

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PSIHOLOĢIJAS NODAĻA

**VECĀKU PAŠNOVĒRTĒTO SOCIĀLI EMOCIONĀLO
PRASMJU SAKARĪBAS AR VIŅU PIRMSSKOLAS VECUMA
BĒRNU SOCIĀLI EMOCIONĀLAJĀM PRASMĒM UN
UZVEDĪBAS UN EMOCIONĀLAJĀM GRŪTĪBĀM**

MAGISTRA DARBS

Autors: **Jolanta Bogustova**
Studenta apliecības Nr.: jb12124
Darba vadītāja: prof. Dr. psych. Baiba Martinsone

RĪGA 2021

ANOTĀCIJA

Pētījuma mērķis ir noskaidrot vai un kā vecāku pašnovērtētās sociāli emocionālās prasmes izskaidro un ietekmē viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālās prasmes un emocionālās/uzvedības grūtības, kontrolējot vecāku izglītības līmeni, sociāli ekonomisko statusu un bērnu dzimumu. Pētāmie faktori ir vecāku pašnovērtētās un un viņu bērnu (vecaku vērtējumā) sociāli emocionālās prasmes – sevis apzināšanās (emociju atpazīšana, paušana, izprašana, savu grūtību un resursu apzināšanās, pašrefleksija, pašefektivitāte, autonomija); pašregulācija (emociju regulēšana, impulsu kontrolēšana, apzinātība, spēja risināt grūtības, pieņemt lēmumus, izvirzīt un īstenot mērķi, pašmotivācija, kritiskā domāšana, dzīvesspēks); sociālā izpratne (empātija, prosociāla uzvedība, resursu un atbalsta iespēju apzināšanās, apkārtējas vides saudzēšana); savstarpējo attiecību prasmes (konstruktīvi risināt konfliktsituācijas, spēja veidot pozitīvas attiecības, sadarbības un vadības prasmes, spēja prasīt un sniegt palīdzību); atbildīgu lēmumu pieņemšana (prasme izvirzīt pozitīvus mērķus un pieņemt atbildīgus lēmumus, izvērtēt situāciju).

Pētījums tiek īstenots Erasmus+ starptautiskā zinātniskā projekta “Garīgās veselības veicināšana skolās” (PROMEHS) ietvaros, kur kopumā iesaistīti ap 2000 bērnu vecumā no 4 – 16 gadiem, kā arī viņu vecāki un pedagogi. Šī pētījuma izlase ir ap 495 pirmsskolas vecuma bērnu vecāki. Vecāku pašnovērtētās sociāli emocionālās prasmes tika noteiktas ar Sociāli emocionālās kompetences skolotāju vērtējuma skalu (Social Emotional Competences of Teachers, SECTRS; Tom, 2012), kas adaptēta B. Martinsones vadībā starptautiska zinātniska projekta (PROMEHS) ietvaros. Modificēta šī pētījuma ietvaros, pielāgojot vecāku izlasei 2020.g.Bērnu sociāli emocionālās prasmes tiks noteiktas ar “Bērnu sociāli emocionālās mācīšanās prasmju aptauju” (SSIS SEL Brief Scales – Vecāku K-12 Form, Stephen N. Elliott, James C. DiPerna, James C. DiPerna, Pui-Wa Lei, & Frank M. Gresham), kas arī adaptēta PROMEHS projekta ietvaros. Lai noteiktu vecāku uztvertās bērnu grūtības un sociāli emocionālās prasmes tiks lietota aptauja “Stiprās puses un grūtības” (The Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ, Goodman, 1997), ko Latvijā adaptējusi K. Līvena S. Sebres vadībā (2014).

Pētījuma dati ievākti zinātniskā projekta pirmreizējā mērījuma laikā (pre-testā pirms intervences). Aptauju respondenti pildīja patstāvīgi papīra formā bez laika ierobežojuma. Tika ievākta arī pētījuma dalībnieku sociāli demogrāfiskā informācija.

Atslēgas vārdi: vecāki, pirmsskolas vecuma bērni, sociāli emocionālās prasmes, emocionālās un uzvedības grūtības.

ABSTRACT

The purpose of research was to explore how does the parent socio emotional competences explain and /or affect how they perceive the socio emotional competences and emotional/ behavioural problems in their in preschool children. The factors to be analysed are the parent and their children social emotional competencies like self-awareness, self-managment, social awareness; relationship skills, decision making skills.

The research is made in the framework of Erasmus + project aimed at promoting Mental Health at Schools “PROMEHS”. In total from Latvia about 1000 involved 4-16 years old children, their parents and teachers. In the framework of this research the data were collected via questionnaire from 495 parents of their preschool children.

Parent self-reported social emotional competencies will be analysed using the adaptation of questionnaire of social Emotional Competences of the Teachers (SECTRS, Tom, 2012). The adaptation is done by B. Martinsone in the framework of PROMEHS. The Parent perceived child emotional/ behavioral problems will be analysed using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997). The child social emotional learning skills reported by parent will be inquired using the SSIS SEL Brief Scales – parent K-12 Form (Stephen N. Elliott, James C. DiPerna, James C. DiPerna, Pui-Wa Lei, & Frank M. Gresham).

Key words: parenting, preschool age children, social emotional competencies, emotional and behaviour problems.

SATURS

IEVADS.....	4
TEORĒTISKĀ DAĻA	8
Sociāli emocionālā kompetence.....	8
Sociāli emocionālā kompetence pirmsskolas vecuma bērniem	11
Vecāku loma bērna sociāli emocionālo prasmju attīstībā	14
Vecāku uztvertās bērnu emocionālās un uzvedības grūtības.....	18
METODE.....	20
Pētījuma procedūra.....	20
Pētījuma dalībnieki.....	20
Pētījuma dizains	22
REZULTĀTI	23
DISKUSIJA.....	29
SECINĀJUMI.....	32
IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS.....	34

IEVADS

Pētījumos pierādīts, ka sociāli emocionālā kompetence veicina akadēmiskos sniegiņus, pozitīvu sociālo uzvedību, socializēšanos skolā, samazina uzvedības problēmas un psiholoģisko distresu, panākumus darbā, ģimenē un sabiedrībā (Elias, 2014; Jones & Kahn, 2017). Zinātnieki īpaši uzsver, cik svarīga ir sociāli emocionālo prasmju apgūšana jau agrīni, par to liecina arī lielais mazgadīgo bērnu īpatsvars ar sociāli emocionālam uzvedības problēmām (Carter, Briggs-Gowan, & Davis, 2004). Šo prasmju nepilnīga attīstība, savlaicīgas korekcijas iztrūkums ar laiku veido riska faktorus, kas veicina uzvedības grūtības, atstumtību no mācību vides, zemu sasniegumu skolā, sliktāku fizisko veselību, kā arī noziedzību un psihopatoloģijas. Vienlaikus sociāli emocionālā kompetence ir katram un to var apzināti attīstīt visu dzīvi. (Carter et al., 2004; Brown, Copeland, Sucharew, & Kahn, 2012; De Bolle, Beyers, De Clercq, & De Fruyt, 2012). Garīgi vesela sabiedrība ir būtisks nosacījums, lai radītu stabilu un drošu ekonomisko, sociālo, darba, dzīves vidi un sekmētu labklājību, savukārt katra cilvēka garīgo veselību, bieži vien pat vairāk nekā fizisko, ietekmē sociālie, ekonomiskie un vides faktori, dzīvesveids, paradumi un zināšanas.

Kā norāda Pasaules Veselības organizācija (PVO), kuras viena no rekomendācijām valstīm ir atbalstīt drošu, stabilu un gādīgu attiecību veidošanos starp bērniem un vecākiem, agrīnas intervences mērķi ir identificēt, novērst un risināt emocionālas vai uzvedības grūtības īpaši bērnībā un pieaugot, jo ap 50 % garīgās veselības traucējumu rodas un izveidojas līdz 14 gadu vecumam (PVO Visaptverošs garīgās veselības rīcības plāns 2013.–2020.). Tomēr ir grūti novērtēt, vai traucējumu parādīšanās agrīnā vecumā vairāk ir rezultāts problēmām attiecību veidošanā ar apkārtējiem vai arī pirmās pazīmes individuālai psihopatoloģijai, jo gan vienā, gan otrā gadījumā traucējumi var būt novērojami īslaicīgi (Klitzing, Dohnert, Kroll, & Grube, 2015).

Trūkst specifisku datu par Latvijas bērnu un jauniešu psihisko veselību. Saskaņā ar Bērnu klīniskās universitātes slimnīcas datiem rakstā, kas publicēts 2020.g. martā, visbiežāk izplatītie jauniešu psihiskās veselības traucējumi ir reakcija uz stresu un adaptācijas traucējumi (F43 - 29%), depresija (F32 - 25%), ēšanas traucējumi (F50 - 16%), somatizācija (F45 - 15%), trauksme (F41 - 11%) un tišs paškaitējums (4%). Attiecībā uz bērnu psihisko veselību ņirgāšanās skolā ir bieži sastopams vardarbības veids ar izteikti negatīvu ietekmi uz psihi. Latvijā ņirgāšanās skolā ir bieži sastopams vardarbības veids - 21,3% 11, 13 un 15 gadus vecie skolēni Latvijā ir cietuši no tīnāģu tīnāģu (Slimību profilakses un kontroles centrs, 2017), turklāt Latvijas rādītāji ir vieni no augstākajiem 42 valstu un reģionu vidū, kas piedalās starptautiskajā Skolēnu veselības paradumu pētījumā (Pasaules Veselības organizācija, 2016).

Psihopatoloģijas izcelsmē galvenā loma ir trīs faktoriem: bioloģiskajai predispozīcijai (iedzimtībai, viegliem smadzeņu organiskiem bojājumiem), kaitīgiem eksogēniem jeb ārējās vides faktoriem (sociālie, vecāku audzināšana, ekoloģiskie, medicīniskie u.c. faktori, kas ietekmē psihi attīstību pēc piedzimšanas) un iegūtai negatīvai dzīves pieredzei (atmiņas, emocijas, domāšanas veids, identitāte), kas izveido noteiktu paštēlu un priekšstatu par apkārtējo pasauli. Psihisko traucējumu gadījumos var būt viena vai otra faktora pārsvars, tomēr darbojas visu faktoru mijiedarbība (Wachs, 2000).

No garīga rakstura traucējumiem cieš vairāk nekā trešdaļa Eiropas iedzīvotāju un garīgās saslimšanas gadu gaitā kļūst par arvien aktuālāku problēmu. Latvijas Slimību profilakses un kontroles centra dati liecina, ka sūdzības par subjektīvās psihoemocionālās veselības traucējumiem (depresija, stress, nomāktība, aizkaitināmība, nervozitāte) atkarībā no dzimuma, vecuma, traucējuma veida un intensitātes sastopamas līdz pat 80% Latvijas iedzīvotāju. Latvija joprojām atrodas augstajā 3. vietā Eiropas Savienībā pēc pašnāvību skaita uz 100 000 iedzīvotājiem (Eurostat, 2015). Tādēļ iepriecina, ka arvien vairāk pieaug izpratne, ka ir neieciešama starpdisciplināra un sistēmiska pieeja meklējot risinājumu, ar uzsvaru uz profilaktiskajiem pasākumiem.

Latvijas Nacionālajā attīstības plānā 2014.–2020. gadam starp īstenojamiem uzdevumiem tika izvirzīta psiholoģiskās stabilitātes veidošana bērnībā, jau no agrīna vecuma nodrošinot stabilus pamatus attīstībai: ”Būtiski panākt, lai vecākiem tiktu dotas iespējas iegūt zināšanas par bērnu audzināšanu, attiecību veidošanu, konfliktu risināšanu, kas mazinātu arī vardarbības, atkarību un citus neatbilstošas uzvedības riskus.” (Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.-2020.gadam, 253 pants). Savukārt Latvijas Nacionālajā attīstības plānā 2021.–2027. gadam, psiholoģiskā un emocionālā labklājība jau minēts kā rīcības virziens: “Lai veidotu laimīgu, par sevi pārliecinātu un veiksmīgu nākamo paaudzi, nepieciešams atbalsts vecāku prasmju pilnveidei, kā arī nodrošināms visaptverošs, integrēts, uz indivīda vajadzībām orientēts profilakses aktivitāšu kopums bērnu emocionālajai attīstībai un psihisko traucējumu veidošanās risku mazināšanai.” (Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2021.–2027. gadam, 77. pants). Nacionālais attīstības plāns ir galvenais vidēja termiņa valsts attīstības plānošanas dokuments Latvijā. Tas ir Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijas līdz 2030. gadam (Latvija2030) rīcības plāns un valsts attīstības un lielāko investīciju ceļa karte septiņu gadu garumā. Tādējādi var secināt, ka kopumā valsts politikajās vadlīnijās ir izpratne par sociāli emocionālo prasmju nozīmīgumu cilvēka attīstībā, īpaši agrīnajā attīstībā. Izpratne par nepieciešamību pēc preventīviem pasākumiem garīgās veselības aprūpē un starpnozaru iestāžu sadarbību skaidri pausta arī Pārresoru koordinācijas centra (PKC) 2019. gada ziņojumā par starpnozaru sadarbību un atbalsta sistēmas pilnveidi bērnu attīstības, uzvedības

un psihisko traucējumu veidošanās risku mazināšanai. Dokumenta autori skaidri uzsver, ka valstij ir pozitīvs pienākums sekmēt agrīnu bērnu sociāli emocionālo attīstību, tādejādi samazinot garīgās un fiziskās saslimšanas riskus pieaugot. Nereagējot uz bērnu attīstības un uzvedības traucējumiem agrīnā vecumā, tiek nodarīti būtiski zaudējumi kopējai Latvijas tautsaimniecībai nākotnē.

Latvijas iedzīvotāju garīgās veselības jaunākie pētījumi ir no 2016.gada, bet garīgās veselības situācijas izvērtējums veikts 2009. gadā, kad secinājumi bija skarbi – Latvija ir apzinājusies ilgtermiņa garīgās veselības veicināšanas nepieciešamību, uzsverot to vairākos politikas plānošanas dokumentos, tomēr tajos minētie darbības virzieni ir deklaratīvi un plānotie pasākumi ir fragmentāri un sadrumstaloti, nepietiekamas starpnozaru sadarbības dēļ garīgās veselības politikas ieviešanas produktivitāte bijusi zema un sistēmas līdzšinējais uzsvars bijis uz ārstniecību (Erdmane, Leimane-Veldmeijere, Muciņš, & Veits, 2009). Vienlaikus jāatzīmē arī pozitīvas tendences, piemēram, plāns izveidot Vienotu Pedagoģiski psiholoģisko atbalsta dienestu ar reģionālo pārklājuma tīklu – 10 reģionālās struktūrvienības visā Latvijas teritorijā. Latvijas Republikas Veselības ministrijas Psihiskās veselības aprūpes pieejamības uzlabošanas plānā 2019.-2020. gadam norādīts, ka psihoemocionālās labklājības veicināšanā ļoti būtiska loma ir psiholoģiski labvēlīgas, atbalstošas un izpratnē balstītas vides veidošanai ģimenē, skolā, attiecībās ar draugiem, attiecībās ar līdzcilvēkiem, sabiedrībā. Vienlaikus, izņemot ieteikums veidot izglītojošus materiālus, nav norādīti sistemātiski risinājumi mērķa sasniegšanai.

Mācību vides uzlabošanā Latvijas skolās līdz šim jau ir ieguldīts nozīmīgs darbs gan pēc pašvaldību, gan skolu iniciatīvas, gan skolām piedaloties dažādos starptautiskos un nacionālos projektos. Piemēram, Pasaules Veselības Organizācijas iniciētais projekts „Veselību veicinoša skola” (Veselību veicinoša skola, 2010), kurā kopš 1993. gada iesaistījušās vairāk nekā 150 Latvijas skolu. Šī projekta mērķis ir radīt optimālu vidi, kura veicinātu skolēnu fizisko, garīgo un sociālo veselību un spēju mācīties. Šo projektu šobrīd turpina vadīt Slimību profilakses un kontroles centrs. 2005. gadā Latvijas Bērnu un ģimenes lietu ministrija aizsāka ilgtermiņa projektu „Bērniem draudzīga skola”, kura mērķis bija veidot skolu par vietu, kur ir droša un sakārtota vide, attiecības starp bērniem, vecākiem, skolotājiem un skolas administrāciju balstītas uz cieņu un sadarbību un tiek nodrošināta pienācīga izglītības kvalitāte (Bērniem draudzīga skola, 2010). Kopš 2005. gada Latvijas skolu darba kvalitātes vērtēšanas kritērijos ir iekļautas sadaļas – skolas mikroklimats, skolas fiziskā vide un resursi (Latvijas Izglītības sistēmas attīstības projekts, 2005). 2016. gadā tika īstenots izglītojošu pasākumu pilotprojekts skolēniem par uztveres un emociju īpatnībām savstarpējas empātijas un cieņas veicināšanai. No 2011. līdz 2014. gadam Latvijas

Universitāte īstenoja ESF projektu „Atbalsta programmu izstrāde un īstenošana sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveidei“, kura ietvaros tika veidoti vieni no pirmajiem iedīgļiem sistēmiskai sadarbībai – tika izstrādāta Sociāli emocionālās audzināšanas programma (Martinsone & Niedre, 2013), programma “Atbalsts pozitīvai uzvedībai” (Martinsone, Nīmante & Daniela, 2013) un arī vecāku kompetence pilnveides programma (Kraģe, Martinsone & Bondere, 2013), lai veicinātu vecāku un skolas sadarbību.

2017. gadā ar mērķi samazināt priekšlaicīgu mācību pārtraukšanu, īstenojot preventīvus un intervences pasākumus uzsākts Izglītības kvalitātes valsts dienesta īstenots Eiropas Sociālā fonda projekts „Atbalsts priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas samazināšana” (PuMPuRS. Vienlaikus mācību vides uzlabošanas jautājumi joprojām tiek vairāk risināti praktiskā līmenī, fragmentāri, bet ne uz zinātniskās pētniecības pamata, risinot situāciju ar konsekventu un sistemātisku pieeju nacionālā līmenī. Savukārt no 2017. gada 1. februāra līdz 2020. gada 31. janvārim Valsts izglītības satura centrs (VISC) ir īstenojis Erasmus+ projektu “Mācīties būt” (Learning to Be, turpmāk–projekts), kurā ir izstrādātas novērtēšanas metodes un paņēmieni sociāli emocionālo prasmju attīstīšanai vispārējā izglītībā.

Maģistra darbs sastāv no anotācijas, anotācijas angļu valodā, ievada, teorētiskās daļas, kurā ietvertas sekojošas nodaļas: sociāli emocionālās kompetence, sociāli emocionālās kompetence pirmsskolas vecuma bērniem, vecāku loma bērna sociāli emocionālo prasmju attīstībā, vecāku uztvertās bērnu emocionālās un uzvedības grūtības, metodes, rezultātiem, diskusijas, secinājumiem un izmantotās literatūras saraksta. Darba kopējais apjoms ir 47 lpp., literatūras sarakstā ir iekļauti 130 avoti.

Sociāli emocionālā kompetence

Aizsargājošs faktors, preventīvs rīks, praktiski un plaši pielietojams konstrukts, 21.gadsimta svarīgākās prasmes – tie ir tikai daži apzīmējumi, kas bieži tiek lietoti aprakstot sociāli emocionālo kompetenci un tās nozīmi cilvēka labklājībā. Pētījumi uzrāda, ka sociālā kompetence labāk prognozē veiksmīgāku nākotni kā intelekta rādītāji (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). Īpaši longitudināli pētījumi uzrāda saistību starp sociāli emocionālo kompetenci bērnībā un veselību, izglītību un labklājību vēlāk pieaugušā vecumā. Turklāt sociāli emocionālās kompetences var tikt attīstītas un uzlabotas visa mūža garumā ar salīdzinoši ekonomiski pieejamām intervencēm (Domitrovich, Celene & Durlak, Joseph & Staley, Katharine & Weissberg, Roger, 2017; Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill, & Abbott, 2008; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). Piemēram, skolās, kur īsteno sociāli emocionālo kompetenču mācīšanu, kā viens no ilgtermiņa bērnu un jauniešu ieguvumiem minēta pozitīvā ietekme uz savstarpējām attiecībām starp vieaudžiem un ar skolotājiem (savstarpēja uzticēšanās, cieņa), gan indivīdu (labākas sekmes, apmierinātība ar dzīvi u.c.) (Zins et al., 2004; Weare & Nind, 2011).

Sociāli emocionālā kompetence ir plaši pētīta. Tomēr jāatzīmē, ka konstrukts ir daudzdimensionāls un nav vienas vienotas sociāli emocionālās kompetences definīcijas, pētījumos tiek izmantoti dažādi jēdzieni un koncepti – sociāli emocionālā mācīšanās, sociāli emocionālā izglītība, emocionālā inteligence, emocionālā attīstība u.c. Pētījumos bieži tiek izdalīta konstrukta emocionālās kompetences un sociālās kompetences komponentes, kuras katru var iedalīt detalizētāk prasmēs. Arī šo sociāli emocionālo prasmju apraksts ir plašs. Sociāli emocionālā kompetence ietver dažādu prasmju kopumu, lai mēs veiksmīgi spētu iekļauties un dzīvot sabiedrībā (Arnold – Lindner-Muller, 2012; Kim, Piazza, & Garcia, 2011; Monnier, 2015).

Sociāli emocionālā kompetence ietver sevī zināšanas, spējas, kognitīvās un praktiskās prasmes, attieksmes, emocijas, ētiskus apsvērumus, vērtības, motivāciju un uzvedību, kas veido pozitīvu pašvērtējumu un pašpārliecību, veicina personas pozitīvu mijiedarbību ar citiem cilvēkiem, paškontroli, spēju saprast un adekvāti paust jūtas un pašregulēt uzvedību, neatlaidību, spēju risināt grūtības, pašpietiekamību, pacietību, labas komunikācijas spējas, empātiju, spēju atšķirt labu no sliktā, pieņemt atbildīgus lēmumus u.c.. Šīs komponentes savstarpējā mijiedarbībā būtiski ietekmē ikviena cilvēka labklājību plašā nozīmē. Vienlaikus šo prasmju un spēju attīstība lielā mērā saistīta ar attiecību kvalitāti (droša vide, saprotamas un atbilstošas gaidas, iedrošinājums, pozitīvas uzvedības paraugs) starp bērnu un primārajiem

aprūpētājiem (CASEL, 2019; Cristóvão, Candeias & Verdasca, 2017; Denham, 2006; Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017; Hoskins, & Fredriksson, 2008; Kegan, 2002; Miller et al., 2017; Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017; Weare & Nind, 2011; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015). Sociāli emocionālas prasmes veido individuālu raksturojumu, kas izriet no bioloģiskās predispozīcijas, veidojas vides faktoru ietekmē un izpaužas kā noturīgs domu, jūtu un uzvedības paterns, ko veido formāla un neformāla mācīšanās pieredze un kas veidojas un ietekmē indivīda dzīvi mūža garumā (De Fruyt, 2015). Sociāli emocionālas prasmes tiek saistītas arī ar ekstraversiju, apzinātību, labvēlību, neirotizmu, atvērtību jaunai pieredzei (Primi et al., 2017).

Izvērtējot sociāli emocionālo mācīšanos, kā mērķis ir uzvedības maiņa saistībā ar emocionālām grūtībām, uzvedības problēmām, hiperaktivitāti/neuzmanību, problēmām attiecībās ar vienaudžiem un prosociālo uzvedību (Goodman, 1997). Piemēram, pētījumos par sociāli emocionālās kompetences ietekmi uz savstarpējām attiecībām norādīts, ka studentiem ar augstāk attīstītu kompetenci ir būtiskas attiecības stiprinošas un veicinošas prasmes. Proti, viņi ir vērsti uz palīdzības prasīšanu un sniegšanu, spēj skaidri komunicēt, uzklaustīt, konstruktīvi risināt konfliktus. (DeLay et al., 2016; Greenberg et al., 2015). Pēdējā desmitgadē izglītības iestādēs visā pasaulē, tai skaitā arī Latvijā, tiek realizētas dažādas sociāli emocionālās mācīšanās intervencu programmas, kas ir paredzētas sociāli emocionālās kompetences attīstīšanai. Izvērtējot šo intervencu efektivitāti gūti apstiprinājumi būtiskai pozitīvai ietekmei uz skolēnu un skolotāju psihosociālo funkcionēšanu, garīgo veselību, sekmēm u.t.t. (Durlak et al., 2011; Elias and Haynes, 2008; Greenberg et al., 2017; PROMEHS, 2019; Zins et al., 2004; Weare & Nind, 2011). Vienlaikus pasaulē ir divas pamata iniciatīvas – plašas pētnieku, praktiķu un izglītības politikas veidotāju grupas, kas strādā, lai sekmētu sociāli emocionālo mācīšanos. Amerikas Savienotajās Valstīs tā ir CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - Sadarbības padome audzēkņu akadēmiskai, sociālai un emocionālajai attīstībai) un Eiropā tā ir ENSEC (European Network for Social Emotional Competence - Eiropas sadarbības tīkls sociāli emocionālai kompetencei). Abas izmanto vienotu sociāli emocionālo prasmju definīciju un modeli, kas tiks izmantota arī šī pētījuma ietvaros.

Sociāli emocionālā mācīšanās process ietver plašu neakadēmisku prasmju kopumu, kas nepieciešamas, lai bērni un pieaugušie izprastu un pārvaldītu emocijas, izvirzītu un īstenotu mērķus, izjustu un paustu empātiju, veidotu un uzturētu pozitīvas attiecības un pieņemtu atbildīgus lēmumus (CASEL, ENSEC). Sociāli emocionālās prasmes attīstās visa mūža garumā un būtiski ietekmē panākumus skolā, darbā, mājās, kopienā. Šīs prasmes iedalās savstarpēji pārklājošās sfērās – kognitīvā, sociālā, emocionālā sfērās. Šīs prasmes veido un

dinamiski mijiedarbojas ar attieksmi, pārlicībām, domāšanas veidu, raksturu un vērtībām.

Sociāli emocionālo prasmju grupas (CASEL, 2019; Cefai, Cavioni, 2014):

- sevis apzināšanās (*self-awareness*) jeb saprast sevi – emociju atpazīšanu un paušanu, izprotot savu emociju rašanās iemeslus, sekas, savu grūtību un resursu apzināšanās, pašrefleksija, pašefektivitāte, autonomija;
- pašregulācija (*self-management*) jeb pārvaldīt sevi – emociju regulēšanu, impulsu, kas ir emociju pamatā, kontrolēšanu, adekvātu emociju izpausmi, apzinātība, spēja risināt grūtības, pieņemt lēmumus, izvirzīt un īstenot mērķi, pašmotivācija, kritiskā domāšana, dzīvesspēks;
- sociālā izpratne (*social awareness*) jeb saprast citus – empātija, spēja iejusties un izprast citu jūtas, uzvedību, prosociāla uzvedība, resursu un atbalsta iespēju apzināšanās, apkārtējas vides saudzēšana
- savstarpējo attiecību prasmes (*social-management*) jeb saprasties ar citiem – konstruktīvi risināt konfliktsituācijas, spēja veidot pozitīvas attiecības, sadarbības un vadības prasmes, spēja lūgt un sniegt palīdzību;
- atbildīgu lēmumu pieņemšana – prasme izvirzīt pozitīvus mērķus un pieņemt atbildīgus lēmumus, izvērtēt situāciju.

Sociāli emocionālā kompetence pirmsskolas vecuma bērniem

Sociāli emocionālā attīstība ietver divus būtiskus attīstības konceptus - temperamenta attīstība un piesaiste. Būtībā sociāli emocionālā attīstība sākotnēji norit bērnam mijiedarbojoties ar aprūpētājiem (atdarinot, vērojot), tieši pateicoties piesaistei māte spēj uztvert bērna vajadzības un mierināt to. Aprūpētāja pieejamība un gatavība atbildēt uz bērna paustajām vajadzībām rezultējas drošā piesaistē (Evans, 2015; Laible, 2004; Rothbart et al., 2011; Stams, Juffer & van IJzendoorn, 2002).

Īpaši bērnu agrīnā vecumā pašregulācijas prasmes un sociālas kompetence ietekmē sociāli pieņemamas uzvedības izpausmes un ir saistītas gan ar uzvedības, gan akadēmiskajiem rādītājiem (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Bērna sociāli emocionālo attīstību ietekmē ļoti dažādi faktori: vide (bērnu dārzs, ģimene), vecāku īstenotais audzināšanas stils, iedzimtība utt. Piemēram, bērna saskarsmes spējas ietekmēs bērna temperaments (atvērtība jaunajam, spēja pielāgoties, reakciju intensitāte, jūtīgums, noskaņojums utt.). Vienlaikus jau agrīni (bērnudārzs) no bērniem tiek sagaidītas dažādas sociāli emocionālas prasmes – spēt kontrolēt savas emocijas, izprast un just līdzīgu citu emocijām, sadarboties ar vienaudžiem un skolotājiem, vecākiem, noturēt uzmanību utt..

Emociju regulēšanas pamatprocesi, piemēram, emociju atpazīšana, paušana, veidojas agrīni un ir salīdzinoši noturīgi. Piemēram, emociju regulēšanas kapacitāte sāk attīstīties agrīni, dzīves pirmo gadu laikā (Magai, 2008; Farkas, Vallotton, Strasser, Santelices & Himmel, 2017). Līdz 24 mēnešu vecumam bērni ir apguvuši zināmu paškontroli, ieskaitot spēju nogaidīt, un sāk regulēt savu uzvedību. 36 mēnešu vecumā novērojamas tādas pašregulācijas iezīmes kā spēja nogaidīt, fokusēt uzmanību (Rothbart et al., 2011). Augstāk minētās sociāli emocionālās prasmes ļauj bērnam veidot pozitīvas attiecības ar citiem (Farkas, Grothusen, Muñoz, & von Freeden, 2006, kā minēts Farkas et al., 2017), veiksmīgāk komunicēt ar vienaudžiem (Bayley, 2006; Zins et al., 2004) un prognozē veiksmīgākas skolas gaitas (Taylor, Rebecca & Oberle, Eva & Durlak, Joseph & Weissberg, Roger, 2017). Piemēram, pirmsskolas vecuma bērnu emocionālā kompetence nozīmīgi prognozēja sociālās prasmes, uzvedības grūtības un akadēmiskās kompetences 5.gadu vecumā, kas savukārt pozitīvi prognozēja akadēmiskās kompetences 9.gadu vecumā (neatkarīgi no bērna temperamenta, valodas prasmēm un dzimuma). Pētījumos secināts, ka bērna izpratne par savām emocijām ir saistīta ar akadēmiskajām spējām, bet augstas emociju pašregulācijas spējas prognozēja mazākas socioemocionālās grūtības (Housman, 2017; Izard et al. 2001).

Salīdzinoši bērniem ar attīstības grūtībām sociāli emocionālajā sfērā jau agrīni vērojami uzvedības traucējumi, dusmu lēkmes un grūtības saskarsmē ar vecākiem (Farkas, 2007; Farkas et al., 2017). Bērnu depresīvo garastāvokli un psihoemocionālās problēmas ietekmē

attiecības ar vecākiem, skolotājiem, vienaudžiem, iekšēji emocionāli, psihosociāli faktori, arī garīgā veselība. Šo problēmu rezultātā skolās palielinās to problēmsituāciju skaits, kurās iesaistīti skolēni ar uzvedības traucējumiem.

Sākot ar 4 gadu vecumu bērniem ir svarīga saskarsme ar citiem vienaudžiem un draudzība, vērojama spēja adekvāti atbildēt uz vienaudžu paustām jūtām, spēja dalīties un lūgt palīdzību, spēj izrādīt empātiju citu jūtām, palīdzēt citiem (savstarpējo attiecību prasmes).

4-5 gadu vecumā sociālās izpratnes kontekstā piesaistes attīstībā bērns ir sasniedzis spēju mērķtiecīgi sadarboties ar aprūpētājiem, pieņemt ģimenes, sabiedrības, bērnudārza vērtības un noteikumus. Savās jūtās, domās un uzvedībā pārņem vecāku/ aprūpētāju raksturīgākās īpašības. Vīrišķīgās un sievišķīgās iezīmes tiek pārspīlētas, spēlēšanās vairs nav tik atkarīga no priekšmetiem – iesaistās sarežģītās lomu spēlēs (Lendija & Ozola, 2004; Dix, Stewart, Gershoff & Day, 2007).

Pašregulācijas kontekstā 4-5 gadu vecumā ir grūtības ar pretējām emocijām, vienlaikus biežāk var regulēt emocijas jau bez ārējas kontroles (pieaugušo atbalstsprojām ir svarīgs) un kontrolē emocijas, biežāk spēj paust tās pieņemamā veidā – vienlaikus prasme nošķirt emocijas un rīcību parādās 5 gadu vecumā. Piemēram, bērns sāk savas dusmas vai apvainojumu izteikt vārdos, kas ļauj bērnam šīs emocijas izpaust sociāli pieņemamā veidā. Biežāk pauž sociālās emocijas kā greizsirdība, lepnums, kauns, vainas izjūta. Spēles tēmās dominē agresijas izpausmes un to savaldīšana – sapratne par citu uzskatiem un rīcību palīdz kontrolēt agresiju. 3-5 gadu vecumā bērniem izteikti attīstās temperamenta dimensija apzināta reakciju kontrole, tostarp tās apakšdimensija – spēja apvaldīt reakcijas. Šai laikā pašregulācijas attīstībai ir būtiska nozīme, jo bērni tiek iesaistīti grupu nodarbībās, kur būtiskas ir spējas apvaldīt reakcijas (gaidīt savu kārtu, pacelt roku pirms runāt utt.). Bērns izbauda un izprot spēles ar noteikumiem, apzinās, spēj nosaukt savu un citu vārdus, spēj ievērot noteikumus, sekot norādēm un jūtas vainīgs, ja neievēro noteikumus. (Eshel & Kohavi, 2003; Kochanska, Murray, & Coy, 1997; Raikes et al., 2007, Kalniņa & Miltuze, 2017; Lendija & Ozola, 2004).

Sevis apzināšanās kontekstā pirmsskolas vecuma bērniem (4-5 gadi) manāmi uzlabojas spēja kontrolēt savu ķermeni (uzlabojas pašaprūpes spējas – sagērbties, ēst, nokārtoties), noturēt uzmanību, atpazīt savas, citu jūtas un nosaukt tās (palīdz apzināties savus un citu emocionālos pārdzīvojumus), rūp taisnīgums – izprot, kas ir un kas nav taisnīgi, ir motivēts pats izvēlēties un kontrolēt sev tīkamas aktivitātes, nepieņemot atbalstu vai palīdzību no citiem, īstenojot autonomiju. Valoda ir kļūst sarežģītāka – spēj risināt konfliktus ar vārdiem, uzklaut citu viedokli un paust savu viedokli, jūtas (Lendija & Ozola, 2004; Dix, Stewart, Gershoff & Day, 2007). Saskaņā ar E. Ēriksona psihosociālās attīstības teoriju pozitīvais

jaunveidojums šajā vecumā ir iniciatīva un negatīvais - vainas izjūta. Šajā (4-6 gadi) vecumā bērniem raksturīga ziņkārība. Piemēram, pieaugušā atbalsts un atsaucīgums bērna paustai interesei nostiprinās iniciatīvu, bet pretēja rīcība var radīt izjūtu, ka bērna aktivitāte un jautājumi ir traucējoši un bērnu var pārņemt vainas izjūta (Eriksons, 1998).

Vecāku loma bērna sociāli emocionālo prasmi attīstībā

Pašregulācijas spējas nozīmīgi prognozē bērna akadēmiskos panākumus un pozitīvu starppersonu mijiedarbību. Vienlaikus tieši gēni un vide, piemēram, vecāku paraugs un sociāli emocionālās prasmes lielā mērā veicina un veido bērna prasmes regulēt emocijas, jo tieši vecāku-bērnu attiecības veido pašregulācijas spēju attīstības kontekstu. Proti, bērni, kas attiecībās ar vecākiem mācās regulēt negatīvus un pozitīvus emociju afektus, šīs prasmes pielietos attīstot savu sociāli emocionālo kompetenci mijiedarbībā ar skolotājiem un vienaudžiem (Russell, Lee, Spieker, Oxford, 2016). Vecāki ir bērna primārās piesaistes figūras, kas veicina pamatemociju izpratni, apgūšanu, emociju regulēšanu (Denham, 2000; Cole et al., 2004). Vecākiem ir dzīves pieredze, kas potenciāli ietver zināšanas par emocijām, stratēģijas to regulēšanai un rada pamatu spējai mācīt sociāli emocionālās prasmes maziem bērniem (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991).

Pētījumos ir norādīta saistība starp agrīnu aprūpētāju un bērna mijiedarbību un piesaistes drošību. Proti, ja vecāki (primārais aprūpētājs) jau agrīni (pirmie trīs gadi) bija atsaucīgi bērna signāliem, emocionāli silti un iejūtīgi mijiedarbībā ar bērnu, bērniem bija plašākas prasmes, kas prognozēja augstāku sociāli emocionālo kompetenci sākumskolā (Blandon, Calkins, & Keane, 2010). Piemēram, pašregulācijas spēja (Zentner et al., 2012), vērīgums, spēja noturēt uzmanību, labāk attīstīta valoda, kas būtiski prognozēja augstākas sociāli emocionālo kompetenci sākumskolā. Šai sakarā viens no riska faktori bērnu un vecāku pozitīvai mijiedarbībai ir mātes depresija. Secināts, ka bērni, kuru mātēm bijusi depresija, pirmsskolas vecumā bija dusmīgāki un piedzīvoja biežāk frustrāciju. Dusmas, frustrācija 4-5 gadu vecumā prognozēja opozicionāru uzvedību, mazāk sociālās prasmes (Campbell et al., 2004; Martins & Gaffan, 2000; Russell, Lee, Spieker, & Oxford, 2016).

Bērniem ar emocionālām, uzvedības problēmām ir salīdzinoši zemāka sociālā kompetence. Savukārt vecākiem, kuru bērniem ir emocionālas, uzvedības problēmas ir zemāki kognitīvās empātijas rādītāji (kognitīvām atpazīšanas spējām, spēju atšķirt emocijas un citu perspektīvas ieņemšanu), kas netieši (ietekmējot sociālo kompetenci) ietekmē šīs problēmas (Langeveld, Gundersen, Svartdal, 2012; Meng, Yuan, & Wang, 2020). Tāpat pētījumi uzrāda, ka vecāku empātija ir pozitīvi saistīta ar bērnu drošu piesaisti, emocionālu atvērtību un empātijas spēju attīstību (Stern, Borelli, Smiley, 2015).

Ikviena bērna sociāli emocionālās attīstības veicināšanā vecāku izglītošana un iesaiste ir efektīva stratēģija. Pētījumos šī stratēģija pierādīta kā ļoti būtiska, lai atbalstītu bērnu ar sociālām, emocionālām un uzvedības grūtībām (Cefai & Cavioni, 2014). Tāpat jau agrīni iesaistot vecākus bērna izglītošanā, sadarbojoties ar izglītības iestādi un skolotājiem bērniem

tiek prognozēta veiksmīgāka sociāli emocionālo prasmju attīstība vēlāk (Cohen & Anders, 2020). Jāatzīmē, ka arī sociāli emocionālās mācīšanas intervences skolās ir efektīvākas, ja tiek iesaistīti vecāki (Weare & Nind, 2011). Savukārt vecāki, kas labāk izprot un pašregulē savas emocijas ar vai bez pieredzes bērnu aprūpē labāk izprot bērna emocionālo attīstību un sociāli emocionālo kompetenci un spēj veiksmīgāk veicināt bērnu sociāli emocionālās kompetences attīstību (Walton & Hibbard, 2019).

Pētnieki norāda, ka vecāku iesaistīšanās un interese par bērnu skolas gaitām ir saistāma ar augstākām bērnu sociālām prasmēm un pozitīvu uzvedību. Savukārt audzināšanas prasmju uzlabošana, izglītošanās, personiskā izaugsme veicina vecāku labbūtību, mazina trauksmi un aizspriedumus (Askill-Williams, 2016; Bartolo, Cefai, 2017; Cefai & Cavioni, 2016).

Vecāku pašu sociāli emocionālā kompetence ir izšķirīgi svarīgas efektīvā un labvēlīgā bērnu audzināšanā (Miller, Wanless & Weissberg, 2017). Agrīnas (bērna pirmajos gados) vecāku apmācības savlaicīgāk spēj sniegt atbalstu vecākiem, veicinot to atsaucīgumu un spēju veiksmīgāk risināt dažādas bērnu grūtības, piemēram, samazinot bērnu antisociālu uzvedību, veicinot pašu vecāku sociāli emocionālo prasmju attīstību, kā arī labvēlīgi ietekmējot vecāku labbūtību – tā netieši pozitīvi ietekmējot vecāku un bērnu mijiedarbību (Webb, 2019; Munger, Seeley, Mender, Schroeder, & Gau, 2020). Vecāki, kuriem ir plašākas zināšanas par audzināšanas stratēģijām, jūtas kompetentāki, ir augstāka pašefektivitātes izjūta un labāka garīgā veselība. (Klang, Glatz, & Buchanan, 2016; Miller et al., 2017). Sociāli emocionālā kompetence ir būtiska kā bērniem, tā pieaugušajiem. Sevis apzināšanās ir pirmais solis uzvedības pašregulācijā kā vecākiem, tā bērniem un viņu mijiedarbībā. Vecāku izpratne par bērna sociāli emocionālo attīstību var mazināt neefektīvus audzināšanas metodes un vairot savstarpēji pozitīvu mijiedarbību. Turklāt bērnu audzināšana kā tāda rada vecākiem iespējas pilnveidot atbildīgu lēmumu pieņemšanas un citas sociāli emocionālas prasmes (Miller et al., 2017).

Pētījumos arī norādīts, ka vecāku izglītība ir būtisks faktors, kas prognozē bērna agrīnu attīstību, jo ietekmē audzināšanas stilu (Bradley & Corwyn, 2002; Bornstein & Bradley, 2012). Pētījumos pierādīts, ka vecāku audzināšanas stils, atsaucīgums, kognitīvā stimulācija jau agrīni ietekmē bērnu sociāli emocionālo attīstību (Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008). Augstāki vecāku sociālās kompetences rādītāji prognozē labvēlīgākus audzināšanas stilus, kas spēs veiksmīgāk risināt bērna psiholoģiskās vajadzības. Vecāku atsaucīgums bērnu vajadzībām un spēja sniegt emocionālu atbalstu agrīni ietekmē bērna dzīvēsspēka veidošanos, sadarbību, emociju regulēšanu (Smith, Kelly, & Finch, 2006; Summers & Chazan-Cohen, 2012; Wu et al., 2013). Vecāki, kuri efektīvāk spēj risināt konfliktus, veido emocionāli siltāku un strukturētāku vidi un sniedz bērniem lielāku autonomijas atbalstu. Vecāki, kuri paši saņem

vairāk sociālu atbalstu, spēj veiksmīgāk veidot emocionāli siltākas, iekļaujošākas attiecības ar saviem bērniem un labāk iesaistīties to audzināšanā. Lai arī vecāku sociāli emocionālās prasmes nav vienīgais faktors, kas ietekmē audzināšanas stilu, ir pierādīta sakarība starp zemāku vecāku empātiju un vājāku vecāku un bērnu mijiedarbību. Proti, vecāki ar augstāku empātijas izjūtu īsteno labvēlīgāku audzināšanas stilu, būs mazāk tendēti fiziski ietekmēt bērnu. Savukārt labvēlīgāks audzināšanas stils prognozē mazāku noteikumu pārkāpumu biežumu bērniem, lielāku empātiju, veiksmīgāku konfliktu risināšanu, augstāku emocionālo inteligenci un augstāku sociālo atbalstu (Egeli & Rinaldi, 2016). Vecāki, kas ir emocionāli atbalstoši socializācijā ar saviem bērniem, ir empātiskāki un kopumā ar prosocialāku uzvedību. Savukārt šādu vecāku bērni uzrāda efektīvāku uz risinājumu orientētu uzvedību (Scrimgeour, Davis & Buss, 2016).

Vecāku audzināšanas stilus tradicionāli iedala vērtējot divas fundamentālas audzināšanas dimensijas – atsaucīgums (attiecību siltums, atsaucība uz bērna vajadzībām) un prasības (bērna uzvedības kontrole, robežas, vecumama atbilstošas vecāku gaidas un ierobežojumi). Pamatojoties uz šīm divām dimensijām, D. Baumrinda identificēja trīs audzināšanas stilus: autoritatīvo, autoritāro un liberālu (patvaļīgo). Pētījumos ir plaši aprakstīts, ka tieši autoritatīvais audzināšanas stils vislabvēlīgāk iespaido bērna emocionālās pašregulācijas spējas, akadēmiskos sasniegumus, veicina augstāku pašvērtējumu (Simon-Gordon & Conger, 2007; Smetana, 2017) un ir negatīvi saistīts ar bērna uzvedības problēmām (Kaufman et al., 2000; Rinaldi, Roger, Cook, & Gordon, 2009). Vecāki ar autoritāru audzināšanas stilu īsteno pārmērīgu kontroli, ir mazāk silti un atbalstoši. Šādi vecāki ir prasīgi, stingri, neveicina autonomiju un ir emocionāli neatsaucīgi (Darling, 1999). Savukārt vecāki ar liberālu audzināšanas stilu ir silti un atsaucīgi savā attieksmē, tomēr izvairās būt prasīgi, nav kontrolējoši, izvairās konfrontēt bērnu (Simon-Gordon & Conger, 2007).

Pētījumos, kā būtiskas vecāku audzināšanas stila dimensijas, kas ietekmē bērna sociāli emocionālo kompetenču attīstību, tiek norādīts autonomijas atbalsts vai kontrole, kas prognozē bērnu autonomo pašregulāciju, kompetenci un sasniegumus (Grolnick, Ryan, 1989; Mattanah, 2005). Proti, vecāku autonomijas atbalsts liek pamatus bērna pašregulācijai un neatkarībai, nodrošinot nepieciešamos skolas panākumus un tādejādi var prognozēt gan pašregulāciju, gan akadēmisko sasniegumu rezultātus. Piemēram, situācijās, kur vecāku un bērnu mērķi sakrīt, autonomijas atbalsts ir bērna uzvedības pozitīva pastiprināšana, novērtējot sasniegumus, veikumu, iedrošinot, piedāvājot atbalstu, ja bērnam ir grūtības. Ja vecāku un bērna mērķi nesaskan (piemēram, mājas kārtošana – garlaicīgi bērnam, svarīgi vecākam) autonomijas atbalsts būtu savstarpēji vienoties, pieņemt bērna perspektīvu, jūtas, padarīt aktivitāti interesantāku, veicināt bērna motivāciju un iesaisti (Dix et al., 2007; Joussemet et al., 2005,

2008). Savukārt vecāku pārmērīgā bērna kontrolēšana (overcontrol) ir saistīta ar bērnu internalizētas uzvedības problēmu attīstību un var veicināt tieši pretēji bērna uztvertās paškompetences pazeminājumu un vairojot bērnā trauksmi jo būtībā signalizē, ka apkārtējā vide nav droša un bērnam trūkst nepieciešamo prasmju, lai šo apdraudējumu mazinātu, tā vairojot bērna atkarību no vecāka palīdzības šai sakarā (Affrunti & Ginsburg, 2012; Ginsburg, 2009). Pētījumos norādīta arī saistība starp vecāku kontrolējošu uzvedību un bērnu zemāku sociālo kompetenci un pašvērtību (Laible & Carlo, 2004; Gordon, 2009).

Vecāku uztvertās bērnu emocionālās un uzvedības grūtības

Zinātniskajā literatūrā bērnu emocionālās un uzvedības problēmas iedala internalizētās uzvedības problēmas un eksternalizētās uzvedības problēmas. Šāds uzvedības iedalījums balstās uz pētījumu rezultātu analīzi, bērnu un jauniešu uzvedības novērojumiem un uz DSM psihisko traucējumu klasifikāciju. Internalizēto uzvedības problēmas raksturo situāijas, kad savas negatīvās emocijas cilvēks vērš pret sevi. Piemēram, trauksmes traucējumi, depresija. Savukārt eksternalizēto uzvedības problēmu gadījumā negatīvās emocijas (dusmas, agresija, frustrācija) tiek izreaģētas ārējā uzvedībā, vēršot tās pret citiem. Internalizēto uzvedības problēmu gadījumā vairāk cieš cilvēks pats. Raksturojoši pārdzīvojumi ir trauksme, nomāktība, noslēgtība un somatiskas raizes. Eksternalizētās uzvedības problēmas izpaužas konfliktos ar citiem, piemēram, uzmanības problēmas, agresīva uzvedība un noteikumu pārkāpumi. Emocionālas un uzvedības grūtības ir novērojamas jau agrīnā bērnībā un var ilgtermiņā ietekmēt bērna fizisko un garīgo attīstību un ir saistīta ar antisociālas uzvedības un psiholoģiska rakstura problēmu risku, bērnam pieaugot (Achenbach & Rescorla, 2000; Cefai & Camilleri, 2014). Noturīgi un izteikti agresīva uzvedība pirmsskolas vecuma bērniem ir nozīmīgs rādītājs tam, ka pusaudžu vecumā un pieaugušā vecumā varētu attīstīties antisociāla, krimināla uzvedība. Pētījumos atzīts, ka šādas uzvedība korekcija pirmsskolas vecumā ievērojami varētu samazināt vai pilnībā izlabot uzvedību uz sociāli vēlamu (Abrahamse et al., 2012; Kemple, Lee & Ellis, 2019).

Zinātniskajos pētījumos secināts, ka pastāv negatīva sakarība starp bērna internalizētās uzvedības rādītājiem un mātes emociju pašregulāciju. Proti, jo vairāk mātes spēj regulēt savas emocijas, jo mazāk viņas norāda, ka viņu bērniem ir internalizētās uzvedības problēmas, mazāk izjūt negatīvas emocijas un tādējādi spēj pozitīvāk pievērsties savam bērnam, veicināt pozitīvu mijiedarbību ar viņu, un tas var veicināt bērna emocionālo labklājību un mazināt eksternalizētu uzvedību (Gross & John, 2003).

Bērna un vecāku attiecības būtiski var ietekmēt vecāku stress, īpaši, ja vecākiem trūkst resursu, viņi nav gatavi vecāku lomai vai gaidas nesaskan ar reālajām iespējām un situāciju. Arī vecāku kompetences izjūta ir negatīvi saistīta ar stresu un ar bērna uzvedības problēmām. Pētījumos uzrādās saistība starp vecāku stresu un bērnu sociāli emocionālās kompetences attīstību, ietekmi uz bērna akadēmiskajiem sasniegumiem (Barboza-Salerno, 2020; Hassall, Rose, & McDonald, 2005; Holly, Fenley, Kritikos, Merson, Oxford & Lee, 2011; Willinger, Diendorfer-Radner, Willnauer, Jorgl, & Hager, 2005). Turklāt gan bērna ar uzvedības problēmām audzināšana var negatīvi ietekmēt vecāku pašefektivitātes izjūtu (ir grūti saglabāt vecāku kompetences izjūtu, ja viņu bērns demonstrē nevēlamu uzvedību, ko vecāki savukārt saista ar savu zemu kompetenci audzināšanā), gan vecāki ar zemu kompetences izjūtu var būt

nekonsekventi, naidīgi un neatsaucīgi uz bērna vajadzībām, tādejādi veicinot bērna emocionālo un uzvedības problēmu attīstību (Tripp, Schaughency, Langlands, & Mouat, 2007; Rominov, Giallo, Whelan 2016). Bet arī bērna personības iezīmes kā augsta aktivitāte, agresija, temperaments, var būt saistīti ar eksternalizētās uzvedības veidošanos (Jaffe & Poulton, 2006; Votruba-Drzal, Maldonado-Carreno, Coley, LiGrining&Chase-lansdale, 2010). Augstāk minētās teorētiskās atziņas un zinātniskie pētījumi kopumā norāda, ka vecāki būtiski ietekmē savu bērnu emocionālo un uzvedības attīstību, sociāli emocionālās prasmes. Tieši tādēļ pētījumi, kuri uzsver garīgās veselības profilaktiskās iespējas ir tik aktuāli. Šeit iekļaujas arī pētījums par vecāku sociāli emocionālo prasmju nozīmi saistībā ar bērnu piedzīvotajām grūtībām vecāku vērtējumā. Tādēļ šim pētījumam tiek izvirzīts pieņēmums, ka vecāku skatījums uz savu bērnu emocionālajām un uzvedības grūtībām, bērna sociāli emocionālajām prasmēm ir saistīts ar pašu vecāku sociāli emocionālajām prasmēm.

METODE

Pētījuma procedūra

Pētījuma dati tika ievākti Erasmus+ starptautiskā zinātniskā projekta “Garīgās veselības veicināšana skolās” (PROMEHS) ietvaros pirmreizējā mērījuma laikā (pre-testā pirms intervences) 2020. gada okt.-nov. Pētnieki pirmsskolas vecuma bērnu vecākus informēja ar pirmsskolas izglītības iestāžu vadības un pedagogu starpniecību. Vecākiem izsūtīja info par projektu un aicinājumu piedalīties aptaujā. Bērnu skolotāji vecākiem izsūtīja atvērtas aplokšnes ar piekrišanas veidlapām un aptaujām uz mājām. Vecāki parakstījās, aizpildīja anketu un, vedot bērnu uz dārziņu, atdeva aizlīmēto aplokšni bērna audzinātājam, kas pēc tam aplokšnes atdeva pētniekiem, kas datus apkopoja.

Pētījuma dalībnieki

Kopumā tika aizpildītas 505 pirmsskolas vecuma bērnu vecāku aptaujas, no tām datu aprēķināšanai tika atlasītas 495 aptaujas, kuras aizpildījuši 3-6 gadu vecu bērnu vecāki. Aptaujā iesaistīto vecāku sociāldemogrāfiskie dati (1. tabula) - 41% vidēja līmeņa (ierēdnis, skolotājs, biroja darbinieks), 26% ir augstākā līmeņa speciālisti (vadītāji, eksperti, ārsti, tiesneši utt.), 16% ir kvalificēti darbinieki (policisti, pavāri, autovadītāji), 11% mājsaimnieks/ce, 3% ir nekvalificēti strādnieki un 1,4% ir bezdarbnieki. 59% aptaujāto vecāku ir augstākā izglītība (bakalaurs, maģistrs), 39% ir vidējā vai vidējā profesionāla izglītība, 2% ir pamatizglītība. Pētījumā piedalījušies 51% zēnu, 49% meiteņu vecāki.

1. tabula.

Pētījuma dalībnieku aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji (n=495)

Demogrāfiskais lielums	M	SD	n	%
<u>Vecāka izglītība</u>	3,60	1,06	495	100
Pamata izglītība			11	2,2
Vidējā izglītība			77	15,6
Vidējā profesionālā izgl.			115	23,2
Bakalaura grāds			183	37,0
Maģistra/doktora grāds			109	22,0
<u>Vecāka nodarbošanās</u>	3,25	1,41	495	100
Augstākā līmeņa speciālists (ārsts, tiesnesis utt.)			41	8,3
Augstākā līmeņa vadītājs, eksperts			95	19,2
Vidējā līmeņa speciālists			202	40,8

Kvalificēts darbinieks			81	16,4
Nekvalificēts darbinieks			14	2,8
Mājsaimniece/ks			53	10,7
Pabalsta saņēmējs/ bezdarbnieks			9	1,8
<u>Bērna vecums</u>	4,82	0.82	495	100
3 gadi			6	1,2
4 gadi			197	39,8
5 gadi			167	33,7
6 gadi			125	25,3
<u>Bērna dzimums</u>	0,49	0.50	495	100
Meitenes			243	49,1
Zēni			251	50,7

Pētījuma rezultātu apstrādē tika izmantotas aprakstošās un sakarību pētīšanas neparametriskās matemātiskās statistikas metodes. Datu apstrādei tika izmantots programma MS Excell un SPSS 22 versijas datu apstrādes programma.

Pētījuma jautājumi:

1. Kāda ir vecāku pašnovērtēto sociāli emocionālo prasmju saistība ar viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālām prasmēm un emocionālajām, uzvedības grūtībām?

2. Kā vecāku pašnovērtētās sociāli emocionālās prasmes un sociāli demogrāfiskie rādītāji izskaidro viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālās prasmes un emocionālās, uzvedības grūtības?

Pētījuma izlase: 495 pirmsskolas vecuma bērnu vecāki.

Pētījuma instrumenti:

1. Sociāli emocionālās kompetences vecāku vērtējuma skala (Social Emotional Competences of Teachers, SECTRS, Tom, 2012). Adaptēta B. Martinsones vadībā starptautiska zinātniska projekta (PROMEHS) ietvaros. Modificēta šī pētījuma ietvaros, pielāgojot vecāku izlasei.

2. “Stiprās puses un grūtības” (The Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ, Goodman, 1997) vecāka forma, ko Latvijā adaptējusi K. Līvena(2014), zinātniskā darba vadītāja S. Sebre.

3. Bērnu sociāli emocionālās mācīšanās prasmju aptauja SSIS SEL Brief Scales – Vecāku K-12 Forma Stephen N. Elliott, James C. DiPerna, James C. DiPerna, Pui-Wa Lei, &

Frank M. Gresham. Adaptēta B. Martinsones vadībā starptautiska zinātniska projekta (PROMEHS) ietvaros 2020. gadā.

Pētījuma dizains

Lai noteiktu, vai pastāv sakarības starp mainīgajiem lielumiem tika izmantots neparametriskās statistikas metodi, aprēķins ar Spīrmena korelācijas koeficientu. Lai pārbaudītu sakarības starp atkarīgajiem un neatkarīgajiem mainīgajiem tika pielietota lineārā regresija.

REZULTĀTI

Pētījumā izmantotajām aptaujām tika veikta ticamības pārbaude, izmantojot Kronbaha alfas koeficientu, un noteikta atbilstība normālam sadalījumam un aprēķināti aprakstošās statistikas dati (skat. 2.tabulu).

2.tabula.

Pētījumā izmantoto aptauju aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji visai izlasei (n = 495)

“Vecāku pašnovērtētās sociāli emocionālās prasmes” aptaujas skalas	α	M	SD
Vecāka bērna attiecības	0,82	5,06	0,53
Emociju regulēšana	0,74	4,08	0,63
Sociālā izpratne	0,70	5,11	0,48
Starppersonu attiecības	0,69	4,47	0,57
Vecāku prasmes kopā	0,88	4,68	0,43
“Stiprās puses un grūtības” aptaujas skalas	α	M	SD
Emocionālās grūtības	0,58	1,62	1,53
(Bez 3.,8.,13. apgalvojumiem)	0,60	1,18	1,07
Uzvedības problēmas	0,52	2,11	1,41
(Bez 22. apgalvojuma)	0,55	2,11	1,41
Hiperaktivitāte/neuzmanība	0,75	4,17	2,22
Problēmas attiecībās ar vienaudžiem	0,53	2,03	1,61
Prosociālā uzvedība	0,46	7,56	1,90
(Bez 9.apgalvojuma)	0,53	5,98	1,37
Grūtības kopā	0,77	9,93	4,71
“Bērnu sociāli emocionālās mācīšanās prasmju” aptauja	α	M	SD
Sevis apzināšanās	0,59	2,87	0,50
Pašregulācija	0,52	2,44	0,52
Sociālā izpratne	0,75	2,80	0,52
Savstarpējo attiecību prasmes	0,69	2,99	0,55
Atbildīgu lēmumu pieņemšanas prasme	0,72	2,81	0,54
Bērnu prasmes kopā	0,87	2,78	0,40

Pirmie tika aprēķināti visu aptauju skalu iekšējās saskaņotības rādītāji (skat. 2. tabulu), lai noskaidrotu aptauju skalu ticamību šī pētījuma izlasē. “Vecāku pašnovērtētās sociāli emocionālās prasmes” (SECTRS) aptaujas latviskās versijas iekšējās saskaņotības rādītāji ir pietiekami un pamatā variē robežās no $\alpha = 0,69 - 0,88$. Salīdzinoši zemākie rādītāji ir

“Starppersonu attiecību” un “Sociālās izpratnes” skalā, attiecīgi $\alpha = 0,69$ un $0,70$. Kopējais visu skalu saskaņotības rādītājs ir $\alpha = 0,88$. Tas nozīmē, ka visas pētījumā izmantotā aptauja sniedz pietiekami ticamus rādītājus un var tikt izmantotas pētījumā. Aptaujas “Stiprās puses un grūtības” (SDQ) ticamības rādītāji variē robežās no $\alpha = 0,75 - 0,46$, visām skalām kopā $\alpha = 0,77$. Vecāku aizpildītā “Bērnu sociāli emocionālās mācīšanās prasmju” aptaujas (SSIS SEL Brief Scales – Vecāku K-12 Forma) ticamības rādītāji (2.tabula) ir pietiekami (augstākā $\alpha = 0,75$, zemākā $\alpha = 0,52$, visām skalām kopā $\alpha = 0,87$). Tādejādi pētījumā izmantotās metodes kopumā sniedz pietiekami ticamus rādītājus, vienlaikus ņemot vērā atsevišķu skalu pazeminātos iekšējās saskaņotības rādītājus pētījuma ietvaros gūtie rezultāti jāinterpretē piesardzīgi.

Aptaujas “Stiprās puses un grūtības” (SDQ) zemāko ticamības rādītāju kontekstā jāņem vērā, ka aptauja ir izstrādāta bērnu novērtēšanai vecumā no 4 līdz 16 gadiem, tomēr šajā pētījumā tā tiek izmantota tikai 3 – 6 gadu vecu bērnu novērtēšanai, kas varētu ietekmēt aptaujas skalu iekšējās saskaņotības un ticamības rezultātus. Proti, izņemot atsevišķus jautājumus (piemēram, Emocionālo grūtību skalā - “Bieži vien sūdzas par galvas sāpēm, vēdera sāpēm vai sliktu pašsajūtu”, Uzvedības problēmu skalā - “Zog no mājām, skolā vai citur”) skalu iekšējās saskaņotības rādītāji attiecīgi pieaug $\alpha=0,60$ līdz $\alpha=0,53$, kas ir pieņemams un lietojams pētījumā. Pētījuma datu tālākos aprēķinos izmantotas aptaujas skalas, kur izņemti neatbilstošie apgalvojumi un ticamības rādītāji ir pietiekami. Papildu jāuzsver, ka zinātniskajā literatūrā norādīts, ka psiholoģiskos pētījumos konstruktu ticamības rādītāji ir pieļaujami arī zem $\alpha=0,70$ (Field, 2013). Turklāt visās skalās visi jautājumi līdzvērtīgi korelē ar kopējo skalu rādītāju ar nelielām atkāpēm, kas izlases apjoma dēļ ir pieļaujamas, tādēļ var secināt, ka iegūtais iekšējās saskaņotības un ticamības rādītājs ir pētījumā lietojams. Līdzīgi pietiekami, bet salīdzinoši zemi (pieaug $\alpha=0,66$ līdz $\alpha=0,57$) iekšējo skalu saskaņotības rādītāji bija arī SDQ aptaujas pirmajā adaptācijā latviešu valodā (Līvena, 2014), kā arī līdzīgām adaptācijām citās valstīs (Stone et al., 2010). Līdzīgi var skaidrot atsevišķo skalu zemākos rādītājus “Bērnu sociāli emocionālās mācīšanās prasmju” aptaujā. Proti, izņemot atsevišķus jautājumus (piemēram, Sevis apzināšanās skalā - “Lūdzu palīdzību, kad nepieciešams”) skalu iekšējās saskaņotības rādītājs attiecīgi pieaug līdz $\alpha=0,60$, kas ir pieņemams un lietojams pētījumā. Vienlaikus šī pētījuma ietvaros SDQ skala “Prosociālā uzvedība”, kurai ir pazemināti iekšējās saskaņotības rādītāji ($\alpha = 0,46$) netiek izmantota, skala saskaņā ar aptaujas atslēgu nav jāiekļauj arī aptaujas skalu kopējā rezultātā.

Analizējot aprakstošās statistikas aprēķinu rezultātus skalās, augstākie aritmētiskā vidējā rādītāji ir “Stiprās puses un grūtības” aptaujā (piemēram, Prosociālas uzvedības skalā ($M = 7,56$)) un zemākie rādītāji ir “Vecāku pašnovērtētās sociāli emocionālās prasmes

aptauja” (piemēram, koriģētajā Emocionālo grūtību skalā ($M = 1,18$)). Novērtējot pētījumā izmantoto aptauju datu statistiskos rādītājus, var secināt, ka gandrīz visas aptauju skalas neatbilst normālam sadalījumam, tādēļ turpmāk datu apstrādē tiek lietotas neparametriskās statistikas metodes.

Lai atbildētu pētījuma pirmo jautājumu – *Kādas ir vecāku pašnovērtēto sociāli emocionālo prasmju saistība ar viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālām prasmēm un emocionālās, uzvedības grūtībām* – tika aprēķināti Spīrmena korelācijas koeficienti (skatīt 3.tabulu).

3.tabula.

Vecāku pašnovērtēto sociāli emocionālo prasmju, viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālo prasmju un emocionālo, uzvedības grūtību Spīrmena korelācijas koeficienta rādītāji izlasē kopumā (n = 495)

Bērnu emocionālās un uzvedības grūtības (SDQ)	Vecāku pašnovērtētās sociāli emocionālās prasmes (SECTRS)				
	Vecāka bērna attiecības	Emociju regulēšana	Sociālā izpratne	Starppersonu attiecības	Vecāku prasmes kopā
Emocionālās grūtības	-0,14**	-0,29**	-0,15**	-0,22**	-0,25**
Uzvedības problēmas	-0,32**	-0,35**	-0,19**	-0,17**	-0,33**
Hiperaktivitāte neuzmanība	-0,21**	-0,34**	-0,17**	-0,19**	-0,25**
Problēmas attiecībās ar vienaudžiem	-0,19**	-0,16**	-0,15**	-0,18**	-0,21**
Grūtības kopā	-0,30**	-0,36**	-0,23**	-0,27**	-0,36**
Bērnu sociāli emocionālās mācīšanās prasmes (SSIS SEL)	Vecāka bērna attiecības	Emociju regulēšana	Sociālā izpratne	Starppersonu attiecības	Vecāku prasmes kopā
Sevis apzināšanās	0,35**	0,23**	0,30**	0,30**	0,36**
Pašregulācija	0,31**	0,40**	0,22**	0,20**	0,35**
Sociālā izpratne	0,34**	0,24**	0,31**	0,27**	0,35**
Savstarpējo attiecību prasmes	0,27**	0,16**	0,20**	0,25**	0,26**
Atbildīgu lēmumu pieņemšanas prasme	0,36**	0,34**	0,32**	0,26**	0,40**
Bērnu prasmes kopā	0,42**	0,34**	0,36**	0,32**	0,44**

Bērnu emocionālās un uzvedības grūtības (SDQ)

Bērnu sociāli emocionālās mācīšanās prasmes (SSIS SEL)	Emocionālās grūtības	Uzvedības problēmas	Hiperaktivitāte neuzmanība	Problēmas attiecībās ar vienaudžiem	Bērnu grūtības kopā
Sevis apzināšanās	-0,28**	-0,31**	-0,24**	-0,29**	-0,40**
Pašregulācija	-0,33**	-0,57**	-0,49**	-0,24**	-0,59**
Sociālā izpratne	-0,23**	-0,33**	-0,24**	-0,32**	-0,39**
Savstarpējo attiecību prasmes	-0,42**	-0,14**	-0,13**	-0,41**	-0,37**
Atbildīgu lēmumu pieņemšanas prasme	-0,28**	-0,49**	-0,41**	-0,31**	-0,54**
Bērnu prasmes kopā	-0,41**	-0,45**	-0,37**	-0,41**	-0,59**

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

Veicot korelāciju analīzi redzams, ka starp vecāku sociāli emocionālajām prasmēm, bērnu sociāli emocionālajām prasmēm un emocionālām, uzvedības grūtībām pastāv statistiski nozīmīgas korelācijas, kas norāda, ka pieaugot vienai pazīmes vērtībai pieaug (pozitīva korelācija starp vecāku un bērnu prasmju skalu rādītājiem) vai samazinās (negatīva korelācija starp vecāku, bērnu prasmju skalām un bērnu grūtību skalām) arī otras pazīmes vērtības paredzamā virzienā. Augstāki korelācijas rādītāji ir starp bērnu (viņu vecāku vērtējumā) un vecāku sociāli emocionālo skalu rādītājiem (skat. 3. tabulu). Nozīmīgākās korelācijas ir starp vecāku sociāli emocionālo prasmju kopējo rādītāju un bērnu emocionālās, uzvedības grūtību kopējo rādītāju ($r = -0,36$, $p < 0,01$), bērnu sociāli emocionālo prasmju kopējo rādītāju ($r = 0,44$, $p < 0,01$). Vienlaikus statistiski nozīmīgas korelācijas uzrādās vecāku emociju regulēšanas spēju un vecāku-bērnu attiecību skalu rādītājos saistībā ar bērnu grūtībām kopā ($r = -0,36$, $r = -0,30$, $p < 0,01$) un bērnu prasmēm kopā ($r = 0,34$, $r = 0,42$, $p < 0,01$). Pēdējais statistiski nozīmīgi pozitīvi korelē arī ar vecāku sociālās izpratnes skalu rādītājiem ($r = 0,36$, $p < 0,01$). Tāpat vecāku emocionālo regulēšanas spēju skalu rādītāji nozīmīgi pozitīvi korelē ar bērnu pašregulācijas prasmju skalu rādītājiem ($r = 0,40$, $p < 0,01$). Savukārt bērnu pašregulācijas prasmes skalas nozīmīgi negatīvi korelē ar vairākām bērnu uzvedības un emocionālo grūtību skalām, piemēram, emocionālās grūtības, uzvedības grūtības, hiperaktivitātes un neuzmanības skalas (attiecīgi $r = -0,33$, $r = -0,57$, $r = -0,49$, $p < 0,01$). Savukārt bērnu uzvedības grūtību skalu rādītāji uzrāda visaugstākos rādītājus statistiski nozīmīgai negatīvai korelācijai ar vecāku- bērnu attiecību skalu rādītājiem. Līdzīgi tas uzrādās arī saistībā ar vecāku un bērnu sociālās izpratnes skalām, kas savstarpēji nozīmīgi pozitīvi korelē ($r = 0,31$, $p < 0,01$). Proti, bērnu sociālās izpratnes skala statistiski nozīmīgi negatīvi korelē ar bērnu uzvedības grūtību

un attiecību ar vienaudziem skalu rādītājiem (attiecīgi $r = -0,33$, $r = -0,32$, $p < 0,01$). Līdzīgi, bet vēl augstāki rādītāji ir savstarpējo attiecību prasmju skalās – tās nozīmīgi pozitīvi korēlē starp vecākiem un bērniem ($r = 0,27$, $r = 0,25$, $p < 0,01$), bet bērnu savstarpējo attiecību prasmju skalas statistiski nozīmīgi negatīvi korēlē ar bērnu emocionālo grūtību un attiecību ar vienaudziem skalu rādītājiem (attiecīgi $r = -0,42$, $r = -0,41$, $p < 0,01$).

Lai atbildētu uz pētījuma otro jautājumu – kā vecāku pašnovērtētās sociāli emocionālās prasmes un respondentu demogrāfiskie rādītāji izskaidro viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālās prasmes un emocionālās, uzvedības grūtības – dati tika analizēti ar lineāro regresiju (4.tabula). Vispirms tika novērtēts, ka empīrisko datu funkcija ir lineāra un tādejādi tālākā datu analizē, lai arī datiem nav normāla sadalījuma, var pielietot lineāro regresiju. Tad tika veikta regresijas analīze ar *enter* metodi mainīgajiem, kas uzrādīja visciešākās korelācijas visai izlasei kopā.

4.tabula.

Regresijas analīzes rezultāti atkarīgajam mainīgajam SDQ bērnu “grūtības kopā” rādītājam (n = 495)

Nearkarīgie mainīgie	Atkarīgais mainīgais SDQ bērnu “grūtības kopā”			
	B	SE B	β	t
Vecāku izglītība	-0,28	0,18	-0,06	-1,54
Bērna dzimums	-0,30	0,34	-0,03	-0,88
Bērnu prasmes kopā (SSIS SEL)	-6,33	0,49	-0,54	-12,82***
Vecāku prasmes kopā (SECTRS)	-1,28	0,46	-0,12	-2,79*

Piezīme: $F(5, 47) = 59.21$, $p = .000$ $R^2 = 0.38$

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$;

Saskaņā ar rezultātiem (5.tabula) regresijas analīze izlasei kopā parādīja statistiski nozīmīgu un ciešu negatīvu saistību starp vecāku pašnovērtētām sociāli emocionālām prasmēm un viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālām prasmēm un emocionālām, uzvedības grūtībām. Visbūtiskāk bērnu grūtības prognozē bērnu (vecāku vērtējumā) sociāli emocionālās prasmes, kā arī vecāku sociāli emocionālās prasmes, kas kopā izskaidro 38% no bērnu grūtību rādītāju variācijas $F(5,47)=59,21$, $p < 0,001$. Proti, pieaugot rādītājiem vecāku vai bērnu prasmju skalās, var prognozēt, ka samazināsies rādītāji bērnu uzvedības un emocionālo grūtību skalās.

Ņemot vērā, ka korelāciju aprēķinos iegūtie rezultāti liecina par statistiski nozīmīgām skarībām starp visu skalu rādītājiem, tiek veikta regresijas analīze ar *enter* metodi atkarīgajam mainīgajam bērnu grūtības kopumā visām SECTRS un SSIS SEL skalām, kur uzrādās, ka Bērnu (vecāku vērtējumā) sociāli emocionālās prasmes kopumā, vecāku emociju regulēšanas

un bērnu sociālā izpratnes skalu rādītāji kopā izskaidro 39% bērnu grūtību kopumā rādītāju variācijas $F(3,47)=101,39$, $p<0,001$. Proti, pieaugot rādītājiem bērnu sociāli emocionālo prasmju kopējā skalā, vecāku emociju regulēšanas skalā un bērnu sociālās izpratnes skalā, paredzams, ka samazināsies bērnu kopējo grūtību rādītāji.

Savukārt veicot regresijas analīzi ar *enter* metodi Bērnu sociāli emocionālās prasmju visu skalu rādītājus būtiskāk prognozē vecāku sociāli emocionālas prasmes kopumā un vecāku bērnu attiecību skalu rādītāji, kas kopā izskaidro 25% no bērnu sociāli emocionālo kopējo prasmju skalas rādītāju variācijas $F(2,48)=79,75$, $p<0,001$. Proti, pieaugot rādītājiem vecāku sociāli emocionālo prasmju kopējā skalā un vecāku – bērnu attiecību skalā, var paredzēt, ka pieaugs rādītāji bērnu kopējo prasmju skalās.

DISKUSIJA

Pētījuma mērķis bija noskaidrot vecāku pašnovērtēto sociāli emocionālo prasmju saistību ar viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālām prasmēm un emocionālās, uzvedības grūtībām. Pētījuma rezultātā ir rastas atbildes uz abiem pētījuma jautājumiem. Vispirms saskaņā ar pētījuma rezultātiem vecāku pašnovērtētās sociāli emocionālās prasmes uzrāda pozitīvu saistību ar viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālām prasmēm un negatīvu saistību ar bērnu emocionālajām, uzvedības grūtībām. Proti, jo augstāk vecāki novērtē savas sociāli emocionālās prasmes, jo augstāk viņi vērtēs savu bērnu sociāli emocionālās prasmes. Savukārt jo augstāk vecāki vērtē savas un savu bērnu sociāli emocionālās prasmes, jo mazāk bērnu grūtības viņi norāda. Otrkārt augstākas vecāku pašnovērtētās sociāli emocionālās prasmes prognozē augstākas viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālās prasmes un mazākas emocionālās, uzvedības grūtības.

Kopumā augstāk minētā saistība ir saskaņā arī ar iepriekš veikto pētījumu datiem, kur tika secināts, ka vecāku sociāli emocionālās prasmes būtiski ietekmē vecāku redzējumu par viņu bērnu uzvedības un emocionālajām grūtībām – proti, vecāki ar augstākām sociāli emocionālajām prasmēm norādīja mazāk grūtību gan attiecībā uz bērna uzvedību, gan savstarpējām attiecībām ar bērnu un pamanīja savos bērnos vairāk pozitīvu uzvedību, sociāli emocionālas prasmes (Tripp, Schaughency, Langeveld, Gundersen, Svartdal, 2012, Langlands, & Mouat, 2007, Meng, Yuan, & Wang, 2020, Rominov, Giallo, Whelan 2016, Walton & Hibbard, 2019).

Līdzīgi kā citos pētījumos, arī šajā bērnu pašregulācijas spējas (spēja regulēt emocijas, impulsus, adekvāti paust emocijas un risināt grūtības) uzrādīja negatīvu saistību ar bērnu emocionālas un uzvedības grūtībām – jo augstākas ir bērna spējas regulāt savas emocijas un impulsus, jo mazāk uzvedības grūtību uzrādās. Proti, arī citos pētījumos uzrādījās, ka bērna augstas emociju pašregulācijas spējas prognozēja mazākas socioemocionālās grūtības (Housman, 2017, Izard et al. 2001, Zentner et al., 2012). Tāpat saskaņā ar citiem pētījumiem arī šajā uzrādījās, ka bērnu uzvedības grūtību rādītājiem ir statistiski nozīmīga negatīva, bet bērnu sociāli emocionālajām spējām pozitīva saistība ar vecāku sociālo izpratni (empātija, spēju atšķirt emocijas un citu perspektīvas ieņemšana). Proti, vecāks, kas empatizē savam bērnam mazāk norādīs uz bērna grūtībām, efektīvāk un mierīgāk risinās konfliktsituācijas ar bērnu un vairāk pamanīs un vairo pozitīvo mijiedarbību ar bērnu.

Savukārt vecākiem, kuru bērniem ir emocionālas, uzvedības problēmas ir zemāki kognitīvās empātijas rādītāji (kognitīvām atpazīšanas spējām, spēju atšķirt emocijas un citu

perspektīvas ieņemšanu), kas netieši (ietekmējot sociālo kompetenci) ietekmē šīs problēmas (Langeveld, Gundersen, Svartdal, 2012; Meng, Yuan, & Wang, 2020). Tāpat pētījumi uzrāda, ka vecāku empātija ir pozitīvi saistīta ar bērnu empātijas spēju attīstību (Stern, Borelli, Smiley, 2015). Tas apstiprinājies arī šajā pētījumā, jo visas vecāku un bērnu prasmes uzrāda savstarpēju saistību.

Vecāki ar augstākiem sociālās izpratnes rādītājiem ir jutīgāki attiecībā uz bērna vajadzībām, veicina autonomiju un rezultātā ir mazāk uzvedības grūtību. Vienlaikus šādas augstāk minētās vecāku spējas pozitīvi ietekmēs vairākas būtiskas bērnu sociāli emocionālas prasmes un būtībā kalpo kā labs paraugs bērnam (Langeveld, Gundersen, Svartdal, 2012; Meng, Yuan, & Wang, 2020). Piemēram, šī pētījuma ietvaros varēja novērot, ka vecāku sociālā izpratne ir cieši pozitīvi saistīta ar bērnu spēju sevi labāk apzināties un pieņemt atbildīgus lēmumus.

Šī pētījuma ietvaros varēja novērot, ka lai arī vecāku sociāli emocionālajām prasmēm ir mazāk cieša tieša saistība ar bērnu grūtībām attiecībās ar vienaudžiem, tas netieši izpaudās ciešākā saistībā starp bērnu un vecāku sociālās izpratnes prasmēm. Proti, mazāk grūtības attiecībās ar vienaudžiem uzrādījās bērniem, kuriem vecāki bija novērojuši augstākas sociālās izpratnes prasmes, bet arī pašu vecāku sociālās izpratnes rādītāji šajā gadījumā bija augstāki. Tāpat arī savstarpējo attiecību prasmes nozīmīgi pozitīvi saistītas starp vecākiem un bērniem. Proti, vecāki, kuriem ir augstākas savstarpējo attiecību prasmes, uzrādīja labākas savstarpējās attiecības ar bērniem un bija labi paraugi saviem bērniem, jo šādi vecāki bērniem uzrādīja mazāk emocionālo grūtību un mazāk grūtību attiecībās ar saviem vienaudžiem. Arī citos pētījumos uzrādās, ka bērni, kas attiecībās ar vecākiem mācās regulēt negatīvus un pozitīvus emociju afektus, šīs prasmes pielietos veiksmīgāk attīstot savu sociāli emocionālo kompetenci mijiedarbībā ar skolotājiem un vienaudžiem (Russell, Lee, Spieker, Oxford, 2016).

Savukārt bērnu uzvedības problēmas, kas cieši negatīvi korelēja ar bērnu sociālo izpratni, pašregulācijas prasmēm un atbildīgu lēmumu pieņemšanu, uzrādīja visciešāko negatīvo korelāciju ar vecāku- bērnu attiecību rādītājiem. Proti, jo vairāk uzvedības problēmu bērnam uzrādīja vecāks, jo negatīvāka bija bērna un vecāku attiecību mijiedarbība.

Arī šī pētījuma dati uzrādījās, ka pozitīva vecāku-bērnu mijiedarbība un vecāku spēja regulēt savas emocijas pozitīvi cieši saistītas ar būtiskām bērna sociāli emocionālajām prasmēm. Proti, bērni, kuriem ir pozitīva attiecību mijiedarbība ar vecākiem, kuri labāk regulē savas emocijas – spēj sevi labāk apzināties (emociju atpazīšanu un paušanu, izprotot savu emociju rašanās iemeslus, sekas, savu grūtību un resursu apzināšanās, pašrefleksija, pašefektivitāte, autonomija), saprast citus (empātija, spēja iejusties un izprast citu jūtas, uzvedību, prosociāla uzvedība, resursu un atbalsta iespēju apzināšanās, apkārtējas vides

saudzēšana) un pieņem atbildīgākus lēmumus (prasme izvirzīt pozitīvus mērķus un pieņemt atbildīgus lēmumus, izvērtēt situāciju). Vecāku un bērnu attiecību mijiedarbības ietekmi uz bērnu sociāli emocionālo prasmju attīstību uzsver arī daudzi citi pētījumi. Proti, ja vecāki jau agrīni bija atsaucīgi, emocionāli silti un iejūtīgi mijiedarbībā ar bērnu, bērniem bija plašākas prasmes, kas prognozēja augstāku sociāli emocionālo kompetenci sākumskolā (Blandon, Calkins, & Keane, 2010).

Savukārt vecāku izglītības rādītāji, bērna dzimums šajā pētījumā neuzrāda statistiski nozīmīgu saistību ar bērnu grūtībām vai sociāli emocionālām prasmēm. Šādi rezultāti nesaskan ar iepriekš veiktajiem pētījumiem, kuri uzrāda piemēram, vecāku izglītības saistību ar bērnu uzvedības rādītājiem kā nozīmīgu bērnu labklājības prognozētāju (Bradley & Corwyn, 2002; Bornstein & Bradley, 2012, Smith, Kelly, & Finch, 2006; Summers & Chazan-Cohen, 2012; Wu et al., 2013). To varētu skaidrot ar nelielu variāciju izlases ietvaros.

Kopumā pētījuma rezultāti apstiprina iepriekšējos pētījumu secinājumus, ka vecāku un bērnu sociāli emocionālas prasmju rādītāji ir cieši saistīti un būtiski prognozē bērna uzvedības grūtību rādītājus.

Pētījumā iegūtos rezultātus var izmantot turpmākai padziļinātai psiholoģiskajai izpētei par faktoriem, kas ietekmē bērnu sociāli emocionālās prasmes un emocionālās, uzvedības grūtības.

Šī pētījuma rezultāti un secinājumi interpretējami, ņemot vērā pētījuma ierobežojumus. Kā viens no būtiskākajiem ierobežojumiem jāmin atsevišķu pētījuma ietvaros izmantoto skalu pazeminātos ticamības rādītājus, līdz ar to pētījumā iegūtie dati jāinterpretē uzmanīgi. Iespējams vecāki nav līdz galam izpratuši kādu jautājumu un šaubījušies, vai tas pagaidām nav aktuāls. Jāņem arī vērā citu zinātnisko pētījumu ietvaros norādītās pētāmā konstrukta – sociāli emocionālās kompetences sarežģītība un daudzdimensionālitate. Viens no ieteikumiem turpmākajos pētījumos būtu iekļaut arī bērnu un skolotāju aptaujas, īpaši aptaujas par bērnu temperamentu, kas palīdzētu vispusīgāk izprast situāciju, kā arī vecāku depresijas mērījumu, kas būtiski ietekmē vecāka uztvertās bērna grūtības. Šī pētījuma ietvaros netika analizēti visu mainīgo atšķirības un sakarības pa grupām (vecāku un bērnu dzimums, vecāku izglītība utt.), kas varētu sniegt pilnīgāku priekšstatu par bērnu uzvedības rādītājiem un to saistību ar vecāku prasmēm.

Pētījums ir nozīmīgs, jo uzsver garīgās veselības profilaktiskās iespējas – skaidrojot vecāku sociāli emocionālo prasmju nozīmi saistībā ar bērnu piedzīvotajām grūtībām vecāku vērtējumā.

SECINĀJUMI

Šī pētījuma mērķis bija pētīt vecāku sociāli emocionālo prasmju saistību ar bērnu sociāli emocionālajām prasmēm un piedzīvotajām uzvedības un emocionālajām grūtībām vecāku vērtējumā. Lai to noskaidrotu tika izvirzīti pētījuma jautājumi:

1. Kāda ir vecāku pašnovērtēto sociāli emocionālo prasmju saistība ar viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālām prasmēm un emocionālajām, uzvedības grūtībām?

2. Kā vecāku pašnovērtētās sociāli emocionālās prasmes un sociāli demogrāfiskie rādītāji izskaidro viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālās prasmes un emocionālās, uzvedības grūtības?

Lai rastu atbildi uz pētījuma jautājumiem un saniegtu pētījuma mērķi, sākotnēji tika apkopota un analizēta teorētiskā literatūra par pirmsskolas vecuma bērnu emocionālo un uzvedības attīstību, grūtībām, sociāli emocionālām prasmēm un viņu vecāku sociāli emocionālo prasmju ietekmi. Pētījumi liecina, ka ir konstatēta saistība starp vecāku sociāli emocionālajām prasmēm un bērnu sociāli emocionālajām prasmēm un grūtībām. Sociāli emocionālā attīstība sākotnēji norit bērnam mijiedarbojoties ar aprūpētājiem (Evans, 2015; Laible, 2004; Rothbart et al., 2011; Stams, Juffer & van IJzendoorn, 2002). Pētījumos pierādīts, ka sociāli emocionālā kompetence veicina akadēmiskos sniegius, pozitīvu sociālo uzvedību, socializēšanos skolā, samazina uzvedības problēmas un psiholoģisko stresu, panākumus darbā, ģimenē un sabiedrībā. Piemēram, mātes, kas labāk regulē savas emocijas, mazāk norāda bērnu internalizētās uzvedības problēmas, mazāk izjūt negatīvas emocijas, veicina pozitīvu mijiedarbību ar bērnu, kas var mazināt eksternalizētu uzvedību (Gross & John, 2003). Sociāli emocionālā kompetence ir katram un to var apzināti attīstīt visu dzīvi. Vienlaikus zinātnieki īpaši uzsver, cik svarīga ir sociāli emocionālo prasmju apgūšana jau agrīni. Vecāku pašu sociāli emocionālā kompetence ir izšķirīgi svarīga efektīvā un labvēlīgā bērnu audzināšanā (Miller, Wanless & Weissberg, 2017).

Šī pētījuma rezultāti atbildot uz pirmo jautājumu norāda, ka pastāv statistiski nozīmīga saistība starp vecāku sociāli emocionālajām prasmēm, bērnu (vecāku vērtējumā) sociāli emocionālajām prasmēm un emocionālām, uzvedības grūtībām. Proti, vecāki, kuri savas sociāli emocionālās prasmes vērtē augstāk, norāda mazāk bērnu uzvedības grūtību un augstāk vērtē bērnu sociāli emocionālās prasmes. Atbildot uz otro jautājumu, var secināt, ka augstākas vecāku sociāli emocionālās prasmes prognozē augstākas bērnu sociāli emocionālas prasmes un mazākas bērnu uzvedības un emocionālās grūtības.

Pētāmajā grupā bērnu sociāli emocionālas prasmes (vecāku vertējumā), vecāku prasme regulēt emocijas, sociālā izpratne statistiski nozīmīgi prognozēja bērna uzvedības grūtības, savukārt pozitīva vecāku bērnu mijiedarbība ir statistiski nozīmīgi saistīta ar bērnu sevis apzināšanos, atbildīgu lēmumu pieņemšanu un bērnu sociāli emocionālām prasmēm kopumā.

Pētījumi, kas uzsver vecāku sociāli emocionālo prasmju nozīmību ir būtiski, jo šīs kompetences var tikt attīstītas un uzlabotas visa mūža garumā ar salīdzinoši ekonomiski pieejamām intervencēm, vienlaikus īpaši longitudināli pētījumi uzrāda saistību starp sociāli emocionālo kompetenci bērnībā un veselību, izglītību un labklājību vēlāk pieaugušā vecumā. Šī pētījuma ietvaros tiek aktualizētas vecāku iespējas un ietekmi identificēt, novērst un risināt bērnu emocionālas vai uzvedības grūtības, vairojot pozitīvu bērnu un vecāku mijiedarbību.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

- Askill-Williams, H. (2016). Parents' Perspectives of School Mental Health Promotion Initiatives are related to Parents' Self-Assessed Parenting Capabilities. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(1), 16–34
- Abrahamse, M., Junger, M., Wouwe, M., Boer, F., & Lindauer, R. (2016). Treating Child Disruptive Behavior in High-Risk Families: A Comparative Effectiveness Trial from a Community-Based Implementation. *Journal of Child & Family Studies*, 25(5), 1605–1622.
- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Affrunti, N., & Ginsburg, G. (2012). Maternal Overcontrol and Child Anxiety: The Mediating Role of Perceived Competence. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(1), 102–112.
- Arnold, K. H., & Lindner - Muller, C. L. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal of Educational Research Online*, 4(1), 7-19.
- ASV sadarbības, padome audzēkņu akadēmiskai, sociālai un emocionālajai attīstībai (CASEL) izstrādātajiem kritērijiem par sociāli emocionālo kompetenci. Iegūts 2020.g. 30 maijā no <https://case1.org/>.
- Baumrind D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 11 No. 1, 56-95.
- Barboza-Salerno, G. E. (2020). Cognitive readiness to parent, stability and change in postpartum parenting stress and social-emotional problems in early childhood: A second order growth curve model. *Children & Youth Services Review*, 113, N.PAG.
- Barry, M.M., Kuosmanen, T., Clarke, A.M. (2017). *Implementing effective interventions for promoting adolescents' mental health and preventing mental health and behavioural problems: a review of the evidence in the WHO European Region*. WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.
- Bartolo, P., Cefai, C. (2017) *Parents'/carers' participation in mental health promotion in schools*. In C. Cefai, P. Cooper (eds). *Mental Health Promotion in Schools. Cross Cultural Narratives and Perspectives*. Netherlands: Sense Publishers.
- Batņa, V. (2007). *Rosinot bērna iekšējo pasauli*. Rīga: Raka. 9.lpp.
- Beland, K. (2007). Boosting Social and Emotional Competence. *Educational Leadership*, 64(7), 68–71.

- Bērklija Universitātes Greater Good Science center projekts “Greater Good in Action” (2015), kas apkopo prakses sociāli emocionālo prasmju attīstīšanai ar pētījumiem, kuri apliecina prakšu efektivitāti. Iegūts 2020.g. 30 maijā no: <https://ggia.berkeley.edu>.
- Bandon, A. Y., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2010). *Predicting emotional and social competence during early childhood from toddler risk and maternal behavior*. *Development and Psychopathology*, 22(1), 119–132.
- Bornstein, M., & Putnick, D. (2012). Cognitive and socioemotional caregiving in developing countries. *Child Development*, 83(1), 46–61.
- Brown, C.M., Copeland, K.A., Sucharew, H., Kahn, R.S. (2012). Social-Emotional Problems in Preschool-Aged Children. Opportunities for Prevention and Early Intervention. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166, (10).
- Carter, A. S., Briggs-Gowan, M. J., & Davis, N. O. (2004). Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 109–134.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer.
- Cefai, C. & Camilleri, L. (2014). A Healthy Start: Promoting Mental Health and Wellbeing in the Early Primary School Years. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20:2, 133-152
- Cefai, C., Cavioni, V. (2016). *Parents as active partners in social and emotional learning at school*. In B.Kirkcaldy (ed) *Psychotherapy in Parenthood and Beyond*. Personal enrichment in our lives. Turin, Italy: Edizioni Minerva Medica
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Frontiers in psychology*, 8, 1913.
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family Involvement in Early Childhood Education and Care and Its Effects on the Social-emotional and Language Skills of 3-year-old Children. *School Effectiveness and School Improvement: The Home Learning Environment and Its Role in Shaping Children's Educational Development*, 31.1: 125-42.
- Cornell, C., Kiernan, N., Kaufman, D., Dobbie, P., Frydenberg, E., & Deans, J. (2017). Developing social emotional competence in the early years. In E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (p. 391–411). Springer Science + Business Media.

- Delhaye, M., Kempnaers, C., Stroobants, R., Goossens, L., & Linkowski, P. (2013). Attachment and Socio-Emotional Skills: A Comparison of Depressed Inpatients, Institutionalized Delinquents and Control Adolescents. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 20.5: 424-33.
- De Fruyt, F., Wille, B., & John, O. P. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 8, 276– 281.
- De Bolle, M., Beyers, W., De Clercq, B., & De Fruyt, F. (2012). General personality and psychopathology in referred and nonreferred children and adolescents: An investigation of continuity, pathoplasty, and complication models. *Journal of Abnormal Psychology*, 121, 958–970.
- Dix, T., Stewart, A. D., Gershoff, E. T., & Day, W. H. (2007). Autonomy and children's reactions to being controlled: Evidence that both compliance and defiance may be positive markers in early development. *Child Development*, 78(4), 1204-1221.
- Domitrovich, Celene & Durlak, Joseph & Staley, Katharine & Weissberg, Roger. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child development*. 88. 10.1111/cdev.12739.
- Denham, Susanne. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It?. *Early Education and Development*. 17. 57-89.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Student's Social and Emotional Learning: A Meta – Analysis of School based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Egeli, N., & Rinaldi, A. (2016). Facets of Adult Social Competence as Predictors of Parenting Style. *Journal of Child and Family Studies*, 25.11: 3430-439.
- Eiropas sadarbības tīkls sociāli emocionālās kompetences jomā (ENSEC). Iegūts 2020.g. 30 maijā no, from <https://www.enseceurope.com/>.
- Elias, M., J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
- Elias, M. (2014). Social-emotional skills can boost Common Core implementation. *Phi Delta Kappan*, 96(11)-3.

- Erdmane A., Leimane-Veldmeijere I., Muciņš R., Veits U. (2009). *Ziņojums par Pasaules Veselības organizācijas garīgās veselības deklarācijas un rīcības plāna ieviešanu Latvijā*. Resursu centrs cilvēkiem ar garīgiem traucējumiem „ZELDA”, Iegūts 2020.g. 30 maijā no <http://zelda.org.lv/wp-content/uploads/ZINJOJUMS-841pp.pdf>.
- Eriksons E.H. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. R.: Jumava, 271 lpp.
- Evans, T., A. (2015). Addressing Social Emotional Competence in Early Childhood Through Research-Based Assessment and Evaluation Practices / Working with Families and Children to Promote the Development of Social Emotional Competence. *Culminating Projects in Child and Family Studies*. Iegūts 2020.g. 30 maijā no: <https://core.ac.uk/download/pdf/232791786.pdf>
- Farkas, C., Strasser, K., Badilla, M. G., & Santelices, M. P. (2017). Mentalization in Chilean educational staff with 12-month-old children: Does it make a difference in relation to what children receive at home? *Early Education and Development*. *Early Education and Development*, 28:7, 839-857.
- Farkas, Ch., Vallotton, C.D., Strasser, K., Santelices, M.P. & Himmel, E. (2017). Socioemotional Skills between 12 and 30 Months of Age on Chilean Children: When Do the Competences of Adults Matter? *Infant Behavior and Development*, 49: 192-203.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R. & Durlak, J. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Future of Children*. 27. 13-32.
- Ginsburg G.S. (2009). The child anxiety prevention study: intervention model and primary outcomes. *J Consult Clin Psychol* 77:580–587
- Grīnberga D., Velika B., Pudule I., Gavare I., Villeruša A. (2019). *Latvijas iedzīvotāju veselību ietekmējošo paradumu pētījums, 2018*. Rīga: Slimību profilakses un kontroles centrs.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362.
- Gross, J. J. (2013). Emotion Regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13 (3), 359–365.
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalizing and externalizing subscales instead of the hypothesized five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1179-1191.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

- Gordon, J. (2009). Autonomy-support and control: observed mother-father differences and parents' contributions to preschool social-emotional competence.
- Grolnick, W., S., & Ryan, R., M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 2, 143-154.
- Goulmens, D. (2001). Tava emocionālā inteliģence. Rīga: Jumava.
- Grīnberga D., Pudule I., Velika B., Gavare I., Villeruša A. (2017). Latvijas iedzīvotāju veselību ietekmējošo paradumu pētījums, 2016. Rīga: Slimību profilakses un kontroles centrs. Iegūts 2020.g. 30 maijā no https://spkc.gov.lv/lv/statistika-un-petijumi/petijumi-un-zinojumi/veselibu-ietekmejoso-paradumu-?glo_template=text.
- Hassall, R., Rose, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 405- 418.
- Hārvarda Universitātes Bērnu attīstības centrs. Iegūts 2020.g. 30 maijā no <https://developingchild.harvard.edu>.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K.G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 162, 1133–1141.
- Holly, L., E., Fenley, A., R., Kritikos, T., K., Merson, R., A., Abidin, R., R. & Langer, D., A. (2019). Evidence-Base Update for Parenting Stress Measures in Clinical Samples, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48:5, 685-705
- Hoskins B., & Crick, D. R. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of education*, 45(1), Part II, pp. 121–138.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). Learning to Learn: What is it and how can it be measured? European Commission JRC Scientific and Technical Reports EUR 23432 EN 2008. Iegūts 2020.g. 30 decembrī no: <http://www.itlearning.com/wp-content/uploads/Learning-to-Learn-what-is-it-and-can-it-be-measured1.pdf>
- Housman, D.,K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *ICEP*: 11, 13.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychol Sci.*: Jan;12(1):18-23.

- Jaffe, S. R., & Poulton, R. (2006). *Reciprocal effect of mother's depression and children's problem behaviours from middle childhood to early adolescence*. In: Huston, A., & Ripke, M. (Eds.) *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood*. New York: Cambridge University Press, 107–150.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73(5), 1215-1236.
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology*, 40(3), 194-200.
- Jones, M.S., & Kahn, J., (2017). The Evidence Base for How We Learn Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. *Consensus Statements of Evidence From the Council of Distinguished Scientists National Commission on Social, Emotional, and Academic Development*. The Aspen Institute, 13(9).
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, e1–e8.
- Jeila Universitātes emocionālās inteliģences centrs. Iegūts 2020.g. 30 maijā no <http://ei.yale.edu>.
- Kalniņa, K., Miltuze, A., (2016). Nepatieso pārliecību izpratne un spēja apvaldīt reakcijas 3–5 gadus veciem bērniem. *Baltic Journal of Psychology*, 17 (1, 2), 23–41.
- Kaufmann, D., Gesten, E., Lucia, R. C. S., Salcedo, O., Rendina-Gobioff, G., & Gadd, R. (2000). The relationship between parenting style and children's adjustment: The parents' perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 231-245.
- Kegan, P. (2002) Mental demands of modern life: Implications for defining competencies, keynote address DeSeCo Symposium, Geneva, February 11 – 13, 2002. Iegūts 2020.g. 30 maijā no http://www.portalstat.admin.ch/deseco/deseco_int02.htm (
- Kemple, K. M., Lee, I., & Ellis, S. M. (2019). The Impact of a Primary Prevention Program on Preschool Children's Social-Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 641–652.
- Kim, M. G., Pizzo, P. D., Garcia, Y. (2011). The path towards social and emotional competence. *Exchange magazine*, 24 – 27.
- Klang, L., Glatz, T., & Buchanan, C. M. (2016). Acculturation conflict, cul-tural parenting self-efficacy, and perceived parenting competence in Asian American and Latino/a families. *Family Process*, 11.11

- Klitzing, K., Dohnert, M., Kroll, M. Grube, M. (2015). Mental Disorders in Early Childhood, *Deutsches Arzteblatt International*, 112:375-386.
- Kraģe, G., Martinsone, B., Bondere, K. (2013). *Vecāku kompetences pilnveide skolēnu izglītības ieguves atbalstam skolas, pašvaldības un valsts līmenī. Rokasgrāmata vecākiem*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Laible, D. (2004). Mother-Child Discourse in Two Contexts: Links With Child Temperament, Attachment Security, and Socioemotional Competence. *Developmental Psychology*, 40(6), 979–992.
- Laible, D.,J., Carlo, G., (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *J Adolesc Res* 19:759–782 27.
- Langeveld, J., Gundersen, K., Svartdal, F. (2012) Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scand J Educ Res*.56:381–399.
- Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.-2020.gadam, 253 pants. Iegūts 2020.g. 30. maijā no <https://likumi.lv/ta/id/253919-par-latvijas-nacionalo-attistibas-planu-2014--2020-gadam>.
- Latvijas Republikas Pārresoru koordinācijas centrs (2020). Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2021.–2027. gadam gala redakcijas projekts. Iegūts 2020.g. 30. maijā no https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/NAP2027_galaredakcija.pdf.
- Latvijas Republikas Pārresoru koordinācijas centrs (2019). Konceptuālais ziņojums par starpnozaru sadarbības un atbalsta sistēmas pilnveide bērnu attīstības, uzvedības un psihisko traucējumu veidošanās risku mazināšanai. Iegūts 2020.g. 30. maijā no https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/PKC_KoncZin_Bernu_psihiska_veseliba_22082019.pdf.
- Latvijas Republikas Pārresoru koordinācijas centrs (2018). Ziņojums par nepieciešamiem uzlabojumiem starpnozaru sadarbībā un palīdzības sniegšanā bērniem ar psihiskiem, attīstības un uzvedības traucējumiem, kā arī antisociālu uzvedību. Iegūts 2020.g. 30. maijā no http://petijumi.mk.gov.lv/sites/default/files/title_file/Atbalsts_berniem_ZINOJUMS.pdf
- Latvijas Republikas Veselības ministrijas Psihiskās veselības aprūpes pieejamības uzlabošanas plāns 2019.-2020.gadam. Iegūts 2020.g. 30. maijā no <http://tap.mk.gov.lv/mk/tap/?pid=40470678>.
- Līvena K. (2014). *Bērnu labklājība un uzvedība saistībā ar audzināšanas pieejām un stresa līmeni mātēm ar standarta un nestandarta darba laiku*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.

- Lendija, S. & Ozola, E. (2004). Bērna emocionālā audzināšana. Vecāku apmācības programma. Rokasgrāmata grupu vadītājiem. Rīga: Apgāds „Rasa ABC”
- Loes, A., Pancorbo Valdivia, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical and Educational Contexts. *PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT*, 31.4, 460-473.
- Lugo-Gil, J., Tamis-LeMonda, C.S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development*, 79(4):1065–1085.
- Magai, C. (2008). Attachment in middle and latter life. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 532–551). (2nd. ed.). New York: Guilford Press.
- Mattanah, J. F. (2005). Authoritative parenting and the encouragement of children's autonomy. In P. A. Cowan, C. P. Cowan, J. C. Ablow, V. K. Johnson & J. R. Measelle (Eds.), *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school* (pp. 119-138). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mattanah, J. F., Pratt, M. W., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2005). Authoritative parenting, parental scaffolding of long-division mathematics, and children's academic competence in fourth grade. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 85-106.
- Martinsone, B., Nīmante, D., Daniela, L. (2013). *Atbalsts pozitīvai uzvedībai. Rokasgrāmata*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Martinsone, B., Niedre, R. (2013). *Sociāli emocionālā audzināšana*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Meng, K., Yuan, Y., Wang, Y. (2020). *Effects of parental empathy and emotion regulation on social competence and emotional/behavioral problems of school-age children*. *Pediatr Invest*. 4:91–98.
- Munger, K., Seeley, J., Mender, L., Schroeder, S., & Gau, J. (2020). Effect of Make Parenting a Pleasure on Parenting Skills and Parental Depression. *Child & Family Behavior Therapy* 42.1: 1-19.
- Miller, J., Wanless, S., & Weissberg, R. (2017). Parenting for Competence and Parenting With Competence: Essential Connections Between Parenting and Social and Emotional Learning. *School Community Journal*, 28.2: 9-28.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in Defining Social Emotional Intelligence, Competences and Skills – a Theoretical Analysis and Structural Suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59-84

- Santos, D., & De Fruyt, F. (2017). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment* 32.1: 5-16.
- Oxford, M. L., & Lee, J. O. (2011). The effect of family processes on school achievement as moderated by socioeconomic context. *Journal of School Psychology*, 49, 597–612.
- Pasaules Veselības Organizācijas (PVO) Globālā asambleja. *Comprehensive mental health action plan 2013–2020*. (14.lpp.). Iegūts 2020.g. 30 maijā no: http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA66/A66_10Rev1-en.pdf.
- PROMEHS. (2019). Educational policies for the promotion of Mental Health in school across Europe. Iegūts 2020.g. 30. decembrī no: https://87029529-f6ff-496a-8e2d-237be4581d72.filesusr.com/ugd/d89677_41e38bbf7e944a3dacb68e9bed884f7b.pdf
- PVO.(2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Rinaldi, C., Roger, K., Cook, K., & Gordon, J. (August, 2009). Maternal and paternal parenting styles: Predictors of toddlers' social functioning. Poster presented at the annual meeting of the American Psychological Association (APA): Toronto, ON.
- Rominov, H., Giallo, R., & Whelan, T. A. (2016). Fathers' postnatal distress, parenting self-efficacy, later parenting behavior, and children's emotional-behavioral functioning: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 30(8), 907–917.
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., Rueda, M. R., & Posner, M. I. (2011). Developing Mechanisms of Self-Regulation in Early Life. *Emotion review : journal of the International Society for Research on Emotion*, 3(2), 207–213.
- Russell, B.S., Lee, O.J., Spieker, S., Oxford, M.L. (2016). *Parenting and Preschool Self-Regulation as Predictors of Social Emotional Competence in 1st Grade*, *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2): 153–169.
- Rutkovska I. (2016). *Sociāli emocionālās kompetences attīstīšana 4-5 gadus veciem bērniem rotaļnodarbībās*. Bakalaura darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Simon-Gordon, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212-241.
- Slimību profilakses un kontroles centrs (2018). Latvijas skolēnu veselības paradumu pētījuma 2017./2018. mācību gada aptaujas dati. Iegūts 2020.g. 30. maijā no <https://spkc.gov.lv/lv/statistika-un-petijumi/statistika/veselibas-aprupes-statistika1>.

- Slimību profilakses un kontroles centrs (2016). Pētījums: Psihiskā veselība Latvijā 2016. gadā. Iegūts 2020.g. 30. maijā no https://spkc.gov.lv/upload/Psihiska_veseliba_faili/tz_pvl_2016_final.pdf.
- Slimību profilakses un kontroles centrs (2015). Latvijas skolēnu veselības paradumu pētījums 2013./2014. mācību gada aptaujas rezultāti un tendences. Iegūts 2020.g. 30. maijā no https://spkc.gov.lv/upload/Petijumi%20un%20zinojumi/HBSC/hbse_2013_2014_aptauja_rez.pdf.
- Smetana, J. (2017), "Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs", *Current Opinion in Psychology*, Vol. 15, pp. 19-25
- Sprīnģe L. (2017). *Vardarbības izraisītie veselības traucējumi bērniem un jauniešiem Latvijā*. Promocijas darbs. Rīga: Rīgas Stradiņa universitāte.
- Stams, G.-J. J. M., Juffer, F., & van IJzendoorn, M. H. (2002). Maternal sensitivity, infant attachment, and temperament in early childhood predict adjustment in middle childhood: The case of adopted children and their biologically unrelated parents. *Developmental Psychology*, 38(5), 806–821.
- Stern, J., Borelli, J., Smiley, P. (2015). *Assessing parental empathy: A role for empathy in child attachment*. *Attach Hum Dev.*, 17:1–22.
- Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C. M. E., Vermulst, A. A., and Janssens, J. M. A. M. (2010). psychometric properties of the parent and teacher versions of the strengths and difficulties questionnaire for 4- to 12-year-olds: a review. *Clin. Child Fam. Psychol. Rev.* 13, 254–274.
- Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Tripp, G., Schaughency, E. A., Langlands, R., & Mouat, K. (2007). Family interactions in children with and without ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 385–400.
- Taube, M., Pulmanis, T., Pelne, A., Trapencieris, M., Lepiksone J. (2010). *Garīgā veselība Latvijā 2009. gadā. Tematiskais ziņojums*. Rīga: Veselības ekonomikas centrs. Iegūts 2020.g. 30. maijā no https://spkc.gov.lv/upload/Petijumi%20un%20zinojumi/Sabiedribas%20veselibas%20petijumi/tematiskais_zinojums_gariga_veseliba_latvija_2009_gada.pdf.
- Taylor, R. & Oberle, E., Durlak, J. & Weissberg, R. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*. 88. 1156-1171.
- Tom, K.M. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale*. Disertācija. ASV:

University of Oregon Iegūts 2020.g. 30. maijā no

https://saidnazulfiqar.files.wordpress.com/2008/04/tom_oregon_competence.pdf

- Votruba-Drzal, E., Maldonado- Carreño C., Coley, R. L., Li-Grining, C. P., & Chase-Lansdale, P. L. (2010). Child care and the development of behavior problems among economically disadvantaged children in middle childhood. *Child Development*, 81 (5), 1460–1474.
- Wachs, T. D. (2000). Necessary but not sufficient: The respective roles of single and multiple influences on individual development. *American Psychological Association*, 1 edition
- Walton, G., & Hibbard, E. (2019). Exploring Adults' Emotional Intelligence and Knowledge of Young Children's Social-Emotional Competence: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*, 47.2: 199-206.
- Watabe, A., Hibbard, D. (2014). "The influence of authoritarian and authoritative parenting on children's academic achievement motivation: A comparison between the United States and Japan", *North American Journal of Psychology*, Vol. 162, pp. 359–382
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say?. *Health promotion international*. 26 Suppl. 1.29-69.
- Webb, N. L. (2019). The development of social-emotional skills in pre-primary children: A comparison of parent, teacher and combined coaching programs. Austrālija: Edith Cowan University
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., Gullotta, T.P., & Comer, J. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York, NY: Guilford Press.
- Willinger, U., Diendorfer-Radner, G., Willnauer, R., Jorgl, G., & Hager, V. (2005). Parenting stress and parental bonding. *Behavioral Medicine*, Summer
- Wittchen, H.U., Jacobi, F., Rehm, J., Gustavsson, A., et.all. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. *Eur Neuropsychopharmacol*. 21(9):655-79.
- Zentner, M., & Shiner, R. L. (Eds.) (2012). *Handbook of temperament*. New York: Guilford Press, p: 750.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College. <https://www.sdqinfo.org/a0.html>

DOKUMENTĀRĀ LAPA

Maģistra darbs „Vecāku pašnovērtēto sociāli emocionālo prasmju sakarības ar viņu pirmsskolas vecuma bērnu sociāli emocionālajām prasmēm un uzvedības un emocionālajām grūtībām” izstrādāts LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē.

Ar savu parakstu apliecinu, ka pētījums veikts patstāvīgi, izmantoti tikai tajā norādītie informācijas avoti un iesniegtā darba elektroniskā kopija atbilst izdrukai.

Autors: Jolanta Bogustova

Rekomendēju/nerekomendēju darbu aizstāvēšanai

Vadītāja: profesore Dr. psych. Baiba Martinsone

01.06.2021.

Recenzents:

Darbs iesniegts Psiholoģijas nodaļā 01.06.2021.

Dekāna pilnvarotā persona: metodiķe Ineta Bērziņa

Darbs aizstāvēts maģistra gala pārbaudījuma komisijas sēdē

11.06.2021. prot. Nr.

Komisijas sekretāre: