

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Psiholoģijas nodaļa

Psiholoģijas maģistra studiju programmas
studentes **Andas Škeives**
stud. apl. Nr. Psih030028

Maģistra darbs

**Agresijas un emocionālā intelekta rādītāju
saistība vispārizglītojošās skolas un korekcijas klašu
pusaudžiem**

Darba vadītāja:
PhD, prof. Sandra Sebre

Rīga
2006

Satura rādītājs

Rezumējums.....	2
Rezumējums angļu valodā (abstract).....	3
Teorētiskā daļa.....	4
Emocionālais intelekts psiholoģijas teoriju skatījumā.....	5
Pētījumi saistībā ar pusaudžu emocionālo intelektu.....	11
Agresijas jēdziens.....	14
Pusaudžu agresija un ar to saistītie pētījumi.....	16
Pētījumi par emocionālā intelekta un agresijas saistību.....	20
Metode.....	24
Pētījuma dalībnieki.....	24
Instrumentārijs.....	24
Procedūra.....	25
Rezultāti.....	26
Iztirzājums.....	31
Izmantotās literatūras saraksts.....	38
Bibliogrāfija.....	42
Pielikumi.....	48

Rezumējums

Pētījumā tika izvirzīti sekojoši jautājumi, pirmkārt, kādas atšķirības ir emocionālā intelekta rādītājos vispārizglītojošās skolas un korekcijas klašu izlašu pusaudžiem, otrkārt, kādas atšķirības ir agresijas rādītājos vispārizglītojošās skolas un korekcijas klašu izlašu pusaudžiem, treškārt, kādas ir saistības starp agresijas un emocionālā intelekta rādītājiem vispārizglītojošās skolas un korekcijas klašu pusaudžu izlasēs, un vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp šīm saistībām.

Pētījumā piedalījās divas izlases – 30 vispārizglītojošo klašu pusaudži un 30 korekcijas klašu pusaudži. Pusaudžu vecums – 16 gadi.

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumiem, tika izmantota R. Bar – Ona Emocionālā intelekta aptauja (Bar – On Emotional Quotient Inventory, EQ – i, 1997) un Bassa – Darki (Buss&Durkee, 1957) agresijas aptauja. Rezultātu aprēķināšanai tika izmantots T Stjudenta kritērijs, Pirsona korelācijas koeficients un Z tests.

Analizējot pētījumā iegūtos rezultātus, tika secināts, ka:

- 1) vispārizglītojošo klašu un korekcijas klašu pusaudžu izlašu emocionālā intelekta un agresijas rādītājos pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības ;
- 2) pastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp emocionālo intelektu un agresiju gan vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlases rādītājos, gan arī korekcijas klašu pusaudžu izlases rādītājos;
- 3) pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp abu izlašu korelācijas koeficientiem emocionālā intelekta un agresijas rādītājos.

Atslēgas vārdi: agresija, emocionālais intelekts un pusaudži.

Abstract

The purpose of the study was to research, firstly, what differences are in results of emotional intelligence between elementary school classes and correction classes adolescent groups, and, secondly, what differences are in results of aggression between these groups. Thirdly, are there statistically significant differences comparing results of emotional intelligence of each group, and results of aggression of each group. Fourth, are there statistically significant connections between aggression and emotional intelligence in each group, and, whether are there statistically significant differences comparing connections of each group.

Participants of instant research were 30 adolescents from elementary school classes, aged 16, and 30 adolescents from correction classes, aged 16

The methods of the study are Bar – On Emotional Quotient Inventory (EQ – i, 1997) for assessing emotional intelligence, and Buss – Durkee Inventory (Buss&Durkee, 1957) for aggression measure. Used methods for data analysis were: T – Test, Pearson r, Z – test.

The main results of study showed, that:

- 1) there are statistically significant differences in emotional intelligence between groups, statistically significant differences between groups appeared also in results of aggression;
- 2) there are statistically significant connections between emotional intelligence and aggression in each group, and, comparing these connections of each groups, appear statistically significant differences.

Key words: aggression, emotional intelligence and adolescents.

Teorētiskā daļa

Mācību gada noslēgumā arvien atklājas, ka ir skolēni, kuri dažādu iemeslu dēļ, piemēram, skolas kavēšana, nevar kopsolī ar saviem viendaudžiem turpināt izglītību, un, kā pedagogi šo situāciju raksturo – pastāv risks, ka šie bērni un pusaudži “izkrīt” no izglītības aprites. Kā min A. Vilciņa, G. Kurlovičs, S. Vīksna un I. Muraškovska pētījumā par pamatizglītības iegūšanas iespējām bērniem Latvijā, mācību pārtraukšana veido priekšnoteikumus tālākai sociālajai izslēgtībai (Vilciņa, Kurlovičs, Vīksna & Muraškovska, 2005). Viens no risinājumiem bērniem un pusaudžiem ar mācību problēmām ir viņu iekļaušana pedagoģiskās korekcijas klasēs. Tā ir īpaša izglītības programma, kas īsteno pamatizglītības saturu, un, kurā papildus ir paredzētas pedagoģiskās korekcijas nodarbības, piemēram, individuālās stundas, nodarbības saskarsmes iemaņu attīstīšanai u.c. Pedagogiem un psihologiem, kuri strādā ar pusaudžiem šajās korekcijas nodarbībās, arvien ir būtisks jautājums, kuras pusaudžu vajadzības ir aktuālākās, kā organizēt šo profilaktisko darbu mērķtiecīgāk.

Pirms tālāk iztirzāt pētījuma problēmu, svarīgi ir konkretizēt, ka pedagoģiskās korekcijas klasēs nokļūst pusaudži, kuri, ilgstoši nav apmeklējuši skolu, ir pedagoģiski ielaisti, atpalikuši no savas vecuma grupas mācībās, nav motivēti mācīties, un, kam mācības sagādā grūtības, ir mācīšanās traucējumi, kā arī skolēni ar izteiktiem uzvedības traucējumiem, kuri ir grūti audzināmi, kuriem ir vērtīborientācijas problēmas, zems pašnovērtējums, taču kuriem nav kriminālas sodāmības. Vadoties no pieredzes, var minēt, ka korekcijas klašu skolēniem bieži sastopamas uzmanības deficīta, hiperaktivitātes - impulsivitātes, deviantas un opozicionālas uzvedības, depresijas, atkarību u.c. iezīmes, kā arī nav attīstītas mācīšanās prasmes. Tomēr jāņem vērā, ka konkrētu pētījumu, datu par šo un citu problēmu pastāvēšanu trūkst. Ņemot vērā augstāk minēto raksturojumu, pedagoģiskās korekcijas klases uzdevums ir īstenot profilaktisko darbu ar pusaudžiem, veicinot viņu integrēšanos sabiedrībā, un radīt apstākļus obligātās pamatizglītības apguvei, ņemot vērā skolēnu individuālās problēmas (Rīgas pilsētas vispārizglītojošās skolas pedagoģiskās korekcijas klases paraugnolikums, pielikums Nr.7, apstiprināts 1998. gada 27. maijā).

Kā apstiprinājies pētījumos, akadēmiskie sasniegumi un prasmes darbojas kā aizsargājošs faktors pret antisociālu uzvedību, kamēr akadēmiskā nesekmība, iekļaujot negatīvu attieksmi pret skolu, atklājas kā riska faktors un ir saistīta ar

pusaudžu antisociālu uzvedību un agresiju (Brier, 1995; Connor, 2002; Davis, Byrd, Arnold, Auginger, & Bocchini, 1999, kā minēts Aucoin, 2005). Skolotājiem, kā to ir norādījuši Geidžs (Gage, N. L.) un Berliners (Berliner, D. C.), organizējot veiksmīgu mācību procesu, īpaši grūti ir cīnīties ar diviem uzvedības veidiem: agresivitāti un sliktu sadarbību, kas, ņemot vērā augstāk minēto korekcijas klašu pusaudžu auditorijas raksturojumu, ir īpaši aktuāla problēma korekcijas klasēs (Gage & Berliner, 1998). Ir saprotams, ka korekcijas klašu pusaudžu problēmu loks var būt ļoti plašs un katrs jautājums būtu nopietnas izpētes vērts, bet šajā darbā uzmanība tiek pievērsta tieši emocionālā intelekta un agresijas saistībai, kam ir būtiska nozīme gan pusaudžu pilnvērtīgā attīstībā un socializācijā, gan sekmīgā izglītības procesā. Detalizētāka šīs saistības būtība, aktualitāte un problemātiskums tiks iztirzāts tālākā darba gaitā. Pētījumā izvirzīti sekojoši jautājumi: vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp vispārīzlgītojošo klašu pusaudžu un korekcijas klašu pusaudžu emocionālā intelekta un agresijas rādītājiem, vai pastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp emocionālo intelektu un agresiju vienā un otrā izlasē, kā arī vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp izlasēm salīdzinot emocionālā intelekta un agresijas saistību rādītājus.

Emocionālais intelekts psiholoģijas teoriju skatījumā

Kā minēts literatūrā, D. Vekslers (Wechsler, D.) norādījis, ka kopējā intelektā pastāv arī citi elementi, piemēram, afektīvie, personības un sociālie faktori, kam ir būtiska loma indivīda sekmīgumam dzīvē (Wechsler, 1940, kā minēts Stys, Brown, 2004). H. Gārdners (Gardner, H.) uzskatot, ka intelekts ir daudzdimensionāla parādība, piedāvāja daudzveidīgā intelekta teoriju, kurā tika norādīts, ka var pastāvēt dažādi intelekta veidi, to skaitā arī tādi kā – intrapersonālais, kas ietver zināšanas par jūtām, spēju atpazīt savas jūtas, spēju efektīvi sevi organizēt, vadīt utt., un interpersonālais – spēja atpazīt noskaņojumu, nolūku, vēlmes citos cilvēkos, efektīvi kontaktēties ar citiem utt. Šie intelekta veidi, kā uzskatīja Gardners, ir tikpat svarīgi kā tas intelekta veids, ko parasti mēra ar IQ testiem (Gardner, 1983, kā minēts Stys, Brown, 2004). Šobrīd aktuāla ir emocionālā intelekta teorija, kuras ietvaros tad arī tiek diskutēts un veikts pētnieciskais darbs par šīm problēmām.

J. D. Maijers (Mayer, J. D.) un P. Selovijs (Salovey, P.) sākotnēji emocionālo intelektu skaidroja kā spēju novērot savas un citu emocijas, atšķirt tās, un lietot šo informāciju, lai vadītu savu domāšanu un darbību (Mayer, Salovey, 1997). Taču šai definīcijai sekoja papildinājums, pētniekiem piebilstot, ka iepriekšējā vēl

neizskaidro emocionālā intelekta būtību, minot tikai par emociju uztveršanu un regulāciju, bet nepieminot domāšanu par jūtām. Tādēļ tika piedāvāta jauna – kas labāk atspoguļojot emocionālā intelekta būtību un skaidro, ka *emocionālais intelekts iekļauj spēju uztvert, novērtēt un izteikt emocijas pareizi un adaptīvi, spēju saprast emocijas un emocionālās zināšanas, spēju sasniegt un/vai attīstīt jūtas, kas sekmē domāšanas un adaptācijas darbības, spēju regulēt emocijas sevī un citos, lai attīstītu emocionālo un intelektuālo izaugsmi. Citos vārdos – emocionālais intelekts attiecas uz spēju pilnīgi apstrādāt emocionāla satura informāciju un lietot to, lai vadītos izziņas kognitīvās darbībās, tādās kā, piemēram, problēmu risināšanā un enerģijas koncentrēšanā uz attiecīgi prasīto uzvedību* (Salovey, Mayer & Caruso, 2000).

Pētnieku skatījumā emocijas nav domāšanas pretstats, bet emocijas un izziņas procesi ir saistīti un papildina viens otru, piemēram, emocijas ne tikai mobilizē mūs darbībai, bet arī palīdz subjektīvi svarīgu lēmumu pieņemšanas procesā, aiztaupot visu iespējamo variantu izsvēršanu. Arī domāšana palīdz emocijām un papildina tās, piemēram, ja zinām, ka emocija ir neatbilstoša situācijai, mums ir izvēle, kā rīkosimies, kuram impulsam sekosim. Pie tam spēja pareizi atpazīt, novērtēt emocijas sevī ir pozitīvi saistīta ar spēju atpazīt tās citos (Zuckerman, Hall, DeFrank, & Rosenthal, 1979; Zuckerman, Lipets, Koivumaki, & Rosenthal, 1975, kā minēts Salovey, Pizarro, 2004). Ja, kā atzīst Maijers un Selovijs, mēs spējam ietekmēt citus, tad arī, saprotot citu cilvēku noskaņojumu, varam izlemt par tādu rīcību, kas veicinātu labvēlīgu saskarsmi, piemēram, ja redzam draugu saskumušu, varam izdomāt veidu kā uzlabot viņa noskaņojumu. Pateicoties domāšanai, varam uzkrāt zināšanas un pieredzi par emocijām, varam labāk saprast savu emociju pasauli, un izmantot savas zināšanas emocionālās dzīves uzlabošanā (Mayer, Salovey, 1997).

Maijera un Selovija koncepcijā emocionālais intelekts ietver emocionālo iemaņu četrus atzaru (līmeņu) modeli. Šīs iemaņas autori ir apkopojuši, izskaidrojuši un sakārtojuši secībā, sākot ar vienkāršākajām un beidzot – sarežģītākajām (Mayer, Salovey, 1997). Piemēram, pirmajā līmenī iekļautas vienkāršākās iemaņas, tādās kā emociju uztvere un izpausme, savukārt – augstākajā līmenī ir iekļautas tādās iemaņas kā emociju apzināšanās, refleksija, līdz kurām tiek nonākts indivīda attīstības gaitā. Katrā līmenī ir iekļautas četras iemaņas, tās, kas parādās attīstības agrīnākā posmā ir minētas kā pirmās. Emocionāli inteligentam indivīdam ir attīstītas iemaņas visās šajās četrās jomās: emociju identificēšanā, lietošanā, saprašanā un regulēšanā (Salovey, Mayer, 1993, kā minēts AbiSamra, 2000).

Maijera un Selovija minētās emocionālā intelekta iemaņas:

I. emociju uztvere, novērtējums un izteikšana;

Šajā līmenī ir ietvertas spējas atpazīt savas emocijas sevī un citos cilvēkos, mākslas darbos u.t.t., caur valodu, skaņu, izskatu un uzvedību; spēja atbilstoši nosaukt emocijas vārdā, kā arī vajadzības, kas saistītas ar šīm emocijām;

II. emocijas kā domāšanu veicinātājas;

Ietvertas spējas ne tikai atpazīt savas emocijas, bet arī ņemt tās vērā tādējādi, ka tās palīdz domāšanai, piemēram, nosakot prioritātes, izsakot vērtējumu, spējot apjaust kā garastāvokļa svārstības maina mūsu pašu viedokli par kaut ko;

III. emociju saprašana un analizēšana, emocionālo zināšanu pielietošana;

Spēja saprast emocionālu informāciju, spēja interpretēt nozīmi, ko emocijas izsaka attiecībās, kā piemēram, skumjas bieži ir saistītas ar zaudējumu. spēja saprast sarežģītas jūtas, piemēram, vienlaicīgas mīlestības un naida jūtas, vai sajaukumu, ko veido bailes ar pārsteigumu; spēja atpazīt iespējamo emociju pāreju, piemēram no dusmām uz apmierinātību, vai no dusmām uz kaunu.

IV. emociju vadīšana;

Spēja palikt atvērtam pret emocijām – gan pret patīkamām, gan nepatīkamām; spēja mācēt apieties ar emocijām sevī un citos, veicinot sapratni un izaugsmi.

Maijers, Selovijs un Karūzo (Caruso) ir izstrādājuši arī emocionālā intelekta noteikšanas metodi Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), kurā ir iekļauti dažādi jautājumi lai noteiktu katra emocionālā intelekta līmeņa (atzara) spēju attīstību (Stys, Brown, 2004).

Tomēr emocionālā intelekta skaidrojumā pastāv nevis viena, bet vairākas pieejas, atšķirīgiem uzsvāriem emocionālā intelekta skaidrojumā un tā spēju nozīmē. Paralēli pētniecisko darbu par emocionālo intelektu veic un tiek uzskatīti par autoritātēm šajā jomā R. Bar-Ons (Bar-On , R.) un D. Goulmens (Goleman, D.) (Bar-On , R., 1988, Goleman, D., 1995, Emmerling, Goleman, 2003) . Iztirzājot emocionālā intelekta koncepciju, tās vadās izejot katra no savas pozīcijas, lietojot atšķirīgus terminus un izpētes metodes. Tomēr, kā min Goulmens, neskatoties uz atšķirīgo šajās pieejās, tās vieno kopējs mērķis izprast un izmērīt spējas un īpašības, kas saistās ar emociju atpazīšanu un regulēšanu sevī un citos cilvēkos (Goleman, 1995). Atsevišķās pieejās emocionālais intelekts nozīmē plašu dažādu adaptīvu īpašību loku, kas saistītas ar emocijām. Savukārt, citās pieejās tiek uzsvērti kognitīvie elementi, kā piemēram emocijas, kas sekmē izvērtējumu un atmiņu. Turklāt, pētnieki

uzskata emocionālo intelektu gan par spēju, gan īpašību (Goleman, 1995, Salovey, Pizarro, 2004).

Bar – Ona emocionālā intelekta modelis vairāk koncentrējas uz virkni emocionālām, sociālām spējām un zināšanām, iekļaujot spēju apzināties, saprast un izteikt sevi, spēju apzināties, saprast būtisko attiecībā pret citiem, un atbilstoši attiekties, spēju tikt galā ar spēcīgām emocijām, spēju adaptēties pie pārmaiņām un risināt personiskas un sociālas problēmas (Bar – On, 1997, kā minēts Stys, Brown, 2004). Šajā modelī Bar – On izdala piecus emocionālā intelekta faktoros: intrapersonālo, interpersonālo, spēju adaptēties, stresa vadīšanas spēju un vispārējo garastāvokli. Katru minēto faktoru veido vēl dažādi komponenti. Turpmāk katrs no šiem faktoriem un tā komponentiem tiks raksturots detalizētāk.

Bar – Ona emocionālā intelekta modeli veidojošo faktoru un to komponentu raksturojums:

I. intrapersonālais faktors ietver:

1. emociju apzināšanos – spēja izjust un saprast, kādas emocijas cilvēks pats pārdzīvo spēja izpaust sevi nedestruktīvi, spēja izrādīt un paust jūtas, uzskatus, pārliecības un domas, kā arī spēja aizstāvēt savas tiesības nedestruktīvā veidā;
2. pašpārliecinātības rādītāju – spēja apzināties savu viedokli, vērtējumu, tā ietekmi;
3. pašcieņas rādītāju – spēja apzināties, saprast, pieņemt un cienīt sevi;
4. pašaktualizācijas rādītāju - spēja saprast savas potenciālās spējas un darīt to, ko pašam gribas darīt, ko pats spēj darīt un darāmais sagādā pašam prieku;
5. neatkarības rādītāju – spēja pašam noteikt, vadīt un kontrolēt savu domāšanu un rīcību, būt brīvam no emocionālās atkarības.

II. interpersonālais faktors:

1. empātija – spēja apzināties, izprast un novērtēt citu jūtas, pārdzīvojumus;
2. sociālā atbildība – spēja parādīt sevi kā vērstu uz sadarbību, gatavu sekmēt, veicināt, dot iegultījumu kopējā lietā un būt par konstruktīvu sociālās grupas dalībnieku;
3. savstarpējo attiecību veidošanas spējas – spēja dibināt un uzturēt savstarpēji apmierinošas attiecības, kuras raksturo emocionāla tuvība, intimitāte un došanas – saņemšanas saikne.

III. adaptācijas spēja:

1. realitātes apzināšanās – spēja novērtēt attiecības, atbilstību starp to, kas emocionāli tiek pārdzīvots un kas eksistē objektīvi;
2. fleksibilitāte – spēja pielāgot savas emocijas, domas un uzvedību izmaiņām situācijā un apstākļos;
3. problēmu risināšanas spējas – spēja identificēt un noteikt problēmas, kā arī radīt un ieviest potenciāli efektīvus risinājumus.

IV. stresa pārvarēšana :

1. stresa izturība – spēja izturēt nelabvēlīgus notikumus, stresa situācijas un spēcīgas emocijas aktīvi un pozitīvi tiekot galā ar stresu, bez apjukuma, „roku nolaišanas” un „padošanās”;
2. impulsu kontrole – spēja pretoties vai novilcināt impulsu, dzinuli vai vilinājumu rīkoties un spēja kontrolēt savas emocijas.

V. kopējais garastāvoklis:

1. optimisms – spēja „skatīties uz dzīves gaišo pusi” un saglabāt pozitīvu attieksmi arī nelaimju, dzīves likstu vai negatīvu jūtu gadījumos;
2. laimes izjūta – spēja pārdzīvot apmierinājumu ar dzīvi, spēja priecāties par sevi un citiem, spēja uzjautrināties un izpaust pozitīvas jūtas.

Bar – Ons izvirzīja hipotēzi, ka tie indivīdi, kuriem ir augstāks emocionālais intelekts, kopumā veiksmīgāk spēj rast risinājumu sastopoties ar dažādām vides prasībām un tās spiedienu. Savukārt, zemi emocionālā intelekta rādītāji var norādīt uz problemātisku indivīda spēju tikt galā ar minētajām prasībām un – emocionālu sarežģītību pastāvēšanu. Pēc Bar – Ona domām, šiem indivīdiem raksturīgi ir zemi rādītāji tieši adaptācijas un stresa vadīšanas faktoros, kā arī to komponentu skalās. Kopumā Bar – Ons uzskata emocionālo intelektu un kognitīvo intelektu kā vienlīdz nozīmīgus, kā arī norāda uz indivīda potenciālu būt dzīvē veiksmīgam. Tāpat Bar – Ons uzskata, ka emocionālais intelekts laika gaitā attīstās, un tā spējas var tikt uzlabotas ar, piemēram, dažādu programmu, terapijas palīdzību (Bar – On, 2002, kā minēts Stys, Brown, 2004).

Bar – Ons ir izstrādājis arī emocionālā intelekta noteikšanas aptauju Bar – On Emotion Quotient Inventory (EQ - i), kura nav domāta personības īpašību vai kognitīvo spēju mērīšanai, bet drīzāk novērtē, cik emocionāli un sociāli kompetenta ir

indivīda uzvedība, kāda ir viņa spēja tikt galā ar vides prasībām un tās spiedienu (Dawda&Hart, 2000, Bar – On, 2002, kā minēts Stys, Brown, 2004).

Papildinājumu emocionālā intelekta teorijai dod arī Goulmena radītā koncepcija (Emmerling, Goleman, 2003). Arī Goulmens uzskata, ka emocionālās kompetences nav iedzimti talanti, bet drīzāk iemācītas spējas, kas var tikt attīstītas. Emocionālo kompetenci Goulmens definē kā iemācītu spēju, kas balstās uz emocionālo intelektu, un izpaužas izcilā sniegunā darbā. Apgūstot tādas iemaņas kā pašapziņa, pašvadīšana, sociālā apzināšanās, un attiecību vadīšana, var bagātināt indivīda potenciālu un tādējādi viņa sekmīgumu ikdienas darbībā. Goulmens norāda, ka šīs iemaņas, viņaprāt, ir pamatā citām prasmēm vai kompetencēm. Emocionālā intelekta sfēra pašapzināšanās, piemēram, ir pamats tādai kompetencei kā “pareizs sevis novērtējums”, kas nozīmē gan spēcīgu pušu, gan ierobežojumu apzināšanos piemēram tādai lomai kā līderība. Goulmena skatījumā emocionālajam intelektam ir nopietna loma attiecību veidošanā un uzturēšanā (Goleman, 1995).

Arī Goulmens, balstoties uz savu koncepciju, ir izstrādājis metodes emocionālā intelekta noteikšanā, piemēram, Emotional Competency Inventory (ECI) un Emotional Intelligence Appraisal (EIA) (Stys, Brown, 2004).

Savā grāmatā “Emocionālais intelekts” Goulmens min daudzsološu uzskatu, ka nereti tieši emocionālais intelekts vairāk kā kognitīvais intelekts nosaka indivīda sekmes skolā, mājās un darbā. Un, tā kā emocionālo intelektu var attīstīt, tad, ir svarīgi šim jautājumam pievērst uzmanību, piemēram, skolās. Citi emocionālā intelekta pētnieki ir skeptiskāki un iebilst, ka, joprojām trūkst pētījumu, kas skaidri apstiprinātu grāmatā minēto šo un vēl citus apgalvojumus. Tādēļ tie drīzāk ir jāuztver kā ieteicoši, nevis apgalvojoši (Salovey, Pizarro, 2004, Zeidner, Roberts & Matthews, 2002). Piemēram, pētnieki, kuru izpētes uzmanības lokā ir personības problēmas, iebilst, ka personības īpašības ir lielā mērā ģenētiski noteiktas un, laika gaitā paliekot nemainīgas, pastāv no bērnības līdz briedumam, t.i. visu cilvēka mūžu. Tādējādi, kā pētnieki norāda, lai arī ir iespējams cilvēkiem sniegt emocionālo intelektu attīstošas nodarbības un izmainīt atsevišķas attieksmes un uzvedības iezīmes, sasniegt dziļas un noturīgas izmaiņas personībā ir ļoti grūti. Arī tādēļ, ka personības īpašības ir pastāvīgas, savukārt, šīs apmācības, salīdzinoši – virspusējas un īslaicīgas, ne vienmēr ir konkrēti adresētas indivīda īpašībām un problēmām (McCrae, 2000, kā minēts Stys&Brown, 2004).

Tomēr, neskatoties uz uzskatu un pētījumu pretrunīgumu, interese par emocionālo intelektu ir pastiprināta, un tiek veikta izpēte, kurā autori iztirzā emocionālā intelekta nozīmi izglītībā, bērnu audzināšanā, darbā un individuālajā izaugsmē (Salovey, et al, 2000). Tāpat tiek veidotas arī programmas skolām emocionālā intelekta iemaņu attīstībai, minot, ka bez savlaicīgas un atbilstošas iejaukšanās, sociāli nelabvēlīga uzvedība, piemēram, naidīga un agresīva, var palielināties un turpināties, pusaudžiem, piemēram, izaugot ar zemu pašvērtību vai ticību neagresīvu paņēmienu efektivitātei problēmu risināšanā (Cole, 2003). Ņemot vērā šī pētījuma tēmu, jautājumus un pētāmo auditoriju, turpmāk tiks iztirzāti tieši pētījumi, kas saistās ar pusaudžu emocionālo intelektu, agresiju un to nozīmi mācību procesā.

Pētījumi saistībā ar pusaudžu emocionālo intelektu

Kā minējis Goulmens vispārējā nozīmē prasme izmantot savas emocijas kāda derīga mērķa sasniegšanai ir viena no galvenajām cilvēka dzīvē (Goleman, 1995). Vienalga, vai tā būtu prasme uzlabot omu, lai tā netraucētu domāšanu, prasme motivēt sevi neatkāpjoties grūtību priekšā vai arī prasme izjust pacēlumu un līdz ar to strādāt ražīgāk – viss iepriekš minētais apliecina, ka emociju klātbūtnes faktors ir būtisks efektīva darba gaitā. Līdzīgu uzskatu pauž M. Edigers (Ediger, M.), akcentējot, ka emocijas, jūtas, un vērtības ir vitālas indivīda labklājībai un sasniegumiem dzīvē (Ediger, 1997, kā minēts AbiSamra, 2000). Emociju un jūtu kvalitāte palīdz skolēniem, piemēram, mācībās atklāt savu labāko potenciālu. Skolēniem, kuri ir negribīgi kaut ko darīt un domā negatīvi, nespēj ilgi koncentrēties mācībām, ir daudz lielākas grūtības attīstīt savu potenciālu nekā citiem. Goulmena un Edigera teiktais īpaši būtisks kļūst attiecībā pret pusaudžiem, kuri sastopas ar dažādām grūtībām savā izglītības un izaugsmes procesā, un, kuriem, salīdzinoši, ir zemāki mācību sasniegumi, nekā tie bieži varētu būt. Šī problēma, atklājas arī pedagogu, kuri strādā ar korekcijas klašu pusaudžiem Latvijā, pieredzē. Piemēram, G. Lauberga, pauž viedokli, ka sociāli pedagoģiskās korekcijas darbs nevar noritēt sekmīgi, ja skolēns pats neapzinās savus trūkumus, un necenšas tos pārvarēt, kā arī pats necīnās ar tām grūtībām, ar kurām sastopas dzīvē. Pedagoģi var daudz palīdzēt, bet neko nevar izdarīt skolēna vietā. Korekcijas būtība – panākt, ka bērns atgriežas kolektīvā, ka viņš prot sadzīvot grupā, ka viņš pierod personiskās intereses savienot ar sabiedriskajām, savas vajadzības un vēlmes savienot ar apkārtējo prasībām (Lauberga, 2000). Šī

pētījuma kontekstā, pēc autores domām, pedagoģes minētajā pieredzē darbā ar korekcijas klašu pusaudžiem atklājas emocionālā intelekta aktualitāte. Tādēļ, ņemot vērā šajā pētījumā iesaistīto korekcijas klašu pusaudžu auditoriju un tās problēmu loku, autorei šķita būtiski, pievērst uzmanību emocionālā intelekta izpētei tieši saistībā ar mācību problēmām, kuras nereti rada un ietekmē arī pusaudžu agresija.

Pētījumā, kurā uzmanība tika veltīta emocionālā intelekta lomas mācību sasniegumos un pusaudžu deviantas uzvedības skolā analīzei, autori nonāca pie secinājuma, ka kopumā emocionālais intelekts saistās ar mācību sasniegumiem un deviantu uzvedību skolā, it īpaši tas attiecas uz pusaudžiem, kuriem uzrādās mācību vai uzvedības traucējumi (Petrides, Frederickson, Furnham, 2004). Šajā pētījuma daļā turpmāk tiks iztirzāti secinājumi par emocionālā intelekta nozīmi mācību procesā, bet konkrētā pētījuma rezultāti par uzvedības problēmām saistībā ar emocionālo intelektu, tiks iztirzāti nodaļā par emocionālā intelekta un agresijas saistību.

Pētījuma autori secināja, ka dažāda veida nemiers, stress un emocionālais deficīts uzrādījās kā mācību sasniegumus negatīvi ietekmējošs faktors, kaut gan ne vienmēr rezultāti to uzrādīja tieši, tādēļ autori piebilst, ka tie skolēni, kuriem attīstītas stresa vadīšanas un adaptēšanās spējas, kas palīdz tikt galā ar šīm grūtībām, ir ieguvēji. Pie tam, skolēniem ar pazeminātu IQ, kuri piedzīvo stresa spiedienu dēļ neatbilstības starp viņu spējām un noteiktajām izglītības prasībām, augsts emocionālā intelekta rādītājs uzlaboja situāciju. Pētnieki to skaidro tādējādi, ka, iespējams, emocionālais intelekts palīdz viņiem labāk tikt galā ar emocionālo stresu un nemieru. Pētnieki secināja, ka emocionālajam intelektam indivīdiem, kuriem ir zemākas mācīšanās spējas, ir tāda kā starpnieka loma starp kognitīvajām spējām un akadēmiskajām sekmēm. Vēl vairāk, tika secināts, ka skolēniem ar zemām kognitīvajām spējām, labas akadēmiskās sekmes visdrīzāk ir saistāmas ar augsta emocionālā intelekta faktoru rādītājiem (Petrides, et al, 2004).

Šie rezultāti sasaucas ar citu pētījumu, par emocionālā intelekta un mācīšanās traucējumu saistību. Pētījumā, ko veica B. Reifs (Reiff, B.), N. M. Haces (Hatzes, N. M.), M. H. Breimels (Bramel, M. H.) un T. Gibsons (Gibson, T.) tika analizēta saistība starp emocionālā intelekta faktoriem, koledžas jauniešu dzimumu un mācīšanās traucējumiem (Reiff, Hatzes, Bramel & Gibson, 2001). Konkrētajā pētījumā uzrādījās, ka jaunieši ar mācīšanās traucējumiem un jaunieši bez mācīšanās traucējumiem emocionālā intelekta ziņā ir samērā līdzīgi. Tomēr nozīmīgas atšķirības, salīdzinot jauniešu grupas, kuriem ir mācīšanās traucējumi un kuriem nav mācīšanās

traucējumu, nozīmīgi rezultāti uzrādījās tādos emocionālā intelekta faktoros, kā piemēram, adaptācijas un stresa pārvarēšanas spējās. Adaptācijas spējās jaunieši ar mācīšanās traucējumiem uzrādīja zemākus rādītājus. Kā minēts Reifa pētījumā, tad R. Bar – On zemāku rādītāju adaptācijas spējās skaidro kā mazākas spējas tikt galā ar vides prasībām, novērtēt tās un tikt galā ar problemātiskām situācijām, kas kopumā nozīmē vājāku spēju adaptēties (BarOn, 1997, kā minēts Reiff, et al, 2001).

Iztirzājot stresa rādītājus, Reifs norāda uz pētījumu, ko veica M. Wenz – Gross (Wenz – Gross, M.) un G. Sipersteins (Siperstein, G.). Pētīt vidusskolēnus ar un bez mācīšanās traucējumiem, atklājās, ka skolēni ar mācīšanās traucējumiem piedzīvo vairāk ar stresu saistītus notikumus, piemēram, akadēmiskajā jomā, attiecībās ar skolotājiem un dažādiem noteikumiem, nekā skolēni, kuriem mācīšanās traucējumu nav. Kopumā tika secināts, ka gan bērni, gan arī pieaugušie ar mācīšanās traucējumiem cieš no augstāka stresa līmeņa, lielāka tā spiediena, nekā tie, kuriem mācīšanās traucējumu nav (Wenz – Gross&Siperstein, 1998, kā minēts Reiff, et al, 2001).

Saistībā ar rezultātiem stresa pārvarēšanā, Reifs piemin pētījumu, ko veica S. Šulmans (Shulman, S.), S. Karltons – Fords (Carlton – Ford, S.), R. Levians (Levian, R.) un S. Heds (Hed, S.). Tajā, tika salīdzināti stresa pārvarēšanas stili pusaudžiem ar un bez mācīšanās traucējumiem. Pētījumā atklājās, ka pusaudži ar mācīšanās traucējumiem bija mazāk spējīgi novērtēt stresa avotu (Shulman, Carlton – Ford, Levian&Hed, 1995, kā minēts Reiff, et al, 2001).

Citā pētījumā, ko veicis C. Geistharts (Geisthardt, C.) un J. Munšs (Munsch, J.) atklājās, ka, lai arī vidusskolēni, kuriem bija mācīšanās traucējumi, neatšķīrās stresa līmeņa rādītājos no skolēniem, kuriem šo traucējumu nebija, tomēr skolēni ar mācīšanās traucējumiem daudz biežāk paļāvās uz kognitīvo izvairīšanos kā stresa pārvarēšanas stratēģiju nekā viņu vienaudži bez mācīšanās traucējumiem (Geisthardt, Munsch, 1996, kā minēts Reiff, et al, 2001). Šie pusaudži ar mācīšanās traucējumiem daudz retāk arī meklējuši vienaudžu atbalstu, kad piedzīvoja stresu saistītu ar akadēmiskām un interpersonālām grūtībām.

R. Makintošs (McIntosh, R.), S. Vons (Vaughn, S.) un N. Zaragoza (Zaragoza, N.) min, ka pusaudžiem ar mācīšanās traucējumiem bieži ir nepilnīgas interpersonālās iemaņas, kam sekas var būt popularitātes trūkums un sociālais noraidījums (McIntosh, Vaughn&Zaragoza, 1991, kā minēts Reiff, et al, 2001). Arī citi pētnieki ir atzinuši, ka daudziem bērniem ar mācīšanās traucējumiem ir grūtības

veidot jaunas draudzīgas attiecības ar saviem vienaudžiem, kā arī uzrādās problēmas attiecībās ar skolotājiem (Reiff, et al, 2001). Tādēļ ir būtisks G. M. Morisona (Morison, G. M.) un M. A. Kosdena (Cosden, M. A.) atzinums, ka skolēniem ar mācīšanās traucējumiem ir nepieciešams attīstīt intrapersonālās iemaņas, jo pētījumā, ko veica šie autori, tika atklāts, ka sevis apzināšanās skolēniem ar mācīšanās traucējumiem ir kā aizsargfaktors, ļaujot indivīdam attīstīt kompensatoras stratēģijas, kas palīdz gūt sekmes skolā un atrast sev piemērotu darbu (Morison&Cosden, 1997, kā minēts Reiff, et al, 2001). Ņemot vērā pētījumos gūtās atziņas, Reifs u.c. secināja, ka attīstītas intrapersonālās iemaņas veicina akadēmiskos sasniegumus, īpaši skolēniem ar mācīšanās traucējumiem (Reiff, et. al. 2001). Nozīmīgas ir arī interpersonālās iemaņas, jo sociālais atbalsts, kas tiek sniegts attiecību veidā, stiprina toleranci pret dzīves stresoru negatīvo ietekmi (House, Robbins & Metzner, 1982, Oxman, Berkman, Kasl, Freeman&Barrett, 1992, Pilisuk&Parks, 1986, kā minēts Schutte, et al, 2001).

Kā apstiprinājies pētījumos, akadēmiskie sasniegumi un prasmes darbojas kā aizsargājošs faktors pret antisociālu uzvedību, kamēr akadēmiskā nesekmība, iekļaujot negatīvu attieksmi pret skolu, atklājas kā riska faktors un ir saistīta ar pusaudžu antisociālu uzvedību un agresiju (Brier, 1995; Connor, 2002; Davis, Byrd, Arnold, Auginger, & Bocchini, 1999, kā minēts Aucoin, 2005). Tādēļ, ņemot vērā pētījuma tēmu par emocionālā intelekta un agresijas saistību, un korekcijas klašu pusaudžu mācību un uzvedības problemātiku, bija būtiski gūt nelielu ieskatu emocionālā intelekta lomai šajā aspektā.

Agresijas jēdziens

Kā norāda L. Berkovics (Berkowitz, L.), tad pārsvarā agresija tiek definēta kā uzvedība, kuras nolūks ir nodarīt fizisku vai psihisku kaitējumu un tā izpausmes veidi ir ļoti dažādi (Berkowitz, 1993, kā minēts Salmivalli, Kaukiainen& Lagerspetz, 2000). Ja agresija skaidro kā darbību, kas īstenojusies pret kādu objektu, nodarot tam kaitējumu, tad agresivitāte, kā norāda, Reans, ir personības iezīme, kas raksturojas ar gatavību agresijai (Rean, A., 1999).

A. Bass (Buss, A.) un A. Darki (Durkee, A.), kuru izstrādātā agresijas izpētes aptauja ir izmantota šajā pētījumā, noteica piecus agresijas veidus: uzbrukums, netiešā agresija, aizkaitinājums, negatīvisms un verbālā agresija (Baron, Richardson, 1994). Tāpat viņi nodalīja agresiju no naidīguma. Naidīgumu autori skaidro kā attieksmes

reakciju, kuru pavada negatīvas emocijas, cilvēku un notikumu negatīvs vērtējums. Naidīgumam Bass un Darki izdalīja divus komponentus – sašutumu un aizdomīgumu. Pēc autoru domām, ja naidīgās reakcijas tiek verbalizētas, tās gūst noniecinošu piezīmju vai izteicienu formu. Agresīvo uzvedību pētnieki iedalīja tiešajā un netiešajā, kā arī aktīvajā un pasīvajā. Ir divi veidi kā agresija var būt netieša – kaitējums tiek nodarīts ar citu indivīdu starpniecību, jeb upuris netiek ne ievainots, ne fiziski apdraudēts, taču kaitējums tiek nodarīts, piemēram, viņa piederumiem, tos sabojājot u.tml.

Kopumā, agresijas izpētē, autori izdalīja sekojošas agresijas un naidīgo reakciju formas :

1. Fiziskā agresija (uzbrukums) – fiziskā spēka izmantošana pret citu personu, kaitējuma nodarīšana sāpju vai ievainojuma formā.
2. Netiešā jeb pastarpinātā agresija – agresiju, kas aplinkus vērsta pret citu personu, indivīdam, pret kuru vērsts šis agresijas veids, parasti ir ļoti grūti identificēt agresoru.
3. Uzbudinājums, jeb nosliece uz aizkaitinājumu -gatavība katrā mazākajā uzbudinājuma izpausmē izrādīt rupjību, straujumu, ātru dabu.
4. Negatīvisms – opozicionāla uzvedības forma , parasti ir vērsta pret autoritāti, šī uzvedība spēj pieaugt no pasīvas pretošanās līdz aktīvai cīņai pret iedibinātajām paražām un likumiem.
5. Aizvainojums- skaudība un nenovīdība pret apkārtējiem, ko nosaka sarūgtinājums un naids pret visu pasauli par patiesajām vai iedomātajām ciešanām.
6. Aizdomīgums – neuzticība un piesardzīgums attiecībā pret cilvēkiem , kas pamatojas uz pārliecību , ka apkārtējie vēlas izdarīt ļaunu.
7. Verbālā agresija – negatīvu jūtu izpausme gan formas – ķilda, bļausana, spieģšana, gan satura ziņā – draudi, lāsti, lamas, noraidījums, draudi u.tml.
8. Vainas sajūta - pauž iespējamo apsekojamā pārliecību, ka viņš varētu būt slikts cilvēks, rīkojas ļauni, viņam ir sirdsapziņas pārmetumi.

Kā min Salmivalli agresijas izšķiršana, piemēram, tiešā fiziskā, tiešā verbālā un netiešā agresija ir atkarīga no paņēmiem ar kādiem agresijas upurim tiek nodarīts kaitējums vai kādā veidā viņš tiek sāpināts, neņemot vērā motivācijas un agresijas konteksta faktorus (Salmivalli, et al, 2000).

Pusaudžu agresija un ar to saistītie pētījumi

R. F. Valois (Valois, R. F.), J. M. Makdonalds (MacDonald, J. M.), L. Bretous (Bretous, L.), M. A. Fišers (Fisher, M. A.) un V. J. Dreina (Drane, V. J.) uzskata, ka pusaudžu agresija ir dažādu ietekmējošu faktoru mijiedarbības rezultāts, tādēļ skaidrojot agresiju un vardarbību, jāņem vērā šie faktori, kas kopumā iekļaujas biopsihosociālās pieejas robežās (Valois, MacDonald, Bretous, Fisher & Drane, 2002). Pētījumā minēts, ka jo vairāk riska faktoru pusaudzis pieredz, jo augstāka ir agresīvas un vardarbīgas uzvedības iespējamība. Kā riska faktori tiek minēti:

- vecums – jo agrāk pusaudži kļuvuši agresīvi, jo vairāk iespējams, ka tādi būs arī vēlāk;
- dzimums – vīriešu dz. raksturīga – tiešā, fiziskā agresija, siev. dz. – netiešā;
- medicīniskie/fizioloģiskie un psiholoģiskie faktori – piem., UDS, UDHS, zems verbālais IQ;
- ģimenes apstākļi – nesaskaņas, vāja vecāku pārraudzība, agresīvas uzvedības piemērs;
- skolas, akadēmiskā nesekmība, vāja piesaiste skolai, skolas kavējumi un izstāšanās no skolas;
- vienaudžu ietekme – it īpaši, piemēram, delinkventu;
- sabiedrība un apkārtējā vide – piemēram, nabadzība un aizspriedumi
- kā arī konkrēti situatīvie faktori.

Šie faktori un pusaudžu uzvedība atrodas mijiedarbībā. Arī Goulmens savā grāmatā iztīrā šo faktoru būtisko nozīmi, jo īpaši ģimenes ietekmi (Goleman, 1995).

Konkrētāk par riska faktoru ietekmi agresijas izraisīšanā pētījumus ir veikuši M. V. Watsons (Watson, M. W.), K. V. Fišers (Fisher, K. W.) un J. B. Andreas (Andreas, J. B.), paužot nostāju, ka riska faktoru pastāvēšana pati par sevi vēl neko konkrētu neliecina un jebkurš viena faktora, kā agresijas cēloņa meklējums, lemts neveiksmei (Watson, Fisher, Andreas, 2004). Viņuprāt, pastāv divi riska faktoru iedarbības veidi, kuru iespaidā bērni un pusaudži var nonākt līdz agresijai. Skaidrojot pirmo riska faktoru ietekmes veidu, autori runā par to, ka atsevišķi faktori pēc savas intensitātes un problemātiskuma nevar tikt pielīdzināti citu faktoru ietekmei, kas būtu vērtējami, kā mazāk bīstami kaitējuma nodarīšanā. Otrs riska faktoru ietekmes veids tiek skaidrots kā “uzkrāšanās princips”, paši par sevi šie faktori var nebūt kaitīgi, bet

izraisīt nevēlamu ietekmi uz bērniem un pusaudžiem, piemēram, rodoties vairākiem vienlaicīgi, tādējādi pārkāpjot bērnu un pusaudžu izturības robežu, pēc kuras tiek negatīvi ietekmēta normāla attīstība un funkcionēšana. Autori min, kad gadījumos, kad ir pārsniegta šī izturības robeža, bērni un pusaudži nereti atbild ar agresīvu uzvedību. Pie tam šie divi riska faktoru ietekmes veidi neizslēdz viens otru, un jāņem vērā, ka “uzkrāšanās” veidā arī var rasties visdažādākās riska faktoru kombinācijas gan pēc intensitātes, gan aktualitātes, ilgstošuma u.tml. Šajā pētījumā uzrādījās rezultāti, kas liecināja par šo abu riska faktoru ietekmes veidu pastāvēšanu, un saistību ar agresiju kā to izraisītām sekām. Agresija bērnu uzvedībā palielinājusies gan tad, kad tika piedzīvota kāda intensīva faktora ietekme, gan arī tad, kad bija notikusi “uzkrāšanās”. Pētījumā bērni, kuriem uzrādījās augstākie agresijas rādītāji, bija pakļauti abu šo riska faktoru ietekmes veidiem.

Autori norāda, ka bērnu un pusaudžu kritiskā izturības robeža vēl prasa dziļāku pētniecību, taču tāpat pētījuma autori uzsvēra, ka ir būtiski pievērst uzmanību un ņemt vērā bērnu un pusaudžu noturības un elastīguma spējas, kā arī citus faktorus, kas stiprina toleranci pret šo riska faktoru ietekmi, minot kā piemērus gadījumus, kad bērni un pusaudži, kuri ir bijuši pakļauti nopietnai riska faktoru ietekmei, neskatoties uz to, turpināja normāli un veselīgi attīstīties (Watson, Fisher, Andreas, 2004).

B. Kopmasa (Compas, B.), B. R. Hindenas (Hinden, B. R.) un S. A. Gerhardes (Gerhardt, S. A.) pusaudžu vecumposma pārskatā, par agresijas un antisociālas uzvedības attīstību, dati uzrāda, ka šīs problēmas dramatiski palielinās biežuma ziņā tieši pusaudžu vecumposmā (Compas, Hinden, Gerhardt, 1995). Vispirms to varētu komentēt tādējādi, ka pusaudžu vecumposms zināmā mērā raksturojas ar emancipāciju, opozīciju pieaugušajiem, autoritāšu maiņu no pieaugušajiem uz vienaudžiem, vajadzību sevi apliecināt u.c. Taču ir pētnieki, kas piedāvā vēl citus skaidrojumus.

T. E. Moffita (Moffit, T. E.) uzskata, ka agresijas problēmas parādīšanās pusaudžu vecumposmā var tikt skaidrota kā bioloģiskā un psiholoģiskā brieduma neatbilstības radīta, un ir raksturīga vairākiem pusaudžiem (Moffit, 1993 kā minēts Compas, Hinden & Gerhardt, 1995). Neatbilstība tiek skaidrota tādējādi, ka sasnieguši bioloģisko briedumu, pusaudži nav vienlaicīgi kļuvuši psiholoģiski pieauguši. Šajā gadījumā agresija, piemēram, var kļūt kā veids sevis definēšanai un autonomijas izteikšanai. Moffitas izpratnē, agresija ir adaptīvs pusaudža mēģinājums savienot pārrāvumu starp sevis uztveri, kas mainās, un jaunām sociālajām lomām, tādēļ zināmā

mērā var tikt saprasta. Tajā pat laikā tiek minēts, ka nedrīkst nenovērtēt agresijas nopietnību, jo pusaudžu pārkāpumiem var būt ļoti negatīvas sekas gan attiecībā pret pašu pusaudzi, gan sabiedrību kopumā.

Goulmena un citu autoru darbos tiek minēts, ka agresīvai uzvedībai, kas raksturīga skolas gados, ja nav notikusi iejaukšanās, ir tendence attīstīties, un pieaugušo vecumā izpausties nestabilās attiecībās un antisociālā uzvedībā (Goleman, 2001, Cole, 2003). Piemēram, Orobio de Kastro (Orobio de Castro) pētot zēnu grupu ar ļoti augstiem agresijas rādītājiem, nonāca pie ieteikuma attīstīt emociju novērošanu un regulēšanu, jo tā samazina agresivitāti (Orobio de Castro, et. al., 2003, , kā minēts Aucoin, 2005).

Arī S. V. Twemlovs (Twemlow, S. V.) min, ka agresija pusaudžu vidū nepaliek bez sekām, un tai ir tālejoša ietekme, esot par cēloni, piemēram, depresijai (Twemlow, 2004). Tāpat Twemlovs atklāj, ka atrodoties agresīvā vidē, skolēni pierod cits pie cita agresijas, rodas bezpalīdzīguma izjūta un pazeminās viņu empātija. Šis novērojums ir īpaši būtisks, ja ņem vērā M. Abramovicas (Abramovitz, M. A.) norādīto, ka pusaudžu vecumposms ir īpaši jūtīgs pret problēmu, ko psihologi apzīmē kā emocionālo panīkumu (Abramovitz, 2001). Jāpiebilst, ka korekcijas klašu pusaudžu problēmu kontekstā, šīs autoru izteiktās atziņas ir īpaši aktuālas.

Pētot agresiju pusaudžu vidū, kā min Twemlovs, noskaidrots, ka agresijas veidi starp pusaudžiem atšķiras un var pat mainīties, piemēram - fiziskā agresivitāte var samazināties, bet emocionālā – palielināties (Twemlow, 2004).

B. Breima (Brame, B.), D. S. Nagina (Nagin, D. S.) un R. E. Trembleja (Tremblay, R. E.) pētījumā, uzmanība tika pievērsta fiziskās agresijas attīstībai no skolas sākuma līdz vēlām pusaudžu vecumposmam (Brame, Nagin & Tremblay, 2001). Fiziskā agresija autoru skatījumā ir visdestruktīvākais antisociālās uzvedības veids. Pamatojoties uz pētījumā iegūtajiem rezultātiem, tika secināts, ka tiem pusaudžiem, kuriem ir pastāvīgas fiziskās agresijas problēmas, visdrīzāk tādas bijušas arī vismaz kopš bērnības. Tomēr autori norāda, ka fiziskā agresija var parādīties arī tikai pusaudžu vecumā, kas tiek skaidrots tādējādi, ka šis vecumposms var tikt uzskatīts par kritisku periodu personības attīstībā, kā tāds, jo raksturojas ar dažādām izmaiņām dzīves apstākļos, piemēram, vecāku kontrole un ietekme lielākoties samazinās un bērni sēr nopietnus soļus pretī neatkarībai, palielinās gan nestrukturēts laiks kopā ar vienaudžiem, gan iespējas organizēt dažādas aktivitātes bez pieaugušo pārraudzības u.c. iemesli. Tomēr šie indivīdi, kuri pamatskolas sākuma laikā

neuzrādīja īpašas fiziskās agresijas problēmas, bet kā pusaudži uzrāda augstus fiziskās agresijas rādītājus, esot mazākumā. Pamatojoties uz iegūtajiem rezultātiem, šajā pētījumā tika secināts, ka bieža fiziskās agresijas pielietošana ir relatīvi neparasta parādība pusaudžu vecumposmā, pat ja pēta, piemēram, pusaudžu zēnu grupu, kas uzsāka iet skolā zemas sociālekonomiskās situācijas rajonā. Kas, pēc pētnieku uzskatiem, liek domāt par citu agresijas cēloņu esamību.

Kā minēts K. Salmivalli (Salmivalli, K.), A. Kaukiainen (Kaukiainen, A.) un K. Lagrespets (Lagerspetz, K.) pētījumā, tad agresijas iemesls var būt arī nepatika pret savu vienaudzi (Salmivalli, Kaukiainen & Lagerspetz, 2000). Minētajā pētījumā tika apskatīta saistība starp agresiju un sociometrisko statusu. Kā autori pētījuma ievadā min, tad, teorētiski saistība starp agresiju un sociometrisko statusu apstiprina citu autoru viedokli, ka agresija ir saistīta ar neadekvātām sociālajām prasmēm, kā piemēram iemaņām iejusties grupā vai trūkumi sociālās informācijas pārstrādes sfērā (Putallaz & Wasserman, 1990, Crick & Dodge, 1994, kā minēts Salmivalli, et al, 2000). Tomēr pētot šo saistību, uzrādījās pretrunīgi rezultāti. Piemēram, agresija ne vienmēr ir cēlonis vienaudžu atraidījumam, un īpaši tas parādās pusaudžu vecumposmā. Pētījumā, atsaucoties uz tādiem autoriem kā S. Luthars (Luthar, S.) un T. Makmahons (McMahon, T.), tika uzrādīts, ka drīzāk pastāv saistība starp pusaudžu agresiju un pieņemšanu grupā (Luthar, McMahon, 1996, kā minēts Salmivalli, et al, 2000). Pētot saistību starp sociālo uzvedību un statusu, tika secināts, ka vecums ir nozīmīgs faktors. Pusaudžu vecumposmā svarīgākas kā iepriekšējos vecumposmos kļūst citas normas un ideāli, piemēram, spēja būt laipnam un konstruktīvam vairs netiek augstu novērtēts, bet noteikta agresīva uzvedība var tikt paciesta un pat idealizēta, īpaši zēnu vidū (Rauste – von Wright, 1989, kā minēts Salmivalli, et al, 2000). D. Rodžersa (Rodgers, D.) min, ka uz zēniem no vienaudžiem, sabiedrības un vecākiem nāk smalks spiediens tieši būt agresīviem (Rodgers, 1977). Sekstons (Sexton), kā norāda Rodžersa, minējis, ka zēni vēlmi cīnīties būtiski attiecina uz vīrišķības pazīmi (Sexton, 1970). Citi pētnieki norāda, ka agresija var būt pat kā komunikācijas veids starp pusaudžiem, ja nav attīstītas citas iemaņas kā veidot savstarpējo komunikāciju (Aucoin, 2005).

Cita pētījuma ietvaros, analizējot saistību starp agresijas kvalitāti un sociometrisko statusu vienaudžu vidū, pētnieki nāk klajā ar domu, ka netiešā agresija starp vienaudžiem var tikt labāk paciesta nekā fiziskā, kaut gan empīrisku pierādījumu tam nav (Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg &

Ahlbom, 1999). Netiešā agresija, salīdzinot ar tiešiem uzbrukumiem, ir vairāk slēpts un “izsmalcināts” veids kā ievainot otru personu. Tās netiešums bieži dod iespēju vainīgajam palikt neidentificētam un tādējādi netikt apsūdzētam agresijā (Bjorkvist et al., 1992, kā minēts Kaukiainen, et al, 1999). Minētajā pētījumā par agresijas un sociometriskā statusa saistību uzrādīts, ka starp zēniem un meitenēm pastāv atšķirības agresijas kaitējuma uztverē – zēni fizisko agresiju uzskata par vairāk sāpinošu nekā sociālo agresiju (nav identisks, bet tomēr līdzīgs jēdziens netiešajai agresijai), kamēr meitenes uzskatīja gan fizisko, gan sociālo agresiju par vienlīdz sāpinošām. Ir zināms, ka skolas vidē zēni ir agresīvi pret abu dzimumu vienaudžiem, kamēr meitenes galvenokārt pret savu (Whitney & Smith, 1993, kā minēts Kaukiainen, et al, 1999). Agresijai popularitātē vienaudžu vidū lielāka nozīme ir zēniem. Savukārt, meiteņu popularitāti vairāk ietekmē tādi faktori, kā noteiktu sociālo saistību pildīšana, spēja sadarboties ar citiem un būt draudzīgai nekā tas vai viņas ir vai nav agresīva pret citiem (Coie et al. 1982, 1990, kā minēts Kaukiainen, et al, 1999). Kopumā šajā pētījumā tika secināts, ka saistībā starp agresiju un sociomentrisko statusu jāņem vērā tādi faktori kā pāridarītāja dzimums un agresijas kvalitāte, kā arī veids, kā tā tiek izpausta.

E. Kole (Cole, E.) agresijas problēmā kā nozīmīgu min uztveri. Autore, iztīrējot pusaudžu agresiju, piemin pētījumus, kuros atklājās, ka pusaudžiem uztvertais naidīguma nolūks ietekmēja atbildes agresijas līmeni (Cole, 2003). Pie līdzīgiem secinājumiem, pētot agresiju izraisošos faktoros pusaudžiem, nonāca R. F. Valois, norādot, ka – pusaudži var būt vairāk ietekmēti ar to, ko viņi paši domā par savu vienaudžu rīcību, nevis ar to, kas patiesībā tiek darīts (Valois, et al, 2002).

Longitudinālā bērnu izpētē rezultāti uzrādīja, ka agresivitāte un nemiers var kļūt par stabilu īpašību un saglabāt savu klātbūtni indivīda visā turpmākajā dzīvē. Izrietošās sekas var būt tādas, ka samazinās gan bērna potenciāls, gan komunikācijas spējas, personības attīstība ir deformēta, iespējas īstenoties bērna potenciālam sašaurinās (Huesmann, 1988, citēts Smirnova&Huszeyeva, 2002, kā minēts Černova, 2005).

Pētījumi par emocionālā intelekta un agresijas saistību

Goulmens vairākkārt ir uzsvēris agresijas un emocionālā intelekta saistību, piemēram, minot, ka emocionālā intelekta trūkums izpaužas vardarbības aktos (Goleman, 1995). Goulmens uzskata, ka tieši emocionālā un sociālā intelekta trūkums

ir iemesls agresijas problēmām, un, ka šajos intelektos ietvertu iemaņu attīstīšana var palīdzēt tikt galā ar šīm problēmām. Līdzīgas domas pauž R. K. Ričardsons (Richardson, R. K.), minot, ka intrapersonālā un interpersonālā intelekta trūkums var būt iemesls, kādēļ indivīds kļūst uz sevi centrēts, nespēj būt empātisks un veidot attiecības, kas savukārt var būt cēlonis varmācīgai uzvedībai (Richardson, 2000). Pētījumā, kuru veica K. H. Rubīns (Rubin, K. H.) uzrādās, ka skolēnus, kuriem bija augstāki rezultāti emocionālā intelekta rādītājos, citi skolēni bija novērtējuši kā mazāk agresīvus, bet skolotāji – kā sociāli veiksmīgākus nekā skolēnus, kuriem uzrādījās zemāki emocionālā intelekta rādītāji (Rubin, 1999, kā minēts Salovey, Pizarro, 2004). Pētniece Abramovica min sekojošu iemeslu, kādēļ pusaudži ir agresīvi pret citiem - pāridarītāji parasti neatpazīst savas nedrošības un nelaimīguma izjūtas un tā rezultātā uzvedas agresīvi pret citiem (Abramovitz, 2001).

Pētījumā, kurš tika pieminēts iztirzājot emocionālā intelekta lomu mācību procesā un deviantā uzvedībā, uzrādījās, ka zema emocionālā intelekta rādītāji var būt kā galvenais komponents deviantā uzvedībā, kas sasaucas ar citiem pētījumiem, kuros ir norādīts uz kādu no emocionāla deficīta veidiem un deviantas uzvedības saistību (Petrites, et al, 2004). Piemēram, kā apstiprinājās šajā pētījumā, pusaudžu negatīva sevis uztvere ir saistīta gan ar skolas kavējumiem, gan problemātisku un neatbilstošu uzvedību klasē. Tāpat uzrādījās, ka emocionālais intelekts negatīvi saistījās ar neattaisnotu mācību kavēšanu, skolēni ar zemu emocionālā intelekta rādītāju uzrādīja nozīmīgu tendenci tikt izslēgtiem no skolas, kā tas tika prognozēts. Pētnieki norāda, ka tas sasaucas ar citiem pētījumiem, kuros dažāda veida deficīts emocionālajā sfērā un zemas pašcieņas rādītāji konsekventi korelē ar uzvedības traucējumiem (Cohen&Strayer, 1996; Eisenberg, 2000, Williamson&Cullingford, 1998, kā minēts Petrites, et. al. 2004). Tāpat pētījumā uzrādījās rezultāti, kas apliecina, ka zemi emocionālā intelekta rādītāji kombinācijā ar paaugstinātu impulsivitāti un vājām sociālajām prasmēm, ir saistīti ar dažādām antisociālas uzvedības formām.

Kopumā tika secināts, ka indivīdi ar labām sociālajām prasmēm, kas aktīvi iesaistās emociju novērtēšanā un regulēšanā, ir mazāk pakļauti riskam pieredzēt un izrādīt distresu caur antisociālu uzvedību. Savukārt, indivīdi ar vājām sociālajām un emocionālajām iemaņām, ir vairāk pakļauti riskam justies atstumtiem un tikt izslēgtiem, kas palielina iespējamību uzvesties pretēji vispārpieņemtajām normām (Petrites, et al, 2004).

M. A. Brakets (Brackett, M. A.), J. D. Maijers (Mayer, J. D.) un R. M. Varners (Warner, R. M.), pētījumā, kura mērķis bija noskaidrot emocionālā intelekta saistību ar ikdienas uzvedību, piemēram, uzrāda rezultātus – zemāki emocionālā intelekta rādītāji ir saistīti ar tādu destruktīvu uzvedību kā, piemēram, deviantu uzvedību un smēķēšanu, savukārt augstāki emocionālā intelekta rādītāji ir saistīti ar tādu sociāli vēlamu uzvedību kā pozitīvas vienaudžu un ģimenes attiecības (Brackett, Mayer, Warner, 2004).

Arī T. Malti (Malti, T.) pētījumos par saistību starp agresīvu uzvedību, jūtu izpratni un sociālo izpratni nonākusi pie secinājuma, ka jūtām, to atpazīšanai un izpratnei agresijas mazināšanā ir būtiska loma. Tieši jūtas kā sociālās izpratnes emocionālais aspekts nosaka motivāciju, kas, savukārt, palīdz kontrolēt impulsus un regulēt emocijas. Autores pētījumos apstiprinājās, ka agresīvi bērni, veidojot sociālās attiecības, uzrāda sociālo kompetenču deficītu (Malti, 2003).

K. A. Dodža (Dodge, K. A.) vadītajos pētījumos ir apstiprinājies, ka agresīvi bērni citu rīcības motīvus uztver izkropļoti vai neadekvāti (Burks, Laird, Dodge, Pettit&Bates, 1999; Dodge&Schwarz, 1997, kā minēts Malti T., 2003). Veicot pētījumus ar agresīviem un depresīviem bērniem, lai analizētu viņu informācijas apstrādes īpatnības, Dodžs secina, ka šie bērni pieļauj “kognitīvās kļūdas” - viņi citu bērnu domas un nodomus uztver kā naidīgus un tādejādi arī tiecas reaģēt agresīvi.

Maijers un Selovijs norāda, ka uztveri un domāšanu lielā mērā ietekmē mūsu garstāvoklis. Emocijas nodod mums informāciju par paša raizēm, kā piemēram, kad piedzīvojam vainu par kādu nepatīkamu situāciju. Tomēr tāpat ir iespējams neapzināti šo informāciju nepareizi lietot. Individīdi var maldināt sevi, veicot nepareizus secinājumus par situācijām, sava garstāvokļa ietekmē piemēram, nomācošs, negatīvs garstāvoklis var ietekmēt to, ka indivīds kaut ko arī novērtē negatīvi (Schwarz&Clore, 1983, kā minēts Salovey, Pizarro, 2004). Apzinoties šo saistību un paša emocionālo stāvokli, tā cēloni, ir iespējams šo saistību mainīt (Gasper&Clore, 2000 kā minēts Salovey, Pizarro, 2004).

Rubīns un T. L. Majoni (Maioni, T. L.) secinājuši, ka bērniem ar agresīvu uzvedību ir problēmas izprast citu cilvēku viedokli (Rubin, Maioni, 1975, kā minēts Malti T., 2003). Pakaslati minējis, ka agresīviem bērniem trūkst sociālo problēmu risināšanas stratēģiju (Pakaslahti et al., 1996, kā minēts Malti T., 2003).

C. Izardas (Izard, C.) analītiskajā rakstā par emocionālā intelekta un emocijām, kas sekmē adaptāciju, atšķirību, minēts, ka bērniem ar agresīvu uzvedību ir

grūtības izprast citu jūtas (Izard, 2001). Kā min autore, tad tas ir iemesls tālākām neveiksmēm komunikācijā un rezultātā var attīstīt negatīvas emocijas un norobežošanos no citiem.

Iztirzājot emocionālā intelekta, tā komponentu saistību ar agresiju pusaudžu vidū, vērā ņemamus un interesantus secinājumus uzrāda pētījums ko veica A. Kaukiainen, K. Bjorkvist, K. Lagerspets, K. Osterman, K. Salmivalli, S. S. Rotberg un A. Albom, tika izvērtētas saistības starp sociālo intelektu, empātiju un trīs agresijas tipiem (Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg & Ahlbom, 1999).

Kā uzrāda Kaukiainen, jaunākajos pētījumos ir uzsvērts, ka agresīviem bērniem ir nepilnīgas sociālo problēmu risināšanas stratēģijas, un, ka kognitīvajiem faktoriem ir kā agresijas regulētāju un kontroles mehānisma loma (Kaukiainen et. al., 1999). Sociāli kognitīvās spējas tiek uzskatītas kā priekšrocība veiksmīgā socializācijā. Kaukiainen pētījumā tika izvirzīta hipotēze, ka sociālo spēju un iemaņu trūkums ir saistīts ar agresijas paaugstināšanos. Pētījumā tika secināts, ka sociālais intelekts ir saistīts ar netiešo agresiju: jo vairāk indivīds "lieto" netiešo agresiju, jo augstāks ir viņa sociālais intelekts. Tiešās agresijas formas – gan verbālā, gan neverbālā, neuzrādīja saistību ar sociālo intelektu, kas, kā min Kaukiainen, sasaucās ar K. Bjorkvist (Bjorkvist, K.) teoriju, ka netiešajai agresijai nepieciešams vairāk sociālā intelekta nekā tiešajām agresijas formām; fiziskajai agresijai lielākoties nepieciešams fizisks spēks, savukārt tiešajai verbālajai agresijai – verbālās iemaņas (Bjorkvist, 1992, kā minēts Kaukiainen, et al, 1999). Kā iepriekš tika paredzēts un pētījuma rezultāti arī uzrādīja – empātija mazina agresīvo uzvedību. Tas, kā min Kaukiainen, sasaucas ar citiem pētījumiem (Miller&Eisenberg, 1998, Richardson et. al., 1994, kā minēts Kaukiainen, et al, 1999). Kaukiainen secina, ka, pareizāk pret sociālo intelektu ir attiekties kā pret neitrālu faktoru, kas var tikt lietots gan sociāli pieņemamos, piemēram, veidojot pozitīvas attiecības, gan nepieņemamos, piemēram, kaitējot citiem, nolūkos. Skolēni ar augstiem sociālā intelekta rādītājiem, bet zemiem empātijas, visdrīzāk izmantos agresiju savu mērķu sasniegšanā, un pāridarītāji, ar šādiem rādītājiem, spēs uzturēt iespaidu, ka ir sociāli pieņemami. Tas, kādā veidā indivīds izpauž sev piemītošo sociālo intelektu, kā minēts Kaukiainen pētījumā, ir atkarīgs no situācijas nosacījumiem un indivīda personības aspektiem, piemēram, tādiem kā morālie standarti un empātija. Empātiju no sociālā intelekta atšķir afekta

komponents. Empātija tiek raksturota kā jūtīgums pret citu jūtām, savukārt sociālais intelekts var tikt lietots bez emocijām, cietsirdīgā veidā.

Kritiskajā pārskatā par emocionālā intelekta attīstīšanas problemātiku uz šī pētījuma secinājumiem atsaucas M. Zeidners (Zeidner, M.), Robersts (Roberts R. D.) un Metjūzs (Matthews, G.) minot: “Sociālo iemaņu un uzvedības apmācīšanu nevar uzskatīt kā tādu skolas problēmu, piemēram, agresivitātes, panaceju, drīzāk otrādi – emocionālā intelekta attīstošās programmas drīzāk tādējādi var palīdzēt bērniem manipulēt ar citiem.” (Zeidner, Roberts&Matthews, 2002, 226).

Metode

Pētījuma dalībnieki

Pētījumā piedalījās divas izlases – 30 vispārizglītojošo klašu 16 gadus veci pusaudži un 30 korekcijas klašu 16 gadus veci pusaudži. Vispārizglītojošo klašu izlasi veido 16 pusaudzes un 14 pusaudži, korekcijas klašu izlasi veido 15 pusaudzes un 15 pusaudži.

Instrumentārijs

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumiem tika izmantota Bar – On EQ - i Emocionālā intelekta un Bassa Darki agresijas aptaujas.

Bar – Ona emocionālā intelekta aptauju (Bar – On Emotional Quotient Inventory, EQ - i, 1997) ir izstrādājis R. Bar-Ons (Reuven Bar - On). Tā ir pašatskaites (self - report) aptauja, kurā iekļauti 133 apgalvojumi, kas jānovērtē piecu punktu sistēmā, sākot ar 1 – ļoti reti, neattiecas uz mani, beidzot ar 5 – ļoti bieži, attiecas uz mani. Aptauja ietver kopējo emocionālā intelekta rādītāju, kā arī rādītājus sekojošos faktoros: intrapersonālās spējas, interpersonālās spējas, adaptācijas spējas, stresa vadīšanas spējas un vadošā noskaņojums. Kopējā emocionālā intelekta rādītāju iegūst summējot faktoru rezultātus, savukārt, katrs faktors tiek iegūts summējot to apakšskalu rezultātus. Intrapersonālais faktors ietver: emociju apzināšanos, pašpārliecinātības, pašcieņas, pašaktualizācijas un neatkarības mērījumu skalas. Interpersonālais faktors ietver: empātijas, starppersonu attiecību un sociālās atbildības skalas. Adaptācijas faktors ietver problēmu risināšanas, realitātes izvērtēšanas spēja un elastīguma skalas. Stresa vadīšanas faktors ietver stresa tolerances un impulsu kontroles skalas. Savukārt vadošā noskaņojuma faktors veidojas no laimes izjūtas un

optimisma skalu rezultātiem. Izmantotais testa variants lietojams indivīdiem no 16 gadu vecuma. Izpildes laiks ir 30 – 40 min. Pētījumā ir izmantots testa variants, kuru 2003. gadā bakalaura darba ietvaros adaptējuši E. Šulte un G. Malzubris. Testa iekšējās ticamības pārbaudei Kronbaha alfas apēķini tika veikti arī šī pētījuma ietvaros. Aprēķinu uzrādītie rezultāti: kopējais emocionālā intelekta rādītājs ($\alpha = 0,91$), intrapersonālo spēju faktors ($\alpha = 0,88$), interpersonālo spēju faktors ($\alpha = 0,80$), adaptācijas spēju faktors ($\alpha = 0,76$), stresa vadīšanas faktors ($\alpha = 0,75$), vadošā noskaņojuma faktors ($\alpha = 0,80$). ir augstāki par 0,70, kas liecina par pietiekami augstu kopējā emocionālā intelekta un tā faktoru rādītāju ticamību.

Agresijas un naidīguma novērtēšanā tika izmantota Bassa – Darki izveidotā aptauja ar 75 apgalvojumiem, uz kuriem jāatbild apstiprinoši vai noliedzoši. Aptaujā iespējams iegūt kopējo agresijas indeksu un naidīguma indeksu. Kopējo agresijas indeksu nosaka summējot fiziskās, netiešās un verbālās agresijas apakšskalu rezultātus. Savukārt naidīguma indeksu nosaka summējot aizvainojuma un aizdomīguma apakšskalu rezultātus.

Lai pārliecinātos, ka skolēni ir spējīgi adekvāti uztvert un izprast pētījumam paredzētās metodikas, sākotnēji tika izmantots verbālo analogiju tests. Tests satur 40 verbālo analogiju uzdevumus. Katrai pareizai atbildei tiek piešķirta 1 balle. Balles summē. 20 balles ir kā robežšķirtne starp divām grupām – augsto un zemo rezultātu grupām (Raščevska, 2000).

Procedūra

Datu ievākšana notika 4 skolās. Lai uzsāktu pētījumu, tika saņemta skolu direktoru atļaujas. Pētījumā iesaistītie pusaudži sākotnēji tika informēti par datu konfidenciali, kā arī par to, ka anketas tiks izmantotas apkopotā veidā. Piedalīšanās pētījumā bija brīvprātīga. Skolēni, pirms aptauju aizpildīšanas, tika instruēti par korektu metodiku aizpildīšanas veidu. Aptauju aizpildīšana notika veicot divus piegājienus, jo emocionālā intelekta aptauja pati par sevi ir laikietilpīga, tai ir nepieciešamas aptuveni 30 – 40 min. laika, kam ir īpaša nozīme korekcijas klasēs. Pirmajā reizē skolēni aizpildīja verbālo analogiju testu un Bassa – Darki agresijas aptauju, otrajā reizē – Bar On emocionālā intelekta aptauju. Aptaujas dalībnieki aizpildīja anonīmi, piešķirot savu šifru, frontāli, ievērojot katrai metodei paredzēto laiku.

Kopumā tika aptaujāti 43 vispārizglītojošo klašu pusaudži un 58 korekcijas klašu pusaudži. Par izmantojamām tika atzītas aptaujas, kuras atbilda pētāmajai vecuma grupai un kurās kļūdu skaits verbālo analogiju testā nepārsniedza 20, kā arī pārejās aptaujas, kuras bija korekti aizpildītas atbilstoši to instrukcijām. Vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlases vidējais kļūdu skaits verbālo analogiju testā – 3, korekcijas klašu pusaudžu izlases vidējais kļūdu skaits verbālo analogiju testā – 9.

Rezultāti

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumiem, tika:

- 1) aprēķināti emocionālā intelekta un agresijas aptauju rezultātu aprakstošās statistikas rādītāji ;
- 2) aprēķināts t – krit., lai noskaidrotu vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības emocionālā intelekta rādītājiem starp abām izlasēm, un agresijas rādītājiem starp abām izlasēm;
- 3) veikti Pirsona korelācijas koeficientu aprēķini, lai noskaidrotu, vai pastāv sakarības starp emocionālā intelekta un agresijas rādītājiem vienā un otrā izlasē;
- 4) veikta korelācijas koeficientu salīdzināšana, lai noskaidrotu, vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp divu izlasu korelācijas koeficientiem, izmantojot Z – testu.

Analizējot abu izlasu vidējos rādītājus ar t – kritērija analīzi, var secināt, ka kopumā vispārizglītojošo klašu pusaudži uzrāda augstākus rezultātus gan kopējā emocionālā intelekta rādītājā, gan tā faktoros nekā korekcijas klašu pusaudži (skat. 1. tabulu 27. lpp). Aplūkojot 1. tabulā apkopotos rezultātus, var secināt, ka statistiski nozīmīgas atšķirības emocionālā intelekta rādītājos starp abām izlasēm pastāv kopējā emocionālā intelekta rādītājā ($t = 3,42$, $p < 0,01$), kā arī faktoros: intrapersonālais ($t = 2,26$, $p < 0,01$), adaptācijas ($t = 3,10$, $p < 0,01$), stresa vadīšanas ($t = 3,03$, $p < 0,01$) un vadošais noskaņojums ($t = 3,51$, $p < 0,01$). Statistiski nozīmīga atšķirība starp izlasēm neuzrādās interpersonālā faktora rādītājā ($t = 1,66$, $p > 0,05$), tādēļ var secināt, ka nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības izlasēs savstarpējo attiecību veidošans spējās, citu cilvēku pārdzīvojumu novērtējumā un izpratnē, būt vērstam uz sadarbību u.c.

Analizējot abu izlašu agresijas un naidīguma vidējos rādītājus, un t – kritērija analīzes rezultātus, var secināt, ka korekcijas klašu pusaudžiem ir augstāki vidējie rezultāti gan kopējā agresijas, gan naidīguma indeksā (sk. 2. tabulu). Statistiski nozīmīgas atšķirības starp abām izlasēm agresijas aptaujas rādītājos arī uzrādās gan kopējā agresijas indeksā ($t = -4,58$, $p < 0,01$), gan naidīguma indeksā ($t = -2,50$, $p < 0,05$).

1. tabula. Emocionālā intelekta aptaujas faktoru aprakstošās un secinošās statistikas rādītāji

Emocionālā intelekta kopējais rādītājs un faktori	M		SD		T Stjudenta kritērijs
	Vispizgl. kl. pus. izlase (n=30)	Korekcijas kl. pus. izlase (n=30)	Vispizgl. kl. pus. izlase (n=30)	Korekcijas kl. pus. izlase (n=30)	
Kopējā EI rādītājs	485,80	449,63	34,88	46,21	3,42**
Intrapersonālais faktors	150,17	139,97	16,42	18,38	2,26**
Interpersonālais faktors	108,60	103,97	9,90	11,58	1,66
Adaptācijas faktors	94,77	86,60	8,92	11,36	3,10**
Stresa vadīšanas faktors	61,07	54,93	6,71	8,82	3,03**
Vadošā noskaņojuma faktors	71,20	64,17	6,47	8,84	3,51**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

2. tabula. Bassa – Darki agresijas aptaujas indeksu aprakstošās un secinošās statistiskas rādītāji

Bassa – Darki aptaujas agresijas un naidīguma indeksi	M		SD		T Stjudenta kritērijs
	Vispizgl. kl. pus. izlase (n=30)	Korekcijas kl. pus. izlase (n=30)	Vispizgl. kl. pus. izlase (n=30)	Korekcijas kl. pus. izlase (n=30)	
Kopējās agresijas indekss	14,83	19,77	4,34	3,99	-4,58 **
Naidīguma indekss	7,90	9,77	3,17	2,57	-2,50 *

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tā kā abi mainīgie lielumi emocionālais intelekts un agresija ir mērīti intervālu skalā, lai noskaidrotu, kādas ir saistības starp emocionālā intelekta rādītājiem vispārizglītojošās skolas un korekcijas klašu pusaudžu izlasēs, un kādas - starp agresijas rādītājiem vispārizglītojošās skolas un korekcijas klašu pusaudžu izlasēs, noteiktu šo saistību ciešumu un statistisko nozīmību, tika izmantoti Pirsona korelācijas koeficienta aprēķini.

Statistiski nozīmīgas negatīvas korelācijas vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlasē emocionālā intelekta un agresijas rādītājos (sk. 3. tabulu) uzrādījās starp interpersonālo faktoru un naidīguma indeksu ($r = -0,46, p < 0,05$), stresa vadīšanas faktoru un kopējo agresijas indeksu ($r = -0,50, p < 0,01$), kā arī stresa vadīšanas faktoru un naidīguma indeksu ($r = -0,36, p < 0,05$). Bet statistiski nozīmīgas korelācijas starp kopējo emocionālā intelekta rādītāju un kopējo agresijas indeksu ($r = -0,07, p > 0,05$), intrapersonālo faktoru un kopējo agresijas indeksu ($r = 0,25, p > 0,05$), interpersonālo faktoru un kopējo agresijas indeksu ($r = -0,02, p > 0,05$), adaptācijas faktoru un kopējo agresijas indeksu ($r = -0,34, p > 0,05$), vadošo nosakojumu un kopējo agresijas indeksu ($r = -0,01, p > 0,05$) vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlasē neuzrādījās. Tāpat statistiski nozīmīgas saistības neuzrādījās starp kopējo emocionālā intelekta rādītāju un naidīguma indeksu ($r = -0,35, p > 0,05$), intrapersonālo faktoru un naidīguma indeksu ($r = -0,04, p > 0,05$), adaptācijas faktoru un naidīguma indeksu ($r = -0,34, p < 0,05$) un vadošā noskaņojuma un naidīguma indeksu ($r = -0,24, p > 0,05$).

3. tabula. Emocionālā intelekta un agresijas Pirsona korelāciju rādītāji vispārizglītojošo klašu pusaudžu grupā ($n = 30$)

	Kopējais agresijas indekss	Naidīguma indekss
Kopējais emocionālā intelekta rādītājs	-0,07	-0,35
Intrapersonālais faktors	0,25	-0,04
Interpersonālais faktors	-0,02	-0,46*
Adaptācijas faktors	-0,34	-0,34
Stresa vadīšanas faktors	-0,50**	-0,36*
Vadošā noskaņojuma faktors	-0,01	-0,24

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Savukārt statistiski nozīmīgas negatīvas saistības korekcijas klašu pusaudžu izlasē emocionālā intelekta un agresijas rādītājos (sk. 4. tabulu) uzrādījās starp adaptācijas faktoru un naidīgumu ($r = -0,37$, $p < 0,05$) un stresa vadīšanas faktors un naidīguma indekss ($r = -0,47$, $p < 0,05$). Bet neuzrādījās starp kopējo emocionālā intelekta rādītāju un kopējo agresijas indeksu ($r = -0,10$, $p > 0,05$), intrapersonālo faktoru un kopējo agresijas indeksu ($r = -0,07$, $p > 0,05$), interpersonālo faktoru un kopējo agresijas indeksu ($r = -0,04$, $p > 0,05$), adaptācijas faktoru un kopējo agresijas indeksu ($r = -0,12$, $p > 0,05$), stresa vadīšanas faktoru un kopējo agresijas indeksu ($r = -0,28$, $p > 0,05$), vadošā noskaņojuma faktoru un kopējo agresijas indeksu ($r = 0,10$, $p > 0,05$). Tāpat statistiski nozīmīgas saistības neuzrādījās starp kopējo emocionālā intelekta rādītāju un naidīguma indeksu ($r = -0,28$, $p > 0,05$), intrapersonālo faktoru un naidīguma indeksu ($r = -0,30$, $p > 0,05$), interpersonālo faktoru un naidīguma indeksu ($r = 0,15$, $p > 0,05$), vadošā noskaņojuma faktoru un naidīguma indeksu ($r = -0,10$, $p > 0,05$).

4. tabula. Emocionālā intelekta un agresijas Pirsona korelāciju rādītāji korekcijas klašu pusaudžu grupā ($n = 30$)

	Kopējais agresijas indekss	Naidīguma indekss
Kopējais emocionālā intelekta rādītājs	-0,10	-0,28
Intrapersonālais faktors	-0,07	-0,30
Interpersonālais faktors	-0,04	0,15
Adaptācijas faktors	-0,12	-0,37*
Stresa vadīšanas faktors	-0,28	-0,47*
Vadošā noskaņojuma faktors	0,10	-0,10

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Statistiski nozīmīgas negatīvas korelācijas abās izlasēs uzrādās starp stresa vadīšanas faktoru un naidīgumu. Lai atbildētu uz pētījumā izvirzīto jautājumu, vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp vispārīzglītojošo klašu un korekcijas klašu pusaudžu izlasu emocionālā intelekta un agresijas korelāciju koeficientiem, tika izmantots Z tests, kur jāņem vērā – ja $z_{apr} < z_{krit}$, tad nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp divu izlasu korelācijas koeficientiem, savukārt, ja $z_{krit} \leq z_{apr}$, tad pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp divu izlasu korelācijas koeficientiem.

Aplūkojot Z testa rezultātus (sk. 5. tabulu), uzrādās, ka starp stresa vadīšanas faktora un naidīguma indeksa ($z_{krit} = 1,8$) korelāciju koeficientiem abās izlasēs statistiski nozīmīgas atšķirības nepastāv.

5. tabula. Atšķirība starp stresa vadīšanas faktora un naidīguma indeksa korelācijas koeficientiem vispārizglītojošo klašu un korekcijas klašu pusaudžu izlasēs (Z test)

	Naidīguma indekss
Stresa vadīšanas faktors	1,8

Z krit = 1,96 pie $p < 0,05$

Z krit = 2,58 pie $p < 0,01$

Analizējot pētījumā iegūtos rezultātus, var secināt, ka:

- 1) kopumā korekcijas klašu pusaudžu izlase uzrāda augstākus agresijas rādītājus nekā vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlase, savukārt, vispārizglītojošo klašu pusaudžiem ir augstāki emocionālā intelekta rādītāji nekā korekcijas klašu pusaudžiem;
- 2) pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp vispārizglītojošo klašu un korekcijas klašu pusaudžu rādītājiem kopējā emocionālā intelekta rādītājā, intrapersonālā faktora, adaptācijas faktora, stresa vadīšanas faktora un vadošā noskaņojuma faktora rādītājos, bet statistiski nozīmīga atšķirība starp abām pusaudžu izlasēm neuzrādās interpersonālā faktora rādītājā;
- 3) statistiski nozīmīgas atšķirības starp abām pusaudžu izlasēm uzrādās arī agresijas un naidīguma rādītājos;
- 4) statistiski nozīmīgas sakarības starp kopējo emocionālā intelekta rādītāju un agresijas indeksu, kā arī naidīguma indeksu, neuzrādījās ne vienā, ne otrā izlasē, bet statistiski nozīmīgas negatīvas sakarības vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlasē uzrādījās starp stresa vadīšanas faktoru un agresijas indeksu, stresa vadīšanas faktors un naidīgumu, interpersoniskais faktoru un naidīgumu. Savukārt, korekcijas klašu izlasē uzrādījās statistiski nozīmīgas negatīvas sakarības starp

adaptācijas faktoru un naidīgumu, kā arī stresa vadīšanas faktora un naidīguma indeksa rādītājos;

- 5) gan vispārizglītojošo klašu, gan korekcijas klašu izlasēs pastāv statistiski nozīmīga negatīva sakarība starp stresa vadīšanas faktoru un naidīgumu, statistiski nozīmīga atšķirība starp šiem izlašu korelācijas koeficientiem neuzrādās.

Iztirzājums

Pētījumā tika izvirzīti sekojoši jautājumi: vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp vispārizglītojošo klašu pusaudžu un korekcijas klašu pusaudžu emocionālā intelekta un agresijas rādītājiem, vai pastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp emocionālo intelektu un agresiju vienā un otrā izlasē, kā arī vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp izlasēm salīdzinot emocionālā intelekta un agresijas saistību rādītājus.

Veicot emocionālā intelekta vidējo rādītāju salīdzinājumu korekcijas un vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlasēm, korekcijas klašu pusaudžiem rezultāti emocionālā intelekta mērījumā uzrādās zemāki nekā vispārizglītojošo klašu pusaudžiem. Savukārt, agresijas rādītāji korekcijas klašu pusaudžiem ir augstāki nekā vispārizglītojošo klašu pusaudžiem.

Izmantojot t – kritēriju, salīdzinot emocionālā intelekta rādītājus korekcijas un vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlasēs, uzrādījās statistiski nozīmīgas atšķirības gan kopējā emocionālā intelekta rādītāju salīdzinājumā, gan arī faktoru salīdzinājumā. Izņēmums ir interpersonālais faktors, kur statistiski nozīmīga atšķirība neuzrādījās. Savukārt rādītāju salīdzinājumā abām izlasēm agresijas mērījumā, statistiski nozīmīgas atšķirības uzrādās gan kopējā agresijas indeksa, gan naidīguma indeksa rādītājos.

Kopumā vērtējot katrā izlasē emocionālā intelekta un agresijas rādītāju saistību analīzi, veiktu izmantojot Pirsona korelācijas koeficientu, vispirms var secināt, ka statistiski nozīmīga saistība starp kopējo emocionālā intelekta un agresijas, kā arī naidīguma indeksiem neuzrādās, bet uzrādās starp emocionālā intelekta faktoru un agresijas, kā arī naidīguma rādītājiem. Statistiski nozīmīgas negatīvas korelācijas vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlasē uzrādījās starp stresa vadīšanas faktoru un agresijas indeksu, stresa vadīšanas faktors un naidīgumu, interpersonisko faktoru un

naidīgumu. Savukārt, korekcijas klašu izlasē uzrādījās statistiski nozīmīgas negatīvas sakarības starp adaptācijas faktoru un naidīgumu, kā arī stresa vadīšanas faktora un naidīguma indeksa rādītājos.

Ņemot vērā pētījuma jautājumu, būtiski ir pievērst uzmanību korelācijām starp mainīgajiem, kas sakrīt gan vienā, gan otrā izlasē. Tāda statistiski nozīmīga negatīva sakarība vispārizglītojošo klašu un korekcijas klašu izlasēs pastāv starp stresa vadīšanas faktoru un naidīgumu, statistiski nozīmīga atšķirība starp šiem izlašu korelācijas koeficientiem neuzrādās.

Skaidrojot korekcijas klašu pusaudžu agresijas rādītājus, kas ir augstāki nekā vispārizglītojošo klašu pusaudžiem, jāņem vērā pētījuma teorētiskajā daļā izteikto pieņēmumu, ka pusaudžu agresija ir dažādu ietekmējošu faktoru rezultāts, bez tam, jo vairāk riska faktoru pusaudzis pieredz, jo augstāka ir agresīvas uzvedības iespējamība (Valois, et al, 2002). Kā tika minēts, tad korekcijas klasēs nonāk pusaudži ar dažādām problēmām, kuras literatūrā tiek uzskatītas par riska faktoriem attiecībā pret agresiju, piemēram, pusaudžu ģimeņu sociālekonomiskais nodrošinājums, attiecības ģimenes locekļu starpā, pusaudžu uzvedības un mācību traucējumi, akadēmiska nesekmība, vāja piesaiste skolai, klaiņošana un skolas pamešana, izslēgšana no skolas u.c. Tādēļ vispirms, skaidrojot augstāku agresijas rezultātu korekcijas klasēs, salīdzinājumā ar rezultātu vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlasē, varētu norādīt, ka riska faktoru kopums, kas ietekmē agresijas līmeņa paaugstināšanos, ir lielāks korekcijas klašu pusaudžu izlasēs. Bez tam ir jāņem vērā, ka, lai arī agresijas rezultāti korekcijas klašu pusaudžu izlasē ir augstāki nekā vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlasē, kopumā tie iekļaujas vidēja agresijas līmeņa robežās. Vispārizglītojošo klašu agresijas rezultāti iekļaujas zema agresijas līmeņa robežās.

Saistībā ar riska faktoru lielāka skaita klātbūtni korekcijas klašu pusaudžu izlasē, būtiski ir apskatīt korekcijas klašu pusaudžu rezultātus vadošā noskaņojuma faktorā. Rezultāti uzrāda, ka vidējie rādītāji ir zemāki korekcijas klašu pusaudžiem nekā vispārizglītojošo klašu pusaudžiem, kas ļauj secināt, ka korekcijas klašu pusaudži ir mazāk apmierināti ar savu dzīvi, sevi, kā arī pesimistiskāk raugās nākotnē. Tā kā laime pārsvarā norāda uz kāda harmoniskajām attiecībām ar citiem, un dusmas bieži atspoguļo notikušas netaisnības izjūtu, var secināt, ka šie rādītāji netieši atspoguļo attiecību problemātiskumu korekcijas klašu pusaudžu dzīvē (Mayer&Salovey, 1997). Būtiski ir pieminēt, ka negatīvu emociju pieredze arī ir atzīta kā priekšnosacījums dažādiem riska vai problemātiskiem uzvedības veidiem, jo

iesaistīšanās riska vai problemātiskā uzvedībā, var palīdzēt izvairīties no negatīvām un sāpīgām emocijām, nomākta garastāvokļa (Pizzaro&Salovey, 2002, kā minēts Aucoin, 2005).

Negaidīts rezultāts, kas tika iegūts veicot t – kritērija analīzi statistiski nozīmīgo atšķirību noteikšanai, uzrādījās, ka statistiski nozīmīgas atšķirības, starp vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlases rādītājiem un korekcijas klašu pusaudžu rādītājiem, emocionālā intelekta interpersonālajā faktorā nav. Tādēļ var secināt, ka nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības izlasēs savstarpējo attiecību veidošans spējās, citu cilvēku pārdzīvojumu novērtējumā un izpratnē, spējās būt vērstam uz sadarbību u.c., kas ir pretēji gaidītajam un teorētiskajā daļā uzsvērtajam. Tomēr, uzrādās statistiski nozīmīga negatīva sakarība starp interpersonālo faktoru un naidīgumu vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlasēs, kas sasaucās ar teorētiskajām atziņām, ka interpersonālās spējas ir saistītas ar agresiju, tās izpausmēm, un, jo labāk šīs spējas ir attīstītas, jo mazākas ir agresīvas uzvedības izpausmes.

Aplūkojot korelāciju rezultātus, redzams, ka īpaša nozīme šajās pusaudžu izlasēs ir stresa vadīšanas faktoram, respektīvi – jo labākas ir stresa vadīšanas spējas, jo zemāks ir agresijas un naidīguma līmenis. Salīdzinot stresa vadīšanas faktora vidējos rādītājus abās izlasēs, uzrādās, ka korekcijas klašu pusaudžiem tas ir zemāks nekā vispārizglītojošo klašu pusaudžiem, kā arī pastāv statistiski nozīmīga atšķirība šajā rādītājā starp izlasēm. Vadoties pēc iegūtajiem rezultātiem, var secināt, ka korekcijas klašu pusaudžu izlasei, salīdzinājumā ar vispārizglītojošo klašu pusaudžiem, ir vājākas stresa vadīšanas iemaņas, noturība pret stresu un vājāka impulsu kontrole nekā vispārizglītojošo klašu pusaudžiem. Korekcijas klašu pusaudžu izlasē uzrādās arī statistiski nozīmīga negatīva sakarība starp adaptācijas faktora un naidīguma rādītājiem. Pamatojoties uz rezultātiem, var secināt, ka, jo vājākas ir spējas novērtēt attiecības, atbilstību starp to, kas emocionāli tiek pārdzīvots un kas eksistē objektīvi, spējas pielāgot savas emocijas, domas un uzvedību izmaiņām situācijā un apstākļos, spējas identificēt un noteikt problēmas, kā arī radīt un ieviest potenciāli efektīvus risinājumus, jo izteiktāks ir naidīgums. Kā minēts Reifa pētījumā, tad R. Bar – On zemāku rādītāju adaptācijas spējās skaidro kā mazākas spējas tikt galā ar vides prasībām, novērtēt tās un tikt galā ar problemātiskām situācijām, kas kopumā nozīmē vājāku spēju adaptēties (BarOn, 1997, kā minēts Reiff, et al, 2001). Saistībā ar šiem rezultātiem, būtiski ir pieminēt secinājumus, pie kādiem pētījumos nonāca Aisenberga (Eisenberg) un Feiba (Fabes), ka indivīdiem, kas ļoti intensīvi

piezīvo negatīvas emocijas un kuriem ir vājas regulācijas iemaņas, agresijas uzliesmojumi ir ātri izprovocējami (Eisenberg&Fabes, 1992, kā minēts Aucoin, 2005). Vēlākos pētījumos Aisenberga secināja, ka zemas emociju regulēšanas iemaņas un augsta emocionālā intensitāte spēja norādīt uz gaidāmajām uzvedības problēmām un ka emociju regulācija spēja neitralizēt negatīvās emocionālās intensitātes ietekmi (Eisenberg, 1996, kā minēts Aucoin, 2005).

Rubīns savos pētījumos secināja, ka pusaudži, kuri negatīvas emocijas izrāda intensīvi un nekontrolēti, visdrīzāk ir vienaudžu noraidīti (Rubin, Bukowski,&Parker, 1998, kā minēts Aucoin, 2005). Šim sociālajam noraidījumam tālākās sekas var būt būtiskas sociālās pieredzes, piemēram, efektīvas mācīšanās un adekvātu sociālo iemaņu apgūšanas, zaudējums. Kā min S. Ašers (Asher, S. T.) un A. Rosa (Rose, A. J.) tad pētījumi par vientulības izjūtu uzrāda, ka skolēniem, kuriem nav draugu un kurus kaut kādu iemeslu dēļ klasesbiedri nepieņem, rodas ļoti nomācošas emocijas saistībā ar skolu, kas mazina piesaisti tai, tādēļ vienaudžu noraidītiem skolēniem pastāv lielāks risks pamest skolu, lai izvairītos no sastapšanās ar nepatīkamiem apstākļiem diendienā (Asher, Rose, 1997, kā minēts Salovey, 1997). Pametot skolu, savukārt, rodas risks, ka pusaudzis iesaistīsies attiecībās ar vienaudžiem, kuriem ir antisociāla un agresīva uzvedība (Keenan, Loeber, Zhang, Stouthamer - Loeber,&Van Kammen, 1995, kā minēts Aucoin, 2005).

Selovijs un Maijers norāda, ka tad, kad indivīdu pārņem spēcīgs negatīvs afekts, sekas, kas bieži tādējādi rodas, ir nespēja pārstrādāt informāciju, kaut arī tieši tas ir vajadzīgs problemātiskās situācijās risinājuma atrašanai, un, it īpaši, ja tā ir nozīmīga. Kerola Defalko (Defalko, K.) norāda, ka tie skolēni, kuru prāti ir nodarbināti ar dažādiem viņu dzīves stresoriem, bieži vien klasēs atrodas tikai fiziski, ne garīgi - viņi bieži vien nepievērš uzmanību notiekošajam, vāji koncentrējas, vāji iesaistās, noraida uzdevumus, nekontrolē savu uzvedību. Šiem skolēniem mācību uzdevumi vairs nešķiet prioritāte, tādējādi var sagaidīt, ka stresa faktoru ietekmē var pasliktināties ne tikai sociālo attiecību veidošanas iemaņas, bet arī to, ka skolēniem var pazemināties mācību sekmes (Defalko, 1997, kā minēts Salovey, 1997).

Kā minēts aprakstā par uzvedības traucējumiem un to profilaktisko darbu, tad riska grupas bērni visbiežāk apmeklē skolas, kurās nonāk arī citi riska bērni, kā tas notiek arī korekcijas klasēs. Tādējādi radot atmosfēru, kas padara mācīšanas un mācīšanās procesu daudz grūtāku (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979, kā minēts Bierman, et al, 1992). Tādēļ jāpiebilst, ka šajos apstākļos stresa

vadīšanas, emociju un uzvedības pašregulācijas iemaņām, kā arī adaptācijas spējām ir vēl būtiskāka nozīme. Pusaudži, kuri ir spējīgi atgūties no skumjām, dusmām, nemiera, daudz retāk uzrāda problemātisku uzvedību nekā pusaudži, kuri nav spējīgi izmainīt šīs negatīvās emocijas (Silk, et al, 2003, kā minēts Aucoin, 2005).

Rezultāti korekcijas klašu adaptācijas faktora un stresa vadīšanas faktora rādītājos, statistiski nozīmīgā negatīvā korelācija ar naidīguma indeksu, kā arī augstāk minēto pētījumu atziņas, sniedz būtisku informāciju, kuru, piemēram, korekcijas klasēs strādājošie pedagogi un psihologi var izmantot organizējot adaptācijas u.c. pasākumus. Uzsākoties jaunajam mācību gadam korekciju klasēs nereti notiek daudzas pārmaiņas, piemēram, klašu sastāvi mainās, ir atnākuši skolēni no citām skolām, pusaudžiem jāiepazīst vienam otru, jāmacās sadarboties mācību procesā, ko var vērtēt kā zināmu izaicinājumu pusaudžu adaptācijas un stresa vadīšanas spējām. Tādēļ ir ļoti svarīgi, lai jau sākotnēji skolēns, kuram kaut kādu iemeslu dēļ, piemēram, ir jau iepriekš uzrādījušās grūtības ar skolas apmeklējumu, spētu iejusties jaunajos apstākļos labāk, ko paša un citu naidīga attieksme var traucēt. Kā jau iepriekš tika minēts, jo veiksmīgāk pusaudzis spēs veidot attiecības, jo labāk viņš iekļausies starp vienaudžiem, piesaiste skolai var kļūt ciešāka. Kā rezultāti uzrāda, adaptācijas un stresa vadīšanas spējas, to negatīvā korelācija ar naidīgumu, var būtiski ietekmēt šo procesu.

Nobeigumā nepieciešams norādīt uz dažiem ierobežojumiem šajā pētījumā. Pirmkārt, ir jāņem vērā salīdzinoši nelielā izlase, rezultātus nevar attiecināt plašākā kontekstā, tam ir nepieciešami plašāki pētījumi.

Kā norādījis Zeidners emocionālā intelekta rādītāji var būt atkarīgi no metodes, kura tiek lietota tā izpētei, t.i. - pielietojot citu metodi emocionālā intelekta novērtējumā, rezultāti var būt atšķirīgi (Zeidner, M., et. al. 2005).

Tāpat, kā norāda gan Selovijs, gan Zeidners, ir jāņem vērā, ka, ja emocionālā intelekta mērīšanai izmantota metode, kas balstās uz indivīda paša vērtējumu par savām emocijām un emociju regulēšanu, tas var atspoguļot viņa priekšstatus, stereotipus nevis emocionālo intelektu objektīvi. Tādā veidā, piemēram, paškritikas līmeņa ietekmē var uzrādīties, ka cilvēks, no kura varētu gaidīt augstus rezultātus – tādus neuzrāda, un otrādi.

Tomēr, neskatoties uz minētajiem ierobežojumiem, autore uzskata, ka pētījumā iegūtie rezultāti ir vērtīgi. Kā jau tika minēts, iegūtos secinājumus var izmantot, lai mērķtiecīgāk organizētu profilaktisko darbu korekcijas klasēs, vēršoties

pie konkrētākām pusaudžu vajadzībām, kā piem., šajā izlasē – stresa vadīšanas un adaptācijas iemaņām. Bez tam, kā uzrādās rezultātos, stresa vadīšanas iemaņas ir aktuālas ne tikai korekcijas klašu pusaudžiem, bet arī vispārizglītojošo klašu pusaudžiem.

Pētījuma gaitā, analizējot tā rezultātus, radās vairāki jautājumi, kuru noskaidrošanai nepieciešams veikt tālāku izpēti. Piemēram, kā tika minēts darba teorētiskajā daļā, liela nozīme ir dzimuma faktoram, pašvērtējumam, stereotipiem, vērtībām, riska faktoriem. Veicot turpmāku agresijas izpēti korekcijas klasēs, būtu ieteicams, piemēram, iegūt informāciju arī no skolotājiem un pusaudžiem - kā viņi vērtē agresijas līmeni konkrētajā grupā, kuri viņuprāt ir riska faktori, kas ir vistraucējošākais mācību un sadarbības jomās. Ņemot vērā pētījuma rezultātus, un teorētiskajā darba daļā iztīrāto, īpašu uzmanību turpmākajā korekcijas klašu pusaudžu izpētē būtu ieteicams pievērst stresa, tā pārvarēšanas paņēmieniem pusaudžu izlasēs un to saistībai ar agresiju.

Kopumā, atbildot uz pētījuma jautājumiem un analizējot pētījumā iegūtos rezultātus, tika secināts, ka:

- 1) salīdzinot vispārizglītojošo klašu pusaudžu un korekcijas klašu pusaudžu izlasu rezultātus emocionālā intelekta un agresijas izpētē, augstāki agresijas rādītāji uzrādījās korekcijas klašu pusaudžu izlasē. Augstāki rādītāji emocionālā intelekta mērījumā uzrādījās vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlasē;
- 2) nepastāv statistiski nozīmīga atšķirība starp abu izlasu emocionālā intelekta interpersonālo faktoru, kas nesakrīt ar teorētiskajiem atzinumiem, ka paaugstinātas agresijas cēlonis ir galvenokārt vājas sociālo attiecību veidošanas iemaņas, it īpaši pusaudžiem ar mācīšanās un uzvedības traucējumiem; savukārt pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības gan starp kopējo emocionālo intelekta rādītāju, intrapersonālo, adaptācijas, stresa vadīšanas un vadošā noskaņojuma, gan arī kopējo agresijas un naidīguma indeksiem;
- 3) statistiski nozīmīgas sakarības starp kopējo emocionālā intelekta rādītāju un agresijas indeksu, kā arī naidīguma indeksu, neuzrādījās ne vienā, ne otrā izlasē, bet statistiski nozīmīgas negatīvas sakarības vispārizglītojošo klašu pusaudžu izlasē uzrādījās starp stresa vadīšanas faktoru un agresijas indeksu, stresa vadīšanas faktoru un naidīgumu, interpersonisko faktoru un naidīgumu. Savukārt, korekcijas klašu izlasē uzrādījās statistiski nozīmīgas negatīvas sakarības starp adaptācijas

faktoru un naidīgumu, kā arī stresa vadīšanas faktora un naidīguma indeksa rādītājos;

- 4) pastāv statistiski nozīmīgas negatīvas sakarības starp stresa vadīšanas faktoru un naidīgumu abās izlasēs, abu izlašu korelāciju koeficientu salīdzinājums neuzrāda statistiski nozīmīgu atšķirību;
- 5) kopumā rezultāti uzrāda stresa vadīšanas spēju aktualitāti saistībā ar agresiju abās pusaudžu izlasēs, ko būtu ieteicams ņemt vērā organizējot profilaktisko darbu skolā, kā arī iecerot turpmāko izpēti.

Izmantotās literatūras saraksts

- Abramovitz, M. (2001). What's Your Emotional IQ? *Current Health*, 28, Issue 4
 Extracted from www.sonoma.edu/users/f/filp/libs_200/emotIQ.html
 [05. 05. 2004.]
- AbiSamra, N. (2000). Emotional intelligence and academic achievement. *Research in Education, Fed 661*, March 3, Extracted from:
<http://members.fortunecity.com/nadabs/research-intell2.html> [15. 12. 2004.]
- Aucoin, K. J. (2005). The role of emotion in the aggressive behavior of juvenile offenders. Online Dissertation. Extracted from:
http://66.249.93.104/search?q=cache:_q4uhgoisoIJ:etd-db.uno.edu/theses/available/etd-02142006-112219/unrestricted/2005_PhD_Aucoin_Katherine.pdf+Adolescent+aggression+Bar-On+emotional+intelligence&hl=lv&gl=lv&ct=clnk&cd=9&lr=lang_en
 [15. 03. 2006.]
- Baron, R. A., Ricardson, D. R. (2000). *Агресија*. Санкт Петербург: Питер
 (Бэрон, Р. А., Ричардсон, Д. Р., (2000) *Агрэссия*. Санкт Петербург: Питер)
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E. & McMahon, R. J. (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Programm. *Development and Psychopathology*, 1992, 4, 509 – 527
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2004) Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, (2004), 1387 – 1402 Extracted from: [http:// www.elsevier.com](http://www.elsevier.com) [15. 03. 2006.]
- Brame, B. , Nagin, D. S., Tremblay, R. E. (2001). Developmental Trajectories of Physical Aggression from School Entry to Late Adolescence. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol.42, No 4., 503 – 512. Extracted from: EBCSOhost, Medline, PMID: 11383966 [15. 12. 2004.]
- Černova, L. (2005). Aggression and anxiety of intellectually gifted Russian adolescents in Latvia. *Baltic Journal of Psychology*, Vol. 6, No. 1.
- Cole, E. (2003). Violence Prevention in Schools: Knowledge, Skills, and Interventions. In E. Cole & Siegel J.A (Ed.) *Effective Consultation in School Psychology – 2nd rev. amd expanded ed.* (pp. 462 - 476). Hogfrede&Huber Publishers

- Compas, E. B., Hinden B. R., Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent Development: Pathways and Processes of Risk and Resilience. *Annu. Rev. Psychol.* 1995, 46:265 – 93. Extracted from: EBCSOhost, Medline, PMID: 7872731 [10. 01. 2005.]
- Emmerling, R. J., Goleman, D. (2003). Emotionall Intelligence: Issues and Common Misunderstundings. The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. *Issues in Emotional Intelligence*. Extracted from: http://www.eiconsortium.org/research/EI_Issues_And_Common_Misunderstandings.pdf [10. 01. 2005.]
- Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Zvaigzne ABC
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: A Batham Book
- Izard, E. C. (2001). Emotional Intelligence or Adaptive Emotions? *Emotion*, 2001, Vol. 1, No 3, 249 – 257, Extracted from: EBCSOhost, Medline, PMID: 12934684 [15. 12. 2004.]
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B.&Youngstrom, E., (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science, Jan2001, Vol. 12 Issue 1*, Extracted from: EBCSOhost, Academic Search Premier, AN 4335841 [15. 12. 2004.]
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, Ch., Rothberg S. & Ahlbom A. (1999). The Relationships Between Social Intelligence, Emphaty, and Three Types of Agression. *Aggressive Behavior*, 25, 81 – 89. Extracted from: EBCSOhost, Medline, PMID: 10731839 [05. 05. 2004.]
- Lauberga, G. (2002). Sociāli pedagoģiskā korekcija internātskolā. *Skolotājs 3/2003*
- Malti T. (2003). *Das Gefühlsverständnis aggressiver Kinder*. Digitale Dissertation. Extracted from <http://www.diss.fu-berlin.de/2003/120/index.html> [15. 12. 2004.]
- Petrides, K. V., Frederickson, N., Furnham, A. (2004) The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277 – 293. Extracted from: <http://www.elsevier.com> [15. 03. 2006.]

- Raščevska, M., Kristapsone, S. (2000). *Statistika psiholoģijas pētījumos*. SIA Rīga: Izglītības solī.
- Raščevska, M. (2005). *Psiholoģisko testu un aptauju konstruēšana un adaptācija*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
- Rean A. A. (1999). *Psihologija izucenija licnosti*. SPb. Izd – vo Mihailova V. A. (Реан А. А. (1999) *Психология изучение личности*. СПб. Изд – во Михайлова В.)
- Reiff, B. H., Hatzes, N. M., Bramel M. H.&Gibson, T. (2001) The Relation of LD and Gender with Emotional Intelligence in College Students. *Journal of Learning Disabilities, Volume 34, Number 1*, 66 – 78. Extracted from: EBCSOhost Medline, PMID: 15497273 [15. 12. 2004.]
- Richardson, R. C. (2000). Teaching Social and Emotional Competence. *Children&Schools, 22, Issue 4*. Extracted from: EBCSOhost, Academic Search Premier, AN 15328759 [05. 05. 2004.]
- Rīgas pilsētas vispārīzglītojošās skolas pedagoģiskās korekcijas klases paraugnolikums. Pielikums Nr.7. Apstiprinājis G. Helmanis, Rīgas pilsētas skolu valdes priekšsēdētājs 1998. gada 27. maijā
- Rodgers, D. (1977). *The Psychology of adolescence*. Prentice Hall, inc., Englewood Cliffs, New Jersey
- Salmivalli, C., Kaukiainen A.& Lagerspetz K. (2000). Agression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology, 41*, 17 – 24. Extracted from: EBCSOhost , Academic Search Premier, AN 4335296 [05. 05. 2004.]
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, D. T., Greeson, C., Jedlicka, CH., Rhodes, E.&Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology, 2001, 141 (4)*, 523 – 536. Extracted from: EBCSOhost , Medline, PMID: 11577850, Persistent link: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&an=11577850&tg=PM> [15. 12. 2004.]
- Salovey, P., Sluyter D. J. (1997) *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications* Edited by Salovey P., Sluyter D. J. , Published by BasicBooks.
- Salovey, P., Mayer, J. D, Caruso, D. (2000) The Positive Psychology of Emotional Intlligence. Extracted from:

- <http://research.yale.edu/heblab/pdf/Salovey.Mayer.Caruso.2002.PosPsych.pdf>
f [15. 12. 2004.]
- Salovey, P. , Pizarro, D. A. (2004) The Value of Emotional Intelligence. In Sternberg, J. R., Launty, J.& Lubart, I. (Eds.) *Models of Intelligence. International Perspectives*. (pp.263 - 278) Washington DC American Psychological Association
- Smirnova, E. O., Huseyeva, G. R. (2002). Psihologicheskie osobennosti i varianti detskoj agresivnosti (in Russian) [Psychological peculiarities and types of child aggression]. *Voprosi psihologii, 1*, 17 – 26.
- Stys, Y., Brown, S. L. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. Research Branch, Correctional Service of Canada. Extracted from: <http://www.csc-scc.gc.ca> [30. 03. 2006.]
- Twemlow, S. W. (2004). Preventing Violence in Schools. *Psychiatric Times 04/2004*, 61 – 62, 67. Extracted from: <http://www.psychiatrictimes.com/p040461.html>
[05. 05. 2004.]
- Valois, R. F., MacDonald, J. M., Bretous, L., Fisher , M. A.& Drane, W. J. (2002). Risk Factors and Behaviors Associated With Adolescent Violence and Aggression *Am J Health BehavTM*, 26 (6), 454-464 Extracted from: EBCSOhost, Academic Search Premier, AN 8529049 [15. 12. 2004.]
- Vilciņa, A., Kurlovičs, G., Vīksna, S., Muraškovska, I. (2005) Pamatizglītības iegūšanas iespējas bērniem. *Skolotājs 1/2005*
- Zeidner, M., Roberts R. D. & Matthews G. (2002) Can Emotional Intelligence Be Schooled? A critical Review. *Educational Psychologist, 37 (4)*, 215 – 231. Extracted from: EBCSOhost , Academic Search Premier, AN 7922399 [05. 05. 2004.]
- Zeidner, M., Shani – Zinovich, I., Matthews, G.& Roberts, R. D. (2005) Assessing emotionall intelligence in gifted and non – gifted highschool students: Outcomes depend on measure. *Intelligence 33*, 369 – 391 Extracted from: [http:// www.elsevier.com](http://www.elsevier.com) [30.03.2006.]
- Watson, M. W., Fisher, K. W., Andreas, J. B. (2004) Pathways to aggression in children and adolescents. *Harvard Educational Review, 74*, 404 – 430
Extracted from:
<http://www.gse.harvard.edu/~ddl/articlesCopy/WatsonFischerPathwaystoAggrssn.HER2004.pdf> – [30. 03. 2006.]

Bibliogrāfija

- Averill, J. R., & Nunley, E. P. (1992) *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. New York: Free Press
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ – i) In R. Bar – On & J. D. A Parker (Eds), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363 - 288). San Francisco: Jossey – Bass
- Bar – On, R. (2002). *Bar – On Emotional Quotient Inventory (EQ – I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi – Health Systems.
- Bar – On, R. (1997). *Bar – On emotional quotient inventory: a measure of emotional intelligence*. Toronto, Ontario, Canada: Multihealth Systems.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its causes, consequences and control*. New York: McGraw – Hill.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A. (1992 a) . Do girls manipulate and boys fight? Developments trends regarding direct and indirect aggression. *Aggr Behav 18: 117 – 127*
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Osterman, K., (1992). *The Direct & Indirect Aggression Scales*. Vaasa, Finland: Abo Akademi University, Department of Social Sciences.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A., (1992b). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In: Bjorkqvist, K., Niemela, P., (Eds.) *Of mice and women: aspects of female aggression*. Orlando: Academic Press. p – 51 – 64
- Brier, N. (1995). Predicting antisocial behaviour in youngsters displaying poor academic: A review of risk factors. *Journal of Development and Behavioral Pediatrics, 16, 271 – 276*.
- Bruininks, V. (1978). Peer status and personality characteristic of learning disabled and nondisabled students. *Journal of Learning Disabilities, 11, 484 – 489*
- Burks, V. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1999) Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behavior. *Social Development, 8 (2), 220–236*.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.

- Buss, A. H., Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343 - 349
- Dawda, D., Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar – On Emotional Quotient Inventory (1997a; 2000) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797 – 812.
- Chandler, M. J. (1973). Egocentrism and antisocial behavior. The assessment and training of socialperspective taking skills. *Developmental Psychology*, 9, 326–332.
- Coie, J., Dodge, K., Terry. T. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations. An analysis of aggression episodes in boys’ play groups. *Child Development*, 62, 812 – 826
- Cohen, D., Strayer, J. (1996). Empathy in conduct disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988 – 998.
- Derry, P. A. & Kuiper, N. A. (1981). Schematic processing and self-reference in clinical depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 90 (4), 286–297.
- Dodge, K. A. & Schwarz, D. (1997). *Social information processing mechanisms in aggressive behavior*.
- Ediger, M. (1997). *Affective objectives in the science curriculum*. (Clearinghouse No. SE060514)_Montgomery, AL: Auburn University at Montgomery, School of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED412070).
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 701 - 767). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1992). *Emotion and its regulation in early development: New directions for child development*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., et al. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behaviour in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141 – 162.
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two agegroups. *Developmental Psychology*, 1, 102–107.
- Ford, M., Tisak M., (1993). A Further search for social intelligence. *J Educ Psychol* 75: 196 – 206
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind*. New York:Basic Books

- Gardner, H. (1999, February). *Who Owns Intelligence?* The Atlantic Monthly
- Geisthard, C., Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 287 – 296
- Guerra, N. G. & Slaby, R. G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 277–289.
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12* (1), 18–23.
- Keenan, K., Loeber, R., Zhang, Q., Stouthamer – Loeber, M., & Van Kammen, W. B. (1995). The influence of deviant peers on the development of boys' disruptive behaviour: A temporal analysis. *Development and Psychopathology, 7*, 715 – 726.
- Lancelotta, G., Vaughn, S. (1989). Relation between types of aggression and sociometric status: peer and teacher perceptions. *Journal of Educational Psychology, 81*, 86 – 90
- Lesser, G. (1959). The relationships between types of aggression and popularity among lower class children. *Journal of Educational Psychology, 50*, 20 – 25
- Luthar, S., & MacMahon, T. (1996). Peer reputation among inner city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence, 6*, 581 – 603
- Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. (1997). *A test of emotional intelligence*. Manuscript in preparation.
- McCrae, R. R. (2000). Emotional intelligence from perspective of the five – factor model of personality. In R. Bar – On & J. Parker (Ed's). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey – Bass.
- McCrae, R. R., Costa, P.T., Jr. Lima, M. P. de., Simoes, A., Ostendorf, F., Angleitner, A., Marui, I., Bratko, D., Caprara, G. V., Barbarenelli, C., Chae, J. H., & Piedmont, R. L. (1999). Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Developmental Psychology, 35*, 466 - 477
- Mcintosh, R., Vaughn, S., Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 451 - 458
- Miller, P., Eisenberg N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychol Bull 103* : 324 – 344

- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence – limited and life – course – persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychol Rev* 100: 674 – 701
- Morrison, G. M., Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43 – 60
- Orobio de Castro, B., Bosch, J. P., Veerman, J. W., & Koops, W. (2003). The effects of emotion regulation, attribution and delay prompts on aggressive boys' social problem solving. *Cognitive Therapy&Research*, 27 (2), 153 – 156.
- Pakaslahti, L. & Keltikangas – Jarvinen, L., (1998). Types of aggressive behaviour among aggressive preferred, aggressive non – preferred, non – aggressive preferred and non – aggressive nonpreferred 14 – year – old adolescents. *Personality and Individual Differences*, 24, 821 – 828.
- Pizarro, D. A., Salovey, P. (2002). Being and becoming a good person. The role of emotional intelligence in moral development and behavior. In J. Aronson (Ed.) *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 247 - 266). New York: Academic Press
- Price, J. & Dodge, K. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 455 – 471
- Putallaz, M., Wasserman, A. (1990). Children's entry behaviour. In S. R. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 60 - 89). Cambridge University Press.
- Rauste – von Wright, M. (1989). Physical and verbal aggression in peer groups among Finnish adolescent boys and girls. *International Journal of Behavioural Development*, 12, 473 – 484.
- Richardson, D., Hammock, G., Smith, S., Gardner, W., Manuel, S., 1994. Emphaty as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggr Behav* 20 : 275 – 289
- Rubin, K. H. & Maioni, T. L. (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 21 (3), 171–179.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1997). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damond (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personal development* (5th ed., pp. 619 - 700). New York: Willey.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press
- Schulman, S., Carlton – Ford, S., Levian, R. & Hed, S. (1995). Coping styles of learning disabled adolescents and their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 281 – 294
- Silk, J. S., Steinberg, L., &Moris, A. S. (2003). Adolescents'emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74, 1869 – 1880.
- Stoff, In. D., J. Breiling & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 171–180). New York: John Wiley.
- Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intellect. *Psychological Bulletin*, 37, 444 – 445.
- Wenz – Gross, M., Siperstein, G. (1998) Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional children*, 64, 91 – 100
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of nature and extend of bullying in junior / middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3 – 25

Apliecinu, ka tas ir Andas Škeives oriģināls darbs.

_____ / **A. Škeive** /

Pielikumi

1. pielikums

1. tabula. Aprakstošās statistikas rādītāji vispārizglītojošo un korekcijas klašu pusaudžiem emocionālā intelekta faktoru rādītājos

		Kopējā emoc. intel.	Intrap. faktors	Interp. faktors	Adapt. faktors	Stresa vadīš. faktors	Vadošā noskaņoju ma faktors
Vispār- izglītojošo klašu pusaudži	Cilvēku skaits	30	30	30	30	30	30
	Aritmētiskais vidējais	485.8	150.2	108.6	94.8	61.1	71.2
	Mediāna	487.5	147.0	110.5	93.5	61.5	70.0
	Moda	443	143	96	92	61	64
	Standartnovirze	34.88	16.42	9.90	8.92	6.71	6.47
	Dispersija	1216.4	269.7	98.0	79.6	45.0	41.8
	Asimetrijas koeficients	0.0	0.1	-0.9	0.4	-0.3	0.5
	Ekscesa koeficients	-0.9	-0.6	1.2	-0.3	0.1	-0.6
	K4	2.1	2.4	4.2	2.7	3.1	2.4
	Minimālā vērtība	418	117	79	80	47	61
	Maksimālā vērtība	541	179	124	115	76	85
Atbilstība normālam sadalījumam	Ir	Ir	Nav	Ir	Ir	Ir	
Korekcijas klašu pusaudži	Cilvēku skaits	30	30	30	30	30	30
	Aritmētiskais vidējais	449.6	140.0	104.0	86.6	54.9	64.2
	Mediāna	463.5	142.5	105.0	87.5	56.0	65.0
	Moda	463	124	85	88	50	65
	Standartnovirze	46.2	18.4	11.6	11.4	8.8	8.8
	Dispersija	2135.8	338.1	134.1	129.2	77.9	78.1
	Asimetrijas koeficients	-0.2	-0.3	0.0	0.3	-0.7	-0.1
	Ekscesa koeficients	-1.3	-0.6	-0.7	-0.6	0.8	-0.7
	K4	1.7	2.4	2.3	2.4	3.8	2.3
	Minimālā vērtība	369	105	85	65	32	46
	Maksimālā vērtība	525	176	127	111	71	81
Atbilstība normālam sadalījumam	Nav	Ir	Ir	Ir	Nav	Ir	

3. pielikums

3. tabula. Aprakstošās statistikas rādītāji vispārizglītojošo un korekcijas klašu pusaudžiem agresijas rādītājos

		Kop. agres. ind.	Naid. ind.
Vispārizglītojošo klašu pusaudži	Cilvēku skaits	30	30
	Aritmētiskais vidējais	14.8	7.9
	Mediāna	16	8
	Moda	16	5
	Standartnovirze	4.3	3.2
	Dispersija	18.8	10.0
	Asimetrijas koeficients	-0.4	0.4
	Ekscesa koeficients	0.4	-0.5
	K4	3.4	2.5
	Minimālā vērtība	4	3
	Maksimālā vērtība	23	14
	Atbilstība normālam sadalījumam	Ir	Ir
Korekcijas klašu pusaudži	Cilvēku skaits	30	30
	Aritmētiskais vidējais	19.8	9.8
	Mediāna	20.5	10
	Moda	23	11
	Standartnovirze	4.0	2.6
	Dispersija	16.0	6.6
	Asimetrijas koeficients	-1.0	0.4
	Ekscesa koeficients	1.3	-0.3
	K4	4.3	2.7
	Minimālā vērtība	8	5
	Maksimālā vērtība	26	15
	Atbilstība normālam sadalījumam	Nav	Ir

4. pielikums

4. tabula. Kronbaha alfas rādītāji Bar – Ona emocionālā intelekta aptaujā (EQ - i)

Faktori, skalas	ALFA
Kopējā emocionālā inteliģence	0,907
Intrapersoniskais faktors	0,877
Interpersoniskais faktors	0,804
Adaptācijas faktors	0,757
Stresa vadīšanas faktors	0,753
Vadošā noskaņojuma faktors	0,802