

DAUGAVPILS UNIVERSITĀTE
HUMANITĀRO UN SOCIĀLO ZINĀTŅU FAKULTĀTE
IZGLĪTĪBAS UN PSIHOLOĢIJAS KATEDRA

Mg. psych. INA GRASMANE

**PSIHOPEDAGOĢISKĀS INTERVENČES GARĪGĀ INTELEKTA
ATTĪSTĪBAI EFEKTIVITĀTE SAISTĪBĀ AR GARĪGO LABKLĀJĪBU
UN LAIMES IZJŪTU SĀKUMSKOLAS VECUMĀ:
KONTROLĒTS NERANDOMIZĒTS PĒTĪJUMS**

PROMOCIJAS DARBS

(tematiski vienota zinātnisko publikāciju kopa)
zinātniskā doktora grāda
zinātnes doktors (Ph.D.) sociālajās zinātnēs iegūšanai
(Psiholoģijas nozarē, pedagoģiskās psiholoģijas apakšnozarē)

Promocijas darba zinātniskā vadītāja:

Daugavpils Universitātes profesore

Dr. psych. **Anita Pipere**

Daugavpils 2025

Anotācija

Šajā darbā prezentētais eksperimentālais pētījums ir vērsts uz psihopedagoģiskās intervences (PPI) programmas ietekmes izpēti uz garīgā intelekta (GI) attīstību, kā arī uz laimes izjūtas un garīgās labizjūtas veidošanās dinamiku saistībā ar GI Latvijas sākumskolas skolēnu populācijā. Pētījums izriet no nepieciešamības zinātniski pamatot ar garīgumu saistītus jēdzienus, konceptualizējot bērna GI jēdzienu un izstrādājot tam atbilstošu teorētisko un empīrisko pamatojumu.

Kā būtisks zinātniskās novitātes aspekts darbā ir izstrādātais bērna GI teorētiskais modelis, kas kalpoja kā pamats gan BGIS skalas (Bērna Garīgās Inteļēnces Skala) izveidei un validizācijai, gan PPI programmas izstrādei, kuras mērķis ir mērķtiecīgi attīstīt bērnu GI. BGIS skala un tās primārā validizācija nodrošina iespēju kvantitatīvi mērīt bērnu GI un novērtēt izstrādātās PPI programmas efektivitāti.

Pētījuma mērķis bija pārbaudīt izstrādātās PPI programmas efektivitāti bērnu GI attīstīšanā un izpētīt saistību starp 1.–4. klases skolēnu GI, garīgo labklājību un laimes izjūtu. Pētījums tika īstenots laika posmā no 2019. līdz 2024. gadam piecos posmos: 1. GI un garīgās attīstības jēdzienu izpēte un bērnu GI modeļa izstrāde; 2. BGIS instrumenta izstrāde bērnu GI mērīšanai; 3. Garīgās labklājības (FGLL; Fisher, 2004) un laimes izjūtas (OHQ; Hills & Argyle, 2002) instrumentu adaptācija Latvijas kultūrvidē; 4. PPI programmas izstrāde bērnu GI attīstīšanai; 5. Kontrolēts, nerandomizēts eksperimentāls pētījums, lai novērtētu PPI programmas efektivitāti un izpētītu GI saistību ar skolēnu garīgo labklājību un laimes izjūtu.

Eksperimenta ietvaros PPI programma tika īstenota 1.–4. klašu skolēniem, veicot trīs mērījumus — pirms intervences, pēc intervences un trīs mēnešus pēc tās. Kopējais dalībnieku skaits bija 83 bērni ($n = 41$ eksperimentālajā grupā; $n = 42$ kontroles grupā). Eksperimentālās grupas skolēni piedalījās desmit nedēļu garā programmā ar sesijām reizi nedēļā.

Pētījuma rezultāti uzrādīja statistiski nozīmīgu GI, laimes izjūtas un garīgās labizjūtas pieaugumu eksperimentālajā grupā salīdzinājumā ar kontroles grupu. Izteiktākā intervences ietekme tika konstatēta uz GI un garīgo labizjūtu. Pēc intervences samazinājās dzimumu atšķirības GI, garīgās labizjūtas un laimes rādītājos. Intervences efektivitāte bija līdzīga visiem eksperimentālās grupas dalībniekiem neatkarīgi no baznīcas apmeklējuma biežuma, lai gan bērni, kuri baznīcu apmeklēja reizēm, uzrādīja nedaudz lielāku, bet statistiski nenozīmīgu uzlabojumu.

Pētījums apstiprināja PPI programmas efektivitāti sākumskolas skolēnu vidū un pierādīja, ka šāda intervence būtiski veicina bērnu GI, laimes izjūtu un garīgās labizjūtas attīstību neatkarīgi no dzimuma vai reliģiskās prakses intensitātes. Garīgās attīstības integrēšana sākumskolas mācību procesā veicina harmoniskas un psihiski veselīgas personības veidošanos, kas ir viens no mūsdienu izglītības galvenajiem mērķiem.

Izveidotais teorētiskais modelis un tam pievienotā BGIS skala veido vienotu psiholoģiskās pētniecības instrumentu kopumu, kas sniedz psihologiem, pedagogiem un citu jomu speciālistiem iespēju padziļināti pētīt bērnu GI un pilnveidot tās attīstību sekmējošas pieejas praksē, tā veicinot transformējošas sabiedrības attīstību. Šī pieeja ļauj zinātniski pamatot un empīriski pārbaudīt izglītības vides komponentus, kas veicina bērnu GI attīstību, sniedzot būtisku ieguldījumu gan teorētiskajā, gan praktiskajā izglītības un psiholoģijas pētniecībā.

Atslēgvārdi: garīgā inteliģence; laime; garīgā labizjūta; sākumskolas skolēni; psihopedagoģiskā intervence

Abstract

The experimental study presented in this work investigates the impact of a psycho-pedagogical intervention (PPI) program on the development of Spiritual Intelligence (SI), as well as on the dynamics of Happiness and Spiritual Well-being in relation to SI among primary school students in Latvia. The study arises from the need to scientifically substantiate concepts related to spirituality, conceptualizing the notion of children's SI and developing an appropriate theoretical and empirical framework.

A key aspect of the study's scientific novelty is the theoretical model of children's SI, which served as the basis for both the development and validation of the *CSIS* scale (Children's Spiritual Intelligence Scale) and the design of a PPI program aimed at purposefully fostering children's SI. The *CSIS* scale and its initial validation allow for quantitative measurement of children's SI and the evaluation of the effectiveness of the PPI program.

The aim of the study was to examine the effectiveness of the PPI program in promoting children's SI development and to explore the relationship between SI, spiritual well-being, and happiness among students in grades 1–4. The study was conducted between 2019 and 2024 in five phases: 1. Exploration of SI and spiritual development concepts and the construction of a children's SI model; 2. Development of the BGIS instrument for measuring children's SI; 3. Adaptation of instruments for measuring spiritual well-being (FGLL; Fisher, 2004) and happiness (OHQ; Hills & Argyle, 2002) to the Latvian cultural context; 4. Development of the PPI program to foster children's SI; 5. A controlled, non-randomized experimental study to evaluate the effectiveness of the PPI program and examine the relationship between SI, spiritual well-being, and happiness among students.

Within the experiment, the PPI program was implemented with students in grades 1–4, with three measurement points: pre-intervention, post-intervention, and a three-month follow-up. The total sample included 83 children ($n = 41$ in the experimental group; $n = 42$ in the control group). Students in the experimental group participated in a ten-week program with weekly sessions.

Results indicated a statistically significant increase in SI, happiness, and spiritual well-being in the experimental group compared to the control group. The intervention had the strongest effects on SI and spiritual well-being. Gender differences in SI, spiritual well-being, and

happiness decreased after the intervention. The effectiveness of the intervention was consistent across participants regardless of church attendance frequency, although children who occasionally attended church showed slightly higher, yet not statistically significant, improvements.

The study confirmed the effectiveness of the PPI program in primary school students and demonstrated that such an intervention can significantly enhance SI, Happiness, and Spiritual well-being, regardless of gender or religious practice intensity. Integrating spiritual development into the primary school curriculum promotes the formation of harmonious and mentally healthy personalities, which is a central goal of contemporary education.

The theoretical model and the accompanying *CSIS* scale constitute a unified set of research instruments, providing psychologists, educators, and other practitioners with the opportunity to investigate children's SI in depth and to refine approaches that foster its development in practice, thereby contributing to the development of transformative societies. This approach also enables the scientific validation and empirical evaluation of educational environments that promote children's SI, offering substantial contributions to both theoretical and applied research in education and psychology.

Keywords: Spiritual intelligence; Happiness; Spiritual well-being; Primary school students; Psycho-pedagogical intervention

Saturs

Ievads.....	7
1. Teorija	23
1.1. Garīguma jēdziens mūsdienu sociālajās zinātnēs un psiholoģijā.....	23
1.2. Bērnu garīgās attīstības likumsakarības un teorētiskās pieejas.....	24
1.3. Garīgais intelekts.....	29
1.4. Jaunākā skolas vecuma bērnu garīgā intelekta teorētiskais modelis	31
1.5. PPI programmas tēmas un attīstības uzdevumi	33
1.6. Bērnu garīguma saistība ar garīgo labklājību un laimes izjūtu.....	36
2. Metode un rezultāti	42
2.1. Pirmās pētījuma daļas metode un rezultāti.....	42
2.2. Otrās pētījuma daļas metode un rezultāti	42
2.3. Trešās pētījuma daļas metode un rezultāti.....	43
2.4. Ceturtās pētījuma daļas metode un rezultāti.....	44
2.5. Piektās pētījuma daļas metode un rezultāti.....	46
3. Iztirzājums.....	52
Secinājumi.....	59
Izmantotās literatūras saraksts.....	62
Zinātnisko publikāciju kopa.....	72
1.publikācija: The psychopedagogical intervention for the development of children's spiritual intelligence: The quest for the theoretical framework.....	73
2.publikācija: Sākumskolas vecuma bērnu garīgā intelekta skalas izstrāde: satura pamatotības izvērtēšana.....	92
3.publikācija: Primary validation of Children Spiritual Intelligence Scale in a sample of Latvian elementary school pupils.....	120
4.publikācija: The development of children's spiritual intelligence: Conceptual and procedural dimensions of a psycho-pedagogical intervention in Latvia.....	135
5.publikācija: Effectiveness of a psycho-pedagogical intervention on spiritual intelligence, happiness, and spiritual well-being for primary school children: A non-randomized controlled trial.....	149

Saīsinājumi:

ANCOVA – dispersiju analīze (angliski: ANOVA, Analysis of Variance), statistikas tests, ko lieto, lai salīdzinātu vairāk nekā divu grupu vidējās vērtības un noteiktu vai pastāv būtiska atšķirība starp tām.

BGIS - Bērnu Garīgā Intelektuālā skala;

CFA - Statistiskā metode, apstiprinošā faktoru analīze (angliski: Confirmatory Factor Analysis), ko izmanto, lai pārbaudītu vai dati atbilst jau iepriekš izveidotam teorētiskam modelim;

ECO kompetence izglītībā – Ekoloģisku kompetenču attīstīšana, kas sakņojas cilvēka dabiskajā būtībā;

EFA - Izpētes faktoru analīze (angliski: Exploratory Factor Analysis), statistikas aprēķinu metode slēptu faktoru identificēšanai, kas izskaidro pētījuma mainīgo savstarpējās korelācijas;

EG – Eksperimentālā grupa pētījumā;

EQ – Emocionālais intelekts;

FGLL - Dž. Fišera izstrādāts standartizēts instruments sākumskolas vecuma bērnu garīgās labklājības novērtēšanai (angliski: Feeling Good, Living Life), (Fisher, 2004);

GI – Garīgais intelekts;

GL – Garīgā labklājība;

IQ – Racionālais intelekts;

KG – Kontroles grupa pētījumā;

NICA - ASV Nacionālā starpreliģiju koalīcija novecošanas jautājumos;

OHQ – Oksfordas laimes aptauja (angliski: Oxford Happiness Questionnaire), P. Hills un M. Argue izstrādāta laimes novērtējuma aptauja bērnu laimes izjūtas līmeņa novērtēšanai (Hills & Argyle, 2002);

PPI programma – Psihopedagoģiska Intervences programma;

SPSS – Prognozējošās analītikas un statistiskās analīzes programmatūras pakotne (angliski: statistical Package for the Social Sciences);

UNICEF - Apvienoto Nāciju Organizācijas Starptautiskais bērnu ārkārtas palīdzības fonds (angliski: The United Nations International Children's Emergency Fund);

WHO – Pasaules Veselības Organizācija (angliski: World Health Organization);

Biežāk lietotie termini

Garīgums – daudzdimensiāls koncepts, kurš mūsdienu psiholoģijas zinātnē tiek uzskatīts par būtisku cilvēka labklājības un veselības priekšnosacījumu. Zinātnē tas tiek aplūkots kā labklājības konceptā ietverts komponents. Garīguma jēdziens psiholoģijas zinātnei attīstoties ir piedzīvojis transformāciju - tā skaidrojums ir mainījies no tradicionālā skatījuma, kurā garīgums tiek saprasts galvenokārt kā reliģioza cilvēka īpašība, uz plašāku interpretāciju, kur garīgums tiek saistīts ar vispārēju cilvēka tieksmi pēc labklājības un laimes. Mūsdienu pētījumos bieži garīgums tiek pilnībā nošķirts no reliģijas jēdziena, bet pētīts kā personības iezīme, kas ir garīguma skaidrojums arī šī pētījuma kontekstā.

Garīgā attīstība - iekšēju spēju attīstība, kura realizē cilvēka transformāciju un transcendenci, attīstot pašapzināšanos, augstākā ES, kas ir augstāks nekā reālais ES, izzināšanu, iekļaujot svēttapšanas aspektu (Benson et al., 2003, 205. – 206. lpp.).

Garīgais intelekts - mentālu spēju kopums, kas veicina savas esamības nemateriālo un transcendentālo aspektu apzināšanos, integrāciju un adaptīvu pielietošanu, tādējādi attīstot sevī tādas kvalitātes kā dziļas eksistenciālās pārdomas, padziļinātu nozīmes un jēgas izpratni, sava transcendentālā “Es” apzināšanos un spēju sasniegt garīgus apziņas stāvokļus (King, 2008). GI paceļ domāšanu holistiskā līmenī, tiecoties pēc atbildes uz eksistenciālo jautājumu *Kas es esmu?*. Šis intelekts tiek izmantots, lai izzinātu dzīves jēgu, vērtības un risinātu dziļus filosofiskus vai ētiskus jautājumus (Zappala, 2021, 4.lpp.).

Labklājība – mūsdienu psiholoģijā tiek raksturots kā daudzdimensionāls jēdziens, kas aptver dažādus fiziskos, psiholoģiskos, sociālos un emocionālos aspektus. Labklājības veicināšana dažādos līmeņos (politiskajā, izglītības, organizāciju un ģimenes) ir iekļauta tūkstošgades attīstības mērķos (Safronova, 2015). Mūsdienās zinātnieki pēta cilvēka labklājību izglītības, veselības, vides un citos cilvēkam būtiskos aspektos (Grasmane et al., 2025).

Garīgā labklājība - GL jēdziens ir būtisks un aktuāls mūsdienu izglītības un sociālās psiholoģijas kontekstā. Pētījumus par GL aizsāka ASV Nacionālā starpreliģiju koalīcija (NICA) novecošanas jautājumus, definējot GL kā līdzsvarotu indivīda attiecību ar Dievu, sevi,

kopienu un apkārtējo vidi izdzīvošanu, izceļot veselības un labklājības apzināšanos un tās nozīmīgumu kā labklājības veidošanās pamatu (NICA, 1975).

Bērnu garīgā labklājība – mūsdienu psiholoģijas kontekstā pētnieki raksturo bērna garīgās labklājības aspektu kā ir spēju piedzīvot vecumam atbilstošu garīgo dzīvi, kas veicina bērna prasmi pārvaldīt savu reaktīvo emocionālo “Es”. Šis process veicina pašapziņas attīstību, uzlabo vispārējo labklājību un veicina cieņpilnu dzīvesveidu (Painton, 2009). Pētījumi par bērnu GL aptver vairākus būtiskus attīstības aspektus, tostarp bērnības pieredzes ietekmi uz personības veidošanos (Mustard, 2008), garīguma attīstību kā struktūras elementu GL ietvaros (de Souza et al., 2009), kā arī vecumam piemērotas izglītības nozīmi, kas sekmē bērnu emocionālo labsajūtu un rada prieku (Grasmane et al., 2024; Mata-McMahon, 2016). Pētījumi liecina, ka mācīšanās procesā integrēta bērnu psiholoģiskajai attīstībai atbilstoša garīguma veicināšana ir īpaši nozīmīga.

Laires izjūta - laimes izjūtas konceptualizācija mūsdienu psiholoģijas ietvaros saistīta ar pozitīvo psiholoģiju. Mūsdienās laimes izjūta kā psiholoģisks jēdziens tiek pētīta balstoties uz divām galvenajām pieejām: hedonisko un eidemonisko pieeju. Hedoniskā pieeja vairāk saistīta ar relaksāciju, komfortu, prieku, atpūtu, savukārt eidemoniskā pieeja saistīta ar personības izaugsmi, pašaktualizēšanos, jēgu, kreativitātes paušanu (Seaborn et al., 2019).

Bērnu laimes izjūta – mūsdienu psiholoģijā tiek definēta kā relatīvi stabila, pozitīva emocionāla īpašība, kuras pamatā ir apmierinātība ar dzīvi.

Psihopedagoģiskās intervences programmas - mūsdienu zinātnē PPI programmas tiek raksturotas kā viens no efektīvākajiem apmācības veidiem, kuras integrējot mācību procesā, nodrošina strauju spēju attīstību dažādās jomās. Pētījumi, kuri aplūko PPI programmas dažādu attīstības mērķu īstenošanai, atspoguļo šo programmu efektivitāti, integrējot to dažādos mācību procesos – medmāsu profesionālās izglītības programmās, vispārizglītojošo skolu programmās u.c. (Grasmane et al., 2025; Francis et al., 2021; Pinto et al., 2023).

Ievads

Pētījuma aktualitāte. 21. gadsimta zināšanu sabiedrībā arvien pieaug gan sabiedrības, gan zinātniskās kopienas interese par garīguma dimensiju. Pasaules vadošajās universitātēs, tostarp Hārvardas, Jeilas, Stenfordas, Brauna, Tafta Universitātē un citās, tiek veidoti pētniecības un mācību centri, kas specializējas garīguma un kontemplatīvās prakses izpētē (Vago, n.d.). Jau 2002. gadā Pasaules Veselības organizācija identificēja garīguma dimensiju kā vienu no sešām pamatdimensijām, kas ietekmē cilvēka dzīves kvalitāti, uzsverot to kā būtisku mūsdienu cilvēka vērtību (World Health Organization [WHO], 2002). Šī tēma ir kļuvusi par nozīmīgu pētniecības jomu, kā rezultātā veikti empīriski pētījumi dažādās zinātnes disciplīnās (Beehner, 2019; Noor-Anidaisma et al., 2023; Zappala, 2021).

Dž. Mata-Makmahonas pārskatā par pētījumiem, kas veikti par bērnu garīgumu no 2005. līdz 2015. gadam, norādīts uz nepieciešamību attīstīt šo pētījumu jomu, secinot, ka ar garīgo attīstību saistīto empīrisko pētījumu ir par maz, lai izdarītu nopietnus zinātniskus secinājumus (Mata-McMahon, 2016). Pētniece uzsver, ka literatūrā nav atrodamas neviens kvantitatīvs izpētes instruments, kas pētītu jaunāku bērnu garīgumu. Trūkst instrumentu arī citu ar bērnu garīgumu saistītu parādību mērīšanai. K. Mūra un kolēģi norāda, ka bērnu garīguma pētnieku būtisks uzdevums ir izstrādāt garīguma mērīšanas instrumentus bērniem, lai kvalitatīvi aprakstītos datus būtu iespējams pētīt kvantitatīvi, atspoguļojot bērnu garīgo uzskatu daudzveidību un to plašumu multikulturālā kontekstā, kā arī novērtēt bērnu garīgās attīstības ietekmi uz sociālās adaptēšanās, grūtību pārvarēšanas un citām bērnu attīstībai svarīgām jomām (Moore et al., 2012).

Mūsdienu globālā vērtību krīze, kuru īpaši akcentē karadarbība Eiropai tuvās valstīs – Ukrainā un Izraēlā, kā arī šo konfliktu izraisītās neatgriezeniskās pārmaiņas sabiedrībā prasa zinātniekiem izstrādāt jaunas un aktuālas pieejas, kas veicinātu garīgas un vērtībās balstītas domāšanas attīstību dažādās ar sabiedrības transformāciju saistītās jomās (MacDonald et al., 2015; Noor-Anidaisma et al., 2023; Zappala, 2021). Pētījumi, kas atklāj ar garīgumu saistīto vērtību veidošanās procesus psiholoģijā, izglītības zinātnēs, medicīnā, sociālajā darbā, konsultēšanā, organizāciju vadībā un citās jomās, īpaši, ja tie piedāvā inovatīvus risinājumus problēmu risināšanā, ir pieprasīti gan ES finansētajos zinātniskajos projektos, gan arī praktiķu profesionālajā darbībā. Zinātniskā kopiena tiek aicināta izstrādāt precīzas definīcijas ar

garīgumu saistītiem jēdzieniem, tādējādi veicinot šo jēdzienu pieejamību kvantitatīvos un kvalitatīvos pētījumos (MacDonald et al., 2015). Garīguma konceptualizācija un ar to saistīto teorētisko modeļu veidošana sniedz zinātnisku pamatojumu garīgumam atvērtas un attīstošas vides izveidei. Tas savukārt sniedz iespēju praktiķiem ieviest uz vērtībām balstītu un cilvēka cieņu vairojošu pieeju, kas var sekmēt sabiedrības ilgtspējīgu attīstību.

Zinātniskā novitāte. Dotais pētījums atsaucas uz nepieciešamību zinātniski pamatot ar garīgumu saistītus jēdzienus, veicot bērnu garīgā intelekta (GI) jēdziena konceptualizāciju. L. Regzdiņa (2017) norāda, ka GI jēdzienu ir raksturojuši tādi autori kā R. A. Emmons (*Emmon*), K. D. Noble (*Noble*) (2001), D. D. Nasels (*Nasel*), Dž. D. Maijers (*Mayer*), D. Zohars un I. Maršals (*Zohar & Marshall*), R. N. Volmens (*Wolman*), D. B. Kings (*King*), F. Vona (*Vaughan*), I. Amrams (*Amram*), D. A. Sisks (*Sisk*) un S. Viglsvorta (*Wigglesworth*). Kopumā visās šo autoru teorijās GI tiek raksturots kā adaptīvu, ikdienā pielietojamu spēju kopums, ko ir iespējams attīstīt un pilnveidot un kuras palīdz cilvēkam risināt ikdienas dzīves problēmas, tādējādi paaugstinot dzīves kvalitāti (Amram, 2007; Emmons, 2000; King, 2010; Nasel, 2004; Noble, 2001; Mayer, 2000; Sisk, 2008, 2016; Vaughan, 2002; Wigglesworth, 2011, 2014; Wolman, 2001; Zohar & Marshall, 2004, 2010).

Pētījuma zinātniskā novitāte ir saistīta ar jaunas psihopedagoģiskas intervences (PPI) programmas izstrādi bērnu GI attīstīšanai un pētījuma ietvaros izstrādātu *Bērnu garīgā intelekta skalu (BGIS)*, kas paredzēta bērnu GI mērīšanai. Izstrādātā skala un tās primārā validizācija sniedz iespējas kvantitatīvi mērīt bērnu GI, kā arī sniedz iespēju noteikt izstrādātās PPI programmas efektivitāti. Pētījuma ietvaros tika izstrādāts arī bērnu GI spējas atspoguļojošs teorētiskais modelis, kurš veidoja teorētisko pamatu intervences programmai un jaunajam instrumentam *BGIS*. Teorētiskais modelis turpmāk var kalpot par pamatu arī citu programmu izstrādei mācību, audzināšanas vai terapeitiska kontekstā, tā veicinot humānas, vērtībās balstītas, transformējošas sabiedrības attīstību. Bērnu GI teorētiskais modelis un izstrādātā *BGIS* dod iespējas psihologiem, pedagogiem un citu jomu praktiķiem turpināt izstrādāt bērnu GI attīstību veicinošas pieejas un ļauj veikt pētījumus, kas saistīti ar bērnu GI attīstību. Tas savukārt palīdz izstrādāt ieteikumus izglītības, veselības un sociālās jomas politikas veidotājiem. *BGIS* sniedz iespēju pētīt un zinātniski pamatot izstrādātās programmas bērnu GI attīstošas izglītības vides veidošanai.

Praktiskā nozīme. 21. gadsimtu raksturo ārkārtīgi strauja tehnoloģiskā un zinātnes attīstība, tomēr – kamēr vienai cilvēces daļai tas ir aizraujošs izaicinājums, cita sabiedrības

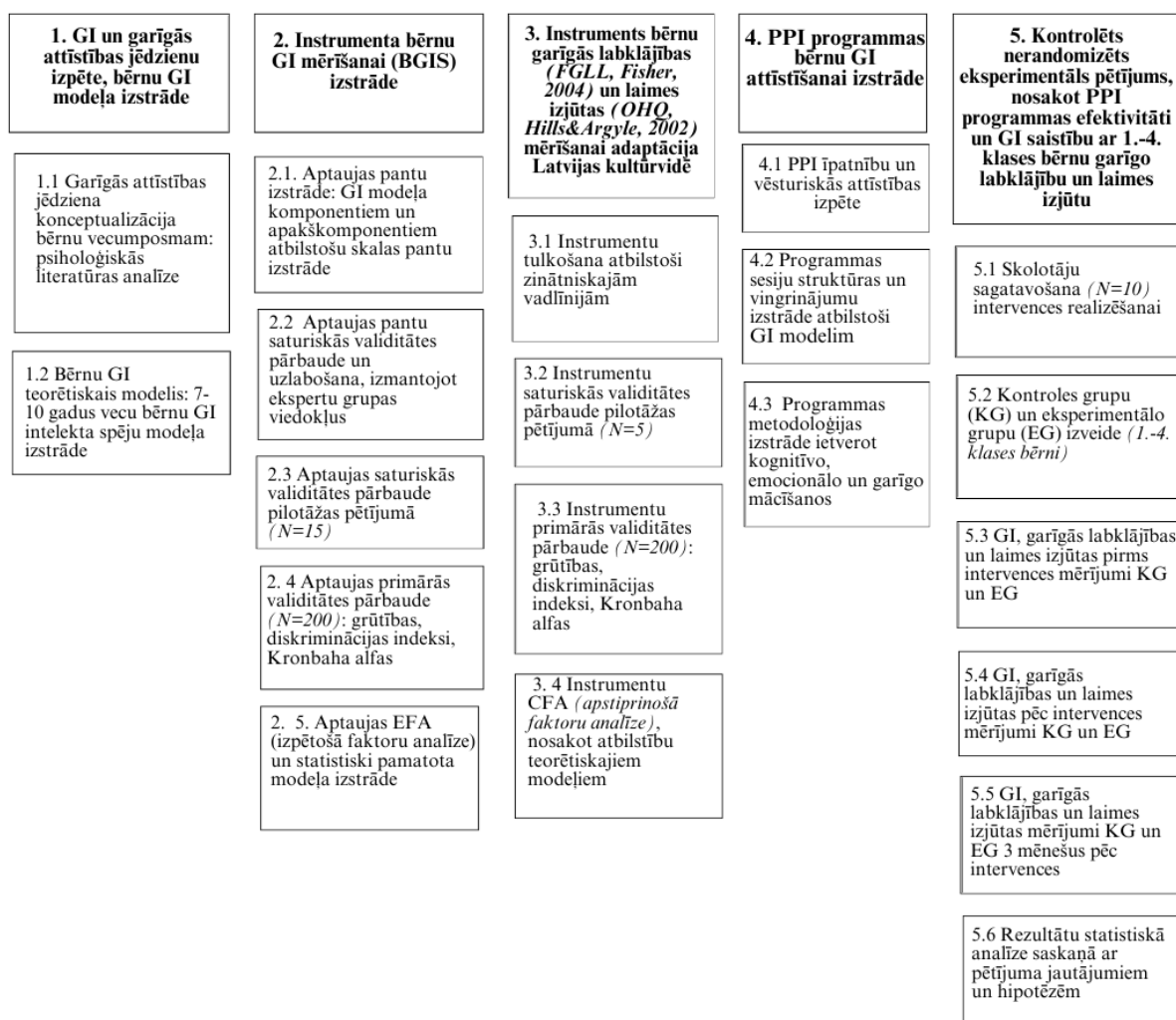
daļa, tai skaitā bērni, mēdz piedzīvot trauksmi, vientulību un bailes (Boyatzis, 2005; Sin et al., 2025; UNICEF, 2017). Garīgumu attīstošu programmu integrēšana izglītībā, ienesot tajā gan bērnu personību veidojošus, gan terapeitiskus aspektus, līdzsvaro mācīšanas un audzināšanas procesu, veicinot harmoniskas, garīgi veselas personības attīstību. Šie ir būtiski mūsdienu izglītības mērķi daudzās pasaules valstīs, tai skaitā arī Latvijā. Pētījums paplašina skatījumu uz bērnu garīgumu izglītības kontekstā. GI pētnieki uzskata, ka tradicionālā izglītība, kura tiek īstenota šauri, akcentu liekot tikai uz racionālā prāta attīstību, ir novecojusi. Mūsdienu sociālā situācija parāda, ka izglītību ir būtiski bagātināt ar jaunām pieejām, kas veicina visu cilvēcisko dimensiju attīstību, attīstot gan bērnu ķermenisko apzināšanos, gan intuitīvo gudrību, gan sirds gudrību, gan savas iekšējās pasaules apzināšanos un, protams, attīstot arī racionālo prātu (Ferrer et al., 2005; Zappala, 2021). Zinātnieki apgalvo, ka neņemot vērā cilvēka attīstības garīgo aspektu, attīstības pētnieki un izglītības sistēma kopumā rada nopietnas sekas, kas izpaužas politiskajā, sociālajā, kultūras un citās sabiedrībai būtiskās jomās (Zappala, 2021). Garīguma audzināšana un tā integrēšana izglītībā palīdz veidoties sabiedrībai, kas kalpo augstākām vērtībām, spēj veidot efektīvas savstarpējās attiecības, kas balstās uz humānām vērtībām un aicina jauno paaudzi cienīt dzīvību, dabu un cilvēku.

Izstrādātā un empīriski pārbaudītā bērnu GI attīstošā PPI programma ir efektīvs instruments izglītības sistēmas bagātināšanā ar garīguma kompetences attīstošiem rīkiem, kas sevī ietver radošu, bērna dabai atbilstošu metodoloģiju un sniedz ierosmes bērnu audzināšanas jomā. Šī programma sniedz ieguldījumu bērnu psiholoģiskās veselības jomā, sniedzot psihoterapeitisku efektu. Programmas izmantošana ir aktuāla ne tikai Latvijā, citās Eiropas valstīs, bet arī valstīs, kurās pedagogiem nepieciešams atbalsts saistībā ar kara postošo ietekmi uz ģimenēm un bērniem. Jau šobrīd programma ir licencēta Ukrainā un tā tiek integrēta Ukrainas izglītības sistēmā, tā palīdzot karā cietušajiem bērniem. *BGIS* adaptēšanas process ir iesākts Polijā, tādējādi radot vidi izstrādātās PPI programmas īstenošanai un tās efektivitātes izpētei multikulturālā kontekstā. Balstoties uz izstrādāto teorētisko GI modeli, ir uzsākta starptautiskas inovācijas attīstīšana izglītībā. Starptautiska projekta ietvaros tiek izstrādāts inovatīvs izglītības modelis: *Holistiska pieeja: Garīgā intelekta vadības modelis kā EKO kompetence izglītībā (A Holistic Approach: An Innovative Model for Managing Spiritual Intelligence as an Eco-Competence in Education and Exploring Development Opportunities in a Multicultural Context)*. Projekts ir uzsākts Daugavpils Universitātes projektu konkursa ietvarā un tajā paredzēts adaptēt *BGIS* skalu un vadīt PPI programmu Lietuvā, nosakot

programmas ietekmi uz bērniem šajā valstī. Tāpat projekta ietvaros tiek sagatavota vide šādām aktivitātēm Polijā un Ukrainā. Tālāk projektu plānots attīstīt kā starptautisku zinātnisku projektu vairākām universitātēm apvienojot resursus un izstrādājot starptautiskas validētas mācību programmas vispārizglītojošajai skolai, kā arī izstrādājot pedagogu profesionālās pilnveides programmu dotās pieejas ietvaros. Šobrīd šī projekta izstrādē Daugavpils Universitātei ir pievienojusies Jana Kočanovska Kelces Universitāte Polijā, Rietumu Ukrainas Nacionālā universitāte Ternopolē, Kauņas Tehnoloģiju universitāte Lietuvā.

Bērnu attīstības un izglītības pētnieki vērtību veidošanu jaunajai paaudzei uzsver kā nozīmīgu un būtisku uzdevumu, uzsverot garīgumu kā būtisku cilvēka psiholoģiskās veselības un sociālās funkcionēšanas nosacījumu (Mata-McMahon, 2016).

Pētījuma dizains, tā īstenošanas posmi un datu vākšanas un analīzes metodes. 1. attēlā atainoti pētījuma dizains un tā īstenošanas posmi, norādot to ietvaros veiktos uzdevumus un izmantotās datu vākšanas un analīzes metodes.



1.attēls. Pētījuma dizaina īstenošanas posmi, uzdevumi, datu vākšanas un analīzes metode

Pētījuma mērķis: Pārbaudīt izstrādātās PPI programmas efektivitāti bērnu GI attīstīšanā un izpētīt saistību starp 1.– 4. klases skolēnu GI, garīgo labklājību un laimes izjūtu.

Pētījums noritēja no 2019. līdz 2024. gadam, un tas tika īstenots piecos posmos:

- 1) GI un garīgās attīstības jēdzienu izpēte, bērnu GI modeļa izstrāde;
- 2) Instrumenta bērnu GI mērīšanai BGIS izstrāde;
- 3) Instrumentu bērnu garīgās labklājības (FGLL, Fisher, 2004) un laimes izjūtas (OHQ, Hills & Argyle, 2002) mērīšanai adaptācija Latvijas kultūrvidē;
- 4) PPI programmas bērnu GI attīstīšanai izstrāde;

5) Kontrolēts nerandomizēts eksperimentāls pētījums, nosakot PPI programmas efektivitāti un GI saistību ar 1.-4. klases bērnu garīgo labklājību un laimes izjūtu.

Turpmāk koncentrēti aprakstīsim katra pētījuma posma galvenos mērķus, uzdevumus, pētījuma jautājumus un/vai hipotēzes, publikācijas, kurās dots posms ir atspoguļots.

1. posms. GI un garīgās attīstības jēdzienu izpēte, bērnu GI modeļa izstrāde

Uzsākot pētījumu, tika veikta literatūras analīze par garīguma un tajā iekļautā jēdziena GI problemātiku psiholoģijas zinātnē. Pētījuma pirmā posma mērķis bija izstrādāt teorētisko modeli, kas atklāj bērnu GI spējas. Izstrādātais teorētiskais modelis tiek sīkāk aprakstīts kopsavilkuma 1.4. nodaļā (26. lpp.), savukārt GI un garīgās attīstības jēdzienu izpēte ir atspoguļota 1.2. un 1.3. nodaļās.

GI jēdziena analīze, bērnu GI teorētiskā modeļa izstrāde un tā nozīme dažādos pētījuma īstenošanas posmos atspoguļota šādos rakstos:

1. Garīguma, GI un garīgās attīstības jēdzienu savstarpējā saistība mūsdienu psiholoģijas zinātnē:

Grasmane, I., & Pipere, A. (2020). The psychopedagogical intervention for the development of children's spiritual intelligence: The quest for the theoretical framework. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, 81-98. DOI:10.15388/ActPaed.44.6

2. Bērnu GI modeļa nozīme PPI programmas izstrādē bērnu GI attīstīšanai:

Grasmane, I. (2023). The development of children's spiritual intelligence: Conceptual and procedural dimensions of a psycho-pedagogical intervention in Latvia. *Journal for the Study of Spirituality*, 13(1), 33-45, DOI: 10.1080/20440243.2023.2187965

3. Bērnu GI teorētiskā modeļa nozīme PPI programmas un BGIS skalas izstrādē un tā nozīme saistībā ar eksperimenta īstenošanu skolās.

Grasmane, I., Pipere, A., & Raševskis, V. (2025). Effectivity of the psychopedagogical intervention for the development of children's spiritual intelligence and its influence to children spiritual wellbeing and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 26(1), 1-25.

2.posms. BGIS izstrāde bērnu GI noteikšanai

Analizējot literatūru, tika atklāts, ka trūkst instrumentu bērnu GI mērīšanai. Tādējādi šī posma galvenais mērķis bija izstrādāt BGIS (Bērnu garīgā intelekta skalu). Šī posma ietvaros, balstoties uz pieejamo literatūru, tika veikta psiholoģisko skalu izstrādes metodoloģijas analīze

un pamatojoties uz šiem rezultātiem, tika definēti skalas izveides posmi, kuru īstenošana ļāva izstrādāt *BGIS* skalu un izpētīt tās validitāti. *BGIS* saturs balstās uz izstrādātā teorētiskā modeļa komponentiem un apakškomponentiem, nodrošinot tās konceptuālo pamatotību. *BGIS* statistiskās validitātes izpētes procesā tika iegūta atbilde uz pētījuma papildus jautājumu, kas saistīts ar *BGIS* psihometriskajiem rādītājiem (*Kādi ir izstrādātās bērnu GI mērīšanas skalas psihometriskie rādītāji?*). Ar *BGIS* palīdzību tika pārbaudītas pētījuma pamata hipotēzes.

Skalas izstrādes posmi ir atspoguļoti 2. attēlā.

1. Jomas identifikācija tiek noteikti bērna GI komponenti un katrs no tiem tiek teorētiski pamatots un definēts	2. Skalas validitātes pārbaude Izstrādāto skalas pantu un teorētiskā modeļa komponentu un apakškomponentu saturiskās validitātes pārbaude	3. Kvalitatīva pētījums pirmās testēšanas īstenošanai Aptaujas BGIS pirmējās testēšanas organizēšana 15 sākumskolas bērniem.	4. Pantu skaita samazināšana, nodrošinot skalas lakonismu un ekonomiskumu Tiek īstenoti pasākumi statistiskās validitātes pārbaudei un pantu kvalitātes uzlabošanai.
1.1. Skalas komponentu izveide Tiek izveidoti teorētiski pamatoti komponenti un apakškomponenti, kas kalpos par pamatu skalas pantu izveidei	2.1. Sagatavošanās saturiskās validitātes pārbaudei Tiek izstrādāta strukturēta aptauja ekspertiem, kuras galvenais mērķis būtu satura pamatotības apstiprināšana.	3.1. Bērnu izlases organizēšana Izveidot 15 bērnu izlasi skalas pirmreizējās testēšanas pētījumam.	4.1. Pirmā statistiskās validitātes pārbaude Tiek veikta pirmā validitātes pārbaude, kas ietver grūtības indeksa, diskriminācijas indeksa, Kronbaha alfas koeficienta statistisko analīzi.
1.2. Skalas pantu izstrāde Katram GI teorētiskā modeļa komponentam un apakškomponentam tika piemēroti atbilstoši skalas panti bērna GI mērīšanai	2.2. Ekspertu iesaistīšana mērījumā 6 brīvprātīgo ekspertu piesaistīšana teorētiskā modeļa un skalas pantu saturiskai novērtēšanai.	3.2. Pantu pirmstestēšana Tiek veikts mutvārdu pētījums 15 bērniem ar mērķi pārbaudīt, vai panti ir noformulēti atbilstoši bērnu izpratnei un vai bērni pareizi atzīmē atbilstu variantus aptaujas atbilžu lapā.	4.2. EFA (izpētošā faktoru analīze) Tiek veikta EFA, kurai tika izvirzīti vairāki modeļi, kuri tika izstrādāti, lai uzlabotu skalas statistiskos rādījumus.
	2.3. Ekspertu viedokļu analīze Balstoties uz aizpildīto aptauju rezultātiem, tiek veikta ekspertu viedokļu analīze.	3.3. Pantu satura uzlabošana Tiek uzlabots skalas pantu saturs, balstoties uz pirmreizējās testēšanas pētījuma rezultātiem.	4.3. Skalas validitātes pārbaude Tiek izvēlēts statistiski atbilstošākais GI teorētiskais modelis, šajā gadījumā ar viena faktora modeli, kas iekļauj 4 apakškomponentus.
	2.4. Skalas pantu un teorētisko komponentu uzlabošana Neskaidri noformulēto teorētisko komponentu un skalas pantu koriģēšana.	3.4. Statistiskās validitātes pārbaudes pētījuma organizēšana 200 sākumskolas vecuma bērnu izlases organizēšana un aptaujas novadīšana, tā sagatavojot datus pirmreizējai statistiskās validitātes pārbaudei.	4.4. Galējā aptaujas pantu komplektēšana Aptaujas pantu komplektēšana atbilstoši statistiskajiem rezultātiem. Aptaujā paliek 23 aptaujas panti, kas ietverti izveidotajā skalā.
	2.5. Publikācijas izstrāde Zinātniskas publikācijas, kas atspoguļo skalas BGIS saturiskās validitātes noteikšanas procesu, izstrāde un publicēšana.		4.5. Publikācijas izstrāde, kas atspoguļo statistiskās validitātes izstrādes posmu Zinātniskas publikācijas izstrāde un publicēšana, kas atspoguļo skalas izstrādes pirmreizējās statistiskās validitātes posmu.

2. attēls. BGIS izstrādes posmi

BGIS izstrādes posmi aprakstīti publikācijās:

1. Saturiskās validitātes izstrādes posms aprakstīts zinātniskā publikācijā:

Grasmane, I. & Pipere, A. (2020). Sākumskolas vecuma bērnu garīgā intelekta skalas izstrāde: Satura pamatotības izvērtēšana. *Sociālo Zinātņu Vēstnesis*, 2, 156-183. <https://du.lv/en/social-sciences-bulletin-2/>

2. Izstrādātās skalas pirmreizējā statistiskās validitātes pārbaude aprakstīta zinātniskā publikācijā:

Grasmane, I., Raščovskis, V., & Pipere, A. (2022). Primary validation of Children Spiritual Intelligence Scale in a sample of Latvian elementary school pupils. *International Journal of Children's Spirituality*, 27(3), 1-16.

3. posms. Instrumentu bērnu garīgās labklājības (FGLL, Fisher, 2004) un laimes izjūtas (OHQ, Hills & Argyle, 2002) mērīšanai adaptācija Latvijas kultūrvidē

Šī pētījuma posma galvenais mērķis ir adaptēt Latvijas bērnu izlasei instrumentus bērnu garīgās labklājības (GL) un laimes sajūtas novērtēšanai, kā arī noteikt adaptēto aptauju psihometriskos rādītājus. Ar Latvijas bērnu izlasei piemēroto pētniecības instrumentu palīdzību tiek pamatota bērnu GI saistība ar GL un laimi un pārbaudīta PPI programmas efektivitāte. Aptauju adaptācijas process sniedz atbildes uz pētījuma papildu jautājumiem, kas saistīti ar pētījuma metožu psihometrisko rādītāju pārbaudi.

Lai piemērotu dotos instrumentus Latvijas bērniem, tās: 1) tika tulkotas atbilstoši zinātniskajām vadlīnijām, 2) tām tika veikta primārās validācijas pārbaude nelielā 5 cilvēku pilotāžas pētījumā, lai pārbaudītu, kā aptaujas dalībnieki izprot testa instrukcijas un testa pantu saturu, 3) aptaujām tika veikta otrreizējā validitātes pārbaude, 4) pēc pantu rediģēšanas abas aptaujas tika realizētas 200 bērnu grupā; 5) tika veikta iegūto datu statistiskā apstrāde, nosakot grūtības un diskriminācijas indeksu, Kronbaha alfas koeficientu, kā arī CFA (apstiprinošo faktoru analīzi). Iegūtie dati parādīja atbilstošus aptauju psihometriskos rādītājus un to derīgumu realizācijai Latvijas kultūrvidē.

Metožu adaptācijas psihometriskie rādītāji Latvijas izlasei aprakstīti zinātniskā publikācijā:

Grasmane, I., Pipere, A., & Raščovskis, V. (2025). Effectiveness of a psycho-pedagogical intervention for the development of spiritual intelligence, relationship with happiness, and spiritual well-being for primary school children: A non-randomized controlled trial. *Journal of Happiness Studies*, 26(1), 1-25, DOI:[10.1007/s10902-024-00844-6](https://doi.org/10.1007/s10902-024-00844-6)

4.posms. PPI programmas bērnu GI attīstīšanai izstrāde

Pētījuma posma galvenais mērķis bija izstrādāt PPI programmu bērnu GI attīstīšanai un sagatavot atbilstošu metodoloģiju tās ieviešanai. PPI programmu veidošanās vēsture un teorētiskie pamatprincipi norāda, ka PPI tiek uzskatītas par vienu no efektīvākajām pieejām specifisku bērnu kompetenču attīstīšanai izglītības kontekstā. Balstoties uz iepriekš izstrādāto bērnu GI teorētisko modeli, ekspertu un disertācijas autores praktisko pieredzi, tika izstrādāta PPI programma bērna GI attīstīšanai. Šajā kopsavilkumā PPI veidošanās vēsture, to teorētiskais pamatojums, kā arī ieskats pētījumā izstrādātajā PPI programmā ir atspoguļoti nodaļā *PPI programmas kā viens no efektīvākajiem attīstības instrumentiem izglītībā*.

PPI programmas izstrāde un tās īstenošanas process ir aprakstīts zinātniskajā publikācijā:

Grasmane, I. (2023). The development of children's spiritual intelligence: Conceptual and procedural dimensions of a psycho-pedagogical intervention in Latvia. *Journal for the Study of Spirituality*, 13(1), 33-45. DOI: [10.1080/20440243.2023.2187965](https://doi.org/10.1080/20440243.2023.2187965)

5.posms. Kontrolēts nerandomizēts eksperimentāls pētījums, nosakot PPI programmas efektivitāti un GI saistību ar 1.-4. klases bērnu garīgo labklājību un laimes izjūtu.

Pētījuma posma galvenais mērķis ir kontrolēta nerandomizēta eksperimentāla pētījuma īstenošana, realizējot PPI programmu vispārizglītojošajās skolās, lai noteiktu tās efektivitāti un GI saistību ar bērnu GL un laimes izjūtu.

Eksperimentā tiek pārbaudītas pētījuma hipotēzes un meklētas atbildes uz pētījumā papildus izvirzītajiem jautājumiem par izlases rādītājiem saistībā ar dzimumu un baznīcas apmeklējuma biežumu.

Hipotēzes:

H1. Piedalīšanās PPI programmā ceļ bērnu GI, GL un laimes sajūtu eksperimentālajā grupā.

H2. Eksperimentālās grupas bērniem, kuri piedalīsies PPI programmā, salīdzinājumā ar kontroles grupas bērniem tiks novērots GI, GL un laimes līmeņa pieaugums. Šie uzlabojumi saglabāsies arī pēc trim mēnešiem, liecinot par programmas ilgtermiņa efektivitāti.

H3. Eksperimentālajā grupā visos mērījumu posmos (pirms iejaukšanās, pēc iejaukšanās un turpmākajās pārbaudēs) tiks novērota pozitīva korelācija starp GI, GL un laimes sajūtu, norādot uz to savstarpējo saistību visā izpētes periodā.

Papildus tika izvirzīti šādi pētījuma jautājumi saistībā ar izlases sociāli demogrāfiskajiem rādītājiem:

1. *Kāds ir GI specifiskais saturs saistībā ar dzimumu atšķirībām un baznīcas apmeklējumu biežumu. 1. – 4. klases skolēniem Latvijas vispārizglītojošajās skolās?*
2. *Kādas dzimumatšķirības pastāv GI, GL un laimes rādītājos eksperimentālajai un kontroles grupai pirms PPI / pēc PPI / 3 mēnešus pēc PPI?*
3. *Kādas atšķirības pastāv starp kontroles un eksperimentālās grupas dalībniekiem, kas apmeklē baznīcu bieži, reti vai neapmeklē, GI, GL un laimes rādītājos pirms PPI / pēc PPI / 3 mēnešus pēc PPI?*

Dotajā kopsavilkumā eksperimenta īstenošanas teorētiskie pamati atspoguļoti nodaļās *PPI programmas kā viens no efektīvākajiem attīstības instrumentiem izglītībā* un *Bērnu garīguma saistība ar garīgo labklājību un laimes izjūtu*. Šajās nodaļās tiek sniegts teorētiskais pamatojums PPI programmas un eksperimenta īstenošanai.

Turpmāk sniegsim īsu katra eksperimenta īstenošanas soļa aprakstu:

1. *Sākumskolas skolotāju iesaistīšana PPI programmas īstenošanā.* Profesionālās pilnveides programmā, kas saistīta ar garīgās attīstības tematiku, skolotāji tika aicināti iesaistīties pētījumā. PPI programmas īstenošanai savās klasēs pieteicās 10 brīvprātīgie skolotāji.

2. *Zinātniskās ētikas pasākumu īstenošana skolās.* Skolotāji dalību pētījumā saskaņoja ar skolu direktoriem. Pētījumā palika tikai tie skolotāji, kuru skolas vadība deva rakstveida atļauju piedalīties pētījumā. Nākamais skolotāju uzdevums bija savas klases vecāku sapulcēs saskaņot ar vecākiem skolēnu dalību pētījumā un saņemt visu vecāku rakstveida atļaujas. Pētījumā palika tikai tie skolotāji, kas saņēma visu vecāku rakstveida atļauju par bērnu dalību pētījumā.

3. *Skolotāju sagatavošana efektīvai PPI programmas īstenošanai.* Tika sagatavota pedagogu profesionālās pilnveides programma, kuras ievaddaļa tika īstenota pirms PPI vadīšanas. Viens seminārs tika organizēts programmas īstenošanas vidū skolotāju atbalstam un aktuālo ar praktisko darbu saistīto jautājumu risināšanai.

4. *Kontroles un eksperimentālo grupu izveide.* Notika vienošanās ar skolas vadību par kontroles grupas izlases veidošanu skolā un tika organizēts rakstveida saskaņojums ar vecākiem par bērnu piedalīšanos pētījuma kontroles grupā un par to, ka skolēniem tiks trīs reizes noteikti GI, GL un laimes rādījumi.

5. *Eksperimentālās un kontroles grupas izlases GI, GL un laimes noteikšana pirms intervences.* Notika bērnu GI, GL un laimes izjūtas mērījumi pirms intervences programmas gan kontroles, gan eksperimentālajā grupā.

6. *PPI programmas (intervences) īstenošana.* Eksperimentālajās klasēs skolotāji īstenoja 10 sesiju programmu, novadot reizi nedēļā pa vienai programmā ietvertai sesijai.

7. *Eksperimentālās un kontroles grupas izlases GI, GL un laimes noteikšana pēc intervences.* Notika bērnu GI, GL un laimes izjūtas mērījumi pēc intervences programmas gan kontroles, gan eksperimentālajā grupā.

8. *Eksperimentālās un kontroles grupas izlases GI, GL un laimes noteikšana 3 mēnešus pēc intervences.* Notika bērnu GI, GL un laimes izjūtas mērījumi 3 mēnešus pēc intervences programmas gan kontroles, gan eksperimentālajā grupā.

9. *PPI programmas bērnu GI attīstīšanai efektivitātes noteikšana un GI saistības ar GL un laimi izpēte.* Tika īstenota iegūto datu apstrāde, analīze, lai noteiktu PPI programmas efektivitāti un GI saistību ar GL un laimes izjūtu.

Eksperimenta norise un pētījumu rezultāti atspoguļoti zinātniskās publikācijās:

Grasmane, I. (2023). The development of children's spiritual intelligence: Conceptual and procedural dimensions of a psycho-pedagogical intervention in Latvia. *Journal for the Study of Spirituality*, 13(1), 33-45. DOI: [10.1080/20440243.2023.2187965](https://doi.org/10.1080/20440243.2023.2187965)

Grasmane, I., Pipere, A. & Raščevskis, V. (2025). Effectiveness of a psycho-pedagogical intervention for the development of spiritual intelligence, relationship with happiness, and spiritual well-being for primary school children: a non-randomized controlled trial. *Journal of Happiness Studies*, 26(1), 1-25. DOI: [10.1007/s10902-024-00844-6](https://doi.org/10.1007/s10902-024-00844-6)

Tālākajā izklāstā tiks atspoguļoti kopējie visa pētījuma elementi.

Pētījuma problēma: Pēdējo desmitgadu laikā garīguma dimensija, tostarp garīgais intelekts, ir kļuvusi par nozīmīgu pētniecības jomu, īpaši tās ietekme uz cilvēka dzīves kvalitāti. Zinātnieki arvien vairāk uzsver GI kā būtisku mūsdienu cilvēka vērtību. Tomēr joprojām trūkst pētījumu, kas analizētu, kā bērnu GI attīstība ietekmē viņu labklājību un ar to saistītas psiholoģiskās parādības.

Pētījuma mērķis: izpētīt GI specifisko saturu 1.–4. klases skolēniem Latvijas vispārizglītojošajās skolās, izvērtēt PPI programmas efektivitāti bērnu GI attīstīšanai un

noskaidrot izmaiņu GI pēc dalības intervences programmā saistību ar izmaiņām bērnu garīgajā labklājībā un laimes izjūtā.

Pētījuma objekts: Sākumskolas vecuma (1. – 4. klases) bērnu GI

Pētījuma priekšmets: PPI bērnu GI attīstīšanai efektivitāte un saistība starp bērnu GI, laimes izjūtu un garīgo labklājību.

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt zinātnisko literatūru par garīgumu, GI, garīgo attīstību, garīgās labklājības un laimes fenomeniem;
2. Izstrādāt bērnu GI teorētisku modeli;
3. Balstoties uz izstrādāto bērnu GI teorētisko modeli, izstrādāt PPI programmu 1. – 4. klases bērnu GI attīstībai;
4. Izstrādāt bērnu GI mērīšanas skalu *BGIS* un pārbaudīt tās psihometriskos rādītājus;
5. Adaptēt Latvijas 1. – 4. klašu bērnu izlasei Oksfordas laimes aptauju un Dž. Fišera garīgās labklājības skalu;
6. Veikt skolotāju sagatavošanu, kas īstenos PPI programmu skolās;
7. Organizēt PPI programmas īstenošanu bērnu GI attīstīšanai Latvijas skolās;
8. Noskaidrot, vai intervences rezultātā notiek izmaiņas bērnu GI (PPI programmas efektivitāti);
9. Noskaidrot, vai izmaiņas GI ir saistītas ar izmaiņām GL un laimes izjūtā;
10. Noskaidrot, vai pastāv saistība starp GI, GL un laimes izjūtu;
11. Apkopot, analizēt un interpretēt pētījuma rezultātus.
12. Atspoguļot pētījuma galvenos posmus un to rezultātus zinātniskajās publikācijās.

Pētījuma dalībnieki:

2. pētījuma posmā (*BGIS* izstrāde) piedalījās: 1) 15 skolēni primārajā testēšanā, 2) 6 eksperti piedalījās GI teorētiskā modeļa komponentu un skalas pantu saturiskās validitātes pamatotības izvērtēšanas pētījumā, 3) izstrādātās skalas validitātes pārbaudes pētījumā piedalījās 200 sākumskolas skolēni.

3. pētījuma posmā (FGLL (Fisher, 2004) un OHQ (Hills & Argyle, 2002) adaptācija) adaptācijas pētījuma izlasi veidoja 200 sākumskolas skolēni.

5. eksperimentālajā pētījuma posmā piedalījās 83 sākumskolas vecuma bērni: 41 skolēns eksperimentālajā grupā, 42 skolēni kontroles grupā.

PPI programmu savās klasēs vadīja 3 skolotāji.

Pētījuma instrumenti:

2. *pētījuma posmā* tika izmantota skala bērnu GI mērīšanai *BGIS* (Grasmane, Raščevskis, Pipere, 2022).
4. *pētījuma posmā* tika izmantota Dž. Fišera aptauja bērnu labklājības noteikšanai (*Feeling Good, Living Life (FGLL)*, Fisher, 2004) un Oksfordas laimes aptauja bērnu laimes sajūtas noteikšanai (*The Oxford Happiness Questionnaire (OHQ)*, Hills & Argyle, 2002).
5. *pētījuma posmā* tika izmantotas visi nosauktie instrumenti kā pētījumu metožu komplekss.

Pētījuma datu apstrādes un analīzes metodes:

Statistiskā analīze tika veikta, izmantojot SPSS 27.0 versiju. Kvantitatīvajā pieejā 2. un 3. pētījuma posmā tika pielietota primārā statistiskās validitātes analīze, kas aplūko pētījumā izmantoti skalu psihometriskās īpašības, analizējot grūtības un diskriminācijas indeksus, Kronbaha alfas koeficientus, kā arī aptaujas pantu izpētošās faktoru analīzes rezultātus. 5. pētījuma posmā, lai noteiktu izmaiņas mērījumos pirms eksperimenta, pēc eksperimenta un 3 mēnešus pēc PPI programmas īstenošanas, tika izmantota atkārtotā mērījuma ANOVA analīze. Lai aprēķinātu eksperimentālās iedarbības efektu, tika izmantota kovariācijas analīze ANCOVA. Frīdmana tests tika piemērots datiem, kuriem nebija raksturīgs normāls sadalījums. Lai pārbaudītu hipotēzi, ka starp GI, GL un laimes izjūtu ir pozitīva korelācija, tika izmantots Spīrmena ranga korelācijas koeficients.

Sākotnēji tika pārbaudītas nepieciešamās normalitātes, linearitātes un homoskedasticitātes pieņēmumi, kā arī tika aprēķināti aprakstošās statistikas dati, ieskaitot vidējos rādītājus, standartnovirzes un diapazonus interesējošajiem mainīgajiem. Gadījumos, kad datiem nebija normālsadalījuma, tika izmantoti neparametriskie testi. Efektu lielumu (η^2 vērtības) interpretācija grupas mērījumos bija šāda: $\eta^2 < 0,01$ nenožīmīgs; $0,01 \leq \eta^2 < 0,06$ mazs; $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$ vidējs; $\eta^2 \geq 0,14$ liels (Cohen, 1988). Koena efektu lielumu interpretācija bija šāda: mazs efekts ($d = 0,2$), vidējs efekts ($d = 0,5$) un liels efekts ($d = 0,8$) (Lakens, 2013).

Lai pārbaudītu H1, tika salīdzināti EG bērnu GI, GL un laimes izjūtas rādītāji pirms un pēc PPI programmas. H2 pārbaude ietvēra EG rādītāju analīzi trīs laika posmos: pirms PPI programmas, tūlīt pēc tās un trīs mēnešus vēlāk, lai novērtētu ilgtermiņa efektu. Visi rādītāji tika aprēķināti arī KG. EG un KG rezultāti tika salīdzināti, analizējot programmas noturīgumu laikā.

Pētījuma procedūras

Otrajā pētījuma posmā tika izstrādāta *BGIS* bērnu GI noteikšanai un veikta tās psihometrisko rādītāju pārbaude. Pētījuma izlase tika veidota, ievērojot zinātniskās ētikas principus, tostarp saskaņojot pētījuma veikšanu ar skolas vadību un iegūstot pētījumā iesaistīto bērnu vecāku piekrišanu. Dalībnieku rekrutēšana notika, balstoties uz iesaistīto pedagogu brīvprātīgu ieinteresētību un iniciatīvu. Pirms datu ievākšanas pedagogi tika sagatavoti pētījuma metožu korektai pielietošanai, piedaloties profesionālās pilnveides kursā. Pētījumā piedalījās 200 sākumskolas skolēni no vispārizglītojošas skolas. Datu ievākšana notika strukturētā veidā, un iegūtie dati tika apkopoti un analizēti sadarbībā ar statistiskās izpētes speciālistu.

Trešajā pētījuma posmā tika veikta bērnu garīgās labklājības (FGLL; Fisher, 2004) un laimes izjūtas (OHQ; Hills & Argyle, 2002) mērīšanas instrumentu adaptācija Latvijas kultūrvidē.

Ceturtajā pētījuma posmā tika izstrādāta PPI programma bērnu GI attīstīšanai.

Piektajā pētījuma posmā tiek izmantotas procedūras, kas saistītas ar PPI programmas efektivitātes un bērnu GI, GL un laimes rādītāju izpēti. Tās ietver: sākumskolas skolotāju iesaisti pētījumā, zinātniskās ētikas pasākumu īstenošanu, skolotāju sagatavošanu PPI programmas īstenošanai, pētījumu izlases veidošanu – kontroles un eksperimentālo grupu komplektēšanu. Pētījuma noslēguma procedūra ietvēra bērnu GI, GL un laimes rādītāju noteikšanu trīs laika posmos (pirms intervences, pēc intervences un sekojošajā novērojumā). Tika veikta iegūto datu statistiskā analīze, lai izvērtētu PPI programmas efektivitāti un šo rādītāju savstarpējās saistības.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:

- 1) Bērnu dalība PPI programmā sākumskolas vecuma bērnu GI attīstībai veicināja statistiski nozīmīgas pozitīvas izmaiņas bērnu GI un šis pozitīvais efekts saglabājās arī pēc trīs mēnešiem, norādot uz programmas ilgtermiņa efektivitāti.
- 2) Visos trīs mērījumos (pirms, pēc un trīs mēnešus pēc intervences) eksperimentālā grupā tika atklāta pozitīva statistiski nozīmīga korelācija starp GI, GL un laimes izjūtu.
- 3) Pirms eksperimentālā pētījuma GI līmenis bija augstāks meitenēm, taču pēc piedalīšanās PPI abi dzimumi uzrādīja vienādu GI līmeni, kas liecina par pozitīvu programmas ietekmi īpaši uz zēnu GI. No visiem pētījumā analizētajiem rādītājiem visizteiktākās dzimumu atšķirības tika novērotas GI un GL attīstībā.
- 4) PPI efektivitāte bija līdzīga visiem eksperimentālās grupas dalībniekiem neatkarīgi no baznīcas apmeklējuma biežuma. Tomēr neliela statistiski nenozīmīga atšķirība (augstākas vērtības) tika atklātas bērniem, kuri dažreiz apmeklē baznīcu (gan EG, gan KG). PPI ietekme neatkarīgi no baznīcas apmeklējuma biežuma apliecina bērnu garīguma attīstības nepieciešamību un iespēju ne tikai baznīcas kontekstā, bet arī laicīgā izglītības jomā.

1. Teorija

1.1. Garīguma jēdziens mūsdienu sociālajās zinātnēs un psiholoģijā

Šī nodaļa analizē garīguma jēdziena problemātiku mūsdienu sociālajās zinātnēs un psiholoģijas zinātnes nozarē. Garīguma jēdziena izpētes aktualitāte un nozīme īpaši bērnu psiholoģijas kontekstā ir atspoguļota akadēmiskajā literatūrā un ar šo pētījumu saistītajās publikācijās (Grasmane & Pipere, 2020; Grasmane et al., 2022; Grasmane & Pipere, 2022; Grasmane, 2023; Grasmane et al., 2024).

20. gs. beigās un 21. gs sākumā, pētot garīgumu sociālajā, kultūras, ekonomikas un politiskajā jomā, zinātnieki sāka aktualizēt nepieciešamību meklēt inovatīvus un oriģinālus veidus cilvēces ikdienas problēmu risināšanai, aicinot atbrīvoties no tādām problēmu risināšanas stratēģijām, kas balstās tikai iepriekš pierastā racionālā pasaules izpratnē, uzsverot šāda domāšanas veida izsmeltās iespējas un aicinot paplašināt zinātnisko pasaules uztveri un pētniecību, aplūkojot sociāli aktuālu jautājumu risināšanas iespējas no dažādiem kontekstiem, tai skaitā arī no garīgā aspekta. Tā kā garīguma jēdzienu var pielietot jebkurā dzīves jomā, tas tiek raksturots kā plašs un daudzdimensionāls jēdziens (Dyson et al., 1997; Grasmane, 2019; Grasmane, 2023; Moberg, 2010; Weaver, 2006; Zappala, 2021).

Garīguma pētniecība zinātnes kontekstā sākās ar reliģiskās psiholoģijas kā zinātniska virziena rašanos un attīstību. Šī virziena ietvaros pētnieki sāka pētīt cilvēka garīgo pieredzi, kura tiek pārdzīvota caur ticību. Par reliģijas psiholoģijas pamatlicēju tiek uzskatīts ASV filozofs un psihologs Viljams Džeimss (*William James*), kurš dibināja garīgās psiholoģijas asociāciju un uzrakstīja pirmo mācību grāmatu reliģijas psiholoģijā. V. Džeimsa ietekme šajā jomā vēl joprojām ir būtiska (James, 1902). Reliģijas psiholoģijas dilemma un centrālais risināmais jautājums bija saistīts ar zinātniski pamatotām izpētes metodēm, kuras var izmantot šīs jomas pētniecībā (Gorsuch, 1988).

Vēlāk, attīstoties labklājības jēdziena aktualitātei, garīgumu arvien vairāk sāka pētīt kā būtisku cilvēka labklājības un veselības priekšnosacījumu. Arī garīguma definīcija, aplūkojot to kā būtisku labklājības komponentu, ir piedzīvojusi transformāciju. Tā ir mainījusies no tradicionālā skatījuma, kurā garīgums tiek saprasts galvenokārt kā reliģioza cilvēka īpašība, uz plašāku interpretāciju, kur garīgums tiek saistīts ar vispārēju cilvēka tieksmi pēc labklājības un laimes. Dažos gadījumos garīgums tiek pilnībā nošķirts no reliģijas (Moberg, 2010). Literatūras analīze liecina, ka mūsdienu psiholoģijas kontekstā garīguma jēdziens var tikt

interpretēts dažādi: tas var ietvert tikai reliģisko aspektu, tikai sekulāro aspektu vai abu aspektu integrāciju. Dotais pētījums garīgumu un tajā ietverto jēdzienu GI apskata sekulārās pieejas kontekstā (Grasmane & Pipere, 2020).

Saskaņā ar mūsdienu psiholoģijas pētījumiem garīgums tiek uzskatīts par jēdzienu, kas raksturo cilvēka personības aspektus. Individuālais garīgums (angļu val. *individual spirituality*) tiek interpretēts kā katra cilvēka unikālā un specifiskā garīguma izpausme. Pētnieki uzsver nepieciešamību izstrādāt pieejas un metodes, kas veicina garīguma attīstību, jo tas var uzlabot cilvēka dzīves kvalitāti, uzlabot funkcionēšanu un veselību (Myers & Sweeney, 2005; Nelson, 2009; Pettersson, 2003, kā minēts Beehner, 2019). Šī brīža garīguma pētniecības aktuālākie jautājumi sociālajās zinātnēs ir garīgās veselības, garīgās labklājības un laimīgas, uz ilgtspējīgu attīstību orientētas sabiedrības transformācija. Garīguma attīstības programmu, instrumentu un metožu izstrāde tiek uzskatīta par būtisku un nozīmīgu mērķi mūsdienu psiholoģijas zinātnē (Grasmane et al., 2025).

Neraugoties uz pētnieku pieaugošo interesi par garīguma izpēti un šī jēdziena nozīmīgumu dažādās jomās, garīguma pētniecība joprojām atrodas salīdzinoši agrīnā attīstības stadijā. Pētījumi par garīguma ietekmi uz cilvēka dzīves dažādām jomām nav pietiekami, un tie nesniedz zinātniski pamatotas atbildes uz aktuāliem cilvēces izvirzītajiem jautājumiem. Mūsdienās cilvēki joprojām saskaras ar ievērojamām grūtībām, pielāgojoties pieaugošajām pārmaiņām, neskaidrībām, sarežģītajiem politiskajiem un sociālajiem apstākļiem. Ir novērojama cilvēces nespēja efektīvi reaģēt uz šiem izaicinājumiem, vienlaikus saglabājot fizisko un garīgo veselību, cilvēciskās pamatvērtības un pašcieņu (Zappala, 2021). Garīgā intelekta pētnieks Dž. Zapala norāda, ka supraracionālā domāšana ir tikai viena daļa no cilvēka smadzeņu potenciāla. Pētnieks aicina mūsdienu zinātniskajai domai pievērsties jauna domāšanas veida attīstīšanai, kas tiek definēts kā garīgais intelekts, uzsverot GI attīstības nepieciešamību visos sociālajos līmeņos, īpaši aicinot to attīstīt izglītībā, integrējot mācību programmās garīgo spēju attīstību un tā palīdzot cilvēkam atrast dzīves jēgu, vērtības un dzīves mērķi (Grasmane, 2023; Zappala, 2021; Zohar & Marshall, 2004; Zohar, 2016; Walton, 2017).

1.2 Bērnu garīgās attīstības likumsakarības un teorētiskās pieejas

Šajā nodaļā aplūkots pētījuma uzdevums – analizēt bērnu garīgo attīstību mūsdienu psiholoģijas kontekstā, lai konceptualizētu bērnu GI attīstību vispārējās garīgās attīstības

ietvaros. Apakšnodaļā tiks analizētas mūsdienu psiholoģijas galvenās garīgās attīstības teorijas, raksturoti bērnu garīgās attīstības pamatprincipi un atspoguļotas likumsakarības, kas jāņem vērā, izstrādājot PPI programmu bērnu GI attīstīšanai un instrumenta pantus bērnu GI mērīšanai.

20. gs. 60. gados pētījumi par garīgumu kristīgās reliģijas kontekstā bija daļa no plašākām akadēmiskām un starpdisciplinārām iniciatīvām, kas tiecās integrēt psiholoģijas, teoloģijas un pedagogijas perspektīvas. Šo centienu mērķis bija padziļināti izprast ticības un garīguma attīstības procesus bērniem un pieaugušajiem, veicinot izpratni par to, kā dažādi faktori ietekmē reliģisko pieredzi un tās veidošanos. Lai gan daudzi nozīmīgi pētījumi šajā jomā tika veikti vēlāk, 1960. gadu kontekstā īpaši izceļas teologa un attīstības psihologa Džeimsa Faulera (*James W. Fowler*) centieni izpētīt ticības attīstību cilvēka dzīves laikā. Pētījumi šajā jomā kļuva par pamatu viņa plaši atzītajai un ietekmīgajai ticības attīstības teorijai, kas sniedz sistemātisku ieskatu par to, kā indivīdi dažādos vecuma posmos un dzīves situācijās veido savu ticību (*Faith Development Theory*). Šajā periodā pētnieks galvenokārt balstījās uz trīs galveno attīstības teorētiku idejām: Žana Piažē (*Jean Piaget*) kognitīvās attīstības teoriju, Ērika Eriksona (*Erik Erikson*) psihosociālās attīstības teoriju un Lorenša Kolberga (*Lawrence Kohlberg*) morālās attīstības teoriju. Dž. Faulers vēlāk izstrādāja savu pieeju, kas aplūkoja ticības un garīguma attīstību, balstoties uz reliģisko pieredzi, kultūras tradīcijām un cilvēka personīgo izzini. Šajā laikā Dž. Faulera darbs bija vairāk teorētisks, sagatavojot pamatu empīriskiem pētījumiem vēlākajās desmitgadēs. Šajā laikā garīgās attīstības pētniecībā ir novērojama tendence par garīguma jēdziena centrālo pazīmi uzskatīt lūgšanu un sarunu ar transcendentu (Elkid, 1970; Flower, 1981; Goldman, 1964; Long et al., 1967).

Savukārt kopš 2000. gada, kad garīguma pētniecība sāka attīstīties plašākā kontekstā, pieaugušo un bērnu garīgajai attīstībai zinātnieki sāka izvirzīt citas galvenās pazīmes. Šo laiku var uzskatīt arī par bērnu garīguma plašākas izpētes sākumu. Piemēram, R. Bojatzis uzskata, ka bērna garīgās attīstības nozīmīgākais aspekts ir socializēšanās, kas ietver daudzpusīgas saskarsmes formas, tādas kā reliģija, ģimenes garīgums, izglītības ietekme u.tml. (Bojatzis, 2005). Savukārt, apskatot garīgo attīstību no kognitīvās perspektīvas, tiek uzsvērts, ka bērna domāšana ir kombinēta un tā satur gan racionālo, gan mitoloģisko aspektu. Mitoloģiskais, intuitīvais, tēlainais aspekts ir pamats bērnu garīgumam, un šo aspektu attīstīšana veicina garīgo attīstību, kas savukārt ietekmē bērnu kognitīvo attīstību (Woolley, 2000). Dž. Konns

(John Conn) par garīguma un tā attīstības centrālo jēdzienu uzskata cilvēka “Es” pašapzināšanos, autentiskuma apzināšanos un to ietekmi uz attiecību kvalitāti (Conn, 1992). P. Boijers (P. Boyer) uzsver, ka cilvēka garīgums ir dabisks, iekšējs, intuitīvs, specifisks domāšanas veids (Boyer, 1994). Citas teorijas, kas pēta garīgumu, fokusējās uz morālās izpratnes attīstības izpēti kā uz centrālo garīgās attīstības virzītājspēku (Erenchinova & Proudchenko, 2018; Nelson, 2009).

Mūsdienu zinātnieki pētījumos izvirza dažādas atšķirīgas un pat pretrunīgas garīgās attīstības pazīmes, tādēļ vienoties par to, kā definēt garīgo attīstību, pētniekiem ir bijis grūts un sarežģīts zinātnisks uzdevums. Pat zinātniskajā literatūrā, kas veltīta garīgās attīstības jautājumiem, piemēram, “Bērnu un pusaudžu garīgās attīstības rokasgrāmatā” (*Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*) (Roehlkepartain et al., 2005), zinātnieki garīgās attīstības jēdzienu apskata katrs no sava skatu punkta. Šīs grūtības jēdziena definēšanā atklāj garīguma un garīgās attīstības daudzfunkcionālo raksturu. Abu iepriekš minēto zinātnisko pieeju pētnieki – gan sākotnējās garīgās attīstības pētniecības, gan 20. gs. 90. gadu pētniecības virziena pārstāvji – ir nonākuši pie vienota secinājuma, ka garīgums ir attīstāms.

Lai izstrādātu vienotu garīgās attīstības definīciju, garīgās attīstības izpētes institūts (ASV) sadarbībā ar Minesotas pētniecības institūtu veica pētījumu, ievācot datus no 5000 bērniem un jauniešiem vecumā no 12 – 25 gadiem Eiropas valstīs, ASV, Austrālijā, Indijā, Japānā un Ķīnā. Ar aptauju un fokusgrupu palīdzību tika pētīta garīguma daba, funkcijas un raksturs. Šī pētījuma ietvaros tapa zinātniskās vadlīnijas garīgās attīstības kā jēdziena definēšanai, ko lieto mūsdienu psiholoģijā. Šī starptautiski atzītā garīgās attīstības definīcija apliecina: *Garīgā attīstība ir iekšēju spēju attīstība, kura realizē cilvēka transformāciju un transcendenci, attīstot pašapzināšanos, augstākā ES, kas ir augstāks nekā reālais ES, izzināšanu, iekļaujot svēttapšanas aspektu* (Benson et al., 2003, 205. – 206. lpp.).

Pētot garīgās attīstības pazīmes saistībā ar bērnu vecumposmu, zinātnieki ir izstrādājuši vairākas pieejas, kas garīgo attīstību apskata no dažādiem aspektiem: 1) kognitīvo pieeju, 2) sociāli ekoloģisko pieeju 3) un dinamiski sistēmisko teoriju.

Garīgās attīstības kognitīvā teorija. Līdzīgi kā attīstības psiholoģija analizē kognitīvos uzdevumus dažādos vecumposmos, arī garīgās attīstības pētnieki identificē specifiskas garīgās attīstības stadijas. Dž. Faulers, izvirzot *ticību* kā centrālo garīgās attīstības pazīmi un sasaistot to ar Ž. Piažē kognitīvo attīstību, izstrādāja septiņas ticības attīstības stadijas. Piemēram, pētnieks aprakstot vecumposmu no 3 līdz 7 gadiem uzsver, ka šajā vecumā attīstās *intuitīvi*

projektīvā ticība, kas balstās simbolos un stāstos, ar dominējošu intuitīvu, nevis racionālu raksturu. Savukārt no vecumā 7 līdz 12 gadiem veidojas *mītiski literārā ticība*, kur bērni sāk nošķirt patiesību no mītiem un attīstīt kritisko domāšanu (Fowler, 1981). Abus šos garīgās attīstības aspektus ir būtiski ņemt vērā, izstrādājot programmu bērnu garīgajai attīstībai, šajā gadījumā PPI programmu bērnu GI attīstībai.

Savukārt garīgās attīstības pētniece K. Kārtraita (*Kartwright*) paplašina šo pieeju, kas sasaista garīgās attīstības stadijas ar Ž. Piažē teoriju (Kartwright, 2001). Atgriežoties pie bērniem sākumskolas vecumā, teorijas autore, līdzīgi kā Dž. Faulers, saskaņā ar Ž. Piažē teoriju uzsver pāreju no pirmsoperacionālās uz konkrēto operāciju stadiju, kurā bērniem dominē simboliska un mītiska pasaules uztvere. Attīstoties mītiskajai uztverei un šo attīstību atbilstoši stimulējot, pēc Kārtraitas domām, bērniem pakāpeniski attīstās arī loģiskā domāšana, un sākumskolas vecumposmā bērni parādībām sāk meklēt savai ticībai loģiskus izskaidrojumus, balstoties uz personīgo pieredzi un apkārtējās vides izzināšanu. Šajā vecumposmā svarīgi balstīt mācīšanos uz bērna praktisko pieredzi, piedzīvojumiem un sarunām, kas palīdz izprast garīgus procesus un patiesības (Labouvie-Vief, 1999). Vienotas sociālās normas un loģiskas pieejas veicina gan emocionālo, gan garīgo attīstību. Šajā stadijā cilvēks sāk meklēt loģiskus skaidrojumus savām attiecībās ar Dievu un bērnam vairs nepietiek tikai ar simboliski mitoloģisko garīgās pasaules izpratni. Bērns sāk meklēt izskaidrojumu tam, kas notiek viņa dzīvē (Kartwright, 2001).

Kognitīvā pieeja ir vērsta uz iekšējo pasauli, izceļot garīgās attīstības psiholoģiskos procesus. Lai izstrādātu PPI programmu bērna GI attīstībai, ir būtiski noskaidrot un ņemt vērā šos iekšējos attīstības aspektus. Tas ne tikai palīdz precīzāk definēt GI attīstības uzdevumus, bet arī atvieglo piemērotāko metožu meklējumus to risināšanai. Garīgās attīstības kognitīvās teorijas atklāj, ka: 1) garīgums ir attīstāms, tātad šādas programmas izstrādei ir jēga, 2) garīgums ir iekšējs intuitīvs fenomens, kura attīstība saistīta ar intuitīvās domāšanas “pacelšanu” apzinātībā un racionālā domāšanā, 3) garīgums ir spēja komunicēt ar transcendentu, 4) garīgums ir saistīts ar kontaktu kvalitāti ar sevi, savu intuitīvo, unikālo dabu, attiecību kvalitāti ar citiem cilvēkiem, spēju cienīt dabu un apkārtējo vidi, kā arī ar attiecību kvalitāti ar pārpasaulīgo realitāti.

Tomēr neskatoties uz kognitīvās pieejas nozīmīgumu, vadošie attīstības psiholoģijas pētnieki norādīja, ka šī teorija nespēj atklāt visus mainīgos, kas ietekmē pētījumu rezultātus šajā jomā. Tika izstrādāta jauna garīgās attīstības pieeja – *Dinamiski sistēmiskā attīstības*

stadiju teorija (Boyatzis, 2005; Spilka et al., 2003). Ja kognitīvā pieeja garīgo attīstību skaidro saistībā ar vecumposmiem (Overton, 1998), tad jaunā pieeja pēta garīguma attīstību neatkarīgi no vecuma, pievēršoties garīguma stratēģiju dinamikai un to mijiedarbībai (Siegler, 1996). Dž. Faulers savā ticības attīstības teorijā cenšas apvienot kognitīvo un dinamisko pieeju, analizējot ticības dzīves kvalitāti un izpratnes veidošanos septiņās stadijās vai *ticības izpratnes logos*. Garīgā attīstība šeit tiek analizēta, ņemot vērā cilvēka ticības izpratni un briedumu. Pirmās stadijas (1.–4.) saskan ar Ž. Piažē domāšanas attīstības virzību no konkrētās uz abstrakto domāšanu (Fowler, 1981; Piaget, 1967). Dinamiski sistēmiskā pieeja ir piemērota netipiskos gadījumos, piemēram, kad psihiskas traumas bloķē bērna garīgo attīstību. Šādos gadījumos pētnieki analizē konkrēta indivīda attīstības posmus neatkarīgi no vecuma (Boyatzis, 2005). Svētdienas skolu pieredze liecina, ka apmēram 30% bērnu attīstās netipiski un Faulera teorija palīdz izveidot individuālu pieeju šādiem bērniem (Fowler & Dell, 2006). Lielākā daļa šī virziena pārstāvju uzskata, ka indivīda kognitīvās izmaiņas tikai virspusēji atspoguļo viņa patieso attīstību, pētnieki dod priekšroku dziļākai bērna izpētei (Overton, 1998). Tādējādi dinamiski sistēmiskā garīguma attīstības teorija uzsver bērnu unikālās un individuālās garīgās attīstības nozīmību.

Izstrādājot PPI programmu bērnu GI attīstībai, ir būtiski definēt garīgās domāšanas stratēģijas un kvalitātes, kas nav saistītas ar noteiktu vecumu, bet raksturo GI attīstības kvalitāti. Būtībā GI programma ir šādu domāšanas stratēģiju attīstīšana, tādēļ teorētiskās izpētes ietvaros ir jādefinē GI pazīmes un jāmeklē metodes to attīstībai.

Savukārt *Sociāli ekoloģiskā pieeja* pēta sociālā konteksta ietekmi uz bērnu garīgo attīstību, īpaši izceļot ģimeni kā primāro attīstības kontekstu, kam seko vienaudži, baznīca, skola un kultūra (Boyatzis et al., 2006). Šī pieeja balstās uz L. Vigotska un U. Bronfenbrennera teorijām, kas uzsvēra sociālās un kultūras vides nozīmi bērna attīstībā, īpaši ģimenes un vecāku zināšanu lomu (Bronfenbrenner, 1979; Vigotskis, 1978). Pētījumi rāda, ka 80% pētījumu par ģimenes ietekmi uz bērnu garīgo attīstību ir balstīti sociāli ekoloģiskajā pieejā (Mahoney et al., 2001). Garīguma attīstība būtiski veicina bērnu psiholoģisko veselību, īpaši palīdzot pārvarēt zaudējuma pieredzi, piešķirot skumjiem notikumiem jaunu jēgu (Andrews & Marotta-Walters, 2005). Transakcijas teorija akcentē, ka bērnu intuitīvais garīgums attīstās harmoniskāk ģimenēs, kur vecāki un bērni savstarpēji apmainās ar garīgu pieredzi, veicinot holistisku izaugsmi (Boatzis & Jenicki, 2003; Kuczynski, 2003).

Pētnieki uzsver, ka efektīva PPI programmas norise un tās rezultāti ir atkarīgi arī no sociālās mijiedarbības efektivitātes starp skolotāju un skolēnu (Andrews & Marotta-Walters, 2005; Lipman, 1999; Stanszus et al., 2016). Līdz ar to skolotāja sagatavošanās programmas vadīšanai ir nozīmīgs aspekts arī efektīvas GI attīstības programmas īstenošanā.

Tādējādi, sociāli ekoloģiskā pieeja pieeja izceļ ārējo faktoru nozīmi garīguma attīstībā, īpaši skolotāja un skolēna mijiedarbību.

Aplūkojot garīgās attīstības izpētes teorētiskos virzienus, var secināt:

1. PPI programmas izstrādē bērnu GI attīstībai būtiski ir precīzi definēt, kurš garīguma komponents tiek attīstīts, atspoguļot tā nozīmi un teorētisko pamatu. Intervence ir zinātniski pamatota, ja programma skaidri nosaka attīstāmo aspektu, tā pazīmes un attīstības mērķus.
2. *Kognitīvā pieeja* garīgo attīstību raksturo kā iekšēju kvalitāti, kuru var attīstīt, paceļot intuitīvo domāšanu apzinātā līmenī. PPI programmas izstrādē bērnu GI attīstībai būtiski ir ņemt vērā šos iekšējos psiholoģiskos aspektus, lai definētu attīstības uzdevumus un izvēlētos atbilstošas metodes to sasniegšanai.
3. *Dinamiski sistēmiskā garīgās attīstības teorija* izceļ bērnu individuālās un unikālās attīstības nozīmību. Izstrādājot PPI bērnu GI attīstībai, būtiski definēt domāšanas stratēģijas un kvalitātes, kas raksturo individuālo attīstību, neatkarīgi no vecumposmiem. GI attīstošās programmas mērķis ir veicināt šādu stratēģiju attīstību, radot telpu bērnu individuālai un unikālai izaugsmei.
4. *Sociāli ekoloģiskā pieeja* uzsver ārējo faktoru ietekmi uz bērna garīguma attīstību, īpaši akcentējot skolotāja un skolēna mijiedarbības kvalitāti. Efektīva PPI balstās uz skolotāja sagatavotību un spēju veidot kvalitatīvu mijiedarbību, kas būtiski ietekmē programmas rezultātus un garīguma attīstību.

1.3. Garīgais intelekts

GI jēdziena definēšana un dziļāka izpratne veido metodoloģisko ietvaru jaunajam bērna GI modelim (Grasmane, 2019), kurš savukārt veicina dziļāku izpratni par bērnu GI un sniedz zinātnisku bāzi inovācijām šajā jomā (Grasmane et al., 2025).

Cilvēka intelekta daudzdimensionālā daba un tās psiholoģiskā izpēte kļuva par nozīmīgu zinātnisku diskusiju objektu 20. gs. beigās. Apstrīdot iepriekš dominējošo uzskatu, ka intelekts ir saistīts tikai ar IQ, Hovards Gārdners (*Howard Gardner*) piedāvāja koncepciju, kurā

intelekts tiek uzskatīts par iedzimtu un daudzveidīgu faktoru kopumu, sadalot to sākuma stadijā septiņās komponentēs – lingvistiskā, loģiski matemātiskā, ķermeniskā, muzikālā, telpiskā, emocionālā un eksistenciālā –, tādējādi paplašinot izpratni par intelekta būtību (Gardner, 1993). Jānorāda, ka jēdziens garīgais intelekts teorijā attīstījās vēlāk, sākumā tas tika nosaukts par eksistenciālo intelektu (Gardner, 1993). Vēlāk 20 gs sākumā H. Gartners paplašināja iepriekš nosaukto intelekta faktoru kopumu, Eksistenciālo pārdēvējot par Garīgo Intelektu, pievienojot jaunus faktorus - Dabaszinātņu Inteliģenci, kas atbild par spēju izprast un novērtēt apkārtējo pasauli, dabu, atpazīt tās likumsakarības un mijiedarbību; Karjeras inteliģenci – profesionalitātes spējas dažādās sociālās un dabas zinātņu jomās; Morāli ētisko inteliģenci – sociālā taisnīguma izjūtu un spēju ietekmēt sociālās attīstības procesus. (Gardner, 2011).

Reaģējot uz H. Gārdnera teoriju par intelekta daudzdimensiālo dabu, parādījās pētījumi, kas pēta intelekta atsevišķas dimensijas – sociālo, emocionālo un garīgo intelektu. Lai gan šī teorija tiek kritizēta par eksperimentālu empīrisku pierādījumu trūkumu, pēdējos gados neirozinātnes sāk rast pierādījumus par katra intelekta veida kognitīvi-neirālo korelātu (Shearer & Karanian, 2017).

GI pētnieks Dž. Zapala, salīdzinot garīgo, emocionālo un racionālo intelektu, izceļ šo intelekta dimensiju atšķirības šādi: “Racionālais intelekts (IQ) veido materiālistiskās domāšanas pamatu, fokusējot atbildi uz jautājumam "Ko es domāju?". Šis intelekts tiek izmantots, lai risinātu loģiskas un stratēģiskas problēmas, strukturējot un analizējot informāciju. Emocionālais intelekts (EQ) saista cilvēku ar viņa emocionālo pasauli, meklējot atbildi uz jautājumu "Ko es jūtu?". Tas veicina spēju saprast citu cilvēku emocijas, veidot empātiju un adaptīvi reaģēt uz dažādām situācijām un sociālajiem kontekstiem. Savukārt garīgais intelekts (SQ) paceļ domāšanu holistiskā līmenī, tiecoties pēc atbildes uz eksistenciālo jautājumu "Kas es esmu?". Šis intelekts tiek izmantots, lai izzinātu dzīves jēgu, vērtības un risinātu dziļus filosofiskus vai ētiskus jautājumus” (Zappala, 2021, 4.lpp.).

Pētot GI jēdziena izpratni mūsdienu psiholoģijas zinātnē, līdzīgi kā pētot garīguma jēdzienu, var novērot, ka dažādi autori definē atšķirīgas garīgi intelektuālu indivīdu raksturojošas spējas (Grasmane & Pipere, 2020).

Pazīstamākais GI pētnieks D. Kings GI definē kā mentālu spēju kopumu, kas veicina savas esamības nemateriālo un transcendentālo aspektu apzināšanos, integrāciju un adaptīvu pielietošanu, tādējādi attīstot sevī tādas kvalitātes kā dziļas eksistenciālās pārdomas,

padziļinātu nozīmes un jēgas izpratni, sava transcendentālā “Es” apzināšanos un spēju sasniegt garīgus apziņas stāvokļus (King, 2008). Attīstot D. Kinga atziņas, GI jēdzienu turpina attīstīt vairāki pētnieki, pievienojot tam citas garīgas spējas. Piemēram, Roberts A. Emmons (*Robert A. Emmon*) uzsver transcendences (plašāku garīgās apziņas stāvokļu) sasniegšanu, pievienojot spēju šos garīgos stāvokļus integrēt ikdienas dzīvē (Emmons, 2000). D. D. Nāzele, līdzīgi kā R. A. Emmons, uzsver prasmi garīgās spējas un resursus izmantot praktiskām vajadzībām, pievienojot spēju pieņemt pārdomātus lēmumus eksistenciālu pārdomu brīdī vai risinot savas ikdienas grūtības (Nasel, 2004). K. D. Noble šo uzskaitījumu papildina ar spēju izprast un apzināties pastāvošās realitātes integrētību plašākā realitātē un indivīda apzinātu vai neapzinātu mijiedarbību ar to (Noble, 2001). D. Zohāra un I. Māršals raksta, ka garīgi intelektuālu indivīdu raksturo elastīgums, aktīva, atbilstoša, adaptīva, spontāna rīcība, spēja saskatīt vienojošo, saprast cēloņu un sekas mijiedarbību, atrast jēgpilnas atbildes uz saviem jautājumiem, spēja pieņemt un pārvarēt sāpes, spēja rīkoties saskaņā ar savām vēlmēm (Zohar & Marshall, 2016). Jēgpilnuma jautājumu akcentē arī M. Volmans, uzskatot, ka garīgi intelektuālu indivīdu raksturo spēja uzdot jautājumus par dzīves jēgu, izjust vienotību ar citiem cilvēkiem un pasauli (Wolman, 2001). F. Vogana dzīves jēgas un eksistenciālo aspektu apzināšanos papildina ar emocionālo komponenti, uzskatot, ka garīgā prakse attīsta interpersonālo un intrapersonālo jūtīgumu (Vaughan, 2002). J. Amrams garīgi intelektuāla indivīda īpašības definēja, veicot garīgo praksi veicēju kvalitatīvu izpēti. Viņa pētījumi liecināja, ka garīgi intelektuālu indivīdu raksturo apzināšanās, labvēlība, jēgpilnības izjūta, transcendence, taisnīgums, mierpilna ļaušanās savai būtībai, iekšēja brīvības izjūta un apzināšanās (Amram, 2007). Savukārt D. Siska GI spēju aprakstam pievieno radošuma komponenti un uzsver GI nozīmi izglītības sistēmā un līderībā (Sisk, 2008, 2016). Tādējādi GI tiek raksturots kā daudzpusīgu, ikdienas dzīvē pielietojamu spēju kopums, kuru iespējams pilnveidot un attīstīt.

1.4. Jaunākā skolas vecuma bērnu garīgā intelekta teorētiskais modelis

Mūsdienu psiholoģijas zinātnē ir pieejami pētījumi par GI un tā attīstīšanas iespējām pusaudžu vecumā (Hosseini et al., 2010; Mishra & Vashist, 2014), taču pētījumi par garīgumu un tajā ietverto jēdzienu GI jaunākiem bērniem ir ierobežoti (Mata-McMahon, 2016). Lai

attīstītu GI pētījumus sākumskolas vecuma bērniem, bija nepieciešams izstrādāt teorētisku pamatojumu bērnu GI jēdzienam, īpaši koncentrējoties uz GI attīstības nosacījumiem un metodoloģiju. Apkopojot zinātniskās atziņas par garīgumu, garīgo attīstību, intelekta dabu un GI, šī pētījuma ietvaros tika izveidots teorētisks modelis, kas raksturo 7 – 10 gadus vecu bērnu GI (Grasmane, 2023; Grasmane & Pipere, 2020). Bērnu GI teorētisks modelis nodrošina strukturētu ietvaru sākumskolas vecuma bērnu GI izpētei, veido pamatu jaunu programmu un metodoloģiju izstrādei bērnu GI attīstības jomā. Modelis dod iespēju zinātniekiem pilnveidot doto pieeju, attīstot jaunas teorijas, izvirzot jaunas hipotēzes, veicot kontrolētus eksperimentus, kuros iespējams izmantot gan kvantitatīvas, gan kvalitatīvas pētniecības metodes. Modelis veicina dziļāku izpratni par bērnu GI un veido zinātnisku vidi inovāciju izstrādei bērnu GI attīstības jomā, kas ir īpaši noderīgi izglītības politikas reformu un PPI programmu ieviešanas gadījumos. Turklāt dots modelis veicina starpdisciplināru pieeju, apvienojot psiholoģijas, izglītības un bērnu terapijas jēdzienus, tā paverot iespēju holistiskai bērnu GI attīstības jautājumu risināšanai dažādos līmeņos.

Modelis ir pielāgots šī vecumposma psiholoģiskajam kontekstam, balstoties uz GI teoriju adaptāciju (Cartwright, 2001). Tas ietver piecus galvenos komponentus, no kuriem katrs sastāv no pieciem apakškomponentiem (Grasmane, 2023; Grasmane & Pipere, 2020) (skat. 1. tabulu).

1. tabula. *Bērnu GI teorētiskā modeļa komponenti un apakškomponenti*

Nr.	GI modeļa komponenti	Apakškomponenti
1.	Spēja radīt un apzināties dzīves jēgu	Transcendentālā apzināšanās (attiecības ar Dievu vai kaut ko augstāku)
		Spēja izvirzīt mērķus un apzināties dzīves jēgu
		Spēja apzināties profesionālo aicinājumu
		Nepieciešamība izprast cēloņus, uzdodot jautājumu: “Kāpēc?”
		Vēlēšanās pārdomāt eksistenciālus jautājumus (laiks, telpa, dzīves jēga utt.)
2.	Pašapzināšanās spējas	Identitātes apzināšanās
		Pašcieņas attīstība – cieņa pret sevi, saviem uzskatiem un talantiem
		Personības stipro un vājo pušu apzināšanās
		Spēja spēlēt brīvu, radošu, spontānu spēli, kas vairo iekšēju brīvību un nes dziedināšanu
		Spēja novērtēt personīgos sasniegumus, kas stiprina pašapziņu
3.	Paškontroles meistarība	Apziņa, ka pārmaiņas ir iespējamās, bet to sasniegšana prasa piepūli
		Spēja cienīt autoritāti un sekot tai
		Neatlaidība, sasniedzot mērķus, neskatoties uz grūtībām
		Emocionālas un fiziskas pašregulācijas spējas
		Spēja pieņemt apzinātus lēmumus

4.	Personiskās unikalitātes apzināšanās	Spēja kontaktēties ar savu emocionālo pasauli un to verbalizēt
		Domu, jūtu un uzvedības vienotība
		Spēja ieklausīties savā intuīcijā
		Attīstīts radošais potenciāls
		Sava radošā pasaules uzskata apzināšanās
5.	Sociālā meistarība	Spēja piedot ikdienas pāridarījumus un pieņemt dažādus viedokļus, uzskatus un tradīcijas
		Spēja iemācīt otram to, ko māc pats
		Spēja pieņemt dažādus viedokļus, uzskatus un tradīcijas
		Līdzjūtība pret pasauli
		Draudzīgas un sirsnīgas attiecības ar vienaudžiem un sev nozīmīgiem pieaugušajiem

Balstoties uz izstrādāto bērnu GI teorētisko modeli, tika izstrādāta PPI programma bērnu GI attīstīšanai un instruments *BGIS* bērnu GI mērīšanai.

Tā kā zinātniskajā literatūrā nav atrodamu empīriski dati ne par vienas PPI programmas GI attīstīšanai efektivitāti jaunākā skolas vecuma bērniem, nav iespējams veikt programmu efektivitātes noteikšanas datu salīdzinošu analīzi. Tomēr pēdējās divās dekādēs GI attīstības programmas tiek izstrādātas un pētīta to efektivitāte gan veselības, gan izglītības kontekstā. Vairāki pētījumi ilustrē GI attīstošu PPI programmu pozitīvo ietekmi uz pusaudžiem, jauniešiem un medmāsām (Pinto et al., 2023; Francis et al., 2021).

1.5. PPI programmas tēmas un attīstības uzdevumi

Šajā nodaļā tiek aplūkoti priekšnoteikumi PPI programmu izveidei bērnu GI attīstībai, PPI programmas tēmas un attīstības uzdevumi. Balstoties uz PPI programmu izpēti mūsdienu psiholoģijas kontekstā, iepriekš izstrādāto bērnu GI teorētisko modeli, kā arī ekspertu un pētījuma autores praktisko pieredzi, tika izveidota PPI programma, kas paredzēta bērnu GI attīstīšanai.

Zinātnē PPI programmas tiek nosauktas par vienu no efektīvākajiem apmācības veidiem, kuras, integrētas mācību procesā, nodrošina strauju bērnu spēju attīstību dažādās jomās. Pētījumi, kuri aplūko PPI programmas dažādu attīstības mērķu īstenošanai, atspoguļo šo programmu efektivitāti, integrējot to dažādos mācību procesos – medmāsu profesionālās izglītības programmās, vispārīzglītojošo skolu programmās u.c. (Grasmane et al., 2025; Francis et al., 2021; Pinto et al., 2023). Pētījumi parāda strauju bērnu un jauniešu attīstību dažādās jomās, izmantojot PPI programmas. Programmas stūrakmens parasti ir kādas

konkrētas, zinātniski formulētas un operacionalizētas kompetences attīstība (Waters & Sroufe, 1983).

PPI vēsture aizsākās ar kognitīvi biheviorālo pieeju, izstrādājot programmas dažādu kognitīvo spēju attīstīšanai. Piemēram, PPI programma *Kalifornijas rakstīšanas projekts* attīstīja skolēnu kritiskās domāšanas spējas. Savukārt programma *Nākotnes problēmu risināšana* veicināja skolēnu domāšanu un spējas risināt globālas problēmas (Costa, 1991; Olson, 1985; Osborn, 1963; Parnes, 1981). Pirmās PPI programmas, kuras attīstīja bērnu eksistenciālo intelektu (vēlāk tiek nodēvēts par GI), ir filosofiskās attīstības programmas, kuras izmanto bērnu dabisku ieinteresētību tādos filosofiskos jautājumos kā patiesība, taisnīgums, identitāte. Filosofiskās programmas sastāv no stāstiem bērnu filosofiskas domāšanas attīstībai, kas ir pamats tālākai diskusijai ar bērniem un kopēju atbilžu meklējumiem uz dažādiem jautājumiem (Lipman, 1976).

Vēl viena pieeja PPI saturam ir sociāli emocionālās mācīšanās integrācija izglītībā. Sociāli emocionālo mācīšanās programmu pamatā ir emocionālo kompetenču attīstība (Durlak et al., 2011). Šīs PPI piedāvā, piemēram, agresīvas uzvedības korekciju, sociāli emocionālo prasmju attīstīšanu un emocionālās veselības veicināšanu. Emocionāli attīstošās programmas tiek plaši integrētas pedagoģiskajā procesā skolā un tiek uzsvērts, ka šādas programmas veicina pozitīvu mikroklimatu klasē, samazina klīniskos simptomus, tostarp samazina bērnu trauksmi, sociālo stresu (Mayer & Salovey, 1990) un mazina depresijas simptomus (Ruiz-Aranda et al., 2013). Latvijas zinātniece Baiba Martinsone ir viena no vadošajām speciālistēm sociāli emocionālās mācīšanās jomā Latvijā. Viņa ir autore un līdzautore vairākām programmām, tostarp *Sociāli emocionālā mācīšanās*, *Atbalsts pozitīvai uzvedībai* un *Garīgās veselības veicināšana skolās* (Martinsone, 2014; Martinsone, 2016; Martinsone et al., 2019).

Lai izstrādātu PPI bērnu GI attīstībai, bija būtiski ievērot visus iepriekš minētos garīguma, garīgās attīstības un GI izpētes aspektus. Balstoties šiem aspektiem, PPI attīstīšanas programmas izstrādei tika izvirzīti šādi priekšnoteikumi:

- 1) bērnu GI ir attīstāms un izglītības kontekstā būtisks. Mūsdienu izglītības reformas daudzās valstīs uzsver personības un rakstura attīstības integrēšanu mācību procesā. Turklāt terapeitiskā pieeja skolās kļūst arvien nozīmīgāka, akcentējot emocionālo un psiholoģisko atbalstu kā izglītības sastāvdaļu;

- 2) bērnu GI raksturīgs dziļi iekšējs un intuitīvs raksturs, kura attīstība ir cieši saistīta ar bērna spēju intuitīvi izzināt pasaules dažādos aspektus un verbalizēt savus unikālos

atklājumus. Šajā procesā būtiska nozīme ir sarunām par dzīves jēgu un spējai veidot saikni ar transcendentu, tādējādi veicinot bērna izpratni par eksistences dziļākajiem jautājumiem;

3) GI attīstība ir cieši saistīta ar sociālās komponentes attīstīšanu – tas ir kontakts pašam ar sevi, ar citiem cilvēkiem, arī ar transcendentu;

4) bērnu GI attīstībai ir individuāli specifiskas pazīmes un būtu dziļāk jāpēta katra bērna individuālo attīstību, ņemot vērā individuālos specifiskos rādītājus (Overton, 1998). Izstrādājot PPI programmu bērnu GI attīstībai, būtiski bija definēt tās garīgās domāšanas stratēģijas, kas saistītas ne vien ar konkrētu vecumu, bet raksturo GI saturu.

PPI programmā formulēto bērnu GI attīstīšanai tika izveidota bērna psiholoģiskajai un garīgajai attīstībai konkrētajā vecumposmā atbilstoša metodoloģija. Tās ietvaros tika izstrādātas dažādas aktivitātes, kas veicina bērna radošumu un māksliniecisko izpausmi, vienlaikus nodrošinot pedagogiem iespēju veidot dialogu ar bērniem, balstoties uz bērna intuitīvi radītiem simboliem (piemēram, brīvā būvēšanas, brīvās zīmēšana u.c. metožu ietvaros) (Grasmane & Pipere, 2020; Grasmane et al., 2025). Papildus tam tika izstrādāta radoša un bērna dabai pielāgota sistēma motivācijas un paškontroles attīstības veicināšanai, kas tika integrēta audzināšanas procesā. Katra nodarbība nodrošina gan teorētisko zināšanu, gan praktisko iemaņu apguvi. Desmit sesijas ietver stāstus, drāmas improvizācijas, rituālus, vecumam atbilstošas meditatīvas pārdomas, mākslu un kustības saturošus vingrinājumus, tai skaitā aizgūtus no mākslu terapiju jomas, kas pārstrādāti bērna dabai tuvā spēļu formā. Arī vingrinājumi, kas tika aizgūti no bērnu psihoterapijas, programmas metodoloģijā tika transformēti sākumskolas vecumam atbilstošā spēles formā (Grasmane, 2022).

PPI programmas ietvaros nodarbību sesijas vērstas uz piecu bērna GI komponentu attīstīšanu, katram komponentam paredzot divas sesijas. Programma nodrošina pakāpenisku un vienmērīgu bērnu GI spēju attīstību, izmantojot integrētu pieeju, kas ietver kognitīvo, emocionālo un garīgo mācīšanos. Savukārt katrs atsevišķs programmas vingrinājums integratīvā veidā vienlaikus attīsta vairākas GI spējas (Grasmane, 2023).

PPI programmas 10 sesiju tēmas un attīstības uzdevumi ir parādīti 2. tabulā.

2. tabula. PPI programmas sesiju tēmas un attīstības uzdevumi

Nodarbības tēma	Attīstības uzdevumi
Ievads. 1. Paškontroles, pašapzināšanās un personības unikalitātes attīstība	Ievads GI un PPI programmas nodarbību tematikā. Nodarbību noteikumu izstrāde, paškontroles attīstīšana, sevis apzināšanās, personības autentiskuma un unikalitātes apzināšanās, spējas verbalizēt emocijas un jūtas attīstīšana.
2. Sociālās meistarības attīstība, integrējot identitātes un unikalitātes apzināšanos	Sociālā apmācība, rosinoša diskusija par piedošanu. Pašapziņas attīstīšana – identitātes un personības unikalitātes apzināšanās.
3. Personīgās jēgas radīšana un pašapzināšanās	Dzīves jēgas apzināšanās, uzsverot pārpasaulīgās apziņas un personīgo resursu apzināšanās nozīmi.
4. Unikalitātes apzināšanās (personības resursu atklāšana un darbs ar iekšējiem šķēršļiem, kas traucē lietot resursus dzīves jautājumu risināšanā, traucē būt tam, kas tu esi)	Radošuma un iniciatīvas veicināšana, personības unikalitātes apziņas attīstīšana, personīgo unikālo resursu apzināšanās un šķēršļu verbalizācija, kas kavē autentisku pašizpausmi.
5. Sociālā meistarība (sadarbība un pieņemšana)	Spējas iemācīt otram to, ko pats esmu iemācījies, attīstīšana, spēja attīstīt un pieņemt dažādus uzskatus par sevi, atklājot personīgo un jebkura cita cilvēka unikalitāti.
6. Pašapzināšanās un pašcieņa	Veicināt savas iekšējās pasaules apzināšanos, savas personības stipro un vājo iezīmju apzināšanos. Attīstīt spēju piedalīties brīvā, radošā, spontānā spēlē un spēju cienīt personīgos sasniegumus. Stiprināt pašapziņu.
7. Eksistenciālā apzināšanās	Attīstīt spēju paskatīties uz sarežģītām dzīves situācijām no dažādiem skatu punktiem, jautājot “kāpēc”, tā veicinot spēju filozofiski apcerēt un meklēt atbildes uz eksistenciāliem jautājumiem.
8. Pašapzināšanās un identitāte	Savas identitātes izjūtas, pārliecības par savām spējām un resursiem stiprināšana, paškontroles attīstīšana.
9. Personiskās unikalitātes apzināšanās (domu, jūtu un uzvedības vienotība)	Iekšējās pasaules un emociju verbalizācija, prasmes ieklausīties savā intuīcijā attīstīšana, radošā potenciāla realizēšana un sava unikālā pasaules skatījuma apziņas palielināšana.
10. Noslēgums: integrējoša un mērķtiecīga bērnu GI attīstība	Noslēgums ar integratīvu improvizācijas spēli, kas integrēti attīsta GI bērnos.

1.6. Bērnu garīguma saistība ar garīgo labklājību un laimes izjūtu

Šī pētījuma mērķis bija ne tikai izstrādāt jaunu teorētiski un empīriski pamatotu PPI programmu bērnu GI attīstīšanai, bet arī izpētīt saistību starp 1. – 4. klases skolēnu GI, viņu garīgo labklājību un laimes izjūtu.

Tāpat kā garīguma jēdziens, arī cilvēka labklājība tiek pētīta kā daudzdimensionāls jēdziens, kas aptver dažādus fiziskos, psiholoģiskos, sociālos un emocionālos aspektus. Labklājības veicināšana dažādos līmeņos (politiskajā, izglītības, organizāciju un ģimenes) ir iekļauta Tūkstošgades attīstības mērķos (Safronova, 2015).

Mūsdienās zinātnieki pēta cilvēka labklājību izglītības, veselības, vides un citos cilvēkam būtiskos aspektos (Grasmane et al., 2025). Arī saistībā ar labklājības jēdzienu var novērot neskaidrības šī jēdziena izpratnē. Pētījumos tiek uzskaitīti vairāki labklājības veidi – subjektīvā, garīgā, sociālā, emocionālā labklājība, un trūkst vadlīniju, kā šos dažādos ar labklājību saistītos jēdzienus atbilstoši pielietot pētniecības praksē. Jēdziens *garīgā labklājība* (angl. *spiritual well-being*) (GL), kas dotā pētījuma ietvaros tiek pētīts saistībā ar GI, literatūrā dažreiz tiek jaukts ar subjektīvās labklājības jēdzienu.

Pētījumus par GL aizsāka ASV Nacionālā starpreliģiju koalīcija (NICA) novecošanas jautājumos, definējot GL kā līdzsvarotu indivīda attiecību ar Dievu, sevi, kopienu un apkārtējo vidi izdzīvošanu, izceļot veselības un labklājības apzināšanos un tās nozīmīgumu kā labklājības veidošanās pamatu (NICA, 1975).

GL jēdziens ir būtisks un aktuāls mūsdienu izglītības un sociālās psiholoģijas kontekstā. Bērnu un pusaudžu sociālās un veselības problēmas pieaug, tāpat pieaug uzvedības, emocionālo un mentālo traucējumu skaits, tai skaitā depresija bērniem. Līdz ar to aktuāla ir dažādu programmu un metodoloģiju izstrāde, kas veicina dažādus bērnu labklājības aspektus (Souza et al., 2009). Mūsdienu psiholoģijā GL tiek traktēta kā optimistiska, subjektīva savas garīgās dzīves izjūtas interpretācija, kas izpaužas iniciatīvā, iedvesmā, pašapziņā, sava viedokļa vērtības apziņā. Cilvēks ar augstu GL rādītāju apzinās savas dzīves mērķi, spēj sevi pieņemt un veido pozitīvas sociālās attiecības (Tregenza, 2008). Psiholoģiskajos garīguma pētījumos GL tiek uzsvērtā kā garīguma indikators un būtiska garīguma pazīme (Deb et al., 2012; Egbert et al., 2004; Karakus et al., 2021; King & Krowther, 2004).

Pētnieki uzsver, ka būtisks bērna labklājības aspekts ir spēja piedzīvot vecumam atbilstošu garīgo dzīvi, kas veicina bērna prasmi pārvaldīt savu reaktīvo emocionālo “Es”. Šis process veicina pašapziņas attīstību, uzlabo vispārējo labklājību un veicina cieņpilnu dzīvesveidu (Painton, 2009). Pētījumi par bērnu GL aptver vairākus būtiskus attīstības aspektus, tostarp bērības pieredzes ietekmi uz personības veidošanos (Mustard, 2008), garīguma attīstību kā struktūras elementu GL ietvaros (de Souza et al., 2009), kā arī vecumam piemērotas izglītības nozīmi, kas sekmē bērnu emocionālo labsajūtu un rada prieku (Grasmane et al., 2024; Mata-McMahon, 2016). Pētījumi liecina, ka mācīšanās procesā integrēta bērnu psiholoģiskajai attīstībai atbilstoša garīguma veicināšana ir īpaši nozīmīga. Garīguma attīstību efektīvi sekmē bērnu iesaiste brīvās un radošās spēlēs, kā arī mākslas un mūzikas aktivitātēs (Painton, 2009). Saistībā ar dzimumatšķirībām pētījumi norāda, ka, sākot ar agrīno pusaudža

vecumu, meitenēm garīguma attīstības līmenis ir augstāks, un tas korelē ar augstāku GL līmeni (Mirkovic et al., 2021; Lee et al., 2019). Turklāt 8 - 11 gadu vecumā meitenēm ir pozitīvāka attieksme pret reliģiju nekā zēniem, savukārt jaunākiem bērniem kopumā ir pozitīvāka attieksme pret reliģiju nekā vecākiem bērniem (Francis, 2009).

NICA garīgās labklājības definīcija tika likta pamatā Dž. Fišera garīgās labklājības un veselības modelim, kā arī skalai bērnu GL mērīšanai (Fisher, 2009; Fisher et al., 2000). Fišera izstrādātais garīgās labklājības mērīšanas instruments sākumskolas vecuma bērniem (*Feel Good Living Life*, FGLL, Fisher, 2004) ir plaši izmantots rīks, kas paredzēts, lai novērtētu bērna garīgo labklājību, balstoties uz četrām galvenajām dimensijām: personīgo dimensiju – cilvēka attieksmi pret sevi, pašapziņu un personīgo izaugsmi; sociālo dimensiju – attiecību ar citiem cilvēkiem kvalitāti; vides dimensiju – saikni ar apkārtējo pasauli un dabu; transcendentālo dimensiju – attiecības ar kaut ko augstāku vai transcendentālu, kas bieži vien ietver garīgās vai reliģiskās pieredzes. Fišera modelis uzsver holistisku pieeju garīgās labklājības izpratnē, un viņa izstrādātās skolas mērķis ir noteikt, cik līdzsvaroti indivīds piedzīvo šīs dimensijas. Instruments tiek izmantots dažādos izglītības un veselības aprūpes kontekstos, lai izvērtētu garīgās labklājības līmeni un tās saistību ar citiem labklājības rādītājiem (Fisher, 2015). Šo iemeslu dēļ Fišera instruments tika adaptēts arī šim pētījumam.

Cits būtisks jēdziens, kas cieši saistīts ar garīgumu un labklājību un mūsdienu psiholoģijā ir mērāms - ir laimes izjūta. Dž. Erikere izceļ bērnu laimes izjūtas jēdziena nozīmīgumu mūsdienu kontekstā, uzsverot tā filosofisko un daudzdimensionālo raksturu. Viņas pētījumi vērsti uz bērnu laimes izjūtas attīstību izglītības vidē, izceļot nepieciešamību analizēt faktorus un kontekstus, kas veicina bērnu labklājību un laimes izjūtu. Izglītības procesā ir būtiski noteikt un stiprināt nosacījumus, kas palīdz veidot bērnu labklājību un laimes izjūtu, tādējādi veicinot garīgi spēcīgu, pozitīvu un harizmātisku personību veidošanos (Erricker, 2009).

Laiques izjūtas konceptualizācija mūsdienu psiholoģijas ietvaros saistīta ar pozitīvo psiholoģiju. Mūsdienās laimes izjūta kā psiholoģisks jēdziens tiek pētīta balstoties uz divām galvenajām pieejām: hedonisko un eidemonisko pieeju. Hedoniskā pieeja vairāk saistīta ar relaksāciju, komfortu, prieku, atpūtu, savukārt eidemoniskā pieeja saistīta ar personības izaugsmi, pašaktualizēšanos, jēgu, kreativitātes paušanu (Seaborn et al., 2019).

Hedonisma pieejas pamatlicējs psiholoģijā M. Seligmans un viņa kolēģi interpretē laimes izjūtu, definējot to kā baudas piedzīvošanu un izvairīšanos no sāpēm (Bernecker & Becker, 2020; Seligman, 2002; Seligman et al., 2005; Bernecker & Becker, 2020; Veenhoven,

2008). Laimīga dzīve tiek raksturota ar pozitīvām emocijām, izjūtām un tām atbilstošu uzvedību (Diener & Seligman, 2002; Kahneman, 1999), savukārt laimes izjūta atspoguļo to, cik ļoti cilvēks pozitīvi novērtē savu dzīvi un cik lielā mērā tā viņam patīk (Veenhoven, 2008).

Eidemoniskās laimes izpratne koncentrējas uz indivīda optimālu funkcionēšanu un pašrealizāciju, uzsverot dzīves jēgas un mērķa nozīmi. Šajā jomā nozīmīgu ieguldījumu devusi Kerola Rifa (*Ryff*), izstrādājot daudzdimensionālu psiholoģiskās labklājības modeli, kas ietver sešas dimensijas: pašpieņemšanu, pozitīvas attiecības ar citiem, autonomiju, vides pārvaldību, dzīves mērķi un personīgo izaugsmi. Dotais modelis uzsver cilvēka potenciāla attīstību un dzīves jēgas meklējumus (Ruff, 1989). Pētnieki Eds Dīners (*Diener*) un Ričards Raens (*Ryan*) ir pētījuši eidemonisko labklājību, koncentrējoties uz pašnoteikšanās teoriju un indivīda spēju sasniegt personīgo izaugsmi un dzīves piepildījumu. Viņu pētījumi liecina, ka laimes izjūta un labklājība nav tikai pozitīvu emociju piedzīvošana, bet arī cieši saistītas ar dzīves mērķa apzināšanos un personīgo attīstību (Diener et al., 1999; Ryan & Deci, 2001).

Latvijā eidemoniskās labklājības aspektus pētījusi Santa Vorone, kura savā promocijas darbā analizēja psiholoģiskās labklājības komponentes un to saistību ar personības attīstību un dzīves kvalitāti. Viņas pētījums apliecina, ka eidemoniskā pieeja labklājībai ir būtiska, lai izprastu indivīda dzīves kvalitāti un personīgo izaugsmi (Vorone, 2012).

Savukārt bērnu laimes izjūta tiek definēta kā relatīvi stabila, pozitīva emocionāla īpašība, kuras pamatā ir apmierinātība ar dzīvi. Pētnieki norāda, ka bērnu laime ir daļēji pārmantojama, kas uzsver gan ģenētisko, gan vides faktoru nozīmi tās attīstībā (Callaway, 2009). Teorijas, kas pēta bērnu laimes izjūtu, izšķir ārējos un iekšējos ietekmes faktoros. Ārējie faktori ietver demogrāfisko situāciju, ģimenes sociāli ekonomisko statusu, sociālās pieredzes bagātību un materiālos apstākļus, savukārt iekšējie faktori ietver bērna personīgās jēgas izjūtu viņa dzīvē, vērtību apzināšanos un starppersonu attiecību kvalitāti, kas tiek uzskatīti par īpaši spēcīgiem bērnu laimes prognozētājiem (Holder et al., 2010).

Pētījumi atklāj ciešu saikni starp laimes izjūtu, garīgumu un labklājību, uzsverot, ka laimes izjūta ir šo jēdzienu būtiska sastāvdaļa (Deb et al., 2020; Holder et al., 2010; Pandya, 2017; Rajasekhar et al., 2022; Raghuveer et al., 2023; Vitorino et al., 2022). Apmierinātība ar dzīvi un laimes izjūta tiek atzīti par centrālajiem GL (garīgās labklājības) rādītājiem (Diener, 2000). Lai gan dzimumu atšķirības bieži vien ir būtiskas psiholoģiskajos pētījumos, pētījumi par bērnu subjektīvo laimes izjūtas līmeni būtiskas dzimumatšķirības nav konstatējuši (Baiocco et al., 2019; Uusitalo-Malmivaara & Lehto, 2013).

Kā bērna laimes izjūtas mērīšanas instruments dotajā pētījumā tika izvēlēta Oksfordas laimes aptauja (Oxford Happiness Questionnaire, Hills & Argyle, 2002). Tas ir plaši izmantots, viegli pielietojams instruments indivīdu (tostarp bērnu) laimes izjūtas līmeņa novērtēšanai. Aptauja aptver laimes komponentus, kas ļauj ne tikai novērtēt bērna kopējo emocionālo stāvokli, bet arī identificēt specifiskas jomas, kuras nepieciešams attīstīt vai uzlabot, piemēram, pašapziņu vai sociālās prasmes.

Dotā pētījuma mērķis ir izvērtēt izstrādātās PPI programmas sākumskolas vecuma bērnu GI attīstībai efektivitāti, vienlaikus nosakot, vai programma uzlabo tikai GI, vai arī bērnu GL un laimes izjūtu. Šāda pieeja atspoguļo mūsdienu psiholoģijas centienus integrēt agrāk neatkarīgi pētītus jēdzienus, piemēram, garīgumu un laimes izjūtu, labklājību un laimes izjūtu, kā arī garīgumu un labklājību. Šo jēdzienu savstarpējā saikne paplašina to konceptuālos ietvarus un sekmē holistiskas izpratnes veidošanu. Zinātniskajā literatūrā pastāv teorētiskas pieejas, kas raksturo laimes izjūtu kā būtisku cilvēka veselīgas un labklājīgas funkcionēšanas nosacījumu (Rathore et al., 2014). Piemēram, pētījumi liecina, ka augsti garīgās labklājības rādītāji veicina ne tikai garīgo, bet arī fizisko veselību, kas paver iespējas turpmākai izpētei starpdisciplinārā līmenī (Cotton et al., 2005).

Tomēr pētījumi par saistību starp laimes izjūtu un garīgumu, laimes izjūtu un GI, kā arī bērnu laimes izjūtas un garīgās labklājības korelāciju ir ļoti ierobežoti. Pieejamie bērnu garīguma pētījumi norāda uz tendenci saistīt bērnu labklājību un laimes izjūtu ar garīguma attīstību, taču ierobežotais pētījumu skaits apgrūtina konkrētu zinātnisku secinājumu izdarīšanu. Daudzos šīs jomas pētījumos tiek lietots jēdziens garīgā laime, kas aprakstīta kā garīgo labklājību veicinošs faktors. Šajos pētījumos bērnu laimes izjūta un labklājība tiek aplūkota kontekstā ar viņu garīgo pieredzi.

Rifa uzsver, ka garīguma un labklājības izpētei jāvirzās uz holistisku pieeju attīstību, kas ļautu uztvert cilvēku kā vienotu veselumu, veicinot dziļāku izpratni par šo jēdzienu savstarpējām attiecībām un to ietekmi uz cilvēka dzīves kvalitāti (Ryff, 2021). Tādējādi dotā pētījuma ietvaros izveidotā PPI programma ir veidota tā, lai tā būtu visaptveroša, holistiska, bērna uztverei atbilstoša – kā integratīvu spēļu un vingrinājumu komplekss, kas aptver visu bērna personības attīstību. Tāpat kā jebkurā sinerģiskajā programmā, arī šajā ir ļoti grūti nodalīt konkrētus aspektus, kas ietekmē atsevišķus mainīgos, kas tiek mērīti pirms un pēc intervences. Turklāt programma var ietekmēt mainīgos lielumus, kas netiek mērīti konkrētajā

pētījumā. Tādējādi tika pieņemts, ka šī programma nodrošina gan GI, GL un laimes izjūtas attīstību, gan arī GI konvergenci ar citām bērnu attīstības jomām (Grasmane, 2023).

2. Metode un rezultāti

Pētījuma metode, kuras pamatā ir detalizēti izstrādāts pētījuma dizains, izvērstā veidā ir atspoguļota šī promocijas darba kopsavilkuma ievadā, aprakstot katru no pieciem pētījuma posmiem. Šajā nodaļā atspoguļosim katra pētījuma posma rezultātus.

1. pētījuma posma rezultāti

Teorētiski analizējot garīgumā ietvertos jēdzienus – garīgo attīstību un GI, tika izstrādāts promocijas darba kopsavilkuma sākumā aprakstītais bērnu GI teorētisks modelis un demonstrēta tā praktiskā pielietojamība (Grasmane et al., 2025). Pētījuma 1. posmā izstrādātais teorētiskais modelis papildina mūsdienu psiholoģijas teoriju, sniedzot bērnu GI koncepcijā balstītu skaidrojumu, kas ir būtisks solis šāda veida pētījumu tālākai attīstībai. Šis modelis sniedz iespēju padziļināti pētīt GI nozīmi bērnu labklājības un laimes veicināšanā izglītības procesā.

2. pētījuma posma rezultāti

Šī posma galvenais mērķis bija izstrādāt aptauju bērnu GI noteikšanai, lai noskaidrotu PPI programmas efektivitāti, kā arī noteiktu GI saistību ar bērnu GL un laimes izjūtu. Dotajā pētījuma posmā tika izstrādāta 23 pantu aptauja latviešu valodā, veikta aptaujas saturiskās validitātes izpēte un 200 sākumskolas vecuma bērnu izlasē noteikti *BGIS* psihometriskie rādītāji. Bērnu atbildes uz aptaujas pantiem tika iegūtas sešu punktu Likerta skalā no 1 līdz 6 (no *nē, nekad līdz jā, ļoti bieži*).

Skalas saturiskā validitātes noteikšanas procedūra tika īstenota, piesaistot 6 ekspertus (Grasmane & Pipere, 2020). Sākotnēji skala sastāvēja no 62 pantiem. Pētot *BGIS* pantu grūtības indeksus katram skalas pantam, tika konstatēts ka pantiem tie atrodas pieņemamā diapazonā. Pieci panti, kas pārsniedza pieļaujamo grūtības indeksa robežu, tika no skalas izslēgti. Turpinot pētīt diskriminācijas indeksus, izmantojot Spīrmena korelācijas koeficientu, tika parādīts, ka visu atlikušo pantu diskriminācijas rādītāji bija statistiski nozīmīgi, nodrošinot skalas uzticamību (Grasmane et al., 2022).

Apstiprinošā faktoru analīze (CFA) ļāva pārbaudīt teorētiskā modeļa atbilstību empīriskajiem datiem un precizēt skalas struktūru. Ņemot vērā iepriekš aprakstīto bērnu GI teorētisko modeli, sākotnēji tika veikta analīze pieciem šī modeļa pamatkomponentiem ar 57 atlikušajiem aptaujas pantiem. Statistiskie rādītāji šim modelim bija zemi. Lai uzlabotu šī

modeļa atbilstību, tika izņemti panti ar zemiem rādītājiem, tādējādi izveidojot modeli ar pieciem galvenajiem pamatkomponentiem un iekļaujot 25 pantus (pa 5 pantiem katram pamatkomponentam). Tādējādi tika saglabāta skalas struktūra, kas atbilda izstrādātajam teorētiskajam modelim. Tomēr arī šī modeļa EFA psihometriskie rādītāji bija neapmierinoši. Tika pieņemts lēmums izstrādāt modeli, kas mēra vienu galveno faktoru – bērnu GI un piecus šī modeļa apakšfaktorus, kas atspoguļotu iepriekš nosauktos piecus, savstarpēji saistītus šī modeļa apakškomponentus. Dotais modelis ar 24 pantiem bija atbilstošs iepriekš izstrādātā teorētiskā modeļa struktūrai. Šī modeļa rādītāji bija labāki, taču tie vēl nebija pilnībā atbilstoši.

Lai uzlabotu rādītājus, tika izstrādāts vēl viens modelis, kas mēra vienu galveno faktoru ar četriem iekļautiem apakšfaktoriem, apvienojot divus pamatkomponentus (pašizpratni un sociālās prasmes). Šim modelim bija atbilstoši rādītāji, un šajā skalas izstrādes posmā tas tika pieņemts kā modelis, kas turpināms attīstīt nākamajos skalas attīstības posmos. Panti, kas izpētes laikā uzrādīja zemus rādītājus, tika izņemti no skalas, tādējādi atstājot skalu ar 23 pantiem.

Psihometriskie rādītāji, aprēķinot Kronbaha alfa koeficientu 200 bērnu izlases grupā, uzrādīja augstu iekšējo saskaņotību ($\alpha = 0,87$) (Grasmane et al., 2022). Apakšskalū iekšējās saskaņotības rādītāji variēja no 0,65 (pašizpratne un sociālā kompetence) līdz 0,75 (personīgā autentiskuma un unikālītātes apzināšanās).

3. pētījuma posma rezultāti

Dotā pētījuma posma rezultāti ietver Dž. Fišera aptaujas bērnu labklājības noteikšanai (FGLL, Fisher, 2004) un Oksfordas laimes aptaujas bērnu laimes izjūtas noteikšanai (OHQ, Hills & Argyle, 2002) adaptāciju sākumskolas vecuma bērniem Latvijā.

Dž. Fišera izstrādātā aptauja *FGLL (Feeling Good, Living Life)* ir standartizēts instruments sākumskolas vecuma bērnu garīgās labklājības novērtēšanai. Aptauja balstās uz četru dimensiju teorētisko modeli, ko izstrādāja *NICA*. Vēlāk Dž. Fišers šo teorētisko modeli izmantoja par pamatu lai attīstītu garīgās veselības jēdzienu, kurš savukārt kalpoja par pamatu GL mērīšanas skalai *FGLL*. Dotais modelis ietver četrus komponentus: 1) Attiecības ar sevi; 2) Attiecības ar citiem; 3) Attiecības ar dabu; 4) Attiecības ar Dievu.

Aptauja *FGLL* sastāv no 32 pantiem, kas ir strukturēti divās apakškategorijs un identificē atšķirības starp ideālo un reālo garīgās labklājības stāvokli: *Feeling Good (justies*

labi) – bērna uztvertais ideālais (iespējamais) garīgās labklājības līmenis; *Living Life (dzīvot dzīvi)* – bērna reālā pieredze un garīgās labklājības pašvērtējums.

Katrs jautājums tiek vērtēts pēc 5 punktu Likerta skalas, ļaujot noteikt atšķirību starp bērna ideālo un reālo garīgo labklājību. Pētījumi liecina, ka *FGLL* ir piemērots instruments bērnu garīgās labklājības novērtēšanai vecuma grupā no 8 līdz 11 gadiem.

FGLL adaptācija tika īstenota 200 sākumskolas bērnu izlasei Latvijā. Aptaujas *FGLL* apakšskalu sākotnējās Kronbaha alfa koeficienta vērtības svārstās no 0,71 līdz 0,84, norādot uz labu līdz ļoti labu iekšējo saskaņotību. Atkārtotas testēšanas uzticamības rādītāji (*test-retest reliability*), kas raksturo mērinstrumenta stabilitāti laika gaitā, bija statistiski nozīmīgi ($p < 0,000$). Līdz ar to aptaujas psihometriskie rādītāji apliecina tās uzticamību un rezultātu konsekveni, jo atkārtoti iegūtie dati atbilst sākotnējiem mērījumiem, demonstrējot iekšējo saskaņotību un stabilitāti abās skalās, visos četros faktoros un abās skalās (Fisher, 2004, 2015).

Aptauja *FGLL* latviešu bērnu izlasei, līdzīgi kā oriģinālajā versijā, uzrāda augstu iekšējo saskaņotību ($\alpha = 0,91$). Savukārt apakšskalu iekšējās saskaņotības rādītāji ir no 0,90 līdz 0,92 (*justies labi*) un no 0,90 līdz 0,91 (*dzīvot īstu dzīvi*).

Oksfordas laimes aptaujas (*Oxford Happiness Questionnaire, OHQ*; Hills & Argyle, 2002) adaptācijas procesam Latvijas izlasē tika izmantota aptaujas īsā versija, kas ir bērnu laimes pašnovērtējuma instruments, pielāgots sākumskolas vecumam. Aptauja *OHQ* nodrošina bērnu vispārīgu laimes līmeņa novērtējumu. Sākotnējie aptaujas uzticamības rādītāji ir pieņemami, taču salīdzinoši zemāki nekā citiem līdzīgiem instrumentiem (Holder & Klassen, 2010). *OHQ* ietver astoņus jautājumus (piemēram, *Es nedomāju, ka izskatos pievilcīgs*), kas tiek vērtēti sešu punktu Likerta skalā no 1 (*Pilnīgi nepiekrītu*) līdz 6 (*Pilnīgi piekrītu*), ar iespējamu kopējo punktu summu robežās no 8 līdz 48. Dotajā pētījuma posmā *OHQ* īsā versija, kas ir pielāgota latviešu bērnu izlasei, līdzīgi kā oriģinālās aptaujas versija uzrāda samērā zemu, bet pieņemamu iekšējo uzticamību ($\alpha = 0,54$). Šis rezultāts tiek uzskatīts par pietiekamu, lai aptauju izmantotu pētījumā (Hinton et al., 2004).

4. pētījuma posma rezultāti

Ceturtajā pētījuma posmā tika izstrādāta PPI programma bērnu GI attīstīšanai, kas paredzēta sākumskolas vecuma bērniem (6–11 gadi). Programma izstrādāta un īstenota pētījuma ietvaros, balstoties uz psihopedagoģisko intervencu efektivitātes kritērijiem (Stanszus et al., 2017). PPI programma paredzēta desmit nedēļu ciklam, īstenojot vienu 90

minūšu garu sesiju reizi nedēļā, tādējādi pakāpeniski attīstot bērnu GI spējas. PPI programmas sesiju tēmas un to attīstošie uzdevumi atspoguļoti 3. tabulā.

3.tabula *PPI programmas sesijas tēmas un tajās ietvertie attīstošie uzdevumi*

Sesijas kārtas Nr	Sesijas tēma	Sesijas attīstošie uzdevumi
1.	Programmas ievads, iepazīšanās ar PPI programmas nosacījumiem. Paškontrolē, pašapzināšanās un personības unikalitātes apzināšanās	Iepazīšanās ar GI jēdzienu, PPI programmas noteikumu izstrāde, paškontroles, pašapziņas, autentiskuma un unikalitātes apzināšanās veicināšana, attīstot bērnu spēju verbalizēt savas emocijas un jūtas
2.	Sociālā meistarība (identitātes un personības unikalitātes apzināšanās)	Sociālais treniņš, kas veicina individuālu dialogu ar katru bērnu par piedošanas procesu, sekmējot pašapzināšanās attīstību kā identitātes un personības unikalitātes apzināšanās komponentu
3.	Pašapzināšanās kā personiskās jēgas apzināšanās	Dzīves jēgas apzināšanās, akcentējot transcendentālo apzināšanos un jēgu apzināties personības resursus
4.	Personiskās unikalitātes apzināšanās – resursu apzināšanās, savienošana ar tiem, kā arī šķēršļu apzināšanās, kas traucē personības resursus pielietot savā dzīvē	Radošuma un iniciatīvas atraisīšana, veicinot personiskās unikalitātes un individuālo resursu apzināšanos, attīstot spēju verbalizēt savus resursus un runāt par tiem, kā arī identificēt un nosaukt šķēršļus, kas kavē šo resursu īstenošanu dzīvē un traucē autentiskai pašizpausmei
5.	Sociālās meistarība (sadarbība, spēja par citiem pozitīvi, apstiprinoši izteikties, pieņemt sevi, citus pat tad ja citi ir atšķirīgi)	Spējas iemācīt otram to, ko māku pats, pieņemt dažādus uzskatus, viedokļus, arī par sevi, spēt atklāt savu unikalitāti sev un citiem
6.	Pašapzināšanās un pašvērtējums	Attīstīt savu stipro un vājo personības iezīmju apzināšanos, spēja brīvi, spontāni radīt un spēlēties, attīstīt spēju cienīt savas dotības, talantus, stiprinot pašapziņu
7.	Transcendentālā apzināšanās	Attīstīt spēju sarežģītas dzīves situācijas apskatīt no dažādiem skatu punktiem, piešķirot jaunu jēgu, uzdodot jautājumus <i>kāpēc</i> un meklējot atbildes uz eksistenciāliem jautājumiem, attīstot savu iekšējo filosofiju
8.	Pašapzināšanās, apzinoties savu identitāti	Personiskās identitātes apziņas veidošana, pārliecība par savām spējām un resursiem, kā arī paškontroles veicināšana
9.	Personiskās unikalitātes apzināšanās, (domu, jūtu un uzvedības vienotība)	Spēja verbalizēt savu iekšējo pasauli, emocijas, attīstot spēju ieklausīties savā intuīcijā, pielietojot savu radošo potenciālu, unikālo pasaules redzējumu ikdienas situāciju risināšanā
10.	Noslēgums: Integratīva bērna GI attīstīšana.	Programmas noslēgšana ar integratīvu, radošām aktivitātēm papildītu improvizāciju, kas attīsta visu bērna GI integratīvā veidā

Nodarbības ir strukturētas, katrā no tām vienlaicīgi attīstot vairākus GI komponentus. Piemēram, paškontroles komponents tiek attīstīts katrā sesijā, nodarbības beigās, kad tiek pārskatīti bērnu sasniegumi tieši grupas likumu ievērošanas jomā (Grasmane et al., 2025).

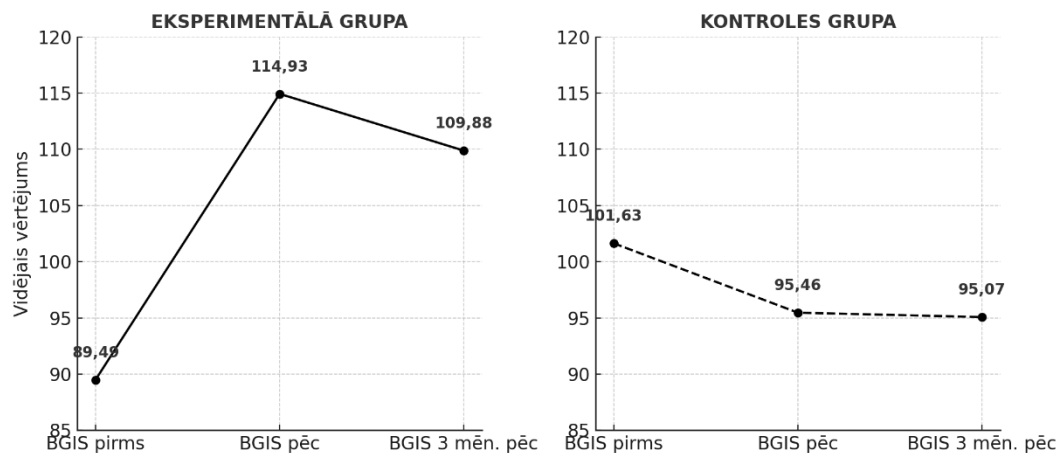
Katru programmas nodarbību caurvij vienots, rituāliem papildīts, terapeitisks ritms, tādējādi vairojot bērnu drošības izjūtu un attīstīši iedarbojoties uz bērnu emocionalitāti (Grasmane, 2023).

5. pētījuma posma rezultāti

Viens no galvenajiem pētījuma uzdevumiem bija veikt eksperimentālu izpēti, lai empīriski apstiprinātu divas galvenās pētījumā izvirzītās hipotēzes. Pirmkārt, *piedalīšanās PPI programmā veicinās bērnu GI, GL un laimes sajūtas paaugstināšanos eksperimentālajā grupā, un šie uzlabojumi saglabāsies arī pēc trim mēnešiem, apliecinot programmas ilgtermiņa efektivitāti*. Otrkārt, *eksperimentālajā grupā tiks novērota pozitīva korelācija starp GI, GL un laimes sajūtu, norādot uz šo mainīgo savstarpējo saistību visā pētījuma gaitā*.

Lai novērtētu PPI programmas efektivitāti bērnu GI attīstībā, vispārizglītojošā skolā tika īstenota PPI programma, un tās ietekmes izvērtēšanai tika veikti mērījumi trīs laika posmos: pirms PPI programmas uzsākšanas, tūlīt pēc tās pabeigšanas un trīs mēnešus pēc PPI programmas noslēguma. Rezultātu analīze atklāja, ka jau pirms PPI programmas uzsākšanas EG un KG pastāvēja statistiski nozīmīgas GI atšķirības. BGIS: kontroles grupa ($M = 101,6$, $SD = 17,8$) un eksperimentālā grupa ($M = 89,4$, $SD = 15,7$); $t = -3,76$, $p < 0,01$). Tas norāda, ka KG dalībniekiem sākotnēji bija statistiski nozīmīgi augstāks GI līmenis (skat. 3. attēlu). Šīs atšķirības, iespējams, izskaidrojamas ar to, ka pētījums tika veikts dabiskos apstākļos – dažādās skolās ar reālām bērnu grupām, kas var dabiski atšķirties pēc sākotnējiem rādītājiem.

BGIS VĒRTĒJUMS PIRMS UN PĒC EKSPERIMENTA



3.attēls. Vidējie GI (BGIS) rādītāji EG un KG pirms, pēc PPI programmas un 3 mēnešus pēc PPI programmas

Savukārt, *OHQ* (laimes rādītājam) statistiski nozīmīgas atšķirības starp KG ($M = 26,5$) un EG ($M = 24,3$) ($t = 1,86$, $p > 0,05$) netika konstatētas. Tāpat pirms PPI netika konstatētas būtiskas KG un EG atšķirības aptaujas *FGLL* apakšskalai (*justies labi*) starp KG ($M = 59,9$) un EG ($M = 60,0$) ($t = 0,05$, $p > 0,05$), un *FGLL* apakšskalai (*dzīvot īstu dzīvi*) starp KG ($M = 61,4$) un EG ($M = 62,7$) ($t = 0,67$, $p > 0,05$).

Lai izskaidrotu un ņemtu vērā būtiskās GI rādītāju atšķirības EG un KG pirms intervences uzsākšanas, tika pieņemts, ka šīs atšķirības var būt saistītas ar citu saistīto mainīgo ietekmi uz GI. Lai pārbaudītu šo pieņēmumu, tika izmantota statistiskā metode ANCOVA. Bērnu GI rādījums *BGIS_pēc*, kas ir uzrādītais bērnu GI rādījums pēc PPI programmas īstenošanas, tika definēts kā atkarīgais mainīgais, savukārt neatkarīgais mainīgais bija dalība grupā (EG un KG) un bērnu GI pirms PPI programmas īstenošanas *BGIS_pirms*. Kovariācijas mainīgie bija aptaujas *FGLL* abu apakšskalu (*justies labi* un *dzīvot īstu dzīvi*) mērījumi pirms PPI programmas.

ANCOVA rezultāti parāda, ka grupu piederības (EG vai KG) ietekme uz atkarīgo mainīgo GI kļūst nenožīmīga ($F = 0,06$, $p = 0,811$), ja tiek ņemta vērā kovariātu ietekme. Šie kovariācijas mainīgie ir labklājības rādītāji: GL aptaujas mērījums un tās divas skalas (*justies labi un dzīvot īstu dzīvi*) pirms PPI programmas. Tāpat rezultāti norāda uz šo labklājības rādītāju savstarpējo mijiedarbību, kas ietekmē atkarīgo mainīgo.

Kā nākamais statistiskās analīzes solis bija eksperimentālās iedarbības ietekmes analīze. Arī šī mērķa izpētei tika izmantota statistiskās analīzes metode ANCOVA. Lai novērtētu PPI efektivitāti, pēc intervences iegūtais GI rādītājs tika noteikts kā atkarīgais mainīgais, savukārt neatkarīgie mainīgie bija grupu piederība EG vai KG. Kovariāti: GI rādītāji pirms intervences un labklājības rādītāji, kas ietver: *justies labi* un *dzīvot īstu dzīvi*.

4.tabulā ir apkopotas vidējās vērtības (SD) četru GI apakšskalu rādījumu izmaiņām trīs laika posmos: pirms eksperimenta, pēc eksperimenta un trīs mēnešus pēc eksperimenta, salīdzinot EG un KG rādītājus.

4. tabula. BGIS pirms eksperimenta, pēc eksperimenta un 3 mēnešus pēc eksperimenta pārbaudē EG un KG

Pamatskala/ apakšskala	n	Pirms eksperimenta	Pēc eksperimenta	Trīs mēnešus pēc eksperimenta	GLMM (F)	η²
		Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)		
Eksperimentālā grupa						
GI	41	89,4 (15.7)	114,9 (15,2)	109,9 (16,1)	45,29***	0,53
GI 1	41	18,4 (4.5)	24,3 (4,1)	24,00 (4,1)	41,85***	0,51
GI 2	41	23,1 (6.1)	30,1 (4,2)	28,7 (5,4)	32,6***	0,39
GI 3	41	22,9 (5.1)	29,7(4,6)	27,8 (6,0)	40,1***	0,48
GI 4	41	24,8 (3.7)	32,0 (11,3)	29,2 (6,2)	36,2***	0,44
Kontroles grupa						
GI	42	101,6 (17,8)	95,4 (16,8)	95,1 (16,7)	7,54**	0,15
GI 1	42	20,6 (4,1)	19,4 (4,2)	19,7 (4,05)	4,09	0,04
GI 2	42	27,2 (5,7)	30,1 (4,7)	24,8 (5,4)	11,50**	0,13
GI 3	42	25,8 (5,3)	24,2 (5,2)	24,5 (5,5)	2,7	0,03
BGIS 4	42	26,7 (5,9)	25,2 (10,2)	24,8 (6,1)	4,7	0,06

Tabulā atspoguļoti GI skalas rādījumi - BGIS: Bērnu garīgā intelekta skala; BGIS 1: Pašizpratne un sociālā meistarība; BGIS 2: personas autentiskuma un unikalitātes apzināšanās; BGIS 3: Personiskās jēgas radīšana un apzināšanās; BGIS 4: paškontroles meistarība. Nozīmības līmeņi: *,05 < p < ,1, **,01 < p < ,05, ***p < ,01

Vidējo vērtību, kas atspoguļotas 4. tabulā, analīze liecina par eksperimenta pozitīvo ietekmi uz bērnu GI attīstību, kā rezultātā EG novērojams ievērojams rādītāju pieaugums pēc eksperimenta un trīs mēnešus vēlāk. Kā redzam 4.tabulā, EG rādījums GI pirms eksperimenta ir 89,4 (M = 1,7), bet pēc eksperimenta tas jau ir pieaudzis līdz 114,9 (M = 15,2). Tās ir statistiski nozīmīgas izmaiņas (F = 45,29; p < 0,01). Savukārt KG GI rādījums pirms eksperimenta ir 101,6 (M = 17,8) un pēc eksperimenta 95,4 (M = 16,8), kas ir zemāks kā pirms eksperimenta. To var skaidrot ar to, ka mērījumi tika veikti mācību gada beigās. Tā kā bērni ir noguruši no mācībām, visi rādījumi mācību gada beigās samazinās. Savukārt PPI programma ir ar resursus atjaunojošu efektu. Šie rezultāti, tāpat kā rezultāti 1. attēlā apstiprina 1. un 2. hipotēzi par intervences attīstošo ietekmi uz bērna GI, tā atspoguļojot tās efektivitāti. 1. attēlā redzam, ka GI (BGIS_pēc) ir 17% pieaugums ($\eta^2 = 0,17$) un tas ir skaidrojams ar intervences

efektu EG. ANCOVA rezultāti liecina, ka neatkarīgiem mainīgajiem – grupu piederībai (KG vai EG) ir statistiski nozīmīga ietekme uz atkarīgo mainīgo GI pēc intervences ($F = 15,28$, $p < 0,00$), ņemot vērā citu neatkarīgo mainīgo ietekmi (*GI pirms eksperimenta un FGLL rādījumi pēc eksperimenta*).

Rezultāti apstiprina arī 3. hipotēzi, ka *EG pastāv pozitīva korelācija starp GI, GL un laimes sajūtu, norādot uz to savstarpējo saistību visā izpētes periodā*.

Rezultātu analīze parāda, ka EG visos trijos laika rādījumos pirms/pēc/3 mēneši pēc eksperimenta veikto mērījumu atšķirības visās skalās ir statistiski nozīmīgas – vidējā vai augstā līmenī. Turklāt EG visu skalu un apakšskalu vidējās vērtības pēc intervences un trīs mēnešus pēc tās ir augstākas nekā pirms intervences un vidējo vērtību izmaiņas pēc intervences un trīs mēnešus vēlāk ir nelielas vai vispār netiek novērotas, kas liecina par iegūto efektu stabilitāti.

Turpretim KG gandrīz visas skalas un apakšskalas (pēc eksperimentālajos rādījumos) uzrāda vidējo vērtību samazināšanos (*izņemot FGLL LL apakšskalu – attiecības ar dabu*). KG tika novērotas statistiski nozīmīgas izmaiņas (ar samazināšanos laika gaitā) laimes un *FGLL* skalās 3 mēnešus pēc eksperimenta mērījumos. Pārējās izmaiņas KG nav statistiski nozīmīgas. Tas apstiprina hipotēzi, ka EK ir augstāki GL un laimes rādījumi pēc eksperimenta nekā KG. Runājot par laimes un labklājības rādītājiem (*OHQ, FGLL*), intervencei bija vislielākā ietekme uz *FGLL* apakšskalu *dzīvot īstu dzīvi* ($\text{Eta}^2 = 0,53$), tomēr analīze arī parāda PPI būtisku ietekmi arī uz *FGLL* apakšskalu *labi justies* ($\text{Eta}^2 = 0,42$) un laimes rādījumu OHQ ($\text{Eta}^2 = 0,38$).

Lai precizētu, vai eksperimentālais efekts ilga 3 mēnešus pēc PPI ieviešanas, tika izmantoti atkārtoti ANOVA mērījumi. Šajā gadījumā bija jānoskaidro izmaiņu kopējā ietekme EG un KG. Kā parādīja rezultāti, visi ANOVA GI rādītāji EG ir statistiski nozīmīgi ($p < 0,01$), ar $\text{Eta}^2 > 0,39$, kas norāda uz lielu efektu. *PostHoc* analīze atklāja statistiski nozīmīgas atšķirības visiem GI rādītājiem pirms un pēc eksperimenta, un visi rādījumi uzrādīja statistiski nozīmīgu pieaugumu. Savukārt KG statistiski nozīmīgās izmaiņas vispārējā GI punktu skaitā ($F = 7,54$, $p < 0,01$) un GI rādītājos ($F = 11,5$, $p < 0,01$) var interpretēt kā nelielu efektu ($\eta^2 < 0,16$). Turklāt KG bērniem šie rādītāji laika gaitā samazinājās (skat. 1. attēlu).

ANCOVA rezultāti liecina, ka neatkarīgiem mainīgajiem – grupu piederībai (KG, EG) ir statistiski nozīmīga ietekme uz atkarīgo mainīgo GI pēc intervences ($F = 15,28$, $p < 0,00$), ņemot vērā citu neatkarīgo mainīgo ietekmi.

Lai pārbaudītu hipotēzi: *Eksperimentālajā grupā visos mērījumu posmos (pirms PPI, pēc PPI un 3 mēn pēc PPI) tiks novērota pozitīva korelācija starp GI, GL un laimes sajūtu, norādot uz to savstarpējo saistību visā izpētes periodā*, tika izmantots Spīrmena rangu korelācijas koeficients, izveidojot korelācijas tabulas visiem trim mērījumiem.

EG pirms intervences tika konstatēta spēcīga korelācija starp abiem *FGLL* apakšskalu rādītājiem ($r = 0,688$, $p < 0,01$), vidēja stipruma korelācija starp *FGLL* apakšskalas rādītāju *dzīvot īstu dzīvi* un *BGIS* ($r = 0,433$, $p < 0,01$) un vāja korelācija starp *OHQ* un *BGIS* ($r = 0,239$, $p < 0,01$). Korelācijas starp citiem mainīgajiem lielumiem bija pozitīvas, bet statistiski nenozīmīgas.

Pēc intervences EG visu rādījumu vērtības statistiski nozīmīgi palielinājās. Visspēcīgākā korelācija tika konstatēta starp *FGLL* abām apakšskalam ($r = 0,720$, $p < 0,01$), kam sekoja vidēja stipruma korelācija starp laimes rādījumu *OHQ* un *BGIS* ($r = 0,535$, $p < 0,01$) un *FGLL* un *BGIS* ($r = 0,496$, $p < 0,01$), kas pirms intervences bija vāja. Tika novērotas arī vājas korelācijas starp rādījumu *FGLL* un *BGIS* un starp rādītājiem *FGLL* un laimes rādījumu *OHQ*. Korelācija starp GL rādītājiem *FGLL* un laimes rādījumu *OHQ*, kas iepriekš bija ļoti vāja ($r = 0,05$), pēc PPI ieviešanas ir palielinājusies, sasniedzot vājas korelācijas līmeni ($r = 0,237$). Lai gan joprojām korelācija nav uzskatāma par nozīmīgu, var pieņemt, ka tā ir radusies PPI programmas ietekmes rezultātā.

Trīs mēnešus pēc PPI četru korelāciju vērtības un stiprums ir palielinājies salīdzinājumā ar tām, kas bija uzreiz pēc intervences. Savukārt divu korelāciju vērtības ir samazinājušās, joprojām uzrādot vidēja stipruma attiecības.

Tādējādi iegūtie rezultāti parāda ne tikai korelācijas saglabāšanos starp visiem mainīgajiem lielumiem pirms/pēc/3 mēnešus pēc intervences mērījumos, bet arī korelāciju stipruma un statistiskā nozīmīguma pieaugumu pēc intervences un atsevišķos gadījumos arī trīs mēnešus pēc PPI.

Tika analizēti rezultāti, kas uzrāda atbildes uz pētījuma papildus jautājumiem: *Kāds ir GI specifiskais saturs saistībā ar dzimuma atšķirībām un baznīcas apmeklējuma biežumu 1.–4. klases skolēniem Latvijas vispārizglītojošajās skolās?*

Lai atbildētu uz jautājumu par to, kā dzimuma atšķirības ietekmē GI specifisko saturu, dzimuma atšķirības tika analizētas gan GI, gan laimes, gan GL rādītājiem. Visos 24 mērījumos šiem mainīgajiem (izņemot divus) meitenes uzrāda augstākus GI vidējos rādītājus. Meiteņu GI rādītāji pirms intervences abās grupās ir statistiski nozīmīgi augstāki nekā zēnu

rādītāji – ar lielu efektu (attiecīgi $d = 0,7$ un $d = 0,68$). Visos citos mainīgajos abās grupās atšķirības saglabājas, lai gan tās vairs nav statistiski nozīmīgas. Attiecībā uz laimes rādījumu, tikai viens mērījums KG pirms PPI meitenēm uzrādīja statistiski nozīmīgas dzimumu atšķirības (ar lielu efekta lielumu $d = 0,65$). Neviena no GL rādījumiem šajā pētījumā neuzrādīja statistiski nozīmīgas dzimumu atšķirības.

Attiecībā uz mērījumu hronoloģiju statistiski nozīmīgas dzimumu atšķirības (par labu meitenēm) tika atklātas tikai GI pirms intervences rādījumos abās grupās. Savukārt pēc un 3 mēnešus pēc PPI pārbaudes rādījumos abām grupām šīs atšķirības vairs nav redzamas. EG gandrīz visiem mainīgajiem, kas tika mērīti visos trīs pētījuma posmos, novērota pakāpeniska efekta lieluma samazināšanās, kas papildus sniedz apstiprinājumu PPI programmas efektivitātei un parāda tās ietekmi tieši zēnu GI attīstīšanā.

Lai noskaidrotu, kā bērnu GI specifisko saturu ietekmē baznīcas apmeklējumu biežums, tika analizēti rezultāti katrai baznīcas apmeklējuma grupai un pētītas atšķirības starp šīm grupām attiecībā uz GI, laimi un GL.

Pētot visu 24 rādītāju vidējās vērtības EG un KG, konstatēts, ka visās četrās skalās augstākos rādītājus uzrāda dalībnieki, kuri baznīcu apmeklē reizēm. Izņēmumi ir novērojami EG, analizējot GI rādītāju, - augstāki rezultāti novērojami dalībniekiem, kuri nekad neapmeklē baznīcu. Savukārt analizējot laimes rādījumus, pēc eksperimenta augstāki rezultāti novērojami dalībniekiem, kuri bieži apmeklē baznīcu. Laimes rādītājs dalībniekiem, kuri bieži apmeklē baznīcu, saglabājas augsts arī pēc eksperimenta, savukārt GL rādītājs ir augstāks tiem, kuri nekad neapmeklē baznīcu.

Kontroles grupā trīs mēnešus pēc eksperimenta GI rādījums bija vienīgais mērījums ar augstāku vērtību un tas bija dalībniekiem, kuri bieži apmeklē baznīcu.

Statistiski nozīmīgas atšķirības konstatētas tikai pirms eksperimenta divās skalās:

1. *Labklājība (FGLL FG)* – augstākā vērtība eksperimentālajā grupā ($F = 3,39$, $p < 0,05$).
2. *Laimes rādītājs (OHQ)* – augstākā vērtība kontroles grupā ($F = 4,85$, $p < 0,05$).

Abos gadījumos augstākie rādījumi bija dalībniekiem, kuri baznīcu apmeklē dažreiz.

Visos pārējos gadījumos statistiski nozīmīgas atšķirības netika konstatētas, kas apliecina, ka intervences efektivitāte eksperimentālajā grupā bija neatkarīga no baznīcas apmeklējuma biežuma.

3. IZTIRZĀJUMS

Garīguma dimensija kā indivīda un sabiedrības dzīves kvalitātes elements pēdējos gadu desmitos ir pievērsusi zinātnieku uzmanību, atzīstot GI kā būtisku psiholoģiskās veselības un sociālās funkcionēšanas faktoru. Dots pētījums paplašina sākotnējos pētījumus par GI, īpašu uzmanību pievēršot bērnu GI definējumam, izvērtējot tā attīstības iespējas izglītības kontekstā. Tā kā analizējot literatūru par GI tika novērots empīrisku datu trūkums par GI attīstības iespējām jaunākiem bērniem, aizpildot šo zinātnisko plaisu, tika analizēts sākumskolas vecuma bērnu GI specifiskais saturs. Pētījuma gaitā tika izstrādāts teorētiskais modelis, kas raksturo 7–10 gadus vecu bērnu GI (Grasmane & Pipere, 2020; Grasmane, 2023). Modelis ir pielāgots šī vecumposma psiholoģiskajam kontekstam, balstoties uz GI teoriju un tās adaptāciju vecumposmam. Tas ietver piecus galvenos komponentus un katru no tiem veido pieci apakškomponenti. Bērna GI pamatkomponenti ir *spēja radīt un apzināties dzīves jēgu, pašapzināšanās spējas, paškontroles meistarība, personiskās unikalitātes apzināšanās un sociālā meistarība*.

Salīdzinājumā ar iepriekšējiem pētījumiem, kuros izstrādāti GI raksturojoši modeļi un analizētas to attīstīšanas iespējas, galvenokārt pusaudžu un pieaugušo populācijās (de Souza et al., 2009; Holder et al., 2010; Pandya, 2017; Rowold, 2011), izstrādātais GI modelis demonstrē efektivitāti GI attīstības veicināšanā sākumskolas vecuma bērniem. Turklāt, atšķirībā no modeļiem, kas galvenokārt fokusējas uz īstermiņa efektivitāti, dots pētījums apliecina ilgtermiņa ietekmi, jo iegūtie rezultāti saglabājās arī trīs mēnešus pēc intervences.

Turklāt bērnu GI modelis piedāvā praktiski pielietojamu un izglītības sistēmā integrējamu risinājumu, kas var kalpot par pamatu turpmākām izglītības politikas reformām un PPI programmu attīstībai. Salīdzinājumā ar citiem modeļiem, kas lielākoties balstās uz teorētiskiem pieņēmumiem vai lokāliem pilotpētījumiem, dots pētījums sniedz empīrisku apstiprinājumu tam, ka GI attīstība sākumskolas vecumā ne tikai iespējama, bet arī būtiski ietekmē bērnu psiholoģisko labklājību un sociālo funkcionēšanu. Līdz ar to vēl viena būtiska jaunizstrādātā bērna GI modeļa atšķirība ir holistiskā pieeja, kas integrē GI, GL un laimes konceptus vienotā attīstības sistēmā, nodrošinot to savstarpējo konvergenci, kas tika statistiski apstiprināta visos trīs mērījumu posmos, kamēr iepriekšējo pētījumu modeļi bieži aplūko šos faktorus atsevišķi. Tādējādi dots pētījums veicina GI attīstības izpēti ne tikai kā atsevišķa

psiholoģiskā konstrukta pilnveidi, bet arī tā izpēti saistībā ar bērnu vispārējo labklājību, kas ir būtisks ieguldījums izglītības un psiholoģijas zinātnē.

Balstoties uz izstrādāto bērnu GI teorētisko modeli, tika izstrādāta skala *BGIS* bērna GI mērīšanai un PPI programma bērnu GI attīstīšanai. Teorētiski pamatotas un empīriski pārbaudītas PPI programmas izstrāde, kuras mērķis ir attīstīt GI izglītības kontekstā, ir sarežģīts un daudzdimensionāls process, kas ir īpaši nozīmīgs gan Latvijas, gan citu valstu izglītības reformu kontekstā. PPI integrēšana izglītības sistēmā veicina bērnu GI attīstību, stiprinot humānistiskās vērtībās balstītas attiecības un kļūstot par būtisku rīku sākumskolas bērnu GI attīstībā.

Pētījuma rezultāti apliecina, ka dalība PPI programmā būtiski paaugstināja bērnu GI, vienlaikus veicinot arī GL un laimes līmeņa pieaugumu eksperimentālajā grupā. Programmas ietekme saglabājās trīs mēnešus pēc intervences, apliecinot tās ilgtermiņa efektivitāti. Visizteiktākās izmaiņas tika novērotas GI un GL attīstībā. Turklāt visos trīs mērījumu posmos (pirms, pēc un trīs mēnešus pēc PPI) eksperimentālajā grupā tika konstatēta statistiski nozīmīga korelācija starp GI, laimi un labklājību.

Pētījuma dati apstiprina, ka pēc programmas ieviešanas šie rādītāji būtiski pieauga un lielākoties saglabājās arī pēc trim mēnešiem, norādot uz programmas ilglaicīgo efektivitāti. Iepriekšējos pētījumos balstītā hipotēze par GI attīstības saistību ar GL un laimes pieaugumu (de Souza et al., 2009; Holder et al., 2010; Pandya, 2017; Rowold, 2011) pat pārsniedza gaidas, jo eksperimentālajā grupā visos mērījumos tika konstatēta pozitīva korelācija starp šiem mainīgajiem. Turklāt rezultāti apstiprina teorētisko pieņēmumu, ka PPI programma veicina ne tikai GI kā atsevišķa mainīgā attīstību, bet arī GI, GL un laimes savstarpējo konvergenci, kas saglabājās vismaz trīs mēnešus pēc intervences.

Cik zināms, šis ir pirmais mēģinājums analizēt GI attīstīšanas nosacījumus sākumskolas vecuma bērniem un pētīt šādas PPI programmas efektivitāti izglītības kontekstā. Dotā pētījuma rezultāti par PPI programmas efektivitāti bērna GI attīstīšanai ir saskanīgi ar rezultātiem, kas veikti jaunākajos pētījumos par GI attīstīšanu citām vecuma grupām. Pētnieki apraksta PPI efektivitāti attīstot GI pusaudžiem un augstskolu studentiem (Dami et al., 2019; Maryam et al., 2012), kā arī pozitīvu saistību starp GI attīstīšanu un stresa, trauksmes un depresijas samazināšanos vidusskolu un universitātes studentiem (Dami et al., 2019; Ebrahimi et al., 2015).

Pētījums atspoguļoja arī GI dzimumu atšķirības. Pirms PPI programmas rādījums meitenēm bija ievērojami augstāks kā zēniem. Garīgo rādījumu dzimumu atšķirības atspoguļo arī citi pētījumi, kas veikti galvenokārt agrīna pusaudža un pieaugušo vecumā. Pētījumos atspoguļotie dati parāda, ka garīgums sievietēm ir attīstītāks (Lee et al., 2019; Mirkovic et al., 2021). Savukārt būtiskas dzimumu atšķirības bērnu subjektīvajos laimes līmeņos pētījumos netiek atklātas (Baiocco et al., 2019; Uusitalo-Malmivaara & Lehto, 2013). Pierādījumi par dzimumu atšķirībām GL, ko mēra ar bērnu labklājības skalu *FGLL*, ir bijuši diezgan pretrunīgi (Eaude, 2009; Fišers, 2015). Dotais pētījums sniedza būtisku ieguldījumu, nodrošinot empīriskus pierādījumus tam, ka meitenēm sākotnēji ir augstāks GI salīdzinājumā ar zēniem. Šī atšķirība tika novērota gan EG, gan KG pirms PPI programmas ieviešanas, kas atbilst iepriekšējiem garīguma pētījumiem (Steinberg, 2005).

Pēc intervences GI rādītāji izlīdzinājās starp abiem dzimumiem, tādējādi norādot uz PPI programmas papildu efektivitāti attiecībā uz zēnu garīguma attīstību. Balstoties uz iegūtajiem rezultātiem, var secināt, ka PPI programmas metodoloģija ir īpaši piemērota, lai veicinātu zēnu garīguma internalizāciju, praktizēšanu un attīstību (Lee et al., 2018).

Iepriekšējie pētījumi liecina, ka zēnu garīgums vairāk koncentrējas uz savas identitātes izpēti un attīstīšanu (Engebretson, 2006). Lielākā daļa PPI sesiju ietvēra uzdevumus, kas bija tieši vērsti uz identitātes apzināšanos un attīstīšanu, tādējādi nodrošinot optimālu vidi zēnu garīgajai izaugsmei. PPI programmas specifiskā, uz bērna individuālo attīstību orientētā metodoloģija, kas ietvēra spēles, uzdevumus un vingrinājumus, izrādījās īpaši piemērota zēniem, radot telpu ne tikai viņu garīgajai, bet arī emocionālajai un radošajai attīstībai.

Tika pētīta arī PPI programmas efektivitāte atkarībā no bērnu baznīcas apmeklējumu biežuma un tika pierādīts, ka PPI efektivitāte bija līdzīga visiem EG dalībniekiem neatkarīgi no baznīcas apmeklējuma biežuma. Tomēr analizējot rezultātus, neliela nenožīmīga atšķirība (augstākas vērtības) tika atklātas bērniem, kuri dažreiz apmeklē baznīcu (gan EG, gan KG). Līdz ar to īstenojot turpmākos pētījumus, šim aspektam varētu pievērst lielāku uzmanību.

PPI ietekme neatkarīgi no baznīcas apmeklējuma biežuma apliecina bērnu garīguma attīstības nepieciešamību un iespēju ne tikai reliģiskajā kontekstā, bet arī laicīgā izglītības jomā.

PPI programmas papildus potenciāls tika demonstrēts, atspoguļojot statistiski nozīmīgu laimes un GL pieaugumu kā blakusfaktoru GI attīstībai. Arī iepriekš veiktos pētījumos ir aprakstīts šāds efekts (Deb et al., 2020; Eaude, 2009; Holder et al., 2010). Dotajā pētījumā

statistiski nozīmīgas, pozitīvas korelācijas palielināšanās starp GI, laimi un GL, gan PPI iedarbības rezultātā, gan pēc programmas netieši norāda uz līdzīgu programmas ietekmi uz abiem dzimumiem. GI attīstība, kura pirms pētījuma meitenēm ir augstāka un pēc pētījuma zēniem un meitenēm līdzsvarojas – ilustrē pozitīvu programmas ietekmi tieši uz zēnu garīgo attīstību.

Holistiskā pieeja apvieno psiholoģijas, izglītības un bērnu terapijas pieejas, piedāvājot multidisciplināru risinājumu GI attīstībai. PPI programmas integrēšana izglītības sistēmā stiprina humānistiskās vērtībās balstītas sabiedrības formēšanos. Pētījums sistemātiski analizē PPI efektivitāti GI attīstībā sākumskolas vecuma bērniem, apliecinot PPI kā efektīvu instrumentu GI, laimes un labklājības veicināšanai, vienlaikus mazinot stresu un trauksmi. PPI integrēšana izglītībā veicina holistisku izpratni par cilvēku kā vienotu veselumu un padziļina izpratni par GI, laimes un GL jēdzieniem un to sacstarpējo saistību.

Pētījuma ietvaros tika veikta izpēte bērnu GL noteikšanas skalas *FGLL* (Feeling Good, Living Life, Fisher, 2004) un laimes noteikšanas skalas *OHQ* (The Oxford Happiness Questionnaire, Hills & Argyle, 2002) psihometriskajiem rādījumiem Latvijas bērnu izlasē. Psihometriskie rādījumi apliecina abu skalu uzticamību un rezultātu konsekveni, iegūtie dati atbilst sākotnējiem mērījumiem, demonstrējot iekšējo saskaņotību un stabilitāti. Savukārt laimes izpētes skala *OHQ* pielāgojot latviešu bērnu izlasei, līdzīgi kā oriģinālā aptaujas versija, uzrādīja samērā zemu, bet tomēr pieņemamu iekšējo uzticamību. Tā kā izpētes instrumenti sākumskolas vecuma bērniem trūkst, pētnieki dotā pētījuma ietvaros nolēma šo rezultātu uzskatīt par pietiekamu, lai aptauju varētu iekļaut pētījuma izpētes instrumentu metodoloģijā (Hinton et al., 2004).

Dotajā pētījumā tiek izteikta norāde uz nepieciešamību pētīt bērnu GI multikulturālā kontekstā. Gan skala *BGIS*, gan divas pārējās skalas bērnu labklājības noteikšanai, kuras tika piemērotas Latvijas bērniem, - ir pirmais solis šāda multikulturāla pētījuma īstenošanai. Skalu piemērošana sniedz iespējas arī Latvijas pētniekiem veikt ar bērnu garīgumu saistītus pētījumus, nosakot bērnu GL un laimi. Izstrādātie instrumenti demonstrē augstu un pieņemamu iekšējo uzticamību, kā arī atbilst validitātes kritērijiem, kas nodrošina to piemērotību un pietiekamu precizitāti izmantošanai zinātniskajos pētījumos.

Pētījuma stiprās puses un ierobežojumi. Pētījuma teorētiskās daļas stiprā puse ir jaunais bērnu GI teorētiskais modelis, kas jau tiek izmantots zinātniskajā un praktiskajā darbā izglītības sistēmas pilnveidei dažādās valstīs (Integrity.net, 18.02.2005). Dotais modelis

kalpoja kā pamats arī izstrādājot PPI programmu bērna GI attīstīšanai un skalas izstrādei bērna GI mērīšanai *BGIS*. Gan jaunizstrādātā PPI programma gan skala tika izmantota šajā pētījumā. Savukārt teorētiskie ierobežojumi ir saistīti ar pētījumu nepietiekamību GI jomā, īpaši attiecībā uz bērniem. Tā kā GI jēdziens ir pētniecības agrīnā sākumstadijā, analizējot pētījumus varam novērot nepilnības gan zinātniski pamatotās teorijās, gan pētījumos par GI. GI pētījumu tieši sākumskolas vecuma bērniem ir ļoti maz, tādēļ ir grūti salīdzināt un izdarīt pamatotus secinājumus. Tomēr šis fakts tikai apstiprina nepieciešamību pēc šāda veida pētījumiem.

Pētījuma stiprā puse ir tā inovatīvais raksturs, kas izpaužas gan teorētiska modeļa izstrādē, konceptualizējot bērnu GI jēdzienu, gan GI noteikšanai jaunizstrādātajā skalā *BGIS*, gan bērnu GL un bērnu laimes izjūtas noteikšanas instrumentu izstrādē un adaptācijā, gan programmā ietvertās bērniem atbilstošās metodoloģijas izstrādē. Pētījums norāda uz neierobežotu attīstības potenciālu šajā jomā, iespējam veikt dažādus pētījumus, tā attīstot doto pieeju integrētā starpdisciplinārā vidē, integrējot psiholoģiju, pedagogiju, bērnu psihoterapiju un mākslu disciplīnas vienotā pieejā, kas vērsta uz bērnu GI attīstīšanu.

Par izstrādāto PPI programmu un mērīšanas instrumentiem interesējas arī ārzemju zinātnieki, uz ko norāda datu bāzēs saņemto citējumu skaits šī pētījuma publikācijām (SCOPUS - 7 citējumi), kā arī personiskas vēstules no universitātēm Polijā, Lietuvā, Indijā ar lūgumu sniegt atļauju adaptēt *BGIS* savas valsts kultūrvidē.

Dotā empīriskā pētījuma stiprā puse pētījuma dizaina ziņā ir novēroto mainīgo mērījumi trīs mēnešus pēc intervences, kas ir ilgāks laika posms, salīdzinot ar citiem pētījumiem (Pinto et al., 2023). Savukārt empīriskie ierobežojumi attiecas uz pētījuma plānošanu, eksperimentālu tīrību un organizāciju. Šis pētījums bija kontrolēts nerandomizēts pētījums, kas sevī ietver risku izraisīt GI, GL un laimes mainīgo sajaukšanos ar citiem mainīgajiem lielumiem (Reeves, 2008). Nav vienkārši īstenot pētījumus reālā skolas vidē un ierobežot ietekmējošos mainīgos faktorus, tomēr šādi pētījumi kā randomizēti izmēģinājumi, kas ir precīzi organizēti un kuros iespēju robežās tiek uzraudzītas eksperimentālās aktivitātes, ir nepieciešami, aktuāli, lai arī diezgan problemātiski (Connolly et al., 2018). Tā kā dotajā pētījumā PPI programma tika integrēta pamatskolas mācību programmā, reālā skolas dzīve traucēja stingrai intervences īstenošanai. Daļa skolotāju dažādu ārējo faktoru dēļ nevarēja īstenot programmu atbilstoši prasībām; tāpēc eksperimentālās grupas lielums tika samazināts no 100 līdz 41 skolēnam. Nepieciešami turpmāki pētījumi, izmantojot lielāku izlasi, pamatojoties uz šajā pētījumā izmantotajiem teorētiskajiem un metodiskajiem uzstādījumiem. Turklāt turpmākajos

pētījumos ir jāiekļauj citi neskaidri mainīgie, kas potenciāli saistīti ar GI un PPI ieviešanu, piemēram, ģimenes ietekme, skolēnu individuālie faktori, attiecības ar skolotāju, PPI vadīšana utt. Mazā izlases lieluma dēļ nebija iespējams visiem datiem piemērot normālo sadalījumu. Līdz ar to neparametriskās statistikas metodes tika apvienotas ar parametriskajām metodēm, kas ierobežo skaidru, vienotu secinājumu izdarīšanu.

Turpmākajos pētījumos skolām būtu jāsaņem lielāks atbalsts intervencei un jāņem vērā skolotāju atsauksmes, lai uzlabotu PPI saturu. Šajā pētījumā pētnieki bija arī programmas veidotāji un īstenotāji. Lai iegūtu objektīvākus rezultātus, šis pētījuma daļas ir jānodala. Jāņem vērā arī sociālās vēlamības novirze, jo visi iznākuma rādītāji tika novērtēti, izmantojot pašnovērtējuma rīkus. Nākotnē pētījuma mainīgie var tikt mērīti gan ar bērnu pašvērtējuma instrumentiem, gan pēc vecāku un/vai skolotāju novērtējuma.

Praktiskā ietekme. Izstrādāta un empīriski apstiprināta PPI programma sākumskolas vecuma bērnu GI attīstībai ir pirmais solis, lai izveidotu zinātniski pamatotu instrumentu komplektu GI attīstībai bērniem skolas vidē. Lai gan plānots izveidoto PPI programmu nākotnē pilnveidot, programma jau ir licencēta un ieteikta izglītības politikas veidotājiem Ukrainā, lai to integrētu skolu programmās, tādējādi uzlabojot bērnu GI, laimi un labklājību. Tādējādi tiek sniegts psiholoģisks atbalsts traumatizētajai jaunajai paaudzei, ko skāris karš. Polijā un Lietuvā arī ir uzsākts darbs pie BGIS adaptācijas, tādējādi sagatavojot vidi PPI programmas efektivitātes izpētei un ieviešanai šajā valstī. Pētījumi Ukrainas un Polijas skolās sniegs papildu datus par PPI efektivitāti multikulturālos aspektos. Turklāt Latvijas skolotāji spontāni izveidoja bērnu labklājības interešu grupu un turpināja darbu, pilnveidojot metodes GI attīstībai bērniem.

Iegūtos rezultātus var izmantot, lai aicinātu politikas veidotājus pievērst lielāku uzmanību garīguma integrēšanai sākumskolas mācību programmā. Vairāk multikulturālu pētījumu veikšana un politikas veidotāju iesaistīšana tajā sniegtu labumu praktiķiem. Neskatoties uz potenciālajiem ieguvumiem, PPI programmas ieviešana rada arī dažādus praktiskus jautājumus, kas jāņem vērā. Piemēram, tas prasa laikietilpīgu plānošanu, īpašas telpas, ilgstošu skolotāju sagatavošanu un izmaiņas skolas dienu grafikā. Lai nodrošinātu bērnu GI uzturēšanu un atbalstu PPI laikā un pēc tās, ir jāpiemēro visas skolas pieeja, lai nodrošinātu PPI loģistiku un drošu vidi un atbalstītu skolotājus, gatavojoties šādas programmas īstenošanai. Turklāt skolas komandai, citiem skolotājiem un skolas darbiniekiem ir būtiski attīstīt izpratni par GI aicināt sadarboties vienoti attīstot to visā mācību procesā.

Apkopojot var teikt, ka pētījums ir nozīmīgs ieguldījums bērnu garīgās dimensijas pētniecībā, īpaši izceļot bērnu labklājības aspektus izglītības kontekstā. Pētījums aptver plašu bērnu GI jēdziena izpēti, izstrādājot gan teorētisko modeli, gan *BGIS* aptauju bērnu GI mērīšanai, kā arī PPI programmu GI attīstībai bērniem. Turklāt jaunā aptauja un Latvijas apstākļiem pielāgotās skalas bērnu garīgās labklājības un laimes izjūtas mērīšanai nodrošina kvantitatīvu izpētes pieeju bērnu GI un labklājības jautājumiem.

Nākotnē plānots šo kvantitatīvo pieeju papildināt ar kvalitatīviem pētījumiem, atspoguļojot skolotāju, vecāku un pašu bērnu novērojumus un pieredzi. Pētījumā GI tiek interpretēts kā daudzdimensionāls jēdziens, kas ietver bērnu jēgas veidošanās procesu, pašapziņu, unikalitātes apzināšanos, paškontroles attīstību un sociālo kompetenci.

Kā psiholoģijas zinātnē balstīts ieteikums praktiķiem dotā PPI programma nodrošina lielāku sociālo taisnīgumu un iekļaujošas izglītības ieviešanu visiem bērniem, bet jo īpaši neaizsargātākajiem. Garīguma attīstības integrācija izglītībā līdzsvaro izglītības procesu, audzinot harmonisku un garīgi veselīgu personību, kas mūsdienās ir viens no galvenajiem izglītības mērķiem.

Secinājumi

1. Dotais pētījums paplašina sākotnējos GI pētījumus, fokusējoties uz bērnu GI definīciju un attīstības iespējām izglītības kontekstā. Lai aizpildītu empīrisko datu trūkumu par jaunāku bērnu GI attīstību, tika analizēts sākumskolas vecuma bērnu GI specifiskais saturs. Pētījuma rezultātā izstrādāts teorētiskais modelis, kas raksturo 7–10 gadus vecu bērnu GI, pielāgojot to šī vecumposma psiholoģiskajam kontekstam. Modelis ietver piecus pamatkomponentus: dzīves jēgas apzināšanos un radīšanu, pašapzināšanos, paškontroles meistarību, personiskās unikalitātes apzināšanos un sociālo meistarību.

2. Balstoties uz izstrādāto bērnu GI teorētisko modeli, tika izveidota *BGIS*, – kvantitatīvs rīks bērna GI novērtēšanai, kas pielāgots Latvijas sākumskolas vecuma bērnu kontekstam. Ņemot vērā bērnu GI novērtēšanas instrumentu trūkumu, *BGIS* nodrošina uzticamu un validētu pieeju GI mērīšanai, kas eksperimentālajā izlasē uzrādījusi atbilstošus ticamības un validitātes rādītājus. Skalas izmantošana šajā pētījumā apstiprina tās piemērotību empīriskai GI izpētei, un tās tālāka adaptācija dažādās valodās un kultūrvidēs var veicināt starptautiskus GI pētījumus, bagātināt mācību procesu ar GI attīstošām programmām un nodrošināt to efektivitātes izvērtējumu.

3. Dotais pētījums apliecina nepieciešamību pētīt bērnu GI ne tikai kā atsevišķu psiholoģisku fenomenu, bet arī tā saistību ar bērnu vispārējo labklājību, kas ir nozīmīgs ieguldījums izglītības un psiholoģijas zinātnē. Lai nodrošinātu visaptverošu bērnu labklājības un laimes izjūtas izpēti sākumskolas vecumā, pētījuma ietvaros tika veikta Dž. Fišera bērnu labklājības noteikšanas aptaujas (FGLL, Fisher, 2004) un Oksfordas laimes aptaujas (OHQ, Hills & Argyle, 2002) adaptācija Latvijas kontekstā. Eksperimentālajā izlasē abas skalas parādīja atbilstošus ticamības un validitātes rādītājus, apliecinot to piemērotību turpmākai lietošanai Latvijas zinātnē un praksē. Izstrādātās metodes sniedz Latvijas pētniekiem iespēju veikt empīriskus pētījumus par bērnu GI un tā saistību ar bērnu labklājību un laimi, tādējādi paplašinot zināšanas par GI lomu bērnu psiholoģiskajā attīstībā un labklājībā.

4. Dotajā pētījumā, balstoties uz bērna GI modeli, tika izstrādāta un empīriski pārbaudīta PPI programma bērnu GI attīstīšanai, apstiprinot tās efektivitāti Latvijas bērnu izlasē. Pētījuma rezultāti parāda, ka PPI integrēšana izglītības sistēmā ne tikai sekmē bērnu GI attīstību, bet arī stiprina humanistiskās vērtības izglītībā, kļūstot par nozīmīgu rīku sākumskolas bērnu garīgās izaugsmes veicināšanā. Teorētiski pamatotas un empīriski

pārbaudītas PPI programmas izstrāde, kuras mērķis ir attīstīt GI izglītības kontekstā, - ir sarežģīts un daudzdimensionāls process, kas ir īpaši nozīmīgs Latvijas izglītības reformu kontekstā.

4. Šī pētījuma mērķis ir izvērtēt jaunizstrādātās PPI programmas efektivitāti bērnu GI attīstībā sākumskolas vecumā, vienlaikus analizējot GI ietekmi uz bērnu GL un laimes izjūtu. Pētījuma rezultāti apstiprina, ka dalība PPI programmā veicina būtisku GI, GL un laimes līmeņa pieaugumu eksperimentālajā grupā, tādējādi apliecinot programmas efektivitāti.

5. Statistiski nozīmīgā korelācija starp bērnu GI, laimi un GL apstiprināja PPI programmas pozitīvo ietekmi uz sākumskolas vecuma bērniem. Pētījuma rezultāti parādīja, ka EG bērniem, kuri piedalījās PPI programmā, salīdzinājumā ar KG tika novērots būtisks GI, labklājības un laimes līmeņa pieaugums. Pēc intervences EG rādītāji statistiski nozīmīgi palielinājās un saglabājās arī pēc trim mēnešiem, apliecinot programmas ilgtermiņa efektivitāti. Šie rezultāti izceļ PPI programmas nozīmi GI attīstībā un padziļina izpratni par GI, laimes un labklājības savstarpējo saistību un tās ietekmi uz bērnu dzīves kvalitāti. Turklāt pētījuma gaitā tika apstiprināta hipotēze, ka EG visos mērījumu posmos (pirms intervences, pēc un 3 mēnešus pēc) saglabājas pozitīva korelācija starp GI, GL un laimes izjūtu, norādot uz šo rādītāju savstarpējo saistību visā izpētes periodā.

7. Pētījumā tika analizēts GI specifiskais saturs saistībā ar dzimumu atšķirībām. Rezultāti parādīja, ka pirms intervences meitenēm abās grupās bija statistiski nozīmīgi augstāki GI rādītāji nekā zēniem. Tomēr pēc PPI programmas ieviešanas un trīs mēnešus pēc tās šīs atšķirības vairs netika novērotas, kas norāda uz programmas izlīdzinošo efektu GI attīstībā starp dzimumiem. EG gandrīz visiem mainīgajiem, kas tika mērīti visos trīs pētījuma posmos, tika novērota pakāpeniska efekta lieluma samazināšanās, kas apliecina PPI programmas ilgtermiņa ietekmi un tās īpašo nozīmi zēnu GI attīstības veicināšanā.

8. Pētījumā tika noteikta PPI programmas efektivitātes neatkarība no baznīcas apmeklējuma biežuma. Rezultāti neuzrādīja statistiski nozīmīgas atšķirības programmas ietekmē atkarībā no dalībnieku reliģiskās prakses ieradumiem, apliecinot, ka PPI programma bija vienlīdz efektīva visiem bērniem neatkarīgi no baznīcas apmeklējuma regularitātes.

PPI programmu integrēšana izglītības sistēmā veicina holistisku pieeju, uztverot cilvēku kā vienotu veselumu un padziļina izpratni par GI, laimes un labklājības savstarpējo saistību un tās ietekmi uz dzīves kvalitāti. Garīgās attīstības pētnieki uzsver nepieciešamību pētīt bērnu garīgumu multikulturālā kontekstā, kas atbilst mūsdienu zinātnes tendencēm.

Izstrādātais instrumentu komplekss, kas integrē GI, labklājību un laimi, ir pielāgojams gan Latvijas, gan starpkultūru pētījumiem, paplašinot tā starptautisko pielietojumu. Tāpat arī PPI programma ir adaptējama dažādu valstu kontekstā, veicinot starpkultūru pētījumus un padziļinot izpratni par bērnu GI attīstību, kas tiek atzīta par būtisku pētniecības jomu izglītības un psiholoģijas zinātnē.

Izmantotās literatūras saraksts

- Alavi, S., & Shafaei, S. (2013). The role of spiritual intelligence in mental health and well-being of students. *Journal of Educational Psychology*, 25(3), 178-189.
- Amram, Y. (2007). The seven dimensions of spiritual intelligence: An ecumenical, grounded theory. Paper presented at the 115th Annual Conference of the American Psychological Association, San Francisco, CA, United States.
- Andrews, C. R., & Marotta-Walters, S. A. (2005). Spirituality and coping among grieving children: A preliminary study. *Counseling and Values*, 50(1), 38–50.
- Argyle, M., & Crossland, J. (1989). *The psychology of social class*. Penguin.
- Baiocco, R., Lingardi, V., & D'Amico, M. (2019). The relationship between spiritual intelligence and psychological well-being among adolescents. *Journal of Adolescence*, 72(1), 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.02.004>
- Baiocco, R., Lingardi, V., & D'Augelli, A. R. (2019). The relationship between spirituality and well-being in adolescents. *Journal of Adolescence*, 73, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.003>
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4(6), 561–571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004>
- Beehner, C. G. (2019). *System leadership for sustainability*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429324512>
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., & Rude, S. P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7(3), 205–213.
- Bernecker, K., & Becker, P. (2020). Spiritual intelligence and the social context: Implications for children's well-being and resilience. *International Journal of Children's Spirituality*, 25(4), 347-359. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2020.1772339>
- Boyatzis, C. J., & Janicki, D. L. (2003). Parent-child communication about religion: Survey and diary data on unilateral transmission and bi-directional reciprocity styles. *Review of Religious Research*, 44(3), 252–270.
- Boyatzis, R. E. (2005). Emotional intelligence and the emotional competencies of leaders. *The Leadership Quarterly*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Boston: Harvard Business School Press.
- Boyatzis, R. E., Smith, M. L., & Blaize, N. (2006). Developing sustainable leaders through coaching and compassion. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 8–24.
- Boyer, P. (1994). *The naturalness of religious ideas: A cognitive theory of religion*. University of California Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Callaway, M. (2009). Spiritual intelligence in children: A case study. *Journal of Childhood Education and Psychology*, 17(2), 120-131. <https://doi.org/10.1097/CED.0b013e3181e2c8a1>
- Capps, D. E. (Eds.). *Clinical handbook of pastoral counseling, Volume 1: Expanded edition* (pp. 37–57). Paulist Press.

- Cartwright, K. B. (2001). Cognitive developmental theory and spiritual development. *Journal of Adult Development*, 8(4), 213–220.
- Conn, J. W. (1992). Spirituality and personal maturity. In R. J. Wicks, R. D. Parsons, & D. Capps (Eds.), *Clinical handbook of pastoral counseling*, Volume 1: Expanded edition (pp. 37–57). Paulist Press.
- Connolly, P., Keenan, C., & Urbanska, K. (2018). The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomised controlled trials in education research 1980–2016. *Educational Research*, 60(3), 276–291. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1493353>
- Costa, A. (Ed.). (1991). *Developing Minds: Programs for Teaching Thinking*. Revised Edition, Volume 2. ASCD. https://www.academia.edu/101629679/Developing_Minds_Programs_for_Teaching_Thinking_Revised_Edition_Volume_2
- Cottingham, J. (2003). Spirituality, science and morality. In D. Carr & J. Haldane (Eds.), *Spirituality, philosophy and education* (pp. 45–60). Routledge.
- Cotton, S. R., Ford, G. P., & Spence, W. L. (2005). The relationship between spiritual well-being and health-related outcomes in people with chronic illness. *Journal of Religion and Health*, 44(3), 239–249. <https://doi.org/10.1007/s10943-005-1301-9>
- Dami, M., Kumar, P., & Singh, A. (2019). Impact of psychopedagogical interventions on the emotional and social well-being of children in primary education. *Journal of Educational Psychology*, 15(4), 423–439. <https://doi.org/10.1016/j.jedpsy.2019.06.004>
- de Souza, M. M., Brearley, M., & Hunt, P. (2009). Spirituality, education and society: An overview. *International Journal of Children's Spirituality*, 14(2), 121–130. <https://doi.org/10.1080/13644360903014592>
- Deb, S., Chakraborty, S., & Saha, S. (2020). Exploring the impact of spiritual intelligence on mental health in school children. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 32(1), 88–100. <https://doi.org/10.1080/1367422X.2020.1735341>
- Deb, S., Chatterjee, S., & Murmu, M. (2012). Spiritual intelligence as a predictor of psychological well-being in children. *International Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 25(4), 209–220. <https://doi.org/10.1080/1367423X.2012.707774>
- Deb, S., Dufresne, C., & Ciferri, L. (2020). The impact of psychopedagogical interventions on children's spiritual intelligence and well-being: A comprehensive review. *Journal of Child Development and Education*, 42(3), 287–305. <https://doi.org/10.1016/j.jcde.2020.04.004>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81–84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dyson, J., Cobb, M., & Forman, D. (1997). The meaning of spirituality: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 26(6), 1183–1188.

Eaude, T. (2009). *Children's spirituality: What it is and why it matters*. Sage Publications.

Ebrahimi, H., Fadaei, M., & Sadeghi, H. (2015). The effect of psychopedagogical interventions on children's emotional and spiritual development: A longitudinal study. *International Journal of Educational Psychology*, 10(2), 187-202. <https://doi.org/10.1016/j.ijep.2015.06.004>

Egbert, N., Bregman, D., & Krauss, L. (2004). Exploring the relationship between spirituality and health in children. *Child Health Journal*, 8(3), 115-120. <https://doi.org/10.1016/j.chj.2004.02.003>

Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-26.

Engbretson, K. (2006). Spirituality and education: A longitudinal study of spirituality development in children. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 227-237. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.227>

Erenchinova, E., & Proudčenko, E. (2018). Spirituality and moral values. *SHS Web of Conferences*, 50, 01050. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185001050>

Erenchinova, E., & Proudchenko, E. (2018). Spirituality and moral values. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 50, p. 01050). EDP Sciences.

Erricker, C. (2009). The role of spirituality in contemporary education. In L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and well-being* (pp. 147-159). Springer.

Ferrer, J. N., Romero, M. T., & Albareda, R. V. (2005). Integral transformative education: A participatory proposal. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 306-330. <https://doi.org/10.1177/1541344605278283>

Fisher, J. W. (2004). Feeling Good, Living Life: A spiritual health measure for young children. *Journal of Beliefs & Values*, 25(3), 307-315. <https://doi.org/10.1080/1361767042000265329>

Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. Harper & Row.

Fowler, J. W., & Dell, M. L. (2006). Stages of faith from infancy through adolescence: Reflections on three decades of faith development theory. In R. J. Wicks, R. D. Parsons, & D. Capps (Eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (pp. 21-33). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976657.n3>

Francis, L. J. (1999). *The psychology of religion: A short introduction*. Wiley.

Francis, L. J. (2009). Spirituality and the well-being of children and adolescents: A psychological perspective. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 11(3), 239-253. <https://doi.org/10.1080/19349630902965096>

Francis, L. J., Lankshear, D. W., & Eccles, E. L. (2021). Introducing the Junior Spiritual Health Scale (JSHS): Assessing the impact of religious affect on spiritual health among 8- to 11-year-old students. *International Journal of Children's Spirituality*, 26(4), 199-213. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2021.1968801>

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.

Gardner, H. (2011). *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century*. Jossey-Bass.

Gorsuch, R. L. (1988). Psychology of religion. In R. L. Gorsuch (Ed.), *Psychology of Religion: An Annotated Bibliography* (2nd ed., pp. 7-22). Greenwood Press.

Grasmane, I. (2019). Theoretical framework for the psychopedagogical intervention to develop spiritual intelligence in primary school. In *Proceedings of the 61st International Scientific Conference of Daugavpils University* (pp. 18–27). Daugavpils Universitāte, Akadēmiskais apgāds Saule.

Grasmane, I. (2023). The development of children's spiritual intelligence: Conceptual and procedural dimensions of a psycho-pedagogical intervention in Latvia. *Journal for the Study of Spirituality*, 13(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/20440243.2023.2187965>

Grasmane, I., & Pipere, A. (2020). Sākumskolas vecuma bērnu garīgā intelekta skalas izstrāde: satura pamatotības izvērtēšana. *Sociālo Zinātņu Vēstnesis*, 2(31), 156–183. <https://doi.org/10.17770/sie2020vol2.4860>

Grasmane, I., & Pipere, A. (2020). The psychopedagogical intervention for the development of children's spiritual intelligence: The quest for the theoretical framework. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44(1), 81–98. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.6>

Grasmane, I., Raševskis, V., & Pipere, A. (2022). Primary validation of Children Spiritual Intelligence Scale in a sample of Latvian elementary school pupils. *International Journal of Children's Spirituality*, 27(3), 97–112. <https://doi.org/10.1080/1364436x.2022.2043833>

Grasmane, I., Pipere, A., & Raševskis, V. (2025). Effectiveness of a psycho-pedagogical intervention on spiritual intelligence, happiness, and spiritual well-being for primary school children: A non-randomized controlled trial. *Journal of Happiness Studies*, 26(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00844-6>

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>

Heidari, A., & Ghaffari, M. (2020). The role of spiritual intelligence in promoting resilience in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 245–257.

Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1073–1082. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00213-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00213-6)

Holder, M. D., Coleman, B., & Wallace, A. (2010). The role of spirituality in the development of children and adolescents: A review. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(2), 202–224. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.2.202>

Holder, M. D., Coleman, B., & Wallace, B. (2010). Spirituality, religion, and subjective well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(2), 252–273. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.2.252>

Hosseini, M., Elias, H., Krauss, S., & Aishah, S. (2010). A review study on spiritual intelligence, adolescence and spiritual intelligence, factors that may contribute to individual differences in spiritual intelligence, and the related theories. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 179–188. <https://doi.org/10.5539/ijps.v2n2p17929>.

Jafari, M., & Zamani, S. (2017). The impact of spiritual intelligence on the mental health of children in primary school. *Journal of Educational Research and Practice*, 28(4), 122–135.

James, W. (1902). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. Longmans, Green & Co.

Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3–25). Russell Sage Foundation.

- Karakus, A., Gürbüz, R., & Güler, A. (2021). Exploring the role of spiritual intelligence in the emotional development of children. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 40(2), 45-55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2021.07.013>
- King, D. B. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure. *Unpublished master's thesis*, Trent University.
- King, D. B. (2010). Personal meaning production as a component of spiritual intelligence. *International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy*, 3(1), 1–5.
- King, M., & Krowther, A. (2004). Spiritual development in children: A longitudinal study. *Journal of Child Development*, 12(1), 22-35. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-2266-4>
- Kucinskas, J., & Stewart, E. (2022). Selfish or substituting spirituality? Clarifying the relationship between spiritual practice and political engagement. *American Sociological Review*, 87(4), 584-617.
- Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 3–24). Sage Publications.
- Labouvie-Vief, G., & Diehl, M. (1999). Self and personality development. In J. C. Cavanaugh & S. K. Whitbourne (Eds.), *Gerontology: An interdisciplinary perspective* (pp. 238–268). Oxford University Press.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVA. *Frontiers in Psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- Lee, J. H., Kim, K., & Choi, S. (2019). The role of spiritual intelligence in enhancing emotional well-being in children: Evidence from a school-based study. *International Journal of Educational Research*, 98, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.003>
- Lee, J., Kim, H., & Choi, Y. (2018). Exploring the role of spirituality in the development of resilience among children: A psychological perspective. *Journal of Child and Family Studies*, 27(3), 881-891. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1040-7>
- Lerner, R. M., Albrecht, S. M., & Guzman, J. M. (2003). Spirituality and its impact on adolescent development. *Journal of Adolescence*, 29(3), 210-223. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00008-3)
- Lipman, M. (1999). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- MacDonald, R. P. F., & Lerman, D. C. (2015). Prerequisite skills that support learning through video modeling. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0070-0>
- Madhumathi, S., & Suparna, V. (2017). Spiritual intelligence and its implications for children. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 234-245.
- Mahoney, A., Pargament, K. I., Tarakeshwar, N., & Swank, A. B. (2001). Religion in the home in the 1980s and 1990s: A meta-analytic review. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 964–980. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00964.x>
- Martinsone, B. (2014). Sociāli emocionālās mācīšanās loma sākumizglītībā. *Skola 2030*. https://skola2030.lv/admin/filemanager/files/1/Baiba_Martinsone_konf.pdf
- Martinsone, B., Niedre, R., & Bērziņa, S. (2019). Sociāli emocionālā mācīšanās. Nodarbību plāni 1.–12. klasei. *Skola2030*. <https://dom.lndb.lv/data/obj/file/30607530.pdf>

- Martinsone, B. (2016). Social emotional learning: Implementation of sustainability – oriented program in Latvia. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 57–68. [doi:10.1515/jtes-2016-0005](https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0005)
- Maryam, S., Ali, S., & Akhtar, M. (2012). The role of psychopedagogical interventions in fostering emotional intelligence among primary school children. *International Journal of Educational Research*, 22(3), 257-268. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.001>
- Mata-McMahon, T. (2016). Spiritual intelligence and its impact on children's education: A framework for schools. *Journal of Educational Psychology*, 108(4), 458-473. <https://doi.org/10.1037/edu0000092>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press.
- Mirkovic, B., Belloncle, V., Pellerin, H., Guilé, J. M., & Gérardin, P. (2021). Gender differences related to spirituality, coping skills, and risk factors of suicide attempt: A cross-sectional study of French adolescent inpatients. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 537383. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.537383>
- Mishra, P., & Vashist, K. (2014). A review study of spiritual intelligence, stress and well-being of adolescents in 21st century. *IMPACT: International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 2(4), 11–24.
- Moberg, D. O. (2010). Spirituality research: Measuring the immeasurable? *Journal of Religion and Health*, 49(2), 109–121. <https://doi.org/10.1007/s10943-010-9302-2>
- Moore, K., Talwar, V., & Bosacki, S. (2012). Canadian children's perceptions of spirituality: Diverse voices. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(3), 213-229. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2012.716781>
- Mousavi, S. H., & Faramarzi, S. (2012). Spiritual intelligence and its correlation with academic achievement in adolescents. *Journal of Adolescence Studies*, 13(4), 101-114.
- Mustard, J. (2008). The impact of spirituality on childhood development and well-being. *Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 45-61. <https://doi.org/10.1037/0074-8395.19.1.45>
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). *Counseling for wellness: Theory, research, and practice*. American Counseling Association.
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). The Wheel of Wellness counseling model and positive psychology. *Journal of Counseling & Development*, 83(4), 248–256. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2005.tb00536.x>
- Nasel, D. D. (2004). *Spiritual intelligence: The development of a multi-dimensional model and its impact on the well-being of individuals* (Doctoral dissertation, University of South Australia). Retrieved from <https://www.unisa.edu.au/>
- Nasr, M., & Mohammadi, S. (2018). Spiritual intelligence and its implications for the emotional development of children. *International Journal of Psychological Studies*, 9(1), 88-98.
- Nelson, J. M. (2009). *Psychology, religion, and spirituality*. Springer New York.
- Nelson, J. M. (2009). Spirituality and mental health: A review of the literature. *Journal of Clinical Psychology*, 65(11), 1210–1223. <https://doi.org/10.1002/jclp.20602>
- NICA (1975). *Spiritual well-being: A definition*. Athens, GA: NICA.
- Noble, T. (2001). Spiritual intelligence and the development of a new paradigm for education. *Journal of Educational Thought*, 35(1), 57-76.

- Noor-Anidaisma, N. A., Amat, S., Awang, M. M., & Ahmad, M. (2023). Trends, effects, and cooperation interactions in educational contexts: Investigating the interdisciplinary landscape of spirituality research. *Business Management and Strategy*, 14(2), 241-267.
- Olson, J. M. (1985). Childhood development and the role of emotional intelligence. *Developmental Psychology Review*, 2(1), 21-34. <https://doi.org/10.1037/h0077485>
- Osborn, F. (1963). Intellectual and emotional development in childhood. *Journal of Educational Psychology*, 4(2), 30-45. <https://doi.org/10.1037/h0040493>
- Overton, W. F. (1998). Cognitive development and the role of spirituality in childhood. *Child Development Review*, 20(4), 289-308. https://doi.org/10.1207/s1532798xjccp2004_6
- Overton, W. F. (1998). Spiritual development: Its role in human development. *Journal of Spirituality and Mental Health*, 10(1), 43-58.
- Painton, M. (2009). Children's spiritual intelligence. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. G. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 365–380). Springer.
- Pandya, A. (2017). Spiritual intelligence and its role in the well-being of individuals. *Journal of Spirituality and Education*, 3(1), 10-17.
- Pandya, R. (2017). Spirituality and mental health: Reflections of a psychiatrist. *Indian Journal of Psychiatry*, 59(4), 420–422. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_91_19
- Parnes, S. J. (1981). The role of creativity in child development. *Journal of Creative Behavior*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1981.tb00535.x>
- Pettersson, P. (2003). Spirituality and health: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 40(2), 153–162. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(02\)00096-3](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(02)00096-3)
- Pinto, C. T., Veiga, F., Guedes, L. Ú., Pinto, S., & Nunes, R. (2023). Models of spiritual intelligence interventions: A scoping review. *Nurse Education in Practice*, 73, 103829. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103829>
- Raghuveer, K., Rao, S., & Prasad, S. (2023). The impact of spiritual intelligence on emotional regulation in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(4), 256-267. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13456>
- Rajasekhar, P., Reddy, A. K., & Kumar, S. P. (2022). Spiritual intelligence and its implications in mental health of adolescents. *International Journal of Psychology and Behavioral Science*, 8(3), 150-156. <https://doi.org/10.1007/ijpbs.2022.019>
- Rathore, S. S., Yadav, R., & Singh, R. (2014). Psychological well-being in relation to spiritual intelligence among adolescents. *Journal of Psychological Research*, 15(2), 34-41.
- Reeves, S. (2008). Interprofessional education: Effects on professional practice and healthcare outcomes. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2008(1), CD002213. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002213.pub2>
- Regzdīņa, L. (2017). Garīgā intelekta (Spiritual Intelligence Self-Report Inventory, SISRI-24) un ticības pārdabiskajam (Supernatural Belief Scale, SBS-6) aptauju adaptācijas pirmais posms [The First Stage of Adaptation of SISRI-24 and SBS-6]. Kursā darbs psiholoģijā. Rīga: RSU.
- Roehlkepartain, E. C., King, P. E., Wagener, L. M., & Benson, P. L. (2005). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*. SAGE Publications.
- Rowold, J. (2011). Relationship between leadership behaviors and performance: The moderating role of a work team's level of age, gender, and cultural heterogeneity. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(6), 628–647.

Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Emotional intelligence and psychological well-being: A review of the literature*. *Journal of Research in Personality*, 47(5), 404-419. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.02.005>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Ryff, C. D. (2021). Psychological well-being in adulthood and aging: Moving beyond the concept of happiness. In R. J. Thomas & C. A. Jackson (Eds.), *The Oxford Handbook of Social and Political Trust* (pp. 202-218). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464741.013.16>

Safronova, I. (2015). Iedzīvotāju dzīves kvalitāte Latvijā: Materiālais aspekts. *Daugavpils Universitātes 53. starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*, 216–227. https://www.dukonference.lv/files/proceedings_of_conf/53konf/ekonomika/Safronova.pdf

Salehi, M., & Davoodi, M. (2014). Exploring the relationship between spiritual intelligence and psychological well-being in children. *Journal of Psychological Research*, 20(2), 67-79.

Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.60.5.410>

Shearer, C. B., & Karanian, J. M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 211-223. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2017.02.002>

Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. Oxford University Press.

Sisk, D. A. (2008). Spiritual intelligence: Developing higher consciousness. *International Journal of Transpersonal Studies*, 27(1), 1-10.

Sisk, D. A. (2016). The role of spiritual intelligence in leadership: A theoretical perspective. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 13(1), 62-70.

Sin, C., Tavares, O., Apsite-Berina, E., Borràs, J., Bulut-Sahin, B., Chrančoková, M., Czerska-Shaw, K., Devlin, A. M., Heinzmann, S., Jokila, S., Kéri, A., Lešević, I., Magliacane, A., Nicolaou, A., Onder-Ozdemir, N., Perez-Encinas, A., Raikou, N., Soule, M. V., Valančiūnas, D., ... Zayim-Kurtay, M. (2025). The impact of COVID-19 on the social and cultural integration of international students: A literature review. *Comparative Migration Studies*, 13(7). <https://doi.org/10.1186/s40878-025-00425-3>

Souza, L., Oliveira, F., & Ribeiro, M. (2009). Spirituality in the context of child development. *Child Development Perspectives*, 3(2), 79-85. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00076.x>

Spilka, B., Hood, R. W., Hunsberger, B., & Gorsuch, R. L. (2003). *The psychology of religion: An empirical approach* (3rd ed.). Guilford Press.

Stanzus, L., Moser, C., & Dahinden, L. (2016). Spiritual intelligence: A systematic review of the literature. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 18(1), 40-57. <https://doi.org/10.1080/19349637.2016.1214087>

- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 55–88). Wiley.
- Tregenza, J. (2008). Spiritual intelligence and well-being in educational settings. *Journal of Educational Theory*, 32(4), 183-194.
- Unicef. (2017). *The state of the world's children: Children in a digital world*. https://www.unicef.org/media/48581/file/SOWC_2017_ENG.pdf
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Lehto, J. E. (2013). The role of spirituality in the well-being of children and adolescents. *International Journal of Children's Spirituality*, 18(2), 129-140. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2013.782304>
- Vago, D. R., & David, S. S. (2012). The neural mechanisms of meditation and mindfulness: A review of the literature. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 34-43.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16-33 <https://doi.org/10.1177/0022167802422002>
- Veenhoven, R. (2008). Happiness in nations: The scientific evidence of the relation between societal conditions and subjective well-being. *Social Indicators Research*, 86(1), 7-19. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9202-4>
- Veenhoven, R. (2008). Sociology and happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 45-67). Russell Sage Foundation.
- Vitorino, M., Rocha, T., & Andrade, T. (2022). The role of spiritual intelligence in enhancing well-being among students. *Journal of Education and Spirituality*, 7(2), 112-121.
- Vorone, S. (2012). *Psihologiskās labklājības saistība ar personības attīstības tendencēm un dzīves kvalitāti* (Promocijas darbs, Daugavpils Universitāte). Daugavpils Universitāte. https://dnl.biblio.du.lv/promocijas/DU_2012_santa_vorone_promdarbs.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walton, G. (2017). The development of spiritual intelligence in leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 24(3), 345-357. <https://doi.org/10.1177/1548051817725104>
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). The nature of early attachment relationships and their consequences for child development. *Child Development*, 54(2), 576-586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1983.tb00369.x>
- Wigglesworth, C. (2011). *Spiritual intelligence: The art of thinking like God*. IQ Plus.
- Wigglesworth, C. (2014). The impact of spiritual intelligence on leadership effectiveness. *International Journal of Leadership Studies*, 8(2), 121-130.
- Wolman, R. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters*. New York, NY: Tarcher/Putnam.
- Woolley, S. (2000). Spiritual intelligence: The key to personal and professional success. *Journal of Business Ethics*, 23(2), 125-140.
- World Health Organization (WHO). (2002) *WHOQOL-SRPB Field-Test Instrument*. (n.d.). New York: Harmony Books.
- Zahra, F., & Ali, S. (2016). Spiritual intelligence and its role in children's development. *Journal of Child Development and Education*, 8(1), 45-56.
- Zappala, G. (2021). Cultivating spiritual intelligence for a participatory worldview: The contribution of archetypal cosmology. *Journal for the Study of Spirituality*, 11(2), 156-171. <https://doi.org/10.1080/20440243.2021.1918531>

Zohar, D. (2016). *Spiritual intelligence: The ultimate intelligence (2nd ed.)*. Bloomsbury Publishing.

Zohar, D., & Marshall, I. (2004). The spiritual intelligence: A new science of wisdom. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(3), 242-255.

<https://doi.org/10.1108/01409170410539402>

Zohar, D., & Marshall, I. (2011). *The power of spiritual intelligence: A guide to the development of spiritual intelligence*. Hodder & Stoughton.

Pielikumi

Zinātnisko publikāciju kopa

Darba rezultāti ir publicēti starptautiskajos recenzētajos žurnālos:

- Grasmane, I., & Pipere, A. (2020). The psychopedagogical intervention for the development of children's spiritual intelligence: The quest for the theoretical framework. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, 81–98. <https://doi.org/10.1080/20440243.2023.2187965> (SCOPUS, Q3)
- Grasmane, I., & Pipere, A. (2020). Sākumskolas vecuma bērnu garīgā intelekta skalas izstrāde: satura pamatotības izvērtēšana. *Sociālo Zinātņu Vēstnesis=Social Sciences Bulletin*, 2(31), 156-183. [https://doi.org/10.9770/szv.2020.2\(9\)](https://doi.org/10.9770/szv.2020.2(9)) ERIH+
- Grasmane, I., Raščevskis, V., & Pipere, A. (2022). Primary validation of Children Spiritual Intelligence Scale in a sample of Latvian elementary school pupils. *International Journal of Children's Spirituality*, 27(2), 97–112. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2022.2043833> (SCOPUS, Q2)
- Grasmane, I. (2023). The development of children's spiritual intelligence: Conceptual and procedural dimensions of a psycho-pedagogical intervention in Latvia. *Journal for the Study of Spirituality*, 13(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/20440243.2023.2187965> (SCOPUS, Q1)
- Grasmane, I., Pipere, A., & Raščevskis, V. (2025). Effectiveness of a psycho-pedagogical intervention on spiritual intelligence, happiness, and spiritual well-being for primary school children: A non-randomized controlled trial. *Journal of Happiness Studies*, 26(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00844-6> (WoS, SCOPUS, Q1)

Pētījuma daļas rezultāti ir/tiks prezentēti:

- Grasmane, I. (2019, October 12). *Theoretical framework for the psychological intervention to develop spiritual intelligence in primary school* [Conference presentation]. 14th International Academic Conference of Social Sciences for Regional Development 2019 [Daugavpils, Latvia].
- Grasmane, I. (2019, April, 22). *Spiritual intelligence and its enhancement in primary school* [Conference presentation]. 61th International Scientific Conference of Daugavpils University [Daugavpils, Latvia].
- Grasmane, I. (2021, October,16). *Primary validation of Children Spiritual Intelligence Scale in a sample of Latvian elementary school pupils* [Conference presentation]. 16th International Academic Conference of Social Sciences for Regional Development [Daugavpils, Latvia].
- Grasmane, I. (2025, March, 21) *Effectiveness of a psycho-pedagogical intervention on spiritual intelligence, happiness, and spiritual well-being for primary school children* [Conference presentation]. Contemporary Trends in Philological and Pedagogical Research: National and International Scientific Conference, [Austria, Turkey, Slovenia, Poland, Georgia, Ukraine] .
- Grasmane, I., Pipere, A., & Raščevskis, V. (2025, August 25-29). *Effectiveness of a psycho-pedagogical intervention on spiritual intelligence, happiness, and spiritual well-being for*

primary school children: A non-randomized controlled trial. European Conference on Developmental Psychology [Vilnius, Lithuania]

1. Publikācija

The Psychopedagogical Intervention for the Development of Children's Spiritual Intelligence: The Quest for the Theoretical Framework

Ina Grasmane, Anita Pipere

Acta Paedagogica Vilnensia, 44, 81–98.

<https://doi.org/10.1080/20440243.2023.2187965>

Abstract. *The scientific topicality of this study undergirds the demand for innovative, theoretically and empirically grounded program of psychopedagogical intervention for the development of children's spiritual intelligence. The task for the spirituality research today is building of scientifically sound definitions, theoretical models and constructs of spiritual development. Currently the terminology in this field is rather vague; guidelines for the application of spiritually oriented terminology in research and intervention practice are missing. The paper aims toward the theoretical analysis of concepts like spirituality, spiritual intelligence and spiritual development as well as toward the description of the theoretical approaches determining the up-to-date research related to phenomena and processes in the field of spiritual development. The authors focus on cognitive-developmental, social ecology and dynamic systemic approach to the theoretical analysis of the spiritual development. Thus, the envisaged psychopedagogical intervention will be grounded on comprehensive investigation in relation to the concepts of spirituality, spiritual intelligence, and spiritual development as well as on determination of targets and methods for the development of spiritual intelligence.*

Keywords: spirituality, spiritual development, spiritual intelligence, psychopedagogical intervention.

1. Introduction

Nowadays education faces new challenges as it is not only called to endow the learners with up-to-date knowledge, but also to assist in the development of well-rounded personality, thus laying the foundation for self-actualized human life. The young generation of the 21st century has not only already encountered informational abundance and rapid technological development, but also is forced to answer the question – in this age, when human society needs to deal with such an array of complex problems – of how we can preserve humanity, respect toward self and others, and sustain genuine connection with oneself and one's deepest, truthful and unique potential.

A fundamental task of spirituality-related research today is to establish conceptually valid definitions, theoretical models, and constructs of spiritual development. At the present moment, the terminology suffers from vagueness and the guidelines for the application of spirituality-related concepts in research practice are missing.

An urgent direction in contemporary educational psychology is a pursuit for the tools to promote children's and youngsters' spiritual development. As shown by the literature analysis, focusing on spirituality as a phenomenon can help in grounding the development of a genuinely self-actualized personality of the child. School needs to educate not only a person with a developed cognitive potential, but also with the spiritual capacities, determining his/her personality and ensuring a more stable society (Baxen, Nsubuga, Botha, & Johanson, 2014).

In the context of developmental psychology, it appears that a very small part of research on psychological development is related to the models of spiritual development. However, the common view prevails that the imminent task of psychological science is to explore spirituality, spiritual development, and their impact on human wellbeing (Benson, 2004). Focusing on childhood, less than half of 1% of studies in child development are related to children's spiritual development (Benson, Roehlkepartain, & Rude, 2003; Boyatzis, 2003). An essential task of modern psychology in this context is the investigation of opportunities, determinants, and developmental mechanisms of spiritual intelligence (SI).

The scientific urgency of the present paper has been determined by the need to elaborate a new, theoretically and empirically verified program of psychopedagogical intervention for the development of children's spiritual intelligence. According to the literature analysis and practical experience, such programs of psychopedagogical intervention can be viewed as one of the most efficient tools for the development of spiritual intelligence in elementary school children (Grasmane, 2019).

In this paper, the authors aim to bring forward the theoretical analysis of the concepts like spirituality, spiritual intelligence, and spiritual development, as well as to illustrate the theoretical approaches determining the current research related to the phenomena and processes in the field of spiritual development. The theoretical background of the spiritual development will be illustrated by three main approaches – cognitive-developmental, social ecology, and dynamic systemic approach to the conceptualization of this field. The further presentation consists of three main chapters: next two chapters will advance the analysis of spirituality and spiritual intelligence, while the following chapter will address theoretical

approaches to the spiritual development, thus laying the foundations for the conceptual background of envisaged psychopedagogical intervention.

2. Spirituality

Spirituality has been described as a philosophical, psychological, and pedagogical concept and, in line with the literature review. Different definitions of spirituality consistently emphasise that human being primarily is a spiritual being and spiritual development is the natural need of a human. We are spiritual beings as we are directed and motivated by the need to ask ourselves some existential questions: Why I was born? Who am I in reality? What do I want? How can I fulfil my wishes? How can I change something in my life? What is the meaning of life? Going through one's life, a person wants to grasp his/her space of life in a wider context.

A person intuitively engages in a spiritual experience, searches answers to his/her own questions in relation to spiritual matters. This intuitive spirituality is reflected in questions articulated regarding the meaning of life and the unique nature of each person. Spirituality is the capacity of a person to be in contact with the supreme reality and ability to use this contact in search for the answers regarding the personal meaning of life.

Spirituality can be defined in different ways, it can be viewed 1) both from a religious and a secular point of view, 2) from a religious point of view, 3) from a secular point of view. In a scientific discourse, it can be detached from religion, focusing more on the investigation of a human's individual spiritual experience. Keeping the distance between the scientific research on an individual spiritual experience and the experience of spiritual studies by traditional religious confessions, we reach greater freedom and scientific autonomy in articulation of the scientific understanding of spirituality (Sinnott, 1998).

Scientific exploration of spirituality is inevitably connected to the scholarly discussion regarding the central feature of spirituality. It should be noted that central indicators of spirituality are viewed differently by different scholars of this field. For instance, Fowler, famous for the investigation of the theoretical underpinnings of this scientific construct, considers faith as the central feature of spirituality and argues that the development of faith stimulates the awareness of the meaning of life, the uniqueness of personality, values and capacity to live in harmony with one's internal values (Fowler & Levin, 1984). On the other hand, Oser and Gmünder see the relationships with the Divine as the main feature of spirituality (Oser & Gmünder, 1991). In his turn, Conn argues that the central characteristics

of spirituality are ego development, autonomy, and self-awareness, as they affect and are affected by relationships with others (Conn, 1992). Other theories, related to spiritual development, focus on the development of moral understanding. Representatives of this direction admit that indicators of moral understanding influence the quality of human interaction that can also be regarded as an essential trait of spirituality (Mitchell, 1988)

The urgency of children's spirituality and spiritual development investigation nowadays is specifically determined by the fact that the development of a harmonious personality and its facilitation are major goals of education in many countries worldwide. The contribution of psychology in this context is studying the opportunities, prerequisites, and mechanisms of children's spirituality development. Scholar of children's spirituality, Boyatzis characterizes spirituality as faith, beliefs, values, and ability of practical application of these aspects in life. Studying the forms of children's spirituality expression, the author writes that children's spirituality is manifested in their philosophical and spiritual beliefs of life and its processes, in daily expressions of children's personality, as well as children's free drawings and other free creative works (Boyatzis, 2005; Reich, Oser, & Scarlett, 1999). Woolley states that children's spirituality has a combined character – it entails both rational and mythological aspects. The mythological, intuitive, and imaginary constitute the bases for child's spirituality (Woolley, 2000).

To sum up the ideas by spirituality researchers, it seems that, regardless of already elaborated scientific guidelines, we are still missing a satisfactory answer to the questions: what exactly is the research object in the studies of spirituality, and what research methods are suitable to make scientifically correct inquiry in this field (Francis, 1998)?

Starting elaboration of the psychopedagogical intervention for spirituality for children we need to clarify the understanding of forms and traits of spirituality and answer the question – what exactly needs to be developed by the newly designed program? What specific features or aspects should be developed in order to claim that the given program develops spirituality? One of the possible answers to this question is spiritual intelligence (SI) – a construct that can be successfully conceptualized and empirically studied as the central phenomenon developed by means of psychopedagogical intervention. We will have a short insight in this phenomenon in the next chapter of the paper.

3. Spiritual intelligence

Development of SI is essential for humans to have a successful life as a personality and to reach the goals of one's life. The input of psychology in this context could be the exploration of possibilities, determinants, and mechanisms for the development of SI. The concept of SI is closely connected with the concept of spirituality, but in the context of the given paper, it has a scientific connotation and in psychology it is detached from the straightforwardly religious approach to the understanding of spirituality.

At the end of the last century, reacting to the studies by Gardner in relation to the multidimensional nature of intelligence, the scientific community observed the blossoming of the research on separate dimensions of intelligence – social, emotional, moral intelligence. Social and emotional intelligence encompasses the capacities of social and emotional perception – a specific level of intrapersonal and interpersonal capacities (Gardner, 2000; Goleman, 1995; Wigglesworth, 2011). Initially, SI in these studies was described as moral intelligence, later it was substituted by the specific name of spiritual intelligence. Let us review several most significant explanations of SI in order to aggregate the provisional list of targets for the envisaged intervention program.

Thus, Vaughan describes the development of SI as going beyond the direct psychological development in the traditional sense. Besides the development of self-awareness, SI can be grasped as a transcendent, mystical, or spiritual attitude toward life, thinking, relationships, and world. Working as a psychotherapist, he observed that a high level of SI opens human heart, enlightens one's mind, inspires the soul, connects the individual, unique part of personality with human mind, and enables ways to express this uniqueness. SI can be developed by means of spiritual exercises and the development of SI can help us to avoid the delusional perspective of the world. Cultural expressions of SI are love, wisdom, and service (Vaughan, 2003). Grounding on the studies and definitions by Vaughan, we can discern several important indicators of SI – spiritual self-awareness, acquaintance with different states of consciousness, ability to switch between these states, intuition, meditation, and visualization, enabling to grasp and unveil the wisdom of the inner world (Vaughan, 2003).

On the other hand, Emmon describes SI as adaptive skills and discerns five faculties of SI, namely, to 1) rise above the physical and material perception of the world in a transcendental way, 2) deliberately switch between different states of mind, 3) sanctify daily experience, 4) use the spiritual resources to solve problems, and 5) be (Emmon, 1999, 2000). Based on

Emmon's definition of SI, we can distinguish one more essential aspect of SI – adaptive skills – that allows using spiritual capacities and information, efficiently dealing with daily problems and reaching set goals (Emmon, 2000).

One of the leading researchers of SI, King similarly pictures SI as a collection of adaptive mental capacities, grounded on the spiritual, transcendental, and immaterial perception of the world, especially stressing those capacities that help to access the unique human nature, determine the meaning of human life, transcendence, and assist in widening the limits of self-awareness. These processes play an adaptive role in the awareness of personal meaning, thus helping to solve different problems and developing the ability for abstract argumentation. The author distinguishes five features of SI: understanding and awareness of personal meaning, transcendental awareness, critical existential thinking, high level of general awareness (King, 2010). Theory elaborated by King, among other things, stresses one more essential feature of SI – the awareness of one's uniqueness.

Zohar and Marshall, in their turn, explicate SI as a possibility to ask yourself – how to change my life if I want to? SI helps to make decisions in tune with one's inner world and values. The authors discern the following features of SI: self-awareness, spontaneity, creativity, holism, vision of life and values, ability to accept diversity, sense of independence, ability to create, re-create, awareness of resources, mission and awareness of one's self as a self-respecting and humble personality. Based on this definition, SI can be explained also as the development of universal awareness in terms of the idea that a human being is a responsible part of a greater whole and his/her decisions influence the surrounding world (Zohar & Marshall, 2011).

Researcher of SI, Wigglesworth defines SI as a human's inner need and ability to encounter something greater than him/herself. The researcher emphasizes that a person with SI is calm, focused, aware of one's mission and calling, loving, compassionate, able to take care of others, faithful, courageous, trustful, forgiving, generous, a great teacher, leader and mentor, humble, wise, non-violent, open-minded, persistent, oriented toward values, able to devote him/herself to others and serve others. This definition highlights one more trait of SI – ability to accept and engage with something greater, entailing the awareness of mission and calling, the unity of heart and mind, understanding of one's personal meaning of life, and development of mature personality (Wigglesworth, 2011).

Moldavian researcher Gheorghita depicts SI as healthy and powerful self-awareness that enables one to rise above the cognitive and emotional intelligence, in this way helping to find solutions for the tasks of one's life in a more efficient way, being in a state of emotional balance and stability. SI connects the cognitive and emotional intelligence and fosters the development of these two dimensions of intelligence (Gheorghita, 2014). According to the theoretical exploration of SI by Gheorghita, one more feature of SI is the development of a self-aware personality. Such a personality displays self-respect, ability to live in the present moment, "here and now", as well as the sense of independence, ability to oppose the views of the crowd and defend one's own standpoint (Gheorghita, 2014; Zohar & Marshall, 2000).

In her turn, researcher and children therapist Painton writes that, in the course of her 20 years of experience of working with children's psychopathologies, she has observed that, by helping children to reach self-awareness, awareness of their inner world – talents, power, peace, faith and, thus, developing their SI, she was able to improve children's psychological health and reduce their pathologies. Painton defines SI as the level of awareness of one's own inner world: SI is the capacity of a child to sense the deepest dimensions of being, bringing him/her freedom, developing his/her intuition, faith, empathy, and other spiritual qualities. High SI builds the child's awareness of self-worth, understanding of the meaning of life, awareness of vision and goals of life (Painton, 2009).

All research mentioned above point to the significance of SI development, however, the pressing question remains – in what way and with what tools can we foster the development of SI? The research literature does not represent ready-made programs and methods for the development of SI. The same problem appears in relation to the ways of integration of SI development in educational process, albeit it is known that maturation of SI stimulates the development of rational intelligence (Bhatia & Safara, 2013).

- 1) To sum up the features of SI mentioned above, we can outline five targets that should be reached by the psychopedagogical intervention program for the development of children's SI: 1) to develop universal awareness and ability to be in contact with supreme reality (Zohar & Marshall, 2000; Wigglesworth, 2011);
- 2) to develop spiritual self-awareness – different states of consciousness, ability to switch between these states, intuition, meditation and visualization, enabling to grasp and unveil the wisdom of the inner world in order to use it in solving real life problems (Emmon, 2000; Goleman, 1995; Vaughan, 2003; Zohar & Marshall, 2000);

- 3) 3) to develop skills of adaptation, enabling the usage of spiritual capacities and information for efficient dealing with daily problems and reaching set goals (Emmon, 2000; Vaughan, 2003; Wigglesworth, 2011; Zohar & Marshall, 2000);
- 4) to teach awareness of human uniqueness, fostering access to one's own unique nature and shaping meaning of life, transcendence, enhancing limits of self-awareness (King, 2010; Wigglesworth, 2011);
- 5) to develop a self-aware personality, able to live in the present moment, with a sense of independence, ability to oppose the view of the crowd and defend one's own perspective, to develop authenticity, skills to feel, hear oneself and express it verbally, ability to ask questions and search for personal answers regarding the meaning of life, to evaluate personal resources and develop the sense of self-sufficiency (Gheorghita, 2014; King, 2010; Wigglesworth, 2011; Zohar & Marshall, 2000).

The next chapter of the paper will focus on spiritual development and its theoretical approaches. The analysis of these approaches will allow designing the theoretical background of psychopedagogical intervention not only on the level of goals, but also in terms of methods and approaches.

4. Spiritual development: looking for the theoretical approaches

As it was mentioned above, spirituality and, in the same vein, spiritual development is a multi-functional concept, therefore, spiritual development, as well as the spirituality, can be analysed from different angles (Benson, Roehlkepartain, & Rude, 2003). Reaching agreement over the definition of spiritual development has been a hard and complex task. The main problem is to find the common response to the scientific question – what should be developed in order to identify this development as a spiritual development in scholarly research? Even in scientific literature oriented toward the problems of spiritual development, for instance, *Handbook of Spiritual Development of Childhood and Adolescence* (Roehlkepartain, King, Wagener, & Benson, 2006), scientists view the construct of spiritual development from different perspectives. Again, these difficulties in explanation of the construct testify to the multi-functional character of spirituality and spiritual development. To deal with this problem, The Center for Spiritual Development, situated within the Search Institute in Minnesota, USA, suggested the following definition of spiritual development: it is growth in “intrinsic capacity for self-transcendence, in which the self is embedded in something greater than the self, including the sacred... it is shaped both within and outside of religious traditions, beliefs and

practices” (Ben son, Roehlkepartain, & Rude, 2003, pp. 205–206). According to Boyatzis (2003), the spiritual development, thus, can be viewed as 1) a natural propensity (Hay, Reich, & Utsch, 2006), b) a form of socialization shaped by different experiences within and out side religion (e.g., family, education, etc.), 3) connection and relationality to what is beyond the self.

The literature analysis shows several theoretical approaches to the issues of spiritual development offering different perspectives on this phenomenon. The further presenta tion will elaborate three most important views in this regard: 1) the cognitive-develop mental approach, 2) the dynamic systemic theory, and 3) the social ecology approach.

Cognitive-developmental approach

The cognitive-developmental approach was initiated by two types of discussions in the research field of religious concepts. The first discussion started already in the 1960s, when spirituality and spiritual development, according to the theories by Piaget, were defined using the concepts of God and prayers (Elkid, 1970; Goldman, 1965; Long, Elkid, & Spilka, 1967). The second wave of discussions in the 1990s emphasised the intuitive, domain-specific nature of thinking (Boyer, 1994). Both of these discussions ex plicitly suggest an idea that spirituality can be developed. Later on, Johnson (2000) and Boyatzis (2003) implicated that spirituality can be developed if a person gets assistance in reaching self-awareness of his/her intuitive natural spirituality, gradually infusing it in the process of deliberate thinking.

Similarly to an individual human being, who intuitively searches for and wants to reach awareness of his/her inner spirituality, psychology as a social science has already for sev eral centuries explicitly tried to describe the path of human spiritual development. Starting with C. G. Jung, who described a transformative journey of personal awareness from per sonal and collective unconscious to individuation, this is evident in E. Erikson’s stages of psychosocial development, pointing to the awareness of personal identity in social context, and in six stages of moral development conceived by L. Kolberg, from egocentrism to democracy and awareness of universal ethical principles. In addition, C. Gilligan, who has suggested the ethics of care, has elaborated the stages, which in their essence are very close to the stages of spiritual development. She distinguishes three levels of human develop ment, starting with the awareness of purely individual and egocentric needs and submission to them, to a person of high moral standards, able to consider one’s own needs on the one hand, and care for the needs of others on the other (Giligan, 2003). In addition, the theory by R. Kegan on the evolution of

consciousness draws close to the essence of spiritual development. He discerns five stages considering the order of mind: 1) impulsive mind (2–6 years of age), 2) instrumental mind (6 years old through adolescence), 3) socialized mind (post-adolescence), 4) self-authoring mind (about 35% of adults), and 5) self-transforming mind (typically after 40 years of age if achieved) (Kegan, 1982).

All these cognitive theories lead to the field of spirituality, spiritual development, and SI. However, since spiritual development as a deliberately studied phenomenon appeared in the psychological research only at the end of the 20th century, scientific literature is still scarce of empirically grounded and well-described models featuring different aspects of spiritual development, in line with stages of cognitive development.

Human development is usually conceived in a multifunctional context and researchers try to analyse diverse aspects of development. For instance, Kartwright describes the link between two aspects of development – cognitive and spiritual development, integrating Piagetian approach to cognitive development with spiritual development (Kartwright, 2001). Sensomotoric stage is the first developmental stage, where a child still cannot detach him/herself from the surrounding world. Children cognize the world through their senses. At this stage, in the context of spiritual development, a person unconsciously senses spirituality or, possibly, receives some kind of spiritual information but is unaware of spirituality as a fundamental reality that, though immaterial, is an essential human life quality prerequisite (Koplowitz, 1990). Like a sensomotoric infant who is not aware of other individuals as separate entities, also as concerns the spiritual development, at this stage an individual is not aware of spiritual experience that s/he lives through unconsciously.

At the next, pre-operational development stage, a child perceives the world in a symbolical and mythical way. In addition, at this stage in one's spiritual development, an individual cannot consciously apply spiritual development mechanisms. S/he has started the route of inner transformation, but is treating any changes more like a miracle. A child does not know the prerequisites of spiritual development and cannot use them consciously in spiritual development. This stage is dominated by mystically mythological thinking and mythological symbolical perception of spirituality. The stage of concrete operations with the beginning of the development of child's logic, applying visible objects and observing regularities, practically creates a similar effect in child's spiritual development. An individual develops inner transition and starts admitting generally accepted concrete accounts of spiritual

development and consciously applying them in one's life and subjective experience (Labouvie-Vief, 1999). As the stage of concrete operations in spiritual development is marked by forming logical conclusions based on visible experience and general explanations, at this stage a human starts searching for logical explanations for his/her relation with God. This stage ensues when an individual is no longer satisfied with a purely symbolical mythological and mythical account of the spiritual world and starts searching for explanation of what happens in his/her life. Hence, unified social norms provide support for both intellectual and emotional, as well as spiritual world cognition and development. At this stage, an individual may reveal concrete significance and meaning of particular spiritual regularity and most often this concerns human conduct, social control, values, and beliefs. A human focuses on a concrete action proceeding from moral norms or values assumed by the individual as his/her own. Hence, at this stage he/she may focus on developing communication of kindness and love in oneself and relations with others in one's social milieu, at the same time absolutely ignoring someone in need asking for help, if this value has not been socially suggested as necessary (Fowler, 1994).

At the stage of concrete operations, an individual starts objectively and logically differentiating between subjective and objective opinions in perceiving and interpreting various phenomena. At this stage, an individual can get more and more distanced from the collective knowledge of culture, family, and community and is able to notice different opinions and beliefs accepting several opinions instead of accepting one opinion as the only truth.

Thus, a human gradually reaches the stage of formal development. The ability to regard and consider different versions of reality, classifying them in accordance with personal values and beliefs, is a typical model of formal thinking characteristic of this stage of cognitive development (Sinnott, 1998)

When an individual reaches the formal development stage, according to Piaget, he/she develops the ability of abstract judgement of processes and matters. In relation to the spiritual development, at this stage, a person gains the ability to guide his/her conduct in accordance with abstract principles and values. For instance, a person may focus on developing kindness or love as values in oneself and looking for opportunities to express them in one's life. A person explores and cognizes particular forms of expressing love or kindness and tries to put them to practice in his/her life. Relations with the highest force or God at this stage are formed through

actual expressions of love and kindness towards other people. At both the concrete and the formal stage, a person makes judgements on the bases of objective, logical explanations and avoids any subjective interpretation.

However, at some moment of the individual's development, s/he may start doubting values of culture, religion, and family as the only truth and begin to consider various alternative versions of reality and assume more appropriate versions matching them with one's deepest, unique world vision. At this moment, an individual reaches a post-formal development stage (Sinnot, 1998). In this way, a new subjectively objective world vision is formed that is characteristic of the post-formal stage of spiritual development.

J. Fowler is another scholar of spiritual development who attempted at integrating Piaget's theory of cognitive development with spiritual development. He places faith at the heart of spiritual development that is regarded by other scholars as an essential component of spirituality and SI (Emmon, 2000; King & DeCicco, 2009; Vaughan, 2003; Wigglesworth, 2011). Based on Piaget's stages of cognitive development, he distinguished seven stages of faith development: 1) primary or non-differentiated stage (from birth to 4 years of age) – natural faith, the development whereof depends on the impact of the surrounding environment on child's natural faith manifestations; 2) intuitively projective faith (3–7 years of age) – a great role is attributed to imagination and symbols, faith develops through spiritual tales and bears a magical character in child's perception; child's thinking of faith is more intuitive than rational; 3) mystical literary faith (6–12 years of age) – critical thinking abilities develop, a child gains life experience and starts separating the truth from mythical literary art works; at this age children ask the question: "What is the truth?" 4) synthetically conventional faith (11–18 years of age and many adults) – adolescents start thinking abstractly and reflecting on the way peers and family practice their faith values, compare themselves to others, marked by conformism, generalized thinking of values and faith; 5) individually reflective faith (18–27 years and any other age) – growth of individual faith, personal opinions, and ability to respect different viewpoints; suffering may test a person's world view and faith, and person's spiritual development is determined by whether a person can remain faithful to his/her belief and opinion; 6) conjunctive faith – this stage is reached before 30 years of age by just 7% of people and on the whole far fewer people ever reach this stage as compared to the previous one; in stage 5, faith is confirmed by suffering giving rise to control, discipline, and complete awareness of one's faith, whereas in stage 6 a new opinion is formed and a new, much more

mature experience of faith is developed that is able to process the tension created by life and negativity; a person undergoes a process of transformation, is aware of it and accepts it; at this stage a person, being fully aware of one's world view, can humbly accept completely different world view; 7) universal faith – the highest degree of faith development that, according to Fowler, is reached by just 0.3% of humans, stage of sanctity, enlightenment, and highest development in which a person gains the fruit of faith; a person sees, hears, realizes, and applies spiritual gifts of supernatural character (Fowler, 1981).

The cognitive approach bears an inner focus characterizing inner spiritual development. To elaborate psychopedagogical intervention for SI development, it is essential to investigate and take into account these inner psychological aspects of spiritual development as they help to set objectives of SI development and search for the most appropriate methods to reach them. Thus, cognitive theories of spiritual development reveal that: 1) as spirituality is prone to development, eventually, such intervention is meaningful, 2) spirituality is an inner intuitive phenomenon, the development whereof is related to raising intuitive thinking to awareness and rational thinking, 3) spirituality is the ability to communicate with the transcendent, 4) spirituality is related to the quality of contact with oneself, one's intuitive, unique nature, quality of relations with other people, ability to respect nature and the surrounding environment as well as the quality of relations with the supreme reality.

The dynamic systemic spiritual development theory

The leading scholars of developmental psychology indicate that inability of cognitive stage theories of listing variables that affect the research results gives an opportunity for emergence of a new theoretical base of spiritual development studies named dynamic systemic theory (Boyatzis, 2005; Spilka, Hood, Hunsberger, & Gorsuch, 2003). The cognitive approach treats development in relation to the age periods, whereas the dynamic systemic approach investigates the development of spirituality irrespective of a particular age of a person (Overton, 1998). The cognitive approach conditionally forms the general theoretical base of the understanding of spirituality; whereas the dynamic systemic theory is applicable in untypical situations (e.g., child's SI development is impeded or temporarily blocked due to a psychic trauma). In cases of untypical experience, scholars regard stages of spiritual development of a particular person irrespective of his/her age (Boyatzis, 2005). Scholar of spiritual development, Spilka writes that the obsession with formulating particular age stages interferes with the understanding of a human's unique nature and unique spiritual development

(Spilka et al., 2003). The theoretical basis of this approach is supplemented by G. Siegler who investigated children's individual mathematical abilities and elaborated methods of helping children to do sums. Within this research, G. Siegler revealed that each child at a particular stage of his/her development has a command of a different thinking strategy. Various thinking strategies of a child compete and one of them dominates at a time. For this reason, the researcher noted that children of a similar age cannot be compared, but it is important to search for the dominating thinking strategy for a particular child. Similarly, G. Siegler discusses children's SI development. She writes that, when observing children's and adults' doubts of their faith, one should not ignore that at each moment another spiritual thinking strategy is dominating and it is more sensible to study these thinking strategies and the way they replace one another than elaborate static spiritual development models (Siegler, 1996).

The most popular of the dynamic systemic theories is that by J. Fowler who describes faith development stages in relation to not only a person's age but also proceeding from qualities of the formation of the living faith. Fowler distinguishes seven aspects of faith that he calls "faith structure consciousness windows" and analyses them regarding person's awareness of faith and its maturity. Faith consciousness windows are characterized as follows:

Aspect 1 – form of logic. This aspect describes the most characteristic model that constitutes a person's worldview. This entails faith development stages 1–4 as formulated by Fowler that comply with Piaget's cognitive development stages from chaotic to abstract thinking (Fowler, 1981; Piaget, 1972).

Aspect 2 – impact of social perspective. This aspect considers the way one person's inner construct affects another person. This construct invites to look deeper into oneself and through another person learn more deeply about one's inner world. This aspect develops more slowly as people tend to perceive others not relating that to learning about themselves.

Aspect 3 – formation of moral judgements. This aspect emphasizes what a person thinks of morality and how s/he can make decisions based on inner morality.

Aspect 4 – limits of social awareness. Faith develops in the social context and is related to community, family, and church. Community facilitates faith development and this aspect focuses on a person's ability and quality of being within a community.

Aspect 5 – focus on authority. This aspect describes the impact of authority on the development of faith and the way faith is related to authority, for instance, how authority can affect a person's understanding of the meaning of life.

Aspect 6 – awareness of the world coherence. This aspect investigates the way of the formation of a person's worldview assumed collectively or individually by undergoing diverse experiences.

Aspect 7 – symbolical function. This aspect considers the way a person realizes and applies symbols (Astley, 2009).

Teachers of Sunday schools and Christian teaching point out that about 70% of children develop their faith in a particular way and 30% of children undergo untypical development concerning their faith (Fowler, 1981). In such cases, Fowler's faith structure of consciousness windows help teachers to better understand children and develop an individual teaching approach (Fowler & Dell, 2006). The majority of representatives of this trend prefer a deeper investigation of a child's development taking into consideration individual indicators (Overton, 1998).

Hence, the dynamically systemic spirituality development theory emphasizes the significance of a child's unique and individually specific spiritual development. Thus, working out the psychopedagogical intervention for the development of children's SI, it is essential to define spiritual thinking strategies and qualities that are not related to a particular age, but characterize the quality of SI development.

The social ecology approach to child's spirituality development

The first to lay the theoretical ground for this idea in 1978 was Vygotsky who suggested that children develop in a socio-cultural environment where most important factors are parents' knowledge and the way they practically apply knowledge models created by social and culture life to help children develop and grow (Vygotsky, 1978). At the same time, Bronfenbrenner elaborated the ecological development theory that emphasizes the necessity to study development in diverse environments and understand the ecological system of human living, growth, and development. According to Bronfenbrenner's ecological system theory, humans are included in various ecosystems, starting with the most intimate family ecosystem, then a broader school system, finally the broadest system entailing society and culture. Each of these systems interacts with and influences one another in all aspects of human life (Bronfenbrenner, 1979).

Later on, the social ecology approach was used in studies of spiritual development, assessing the impact of the social context on a child's spiritual development (Boyatzis, Dollahite, & Marks, 2006). Within this approach, the focus is on the impact of social systems

close to a person (family, peer groups, church, and school) on spiritual development and various interactions among these groups as well as impact of these interactions on a person's spiritual development. According to scholars, development happens in various social contexts and, like Bronfenbrenner, researchers of spirituality regard the family as the primary social context. Outside the social impact of the family, other social contexts affect a person and they are compared to the influence of the family context.

The social ecology approach focuses on the interaction among various social contexts and different spiritual aspects of human life. Hence, in this context children's perception of various religious activities is studied, e.g.: praising God, spiritual support of Christians and the way it helps them grow spiritually (Regnerus, Smith, C., & Smith, B., 2004). The major emphasis of the theory is on family mechanisms that affect child's spiritual development. From this angle of vision parents and other adults who bring up a child may function as mentors who facilitate the development of child's spirituality and spiritual thinking. The most popular scholar of this trend, K. Hyde investigates the way God's image "lives" in child's thinking and affects other relations in child's life. Alternatively, the other way round, how relations with parents influence child's notion of God in child's thinking and perception (Hyde, 1990). K. Hyde describes children's perception – that a child sees God in an anthropomorphic way, as similar to human. A child sees God as a large person in heaven and the way a child perceives parents does not differ much from the way a child perceives God. Parents are anthropomorphized in child's perception and parental figures act in child's thinking as fundamental cognitive prejudices (Barett & Keil, 1996). Children endow both parents and God with natural and supernatural abilities. However, research shows that God is attributed higher-level powers as compared to parents. Hence, a 5 years old girl believes that her mother would not be able to understand a crude drawing made by her, but God would be able to do it at once (Wolley & Phelps, 2001). God's supernatural, transcendental power in a child's life is combined with the child's own individual faith and belief.

Another approach within this theory that treats specifically children's spiritual development is the transaction theory that indicates that parents and children influence each other's spiritual development (Kuczynski, 2003). Young researchers of spirituality prefer this model and argue that family aware of just the parent's impact on child's development is directive. It is hard to determine where parents' influence ends and children's self-development starts. It is

regarded that a child possesses intuitive, unique, natural spirituality and in families using non-directive approach to upbringing, spirituality is exchanged, thus enriching one another.

The social ecology theory is a theory oriented toward the impact of external factors. Hence, elaborating psychopedagogical intervention for the development of child's SI, one must take into consideration the quality of the mutual interaction between a teacher and a learner. Researchers who already have elaborated similar programs emphasize the significance of this aspect in the implementation of spirituality development program (Lipman, 1988; Stanszus et al., 2016). They also indicate that efficient course of the program implementation and its outcomes depend on teacher's readiness for directing the program.

Regarding the theoretical trends of spiritual development, one may make conclusions useful for the elaboration of psychopedagogical intervention for SI development:

1) Elaborating psychopedagogical intervention, it must be precisely defined which spirituality component is developed as well as being clearly aware of its significance and theoretical background. Such an intervention is considered scientific in case the authors precisely define what construct exactly it develops and what specific features of this construct are supposed to be developed.

2) The cognitive-developmental approach characterizes spiritual development as an inner quality. To elaborate psychopedagogical intervention for SI development, it is essential to take into consideration these inner psychological aspects of spiritual development as they will help to delineate the objectives of SI development that, in turn, will help in searching for most appropriate methods to reach them. Cognitive theories are useful for SI development by confirming that spirituality can be developed, it is an inner intuitive phenomenon, the development whereof is determined by raising from intuitive to conscious thinking.

3) As the dynamic systemic theory highlights the significance of child's unique and individual spiritual development, when elaborating psychopedagogical intervention for children's SI development, it is important to define spiritual thinking strategies and qualities that are not related to a certain age but characterize the quality of the individual SI development. SI program in fact entails developing such thinking strategies, therefore the theoretical framework of the paper defines features of SI and seeks for methods of developing them

4) The social ecology approach to child's spirituality development is a theory of the impact of external factors. To elaborate a psychopedagogical intervention for child's spiritual

development, it is essential to take into consideration the quality of the interaction between a teacher and a learner. Researchers who have elaborated this kind of programs emphasize the significance of this aspect in the implementation of the spirituality development program noting that an efficient course of the program implementation and its outcomes depend on teacher's readiness for directing the program.

5. Conclusions

The 21st century is characterized by an extremely rapid and broad development of science and technologies. However, while one part of humankind finds this to be an exciting challenge, others, including children, could experience great anxiety, deep loneliness, and fear. Scholars hold that modern developmental psychology findings and the system of education in general by disregarding the spiritual aspect of human development create grave consequences manifested in the present-day political, social, cultural and other major spheres of society (Souza, Francis, Higgins-Norman, & Scott, 2009). Development of spirituality and its integration into the system of education facilitate the development of a society that serves higher values, is capable of forming mutual relations based on humane attitude and respect to life, both in nature and in human. Spirituality development is not just an issue of bringing up children to integrate them into society but it is a prerequisite that helps providing children with an opportunity of understanding the surrounding world and becoming responsible for their decisions. The issue of spiritual development is a basic issue of spiritual health, spiritual wellbeing and a happy, sustainable development-oriented society. Hence, elaboration of spirituality development programs, tools, and methods is an essential and significant objective of the contemporary science of psychology.

References

- Astley, J. (2009). The psychology of faith development. In M. Souza, L. J. Francis, O. Higgins-Norman, & D. G. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 231–244). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Barrett, J. L., & Keil, F. C. (1996). Anthropomorphism and God concepts: Conceptualizing a nonnatural entity. *Cognitive Psychology*, 31, 219–247. <https://doi.org/10.1006/cogp.1996.0017>
- Baxen, J., Nsubuga, Y., Botha, J., & Johanson, L. (2014). A capabilities perspective on education quality: Implications for foundation phase teacher education programme design. *Perspectives in Education*, 32(4), 93–105.
- Benson, P. L. (2004). Emerging themes in research on adolescent spiritual and religious development. *Applied Developmental Science*, 8, 47–50. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0801_6
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., & Rude, S. P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7, 204–212. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0703_12
- Bhatia, M. S., & Safara, M. (2013). Spiritual intelligence. *Delhi Psychiatry Journal*, 16(2), 413–423.
- Boyatzis, C. J. (2003). Religious and spiritual development: An introduction. *Review of Religious Research*, 44, 213–219.

- Boyatzis, C. J. (2005). Children's religious and spiritual development. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 123–143). New York: Guilford.
- Boyatzis, C. J., Dollahite, D. C., & Marks, L. D. (2006). The family as a context for religious and spiritual development in children and youth. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener, & P. L. Benson (Eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 297–309). Sage Publications, Inc.
- Boyer, P. (1994). *The naturalness of religious ideas: A cognitive theory of religion*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conn, J. W. (1992). Spirituality and personal maturity. In R. J. Wicks, R. D. Parsons, & D. Capps (Eds.), *Clinical handbook of pastoral counseling* (Vol. 1, pp. 37–57). Paulist Press.
- Elkind, D. (1970). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*, 12, 35–42.
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: Guilford Press.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3–26. https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr1001_2
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: HarperCollins.
- Fowler, J. W. (1994). Moral stages and the development of faith. In B. Puka (Ed.), *Moral development: A compendium* (Vol. 2, pp. 344–374). New York: Garland Publishing.
- Fowler, J., & Dell, M. L. (2006). Stages of faith from infancy through adolescence: Reflections of three decades of faith development theories. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. M. Wagener, & P. L. Benson (Eds.), *Handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 34–45). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fowler, J., & Levin, R. W. (1984). Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning. *International Journal for Philosophy of Religion*, 15(1), 89–92.
- Francis, L. J. (1998). Happiness is a thing called stable extraversion: Further examination of the relationship between the Oxford Happiness Inventory and Eysenck's dimensional model of personality and gender. *Personality and Individual Differences*, 26, 5–11. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(98\)00185-8](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00185-8)
- Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 27–34.
- Gheorghita, N. (2014). Ways of developing spiritual intelligence. *Journal of Experiential Psychotherapy*, 17(3), 31–36.
- Gilligan, J. (2003). Shame, guilt, and violence. *Social Research*, 70(4), 1149–1180.
- Goldman, R. G. (1965). Religious thinking from childhood to adolescence. *British Journal of Education Studies*, 14(1), 103–104.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Grasmane, I. (2019). Garīgais intelekts un tā attīstīšanas iespējas sākumskolas vecuma bērniem [Spiritual intelligence and possibilities of its' development for primary school children]. In *Proceedings of the 61st International Scientific Conference of Daugavpils University, Part B. Social Sciences*. Daugavpils: Daugavpils University.
- Hay, D., & Nye, R. (1998). *The spirit of the child*. London: Fount.
- Hay, D., Reich, K. H., & Utsch, M. (2006). Spiritual development: Intersections and divergence with religious development. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener, & P. L. Benson (Eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 46–59). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hyde, K. E. (2009). *Religion in childhood and adolescence*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Johnson, C. N. (2000). Putting different things together: The development of metaphysical thinking. In K. Rosengren, C. Johnson, & P. Harris (Eds.), *Imagining the impossible: The development of magical, scientific and religious thinking in children* (pp. 179–212). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kartwright, K. B. (2001). Cognitive developmental theory and spiritual development. *Journal of Adult Development*, 8(4), 213–220.
- Kegan, R. P. (1982). *The evolving self: Problem and process of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- King, D. B., & DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *Journal of Transpersonal Studies*, 28(1), 68–85. <https://doi.org/10.24972/jts.2010.28.1.68>
- King, D. B. (2010). Personal meaning production as a component of spiritual intelligence. *International Journal of Existential Positive Psychology*, 3(1). <https://www.meaning.ca/ijepp-article/vol3-no1/personal-meaning-production-as-a-component-of-spiritual-intelligence/>
- Koplowitz, H. (1990). Unitary consciousness and the highest development of mind: The relation between spiritual development and cognitive development. In M. L. Commons, C. Armon, L. Kohlberg, F. A. Richards, T. A. Grotzer, & J. D. Sinnott (Eds.), *Adult development, Vol. 2: Models and methods in the study of adolescent and adult thought* (pp. 105–111). New York: Praeger.
- Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent–child relations. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent–child relations* (pp. 3–24). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Labouvie-Vief, G. (1992). A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 239–252). New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Long, D., Elkind, D., & Spilka, B. (1967). The child's conception of prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6(1), 101–109. <https://doi.org/10.2307/1384202>
- Mitchell, C. E. (1988). Paralleling cognitive and moral development with spiritual development and denominational choice. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 25, 1–9.
- Oser, F., & Gmünder, P. (1991). Religious judgement: A developmental perspective. *Archive for the Psychology of Religion*. <https://philpapers.org/rec/OSERJA-2>
- Overton, W. F. (1998). Developmental psychology, philosophy, concepts and methodology. In W. Damon & R. L. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, 5th ed., pp. 107–188). New York: Wiley.
- Painton, M. (2009). Children's spiritual intelligence. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. G. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 365–380). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1–12.
- Regnerus, M. D., Smith, C., & Smith, B. (2004). Social context in the development of adolescent religiosity. *Applied Developmental Science*, 8, 27–38. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0801_4
- Reich, K. H., Oser, F. K., & Scarlett, W. G. (Eds.). (1999). *Psychological studies on spiritual and religious development: The case of religion* (Vol. 2). Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.
- Roehlkepartain, E. C., King, P. E., Wagener, L., & Benson, P. L. (Eds.). (2006). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.
- Sinnott, J. D. (1998). *The development of logic in adulthood: Postformal thought and its applications*. New York: Plenum.
- Souza, M., Francis, L. J., Higgins-Norman, O., & Scott, D. G. (Eds.). (2009). General introduction. In M. Souza, L. J. Francis, O. Higgins-Norman, & D. G. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 2–9). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Spilka, B., Hood, R. W., Jr., Hunsberger, B., & Gorsuch, R. (2003). *The psychology of religion: An empirical approach* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Stanszus, L., Fischer, D., Bohme, T., Frank, P., Fritzsche, J., Geiger, S., ... Schrader, U. (2017). Education for sustainable consumption through mindfulness training: Development of a consumption-specific intervention. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 5–21. <https://doi.org/10.1515/jtes2017-0001>
- Vaughan, F. (2003). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16–33.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society* (pp. 19–52). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wigglesworth, S. (2011). *Integral theory (also called AQAL theory) and its relationship to spiritual intelligence and the SQi assessment*. <https://deepchange.com/IntegralSpiritualIntelligence2011.pdf>
- Woolley, J. D. (2000). The development of beliefs about direct mental–physical causality in imagination, magic, and religion. In K. S. Rosengren, C. N. Johnson, & P. L. Harris (Eds.), *Imagining the impossible: Magical, scientific, and religious thinking in children* (pp. 99–129). Cambridge University Press.

Woolley, J. D., & Phelps, K. (2001). The development of children's beliefs about prayer. *Journal of Cognition and Culture*, 1, 139–167. <https://doi.org/10.1163/156853701316931380>

Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. New York: Bloomsbury.

Zohar, D., & Marshall, I. (2011). *Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. Bucharest: Vellant Publishing House.

2. Publikācija

Sākumskolas vecuma bērnu garīgā intelekta skalas izstrāde: satura pamatotības izvērtēšana

Ina Grasmane, Anita Pipere

Sociālo Zinātņu Vēstnesis, 2020 2 (31)

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

Anotācija.

Kā viena no pamatdimensijām, kas nodrošina indivīda un sabiedrības dzīves kvalitāti, garīguma dimensija pēdējos gadu desmitos ir īpaši piesaistījusi zinātnieku uzmanību. Tā kā zinātniskajā literatūrā garīgā intelekta (GI) mērīšanas instrumenti sākumskolas vecuma bērniem nav atrodamī, rakstā atspoguļotā pētījuma virsmērķis balstās vajadzībā izstrādāt skalu bērnu GI mērīšanai, kas būtu izmantojama, cita starpā, arī GI attīstības programmu efektivitātes izvērtēšanai. Dotais 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. Topošo bērnu GI skalas satura primārās validizācijas empīriskais 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 izvēlēti, balstoties uz viņu teorētiskajām zināšanām un profesionālo pieredzi pētījuma jomā, aizpildīja strukturētu aptauju, aprakstot 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 sasniegt pētījuma mērķi – noskaidrot sākumskolas vecuma bērnu GI skalas mērāmā fenomena satura reprezentativitāti, piemērotību un izstrādāto pantu un teorijas savstarpējo saderību.

Teorētiskie un empīriskie pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka topošā skala ir saturiski pamatota un tādējādi paver ceļu tālākajam darbam pie skalas psihometriskās validizācijas.

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

An Elaboration of the Spiritual Intelligence Scale for Primary School Children: Evaluation of Content Validity

Abstract

Over the past few decades, the spiritual dimension—recognized as one of the foundational aspects ensuring the quality of individual and societal life—has increasingly attracted the attention of researchers. Given the lack of available tools for measuring spiritual intelligence (SI) in primary school-aged children, the strategic aim of this study was to develop a scale for assessing children's SI. This work draws on the theoretical frameworks of D. King, S. Wigglesworth, J. Fisher, J. Fowler, K. Cartwright, and M. Painton. The empirical part of the study focused on the initial validation of the scale's content. It involved expert analysis to assess the alignment between the proposed SI model for children and established theoretical foundations. Experts also evaluated the relevance of the model's components in light of their professional experience and provided feedback on the age-appropriateness and clarity of the scale's items. Six experts, selected based on their theoretical knowledge and professional experience in the relevant field, completed a structured survey. They provided descriptive evaluations of the model's components and subcomponents, reviewed the corresponding items, and offered insights regarding the research problem. The steps taken to ensure the content validity of the developing scale, including addressing inconsistencies and refining problematic items, enabled the researchers to achieve the study's aim: to determine the representativeness and appropriateness of the construct being measured and the consistency between the theoretical model and item formulations. The findings of both the theoretical and empirical phases support the content validity of the proposed scale and pave the way for its further psychometric validation.

Keywords: spiritual intelligence, content validity, theoretical model, expert survey, Children's Spiritual Intelligence Scale (CSIS)

Ievads

Pasaules Veselības organizācija 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 ir veicis plaša mēroga pētījumu par mūsdienu amerikāņu garīgumu, kurā izmantoja cilvēku aprakstus par savu garīgo un reliģisko pieredzi (Wuthnow, 1998). Savukārt K. Rufs 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). T. Dž. Vatsons 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 ārkārtīgi būtiska zinātniska nepieciešamība.

Dotā pētījuma virsmērķis balstās vajadzībā pārbaudīt jaunas, teorētiski un empīriski pamatotas psihopedagoģiskās intervences (PPI) bērnu garīgā intelekta (GI) attīstīšanai efektivitāti. Lai to paveiktu, nepieciešams izstrādāt skalu bērnu GI mērīšanai, un dotais pētījums atspoguļo bērnu GI skalas (Spiritual Intelligence Scale for Children, SISC) izstrādes procesu tās satura pamatotības izvērtēšanas posmā.

Kopš pagājušā gadsimta beigām, kad GI jēdziens kļuva par zinātnisku diskusiju priekšmetu, ir radītas vairākas skalas GI mērīšanai pieaugušajiem. Viena no pazīstamākajām ir D. Kinga radītā GI mērīšanas skala SISRI-24 (Spiritual Intelligence Self-Report Inventory), kas ir adaptēta arī latviešu valodā (Regzdiņa, 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 savā grāmatā “*Veicini sava bērna garīgo intelektu*” (Encouraging Your Child’s Spiritual Intelligence)” piedāvā vecākiem un bērniem domātas aptaujas bērnu GI izpētei. Šīs pētnieces izstrādātās aptaujas panti tika ņemti par paraugu jaunizstrādātās bērnu GI skalas pantiem (Painton, 2007).

Tā kā zinātniskajā literatūrā GI mērīšanas instrumenti tieši sākumskolas vecuma bērniem nav atrodamī, aplūkosim izpētes instrumentus, kas saistīti ar dažādiem bērnu garīguma aspektiem.

Kā vienu no plaši izmantotām skalām bērnu garīguma pētniecībā var minēt J. Fišera Garīgās veselības skalu sākumskolas vecuma bērniem (FGLL/Feeling Good, Living Life, Fisher, 2004). Fišers kā būtisku zinātnieku uzdevumu uzsver validizētu skalu izstrādi un publiskošanu, kas atvieglotu pētnieku uzdevumu pētīt dažādus bērnu garīguma aspektus, kā arī programmu un metožu veidošanu, kas mērķtiecīgi attīsta bērna garīgumu (Fisher, Francis, & Johnson, 2000). Savukārt garīguma pētnieks R. Gomezs sadarbībā ar Dž. Fišeru ir izveidojis garīgās labklājības aptauju (SWBQ/Gomez & Fisher, 2003), kuru var izmantot sākot no 11 gadu vecuma. Indiešu GI pētnieki C. Madhumathi un D. Suparna izstrādāja 55 pantu pusaudžu GI mērīšanas skalu, kas tika radīta, balstoties uz sešām pieaugušo garīguma izpētes skalām (SIS/Spiritual Intelligence Scale, Misra, 2005; Prague Spirituality Questionnaire, Rican &

Janosova, 2007; ESI-R/Expressions of Spiritual Inventory, MacDonald, 2000; Spiritual Transcendence Scale, Piedmont, 1999; BMMRS/Brief Multidimensional Measure of Religiousness/Spirituality, Fetzer Institute and National Institute on Aging Working Group, 1999; Spiritual Assessment Scale, Howden, 1992). Indiešu pētnieku izstrādātā skala sastāvēja no piecām pamatskalām – starppersonu attiecības, attiecības ar transcendentu, dzīves jēga un meklējumi, mīlestība un līdzjūtība (Madhumathi & Suparna, 2017). Šie komponenti ir iekļauti arī sākumskolas vecuma bērna GI skalā.

Pētnieki ir aprakstījuši arī patreizējo bērnu garīguma mērīšanas skalu trūkumus. Piemēram, T.D. Gilmans un E.S. Hebners identificē divus būtiskus esošo instrumentu trūkumus. Pirmkārt, instrumentiem trūkst multikulturālās ticamības. Ja būtu jāsalīdzina dažādu etnisko grupu bērni, kas ir būtisks zinātnes 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 mērīšanai neatspoguļo konkrētas labklājības jomas bērnu un pusaudžu dzīvē (Gilman & Huebner, 2000; Gilman & Huebner, 2002; Huebner et al., 2004). Savukārt Dž. Fišers akcentē trūkumus 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. Šāda kļūda var veidoties mērāmā jēdziena neprecīzas teorētiskās analīzes dēļ (Fisher, 2013). Šeit parādās būtiska nepieciešamība precīzi definēt mērāmos jēdzienus, lai netiktu pieļautas saturiskas kļūdas (Wiklund, Wiren, Erling, Karlberg, & Albertsson-Wikland, 1994).

Dž. Mata-Makmahonas garīguma pētījumu (2005-2015) pārskatā tiek norādīts, ka garīguma empīrisko pētījumu ir ārkārtīgi maz, īpaši jautājumos, 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 mērīšanai.

K. Mūra, V. Talvare un S. Bosacki raksta, ka bērnu garīguma pētnieku būtisks uzdevums ir izstrādāt garīguma mērīšanas 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 pārvarēšanas stratēģijām un citām bērna attīstībai svarīgām jomām (Moore,

Talwar, & Bosacki, 2012). Arī garīguma pētnieks R. E. Boyatzis uzsver, ka ir jāizstrādā skalas kvantitatīvai garīguma pētīšanai un jāpēta bērnu garīgums dažādās kultūrās (Boyatzis, 2008).

Lai izstrādātu jaunu, teorētiski un empīriski pamatotu skalu bērnu GI pētīšanai, vispirms ir svarīgi radīt teorētisku modeli, kas definētu bērnu GI specifiskos komponentus. Ņemot vērā iepriekš aprakstīto, kā arī iepriekš minētās pētnieku kļūdas bērnu garīguma mērīšanas skalu konstruēšanā, tika veikta rūpīga GI jēdziena teorētiskā analīze, kas ļāva noskaidrot bērnu GI modeļa komponentus, kuru īsumā aprakstīsim nākamajā raksta nodaļā. Šis bērnu GI teorētiskais modelis tika likts jaunizstrādātās 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 reliģiski, gan sekulāri aspekti, 2) tikai reliģiski aspekti, 3) tikai sekulāri aspekti (Grasmane & Pipere, in press). Garīgums var tikt definēts dažādos veidos un zinātnē to iespējams nošķirt no reliģijas, vairāk koncentrējoties uz cilvēka individuālās garīgās pieredzes izpēti. Ievērojot distanci starp cilvēka individuālās garīgās pieredzes zinātnisku izpēti un tradicionālo reliģisko konfesiju piedāvāto garīguma pieredzi, mēs iegūstam lielāku brīvību un neatkarību, formulējot zinātnisku izpratni par cilvēka garīguma jēdzienu (Sinnot, 1998).

Savukārt jēdziens “garīgais intelekts” (GI) 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 uzskata, ka GI ir mentālu spēju kopums, kas ietver savas dzīves nemateriālo un transcendentālo aspektu apzināšanos (awareness), integrāciju (integration) un adaptīvu pielietojumu (adaptive application), rezultējoties tādās kvalitātēs kā dziļas eksistenciālas refleksijas spējas (deep existential reflection), spējas padziļināti izprast jēgu un nozīmi (enhancement of meaning), spējas atpazīt savu transcendentālo Es (recognition of a transcendent self) un spējas sasniegt garīgus apziņas stāvokļus (mastery of spiritual states). GI nodrošina arī vajadzību un spēju atjaunoties, iedvesmoties, pieslēdzoties transcendentālai realitātei (King & DeCicco, 2009, kā minēts Regzdiņa, 2017; Wiglesworth, 2011).

Garīguma pētnieks Dž. Faulers par centrālo garīguma pazīmi izvirza ticību, savukārt R. A. Emonss 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 ASV psihologs R. N. Volmans, uzskatot, ka garīgi intelektuālu indivīdu raksturo spēja uzdot jautājumus par dzīves jēgu, izjust vienotību ar katru cilvēku un pasauli (Wolman, 2001). N. Gheorghita GI apraksta kā veselīgu un spēcīgu pašizpratni, stablu 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 stāvoklī. GI veido saiti 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 bērna GI modelis, kurš sastāv no pieciem pamata komponentiem, 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 radīšanas un apzināšanās spēju**. Šis komponents radies, 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 mērķi visā fiziskajā un garīgajā pieredzē, ieskaitot spēju noteikt un sasniegt dzīves mērķi (Zohar & Marshall, 2000). GI pētnieki D. Zohars un I. Maršals apraksta nepieciešamību attīstīt tendenci dzīvot, uzdodot iekšēju jautājumu “Kāpēc?” un nepieciešamību izprast – kas stāv “aiz”? (Zohar & Marshall, 2000). Analizējot zinātnisko literatūru, raksta autori šim komponentam izdalīja piecus apakškomponentus, kas satur detalizētāku šīs parādības raksturojumu. Tie ir: 1) transcendentālā apzināšanās (attiecības ar Dievu vai Augstāko Es), 2) spēja radīt 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 samazinās 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.V. Moriarti izstrādātais teorētiskais bērnu garīguma modelis kā vienu no četrām bērnu garīgumu raksturojošām dimensijām akcentē bērnu pašizpratnes spēju (Moriarty, 2011). Tostarp S. Viglesvorta kā vienu no centrālajām GI pazīmēm izceļ augstu pašapzināšanās līmeni (Wigglesworth, 2011), bet J. Fishers 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 radoši spēlēties, radīt, tā izspēlējot savu iekšējo pasauli. Šāda spēle bērnu dziedina un atbrīvo. Pētniece raksta, ka dziedinošā spēle ir primārā bērnu garīgā valoda (Painton, 2006). Šīs pētnieku atziņas dod iespēju modelim pievienot otro komponentu – **pašizpratni**, kurai tika izdalīti 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, simboliskā un dziedinošā spēlē, kas iekšēji atbrīvo 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 abi šie intelekti ir savstarpēji saistīti. Kā būtiskas spējas, kur emocionālais robežojas ar garīgo un veido pamatu GI attīstībai, viņa akcentē pašregulācijas spējas (Wigglesworth, 2011). Savukārt R. D. Meijers GI raksturo kā ikdienas dzīvē pielietojamas spējas, kas izpaužas kā tikumīga rīcība piedodot, izsakot pateicību, esot pazemīgam, izrādot līdzjūtību, kā arī piedaloties Visuma vienotības veicināšanā un savas dzīves kvalitātes paaugstināšanā (Mayer, 2000). Balstoties uz S. Viglesvortas GI modeli, kurā kā viens no būtiskiem komponentiem tiek izšķirta pašregulācijas meistarība, kā arī uz citu autoru atziņām, tiek definēts trešais GI komponents, kas saistīts ar bērnu **pašregulācijas meistarību**. Šis komponents ietver šādus apakškomponentus: 1) spējas apzināties, ka ir iespējams mainīt gan savu uzvedību, gan uzlabot sekmes mācībās, ja pats iegulda pūles, 2) spējas cienīt autoritāti un sekot tai, 3) spējas palikt uzticīgiem savam mērķim pat tad, ja rodas grūtības tos sasniegt, 4) emocionālās un fiziskās paškontroles spējas, 5) spējas apzināti pieņemt lēmumu, tā pozitīvi ietekmējot ikdienas dzīves situācijas. Šīs bērnu pašregulācijas meistarības pazīmes iegūtas, balstoties uz S. Viglesvortas (Wigglesworth, 2011) un M. Paintones (Painton, 2006) teorētiskajām atziņām par GI, kā arī uz D. Zohara un I. Maršala ideju par to, ka GI ļauj sev jautāt – kā man mainīt savu dzīvi, ja to vēlos? (Zohar & Marshall, 2000).

Ceturtais modeļa komponents ir **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. Atvērsšanās radošumam, spontanitāte un spēja pārveidot realitāti nodrošina autentiskuma attīstību, kas izpaužas prasmē sajūst un sadzirdēt sevi. Tas viss palīdz apzināties personīgo jēgu, risināt ikdienas problēmas un līdz ar to veido spēju abstrakti argumentēt (Kings, 2008). D. Zohars un I. Maršals uzskata, ka GI palīdz pieņemt lēmumus, kas saskaņoti ar savu iekšējo pasauli un vērtībām. Tādējādi GI veido saikni starp indivīda 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 GI spēju aprakstu papildina ar radošuma komponenti un uzsver GI nozīmi izglītības sistēmā un līderībā (Sisk, 2008). Balstoties uz iepriekš nosaukto autoru idejām, autentiskuma un unikalitātes apzināšanās komponents ietver 1) spēju apzināties 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 autore domām, līdzjūtība un gudrība kopā veido mīlestību. S. Viglesvortas GI modelī spēja būt gudram un efektīvam garīgajam skolotājam un mentoram tiek nosaukta kā būtiska GI kvalitāte. Efektīvs pārmaiņu nesējs, kas pieņem gudrus lēmumus, kas balstīti žēlsirdīgā attieksmē pret pasauli, 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 attīstīt 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 atnest pārmaiņas tur, kur viņš ir. Tādējādi modelim tiek pievienots piektais komponents, kas saistīts ar **sociālo meistarību**. Šis komponents ietver 1) spēju piedot ikdienas pāridarījumus, 2) spēju iemācīt otram to, ko māc pats, 3) spēju pieņemt

dažādus uzskatus, viedokļus, tradīcijas, 4) līdzjūtību pret pasauli, 5) spēju būt draudzīgās un sirsnīgās attiecībās ar vienaudžiem un nozīmīgajiem pieaugušajiem.

Raugoties uz GI skalas izstrādi bērniem no attīstības psiholoģijas viedokļa, tika ņemts vērā K. Kārtraitas piedāvātā Ž. Piažē kognitīvās attīstības teoriju integrācija ar garīgo attīstības aspektiem (Kartwright, 2001). Pētniece apraksta saistību starp katru Ž. Piažē definēto kognitīvās attīstības stadiju un to, kā attīstās bērna garīgums. Izstrādājot PPI bērnu GI attīstīšanai, kā arī skalu bērnu GI mērīšanai, jāņem vērā, ka konkrēto operāciju attīstības stadijā bērna loģika sāk attīstīties, pielietojot priekšmetus, kas ir konkrēti redzami, un likumsakarības ir novērojamas praktiskā veidā. Tādas pašas likumsakarības ir novērojamas arī garīgās attīstības sfērā. Bērns sāk pieņemt vispārpieņemtus, konkrētus skaidrojumus par garīgo jomu un apzināti tos pielietot savā dzīvē un subjektīvajā pieredzē (Labouvie-Vief, 1999). Tā kā konkrēto operāciju stadijā bērnam ir raksturīga loģisku secinājumu izveidošana, balstoties uz konkrētu pieredzi un vispārēju skaidrojumu, garīgajā attīstībā šajā stadijā bērns sāk meklēt loģiskus skaidrojumus arī savām attiecībām ar Dievu. Šī stadija sāk attīstīties indivīdā, kad viņam pietrūkst tikai ar simboliski mitoloģisko un mītisko garīgās pasaules izjūtu un viņš sāk meklēt 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 noteiktai garīgai likumsakarībai un visbiežāk tas skar uzvedību, sociālo kontroli, vērtības un uzskatus (Kartwright, 2001).

Apkopojot iepriekš apskatīto teorētisko pamatu varam izšķirt šādus būtiskus aspektus, ko jāņem vērā gan PPI izstrādē bērnu GI attīstīšanai, gan bērnu GI skalas izstrādē – GI pamatā ir garīguma pazīmes, tas sevī ietver konkrētas spējas, kas sākumskolas vecumposmā attīstās specifiskā veidā.

Bērnu GI skalas satura pamatotība

Satura pamatotība, kas ietver teorētisko pamatotību, ir būtisks rādītājs jebkurai metodei, vai tā būtu mērījumu skala vai attīstoša programma. Satura pamatotība norāda uz skalas satura un instrumenta mērāmo fenomenu reprezentativitāti, piemērotību un izstrādāto jautājumu un teorijas savstarpējo saderību (Waltz, Strickland, & Lenz, 1991; Sangoseni et al., 2013). Instrumenta satura pamatotību ņem vērā arī citi eksperti un zinātnieki, izvērtējot izstrādāto instrumentu (Kaplan & Saccuzzo, 2005; McIntire & Miller, 2007; Popham, 1990). Lai izstrādātu skalu bērnu GI mērīšanai, kas atbilst skalas satura pamatotības standartiem, par

pamatu tika izmantoti skalu izstrādes un validizēšanas soļi sociāliem, veselības un uzvedības pētījumiem (Godfred et al., 2018), kā arī Starptautiskās testu komisijas vadlīnijas testu tulkošanai un adaptācijai (ITC Guidelines, 2016). Metodes pamatota satura izstrāde, izveidojot teorijā pamatotus skalas pantus, ir svarīgs bērna GI skalas izveides solis, kas jaunajam mērīšanas 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 radīti skalas panti, un šo jaunizveidoto pantu satura pamatotības izstrādi.

Pirmajam skalas izstrādes posmam vispirms ir nepieciešama visaptveroša literatūras analīze, lai identificētu instrumenta saturu un izveidotu pantus, kuri atbilst mērāmajai jomai. Tādējādi, lai izstrādātu pantus bērna 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 nodaļā. Balstoties uz komponentu un to apakškomponentu satura raksturojumu tika formulēti skalas panti, ņemot vērā potenciālo respondentu vecumposmu īpatnības pētāmajā jomā.

Otrais posms instrumenta satura validizēšanas procesā ir 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 praktisko dzīvi (Lynn, 1986). Šī procesa ietvaros ekspertu grupas locekļiem būtiski ir lūgt pārskatīt pantus, kas neatbilst jēdziena saturam (Berk, 1990). Izvērtējot 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 izstrādāto pantu atbilstību ekspertu skatījumā. Līdz ar to šajā raksta atspoguļotā pētījuma mērķis ir primārā validizācija topošajai bērnu GI skalai (*Spiritual Intelligence Scale for Children - SISC*), kas sevī ietver izstrādāto 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 identificētos GI komponentus/apakškomponentus kā atbilstošus teorētiskajai GI izpratnei?

2) Vai eksperti savā profesionālās darbības pieredzē ar bērniem ir novērojuši attiecīgos GI modeļa komponentus/apakškomponentus?

3) Kā eksperti vērtē GI skalas pantu formulējumus: vai tie ir bērniem saprotami un pēc satura atbilstoši bērnu GI komponentu/apakškomponentu mērīšanai?

Metode

Dalībnieki

Pētījuma nolūkiem tika atlasīti dažādu psiholoģijas jomu speciālisti, kam ir pieredze darbā ar sākumskolas vecuma bērniem un kas ir bijuši iesaistīti aktivitātēs saistībā ar bērnu garīgumu un tā attīstīšanu, pētnieki, kas ir veikuši GI jēdziena izpēti, un pedagoģijas speciālisti ar pietiekoši lielu pieredzi darbā ar sākumskolas vecuma bērniem. Tā kā literatūrā tiek ieteikts iesaistīt šāda veida pētījumā 5-7 ekspertus (Boateng et al., 2018), 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).

1. tabula. Aptaujas ekspertu grupas raksturojums pētījuma kontekstā (N=6)

Eks-perts	Dzi-mums	Izglītība	Profesionālā kvalifikācija	Profesionālā darbība	Profesionālā pieredze darbā ar bērniem vai bērna garīguma attīstīšanā
A	V	Teoloģijas doktora grāds ar specializāciju psiholoģijā un pedagoģijā, iegūts Šveicē, ģimenes sistēmiskā terapeita profesionālā izglītība	Psihoterapeits	Konsultēšana savā privātpraksē	Pieredze darbā ar bērniem tikai sistēmiskās ģimenes terapijas ietvaros, konsultējot ģimenes un bērnus atsevišķi. Bērnu garīguma attīstības pieredze tikai savas ģimenes ietvaros, audzinot savus un tuvinieku bērnus. Vecākais dēls vada svētdienas skolu bērniem baznīcā.
B	S	Sociālo zinātņu bakalaurs grāds komunikācijas zinātnē, studē RSU maģistrantūrā (veselības aprūpe), Godly Play trenera sertifikāts	Mākslas terapeits apmācībā	Bērnu un jauniešu biedrības bērnu garīguma attīstībai vadītāja, neliela 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 īstenošanā.
C	S	RSU maģistra grāds veselības aprūpē	Mākslas terapeits	Mākslas un kustību terapijas nodarbību vadīšana vispārējās izglītības iestādē "Mīlestības	Pirmsskolas pedagoga darbs vispārējā izglītības iestādē "Mīlestības Māja", kuras viens no galvenajiem mērķiem ir bērna GI attīstīšana, kustību terapijas nodarbību vadīšana sākumskolas vecuma bērniem "Mīlestības Mājā".

				māja”, individuāla privātprakse kustību terapijā	
D	S	Bakalaura grāds pedagoģijā un psiholoģijā, maģistra grāds psiholoģijā	Klīniskais psihologs, pedagoga kvalifikācija	Križu un konsultāciju centra “Skalbes” klīniskais psihologs	16 gadus ilga darba pieredze galvenokārt ar pirmsskolas un sākumskolas vecuma bērniem. Ar saviem trīs bērniem vienmēr runājusi par garīguma jautājumiem un centusies attīstīt viņos garīgumu.
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 apmācībā	Konsultēšana, pētnieka asistente RSU psiholoģijas laboratorijā, projektu vadītāja	Piedalīšanās ideju ģenerēšanā saistībā ar garīguma izpratnes veidošanu draugu bērniem, vispusīgas intelekta attīstības nometņu organizēšana jauniešiem, ietverot arī garīguma jautājumus. Interese veidot garīgumu attīstošas nodarbības bērniem. Pieredze GI pētniecībā.
F	S	Bakalaura grāds pedagoģijā, ilggadīga kvalifikācijas paaugstināšana pedagoģijā	Pedagogs	Sākumskolas skolotāja	30 gadus ilga pieredze darbā ar sākumskolas bērniem, skolā, garīgās attīstības veicināšana bērniem savā audzināmajā klasē un bērniem savā ģimenē. Viena mācību gada darba pieredze izglītības iestādē “Mīlestības Māja”, kuras viens no centrālajiem mērķiem ir attīstīt bērna GI.

Piezīmes: *V* – vīrietis, *S* – sieviete.

Eksperti tika izvēlēti, 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 zinātniskajai ētikai ar ekspertiem tika noslēgta mutiska vienošanās par to, ka visas speciālistu sniegtās atbildes tiks izmantotas vienīgi šim pētniecības darbam un nekur atsevišķi netiks publicētas, tāpat arī speciālistu vārdi un uzvārdi netiks publicēti bez autoru atļaujas.

Instruments un procedūra

Kā jau minēts, balstoties uz garīguma un GI teorētisko izpēti, sākumā tika izdalīti raksta pirmajā daļā definētie sākumskolas vecuma bērnu GI komponenti un apakškomponenti, kuri veido pamatu jaunizstrādātās skalas pantiem. Katram apakškomponentam tika piemeklēti atbilstoši panti, ar kuriem varētu mērīt attiecīgo modeļa apakškomponentu. Nākamais solis

bija izstrādāt strukturētu aptauju ekspertiem, kuras galvenais mērķis būtu satura pamatotības apstiprināšana jaunizstrādātajam modelim un skalas pantiem.

Kombinētā aptauja ekspertiem sastāvēja no četrām daļām: ievada, modeļa komponentu/apakškomponentu izvērtēšanas, GI aptaujas pantu izvērtēšanas, aptaujas kvalitatīvās daļas jautājumiem un sociāli demogrāfiskās informācijas (akadēmiskā izglītība, specialitāte, darba vieta, pieredze darbā ar bērniem, pieredze, kas saistīta ar bērnu garīgumu). Eksperti aptaujas ievadā tika īsumā informēti par GI jēdzienu un saņēma instrukcijas aptaujas aizpildīšanai. Aptaujas pirmajā daļā tiek aprakstīti teorētiskajā modelī iekļautie bērna GI komponenti/apakškomponenti un eksperts tiek aicināts reflektēt par tiem. Aptaujas otrajā daļā GI komponentiem/apakškomponentiem noformulēti atbilstoši panti, kas potenciāli varētu veidot bērna GI izpētes skalu. Pie katra modeļa apakškomponenta vai panta eksperts tika lūgts reflektēt un sniegt kvalitatīvu komentāru, kas palīdzētu uzlabot instrumentu (Wynd & Schaefer, 2002). 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 piedalīšanos pētījumā un pēc zinātniskās ētikas jautājumu saskaņošanas katram ekspertam tika nosūtīta aptauja, izmantojot e-pastu. Aptaujas aizpildīšanai tika dots trīs nedēļas ilgs laiks. Eksperti iekļāvās šajā laikā un elektroniski atsūtīja atpakaļ aizpildītās aptaujas.

Datu analīze

Lai ekspertu aptaujā iegūtos kvalitatīvos izteikumus pārvērstu kvantitatīvos rādītājos, kas ļautu salīdzināt dažādu komponentu un apgalvojumu atbilstību, pētījuma autori ekspertu atbildes izvērtēja kvantitatīvajā skalā. Atbildes, kas attiecas uz modeļa komponentiem/apakškomponentiem, tika izvērtētas šādi: 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 katra komponenta un panta saturisko pamatotību ne vien kvalitatīvajā, bet arī kvantitatīvajā aspektā. Ekspertu tekstuālās refleksijas un izvērtējums par modeļa komponentiem/apakškomponentiem un aptaujas pantiem(apgalvojumiem), kā arī atbildes uz trim atvērtajiem jautājumiem aptaujas beigās tika analizētas pēc būtības un izmantojot tematiskās analīzes pamatprincipus (Braun & Clarke, 2006).

Rezultāti

2.tabulā ir atspoguļoti sākotnējie komponenti/apakškomponenti un to vidējie aritmētiskie rādītāji (pirms pētnieku veiktajām izmaiņām) un tiem atbilstošie panti un to vidējie aritmētiskie rādītāji (pirms pētnieku veiktajām izmaiņām), balstoties uz jau minēto ekspertu tekstuālā vērtējuma pārkodēšanu kvantitatīvajā skalā. Vidējais aritmētiskais rādījums tabulā nav uzrādīts tiem apakškomponentiem, kuri tika pievienoti pēc speciālistu aptaujas, balstoties uz aptaujā sniegtajām ekspertu rekomendācijām un ieteikumiem.

2. tabula. Sākotnējo GI modeļa komponentu/apakškomponentu un pantu izvērtējuma vidējie aritmētiskie rādītāji

Nr.	Komponents/ apakškomponents	M* (K/A)	Pants	M** (P)
1.	Personiskās jēgas radīšana un apzināšanās	3,1		
1.1	Attīstīt bērnos dzīvu ticību, attiecības sevī ar kaut ko, kas pārsniedz cilvēcisko līmeni (transcendenta Dieva realitāte), 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.	3,5
1.4	Tendence dzīvot, uzdodot sev jautājumu "Kāpēc"	3	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.	3,8 3,7

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 jārikojas 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
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 brīži, kad es piedzīvoju iekšēju mieru. 18. „Es jebkurā brīdī varu pateikt draugam “nē”, ja tā tiešām domāju.	2,7 4
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 savs 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	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	25. Es vienmēr draugiem saku to, ko es domāju, pat tad, ja tas atšķiras no viņu domām. 26. Es jebkurā brīdī varu pateikt draugam “nē, ja tā tiešām domāju.	4
2.6	Prieks par saviem sasniegumiem, prasme piešķirt tiem vērtību	4	27. Es izjūtu prieku, kad man kaut kas izdodas. 28. Es lepojos ar sevi, kad man izdodas paveikt kaut to, kas iepriekš tik labi neizdevās.	4
3	Pašsavaldīšanās meistarība	3,3		
3.1	Apziņa, ka dzīves pārmaiņas ir iespējamas, bet par tām jāmaksā augsta cena	3	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
3.2	Spēja cienīt autoritāti un sekot tai	4	30. Man patīk 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 ārējiem apstākļiem	3,1	32. Es varu sasniegt nosprausto mērķi, neskatoties uz šķēršļiem un grūtībām, ja esmu to nolēmis. 33. Es vienmēr sasniedzu to, ko esmu nolēmis(-usi). 34. Cītu bērnu uzvedība vai tas, ko viņi saka, mani neietekmē, ja esmu nolēmis(-usi) kaut ko konkrētu izdarīt	4
3.4	Emocionālās un fiziskās pašregulācijas 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	37. Es nolemju izpildīt mājas darbu, pat tad, ja man negribās, 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 apzinu, ja iesitīšu, viņam sāpēs.	3,3 3

4	Autentiskuma un unikalitātes apzināšanās	3,5		
4.1	Kontakts ar sevi, prasme izjust, sadzirdēt sevi un to verbalizēt	3	39. Es varu sajust 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
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 jūtu.	4
4.3	Spēja ieklausīties savā intuīcijā	4	44. Es pazīstu savu iekšējo balsi, tā man grūtās situācijās palīdz saprast kā rīkoties. 45. Man bieži gadās sajaust atbildi uzdevumam, pirms esmu uzzinājis(-usi) kā to risināt. 46. Kad satieku svešu cilvēku, es nojaušu kāds viņš ir.	3
4.4	Radošā potenciāla īstenošana	3,4	47. Man patīk būvēt vai kā savādāk radīt to, kas ienācis prātā. 48. Man patīk zīmēt visu, ko man gribas, no sevis tā, kā es to iedomājos.	4
4.5	Personiskā pasaules uzskata apzināšanās	3,4	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.	4 4
5.	Sociālā meistarība	3,2		
5.1.	Prasme piedot	4	51. Man šķiet svarīgi, ka cilvēki ikdienā spēj piedot cits citam. 52. Man liekas svarīgi, lai mani klases biedri spētu piedot viens otra pāridarījumus. 53. Es cenšos piedot citiem un nepaturēt sevī aizvainojumu.	3,5 3,5 3,8
5.2.	Mentora prasmes	4	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	57. Man patīk draudzēties ar dažādu tautību cilvēkiem. 58. Es spēju mierīgi uztvert to, ka kāds cits domā savādāk kā es.	4
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 līdzīgu bērniem, kas cieš no nabadzības un bada citās valstīs.	3,7 3,7
5.6.	Spēja veidot draudzīgas, sirsnīgas un empātiskas attiecības ar līdzcilvēkiem		62. Es jūtu līdzīgu 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 katram komponentam un tā apakškomponentiem, M**(P) – aritmētiskais vidējais katram pantam.

2.tabulā atspoguļotie vidējie aritmētiskie rādītāji parāda rezultātus uzreiz pēc ekspertu atbilžu kvantificēšanas un apkopošanas. Balstoties uz šiem rādītājiem un ekspertu komentāriem, tika

uzlaboti gan komponentu nosaukumi, gan pantu formulējumi, ar kuru palīdzību tiks mērīts atbilstošais komponents.

Ekspertu vērtējums par identificētā GI modeļa atbilstību teorētiskajai izpratnei

Kā norāda ekspertu komentāri, pamatā visi izstrādātie GI komponenti/apakškomponenti ir atbilstoši teorētiskajai izpratnei par GI. Darba gaitā komponenti/apakškomponenti, ņemot vērā ekspertu savstarpējo diskusiju, tika precizēti tā, lai tie būtu atbilstošāki zinātnieku aprakstītajām idejām par konkrētu GI pazīmi, kā arī sākumskolas vecumposma psiholoģiskajām īpatnībām.

Aplūkojot visus komponentus, visaugstāk un vienotāk eksperti sākotnēji ir novērtējuši **Pašizpratnes komponentu** (3,6). Šī pamatkomponenta nosaukums, balstoties uz ekspertu viedokli, tika nomainīts no “Augstas pašapziņas” uz vairāk atbilstošo “Augstu pašizpratni”. Šī komponenta 1. apakškomponents (*Identitātes apzināšanās*) tika pārņemts no 1. komponenta uz 2. komponentu, kuram tas ir atbilstošāks pēc satura. Apakškomponentu formulējumi tika uzlaboti atbilstošāk sākumskolas vecuma bērnu īpatnībām. Apakškomponents 2.4. (*Prasme sevi nodarbināt, iepriecināt*), balstoties uz ekspertu diskusiju, 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 bērna GI un par brīvu, dziedinošu spēli kā bērna 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.

Vismazāko un visdaudzveidīgāko vērtējumu no ekspertu puses ir saņēmis 1. komponents **Personiskās jēgas radīšana un apzināšanās** (3,1). Eksperti savos vērtējumos bija vienoti par šī pamatkomponenta nosaukumu un visi atzina to par būtisku bērnu GI sastāvdaļu, tomēr par apakškomponentu saturu ekspertu domas atšķīrās. Saistībā ar apakškomponentu 1.1. (*Dzīva ticība, attiecības ar kaut ko, kas pārsniedz cilvēcisko līmeni (transcendentā 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 totēmisma vai animisma līmenī” 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 uzskatīja, ka šis ir ļoti būtisks faktors bērniem un, kā raksta eksperte B, “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 pārcelts uz Pašizpratnes pamatkomponentu, kur tas ir atbilstošāks pēc satura.

3. pamatkomponents, kas sākumā tika saukts par **Pašsavaldīšanās komponentu** (3,3), ieņem 3. vietu ekspertu vērtējumu ranžējumā. Ņemot vērā ekspertu domas, komponents tika pārdēvēts par “Paškontroles pamatkomponentu”, kas ir tuvāks jēdziens pēc satura tam, ko vēlamies mērīt. Diskusijas radīja apakškomponents 3.1., kurš sākumā tika formulēts kā *apziņa, ka dzīves pārmaiņas ir iespējamās, bet par tām jāmaksā augsta cena*. Balstoties uz ekspertu komentāriem par to, ka termins “augsta cena” prasa precīzāku definējumu un sākumskolas vecumā bērni to vēl var nesaprast, tas tika pārdēvēts šādi: *izmaiņas dzīvē ir iespējamās, bet prasa piepūli*. Šāds formulējums pēc satura ir daudz atbilstošāks sākumskolas vecumam.

4. modeļa pamatkomponents **Autentiskuma un unikalitātes apzināšanās** (3,4) ieņem 2. vietu ekspertu ranžējuma tabulā. Komponenti tika vienbalsīgi atbalstīti no ekspertu puses kā būtiska bērna GI pazīme. Gandrīz visi apakškomponenti tika apstiprināti kā pilnībā atbilstoši. Ņemot vērā ekspertu ieteikumus, apakškomponentu formulējumi tika uzlaboti valodas ziņā un, lai tie pēc satura būtu atbilstošāki bērniem.

5. pamatkomponents **Sociālā meistarība** (3,2) saskaņā ar ekspertu viedokli tiek vienoti atzīts kā ceturtais atbilstošākais komponents. Pēc ekspertu domām arī šī ir būtiska bērna GI pazīme, bet diskusija norisinās par apakškomponentu saturu. 1. apakškomponents sākumā tika formulēts kā *spēja piedot*. Eksperti komentēja, ka piedošanas fenomēns 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 praktiski savā ikdienas profesionālajā dzīvē strādā ar sākumskolas vecuma bērniem, atzīst nepieciešamību mērķtiecīgi attīstīt bērniem spēju lūgt piedošanu un piedot ikdienas dzīves konfliktos sākumskolā. Šādi ikdienas treniņi bērniem ir svarīgi un palīdz pieaugt sociālajā meistarībā. 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 šī spēja tika nosaukta atbilstošāk sākumskolas vecuma bērnu vecumposma īpatnībām – *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 īpatnībām, 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 bērniem (*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 ierosināja izveidot eksperts E. Priekšlikums tika pieņemts un šim 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 saskārušies ar GI komponentu attīstīšanu sākumskolas vecuma bērniem. Piemēram, eksperts A, izvērtējot sākotnējo apakškomponentu 1.5 (*Bērnu pārdomas par eksistenciāliem jautājumiem un spēja nonākt pie oriģināliem secinājumiem vai personīgās filosofijas*), norāda uz to, ka runāt par bērna personīgo filosofiju sākumskolā ir pārāgri. 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

Katram izstrādātajam skalas komponentam/apakškomponentam tika izveidoti atbilstoši panti, ar kuru palīdzību varētu mērīt bērnu GI. Saistībā ar GI skalas pantu formulējumiem

eksperti sniedza dziļu analīzi, pateicoties kurai pantu formulējumi tika vai nu vairāk pielāgoti bērnu izpratnei vai arī tika atrasta precīzāka terminoloģija panta formulējumam.

Visaugstāk eksperti novērtēja pantus, kas paredzēti 4. pamatkomponenta (**Autentiskuma un unikalitātes apzināšanās**), mērīšanai (3,7). Panti tika akceptēti pēc būtības, tomēr eksperti ir analizējuši arī neprecīzos formulējumus. 4.1. apakškomponenta pantiem sākuma versijā tika piedāvāti apgalvojumi, kuros atspoguļojas bērna spēju dzirdēt savu “iekšējo balsi”. Formulējumu “iekšējā balss” eksperti noraidīja. Tas tika ņemts vērā un tā vietā tika atrasts vārds – “jūtas”, kas turpmāk tika izmantots pantu formulējumos. Eksperts C atzīmēja, ka sākotnēji pantos neatspoguļojas “spēja verbalizēt sevi” kā tas ir paredzēts apakškomponenta nosaukumā, tādēļ tika no jauna izstrādāts pants “Es protu pastāstīt par to, kā jūtos, tuvajiem cilvēkiem”.

1.un 2. pamatkomponenta (**Personiskās jēgas radīšana un apzināšanās un Pašizpratne**) panti saņēma vidējo atzīmi 3,6 un ierindojās 2. vietā pēc pantu atbilstības. **Personiskās jēgas radīšanas un apzināšanās** panti no ekspertu puses tika akceptēti kā atbilstoši pēc būtības. Pantiem tika veikti literāra rakstura labojumi, kā arī tika veikti labojumi, kas radās saistībā ar terminu precizēšanu 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 vārdi pantos tika atstāti. Panti tika mazliet 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 izpratīs šo apgalvojumu pēc būtības. Tā kā panti tika izstrādāti kopā ar sākumskolas vecuma bērniem, bērni bieži vien paši formulēja pantus, kas vēlāk tika pierakstīti. Tā, piemēram, pantu “Es mēdzu apcerēt, kādēļ tieši es pastāvu uz šīs pasaules”, formulēja 3. klases meitene. Sākumskolas vecuma bērni šos apgalvojumus sapratīs savādāk kā pusaudži vai jaunieši, bet pozitīva sākumskolnieka atbilde liecinās par bērna spēju domāt šādās kategorijās. 3.1 apakškomponenta par spēju būt atvērtam pārmaiņām panti no ekspertu puses tika pieņemti pēc būtības, bet savos komentāros viņi atspoguļoja viedokli, ka sākotnēji panti ir formulēti pārāk dramatiski, jo tiek lietots formulējums “augsta cena, kas jāmaksā par pārmaiņām”. Panti tika vienkāršoti un vairāk pielāgoti bērnu 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 aptaujas. Piektais pamatkomponents **Sociālā meistarība** (3,3) ekspertu ranga tabulā ierindojās pēdējā vietā, lai gan pamatā visi apgalvojumi no ekspertu puses tika akceptēti kā atbilstoši. Eksperta E piedāvājam apakškomponentam (Spēja veidot draudzīgas, empātiskas un sirsnīgas attiecības ar līdzcilvēkiem) tika izstrādāti atbilstoši panti. Šie jaunie panti netika vērtēti, jo tie tika pievienoti pēc ekspertu vērtēšanas. 3. tabulā ir ietverti izstrādātie un uzlabotie pamatkomponenti, apakškomponenti un apgalvojumi to mērīšanai.

3. tabula. Ekspertu aptaujas rezultātā uzlabotie GI modeļa pamatkomponenti, apakškomponenti un BGIS panti

1. Personiskās jēgas radīšana 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(-la).
1.4. Vajadzība izprast cēloņus, uzdodot 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 jārikojas citādāk un, pat nojaušu – kā.
2. Pašizpratne 3,6	
2.1. Identitātes veidošanās un apzināšanās	14. Es mēdzu domāt par to, kas es esmu. 15. Es mēdzu domāt par to, kādēļ es dzīvoju uz šīs pasaules.
2.2. Savas iekšējās pasaules apzināšanās - 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 cieniu savus uzskatus, tādēļ draugam varu pateikt Nē
2.3. Apzinās savas stiprās un vājās puses	20. Es pārzinu savus talantus. 21. Es zinu, kāda ir mana labākā rakstura īpašība. 22. Es zinu, kāda ir mana sliktākā 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 patīk uzbūvēt to, kas man patīk 26. Man patīk pašam izdomāt spēles, kas mani aizrauj
2.5. Spēja novērtēt savus sasniegumus, ticība sev	27. Es izjūtu prieku, kad man kaut kas izdodas. 28. Es lepojos ar sevi, ja izdodas paveikt to, kas iepriekš neizdevās.
3. Paškontroles meistarība 3,4	
3.1. Izmaiņas dzīvē ir iespējamās, 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 uzklausu 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 sasniedzu 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 darīt negribās. 39. Es mēdzu pieņemt lēmumu nesāpīnāt draugu(draudzeni), jo apzinos, ka draugam(draudzenei) sāpēs.
4. Autentiskuma un unikalitātes apzināšanās 3,7	
4.1. Spēja būt kontaktā ar savu iekšējo emocionālo pasauli un spēja to verbalizēt	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 rīkojos tā, kā domāju un jūtu
4.3. Spēja ieklausīties savā intuīcijā	45. Mana iekšējā balss grūtās situācijās man palīdz saprast kā rīkoties. 46. Man bieži gadās nojaukt 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 3,3	
5.1. Spēja piedot ikdienas pāridarījumus	51. Man šķiet svarīgi, ka cilvēki spēj piedot. 52. Es vēlos, lai mani klases biedri spētu piedot viens otram pāridarījumus. 53. Es cenšos piedot visiem un nepaturēt sevī aizvainojumu.
5.2. Spēja iemācīt citam to, ko māku pats	54. Man patīk citiem mācīt to, ko māku pats(-ti). 55. Man patīk mazākiem palīdzēt mācīties.
5.3. Spēja pieņemt dažādus uzskatus, viedokļus, tradīcijas.	56. Man patīk draudzēties ar dažādu tautību cilvēkiem. 57. Es spēju mierīgi uztvert to, ka kāds cits domā savādāk kā es.
5.4. Līdzjūtība pret pasauli	58. Es labprāt palīdzu bērniem, kuriem klājas grūtāk nekā man. 59. Ja būtu nepieciešams, es palīdzētu slimam dzīvniekam. 60. Es jūtu līdzību bērniem, kas cieš no nabadzības un bada citās valstīs.
5.5. Spēja veidot draudzīgas un sirsnīgas attiecības ar vienaudžiem un nozīmīgajiem pieaugušajiem	61. Es jūtu līdzību, 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.

Iztirzājums un secinājumi

Šī pētījuma mērķis bija noskaidrot jaunizstrādātā bērna GI mērīšanas instrumenta mērāmā fenomena satura reprezentativitāti, piemērotību un izstrādāto pantu un teorijas savstarpējo saderību. Tā kā zinātniskajā literatūrā GI mērīšanas instrumenti sākumskolas

vecuma bērniem nav atrodami, raksta ievadā tika apskatīti ar dažādiem bērnu garīguma aspektiem saistīti izpētes instrumenti. Kā paraugi jaunizstrādātajai skalai tika izmantota plaši izmantotā Dž. Fišera skala bērna garīgās veselības mērīšanai (FGLL/Feeling Good, Living Life, Fisher, 2004) un bērnu GI pētnieces M. Paintones piedāvātie bērnu GI izpētes aptauju panti, kas paredzēti gan vecākiem, gan bērniem (Painton, 2007).

Dažādi autori atšķirīgi aplūko centrālās GI pazīmes. Šī pētījuma ietvaros izstrādātajā bērnu GI modelī autori centās apkopot visu garīguma un GI pētnieku idejas par to, kas ir GI spējas un pielāgot tās sākumskolas vecuma bērnu vajadzībām. Dž. Fišers bērnu garīgās veselības modelis, kas sastāv no četriem komponentiem – attiecības ar transcendentu, attiecības ar dabu, attiecības ar cilvēkiem, attiecības ar sevi, sniedza ierosmi veidot visaptverošu un apjomīgu, bet reizē vienkāršu un saprotamu bērna GI modeli. Laika gaitā šis bērnu GI modelis neapšaubāmi tiks precizēts un vienkāršots, bet šajā zinātniskā darba posmā tas ir kļuvis par pamatu BGIS un bērnu PPI izstrādei.

Kā rāda pieejamās literatūras analīze, šis ir pirmais šāda veida instruments sākumskolas vecuma bērniem, kas izstrādāts tieši šīs vecuma grupai GI mērīšanai. Instrumentam ir līdzības pamatkomponentos, salīdzinot ar instrumentiem, kas izstrādātu pusaudžu vecumposma grupai (Madhumathi & Suparna, 2017), bet ir arī atšķirības, kas balstītas tieši dziļākā sākumskolas vecuma bērnu garīguma izpētē.

Šis raksts ieskicē soļus, kas veicami aptaujas pantu saturiskās analīzes izstrādes procesā. Šie soļi bija sekojoši:

1. Tika izvirzīts jaunizstrādātās aptaujas mērķis, tika teorētiski izpētītas mērķa grupas īpatnības saistībā ar garīgo attīstību. Šajā gadījumā tika pētīta zinātniskā literatūra par garīgumu un garīgo attīstību sākumskolas vecuma bērniem. Kā pamata koncepcija tika izmantota K. Kārtraitas izvirzītā bērnu garīgās attīstības teorija, kas sabalsojās ar Ž. Piažā kognitīvās attīstības teoriju (Kartwright, 2001).

2. Tika veikta padziļināta literatūras analīze, izveidots GI spēju modelis, kurš sastāv no pieciem pamata komponentiem, kuriem katram ir pieci apakškomponenti. Pirmais pamata komponents - **personiskās jēgas radīšana un apzināšanās**, sevī ietver 5 apakškomponentus - transcendentālā apzināšanās (attiecības ar Dievu vai augstāko ES), spēja nospraust mērķi un apzināties dzīves jēgu, spēja apzināties savu profesionālo aicinājumu, vajadzība izprast cēloņus, uzdodot jautājumu “Kāpēc?”, vajadzība pārdomāt eksistenciālus jautājumus (par laiku, telpu, dzīves jēgu utt.). Otrais pamatkomponents - **pašizpratne**, sevī ietver sekojošus

piecus komponentus - identitātes veidošanās un apzināšanās, savas iekšējās pasaules apzināšanās - cieņa pret sevi, saviem uzskatiem, talantiem, apzinās savas stiprās un vājās puses, spēja brīvajā laikā spēlēt brīvu, radošu un spontānu spēli, kas iekšēji atbrīvo un dziedina, spēja novērtēt savus sasniegumus, ticība sev. Savukārt trešais komponents – **paškontroles meistarība**, sevī ietver šādus piecus apakškomponentus - izmaiņas dzīvē ir iespējamās, bet to sasniegšana prasa piepūli, spēja cienīt autoritāti un sekot tai, spēja turpināt ceļu uz mērķi, neraugoties uz šķēršļiem, emocionālās un fiziskās pašregulācijas spējas, spēja pieņemt pārdomātus lēmumus. Ceturtais komponents – **autentiskums un unikalitātes apzināšanās**, sevī ietver sekojošus piecus apakškomponentus - spēja būt kontaktā ar savu iekšējo emocionālo pasauli un spēja to verbalizēt, domu, jūtu, uzvedības vienotība, spēja ieklausīties savā intuīcijā, radošā potenciāla īstenošana, sava unikālā pasaules uzskata apzināšanās. Piektais komponents – **sociālā meistarība** sastāv no pieciem apakškomponentiem - spēja piedot ikdienas pāridarījumus, spēja iemācīt citam to, ko māku pats, spēja pieņemt dažādus uzskatus, viedokļus, tradīcijas, līdzjūtība pret pasauli, spēja veidot draudzīgas un sirsnīgas attiecības ar vienaudžiem un nozīmīgajiem pieaugušajiem.

Modeļa labojumi tika veikti, balstoties uz izraudzīto speciālistu analīzi par katru bērna GI modeļa komponentu un apakškomponentu kā arī par katru skalas pantu. Analizējot ekspertu iesniegtās idejas par katru GI komponentu un apakškomponentu, skalas autori ieguva vērtīgu viedokļu pieredzi, kas palīdzēja gan padziļinātāk izstrādāt bērna GI modeli, gan slīpēt skalas pantus. Bērnu GI modeļa komponenti un skalas panti, balstoties uz eksperta viedokli, tika laboti un precizēti.

3. Balstoties uz ekspertu aptaujas rezultātiem, tika precizēts un vecumposmam pielāgots gan izstrādātais teorētiskais modelis ar tā pamatkomponentiem/apakškomponentiem, gan šo komponentu mērīšanai domātie topošās aptaujas panti

Rakstā tika izvirzīti trīs pētījuma jautājumi, un uz tiem rakstā tiek sniegtas sekojošas atbildes:

1. Vai eksperti atzīst identificētos GI komponentus/apakškomponentus kā atbilstošus teorētiskajai GI izpratnei?

Kā norāda ekspertu komentāri, pamatā visi izstrādātie GI komponenti/apakškomponenti ir atbilstoši teorētiskai izpratnei par GI. Darba gaitā komponenti/apakškomponenti, ņemot vērā ekspertu savstarpējo diskusiju, tika precizēti tā, lai tie būtu atbilstošāki zinātnieku aprakstītajām idejām par konkrētu GI pazīmi, kā arī sākumskolas vecumposma psiholoģiskajām īpatnībām.

2. Vai eksperti savā profesionālās darbības pieredzē ar bērniem ir novērojuši attiecīgo GI modeļa komponentus/apakškomponentus?

Visi eksperti ir saskārušies ar GI komponentu izpausmi un to attīstīšanu sākumskolas vecuma bērniem, gan personiskajā dzīvē, ģimenē, audzinot savus bērnus, gan profesionālā kontekstā audzinot bērnus, īstenojot viņiem dažādas attīstošas programmas kā arī veicot terapeitisku darbību.

3. Kā eksperti vērtē GI skalas pantu formulējumus: vai tie ir bērniem saprotami un pēc satura atbilstoši bērnu GI komponentu/apakškomponentu mērīšanai?

Katram izstrādātajam skalas komponentam/apakškomponentam tika izveidoti atbilstoši panti, ar kuru palīdzību varētu mērīt bērnu GI. Saistībā ar GI skalas pantu formulējumiem eksperti sniedza dziļu analīzi, pateicoties kurai pantu formulējumi tika vai nu vairāk pielāgoti bērnu izpratnei vai arī tika atrasta precīzāka terminoloģija panta formulējumam. Pēc būtības skalas panti tika vērtēti kā atbilstoši.

Iegūtie pētījuma rezultāti tiks izmantoti bērnu skalas GI mērīšanai izstrādē, kā arī jaunizstrādātais modelis kalpos par pamatu psihopedagoģiskas intervences programmas, bērnu GI attīstīšanai.

Kā uzsver vadošie garīgās attīstības pētnieki, būtiski ir radīt instrumentus, kurus var izmantot multikulturālā vidē, pētot bērnu GI dažādu valstu un kultūru bērniem (Fisher, 2004; Gilman & Huebner, 2000). Patreiz skala ir izstrādāta Latvijas kultūrai raksturīgajam sākumskolas vecuma bērnu dzīves kontekstam un šī vecumposma īpatnībām. Lai jaunizstrādāto bērnu GI skalu varētu izmantot citu kultūru un valstu bērniem, GI mērīšanai, svarīgi ir veikt līdzīgu satura pamatotības pārbaudi katrā valstī, kurā eksperti ir konkrēto nāciju speciālisti.

Pētījuma rezultāti atspoguļoja skalas komponentu un pantu saturisko atbilstību un bija būtiski jaunizstrādātās skalas izveidei. Nākamais skalas izstrādes posms ir skalas pantu savstarpējās saderības statistiskā izstrāde. 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 ar bērniem rezultātā skalas panti var iegūt 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*, 12, 659–671. <https://doi.org/10.1177/019394599001200507>
- Boateng, G., Neilands, T., Frongillo, E., Melgar-Quinonez, H., & Young, S. (2018a). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 144–159. <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*, 14(3), e12579. <https://doi.org/10.1111/mcn.12579>
- Boyatzis, C. (2008). Children's spiritual development: Advancing the field in definition, measurement, and theory. In H. Allen (Ed.), *Nurturing children's spirituality: Christian perspectives and best practices* (pp. 43–60). Cascade Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cartwright, K. (2001). Cognitive developmental theory and spiritual development. *Journal of Adult Development*, 8, 213–220. <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*, 10(1), 3–26. https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_2
- Fisher, J. (2009). Understanding and assessing spiritual health. In M. de Souza, L. Francis, D. Scott, & J. O'Higgins-Norman (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and well-being* (pp. 69–88). Springer. 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. *Religions*, 4, 313–324. <https://doi.org/10.3390/rel4030313>
- Fisher, J., Francis, L., & Johnson, P. (2000). Assessing spiritual health via four domains of well-being: The SH4DI. *Pastoral Psychology*, 49(2), 133–145. <https://doi.org/10.1023/A:1004609227002>
- Fowler, J. (1994). Moral stages and the development of faith. In B. Puka (Ed.), *Moral development: A compendium* (Vol. 2, pp. 344–374). Garland Publishing.
- Fowler, J. (1994). Moral stages and the development of faith. In B. Puka (Ed.), *Moral development: A compendium* (Vol. 2, pp. 344–374). Garland Publishing.
- Gheorghiuță, N. (2014). Ways of developing spiritual intelligence. *Journal of Experiential Psychotherapy*, 17(3), 31–36. https://jep.ro/images/pdf/cuprins_reviste/no%2067%204%20p.31-40%20.pdf
- Gilman, R., & Huebner, E. (1997). Children's reports of their life satisfaction: Convergence across raters, time and response formats. *School Psychology International*, 18(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/0143034397183004>
- Gomez, R., & Fisher, J. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 35, 1975–1991. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00045-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(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 Vilnensia*, 44, 81–98. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.6>
- Hay, D., & Nye, R. (1998). *The spirit of the child*. Harper Collins.
- Huebner, E. (1994). Conjoint analysis of the Students' Life Satisfaction Scale and the Piers-Harris Self-Concept Scale. *Psychology in the Schools*, 31(4), 273–277. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199410\)31:4<273::AID-PITS2310310404>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199410)31:4<273::AID-PITS2310310404>3.0.CO;2-A)
- International Test Commission (ITC). (2016). *ITC guidelines for translating and adapting tests* (2nd ed.). <https://www.InTestCom.org>
- Kaplan, R., & Saccuzzo, D. (2009). *Psychological testing: Principles, applications, and issues* (7th ed.). Wadsworth.
- King, D. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model and measure* [Unpublished master's thesis]. Trent University.
- King, D., & DeCicco, T. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*, 28(1), 68–85. <https://doi.org/10.24972/ijts.2009.28.1.68>
- Labouvie-Vief, G. (1992). A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. In R. Sternberg & C. Berg (Eds.), *Intellectual development* (pp. 239–252). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0617-1_6

- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382–386. <https://doi.org/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*, 4(4). <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*, 76(5), 707–754. <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*, 12(3), 11–21. <https://www.semanticscholar.org/paper/Evaluating-the-face-and-content-validity-of-a-and-aMasuwai-Tajudin/52c91ce2c1c821a24449483ce0672b03e3a3101f>
- Mata-McMahon, J. (2016). Reviewing the research in children's spirituality (2005–2015): Proposing a pluricultural approach. *International Journal of Children's Spirituality*, 21(2), 140–152. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1186611>
- Mayer, J. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 47–56. https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_5
- McIntire, S., & Miller, L. (2007). *Foundations of psychological testing: A practical approach*. Sage.
- Moore, K., Talwar, V., & Bosacki, S. (2012). Canadian children's perceptions of spirituality: Diverse voices. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(3), 217–234. <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*, 16(3), 271–285. <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. In M. de Souza, L. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (Vol. 3, pp. 365–380). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_20
- Popham, W. (2000). *Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Regzdina, L. (2017). Garīgā intelekta (Spiritual Intelligence Self-Report Inventory, SISRI-24) un Ticības pārdabiskajam (Supernatural Belief Scale, SBS-6) aptauju adaptācijas pirmais posms [Course paper, Rīgas Stradiņa Universitāte]. (In Latvian)
- Roof, C. (1999). *Spiritual marketplace: Baby boomers and the remaking of American religion*. 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*, 11(2), Article 7. <https://nsuworks.nova.edu/ijahsp/vol11/iss2/7/>
- Sinnott, J. (1998). *The development of logic in adulthood: Postformal thought and its applications*. Plenum.
- Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper Review*, 30(1), 24–30. <https://doi.org/10.1080/02783190701836296>
- Watson, J. (2003). Preparing spirituality for citizenship. *International Journal of Children's Spirituality*, 8, 9–24. <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. <https://deepchange.com/IntegralSpiritualIntelligence2011.pdf>
- Wiklund, I., Wiren, L., Erling, A., Karlberg, J., & Albertsson-Wikland, K. (1994). A new self-assessment questionnaire to measure well-being in children, particularly those of short stature. *Quality of Life Research*, 3(6), 449–455. <https://doi.org/10.1007/BF00435397>
- Wolman, R. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters*. Harmony Books.
- World Health Organization (WHO). (2002). *WHOQOL-SRPB field-test instrument*. https://www.who.int/mental_health/media/en/622.pdf
- Wuthnow, R. (1998). *After heaven: Spirituality in America since the 1950s*. University of California Press.
- Wynd, C., Schmidt, B., & Schaefer, M. (2003). Two quantitative approaches for estimating content validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 508–518. <https://doi.org/10.1177/0193945903252998>

3. Publikācija

Primary validation of Children Spiritual Intelligence Scale in a sample of Latvian elementary school pupils

Ina Grasmāne, Vitalijs Rašcevičs, Anita Pīpere

International Journal of Children's Spirituality (2022) 27(2), 97–112

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

Abstract

The paper aims to describe the development of the Children Spiritual Intelligence Scale (CSIS), focusing on the stage of primary validation of the scale. Based on the five components of the theoretical model (Creation and awareness of personal meaning, Self-understanding, Mastery of self-control, Awareness of personal authenticity and uniqueness, and Social mastery), a 63-item scale with validated content was developed to measure children's spiritual intelligence. The validation sample consisted of 200 pupils from grades 1 - 4 representing comprehensive education schools situated in different regions of Latvia. The exploration resulted with the psychometric properties of CSIS, showing the item difficulty and discrimination indices of items, interpretation of the factorial structure and internal reliability of the scale. The final set of 23 CSIS items, measuring children spiritual intelligence in a framework of a one-factor model with four included subcomponents, showed acceptable psychometric properties, enabling to pursue the next steps of scale development.

Keywords: CSIS; elementary school pupils; primary validation; spiritual intelligence.

Introduction

Spiritual intelligence (SI) is the essential prerequisite to our psychological health and social functioning. The science of psychology would profit from the inquiry into the possibilities, determinants, and mechanisms for the development of SI, particularly appropriate at the early stages of life. Such an inquiry would be impossible without the relevant tools. However, the analysis of research literature reveals the lack of instruments for the measurement of children SI. The development of such instruments would accelerate the research on children SI, including the elaboration of research-based interventions for the development of SI in elementary school.

The development of the theoretical model, items, and also the validation of such an instrument in a form of self-report inventory is a complex problem, as 1) there is no consensus on the definition of spirituality and SI in different scientific disciplines and professional fields, including psychology, 2) despite the diversity of SI theories, by and large, there seems to be a

lack of theoretical framework in place describing the SI of elementary school children, and 3) development of valid instruments for children on complex and unexplored constructs always is a difficult task (Bell 2007). The beginning of the challenging process of instrument development for the measurement of children SI, assumed by the authors of this paper, has already been illustrated in publications (Grasmane and Pipere 2020a, 2020b), while the given paper shows the especially important and demanding stage of instrument development. In particular, this study aims to describe the process of the ongoing development of the Children Spiritual Intelligence Scale (CSIS) focusing on the primary validation of the scale, providing the results of the item difficulty and discrimination indices, internal reliability as well as factorial structure of the initial scale. Thus, the main part of the presentation pertains to the empirical validation of the theoretical model of children SI.

The paper will start with a short insight into the concept and model of children SI designed by the authors, following with a brief outline of previous stages of CSIS development. The research questions for the current stage of CSIS development lead to the method section and subsequent joint presentation of results and discussion. The paper ends with conclusions, insights into the further research, and practical implications of study results.

Concept of SI and model of children SI

In the literature, SI is recognized as “a set of mental capacities which contribute to the awareness, integration, and adaptive application of the nonmaterial and transcendent aspects of one’s existence, leading to such outcomes as deep existential reflection, enhancement of meaning, recognition of a transcendent self, and mastery of spiritual states” (King 2008, as quoted in King 2010, 69). SI is characterized as a collection of adaptive mental abilities, applicable to daily life, that can be developed and improved and can assist in efficiently dealing with daily problems, thus enhancing the quality of life.

The concept of SI is inevitably connected with the concept of spirituality, and in the scientific discourse of psychology, spirituality can be detached from religion, focusing more on the investigation of human individual spiritual experience. In terms of intelligence, the conceptualization of SI has rooted in the idea of multiple intelligence proposed by Gardner at the end of the 20th century. Initially, SI in these studies was described as moral intelligence, later this term was substituted by the specific name of SI (Gardner, 1999).

Currently, the concept of SI is conceptualized in more than 11 theories (Regzdina, 2017). Although the authors discern different capacities associated with the spiritually intelligent

individual (e.g., Emmons 2000; Nasel 2004; Noble 2001; Sisk 2008; Zohar and Marshall 2000; Wolman 2001; Vaughan 2002, etc.), the definition by King mentioned above provides the generally agreed theoretical foundations of this construct (King 2008; King 2010; King and DeCicco 2009) adopted in this study.

The world-wide relevance of studies on the children SI is undergirded by the fact that nurturing and developing of well-rounded, spiritually mature, and harmonious personality is one of the main aims of education not only in Latvia but also in many other countries. Though, the research on children's spirituality in contemporary psychology has a short history yet. Reviewing the studies on children's spiritual development from 2005 to 2015, Mata-McMahon (2016) concludes that research in this area remains underdeveloped, the tools for the development of children spirituality are in big demand, and the researchers lack the instruments to study the SI of children.

To design a new, theoretically and empirically valid scale for the research on children SI, initially, it was necessary to design the theoretical model including the whole set of specific qualities of this construct. Considering the issues, noticed by the researchers in the content and structure of newly created instruments in this field, and given that frequently, because of the lack of theoretical validity, we can not be sure that given instrument measures the construct it supposes to measure (Gilman and Huebner 1997; Gomez and Fisher 2003; Huebner 1994), we conducted the theoretical analysis of previous studies. This analysis laid the foundation for the integrative model, gathering the major complementary features of SI and providing the detailed description of the models' components. A theoretical model of children SI consisted of five main components, each of them explained with the five theoretically justified subcomponents (Grasmane and Pipere 2020a).

The first component of the children's SI model relates to the ability *to create and be aware of the meaning*. This component stems from the idea by King, although this quality is mentioned almost by all other researchers. SI envisages an ability to critically reflect on the meaning and purpose of life as well as other existential or metaphysical questions (e.g., reality, Universe, space, time, death) (King and DeCicco 2009). This is also a capacity to produce personal meaning and purpose in all physical and spiritual experiences, including determination and achievement of life goals (Zohar and Marshall 2000). Zohar and Marshall (2000) describe the necessity to develop the habit of life to ask yourself "why" and to understand what lays "behind". Summarizing the ideas of SI researchers and adapting them to

the specific age, this main component was divided into 1) transcendental awareness (relationships with God or higher Self), 2) ability to set goals and to be aware of the meaning of life, 3) awareness of one's professional calling, 4) necessity to understand the causes, asking "why?", 5) aspiration to contemplate the existential questions (about time, space, the meaning of life, etc.).

The second component of the children's SI model is *the ability for self-understanding*. This component emerged from the studies related to children's spirituality (e.g., Mata-McMahon 2016). Painton, who defines the children SI as the awareness of one's inner world, indicates that working with children's psychopathologies and helping them to reach self-awareness, awareness of their inner world – talents, power, peace, and faith, she was able to improve children's psychological health and reduce their pathologies (Painton 2009). The five subcomponents of this component are: 1) shaping and sensing one's identity, 2) self-respect, respect for own beliefs, talents, 3) awareness of personal strengths and weaknesses, 4) free, creative, spontaneous play, affording inner freedom and healing, in one's spare time, 5) ability to assess personal achievements and self-confidence.

According to Wigglesworth, the list of abilities of SI includes also the developed emotional intelligence that is the important prerequisite for the development of SI in the first place: both types of intelligence are interrelated. The significant ability, laying at the boundary between the emotional and spiritual sphere and grounding the development of SI, is the ability of self-control (Wigglesworth 2011). Drawing on Wigglesworth's model, containing the mastery of self-control as one of the essential components of SI, as well as on the ideas from the other authors, the third theoretical component of children SI was linked with the *mastery of self-control*. The subcomponents of this component are 1) belief that change of life is possible, however, requires efforts, 2) ability to respect the authority and follow him/her, 3) persistence toward the goals despite the difficulties, 4) developed abilities of emotional and physical self-regulation, as well as 5) capacity to make the conscious decisions.

The fourth component in the model of children SI is *awareness of personal authenticity and uniqueness*. This quality of SI is also suggested by the majority of SI researchers. King argues that awareness of one's uniqueness is a principal quality of SI. It fosters contact with human's real nature, which, in its turn, helps in understanding the meaning of life, nurtures transcendence, and enhances the limits of consciousness. Opening for the creativity, spontaneity, and ability to change reality ensure the development of authenticity, manifesting

in the skills to feel and hear oneself. This contributes to developing awareness of personal meaning, solving daily problems, and expanding the ability for abstract argumentation (King 2010). Zohar and Marshall believe that SI aids in making decisions in tune with one's inner world and values. Thus, the SI establishes the link between the unique world view of an individual and his/her conscious choices, attitudes, behaviors, grounded in his/her value system (Zohar and Marshall 2000). This main component also has five subcomponents: 1) ability to get in touch with one's emotional world and verbalize it, 2) unity of thoughts, feelings, and behavior, 3) ability to listen to one's intuition, 4) implementation of creative potential, and 5) awareness of one's unique worldview.

The fifth component of the children's SI model is *social mastery*. In this regard, Wigglesworth acknowledges another important feature of SI – well-trained leadership skills. In this regard she stresses the ability to treat oneself, others, and events of life with compassion and wisdom, keeping the internal and external peace regardless of circumstances. In the model by Wigglesworth, the ability to be a wise and effective spiritual teacher and mentor is mentioned as the essential quality of SI. Efficient agent of change who makes wise decisions grounded in merciful attitude toward the world comforts and heals just by his/her presence (Wigglesworth 2011). For the personality to develop in this direction, it is important to create the appropriate conditions for such development already from the elementary school age. Already in childhood, it is essential to develop the understanding about the close interpersonal relationships and the realization that daily life is saturated with spiritual, social training enriching the heart and developing the ability for the decision-making, grounding on love, forgiveness, justice, hope, and faith (Fisher 2009). The component of social mastery was described by five specific abilities: 1) ability to forgive the ordinary offenses and abuses, 2) ability to teach others what you are good at yourself, 3) acceptance of different views, beliefs, traditions, 4) compassion toward the world, 5) friendly and sincere relationships with peers and significant adults.

Stages of CSIS development

This chapter will shortly outline already performed stages of CSIS development and their results, as to make the introduction for the research questions, leading the next stage of the scale development reflected in this paper:

Stage 1. The elaboration of the children SI model, focusing on the description of model components, was briefly presented in the previous chapter and in a more detailed way was reflected in previous publications (Grasmane and Pipere 2020a, 2020b).

Stage 2. The development of items for CSIS. The authors constructed the relevant items matching each subcomponent of the theoretical model (Grasmane and Pipere 2020b).

Stage 3. The assessment and improvement of CSIS content and face validity. The assessment of theoretical model and content validity of CSIS items were performed, inviting a panel of six experts, selected based on their theoretical and practical knowledge and professional experience in the field of children's spirituality. The experts filled out the survey, providing the descriptive evaluation for the theoretical components and subcomponents of the children SI model, items representing subcomponents, and commenting on the research problem in general. It allowed identifying the adequacy of construct's content and the compliance between the theory and designed items. The appropriate content validity of the developed scale was reached, implementing the suggestions from the experts, thus opening the way for further work on the validation of the instrument (Grasmane and Pipere 2020b).

The CSIS, improved through the work on the content validity, was used in a study with a small sample of elementary school pupils to evaluate the scale's face validity. The children's answers regarding the quality of items initially were obtained in a verbal form and then fixed in a written form by one of the researchers (Boateng et al. 2018). Afterward, the other small sample of same-age children filled the questionnaire in written form. Analysis of answers from both studies as well as the questions of children regarding the items, stated after the administration of the scale, allowed us to improve the face validity of CSIS items (Grasmane and Pipere, 2020b).

Stage 4 . This stage, described in present paper, includes the primary validation of CSIS in a sample of Latvian elementary school pupils. The main aim of the study is to provide the answers to the following research questions:

1. Which items of the created version of CSIS do not comply with the psychometric requirements, based on the analysis of the item difficulty and discrimination indices?
2. What is the factorial structure of CSIS, the statistical validity of theoretical model and items, based on the CFA?
3. What is the internal consistency of CSIS?

Method

Instruments

Grounding on the five components of the SI model, the final set of CSIS after the content and face validation consisted of 62 items. Table 1 provides the initial scale in reduced form, showing the components of the theoretical model and illustrating each component with the examples of three relevant items.

Table 1. The components of the theoretical model of SI and reduced set of CSIS items

Components	Items
Creation and awareness of personal meaning	I think about God and silently talk with Him I use to wonder why I am here on Earth I have thought about what will I become when growing up
Self-understanding	I use to think about who am I I know what is my best character trait When I am bored, I can come up with some exciting play
Mastery of self-control	I can reach the set goal, despite obstacles and difficulties When I am angry, I can calm myself down Usually, I willingly obey the adults
Awareness of personal authenticity and uniqueness	I know how to describe the reasons for my anger or insult My inner voice helps me to deal with difficult situations I like to build or make something I just thought about
Social mastery	It seems important to me that people can forgive I like to teach others what I am good at myself I like to make friends with people of different ethnicities

Respondents were requested to give their answers for each item using a 6-point Likert-type scale of 1 (no, never), 2 (no, usually not, but sometimes it just happens), 3 (no, usually not), 4 (yes, sometimes it happens), 5 (yes, it usually happens), and 6 (yes, it happens very often). The midpoint neutral answer was avoided to minimize response bias observed if participants are indecisive, reluctant to answer, or the given item does not apply to them.

Sample

CSIS was administered to 136 boys and 64 girls living in the cities situated in four regions of Latvia (Riga, Zemgale, Kurzeme, and Vidzeme). The pupils with the mean age of 9.5 years represented grades 1-4 of comprehensive education schools. The sample size (N=200) was fairly sufficient for the CFA with a theoretical model containing five constructs (Hair et al. 2010).

The children filled the instrument indicating only their grade, age, and gender. Permission for the study project was obtained from schools' authorities, while class teachers coordinated the procedure of questionnaire administration and participation of children in this

study with the parents. The anonymity and confidentiality of research data along with the insurance of data safety were implemented as the main principles of research ethics. Children filled in the scale as a part of natural and social science lessons.

Procedure

To assist in the data collection process, 17 class teachers volunteered to participate in the study and administer the CSIS in Latvian in their classes. To help teachers and pupils in filling in the scale, the researchers outlined the detailed instruction for volunteering teachers. The instruction contained a brief description of the research, the main characteristics of the scale, the expected time of filling in the scale, and clarified the main requirements for the scale administration. Teachers were asked to explain the terms or phrases, hard for the understanding of children, in simple, understandable words (for instance, a pupil from grade 2 asked “What is the old memories?”). Also, the teachers were instructed to write down the terms difficult for the children, questions posed by the children, and submit this list to the researchers together with the questionnaires filled out by the children. These data were used for the additional improvement of the scale’s face validity. The average time for filling in the scale was about 20 – 30 minutes.

Results and discussion

The stage of the primary validation of CSIS consisted of three substages, based on the analysis of item difficulty and discrimination indices, confirmatory factor analysis, and analysis of internal consistency. Due to space limitation, the results with the presented together with the discussion.

Item difficulty and discrimination indices

The arithmetical bounds for the item difficulty indices were assessed using the formula suggested and corrected by Jandaghi and Shaterian (2008). The minimal and maximal range of item difficulty indices for the majority of CSIS items varied from 2 to 5. Given that arithmetic mean for the given item lays within the range of this interval, the item has an acceptable item difficulty index.

The initial analysis of items showed that only five items exceed the required critical interval. These were items 13 (*I wish my classmates could forgive each other*), 29 (*I have thought about what will I become when growing up*), 60 (*I am happy for my friend if he/she*

succeeds), 61 (*I am happy if I succeed*), and 63 (*I am proud to accomplish something I could not do before*). These items did not provide a suitable measure of the respective research variable as they had a common trend toward the positive bias, eliciting similar answers from different research participants. Accordingly, these items were removed from the scale.

The next step was the calculation of discrimination indices for the items of CSIS. Low discrimination index indicates that given item provide a weak contribution to the scale, measuring certain variable. Calculation of discrimination indices for CSIS using the Spearman correlation showed that all items in the scale, after the removal of five items with an unacceptable difficulty index, are statistically significant and acceptable with the discrimination indices for the scale ranging from 0.33 to 0.64.

Confirmatory factor analysis

The calculation of CFA enabled us to test the relevance of the theoretical model to the empirical data and clarify the structure of the scale. Considering the theoretical model of children SI described above, initially the analysis was performed for the five main components of this model with 57 remaining items. The statistical indices for this model were low: CFI was only 0.59 (the appropriate values start from 0.9), RMSEA, CFI, χ^2 for this model were not acceptable too.

To improve the validity of this model, items with inappropriate standardized residual covariances coefficients, unacceptable modification indices, and low regression weights for predicting were removed. Taking away the items with inappropriate indices, the model was designed, still keeping all five main components and including 25 items (5 items for each component), thus preserving the structure of the scale according to the theoretical model. However, the CFA indices of this model also were unsatisfactory.

The decision was made to design the model, measuring one main factor – children SI and five subfactors of this model would present five interconnected subcomponents of the model. This model also matched the structure of the theoretical model and it included 24 items. The indices for this model were better, although not quite appropriate yet.

To improve the indices, one more model was designed, measuring one main factor with four included subfactors, joining main components of Self-understanding and Social mastery in one component of Self-understanding and social mastery. This model had the sufficiently appropriate indices and at the present stage of the scale development, it was accepted as the preliminary model, to be developed further in the next stage of the scale development.

The number of items in this model and version of the scale was reduced, based on the analysis of standardized residual covariances coefficients, modification indices, and low regression weights for predicting. Also, the items were selected based on the analysis of correlation coefficients. If the coefficient has high values, the item measures some third variable, outside the scale or given component. An item with inappropriate indices was removed from the scale, leaving 23 items. Table 2 reflects the CFA indices for each of the models described above.

Table 2. CFA indices for elaborated models

Type of model	df	χ^2	CFI	RMSEA	GFI
Five-factor model with 57 items	1372	3063.85	0.585	0.079	0.601
Five-factor model with 25 items	265	464.922	0.850	0.063	0.837
One-factor model with 5 included subcomponents with 24 items	270	447.32	0.858	0.064	0.841
One-factor model with 4 included subcomponents with 23 items	226	320.52	0.902	0.046	0.882

One of the most significant indices for scale validity is RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*). It shows the average of the residue of covariation or the square root of this average – differences between the observed and predicted elements of the covariation matrix. Zero means the perfect fit, but maximum values are unlimited. It is recommended that the value of this index should be 0.08 or less (Koen et al. 2008; Mannerstrom et al. 2017). The higher the RMSEA index, the lower the coherence of the model and the larger possibility that the model simultaneously measures several variables. As in Table 2, in the process of model validation, RMSEA was gradually lowered and the best fit of RMSEA was found for the one-factor model with 4 included subcomponents with 23 items (0.046).

The recommended value of GFI (*Goodness of Fit Index*) is 0.9 and higher. The index compares the given model with the parameters of the null (ideal) model. As it is shown in Table 2, in the given stage of CSIS development, we have not reached the fully acceptable indices of GFI, although for the one-factor model with the four included components it is 0.882, which is very close to the acceptable value.

χ^2 (*Chi-Square Index*) is an index for the comparison of the theoretical model with the matrix of empirical model. The lower values of indices, the more appropriate is the given model (Abell, Springer, and Kamata 2009; Brown 2006; Byrne 2010; Mastrotheodoros and

Motti-Stefanidi 2017). Comparing with other models, the one-factor model with included four components has the lowest value of χ^2 (see Table 2).

CFI (*comparative fit index*) is an index, comparing the match of a given model and basic independent indices with the covariation matrix of empirical dispersion. The recommended value of CFI starts with 0.90 (Ridgon 1996). This value was reached in the case of the one-factor model with four included subcomponents.

In further work on the scale development, it was decided to use the one-factor model with the included four subcomponents and 23 items. Table 3 shows the empirical components, theoretical subcomponents, and relevant items of CSIS, constructed in line with the indices described above.

Table 3. Empirical components, theoretical subcomponents and relevant items for CSIS

Items	Theoretical subcomponents
Component 1. Self-understanding and social mastery	
5. It seems important to me that people can forgive	5.1. Ability to forgive the ordinary offenses and abuses
35. I know what is my best character trait	2.3. Awareness of personal strengths and weaknesses
47. I like to draw everything that comes to my mind.	2.4. Free, creative, spontaneous play, affording inner freedom and healing, in one's spare time
52. I like telling others about my thoughts and views on different things	2.2. Self-respect, respect for one's beliefs, talents 5.2. Ability to teach others what you are good at yourself 5.5. Friendly and sincere relationships with peers and significant adults.
57. I show empathy toward my friend having problems	5.4 Compassion toward the world 5.5. Friendly and sincere relationships with peers and significant adults
Component 2. Awareness of personal authenticity and uniqueness	
17. My inner voice helps me to deal with difficult situations	4.3. Ability to listen to one's intuition
22. I can tell others why I am angry or insulted	4.1. Ability to get in touch with one's emotional world and verbalize it 4.2. Unity of thoughts, emotions, and behavior
23. I try to forgive everybody and do not harbor resentment towards anyone	4.1. Ability to get in touch with one's emotional world and verbalize it 4.5. Awareness of one's unique worldview
28. I like to teach others what I am good at myself	4.4. Implementation of creative potential
33. I like to support younger children in learning.	
41. I can finish my work even when I feel tired	4.2. Unity of thoughts, emotions, and behavior
Component 3. Creation and awareness of personal meaning	
2. I use to think who am I	1.2 Ability to set goals and to be aware of the meaning of life 1.3. Awareness of one's professional calling 1.5. Aspiration to contemplate the existential questions (about time, space, the meaning of life, etc.).
7. I use to wonder why I am here on Earth	1.2. Ability to set goals and to be aware of the meaning of life 1.4. Necessity to understand the causes asking "why?" 1.5. Aspiration to contemplate the existential questions (about time, space, the meaning of life, etc.).
9. I dream about the things I will do in the distant future or as a grown-up	1.2. Ability to set goals and to be aware of the meaning of life 1.3. Awareness of one's professional calling

10. I often silently talk with God and ask Him something	1.1. Transcendental awareness (relationships with God or higher Self) 1.5. Aspiration to contemplate the existential questions (about time, space, the meaning of life, etc.).
14. I dream about the future	1.5. Aspiration to contemplate the existential questions (about time, space, the meaning of life, etc.).
39. I have thought about why do people hurt each other	1.4. Necessity to understand the causes asking “why?”
Component 4. Mastery of self-control	
4. I understand how I feel	3.4 Developed abilities of emotional and physical self-regulation
11. I believe that with some effort I will be able to change something in my life	3.1 Belief that change of life is possible, however, requires efforts 3.3. Persistence toward the goals despite the difficulties
15. There are moments when I feel inner peace	3.4 Developed abilities of emotional and physical self-regulation
16. I gladly obey my teacher	3.2. Ability to respect the authority and follow him/her
20. I can easily say no to my friend if I think so	3.5 Capacity to make the conscious decisions
34. I can reach the set goal, despite obstacles and difficulties	3.4 Developed abilities of emotional and physical self-regulation 3.5. Capacity to make the conscious decisions

Figure 1 reflects the CFA model for CSIS, attaining the solution of a one-factor model with four subcomponents and 23 items.

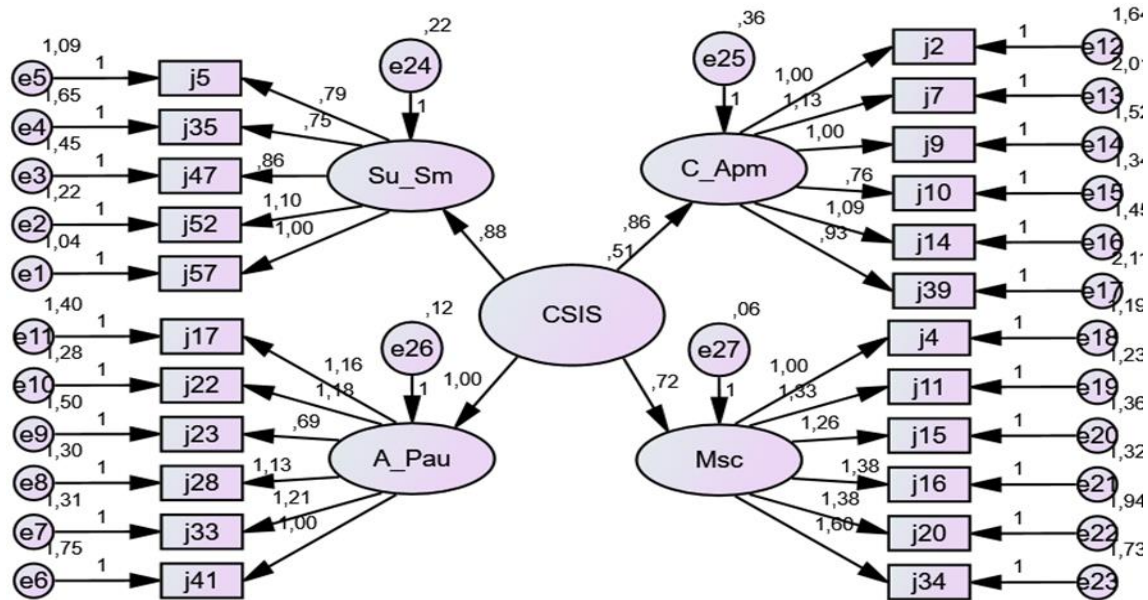


Figure 1. CFA: a one-factor model with four subcomponents solution for CSIS

Internal consistency

The overall Cronbach's alpha value for all 23 items of CSIS was 0.87, which could be viewed as sufficient internal consistency of the scale. The reliability analysis for the Self-understanding and social mastery subcomponent was 0.65, Awareness of personal authenticity

and uniqueness subcomponent was 0.75, Production and awareness of personal meaning subcomponent was 0.72, and Mastery of self-control subcomponent was 0.70. For the merged subcomponent of Self-understanding and social mastery, the Cronbach Alpha was a little lower than appropriate (Matsunaga 2010) and it is planned to improve this index during the next stage of scale development.

Designing the model of the scale, in this stage of validation, we did not succeed in creating normal distribution, which would enable us to transform the scale in any standardized scale and provide the possibilities to easily calculate and interpret the results of the study. The next stage of the scale development will also include the attempts to create the normal distribution of the scale.

Conclusions

The paper has outlined the complex process of ongoing development and, particularly, the stage of primary validation of CSIS, providing the results of the item difficulty indices, discrimination indices, internal consistency, and the factorial structure of the initial scale. The paper contains the description and interpretation of the results for the empirical validation of the theoretical model of children SI.

The constructs of spirituality and SI has been defined and theorized in different scientific disciplines and using different frameworks. In this study, the construct of SI is defined as an adaptive collection of mental capacities related to existential reflection, enhancement of meaning, recognition of a transcendent self, and mastery of spiritual states. The constructed model of children SI summarizes the ideas from the studies on spirituality and SI, adapting them to the elementary school age. The model contained the five basic components each with five subcomponents. The basic components were 1) creation and awareness of personal meaning, 2) self-understanding, 3) mastery of self-control, 4) awareness of personal authenticity and uniqueness, and 5) social mastery.

The glimpse of the initial stages of CSIS development shows how the designed five-component theoretical model of children SI allowed for the elaboration of matching items for each of 25 subcomponents of the theoretical model. Attempts to validate scale both through the experts' panels and two samples of children resulted in sufficient content and face validity of the scale.

The current study pictures the primary validation of CSIS in a sample of Latvian elementary school pupils. The analysis of item difficulty indices suggested the removal of five

items with inadequate indices (exceeding the upper bound of an interval), while the calculation of discrimination indices for CSIS showed that all items in the scale (after removing the five items) were statistically significant and acceptable. Since the CFA indices, calculated for the initial model of CSIS with five main components and 54 items were low, inappropriate items were removed and five main factors of model with the rest of 25 items were tested again. However, this model also did not show the acceptable CFA indices. Finally, the model with the most appropriate CFA indices was constructed (a one-factor model including four subfactors and consisting of 23 items) to be used in the further development of the scale.

The calculation showed the acceptable overall internal consistency of the CSIS, however, the subcomponent of Self-understanding and social mastery had insufficient reliability that is planned to improve in the next stage of the scale development. During the next stage of the scale development, the improvement of Cronbach Alphas for the scale is planned along with the attempts to create the normal distribution of the scale.

Thus, the given study has reflected the challenges and difficulties of the scale development measuring the children's SI. Nevertheless, despite the complexity of this task, the construction of such an instrument is essential to enrich our understanding of spirituality in the early stages of life.

Although the development of the scale is not over yet, the availability of this scale in the future would bring the opportunities to explore the SI of children and elaborate the methods for the development and integration of SI in the educational process. This, hopefully, will enrich the learning environment with the interventions, developing and strengthening the personality of children, improving quality of their life, and helping to deal with daily problems (Fisher 2009; Panzini et al. 2017).

References

- Abell, N., Springer, D. W., & Kamata, A. (2009). *Developing and validating rapid assessment instruments*. Oxford University Press.
- Bell, A. (2007). Designing and testing questionnaires for children. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 461–469. <https://doi.org/10.1177/1744987107079616>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 144–159. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3–26.

- Fisher, J. W. (2009). Understanding and assessing spiritual health. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 69–88). Guilford.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (1997). Children's reports of their life satisfaction: Convergence across raters, time and response formats. *School Psychology International*, 18(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/0143034397183004>
- Gomez, R., & Fisher, J. W. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 35, 1975–1991. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00045-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00045-X)
- Grasmane, I., & Pipere, A. (2020a). The psychopedagogical intervention for the development of children's spiritual intelligence: The quest for the theoretical framework. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, 81–98. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.6>
- Grasmane, I., & Pipere, A. (2020b). Sākumskolas vecuma bērnu garīgā intelekta skalas izstrāde: Satura pamatotības izvērtēšana [An elaboration of primary school children spiritual intelligence scale: Evaluation of content validity]. *Sociālo Zinātņu Vēstnesis*, 2(31). [https://doi.org/10.9770/szv.2020.2\(9\)](https://doi.org/10.9770/szv.2020.2(9))
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Huebner, E. S. (1994). Conjoint analysis of the Student's Life Satisfaction Scale and the Piers-Harris Self-Concept Scale. *Psychology in the Schools*, 31(4), 273–277. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199410\)31:4<273::AID-PITS2310310404>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199410)31:4<273::AID-PITS2310310404>3.0.CO;2-A)
- Jandaghi, G., & Shaterian, F. (2008). Validity, reliability and difficulty indices for instructor-built exam questions. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(2), 151–155.
- King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, & measure* [Master's thesis, Trent University]. Unpublished manuscript.
- King, D. B. (2010). Personal meaning production as a component of spiritual intelligence. *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, 3(1). <https://www.meaning.ca/ijepp-article/vol3-no1/personal-meaning-production-as-a-component-of-spiritual-intelligence/>
- King, D. B., & DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *Journal of Transpersonal Studies*, 28(1), 68–85. <https://doi.org/10.24972/ijts.2010.28.1.68>
- Koen, L., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58–82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
- Mannerström, R., Hautamäki, A., & Leikas, S. (2017). Identity status among young adults: Validation of the Dimensions of Identity Development Scale (DIDS) in a Finnish sample. *Nordic Psychology*, 69(3), 195–213. <https://doi.org/10.1080/19012276.2016.1245156>
- Mastrotheodoros, S., & Motti-Stefanidi, F. (2017). Dimensions of Identity Development Scale (DIDS): A test of longitudinal measurement invariance in Greek adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(5), 605–617. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1241175>
- Mata-McMahon, J. (2016). Reviewing the research in children's spirituality (2005–2015): Proposing a pluricultural approach. *International Journal of Children's Spirituality*, 21(2), 140–152. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1186611>
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychology Research*, 3(1), 97–110.
- Nasel, D. D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age individualistic spirituality* [PhD dissertation, University of South Australia].
- Noble, K. D. (2001). *Riding the windhorse: Spiritual intelligence and the growth of the self*. Hampton Press.
- Painton, M. (2009). Children's spiritual intelligence. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 365–379). Guilford Press.
- Panzini, R. G., Bandeira, D. R., Rocha, N. S., Fleck, M. P. A., Trentini, C. M., & Carlucci, T. (2017). Quality-of-life and spirituality. *International Review of Psychiatry*, 29(3), 263–282. <https://doi.org/10.1080/09540261.2017.1285553>
- Regzdiņa, L. (2017). *Garīgā intelekta (Spiritual Intelligence Self-Report Inventory, SISRI-24) un Ticības pārdabiskajam (Supernatural Belief Scale, SBS-6) aptauju adaptācijas pirmais posms* [Course paper, Rīgas Stradiņa Universitāte].

- Ridgon, E. E. (1996). CFI versus RMSEA: A comparison of two fit indexes for structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 3(4), 369–379.
- Sisk, D. A. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper Review*, 30(1), 24–30. <https://doi.org/10.1080/02783190701836296>
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16–33. <https://doi.org/10.1177/0022167802422003>
- Wigglesworth, C. (2011). *Integral theory (also called AQAL theory) and its relationship to spiritual intelligence and the SQi assessment*. Deep Change. <https://deepchange.com/IntegralSpiritualIntelligence2011.pdf>
- Wolman, R. N. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters*. Harmony Books.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. Vellant Publishing House.

4. Publikācija

The development of children's spiritual intelligence: Conceptual and procedural dimensions of a psycho-pedagogical intervention in Latvia

Ina Grasmane

International Journal of Children's Spirituality (2023), 13/1, 33-45
<https://doi.org/10.1080/20440243.2023.2187965>

Abstract

Spirituality is a broad and multidimensional concept, while spiritual intelligence (SI) is an important prerequisite for the psychological health and social functioning of the individual. This article theoretically frames a psycho-pedagogical intervention (PPI) program for the development of SI in primary school students (age 7-10) in Latvia, describing the conceptual and procedural principles of the program. According to the literature, PPI is considered the most efficient form of instruction that, integrated into the learning process, may facilitate the rapid development of children in various fields. The article introduces the concept of SI and substantiates the theoretical model of SI in children. It discusses the types and functions of intervention programs; the main conditions for elaborating PPI; and reflects on the content, structure, and methods of a program applied to develop SI. The procedural dimensions of the PPI and the preparation of teachers to implement a given program are described. It is hoped that this study and its continuation may inspire the integration of the PPI into educational systems in other countries.

KEYWORDS: children, psycho-pedagogical intervention, spirituality, spiritual intelligence (SI).

Introduction

Spirituality is a broad and multidimensional concept. In the current context of complex and multidimensional social, cultural, economic and political processes, we often need innovative and original ways to deal with problems. Traditional types of intelligence - our ability to solve problems and think about them in different contexts – such as rational intelligence (IQ) or emotional intelligence (EI), remain insufficient to the task of enabling people to deal with the increased change, ambiguity, and complexity of our times (Zappalà 2021). ‘Suprarational’

thinking is part of a whole-brain mode of thinking known as spiritual intelligence (SI), the cognitive ability to find higher meaning, value and purpose in life through a deeper, more expansive rational intelligence (Zohar and Marshall 2004; Zohar 2016; Zappalà 2021). This thinking underpins the emerging participatory spiritual worldview which explicitly acknowledges the possibility that consciousness does not just reside in the brain (Walton 2017). That the mind should be open also to the spiritual dimension is an urgent necessity in modern times in order to provide more scope for problem solving by looking at problems from a different perspective.

Neglecting the spiritual dimension of the educational system can pose serious threats in the political, social, and cultural spheres of life. Integration of spiritual values into education builds a generation able to serve higher values and engage in relations based on human values, including respect for all life (Boyatzis 2005). Nurturing SI requires multiple ways of knowing, a pedagogy based on engaging the head, heart, and accessing our inner experience and intuitive voice. Traditional approaches to education primarily privilege the head and need to be balanced by approaches that facilitate the ‘cocreative participation of all human dimensions at all stages of the inquiry and learning process ... body, heart, mind and consciousness’ (Ferrer, Romero, and Albareda 2005, 313, in Zappala 2021).

The development of a balanced and spiritually healthy personality is a major goal of education in many countries around the world, including Latvia where this study took place. Psycho-pedagogical intervention (PPI) is one of the means of such development. PPI programs may be the most efficient means of developing spirituality at primary school age (children between the ages of 7 and 10). The present study was prompted by the need for a theoretically and empirically validated PPI program to develop SI for children in the context of school education (Moulin-Stozek 2020). The theoretical justification of such a program and the empirical verification of its efficiency are a long, complex, and multidimensional process. This article focuses only on the first stage of this process, with the objective of theoretically justifying the opportunities to develop SI for primary school children and to describe the basic conceptual and procedural principles of PPI.

The first section shows the emergence of the notion of SI from the theories of multiple intelligence, followed by a brief description of a theoretical model of SI in children. The subsequent sections include an explanation of the intervention method and the specifics of a PPI created for the development of SI in children.

Spiritual Intelligence (SI)

Until the end of the last century, theories of intelligence were built on the idea of intelligence as a set of cognitive abilities, and few of them dealt with social, emotional, or spiritual factors. The first attempts to develop the theory of intelligence were made by Spearman (1904). He suggested the two-factor theory of intelligence, stating that cognitive capacities consist of general cognition (g factor) and other specific abilities, i.e., task specific cognition (s factor), acquired during life and specific to a particular activity.

The multidimensional nature of intelligence became an object of scientific inquiry at the end of the twentieth century when Gardner (1993) proposed that traditional IQ testing does not fully and accurately depict a person's abilities and suggested that intelligence comprises seven components: linguistic, logical-mathematic, bodily-kinesthetic, spatial, musical, interpersonal, and intrapersonal intelligence. The notion of spiritual intelligence was theoretically expanded later, but was first termed 'existential intelligence' (Gardner 1993).

Following Gardner, other studies explored different dimensions of intelligence: social (Albrecht 2006; Weis and Süß 2005), emotional (EI) (Goleman 1995), later also spiritual (SI) (e.g., Wigglesworth 2014). While the term 'emotional intelligence' was first coined by Mayer and Salovey (1990), it became more popular after the publication of Goleman's model in 1995. Mayer and colleagues subsequently described four fundamental emotion-related abilities comprising EI: (1) perception/expression of emotion, (2) use of emotion to facilitate thinking, (3) understanding of emotion, and (4) management of emotion in oneself and others (Mayer and Salovey 1997; Mayer et al. 2016).

In his consideration of the multiple nature of intelligence, Zappala (2021) proposes that IQ is the foundation of materialistic thinking, oriented toward the search for an answer to the question 'What do I think?'; it is consequently used in solving logical or strategic problems. EI is connected with associative thinking, seeking the answer to the question 'What do I feel?' This type of intelligence is used to empathize with someone else's situation, allowing an adaptive response and appropriate behavior in different situations and contexts. SI is connected with holistic thinking that looks for the answer to the question 'What am I?' This type of intelligence can be used to address and solve meaning and value problems. All these types of intelligence are interrelated and, while developing, have a mutual impact. Although IQ and EI work within certain limits, SI allows people to change rules and alter situations, allowing for a change of boundaries (Gheorghiuță 2014; Wigglesworth 2011; Zappala 2021).

Regzdina (2017) suggests that the notion of SI is developed by authors such as Emmon (2000), Noble (2001), Nasel (2004), Mayer (2000), Zohar and Marshall (2004, 2011), Wolman (2001), King (2010), Vaughan (2002), Amram (2007), Sisk (2008, 2016), and Wigglesworth (2011, 2014). In general, all of their theories treat SI as a total of adaptive, commonly used abilities that are prone to cultivation and improvement and may help deal with daily life issues, thus raising the quality of human life. In this article, we propose an SI model for children that is based on previous research on SI in both adults and children.

Spiritual Intelligence in children

Research on children's spirituality and SI is at an early stage. There are some studies on SI and its development in adolescence (Hosseini et al. 2010; Mishra and Vashist 2014), but not for younger children. To extend empirical research on SI by studying primary school children, as well as to clarify conditions and design methods for SI development, it is important to elaborate a theoretical framework for SI in children. Analysis of the literature on the topic revealed five components of SI for children that comprise the theoretical model of SI recently elaborated by the author of this article (Grasmane and Pipere 2020).

This SI model in children was created, based on the analysis and integration of the SI theories mentioned above, most closely focusing on the ideas of Emmon, Mayer, Zohar and Marshall, King, Vaughan, Sisk, and Wigglesworth respectively, as well as integrating the ideas of other authors on spirituality and SI adaptable for the age of primary school pupils (see Fisher 2009; Mata-McMahon 2016; Moriarty 2011; Painton 2007, 2009). It also seems self-evident that the concept of children's SI has to be analysed considering the specifics of a given age (Cartwright 2001), thus, in this model particular emphasis is put on the adaptation of theories and approaches to the psychological context of SI in primary school age children (7-10 years).

Components of the model

In what follows, the components and subcomponents of the model will be explained using references to relevant theories.

1. Ability to create meaning and be aware of it.

The component has five subcomponents: 1) transcendental awareness (relationships with God or the higher Self), 2) ability to set goals and be aware of the meaning of life, 3) awareness of one's professional calling, and 4) need to understand causes, asking why? 5) aspiration to reflect on existential issues (time, space, meaning of life, etc.).

SI comprises the ability to reflect critically on the meaning and goal of life as well as other existential or metaphysical issues (King and DeCicco 2009). It is the ability to construct personal meaning and purpose in the totality of physical and spiritual experience, including the ability to set and achieve life goals (Emmon 2000; Vaughan 2002). This component also includes the need to develop an inclination to live by asking an inner question 'why?' and the need to understand what lies 'beyond' (Zohar and Marshall 2011).

2. *The capacity for self-understanding.*

The five subcomponents here are 1) identity awareness, 2) development of self-respect: respect for oneself, views, talents, 3) awareness of personal strengths and weaknesses, 4) free, creative, spontaneous play, affording inner freedom and healing, and 5) ability to assess personal achievements and self-confidence.

Self-understanding and awareness of identity are essential themes prevalent in several studies on children's spirituality (Mata-McMahon 2016; Moriarty 2011). Wigglesworth (2014) discerns the high level of self-awareness among the main traits of SI, while Fisher (2009) suggests that awareness of identity is the foundation for spiritual health in children. In this context, the idea by Painton (2007, 2009) that the SI of children is characterised by their ability to play freely and creatively, thus exposing their inner world and providing the function of healing, is especially important.

3. *Mastery of self-control.*

This involves the following subcomponents: 1) awareness of the possibility of changing behavior and improving academic performance by making effort, 2) ability to respect authority and follow it, 3) persistence toward the goal despite the difficulties, 4) emotional and physical self-regulation, 5) ability to make conscious decisions.

Wigglesworth (2014) emphasizes EI as a major prerequisite for the development of SI and holds that both are interrelated. She highlights the ability to self-regulate as essential for the development of SI where emotional borders on spiritual.

4. *Awareness of personal authenticity and uniqueness.*

This component entails: 1) the ability to get in touch with one's emotional world and verbalise it, 2) unity of thoughts, feelings, and behavior, 3) ability to listen to one's intuition, 4) creative potential, and 5) awareness of one's unique worldview.

King (2010) suggests that awareness of human uniqueness is an essential feature of SI that facilitates contact with the real human nature, which in turn helps to understand the meaning

of life, promotes transcendence, and expands the limits of consciousness. SI helps to make decisions that are consistent with one's inner world and values. Therefore, SI forms a bond between the individual's unique perception of the world and intentional choices, attitudes, and actions based on their system of values (Zohar and Marshall 2011).

5.Social mastery.

This component involves 1) ability to forgive daily offences, 2) ability to teach others what one has learned, 3) ability to accept various opinions, views, traditions, 4) compassion for the world, and 5) friendly and sincere relationship with peers and significant adults.

Wigglesworth (2014) mentions different leadership abilities as significant features of SI. She defines a leader as a person with the ability to treat oneself, others, and life events with compassion and wisdom, preserving inner and outer serenity regardless of conditions. According to her model, the ability to be a wise and efficient spiritual teacher and mentor is an essential quality of SI. An efficient bearer of changes who makes wise and merciful decisions is a personality whose presence is soothing and healing. Already in childhood, it is essential to create an understanding of deep interpersonal relationships and awareness that daily life is saturated with spiritual and social trainings that enrich the heart and develop the ability to make decisions based on love, forgiveness, justice, hope, and faith (Fisher 2009). According to Wigglesworth, a leader is also a person who makes an impact on others, can teach what s/he has learned, and can bring about change.

Therefore, a significant conclusion to be drawn when defining a PPI for the development of children's SI is this: SI in children is based on particular spiritual abilities that can be developed at primary school age in a specific way, incorporating the five components listed above. These components were incorporated into an SI model for children which underpinned the PPI program described here, and which was used in developing the Children's Spiritual Intelligence Scale (CSIS) (Grasmane, Raščevskis, and Pipere 2022).

Psycho-pedagogical interventions for children

Before describing the PPI for the development of children's SI, a brief description is included of the history and types of PPI, and criteria for their successful development. Integrated into the learning process, PPI is regarded as one of the most efficient forms of instruction to ensure the rapid development of children in various fields.

The history of PPI began within cognitive behavioral psychology and the development of various programs to develop children's mental abilities (Costa 1985). Among the most

interesting of such PPIs are the 'Californian Writing Project', where critical thinking is developed through writing exercises (Olson 1985) and 'Future Problem Solving' that prepares children for creative dealing with global problems of the future (Osborn 1963; Parnes 1981). Children's philosophical programs, based on the idea that children are interested in philosophical questions such as truth, justice, and identity, were the first to be recognized as programs that develop children's SI. Philosophical programmes comprise stories for the development of children's philosophical thinking, grounding further discussion with children and the search for common answers to various questions (Lipman 1976).

Another approach to the development of PPI is the integration of academic and socioemotional learning, which is the foundation of emotional learning programmes. The PPI to reinforce the affective sphere is based on psychological training to develop the emotional aptitude of children and young people (Durlak et al. 2011). These PPI programs offer, for example, the correction of aggressive behaviour, the development of social and emotional skills, and the promotion of mental health. Emotional development programs are broadly integrated into the pedagogical process at school, and learners who have participated in such programs have a more positive microclimate in class, fewer clinical symptoms, including less anxiety and social stress (Mayer and Salovey 1990), as well as fewer symptoms of depression (Castillo, Ruth, et al. 2013).

The following list of seven important criteria for creating efficient PPI was assembled drawing on the suggestions from Stanszus and his colleagues:

- 1) using valid methods to measure the phenomena developed by PPI,
- 2) PPI is implemented for at least several weeks,
- 3) throughout the PPI, the focus is kept on the main objective, to develop a specific psychological quality,
- 4) PPI entails exercises based on theoretical knowledge, practical experience, and feelings,
- 5) PPI provides an opportunity to combine complementary themes, methods, and secure overall development in a particular sphere,
- 6) it is important to include in PPI cognitive, emotional, spiritual training entities that are tended to the development of major competencies,
- 7) PPI is envisaged for a particular age group. Stanszus et al. (2017)

It should be stressed that the participatory and multisensory approach to PPI is well aligned with the ways in which SI can be promoted through the forms of multisensory knowledge, including the use of intuition, meditation, and visualization, to access one's inner knowledge to solve different problems (Sisk 2008; Zappala 2021).

The development of PPI programs is especially significant for the Latvian education system, which is in the stage of active reform. Martinsone (2016) recently conducted an experimental study in Latvian schools, evaluating the effectiveness of the elaborated PPI for socioemotional learning. She emphasizes that schools in many countries are forced to assume greater responsibility for the spiritual and emotional education of children, which was previously more a function of the family. This is related, for example, to changes in family structure, weak contact with a larger family and local community, and the impact of the media. As a result, many children come to school with insufficient skills in regulating behavior and emotions and little social awareness, or awareness of spiritual identity. Similar studies demonstrate that PPI can become an efficient tool for balancing the inner world of children and addressing these problems.

A psycho-pedagogical intervention (PPI) to develop children's Spiritual Intelligence

The content and structure of the PPI

The PPI for developing SI in children which is described here is for children of primary school age (7-10 years). It is designed to give them the opportunity to think, express their opinion, cooperate, ask questions, and look for answers, apply knowledge and skills in a complex way, and express attitudes when solving problems in changing real-life situations.

The development of the program was based on the program efficiency criteria discussed above (Stanszus et al. 2017). The program is intended to run for 10 weeks, focusing on the gradual development of various abilities related to SI. The program includes a set of exercises based on practical and theoretical knowledge and contains stories, rituals, and meditative reflections adjusted to the child's age, related to art therapy, movement therapy, and other psychotherapy exercises.

The content of the program is implemented within a cycle of 10 classes or sessions in which classes are united by a common rhythm, comprising rituals repeated during each class. Each class has a specific objective, and although the content of the classes is different, their structure and rhythm remain unchanged throughout the entire program:

1. The ritual of starting the class in silence. The teacher lights a LED candle in a lantern (5 mins)
2. The story of the day. The teacher reads or tells a story (15 mins)
3. The teacher invites the children to discuss a certain topic that was highlighted in the story. Questions are asked, and discussion is initiated (15 mins)
4. Performing specific exercises to reach the set goals (45 mins)
5. Final meditation that allows children to practice remaining in contact with their inner world and develops their transcendental awareness and sense of life (5 mins)
6. Finally, a pre-selected quotation is chanted in chorus (5 min)
7. “Star minutes” – a teacher-driven motivation system. In the first class, the rules to observe are formulated, and the children receive a star for every rule observed at the end of the day. Children who collect a complete set of stars receive gifts upon completing the program. Those children who get fewer stars receive an honorary record stating the number of stars, and all children may watch a movie after completing the classes, as the whole group are ‘winners’. The movie is selected about a person who overcomes himself/herself, grows, and reaches his/her goals.

Each exercise in the program has a specific aim and develops several features of SI. It is clearly stated in the program what abilities of SI are expected to be developed through each particular exercise. To develop each of the five components of SI for children, two classes are assigned for each component. Each class in the program is scheduled to last 90 minutes, and each exercise within the program has its optimal timing. To achieve the objectives of the program, various methods are prepared for use in the exercises. Some examples of these exercises are provided in Table 1.

Table 1. Examples of SI exercises

Methods	Aim
Silence, listening to oneself Exercise “A few minutes of silence” <i>The teacher leads a group of children into silence and lets the group remain in silence for a while. In silence, s/he lights a lantern. Children are invited to guard light in silence. When the lantern is lit, the children in chorus softly chant the text created specifically for the beginning of the class.</i>	Develop self-control and self-awareness and the ability to identify one’s feelings.
Cards of feelings Exercise “Draw your feelings”	Develop self-understanding, build the ability to verbalize one’s feelings, and be aware of one’s uniqueness.

<i>Children draw their feelings of a given moment as a coloured imprint on a small leaflet. The teacher invites them to draw intuitively, letting their hands move freely across the page. When the children have drawn their feelings, everyone speaks about them, naming the feeling. After the class, the cards can be laminated and used in other activities, talking about feelings, to develop emotional awareness. Later, the children can select a card that best reflects how they feel.</i>	
Free creation and construction game 'The ship of my life' <i>Children use different materials: chairs, cloth, shells, tyres, etc. (free game materials) and create 'a scene of construction' - 'The ship of my life.' Construction is free and creative. Children are not given instructions on how to construct but are invited to creatively engage in active thinking about their life, talents, and what they wish to achieve in life. The creative activity is completed by discussing the topics of my life, my goal, and my resources.</i>	1. Create awareness of one's unique vision of the world, developing creativity and the ability to integrate thoughts, feelings, and behaviour, listening to one's intuition. 2. Develop self-understanding that includes awareness of one's identity and personality resources, the habit of participating in free and spontaneous creation games that liberate and heal; 3. Develop the ability to set a goal and become aware of the meaning of life, relating it to one's professional calling.

Preparation for PPI

To test the efficiency of PPI empirically in developing SI, this program must be conducted with several groups of children, so a number of teachers are required. For this reason, primary school teachers from different regions of Latvia were offered the opportunity to develop this work in a framework of professional development courses, organizing PPI in their classes, and thus participating in research on a voluntary basis. The theoretical section of the professional development courses was related to the development of SI in children and of the emotional sphere; therefore, this practicum served as part of the preparatory training for the implementation of the program.

After completing the courses, the teachers were invited to volunteer for the study. Individual interviews were organized with seven volunteers and agreement was reached on participation in the research, with teachers agreeing that they will conduct the elaborated PPI program in their class and integrate it into the learning process.

The teachers who volunteered to implement the intervention represent various larger and smaller towns in different regions of Latvia. To complete the preparation for the intervention, support teachers during the study, and obtain feedback, four group sessions are planned for teachers: two before starting PPI, the third is a support session in the middle of the intervention, and the last has to be conducted after completing the programme, to summarize the acquired experience. Each session lasts three hours and involves the following topics:

Session 1 – Introduction to the program, its organizational aspects (e.g. consent procedures for school administration and parents), familiarization with the conditions

and principles of efficient PPI operation and mastering the implementation of the methods included in the intervention.

Session 2 – Formulating the rules for guiding a group of learners, acquisition of work ethics, increasing awareness of personal resources for the successful implementation of PPI.

Session 3 – Answering teacher questions that arise in the course of the program, organizing the sharing of experience and ideas. The researcher acts as a mentor in the group by moderating the discussions of the teachers and summarizing the ideas.

Session 4 – Focus group on teachers' experience with PPI execution. Summarizing feedback, outcomes, ideas, and findings.

After each session, teachers write notes in a PPI diary that reflect, among other things, what was successful and what caused difficulties. The recorded material is analyzed in the last teacher session (in a focus group). The following methods will be used to measure the efficiency of the program:

- 1) Measuring the SI – CSIS (Grasmane, Raščevskis and Pipere 2022),
- 2) Fisher's (2004) children's spiritual well-being scale for children of primary school age (*Feeling Good, Living Life*),
- 3) The Oxford Happiness Questionnaire (Hills and Argyle 2002).

Conclusion

Spirituality makes a major contribution to mental health and the creation of a happy, healthy and sustainable development-oriented society. Therefore, the development and approbation of efficient programs, instruments, and methods toward this aim seems to be a relevant objective for contemporary psychology research. This article reflects on the origination and preparation of a program for the development of SI for children that, integrated into the education system, would aim to develop mentally and spiritually healthy and resilient individuals.

The theoretical model of SI for children, framing the theoretical basis for the new PPI, comprises five components of SI for children (each having five subcomponents) – the ability to create and be aware of meaning, the capacity of self-understanding, the mastery of self-control, the awareness of personal authenticity and uniqueness, and social mastery. To design a PPI for the development of SI, the theoretical underpinnings of SI, as well as the principles and conditions for the design and implementation of an efficient PPI, were examined. Such a

program requires a detailed understanding of the components of SI in development, attention to the way that the given component is to be developed at a certain age, and an understanding of specific developmental objectives, including the specificity of internal and external impact factors.

When conducting PPI to develop the SI of children, it is essential to observe the unique developmental path of each child and to be able to build an individualized and developing communication with children. The program described here envisages a balanced development of children, working with children of the same age in the context of the group, and providing space for the individual and unique development of each child. This PPI takes into account the major criteria for efficient PPI: appropriate duration of program execution, preservation of a certain developmental focus throughout the program, diversity of the impact brought about by exercises, use of cognitive, emotional, and spiritual learning, thus developing various competences, etc. To prepare for the implementation of the program, it is essential to organize the selection of teachers and the special preparation of the teachers to carry out the PPI.

Further research perspectives for this study are the implementation of PPI designed within a framework of quasi-experiment and qualitative study (teachers' focus groups) to measure the efficiency of PPI and identify suggestions for improving the program in terms of its content, structure, and implementation. This intervention for the development of SI offers a wide range of potential opportunities to integrate it into the school learning process, thus enriching the learning environment with tools for the development of the child's personality. After completing the validation and measuring the efficiency of this program, this research could help create a similar PPI for the development of SI also in other countries, thus fostering a multicultural dimension of the program.

References:

- Albrecht, C. (2006). *Social intelligence: The new science of success*. Jossey-Bass.
- Amram, Y. (2007, August). The seven dimensions of spiritual intelligence: An ecumenical grounded theory. Paper presented at the 115th Annual Conference of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Grasmane, & Pipere, A. (2020). The psychopedagogical intervention for the development of children's spiritual intelligence: The quest for the theoretical framework. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, 81–98. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.44.6>
- Grasmane, Raševskis, V., & Pipere, A. (2022). Primary validation of children spiritual intelligence scale in a sample of Latvian elementary school pupils. *International Journal of Children's Spirituality*, 27(2), 97–112. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2022.2043833>
- Boyatzis, C. (2005). Children's religious and spiritual development. In R. Paloutzian & C. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp. 123–143). Guilford Press.
- Cartwright, K. (2001). Cognitive developmental theory and spiritual development. *Journal of Adult Development*, 8(4), 213–220.

- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892.
- Costa, A. (1985). Developing mind: A resource book for teaching thinking. In A. Costa, R. Hanson, H. Silver, & R. Strong (Eds.), *Programs for teaching thinking* (pp. 163–185). U.S. Department of Education.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3–26.
- Ferrer, J. N., Romero, M. T., & Albareda, R. V. (2005). Integral transformative education: A participatory proposal. *Journal of Transformative Education*, 3(4), 306–330. <https://doi.org/10.1177/1541344605279175>
- Fisher, J. (2004). Feeling good, living life: A spiritual health measure for young children. *Journal of Beliefs and Values*, 25(3), 307–315. <https://doi.org/10.1080/1361767042000306121>
- Fisher, J. (2009). Understanding and assessing spiritual health. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 69–89). Springer.
- Gardner, H. (1993). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.
- Gheorghită, N. (2014). Ways of developing spiritual intelligence. *Journal of Experiential Psychotherapy*, 17(3), 31–36.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 33, 1071–1082.
- Hosseini, M., Habibah, E., Krauss, S., & Aishah, S. (2010). A review study on spiritual intelligence, adolescence and spiritual intelligence, factors that may contribute to individual differences in spiritual intelligence and the related theories. *Journal of Social Sciences*, 6(3), 429–438.
- King, D. B. (2010). Personal meaning production as a component of a spiritual intelligence. *International Journal of Existential Positive Psychology*, 3(1). <https://www.meaning.ca/ijep-article/vol3-no1/personal-meaning-production-as-a-component-of-spiritual-intelligence/>
- King, D. B., & DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual in Lipman, M. (1976). *Philosophy for children. Metaphilosophy*, 7(1), 17–39.
- Mayer, J. D. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 47–56. https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_5
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). Basic Books.
- Martinsone, B. (2016). Social emotional learning: Implementation of sustainability-oriented program in Latvia. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 57–68.
- Mata-McMahon, J. (2016). Reviewing the research in children's spirituality (2005–2015): Proposing a pluricultural approach. *International Journal of Children's Spirituality*, 21(2), 140–152. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1186611>
- Mishra, P., & Vashist, K. (2014). A review study of spiritual intelligence, stress and well-being of adolescents in 21st century. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 2(4), 11–24.
- Moriarty, M. (2011). A conceptualization of children's spirituality arising out of recent research. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(3), 271–285. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2011.617730>
- Moulin-Stozek, D. (2020). Spiritual development as an educational goal. *ECNU Review of Education*, 3(3), 504–518.
- Nasel, D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age individualistic spirituality* [PhD thesis, University of South Australia].
- Noble, K. D. (2001). *Riding the windhorse: Spiritual intelligence and the growth of the self*. Hampton Press.

- Olson, K. (1985). The California Writing Project. In A. Costa, R. Hanson, H. Silver, & R. Strong (Eds.), *Developing mind: A resource book for teaching thinking* (pp. 217–218). U.S. Department of Education.
- Osborn, A. F. (1963). *Applied imagination: Principles and procedures of creative thinking* (3rd ed.). Charles Scribner's Sons.
- Painton, M. (2007). *Encouraging your child's spiritual intelligence*. Atria Books.
- Painton, M. (2009). Children's spiritual intelligence. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 365–380). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_20
- Parnes, S. (1981). *The magic of your mind*. Creative Education Foundation.
- Regzdīņa, L. (2017). Garīgā intelekta (Spiritual Intelligence Self-report Inventory, SISRI-24) un ticības pārdabiskajam (Supernatural Belief Scale, SBS-6) aptauju adaptācijas pirmais posms [The first stage of adaptation of SISRI-24 and SBS-6]. *Coursework II*. Rīga: RSU.
- Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper Review*, 30(1), 24–30. <https://doi.org/10.1080/02783190701836296>
- Spearman, C. (1904). "General intelligence", objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201–292.
- Stanszus, L., Fischer, D., Bohme, T., Frank, P., Fritzche, J., Geiger, S., Harfensteller, J., Grossman, P., & Schrader, U. (2017). Education for sustainable consumption through mindfulness training: Development of a consumption-specific intervention. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 5–21.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16–33.
<https://doi.org/10.1177/0022167802422003>
- Walton, J. (2017). The significance of consciousness studies and quantum physics for researching spirituality. *Journal for the Study of Spirituality*, 7(1), 21–34.
- Weis, S., & Süß, H.-M. (2005). Social intelligence – A review and critical discussion of measurement concepts. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 203–230). Hogrefe & Huber Publishers.
- Wigglesworth, C. (2011). Integral theory (also called AQAL theory) and its relationship to spiritual intelligence and the SQI assessment. *Advance online publication*. <https://deepchange.com/IntegralSpiritualIntelligence2011.pdf>
- Wigglesworth, C. (2014). *SQ21: The twenty-one skills of spiritual intelligence*. SelectBooks.
- Wolman, R. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters*. Harmony Books.
- Zappalà, G. (2021). Cultivating spiritual intelligence for a participatory worldview: The contribution of archetypal cosmology. *Journal for the Study of Spirituality*. <https://doi.org/10.1080/20440243.2021.1961463>
- Zohar, D., & Marshall, I. (2004). *Spiritual capital – Wealth we can live by*. Bloomsbury Publishing.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2011). *Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. Vellant Publishing House.
- Zohar, D. (2016). *The quantum leader – A revolution in business thinking and practice*. Prometheus Books.

5. Publikācija

Effectiveness of a psycho-pedagogical intervention on spiritual intelligence, happiness, and spiritual well-being for primary school children: A non-randomized controlled trial.

Grasmane, I., Pipere, A., Raščevskis, V.

Journal of Happiness Studies, (2025). 26(1), 1–25

<https://doi.org/10.1007/s10902-024-00844-6>

Abstract

This experimental study aimed to determine the effect of psycho-pedagogical intervention on spiritual intelligence, happiness, and spiritual well-being of primary school students in Latvia. Three measurements (pre-intervention, post-intervention, and three month follow up) were administered for 83 children (n=41 experimental group; n= 42 control group). The experimental group participated in intervention sessions that met once per week for 10 weeks. The results indicated that participation in the intervention program led to a statistically significant increase in spiritual intelligence, happiness, and spiritual well-being in the experimental group compared to the control group. The intervention had the most significant effect on spiritual intelligence and spiritual well-being. Gender differences in spiritual intelligence, spiritual well-being, and happiness were softened after the intervention. The effectiveness of the intervention was consistent between all participants in the experimental group, regardless of the frequency of church attendance. Children who occasionally attended church showed slightly higher improvements in both groups, although not statistically significant. The given study not only validated the effect of the designed programme for primary school students, but also showed that the given intervention can improve spiritual intelligence, happiness and spiritual well-being irrespective of gender or church attendance. Integrating spiritual development into the primary school curriculum nurtures a harmonious and mentally healthy personality, which is one of the main goals of education.

Key words: spiritual intelligence, happiness, spiritual well-being, primary school children, psycho-pedagogical intervention

INTRODUCTION

In 1995, the World Health Organisation pointed to the spiritual dimension as one of the six main dimensions that ensure the quality of human life (WHO, 1995). In turn, since among the main aims of education are the provision of quality of life (Zhan et al., 2022) and the harmonious development of mentally and spiritually healthy personalities (Fisher, 2010), the formulation and validation of concepts, models, training programmes, and interventions related to spirituality becomes an important task for scientists and practitioners. Integrating spiritual values into education builds a generation to serve higher values and engage in relations based on human values, including respect for all life (Boyatzis, 2005). School should not only develop intelligence, but also advance spiritual capacities, shape personality and ensure its participation in the sustainable development of society (Baxen et al., 2014). In

addition, excluding the spiritual dimension from educational processes can have serious consequences in many fields of modern society, such as politics, social life, and culture (Zappalà, 2021).

Spirituality is a subject that has always been tied to one's inner world and a set of beliefs that guide your interpretation of the meaning of life, the purpose of existence and the connection to greater things beyond human experience. In the case of children and youth, researchers have argued that encouraging spiritual growth is important, as it is related to nonmaterial, ethical, and self-awareness aspects of their development (Ruddock & Cameron, 2010). Spirituality may or may not be a core component of religion (Hill et al., 2000) and, in the scientific discourse of psychology, spirituality can be disjointed from religion, focussing on the individual secular spiritual experience.

To approach the conceptual analysis of spiritual intelligence (SI), it should be mentioned that the multidimensional nature of intelligence became an object of scientific inquiry when Gardner (1993) proposed that traditional IQ tests do not fully and accurately represent a person's abilities and suggested seven components of intelligence: linguistic, logical-mathematic, bodily-kinesthetic, spatial, musical, interpersonal and intrapersonal intelligence. The notion of SI was theoretically expanded later but was first termed 'existential intelligence' (Gardner, 1993). Following Gardner, other studies explored different dimensions of intelligence: social intelligence (Albrecht, 2006), emotional intelligence (Goleman, 1995), and, finally, spiritual intelligence.

The definition of SI (King & DeCicco, 2009: 69) as "a set of mental capacities that contribute to awareness, integration, and adaptive application of nonmaterial and transcendent aspects of one's existence, leading to such outcomes as deep existential reflection, enhancement of meaning, recognition of a transcendent self, and mastery of spiritual states" provides the theoretical ground of this construct used in our study, although various dimensions of SI are conceptualized in several other theories (e.g. Sisk, 2016; Vaughan, 2002; Wigglesworth, 2011; Zohar & Marshall, 2011, etc.). From a functional point of view, SI is characterised as a collection of adaptive mental abilities, applicable to daily life, that can be developed and improved and help efficiently deal with daily problems, thus improving quality of life. The research on SI in children is in an early stage; there are some studies on SI and its development in adolescence (Mishra & Vashist, 2014), but not for younger children.

Psychological research on spirituality sees spiritual well-being (SWB) as an essential trait and indicator of spirituality (Egbert et al., 2004; King & Krowther, 2004). Research on SWB was initiated by the National Interfaith Coalition on Ageing (NICA), defining SWB as a positive assessment of one's life, grounded in four aspects: relationships with God, yourself, community and environment (NICA, 1975). Fisher used this definition as a foundation for his theoretical model with personal, communal, environmental, and transcendental domains (Fisher, 2009, 2013; Fisher et al., 2000). Some studies have proven the connections between spirituality / SWB and the experience of religious life, showing the positive impact of religion on well-being (Boyatzis, 2005). Religion, undoubtedly, impacts many dimensions of SWB, awareness of identity and sense of life, providing the practical tools to grow in relationships with other people, and training to forgive and accept. However, it is important to look at spirituality and its development separately from religion and church to be able to construct theoretical models of spirituality as a background for training programmes for educational institutions, counseling centres, and other professional institutions dealing with improving children's well-being without being related to religion (Lerner et al., 2003).

As an essential aspect of child well-being, researchers stress the child's ability to experience an age appropriate spiritual life, where the child learns to cope with his reactive emotional self, thus improving awareness, increasing well-being and allowing a respectful life (Painton, 2009). Research on children's SWB focuses on different aspects of child development, such as the impact of childhood experiences (Mustard, 2008), the development of child spirituality as a structural component of SWB (de Souza et al., 2009), the need for age-relevant education that improves well-being and joy (Mata-McMahon, 2016). Furthermore, studies show that learning and developing spirituality must be experienced through participation in free and creative plays, art, and music (Painton, 2009). Gender differences in spirituality were reported predominantly from early adolescence with the trend of higher scores for females (e.g. Lee et al., 2019; Mirkovic et al., 2021). Religious affect among 8- to 11-year-old students was significantly predicted by sex and age: girls hold a more positive attitude toward religion than boys and younger children hold a more positive attitude than older children (Francis, 2009). Religious affect was also predicted by Eysenck's three-dimensional model of personality (Francis et al., 1995) and recent work has shown that Fisher's domains of spiritual health are significantly related to these personal and psychological factors (Francis & Fisher, 2015).

Another important concept closely intertwined with spirituality is happiness. In contemporary psychology, the concept of happiness is examined primarily in the context of positive psychology. Founder of positive psychology M. Seligman, his colleagues, and several other researchers interpret happiness in line with the theories of hedonism as experience of pleasure and avoidance of pain (e.g. Bernecker & Becker, 2020; Veenhoven, 2008). A happy life is filled with positive emotions, feelings, and related behaviour (Diener & Seligman, 2002; Kahneman, 1999), feeling happy means how much one likes life and if he/she evaluates it positively (Veenhoven, 2008). On the other hand, feelings of happiness are also related to spirituality and well-being (Deb et al., 2020; Holder et al., 2010; Pandya, 2017; Rajasekhar et al., 2022; Raghuveer et al., 2023; Vitorino et al., 2022) indicating that happiness is the essential component of these concepts. Satisfaction with life and happiness are viewed as indicators of SWB (Diener, 2000).

Few theories of child happiness distinguish the external and internal impact factors. External factors are the demographical situation, the external situation of the family, the richness of social experience, the material conditions, etc. Internal factors have a greater impact on happiness development than external factors. Personal (i.e., meaning and value in one's own life) and communal domains (quality and depth of interpersonal relationships) of spirituality were particularly good predictors of child happiness (Holder et al., 2010). No significant gender differences were found in the subjective happiness levels of children (Baiocco et al., 2019; Uusitalo-Malmivaara & Lehto, 2013). In the study by Holder et al. (2010), the frequency of religious practice by children was not significantly correlated with happiness measures.

According to Erricker (2009), researchers should investigate the determinants and contexts that allow us to promote the well-being and happiness of children in the educational process. In our study we will test the effectiveness of the designed psychopedagogical intervention programme for primary school-age children for the development of their SI, concurrently exploring if such a programme would enhance not only SI but also SWB and happiness, which could be probable, considering the close links between these constructs mentioned above. As stated by Ryff (2021), scientific efforts to link spirituality and well-being (in our study, happiness) are more valid if each domain is defined and measured as separate and distinct. On the other hand, she also emphasises that “a worthy objective in research on spirituality and well-being going forward is to better capture human wholeness” (p. 5). Thus, the created

intervention programme is designed for the whole child to be involved, and as in any synergistic programme, it is very difficult to separate the specific moments of the programme, influencing separate variables, measured before and after the intervention. Furthermore, the program could influence variables not measured in a given study. Thus, we could assume that this programme, among other things, possibly ensures both the separate development and point of convergence of SI, SWB, and happiness.

Considering previous studies on relationships between SI, SWB, and happiness, even in terms of studies focused on adolescents, youth, and adults, this topic has not elicited a large amount of research (e.g. Faribors et al., 2010). SWB predicted levels of subsequent happiness and psychological well-being (positive relationship) in adults (Rowold, 2011), while one other study showed the cross-cultural relevance of spirituality programmes in 15 countries, where the increase in spirituality due to the spirituality programme affected adolescents' happiness and psychological well-being (Pandya, 2017).

Although theoretical and empirical studies on the relationships between children's spirituality or SI, well-being or SWB, and happiness/spiritual happiness are still in their infancy (e.g. Eaude, 2009; Francis et al., 2021), in the study of children aged 8-12 years, spirituality significantly contributed to happiness above religiosity (Holder et al., 2010). Based on the studies mentioned above, in this research based in Latvia, we will also attempt to identify possible positive correlations between SI, SWB, and happiness in children of primary school age in the experimental group at all measurements.

On Psychopedagogical Intervention for Spiritual Intelligence

Researchers and practitioners representing psychology, health care, medicine, education have described psychopedagogical interventions (PPI) as one of the most effective forms of training, fostering the rapid development of children, adolescents, and youth in different areas (Grasmane, 2023). Already four decades ago, PPI was defined in a general way as the development of some kind of competence, grounded in the flexible ability to use personal and environmental resources to reach adaptive outcomes (Waters & Sroufe, 1983). Such interventions encompass a broad range of activities that combine education and other activities such as counseling and supportive interventions, and they may be delivered individually or in groups and may be tailored or standardised (ONS, 2024).

Since SI, SWB, and happiness have been found to be an essential determinant of children's quality of life (Cornah, 2006; Wallander & Koot, 2016), it is important to design efficient and

synergistic programmes for the development of SI. Such programmes could promote the development of SI while simultaneously developing other phenomena (e.g. SWB and happiness). By developing methods, promoting inner peace, compassion, social mastery, and helping a child develop self-awareness, we can achieve the inner transformation of a child (Burrows, 2009). According to Moulin-Stožek (2020), “spiritual development is supposed to occur when students can experience, create, inquire, and enjoy things beneficial to life’s meaning and purpose” (p. 507).

A study to test the efficiency of PPI for the development of primary school children requires a theoretical foundation and an instrument to measure SI. The theoretical model of SI for children (Grasmane & Pipere, 2020a) and the Children’s Spiritual Intelligence Scale (CSIS, Grasmane & Pipere, 2020b; Grasmane et al., 2022) elaborated by the authors of this article ensured the theoretical background of the intervention and gave the opportunity to determine the efficiency of PPI. Since the concept of SI in children must be framed considering the age concerned (Cartwright, 2001); therefore, in this model, particular emphasis is placed on the adaptation of theories and approaches to the psychological context of SI in children of primary school age (7–10 years). The theoretical model consists of five main components with five subcomponents for each of them (see Table 1).

Table 1. Components and subcomponents of the SI model for children (Grasmane, 2023; Grasmane & Pipere, 2020; Grasmane et al., 2022)

N	Components of the SI model	Subcomponents
1.	Ability to create meaning and be aware of it	Transcendental awareness (relationships with God or the higher Self),
		Ability to set goals and be aware of the meaning of life
		Awareness of one’s professional calling
		Need to understand causes, asking why
		Aspiration to reflect on existential issues (time, space, meaning of life, etc.)
2.	The capacity for self-understanding	Identity awareness
		Development of self-respect: respect for oneself, views, talents
		Awareness of personal strengths and weaknesses
		Free, creative, spontaneous play, affording inner freedom, and healing
		Ability to assess personal achievements and self-confidence
3.	Mastery of self-control	Awareness of the possibility of changing behaviour and improving academic performance by making an effort
		Ability to respect authority and follow it
		Persistence towards the goal despite the difficulties
		Emotional and physical self-regulation
		Ability to make conscious decisions
4.	Awareness of personal authenticity and uniqueness	The ability to get in touch with one’s emotional world and verbalise it
		Unity of thoughts, feelings, and behaviour
		Ability to listen to one’s intuition
		Creative potential
		Awareness of one’s unique worldview

5.	Social mastery	Ability to forgive daily offence, ability to accept various opinions, views, and traditions
		Ability to teach others what one has learnt
		Ability to accept various opinions, views, and traditions
		Compassion for the world
		Friendly and sincere relationship with peers and significant adults

Since PPIs and training programmes for SI of younger school age are unavailable, potential comparisons are impossible. However, it should be mentioned that the last two decades interventions for the development of SI were widely represented by the studies conducted in Iran, which illustrated the positive effects of such interventions on adolescents, youth and in the field of nurse education. The training protocols were based on various studies, namely Zohar and Marshall, King and Howell (Pinto et al., 2023).

Thus, the *purpose* of the current study was to establish the effectiveness of PPI in developing SI for primary school children in general education schools, using a non-randomised controlled trial research design. Based on the literature on the research topic and the outcomes of SI interventions in other contexts, we set the following *hypotheses*.

H1. Participation in PPI would increase SI, SWB, and happiness of the children in the experimental group;

H2. Children in the experimental group would report greater improvements in SI, SWB, and happiness than children in the control group, maintained at follow-up;

H3. The positive correlation between SI, SWB, and happiness would be found in experimental group at all measurements (pre- /post- / follow-up).

In addition, we set the following *research questions* regarding the sociodemographical indices of the sample:

RQ1. What gender differences exist in SI, SWB, and happiness between the experimental and control groups at all measurements (pre-/post-/follow-up)?

RQ2. What differences related to church attendance exist in SI, SWB, and happiness between the experimental and control groups at all measurements (pre-/post-/follow-up)?

MATERIALS AND METHODS

Study Design

In this study, a non-randomised controlled trial was conducted. The study included two groups, namely, the experimental group, which received the intervention of interest, and the control group. Data from both groups were collected at three time points: pre-test, post-test,

and follow-up test three months after completion of the PPI. This design was selected instead of the RCT due to logistic and logical constraints of the school environment. The specificity of this environment predetermines the structure of classes, and since this PPI is created to be integrated in the general educational process, this structure should not be deconstructed, thus retaining the ecological validity of the study (Schmuckler, 2001).

Participants and Setting

Seven teachers volunteered to implement the PPI in their schools for 100 children (experimental group) and 100 children were planned to recruit for the control group. Despite the advanced preparation, the PPI was correctly implemented only by 3 teachers from 2 classes in 2 schools. Due to various organisational challenges, other teachers implemented the programme incompletely or in discord with the requirements (e.g., in one school programme was implemented during the summer holidays), thus the results of these pupils were not included in the study. Ultimately, 83 children ($n = 41$ experimental group; $n = 42$ control group) concluded the study with all three measurements (pre-intervention, post-intervention and follow up). A sociodemographic survey ensured data on the grade level, age, gender, and attendance of the church. The experimental group consisted of 16 girls and 25 boys from 1 and 4th grade, with an age range of 7 to 11 years ($M = 8.09$; $SD = 0.9$), 7 often, 8 sometimes, and 26 never attending church. The control group consisted of 20 girls and 22 boys of grades 2 and 3, with an age range of 8 to 9 years ($M = 8.09$; $SD = 0.8$), 5 often, 26 sometimes, and 11 never attending church. Since this was the first use of the Latvian version of CSIS, an evaluation of 41 participants per group was needed for a 95% confidence level, a power of 95%, a ratio between samples (experimental:control) of 1:1, a one-tail consideration (in favour of the experimental group) (Rondon-Ramos et al., 2020).

Ethics

During the teacher professional development programme aimed at developing children's spirituality, teachers were recruited for voluntary participation in a given study. Recruited teachers who succeeded in obtaining written informed consent from both school authorities and parents on the participation of children in a given study (PPI and measurements), were able to launch the study. The assembly of the control group was also coordinated with the school administration and parents and written informed consent was obtained for the three measurements. All procedures were reviewed and approved by the

Department of Social Psychology of X University and the Scientific Council of X University (Protocol No 12).

Procedure

The groups of children participated in 10 1.5-h sessions that met once a week over the course of 10 weeks. The sessions consisted of activities of suggested duration and were intended to develop the five components of SI (two sessions for each component). The programme maintained a focus on the gradual and steady development of different capacities of children's SI, using cognitive, emotional, and spiritual learning (Grasmane, 2023). Each programme activity simultaneously developed several capacities of SI. The sets of activities ensured the mastery of both theoretical knowledge and practical skills. Ten sessions included stories, plays, rituals, age-appropriate meditative contemplation, tasks related to art therapy, movement therapy, and also some aspects of child psychotherapy. The themes and development objectives of 10 PPI sessions are shown in Table 2.

Table 2. Themes and development objectives of PPI sessions

Session/theme	Development objectives of session
1. Introduction, self-control, self-awareness, and awareness of personal uniqueness	Introduction to the topic of SI and PPI sessions, development of rules, promotion of self-control, self-awareness, awareness of personal authenticity and uniqueness, fostering the ability to verbalise emotions and feelings.
2. Social mastery (identity and uniqueness)	Social training, encouraging discussion of forgiveness and developing self-awareness – awareness of identity and personal uniqueness.
3. Personal meaning and self-awareness	Fostering awareness of meaning of life, stressing the importance of transcendental awareness and awareness of personal resources.
4. Awareness of personal uniqueness (resources and barriers preventing to be yourself)	Facilitation of creativity and initiative, developing awareness of personal uniqueness and verbalising personal unique resources and barriers that prevent authentic self-expression.
5. Social mastery (collaboration and acceptance)	Development of the ability to teach others what you are good at yourself, to accept different views about yourself, to reveal the personal uniqueness and that of any other person.
6. Self-awareness and self-esteem	Fostering awareness of one's inner world, strengths and weaknesses, the capacity to participate in free, creative, spontaneous play, the ability to respect personal achievements and strengthen self-confidence.
7. Existential awareness	Development of the capacity to look at the difficult life situation from different perspectives, asking 'why', promoting the capacity for philosophical contemplation and search for answers to existential questions.
8. Self-awareness and identity	Development of a sense of one's identity, confidence in his/her own abilities and resources, promotion of self-control.
9. Awareness of personal uniqueness (unity of thoughts, feelings and behaviour)	Verbalisation of the inner world and emotions, developing the ability to listen to one's intuition, implementing creative potential, and growing awareness of one's unique worldview.
10. Closure: integrative and focused development of children's SI	Closure with activities that develop SI in the children in an integrated way.

Considering the criteria for efficient PPI (Stanszus et al., 2017), the recruited teachers received training for the implementation of programme. The first stage of preparation occurred during the professional development courses on children's spirituality. Subsequently, teachers attended the special training course, which included introduction to the programme, principles of its implementation, mastering of methods included in PPI, acquaintance with efficient programme management, requirements for leading children groups while developing spirituality, professional ethics, and developing awareness of personal resources necessary for the successful implementation of the programme. Furthermore, during the implementation of the programme, teachers were invited to participate in the supervision session. After completion of the PPI, all teachers, implementing the programme (even incompletely), participated in the closing session to share the challenges and best practice, analyse the implementation process, and summarise the experiment experience. A more detailed description of PPI and teacher preparation is provided in a recent publication (Author A, 2023).

Outcome Measures

The Children Spiritual Intelligence Scale (CSIS; Grasmane et al., 2022). CSIS is a 23-item questionnaire in Latvian that assesses the SI of the child based on components of a theoretical model of the SI of the children (Grasmane et al., 2022). Four subscales of CSIS are 1) self-understanding and social mastery (for example, "It seems important to me that people can forgive"), 2) awareness of personal authenticity and uniqueness (for example, "I can tell others why am I angry of insulted"), 3) creation and awareness of personal meaning (for example, "I use to wonder why am I here on Earth"), 4) mastery of self-control (for example, "I can easily say no to my friend). The children responded indicating the degree of agreement with the item in a 6-point Likert format, ranging from 1 to 6 ("no, never" to "yes, very often"). The scale shows a suitable level of internal consistency ($\alpha = 0.87$) among children (Grasmane et al., 2022). The internal consistency of the subscales ranges from 0.65 (self-understanding and social mastery) to 0.75 (awareness of personal authenticity and uniqueness). This measure was administered at pre-intervention, post-intervention, and follow-up.

Feeling Good, Living Life (FGLL; Fisher, 2004, 2015) is the SWB measure for younger children. Based on Fisher's model of spiritual health, items reflect the relationships with self, others, environment and a God. The children's ideals of spiritual health and well-being measured by 16 items (Feeling Good: what makes them feel good, for example, knowing that

they belong to the family) are compared to their lived experience (Living Life, for example, really knowing that they belong to the family) – 16 items, measuring their levels of spiritual health and well-being. Each item is answered on a 5-point Likert scale ranging from No (scored as 1) through no (2), not sure or sometimes (3), yes (4), to YES (5). The original Cronbach alpha values range from .71 to .84 and the test-retest values were all significant ($p < .000$) for the four factors in each of the two components of FGLL (Fisher, 2004, 2015). The measure adapted for Latvian children shows a suitable level of internal consistency ($\alpha = 0.91$), while the internal consistency of the subscales range from .90 to .92 for Feeling Good (FG) and from .90 to .91 for Living Life (LL). Questionnaire was filled out at pre-intervention, post-intervention, and follow-up.

The Oxford Happiness Questionnaire (short form) (OHQ; Hills & Argyle, 2002) is an improved self-evaluation instrument, derived from the Oxford Happiness Inventory (OHI). The OHQ provides a general measure of happiness, appropriate for different situations of limited time or using with smaller children, however, the reliability estimates have been quite modest (Holder & Classen, 2010). The statistical indices of both questionnaires are similar and psychometrically valid (Hills & Argyle, 2002). OHQ uses eight items (for example, “I don’t think I look attractive”) that are assessed on a 6-point scale where 1 = *strongly disagree* and 6 = *strongly agree*, with a possible range of 8 to 48 points. The short version of OHQ adapted in a sample of Latvian children shows quite low internal reliability ($\alpha = 0.54$) which is still satisfactory internal consistency and this result can be perceived as sufficient for using the questionnaire in the study (Hinton et al., 2004). OHQ was filled out at pre-intervention, post-intervention, and follow-up.

Data Analysis

To test H1 that participation in PPI would increase SI, SWB, and happiness of the children in the experimental group, pre- and post-intervention measurements in the experimental group were compared. To test H2 that the experimental group would report greater improvements in SI, SWB, and happiness than the control group, maintained at follow-up, measurements were also taken 3 months after the experiment and the effect was studied – whether the results were persistent over time. To determine changes in measurements before the experiment, after the experiment and 3 months after the implementation of the PPI programme in the experimental and control groups, repeated measures ANOVA was applied to the normally distributed data.

Analysis of covariance (ANCOVA) was applied as to calculate the effect of experimental exposure. Friedman test was applied to data for which it was impossible to apply the statistical tools of the normal distribution. To test H3 that the positive correlation between SI, SWB, and happiness would be found in the experimental group at all three measurements (pre- /post- / follow-up), the Spearman rank correlation coefficient was applied.

The study data processing was carried out using SPSS 27.0. Initially, necessary assumptions of normality, linearity, and homoscedasticity were tested and descriptive statistics were determined including means, standard deviations, and ranges for variables of interest. In cases of the non-normal distribution of data, nonparametric tests were used. Interpretation of effect sizes (η^2 values) in in-group measurements was as follows: $\eta^2 < 0.01$: negligible; $0.01 \leq \eta^2 < 0.06$: small; $0.06 \leq \eta^2 < 0.14$: medium; $\eta^2 \geq 0.14$: large (Cohen, 1988). The interpretation of the effect sizes that determined the effects between the groups was as follows: small ($d = 0.2$), medium ($d = 0.5$) and large effect ($d = 0.8$) (Lakens, 2013).

RESULTS

Intervention Effects

One of the main tasks of the first stage of analysis of the results was to determine the effectiveness of the PPI program for the development of children's SI. At the beginning of this stage of analysis, statistically significant differences in SI(CSIS) between control group ($M=101.6$, $SD=17.8$) and experimental group ($M=89.4$, $SD=15.7$) ($t=-3.76$, $p<.01$) were detected already before the intervention (see Fig. 1). Thus, before the intervention, the control group members had a statistically significantly higher SI. This difference can be justified by the fact that the study was conducted in real conditions – different schools with real groups of children, which may naturally vary.

Statistically significant differences in OHQ between the control group ($M=26.5$) and the experimental group ($M=24.3$) ($t=-1.86$, $p>.05$) were not detected before the intervention. Also, significant differences in FGLL LL between the control group ($M=59.9$) and experimental group ($M=60.0$) ($t=0.05$, $p>.05$) were not detected before the intervention and no differences were discovered in FGLL_FG between the control group ($M=61.4$) and experimental group ($M=62.7$) ($t=0.67$, $p>.05$).

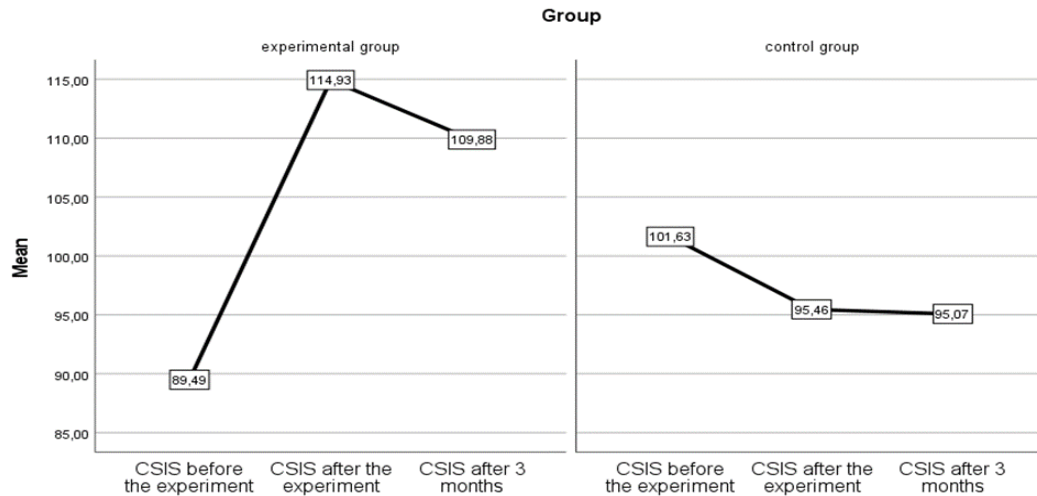


Fig. 1 Average SI(CSIS) scores for the experimental and control groups before, after the experiment, and at 3 months of follow-up

Based on this, the assumption was made that the differences between groups in SI(CSIS) before the intervention could be attributed to the influence of other variables related to SI on SI. The statistical method ANCOVA was used to test this assumption. Children's SI (CSIS) before the intervention was set as the dependent variable, the independent variable was group membership (experimental and control group), and covariates were Feeling Good (FGLL FG) and Living Life (FGLL LL) before the intervention. The results of ANCOVA show that the effect of group division (experimental, control) on the dependent variable SI (CSIS) disappears ($F=0.06$, $p=.811$) when taking into account the influence of covariates: Feeling Good (FGLL_FG_pre), Living Life (FGLL_LL_pre), and their interactions (Table 3 in the Appendix).

The statistical analysis method ANCOVA was also used to analyze the effect of experimental exposure. SI after the intervention (CSIS_post) was set as a dependent variable, belonging to a group (control or experimental) was determined as independent variables and SI before the intervention (CSIS_pre), Feeling Good (FGLL_FG_post) and Living Life (FGLL_LL_post) were set as covariates. ANCOVA results indicate that independent variables – group affiliation (control, experimental) have a statistically significant effect on the dependent variable SI (CSIS) after the intervention ($F=15.28$, $p<.00$), taking into account the influence of other independent variables (CSIS_pre, FGLL_FG_post) (see Table 4 in Appendix). After the intervention, we can observe statistically significant differences in children's

SI(CSIS) readings in the control group (M=95.5, SD=16.8) and the experimental group (M=114.9, SD=15.24) (see Fig 1). The increase in 17% SI (CSIS_post) (Eta2=0.17) can be explained by the intervention effects in the experimental group. These results validate Hypotheses 1 and 2 concerning the experimental effect of the intervention on SI.

Repeated measures of ANOVA was used to assess whether the experimental effect lasted for 3 months after the intervention. In this case, we were interested in the overall effect of changes in both the control and experimental groups. As shown in Table 5, all ANOVA (F) scores for CSIS in the experimental group are statistically significant ($p<.01$), with Eta2>0.39, indicating a large effect. PostHoc analysis revealed statistically significant differences for all CSIS scores before and after the experiment, with all readings showing statistically significant growth. In contrast, in the control group, a statistically significant effect of changes for the general CSIS score ($F=7.54$, $p<.01$) and CSIS subscale 2 ($F=11.5$, $p<.01$) can be interpreted as a small effect with Eta2<0.16. For children in the control group, these indicators decreased over time (see Fig 1).

Table 5. Mean values (SD) and differences between pre-experimental, post-experimental and follow-up measures of CSIS in experimental and control groups

Scales/subscales	n	Pre-experimental	Post-experimental	Three month follow-up	GLMM (F)	η^2
		Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)		
<i>Experimental group</i>						
CSIS	41	89.4 (15.7)	114.9 (15.2)	109.9 (16.1)	45.29***	0.53
CSIS 1	41	18.4 (4.5)	24.3 (4.1)	24.00 (4.1)	41.85***	0.51
CSIS 2	41	23.1 (6.1)	30.1 (4.2)	28.7 (5.4)	32.6***	0.39
CSIS 3	41	22.9 (5.1)	29.7(4.6)	27.8 (6.0)	40.1***	0.48
CSIS 4	41	24.8 (3.7)	32.0 (11.3)	29.2 (6.2)	36.2***	0.44
<i>Control group</i>						
CSIS	42	101.6 (17.8)	95.4 (16.8)	95.1 (16.7)	7.54**	0.15
CSIS1	42	20.6 (4.1)	19.4 (4.2)	19.7 (4.05)	4.09	0.04
CSIS 2	42	27.2 (5.7)	30.1 (4.7)	24.8 (5.4)	11.50**	0.13
CSIS 3	42	25.8 (5.3)	24.2 (5.2)	24.5 (5.5)	2.7	0.03
CSIS 4	42	26.7 (5.9)	25.2 (10.2)	24.8 (6.1)	4.7	0.06

CSIS: Children Spiritual Intelligence Scale; CSIS 1: Self-understanding and social mastery; CSIS 2: Awareness of personal authenticity and uniqueness; CSIS 3: Creation and awareness of personal meaning; CSIS 4: Mastery of self-control

The descriptive statistics indices and the differences between OHQ, FGLL LL and FGLL FG at pre-experiment, post-experiment, and follow-up in the experimental and control groups are reflected in Table 6 in Appendix. The results corroborate Hypothesis 1 that participation in PPI would increase SWB and happiness in the experimental group. For the experimental

group, the differences in pre / post / follow-up measurements on all scales are of medium or high statistical significance. On all the scales and subscales measured in the experimental group, mean values in post- and follow-up measurements are higher than those before the experiment. The change in mean values between the post-experimental and follow-up scores in the experimental group is small or absent. In contrast, in the control group, almost all scales and subscales (post-experimental measures) show a decrease in mean values (except for FGLL LL Nature). Only statistically significant changes in the control group were observed (with a decrease over time) in OHQ and two scales of FGLL FG in post-experimental measurements. The other changes in the control group are not statistically significant. This confirms Hypothesis 2, that the experimental group would report greater improvements in SWB, and happiness than the control group, maintained at follow-up. In terms of OHQ, FGLL LL and FGLL FG, the intervention had the highest impact on FGLL LL ($\text{Eta}^2=0.53$). The intervention also had a significant impact on FGLL GL ($\text{Eta}^2=0.42$) and OHQ ($\text{Eta}^2=0.38$).

Secondary Analyses

To prove H3 the Spearman rank correlation coefficient was applied to create correlation tables for all three measurements. Table 7 shows the correlations between the measurements before the intervention.

Table 7. Correlations between the variables before the intervention in experimental group

Variables	n	M	SD	1	2	3	4
1 CSIS	41	89.4	15.7	-			
2 OHQ	41	24.2	5.8	0.239**	-		
3 FGLL FG	41	62.7	8.2	0.286	0.050	-	
4 FGLL LL	41	60.0	10.5	0.433**	0.134	0.688**	-

CSIS: Children Spiritual Intelligence Scale; OHQ: Oxford Happiness Questionnaire; FGLL FG: Feeling Good Living Life/Feeling Good; FGLL LL: Feeling Good Living Life/Living Life. Significance levels: ** $p<0.01$

Statistically significant relationships between the variables measured before the intervention are found in half of the correlations: strong correlation was found between FGLL FG and FGLL LL ($r=.688$, $p<.01$), medium strength correlation between FGLL LL and CSIS ($r=.433$, $p<.01$), and weak correlation between OHQ and CSIS ($r=.239$, $p<.01$). Correlations between the other variables were positive, though non-significant.

Table 8. Correlations between the variables after the intervention in experimental group

Variables	n	M	SD	1	2	3	4
1 CSIS	41	114.9	15.2	-			
2 OHQ	41	28.6	4.6	0.535**	-		
3 FGLL FG	41	71.6	6.6	0.383*	0.237	-	
4 FGLL LL	41	70.3	7.9	0.496**	0.359*	0.720**	-

CSIS: Children Spiritual Intelligence Scale; OHQ: Oxford Happiness Questionnaire; FGLL FG: Feeling Good Living Life/Feeling Good; FGLL LL: Feeling Good Living Life/Living Life. Significance levels: * $p<.05$, ** $p<.01$

After the intervention, the values and statistical significance have increased for all the indices (see Table 8). Similarly to Table 4, the strongest correlation was found between FGLL FG and FGLL LL ($r=.720$, $p<.01$), followed by medium strength correlations between OHQ and CSIS ($r=.535$, $p<.01$) and FGLL LL and CSIS ($r=.496$, $p<.01$), which were weak before the intervention. Weak correlations have also emerged between FGLL FG and CSIS and FGLL and OHQ, which were not statistically significant prior to the intervention. Also, the correlation between FGLL FG and OHQ, previously very weak ($r=.05$), after intervention has increased to reach the level of weak correlation ($r=.237$), though still not significant.

Table 9 shows the correlations between the variables measured 3 months after the intervention.

Table 9. Correlations between the variables 3 months after the intervention in experimental group

Variables	n	M	SD	1	2	3	4
1 CSIS	41	109.9	16.1	-			
2 OHQ	41	28.6	4.7	0.404**	-		
3 FGLL FG	41	71.3	5.4	0.385*	0.324*	-	
4 FGLL LL	41	69.4	5.5	0.407**	0.422**	0.911**	-

CSIS: Children Spiritual Intelligence Scale; OHQ: Oxford Happiness Questionnaire; FGLL FG: Feeling Good Living Life/Feeling Good; FGLL LL: Feeling Good Living Life/Living Life. Significance levels: * $p<.05$; ** $p<.01$

Three months after the intervention, the values and strength of four correlations have increased compared to those immediately after the intervention, while the values for two correlations have decreased, still showing the medium-strength relationships.

Thus, the results obtained show not only the retention of position correlation between all variables in pre/post/follow-up measures, but also the increase of strength and statistical significance of correlations after the intervention and, in major cases, also three months after the intervention.

Differences Related to Gender and Church Attendance

To answer RQ1, we calculated the scores for both genders and gender differences in CSIS, OHQ, and FGLL. Table 10 in Appendix shows these results for pre-experiment, post-experiment and three months follow-up measures in experimental and control groups. In all 22 measurements (except for two), females show the higher mean values. In terms of differences between measured scales, the indices of female in CSIS (before the intervention) in both groups are statistically significantly higher than those of male with a large effect ($d=0.7$

and $d=0.68$, respectively). In all other variables in both groups, the disparities remain, though they are not statistically significant anymore and effect sizes have diminished by medium size. Concerning OHQ, only one measurement in the control group (before the intervention) showed statistically significant gender differences (with high effect size $d=0.65$). None of the FGLL FG and FGLL LL measures in this study showed statistically significant gender differences.

Regarding the chronology of measurements, we discovered the statistically significant gender differences (in favour of females) only in CSIS pre-intervention measures in both groups; in post and follow up measurements in both groups these differences are no longer apparent. In the experimental group, almost in all variables measured at all three stages of the study, a gradual decrease in effect size was observed, which also confirms the amelioration in gender differences in SI, SWB, and happiness after the intervention.

To answer RQ2, we calculated the scores for each church attendance group and differences between these groups for CSIS, OHQ, and FGLL. Table 11 in Appendix shows these results for pre-experiment, post-experiment, and three months follow-up measures in experimental and control groups. Observing all 24 average values, in general, both in experimental and control group the highest values in all four scales are showed by those, who sometimes attend church. The only exceptions for the experimental group are highest values for CSIS (never attend church) and OHQ (often attend church) in the post-experiment situation and OHQ (often attend church) and FGLL LL (never attend church) in three-months follow-up. In the control group (three-months follow-up) the only measurement, where the highest value was found for those who often attend church, was for CSIS. However, statistically significant differences were found only in pre-experimental measures on two scales: FGLL FG (experimental group), ($F=3.39$, $p<.05$) and OHQ (control group) ($F=4.85$, $p<.05$), confirming the highest value for those who sometimes attend church. No statistically significant differences were found in all other cases, proving that the efficiency of the intervention is similar for all participants in the experimental group, regardless of the frequency of church attendance.

DISCUSSION AND IMPLICATIONS

The main purpose of this study was to establish the effectiveness of PPI in developing SI for primary school children in general education schools, using a non-randomised controlled trial research design. The study examined differences between the experimental and control groups in terms of SI, happiness, SWB (ideals and real experience) at three time points in relation to PPI. The study showed that participation in PPI increases SI, happiness, and SWB

in the experimental group. Furthermore, children in the experimental group reported greater improvements in SI, happiness, and SWB than children in the control group, maintained at follow-up. The intervention had the highest impact on SI and SWB (real experience). In the experimental group, the position correlations between SI, happiness, SWB (ideals) and SWB (real experience) in the pre- / post- / follow-up measures, showing the increase in strength and statistical significance of the correlations after the intervention and, in most cases, also three months after the intervention. Finally, the study shows a softening of the gender differences in SI, SWB, and happiness after the intervention, especially in SI, which was significantly higher in girls before the intervention. Furthermore, the efficiency of PPI was similar for all participants in the experimental group, regardless of the frequency of church attendance; however, a slight non-significant difference (higher values) was demonstrated for children who sometimes attend church (both in the experimental and control group).

To our knowledge, this is the first trial that analyses the effectiveness of PPI in developing SI for primary school children. The results of our study on the impact of PPI on SI are consistent with the latest evidence in other age groups. SI training has had a significant impact on the increase of SI levels in adolescents and university students (Dami et al., 2019; Maryam et al., 2012) as well as on the decrease in stress, anxiety, and depression in high school and university students (Dami et al., 2019; Ebrahimi et al., 2015). The strong potential of PPI was shown also in a statistically significant increase of happiness and SWB both regarding the ideals and real experience (for all subscales), which also acknowledges the previously found relationships between SI, happiness, and SWB (Deb et al., 2020; Eaude, 2009; Holder et al., 2010; Pandya, 2017). This impact in a given study was also illustrated by the increase in the positive correlation between SI, happiness, and SWB after the programme, implicitly suggesting the similar impact of the programme on both genders. This increase was consistent with and even exceeded expectations expressed in the H3 (the positive correlation between SI, SWB, and happiness would be found in the experimental group at all measurements), based on previous studies (de Souza et al., 2009; Holder et al., 2010; Pandya, 2017; Rowold, 2011). In addition, it also confirmed our theoretical idea that such a programme could ensure both the separate development and point of convergence of SI, SWB, and happiness. Furthermore, such convergence was maintained for at least three months after the intervention.

Gender differences in spirituality were reported predominantly from early adolescence with the trend of higher scores for females (Lee et al., 2019; Mirkovic et al., 2021). No

significant gender differences were found in subjective happiness levels of children (Baiocco et al., 2019; Uusitalo-Malmivaara & Lehto, 2013). The evidence regarding gender differences in SWB, measured by FGLL, has been rather controversial (Eaude, 2009; Fisher, 2015). Our findings provide evidence in this direction, showing a higher SI in girls (experimental and control group) before the intervention, while at the same time trending towards a decrease in gender differences after the PPI. This is also confirmed by the larger effect sizes of gender differences in post- and follow-up measures for the control group. It seems that given that PPI is especially compatible with ways boys internalize and practice spiritual value (Lee et al., 2018), e.g., boys spirituality focuses more on self-identity (Engbretson, 2006) and most of PPI sessions contained the tasks on self-identity. PPI tasks and activities also allowed boys to safely enjoy the development of new skills of emotional expression, which are usually more developed for girls (Steinberg, 2005).

The similar impact of PPI regardless of the frequency of church attendance affirms the possibility of spiritual development for children not only in church, but also in secular forms. Our results also resemble the lack of significant correlation between the frequency of religious practice and measures of happiness (Holder et al., 2010). However, finding that in both groups the highest values in all four scales were reported by those who sometimes attend church calls for further research.

Strength, limitations, and further research. Speaking of the theoretical strength of this study, the exploration was based on the theoretical model of SI in children, developed by the study authors. This model corroborates the newly created PPI for the development of SI in children and the instrument for the measurement of SI in children (CSIS), used in this study. Theoretical limitations are related to the scarcity of research in the field of SI, especially for children, as there is a gap in scientifically valid theories and rigorous research on SI and its development in primary school age. The empirical strength of this research in terms of design is follow-up measurements three months after the intervention, which is a longer period of time compared to other studies (Pinto et al., 2023).

Empirical limitations relate to the design, sampling, and organisation of the study. The given study was a non-randomised controlled trial, which can lead to systematic bias from confounding with other variables and, without random allocation, development effects are possibly affected not only by systematic bias, but also by increased uncertainty (Reeves, 2008). However, randomised trials as precisely organized and monitored experimental activities in a

school environment are quite challenging, although possible (Connolly et al., 2018). In a given study, PPI was integrated into the primary school curriculum and real school life interfered with the rigorous implementation of the intervention. Some teachers were unable to implement the programme according to the requirements due to different external factors; therefore, the size of the experimental group was reduced from 100 to 41 students. Further research, using a larger sample, is necessary, based on the theoretical and methodological formulations used in this study. In addition, other confounding variables, potentially related to SI and implementation of PPI, such as impact of family, individual factors of students, relationships with teacher, conducting PPI, etc. should be included in future studies. Due to the small sample size, it was impossible to apply the normal distribution to all data. Consequently, the non-parametric statistical methods were combined with parametric ones, which limits the drawing of clear, uniform conclusions.

In future studies, schools should receive greater support for the intervention, and teachers' feedback should be considered to improve the content of the PPI. In this study, the researchers were also the creators and implementers of the program. For more unbiased results, these parts of the study should be separated. Social desirability bias should also be considered, as all outcome measures were assessed using self-report tools. In the future, the outcomes would be measured both by self-reported tools and by the assessment of parents and/or teachers.

Practical implications. Designed and empirically validated PPI for the development of primary school children SI is the first step in creating a set of validated tools for the development of SI in children within the school environment. Although the created PPI will be improved in the future, the programme is already licensed and recommended for education policy makers in Ukraine to integrate it into school curricula, thus improving SI, happiness, and SWB and providing psychological support to the young generation affected by war trauma in Ukraine. In Poland, work has also begun on the adaptation of the CSIS, thus preparing the environment for studying and implementing the effectiveness of the PPI in this country. Studies in Ukrainian and Polish schools will provide additional data on the effectiveness of the PPI in cross-cultural aspects. Furthermore, Latvian teachers spontaneously established the children's well-being interest group and continued their work, improving methods for the development of SI for children.

The obtained results can be used to advocate for policymakers to give more attention to integrating spirituality into the primary school curriculum. Conducting more cross-cultural

research and engaging policymakers with it would benefit practitioners. Despite the potential benefits, implementing PPI presents some practical issues that need to be considered. For example, it requires time-consuming planning, special rooms, lengthy teacher preparation, and changes in the school day schedule. To ensure the maintenance and support for the children's SI during and after the PPI, a whole school approach should be applied to provide the logistics and a safe environment for PPI and to support teachers in preparing to implement such a program. Additionally, teachers and other school personnel should be role models in practicing SI.

Conclusions

The study aimed to assess the impact of psychopedagogical intervention on SI, happiness, and SWB in primary school children. The results indicated that participation in the intervention programme led to a statistically significant increase in SI, happiness, and SWB in the experimental group compared to the control group. The intervention had the most significant effect on SI and SWB. The gender differences in SI, SWB, and happiness were softened after the intervention. The effectiveness of the intervention was consistent between all participants in the experimental group, regardless of the frequency of church attendance. Children who occasionally attended church showed slightly higher improvements in both groups, although not statistically significant. As a psychological science-based recommendation for practitioners, the programme ensures greater social justice and the implementation of inclusive education for all children, but especially for the most vulnerable. Integration of spirituality development into education balances the process of education, nurturing a harmonious and mentally healthy personality, which is one of the main goals of education today.

Appendix

See Tables 3, 4, 5, 6, 7.

Table 3. ANCOVA for SI before intervention by Group Membership (Experimental and Control) with FGLL FG_pre and FGLL_LL_pre before intervention as covariates (Tests of Between-Subjects Effects)

Source	SS	df	MS	F	p	η^2
Corrected Model	7731.40 ^a	7	1104.49	5.31	0.000	0.33
Intercept	317.82	1	317.82	1.53	0.220	0.02
Group	11.97	1	11.97	0.06	0.811	0.00
FGLL FG_pre	60.99	1	60.99	0.29	0.590	0.00
FGLL_LL_pre	52.95	1	52.95	0.25	0.615	0.00
Group * FGLL FG_pre	94.83	1	94.83	0.46	0.502	0.01
Group* FGLL_LL_pre	0.16	1	0.16	0.00	0.978	0.00
Group * FGLL FG_pre * FGLL_LL_pre	177.2	2	88.62	0.43	0.655	0.01

a. R Squared = .334 (Adjusted R Squared = .271)

Table 4. ANCOVA for SI (CSIS) after intervention by Group Membership (Experimental and Control) with CSIS_before, FGLL FG_and FGLL_LL after intervention as covariates (Tests of Between-Subjects Effects)

Source	SS	df	MS	F	p	η^2
Corrected Model	14761.19 ^a	4	3690.30	24.87	0.000	0.56
Intercept	576.27	1	576.27	3.88	0.052	0.05
FGLL-FG_post	4.59	1	4.59	0.03	0.861	0.00
FGLL-LL_post	1488.18	1	1488.18	10.03	0.002	0.12
CSIS_pre	2371.01	1	2371.01	15.98	0.000	0.17
Group	2267.49	1	2267.49	15.28	0.000	0.17

a. R Squared = .564 (Adjusted R Squared = .541)

Table 5. Mean values (SD) and differences between measures of OHQ and FGLL at pre-experiment, post-experiment and follow-up in experimental and control groups

Scales/subscales	Pre-experimental		Post-experimental	Three month follow-up	GLMM (F) or Friedman test	η^2
	n	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)		
<i>Experimental group</i>						
OHQ	41	24.3 (5.8)	28.6 (4.6)	28.6 (4.7)	24.72**	0.38
FGLL_FG	41	62.7 (8.2)	71.6 (6.6)	71.3 (5.4)	29.73**	0.42
FGLL_FG_Self	41	15.1 (3.1)	17.4 (2.5)	17.4 (1.9)	19.82**	0.24
FGLL_FG_Family	41	16.8 (2.7)	19.1 (1.3)	18.8 (1.1)	25.9**	0.31
FGLL_FG_Nature	41	14.5 (2.6)	17.1 (2.5)	17.2 (2.2)	24.5**	0.30
FGLL_FG_God	41	16.2 (2.7)	18.0 (2.7)	17.8 (1.9)	11.8***	0.15
FGLL_LL	41	60.0 (10.5)	70.3 (7.9)	69.4 (5.5)	46.38**	0.53
FGLL_LL_Self	41	14.3 (2.7)	16.9 (3.0)	16.7 (2.3)	30.2***	0.37
FGLL_LL_Family	41	16.5 (2.4)	18.8 (1.7)	18.5 (1.3)	28.4***	0.35
FGLL_LL_Nature	41	13.8 (2.4)	16.5 (3.3)	16.2 (2.4)	17.8***	0.22
FGLL_LL_God	41	15.3 (2.6)	17.9 (2.6)	17.9 (1.7)	25.7***	0.31
<i>Control group</i>						
OHQ	42	26.5 (4.8)	23.7 (4.6)	24.8 (4.6)	6.26**	0.13
FGLL_FG	42	61.4 (10.2)	58.4 (9.3)	59.9 (6.4)	2.71	0.06
FGLL_FG_Self	42	14.8 (3.5)	13.5 (3.5)	13.8 (2.3)	5.4	0.06
FGLL_FG_Family	42	16.4 (3.5)	16.6 (3.0)	17.7 (2.2)	0.7	0.01
FGLL_FG_Nature	42	14.5 (3.0)	13.3 (2.8)	14.7 (2.0)	7.4*	0.09
FGLL_FG_God	42	15.4 (3.0)	14.8 (3.1)	14.5 (2.1)	7.1*	0.08
FGLL_LL	42	59.9 (10.5)	57.7 (9.8)	57.5 (8.2)	1.73	0.04
FGLL_LL_Self	42	14.5 (3.4)	13.7 (3.8)	13.9 (2.7)	4.2	0.05
FGLL_LL_Family	42	16.4 (2.4)	16.2 (3.1)	15.9 (2.5)	3.4	0.04
FGLL_LL_Nature	42	14.3 (3.1)	16.5 (3.3)	13.5 (2.6)	3.1	0.04
FGLL_LL_God	42	14.6 (3.4)	14.4 (3.4)	14.1 (2.5)	1.6	0.02

OHQ: Oxford Happiness Questionnaire; FGLL FG: Feeling Good Living Life/Feeling Good; FGLL LL: Feeling Good Living Life/Living Life. Significance levels: *.05 < p < .1, **.01 < p < .05, ***p < .01

Table 6. Gender differences in CSIS, OHQ, and FGLL measures at pre-experiment, post-experiment and three months follow-up in experimental and control groups

Pre-experimental measures			
Experimental group			
Scales/subscales	Female (n=16)	Male (n=25)	d

	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	T-test or Mann- Witney test	
CSIS	96.2 (13.8)	90.5	85.1 (15.5)	84	2.32*	0.7
OHQ	25.6 (5.1)	25.5	23.3 (6.2)	23	1.25	0.4
FGLL FG	62.4 (7.9)	61.5	62.9 (7.6)	60	-0.17	0.05
FGLL_LL	61.2 (7.3)	58.5	59.3 (6.8)	59	0.82	0.26

Control group

Scales/subscales	Female (n=19)		Male (n=23)			
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn		
CSIS	106.7 (18.4)	109	95.1 (15.9)	95	2.20*	0.68
OHQ	28.1 (4.6)	29	25.1 (4.6)	25	2.10*	0.65
FGLL FG	62.2 (10.2)	63	60.7 (10.5)	63	0.45	0.14
FGLL_LL	60.6 (8.3)	58	59.4 (12.3)	64	0.34	0.1

Post-experimental measures

Experimental group

Scales/subscales	Female (n=16)		Male (n=25)		T-test or Mann- Witney test	d
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn		
CSIS	119.8 (14.1)	123	111.8 (15.4)	110	1.67	0.53
OHQ	28.3 (5.0)	29	28.8 (4.5)	29	-0.32	0.1
FGLL FG	71.6 (6.2)	71.7	71.6 (6.9)	74	-0.03	0.011
FGLL_LL	71.2 (7.8)	73	69.8 (8.2)	71	0.55	0.17

Control group

Scales/subscales	Female (n=19)		Male (n=23)			
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn		
CSIS	99.7 (14.5)	99	89.8 (17.6)	91	1.96	0.6
OHQ	24.8 (5.1)	26	22.9 (4.1)	24	1.35	0.41
FGLL_FG	58.4 (10.0)	59	58.3 (9.0)	58	0.024	0.007
FGLL_LL	58.2 (10.7)	59	57.3 (9.4)	60	0.27	0.08

Three-months follow-up measures

Experimental group

Scales/subscales	Female (n=16)		Male (n=25)		T-test or Mann- Witney test	d
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn		
CSIS	114.0 (15.8)	120	107.2 (15.9)	112	1.32	0.42
OHQ	29.1 (4.9)	30	28.4 (4.7)	28	0.5	0.16
FGLL FG	71.4 (5.2)	71	71.3 (5.7)	71	0.09	0.03
FGLL_LL	69.9 (5.7)	70.5	69.2 (5.5)	70	0.35	0.11

Control group

Scales/subscales	Female (n=19)		Male (n=23)			
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn		
CSIS	99.8 (14.1)	100	89.0 (17.4)	89	2.17	0.56
OHQ	25.8 (4.9)	26	24.1 (4.4)	24	1.15	0.35
FGLL FG	60.2 (7.2)	61	59.7 (5.7)	56	0.25	0.07
FGLL_LL	59.9 (8.7)	61	55.6 (7.5)	56	1.73	0.53

Notes: CSIS: Children Spiritual Intelligence Scale; OHQ: Oxford Happiness Questionnaire; FGLL FG: Feeling Good Living Life/Feeling Good; FGLL LL: Feeling Good Living Life/Living Life. Significance levels: *.05 < p < .1, **.01 < p < .05, ***p < .01

Table 7. Differences related to church attendance in CSIS, OHQ, and FGLL measures at pre-experiment, post-experiment and three months follow-up in experimental and control groups

Pre-experimental measures							
Experimental group							
Scales/subscales	Never attend church (n=26)		Sometimes attend church (n=8)		Often attend church (n=7)		ANOVA (F) or Friedman test
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	
CSIS	87.3 (16.3)	84	99.7 (13.2)	103.5	85.5 (12.4)	89	2.27
OHQ	24.2 (5.8)	25	25.2 (5.1)	24.5	23.7 (6.2)	25	0.14
FGLL FG	61.4 (7.1)	60	69.1 (9.9)	70	60.1 (7.7)	60	3.39*
FGLL_LL	59.4 (7.2)	58	62.5 (9.3)	63	58.5 (5.2)	59	1.16
Control group							

Scales/subscales	Never attend church (n=12)		Sometimes attend church (n=25)		Often attend church (n=5)		
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	
CSIS	95.9 (12.6)	99,5	104.2 (16.1)	105	91.4 (31.6)	88	1.66
OHQ	25.3 (4.9)	25	27.9 (4.0)	28	21.6 (5.0)	22	4.85*
FGLL FG	58.5 (10.0)	59	62.5 (9.3)	63	62 (15.7)	66	0.60
FGLL LL	55.3 (11.6)	55,5	62.2 (7.3)	63	59.6 (18.6)	69	1.81

Post-experimental measures

Experimental group							
Scales/subscales	Never attend church (n=26)		Sometimes attend church (n=8)		Often attend church (n=7)		
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	
CSIS	115.6(15.5)	113	99.7 (13.2)	103.5	112.8 (19.2)	112	0.09
OHQ	27.8 (4.4)	29	25.2 (5.1)	24.5	31.0 (3.1)	30	1.25
FGLL FG	71.0 (5.9)	69.5	73.6 (5.7)	71	71.26 (5.4)	72	0.47
FGLL LL	69.8 (7.2)	68	71.6 (7.3)	70	70.4 (11.8)	70	0.14

Control group							
Scales/subscales	Never attend church (n=12)		Sometimes attend church (n=25)		Often attend church (n=5)		
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	
CSIS	100.3 (17.8)	100	104.2 (16.1)	94.5	79.4 (26.4)	77	2.46
OHQ	23.0 (4.5)	27	27.9 (4.0)	24.5	21.4 (4.7)	23	1.19
FGLL FG	57.2 (9.7)	58	60.3 (8.6)	58.5	51.2 (9.9)	50	2.24
FGLL LL	58.4 (9.4)	57	58.8 (8.9)	59	50.8 (14.6)	52.5	1.43

Three-months follow-up measures

Experimental group							
Scales/subscales	Never attend church (n=26)		Sometimes attend church (n=8)		Often attend church (n=7)		
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	
CSIS	109.4 (15.1)	111.5	114.1 (10.3)	114	106.7 (24.7)	115	0.41
OHQ	27.9 (4.4)	28	29.3 (5.6)	29	30.4 (4.4)	30	0.86
FGLL FG	71.6 (4.6)	72.5	71.8 (5.3)	72	69.1 (8.0)	72	0.64
FGLL LL	69.6 (4.8)	70	69.1 (6.5)	71	69.1 (7.4)	71	0.046

Control group							
Scales/subscales	Never attend church (n=12)		Sometimes attend church (n=25)		Often attend church (n=5)		
	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	M (SD)	Mdn	
CSIS	94 (10.1)	96	96.9 (15.6)	100	78.4 (27.3)	76	2.79
OHQ	24.5 (4.9)	24.5	25.6 (4.3)	26	21.8 (5.1)	22	1.53
FGLL FG	57.7 (6.9)	55.5	61.3 (5.6)	61	57.8 (7.5)	56	1.62
FGLL LL	56 (7.3)	56	59.1 (7.8)	61	53.6 (11.9)	49.4	1.24

Notes: CSIS: Children Spiritual Intelligence Scale; OHQ: Oxford Happiness Questionnaire; FGLL FG: Feeling Good Living Life/Feeling Good; FGLL LL: Feeling Good Living Life/Living Life. Significance levels: *p<0.05

References

- Albrecht, C. (2006). *Social intelligence: The new science of success*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Baiocco, R., Verrastro, V., Fontanesi, L., Ferrara, M. P., & Pistella, J. (2019). The contributions of self-esteem, loneliness, and friendship to children's happiness: The roles of gender and age. *Child Indicators Research*, 12(4), 1413-1433. https://ideas.repec.org/a/spr/chinre/v12y2019i4d10.1007_s12187-018-9595-7.html
- Baxen, J., Nsubuga, Y., Botha, J., & Johanson, L. (2014). A capabilities perspective on education quality: Implications for foundation phase teacher education programme design. *Perspectives in Education*, 32(4), 93-105.
- Bernecker, K., & Becker, D. (2020). Beyond self-control: Mechanisms of hedonic goal pursuit and its relevance for well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47(4), 627-642.
- Boyatzis, C. J. (2005). Children's religious and spiritual development. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (pp.123 – 143). New York: Guilford.

- Burrows, L. (2009). Towards a 'spirited' approach to wellbeing for children who challenge the system. *Curriculum Perspectives*, 29(3), 73-76.
- Cartwright, K. (2001). Cognitive Developmental Theory and spiritual development. *Journal of Adult Development*, 8, 213-220.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Connolly, P., Keenan, C., & Urbanska, K. (2018). The trials of evidence-based practice in education: A systematic review of randomised controlled trials in education research 1980–2016. *Educational Research*, 60(3), 276-291.
- Cornah, D. (2006). *The impact of spirituality on mental health: A review of the literature*. London, The Mental Health Foundation.
- Dami, Z. A., Setiawan, I., Sudarmanto, G., & Lu, Y. (2019). Effectiveness of group counseling on depression, anxiety, stress and components of spiritual intelligence in student. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(9), 236-243.
- Deb, S., Thomas, S., Bose, A. et al. (2020). Happiness, meaning, and satisfaction in life as perceived by Indian university students and their association with spirituality. *Journal of Religion and Health*, 59, 2469–2485.
- De Souza, M., Francis, L. J., O'Higgins-Norman, J., & Scott, D. G. (Eds.) (2009). *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing*. Springer Science & Business Media.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81–84.
- Eaude, T. (2009). Happiness, emotional well-being and mental health – what has children's spirituality to offer? *International Journal of Children's Spirituality*, 14(3), 185-196.
- Ebrahimi, M., Jalilabadi, Z., Ghareh Chenagh, K. H., Amini, F., & Arkian, F. (2015). Effectiveness of training of spiritual intelligence components on depression, anxiety, and stress of adolescents. *Journal of Medicine and Life*, 8(4), 87–92.
- Engelbreton, K. (2006). Identity, masculinity and spirituality: A study of Australian teenage boys. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 91–110.
- Egbert, N., Mickley, J., & Coeling, H. (2004). A review and application of social scientific measures of religiosity and spirituality: Assessing a missing component in health communication research. *Health Communication*, 16(2), 7–27. doi:10.1207/S15327027HC1601_2
- Erricker, J. (2009). The importance of happiness to children's education and wellbeing. In De Souza, M., Francis, L. J., O'Higgins-Norman, J., & Scott, D. G. (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing*. Springer Science & Business Media.
- Faribors, B., Fatemeh, A., & Hamidreza, H. (2010). The relationship between nurses' spiritual intelligence and happiness in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1556-1561.
- Fisher, J. (2004). Feeling good, living life: A spiritual health measure for young children. *Journal of Beliefs and Values*, 25(3), 307-315.
- Fisher, J. W. (2009). Understanding and assessing spiritual health. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. G. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and well-being* (pp. 69-88). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Fisher, J. W. (2010). *Spiritual health: Its nature and place in the school curriculum*. Melbourne: Melbourne University Custom Book Centre.
- Fisher, J. W. (2013). Relating with God contributes to variance in happiness, over that from personality and age. *Journal of Religions*, 4, 313-324.
- Fisher, W. J. (2015). God counts for children's spiritual well-being. *International Journal of Children's Spirituality*, 20, 1–13.
- Fisher, J. W., Francis, L. J., & Johnson, P. (2000). Assessing spiritual health via four domains of spiritual wellbeing: The SH4DI. *Pastoral Psychology*, 49(2), 133-145.
- Francis, L. J. (2009). Understanding the attitudinal dimensions of religion and spirituality. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. G. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and well-being* (Vol. 3, pp. 147–167). Dordrecht, The Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_9

- Francis, L. J., & Fisher, J. W. (2015). Locating spiritual wellbeing: A study among secondary school students in the empirical science of religious education. *Religious Education Journal of Australia*, 31(2), 30–37.
- Francis, L. J., Lankshear, D. W., & Eccles, E. L. (2021). Introducing the Junior Spiritual Health Scale (JSHS): Assessing the impact of religious affect on spiritual health among 8- to 11-year-old students. *International Journal of Children's Spirituality*, 26(4), 199–213. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2021.2005566>
- Francis, L. J., Lewis, J. M., Philipchalk, R., Brown, L. B., & Lester, D. (1995). The internal consistency, reliability and construct validity of the Francis Scale of Attitude toward Christianity (Adult) among undergraduate students in the U.K., U.S.A., Australia and Canada. *Personality and Individual Differences*, 19(6), 949–953. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(95\)00130-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(95)00130-X)
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The theory of multiple Intelligence*. New York.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Grasmane, I. (2023). The development of children's spiritual intelligence: Conceptual and procedural dimensions of a psycho-pedagogical intervention in Latvia. *Journal for the Study of Spirituality*, 13(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/20440243.2023.2187965>
- Grasmane, I., & Pipere, A. (2020a). The psychopedagogical intervention for the development of children's spiritual intelligence: The quest for the theoretical framework. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, 81–98. <https://doi.org/10.1080/20440243.2023.2187965>
- Grasmane, I., & Pipere, A. (2020b). Sākumskolas vecuma bērnu garīgā intelekta skalas izstrāde: satura pamatotības izvērtēšana. *Sociālo Zinātņu Vēstnesis=Social Sciences Bulletin*, 23(1), 156-183. [https://doi.org/10.9770/szv.2020.2\(9\)](https://doi.org/10.9770/szv.2020.2(9))
- Grasmane, I., Pipere, A., & Raševskis, V. (2025). Effectiveness of a psycho-pedagogical intervention on spiritual intelligence, happiness, and spiritual well-being for primary school children: A non-randomized controlled trial. *Journal of Happiness Studies*, 26(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00844-6>
- Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., McCullough, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B., & Zinnbauer, B. J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30(1), 51-77.
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1071–1082.
- Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I., & Cozens, B. (2004). *SPSS explained*. East Sussex, England, Routledge Inc.
- Holder, M. D., & Klassen, A. (2010). Temperament and happiness in children. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 11(4), 419–439.
- Holder, M. D., Coleman, B., & Wallace, J. M. (2010). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8–12 years. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 11(2), 131–150.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3–25). Russell Sage Foundation.
- King, D. B., & DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*, 28, 2-8.
- King, J. E., & Krowther, M. R. (2004). The measurement of religiosity and spirituality: Examples and issues from psychology. *Journal of Organizational Change Management*, 17(1), 83-101.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, Sec. Cognition 4.
- Lee, S., Jirásek, I., Veselský, P., & Jirásková, M. (2019). Gender and age differences in spiritual development among early adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(6), 680–696.
- Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7(3), 172-180.
- Maryam, H., Habibah, E., Krauss, S. E., & Siti Aishah, H. (2012). An intervention programme to improve spiritual intelligence among Iranian adolescents in Malaysia. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 20, 103-116.
- Mata-McMahon, J. (2016). Reviewing the research in children's spirituality (2005–2015): Proposing a pluricultural approach. *International Journal of Children's Spirituality*, 21(2), 140–152.

- Mirkovic, B., Belloncle, V., Pellerin, H., Guilé, J. M., & Gérardin, P. (2021). Gender differences related to spirituality, coping skills and risk factors of suicide attempt: A cross-sectional study of French adolescent inpatients. *Frontiers in Psychiatry, 12*, 537383.
- Mishra, P., & Vashist, K. (2014). A review study of spiritual intelligence, stress, and well-being of adolescents in 21 century. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences, 2*(4), 11–24.
- Moulin-Stožek, D. (2020). Spiritual development as an educational goal. *ECNU Review of Education, 3*(3), 504–518.
- Mustard, J. F. (2008). *Investing in the early years: Closing the gap between what we know and what we do*. Adelaide, SA: Department of the Premier and Cabinet.
- NICA (1975). *Spiritual well-being: A definition*. Athens, GA: NICA.
- Oncology Nursing Society (ONS) (2024). *Psychoeducation/Psychoeducational Interventions*. https://www.ons.org/node/901?display=pepnavigator&sort_by=created&items_per_page=50
- Painton, M. (2009). Children's spiritual intelligence. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. G. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (pp. 365-380). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Pandya, S. P. (2017). Spirituality, happiness, and psychological well-being in 13- to 15-year olds: A cross-country longitudinal RCT study. *Journal of Pastoral Care and Counseling, 71*(1), 12–26.
- Pinto, C. T., Veiga, F., Guedes, L. Ú., Pinto, S., & Nunes, R. (2023). Models of spiritual intelligence interventions: A scoping review. *Nurse Education in Practice, 73*, 103829.
- Raghuveer, P., Bhatia, R., Motappa, R., & Sachith, M. (2023). A cross-sectional study on assessment of spiritual health and its associated factors among undergraduate students in a medical college in Mangalore, Karnataka. *F1000Research, 11*, 1546. <https://doi.org/10.12688/f1000research.125559.1>
- Rajasekhar, D., Singh, S., Ribeiro, N., & Gomes, D. R. (2022). Does spirituality influence happiness and academic performance? *Religions, 13*(7), 617. <https://doi.org/10.3390/rel13070617>
- Reeves, B. C. (2008). Principles of research: Limitations of non-randomized studies. *Surgery, 26*, 120–124.
- Rondon-Ramos, A., Martinez-Calderon, J., Diaz-Cerrillo, J. L., Rivas-Ruiz, F., Ariza-Hurtado, G. R., Clavero-Cano, S., & Luque-Suarez, A. (2020). Pain neuroscience education plus usual care is more effective than usual care alone to improve self-efficacy beliefs in people with chronic musculoskeletal pain: A non-randomized controlled trial. *Journal of Clinical Medicine, 9*, 2195.
- Ruddock, B., & Cameron, R. J. (2010). Spirituality in children and young people: A suitable topic for educational and child psychologists? *Educational Psychology in Practice, 26*(1), 25-34.
- Ryff, C. D. (2021). Spirituality and well-being: Theory, science, and the nature connection. *Religions, 12*(11), 914. <https://doi.org/10.3390/rel12110914>
- Schmuckler, M. A. (2001). What is ecological validity? A dimensional analysis. *Infancy, 2*(4), 419–436.
- Sisk, D. (2016). Spiritual intelligence: Developing higher consciousness revisited. *Gifted Education International, 32*(3), 194-208.
- Stanzus, L., Fischer, D., Böhme, T., Frank, P., Fritzsche, J., Geiger, S., Harfensteller, J., Grossman, P., & Schrader, U. (2017). Education for sustainable consumption through mindfulness training: Development of a consumption-specific intervention. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 19*(1), 5-21.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Lehto, J. E. (2013). Social factors explaining children's subjective happiness and depressive symptoms. *Social Indicators Research, 111*(2), 603-615.
- Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence? *Journal of Humanistic Psychology, 42*(2), 16–33.
- Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *Journal of Happiness Studies, 9*, 449–469.
- Vitorino, L. M., Cazerta, M. F., Corrêa, N. R., Foresto, E. dos P., de Oliveira, M. A. F., & Lucchetti, G. (2022). The influence of religiosity and spirituality on the happiness, optimism, and pessimism of Brazilian medical students. *Health Education & Behavior, 49*(5), 884–893. <https://doi.org/10.1177/10901981221085031>
- Wallander, J. L., & Koot, H. M. (2016). Quality of life in children: A critical examination of concepts, approaches, issues, and future directions. *Clinical Psychology Review, 45*, 131–143.

- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97.
- Wigglesworth, C. (2011). *Integral Theory (also called AQAL theory) and its Relationship to Spiritual Intelligence and the SQi Assessment*. Advance online Publication. Retrieved January 10, 2020 from <https://deepchange.com/IntegralSpiritualIntelligence2011.pdf>
- WHO (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science and Medicine*, 41(10), 1403-1409.
- Zappalà, G. (2021). Cultivating spiritual intelligence for a participatory worldview: The contribution of archetypal cosmology. *Journal for the Study of Spirituality*, 11(2), 159-173.
- Zhan, Z., Su, Z., & Chang, H. (2022). Education and quality of life: Does the internet matter in China? *Frontiers in Public Health*, 10, 860297.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2011). *Spiritual intelligence: The ultimate intelligence*. Bucharest: Vellant Publishing House.