



# Teaching to be

Erasmus+ KA3 projekts  
"Mācīt būt: Atbalsts pedagogu  
profesionālajai izaugsmei un labklājībai  
sociāli emocionālās mācīšanās jomā"

Erasmus+ KA3 project  
"Teaching to be: Supporting teachers'  
professional growth and wellbeing in the  
field of social and emotional learning"

## Pētījuma rezultāti par pedagogu profesionālo labklājību Latvijā

## Research results on teachers' professional wellbeing in Latvia

Baiba Martinsone, Aija Vanaga, Ilze Damberga



Valsts izglītības satura centrs

(626155-EPP-1-2022-2-LT-EPPKA3-PI-POLICY)

Līdzfinansē  
Eiropas Savienības  
Erasmus+ programma



## Ievads

Kvalitatīva izglītības satura apguves būtiskākais resurss ir pedagogs, kas nodrošina ne tikai mācību satura, bet arī skolēnu sociāli emocionālo prasmju apguvi. Pedagogu stress un izdegšana rada nopietnas bažas ne tikai Latvijā, bet visā Eiropā un pasaulē, radot problēmas pedagogu veselībai un skolu sistēmai kopumā. Pedagogu profesionālā pašizaugsmē un labklājībā ir cieši saistīta ar skolēnu mācību sniegumu, kas ir ievērojami augstāks drošā un atbalstošā vidē un sekmē skolēnu pozitīvās emocijas un uzvedību. Lai mazinātu stresu un izdegšanu, pedagogiem ir vitāli nepieciešamas praktiskas zināšanas, ar kādām metodēm ikdienas darbā veicināt savu profesionālo izaugsmi un labklājību.

## Kas ir profesionālā labklājība?

Psiholoģijas zinātnē lietotais jēdziens "subjektīvā labklājība" ir indivīda pašvērtējums par savu dzīvi, ietverot tādus aspektus kā sevis pieņemšanu, spēju veidot un ietekmēt vidi, autonomiju, pozitīvas attiecības ar citiem, personīgo izaugsmi un dzīves jēgas izjūtu [1]. Vērtējumi par savu dzīvi dažādiem cilvēkiem var būt ļoti atšķirīgi un tos var ietekmēt visdažādākie – gan subjektīvi, gan objektīvi, gan stabili, gan situatīvi faktori [2].

Profesionālā labklājība ir process, kurā darbinieks ir apmierināts ar savu darbu, bieži piedzīvo pozitīvas emocijas un reti – negatīvas emocijas [3;4]. Profesionālās labklājības pamatā ir darbinieku veselība visplašākajā nozīmē, iesaistīšanās darbā un apmierinātība ar darbu [5]. Profesionālā labklājība ir atkarīga gan no tādiem ārējiem faktoriem kā fiziskā darba vide un organizācijas vadības stils [6;7], gan tādiem individuāliem faktoriem kā darbinieka personības iezīmes, uzvedība, stresa pārvarēšanas paņēmieni [8;9;10;11]. Augsta profesionālās labklājības izjūta saistīta ar augstāku darbinieku produktivitāti un motivāciju, labākiem darba rezultātiem, augstāku iesaistīšanos darbā un labāku sadarbību ar kolēģiem [12; 13; 14; 15]. Šādi darbinieki mēdz mazāk slimot un viņiem ir tendence ilgāk palikt tajā pašā darba vietā, samazinot izmaksas, kas saistītas ar jaunu darbinieku pieņemšanu darbā un apmācību. Tādējādi labklājības veicināšana darba vietā ir jāuzskata par ieguldījumu organizāciju un uzņēmumu nākotnē.

## Introduction

The most essential resource for ensuring quality in educational content is the teacher, who not only provides the acquisition of the academic content but also fosters the development of students' social and emotional skills. The stress and burnout of teachers raise serious concerns not only in Latvia but throughout Europe and the world, creating problems for the health of teachers and the overall school system. The professional self-development and wellbeing of teachers are closely linked to students' academic performance, which is significantly higher in a safe and supportive environment, promoting positive emotions and behaviour among students. To reduce stress and burnout, teachers urgently need practical knowledge on methods to promote professional growth and wellbeing in their daily work.

## What is professional wellbeing?

In psychology, the term "*subjective wellbeing*" is used to describe an individual's self-assessment of his or her life, including aspects such as self-acceptance, ability to shape and influence the environment, autonomy, positive relationships with others, personal growth and a sense of meaning in life [1]. Evaluations of one's own life can vary widely from person to person and can be influenced by a wide range of factors, both subjective and objective, stable and situational [2].

Professional wellbeing is a process in which employees are satisfied with their jobs, often experience positive emotions and rarely experience negative emotions [3; 4]. Professional wellbeing is based on employee health in the broadest sense, job engagement and job satisfaction [5]. Professional wellbeing depends on both external factors such as the physical work environment and the management style of the organisation [6; 7] and individual factors such as the employee's personality traits, behaviour and stress management skills [8; 9; 10; 11]. A high sense of professional wellbeing is associated with higher employee productivity and motivation, better job performance, higher work engagement and better cooperation with colleagues [12; 13; 14; 15]. Such employees tend to be sick less and to stay longer with their employers, reducing the costs associated with recruiting and training of new employees. Therefore, promoting wellbeing at work should be seen as an investment in the future of organisations and businesses.

Pedagogu profesionālā labklājība ir cieši saistīta ar viņu profesionālo darbību un līdz ar to arī ar viņu sniegtās izglītības kvalitāti, tāpēc skolotāju labklājība arvien vairāk tiek uzskatīta par svarīgu ne tikai no individuāla, bet arī no sabiedrības viedokļa [16]. Pēdējos gados pētījumu skaits, kas pievēršas pedagogu profesionālajai labklājībai, ir būtiski pieaudzis [17]. Skolotāji ir vissvarīgākais no skolas faktoriem, kas veicina skolēnu sasniegumus un apmierinātību ar mācību procesu [18; 19; 20]. Pedagogu profesionālā labklājība ir saistīta ar augstākiem skolēnu mācību sasniegumiem [21] un zemākiem skolotāju stresa un izdegšanas rādītājiem [22].

Pedagogu profesionālā labklājība OECD pētījumos [23] tiek vērtēta četros galvenajos aspektos: kognitīvā labklājība, subjektīvā labklājība, fiziskā un garīgā labklājība, sociālā labklājība. Pedagogu profesionālo labklājību ietekmējošie ārējie faktori ir gan kopējā izglītības politika valstī un kvalitātes standarti, gan arī darba apstākļi konkrētās skolas līmenī, piemēram, fiziskā darba vide, slodzes apjoms, klašu lielums. Tādēļ liela nozīme ir pozitīva skolas klimata veidošanai un uzturēšanai [24]. Savukārt vieni no nozīmīgākajiem individuālajiem faktoriem pedagogu profesionālās labklājības paaugstināšanai ir pedagoga stresa pārvarēšanas prasmes [25] un attiecību veidošanas prasmes [26].

Sabiedrībā bieži izskan vērtējumi, ka pedagoga profesija ir saistīta ar augstu stresa līmeni, nepietiekamu atalgojumu un zemu profesijas prestižu. Tomēr pastāv dažādi no skolām un pašiem pedagogiem atkarīgi profesionālās labklājības aspekti. Mēs ticam nepieciešamībai attīstīt skolotāju kompetenci veidot savu profesionālo labklājību, gūt piepildījumu darbā un arī pašiem uzturēt profesijas prestižu.

## Ar pedagogu profesionālo labklājību saistītās iniciatīvas Latvijā

TALIS 2018 pētījuma rezultāti liecina, ka tikai 13% skolotāju Latvijā skolās ir mazāk nekā piecu gadu darba pieredze, savukārt skolotāju ar sešu līdz desmit gadu darba pieredzi ir divreiz mazāk [27]. Tas ļauj secināt, ka līdzīgi kā citās valstīs, arī Latvijā liela daļa jauno speciālistu pamet profesiju pirmo piecu gadu laikā. TALIS dati arī atklāj, ka vairāk nekā 60% Latvijā jaunāko klašu skolotāju norāda uz stresu darbā. Starp visbiežāk minētajiem faktoriem skolotāji norāda administratīvo darbu un uzdevumus, kas nav tieši saistīti ar viņu pedagoģisko darbu. Latvijā svarīgs faktors, kas saistīts ar skolotāju darbu, ir jaunā kompetenču pieejā balstītā vispār-

Teachers' professional wellbeing is closely linked to their professional performance and thus to the quality of the education they provide, which is why teachers' wellbeing is increasingly seen as important not only from an individual perspective but also from a societal one [16]. In recent years, the number of studies focusing on teachers' professional wellbeing has increased significantly [17]. Teachers are the most important of the school factors that contribute to student achievement and satisfaction with the learning process [18; 19; 20]. Teachers' professional wellbeing is associated with higher student achievement [21] and lower rates of teacher stress and burnout [22].

OECD studies [23] assess teachers' professional wellbeing in four main dimensions: cognitive wellbeing, subjective wellbeing, physical and mental wellbeing, and social wellbeing. External factors affecting teachers' professional wellbeing include overall national education policy and quality standards, as well as working conditions at school level, such as the physical working environment, workload, class size. Therefore, creating and maintaining a positive school climate is important [24]. On the other hand, stress management skills [25] and relationship-building skills [26] are among the most important individual factors for raising teachers' professional wellbeing.

There are often public perceptions that the teaching profession is associated with high levels of stress, inadequate pay and low prestige. However, various aspects of professional wellbeing depend on schools and teachers themselves. We believe in the need to develop teachers' competence to build their own professional wellbeing, to find fulfilment in their work and to maintain the prestige of the profession themselves.

## Initiatives related to teachers' professional wellbeing in Latvia

The results of the TALIS 2018 study show that only 13% of teachers in Latvian schools have less than five years of experience, while the number of teachers with six to ten years of experience is twice as low [27]. This allows concluding that similar to other countries, a large part of young professionals in Latvia leave the profession within the first 5 years of their work experience. The TALIS data also reveal that more than 60% of Latvia's lower secondary school teachers report stress at work. Among the most frequently mentioned factors teachers indicate the adminis-

jās izglītības satura ieviešana. Jaunais mācību saturs pieprasa mainīt mācību pieejas, lai attīstītu skolēnu kompetences gan akadēmiskās mācīšanās, gan personības izaugsmes ziņā. Latvijā joprojām akcents tiek likts uz summatīvo vērtēšanu un koncentrēšanos uz akadēmisko mācīšanos. Pētījumā par klašu audzinātāju pašrefleksiju pēc sociāli emocionālās mācīšanās stundu vadīšanas [28] atklājās, ka skolotāju rūpju dēļ par skolēnu mācību sasniegumiem viņi bieži saista savu profesionālo pašvērtējumu ar skolēnu sasniegumiem. Tas varētu padarīt skolotājus neaizsargātākus pret stresu un izdegšanu.

Jau vairāk nekā desmit gadus Latvijā aktīvi tiek ieviests sociāli emocionālās mācīšanās koncepts, lai tas kļūtu par neatņemamu izglītības sastāvdaļu Latvijā. Izmantojot ES finansētus projektus, Latvijā tika izstrādātas un ieviestas dažādas sociāli emocionālās mācīšanās un labklājības veicināšanas intervences skolās [29; 30; 31]. Tika konstatēts, ka gan skolēni, gan skolotāji gūst labumu no šo programmu īstenošanas skolās.

Pēdējos gados Latvijā ir īstenotas nozīmīgas politikas līmeņa iniciatīvas. Latvijas parlaments pieņēma grozījumus Vispārējās izglītības likumā, nosakot: "Apgūstot vispārējās izglītības programmu, tās īstenošanai ir jānodrošina izglītojamajiem sistēmisks atbalsts sociāli emocionālās kompetences attīstībai." Arī Latvijas Izglītības kvalitātes valsts dienests definēja "skolas emocionālo klimatu" kā vienu no kritērijiem, kas vērtējams, akreditējot izglītības iestādes. Tas pavēra iespēju apzināties nepieciešamību veicināt gan skolēnu, gan skolotāju labklājību skolās.

trative work and tasks not directly related to their pedagogical work. In Latvia, an important factor related to teachers' work, is the new competency-based national curriculum. The new curriculum requests a switch in teaching approaches to develop students' competencies both in terms of academic learning and in terms of personality growth. In Latvia, still exists an emphasis on summative assessment and focus on academic learning. A research on class teachers' self-reflections after leading social emotional learning lessons [28] revealed that due to their concern about students' academic achievements, teachers often bind their professional self-evaluation with their students' performance. It could make teachers more vulnerable to stress and burnout.

For more than a decade, the concept of social emotional learning has been actively introduced in Latvia to make SEL an integral part of education in Latvia. Through EU funded projects, different interventions related to social emotional learning and promotion of wellbeing at schools were developed and implemented in Latvia [29; 30; 31]. It was found that both students and teachers gain from implementing these activities in schools.

Important policy-level initiatives have been implemented in Latvia in the last years. The Latvian parliament adopted an amendment to the General Education Law, stating, "When learning the general education program, its implementers are to provide learners with systemic support for the development of social emotional competence." Also, the Latvian State Education Quality Service defined "the emotional climate of a school" as one of the criteria to be evaluated during the accreditation of educational establishments. This opened the door to the awareness of the necessity to promote both students and teachers' wellbeing at schools.



Teaching  
to be

## Partneri / Partners



### LIETUVA LITHUANIA

Galvaspilsētas bērnu un jaunatnes centrs  
Izglītības, zinātnes un sporta ministrija  
Sociālās un emocionālās mācīšanās institūts  
Vytauta Magnus universitāte  
Capital Children and Youth Center  
Ministry of Education, Science and Sport  
Social and Emotional Learning Institute  
Vytautas Magnus University



### LATVIJA LATVIA

Valsts izglītības  
satura centrs  
National Centre  
for Education



### SLOVĒNIJA SLOVENIA

Pētniecības un  
attīstības institūts  
"UTRIP"  
Izglītības, zinātnes un  
sporta ministrija  
Institute for Research  
and Development  
UTRIP  
Ministry of Education,  
Science and Sport



### ITĀLIJA ITALY

Milānas-Bikokas  
Universitāte  
University of  
Milano-Bicocca



### SPĀNIJA SPAIN

Lojolas  
Andalūzijas  
Universitāte  
University  
Loyola  
Andalusia



### PORTUGĀLE PORTUGAL

Izglītības un zinātnes  
augstākais institūts  
Izglītības un zinātnes  
ministrija  
Higher Institute of  
Education and Science  
Ministry of Education  
and Science



### NORVĒGIJA NORWAY

Stavangeres  
Universitāte  
University of  
Stavanger



### AUSTRIJA AUSTRIA

Karla  
Landšteintera  
Veselības zinātņu  
universitāte  
Karl Landsteiner  
University of  
Health Sciences

## Projekts "Mācīt Būt" Latvijā

Erasmus+ projekts "Mācīt Būt: Atbalsts pedagogu profesionālajai izaugsmei un labklājībai sociāli emocionālās mācīšanās jomā" ir Eiropas politikas eksperimentālās iniciatīvas projekts, kura mērķis ir veicināt skolotāju profesionālo labklājību, izpētot un ieviešot inovatīvas profesionālās pilnveides prakses.

Projekts tika uzsākts 2021. gada 28. februārī un tā īstenošanas periods ir līdz 2024. gada 28. februārim. Projektu vienlaikus īsteno astoņās valstīs. To ievieš augsti kvalificētas un profesionālas organizācijas un projekta koordinējošais partneris ir Lietuvas Bērnu un jaunatnes centrs. Projekts īstenots sadarbībā ar Latvijas Valsts izglītības satura centru, Lietuvas Republikas Izglītības, zinātnes un sporta ministriju, Slovēnijas Izglītības, zinātnes un sporta ministriju, Portugāles Izglītības un zinātnes ministriju, Vytauta Magnus Universitāti (Lietuva), Sociālās un emocionālās mācīšanās institūtu (Lietuva), Pētījumu un attīstības institūtu "Utrip" (Slovēnija), Milānas-Bikokas Universitāti (Itālija), Lisabonas Izglītības un zinātnes augstāko institūtu (Portugāle), Andalūzijas Lojolas universitāti (Spānija), Karla Landšteintera Veselības zinātņu universitāti (Austrija) un Stavangeras universitāti (Norvēģija).

## The 'Teaching to Be' project in Latvia

The Erasmus+ project "Teaching to Be: supporting teachers' professional growth and wellbeing in the field of social and emotional learning" is a European Policy project of experimental initiative. The project aims to promote the professional wellbeing of teachers by exploring and introducing innovative professional development practices.

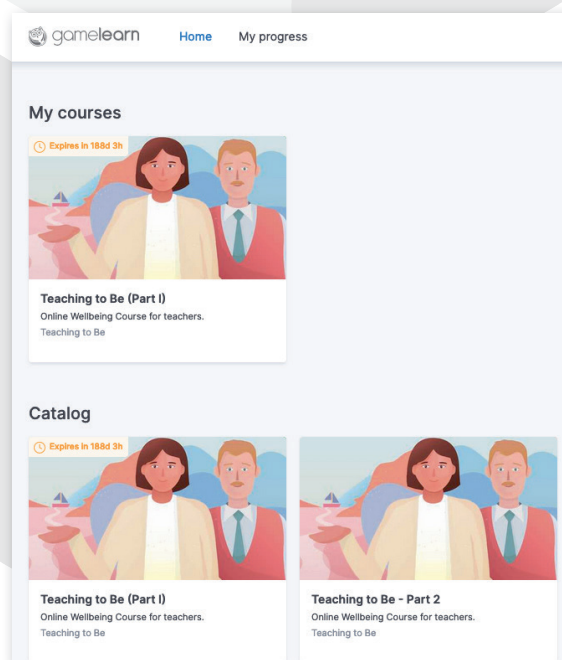
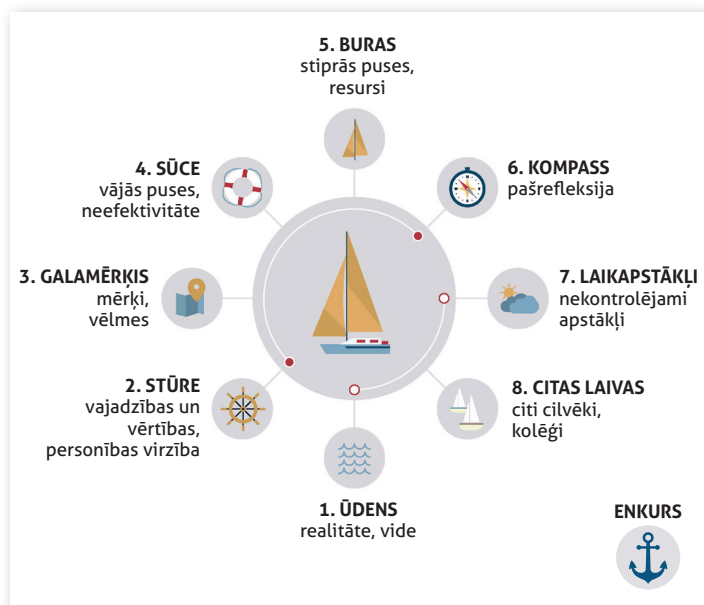
The project was launched on February 28, 2021, and its implementation period extends until February 28, 2024. The project is implemented simultaneously in eight countries and is introduced by highly qualified and professional organizations, whose coordinating partner is the Lithuanian Centre for Children and Youth. The project is carried out in collaboration with Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania, National Centre for Education of Latvia; Ministry of Education, Science and Sport of Slovenia; Ministry of Education and Science of Portugal; Vytautas Magnus University (Lithuania); Social and Emotional Learning Institute (Lithuania); Institute for Research and Development "Utrip" (Slovenia); University of Milano-Bicocca (Italy); Lisbon Higher Institute of Education and Science (Portugal); University Loyola Andalusia (Spain); Karl Landsteiner University of Health Sciences (Austria), and University of Stavanger (Norway).

Lai veicinātu skolotāju profesionālo labklājību, projekta ietvaros ir izstrādāti un pārbaudīti inovatīvi materiāli par profesionālo labklājību:

- **tiešsaistes kurss** skolotāju profesionālajai labklājībai, kas palīdz pedagogiem attīstīt praktiskas iemaņas profesionālās labklājības uzturēšanai, izmantojot pašregulētu un spēles principos balstītu mācīšanos;
- **skolotāja rokasgrāmata**, kas uzlabo pedagogu profesionālo labklājību, attīsta jaunas profesionālās prasmes un veicina sadarbību skolas kopienā, risinot skolai svarīgus jautājumus.

## Pedagogu profesionālās labklājības tiešsaistes kurss

Pedagogu profesionālās labklājības veicināšanas tiešsaistes kursa saturs ir balstīts burulaivas metaforā. Caur dažādiem ar burulaivas navigāciju saistītiem aspektiem stāsts ļauj pedagogiem reflektēt par savām vērtībām un vajadzībām, stiprajām un vājajām pusēm, mērķiem un profesionālās izaugsmes iespējām.

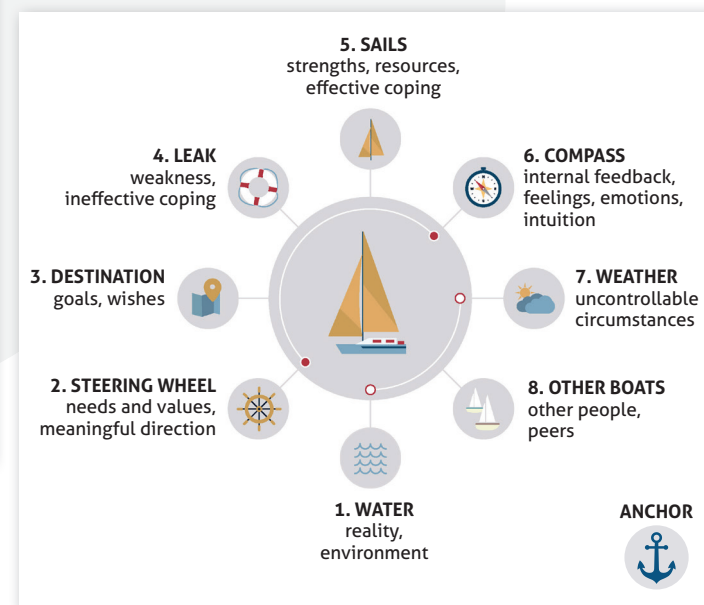


To promote teachers' professional wellbeing, the project has developed and tested innovative professional wellbeing materials:

- **an online course** for teachers' professional wellbeing, assisting educators in developing practical skills for sustaining professional wellbeing through self-regulated and game-based learning;
- **a teacher's handbook** that enhances educators' professional wellbeing, develops new professional skills, and fosters collaboration within the school community in addressing important issues for the school.

## An online course for teachers' professional wellbeing

The content of teachers' online wellbeing course is based on a sailboat metaphor. Through different aspects of navigation of a sailboat the story allows teachers to reflect on their values and needs, strengths and weaknesses, goals and opportunities of the professional growth.

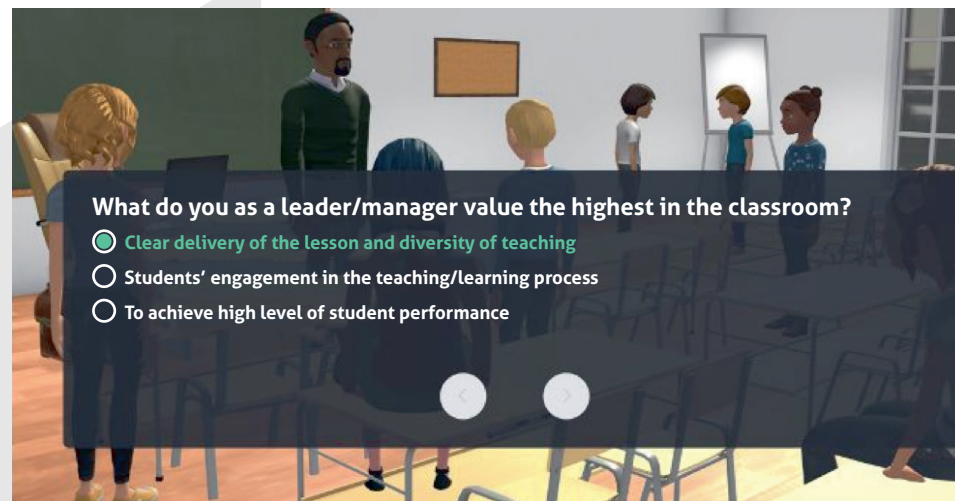




Spēles principos balstītais mācību kurss ir interaktīvs. Tas piedāvā iespēju tādū sociāli emocionālo prasmju attīstīšanai kā sevis apzināšanās un pārvaldīšana, spēja saprast citus un veidot attiecības, kā arī problēmu risināšana un lēmumu pieņemšana. Tas ļauj skolotājiem sekot stāstam un mācīties, atbildot uz jautājumiem, sadarbojoties ar kolēģiem un izmantojot rokasgrāmatu.

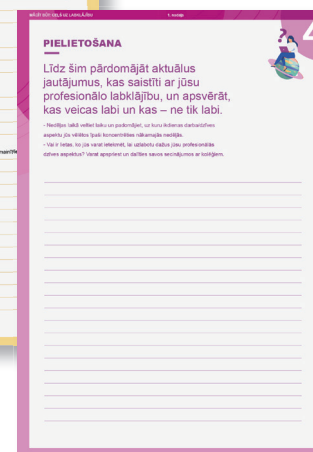
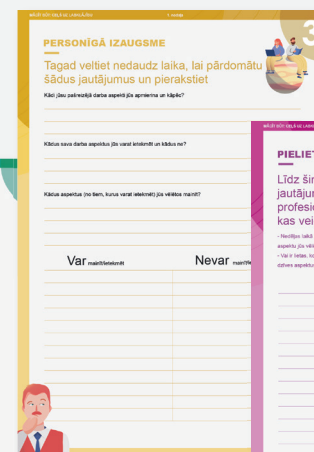
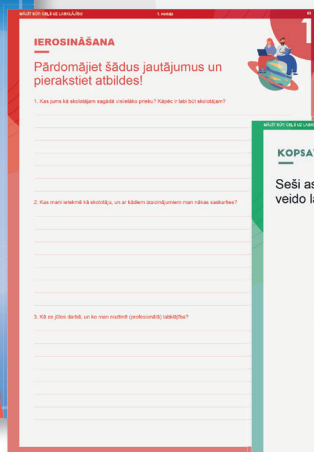
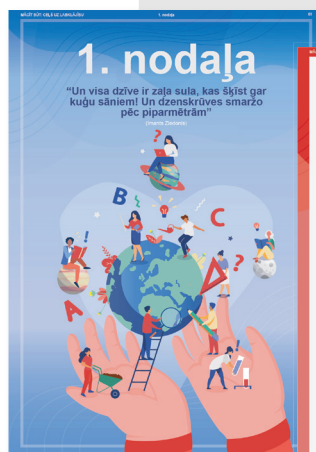
The game-based learning course is interactive. It offers space for training of such social emotional skills as self-awareness and management, social-awareness and relationship skills, and problem solving and decision-making. This allows teachers to learn while following the story, answering questions, collaborating with colleagues, and using the workbook.





Skolotāju rokasgrāmata

A teacher's handbook





## Projekta norise

Projekta aktivitātes tika īstenotas trīs posmos:

(1) **Sagatavošanas fāze** – izveidoti inovatīvi pedagogu profesionālās labklājības pilnveides materiāli (tiešsaistes spēle un rokasgrāmata), kā arī izveidota un validēta aptauja projekta efektivitātes novērtēšanai. Kopā ar projekta komandu piecu (A grupas) skolu pedagogi piedalījās Pedagogu profesionālās labklājības tiešsaistes kursa satura izstrādē un aprobācijā, piedaloties regulārās supervīzijās un fokusgrupu intervijās.

(2) **Ekspimentālā fāze** – veikts sākotnējais mērījums, nosakot pedagogu profesionālās labklājības rādītājus pirms projekta materiālu izmantošanas, un noslēguma mērījums, kas veikts pēc intervences, nosakot pedagogu profesionālās labklājības rādītājus pēc projektā izstrādāto materiālu izmantošanas. Intervence bija pedagogu tiešsaistes spēles un rokasgrāmatas izmantošana mācību gada laikā. Vienlaikus tika nodrošināta pārraudzība, un pedagogiem tika sniegts atbalsts.

(3) **Projekta noslēguma fāze** – izstrādātas uz secinājumiem balstītas rekomendācijas izglītības politikas veidotājiem un pierādījumos balstītu rezultātu izplatīšana. Kontrolgrupas skolu pedagogiem īstenotas mācības un nodrošināta pieeja visiem projekta materiāliem.

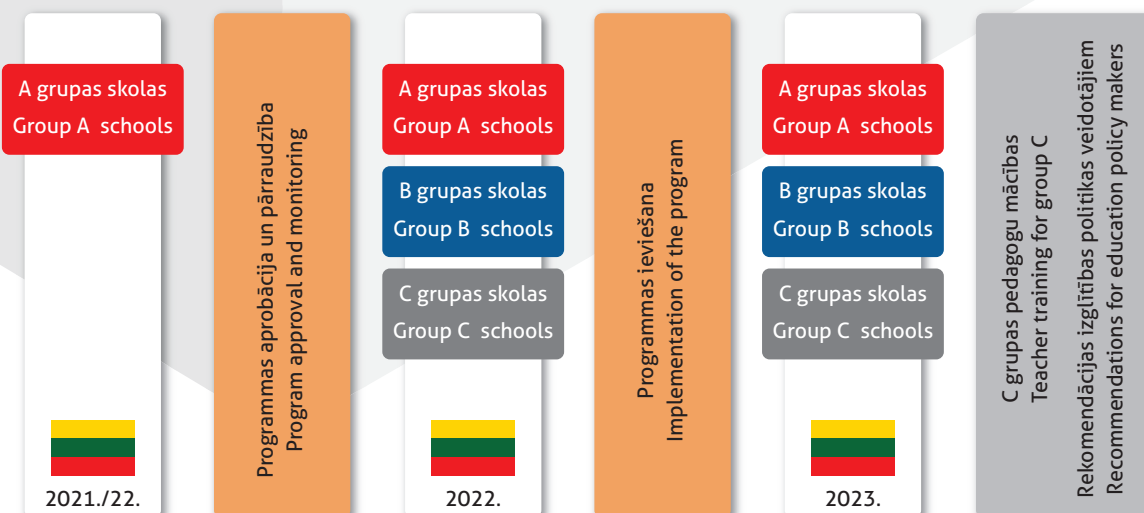
## Progress of the project

The project activities were implemented in three stages:

(1) **Preparation phase** – creating innovative professional development materials, focusing on supporting teachers' professional wellbeing (online game and a handbook), as well as developing and validating research instruments to measure the project's effectiveness. Together with the project team, teachers of five schools (Group A) participated in the development and testing of the content of the online course for teachers' professional wellbeing, and took part in regular supervisions and focus group interviews.

(2) **Experimental phase** – an initial measurement was conducted to determine indicators of teachers' professional wellbeing before the use of project materials, and a post-intervention measurement of teachers' professional wellbeing after implementing the materials developed in the project. The intervention was the use of online game and teachers' workbook during the school year, while simultaneously providing monitoring and support to teachers.

(3) **Final phase of the project** – developing conclusion-based recommendations for policy reforms and dissemination of evidence-based results. Training and access to materials developed in the project for teachers in schools of the control group.



## Dalībnieki

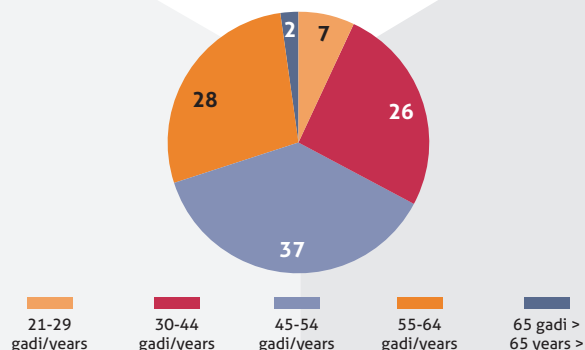
Projektā piedalījās 15 vispārizglītojošās skolas no dažādiem Latvijas reģioniem, ieskaitot galvaspilsētu Rīgu.

Piecas A grupas skolas piedalījās eksperimentā divus gadus. Tās 2021./2022. mācību gadā tika iesaistītas līdzdalības darbības pētījumā, palīdzot projekta komandai izstrādāt Tiešsaistes labklājības kursu skolotājiem. Nākamajā 2022./2023. mācību gadā šīs skolas īstenoja iepriekš izstrādāto kursu. Vēl piecas skolas jeb B grupa piedalījās eksperimentā otrajā mācību gadā, ieviešot jau gatavo tiešsaistes labklājības kursu. Piecas skolas tika iekļautas kontroles jeb gaidīšanas grupā, un tās saņēma Tiešsaistes labklājības kursu pēc eksperimenta citās skolās. Kopumā projektu uzsāka 289 skolotāji, bet abos mērījumos piedalījās 281 skolotājs, attiecīgi 83 A grupā, 102 B grupā un 96 C grupā.

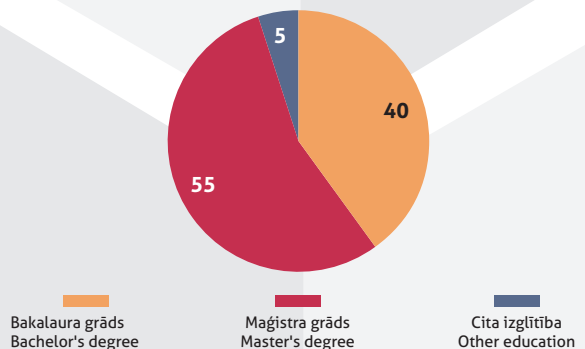
## Mērījumi

Aptaujā tika mērīti šādi elementi, no kuriem sastāv skolotāju profesionālās labklājības konstrukts, proti, skolotāja profesionālā pašefektivitāte; iesaistīšanās darbā; nodomi mainīt profesiju; laika trūkums - slodze; skolas administrācijas atbalsts un pilnvarojums; attiecības ar kolēģiem; skolotāja izjustais stress un izdegšana; darba autonomija; skolotāja izturība; apmierinātība ar darbu; pašvērtējums par veselību. Otrajā mērījumā pēc projekta īstenošanas tika lūgts kvalitatīvi reflektēt par skolotāju gūto pieredzi projektā.

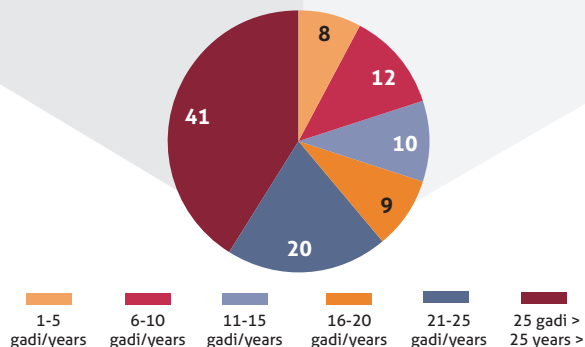
Izlases vecuma sadalījums (%)  
Age distribution of the sample (%)



Dalībnieku izglītības sadalījums (%)  
Distribution of participants by education (%)



Dalībnieku pedagoģiskā pieredze kopumā (%)  
Participants' teaching experience in general (%)



## Participants

The project involved 15 comprehensive schools from different regions of Latvia, including the capital Riga.

Five schools in Group A participated in the experimentation for two years. In the school year 2021/2022, they were involved in the participatory action research helping the project team to develop the *Online wellbeing course* for teachers. In the next – 2022/2023 school year, these schools implemented the previously developed course. Another five schools or Group B participated in the experimentation in the second year, implementing the ready-to-use *Online wellbeing course*. Five schools were included in the control or waiting list group, and they received the *Online wellbeing course* after the experimentation in other schools. In total, 289 teachers started the project; however, 281 teachers participated in both measure points, respectively 83 in Group A, 102 in Group B, and 96 in Group C.

## Measurements

In the survey, the following items, from which the construct of teachers' professional wellbeing consists, were measured, namely, teacher's professional self-efficacy; work engagement; turnover intentions; time pressure-workload; support and empowerment from school administration; relationship with colleagues; teacher's perceived stress and burnout; work autonomy; teacher's resilience; job satisfaction; self-reported health. After the implementation of the project, a qualitative reflection of teachers' experience in the project was measured in the form of the feedback.

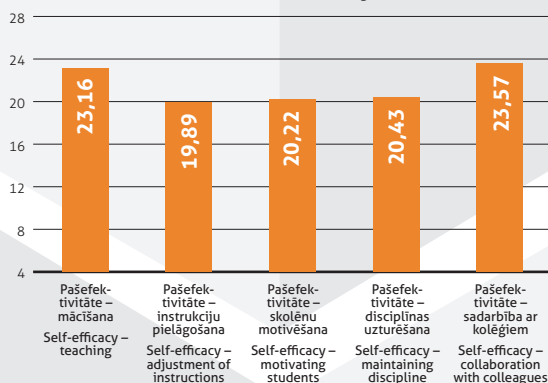
## Pētījuma rezultāti

### Pedagogu profesionālā labklājība visā projekta dalībnieku grupā 2022./23. m. g. rudenī

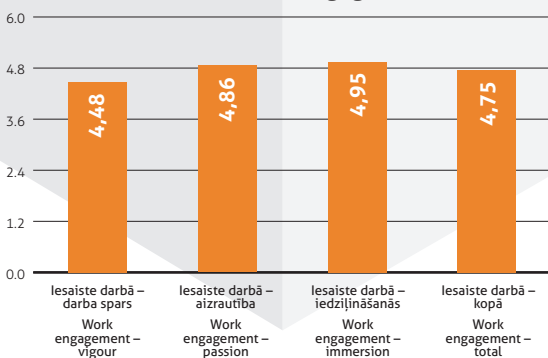
Skolotāji lielākoties **izjūt pašefektivitāti**, lai gan datu variācija norāda, ka ir skolotāji, kuri jūtas neefektīvi, un ir skolotāji, kuri jūtas efektīvi. Vidējais rādītājs variē no 19 līdz 24 (28 punktu skalā), kur augstāki rādītāji nozīmē augstāku pašefektivitāti.

Rādītājos par iesaisti darbā **skolotāji jūtas iesaistīti**, lai gan variācija datos liecina, ka ir skolotāji, kuri jūtas ļoti iesaistīti, ir skolotāji, kuri jūtas nemaz neiesaistīti. Vidējais rādītājs variē no 4,48 līdz 4,95 (6 punktu skalā), kur augstāki rezultāti nozīmē augstāku iesaistes darbā līmeni.

Skolotāju pašefektivitātes rādītāji 2022. gada oktobrī  
Indicators of teachers' self-efficacy in October 2022



Skolotāju iesaistes darbā rādītāji 2022. gada oktobrī  
Indicators of teachers' work engagement in October 2022



## Results

### Professional wellbeing of teachers across the project participant group in autumn of school year 2022/23

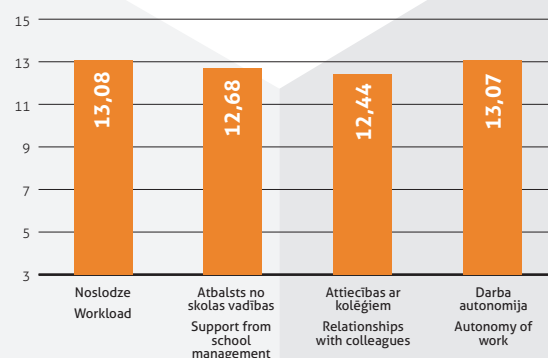
Teachers mostly **feel self-efficacy**, although the variation in the data indicates that there are teachers who feel ineffective and teachers who feel effective. The mean score ranges from 19 to 24 on a 28-point scale, with higher scores indicating greater self-efficacy.

In the work engagement indicators, **teachers feel engaged**, although the variation in the data shows that there are teachers who feel very engaged and teachers who feel not engaged at all. The mean score ranges from 4.48 to 4.95 on a six-point scale, with higher scores indicating higher levels of work engagement.

Skolotāju **noslodzes rādītājs ir relatīvi augsts**, kas nozīmē to, ka skolotāji redz savu noslodzi kā augstu.

Tomēr skolotāji **izjūt pietiekami lielu atbalstu no skolas vadības**. Viņi kopumā **raksturo attiecības ar kolēģiem kā labas** un norāda, ka **izjūt pietiekami augstu autonomiju** savā darbā.

**Vidējie rādītāji 2022. gada oktobrī**  
Mean scores in October 2022

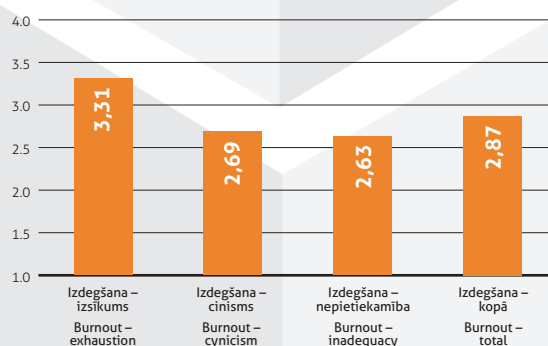


The indicator of **teachers' workload is relatively high**, which means that teachers see their workload as high.

However, **teachers also feel a sufficiently high level of support from school management**, generally **describe their relationships with colleagues as good** and indicate that they **feel a fair level of autonomy** in their work.

**Izdegšanas rādītāji ir nosacīti vidēji**. Ir tādi skolotāji, kas jūtas izdeguši un ir skolotāji, kuri tā nejutās. Vidējais rādītājs variē no 2,69 līdz 3,31 (5 punktu skalā), kur augstāki rezultāti nozīmē augstāku izdegšanas darbā līmeni.

**Skolotāju izdegšanas darbā rādītāji 2022.gada oktobrī**  
Indicators of teacher burnout in October 2022



**The results for the burnout rate are relatively average**. There are teachers who feel burnt out and teachers who do not. The average score ranges from 2.69 to 3.31 on a five-point scale, with higher scores indicating higher levels of burnout at work.

## Labklājības rādītāju sakarības ar demogrāfiskajiem rādītājiem

Faktori, kas visvairāk saistīti ar pedagogu izdegšanu ( $F(44,233)=12,59, p<0,001, R^2=0,71, \Delta R^2=0,65$ )

- **Vecums** no 30 līdz 64 gadiem (izdegšana skar gandrīz visas pedagogu vecuma grupas)
- Pedagoģiskā **darba pieredze** no 1-5 gadiem un no 16 + gadiem (izdeg jaunie un pieredzējušie pedagogi)
- **Uztvertais stress** (augstāks uztvertā stresa līmenis saistīts ar augstākiem izdegšanas rādītājiem)
- **Apmierinātība ar darbu** (zemāka apmierinātība ar darbu ir saistīta ar augstākiem izdegšanas rādītājiem)
- **Noslodze** (augstāka noslodze ir saistīta ar augstākiem izdegšanas rādītājiem)

## Relationships between wellbeing indicators and demographic indicators

Factors that contribute most to teacher burnout ( $F(44,233)=12,59, p<0,001, R^2=0,71, \Delta R^2=0,65$ )

- **Age** 30-64 (burnout affects almost all age groups of teachers)
- **Teaching experience** from 1-5 years and 16+ years (burnout of young and experienced teachers)
- **Perceived stress** (higher perceived stress is associated with higher burnout rates)
- **Job satisfaction** (lower job satisfaction is associated with higher burnout rates)
- **Workload** (higher workload is associated with higher burnout)



## Projekta "Mācīt būt" galvenie rezultāti Latvijas skolotāju izlasē

Projekta efektivitātes datu analīzē tika izmantota JASP ANOVA programmatūras atkārtoto mērījumu dispersiju analīze.

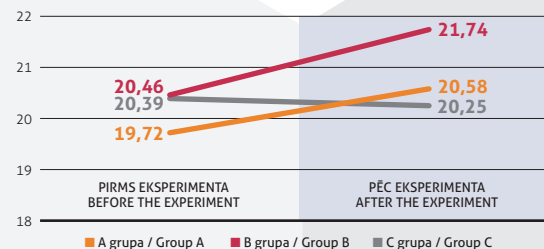
Laika gaitā abās eksperimentālajās grupās **nozīmīgi pieauga skolotāju spēja motivēt skolēnus**, savukārt kontroles grupā šie rādītāji samazinājās.

Pēc eksperimenta statistiski **nozīmīgs skolotāju dzīvesspēka pieaugums B grupā**, kas piedalījās Tiešsaistes labklājības kursa īstenošanā. Kontrolgrupā dzīvesspēks samazinājās.

Tuvu statistiski nozīmīgam pedagogu **stresa izjūtas samazinājums B grupā**, kas bija iesaistīta tiešsaistes labklājības kursa īstenošanā.

### Izmaiņas starp grupām un laika gaitā pašefektivitātes rādītājam "Skolēnu motivēšana"

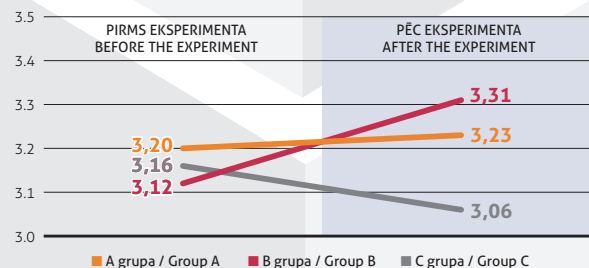
#### Changes between groups and over time for the self-efficacy indicator "Motivating students"



Piezīme: mijiedarbība Laiks\*Grupa ir statistiski nozīmīga,  $F(1,267)=8,33$ ,  $p=0.004$   
 Note: The interaction Time\*Group is statistically significant,  $F(1,267)=8,33$ ,  $p=0.004$

### Skolotāju dzīvesspēka izmaiņas

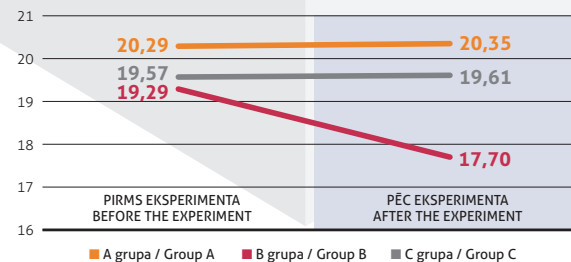
#### Changes in teachers' resilience



Piezīme: mijiedarbība Laiks\*Grupa ir statistiski nozīmīga,  $F(2,266) = 4,98$ ,  $p = .008$   
 Note: The interaction Time\*Group is statistically significant,  $F(2,266) = 4,98$ ,  $p = .008$

### Skolotāju izjustā stresa izmaiņas

#### Changes in teachers' perceived stress



Piezīme: mijiedarbība Laiks\*Grupa tiecas uz statistiski nozīmīgu rādītāju,  $F(2,266) = 2,88$ ,  $p = .06$   
 Note: The interaction Time\*Group tends towards statistically significance,  $F(2,266) = 2,88$ ,  $p = .06$ .

## Main outcomes of the project "Teaching to Be" in the sample of Latvian teachers

The analysis of variance of the repeated measurements (ANOVA) in the JASP software was used to analyse the effectiveness data of the project.

Over time, the **ability of teachers to motivate pupils increased significantly** in both experimental groups, while it decreased in the control group.

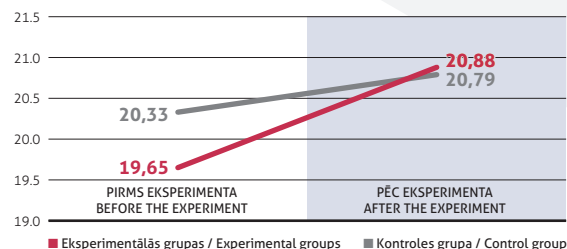
After the experimentation, a **statistically significant increase in teachers' resilience in Group B**, which was involved in implementing the Online well-being course. In the control group, resilience has decreased.

A close to significant **decrease of perceived stress** is observed in Group B, which was involved in implementing of the Online wellbeing course

Abās eksperimentālajās skolotāju grupās (A, B) nozīmīgi pieauga trīs skolotāju pašefektivitātes aspekti – instrukciju pielāgošana, skolēnu motivēšana un disciplīnas uzturēšana.

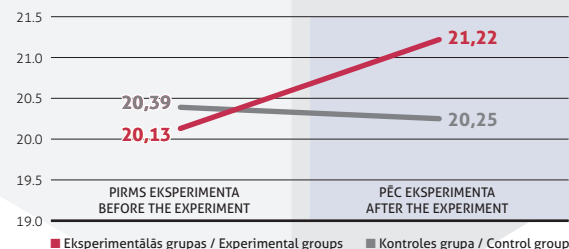
There is a **significant increase of three aspects of teachers' self-efficacy** – adapting of instructions, motivating students and maintaining discipline in both experimental A and B groups.

### Skolotāju spējas pielāgot instrukcijas Teachers' ability to adapt instructions



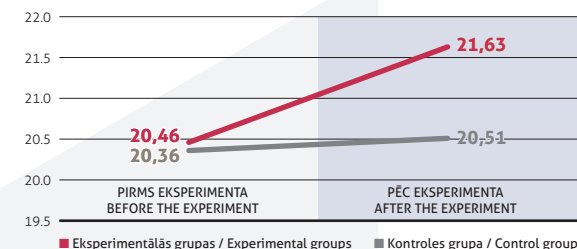
Piezīme: mijiedarbība ir statistiski nozīmīga,  $F = 12.74, p < .0001$   
Note: The interaction is statistically significant  $F = 12.74, p < .0001$

### Skolotāju spējas motivēt skolēnus Teachers' ability to motivate students



Piezīme: mijiedarbība Laiks\*Grupa ir statistiski nozīmīga,  $F(1.267) = 6.49, p = .001$   
Note: The interaction Time\*Group is statistically significant,  $F(1.267) = 6.49, p = .001$

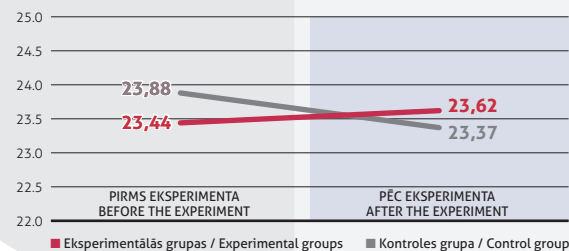
### Skolotāju spējas uzturēt disciplīnu Teachers' ability to maintain discipline



Piezīme: mijiedarbība Laiks\*Grupa ir statistiski nozīmīga,  $F(1.267) = 5.53, p = .02$   
Note: The interaction Time\*Group is statistically significant,  $F(1.267) = 5.53, p = .02$

Tendenču līmenī eksperimentālajās skolotāju grupās (A, B) **sadarbība ar kolēģiem un vecākiem uzlabojās**, kamēr kontroles grupā samazinājās.

### Sadarbība ar kolēģiem un vecākiem Collaboration with colleagues and parents



Piezīme: mijiedarbība Laiks\*Grupa  $F(1.267) = 2.80, p = .010$   
Note: The interaction Time\*Group  $F(1.267) = 2.80, p = .010$

**Tendency to increase of collaboration with colleagues and parents** in both experimental groups. In the control group, this aspect tends to decrease.

## Kvalitatīvie rezultāti

Lai pamatotu kvantitatīvā pētījuma rezultātus, pēc eksperimenta tika apkopotas skolotāju atsauksmes par viņu gūto pieredzi, piedaloties pētījumā.

A un B grupas skolotāji rakstīja par dažādiem ieguvumiem un pozitīvajiem aspektiem, kas saistīti ar tiešsaistes labklājības kursa īstenošanu.

### • Kurss bija lietotājam draudzīgs

Spēles laikā rokasgrāmatā veicu piezīmes. Patīk, ka rokasgrāmatu varēja izdrukāt un vēlāk atkal tajā ieskatīties.

### • Elastīga ieviešana un nav nepieciešams ārējs atbalsts

Varu izlasīt, ko vēlos un kad vēlos.

### • Kurša saturs bija atbilstošs un noderīgs skolotājiem

Skaidra, saprotama, precīza un pozitīvi vērstā valoda, formulējums, izteiksmes veids.

Es arī gribētu ko tādu veidot! :) Paldies liels! Nenožēloju ieguldīto laiku!

Priecātos, ja turpināsiet darbu, labprāt vēl spēlētu un mācītos šādā veidā

### • Profesionālās un personīgās izaugsmes iespējas

Rokasgrāmatā rosināja domāt par sevi, analizēt savas sajūtas, savas stratēģijas. Kopā ar kolēģiem pārrunājām daudzus jautājumus un atklājām, ka vienai problēmai var būt vairāki risinājumi.

Ļoti patika piedāvātās stratēģijas, stils, kādā grāmata sarakstīta

Positīvs ieguvums bija sevis izvērtēšana, saprast kas ir jāpilnveido. Visvairāk aizrāva 9. nodaļa – empātija,

11. nodaļa – stiprās, vājās puses, sevis izaugsme. Vērtīgi bija apstāties, padomāt un paskatīties uz sevi no malas.

Viena laba lieta – kursi deva padomu, ka sava dzīve ir jāsakārto tā kā pa plauktiņiem.

Tas, iespējams, nebija kursa mērķis, bet ar mani tā notika, un es par to dodu ++++

### • Veicināta vispārēja izpratne par skolotāju profesionālo labklājību

Lika aizdomāties par to, kā sevi nepārslodot. Lika atcerēties, ka ne visas lietas mēs varam ietekmēt. Atgādināja, ka brīžos, kad ir grūti, vajag vērsties pie kolēģiem.

### • Pozitīvas emocijas un izaugsme

Jutos kā bērns, spēlējot stratēģisku spēli :) Interesanti pedagoģiskie aspekti.

Aizguvu idejas savam darbam.

Skolotāji minēja arī dažus negatīvus aspektus, kas saistīti ar dalību projektā.

### • Laika trūkums kursa īstenošanai

Laikietilpīgi. Nav laika pārrunāt ar kolēģiem

### • Pretestība spēlei

Grūti piespiest sevi spēlēt spēli, pietiktu ar rokasgrāmatu vien.

## Qualitative results

To support findings of the quantitative research, teachers' feedback about their experience gained from participating in the experimentation was collected in the post-test.

Teachers from both A and B groups reported different gains and positive aspects regarding the implementation of the Online wellbeing course.

### • The course was user-friendly

During the game, I took notes in the workbook. Like that I could print out the handbook and look at it again later.

### • Flexible implementation and no necessity for external support

I can read what I want and when I want.

### • The content of the course was relevant and useful for teachers

Clear, understandable, precise and positive language, wording, way of expression.

I would also like to create something similar! :) Thank you very much! I don't regret the time I put in!

Would be happy if I could keep playing the game and learn this way

### • Opportunity for professional and personal growth

The handbook encouraged to think about myself, analyse my feelings, my strategies. Together with colleagues, we discussed many things and discovered that one problem can have several solutions.

Loved the offered strategies a lot, the style in which the book was written.

The positive benefit was to evaluate myself, to understand what needs to be improved.

Chapter 9 – empathy, Chapter 11 – strengths, weaknesses, self-growth were the most fascinating.

It was valuable to stop and think, and look at myself from the aside.

One good thing - the course gave advice that your life should be sorted out like a shelf. That may not have been the aim of the course, but it happened to me, and I give credit for that ++++

### • Promoted general insights on teachers' professional wellbeing

Made me think about not overloading myself. Reminded that not all things can be affected by us. Reminded me to turn to colleagues during difficult times.

### • Positive emotions and growth

I felt like a child playing a strategic game :) Interesting pedagogical aspects.

I took away ideas for my work.

Teachers also mentioned some negative aspects about the participation in the project

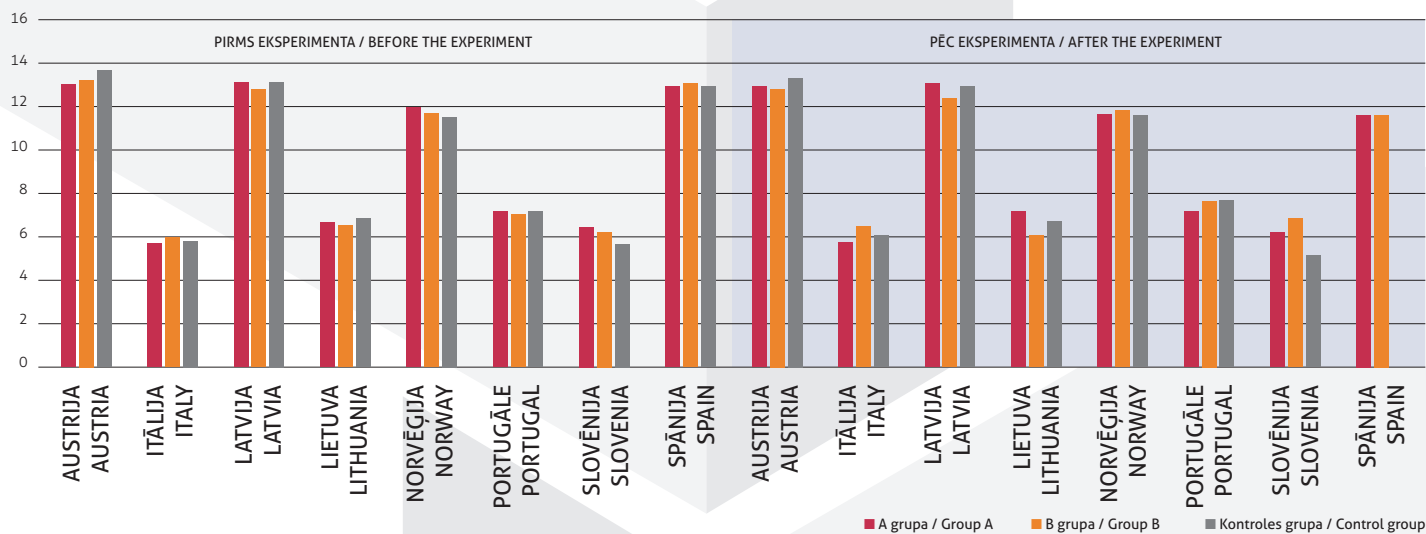
### • A lack of time to implement the course

It was time-consuming. I do not have time to discuss it with colleagues.

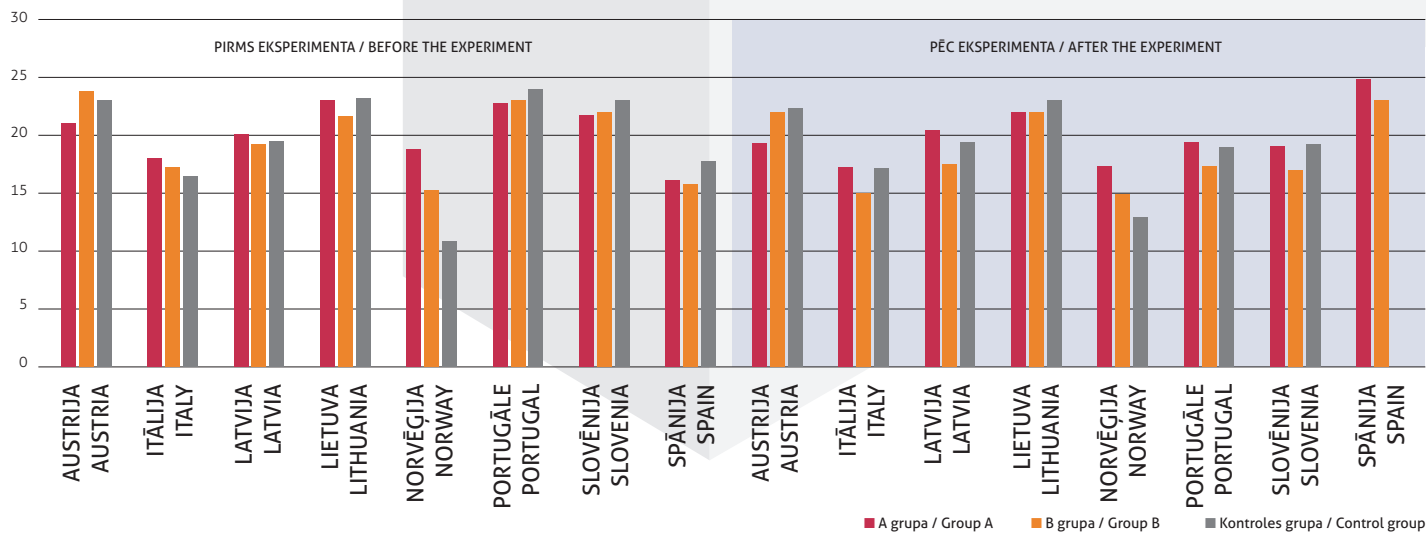
### • Resistance to the game

Hard to force myself to play the game, a handbook alone would be sufficient.

Skolotāju izjustais laika spiediens / Teachers' perceived time pressure

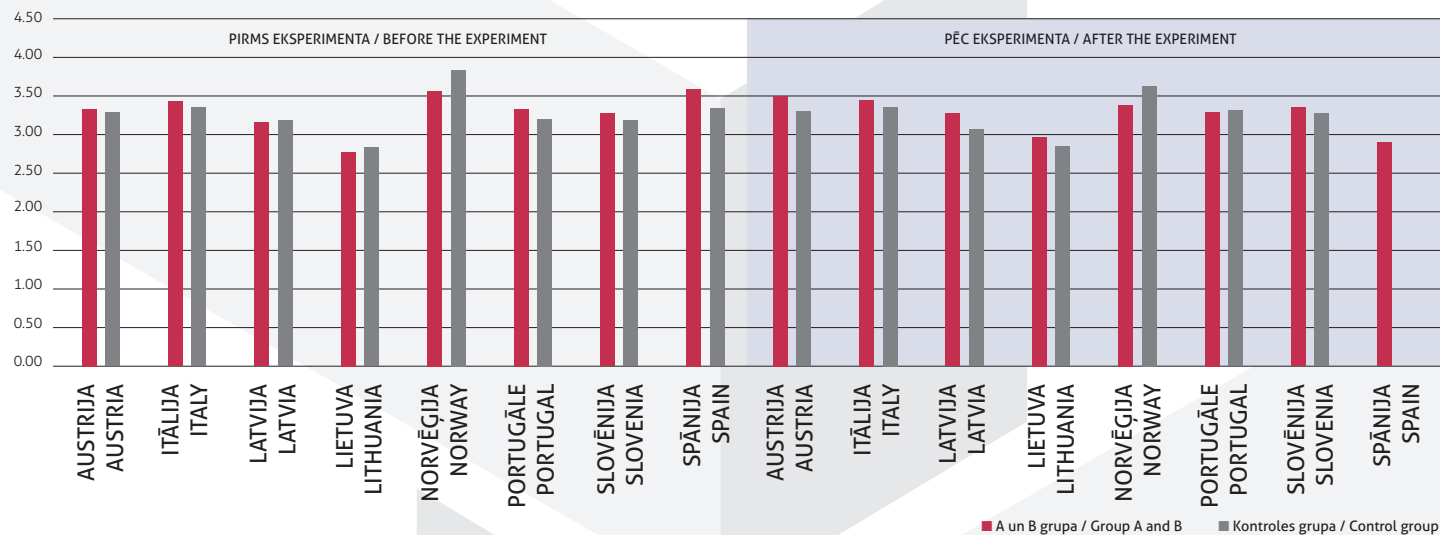


Skolotāju uztvertais stress / Teachers' perceived stress

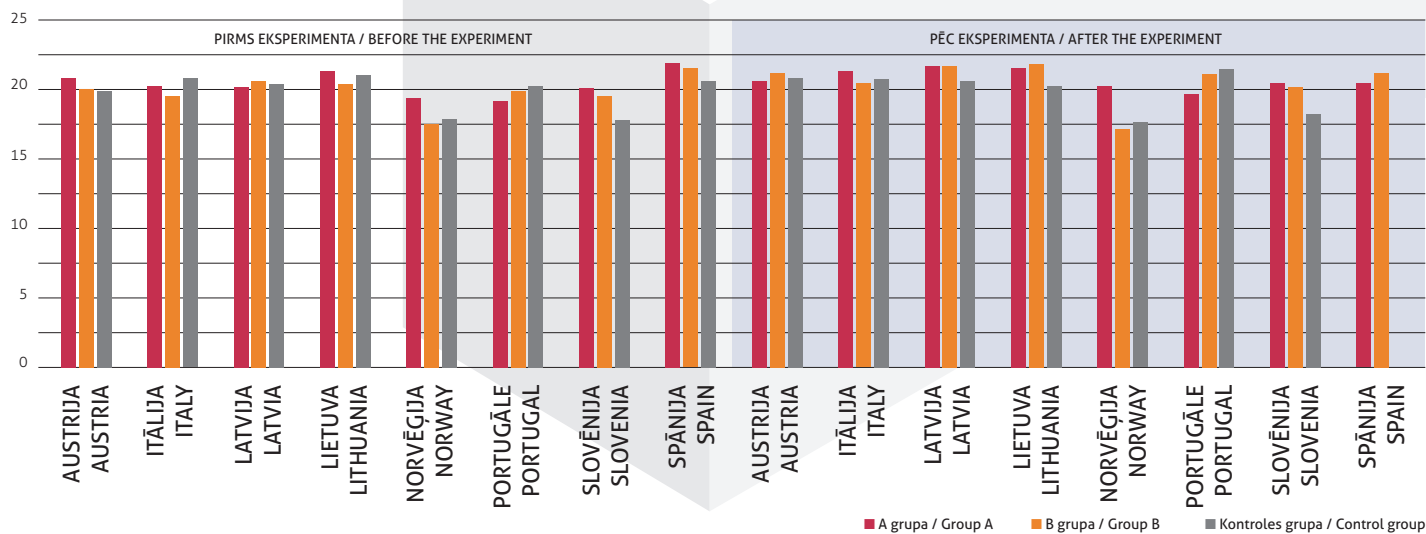




## Skolotāju dzīvesspēks / Teachers' resilience



## Skolotāju pašefektivitāte: spēja motivēt skolēnus / Teachers' self-effectiveness: ability to motivate students



## Ieteikumi izglītības politikas veidotājiem

Pamatojoties uz pētījuma rezultātiem, izstrādāti šādi ieteikumi:

1) Iekļaut pedagogu sagatvošanas programmās introspekcijas, pašrefleksijas, sociāli emocionālo prasmju attīstīšanu, skolotāja lomas apzināšanos savas labklājības uzturēšanā. Iedrošināt pedagogus uzņemties aktīvu lomu kā mācīšanās kopienas daļai.

2) Stiprināt skolu administrāciju, lai tā uzņemtos aktīvu vadību pozitīva skolas klimata uzturēšanā un sekmētu skolotāju gatavību piedalīties labklājības veicināšanā. Lai veidotu visas skolas pieeju labklājības veicināšanai ir nepieciešams noteikt izglītības iestādes prioritātes, nevis organizēt atsevišķas un gadījuma rakstura aktivitātes.

3) Ieviest pierādījumos balstītas labklājības veicināšanas programmas katrā skolā, īstenojot skolotāju tālākizglītību un nodrošinot pastāvīgu profesionālo atbalstu. Sociāli emocionālā mācīšanās jāizvirza par mācību mērķi, jo tā veicina gan skolēnu, gan skolotāju garīgo veselību un labklājību.

4) Integrēt labklājības projektus/iniciatīvas skolās jau esošajās sistēmās, lai veicinātu koleģiālu sadarbību (piemēram, kopīgu plānošanu, progresu uzraudzību, laiku un telpu diskusijām ne tikai par skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem vai uzvedības problēmām, bet arī par sociāli emocionālo izaugsmi un labklājību).

5) Mainīt sabiedrībā valdošo viedokli par skolotāja profesiju, kas šobrīd tiek uzskatīta par stresa pilnu, nepietiekami atalgotu un ar zemu prestižu. Stiprināt izglītības nozari, izceļot pedagogu profesijas ikdienas ietekmi uz jauno paaudzi un mūsu visu nākotni.

## Recommendations for educational policymakers

Based on the research findings, the following recommendations are proposed:

1) To include in pre-service teachers' education the training of introspection, self-reflection, development of social emotional skills, awareness of teacher's role in sustaining their own wellbeing. To empower teachers to take active role as part of the learning community.

2) To strengthen school administrators to take active leadership in sustaining a positive school climate and fostering teachers' readiness to participate in promoting wellbeing at schools. It is necessary to set priorities on the whole system level rather than organize separate and sporadic activities instead of creating a school-wide approach to wellbeing.

3) To implement evidence-based programs in every school through teachers' continuous education and ongoing professional support. Social emotional learning should become a learning goal, because it promotes mental health and wellbeing of both students and teachers.

4) To integrate wellbeing projects/initiatives in already established systems in schools to promote collegial collaboration (e.g. common planning, monitoring of progress, time and space to discuss not only academic achievements and behavioral issues of students, but also social emotional growth and wellbeing).

5) To change public discourse about the teaching profession as a stressful, insufficiently paid profession with low prestige in the society. To strengthen the industry, highlighting the daily influence of the teaching profession on the younger generation and, consequently, on the future of society as a whole.

## Izmantotā literatūra / References

- [1] Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- [2] Upmane, A. (2010). Apmierinātību ar dzīvi prognozējošie faktori: kvantitatīva un kvalitatīva analīze. Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Psiholoģijas nodaļa, Rīga. Promocijas darbs.
- [3] Bakker, A. B., & Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron, & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 178–189). New York, NY: Oxford University Press.
- [4] Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 119–139). Pergamon Press.
- [5] International Labour Organization (2023). *Workplace well-being*. [https://www.ilo.org/safework/areasofwork/workplace-health-promotion-and-well-being/WCMS\\_118396/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/safework/areasofwork/workplace-health-promotion-and-well-being/WCMS_118396/lang--en/index.htm)
- [6] Guest, D. (2002). Human resource management, corporate performance and employee wellbeing: Building the worker into HRM. *Journal of Industrial Relations*, 44(3), 335–358. doi: 10.1111/1472-9296.00053
- [7] Lawson, K. J., Noblet, A. N., & Rodwell, J. J. (2009). Promoting employee wellbeing: The relevance of work characteristics and organizational justice. *Health Promotion International*, 24(3), 223–233. doi: 10.1093/heapro/dap025
- [8] Biggio, G., & Cortese, C. G. (2013). Well-being in the workplace through interaction between individual characteristics and organizational context. *International Journal of Qualitative Studies on Health and WellBeing*, 8, 1–13. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.19823>
- [9] Graham, J. R., & Shier, M. L. (2010). The social work profession and subjective well-being: The impact of a profession on overall subjective well-being. *British Journal of Social Work*, 40(5), 1553–1572. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp049>
- [10] Hodkinson, P., Hodkinson, H., Evans, K., Kersh, N., Fuller, A., Unwin, L., & Senker, P. (2004). The significance of individual biography in workplace learning. *Studies in the Education of Adults*, 36(1), 6–24
- [11] Loftus, S., & Higgs, H. (2010). Researching the individual in workplace research. *Journal of Education and Work*, 23(4), 377–388. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.495712>
- [12] Donald, I., Taylor, P., Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., & Robertson, S. (2005). Work environments, stress, and productivity: An examination using ASET. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 409–423. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.4.409>
- [13] Ford, M. T., Cerasoli, C. P., Higgins, J. A., & Decesare, A. L. (2011). Relationships between psychological, physical, and behavioural health and work performance: A review and meta-analysis. *Work & Stress*, 25(3), 185–204. <https://doi.org/10.1080/02678373.2011.609035>
- [14] Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Keyes, C. L. M. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 205–224). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10594-009>
- [15] Robertson, I., & Cooper, C. (2011). Work and Well-Being. *Well-Being: Productivity and Happiness at Work*, 78–92.
- [16] McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Sydney, NSW AIS.
- [17] Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411.
- [18] Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Students' Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–49. <http://epaa.asu.edu/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- [19] Konstantopoulos, S. (2006). Trends of School Effects on Student Achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82, and NELS:92. *Teachers College Record*, 108(12), 2550–2581. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00796.x>
- [20] OECD. (2014). *TALIS [Teaching and Learning International Survey] 2013 result: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. [https://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE\\_TALIS\\_Rapporto\\_Internazionale\\_EN.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf)
- [21] Briner, R., & Dewberry, C. (2007). *Report for worklife support on the relation between well-being and climate in schools and pupil performance*. Retrieved 06/11/2023 from <https://www.scribd.com/document/34205400/Staff-wellbeing-is-key-to-school-success-Full-Report>.
- [22] Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10706.
- [23] Viac, C., & P. Fraser (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- [24] Martinsone, B., Di Sano, S., D'Elia, P., & La Salle-Finley (2023). A Conceptual Framework for Sustainable Promotion of a Positive School Climate: Context, Challenges, and Solutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 25 (1), 64–85. doi: 0.2478/jtes-2023-0005
- [25] Aulen, A., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 102, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- [26] Tsuyuguchi, K. (2023). Analysis of the determinants of teacher well-being: Focusing on the causal effects of trust relationships. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104240.
- [27] Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework*.
- [28] Martinsone, B., & Damberg, I. (2017). Qualitative analysis of teachers' written self-reflections after implementation of a social-emotional learning program in Latvia. *International Journal of School and Educational Psychology*, 5(4), 215–225. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1225236>
- [29] Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning in schools through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21–36. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>
- [30] Martinsone, B., Niedre, R., & Bērziņa, S. (2021). *Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.-12. klasei. [Social emotional learning: Plans for activities for 1st-12th grade]*. VISCS. <https://mape.skola2030.lv/materials/B8awCAPn8vdCLpzGZ7eTDi>
- [31] Supe, I., Martinsone, B., Cefai, C., & Conte, E. (2023). Preschool children's social emotional learning and behavioural outcomes after participation in PROMEHs program: A mediating role of parents' social emotional skills. In *To be or not to be a great educator, 2022: Proceedings of ATEE annual conference* (pp. 824–836). University of Latvia

Eiropas Komisijas atbalsts šā izdevuma tapšanai nav uzskatāms par piekrišanu tā saturam, kas atspoguļo tikai autoru uzskatus. Eiropas Komisija neatbild par nekādu šeit ietvertās informācijas izmantošanu.

Visas tiesības rezervētas. Šīs publikācijas vai tās fragmentu pavairošana vai pārpublicēšana, izmantojot jebkurus elektroniskus vai mehāniskus līdzekļus, tostarp fotokopēšanu, ierakstīšanu vai jebkādas informācijas uzglabāšanas sistēmas, ir aizliegta bez autoru rakstiskas atļaujas.

Šī publikācija ir licencēta saskaņā ar Creative Commons Attiecinājums-Nekomerciāls 4.0 Internacionāls (CC BY-NC 4.0) licenci. Šo materiālu ir atļauts izmantot, koplietot un pielāgot, ja tiek norādīta atbilstoša atsauce uz publikāciju un tās autoriem. Publikāciju vai tās fragmentus nav atļauts pārdot vai citādi izmantot komerciālām vajadzībām.

### Atsauce uz šo publikāciju / How to cite this publication

Martinsone, B., Vanaga, A., & Damberg, I. (2023). Pētījuma rezultāti par pedagogu profesionālo labklājību Latvijā. Research results on teachers' professional wellbeing in Latvia. VISCS. ISBN 978–9934–24–189–5