

SOCIĀLĀ PSIHOLOGIJA

Ina Grasmane, Anita Pipere

SĀKUMSKOLAS VECUMA BĒRNU GARĪGĀ INTELEKTA SKALAS IZSTRĀDE: SATURA PAMATOTĪBAS IZVĒRTĒŠANA

DOI: [https://doi.org/10.9770/szv.2020.2\(9\)](https://doi.org/10.9770/szv.2020.2(9))

Kā viena no pamatdimensijām, kas nodrošina individuālu un sabiedrības dzives kvalitāti, garīguma dimensija pēdējos gadu desmitos ir īpaši piesaistījusi zinātnieku uzmanību. Tā kā zinātniskajā literatūrā garīgā intelekta (GI) mērišanas instrumenti sākumskolas vecuma bērniem nav atrodami, rakstā atspoguļotā pētījuma virsmērkis balstās vajadzībā izstrādāt skalu bērnu GI mērišanai, kas būtu izmantojama, cita starpā, arī GI attīstības programmu efektivitātes izvērtēšanai. Dots pētījums atspoguļo šīs skalas izstrādes procesu tās satura pamatotības izvērtēšanas posmā. Par jaunās skalas teorētisko pamatu kļuva modelis, kas ietver bērnu GI specifiskas pazīmes un balstās D. Kinga, S. Viglsvortas, Dž. Fišera, Dž. Faulera, K. Kārtraitas un M. Paintones teorijās par GI. Topošās bērnu GI skalas satura primārās validizācijas empiriskais pētījums ietver ekspertu viedokļu analīzi par izstrādātā bērnu GI modeļa atbilstību GI teorētiskajai izpratnei, viņu praktisko pieredzi saistībā ar modeļa elementiem kā arī ekspertu vērtējuma analīzi GI skalas pantu formulējumiem attiecīgā vecumposma kontekstā. Seši eksperti, kas tika izvēlti, balstoties uz viņu teorētiskajām zināšanām un profesionālo pieredzi pētījuma jomā, aizpildīja strukturētu aptauju, aprakstoši izvērtējot bērnu GI modeļa komponentus un apakškomponentus, tiem atbilstošos pantus un komentējot pētāmo problēmu. Realizētie skalas izstrādes procesa soļi satura pamatotības noskaidrošanas un uzlabošanas kontekstā, iegūtās atbildes uz pētījuma jautājumiem un darbs pie atklāto neprecizitāšu un problēmu novēršanas ir ļāvuši sasniegzt pētījuma mērķi – noskaidrot sākumskolas vecuma bērnu GI skalas mērāmā fenomena satura reprezentativitāti, piemērotību un izstrādāto pantu un teorijas savstarpējo saderību. Teorētiskā un empiriskā pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka topošā skala ir saturiski pamatota, un tādējādi paver ceļu tālākajam darbam pie skalas psihometriskās validizācijas.

Atslēgas vārdi: garīgais intelekts, satura pamatotība, teorētiskais modelis, ekspertu aptauja, Bērnu GI skala (BGIS).

An elaboration of primary school children spiritual intelligence scale: evaluation of content validity

Over the last few decades, the spiritual dimension, as one of the foundational dimensions ensuring the quality of individual and societal life, has drawn the specific attention of researchers. Since the analysis of research literature shows the lack of the tools for the measurement of spiritual intelligence (SI) for primary school children, the strategic aim of the given study entails the need to elaborate such scale for the measurement of children SI, to be used, among the other things, to evaluate the effectivity of programs for the development of SI. The presented work reflects the scale's elaboration process in the phase related to the evaluation of its content validity. The theoretical background of the scale was constructed as a model on distinctive features of

children's SI, drawing on the theories by D. King, S. Wigglesworth, J. Fisher, J. Fowler, K. Cartwright, and M. Painton on SI. Empirical research of the primary content validation for the evolving scale included the analysis of experts' views on the consistency between the elaborated model of children SI and the theoretical underpinnings of SI, the connection of their practical experience with the components of the model, as well as the analysis of the experts' review on the scale's items in the context of appropriate age. Six experts, selected based on their theoretical knowledge and professional experience in the domain of interest, filled out the structured survey, providing the descriptive evaluation for the components and subcomponents of children SI model, items representing these components, and commenting on the research problem. Described steps for the elaboration of the scale's primary content validity, obtained answers on the research questions as well as the work on the elimination of revealed inaccuracies and issues have allowed reaching the research aim – to determine the representativity and adequacy of phenomenon's content measured by the primary school children SI scale and the compliance between the theory and constructed items. The results of the given theoretical and empirical study approve the content validity of developing scale and, thus, open the way for further work on the psychometric validation of the instrument.

Key words: spiritual intelligence, content validity, theoretical model, expert survey, Children Spiritual Intelligence Scale (CSIS).

Разработка шкалы духовного интеллекта детей младшего школьного возраста: оценка обоснованности содержания

Духовный аспект как один из основных параметров, обеспечивающих качество жизни индивида и общества, в последние десятилетия особенно привлекает внимание учёных. Поскольку в научной литературе отсутствуют инструменты для измерения духовного интеллекта (ДИ) детей младшего школьного возраста, стратегическая цель представленного в статье исследования основывается на необходимости разработать шкалу для измерения ДИ детей, которую, среди прочего, было бы возможно использовать также для оценки эффективности программ по развитию ДИ. Данное исследование отражает процесс разработки шкалы на этапе оценки обоснованности её содержания. Теоретической основой новой шкалы стала модель, включающая специфические особенности ДИ детей и опирающаяся на теории ДИ Д. Кинга, С. Уигглсворт, Дж. Фишера, Дж. Фаулера, К. Картрейт и М. Пайnton. Эмпирическое исследование валидности содержания будущей шкалы ДИ включает в себя анализ мнений экспертов о соответствии разработанной модели ДИ детей теоретическому пониманию ДИ, их практический опыт в связи с компонентами модели, а также анализ экспертной оценки формулировок вопросов ДИ в данном возрастном контексте. Шесть экспертов, отобранных на основании их теоретических знаний и профессионального опыта в области данного исследования, заполнили структурированный опросник, в описательной форме оценивая компоненты и подкомпоненты модели ДИ детей, соответствующие им формулировки вопросов, а также комментировали исследуемую проблему. Реализованные шаги разработки шкалы в контексте уточнения и усовершенствования обоснованности её содержания, полученные ответы на вопросы исследования и работа по устранению выявленных неточностей и проблем позволили достичь цели исследования – выяснить репрезентативность и пригодность содержания шкалы ДИ для детей младшего школьного возраста, а также совместимость разработанных вопросов шкалы с теорией. Результаты теоретического и эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что содержание будущей шкалы обосновано, и это открывает путь для дальнейшей работы по психометрической валидизации шкалы.

Ключевые слова: духовный интеллект, обоснованность содержания, теоретическая модель, экспертный опрос, Детская шкала ДИ (ДШДИ).

Ievads

Pasaules Veselības organizācija (angļu valodā: *World Health Organization*, WHO) jau 2002. gadā norādīja uz garīguma dimensiju kā vienu no sešām pamatdimensijām, kas nodrošina cilvēka dzīves kvalitāti, un garīgumu uzsvēra kā vienu no mūsdienu cilvēkam svarīgākajām vērtībām. Šī tēma pēdējos gados ir piesaistījusi zinātnieku uzmanību un ir veikti daudzi empīriski pētījumi (World Health Organization (WHO) 2002; Beehner 2019). Piemēram, garīguma pētnieks R. Vuthnovs (*R. Wuthnow*) ir veicis plaša mēroga pētījumu par mūsdienu amerikānu garīgumu, kurā izmantoja cilvēku aprakstus par savu garīgo un reliģisko pieredzi (Wuthnow 1998). Savukārt K. Rufs (*C. Roof*) ir pētījis mazu bērnu garīgumu, atklājot, ka paši bērni garīgumu uztver kā kaut ko, kas ir attīstāms un pilnveidojams (Roof 1999). Garīguma pētnieki apgalvo, ka zinātniskajos pētījumos par šo tēmu varam novērot terminoloģiskas neskaidrības – trūkst vadlīniju dažādu ar garīgumu saistītu terminu pielietošanai pētniecības praksē (Hay, Nye 1998). Dž. Watsons (*J. Watson*) parāda gandrīz neizbēgami konfliktējošo garīguma teoriju un definīciju biezokni, aprakstot arī ierobežoto literatūras klāstu šo jēdzienu analīzē (Watson 2003). Tādējādi diskusija par garīgumu un ar to saistītajiem jēdzieniem kā arī garīguma pētījumu metožu izstrādāšana ir būtiska zinātniska nepieciešamība.

Dotā pētījuma virsmērķis balstās vajadzībā pārbaudit jaunas, teorētiski un empīriski pamatotas psihopedaģiskās intervences bērnu garīgā intelekta (GI) attīstīšanai efektivitāti. Lai to paveiktu, nepieciešams izstrādāt skalu bērnu GI mērišanai, un dotais pētījums atspoguļo bērnu GI skalas izstrādes procesu tās saturā pamatošības izvērtēšanas posmā.

Kopš pagājušā gadsimta beigām, kad GI jēdziens kļuva par zinātnisku diskusiju priekšmetu, ir radītas vairākas skalas GI mērišanai pieaugušajiem. Viena no pazīstamākajām ir D. Kinga (*D. King*) radītā GI mērišanas skala SISRI-24 (angļu valodā: *Spiritual Intelligence Self-Report Inventory*) (King 2008), kas ir adaptēta arī latviešu valodā (Regzdina 2017). Tā kā pētnieki uzsver nepieciešamību attīstīt GI jau agrīnā vecumā, būtiski ir izstrādāt bērniem atbilstošus GI izpētes instrumentus (Wuthnow 1998). Bērnu GI pētniece M. Paintone (*M. Painton*) savā grāmatā “Veicinot sava bērna garīgo intelektu” (angļu valodā: *Encouraging Your Child's Spiritual Intelligence*) piedāvā vecākiem un bērniem domātas aptaujas bērnu GI izpētei. Šis pētnieces izstrādātās aptaujas panti tika ņemti par paraugu jaunās bērnu GI skalas pantiem (Painton 2007).

Tā kā zinātniskajā literatūrā GI mērišanas instrumenti tieši sākumskolas vecuma bērniem nav atrodami, vispirms aplūkosim izpētes instrumentus, kas saistīti ar citiem bērnu garīguma aspektiem.

Kā vienu no plaši izmantotām skalām bērnu garīguma pētniecībā var minēt Dž. Fišera (*J. Fisher*) Garīgās veselības skalu sākumskolas vecuma bērniem “*Feeling Good, Living Life*” (FGLL) (Fisher 2009). Dž. Fišers kā būtisku zinātnieku uzdevumu uzsver validizētu skalu izstrādi un publiskošanu, kas ļautu pētīt dažādus bērnu garīguma aspektus, kā arī programmu un metožu veidošanu, kas mērķtiecīgi attīsta bērna garīgumu (Fisher et al. 2000). Savukārt garīguma pētnieks R. Gomezs (*R. Gomez*) sadarbībā ar Dž. Fišeru ir izveidojis garīgās labklājības aptauju (angļu valodā: *Spiritual*

Well-Being Questionnaire, SWBQ) (Gomez, Fisher 2003), kuru var izmantot sākot no 11 gadu vecuma. Indiešu GI pētnieki K. Madhumati (*C. Madhumathi*) un D. Suparna (*D. Suparna*) ir izstrādājuši 55 pantu pusaudžu GI mērišanas skalu, kas tika radita, balstoties uz vairākām pieaugašo garīguma izpētes skalām. Indiešu pētniekus izstrādātā skala sastāvēja no piecām pamatskalām – starppersonu attiecības, attiecības ar transcendentu, dzīves jēga un tās meklējumi, mīlestība un līdzjūtība (Madhumathi, Suparna 2017). Šie komponenti ir iekļauti arī topošajā sākumskolas vecuma bērna GI skalā.

Pētnieki norāda arī uz patreiz pieejamo bērnu garīguma mērišanas skalu trūku-miem. Piemēram, R. Gilmans (*R. Gilman*) un E. Hebners (*E. Huebner*) atklāj divus būtiskus esošo instrumentu trūkumus. Pirmkārt, instrumentiem trūkst multikulturālās ticamības. Ja būtu jāsalīdzina dažādu etnisko grupu bērni, kas ir būtisks uzdevums garīguma pētniecībā, nav pārliecības, ka instrumenti būtu atbilstoši attiecīgajai kultūrai. Otrkārt, nav pārliecības, ka instruments mēra to, kas ir norādīts – piemēram, instruments individuālās labklājības mērišanai neatspoguļo konkrētas labklājības jomas bērnu un pusaudžu dzīvē (Gilman, Huebner 1997; Huebner 1994). Savukārt Dž. Fišers akcentē nepilnības garīguma izpētes skalu teorētiski konceptuālajos pamatos, uzsverot, ka neprecīzas teorētiskās pamatotības dēļ skalu panti var mērīt pavisam citu kvalitāti nekā tas ir paredzēts. Piemēram, tā vietā, lai noteiktu garīgo labklājību vai garīgo apmierinātību, instruments var mērīt bērnu paškonceptiju (Fisher 2013). Šeit parādās būtiska nepieciešamība precīzi definēt mērāmos jēdzienus, lai netiktu pieļautas satursiskas klūdas (Wiklund et al. 1994).

Dž. Mata-Makmahonas (*J. Mata-McMahon*) garīguma pētījumu (2005–2015) pārskatā tiek norādīts, ka garīguma empīrisko pētījumu ir ārkārtīgi maz, īpaši jautā-jumos, kas attiecas uz bērniem un bērnu garīgo attīstību (Mata-McMahon 2016). Literatūrā nav atrodams neviens kvantitatīvs izpētes instruments, kas pētītu mazāku bērnu GI. Trūkst instrumentu arī citu ar bērnu garīgumu saistītu parādību mērišanai.

K. Mūra (*K. Moore*), V. Talvare (*V. Talwar*) un S. Bosacki (*S. Bosacki*) raksta, ka bērnu garīguma pētnieku būtisks uzdevums ir izstrādāt garīguma mērišanas instrumentus bērniem, lai kvalitatīvi aprakstītos datus būtu iespējams pētīt kvantitatīvi, atspoguļojot bērnu garīgo uzskatu daudzveidību un to plašumu multikulturālā kontekstā, kā arī novērtēt bērnu garīguma ietekmi uz sociālās pielāgošanās jomu, grūtību pārvarešanas stratēģijām un citām bērnu attīstībai svarīgām jomām (Moore et al. 2012). Arī garīguma pētnieks K. Bojatziss (*C. Bojatzis*) uzsver, ka ir jāizstrādā skalas kvantitatīvai garīguma pētišanai un jāpēta bērnu garīgums dažādās kultūrās (Bojatzis 2008).

Lai izstrādātu jaunu, teorētiski un empīriski pamatoitu skalu bērnu GI pētišanai, vispirms ir jāizstrādā teorētiskais modelis, kas definētu bērnu GI specifiskos komponentus. Nemot vērā iepriekš minēto un it īpaši pētnieku klūdas bērnu garīguma mērišanas skalu konstruēšanā, tika veikta rūpīga GI jēdziena teorētiskā analize, kas ļāva noskaidrot bērnu GI modeļa komponentus, kurus īsumā aprakstīsim nākamajā raksta nodaļā. Šis bērnu GI teorētiskais modelis tika likts jaunās bērnu GI skalas pamatā.

Garīguma un garīgā intelekta jēdzienu teorētiskā analīze

Garīgums ir starpdisciplinārs jēdziens, kas zinātniskajā literatūrā tiek definēts kā filosofisks, psiholoģisks un pedagoģisks jēdziens, kurā tiek ietverti: 1) gan reliģiskie, gan sekulārie aspekti, 2) tikai reliģiskie aspekti, 3) tikai sekulārie aspekti (Grasmane, Pipere 2020). Garīgums var tikt definēts dažādos veidos un zinātnē to iespējams nošķirt no reliģijas, vairāk fokusējoties uz individuālās garīgās pieredzes izpēti. Izprotot atšķirību starp individuālās garīgās pieredzes zinātnisku izpēti un tradicionālo reliģisko konfesiju piedāvāto garīguma pieredzi, mēs iegūstam lielāku brīvību un neatkarību, konstruējot zinātnisku izpratni par garīguma jēdzienu (Sinnott 1998).

GI jēdziens ir cieši saistīts ar garīguma jēdzienu, tam ir tikai zinātniska nozīme un psiholoģijā tas ir nodalīts no tiešas reliģiskas pieejas garīguma izpratnē. GI visbiežāk tiek raksturots kā adaptīvu, ikdienā pielietojamu spēju kopums, ko ir iespējams attīstīt un pilnveidot (King 2008). Zinātnieki izdala dažādas garīgi intelektuālu indivīdu raksturojošas spējas.

D. Kings un S. Viglesvorta (*C. Wigglesworth*) uzskata, ka GI ir mentālu spēju kopums, kas ietver savas dzīves nemateriālo un transcendentālo aspektu apzināšanos (angļu valodā: *awareness*), integrāciju (angļu valodā: *integration*) un adaptīvu pielietošanu (angļu valodā: *adaptive application*), rezultējoties tādās kvalitātēs kā dzīļas eksistencialas refleksijas spējas (angļu valodā: *deep existential reflection*), spējas padzinātī izprast jēgu un nozīmi (angļu valodā: *enhancement of meaning*), spējas atpazīt savu transcendentālo Es (angļu valodā: *recognition of a transcendent self*) un spējas pārvaldīt garīgus apziņas stāvoklus (angļu valodā: *mastery of spiritual states*). GI nodrošina arī vajadzību un spēju atjaunoties, iedvesmoties, pieslēdzoties transcendentālai realitātei (King, DeCicco 2009, kā minēts Regzdina 2017; Wigglesworth 2011).

Garīguma pētnieks Dž. Faulers (*J. Fowler*) par centrālo garīguma pazīmi izvirza ticību, savukārt R. Emmonss (*R. Emmons*) uzskata, ka garīgi intelektuālu indivīdu raksturo spēja pielietot transcendences un plašāku garīgās apziņas stāvokļu sasniegšanas pieredzi ikdienas dzīvē, kā arī spēja izmantot šo pieredzi ikdienas jautājumu risināšanai (Fowler 1994; Emmons 2000). Jēgpilnuma jautājumu akcentē R. Volmans (*R. Wolman*), uzskatot, ka garīgi intelektuālu indivīdu raksturo spēja uzdot jautājumus par dzīves jēgu, izjust vienotību ar katu cilvēku un pasauli (Wolman 2001). N. Georgita (*N. Gheorghita*) GI apraksta kā veseligu un spēcīgu pašizpratni, stabili pašapziņu, kas dod iespēju pacelties augstāk par kognitīvo un emocionālo intelektu, palīdzot atrast risinājumus dažādiem dzīves uzdevumiem radošā un efektīvā veidā, atrodoties emocionālā līdzsvara un stabilitātes stāvokli. GI veido tiltu starp kognitīvo un emocionālo intelektu un stimulē šo abu intelekta dimensiju attīstību (Gheorghita 2014).

Balstoties uz šo un citu garīguma pētnieku teorētiskajām atziņām, tika izstrādāts bērnu GI modelis, kurš sastāv no pieciem pamatkomponentiem, katrs no kuriem ietver piecus apakškomponentus. Šis bērnu GI modelis tiks izmantots gan bērnu GI aptaujas, gan psihopedagoģiskās intervences programmas bērnu GI attīstīšanai izstrādei.

Pirmais modeļa komponents ir saistīts ar personiskās jēgas radišanas un apzināšanās spēju. Šis komponents izdalīts, pamatā balstoties uz D. Kinga ideju par GI, lai gan šī pazīme minēta gandrīz visu GI pētnieku darbos. GI ir spēja kritiski pārdomāt dzīves

jēgu un mērķi, kā arī citus eksistenciālus vai metafiziskus jautājumus (piemēram, realitāti, Visumu, telpu, laiku, nāvi) (King, DeCicco 2009). Tā ir spēja konstruēt personīgo jēgu un mērķus visā dzīves fiziskajā un garīgajā pieredzē, ieskaitot spēju noteikt un sasniegt dzīves mērķi (Zohar, Marshall 2000). GI pētnieki D. Zohara (*D. Zohar*) un I. Maršals (*I. Marshall*) apraksta dzīves nepieciešamību uzdot sev jautājumu “kāpēc?”, un izprast – kas stāv “aiz tā visa”? (Zohar, Marshall 2000) Analizējot zinātnisko literatūru, raksta autori šim komponentam izdalīja piecus apakškomponentus. Tie ir: 1) transcendentālā apzināšanās (attiecības ar Dievu vai Augstāko Es), 2) spēja izstrādāt un apzināties dzīves jēgu un mērķi, 3) spēja apzināties savu profesionālo aicinājumu, 4) vajadzība izprast cēloņus, uzdodot jautājumu “kāpēc?”, 5) vajadzība pārdomāt eksistenciālus jautājumus (par laiku, telpu, dzīves jēgu utt.).

Bērnu GI pētniece M. Paintone GI definē kā savas iekšējās pasaules apzināšanās līmeni un raksta, ka 20 gadus ārstējot dažādas bērnu psihopatoloģijas, viņa ir novērojusi, ka, palīdzot bērnam apzināties sevi, savu iekšējo pasauli – talantus, spēku, mieru, ticību, un tā attīstot bērna GI, uzlabojās bērna psihiskā veselība un samazinājās tas, kas tiek uzskatīts par patoloģiju (Painton 2009). Pašizpratne un identitātes apzināšanās ir būtiska tēma, kuru var atrast pētījumos par bērnu garīgumu (Mata-McMahon 2016). M. Moriarti (*M. Moriarty*) izstrādātais teorētiskais bērnu garīguma modelis kā vienu no četrām bērnu garīgumu raksturojošām dimensijām izvirza pašizpratnes spēju (Moriarty 2011). Tostarp S. Viglesvorta kā vienu no centrālajām GI pazīmēm izceļ augstu pašapzināšanās līmeni (Wigglesworth 2011), bet Dž. Fišers apgalvo, ka identitātes apzināšanās ir bērna garīgās veselības pamatā (Fisher 2009). Būtiska šajā kontekstā ir M. Paintones ideja par to, ka bērna GI specifiski raksturo spēja brīvi un radoši spēlēties, radīt kaut ko, tā izpaužot savu iekšējo pasauli. Šāda spēle bērnu dziedina un atrīvo. Pētniece raksta, ka šāda dziedinošā spēle ir primārā bērnu garīgā valoda (Painton 2007). Šīs pētnieku atziņas dod iespēju modelim pievienot otro komponentu – pašizpratni, kuram tika izdalīti šādi pieci apakškomponenti: 1) identitātes apzināšanās, 2) pašcieņas attīstība: cieņu pret sevi, saviem uzskatiem, talantiem, 3) spēja identificēt savas vājās un stiprās puses, 4) spēja izpausties brīvā un simboliskā spēlē, kas iekšēji atrīvo un dziedina, 5) spēja piešķirt vērtību savai iekšējai pasaulei – gudrībai, pieredzei, spēkam, mieram, ticībai.

GI pētniece S. Viglesvorta emocionālo intelektu uzsver kā būtisku priekšnosacījumu tam, lai spētu attīstīties GI, un uzskata, ka šie intelekti veidi ir savstarpēji saistīti. Kā būtiskas spējas, kur emocionālais robežojas ar garīgo un veido pamatu GI attīstībai, viņa akcentē pašregulācijas spējas (Wigglesworth 2011). Savukārt Dž. Meijers (*J. Mayer*) GI raksturo kā ikdienā pielietojamas spējas, kas izpaužas kā tikumīga rīcība piedodot, izsakot pateicību, esot pazemīgam, izrādot līdzjūtību, kā arī piedaloties Visuma vienotības veicinašanā un savas dzīves kvalitātes paaugstināšanā (Mayer 2000). Balstoties uz S. Viglesvortas GI modeli, kura viens no būtiskiem komponentiem ir pašregulācijas meistarība, kā arī uz citu autoru atziņām, tiek definēts trešais GI komponents. Tas ir saistīts ar bērnu pašregulācijas meistarību un ietver šādus apakškomponentus: 1) spēju apzināties, ka ir iespējams mainīt gan savu uzvedību, gan uzlabot sekmes mācībās, ja pats iegulda pūles, 2) spēju cienīt autoritāti un sekot tai, 3) spēju palikt uzticīgiem savam mērķim pat tad, ja rodas grūtības to sasniegt, 4) emocionālās un fiziskās paškontroles spējas, 5) spēju apzināti pieņemt lēmumu, tā pozitīvi ietekmējot ikdienas

dzīves situācijas. Šīs bērnu pašregulācijas meistarības pazīmes izsecinātas, balstoties uz S. Viglesvortas (Wigglesworth 2011) un M. Paintones (Painton 2007) teorētiskajām atziņām par GI, kā arī uz ideju par to, ka GI ļauj sev jautāt – kā man mainīt savudzīvi, ja to vēlos? (Zohar, Marshall 2000)

Ceturtais modeļa komponents ir sava autentiskuma un unikalitātes apzināšanās. Arī uz šo GI pazīmi norāda gandrīz visi GI pētnieki. D. Kings raksta, ka cilvēka unikalitātes apzināšanās ir būtiska GI pazīme, kas veicina saskarsmi ar cilvēka patieso dabu, kas savukārt palīdz izprast dzīves jēgu, veicina transcendenci un paplašina apziņas robežas. Atvēršanās radošumam, spontānums un spēja pārveidot realitāti nodrošina autentiskuma attīstību, kas izpaužas prasmē sajust un sadzirdēt sevi. Tas viiss palīdz apziņatīties personīgo jēgu, risināt ikdienas problēmas un līdz ar to veido spēju abstrakti argumentēt (King 2008). D. Zohara un I. Maršals uzskata, ka GI palīdz pieņemt ar savu iekšējo pasauli un vērtībām saskaņotus lēmumus. Tādējādi GI veido saikni starp individuālu unikālo pasaules uztveri un apzinātām izvēlēm, attieksmēm, darbībām, kas balstās viņa vērtību sistēmā (Zohar, Marshall 2000). ASV izglītības, radošuma un līderības pētniece filosofe D. Siska (*D. Sisk*) GI spēju aprakstu papildina ar radošuma komponenti un uzsver GI nozīmi izglītības sistēmā un līderībā (Sisk 2008). Balstoties uz minēto autoru idejām, autentiskuma un unikalitātes apzināšanās komponentes ietver 1) spēju apziņatīties savas jūtas un par tām pastāstīt, 2) domu, jūtu un uzvedības vienotību, 3) spēju ieklausīties savā intuīcijā, 4) radošā potenciāla īstenošanu, 5) sava unikālā pasaules uzskata apzināšanos.

S. Viglesvorta kā būtisku GI pazīmi nosauc izkoptas līdera dotības. Pētniece līdera iezīmes definē kā spēju izturēties pret sevi, citiem un dzīves notikumiem ar līdzjūtību un gudrību, saglabājot iekšējo un ārējo mieru neatkarīgi no apstākļiem. Pēc autores domām līdzjūtība un gudrība kopā veido mīlestību. S. Viglesvortas GI modeli spēja būt gudram un efektīvam garīgajam skolotājam un mentoram tiek nosaukta kā būtiska GI kvalitāte (Wigglesworth 2011). Efektīvs pārmaiņu nesējs, kas pieņem gudrus, žēlsirdīgā attieksmē pret pasauli balstītus lēmumus, ir personība, kuras klātbūtne ir nomierinoša un dziedinoša. Lai cilvēks attīstītos šajā virzienā, svarīgi jau no sākumskolas vecuma radīt atbilstošus apstākļus šādu spēju attīstībai. Jau bērnībā ir būtiski attīstīti izpratni par to, kas ir dziļas starppersonu attiecības, un apziņu par to, ka ikdienas dzīve ir piesātināta ar garīgiem, sociāliem treniņiem, kas bagātina sirdi un attīsta spēju pieņemt lēmumus, balstoties uz mīlestību, piedošanu, taisnīgumu, cerībām un ticību (Fisher 2009). Pēc S. Viglesvortas domām, līderis ir cilvēks, kas prot iedarboties uz citiem, spēj mācīt otram to, ko iemācījies pats, un spēj rosināt pārmaiņas savā apkārtnei (Wigglesworth 2011). Tādējādi modelim tiek pievienots piektais komponents, kas saistīts ar **sociālo meistarību**. Šīs komponentes ietver 1) spēju piedot ikdienas pāridarījumus, 2) spēju iemācīt otram to, ko māk pats, 3) spēju pieņemt dažādus uzskatus, viedokļus, tradīcijas, 4) līdzjūtību pret pasauli, 5) spēju būt draudzīgās un sirsniņgās attiecībās ar vienaudžiem un nozīmīgajiem pieaugušajiem.

Raugoties uz GI skalas izstrādi bērniem no attīstības psiholoģijas viedokļa, tika ņemta vērā K. Kārtraitas (*K. Cartwright*) piedāvātā Ž. Piažē (*J. Piaget*) kognitīvās attīstības teorijas integrācija ar garīgās attīstības aspektiem (Cartwright 2001). Pētniece apraksta saistību starp katru kognitīvās attīstības stadiju un to, kā attīstās bērna garīgums. Izstrādājot PPI bērnu GI attīstīšanai, kā arī skalu bērnu GI mērišanai, jāņem

vērā, ka konkrēto operāciju attīstības stadijā bērna logika sāk attīstīties, pielietojot konkrētus priekšmetus, un likumsakarības ir novērojamas praktiskā veidā. Tādas pašas likumsakarības ir novērojamas arī garīgās attīstības sfērā. Bērns sāk pieņemt vispārpieņemtus, konkrētus skaidrojumus par garigo jomu un apzināti tos pielietot savā dzīvē un subjektīvajā pieredzē (Labouvie-Vief 1992). Tā kā konkrēto operāciju stadijā bērnam ir raksturiga logisku secinājumu izveidošana, balstoties uz konkrētu pieredzi un vispārēju skaidrojumu, bērna garīgo attīstību raksturo logisku skaidrojumu meklējumi savām attiecībām ar Dievu. Bērns uzsāk šos meklējumus, kad viņam sāk pietrūkt tikai ar simboliski mitoloģisko un mītisko garīgās pasaules izjūtu un viņš vēlas rast izskaidrojumu tam, kas notiek viņa dzīvē. No šī viedokļa raugoties, vienotas sociālās normas sniedz atbalstu gan intelektuālai, gan emocionālai, gan garīgai pasaules izziņai un attīstībai. Šajā attīstības stadijā indivīds var atklāt konkrētu nozīmi un jēgu noteiktais garīgais likumsakarības un visbiežāk tas skar uzvedību, sociālo kontroli, vērtības un uzskatus (Cartwright 2001).

Apkopojot iepriekš apskatito modeļa teorētisko bāzi, var secināt, ka GI pamatā ir garīguma pazīmes, kas ietver konkrētas spējas, kuras sākumskolas vecumposmā attīstās specifiskā veidā.

Bērnu GI skalas satura pamatotība

Satura pamatotība, kas ietver teorētisko pamatotību, ir būtisks rādītājs gan mērījumu skalām, gan attīstošām programmām. Satura pamatotība norāda uz skalas satura un instrumenta mērāmo fenomenu reprezentativitāti, piemērotību un izstrādāto jautājumu un teorijas savstarpējo saderību (Sangoseni et al. 2013; Masuwai et al. 2016). Instrumenta satura pamatotību ļem vērā arī citi eksperti un zinātnieki, izvērtējot izstrādāto instrumentu (Kaplan, Saccuzzo 2009; McIntire, Miller 2007; Popham 2000). Lai izstrādātu skalu bērnu GI mērišanai, kas atbilst skalas satura pamatotības standartiem, par pamatu tika izmantoti skalu izstrādes un validizēšanas soli sociāliem, veselības un uzvedības pētījumiem (Boateng et al. 2018a), kā arī Starptautiskās testu komisijas vadlīnijas testu tulkošanai un adaptācijai (International Test Commission (ITC) 2016). Metodes pamatota satura izstrāde, izveidojot teorijā pamatotus skalas pantus, ir svarīgs bērna GI skalas izveides solis, kas jaunajam mērišanas instrumentam piešķir zinātnisku raksturu. Literatūrā tiek izdalītas trīs galvenās skalas radīšanas fāzes – skalas pantu izstrāde, skalas attīstīšana un skalas novērtēšana, šo procesu iedalot deviņos soļos. Šajā rakstā tiks aplūkots pirmais skalas izstrādes posms, kas tiek saukts par pantu izstrādes posmu. Šis posms ietver tēmas teorētisko analīzi, uz kuras pamata tiek raditi skalas panti, un šo jaunizveidoto pantu satura pamatotības izstrādi.

Lai izstrādātu jaunu skalu, vispirms ir nepieciešama visaptveroša literatūras analīze, kas dotu iespēju identificēt instrumenta saturu un izveidot pantus, kuri atbilst mērāmajai jomai. Tādējādi, lai izstrādātu pantus bērnu GI skalai, vispirms tika veikts literatūras pārskats, aptverot 60 zinātniskus rakstus par garīgumu, tā attīstīšanu un GI, kas publicēti laika periodā no 2005. gada līdz 2019. gadam. Šī pārskata rezultāti izdalīto teorētiskā modeļa komponentu un apakškomponentu veidā īsumā atainoti

raksta iepriekšējā nodalā. Balstoties uz komponentu un to apakškomponentu satura raksturojumu, sadarbībā ar sākumskolas vecuma bērniem, tika formulēti skalas panti, ņemot vērā respondentu vecumposma īpatnības pētāmajā jomā.

Nākamais uzdevums instrumenta satura validizācijas procesā bija katra izdalītā komponenta/apakškomponenta un tā pantu kvalitatīva un kvantitatīva analīze, izmantojot ekspertu grupas viedokli, kurā katrs eksperts patstāvīgi novērtē instrumenta būtiskos elementus atbilstoši satura jomai, savai pieredzei un izpratnei. Šajā posmā tiek novērtēta gan skalu pantu satura atbilstība konceptuālajām definīcijām, gan skaidrība panta formulējumā, gan instrumenta saskaņotība ar reālo dzīvi (Lynn 1986). Šī procesa ietvaros ekspertu grupas locekļiem ir jālūdz pārskatīt pantus, kas neatbilst jēdzienu saturam (Berk 1990). Izvērtējot skalas satura pamatotību, ekspertu viedokļi tika ņemti vērā ne tikai kvalitatīvā, bet arī kvantitatīvā veidā. Tika izmantota kvantitatīvā skala, kas ļāva kvantitatīvi izvērtēt katra modeļa komponenta, apakškomponenta un tiem atbilstošo pantu atbilstību ekspertu skatījumā. Līdz ar to šajā rakstā atspoguļotā empiriskā pētījuma mērķis ir topošās bērnu GI skalas primārā validizācija, kas ietver skalas komponentu un ar tiem saistīto pantu satura teorētiskās un praktiskās atbilstības novērtēšanu, izmantojot ekspertu aptauju, un pantu satura uzlabošana saskaņā ar ekspertu ieteikumiem. Tika izvirzīti šādi pētījuma jautājumi:

- 1) Vai eksperti atzīst pētījuma autoru identificētos GI komponentus/apakškomponentus kā atbilstošus GI teorētiskajai izpratnei un konkrētā vecumposma īpatnībām?
- 2) Vai eksperti savā profesionālās darbības pieredzē ar bērniem ir novērojuši attiecīgos GI modeļa komponentus/apakškomponentus?
- 3) Vai, pēc ekspertu domām, GI skalas pantu formulējumi varētu būt bērniem saprotami un pēc satura atbilstoši bērnu GI komponentu/apakškomponentu mērišanai?

Metode

Dalībnieki. Pētījuma nolūkiem tika atlasīti dažādu psiholoģijas jomu speciālisti, kuriem ir pieredze darbā ar sākumskolas vecuma bērniem un saistībā ar bērnu garīgumu un tā attīstīšanu, pētnieki, kas ir veikuši GI jēdzienu izpēti, un pedagoģijas speciālisti ar pietiekoši lielu pieredzi darbā ar sākumskolas vecuma bērniem. Tā kā literatūrā tiek ieteikts iesaistīt šāda veida pētījumos 5–7 ekspertus (Boateng et al. 2018a; 2018b), tika atlasīta sešu ekspertu grupa, kas sastāvēja no speciālistiem psiholoģijā un pedagoģijā ar dažādu kvalifikāciju un kam ir pieredze darbā ar sākumskolas vecuma bērniem un/vai šī vecuma bērnu garīguma attīstīšanu (skat. 1. tabulu).

Ekserti tika mērķtiecīgi izvēlti, balstoties uz viņu teorētiskajām zināšanām un praktisko pieredzi darbā ar bērniem. Pētījuma dalībniekiem tika piedāvāts piedalīties pētījumā kā brīvprātīgajiem un viņi nesaņēma atlīdzību par piedalīšanos pētījumā. Atbilstoši pētniecības ētikai ar ekspertiem tika noslēgta mutiska vienošanās par to, ka visas viņu sniegtās atbildes tiks izmantotas vienīgi šim pētniecības darbam un nekur atsevišķi netiks publicētas, tāpat arī specialistu vārdi un uzvārdi netiks publicēti bez autoru atļaujas.

1. tabula

Aptaujas ekspertu grupas raksturojums, n = 6 cilv.

Eksperts Dzimums	Izglitība	Profesionālā kvalifikācija	Profesionālā darbība	Profesionālā pieredze darbā ar bērniem vai bērnu gariguma attīstīšanā					
				1	2	3	4	5	6
A V	Teoloģijas doktora grāds ar specializāciju psiholoģijā un pedagoģijā, iegūts Šveicē, ģimenes sistēmiskā terapeita profesionālā izglitība	Psihoterapepts	Konsultēšana savā privātpraksē	Pieredze darbā ar bērniem tikai sistēmiskās ģimenes terapijas ietvaros, konsultējot ģimenes un bērnus atsevišķi. Bērnu gariguma attīstības pieredze tikai savas ģimenes ietvaros, audzinot savus un tuvinieku bērnus. Vecākais dēls vada svētdienas skolu bērniem baznīcā.					
B S	Sociālo zinātņu bakalaura grāds komunikācijas zinātnē, studē RSU maģistrantūrā (veselības aprūpe), Godly Play trenera sertifikāts	Mākslas terapepts apmācībā	Bērnu un jauniešu biedrības bērnu gariguma attīstībai vadītāja, nelielā individuāla konsultēšanas prakse mākslas terapijā	10 gadus ilga pieredze darbā ar bērniem Montessori pieejā, kas balstīta bērnu garīgās līdzgaitniecības izveidošanā, 6 gadus ilga prakse bērnu garīgās līdzgaitniecības organizēšanā, vadīšanā un iestenošanā.					
C S	RSU maģistra grāds veselības aprūpē	Mākslas terapepts	Mākslas un kustību terapijas nodarbību vadīšana vispārējās izglītības iestādē "Milestības Māja", individuāla privātprakse kustību terapijā	Pirmsskolas pedagoga darbs vispārējā izglītības iestādē "Milestības Māja", kuras viens no galvenajiem mērķiem ir bērna GI attīstīšana, kustību terapijas nodarbību vadīšana sākumskolas vecuma bērniem "Milestības Mājā".					
D S	Bakalaura grāds pedagoģijā un psiholoģijā, maģistra grāds psiholoģijā	Kliniskais psihologs, pedagoga kvalifikācija	Križu un konsultāciju centra "Skalbes" kliniskais psihologs	16 gadus ilga darba pieredze galvenokārt ar pirmsskolas un sākumskolas vecuma bērniem. Ar saviem trīs bērniem vienmēr runājusi par gariguma jautājumiem un centusies attīstīt viņos garigumu.					

1. tabulas turpinājumu skat. nākamajā lappusē

1. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5	6	
E	S	LU humanitāro zinātņu bakalaura grāds filoloģijā, Sociālo zinātņu profesionālais bakalaura grāds psiholoģijā. Studē RSU psiholoģijas maģistratūrā, arī Baltijas psihoorganiskās analīzes centrā, apgūstot bāzes un profesionālo līmeni psihoorganiskajā analīzē	Pedagoga, psihologa profesionālā kvalifikācija, psihoorganiskās analīzes psihoterapeite	Konsultēšana, pētnieka asistente RSU psiholoģijas laboratorijā, projektu vadītāja apmācībā	Piedalīšanās ideju ģenerēšanā saistībā ar garīguma izpratnes veidošanu draugu bērniem, vispusīgas intelekta attīstības nometņu organizēšana jauniešiem, ietverot arī garīguma jautājumus. Interese veidot garīgumu attīstošas nodarības bērniem. Pieredze GI pētniecībā.	
F	S	Bakalaura grāds pedagoģijā, ilggadīga kvalifikācijas pa-augstināšana pedagoģijā	Pedagogs	Sākumskolas skolotāja	30 gadus ilga pieredze darbā ar sākumskolas bērniem, garīgās attīstības veicināšana bērniem savā audzināmajā klasē un savā ģimenē. Vienu mācību gada darba pieredze izglītības iestādē "Milestibas Māja", kurās viens no centrālajiem mērķiem ir attīstīt bērna GI.	

Piezīme: V – vīrietis, S – sieviete.

Avots: autoru izstrādāta tabula.

Instruments un procedūra. Kā jau minēts, balstoties uz garīguma un GI teorētisko izpēti, vispirms tika izdalīti raksta sākumā aplūkotie sākumskolas vecuma bērnu GI komponenti un apakškomponenti, kuri veido pamatu jaunās skalas pantiem. Katra apakškomponenta mērišanai tika izstrādāti atbilstoši panti. Nākamais solis bija izstrādāt aptauju ekspertiem, kuras galvenais mērķis būtu satura pamatotības apstiprināšana jaunajam modelim un skalas pantiem.

Kombinētā aptauja ekspertiem sastāvēja no četrām daļām: ievada, modeļa komponentu/apakškomponentu izvērtēšanas, GI aptaujas pantu izvērtēšanas, atvērtajiem jautājumiem un sociāli demogrāfiskās informācijas (izglītība, specialitāte, darba vieta, pieredze darbā ar bērniem un saistībā ar bērnu garīgumu). Eksperti aptaujas ievadā tika īsumā informēti par GI jēdzienu un saņēma instrukcijas aptaujas aizpildīšanai. Aptaujas pirmajā daļā tiek aprakstīti teorētiskajā modelī ietvertie bērnu GI komponenti/ apakškomponenti un eksperts tiek aicināts reflektēt par tiem. Aptaujas otrajā daļā GI komponentiem/apakškomponentiem noformulēti atbilstoši panti, kas potenciāli varētu veidot bērnu GI mērījumu skalu. Pie katras modeļa apakškomponenta un panta eksperts tika lūgts reflektēt un sniegt komentāru, kas palīdzētu uzlabot instrumentu (Wynd et al. 2003). Tāpat ekspertiem tika lūgts arī noteikt nepilnības pantu formulējumos, izdarīt labojumus, ja viņi novēro neprecizitātes vai nesaderības tajos (Lynn 1986). Aptaujas kvalitatīvajā daļā, kas sastāvēja no trim atvērtiem jautājumiem, tika noskaidrots, vai eksperti uzskata, ka bērniem ir raksturīgs garīgums, viņu domas par to, vai bērnu garīgumu var mērķtiecīgi attīstīt un kāpēc tas ir nepieciešams.

Pēc personiskas, mutiskas vienošanās ar katru ekspertu par piedališanos pētījumā un pēc zinātniskās ētikas jautājumu saskaņošanas katram ekspertam tika nosūtīta aptauja, izmantojot e-pastu. Aptaujas aizpildīšanai tika dots trīs nedēļas ilgs laiks. Visi eksperti ieklāvās šajā laikā un atsūtīja aizpildītās aptaujas.

Datu analīze. Lai ekspertu aptaujā iegūtos kvalitatīvos izteikumus pārvērstu kvantitatīvos rādītājos, kas ļautu savstarpēji salīdzināt gan dažādu komponentu, gan pantu atbilstību, pētījuma autori ekspertu atbilstu kvantitatīvam izvērtējumam izstrādāja kvantitatīvas skalas. Atbildes, kas attiecas uz modeļa komponentiem/apakškomponentiem, pētījuma autori izvērtēja šādā skalā: 0 – nav viedokļa vai pretrunīgs viedoklis, 1 – nav novērots sākumskolas vecuma bērniem, 2 – dažreiz novērots sākumskolas vecuma bērniem un ir attīstāms (atkarībā no konteksta), 3 – novērots bieži, 4 – novēro vienmēr. Savukārt, atbildes, kas attiecas uz pantiem, tika izvērtētas šādi: 0 – nav viedokļa vai pretrunīgs viedoklis, 1 – neatbilst GI komponentam, 2 – atbilst (atkarībā no konteksta), 3 – pamatā atbilst GI komponentam, 4 – pilnībā atbilst GI komponentam. Katram modeļa komponentam/apakškomponentam un katram aptaujas pantam tika aprēķināta sešu ekspertu vērtējuma vidējā balle, kas ļāva izvērtēt un salīdzināt katras komponentas un panta saturisko pamatotību ne vien kvalitatīvajā, bet arī kvantitatīvajā aspektā, lai, tādējādi, noskaidrotu, kuriem skalas komponentiem vai pantiem ir nepieciešami lielākie uzlabojumi.

Ekspertu refleksijas un izvērtējums par GI modeļa komponentiem/apakškomponentiem un skalas pantiem, kā arī atbildes uz trim atvērtajiem jautājumiem aptaujas beigās tika analizētas pēc būtības, izmantojot tematiskās analīzes pamatprincipus (Braun, Clarke 2006).

Rezultāti

2. tabula pamatā atspoguļo sākotnējos GI komponentus/apakškomponentus un to vidējos aritmētiskos rādītājus (pirms pētnieku veiktajām izmaiņām) un tiem atbilstošos sākotnējos pantus un to vidējos aritmētiskos (pirms pētnieku veiktajām izmaiņām), balstoties uz jau minēto ekspertu tekstuālā vērtējuma pārkodēšanu kvantitatīvajā skalā. Vidējais aritmētiskais tabulā nav uzrādīts tiem apakškomponentiem un pantiem, kuri tika pievienoti pēc speciālistu aptaujas, balstoties uz ekspertu rekomendācijām un ieteikumiem.

2. tabula
**Sākotnējo GI modeļa komponentu/apakškomponentu un
 pantu izvērtējuma vidējie aritmētiskie rādītāji, $n = 6$ eksperti**

Nr.	Komponents/ apakškomponents	M* (K/A)	Pants	M** (P)
1	2	3	4	5
1.	Personiskās jēgas radīšana un apzināšanās	3.1		
1.1	Attistīt bērnos dzīvu ticību, attiecības sevī ar kaut ko, kas pārsniedz cilvēcisko līmeni (transcendentā Dieva realitātē), ietverot ticības realitāti, pielūgsmi, adorāciju, mistēriju kā augstāko atjaunošanās avotu.	3.2	1. Es domāju par Dievu un klusi sarunājos ar Viņu. 2. Es klusi sarunājos ar kaut ko augstāku par sevi un ieklausos šajā iekšējā balsī.	3.8 –
1.2	Spēja radīt un apzināties dzīves jēgu un mērķi.	3.3	3. Es sapņoju par lietām, kuras darīšu tikai pēc ilgāka laika vai kad paaugšos. 4. Es sapņoju par to, kas notiks nākotnē. 5. Es apceru to, kāpēc es esmu uz šīs pasaules.	3.2 – 3.7
1.3	Spēja apzināties savu profesionālo aicinājumu.	3.3	6. Es esmu pārliecināts(-ta), ka man ir kāds īpašs mērķis, uzdevums vai darbs, kas jāpaveic savas dzīves laikā (piemēram, jāmāca, jāārstē, jāvada valsts, jāprojektē jaunas ēkas, jāprogrammē vai jārada dizains, vai kāds cits). 7. Es esmu domājis(-usi) par ko es varētu kļūt, kad izaugšu liels(a).	3.5 –
1.4	Tendence dzīvot, uzdodot sev jautājumu “Kāpēc?”	3.0	8. Es esmu domājis(-usi) par to, kāpēc cilvēki palīdz viens otram. 9. Es esmu domājis(-usi) par to, kāpēc cilvēki sāpina viens otru. 10. Es esmu domājis(-usi) par to, kāpēc pasaule notiek sliktas lietas (katastrofas, kari, traģēdijas).	3.8 – 3.7

2. tabulas turpinājumu skat. nākamajā lappusē

2. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5
		11. Es esmu domājis(-usi) par to, kas cilvēkiem palīdz kļūt labākiem.		-
1.5	Pārdomas par eksistenciāliem jautājumiem un spēja nonākt pie oriģināliem secinājumiem un personiskās dzīves filosofijas.	2.8	12. Es dažreiz jūtu, ka pasaulē kaut kas nav kārtībā – pieaugušie cilvēki dara kaut ko nepareizi. 13. Es dažreiz saprotu, ka kādam jārīkojas citādāk un pat nojaušu – kā....	3.7 3.7
1.6	Identitātes apzināšanās.	3.5	14. Es mēdzu domāt par to, kas es esmu. 15. Es mēdzu domāt, kādēļ tieši es pastāvu uz šīs pasaules.	3.0 -
2. Augsta pašapziņa		3.6		
2.1	Personisko uzskatu apzināšanās.	3.5	16. Es pamanu, ka ir jautājumi, par kuriem es domāju savādāk kā citi. 17. Ir briži, kad es piedzīvoju iekšēju mieru. 18. Es jebkurā brīdī varu pateikt draugam “nē”, ja tā tiešām domāju.	2.7 -
2.2	Pašcieņas attīstība – cienu sevi, savus uzskatus, domas, talantus.	2.8	19. Es vienmēr draugiem saku to, ko es domāju, pat tad, ja domāju atšķirīgi. 20. Es pārzinu, kādi ir mani talanti.	3.5 2.6
2.3	Spēja identificēt savas stiprās un vājās puses.	3.8	21. Es zinu, kāda ir mana labākā rakstura īpašība. 22. Es zinu, kāda ir mana sliktākā rakstura īpašība.	3.7 2.8
2.4	Prasme sevi nodarbināt, iepriecināt.	4.0	23. Kad man ir garlaicīgi, es varu izdomāt un spēlēt interesantas spēles. 24. Es vienmēr varu sevi iepriecināt, ja paliek garlaicīgi.	3.8 -
2.5	Spēja pateikt nē.	4.0	25. Es vienmēr draugiem saku to, ko domāju, pat tad, ja tas atšķiras no viņu domām. 26. Es jebkurā brīdī varu pateikt draugam “nē”, ja tā tiešām domāju.	4.0 -
2.6	Prieks par saviem sasniegumiem, prasme piešķirt tiem vērtību.	4.0	27. Es izjūtu prieku, kad man kaut kas izdodas. 28. Es lepojos ar sevi, kad man izdodas paveikt kaut ko, kas iepriekš tik labi neizdevās.	4.0 -
3. Pašsavaldišanās meistarība		3.3		
3.1	Apziņa, ka dzīves pārmaiņas ir iespējamas, bet par tām jāmaksā augsta cena.	3.0	27. Es piekrītu tam, ka cilvēks var mainīties, tikai tas nav viegli. 28. Es piekrītu tam, ka cilvēks var daudz ko savā dzīvē mainīt, tikai tam ir nepieciešama pacietība, gribasspēks un zināšanas. 29. Es ticu, ka varēšu kaut ko mainīt savā dzīvē, ja vēlos, tikai man ir jāpiepūlas.	- 2.8 -

2. tabulas turpinājumu skat. nākamajā lappusē

2. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5
3.2 Spēja cienīt autoritāti un sekot tai.	4.0	30. Man patik mana klases audzinātāja. 31. Man ir pieaugušie, kuri man patīk, kuros es ieklausos un kuriem es labprāt paklausu.	3.3 –	
3.3 Spēja palikt uzticīgam savam mērķim, neatkarīgi no ārejiem apstākļiem.	3.1	32. Es varu sasniegt nosprausto mērķi, neskaitoties uz šķēršļiem un grūtībām, ja esmu to nolēmis. 33. Es vienmēr sasniedzu to, ko esmu nolēmis(-usi). 34. Citu bērnu uzvedība vai tas, ko viņi saka, mani neietekmē, ja esmu nolēmis(-usi) kaut ko konkrētu izdarīt.	4 – –	
3.4 Emocionālās un fiziskās pārregulācijas spējas.	3.7	35. Es zinu, kā sevi nomierināt, lai nesāpinātu citus. 36. Es mēdzu pabeigt iesākto arī tad, ja man to negribas darīt.	3.7 3.5	
3.5 Spēja apzināties savu brīvo gribu un tās lomu lēmumu pieņemšanas procesā.	3.0	37. Es nolemju izpildīt mājas darbu pat tad, ja man negribas, jo nevēlos sarūgtināt skolotāju un gribu dzīvot ar tīru sirdsapziņu. 38. Es mēdzu pieņemt lēmumu nesist draugam pat tad, ja viņš to ir pelnījis, jo apzinos, ka viņam sāpēs.	3.3 3.0	
4. Autentiskuma un unikalitātes apzināšanās	3.5			
4.1 Kontakts ar sevi, prasme izjust, sadzirdēt sevi un to verbalizēt.	3.0	39. Es apzinos to, kā jūtos. 40. Es varu pastāstīt par to kā jūtos tuviem cilvēkiem. 41. Es protu pastāstīt par to, kāpēc esmu dusmīgs(-ga) vai aizvainots(-ta).	3.0 – –	
4.2 Domu, jūtu, uzvedības vienotība.	3.3	42. Es vienmēr saku to, ko domāju vai jūtu. 43. Es vienmēr rīkojos tā, kā domāju un jūtos.	4.0 –	
4.3 Spēja ieklausīties savā intuīcijā.	4.0	44. Es pazīstu savu iekšējo balsi, tā man grūtās situācijās palīdz saprast kā rīkoties. 45. Man bieži gadās nojaust atbildi uzdevumi, pirms esmu uzzinājis(-usi), kā to risināt. 46. Kad satieku svešu cilvēku, es nojaušu, kāds viņš ir.	3.0 – –	
4.4 Radošā potenciāla īstenošana.	3.4	47. Man patik būvēt vai kā savādāk radīt to, kas ienācis prātā. 48. Man patik zīmēt visu, ko man gribas, tā, kā es to iedomājos.	4.0 –	
4.5 Personiskā pasaules uzskata apzināšanās.	3.4	49. Man patik citiem izstāstīt to, ko domāju, un to, kā redzu dažādas lietas. 50. Man ir sajūta, ka es redzu sev pasauli apkārt savādāk kā citi.	4.0 4.0	

2. tabulas turpinājumu skat. nākamajā lappusē

2. tabulas turpinājums

1	2	3	4	5
5. Sociālā meistarība	3.2			
5.1 Prasme piedot	4.0	51. Man šķiet svarīgi, ka cilvēki ikdienā spēj piedot cits citam. 52. Man ir svarīgi, lai mani klases biedri spētu piedot viens otra pāridarījumus. 53. Es cenšos piedot citiem un nepaturēt sevi aizvainojumu.	3.5 3.5 3.8	
5.2 Mentora prasmes	4.0	54. Man patīk mācīt mazākajiem to, ko māku pats(-ti).	3.8	
5.3 Dzīves notikumu daudzpusīga uztvere, tādējādi atbrīvojoties no aizvainojumiem un citām negatīvām jūtām.	3.3	55. Kad ar mani notiek kaut kas slikts, es to pārdomāju. 56. No bēdīgiem notikumiem es kaut ko mācos.	2.3 -	
5.4 Daudzveidības "svinēšana": spēja pieņemt dažādus uzskatus, viedokļus, tradīcijas.	4.0	57. Man patīk draudzēties ar dažādu tautību cilvēkiem. 58. Es spēju mierigi uztvert to, ka kāds cits domā savādāk kā es.	4.0 -	
5.5 Žēlsirdīga attieksme pret pasauli un spēja pieņemt lēmumus, izejot no žēlsirdības pozīcijām.	3.4	59. Es labprāt palīdzu bērniem, kuriem klājas grūtāk nekā man. 60. Es palīdzētu slimam dzīvniekam, ja būtu tāda nepieciešamība. 61. Es jūtu līdzi bērniem, kas cieš no nabadzības un bada citās valstīs.	3.7 3.7 -	
5.6 Spēja veidot draudzīgas, sirsniņas un empātiskas attiecības ar līdzcilvēkiem.	-	62. Es jātu līdzi manam draugam, ja viņam ir grūtības. 63. Es priecājos kopā ar savu draugu, ja viņam veicas. 64. Es varu izrunāties ar sev svarīgiem pieaugušajiem, ja man ir kādas grūtības.	- - -	

Piezīme: M* (K/A) – aritmētiskais vidējais komponentam un tā apakškomponentiem, M***(P) – aritmētiskais vidējais pantam.

Avots: autoru izstrādāta tabula.

2. tabulā atspoguļotie vidējie aritmētiskie rādītāji parāda rezultātus uzreiz pēc ekspertu atbilstošu kvantificēšanas un apkopošanas. Balstoties uz šiem rādītājiem un ekspertu komentāriem, tika uzlaboti gan komponentu/apakškomponentu nosaukumi, gan pantu formulējumi, ar kuru palīdzību varētu mērit atbilstošos komponentus.

Ekspertu vērtējums par izstrādātā bērnu GI modeļa atbilstību teorētiskajai izpratnei un vecumposma ipatnībām. No visiem modeļa komponentiem visaugstāk un vienotāk eksperti sākotnēji ir novērtējuši Pašizpratnes komponentu (3.6 balles). Šī pamatkomponenta nosaukums, balstoties uz ekspertu viedokli, tika nomainīts no "Augstas pašapziņas" uz vairāk atbilstošo "Augstu pašizpratni". Šī komponenta 1. apakškomponents "Identitātes apzināšanās" tika pārnests uz 2. komponentu, kuram tas ir atbilstošāks pēc saturā. Apakškomponentu formulējumi tika saskaņoti ar sākumskolas vecuma

bērnu īpatnībām. Apakškomponents 2.4. "Prasme sevi nodarbināt, iepriecināt", ņemot vērā ekspertu ieteikumus, tika nomainīts ar apakškomponentu "Spēja brīvajā laikā spēlēt brīvu, radošu un spontānu spēli, kas iekšēji atbrīvo un dziedina". Šāds formulējums ir tuvāks komponenta autores M. Paintones idejai par bērnu GI un par brīvu, dziedinošu spēli kā bērnu centrālo garīgo valodu. Līdz ar to arī komponentam atbilstošie panti tika precizēti un papildināti. Apakškomponents 2.5. "Bērna spēja pateikt nē" tika atzīts par neatbilstošu un izņemts no modeļa.

Visszemāko un vispretrunīgāko vērtējumu no ekspertu puses ir saņēmis komponents "Personiskās jēgas radišana un apzināšanās"(3.1 balles). Lai gan eksperti savos vērtējumos vienoti atbalstīja šī komponenta nosaukumu un atzina to kā būtisku bērnu GI sastāvdaļu, tomēr par apakškomponentu saturu ekspertu domas atšķirās. Saistībā ar apakškomponentu 1.1."Dzīva ticība, attiecības ar kaut ko, kas pārsniedz cilvēcisko limeni (transcedenta Dieva realitāte), adorācija, mistērija kā augstākais atjaunošanās avots" eksperts A raksta: "Sākumskolas vecuma bērnos es esmu novērojis to, ko varētu saukt par "dzīvu ticību", tomēr uzskatu, ka tā ir drīzāk totēmīsa vai animisma limenī" un, viņaprāt, meklēt "mistēriju kā augstāko atjaunošanās avotu šajā vecumā ir dažus desmitus gadu par agru". Balstoties uz šī eksperta komentāriem, apakškomponents 1.1. tika pārdēvēts šādi: "transcendentālā apzināšanās (attiecības ar Dievu vai augstāko ES)". Savukārt eksperti B, C, D uzskata, ka šis ir ļoti būtisks faktors bērniem. Eksperte B norāda:"Dieva pieredze tiek apzināta un veicināta vēl pirms tā tiek nosaukta vārdos". Eksperti uzskatīja, ka jautājums par personisko filosofiju nav atbilstošs sākumskolas vecuma bērniem, tādēļ apakškomponents 1.5. tika pārdēvēts šādi:"vajadzība pārdomāt eksistenciālus jautājumus (par laiku, telpu, dzīves jēgu utt.)". Apakškomponents 1.6. par identitātes apzināšanos tika pārceelts uz Pašizpratnes pamatkomponentu, kur tas ir atbilstošaks pēc satura.

Pamatkomponents, kas sākumā tika formulēts kā Pašsavaldišanās komponents (3.3 balles), ieņem 3. vietu ekspertu vērtējumu ranžējumā. ņemot vērā ekspertu domas, komponents tika pārdēvēts par "Paškontroles pamatkomponentu", kas labāk raksturo mērāmo jēdzienu. Diskusijas raisīja apakškomponents 3.1., kurš sākumā tika formulēts kā "apziņa, ka dzīves pārmaiņas ir iespējamas, bet par tām jāmaksā augsta cena". Balstoties uz ekspertu komentāriem par to, ka termins "augsta cena" prasa precīzāku definējumu un sākumskolas vecumā bērni to pagaidām vēl var nesaprast, tas tika pārdēvēts šādi: "izmaiņas dzīvē ir iespējamas, bet prasa piepūli".

Pamatkomponents "Autentiskuma un unikalitātes apzināšanās" (3.4 balles) ieņem 2. vietu ekspertu ranžējuma tabulā. Eksperti vienbalsīgi atbalstīja šo komponentu kā būtisku bērnu GI pazīmi. Gandrīz visi apakškomponenti tika apstiprināti kā pilnībā atbilstoši. ņemot vērā ekspertu ieteikumus, apakškomponentu formulējumi tika uzlaboti tā, lai tie pēc satura būtu atbilstošāki attiecīgajam vecumposmam.

Pamatkomponents "Sociālā meistarība" (3.2 balles) saskaņā ar ekspertu viedokli izrādījās ceturtais atbilstošākais komponents. Pēc ekspertu domām arī šī ir būtiska bērna GI pazīme, tomēr diskusijas izraisīja apakškomponentu saturs. 1. apakškomponents sākumā tika formulēts kā "spēja piedot". Eksperti komentēja, ka piedošanas fenomens ir jēdziens, kas ir pētāms atsevišķi no GI. Šim viedoklim daļēji var piekrist, bet jāatzīst, ka gandrīz visi GI pētnieki piedošanu tomēr uzskata par būtisku GI spēju.

Arī vairāki speciālisti – eksperti, kuri ikdienā strādā ar sākumskolas vecuma bērniem, atzīst nepieciešamību mērķtiecīgi attīstīt bērniem spēju lūgt piedošanu un piedot ikdienas skolas dzīves konfliktos. Šādi treniņi bērniem ir svarīgi un palidz attīstīt sociālo meistarību. Balstoties uz šīm diskusijām, piedošanas apakškomponents tika pārdēvēts šādi: “spēja piedot ikdienas pāridarījumus”. Līdzīgas diskusijas izraisīja arī nākamais apakškomponents “Mentora prasmju attīstīšana”. Eksperti uzskatīja, ka mentorēšanas spējas nav atbilstošas sākumskolas vecumposmam, tādēļ šīs spējas tika nosauktas saskaņā ar vecumposma iepatnībām – “spēja iemācīt citam to, ko māku pats”. Trešais apakškomponents “Dzīves notikumu daudzpusīga uztvere, tādējādi atbrīvojoties no aizvainojumiem un citām negatīvām jūtām” pēc ekspertu domām bija pārāk plašs un neatbilstošs sākumskolas vecuma bērnu ipatnībām, tādēļ tas tika izņemts no bērnu GI modeļa. Tā vietā tika piedāvāts apakškomponents, kas sākotnēji tika formulēts kā “daudzveidības “svinēšana” – spēja pieņemt dažādus uzskatus, viedokļus, tradīcijas”. Vēlāk tas tika sašaurināts un pārdēvēts atbilstošāk vecumposmam “Spēja pieņemt dažādus, uzskatus, viedokļus un tradīcijas”. Arī apakškomponents 5.4. “Žēlsirdīga attieksme pret pasauli un spēja pieņemt lēmumus, izejot no žēlsirdības pozīcijām”, tika formulēts lakoniskāk “Līdzjūtība pret pasauli”. Apakškomponentu 5.6 “Spēja veidot draudzīgas, empātiskas un sirsnīgas attiecības ar līdzcilvēkiem” kā atbilstošu modeļa teorētiskajai izpratnei no jauna ierosināja izveidot eksperts E. Priekšlikums tika pieņemts un šīm apakškomponentam tika izstrādāti atbilstoši panti. Šie jaunie panti nav vērtēti, jo tie tika pievienoti pēc ekspertu aptaujas realizēšanas.

Ekspertu profesionālā pieredze saistībā ar bērnu GI modeļa komponentiem/ apakškomponentiem. Visi eksperti ir tajā vai citā veidā bijuši saistīti ar GI komponentu attīstīšanu sākumskolas vecuma bērniem. Piemēram, eksperts A, izvērtējot sākotnējo apakškomponentu 1.5 “Pārdomas par eksistenciāliem jautājumiem un spēja nonākt pie oriģināliem secinājumiem vai personīgās filosofijas”, norāda uz to, ka runāt par bērna personīgo filosofiju sākumskolā ir pāragri. Oriģināli secinājumi, kurus var vērtēt kā personīgās filosofijas aizmetņus, gan nav retums. Tam par piemēru var kalpot eksperta saruna ar dēlu (apmēram 8 vai 9 gadu vecumā): “Bērns: Tēti, vai Dievs ir visur? Tētis: Jā. B: Arī šajā istabā? T: Jā. B: Arī manā gultā? T: Jā. B: Super! Tad jau es guļu Dievam virsū!!” Secinājums, bez šaubām, ir oriģināls, taču, pēc eksperta domām, līdz personīgajai filosofijai vēl jāpaiet daudziem gadiem.

Savukārt eksperts E apstiprina apakškomponentu 1.4. un saistībā ar to raksta: “Ļoti labs un bērna attīstības procesā pilnīgi reāls punkts ir bērna daudzie jautājumi “Kāpēc?”. Šeit ir svarīgi veicināt bērnu domāt, analizēt un jautāt pašam. Tieši tāpat, kad pieaugušais dalās ar bērnu, stāstot noteiktus faktus, ir svarīgi gan stāstīt, gan formulēt jautājumus, tā liekot bērnam domāt arī pašam. Šādā veidā attīstītās bērna GI – spēja uzdot jautājumu “Kāpēc?” un spēja meklēt uz to atbildi. Arī es to daru savā ikdienā, esot ar bērniem”.

Ekspertu vērtējums GI skalas pantu formulējumiem. Visaugstāk eksperti novērtēja pantus, kas paredzēti 4. pamatkompomenta “Autentiskuma un unikalitātes apzināšanās” mērīšanai (3.7 balles). Panti tika akceptēti pēc būtības, tomēr eksperti ir analizējuši arī neprecīzos formulējumus. 4.1. apakškomponenta panti sākotnējā versijā atspoguļoja bērnu spējas sadzirdēt savu “iekšējo balsi”. Tā kā eksperti noraidīja terminu

“iekšējā balss”, tā vietā tika atrasts vārds – “jūtas”, kas turpmāk tika izmantots šo pantu formulējumos. Eksperts C atzīmēja, ka pantos neatspoguļojas “spēja verbalizēt sevi” kā tas ir norādīts apakškomponenta nosaukumā, tādēļ no jauna tika izstrādāts pants “Es protu pastāstīt par to, kā jūtos, tuvajiem cilvēkiem”.

1. un 2. pamatkomponentu “Personiskās jēgas radišana un apzināšanās” un “Pašizpratne” panti saņēma vidējo balli 3.6 un ierindojās 2. vietā. Eksperti akceptēja pamatkomponentu “Personiskās jēgas radišanas un apzināšanās” un “Pašizpratne” pantus kā pēc būtības atbilstošus, tomēr pantiem tika veikti literāra rakstura uzlabojumi. Tika veikti labojumi saistībā ar terminu precīzēšanu pamatkomponentos 1. ekspertu aptaujas daļā. Izmaiņas komponentos skāra arī pantu formulējumus. Ekspertu diskusiju raisīja vārda “sapņošana” lietošana 3. un 4. pantā. Eksperts C uzskatīja, ka sapnis neatklāj bērna mērķi. Par šo jēdzienu notika saruna ar sākumskolas vecuma bērniem. Bērni savienoja šodienas sapņošanu ar nākotnes mērķi, tādēļ šie termini pantos tika atstāti, tomēr panti tika koriģēti un vienkāršoti: “Es sapņoju par to, ko es darīšu, kad paaugšos” vai “Es sapņoju par to, kas notiks nākotnē”. Attiecībā uz apakškomponentu 1.6, kas vēlāk kļuva par apakškomponentu 2.1. (saistībā ar identitātes apzināšanos), eksperts A izteica šaubas par to, vai sākumskolas vecumposmā bērni izpratis šo apgalvojumu pēc būtības. Tomēr šeit jānorāda, ka, tā kā panti tika izstrādāti kopā ar sākumskolas vecuma bērniem, bērni bieži vien paši formulēja pantus. Tā, piemēram, pantu “Es mēdzu apcerēt, kādēl tieši es pastāvu uz šīs pasaules”, formulēja 3. klases meitene. Sākumskolas vecuma bērni šos apgalvojumus sapratis savādāk kā pusaudži vai jaunieši, bet pozitīva atbilde liecinās par spēju domāt šādās kategorijās.

Trešajā vietā ierindojās pamatkomponenta “Paškontroles meistarība” panti (3.4 balles). 3.1. apakškomponenta par spēju būt atvērtam pārmaiņām panti no ekspertu puses tika pieņemti pēc būtības, bet savos komentāros viņi atspoguļoja viedokli, ka panti ir formulēti pārāk dramatiski, jo tiek lietots formulējums “augsta cena, kas jāmaksā par pārmaiņām”. Panti tika vienkāršoti un pielāgoti vecumposmam – “Es domāju, ka cilvēks var mainīties, tikai tas nav viegli”, vai “Es domāju, ka cilvēks var mainīt savu dzīvi, ja ir pacietība, gribasspēks un zināšanas”. Apakškomponentā 3.4. “Emocionālās un fiziskās pašregulācijas spējas” ekspertu vērtēšanai tika piedāvāti četri panti, bet aptaujai derīgi tika atzīti divi: “Kad esmu dusmīgs, es varu pats(-ti) sevi nomierināt” un “Es mēdzu pabeigt iesākto arī tad, ja man to negribas darīt”. Divi panti, kas netika atzīti par atbilstošiem, tika izņemti no skalas.

Piektais pamatkomponents “Sociālā meistarība” (3.3 balles) ekspertu ranga tabulā ierindojās pēdējā vietā, lai gan pamatā visi apgalvojumi no ekspertu puses tika akceptēti kā atbilstoši. Eksperta E piedāvātajam apakškomponentam “Spēja veidot draudzīgas, empātiskas un sirsniņgas attiecības ar līdzcilvēkiem” tika izstrādāti atbilstoši panti. Šie jaunie panti netika vērtēti, jo tie tika pievienoti pēc ekspertu aptaujas.

3. tabulā ir ietverti gan sākumā izstrādātie un ekspertu akceptētie, gan ekspertu aptaujas rezultātā uzlabotie GI modeļa pamatkomponenti/apakškomponenti un 63 panti to mērišanai.

3. tabula
GI modeļa pamatkomponenti/apakškomponenti un BGIS panti

1	2
1. Personiskās jēgas radišana un apzināšanās:	
1.1. Transcendentālā apzināšanās (attiecības ar Dievu vai augstāko Es).	1. Es domāju par Dievu un klusi sarunājos ar Viņu. 2. Es domās sarunājos ar kaut ko augstāku par sevi un ieklausos tā balsī.
1.2. Spēja nospraust mērķi un apzināties dzīves jēgu.	3. Es sapņoju par lietām, kuras darīšu tikai pēc ilgāka laika vai kad paaugšos. 4. Es sapņoju par to, kas notiks nākotnē. 5. Es domāju par to, kāpēc es esmu uz šīs pasaules.
1.3. Spēja apzināties savu profesionālo aicinājumu.	6. Es esmu pārliecināts(-ta), ka man ir kāds īpašs mērķis, uzdevums vai darbs, kas jāpaveic savas dzīves laikā (jāmāca, jāārstē, jāvada valsts, jāprojektē jaunas ēkas, jāprogrammē vai jārada dizains u.c.). 7. Es esmu domājis(-usi) par ko es varētu kļūt, kad izaugšu liels(-a).
1.4. Vajadzība izprast cēlonus, uzdotot jautājumu „Kāpēc?”	8. Es esmu domājis(-usi) par to, kāpēc cilvēki palīdz viens otram. 9. Es esmu domājis(-usi) par to, kāpēc cilvēki sāpina viens otru. 10. Es esmu domājis(-usi) par to, kāpēc pasaulē notiek sliktas lietas (katastrofas, kari, traģēdijas). 11. Es esmu domājis(-usi) par to, kas cilvēkiem palīdz kļūt labākiem.
1.5. Vajadzība pārdomāt eksistenciālus jautājumus (par laiku, telpu, dzīves jēgu utt.)	12. Es dažreiz jūtu, ka pasaulē kaut kas nav kārtībā – pieaugušie cilvēki dara kaut ko nepareizi. 13. Es dažreiz saprotu, ka kādam jārīkojas citādāk un, pat nojaušu – kā.
2. Pašizpratne	
2.1. Identitātes veidošanās un apzināšanās.	14. Es mēdzu domāt par to, kas es esmu. 15. Es mēdzu domāt par to, kādēl es dzīvoju uz šīs pasaules.
2.2. Savas iekšējās pasaules apzināšanās un cieņa pret sevi, saviem uzskatiem, talantiem.	16. Par dažiem jautājumiem es domāju savādāk kā citi. 17. Ir brīži, kad es jūtos iekšēji mierīgs(-ga). 18. Es jebkurā brīdī varu pateikt draugam/draudzenei “nē”, ja tā tiešām domāju. 19. Es cienu savus uzskatus, tādēļ draugam/draudzenei varu pateikt “nē”.
2.3. Savu stipro un vājo pušu apzināšanās.	20. Es pārzinu savus talantus. 21. Es zinu, kāda ir mana labākā rakstura īpašība. 22. Es zinu, kāda ir mana slīktākā rakstura īpašība.
2.4. Spēja brīvajā laikā spēlēt brīvu, radošu un spontānu spēli, kas iekšēji atbrīvo un dziedina.	23. Kad man ir garlaicīgi, es varu izdomāt kā interesanti spēlēties. 24. Es vienmēr varu sevi iepriecināt, ja paliek garlaicīgi. 25. Man patik uzbrūvēt to, kas man patik. 26. Man patik pašam izdomāt spēles, kas mani aizrauj.

3. tabulas turpinājumu skat. nākamajā lappusē

3. tabulas turpinājums

1	2
2.5. Spēja novērtēt savus sasniegumus, tīcība sev. neizdevās.	27. Es izjūtu prieku, kad man kaut kas izdodas. 28. Es lepojos ar sevi, ja izdodas paveikt to, kas iepriekš neizdevās.
3. Paškontroles meistarība	
3.1. Izmaiņas dzīvē ir iespējamas, bet to sasniegšana prasa piepūli.	29. Es domāju, ka cilvēks var mainīties, tikai tas nav viegli. 30. Es domāju, ka cilvēks var mainīt savu dzīvi, ja ir pacietība, gribasspēks un zināšanas. 31. Es ticu, ka varēšu kaut ko mainīt savā dzīvē, ja pielikšu pūles.
3.2. Spēja cienīt autoritāti un sekot tai.	32. Es ar prieku uzsklausu savu skolotāju. 33. Parasti es labprāt paklausu pieaugušajiem.
3.3. Spēja turpināt ceļu uz mērķi, neraugoties uz šķēršļiem.	34. Es varu sasniegt nosprausto mērķi, neskatoties uz šķēršļiem un grūtībām. 35. Es vienmēr sasnidzu to, ko esmu nolēmis(-usi).
3.4. Emocionālās un fiziskās pašregulācijas spējas.	36. Kad esmu dusmīgs(-ga), es varu sevi nomierināt. 37. Es varu pabeigt iesākto darbu arī tad, ja esmu noguris(-usi)
3.5. Spēja pieņemt pārdomātus lēmumus.	38. Es vienmēr izpildu uzdotos mājas darbus, pat tad, ja man to negribās. 39. Es mēdzu pieņemt lēmumu nesāpināt draugu/draudzeni, jo apzinos, ka draugam/draudzenei sāpēs.
4. Autentiskuma un unikalitātes apzināšanās	
4.1. Spēja būt kontaktā ar savu iekšējo emocionālo pasauli un spēja to verbali-zēt.	40. Es saprotu to, kā jūtos. 41. Es protu pastāstīt par to, kā jūtos, tuviem cilvēkiem. 42. Es protu pastāstīt par to, kāpēc esmu dusmīgs(-ga) vai aizvainots(-ta).
4.2. Domu, jūtu, uzvedības vienotība.	43. Es vienmēr saku to, ko domāju vai jūtu. 44. Es vienmēr rikojos tā, kā domāju vai jūtos.
4.3. Spēja ieklausīties savā intuīcijā.	45. Mana iekšējā balss grūtās situācijās man palīdz saprast kā rikoties. 46. Man bieži gadās nojaust uzdevuma atbildi, pirms vēl sāku to risināt.
4.4. Radošā potenciāla īstenošana.	47. Man patīk būvēt vai kā savādāk izveidot to, kas ienācis prātā. 48. Man patīk zīmēt visu, ko iedomājos.
4.5. Sava unikālā pasaules uzskata apzināšanās.	49. Man patīk citiem izstāstīt to, ko domāju, un to, kā redzu dažādas lietas. 50. Man ir sajūta, ka es redzu sev pasauli apkārt savādāk kā citi.
5. Sociālā meistarība	
5.1. Spēja piedot ikdienas pāridarījumus.	51. Man šķiet svarīgi, ka cilvēki spēj piedot. 52. Es vēlos, lai mani klases biedri spētu piedot viens otra pāridarījumus. 53. Es cenšos piedot visiem un nepaturēt sevī aizvainojumu.

3. tabulas turpinājumu skat. nākamajā lappusē

3. tabulas turpinājums

1	2
5.2. Spēja iemācīt citam to, ko māku pats(-i).	54. Man patik citiem mācīt to, ko māku pats(-i). 55. Man patik mazākiem palidzēt mācīties.
5.3. Spēja pieņemt dažādus uzskatus, viedokļus, tradīcijas.	56. Man patik draudzēties ar dažādu tautību cilvēkiem. 57. Es spēju mierīgi uztvert to, ja kāds cits domā savādāk kā es.
5.4. Līdzjūtība pret pasauli.	58. Es labprāt palidzu bērniem, kuriem klājas grūtāk nekā man. 59. Ja būtu nepieciešams, es palidzētu slimam dzīvniekam. 60. Es jūtu līdzi bērniem, kas cieš no nabadzības un bada citās valstis.
5.5. Spēja veidot draudzīgas un sirsniņas attiecības ar vienaudžiem un nozīmīgājiem pieaugušajiem.	61. Es jūtu līdzi, ja manam draugam/draudzenei ir grūtības. 62. Es priecājos kopā ar savu draugu/draudzeni, ja viņam(-ai) veicas. 63. Es varu izrunāties ar sev svarīgiem pieaugušajiem, ja man ir kādas grūtības.

Avots: autoru izstrādāta tabula.

Iztirzājums un secinājumi

Šī pētījuma mērķis bija noskaidrot izstrādātās bērnu GI skalas mērāmā fenomenaatura reprezentativitāti, piemērotību un izstrādāto pantu un teorijas savstarpējo saderību. Šī mērķa sasniegšana saistījās arī ar nepieciešamību atspoguļot jaunā instrumentaizstrādes procesa sākotnējos soļus, kā arī instrumentaatura pamatoībasuzla- bošanas gaitu.

Vispirms īsi interpretēsim BGIS izstrādes nepieciešamības pamatojumu un reali-zētos skalas izstrādes soļus, bet pēc tam pievērsīsimies empīriskā pētījumā iegūtajām atbildēm sakarā ar skalasatura pamatoības pārbaudi un uzlabošanu.

Tā kā zinātniskajā literatūrā GI mērišanas instrumenti sākumskolas vecuma bērniem nav atrodami, raksta ievadā tika aplūkoti citemi bērnu garīguma aspektiem saistīti izpētes instrumenti. Kā paraugi jaunajai skalai tika izmantota plaši izmantotā Dž. Fišera skala bērna garīgās veselības mērišanai “*Feeling Good, Living Life*” (FGLL) (Fisher 2009) un M. Paintones piedāvātie bērnu GI izpētes aptauju panti, kas paredzēti gan vecākiem, gan bērniem (Painton 2007). Šī pētījuma ietvaros izstrādātajā bērnu GI modeli autori centās apkopot svarīgākās garīguma un GI pētnieku idejas par to, kas ir GI spējas, un pielāgot tās sākumskolas vecumposmam. Dž. Fišera bērnu garīgās veselības modelis, kas sastāv no četriem komponentiem (attiecības ar transcendentu, dabu, cilvēkiem, sevi), sniedza ierosmi veidot visaptverošu un apjomīgu, bet reizē vienkāršu un saprotamu bērnu GI modeli. Laika gaitā šis bērnu GI modelis tiks precizēts un uzlabots, bet šajā pētnieciskā darba posmā tas ir kļuvis par pamatu BGIS izstrādei. Kā rāda pieejamās literatūras analīze, šis ir pirmais šāda veida instruments, kas izstrā-dāts tieši sākumskolas vecuma grupas (1.–4. klases) GI mērišanai. Daži instrumentapamatkomponenti līdzinās tiem, kuri ietverti aptaujā pusaudžu vecumposma GI mēri-

šanai (Madhumathi, Suparna 2017), bet ir arī atšķirības, kas balstās dzīlākā sākumskolas vecuma bērnu garīguma īpatnību izpētē.

Tagad atskatīsimies uzveiktajiem BGIS izstrādes procesa soļiem instrumenta satura pamatošības noskaidrošanas un uzlabošanas kontekstā:

- 1) tika nosprausti izstrādājamās skalas mērķis un izveidots literatūras pārskats par GI, analizējot 60 jaunākos zinātniskus rakstus par garīgumu, tā attīstīšanu un GI. Literatūras pārskata ietvaros teorētiski tika izanalizētas arī skalas mērķa grupas īpatnības saistībā ar garīgumu, GI un garīgo attīstību – tika pētīta zinātniskā literatūra par šiem fenomeniem sākumskolas vecuma bērniem (1.– 4. kl.). Kā viena no pamatkoncepcijām tika izmantota K. Kārtraitas bērnu garīgās attīstības teorija, kas balstās uz Ž. Piažē kognitīvās attīstības teoriju (Cartwright 2001);
- 2) balstoties uz pārskata rezultātiem, tika izveidots GI modelis, kurš sastāv no pieciem pamatkomponentiem, katrs no kuriem satur piecus apakškomponentus. Pamatkomponents “Personiskās jēgas radišana un apzināšanās” ietver transcendentālo apzināšanos (attiecības ar Dievu vai augstāko Es), spēju nospraust mērķi un apzināties dzīves jēgu, spēju apzināties savu profesionālo aicinājumu, vajadzību izprast cēloņus, uzdodot jautājumu “Kāpēc?”, vajadzību pārdomāt eksistenciālus jautājumus (par laiku, telpu, dzīves jēgu utt.). Pašizpratnes pamatkomponents ietver identitātes veidošanos un apzināšanos, savas iekšējās pasaules apzināšanos un cieņu pret sevi, saviem uzskatiem, talantiem, savu stipro un vājo pušu apzināšanos, spēju brīvajā laikā spēlēt brīvu, radošu un spontānu spēli, kas iekšēji atbrīvo un dziedina, spēju novērtēt savus sasniegumus, ticību sev. Savukārt trešais pamatkomponents – “Paškontroles meistarība” – ietver ideju par to, ka izmaiņas dzīvē ir iespējamas, bet to sasniegšana prasa piepūli, spēju cienīt autoritāti un sekot tai, spēju turpināt ceļu uz mērķi, neraugoties uz šķēršļiem, emocionālās un fiziskās pašregulācijas spējas, spējas pieņemt pārdomātus lēmumus. “Autentiskums un unikalitātes apzināšanās” ietver spēju būt kontaktā ar savu iekšējo emocionālo pasauli un spēju to verbalizēt, domu, jūtu, uzvedības vienotību, spēju ieklausīties savā intuīcijā, radošā potenciāla īstenošanu un sava unikālā pasaules uzskata apzināšanos. Pēdējais piektais komponents – “Sociālā meistarība”, ietver spēju piedot ikdienas pāridarījumus, spēju iemācīt citam to, ko māk pats, spēju pieņemt dažādus uzskatus, viedokļus, tradīcijas, līdzjūtību pret pasaulli, spēju veidot draudzīgas un sirsniņas attiecības ar vienaudžiem un nozīmīgajiem pieaugušajiem;
- 3) sadarbojoties ar attiecīgā vecumposma bērniem un balstoties uz jau izveidoto aptauju pantu paraugiem, tika izstrādāti katram GI modeļa komponentam/apakškomponentam atbilstoši BGIS panti;
- 4) tika veikts empīrisks pētījums, realizējot ekspertu grupas strukturēto aptauju, kura tika izstrādāta saskaņā ar pētījuma mērķiem un jautājumiem. Balstoties uz noteiktajiem kritērijiem, tika izveidota ekspertu grupa, kas aizpildīja piedāvāto aptauju saistībā ar GI teorētisko modeli un pantiem;
- 5) balstoties uz ekspertu aptaujas rezultātiem, tika precizēts un vecumposmam pielāgots gan izstrādātais GI teorētiskais modelis ar tā pamatkomponentiem/apakškomponentiem, gan šo komponentu mērišanai domātie topošās skalas panti. Modeļa labojumi un precizējumi tika veikti, balstoties uz izraudzīto ekspertu analīzi par katru GI modeļa komponentu un apakškomponentu kā arī par katru skalas pantu.

Kā nākamās aplūkosim atbildes uz rakstā aplūkotā empīriskā pētījuma ietvaros izvirzītajiem trīs pētījuma jautājumiem.

Ekspertu vērtējums par bērnu GI modeļa atbilstību GI teorētiskajai izpratnei un vecumposma īpatnībām. Kā norāda ekspertu komentāri, izstrādātie GI komponenti/ apakškomponenti pamatā ir atbilstoši teorētiskai izpratnei par GI. Visaugstāk un vienotāk eksperti novērtēja pašizpratnes komponentu, zemāk tika vērtēti autentiskuma un unikalitātes apzināšanās, kā arī pašsavaldības komponenti. Viszemāk eksperti novērtēja tādus modeļa komponentus kā sociālo meistaribu un personiskās jēgas radišanas un apzināšanās komponentu. Šo komponentu zemais novērtējums pamatā saistījās ar ekspertu šaubām ne tik daudz par to atbilstību GI teorētiskajai izpratnei, cik par atbilstību bērnu vecumposmam.

Darba gaitā daži modeļa komponenti/apakškomponenti, ņemot vērā ekspertu diskusiju, tika precizēti tā, lai tie būtu atbilstoši gan zinātnieku aprakstītajām idejām par konkrētu GI pazīmi, gan arī sākumskolas vecumposma psiholoģiskajām īpatnībām. Daži modelim neatbilstošie apakškomponenti tika izņemti no modeļa, vairāku komponentu/apakškomponentu nosaukumu formulējumi tika precizēti. Saskaņā ar eksperta ieteikumu modelim tika pievienots viens jauns komponents un tam izstrādāti atbilstoši apakškomponenti un panti.

Ekspertu pieredze saistībā ar bērnu GI modeļa komponentiem/apakškomponentiem. Kā uzrādīja aptauja, visi eksperti ir saskārušies ar GI komponentuun apakškomponentu izpausmēm un to attīstīšanu sākumskolas vecuma bērniem gan ģimenē, audzinot savus bērnus, gan profesionālā kontekstā, īstenojot dažādas attīstošas programmas kā arī veicot terapeitisko darbu. Par to liecina ekspertu komentāri pie dažādiem GI komponentiem un sniegtie piemēri, kas spilgti ilustrē dažādas sākumskolas vecuma bērnu GI izpausmes.

Ekspertu vērtējums GI skalas pantu formulējumiem. Katram izstrādātajam skalas komponentam/apakškomponentam tika izveidoti atbilstoši panti, ar kuru palīdzību varētu mērīt bērnu GI. Kopumā eksperti novērteja izstrādātos skalas pantus kā pēc būtības atbilstošus pētāmajam fenomenam un pētāmo vecumposmu īpatnībām. Visaugstāk eksperti novērteja pantus, kas paredzēti autentiskuma un unikalitātes apzināšanās mērišanai. Arī personiskās jēgas radišanas un apzināšanās un pašizpratnes panti tika vērtēti gandrīz tikpat augstu. Nedaudz zemāk tika novērtēti paškontroles un sociālās meistarības pamatkomponentu panti. Saistībā ar GI skalas pantu formulējumiem eksperti sniedza dziļu analizi, kura deva iespēju pārbaudit, vai panti atbilst pamatkomponentu/ apakškomponentu nosaukumiem, pielāgot pantus pētāmo vecumposma īpatnībām vai arī atrast precīzāku terminoloģiju dažu pantu formulējumiem.

Tādējādi var pieņemt, ka realizētie BGIS izstrādes procesa soli instrumenta saturu pamatošības noskaidrošanas un uzlabošanas kontekstā, iegūtās atbildes uz pētījuma jautājumiem un darbs pie atklāto neprecizitāšu un problēmu novēršanas, ir ļāvuši sasniegt pētījuma mērķi – noskaidrot izstrādātās bērnu GI skalas mērāmā fenomena saturu reprezentativitāti, piemērotību un izstrādāto pantu un teorijas savstarpējo saderību.

Kā vienu no pētījuma ierobežojumiem varētu minēt ekspertu viedokļu ievākšanu rakstiskas aptaujas veidā, kas varētu ierobežot diskusiju par aptaujas teorētisko pamatu un pantiem plašumu un dziļumu. Šādas diskusijas varētu veicināt, piemēram, fokus-

grupas vai personīgo interviju metode. Zināma subjektivitāte varētu būt vērojama arī pētījuma autoru veiktajā ekspertu kvalitatīvo atbilžu kvantificēšanā, lai gan jāatzīst, ka šie pētnieku kvantitatīvie vērtējumi būtībā neietekmēja pētījuma mērķa sasniegšanu un atbilžu ieguvi uz pētījuma jautājumiem.

Iegūtie pētījuma rezultāti ir pirmais solis bērnu skalas GI mērišanai izstrādē, bet izveidotais un ekspertu izvērtētais bērnu GI modelis kalpos par pamatu psihopedaģiskās intervences programmas bērnu GI attīstīšanai konstruēšanai un aprobācijai.

Kā uzsver vadošie garīgās attīstības pētnieki, būtiski ir radīt instrumentus, kurus var izmantot multikulturālā vidē, pētot bērnu GI dažādu valstu un kultūru bērniem (Fisher 2009; Gilman, Huebner 1997). Rakstā aplūkotā skala ir izstrādāta Latvijas kultūrai atbilstošajam sākumskolas vecuma bērnu dzīves kontekstam un šī vecumposma īpatnībām. Lai jauno skalu (pēc tās turpmākās psihometriskās pārbaudes) nākotnē varētu izmantot citu kultūru un valstu bērnu GI mērišanai, katrā valstī būs svarīgi veikt līdzīgu saturu pamatošības pārbaudi, iesaistot attiecīgās valsts ekspertus.

Dotā pētījuma rezultāti atspoguļo skalas komponentu un pantu saturisko atbilstību un šis pētījums ir būtisks posms jaunās skalas izveidē. Nākamajā skalas izstrādes posmā ir jāveic skalas piloptējums un skalas pantu savstarpējās saderības statistiskā analize. Mērāmajiem elementiem ir jābūt vienoti saistītiem ar mainīgajiem. Ja tie nav savstarpēji atbilstoši saistīti, tas radīs šķēršļus izpētes metodes konstrukcijas ticamībā (Marsh 1984). Prognozējot skalas pantu tālāko attīstību, jānorāda, ka aptaujas pilotāžas (ierobežotā sākumskolas vecuma bērnu izlasē) rezultātā skalas panti var iegūt vēl precīzākus formulējumus, bet psihometriskās analīzes posmā skalas pantu skaits varētu būtiski sarukt.

References

- Beehner C. (2019) *Spirituality, Sustainability, and Success: Concepts and Cases*. Palgrave Macmillan.
- Berk R. (1990) Importance of expert judgment in content-related validity evidence. *Western Journal of Nursing Research*, Vol. 12, pp. 659–671. DOI: <https://doi.org/10.1177/2F019394599001200507>
- Boateng G., Neilands T., Frongillo E., Melgar-Quiñonez H., Young S. (2018a) Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in Public Health*, Vol. 6, pp. 144–159. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Boateng G., Martin S., Collins S., Natamba B., Young S. (2018b) Measuring exclusive breastfeeding social support: scale development and validation in Uganda. *Maternal and Child Nutrition*, Vol. 14, No. 3, e12579. DOI: <https://doi.org/10.1111/mcn.12579>
- Boyatzis C. (2008) Children's spiritual development: advancing the field in definition, measurement, and theory. Allen H. (Ed.) *Nurturing Children's Spirituality: Christian Perspectives and Best Practices*, Eugene, OR: Cascade Books, pp. 43–60.
- Braun V., Clarke V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, Issue 2, pp. 77–101. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cartwright K. (2001) Cognitive Developmental Theory and spiritual development. *Journal of Adult Development*, Vol. 8, pp. 213–220. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1011386427919>

- Emmons R. (2000) Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, Vol. 10, Issue 1, pp. 3–26. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_2
- Fisher J. (2009) Understanding and assessing spiritual health. De Souza M., Francis L., Scott D., O'Higgins-Norman J. (Eds.) *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Well-being*, Netherlands: Springer, pp. 69–88. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_5
- Fisher J. (2013) Relating with God contributes to variance in happiness, over that from personality and age. *Journal of Religions*, Vol. 4, pp. 313–324. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel4030313>
- Fisher J., Francis L., Johnson P. (2000) Assessing spiritual health via four domains of well-being: the SH4DI. *Journal of Pastoral Psychology*, Vol. 49, Issue2, pp. 133–145. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1004609227002>
- Fowler J. (1994) Moral stages and the development of faith. Puka B. (Ed.) *Moral Development: A Compendium*, Vol. 2. New York: Garland Publishing, pp. 344–374. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1011386427919>
- Gheorghita N. (2014) Ways of developing spiritual intelligence. *Journal of Experiential Psychotherapy*, Vol. 17, Issue3, pp. 31–36. Available: https://jep.ro/images/pdf/cuprins_reviste/no%2067%204%20p.31-40%20.pdf (accessed on 30.12.2020).
- Gilman R., Huebner E. (1997) Children's reports of their life satisfaction: convergence across raters, time and response formats. *Journal of School Psychology International*, Vol. 18, Issue3, pp. 229–243. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0143034397183004>
- Gomez R., Fisher J. (2003) Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Journal of Personality and Individual Differences*, Vol. 35, pp. 1975–1991. DOI: [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-3651\(03\)00045-X](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-3651(03)00045-X)
- Grasmane I., Pipere A. (2020) The psychopedagogical intervention for the development of children's spiritual intelligence: quest for the theoretical framework. *Acta Paedagogica Vilnensis*, Vol. 44, pp. 81–98. DOI: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.6>
- Hay D., Nye R. (1998) *The Spirit of the Child*. London: Harper Collins.
- Huebner E. (1994) Conjoint analysis of the Students' Life Satisfaction Scale and the Piers-Harris Self-Concept Scale. *Journal of Psychology in the Schools*, Vol. 31, Issue 4, pp. 273–277. DOI: [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/1520-6807\(199410\)31:4%3C273::AID-PITS2310310404%3E3.0.CO;2-A](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/1520-6807(199410)31:4%3C273::AID-PITS2310310404%3E3.0.CO;2-A)
- International Test Commission (ITC). (2016) *ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests*, 2nd edition. Available: <https://www.InTestCom.org> (accesed on 30.12.2020).
- Kaplan R., Saccuzzo D. (2009) *Psychological Testing Principles, Applications, and Issues*, 7th edition. Belmont, CA.: Wadsworth.
- King D. (2008) *Rethinking Claims of Spiritual Intelligence: A Definition, Model and Measure*. Unpublished master's thesis. Peterborough, ON, Canada: Trent University.
- King D., DeCicco T. (2009) A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*, Vol. 28, Issue1, pp. 68–85. DOI: <https://doi.org/10.24972/ijts.2009.28.1.68>
- Labouvie-Vief L. (1992) A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. Sternberg R., Berg C. (Eds.) *Intellectual Development*. New York: Cambridge University Press, pp. 239–252. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0617-1_6
- Lynn M. (1986) Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, Vol. 35, Issue6, pp. 382–386. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00006199-198611000-00017>

- Madhumathi C., Suparna D. (2017) Spiritual intelligence among secondary school students with respect to gender and management. *Journal of International Indian Psychology*, Vol. 4, Issue 4. DOI: <https://doi.org/10.25215/0404.028>
- Marsh H. (1984) Students' evaluations of university teaching: dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, Issue 5, pp. 707–754. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.707>
- Masuwai A., Tajudin N., Saad N. (2016) Evaluating the face and content validity of a Teaching and Learning Guiding Principles Instrument (TLGPI): a perspective study of Malaysian teacher educators. *Malaysian Journal of Society and Space*, Vol. 12, Issue 3, pp. 11–21. Available: <https://www.semanticscholar.org/paper/Evaluating-the-face-and-content-validity-of-a-and-a-Masuwai-Tajudin/52c91ce2c1c821a24449483ce0672b03e3a3101f> (accessed on 30.12.2020).
- Mata-McMahon J. (2016) Reviewing the research in children's spirituality (2005–2015): proposing a pluricultural approach. *International Journal of Children's Spirituality*, Vol. 21, Issue 2, pp. 140–152. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1186611>
- Mayer J. (2000) Spiritual intelligence or spiritual consciousness? *The International Journal for the Psychology of Religion*, Vol. 10, pp. 47–56. DOI: https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327582IJPR1001_5
- McIntire S., Miller L. (2007) *Foundations of Psychological Testing: A Practical Approach*. California: Sage.
- Moore K., Talwar V., Bosacki S. (2012) Canadian children's perceptions of spirituality: diverse voices. *International Journal of Children's Spirituality*, Vol. 17, Issue 3, pp. 217–234, DOI: <https://doi.org/10.1080/1364436X.2012.742040>
- Moriarty M. (2011) A conceptualization of children's spirituality arising out of recent research. *International Journal of Children's Spirituality*, Vol. 16, Issue 3, pp. 271–285. DOI: <https://doi.org/10.1080/1364436X.2011.617730>
- Painton M. (2007) *Encouraging Your Child's Spiritual Intelligence*. Atria Books.
- Painton M. (2009) Children's spiritual intelligence. de Souza M., Francis L., O'Higgins-Norman J., Scott D. (Eds.) *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing. International Handbooks of Religion and Education*, Vol. 3. Dordrecht: Springer, pp. 365–380. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_20
- Popham W. (2000) *Modern Educational Measurement: Practical Guidelines for Educational Leaders* (3rd ed.). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Regzdina L. (2017) *Gariga intelekta (Spiritual Intelligence Self-Report Inventory, SISRI-24) un Ticibas pardabiskajam (Supernatural Belief Scale, SBS-6) aptauju adaptacijas pirmais posms*. Kursa darbs. Rigas Stradiņa Universitāte. (In Latvian)
- Roof C. (1999) *Spiritual Marketplace: Baby Boomers and the Remaking of American Religion*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sangoseni O., Hellman M., Hill C. (2013) Development and validation of a questionnaire to assess the effect of online learning on behaviors, attitudes, and clinical practices of physical therapists in the United States regarding evidenced-based clinical practice. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, Vol. 11, Issue 2, Article 7. Available: <https://nsuworks.nova.edu/ijahsp/vol11/iss2/7/> (accessed on 30.12.2020).
- Sinnott J. (1998) *The Development of Logic in Adulthood: Postformal Thought and its Applications*. New York: Plenum.
- Sisk D. (2008) Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper Review*, Vol. 30, Issue 1, pp. 24–30, DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190701836296>

- Watson J. (2003) Preparing spirituality for citizenship. *International Journal of Children's Spirituality*, Vol. 8, pp. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.1080/13644360304641>
- Wigglesworth C. (2011) *Integral Theory (also called AQAL theory) and its Relationship to Spiritual Intelligence and the SQi Assessment*. Available: <https://deepchange.com/IntegralSpiritualIntelligence2011.pdf> (accessed on 30.12.2020).
- Wiklund I., Wiren L., Erling A., Karlberg J., Albertsson-Wiklund K. (1994) A new self-assessment questionnaire to measure well-being in children, particularly those of short stature. *Journal of Quality of Life Research*, Vol. 3, Issue 6, pp. 449–455. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00435397>
- Wolman R. (2001) *Thinking with Your Soul: Spiritual Intelligence and Why it Matters*. New York: Harmony Books.
- World Health Organization (WHO). (2002) *WHOQOL-SRPB Field-Test Instrument*. Available: https://www.who.int/mental_health/media/en/622.pdf (accessed on 30.12.2020).
- Wuthnow R. (1998) *After Heaven: Spirituality in America since the 1950s*. Berkeley, CA, University of California Press.
- Wynd C., Schmidt B., Schaefer M. (2003) Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, Vol. 25, Issue 5, pp. 508–518. DOI: <https://doi.org/10.1177/0193945903252998>
- Zohar D., Marshall I. (2000) *SQ: Spiritual Intelligence, the Ultimate Intelligence*. New York: Bloomsbury.