā arī datu ievākšanā piedalījās motivētākie skolotāji, kuri bija gatavi paši ievākt datus gan savā audzināmajā klasē, kas arī var radīt pozitīvākus rezultātus. Tas, ka SEM programmas ieviešēji skolās vienlaikus paši izvērtē programmas rezultātus, ir ierobežojošs faktors, kas veicina Hotorna efektu. Vienlaikus jāmin, ka skolotāju motivācija īstenot programmu bija palīdzošs faktors programmas ieviešanā, jo finansiāls atbalsts, pietiekošs programmas veidotāju vai skolas vadības atbalsts divos SEM programmas ieviešanas gados bija ierobežots vai tā nebija nemaz.

Nākamajos pētījumos viennozīmīgi būtu nepieciešama gan lielāka skolēnu izlase sociāli emocionālo prasmju izmaiņu noteikšanai, gan arī kontrolgrupas iekļaušana pētījuma dizainā. Vienlaikus būtu jāapdomā kontrolgrupas motivācija piedalīties šādos vairākos

atkārtotos mērījumos. Tāpat, lai rezultātiem būtu lielāka ticamība, nepieciešams izmantot aptaujas, kam ir dažādas versijas par vienu respondentu – gan vecāka, gan skolotāja formu, gan paša skolēna formu. Taču vienlaikus šāds kontrolētāks pētījuma dizains paredz arī nepieciešamību pēc pietiekami liela finansiāla atbalsta pētījuma tapšanā, kura šajā pētījumā nebija.

Tāpat būtu jāapskata arī citi sajauktie mainīgie, kas var radīt izmaiņas vai to, kāpēc tās nenotiek, piemēram, ģimenes ietekme, individuālie skolēna faktori, attiecības ar konkrēto skolotāju, kurš vada SEM stundas u.c. Šajā pētījumā netika pētīti dažādi iespējamie sajauktie mainīgie, kas var ietekmēt pētījuma rezultātus.

Ierobežojumi saistīti arī ar ieviešanas procesu, kurā cilvēkresursu trūkuma dēļ nebija iespējas nodrošināt lielāku atbalstu skolām un arī laikus īstenot skolotāju sniegtās atgriezeniskās saites iekļaušanu saturisku izmaiņu veicināšanā SEM programmā. Ierobežojums noteikti saistāms arī ar to, ka pētījuma veicēji ir arī programmas ieviesēji un neitrālākam un ticamākam rezultātam būtu šīs divas pētījuma daļas jāatdala, taču tas šajā pētījumā nebija iespējams.

Tāpat kā ierobežojums minams skolas klimata izvēlētais instruments, kuram vairākās apakšskalās gan skolēnu formā, gan personāla formā, piemēram, *Fiziskā skolas vide* un *Drošība skolā*, skalas ticamība bija zem pieļaujamās 0,7 robežas.

### **Nobeigums**

Pēdējā desmitgadē Latvijas skolās aizvien vairāk uzmanība tiek pievērsta ne vien akadēmisko zināšanu veicināšanai, bet arī tam, kāds ir kopējais skolas klimats. Skolas klimats sevī ietver gan fizisko skolas vidi, gan savstarpējās attiecības skolotājiem ar skolēniem un skolēniem vienam ar otru, gan veidu, kā tiek pasniegta mācību viela, gan arī to, cik droši un pieņemti skolēns jūtas skolā. Pievēršanās labvēlīgas skolas vides veidošanai saistāma ar pētījumu atziņām, ka labvēlīga vide palīdz veicināt gan akadēmisko sniegumu, gan garīgo veselību, gan piesaisti skolai. Lai veicinātu labvēlīgu skolas vidi, aizvien lielāka uzmanība skolās tiek pievērsta skolēna sociāli emocionālo prasmju attīstīšanai, jo skolēni ar labākām sociāli emocionālajām prasmēm labāk spēj tikt galā ar mācību prasībām un veicina tādas mācību vides veidošanos, kas ļauj gan pašiem, gan apkārtējiem pilnvērtīgi attīstīt savu potenciālu gan akadēmiski, gan kā personībām.

Šī pētījuma mērķis bija izpētīt izmaiņu dinamiku uztvertā skolas klimata rādītājos starp skolotāju grupām, kuras īsteno sociāli emocionālo mācīšanos un kuras to nedara, kā arī starp 3.–6. klases skolēniem, kuri apgūst SEM programmu un kuri to neapgūst, analizējot

dzimumatšķirības uztvertā skolas klimata rādītājos šajās skolēnu grupās. Atsevišķi tiek analizētas izmaiņas uztvertā skolas klimata rādītājos skolotāju grupā, kura saņēma regulāras supervīzijas SEM programmas īstenošanas laikā, un tajā skolotāju grupā, kurā īstenoja SEM programmu bez papildu supervīzijām. Mērķis bija arī izpētīt izmaiņas SEM programmā iesaistīto skolēnu sociāli emocionālajās prasmēs 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas.

Darba teorētiskajā daļā tika iztirzāts, kas ir sociāli emocionālā kompetence, kādas prasmes šī kompetence iekļauj. Darbā tiek iztirzāts, kā SEM modelis ir veidojies, kādi ir ieguvumi, aktīvi praktizējot sociāli emocionālo mācīšanos skolās, un promocijas darbā tika apskatītas skolu programmas, kuras veicina sociāli emocionālo mācīšanos. Tāpat tika apskatīts, kas ir skolas klimats, kā tas ir saistīts ar sociāli emocionālajām prasmēm, un kā skolas klimatu veidot labvēlīgāku. Darba teorētiskajā daļā īpaša uzmanība tika pievērsta teorētiskajām atziņām par SEM programmu kvalitatīvu ieviešanas procesu, jo tikai kvalitatīvi ieviestas programmas ir iespējams uzturēt ilgtermiņā skolās. Kvalitatīvi ieviestas programmas veicina labākus programmas iznākumus skolēniem gan saistībā ar sociāli emocionālajām prasmēm, gan skolas klimatu.

Promocijas darbā izvirzītie mērķi tika sasniegti. Tika noskaidrots, kādas atšķirības uztvertā skolas klimata rādītājos parādās starp skolotāju grupām. Tika konstatēts, ka kopsummā gan 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas, gan 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas SEM skolotāju grupās būtiski uzlabojas kopējais uztvertais skolas klimata rādītājs, salīdzinot ar kontrolgrupu. Tāpat tika noskaidrots, kā longitudināli SEM skolotāju grupās notiek pozitīvas izmaiņas 6 un 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas. Tika secināts, ka tie skolotāji, kuri otrajā SEM programmas gadā saņēma programmas veidotāju regulāru atbalstu supervīziju formā, uztver pozitīvas izmaiņas audzēkņu un skolotāju savstarpējās attiecībās.

Skolotāju grupā, kuri ieviesa SEM programmu bez papildu supervīzijām, skolotāji 6 un 18 mēnešus pēc programmas ieviešanas norāda uz pozitīvām izmaiņām kopējā uztvertā skolas klimatā, audzēkņu un skolotāju savstarpējās attiecībās un veidā, kā tiek pasniegta mācību viela, kas veicina skolēnu mācību sniegumu. Kontrolgrupā longitudināli vairāki rādītāji būtiski kritušies, kas varētu būt saistīts ar regulāru dalību skolas klimata aptaujas mērījumos, tīšu uzmanības pievēršanu skolas klimatam, taču vienlaikus nesaņemot tiešu atbalstu skolas klimata uzlabošanai. Šādi rezultāti kopumā norāda, ka, lai gan metodiskais līdzeklis "Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei" (Martinsone et al., 2021) pamatā paredzēta skolēnu sociāli emocionālo prasmju uzlabošanai, tā palīdz arī

skolotājiem veidot labvēlīgākas attiecības ar kolēģiem un skolēniem. Iepriekš tika pieņemts, ka šādas programmas maina arī skolotāju uztverto skolas klimatu, taču tiešu pierādījumu tam nebija (Jennings et al., 2017).

Promocijas darbā tika noskaidrots, kā mainās skolēnu uztvertais skolas klimata rādītājs 3.–6. klases grupās gan pirmajā SEM ieviešanas gadā, gan otrajā SEM ieviešanas gadā, salīdzinot ar kontrolgrupu. Tika secināts, ka 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas 5.–6. klases skolēnu grupā ir samazinājies to dienu skaits, kad skolēni jutušies nomākti vai trauksmaini. Tas it īpaši bija vērojams starp SEM grupas 5.–6. klases zēnu rezultātiem, kur garīgās veselības problēmu rādītājs bija samazinājies sešu mēnešu laikā, salīdzinot ar kontrolgrupu, kurā šis garīgās veselības problēmu rādītājs sešu mēnešu laikā bija pat pieaudzis. Otrā SEM programmas gada sākumā parādījās arī pozitīvi rezultāti kopējā uztvertā skolas klimata abās SEM 3.–4. klases skolēnu grupās, salīdzinot ar kontrolgrupu. Šie pozitīvie uztvertā skolas klimata rādītāji saglabājas nemainīgi arī 7 mēnešus vēlāk. 5.–6. klases skolēnu grupā, kur skolotāji saņēma regulāras supervīzijas, uzsākot otro SEM programmas gadu, bija statistiski nozīmīgi zemāks *Garīgās veselības* problēmu rādītājs, salīdzinot ar to SEM skolēnu rezultātiem, kur skolēni nesaņēma regulāras supervīzijas, un salīdzinot ar kontrolgrupas skolēniem. Šādi garīgās veselības problēmu rādītāji saglabājās arī 7 mēnešus vēlāk. Tas norāda, ka visa otrā SEM programmas ieviešanas gada laikā (2018./2019. mācību gadā) tie skolēni, kuru skolotāji saņēma regulāras supervīzijas, retāk izjuta trauksmi, nomāktību un kavēja skolu garīgās veselības problēmu dēļ.

Pētījums ietvēra skolotāju uztvertā skolas klimata rādītāju izmaiņas trīs mērījumu laikos (pirms SEM programmas uzsākšanas, 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas) un ietvēra arī atšķirību noteikšanu starp skolotāju grupām gan 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas, gan 18 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas.

Skolēnu uztvertā skolas klimata izlases katrā SEM programmas ieviešanas gadā bija savstarpēji nesaistītas. Pirmajai 3.–6. klases skolēnu izlasei tika veikts uztvertā skolas klimata mērījums pirms SEM programmas uzsākšanas un 6 mēnešus pēc SEM programmas ieviešanas. Otrajai 3.–6. klases skolēnu izlasei tika veikts mērījums otrā SEM gada sākumā un 7 mēnešus vēlāk. Sociāli emocionālo prasmju un dzīvesspēka (SEARS) mērījumi, kurus veica klases skolotājs par diviem savas klases skolēniem, tika veikti trīs reizes: pirms SEM programmas uzsākšanas, 6 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas un 18 mēnešus pēc SEM programmas uzsākšanas.

Šī pētījuma ietvaros tika rediģēta un papildināta “Sociāli emocionālās audzināšanas” programma (Martinsone & Niedre, 2013), lai tā atbilstu CASEL piecu sociāli emocionālo pamatprasmju modelim. Tika izveidots metodiskais līdzeklis “Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei” (Martinsone et al., 2021), kurš paredz sociāli emocionālo prasmju apguvi piecās CASEL modelī balstītās kategorijās: saprast sevi, pārvaldīt sevi, saprast citus, veidot attiecības ar citiem un pieņemt atbildīgus lēmumus. Pētījuma rezultāti liecina, ka šī programma veicina pozitīvāku skolas klimatu gan starp SEM skolu skolotājiem, it īpaši skolotāju savstarpējo attiecību sfērā un savstarpējās attiecībās ar skolēniem, gan veicina 3.–6. klases skolēnu uztverto skolas klimatu. Šādas programmas izveidošana un ieviešana visā Latvijas skolu sistēmā ir būtisks elements, lai veicinātu labvēlīgu skolas klimatu, kuru izjūt gan skolēni, gan arī skolotāji, un kas ir kā pamats tam, lai skolēni spētu attīstīt savas sociāli emocionālās prasmes.

### Izmantotās literatūras un avotu saraksts

- Abry, T., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., & Brewer, A. J. (2013). The influence of fidelity of implementation on teacher–student interaction quality in the context of a randomized controlled trial of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology, 51*, 437–453.
- Abry, T., Rimm-Kaufman, S. E., & Curby, T. W. (2016). Are all program elements created equal? Relations between specific social and emotional learning components and teacher–student classroom interaction quality. *Prevention Science, 18*(2), 193–203. DOI: 10.1007/s11121-016-0743-3.
- Agnew, R. (1993). Why do they do it? An examination of the intervening mechanisms between social control variables and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 30*, 245–266.
- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry, 79*(3), 407–420. <https://doi.org/10.1037/a0016553>
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher, 39*, 69–78. doi:10.3102/0013189X09357619
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students’ “connectedness” to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention, 24*, 243–262. doi:10.1023/B:JOPP.0000018048.38517.cd
- Bandura, A. (1971) *Social Learning Theory*. General Learning Press, New York.
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(3), 125–139. doi:10.1037/0022-3514.35.3.125
- Bandura, A. (1982). Self– efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122–147. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Barbarasch, B., & Elias, M. J. (2009). Fostering social competence in schools. In R. W. Christner & R. B. Mennuti (Eds.), *School– based mental health: A practitioner’s guide to comparative practices* (pp. 125–148). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the tools of the mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 299–313.
- Beaty, J. & Morris, R. (2018). History of social and emotional learning. *International Arab Journal of English for Specific Purposes, 1*(2), 67–72.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F.F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*, 157–174.
- Bear, G. G., Whitcomb, S. A., Elias, M. J., & Blank, J. C. (2015). SEL and schoolwide positive behavioral interventions and supports. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 453–467). New York, NY: Guilford Press.
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, A. B. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education, 63*(2017), 372–383.
- Bear, G. G., Yang, C., Harris, A., Mantz, L., Hearn, S., & Boyer, D. (2019). *Technical manual for the Delaware School Survey: Scales of school climate; bullying victimization; student engagement; positive, punitive, and social emotional learning techniques; and social and emotional competencies*. Newark, DE: Center for Disabilities Studies. <http://wh1.oet.udel.edu/pbs/technical-manual-for-school-climate-surveys/>
- Berg, J. K., & Aber, J. L. (2015). A multilevel view of predictors of children’s perceptions of school interpersonal climate. *Journal of Educational Psychology, 107*(4), 1150–1170. doi:10.1037/edu0000027
- Berzina, S. & Martinsone, B. (2021). Changes in teachers and students’ perceived school climate through the implementation of the social emotional learning program: A longitudinal study. *Human, Technologies and Quality of Education, 44–59*. <https://doi.org/10.22364/htqe.2021.03>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61–79.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., Powers, J. D., & Glennie, E. J. (2008). The joint effects of neighborhoods, schools, peers, and families on changes in the school success of middle school students. *Family Relations, 57*, 504–516.

- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school– wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, *130*(5), e1136– e1145.
- Bruns, E. J., Walrath, C., Glass– Siegel, M., & Weist, M. D. (2004). School– based mental health services in Baltimore: association with school climate and special education referrals. *Behavior Modification*, *28*, 491–512.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm–Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the responsive classroom approach. *Journal of School Psychology*, *46*, 129–149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.02.004>.
- Brown, J. L., Jones, S., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 153–167.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school– randomized controlled trial of steps to respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review*, *40*(3), 423–443.
- Brown, P.M., & Elias, M.J. (2012). *Appropriate theme: Overcoming Barriers to access & success, Creating an environment conducive to adult distance learning*. London: Kogan Page.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, *66*(5), 1312–1329. <https://doi.org/10.2307/1131649>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher– child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 61–79. doi:10.1016/s0022–4405(96)00029– 5
- Birkett, M., Espelage, D. L., & Koenig, B. (2009). LGB and questioning students in schools: The moderating effects of homophobic bullying and school climate on negative outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(7), 989–1000. doi:10.1007/s10964–008– 9389– 1
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., & Rimm–Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the responsive classroom approach. *Journal of School Psychology*, *46*(2), 129–149.



- Booren, L. M., Handy, D. J., & Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9, 171–187.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34, 844–850. doi:10.1037//0003-066X.34.10.844
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28, 69–76.
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2004). The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts. *Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities*, 24, 2005–2132.
- Bustamante, R. M., Nelson, J. A., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 793–827.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68–76. doi:10.1375/ajgc.15.1.68
- CASEL (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: IL.
- CASEL (2008a). *Connecting social and emotional learning with mental health*. Washington, DC: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention. [http://www.promoteprevent.org/sites/www.promoteprevent.org/files/resources/ConnectingSEL\\_2.pdf](http://www.promoteprevent.org/sites/www.promoteprevent.org/files/resources/ConnectingSEL_2.pdf).
- CASEL (2008b). *Social and Emotional Learning (SEL) and student benefits: Implications for the Safe Schools/Healthy Students Core Elements*. Washington, DC: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention. <http://eric.ed.gov/?id=ED505369>.
- CASEL (2012). *2013 Casel Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs (Pre-School and Elementary School Edition)*. CASEL: <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- CASEL. (2013). *Implementing systemic district and school social and emotional learning*. Chicago, IL

- CASEL. (2017a). About CASEL. CASEL: <http://www.casel.org>
- CASEL (2017b). “What is SEL?” Collaborative for Academic Social and Emotional Learning: <http://www.casel.org.what-is-sel/>; “Core SEL Competencies,”
- CASEL. (2017c). Core social and emotional competencies. CASEL: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies>.
- CASEL. (2018a). History. CASEL: <https://casel.org/history/>
- CASEL. (2018b). Standards. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: <https://drc.casel.org/standards/>
- CASEL. (2020). *The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning*. Chicago, IL: Author. Retrieved from <https://schoolguide.casel.org/>
- CASEL. (2023). Fundamentals of SEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Catalano, R. F., Kosterman, R., Hawkins, D. J., Newcomb, M. D., & Abbott, R. D. (1996). Modeling the etiology of adolescent substance use: A test of the social development model." *Journal of Drug Issues*, 26(2):429–55.
- Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41(2), 143–164. doi:10.1016/s0022-4405(03)00031-1
- Chang, J., & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: the impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16, 485.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201–237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Cohen, J. (2012). School climate reform and bully prevention: A data driven strategy that mobilizes the “whole village” to learn and work together to prevent bullying and promote a culture of upstanders. In M. Masiello & D. Schroeder (Eds.), *A public health approach to bullying prevention*. Washington, DC: American Public Health Association.

- Cohen, J. & Brown, P. (2013). School climate and adult learning. In Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). *School Climate: Practices for Implementation and Sustainability*. A School Climate Practice Brief, Number 1, New York, NY: National School Climate Center.
- Cohen, J. (2017). School Climate, Social Emotional Learning, and other Prosocial “Camps”: Similarities and a Difference.
- Cohen, J. & Thapa, A. & Higgins–D'Alessandro, A. (2017). School Climate/Social Emotional Learning Measurement Systems: Trends, Contributions, Challenges and Opportunities.
- Comer, J. P. (2013). School and moral justice: The school development program as a case study. *Journal of Research in Character Education*, 9(2), 91–106.
- Comer, J. P., & Ben–Avie, M. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*. New York: Teachers College Press.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the fast track prevention trial for conduct problems: I: The high– risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631–647.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student– teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60–81. <http://dx.doi.org/10.1177/003804070407700103>
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2004). Supporting self– regulation in student– centered web– based learning environments. *International Journal on E– Learning*, 3(1), 40–47.
- Daniels, D. H., & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(5), 495–526. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00139-9](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00139-9)
- Darling– Hammond, L., Flook, L., Cook– Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 1–44. doi:10.1080/10888691.2018.1537791
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation* (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Delpit, L. (2006). *Other people’s children: Cultural conflict in the class- room*. New York, NY: Norton.
- Denham, S. A. (1989). Maternal affect and toddlers’ social-emotional competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(3), 368–376. doi:10.1111/j.1939-0025.1989.tb01672.x

- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65–86. doi:10.1023/A:1024426431247
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (pp. 614–637). New York, NY: Guilford Press.
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40 (3), 137–143. <http://eric.ed.gov/?id=EJ963274>.
- Denham, S., & Zinsser, K. M. (2014). Social and emotional learning during early childhood. In T. Gullotta & M. Bloom (Eds.), *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion* (2nd ed.) (pp. 925–935). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Devine, J. F., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: strategies to protect children and promote learning*. Columbia University, NY: Teachers College Press.
- Diamond A., & Taylor C. (1996). Development of an aspect of executive control: Development of the abilities to remember what I said and to “Do as I say, not as I do.” *Developmental Psychobiology*, 29, 315–334.
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school– aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 193–221.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Ialongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence–based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in school mental health promotion*, 1(3), 6–28. <https://doi.org/10.1080/1754730x.2008.9715730>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M., & Ialongo, N. S. (2010). Integrated models of school– based prevention: Logic and theory. *Psychology in the schools*, 47(1), 71–88. <https://doi.org/10.1002/pits.20452>
- Domitrovich, C. E., Moore, J. E., Thompson, R. A., & the CASEL Preschool to Elementary School Social and Emotional Learning Assessment Workgroup. (2012). Interventions that promote social– emotional learning in young children. In R. Pianta (Ed.),

- Handbook of Early Childhood Education* (pp. 393–415). New York, NY: Guilford Press.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social– emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408–416. doi:10.1111/cdev.12739
- 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. doi:10.1007/s10464– 008– 9165– 0
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta– analysis of school– based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432.
- Durlak, A., C. Domitrovich, R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, P. Goren. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning (SEL): Research and Practice.*: Guilford Press
- Dusenbury, L., Yoder, N., Dermody, C., & Weissberg, R. P. (2020). *An examination of K-12 SEL learning competencies/standards in 18 states.* <https://casel.org/casel-gateway-examining-kthru12-learning-competencies/?download=true>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225– 241. <https://doi.org/10.1111/j.1532– 7795.2010.00725.x>
- Edutopia. (2018). Social and emotional learning: A short history: <https://www.edutopia.org/social– emotional– learning– history>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6*(3– 4), 169– 200. doi:10.1080/02699939208411068
- Elbertson, N., Brackett, M., & Weissberg, R. (2009). School– based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. 10.1007/978– 90– 481– 2660– 6\_57.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. (2010). Sustainability of social– emotional learning and related programs: Lessons from field study. *The Internaatinal Journal of Emotional Education, 2*(1), 17–33. ISSN: 2073–7629

- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48*, 533–553. doi:10.1016/j.jsp.2010.07.001
- Elsiņa, I. & Martinsone, B. (2021). Sociāli emocionālā kompetence, sociālais atbalsts un attiecības ar vecākiem, skolotājiem un vienaudžiem: pusaudžu pašuztvertie integratīvie depresijas riska un aizsargājošie faktori. Promocijas darbs. Latvijas Universitāte.
- Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*, 103–112. doi:10.1207/S15326985EP3602\_5
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S., & Salinas, K. C. (1997). *School, family, and community partnerships: your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools, 48*, 632e647. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20579>
- Fenning, P., & Rose, J. (2007). Overrepresentation of African American students in exclusionary discipline: the role of policy. *Urban Education, 42*, 536–559.
- Figueroa– Sánchez, M. (2008). Building emotional literacy: Groundwork to early learning. *Childhood Education, 84(5)*, 301–304. doi:10.1080/00094056.2008.10523030
- Finn, J., & Achilles, C. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 21*, 97–109. doi:10.3102/01623737021002097.
- Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 8*, 391–418. doi:10.1207/S15327671ESPR0804\_2
- Fitness, J. (2015). Emotions in relationships. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, J. A. Simpson, & J. F. Dovidio (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Volume 3: Interpersonal relations* (3, 297–318). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental psychology, 51(1)*, 44–51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>

- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D., & Sargent, J. A. (2009). A cluster randomized controlled trial of child– focused psychiatric consultation and a school systems– focused intervention to reduce aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *50*, 607–616.  
doi:10.1111/j.1469– 7610.2008.02025.x
- Fox, S.E., Levitt, P., & Nelson, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, *81*(1), 28–40.  
doi: 10.1111/j.1467– 8624.2009.01380.x.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., & Richman, J. M. (1999). Risk, protection, and resilience: toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, *23*, 131–143.
- Freeman, J. G., Samdal, O., Klinger, D. A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D., & Rasmussen, M. (2009). The relationship of schools to emotional health and bullying. *International Journal of Public Health*, *54*, 251–259.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab– Stone, M. (2009). Adolescents in transition: school and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry and Human Development*, *40*, 1–13.
- Gálvez-Nieto, J. L., Polanco-Levicán, K., Trizano-Hermosilla, Í., & Beltrán-Véliz, J. C. (2022). Relationships between School Climate and Values: The Mediating Role of Attitudes towards Authority in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *19*(5), 2726. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052726>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, *43*(4), 281–301. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.06.002>
- Gilliam, W. S., & Shahar, G. (2006). Preschool and child care expulsion and suspension: Rates and predictors in one state. *Infants & Young Children*, *19*(3), 228–245.  
<https://doi.org/10.1097/00001163– 200607000– 00007>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*. More Than Sound. ISBN 9781934441152
- Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence. 25th Anniversary Edition*. Bloomsbury Publishing. ISBN 9781526633620

- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from national delinquency prevention in school. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, *42*, 421–444.  
doi:10.1177/002242780427193
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, *10*(3), 243–268. doi:10.1037/0893-3200.10.3.243
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: pathways to adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 349–364.
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for black and white high school students. *American Educational Research Journal*, *48*, 904–934. doi:10.3102/0002831211398531
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009). “Tolerating” adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory Into Practice*, *48*, 106–113.  
doi:10.1080/00405840902776327
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 483–496. doi:10.1037/a0018562
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, *58*(6–7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, *2*, 27–52.
- Greenberg, M. T., & Abenavoli, R. (2016). Universal Interventions: Fully Exploring Their Impacts and Potential to Produce Population-Level Impacts. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *10*(1), 40–67. doi:10.1080/19345747.2016.1246632
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health. Effects on teachers, students, and schools*. University Park: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.



- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Durlak, J. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27, 13–32. 10.1353/foc.2017.0001.
- Greenberg, M. T., & Weissberg, R. P. (2018). *Social and emotional development matters: Taking action now for future generations*. University Park: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. In K. Field, B. J. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives*, 209–243. International Universities Press, Inc.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79–119. doi:10.1111/1467-9507.00150
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth–grade. *Child Development*, 72, 625–638. doi:10.1111/1467–8624.00301
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the ruler approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51, 530–543.
- Hammond, Z. (2014). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Baltimore, MD: Brookes.
- Han, H. (2014). Supporting early childhood teachers to promote children’s social competence: Components for best professional development practices. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 171–179.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. 10.4135/9781452219523.
- Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (1990). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. University of Washington, Social Development Research Group, Seattle.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). Social Development and Social and Emotional Learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg

- (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (p. 135–150). Teachers College Press.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, *162*(12), 1133–1141.  
<https://doi.org/10.1001/archpedi.162.12.1133>
- Hawkins, J., Jenson, J., Catalano, R., Fraser, M., Botvin, G., Shapiro, V.B., Brown, C., Beardslee, W., Brent, D., Leslie, L., Rotheram-Borus, M., Shea, P., Shih, A., Anthony, E., Haggerty, K., Bender, K.A., Gorman-Smith, D., Casey, E., & Stone, S. (2015). *Unleashing the Power of Prevention*.
- Herman, B., & Collins, R. (2018). *Social and emotional learning competencies*. Wisconsin Department of Public Instruction. MA, Wisconsin.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, *13*, 161–164.
- Hirschi. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: the role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, *33*, 2221–2229.
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behavior Analysis in Practice*, *8*(1), 80–85.
- Howells, K. (2018) *The future of education and skills: education 2030: the future we want*. Working Paper. Paris: OECD.  
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games. *Simulation & Gaming*, *40*(5), 626–644.  
doi:10.1177/1046878109333793
- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Washington, DC: Sage. <https://www.doi.org/10.4135/9781446288603>
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational & Psychological Measurement*, *71*(4) 617–637.

- Hurry, J. & Russell, T. (2022). *An evaluation of professional supervision for teachers*. UCL Institute of Education: London, UK
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491–525.
- Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). Inservice preparation for educators. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 422–437). The Guilford Press.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010–1028. doi:10.1037/edu0000187
- Jennings, T., Minnici, A., & Yoder, N. (2019). Creating the working conditions to enhance teacher social and emotional well-being. In D. Osher, M. Mayer, R. Jagers, K. Kendziora, & L. Wood (Eds.), *Keeping students safe and helping them thrive* (210 – 239). Santa Barbara, CA: Praeger/ABC-CLIO.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher– Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher– perceived Conflict and Closeness. *Social Development, 18*(4), 915–945. doi:10.1111/j.1467–9507.2008.00508.x
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socio– emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development, 80*, 1514–1530. doi:10.1111/j.1467–8624.2009.01348.x
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report, 26*(4), 1–33. doi:10.1002/j.2379–3988.2012.tb00073.x
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional learning skills vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*(8), 62–65.
- Jones, S. & Bailey, R. & Jacob, R. (2014). Social– emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan, 96*. 19– 24. 10.1177/0031721714553405.

- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social– emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290.  
<https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children, 27*(1), 49–72. doi:10.1353/foc.2017.0003
- Jones, S., & Doolittle, E. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children, 27*(1), 3– 11. <http://www.jstor.org/stable/44219018>
- Jones, S.M. & Barnes, Sophie & Bailey, Rebecca & Doolittle, Emily. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *Future of Children. 27.* 49–72. 10.1353/foc.2017.0003.
- Jones, S., Farrington, C. A., Jagers, R., Brackett, M., & Kahn, J. (2019). *Social, emotional, and academic development: A research agenda for the next generation*. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science, 17*, 393–400.
- Kalvāns, R., Upmane, A., Kokare, M. (2014). Sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta programmas darbības izvērtējums. *Atbalsts iekļaujošai izglītībai: zinātnisko rakstu krājums*, 164.–188. ISBN 978– 9984– 45– 560– 0
- Kaplan, D. S., Peck, M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure–dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research, 90*, 331–343.
- Kemple, K. M., & Ellis, S. M. (2009). Peer– related social competence in early childhood: Supporting interaction and relationships. In E. L. Essa & M. M. Burnham (Eds.), *Informing our practice: Useful research on young children’s development* (pp. 5–12). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.  
<http://eric.ed.gov/?id=ED505533>
- Kendziora, K., Weissberg, R. P., Ji, P., & Dusenbury, L. A. (2011). *Strategies for social and emotional learning: Preschool and elementary grade student learning standards and assessment*. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.

- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R., & Cleaver, E. (2004). *Citizenship education longitudinal study: Second annual report: First longitudinal study*.  
<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB531.pdf>
- King, M.A., Sims, A., & Osher, D. (1998). *How is cultural competence integrated into education?* Washington, D.C.: Center on Effective Collaboration and Practice, American Institutes for Research.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education: The Dewey view. *Harvard Educational Review*, 42, 449–496.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom–level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100, 96–104. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Krage, G., & Ivanova, I. (2018). Development and management of support system for early school leavers. Society. Integr. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 3, 290–304. doi:<https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3278>
- Kress, J. S., & Elias, M. J. (2006). School–based social and emotional learning programs. In K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 592–618). John Wiley & Sons Inc.
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R., Tait, C., & Turner, C. (2002). Effectiveness of school–based family and children's skills training for substance abuse prevention among 6–8–year–old rural children. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16, 65e71.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0893-164X.16.4S.S65>
- Lane, K. L., Oakes, W., & Menzies, H. (2010). Systematic screenings to prevent the development of learning and behavior problems: Considerations for practitioners, researchers, and policy makers. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(3), 160–172. doi:10.1177/1044207310379123
- La Salle, T.P., McIntosh, K., & Eliason, B.M. (2016). School climate survey suite administration manual. Eugene, OR: OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports University of Oregon.
- La Salle, T. P., Wang, C., Parris, L., & Brown, J. A. (2017). Associations between school climate, suicidal thoughts, and behaviors and ethnicity among middle school students. *Psychology in the Schools*, 54(10), 1294–1301, doi: 10.1002/pits.22078
- La Salle, T. P. (2017). Technical manual for the Georgia School Climate Survey Suite. Georgia Department of Education.

- La Salle, T. P. (2018). International perspectives of school climate. *School Psychology International*, 014303431880833. doi:10.1177/0143034318808336
- La Salle, T. P., Rocha-Neves, J., Jimerson, S., Di Sano, S., Martinsone, B., Majercakova Albertova, S., Gajdošová, E., Baye, A., Deltour, C., Martinelli, V., Raykov, M., Hatzichristou, C., Palikara, O., Szabó, É., Arlauskaitė, Z., Athanasiou, D., Brown-Earle, O., Casale, G., Lampropoulou, A., Zvyagintsev, R. (2021). A multinational study exploring adolescent perception of school climate and mental health. *School Psychology*, 36(3), 155–166. <https://doi.org/10.1037/spq0000430>
- Lee, V. E., Smith, J. B., & Croninger, R. G. (1997). How high school organization influences the equitable distribution of learning in mathematics and science. *Sociology of Education*, 70(2), 128–150. <https://doi.org/10.2307/2673160>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID– 19. *The Lancet Child & Adolescent Health*. doi:10.1016/s2352– 4642(20)30109– 7
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464–490. <https://doi.org/10.3102/0034654308326158>
- Lemerise, E., & Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107– 18. 10.1111/1467–8624.00124.
- Lench, H. C., Flores, S. A., & Bench, S. W. (2011). Discrete emotions predict changes in cognition, judgment, experience, behavior, and physiology: A meta-analysis of experimental emotion elicitation. *Psychological Bulletin*, 137(5), 834–855. doi:10.1037/a0024244
- Leuner B.(1966). Emotionale Intelligenz und Emanzipation. Eine psychodynamische Studie über die Frau [Emotional intelligence and emancipation. A psychodynamic study on women]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 15(6):196–203. German. PMID: 5975008.
- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37(3), 888–902. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.03.004>
- Luo, H., Liu, Q., & Yu, C. (2021). Parental Warmth NY. Gratitude, and prosocial behavior among Chinese adolescents: the moderating effect of school climate. *International*

- Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (13):7033. doi: 10.3390/ijerph18137033
- Macklem, G. L. (2008). Emotion regulation in the classroom. In G. L. Macklem (Ed.), *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children* (pp. 63–81). New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). *An update on social and emotional learning outcome research. Phi Delta Kappan*, 100(4), 18–23. doi:10.1177/0031721718815668
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Mattison, E., & Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: the association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 40, 1–12.
- Martinsone, B., Niedre, R. (2013). *Sociāli emocionālā audzināšana. Rokasgrāmata*. Latvijas Universitāte. ISBN 978– 9984– 45– 744– 4
- Martinsone, B., Nīmante, D., Daniela, L. (2013). *Atbalsts pozitīvai uzvedībai*. Rokasgrāmata. Latvijas Universitāte. ISBN 978– 9984– 45– 726– 0.
- Martinsone, B., & Dambergā, I. (2016). Qualitative analysis of teachers' written self-reflections after implementation of a social-emotional learning program in Latvia. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 215–225. doi:10.1080/21683603.2016.1225236
- Martinsone, B., Vilcina, S. (2017a). Teachers' perceptions of the effectiveness and sustainability of a social emotional learning program in Latvia: A focus group study. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 19(2), 5– 20. DOI: 10.1515/jtes–2017– 0011
- Martinsone, B., & Vilcina, S. (2017b). Teachers' perceptions of relationship enhancement upon implementation of the social emotional learning program in Latvia: Focus group study. *Journal of Relationships Research*, 8, E14. doi:10.1017/jrr.2017.14
- Martinsone, B., Niedre, R., & Bērziņa, S. (2021). *Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1. – 12. klasei. Metodiskais līdzeklis*. Valsts izglītības satura centrs. ESF projekts Nr. 8. 3. 11/16/1/002. Kompetenču pieeja mācību saturā. ISBN978– 9934– 24– 031– 7

- Martinsone, B. & Cavioni, V. (2022). *Garīgās veselības veicināšana izglītības iestādēs. Vadīnijas politikas veidotājiem / PROMEHS*. The curriculum to promote mental health at school. Guidelines for policy makers.
- Marzano, R., & Marzano, J. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61, 6–13.
- McCabe, P.,C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*. 48(5):513–540.
- McCambridge, J., Witton, J., & Elbourne, D. R. (2014). Systematic review of the Hawthorne effect: new concepts are needed to study research participation effects. *Journal of clinical epidemiology*, 67(3), 267–277. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.08.015>
- McClelland, M., Tominey, M.,M., Schmitt, M., & Duncan, M. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27, 33 – 47. DOI: 10.1353/foc.2017.0002.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R., & Tracy, A. N. (2019). Red light, purple light! Results of an intervention to promote school readiness for children from low– income backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 10.doi:10.3389/fpsyg.2019.02365
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130–140. <https://doi.org/10.1177/106342660000800301>
- McKown, C. (2017). Social– emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children*, 27(1), 157–178.doi:10.1353/foc.2017.0008
- Mehta, T. G., Atkins, M. S., & Frazier, S. L. (2013). The organizational health of urban elementary schools: school health and teacher functioning. *School Mental Health*, 5, 144–154.
- Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting Mental Health and Academic Success*. The Guilford Press.
- Merrell, K. W., Cohn, B. P., & Tom, K. M. (2011). Development and validation of a teacher report measure for assessing social– emotional strengths of children and adolescents. *School Psychology Review*, 40(2), 226–241.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107–114. doi: 10.1207/S15326985EP3702\_5



- Meyers, A., & Hickey, A. (2014). Multilevel prospective dynamics in school– based social and emotional learning programs. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 13*, 218–231.
- Meyers, D. C., Gil, L., Cross, R., Keister, S., Domitrovich, C. E., & Weissberg, R. P. (2015). *CASEL guide for schoolwide social and emotional learning*. Chicago, IL: CASEL
- Ministru kabineta noteikumi, 747. (2018). MK noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem. (II nodaļas 1. punkts.) <https://likumi.lv/ta/id/303768>
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology, 51*, 599e610. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>.
- Mira–Galvañ, M.– J., & Gilar–Corbi, R. (2020). Design, implementation and evaluation of an emotional education program: Effects on academic performance. *Frontiers in Psychology, 11*.doi:10.3389/fpsyg.2020.01100
- Morris, P., Millenky, M., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children’s behavior and academic skills? Evidence from the foundations of learning project. *Early Education & Development, 24*, 1020–1042.
- Mulkey, L. M., Catsambis, S., Steelman, L. C., & Crain, R. L. (2005). The long– term effects of ability grouping in mathematics: A national investigation. *Social Psychology of Education, 8*(2), 137–177.doi:10.1007/s11218– 005– 4014– 6
- Nagaoka, J. & Farrington, C., Ehrlich, S. & Heath, R. (2015). Foundations for young adult success: A Developmental Framework.
- National Resarch Council. (2012). *A Framework for K– 12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>.
- National School Climate Council. (2007). *Thes school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <http://nsc.csee.net>
- National School Climate Center. (2012). The school climate improvement process: Essential elements. *School Climate Brief, 4*, 1–4. <https://www.schoolclimate.org/school– climate>
- Nanney, M. (2020). *Transgender student experiences in single-sex colleges*. *Sociology Compass*. doi:10.1111/soc4.12817

- Nīmante, D., Daniela, L., Tūbele, S., Raševska, M., et al. (2009). *Iekļaujošās izglītības un sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveides un tās darbībai nepieciešamā personāla sagatavošanas un kvalitātes uzlabošanas koncepcija. Latvijas Universitāte: [http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/2009/ESF\\_koncepcija.pdf](http://www.ppf.lu.lv/v.3/eduinf/files/2009/ESF_koncepcija.pdf)*
- Nesdale, D., & Lawson, M. J. (2011). Social groups and children's intergroup attitudes: Can school norms moderate the effects of social group norms? *Child Development, 82*, 1594–1606. doi:10.1111/j.1467– 8624.2011.01637.x
- Newman, R. I., Yim, O., & Shaenfield, D. E. (2020). Gender and Ethnicity: Are they Associated with Differential Outcomes of a Biopsychosocial Social–Emotional Learning Program?. *International journal of yoga, 13*(1), 18–24. [https://doi.org/10.4103/ijoy.IJOY\\_85\\_18](https://doi.org/10.4103/ijoy.IJOY_85_18)
- Novick, B., Kress, J. S., & Elias, M. J. (2002). *Building learning communities with character: How to integrate academic, social, and emotional learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Oberle, E., & Schonert–Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools. *Handbook of Social Behavior and Skills in Children, 175–197*. doi:10.1007/978– 3– 319– 64592– 6\_11
- O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (Eds.). (2009). *Preventing Mental, Emotional, and Behavioral Disorders Among Young People: Progress and Possibilities*. National Academies Press (US).
- O'Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., & Romm, H. (2017). *A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3–8: Characteristics of effective social and emotional learning programs (part 1 of 4)* (REL 2017–245). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid– Atlantic. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environment: First results of teaching and learning international survey (TALIS)*. <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43023606.pdf>

- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39, 48–58.
- Osher, D., & Berg, J. (2018). *School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches*. State College: Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Ozer, E. J., & Weinstein, R. S. (2004). Urban adolescents' exposure to community violence: the role of support, school safety, and social constraints in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 463–476
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. doi:10.1207/S15326985EP3702\_4
- Perry, B. D. (1996). *Maltreated Children: Experience, Brain Development, and the Next Generation*. New York: Norton.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K–3*. Paul H Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.
- Powell, J. A., Menendian, S., & Ake, W. (2019). *Targeted universalism: Policy & practice*. Haas Institute for a Fair and Inclusive Society. Berkeley: University of California. <https://belonging.berkeley.edu/targeteduniversalism>
- Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). *Ready to Enter: What research tells policy makers about strategies to promote social and emotional school readiness among three and four-year-olds*. Washington DC: National Center for Children in Poverty.
- Raver, C. C., Garner, P. W., & Smith–Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (p. 121–147). Paul H Brookes Publishing.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li–Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 10–26.
- Rašcevska, M., Raževa, A., Martinsone, B., Tūbele, S., Vucenlaidāns, P., Vazne, Ž. (2012) Skolotāju aptaujas par skolēnu mācīšanās darbību un uzvedību (SASMDU) ticamība

- un validitātes. Latvijas Universitāte ISBN978– 9984– 45– 560– 0  
<http://www.atbalsts.lu.lv/uploads/f/20120824185915223.pdf>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior, 39*, 100–108. doi:10.1016/j.avb.2018.01.006
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700–712. doi:10.1037/a0027268
- Rimm–Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 147–166. [https://doi.org/10.1016/S0885– 2006\(00\)00049– 1](https://doi.org/10.1016/S0885– 2006(00)00049– 1)
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly, 24*(4), 211–223. <https://doi.org/10.1037/a0018164>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: a clustered randomized controlled trial testing the RULER Approach. *Prevention Science, 14*(1), 77– 87. doi: 10.1007/s11121– 012– 0305– 2. PMID: 23188089.
- Rones, M., & Hoagwood, K. (2000). School– based mental health services: a research review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 3*, 223–241.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher– student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*, 493– 529. 10.3102/0034654311421793.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher– child relationships, classroom climate, and children's social– emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Rudasill, K. M., & Rimm–Kaufman, S. E. (2009). Teacher– child relationship quality: The roles of child temperament and teacher– child interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Rudasill, K. M., Reichenberg, R. E., Eum, J., Barrett, J. S., Joo, Y., Wilson, E., & Sealy, M. (2020). Promoting higher quality teacher– child relationships: The INSIGHTS intervention in rural schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249371>.

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35, 919–936.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437–460. doi:10.3102/00028312038002437
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989–1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York, NY: Guilford Press.
- Sandilos, L.E., Neugebauer, S.R., DiPerna, J.C. (2023) Social-Emotional Learning for Whom? Implications of a Universal SEL Program and Teacher Well-being for Teachers' Interactions with Students. *School Mental Health* 15, 190–201 <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09543-0>
- Schonert-Reichl, K. (2011). Promoting empathy in school-aged children: Current state of the field and implications for research and practice. In K. Nader (Ed.), *School rampage shootings and other youth disturbances: Early preventative interventions* (pp. 159–203). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. doi:10.1353/foc.2017.0007
- Siegel, D. J., & Hartzell, M. (2004). *Parenting from the inside out: how a deeper self-understanding can help you raise children who thrive*. 1st trade pbk. ed. New York: J.P. Tarcher/Penguin.
- Sheldon, J. E., & Epstein, J. L. (2002a). Present and accounted for: improving student attendance through family and community involvement. *The John Hopkins University, The Journal of Educational Research*, 1, 308–318.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002b). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35, 4–26.
- Shriver, T. P., Weissberg, R. P. (1996). No new wars! *Education Week*, 15(34), 33–37.
- Skiba, R., Michael, S., Nardo, A., & Peterson, R. (2002). The color of discipline: sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The Urban Review*, 34, 317–342.

- Skola2030. (2021). <https://mape.skola2030.lv/materials/B8awCAPn8vdCLpzGZ7eTDi>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477 (2011). <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stafford–Brizard, K. B. (2016). Building blocks for learning: A framework for comprehensive student development. <http://www.turnaroundusa.org/wp-content/uploads/2016/03/Turnaround-for-Children-Building-Blocks-for-Learningx-2.pdf>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (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 and Schools*, 49, 892–909.
- Suldo, S. M., Thalji–Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelly, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students’ life satisfaction: does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life*, 8, 169–182.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38–47.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school–based social and emotional learning interventions: A meta–analysis of follow–up effects. *Child Development*, 88, 1156–1171.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins–D’Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thompson, J. E., & Twibell, K. K. (2009). Teaching hearts and minds in early childhood classrooms: Curriculum for social and emotional development. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education: Research to practice* (pp. 199–222). New York, NY: Guilford Press.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red Light, Purple Light: Findings From a Randomized Trial Using Circle Time Games to Improve Behavioral Self–Regulation in Preschool. *Early Education & Development*, 22(3), 489–519. doi:10.1080/10409289.2011.574

- Turhan, M., & Akgül, T. (2017). The relationship between perceived school climate and the adolescents' adherence to humanitarian values. *University Journal of Education Resources*, 5, 357–365. doi: 10.13189/ujer.2017.050308
- Uline, C., & Tschannen–Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46, 55–73.
- Upshur, C., Wenz–Gross, M., & Reed, G. (2013). A pilot study of a primary prevention curriculum to address preschool behavior problems. *The Journal of Primary Prevention*, 34, 309 - 327. <http://dx.doi.org/10.1007/s10935-013-0316-1>
- VanLone, J., Freeman, J., LaSalle, T., Gordon, L., Polk, T., & Rocha Neves, J. (2019). A Practical Guide to Improving School Climate in High Schools. *Intervention in School and Clinic*, 105345121983298. doi:10.1177/1053451219832988
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203e228. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Vermette, D., Foote, D., Bird, C., Mesibov, D., Harris–Ewing, D., & Battaglia, D. (2001). Understanding constructivism(s): a primer for parents and school board members. *Education*, 122, 87–93.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: HarvardPress.
- Wang, M.T., & Degol, J. L. (2015). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. doi:10.1007/s10648- 015- 9319- 1
- Wang, M. T., Brinkworth, M. E., & Eccles, J. S. (2012). The moderation effect of teacher–student relationship on the association between adolescents' self–regulation ability, family conflict, and developmental problems. *Developmental Psychology*, 49, 690–705.
- Way, N., & Robinson, M. G. (2003). A longitudinal study of the effects of family, friends, and school experiences on the psychological adjustment of ethnic minority, low– SES adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18, 324–346.
- Webster–Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high– risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471–488.

- Weissberg, R. P., Shriver, T. P., Bose, S., & DeFalco, K. (1997). Creating a districtwide social development project. *Social and Emotional Learning, 54*(8), 37– 39.
- Weissberg, R., Resnik, H., Payton, J., & O'Brien, M. (2003). Evaluating social and emotional learning programs. *Educational Leadership, 60*
- Weissberg, R. P., O'Brien, M. U. (2004). What works in school– based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1):86.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social– emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan, 95*(2), 8–13. doi:10.1177/003172171309500203
- White, N., La Salle, T., Ashby, J. S., & Meyers, J. (2014). A brief measure of adolescent perceptions of school climate. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 349– 359. <https://doi.org/10.1037/spq0000075>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.
- Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science, 14*(1), 65– 69. doi:10.1177/1745691618817756
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure, 55*(1), 10–16. <http://eric.ed.gov/?id=EJ903733>
- Wiglesworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta–analysis. *Cambridge Journal of Education, 46*, 347–376.
- Williford, A. P., & Wolcott, C. S. (2015). SEL and student-teacher relationships. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 229–243). The Guilford Press.
- Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., & Langhinrichesen–Rohling, J. (2018). Student's perceptions of school safety: It is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing, 34*(4), 319 – 330. DOI: 10.1177/1059840518761792



- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks–Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinoza, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D., Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. New York, NY: Foundation for Child Development.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: implications for schools and policy. *Social Policy Report, 8*, 1–18.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.
- Zinsser, K., Denham, S., & Curby, T. (2018). Becoming a social and emotional teacher. The heart of good guidance. *Young Children, 73*(4), 77– 83.  
<https://www.jstor.org/stable/26783666>
- Zohar, A., & Dori, Y. (2003). Higher order thinking skills and low– achieving students: Are they mutually exclusive? *Journal of the Learning Sciences, 12*, 145–181.  
doi:10.1207/S15327809JLS1202\_1

## Pielikumi

### 1. Atšķirības starp skolotāju grupām pirms SEM programmas uzsākšanas

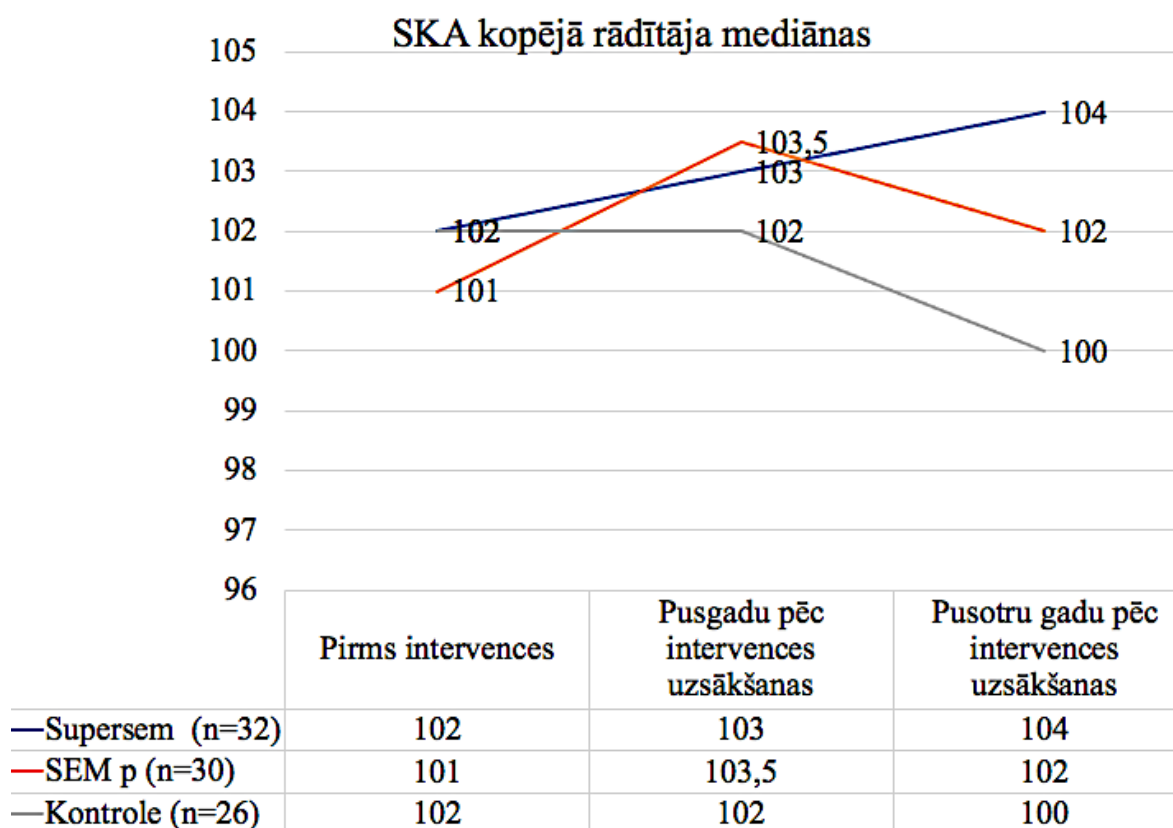
#### 1. Pielikums

Skolas klimata aptaujas (SKA) aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji SEM skolotāju izlasē un kontrolgrupas skolotāju izlasē pirms SEM programmas uzsākšanas

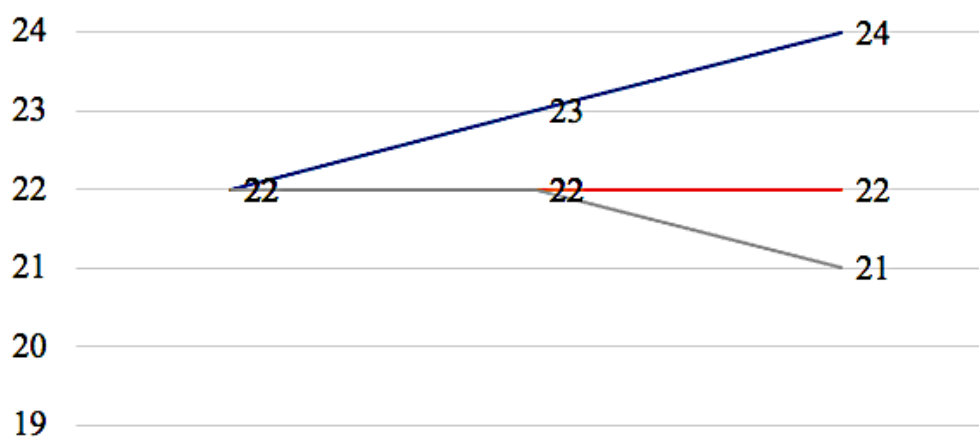
SKA	SEM skolotāji			Kontrolgrupas skolotāji			Manna-Vitnija tests
	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	
SKA summārais rādītājs (SKA <sub>sum</sub> ) 1	54	99,5 (7,37)	102	23	102,5 (5,6)	102	509,0
Skolas personāla saliedētība (SPS) 1	61	21,7 (2)	22	23	21,6 (1,9)	22	671
Struktūra, kas veicina mācīšanos (SkVM) 1	62	21,3 (2,33)	22	26	20,8 (2,08)	21	667
Drošība skolā (DS) 1	60	14,9 (1,7)	16	26	15,1 (1,13)	15	739,5
Fiziskā skolas vide (FSV) 1	63	14,5 (1,28)	15	26	14,7 (1,28)	15	758
Audzēkņu un pieaugušo savstarpējās attiecības (AuPSA) 1	60	18,0 (2,37)	18	26	19,6 (2,62)	20	467,5**
Vecāku līdzdalība (VL) 1	64	9,1 (1,56)	9	26	10,5 (1,52)	11	382,5***

\*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

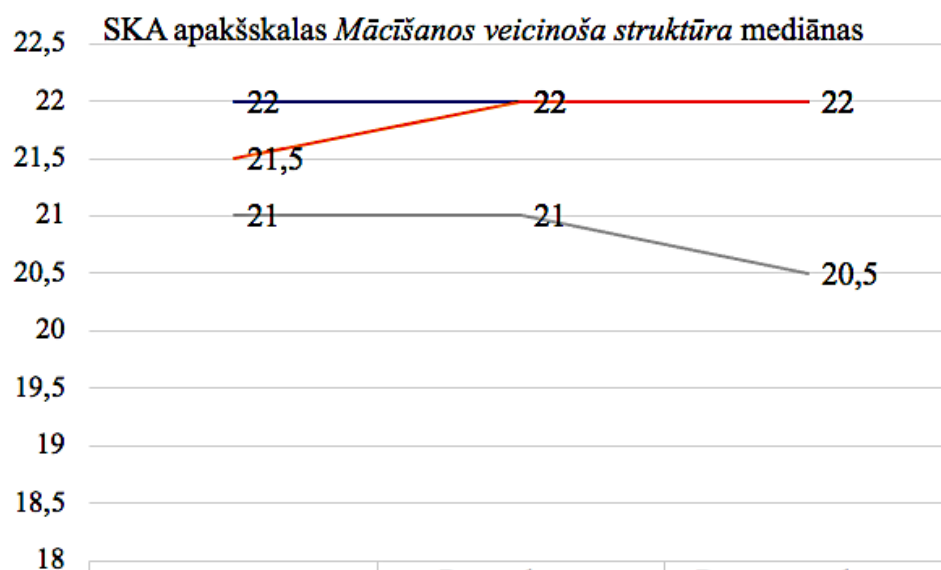
### 2. Skolotāju uztvertā skolas klimata mediānu izmaiņas longitudināli. Grafiskie attēli



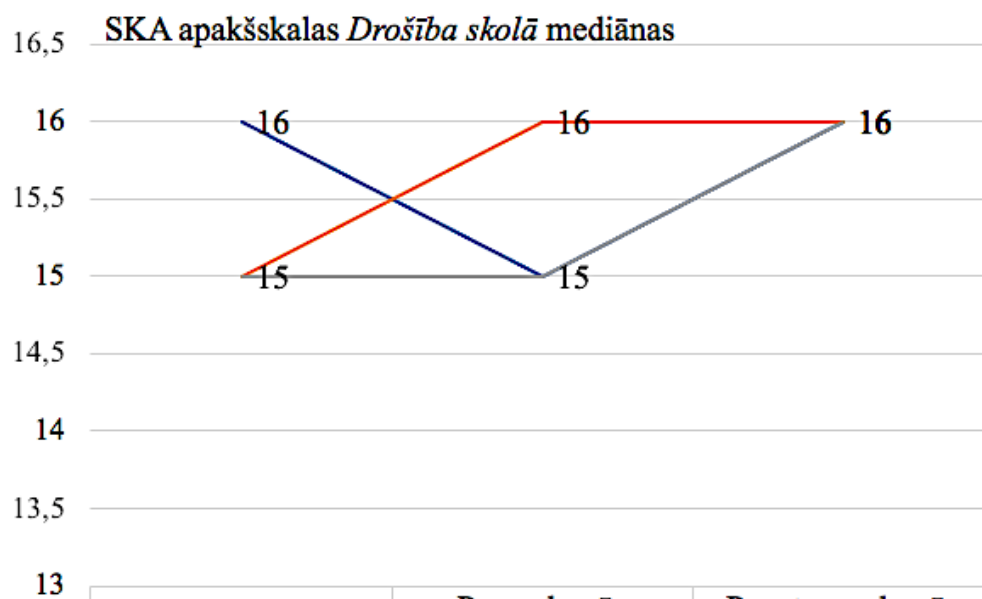
25 SKA apakšskalas *Personāla saliedētība* mediānas



	Pirms intervences	Pusgadu pēc intervences uzsākšanas	Pusotru gadu pēc intervences uzsākšanas
—Supersem (n=32)	22	23	24
—SEM p (n=30)	22	22	22
—Kontrole (n=26)	22	22	21

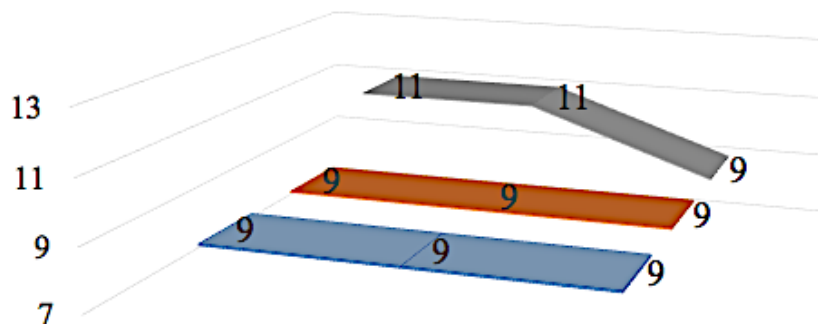


	Pirms intervences	Pusgadu pēc intervences uzsākšanas	Pusotru gadu pēc intervences uzsākšanas
— Supersem (n=32)	22	22	22
— SEM p (n=30)	21,5	22	22
— Kontrole (n=26)	21	21	20,5



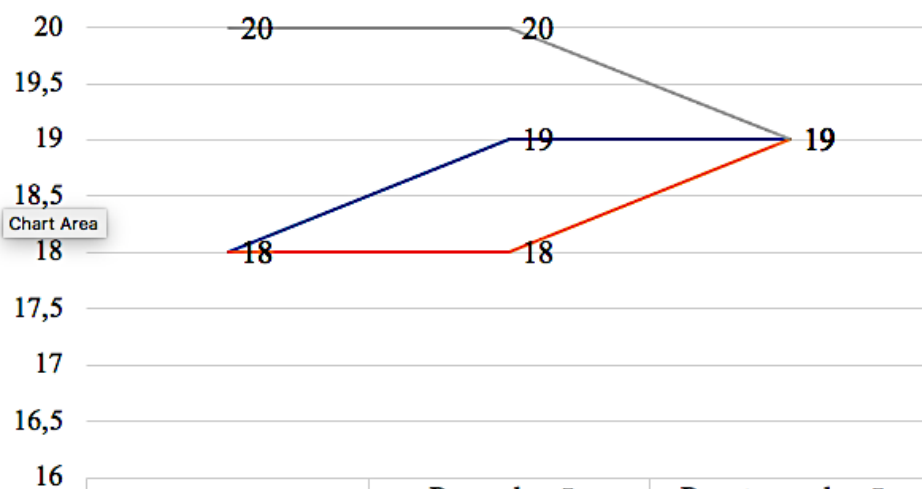
	Pirms intervences	Pusgadu pēc intervences uzsākšanas	Pusotru gadu pēc intervences uzsākšanas
— Supersem (n=32)	16	15	16
— SEM p (n=30)	15	16	16
— Kontrole (n=26)	15	15	16

SKA apakšskalas *Fiziskā skolas vide* mediānas



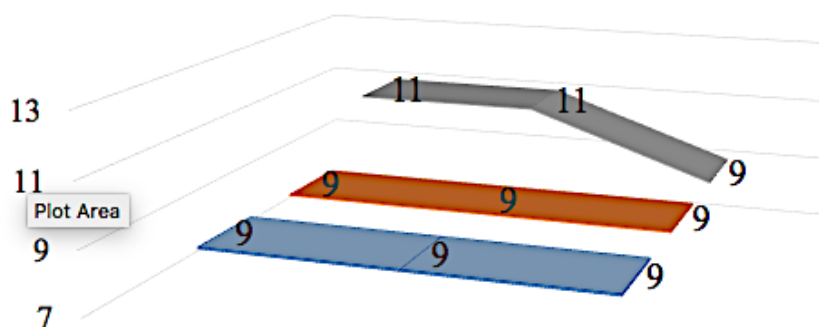
	Pirms intervences	Pusgadu pēc intervences uzsākšanas	Pusotru gadu pēc intervences uzsākšanas
■ Supersem (n=32)	9	9	9
■ SEM p (n=30)	9	9	9
■ Kontrole (n=26)	11	11	9

20,5 SKA apakšskalas *Skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecības mediānas*



	Pirms intervences	Pusgadu pēc intervences uzsākšanas	Pusotru gadu pēc intervences uzsākšanas
— Supersem (n=32)	18	19	19
— SEM p (n=30)	18	18	19
— Kontrole (n=26)	20	20	19

### SKA apakšskalas Vecāku līdzdalība mediānas



	Pirms intervences	Pusgadu pēc intervences uzsākšanas	Pusotru gadu pēc intervences uzsākšanas
■ Supersem (n=32)	9	9	9
■ SEM p (n=30)	9	9	9
■ Kontrole (n=26)	11	11	9

### 3. Atšķirību noteikšana starp pirmās skolēnu izlases grupām pirms SEM programmas uzsākšanas

#### 3. pielikums

SEM 3.–6. klases skolēnu un kontrolgrupas 3.–6. klases skolēnu skolas klimata aptaujas (SKA) aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji pirms SEM programmas uzsākšanas

SKA	SEM grupas 3.–6. kl. skolēni			Kontrolgrupa			Manna–Vitnija tests
	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	
1. skolēnu izlase (1. SEM gads)							
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1	39	24,9 (7,38)	25	40	24,1 (4,96)	23	739,5
5.–6. kl. SKA summārais rādītājs (SKA <sub>SUM</sub> ) 1	81	165,7 (15,55)	169	73	161,8 (16,51)	166	2550
5.–6. kl. Piederība skolai (PS) 1	98	15,5 (2,32)	16	90	15,1 (2,74)	16	4179
5.–6. kl. Raksturs (R) 1	98	20,8 (2,44)	21	90	20,8 (2,29)	21	4327
5.–6. kl. Fiziskā vide (FV) 1	97	13,5 (2,07)	14	90	13,4 (1,86)	14	4108
5.–6. kl. Pieaugušo atbalsts (PA) 1	97	13,8 (2,19)	14	90	13,5 (2,64)	14	4235
5.–6. kl. Vienaudžu atbalsts (VA) 1	97	10 (1,59)	10	92	10,2 (1,73)	11	4055
5.–6. kl. Kultūras pieņemšana (KP) 1	96	14,5 (2,81)	15	89	14,8 (2,88)	15	3992
5.–6. kl. Kartība un disciplīna (KD) 1	94	15,5 (2,93)	16	87	15,7 (2,71)	16	4060
5.–6. kl. Drošība skolā (DS) 1	95	10,2 (3,07)	10	89	9,3 (2,48)	10	3428
5.–6. kl. Garīgā veselība (GV) 1	94	13,5 (7,43)	11	88	14,8 (7,46)	12	3508,5

\*p<0,05; \*\*p<0,01



#### 4. Dzimumatšķirības starp SEM un kontrolgrupas uztvertā skolas klimata rādītājiem pirmajā skolēnu izlasē pirms SEM uzsākšanas

##### 4. pielikums

Dzimumatšķirības skolas klimata aptaujas (SKA) aprakstošās un secinošās statistikas rādītājos 3.–6. klases SEM skolēnu grupā un kontroles 3.–6. klases skolēnu grupā

SKA (1. SEM gads 2017./2018. māc.g.)	SEM 3.–6. klases skolēni			Kontrolgrupas 3.–6. klases skolēni			Manna Vitnija <i>U</i> tests
	n	M (SD)	Mdn	n	M (SD)	Mdn	
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1 meitenes	11	25,7 (8,1)	25	18	23,5 (4,9)	23	86,5
3.–4. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1 zēni	28	24,7 (7,2)	24,5	22	24,5 (5,24)	24	307,5
5.–6. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1 meitenes	46	166,9(14,98)	169,5	39	161,4(17,28)	166	738
5.–6. kl. SKA <sub>SUM</sub> 1 zēni	33	163,9(16,78)	167	33	162,2(16,07)	166	497
5.–6.kl. PS 1 meitenes	55	15,9 (2,17)	16	43	15,1 (2,98)	16	1016,5
5.–6. kl. PS 1 zēni	41	15 (2,48)	16	46	15,3 (2,54)	16	895,5
5.–6. kl. R 1 meitenes	55	21,4 (2,44)	22	44	20,9 (2,29)	21	1083
5.–6. kl. R 1 zēni	41	20,1 (2,52)	20	45	20,6 (2,2)	21	768
5.–6. kl. FV 1 meitenes	55	14,1 (1,87)	14	43	13,2 (1,71)	13	804,5**
5.–6. kl. FV 1 zēni	40	12,7 (2,16)	13	46	13,6 (2,01)	14	685,5*
5.–6. kl. PA 1 meitenes	53	13,9 (2,19)	15	44	13,3 (3,07)	14	1083*
5.–6. kl. PA 1 zēni	42	13,6 (2,13)	14	45	13,7 (2,2)	14	906
5.–6. kl. VA 1 meitenes	54	10,1 (1,54)	10	44	10,2 (1,73)	11	1089
5.–6. kl. VA 1 zēni	41	9,9 (1,68)	10	47	10,1 (1,75)	11	845,5
5.–6. kl. KP 1 meitenes	54	14,9 (2,52)	15	43	14,6 (2,52)	15	1135
5.–6. kl. KP 1 zēni	40	14 (3,18)	14,5	45	15 (3,22)	15	744
5.–6. kl. KD 1 meitenes	54	15,9 (2,79)	16	43	15,5 (2,81)	16	1066
5.–6. kl. KD 1 zēni	38	14,8 (3,08)	15	43	15,6 (2,66)	16	712
5.–6. kl. DS 1 meitenes	53	10,5 (2,85)	11	43	9,7 (2,24)	10	971,5
5.–6. kl. DS 1 zēni	40	9,9 (3,31)	10	43	8,7 (2,67)	8	703
5.–6. kl. GV 1 meitenes	53	13,2 (6,96)	11	43	14,9 (7,47)	13	901
5.–6. kl. GV 1 zēni	40	13,9 (8,2)	10	41	14,7 (7,63)	11	744

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$  *Piezīme*: PS – piederība skolai, R – raksturs, FV – fiziskā vide, PA – pieaugušo atbalsts, VA – vienaudžu atbalsts, KP – kultūras pieņemšana, KD – kārtība un disciplīna, D – drošība, GV – garīgā veselība.