



RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS AKADĒMIJA
SOCIĀLO ZINĀTŅU FAKULTĀTE

VINETA GRĪVZA

X pilsētas vispārizglītojošās skolas X 1. klašu skolēnu emocionālo un sociālo kompetenču izmaiņas TANZPRO-Biodanza intervences grupā

Maģistra darbs psiholoģijā

Darba zinātniskie vadītāji:
Dr.psych., prof. Guna Svence
Dr.psych., prof. Marcus Stueck

Rīga
2016

IEVADS

Pētījuma ideja radās pēc skolas Nr.X izteiktā piedāvājuma darba autorei strādāt ar pirmo klašu skolēniem, izmantojot TANZPRO-Biodanza[®] programmu, lai veicinātu pirmo klašu skolēnu sociālo un emocionālo kompetenču attīstību, prosociālu uzvedību un preventatīvi mazinātu skolēnu uzvedības problēmas, kā piemēram, agresiju, vienaudžu atstumšanu, emocionālas problēmas (piemēram, dusmu izpausmes – kaujas, strīdas, nepieklājīgi izturas pret citiem, u.c.), uz kuru esamību norādīja arī skolā veiktā sešu 1.-4.klašu audzinātāju pilotaptauja. TANZPRO-Biodanza[®] ir praksē pārbaudīta un zinātniski izvērtēta uz deju, kustību un emocijām orientēta programma, kuras viens no mērķiem ir veicināt komunikāciju un sadarbību ar citiem empātiskā un tolerantā veidā (Stueck et al., 2013), un programmas autori uzskata, ka tā var tikt izmantota skolās mācīšanās procesa atbalstam. Vācijā veiktie pētījuma rezultāti par TANZPRO-Biodanza[®] ietekmi uz bērnudārzu bērniem norādīja uz agresijas samazinājumu un bērnu emociju regulēšanas un sociālo prasmju uzlabojumu (Stueck et al., 2013). Darba autore ir sertificēta TANZPRO-Biodanza[®] metodes instruktore un savā praksē, strādājot ar bērniem, ir novērojusi šīs programmas iedarbību, tādēļ vēlējas empīriski izvērtēt TANZPRO-Biodanza[®] programmu Latvijā.

Uz emocionālo un sociālo kompetenču veicinošas intervences nepieciešamību 1.klašu skolēniem norādīja arī Latvijā veiktie sākumskolas izglītības izvērtējumi, kuri norāda uz to, ka sākumskolas skolēni nesaņem atbilstošu atbalstu sociālās adaptācijas jomā, kas paaugstina risku attīstīt traucējošu uzvedību (Āboltiņa, 2011).

Intervences ar mērķi uzlabot sociāli emocionālās prasmes un vienaudžu pieņemšanas paaugstināšanu var veicināt pozitīvu sociālo attīstību un traucēt uzvedības trajektorijas, kas izraisa noziedzību, narkotiku lietošanu, akadēmiskās neveiksmes, un citas sociālās problēmas (Prinstein & La Greca, 2004, kā minēts Fraser et al.,2005).

Kā atzīmē Černova pāreja no pirmsskolas uz sākumskolu ir grūts adaptācijas periods un rada bērnam lielus emocionālus pārdzīvojumus un uzskata, ka rotaļa ir tā, kas var šo pārdzīvojuma spriedzi atvieglot (Černova, 2008). Pamatojoties uz didaktiskās rotaļas, mācību procesa un TANZPRO-Biodanza[®] nodarbību struktūru līdzību (skat. pielikumā pētījuma teorētisko modeli), pētījuma autore piedāvā TANZPRO-Biodanza[®] intervences metodi kā atbilstošu sākumskolas skolēnu emocionālo un sociālo kompetenču attīstīšanai.

Pētījuma idejas aktualitāte ir saistīta ar nepieciešamību izpētīt TANZPRO-Biodanza[®] programmas rezultātā radušās izmaiņas. TANZPRO-Biodanza[®] ir praksē pārbaudīta un teorijā balstīta metode, bet tās iedarbības pamatošanai un dziļākai tās iedarbības mehānismu izpratnei ir nepieciešami papildus empīriski pētījumi.

TEORĒTISKĀ PĒTĪJUMA DAĻA

3. Pētījumi par TANZPRO-Biodanza[®] intervenču rezultātiem mūsdienu psiholoģijā

Tālāk darba autore apskatīs šajā pētījumā izmantotās TANZPRO-Biodanza[®] intervences teorētisko pamatojumu un mūsdienu psihologu pētījumus.

Izarda (Izard, 2002) uz emocijām centrēto intervenču vadlīniju ieteikumos uzsver nepieciešamību bērnu sociālo un emocionālo kompetenču attīstīšanas intervencēs apsvērt un izmantot arī emociju aktivizāciju nekognitīvos procesus, uzsverot apakšējā ceļu emociju regulēšanas maziem bērniem un pirmsskolas bērniem un tiem, kuriem ir nosliece uz impulsīviem aktiem, nozīmību. Darba autore uzskata, ka tas ir būtiski arī 1.klašu skolēniem.

TANZPRO-Biodanza[®] ir dejā/kustībā bāzēta metode, kura izmanto deju kā izpausmes formu, un ir izveidota uz biodejas (spāniski - Biodanza) metodes bāzes, kura pasniedz sevi kā emocionālu treniņu, kurš padara iespējamu pieredzēt emociju svarīgumu, īpaši jūtas („jūtu iemeslu”), un to izmantot savas uzvedības adekvātā organizēšanā. Programmas autori uzskata, ka tā var tikt izmantota skolās mācīšanās procesa atbalstam, kā arī jūtu un emociju izpaušana var īpaši tikt izmantota terapijās, kā piemēram, traumu terapijā, kā arī labizjūtas radīšanā bērniem. Kā piemēram, šī programma tika izmantota darbam ar Džokartas dabas katastrofas „Merapi” upuriem Indonēzijā traumu radīto efektu samazināšanā (Stueck, Villegas, Luzzi, & Torro, 2010).

Ir veikti vairāki pētījumi par TANZPRO-Biodanza[®] programmas ietekmi uz bērnudārzu bērniem un skolēniem. Darba autore apskatīs pētījumus un rakstus, kuri ir pieejami latviešu un angļu valodā. Apskatītajos pētījumos uzsvars ir likts pārsvarā uz fizioloģiskajiem parametriem, atsaucoties uz teorētisko pieņēmumu, ka TANZPRO-Biodanza[®] programmas pašregulējošais efekts iedarbosies ne tikai uz psiholoģiskajiem, bet arī uz fizioloģiskajiem rādītājiem.

Rakstā par biodejas metodoloģisko raksturojumu un pētījumiem ir minēti rezultāti pētījumam par biodejas ietekmi uz skolēnu siekalu kortizola, testesterona un imūnglobulīna A līmeņiem. Pētījuma viens no mērķiem (salīdzinot bērnus, kas dejo biodeju, ar bērniem, kuri vienkārši skraida, spēlējas) bija noteikt vai programma, kas attīsta empātiju un integrē indivīdu grupā, samazina kortizola un testesterona līmeņus. Iegūtie rezultāti norādīja uz izmaiņām visos rādītājos pēc biodejas sesijas (Štuks, Vilegasa, & Svence, 2013).

Sākumskolas skolēniem (7 – 8 gadi) TANZPRO-Biodanza[®] programmas efektivitātes pētījums uzrādīja pēc nodarbību siekalu kortizola samazinājumu (Jaeger & Vogelsang, 2011, kā minēts Stueck, Villegas, Lahn, Bauer, Tofts, & Sack, 2015).

TANZPRO-Biodanza[®] nodarbībā tiek izmantots process, kas saucas „vivencija” (spāniski vivencia – pieredze), ar mērķi uzlabot bērnu vitalitāti (aktivitāte, interese, iesaistīšanās, sevis izjūta un rīcībspēja, u.c.), afektivitāti (empātiju, līdzjūtību, pieņemšanu u.c.) un radošumu.

Šos iespējamus rezultātus teorētiski pamato arī iepriekš aprakstītie Lobo un Vinsleres (Lobo & Winsler, 2006) pētījumos apkopotie deju/kustību ieguvumus bērniem (skatīt 3.nodaļu).

Arī citi pētījumi par deju intervenču programmām norāda iespējamu dejas saistību ar radošuma aktivizāciju. Kā piemēram, pētījumā par dejas ietekmi uz skolēnu (7-11 gadi) radošumu, secināja, ka skolēni pēc piedalīšanās 10 minūšu improvizētā dejā uzrādīja labāku oriģinalitāti un radošumu diverģentās domāšanas spēju uzdevumos un rotaļlietu projektēšanas uzdevumā, salīdzinājumā ar skolēniem, kuri veica 10 minūšu vadītu kustību deju, norādot, ka improvizētas dejas iekļaušana mācību saturā būtu rentabls veids sākumskolas skolēniem palielināt ar radošumu saistītas prasmes (Sowden, Clements, Redlich, & Lewis, 2015). Savukārt, pētījumā par bērnu matemātisko domāšanu dejā, bērni demonstrēja telpisko domāšanu un telpisko vizualizāciju improvizācijas dejas laikā (Deans, Cohrsen, 2015). Arī TANZPRO-Biodanza[®] metode izmanto brīvas un autentiskas kustības, veicinot bērna/skolēna identitātes attīstību, tādējādi pētījuma par improvizētas dejas ietekmi uz radošuma attīstību teorētiski arī var attiecināt uz TANZPRO-Biodanza[®] intervences programmu.

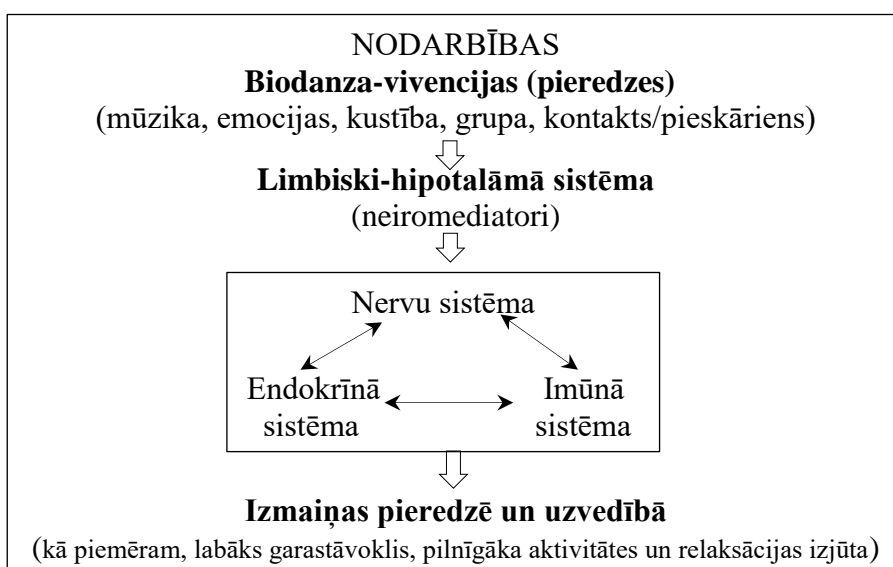
Tālāk darba autore analizēs TANZPRO-Biodanza[®] programmu balstoties uz Biodanza metodes teorētiskajiem pieņēmumiem, kas pārsvarā ir veidoti vadoties no citām uz ķermeni orientētām metodēm un šo metožu pašregulējošiem efektiem, kas tiek zinātniski izanalizēti saistībā ar Biodanza metodi.

Pamatā Biodanza ir integrācijas un autoregulācijas sistēma, kurā integrācijas process notiek intra-individuālā līmenī (ieskaitot emociju līdzsvarošānu, pašattīstību) un interindividuālā līmenī (kominikatīvā un sociālā jomā, attiecībās ar dabu). Biodanza pamata princips ir pieredze (vivencija) un visas pieredzes nodarbībā atbalsta „šeit un tagad” jūtu, kas pāriet racionālā apziņā, autentisku izpausmi. Saskaņā ar metodes teorētisko modeli, šīm pieredzēm (vivencijām) vajadzētu radīt homeostāzes efektu uz ķermeņa dažādām sistēmām, kā piemēram, hipotolāmi limbisko, imunoloģisko, endokrinoloģisko, un fizioloģisko (Stück, Villegas, Bauer, Terren, Toro, & Sack, 2009).

Katras nodarbības (vivencijas) centrālā ideja ir: jūtas un darbība ievēd pieredzē, tādējādi komunikācija nodarbībā ir balstīta izjūtās un neverbālā intrapersonālā un interpersonālā mijiedarbībā, kas no tā attīstās, un tādējādi dejojot subjekts ir saistīts ar jūtām/izjūtām un izpaužot savas jūtas subjekts ir saistīts ar savu identitāti (Stück, Villegas, Bauer, Terren, Toro, & Sack, 2009). Metodes efektivitāte ir atkarīga no trīs faktoru – mūzika, kustības un pieredzes (vivencijas) pilnīgas integrācijas un šie trīs faktori izveido vienu „organizētu” grupu, kurā visas daļas ir saistītas viena ar otru. Biodanza deju vingrinājumu efektu ķēde veidojas sekojošā veidā – nodarbības vadītājs sniedz īsu ievadu pirms katras dejas/vingrinājuma un mūzika aktivizē emociju stimulu-reakciju, kura savukārt tālāk tiek transformēta kustībā (izpausmē). Kā arī pastāv

citi efekta faktori - grupas faktors un kontakta (pieskāriena) faktors, t.i., mijiedarbības vienam ar otru grupā pieredzes pastiprina subjekta pieredzi (vivenciju) (Stueck, Villegas, Perche, & Balzer, 2007; Stueck, 2007).

Saskaņā ar Biodanza teoriju ir pieņēmumi, ka Biodanza vingrinājumi īpaši stimulē limbiski hipotalāmo sistēmu un rada endokrinoloģiskas, veģetatīvas un imunoloģiskas reakcijas izmantojot rindu dažādu neiromediatoru, kā rezultātā var sekot pieredžu un uzvedības izmaiņas, kas savukārt var atstāt ietekmi uz ķermeni. Biodanza iedarbības ceļš neved no pieredzes racionālās izziņāšanas uz instinktiem vai emocijām, bet iet tieši pretēji: sākot no pieredzes ceļš ved uz emocijām un kognitīvā (racionālā) domāšana pārādās tikai vēlākā stāvoklī un šo procesu iedarbības ķēdi var attēlot sekojoši (Stueck, Villegas, Perche, & Balzer, 2007; Stueck, 2007):



2. attēls. **Biodanza procesa iedarbības mehānismu teorētiskā shēma** (Stueck, Villegas, Perche, & Balzer, 2007; Stueck, 2007)

TANZPRO-Biodanza[®] nodarbību pašregulējošais potenciāls attiecas arī uz bērnu veģetatīvo sistēmu. Ar pašregulējošu metožu palīdzību tiek panākta emociju līdzsvarošana, kā arī uzlabots vispārējais prāta stāvoklis, sasprindzinājuma samazināšana un citi efekti, kuri darbojas pretī stresa reakcijām, kā arī metodes emociju regulējošā un prosociālā pieeja arī iesaka kortizola un testesterona līmeņu samazināšanos, un šo parametru izmaiņas var norādīt uz emociju regulēšanas un sociālo kompetenču uzlabojumu (Stueck, Villegas, Schoenichen, Bauer, Tofts, & Sack, 2013). Līdz šim veiktie TANZPRO-Biodanza[®] rezultāti par testesterona izmaiņām bērnodārzu bērniem nav viennozīmīgi, t.i., vienā bērnodārzā testesterona līmenis samazinās, citā – paaugstinās (Stueck, Villegas, Schoenichen, Bauer, Tofts, & Sack, 2013).

Intervences programmas apraksts

TANZPRO-Biodanza[®] ir praksē pārbaudīta un zinātniski izvērtēta uz deju orientēta programma, ko Vācijas Veselības ministrijas projekta ietvaros „Veselīgi dzīvesveidi bērnodārzos” (2009-2011), atbilstoši izglītības iestāžu prasībām, adaptēja un izvērtēja Leipcigas universitātes Psiholoģijas institūta veiktajā pētījumā (Stueck, Villegas, Luzzie, Toro, 2010; pēc Stueck et al., 2013). Tā ir ietverta Empātijas skolas konceptā (Stueck, 2011) kā tās neverbālā daļa, un koncepta autors uzsver, ka empātija ir viena no vissvarīgākajām prasmēm, lai varētu veidot attiecības un izveidotu dzīves procesus. TANZPRO-Biodanza[®] ir izveidota uz Biodanza metodes pamatprincipiem un atbalsta bērnu autentisku identitātes attīstību, veicinot bērnu personīgo izpausmi un veicinot komunikāciju un sadarbību ar citiem empātiskā un tolerantā veidā (Stueck et al., 2013), kas sakrīt ar Izardas (Izard, 2002) iepriekš izklāstītajām teorētiskajām atziņām par empātijas svarīgumu un empātijas attīstīšanas nepieciešamību bērnu intervenču programmās (skatīt 4.tabulu).

Arī citi Izardas (Izard, 2002) uzsvērtie pamatprincipi (skatīt 4.tabulu) atbilst TANZPRO-Biodanza[®] intervences programmas principiem. Kā piemēram, pozitīvu emociju izraisīšanas un emociju izpaušanas, emociju regulēšanas nozīmība bērnu sociālo un emocionālo kompetenču intervencēs. Pozitīvu emociju izraisīšana un emociju regulēšanas spējas palielināšana ir TANZPRO-Biodanza[®] intervences būtiski elementi un mērķi (Stueck et al., 2013). Pēc Izardas (Izard, 2002) vadlīnijām, pozitīvām emocijām ir svarīga loma ciešās attiecībās un dalīta jautrība raksturo draudzību bērniem, kā arī spēcīgs uzsvars uz empātiju un prosociālu uzvedību ietver aktivitātes, kuras patīk bērniem un kas rada piederības sajūtu grupai, iesakot spēļu tehniku un tehniku izmantošanu, kas veicina draudzību un gādīgu sabiedrību.

Oriģinālā TANZPRO-Biodanza[®] programma bērniem ir izveidota kā 10 nodarbību treniņš ar nosaukumu "Ceļojums uz kādu zemi" (6-10 g. veciem bērniem). Pētījuma ietvaros tika izveidotas papildus 12 nodarbības. Katra nodarbība ir apmēram 45 ~ 60 minūšu gara un sastāv no trīs daļām:

1.daļa (10~15 minūtes) ir apmēram sākas ar sarunu sēžot aplī apkārt pasaules kartei. Bērniem tiek uzsvērts apļa nozīmīgums – sēžot aplī mēs esam vienā līmenī un visi varam viens otru redzēt, dzirdēt, sajust, un parūpēties, lai visiem ir vieta un visi piedalītos. Katrā nodarbībā programmas vadītājs aicina skolēnus doties kopā ceļojumā uz kādu konkrētu valsti (kā piemēram, Spāniju, Brazīliju, Ķīnu, Krieviju, Latviju u.c. kopā 22 valstis) un ar bildēm par šo valsti, kuras attaino kultūru, dabu, dzīvniekus un pats galvenais bērnus – sākumskolas skolēnus, iesaistot sarunā skolēnus. Katrai nodarbībai ir sagatavots stāsts, kurā bērniem interesanta stāsta/pasakas veidā tiek akcentēta sociāli nozīmīga vērtība (piemēram, mīlestība & rūpēšanās,

prieks, brīvība & drosme, solidaritāte, atšķirīgais & draudzība, u.c.), kurai tiek veltītas pārējās nodarbības daļas. Šajā sarunas daļā tiek veicināta skolēnu apzinātība par pastāvošajām dažādām kultūrām, atšķirībām gan izskatā, gan tradīcijās, sociālo apstākļu atšķirībām, ieskaitot dažādu emociju izpausmēm. Izmantojot stāstu personāžus tiek vērsta skolēnu uzmanību uz dažādām situācijām un emociju izpausmēm, kā piemēram, prieks – draudzība, dusmas – skumjas, atšķirīgs izskats/uzvedība – nepieņemšana, u.c. Stāsta beigās skolēni tiek rosināti apspriest stāsta tēmu un /vai arī sasaistīt to ar savas grupas situācijām. Stāstu un diskusijas uzsvars ir pozitīvu attiecību veidošana, sadarbošanās, draudzība, rūpēšanās vienam par otru, atbalstīšana, empātiska pieņemšana. Programmas 1.daļa atbilst vairākām Izardas (Izard, 2002) ieteiktajām vadlīnijām: a) palielināt bērnu izpratni par etnisko, kultūras, un sociāli ekonomiskajiem apstākļiem un atšķirībām, jo smalkas atšķirību nicinājuma formas izpaužas vienaudžu noraidījumā vai nevērībā, b) radīt iespējas emociju un sociālai perspektīvai, sociālai salīdzināšanai, pašnovērtējumam, sevis pilnveidošanai; c) veicināt empātisku un līdzjūtīgu jūtu rašanos, kā piemēram empātiskas skumjas, jo tās rada motivāciju sociālai atbildībai un uzvedībai morāli izaicinošās situācijās.

2. daļa (30~45 minūtes) ir nodarbības tēmai specifisku deju/ vingrinājumu daļa, kur pirms katras dejas tiek sniegta ievadinstrukcija. Piemēram, ievadinstrukcija pirms sākuma apla: „Dosimies kopējā ceļojumā ar prieku”. Dejās tiek izmantoti deju, kustību, afektīvas satikšanās un neverbālās komunikācijas elementi, kas veicina bērnos vitalitātes, afektivitātes, transcendences un radošuma attīstību. Katrā nodarbībā tiek izmantota sekojoša struktūra:

- ✓ sākuma aplis (apvieno dalībniekus kopējai darbībai, kustībai, emocionālam pārdzīvojumam,
- ✓ aktivizācijas daļa (staigāšana pa vienam, divi, vai grupiņās, dažādas ritmiskas dejas/spēles atbilstoši stāsta tēmai/dzīvniekiem, ritmiskas dejas pa vienam, grupiņās, sinhronizācijas dejas, atspoguļošanas/imitēšanas dejas, vitalitātes spēles u.c.),
- ✓ lēnā daļa (atpūta, rotaļa, tuvāku kontaktu, glāstu – rūpēšanās daļa),
- ✓ aktivizācijas daļa (aplis, ceļojuma svinēšana).

Programmā bērni gūst intensīvus pārdzīvojumus, sajūtot sevi un savu jūtu ķermeniskās izpausmes, sevi ķermeniskā saistībā ar citiem, izjūtot grupu un sadarbības aspektus. Bērni tiek aicināti autentiskai izpausmei, tai pašā laikā sajūtot un sadarbojoties ar citu izpausmēm, sajūst un apzināties savas un otra robežas. Bērni tiek aicināti uz komunikāciju un sadarbību ar citiem empātiskā, tolerantā veidā. Šajā daļā svarīgu vietu ieņem grupas savstarpējās pievilkšanās veidošana, caur deju/kustību gūstot kopēju prieku no savstarpējās darbošanās, un sajūtu pastiprināšanu, ka kopā ir interesantāk, jautrāk un ka ievērojot grupas noteikumus prieks ir

lielāks. Tādējādi bērnos tiek veidotas kopējas prieka pieredzes, un kā norādīts Izardas (Izard, 2002) ieteiktajās vadlīnijās, dalīta jautrība raksturo draudzību bērniem. Svarīgu lomu šeit spēlē rotaļveidīgas dejas, atspoguļošanas/imitēšanas dejas u.c., mērķis ir radīt bērnam interesi, lai viņš iesaistītos pēc brīvas gribas, tāpēc, ka viņam ir interesanti. Dejas/vingrinājumi, kuros pašizpaušmes dejas mijas ar komunikācijas dejām, kurās dalībnieka izpaušme saplūst ar citu dalībnieku izpaušmēm, attīsta gan spēju dejot brīvi, bez horeogrāfijas noteikumiem, gan izpaust jūtas par sevi, gan empātiski identificēties, izjust citu grupas dalībnieku izpaušmes (Štuks, Vilegasa, & Svence, 2013).

Svarīgs emociju aktivizācijas faktors ir mūzika, kura atbilstoši semantikas principiem, ir atlasīta katrai TANZPRO-Biodanza® intervences dejai. Arī pētījumi norāda, ka mūzikai piemīt spēja uzticami aktivizēt spēcīgas emocijas, tāpēc mūzika var tikt uzskatīta par emociju izraisīšanas instrumentu intervenču nodarbībās, kā arī mūzikas klātbūtne dejā papildina emocionalitātes autentiskumu, kuru savādāk būtu grūti ierosināt (McGarry & Russo, 2011).

Pētījumi arī norāda, ka dejošana pie mūzikas ietver arī saskaņošanu ar ārējo ritmu, kā arī mūzika iespējams atver jaunu modalitāti vizuālai imitēšanai, iespējams vadot emocionālu mācīšanos caur multimodālu prezentāciju izmantošanu (Moreno & Mayer, 2007, kā minēts McGarry & Russo, 2011). Deju/kustību terapiju pētnieki, pētot imitācijas procesu, kā potenciālo mehānismu empātijas pastiprināšanā, norāda, ka imitēšanas praktizēšana nodarbībā var veicināt empātiju caur spoguļneironu sistēmu aktivizēšanu, un deju terapijā imitēšana tiek izmantota arī grupas saliedēšanās/pievilkšanās sajūtu veicināšanai (McGarry & Russo, 2011). Arī TANZPRO-Biodanza® intervencē tiek ierosinātas imitēšanas pieredzes, kas norāda uz iespējamu empātijas palielināšanos.

Nodarbības lēnā daļā tiek veicināta skolēnu relaksācija un ķermeņa spēja pašregulēties, samazinot spriedžu stāvokļus. Šajā daļā tiek arī veicināts rūpēšanās koncepts par otru, jūtīga kontakta/ pieskāriena attīstīšana.

Pētījumā par dejas ietekmi uz bērnu veselību, autori norāda, ka deja palīdz bērniem regulēt emocijas, kuras traucē mācībām, kā arī palīdz uzlabot bērnu adaptāciju skolai, un uzsver, ka deja var funkcionēt arī kā izglītojošs instruments bērnu kinestētiskai, kognitīvai un emocionālai attīstībai (Kourkouta, Rarra, Mavroeidi, & Prodromidis, 2014). Pētījuma autori apkopojot dažādus pētījumus par dejas ietekmi uz bērniem norāda uz sekojošiem ieguvumiem: deja palīdz veidot bērnam savu personību, uzlabojot sociālās prasmes un pārliecību par sevi un pašapziņu, palīdz veidot sava ķermeņa tēlu, respektēt sevi un citus, uzlabo emocionālo izpaušmi, relaksāciju, sociālo mijiedarbību un sadarbības prasmes, savstarpējās draudzības un biedriskuma prasmes, samazina antisociālu uzvedību (Kourkouta, Rarra, Mavroeidi, & Prodromidis, 2014).

3.daļa (10~15min) – nodarbībā gūto pārdzīvojumu zīmēšana, harmonizējošas mūzikas pavadībā, un vērtības apspriešana, kurā bērnos tiek aktivizēta pieredzētā procesa apstrāde tēlos. Bērni tiek aicināti zīmēt tēmas vērtību, kā piemēram, rūpēšanos, draudzību, vai arī savus pārdzīvojumus, to kas patīcis utml., ļaujot viņu izpausmei būt brīvai un neierobežojot un nekomentējot viņu darbus, bet uzsverot katra bērna snieguma nozīmību. Ja ir bērni, kas nevar uzsākt zīmēt, tad viņi tiek rosināti ļaut rokai kopā ar mūziku zīmēt, ka nekas īpašs nav jāzīmē, var vienkārši krāsot.

Teorijā apskatītie deju/kustību devumi sociālo un emocionālo kompetenču attīstīšanā bērniem norāda, ka ķermeņa apzinātība ir būtisks solis savu paša emociju apzināšanā un ķermeņa kontrole ir pirmais solis uzvedības paškontroles attīstībā, savukārt palielināta pašapziņa var bērniem likt sajusties pietiekoši pārliecinātiem, lai iegūtu jaunus draugus vai iesaistītos sarežģītās sociālās situācijās, kā arī tolerance un cieņa pret atšķirīgiem citiem, palielināta citu apzināšanās un cieņa, kas attīstās deju grupā, palīdz bērniem apgūt savu personīgo telpu, sociālo telpu un distanci, kas ir efektīvas sociālās mijiedarbības dimensijas (Lobo & Winsler, 2006). Savukārt, pētījumi par dejas ietekmi uz bērniem norāda uz sekojošiem ieguvumiem: deja palīdz veidot bērnam savu personību, uzlabojot sociālās prasmes un pārliecību par sevi un pašapziņu, palīdz veidot sava ķermeņa tēlu, respektēt sevi un citus, uzlabo emocionālo izpausmi, relaksāciju, sociālo mijiedarbību un sadarbības prasmes, savstarpējās draudzības un biedriskuma prasmes, samazina antisociālu uzvedību (Kourkouta, Rarra, Mavroeidi, & Prodromidis, 2014).

Emociju kā organizējoša un motivējoša faktora lomu cilvēka funkcionēšanā, kas var vadīt gan uzvedības izmaiņas un sociāli emocionālās kompetences attīstību un tehnikas (kā piemēram, lomu spēļu, citas sociālas mijiedarbības aktivitātes), kas ietver emociju perspektīvu, empātiju un altruistiskas darbības, palīdz bērniem attīstīt nepieciešamās saites starp motivējošiem jūtu stāvokļiem un sociāli atbildīgām rīcībām, jo bērniem attīstot prosociālu uzvedību un palielinot citu jūtu ievērošanu un rēķināšanos ar tām, pamazām atbildības uzņemšanās par savu rīcību nomaina savas darbības noliegšanu un citu vainošanu (Izard, 2002).

TANZPRO-Biodanza[®] programmas mērķis ir, veicinot bērna identitātes attīstību, attīstīt sekojošas sociālās un emocionālās kompetences, ka piemēram:

- ✓ uzlabot emocionālo sevis un citu apzināšanos,
- ✓ veicināt līdzsvarotu emociju izpausmi un emociju regulēšanu,
- ✓ attīstīt sociālo sevis apzināšanos, kas izpaužas kā savu sociālo robežu sajūšanu/izprašanu, „es” grupā apzināšanās, izpaume grupā, kas pastiprina pašnovērtējumu un rīcībspēju, paškontroli,
- ✓ uzlabot attiecību veidošanu un uzturēšanu, kas iekļauj draudzēšanās prakses, rūpēšanās, pozitīva sadarbošanās, tolerances attīstīšana pret atšķirīgo, u.c.

✓ empātijas jūtu attīstīšana, citu jūtu respektēšana.

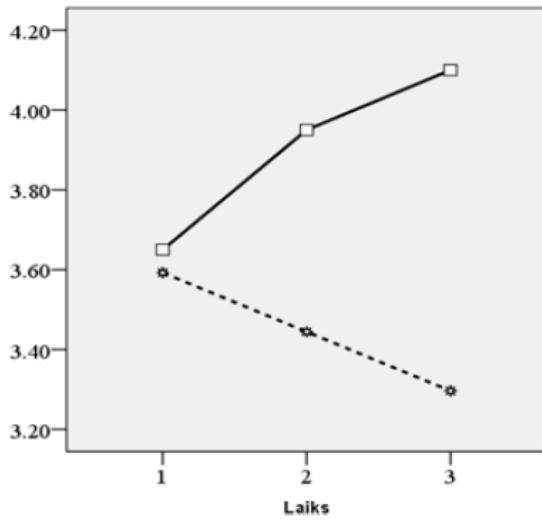
Atsaucoties uz augstāk minēto, darba autore uzskata, ka TANZPRO-Biodanza® programma ir piemērota intervence 1.klašu skolēnu emocionālo un sociālo kompetenču veicināšanai, lai palīdzētu mazināt sākumskolas uzsākšanas spriedzi un atbalstītu veselīgāku adaptāciju skolai.

Empīriskās daļas rezultātu apkopojums un interpretācija

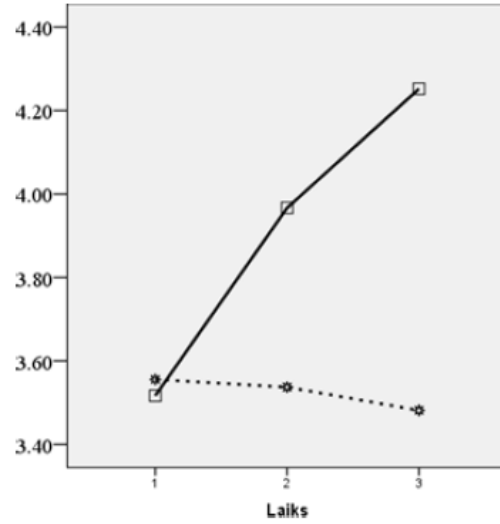
Pētījuma autore veica pētījumu par 1.klašu skolēnu sociālo un emocionālo kompetenču izmaiņām, ka intervences metodi izmantojot uz emociju/deju centrētu TANZPRO-Biodanza® programmu. Empīriskās daļas rezultātu kopsavilkums norāda sekojošo:

- ✓ **Emocionāls kompetences rādītājs – emocionalitāte** – 7.tabulas rezultāti abām grupām neuzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības, tāpēc kopumā varam secināt, ka eksperimentālās un kontroles grupu skolēni ir līdzīgi emociju izpausmju intensitātēs, tomēr, salīdzinot emocionalitātes rādītājus pirms intervences programmas (*T1*) un intervences beigās (*T3*), varam secināt, ka eksperimenta grupai trīs (dusmu, baiļu, skumju) emocionalitātes rādītāji, kas mēra attiecīgās emocijas izpausmju intensitāti, laika gaitā samazinās salīdzinot ar kontroles grupu, kurai šie rādītāji paaugstinās, un intervences beigās (*T3*) dusmu emocionalitātes izpausmju intensitātē ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp eksperimenta grupas un kontroles grupas skolēniem tendences līmenī ar 90% varbūtību.
- ✓ **Emocionālās kompetences rādītājs - emociju regulēšana** - 8.tabulas rezultāti parāda, ka eksperimenta grupas skolēniem visi četri emociju – dusmu, baiļu, sajūsmas, skumju regulēšanas rādītāji un kopējo emociju regulēšanas rādītājs pieaug/uzlabojas, bet kontroles grupai visi rādītāji samazinās/pasliktinās. Pirms intervences (*T1*) eksperimenta un kontroles grupu skolēniem visi emociju regulēšanas intensitātes rādītāji ir līdzīgā līmenī un nav novērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp grupām. Pēc 10 nodarbībām (*T2*) statistiskie dati parāda, ka dusmu, baiļu, skumju un kopējo emociju regulēšanas rādītāji eksperimenta grupai palielinās – šo emociju regulēšana uzlabojas, bet kontroles grupai samazinās, bet netiek uzrādītas statistiski nozīmīgas atšķirības abu grupu visos emociju regulēšanas rādītājos. Savukārt pēc intervences (*T3*) ir novērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības starp eksperimenta un kontroles grupu skolēniem dusmu, sajūsmas, skumju, un kopējo emociju regulēšanas rādītājos, bet baiļu regulēšanas rādītāji uzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības tendences līmenī ar 90% varbūtību. Visu rezultātu efekta lielums ir vērtējams kā spēcīgs, jo $d' > 0.8$ (pēc Cohen, 1988).

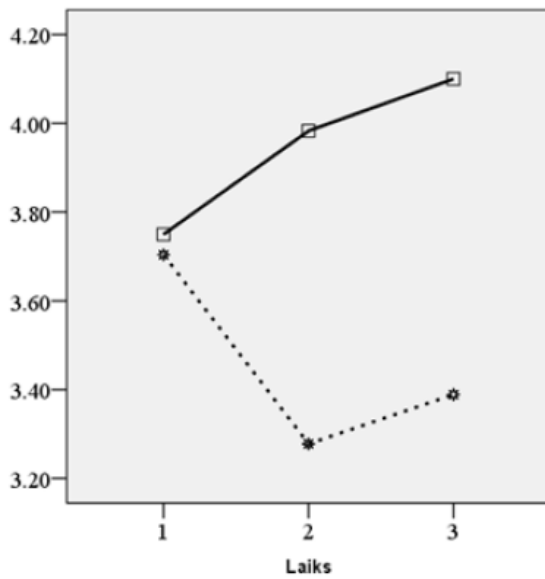
Visu emociju regulēšanas rādītāju dinamika eksperimenta un kontroles grupas skolēniem ir parādīta 12.attēlā.



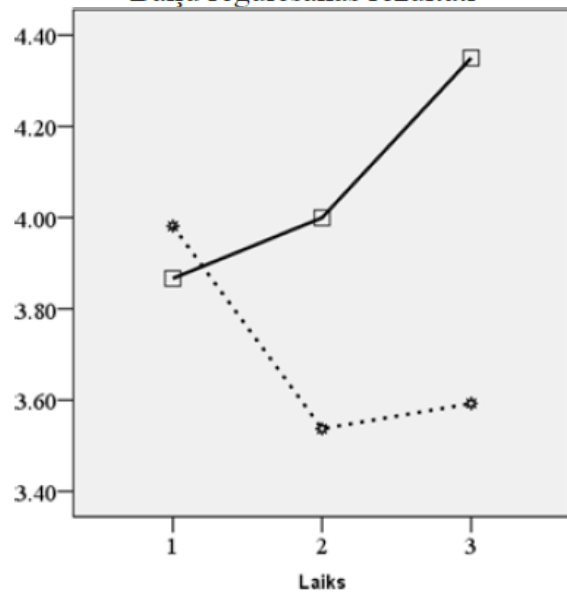
Dusmu regulēšanas rezultāti



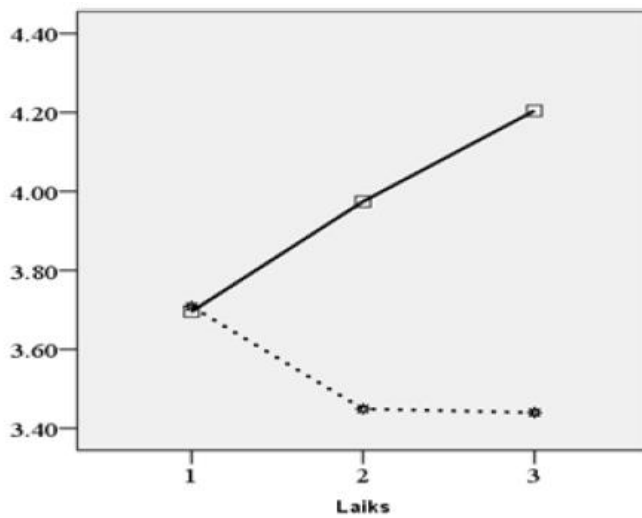
Baļu regulēšanas rezultāti



Sajūsmas regulēšanas rezultāti



Skumju regulēšanas rezultāti



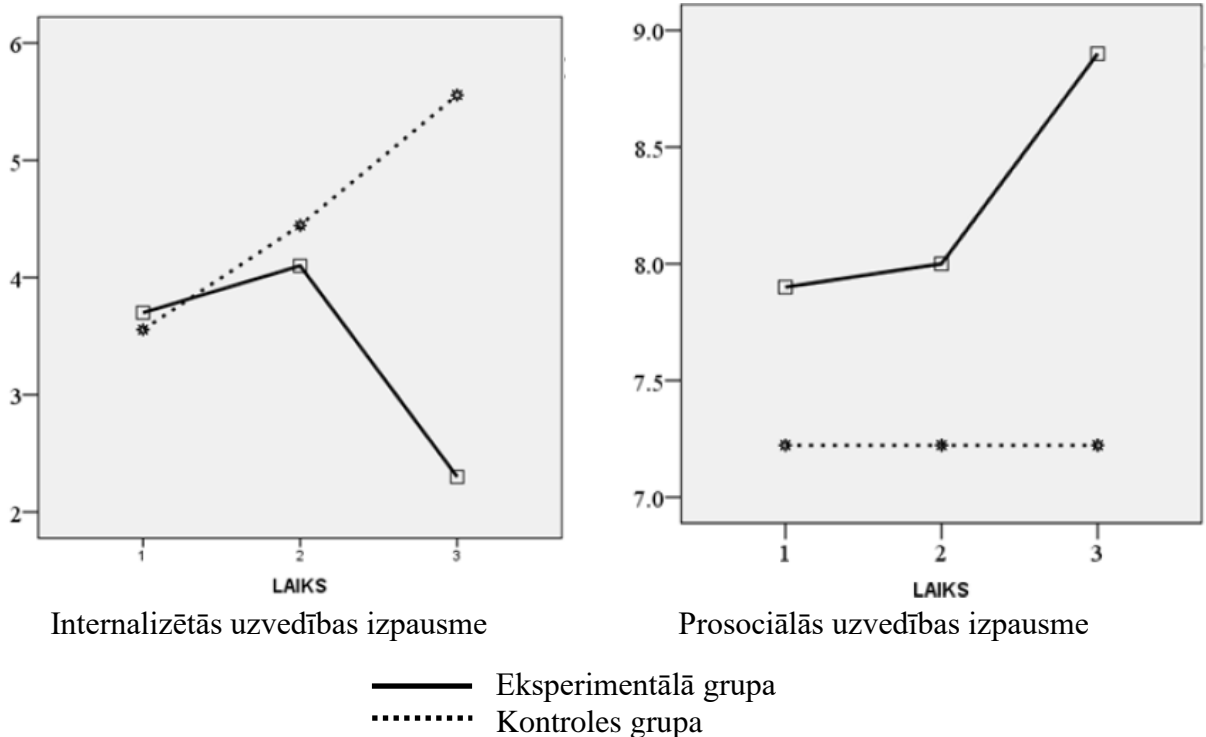
Kopējo emociju regulēšanas rezultāti

— Eksperimentālā grupa
 Kontroles grupa

Piezīme. T1 – uzsākot intervences programmu, T2 – pēc 10 intervences nodarbībām, T3 – intervences beigās pēc 22 nodarbībām.

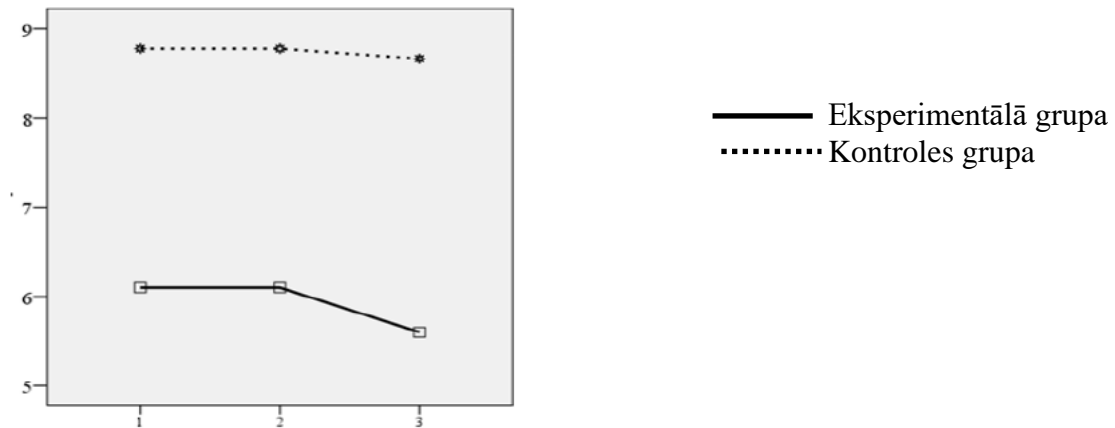
12.attēls. Eksperimentālās un kontroles grupas skolēnu emociju regulēšanas izpausmju atšķirību dinamika.

✓ **Sociālās kompetences rādītāji - prosociālā uzvedības un internalizētās uzvedības izpausmju** – 8.tabulas un 13.attēla rezultāti norāda, ka abos rādītājos eksperimenta grupai rezultāti uzlabojas, bet kontroles grupai prosociālā uzvedības līmenis nemainās, bet internalizētā uzvedības intensitāte pieaug. Eksperimentālās un kontroles grupas uzrādītās atšķirības pirms (*T1*) un pēc (*T3*) intervences prosociālās uzvedības izpausmju rādītājos ir statistiski nozīmīgas tendences līmenī ar 90% varbūtību, bet internalizētās uzvedības izpausmju rādītājos ir statistiski nozīmīgas, un abu rādītāju rezultātu atšķirību efekta lielums ir vērtējams kā spēcīgs, jo $d' > 0.8$ (pēc Cohen, 1988). Gan starpgrupu, gan iekšgrupu analīze norāda, ka internalizētās uzvedības izpausmes rādītājos ir vērojamas visizteiktākās izmaiņas. Atkārtoto mērījumu vienfaktoru ANOVA rezultāti uzrādīja statistiski nozīmīgu laika efektu eksperimenta grupai, $F(2,18)=4.81$, $p=0.02$, $\eta^2=0.35$, un statistiski nozīmīgu laika efektu tendences līmenī ar 90% varbūtību kontroles grupai $F(2,16)=3.40$, $p=0.06$, $\eta^2=0.30$. Abām grupām laika iedarbības efekts uz skolēnu internalizētās uzvedības izpausmes rādītājiem ir vērtējams kā stiprs, jo $\eta^2 > 0.14$ (pēc Cohen, 1988).



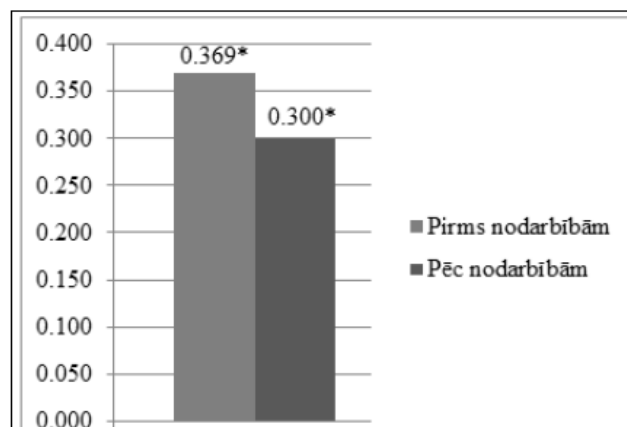
13.attēls. Eksperimentālās un kontroles grupas skolēnu internalizēto uzvedību izpausmju un prosociālo uzvedību izpausmju atšķirību dinamika

- ✓ **Sociālās kompetences rādītājs – eksternalizētās uzvedības izpausme** - 8.tabulas rezultāti norāda, ka eksperimentālai un kontroles grupai ir vērojamas statistiski nozīmīgas atšķirības visos trīs laika punktos ($T1, T2$ un $T3$) uzrādot spēcīgu efekta līmeni, jo $d' > 0.8$ (pēc Cohen, 1988), tādējādi nav iespējams veikt secinājumus par grupu atšķirībām rādītājos saistībā ar intervences programmu.



14.attēls. Eksternalizēto uzvedības izpausmju eksperimentālās un kontroles grupas skolēnu atšķirību dinamika, pirms intervences.

- ✓ **Siekalu kortizola līmeņa mērījumi** tika ievākti 4 nodarbībās – 1., 5., 10., un 22.nodarbībā un rezultāti (11.tabula) norāda uz 1.nodarbības statistiski nozīmīgām atšķirībām starp siekalu kortizola rādītājiem pirms un pēc 1.nodarbības, uzrādot spēcīgu efekta lielumu. Pārējās nodarbībās netiek novērotas statistiski nozīmīgas atšķirības, tomēr var novērot, ka izņemot 10.nodarbību, kurā līmenis nemainās, 5. un 22.nodarbībā kortizola līmenis samazinās. Savukārt, 4 nodarbību vidējie rādītāji norāda uz kopējo siekalu kortizola pirms un pēc nodarbību līmeņu statistiski nozīmīgām atšķirībām - pirms nodarbības ($M=0.369$, $SD=0.149$) un pēc nodarbības ($M=0.300$, $SD=0.135$), jo $t(31)=2.44$, $p=0.02$, $d'=0.43$. Efekta lielums ir vērtējams tuvu vidējam, jo $d' < 0.5$ (pēc Cohen, 1988).



Piezīme. $N=8 \times 4$ nodarbības $*p < 0.05$.

15.attēls. Skolēnu pirms un pēc nodarbību siekalu kortizola līmeņu vidējie rādītāji

Maģistra darba autore izmantoja TANZPRO-Biodanza[®] programmu, lai veicinātu pirmo klašu skolēnu sociālo un emocionālo kompetenču attīstību, lai preventatīvi mazinātu skolēnu uzvedības problēmas. TANZPRO-Biodanza[®] ir praksē pārbaudīta un zinātniski izvērtēta uz deju/kustību un emocijām orientēta programma, kuras viens no mērķiem ir veicināt komunikāciju un sadarbību ar citiem empātiskā un tolerantā veidā (Stueck et al., 2013), Pētījumi arī norāda, ka vidējā bērnība (~ 6-9 gadi) iezīmē pārejas punktu, kur vienaudžu attiecību kvalitāte un reputācija, ko bērni attīsta vienaudžu grupā, kļūst arvien aktuālāka psihosociālajai adaptācijai: piemēram, spējai regulēt savas jūtas, dusmas, skumjas un nemieru (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008, kā minēts Hoglund & Chisholm, 2014).

Empīriskās daļas rezultāti norāda, ka eksperimentālās grupas skolēni salīdzinājumā ar kontroles grupu uzrāda nozīmīgas izmaiņas emociju regulēšanas rādītājos. Salīdzinot ar pirms intervences rezultātiem, eksperimentālās grupas skolēni uzrāda emociju regulēšanas izpausmju pieaugumu dusmu, baiļu, pozitīvu emociju pārpilnības (sajūsmas), un skumju regulēšanā, savukārt kontroles grupas skolēni uzrāda šo emociju regulēšanas izpausmju samazinājumu. Arī emociālās kompetences emocionalitātes izpausmju rādītāji eksperimenta grupas skolēniem arī uzrāda uzlabojumu, salīdzinājumā ar kontroles grupas bērniem, lai arī nav novērotas statistiski nozīmīgas atšķirības abu grupu rādītājiem. Bērnu emocionalitāte ietekmē sociāli atbilstošu uzvedību, norādot, ka bērniem, kuri pieredz izteiktas negatīvas emocijas, visdrīzāk būs grūtības veidot savu uzmanību un uzvedību veidos, kas ir sociāli atbilstoša, un tā rezultātā iespējamās negatīvās mijiedarbības var rezultēties turpmākā sociālās kompetences samazinājumā (Vaughan Sallquist et al., 2009).

Emociju regulēšanā pastāv mijiedarbība starp reakciju tendencēm un regulēšanas spējām sociālās kompetences kontekstā, kā arī sociālā psiholoģija uzsver, ka emociju regulēšana gandrīz vienmēr ir sociāla lieta (Gross, 1998). Uzvedības izmaiņai un prosociālās uzvedības attīstībai ir nepieciešams, lai bērni regulētu savas emocijas, kā arī individuālie un sociālie ieguvumi uzkrājas no mērenas ekspresivitātes un modulētas emociju izpausmes (Izard, 2002). Emociju regulēšanas spēja ir noteiktā pakāpē saistīta ar sociālo kompetenci, kuras viens no rādītājiem ir prosociālā uzvedība (Spinard et al., 2006). Spēja efektīvi regulēt emocijas paver bērniem lielākas iespējas aktīvi un pozitīvi piedalīties sociālās mijiedarbībās, kuras savukārt veicina tādu sarežģītāku sociālo spēju attīstību kā sadarbošanos spējas un pārliecību par sevi (Blair, Perry, O'Brien, Calkins, Keane, & Shanahan, 2015). Emocionālā kompetence ir gan sociālo, gan uzvedības rezultātu prognozētājs (Izard, 2002; Trentacosta, Izard, Mostow, & Fine, 2006; Rydell, Berlin, & Bohlin, 2003)

Atbilstoši teorijai, pētījuma rezultāti norāda arī uz eksperimenta grupas skolēnu lielākiem ieguvumiem prosociālās uzvedības un internalizētās uzvedības izpausmju rādītājos. Gan starpgrupu, gan iekšgrupu analīze norāda, ka internalizētās uzvedības izpausmes rādītājos ir vērojamas visizteiktākās izmaiņas, un atkārtoto mērījumu vienfaktoru ANOVA rezultāti uzrādīja statistiski nozīmīgu laika efektu, kura iedarbība uz skolēnu internalizētās uzvedības izpausmes rādītājiem ir vērtējams kā stiprs, jo $\eta^2 > 0.14$ (pēc Cohen, 1988). Var novērot (6.attēlā), ka pēc 10.nodarbībām ir vērojams internalizēto uzvedību izpausmju pieaugums arī eksperimentālās grupas skolēniem, kurš pēc tam nākošo 12 nodarbību laikā. Iespējams šie rezultāti iesaka, ka 10 nodarbību intervences nav pietiekošas, lai skolēniem notiktu nozīmīgas izmaiņas uzvedībā. Tādējādi iegūtie rezultāti norāda uz intervences 22 nodarbību efektivitāti attiecībā uz internalizētās uzvedības rādītājiem. Internalizētās uzvedības izpausmju skala attaisno emociju simptomus un vienaudžu attiecību problēmas, tāpēc var secināt, ka iespējams intervences programma ļauj samazināt emociju izpausmju problēmas un uzlabot vienaudžu attiecības, vai arī preventīvi aizsargā skolēnus pret šo rādītāju pasliktināšanos, kā tas ir novērojams kontroles grupai 1.klases mācību gada laikā.

Šie rezultāti sakrīt ar Vācijā veiktiem pētījuma rezultātiem par TANZPRO-Biodanza[®] ietekmi uz bērnudārzu bērniem, kuri norādīja bērnu emociju regulēšanas, un sociālo prasmju uzlabojumu (Stueck et al., 2013).

TANZPRO-Biodanza[®] pamatā ir integrācijas un autoregulācijas sistēma, kurā integrācijas process notiek intra-individuālā līmenī (ieskaitot emociju līdzsvarošanu, pašattīstību) un interindividuālā līmenī (komunikatīvā un sociālā jomā), un saskaņā ar metodes teorētisko modeli, intervences nodarbībām vajadzētu radīt homeostāzes efektu uz ķermeņa dažādām sistēmām, kā piemēram, hipotalāmi limbisko, imunoloģisko, endokrinoloģisko, un fizioloģisko (Stück, Villegas, Bauer, Terren, Toro, & Sack, 2009). Pētījuma rezultāti par TANZPRO-Biodanza[®] ietekmi uz bērnudārzu bērniem (10 bērni, vecums 3-6 gadi) uzrādīja, ka desmit sesijas ievērojami samazina siekalu kortizola līmeni, norādot uz TANZPRO-Biodanza[®] programmas potenciālu veicināt stresa samazināšanu un sociālo prasmju uzlabošanu (Stueck, Villegas, Lahn, Bauer, Tofts, & Sack, 2015). Attiecībā uz kortizola izmaiņām no mirkļa uz mirkli vai kortizola reaģēšanas spēju, situācijas, kas rada draudus sociālajam „es”, ir viskonsekventākie un spēcīgi akūtie HPA asu aktivizatori, un pozitīvas sociālās attiecības var kalpot kā efektīvi aizsargi kortizola reaktivitātei, tādējādi sociālais konteksts spēlā lielu lomu akūtas kortizola reaktivitātes veicināšanai un aizsargāšanai, kur sociālie draudi ir svarīga sastāvdaļa akūtam kortizola pieaugumam (Adam, 2012).

Atsaucoties uz teorētiskajā daļā aprakstīto 1.klašu skolēnu ievērojamo emocionālo spriedzi pārejā no pirmsskolas uz sākumskolu, kā arī ņemot vērā skolēnu iespējamo uzkrāto

spriedzi mācību dienas pirmajā pusē, kad notiek intensīvākā mācību procesa daļa, kā arī to, ka neregulārs ikdienas stress mēdz rezultēties paaugstinātos kortizola rādītājos (Adam, 2012), darba autore hipotēze bija, ka siekalu kortizola līmeņi pēc intervences uzrādīs samazinājumu. Izteikto hipotēzi darba autore pamato pieņēmumā, ka īstenojot intervences mērķi, uzlabojot skolēnu sociālās un emocionālās prasmes, uzlabosies skolēnu savstarpējās attiecības, sadarbība, pieņemšana, atbalsts, empātija, kā rezultātā iespējams uzlabosies attiecīgo skolēnu sociālā vide/klares apstākļi. Intervencēm ar mērķi uzlabot sociālos apstākļus šķiet ir pozitīva ietekme uz HPA asu funkcionēšanu kas iespējams iedarbosies pozitīvi uz HPA asu funkcionēšanu (Adam, 2012), kas iespējams rezultēsies siekalu kortizola līmeņa samazinājumā pēc nodarbības.

Kopā interpretējot kortizola rādītāju datus, var secināt, ka kopumā pētījumā kortizola līmenis samazinājās starp apmēram 45 minūšu garo nodarbību, kā arī tika novērots kopējais samazinājums laikā starp pirms un pēc intervences līmeņiem. Ņemot vērā izlases mazo skaitu, kā arī katra dalībnieka spēcīgo ietekmi uz rezultātiem, rezultātus nevar attiecināt uz plašāku populāciju. Tomēr, šie rezultāti iesaka, ka TANZPRO-Biodanza® intervences pašregulējoša uz emociju, deju un kontaktu orientēta nodarbība, veicina neuroindokrīno funkciju uzlabošanu, t.i., siekalu kortizola samazināšanu, atsevišķās nodarbībās sasniedzot statistiski nozīmīgas atšķirības starp pirms nodarbības un pēc nodarbības mērījumiem. Šos rezultātus atbalsta teorētiskās daļā apskatītie pētījumi, kas norādīja, ka psihosociālas intervences var izmainīt kortizola aktivitāti, kā arī iesaka, ka psihosociālas intervences veicina fizioloģisko stresa reakciju sistēmu veselīgu regulāciju bērniem un ir potenciāli preventatīvas pret turpmākajām veselības problēmām vēlāk dzīvē (Slopen, McLaughlin, & Shonkoff, 2014). Šis pētījums norāda, ka izmaiņas siekalu kortizola datus pēc TANZPRO-Biodanza® intervences programmas ir iespējamas, bet lai to apstiprinātu būtu nepieciešami turpmāki pētījumi ar lielāku respondentu skaitu un precīzākiem/dziļākiem statistikas aprēķiniem.

Pētnieki norāda, ka bērnu emociju izpausme un emociju regulēšanas spējas longitudināli ir saistītas ar sociālās kompetences un uzvedības problēmām (Eisenberg et al., 2001, kā minēts Trentacosta, Izard, Mostow, & Fine, 2006), un uzsver, ka intervences sākumskolu skolēnu sociālo un emocionālo kompetenču uzlabošanai iespējams var veicināt pozitīvu sociālu attīstību un pārtraukt uzvedības trajektorijas, kas ved uz pārkāpumiem, nesekmību un citām sociālām problēmām (Prinstein & La Greca, 2004; kā minēts Fraser, Galinsky, Smokowski, Day, Terzian, Rose, & Guo, 2005).

Maģistra darba autore, atsaucoties un pētījuma teorētiskajām atziņām un empīriskiem rezultātiem, secina, ka TANZPRO-Biodanza® intervences programma ir piemērota 1.klašu skolēnu un emocionālo kompetenču attīstīšanai.

Pētījuma ierobežojumi

Analizējot pētījuma dizainu un gaitu, var izdalīt sekojošus galvenos pētījuma ierobežojumus:

- ✓ Salīdzinoši mazas pētījumu izlases- eksperimenta grupa (n=10), kontroles grupa (n=9), kas neatspoguļo populāciju kopumā. Kā arī mazo izlašu dēļ, netika veikti dziļāki statistiski aprēķini.
- ✓ Eksperimenta un kontroles grupas dalībnieki tika izvēlēti pēc vecāku brīvprātīgas piekrišanas piedalīties pētījumā, tādējādi netika pielīdzinātas pēc pētījumā analizēto sociālo un emocionālo kompetenču izpausmes līmeņiem, kas dotu iespēju specifiskāk un padziļinātāk izvērtēt intervences iedarbību.
- ✓ Kontroles grupai tika izvēlēti paralēlās klases skolēni, kuri kopā neveica kādu citu intervenci vai attīstošas nodarbības, kas arī varēja ietekmēt rezultātus un iespējams novērotie rezultāti ir eksperimenta grupas kopā darbošanās izraisīti, nevis specifiski šīs intervences izraisīti. Labāk būtu salīdzināt ar kontroles grupu, kura veic kādas citas ar kustību, mūziku un ritmu saistītas nodarbības, kā piemēram, kādu ritmikas grupu, tautas deju grupu utml.
- ✓ Pētījums tika veikts reālā vidē - skolā un laika ziņā bija jāiekļaujas skolas stundu grafikā, kas samazināja intervences nodarbības garumu no vēlamajām 60 minūtēm uz ~40 – 45 minūtēm, kas radīja nelielu sasteigtību nodarbību gaitā, kas iespējams varētu arī samazināt iespējamus ieguvumus.
- ✓ Siekalu kortizola paraugu analīzēšanai netika izmantota kontroles grupa. Tika veikta tikai 8 skolēnu (4 zēnu un 4 meiteņu) pirms un pēc nodarbību mērījumi. Mazais izlases skaits nedeva iespēju atsevišķi izanalizēt pirms intervences zema kortizola līmeņa skolēnu rezultātus ar pirms intervences augsta kortizola līmeņa skolēnu rezultātiem un iespējams atšķirībām to reakcijās uz intervenci.
- ✓ Pirms un pēc intervences kortizola mērījumi, norāda uz notiekošo ietekmju iedarbību, taču dziļākai analīzei būtu nepieciešams veikt kortizola bazālās aktivitātes, kā piemēram, diennakts līknes, izmaiņu analīzi, kontrolējot citus esošos un pagātnes pieredžu aspektus, kas ietekmē individuālās atšķirības kortizola aktivitātē un reaktivitātē, kā piemēram, traumu un atbalsta vēsture, emocionālās veselības vēsture, temperaments/personība u.c. (Adam, 2012).
- ✓ Darba autore vadīja gan intervenci, gan apstrādāja rezultātus, līdz ar to darba autores personība varēja ietekmēt rezultātu paaugstināšanos.

BIBLIOGRĀFIJA

- Āboltiņa, L. (2011). Bērnu ar dažādu attīstību sociālā adaptācija vispārizglītojošās skolas 1. klasē. *Latvijas Universitātes raksti.759. sējums. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Latvijas Universitāte, 2011, 8-19.
- Adam, E.K. & Kumari M. (2009). Assessing salivary cortisol in large-scale, epidemiological research. *Psychoneuroendocrinology*. 2009;34 (10):1423–1436.
- Adam, E.K. (2012). Emotion-Cortisol Transactions occur over multiple Time Scales in Development: Implications for Research on Emotion and the Development of Emotional Disorders. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2012, Vol. 77 Issue 2, p17-27.
- Blair, B.L., Perry, N.B., O'Brien, M., Calkins, S.D., Keane, S.P., Shanahan, L. (2015). Identifying Developmental Cascades Among Differentiated Dimensions of Social Competence and Emotion Regulation. *Developmental Psychology*, 2015, Vol. 51, No. 8, 1062–1073.
- Brendgen, M. (2014). The Interplay Between Genetic Factors and the Peer Environment in Explaining Children's Social Adjustment. Introduction to the Special Issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol . 60, No. 2, 101–109.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Černova, E. (2008). Pirmskolas sākumskolas pedagoģiskā procesa pēctecība. *Daugavpils Universitāte. Metodisko materiālu „Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas” izstrāde. Datu analīze*. Daugavpils, 2008, 39 – 67.
- Deans, J., & Cohnsen, C. (2015). Young children dancing mathematical thinking. *Australian Journal of Early Childhood*, Volume 40, Number 3, September 2015.
- Escobar, M., Alarcón, R., Blanca, M.J., Fernández-Baena, F.J., Rosel, J.F., & Trianes, M.V. (2013). Daily Stressors in School-Age Children: A Multilevel Approach. *School Psychology Quarterly*. 2013, Vol. 28, No. 3, 227–238.
- Fraser, M.W., Galinsky, M.J., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M.A., Rose, R.A., & Guo, S. (2005). Social Information-Processing Skills Training to Promote Social Competence and Prevent Aggressive Behavior in the Third Grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2005, Vol. 73, No. 6, 1045–1055.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, A., Lamping, D., & Ploubidis, G.B. (2010). When to Use Broader Internalising and Externalising Subscales Instead of the Hypothesised Five Subscales on the Strengths and

- Difficulties Questionnaire (SDQ):Data from British Parents, Teachers and Children. *Journal of abnormal child psychology*, 38 (8). pp. 1179-91., 38 (8). pp. 1179-91.
- Groeben, M., Perren, S., Stadelmann, S., & Von Klitzin, K. (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: associations with self- and other-oriented social skills. *Eur Child Adolesc Psychiatry* (2011) 20:3–15.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 1998, Vol. 2, No. 5, 271-299.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39 (2002), 281–291.
- Guttmanova, K., Szanyi, J.M., & Cali, P.W. (2007). Internalizing and Externalizing Behavior Problem Scores. Cross-Ethnic and Longitudinal Measurement Invariance of the Behavior Problem Index. 2007, *Sage Publications*. 10.1177/0013164407310127.
- Hartas, D. (2011). The ecology of young children's behaviour and social competence: child characteristics, socio-economic factors and parenting. *Oxford Review of Education*, Vol. 37, No. 6, December 2011, pp. 763–783.
- Hellhammer, G.H., Wüst, S., & Kudielka, B.M. (2009). Salivary cortisol as a biomarker in stress research. *Psychoneuroendocrinology* (2009) 34, 163—171.
- Hoglund, W.L.G. & Chisholm, C.A. (2014). Reciprocating Risks of Peer Problems and Aggression for Children's Internalizing Problems. *Developmental Psychology*, 2014, Vol. 50, No. 2, 586–599.
- Izard, C.E. (2002). Translating Emotion Theory and Research Into Preventive Interventions. *Psychological Bulletin*, 2002, Vol. 128, No. 5, 796–824.
- Kourkouta, L., Rarra, A., Mavroeidi, A., & Prodromidis, K. (2014). The contribution of dance on children's health. *Prog Health Sci* 2014, Vol 4, No1 Contribution dance children's health, 229 – 232.
- Levine, A., Zagoory-Sharon, O., Feldman, R., Lewis, J.G., & Weller, A. (2007). Measuring cortisol in human psychobiological studies. *Physiology & Behavior* (2007) 43–53.
- Lim, S.M., & Rodger, S. (2008). An Occupational Perspective on the Assessment of Social Competence in Children. *British Journal of Occupational Therapy*, 71(11), 469-481.
- Lobo, Y.B. & Winsler, A. (2006). The Effects of a Creative Dance and Movement Program on the Social Competence of Head Start Preschoolers. *Social Development*, 15, 3, 2006, 501 – 519.
- Magdalena, S.M. (2013). Social and emotional competence - predictors of school adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76 (2013) 29 – 33.

- McGarry, L.M. & Russo, F.A. (2011). Mirroring in Dance/Movement Therapy: Potential mechanisms behind empathy enhancement. *The Arts in Psychotherapy*. 38 (2011) 178–184.
- Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting Children's Mental Health in Schools: Teacher Perceptions of Needs, Roles, and Barriers. *School Psychology Quarterly*. 2011, Vol. 26, No. 1, 1–13.
- Ronen, T., Rahav, G., & Moldawsky, A. (2007). Aggressive behavior among Israeli elementary school students and associated emotional/behavioral problems and self-control. *School Psychology Quarterly*, 2007, Vol. 22, No. 3, 407–431.
- Rydell, A.-M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, Emotion Regulation, and Adaptation Among 5- to 8-Year-Old Children. *Emotion*. 2003, Vol. 3, No. 1, 30–47.
- Salīte, J., Krastiņa, E., & Guseva, V. (2008). Pedagogu un vecāku cerības un bažas par 5 – 6 gadīgo bērnu un 1.-3. klases skolēnu izglītošanu. *Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums: situācija Latvijā. Daugavpils Universitāte. Metodisko materiālu „Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas” izstrāde. Datu analīze*. Daugavpils, 2008, 88-113.
- Slopen, N., McLaughlin, K.A., & Shonkoff, J.P. (2014). Interventions to Improve Regulation in Children: A Systematic Review (2014) *Pediatrics*. 2014 Feb; 133(2): 312–326.
- Sowden, P.T., Clements, L., Redlich, C., & Lewis, C. (2015). Improvisation Facilitates Divergent Thinking and Creativity: Realizing a Benefit of Primary School Arts Education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2015, Vol. 9, No. 2, 128 –138.
- Spinrad, T.L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R.A., Valiente, C., Shepard, S.A., Reiser, M., Losoya, S.H., & Guthrie, I.K. (2006). Relation of Emotion-Related Regulation to Children's Social Competence: A Longitudinal Study. *Emotion*, 2006, Vol. 6, No. 3, 498–510. APA
- Stueck, M. (2007). Entwicklung und empirische Überprüfung eines Belastungsbewältigungskonzepts für den Lehrerberuf. Habilitation. Fakultät für Biowissenschaften der Universität Leipzig.
- Stueck, M., Villegas, A., Perche, F., & Balzer, H.-U. (2007). Neue Wege zum Stressabbau im Lehrerberuf: Biodanza und Yoga als körperorientierte Verfahren zur Reduktion psychovegetativer Spannungszustände. *Ergomed*, 03/2007, 68-75.
- Stueck, M., Villegas, A., Luzzi, C. & Torro, R. (2010). TANZPRO-Biodanza® Programme for Children, nepublicēti materiāli.
- Stueck, M., Villegas, A., Schoenichen, C., Bauer, K., Tofts, P., & Sack, U. (2013). Effects of an evidence based dance program (TANZPRO-Biodanza) for kindergarten children aged

- four to six on immunoglobuline A, testosterone and heart rate. *Problems of Education in the 21st Century*, Volume 56, 2013, 128 – 143.
- Stueck, M., Villegas, A., Lahn, F., Baue,r K., Tofts, P., & Sack U. (2015). Evidence based Biodanza for kindergarten children (TANZPRO-Biodanza): reporting on changes of cortisol levels and emotion recognition. *Journal of Body, Movement and Dance in Psychotherapy* (accepted, in print).
- Štuks, M., Vilegasa, A., & Svence, G. (2013). Biodejas metodes metodoloģiskais raksturojums un pētījumi. *Deja, kustība, ķermenis. Rakstu krājums*. Rīga, „Drukātava”, 2013, 170 – 184.
- Terbug, D., Morgan, B. & Van Honk, J. (2009). The testosterone–cortisol ratio: A hormonal marker for proneness to social aggression. *International Journal of Law and Psychiatry* 32 (2009) 216–223.
- Trentacosta, C.J., Izard, C.E., Mostow, A.J., & Fine, S.E. (2006). Children' s Emotional and Attentional Competence in Early Elementary School. *School Psychology Quarterly*, Vol. 21, No. 2, 2006, pp. 148-170.
- Vaughan Sallquist, J.V., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., Liew, J., & Eggum, N. (2009). Positive and Negative Emotionality: Trajectories Across Six Years and Relations With Social Competence. *Emotion*, 2009, Vol. 9, No. 1, 15–28.
- Vitaro, F., Boivin, M., Brendgen, M., Girard, A., & Dionne G. (2012). Social Experiences in Kindergarten and Academic Achievement in Grade 1: A Monozygotic Twin Difference Study. *Journal of Educational Psychology*. 2012, Vol. 104, No. 2, 366–380.

ANOTĀCIJA

Šī pētījuma mērķis ir noteikt 1.klašu skolēnu emocionālo un sociālo kompetenču izmaiņas TANZPRO-Biodanza intervences grupā. Uz emocionālo un sociālo kompetenču veicinošas intervences nepieciešamību 1.klašu skolēniem norādīja veiktā 1.klašu skolēnu problēmu izpēte, kā arī Latvijā veiktie sākumskolas izglītības izvērtējumi, kas norāda, ka sākumskolas skolēni nesaņem atbilstošu atbalstu sociālās adaptācijas jomā. Kopā 2014./2015.mācību gada laikā tika novadītas 22 nodarbības – no oktobra sākuma līdz maija beigām. Pētījumā tika analizēti 19 1.klašu skolēnu (6-7gadi) rezultāti. Pētījumā tika izmantota Emociju aptauju (The Emotion Questionnaire (Rydell, Berlin, & Bohlin, 2003) un “Stiprās puses un grūtības” aptaujas prosociālās uzvedības, internalizētās un eksternalizētās skalas (The Strengths and Difficulties Questionnaire – SDQ, Goodman,1997) vecāku versijas. Testēšana notika trīs posmos - pirms intervences, pēc 10 nodarbībām, un pēc intervences. Fizioloģisko izmaiņu noteikšanai tika veikti siekalu kortizola mērījumu analīze skolēniem (n=8).

Rezultāti norādīja uz eksperimentālās (n=10) un kontroles (n=9) grupu skolēnu sociālo un emocionālo kompetenču pirms un pēc intervences rādītāju izmaiņu atšķirībām. Eksperimentālās grupas skolēni uzrādīja statistiski nozīmīgus uzlabojumus visos emociju regulēšanas rādītājos, prosociālās uzvedības un internalizētās uzvedības rādītājos, savukārt kontroles grupas skolēni uzrādīja samazināšanos visos emociju regulēšanas rādītājos un internalizētās uzvedības izpausmju palielināšanos. Gan starpgrupu, gan iekšgrupu analīze norāda, ka internalizētās uzvedības izpausmes rādītājos ir vērojamas visizteiktākās izmaiņas. Atkārtoto mērījumu vienfaktoru ANOVA rezultāti un *Post hoc* tests, izmantojot Bonferroni korekciju, uzrādīja statistiski nozīmīgu laika efektu eksperimentālās grupas skolēniem ($F(2,18)=4.81$, $p=0.02$, $\eta^2=0.35$) un tendences līmenī ar 90% varbūtību kontroles grupas skolēniem ($F(2,16)=3.40$, $p=0.06$, $\eta^2=0.30$). Siekalu kortizola rādītāji uzrādīja pirms un pēc nodarbību līmeņu samazināšanos, atsevišķās nodarbībās sasniedzot statistiski nozīmīgas atšķirības.

Termini: Emocionālā kompetence, emociju regulēšana, sociālā kompetence, prosociāla uzvedība, internalizēta uzvedība, skolēni, siekalu kortizols, intervence, Biodanza, deja