

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE  
PSIHOLOĢIJAS NODAĻA

**EMOCIONĀLĀ INTELEKTA SAISTĪBA AR AKADĒMISKAJIEM  
SASNIEGUMIEM VIDUSSKOLĒNIEM 17-19 GADU VECUMĀ**

BAKALAURA DARBS

Autors: **Reinalds Rimša**

Studenta apliecības Nr.: rr12027

Darba vadītāja: doc., Dr. psych. **Baiba Martinsone**

RĪGA 2016

## ANOTĀCIJA

Šī pētījuma mērķis bija noskaidrot, kādām emocionālā intelekta spējām, kompetencēm pastāv sakarība ar akadēmiskajiem sasniegumiem, kā arī apskatīt šo saistību dzimumatšķirības kontekstā. Pētījuma ietvaros tika aptaujāti 50 respondenti – 25 meitenes un 25 puīši, vecumā no 17 līdz 19 gadiem 11. un 12. klases skolēni. Emocionālā intelekta spējas tika mērītas ar R. Bar-On Emocionālā intelekta aptauju (The Bar-On, Emotional Quotient Inventory, EQ – i, Bar-On, 1999), kas sastāv no 133 apgalvojumiem, ko novērtē Likerta skalā. Akadēmiskie sasniegumi tika noteikti respondentam norādot savas sekmes latviešu valodā, angļu valodā, matemātikā iepriekšējā semestrī.

Lai gūtu atbildes uz pētījuma jautājumiem, tika veikts korelatīvs pētījums. Pētījuma rezultāti parāda, ka vairākām emocionālā intelekta kompetencēm un spējām pastāv statistiski nozīmīga saistība ar akadēmiskajiem sasniegumiem dažādos mācību priekšmetos. Tas atklāj, ka emocionālā intelekta kompetences ir nozīmīgi saistītas ar sasniegumiem mācību priekšmetos. Starp puīšu un meiteņu izlasēm statistiski nozīmīga atšķirība pastāv trīs emocionālā intelekta spējās (sociālais atbildīgums, empātija, impulsu kontrole) un vienā emocionālā intelekta kompetencē (stresa vadīšanas spējas), ko daļēji var saistīt ar teorijā gūtajām atziņām, ka vīrieši pielieto mazāk emocionālās izteiksmes, nekā sievietes.

Atslēgas vārdi: *emocionālais intelekts, akadēmiskie sasniegumi*

## ABSTRACT

The aim of this research was to find out which components of emotional intelligence have correlation with academic achievements, and to see it in context of gender. Data were collected from 50 respondents – 25 girls and 25 boys – in age from 17 to 19 and from 11 to 12 grade. Emotional intelligence was measured by The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i), which consists of 133 short self-statements rated on a 5-point Likert scale. To determine academic achievements, respondents needed to indicate their marks in previous semester in Latvian, English and Math.

To answer the research questions correlation analysis was performed. Results from this study show that there is a statistically significant relationship between some factors and components of emotional intelligence for both girls and boys and academic achievements in different subjects. It means that components of emotional intelligence have significant relationship with academic achievements in varied subjects. There is a statistically significant difference between boys and girls in three factors of emotional intelligence (social responsibility, empathy, impulse control ) and in one component (stress management), which can be explained by theory, that men use less emotional expression than women.

Key words: *emotional intelligence, academic achievements*

## SATURS

Anotācija.....	2
Abstract.....	3
Ievads.....	5
Emocionālais intelekts.....	7
Emocionālā intelekta koncepta vēsture un definīcijas.....	7
Emocionālā intelekta attīstība un saistība ar cilvēka vecumu un dzimumu .....	8
Emocionālā intelekta modeļi.....	10
Emocionālā intelekta nozīme.....	13
Akadēmiskie sasniegumi.....	15
Akadēmisko sasniegumu un emocionālā intelekta saistība.....	17
Metode.....	20
Pētījuma dalībnieki.....	20
Instrumentārijs.....	20
Procedūra.....	21
Rezultāti.....	22
Diskusija.....	25
Secinājumi.....	27
Izmantotās literatūras un avotu saraksts.....	28
Pielikums.....	29

## IEVADS

Emocijas ir svarīgs faktors cilvēku dzīvē, tās var radīt bailes, rūpes, raizes, kairinājumu, dusmas, aizvainojumu, kas apgrūtina vēlamā mērķa sasniegšanu. Emocionālais intelekts ietver spējas atzīt, saprast, pārvaldīt paša un citu emocijas šādā veidā kontrolējot un izvairoties no negatīviem emocionāliem stāvokļiem, kā arī paaugstināt spēju motivēt sevi un citus izpildīt nospraustos mērķus. Emocionālā intelekta nozīmīgums un ietekme ir pierādīta vairākos dzīves aspektos gan pie parādītā snieguma darbā, fiziskās un garīgās veselības, savstarpējām attiecībām, kā arī akadēmiskajiem sasniegumiem (Bhadouria, 2013).

Akadēmiskie sasniegumi ietver skolnieka spējas un sniegumu, kas ir savstarpēji saistīts ar cilvēka izaugsmi un kognitīvām, emocionālām, sociālām spējām - emocionālo intelektu (Bhadouria, 2013). Skolēna emocionālie stāvokļi, un sajūtas ir vieni no faktoriem, kas nosaka viņa rezultātus skolā. Skolēni, kas labāk pārvalda savas emocijas un atpazīst tās veiksmīgāk mazina satraukumu pirms dažādām pārbaudēm, kā arī skolēni, kuriem ir augstāk attīstītas interpersonālās spējas, biežāk prasa palīdzību no skolotājiem un vienaudžiem (Ogundokun & Adeyemo, 2010). Šie un vēl daudzi piemēri pētījumos, apstiprina emocionālā intelekta (EI) nozīmīgumu un to cik svarīgi to būtu pilnveidot ne tikai lai uzlabotu akadēmiskos sasniegumus, bet arī citos dzīves aspektos. Pētījuma rezultātos apstiprinās, ka EI spējām ir četras reizes lielāka nozīme, nekā IQ (Goleman, 2003).

EI balstās uz trīs galvenajiem modeļiem J. Maijera (Mayer) un P. Saloveja (Salovey) spēju modeļa, R. Bar-On un D. Goulmena jauktajiem modeļiem, kā arī ir izstrādātas vairākas variācijas. Katrs no šiem modeļiem ir atšķirīgs, bet tai pašā laikā viens otru papildina. Modeļus ir vērsti uz kognitīvajām spējām vai kognitīvajām spējām kopā ar personības iezīmēm (Sternberg, 2000). Pētījumi neparāda, ka būtu kāda izteikta spēja, kas garantētu labākus akadēmiskos sasniegumus, bet pētījumos parādās spējas, kurām ir lielāka nozīme par citām un kuras var dot lielāku pienesumu veiksmīgam mācību procesam.

Viena no pētījuma iecerēm ir noskaidrot, kurām EI spējām vai kompetencēm ir lielāka nozīme, lai sasniegtu augstus akadēmiskos sasniegumus, ja kāda no spējām parādītu nozīmīgu saistību ar augstiem akadēmiskajiem sasniegumiem, līdz ar to varētu veikt tālākus pētījumus un iespējams pilnveidojot indivīdam EI būtu koncentrēti jāattīsta tikai tās spējas, kas ir nepieciešamas akadēmisko sasniegumu pacelšanai, kā arī ietverot otru pētījuma mērķi iespējams puīšu un meiteņu grupām šīs pilnveidojamās spējas būtu atšķirīgas.

*Bakalaura darba mērķis:* noskaidrot, kādām emocionālā intelekta spējām, kompetencēm pastāv sakarība ar akadēmiskajiem sasniegumiem, kā arī apskatīt šo sakarību dzimumatšķirību kontekstā.

1. *pētījuma jautājums:* Kurām emocionālā intelekta kompetencēm un spējām pastāv sakarība ar akadēmiskajiem sasniegumiem?
2. *pētījuma jautājums:* Vai pastāv atšķirības starp emocionālā intelekta kompetencēm un spējām puīšu un meiteņu grupās?

*Pētījuma mainīgie lielumi:* emocionālais intelekts un akadēmiskie sasniegumi.

*Pētījuma izlase:* pētījumā piedalījās vidusskolēni puīši un meitenes 17-19. gadu vecumā. Kopumā 25 vīrieši respondenti un 25 sievietes respondenti. Vidējais vecums pētījuma izlasē 17,7 gadi.

*Pētījuma dizains un datu ievākšanas metodes:* darbs atbilst korelatīvam pētījumam un informācija no pētījuma dalībniekiem tika ievākta izmantojot sekojošu instrumentāriju:

1) Emocionālā intelekta aptauja (The Bar-On, Emotional Quotient Inventory, EQ – i, Bar-On, 1999). 2003. gadā aptauja tika adaptēta latviešu valodā G.Malzubra maģistra darba ietvaros un 2007. gadā A. Gaitnieces-Putānes disertācijas darba ietvaros kopā M.Račevsku tika uzlaboti panti.

2) Akadēmisko sasniegumu un demogrāfisko datu aptauja.

Bakalaura darbs sastāv no anotācijas, abstrakta, ievada un no teorētiskās daļas - divām galvenajām nodaļām 1.Emocionālais intelekts, kas ietver EI koncepta vēsture, EI definīcijas, EI modeļi, EI nozīme un 2.Akadēmiskie sasniegumi, kurā iekļauta EI saistībā ar akadēmiskajiem sasniegumiem, EI attīstība un saistība ar cilvēka vecumu, dzimumu. Turpinājumā bakalaura darba pētījums – metode, rezultāti, diskusija, secinājumi un darba beigās izmantotā literatūra. Darba kopējais apjoms ir 34 lappaspuses un 73 izmantoti literatūras avoti.

# EMOCIONĀLAIS INTELEKTS

## Emocionālā intelekta koncepta vēsture un definīcijas

Par emocionālā intelekta aizsākumu var uzskatīt Čārlza Darvina (C.Darwin) darbu par emociju lomu adaptācijā un izdzīvošanā (1872-1965) (Bar-On, 2006). Šis Čārlza Darvina darbs ir ietekmējis Bar-On emocionālā intelekta modeļa attīstību, kas tiks apskatīts pie emocionālā intelekta teorijām. 1920. gadā psihologs E. L. Torndaiks (E.L.Thorndike) aprakstīja sociālā intelekta konceptu kā spēju saprast, vadīt un rīkoties pārdomāti attiecībās ar cilvēkiem. 1940. gadā amerikāņu psihologs Deivids Vekslers (D.Wechsler) minēja, ka inteligentā uzvedībā ir iesaistīti arī citi faktori, ne tikai intelektuālās spējas, kas jau tajā laikā parāda emocionālā intelekta nozīmīgumu (Bar-On, 2006). Runājot par emocionālā intelekta vēsturi, var minēt arī 1950. gadu, kad Abrahams Maslovs (A.Maslow) aprakstīja, kā cilvēki var pielietot savas emocijas (Brearley, 2001).

1983. gadā Hovards Gardner (H.Gardner) publicēja grāmatu „Prāta rāmji” („Frames of mind”), kurā aprakstīts daudzpusīgā intelekta jēdziens. Hovarda Gardnera daudzpusīgais intelekts balstās uz to, ka pastāv vairāki atsevišķi intelekta veidi: ķermeņa – kustību, telpiskais, muzikālais, dabaszinātniskais, pašizpratnes, saskarsmes intelekts. Daudzpusīgā intelekta teorijas ietvaros cilvēkam ir dažādi veidi, kā apstrādāt informāciju, un šie ceļi ir relatīvi neatkarīgi viens no otra (Bar-On, 2006). Tiek uzsvērts daudzpusīgā intelekta nozīmīgums. Gardnera teorija atbalsta nepieciešamību, intelektu iedalīt vairākos veidos, lai izvērtētu kognitīvās spējas. 1985. gadā Veins Peins (W.Payne) savā disertācijā „Emocionālā intelekta attīstīšana” izmantoja terminu „emocionālais intelekts”. Pēc 5. gadiem 1990. gadā psihologs P. Salovejs un J. Maijers (J.Mayer) publicēja rakstu „Emocionālais intelekts”, kurā apskatīti emocionālā intelekta galvenie faktori un definēts emocionālais intelekts (Salovey & Grewal, 2005). Emocionālā intelekta vēsturē var pieminēt arī 1995.gadu, kurā psihologs D. Goulmens (D.Goleman) grāmatā „Emocionālais intelekts: Kāpēc tam var būt lielāka nozīme nekā IQ” apskata vairākas idejas par emocionālā intelekta nozīmi, salīdzinot to ar IQ(Intelekta koeficients). Šī grāmata lielākoties balstās uz Saloveja un Maijera teorijām par sociālo un emocionālo intelektu (Salovey & Grewal, 2005).

Dažādi pētnieki emocionālo intelektu definē dažādi, bet lielākā daļa šo definīciju ir savstarpēji ļoti līdzīgas. Katra definīcija pārstāv savu emocionālā intelekta modeli (Wharam, 2009). Emocionālais intelekts ir spēju kopums, kas nodrošina, cik precīzi cilvēki spēj izteikt

savas emocijas un cik precīzi spēj saprast emociju ietekmi, lai labāk risinātu problēmas (Sternberg, 2000).

Emocijas – jebkāds ar nolūku, vērtējošs īsa brīža psiholoģisks stāvoklis, ietverot laimi, skumjas, riebumu un citas iekšējās sajūtas (Coleman & Andrew, 2008).

Emocionālais intelekts – ir spēja kontrolēt paša un citu cilvēku emocijas, atšķirt, izprast emocijas un izmantot informāciju par emocijām, lai ietekmētu savu domāšanu, uzvedību. Šis termins literatūrā parādījās ap 1970. gadiem un 1980. gadiem, bet konceptu pirmo reizi formāli definē 1990. gadā psihologi P.Salovejs un J.Maijers (Coleman & Andrew, 2008).

D. Golemans emocionālo intelektu definē kā spēju atzīt, saprast, pārvaldīt paša un citu emocijas. D. Golemans savā teorijā koncentrējas uz kompetencēm, kas saistās ar labiem panākumiem līderībā (Jerrell, Cassady, & Eissa, 2008). Teorijas atziņas apstiprina, ka EI nav iedzimts un to dzīves laikā ir iespējams paaugstināt gan konkrēti trenējot EI spējas, kā arī dzīves pieredzes rezultātā (Goleman, 2001).

Pētnieka Bar-On emocionālā intelekta koncepts ir ļoti līdzīgs D.Goulmena piedāvātajam, jo tie abi koncentrējas uz personības iezīmēm (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002). Bar-On emocionālo intelektu definē, kā nekognitīvo spēju, kompetenču un spēju kopumu, kas ietekmē cilvēka spēju pārvarēt vides prasības un dažādas dzīves situācijas (Bar-On, 1997).

### **Emocionālā intelekta attīstība un saistība ar cilvēka vecumu un dzimumu**

Jau no zīdaiņa vecuma bērni mācās precīzi izteikt, izprast un regulēt savas emocijas. Vecāki, vienaudži, brāļi un māsas ir piemērs, no kā mēs mācāmies. Saistībā ar sociālo pasauli un cilvēka potenciāla dažādību, prasmīgākie bērni emocijas cenšas apgūt paši vai mācās no citiem, bet, savukārt, citiem spējas interpretēt emocijas ir nepietiekamas, lai gūtu panākumus sociālajā pasaulē. Zīdaiņi nav spējīgi regulēt savas emocijas. Paliekot vecākiem, bērni kļūst daudz prasmīgāki un ir lielāka iespēja, ka viņi slēps savas patiesās (negatīvās) emocijas. (Haghighi, Zemestani, & Samavi, 2013).

Ir pieejami vairāki pētījumi un raksti par emocionālā intelekta attīstīšanu (Khosravi, Manafi, Hojabri, & Aghapour, 2011). Nozīmīga ir ietekme uz EI, bērnam mācot un attīstot to no mazotnes. Kaut galvenā EI bāze ir veidota bērnībā, to ir iespējams mainīt un attīstīt (Fineman, 1997, kā minēts Khosravi, Manafi, Hojabri, & Aghapour, 2011). Cilvēki var uzlabot savas sociālās un emocionālās kompetences ar ilgstošu piepūli un sistemātisku EI mācību programmu (Emmerling & Goleman, 2003). Lai cilvēks attīstītu kādu no EI

kompetencēm, ir nepieciešams noteikt, kuras kompetences personai ir vājākas un kuras labāk attīstītas. Saskaņā ar Goulmenu EI attīstīt var apgūstot šīs piecas spējas: (a) spēju samazināt stresu; (b) spēju atzīt un regulēt savas emocijas; (c) spēju sazināties ar citiem, izmantojot neverbālu komunikāciju; (d) spēju izmantot humoru un pieņemt izaicinājumus; (e) spēju risināt konfliktus pozitīvi un ar pārliecību (Khosravi, Manafi, Hojabri, & Aghapour, 2011).

EI kompetences – intelekts, emocijas un sociālās attiecības – mainās līdz ar vecumu, tapēc var uzskatīt, ka EI ir saistība ar vecumu. Kopumā jaunāki bērni biežāk izsaka skumjas un dusmas, nekā vecāki bērni (Haghighi, Zemestani, & Samavi, 2013). No agrīniem pusaudžu gadiem līdz pieaugušam vecumam var novērot uzlabojumus emociju atpazīšanā, sapratnē un regulācijā, šo uzlabojumu saista ar cilvēka ego līmeni. Cilvēki ar augstu verbālo spēju un ego līmeni, labāk apraksta savas emocijas (Labouvie-Vief, Devoe, & Bulka, 1989). Paliekot vecākiem, cilvēkiem pastiprinās vēlme izpildīt emocionālos un sociālos mērķus, kas ir par iemeslu emociju regulācijas uzlabošanai (Haghighi, Zemestani, & Samavi, 2013). Autors Fallahzadehs savā pētījumā nonāk pie secinājuma, ka EI nav saistība ar vecumu, bet vecumam ir pozitīva korelācija ar stresa vadīšanu, ko uzskata kā vienu no EI aptverošām kompetencēm. Pretēji autoram Fallahzadeham EI pētnieki Goulmens un Bar-On savos pētījumos apstiprina saistību starp EI un vecumu (Goleman, 1998b). Bar-On, izmantojot emocionālā intelekta aptauju (Emotional Quotient Inventory), vairākās valstīs izpētījis EI vairāk kā 15 000 cilvēku no pusaudžu vecuma līdz 50 gadiem. Viņa pētījumi parādīja vienādu modeli vājajām un stiprajām pusēm sievietēm un vīriešiem, kā arī mazu, bet nozīmīgu EI pieaugumu saistībā ar vecumu, kas norāda, ka EI palielinās cilvēkam paliekot vecākam (Fatum, 2008).

Pētījumos parādās dzimuma nozīme saistībā EI. Mātes komunikācija ar meitenēm un zēniem ir atšķirīga un tas var ietekmēt viņu emociju izteiksmes. Bērniem ar kuriem māte veido saprotamu emocionālo saikni, izstrādājas spēja labi saprast emociju izteiksmes, bet pretēji bērniem kuriem māte izmantojusi neskaidras emociju izteiksmes. Vēlāk šī spēja var ietekmēt attiecības ar vienaudžiem. Pētnieki apraksta veiktu pētījumu, kur apstiprinās, ka meitenes atšķirībā no zēniem biežāk izsaka tādas emocijas, kā skumjas un sāpju izteiksmes, nekā zēni. Neskatoties uz daudzajiem pētījumiem par bērna EI regulācijas attīstību, līdz šim nav izpētīta saistība starp bērna spēju regulēt emocijas un emociju un intelektuālo izaugsmi. Tomēr ir pieejami pētījumi saistībā ar prasmi kontrolēt vēlmes un intelektuālo potenciālu un šāda veida pētījumi apstiprina, ka emociju regulējumam ir pozitīva saistība ar emocionālo un intelektuālo izaugsmi. (Haghighi, Zemestani, & Samavi, 2013). Pētījumos parādās saistību starp psihosociālajiem faktoriem un emocionālo inteliģenci skolā skolēniem. Vēl vairākos pētījumos gūtās atziņas apstiprina, ka sievietēm ir augstāki akadēmiskie sasniegumi un EI

nekā vīriešiem (Bruni, Ferini-Strambi, Russo, Antignani, Innocenzi, & Ottaviano, 2006). Meitenēm verbālās prasmes attīstās agrāk, nekā zēniem, kas nozīmē, ka meitenes ir prasmīgākas, lai formulētu savas sajūtas un ir kompetentākas lietojot vārdus (Herbert & Stipek, 2005). Nav atšķirības emociju pašatspoguļošanā starp sievietēm un vīriešiem, bet ir atšķirība intensitātē. Vīriešiem ir mazāk emocionālās izteiksmes, jo tie spēj saprast un atpazīt emocijas labāk nekā sievietes (Akbar, 2011). Tieši viens no pētījuma mērķiem ir izpētīt dzimumatšķirības saistību starp EI un akadēmiskajiem sasniegumiem. Balstoties uz iepriekš apskatīto autoru atziņām sievietēm vajadzētu uzrādīt augstākus EI rādītājus un akadēmiskos sasniegumus, kā arī pētījumā vecākajiem dalībniekiem varētu būt augstāki EI rādītāji.

### **Emocionālā intelekta modeļi**

EI šobrīd balstās uz trīs galvenajiem modeļiem ar desmitiem variāciju. Katrs modelis ir ar atšķirīgu perspektīvu, izceļot atšķirīgas spējas vai iezīmes, kuras nepieciešamas EI, iedalot cilvēkus pēc EI līmeņa, kādā viņi apstrādā un uztver emocijas. Emocionālā intelekta modeļus izšķir pēc tā, vai tie vērsti uz kognitīvajām spējām (EI spēju modelis) vai kognitīvajām spējām ar personības iezīmēm (EI jauktais modelis), kā, piemēram, neatlaidība, centība un optimisms (Sternberg, 2000). EI spēju modelis balstās tikai uz kognitīvām spējām, kas nodrošina emocionālas informācijas apstrādi. Turpretī jauktie modeļi iekļauj kognitīvās spējas un personības iezīmes, kā arī motivāciju, apziņas stāvokļus un sociālo aktivitāti, ietverot visu kā vienotu veselumu (Goleman, 1995). Katram no šiem modeļiem ir atšķirīga mērīšanas pieeja, kas tiks apskatīta pie katra no modeļiem (Fatum, 2008).

Pirmā spēju modeļa pārstāvji ir J. Maijers un P. Salovejs. Šo pētnieku modelis balstās uz tradicionālo intelektu, kas veidots no sākotnējiem darbiem par IQ. Pētniekus šī teorētiskā pieeja ieinteresējusi 1) ar spēcīgu un pamatotu teoriju, 2) ar jaunām mērīšanas un salīdzināšanas metodēm, 3) ar savu sistemātisko novērtējumu un atbalstu empīriskai informācijai, kas iegūta no pamatota un piemērota avota (Berrocal & Extrema, 2006). Maijera un Saloveja modelis ietver šādas galvenās spējas un piemērus: (a) emociju uztvere un izteiksme - apzināt un izteikt savas emocijas un domas, atpazīt un izteikt emocijas citiem cilvēkiem, identificēt ķermeņa valodu u.c.; (b) pieņemt emocijas domās - emociju prioritātes, domāšana produktīvos veidos, emocijas ir kā palīg līdzeklis atmiņai un spriedumu izdarīšanai; (c) saprast un analizēt emocijas - spēja nosaukt emocijas, ietver sarežģītas emocijas un pretrunīgas emocijas, spēja saprast attiecības saistībā ar emociju maiņām; (d) atspoguļojoša

emociju regulācija - spēja parādīt savas jūtas, spēja apdomīgi kontrolēt un regulēt emocijas, lai paaugstinātu emocionālo un intelektuālo izaugsmi (Mayer & Salovey, 1997).

Salīdzinot ar pārējiem EI modeļiem, šai Maijera un Saloveja teorētiskai pieejai ir vislielākais publikāciju skaits zinātniskajos žurnālos (Geher, 2004). Teorijas autori EI paskaidro, ka šī intelekta sistēma koncentrējas uz emocionālās informācijas apstrādi un ka tā ir daļa no tradicionālā intelekta (Berrocal & Extrema, 2006). Modelī sākotnēji tika ietverti tādi aspekti kā elastība un motivācija, kas pēc tam tika izslēgti no šī modeļa, pretējā gadījumā arī šo modeli varētu pieskaitīt pie jauktā modeļa (Salovey & Mayer, 1990). EI pētnieki Maijers un Salovejs izstrādājuši EI testu MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test), kas ir kā indikators cilvēka EI līmenim dažādos punktos. Tests izvērtē: 1) spēju uztvert emocijas sejās, bildēs, abstraktos zīmējumos; 2) spēju pielīdzināt, asimilēt emocijas dažādā domāšanā un lēmumu pieņemšanas procesā; 3) spēju saprast vienkāršas un sarežģītas emocijas, to kombinācijas un emociju maiņu; 4) spēju pārvaldīt un regulēt savas un citu cilvēku emocijas (Emmerling, Shanwal, & Mandal, 2008). Šis EI tests balstās uz indivīda sniegumu (Fatum, 2008).

Otrā modeļa pārstāvis ir R. Bar-On, kura piedāvātais jauktais modelis veidojies no pētījumiem par labklājību. Modelis balstās uz to, ka emocionālais intelekts kopā ar intelektu var nodrošināt atbilstošāku priekšstatu par personas vispārējo inteliģenci (Bar-On, 1997). Bar-On piedāvātais modelis ir daudzpusīgāks un daudz plašāks, salīdzinot ar Maijera un Saloveja EI modeli (Berrocal & Extrema, 2006). Šis EI modelis atbild uz jautājumu „Kāpēc daži cilvēki dzīvē ir veiksmīgāki par citiem?”. R. Bar-On, apkopojot psiholoģisko literatūru par personības iezīmēm, kas saistās ar panākumiem, izveidoja skalu ar 15 spējām un 5 galvenajiem faktoriem, kas cilvēkam nepieciešamas, lai gūtu panākumus dzīvē: (a) intrapersonālās spējas – informētība par savu emocionālo stāvokli, pašpārlicība, sevis pieņemšana, pašaktualizācija, patstāvība; (b) interpersonālās spējas - interpersonālās attiecības, sociālais atbildīgums, empātija; (c) pielāgošanās spējas - problēmu risināšana, realitātes izjūta caur emocijām un domām, elastīgums; (d) stresa vadīšanas spējas - stresa tolerance, impulsu kontrole; (e) vispārējais noskaņojums – laimes izjūta, optimisms.

Šo EI kompetenču sadalījumu Bar-On pamato: „Intelekts apkopo spēju kopumu, kā kompetences un spējas, kas pārstāv zināšanu krājumu, lai efektīvāk risinātu dažādas problēmas dzīvē. Īpašības vārdu „emocionālais” lieto, lai apzīmētu, ka šis konkrētais intelekta tips atšķiras no kognitīvā intelekta (Salovey, Brackett, & Mayer, 2004). Autora piedāvātais modelis ir izveidojies EI sasaistoties ar personības iezīmēm, kas mijiedarbojas, veidojot personību. Lai modelī novērtētu faktorus, R. Bar-On izstrādājis pirmo mērīšanas instrumentu

(EQ-I). Tomēr no šī autora piedāvātā modeļa novērtētākajiem novērtēšanas instrumentiem var minēt EI aptauju (Emotional Quotient Inventory), kas EI novērtē, balstoties uz sniegto pašnovērtējumu, līdzīgi kā personības iezīmju aptaujās un pretēji Maijera un Saloveja testam, kur dotie uzdevumi ir ar pareizām un nepareizām atbildēm (Bar-On, 2005).

Nosakāmo kompetenču ziņā pētnieka Bar-On aptauja ir visapjomīgākā – tiek noteiktas iepriekš minētās 5 galvenās kompetences: intrapersonālās spējas, interpersonālās spējas, pielāgošanās spējas, stresa vadīšanas spējas, vispārējais noskaņojums (Bar-On, 1997). Vēlāk Bar-On ir veicis izmaiņas šajā modelī – optimisms, pašaktualizācija, laime izjūta, patstāvība, sociālais atbildīgums tiek pieņemti kā emocionālā intelekta veicinošas īpašības un netiek pieskaitītas pie nepieciešamajām spējām. Pieejamā informācija parāda, ka pētījumos tiek lietotas dažādas skalas ar dažādu spēju un galveno kompetenču variāciju. Tiek paplašināts arī emocionālā intelekta jēdziens un sāk iezīmēt arī sociālo intelektu, kas ietver saistītas emocionālās, sociālās un personības spējas (Palmer, Manocha, Gignac, & Stough, 2003).

Trešais modelis ir jauktais EI modelis, ko pārstāv D. Goulmens. Šis modelis ir vērsts uz sniegumu darbā, organizatorisko vadību. EI modelis veidots no vairāku gadu desmitu pētījumiem, saliekot nepieciešamās kompetences, kas nodrošina augstus sasniegumus. D. Goulmena jauktais intelekta koncepta modelis ietver 5 dimensijas: (a) emociju atpazīšanu - atzīt sajūtas, kuras pārņem un uzraudzīt sajūtas no brīža līdz brīdim; (b) emociju pārvaldīšanu - rīkoties atbilstoši ar emocijām, spēja mierināt sevi, spēja nomierināties no spēcīgas trauksmes, drūmuma, uzbudinātības; (c) sevis motivēšanu - mērķa sasniegšanai nepieciešamo emociju noteikšana, aizkavēt apmierinājumu un impulsivitāti, spēja iekļūt „plūsmas” stāvoklī; (d) emociju atzīšana citos - empātijas izjūta, izjūta saprast, kas citiem ir nepieciešams, vajadzīgs; (e) attiecību uzturēšanu - spēja pārvaldīt emocijas citos, mijiedarboties veiksmīgi ar citiem (Goleman, 1995).

Jauniešu vidū emocionālais intelekts veicina lielāku cieņu vienam pret otru, mazina agresivitāti un uzlabo mācīšanos. Jaunieši ar augstākiem emocionālā intelekta rādītājiem pieņem labākus lēmumus saistībā ar narkotikām, smēķēšanu un seksu. Darbā emocionālais intelekts palīdz komandas darbā, uzlabo sadarbību, palīdz mācīties, kā strādāt efektīvāk (Salovey, Brackett, & Mayer, 2004). Augstāks IQ koeficients var sekmēt veiksmīgāku dzīvi 20% gadījumā, bet pārējie 80% sastāv no citiem faktoriem. EI var būt noteicošāks par IQ daudzās mūsu dzīves sfērās (Goleman, 1998). Goulmena modeļa kompetenču novērtēšanai bieži izmanto novērtējuma metodes, 360 grādu novērtēšanas metodi, kurā vērtējumu par cilvēka prasmēm, atbildot uz jautājumiem, dod kolēģi, klienti, vadītājs, padotie. Pētījumi

parāda, ka šī novērtēšanas metode ir uzticama un derīga (Boyatzis, Goleman, & Mckee, 2000).

Salīdzinot modeļus, var pieminēt, ka Maijera un Saloveja modelis ir šaurāks, jo EI tiek nodalīts no personības iezīmēm. Tajā EI ir definēts kā spējas izprast emocionālo informāciju un spēju pielietot emocionālo informāciju adaptācijas procesā. Var teikt, ka šis modelis balstās uz prāta spējām mijiedarbībā ar emocijām (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000; Brackett & Mayer, 2003; Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003; Brackett, Mayer, & Warner, 2004, kā minēts Gaitniece-Putāne, 2008). Turpretī jauktais EI modelis ne tikai ietver plašu klāstu sociālo un emocionālo spēju un iezīmju, bet arī uzvedības un pašnovērtējuma iezīmes. Goulmena modelī ir iekļauti personības aspekti, kurus nevar saistīt ar intelekta kategoriju, bet Bar-On EI modelī iekļautas ar emocijām saistītas kompetences un personības iezīmes. Katrā no šiem modeļiem ir kopīgas kompetences, kā, piemēram, empātija, impulsu kontrole, emociju atpazīšana un vadīšana. Modeļi ir atšķirīgi, bet tie neizslēdz viens otru, bet ir kā papildinājums nākamajam. Spēju modelis ir papildināts ar emociju spēju saistītām kompetencēm, bet jauktie modeļi ar mentālajām spējām (Gaitniece-Putāne, 2008). EI ir izveidoti arī citi koncepti, kā, piemēram, R.Kūpera emocionālā intelekta karte, S.Epsteina ideja par diviem prātiem, kā arī autoru L.Lama un S.Kirbi koncepts, kur EI raksturots, kā emociju uztvere, regulācija un izpratne. Tomēr šie EI koncepti nav guvuši tādus panākumus kā trīs aprakstītie EI modeļi (Lam & Kirby, 2002; Epstein, 1998; Cooper, 1996).

### **Emocionālā intelekta nozīme**

Ja cilvēks spēj uztvert to, ko jūt, viņš spēj pieņemt labākus lēmumus par darbu, par skolu, attiecībās, laika plānošanā un pat izklaidē. Cilvēki, kas spēj uztvert un saprast emocijas citos cilvēkos un pienācīgi reaģēt, ir daudz veiksmīgāki kontaktā ar cilvēkiem un bieži kļūst par līderiem. Emociju pārvaldīšana ietver spēju koncentrēt enerģiju, būt pārliecinātam, kontrolēt impulsus un atlikt tūlītēju apmierinājumu. Autors Sarni (C.Saarni) min, ka piemēram jau no mazotnes bērnam ir nepieciešami trīs noteicošie faktori, lai attīstītos spēja regulēt emocijas. Nepieciešama spēja regulēt emocijas, zināšanas par atbilstošu rīcību un motivācija regulēt emocijas (Saarni, 1984).

Pētījumi parāda, ka cilvēkiem ar augstāku EI ir augstāka pārliecība par sevi, spēja labāk koncentrēties un šādi cilvēki daudz veiksmīgāk pilda savus pienākumus. EI paaugstina atbildību un apņemšanos izpildīt, kas līdz ar to paaugstina produktivitāti un efektivitāti gan komandas, gan individuālajā darbā, kas, savukārt, var prognozēt augstākus akadēmiskos

sasniegumus. Goulmens atzīst, ka EI spējas ir diezgan visaptverošas un spēj precīzi noteikt cilvēka EI līmeni, bet tai pašā laikā nav iespējams precīzi noteikt EI ietekmi uz uzdevumu un pienākumu izpildi. EI mērījumi spēj noteikt cilvēka spēju, kā viņi paveiks uzdevumus, bet tie nespēj noteikt uzdevuma izpildi nākotnē (Khosravi, Manafi, Hojabri, & Aghapour, 2011). Maijers un Salovejs, aprakstot cilvēkus ar augstākiem EI rādītājiem, min, ka viņi ir izpalīdzīgāki, vieglāk uzņem pozitīvus un negatīvus notikumus, kā arī precīzi uztvertās savas un citu emocijas, kas ļauj tiem labāk izpildīt noteiktos mērķus (Salovey & Mayer, 1991). Pētījuma rezultātos apstiprinās, ka EI spējām ir 4 reizes lielāka nozīme, nekā IQ (Goleman, 2003). Pētnieks Bar-On uzsver, ka EI ir atšķirīgs no IQ, bet nepieciešamās spējas var uzlabot un trenēt tāpat kā IQ. 1990. gadā sāka izmantot jaunas smadzeņu attēlveidošanas metodes, lai novērtētu konkrētu aktivitāti smadzenēs. Ar šīs metodes palīdzību tika noteikta saistība starp emocijām un intelektu. Fiziskā ietekme no EI, bija tik spēcīga, ka varēja izmērīt fiziskās atšķirības smadzenēs, pamatojoties uz EI izmaiņām (Bardberry & Greaves, 2005).

Pētnieks Damasio pētījumā par savstarpējo saistību starp emocijām un kognitīvām spējām ierosina, ka sajūtas vai apzinātas emocijas uzlabo kognitīvo reakciju, cilvēkiem kļūstot elastīgākiem. Pretēji – „emociju samazinājums” var novest pie neracionālas uzvedības. Damasio pētījums pierāda, ka spriešanas un emocionālo jūtu pārvaldīšanas spējām ir milzīga ietekme uz to, kā cilvēks mācās un to, kā viņš spēj sasniegt mērķus (Damasio, 1994). Cilvēka optimālai funkcionēšanai domāšanai un emocijām ir jābūt līdzsvarā. Saprast un sajūst emocijas ir nepieciešams priekšnoteikums racionālai domāšanai un lēmumu pieņemšanai, kas palielina uzmanību un iesaistīšanos, paaugstinot akadēmiskos sasniegumus (Mayberg, 2005). Pētījumos parādās EI nozīme, izceļot emociju atpazīšanu, regulāciju, empātiju, mērķu noteikšanu un lēmumu pieņemšanu. Apstiprinās, ka šie faktori ir nepieciešami augstu akadēmisko rezultātu sasniegšanai. Ļoti bieži studentiem un skolēniem rodas situācijas, kad ir grūti kontrolēt savas emocijas. Veids, kā tiek pārvaldītas emocijas, ir izšķirošs labākiem sasniegumiem. Vecāki un skolotāji lielākoties koncentrējas uz akadēmiskajiem sasniegumiem, domājot par intelektu, bet aizmirstot par emocijām. Emocijas skolēnus var ietekmēt vairākos veidos. Intelekts var palīdzēt iegūt zināšanas, bet emocionālais intelekts var izkopt mācīšanās prasmi un kļūt daudz efektīvākam savās darbībās (Lawrence & Deepa, 2013). Pētījumā par studentu parādīto akadēmisko sniegumu standartizētajos testos parādās saistība ar empātisku uzvedību. (DiPerna & Elliott, 2000; Wentzel, 1993). Skolēniem kopumā pasliktinās EI spējas tie kļūst satrauktāki un emocionālāki, jūtas vientuļāki, dusmīgāki, agresīvāki, impulsīvāki nekā iepriekšējās paaudzēs (Fatum, 2008).

## AKADĒMISKIE SASNIEGUMI

Viens no izglītības mērķiem ir cilvēces attīstība. Par sasniegumiem var teikt, ka tas ir kā mācīšanās gala rezultāts. Sasniegumi ir mūsu mācīšanās pieredzes gala produkts (Osokoya, 1998).

Viena no akadēmisko sasniegumu definīcijām ir šāda: akadēmiskie sasniegumi ir indivīda snieguma līmenis mācību priekšmetos (Iroegbu, 1992). Akadēmiskos sasniegumus var definēt arī kā faktiskā snieguma līmeni vai prasmi gūt panākumus akadēmiskajā jomā (Lawrence & Deepa, 2013). Mācību procesā iegūtie testa rezultāti un atzīmes, ko piešķir skolotāji, ir kā rādītāji sasniegumos (Ogundokun & Adeyemo 2010). Atzīmes, ko piešķir skola, var būt zemas un augstas, attiecīgi akadēmiskie sasniegumi varbūt zemā vai augstā līmenī. Sniegums tiek definēts, kā izpildījums, veikums, darbības, kuras tiek pabeigtas (Maraichelvi & Rajan, 2013).

Autori Diperna un Eliots definē divas galvenās kompetenču kategorijas, kas veicina akadēmiskās spējas: akadēmiskās prasmes un akadēmiskie veicinātāji. Akadēmiskās prasmes ietver lasīšanas un valodas mākslu, matemātikas un kritiskās domāšanās prasmes. Akadēmiskie veicinātāji ietver mācīšanās prasmes (uzvedību, kas atvieglo jaunu materiālu un uzdevumu apstrādi), interpersonālās prasmes (ietver kopīgu mācīšanos un nepieciešamo uzvedību, lai mijiedabotos ar citiem), motivāciju (skolēna pieeju, neatlaidību, intereses līmeni par akadēmisko priekšmetu) un iesaistīšanos (uzmanību un aktīvu līdzdalību klases aktivitātēs) (Diperna & Elliott, 2000). Kā viens no mainīgajiem tika mērītas autoru pieminētās akadēmiskās prasmes (matemātika, latviešu valoda, angļu valoda) iegūstot no tām vidējo adzīmi – vidējo akadēmisko sasniegumu līmeni un otrs kompetenču grupa, kas aptver akadēmiskos veicinātājus, kur kā mainīgais tiek apskatīts EI līmenis.

Svarīgs ietekmējošs akadēmisko sasniegumu faktors ir jau pieminētā motivācija. Akadēmiskai motivācijai ir pierādīta ievērojama saistība ar akadēmisko sniegumu. Jo augstāka motivācija būs skolēnam, jo lielāka iespēja, ka būs augstāki sasniegumi mācībās (Ogundokun & Adeyemo, 2010). Var pieminēt, ka cilvēki ar augstāku EI spēj, labāk izvirzīt mērķus un sevi motivēt, kas paredz arī augstāku akadēmisko motivāciju un līdz ar to parādītu labāku sniegumu akadēmiskajos rezultātos. Kā vēl vienu svarīgu akadēmiskā snieguma noteicošu kompetenci būtu jāpiemin skolas vadības faktors. Pētījumos ir pierādīties, ka labi pārvaldītai akadēmiskai programmai ir spēcīga ietekme uz mācību sasniegumiem. Skolas, kurās ir labi izveidota sistēma, spēcīgs mācībspēks, kas spēj izvirzīt augstus mērķus apmācāmajiem, un studenti, skolēni, kuri vēlas sasniegt augstākos akadēmiskos sasniegumus,

parāda augstāku līmeni akadēmiskajos sniegumos (Hoy, Sabo, & Barnes, 1996). Pētnieki Hojs un Hanums, apskatot akadēmisko sasniegumu ietekmējošos faktorus, definē skolas klimatu, secinot: (a) skolās, kurās skolotāji ir entuziastiski noskaņoti, studenti viens otram pozitīvi ietekmē mācību procesu; (b) skolas ar labiem resursiem un atbalstu skolēniem sasniedz augstākus akadēmiskos rezultātus; (c) skolās, kurās tiek realizēta kāda no EI programmām, ir pamanāmi uzlabojumi akadēmiskajos sasniegumos (Hoy & Hannum, 1997).

Latvijā izglītības sistēma sastāv no pirmskolas izglītības, pamatizglītības, vidējās izglītības un augstākās izglītības. Pamatizglītības pakāpe ietver vispārējo pamatizglītību (1.-9. klases) un profesionālo pamatizglītību. Vidējās izglītības pakāpe ietver vispārējo vidējo izglītību, profesionālo vidējo izglītību un arodizglītību, kurās jaunieši mācības vidēji uzsāk 16 gados un pabeidz vidēji līdz 21 gada vecumam. Pētījuma izvēlētais vecumposms 17-19 gadi ietver mācības, iegūstot vidējo izglītību un arodizglītību (Akadēmiskās informācijas centrs, 2015). Agrāk veiktie pētījumi parāda dažāda veida rezultātus starp skolēna vecumu un parādīto akadēmisko sniegumu. Viens no šiem pētījumiem norāda uz mērenu pozitīvu saistību starp šiem diviem rādītājiem (Ogundokun & Adeyemo, 2010). Taču pētījums autoriem Medžojam un Kaskio parāda, ka vecums ir nesaistīts ar parādīto sniegumu, bet autors Sturmans savā pētījumā pieņem apgriezto – U modeli (inverted-U) – pie vidēja satraukuma, tiek parādīts labākais sniegums (Mcevoy & Cascio, 1989; Sturman, 2003).

## AKADĒMISKO SASNIEGUMU UN EMOCIONĀLĀ INTELEKTA SAISTĪBA

Emocijas un mācīšanās ir sarežģīts savienojums, un emocijas ir saistošais punkts starp uztvertajām sajūtām un domāšanu (Lawrence & Deepa, 2013). Mācīšanos savienojot ar emocionālā intelekta prasmju izmantošanu tiek attīsta uzvedība, kas saistīta ar sasniegumiem, mērķiem un personības izaugsmi. Skolēna garastāvoklis, sajūtas un emocijas ir vieni no faktoriem, kas nosaka viņa rezultātus skolā. Skolēni, kuriem ir augstāks EI, spēj labāk novirzīt stresu un mazināt satraukumu pirms eksāmeņiem un pārbaudēm. Turklāt studenti un skolēni ar augstākām interpersonālām spējām biežāk prasa palīdzību no skolotājiem un vienaudžiem (Ogundokun & Adeyemo, 2010). Ir definētas vairākas prasmes, kas nepieciešamas efektīvai sociālai mijiedarbībai un veiksmīgam mācību procesam: (a) emociju atpazīšana un regulācija, (b) paškontrolē, (c) mērķu izvirzīšana, (d) sociālā atbildība, (e) empātija, (f) problēmu risināšana, (g) konfliktu risināšana, (h) nepieciešamās prasmes vadīšanai un efektīvai piedalīšanās grupas darbā (Elias, 2004).

Akadēmiskie sasniegumi ir saistīti ar EI divām dimensijām (pielāgošanas spējām un stresa vadīšanu). Pielāgošanas spējas un stresa vadīšana ir saistītas. Akadēmiskais spiediens ir kā stresa faktors, kas visbiežāk izraisa interpersonālus sarežģījumus. Līdzīgi pozitīvu korelāciju EI ar akadēmiskajiem sasniegumiem pētījumos parāda arī autori Nelsons un Singhs (Nelson, 2002; Singh, 2009). Smadzeņu fizioloģiskā atbilde uz stresu bieži rada barjeru, kas neļauj bērnam veikt augstākus kognitīvus procesus. Kad bērni nejūtas droši skolā vai klasē, racionālie procesi, kas nepieciešami akadēmiskajiem sasniegumiem, tiek ignorēti emocionālo procesu – pašsaglabāšanās un izdzīvošanas – dēļ (Vail, 1994). Ja skolēns nespēj tikt galā ar stresu, neveiksmīgu komunikāciju ar citiem skolēniem un ja viņam jādomā par to, ka pēc stundām viņu fiziski iespaidos, viņam tiek apgrūtināta iespēja mācīties.

Pēdējo 10 gadu laikā ir veikti vairāki pētījumi, kas saistīti ar akadēmiskajiem sasniegumiem. Ir pārbaudīti faktori, kas varētu saistīties ar augstiem akadēmiskajiem sasniegumiem, piemēram, sociālā uzvedība (Taylor, Casten, Flickinger, Roberts, & Fulmore, 1994), akadēmiskā paškonceptija (self-concept) (Steele & Aronson, 1995; Wigfield & Karpathian, 1991), mācīšanās stratēģijas (Covington, 1984), motivācija (Deci & Ryan, 1985; 1992; Vallerand, Forteir, & Guay, 1995), ģimenes modelis (Baumrind, 1991) un sociāli ekonomiskais statuss (Shultz, 1993).

Plaši pētīta ir emocionālā intelekta ietekme uz cilvēka sniegumu darbā, bet pētījumu par tā ietekmi uz akadēmiskajiem sasniegumiem ir salīdzinoši mazāk. Tomēr ir pieejami pētījumi, kuros EI paredz augstākus rezultātus akadēmiskajos sasniegumos (Bar-On, 2003; Marques, Martin, & Brackett, 2006; Adeyemo, 2007). Ne visi no šiem pētniekiem ir snieguši empīriskus pierādījumus par saistību starp skolēnu EI un viņu rezultātiem mācībās (Ogundokun & Adeyemo, 2010). Pētnieki Jāgers un Abisamra savos pētījumos nonāk pie atziņām, ka EI pozitīvi korelē ar akadēmisko sniegumu (Jaeger, 2003). Turklāt Abisamras pētījuma rezultātā EI tiek iekļauts skolas mācību programmā (Abisamra, 2000). Līdzīgi Goulmens izstrādājis sociāli emocionālās mācību programmas, kas skolās pierādījušas savu augsto efektivitāti (Fatum, 2008).

Pētījumā „EI saistībā starp akadēmiskajiem sasniegumiem medicīnas studentiem” autors H. Fallahzadehs nonāk pie secinājumiem, ka EI spējām ir ievērojama saistība ar akadēmiskajiem sasniegumiem un EI paredz studenta sekmes mācībās. Tomēr jāpiebilst, ka dažas spējas atšķiras atbilstoši studenta dzimumam un dzīves vietai (Fallahzadeh, 2011). Arī pētnieks Grīnbergs (M.T. Greenberg) nonāk pie atziņām, ka, palielinot EI spējas pamatskolas vecuma bērniem, tiek uzlabots akadēmiskais sniegums, ļaujot bērniem pienācīgi izteikt emocijas, kā rezultātā bērniem ir vieglāk sakoncentrēties uzdevumam un apvaldīt emocijas. Līdz ar to samazinās uzvedības problēmas, kas veicina labāku akadēmisko sniegumu (Greenberg, Kusche, Cook, & Quamma, 1995). Līdzīgi arī citi šīs jomas pētnieki norāda, ka EI ir ļoti liela nozīme skolā (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Coper, Golden, Dornheim, & Tapia 1998). Tomēr ne visi pētījumi ir tik viennozīmīgi un ir arī tādi, kuru rezultāti liecina, ka EI ar akadēmiskajiem sasniegumiem saistības nav (Sutarso, Baggett, Sutarso, & Tapia, 1996; Koifman, 1998; Ogundokun & Adeyemo, 2010; Johnson, 2008; Suliman, 2010, kā minēts Fallahzadeh, 2011).

Kopumā apskatot literatūru var secināt, ka ir pietiekoši daudz pieejamu pētījumu, kuros apstiprinās EI saistība ar akadēmiskajiem sasniegumiem. Atšķirība ir atrodamā pētījumu rezultātos starp respondentu dzimumu un EI, kā arī EI un vecumu, kas arī ir viens no iemesliem šajā pētījumā apskatīt EI saistību ar dzimumu tieši konkrētā vecumā no 17 līdz 19 gadiem. Otrs pētījuma jautājums ietver izpētīt, kādām emocionālā intelekta spējām, kompetencēm pastāv saistība ar akadēmiskajiem sasniegumiem vidusskolēniem 17-19 gadu vecumā. Analizētie pētījumi norāda, ka nav izteikta viena spēja, kas garantētu augstus akadēmiskos sasniegumus. Tomēr autori iezīmē vairākas spējas kurām ir lielāka nozīme efektīvai sociālai mijiedarbībai un veiksmīgam mācību procesam. No teorētiskā koncepta, ko piedāvā EI pētnieks Bar-On var izcelt sekojošas spējas (a) interpersonālās attiecības - biežāk

prasa palīdzību no skolotājiem un vienaudžiem, (b) sociālo atbildīgumu – spēju būt sociāli atbildīgākam, (c) empātiju – veidot veiksmīgākas attiecības ar vienaudžiem, skolotājiem, (d) stresa toleranci – akadēmiskā spiediena panešanu, (f) impulsu kontroli – nodrošina koncentrēšanās un uzmanības noturību, (g) problēmu risināšanu – spēju risināt skolā uzdotos uzdevumus, konfliktus. No D. Goulmena piedāvātā jauktā modeļa var pievienot (a) emociju pārvaldīšanu – pastiprinās vēlme izpildīt sociālos un emocionālos mērķus, (b) sevis motivēšanu – izvirzīt augstus akadēmiskos mērķus, būt mērķtiecīgam. Pēc aplūkotajiem pētījumu rezultātiem šīm EI spējām vajadzētu būt noteicošām augstu akadēmisko sasniegumu iegūšanai.

## METODE

### Pētījuma dalībnieki

Pētījumā piedalījās 50 respondenti (25 puīši, 25 meitenes), vecumā no 17 līdz 19 gadiem. 21 (42%) respondenti 17 gadus veci, 19 respondenti 18 (38%) gadu vecumā un 10 (20%) respondenti 19 gadu vecumā. Viens no respondentiem netika iekļauts pētījuma izlasē, jo neatbilda mērķa grupas vecumam. Pētījuma dalībnieki bija 11. un 12. klases skolēni no divām Rīgas vidusskolām. Respondentiem nodrošināta konfidencialitāte un personas datu aizsardzība.

### Instrumentārijs

Lai noteiktu emocionālā intelekta spēju līmeni, tika izmantota EI pētnieka Bar-On „*Emocionālā intelekta aptauja*” (The Bar-On, Emotional Quotient Inventory, EQ – i, Bar-On, 1999).

EI aptauja Latvijā tika adaptēta 2003. gadā G.Malzubra maģistra darba ietvaros. 2007. gadā A. Gaitnieces-Putānes disertācijas darba ietvaros kopā ar M.Račevsku tika uzlaboti panti, līdz ar to arī aptaujas statistiskie rādītāji. Latvijas adaptētās versijas kopējie un faktoru iekšējie saskaņotības rezultāti ir ļoti augsti ( $\alpha = 0,73 - 0,94$ ), bet neatkarības, pašparliecības, empātijas un realitātes izjūtas apakšskalās rezultāts  $\alpha$  tikai nedaudz pazemināts zem 0,7 ( $\alpha = 0,66 - 0,69$ ) (Gaitniece-Putāne, 2008). Aptauja nosaka ne tikai EI līmeni, bet parāda arī sociālā profila iezīmes (Bar-On, 2005).

EI aptauja sastāv no 133 apgalvojumiem, kuri veido 5 galvenās kompetenču grupas, kas kopā sastāv no 15 EI spējām: 1. Intrapersonālās spējas (pašapziņa un pašizpaušme) (a) informētība par savu emocionālo stāvokli – apzināties un saprast savas emocijas, (b) pašpārlicība – efektīvi un konstruktīvi izteikt savas un citu emocijas, (c) sevis pieņemšana – precīzi sevi uztvert, saprast un pieņemt, (d) pašaktualizācija – censties sasniegt izvirzītos mērķus un realizēt savu potenciālu, (e) patstāvība – būt pašpaļāvīgam un emocionāli neatkarīgam; 2. Interpersonālās spējas (socialās zināšanas un interpersonālās attiecības) (a) interpersonālās attiecības – izveidot abpusēji apmierinošas attiecības un dot/saņemt intimitāti, pieķeršanos, (b) sociālais atbildīgums – sadarboties ar citiem un identificēties ar savu sociālo grupu, (c) empātija – apzināties un saprast, kā citi jūtas; 3. Pielāgošanās spējas (problēmsituāciju atrisināšana) (a) problēmu risināšana – spēja risināt savas personīgās problēmas, kā arī spēja risināt citu problēmsituācijas, (b) realitātes izjūta caur emocijām un

domām – pielāgot savas sajūtas un domas jaunām situācijām, (c) elastīgums – atšķirt subjektīvo pieredzi (sajūtas un emocijas) no objektīvās realitātes; 4. Stresa vadīšanas spējas (emociju vadība un regulēšana) (a) stresa tolerance – efektīva un konstruktīva emociju vadīšana, (b) impulsu kontrole – konstruktīva un efektīva emociju kontrole; 5. Vispārējais noskaņojums (pašmotivācija) (a) laimes izjūta – justies apmierinātam ar sevi un citiem, kā arī ar dzīvi kopumā, (b) optimisms – būt pozitīvam un uzvert notikumus dzīvē no gaišākās puses (Bar-On, 2006).

Katru apgalvojumu respondents var novērtēt piecu punktu Likerta skalā no 1 līdz 5, kur 1 punkts nozīmē „Nekad vai ļoti reti attiecas uz mani”, bet 5 punkti „ļoti bieži vai vienmēr attiecas uz mani”. 61 apgalvojums tiek pārkodēts, jo ir ar pretēju nozīmi. Pēc tam respondenta iegūtos punktus saskaita. Lielāks iegūtais punktu skaits liecina par augstāku EI līmeni. Kopumā EI aptauja sastāv no 5 lapām (ievads, instrukcija, apgalvojumi un atbilžu lapa).

Pie EI aptaujas tika pievienots jautājums par akadēmiskajiem sasniegumiem, kurā respondentam jānorāda sava latviešu valodas, matemātikas un angļu valodas atzīme iepriekšējā semestrī. Ņemot vērā šīs 3 atzīmes, tika aprēķināta katra vidusskolēna vidējā atzīme, kas nosaka viņa akadēmisko līmeni. Šie mācību priekšmeti tika izvēlēti, jo latviešu valoda un matemātika ir iekļauta vidusskolas obligātajos centralizētajos eksāmenos, bet angļu valoda ir kā viena no svešvalodām, kuru ir iespējams izvēlēties kā gala pārbaudījumu. Līdz ar to tas varētu garantēt pietiekamu motivāciju (vidusskolas beigšana, kritērijs stājoties augstākās izglītības iestādēs) augstākas atzīmes iegūšanai starposmā (skat. 1. pielikumu).

## **Procedūra**

Aptaujas aizpildīšana norisinājās 2 skolās. Vienā skolā aptauju aizpildīja 30 skolēni, kas visi atradās vienā telpā – kopā divas klases (11., 12. klase). Otrā skolā aptauju aizpildīja 20 respondenti (11. klase). Uz aptauju lapām bija pievienoti jautājumi par vecumu, dzimumu, klasi un akadēmiskajiem sasniegumiem. Aptaujai atvēlētais laiks bija 40 minūtes, bet abās reizēs ilgāks laiks par 30 minūtēm nebija nepieciešams. Atļauja no vecākiem netika prasīta, jo lielākā daļa jauniešu jau bija sasnieguši 18 gadu vecumu un pētījums nepētīja atsevišķi katru skolēnu, bet sakarības kopumā. Skolēniem bija iespēja norādīt uz aptaujām savu e-pasta adresi, ja bija vēlēšanās uzzināt savus rezultātus. Informācijas apstrādāšanai tika izmantotas programmas SPSS 22.versija un MS EXCEL.

## REZULTĀTI

Lai atbildētu uz pētījumā izvirzīto jautājumu, kurām emocionālā intelekta kompetencēm un spējām pastāv sakarība ar akadēmiskajiem sasniegumiem, vispirms visām piecām kompetenču grupām un spējām atsevišķi tika veikta aptaujas ticamības pārbaude, izmantojot Kronbaha alfas koeficientu, kā arī pārbaudīts vai grupas atbilst normālam sadalījumam. Pēc visām emocionālā intelekta skalām un akadēmisko sasniegumu skalām izlases atbilst normālam empīriskajam sadalījumam (asimetrijas un ekscesa koeficienta vērtībām,  $n=50$ ). Ņemot vērā atbilstību normālam empīriskajam sadalījumam, tālāk tika izmantotas parametriskās statistiskās apstrādes metodes. Aprēķināta korelācijas analīze – izmantots Pīrsona korelācijas koeficients un, lai noteiktu, vai starp puīšu un meiteņu izlasēm pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības, tika izmantots  $t$  – kritērijs.

*1.tabula*

### Pīrsona korelācijas koeficienti starp emocionālo intelektu un akadēmiskajiem sasniegumiem pētāmajai izlasei kopā (N=50)

Emocionālā intelekta aptaujas mainīgie lielumi	Latviešu valoda	Angļu valoda	Matemātika	Vidējā atzīme
<b>Intrapersonālās spējas</b>	0,41**	0,18	0,32*	0,36**
Informētība par savu emoc. stāvokli	0,21	0,04	0,1	0,14
Pašpārliecība	0,28*	0,21	0,18	0,28
Sevis pieņemšana	0,35*	0,19	0,38**	0,36**
Pašaktualizācija	0,35*	-0,03	0,2	0,19
Patstāvība	0,4**	0,34*	0,36**	0,45**
<b>Interpersonālās spējas</b>	0,4**	-0,06	0,13	0,17
Interpersonālās attiecības	0,24	0,11	0,26	0,24
Sociālais atbildīgums	0,35*	-0,14	-0,01	0,06
Empātija	0,42**	-0,18	0,01	0,07
<b>Pielāgošanās spējas</b>	0,42**	0,29*	0,29*	0,41**
Problēmu risināšana	0,22	0,29*	0,21	0,3*
Realitātes izjūta caur emoc. un domām	0,39**	0,15	0,18	0,29*
Elastīgums	0,31*	0,23	0,28*	0,34*
<b>Stresa vadīšanas spējas</b>	0,2	0,38**	0,32*	0,38**
Stresa tolerance	0,42**	0,36**	0,44**	0,49**
Impulsu kontrole	-0,01	0,3*	0,15	0,19
<b>Vispārējais noskaņojums</b>	0,36**	0,08	0,33*	0,3*
Laires izjūta	0,18	0,03	0,24	0,17
Optimisms	0,52**	0,11	0,38**	0,39**
<b>EI kopējie rādītāji</b>	0,48**	0,21	0,36**	0,42**

\*\* $p < 0,01$

\*  $p < 0,05$

1. tabulā redzams, ka kopējai izlasei atzīmes latviešu valodā, angļu valodā, matemātikā un vidējā atzīme parāda pozitīvu statistiski nozīmīgu saistību ar emocionālo intelektu lielākajā daļā rādītājos, pierādoties emocionālā intelekta nozīmībai. No mācību priekšmetiem vismazākā nozīmība emocionālā intelekta spējām un kompetencēm parādās saistībā ar angļu valodas vērtējumu - divām kompetencēm un četrām spējām, bet mācību priekšmeta vērtējumam matemātikā un latviešu valodā statistiski nozīmīga saistība parādās četrās kompetencēs. Visas spējas intrapersonālajā kompetencē, izņemot informētību par savu emocionālo stāvokli, parāda statistiski nozīmīgu saistību ar latviešu valodas atzīmi. Spējas – patstāvība un stresa tolerance – parāda statistiski nozīmīgu saistību visos mācību priekšmetos.

*2.tabula.*

**Puišu un meiteņu izlases, emocionālā intelekta un akadēmisko sasniegumu aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji, Kronbaha alfas rādītāji (N=50)**

Emocionālā intelekta aptaujas mainīgie lielumi	Dzimums					
	Puiši (n=25)		Meitenes (n=25)		t	$\alpha$
	M	SD	M	SD		
<b>Intrapersonālās spējas</b>	132,8	20,97	131,6	19,26	0,21	0,83
	4		4			
Informētība par savu emoc. stāvokli	26,52	4,65	25,6	6,18	0,59	0,77
Pašpārlicība	23,32	4,7	23,88	5	-0,41	0,72
Sevis pieņemšana	30,8	5,73	29,48	5,69	0,82	0,82
Pašaktualizācija	31,36	5,83	33	4,92	-1,07	0,78
Patstāvība	20,84	5,02	19,68	4,07	0,89	0,71
<b>Interpersonālās spējas</b>	99,88	13,97	105,8	12,54	-1,59	0,73
			4			
Interpersonālās attiecības	38,6	6,54	38,36	7,14	0,12	0,81
Sociālais atbildīgums	32,6	5,27	35,28	4,21	-1,99*	0,73
Empātija	28,68	5,1	32,2	3,79	-2,77*	0,73
<b>Pielāgošanās spējas</b>	83,68	11,1	83,44	11,19	0,08	0,61
Problēmu risināšana	27,04	4,57	26,6	4,1	0,36	0,72
Realitātes izjūta caur emoc. un domām	31,92	5,58	31,84	5,86	0,05	0,72
Elastīgums	24,72	4,06	25	5,3	-0,21	0,7
<b>Stresa vadīšanas spējas</b>	60,12	8,8	54,28	9,86	2,21*	0,6
Stresa tolerance	29,8	4,43	27,76	5,05	1,52	0,72
Impulsu kontrole	30,32	6,11	26,52	6,64	2,1*	0,83
<b>Vispārējais noskaņojums</b>	62,4	9,07	63,84	9,84	-0,54	0,78
Laiemes izjūta	33,72	5,25	33,92	6,36	-0,12	0,84

Optimisms	28,68	4,72	29,92	4,31	-0,97	0,74
Latviešu valodas atzīme	5,2	1,23	6,16	1,1	-2,91*	0,74
Matemātikas atzīme	5,52	1,05	5,88	1,48	-0,99	0,74
Angļu valodas atzīme	6,36	1,55	6,20	1,66	0,35	0,74
<b>Vidējā atzīme</b>	5,69	0,99	6,08	1,23	-1,23	0,74
<b>EI kopējie rādītāji</b>	438,9	51,65	439,0	46,82	-0,01	0,79
	2		4			

\* $p < 0,05$

Emocionālā intelekta aptaujas rezultātiem un akadēmiskajiem sasniegumiem (latviešu valodas atzīme, angļu valodas atzīme, matemātika un vidējā atzīme) tika aprēķināti aprakstošie statistikas rādītāji un secinošie statistikas rādītāji. Emocionālā intelekta aptaujas kompetenču grupas un spējas atsevišķi, kopumā uzrāda augstus saskaņotības rādītājus ( $\alpha = 0,6 - 0,84$ )(skat. 2.tabulu). Kā arī tika noteikts, ka pētījuma grupas un kompetenču grupas, spējas atbilst normālam sadalījumam (skat. 2.tabulu).

2.tabulā ir redzams, ka starp puīšu un meiteņu grupu izlasēm pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības trīs EI spējās – sociālais atbildīgums ( $t = -1,99$ ;  $p < 0,05$ ), empātija ( $t = -2,77$ ;  $p < 0,05$ ), kurās meiteņu grupa uzrāda augstākus rādītājus un impulsu kontrolē ( $t = 2,1$ ;  $p < 0,05$ ) šajā spējā augstākus rādītājus uzrāda puīšu grupa. Statistiski nozīmīgu atšķirību rezultātos parāda arī kompetence – stresa vadīšanas spēja ( $t = 2,21$ ;  $p < 0,05$ ), kurā puīšu grupa uzrāda augstākus rādītājus pateicoties augstākam impulsu kontroles rādītājam. Pārējās spējās un kompetencēs statistiski nozīmīga atšķirība neparādās.

Salīdzinot pārējās priekšmetu atzīmes – angļu valodu un matemātiku abās grupās šie rādītāji ir ļoti līdzīgi, bet vidējā atzīme nedaudz augstāka ir meiteņu grupai. Kopējā emocionalā intelekta rādītāji abām grupām praktiski neatšķiras (skat. 2.tabulu).

## DISKUSIJA

Atbildot uz pētījuma jautājumu, kurām emocionālā intelekta spējām un kompetencēm pastāv sakarība ar akadēmiskajiem sasniegumiem, iegūtajos rezultātos parādās statistiski nozīmīga saistība lielā daļā kompetenču un spējās, kas ir atkarīgs no mācību priekšmeta.

Pētījuma izlasē visām spējām intrapersonālajā kompetencē, izņemot informētību par savu emocionālo stāvokli, ir statistiski nozīmīga saistība ar latviešu valodas atzīmi. To var skaidrot ar emociju pārvaldīšanu – sociālo un emocionālo mērķu izpildi, vēlmi sevi pierādīt, būt pašpaļāvīgam un emocionāli neatkarīgam. Spējām – patstāvība, stresa tolerance, elastīgums, sevis pieņemšana un optimisms – ir statistiski nozīmīga saistība ar vērtējumiem vismaz divos mācību priekšmetos. Tas apstiprina teorētiskās atziņas par stresa toleranci, kas mazina un ļauj izturēt akadēmisko spiedienu. Patstāvības spējas rādītājs varētu būt nozīmīgāks par pārējā spējām, jo svarīga ir skolēna prasme veikt mācību procesu patstāvīgi, paļaujoties uz sevi (Fallahzadeh, 2011). Spēju – elastīgums un sevis pieņemšana – nozīmīgums var izpausties skolēna prasmē labāk adaptēties neierastos, mainīgos apstākļos, spēju pielāgoties skolotājam, labāk pildīt negaidītus uzdevumus un uztvert jaunu mācību vielu. Optimisma spēja dod pozitīvu skatījumu pret notiekošo. Domājot pozitīvi, skolēns jūtas labāk un pārliecinošāk par sevi, kas līdz ar to var veicināt labāku mācību procesu.

Kopumā rezultāti neuzrāda kādu izteiktu emocionālā intelekta kompetenci, kas atbilstu teorijā gūtajām atziņām. Tomēr pētījuma rezultāti liecina par EI spējām, kurām varētu būt lielāks nozīmīgums mācību priekšmetu apgūšanai – patstāvība, stresa tolerance, elastīgums, sevis pieņemšana un optimisms, – kas nozīmē, ka šīs spējas var nodrošināt augstākus akadēmiskos sasniegumus.

Apskatot otru pētījumā izvirzīto jautājumu, vai pastāv atšķirības starp emocionālā intelekta kompetencēm un spējām puisi un meiteņu grupās, statistiski nozīmīgas atšķirības starp meiteņu un puisi grupām parādās trīs emocionālā intelekta spējās – sociālais atbildīgums, empātija, impulsu kontrole. Pirmajās divās spējās augstāki rādītāji ir meiteņu grupai. Turpretī, spēja – impulsu kontrole – ir augstāka puisi grupai. Pēc teorijā apskatītās informācijas meitenēm vajadzētu būt prasmīgākām savu sajūtu formulēšanā (Herbert & Stipek, 2005), kas daļēji saskan ar empātijas spēju, kad jāapzinās un jāsaprot, kā citi jūtas. Meiteņu grupai ir arī augstāks rādītājs spējai – sociālais atbildīgums, kas nozīmē, ka meitenes labāk spēj sadarboties, dibināt sociālos kontaktus un būt sociāli apzinīgākas nekā puisi, kas arī daļēji sasaistās ar iepriekš minēto teoriju. Turpretī puisi grupai augstāks rādītājs ir spējai impulsu kontrole. Teorijā gūtās atziņas norāda, ka puisi mazāk izrāda emocionālās izteiksmes,

līdz ar to tiem varētu būt mazāk impulsīvu darbību. Šīs EI spējas atšķirību varētu skaidrot arī no bioloģiskā viedokļa – puīšu un meiteņu atšķirīgās ķermeņa uzbūves.

Kopējie pētījuma rezultāti liecina, ka meiteņu izlasei EI nav vērā ņemami augstāks par puīšu grupu, kas nesaskan ar teorijā gūtajām atziņām, ka sievietēm ir augstāks EI nekā vīriešiem (Bruni, Ferini-Strambi, Russo, Antignani, Innocenzi, & Ottaviano, 2006). Šo rezultātu var skaidrot ar nelielo respondentu skaitu (50), ļoti iespējams, ka, palielinot respondentu izlasi, šī tendence parādītos.

Pētījumā apstiprinās emocionālā intelekta un akadēmisko sasniegumu saistība. Kopējā izlasē starp emocionālo intelektu un akadēmiskajiem sasniegumiem ir pozitīva statistiska saistība. Noteicošs ir izlases lielums, jo vairāki neatbilstoši rezultāti no normas var krasi izmainīt kopējos rezultātus. Svarīgi ir izvēlēties vairākas skolas ar dažādiem līmeņiem un sekot līdzī akadēmisko sasniegumu atbilstībai, ievērojot skolotāja iespējamo subjektivitāti. Ja iespējams, izmantot papildus standartizētus testus, kas apskatītu akadēmiskās zināšanas noteiktajā mācību priekšmetā, iegūstot precīzāku priekšstatu par skolēna šā brīža akadēmiskajām zināšanām.

Turpmākajos pētījumos, palielinot pētījuma izlasi, būtiski saprast, cik ļoti izteikta nozīmība EI spējām saistībā ar akadēmiskajiem sasniegumiem, kā arī starp pašām spējām. Ja apstiprinātos emocionālā intelekta spēju nozīmīgums noteiktos mācību priekšmetos, varētu veicināt konkrēto spēju attīstību sekmju uzlabošanai vēlamajā mācību priekšmetā, līdzīgi kā D. Goulmena izstrādātās sociāli emocionālās mācību programmas, kas skolās pierādījušas savu augsto efektivitāti (Fatum, 2008).

## SECINĀJUMI

Šī pētījuma mērķis izpētīt, kādām emocionālā intelekta spējām un kompetencēm pastāv sakarība ar akadēmiskajiem sasniegumiem, kā arī apskatīt šo saistību dzimumatšķirības kontekstā, ir sasniegts. Tika gūts padziļināts priekšstats par emocionālā intelekta vēsturi, definīcijām, modeļiem un nozīmi. Apskatīts mainīgais lielums – akadēmiskie sasniegumi, kā arī akadēmisko sasniegumu saistība ar emocionālo intelektu, kas ir apstiprinājusies pētījumos. Saistībā ar šajā pētījumā izvēlēto vecumposmu tika veikts teorētiskais ieskats EI attīstībā un EI saistībā ar cilvēka vecumu un dzimumu, kā arī izkristalizētas EI spējas un kompetences, kurām varētu būt lielāka nozīme mācību procesā.

Teorētiskajā daļā uzmanība tika pievērsta trīs galvenajiem EI modeļiem – spēju modelim, kura pārstāvji ir J. Majers un P. Salovejs, R. Bar-On jauktajam modelim un D.Goulmena jauktajam modelim. Katrs no šiem modeļiem savā konceptā iekļauj dažādas emocionālā intelekta spējas, bet kā pamats pētījumam tika ņemts R. Bar-On koncepts un tika izmantota šī zinātnieka izstrādāta EI aptauja. Iespējams, šāda veida skatījums neļāva izcelt kāda cita zinātnieka piedāvātā EI koncepta spējas vai kompetences. Akadēmisko sasniegumu un to saistības ar EI analizē tika izkristalizētas spējas, kurām ir lielāka nozīme mācību procesā. Līdz ar to izceltas tika divas kompetences – interpersonālās un stresa vadīšanas spējas.

Bakalaura darba empīriskās daļas rezultāti parāda, ka ir vairākas spējas, kurām varētu būt lielāka saistība ar augstāku sniegumu mācību procesā nekā citām spējām. Rezultātos apstiprinās pierādītā saistība starp EI un akadēmiskajiem sasniegumiem, izēlot spējas - patstāvība, stresa tolerance un optimisms. Apskatot pētījuma otro jautājumu, vai pastāv atšķirības starp emocionālā intelekta rādītājiem puisi un meiteņu grupās, var secināt, ka būtiskas atšķirības nepastāv. Statistiski nozīmīgas atšķirības parādās trīs emocionālā intelekta spējās (sociālais atbildīgums, empātija, impulsu kontrole) un vienā emocionālā intelekta kompetencē (stresa vadīšanas spējas). Tas daļēji ir sasaistāms ar teoriju, ka vīrieši pielieto mazāk emocionālās izteiksmes, nekā sievietes. Drošāka un precīzāka priekšstata gūšanai būtu nepieciešama lielāka respondentu izlase, kas ļautu precīzāk apskatīt kopējo tendenci un paskatīties šo sakarību un dzimumatšķirību citā vecuma posmā ar citiem mācību priekšmetiem.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

- Abisamra, N. (2000). *Research in Education* .The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in Eleventh Graders.FED. (pp. 620-661).
- Adeyemo, D.A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of University students. *Psychology and Developing Societies*, 19, 2, 199-213.
- Akadēmiskās informācijas cenrs. (2015). Latvijas Republikas izglītības sistēma. Iegūts 2016.g. 10.martā no <http://www.aic.lv/portal/izglitiba-latvija/izglitibas-sistema>.
- Akbar, M., Shah, A.A., Khan, E.A., & Akhter, M., (2011). Relationship between emotional intelligence and academic achievement among higher secondary school students. *Pakistan Journal of Psychology*, 42, 2, 43-56.
- Bar-On, R. (2006).The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent and can it be done? *Perspective in Education*, 21, 4, 3-13.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto. Multi-Health Systems.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-94.
- Berrocal, P.F., & Extremera, N.( 2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema* (Vol. 18., pp. 7-12). University of Malaga.
- Bhadouria, P.(2013). Role of Emotional Intelligence for Academic Achievement of Students. *Research Journal on Educ'l Sciences* (Vol.1 (2).
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2005). *The emotional intelligence quick book:Everything you need to know to put your EQ to work*. New York.
- Brearley, M. (2001).*Emotional Intelligence in the classroom: Creative learning strategies for 11-18 year olds*. UK.Crown House Publishing Company LLC.

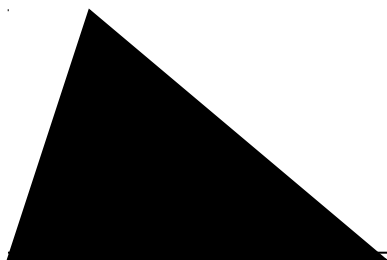
- Bruni, O., Ferini-Strambi, L., Russo, P. M., Antignani, M., Innocenzi, M., Ottaviano, P. (2006). Sleep disturbances and teacher ratings of school achievement and temperament in children. *Sleep Medicine*, 7(1), 43-48.
- Coleman, A. (2008). *A Dictionary of Psychology*. Oxford University Press.
- Cooper, R. K. (1996). EQ map. San Francisco: AIT & Essi Systems.
- Covington, M.V. (1984). The motive for self-worth. In R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education*. New York; Academic. (1:77-113)
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. London: Penguin Books.
- Deci, E.L. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement.. In A.K. Boggiano and T.S. Pittman (Eds.). *Achievement and motivation: A social- development perspective*. New York: Cambridge University Press. 9-36.
- Diperna, J.C., & Elliott, S.N. (2000). *ACES: The academic competence evaluation scales*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Elias, M.J. (2004). *The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention*. *Learning Disability Quarterly*, 27.
- Emmerling, R.J., Vinod, K., Shanwal, M., & Mandal, K. (2008). *Emotional Intelligence. Theoretical and Cultural Perspectives*. Nova Science Publishers. New York.
- Emerling, R.J., & Goleman, D. (2003). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence*.
- Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. London: Praeger.
- Fallahzadeh, H. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement in medical science students in Iran. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 30, 1461-1466.
- Fatum, B.A. (2008). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in elementary-school children. *Doctoral Dissertations* (pp. 265).
- Gaitniece-Putāne, A. (2008). Agresija, emocionālā intelekta un stoicisma saistība 20-25 un 30-35 gadus veciem respondentiem. *Latvijas universitātes raksti, Psiholoģija* 742. sējums. Latvijas universitāte.

- Geher, G. (2004). *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. Hauppauge, New York. Nova Science Publishers.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. A Bantam Book. New York.
- Goleman, D. (1998b). *What makes a leader?* Harvard Business Review, November/December.
- Goleman, D. (2001). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 13-26). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2003). *Apples and Applesauce, Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*, 1(3), 425-448.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Boston: Harvard Business Schools Press.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T., & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-age children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychology*, 7, 117-136.
- Haghighi, S., Zemestani, M., & Samavi, A. (2013). Study of Emotional Intelligence from childhood to middle Age. *Journal of Life Science and Biomedicine* 3(3), 189-192.
- Herbert, J. & Stipek, D. (2005). The emergence of gender difference in children's perceptions of their academic competencies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26 (3), 276-295.
- Hoy, W.K., Sabo, D., & Barnes, K. (1996). Organization health and faculty trust: A view from the middle level. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 23-41.
- Hoy, W.K., & Hannum, J.W. (1997). *Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement*. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Iroegbu, O.M. (1992). The impact of family background factors on academic achievement. *Journal of Technical Education*, 1, 87-92.
- Jaeger, J. (2003). A conceptual framework for emotional intelligence in education: Factors affecting student achievement. *Doctoral dissertation* (Vol. XIV., 2, pp. 41-44). Texas A&M University-Kingsville.
- Jerrell, C., Cassidy, M.A., Eissa. (2008). *Emotional Intelligence*. (pp.93-96). Peter Lang. New York.
- Khosravi, B.G., Manafi, M., Hojabri, R., Aghapour, A.H., & Gheshmi, R. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Effective Delegation. *International journal of Business and Social Science* (Vol. 2., No. 19).

- Labouvie-Vief, G., Devoe, M., & Bulka, D. (1989). Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the life span. *Psychology and Aging*, 4, 425-437.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology*, 142, 1, 133-143.
- Lawrence, A.S.A., & Deepa, T. (2013). Emotional intelligence and academic achievement of high school students in Kanyakumari district. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2, 101-107.
- Maraichelvi, A., & Rajan, S. (2013). The Relationship between Emotional Intelligence and the Academic Performance among Final Year under Graduates. *Universal Journal of Psychology* 1(2), 41-45.
- Marquez, P.G., Martin, R.P., & Bracket, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psichotema*, 18(Supl.), 18-23.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayberg, H. (2005). Deep brain stimulation for treatment-resistant depression. *Neuron*, 45, 651-660.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mcevoy, G.M., & Cascio, W. F. (1989). Cumulative evidence of the relationship between employee age and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 74, 11-17.
- Nelson, D.B., Jin., & Wang, XH. (2002). *Reliability and validity parametrs for the Chinese version of the emotional skills assessment process*. East china Normal University. Shanghai, China.
- Ogundokun, M.O., & Adeyemo, D.A. (2010). *The moderating influence of age , instrinsic and extrinsic motivation*. Adeyemo University of Ibadan Nigeria.
- Osokoya, M.M. (1998). *Some determinant of secondary school students 'a Academic achievement in Chemistry in Oyo State*. Unpublished Ph.D Thesis, University of Ibadan, Ibadan, Nigeria.
- Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1210.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1991). *Emotional intelligence*. Department of Psychology. Box 11A Yale Station.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current directions in psychological science* (Vol. 14 -6).
- Salovey, P., Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2004). *Emotional intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Dude Publishing. New York.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504 -1513.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J. Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schultz, G.F. (1993). Socioeconomic advantage and achievement motivation: Important mediators of academic performance in minority children in urban schools. *Urban Review*, 25, 221-232.
- Shouse, R.C., & Brinson, K. H. (1995). *Sense of community and academic effectiveness in American high schools: Some cautionary, yet promising evidence from nells* Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Salt Lake City, UT.
- Singh, B., Singh, M., & Singh, K. (2009). *The influence of emotional intelligence and learning style on student's academic achievement*. Academy of Language Studies, Universiti Teknologi MARA Sarawak.
- Steele, C.M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Sternberg, R.J. (2000). *Handbook of intelligence*. New York. Yale university.
- Sturman, M. C. (2003). Searching for the inverted U-shaped relationship between time and performance: Meta- analyses of the experience/performance, tenure/performance, and age/performance relationship. *Journal of Management*, 90, 269-283.
- Taylor, R.D., Casten, R., Flickniger, S.M., Roberts, D., & Fulmore, C.D. (1994). Explaining the school performance of African American Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 21-44.
- Vail, P.(1994). *Emotion: The On Off Switch for learning*. Rosemont, NJ:Modern Learning Press.

- Vallerand, M.S., Fortier, R.J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Wharam, J.(2009). *Emotional Intelligence*. Winchester, UK. O Books.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and What Can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.



# Bar-On EQ-i™

Reivens Bar-Ons

---

## levads

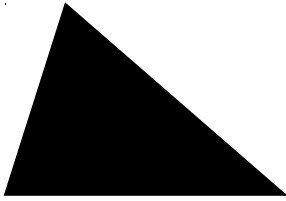
Šī aptauja sastāv no apgalvojumiem, kas ļauj Jums raksturot sevi, nosakot, kādā mērā katrs apgalvojums lielākajā daļā gadījumu un situāciju ir *paties attiecībā uz Jūsu jūtām, domām un rīcību*. Katram apgalvojumam ir iespējami 5 atbilžu varianti:

- 1 - Nekad vai ļoti reti attiecas uz mani**
- 2 - Reti attiecas uz mani**
- 3 - Dažreiz attiecas uz mani**
- 4 - Bieži attiecas uz mani**
- 5 - Ļoti bieži vai vienmēr attiecas uz mani**

## Instrukcija

Izlasiet katru apgalvojumu un izvēlaties, kurš no 5 iespējamajiem variantiem Jums vislabāk atbilst. Atzīmējiet savu izvēli atbilžu lapā, pārsvītrojot to ciparu, kas atbilst izvēlētajam variantam.

Ja apgalvojums neattiecas uz Jums, atzīmējiet to variantu, kurš vislabāk apraksta to, kā Jūs šādās situācijās justos, domātu vai rīkotos. Ja apgalvojumā nav ietverta visa informācija, ko Jūs vēlētos, izvēlieties to atbildi, kura liekas vispiemērotākā pat, ja Jūs neesat pārliecināts par to. Šajā aptaujā nav "pareizu" vai "nepareizu" atbilžu. Atbildiet atklāti un godīgi par to, kāds Jūs patiesībā esat, nevis, kāds Jūs vēlētos būt vai kā Jūs vēlētos tikt uztverts. Izpildes laiks nav ierobežots, tomēr centieties strādāt veikli. Pārliecinieties, ka esat atbildējis uz katru jautājumu.



**1 - Nekad vai ļoti reti attiecas uz mani**

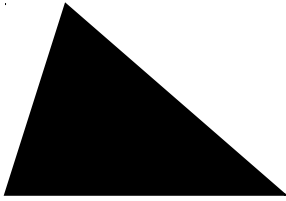
**2 - Reti attiecas uz mani**

**3 - Dažreiz attiecas uz mani**

**4 - Bieži attiecas uz mani**

**5 - Ļoti bieži vai vienmēr attiecas uz mani**

- 
- |  |   |
|--|---|
| 1. Pārvarot grūtības, es mēģinu virzīties uz priekšu soli pa solim.                            | 21. Es patiešām nezinu, kas man labi padodas.                                       |
| 2. Man ir grūti izbaudīt dzīvi.  | 22. Es nespēju izteikt savas domas citiem.  |
| 3. Man labāk patīk tāds darbs, kurā man ir diezgan skaidri noteikts, kas man ir jādara.        | 23. Man ir grūti dalīties ar citiem savās dziļākajās jūtās.                         |
| 4. Es zinu, kā tikt galā ar problēmām, kas mani uztrauc.                                       | 24. Man trūkst pašpaļāvības.  |
| 5. Man patīk visi cilvēki, ko satieku.   | 25. Man liekas, ka esmu zaudējis prātu.   |
| 6. Es cenšos dzīvot savu dzīvi ar jēgu.  | 26. Pārsvārā es esmu optimistiski noskaņots par to, ko es daru.                     |
| 7. Man ir diezgan viegli izpaust jūtas.  | 27. Kad es sāku runāt, man ir grūti apstāties.                                      |
| 8. Es cenšos uztvert lietas tādas, kādas tās patiesībā ir, nefantazējot un nesapņojot par tām. | 28. Visā visumā man ir grūti pielāgoties pārmaiņām.                                 |
| 9. Es apzinos savas jūtas.   | 29. Man patīk iegūt problēmas kopainu, pirms es mēģinu to atrisināt.                |
| 10. Es nespēju izrādīt savu pieķeršanos.   | 30. Mani nesatrauc, ja izmantoju citus cilvēkus, it īpaši, ja viņi to ir pelnījuši. |
| 11. Lielākajā daļā gadījumu es jūtos pārliecināts par sevi.                                    | 31. Es esmu visnotaļ dzīvespriecīgs cilvēks.  |
| 12. Man ir sajūta, ka ar manu prātu kaut kas nav kārtībā.                                      | 32. Man labāk patīk, ka citi cilvēki pieņem lēmumu manā vietā.                      |
| 13. Man ir grūti kontrolēt savas dusmas.   | 33. Es spēju tikt galā ar stresu, nekļūstot pārāk nervozs.                          |
| 14. Man ir grūti uzsākt kaut ko jaunu.   | 33.a Es savā dzīvē daru tikai labu.   |
| 15. Nonākot sarežģītā situācijā, es mēģinu par to iegūt visu pieejamo informāciju.             | 34. Es par visiem cilvēkiem esmu labās domās.                                       |
| 16. Man patīk palīdzēt cilvēkiem.  | 35. Man ir grūti saprast to, kā es jūtos.   |
| 17. Man ir grūti smaidīt.  |   |
| 18. Es nesaprotu, kā jūtas citi cilvēki.   | 36. Pāris pēdējo gadu laikā es esmu maz ko sasniedzis.                              |
| 19. Strādājot kopā ar citiem cilvēkiem, es paļaujos vairāk uz viņu domām, nekā uz savām.       | 37. Ja es dusmojos uz citiem, es spēju viņiem to pateikt.                           |
| 20. Es ticu, ka spēju tikt galā ar grūtām situācijām.  | 38. Es esmu pieredzējis kaut ko dīvainu, ko nevaru izskaidrot.                      |
|  | 39. Man ir viegli iegūt draugus.  |



**1 - Nekad vai ļoti reti attiecas uz mani**

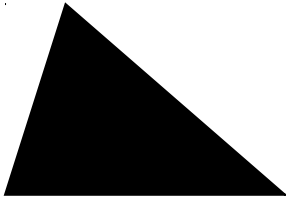
**2 - Reti attiecas uz mani**

**3 - Dažreiz attiecas uz mani**

**4 - Bieži attiecas uz mani**

**5 - Ļoti bieži vai vienmēr attiecas uz mani**

- 
- |   |   |
|---|---|
| 40. Man ir laba pašcieņa.   | 61. Es apstātos un palīdzētu raudošam bērnam atrast viņa vecākus, pat ja man šajā laikā jābūt kaut kur citur. |
| 41. Es daru ļoti savādas lietas.  | 62. Ar mani kopā ir jautri.   |
| 42. Mana impulsivitāte rada problēmas.  | 63. Es apzinos to, kā es jūtos.   |
| 43. Man ir grūti mainīt savu viedokli.  | 64. Es jūtu, ka man ir grūti kontrolēt savu nemieru.  |
| 44. Es labi saprotu kā citi cilvēki jūtas.  | 65. Mani nekas neuztrauc.   |
| 45. Saskaņoties ar problēmu, es vispirms apstājos un padomāju.                    | 66. Manas intereses mani vairs neaizrauj.   |
| 46. Citi uzskata, ka ir grūti paļauties uz mani.                                  | 66.a Es esmu juties samulsis par savu rīcību.   |
| 47. Es esmu apmierināts ar savu dzīvi.  | 67. Ja es kādam nepiekrītu, es varu to pateikt.   |
| 48. Man ir grūti patstāvīgi pieņemt lēmumus.                                      | 68. Es mēdzu atslēgties un nejūtu, kas notiek man apkārt.   |
| 49. Es nepanesu stresu.   | 69. Man ir grūti satikt ar citiem cilvēkiem.  |
| 50. Es savā dzīvē nedaru neko sliktu.   | 70. Man ir grūti pieņemt sevi tādu, kāds es esmu.   |
| 51. Es negūstu prieku no tā, ko daru.   | 71. Es jūtos atdalīts no sava ķermeņa.  |
| 52. Man ir grūti izrādīt savas personiskās jūtas.                                 | 72. Man rūp, kas notiek ar citiem cilvēkiem.  |
| 53. Cilvēki nesaprot manu domāšanas veidu.  | 73. Es esmu nepacietīgs.  |
| 54. Vispār es ceru uz to labāko.  | 74. Es spēju mainīt savus vecos ieradumus.  |
| 55. Mani draugi var man uzticēt visslēptākās domas.                               | 75. Risinot problēmas, man ir grūti izvēlēties labāko risinājumu.   |
| 56. Es neesmu apmierināts ar sevi.  | 76. Ja es varētu tik sveikā cauri, pārkāpjot likumu noteiktās situācijās, es to darītu.                       |
| 57. Es redzu savādas lietas, ko citi cilvēki neredz.                              | 77. Es esmu nomākts.  |
| 58. Diskusijās cilvēki lūdz mani pieklusināt balsi.                               | 78. Es zinu, kā saglabāt mieru grūtās situācijās.   |
| 59. Man ir viegli pielāgoties jauniem apstākļiem.                                 | 79. Es savā dzīvē neesmu melojis.   |
| 60. Cenšoties atrisināt problēmu, es apsveru katru iespēju un tad izvēlos labāko. |   |



**1 - Nekad vai ļoti reti attiecas uz mani**

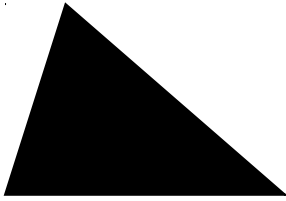
**2 - Reti attiecas uz mani**

**3 - Dažreiz attiecas uz mani**

**4 - Bieži attiecas uz mani**

**5 - Ļoti bieži vai vienmēr attiecas uz mani**

- 
- |  |   |
|--|---|
| 80. Kopumā es saglabāju vēlēšanos turpināt iesākto, pat sastopoties ar grūtībām. | 100. Es jūtos ērti savā ķermenī.  |
| 81. Es cenšos turpināt un attīstīt to, kas man patīk.                            | 101. Es esmu ļoti dīvains cilvēks.  |
| 82. Man ir grūti pateikt "nē", kad es to gribu.                                  | 102. Es esmu impulsīvs.   |
|  | 103. Man ir grūti mainīt savus paradumus.   |
| 83. Man ir tendence ieslīgt fantāzijās un iztēloties.                            | 104. Es domāju, ka ir svarīgi ievērot likumus.  |
| 84. Man un mani draugiem ir svarīgas mūsu tuvās attiecības.                      | 105. Man patīk nedēļas nogales un brīvdienas.   |
| 85. Man patīk tas, kāds cilvēks es esmu.   | 106. Pārsvarā es sagaidu, ka viss beigsies labi, par spīti epizodiskām neveiksmēm.          |
| 86. Man ir spēcīgi impulsi, kurus ir grūti kontrolēt.                            | 107. Es mēdzu pieķerties citiem cilvēkiem.  |
| 87. Vispār man ir grūti mainīt kaut ko savā ikdienas dzīvē.                      | 108. Es ticu savai spējai tikt galā ar visnomācošākajām problēmām.                          |
| 88. Pat būdams apbēdināts, es apzinos, kas ar mani notiek.                       | 109. Es neesmu juties samulsis ne par vienu savu rīcību.                                    |
| 89. Pārvarot radušās situācijas, es cenšos apsvērt visas iespējamās pieejas.     | 110. Es cenšos iegūt cik daudz vien iespējams no tā, kas man patīk.                         |
| 90. Es spēju cienīt citus.   | 111. Citi domā, ka man trūkst pašpārliecinātības.   |
| 91. Es savā dzīvē neesmu īsti laimīgs.   | 112. Es viegli spēju atgriezties no fantāzijām un pievērsties šī brīža reālajai situācijai. |
| 92. Es esmu drīzāk sekotājs, nekā līderis.                                       | 113. Citi domā, ka es esmu sabiedrisks cilvēks.   |
| 93. Man ir grūti, sastopoties ar nepatīkamām lietām.                             | 114. Man patīk, kā es izskatos.   |
| 94. Es nekādā veidā neesmu pārkāpis nevienu likumu.                              | 115. Man ir savādas domas, kuras neviens nevar saprast.                                     |
| 95. Es gūstu prieku no tā, kas mani interesē.                                    | 116. Man ir grūti aprakstīt savas izjūtas.  |
| 96. Man ir diezgan viegli teikt cilvēkiem, ko es domāju.                         | 117. Es esmu viegli aizkaitināms.   |
| 97. Man ir tendence pārspīlēt.   | 118. Man parasti ir grūti izšķirties par pareizāko problēmas risinājumu.                    |
| 98. Es esmu iejūtīgs pret citu cilvēku jūtām.                                    | 119. Man ir smagi redzēt cilvēku ciešanas.  |
| 99. Man ir labas attiecības ar citiem.   | 120. Man patīk jautrība.  |
| 99.a Es esmu vienmēr teicis patiesību.   |   |



**1 - Nekad vai ļoti reti attiecas uz mani**

**2 - Reti attiecas uz mani**

**3 - Dažreiz attiecas uz mani**

**4 - Bieži attiecas uz mani**

**5 - Ļoti bieži vai vienmēr attiecas uz mani**

- 
- |  |   |
|--|---|
| 121. Citi cilvēki man ir vajadzīgi vairāk, nekā es viņiem.           | 129.a Mani viss uztrauc.  |
| 122. Es esmu norūpējies.   | 130. Es mēdzu viegli eksplodēt aiz dusmām.                              |
| 123. Man nav slikto dienu.   | 131. Man būtu grūti pielāgoties, ja es būtu spiests pamest savas mājas. |
| 124. Es izvairos sāpināt citus cilvēkus.                             |   |
| 125. Man nav īsti skaidrs, ko es vēlos darīt savā dzīvē.             | 132. Uzsākot kaut ko jaunu, es parasti jūtu, ka man tas neizdosies.     |
| 126. Man ir grūti aizstāvēt savas tiesības.                          | 132.a Es esmu kaut vienreiz dzīvē pārkāpis likumu.                      |
| 127. Man ir grūti pareizi spriest par lietām.                        | 133. Es atbildēju atklāti un godīgi uz visiem apgalvojumiem.            |
| 128. Es neuzturu kontaktus ar draugiem.                              |   |
| 129. Domājot par savām labajām un sliktajām īpašībām, es sev patīku. |   |

# EQ-i™ atbilžu lapa

Vecums: \_\_\_\_\_

Klase: 11.klase  12.klase

Dzimums:  Vīrietis  Sieviete

Gala vērtējumi iepriekšējā semestrī latviešu val. \_\_\_\_\_ angļu val. \_\_\_\_\_ matemātikā \_\_\_\_\_

1 - Nekad vai ļoti reti attiecas uz mani

2 - Reti attiecas uz mani

3 - Dažreiz attiecas uz mani

4 - Bieži attiecas uz mani

5 - Ļoti bieži vai vienmēr attiecas uz mani

1.  1  2  3  4  5
2.  1  2  3  4  5
3.  1  2  3  4  5
4.  1  2  3  4  5
5.  1  2  3  4  5
6.  1  2  3  4  5
7.  1  2  3  4  5
8.  1  2  3  4  5
9.  1  2  3  4  5
10.  1  2  3  4  5
11.  1  2  3  4  5
12.  1  2  3  4  5
13.  1  2  3  4  5
14.  1  2  3  4  5
15.  1  2  3  4  5
16.  1  2  3  4  5
17.  1  2  3  4  5
18.  1  2  3  4  5
19.  1  2  3  4  5
20.  1  2  3  4  5
21.  1  2  3  4  5
22.  1  2  3  4  5
23.  1  2  3  4  5
24.  1  2  3  4  5
25.  1  2  3  4  5
26.  1  2  3  4  5
27.  1  2  3  4  5
28.  1  2  3  4  5
29.  1  2  3  4  5
30.  1  2  3  4  5
31.  1  2  3  4  5
32.  1  2  3  4  5
33.  1  2  3  4  5
- 33.a  1  2  3  4  5
34.  1  2  3  4  5
35.  1  2  3  4  5

36.  1  2  3  4  5
37.  1  2  3  4  5
38.  1  2  3  4  5
39.  1  2  3  4  5
40.  1  2  3  4  5
41.  1  2  3  4  5
42.  1  2  3  4  5
43.  1  2  3  4  5
44.  1  2  3  4  5
45.  1  2  3  4  5
46.  1  2  3  4  5
47.  1  2  3  4  5
48.  1  2  3  4  5
49.  1  2  3  4  5
50.  1  2  3  4  5
51.  1  2  3  4  5
52.  1  2  3  4  5
53.  1  2  3  4  5
54.  1  2  3  4  5
55.  1  2  3  4  5
56.  1  2  3  4  5
57.  1  2  3  4  5
58.  1  2  3  4  5
59.  1  2  3  4  5
60.  1  2  3  4  5
61.  1  2  3  4  5
62.  1  2  3  4  5
63.  1  2  3  4  5
64.  1  2  3  4  5
65.  1  2  3  4  5
66.  1  2  3  4  5
- 66.a  1  2  3  4  5
67.  1  2  3  4  5
68.  1  2  3  4  5
69.  1  2  3  4  5
70.  1  2  3  4  5

71.  1  2  3  4  5
72.  1  2  3  4  5
73.  1  2  3  4  5
74.  1  2  3  4  5
75.  1  2  3  4  5
76.  1  2  3  4  5
77.  1  2  3  4  5
78.  1  2  3  4  5
79.  1  2  3  4  5
80.  1  2  3  4  5
81.  1  2  3  4  5
82.  1  2  3  4  5
83.  1  2  3  4  5
84.  1  2  3  4  5
85.  1  2  3  4  5
86.  1  2  3  4  5
87.  1  2  3  4  5
88.  1  2  3  4  5
89.  1  2  3  4  5
90.  1  2  3  4  5
91.  1  2  3  4  5
92.  1  2  3  4  5
93.  1  2  3  4  5
94.  1  2  3  4  5
95.  1  2  3  4  5
96.  1  2  3  4  5
97.  1  2  3  4  5
98.  1  2  3  4  5
99.  1  2  3  4  5
- 99.a  1  2  3  4  5
100.  1  2  3  4  5
101.  1  2  3  4  5
102.  1  2  3  4  5
103.  1  2  3  4  5
104.  1  2  3  4  5
105.  1  2  3  4  5

106.  1  2  3  4  5
107.  1  2  3  4  5
108.  1  2  3  4  5
109.  1  2  3  4  5
110.  1  2  3  4  5
111.  1  2  3  4  5
112.  1  2  3  4  5
113.  1  2  3  4  5
114.  1  2  3  4  5
115.  1  2  3  4  5
116.  1  2  3  4  5
117.  1  2  3  4  5
118.  1  2  3  4  5
119.  1  2  3  4  5
120.  1  2  3  4  5
121.  1  2  3  4  5
122.  1  2  3  4  5
123.  1  2  3  4  5
124.  1  2  3  4  5
125.  1  2  3  4  5
126.  1  2  3  4  5
127.  1  2  3  4  5
128.  1  2  3  4  5
129.  1  2  3  4  5
- 129.a  1  2  3  4  5
130.  1  2  3  4  5
131.  1  2  3  4  5
132.  1  2  3  4  5
- 132.a  1  2  3  4  5
133.  1  2  3  4  5