



Learn&Play
Home Edition

***Skolēnu
labklājība:
ietvars un
kompetences modelis***

Dr. Thomas Albers un Dr. Femke Beute



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Šis ziņojums ir izstrādāts Erasmus+ stratēģiskās partnerības “Learn & Play: Home edition” ietvaros, kas tiek finansēta Erasmus+ programmas ietvaros, projekta numurs 2020-1-NL01-KA226-SCH-083101.

Projekta partneri: Anatta Foundation (Nīderlande), Līdzdalības platforma (Latvija), IVIZ (Slovēnija) un Euroaccion (Spānija).

Sīkāka informācija par pilnu ziņojumu, tā tulkojumiem, rīku komplektu un citiem rezultātiem ir pieejama vietnē www.positivementalhealth.eu

Projekta koordinators: Dr. Thomas Albers, Anatta Foundation, Nīderlande.

Šo ziņojumu izstrādājuši (uzvārdu alfabētiskā secībā): Thomas Albers, Noemí Belmonte Sanz, Femke Beute, Natalja Gudakovska, Aleksandrs Milovs, Sara Pereira Mota un Adela Trunkl.

Galvenie autori: Dr. Thomas Albers un Dr. Femke Beute.

Korektūra: Inès Aguas

Grafiskais dizains: Darjan Bunta

Ieteicamais pilnais ziņojums citēšanai: Albers, T. & Beute F., (2022). Skolēnu labklājība: ietvars un kompetenču modelis. Aalten: Anatta fonds.

Autortiesības © 2022 autori. Saturu vai tā daļas var bez maksas izmantot tikai nekomerciāliem nolūkiem, ar atbilstoši autoru pilnvarojumu.

Eiropas Komisijas atbalsts šīs publikācijas izveidē nenozīmē tās satura apstiprinājumu, tā atspoguļo tikai autoru uzskatus, un Komisija nevar būt atbildīga par jebkādu tajā ietvertās informācijas izmantošanu.



Satura rādītājs

levads	5
Ziņojuma konteksts	5
1. nodaļa: Pašreizējais bērnu mentālās veselības un labklājības stāvoklis	6
2. nodaļa	8
2.1. Bērna labklājības definēšana	8
2.2. Labklājības teorijas	10
2.3. Individuālā labklājība	10
2.4. Labklājība kā sistēma	12
2.5. Bērna labklājību noteicošie faktori	12
Individuālā līmeņa faktori	13
Tiešā sociālā vide (ģimene, skola, ārpusskolas vide)	15
Kopienas līmeņa faktori	15
Sociālais, ekonomiskais un politiskais konteksts	16
Fiziskā vide	16
Papildu ietekme uz četriem bērna labklājību noteicošo faktoru līmeņiem	17
2.6. Labklājības rezultāti	17
Mentālā veselība un psiholoģiskā noturība/dzīvesspēks	18
Pozitīva sociālā mijiedarbība	19
Sasniegumi	19
3. nodaļa	22
3.1. Pozitīvā izglītība: labklājības mācīšana skolā	23
3.2. Sociālā un emocionālā mācīšanās (CASEL)	23
3.3. PsyCap	24
3.4. Pedagoģisko attiecību nozīme, strādājot ar labklājības jautājumiem un tēmām	25

4. nodaļa	28
4.1. Konteksts un dizains	28
4.2. Analīzes metodoloģija	29
4.3. Rezultāti: skolēnu labklājības kompetenču modelis	31
4.4. Šī kompetences modeļa praktiskā izmantošana	32
5. nodaļa	36
Izmantotā literatūra	38

Levads

Šajā ziņojumā ietverta teorētiskā bāze projektam, kura mērķis ir palīdzēt skolotājiem un izglītotājiem sagatavoties un pielāgoties mācīšanai par labklājību digitālajā laikmetā. Labklājība kopumā nav klasē viegli ieviešams temats, piemēram, to aptverošās stigmatizācijas dēļ, un, ņemot vērā izglītības digitalizācijas tendenci, skolotāju instrumentiem un kompetencēm varētu būt nepieciešams papildu atbalsts. Šajā ziņojumā, kas ir stratēģiskās partnerības “Learn & Play: Home Edition” pirmais intelektuālais rezultāts, izklāstīts skolas bērnu labklājības konteksts. Ziņojumā sniegta informācija par pētījumu, kurš veikts, lai noteiktu tās labklājības kompetences, kuras varētu attīstīt skolotāji, atbalstot bērnus viņu labklājības attīstībā un uzturēšanā. Ziņojums ir pamats otrajam un trešajam intelektuālajam nodevumam, kuru mērķis ir attiecīgi izstrādāt praktiskus rīkus skolotājiem un pedagogiem, lai piedāvātu spēles veida mācību pieredzi 6 līdz 11 gadus veciem skolēniem.

Ziņojuma konteksts

COVID-19 pandēmijas izraisītās pārmaiņas izglītībā ir mainījusi pedagogijas praksi, kā rezultātā skolotājiem un speciālistiem bija jāapgūst jauns mācību stundu plānošanas un vadišanas veids. Šī vēsturiskā digitālā pāreja lielākajā daļā iestāžu un speciālistu ir kavējusies, īpaši attiecībā uz sākumskolas izglītību. Mums jāņem vērā, ka šī digitālā revolūcija skar profesionālo mērķgrupu, kura jūtas nesagatavota: skolotājus un izglītotājus. ESAO 2017. gadā veiktajā aptaujā tikai 40 % pedagogu norādīja, ka jūtas gatavi izmantot digitālās tehnoloģijas mācībās, turklāt starp ES valstīm bija lielas atšķirības, bet pārējie 60 % uzskatīja, ka ir nepieciešama apmācība par digitālajiem rīkiem, lai nodrošinātu skolēniem e-mācību pieredzi (Jerrim & Sims, 2019). Līdz ar pandēmijas sākumu notikusi bezprecedenta pāreja uz mācībām tiešsaistē un digitālo tehnoloģiju izmantošanu ieskicēja zināmā mērā neatgriezenisku punktu, pēc kura vairs nav iespējama iepriekšējā tehnoloģiju izmantošana izglītošanā un apmācībā. Tomēr gandrīz 60 % no mērķa grupas dalībniekiem pirms pandēmijas nebija izmantojuši tālmācību un tiešsaistes apmācību, un izglītības nozare bija spiesta izstrādāt tiešsaistes mācību resursus un apgūt jaunas mācīšanas kompetences. Lielākā daļa resursu un skolotāju kompetences joprojām ir vērstas uz ierastās skolas mācību programmas īstenošanu. Šajā Erasmus+ projektā galvenā uzmanība tiek pievērsta tādu labklājības intervences pasākumu vai mācību programmu izstrādei, kas ir piemērotas, interaktīvas un viegli izmantojamas. Tas ir ārkārtīgi izaicinoši, īpaši domājot par jaunākajiem izglītības sistēmas dalībniekiem - skolēniem, kuri sāk savu izglītības ceļu sākumskolā.

Digitālās izglītības rīcības plāns (2021-2027) iezīmē Eiropas Komisijas redzējumu par kvalitatīvu, iekļaujošu un pieejamu digitālo izglītību Eiropā. Nepieciešama ciešāka sadarbība Eiropas līmenī, lai mācītos no Covid-19 krīzes, kuras laikā tehnoloģijas izglītībā un apmācībā tika izmantotas vēl nepieredzētā apjomā, kā arī izglītības un apmācības sistēmas pielāgojot digitālajam laikmetam.

1. nodaļa

Pašreizējais bērnu mentālās veselības un labklājības stāvoklis

6

Learn & Play

Labā mentālā veselība un labklājība bērnībā un pusaudža gados ir ļoti svarīga veselīgai attīstībai, pozitīviem veselības un sociālajiem rezultātiem pieaugušā vecumā (PVO, 2013). Kopumā arvien sarežģītākie globālie, ekonomiskie, sociālie un kultūras jautājumi, kā arī planētas klimata problēmas rada ievērojamus izaicinājumus visu vecumu cilvēkiem. Pavisam nesēn Covid-19 pandēmija ir būtiski ietekmējusi visu cilvēku labklājību, bet jo īpaši jauniešu un bērnu. Bērni pēkšņi tika izrauti no ierastās ikdienas rutīnas: skolas, sporta klubi, jauniešu klubi, rotaļu laukumi un dienas aprūpes iestādes tika slēgtas, bērniem pienācīgi neizprotot notiekošo. Skaitļi no 60 valstīm liecina, ka iestāžu slēgšanas laikā palielinājās mentālās veselības problēmu (piemēram, depresijas un trauksmes gadījumu) skaits (Bosmans et al., 2022). Tomēr atklājās arī tas, ka jaunieši ir ļoti emocionāli noturīgi un spēj salīdzinoši ātri atgūties no šīs nelabvēlīgās dzīves pieredzes. Ilgtermiņa ietekme uz jauniešu labklājību vēl nav pētīta, un mēs varam tikai nojaust, kāda tā varētu būt.

Apvienotajā Karalistē veiktais longitūdināls pētījums (Patel, Flisher, Hetrick, & McGorry, 2007; Thomson et al., 2014) liecina, ka vidēji katrs sestais bērns (17 %) vecumā no 6 līdz 16 gadiem cieš no mentālā rakstura problēmām. Šie

rezultāti bija stabili piecu gadu periodā. Ar garīgo veselību saistītās problēmas ietvēra, piemēram, garastāvokļa traucējumus, panikas un trauksmes problēmas un jauniešu pašnāvības mēģinājumus. Turklāt nelabvēlīga bērnības pieredze, piemēram, pandēmijas, kari, ģimenes konflikti vai iebiedēšana, bieži vien negatīvi ietekmē bērnu labklājības līmeni un jauniešu pozitīvu attīstību (Felitti, 2019).

Deviņdesmito gadu vidū Kaiser Permanente veselības klīnikā San Diego tika veikts slavenais pētījums, kurā pētnieki pētīja bērnības traumatisko notikumu ietekmi uz turpmāko dzīves attīstību (Felitti et al., 1998). Šī nelabvēlīgā bērnības pieredze (turpmāk, NBP) (Adverse Childhood Experiences - ACE) ir visdažādākie traumatizējošie notikumi, sākot no ļoti acīmredzamiem, piemēram, augot kara vai pēckara laikā, līdz mazāk acīmredzamiem, piemēram, vecāku šķiršanās, iebiedēšana vai augšana kopā ar garīgi slimu ģimenes locekli. Daži no šiem notikumiem mūsu sabiedrībā nešķiet nekas neparasts, bet, ja tie kombinējas vai tiek piedzīvoti ar toksiska stresa devu, tie var atstāt kaitīgu ietekmi pat pieaugušā vecumā. Jaunākie pētījumi (Herzog & Schmahl, 2018) ir pat tieši saistījuši NBP ar paaugstinātām mentālās veselības problēmām, traucētu kognitīvo veikspēju un ierobežotu emocionālo attīstību. Pētījumi konsekventi liecina, ka vismaz 60 % pieaugušo ir piedzīvojuši vismaz vienu NBP gadījumu, un šķiet, ka vairāk nekā četru gadījumu piedzīvošana ievērojami palielina nopietnu fiziskās un mentālās veselības problēmu risku. Diemžēl nelabvēlīgā situācijā esošie jaunieši, tostarp migrantu bērni, nesamērīgi cieš no sliktas mentālās veselības un tās nelabvēlīgajām sekām (Bronstein & Montgomery, 2011; Reiss, 2013).

Protams, ne vienmēr negatīvo ilgtermiņa ietekmi izraisa pats notikums, bieži vien sekas rada bērna uztvere un attieksme pret šo notikumu. Protams, NBP bērnam rada neveselīgu stresu, izraisot "spiedienu" uz augošajām smadzenēm un var izraisīt sociālus, emocionālus un kognitīvus traucējumus. Klasē tas var izpausties kā pieaugošas mācīšanās problēmas, problēmas veidot attiecības, fiziskās veselības pasliktināšanās, agresīva un/vai ļaunprātīga uzvedība, apātiska attieksme vai uzmācīga uzvedība. Iespējamo seku saraksts ir garš, un saistību ar NBP nav viegli apstiprināt. Jebkurš skolotājs zina, ka šāda uzvedība ierobežo bērna pieeju izglītībai un tas savukārt būtiski ietekmē viņa personīgo attīstību.

Pat ja skolotājs nav apmācīts mentālās veselības speciālists, veselīga klases vide un pozitīvas skolotāja un bērna attiecības var kļūt par galveno resursu, lai bērni labāk tiktu galā ar mentālās veselības problēmām, piemēram, NBP, un mazināt bērnu labklājības pasliktināšanos. Nodrošinot sociālo un emocionālo kompetenču apguvi un attīstību, mēs varam bērniem palīdzēt labāk tikt galā ar izaicinājumiem, ar kuriem viņi saskaras visas dzīves laikā, un palīdzēt bērnu attīstīties un plaukst 21. gadsimtā (Osher et al., 2016). Šis Erasmus+ projekts tieši to arī dara: sagatavo un atbalsta skolotājus skolēnu labklājības veicinātāju lomai, attīstot viņu sociālās un emocionālās kompetences.

Šī projekta mērķis ir saskaņā ar arvien nozīmīgāko starptautisko atziņu par nepieciešamību pievērst lielāku uzmanību bērnu mentālās veselības uzlabošanai, atbalstot viņu pozitīvu attīstību, lai risinātu iepriekšminētās problēmas un sniegtu iespēju skolēniem uzlabot mentālo veselību un labklājību, jo īpaši tiem, kuri atrodas visnelabvēlīgākajā situācijā, saskaras ar strukturāliem trūkumiem un ir pakļauti lielākam negatīvu seku riskam (ES, 2016; ESAO, 2015a; PVO, 2013).

2. nodaļa

Bērna labklājība

2.1. Bērna labklājības definēšana

8

Bērnu labklājību ir grūti definēt, un tikai nedaudzi ir to mēģinājuši. Praktiķu, pētnieku un politikas veidotāju loks izmanto dažādas definīcijas. Iespējams, vispiemērotākā šim projektam ir UNICEF definīcija par bērnu labklājību. Šī definīcija bieži tiek izmantota kā atsauce, un tajā ir ietverts plašs skatījums uz labklājību (tās konteksts): “Patiesais valsts stāvokļa rādītājs ir tas, cik labi tā rūpējas par saviem bērniem – par viņu veselību un drošību, viņu materiālo nodrošinājumu, izglītību un socializāciju, kā arī to, ka viņi ir mīlēti, novērtēti un iekļauti ģimenēs un sabiedrībā, kurā viņi ir dzimuši”. UNICEF (Unicef, 2007) definīcijā ir izmantota ekoloģiska pieeja bērnu labklājībai, aptverot bērna dzīvi kopumā un atzīstot, ka visa bērnībā gūtā pieredze veicina bērna vispārējo labklājību. Plašā nozīmē labklājību raksturo bērnu labas dzīves noteicošie faktori, izaugsmes un attīstības veicinātāji un faktori, kas veicina bērna laimes un apmierinātības sajūtu.

Labklājība ir iekļauta ANO Bērnu tiesību konvencijā, un tā attiecas, piemēram, uz tiesībām uz izglītību un iespējami pilnvērtīgu attīstību. Bērnu labklājība ir sarežģīts jēdziens, jo tas attiecas ne tikai uz to, kā bērni jūtas šobrīd, bet arī uz viņu attīstību un to, kā tas ietekmē viņu turpmāko “labklājību” (Ben-Arieh, Casas, Frønes, & Korbin, 2014). Tiek uzskatīts, ka labklājība ietver vairākas jomas. ASV bērnu labklājības definēšanai izmanto šādas jomas: ģimene un sociālā vide, ekonomiskie apstākļi, veselības aprūpe, fiziskā vide un drošība, uzvedība, izglītība un veselība (Land, Lamb, & Mustillo, 2001). Eiropā bērnu labklājības indeksēšanai ierosināts diezgan līdzīgu jomu kopums: veselība, subjektīvā labklājība, personīgās attiecības, materiālie resursi, izglītība, uzvedība un riski, mājoklis un vide (Bradshaw & Richardson, 2009). Visās bērnu labklājības definīcijās galvenā nozīme ir izglītībai un attīstībai. Svarīgi ir tas, ka visām šīm jomām ir jābūt apmierinātām, lai panāktu pozitīvu labklājību. Piemēram, labi rezultāti izglītības jomā nekompensē zemu materiālo resursu rādītājus.

Labklājība ir saistīta ar bērna spēju būt dzīvē laimīgam, veidot un uzturēt pozitīvas attiecības ar citiem un tikt galā ar grūtībām bērnam piemērotā veidā. Tā arī ietver spēju tikt galā ar negatīvām izjūtām un dzīves notikumiem, atgūties pēc saskarsmes ar nelaimēm, un kopumā ietver psiholoģiskās noturības/dzīvesspēka jēdzienu (Friedli & Organization, 2009). Svarīgi, ka neatkarīgi no definīcijas labklājība ir kas vairāk nekā slikta veselības stāvokļa vai garīgās slimības neesamība (Keyes, 2007). Pētnieki ir ierosinājuši labklājības divkontinuumu modeli, kurā tiek apgalvots, ka labklājība un garīgās



2.1.attēls. Divkontinuumu garīgās veselības un labklājības modeļi (Keyes, 2007).

veselības traucējumi nav pretpoli. Tie drīzāk jāuzskata par diviem atsevišķiem jēdzieniem, kuri var pastāvēt kopā. Praktiski tas nozīmē, ka bērnam var būt garīga rakstura traucējumi (piemēram, autisms vai panikas lēkmes) un tajā pašā laikā viņš var justies labi. Šo modeli ilustrē 2.1. attēls, kurā cilvēki ar augstu labklājības līmeni tiek traktēti kā uzplaukstoši, kas nozīmē, piemēram, veselīgu līdzsvaru starp pozitīvām un negatīvām emocijām, savu spēju izmantošanu, savu vērtību apzināšanos un psiholoģisko noturību (Keyes, 2007).

2.2. Labklājības teorijas

Iepriekš pieminētās bērnu labklājības definīcijas ietver gan individuālos (mikrolīmenis), gan kopienas un sabiedrības faktoros (makrolīmenis), kas vēl vairāk sarežģī labklājības definīciju un mērījumus. No šīs perspektīvas labklājību var mērīt makrolīmenī, ņemot vērā sabiedrības labklājību, brīvības, dzīves ilgumu un izglītības kvalitāti (Ben-Arieh et al., 2014). Individuālajā līmenī bieži tiek nošķirta eidemoniskā un hedoniskā labklājība. Saskaņā ar eidemonisko psiholoģiskās labklājības tradīciju, dzīves mērķis ir sasniegt plaukstošu, pilnvērtīgu un jēgpilnu dzīvi (Huta & Waterman, 2014). Hedoniskajā labklājības tradīcijā laime un subjektīvā labklājība tiek uzskatīta par pozitīvās ietekmes optimizācijas un negatīvās ietekmes minimizācijas rezultātu. Hedoniskā labklājība ir laba dzīve, kur galīgais mērķis ir baudas maksimizēšana. Gan eidemoniskās, gan hedoniskās tradīcijas aizsākumi meklējami jau sengrieķu filozofijā. Zinātnieki jau daudzus gadus ir apgalvojuši, ka labklājībai ir emocionāla un psiholoģiska komponente. Taču salīdzinoši nesen zinātnieki ir sākuši uzsvērt, cik svarīgi cilvēka uzplaukuma aprakstā iekļaut arī labklājības sociālo komponenti – pozitīvu apņemšanos, ieguldījumu sabiedrības labklājībā un pienācīgā tās funkcionēšanā (piemēram, Keyes, Shmotkin, Ryff, 2002). Jaunākais zinātnieku ierosinājums ir pievienot labklājības garīgo komponenti, kas labklājības definēšanu un izmērīšanu papildina tādiem jēdzieniem kā “dzīves jēga” un “transcendence” (piemēram, Paloutzian et al., 2021). Visas šīs teorijas koncentrējas uz pieaugušajiem – gan jaunākiem, gan vecākiem cilvēkiem. Taču tās var būt nozīmīgas arī bērnu labklājībai. Kopumā, kā liecina šis īsais pārskats, labklājības definēšana ir nepārtraukts un sarežģīts process, jo cilvēki ir daļa no plaša, savstarpēji viens otru ietekmējošu faktoru tīkla, un zinātne tikai soli pa solim to apstiprina.

10

Learn & Play

2.3. Individuālā labklājība

Renger et al. (2000) iezīmē sešas savstarpēji saistītas labklājības dimensijas (sk. arī 2.2. attēlu). Katra dimensija ir būtisks labklājības elements, un tās visas ir svarīgas indivīda labklājībai. Dzīves laikā katras dimensijas nozīme var atšķirties,

bet viena dimensija nevar kompensēt otru. Katra no tām ir nepieciešama indivīda labklājībai. Iezīmētās dimensijas:

- **Intelektuālā:** iesaistīšanās līmenis personīgajā izaugsmē, radošumā un intelektuālās aktivitātēs (Roscoe, 2009).
- **Emocionālā:** pozitīvs priekšstats par sevi, savu izjūtu apzināšanās un spēja tās regulēt, pozitīva mijiedarbība ar citiem cilvēkiem, sabiedrību un vidi (Keyes, 2007; Roscoe, 2009; Ryan & Deci, 2017).
- **Fiziskā:** iekļauj pozitīvu priekšstatu par fizisko veselību un apmierinātību ar savu fizisko stāvokli, kā arī veselīga dzīvesveida uzturēšanu (Roscoe, 2009).
- **Garīgā:** jēgas un mērķa izjūta saistībā ar citiem un apkārtējo pasauli (nav obligāti saistīta ar reliģiju) (Roscoe, 2009).
- **Vides:** fiziskā vide, jo īpaši mūsu dabiskā vide, ietekmē to, kā cilvēks jūtas (Renger et al., 2000).



2.2.attēls. Labklājības modelis (Renger et.al. 2000)

2.4. Labklājība kā sistēma

Mūsdienu dinamiskāka pieeja labklājības definēšanai iesaka izmantot “labklājības dzinēj spēku” (2.1. tabula), izmantojot sistēmisku pieeju (ieguldījums, process, iznākums) (Jayawickreme, Forgeard un Seligman, 2012). Šī modeļa ieejas dati var būt eksogēni vai endogēni, kur eksogēni mainīgie ir saistīti ar vidi vai kontekstu (piemēram, ienākumi), bet endogēni - ar personības mainīgajiem datiem. Procesa mainīgie dati ir cilvēku iekšējie stāvokļi un izdarītās izvēles, ietekmējot labklājības iznākumu, tos raksturojot kā apzinātu brīvprātīgu uzvedību. Piemērs “labklājības dzinēj spēka” modeļa piemērošanai skolas kontekstā – kā ieejas dati darbojas rakstura stiprās puses (piemēram, neatlaidība, sociālā inteliģence), kā process - ar skolu saistītā ietekme un kā rezultāts iegūta pozitīva funkcionēšana skolā (Weber, Wagner, Ruch, 2016). Tādējādi, skolēniem ar augstāku neatlaidības līmeni ir lielāka ar skolu saistītā pozitīvā ietekme, kas, savukārt, ir saistīta ar labāku skolas funkcionēšanu.

Ieguldījums		Process		Rezultāts	
Noteicošie faktori	Piemēri	Noteicošie faktori	Piemēri	Noteicošie faktori	Piemēri
Eksogēnie resursi	Izglītība Ienākumi Brīvība Ekoloģiskā vide	Iekšējie stāvokļi, kas ietekmē individuālās izvēles	Pozitīva ietekme Paškontrole Kognitīvie vērtējumi	Apzināta brīvprātīgā uzvedība, kas raksturo labklājību	Iesaistīšanās Sasniegumi Sociālās attiecības
Endogēnās īpašības	Talanti / tikumi Spējas				

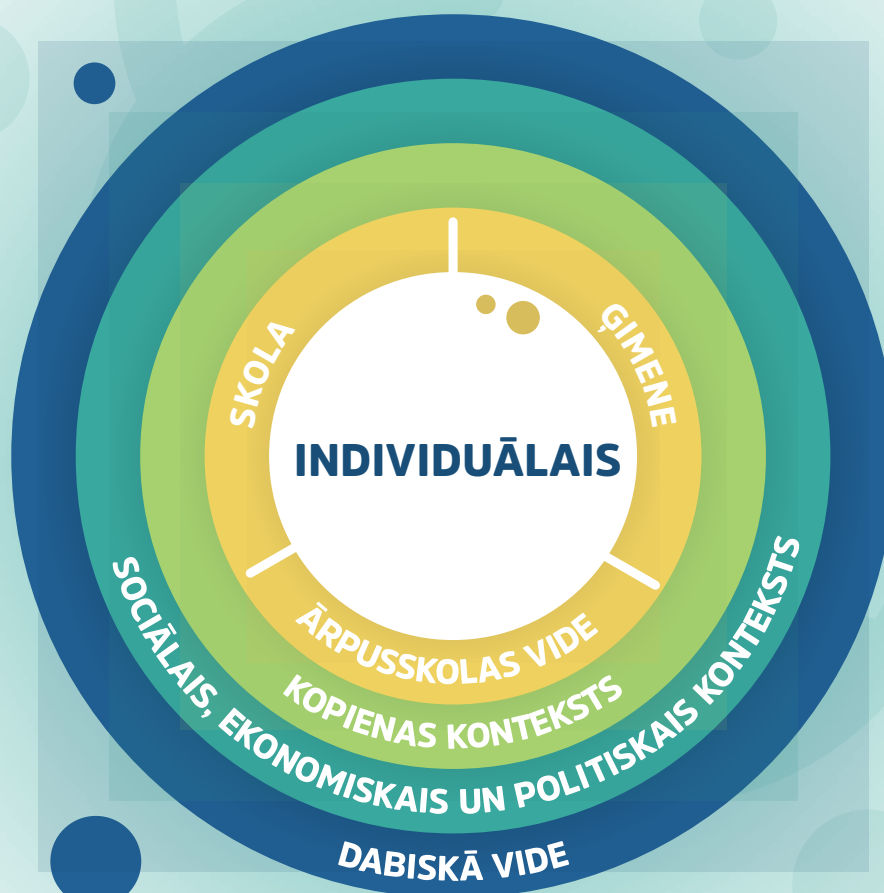
2.1. tabula. Labklājības dzinēj spēka modeļa komponentes, adaptēts no (Jayawickreme et al., 2012)

2.5. Bērna labklājību noteicošie faktori

12

Learn & Play

Bērna labklājību ietekmējošie faktori var būt ļoti dažādi, sākot no bērna personības īpašībām un beidzot ar plašāku sabiedrības kontekstu. Šīs jomas var iedalīt četros dažādos līmeņos (Nagaoka et al., 2015) - individuālajā, kopienas, sabiedrības un vides, kuri savstarpēji mijiedarbojas sarežģītā veidā (2.3. attēls). Strādājot ar skolēnu labklājību, jo tuvāk modeļa iekšējam lokam (tas ir, tuvāk indivīdam) ir skolotāja darbs, jo lielāka ietekme tam var būt. Vides līmenī lielākā daļa apstākļu, visticamāk, būtu jāuzskata par pašsaprotamiem, bet skolotājiem var būt lielāka ietekme individuālā vai kopienas (skolas) līmenī. Neatkarīgi no kontroles apjoma, ir svarīgi apzināties apstākļus, kādos bērns funkcionē. Tas var palīdzēt ievirzīt pareizā perspektīvā noteiktus uzvedības paternus un apstākļus. Tāpat tas labklājības veicināšanu skolā var palīdzēt iekļaut plašākā kontekstā un saprast, kuri faktori to ietekmē.



2.3.attēls. Individuālie, kopienas, sabiedrības un vides faktori, kas nosaka mentālo veselību (no Kuosmanen, Dowling un Barry, 2020)

Individuālā līmeņa faktori

Individuālā līmeņa faktori parasti ir tie, kas “labklājības dzinējspēka” pieejā tiek raksturoti kā endogēni. Viens no tiem ir raksturs. Ir izdalītas sešas rakstura stiprās puses, kas ir svarīgas labklājībai (Park & Peterson, 2005): gudrība un zināšanas (zināšanu apguve un izmantošana), drosmē (griba sasniegt mērķi, saskaroties ar pretestību), cilvēcīgums (rūpes par citiem un draudzība ar tiem), taisnīgums (pilsoniskie spēki, kas ir veselīgas kopienas dzīves pamatā), mērenība (aizsardzība pret piekļuvi) un transcendence (saikne ar plašāku visumu un jēgas esamība).

Individuālā līmeņa faktori var rasties arī endogēnu un eksogēnu faktoru mijiedarbības rezultātā. Agrā bērnībā piedzīvotā pieredze, piemēram, pozitīva emocionālā piesaiste aprūpētājiem, var ilgstoši ietekmēt bērnu attīstību un labklājību (Walker et al., 2011). No otras puses, bērnībā piedzīvotās traumas ir izteikts sliktas mentālās veselības riska faktors (Porche, Costello, Rosen-Reynoso, 2016).



Tiešā sociālā vide (ģimene, skola, ārpusskolas vide)

Tiešā sociālā vide ir tie cilvēki, kuri ir vistuvāk bērnam, un tas arī ir konteksts, kas bērna labklājībai ir vissvarīgākais. Tāpēc šajā līmenī ir būtiski izveidot efektīvas sociālās attiecības. Sociālo tīklu un sociālās mijiedarbības ieguvumi dažkārt tiek apzīmēti kā sociālais kapitāls.

Skolas videi ir būtiska nozīme bērnu labklājībā. Ne tikai ar īpašām intervencēm, vērstām uz labklājības veicināšanu, bet arī netiešāk, apgūstot sociālās emociālās prasmes (Barry, Clarke, & Dowling, 2017). Piemēram, netiešie mācīšanās veidi ietver skolēnu savstarpējo attiecību kvalitāti un skolēna attiecības ar skolotāju (Coleman, 1988; Lau & Li, 2011; Parker & Asher, 1993), kas svarīgi veselīgai lomu modelēšanai vai emocionāli drošas mācību vides radīšanai, kurā apgūt un attīstīt jaunas kompetences. Skolas vides svarīgā loma bērnu labklājībā ir atzīta ne tikai akadēmiskā līmenī, tas atzīts arī Eiropas Padomes politikas līmenī (CoE, 2022).

Unikāla loma bērnu labklājības uzturēšanā un attīstībā ir ārpusskolas sektoram, jo tas piedāvā lielisku vidi, kur praktizēt un nostiprināt dažādas sociālās un emociālās kompetences. Šai videi ir raksturīgas neformālās mācīšanās metodes, izmantojot pieredzē balstītas apzinātās mācīšanās formas. Piemēram, tās var būt skautu nodarbības vai jebkāda veida sporta klubi, kur noteikti tiks attīstītas sadarbības un komunikācijas prasmes.

Pirmais un svarīgākais faktors bērna veselīgas labklājības attīstībai ir primārā ģimene. Veselīga un droša emociālā saikne ar galveno aprūpētāju jau no dzimšanas veido pirmo un vissvarīgāko labklājības avotu, kuram ir ilgstoša ietekme uz visu dzīvi (Bowlby, 1979). Arī skolas vidē bērna drošai saiknei ar skolotāju, šķiet, ir liela nozīme (piemēram, Commodari, 2013). Iespējams, vecākiem ir vislielākā ietekme uz bērnu un pusaudžu dzīvi (Tuominen & Haanpää, 2022), tomēr pētījumi liecina, kā arī pozitīvas attiecības ar “vienu uzticamu pieaugušo” var palīdzēt attīstīt psiholoģisko noturību/dzīvesspēku un pārvarēt grūtības (Masten et al., 1990; Dooley et al., 2019). Papildus skolai šo sociālo resursu var atrast arī sabiedrībā, piemēram, sociālā atbalsta tīklā (Putnam, 2000; Tuominen & Haanpää, 2022), kā arī apkaimes īpašībās un drošībā (Coulton & Korbin, 2007; Lee & Yoo, 2015; McDonell, 2007).

Kopienas līmeņa faktori

Indivīds vienmēr ir daļa no kādas ekosistēmas - piemēram, ģimenes vai skolas vides, ja runa ir par bērniem. Tas nozīmē arī to, ka atbildība par indivīda labklājību attiecas uz plašāku sabiedrību. Tas ir vieglāk saprotams attiecībā uz bērniem kā vecākiem cilvēkiem, jo mūsu rietumu sabiedrībās ir tendence rūpes par labklājību padarīt par indivīda atbildību. Tomēr sabiedrības kvalitāte būtiski ietekmē bērna labklājību un jo īpaši to, kā viņus uztver attiecīgajā kultūrā.

Sociālais kapitāls, kas definēts kā “attiecību tīkli starp cilvēkiem, kuri dzīvo un strādā noteiktā sabiedrībā, ļaujot šai sabiedrībai efektīvi darboties”¹, ir spēcīgs

1 *“Social Capital | Definition of Social Capital by Oxford Dictionary on Lexico.com also meaning of Social Capital”*. Lexico Dictionaries | English. Retrieved 23 August 2022.

resurss, kas var pasargāt bērnus no kaitējuma un uzlabot viņu labklājību (Ferguson, 2006; Putnam, 2000). Sociālais kapitāls ir sastopams visās kopienās. Pastāv viedoklis, ka sociālo kapitālu veido trīs dimensijas: sociālās attiecības, uzticēšanās citiem cilvēkiem un abpusējs process (Putnam, 2000). Mājās šie faktori ietver, piemēram, vecāku ieinteresētības līmeni (Coleman, 1988; Ferguson, 2006). Sociālo kapitālu var atrast arī izglītības vidē.

Sociālais, ekonomiskais un politiskais konteksts

Sabiedrības faktori, tādi kā ekonomika vai politika, būtiski ietekmē indivīda labklājības izjūtu. Piemēram, dzīve ārkārtīgi nomācošos politiskajos apstākļos ilgtermiņā neizbēgami negatīvi ietekmēs labklājību (Punamäki, 1996). Tāpat sociālekonomiski nelabvēlīgā situācijā esošiem jauniešiem un migrantu jauniešiem biežāk ir sliktāka mentālā veselība un tie priekšlaicīgi pamet skolu (Bronstein & Montgomery, 2011; Reiss, 2013). Ir konstatēts, ka nabadzība vai nevienlīdzība pasliktina sekmes skolā, bērnu labklājību un izredzes dzīvē kopumā (Brooks-Gunn, 1997; Duncan, Yeung, Brooks-Gunn, & Smith, 1998; Ferguson, Bovaird, & Mueller, 2007; Pickett & Wilkinson, 2007).

Sabiedrības faktori - piemēram, karš, nabadzība, nelabvēlīgi sociālie apstākļi, cilvēktiesību pārkāpumi, vardarbība un sociālā atstumtība, negatīvi un postoši ietekmē bērnu fizisko un mentālo veselību visos pasaules reģionos (WHO, 2014). Lai gan tas ir faktors, kuru skolas kontekstā ir grūti vai pat neiespējami mainīt, svarīgi paturēt prātā, kādos apstākļos bērns cenšas attīstīties vai kur viņš ir uzaudzis.

Fiziskā vide

Fiziskā vide, kas bieži tiek atstāta novārtā, var būtiski ietekmēt bērna labklājību. Piemēram, pārpildīts mājoklis negatīvi ietekmē sniegumu skolā, fizisko veselību un uzvedību (Solarí & Mare, 2012). Trokšņa piesārņojums ir vēl viens vides faktora piemērs, kuram ir kaitīga ietekme uz bērnu labklājību (Schubert et al., 2019). Turklāt, kā minēts iepriekš, svarīga ir arī apkārtnes drošības un rotaļu iespēju uztvere. Bērna pareiza piesaiste vietai, kurā viņš dzīvo, veicina labklājību (Albers, Ariccio, Weiss, Dessi & Bonaiuto, 2021). Vieta tiek uztverta ne tikai kā fiziskais aspekts, tā ietver arī tās sociālo dinamiku.

Vide var dažādi ietekmēt bērnu labklājību. Roscoe (2009) paplašina sociālo labklājību, ietverot arī indivīda un dabas mijiedarbību. Ir konstatēts, ka dabiskā vide patiešām pozitīvi ietekmē garīgo veselību trīs veidos (Markevych et al., 2017):

1. samazinot stresu, uzlabojot garastāvokli un kognitīvo veikspēju (atjaunošana);
2. izvairoties no citiem kaitīgiem vides faktoriem, piemēram, gaisa piesārņojuma vai trokšņa (ietekmes mazināšana);
3. attīstot psiholoģisko noturību/dzīvesspēku veicinošu uzvedību, piemēram, fiziskās aktivitātes vai sociālo mijiedarbību (veicināšana).

Īpaši uz bērniem vērstošos pētījumos atklāts, ka zaļo zonu izmantošana var uzlabot bērnu vispārējo labklājību (McCormick, 2017), kā arī tādus labklājību noteicošos faktoros kā stresu (Van Aart et al., 2018), veselīgu dzīvesveidu (Islam, Johnston, & Sly, 2020; Ohly et al., 2016; Raney, Hendry, & Yee, 2019), uzvedību (Bijnens, Derom, Thiery, Weyers, & Nawrot, 2020; Vanaken & Danckaerts, 2018), pašregulāciju un kognitīvo veiktspēju (Moens et al., 2019), intelektuālo attīstību (Bijnens et al., 2020) un prosociālu uzvedību (Putra et al., 2020; Raney et al., 2019). Svarīga nozīme zaļās vides iedarbībai ir ne tikai dzīvesvietā, bet arī skolā (Browning & Rigolon, 2019; Ohly et al., 2016).

Papildu ietekme uz četriem bērna labklājību noteicošo faktoru līmeņiem

Jāatzīst, ka indivīda, kopienas, sabiedrības un vides līmeņa faktori mijiedarbojas sarežģītā veidā un ka riska faktori vienā līmenī var palielināt turpmāku riska faktoru iespējamību citos līmeņos. Piemēram, zemāks sociālekonomiskais statuss bieži vien ir saistīts ar mazāku ekoloģiskās vides iedarbību. Savukārt ir konstatēts, ka ekoloģiskā vide pozitīvi ietekmē kognitīvās funkcijas (de Keijzer, Gascon, Nieuwenhuijsen, & Dadvand, 2016; Moens et al., 2019). Tajā pašā laikā ir konstatēts, ka sociālekonomiskais statuss ir saistīts ar disfunkcionālu audzināšanu un sliktākiem sasniegumiem skolā (McLoyd, 1998). Disfunkcionālas ģimenes attiecības pašas par sevi arī var palielināt iespējamību, ka jaunieši slikti mācās un priekšlaicīgi pamet skolu. Priekšlaicīga mācību pārtraukšana palielina bezdarba risku, kas savukārt palielina sliktas mentālās veselības risku. Ir lielāka varbūtība, ka neaizsargāti bērni, piemēram, ārpusģimenes aprūpē, nepilngadīgo tiesvedības sistēmā, bezpajumtnieki un bēgļu bērni, savā dzīvē ir piedzīvojuši traumu, kas var novest pie pašievainojuma un negatīvi ietekmēt viņu attīstību un mentālo veselību (Torjesen, 2019).

No otras puses, labas garīgās veselības aizsardzības faktori vienā līmenī (piemēram, saliedēta ģimene) var kumulatīvi ietekmēt arī citus līmeņus (pozitīva skolas pieredze, sociālā funkcionēšana un labāki dzīves rezultāti). Zaļā vide veicina fiziskās aktivitātes, kas savukārt bērniem uzlabo ar veselību saistīto dzīves kvalitāti (Masini et al., 2021). Pētījumos arī aplūkots, kas nepieciešams bērnu attīstībai, un kā svarīgi ir atzīmēti: cerība, apmierinātība ar dzīvi, garīgums, veselīgi ieradumi un brīvā laika pavadīšanas iespējas, sociālā uzvedība, attieksme pret skolu un iesaistīšanās sabiedrības dzīvē (Moore & Lippman, 2006). Šie faktori aptver visus četrus labklājības līmeņus: individuālo, kopienas, sabiedrības un vides.

2.6. Labklājības rezultāti

Labklājība ir saistīta ar daudziem bērna dzīves aspektiem, un labklājības rezultāti sniedzas tālāk par īslaicīgām pozitīvām izjūtām. Gan hedoniskā labklājība (laba pašsajūta), gan eidemoniskā labklājība (piepildījuma sajūta) ir saistīta ar virkni rezultātu, piemēram, veselīgu uzvedību, psiholoģisko resursu

veidošanos, mentālās un fiziskās veselības uzlabošanās. Šie rezultāti var būt ne tikai īslaicīgi, bet arī ilgtermiņa vai pat tikai atspoguļoties nākotnē. Labklājības uzvedības rezultāti var ietvert tos, kuros: 1) persona labprātāk iesaistītos; 2) veicināta labāka labklājība un 3) kas tiek definēti un novērtēti neatkarīgi no citiem rezultātiem (Jayawickreme et al., 2012). Labklājības rezultātu ir daudz, un tie ietver sociālo iesaistīšanos, sasniegumus, sociālās attiecības un jēgpilnu darbību (Jayawickreme et al., 2012; Seligman, 2012). Starp šiem rezultātiem pastāv arī sarežģīta mijiedarbība. Piemēram, mentālās veselības un izglītības rezultāti ir cieši saistīti (Porche, Costello, Rosen-Reynoso, 2016), kur augsta labklājība pozitīvi ietekmē mācību rezultātus. Turklāt tādi faktori kā psiholoģiskā noturība/dzīvesspēks un sociālā mijiedarbība var tikt uzskatīti gan par labklājības prognozētāju vai veicinātāju, gan par labklājības rezultātu (Jayawickreme et al., 2012). Šajā nodaļā tiks aplūkoti vairāki galvenie labklājības rezultāti: mentālā veselība un psiholoģiskā noturība/dzīvesspēks, sociālās attiecības un sasniegumi.

Mentālā veselība un psiholoģiskā noturība/dzīvesspēks

Bērnība un pusaudža vecums ir izšķirošs laiks, kad tiek apgūtas svarīgākās prasmes, lai atbalstītu pozitīvu mentālo veselību un novērstu mentālās veselības problēmas, kuras var būt mentālās veselības traucējumu priekšvēstnesis (Hoare, Bott, & Robinson, 2017). Gandrīz puse no mentālās veselības traucējumiem attīstās līdz 14 gadu vecumam (Kessler et al., 2007), īpaši bērnībā attīstās trauksme. Tādējādi bērnu labklājība ietekmē arī mentālo veselību pieaugušā vecumā.

Tāpēc mentālās veselības un labklājības veicināšana bērnībā var sniegt ieguvumus, kuru ietekme turpinās arī pieaugušo dzīvē. Psiholoģiskā noturība/dzīvesspēks ir spēja, kurai ir būtiska nozīme labas mentālās veselības saglabāšanā, saskaroties ar neveiksmēm un stresa situācijām dzīvē. Pozitīva mentālā veselība ietver psiholoģiskās noturības/dzīvesspēka jēdzienu, kas tiek definēts kā spēja pārvaldīt negatīvās emocijas un dzīves notikumus, un atgūties pēc saskarsmes ar grūtībām (Friedli, 2009; Huppert, 2009). Pētnieki aplūkoja, kā sarežģītos apstākļos dzīvojoši bērni tomēr spēj attīstīties, un drīz vien secināja, ka psiholoģiskā noturība/dzīvesspēks nav kādas ārkārtējas spējas, kuras piemīt tikai dažiem apdāvinātiem bērniem – tā iedzimst katram bērnam (Benard, 2004). Psiholoģiskās noturības/dzīvesspēka uzlabošana, piemēram, ar sociālās un emocionālās mācīšanās palīdzību (sk. 4. nodaļu), pozitīvi ietekmē bērna mentālo veselību, sekmes skolā un sociālo un emocionālo funkcionēšanu gan bērnībā, gan vēlāk, pieaugušā vecumā (Shean, 2015).

Psiholoģiskās noturības/dzīvesspēka teorijā pastāv divi galvenie modeļi: kompensējošais modelis un aizsargājošo faktoru modelis (Zimmerman, 2013). Pirmajā modelī citi faktori neitralizē riska faktoru kaitīgo iespaidu, neitralizējot to negatīvo ietekmi. Sociālais atbalsts ir šī faktora piemērs (Eisman, Stoddard, Heinze, Caldwell, & Zimmerman, 2015), tāpat kā zaļās vides pieejamība (Flouri, Midouhas, & Joshi, 2014). Šie faktori bieži ir eksogēni, tātad ārpus indivīda (Fergus & Zimmerman, 2005).

Aizsargājošo faktoru modeli tiek pieņemts, ka noteikti resursi palīdz pasargāt bērnus no riska faktoriem, mainot saistību starp šiem riska faktoriem un to

rezultātiem. Šie faktori ir cieši saistīti arī ar labklājību, un tie ietver, piemēram, pašvērtējumu (Dumont & Provost, 1999), kā arī pozitīvas emocijas (Fredrickson, 2001). Šie faktori bieži vien ir atrodami indivīda iekšējos resursos (Fergus & Zimmerman, 2005).

Psiholoģiskā noturība/dzīvesspēks palīdz bērniem tikt galā ar ģimenes problēmām (piemēram, šķiršanos), ar pārmaiņām (piemēram, pāriešana uz nākamo klasi). Dzīvesspēks nenovērš stresu un sāpes, ko bērni piedzīvo, bet tā palīdz viņiem pārvarēt sarežģītas dzīves situācijas. Dzīvesspēka trūkums var izraisīt nevēlamu uzvedību, piemēram, atkarību izraisošu vielu lietošanu vai vardarbīgu uzvedību (Fergus & Zimmerman, 2005).

Pozitīva sociālā mijiedarbība

Augsts labklājības līmenis un pozitīvas emocijas palīdz veidot sociālo tīklojumu, tādējādi arī veidot sociālos resursus (Fredrickson, 2001). Pozitīvas emocijas veido sociālo mijiedarbību vismaz vēl trīs veidos: sniedzot informāciju, izraisot emocionālas reakcijas un sniedzot stimulus citiem (Shiota, Campos, Keltner, Hertenstein, 2004). Piemēram, vecāku pozitīvās emociju izpausmes var izmantot kā stimulu labai bērnu sociālajai uzvedībai. Vairākas pozitīvas emocijas arī nepārprotami kalpo sociāliem mērķiem, piemēram, līdzjūtība un vēlēšanās (Buck, 1999). Sociālo mijiedarbību var ietekmēt ne tikai pozitīvas emocijas, bet arī citi eksogēni faktori. Piemēram, konstatēts, ka dabiskā vide veicina bērnu sociālo mijiedarbību (Putra, Astell-Burt, Cliff, Vella, & Feng, 2022; Putra et al., 2020).

Tāpat ir izpētīts, ka labklājība ir saistīta gan ar sociālo mijiedarbību kvantitāti, gan kvalitāti (Sun, Harris, & Vazire, 2020). Bērnu pozitīvās emocijas un pozitīvā empātija var radīt labākas sociālās kompetences (Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Gaertner, 2009), un konstatēts, ka pozitīvas emocijas skolas vecuma bērniem veicina attiecības ar vienaudžiem (Hubbard & Coie, 1994). Globālākā līmenī, paaugstinoties sociālajai uzvedībai, labklājība ir saistīta ar mieru (Diener & Tov, 2007). Savukārt sociālais kapitāls ir svarīgs virknei dažādu veselības rādītāju. Piemēram, sociālie resursi var palīdzēt veidot psiholoģisko noturību/dzīvesspēku pret nepatīkamiem notikumiem (Eisman et al., 2015), un labs sociālais tīkls var pasargāt no mentālām un fiziskām slimībām visa mūža garumā (Fiori, Antonucci, & Cortina, 2006; Holt-Lunstad, 2018; Kawachi & Berkman, 2001; Montgomery et al., 2020), kā arī veicināt bērnu veselīgu uzvedību (Macdonald-Wallis, Jago, & Sterne, 2012).

Sasniegumi

Pilnīga savu spēju izmantošana ir svarīgs labklājības rezultāts. Tas ietver pozitīvu sociālo attiecību veidošanu, kā arī ir saistīts ar panākumiem izglītībā un veiksmīgu darbu vēlāk dzīvē. Bērniem sasniegumi bieži tiek vērtēti izglītības kontekstā un attiecas ne tikai uz skolu, bet arī, piemēram, uz panākumiem sportā vai veiksmīgu instrumenta spēles apguvi. Kopumā sasniegumi jeb meistarība ir svarīgs mentālās veselības un pašvērtējuma veicinātājs (White & Kern, 2018).



No otras puses, bērnībā piedzīvotajām grūtībām ir negatīvas sekas attiecībā uz iesaistīšanos skolā un mācību sasniegumiem (Porche et al., 2016). Par īpaši mācību rezultātus ietekmējošiem riska faktoriem tiek uzskatīti nabadzība, izglītības trūkums, migrācijas pieredze un sadzīves apstākļi (Andresen, 2014; Nicholson, Lucas, Berthelsen, & Wake, 2012). Secināts, ka slikti labklājības rādītāji ir saistīti ar zemākiem akadēmiskajiem sasniegumiem (Saab & Klinger, 2010). Tajā pašā laikā pozitīvas emocijas var veicināt radošo izziņu un mācību rezultātus (Lewis, Huebner, Reschly, & Valois, 2009; Rogaten & Moneta, 2015).

Labā pašsajūta skolā ir augstu sasniegumu priekšnoteikums. To raksturo termins “izglītības labklājība” (Unicef, 2007), un to var izmērīt ar tādiem faktoriem kā iesaiste skolā un sniegums skolā. Piemēram, pozitīvu domu pierakstīšana ir interence, kas var uzlabot izglītības labsajūtu (Carter et al., 2018). Pozitīvas izjūtas skolā var iedarbināt augšupejošu pozitīvu sajūtu spirāli, novedot pie pozitīvākas pieredzes skolā, kas savukārt rada vēl pozitīvākas izjūtas un tā tālāk (Stiglbauer, Gnambs, Gamsjäger, & Batinic, 2013). Turklāt ir konstatēts, ka rakstura stiprās puses - cerība, mīlestība un sociālā inteliģence - ir saistītas ar pozitīvu ietekmi un funkcionēšanu skolā (Weber et al., 2016). Izglītības labklājība un to noteicošie faktori var atšķirties zēnu un meiteņu vidū (Allen et al., 2018; Renninger, 1998). Piemēram, vienā pētījumā tika konstatēts, ka zēniem svarīgāk ir gūt prieku no darba un saņemt skolotāja palīdzību, savukārt meitenēm ir svarīgi, lai viņām netraucētu mācību stundās (Løhre, Lydersen, & Vatten, 2010).

Ar iepriekš apspriesto psiholoģiskās noturības/dzīvesspēka jēdzienu cieši saistīts ir akadēmiskās noturības jēdziens, kas raksturo skolēnu spēju tikt galā ar akadēmiskajām grūtībām un neveiksmēm (Martin & Marsh, 2008). Konstatēts, ka akadēmiskā noturība ir saistīta ar labākiem bērnu un skolēnu labklājības rādītājiem (Martin & Marsh, 2008; Miller, Connolly, & Maguire, 2013; Putwain, Gallard, & Beaumont, 2019).

Fiziskā (skolas) vide ir vēl viens faktors, kas var ietekmēt mācību rezultātus. Tā, piemēram, ekoloģisko zonu esamība uzlabo kognitīvo sniegumu un pašregulāciju (Browning & Rigolon, 2019; Moens et al., 2019).

Arī šajā gadījumā sasniegumus ietekmējošie faktori ir atrodami individuālā, kopienas, sabiedrības un vides līmenī. Izglītības panākumi ir svarīgs labklājības rezultāts. Tajā pašā laikā izglītības iestādes, piemēram, skolas, ir ideāli piemērota vide bērna labklājības veicināšanai.

3. nodaļa

Labklājības veicināšana skolās

22

Learn & Play

Visās bērnu labklājības definīcijās izglītība ir ietverta kā galvenais noteicošais faktors. Tādējādi izglītība ir svarīga labklājības veicināšanai. Saskaņā ar “Labklājības dzinējspēka” modeli, izglītības labklājība ir svarīgs faktors, kas veicina skolas ikdienas funkcionēšanu. Tā nozīme ir plašāka par vienkāršu piekļuvi izglītībai. Skolas var arī aktīvi veicināt bērnu labklājības uzlabošanu, un ir ieteiktas vairākas programmas, lai veicinātu bērnu labklājību un sociālo kompetenci skolā. Reaģējot uz tradicionālo izglītības sistēmu, kurā intelektuālā attīstība ir galvenais pīlārs, tiek ieteikta “vispusīgas bērna attīstības” pieeja.

3.1. Pozitīvā izglītība: labklājības mācīšana skolā

Seligmans, Ernsts, Gillhams, Reivičs un Linkinss (2009) ieteica pozitīvo izglītību kā līdzekli labklājības mācīšanai skolā, kā atbildi uz plaisu starp to, kā vecāki redz ideālu izglītību, un realitāti, kas tiek mācīta lielākajā daļā skolu. Lielākā daļa vecāku vēlas, lai viņu bērni būtu laimīgi, veseli un pārliecināti par sevi, bet skolas lielākoties joprojām koncentrējas uz sasniegumiem, disciplīnu un akadēmiskajām prasmēm. Šie sasniegumi un prasmes, protams, ir svarīgi, taču tikpat svarīgi ir arī pozitīvi mentālās veselības rādītāji.

Pozitīvā izglītība šo plaisu starp vecāku gaidām un realitāti ierosina novērst, iekļaujot labklājību skolas mācību programmā, uzlabojot arī akadēmiskos sasniegumus. Uz nepieciešamību pēc izglītības labklājības norāda arī skolotāji (Kidger, Gunnell, Biddle, Campbell un Donovan, 2009). Šajās jaunajās pieejās izglītības mērķis ir nevis sagatavot bērnus akadēmiskai karjerai, bet gan stimulēt tos kļūt par psiholoģiski noturīgajiem un veselīgi funkcionējošiem cilvēkiem jēgpilnā sabiedrībā. Nozīmīgs pozitīvās izglītības pieejas aspekts ir “visaptverošas skolas pieeja”, kas paplašina darbības jomu līdz pozitīva skolas klimata radīšanai, kurā labi veicas visām izglītības procesā iesaistītajām pusēm (Elfrink, Goldberg, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer, & Clarke, 2017). Šāda pieeja ir svarīga, lai izglītības labklājība būtu efektīva. Tomēr, lai arī cik svarīga, tā pārsniedz šī projekta darbības jomu.

Ir izstrādātas vairākas praktiskas pozitīvās izglītības programmas, lai uzlabotu bērnu labklājību formālajā skolas vidē, un tās ir izrādījušās efektīvas (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Elfrink et al., 2017; Fredrickson, 2001). Divas no šīm programmām šeit tiks īsumā aplūkotas: CASEL un PsyCAP.

3.2. Sociālā un emocionālā mācīšanās (CASEL)

Sociālā un emocionālā mācīšanās (CASEL) ir ilgstoši pētīta izglītības programma, kas ir vērsta uz labklājības uzlabošanu skolā. Minētajā pieejā galvenā uzmanība tiek pievērsta sociālo un emocionālo kompetenču attīstīšanai, tostarp pozitīvam pašvērtējumam un pašcieņai, jūtu, domu un uzvedības pārvaldības uzlabošanai, pozitīvu sociālo attiecību veidošanai, kā arī mācīšanās un izglītības apgūšanas spēju veicināšanai (Osher et al., 2016; WHO, 2013). Lai gan CASEL pieeja tika izstrādāta pusaudžiem un jauniešiem, tas var būt jauna sociāli emocionālo kompetenču modeļa izstrādes sākumpunkts skolēnu labklājības uzlabošanai.

CASEL mērķis ir ne vien uzlabot labklājību, bet arī paaugstināt akadēmiskos sasniegumus un mazināt problemātiskas uzvedības un emocionālā stresa risku

(Barry & Dowling, 2015; Durlak et al., 2011). Elias un kolēģi (1997) sociāli emocionālo mācīšanos (SEM) definē kā nepieciešamo zināšanu, attieksmju un prasmju apguves un efektīvas piemērošanas procesu emociju izprašanai un pārvaldīšanai, pozitīvu mērķu izvirzīšanai un sasniegšanai, pozitīvu attiecību izveidošanai un uzturēšanai, viedokļu novērtēšanai, lēmumu pieņemšanai, starppersonu konfliktu konstruktīvai risināšanai.

CASEL pamatā ir mentālās veselības veicināšanas teorijas (Barry, Clarke, Petersen, & Jenkins, 2019; Kobus-Matthews, Jackson, Easlick, & Loconte, 2014) un jauniešu pozitīvas attīstības teorijas (Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009), kas jauniešu garīgās veselības veicināšanā koncentrējas uz personas stipro pušu attīstīšanu. Koncentrēšanās uz katra stiprajām pusēm palīdz pārvarēt iespējamus šķēršļus, ko rada jauniešu stigmatizācija attiecībā uz mentālās veselības problēmām (Kobus-Matthews et al., 2014). Sociāli emocionālās mācīšanās mērķis ir jauniešu sociālās un emocionālās attīstības veicināšana, tādējādi nodrošinot pamatu pozitīviem sociālajiem un veselības rezultātiem visā dzīves ciklā (OECD, 2015b).

Līdzīgi kā labklājība, arī sociālā un emocionālā attīstība notiek daudzdimensiālā vidē, ietverot ģimeni, sabiedrību, plašāku kultūras un politisko kontekstu (Bronfenbrenner, 1992). Šī attīstība turpinās visa mūža garumā. Attīstot šīs sociālās un emocionālās kompetences, jaunieši uzkrāj resursus savas labklājības un psiholoģiskās noturības palielināšanai. Īpaši psiholoģiskā noturība/dzīvesspēks šķiet ļoti svarīgi, lai orientētos sabiedrībā, jo dažkārt jauniešiem ir izaicinoši atrast un apliecināt savu vietu dzīvē. Koncentrēšanās uz sociālajām un emocionālajām kompetencēm jauniešiem nodrošina resursus, lai viņi veiksmīgi spētu orientēties dzīvē.

Konstatējams, ka CASEL jeb sociāli emocionālās mācīšanās ieviešana uzlabo izglītības labklājību, akadēmiskos sasniegumus un psiholoģisko noturību (akadēmisko dzīvesspēku) (Ashdown & Bernard, 2012; Dowling, Simpkin, & Barry, 2019; Durlak et al., 2011; Green, Ferrante, Boaz, Kutash, & Wheeldon-Reece, 2021; Humphrey, 2013; Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015), tomēr rezultāti lielā mērā ir atkarīgi no programmas kvalitātes (Weissberg et al., 2015) un tās īstenošanas.

3.3. *PsyCap*

Vēl viens no kompetenču modeļiem, kuru aizvien biežāk izmanto izglītības labklājības uzlabošanai, ir psiholoģiskais kapitāls (PsyCap). PsyCap izstrādāts pozitīvās psiholoģijas kustības ietvaros (Luthans, Luthans, & Luthans, 2004; Luthans & Youssef, 2004). Tas ietver četrus galvenos jēdzienus: cerība (uzticēšanās sajūta nenoteiktības brīžos), pašvērtība (pārliecība par sava mērķa sasniegšanu), psiholoģiskā noturība/dzīvesspēks (spēja izturēt grūtības un atgūties no traumējošiem dzīves notikumiem) un optimisms (ticība sev gan tagadnē, gan nākotnē). PsyCap modelis ir saistīts ar savu pašreizējo esamību un to, kā kļūt par savu labāko “es” versiju.

Uzskata, ka psiholoģiskais kapitāls ir mazāk dinamisks kā stāvoklis (piemēram, garastāvoklis), bet mainīgāks kā iezīme (Luthans, Avey, Avolio, & Peterson, 2010), un tāpēc to var trenēt un attīstīt. PsyCap pētījumi galvenokārt veikti ar darbiniekiem (Newman, Ucbasaran, Zhu, & Hirst, 2014), bet tagad tam tiek pievērsta arvien lielāka uzmanība izglītības kontekstā (Carmona-Halty, Salanova, Llorens, & Schaufeli, 2019; Siu, Bakker, & Jiang, 2014), konstatējot ieguvumus skolēniem un skolas vecuma bērniem attiecībā uz sekmēm, iekšējo motivāciju, mācīšanās iespējām un iesaistīšanos, garīgo veselību, uzplaukumu un labklājību (Carmona-Halty et al., 2019; Datu, King, & Valdez, 2018; Finch, Farrell, & Waters, 2020; King & Caleon, 2021; Siu et al., 2014). Tāpēc šķiet vērtīgi pievērsties šo kompetenču attīstīšanai skolu programmās.

3.4. Pedagoģisko attiecību nozīme, strādājot ar labklājības jautājumiem un tēmām

Vairums skolotāju zina, ka galvenais izglītības faktors ir tas, kā skolotājs veic apmācību, nevis tikai tas saturs, ko tie māca. Jo īpaši tas attiecas uz bērnu labklājību klasē.

Saskaņā ar “pozitīvās izglītības pedagoģijas” pieeju (Waters, 2021), labklājība skolā ir caurvīta visos mācību priekšmetos un mācību stundās, nevis tikai tajos brīžos, kuros labklājība ir tieši pieminēta un tai tieši pievēršamies. Tas ir saistīts arī ar Pārņemto mācīšanās veidu (Blyth, Borowski, Farrington, Kyllonen, & Weissberg, 2019), kur skolēni mācās no skolotāja, piemēram, izmantojot pašu esamības veidu (piemēram, būt optimistiski, nevis pesimistiski noskaņotiem). Skolēni mācās no tā, kā skolotāji tiek galā ar stresa situācijām vai risina konfliktus klasē. Daži pētnieki pat apgalvo, ka skolotāju kvalitātei ir lielāka ietekme uz skolēnu mācīšanos nekā mācību programmas kvalitātei, mācību metodēm, skolas ēkai vai vecāku lomai (Snoek, Swennen, Van der Klink, 2010).

Vairākas iezīmes skolotāja un bērna attiecībās izglītības procesā (zināmas kā pedagoģiskās attiecības) būtiski ietekmē bērna adaptāciju skolas vidē un bērna spēju justies pietiekami droši, lai varētu attīstīties pēc iespējas labāk. Zināšanu apguvi maziem bērniem galvenokārt nosaka individuālā (kognitīvā) interese jeb iesaistīšanās. Bērnu iesaistīšanos uzlabo individuāla un atsaucīga skolotāju un skolēnu mijiedarbība (McWilliam, Scarborough, & Kim, 2003). Emocionāli droša sajūta bērnam ir ļoti svarīga. Bērni, tāpat kā pieaugušie, vienmēr pārbauda, vai viņi ir “drošībā” (kas nozīmē arī emocionālu drošību), pirms atvērties un komunicēt ar citiem. Pozitīvas pedagoģiskās attiecības, kurās pastāv uzticēšanās un saikne starp skolotāju un bērnu, ne tikai veicina labākus rezultātus skolā, bet arī uzlabo bērna labklājību (Rucinski, Brown, & Downer, 2018).

Pašdeterminācijas teorija (Ryan & Deci, 2017) sniedz noderīgu pamatu, lai saprastu, kā šīs pedagoģiskās attiecības var veicināt. Saskaņā ar šo teoriju ir trīs

bērnu pamatvajadzības, kuras var uzskatīt par būtiskām pedagoģisko attiecību kvalitātei un tādējādi arī viņu labklājībai: autonomija, piederība un kompetence.

Nepieciešamība pēc autonomijas ir saistīta ar to, ka bērniem nepieciešama zināma rīcības brīvība attiecībā uz saviem uzdevumiem un mācību gaitu. Zinātkāre un uz izpēti balstīta mācīšanās ir divu pieeju piemēri, kurās skolēniem ir salīdzinoši augsts autonomijas līmenis, jo izglītības procesā viņu zinātkāre ir vadošā. Augsta autonomijas pakāpe izglītībā ne vienmēr būs iespējama vai vēlama, taču ir svarīgi, lai skolēniem vienmēr būtu zināma brīvība un neatkarība mācību uzdevumu veikšanā sev visatbilstošākajā veidā. Piemēram, strādājot projektu veidā, ieteicams vienmēr piedāvāt vismaz vienu alternatīvu iespēju/uzdevumu, lai skolēniem būtu iespēja izdarīt izvēli, tā apmierinot autonomijas vajadzību. Arī dodot bērniem iespēju izvēlēties strādāt vieniem pašiem, pāros vai lielākās grupās, tiem tiek nodrošināta autonomijas sajūta.

Vajadzība pēc kompetences attiecināma uz to, lai skolēni mācoties justos pārliecināti un izjustu prieku. Pašdeterminācijas teorijas autori (Ryan & Deci, 2017) uzskata, ka skolēniem ir psiholoģiska vajadzība attīstīt sevi, saskaroties ar izaicinājumiem, un ka viņiem ir jājūtas pārliecinātiem, lai varētu mācīties un attīstīties. Izglītībā tas nozīmē, ka bērniem ir jādod uzdevumi, kuri tiem ir izaicinoši atbilstošā un samērīgā līmenī. Ja bērnam tiek doti uzdevumi, kuri pārsniedz viņa spējas, tas nebūt nepaaugstinās viņa labklājību. Tieši pretēji, tas bērnam var likt justies nekompetentam. Protams, bērnam zināšanu apgūvē ir jānodrošina izaicinājumi, tāpēc varam ieteikt piedāvāt divas vai trīs spēles ar dažādiem grūtību līmeņiem, ļaujot bērnam izlemt, kuru no tiem viņš vēlētos veikt. Dažiem bērniem patīk sevi izaicināt vairāk nekā citiem, taču nevajag bērnus piespiest. Bērns, kurš izvēlas “vieglāko” alternatīvu, iespējams, nejūtas tik kompetents kā tas bērns, kurš uzreiz izvēlas grūtāko variantu. Lai iemācītos uzticēties sev un savām spējām, bieži vien nepieciešams vienkārši laiks un pacietība. Pedagoģisko attiecību kvalitātei būtiska ir skolotāja izpratne par to, kas bērnam ir nepieciešams, lai viņš justos pārliecināts par sevi, un kad bērnu nepieciešams pozitīvi izaicināt, to iedrošinot.

Pašdeterminācijas teorijā vajadzība pēc piederības vai saistībām nosaka, ka bērni vislabāk jūtas, ja ir emocionāli droši un saistīti ar skolotāju(-iem), vienaudžiem un mācību saturu. Tā ietver arī to, ka skolēni tiek novērtēti par to, kas viņi ir, par viņu rakstura stiprajām pusēm un vērtībām.

Praksē, kā minēts iepriekš, tas varētu izpausties kā skolēnu izvēles iespēja starp diviem vai trim uzdevumiem (ar atšķirīgām tēmām un/vai grūtību pakāpēm), kā izvēle, vai viņi vēlas tos veikt vieni vai kopā ar vienaudžiem, lai justos pārliecināti par savām spējām veikt uzdevumu, un saņemt atzinību par pozitīvajām īpašībām, ko viņi pauž, to darot.

Skolotājs, kurš saprot, redz un rūpējas par šīm trim psiholoģiskajām vajadzībām, ir liels atbalsts bērnam un viņa labklājības izglītībai. Īpaši emocionālā atbalsta sniegšana, kas izpaužas ar lielu sirsnību, cieņu, uz bērnu orientētu uzmanību, skolotāja iejūtību un atsaucību, ir būtiska labklājības izglītībai (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008). Visbeidzot, mācot labklājību, svarīga arī skolotāja uzmanīga klātbūtne. Šāda veida klātbūtni var definēt kā “modru apziņu, atvērtību un saikni ar indivīda un grupas garīgo, emocionālo un fizisko darbību mācību vides kontekstā, kā arī spēju reaģēt ar pārdomātu un līdzjūtīgu nākamo soli”. (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Būtībā tas nozīmē

būt stabilam un emocionāli pamatotam resursam bērnam svarīgajā skolas vidē, kurā bērns apgūs dažas no svarīgākajām prasmēm dzīvē.

Tādējādi pozitīvajai izglītībai jeb labklājības mācīšanai skolā ir liels potenciāls bērnu un, iespējams, arī pieaugušo labklājības uzlabošanā. Jau ir veiksmīgi īstenotas vairākas programmas. Tomēr pašlaik trūkst zināšanu par to, kādas kompetences bērniem ir nepieciešamas, lai uzlabotu labklājību. Šīs kompetences ir galvenais elements, lai veiksmīgi izstrādātu un īstenotu, piemēram, uz spēlēm balstītas mācību intervences.



4. nodaļa

Bērna labklājības kompetenču modeļa izstrāde

28

4.1. Konteksts un dizains

Iepriekšējās nodaļās mēs aplūkojām vairākas būtiskas teorijas par bērnu labklājības attīstību. Viens no galvenajiem šo teoriju ierobežojumiem ir tas, ka tās ir izstrādātas pusaudžiem un jauniešiem. Tāpēc, piemēram, CASEL sistēma var nebūt piemērota 6-11 gadus veciem skolēniem. Šāds kompetenču ietvars, cik mums zināms, nepastāv, taču tas ir nepieciešams, lai izstrādātu efektīvu skolas programmu un pasākumus, kuru mērķis ir veicināt bērnu labklājību.

Šī Erasmus+ projekta ietvaros mūsu mērķis bija izstrādāt bērnu labklājības kompetenču modeli un kopā ar skolotājiem un vecākiem veikt kvalitatīvu pētījumu, lai noskaidrotu kompetences, kuras viņi uzskata par svarīgām skolēnu labklājībai. Pētījuma pamatā bija jautājums: “Kādas īpašības (kompetences) ir svarīgas bērnu labklājībai?”.

Tiešā saskarsmē ar 6-11 gadus veciem bērniem esošie skolotāji un vecāki tika aicināti e-pastā vai intervijās pastāstīt par kādu šīs vecuma grupas bērnu ar augstu labklājības līmeni. Respondenti bija no Itālijas, Portugāles, Slovēnijas, Spānijas un Latvijas. Kopumā uzaicinājumam atsaucās 25 cilvēki - 11 vecāki un 14 skolotāji (skat. 4.1. tabulu). Rezultātu analīzes mērķis - noteikt konkrētas īpašības (kompetences), kas ir svarīgas bērnu labklājībai, un kuras var attīstīt sākumskolas programmā. Šīs analīzes rezultāti izmantoti, lai izstrādātu bērnu labklājības kompetenču modeli, kurš lietots praktisko rīku un metodikas izstrādē šī projekta 2. nodevuma ietvaros.

Valsts	Skolotāji	Vecāki
Slovēnija	4	4
Spānija	5	3
Latvija	4	3
Itālija	0	1
Portugāle	1	0

4.1. tabula. Kvalitatīvā pētījuma respondenti

4.2. Analīzes metodoloģija

Lai izpētītu un klasificētu datus saistībā ar pētījuma mērķi, tika veikta hibrīda induktīvā un deduktīvā tematiskā analīze (Braun & Clarke, 2006). Tematiskā analīze ir “metode datu modeļu (tēmu) identificēšanai, analīzei un ziņošanai par tiem” (Braun & Clarke, 2006, 79. lpp.).

Fāze	Procesa apraksts
1 Iepazīšanās ar datiem	Datu transkribēšana (ja nepieciešams), datu lasīšana un pārļasišana, sākotnējo ideju pierakstīšana.
2 Sākotnējo kodu izveide	Sistemātiska interesantu datu iezīmju kodēšana visā datu kopumā, apkopojot datus, kas attiecas uz katru kodu.
3 Tēmu meklēšana	Kodu apkopošana potenciālajās tēmās, apkopojot visus datus, kas attiecas uz katru potenciālo tēmu.
4 Tēmu pārskatīšana	Pārbaude, vai tēmas darbojas saistībā ar kodētajiem fragmentiem (1. līmenis) un visu datu kopumu (2. līmenis), izveidojot analīzes tematisko "karti".
5 Tēmu noteikšana un nosaukumu piešķiršana	Pastāvīga analīze, lai konkretizētu katras tēmas specifiku un kopējo analīzes stāstu, radot skaidras definīcijas un nosaukumus katrai tēmai.
6 Ziņojuma sagatavošana	Pēdējā iespēja veikt analīzi. Spilgtu, pārlicinošu fragmentu atlase piemēriem, izvēlēto fragmentu galīgā analīze, analīzes sasaiste ar pētījuma jautājumu un literatūru, zinātniska pārskata sagatavošana par analīzi.

4.2. tabula. Tematiskās analīzes fāzes (Braun & Clark, 2006)

Tematiskā analīze sastāvēja no vairākām fāzēm (4.2. tabula; Braun & Clarke, 2016). Šis analīzes process bija rekursīvs, jo tas virzījās turp un atpakaļ starp dažādām fāzēm, nevis stingri lineārā secībā, kur fāzes sekotu viena otrai tikai tad, kad iepriekšējā bija pilnībā pabeigta.

Kodēšana veikta, izmantojot MaxQDA programmatūru, bez iepriekšēja ietvara, un tēmas tika veidotas saskaņā ar Jones et al. (2017) modeli, jo tas vislabāk atbilda datiem. Jones kompetenču modelis tika izstrādāts pusaudžiem.



4.1.attēls. Seši sociālās un emocionālās kompetences šķautnes (adaptēts no Kousmanen et al. (2020) <http://exploresel.gse.harvard.edu>)

Šis iepriekš minētais modelis (Jones et al., 2017) ir adaptācija no agrāka pētījuma (Kousmanen et al., 2020)², ko koordinēja Anatta fonds. Šajā pašreizējā kvalitatīvajā pētījumā kompetences (t.i., tēmas) tika sadalītas šajās sešās Jones modeļa jomās: kognitīvā, emocionālā, sociālā, vērtību, perspektīvas/domāšanas veida un identitātes/paštēla. Turklāt analīze atklāja septīto (papildu) jomu: fiziskā joma.

2 https://positivementalhealth.eu/wp-content/uploads/2021/02/O1_full_web.pdf

4.3. Rezultāti: skolēnu labklājības kompetenču modelis

Pamatojoties uz mūsu tematisko analīzi, kopumā mēs identificējām 27 kompetences, kuras, pēc vecāku un skolotāju domām, ir būtiskas bērnu labklājības attīstībai un uzturēšanai. Par kompetencēm tiek uzskatīts zināšanu, prasmju un attieksmju apvienojums (ES, 2017). Katrai no septiņām labklājības kompetenču jomām (sešas, pamatojoties uz Jones et al, 2017, plus fiziskā) mēs identificējām 7 kognitīvās, 3 emocionālās, 6 sociālās, 3 vērtību, 2 perspektīvas/domāšanas veida, 4 identitātes/paštēla un 2 fiziskās kompetences. 4.3. tabulā ir atainotas kompetences, to apraksts un katras kompetences citāta piemērs.

Kognitīvā joma ir saistīta ar bērnu spēju izvirzīt mērķus un sasniegt tos. Tas ietver plašu rezultātu klāstu, tostarp paškontroli, radošumu un uzmanību.

Šajā pētījumā vecāki un skolotāji minēja septiņas prasmes. Tiek sagaidīts, ka bērni ar augstu labklājības līmeni spēs kritiski domāt, patstāvīgi risināt problēmas, izvirzīt un sasniegt mērķus, pieņemt adekvātus lēmumus, būt radošs, vadīt un regulēt savu dzīvi, kā arī spēs izpaust savas domas un jūtas.

Emocionālā joma attiecas gan uz bērnu emociju izpratni un vadīšanu, gan spēju atpazīt šīs emocijas citos cilvēkos un izrādīt empātiju. Emocionālajiem procesiem tika minētas trīs prasmes: emociju atpazīšana un izpratne, emociju izpausmes un pašregulācija, empātija. Tādējādi bērni ar augstu labklājības līmeni spēj atpazīt, saprast un efektīvi tikt galā ar emocijām. Turklāt viņi spēj just līdzī citiem bērniem un viņiem ir labas pašregulācijas prasmes.

Sociālajā jomā galvenā ir sociālā mijiedarbība un tās kvalitāte. Sociālās prasmes ir nepieciešamas, lai bērni veidotu un uzturētu pozitīvu un ilgstošu sociālo mijiedarbību.

Šajā trešajā jomā tika noteiktas sešas prasmes. Bērni ar augstu labklājības līmeni spēj efektīvi sazināties, kā arī patstāvīgi un pozitīvi risināt konfliktus. Turklāt efektīva un pozitīva sociālā mijiedarbība tika atspoguļota prasmēs, kas saistītas ar stabilu attiecību veidošanu gan ar vienaudžiem, gan pieaugušajiem, cieņu pret citu vajadzībām, izpalīdzību un spēju sadarboties.

Vērtību joma attiecas uz kultūrspecifiskām vērtībām, kas ir nepieciešamas, lai funkcionētu sabiedrībā un būtu tās daļa. Šīs vērtības var būt ētiskas un pilsoniskas. Vērtību jomā tika minētas trīs prasmes: interese par sabiedrību, ģimenes vērtības, noteikumu un vērtību ievērošana sociālajā kontekstā.

Perspektīvas/domāšanas joma attiecas uz veidu, kā bērni redz apkārtējo pasauli un citus cilvēkus. Šajā jomā vecāki un skolotāji minēja divas prasmes. Šīs prasmes bija saistītas ar atvērtību un zinātkāri, un optimismu.

Identitātes/paštēla joma saistīta ar to, kā bērni redz un definē sevi un ko viņi spēj sasniegt. To raksturoja četras prasmes, proti - pašapziņa, uz (personīgo) izaugsmi vērsts domāšanas veids, pašvērtējums un līdzjūtība pret sevi.

Visbeidzot, vecāki un skolotāji minēja arī **fiziskās jomas kompetences**. Šī joma bērnu labklājības kontekstā ir jauna, un tā nebija iekļauta sākotnējā modelī, ko izstrādāja Jones un kolēģi (2017). Šeit tika minētas divas prasmes: būt aktīvam un būt rotaļīgam.

4.4. Šī kompetences modeļa praktiskā izmantošana

Kā izklāstīts šā ziņojuma iepriekšējās nodaļās, cik mums zināms, nav pieejams sociālo un emocionālo kompetenču modelis bērnu labklājībai. Tāpēc ir grūti izstrādāt intervences pasākumus mērķa grupai - bērniem vecumā no 6 līdz 11 gadiem, kas efektīvi veicinātu viņu labklājību. Šis pētījums var piedāvāt pirmos priekšlikumus šāda modeļa nepieciešamībai. Šajā projektā tiks izstrādāts uz spēlēm balstītu aktivitāšu kopums bērnu labklājības veicināšanai sākumskolām. Metodikas būs balstītas uz šīm individuālajām kompetencēm un būs vērstas uz to attīstību.

Šajā pētījumā izstrādātais kompetenču modelis balstās uz iepriekš izstrādātā, pusaudžiem paredzētā (Jones et al., 2017) modeļa struktūru. Kopumā vecāku un skolotāju minēto kompetenču struktūra labi atbilst Jones kompetenču modelim. Tomēr bija daži rezultāti, kas, šķiet, raksturīgi tikai sākumskolas vecuma bērniem. Vispilgtākais papildinājums, tika konstatēta papildu septītā joma - fiziskā, kurā uzsvērts, cik svarīgi ir būt aktīvam un rotaļīgam. Lielākā uzmanība tika pievērsta kognitīvajai un sociālajai jomai. Kognitīvajā jomā īpaša uzmanība tika pievērsta patstāvīgai domāšanai, savukārt sociālajā jomā svarīga bija sociālo attiecību veidošana un labas sociālās prasmes attiecībā pret citiem. Šķita, ka svarīgi ir ne tikai pozitīvi domāt par citiem cilvēkiem, bet arī, kā tika uzsvērts, domāt labi par sevi un būt laipnam pret sevi. Optimisms, atvērtība, zinātkāre un radošums bija pozitīvas attīstības elementi. Attiecībā uz vērtībām lielākoties tika formulētas prasmes attiecībā uz tiešo sociālo vidi (ģimenes un skolas līmenī) un mazāk kopienas vai sabiedrības līmenī, atspoguļojot mazu bērnu sociālo attiecību nozīmi.

Kompetences modelī iekļautās prasmes lielā mērā atbilda tām prasmēm, uz kurām attiecas sociālā un emocionālā mācīšanās (pašvērtējums; pašvērtība; jūtu, domu un uzvedības regulācija; pozitīvu attiecību veidošana; mācīšanās spējas veicināšana) un pozitīvās psiholoģijas kapitāla pieeja (cerība; pašefektivitāte; psiholoģiskā noturība/dzīvesspēks; optimisms). Kopumā vecāku un skolotāju minētās prasmes pārsvarā bija saistītas ar eidemonisko labklājību (kļūt par tādu personu, kāds vai kāda esi Tu).

Prasmes lielākoties minētas saistībā ar intelektuālo, emocionālo un garīgo jomu, ko definēja Renger et al. (2000). Līdztekus kompetencēm vecāki un skolotāji minēja arī eksogēnos faktoros (piemēram, materiālā labklājība, brīvība) un īpaši bieži tika minēti vides faktori (piemēram, augšana drošā vidē un atbalstošā sociālajā vidē). Pārsteidzoši maz tika pieminēta fiziskās veselības nozīme.

4.3. tabula. 27 bērnu labklājības kompetences, kas sadalītas septiņās jomās.

Joma / prasme	Apraksts
Kognitīvā	"Kā es domāju"
Kritiskā domāšana	Spēja atbilstoši/adekvāti analizēt informāciju, lai izveidotu spriedumu.
Problēmu risināšana	Spēja identificēt problēmu un iespējamus risinājumus, kā arī saprast katra iespējamā risinājuma potenciālos plusus un mīnus.
Mērķu noteikšana un sasniegšana	Spēja izvirzīt atbilstošus personīgos mērķus un rīkoties, lai tos sasniegtu.
Lēmumu pieņemšana	Spēja jebkurā brīdī pieņemt apzinātus lēmumus. Šī ir prasme novērtēt iespējamus rīcības virzienus, katras alternatīvas iespējamās sekas, katra iespējamā iznākuma iespējamību, un prast izvēlēties un īstenot piemērotāko.
Spēja izteikt domas un uzskatus	Pārlicinātība, izsakot domas un uzskatus.
Radošums	Inovatīvi un jauni domāšanas, saskarsmes un rīcības veidi.
Rīcībspēja	Rīcības brīvības un autonomijas pār savu dzīvi un vidi izjūta. Spēja uzņemties atbildību par savu uzvedību, emocijām un domām.
Emocionālā	"Kā es jūtos"
Emocionālā pratība	Zināšanas par emocijām un to izpausmēm. Spēja atpazīt, saprast un atšķirt dažādas emocijas, kā arī tās konstruktīvi izteikt. Tas ietver, piemēram, apziņu, ka emocijas laika gaitā izzūd.
Emociju vadīšana	Spēja reaģēt ar pieredzei atbilstošu emociju gammu un paša labklājību atbalstošā veidā, sociāli pieļaujami un pietiekami elastīgi, lai ļautos spontānām reakcijām, tajā pašā laikā - arī spēja vajadzības gadījumā aizkavēt spontānas reakcijas. Tas ietver spēju rīkoties pat par spīti baiļu sajūtai.
Empātija un līdzjūtība	Empātija ir spēja izprast otra perspektīvu, saprast un sajūst citu izjūtas gan emocionāli, gan kognitīvi. Līdzjūtība pret citiem ir labestības izjūta, labsirdības izjūta pret citiem, ko pavada vēlme palīdzēt.

Sociālā		"Kā es attiecos pret citiem"	
Komunikācijas prasme		Spēja skaidri komunicēt un klausīties. Spēja efektīvi saņemt, uztvert un lietot informāciju ar un no citiem cilvēkiem. Tā ir abpusējs process ar informācijas un izpratnes apmaiņu.	
Sociālo problēmu risināšanas prasme		Konfliktu risināšanas prasmju kopums, kas palīdz pozitīvā veidā un konstruktīvi risināt problēmas un konfliktus starp indivīdiem, tiklīdz tie rodas.	
Attiecību veidošana un uzturēšana		Spēja izveidot un uzturēt veselīgas un apmierinošas attiecības ar dažādām personām un personu grupām (vienaudžiem un pieaugušajiem), būt sirsnīgam un spējīgam izturēties sirsnīgi, maigi un mīloši pret citiem (ja nepieciešams), piemēram, apskaujot.	
Sadarbošanās		Darbība vai process, kurā tiek strādāts kopā, lai kaut ko paveiktu vai sasniegtu kopīgu mērķi, kas ir abpusēji izdevīgs.	
Cieņa pret citu vajadzībām		Izpratne par citu (ne)verbālajiem signāliem un norādēm sociālajā kontekstā, kas ir svarīgi, lai piedalītos sociālajā dinamikā. Citu (vienaudžu un pieaugušo) vajadzību un robežu atpazīšana un ievērošana.	
Būt piedodošam		Spēja piedot cilvēkiem kļūdas vai tādu darbību veikšanu, kura ir pretrunā ar paša vajadzībām un gaidām.	
Vērtības		"Kas man šķiet svarīgs savā dzīvē"	
Interese par sabiedrību		Interese par sabiedrību. Šajā vecuma grupā tas ne vienmēr nozīmē aktīvu ieguldījumu sabiedrībā.	
Ģimenes vērtības		Nozīmes un prioritātes piešķiršana vērtībām, kas ietver visu ģimeni, neatkarīgi no tās struktūras.	
Sociālo vērtību un noteikumu ievērošana		Spēja izprast un cienīt vērtības, kuras dominē jebkurā sociālajā kontekstā, piemēram, skolā.	
Perspektīva / domāšanas veids		"Kā es skatos uz pasauli sev apkārt un citiem cilvēkiem"	
Būt atvērtam un zinātkāram		Vēlme iesaistīties un izprast pasauli, interese par visdažādākajām lietām un iedziļināšanās sarežģītu tēmu vai problēmu pilnīgākai izpratnei. Vēlme un motivācija mācīties, pamatota uz prieku un iekšējiem resursiem, nevis izvairīties no negatīvas pieredzes (piemēram, kauna vai vainas apziņas par kaut kā nedarīšanu vai neizdarīšanu pareizi).	
Būt optimistam		Optimistiski raudzīties uz nākotni, no optimistiskas perspektīvas skatīties uz izaicinājumiem pilnu pieredzi.	

Identitāte / Paštēls	"Kā es vērtēju sevi un kā rīkojos, pamatojoties uz šo pašvērtējumu"
Pašapziņa	Savas personības un rakstura izjūta. Savu stipro un vājo pušu apzināšanās. Savu vajadzību un sevis apzināšanās.
Izaugsmē vērsta domāšana	Apziņa, ka cilvēks var mainīties, un, ka šīs pārmaiņas var panākt apzināti.
Pašvērtējums	Apmierinātība ar sevi un savām izvēlēm. Kā pamatsajūta - justies mīlētam, sniegt mīlestību, justies pieņemtam, justies droši (netikt tiesātam) attiecībā uz savu ķermeni, sevi un citiem.
Līdzjūtība pret sevi	Būt laipnam pret sevi.
Fiziskā	"Kā es izmantoju savu ķermeni"
Aktivitāte	Būt aktīvam, kustēties un vingrot.
Rotaļīgums	Rotaļīga attieksme un spēle fiziski aktīvā veidā.

5. nodaļa

Secinājumi

36

Learn & Play

Bērna labklājība ir ļoti svarīgs un sarežģīts jēdziens, ko var ietekmēt gan individuālā, gan kopienas un sabiedrības līmenī, gan arī fiziskā vidē. Bērnu labklājībai ir būtiski vairāki sistēmiski faktori, un izglītība ir viens no tiem. Izglītības vide ir svarīga gan kā vieta labklājības izpausmēm (akadēmiskie sasniegumi), gan labklājības veicināšanai, izmantojot pozitīvas izglītības programmas. Pastāv vairākas bērna labklājības jēdziena definīcijas (Pollard & Lee, 2003), un tas sarežģī pozitīvas izglītības īstenošanu.

Šajā ziņojumā aplūkoti dažādi viedokļi par bērnu labklājību, labklājību noteicošajiem faktoriem un labklājības veicināšanu skolā. Turklāt tika veikts kvalitatīvs pētījums, lai noskaidrotu, kādas kompetences skolēni skolā varētu attīstīt savas labklājības nodrošināšanai, kas ir svarīgs solis, kas nepieciešams, lai veiksmīgi izstrādātu un īstenotu pozitīvas izglītības stratēģijas. Šajā Erasmus+ projektā skolotājiem tiks piedāvātas praktiskās nodarbības klasē, lai atbalstītu skolēnu labklājību. Šo aktivitāšu pamatā ir šis ziņojums un tajā ietvertais kompetenču modelis. Pētījums atklāja kopumā divdesmit septiņas kompetences septiņās kompetenču jomās: kognitīvajā, emocionālajā, sociālajā, vērtību, perspektīvas/domāšanas veida, identitātes/paštēla un fiziskā jomā.

Vecāku un skolotāju minētās kompetences un prasmes atbilst iepriekšējām labklājības teorijām un kompetenču modeļiem. Šajā pētījumā atklātie unikālie elementi skolēniem ir, piemēram, kognitīvo un sociālo elementu nozīme, laipnība pret citiem un pret sevi, pozitīvas attīstības nozīme un koncentrēšanās uz tiešo sociālo vidi vērtību izteiksmē. Turklāt radās unikālas kompetences būt aktīviem un rotaļīgiem. Prasmes koncentrējas uz endogēnajiem faktoriem (individuālajām īpašībām), jo tieši tur atrodas labklājības kompetences. Turklāt prasmes lielākoties tika formulētas intelektuālajā, emocionālajā un garīgajā jomā, nevis tik daudz attiecībā uz fizisko veselību. Papildus šīm kompetencēm vecāki un skolotāji apstiprināja arī citu eksogēnu faktoru nozīmi, piemēram, pamatvajadzību apmierināšanu (pārtika, drošība) un augšanu drošā fiziskā un sociālā vidē.

Lielais prasmju skaits, kas nepieciešamas, lai sasniegtu augstu skolēnu labklājības līmeni, liecina par šī jēdziena sarežģītību, kā arī par prasībām, kas tiek izvirzītas pedagogiem un vecākiem, lai veicinātu un uzturētu skolēnu labklājību. Tas jo īpaši attiecas uz to, ka teorētiskie labklājības apraksti norāda uz atsevišķām labklājības jomām kā uz izrietošām īpašībām (t. i., lai panāktu labu labklājību, ir jābūt izpildītām visām jomām), kā arī uz sinerģiskām un savstarpēji saistītām saiknēm starp atsevišķām jomām. Šāda augsta līmeņa sarežģītība prasa praktiskus instrumentus, kas palīdzētu pedagogiem īstenot bērnu potenciālu un sasniegt optimālu labklājības līmeni. Šie instrumenti būs šī projekta otrās un trešās daļas nodevumi.

Izmantotā literatūra

- Albers, T., Ariccio, S., Weiss, L. A., Dessi, F., & Bonaiuto, M. (2021). The Role of Place Attachment in Promoting Refugees' Well-Being and Resettlement: A Literature Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11021.
- Allen, K., Marlow, R., Edwards, V., Parker, C., Rodgers, L., Ukoumunne, O. C., . . . Ford, T. (2018). 'How I Feel About My School': The construction and validation of a measure of wellbeing at school for primary school children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(1), 25-41.
- Andresen, S. (2014). Educational science and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child wellbeing*: Springer.
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early childhood education journal*, 39(6), 397-405.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Petersen, I., & Jenkins, R. (2019). *Implementing mental health promotion*: Springer.
- Barry, M. M., & Dowling, K. (2015). A review of the evidence on enhancing psychosocial skills development in children and young people.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. *Handbook of child well-being*, 1, 1-27.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*: WestEd.
- Bijmens, E. M., Derom, C., Thiery, E., Weyers, S., & Nawrot, T. S. (2020). Residential green space and child intelligence and behavior across urban, suburban, and rural areas in Belgium: A longitudinal birth cohort study of twins. *PLoS medicine*, 17(8), e1003213.
- Blyth, D., Borowski, T., Farrington, C., Kyllonen, P., & Weissberg, R. (2019). Ten criteria for describing and selecting SEL frameworks. In: Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
- Bosmans, M., Marra, E., Alblas, E., Baliatsas, C., de Vetten, M., van Gameren, R., . . . Gerbecks, J. (2022). De gevolgen van de coronapandemie voor de gezondheid en het welzijn van de jeugd. Een systematische literatuurstudie.
- Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638.
- Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 2(3), 319-351.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*: Jessica Kingsley Publishers.

- Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Clinical child and family psychology review*, 14(1), 44-56.
- Brooks-Gunn, J. (1997). *Neighborhood poverty: Context and consequences for children* (Vol. 1): Russell Sage Foundation.
- Browning, M. H., & Rigolon, A. (2019). School green space and its impact on academic performance: A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 429.
- Buck, R. (1999). The biological affects: a typology. *Psychological review*, 106(2), 301.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of school psychology*, 46(4), 367-391.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605-617.
- Carter, P. J., Hore, B., McGarrigle, L., Edwards, M., Doeg, G., Oakes, R., . . . Parkinson, J. A. (2018). Happy thoughts: Enhancing well-being in the classroom with a positive events diary. *The Journal of Positive Psychology*, 13(2), 110-121.
- CoE. (2022). Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/improving-well-being-at-school>,
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early childhood research quarterly*, 28(1), 123-133.
- Coulton, C. J., & Korbin, J. E. (2007). Indicators of child well-being through a neighborhood lens. *Social indicators research*, 84(3), 349-361.
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270.
- de Keijzer, C., Gascon, M., Nieuwenhuijsen, M. J., & Dadvand, P. (2016). Long-term green space exposure and cognition across the life course: a systematic review. *Current Environmental Health Reports*, 3(4), 468-477.
- Diener, E., & Tov, W. (2007). Subjective well-being and peace. *Journal of Social Issues*, 63(2), 421-440.
- Dowling, K., Simpkin, A. J., & Barry, M. M. (2019). A cluster randomized-controlled trial of the mindout social and emotional learning program for disadvantaged post-primary school students. *Journal of youth and adolescence*, 48(7), 1245-1263.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of youth and adolescence*, 28(3), 343-363.

- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American sociological review*, 406-423.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Eisman, A. B., Stoddard, S. A., Heinze, J., Caldwell, C. H., & Zimmerman, M. A. (2015). Depressive symptoms, social support, and violence exposure among urban youth: A longitudinal study of resilience. *Developmental psychology*, 51(9), 1307.
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*: Ascd.
- EU. (2016). European framework for action on mental health and wellbeing. EU Joint Action on Mental Health and Wellbeing, Brussels.
- EU. (2027). Developing key competences for all throughout life. European Committee. Gothenburg Social summit, 17 November 2017, Gothenburg, Sweden.
- Felitti, V. J. (2019). Origins of the ACE Study. *American journal of preventive medicine*, 56(6), 787-789.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245-258.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419.
- Ferguson, H. B., Bovaird, S., & Mueller, M. P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & child health*, 12(8), 701-706.
- Ferguson, K. M. (2006). Social capital and children's wellbeing: a critical synthesis of the international social capital literature. *International Journal of social welfare*, 15(1), 2-18.
- Finch, J., Farrell, L. J., & Waters, A. M. (2020). Searching for the HERO in youth: Does psychological capital (PsyCap) predict mental health symptoms and subjective wellbeing in Australian school-aged children and adolescents? *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 1025-1036.
- Fiori, K. L., Antonucci, T. C., & Cortina, K. S. (2006). Social network typologies and mental health among older adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 61(1), P25-P32.

- Flouri, E., Midouhas, E., & Joshi, H. (2014). The role of urban neighbourhood green space in children's emotional and behavioural resilience. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 179-186.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Friedli, L., & Organization, W. H. (2009). Mental health, resilience and inequalities. Retrieved from
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK child mentoring program: A social and emotional learning curriculum for elementary school students. *The Journal of Primary Prevention*, 42(5), 531-547.
- Herzog, J. I., & Schmahl, C. (2018). Adverse childhood experiences and the consequences on neurobiological, psychosocial, and somatic conditions across the lifespan. *Frontiers in psychiatry*, 9, 420.
- Hoare, E., Bott, D., & Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 7(3).
- Holt-Lunstad, J. (2018). Why social relationships are important for physical health: A systems approach to understanding and modifying risk and protection. *Annual review of psychology*, 69, 437-458.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 1-20.
- Humphrey, N. (2013). Social and emotional learning: A critical appraisal. *Social and Emotional Learning*, 1-184.
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456.
- Islam, M. Z., Johnston, J., & Sly, P. D. (2020). Green space and early childhood development: a systematic review. *Reviews on environmental health*, 35(2), 189-200.
- Jayawickreme, E., Forgeard, M. J., & Seligman, M. E. (2012). The engine of well-being. *Review of general psychology*, 16(4), 327-342.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2019). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: June 2019.
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., . . . Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the inside out looking inside and across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers (Elementary school focus). Harvard Graduate School of Education with funding from the Wallace Foundation. May 2, 2017, 349 p. In.
- Kawachi, I., & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban health*, 78(3), 458-467.

- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Ustun, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359.
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist*, 62(2), 95.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Kidger, J., Gunnell, D., Biddle, L., Campbell, R., & Donovan, J. (2009). Part and parcel of teaching? Secondary school staff's views on supporting student emotional health and well-being. *British Educational Research Journal*, 36(6), 919-935.
- King, R. B., & Caleon, I. S. (2021). School psychological capital: Instrument development, validation, and prediction. *Child Indicators Research*, 14(1), 341-367.
- Kobus-Matthews, M., Jackson, S., Easlick, H., & Loconte, A. (2014). Best practice guidelines for mental health promotion programs. *Children*, 7-12.
- Kuosmanen, T., Dowling, K., & Barry, M. M. (2020). A Framework for Promoting Positive Mental Health and Wellbeing in the European Youth Sector. A report produced as part of the Erasmus+ Project: Promoting positive mental health in the European Youth sector. Retrieved from www.nuigalway.ie/hprc
- Lau, M., & Li, W. (2011). The extent of family and school social capital promoting positive subjective well-being among primary school children in Shenzhen, China. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1573-1582.
- Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151-175.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). *Positive youth development*: John Wiley & Sons Inc.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L., & Valois, R. F. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(5), 397-408.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health*, 10(1), 1-7.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human resource development quarterly*, 21(1), 41-67.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage.

- Macdonald-Wallis, K., Jago, R., & Sterne, J. A. (2012). Social network analysis of childhood and youth physical activity: a systematic review. *American journal of preventive medicine*, 43(6), 636-642.
- Markevych, I., Schoierer, J., Hartig, T., Chudnovsky, A., Hystad, P., Dzhambov, A. M., . . . Nieuwenhuijsen, M. J. (2017). Exploring pathways linking greenspace to health: theoretical and methodological guidance. *Environmental Research*, 158, 301-317.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83.
- Masini, A., Gori, D., Marini, S., Lanari, M., Scrimaglia, S., Esposito, F., . . . Toselli, S. (2021). The Determinants of Health-Related Quality of Life in a Sample of Primary School Children: A Cross-Sectional Analysis. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 3251.
- McCormick, R. (2017). Does access to green space impact the mental well-being of children: A systematic review. *Journal of pediatric nursing*, 37, 3-7.
- McDonell, J. R. (2007). Neighborhood characteristics, parenting, and children's safety. *Social indicators research*, 83(1), 177-199.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2), 185.
- McWilliam, R., Scarborough, A. A., & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development*, 14(1), 7-28.
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Moens, M. A., Weeland, J., Beute, F., Assink, M., Staaks, J. P., & Overbeek, G. J. J. o. E. P. (2019). A Dose of Nature: Two three-level meta-analyses of the beneficial effects of exposure to nature on children's self-regulation. 101326.
- Montgomery, S. C., Donnelly, M., Bhatnagar, P., Carlin, A., Kee, F., & Hunter, R. F. (2020). Peer social network processes and adolescent health behaviors: A systematic review. *Preventive Medicine*, 130, 105900.
- Moore, K. A., & Lippman, L. H. (2006). What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development (Vol. 3): Springer Science & Business Media.
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of organizational behavior*, 35(S1), S120-S138.
- Nicholson, J. M., Lucas, N., Berthelsen, D., & Wake, M. (2012). Socioeconomic inequality profiles in physical and developmental health from 0-7 years: Australian National Study. *J Epidemiol Community Health*, 66(1), 81-87.
- OECD. (2015a). *Fit mind, Fit Job: From Evidence to Practice in Mental Health and Work*. . Paris: OECD.
- OECD. (2015b). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. In: OECD Publishing Paris.

- Ohly, H., Gentry, S., Wigglesworth, R., Bethel, A., Lovell, R., & Garside, R. (2016). A systematic review of the health and well-being impacts of school gardening: synthesis of quantitative and qualitative evidence. *BMC Public Health*, 16(1), 1-36.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681.
- Paloutzian, R. F., Agilkaya-Sahin, Z., Bruce, K. C., Kvande, M. N., Malinakova, K., Marques, L. F., ... Putri, I. P. (2021). The spiritual Well-being scale (SWBS): Cross-cultural assessment across 5 continents, 10 languages, and 300 studies. In *Assessing spirituality in a diverse world* (pp. 413-444): Springer.
- Park, N., & Peterson, C. (2005). The values in action inventory of character strengths for youth. In *What Do Children Need to Flourish?* (pp. 13-23): Springer.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, 29(4), 611.
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet*, 369(9569), 1302-1313.
- Pickett, K. E., & Wilkinson, R. G. (2007). Child wellbeing and income inequality in rich societies: ecological cross sectional study. *BMJ*, 335(7629), 1080.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social indicators research*, 61(1), 59-78.
- Porche, M. V., Costello, D. M., & Rosen-Reynoso, M. (2016). Adverse family experiences, child mental health, and educational outcomes for a national sample of students. *School Mental Health*, 8(1), 44-60.
- Punamäki, R. L. (1996). Can ideological commitment protect children's psychosocial well-being in situations of political violence? *Child development*, 67(1), 55-69.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*: Simon and schuster.
- Putra, I., Astell-Burt, T., Cliff, D. P., Vella, S. A., & Feng, X. (2022). Is prosocial behaviour a missing link between green space quality and child health-related outcomes? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57(4), 775-789.
- Putra, I., Astell-Burt, T., Cliff, D. P., Vella, S. A., John, E., & Feng, X. (2020). The relationship between green space and prosocial behaviour among children and adolescents: a systematic review. *Frontiers in psychology*, 11, 859.
- Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2019). A multi-component wellbeing programme for upper secondary students: Effects on wellbeing, buoyancy, and adaptability. *School Psychology International*, 40(1), 49-65.
- Raney, M. A., Hendry, C. F., & Yee, S. A. (2019). Physical activity and social behaviors of urban children in green playgrounds. *American journal of preventive medicine*, 56(4), 522-529.

- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *Social Science & Medicine*, 90, 24-31.
- Renger, R. F., Midyett, S. J., Soto Mas, F. G., Erin, T. D., McDermott, H. M., Papenfuss, R. L., ... Hewitt, M. J. (2000). Optimal Living Profile: An inventory to assess health and wellness. *American journal of health behavior*, 24(6), 403-412.
- Renninger, K. (1998). The roles of individual interest (s) and gender in learning: An overview of research on preschool and elementary school-aged children/students.
- Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287.
- Rogaten, J., & Moneta, G. B. (2015). Use of creative cognition and positive affect in studying: Evidence of a reciprocal relationship. *Creativity Research Journal*, 27(2), 225-231.
- Roscoe, L. J. (2009). Wellness: A review of theory and measurement for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 87(2), 216-226.
- 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.
- Saab, H., & Klinger, D. (2010). School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian Health Behaviour in School-aged Children Study. *Social Science & Medicine*, 70(6), 850-858.
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223-233.
- Schubert, M., Hegewald, J., Freiberg, A., Starke, K. R., Augustin, F., Riedel-Heller, S. G., ... Seidler, A. (2019). Behavioral and emotional disorders and transportation noise among children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3336.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*: Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Shean, M. (2015). *Current theories relating to resilience and young people*. Victorian Health Promotion Foundation: Melbourne, Australia, 2.
- Shiota, M. N., Campos, B., Keltner, D., & Hertenstein, M. J. (2004). Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships. *The regulation of emotion*, 68.

- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979-994.
- Snoek, M., Swennen, A., & Van der Klink, M. (2010). The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education. *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: tensions and opportunities*, 33-48.
- Solari, C. D., & Mare, R. D. (2012). Housing crowding effects on children's wellbeing. *Social science research*, 41(2), 464-476.
- Stiglbauer, B., Gnambs, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of school psychology*, 51(2), 231-242.
- Sun, J., Harris, K., & Vazire, S. (2020). Is well-being associated with the quantity and quality of social interactions? *Journal of personality and social psychology*, 119(6), 1478.
- Thomson, S., Figueras, J., Evetovits, T., Jowett, M., Mladovsky, P., Maresso, A., ... Kluge, H. (2014). Policy summary 12: economic crisis, health systems and health in Europe: impact and implications for policy. . Copenhagen: WHO Regional Office for Europe and European Observatory on Health Systems and Policies.
- Torjesen, I. (2019). Childhood trauma doubles risk of mental health conditions. In: *British Medical Journal Publishing Group*.
- Tuominen, M., & Haanpää, L. (2022). Young people's well-being and the association with social capital, ie Social Networks, Trust and Reciprocity. *Social indicators research*, 159(2), 617-645.
- Unicef. (2007). Innocenti Report card 7, child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Retrieved November, 11, 2010.
- Van Aart, C. J. C., Michels, N., Sioen, I., De Decker, A., Bijmens, E. M., Janssen, B. G., ... Nawrot, T. S. (2018). Residential landscape as a predictor of psychosocial stress in the life course from childhood to adolescence. *Environment International*, 120, 456-463. doi:<https://dx.doi.org/10.1016/j.envint.2018.08.028>
- Vanaken, G.-J., & Danckaerts, M. (2018). Impact of green space exposure on children's and adolescents' mental health: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 15(12), 2668.
- Waters, L. (2021). Positive education pedagogy: shifting teacher mindsets, practice, and language to make wellbeing visible in classrooms. In *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 137-164): Palgrave Macmillan, Cham.
- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future.

- White, M., & Kern, M. (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery.
- WHO. (2013). Mental Health action plan 2013-2020. Geneva: World Health Organisation.
- WHO. (2014). Calouste gulbenkian foundation. Social determinants of mental health. Geneva: World Health Organization, 191.
- Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health. In (Vol. 40, pp. 381-383): Sage Pu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

www.positivementalhealth.eu

