

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE  
PEDAGOĢIJAS NODAĻA



Laimrota Kriumane

**MŪZIKAS SKOLOTĀJA EMOCIONĀLĀS  
KOMPETENCES PILNVEIDE  
AUGSTSKOLAS STUDIJU PROCESĀ**

PROMOCIJAS DARBS

Pedagoģijas nozarē

Apakšnozare: nozaru (mūzikas) pedagoģija

Darba zinātniskā vadītāja:  
Dr. paed. prof. Māra Marnauza

RĪGA, 2013



EIROPAS SAVIENĪBA

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ



Eiropas Sociālā fonda projekts «Atbalsts doktora studijām Latvijas  
Universitātē» Nr. 2009/0138/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/004.  
LU reģistrācijas Nr. ESS2009/77

## Saturs

IEVADS .....	10
1. MŪZIKAS SKOLOTĀJA EMOCIONĀLĀS KOMPETENCES TEORĒTISKIE PAMATI .....	22
1.1. Emocionālās kompetences jēdziena vēsturiskie aspekti .....	22
1.2. Emocionālās kompetences jēdziens mūsdienu zinātniskajās teorijās .....	31
1.3. Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences būtība un struktūra .....	50
1.3.1. Emociju nozīme, funkcijas un īpašības .....	50
1.3.2. Emociju vadīšana .....	63
1.3.3. Empātija .....	72
1.3.4. Pārdzīvojums kā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences komponents .....	80
1.4. Mūzikas skolotāja emocionālā kompetence kā profesionālās kompetences sastāvdaļa .....	90
1.5. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences vērtēšanas kritēriji un pilnveides modelis .....	105
2. TOPOŠĀ MŪZIKAS SKOLOTĀJA EMOCIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDOŠANĀS IESPĒJAS .....	119
2.1. Mūzikas skolotāja programmas studiju kursu satura analīze emocionālās kompetences kontekstā .....	119
2.2. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences sākotnējais vērtējums un analīze .....	132
2.3. RPIVA profesionālā bakalaura studiju programmas <i>Mūzikas skolotājs</i> pilnveides analīze .....	144
2.4. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences sākotnējā un atkārtotā vērtējuma salīdzinošā analīze .....	167
NOSLĒGUMS .....	212
LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS .....	218

## Attēlu saraksts

1.2.1. attēls. Sociālās un emocionālās inteliģences veidošanās pamati (adaptēts pēc – Fišers, 2005; <i>Lazezar</i> , 1991, Изард, 2000) .....	35
1.2.2. attēls. 1990. gada emocionālās inteliģences koncepcijas struktūra (Mayer, Salovey 2007, 7) .....	36
1.2.3. attēls. Emocionālās inteliģences komponentu psiholoģiskais raksturojums 1997. gada koncepcijā (Salovey, Mayer, 2007).....	37
1.2.4. attēls. Emocionālā kompetence sociālā / emocionālā uzvedībā.....	41
1.2.5. attēls. Emocionālo inteliģenci ietekmējošie faktori (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009, 163) .....	45
1.2.6. attēls. Zemas emocionālās inteliģences un zemas adaptivitātes savstarpējā mijiedarbības izpausmes (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009, 165).....	46
1.2.7. attēls. Emocionālo kompetenci ietekmējošie faktori (adaptēts pēc - Zeidner, Matthews, Roberts, 2009).....	47
1.2.8. attēls. Emocionālās inteliģences saistība ar darba efektivitāti (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009, 261).....	48
1.3.1.1. attēls. Sakarības starp emocionālo inteliģenci un akadēmiskiem sasniegumiem (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009, 231). .....	51
1.3.1.2. attēls. Emocionālo reakciju veidi (adaptēts pēc - Лафренье, 2004; Goulmens, 2001) .....	54
1.3.1.3. attēls. Emociju īpašības (Ильин, 2001, 55).....	59
1.3.3.1. attēls. Emocionālās atsaucības mūzikai struktūrkomponentes (adaptēts pēc: Анисимов, 2004).....	79
1.3.4.1. attēls. Pārdzīvojuma un jūtu veidošanās (adaptēts pēc - Изард, 2000, Петрушин, 1994, Додонов, 1987).....	82
1.3.4.2. attēls. Jauna pārdzīvojuma veidošanās (adaptēts pēc: Рубинштейн, 2007)...	82
1.3.4.3. attēls. Pārdzīvojuma aktivatori (adaptēts pēc: Выготский, 1996) .....	83
1.4.1. attēls. Studiju jomas un mūzikas skolotāja kompetences (Kraemer, 2004, 21)	96
1.4.2. attēls. Triju darbības jomu modelis (Bäbler, 1998, 25) .....	97
1.4.3. attēls. Mūzikas skolotāja starpniecības kompetences pilnveide studiju procesā (Marnauza, Madalāne, 2010; adaptēts pēc Bäbler, 1998; Kraemer, 2004).....	98
1.4.4. attēls. Emocionālo kompetenci ietekmējošie faktori .....	103
1.5.1. attēls. Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūra.....	106

1.5.2. attēls. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveide studiju procesā .....	111
1.5.3. attēls. Studiju kursi topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveidei.....	113
1.5.4. attēls. Pedagoģiskās darbības veidi topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveidei.....	114
1.5.5. attēls. Pedagoģiskās darbības veidi topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveidei.....	115
1.5.6. attēls. Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveides modeļa shēma .....	116
2.1.1. attēls. Empīriskā pētījuma plāns .....	121
2.3.1. attēls. Respondentu emocijas prakses pirmajā nedēļā .....	153
2.3.2. attēls. Respondentu emocijas prakses otrajā nedēļā .....	155
2.3.3. attēls. Respondentu emocijas prakses projekta nedēļā .....	159
2.4.1. attēls. Respondentu pašvērtējums EK rādītāja <i>Emocionālā stabilitāte</i> aspektam <i>Līdzsvarotība</i> (EVS1); sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests.....	170
2.4.2. attēls. Respondentu pašvērtējums EK rādītāja <i>Emociju stabilitāte</i> aspektam <i>Negatīvu emociju pārvarēšana</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests.....	171
2.4.3. attēls. Ekspertu sākotnējais un atkārtotais vērtējums EK kritērija <i>Emociju vadīšana</i> rādītāja <i>Emociju stabilitāte</i> aspektam <i>Līdzsvarotība</i> (DDP EVS1); (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	172
2.4.4. attēls. Ekspertu sākotnējais un atkārtotais vērtējums EK kritērija <i>Emociju vadīšana</i> rādītāja <i>Emociju stabilitāte</i> aspektam <i>Negatīvo emociju pārvarēšana</i> ; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	173
2.4.5. attēls. Respondenta S13 emocionālās stabilitātes aspekti <i>Līdzsvarotība</i> un <i>Negatīvu emociju pārvarēšana</i> sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā un citvērtējumos .....	174
2.4.6. attēls. EQ-i testa apakšskalas <i>Emociju apzināšanās</i> sākotnējās un atkārtotās izpildes rezultāti; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	177
2.4.7. attēls. EQ-i testa apakšskalas <i>Izturība pret stresu</i> sākotnējās un atkārtotās izpildes rezultāti; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	178

2.4.8. attēls. EQ-i testa apakšskalas <i>Paškontrolē</i> sākotnējās un atkārtotās izpildes rezultāti; (a) Vilksoksona tests, (b) Zīmju tests.....	179
2.4.9. attēls. Respondentu pašvērtējums EK kritērija <i>Emociju vadība</i> rādītāja <i>Ekspresivitāte</i> aspektam <i>Runas izteiksmīgums, aizrautība</i> pašvērtējums; (a) Vilksoksona tests, (b) Zīmju tests .....	180
2.4.10. attēls. Ekspertu sākotnējais un atkārtotais vērtējums rādītāja <i>Ekspresivitāte</i> pirmajam aspektam <i>Runas izteiksmīgums, aizrautība</i> , (a) Vilksoksona tests, (b) Zīmju tests .....	181
2.4.11. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja <i>Ekspresivitāte</i> otrajam aspektam <i>Mīmikas un pantomīmikas izteiksmīgums</i> , sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā; (a) Vilksoksona tests, (b) Zīmju tests .....	183
2.4.12.attēls. Ekspertu kopīgais vērtējums rādītāja <i>Ekspresivitāte</i> otrajam aspektam <i>Mīmikas un pantomīmikas izteiksmīgums</i> sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā; (a) Vilksoksona tests, (b) Zīmju tests .....	184
2.4.13. attēls. Respondentu pašvērtējums EK kritērija <i>Empātija</i> rādītāja <i>Līdzpārdzīvojums</i> pirmajam aspektam <i>Līdzjūtība</i> , pirmais un otrais mērījums; (a) Vilksoksona tests, (b) Zīmju tests .....	186
2.4.14. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja <i>Līdzpārdzīvojums</i> otrajam aspektam <i>Sadarbība</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums;.....	187
2.4.15. attēls. Ekspertu vērtējums rādītāja <i>Līdzpārdzīvojums</i> pirmajam aspektam <i>Līdzjūtība</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilksoksona, (b) Zīmju tests.....	188
2.4.16. attēls. Ekspertu citvērtējums rādītāja <i>Līdzpārdzīvojums</i> pirmajam aspektam <i>Sadarbība</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilksoksona tests, (b) Zīmju tests .....	189
2.4.17. attēls. EQ-i testa apakšskalas <i>Empātija</i> sākotnējās un atkārtotās izpildes dati; (a) Vilksoksona tests, (b) Zīmju tests .....	190
2.4.18. attēls. EQ-i testa apakšskalas <i>Starppersonu attiecības</i> , sākotnējās un atkārtotās izpildes dati; (a) Vilksoksona tests, (b) Zīmju tests .....	191
2.4.19. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja <i>Sociālā atbildība</i> pirmajam aspektam <i>Izpalīdzība, rūpes par citiem</i> sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilksoksona tests, (b) Zīmju tests .....	192
2.4.20. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja <i>Sociālā atbildība</i> otrajam aspektam <i>Citu cilvēku nozīmības atzīšana</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilksoksona tests, (b) Zīmju tests.....	193

2.4.21. attēls. Ekspertu kopīgais vērtējums rādītāja <i>Sociālā atbildība</i> pirmajam aspektam <i>Izpalīdzība, rūpes par citiem</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	194
2.4.22. attēls. Ekspertu vērtējums rādītāja <i>Sociālā atbildība</i> otrajam aspektam <i>Citu cilvēku nozīmības atzīšana, neatkarīgi no viņa statusa</i> sākotnējā un atkārtotā vērtējuma dati; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	195
2.4.23. attēls. EQ-i testa apakšskalas <i>Sociālā atbildība</i> sākotnējās un atkārtotās izpildes dati; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	196
2.4.24. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja <i>Muzikāli mākslinieciskā darbība</i> pirmajam aspektam <i>Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos</i> , sākotnējais un atkārtotais; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	198
2.4.25. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja <i>Muzikāli mākslinieciskā darbība</i> otrajam aspektam <i>Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	200
2.4.26. attēls. Ekspertu vērtējums rādītāja <i>Muzikāli mākslinieciskā darbība</i> pirmajam aspektam <i>Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	201
2.4.27. attēls. Ekspertu vērtējums rādītāja <i>Muzikāli mākslinieciskā darbība</i> otrajam aspektam <i>Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī</i> , sākotnējais un atkārtotais; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	202
2.4.28. attēls. Respondenta S1 emocionālās kompetences kritērija <i>Pārdzīvojums</i> rādītāja <i>Muzikāli mākslinieciskā darbība</i> aspekti <i>Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās (PM 1)</i> , <i>eksāmenos</i> un <i>Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī (PM 2)</i> , sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā un citvērtējumos .....	205
2.4.29. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja <i>Studiju darbība</i> pirmajam aspektam <i>Motivācija teorētiskām studijām</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	207
2.4.30. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja <i>Studiju darbība</i> otrajam aspektam <i>Motivācija radošai darbībai</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	208
2.4.31. attēls. Ekspertu vērtējums rādītāja <i>Studiju darbība</i> pirmajam aspektam <i>Motivācija teorētiskām studijām</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests .....	209

2.4.32. attēls. Respondentu vērtējums rādītāja <i>Studiju darbība</i> otrajam aspektam <i>Motivācija radošai darbībai</i> , sākotnējais un atkārtotais vērtējums; (a) Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests.....	210
2.4.33. attēls. EQ-i testa apakšskalas <i>Pašaktualizācija - mērķtiecīgums</i> , sākotnējās un atkārtotās izpildes dati; (a)Vilkoksona tests, (b) Zīmju tests.....	211

## Tabulu saraksts

1.2.1. tabula. D.Goulmena emocionālās inteliģences modeļa teorētiskie aspekti un praktiskais risinājums ECI testā (adaptēts pēc – Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000).....	40
1.2.2. tabula. Emocionālās inteliģences testu saturs (adaptēts pēc – Mayer, Salovey, Caruso, 2009; Boyatzis, Goleman, Rhees, 2000; Bar-On, 2000).....	42
1.3.1.1.tabula. Emociju īpašību raksturojums (adaptēts pēc – Ильин, 2001). ....	59
1.4.1. tabula. Kompetences jēdziena izpratnes izmaiņas (adaptēts pēc: Tiļļa, 2005; Номича, 2009).....	91
1.4.2. tabula. Skolotāja profesionālās kompetences komponenti (adaptēts pēc: Кожевникова, 2007) .....	93
1.4.3. tabula. Mūzikas skolotāja kompetences saturs (adaptēts pēc: Pabst-Krüger, 2006) .....	94
1.4.4. tabula. Mūzikas skolotāja kompetences darbības jomas.....	101
1.5.1. tabula. Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūrkomponentu teorētiskais pamatojums.....	106
1.5.2. tabula. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences kritēriji un to rādītāji .....	107
1.5.3. tabula. Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija <i>Emociju vadīšana</i> un to rādītāju raksturojums .....	108
1.5.4. tabula. Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija <i>Empātija</i> un to rādītāju raksturojums .....	109
1.5.5. tabula. Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija <i>Pārdzīvojums</i> un to rādītāju raksturojums .....	110
2.1.1. tabula. Ar emociju jautājumiem saistītie temati studijuursos 1. – 8. semestrī .....	123
2.1.2. tabula. Studentu pašizziņas darbu secība studijuursos 1. – 8. semestrī .....	125



2.1.3. tabula. Uzdevumi nozares profesionālajos, praktiskās muzicēšanas studijuursos, kas sekmē EK pilnveidi .....	126
2.2.1. tabula. Bar-Ona EQ-i testa darbā izmantoto apakšskalū raksturojums (Bar-On, 2000) .....	135
2.2.2. tabula. Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērijiem un to rādītājiem atbilstošie kodi EK aptaujā un Bar-Ona testā .....	136
2.2.3. tabula. Kronbaha Alfa testa rezultāti pētījuma sākumā .....	138
2.3.1. tabula. Temati zināšanu par emocijām papildināšanai studiju programmā <i>Mūzikas skolotājs</i> .....	144
2.3.2. tabula. Pašizziņas uzdevumu secība studiju programmas studijuursos .....	148
2.3.3. tabula. Pedagoģiskās prakses veidi studiju programmā <i>Mūzikas skolotājs</i> .....	150
2.3.4. tabula. Citāti no studiju kursa <i>Diriģenta profesionalitāte</i> studentu esejām, atbilstoši kādam emocionālās kompetences komponentam.....	166

## IEVADS

Racionālās un emocionālās jomas līdzsvara jautājumi izglītībā kā Latvijā, tā visā pasaulē, tiek pētīti jau 20. gadsimta sākumā. Interese par vispusīgas personības attīstību emocionāli un intelektuāli līdzsvarotā mācību procesā atspoguļojas tā laika jaunajos pedagogiskajos virzienos un strāvojumos. Šo ideju ietekme, cilvēka emociju nozīmes atzīšana un uzsvēršana, konstatējama Jūlija Augusta Studenta (1998), Aleksandra Duges (Dauge, 1925) uzskatos un atziņās. Viņu pārliecību, ka zināšanu apguve un personības attīstība nevar būt sekmīga bez emociju un jūtu attīstības, pierāda mūsdienu zinātne.

20. gadsimta beigās emociju jautājumi tiek aktualizēti atkārtoti. To izpētei pievēršas ne tikai pedagogijas un psiholoģijas zinātnieki, bet arī dabaszinātnieki, fiziologi, neurofiziologi. Pētījumu rezultātā tiek atzīta emociju nozīme indivīda attīstības un adaptācijas procesos, pasaules, vērtību, sevis un citu cilvēku izpratnē, piepildītas dzīves izjūtā, kā arī intelektuālo procesu sekmīgā norisē. Agrā bērnībā prāta, jūtu un gribas līdzsvars ir dabisks, bet veltot pārāk lielu vērību prāta attīstībai un nepietiekamu – emociju pasaulei, līdzsvars tiek izjaukts (Špona, 2006). Vēl aizvien izglītībā dominē aprakstoši izskaidrojošie mācību modeļi, kas skolēnam paredz vērotāja lomu, tādēļ kultūras potenciāls indivīda līmenī nedarbojas pilnībā, jo viens no būtiskiem mācību procesa uzdevumiem - dot iespēju pārdzīvot skolēnam kultūras nesēja pozīciju, izbaudīt pārdzīvojumu par savu esību kā vērtību, īstenojas nepietiekami (Žogla, 2001). Vai skolēnu emocionālās sfēras attīstības nepieciešamība tiek norādīta izglītībai nozīmīgos dokumentos?

UNESCO starptautiskās komisijas ziņojums *Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam* akcentē prasības skolotāja kompetencei un sabiedrības izvirzītos uzdevumus skolai, atzīstot, ka viena no skolotāju izglītības galvenajām funkcijām ir nodrošināt skolotājiem nepieciešamos ētiskos, intelektuālos un emocionālos līdzekļus, lai, atbilstoši sabiedrības pieprasījumam, attīstītu mūsdienu sabiedrībai nepieciešamās īpašības skolēnos (Nākotnes izglītības meti UNESCO starptautiskās komisijas ziņojumā, 2000). Tātad vienlaicīgi tiek minēti uzdevumi gan skolām, gan skolotājus izglītojošām augstskolu programmām. Jautājums, vai skolotāji un topošo skolotāju izglītotāji, zina un pārvalda emocionālos līdzekļus? Arī Latvijas pamatizglītības standartā, norādītajos septiņos izglītošanās virzienos, norādīta nepieciešamība sekmēt skolēnu emocionālās sfēras pilnveidi, jo uzdevumi pašizpaušmes un radošajā;

vērtējošā (morāles un estētiskajā); sociālajā (sadarbības), kā arī citos aspektos, īstenojami tikai emocionālo un intelektuālo procesu vienībā. Standartā tiek uzsvērts arī mākslas priekšmetu īpašais nozīmīgums: mākslinieciskā darbība dod bagātu, netiešu dzīves pieredzi un sekmē harmoniskas personības attīstību, kā arī veicina sadarbības pieredzi (Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, Nr.1027, 2006). Lai gan pamatizglītības standarta mākslas jomas priekšmetiem paredzētais virsuzdevums - nodrošināt līdzsvaru starp intelektuālo, emocionālo un gribas attīstību, tikai ar šīs jomas priekšmetu palīdzību nav īstenojams, jo to īpatsvars citu mācību priekšmetu vidū ir neliels, izmantot optimāli priekšmeta *Mūzika* dotās iespējas skolēnu emocionālās sfēras pilnveidei vajadzētu.

Daudzus gadus vadot pedagoģisko praksi Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas (turpmāk tekstā – RPIVA) profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* studentiem, prakses atskaitēs reti var lasīt par visu triju – izziņas, emocionālo un psihomotoro mācību mērķu izvirzīšanu un īstenošanu. Pārliecinoši dominē intelektuālie mērķi. Pedagoģiskā pieredze liecina, ka mūzikas apguves process vispārizglītojošā skolā pārsvarā ir racionāli virzīts, bieži neradot emocionālo gandarījuma izjūtu un savas muzikālās darbības nozīmīguma apziņu. Arī daudzu gadu studiju procesa vērojumi un studentu sasniegumu vērtēšana liecina par nepietiekami aktualizētiem emocionāliem studiju mērķiem un uzdevumiem topošo mūzikas skolotāju izglītošanā. Rezultātā studentiem grūtības sagādā spilgta un pārliecinoša savu muzikāli māksliniecisko pārdzīvojumu izpausme, kuru izraisa nepietiekama emociju pašvadības prasme, it sevišķi ekspresivitātes aspektā. Tas savukārt traucē brīvi un emocionāli pārliecinoši strādāt ar kori, iestudējot kora dziesmas, muzicēt eksāmenos un koncertos, pedagoģiskās prakses laikā - pārliecinoši muzicēt nodarbībās, iedvesmot skolēnus mūzikas apguvei. Pedagoģiskajā praksē vērojams studentu prasmes trūkums par mūziku stāstīt interesanti, emocionāli spilgti, tāpēc noskaņot skolēnus mūzikas pārdzīvojumam neizdodas un stundas emocionālais mērķis, pat, ja ir bijis izvirzīts, netiek īstenots.

Nepieciešamā uzdevumu maiņa mūsdienās vispārizglītojošās skolas mācību priekšmetā *Mūzika*, kuru pamato daudzi mūzikas pedagoģijas zinātnieki: H. G. Bastians (Bastian, 2000), V. Holopova (Холопова, 2000), R. D. Krēmers (Крамер, 2004), V. Aņisimovs (Анисимов, 2004), E. Abduļins, J. Nikolajeva (Абдулин, Николаева, 2005), M. Pabsts–Krīgers (Pabst–Krüger, 2006), V. Petrušins

(Петрушин, 2006), V. Ražņikovs (Ражников, 2006), rada nepieciešamību aktualizēt zinātnieku un mūzikas pedagogu atziņas par priekšmetu *Mūzika*, kā pirmo, kura saturs var veicināt skolēnu emociju pilnveidi. Mūzikas, kā mācību priekšmeta pamatuzdevums 21. gadsimtā, vairs nav informatīva mūzikas literatūras, vēstures vai mūzikas teorijas likumsakarību apguve, ne arī muzikālo dotību attīstība vai kultūras tradīciju pārmantojamības nodrošinājums, kā tas tika uzskatīts agrāk. Pamatuzdevums ir: sekmēt skolēnu personīgas attieksmes pret pasauli, pret sevi un citiem veidošanos, iespēja apgūt mūziku kā jaunu komunikācijas formu, īpaši jauniešu vidū. Ja īstenosies pamatuzdevums, būs iespējams īstenot arī kultūras tradīciju pārmantojamību. Šāda priekšmeta *Mūzika* uzdevumu izpratne sasaucas ar izpratni par mūzikas stundu emocionālo mērķu nozīmīgumu, par nepieciešamību vairot emocionāli netiešas dzīves pieredzi, par pozitīva pārdzīvojuma nepieciešamību mūzikas stundās un ārpusstundu nodarbībās. Šo uzdevumu īstenošana prasa no topošā mūzikas skolotāja studiju laikā augstskolā iegūt, pirmkārt, plašāku skatījumu uz priekšmeta mērķi un uzdevumiem, zināšanas un izpratni par emociju būtību, to nozīmi cilvēka dzīvē, pārliecību par mācību priekšmeta *Mūzika* īpašajām iespējām skolēnu emociju, empātijas, attieksmju un vērtību attīstības sekmēšanā, kas balstītos personīgā muzikāli mākslinieciskās darbības pieredzē, otrkārt, prasmi vadīt savas un citu cilvēku emocijas, empātisku attieksmi pret skolēniem, kas dotu iespējas efektīvāk sasniegt mācību priekšmetam *Mūzika* izvirzītos mērķus. Uzdevumu maiņa vispārizglītojošās skolas mācību priekšmetā *Mūzika* rada nepieciešamību pievērsties arī topošo mūzikas skolotāju izglītības satura jautājumiem. Kopumā tas nozīmē: mūzikas skolotājam nepieciešama emocionālā kompetence, kura līdz šim, Latvijas mūzikas pedagogijā pētīta nepietiekami.

Iepriekšminētās atziņas nosaka promocijas darba temata *Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveide augstskolas studiju procesā* izvēli un aktualitāti.

**Pētījuma objekts:** mūzikas skolotāju studiju process.

**Pētījuma priekšmets:** mūzikas skolotāja emocionālā kompetence.

**Mērķis.** Izpētīt mūzikas skolotāja emocionālās kompetences likumības teorijā un praksē un izstrādāt modeli studentu emocionālās kompetences pilnveidei, kā arī empīriski to pārbaudīt.

**Hipotēze.** Topošā mūzikas skolotāja emocionālā kompetence studiju procesā pilnveidojas sekmīgāk, ja:

- students regulāri veic pašizziņas uzdevumus un savas emocionālās kompetences pašvērtējumu kā studiju kursu uzdevumus;
- emocionālās kompetences pilnveide balstās teorētisko studiju, muzikāli mākslinieciskās un pedagoģiskās darbības vienotībā;
- studiju process balstās uz topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pilnveides modeli.

### **Pētījuma uzdevumi**

1. Izpētīt zinātniskajā literatūrā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences būtību un tās veidošanās teorētisko pamatojumu.
2. Izstrādāt mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūru, tās vērtēšanas kritērijus un to rādītājus.
3. Izanalizēt topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveides iespējas un dinamiku studiju procesā.

### **Pētījuma metodes.**

Teorētiskās metodes: pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīze.

Empīriskās metodes:

- aptauja – anketēšana (rakstiska): studenta pašvērtējums, docētāju - ekspertu vērtējums;
- testēšana (R. Bar-Ona EQ-i tests);
- pedagoģiskie vērojumi praktiskās muzicēšanas studijuursos, pārbaudījumos;
- pārrunas ar pētījuma dalībniekiem;
- studiju programmas pašvērtējuma ziņojumu izpēte, studiju kursu aprakstu izpēte, studentu eseju analīze, vērojumu prakses aprakstu analīze .

### **Empīrisku datu apstrādei tiek izmantotas:**

Sākotnējo datu apstrādei:

- Kronbaha Alfa tests (angļu val. *Cronbach's Alfa Test*);

- Biežuma sadalījums, aprakstošā statistika (angļu val. *Frequencies*);
- Aprakstošā statistika salīdzinošajās tabulās jeb šķērstabulās (angļu val. *Crosstabulationa*);
- Kolmogorova – Smirnova tests (angļu val. *Kolmogorov – Smirnoa Test*);
- Manna – Vitnija tests (angļu val. *Mann – Whitney Test*);
- Faktoru analīze (angļu val. *Factor Analysis*) ar statistisko datu apstrādes paketi SPSS 19.0;

Atkārtoto datu apstrādei:

- Neparametriskās statistikas metodes divu saistīto paraugkopu datu salīdzināšanai - Vilksona saistīto pāru tests (angļu val. *Wilcoxon Matched Pairs Test*), Zīmju tests (angļu val. *Sign Test*);
- Spirmena rangu korelācijas analīze (angļu val. *Spearman's rho*);
- Docētāju - ekspertu saskaņotības analīzei Kendala konkordācijas jeb vienprātības koeficients ar statistisko datu apstrādes paketi *STATISTICA StatSoft 9.0*.

#### **Pētījuma teorētiskā bāze:**

- humānpedagoģijas atziņas par harmoniskas personības attīstību, kas uzsver racionālās un emocionālās sfēras veselumu un līdzsvarotības nepieciešamību: J. A. Students (Students, 1998), A. Dauge (Dauge, 1925), A. Maslovs (Маслов, 2003), A. Reans, N. Bordovskaja, S. Rozums (Реан, Бордовская, Розум, 2001), A. Špona (Špona, 2006);
- emociju psiholoģijas teorijas, kas, pamatojoties uz apziņas vienotības izpratni emociju un izziņas savstarpējā mijsakarbā, atklāj emociju dabu, īpašības un funkcijas: Ļ. Vigotskis (Выготский, 1996), В. Тепловs (Теплов, 1998), К. Izards (Изард, 2000), J. Иљинs (Ильин, 2001), Т. Lūiss, F. Amini, R. Lenons (Lūiss, Amini, Lenons, 2003), P. Lafrenjē (Лафренье, 2004), S. Rubinšteins (Рубинштейн, 2007);
- emocionālās inteliģences koncepcijas un atziņas par emocionālo kompetenci: Dž. Meijers, P. Selavijs, D. Karuzo (Mayer, Salovey, Caruso 2000a, 200b, 2009), D. Goulmens (Goleman, 1995; 2003), R. Bar-On (Bar-On, 2000, 2007), G. Orme (Орме, 2003), M. Zaidners, G. Metjūzs, R. D. Roberts (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009);

- darbības teorija – Ļ. Vigotskis (Выготский, 1996), S. Rubinšteins (Рубинштейн, 2007); A. Ļeontjevs (Леонтьев, 1971), Z. Čehlova (Čehlova, 2002);
- pārdzīvojuma nozīme mācību, mūzikas arguves procesā, vērtību un attieksmju veidošanās procesā: Ļ. Vigotskis (Выготский, 1996), A. Maslovs (Маслоу, 1997, 2008), M. Vidnere (Vidnere, 1999), L. Jermolajeva–Tomina (Ермолаева–Томина, 2005);
- mūzikas pedagoģijas zinātnieku atziņas par emociju un pārdzīvojuma nozīmi sekmīgā mūzikas arguves procesā: S. Abele–Štrūta (Abel–Strüth, 1985), K. Šēnhers (Schönherr, 1998), V. Holopova (Холопова, 2000), D. Zariņš (Zariņš, 2003, 2005), E. Abdulins, J. Nikolajeva (Абдулин, Николаева, 2005), V. Petrušins (Петрушин, 2006, 1994), M. Pabsts–Krīgers (Pabst–Krüger, 2006), L. Bočkarjovs (Бочкарёв, 2006), V. Ražņikovs (Ражников, 2006);
- mūzikas pedagoģijas zinātnieku atziņas par empātijas spēju attīstības iespējām mūzikas arguves procesā: V. Holopova (Холопова, 2000), V. Aņisimovs (Анисимов, 2004), V. Petrušins (Петрушин, 2006, 1994), E. Abdulins, J. Nikolajeva (Абдулин, Николаева, 2005), V. Ražņikovs (Ражников, 2006);
- kompetences jēdziena izpratne: I. Plaude (Plaude, 2003), I. Tiļļa (Tiļļa, 2005), I. Maslo (Maslo, 2006), T. Koževņikova (Кожевникова, 2007), L. Rutka, (2010);
- mūzikas skolotāja kompetence un mūzikas skolotāja emocionālā kompetence: H. Kaizers un E. Nolte (Kaiser, Nolte, 1989), H. Beslers (Bäßler, 1998), M. Marnauza (1999), R. D. Krēmers (Kreemer, 2004), H. Pabsts–Krīgers (Pabst–Krüger, 2006), I. Andrejeva (Андреева, 2003), E. Znutiņš, (2004), J. Krainova (Крайнова, 2010);
- sistēmiskās teorijas atziņas: sistēmai, kā kopsaistītu daļu veidotajam veselajam, piemīt tādas īpašības, kas nepiemīt tās sastāvdaļām atsevišķi A. Broks (Broks, 2000).

**Pētījuma bāze:** Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija (RPIVA), pētījuma dalībnieki - otrā līmeņa augstākās izglītības profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* studenti un docētāji.

### **Pētījuma posmi:**

- 2004./2005. studiju gads – pētījuma metodoloģiskā pamatojuma izstrāde, pētījuma problēmas izpēte, teorētiskās literatūras izpēte un analīze par pētījuma problemātiku;
- 2005./2006. studiju gads – pētījuma kategoriju izvirzīšana, datu sākotnējā ieguve;
- 2006./2007. studiju gads – datu ieguves turpināšana;
- 2007./2008. studiju gads – datu atkārtota ieguve, to analīze; secinājumu formulēšana;
- 2008./2009. – 2010./2011. gads – pētījuma datu papildināšana, datu apstrāde, rezultātu analīze; secinājumu formulēšana;
- 2011./2012. – promocijas darba noformēšana.

### **Pētījuma teorētiskā novitāte:**

1. Mūzikas pedagoģijā Latvijā definēta mūzikas skolotāja emocionālā kompetence.
2. Noteikta topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences struktūra.
3. Izstrādāts topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pilnveides modelis.
4. Izstrādāti topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences vērtēšanas kritēriji un to rādītāji.
5. Atklāta sakarība teorētisko studiju, muzikāli māksliniecisko un pedagoģisko darbību topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences vienotā pilnveidē.

### **Pētījuma praktiskā nozīme**

Pētījumā formulētās teorētiskās atziņas ieviestas:

- RPIVA profesionālā bakalaura *Mūzikas skolotājs* studiju kursu saturā;
- Latvijas mūzikas skolotāju un pedagoģu tālākizglītības kursu saturā;



- izveidots metodisks materiāls: *Mūzikas pedagoga emocionālā kompetence*;
- izstrādāti, ieviesti un aprobēti uzdevumi emocionālās kompetences pilnveidei.

### **Darba struktūra**

Promocijas darbs sastāv no ievada, divām daļām, nobeiguma, literatūras un citu informācijas avotu saraksta, kurā iekļauti 165 izdevumu nosaukumi: 78 latviešu valodā, 24 angļu valodā, 12 vācu valodā, 51 krievu valodā. Darbā ievietotas 22 tabulas, 62 attēli. Promocijas darba teksta kopīgais apjoms 229 lpp. Promocijas darbam pievienoti 20 pielikumi.

### **Pētījuma rezultāti aprobēti**

#### **Dalība konferencēs ar referātiem:**

1. 5–th Interkultural Arts Education Conference: desing Learning. Referāts: *The improvement of the component of emotion management of the prospective teachers' emotional competence in the process of studies.* University of Helsinki, (Somija), 10.-11.05.2012.
2. Daugavpils universitātes 7. Starptautiska zinātniskā konference *Problems in Music Pedagogy*. Referāts: *Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pilnveides iespējas studiju procesā.* Daugavpils, 22. 09. – 24. 09. 2012.
3. RPIVA 6. Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Referāts: *Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences komponenta pārdzīvojums teorētiskie aspekti.* Rīga, 29. 03. – 31. 03. 2012.
4. Starptautiska konference ATEE Spring University 2010 *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*. Rīga, LU. Referāts: *Mūzikas skolotāja kompetence.* Rīga, 07. 05. -08.05.2010.
5. RPIVA 5. Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Referāts: *Emocionālās kompetences teorētiskie aspekti.* Rīga, 25.-27.03.2010.

6. Daugavpils universitātes 6. Starptautiska zinātniskā konference *Problems in Music Pedagogy*. Referāts: *Emociju vadība kā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences komponents*. Daugavpils, 25.09. – 27. 09. 2009.
7. RPIVA 4. Starptautiskā zinātniskā konference *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Referāts: *Empātija kā emocionālās inteligences komponents mūzikas skolotāja darbībā*. Rīga, 13. 03. -15. 03. 2008.
8. ATEE Spring University. Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching. Referāts: *Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences teorētiskie aspekti un struktūra*. Rīga, 02. 05. – 03. 05. 2008.
9. Daugavpils universitātes 5. Starptautiska zinātniskā konference 2007.g. *Problems in Music Pedagogy*. Referāts: Acquisition of Pop, Jazz and Rock Music within the study Content of comprehensive schools as a factor facilitating pupils motivation to study. *Problems in music pedagogy*. Daugavpils, 27. 09. – 29. 09. 2007.
10. Daugavpils universitātes 5. Starptautiska zinātniskā konference *Problems in Music Pedagogy*. Referāts: *Emociju izpētes vēsturiski filozofiskie aspekti*. Daugavpils, 27. 09. – 29. 09. 2007.

#### **Lekcijas un pētnieciskais darbs ārzemēs:**

1. Braunšveigas Universitātes Mūzikas institūtā (Vācija, 2006).
2. Kremsas Pedagoģiskajā augstskolā (Austrija, 2007).
3. Lietuvas Edukoloģijas universitātes Mūzikas katedrā (Lietuva, 2012).
4. Klaipēdas Universitātes Mākslas fakultātē (Lietuva, 2012).

#### **Publikācijas**

##### **Periodikā ar aprēķinātu citējamības indeksu:**

1. Kriumane, L. (2012). The improvement of the component of emotion management of the prospective teachers' emotional competence in the process of studies. *Desing Learning*. Volume 45. Helsinki: University of Helsinki. Department of Teacher Education, p. 527 – 539. ELSEVIER, SciVerse ScienceDirect datu bāzē.
2. Kriumane, L., Marnauza, M. (2012). EXPLORATION OF THE CONTENT OF THE PROFESSIONAL BACHELOR'S STUDY PROGRAMME „MUSIC TEACHER” OF RIGA TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL MANAGEMENT ACADEMY IN THE CONTEXT OF EMOTIONAL

- COMPETENCE. *Problems in Music Pedagogy*. Volume 10. Daugavpils: Daugavpils University, p. 37. – 59. ISSN 1691-2721., EBSCO datu bāzē.
3. Kriumane, L., Marnauza, M. (2012). Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences komponenta *Pārdzīvojums* teorētiskie aspekti. RPIVA 6. Starptautiskās zinātniskās konferences *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Zinātniskie raksti. Rīga: RPIVA, 169. – 174. lpp. ISBN 978-9934-8215-9-2, Library of Congress datu bāzē.
  4. Kriumane, L., Marnauza, M. (2010). Mūzikas skolotāja kompetence. ATEE Spring University 2010 *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*. Internationally Reviewed Collection of Articles. Rīga: LU, Scientific Web Plus datu bāzē.
  5. Kriumane, L., Marnauza, M. (2010). Emocionālās inteliģences teorētiskie aspekti. RPIVA 5. Starptautiskās zinātniskās konferences *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* starptautiski recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Zinātniskie raksti. Rīga: RPIVA, 145. – 150. lpp. ISBN 978-9934-8060-5-6., Library of Congress datu bāzē.
  6. Kriumane, L., Marnauza, M. (2009). Emociju vadība kā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences komponents. Proceedings of the 6th International Scientific Conference *Problems in Music Pedagogy*. Daugavpils: Daugavpils University, p. 183. – 192. ISBN 978-9984-14-450-4., SAGE datu bāzē.
  7. Kriumane, L., Marnauza, M. (2008). Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences teorētiskie aspekti un struktūra. Starptautiskā zinātniskā konference ATEE Spring University. *Teacher of the 21st Century: Quality education for quality teaching*. Rīga: University of Latvia press (CD formātā). 845.–852. lpp., Scientific Web Plus datu bāzē.
  8. Kriumane, L., Marnauza, M. (2008). Empātija kā emocionālās inteliģences komponente mūzikas skolotāja darbībā. 4. Starptautiskās zinātniskās konferences *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* starptautiski anonīmi recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Zinātniskie raksti. Rīga: RPIVA, 172. – 178. lpp. ISBN 978-9984-9903-7-8., Library of Congress datu bāzē.

**Zinātniskie raksti starptautiski recenzētos zinātniskos izdevumos:**

1. Kriumane, L., Marnauza, M. (2007). Pozitīva emocionāla pārdzīvojuma nozīme radošas darbības sekmēšanā mūzikas skolotāju izglītībā. Starptautiskās zinātniskās

- Kreativitātes konferences Zinātnisko rakstu krājums "Radoša personība V". Rīga: RPIVA KZI, 159. – 167. lpp.
2. Marnauza, M., Kriumane L., Gžibovskis, T. (2007). Acquisition of Pop, Jazz and Rock Music within the study Content of comprehensive schools as a factor facilitating pupils motivation to study. *Problems in music pedagogy*. Volume 1. Daugavpils University, 69. – 80. lpp. ISSN 16912721.
  3. Kriumane, L., Marnauza, M. (2006). Emociju attīstības iespējas mūzikas apguves procesā. 3. Starptautiskās zinātniskās konferences *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* starptautiski anonīmi recenzēts zinātnisko rakstu krājums. Zinātniskie raksti. Rīga: RPIVA, 242. – 247. lpp. ISBN 9984-965-60-8.
  4. Marnauza, M., Kriumane, L., Gžibovskis, T., Ķinķere, V. (2006). Music education in Latvia. Challenges and visions in school music education: focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities. Joensuu: Joensuu yliopistopaino university of Joensuu, 155. – 200. lpp. ISBN 952-458-856-0.

#### **Citas publikācijas:**

1. Sīle, M., Kriumane, L., (2010). Mūzikas skolotāja kompetence. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija ESF projekta „Mūzikas skolu pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšana” Nr. 2009/0234/1DP/1.2.1.1.2/09/IPIA/VIAA/002 ietvaros sagatavotais *Mūzikas pedagogu tālākizglītības kursu mācību materiāls*. Rīga: RPIVA, 19. – 26. lpp.
2. Kriumane, L. (2010). Mūzikas skolotāja emocionālā kompetence. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija ESF projekta „Mūzikas skolu pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšana” Nr. 2009/0234/1DP/1.2.1.1.2/09/IPIA/VIAA/002 ietvaros sagatavotais *Mūzikas pedagogu tālākizglītības kursu mācību materiāls*. Rīga: RPIVA, 27. – 42. lpp.
3. Madalāne, S., Bērziņa, I., Kriumane, L. (2008). Sadaļa didaktiskajā līdzeklī: „Outdoor education OUTLINES – subject oriented course *Didactic manual. Subject course*. Outdoor Learning in Elementary Schools – from Grassroot to Curriculum in Teacher Educatio (2008). Denmark Music Denmark CVU Midt – Vest University College, [http://www.outdooreducation.dk/index.php?option=com\\_content&id=15&Itemid=38](http://www.outdooreducation.dk/index.php?option=com_content&id=15&Itemid=38), 5 lpp.
4. Madalāne, S., Bērziņa, I., Kriumane, L. (2008). Sadaļa didaktiskajā līdzeklī: „Outdoor education OUTLINES – subject oriented course *Didactic manual*.

- Subject course. Outdoor Learning in Elementary Schools – from Grassroot to Curriculum in Teacher Education* (2008). Denmark Music Denmark CVU Midt – Vest University College, 83 p.
5. Nikolajsen Jordet, A., Gjørnebye, M., Bartune, D., Hronzova, M., Kätting, E., Brage, C., Bak Andersen, K., Barford, K., Madalāne, S., Bērziņa, I., Kriumane, L., Reizniece, I., Talts, L., Jakobsen, E. (2009). *OUTLINES. Outdoor Learning in Elementary Schools – from Grassroot to Curriculum in Teacher Education. Guidelines to a Foudation Course*, 5<sup>th</sup> edition, Barford, K. (Ed.) Aarhus: VIA University College, 59 p.

### **Populārzinātniska publikācija**

6. Kriumane, L., Marnauza, M. (2006). Emociju attīstības iespējas mūzikas apguves procesā. *Žurnāls "Skolotājs"* Nr. 4 (58), 21. – 26. lpp.

### **Dalība Latvijas Zinātnes padomes granta pētījumos:**

1. Mūzikas skolotāju izglītības un vispārizglītojošās skolas mūzikas mācību priekšmeta satura atbilstība skolēnu interesēm. Pretrunas un nākotnes perspektīvas. 2007. – 2009.g. Nr. 06.2014.

### **Dalība RPIVA zinātniskajos un citos projektos:**

1. Dalība RPIVA projektā *Topošā skolotāja pedagoģiskās profesionalitātes veidošanās studiju procesā*, 2008.g. Nr. 12/2008.
2. Dalība RPIVA projektā *Mūzikas skolotāju un izglītojamo darba vides ergonomika*, 2008.g., Nr.9/2008.
3. Dalība RPIVA projektā *Mūzikas skolotāju un izglītojamo darba vides ergonomiskās analīzes metodoloģija mūzikas klasēs*, 2009.g., Nr.9/2009.
4. Dalība RPIVA projektā *Topošā skolotāja pedagoģiskās profesionalitātes veidošanās studiju procesā*, 2009. g., Nr. 12/2009.
5. ESF projekts *Mūzikas skolu pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšana*. 2009. – 2012.g. Nr. 2009/0234/1DP/1.2.1.1.2/09/PIA/VIAA/002. Projekta vadītāja.

# 1. MŪZIKAS SKOLOTĀJA EMOCIONĀLĀS KOMPETENCES TEORĒTISKIE PAMATI

## 1.1. Emocionālās kompetences jēdziena vēsturiskie aspekti

Emocionālās kompetences jēdziena izveide saistīta ar cilvēka emociju izpēti un to nozīmīguma atzīšanu. Emociju izpētē, kā uzskata daudzi zinātnieki, to skaitā arī Pīters Lafrenjē (*Peter J. LaFreniere*) (Лафренье, 2004), Jevgenijs Cjins (*Евгений Ильин*) (Ильин, 2001) un Kerols Izards (*Carroll E. Izard*) (Изард, 2000), pēdējo trīsdesmit – četrdesmit gadu laikā sasniegti būtiski rezultāti, kas dod iespēju emocionālos procesus padziļināti izprast un izskaidrot. Lai gan filosofijā un pedagogijā vienmēr pievērsta uzmanība emociju jautājumiem, tikai 20. gadsimta beigās tiek zinātniski pamatota un pierādīta emociju nozīme indivīda attīstības un adaptācijas procesos, pasaules un vērtību izpratnē, zināšanu apgūvē, radošuma attīstībā.

Mūsdienu izpratne par emociju vietu un nozīmi cilvēka dzīvē sāk veidoties jau antīkajā Grieķijā, kur emocijas tiek uzskatītas par īpašu izziņas veidu, bet tām neuzticas, un tiek uzsvērta to traucējošā daba. Platons jutekliskās pasaules un līdz ar to arī emociju izziņāšanu uzskata par otršķirīgu uzdevumu (Platons, 2001), savukārt Aristotelis, gluži pretēji, juteklisko pasauli atzīst par filosofijas izpētes īsteno objektu, novērojumus un pieredzi vērtē augstāk par abstrakto domāšanu (Аристотель, 1978). Tāpēc var uzskatīt, ka emocionālās kompetences jēdziena veidošanās pirmsākums rodams Aristoteļa atziņās: emocijas izpaužas ne tikai izjūtās, radot apmierinātību vai ciešanas, bet ietekmē arī cilvēka spriestspēju, tomēr arī Aristotelis nozīmīgāko vietu paredz prātam, norādot, ka emociju uzdevums ir kalpot ētiskiem mērķiem.

Viduslaiku filosofijā no kristietības izrietošā vērtību maiņa nosaka to, ka prāts, kurš līdz šim tiek atzīts par cilvēka lielāko privilēģiju, zaudē pirmo vietu cilvēka spēju sarakstā, tā vieta tiek ierādīta gribai, bet līdera pozīcijas tas saglabā tandēmā prāts – emocijas (Kūle, Kūlis, 1998; Siliņš; 1999, Лафренье, 2004).

Renesanses filosofiskā doma (14. – 16.gs.) atzīst cilvēka individuālismu, kas dažkārt realizējas egoismā, patvaļā, pat amorālismā (Rubenis, 1996). Cilvēka individuālisma atzīšanu var uzskatīt par vēl vienu soli emocionālās kompetences jēdziena izveides virzienā, tas nākamajos gadsimtos veido pamatu cilvēka prāta, jūtu un izjūtu sfērā notiekošo procesu izpētei, tātad, tuvina zinātniekus emocionālās

kompetences kā objektīvas zinātniskas kategorijas izveidei. Individuālisma atzīšanu renesansē reformācijas laikā nomaina pievēršanās cilvēka uzvedības problēmām.

Reformācijas laikā par galveno risināmo problēmu kļūst cilvēka uzvedība. Reformācijas domātāji uzskata, ka bērns no dabas ir ļauns, virzīts uz slikto, tāpēc stingrai audzināšanai jāslāpē ļaunās dziņas (Аръес, 1999). Šie uzskati netieši atklāj sabiedrības attieksmi pret emocijām. Iespējams, šādas pārliecības ietekmē 16. – 17. gadsimtā brīvās skolas pārveidojas par stingras disciplīnas koledžām, kurās skolēna emocijas netiek ievērotas, bet liela nozīme tiek piešķirta labām manierēm. Ar ķermeņa kontroli cenšas disciplinēt dvēseli (Аръес, 1999). Tātad reformācijas laikā nevis prāts ir tas, kam jāapvalda emocijas, kā tika uzskatīts antīkajā kultūrā, nevis griba, kā uzskatīja viduslaikos, bet gan labas manieres. Attieksme pret emocijām nemainās: tās jāapvalda, jāslāpē, jāapspiež, tomēr solis emociju nozīmīguma atzīšanas virzienā ir noticis, tā ir dominantes maiņa tandēmos *prāts – emocijas, griba – emocijas, labas manieres – emocijas*.

Nākamajos gadsimtos visu zinātņu uzskati strauji paplašinās, reizēm nonākot pretrunās, arī jautājumā *emocijas – prāts*, tomēr kopumā uzskati par emociju nozīmīgumu cilvēka dzīvē arī 17./18.gadsimtā mainās. Kopīgās laikmeta pazīmes raksturojas ar iekšēju sašķeltību, pretēju spēku, intelekta un kaislību pretstatu izpēti filozofijā (Rubenis, 1996), tas strauji virza uz priekšu arī emociju atzīšanas laiku. Racionālistu un empīriķu uzskatu pretrunas kļūst par filozofisko un zinātnisko meklējumu avotu, bet pedagogijā filozofi rada izglītības idejām veltītus darbus, kuriem raksturīga cilvēka izzināšanas vēlme, cieņa pret cilvēku un maiga audzināšana (Rubenis, 1996). To var saprast kā sākumu bērna emociju, pārdzīvojumu ievērošanai un respektēšanai.

Emocijām pievēršas kā racionālā, tā arī empīriskās filozofijas virziena pārstāvji. Racionālisti emocijas intelektualizē, tāpēc viņu uzskati ir līdzīgi antīko filozofu atziņām – emocijas ir īpašs izziņas veids. Savukārt empīriķi aizvien vairāk pievēršas cilvēka subjektivitātes izpētei, tātad, cilvēka prāta, jūtu un sajūtu sfērā notiekošajiem procesiem (Kūle, Kūlis, 1998). Lai gan plašākā skatījumā Jaunlaiku filozofiju uzskata par racionālisma filozofiju, jo tās svarīgākās pazīmes ir ticība prāta spējām un pēc mehānikas principiem veidotai un matemātiski sakārtotai pasaulei, empīriķi akcentē sajūtu pieredzes nozīmību, kas mazina prāta visvarenību. Empīriķis Džons Loks (1632. – 1704.) atzīst, ka zināšanas tiek gūtas no ārpusaules iespaidiem, kuri tiek uztverti ar sajūtu orgāniem, tāpēc cilvēka pieredze veidojas saskarsmē ar

savas apziņas elementiem – iztēli, domāšanu, atmiņām, sajūtām. Sajūtas tiek atzītas kā vienīgā saikne starp apziņu un realitāti, tāpēc uzskatiem par pasaules realitāti jābalstās uz juteklisko pieredzi un prāta secinājumiem par šiem iespaidiem. Dž. Loks ir pārliecināts, ka cilvēka prātā nav nekā tāda, kas nebūtu bijis viņa pieredzē, zināšanas tiek uzkrātas uz jutekliskās pieredzes bāzes (Loks, 1977).

Savukārt racionālists Renē Dekarts (1596. – 1650.), kurš par cilvēka esamības būtību atzīst prātu, bet jūtas uzskata par neuzticamām, uzsver ķermeņa saistību ar dvēseli un to savstarpējo mijiedarbi. R. Dekarta devums emociju izpētē ir nozīmīgs, jo viņš, pirmais zinātnes vēsturē, emocijas saista ar neirofizioloģiju, pirmais, kurš klasificē afektus, uzskatot tos par īpašām specifiskām kaislēm, kas cieši saistītas ar augstākiem domāšanas procesiem. Kaisles tiek raksturotas, kā emocionāli voluntāri akti, kuri ir apziņas fenomenī, tāpat kā priekšstati un spriedumi. R. Dekarts izšķir sešas bāzes kaisles: izbrīns, mīlestība, naidis, vēlmes, prieks un skumjas (Декарт, 1989). Šīs atziņas sasaucas ar bāzes jeb fundamentālajām emocijām diferenciālajā emociju teorijā 20. gadsimta beigās.

Tāpat var secināt – empīriķa Dž. Loka uzskati veicina sajūtu atzīšanu, novērojumu un eksperimentu nozīmi zinātnē, bet emociju izpētē svarīgākās atziņas sniedz racionālists R. Dekarts. Savukārt sajūtu nozīmīguma atzīšana vēlākos gadsimtos veidos pamatu emociju novērtēšanai un to nozīmības atzīšanai.

Filosofiskās atziņas ietekmē arī pedagoģiskos uzskatus, kas, no vienas puses, īstenojas stingrā un autoritārā audzināšanas sistēmā (Аръес, 1999), kuras izveidē var saskatīt vēlmi ierobežot emociju un jūtu neuzticamību, bet, no otras puses, notiek analfabētisma pārvarēšana un klusās lasīšanas akceptēšana, ilustratīvi izskaidrojoša mācību procesa ieviešana (Rubenis, 1996), kas nozīmē cilvēka individualitātes atzīšanu, līdz ar to, kaut arī netieši, emociju respektēšanu. Tāpat var secināt, ka netieša emociju atzīšana atklājas kā:

- cilvēka privātās dzīves atzīšana, kas pedagoģijā izpaužas kā klusā lasīšana;
- sajūtu nozīmes izpratne, kas pedagoģijā rada ilustratīvi izskaidrojošas darba metodes.

Apgaismības filosofija turpina maksimālu uzmanību pievērst cilvēka spriestspējai. Emociju aspektā uzskati nemainās, tomēr ir arī atšķirīgs. Tas izpaužas pārliecībā, ka cilvēkam svarīgāk ir spriest nevis par abstraktām, teorētiskām lietām,



bet gan iegūt prasmi izvērtēt katram savu konkrēto situāciju. Apgaismības laikmets, kā to raksturo filosofi M. Kūle un R. Kūlis, nozīmē vēl lielāku brīvdomību un vēl lielāku individualitātes atzīšanu. Zinātnē notiek dabaszinātņu pētījumu metožu pārnesums uz cilvēka un cilvēcisko attiecību jomu, bet pedagoģijā rodas filosofu darbi, kas veltīti audzināšanas idejām (Kūle, Kūlis, 1998). Šie zinātnes sasniegumi ir būtiski arī emociju izpētes jomai: Žana Žaka Ruso (1712. – 1778.) uzskati par dabiskās audzināšanas idejām darbā “Emīls jeb par audzināšanu” pamatojas tā laika sensuālismā (Pycco, 2002), kas ir pilnīgā pretstatā iepriekšējai stingrās un autoritārās audzināšanas sistēmai. Tas nozīmē, ka tiek respektētas bērna emocijas un jūtas. Tomēr nozīmīgākās atziņas emociju izpratnē pauž Deivids Hjūms (1711. – 1776.), kurš uzskata, ka tikai domāšanā balstīti izteikumi ir klasificējami kā sofismi. Cilvēka zināšanas sākas ar pieredzi, kura savukārt sastāv no sajūtu, emociju iespaidiem un no idejām, kas ir cilvēka atmiņas un iztēle. Vēlmes, kaislības un emocijas, zinātnieks uzskata par tikpat svarīgām kā prātu (IOM, 1965).

Šāda sajūtu nozīmīguma atzīšana ir pamats cilvēka emociju nozīmes izpratnei ne tikai izziņas procesā, ko jau atzina antīkajā kultūrā, bet visās cilvēka darbības jomās. Tieši sajūtu atzīšana ir pamats emociju nozīmes izpratnei un emocionālās kompetences jēdziena izveidei 20.gadsimta beigās.

19. gadsimta otrajā pusē, kad izveidojas psiholoģija kā zinātne, tā pārņem cilvēka psihisko parādību izpēti, tai skaitā, arī emocionālās sfēras izpēti. Jaunā zinātne strauji attīstās, un 20. gadsimta sākumā veidojas dažādi psiholoģijas virzieni. Mūsdienās psiholoģijā ietilpst ap trīsdesmit apakšnozaru, tāpēc izsekot dažādo virzienu uzskatiem emociju jautājumos nav iespējams. Tomēr tie, kuri ir būtiski emocionālās kompetences jēdziena izveidē, jānoskaidro. 19. /20. gadsimtu mijā filosofijā, psiholoģijā un pedagoģijā aktualizējas tādi jēdzieni, kā: pārdzīvojums, pieredze, intuīcija, pašdarbība, pašizziņa, vērtības – emocijas, attieksmes – emocijas, iekšējā izjūta, pašizjūta. Visi šie jēdzieni lielākā vai mazākā mērā ir saistīti ar cilvēka emocionālo sfēru, līdz ar to, kaut vēl netieši, arī ar emocionālās kompetences jēdzienu, jo tie norāda uz zinātnieku pievēršanos cilvēka emocionālās sfēras izpētei. Emocionālās kompetences jēdziena izveide nebūtu iespējama, ja psihologi un dabaszinātnieki pētījumos neiegūtu objektīvus spriedumus par emociju rašanos un norises gaitu, to izpausmi un ietekmi uz cilvēka uzvedību.

Straujš pavērsiens emociju izpētē sākas ar Čārlza Darvina (1809. – 1882.) 1872. gadā sarakstīto darbu „Cilvēku un dzīvnieku emociju izpausmes”, kurā zinātnieks izvirza hipotēzi par evolūcijas nozīmi emociju izveidē, par emociju iedzimtību un to izpausmju universalitāti (Дарвин, 2001). Tomēr līdz 19.gs. beigām valda uzskats, ka emociju fizioloģiskā, motorā un subjektīvā komponenta veidošanos nodrošina galvas smadzeņu garoza, kurā veidojas situācijas pārdzīvojums, kam seko signāli uz organisma veģetatīvajām struktūrām (sirds, asinsvadi, elpošanas sistēma u.c.). Šajā laikā, kā norāda Geršons Breslavs, zinātnieki vēl nevar izskaidrot emociju rašanos un dabu, bet var tikai aprakstīt to izpausmju specifiku (Бреслав, 2007).

1884. gadā Viljams Džeimss (1842. – 1910.) izvirza hipotēzi, pretēju iepriekš pieņemtajām, ar kuru saskaņā, emociju subjektīvais faktors, pārdzīvojums, ir sekundārs, jo tas seko emociju fizioloģiskajām izpausmēm organismā (Джемс, 2007). Līdzīgi, bet neatkarīgi no V. Džeimsa atziņām, savus uzskatus veido arī Karls Lange (1834. – 1900.) un publicē tos divpadsmit gadus vēlāk – emociju subjektīvās izjūtas veidojas smadzenēs kā atbildes reakcija uz informatīviem signāliem no perifērijas (Ланге, 2007). Psiholoģijā šīs atziņas pazīstamas kā Džeimsa – Langes perifērā emociju teorija (Ильин, 2001). Tas nozīmē šādu secību: kairinājums – fizioloģiskas izmaiņas organismā – signāli par šīm izmaiņām smadzenēs – emocija.

J. Iļjins norāda, ka pretrunā ar Džeimsa – Langes teoriju 20. gadsimta sākumā nonāk Valtera Kenona (1871. – 1945.) uzskati, kuri pamatojas uz faktiem par dažādu emociju fizioloģisko reakciju līdzību, kā arī uz to, ka emociju rašanās ātrums ir lielāks nekā fizioloģiskajām reakcijām, ka nervu impulsi, kuri izsauc emocijas, iziet caur talāmu, bet pēc tam sadalās divās daļās: viena daļa aiziet uz smadzeņu lielo pusložu garozu, kur rodas emocija, bet otra – uz hipotalāmu, izraisot fizioloģiskas reakcijas organismā (Ильин, 2001).

Citu emociju rašanās secību skaidro Vilhelma Vundta (1832. – 1920.) asociatīvā emociju teorija: kairinājums – ierosa smadzenēs – emocija – līdzīgas emocijas rašanās uz asociāciju pamata – fizioloģiskas izmaiņas organismā (Вундт, 1984).

Kognitīvi fizioloģiskā emociju teorija, kuru pārstāv Karls Izards, uzskata, ka emocijas rodas fizioloģiskā uzbudinājuma un kognitīva situācijas novērtējuma rezultātā, tāpēc emocijas kvalitāte un raksturs atkarīgs ne tikai no izjūtām, kuras rodas fizioloģiskā uzbudinājuma laikā, bet arī no individuālā situācijas novērtējuma. Tas nozīmē, ka viens un tas pats fizioloģiskais uzbudinājums var tikt pārdzīvots kā prieks,

dusmas, vai vēl kāda cita emocija, atkarībā no konkrētās situācijas novērtējuma (Изард, 2000). Savukārt emociju izziņas teorija, to rašanos skaidro šādi: uztvere (elementāra sapratne) – novērtējums (tiešs, acumirkļīgs, intuitīvs) – emocija. Emocija šajā teorijā tiek skaidrota kā reakcija vai reakciju komplekss, kuru nosaka kognitīvie procesi. Saskaņā ar šo teoriju, emocija rodas kādu notikumu secības rezultātā, kad tā tiek apzināta uztveres un novērtējuma kategorijās (Арнольд, Гассон, 2007). Emociju izziņas teorijas pētnieku uzskatos atpazīstama Platona un daudzu citu viņa uzskatu piekritēju ideja, ka cilvēks, pirmkārt, ir racionāla būtne, tāpēc emocijas dezorganizē cilvēka uzvedību. Pretēji tam, K.Izards, J.Цјins un P.Lafrenjē uzsver emociju pozitīvo nozīmi cilvēka darbības organizācijā, motivācijā un adaptācijā. Mūsdienās klasiskais emociju rašanās skaidrojums ir šāds: uztvere – emocija – pārdzīvojums – reakcija organismā (Изард, 2000; Ильин, 2001; Лафренье, 2004).

Tikpat būtisks kā emociju rašanās un to darbības skaidrojums emocionālās kompetences jēdziena izpratnei ir arī emociju nezūdamības cilvēka psihē apzināšanās, kuru pirmais konstatē Zigmunds Freids (1856. – 1939.). Lai gan viņa izveidotais psihoanalīzes virziens tiek veidots uz histērijas neirožu ārstēšanā gūto atziņu pamata, tāpēc pētīti tiek negatīvie afekti, kuri rodas konfliktējošu vajadzību rezultātā, un visu emociju rašanās tiek skaidrota, kā neapzinātu instinktīvu vajadzību rezultāts (Freids, 2009), kam daudzi psihologi šodien vairs nepiekrīt, nozīmīgs ir Z. Freida devums jaunu terminu izveidē – *aizsargmehānisms, emociju izstumšana, pārnese jeb transference*. Tos vēlāk izmanto emociju psiholoģijas zinātnieki, arī emocionālās kompetences kontekstā.

Emociju nezūdamība cilvēka psihē nozīmē to saglabāšanos psihe neapzinātajā sfērā, kur, turpinot darboties, tās izpaužas citādā, bieži neatpazīstamā veidā (Freids, 2009). Savu emociju izpratnei, kas ir emocionālās kompetences pilnveides pirmais nosacījums, zināšanas par to darbības mehānismu ir būtiskas.

20. gadsimtā rodas daudzas emociju teorijas, bet izsekot emociju teoriju atziņām grūti, jo, kā norāda Vitis Viļunas, pēctecības neesamība starp dažādām emociju teorijām nedod iespēju veidot kopējo priekšstatu emociju izpētē (Вилюнас, 2007). Lai gan psiholoģija 20. gadsimtā ir pilnīgi patstāvīga zinātne, emociju izpētes nepieciešamību ietekmē filosofijas virzienu *Dzīves filozofija, Pozitīvisma, Eksistenciālisma* atziņas: emocijām ir būtiska vieta visās cilvēka darbības jomās; tās ir pamats izziņas sākumam; emocionalitāte nav šķirama no prāta; jēdziens “pārdzīvojums” ietver gan jūtas un prātu, gan intuitīvo pasaules redzējumu. Cilvēka

individualitātes vērtību īpaši apstiprina eksistenciālisma filosofija, kura atzīst, ka galvenais pasaulē ir pati cilvēka esamība, nevis izziņa. Pretēji racionālismam, kas uzskatīja racionālo prātu par cilvēka garīgās darbības pamatu, eksistenciālisms uzskata, ka cilvēka dzīves virzošais spēks ir pārdzīvojums un jūtas (Kūle, Kūlis, 1998).

Vēl vairāk emociju nozīmi akcentē sociālā pedagoģija un fenomenoloģija. Edmunds Huserls norāda uz atšķirībām starp cilvēka pārdzīvojumu pasauli un to pasauli, par kuru runā dabaszinātnes. Fenomenoloģijai, kā iekšējās pieredzes filosofijai un noteiktas dzīves izjūtai, kā apziņas filosofijai, ir būtiski, kā cilvēks pasaules fenomenus uztver, pārdzīvo, ienes savā saprašanas laukā (Huserls, 2002).

Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences kontekstā būtisks ir dzīves, mūzikas pārdzīvojums, kas veido cilvēka iekšējo pieredzi. Pārdzīvojuma nozīmīgumu uzsver arī Martins Heidegers, skaidrojot mākslas pasauli un tās nozīmi. Zinātnieks uzskata, ka mākslas darbs spēj atvērt pasauli, tas uztverams kā pasaule un arī atrodas pasaulē, kas nav tikai fiziska telpa, bet gan eksistence, mājas, kurās dzīvojam un pārvietojamies. Māksla ir aktivitātes pasaule. Mākslas darbs ir vieta, kurā ne tikai izgaismojas patiesība, bet arī piepildās patiesība (Heidegers, 1960). M. Heidegera atziņām par mākslas darba nozīmi cilvēku dzīvē atbilst Alfrēda Šica uzskati, kuros tiek akcentēta pārdzīvojuma nozīme, mūzika kā kopīgs laika pieredzējums: kompozīcijas skanējumā cilvēki pārdzīvo vienu un to pašu laiku, viņi it kā komunicējas caur mūzikas pārdzīvojumu (Шюц, 2004). Inita Kivle norāda, ka mūzika, kā kopīgs pārdzīvojums balstās klasiskās fenomenoloģijas kategorijās: intersubjektivitāte (tā mūzikai piemīt imanenti, no subjektu kopdarbības, kopīga noskaņojuma, kad attiecības *es – tu*, mūziku pārdzīvojot, pārveidojas par *mēs*), cita pieredzējums, kopīgas jēgpilnas pasaules konstituēšana, dzīvespasaule (tā aptver praktisko ikdienas pieredzi un eksistenci; tā ir jutekliski un empīriski tverama, pirmsteorētiska, pirmszinātniska, bet vienmēr klātesoša arī tām), empātija (Kivle, 2009). Tā kā skaņdarbs, izpildītājs un klausītājs vienmēr ir savstarpēji saistīti ar mūzikas skanējuma laiku, mūzika ir viens no veidiem, kā būt kopā ar citiem šajā pasaulē, ieklausīties otrā, iejusties citā, tomēr gūstot atšķirīgu pieredzi. Mūzika iekļaujas savstarpējās izpratnes, iedarbības un attiecību sfērā, komponists, izpildītājs un klausītājs sadarbojas kopīgā skaņdarba radīšanā un tālākradīšanā (Шюц, 2004).

A. Šica mūzikas fenomenoloģijas atziņas pilnībā saskan ar mūzikas skolotāja emocionālās kompetences būtību – ieklausīties otrā, iejusties un saprast sevi un citus,

sadarboties kopīgā radīšanas un tālākradīšanas procesā; vērtību un attieksmju veidošanās emocionālā vērojumā, pārdzīvojumā, iekšējā pieredzes procesā. Tātad mūzikas fenomenoloģijā tiek uzsvērtā personīgā pārdzīvojuma nozīmība, akcentēts pārdzīvojums kā notikums, kas tik būtisks mūzikas skolotāja pedagoģiskā darba praksē, lai īstenotu mācību priekšmeta *Mūzika* mērķi, bet kurš mūzikas stundās sasniedzams tikai mērķtiecīga un meistarīga skolotāja darbības rezultātā. Mūzikas pārdzīvojums kā notikums ir arī tikpat būtisks mūzikas skolotāja izglītošanās procesā, ja vēlamies, lai jaunais mūzikas skolotājs savā darbā virzītos uz iepriekš minētā mācību priekšmeta *Mūzika* mērķa sasniegšanu. Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences izpratnes veidošanā, nozīmīgas ir mūzikas fenomenoloģiskās filosofijas atziņas par skaņdarba būtību, tā nemītīgo mainību, kas ir intersubjektīvs notikums, pārdzīvojums, kurš iekļauts vēsturiskā un hermeneitiskā tradīcijā.

20. / 21. gadsimtu mijā humānās pedagoģijas zinātnieki arvien vairāk uzsver pozitīvās atmosfēras, pacēluma, prieka jūtu, aizrautības nozīmi sekmīgā mācību darbībā, akcentē emociju ietekmi kognitīvo procesu norisē. Dažas no jaunajām mācību metodikām balstās uz pozitīvo emociju dotajām iespējām. Neirolingvistiskā programmēšana, suģestpedagoģija un integrētā paātrinātā mācību metodika raksturojas ar trim kopīgām pazīmēm – tās ir interesantas, ātras un sniedz gandarījuma izjūtu, tās visas izmanto emocionālā komforta/atbrīvotības izjūtu, daudzveidīgu praktisko darbību, strādā ar iedvesmošanu, emociju aktivizēšanu un personīgo sasniegumu baudījumu (Драйден, Вос, 2003).

Atziņas par pozitīvo emociju nepieciešamību mācību procesā, kuras tika iegūtas empīriskās pieredzes rezultātā, tika izteiktas arī agrāk, piemēram, Šalva Amonašvili pedagoģiskajos uzskatos par īstu, līksmu un aizraujošu pedagoģiju, par skolēna un skolotāja patiesu garīgu kopību (Amonašvili, 1988). Viņš norāda, ka bērna garīgā pasaule var bagātināties tikai tad, ja mākslas darba bagātības tiek uztvertas ar emociju, līdzpārdzīvojuma, prieka un lepnuma jūtu starpniecību (Amonašvili, 1988). Nepievēršot uzmanību pedagoga atziņās padomju ideoloģijai veltītajām rindkopām, viņa uzskatos saskatāma spilgta emocionālā kompetence: rūpes, lai skolēni ik pa laikam atrastos dziļi, pacilājošu, iedvesmojošu iespaidu varā; atziņas, ka bērnu garīgā pasaule var bagātināties tikai tad, ja jaunais mācībās tiek uztverts ar emocijām, līdzpārdzīvojumu, prieku, nevis ar skolotāja varas uzspiestām pamācībām, atziņas par savu emociju vadības nepieciešamību, empātiju un rūpēm par ikvienu savu skolēnu (Amonašvili, 1988).

Lai šīs atziņas pedagoģiskajā darbā spētu īstenot topošais mūzikas skolotājs, viņam jāieģūst zināšanas, kuras veidotu pārliecību par emociju nozīmīgumu, par pozitīvā pārdzīvojuma nepieciešamību mācību procesā.

Atgriežoties pie psiholoģijas atziņām emociju izpētē, var secināt, ka mūzikas skolotāja emocionālās kompetences jēdziena izveides metodoloģiskais pamats ir eksistenciālisma un fenomenoloģijas filosofija, kā arī humānās pedagoģijas un psiholoģijas, it sevišķi emociju psiholoģijā izpētītās emocionālās sfēras, likumsakarības.

Apkopojot emociju izpētes vēsturiski filosofiskos, psiholoģiskos un pedagoģiskos aspektus, var secināt:

- daudzus gadsimtus, no antīkās kultūras līdz pat 19. gadsimtam, tika akcentēta prāta nozīme izziņas procesos, prāta vai gribas nozīme cilvēka darbībā, arī emociju apvaldīšanā un pakļaušanā, lai mazinātu to traucējošo dabu;
- emociju nozīmes atzīšana vēsturiski sākusies ar sajūtu nozīmes atzīšanu;
- strauju pavērsienu emociju nozīmes izpratnē radīja Č. Darvina pētījumi 19. gadsimta beigās;
- 19. / 20. gadsimtu mijā aktualizējas jēdzieni *pārdzīvojums, pieredze, intuīcija, pašdarbība, pašizziņa, vērtības - emocijas, attieksmes - emocijas, iekšējā izjūta, pašizjūta*. Visi šie jēdzieni saistīti ar cilvēka emociju pasauli un 20. gadsimta beigās veido emocionālās kompetences jēdziena izpratni;
- 20. gadsimtā filosofi pievēršas šī psihe fenomena izpētei, bet no cita skatupunkta nekā iepriekš. Emocijas vairs netiek uzskatītas tikai kā viens no izziņas veidiem, bet tiek pētītas paša cilvēka izpratnes kontekstā. Līdz ar to 20. gadsimta filosofijā, psiholoģijā un pedagoģijā sāk mazināties pretstati *emocija - kognīcija*;
- mūzikas skolotāja emocionālās kompetences filosofiskais pamats - fenomenoloģiskā filosofija kā cilvēka iekšējās pieredzes un noteiktas dzīves izjūtas filosofija, kur mūzikas fenomenoloģiskās filosofijas atziņas atklājas *mūzikas darba* būtība - tā nemitīgā mainība, kas vienmēr ir intersubjektīvs notikums, vēsturiskā un hermeneitiskā tradīcijā iekļauts pārdzīvojums;

- mūzikas skolotāja emocionālās kompetences izpratne saistīta arī ar humānpsiholoģiju un pedagoģiju, ko ietekmē eksistenciālisma filosofija, kas cilvēka attīstību skata veselumā, atzīstot katra cilvēka iekšējo pasauli ar viņa emocijām, jūtām, domām, uzskatiem kā vērtību;
- emocionālās kompetences jēdziena izveides iespējamību noteica psihologu un dabaszinātnieku pētījumos iegūtais objektīvais spriedums par emociju rašanos un norises gaitu. Psiholoģijā attīstās emociju teorijas, kas apliecina emociju nozīmi cilvēka dzīvesdarbībā, kā arī emociju un kognīciju ciešo saistību;
- pedagoģijā aktualizējas emocionālā un racionālā līdzsvara jautājums, pozitīvo emociju nozīme sekmīgā mācību darbībā, pozitīvo emociju priekšrocības izmanto jaunās 20. / 21. gadsimta mijas mācību metodikas;
- emocionālās kompetences jēdziena izveides metodoloģiskais / filosofiskais pamats, līdzās fenomenoloģijai, ir eksistenciālisma filosofija, humānpedagoģija un psiholoģija.

## **1.2. Emocionālās kompetences jēdziens mūsdienu zinātniskajās teorijās**

Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences izpratnes pamats šajā darbā ir humānās psiholoģijas un pedagoģijas svarīgākā pamatatziņa – cilvēka attīstība notiek kopveselumā, personība ir sistēmveselums, tomēr, lai izzinātu mūzikas skolotāja emocionālās kompetences būtību un struktūru, pārsvarā tiks analizēti ar emocionālo sfēru saistītie jautājumi.

Pēdējo trīsdesmit – četrdesmit gadu pētījumi emociju psiholoģijā apliecinājuši emociju nozīmi visās cilvēka dzīves darbības jomās. Katra cilvēka emociju pasaule atšķiras ne tikai ar emocionālo procesu norisi, bet arī ar to, kā cilvēks spēj rīkoties ar savām un arī ar citu cilvēku emocijām. Cilvēku dzīves izpēte pierāda, ka panākumus un pašizjūtu dzīvē nosaka ne tikai intelektuālās attīstības līmenis, bet arī virkne citu spēju un prasmju.

Pamatojoties uz emociju un emocionālo procesu izpētes rezultātiem, 20. gadsimta beigās zinātnieki izstrādā emocionālās inteligences teoriju un zinātniskajā valodā ienāk jēdzieni *emocionālā inteligence/intelekts* 1990. gadā (Mayer, Salovey, Caruso, 2000a), 1995. gadā – *emocionālā kompetence* (Goleman, 1995; Saarni, 2000a), *emocionālās inteligences koeficients* 1996. gadā (R.Bar–On, 2000), kas raksturo cilvēka spējas un prasmes emociju un emocionālo procesu efektīvā izmantošanā. Emocionālās inteligences trūkums tiek minēts kā viens no iemesliem neveiksmēm personīgajā un darba dzīvē, un tiek konstatēts, ka tikai akadēmisko zināšanu sasniegumi (intelekta attīstība) nenodrošina panākumus un piepildījumu dzīvē, tāpēc emociju attīstībai pievēršama uzmanība jau no agras bērnības (Goulmens, 2001). Bērna emociju attīstība ir centrālais faktors sekmīgai bērna adaptācijai sabiedrībā (Лафренье, 2004), tāpēc cilvēka emociju nozīmes izpratne it sevišķi nozīmīga topošo skolotāju izglītībā, jo studiju laiks dod iespējas pilnveidot emocionālo kompetenci kā vienu no skolotāja profesionālās kompetences komponentiem, kas būtu pamats kvalitatīvai profesionālai darbībai, kā arī skolēnu emociju attīstības sekmēšanai. Īpaši svarīga emocionālās kompetences pilnveide ir mūzikas skolotājam, īstenojot mācību priekšmeta *Mūzika* galveno uzdevumu: emociju (jūtu) attīstība ar pašizpaušmes, radošuma, kā arī ar vērtējošās darbības (morālais un estētiskais) palīdzību (Valsts pamatizglītības standarts, 2008).

*Emocionālā kompetence* ir samērā jauns jēdziens zinātniskajā literatūrā. Tas saistīts ar Daniela Goulmena (*D.Goleman*), K. Sārni (*C.Saarni*), Ruvena Bar–On (*R.Bar–On*) emocionālās inteligences koncepcijām. D.Goulmens pirmais sāk izmantot jēdzienu *emocionālā kompetence*, norādot, ka tā ir emocionālās inteligences izpausme darbībā (Goleman, 1995). Darbību uzsver arī K. Sārni, emocionālo kompetenci definējot kā veiksmīgu pašvadību emocijām bagātā saskarsmē (Saarni, 2000a). Tātad var secināt, ka emocionālā inteligence un emocionālā kompetence ir emocionālo procesu divi aspekti, *emocionālā inteligence* – indivīda emocionālās spējas, *emocionālā kompetence* – prasme šīs spējas izmantot izvirzīto mērķu sasniegšanai.

Lai noskaidrotu šajā pētījumā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences saturu, jākonkretizē vārdu *inteligence / intelekts* izpratne, jo zinātniskajā literatūrā latviešu valodā tiek izmantoti abi jēdzieni.

Jānis Valbis norāda, ka latviešu valodā vārdi *emocionālā inteligence* pirmo reizi tika izmantoti, tulkojot Hovarda Gārdnera (*H.Gardner*) daudzveidīgā intelekta teoriju, kur angļu vārds *intelligence* latviešu valodā tiek tulkots kā *intelekts*, saprotot



ar to cilvēkam piemītošas spējas, bet, raksturojot cilvēka emocionālo attīstību, latviešu valodā var izmantot divus jēdzienus: *emocionālais intelekts* – spēju aspektā, tātad, psiholoģiskā aspektā, un *emocionālā inteliģence* – emocionālās izglītības, jūtu kultūras, tātad, vairāk pedagoģiskā aspektā (Valbis, 2005). Arī D.Goulmena darbs „Emotional Intelligence” (1995) latviešu valodā tulkots kā „Tava emocionālā inteliģence” (2001), Ričarda A. Bouvela (*R.A.Bowell*) darbs – „Seven steps of spiritual intelligence” tulkots latviešu valodā – „Gara inteliģence – 7 soļi” (2008). Tāpat angļu valodas vārds *Intelligence* tiek tulkots arī Rasmus Garlejas darbā „Cilvēkpotenciāls sociālā vidē”, analizējot emocionālās inteliģences pētnieku darbus (Garleja, 2006). Savukārt angļu valodas darbus tulkojot krievu valodā, angļu vārds *Intelligence* tiek tulkots gan kā *эмоциональный интеллект* (Бреслав, 2007), gan kā *эмоциональное мышление* (Орме, 2003). Vācu valodā angļu vārdi *Emotional Intelligence* tiek tulkoti *Emotionale Intelligenz* (<http://www.psychomeda.de/lexikon/emotionale-intelligenz.html>).

Šajā pētījumā tiks izmantots vārds *inteliģence*, akcentējot pedagoģisko aspektu.

Emocionālās inteliģences teorija izveidojās 20. gadsimta 90.–tajos gados, bet jēdzienam *inteliģence* un tā izpratnei spēju kontekstā, zinātnieki pievērsa uzmanību jau 20. gadsimta sākumā. Tika atzīts, ka cilvēki ir apveltīti ar dažādām, ne tikai ar intelektuālajām spējām.

Pēteris Birkerts augstu spēju līmeni saista ar jēdzienu *ģēnijs* un uzskata, ka var izšķirt gan intelekta jeb prāta ģēnijus, gan jūtu, gribas un darbības ģēnijus (Birkerts, 1921). P. Birkerts šīs atziņas publicē gandrīz vienlaicīgi ar Edvardu Torndaiku (*E.Thorndike*), kura neintelektuālās domāšanas atziņas tiek uzskatītas par jēdziena *emocionālā inteliģence* izveides pamatu (Thorndike, 1920). Arī Jūlijs Augusts Students 20. gadsimta 30. – tajos gados norāda, ka cilvēkiem piemīt dažādas inteliģences, kurām ir ne tikai psiholoģiskais, bet arī pedagoģiski ētiskais aspekts, ko var raksturot ar prāta, sirds skaidrību un dvēseles cēlumu (Students, 1998).

Tādējādi ne tikai E. Torndaika atziņas par neintelektuālo domāšanu, bet arī P.Birkerta cilvēka spēju klasifikācija un J. A. Studenta inteliģences skaidrojums saskan ar mūsdienu zinātnieku uzskatiem par daudzām inteliģences pastāvēšanas iespējām. P. Birkerta *jūtu ģēnijs*, kā arī J. A. Studenta *augstākā inteliģence* sasaucas ar *emocionālās inteliģences* un *emocionālās kompetences* jēdziena izpratni divdesmitā gadsimta beigās.

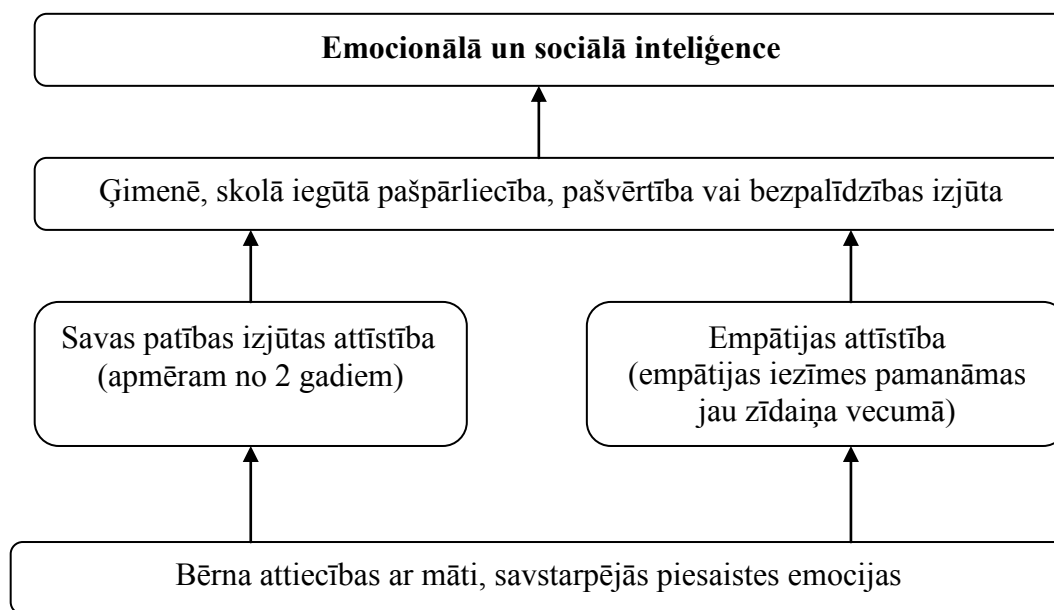
Kā viens no emocionālās inteliģences (turpmāk tekstā EI) mācības pamatiem pasaulē tiek atzīts 20. gadsimta 20. – 30. gados Deivida Vekslera (*D. Wechsler*) definētais jēdziens *inteliģence* – kopīgā indivīda kapacitāte, apstiprinot, ka cilvēkiem piemīt arī neintelektuālās spējas. D. Vekslers definē arī sociālās inteliģences jēdzienu – spēju uztvert savu un citu cilvēku iekšējo stāvokli, kā arī prasmi rīkoties atbilstoši tam (Wechsler, 1943). Otrs pamats ir 1983. gadā H. Gārdnera darbā “Prāta struktūras” izstrādātā daudzveidīgās inteliģences jeb daudzveidīgo intelektu (DIKT) teorija, kura pamato dažādus informācijas kanālus, vairākas inteliģences/intelektus, tajā skaitā arī interpersonālo un intrapersonālo inteliģenci, kas kļūst par pamatu emocionālās inteliģences un kompetences izpētei (Gardner, 1993).

Emocionālās kompetences jēdziens teorētiskajā literatūrā rodas saistībā ar jēdzienu *emocionālā inteliģence*, kuru izstrādāja, kā jau tika minēts iepriekš, P. Selavijs un Dž. Maijers 1990. gadā, sākumā uzskatot to par sociālās inteliģences daļu. Vienlaicīgi pie emocionālo spēju izpētes strādā arī D. Goulmens, K. Sārni, R. Bar–On (*R. Bar–On*), Džeims D. A. Parkers (*J.D.A. Parker*) un daudzi citi zinātnieki. 1995. gadā D. Goulmena darba „Mana emocionālā inteliģence” (*Emotional intelligence*) publicēšana izraisa lielu interesi par pētījumiem kā zinātnieku, tā arī plašās sabiedrības vidū (Goleman, 1995), tāpēc no deviņdesmito gadu beigām rodas daudz jaunu teorētisku un praktisku pētījumu, un EI interpretāciju. Plašā rezonanse reizēm izraisa zinātniskai izpētei nevēlamus mītus, norāda Mošs Zaidners (*M. Zeidner*), Džeralds Metjūzs (*G. Matthews*) un Ričards Roberts (*R.D. Roberts*), tāpēc jaunas atziņas jābalsta uz atzītām zinātniskām teorijām, empīriskiem mērījumiem un jāpārbauda praksē. Tomēr zinātnieki atzīst, ka plašai rezonansei ir arī pozitīvs aspekts, tas izraisa sabiedrības ieinteresētību un rada pieprasījumu pēc jauniem pētījumiem (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009).

P. Selavijs, Dž. Maijers, D. Goulmens un R. Bar–On ilggadīgos pētījumos, kuros viņiem pievienojas arī citi zinātnieki, pilnveido un koriģē emocionālās inteliģences koncepcijas, precizē definīcijas un testus. Tas liecina, ka EI koncepcijas un uz to pamata izveidotie inteliģences modeļi atrodas pilnveides procesā. Pētījumi turpinās ne tikai emocionālās, bet arī sociālās, praktiskās un emocionāli sociālās inteliģences virzienos. Emocionālās inteliģences koncepcijas liek *inteliģences* kategoriju izprast plaši, lielāku vērību veltot cilvēka emocijām, emocionālajiem procesiem. Jāatzīst, ka zinātnieku uzskati inteliģences jēdziena izpratnē atšķiras. EI pētnieki neatbalsta uzskatus par garīgās attīstības jeb inteliģences, tajā skaitā arī

emocionālās inteliģences, ģenētiski nosacīto lielumu, kurš dzīves pieredzes ietekmē nemainās. Viņi atzīst EI iedzimto potenciālu un uzsver, ka tas var pilnveidoties visas dzīves laikā (Goulmens, 2001).

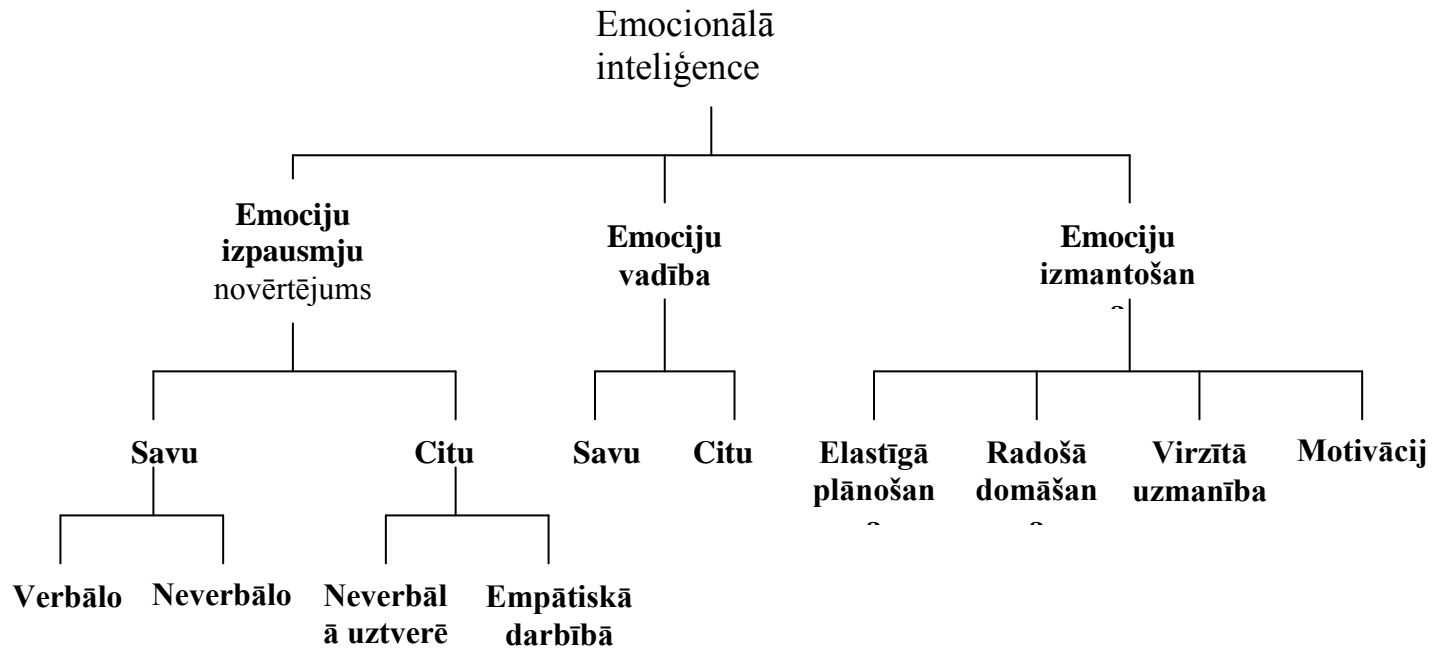
Salīdzinot zinātnieku atziņas par emocionālās un sociālās inteliģences pamatu izveidi, var secināt, ka tie ir līdzīgi, tie veidojas jau agrā bērnībā no iedzimtām bērna un mātes savstarpējās piesaistes emocijām (skat. 1.2.1. att.).



**1.2.1. attēls. Sociālās un emocionālās inteliģences veidošanās pamati (adaptēts pēc – Fišers, 2005; Lazear, 1991, Изард, 2000)**

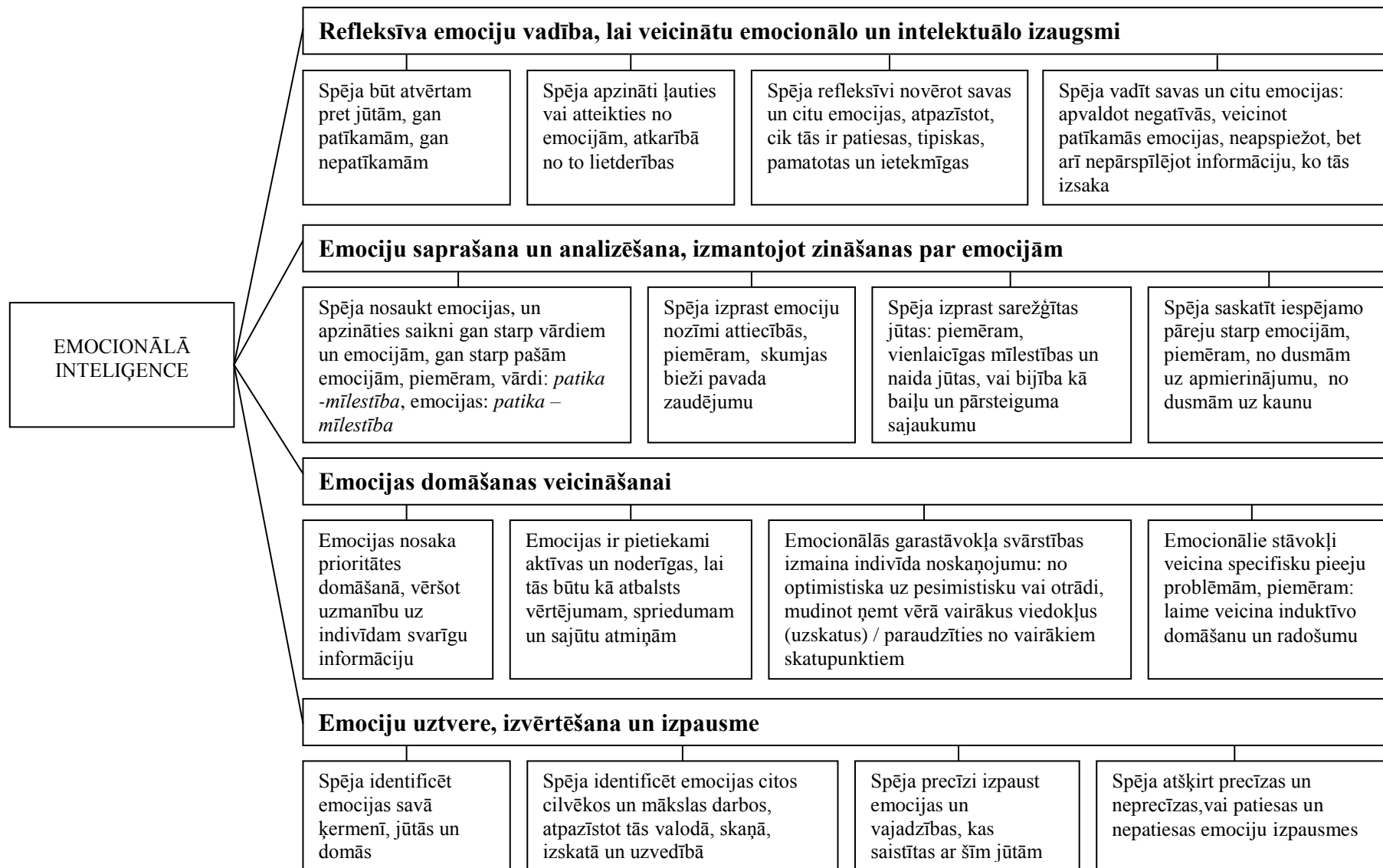
Attēlā atspoguļotos attīstības posmus var attiecināt arī uz emocionālo inteliģenci. Abu inteliģences veidu ciešo mijšakarību var pamatot arī ar faktu, ka P. Selavijs un Dž. Maijers savu pētījumu sākumposmā EI iekļāva sociālajā inteliģencē, saskatot daudzas kopīgas spējas un prasmes, arī D. Goulmens un Ruvens Bar-On savās emocionālās inteliģences koncepcijās norāda uz sociālajām spējām un prasmēm.

1990. gadā izstrādātajā P. Selavija un Dž. Maijera sociālās inteliģences koncepcijā emocionālajai inteliģencei tiek norādīti trīs pamatkomponenti: emociju izpausmju novērtējums, emociju vadība un emociju izmantošana vēlamo rezultātu sasniegšanai (skat. 1.2.2. att.).



**1.2.2. attēls. 1990. gada emocionālās inteliģences koncepcijas struktūra (Mayer, Salovey 2007, 7)**

Kā atzīst paši zinātnieki, savas koncepcijas izstrādi viņi pamatojuši ar Roberta J. Šternberga (*R. J. Sternberg*), Krīga Šmita (*C. Smith*) (Sternberg, Smith, 1985), Martina E. Forda (*M. E. Ford*) (Ford, 1982) un daudzu citu zinātnieku sociālās inteliģences, kā arī H. Gārdnera (Gardner, 1993) daudzpusīgā intelekta teorētiskajām atziņām. Savukārt 1997. gadā darbā „Kas ir emocionālā inteliģence?” (*What is Emotional Intelligence?*) zinātnieki sniedz papildināto EI definīciju un uzsver, ka, veltot *afektu* un *kognīciju* savstarpējas mijiedarbības izpētei vairāk nekā piecpadsmit gadus, tikuši apzināti daudzi veidi, kā emocijas ietekmē domāšanu, tāpēc tagad iespējams izskaidrot, kā emocijas palīdz kļūt gudrākam un sasniegt vēlamos mērķus (Mayer, Salovey, 2007). P. Selavija un Dž. Maijera EI komponenti un to psiholoģiskais raksturojums atbilstoši pilnveidotajai un 1997. gadā publicētajai EI koncepcijai atspoguļots zinātnieku dotajā tabulā (skat. 1.2.3. att.).



1.2.3. attēls. Emocionālās inteliģences komponentu psiholoģiskais raksturojums 1997. gada koncepcijā (Salovey, Mayer, 2007)

Tabulā redzams, ka katru komponentu raksturo četri attīstības līmeņi, no vienkāršākā, kuru cilvēks sāk apgūt bērnībā pēc vecāku parauga, uz komplicētāko, kam nepieciešamas zināšanas un pilnveidotas prasmes. Atšķirībā no pirmās EI koncepcijas, kurā tika iekļauti trīs komponenti, otrajā iekļauti četri: refleksīva emociju vadība, lai veicinātu emocionālo un intelektuālo izaugsmi, emociju saprašana un analizēšana, izmantojot zināšanas par emocijām; emocijas domāšanas veicināšanai; emociju uztvere, izvērtēšana un izpaušme. Dotajā emocionālās inteliģences komponentu psiholoģiskajā raksturojumā zinātnieki atklāj emocionālo spēju attīstību pieredzes un iegūto zināšanu rezultātā. Bet, salīdzinot sākotnējo un pilnveidoto emocionālās inteliģences raksturojumu, var konstatēt, ka pirmais aspekts *savu emociju apzināšanās, atpazīšana un saprašana* - papildināts ar *savu emociju izteikšanu*. Otrais aspekts – *citu emociju apzināšanās, atpazīšana un saprašana* - papildināts ar *citu cilvēku emociju vadīšanu*, kas ir it kā neierasts skatījums pedagoģiskajā darbā, bet iedziļinoties saprotam, ka tieši to vēlas darīt skolotājs, kad kāds skolēns jāapvalda vai kāds cits jāatbalsta un jāiedrošina. Trešais aspekts – prasme izmantot iegūto informāciju par emocijām kā savas, tā citu uzvedības izprašanā un vadīšanā, lai gūtu panākumus dzīvē, ir precizēts ar pašmotivāciju, savu jūtu ievirzīšanu vēlamajā virzienā. Izanalizējot visas minētās prasmes, var secināt, ka tās ir būtiskas arī skolotājam viņa pedagoģiskajā darbā.

Kāpēc zinātnieki devuši minētos papildinājumus? Atbilde rodama pašmotivācijas un motivācijas kā „psiholoģiska rakstura cēloņu kopas” (Nikiforovs, 2007, 153) raksturojumā. Motivācija izskaidro iemeslus cilvēka uzvedības tendencēm un vienmēr pilda vairākas funkcijas: rosina uzvedību, vada, organizē to, dod tai personisku nozīmi un jēgu, akcentē emocionālo un kognitīvo procesu vienību, jo ir saistītas gan ar situācijas kognitīvo interpretāciju, gan ar emocijām, kurās izpaužas indivīda vajadzību apmierināšanas iespēju izvērtējums (Мацлоу, 2008). Kognitīvo un emocionālo procesu vienību vēl vairāk akcentē EI koncepcijas otrajā versijā iekļautās zināšanas par emocijām un emocionālajām spējām.

1997. gadā P. Selavijs un Dž. Maijers publicē arī emocionālās inteliģences mērījumu skalu MEIS, bet 1999. gadā kopā ar Deividu Karuzo - tās pilnveidoto versiju – MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, 2009). P. Selavija, Dž. Maijera un D. Karuzo testa daudzfaktoru skalu apgalvojumi dod iespēju noteikt spējas un prasmi

četrās jomās atbilstoši 1997. gada koncepcijas komponentiem (Kriumane, Marnauza, 2008).

Topošajiem mūzikas skolotājiem nepieciešama izpratne par emocionālās inteliģences spēju pilnveides nosacījumiem, kas ir tādi paši kā citām inteliģencēm jeb spējām:

- pirmkārt, tās ir savstarpēji atkarīgi lielumi – tās attīstās kā grupa, vienlaicīgi tomēr saglabājot atšķirības;
- otrkārt, spēju līmenis paaugstinās dzīves laikā līdz ar iegūto pieredzi (Mayer, Salovey, Caruso, 2009).

Izzinot daudzu zinātnieku atziņas par emocionālās inteliģences pētījumiem, var konstatēt, ka atzītākās EI koncepcijas ir trīs – P. Selavija, Dž. Maijera, D. Goulmena un R. Bar-On koncepcijas. Pētījumi sadarbībā ar citiem zinātniekiem turpinās, tiek koriģēti emocionālās inteliģences modeļi, precizētas definīcijas un testi. Tas liecina, ka EI koncepcijas un uz to pamata izveidotie inteliģences modeļi atrodas nemitīgā attīstībā. Apliecinājums šādam apgalvojumam ir D. Goulmena emocionālās inteliģences koncepcija. 1998. gadā tajā tiek iekļautas divdesmit piecas spējas, kas apvienotas piecās grupās:

1. Sevis izpratne, kas ietver savu emociju izpratni (*Emotional Awareness*), adekvātu pašvērtējumu (*Accurate Self-Assessment*), pašapziņa/pašpaļāvība (*Self-Confidence*).
2. Pašregulācijas spējas: paškontrolē (*Self-control*), adaptivitāte (*Adaptability*), uzticamība (*Trustworthiness*), apzināšanās (*Conscientiousness*), atvērtība jaunajam (*Innovation*).
3. Motivācijas spējas: orientēšanās uz panākumiem (*Achievement Drive*), pienākums (*Commitment*), iniciatīva (*Initiative*), optimisms (*Optimism*).
4. Empātijas spējas: citu cilvēku sapratne (*Understanding Others*), labvēlīgu attīstības apstākļu radīšana citiem (*Developing Others*), rūpes par citiem (*Service Orientation*), mainīgums (*Leveraging Diversity*), politiskais jūtīgums (*Political Awareness*).
5. Sociālās spējas: spēja pārliecināt (*Influence*), saskarsme (*Communication*), vadība (*Leadership*), pārmaiņu katalizators (*Change Catalyst*), attiecību veidošana (*Building Bonds*), sadarbība un

kooperācija (*Collaboration and Cooperation*), darbs komandā (*Team Capabilities*) (Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000).

Zinātnieks norāda, ka viņa EI modelis piedāvā teorētiskas struktūras personības pašorganizācijai, EI spējas apvienojot ar darbības teoriju. D. Goulmens un K. Sārni, atšķirībā no citiem, izmanto arī emocionālās kompetences jēdzienu, izskaidrojot to kā EI izpausmi darbībā, kā prasmes, kas izpauž emocionālās inteliģences spējas. D. Goulmena EI tests strukturēts divās daļās – personiskajā un sociālajā kompetencē. Personiskā kompetence ietver sevis izpratnes, pašregulācijas un motivācijas prasmju grupas, bet sociālā kompetence – empātiju un vairākas sociālās prasmju grupas. (Goleman, 2001b; Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000). Salīdzinot EI modeļa teorētisko izklāstu ar testa oriģinālo un pilnveidoto versiju, var konstatēt, ka izmaiņas nav būtiskas (skat. 1.2.1. tab.).

**1.2.1. tabula. D. Goulmena emocionālās inteliģences modeļa teorētiskie aspekti un praktiskais risinājums ECI testā (adaptēts pēc – Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000)**

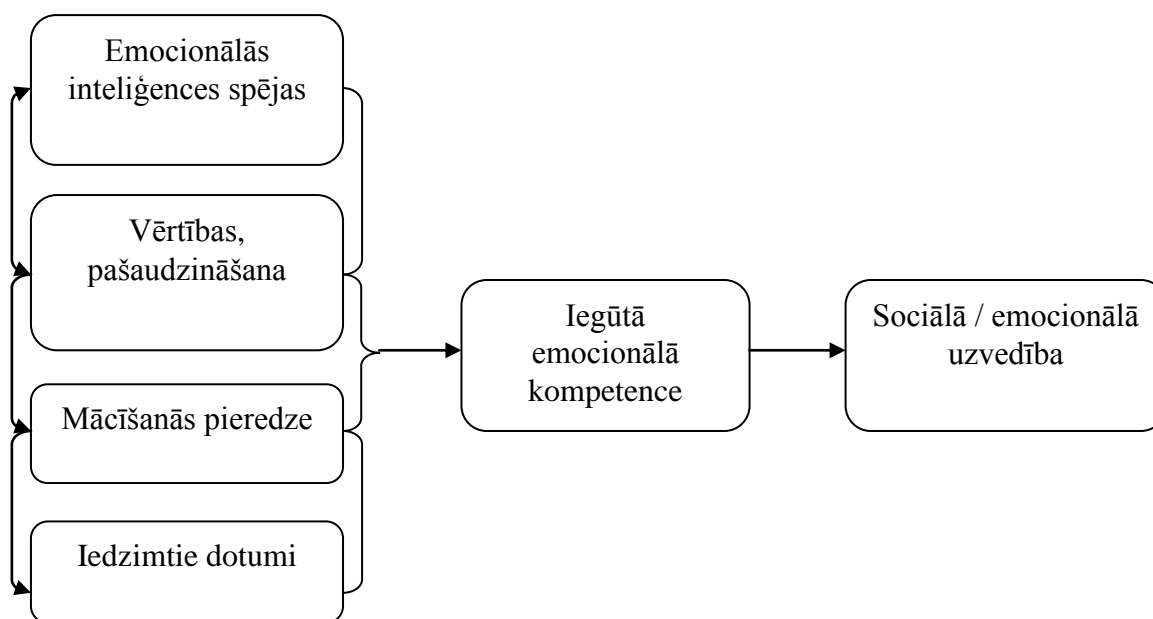
EI modeļa teorētiskais izklāsts, D. Goleman, 1998.gads	Testa ECI oriģinālais variants	ECI pilnveidotais variants, Boyatzis, Goleman, Hay McBer, 1999. gads
<b>Sevis izpratne</b>		
Savu emociju izpratne	Savu emociju izpratne	Savu emociju izpratne
Adekvāts pašvērtējums	Adekvāts pašvērtējums	Adekvāts pašvērtējums
Pašapziņa	Sevis apzināšanās	Pašapziņa
<b>Pašregulācija</b>		
Paškontrolē	Paškontrolē	Paškontrolē
Uzticamība	–	Uzticamība
Sevis apzināšanās	Pašapziņa	Sevis apzināšanās
Pielāgošanās	Pielāgošanās	Pielāgošanās
Atvērtība jaunajam	Pārmaiņu katalizators (veicinātājs)	–
<b>Pašmotivācija</b>		
Orientēšanās uz sasniegumiem	Orientēšanās uz sasniegumiem	Orientēšanās uz sasniegumiem
Apņēmība	–	–
Iniciatīva	Iniciatīva	Iniciatīva
Optimisms	–	–
<b>Empātija</b>		
Empātija	Empātija	Empātija
Organizatoriskās prasmes	Organizatoriskās prasmes	Organizatoriskās prasmes
Palīdzības sniegšana	Palīdzības sniegšana	Palīdzības sniegšana
Citu atīstības sekmēšana	Citu atīstības sekmēšana	–
Mainīgums	–	–
–	–	Politiskais jūtīgums
<b>Sociālās prasmes</b>		
Vadība	Vadība	Vadība
Komunikācija	Komunikācija	Komunikācija



Ietekmīgums	Ietekmīgums	Ietekmīgums
Pārmaiņu katalizators (veicinātājs)	Uzticamība	Pārmaiņu katalizators (veicinātājs)
Konfliktu vadība	Konfliktu vadība	Konfliktu vadība
Saistību veidošana	Saistību veidošana	Saistību veidošana
Sadarbība	Sadarbība un komandas darbs	Sadarbība un komandas darbs
Spēja strādāt komandā	–	Citu attīstības sekmēšana

Izpētot izmaiņas emocionālās inteliģences modeļa praktiskajos risinājumos, var konstatēt, ka līdzās ar emocionālo sfēru saistītām prasmēm, piemēram, kā savu emociju izpratne, paškontrolē, citu cilvēku sapratne un atzīšana, EI modelī tiek iekļautas arī sociālās prasmes un īpašības - uzticamība, politiskais jūtīgums. Savukārt optimisms, kas ietverts teorētiskajā izklāstā, ECI testos nav iekļauts. Būtiskas ir atziņas, ko uzsver D.Goulmens: emocionālā kompetence ir iemācāma un pilnveidojama uz emocionālās inteliģences spēju pamata, kā arī – kompetences veidošanās process ir individuāls, tās pamats ir iedzimtie dotumi, motivācija, dzīves filosofija un vērtību sistēma (Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000)

Izvērtējot šīs atziņas no emociju psiholoģijas un pedagoģijas aspekta un salīdzinot ar atziņām par emociju iedzimtību un to attīstību socializācijas, pieredzes, audzināšanas un pašaudzināšanas rezultātā, shematiski var attēlot emocionālās kompetences veidošanos un izpausmi sociālajā un emocionālajā uzvedībā (skat. 1.2.4. att.).



**1.2.4. attēls. Emocionālā kompetence sociālajā / emocionālajā uzvedībā**

Tātad EI pilnveides procesu, kas izpaužas sociāli emocionālā uzvedībā, ietekmē gan iedzimtie dotumi – nervu sistēmas īpatnības, dotības, gan socializācijas procesā iegūtais – mācīšanās pieredze, pašaudzināšana, kuru savukārt ietekmē vai pat zināmā mērā nosaka vērtības un emocionālās inteliģences spējas.

R. Bar–On emocionālās un sociālās inteliģences (turpmāk tekstā – ESI) koncepcija un tests (EQ–i) (Bar–On, 2000), ir trešā pazīstamākā koncepcija un tests, kas dod iespēju noteikt emocionālās inteliģences koeficientu jeb cilvēka emocionālo briedumu (EQ). R. Bar–On modelī apvienotas piecas nekognitīvo spēju grupas, kurās zinātnieks iekļauj vairāk specifisko prasmju nekā D. Goulmens, lai gan kopumā tās tiek raksturotas līdzīgi. Arī zinātnieku uzskati par emocionālās inteliģences teorētiskajiem aspektiem un nozīmi cilvēka dzīvē neatšķiras (skat.3. tabulu). Līdzība ir arī tajā aspektā, ka R. Bar–On, tāpat kā D. Goulmens, atšķirībā no P. Selavija un Dž. Maijera, testā iekļauj kā emocionālās, tā arī sociālās prasmes (Kriumane, Marnauza, 2010).

Izpētot minēto zinātnieku veidotos testus, var izveidot tabulu, kas dod iespēju pārskatāmi salīdzināt testu saturu (skat. 1.2.2. tabulu).

**1.2.2. tabula. Emocionālās inteliģences testu saturs (adaptēts pēc – Mayer, Salovey, Caruso, 2009; Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000; Bar–On, 2000)**

<b>Dž. Meijera, P. Selavija, D. Karuzo 1999. gada MSCEIT testa saturs</b>	<b>D. Goulmens, Boyatzis un Hay McBer, 1999. gada ECI testa saturs</b>	<b>R. Bar–On, Multi-Health Systems, 1997. gads EQ–i testa saturs</b>
<b>Emociju uztvere</b> (emociju atpazīšana sejas izteiksmēs, mūzikā, stāstos)	<b>Pašapziņa</b> (savu emociju izpratne, adekvāts pašvērtējums, pārliecība par sevi)	<b>Intrapersoniskais faktors – pašcieņa</b> (savu emociju apzināšanās, spēja aizstāvēt savas tiesības, neatkarība, pašapliecināšanās)
<b>Emociju izpratne</b> (emociju, emocionālo stāvokļu, ambivalentu emociju noteikšana)		
<b>Emocionālā palīdzība, atbalsts</b> (emociju maiņa, to izmantošana spriedumu veidošanā)	<b>Sociālā apziņa</b> (līdzpārdzīvojumus, citu cilvēku sapratne un atzīšana, rūpes par citiem)	<b>Starppersonu attiecības</b> (empātija, sociālais atbildīgums, savstarpējās attiecības)
	<b>Sociālās prasmes</b> (citu attīstības sekmēšana, līderisms, spēja mainīties, attiecību veidošana, sadarbība un kooperācija, spēja strādāt komandā)	<b>Adaptācija</b> (reālistiskums, problēmu risināšana, elastīgums) <b>Kopējā pašizjūta jeb vispārējā garastāvokļa faktors</b> (laimes izjūta, optimisms)
<b>Emociju vadīšana</b> (savu un citu cilvēku emociju vadība)	<b>Pašvadība</b> (paškontrolē, godprātība, adaptācija, orientēšanās uz panākumiem, iniciatīva)	<b>Stresa vadīšana</b> (noturība pret stresu, impulsivitātes kontrole)

Izpētot tabulā 1.2.2. norādīto zinātnieku izveidoto testu saturu, var konstatēt, ka kopīgas ir trīs jomas:

- savu emociju izpratne un adekvāts pašvērtējums;
- empātija, sociālais atbildīgums un rūpes par citiem;
- emociju vadība/pašvadība.

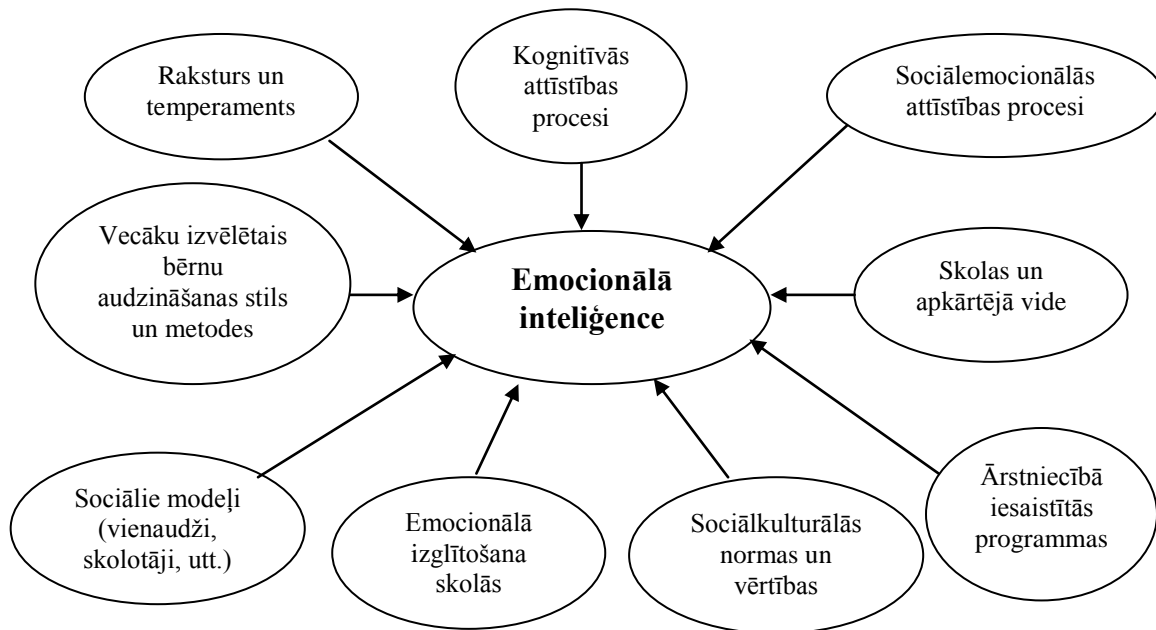
Uz atšķirībām trijās analizētajās koncepcijās norāda Dženifera Hedlunga un Roberts Šternbergs, uzskatot, ka D. Goulmena un R. Bar-On modeļi aptver plašākus inteliģences faktoros nekā P. Selavija, Dž. Maijera modelis. Zinātnieki piekrīt R. Bar-On uzskatiem, ka nekognitīvās spējas savstarpēji pārklājas un nav precīzi nodalāmas, it sevišķi pašvadības un citu cilvēku emociju vadības aspektā (Hedlung, Sternberg, 2000). Zinātnieku dotais modeļa raksturojums izsauc pārdomas un pilnībā tam piekrist nevar, jo no P. Selavija un Dž. Maijera atziņu izpētes var konstatēt, ka viņu modeļi ietvertās spējas konkrētāk atbilst emociju īpašībām un emocionālajiem procesiem, nekā citas EI koncepcijas. Piekrist var tam aspektam, ka šis modelis vairāk atklāj spējas, nevis kompetenci. Savukārt D. Goulmena un R. Bar-On modeļu dotajam raksturojumam *emocionālās pašefektivitātes modelis* var pievienoties, jo šāds nosaukums akcentē spēju pašaudzināšanas, tātad pedagoģisko aspektu. Piekrist var arī tam, ka R. Bar-On modelis tiek dēvēts par *jaukto modeli*, jo, pirmkārt, zinātnieks pats norāda uz iekļautajām emocionālajām un sociālajām spējām, otrkārt, pats jau nosauc savu modeli par *emocionāli sociālo inteliģenci* un treškārt, iekļauj savā koncepcijā personības iezīmes - *laimīgumu (angļu val. – happiness) un optimismu (angļu val. – optimism)*.

Līdzīgus EI raksturojumus promocijas darbā sniedz arī A. Gaitniece–Putāne, norādot, ka arī zinātniskajā literatūrā ir sastopami apzīmējumi: P. Selavija un Dž. Maijera EI modelim - *kognitīvi emocionālo spēju modelis*, bet D. Goulmena un R. Bar-Ona – emocionālās inteliģences (psiholoģijā – intelekta) *jauktais modelis* (Gaitniece–Putāne, 2008).

Salīdzinot šo EI modeļu un testus ar daudzu Amerikas skolu izveidotajiem, pašizziņas mācību plāniem un pieaugušo EI pilnveides programmu saturu, var secināt, ka pašizziņas mācību plāns ietver gandrīz visas emocionālās inteliģences sastāvdaļas un pamatiemaņas:

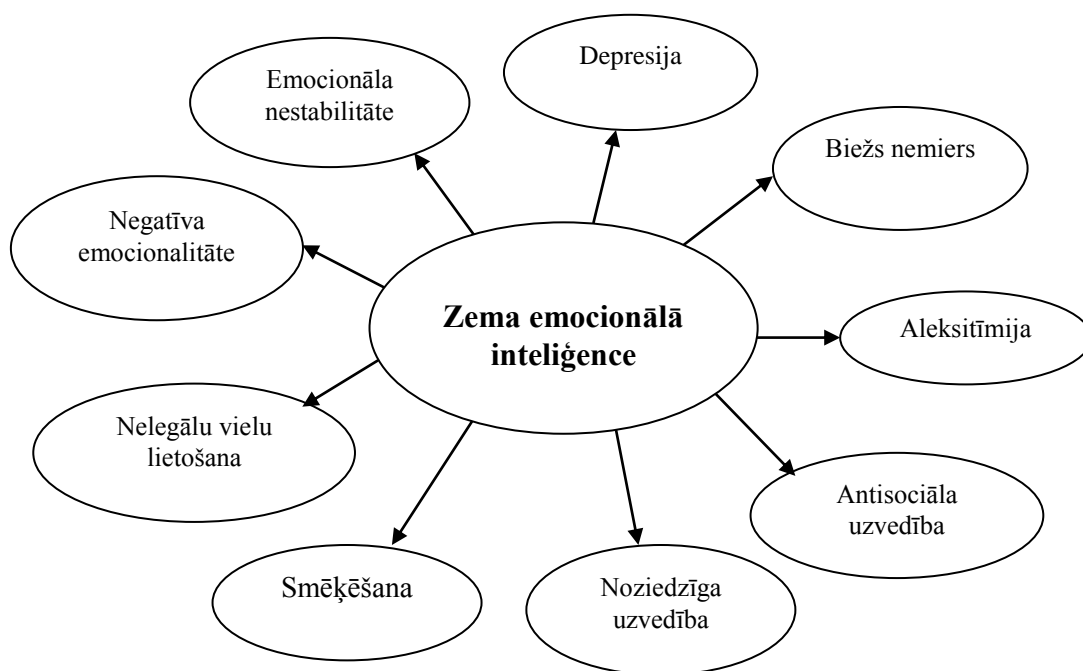
- savas patības apzināšanos – prasmi pazīt savas emocijas, aprakstīt tās, saprast saikni starp domām, emocijām un uzvedību, zināt sava rakstura stiprās un vājās puses, kā arī prasmi uztvert sevi pozitīvi, bet reāli;
- emociju vadīšana – vispirms mācās tās saprast, pēc tam tikt galā ar negatīvām emocijām: savām raizēm, dusmām, skumjām;
- empātijas attīstības sekmēšana – prasme uz klausīt citus, uzdot jautājumus, saskatīt atšķirību starp cilvēku vārdiem un rīcību, prasme aizstāvēt savu viedokli nekļūstot dusmīgam, prasme sadarboties ar citiem, izbeigt strīdu un atrast kompromisu (Opme, 2003, Zeidner, Matthews, Roberts, 2009).

Kā norāda zinātnieki, EI mācību programmām skolās ir panākumi, bet, veidojot šādas programmas pieaugušajiem, grūtības sagādā pieaugušo cilvēku ieinteresēšana savas emocionālās inteliģences pilnveidē. Šīm mācībām kā bērniem, tā pieaugušajiem jābūt aizraujošām un interaktīvām, tomēr ātri panākumi nav iespējami, jo EI prasmes, tāpat kā visas citas, apgūstamas daudzkārtēju vingrinājumu procesā (Goulmen, 2003). Šajā apstākļī var saskatīt līdzību ar mūzikas apguves procesu, jo arī vingrinoties instrumentspēlē vai solfedžēšanā, nav iespējams gūt ātrus panākumus un ātri sasniegt augstu līmeni pat tad, ja kāds vingrinātos visu dienu. Nepieciešams ilglaicīgs un pacietīgs vingrināšanās process. Emocionālo inteliģenci, līdz ar to arī emocionālo kompetenci, ietekmē daudzi faktori, ne tikai pašizziņas programmu īstenošana (skat. 1.2.5. att.).



**1.2.5. attēls. Emocionālo inteliģenci ietekmējošie faktori (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009, 163)**

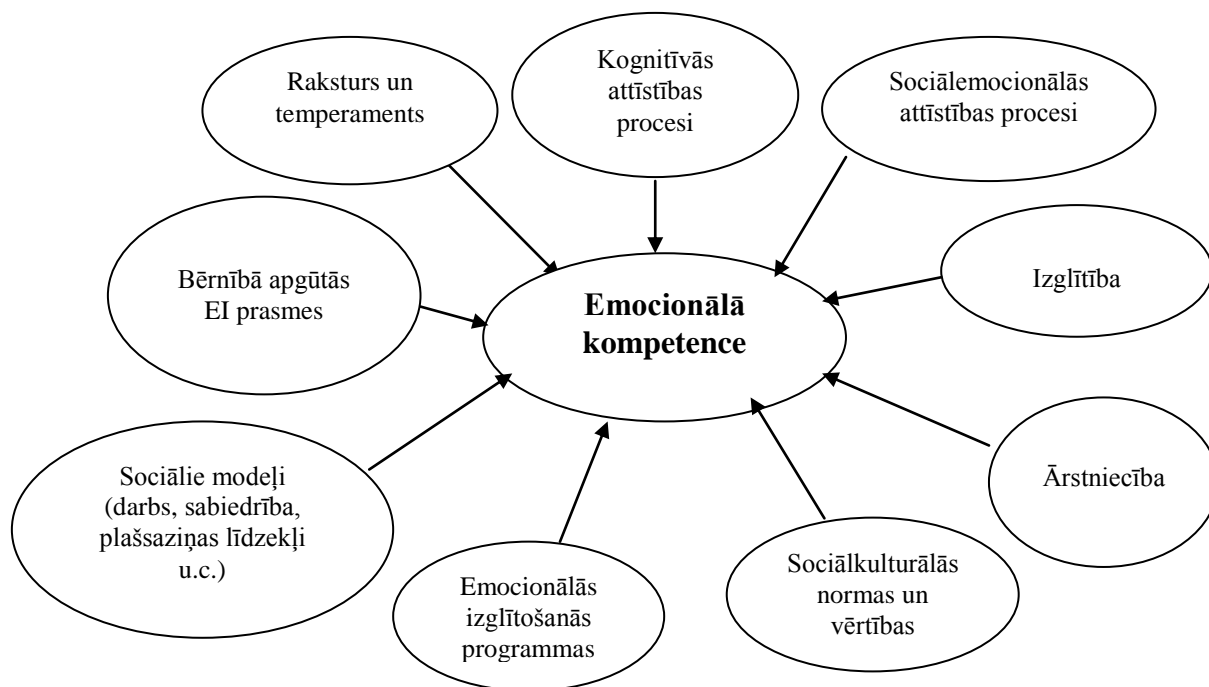
Pašizziņas programmu devums kompetences pilnveidē ir konkrētais nodarbību laiks, pamatzināšanas un iespējas pilnveidot prasmes regulāru vingrinājumu procesā, kas emocionālās inteliģences spējas pārvērš kompetencē. Savukārt 1.2.6. attēlā redzamas zinātnieku norādītās sekas, kas var rasties zemas emocionālās inteliģences un zemas adaptivitātes mijiedarbības rezultātā (skat. 1.2.6.att.).



**1.2.6. attēls. Zemas emocionālās inteliģences un zemas adaptivitātes savstarpējā mijiedarbības izpausmes (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009, 165)**

Izpētot zinātnieku norādītās zemas emocionālās inteliģences izpausmes, nākas domāt par to, ka, iespējams, bieži šāda uzvedība tiek izskaidrota ar nepietiekamas audzināšanas vai nelabvēlīgas vides ietekmi, neiedomājoties, ka palīdzēt varētu speciālas ārstniecības programmas.

Pēc analogijas ar zinātnieku doto emocionālo inteliģenci ietekmējošo faktoru modeli (skat. iepriekšējo 1.2.5. att.), kas raksturo šos procesus skolas laika vecumposmā, var izveidot emocionālo kompetenci ietekmējošo faktoru modeli jauniešiem, ņemot vērā ne tikai M. Zaidnera, Dž. Metjūza un R. Roberta, bet arī D. Goulmena un R. Bar-Ona atziņas (skat 1.2.7. att.)



**1.2.7. attēls. Emocionālo kompetenci ietekmējošie faktori (adaptēts pēc - Zeidner, Matthews, Roberts, 2009)**

Salīdzinot šajā modelī redzamos faktoros ar situāciju mūsu valstī, nākas konstatēt, ka daži faktori Latvijas sabiedrībā funkcionāli maz manāmi: emocionālās izglītošanas programmas, emocionālās inteliģences aktualizēšana skolās un emocionālās kompetences aktualizēšana skolotāju izglītībā, nepietiekams finansējums ārstniecībai.

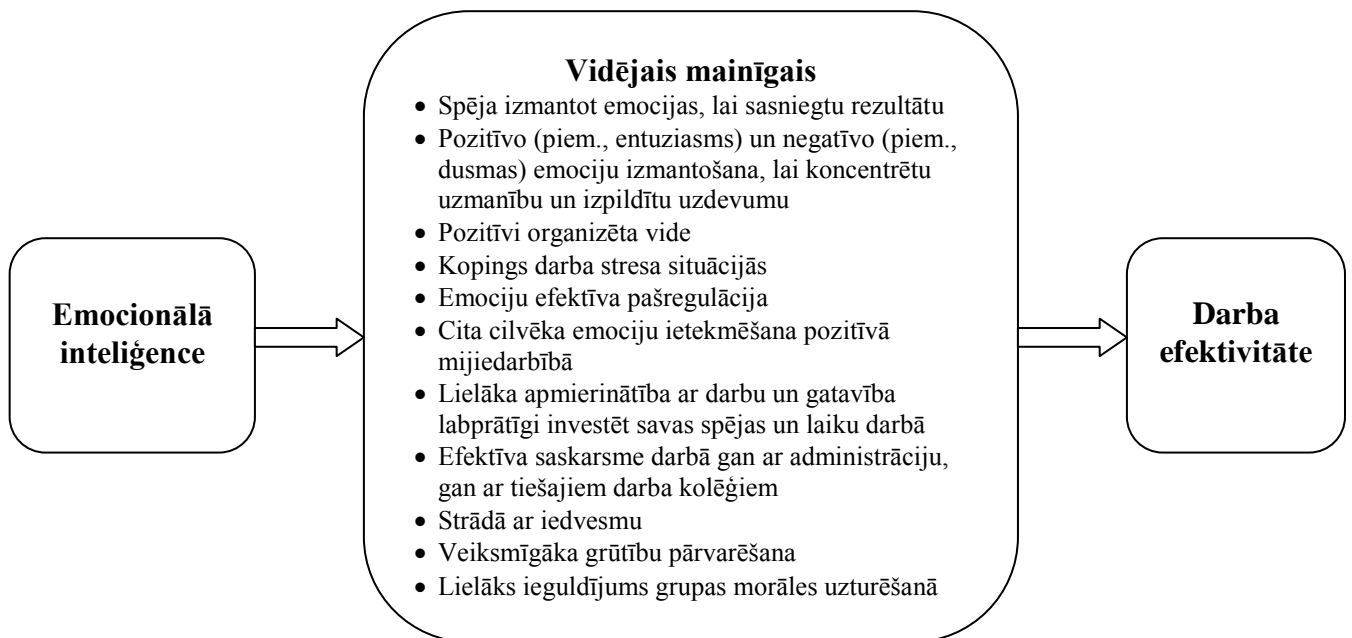
Lai pārliecinātos, ka emocionālās kompetences būtība ir saprasta pareizi, izpētīsim arī K. Sārni uzskatus par šo jautājumu. K. Sārni norāda, ka emocionālās kompetences jēdzienu ieteicams izmantot, lai raksturotu mijiedarbību, nevis personas īpašību aprakstu, un izveidotu šo prasmju sarakstu. Tātad emocionālā inteliģence raksturo personas emocionālās īpašības, kas veidojas uz emocionālo spēju pamata (emocionālais intelekts), bet emocionālā kompetence (turpmāk tekstā arī – EK) – konkrētas prasmes:

- savu emociju un emocionālo stāvokļu apzināšanās;
- citu cilvēku emociju uztvere un izpratne situācijas un kultūras kontekstā;
- prasme vārdos raksturot emocijas;
- spēja adekvāti iesaistīties citu cilvēku emocionālajos notikumos;

- sapratne, ka iekšējam emocionālajam stāvoklim nav jāsakrīt ar rīcību;
- pašregulācijas stratēģiju lietošana emociju vadībai;
- apzināšanās, ka attiecības ietekmē patiesa un abpusēja emociju izpausme;
- emociju pašvadības spēja: jūtos tā, kā vēlos justies (Saarni, 2000a).

Šāda kompetences izpratne sasaucas ar D. Goulmena kompetences raksturojumu un, un faktiski, raksturo tās pašas trīs EI un EK jomas, kas kopīgas visiem minēto zinātnieku uzskatiem: savu un citu emociju adekvāta uztvere un sapratne; empātija; emociju vadība.

M. Zaidners, Dž. Metjūzs un R. Roberts atklāj faktoros, kas veido emocionālās inteliģences priekšrocības, lai sasniegtu lielāku efektivitāti darbā (skat 1.2.8.att.).



**1.2.8. attēls. Emocionālās inteliģences saistība ar darba efektivitāti (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009, 261)**

Izpētot 1.2.8. attēlā minētos faktoros, kas ietekmē darba efektivitāti, var konstatēt, ka EI tiek minēts kā stresa līmeni mazinošs faktors, kopinga (*coping*) stratēģiju izmantošana, kad cilvēks, prognozējot stresu, izmanto iepriekš apgūtus stresa mazināšanas vai neitralizēšanas paņēmienus. Var konstatēt, ka iesaistīšanās darbā ar degsmi un iedvesmu kalpo ne tikai kā darba sasniegumu garants, bet arī kā psiholoģiskā komforta (*well-being*) nodrošinājums, lielāka apmierinātība ar darbu un gatavība labprātīgi investēt savas spējas un laiku darbā, jo emociju efektīva



pašregulācija un citi minētie faktori dod iespējas sasniegt labākus rezultātus, bet panākumi savukārt rada vēl lielāku apmierinātību ar darbu un dzīvi kopumā.

D. Goulmens pašizziņas programmu kontekstā izmanto arī jēdzienu *emocionālā izglītība*, saprotot ar to emocionālo briedumu, kas sasniedzams pašizziņas un/vai speciālu programmu apguves ceļā, attīstot dabas dotās emocionālās spējas un pilnveidojot socializācijas procesā iegūtās emocionālās prasmes (Goulmens, 2001). Bērni un jaunieši vēlas kvalitatīvas attiecības ar pieaugušajiem (Blake, Bird, Gerlach, 2007), tāpēc arī skolotājiem nepieciešama emocionālā izglītība, jo zinātnieki pierāda – skolēnu emocionālo veselību ietekmē veids, kā pieaugušie kontaktējas ar viņiem.

Izanalizējot pamatatziņās līdzīgos, bet vairākos aspektos arī atšķirīgos emocionālās inteliģences teorētiskos modeļus un no tā izrietošos testus EI noteikšanai var konstatēt kopīgās atziņas:

- cilvēku dzīves izpēte pierāda, ka panākumus dzīvē nosaka ne tikai intelektuālās attīstības līmenis, bet arī emocionālās, sociālās, praktiskās spējas un prasmes;
- emocionālās inteliģences kā patstāvīga jēdziena izveides pamatā ir sociālās inteliģences jēdziena izveide 20.gadsimta 20. – 30. gados, bet 90. gados zinātnieki to pamato kā patstāvīgu, pētāmu kategoriju;
- EI ir procesuāla kategorija;
- EI, tāpat kā intelektuālās attīstības ģenētiski nosacītais lielums, mainās dzīves pieredzes ietekmē, tāpēc emocionālās inteliģences prasmes var ieadzināt jau agrā bērnībā un pilnveidot visu mūžu, tā dodot sev lielākas iespējas iedzimtā emocionālā un intelektuālā potenciāla izmantošanai;
- emocionālā inteliģence raksturojama ar tādām pašām pazīmēm kā citas inteliģences. EI spējas ir savstarpēji atkarīgi lielumi – tās attīstās kā grupa, vienlaicīgi tomēr saglabājot atšķirības, spēju līmenis paaugstinās dzīves laikā līdz ar iegūto pieredzi;
- zinātnieku uzskati par emocionālo inteliģenci izteikti gan teorētiski, gan praktiski – testu izveidē (Goulmens, 2001a; Bar-On, 2000; Mayer, Salovey, Caruso, 2000);
- emociju nozīmīguma atzīšanas rezultātā, izveidojoties emocionālās inteliģences koncepcijām, zinātniskajā valodā ienāk jēdzieni *emocionālā*

*inteliģence/intelekts (EI), emocionālā inteliģences koeficients, EQ – emocionālais koeficients, emocionālā izglītība, emocionālā kompetence,* kas raksturo cilvēka spējas un prasmes emociju un emocionālo procesu efektīvā izmantošanā;

- izanalizējot gan zinātnieku teorētiskās atziņas, gan izveidoto testu saturu, var konstatēt kopīgo, ko savās EI koncepcijās un testos iekļāvuši visi zinātnieki: savu un citu emociju izpratne, adekvāts pašvērtējums, emociju vadība un empātija, kas ietver sociālo atbildīgumu, rūpes par citiem;
- emocionālā kompetence ir emocionālās inteliģences izpausme darbībā;
- mūzikas skolotāja emocionālās kompetences izpratnes pamats šajā pētījumā ir humānās psiholoģijas un pedagoģijas svarīgākā pamatatziņa - cilvēka attīstība notiek kopveselumā, personība ir sistēmveselums.

Izzinot mūzikas skolotāja emocionālās kompetences būtību un struktūru, izanalizēsīm emociju psiholoģijas, pedagoģijas un mūzikas pedagoģijas zinātnieku atziņas par emociju rašanās mehānismu, to nozīmi, funkcijām un emociju īpašībām, kas izskaidros arī emocionālās inteliģences koncepciju nozīmīgumu un dos iespēju kompetences komponentus paplašināt muzikāli mākslinieciskās darbības efektīvākai pilnveidei.

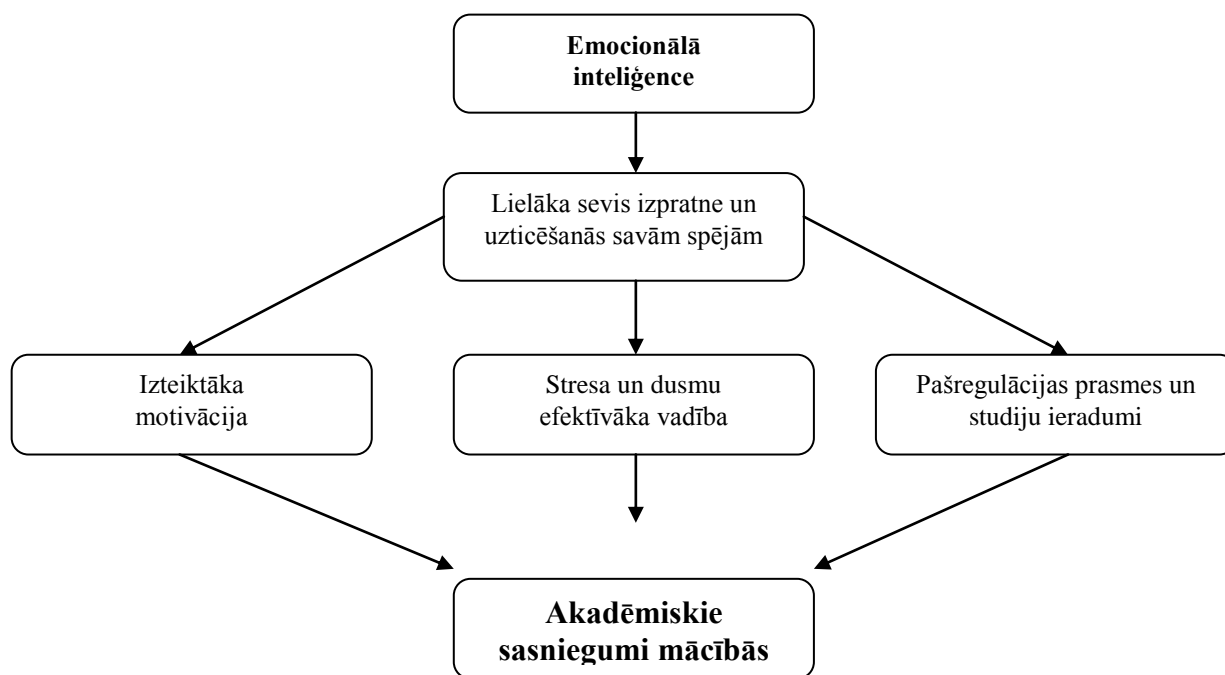
### **1.3. Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences būtība un struktūra**

#### **1.3.1. Emociju nozīme, funkcijas un īpašības**

Emocionālās kompetences būtības izpratne pamatojas uz zināšanām par emociju nozīmes, funkciju, īpašību, cilvēka psihes un ķermeņa vienotību, īpaši emocionālo procesu nozīmības izpratnē, kas zinātniski tikusi pierādīta pēdējo 30 – 40 gadu laikā. Emocionāli kompetentam skolotājam, zinot un izprotot neirofiziologu atklājumus par to, ka izmaiņas emocionālajā dzīvē izsauc izmaiņas kognitīvajā un sociālajā attīstībā un otrādi, ka emocionālā pieredze, it sevišķi pozitīvās emocijas, veicina progresu minētajās sfērās (Изард, 2003; Лафренье, 2004; Ильин, 2001), iespējams efektīvāk izmantot savas un citu cilvēku emocijas izvirzīto mērķu sasniegšanai. Arī pedagoģijā, analizējot mācīšanās daudzveidīgos faktoros, tiek

uzsvērts, ka līdzās daudz pētītajiem intelektuālajiem faktoriem mācīšanos būtiski ietekmē arī afektīvie faktori (Žogla, 2001). Pētījumi par izziņas aktivitāti mācībās norāda uz jūtu un loģikas vienotības nepieciešamību, uz mācību satura emocionālās piesātinātības svarīgumu (Čehlova, 2002; Helmane (Balode), 2006).

Emocionālās inteliģences ietekmi uz sasniegumiem mācībās vai studijās uzskatāmi atklāj M. Zaidners, Dž. Metjūzs un R. Roberts (skat. 1.3.1.1. att.).



**1.3.1.1. attēls. Sakarības starp emocionālo inteliģenci un akadēmiskajiem sasniegumiem (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009, 231).**

Šīs kopsakarības atklāj spējas un prasmes, kuru izkopšana dod iespējas veiksmīgāk sasniegt panākumus mācībās vai studijās. Tās vēlreiz apstiprina nepieciešamību aktualizēt emocionālās sfēras likumsakarību izpratni, topošā skolotāja emocionālās kompetences pilnveides nepieciešamību, kura savukārt sekmētu skolēnu emocionālās inteliģences attīstību. Tāpēc tālāk tiks analizētas psiholoģijas un pedagogijas zinātnieku atziņas par emociju būtību, funkcijām un īpašībām.

Psihologi norāda, ka visas emocijas mobilizē organismu darbībai, provocējot veģetatīvās (sirdsdarbības frekvences maiņa u.c.) un endokrīnās (adrenalīna izdalīšana u.c.) reakcijas. Tomass Lūiss, Fari Amini un Ričards Lenons uzsver it kā nesavienojamas lietas, kas nepieciešamas emociju izpratnē – zinātnes sasniegumi, pieredze un intuīcija: „Nevar saprast sirds lielos noslēpumus, nezīnot, no kā tie sastāv

un kā tie veidojas. Emocijas rodas smadzenēs, tās ir fizikālas un tādēļ pakļautas zinātniskai analīzei, tomēr tās saistītas arī ar personu un tās subjektīvo, tādēļ nepadodas preparēšanai kā krāsains tauriņš, kas piesprausts pie kartona gabala.” (Lūiss, Amini, Lenons, 2003, 15) Zinātnieki atzīst, ka reizēm dabas dotā spēja saprast savu un citu cilvēku emocijas intuitīvi ir spēcīgāka un saskarsmē nozīmīgāka par loģiku (Lūiss, Amini, Lenons, 2003). Tas nozīmē, ka arī emocionālās kompetences pilnveidē, neskatoties uz iegūtajām zināšanām, racionālu pašanalīzi un citu cilvēku emociju izpēti, liela nozīme paliks intuīcijai, tomēr tai nevajadzētu būt dominējošai mūzikas skolotāja pedagoģiskajā darbībā.

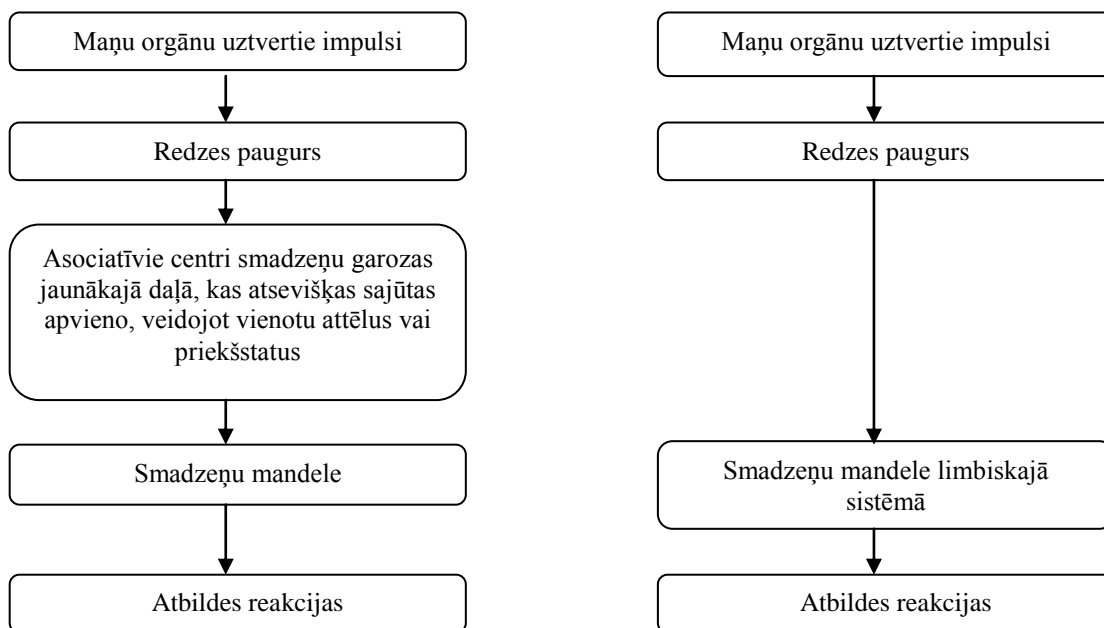
Zinātnieki uzskata, ka emociju izpratnei jā sākas ar smadzeņu izcelsmes, struktūras un darbības pamatu izpratni. Mūsdienu neiroloģijas sasniegumi atklāj cilvēka smadzeņu trīs dažādo daļu – reptilsmadzeņu, limbisko smadzeņu un neokorteksa darbības specifiku. Limbiskās smadzenes ne tikai cilvēkiem, bet arī visiem zīdītājdzīvniekiem nodrošina smalkas, netveramas attiecības ar pēcnācējiem, tās dod spēju rūpēties, sargāt un audzināt tos. Šai smadzeņu daļai ir piecas sastāvdaļas:

- talāms nodrošina redzes, dzirdes, ožas un taustes saskaņotu darbību, ienākušo informāciju nosūta uz atbilstošajiem smadzeņu reģioniem, nodrošina vokālo sasaisti starp vecākiem un mazuļiem, kas ir būtiska visu zīdītāju īpašība, spēju rotaļāties citam ar citu vai ar kādu lietu;
- mandele jeb mandeļveida kodols, jeb arī amigdala ir emociju atmiņu krātuve, tā konstatē arī bailes vai bažas;
- hipotalāms regulē ķermeņa darbību; saņem datus par ķermeņa temperatūru, asinsspiedienu, sirdsdarbību, gremošanu un citiem somatiskajiem parametriem, tāpēc koordinē un pieskaņo ķermeņa fizioloģiju ārējai pasaulei;
- hipokamps nodrošina ilglaicīgo atmiņu, iesaistās tās informācijas apstrādē, nepieciešamajos brīžos nogādā to smadzeņu garozā;
- putamens jeb lēcveida kodola čaula kontrolē motoriskās darbības, pārmērīgi augstu emociju periodā var likt veikt neadekvātas darbības (Lūiss, Amini, Lenons, 2003; Орме, 2003; Utināns, 2005).

Savukārt neokorteksā, jaunākajā smadzeņu veidojumā, kur notiek runas, rakstīšanas procesa regulācija, rīcības plānošana, domāšanas procesi, sajūtu pieredze,

ko saucam par sevis apzināšanos, apzināta rīcības izvēle, ko saucam par gribu, spēja atšķirt simbolus (valodas un rakstības pamats), nav sociālās izturēšanās, kontaktēšanās un spēles centru. Zinātnieki to raksturo tēlaini: „Neokorteks veido abstrakto domāšanu un virza cilvēka izziņas sasniegumus: valodu, problēmu risināšanu, fizikas un matemātikas attīstību. Bet tas nav noskumis par zaudējumu vai saviļņots, ieraugot cilvēku pārpildītā telpā to, kuru mīl.” (Lūiss, Amini, Lenons, 2003, 57) Neokorteks nerada emocionalitāti, tomēr piedalās jūtu izveidē un koordinēšanā saskaņā ar kādu no savām simboliskajām funkcijām. Arī D. Goulmens, pamatojot emocionālās inteliģences dotās priekšrocības cilvēka dzīvē, tāpat kā emociju psihologs Pīters Lafrenjē, uzsver smadzeņu mandeles nozīmi – daļa impulsu no maņu orgāniem, acīm vai ausīm, vispirms nonāk talāmā, tālāk caur sinapsi, kas ir divu neironu saskares vieta, nonāk smadzeņu mandelē, bet otra daļa – vispirms galvas smadzeņu garozā, kur notiek domāšanas procesi, un tikai pēc tam – mandelē. Tas izskaidro, kāpēc emocijas nereti ir noteicošākas par saprātu, kā arī to, kāpēc smadzeņu mandeles radītās atbildes reakcijas ir ātrākas, bet arī kļūdainākas. Šie divi emociju reakcijas veidi shematiski atveidoti 1.3.1.2. attēlā.

Ciešas neirālas saiknes veidojas arī starp amigdalū un pusložu garozu. Turklāt informācijas plūsma virzienā no amigdalas uz garozu ir daudz spēcīgāka nekā pretējā virziena saiknes. Amigdalai ir daudzpusīgi sakari ar sensoro garozu, kas nozīmīgi ietekmē uztveri un uzmanību. Tā veido neirālās saites ar tiem smadzeņu apvidiem, kas iesaistīti ilgstošās atmiņas mehānismos, tostarp – ar hipokampu. Impulsu plūsma no amigdalas uz garozas asociatīvajiem un integratīvajiem laukiem ietekmē tādas kognitīvās funkcijas kā plānošana, lēmuma pieņemšana un procesu apzināšana. Šīs saiknes starp amigdalū un garozas struktūrām ir nozīmīgas apzinātajās emocionālajās izpausmēs (Лафренье, 2004; Goulmens, 2001) (skat 1.3.1.2. att.).



**1.3.1.2. attēls. Emocionālo reakciju veidi (adaptēts pēc - Лафренье, 2004; Goulmens, 2001)**

Emocijas, kuru izpausmē piedalās mandele (limbiskās smadzenes) bez garozas kontroles (neokortekss), tiek raksturotas kā visprimitīvākās, bet vispēcīgākās, to radītās atbildes reakcijas ir ātras, tomēr ne vienmēr situācijai atbilstošas. P. Lafrenjē arī izskaidro, kāpēc rodas grūtības emociju vai emocionālās noskaņas apzināšanā un raksturošanā: smadzeņu mandele attīstās ļoti agri, un, cilvēkam piedzimstot, tā ir tuvu savam briedumam, arī emocionālā pieredze veidojas agri, jau no pirmajām dzīves dienām, taču agrīnie emocionālie iespaidi nevar tikt izteikti vārdos, jo valoda vēl nav apgūta, tāpēc vēlāk emocionālos iespaidus ir grūti, reizēm pat neiespējami apzināties, izteikt konkrētos vārdos un arī izprast (Лафренье, 2004). Tātad var secināt, ka:

- emocijas veidojas un tiek iegaumētas arī neapzināti;
- cilvēka emociju mehānisms ir spējīgs darboties neatkarīgi no galvas smadzeņu garozas kontroles;
- emocionālā pieredze veidojas jau no pirmajām dzīves dienām, tomēr emocijas ir grūti raksturot vārdos un izprast.

Savukārt otrs emocionālo reakciju veids nosaka, ka emocijas, kuras veidojas no impulsu plūsmas, kas nonāk smadzeņu pusložu garozas pieres daivā, tiek apzinātas un kontrolētas. Tāpēc lielākā daļa emocionālo reakciju ir adekvātas situācijai, jo

galvas smadzeņu pusložu garozā tiek izstrādāts rīcības plāns iecerēto mērķu, arī emocionālo, sasniegšanai. Tālāk impulsi tiek novadīti uz mandeli, kas realizē atbildes reakciju. Šis ceļš ir garāks, atbildes reakcijas lēnākas par iepriekš minētajām, toties iespējamās atbildes reakcijas tiek apsvērtas, tiek pieņemts lēmums par to atbildes reakciju, kura būtu piemērotākā konkrētajā situācijā (Лафренье, 2004; Utināns, 2005).

Izprotot šos divus emocionālo reakciju ceļus, var saprast it kā beziemesla garastāvokļa maiņas, var sekmīgāk vadīt emocijas vai emocionālo noskaņojumu. Abas lietas, gan izpratne, gan vadīšana, būtiski nepieciešamas emocionālai kompetencei. Savu emociju uztvere, sapratne un vadīšana ir emocionālās kompetences sākums un pamats, kas nodrošina spēju un prasmi uztvert, izprast un vadīt ne tikai savas, bet arī citu cilvēku emocijas. Zinot un izprotot abus emocionālo reakciju veidus, var labāk saprast emocionālās kompetences pirmā komponenta *emociju vadīšana* komplikētību un nepieciešamās pašaudzināšanas intensitāti.

Pieres daivu, neokorteksa, nozīmi emociju izraisīšanā neirologi sāk izprast 20. gadsimta 40.–tajos gados. Tagad zināms, ka mandele emocijas ierosina, bet kreisā pieres daiva tās apvalda. Šī sasaiste palīdz cilvēkam neapjukt sarežģītās situācijās un pieņemt pareizo lēmumu. Domāšanas procesiem smadzeņu garozā nepieciešama emocionālā pieredze smadzeņu mandelē, lai varētu tikt ierosinātas emocionālās reakcijas. Galvas smadzeņu pusložu garozā notiek emociju un domāšanas sintēze, tāpēc cilvēks spēj izjust emocijas arī par abstraktām idejām, mākslas tēliem, simboliem (Goulmens, 2001; Utināns, 2005).

P. Lafrenjē, tāpat kā Jevgēnijs Iļjins (*Е.Ильин*) un K. Izards (*C.Izard*), uzsver emociju objektīvo un subjektīvo aspektu: subjektīvais saistīts ar pārdzīvojuma dziļumu, ilgumu, intensitāti, to grūti izmērīt, savukārt objektīvais nozīmē veģetatīvās izmaiņas kustībās, sejas mīmikā, sirdsdarbības izmaiņās u.c. Tās ir novērojamas, izmērāmas, novērtējamas. Emocijas virza domāšanu, emocionālās smadzenes lēmumu pieņemšanā ir tikpat svarīgas kā loģiskās domāšanas procesi neokorteksā, lai gan cilvēks to apzinās mazāk nekā intelektuālos procesus (Изард, 2000; Лафренье, 2004; ИЛЬИН, 2004).

Mūsdienu neirofizioloģija atzīst, ka būtībā emocijas ir nervu impulsi, kas mudina rīkoties, izmantojot tūlītējas darbības plānus problēmsituāciju risināšanai, tādos veidos, kādus cilvēki izstrādājuši evolūcijas gaitā. Emocijas var tikt izraisītas trejādi: neiomuskulāro aktivatoru ietekmē; organisma dabiski izstrādāto hormonu vai

smadzeņu asins temperatūras pārmaiņu un tām sekojošo neuroķīmisko procesu, kurus mēs neapzināmies, rezultātā; afekta ietekmē.

Neuroķīmisko un afektīvo procesu rezultātā emocijas var rasties bez kognitīvo procesu līdzdalības, tomēr šis fakts neapstrīd emocionālo un kognitīvo procesu ciešo mijsakarību. Gordons Draidens (*G. Dryden*) un Džaneta Vosa (*J. Vos*) atklāj emociju rašanās neuroķīmisko procesu, norādot, ka 1970. gadā ārste Kendeisa Perta (*Candace B. Pert*) eksperimentos atklāja emociju molekulāro pamatu – sīkus neuropeptīdus (ķīmiskas vielas), kas ietekmē ne tikai smadzeņu receptorus, bet visu mūsu organismā: „Neuropeptīdi ir kā nošu lapa, kurā uzrakstītā melodija un ritms palīdz mūsu organismam strādāt kā vienotam orķestrim.” (Драйден, Вос, 2003, 179) Objektīvo emociju ietekmi uz visu cilvēka organismu rada vairāk nekā 70 neiromediatoru veidi (ķīmiskas vielas, kas nodrošina smadzenēm nepieciešamo enerģiju, piemēram, adrenalīns, endorfīni u.c.), tāpat kā uzņemtā barība, un arī otrādi, konkrētā neiromediatora aktivizācija var ierosināt konkrēto emociju rašanos. Piemēram, emocionāla pacēluma laikā smadzenes izdala endorfīnus, dabīgajiem opiātiem līdzīgas ķīmiskas vielas, savukārt tie iedarbojas uz neiromediatoru acetihlolīnu, kurš ir atbildīgs ne tikai par jaunas informācijas saglabāšanu atmiņā, bet arī par vecās informācijas atcerēšanos (Драйден, Вос, 2003).

Tātad visi psihe procesi un ķermenis ir ciešā mijsakarībā, emociju pamats ir uztvere, izziņa un sociālā pieredze, bet tieši emocijas ir tās, kas, cilvēkam bieži to pat neapzinoties, ietekmē kā uztveri, tā izziņas procesus un domāšanu. Zinot, ka cilvēka autonomās nervu sistēmas simpātiskā un parasimpatiskā daļa acumirkļi reaģē uz saņemtajiem emociju impulsiem un sagatavo organismu konkrētai darbībai, emocionāli kompetents skolotājs, iespējams, rūpīgāk pārdomās pozitīvās vides un saskarsmes nozīmi stundās, jo neiespējami būs noskaņot skolēnus mūzikas pozitīvai uztverei un pārdzīvojumam, ja dominēs negatīvās emocijas, kaut arī tām būtu objektīvs pamats.

Nākamais emociju izpratnes aspekts ir emociju funkcijas.

Emociju funkciju izpēte caurstrāvo visu emociju psiholoģiju. Viena no pirmajām emociju funkcijām, kuru atzina psihologi jau 19. gadsimta vidū, bija vērtējošā funkcija, kā nākamās fundamentālās funkcijas tika konstatētas pamudinājuma funkcija, kas saistās ar emociju motivējošo ietekmi un psihe procesu regulējošo funkciju (Виллюнас 2007). Emociju funkciju izpratnē zinātnieku domas ir atšķirīgas. Pārsvārā tiek norādītas trīs funkcijas - bioloģiskā, motivācijas un sociālā



(Изард, 2000); dzīvības uzturēšanas un saglabāšanas funkcija, mobilizējošā, komunikatīvā (Ермолаева–Томина, 2005). J.Иљин norāda sešas emociju funkcijas:

- aizsargfunkcija saistīta ar bailēm, kā iedomātām, tā arī ar reālām. Bailes pasargā cilvēku no nepatīkamām situācijām vai nevēlamām rīcības sekām, reizēm pat no bojā ejas;
- mobilizējošā funkcija – kā negatīvās (bailes), tā arī pozitīvās (iedvesma, prieks) emocijas mobilizē organisma rezerves aktīvai darbībai;
- kompensējošā funkcija – emocijas var kompensēt iztrūkstošo informāciju kāda lēmuma pieņemšanai vai novērtēšanai;
- signalizējošā funkcija – emocijas ārējā izpausme *ekspresija* dod iespēju izpaust vai brīdināt par attiecīgā mirkļa emocionālo stāvokli, noskaņojumu vai afektu;
- stabilizējošā funkcija – pozitīvās emocijas, kas rodas, sasniedzot kādu mērķi tiek saglabātas atmiņā un citā situācijā var tikt izmantotas līdzīga mērķa sasniegšanai. Negatīvās emocijas arī tiek izmantotas, lai brīdinātu no nepareizas rīcības;
- dezorganizējošā funkcija – stipras emocijas reizēm dezorganizē cilvēka uzvedību vai darbību (lielas bailes vai eiforija) (Ильин, 2004).

Sarežģītāku skaidrojumu dod Artūrs Reans, Sergejs Rozums un Ņīna Bordovskaja. Zinātnieki norāda, ka, lai gan psiholoģijā tradicionāli tiek norādīts uz emociju komunikatīvo, signalizējošo un vērtējuma funkciju, viņu izpratnē, emociju pamatfunkcija cilvēka psihē ir konkrētās situācijas, objekta atbilstības vērtējuma funkcija saskaņā ar indivīda motivācijas sistēmu. Šai pamatfunkcijai pakārtotas ir visas pārējās funkcijas: pamudinājuma (krievu val. *побуждения*); mobilizējošā; diferencējošā un sintezējošā (uztveres, domāšanas ievirze); organizējošā; komunikatīvā; atbalstošā (pēc vajadzības īstenošanas rezultāta sasniegšanas rodas pozitīvas vai negatīvas emocijas, kas kļūst par spēku situācijas atkārtošānai vai tās likvidācijai); prognozējošā (krievu val. *предвосхищающий*) (Реан, Бордовская, Розум, 2001).

Salīdzinot zinātnieku norādīto emociju funkciju raksturojumu, var konstatēt, ka pretrunu nav. Ludmilas Jermolajevas–Tomina norādītā dzīvības uzturēšanas un saglabāšanas funkcija atbilst K. Izarda norādītajai bioloģiskajai funkcijai; mobilizējošā, kas nozīmē cilvēka intelektuālo, fizisko un emocionālo

resursu mobilizāciju nestandarta situācijās, nav pretrunā ar K. Izarda motivācijas skaidrojumu, kā arī sakrīt ar J. Iljina, A. Reana, N. Bordovskas un S. Rozuma mobilizējošo un atbalstošo funkciju; savukārt K. Izarda norādītajai emociju sociālajai funkcijai atbilst A. Reana, N. Bordovskas un S. Rozuma, kā arī L. Jermolajevas–Tominas komunikatīvā funkcija (Изард, 2000; Реан, Бордовская, Розум, 2001; Ермолаева–Томина, 2005).

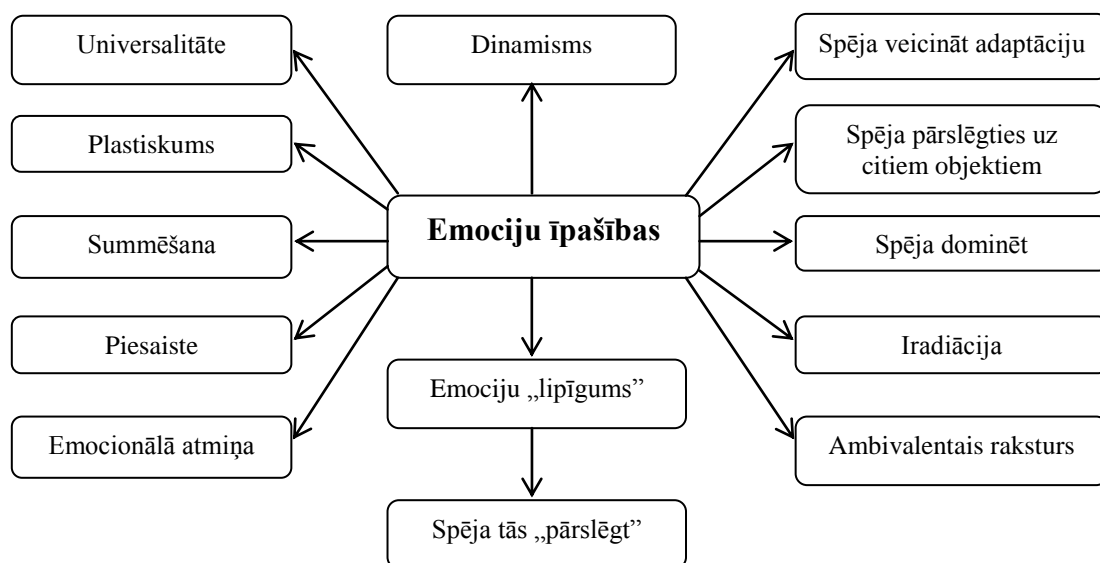
Ne mazāk svarīga kā izpratne par emociju rašanos un smadzeņu daļu saistību ar apzinātajām un neapzinātajām emocijām ir izpratne par emocionālās reaģēšanas raksturu un emociju īpašībām, to ietekmi, kā arī vadīšanas iespējām, jo emocionālā kompetence, kā tika noskaidrots jau iepriekš, pirmkārt, nozīmē sekmīgi vadīt kā savas, tā citu cilvēku emocijas. Savukārt emociju vadīšana sākas ar savu un citu cilvēku emociju atpazīšanu un saprašanu, kas reizēm ir grūti izdarāms, bet ko sekmē arī zināšanas par emociju īpašībām.

Emocionālās reaģēšanas raksturs veidojas dzīves laikā, iedzimtības un vides mijiedarbībā. To raksturo:

- emocionālā ierosa;
- emociju pārdzīvojuma dziļums;
- emocionālā labilitāte – rigiditāte;
- emocionālā atsaucība;
- ekspresivitāte;
- emocionālā noturība;
- optimisms – pesimisms (Ильин, 2001).

Darba 1.2. nodaļā, analizējot emocionālās inteliģences koncepcijas, lai noteiktu emocionālās kompetences būtību, tika konstatēts, ka R. Bar–On savā EI koncepcijā ietver cilvēka kopējo pašizjūtu jeb vispārējā garastāvokļa faktoru, raksturojot to ar *laimīgumu* un *optimismu* (Bar–On, 2000). Redzams, ka J. Iljina emocionālās reaģēšanas rakstura pēdējais aspekts saskan ar R. Bar–On vispārējā garastāvokļa faktoru *laimīgums* un *optimisms*. Optimismu kā EI raksturīgu kategoriju savā pilnveidotajā koncepcijā iekļauj arī D. Goulmens, gan nenorādot to kā vispārējā garastāvokļa faktoru, bet saistot to ar motivāciju (Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000). Lai gan citi zinātnieki neiekļauj šo aspektu savās EI koncepcijās, saprotams, ka cilvēka darbību būtiski ietekmē emocionālās reaģēšanas raksturs jeb vispārējā

garastāvokļa faktors. Tikpat nozīmīgi EI un emocionālo kompetenci ietekmē arī emociju īpašības. J. Iljins nosauc šādas (skat. 1.3.1.3. att.).



1.3.1.3. attēls. Emociju īpašības (Ильин, 2001, 55)

Emocionālās kompetences pilnveides kontekstā svarīgi izprast, kāda nozīme ir dažādām emociju īpašībām cilvēka uzvedībā. Jau tika konstatēts, ka emocijas vieglāk izprast, ja zinām par emociju spēju veidoties neapzināti un tomēr tikt iegaumētām smadzeņu mandelē. Tikpat svarīgi zināt, kādas ir emociju īpašības, lai varētu tās atpazīt un sekmīgi izmantot pedagogiskajā darbā (skat. 1.3.1.1.tab.).

1.3.1.1.tabula. Emociju īpašību raksturojums (adaptēts pēc – Ильин, 2001).

Emociju īpašības	Emociju īpašību raksturojums
<b>Emociju universalitāte</b>	Emociju neatkarība no vajadzību veida un darbības specifikas, kurās tās rodas. Cerības, nemiers, prieks, dusmas var rasties jebkuras vajadzības īstenošanas procesā
<b>Plastiskums</b>	Viena un tā pati emocija var tikt pārdzīvota kā patīkama vai kā nepatīkama
<b>Dinamisms</b>	Emociju norises fāzes: sprieguma pieaugums gaidu situācijā, tad summēšanas, situācijai atrisinoties – noplok
<b>Spēja dominēt</b>	Spēcīgas emocijas var apspiest vājākas, neļaujot tām iekļūt apziņā vai pietiekami spilgti izpausties; cilvēkiem kāda no emocijām mēdz būt pastāvīgi intensīvāka par citām (piemēram, bažīgums)
<b>Spēja summēt</b>	Dzīves laikā emocijas, kas saistītas ar vienu un to pašu kairinātāju, pastiprinās, palielinās to intensitāte. Summēšanās process norisinās neapzināti. Pēc vairākkārtīgas emociju summēšanās un atkārtotās notiek adaptācija
<b>Neobjektivitāte</b>	Cilvēka personības un temperamenta īpašību ietekmē, kā arī konkrētās situācijas ietekmē viens un tas pats iemesls var izraisīt ne tikai dažādas intensitātes, bet arī dažāda veida emocijas

<b>„Lipīgums”</b>	Ikdienā izpaužas neuzkrītoši, bet veido daļu no neverbālā saziņas procesa (noskaņojuma nodošana citiem vai arī iespaidošanās no citu noskaņojuma). Emociju lipīgums izpaužas ne tikai ietekmējoties vienam no otra, bet arī ietekmējoties pašam no savas sejas izteiksmes, no mīmikas. Eksperimentāli pierādīts, ka mīmika var ietekmēt arī pārdzīvojuma intensitāti
<b>Emociju labilitāte un rigiditāte</b>	Rigiditāte ir emociju noturīgums, bet labilitāte - kustīgums, mainīgums, kas raksturojas ar ātru reakciju uz izmaiņām situācijā, partneros, objektos, ātra pāreja no vienas emocijas, emocionālā stāvokļa uz citu
<b>Iradiācija</b>	Emocijas, kas sākumā attiecas tikai uz objektu, kurš emocijas izraisījis, var ietekmēt visu cilvēka uztveres procesu

Lai gan emociju īpašības ir objektīvas emociju rādītājs, faktiski, katra indivīda emociju īpašības saistībā ar indivīda subjektīvo emocionālās reaģēšanas raksturu nosaka emocionālās kompetences pilnveidei nepieciešamo pašaudzināšanas intensitāti. Ja, piemēram, emocionālās reaģēšanas raksturs – emocionālā noturība ir vāji attīstīta, tad emociju īpašība *lipīgums* spēcīgāk ietekmēs konkrēto personu, tas nozīmē – viņu ātrāk ietekmēs cita cilvēka emocijas.

Arī L. Jermolajeva–Tomina pievērš uzmanību cilvēku emocionālās sfēras individuālajām atšķirībām, kas iespējamās kā to dinamiskajā, tā arī saturiskajā aspektā. Dinamiskās atšķirības, kas veido indivīda emocionālās sfēras īpatnības, ir:

- emocionālais jūtīgums un reaktivitāte;
- intensitāte un emocionālo reakciju ilgums;
- ātrums, kādā viena emocija pāriet citā;
- izturība stresa situācijās.

Modālās jeb saturiskās atšķirības nozīmē kādas emocijas dominēšanu: agresija, bailes, prieks, bažas, neapmierinātība vai, tieši pretēji, apmierinātība (Ермолаева–Томина, 2005). J. Ијинс nosauc šādu atšķirību izpausmi uzvedībā: impulsivitāte, pārmērīga raizēšanās vai tieši otrādi – bezrūpība, optimisms, pesimisms, u.c. (Ильин, 2001). Emocionāli kompetents skolotājs, analizējot kā savu, tā arī savu skolēnu individualitātes iezīmes, kas izpaužas uzvedībā, samērā viegli var noteikt kādas emocijas dominēšanu. Bet vai to var mainīt, ja dominējošā emocija ir traucējoša? K. Izards, tieši tāpat kā J. Ијинс, uzskata, ka socializācijas procesā emocionālās sfēras īpatnības var mainīties. Ja cilvēks iemācās vadīt emociju izpausmes, pakāpeniski formējas emocionālā noturība, tolerance (Изард, 2000, Ильин, 2001).

Tātad ne tikai emocionālās inteliģences teorētiķu, bet arī emociju psihologu iepriekš analizētās atziņas liecina, ka, lai gan cilvēka emociju īpašību īpatnības ir

iedzimtas, tomēr tās nosaka arī indivīda sociālā pieredze, it sevišķi tā, kas veidojusies zīdaiņa un agrās bērnības periodā. Tas nozīmē, ka topošajam mūzikas skolotājam, pilnveidojot savu emocionālo kompetenci, analizējot kā savu, tā arī savu skolēnu individualitātes iezīmes, kas izpaužas uzvedībā, vairumā gadījumu būs samērā viegli noteikt emocionālās sfēras īpatnības un kādas emocijas dominēšanu, tomēr mainīt tās, ja to ietekme traucējoša, būs grūti. Tam būs nepieciešama gan empātiska audzināšana, gan mērķtiecīga pašaudzināšana. Topošajam skolotājam zināšanas par emocionālajiem procesiem dos iespējas labāk apzināties nepieciešamo pašaudzināšanas apjomu, gribas piepūles līmeni. Vienam, iespējams, būs jāpieliek pūles, lai apvaldītu emociju izpausmes impulsivitāti, citam, tieši pretēji, pūloties atbrīvot emociju izteiksmes ekspresivitāti.

Cilvēka emocionālās īpašības, emocionālās sfēras īpatnības un saturiskās atšķirības ietekmē arī mūzikas uztveri, mūzikas izpildījuma procesu, bet atšķirībā no saskarsmes procesa, kur process ir divpusējs: cilvēks – cilvēks, mūzikas atskaņošanas vai mūzikas klausīšanās procesā skolotājs tiek iesaistīts trīspusējās attiecībās: mūzika – izpildītājmākslinieks – klausītājs, kur katrai pusei ir savas emocijas, kas, savstarpēji mijiedarbojoties, ietekmē mūzikas uztveri, tās izpildījumu un pārdzīvojumu. Pamatojoties uz izanalizētajās zinātnieku atziņām, var secināt, ka mūzikas apguves procesu arī ietekmē cilvēka emociju īpašības – emocionālā atsaucība, jūtīgums, uzņēmība. Šīs īpašības kā ikdienas situācijās, tā arī mūzikas uztveres un apguves procesā, izpaužas līdzīgi, ar emocionālās ierosas ātrumu. Ja indivīds ātri, viegli un elastīgi reaģē uz dažādiem notikumiem, saskarsmes procesu vai partneru emocijām, tas nozīmē, ka viņam piemīt emocionālā labilitāte. Emociju labilitātei (kustīgums, mainīgums) raksturīga ātra reakciju maiņa situācijā, partneros, objektos, ātra pāreja no vienas emocijas, emocionālā stāvokļa uz citu. Spilgti izteikta labilitāte var traucēt attiecību veidošanu ar citiem. Ja cilvēks ir reaktīvs, impulsīvs, ar grūtībām apvalda savas emocijas, viņam grūti izveidot savus uzskatus, konkretizēt simpātijas vai antipātiju pret kaut ko, tāpēc viņš nespēj veidot noturīgas attiecības. Pretēja īpašība ir emocionālā rigiditāte. Psihologi norāda, ka emocionālo rigiditāti, t.i., emociju noturīgumu, raksturo laiks, kurā emocija vēl konstatējama, lai arī tās ierosinātājs vairs nav aktīvs un apstākļi mainījušies. Rigiditāte nozīmē emociju stabilitāti, spēju ilgstoši koncentrēt uzmanību uz kādu svarīgu notikumu, objektu, arī uz traumējošu apstākli, aizvainojumu, neveiksmi (Ильин, 2001).

Tas nozīmē, ka emocionālā labilitāte un rigiditāte būtiski ietekmē emocionālās kompetences komponentus *emociju vadīšana* un *pārdzīvojums*, kā arī nosaka emocionālās kompetences pilnveidei nepieciešamo pašaudzināšanas intensitāti. Pazīstot sevi un savas emociju īpašību īpatnības, iespējams emociju vadību apgūt veiksmīgāk nekā tad, ja šis process notiek pašplūsmā un intuitīvi. Cilvēkam, kuram piemīt emocionālā rigiditāte, savu emociju stabilitātes nodrošināšana sagādās mazāku piepūli, bet var sagādāt grūtības ekspresivitātes izkopšana, kas mūzikas skolotājam ir svarīga īpašība. Emocionālā rigiditāte pagarinās aizvainojuma vai neveiksmes pārvarēšanai nepieciešamo laiku, savukārt emocionāli labilam cilvēkam lielākas pūles prasīs emociju stabilitātes attīstība, noturīgu attiecību veidošanās.

Zinātnieku uzskati par emocionālo stabilitāti, tāpat kā par daudziem citiem ar emocionālo sfēru saistītiem procesiem, atšķiras, jo emocionālā stabilitāte/nestabilitāte tiek izprasta kā dabas dota emocionālās sfēras īpatnība, kurai raksturīga ir funkcionāla noturība / nenoturība, neuzņēmība / uzņēmība pret emocionāliem faktoriem vai arī tieši pretēji - kā spēja, kas attīstīta ar gribas piepūli. Šādā izpratnē emocionālā stabilitāte ir spēja apspiest emocionālās reakcijas, to panākot ar gribasspēku, kas izpaužas pacietībā vai uzstājībā, paškontrolē, savaldībā, izturībā un nodrošina rezultatīvu darbību. Šādi izprasta emocionālā stabilitāte ir emociju vadīšanas prasme, kuru ietekmēs iedzimtā emociju labilitāte vai rigiditāte (Kriumane, Marnauza, 2009).

Teorētisko atziņu izpētes rezultātā var secināt:

- emocijas ir nervu impulsi, kas mudina rīkoties izmantojot tūlītējas darbības plānus problēmsituāciju risināšanai, veidos, kādus cilvēki izstrādājuši evolūcijas gaitā;
- emocijas mobilizē organismu darbībai, provocējot veģetatīvās (sirdsdarbības frekvences maiņa u.c.) un endokrīnās (adrenālīna izdalīšana u.c.) reakcijas;
- emocijas virza domāšanu, emocionālās smadzenes lēmumu pieņemšanā ir tikpat svarīgas, kā loģiskās domāšanas procesi neokorteksā, lai gan cilvēks to apzinās mazāk nekā intelektuālos procesus;
- emocijām piemīt objektīvais un subjektīvais aspekts: objektīvais nozīmē veģetatīvās izmaiņas kustībās, sejas mīmikā, sirdsdarbības izmaiņās u.c., subjektīvais saistīts ar pārdzīvojuma dziļumu, ilgumu, intensitāti;

- emociju funkciju izpratnē zinātnieku domas ir atšķirīgas, bet pārsvarā tiek norādītas trīs funkcijas - bioloģiskā, motivācijas un sociālā;
- emociju īpašības ir objektīvs emociju rādītājs, saistībā ar indivīda subjektīvo emocionālās reaģēšanas raksturu. Tās nosaka emocionālās kompetences pilnveidei nepieciešamo pašaudzināšanas intensitāti;
- cilvēka emocionālās īpašības, emocionālās sfēras īpatnības un saturiskās atšķirības ietekmē arī mūzikas uztveri, mūzikas izpildījuma procesu, kā arī emocionālās kompetences pilnveides procesu.

1.3.2. nodaļā tiks analizēti emocionālās kompetences komponenti – emociju vadīšana, empātija un pārdzīvojums, kā pirmo izpētīt emociju vadīšanu no psiholoģijas un pedagoģijas aspekta, kuru, kā pirmo emocionālās kompetences komponentu, norāda arī visi darba 1.2. nodaļā minētie zinātnieki.

### **1.3.2. Emociju vadīšana**

Emociju vadīšanas prasme nepieciešama katram cilvēkam, bet īpaši svarīga tā ir skolotāja profesijā. Mūzikas skolotāja darbībā tā nepieciešama emociju stabilitātes aspektā, vadot stresa situācijās radušās negatīvās emocijas, kā arī ekspresivitātes aspektā, spējot ar patiesu aizrautību ieinteresēt, pārliecināt, iedvesmot skolēnus mūzikas uztverei un apguvei.

No antīkās kultūras laika cilvēks, kurš prot savaldīties un nepadoties jūtu brāzmām, ticis vērtēts augstāk nekā cilvēks, kurš pakļaujas savām kaislībām. Jaunā cilvēka audzināšana Grieķijā vispirms nozīmēja prasmi savaldīt gan impulsīvas tieksmes, gan temperamentīgus žestus (Jurēvičs, 1930). Arī mūsdienu cilvēkam nepieciešamas šīs prasmes, tomēr psihologi norāda uz atšķirību starp emociju apvaldīšanu un emociju vadīšanu. Mūzikas skolotājam savā profesionālajā darbībā vajadzīga prasme emocijas vadīt, bremzējot to impulsivitāti, vai arī otrādi, ekspresīvi tās izpaužot nepieciešamajās situācijās, lai iedvesmotu skolēnus muzicēšanai, mācību procesam, gan prasme tās apvaldīt dažādās ikdienas situācijās. Tāpēc mūzikas skolotāja emocionālās kompetences kontekstā, atšķirībā no emocionālās inteliģences koncepcijām, kur uzmanība tiek pievērsta emociju stabilitātei, tiks apzinātas

zinātnieku atziņas par emociju vadīšanas diviem aspektiem: stabilitāti un ekspresivitāti.

Emocionālā kompetence, kā tika noskaidrots darba 1.2. nodaļā, pirmkārt, nozīmē savu un citu cilvēku emociju vadīšanu. Arī emociju psihologi J. Iljins, K. Izards uzsver šo prasmju nozīmīgumu kā profesionālajā darbībā, tā ikdienas situācijās. Visi cilvēki dzīves laikā iemācās savas emocijas kontrolēt, bet vai iemācās tās vadīt? Ikdienā, neiedziļinoties vārdu *kontrolēt* un *vadīt* atšķirībās, šie procesi tiek uzskatīti kā vienādi, tomēr emociju psihologi norāda uz būtiskām atšķirībām (Ильин, 2001; Изард, 2000). Emociju vadīšanas prasme palīdz saglabāt veselību, jo daudzas slimības rodas izstumto, apslāpēto negatīvo emociju rezultātā. Jau Zigmunds Freids norādīja uz emociju nezūdamību cilvēka psihē, uz to spēju saglabāties psihe neapzinātajā sfērā, kur, turpinot darboties, tās izpaužas citādā, bieži neatpazīstamā veidā (Freids, 2009). Emocijas vadīšanas prasme nozīmē, pirmkārt, atpazīt emocijas, tad saprast tās, izprast to rašanās cēloņus un transformēt - papildinot, samazinot vai pat tās dzēšot, kā konkrētajā situācijā nepieciešams.

Emociju vadīšana ir viens no emocionālās kompetences kritērijiem: jo vairāk skolotājs iemācās vadīt savas emocijas, izprotot sevi, izprotot citu emocijas un konkrēto situāciju, jo mazāk nepieciešams emocijas slēpt, šeit tiek domātas negatīvās emocijas, jo pozitīvās emocijas, tieši otrādi, būtu ieteicams adekvāti atklāt. Tādu emociju vadīšanas izpratni varam saskatīt Artura Brīlmeiera atziņās darbā "Veidot skolu ar prieku". Zinātnieks norāda, ka skolās pietrūkst pozitīvo emociju, bet negatīvās nemākam un nemācām neitralizēt. Negatīvās emocijas pārvarēt jāsāk ar to uztveres brīdi, ar skaidru to apzināšanos. Nākamais solis – pieņemt tās kā savas būtības daļu, bet nepakļauties tām. Trešais solis negatīvo jūtu pārvarēšanā ir spēja izdzīvot tās apzināti. Psihologi norāda, jo apzinātāk mēs tās izdzīvojam, jo ātrāk tās izgaist. Ceturtais, pēdējais solis – kad negatīvās jūtas rimušas, jāmeklē, šo emociju iemesli, pirmkārt, pašam sevī. Pēc pārdzīvojuma seko situācijas racionāla analīze (Brīlmeiers, 1998). Ieteicamie soļi ir saprotami un nav sarežģīti, tomēr jāievēro zinātnieku norādījumi: lai varētu emocijas atpazīt un pēc tam vadīt, tās vispirms ir jāapzinās, jo dusmoties un apzināties, ka dusmojies, ir dažādas lietas. Emociju vadīšana sākas ar savu un citu cilvēku emociju atpazīšanu un saprašanu (Изард, 2000). Tam nepieciešama izpratne par emociju vadīšanas procesu, laiks šo prasmju apguvei un vēlme to darīt.



Šādas emociju psihologu atziņas pilnībā sakrīt ar emocionālās inteliģences teorētiku atziņām par emocionālās kompetences pirmajām, noteicošajām spējām un prasmēm (skat. darba 1.2. nodaļu).

Emocijas atpazīt un saprast var katrs. Šo ideju pirmais izvirzīja Čārlzs Darvins 1872. gadā publicētajā darbā par cilvēku un dzīvnieku emociju izpausmi (*The Expression of the Emotions in Man and Animals*) (Дарвин, 2001). Viņa tēze, ka bāzes emociju izpausmes ir iedzimtas un universālas, vēlāk apstiprināja citu zinātnieku transkulturālajos un attīstības psiholoģijas pētījumos iegūtie fakti (Изард, 2000). Arī T. Lūiss, F. Amini, R. Lenons uzsver, ka cilvēka spēja atpazīt otra cilvēka emocijas ir iedzimta, un izskaidro to ar limbisko smadzeņu spējām veidot *limbisko rezonansi* – iekšējās pielāgošanās un savstarpējās pieskaņošanās spēju. Limbiskā rezonanse dod iespēju, ielūkojoties otra cilvēka sejā, iegūt emocionālu un daudzslāņainu informāciju, lai arī daļu no tās cilvēks uztver intuitīvi (Lūiss, Amini, Lenons, 2003). Cilvēki intuitīvi atpazīst daudzas sejas izteiksmes nianšes, atpazīst patiesu smaidu no liekulīga, bet reti spēj to pamatoti izanalizēt (Utināns, 2005). Tāpēc prasme uztvertās un atpazītās emocijas raksturot vārdos ir viens no emocionālās kompetences rādītājiem (Saarni, 2000b). Katrā tikšanās reizē cilvēki neapzināti raida un intuitīvi uztver emocionālos signālus. Daži diezgan nekļūdīgi atpazīst otra cilvēka emocijas, pat tās neanalizējot, jo nervu sistēmas labilitāte nosaka uzņēmību pret svešām emocijām (Goulmens, 2001).

Cilvēka iedzimtā spēja intuitīvi atpazīt otra cilvēka emocijas ir pamatā arī spējai intuitīvi emocijas atpazīt mūzikā. Tā saistīta ar mūziku kā skaņu mākslu. Neiedziļinoties skaņas fizikālajās īpašībās, kuras rada enerģētisko rezonanšu laukus, kuriem ir spēja iedarboties uz šūnām, audiem un cilvēka orgāniem, skaņa rada arī tēlus. Ar skaņām saistīta katra cilvēka valodas pieredze, un mūzikā ir saklausāma valodas intonāciju bezgalīgā daudzveidība. Cilvēka spēja emocijas atpazīt mūzikā saistīta arī ar mūzikas metroritma intuitīvo uztveri. Arī ritms rada tēlus, kuru emocionālā vēsts ir labi saprotama (Холопова, 2000).

„Emocijām piemīt muzikālas skaņas gaisīgums,” emociju iedarbību raksturo T. Lūiss, F. Amini un R. Lenons, „kad pianists uzsit taustiņam, klavieru āmuriņš iesvārsta stīgu ar tai atbilstošo rezonanses frekvenci. Svārstību amplitūdai samazinoties, skaņa pieklust un pamazām izdziest. Emocijas darbojas līdzīgi: tiklīdz kāds notikums aizskar „atbilstošo taustiņu”, tā cilvēkā ieskanas jūtu nots, kas arī

pamazām izdziest. Par emocijām atbildīgo smadzeņu šūnu ierosināšana skaņu nerada, toties sejas izteiksmi gan.” (Lūiss, Amini, Lenons, 2003, 46)

Apzināties savas emocijas, šķiet, daudz vieglāk, nekā atpazīt svešas, tomēr psihologi uzsver, ka ļauties kādai emocijai un apzināties to ir divas dažādas lietas. Te jāatceras jau pieminētais P. Lafrenjē skaidrojums par agrīnā vecumposmā gūtiem emocionāliem iespaidiem, kuri nevar tikt izteikti vārdos, tāpēc, ka bērns vēl nemāk runāt. Emociju izskaidrošanu ar vārdiem apgrūtina arī fakts, ka tās var tikt iegaumētas gan apzināti, gan neapzināti, jo neirologu pētījumi pierāda, ka arī tās emocijas, kuras neiekļūst apziņā, savas nelielās intensitātes un īslaicīguma dēļ, tiek saglabātas smadzeņu mandelē un summējoties var radīt emocionālu noskaņu (Utināns, 2005; Изард, 2000). Tātad tas ir vēl viens iemesls, kas rada grūtības savu emociju apzināšanā un raksturošanā un izriet no psihofizioloģijas likumsakarībām: ne visas emocijas, kuras atrodas mūsu zemapziņā, pārkāpj apziņas sliekšni, tikai kairinājumam turpinoties, tas kļūst tik spēcīgs, ka iekļūst apziņā.

Pedagoģiskie vērojumi un personīgā pedagoģiskā darba pieredze liecina, ka mūzikā iekodētās emocijas raksturot ar vārdiem ir vēl grūtāk, nekā raksturot dzīves ikdienā izjustās. Mūzikā vēl vairāk nekā dzīvē emocijas, kuras uztveram intuitīvi, grūti padodas raksturojumam vai aprakstam. Lai šīs prasmes iegūtu, vispirms emocijas jāapzinās, bet arī tad to raksturošanai nepieciešama vingrināšanās. Topošiem mūzikas skolotājiem praktiskās muzicēšanas studijuursos, apgūstot jaunu skaņdarbu, notiek pārrunas ar docētāju par skaņdarba saturu, tēliem, to raksturu, noskaņām mūzikā, taču ne vienmēr tam ir pietiekams laiks. Pedagoģiskā pieredze liecina, ka vairāk runā docētājs, bet students – klausās, vai arī students iesāk skaņdarbu raksturot, bet vārdu pietrūkst, tāpēc docētājam skaņdarba raksturojums jāpapildina. Ja šo situāciju izvērtējam, ņemot vērā zinātnieku atziņas par emociju apzināšanās un vadīšanas mijasakarībām, mūzikas emociju raksturošana iegūst nozīmi ne tikai skaņdarba satura tēlu izpratnē un atklāsmē, bet arī savu un citu cilvēku emociju atpazīšanā, līdz ar to veidojas pamats arī emociju vadīšanai. Šāda atziņa analogiski sasaucas ar emocionālās inteliģences pilnveides programmu uzdevumiem, kad programmas dalībniekiem nepieciešams noteikt emociju izpausmes fotogrāfijās vai zīmējumos redzamo cilvēku mīmikā. Tas nozīmē, ka šīs prasmes topošajiem mūzikas skolotājiem būtu nepieciešams pilnveidot divos aspektos: mūzikas satura atklāsmes un emocionālās kompetences pilnveides aspektā.

Nākamā likumsakarība, kas nepieciešama emocionālās kompetences pilnveides izpratnei, ir emociju divi līmeņi - zemapziņas un apziņas. Būtiska nozīme ir faktam, ka arī zemapziņas emocijām var būt liela ietekme uz mūsu uztveri un rīcību, ka garstāvokli un emocionālo noskaņojumu var ietekmēt zemapziņā notiekošie emocionālie procesi, lai gan tie netiek ar apziņu uztverti. Tieši tāpat garstāvokli un noskaņojumu var ietekmēt apzināti vai neapzināti uztvertās sarunu biedra emocijas. Ikdienā lielāka uzmanība tiek veltīta verbālai saskarsmei, nevis neverbālai, lai gan neverbālo saskarsmi cilvēks apgūst agrāk nekā verbālo. Tieši neverbālajā saskarsmē liela daļa no emocijām tiek atpazītas intuitīvi (Лафренье, 2004). A. Reans, S. Rozums, Ņ. Bordovskaja gan precizē, ka uztveram nevis pašas emocijas, bet to ārējās izpausmes kustībās, mīmikā, žestos (Реан, Бордовская, Розум, 2001).

Emociju uztveri, sapratni, un līdz ar to arī emociju vadīšanu apgrūtina fakts, ka cita cilvēka emocijas reizēm tiek pārprastas ne tikai tāpēc, ka esam nepietiekami uzmanīgi vērotāji, nepārzinām ķermeņa valodu un tāpēc nevaram tās adekvāti izprast, bet arī tāpēc, ka patiesās emocijas bieži tiek maskētas, slēptas. Neiedziļinoties cita cilvēka neverbālajā un verbālajā valodā, emociju izpausmei nereti tiek piedēvēts skaidrojums, kuru nosaka mūsu priekšstati, pieņēmumi, mūsu vērtības un attieksme pret kādu konkrētu situāciju vai procesu. Pamatu šāda veida pārpratumiem rada arī iepriekšējo gadu desmitu prakse un tradīcijas par emocijām nerunāt. Savukārt psihologi norāda, ka, nenosaucot tās vārdā, mēs nedodam iespēju sev tās apzināties un atpazīt. Neatzīstot tiesības bērnam, skolēnam un arī sev pašam būt dažādos emocionālos stāvokļos un apzināti tos pārdzīvot, tiek mazinātas iespējas tās saprast un spēt vadīt. Apzināties un saprast savas emocijas ir pirmās prasmes, kuras iesaka apgūt visi iepriekš minētie emociju psihologi, kā arī emocionālās inteligences teorētiķi, uzskatot to par pamatu emocionālās kompetences pilnveidei.

Pīters Klains (*P. Kline*), daloties pedagoģiskajā pieredzē, atzīst, ka skolotāji ne vienmēr apzinās, ka skolēnu domāšanas traucējumu pamatā bieži ir bloķētās negatīvās emocijas, jo pieaugušie labprātāk pieņem negatīvo emociju apspiešanu nekā to neutralizēšanu raudot, izkliežot, izsmejoties, izrunājot, trīcot, drebot vai svīstot, kā daba to cilvēkam ir paredzējusi. Negatīvo emociju izdzēšana ir fizioloģisks process, kas izpaužas jau kādā no pieminētajiem veidiem, bet, ja šo procesu pārtraucam vai pat neļaujam tam sākties, negatīvās emocijas uzkrājas un pieaug, nevis izzūd (Kline, 1988). P. Klaina norādi par negatīvo emociju izdzēšanas fizioloģisko procesu,

jāpapildina ar jau minētajām A. Brīlmeiera un emocionālās inteliģences teorētiku norādēm par kognitīvo procesu nozīmi negatīvo emociju transformēšanā (Brīlmeiers, 1998; Goleman, 2003). Tas nozīmē, ka adekvāti izpaust spēcīgas emocijas, kā pozitīvās, tā negatīvās, jāmacās, un šīs prasmes iekļaujas emocionālās kompetences pirmajā komponentā – emociju vadīšanā. Tas nozīmē arī to, ka negatīvo emociju izdzēšana var būt ne tikai fizioloģisks process, bet arī fizioloģiski kognitīvs process. Apstiprinājumu tam dod arī D. Goulmena un Deivida Maijera atziņas.

D. Goulmens uzsver Sokrata teiciena “iepazīsti sevi” nozīmi emociju vadīšanas un emocionālās kompetences attīstībā. Zinātnieks uzskata šīs prasmes par stūrakmeni, jo pašapceres procesā prāts novēro un pēta visu pieredzēto, arī emocijas. Labi izkoptas pašnovērošanas spējas dod prasmi it kā aukstasinīgi apzināties savas jūtas gan tad, ja tās ir tik tikko jaušamas, gan tad, ja tās ir kaislīgas un vētrinas. Sevis apzināšanās no neirobioloģiskā viedokļa nozīmē, ka notiek nelielas izmaiņas galvas smadzeņu darbībā, kuras norāda uz nervu loku darbību smadzeņu jaunākajā daļā, uz to, ka emociju regulācija ir sāкта. Sevis iepazīšana ir pirmais solis uz pašsavaldīšanos. Zinātnieks uzsver, ka savu emociju apzināšanās ir svarīgākā emocionālās saskarsmes iemaņa, tā ir pamatā visām pārējām prasmēm (Goulmens, 2001). Sevis iepazīšana tikai šķiet vienkārša, brīdina D. Maijers, jo cilvēks ne vienmēr zina, pat racionāli izanalizējot, kāpēc rīkojies ir tā vai citādi, tāpēc, ka pastāv iemesli, kas paliek apslēpti ne tikai novērotājam, bet arī sev pašam (Майерс, 2002).

Emociju audzināšanas iespējas un tās lietderība būtu jāapzinās katram cilvēkam. D. Goulmens norāda, ka ilglaicīga eksperimenta rezultātā pierādījās, ka četrgadīgu bērnu emocionālās impulsivitātes atšķirīgās pazīmes - *karstgalvīgie* un *pacietīgie*, pusaudžu gados atšķirās vēl vairāk. *Pacietīgie* labāk komunicējās, stresa situācijās retāk apmulsā, neatkāpās no saviem uzdevumiem, bija pašpaļāvīgāki un pašapzinīgāki, labprāt uzņēmās iniciatīvu un atbildību, bija uzticami. Ar *karstgalvīgajiem* bija tieši pretēji. Atšķirības turpināja pieaugt arī vēlāk. Tātad, tie rakstura aizmetņi, kas bija vērojami agrā bērnībā, noteica panākumu atšķirības vēlākajos gados (Goulmens, 2001). Tas nozīmē, ja pedagoģijas zinātnieki un praktiķi spētu dot padomu vecākiem un skolotājiem, kā strādāt ar *karstgalvīgajiem*, lai tie kļūtu par *pacietīgajiem*, ieguvēji būtu visi.

Savu emociju apzināšanās un vadīšana ir arī daļa no mūzikas skolotāja profesionālās refleksijas, kas sākas ar pašanalīzi (Абдулин, Николаева, Целковников, 2006). Refleksija emociju aspektā nozīmē to pašu - savu emociju

apzināšanos, saprašanu un, nepieciešamības gadījumā, to vadīšanu. Profesionālā refleksija un pašanalīze mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveidei ir absolūti nepieciešama prasme, kas būtu jāapgūst studiju laikā.

Mūzikas skolotāja emocionālai kompetencei nepieciešama divējāda emociju vadīšana: pirmkārt, emociju stabilitāte, otrkārt – ekspresivitāte. Iepriekš izanalizētajās zinātnieku atziņās nav norādes par emociju vadības ekspresivitātes aspektu. Arī emocionālās inteligences mācībā tiek uzsvērtā emociju vadīšana, bet tikai, kā spēja nodrošināt emociju stabilitāti, nevis attīstīt ekspresivitāti. Lielākā daļa ikdienas situāciju skolā pieprasa tieši šo emociju vadīšanas aspektu, tomēr mūzikas skolotāja darbā nepieciešama arī ekspresivitāte gan noskaņojot skolēnus kāda skaņdarba uztverei mūzikas klausīšanās laikā, gan iedvesmojot kādas dziesmai apguvei vai muzikāla uzdevuma izpildei, bet īpaši, gatavojoties publiskam priekšnesumam, kā arī koncerta laikā pārliecinošam mūzikas izpildījumam.

Emocionālā stabilitāte kā iedzimta nervu darbības īpašība nosaka emociju vadībai nepieciešamo pašregulācijas intensitāti un gribas piepūles līmeni. Tieši tāpat kā emociju stabilitātei arī ekspresivitātei ir iedzimtības pamats. Ekspresivitāte ir emocionalitātes ārējā izpausme, emocionālās reaģēšanas raksturs, tas izpaužas pastāvīgi un spilgti, tāpēc zinātnieki to uzskata par vienu no cilvēka emociju īpašību īpatnībām. Savukārt emocionalitāti zinātnieki skaidro kā indivīda emocionālās īpašības, kas raksturo emocionālā procesa kvantitatīvo pusi, t.i., emociju intensitāti, ilgumu un arī kvalitatīvo pusi, t.i., empātiju, izturību, labilitāti, kā arī dominējošo emociju un garastāvokļu raksturu utt. Cilvēka emocionalitāte norāda arī uz viņa vērtību orientāciju, garīguma potenciālu (Ильин, 2001). Izprotot emocionalitātes un ekspresivitātes mijsakārbas un psiholoģiskās atšķirības, var secināt, ka *ekspresīvs* un *emocionāls* nav identiski jēdzieni, lai gan ikdienā, neiedziļinoties to atšķirībās, topošo mūzikas skolotāju mūzikas izpildījuma vērtējumā ekspresivitāte nereti tiek jaukta ar emocionalitāti. Nepietiekama ekspresivitāte nenorāda uz emocionalitātes trūkumu vai muzikalitātes trūkumu, bet gan uz emocionalitātes un muzikalitātes izpausmes prasmju trūkumu vai arī nevēlēšanos tās ārēji paust kādu apstākļu ietekmē. Tāpēc mūzikas skolotāja emocionālās kompetences komponenta *emociju vadība* kontekstā šajā pētījumā tiek analizētas zinātnieku atziņas nevis par emocionalitāti vai muzikalitāti, bet gan par ekspresivitāti, iekšējo emocionālo īpašību ārējo izpausmi.

Vai emocionalitāte un ekspresivitāte ir iedzimtas? K. Izarda, P. Lafrenjē, J. Iljina atziņas par bāzes jeb fundamentālo emociju iedzimtību nosaka, ka

emocionalitātei ir iedzimtības pamats. Iedzimtību nodrošina iedzimtas neironu programmas, bet sociālā un kultūras ietekme, kā arī personīgā pieredze ne tikai palīdz cilvēkam iegūt emocionālās ekspresijas prasmi, bet nosaka mijsakarību, kas veidojas starp konkrēto emocijas ierosinātāju un emociju un dod indivīdam ģenētiski noteiktus dotumus raksturam, temperamentam (Ильин, 2001; Изард, 2000; Лафренье, 2004). Tātad, tāpat kā emociju stabilitātei arī ekspresivitātei ir iedzimti dotumi, un tās abas var attīstīt audzināšanas un pašaudzināšanas gaitā. Tātad arī muzikālajai emocionalitātei un ekspresivitātei ir iedzimtības pamats, jo emocionālā atsaucība mūzikai ir muzikalitātes centrālais aspekts (Теплов, 1998), kā arī emocionālās un intelektuālās attīstības mijsakarības rādītājs (Līduma, 2004).

Ekspresivitāte ir spēja paust savas emocijas ar mīmikas, žestu, balsis intonāciju, kustībām un ķermeņa pozu. Tā ir integrāla funkcija, jo sastāv no izteiksmes pakāpes un cilvēka kontroles pār to. Pretēji ekspresivitātei, psiholoģijā tiek izšķirta hipomīmija – minimāla emociju izpausme, kas raksturojas ar monotonu balsi, vāju sejas mīmiku, nelielu žestikulāciju, neizteiksmīgu acu skatienu, un hiperēmija – pārspīlēta emociju izteiksme, kas bieži, it sevišķi pusaudžu vecumā, izpaužas kā beziemesla smiekli, kas dažreiz slēpj samulsumu un bīklumu. Cits hiperēmijas veids ir cilvēka manierisms (Ильин, 2001), kas arī reizēm vērojams studiju procesā un pedagoģiskajā praksē. Medicīnā vēl tiek izšķirta aleksitīmija – nespēja vārdos izteikt savas emocijas un jūtas (Kulbergs, 2001), taču tā jau ir slimība, tāpēc - ārstu kompetence.

No pedagoģiskā aspekta, pētot ekspresivitāti kā emocionālās kompetences emociju vadīšanas izpausmi, pārdomu vērti ir Andija Hargrīva (*A. Hargreaves*) uzskati par skolotāja ekspresivitāti un emociju atmodināšanu skolēnos. Zinātnieks savā pētījumā, kas aptvēris 15 skolu 53 skolotājus un vairākus simtus skolēnu, konstatē, ka mācību procesā nav atbalstāma ne garlaicība un vienaldzīgums, ne arī spilgti izteikta emocionalitāte. Zinātnieks norāda uz traucētu mācību procesa gaitu kā vienā, tā otrā gadījumā, tāpēc skolotājam ir svarīgi nodrošināt emocionāli labvēlīgu, bet mierīgu, stabilu gaisotni mācību stundās (*Hargreaves, 2000*). Tādu pašu ekspresivitātes pedagoģisko izvērtējumu dod arī Kristofers Deijs (*C. Day*), norādot, ka aizrautība pedagoģiskajā procesā mūsdienās ir nepieciešama, tomēr tā var būt gan pozitīva, gan negatīva skolotāja īpašība, atkarībā no viņa iekšējā emocionāli kognitīvā līdzsvara. Aizrautīgs skolotājs asociējas ar entuziasmu, rūpēm par skolēniem, uzticēšanos un cerībām uz panākumiem mācībās, kas kopumā ir efektīvo mācīšanos

raksturojošie aspekti, tomēr atmiņā ir palikuši arī tādi skolotāji, atzīst zinātnieks, kuri ir bijuši savā radošumā un aizrautībā vairāk ieinteresēti, nekā skolēnu panākumos (Day, 2004). Līdzīgi uzskata arī I. Žogla. Analizējot zināšanu aktualizēšanas iespējas, zinātniece norāda, ka pārdzīvojums var gan rosināt, gan bloķēt zināšanu apguves procesu, tāpēc skolotājam jāizprot faktori, kas regulē spriedzi (Žogla, 2001). Citiem vārdiem sakot – jābūt kompetentam arī emociju jautājumos.

Piekrītot A. Hargrīva, K. Deija un I. Žoglas atziņām kopumā, tomēr jānorāda, ka ekspresivitātes un aizrautības nozīme mūzikas stundās atšķiras no citu priekšmetu stundām. Mūzikas skolotājam, pēc darba autorees pārlicības, reizēm apzināti jāplāno emocionāli sakāpinātas mācību stundas, ja mērķis ir mūzikas pārdzīvojuma izraisīšana, lai gan pārspīlējumi arī šajā gadījumā nav atbalstāmi. Mūzikas skolotājam būs jābūt izteikti ekspresīvam, lai iedvesmotu kādam īpašam muzikālam uzdevumam. Ekspresivitāte īpaši nepieciešama arī ārpusstundu pasākumos, koncertu vai cita veida muzikālu pasākumu organizēšanā. Laba koncerta atmosfēra pieprasa emocionālu pacēlumu un aizrautību vispirms no mūzikas skolotāja, kuram jāiedvesmo skolēni, tad no mūzikas izpildītājiem, šoreiz – skolēniem, tikai tad var cerēt uz klausītāju līdzpārdzīvojumu. Tāpēc emocionāli kompetentam mūzikas skolotājam ekspresivitāte ir nepieciešama īpašība, tā vajadzīga gan mācību, gan arī muzikāli mākslinieciskajā darbībā un ir viena no emociju vadīšanas izpausmēm.

Pedagoģiskie vērojumi liecina, ka studiju laikā RPIVA īpaši intensīvi ekspresivitātes pilnveide notiek praktiskās muzicēšanas studijuursos – diriģēšanā, solo dziedāšanā, klavierspēlē, korī, tomēr nereti panākumus sasniegt ir grūti. Zinot ekspresivitātes psiholoģisko mehānismu un EI zinātnieku atziņas, iespējams, panākumu trūkuma cēloņi jāmeklē nevis muzikalitātes nepietiekamībā, bet gan nepietiekami pilnveidotā emocionālā inteliģencē un kompetencē. Ja problēmā iedziļinās no šā aspekta, var labāk izprast tos studentus, kuriem šo prasmju attīstība kavējas, un var meklēt studenta individualitātei atbilstošākus uzdevumus.

Tātad emociju stabilitāte un ekspresivitāte ir mūzikas skolotāja emocionālās kompetences komponenta *emociju vadība* divi virzieni. Abiem virzieniem ir ģenētiski nosacītie dotumi, kurus var attīstīt un pilnveidot audzināšanas un pašaudzināšanas gaitā.

Izanalizējot zinātnieku atziņas par emociju vadīšanu, var secināt, ka:

- mūzikas skolotāja profesionālajā darbībā svarīgas ir emociju vadīšanas spējas un prasmes ar nolūku vai nu bremzēt to impulsivitāti, vai arī pretēji, spēt ekspresīvi tās izpaust nepieciešamajās situācijās;
- mūzikas skolotājam emociju vadīšana ar pašregulācijas un gribas palīdzību nepieciešama divos virzienos – to stabilitātē un ekspresivitātē;
- ekspresivitāte un emociju stabilitāte šajā pētījumā tiek izprasta, kā emocionālās reaģēšanas raksturs, kurš izpaužas pastāvīgi un spilgti, jo ir cilvēka emociju īpašību īpatnības;
- emociju vadīšanas divu aspektu, stabilitātes un ekspresivitātes, ģenētiski nosacītie dotumi var tikt attīstīti un pilnveidoti audzināšanas un pašaudzināšanas procesā;
- *emociju vadīšana* tiek noteikta kā viens no mūzikas skolotāja emocionālās kompetences kritērijiem, kas nozīmē - izkopt emociju vadīšanas prasmi ar pašregulācijas un gribas palīdzību divos virzienos: stabilitātē un ekspresivitātē.

Tomēr laba emociju vadība vēl nenodrošina sekmes pedagoģiskajā darbā. Lai skolotājs iegūtu skolēnu uzticību, kas nodrošinātu labu saskarsmi un sadarbību, skolēnu un skolotāju starpā jāveidojas attiecību sistēmai subjekts → subjekts (Špona, 2006). Šāda attiecību sistēma prasa no skolotāja empātijas spējas.

### 1.3.3. Empātija

Empātija kā emocionālās inteliģences vai kompetences komponents tiek iekļauta visās iepriekš analizētajās emocionālās inteliģences koncepcijās un līdz ar to ir emocionālo kompetenci raksturojošs faktors. Šajā apakšnodaļā tiks izpētītas emociju psiholoģijas un pedagoģijas zinātnieku atziņas par empātiju.

Divdesmitais gadsimts pierādījis, ka empātijas problēmas kļuvušas par vienu no centrālajiem jautājumiem pedagoģijā. Empātija ir pretstats egoismam, atsvešinātībai un cietsirdībai, iespējams, tās nepietiekamība ir viena no mūsu laika cilvēku tikumības lielākajām slimībām (Абдулин, Николаева, 2005). Empātija ir viens no centrālajiem jautājumiem arī visas sabiedrības norisēs, ne tikai pedagoģijā.



Cilvēki ambīcijas varētu aizstāt ar iejušanos, klaju racionālismu, loģiku - ar jūtu un intuīcijas ievērošanu, *uzvaras par katru cenu* vietā – kopīga risinājuma meklēšanu, informācijas uzkrāšanas un tās kontrolēšanas vietā - atvērtību (Левин, 2008). Daudzi zinātnieki uzskata, ka mūsdienu cilvēkam būtiski nepieciešamas divas svarīgas morālās īpašības - *savaldīgums* un *empātija* (Goulmans, 2001). Empātiju kā būtisku sekmīga saskarsmes procesa nodrošinājumu uzsver arī emociju psihologi, pedagoģijas zinātnieki un pedagogi. Viens no neveiksmīga mūzikas apguves procesa iemesliem nereti ir skolotāja empātijas trūkums (Rittersberger, 2005).

Jēdzienu *empātija* psiholoģijā sāka izmantot 20.gadsimta sākumā. Toreiz tā tika izprasta kā *iejūtība*, *iejušanās*, bet vēlāk šis vārds ieguva vairākas nozīmes. Tā daudzu psihologu darbos empātija tiek izprasta kā kognitīvs process, kurā notiek cita cilvēka emociju racionāla uztveršana un viņa iekšējās pasaules izprašana kognitīvā ceļā, arī kā īpaša mākslas darba emocionālā satura vai dabas uztvere un racionāla izpratne. Tam nepiekrīt J. Ijins, jo uzskata, ka empātija nozīmē cilvēka spēju iejusties cita cilvēka pārdzīvojumos, uz brīdi kļūstot it kā par to citu (Ijins, 2001). Zinātnieka empātijas raksturojumā tiek uzsvērts emocionālais aspekts.

Savukārt K. Rodžers empātijas skaidrojumā ietver gan emocionālo, gan kognitīvo pusi, norādot, ka šī jēdziena skaidrojumi mēdz būt dažādi ne tikai dažādiem zinātniekiem, bet arī vienam un tam pašam zinātniekam, piemēram, viņam pašam. Viena definīcija, kuru izveidojis K. Rodžers, ir: „Empātija nozīmē uztvert cita cilvēka iekšējo pasauli, tās emocionālo un jēdzienisko nozīmi, it kā kļūstot par citu cilvēku, bet saglabājot *it kā*.” (Rodžers, 1984, 235) Dzīvojot kādu brīdi it kā otra cilvēka dzīvi, tas jādara bez nosodījuma un pamācībām, savas vērtības un pārliecību uz šo laiku noliekot malā. Empātija pamatojas uz spējām ievērot atšķirības temperamentā, ķermeņa valodā, motivācijā u.c. (Lazear, 1991).

Empātijai ir izšķiramas divas formas – egoistiskā un altruistiskā. Rasma Garleja egoistisko formu raksturo kā līdzpārdzīvojumu, kuram neseko kāda darbība otra cilvēka labā, bet altruistiskāo - kā līdzjūtību, kuras pamatā ir arī rūpes par otru cilvēku. (Garleja, 2006). Nedaudz atšķirīgs ir Deivida Maijera skaidrojums: egoistiskā forma nozīmē, ka līdzpārdzīvojumam var arī sekot kāda darbība, iespējams, arī palīdzība, bet tās motīvs ir egoistisks, tās ir rūpes par sava stresa samazināšanu. Altruistiskā forma nozīmē rūpes par cita cilvēka stresa samazināšanas iespējām un konkrētu darbību šajā aspektā. Atšķirīgas ir indivīda emocijas empātiju izraisošajā situācijā. Pirmajā gadījumā tas ir uztraukums, nemiers, bažas, bet otrajā – simpātija

pret otru cilvēku un līdzpārdzīvojums (Майерс, 2002). Uz citu empātijas struktūru norāda arī emocionālās inteligēnces koncepciju zinātnieki, izšķirot empātijā līdzpārdzīvojumu un rūpes par citiem (Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000), vai arī līdzpārdzīvojumu un sociālo atbildīgumu, kas nozīmē citu nozīmības atzīšanu un rūpes par citiem (Bar-On, 2000). Lai gan *citu nozīmības atzīšanas* aspektu daži zinātnieki neuzsver, šai īpašībai emocionālajā kompetencē ir būtiska nozīme, jo R. Bar-Ons uzsver, ka nekas neaizvairo cilvēku tik dziļi, kā izjusta nievājoša attieksme.

Tātad empātija kā cita cilvēka emociju sapratne, citu nozīmības atzīšana un spēja rūpēties par citiem, ir emocionālās kompetences komponents, kurā apvienojas kā kognitīvās, tā arī cilvēka emocionālās spējas un prasmes. Šajā pētījumā uzmanība vairāk tiks vērsta uz emocionālo aspektu.

Vai empātija ir iedzimta vai tiek iegūta?

J. Iljins norāda, ka deviņas minūtes pēc piedzimšanas bērns jau atpazīst stimulus, kas shematiski atgādina seju, un dažu mēnešu vecumā jau atbild uz māte, vai citu tuvinieku smaidu. Emociju ārējā izpausme, no evolūcijas viedokļa, būtu bezmērķīga, ja otrs cilvēks to nevarētu izprast un adekvāti rīkoties, tātad jābūt kādam mehānismam, kas dod iespēju cita emocijas izprast. Zinātnieku eksperimenti apstiprinājuši sejas ekspresijas automātisko iespaidu uz citiem cilvēkiem bez apziņas procesu līdzdalības (Ильин, 2001), tomēr vienprātības zinātnieku vidū nav. Šajā pētījumā pievienosimies to zinātnieku atziņām, kuri norāda, ka empātijas iedzimtību nodrošina iedzimtas neironu programmas. Dzīves laikā empātija attīstās, veidojoties savas patības izjūtai un apziņai par sevi kā būtnei ar jūtām un emocijām apmēram no divu gadu vecuma. Sociālā, kultūras ietekme, kā arī personīgā pieredze sekmē emociju īpašību attīstību un nosaka mijsakarības, kas veidojas starp konkrēto kairinājumu un emociju un dod indivīdam ģenētiski noteiktus dotumus raksturam, temperamentam, tātad, arī empātijai (Изард, 2000; Ильин, 2001; Лафренье, 2004; Фишера, 2005; Дžонстоне, 2006).

Empātijas attīstība nenotiek spontāni iedzimtās sintonijas (neapzināta emocionālā reakcija uz cita cilvēka emociju) attīstības procesā, tai nepieciešama mērķtiecīga audzināšana (Бреслав, 2007). Parauga nozīmi empātijas attīstībā uzsver daudzi zinātnieki. K. Sārni īpaši akcentē ģimenes attiecību parauga, labvēlīga audzināšanas stila, izskaidrojošu pārrunu nozīmi (Saarni, 2000a). To pašu uzsver arī Džonija Džонstone – empātija attīstās, bērnībā redzot, kā pieaugušie izrāda līdzjūtību cits citam, tad bērni pārņem šo paraugu, turpretī, ja pieaugušie neatzīst un noliedz citu

paustās emocijas, neizrāda savas emocijas, bērns pakāpeniski zaudē spēju saskatīt šīs jūtas kā sevī, tā citos cilvēkos (Džonstone, 2006). Līdzīgi uzskati ir arī R. Fišeram. Viņš norāda, ka bērns jau zīdaiņa vecumā reaģē uz apkārtējo cilvēku sejas izteiksmi un izturēšanos, tātad, ir empātisks, bet 14 mēnešu vecumā jau spēj uztvert ne tikai savu tuvāko, bet arī svešu cilvēku emocionālos pārdzīvojumus. Empātija attīstās pakāpeniski, pirmo sociālo pieredzi gūstot attiecībās ar māti. Svarīgi, lai bērns pats saprot savas emocijas, pretējā gadījumā, jo mazāk bērns saprot savas izjūtas, jo grūtāk viņam izprast arī savu uzvedību, jo mazāk bērns izprot citu cilvēku emocijas, jo lielāka varbūtība, ka viņa sociālās attiecības būs neveiksmīgas (Fišers, 2005).

Tas nozīmē, ka agrīnā bērnībā apgūtā emocionālā uzvedība un emocionālā pieredze, kas ietver arī prasmi nosaukt konkrēto emociju vārdā, ir noteicošie faktori empātijas attīstībā un tās izpausmes paradumā. Tātad empātijas attīstībā, tāpat kā emocionālās inteliģences un kompetences pilnveidē kopumā, būtisks ir sociālās un personīgās pieredzes aspekts. Vai tas nozīmē, ka jauns skolotājs, kuram ir mazāka sociālā un emocionālā pieredze, nebūs tik empātisks kā pieredzes bagāts kolēģis? No teorijas aspekta, šāds apgalvojums ir pareizs, bet pedagoģiskā darba pieredze šādu pieņēmumu neapstiprina. Pretrunai izskaidrojumu var rast zinātnieku norādēs par empātijas attīstībai traucējošiem aspektiem – rakstura iezīmes, attieksme, mērķi, personīgās vajadzības un vērtības, u.c.

Empātija kā līdzpārdzīvojuma un iejūtības spēja un arī kā emocionālās kompetences otrais komponents cieši saistīta ar emociju uztveres, apzināšanās un saprašanas spējām un prasmēm: jo labāk mēs izjūtam savas emocijas, jo labāk nojaušam citu izjūtas, atpazīstot tās verbāli vārdos, balss tembrā vai tonī, neverbāli - mīmikā, žestos, klusēšanā vai acu skatienā. Savu emociju apzināšanās vispirms balstās uz personīgo pārdzīvojumu, bet cita cilvēka emociju atpazīšana notiek, pamatojoties tikai uz ārējām emociju izpausmēm un ārēji novērojamām veģetatīvajām izmaiņām, piemēram, nosarkšana vai nobālēšana. Tāpēc nepieciešams izprast un novērtēt emociju iemeslus, situāciju, kurā emocijas izpaužas, un saprast, kā tās saistītas ar cilvēka darbības mērķi. Tas viss, kopā ar individuālo pārdzīvojumu, veido, pēc J. Iljina formulējuma, emocionāli kognitīvos kompleksus (Iljins, 2001) vai pēc K. Izarda uzskatiem, afektīvi kognitīvās struktūras (Изард, 2000).

No tā, cik adekvāti spējām uztvert un saprast citu cilvēku, no empātijas attīstības līmeņa, atkarīga saskarsmes efektivitāte, jo saskarsme balstās uz empātiju, identifikāciju un refleksiju:

- empātija – līdzjūtība, atsaucība;
- identifikācija – spēja iejusties cita cilvēka situācijā;
- refleksija – sarežģīts process, kas saistās ar uztveres un izpratnes procesiem.

Atšķirībā no empātijas refleksija neiedzimst, bet veidojas saskarsmes procesā. Empātijas izpausmes ikdienas situācijās Eriks Berns raksturo kā visu cilvēku alkas pēc atzinības, pieskārieniem un glāstiem, kas var izpausties kā reālā fiziskā pieskārienā, tā arī tikai acu skatā vai atzinīgā vārdā. Zinātnieks norāda uz empātijas nepieciešamību, lai gan nenosauc šo vēlmi tādā vārdā, un uzsver, ka otra cilvēka beznosodījuma uzklauššana var būt viens no jaukākiem “glāstiem” kā bērnam, tā pieaugušajam. Tas nozīmē, uzklaušot visu uzmanību koncentrēt uz runātāju, un šo māku var apgūt katrs (Berns, 2002).

Beznosodījuma uzklauššanu var saukt arī par aktīvo klaušanos vai par atspoguļojošo klaušanos. Tas nozīmē, ka klaušītājs bez nosodījuma vai mierinājuma sarunā apliecina stāstītāja patiesās domas un izjūtas, kas bieži tiek paslēptas aiz vārdiem, bet neiesaistās sarunā ar komentāriem vai pamācībām, tikai verbāli apliecina, ka stāstījums ir saprasts. It kā vienkāršs padoms – uzklaušīt bez nosodījuma, bet kāpēc tik reti tas izdodas? Alkas pēc atzinības, pieskārieniem, glāstiem un otra cilvēka uzklauššana bez nosodījuma, aktīvās klauššanās māka, faktiski norāda uz empātijas izpausmes otru aspektu - *rūpes par citiem, citu nozīmības atzīšana*. Šo aspektu zinātnieki analizē mazāk, lai gan pieredzes bagāti skolotāji atzīst tā nozīmību pedagoģiskajā procesā, uzsverot, ka skolotājam jāzina raksturīgās pazīmes *citu nozīmības atzīšanai*, to pozitīvo un negatīvo nozīmi pedagoģiskajā darbā – visdziļāk katru cilvēku aizskar viņa personas noniecināšana, kaut arī tam būtu kāds objektīvs pamats. Emocijām ir būtiska nozīme panākumu sasniegšanā: izjūtas, mācības un mūsu panākumi dzīvē ir savstarpēji cieši saistīti. Cilvēks mācās dažādos līmeņos, arī emocionālajā, tāpēc skolēna nozīmības neatzīšanai vai viņa spēju, viņa personas noniecināšanai var būt negatīvas tālejošas sekas (Kline, 1988).

Empātijas spējām traucējošos faktorus norāda Vladimirs Levi. 1984.gadā publicētajā darbā “Atrast sevī citu” autors, analizējot pozitīvai saskarsmei nepieciešamo *uzmanību pret citiem*, faktiski analizē empātijas spēju un norāda, ka tās trūkumam var būt daudz cēloņu – brieduma trūkums, slimības, vecums, neieinteresētība, neaudzinātība, pārāk liela aizņemtība ar sevi, egocentrisms (Levi,

1984). Pievērsties skolēnu empātijas spēju mērķtiecīgai attīstībai var traucēt arī pārprasts audzināšanas mērķis mūzikas izglītībā, kad skolotājs, pirmkārt, domā par izglītības programmas izpildi vai par muzikālo dotību attīstību, nevis par skolēna spēju vispusīgu attīstību, prieku un gandarījuma izjūtu, ko varētu sniegt mūzikas stundas.

Teorētiskās literatūras izpētes rezultātā, empātijas izpratne šajā pētījumā pamatojas uz K. Izarda (Изард, 2000), P. Цјина (Ильин, 2001), E. Berna (Berns, 2002), P. Lafrenjē (Лафренье, 2004), R. Fišera (Фишера, 2005) atziņām: empātija ir iedzimts bioloģisks dotums, tās pamatā ir smadzenīšu mandeles saistība ar redzes paugura asociatīvajiem apvidiem, kas veido daļu no galvenā nervu loka. Tomēr empātijas attīstība nav spontāns iedzimtās neapzinātās emocionālās reakcijas uz cita cilvēka emocijām attīstības process, tai nepieciešama mērķtiecīga audzināšana un pašaudzināšana. Dzīves laikā empātija attīstās vides, personīgo īpašību, pieredzes un socializācijas ietekmē, un katram cilvēkam tā ir izteikta savā individuālajā līmenī.

Empātiju pētījuši arī mūzikas psiholoģijas un pedagogijas zinātnieki, bet divos atšķirīgos aspektos:

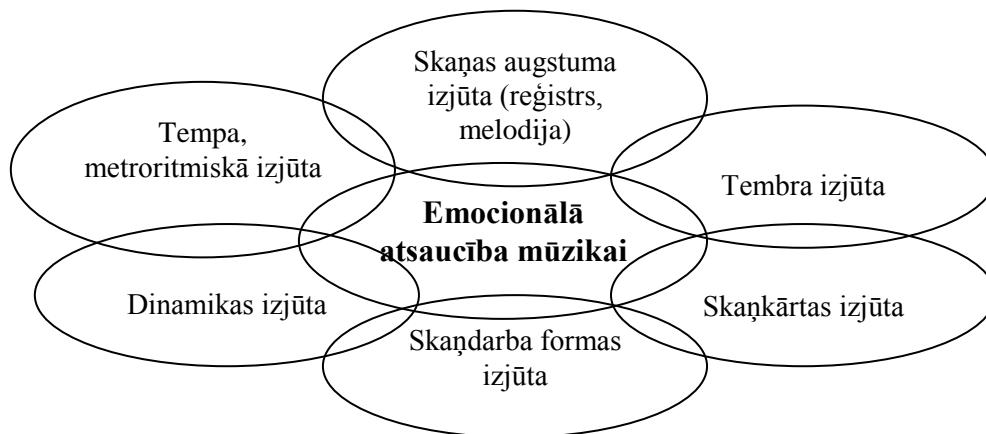
- empātija, kā mūziķim nepieciešama personības īpašība profesionāli kvalitatīvai darbībai;
- empātija, kā personības īpašība, kas nepieciešama sekmīgai dzīvesdarbībai, kuras attīstību var veicināt mūzikas apguves process.

Eduarda Abdulina un Jeļenas Nikolajevas atziņas nav pretrunā ar iepriekš minēto zinātnieku uzskatiem. E. Abdulins un J. Nikolajeva empātiju raksturo kā dvēseliskumu, sirsnību, līdzpārdzīvojuma spēju, līdzjūtību, prasmi nodibināt garīgu kontaktu ar citiem cilvēkiem. Zinātnieks uzskata, ka empātiju var intensīvi attīstīt mūzikas apguves procesā, jo empātija attīstās dialogā. Tā kā dialogiskums raksturīgs mūzikas mākslai: skaņdarbs – izpildītājs, izpildītājs – klausītājs, mūzikas apguves procesā notiek empātijas spēju attīstība. Dialogs notiek indivīdam arī pašam ar sevi. Šādā iekšējā dialogā notiek skaņdarba tēlu un idejas pieņemšana vai noraidījums, līdz ar to – līdzpārdzīvojums, mūzikas tēlu pārdzīvojums (Абдулин, Николаева, 2005).

Līdzīgi empātijas nozīmi cilvēka iekšējās morāles veidošanās procesā skaidro arī Valentīns Petrušins, norādot, ka vislabāk empātija attīstās mākslinieciski radošajā darbībā. Mūziķim empātija ir viena no nepieciešamākajām personības īpašībām arī profesionālā aspektā, jo tieši empātija (līdzpārdzīvojums, atsaucība) un

identifikācija (spēja iejusties cita cilvēka situācijā, kad kāds mēģina domāt un uzvesties kā tas, ar kuru vēlas identificēties) dod iespēju mūzikas atskaņojumu papildīt ar patiesām emocijām (Петрушин, 2006). Tas nozīmē, ka mūzikas skolotājam empātija nepieciešama trīskārt: kā cilvēkam un mūziķim, ko uzsver V. Petrušins, un kā skolotājam, ko precīzi raksturo A. Špona (Špona, 2006). Vai mūzikas apguves procesā empātija attīstās spontāni?

Promocijas darba izstrādes laikā veiktajos praktiskās muzicēšanas nodarbību vērojumos nācās konstatēt, ka docētāja un studenta kopdarbs ne vienmēr nonāk līdz dialogam. Vispirms notiek skaņdarba mūzikas materiāla apguve, skaņdarba izpildījumam nepieciešamo tehnisko problēmu risināšana, arī komponista norādīto mūzikas agoģisko zīmju izpilde. Skaņdarba māksliniecisko tēlu atklāsme pārsvarā notiek, pieņemot docētāja piedāvāto interpretāciju. Tas ir saprotami, jo, lai veidotos dialogs, studentam jāsasniedz gan pietiekams līmenis mūzikas materiāla apgūvē, gan jāiedziļinās skaņdarba saturā, tēlos, gan komponista iecerēs. Tomēr, ja students arī programmas apguves tālākā gaitā nav iedziļinājies mūzikā tā, lai pašam veidotos dialogs ar mūziku, tad arī ar docētāju tas nevar izveidoties. Kā tad lai notiek empātijas veidošanās dialoga procesā, ja dialoga nav? Pamatojoties uz mūzikas zinātnieku atziņām, arī šādā gadījumā empātijas spējas pilnveidojas, tomēr ne tik intensīvi, kā tas būtu E. Abduļina un J. Nikolajevas raksturotajā ideālajā mūzikas apguves procesā. Pārliecību, ka katrā mūzikas apguves procesā empātijas spējas, kaut arī nedaudz, tomēr attīstās, pamato zinātnieku atziņas par empātijas spēju attīstību muzikalitātes nozīmīgākā struktūrkomponenta *emocionālā atsaucība mūzikai* attīstības rezultātā. Tā kā emocionālā atsaucība mūzikai izpaužas kā skaņu augstuma, melodijas reģistra, tembra, skaņkārtas, dinamikas, tempometra, formveides un faktūras izjūta, tad emocionālā atsaucība izpaužas jau jūtīgā un adekvātā reaģēšanā uz pieminētajiem mūzikas izteiksmes līdzekļiem (skat. 1.3.3.1. att.).



**1.3.3.1. attēls. Emocionālās atsaucības mūzikai struktūrkomponentes (adaptēts pēc: Анисимов, 2004)**

V. Aņisimova uzskatos konstatējamas nelielas pretrunas, jo zinātnieks norāda, ka emocionālā atsaucība mūzikai izprotama kā cilvēka jēgpilna refleksija, mūzikas satura pārdzīvojums, bet pirms tam viņš ir atzinis, ka mūzikas izteiksmes līdzekļu, muzikālās valodas īpatnību uztvere un izjūta var būt arī tikai intuitīva. Šī pretruna zinātnieka darbā, iespējams, izskaidrojama ar to, ka neprecīzi atklāts dažādu līmeņu mūzikas uztveres process, kuros dažādās proporcijās atrodas emocionālās atsaucības mūzikai intuitīvā uztvere un apjēgtā refleksija.

Tātad var precizēt:

- mūzikas apguves procesā empātijas spēju attīstība notiek kā intuitīvajā, tā arī intuitīvi refleksīvajā mūzikas uztveres procesā;
- emocionāli kompetentam mūzikas skolotājam, izprotot šo spēju attīstības mehānismu un apzināti, mērķtiecīgi izvirzot stundas uzdevumus, iespējams skolēna empātijas attīstību veicināt sekmīgāk;
- pārdzīvojot māksliniecisko tēlu attiecības mūzikā, tās neapzināti tiek attiecinātas arī uz ikdienas situācijām, tātad līdzjūtība mākslas tēliem veicina līdzjūtību dzīvē;
- skaņdarbos iekodēto dažādo emociju uztvere, atpazīšana, izpratne, emociju nosaukšana konkrētos vārdos, emocionālo situāciju pārrunāšana, tie ir pedagoģiskā darba paņēmieni, kuri sekmē empātijas pilnveidi un līdz ar to arī emocionālo kompetenci kopumā.

Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences trešais komponents ir pārdzīvojuma spējas.

### **1.3.4. Pārdzīvojums kā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences komponents**

Mūzikas skolotāja muzikāli mākslinieciskajā darbībā skaņdarba satura pārdzīvojuma atklāsmei ir būtiska nozīme. Arī mūzikas skolotāja pedagoģiskajā darbībā prasme atklāt savu mūzikas pārdzīvojumu skolēniem, kā arī izraisīt skolēnos pozitīvu mūzikas vai ar muzicēšanu saistītu pārdzīvojumu ir skolotāja profesionalitātes rādītājs. Analizējot mūzikas skolotāja emocionālās kompetences kontekstā emocionālās inteliģences teorijas, var konstatēt, ka pārdzīvojuma nozīmi cilvēka dzīvesdarbībā, it sevišķi līdzpārdzīvojumu empātijā, uzsver daudzi emocionālās inteliģences pētnieki (Boyatzis, Goleman, Rhees, 2000; Bar-On, 2000), tomēr emocionālās inteliģences struktūrā kā patstāvīgs komponents tas netiek iekļauts. Savukārt mūzikas skolotāja darbā skolēnu pozitīvam pārdzīvojumam ir noteicošā nozīme mākslas jomas priekšmetu uzdevumu īstenošanā. Tas nozīmē, ka mūzikas skolotāja izglītošanās procesā arī šim aspektam jāpievērš vērība, tāpēc tālāk tiks pētīti pārdzīvojuma teorētisko aspekti.

Pārdzīvojuma kategorijas izpētei pievērsušies Sergejs Rubinšteins (Рубинштейн, 2007), Aleksejs Ļeontjevs (Леонтьев, 1971), Ļevs Vigotskis (Выготский, 1996), Abrahams Maslovs (Маслоу, 1997, 2008), Boriss Teplovs (Теплов, 1998), Imants Plotnieks (1970), Māra Vidnere (Vidnere, 1999), pārdzīvojuma izpētei mūzikas pedagoģijā - Valentīns Petrušins (Петрушин, 1994), Leonīds Bočkarjovs (Бочкарёв, 2006), Vladimirs Ražņikovs (Ражников, 1980, 2006, 2007) u.c. zinātnieki.

20. gadsimta 20. - to gadu beigās Edvards Šprangers norādīja uz pārdzīvojuma ietekmi, uzskatot, ka pārdzīvojums cilvēka attīstībā ir tas, kas dod subjektīvajai indivīda gara dzīvei spēkus, kuri satricina dvēseli vai dod drošību, tādā veidā ietekmējot visu indivīda dzīves procesu un veidojot personības struktūru

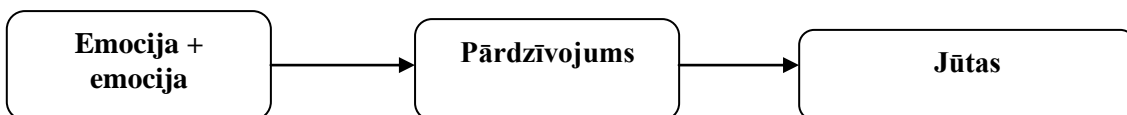


(Šprangers, 1929). Mūsdienu psihologi pārdzīvojumu raksturo ne tik poētiski kā E. Šprangers, bet dod tam zinātniski pamatotu raksturojumu.

J. Iljins, norādot, uz cilvēka emociju objektīvo aspektu, ko atklāj ķermeņa veģetatīvās izmaiņas, uzsver, ka pārdzīvojums ir cilvēka emociju subjektīvais aspekts. Tieši pārdzīvojums ir atšķirīgais starp ārējo stimulu fizioloģisko atspoguļošanas veidu, kas piemīt pat augiem, un psihisko atspoguļošanas veidu, kas piemīt tikai dzīvniekiem ar augsti attīstītām smadzenēm un cilvēkiem. Pārdzīvojums signalizē par notikuma personīgo jēgu (Ильин, 2001). Reizēm pārdzīvojuma iemeslus grūti izprast un formulēt vārdos. Tas izskaidrojams ar emociju dažādo intensitāti. Lai gan pasaules atspoguļojums vienmēr notiek ar emociju palīdzību, un priekšmetu, parādību vērtējumā bieži emocionālais faktors ir dominējošais, tas ne vienmēr tiek apzināts. Kā tika noskaidrots jau iepriekš, analizējot zinātnieku atziņas par emociju īpašībām un funkcijām, impulsi no ārējās vides tiek saņemti un pārstrādāti nepārtraukti, tāpēc dažādu emociju process ir nepārtraukts un nebeidzams, bet atšķirība ir to intensitātē un, pats galvenais, to apzināšanās līmenī. Vājš vai īslaicīgs impulss var tikt neapzināts, bet šādu impulsu summa, kas uzkrājas limbiskajās smadzenēs, var izraisīt it kā beziemesla pārdzīvojumu. Pārdzīvojumu var konstatēt pēc fizioloģiskajām izmaiņām organismā, izmaiņām cilvēka darbībā un uzvedībā, paša indivīda emociju apraksta vai stāstījuma (Изард, 2000; Ильин, 2001).

Vai ir atšķirības starp emociju un pārdzīvojumu? Zinātniskajā literatūrā sastopami vairāki apzīmējumi pārdzīvojuma procesam: emociju pārdzīvojums, emocionāls pārdzīvojums, pārdzīvojums, jūtas kā pārdzīvojums. Dotajās pārdzīvojuma definīcijās var konstatēt atšķirību starp pārdzīvojumu un emocijām: Boriss Dodonovs definē – pārdzīvojums ir emociju procesa rezultāts (Додонов, 1987); V. Petrušins – pārdzīvojums gandrīz vienmēr ir dažādu emociju konglomerāts (Петрушин, 1994); K. Izards - pārdzīvojums nosaka apkārtējās pasaules uztveri un tās interpretāciju (Изард, 2000).

Tas nozīmē, ka pārdzīvojums ir vairāku, iespējams, pat atšķirīgu emociju rezultāts, savukārt pārdzīvojuma vispārinājuma procesā veidojas jūtas. Šo secību shematiski var attēlot šādi (skat 1.3.4.1. attēlā):



**1.3.4.1. attēls. Pārdzīvojuma un jūtu veidošanās (adaptēts pēc - Изард, 2000, Петрушин, 1994, Додонов, 1987)**

Pārdzīvojuma teorētiskās atziņas ir cieši saistītas ar darbības teoriju. S. Rubiņšteins jau 20. gadsimta 40. – tajos gados, atzīstot cilvēka apziņu par zināšanu un pārdzīvojuma vienību, pārdzīvojumu saista ar cilvēka darbību. Pētot pārdzīvojumu kā darbības, uzvedības nosacījumu un rezultātu, zinātnieks uzsver pārdzīvojuma saikni ar visiem cilvēka psihiķes procesiem: pārdzīvojums ir katras darbības avots, vienlaicīgi ir arī darbības motīvs, jo katra darbība sākas no motīva (Рубинштейн, 2007). Turpinot šo domu, var secināt, ka darbības rezultāts, izraisot jaunu pārdzīvojumu, būs nākamās darbības avots (skat. 1.3.4.2. att.).

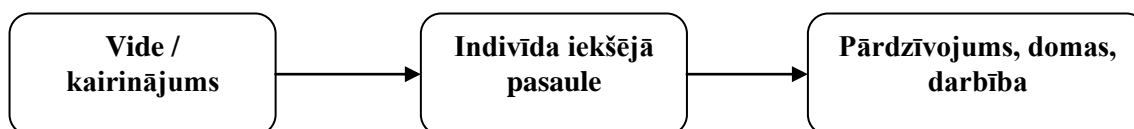


**1.3.4.2. attēls. Jauna pārdzīvojuma veidošanās (adaptēts pēc: Рубинштейн, 2007)**

Tieši tāpat pārdzīvojumu ar darbību saista A. Ļeontjevs. Savā darbības teorijā zinātnieks norāda, ka darbība ir cilvēka aktivitātes vispārīga forma, tāpēc izprast pārdzīvojumus var, tikai vispusīgi analizējot cilvēka darbību. Pārdzīvojums ir iekšēja darbība, kas notiek ar ārēji nepārstāvētiem objektiem (tēli, vārdi, simboli), bet, tāpat kā ārējo darbību, tā virzienu nosaka motīvi, vajadzības, kas saistīti gan ar darbības priekšmetu, gan ar personības virzību. Tas ietekmē pārdzīvojuma raksturu, bet pārdzīvojums savukārt norāda uz notikuma, subjekta, priekšmeta jēgu konkrētā indivīda apziņā (Леонтьев, 1971).

Pārdzīvojumu kā cilvēka iekšējo darbību savos pētījumos uzsver arī L. Bočkarjovs, norādot, ka cilvēka attīstība darbībā ir process, kas aktivizē spējas un

intereses, zināšanu ieguvī, prasmju un iemaņu pilnveidi, virzot indivīdu uz nākamo attīstības līmeni. Mērķu sasniegšana vienmēr saistīta ar darbības plāna izstrādi, priekšstatiem par darbības norisi, darbības modelēšanu, optimālas taktikas un tehnikas izvēli, darbības posmu novērtējumu. Visās minētajās darbības norisēs domāšanas procesu ietekmē emocionālie faktori, tāpēc darbība ir izjūtama kā tīkama vai netīkama, emocionāli piesātināta vai emocionāli neitrāla. Dažādās emocijas ik mirkli aktivizē darbības veicēju (Бочкарёв, 2006), bet emocijas ir ne tikai darbības rezultāts, kas paziņo par darbības panākumiem vai panākumu trūkumu, bet ir arī darbības izraisīšanas mehānisms (Леонтьев, 1971). Arī Ļ. Vigotska uzskati, ka pārdzīvojumā nedalāmā vienotībā pārstāvēta vide jeb kairinājums, tātad objektīvais, kas izraisa pārdzīvojumu, un subjektīvais, kas nāk no paša indivīda, no indivīda psihes attīstības līmeņa (Выготский, 1996), arī mūsdienu psiholoģijā nav zaudējuši aktualitāti. (skat. 1.3.4.3.att.).



#### 1.3.4.3. attēls. Pārdzīvojuma aktivatori (adaptēts pēc: Выготский, 1996)

Tātad vide, iedarbojoties uz indivīda iekšējo pasauli, izraisa pārdzīvojumu, tālāk - pārdzīvojums ir impulss domai, kura ietekmē cilvēka darbību.

Pārdzīvojuma kategorija daudzos darbības teorijai veltītajos pētījumos ieņem dominējošo vietu. Kategorija *emocija* neatklāj visu sarežģīto, darbību regulējošo mehānismu, jo atklāj tikai darbības jēgu, bet darbībā cilvēks saskaras ne tikai ar uzdevumu atklāt un noteikt jēgu, bet arī to radīt. Jēgas radīšanas procesā piedalās „...viss psihisko spēju un procesu ansamblis, kuru vidū līderis, koordinators un režisors ir *pārdzīvojums*.” (Бочкарёв, 2006, 51)

Pārdzīvojuma individuālo raksturu, kurā notiek subjekta un ārējās pasaules mijiedarbība, uzsver arī Māra Vidnere (Vidnere, 1999). Zinātnieces *pārdzīvojuma* definīcija atbilst S. Rubinšteina, Ļ. Vigotska atziņām, kuri to saista ne tikai ar emocijām, bet šajā jēdzienā ietver arī indivīda iekšējo pasauli un attieksmi pret ār pasauli. M. Vidnere uzsver pārdzīvojuma nozīmi un pārdzīvojumu pieredzes izpratnes nozīmi personības veidošanās procesā, kas katram indivīdam ir savdabīgs un neatkārtojams (Vidnere, 1999). Personības veidošanās process, skolu absolvējot,

turpinās augstskolas studiju procesā, tātad pārdzīvojums, kas ir ne tikai subjekta reakcija, bet arī viņa aktivizācijas veids darbības norisei, ir nepieciešams arī studiju procesā. Pārdzīvojuma nozīmīgumu mūsdienu pedagoģiskajā procesā apliecina daudzi pedagoģijas zinātnieki, uzsverot mācību/studiju procesa divu darbības līmeņu – gan kognitīvā, gan emocionālā, nozīmību: mācību saturam jāpalīdz izraisīt pozitīvu pārdzīvojumu, jo cilvēka vērtību sistēma veidojas pārdzīvojuma rezultātā (Keppol, 2002); ne tikai emocionālais, bet arī kognitīvais darbības līmenis ir cieši saistīts ar pārdzīvojumu, tāpēc, ka izziņas procesā neatdalāma ir jūtu un loģikas vienotība (Čehlova, 2002).

Šo aspektu uzsver arī K. Izards, atgādinot zinātnes atziņas par intensīvu emociju, pārdzīvojuma spēju dot cilvēkam enerģiju, ierosināt domāšanas procesu un darbību, kā arī to traucēt. Lai gan negatīvās emocijas cilvēku mobilizē vairāk nekā pozitīvās, skolotājam jāņem vērā, ka konkrēta emocija ierosina tai atbilstošu konkrētu aktivitāti. Piemēram, bailes, būdamas mobilizējošas emocijas, mācību procesu ietekmē negatīvi, jo tās sašaurina uztveri, liek ievērot tikai baiļu objektu vai domāt par veidu, kā no netīkamā objekta izvairīties, savukārt, pārdzīvojot pozitīvas emocijas, skolēns kļūst atvērts visam jaunajam. Tomēr apgalvot, ka emociju pozitīvā nozīme vienmēr saistīta tikai ar pozitīvām emocijām, nevar, jo arī negatīvām emocijām var būt pozitīva ietekme, ja tās stimulē indivīda vēlmi darboties vai pilnveidoties (Изард, 2000). Pozitīva pārdzīvojuma nozīme mācību procesā tiek aktualizēta, jo:

- pozitīvs pārdzīvojums, kas sistemātiski atkārtojas, kļūst par paradumu, veidojas pozitīva skolēnu attieksme (Špona, 2006);
- pozitīvs pārdzīvojums jaunu zināšanu apgūvē dod iespēju saskatīt zināšanu personīgo jēgu, pozitīva pārdzīvojuma rezultātā tiek gūts emocionāls gandarījums, kas dod impulsu jaunai augstāka līmeņa intelektuālai darbībai (Brice, 2004);
- dzīvs, neviltots pārdzīvojums ir pirmais nosacījums radošas individualitātes attīstībā (Мацлоу, 2008);
- kreativitāti mācībās sekmē pozitīvas emocijas (Lieģeniece, 2003);
- pozitīva vide un pozitīva pārdzīvojuma izjūtas saskatīšana un akcentēšana veido galveno psiholoģisko nosacījumu radošai darbībai stundās (Līduma, 2003).

Tāpat pozitīva pārdzīvojuma veidošanos mācību procesā veicina labvēlīga, brīva gaisotne, emocionāls mācību saturs, līdzcilvēku atbalsts un pamudinājums, skolotāja deģsmē un aizrautība, savi panākumi. Pozitīvs pārdzīvojums mācību procesā palīdz indivīdam pārvarēt šķēršļus, jo paaugstina aktivitāti, sekmē izziņas darbību, palīdz atraisīt sevī radošumu, un panākumi mācību darbībā izraisa jaunu pozitīvu pārdzīvojumu. Tas nozīmē, ka pozitīvs pārdzīvojums var kļūt par sākumu augšupejošai indivīda attīstības spirālei, virzot panākumus mācību darbībā uz jaunu līmeni.

Mūzikas pedagoģijā pārdzīvojums saistās ne tikai ar visiem jau minētajiem aspektiem, bet arī ar muzikāli mākslinieciskās darbības trīs veidiem: kompozīciju un/vai improvizāciju, mūzikas izpildījumu un mūzikas klausīšanos. Mūzikas pārdzīvojuma kodols jebkurā darbības veidā ir mūzikas intonācijas emocionālais tēls, jo tā ietver sevī cilvēka pārdzīvojumus un spēj izraisīt emocionālo atsaucību. B. Teplovs šos trīs darbības veidus, kas izraisa atšķirīgus pārdzīvojumus, raksturo šādi:

- ar kompozīciju, improvizāciju saistītais mākslinieciskais pārdzīvojums mijiedarbojas ar intelektuālu pārdzīvojumu, veicot radošus uzdevumus;
- mūzikas izpildītājdarbībā dominējošais ir ar mūzikas tēliem saistītais pārdzīvojums, tas mijiedarbojas ar savas izpildītājdarbības un skatuves stresa pārdzīvojumiem;
- ar mūzikas perceptīvo darbību (mūzikas klausīšanās) saistītais pārdzīvojums dod iespēju „tīrā veidā” izjust estētisko mūzikas pārdzīvojumu, jo mūzikas klausītājs nav saistīts ne ar mūzikas sacerēšanas, ne ar izpildīšanas tehnoloģiju (Теплов, 1998).

Protams, šie pārdzīvojuma veidi mijiedarbojas un strikti atdalīti nepastāv. Piemēram, intelektuālais pārdzīvojums, veicot radošus uzdevumus, vienmēr būs saistīts ar mākslinieciski veiktās izpildītājdarbības un mūzikas estētisko pārdzīvojumu. Katrs no minētajiem veidiem, kā uzsver B. Teplovs, ir arī īpašs emocionālās izziņas veids, kurš atkarīgs no indivīda muzikālās pieredzes un muzikālo dotību līmeņa (Теплов, 1998). Tam apstiprinājums rodams arī Zigridas Abeles–Štrutas uzskatos: pozitīvās emocijas, kas sekmīgam mūzikas apguves procesam ir vitāli nepieciešamas, vieglāk raisās skolēnu praktiskajā darbībā, nevis teorijas apguvē vai mūzikas klausīšanās procesā. Kā skolēnu aktīvu praktisko darbību zinātniece uzsver kāda instrumenta spēles pamatprasmju apguvi (arī vispārīglītojošā skolā),

vokālo, ritmisko vai instrumentālo improvizāciju, kas rada prieku un gandarījumu par iegūto rezultātu (Abel–Struth, 1985). Lai gan mūzikas klausīšanās, ja tā tiek organizēta profesionāli, arī prasa aktīvu uztveres, dzirdes, arī domāšanas darbību, mūzikas pārdzīvojuma izraisīšana klases apstākļos ir grūtāk īstenojama. Pretēji Folkera Hodapa atziņām, kas raksturo mūzikas klausīšanās procesu, kā izpildītājmākslinieka veikto emociju iekodēšanu mūzikas izpildījumā ar mūzikas līdzekļu palīdzību, un klausītāja veikto iekodēto emociju dekodēšanu (Hodap, 2003), mūsdiā, mūzikas klausīšanās procesā, skaņdarbā ar mūzikas izteiksmes līdzekļiem iekodētās emocijas, vispirms dekodē mūzikas izpildītājs vai izpildītāji, pievienojot savas izjūtas, emocijas, pēc tam klausītājs dekodēšanas procesu veic atkārtoti, kas prasa ne tikai emocionālo spēju, bet arī intelektuālo spēju piepūli.

Dmitrijs Ļeontjevs aicina izprast emocionālo un intelektuālo aspektu mijsakarbības un vēlmi dažreiz pārspīlēt emocionālā aspekta nozīmi mūzikas uztverē, kas reizēm sastopama mūzikas pedagogijā. Tradicionālie uzskati par mākslas un cilvēka emocionālās sfēras saistību mūsdienu mūzikas piedāvājuma daudzveidībā tiek precizēti: eksperimenti apliecinājuši, ka intensīvu un nepastarpinātu, tiešu iedarbību uz cilvēka emocijām izraisa nevis akadēmiskā, bet, tieši pretēji, populārā, lietišķā vai, izmantojot D. Ļeontjeva raksturojumu, „komercmāksla”. Akadēmiskās mākslas uztvere un pārdzīvojums saistīts ne tikai ar cilvēka emocijām, bet gan ar visu viņa personību kopumā, tātad ar intelektuālās un emocionālās sfēras veselumu. Savukārt „komercmāksla” iedarbojas uz emocijām tieši. Šāds raksturojums atbilst mākslas uztveres emocionālo reakciju diviem veidiem: refleksijai un reakcijai. Modelis „reakcija” paredz, ka īstenojas vienkāršas fizioloģiskas ķermeņa reakcijas, afektīvā atsaucība uz mākslas darbā izmantotajiem stereotipiem vai prototipiem, savukārt refleksīvais mākslas darba uztveres modelis ir saistīts ar sarežģītiem kognitīviem procesiem, mākslas darba interpretāciju un novērtējumu, kas, pēc zinātnieka uzskatiem, iespējams tikai estētiski izglītotiem cilvēkiem (Леонтьев, 2007).

Piekrītot D. Ļeontjevam par intelektuālās un emocionālās sfēras veselumu akadēmiskās mākslas uztverē un pārdzīvojumā, vienam aspektam, ka refleksīva mākslas darba uztvere iespējama tikai estētiski izglītotiem cilvēkiem, nevar piekrist. Par galējībām uzskatos, iedalot mākslu *visiem* un *augstākam slānim*, brīdina Hanss–Georgs Gadamer: „Ir mākslas darbi, kas apmierina kā visaugstākās mākslinieciskās, muzikālās, vēsturiskās izglītības pretenzijas, tā arī visvienkāršākās cilvēksirds vajadzības un jūtīgumu.” (Gadamer, 2002, 94) Šādos koncertos klausītājiem kļūst

skaidrs, ka viņi ir nevis vienkārši kāda koncerta apmeklētāji, bet ir iesaistījušies cita veida kopienā, kura sapulcējusies kāda skaņdarba atskaņošanas sakarā. Tikpat labi, arī jauniešu vidū populāra mūzika var būt mākslas darbs kam piemīt izteikuma un komunikāciju konstituējošas iespējas, kas pārvar visas šķiras un izglītības atšķirības (Gadamers, 2002). Feliks von Kube (*Felix von Cube*) to vācu valodā dēvē par *Flow – Erlebnis*, mūzikas plūsmas pieredzi, norādot, ka šāds mūzikas pārdzīvojums ir pamats emocionālās inteliģences pilnveidei (Cube, 2003). Lai arī šī jautājuma izpēte ir svarīga mūzikas pedagoģijā, šajā pētījumā tālāk tā netiks risināta. Būtiski emocionālā pārdzīvojuma kontekstā ir tas, ka faktiski D. Ļeontjevs apstiprina Z. Abeles–Štrutas uzskatus un izskaidro B. Teplova atziņu par pārdzīvojumu kā īpašu emocionālās izziņas veidu, kurš saistīts ar kādu no muzikāli mākslinieciskās darbības trīs veidiem un ir atkarīgs no indivīda muzikālās pieredzes un muzikālo dotību līmeņa, bet vienlaicīgi sniedz arī mākslas uztveres emocionālo reakciju veidu raksturojumu. Mūzikas skolotājam, zinot atšķirības mūzikas uztveres emocionālo reakciju veidos un pazīstot savus skolēnus un viņu estētiskās izglītības līmeni, vieglāk paredzēt, cik liels sagatavošanas, skolēnu psiholoģiskās noskaņošanas darbs būs nepieciešams, lai varētu izraisīt pārdzīvojumu, klausoties vai atskaņojot kādu konkrētu skaņdarbu. Reizēm, ja mērķi - pozitīvu mūzikas pārdzīvojumu - jau iepriekš var prognozēt kā nesasniedzamu, varbūt jāatsakās no kāda izcila skaņdarba apguves, nepārdzīvojot skolēnu gaumes neatbilstību paša skolotāja muzikālajai gaumei, bet, vienlaicīgi neuzskatot, ka skolēnu mūzikas uztveres emocionālo reakciju veids un estētiskās izglītības līmenis ļauj stundās efektīvi izmantot tikai „kvazi–mākslu”.

Lai izzinātu skolēnu atšķirības mūzikas uztveres emocionālo reakciju veidos pozitīva mūzikas pārdzīvojuma sasniegšanai, skolotājam nepieciešama emociju vadības pamatprasme – citu emociju uztveršana un sapratne, kā arī izteikta empātija. Lai pieņemtu bieži vien atšķirīgo skolēnu gaumi mūzikas izvēlē, skolotājam nepieciešamas zināšanas par akadēmiskās un lietišķās mūzikas iedarbību un otrais empātijas aspekts – cita cilvēka nozīmības atzīšana, pat ja skolēna muzikālā gaume izraisa skolotājā nepatiku. Šajā gadījumā savu emociju vadības prasme, tātad emocionālā kompetence, ir nepieciešama vēl vairāk, lai radušās negatīvās emocijas nevis apslāpētu, bet pašrefleksijas ceļā transformētu un dzēstu.

Pamatojoties uz izanalizētajām zinātnieku atziņām par mūzikas pārdzīvojuma nozīmīgumu mācību procesā, mūzikas skolotāju izglītības programmas saturā būtu mērķtiecīgāk jāplāno ar visiem mākslinieciskās darbības veidiem saistīta

pozitīvā pārdzīvojuma iespējamība, lai topošajiem mūzikas skolotājiem radītu pozitīva mūzikas pārdzīvojuma pieredzi:

- intelektuālo emociju izraisītais pārdzīvojums (radošais – kompozīcija, improvizācija);
- ar mūzikas tēliem saistītais pārdzīvojums mūzikas izpildītājdarbībā (īpaši koncertdarbībā);
- pārdzīvojums mūziku klausoties.

Savukārt studiju programmas teorētiskajosursos būtu jānodrošina lielāks zināšanu apjoms par cilvēka emociju un emocionālo procesu likumsakarībām.

Analizējot mūzikas skolotāju programmas studiju kursu saturu, pārrunājot to ar konkrētā kursa docētājiem, kā arī veicot praktiskās muzicēšanas nodarbību vērojumus šī pētījuma kontekstā, var secināt, ka mūzikas nodarbībās pārsvarā ir intelektuālie un psihomotorie mācību uzdevumi: mūzikas teorijas, mūzikas vēstures faktu apguve, kā arī mūzikas izpildīšanai nepieciešamo tehnisko prasmju apguve klavierspēlē, solo dziedāšanā, diriģēšanā. Protams, augstskolas līmeņa programmās tā tam ir jābūt, saprotams arī, lai students varētu atklāt skaņdarba saturu, ir jāsasniedz zināms teorētiskās un mūzikas izpildījumam nepieciešamās tehniskās varēšanas līmenis, tomēr attiecībās starp racionāliem un emocionāliem uzdevumiem pārliecinošā pārsvarā ir pirmie. Emocionālo mērķu izvirzīšana un īstenošana, arī no docētājiem augstskolā, pirmkārt, tieši tāpat kā no skolas skolotājiem, prasa personīgo pārliecību par pozitīva pārdzīvojuma nepieciešamību studijās, ne tikai mūzikas satura atklāsmes kontekstā, bet arī studenta personības attīstības kontekstā. Tas prasa, iespējams, jaunu darba formu meklējumus, vairāku studiju kursu saskares punktu atrašanu, lai kopīgi veidotu nosacījumus pozitīva pārdzīvojuma izraisīšanai un, protams, arī personīgo garīgo spēku piepūli inovatīvu risinājumu atrašanā. Savukārt no studenta tas prasa daudz lielāku patstāvīgā darba apjomu.

Studentu prakses aizstāvēšanas konferencē, pārrunājot pedagoģiskās prakses laikā iegūto pieredzi, par vienu no vērojumu uzdevumiem – noteikt stundās mācību mērķi, nākas konstatēt, ka studentu vērojumos var lasīt stundu aprakstus par labi organizētām, saturiski piepildītām, racionāli vērstām mācību stundām, bet tikai nedaudzās – par īstenotiem emocionāliem mērķiem (20 studentu grupa vienas vērojumu prakses laikā vēro apmēram 240 mācību stundas un nodarbības), kas radījuši prieku un gandarījuma izjūtu par veikto darbu, izraisījuši spilgtu interesi,



aizrautību kāda uzdevuma veikšanā, tātad, izraisījuši pozitīvu pārdzīvojumu. Protams, skolēnu intelektuālā attīstība un zināšanu apguve ir skolas būtisks uzdevums, bet vai atšķirība starp racionāli un emocionāli īstenotiem mācību mērķiem nav par lielu? Jānis Anspaks atgādina, ka mākslas pedagoģija pārliecinoši pierādījusi pozitīva pārdzīvojuma fundamentālo nozīmi ne tikai audzināšanas jomā, bet arī izziņas procesā, tāpēc vienam no izglītības uzdevumiem vajadzētu būt - „mācīt pārdzīvojumu”, tas nozīmē, ievirzīt skolēnus pārdzīvojuma bagātajās izjūtās, kas tikpat kā izzudis no mūsdienu tradicionālās pedagoģijas arsenāla (Anspaks, 2004). Tāpēc *pārdzīvojums* kā pozitīva mūzikas pārdzīvojuma spēja, kam jāizpaužas ne tikai topošā mūzikas skolotāja personīgā spējā pārdzīvot mūziku, bet arī prasmē izraisīt pozitīvu mūzikas pārdzīvojumu skolēnos dažādos muzikālās darbības veidos, motivācijā studijām un radošiem panākumiem, iekļaujams mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūrā.

Darbā izanalizētājās zinātnieku atziņās par pārdzīvojuma nozīmi mācību darbībā, tika konstatēts, ka:

- pārdzīvojums ir cilvēka emociju subjektīvais aspekts, pārdzīvojums ir atšķirīgais starp ārējo stimulu fizioloģisko atspoguļošanas veidu, kas piemīt pat augiem, un psihisko atspoguļošanas veidu, kas piemīt tikai dzīvniekiem ar augsti attīstītām smadzenēm un cilvēkiem;
- pārdzīvojums ir emociju procesa rezultāts;
- pārdzīvojums kā cilvēka iekšējā darbība aktivizē spējas un intereses, zināšanu ieguvi, prasmju un iemaņu pilnveidi, virzot indivīdu uz nākamo attīstības līmeni;
- mācību darbībā nepieciešams pozitīvs pārdzīvojums, lai sekmētu mācību motivāciju un radītu interesi, palīdzētu veidoties vērtību sistēmai, kura savukārt radītu priekšnoteikumus mācību satura pieņemšanai;
- pozitīva pārdzīvojuma veidošanos mācību procesā veicina labvēlīga, brīva gaisotne, emocionāls mācību saturs, līdzcilvēku atbalsts un pamudinājums, skolotāja degsme un aizrautība, personīgie panākumi;
- mūzikas pedagoģijā pārdzīvojums saistās arī ar muzikāli mākslinieciskās darbības trīs veidiem: kompozīciju un/vai improvizāciju, mūzikas izpildījumu un mūzikas klausīšanos. Mūzikas pārdzīvojuma kodols jebkurā darbības veidā ir mūzikas intonācijas emocionālais tēls, jo tā ietver sevī cilvēka pārdzīvojumus un spēj izraisīt emocionālo atsaucību;

- *pārdzīvojums* kā mūzikas pārdzīvojuma spēja un kā motivācijas pamats, kam jāizpaužas ne tikai topošā mūzikas skolotāja personīgajā spējā pārdzīvot mūziku un personīgajā motivācijā efektīvai pedagoģiskai un mākslinieciskai darbībai, bet arī prasmē izraisīt pozitīvu mūzikas pārdzīvojumu skolēnos dažādos muzikālās darbības veidos, iekļaujams mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūrā.

Lai varētu noteikt mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūru, nepieciešams izpētīt jēdziena *kompetence* izpratni mūzikas skolotāju izglītības un darbības kontekstā.

#### **1.4. Mūzikas skolotāja emocionālā kompetence kā profesionālās kompetences sastāvdaļa**

Eiropas Komisijas dokumentā „Skaidrojums par Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrām mūzizglītībā” tiek norādīts, ka mācīšanās rezultātu diferencēšanai jēdziena *kompetence* izpratnē ir atšķirības vāciski un angļiski runājošajās valstīs. Vāciski tiek izmantoti jēdzieni – priekšmeta kompetence (*Fachkompetenz*), personīgā kompetence (*Personalkompetenz*), sociālā kompetence (*Sozialkompetenz*), savukārt angļiski – kognitīvā, funkcionālā un sociālā kompetence. Tomēr, neskatoties uz nelielajām atšķirībām, šīs kategorijas jāuztver kā kopums, un tās nedrīkst nodalīt atsevišķi (Eiropas Komisijas dokuments, 2008). Šos pašus kompetenču veidus var attiecināt arī uz Latvijas mūzikas skolotāja kompetencēm. Mūsdienu izglītībā tiek akcentēta kompetences jēdziena daudznozīmība:

- kompetence – prasme;
- kompetence – lietpratība, saistībā ar pildāmām funkcijām;
- kompetence – spējas;
- kompetence – pārticība, pārzināšana, pārziņa kā cilvēka darbības kvalitātes raksturojums (Tiļļa, 2005).

Plašu un detalizētu kompetences jēdziena teorētisko analīzi veikusi Inta Tiļļa. Autore, analizējot daudzu zinātnieku uzskatus par kompetences jēdziena izpratni, norāda, ka mūsdienu daudz kultūru sabiedrībā, kurā veidojas jaunas

mācīšanās, saziņas un sadarbības kultūra, kompetence jāskata kā sociālpedagoģiska problēma. Analizējot zinātnieku izpratni par kompetenci, tiek norādīts uz šādām pazīmēm:

- kompetence aplūkojama no personības veseluma pieejas;
- kompetence saistāma ar subjekta spēju pašorganizēties;
- kompetence tiek iegūta mācoties (Tiļļa, 2005).

Savukārt Rasma Garleja kompetences struktūrā saskata profesionālo, sociālo un individuālo attīstības jeb sociokultūras kompetenci, uzsverot jau Eiropas dokumentā pausto atziņu par kompetences veidu savstarpējo sasaisti (Garleja, 2006).

20. gs. beigās notiek kompetences jēdziena izpratnes maiņa (skat. 1.4.1. tabulu).

**1.4.1. tabula. Kompetences jēdziena izpratnes izmaiņas (adaptēts pēc: Tiļļa, 2005; Homiča, 2009)**

20. gs. 70.-80. gadu pieeja	20. gs. 80.-90. gadu pieeja	21. gs. pieeja
Kompetence tiek izprasta kā prasmes, kas jāsasniedz, beidzot kādu izglītības posmu. Mērķis un vienlaicīgi gala rezultāts ir objektīvi mērāms un pārbaudāms.	Kompetence kā kvalifikācija, tas nozīmē zināšanu, prasmju un attieksmju kompleksu, kas nepieciešams konkrētas profesionālās darbības veikšanai.	Kompetence kā process, kā zināšanu, spēju un pieredzes individuāla kombinācija, kas attīstās mācību procesā un darbībā. Kompetence kā sociālpedagoģiska problēma.

Salīdzinot 80. – 90. gadu kompetences izpratni ar 21. gadsimta uzskatiem, saskatāmas vairākas jaunas iezīmes – personības nozīme, pašorganizēšanās spējas, pieredze, un, tāpat kā iepriekš, tiek uzsvērts, ka kompetence neveidojas stihiski pati no sevis, bet gan mācību procesā.

Kompetenci kā attieksmju un prasmju vienību, kas izpaužas dzīvesdarbības mērķu sasniegšanā un vajadzību apmierināšanā, pētījis arī Juris Stabiņš (2001). Savukārt Skaidrīte Ērliha savā promocijas darbā izstrādājusi profesionālās pedagoģiskās kompetences attīstošo modeli (Ērliha, 1998), iekļaujot tajā arī emocionalitāti un empātiju, bet tās izvērsti neraksturojot.

Izpētot 20. gadsimta 30. – tajos gados izvirzītās prasības pedagoga zināšanām un sirds izglītībai, var secināt, ka tās daļēji sasaucas ar sociālās un emocionālās kompetences izpratni, jo ietver novērošanas prasmes, kontakta prasmes, audzēkņa cieņas respektēšanu, taktiskumu, humora sapratni. Tomēr mūsdienās kompetences jēdziens ir plašāks par spēju, prasmju un iemaņu jēdzieniem, jo ietver

arī sociālās / emocionālās spējas un prasmes, spēju izprast konkrēto situāciju, savukārt zināšanas un pieredze, tās pastāvīgi papildinot, jāizmanto radoši jaunu problēmu risināšanai. Tāpēc kompetence tiek definēta kā profesijai nozīmīgu profesionālo zināšanu, prasmju, attieksmju un personības īpašību kopums (Tiļļa, 2003; Plaude, 2003; Maslo, 2006; Strode, 2006; Roga, 2008; Homiča, 2009; Andersone, 2010).

Tas nozīmē, ka iegūto zināšanu, pieredzes, kas izmantojama tālākā darbībā, kā arī katra indivīda personīgo īpašību ietekmē katram skolotājam veidojas savs dažādu kompetences komponentu līmeņu modelis, kurš atrodas nepārtrauktā pilnveides procesā. Rezultātā - kompetence kļūst grūtāk novērtējama. 70. – 80. gados kompetence tika vērtēta kā prasmes, 80. – 90. gados - kā iegūstamā kvalifikācija, tāpēc tā bija objektīvi mērāma un pārbaudāma, tad kompetence mūsdienu izpratnē, kā norāda Irina Maslo, nav pārbaudāma tieši. To var atklāt un novērtēt tikai darbībā, daudzveidīgo profesionālo situāciju risināšanas kontekstā (Maslo, 2006). Tātad skolotāja profesionālo kompetenci var vērtēt viņa pedagoģiskajā darbībā.

Analizējot pedagoģisko darbību skolotāja kompetences kontekstā, jāatzīst, ka aktualitāti nav zaudējuši Ņinas Kuzminas 20. gadsimta beigās izvirzītie pieci pedagoģiskās darbības komponenti, kuri ir savstarpēji saistīti un reālajā pedagoģiskajā darbībā bieži pārklājas. Zinātniece gan neizmanto jēdzienu *kompetence*, bet var secināt, ka profesionalitātes komponentu saturs atbilst skolotāja profesionālās kompetences saturam:

- gnostiskais (sava priekšmeta zināšanas, zināšanas pedagoģiskajā saskarsmē, skolnēna psiholoģisko īpašību izpratne, savas personības un darbības izpratne);
- prognozējošais (mācību un audzināšanas perspektīvu, stratēģijas un darba paņēmieni prognozēšana mērķa sasniegšanai, skolēnu sasniegumu prognozēšana);
- konstruktīvais (savas pedagoģiskās darbības un skolēnu aktivitātes konstruēšana);
- komunikatīvais (skolotāja saskarsmes specifika);
- organizatoriskais (skolotāja prasme organizēt kā savu, tā skolēnu darbību) (Кузьмина, 1990).

Ar šādu pamatfunkciju skaitu pietiek, lai raksturotu skolotāja profesionālo darbības jomu, kas pamatojas katras valsts izglītības sistēmas vērtību trīs jomās: intelektuālajā, praktiskajā darbībā un emocionāli voluntārajā (Beļickis, 2000). Tātad kompetence atklājas un to var novērtēt pedagoģiskajā darbībā, bet tās efektivitāti ietekmē skolotāja vērtību sistēma, personības īpašības un prasme izmantot iegūto pieredzi.

20. / 21. gadsimtu mijā daudzi pētījumi ir veltīti tieši skolotāja kompetences jautājumiem. Tatjana Koževņikova savu kompetences izpratni definē kā integrālu skolotāja personības profesionālu raksturojumu, kas ietver sevī teorētisko un praktisko gatavību profesionālo funkciju izpildei, kā arī personības individuālo īpašību pilnveidi, kas nodrošina pedagoģiskās darbības efektivitāti (Кожевникова, 2007) (skat. 1.4.2. tab.).

**1.4.2. tabula. Skolotāja profesionālās kompetences komponenti (adaptēts pēc: Кожевникова, 2007)**

Kompetences komponenti	Izpausmes aspekti
Aksioloģiskais komponents	Personības subjektīvi vērtējošais aspekts
Praksioloģiskais komponents	Gnostiskās, projektējošās, komunikatīvās, refleksīvās, kreatīvās prasmes
Personības individuāli profesionālais komponents	Emocionālā, intelektuālā, gribas darbība

Izpētot 1.4.2. tabulā zinātnieces doto skolotāja profesionālās kompetences komponentu saturu un to izpausmes aspektus, var konstatēt, ka praktioloģiskajā komponentā zinātniece iekļāvusi N.Kuzminas norādītos pedagoģiskās darbības komponentus, bet kā atsevišķi komponenti tiek noteikti *aksioloģiskais* un *personības individuāli profesionālais*, kas ietver personības subjektīvi vērtējošo un emocionālo, intelektuālo, gribas darbības aspektus (Кожевникова, 2007). T. Koževņikovas norādītās kompetences komponentos saskatāma būtiska emocionālo procesu nozīme: aksioloģiskajā komponentā – personības emocionāli vērtējošā attieksme; praktioloģiskajā – empātija, emociju vadīšana komunikatīvajā komponentē; refleksīvajā – savu un citu emociju apzināšanās un saprašana; pozitīva saskarsme, uzticēšanās skolotājam, kreatīvo prasmju veicināšanā. Tas nozīmē, ka emocionālā kompetence var tikt pētīta atsevišķi kā skolotāja profesionālās kompetences komponents, tāpat, kā tiek pētīta skolotāja sociālā, refleksīvā vai komunikatīvā kompetence. Attiecinot to uz mūzikas skolotāja darbību, saistoši ir visi iepriekš

minētie skolotāja profesionālās kompetences komponenti, bet pēc daudzu mūzikas pedagoģijas zinātnieku uzskatiem, ir arī īpaši aspekti, kas būtiski sekmīgai vispārīzglītojošās skolas mūzikas skolotāja darbībai.

Mūzikas skolotāja kompetencei izvirzāmās īpašās prasības saistītas ar mākslas priekšmetu uzdevumiem vispārējā izglītībā. Hermans–Jozefs Kaizers un Ekhardts Nolte pētījumā par mūzikas stundu mērķiem vispārīzglītojošā skolā neizmanto jēdzienu *kompetence*, taču zinātnieku izvirzīto mērķu īstenošana prasa no skolotāja vairākas kompetences. Zinātnieki līdzās auditīvam, kognitīvam, psihomotoram, kreatīvam un sociālam stundu mērķim norāda uz afektīvo un motivējošo (intereses izraisīšana, atvērtība jaunajam, tolerance, prieks par muzicēšanas procesu, mūzikas pārdzīvojuma, mūzikas baudīšanas spēja), kā arī uz ekspresīvo (vokālās un/vai instrumentālās muzicēšanas laikā spēt savas emocijas atspoguļot mīmikā, pantomīmikā, kustībā) mērķi (Kaiser, Nolte, 1989; Hodap, 2003), kas pilnībā sasaucas ar darba iepriekšējās sadaļās iegūtajām atziņām par mūzikas skolotāja emocionālo kompetenci. Mūzikas priekšmeta didaktiskā koncepcija Vācijā pēdējās desmitgadēs nav mainījusies, un tā nosaka, ka vispārīzglītojošās skolas priekšmetā *Mūzika* būtiskākais uzdevums ir estētiskās uztveres un izpratnes par mūziku veidošanās, kā arī iespēja iepazīt mūziku kā individuālu, personīgu un komunikatīvu izteiksmes līdzekli (Richter, 2005; Pabst–Krüger, 2006; Bailer, 2009). Šādā kontekstā, analizējot mūzikas skolotāja kompetences saturu, kas iegūstams skolotājiem izglītības procesā mūzikas skolotāju studiju programmās, kuras pilnveidotas saskaņā ar Boloņas deklarācijas uzdevumiem, uzmanība jāpievērš četrām jomām (Pabst–Krüger, 2006) (skat. 1.4.3. tab.).

**1.4.3. tabula. Mūzikas skolotāja kompetences saturs (adaptēts pēc: Pabst–Krüger, 2006)**

<b>Priekšmeta kompetence</b>	Pamatzināšanas mūzikas pedagoģijā, mūzikas psiholoģijā, mūzikas zinātnē un prasmes tās pielietot praktiskā darbībā; mūzikas stilu apguve receptīvi (cita laikmeta, citas valsts sociālu un kultūras elementu pārņemšana) un produktīvi; instrument spēles un dziedāšanas apguve kā tehniskajā, tā arī mākslinieciskajā līmenī.
<b>Metodiskā kompetence</b>	Patstāvīga savu zināšanu un prasmju pilnveidošana; zinātniskā darbība; mūzikas prezentācija; mācību, vingrināšanās un mēģinājumu stratēģija; plānošanas un projektu menedžments; refleksijas prasmes.
<b>Personiskā kompetence</b>	Mākslinieciskā izteiksmība; prezentācijas prasmes; motivācija nepārtrauktai jaunu zināšanu un prasmju apguvei; adekvāts pašvērtējums; fleksibilitāte.
<b>Sociālā kompetence</b>	Sadarbības prasmes mūzikā; verbāla un mākslinieciska pārliecināšanas spēja; komunikatīvās prasmes; diskusijas prasme.

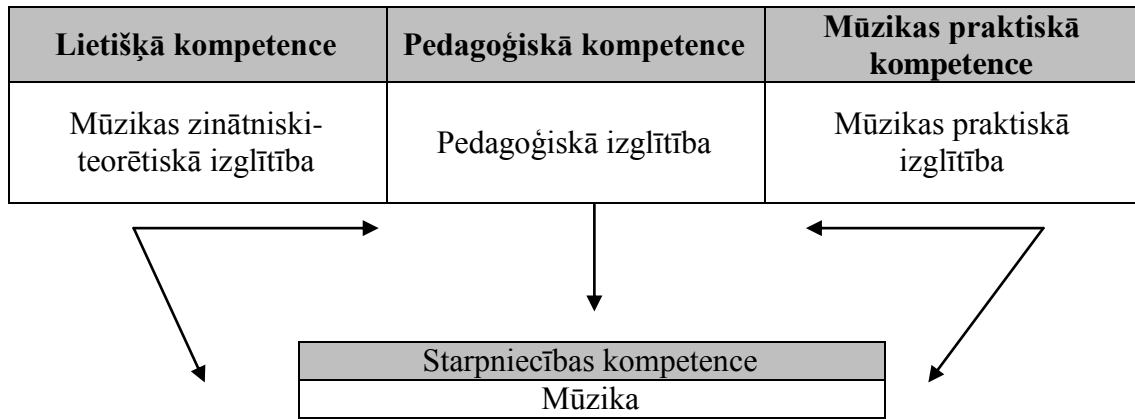
Arī M. Pabsta–Krīgera norādītajās mūzikas skolotāja kompetences četrās jomās var saskatīt komponentus, kas akcentē emocionālo prasmju, kā arī refleksijas prasmju nepieciešamību: sadarbības prasmes mūzikā; verbāla un mākslinieciska pārliecināšanas spēja; komunikatīvās prasmes; diskusijas prasme; mākslinieciskā izteiksmība; prezentācijas prasmes; motivācija nepārtrauktai jaunu zināšanu un prasmju apguvei; adekvāts pašvērtējums u.c.

R. D. Krēmers arī norāda četras kompetences, līdzīgas M. Pabsta–Krīgera nosauktajām: lietišķā, pedagoģiskā, mūzikas praktiskā un starpniecības kompetence, kuras īstenojot, skolotājam jābūt prasmīgam šādos aspektos:

- muzicēt dziedot un, spēlējot kādu instrumentu, gan kā solistam, gan ansambli, tehniski un mākslinieciski pārliecinošā veidā;
- saprast mūziku tās vēsturiskajās, sabiedriskajās un muzikālajās kopsakarībās;
- izmantot mūziku kā starpnieku mūzikas zināšanu un prasmju apguvē, izprotot muzikālās mācīšanās un mācīšanas mērķus, saturu, metodes, līdzekļus un spējot tos īstenot atbilstoši uzticēto skolēnu attīstības līmenim (Kraemer, 2004).

Abu zinātnieku mūzikas skolotāja kompetenču saturs nav pretrunīgs, lai arī strukturēts atšķirīgi. Zinātnieku norādīto kompetenču saturs ir līdzīgs arī Latvijas mūzikas skolotāja darbības jomu saturam, lai gan ir arī vairāki aspekti, kas mūsu mūzikas skolotāju darbībā nav akcentēti. Pamatzināšanas mūzikas pedagoģijā, mūzikas psiholoģijā, mūzikas zinātnē, prasme tās izmantot praktiskajā darbībā, skaņdarbu tehniskais un mākslinieciskais izpildījums, mākslinieciskā izteiksmība ir tradicionālie uzdevumi mūzikas skolotāju izglītībā, bet mazāk tiek akcentēta mūzikas prezentācijas prasme; mācību, vingrināšanās un mēģinājumu stratēģijas prasme; plānošanas un projektu menedžments; refleksijas prasme. Īpaši neierasts ir formulējums: *mūzikas skolotājs ir starpnieks starp skaņdarbu, komponistu un skolēnu*. Lai gan pēc būtības katrs mūzikas skolotājs to mazāk vai vairāk sekmīgi veic, vismaz intuitīvā līmenī, šī jautājuma izpēte Latvijas mūzikas pedagoģijā nav veikta. Mūzikas skolotāja starpniecības kompetence izpaužas arī estētiskās uztveres un izpratnes veidošanās procesā, kā arī iespējā iepazīt mūziku kā individuālu, personīgu un komunikatīvu izteiksmes līdzekli.

Tātad R. D. Krēmers norāda mūzikas skolotāju izglītībā četras studiju jomas, kas saistītas ar mūzikas skolotāja četru kompetenču attīstību un pilnveidi: mūzikas praktiskā, mūzikas zinātniski teorētiskā un pedagoģiskā joma, kas nodrošina starpniecības kompetenci (skat. 1.4.1. att.).



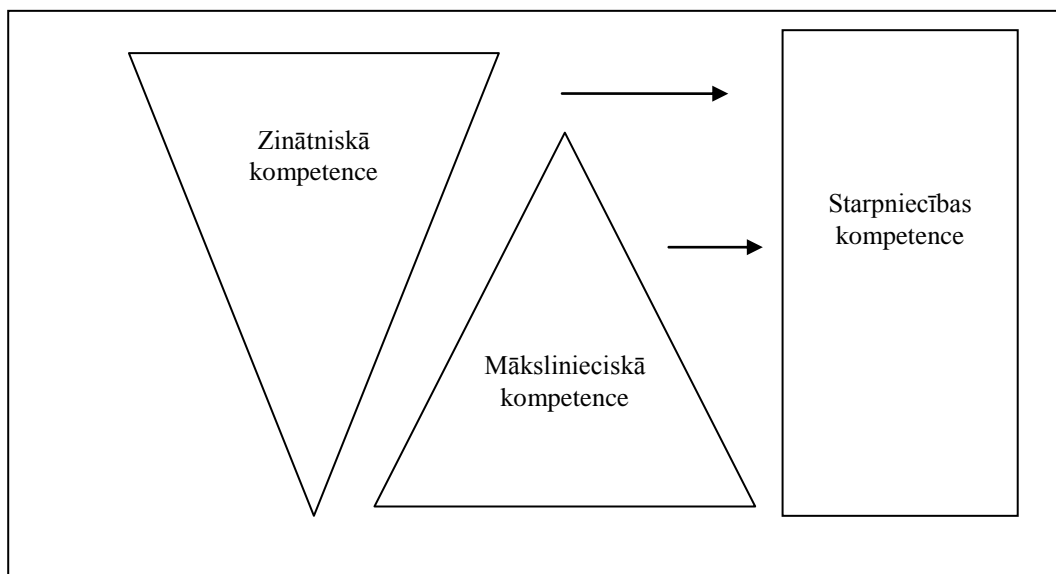
**1.4.1. attēls. Studiju jomas un mūzikas skolotāja kompetences  
(Kraemer, 2004, 21)**

R. D. Krēmers uzskata, ka mūzikas praktiskās studijas ir jāsekmē tiktāl, lai mūzikas skolotājs varētu mūzikas vērtību atklāt atbilstoši skolēnu vecumposmam, tāpēc mūzikas teorētiskajām studijām jānodrošina mūzikas priekšmeta pamatnostādņu, pētniecisko metožu apguve un jāsekmē problēmorientētās domāšanas attīstība. Mūzikas pedagoģijas studijās jāveidojas apziņa par mūzikas nozīmi cilvēka dzīvē, kas orientētu topošo skolotāju starpnieka lomai. Lai veiksmīgi īstenotu mūzikas stundu saturu, nepieciešama pedagoģiskā kvalifikācija. Šīs trīs kompetences nodrošina starpniecības kompetenci, kas izvirza mūzikas skolotāju kā vidutāju starp mūziku un skolēnu.

Arī Hans Beslers norāda uz starpniecības kompetenci, skaidrojot to kā mākslinieciskās un zinātniskās kompetences summu. Tāpēc studiju sākumā starpniecības kompetences saturā dominē mākslinieciskā, ieņemot studenta starpniecības kompetencē lielāko daļu, savukārt studiju beigās – zinātniskā kompetence. Tas nozīmē, ka starpniecības kompetence tiek izprasta kā lielums, kura saturs mainās atbilstoši izmaiņām topošā mūzikas skolotāja zinātniskās un mākslinieciskās kompetences apjomā. Kā redzams 1.4.2. attēlā, studiju sākumā zinātniskā kompetence tikai sāk veidoties, savukārt mākslinieciskā kompetence ir jau



apjomīga, tātad māksliniecišķām spējām un prasmēm daļēji jābūt jau izveidotām pirmsaugstskolas izglītībā (mūzikas apguve mūzikas skolās / privāstundās). Triju darbības modeļa grafiskajā attēlā māksliniecišķās kompetences trijstūra virsotne nenozīmē māksliniecišķās kompetences samazināšanos, bet gan parāda studiju programmā paredzētā apjoma izmaiņas pa semestriem zinātnišķās un māksliniecišķās kompetences pilnveidei (skat. 1.4.2. att.).



**1.4.2. attēls. Triju darbības jomu modelis (Bäbler, 1998, 25)**

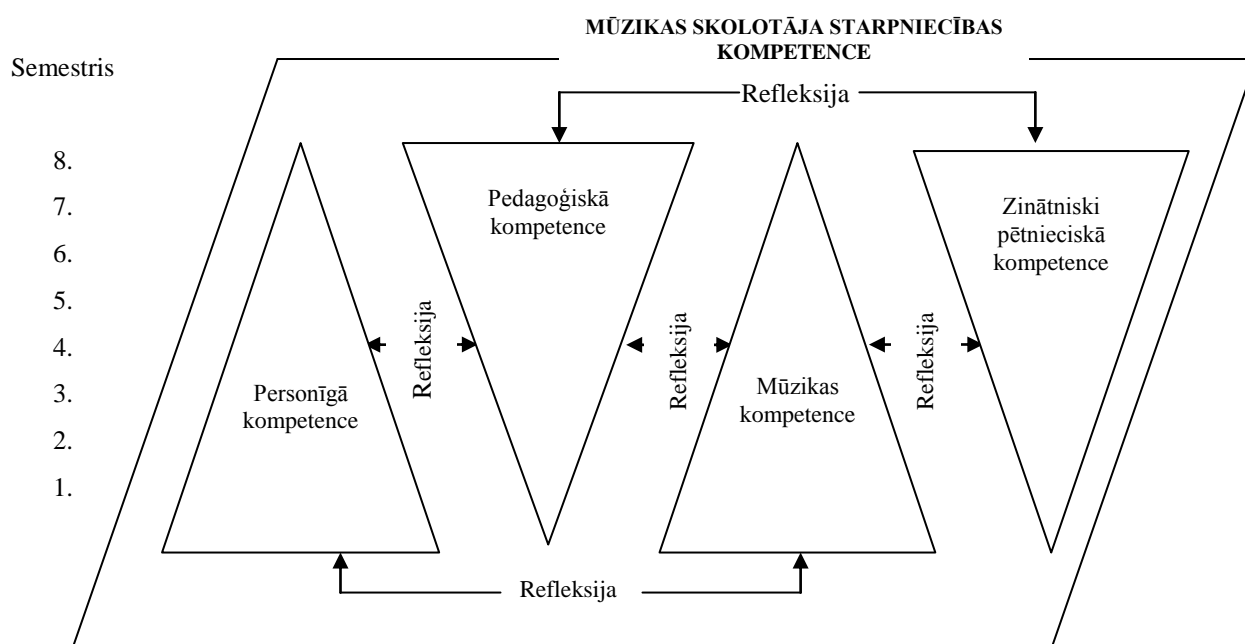
H. Beslers gan nenorāda uz studenta pedagoģišķām zināšanām un prasmēm, bet tās ietilpst katrā, it sevišķi - zinātnišķajā kompetencē. Mūzikas skolotājs ne tikai muzicē pats, tādā brīdī esot izpildītājmākslinieks, kā starpnieks vai vidutājs starp mūziku un skolēniem, bet, izprotot mūzikas zinātnišķi teorētišķās likumības, spēj pārlicinoši un iedvesmojoši izskaidrot mūzikas saturu, mūzikas izteiksmes līdzekļus, dialektiku, stilistiku, kas ietilpst mūzikas skolotāja zinātnišķajā kompetencē (Bäbler, 1998).

Latvijā mūzikas skolotāja kā izpildītājmākslinieka darbība ir tradicionāla, tāpēc šīs darbības pilnveidei tiek pievērsta uzmanība visās mūzikas skolotāju studiju programmās, tajā skaitā arī RPIVA, savukārt mūzikas skolotāja kā starpnieka darbības pilnveide, kas paredz prasmi pārlicinoši un iedvesmojoši izskaidrot mūzikas saturu, mūzikas izteiksmes līdzekļus, utt., tiek atstāts paša topošā mūzikas

skolotāja ziņā. Šo prasmju attīstības iespējas RPIVA mūzikas skolotāju studiju programmā netiek mērķtiecīgi risinātas.

Zinātnieku izvirzītā starpnieka kompetence ir novatorisks skatījums uz mūzikas skolotāja darbību, tāpēc tās izpētei būtu veltāma vērība turpmākajā mūzikas pedagogijas problemātikas izpētē.

Tāpat kā jebkuras kompetences, arī EK pilnveidei nepieciešama refleksīvā darbība. Refleksijas nozīmi kompetences pilnveidē atzīst arī daudzi mūzikas pedagogijas zinātnieki: Māra Marnauza (Marnauza, Madalāne, 2010), M. Pabsts–Krūgers (Pabst–Krüger, 2006), Jūlija Krainova (Крайнова, 2010), Žanna Karmazina (Кармазина, 2009). Refleksīvās darbības nepieciešamību augstskolā M. Marnauza un Sanita Madalāne atklāj, parādot R. D. Krēmera un H. Beslera mūzikas skolotāja starpniecības kompetences komponentu pilnveidi refleksijas procesā (Marnauza, Madalāne, 2010) (skat. 1.4.3. att.).



**1.4.3. attēls. Mūzikas skolotāja starpniecības kompetences pilnveide studiju procesā (Marnauza, Madalāne, 2010; adaptēts pēc Bäßler, 1998; Kraemer, 2004)**

1.4.3. attēlā redzams, ka refleksija nepieciešama gan par katru kompetences komponentu, gan kompetences pilnveidi kopumā. Tikpat nozīmīgs un nepieciešams refleksijas process ir arī jebkuras citas kompetences un tās komponentu pilnveidē. Refleksija emocionālās kompetences kontekstā topošajiem mūzikas skolotājiem

nepieciešama zināšanu par emocijām sasaistei ar savu emociju īpašību izzināšanu, savas individualitātes emocionālo procesu stipro un vājo pušu apzināšanu, iegūtās pieredzes izanalizēšanai ar nolūku to izmantot jaunā veidā citās situācijās. Savu emociju apzināšanās un vadība ir daļa no mūzikas skolotāja profesionālās refleksijas, kura sākas ar pašizziņu (Абдулин, Николаева, Целковников, 2006). Emocionālās kompetences kontekstā iegūto zināšanu un pašizziņas rezultātā topošajiem mūzikas skolotājiem jāiegūst pārliecība par emociju audzināšanas iespējamību un lietderību, jāiegūst savas, emocionālās kompetences adekvāts pašvērtējums, kas būs pamats pašaudzināšanas virzienu noteikšanai profesionalitātes pilnveidē.

Tāpat profesionālā pašizziņa mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveidei ir nepieciešama prasme, kas jāapgūst studiju laikā.

Citu mūzikas pedagoģijai nozīmīgu pašizziņas veidu aktualizē R. D. Krēmers. Zinātnieks norāda, ka mūzikas skolotājam, tāpat kā citu priekšmetu skolotājiem, ir daudz uzdevumu, kas jāīsteno studiju laikā: augsti specializētas zināšanas un prasmes, pašdisciplīna, efektīva laika izmantošana, metodiska prasme skolēnu motivācijas stimulēšanā, labvēlīga mācību mikroklimata veidošana, sociālās mācīšanās nodrošināšana, sekmīga komunikācija, interakcija un diagnosticēšanas spējas. Šie uzdevumi ietilpst daudzās kompetencēs:

- mācību priekšmeta zinātniskā, didaktiskā un mūzikas praktiskā kompetence;
- pedagoģiski didaktiskā kompetence;
- starpniecības kompetence;
- mediju didaktiskā kompetence;
- personīgā kompetence;
- diagnostiskā, psiholoģiskā un sociālā kompetence;
- administratīvā un organizatoriskā kompetence (Kraemer, 2004).

Topošajam mūzikas skolotājam studiju laikā augstskolā jāiegūst daudzas praktiskās zināšanas, spējas un prasmes:

1. Mūziku radīt – komponēt, improvizēt, aranžēt.
2. Mūziku īstenot – dziedāt, spēlēt kādu vai kādus instrumentus, vadīt ansambli.
3. Mūziku uztvert – īstenot dažādus klausīšanās veidus.

4. Atveidot mūzikas saturu kustībā, dejā, drāmā, vizuālajā mākslā – jutekliskās uztveres izmaiņas.
5. Pārdomas/refleksija par mūziku – sekmējot mūzikas mācību priekšmeta zināšanu izmantošana pedagogiskajā darbā, skolēna vērtību sistēmas izveidi (Kraemer, 2004).

R. D. Krēmera atziņas par mūzikas personīgās starpniecības kompetences saturu saskan ar B. Teplova mūzikas skolotāja trīs darbības veidiem, radošo (komponēšanu, improvizāciju); atskaņotājdarbību un mūzikas perceptīvo darbību (Теплов, 1998). Tiem pievienojas ceturtais darbības veids - pārdomas/refleksija par mūziku – sekmējot mūzikas mācību priekšmeta zināšanu izmantošanu pedagogiskajā darbā skolēnu vērtību sistēmas izveidei (Kraemer, 2004). Šo darbības veidu R. D. Krēmers izdala atsevišķi, tā pasvītrojot tā nozīmīgumu (skat. 1.4.4. tab.).

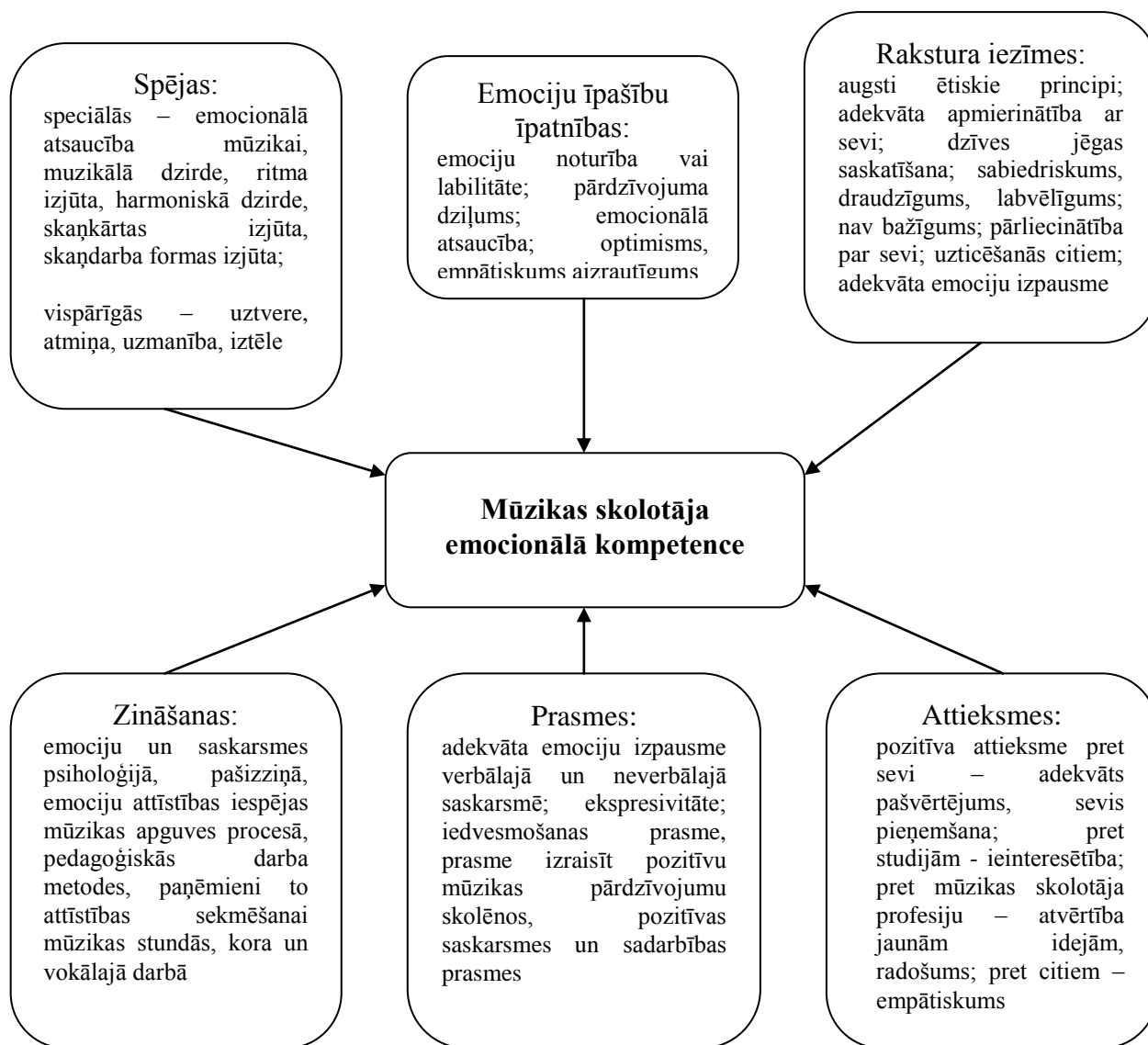
1.4.4. tabula. Mūzikas skolotāja kompetences darbības jomas

N. Kuzmina (Кузьмина, 1990).	H. Beslers (Bäßler, 1998)	T. Koževņikova (Кожевникова, 2007).	M. Pabsts-Krīgers (Pabst-Krüger, 2006)	R. D. Krēmers (Kraemer, 2004)
<p><b>Gnostiskā:</b> sava priekšmeta zināšanas, zināšanas pedagogiskajā saskarsmē, skolnēna psiholoģisko īpašību izpratne, savas personības un darbības izpratne</p> <p><b>Prognozējošā:</b> mācību un audzināšanas perspektīvu, stratēģijas un darba paņēmieni prognozēšana mērķa sasniegšanai, skolēna sasniegumu prognozēšana</p> <p><b>Konstruktīvā:</b> savas pedagogiskās darbības un skolēnu aktivitātes konstruēšana</p>	<p><b>Zinātniskā:</b> Izprot mācību procesa likumsakarības, izprot mūzikas zinātniski teorētiskās likumības, spēj pārliecinoši un aizraujoši izskaidrot mūzikas saturu, mūzikas izteiksmes līdzekļus, dialektiku, stilistiku</p>	<p><b>Praksioloģiskā:</b> gnostiskais, projektējošais, komunikatīvais, refleksivais, kreatīvais komponents</p>	<p><b>Metodiskā:</b> patstāvīga savu zināšanu un prasmju pilnveidošana; zinātniskā darbība; mūzikas prezentācija; mācību, vingrināšanās un mēģinājumu stratēģija; projektu menedžments; refleksijas prasmes</p> <p><b>Priekšmeta:</b> Pamatzināšanas mūzikas pedagogijā, mūzikas psiholoģijā, mūzikas zinātnē, prasmes tās pielietot praktiskā darbībā; mūzikas stilu apguve receptīvi (cita laikmeta, citas valsts sociālu un kultūras elementu pārņemšana) un produktīvi; instrument spēles un dziedāšanas apguve kā tehniskā, tā arī mākslinieciskā līmenī</p>	<p><b>Pedagoģiskā:</b> pamatzināšanas pedagogijā, psiholoģijā, didaktikā, pedagogiskās darbības organizēšanā</p>
	<p><b>Mākslinieciskā:</b> muzicēt tehniski un mākslinieciski pārliecinoši</p>	<p><b>Aksioloģiskā:</b> personības subjektīvi vērtējošais komponents</p> <p><b>Personības individuāli profesionālā:</b> emocionālās, intelektuālās, gribas darbības komponents</p>	<p><b>Personīgā:</b> mākslinieciskā izteiksmība; prezentācijas prasmes; motivācija nepārtrauktai jaunu zināšanu un prasmju apguvei; adekvāts pašvērtējums; fleksibilitāte</p>	<p><b>Mūzikas praktiskā:</b> muzicēt dziedot un spēlējot kādu instrumentu tehniski un mākslinieciski pārliecinošā veidā</p>
<p><b>Komunikatīvā:</b> skolotāja saskarsmes specifika</p> <p><b>Organizatoriskā:</b> skolotāja prasme organizēt kā savu, tā arī skolēnu darbību</p>	<p><b>Starpniecības:</b> būt starpniekam starp mūziku un skolēniem</p>		<p><b>Sociālā:</b> sadarbības prasmes mūzikā; verbālā un mākslinieciskā pārliecināšanas spēja; komunikatīvās prasmes; diskusijas prasme</p>	<p><b>Starpniecības:</b> būt starpniekam starp mūziku un skolēniem, izmantot mūziku zināšanu un prasmju apguvē, izprast mācīšanās un mācīšanas mērķus priekšmetā <i>Mūzika</i>, izprast priekšmeta saturu, prast izvēlēties darba metodes, mācību līdzekļus, spēt to visu izmantot atbilstoši uzticēto skolēnu attīstības līmenim</p>

N. Kuzminas un T. Koževņikovas atziņas attiecas uz visu priekšmetu skolotājiem, bet M. Pabsta–Krīgera, H. Beslera un R. D. Krēmera atziņas vērstas tieši uz mūzikas skolotāja darbību. Izpētot tās, var konstatēt, ka pretrunu nav. Analizējot zinātnieku doto skolotāja kompetenču saturu un salīdzinot to ar RPIVA mūzikas skolotāja studiju programmu, var secināt, ka priekšmeta kompetences saturs pilnībā sakrīt ar RPIVA īstenoto mūzikas skolotāju studiju programmās ietverto priekšmeta kompetences saturu, daļēji sakrīt metodiskajā un personiskajā kompetencē, bet ievērojami atšķiras sociālajā kompetencē. RPIVA mūzikas skolotāju izglītībā nepietiekami tiek pievērsta uzmanība metodiskās kompetences vairāku aspektu pilnveidei: mūzikas prezentācijas prasmēm; mācību, vingrināšanās un mēģinājumu stratēģijas prasmju attīstībai; refleksijas prasmei gan pašizziņas kontekstā, gan arī refleksijai par mūziku kontekstā, savukārt intuitīvā līmenī tiek īstenoti personiskās kompetences aspekti – adekvāts pašvērtējums, sociālajā kompetencē – sadarbības prasmes mūzikā, verbālā pārliecināšanas spēja, komunikatīvās prasmes.

Mūzikas skolotāja starpniecības kompetence, kuru raksturo H. Beslers un R. D. Krēmers, Latvijas mūzikas pedagoģijā ir inovatīvs skatījums uz mūzikas skolotāja darbību. Jāatzīst, ka vairākiem šīs kompetences aspektiem RPIVA mūzikas skolotāju studiju programmās tiek veltīta nepietiekama vērība – komponēšanai, aranžēšanai, mūzikas jutekliskās uztveres izmaiņām, pārdomām / refleksijai par mūziku.

Izanalizējot I. Maslo, I. Tiļļas, I. Plaudes, E. Maslo, N. Kuzminas, T. Koževņikovas, M. Pabsta–Krīgera, R. D. Krēmera, H. Beslera, H. Kaizera, E. Noltes atziņas par skolotāja pedagoģiskajai darbībai nepieciešamajām darbības jomām un kompetencēm, var konstatēt, ka šajos pētījumos līdzās jau agrāk definētajām skolotāja profesionālās darbības jomām – gnoseoloģiskajai, aksioloģiskajai, praktioloģiskajai - tiek definētas jaunas kompetences – psiholoģiskā, sociālā un komunikatīvā. Zinātnieki īpaši uzsver kompetenču personisko jeb Ego komponentu, kas tiek iekļauts visās minētajās kompetencēs. Tas izceļ personības individuālo īpašību nozīmi profesionālās kompetences attīstībā. Pamatojoties uz zinātnieku atziņām par personiskā komponenta nozīmīgumu kompetences veidošanās procesā un šajā darbā analizēto mūzikas skolotāja kompetenču raksturojumiem, var noteikt mūzikas skolotāja emocionālajai kompetencei nepieciešamās spējas, individuālās īpašības, rakstura iezīmes, kā arī nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes (skat. 1.4.4. att.).



#### 1.4.4. attēls. Emocionālo kompetenci ietekmējošie faktori

Salīdzinot 1.4.4. tabulā redzamās emocionālajai kompetencei raksturīgās spējas, īpašības, rakstura iezīmes, utt., var secināt, ka tās ietilpst arī visās, iepriekš darbā analizētajās mūzikas skolotāja kompetencēs, lai gan zinātnieki tās neakcentē.

Apzinot skolotāja kompetencei veltītos pētījumus, tika konstatēti pētījumi arī par skolotāja emocionālās kompetences problemātiku: skolotāja emocionālās kompetences attīstības iespējas (Андреева, 2003), pedagoģisko augstskolu docētāju un studentu emocionālā intelekta pilnveide (Маноилова, 2004), refleksijas vieta skolotāja emocionālās kompetences struktūrā (Крайнова, 2010). Minēto zinātnieču pētījumos skolotāja emocionālā kompetence tiek raksturota kā savu un citu cilvēku emociju uztvere un izpratne, kā savu un citu cilvēku emociju vadīšana, kur empātija

iekļaujas citu cilvēku emociju vadīšanas procesā, bet netiek noteikts kā atsevišķs komponents (Андреева, 2003; Маноилова, 2004) vai arī kā empātija, ekspresivitāte un pašregulācija (Крайнова, 2010). Mūzikas pedagoģijā emocionālās kompetences pētījumi netika konstatēti.

Jēdziena *kompetence* analīzes rezultātā var secināt, ka mūzikas skolotāja emocionālās kompetences izpratne pamatojas šādās jēdziena *kompetence* vispārējās pazīmēs:

- kompetence aplūkojama no personības veseluma aspekta – lai gan darbā tiek pētīti emocionālie procesi un īpašības, tiek uzsvērta humānās psiholoģijas un pedagoģijas pamatatziņa par cilvēka attīstību kopveselumā I. Plaude (2003), I. Tiļļa (2005), I. Maslo (2006);
- kompetence saistāma ar subjekta spēju pašorganizēties. Pašorganizēšanās spējas ir emocionālās inteliģences būtiska iezīme, ko konstatējam D. Goulmena (2001, 1995, 1998), R. Bar-On (2000, 2007), Dž. Maijera, P. Selavija, D. Karuzo (2000a, 2000b, 2009) emocionālās inteliģences teorijās un noteikšanas metodikās (testos, aptaujās, mērījumu skalās) un kas izpaužas kā emociju vadība, pašvadība, stresa vadība, rūpes par citiem;
- kompetence tiek iegūta mācoties, un, tāpat kā katra kompetence, arī emocionālā kompetence, ir procesuāls veidojums, kas attīstās iegūto zināšanu un pieredzes, profesijai nepieciešamo personīgo īpašību izkopšanas rezultātā: D. Goulmens (2001, 1998), K. Sārni (2000a, 2000b), I. Tiļļa (2003); I. Plaude (2003), G. Orme (Orme, 2003), P. Lafrenjē (2004), M. Pabst-Krīgers (2006).

Emocijas ir iespējams audzināt, tātad var arī mācīties, kā to darīt. Emociju audzināšanas iespējamību pierādījušas *Emocionālās izglītības programmas*, kuru lietderību apliecinājusi ne tikai vairāku simtu Amerikas skolu pieredze, kurās tās tiek īstenotas jau gandrīz divdesmit gadus (Goulmens, 2001), bet arī praktisku emocionālās inteliģences pilnveidošanas programmu izveides institūciju pastāvēšana un sekmīgā darbība gan Amerikā, gan Eiropā (Orme, 2003; Zeidner, Matthews, Roberts, 2009). Mūzikas skolotāju studiju laiks ir piemērots, lai iegūtu zināšanas par cilvēka emociju pasauli, apzinātu savu esošo emocionālās inteliģences līmeni kā emocionālās kompetences pilnveides pamatu, apzinātos un izprastu emocionālo kompetenci kā mūzikas skolotāja profesionālās kompetences komponentu, pašizziņas



veidā noteiktu savas emocionālās kompetences līmeni studijas uzsākot un tās pilnveidošanas virzienus studiju laikā, kā arī iegūtu zināšanas un prasmi, kā mūzikas stundās un ārpusstundu pasākumos veicināt skolēnu emocionālās sfēras pilnveidošanos.

Emocionālā kompetence nepieciešama katram skolotājam, tomēr mūzikas skolotājam tā nepieciešama īpaši tāpēc, ka:

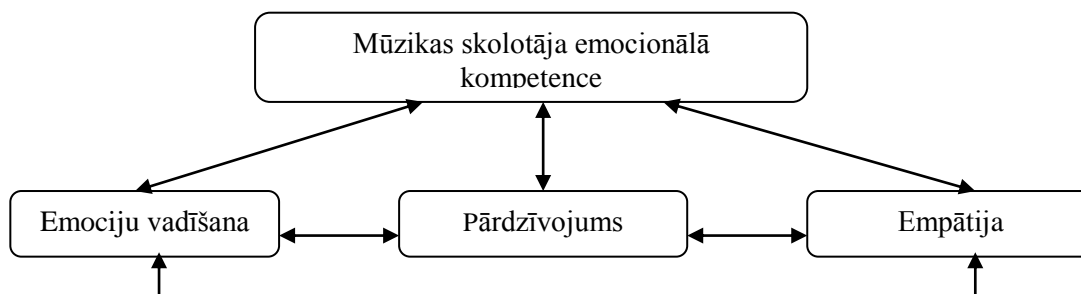
1. Priekšmets *Mūzika* ir viens no trim Latvijas vispārējās izglītības mākslas jomas priekšmetiem, kuram, kā tika konstatēts jau iepriekš, jāsekmē skolēnu emocionālās pasaules attīstība, emocionāli netiešas dzīves pieredzes un pozitīva pārdzīvojuma ieguves iespējas.
2. Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences atšķirīgais struktūrkomponents ir mūzikas pārdzīvojums: spējas to izjust pašam, prasme to mākslinieciski pārlicinoši atklāt muzicējot un prasme izraisīt ar mūzikas apguvi saistītu pozitīvu pārdzīvojumu skolēnos. Priekšmeta *Mūzika* saturs emocionāli kompetentam skolotājam dod lielākas iespējas nekā citi priekšmeti radīt pozitīvu pārdzīvojumu skolēnos.
3. Pamatojoties uz iegūtajām teorētiskajām atziņām, emocionālo kompetenci var definēt šādi: emocionālā kompetence ir procesuāls veidojums, tā attīstās iedzimto dotumu, iegūto zināšanu un pieredzes rezultātā, to iespējams pilnveidot pašizziņas un profesijai nepieciešamo personīgo īpašību pilnveidošanas procesā.

## **1.5. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences vērtēšanas kritēriji un pilnveides modelis**

Ņemot vērā zinātnieku uzskatus un atziņas par *kompetences* jēdziena izpratni, par mūzikas skolotāja profesionālās kompetences komponentiem, par emocionālo inteliģenci un emocionālo kompetenci, kā arī promocijas darba autores pedagoģisko pieredzi pētījuma kontekstā un veikto novērojumu rezultātā iegūtās atziņas, mūzikas skolotāja emocionālajā kompetencē tiek iekļauti struktūrkomponenti:

- emociju vadīšana;

- empātija;
- pārdzīvojums (skat.1.5.1. att.).



**1.5.1. attēls. Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūra**

1.5.1. attēlā redzami mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūrkomponenti savstarpēji mijiedarbojas. Skatot emocionālo kompetenci no mūzikas aspekta, tās centrālais komponents ir *pārdzīvojums*, savukārt no mūzikas skolotāja darbības aspekta, pirmais struktūrkomponents ir emociju vadīšana, kas sākas ar savu un citu cilvēku emociju uztveri, atpazīšanu, sapratni, tad savu un arī citu cilvēku emociju vadīšanu stabilitātes un/vai ekspresivitātes virzienā. Emociju vadīšana, mijiedarbojoties ar *pārdzīvojumu*, ietekmē tā izpausmes iespējas, tieši tāpat kā komponents - empātija, kas mūzikas skolotāja emocionālās kompetences kontekstā nozīmē gan spēju iejusties cita cilvēka situācijā, līdzpārdzīvot cita izjūtām, atzīt cita nozīmību un rūpēties par citu. Empātija, kā iedzimts dotums, ir pamats muzikalitātes būtiskākajam rādītājam - emocionālai atsaucībai mūzikā. Savukārt komponents *pārdzīvojums* izpaužas muzikāli mākslinieciskajā darbībā un motivācijā mērķtiecīgām studijām.

Emocionālās kompetences struktūrkomponentu noteikšana pamatojas uz psiholoģijas un pedagoģijas zinātnieku atziņām (skat. 1.5.1. tab.).

**1.5.1. tabula. Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūrkomponentu teorētiskais pamatojums**

Emocionālās kompetences struktūrkomponentu teorētiskais pamatojums	
Struktūrkomponenti	Teorētiskais pamatojums
Emociju vadīšana	Emociju stabilitāte, kas sākas ar savu emociju apzināšanos, sapratni un prasmi nodrošināt emociju līdzsvarotību – A. Brilmeiers (1998); R. Bar-On, J. D. A. Parker (2000); E. Ильин (2001); К. Изард (2003); Т. Lūiss, F. Amini, R. Lenons (2003); Г. Орме (2003); Е. П. Лафренье (2004); Э. Б. Абдулин, Е. В. Николаева, (2006); Л. Ермолаева–Томина

	(2005); J. D. Mayer, P. Salovey (2007); D. Goleman (1995; 2001; 2003; 2006); R. Bar-On, J. G. Maree, M. Elias (2007); M. Zeidner, G. Matthews, R. D. Roberts (2009) <b>Emociju vadīšanas otrais aspekts - ekspresivitāte, kas īpaši nepieciešama mūzikas skolotāja darbā</b> – H. J. Kaiser, E. Nolte (1989); К. Изард (2000); Е. Ильин (2001); М. Pabst–Krüger (2006)
<b>Empātija</b>	<b>Līdzpārdzīvojums, iejušanās cita cilvēka izjūtās, rūpēs par citiem, citu nozīmības atzīšana</b> – К. Роджерс (1984); D. Goleman (1995); R. Bar-On, J. D. A. Parker (2000); K. Saarni (2000); Е. Ильин (2001); Г. Орме (2003); Э. Б. Абдулин, Е. В. Николаева (2006); J. D. Mayer, P. Salovey (2007); R. Bar-On, J. G. Maree, M. Elias (2007); M. Zeidner, G. Matthews, R. D. Roberts (2009)
<b>Pārdzīvojums</b>	<b>Pārdzīvojuma nozīmīgums</b> – С. Л. Рубиншеин (1945); Б. М. Теплов (1988); П. Выготский (1986); А. Маслоу (1998); M. Vidnere (1999); Е. Ильин (2001); D. Goulmans (2001); Д. Леонтьев (2007) <b>Mūzikas estētiskais pārdzīvojums</b> – В. И. Петрушин (1994); В. Н. Холопова (2000); В. П. Анисимов (2004); Э. Б. Абдулин, Е. В. Николаева (2005)

Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pamatā ir iedzimtās un socializācijas procesā iegūtās emociju īpašību īpatnības, kas ietekmējošas temperamenta un rakstura veidošanos, pirmsaugstskolas pieredze emociju vadīšanā, ekspresivitātē, empātijā, pārdzīvojumu pieredze, zināšanas un prasmes mūzikā – to visu var definēt kā topošo mūzikas skolotāju sākotnējo emocionālās kompetences līmeni. Tāpēc nevar apgalvot, ka emocionālo kompetenci topošais mūzikas skolotājs iegūst studijās. Studiju laiks dod iespējas emocionālo kompetenci pilnveidot. Emocionālā kompetence tiek izprasta, kā nepārtraukti mainīgs, procesuāls veidojums, tās attīstībā būtiska nozīme ir iegūtajām zināšanām, katra studenta pieaugošajai pieredzei un prasmei šo pieredzi izmantot. Studiju laikā jābūt iespējām izziņāt savas emociju īpašību īpatnības un izvirzīt sev uzdevumus to pilnveidošanai profesionālās darbības efektīvai īstenošanai.

Lai varētu noteikt topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences līmeni studiju sākumā un izpētīt, kā tas pilnveidojas studiju procesā, bija nepieciešams izstrādāt emocionālās kompetences kritērijus un rādītājus. Teorētiskās literatūras izpētes un pedagoģiskās pieredzes analīzes rezultātā, tika izstrādāti emocionālās kompetences kritēriji un to rādītāji (skat. 1.5.2. tab.).

**1.5.2. tabula. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences kritēriji un to rādītāji**

<b>Emocionālās kompetences kritēriji un rādītāji</b>	
<b>Kritēriji</b>	<b>Rādītāji</b>
<b>Emociju vadīšana</b>	<b>1.</b> Emociju stabilitāte 1.1. Līdzsvarotība

	1.2. Negatīvu emociju pārvarēšana <b>2.</b> Ekspresivitāte 2.1. Runas izteiksmīgums 2.2. Mīmikas un pantomīmikas izteiksmība
<b>Empātija</b>	<b>1.</b> Līdzpārdzīvojums 1.1. Līdzjūtība 1.2. Sadarbība <b>2.</b> Sociālā atbildība 2.1. Izpalīdzība, rūpes par citiem 2.2. Citu cilvēku nozīmības atzīšana, neatkarīgi no ieņemamā statusa
<b>Pārdzīvojums</b>	<b>1.</b> Muzikāli mākslinieciskā darbība 1.1. Pārdzīvojums muzikāli mākslinieciskajā darbībā individuālajās nodarbībās un eksāmenos 1.2. Pārdzīvojums muzikāli mākslinieciskajā darbībā kora mēģinājumos un koncertos <b>2.</b> Studiju darbība 2.1. Mērķtiecīga, neatlaidīga teorētisko studiju darbība 2.2. Mērķtiecīga, neatlaidīga radošā darbība studijās un ārpus studijām

1.5.2. tabulā redzams, ka katram EK kritērijam, pamatojoties uz pētījuma gaitā gūtajām teorētiskajām atziņām un pedagoģiskās pieredzes analīzi, noteikti divi rādītāji, kurus savukārt raksturo divi rādītāja aspekti. Lai varētu novērtēt emocionālās kompetences pilnveides līmeņus, katram rādītājam izveidots triju līmeņu - augsta, vidēja un zema līmeņa apraksts, nosakot augstam līmenim 8 – 10 punktu vērtējumu, vidējam 5 – 7; zemam 1 – 4 punktu vērtējumu (skat. 1.5.3.; 1.5.4.; 1.5.5. tab.).

### 1.5.3. tabula. Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija

#### *Emociju vadīšana un to rādītāju raksturojums*

<b>KRITĒRIJS: EMOCIJU VADĪŠANA</b>	
<b>1.rādītājs: EMOCIJU STABILITĀTE</b>	
<b>augsts līmenis 8 – 10 punkti</b>	1. Studiju procesā, saskarsmē ar citiem cilvēkiem vienmēr emocionāli līdzsvarots, kas veicina sadarbību. 2. Nepadodas negatīvu emociju ietekmei, nekad neizraisa konfliktus.
<b>vidējs līmenis 5 – 7 punkti</b>	1. Studiju procesā, saskarsmē ar citiem cilvēkiem gandrīz vienmēr emocionāli līdzsvarots, kas veicina sadarbību. 2. Gandrīz nekad nepadodas negatīvu emociju ietekmei, tomēr dažreiz izraisa konfliktus.
<b>zems līmenis 1 – 4 punkti</b>	1. Studiju procesā, saskarsmē ar citiem cilvēkiem bieži emocionāli nelīdzsvarots, kas neveicina pozitīvu sadarbību. 2. Bieži padodas negatīvu emociju ietekmei, kas izraisa konfliktus.
<b>2.rādītājs: EKSPRESIVITĀTE</b>	
<b>augsts līmenis 8 – 10 punkti</b>	1. Students runā vienmēr izteiksmīgi, vienmēr prot aizraut un iedvesmot. 2. Mīmika un pantomīmika vienmēr izteiksmīga, tas palīdz paust emocijas, aizraut un iedvesmot.
<b>vidējs līmenis 5 – 7 punkti</b>	1. Students ne vienmēr runā izteiksmīgi, ne vienmēr prot aizraut un iedvesmot. 2. Mīmika un pantomīmika ne vienmēr izteiksmīga, tas dažreiz traucē paust emocijas, aizraut un iedvesmot.
<b>zems līmenis 1 – 4 punkti</b>	1. Students runā neizteiksmīgi, neprot aizraut un iedvesmot. 2. Mīmika un pantomīmika neizteiksmīga, tas traucē paust emocijas, neiedvesmo.

1.5.3. tabulā redzami kritērija *Emociju vadīšana* rādītāju *Emociju stabilitāte* un *Ekspresivitāte* augsta, vidēja un zema līmeņa apraksts.

Nākošajam emocionālās kompetences kritērijam *Empātija* tiek noteikti arī divi rādītāji – *Līdzpārdzīvojums* un *Izpalīdzība, rūpes pa citiem, citu nozīmības atzīšana* gan studijās ar studiju biedriem, gan docētājiem. 1.5.4. tabulā redzami kritērija *Empātija* rādītāju *Līdzpārdzīvojums* un *Sociālā atbildība* augsta, vidēja un zema līmeņa apraksts (skat. 1.5.4. tab.).

**1.5.4. tabula. Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija  
*Empātija* un to rādītāju raksturojums**

<b>KRITĒRIJS: EMPĀTIJA</b>	
<b>1.rādītājs: LĪDZPĀRDZĪVOJUMS</b>	
<b>augsts līmenis 8 – 10 punkti</b>	1. Saksarsmē vienmēr līdzjūtīgs, saprot un ciena citu cilvēku emocijas. 2. Vienmēr sadarbojas ar citiem.
<b>vidējs līmenis 5 – 7 punkti</b>	1. Gandrīz vienmēr ir līdzjūtīgs, saprot un ciena citu cilvēku emocijas. 2. Gandrīz vienmēr sadarbojas ar citiem.
<b>zems līmenis 1 – 4 punkti</b>	1. Nav līdzjūtīgs, neizprot, neciena citu cilvēku emocijas. 2. Bieži nevēlas sadarboties ar citiem.
<b>2.rādītājs: SOCIĀLĀ ATBILDĪBA</b>	
<b>augsts līmenis 8 – 10 punkti</b>	1. Vienmēr rūpējas par citiem un ir izpalīdzīgs. 2. Vienmēr atzīst citu cilvēku nozīmību, neatkarīgi no viņu statusa un ieņemamā amata.
<b>vidējs līmenis 5 – 7 punkti</b>	1. Gandrīz vienmēr rūpējas par citiem un ir izpalīdzīgs. 2. Gandrīz vienmēr atzīst citu cilvēku nozīmību, neatkarīgi no viņu statusa un ieņemamā amata.
<b>zems līmenis 1 – 4 punkti</b>	1. Nerūpējas par citiem, nav izpalīdzīgs. 2. Citu cilvēku nozīmību atzīst atkarībā no viņu ieņemamā statusa un amata.

Kritērija *Empātija* izstrādātais rādītāju raksturojums (1.5.4. tabulā) pamatots 1.3.3. apakšnodaļā analizētajās zinātnieku atziņās, tāpēc līdzās rādītājam *Līdzpārdzīvojums*, kritērija raksturojumā ir iekļauts arī rādītājs *Sociālā atbildība*, uzsverot šo īpašību nozīmīgumu pozitīvas saskarsmes un sadarbības īstenošanā pedagoģiskajā darbībā.

Kā trešais kritērijs tiek izvirzīts *Pārdzīvojums* (skat. 1.5.5. tab.). Pirmais kritērija *Pārdzīvojums* rādītājs attiecas uz mūzikas pārdzīvojuma izpausmi muzikāli mākslinieciskajā darbībā – diriģēšanā, klavierspēlē, korī, solo dziedāšanā, kā nodarbībās, tā arī eksāmenos un koncertos. Otrs kritērija *Pārdzīvojums* rādītājs atklāj topošā mūzikas skolotāja motivāciju studijām, viņa spēju motivēt sevi mērķtiecīgai, neatlaidīgai studiju un radošai darbībai gan studijās, gan ārpus studiju procesa. Topošam mūzikas skolotājam nepieciešams studiju laikā izjust un pieņemt mūzikas

skolotāja darba specifiku – koncertus, muzikālus pasākumus, konkursus, festivālus, kas bieži notiek darbdienu pēcpusdienās un vakaros, brīvdienās un skolēnu brīvlaikos, tāpēc otrs kritērija *Pārdzīvojums* rādītājs – spēja sevi motivēt mērķtiecīgai radošai darbībai studijās un ārpus studijām, ir būtisks kvalitatīvai pedagoģiskai darbībai nākotnē. Savukārt studiju programmai tas nozīmē: rast iespēju izveidot šādu studiju vidi un šādus studiju apstākļus, lai studentiem būtu iespēja izjust pozitīvas emocijas un veidotos radošu pasākumu pozitīva pieredze, kas sekmētu vēlmi patstāvīgai radošai muzikālai darbībai.

Nākamajā tabulā redzams kritērija *Pārdzīvojums* rādītāju *Muzikāli mākslinieciskā darbība* un *Studiju darbība* augsta, vidēja un zema līmeņa apraksts (skat. 1.5.5. tab.).

**1.5.5. tabula. Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija  
*Pārdzīvojums* un to rādītāju raksturojums**

<b>Kritērijs: PĀRDZĪVOJUMS</b>	
<b>1.rādītājs: MUZIKĀLI MĀKSLINIECISKĀ DARBĪBA</b>	
<b>augsts līmenis 8 – 10 punkti</b>	1.1. Studenta pārdzīvojums muzikāli mākslinieciskajā darbībā individuālajās nodarbībās un eksāmenos vienmēr izpaužas spilgti un pārlicinoši. 1.2. Studenta pārdzīvojums muzikāli mākslinieciskajā darbībā korī (kolektīvajā muzicēšanā), mēģinājumos un koncertos vienmēr izpaužas spilgti un pārlicinoši.
<b>vidējs līmenis 5 – 7 punkti</b>	1.1. Studenta pārdzīvojums muzikāli mākslinieciskajā darbībā individuālajās nodarbībās un eksāmenos gandrīz vienmēr izpaužas spilgti un pārlicinoši. 1.2. Studenta pārdzīvojums muzikāli mākslinieciskajā darbībā korī (kolektīvajā muzicēšanā), mēģinājumos un koncertos gandrīz vienmēr izpaužas spilgti un pārlicinoši.
<b>zems līmenis 1 – 4 punkti</b>	1.1. Studenta mūzikas izpildījums tehniski korekts, bet muzikāli (emocionāli) vienvēidīgs, nav pārlicinošs. 1.2. Studenta pārdzīvojums muzikāli mākslinieciskajā darbībā korī (kolektīvajā muzicēšanā), mēģinājumos un koncertos neizpaužas.
<b>2.rādītājs: STUDIJU DARBĪBA</b>	
<b>augsts līmenis 8 – 10 punkti</b>	2.1. Studenta pārdzīvojums vienmēr izpaužas spējā sevi motivēt mērķtiecīgai, neatlaidīgai teorētisko studiju darbībai. 2.2. Studenta pārdzīvojums vienmēr izpaužas spējā sevi motivēt mērķtiecīgai radošai darbībai studijās un ārpus studijām.
<b>vidējs līmenis 5 – 7 punkti</b>	2.1. Studenta pārdzīvojums gandrīz vienmēr izpaužas spējā sevi motivēt mērķtiecīgai, neatlaidīgai teorētisko studiju darbībai. 2.2. Studenta pārdzīvojums gandrīz vienmēr izpaužas spējā sevi motivēt mērķtiecīgai radošai darbībai studijās un ārpus studijām.
<b>zems līmenis 1 – 4 punkti</b>	2.1. Students nav motivēts mērķtiecīgai, neatlaidīgai teorētisko studiju darbībai. 2.2. Students nav motivēts mērķtiecīgai radošai darbībai studijās un ārpus studijām.

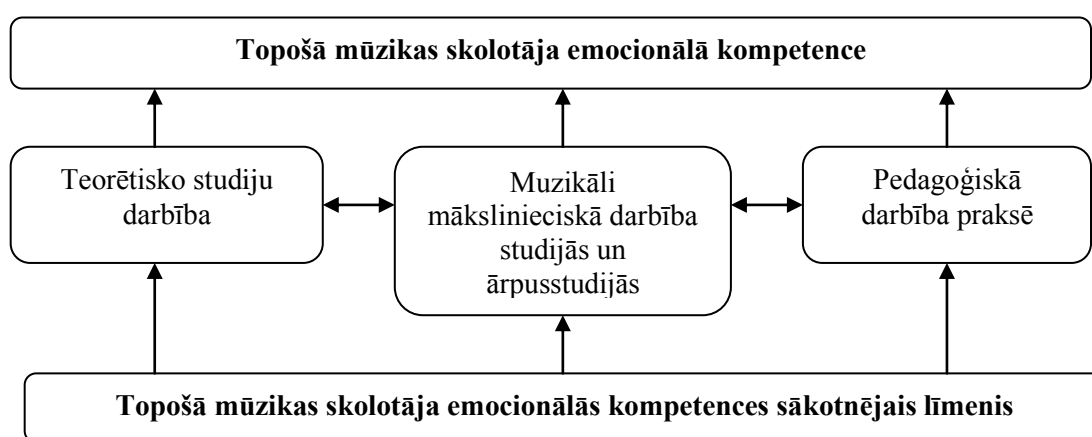
1.5.5. tabulā redzams, ka emocionālās kompetences kritērija *Pārdzīvojums* rādītāji atklāj topošā mūzikas skolotāja studiju darba specifiku, kas saistīta ar nākamo patstāvīgo pedagoģisko darbu. Šeit jāpaskaidro, ka muzikāli mākslinieciskās darbības, kas izvirzīta kā pirmais rādītājs, lielākā daļa arī īstenojas studiju darbībā, bet tā ir

noteikta kā atsevišķs rādītājs, lai akcentētu tās nozīmīgumu mūzikas skolotāju izglītībā.

Specializācijas *Mūzikas skolotājs vispārizglītojošā skolā, muzikālo kolektīvu vadītājs* studentiem muzikāli mākslinieciskā darbība nepieciešama divos virzienos – pārdzīvojums individuālajā muzicēšanā un pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā. Abos pārdzīvojuma virzienos ir daudz kopīgā, bet ir arī atšķirīgais. Kopīgais ir muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma psiholoģiskās likumsakarības, bet atšķirīgais saistīts ar katra indivīda temperamentu, rakstura iezīmēm, piemēram, viens students labāk jūtas un var izjust lielāku mūzikas pārdzīvojumu kolektīvajā muzicēšanā, jo jūtas daudz drošāk, nekā muzicējot viens, un otrādi, ir studenti, kuriem īpaši tīkams ir skatuviskais uztraukums un solista izjūtas, muzicējot vienam.

Mūzikas skolotāja studiju un pedagoģiskā darba specifika atklājas arī kritērija *Pārdzīvojums* otrajā rādītājā – pārdzīvojums studiju darbībā. Topošā mūzikas skolotāja pārdzīvojums kā motivācija studijām atklājas ne tikai mērķtiecībā un neatlaidībā teorētiskajās studijās, bet arī motivācijā mērķtiecīgai radošai darbībai, kas bieži īstenojas ārpus tiešā studiju procesa, kā tika analizēts iepriekš.

Lai izveidotu topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pilnveides modeli, jākonkretizē emocionālās kompetences pilnveidošanās dažādos darbības veidos studiju procesā (skat. 1.5.2.att.).



**1.5.2. attēls. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveide studiju procesā**

1.5.2. attēlā norādītie trīs topošo mūzikas skolotāju darbības veidi studijās dod iespējas emocionālās kompetences visu aspektu pilnveidei studiju procesā:

- teorētiskajās studijās tiek iegūtas zināšanas par emociju nozīmīgumu cilvēka dzīvē, par emocionālo procesu ietekmi mācību procesā, par mācību emocionālajiem mērķiem, par skolēnu emociju attīstības veicināšanas iespējām mācībās un ārpusstundu darbā u.c.;
- muzikāli mākslinieciskās darbības sistemātiskā pilnveidē praktiskās muzicēšanas studijuursos (diriģēšana, koris, solo dziedāšana, klavierspēle, citu instrumentu spēle duetos un ansambļos) integrējas iegūtās zināšanas, veidojas pieredze emociju vadīšanā, mūzikas pārdzīvojuma atspoguļošanā, pilnveidojas empātija, rodas motivācija pedagoģiskajam darbam;
- pedagoģiskajā darbībā praksē students integrē iegūtās zināšanas, muzikāli māksliniecisko pieredzi, paaugstina motivāciju jaunu zināšanu apguvei, intensīvākai muzikāli mākslinieciskajai darbībai.

Pedagoģiskā pieredze liecina, ka studentu emocionālās kompetences pilnveidi sekmē visu triju studiju darbības jomu mijiedarbība: pārdzīvojuma spēju un prasmju pilnveides sekmētie panākumi diriģēšanā pastiprina vēlmi gūt sekmes kora darba praksē un kļūst par skolas kora diriģentu, un arī otrādi – izjusti panākumi kora darbā praksē sekmē diriģēšanas apguvi nodarbībās. Tāpat panākumi muzikāli mākslinieciskajā darbībā, kuras pamats ir arī teorētiskās un praktiskās studijas, pozitīvi ietekmē pedagoģisko darbību prakses laikā. Dažreiz novērots arī pretējs process, kad studenta emocionālās kompetences kāda komponenta zemo līmeni, kas konstatējams praktiskās muzicēšanas studijuursos (*Diriģēšana, Klavierspēle, Solo dziedāšana*), palīdz celt pedagoģiskajā darbā iegūtais pozitīvais novērtējums, līdz ar to paaugstinās pašapziņu, pozitīvie pārdzīvojumi praksē, skolēnu izteiktā atzinība, topošo mūzikas skolotāju motivē efektīvākai studiju darbībai.

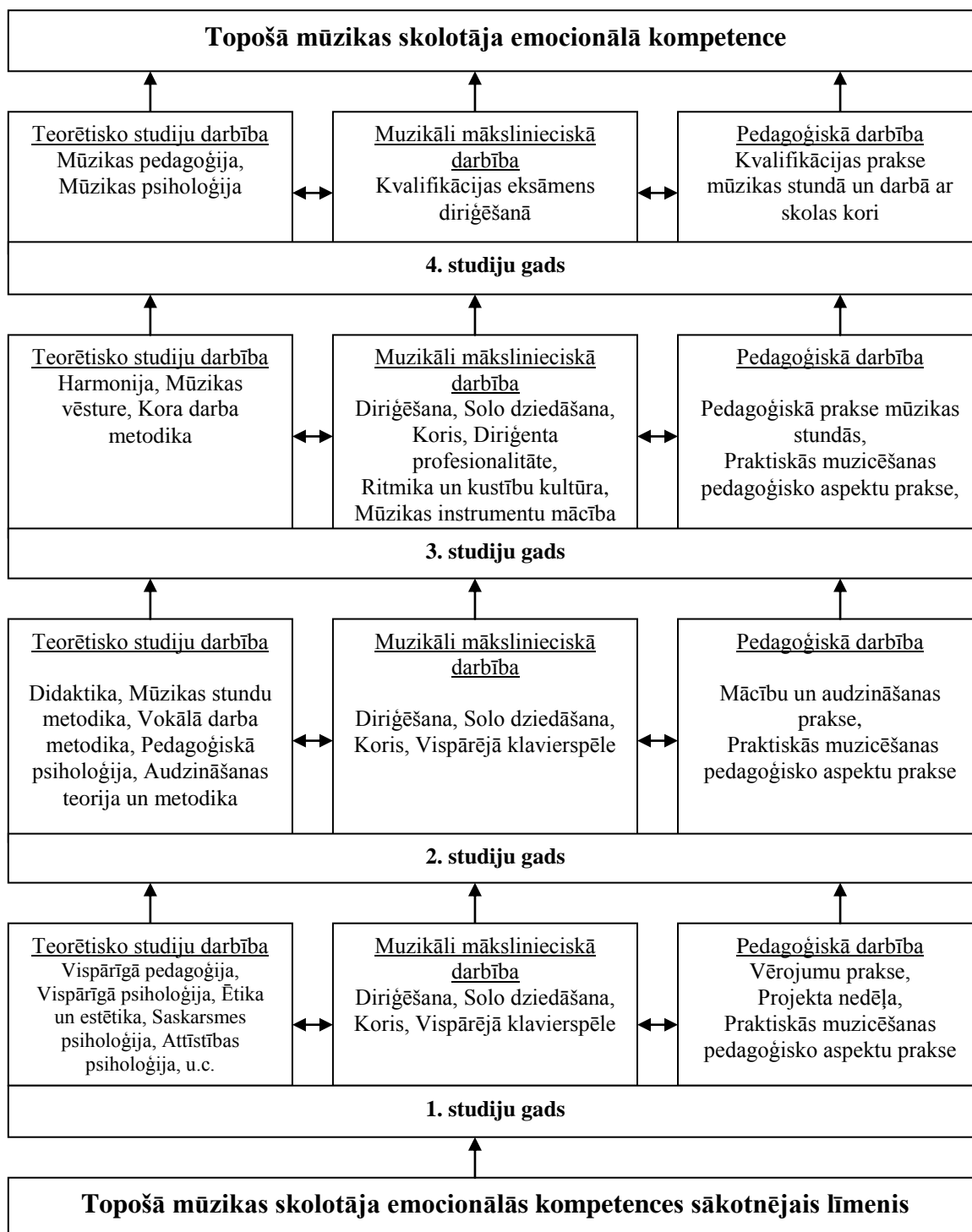
Tāpat vairāku elementu kopa, kas studiju procesā savstarpēji saistīti, un īstenojas teorētiskās studijās, praktiskās muzicēšanas studijuursos, ārpusstudiju radošos projektos, pedagoģiskajā praksē, sekmē emocionālās kompetences pilnveidi.

Emocionālā kompetence nozīmē arī pārlicību par savas (topošā mūzikas skolotāja) emocionālās kompetences nozīmīgumu augstas profesionalitātes



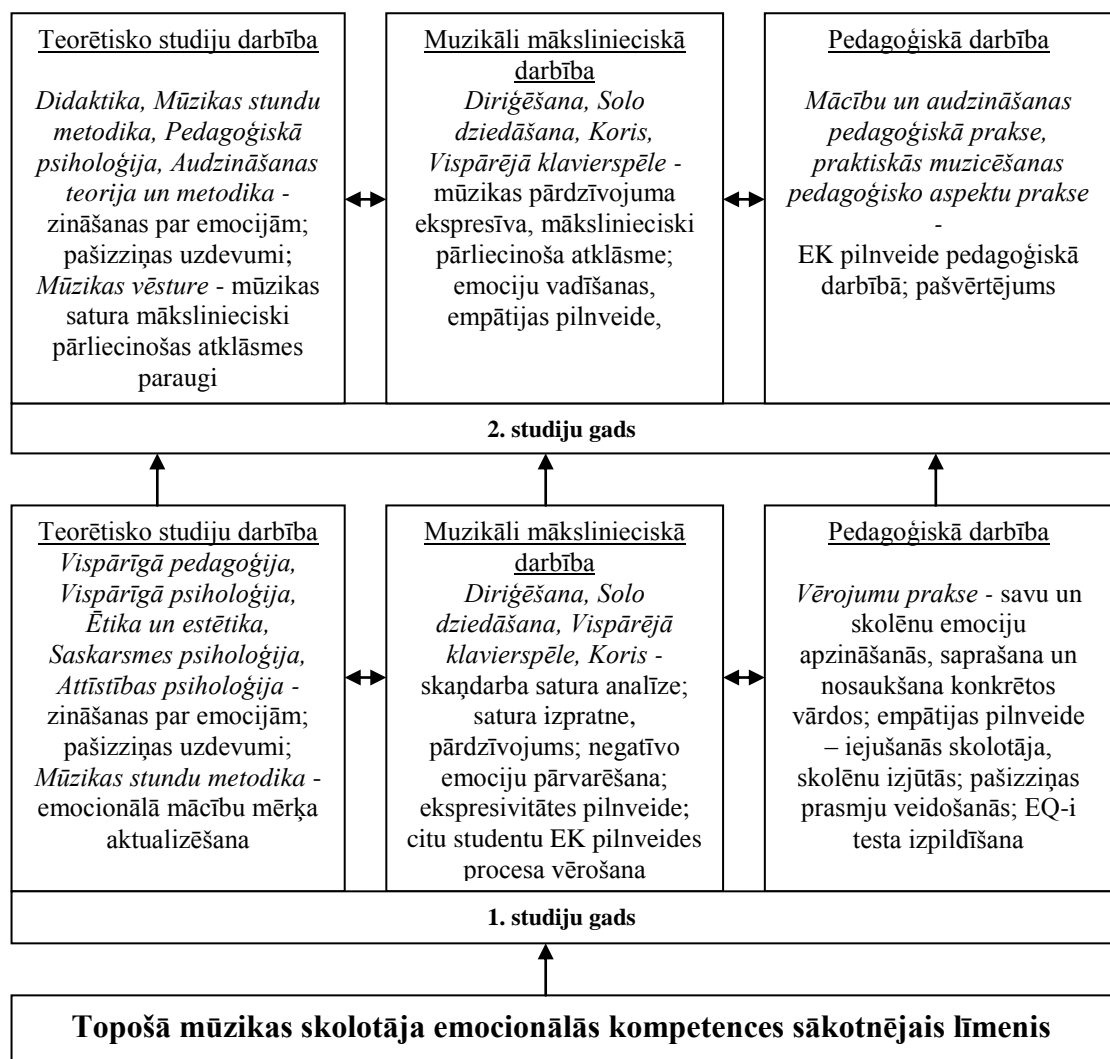
sasniegšanā, pārliecību par nepieciešamību veicināt skolēnu emocionālo spēju attīstību.

1.5.3. attēlā redzami tie studiju kursi, kuru saturs vai satura īstenošanas uzdevumi būtiski ietekmē studējošo emocionālās kompetences pilnveidi (skat. 1.5.3. att.).



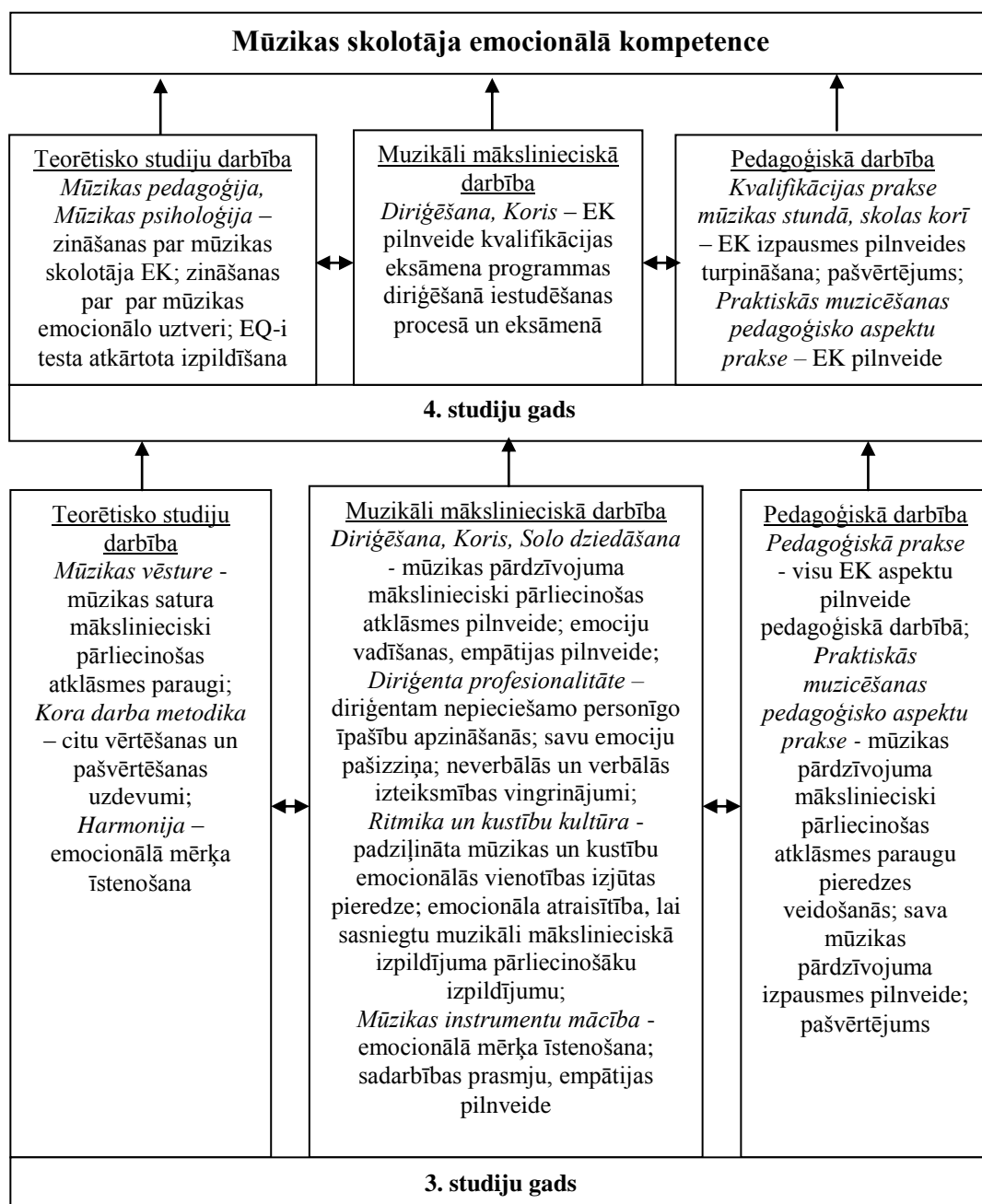
1.5.3. attēls. Studiju kursi topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveidei

Studiju kursu saturs, katrs savā veidā, sekmē emocionālās kompetences pilnveidi, tomēr 1.5.3. attēlā redzamo studiju kursu satura īstenošanas uzdevumi un darbības veidi, var īpaši veicināt EK pilnveidi (skat. 1.5.4.; 1.5.5. att.).



#### 1.5.4. attēls. Pedagoģiskās darbības veidi topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveidei

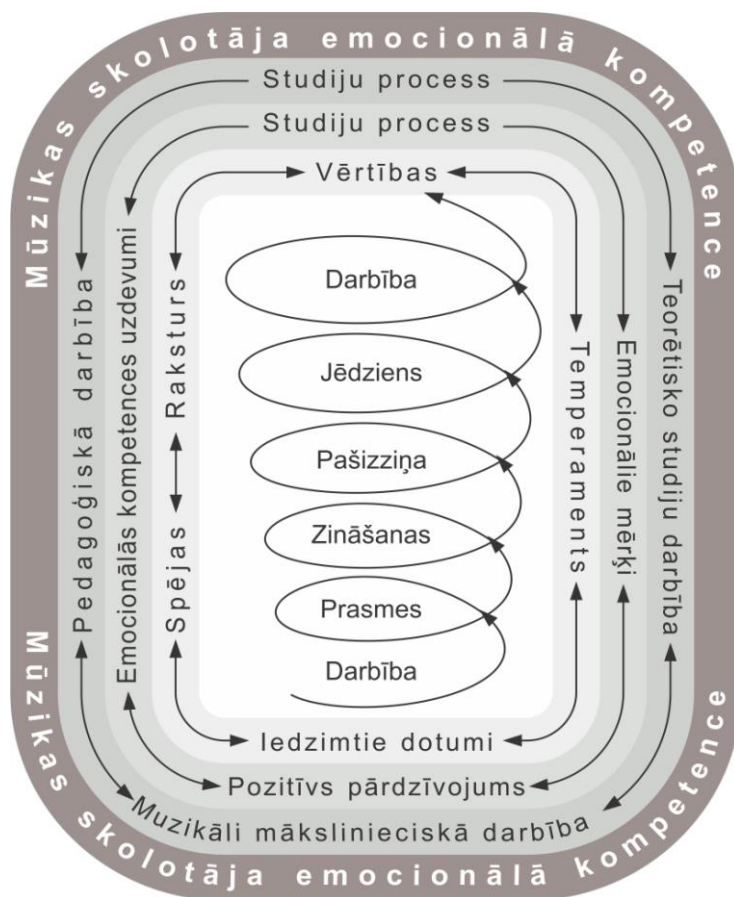
1.5.4. attēlā atspoguļots, kā katra studiju joma, īstenojot studiju kursu saturu, var veicināt emocionālo spēju, prasmju un īpašību pilnveidi pirmajā un otrajā studiju gadā. Trešajā un ceturtajā studiju gadā paredzētie studiju kursi un tajos īstenojamie darbības veidi un uzdevumi atspoguļoti 1.5.5. attēlā.



### 1.5.5. attēls. Pedagoģiskās darbības veidi topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveidei

Izpētot pedagoģiskās darbības veidus 1.5.4. un 1.5.5. attēlos topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveidei, var konstatēt, ka plašākais uzdevumu klāsts ir trešajā kursā muzikāli mākslinieciskās darbības jomā, savukārt pirmajā un otrajā studiju kursā lielāks apjoms ir zināšanu ieguvei. Ceturtajā kursā emocionālās kompetences pilnveides process rezultējas kvalifikācijas prakses īstenošanā un prakses aizstāvēšanā, kvalifikācijas eksāmena diriģēšanā programmas iestudēšanā korī un skaņdarbu interpretācijā kvalifikācijas eksāmenā – koncertā.

Pamatojoties uz darbā izanalizētajām atziņām par emocionālās kompetences būtību un likumībām, tiek izstrādāts mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveides modelis studijās, kura īstenošana nodrošina EK pilnveidošanos (skat. 1.5.6. att.).



**1.5.6. attēls. Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveides modeļa shēma**

Topošā mūzikas skolotāja sākotnējo emocionālā kompetence, kuru, kā norāda emocionālās inteliģences teorētiķi (Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000; Zeidner, Matthews, Roberts, 2009) un emociju psihologi (Изард, 2000; Лафренье, 2004; Ильин, 2004), ietekmē iedzimtie dotumi, spējas, temperaments, raksturs. Pirmsaugstskolas laikā iegūtās zināšanas, pieredze, vērtības katram studentam veido savu, individuālo kompetences komponentu līmeņu kombināciju, kurā, iespējams, ir arī zema, vai zēmam līmenim tuvi līmeņa rādītāji. Studiju laikā, pilnveidojot emocionālo kompetenci daudzveidīgos darbības veidos un studiju kursu uzdevumos

(skat. 1.5.5. att.), iegūto zināšanu, pieredzes un pašizziņas ceļā tiek veidots pamats ilglaicīgam EK pilnveides procesam. Studiju laikam augstskolā būtu efektīvi jāsekmē emocionālās kompetences pilnveidi, radinot topošos skolotājus pie sistemātiska pašizziņas procesa. Emocionālās kompetences pilnveide ir mūžilga, bet studiju laiks augstskolā – labvēlīgākais posms tās apzināšanai, izpratnei un mērķtiecīgai pilnveidei.

Pamatojoties uz darba teorētiskajā daļā izanalizētajām atziņām par jēdziena *emocionālā kompetence* izveidi, būtību un likumībām, var secināt:

- sākot no antīkās kultūras līdz pat 17./18. gadsimtam filosofu un zinātnieku izpētes prioritāte ir cilvēka intelekts, tikai 19.gs./20. gs. mijā aktualizējas jēdzieni *pārdzīvojums, pieredze, intuīcija, pašdarbība, pašizziņa, vērtības - emocijas, attieksmes – emocijas, iekšējā izjūta, pašizjūta*, jēdzieni, kas saistīti ar cilvēka emociju pasauli un vēlāk veidos emocionālās kompetences jēdziena izpratni;
- 20. gadsimtā filosofi pievēršas emociju izpētei cilvēka izpratnes kontekstā. Līdz ar to 20. gadsimta filosofijā, psiholoģijā un pedagoģijā sāk mazināties pretstati *emocija – kognīcija*, kas veido pamatu emocionālās inteliģences teorijas izveidei 20. gadsimta 90. gados;
- zinātniskajā valodā ienāk jēdzieni *emocionālā inteliģence/intelekts (EI), emocionālās inteliģences koeficients (EQ), emocionālā kompetence*, kas raksturo cilvēka spējas un prasmes emociju un emocionālo procesu efektīvā izmantošanā;
- mūzikas skolotāja emocionālās kompetences metodoloģiskais pamats - fenomenoloģiskā filosofija kā cilvēka iekšējās pieredzes un noteiktas dzīves izjūtas filosofija, kur mūzikas fenomenoloģiskās filosofijas atziņās atklājas *mūzikas darba* būtība – tā nemitīgā mainība, kas vienmēr ir intersubjektīvs notikums, vēsturiskā un hermeneitiskā tradīcijā iekļauts pārdzīvojums;
- pamatojoties uz iegūtajām teorētiskajām atziņām, emocionālo kompetenci var definēt šādi: mūzikas skolotāja emocionālā kompetence ir procesuāls veidojums, tā attīstās iedzimto dotumu, iegūto zināšanu un pieredzes rezultātā un pilnveidojas pašizziņas un profesijai nepieciešamo personīgo īpašību izkopšanas procesā;
- topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūrkomponenti ir: *emociju vadīšana, pārdzīvojums, empātija*;

- promocijas darbā analizēto zinātnieku atziņu un personīgās pedagoģiskās pieredzes analīzes rezultātā izveidots topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveides modelis, kurš atklāj studiju procesā īstenotu sistēmisku pieeju, kas ietver noteiktās, savstarpēji saistītās attiecībās, strukturālā veselumā un sakarībās esošu elementu kopu: darbība, prasmes, zināšanas, pašizziņa, jēdziens, kas sekmē topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveidi.

## 2. TOPOŠĀ MŪZIKAS SKOLOTĀJA EMOCIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDOŠANĀS IESPĒJAS

### 2.1. Mūzikas skolotāja programmas studiju kursu satura analīze emocionālās kompetences kontekstā

2.1. nodaļas sākumā tiks raksturota pētījuma struktūra promocijas darbā izvirzītās hipotēzes pārbaudei.

Pētījuma gaitā, pēc teorētiskās literatūras izpētes, lai realizētu nākamo pētījuma posmu, tika izveidots pētījuma plāns un noteiktas pētījumā izmantojamās metodes. Pētījums veikts kā jaukts – kvalitatīvi kvantitatīvs pētījums: tas veikts dabiskā vidē, kas ir tiešs datu avots. Atbilstoši jaukta pētījuma raksturojumam (Raševska, Kristapsone, 2000; Geske, Grīnfelds, 2001) tika noteikti galvenie posmi:

- pētāmās parādības identifikācija;
- pētījuma dalībnieku identifikācija;
- hipotēžu izveide;
- datu savākšana;
- datu analīze;
- secinājumu izdarīšana.

Ilggadējā pedagoģiskā darba pieredze un vērojumi studentu individualitātes izveidē, studiju sekmju analizēšana Mūzikas (vēlāk – Pedagoģijas) fakultātes, prodekānes darbā no 1995. – 2005. gadam, studiju programmas darbības analīze veicot programmas direktores pienākumus kopš 2003./ 2004. studiju gada, kā arī profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* satura izpēte maģistra darbā “Daudzpusības un mūžizglītības principu realizācija RPIVA mūzikas skolotāja profesionālajā studiju programmā” bija pamats pētāmās problēmas noteikšanai un analīzei.

Datu ieguvē tika izmantotas kvalitatīvās un kvantitatīvās pētījuma metodes.

Kvalitatīvās:

- dabiskie novērojumi, jo pētījuma dalībnieki tika novēroti dabiskajā vidē, kurā notiek studiju process. Nodarbību un studiju pārbaudījumu vērojumi tika fiksēti novērojumu kartītēs;
- pārrunas - daļēji strukturētas;

- dokumentu analīze – studiju programmas *Mūzikas skolotājs* pašvērtējuma ziņojumi, studiju kursu apraksti, studentu prakses dienasgrāmatas.

Kvantitatīvās:

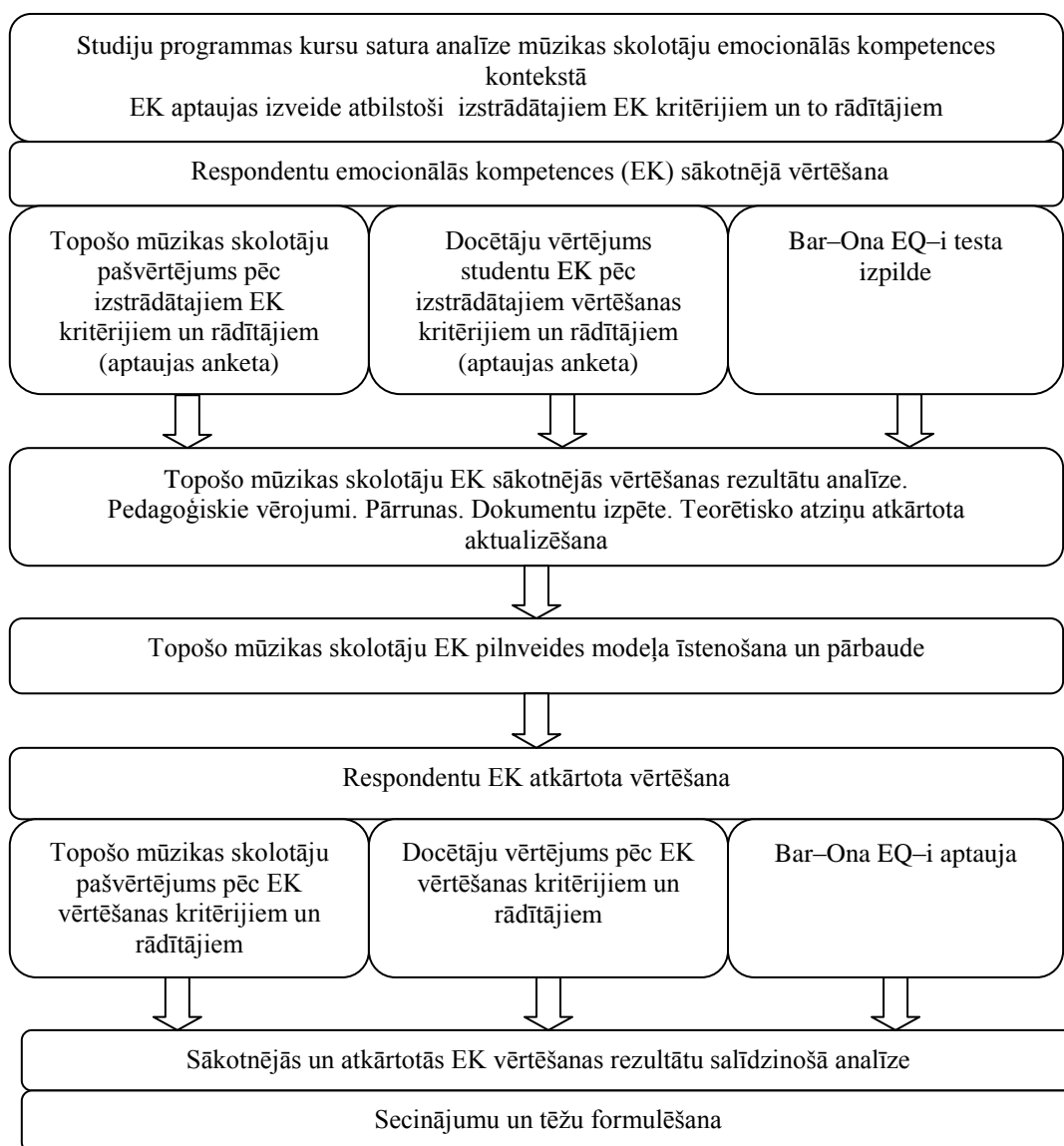
- studentu aptauja (rakstiska) – emocionālās kompetences pašvērtējums;
- docētāju aptauja studenta emocionālās kompetences vērtējumam (rakstiska) – citvērtējums;
- studenta pašvērtējuma, ekspertu – docētāju vērtējuma un R. Bar-Ona EQ – i testa (turpmāk – EQ-i) pētījumā izmantoto apakšskalu rezultātu sakritības analīze;
- R. Bar-Ona emocionālās inteliģences, EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*) tests (Mg. psych. Jāņa Rozes adaptēts latviešu valodā RPIVA);
- atkārtota pētījuma datu ieguve (studenta pašvērtējums, ekspertu- docētāju vērtējums un EQ-i tests).

Iegūto datu apstrādē tika izmantotas kvantitatīvās metodes (aprakstu skat. 2.2. nodaļā). Validitātes pārbaudes procedūra tika veikta ar datu triangulāciju, t.i., respondentu pašvērtējuma, ekspertu vērtējuma, EQ-i testa rezultātu datu salīdzināšanu par vienu un to pašu jautājumu.

Pētījuma ģenerālkopa ir RPIVA profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* 188 studenti (110 - pilna laika klātienēs un 78 - nepilna laika klātienēs studenti, dati no 2004./2005. gada studiju programmas akreditācijas ziņojuma), izlasi veido studiju programmas specializācijas *Mūzikas skolotājs vispārizglītojošā skolā, muzikālo kolektīvu vadītājs* visi pilna laika klātienēs pirmā un otrā kursa studenti, kopskaitā – trīspadsmit (11 studentes un 2 studenti). Pētījuma dalībnieku vecums - no 19 līdz 24 gadi.

Lai veiktu uz teorētiskajām atziņām balstītu empīrisko pētījumu, tika izveidots empīriskā pētījuma plāns (skat. 2.1.1.att.).





### 2.1.1. attēls. Empīriskā pētījuma plāns

Atbilstoši empīriskā pētījuma plānam, lai izpētītu Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* specializācijas *Mūzikas skolotājs vispārizglītojošā skolā, muzikālo kolektīvu vadītājs* studiju saturu topošo mūzikas skolotāju EK pilnveides kontekstā, tika analizēts studiju kursu saturs un veikta studiju programmas pašvērtējumu ziņojumu izpēte.

RPIVA profesionālā bakalaura studiju programma *Mūzikas skolotājs* ir viena no četrām studiju programmām Latvijā, kur izglītību var iegūt mūzikas skolotāji. Programma tiek īstenota no augstskolas, tagad akadēmijas, dibināšanas – 1994. gada. Studiju programmas satura izveide pamatojas uz atziņām par augstākās izglītības

uzdevumiem – sekmēt vispusīgi un harmoniski attīstītas personības pilnveidi, kas spēj lietpratīgi veikt augsti kvalificētu radošu darbu, prot risināt sarežģītas problēmsituācijas kā savā, tā radniecīgā nozarē (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007 – 2013, 2008). Programma veidota tā, lai studējošie varētu apgūt vienu no piedāvātajām programmas *Mūzikas skolotājs* specializācijām, atbilstoši iepriekš iegūtajai izglītībai mūzikā un savai izvēlei:

- Mūzikas skolotājs vispārīzglītojošā skolā, muzikālo kolektīvu vadītājs;
- Mūzikas skolotājs klavierspēlē;
- Mūzikas skolotājs instrumentspēlē (tiek norādīts konkrēts instruments);
- Mūzikas skolotājs – vokālais pedagogs;
- Mūzikas skolotājs populārajā un džezā mūzikā (tiek norādīts konkrēts instruments vai džezā vokāls).

Programmas apjoms ir 160 KP, no kuriem divas trešdaļas ir visām specializācijām kopīgie studiju kursi, bet viena trešdaļa – katrai specializācijai atsevišķie. Šajā promocijas darbā paredzēts izpētīt specializācijas *Mūzikas skolotājs vispārīzglītojošā skolā, muzikālo kolektīvu vadītājs* studentu emocionālās kompetences pilnveidi.

Kā norāda I. Plaude (2003), I. Tiļļa (2003), I. Maslo (2006), M. Pabst–Krīgers (2006), R. Andersone (2010), katras kompetences pamats ir zināšanas, tāpēc arī profesionālās bakalaura studiju programmas studiju kursu satura analīze tiek sākta ar plānoto zināšanu par emociju jautājumiem izpēti. Psiholoģijas un pedagoģijas studiju kursu satura izpētes rezultātā var konstatēt, ka četros studiju gados šiem studiju kursiem studiju programmā paredzēts 21 kredītpunkts, t.i., 336 kontaktstundas. Pilnīgi precīzi noteikt lekciju vai kontaktstundu skaitu, kas veltīts zināšanu apguvei par emocijām, nav iespējams. Lai gan tieši emocijām plānotas ir tikai 1,5 lekcijas (3 kontaktstundas), ar emocijām saistītie jautājumi tiek aktualizēti personības attīstības likumsakarību kontekstā, izskaidrojot bioloģisko, psiholoģisko un sociālo faktoru nozīmi indivīda attīstībā, arī attīstības, saskarsmes psiholoģijas, pedagoģiskās psiholoģijas lekcijās, piemēram, iegūstot zināšanas par komunikatīvām prasmēm un motivācijas sekmēšanas iespējām, pašizpētes un patstāvīgos darbos, kur jāapraksta reālu pedagoģiskās saskarsmes situāciju novērojumi, jāveic savs saskarsmes stereotipu pašnovērtējums un savas personības attīstības analīze u.c. Mūzikas psiholoģijā emociju jautājums tiek skatīts lekcijā par skaņas un mūzikas ietekmi uz

cilvēka garīgo, intelektuālo un fizisko attīstību, bet neviens pašizpētes darbs netiek paredzēts. Apkopojot studiju kursu analīzes rezultātus, 2.1.1. tabulā var pārskatāmi redzēt emociju jautājumiem veltīto tēmu izkārtojumu semestros konkrētajos studijuursos.

**2.1.1. tabula. Ar emociju jautājumiem saistītie temati studijuursos 1. – 8. semestrī**

Semestris	Studiju kursi, tiem paredzētie kredītpunkti (KP)	Emocionālās kompetences jautājumu aktualizācija studiju kursa saturā
1.sem.	Vispārīgā psiholoģija, 2 KP	Lekcija: emocijas, jūtas, to veidi, emocionālie stāvokļi, garastāvoklis, afekts, stress, frustrācija, kaislības. Emociju polaritāte un ambivalence.
2.sem.	Retorika, 1KP	Lekcija: Runātāja un klausītāja savstarpējā uztvere, neverbālā komunikācija.
3.sem.	Audzināšanas teorija un metodika, 2 KP	Viena no tēmām lekcijā: komunikatīvo prasmju veidošanās.
3.sem.	Attīstības psiholoģija, 2 KP	Lekcija: personības attīstības likumsakarības, bioloģisko, psiholoģisko un sociālo faktoru loma. Patstāvīgais darbs - eseja <i>Manas personības attīstība</i> .
4.sem.	Saskarsmes psiholoģija, 2 KP	Studiju kursa tematos emociju jautājumi tiek skarti saskarsmes kontekstā.
5.sem.	Pirmsskolas pedagoģija, 3 KP	Lekcija: sociālais Es, emocionālais Es.
6.sem.	-	
7.sem.	-	
8.sem.	Mūzikas psiholoģija, 2 KP	Lekcija par skaņas un mūzikas ietekmi uz cilvēka garīgo, intelektuālo un fizisko attīstību.

Tomēr var uzskatīt, ka zināšanām par emocijām un cilvēka emocionālajiem procesiem, kas dotu iespēju izprast personīgās emocionālās kompetences pilnveides nepieciešamību, kas, savukārt, pedagoģiskajā praksē sekmētu labāku skolēnu emociju izpratni, studijuursos tiek paredzēts nepietiekams tematu loks. P. Lafrenjē uzskata, ka emociju un emocionālo procesu izpētē mūsdienās zinātniekiem ir tik daudz atklājumu, kas būtu jāzina arī skolotājiem, ka izglītības programmās nepieciešams veidot patstāvīgu studiju kursu, kas skatītu šo psihes fenomenu no dažādu zinātņu aspektiem (Лафренье, 2004). Pilnībā piekrītot zinātniekam par šādu zināšanu nepieciešamību, tomēr jāatzīst, ka lielāku izpratni ar emocijām saistītajos jautājumos var radīt, ja jau realizējamajos studijuursos paredzētu papildu tematus šo zināšanu ieguves iespējām.

Topošajam skolotājam nepieciešamas ne tikai zināšanas, bet arī sistemātiska vispārējo un speciālo spēju attīstība. Intelektuālo spēju attīstības praktisko darbības

paņēmienu apguve augstskolas studiju procesā notiek sistemātiski, jo tā īstenojas katra augstskolas studiju kursa apgūvē. Muzikālo spēju attīstībai tiek pievērsta uzmanība mūzikas teorētiskajos un praktiskajos studijuursos, savukārt emocionālo spēju attīstības praktiskie darbības paņēmieni ir nepietiekami aktualizēti kā teorētiskajā literatūrā, tā arī praksē. Viens no emocionālo spēju attīstības praktiskās darbības paņēmieniem teorētiskajos studijursos – teorētisko atziņu sasaiste ar pašpieredzi un citu pieredzes analīzi, diskusiju procesā analizējot konkrētas EI un EK izpausmes konkrētās situācijas, savu emociju apzināšanās un raksturošana rakstiski vai mutiski. Lielāko efektivitāti, kā to apliecinājušas emocionālās inteliģences mācību stundas daudzās Amerikas skolās, dod sistemātiska pašizziņa, kas rada refleksijas paradumu (Goulmens, 2001). Arī daudzi pedagoģijas zinātnieki norāda refleksiju kā galveno savas meistarības līmeņa apzināšanās formu un nosacījumu tālākai pilnveidei (Gailīte, 2000; Абдулин, Николаева, 2006; Rutka, 2010; Marnauza, Madalāne, 2010; Madalāne, 2010). N. Kuzmina jau 20. gadsimta 80. - tajos gados aktualizēja nepieciešamību katram topošajam skolotājam veikt savas profesionalitātes diagnostiku, kas atklātu viņa pašreizējo profesionālās kompetences līmeni un dotu iespēju katram pašam noteikt individuālos profesionālās pilnveidošanās ceļus (Кузьмина, 1990). Toreiz diagnosticēšana tiktu uzticēta kādiem ārējiem ekspertiem, bet tagad esam pārliecinājušies par „iekšējā eksperta” darbības efektivitāti, tāpēc refleksijas prasmju apguve nepieciešama jebkura veida izglītībā.

Pašizziņas un prasmju attīstības iespēja, paredzot tam konkrētu laiku studiju procesā, pakāpeniski tiek ieviesta RPIVA, tāpēc nākamais studiju kursu satura izpētes aspekts saistīts ar šo prasmju apguves analīzi profesionālā bakalaura studiju programmā *Mūzikas skolotājs*.

Tātad otrs aspekts, kas analizējams studiju programmā, ir pašizziņas, pašnovērtējuma vai refleksijas uzdevumi. Jau iepriekš, analizējot studijursos iegūstamās zināšanas par cilvēka emocijām un emocionālajiem procesiem, tika konstatēts, ka vairākos studijursos tiek iekļauti pašizziņas uzdevumi. Sakārtojot šos uzdevumus pa semestriem, konstatējama šāda situācija (skat. 2.1.2. tab.).

### 2.1.2. tabula. Studentu pašizziņas darbu secība studijuursos 1. – 8. semestrī

Semestri	Studiju kursi, tiem paredzētie kredītpunkti	Studiju kursos iekļautie pašizziņas darbi, kas daļēji saistīti arī ar emocionālās kompetences pašizziņu
1. sem.	Vispārīgā psiholoģija, 2 KP	Viens pašizziņas uzdevums
2. sem.	-	-
3. sem.	Saskarsmes psiholoģija, 2KP	<i>Savu saskarsmes stereotipu pašanalīze</i>
3. sem.	Attīstības psiholoģija, 2 KP	Eseja <i>Manas personības attīstība</i>
4. sem.	-	-
5. sem.	Diriģenta profesionalitāte, 2 KP	Pašizziņas uzdevumi diriģentam nepieciešamo rakstura īpašību kontekstā
6., 7., 8.sem.	-	-

2.1.2. tabulā redzams, ka no astoņiem studiju semestriem tikai trijos ir plānoti pašizziņas darbi. Tas ir nepietiekami, lai veidotos studentu pašizziņas prasme, pašrefleksijas paradums, kā rezultātā tiktu apzināti un izvirzīti uzdevumi pašaudzināšanai un pašpilnveidei. Studiju programmas studiju kursos būtu jāveido sistemātiskas profesionālās kompetences refleksijas iespējas kā galvenā savas pedagoģiskās meistarības līmeņa apzināšanās forma un pamats tālākai savas profesionalitātes pilnveidei, tajā skaitā, arī EK pilnveidei.

Daudz lielāka vērība emocionālo spēju pilnveidei un prasmju attīstībai tiek veltīta nozares profesionālajos studijuursos. Tas ir saprotami. Profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* nozares profesionālie studiju kursi nosacīti dalās trīs jomās, un katrā no šīm jomām emocionālo spēju pilnveide notiek vai nu ar parauga palīdzību (skaņdarbi – izcilu mūzikas izpildītāju demonstrējumā mūzikas vēstures studijuursos) vai ar praktisku darbību studenta muzicēšanas procesā:

1. praktiskie muzicēšanas kursi – Diriģēšana, Klavierspēle, Koris, Solo dziedāšana, vairāku instrumentspēles (sintezatora, sitaminstrumentu, basģitāras spēles) pamatu apguve, Ritmika;
2. teorētiski zinātniskie – mūzikas vēstures un teorijas kursi, Mūzikas psiholoģija, Mūzikas pedagoģija;
3. pedagoģiski didaktiskie – Mūzikas stundu metodika, Diriģenta profesionalitāte, Kora darba metodika, Vokālā darba metodika.

Izpētot nozares teorētisko studiju kursu aprakstus (skat.2.1.3. tab.), var konstatēt, ka visos studijuursos tiek norādīts uz zināšanu, prasmju apguvi, bet tikai

dažos – uz attieksmju veidošanos. Praktiskajos muzicēšanas studijuursos tiek paredzēta mākslinieciskās pieredzes veidošanās, kas ir katra ar muzicēšanu saistīto studiju kursa būtisks uzdevums. Protams, māksliniecisko uzdevumu īstenošanai students izmanto gan intelektuālās, gan emocionālās spējas un prasmes, tomēr konkrētas norādes par emocionālo procesu pilnveidi, izņemot studiju kursu *Dirigenta profesionalitāte*, nav. Tas izskaidrojams ar to, ka emocionālo mērķu izvirzīšanas un īstenošanas nepieciešamība studentu emocionālās kompetences pilnveides kontekstā mūzikas pedagogijā tiek aktualizēta pirmo reizi.

2.1.3. tabulā skatāmi nozares profesionālajos studijuursos izvirzītie uzdevumi, kas var sekmēt studentu EK pilnveidi:

**2.1.3. tabula. Uzdevumi nozares profesionālajos praktiskās muzicēšanas studijuursos, kas sekmē EK pilnveidi**

Semestri	Studiju kursi, tiem paredzētie kredītpunkti	Studiju kursu uzdevumi
1. – 8. semestris	Dirigēšana, 12 KP	Izveidot skaņdarbu mākslinieciskā izpildījuma koncepcijas, attīstīt verbālās un neverbālās saskarsmes prasmes, veidot pozitīvu attieksmi pret kora kultūru kā vērtību
1.- 4. semestris	Vispārējā klavierspēle, 4 KP	Papildināt muzikāli māksliniecisko pieredzi, pilnveidot skaņdarbu māksliniecisko tēlu atklāsmes prasmes, izprast pašizglītības un pašpilnveides procesa nepieciešamību
5. semestrī	Dirigenta profesionalitāte, 2 KP	Apzināt dirigenta darbam nepieciešamās personības īpašības, veikt 2 pašizziņas uzdevumus ar praktisko uzdevumu izpildes laikā izjusto emociju pašanalīzi, pilnveidot verbālo un neverbālo saskarsmi
1.- 6. semestris	Solo dziedāšana, 6 KP	Iegūt solo dziesmu mākslinieciskā izpildījuma pieredzi, apgūt dziedātāja paškontroli
1.- 8. semestris	Koris, 8 KP	Apgūt kora skaņdarbu interpretācijas prasmi, apgūt kora mēģinājumu darba specifiku, iegūt koncertprakses pieredzi, pilnveidot komunikācijas spējas, integrēt citos studijuursos iegūtās zināšanas darbā ar kora kolektīvu, apgūt skatuves ētiku

Katra studiju kursa saturs apguve, tāpat kā saskarsme un sadarbība studiju procesā, var palīdzēt studentam pilnveidot emociju vadību, empātiju un pārdzīvojuma spējas. Īpaši to var veicināt individuālās praktiskās muzicēšanas nodarbības, jo katrā nodarbībā nepieciešama daudz lielāka emociju vadīšanas, arī kontrolēšanas prasme un intensitāte nekā lekciju vai „plūsmu” lekciju laikā. Sākot studēt RPIVA mūzikas skolotāju studiju programmas specializācijā *Mūzikas skolotājs vispārīzglītojošā skolā, muzikālo kolektīvu vadītājs*, visi studenti, kas katru gadu sāk studēt šajā specializācijā (6 – 8 studenti), ir ar izglītību mūzikā - vismaz mūzikas skolas līmeni, bet lielākā daļa

no viņiem ir bez priekšzināšanām diriģēšanā un solo dziedāšanā. Nodarbības klavierspēlē, mūzikas teorijā visiem studentiem ir ierasta muzicēšanas prakse, bet diriģēšana un solo dziedāšana vairākumam jāapgūst no pašiem sākumiem. Vērojumi diriģēšanas nodarbībās, kuri tika veikti no 2005./2006. studiju gada sākuma līdz 2007./2008. studiju gada noslēgumam un fiksēti novērojumu kartītēs (skat. 19. pielikumu) ar mērķi – novērot studentu emocionālās kompetences pilnveidošanos studiju procesā, liecina, ka pirmajās diriģēšanas nodarbībās pirmajā semestrī, īpaši studentiem bez priekšzināšanām diriģēšanā, nepieciešama intensīva emociju vadīšana, lai pārvarētu neērtības izjūtu, samulsumu, arī kautrību, apgūstot diriģenta stāju. Par to liecina neveiklas, liekas kustības (apgērba nepamatota kārtošana, matu kārtošana u.c.), uzdevumu izpildes kavēšana ar kādu atrunu. Daži studenti, izpildot pirmos vingrinājumus, sarkst, vērojama neliela pirkstu trīcēšana, balss drebešana, u.c. Arī studentiem, kuri diriģēšanu jau apguvuši iepriekš, pirmajās nodarbībās nepieciešama intensīvāka emociju vadīšana nekā iepriekš, jo jāparāda savas zināšanas un prasmes jaunā situācijā, maz pazīstamiem studiju biedriem un vēl svešiem docētājiem. Vēlāk emociju vadīšana, gan kā emociju stabilitāte, gan kā ekspresivitāte, ir nepieciešama, apgūstot prasmi ar diriģēšanas žestiem vadīt koncertmeistara spēli diriģēšanas stundā, bet no otrā studiju gada – arī kora dziedātājus studiju kursā *Koris*, kad, atklājot savu mūzikas pārdzīvojumu, jāiedvesmo citi studenti līdzīgam skaņdarba satura pārdzīvojumam.

Prasme būt emocionālā līdzsvarā, ar pozitīvu emocionālo noskaņojumu, ar stresa nesasprindzinātu ķermeni un balss aparātu nepieciešama solo dziedāšanas pamatu apgūvē un arī dziedot korī. Dziedāšanā īpaši vajadzīga emociju vadīšanas prasme, nevis tikai emociju kontrolēšana (atšķirības tika analizētas 1.3.2. apakšnodaļā), jo apspiestais stress, apslēptās negatīvās emocijas izraisa muskulatūras sasprindzinājumu, kas, vairāk nekā instrumentu spēlē, traucē gūt panākumus mūzikas izpildījumā. Diriģēšanā, solo dziedāšanā un kora darbā nepieciešama emociju vadīšanas prasme arī emociju stabilitātei pretējā virzienā – ekspresīvā emociju izpausmē mūzikas satura pārdzīvojuma atklāsmē. Norāde uz šo prasmju nepieciešamību ietilpst izstrādāto studiju kursu aprakstos: papildināt muzikāli māksliniecisko pieredzi, pilnveidot skaņdarbu māksliniecisko tēlu atklāsmes prasmes (studiju kurss *Vispārējā klavierspēle*); Apgūt kora skaņdarbu interpretācijas prasmi, apgūt kora mēģinājumu darba specifiku (studiju kurss *Koris*); Izveidot un īstenot skaņdarbu mākslinieciskā izpildījuma koncepciju (studiju kurss *Diriģēšana*). Tātad

var secināt, ka šie studiju kursu uzdevumi norāda uz EK pilnveidošanās nepieciešamību, kaut arī formulēti ir citādi.

Muzicēšanas procesa laikā nepieciešama arī ātra un rezultatīva emociju vadīšana, kad jāspēj it kā nepievērst uzmanību pieļautajai kļūdai vai interpretācijas neveiksmei, jāspēj par to nedomāt, lai izvairītos no tālākām kļūdām un skaņdarba izpildījums tomēr būtu pēc iespējas kvalitatīvāks. Tātad jāspēj ātri pārvarēt radušās negatīvās emocijas. Arī šīs prasmes tiek trenētas ik dienas, tomēr problēma pastāv, jo studiju kursu apguvē docētājs norāda, kādi rezultāti ir sasniedzami, kas katram studentam jāpilnveido skaņdarba tehniskajā un mākslinieciskajā izpildījumā, bet ceļu – kā to sasniegt, studentam jāatrod pašam – intuitīvi un racionāli, mācoties pēc parauga (docētāja demonstrējumi, skaņdarba audio/video ieraksti), kļūdu un meklējumu metodes ceļā. Šo procesu sekmētu savas emocionālās kompetences reālā līmeņa apzināšanās, zināšanas par emociju vadīšanas paņēmieniem, izpratne par savu emociju īpašību specifiku utt., tātad, EK pilnveide.

Vērojumi studiju kursos *Diriģēšana*, *Koris* un eksāmenos liecina, ka problēmas sagādā muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma pārliedzinošas izpausmes nepietiekamība skaņdarba izpildījumā. Šīs problēmas risināšanai nepieciešama gan emociju vadīšanas spēju un prasmju pilnveide, kas jau tika akcentēta, gan empātijas, šajā aspektā – kā spējas emocionāli atsaukties mūzikai, gan pārdzīvojuma spēju pilnveide. Attīstot prasmi apzināties mūzikā iekļautās emocijas un izteikt tās, atklājot komponista ieceru, students „vingrinās” arī empātijā, līdzpārdzīvojumā, ja vien tiek pastāvīgi rosināts iedziļināties šajos jautājumos, ja skaņdarba nošu teksta apguve un tehniskās varēšanas pilnveide nekļūst dominējošā visā mūzikas apguves procesā. Pedagoģiskā procesa vērojumi liecina, ka nodarbībās pārsvarā tiek risināti zināšanu apguves un mūzikas atskaņošanai nepieciešamo tehnisko prasmju attīstības jautājumi. Iemesli ir vairāki. Pirmkārt, lielākai daļai studentu diriģēšanas un solo dziedāšanas prasmes jāapgūst no pamatiem, tāpēc to apguvei nepieciešams laika periods, kad uzmanība pārsvarā tiek veltīta šiem uzdevumiem. Otrkārt, izraisīt mūzikas pārdzīvojumu nodarbībās ir grūts un sarežģīts uzdevums. Tas prasa no studenta pietiekamu, patstāvīgu mūzikas teksta apguves un tehnikas attīstības līmeni, attīstītu mūzikas intuitīvu un racionālu mūzikas uztveri. Mūzikas intuitīvai uztverei seko skaņdarba satura, tēlu un mūzikas izteiksmes līdzekļu kopsakarību izpēte, tad - savas iztēles un asociāciju aktivizēšana, psiholoģiska un emocionāla atraisītība, aizrautība un ekspresivitāte. Arī muzicēšana ieskaitēs un eksāmenos, kas pārsvarā ir normatīvās



pedagoģijas instruments un, protams, ir nepieciešams, lielākajai daļai studentu nerada iespējas patiesam mūzikas pārdzīvojumam. Atbilstoša šim mērķim ir koncertforma, bet tās izmantošanas iespējas studiju procesā ir nelielas. Iespējams, jāmeklē inovatīvas studiju procesa organizācijas un studiju sasniegumu pārbaudes formas.

Treškārt, vēl aizvien turpinās studējošo, vai arī docētāju neprasme veidot studēšanas, nevis tikai mācīšanās un mācīšanas procesu, neprasme radīt lielāku studējošo personīgo atbildību un ieinteresētību par studiju sasniegumiem. Līdz ar to, bieži mākslinieciskās koncepcijas izveide un tās īstenošana ir nevis studenta personīgā skaņdarba interpretācija vai kopdarbībā ar docētāju veidotā interpretācija, bet gan vairāk vai mazāk veiksmīgs docētāja piedāvātās skaņdarba interpretācijas izpildījums. Vēl viens aspekts: lai gan mūzikas pedagoģijā vienmēr bijusi aktuāli emocionalitātes, ekspresivitātes, emocionālās atsaucības spēju mūzikā attīstības jautājumi, tomēr jāatzīst, ka risināti šie uzdevumi pārsvarā tiek skaņdarba satura atklāsmes, nevis studenta personības attīstības aspektos. Par topošo mūzikas skolotāja personības pilnveidi tiek domāts vairāk intuitīvi, un katrs studiju kursa docētājs to dara individuāli. Tikai īpaši problemātiskos gadījumos notiek studenta studiju sasniegumu, un līdz ar to arī tiem nepieciešamo personīgo īpašību analizēšana un apspriešana. Kā lai praktisko muzicēšanas studiju kursa docētājs palīdz studenta emocionālai kompetencei nepieciešamo īpašību attīstībai? Varbūt tieši kāda EK aspekta nepietiekama pilnveide traucē gūt panākumus studijās? Ko darīt, ja kādas īpašības nepietiekamība konstatēta, bet ārējā ietekme (saudzīga norāde, pārrunas, u.c.) nepalīdz? Psiholoģijas studentiem iespējamās supervīzijas skolotājiem nav pieejamas. Iespējamais risinājums – pašizziņas un pašnovērtēšanas sistēmas izveide studiju programmā.

Lai noskaidrotu, kādas iespējas profesionālā bakalaura studiju programma *Mūzikas skolotājs* dod emocionālās kompetences struktūrkomponenta *pārdzīvojums* īstenošanai un pilnveidei, tika izpētīts studiju programmas 2005. gada akreditācijas ziņojums (skat. 17. pielikumu). Izpētes rezultātā tika konstatēts, ka akreditācijas periodā katru gadu bijuši studentu un docētāju kopīgie koncerti akadēmijā un ārpus tās, bijušas viesprofesoru meistarklases. Katru gadu aktīva koncertdarbība bijusi koriem *Fortius* un *Balta*, akadēmijas kamerorķestrim, t.i., kolektīviem, kuros piedalīties var ikviens akadēmijas students. Daļa no studentiem piedalījušies kora darbu CD ierakstos: 2003. gadā - CD „Gaismas dzirkstis”, 2004. gadā - džeza mūzikas CD „Sing a song of Song”, 2005. gadā - studentu kamerorķestra koncerts

Melngalvju namā u.c. Tātad bijušas iespējas pozitīvam pārdzīvojumam, lai gan koncertu klāsts nav liels.

Paralēli pašvērtējuma ziņojumu izpētei 2006. gadā tika organizētas pārrunas ar pēdējā, ceturta, kursa studentiem ar mērķi - noskaidrot viņu iespaidus un atmiņas par emocionāli spilgtiem, pozitīviem pārdzīvojumiem, kas palikuši atmiņā no studijām (pārrunu jautājumus skat. 21. pielikumā). Pārrunu laikā tika uzdoti trīs jautājumi: „Kā jūs raksturotu studiju vidi, psiholoģisko gaisotni augstskolā?”, „Kādi spilgti pozitīvi pārdzīvojumi mūzikā vai citu studiju uzdevumu īstenošanā jums palikuši atmiņā?” un „Kādi ir jūsu ierosinājumi studiju programmas docētājiem un jaunāko kursu studentiem?” Pārrunu saturs tika protokolēts. Pārrunās, atbildot uz jautājumu par psiholoģisko gaisotni augstskolā, visi studenti uzsvēra pozitīvo psiholoģisko gaisotni augstskolā: „Atceros, ka pirmajā kursā pārsteidza augstskolas darbinieku un docētāju laipnība, tagad jau esam pieraduši”. „Man patīk mūsu augstskola, patīk, ka docētāji ir saprotoši, iejūtīgi, dusmojas reti, nekad nerunā „paaugstinātos toņos”, pat tad, ja izsaka kritiku un neapmierinātību ar mūsu darba rezultātiem”. „Visi pedagogi prot ieinteresēt”. Tātad visi studenti psiholoģisko gaisotni augstskolā vērtē pozitīvi.

Atbildes uz jautājumu par spilgtu pozitīvu pārdzīvojumu studijās bija atšķirīgas. Spilgtus pozitīvus pārdzīvojumus mūzikā vai kādu studiju uzdevumu īstenošanā bez apdomāšanās nevarēja nosaukt neviens ceturta kursa students. Viena studente atzina, ka lielākais pozitīvais pārdzīvojums studiju laikā bija ERASMUS studijas Vācijā, Freiburgā, otra – dalība pedagoģisko augstskolu studentu solo dziedāšanas konkursā Lietuvā, Klaipēdā. Savukārt studijās gandrīz viss bijis pozitīvi, bet bez spilgtiem pozitīviem akcentiem. Divas studentes kā pozitīvu emociju piemēru minēja interesantās lekcijas, piemēram, *Populārās mūzikas vēsturē*, *Kultūru teorijā*, bet viņas norādīja, ka šo pieredzi negribētu saukt par spilgtu pārdzīvojumu, bet gan par pozitīvām emocijām. Studenti raksturoja studiju procesu: „Augstskolā jutos labi, man patīk, ka docētāji ir izcili profesionāļi, ir atsaucīgi, saprotoši”. „Ir bijušas daudzi ļoti interesanti un noderīgi studiju kursi, aizraujošas lekcijas”. „Mani vecāki un arī es bijām pārsteigti, ka pirmajā semestrī jau bija prakse, es taču tad vēl neko nezināju no metodikas! Bet praksē bija interesanti! Pirmās prakses laikā mēs sadraudzējāmies, labāk viens otru iepazīnām, vēlāk jau daudzi priekšmeti notika pa specializācijām, tāpēc it kā atsvešinājāmies. Satuvinājāmies atkal ceturtajā kursā”. Kā spilgtu pozitīvu pārdzīvojumu trīs studentes nosauca savu kvalifikācijas eksāmenu – koncertu

diriģēšanā, bet neviens students nenosauca pašvērtējuma ziņojumos minētos kopīgos koncertus, ne arī vieslektoru meistarklases.

Uz trešo jautājumu: „Ko jūs ierosinātu pozitīvu emociju radīšanai studijās?“, studenti ierosināja: „Rīkot vairāk studentu koncertus, kopīgus visām specializācijām”, „Organizēt pasākumus, kas atšķirtos no ikdienas studijām.”

Pārdomas izsauca konstatētā pretruna, kas radās, salīdzinot studentu atbildes ar ikgadējo studiju programmas pašvērtējumu izpēti. Pēc minētās pretrunas konstatēšanas padziļinātai tās izpētei dažas nedēļas pēc pārrunām ar studentiem, ar praktiskās muzicēšanas studiju kursu docētājiem tika individuāli pārrunāti viņu iespaidi par pozitīvo pēdējos gados augstskolas studiju procesā, uzdodot visiem vienu jautājumu: „Kas pēdējo četru gadu laikā varēja būt spilgtākais pozitīvais pārdzīvojums studentiem augstskolā?”. Docētāji norādīja uz jau pašvērtējuma ziņojumos konstatētajām aktivitātēm, kā arī nosauca savus pozitīvos iespaidus. Tālāk ar katru no docētājiem tika pārrunāti konstatēto pretrunu iemesli. Vai studiju programmas docētāju organizētie koncerti, konkursi, meistarklases, nedeva spilgtu emocionālo pacēlumu, līdz ar to pozitīvais pārdzīvojums bija neliels un atmiņā nav saglabājies? Varbūt iemesls ir apstākļi, ka minētās aktivitātes organizēja docētāji, nevis paši studenti? Viennozīmīgu atbildi docētāji nedeva. Atbildes uz šiem jautājumiem vēl jāmeklē.

Tas dod pamatu pieņēmumam, ka intelektuālo spēju attīstībai un tam paredzēto praktisko darbības paņēmienu apguvei, kas notiek sistemātiski katrā studiju kursā un ir augstākās izglītības pamatuzdevums, tiek pievērsta pietiekama uzmanība, savukārt emocionālo spēju attīstība un tās praktisko darbības paņēmienu apguve apzināti un mērķtiecīgi tiek veicināta nepietiekami. Praktisko darbības paņēmienu apguve emocionālo spēju attīstībai un prasmju pilnveidei nozīmētu emociju vadīšanas prasmju apguvi, empātijas īpašību un pārdzīvojuma spēju un prasmju pilnveidi, kuru nepieciešamība tiktu apzināta sistemātiskā pašizziņas procesā, bet īstenošanu sekmētu studijuursos, koncertdarbībā un pedagoģiskajā praksē paredzētie uzdevumi..

Izpētot RPIVA profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* studiju kursu saturu topošo mūzikas skolotāju EK pilnveides kontekstā un salīdzinot to ar teorētiskās literatūras izpētes rezultātā gūtajām atziņām, var secināt:

- RPIVA profesionālā bakalaura studiju programma *Mūzikas skolotājs* ir viena no četrām studiju programmām Latvijā, kur izglītību var iegūt mūzikas skolotāji;

- psiholoģijas un pedagoģijas studiju kursu saturā zināšanām par emocijām un emocionālo procesu likumsakarībām paredzēts nepietiekams tematu loks;
- topošajam skolotājam nepieciešamas ne tikai zināšanas, bet arī sistemātiska vispārējo un speciālo spēju attīstība. Intelektuālo un muzikālo spēju attīstības praktisko darbības paņēmieni apguve augstskolas studiju procesā notiek sistemātiski, savukārt emocionālo spēju attīstības praktiskie darbības paņēmieni ir nepietiekami izstrādāti kā teorētiskajā literatūrā, tā arī praksē;
- emocionālo spēju attīstības praktiskie darbības paņēmieni ir: sistemātiska pašizziņa, kas pašlaik studiju laikā tiek īstenota nepietiekami; emocionālu studiju mērķu izvirzīšana un īstenošana, kas pašlaik tiek īstenota daļēji praktiskās muzicēšanas studijuursos; specifisku uzdevumu plānošana un īstenošana, kas pašlaik tiek īstenoti tikai studiju kursā *Diriģenta profesionalitāte*.

## **2.2. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences sākotnējais vērtējums un analīze**

Lai varētu noteikt topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pilnveidošanos studiju procesā, pētījuma sākumposmā, 2005. gadā, pamatojoties uz izvirzītajiem emocionālās kompetences kritērijiem, rādītājiem un to līmeņu aprakstiem, tika izstrādāta aptaujas veidlapa emocionālās kompetences kritēriju un to aspektu pašvērtējumam un citvērtējumam. Profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* specializācijas *Mūzikas skolotājs vispārizglītojošā skolā, muzikālo kolektīvu vadītājs* visi pirmā un otrā kursa studenti, kopskaitā 13 respondenti, veica savas emocionālās kompetences pašvērtējumu rakstiski (aizpildot aptaujas veidlapas pašvērtējumam) (skat. 10. pielikumu). Katra respondenta emocionālās kompetences līmeni pēc promocijas darbā izstrādātajiem EK kritērijiem un to rādītājiem (skat. aptaujas veidlapas ekspertu vērtējumam 11. pielikumā) vērtēja studiju kursa *Diriģēšana* docētājs (docētājs strādā ar studentiem visus četrus studiju gadus, tāpēc ir iespēja labi iepazīt studentus dažādās pedagoģiskajās situācijās), studiju kursa

*Mūzikas stundu metodika* docētājs (kurss tiek īstenots 2 semestrus, docētājs iepazīst studentus arī pedagoģiskajā praksē, tāpēc redz to izaugsmi, profesionālo pilnveidi). Trešais eksperts – promocijas darba autore. Esot studiju programmas direktore, katedras vadītāja un koncertmeistare diriģēšanas stundās un korī, promocijas darba autorei bija iespējas veikt sistemātiskus dabiskus vērojumus dažādu nodarbību un studiju situācijās, kas tika fiksēti vērojumu kartītēs (skat. 20. pielikumu). Tas deva iespējas sistemātiski vērot katra respondenta EK pilnveidi studiju laikā. Pedagoģiskajos vērojumos, kuri tika veikti studijuursos *Diriģēšana*, *Diriģenta profesionalitāte* un *Koris*, divu studiju gadu laikā 13 respondenti katrs tika vēroti 8 – 10 individuālajās stundās diriģēšanā, visi respondenti – 32 stundās korī, 8 stundās kursā *Diriģenta profesionalitāte*.

Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pašvērtējums un citvērtējums tika veikts 10 punktu sistēmā: zēmam līmenim nosakot vērtējumu no 1 līdz 4 punktiem, vidējam no 4 līdz 8 punktiem, bet augstam emocionālās kompetences līmenim no 8 līdz 10 punktiem. Emocionālās kompetences kritērijiem un rādītājiem tika izveidots apraksts trīs līmeņos (augsts, vidējs, zēms) (skat.1.5.3., 1.5.4., 1.5.5. tab.). Respondenti aizpildīja pašvērtējuma aptaujas veidlapas pa grupām, speciāli organizētā laikā, docētāji vērtēja respondentu EK un aizpildīja aptaujas veidlapas citvērtējumam individuāli.

Papildu sākotnējam pašvērtējumam un citvērtējumam, kas tika iegūts 2005. gada septembrī, aizpildot aptaujas veidlapas, kā kontrolmehānismu aptaujā iegūto datu pārbaudei respondenti divas nedēļas pēc aptaujas veidlapu aizpildīšanas aizpildīja R. Bar–Ona emocionālās inteliģences testu *Emotional Quotient Inventory*. R. Bar–Ona testu latviešu versijā adaptējis Mg. psych. J. Roze. R. Bar–On to pirmo reizi prezentēja 1996. gadā Amerikas psihologu asociācijas konferencē Toronto, Kanādā, bet publicēts tas tika 1997. gadā (Bar–On, 2000).

R. Bar–Ons ESI koncepcijā un modelī līdžās emocionālām, sociālām spējām iekļauj arī personības iezīmju kopumu, uzsverot, ka spējas un iezīmes strikti viena no otras nav atdalāmas, bet tās visas ietekmē cilvēka prasmi efektīvi risināt apkārtējās vides izvirzītās prasības (Bar–On, 2007). Zinātnieks darbu pie testa izveides sācis 1988. gadā, pētot efektīvus emocionālās un sociālās funkcionēšanas komponentus. Tests ir tulkots divdesmit divās valodās, dati, kas apliecina testa validitāti, iegūti piecpadsmit valstīs. Testam ir vairākas versijas: gan bērniem no 6 – 12 gadiem, no 13 – 17 gadiem, gan pieaugušajiem. Tests pieaugušajiem, EQ–i, sadarbībā ar testu

izstrādes institūciju Multi-Health Systems tiek publicēts 1997. gadā. Tas ir daudzslāņains, sastāv no piecām skalām un piecpadsmit subskalām jeb apakšskalām, kas ļauj noteikt emocionālo briedumu desmit kompetencēs: pašcieņa, savu emociju saprašana, asertivitāte, empātija, starppersonu attiecības, emociju vadība, impulsivitātes kontrole, realitātes adekvāts novērtējums, fleksibilitāte, problēmu risināšanas prasme, ko ietekmē indivīda vispārējais garastāvokļa faktors. Kopumā tests ietver 133 apgalvojumus, kuri jāizvērtē pēc 5 punktu sistēmas, sākot no 1 līdz 5 punktiem. Testa plašā pielietojamība un pētījumos iegūtie rezultāti apstiprina tā augsto ticamību. Emociju stabilitāti raksturo trīs aptaujas apakšskalas: savu emociju apzināšanās, izturība pret stresu un paškontrole. Katrā apakšskalā ir 8 vai 9 apgalvojumi, kas dod iespēju atklāt, kādā mērā katrs no apgalvojumiem, lielākajā daļā gadījumu un situāciju, ir patiesi attiecībā uz aptaujas veicēja emocijām, domām un rīcību (Bar-On, 2000) (skat.16. pielikumu).

Izzinot R. Bar-Ona testa izmantošanas iespējas un nosacījumus, kā arī testā iegūto rezultātu savienojamību ar EK pašvērtējuma un citvērtējuma aptaujas datiem, tika noskaidrots, ka, lai gan šajā pētījumā topošo mūzikas skolotāju kompetences līmeņu dinamikas noteikšanai būs nepieciešama tikai daļa no QI-i testa skalām un apakšskalām, respondentiem jāizpilda viss tests. Pretējā gadījumā netiek iegūta rezultātu ticamība. Tāpēc topošie mūzikas skolotāji atbildēja uz visiem apakšskalu apgalvojumiem, bet pētījumā tiek izmantoti dati no septiņām apakšskalām: *Savu emociju apzināšanās; Izturība pret stresu; Paškontrole; Empātija, Starppersonu attiecības un Sociālā atbildība, Pašaktualizācija*, kas pēc apgalvojumu satura atbilst emocionālās kompetences komponentiem *Emociju vadība, Empātija, Pārdzīvojums, kā motivācija studijām* (skat. 16. pielikumu). 2.2.1. tabulā redzams to testa apakšskalu satura izklāsts, kuru dati tiek izmantoti šajā darbā (skat. 2.2.1. tab.)

## 2.2.1. tabula. Bar-Ona EQ-i testa darbā izmantoto apakšskalu raksturojums

(Bar-On, 2000)

<b>Emocionālās kompetences komponents <i>Emociju vadīšana</i></b>		
<b>Bar-Ona testa apakšskalas <i>Savu emociju apzināšanās</i> raksturojums</b>	<b>Bar-Ona testa apakšskalas <i>Izturība pret stresu</i> raksturojums</b>	<b>Bar-Ona testa apakšskalas <i>Paškontrolē</i> raksturojums</b>
<i>Emociju apzināšanās</i> ir spēja atpazīt savas emocijas un izjūtas, saskatīt atšķirību starp tām, zināt, ko šīs emocijas nozīmē, kas tās ir izraisījis vai ietekmējis. Šī spēja atklājas prasmē verbalizēt emocijas, pārdzīvojumus.	<i>Izturība pret stresu</i> ir spēja nepakļauties nelabvēlīgiem notikumiem, stresa situācijām. Šī spēja izpaužas prasmē izvēlēties efektīvu darbību stresa pārvarēšanai, pozitīvā attieksmē pret jaunu pieredzi, pārmaiņām, ticībā, ka sarežģītas situācijas var atrisināt. Spēja mierīgi un savaldīgi darboties, nepakļaujoties spēcīgām emocijām.	<i>Paškontrolē</i> ir spēja pretoties vai aizkavēt impulsus, dzinuli vai vilinājumu nepārdomātai rīcībai. Tā ir prasme kontrolēt agresiju, naidīgumu, dusmas, neatļaut sev neatbildīgu, eksplozīvu, neparedzamu uzvedību.
<b>Emocionālās kompetences komponents <i>Empātija</i></b>		
<b>Testa apakšskalas <i>Empātija</i> raksturojums</b>	<b>Testa apakšskalas <i>Starppersonu attiecības</i> raksturojums</b>	<b>Testa apakšskalas <i>Sociālā atbildība</i> raksturojums</b>
Empātija ir spēja apzināties, izprast un cienīt citu izjūtas. Tas nozīmē būt jūtīgam pret to, ko un kāpēc cilvēki izjūt. Būt empātiskam nozīmē spēt „emocionāli lasīt” citus cilvēkus. Empātiski cilvēki rūpējas un izrāda interesi par citiem un atzīst citu nozīmību.	Starppersonu attiecības iekļauj spēju veidot un saglabāt abpusēji gandarītas attiecības, kas raksturojas kā tuvas, dodošas un ar savstarpēju pieķeršanos. Šis komponents nav saistīts tikai ar vēlmi veidot draudzīgas attiecības ar citiem, bet arī ar spēju just, kā vieglāk un komfortablāk šādas attiecības veidot. Kopumā tas nozīmē – pozitīvas gaidas sociālajās attiecībās.	Spēja sevi izjust kā vienas sociālas grupas biedru. Sociāli atbildīgiem cilvēkiem piemīt sociāla apziņa un rūpes par citiem, kas izpaužas spējā uzņemties atbildību. Šis komponents ir saistīts arī ar spēju pieņemt citus, bet rīkoties saskaņā ar savu sirdsapziņu un saskaņā ar sociāliem noteikumiem.
<b>Emocionālās kompetences komponents <i>Pārdzīvojums studiju darbībā</i></b>		
<b>Testa apakšskalas <i>Pašaktualizācija</i> raksturojums</b>		
Pašaktualizācija nozīmē savu potenču realizācijas spēju. Šis EI komponents ietver neatlaidīgu tieksmi sasniegt jēgpilnu un piesātinātu dzīvi. Tas nozīmē arī savu spēju atklāšanu patīkamā, jēgpilnā aktivitātē, kā arī piepūli dzīves mērķu sasniegšanā. Pašaktualizācija nozīmē nemitīgu sevis pašpildināšanu – savu spēju, kapacitātes un talantu attīstīšanu. Šis faktors saistās ar centieniem paveikt labāk, uzlabot savus sasniegumus. Aizraušanās ar sev interesējošām lietām dod enerģiju, motivē turpmākai rīcībai. Pašaktualizācija ir saistīta ar apmierinātību.		

Teorētiskajās atziņās pamatotajiem emocionālās kompetences kritērijiem un to rādītājiem tika noteikti kodi, lai varētu veikt datu apstrādi (skat. 2.2.2.tab.).

**2.2.2. tabula. Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērijiem un to rādītājiem atbilstošie kodi EK aptaujā un Bar-Ona testā**

<b>Kods</b>	<b>Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērijiem un to rādītājiem atbilstošie kodi</b>
	<b>Kritērijs - Emociju vadīšana</b>
	<b>Rādītājs - Emociju stabilitāte</b>
<b>EVS1 (aptauja)</b>	Līdzsvarotība
<b>EVS2 (aptauja)</b>	Negatīvu emociju pārvarēšana
<b>BOev1 (tests)</b>	Emociju apzināšanās
<b>BOev2 (tests)</b>	Izturība pret stresu
<b>BOev3 (tests)</b>	Paškontrolē
	<b>Rādītājs - Ekspresivitāte</b>
<b>EVE1 (aptauja)</b>	Runas izteiksmīgums
<b>EVE2 (aptauja)</b>	Mīmikas, pantomīmikas izteiksmīgums
	<b>Kritērijs - Empātija</b>
	<b>Rādītājs - Līdzpārdzīvojums</b>
<b>EL1 (aptauja)</b>	Līdzjūtība
<b>EL2 (aptauja)</b>	Sadarbība
<b>BOe1 (tests)</b>	Empātija
<b>BOe2 (tests)</b>	Starppersonu attiecības
	<b>Rādītājs - Sociālā atbildība</b>
<b>SA1 (aptauja)</b>	Rūpes par citiem, izpalīdzība
<b>SA2 (aptauja)</b>	Citu nozīmības atzīšana, neatkarīgi no ieņemamā statusa
<b>BOe3 (tests)</b>	Sociālā atbildība
	<b>Kritērijs - Pārdzīvojums</b>
	<b>Rādītājs - Muzikāli mākslinieciskā darbība</b>
<b>PM1 (aptauja)</b>	Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos
<b>PM2 (aptauja)</b>	Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā kori
	<b>Rādītājs - Studiju darbība</b>
<b>PS1 (aptauja)</b>	Motivācija teorētiskām studijām
<b>PS2 (aptauja)</b>	Motivācija radošai darbībai
<b>BO-p (tests)</b>	Pašaktualizācija - mērķtiecīgums
<b>S</b>	students
<b>D1EVS1</b> <b>D1EVS2</b>	docētājs pirmais, <i>Līdzsvarotībai</i> , docētājs pirmais, Negatīvu emociju pārvarēšana utt.
<b>D2EVS1</b> <b>D2EVS2</b>	docētājs otrais, <i>Līdzsvarotībai</i> , docētājs otrais, Negatīvu emociju pārvarēšana utt.
<b>P EVS1</b> <b>P EVS2</b>	pētījuma autore, <i>Līdzsvarotībai</i> , pētījuma autore, Negatīvu emociju pārvarēšana utt.



Iegūto sākotnējo datu apstrādei un analīzei tika izmantota statistisko datu apstrādes pakete *SPSS 19.0*. Sākotnējā pašvērtējuma, citvērtējuma, QI-i testa datu aprēķini veikti:

1. Pētījuma ticamības, drošuma (piemērotība, angļu val. *Reliability*) analīzei tika lietots Kronbaha Alfa tests (*Cronbach's Alfa test*), kura galvenais rādītājs ir piemērotības koeficients. Piemērotības koeficientu raksturo šādi rādītāji:
  - līdz 0,2 – ļoti vāja piemērotība;
  - līdz 0,5 – vāja piemērotība;
  - līdz 0,7 – vidēja piemērotība;
  - līdz 0,8 – augsta piemērotība;
  - virs 0,9 – ļoti augsta piemērotība.

Rādītāju, kas ir zemāks par 0,3, uzskata par nepietiekami ticamu, un turpmākajā pētījumā tas netiek izmantots.

2. Biežumu sadalījums, aprakstošā statistika (angļu val. *Frequencies*).
3. Aprakstošā statistika salīdzinošajās tabulās jeb šķērstabulās (angļu val. *Crosstabulation*).
4. K–S tests jeb Kolmogorova–Smirnova tests (angļu val. *Kolmogorov–Smirnov Test*), neparametriskā metode, lai noteiktu, vai eksperimentālajā pētījumā iegūtie dati (empīriskais sadalījums) atbilst normālajam (teorijas) sadalījumam.
5. Manna–Vitnija tests (angļu val. *Mann–Whitney Test*) starp divām neatkarīgām izlasēm.
6. Faktoru analīze (angļu val. *Factor Analysis*), lai atrastu mainīgo savstarpējās saistības un starp tiem pastāvošās likumsakarības (Lasmanis, 2002).

Pēc pētījuma dalībnieku pašvērtējuma/aptaujas veidlapu (skat. 10. piel.), ekspertu vērtējuma (skat. 11. piel.) un R. Bar–Ona testa EQ-i apakšskalu izpildes datu apkopošanas, tika izveidota pirmdatu tabula 10 punktu sistēmā (skat. 3. pielikumu). Pētījuma ticamības analīzei tika lietots Kronbaha Alfa tests, kura galvenais rādītājs ir piemērotības koeficients (skat. 2.2.3. tab.).

### 2.2.3. tabula. Kronbaha Alfa testa rezultāti pētījuma sākumā

Kritērijs, rādītāji un rādītāju aspekti	Kronbaha–Alfa koeficients		
	Pašvērtējums N=12; Cronbach`s Alpha 0,891	Citvērtējums N=12; Cronbach`s Alpha 0,918	EQ–i tests N=6; Cronbach`s Alpha 0,799
<b>Kritērijs <i>Emociju vadīšana</i></b>			
Rādītāja <i>Emociju stabilitāte</i> aspekti – <i>Līdzsvarotība, Negatīvu emociju pārvarēšana</i>			
Rādītāja <i>Ekspresivitāte</i> aspekti - <i>Runas izteiksmīgums, Mīmikas, pantomīmikas izteiksmīgums</i>			
EVS1 – Līdzsvarotība	0,913	0,937	0,761
EVS2 – Negatīvu emociju pārvarēšana	0,909	0,938	0,823
EVE1 – Runas izteiksmīgums, aizrautīgums	0,871	0,904	-
EVE2 – Mīmikas, pantomīmikas izteiksmīgums	0,871	0,905	-
<b>Kritērijs <i>Empātija</i></b>			
Rādītāja <i>Līdzpārdzīvojums</i> aspekti <i>Līdzjūtība, Sadarbība</i>			
Rādītāja <i>Sociālā atbildība</i> aspekti <i>Izpalīdzība, rūpes par citiem, Citu nozīmības atzīšana, neatkarīgi no ieņemamā statusa</i>			
EL1 – Līdzjūtība	0,885	0,907	0,743
EL2 – Sadarbība	0,882	0,909	0,742
SA1 – Rūpes par citiem	0,881	0,908	0,700
SA2 – Citu nozīmības atzīšana, neatkarīgi no ieņemamā statusa	0,877	0,906	-
<b>Kritērijs <i>Pārdzīvojums</i></b>			
Rādītāja <i>Muzikāli mākslinieciskā darbība</i> aspekti <i>Pārdzīvojums muzikāli mākslinieciskajā darbībā individuālajās nodarbībās un eksāmenos, Pārdzīvojums muzikāli mākslinieciskajā darbībā kora mēģinājumos un koncertos</i>			
Rādītāja <i>Studiju darbība</i> aspekti <i>Mērķtiecīga, neatlaidīga teorētisko studiju darbība, Mērķtiecīga, neatlaidīga radošā darbība studijās un ārpus studijām</i>			
PM1 – Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos	0,871	0,902	-
PM2 – Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī	0,870	0,908	-
PS1 – Motivācija teorētiskām studijām	0,867	0,901	0,803
PS2 – Motivācija radošai darbībai (koncerti, konkursi, u.c.)	0,879	0,900	-

Kronbaha Alfa testa rezultāti 2.2.3. tabulā (visi dati – skat. 4.piel.) uzrāda augstas ticamības rādītājus studentu pašvērtējumā, citvērtējumā un EQ–i testa apakšskalās.

Lai noteiktu topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences reālo līmeni pētījuma sākumā, tika veikta salīdzinošā tabulācija (angļu val. *Crosstabs*) (skat. 6.pielikums). Ar datu apstrādes programmu *SPSS 19.0* iegūtie rezultāti liecina par 100% validitāti visos EK kritēriju rādītāju aspektos. Iegūtos rezultātus var sadalīt pa līmeņiem, pieņemot, ka 10 punktu sistēmā emocionālās kompetences zemākais līmenis atbilst 1 – 4 punktiem, vidējais līmenis atbilst 5 – 7 punktiem, augstākais līmenis 8 – 10 punktiem, kā jau tika atspoguļots 1.5.3., 1.5.4., 1.5.5. tabulās. Tas dod iespējas analizēt iegūtos rezultātus katra emocionālās kompetences kritērija rādītāja diviem aspektiem trijos līmeņos.

Izanalizējot šķērstabulās iegūtos rezultātus, konstatēts, ka liela sakritība vai nelielas atšķirības starp pašvērtējumu un citvērtējumu pastāv vidējā līmeņa EK aspektu vērtējumos.

Pilnīga sakritība starp pašvērtējumu un citvērtējumu konstatēta septiņos dažāda EK līmeņa aspektos, kas ir 19,4% no visiem vērtējumiem (100% ir: (12 aspekti x 3 līmeņi) = 36 vērtējumi):

- *negatīvu emociju pārvarēšana* (EVS2): pašvērtējums 73,2%, citvērtējums 74,1% (vidējs līmenis);
- *runas izteiksmīgums, aizrautīgums* (EVE1): pašvērtējums 7,6%, citvērtējums 7,7% (zems līmenis);
- *mīmikas, pantomīmikas izteiksmīgums* (EVE2): pašvērtējums 11,5%, citvērtējums 11,5% (zems līmenis);
- *līdzjūtība* (EL1): pašvērtējums 34,5%, citvērtējums 33,5% (augsts līmenis);
- *citu nozīmības atzišana, neatkarīgi no ieņemamā statusa* (SA2): pašvērtējums 7,7%, citvērtējums 7,6% (augsts līmenis);
- *mūzikas pārdzīvojumus individuālajās nodarbībās, eksāmenos* (PM1): pašvērtējums 7,6%, citvērtējums 7,6% (augsts līmenis);
- *motivācija radošai darbībai* (PS2): pašvērtējums 26,9%, citvērtējums 26,8% (augsts līmenis).

Tas norāda uz līdzīgu izpratni konkrēto aspektu pašvērtējumā un citvērtējumā, kā arī par topošo mūzikas skolotāju spēju adekvāti novērtēt sevi vairāk nekā pusē no EK aspektiem. Lielākās atšķirības starp pašvērtējumu un citvērtējumu konstatējamās *Emociju vadīšanas* aspektā *Negatīvu emociju pārvarēšana* (EVS2) zema un augsta līmeņa vērtējumā, lai gan vidējā līmeņa vērtējums nebija atšķirīgs: 19,1% no pašvērtējuma atbilst zemam līmenim, savukārt no citvērtējuma zemam līmenim atbilst tikai 3,8% no vērtējuma. Atšķirības konstatējamās šī paša aspekta augstam līmenim atbilstošajā vērtējumā: 7,7% no pašvērtējuma atbilst augstam līmenim, savukārt no citvērtējuma augstam līmenim atbilst 23,1%. Šīs atšķirības, iespējams, var izskaidrot ar konkrēto studentu nepietiekamo kompetenci, iespējams, ar pazeminātu pašvērtējumu kā zema, tā arī augsta vērtējuma gadījumos. Bet, iespējams, to var skaidrot arī ar to, ka docētāji ne vienmēr var zināt, kā jūtas students. Docētājs individuālajās nodarbībās var ievērot studenta emociju izpausmi uzvedībā,

bet, ja emociju kontroli students apguvis efektīvi, var šķist, ka negatīvās emocijas tiek pārvarētas viegli. Studenta pašvērtējums vairāk atklāj realitāti, jo tajā atklājas viņa pašizjūta, tomēr, lai noskaidrotu visus cēloņus atšķirīgajiem aspekta *Negatīvu emociju pārvarēšana* vērtējumiem, būtu nepieciešama papildu konkrētā aspekta izpēte.

Procentuāli augstākais pašvērtējums un citvērtējums ir emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* vienā aspektā, kritērija *Empātija* rādītāja *Līdzpārdzīvojums* vienā aspektā, *Sociālā atbildība* vienā aspektā un kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Studiju darbība* divos aspektos:

- *Līdzsvarotība* (EVS1): pašvērtējums 26,9%, citvērtējums 34,6% (augstā līmenī);
- *Līdzjūtība* (EL1): pašvērtējums 34,5%, citvērtējums 33% (augstā līmenī);
- *Rūpes par citiem* (SA1): pašvērtējums 26,9%, citvērtējums 30,7% (augstā līmenī);
- *Motivācija radošai darbībai* (PS2): pašvērtējums 26,9%, citvērtējums 26,8% (augstā līmenī);
- *Motivācija teorētiskām studijām* (PS1): pašvērtējums 30,7%, citvērtējums 23% (augstā līmenī).

Procentuāli zemāko vērtējumu pašvērtējumā un/vai citvērtējumā un arī lielākās atšķirības vērtējumos ieguvuši emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* viens aspekts, *Emociju vadīšana* rādītāja *Ekspresivitāte* viens aspekts, kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība* viens aspekts, kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Studiju darbība* divos aspektos:

- *Mūzikas pārdzīvojums individuālās nodarbībās, eksāmenos* (kods: PM1): pašvērtējums 15,4%, citvērtējums (savukārt citvērtējumā ir mazāk – 7,6 %);
- *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī* (kods: PM1): citvērtējums 11,5% (savukārt pašvērtējumā – 7,6 %);
- *Negatīvu emociju pārvarēšana* (kods: EVS2): pašvērtējums 19,1%, (savukārt citvērtējumā ir tikai 3,8 %);
- *Mīmikas, pantomīmikas izteiksmīgums* (EVE2): pašvērtējums 11,5%, citvērtējums 11,5%;
- *Motivācija teorētiskām studijām* (PS1): pašvērtējums 11,5%, (citvērtējums 7,6%).

- *Motivācija radošai darbībai* (PS2): pašvērtējums 15,3%, (citvērtējums 7,6%).

Izpētot atšķirības vērtējumos, minētajos aspektos, var konstatēt, ka lielākā atšķirība ir aspektā *Negatīvu emociju pārvarēšana*, kura iemesli jau tika analizēti iepriekš. Kopumā lielākās atšķirības ir sešos aspektos, kas veido 16,7 % no kopīgo vērtējumu skaita (12 aspekti x trīs līmeņu vērtējumi ir 36, kas atbilst 100%). Savukārt zemā līmeņa rezultāti norāda uz jomām, kurām studiju procesā būtu pievēršama pastiprināta uzmanība, veidojot jaunus uzdevumus vai pilnveidojot jau esošos studiju kursu apgūvē un pedagoģiskās prakses realizācijā.

**K–S testu** (angļu val. *Kolmogorov–Smirnov Test*) izmanto, pārbaudot hipotēzi par divu empīrisku sadalījumu atšķirības statistisko nozīmību. Tas parāda empīriskā sadalījuma atbilstību teorētiskajam sadalījumam studentu pašvērtējumā, docētāju vērtējumā un EQ–i testā. Empīriskā sadalījuma novirze no normālā sadalījuma tiek uzskatīta par būtisku, ja signifikance  $p$  (*Asymp. Sig.*) ir mazāka par 0,05. (skat. 7. pielikumu). Šajā pētījumā K–S tests neparāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp studentu pašvērtējumu, docētāju citvērtējumu un EQ–i testa rezultātiem. Vidējais aritmētiskais (*Mean*) parāda, ka topošo mūzikas skolotāju emocionālā kompetence sākotnējā vērtējumā ir vidējā līmenī (no 5,31 – 7,77 punktiem). Tātad empīriskais sadalījums atbilst normālajam sadalījumam, tomēr turpmākajā pētījuma gaitā tiks lietotas neparametriskās metodes, jo pētījuma izlase ir neliela un neparametrisko metožu lietošana ir ieteicama pie nelielām izlasēm (Lasmanis, 2003).

Pētījuma sākumā iegūtie pašvērtējuma un citvērtējuma dati tika analizēti arī ar **Manna–Vitnija testu** (skat. 9. piel.). Šī analīze dod iespējas salīdzināt pētījumā iegūtā pašvērtējuma un citvērtējuma rezultātus. Manna-Vitnija U metode parāda, ja signifikance  $p$  (šeit –*Asymp. Sig.*) ir mazāka par 0,05 tad atšķirības tiek uzskatītas par būtiskām. Šajā pētījumā Manna–Vitnija analīzes rezultāti parāda, ka pētījuma sākumā pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp studentu pašvērtējumu un docētāju vērtējumu. Manna–Vitnija tests liecina, ka augstākā sakritība konstatējama kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Studiju darbība* aspektā *Motivācija radošai darbībai* (PS2), kur signifikance ir 0,958, bet zemākā – kritērija *Emociju vadība* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektā *Nepadošanās negatīvām emocijām* (EVS2), kur signifikance ir 0,066.

**Faktoru analīzes** pielietošanas mērķis ir atrast tādu faktoru kopu, kas ļautu izskaidrot sakarības starp rādītājiem, jo datu apstrādes rezultātā vienā faktorā tiek

apvienoti mainīgie, kuri izteikti savstarpēji mijiedarbojas. Ar testu palīdzību var pētīt ārēji novērojamas vai izmērāmas pazīmes, bet faktoru analīze palīdz noskaidrot pazīmes, kas atrodas to pamatā (Raščevska, Kristapsone, 2000; Lasmanis, 2003). Datu apstrādes sākumā datorprogrammā SPSS 19.0 tika pieprasīti visi 12 mainīgie faktori. Analīzes rezultātā konstatēts, ka sākotnējā respondentu pašvērtējumā faktora *Motivācija teorētiskām studijām* (PS1) vērtība ir izteikti augstāka nekā citiem faktoriem. Šī paša faktora vērtība ir augstāka arī sākotnējā citvērtējumā. Kā otrs nozīmīgākais faktors docētāju vērtējumā ir *Motivācija radošai darbībai* (PS2), savukārt studentu pašvērtējumā – nākamie nozīmīgākie faktori ir *Līdzjūtība* (EL1) un *Sadarbība* (EL2).

Faktoru *Līdzjūtība* un *Sadarbība* nozīmīgums respondentu pašvērtējumā apliecina to, kas zināms no pedagogijas un psiholoģijas teorētiskajām atziņām – arī jauniešu vecumposmā studiju procesā svarīgi justies sadzirdētam, atbalstītam un sadarbībā drošam.

Izanalizējot sākotnējā pašvērtējuma, citvērtējuma un Bar–Ona testa rezultātus, šķērstabulu rezultāti dod iespēju secināt:

- procentuāli augstākais pašvērtējums un citvērtējums ir emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektā *Līdzsvarotība*; kritērija *Empātija* rādītāja *Līdzpārdzīvojums* aspektā *Līdzjūtība*; kritērija *Empātija* rādītāja *Sociālā atbildība* aspektā *Rūpes par citiem*; kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Studiju darbība* divos aspektos *Motivācija radošai darbībai* un *Motivācija teorētiskām studijām*;
- procentuāli zemākais pašvērtējums un/vai citvērtējums ir emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektā *Emociju vadīšana*; rādītāja *Ekspresivitāte* aspektā *Mīmikas, pantomīmikas izteiksmīgums*; kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība studijās* abos aspektos: *Mūzikas pārdzīvojums individuālās nodarbībās, eksāmenos*, *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī*; kā arī kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Studiju darbība* abos aspektos: *Motivācija teorētiskām studijām*; *Motivācija radošai darbībai*.

Izteikta sakritība starp pašvērtējumu un citvērtējumu pastāv vidējā līmeņa EK aspektu vērtējumos, bet pilnīga sakritība starp pašvērtējumu un citvērtējumu

konstatēta septiņos aspektos, tas ir, 19,4%, savukārt īpaši izteiktas atšķirības piecos aspektos, kas ir 13,9%. Arī Manna–Vitnija tests parāda, ka pētījuma sākumā pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp studentu pašvērtējumu un docētāju vērtējumu. Manna–Vitnija tests liecina, ka augstākā sakritība konstatējama kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Studiju darbība* aspektā *Motivācija radošai darbībai* (PS2), kur signifikance ir 0,958, bet zemākā - kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektā *Nepadošanās negatīvām emocijām* (EVS2), kur signifikance ir 0,066.

Zemu vērtējumu ieguvušie EK aspekti norāda uz jomām, kurām studiju procesā būtu pievēršama īpaši pastiprināta uzmanība, papildinot studiju kursu tematus, veidojot jaunus uzdevumus vai pilnveidojot jau esošos studiju kursu apguvē un pedagoģiskās prakses realizācijā:

- kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspekts *Nepadošanās negatīvām emocijām*;
- kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Ekspresivitāte* aspekts *Mīmikas, pantomīmikas izteiksmīgums*;
- kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība studijās* aspekts *Mūzikas pārdzīvojums individuālās nodarbībās, eksāmenos*;
- kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība studijās* aspekts *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī*;
- kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Studiju darbība* aspekts *Motivācija teorētiskām studijām*;
- kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Studiju darbība* aspekts *Motivācija radošai darbībai*.

Iegūtie rezultāti pilnībā atbilst pedagoģiskajos vērojumos iegūtajai pārlicībai, par nepieciešamību studiju programmas saturu pilnveidot topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pilnveides iespēju nodrošināšanai.

### 2.3. RPIVA profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* pilnveides analīze

Promocijas darba 2.1. apakšnodaļā tika izanalizēts profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* studiju kursu saturs atbilstoši promocijas darba teorētiskajā daļā izstrādātajai topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences koncepcijai un modelim. Izanalizējot 2.2. nodaļā respondentu sākotnējā EK pašvērtējumā un citvērtējumā gūtos rezultātus, tika konstatēti EK aspekti, kuru pilnveidei būtu pievēršama vērība, noskaidroti nepieciešamie mūzikas skolotāju programmas pilnveides tālākie uzdevumi emocionālās kompetences pilnveidei ciešā teorētisko studiju, muzikāli mākslinieciskās un pedagoģiskās darbības mijiedarbībā.

Lai studiju programmu *Mūzikas skolotājs* varētu pilnveidot atbilstoši izstrādātajam modelim, tika veiktas pārrunas ar studiju kursu docētājiem.

Pirmās izmaiņas, kas bija nepieciešamas, pamatojoties uz studiju programmas satura analīzi darba 2.1. apakšnodaļā, saistījās ar zināšanu apjoma par emocijām paplašināšanu psiholoģijas un pedagoģijas studijuursos. Jauni temati šo zināšanu papildināšanai tika ieviesti vairākos studijuursos (skat. 2.3.2.tab.)

#### 2.3.1. tabula. Temati zināšanu par emocijām papildināšanai studiju programmā

##### *Mūzikas skolotājs*

Studiju semestris	Studiju kurss	Temati un/vai uzdevumi saistībā ar emocionālās kompetences aspektiem
1.	<b>Vispārīgā psiholoģija, 2 KP</b>	Lekcija: emocijas, jūtas, to veidi, emocionālie stāvokļi, garastāvoklis, afekts, stress, frustrācija, kaislības. Emociju polaritāte un ambivalence
2.	<b>Ētika, estētika, 2 KP</b>	Laime, dzīves jēga, ģimenes tikumiskie pamati; Laimes jēdziena daudzveidīgums un atšķirīgums; Laime kā attiecības starp īstenību un ideālu, kas izteiktas pārdzīvojuma un vērtējuma formā
	<b>Pedagoģiskā psiholoģija 2KP</b>	Pašanalīzes, pašizvērtēšanas prasmju veidošanās. Adevāta pašvērtējuma un pašregulācijas attīstības psiholoģiskās likumsakarības, to saistība ar mācīšanās motivāciju. Skolotāja personības iezīmju raksturojums, personiskā un profesionālā līmeņa mijiedarbība
3.	<b>Audzinašanas teorija un metodika, 2 KP</b>	Konflikti un to pedagoģiskās risināšanas iespējas. Saskarsme un konflikti. Lomu spēles. Situāciju analīze
	<b>Attīstības psiholoģija, 2 KP</b>	Lekcija: personības attīstības likumsakarības, bioloģisko, psiholoģisko un sociālo faktoru loma



3., 4.	<b>Mūzikas stundu metodika 2KP</b>	Lekcija: mācību mērķi mūzikas stundās - intelektuālais, emocionālais, psihomotorais
4.	<b>Saskarsmes psiholoģija, 2 KP</b>	Studiju kursa tematos emociju jautājumi tiek skarti saskarsmes kontekstā
5.	<b>Pirmsskolas pedagoģija, 3 KP</b>	Lekcijas temats - sociālais Es, emocionālais Es
5., 6.	<b>Harmonija, 4 KP</b>	Emocionāla mērķa īstenošana - praktiskie uzdevumi: nelielu skaņdarbu sacerēšana, atbilstoši apgūstamajam mūzikas stilam, to prezentēšana eksāmenā - koncertā
	<b>Ritmika un kustību kultūra, 2 KP</b>	Mūzikas satura izpausme emocionāli atraisītā kustībā, ķermeņa koordinācija muzikālā tēla atklāšanai
7.	<b>Mūzikas pedagoģija 2KP</b>	Lekcija: mūzikas skolotāja emocionālā kompetence, kuru apgūstot, studenti aktualizē jau apgūtās zināšanas vispārīgās psiholoģijas un pedagoģijas studijuursos, sasaista tās ar mūzikas pedagoģiju, praktiskās muzicēšanas studiju kursiem, ar pedagoģiskās prakses pieredzi
	<b>Mūzikas psiholoģija 2KP</b>	Skaņu un mūzikas psihofizioloģiskā ietekme. Emocijas un mūzika. Emocionālā atsaucība mūzikai, muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma spējas un tā izpausmes prasmes. Muzikālo spēju attīstīšana un refleksija. Mūzika un pozitīvā domāšana. Mūzikas terapijas veidi.

2.3.1. tabulā redzama informācija par vairākiem studiju kursiem, kuru saturs 2006. un 2007. gadā tika papildināts ar tematiem, kas var veicināt studējošo izpratni par emocionālās kompetences pilnveides nepieciešamību. Izpētot 2008. gadā studiju kursu saturu atkārtoti, var konstatēt, ka 2005. gadā konstatētos emocijām veltītos tematus studijuursos *Vispārīgā psiholoģijā*, *Audzināšanas teorija un metodika*, *Attīstības psiholoģija*, papildina temati *Ētikā un estētikā*, *Mūzikas pedagoģijā*, *Ritmikā un kustību kultūrā*, *Mūzikas psiholoģijā un Mūzikas pedagoģijā*. Studiju kursā *Pedagoģiskā psiholoģija*, kurš tiek īstenots otrajā studiju gadā, tagad tiek iegūtas zināšanas par pašanalīzes, pašizvērtēšanas prasmju nozīmi profesionālās kompetences pilnveidē, un tās tiek praktiski arī apgūtas. Tas dod iespējas nākamajos semestros pašanalīzes uzdevumus veikt profesionālāk, izzinot arī savas emocionālās kompetences līmeni. Šajā laika posmā studiju kursu docētāji ievieš studiju kursu saturā atziņas, kas gūtas starptautiskajās zinātniskajās konferencēs, stažējoties ārzemju augstskolās, paplašinot savas zināšanas vieslektoru lekcijās, semināros, meistarklasēs, sekojot zinātnieku jaunajām atziņām u.c. Daži no jaunajiem tematiem dod papildu zināšanas par emocionālo inteliģenci un kompetenci: studiju kursā *Ētika un estētika* temati par laimes jēdziena daudzveidību, par attiecību starp īstenību un ideālu izpausmi pārdzīvojuma un vērtējuma formā aktualizē emociju un jūtu nozīmi

cilvēka dzīvē, pastiprina pārdzīvojuma nozīmes izpratni, tāpēc sekmē EK apzināšanos un pilnveidi. Pašizziņas, pašizvērtēšanas prasmes nepieciešamas katras kompetences komponenta, arī emocionālās kompetences, pilnveidei. Studiju kursa saturā iekļautais patstāvīgais darbs *Manu kā topošā mūzikas skolotāja personības iezīmju pašizziņa* papildina šos uzdevumus studiju programmā, palīdzot veidot pašizziņas uzdevumu sistēmu.

Studiju kursā *Mūzikas pedagoģija*, kas tiek īstenots septītajā semestrī, kursa saturs tiek papildināts ar tematiem par mūzikas skolotāja emocionālo kompetenci (2 lekcijas), kurus apgūstot, tiek aktualizētas jau iegūtās zināšanas vispārīgās psiholoģijas un pedagoģijas, attīstības psiholoģijas studijuursos par emocijām, mūzikas stundu metodikā – par emocionālā mācību mērķa nozīmīgumu, kā arī iegūtas zināšanas par emocionālās inteliģences un kompetences teorijām, tiek izskaidrota mūzikas skolotāja emocionālās kompetences koncepcija. Mūzikas pedagoģijā tik nozīmīgais jautājums par trīs mācību mērķu (intelektuālais, psihomotorais un emocionālais) līdzvērtīgumu tiek analizēts, par tā īstenošanu tiek diskutēts saistībā ar studējošo pedagoģiskās prakses pieredzi. Patstāvīgais darbs: R. Bar-On emocionālās inteliģences testa izpilde (sakarā ar to, ka testa izpildei nepieciešams liels laiks, tā izpilde tiek plānota kā patstāvīgais darbs). Testa izpildes laikā testa veicējam jāanalizē savas emocionālās spējas un prasmes, tāpēc tests iekļaujas studiju programmas pašizziņas uzdevumu sistēmā (skat. 2.3.2.tab.).

Izmaiņas studiju kursu *Mūzikas stundu metodika*, *Mūzikas psiholoģija*, *Ritmika un kustību kultūra* saturā arī tika veiktas pēc pārrunām ar konkrētā studiju kursa docētāju, sarunu gaitā pārlicinot kolēģus par šādu izmaiņu lietderību topošo mūzikas skolotāju EK, tajā skaitā arī profesionalitātes, pilnveidei (skat. 2.3.1.tab.):

- studiju kursā *Mūzikas stundu metodika* tiek aktualizēts mācību emocionālais mērķis, veidota izpratne par tā nozīmīgumu mākslas priekšmetu satura īstenošanā, pilnveidota prasme izvīzīt emocionālo mērķi un to īstenot, lai radītu priekšnosacījumus emocionālā mērķa īstenošanai mūzikas stundās un kora nodarbībās skolā. Emocionālā mērķa aktualizēšana pievērš studentu uzmanību arī emocionālo mērķu īstenošanai studijās;
- studiju kursā *Mūzikas psiholoģija* tiek ieplānots papildu temats *Emocijas un mūzika* muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma spēju un tā izpausmes

- prasmju pilnveides padziļinātai izpratnei, kā arī patstāvīgs darbs – savu muzikālo spēju līmeņa izzināšanai, kas var palīdzēt studentiem apzināt arī savas emocionālās kompetences līmeni un izvirzīt uzdevumus tās pilnveidei;
- studiju kursā *Ritmika un kustību kultūra* tiek papildināts kredītpunktu skaits no 2 uz 4 KP ar nolūku īstenot arī emocionālu mērķi, palielināt iespējas apgūt mūzikas satura izpausmi emocionāli atraisītā kustībā, iegūt ķermeņa koordinācijas iemaņas muzikālā tēla atklāsmei, padziļināt mūzikas un kustību emocionālās vienotības izjūtu pieredzi, kas dotu iespējas topošajiem mūzikas skolotājiem izmantot ritmikas elementus savā patstāvīgajā pedagoģiskajā darbā, bet studiju laikā – palīdzētu emocionāli atraisīties un sasniegt muzikāli mākslinieciskā priekšnesuma pārlicinošāku izpildījumu;
  - studiju kursā *Harmonija*, kuru topošie mūzikas skolotāji apgūst trešajā kursā visu studiju gadu 4 KP apjomā patstāvīgajos darbos ietilpst arī nelielu skaņdarbu sacerēšana, atbilstoši apgūstamā laikmeta vai kāda komponista rakstības stilam, lai veicinātu motivāciju studiju kursa satura radošai apguvei, veicinātu radošo spēju pilnveidi. Vērojot studentus harmonijas eksāmena praktiskajā daļā, varēja konstatēt, ka viņi to neizjūt vairs kā eksāmenu, bet gan kā koncertu, kurā var palepoties ar savu labāko darbu harmonijā, salīdzināt savas idejas ar citu studentu radošajām idejām, iegūt ierosmi, iespējams, tālākai radošai darbībai. Rezultātā – spilgts pozitīvs pārdzīvojums ne tikai visiem trešā kursa studentiem, bet arī visiem klausītājiem, pozitīvs paraugs jaunāko kursu studentiem un gandarījums docētājiem.

Otrs nepietiekami izvērsta aspekts studiju programmas saturā emocionālās kompetences kā profesionālās kompetences komponenta pilnveides kontekstā, kas tika konstatēts, salīdzinot studiju programmas satura analīzi ar iegūtajām teorētiskajām atziņām (skat. 2.1. nodaļu), bija pašizziņas uzdevumu fragmentārisms. Astoņu semestru laikā tie bija plānoti tikai četros studijuursos. Sadarbībā ar studiju programmā strādājošajiem docētājiem tika veiktas izmaiņas, lai pašizpētes darbi profesijai nepieciešamo personības īpašību (ne tikai EK kontekstā) un arī emocionālās kompetences izpētē iekļautos regulārā pašizziņas uzdevumu sistēmā. Tas veidotu

regulāras pašizziņas paradumu un sekmētu topošā skolotāja profesionalitātes dažādu aspektu, ne tikai emocionālās kompetences, pilnveidi: veicot pašizziņas uzdevumus, students pievēršas sava temperamenta, rakstura, personisko īpašību, spēju, uzvedības paradumu izzināšanai, labāk apzinās savas stiprās un ne tik stiprās iezīmes, var apzinātāk izvirzīt sev personības pilnveides uzdevumus (skat. 2.3.2. tab.).

**2.3.2. tabula. Pašizziņas uzdevumu secība studiju programmas studijuursos**

Semestri	Studiju kursi, prakse	Pašizziņas uzdevumi, kas saistīti arī ar emocionālās kompetences pašizpēti
1. semestris	Vispārīgā psiholoģija	Gribas īpašību pašanalīze Personības individuālpsiholoģisko īpatnību noteikšana
	Diriģēšana, Solo dziedāšana, Klavierspēle	Sistemātiska pašvērtēšana, citvērtējuma uzklauššana individuālajās nodarbībās, pēc eksāmeniem
	Vērojumu prakse	Savu, skolēnu emociju uztvere, saprašana un aprakstīšana
2. semestris	Vērojumu prakse	Skolotāja profesionālai darbībai nepieciešamo īpašību aktualizēšana. Emocionālā mācību mērķa noteikšana. Emocionālās kompetences pašvērtējums - Bar-Ona EQ-i testa izpilde
	Diriģēšana, Solo dziedāšana, Klavierspēle	Sistemātiska pašvērtēšana, citvērtējuma uzklauššana individuālajās nodarbībās, pēc eksāmeniem
	Pedagoģiskā psiholoģija	Manu kā topošā mūzikas skolotāja personības iezīmju pašizpēte
	Diriģēšana, Solo dziedāšana, Klavierspēle	Sistemātiska pašvērtēšana, citvērtējuma uzklauššana individuālajās nodarbībās, pēc eksāmeniem
3. semestris	Saskarsmes psiholoģija	Savu saskarsmes stereotipu pašanalīze
	Attīstības psiholoģija	Eseja <i>Manas personības attīstība</i>
	Diriģēšana, Solo dziedāšana, Klavierspēle	Sistemātiska pašvērtēšana, citvērtējuma uzklauššana individuālajās nodarbībās, pēc eksāmeniem
4. semestris	Diriģēšana, Solo dziedāšana, Klavierspēle	Sistemātiska pašvērtēšana, citvērtējuma uzklauššana individuālajās nodarbībās, pēc eksāmeniem
5. semestris	Diriģenta profesionalitāte	Pašizziņas uzdevumi, diriģentam nepieciešamo īpašību konstatēšana
	Diriģēšana	Sistemātiska pašvērtēšana, citvērtējuma uzklauššana individuālajās nodarbībās, pēc eksāmeniem
6. semestris	Kora darba metodika	Studentu kora diriģēšanas eksāmenu analizēšana, DVD materiālu analizēšana
	Diriģēšana, Solo dziedāšana, Klavierspēle	Sistemātiska pašvērtēšana, citvērtējuma uzklauššana individuālajās nodarbībās, pēc eksāmeniem
7. semestris	Mūzikas pedagoģija	Atkārtota Bar-Ona EQ-i testa izpilde
	Mūzikas psiholoģija	Muzikālo spēju pašanalīze (arī EK kontekstā – emocionālā atsaucība mūzikai, mūzikas pārdzīvojuma spējas, tā izpausmes prasmes)
	Diriģēšana	Sistemātiska pašvērtēšana, citvērtējuma uzklauššana individuālajās nodarbībās, pēc eksāmeniem
8. semestris	Kvalifikācijas prakse mūzikas stundās un darbā ar skolēnu kori	Savas profesionālās kompetences pašvērtējums mūzikas stundās un kora darbā (iekļaujot emocionālās kompetences pašvērtējumu). Atklātās mūzikas stundas un darba ar skolēnu kori analīze kopā ar prakses vadītāju, citiem studentiem/uzfilmētā kora darba materiāla DVD formātā apspriešana

	Kvalifikācijas eksāmens diriģēšanā	Diriģēšanas eksāmena – kvalifikācijas eksāmena individuālās programmas muzikāli mākslinieciskā izpildījuma analizēšana
--	------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.3.2. tabulā redzami dažādi pašizziņas uzdevumi studijuursos, kas tiek īstenoti gan testa formā, piemēram, Bar-Ona EQ-i tests, gan esejas formā, piemēram, eseja *Manas personības attīstība*, gan pārrunu un diskusiju formā, piemēram, sistemātiska pašvērtēšana, docētāja atzinības un aizrādījumu uzklauššana individuālajās nodarbībās, eksāmena rezultātu izanalizēšana pēc eksāmeniem rakstiskās muzicēšanas studijuursos.

Pašizziņas prasmju apguves nepieciešamību apstiprināja arī respondentu un ekspertu – docētāju sākotnējā vērtējuma rezultāti, kur tika konstatēts: šķerstabulas (angļu val. *Crosstabs*) (skat. 6.pielikums) parāda lielas atšķirības starp pašvērtējumu un citvērtējumu gandrīz pusei no EK aspektiem. Iespējams, ka vērtējumu atšķirība, līdzās jau iepriekš analizētajiem iemesliem, liecina arī par nepietiekamām respondentu pašizziņas prasmēm.

Studiju programmas satura pilnveide pašizziņas un emocionālās kompetences aspektu kontekstā tika veikta arī pedagoģiskās prakses veidu un uzdevumu izmaiņas. No 26 praksei paredzēto kredītpunktu apjoma 4 KP tika paredzēti praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu praksei (lai katrā studiju gadā īstenotu vienu kredītpunktu). Šādas prakses izveides pamats bija pārlicība, kas veidojās ilggadīgā pedagoģiskā darba pieredzē – pārdzīvojums muzikāli mākslinieciskajā darbībā praktiskās muzicēšanas studijuursos daudziem studentiem ir grūti izraisāms un sasniedzams. Nepietiekami pilnveidotās mūzikas pārdzīvojuma spējas negatīvi ietekmē ne tikai studiju sasniegumus praktiskās muzicēšanas studijuursos, bet arī pedagoģisko praksi, vēlāk – arī patstāvīgo pedagoģisko darbu, jo var kavēt prasmi izraisīt muzikāli māksliniecisko pārdzīvojumu skolēnos.

Mūzikas pedagoģijas zinātnieki pamatoti uzsver, ka spējas izjust un pārdzīvot mūzikas saturu, emocionāli uztvert un saprast mūzikas izteiksmību palīdz pilnveidot kopīgo cilvēka emocionālo pieredzi, kura veidojas ne tikai sadzīves emociju rezultātā, bet arī mākslas darbu iepazīšanas un pārdzīvojuma rezultātā, dabas krāšņuma un norišu pārdzīvojumā. Iespēju saprast mūziku tāpat kā jebkuru citu mākslas darbu nodrošina indivīda iedzimtās emocionālās spējas, tomēr profesionālam mūziķim un mūzikas skolotājam nepieciešams šīs spējas izkopt paralēli profesionālās teorētiskās un praktiskās izglītības ieguvei, sistemātiski papildinot muzikālās dzirdes

priekšstatus, mūzikas pārdzīvojuma pieredzi ne tikai par studijās apgūstamajiem skaņdarbiem, bet plaši iepazīstot dažādu laikmetu, stilu un žanru mūziku. Konstatētā problēma tika izvirzīta apspriedei *Mūzikas un dejas pedagoģijas katedras* sēdēs vairākkārt. Tika diskutēts – kā veicināt koncertpieredzes ieguvu gan kā klausītājam, gan kā koncerta dalībniekam, jo specializācijas *Mūzikas skolotājs vispārizglītojošā skolā, muzikālo kolektīvu vadītājs* studenti reti apliecina spilgtas mūzikas izpildītāja spējas un prasmes vokālajā vai instrumentālajā mūzikā, tāpēc kā solisti koncertos uzstājas reti. Savukārt docētājiem semināros un praktiskajās nodarbībās nākas konstatēt, ka koncerti, operas un baleta izrādes tiek apmeklētas reti. Tātad šādā mūzikas dzīva izpildījuma uztveres un pārdzīvojuma veidā kas katram mūzikas skolotājam ir pilnīgi nepieciešams, profesionālā pilnveidošanās notiek nepietiekami. Tāpat tika noskaidrots, ka tikai daži studenti piedalās kādā kolektīvā: dzied korī, vokālā ansablī vai spēlē orķestrī. Tātad arī šādā veidā patstāvīgā profesionālā pilnveide nenotiek. Risinājums tika rasts, izveidojot koncertpraksi jeb praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu praksi, kas radītu nosacījumus koncertpieredzes izveidei. Pilnveidotajā profesionālā bakalaura studiju programmā prakses 26 KP paredzēti šādi prakses veidi (skat. 2.3.3.tab.).

**2.3.3.tabula. Pedagoģiskās prakses veidi studiju programmā *Mūzikas skolotājs***

Semestris	Prakse	Emocionālās kompetences pilnveides iespējas
1.semestris, 2 KP	Vērojumu prakse: <i>Iepazīšanās ar dažādām izglītības iestādēm</i>	Praksē gūto iespaidu izvērtējums, savu emociju, skolas skolotāju emociju, skolēnu emociju uztvere, saprašana un apraksts prakses dienasgrāmatā
2.semestris, 2 KP	Vērojumu prakse: <i>Pedagoģiskā procesa vērojumu prakse</i>	Mūzikas skolotāja profesionālai darbībai nepieciešamo īpašību aktualizācija, savu īpašību pašizpēte prakses laikā veikto vērojumu kontekstā; triju mācību mērķu īstenošana stundās un nodarbībās
2., 4., 6., 8. Semestris, 4 KP	Praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu prakse	Personīgā muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma pieredzes veidošanās kā koristam un kā diriģentam. Muzikāli mākslinieciskā satura atklāsmes, mūzikas pārdzīvojuma izpausmes vērojumi profesionālu diriģentu skaņdarbu interpretācijā. Pieredzes paplašināšana. Gada laikā veiktās koncertdarbības (ar kori) pieredzes izvērtējums pedagoģisko aspektu kontekstā
3.-7.semestris, 12 KP	Mācību un audzināšanas prakse	Mācību un audzināšanas prakse mūzikas stundās un skolas korī: - emociju vadīšana, empātija, pārdzīvojums
8.semestris, 6 (4+2)KP	Kvalifikācijas prakse: mūzikas stundās un darbā ar skolas kori	Kvalifikācijas prakse mūzikas stundās un skolas korī ar atklāto mūzikas stundu un kora nodarbību prakses beigās - emociju vadīšana, empātija, pārdzīvojums

Tabulā redzami prakses veidi un 26 KP sadalījums prakses veidiem, kā arī katra prakses veida raksturojums no emocionālās kompetences pilnveides iespēju aspekta. Savukārt 1., 2., un 3. ailē redzami tie prakses veidi, kuri tika izveidoti promocijas darba izstrādes gaitā, tāpēc topošo mūzikas skolotāju EK kontekstā tiks analizēts tieši šo prakses veidu saturs: pirmā semestra vērojumu prakse *Iepazīšanās ar dažādām izglītības iestādēm*, otrā semestra prakses *Pedagoģiskā procesa vērojumu prakse* pirmā puse – projekta prakse un *Praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu prakse* (koncertprakse), kas tiek īstenota katrā studiju gadā viena kredītpunkta apjomā.

Jaunu prakses veidu ieviešanas un īstenošanas nepieciešamību apstiprināja arī respondentu un ekspertu – docētāju sākotnējā vērtējuma rezultāti, kuros tika konstatēts (šķērstabulu rezultāti, skat. 6.pielikumu), ka procentuāli zemākais pašvērtējums un citvērtējums ir EK kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektam *Negatīvu emociju pārvarēšana*; rādītāja *Ekspresivitāte* abiem aspektiem – *Mīmikas, pantomīmikas izteiksmīgums*; *Runas izteiksmīgums, aizrautīgums*; kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība* aspektam *Mūzikas pārdzīvojums individuālās nodarbībās, eksāmenos*, kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Studiju darbība* aspektam *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī*. Visi šie EK aspekti sekmīgāk pilnveidojas muzicēšanas procesā, vērojot spilgtus paraugus un muzicējot pašam.

Rezultātā, lai veicinātu topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pilnveidi, 2005. gadā tika pārstrādāti vērojuma prakses mērķi un uzdevumi, pilnveidoti koncertprakses jeb praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu prakses uzdevumi un īstenošanas nosacījumi.

### **Vērojumu prakse – iepazīšanās ar dažādām izglītības iestādēm**

Topošie mūzikas skolotāji šo prakses veidu īstenoja pirmajā semestrī. Prakses mērķis - iepazīt Latvijas izglītības iestāžu daudzveidību, tajā skaitā arī mūzikas izglītības iestādes un interešu centrus, izprast to atšķirīgos un kopīgos aspektus. Savukārt prakses slēptais mērķis, kas tika izvirzīts, pamatojoties uz promocijas darba teorētiskās daļas izstrādē gūtajām atziņām, bija (un arī ir pašlaik) – radīt pozitīva pārdzīvojuma iespējas prakses īstenošanas procesā, iepazīstot mūsdienu izglītības daudzveidību un izcilus skolotāja profesijas pārstāvjus. Piekrītot Džona Eidera atziņām par motivāciju – neviens nevar sekmēt citam motivāciju, ja pats nav motivēts (Edeirs, 2007), pirmās prakses nedēļas izglītības iestādes tiek izvēlētas īpaši

rūpīgi - tiek apmeklētas tās izglītības iestādes un organizētas tikšanās ar tiem skolu administrācijas pārstāvjiem un/vai skolotājiem, par kuru sasniegumiem, pedagoģiskā darba entuziasmu prakses vadītājam ir pārlicība. Kā norāda psihologi – citu entuziasms iedvesmo mūs visvairāk (Edeirs, 2007). Pedagoģiskā darba pieredze liecina, ka studējošo attieksmē pret pedagoģisko praksi un līdz ar to arī pret izvēlēto mūzikas skolotāja profesiju īpaši būtiska nozīme ir pirmajiem iespaidiem prakses izglītības iestādēs.

Prakse sākas ar ievada konferenci, kurā studenti tiek iepazīstināti ar prakses aprakstu, saņem informāciju par prakses īstenošanas mērķi, uzdevumiem, nosacījumiem, kā arī iespējām. Prakses uzdevumi: iepazīties ar dažādām izglītības iestādēm, tajā skaitā, ar alternatīvās, speciālās izglītības iestādēm un ar skolotāju privātpraksi; noskaidrot praksē apmeklēto izglītības iestāžu specifiku, to darbības filosofiju, pedagoģiskā darba organizēšanas specifiku. Pirmā semestra divu nedēļu vērojumu prakse *Iepazīšanās ar dažādām izglītības iestādēm* (2 KP) tiek organizēta tā, lai pirmajā prakses nedēļā studenti kopā ar akadēmijas docētāju – prakses vadītāju varētu doties uz vairākām izglītības iestādēm, kurās tiek pievērsta liela vērība bērnu vai skolēnu ne tikai intelektuālo un psihomotoro, bet arī emocionālo spēju attīstībai. Šīs izglītības iestādes vienmēr izraisa pozitīvu pārsteigumu studentos, tās neatstāj vienaldzīgu nevienu un katru gadu izraisa diskusijas par tēmu – vai es gribētu, lai mans bērns mācītos šajā izglītības iestādē.

Prakses otrajā nedēļā studentiem izglītības iestādes jāizvēlas pašiem, ievērojot prakses izglītības iestāžu izvēles noteikumus – izglītības iestādes tipam jābūt studentam nepazīstamam. Tas nozīmē, ka prakses vieta var būt kāda alternatīvās izglītības skola vai pirmsskolas izglītības iestāde, privātās mūzikas studijas, eksperimentālās mūzikas studijas, speciālās izglītības skolas, starptautiskās skolas u.c. Šādi izvēles ierobežojumi izvēršti, lai pirmā semestra prakses laikā tiktu iegūtas zināšanas un paplašināts priekšstats par Latvijas izglītības sistēmu, par dažādām izglītības iespējām, par skolotāja uzdevumu daudzveidību dažādās izglītības iestādēs. Studentam jāiepazīstas ar skolas vēsturi, izglītības programmu specifiku, izglītības iestādes tradīcijām sarunā ar kādu no izglītības iestādes pārstāvjiem, nevis no iestādes mājas lapas, un jāvēro dažādas mācību stundas un/vai nodarbības. No trešā semestra līdz pat kvalifikācijas praksei astotajā semestrī studentu prakse norisinās tikai saistībā ar viņa izvēlēto specializāciju, tā īstenojas vispārīzglītojošās skolās, mūzikas un mākslas skolās un dažiem - arī pirmsskolas izglītības iestādēs. Pirmajā un otrajā



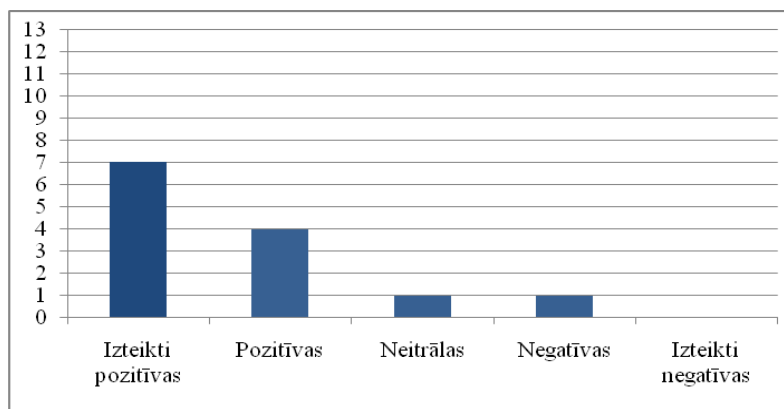
semestrī, dodot studentiem daļēju darbības brīvību noteiktās robežās, tiek panākta viņu aktivitāte un tiek radīta pozitīva attieksme pret veicamajiem uzdevumiem.

Prakses laikā studenti izveido prakses dienasgrāmatu, kurā esejas formā apraksta vērojumus atbilstoši prakses uzdevumiem. Šeit pievērsīsimies tikai tiem uzdevumiem, kas saistīti ar emocionālās kompetences pilnveides iespējām:

- aprakstīt prakses dienasgrāmatā prakses īstenošanas laikā izjustās emocijas;
- vērot bērnu un/vai skolēnu uzvedību nodarbībās un stundās, raksturot viņu uzvedību, sasaistot to, pēc studenta domām, ar viņu emocijām un izjūtām.

Šādi uzdevumi tika izveidoti saskaņā ar emociju psihologu atziņām, kuras tika analizētas darba 1.2.3. nodaļā: emocionālās kompetences pilnveide sākas ar savu, pēc tam arī ar citu cilvēku emociju apzinātu uztveri un to saprašanu, labi izkoptas pašnovērošanas spējas dod prasmī apzināties savas un citu cilvēku emocijas. Tātad jā sāk ar pašnovērošanu, pašizziņu, savu emociju saprašanu, tad – ar citu cilvēku emociju uztveri un izpratni.

Izanalizējot 2005./2006. respondentu prakses dienasgrāmatu saturu, var konstatēt, ka prakses pirmās nedēļas laikā valdošās emocijas ir līdzīgas, pārsvarā - izteikti pozitīvas (skat. 2.3.1. att.).



**2.3.1. attēls. Respondentu emocijas prakses pirmajā nedēļā**

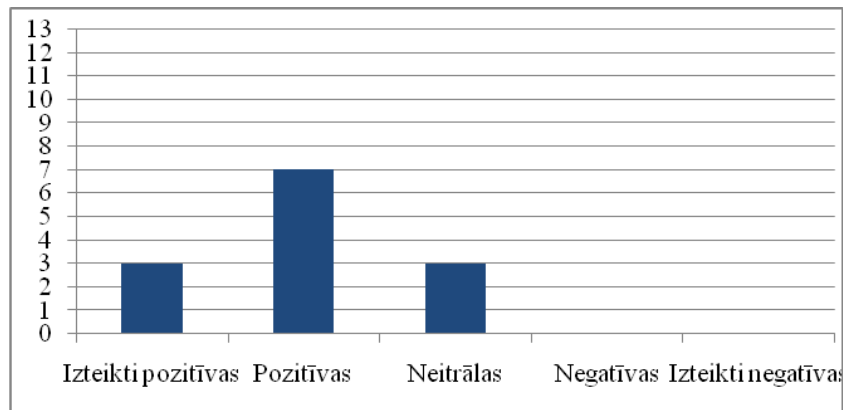
Izteikti pozitīvas emocijas, kuras esejās aprakstījuši septiņi respondenti, tiek raksturotas ar vārdiem: ļoti patika, pārsteidza, sajūsmināja. Daži citāti no studentu esejām par izteikti pozitīvām emocijām: „Esmu pārsteigta par tik dažādām skolām, par skolotājiem, kas ir tik aizrautīgi sava darba darītāji.” (respondente S1); „X bērnodārzs ir paradīze, lieliska vadītāja! Es būtu ar mieru iet šādā bērnodārzā!”

(respondente S3); „Esmu šokēta, pozitīvā nozīmē, es nezināju, ka mums ir arī TĀDAS skolas un bērnudārzi!” (respondente S13). Pozitīvas emocijas raksturotas ar vārdiem – interesanti, prakse patika. Pozitīvu emociju piemēri esejām: „Patiešām bija interesanti. X skolas direktors nemaz neizskatījās pēc direktora, un tas man patika. Es arī gribētu būt tāds skolotājs.” (respondents S12), „Man vislabāk patika X skolotājas radošā pieeja, kura atklājās piemēros no viņas ikdienas, piemēram, kā atrisināt dažādas konfliktsituācijas - glābjot miers un radoša situācijas risināšana. Te, man šķiet, ir jautājums ne par to, cik labi teoriju esi apguvis, bet gan par to – kāds cilvēks esi” (respondente 11).

Kā neitrālās emocijas var vērtēt viena respondenta emocijas, kas izpaužas pirmsskolas izglītības iestādes novērtējumā: „X bērnudārzs ir izcils! Bērnām tiek pievērsta lielāka vērība nekā daudzās ģimenēs”, bet vērotais ir izsauca bažas, ko darīs šis „siltumnīcā” izaugušais bērns skarbahājā, nežēlīgajā skolas vidē? Labāk, lai pierod cīnīties no bērnības.” (respondents S5). No vienas puses, var saprast, ka vērotais pirmsskolas izglītības iestādē studentam ir patīcis, tātad emocijas bijušas pozitīvas, bet, no otras puses, vērojums izraisījis bažas, tātad it kā dzēsis pozitīvās emocijas, tāpēc šajā esejā aprakstītās emocijas tiek uzskatītas kā neitrālas.

Negatīvas emocijas raksturo citāts: „Zinu, ka citiem patika X bērnudārzs, bet man – nē. Uzskatu, ka bērniem jādzīvo reālā vidē jau no mazām dienām, nevis kāda pedagoga uzbūvētā pasakā. Ko viņš darīs tad, kad pasaka beigsies? Kā viņš mācīsies skolā, ja šeit viss ideāli un ir tikai rotaļas?”

Otrās, patstāvīgi organizētās, prakses nedēļas laikā izjustās emocijas nedaudz atšķiras no pirmajā nedēļā izjustajām. Izanalizējot eseju saturu, var konstatēt, ka, tāpat kā pirmajā prakses nedēļā, pozitīvo emociju pārsvars ir pārliecinošs, bet lielāks ir respondentu skaits, kuru emocijas prakses laikā var raksturot kā neitrālas (skat. 2.3.2. att.).



### 2.3.2. attēls. Respondentu emocijas prakses otrajā nedēļā

2.3.2. attēlā redzams, ka izteikti pozitīvas emocijas izjutuši trīs, pozitīvas emocijas - septiņi respondenti, neitrālas – trīs, bet negatīvas – neviens. Emocijas prakses sākumā tiek raksturotas šādi: „Bija uztraukums, nelielas bailes sākumā. Prieks, ka tiku skolā laipni uzņemta.” (respondente S1); „Bija neliels uztraukums, ka prakse jāsarunā pašai.” (respondente S4); „Man nepatika, ka prakses skolas bija jāsarunā pašai.” (respondente S10); „Sākumā biju uztraukusies, jo man negribējās saņemt noraidošu atbildi no kādas skolas, tāpēc biju ļoti priecīga, ka neviens neatteica.” (respondente S13). No visiem trīspadsmit respondentiem divpadsmit atzīst, ka prakses pirmajās dienās bijuši uztraukušies, nobažījušies par to, kā veiksies ar prakses noorganizēšanu, tātad bija nepieciešama negatīvo emociju pārvarēšana un emociju līdzsvarošana, prakses nedēļu uzsākot.

Prakses īstenošanas laikā izjustās pozitīvās emocijas raksturo šādi citāti: „Praksē bija interesanti. Prieks par tiem skolotājiem, kuriem stundas izdevās teicamas.” (respondente S11); „Prakses laikā kopumā – tikai labas emocijas! Žēl bija skolotājas, kuru pusaudži neciena, tāpēc viņas stundās valdīja haoss.” (respondents S12). Respondentu izteikumi liecina par izjustām pozitīvām emocijām, kā arī par empātiju, kura izpaužas līdzjūtībā pret skolotāju. Esejas prakses dienasgrāmatās liecina par pirmā kursa studentu empātiju – aprakstot stundas, kurās skolotājam nav izdevies skolēnus ieinteresēt mācību darbam vai pat nav izdevies tikt galā ar disciplīnas problēmām, nekad nav izskanējis nosodījums, bet gan līdzjūtība, pārdomas par to, kā būtu vajadzējis rīkoties, pārdomas par to, kā skolotājs tiek galā ar izjustajām negatīvajām emocijām.

Kā neitrālas emocijas tiek vērtēti šādi emociju raksturojumi: „Praksē jutos labi.” (respondente S2); „Viss bija normāli. Dažas stundas bija patiešām interesantas”.

(respondente S10). Respondentes S2 un S10 savas emocijas apraksta minimāli, arī skolēnu vēroto emociju izpausme raksturota virspusēji: „Skolēnu emocijas – dažādās stundās – dažādas” (respondente S10); „Ja skolotājs stundu vada interesanti – skolēniem arī ir interese par stundu.” (respondente S2). Salīdzinot abu respondentu esejās minimāli paustās emocijas ar pedagoģiskajos vērojumos gūtajām atziņām par viņu darbu diriģēšanā un korī, var secināt, ka izpaužas neprasme vai nevēlēšanās par emocijām runāt prakses vērojumos, emocijas izpaust skaņdarbu satura atklāsmē (skat. 3. pielik.).

Rezultātā var konstatēt, ka prakses mērķis – iepazīt Latvijas izglītības iestāžu daudzveidību, ir izpildīts, arī prakses slēptais mērķis – radīt pozitīvu pārdzīvojumu prakses īstenošanas procesā, iepazīstot mūsdienu izglītības daudzveidību un izcilus skolotāja profesijas pārstāvjus, ir īstenots. Tika īstenoti arī prakses uzdevumi – noskaidrota praksē apmeklēto izglītības iestāžu specifika, darbības filosofija, pedagoģiskā darba organizēšanas specifika. Īstenoti arī ar emocionālās kompetences pilnveidi saistītie uzdevumi – raksturotas prakses īstenošanas laikā izjustās emocijas, vērota bērnu un/vai skolēnu uzvedība nodarbībās un stundās, raksturotas skolēnu emocijas. Kopumā pirmā semestra praksē izjustās emocijas desmit respondentiem bijušas pozitīvas un izteikti pozitīvas, trijiem – neitrālas, vienam respondentam - daļēji pozitīvas.

### **Projekta nedēļa pedagoģiskā procesa vērojumu praksē**

Projekta nedēļa ir otrs jauns prakses veids, kas tika iekļauts pedagoģiskā procesa vērojumu praksē otrajā semestrī. Prakses mērķis - iepazīt pieredzes bagātu skolotāju pedagoģiskā darba pieredzi mācību procesa organizēšanā, mācību mērķu plānošanā un īstenošanā, pozitīvas saskarsmes un sadarbības veidošanā, savukārt prakses slēptais mērķis ir līdzīgs pirmā semestra praksei: veicināt studenta pozitīva pārdzīvojuma rašanos prakses īstenošanas procesā. Akadēmijas docētāja – prakses vadītāja mērķis: izvirzīt un īstenot, pirmkārt, emocionālo, otrkārt, psihomotoro un, tikai treškārt, intelektuālo mērķi vērojumu praksē. Vēl viens svarīgs aspekts, par kuru tiek domāts, praksi īstenojot, ir – parauga nozīme. Parauga nozīmi empātijas, tātad arī emocionālās kompetences attīstībā uzsver daudzi zinātnieki, īpaši akcentējot labu attiecību paraugu, labvēlīga audzināšanas stila, izskaidrojošu pārrunu nozīmi. Redzot rīcību, kas iepatikas, cilvēkam ir vēlme pārņemt šo paraugu (Saarni, 2000a; Džonstone, 2006).

Otrā semestra divu nedēļu *Mācību procesa vērojumu prakse* (2KP) tiek organizēta tā, lai pirmajā prakses nedēļā studentiem būtu iespēja izvēlēties prakses īstenošanas veidu, bet otrajā – izvēlēties prakses īstenošanas izglītības iestādes. Pirmajā prakses nedēļā studentiem tiek piedāvāta izvēles iespēja: vērot pedagoģisko procesu, piedaloties aktīvi kāda projekta īstenošanā, vai īstenot pedagoģiskā procesa vērojumu praksi skolās. Prakses otrajā nedēļā uzdevumi visiem ir vienādi – stundu un nodarbību vērojumi studenta paša izvēlētajās vai ar akadēmijas docētāja – prakses vadītāja palīdzību izvēlētajās, prakses iestādēs.

Personīgā pedagoģiskā darba pieredze, kā arī zinātnieku atziņas liecina, ka vienveidīgs darbs var kļūt apnicīgs, tādēļ, lai no tā izvairītos, arī studiju procesā būtu ieviešama dažādība. Agrāk pirmā un otrā semestra vērojumu prakse tika īstenota diezgan vienveidīgi. Lai gan prakses mērķi un uzdevumi teorētiski bija atšķirīgi (pirmajā semestrī - iepazīties ar dažādām izglītības iestādēm, bet otrajā semestrī – vērot mācību procesu dažādās stundās un nodarbībās), praksē tie īstenojās līdzīgi, jo jau pirmajā semestrī skolas un pirmsskolas izglītības iestādes piedāvāja vērot stundas un nodarbības, ko studenti arī labprāt izmantoja. Līdz ar to otrā semestra prakse vairs nebija kaut kas jauns un nezināms. Nākamais aspekts, kas bija pamatā otrās vērojumu prakses satura un organizācijas meklējumiem, bija vēlme saglabāt studentiem darbības izvēles brīvību prakses īstenošanā, lai nepazaudētu pirmās prakses laikā iegūto aktivitāti un izveidojušos pozitīvo attieksmi pret praksi. Trešais aspekts – palielināt vērojumu prakses laikā studentu pašu iniciatīvas un darbības iespējas.

Prakse, tāpat kā pirmajā semestrī, sākas ar ievada konferenci, kurā studenti tiek iepazīstināti ar prakses aprakstu un saņem informāciju par prakses īstenošanas mērķi, uzdevumiem, nosacījumiem, kā arī iespējām. Tātad, otrā semestra praksē studenti izvēlas – īstenot divu daļu praksi: pirmajā nedēļā projekts un otrajā - stundu/nodarbību vērojumi, vai arī īstenot stundu/nodarbību vērojumus abās nedēļās. Tiem studentiem, kuri izvēlas īstenot projektu, nedēļas slodze ir tāda pati kā tiem, kuri vēro stundas: 12 kontaktstundas nedēļā: 8 stundas - deju nodarbības, 4 stundas - savas prezentācijas demonstrēšana un iepazīšanās ar citu studentu sagatavotām prezentācijām. 2006. un 2007. gadā projektam tika izvēlēta tēma „Senā deja un mūzika”, lai veidotu nosacījumus emocionālās kompetences pilnveides iespējām:

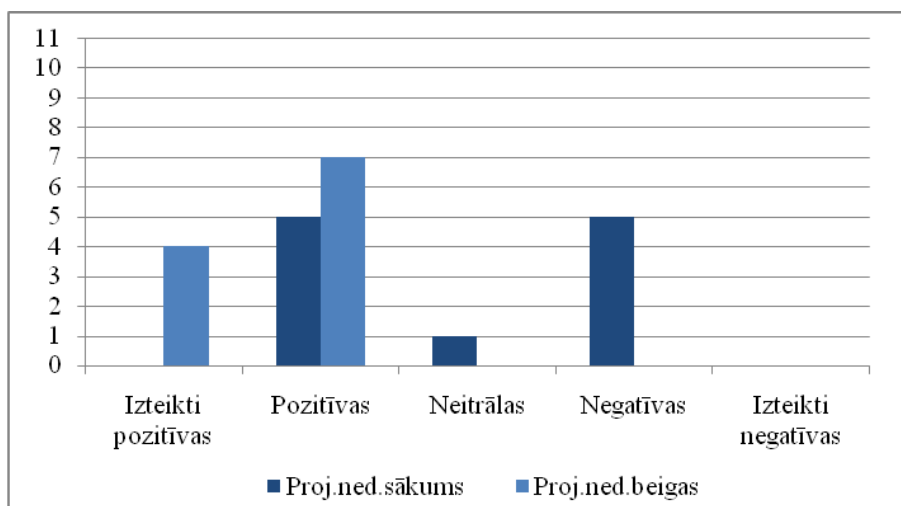
- radīt iespēju veidot studentiem sevī atvērtību jaunajam, neierastajam (atvērtība jaunajam – viens no emocionālās inteliģences komponentiem);

- veidot studiju procesā situāciju sadarbībai (emociju vadīšana, empātija), uzņēmībai (emociju vadīšana – nedrošības, mulsuma un kautrības pārvarēšana);
- veicināt zināšanu integrāciju (mūzikas teorija, mūzikas vēsture, informācijas tehnoloģijas, svešvaloda, runas kultūra, prezentācijas prasme), kuras rezultātā veidotos padziļināta izpratne par seno deju mūzikas žanra specifiku, par kustības un dejas mijiedarbību, par iespēju rast kustībās prieku un gandarījumu;
- veicināt prezentācijas prasmju pilnveidošanos (emociju vadīšana, ekspresivitātes pilnveide runā, mīmikā, pantomīmikā);
- radīt iespējas pozitīvam pārdzīvojumam.

Projekta nedēļai tika plānoti divi uzdevumi: pirmais – strādājot mazās grupās (3-4 studenti grupā), sagatavot prezentāciju par kādu no renesanses vai baroka laika dejām, kurā būtu informācija par dejas izveides vēsturiskajiem aspektiem, dejas un mūzikas raksturojums, kā arī vizuāli un/vai muzikāli interesants prezentācijas noformējums. Nākamajā dienā sagatavotā prezentācija tika demonstrēta pārējiem studentiem un prakses vadītājam, ar nosacījumu, ka demonstrēšanā aktīvi piedalās visi grupas dalībnieki. Otrs uzdevums – piedalīties divās dienās astoņu stundu dejas nodarbībās, lai, praktiski apgūstot divu vai triju deju pamatsoļus, rastu seno deju mūzikas un kustību mijiedarbības izjūtu, lai iepriekšējās dienās iegūtās zināšanas par senām dejām un to mūziku tiktu nostiprinātas un padziļinātas praktiskajās nodarbībās.

Prezentācijas izveide un tās prezentēšana pārējiem kursa studentiem, kursa biedru atsauksmes un vērtējums dod iespēju izjust gandarījumu par paveikto un, pozitīva rezultāta gadījumā, lepnumu par sasniegto rezultātu. Tas motivē nākamajiem uzdevumiem. Iespēja redzēt sava darba pozitīvo ietekmi uz citiem – tas motivē vairāk nekā docētāja vērtējums, palīdz izjust sava darba nozīmīgumu. Izteikta un izjusta atzinība no studiju biedriem ir spēcīgs motivācijas līdzeklis.

No trīspadsmit respondentiem projektā piedalījās vienpadsmit, divi respondenti izvēlējās abas nedēļas praksi īstenot skolās. Izpētot izjusto emociju aprakstus esejās, var konstatēt, ka prakses sākumā, uzzinot par izveles iespējām – piedalīties pirmajā prakses nedēļā projektā vai nepiedalīties, gandrīz puse no respondentiem izjutuši nedrošību, bažas, uztraukumu (skat. 2.3.3. att.).



### 2.3.3. attēls. Respondentu emocijas prakses projekta nedēļā

Izpētot 2.3.3. attēlu, var secināt, ka izteikti pozitīvas emocijas nav izjutis neviens, pozitīvas – 5, neitrālas 1, bet negatīvas – 5 respondenti. Citāti no esejām prakses sākumā, kas raksturo negatīvās emocijas: „Biju pārsteigta par piedāvāto izvēli. Pirmajā dienā bija nepatika pret projektu. Domāju, ka iešu abas nedēļas uz skolu, bet visi palika, tāpēc pārdomāju. (respondente S4). „Izvēlējos projektu ar bažām, jo manā skolā projekta nedēļas bija neinteresantas.” (respondents S5). Neitrālas emocijas raksturo: „Piedāvājumu uztvēru mierīgi, bez sajūsmas, bet arī bez nepatikas.” (respondente S3). Pozitīvas emocijas raksturo - pārsteigums, interese, gandarījums, ka tiek piedāvāta izvēle. Projekta īstenošanas otrajā dienā (pirmā dienā visi strādāja pastāvīgi pa grupām, gatavojot prezentācijas par vienu no dejām), sagatavoto prezentāciju demonstrēšanā, varēja vērot visu studentu ieinteresētību, pozitīvu un labvēlīgu attieksmi pret studiju biedru sniegumu, dažiem - nelielu uztraukumu pirms savas darba grupas uzstāšanās. Projekta trešajā un ceturtajā dienā, kad tika apgūtas senās dejas, varēja vērot pozitīvas un izteikti pozitīvas emocijas visiem respondentiem. Citāti no esejām: „Aizraujoši! Visiem, man arī, acis spīdēja, sejās smaidi, prieks, kaut arī pēc dejošanas visi bijām noguruši.” (respondente S1). „Biju apmierināta, ka gandrīz visu varēju izdarīt, kā skolotāja mācīja. Nebija kauns no citiem. Patika, ka visi bijām draudzīgi.” (respondente S2). „Jutos priecīga un pat laimīga. Projekta beigās bija skumji, ka viss tik ātri beidzās. Deju skolotāja bija ļoti profesionāla un arī iejūtīga. Patika, ka aizrādījumi mums tika izteikti ar humoru.” (respondente S11).

Daži respondenti savas izjustās emocijas neapraksta tieši, bet tās var saprast no esejas teksta: „Patika gan mūsu prezentācijas, gan dejošanas dienas. Drošības sajūtu radīja deju skolotājas darba stils – atbalstošs, saprotošs un ar humoru.” (respondents S5). Projekta nedēļas noslēgumā visi respondenti savas emocijas raksturojuši pozitīvi vai izteikti pozitīvi – „Ļoti patika, projekts mums izdevās!”; „Prieks bija būt kopā ar studiju biedriem un darīt aizraujošas lietas”; „Bija gandarījums un prieks par sevi un par kursa biedriem.”.

Apkopojot prakses dienasgrāmatu analīzes rezultātus, var secināt, ka izvirzītais emocionālais mērķis – pozitīva pārdzīvojuma izraisīšana, tika realizēts. Paralēli tam tika īstenots arī intelektuālais – jaunu zināšanu apguve, padziļinātas izpratnes veidošanās mūzikas vēsturē un mūzikas stila izjūtā, kā arī psihomotorais – kustību koordināciju pilnveide. Izvērtējot prakses uzdevumus emocionālās kompetences kontekstā un uzdevumu īstenošanā, var secināt, ka tika pilnveidotas saskarsmes, sadarbības prasmes, vairākiem studentiem – negatīvu emociju pārvarēšanas prasme. Strādājot grupās pie prezentāciju sagatavošanas, bija nepieciešams gan parūpēties vienam par otru, gan atzīt citu nozīmību, viņu devumu prezentācijas izveidē. Veiktos uzdevumus prezentējot, bija nepieciešama gan emociju līdzsvarotība, gan ekspresivitāte, jo visas grupas vēlējas, lai kursa biedri būtu ieinteresēti viņu stāstījumā. Ne visiem tas izdevās pietiekami labi, kas prakses noslēgumā tika arī pārrunāts. Pozitīvais pārdzīvojums, projektu īstenojot, bija lasāms respondentu esejās, tas radīja lielāku motivāciju studijām – vēlmi seno mūziku specialitātes vai vispārējās klavierspēles nodarbībās izpildīt pārliecinošāk. Savukārt emociju apzināta uztvere un to nodēvēšana konkrētā vārdā, savu izjūtu aprakstīšana – pamats efektīvākai emociju vadīšanai. Projekta nedēļas laikā iegūtās zināšanas, projekta īstenošanas pieredze, iespējams, rosinās meklēt jaunas mūzikas apguves formas pedagoģiskajā praksē.

Pēdējās izmaiņas prakses veidos un tās organizēšanā, pilnveidotajā studiju programmā saistītas ar praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu praksi jeb koncertpraksi.

### **Praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu prakse jeb koncertprakse**

Lai veicinātu programmas *Mūzikas skolotājs* specializācijas *Mūzikas skolotājs vispārīgglītojošā skolā, muzikālo kolektīvu vadītājs* studentu muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma pieredzi un veicinātu mūzikas pārdzīvojuma ekspresīvu, mākslinieciski pārliecinošu izpausmi, vēl pirms šī promocijas darba izstrādes,



pamatojoties uz pedagoģiskā darba pieredzi, kā arī uz studentu studiju sekmju izvērtēšanu, tika iepļānoti četri kredītpunkti *Praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu praksei*, paredzot, ka studentiem viena kredītpunkta īstenošanai jāiegūst trīs līdz četru koncertu apmeklējuma pieredze, izvērtējot to no iegūtās muzikālās un pedagoģiskās pieredzes aspekta. Tomēr pēc vairāku gadu koncertprakses īstenošanas nācās konstatēt, ka gaidītie pozitīvie ieguvumi netika sasniegti.

Strādājot pie promocijas darba teorētiskās daļas, iegūto pedagoģijas un psiholoģijas zinātnieku atziņu rezultātā nostiprinājās pārliecība par koncertprakses nozīmīgumu topošo mūzikas skolotāju EK pilnveidē, tāpēc bija jāmeklē tās īstenošanai cita forma, kas dotu iespēju aktīvai studentu līdzdalībai koncertdarbībā. Mūzikas un dejas pedagoģijas katedras sēdēs pārrunās ar studiju kursu *Diriģēšana un Koris* docētājiem, par koncertprakses īstenošanas iespējām radās ideja to organizēt sadarbībā ar RPIVA koru *Balta* vai *Fortius* darbību. Kopīgi iestudējot dažādu kora repertuāru, studentiem rastos iespēja piedalīties koncertos, kora skatēs, festivālos, kora konkursos, audio ierakstos u.c. (skat. Programmas pašvērtējuma ziņojumus 17., 18. pielikumā). Dažādu koncertformu pieredzei, pēc visu docētāju un arī darba autore domām, ir nepārvērtējama nozīme topošo mūzikas skolotāju profesionalitātes pilnveidē. Izvērtējot šādas *Praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu prakses* īstenošanas iespējas no emocionālās kompetences aspekta, tika plānoti šādi ieguvumi:

- tiek apzināta emociju stabilitātes, ekspresivitātes nepieciešamība, tāpēc to pilnveide notiek intensīvāk, nekā studiju nodarbībās un eksāmenos;
- dziedot koncertos, skatēs, konkursos, tiek „trenēta” negatīvu emocionālu brīžu pārvarēšanas prasme, kas muzicēšanas procesā ir nepieciešama īpašība;
- tiek pilnveidota empātija, jo iekļaušanās kora kolektīvos prasa no katra kora dziedātāja iejūtību, saskarsmes un sadarbības prasmi, citu dziedātāju nozīmības atzīšanu, jo formāla klātesamība mēģinājumos nedod iespēju sasniegt kolektīvam labus rezultātus.

Praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu prakses mērķis – veicināt studentu muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojumā un koncertdarbības pieredzi. Prakses apjoms – 4 KP (katrā studiju gadā 1 KP).

Prakses uzdevumi:

- piedalīties RPIVA koru *Balta* vai *Fortius* radošajos projektos, kora darba meistarklasēs;
- veidot personīgo muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma pieredzi kā koristam un kā diriģentam;
- apgūt muzikāli māksliniecisko skaņdarba interpretācijas īstenošanu mēģinājumu darbībā un koncertdarbībā;
- pilnveidot priekšstatus par diriģēšanas tehnikas izmantošanu skaņdarba satura atklāsmei;
- bagātināt personīgo pieredzi koncertu organizēšanā;
- attīstīt prasmi analizēt un vērtēt koncertu norisi, analizēt panākumu un kļūdu pedagoģiski psiholoģiskos aspektus, veikt savas koncertdarbības pašanalīzi.

Studentu darbība praksē, saistīta, ar studiju kursu *Koris, Diriģēšana, Diriģenta profesionalitāte, Kora darba metodika*, kā arī ar *Solo dziedāšanas, Vispārējo klavieru*, mūzikas teorētisko, mūzikas vēstures studiju kursu satura īstenošanu un padziļinātu apguvi, tātad īstenojas pedagoģiskās darbības, teorētisko studiju un muzikāli mākslinieciskās darbības vienotība.

Atbilstoši Latvijas kultūras un mūzikas skolotāju izglītības tradīcijām vispārizglītojošās skolas mūzikas skolotājam jābūt arī prasmīgam skolas kora diriģentam. Par tādu topošais mūzikas skolotājs nevar kļūt, ja muzikāli mākslinieciskā darbība tiek apgūta tikai studiju procesā, tāpēc mūzikas skolotāju programmai jānodrošina radošas muzikāli mākslinieciskās darbības pieredzes iegūšana ne tikai kompetenta un radoša mūzikas skolotāja, bet arī kompetenta un radoša skolas kora diriģenta personības attīstībai. To nevar īstenot, kvalitatīvi tikai studiju kursu nodarbību laikā, neizmantojot ārpuslekciju un praktisko nodarbību laiku, jo mūzikas skolotāja un kora diriģenta darba specifika nosaka nepieciešamību šādu pieredzi iegūt jau studiju laikā.

Sākot no 2006. gada, lielāka vērība tiek pievērsta jau tradicionāli pastāvošo darba formu īstenošanai jaunos apstākļos. Katedras sēdē tiek nolemts kvalifikācijas eksāmenu diriģēšanā organizēt nevis RPIVA, bet gan skolās, baznīcās vai kādā no Rīgas koncertzālēm, lai studenti izjustu koncerta atmosfēru, radošu pacēlumu, pirmajosursos esot kora dziedātāji, bet ceturtajā kursā – kora diriģenti. Ceturtā kursa studenti – diriģenti - kopīgi ar docētājiem plāno kvalifikācijas eksāmena – koncerta norises vietu, piedalās tā organizēšanā, gatavo afišas un ielūgumus. Studenti kopīgi ar

kora pedagogu ir atbildīgi par to, kā koristi apgūst kora dziesmas, organizē kora balsu atdziedāšanu pirms eksāmeniem, nepieciešamības gadījumā – kopīgi plāno papildmēģinājumus, veic kormeistara darbu strādājot ar balsu grupām vai individuāli. Pedagoģiskajos vērojumos konstatēts, ka studentu uzmanība tiek pievērsta pārdomātas mēģinājumu stratēģijas izveidei, pievēršot vērību kora dziedātāju psiholoģiskai noskaņošanai mēģinājumu darbam, pozitīvas atmosfēras radīšanai, prasmei aizrādījumus koristiem izteikt profesionāli, bet neaizvainojoši, u.t.t. Šādi organizēts kora darbs un koncertdarbība, sekmē studentu emocionālās kompetences pilnveidošanos visos aspektos:

- emociju līdzsvarotībā – 1. – 3. kursā piedaloties un 4. kursā organizējot kora mēģinājumu procesu un strādājot pie dziesmas iestudēšanas;
- negatīvo emociju pārvarēšanā mēģinājumu darbībā;
- ekspresivitātē, runas izteiksmīgumā, mīmikā un pantomīmikā – kora dziesmas pārlicinošs izpildījums dziedot un/vai diriģējot, kora dziedātāju iedvesmošana un pārlicināšana, uzmundrināšana mēģinājumu laikā, kā arī muzikāli pārlicinošam izpildījumam koncerta vai eksāmena laikā;
- līdzjutībā, sadarbībā, izpalīdzībā, rūpēs par citiem;
- citu nozīmības atzīšanā, neatkarīgi no ieņemtā statusa;
- mūzikas pārdzīvojumā individuālajās nodarbībās, eksāmenos;
- mūzikas pārdzīvojumā muzicējot korī;
- motivācijā teorētiskām studijām;
- motivācijā radošai darbībai.

2007. gada 27. februārī, ar RPIVA atbalstu, tiek organizēts kora mūzikas koncerts Jēkabpils Tautas namā. Koncertā tautas dziesmu apdares, latviešu klasiķu kora dziesmas, mūsdienu ārzemju komponistu garīgās mūzikas skaņdarbus diriģēja studenti. Pēc koncerta, analizējot rezultātus un pārrunājot iespaidus, gan diriģenti, gan kora dziedātāji atzina koncerta atmosfēras pozitīvo ietekmi uz skaņdarbu satura atklāsmi, uz personīgām izjūtām un emocijām. Kvalifikācijas eksāmeni 2007. gadā tiek organizēti Ilģuciema Kultūras namā un skolas *Rīdze zālē*. 2008. gadā koris koncertē Norvēģijā, pēc tam tiek iestudēti J.S Baha un M.Rēgera garīgās mūzikas darbi kopā ar korjiem no Norvēģijas un koncertēts Sv. Jāņa baznīcā, viesdiriģentu vadībā, notiek arī meistarklases diriģēšanā.

2007./2008. studiju gadā tika veiktas izmaiņas studiju kursa *Diriģēšana* satura īstenošanā. Līdz šim dominējošo zināšanu un tehnisko prasmju apguvei

paredzētais laika apjoms tiek samazināts, aktivizējot un palielinot studentu patstāvīgo darbu un palielinot studiju kursa laika daļu, kas paredzēta muzikāli māksliniecisko mērķu sasniegšanai. Pedagoģiskie vērojumi liecina, ka, aktivizējot un palielinot studiju kursā to laika daļu, kas paredzēta muzikāli māksliniecisko mērķu sasniegšanai, studentu muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma izpausme pilnveidojas straujāk, pieaug izpausmes ekspresivitāte, bet tehnisko prasmju apguve neatpaliek, pilnīgi pretēji – tā arī pilnveidojas.

Muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma izpausmes prasmju pilnveide notiek arī studiju kursā *Diriģenta profesionalitāte* ar vairāku diriģēšanas apguvei inovatīvu uzdevumu palīdzību.

### **Studiju kurss *Diriģenta profesionalitāte*. Studentu eseju analīze.**

Studiju kursu *Diriģenta profesionalitāte* studenti apgūst trešajā studiju gadā, 16 kontaktstundu (1KP) apjomā, kā grupas nodarbību, nevis individuāli, kā diriģēšanu vai solo dziedāšanu. Studiju kursā integrējas daudzos citos studijuursos iegūtās zināšanas - saskarsmes psiholoģijā, mūzikas psiholoģijā, mūzikas pedagoģijā, mūzikas teorijā, mūzikas vēsturē; kā arī iegūtās prasmes diriģēšanā, solo dziedāšanā, klavierspēlē, ritmikā un kustību kultūrā, runas kultūrā u.c. Katrai no diriģenta profesionālās gatavības trijām diriģenta darbības jomām tiek izvirzīts savs mērķis: diriģentam kā mūziķim - pašapliecināšanās dziesmas mākslinieciskajā interpretācijā, diriģentam kā personībai saskarsmē - saskarsmes prasmes, diriģentam kā kora vadītājam – pašvadība (Marnauza, 1999). Vērojot studentu darbu šajā studiju kursā izvirzīto mērķu sasniegšanai, var secināt, ka līdzās tradicionāliem, diriģēšanas studiju kursa uzdevumiem, kā kora dziesmas partitūras spēle, dziedāšana, diriģēšana, studenti īsteno arī vairākus inovatīvus uzdevumus: aktiermeistarības un neverbālās saskarsmes uzdevumus sekmīgākai dziesmas satura, māksliniecisko tēlu, to pārdzīvojuma atklāsmēi. Studenti apgūst vairākas latviešu klasiku kora dziesmas: Jāzeps Vītols "Karalis un bērslapīte", "Karaļmeita", "Dūkņu sils" un Emīla Melngaiļa "Senatne". Tām visām piemīt kopīga pazīme – vairāki spilgti atšķirīgi muzikāli mākslinieciskie tēli.

Pedagoģiskajos vērojumos, kas tika veikti divu gadu laikā arī studiju kursā *Diriģenta profesionalitāte*, kā arī ieklausoties studentu komentāros par kādu no uzdevumiem, dzirdot pārrunas ar kursa docētāju un fiksējot to respondentu novērojumu kartītēs, lai sekotu EK pilnveides procesam, varēja konstatēt, ka vairāki studiju kursa uzdevumi un to īstenošana atbilst emocionālās kompetences

pilnveidošanās aspektiem: kora dziesmas satura padziļināta analizēšana ne tikai no tā izpratnes aspekta, bet arī no māksliniecisko tēlu emociju, izjūtu aspekta; dziesmas teksta izteiksmīga deklamēšana, ievērojot komponista melodijas frāzējumu un metroritmu; dziesmas fragmenta satura atspoguļošana mīmikā, bez mīmikas pārspīlējumiem u.c. Studiju kursa *Diriģenta profesionalitāte* beigās studenti raksta eseju, kurā novērtē savas iegūtās zināšanas, studiju kursa devumu viņa izaugsmē, atceras emocionālās izjūtas nodarbību laikā, sniedz ierosinājumus studiju kursa pilnveidē.

Lai gan studiju kursa mērķis nav studentu emocionālās kompetences pilnveide, vairāki uzdevumi, kuri paredzēti skaņdarba satura atklāsmes prasmju pilnveidei, dziesmu diriģējot, vienlaicīgi ir arī kā vingrinājumi muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma spēju pilnveidei. Tas ir likumsakarīgi, jo diriģēšanas prasmju attīstība dziesmas satura, māksliniecisko tēlu atklāsmēi nevar notikt atrauti no pārdzīvojuma spēju pilnveides. Atšķirība ir apzinātā mērķtiecībā: ja EK pilnveide ir viens no studiju kursa uzdevumiem, un vēl vairāk – viens no studenta pašpilnveides mērķiem, pilnveide notiek efektīvāk.

Topošo mūzikas skolotāju EK pilnveides izpētei ar studentu un studiju kursa docētājas atļauju tika apkopotas un izanalizētas studentu esejas. Tās atklāj, kā studenti ir apzinājušies savas emocijas studiju kursa laikā, nosauc tās un analizē diriģenta profesionalitātes kontekstā. Izpētot esejas no emocionālās kompetences viedokļa, var konstatēt, ka studenti pārdomājuši, kādas emociju īpašības nepieciešamas diriģentam, saistījuši tās ar savām ikdienas emocijām, atzinuši, ka nevēlamās emocijas var pārvarēt. Studiju kursā tiek veikti divi refleksijas uzdevumi – studiju kursa sākumā un beigās, kas dod iespēju pašanalīzei un pašvērtējumam, sevī notikušo izmaiņu konstatēšanai.

Respondentu esejas atklāj, ka studijuursos, kas tikuši īstenoti iepriekš, viņi nav pietiekami pievērsušies skolotāja darbam nepieciešamo individuālo īpašību analizēšanai. Nākamajā tabulā apkopoti tikai tie citāti no esejām, kuri atbilst kādam no emocionālās kompetences struktūrelementiem (skat. 2.3.4. tab.).

**2.3.4. tabula. Citāti no studiju kursa *Diriģenta profesionalitāte* studentu esejām, atbilstoši kādam emocionālās kompetences komponentam**

<b>Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences komponenti</b>	<b>Citāti no studiju kursa „Diriģenta profesionalitāte” studentu esejām, kas atbilst kādam emocionālās kompetences komponentam</b>
Savu emociju apzināšanās, saprašana un vadība	<p>„Pirmo reizi nācās apzināti domāt par savas neveiklības izjūtas atzīšanu un pārvarēšanu, par nedrošības mērķtiecīgu mazināšanu”</p> <p>„Kautrēšanās un uztraukums, kas bija jāpārvar, uzklusot kritiku un diriģējot, kad mani vēro ne tikai docētājs, bet visi kursa biedri, bija pilnīgi jauna pieredze”</p> <p>„Sevis novērtēšana – grūts uzdevums, neparasts, tāpēc kautrējos, bet iedrošināja tas, ka līdzīgi jutās arī citi”</p> <p>Kora dziesmas teksta deklamācija saistībā ar dziesmas melodiju prasa iedziļināšanos saturā un savas kautrības pārvarēšanu”</p> <p>„Samulsu dziesmas satura atklāsmē, kad tas bija jāatspoguļo tikai ar pantomīmikas palīdzību. Bija jāpadomā par intuīcijas nozīmi mūzikas izpratnē un atskaņošanā, ka tā nav jānoliecina, bet jāpaspilgtina. Apzinājos arī mīlestības nepieciešamību pret mūziku, pret kori”</p> <p>Mācījos pieņemt kritiku. Kritikas pieņemt un mācēt kritiku izteikt neaizvainojoši – tas nav viegli”</p> <p>„Diriģējot neierastā situācijā, kursa biedru priekšā, bija jāpārvar kautrība, neveiklības izjūta. Patika, ka grupu darbā radās emocionāls kontakts ar citiem. Gūtā atziņa – tikai pilnīga vara pār sevi dod iespēju diriģentam pakļaut savai gribai citus”</p> <p>„Nodarbību laikā notika iekšējās panikas pārvarēšana, baiļu, kautrības pārvarēšana – tas bija grūti, bet man izdevās”</p>
Empātija	<p>„Grupu darbs patika, tika vingrināta prasme sadarboties, saprast to kā divpusēju procesu, tas radīja savstarpēju uzticēšanos un sapratni”</p> <p>„Pārliecinājos par balss intonācijas nozīmi aizrādījumu izteikšanā: aizrādījums ar pozitīvu attieksmi, iecietību un uzmanību pret citiem nerada aizvainojumu”</p> <p>„Atklāju, ja ļaujām otram justies labi, arī paši jūtamies labāk”</p>
Pozitīva pārdzīvojuma spēja un prasme to izraisīt pedagoģiskā darbībā	<p>„Vislabāk patika praktiskā darbošanās – savstarpējā vērtēšana, rezultātu analīze, diskusiju iespēja, tas radīja pozitīvas emocijas un aizrautību”</p> <p>„Man patika, ka spēju iedvesmot citus, iejūsmināt ar viņu darba pozitīvu novērtējumu”</p> <p>„Vārdos izteikts prieks un gandarījums par studiju kursa norisi bija visiem. Iepriecināja neparastie uzdevumi – teksta deklamācija saistībā ar dziesmas melodiju, dziesmas satura atklāsmē tikai ar pantomīmiku”</p> <p>„Patika, ka ar sava pārdzīvojuma attēlojumu varēju aizraut citus. Tas bija redzams viņu acīs, mēs sarunājāmies ar acu skatiem – neverbāli komunicējām, rezultātā radās pozitīvas sadarbības atmosfēra”</p>

Studenti atzīst, ka labu rezultātu sasniegšanai nepieciešams liels darbs pašam ar sevi, adekvāta savu radošo, tehnisko iespēju pašnovērtēšana, liels gribasspēks, savu „plusu” un „mīnusu” apzināšana, pašaudzināšana un paškontrolē, ka sadarbības prasmes nepieciešams apvienot ar izteiktu līderismu, iekšējo pārliecību – ar lielu cieņu un mīlestību pret partneriem skolēniem vai koncertējot - pret mūziķiem. Lai gan studiju kursā netiek skarts emocionālās kompetences jautājums, katra no 2.3.4. tabulā minētajām atziņām saistās ar kādu no emocionālās kompetences aspektiem. Studiju kurss ir unikāls Latvijas mūzikas skolotāju izglītībā. Tajā realizētā pieeja un akcenti studiju kursa satura apgūvē būtiski bagātina diriģēšanas profesionalitātes izpratni

diriģenta personības izveides kontekstā. Savukārt diriģenta personības, tāpat kā mūzikas skolotāja, un plašāk domājot – katra skolotāja personības pilnveide nav iespējama bez to īpašību pilnveides, kas skar emocionālo kompetenci. Izanalizējot RPIVA profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* pilnveidi topošo mūzikas skolotāju EK kontekstā, var secināt, ka:

- studentu zināšanas par emocijām tiek paplašinātas un padziļinātas vairākos studijuursos;
- studiju programmā izveidota pašizziņas uzdevumu sistēma;
- studijuursos *Diriģēšana* un *Koris* studijuursos apzināti un mērķtiecīgi tiek virzīts darbs muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma sekmēšanai;
- studiju kursa *Diriģenta profesionalitāte* inovatīvie uzdevumi: aktiermeistarības un neverbālās saskarsmes uzdevumi, dziesmas teksta deklamācija, veicina dziesmas satura, māksliniecisko tēlu, to pārdzīvojuma atklāsmi, kā arī EK pilnveidi;
- studijuursos *Harmonija*; *Ritmika*, *kustību kultūra*; *Mūzikas instrumentu mācība*; *Vērojumu prakse* tiek izvirzīti un īstenoti arī emocionālie studiju mērķi;
- izveidots prakses veids *Praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu prakse* studentu muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma, pozitīvu pārdzīvojumu pieredzes bagātināšanai.

Pamatu emocionālās kompetences pilnveidei nevar radīt dažu studiju kursu temati, kas veltīti zināšanām par emocijām, emocionālo procesu izpratni, ne arī daži pašizziņas uzdevumi vienā vai vairākos studijuursos. Emocionālās kompetences pilnveidei ir nepieciešama mērķtiecīgi veidota daudzu studiju kursu tematu, pašizziņas un praktiski veicamu uzdevumu sistēma, kas radītu pārliecību un mudinātu topošos mūzikas skolotājus savas emocionālās kompetences dažādu aspektu pilnveidei.

#### **2.4. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences sākotnējā un atkārtotā vērtējuma salīdzinošā analīze**

Topošo mūzikas skolotāju atkārtots pašvērtējums un citvērtējums tika organizēts 2008. gadā, respondentiem studējot ceturtajā studiju kursā. Atkārtotā

pašvērtējuma, citvērtējuma un EQ–i testa apakšskalu datu apstrādei un analīzei sakarā ar to, ka izlase nav liela, tika izmantotas neparametriskās statistiskas metodes divu saistīto paraugkopu datu salīdzināšanai:

- Vilkoksona tests;
- Zīmju jeb Sign tests;
- Kendela konkordācijas koeficients ekspertu vērtējumu saskaņotības analīzei;
- Spirmena rangu korelācijas koeficients.

Datu analīze notika ar statistisko datu apstrādes paketi *STATISTICA StatSoft 9.0*.

Vilkoksona testa mediāna un Zīmju testa aritmētiski vidējais ir centrālās tendences rādītāji. Malgožata Raščevska un Silvija Kristapsone norāda: „Centrālās tendences rādītāji ir tā vērtība mērījumu skalā, kas raksturo biežuma sadalījumu it kā no centra pozīcijām.” (Raščevska, Kristapsone, 2000, 63) Visi mainīgie ir mērīti ranga skalās, tāpēc datu analīzei tika izmantota neparametriskās statistikas korelācijas analīzes metode Spirmena rangu korelācijas koeficients. Pielikumā ir Spirmena rangu korelācijas koeficientu grafiki, kas uzskatāmi parāda korelāciju starp mainīgajiem (skat. 15. pielikumu).

Zīmju Vilkoksona testa un Zīmju testa rezultāti parādīti kvadrātveida grafikos, kas dod iespēju salīdzināt divu mainīgo vērtību izplatību (skat. 12. pielikumu). Pirmā ceturtdaļa (kvartile) definē vērtību, kas atrodas zem 25% mainīgo vērtības, otrā ceturtdaļa, saukta arī par mediānu vai krustpunktu, definē vērtību zem 50% mainīgo vērtības, tātad, mediāna daļa sadalījumu uz pusēm – 50% vērtību atrodas zem tās, 50% – vērtību atrodas virs tās. Trešā ceturtdaļa definē vērtību zem 75%, ceturta – augstākā ceturtdaļa definē vērtību no 75% – 100%. Atsevišķi gadījumi virs augstākās ceturtdaļas ir nepiederošie (Lasmanis, 2002).

Kendela konkordācijas koeficients parāda augstu ekspertu vērtējumu saskaņotību (katra studenta diriģēšanas docētājs, mūzikas mācības metodikas docētājs, promocijas darba autore), kas liecina par līdzīgu izpratni, par līdzīgiem vērtēšanas principiem. No otras puses, ekspertu vērtējumu saskaņotība parāda, ka izveidotā aptauja ir izmantojama līdzīgā situācijā, ja citvērtējumā piedalās profesionāļi (skat. 13. pielikumu).

Spirmena rangu korelācijas analīze nosaka sakarību būtiskumu un virzienu (pozitīvs vai negatīvs) starp studenta pašvērtējumu un docētāja vērtējumu. Korelāciju



raksturo korelācijas koeficients, kas mainās  $-1 < r < +1$  robežās, "0" – norāda, ka nav korelācijas. Statistiskās signifikances līmenis raksturo atšķirību būtiskuma līmeni (nozīmīguma līmenī), ja strādā ar nelielām gadījuma izlasēm. Izanalizējot iegūtos rezultātus konstatēts, ka respondentu atkārtotais pašvērtējums visos emocionālās kompetences aspektos ir tuvāks ekspertu vērtējumam, nekā sākotnējā pašvērtējumā. Tas liecina, ka respondentu izpratne par emocionālās kompetences aspektiem un to līmeņiem studiju laikā augusi, kas, savukārt, norāda ne tikai uz emocionālās kompetences pilnveidi, bet arī uz profesionalitātes pilnveidi studiju laikā (skat. 14. pielikumu).

Ekspertu vērtējumu saskaņotības analīze tika veikta ar Kendala konkordācijas jeb vienprātības koeficientu. Piemēram: koeficienti mainīgajiem *Emociju līdzsvarotība* un *Nepadošanās negatīvām emocijām*, ņemot vērā pirmā un otrā mērījuma datus: EV1 – līdzsvarotība, EV2 – nepadošanās negatīvām emocijām: EV1\_ sākotnējais vērtējums Coeff. of Concordance = ,87101 Aver. rank r = ,80652; EV2\_ sākotnējais vērtējums Coeff. of Concordance = ,88375 Aver. rank r = ,82563; EV1\_ atkārtotais vērtējums Coeff. of Concordance = ,88237 Aver. rank r = ,82356; EV2\_ atkārtotais vērtējums Coeff. of Concordance = ,91193 Aver. rank r = ,86790.

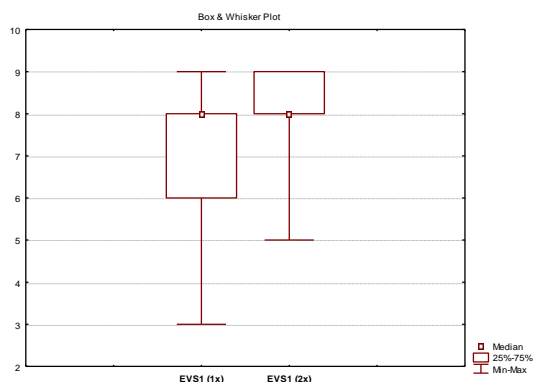
Ekspertu vērtējums visiem EK rādītājiem ir augsti saskaņots un atrodas diapazonā no 0,871 līdz 0,912. Rangu korelācijas vidējais koeficients mainās diapazonā no 0,807 līdz 0,868, kas arī liecina par augstu ekspertu vērtējuma saskaņotību. Tas nozīmē, ka eksperti, kā sākotnējā, tā arī atkārtotajā vērtēšanā, apliecinājuši topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritēriju izpratnes vienotību, līdzīgu izpratni par pētāmajām kvalitātēm un uzrāda līdzīgu pieeju vērtējumos, tajā pašā laikā, atklājot arī individuālo pieeju un vērtējumu katram respondentam (skat. 14. pielikumu).

Pašvērtējuma un ekspertu vērtējuma rezultāti tiks analizēti kopā ar vairāku EQ–i testa apakšskalu rezultātiem.

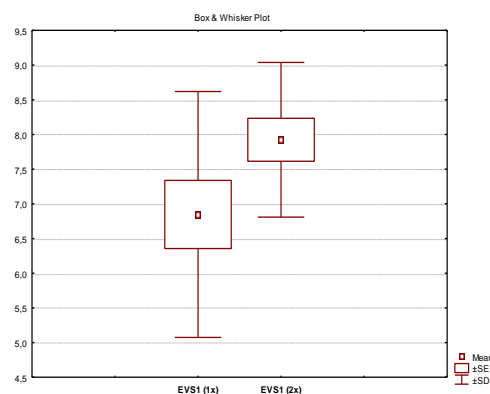
Kā pirmais tiks analizēts respondentu pašvērtējums emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* pirmajam aspektam – *Līdzsvarotība*.

## EMOCIONALĀS KOMPETENCES KRITĒRIJS - EMOCIJU VADĪŠANA, RĀDĪTĀJS – LĪDZSVAROTĪBA

### EVS1 (a)



### (b)



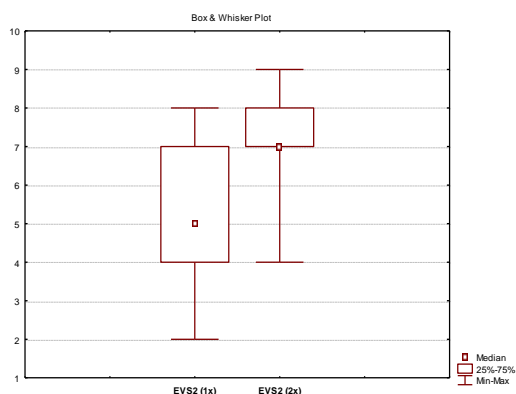
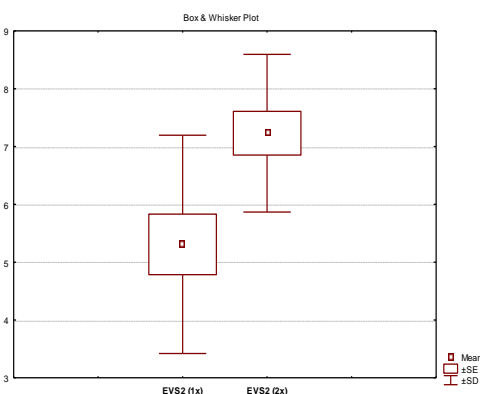
#### 2.4.1. attēls. Respondentu pašvērtējums EK kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emocionālā stabilitāte* aspektam *Līdzsvarotība* (EVS1); sākotnējais un atkārtotais vērtējums

(a) **Vilkoksona tests** (N=13, T=0,00; Z=2,521; p=0,0112);

(b) **Zīmju tests** (N=12, v>V=100%, Z= 2,475; p=0)

Respondentu emocionālās stabilitātes aspekta *Līdzsvarotība* pašvērtējumā (EVS1), konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu, ko parāda Vilkoksona un Zīmju testa grafiskās salīdzināšanas diagrammas 2.4.1. attēlā. Vilkoksona testa grafika attēlā konstatēts, ka mediāna sākotnējā pašvērtējumā rādītājam *Līdzsvarotība* sakrīt ar 3. kvartili, tas nozīmē, ka 75% pašvērtējumos vērtējums ir zemāks par 8 punktiem, bet 25% - atbilst 8 – 9 punktiem, tātad augstam līmenim. Pašvērtējuma minimums ir 3, bet maksimums – 9 punkti. Tātad pašvērtējuma punktu izkliede ir liela. Atkārtotajā pašvērtējumā, mediāna sakrīt ar 1. kvartili, tātad augstam līmenim (8 – 10 punkti) atbilst 75% no pašvērtējumiem. Atkārtotajos pašvērtējumos minimums ir 5 punkti, bet maksimums – tāpat 9 punkti. Tātad rādītāja *Līdzsvarotība* līmenis pilnveidojies. Arī Zīmju tests, (b) attēls, parāda, ka studentu emocionālās stabilitātes atkārtotais pašvērtējums uzrāda augstākus rezultātus, kas liecina par to, ka emociju stabilitāte studiju procesā ir pieaugusi.

Nākamais tiks analizēts respondentu pašvērtējums EK kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* otrajam aspektam - *Negatīvu emociju pārvarēšana*.

**EVS2 (a)****(b)**

**2.4.2. attēls. Respondentu pašvērtējums EK rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektam *Negatīvu emociju pārvarēšana*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

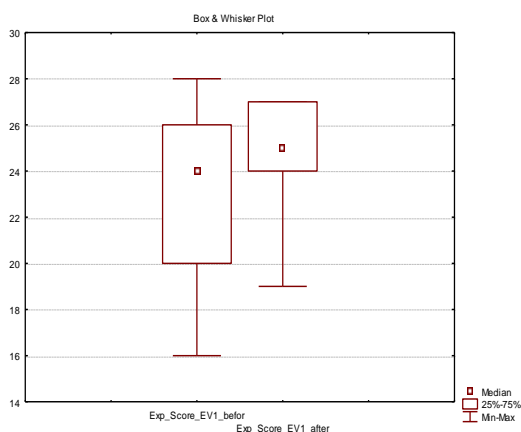
**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=0,00; Z=2,521; p=0,0112);**

**(b) Zīmju tests (N=12, v>V=100%, Z= 2,475; p=0,013)**

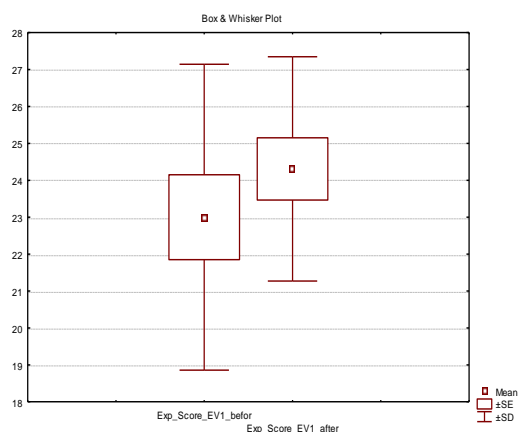
Izpētot testu rezultātus 2.4.2.attēlā, var konstatēt, ka Vilkoksona un Zīmju tests arī šajā aspektā parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp emocionālās kompetences rādītāja *Emociju stabilitāte* aspekta *Negatīvu emociju pārvarēšana* sākotnējo un atkārtoto pašvērtējumu.

Sākotnējā pašvērtējumā, salīdzinot ar pirmā aspekta *Līdzsvarotība* rezultātiem, *Negatīvu emociju pārvarēšanā* konstatēti ievērojami zemāki rādītāji: mediāna sakrīt ar 5 punktu līmeni, 50% no pašvērtējuma aspektā *Negatīvu emociju pārvarēšana* atbilst tikai 4 – 7 punktiem, tātad atbilst zemam un vidējam līmenim. Pašvērtējuma minimums ir 2 punkti, tātad izteikti zems līmenis, maksimums gan sasniedz 8 punktus, tātad augstu līmeni. Zīmju testā vidējais aritmētiskais ir 5,3 punkti, procentuāli pašvērtējuma sadalījums pa līmeņiem līdzīgs Vilkoksona testam. Atkārtotajā pašvērtējumā mediāna ir 7 punkti; minimums ir par 2 punktiem augstāks – 4 punkti, maksimums sasniedz 9 punktus - par vienu punktu augstāks līmenis nekā sākotnēji. Arī Zīmju tests pārliecinoši parāda šī emocionālās kompetences aspekta pilnveidi. Var secināt, ka emocionālās kompetences aspekta *Negatīvu emociju pārvarēšana* pašvērtējums ir ievērojami augstāks atkārtotajā vērtējumā. Lai gan tas nesasniedz aspekta *Līdzsvarotība* rādītājus, tā pilnveides dinamika studiju procesā ir pārliecinoša. Tālāk tiks analizēti ekspertu citvērtējuma rezultāti šajos EK aspektos.

### DDP EVS1 (a)



### (b)



### 2.4.3. attēls. Ekspertu sākotnējais un atkārtotais vērtējums EK kritērija *Emociju vadīšana rādītāja Emociju stabilitāte* aspektam *Līdzsvarotība*

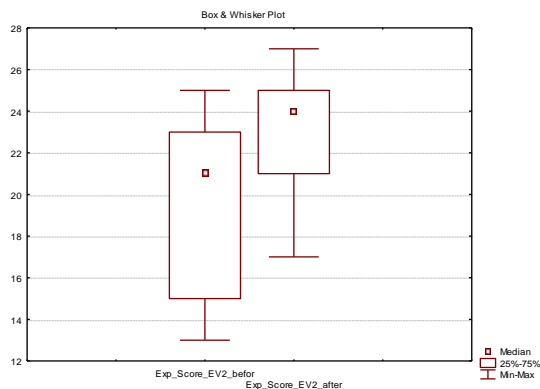
(a) **Vilkoksona tests (N=13, T=0,00; Z=2,521; p=0,0112);**

(b) **Zīmju tests (N=12, v>V=100%, Z= 2,475; p=0,013)**

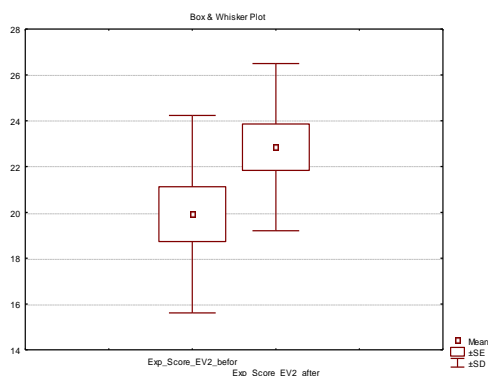
Izpētot ekspertu kopīgo vērtējumu topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektam *Līdzsvarotība* 2.4.3. attēlā, varam konstatēt, ka Vilkoksona un Zīmju tests parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp ekspertu sākotnējo un atkārtoto vērtējumu. Tātad šīs īpašības un attiecīgo prasmju kopa ir pilnveidojusies mūzikas skolotāja profesijai nepieciešamo studiju kursu apguves rezultātā (skat. 2.4.3. att.). Salīdzinot ekspertu vērtējumu ar respondentu pašvērtējumu šajā aspektā, var konstatēt, ka lielākās atšķirības vērtējumos konstatējamas zemu punktu līmenī: sākotnējā pašvērtējumā minimums Vilkoksona testā ir 3, bet citvērtējumā - 5,3 punkti (starpība 2,3 punkti). Savukārt atkārtotajā pašvērtējumā minimums Vilkoksona testā ir 5, bet citvērtējumā - 6,3 punkti, tātad starpība ir samazinājusies. Maksimums sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā ir līdzīgs. Ievērojamas atšķirības starp sākotnējo pašvērtējumu un citvērtējumu dod pamatu pieņēmumam, ka dažiem respondentiem studiju sākumā ir pazemināts pašvērtējums vai arī nepietiekamas prasmes pašvērtēšanā. Atkārtotajā pašvērtējumā un citvērtējumā atšķirības samazinās, zēmam līmenim atbilstošu pašvērtējumu vai citvērtējumu nav, augsts līmenis ir 75% no vērtējumiem. Atšķirību samazināšanās starp atkārtoto pašvērtējumu un citvērtējumu liecina par šī EK aspekta pilnveidi studiju procesā studiju programmas apguves rezultātā, kā arī respondentu pašapziņas paaugstināšanās un pašvērtējuma prasmju pilnveidošanās rezultātā.

Nākamais emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadība* aspekts, kuru vērtēja eksperti, ir *Negatīvo emociju pārvarēšana* (skat. 2.4.4. att.).

**DDP EVS 2 (a)**



**(b)**



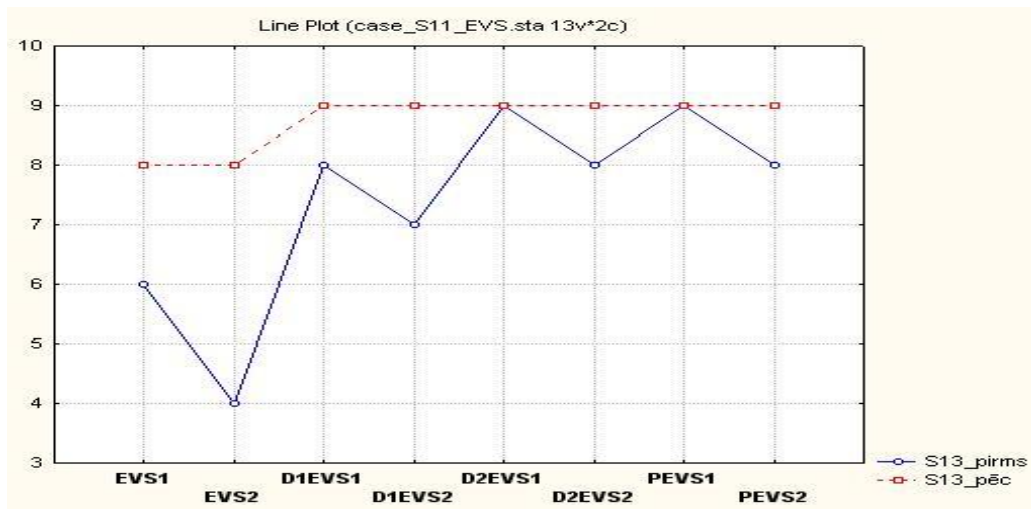
**2.4.4. attēls. Ekspertu sākotnējais un atkārtotais vērtējums EK kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektam *Negatīvo emociju pārvarēšana***

**(a) Vilkskona tests (N=13; T=1,500000; Z=2,941742; p=0,003264);**

**(b) Zīmju tests (N=12; v>V=91,66667, Z= 2,598076; p=0,009375)**

Izpētot ekspertu vērtējuma datus 2.4.4. attēlā - topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* aspektā *Negatīvo emociju pārvarēšana*, var konstatēt, ka abi testi, kā Vilkskona, tā arī Zīmju tests, parāda būtiskas atšķirības starp ekspertu pirmo un otro vērtējumu. Salīdzinot aspekta *Negatīvo emociju pārvarēšana* vērtēšanas rezultātus ar aspektu *Līdzsvarotība*, ekspertu vērtējums parāda, ka aspekta *Negatīvo emociju pārvarēšana* īpašību un prasmju kopas pilnveidošanās notikusi dinamiskāk nekā aspektā *Līdzsvarotība*, bet sasniegtais līmenis ir zemāks nekā aspektā *Līdzsvarotība* (skat. iepriekšējos grafikos).

Kā vienu piemēru abu aspektu pilnveidē izanalizēsim respondentes S13 pašvērtējumu un katra eksperta vērtējumu EK kritērijs *Emociju vadība* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspekts *Līdzsvarotība* (EVS1) un aspekts *Negatīvu emociju pārvarēšana* (EVS2) (skat. 2.4.5.att.).



#### 2.4.5. attēls. Respondenta S13 emocionālās stabilitātes aspekti *Līdzsvarotība un Negatīvu emociju pārvarēšana* sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā un citvērtējumos

Izanalizējot iegūto vērtējumu atspoguļojumu 2.4.5. attēlā, var konstatēt, ka studentes sākotnējais pašvērtējums (apakšējā - zilā līnija, EVS1 un EVS2) kritērija *Emociju vadība* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektiem *Līdzsvarotība*, *Negatīvu emociju pārvarēšana* ir zemāks nekā citvērtējumos (pirmā eksperta – docētāja vērtējums – D1EVS1, D1EVS2; otrā eksperta – docētāja vērtējums – D2EVS1, D2EVS2; trešā eksperta – darba autores vērtējums – PEVS1, PEVS2). Sākotnējā pašvērtējumā, kā arī visos sākotnējos citvērtējumos aspekts *Līdzsvarotība* vērtēts augstāk, nekā aspekts *Nepadošanās negatīvām emocijām*. Starp pašvērtējumu un citvērtējumiem ir ievērojama (2 – 4 punktu) starpība, savukārt atšķirības sākotnējos ekspertu citvērtējumos ir tikai viena punkta robežās. Vērojot studentu nodarbībās, eksāmenos un analizējot fiksētos vērojumus respondentu vērojumu kartiņās (skat. 20. pielikumu), viņu var raksturot kā vienmēr emocionāli līdzsvarotu, pieklājīgu, savās emociju izpausmēs ieturētu, kas gan uzslavu, gan kritiku uzklausa mierīgi, vairāk it kā racionāli, nevis emocionāli. Viņai raksturīga emocionālā stabilitāte gan individuālajās nodarbībās, gan eksāmenos. Pirmajos studiju gados viņas raksturojumu var papildināt: nepietiekami emocionāla, pasīva, iespējams – nepietiekama motivācija diriģēšanas studiju kursa apguvei, savukārt klavierspēlē, solo dziedāšanā, sekmes labas, teorētiskajos studijuursos – ļoti labas un teicamas. Tāpēc respondentes pašvērtējuma atšķirību no ekspertu vērtējuma var skaidrot ar profesionalitātes trūkumu studiju sākumā, kas atklājas neprasmi objektīvi sevi novērtēt, iespējams, arī ar pārlieku

paškritiku, ar respondentes pazeminātu pašvērtējumu. Atkārtotajā pašvērtējumā atšķirība starp pašvērtējumu un citvērtējumu (augšējā - sarkanā līnija) izteikti samazinājusies. Respondentes EK pilnveides dinamika aspektos *Līdzsvarotība*, *Negatīvo emociju pārvarēšana* ir liela. Atšķirību samazināšanās starp pašvērtējumu un citvērtējumu (augšējā, sarkanā līnija) skaidrojama gan ar EK pilnveidi, gan ar pašvērtējuma prasmju pilnveidi, jo atšķirība ar ekspertu vērtējumu ir tikai viena punkta robežās, turklāt, 8 – 9 punktos, kas atbilst augstam līmenim.

Pārrunās par emocionālās kompetences pilnveidi studiju laikā, kuras tika organizētas ar katru respondentu individuāli, lai padziļināti izzinātu EK pilnveides norisi, tika noskaidrots, ka pirmajos studiju gados studente jutusies ļoti nedroša, nepārliecināta par savām muzikālajām spējām, baidījies, vai spēs apgūt mūzikas priekšmetus kvalifikācijai nepieciešamajā līmenī, vai viņas muzikālo spēju līmenis atbilst izvēlētajai profesijai, jo iepriekšējā mūzikas izglītība bijusi tikai 8 klases mūzikas skolā, nevis mūzikas vidusskolā, kā daži citiem kursa studentiem. Studente atzina: „Reizēm jutos ļoti slikti, bija kauns par savu neprasmi un kauns no diriģēšanas docētājas, bieži stundās pilnīgi neko nesapratu, bet baidījos atzīties, lai neizskatītos vēl lielāka neprašā”.

No emociju psiholoģijas zināms, ka bailes ir viena no spēcīgākajām emocijām, kas sašaurina cilvēka uztveres spējas, traucē intelektuālai darbībai. Tas izskaidro studentes vājās sekmes konkrētajā studiju kursā. Tāpat pārrunu rezultātā tika noskaidrots, ka respondentes ārējais miers un līdzsvarotība tikusi panākta ar pastāvīgu negatīvo emociju apspiešanu nodarbībās, bet vienatnē tās tikušas ilglaicīgi pārdzīvotas. Tieši tas traucējis gūt labākas sekmes diriģēšanā. Tikai trešā studiju gada laikā iekšējās šaubas tikušas pārvarētas: „Prakses laikā gūtais labais un ļoti labais mana darba vērtējums ļāva noticeēt, ka es varu būt laba mūzikas skolotāja. Pazuda bailes un kauns par sevi arī diriģēšanas stundās. Viss sāka padoties labāk, tāpēc arī vairāk patika diriģēt”. Vērojumos individuālajās praktiskās muzicēšanas nodarbībās respondentes mierīgais raksturs un paradums apspiest un neizpaust ne pozitīvās, ne arī negatīvās emocijas deva pamatu pieņemumam, ka studente ir nepietiekami emocionāla, panākumu trūkums mūzikas studijās tika skaidrots ar viduvējām spējām mūzikā, varbūt arī ar nepietiekamu patstāvīgo darbu. Docētāja izteikto aizrādījumu uzklauššana nepaužot savu attieksmi ne verbāli, ne neverbāli, neiebilstot, neizvirzot savas idejas skaņdarba izpildījumam, tika skaidrota kā nepietiekama ieinteresētība profesijas apguvē. Šajā gadījumā apstiprinās darba teorētiskajā daļā gūtās atziņas –

atšķirībā no savu emociju apzināšanās, kas balstās uz personīgo pārdzīvojumu, cita cilvēka emociju atpazīšana notiek pamatojoties tikai uz ārēji novērojamām izmaiņām mīmikā, pantomīmikā, uzvedībā un paša cilvēka stāstījumā, ja šīs izpausmes tiek apspiestas vai maskētas, iespaids var būt maldinošs.

Apkopojot respondentu pašvērtējuma un citvērtējuma datus un izanalizējot tos, konstatēts, ka topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektā *Līdzsvarotība* (EVS1) atšķirības divu un vairāk punktu apjomā ir zemākā vērtējuma līmenī: pašvērtējumā – minimums - 3, bet citvērtējumā - 5,3 punkti. Emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektā *Negatīvo emociju pārvarēšana* (EVS2) atšķirības divu punktu apjomā ir Vilkoksona testa mediānai: sākotnējā pašvērtējumā - 5, bet sākotnējā citvērtējumā – 7 punkti; savukārt Zīmju testā: sākotnējā pašvērtējumā punktu diapazona zemākā robeža ir 3,3 punkti, bet sākotnējā citvērtējumā diapazona zemākā robeža - 5 punkti. Atkārtotajā vērtējumā starpība izlīdzinās, dažos aspektos paliekot viena punkta apjomā.

Tātad var secināt, ka atšķirības starp pašvērtējumu un citvērtējumu konstatējamās tikai sākotnējā vērtējumā, bet atkārtotajā – atšķirības mazinājušās un ir nenozīmīgas. To var izskaidrot ar topošo mūzikas skolotāju nepietiekamo profesionalitāti studiju sākumā, kas atklājas savu emocionālo spēju un prasmju neadekvātā novērtēšanā; paaugstinot vai pazeminot pašvērtējumu, kā arī ar viņu profesionalitātes izaugsmi studiju procesa laikā. Dažos aspektos atšķirības var izskaidrot arī ar to, ka EK kritērija *Emociju vadība* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspekta *Līdzsvarotība*, it īpaši - aspekta *Negatīvo emociju pārvarēšana*, pašvērtējums atklāj respondentu iekšējās izjūtas, bet paradums un prasme emocijas slēpt dod pamatu ekspertu atšķirīgajam vērtējumam.

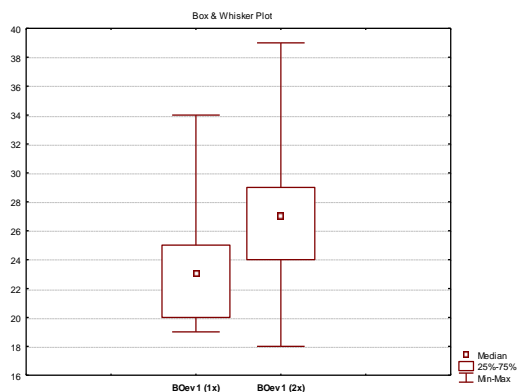
Izanalizējot EK aspektu *Līdzsvarotība*, *Negatīvo emociju pārvarēšana* pilnveidi studiju procesā gan pēc respondentu pašvērtējuma, gan citvērtējuma datiem, to var atzīt kā pietiekamu, jo atkārtotajā vērtējumā zems līmenis nav noteikts nevienam respondentam, mediāna ir 7 – 8 punkti, kas atbilst vidēji augstam līmenim.

Topošo mūzikas skolotāju EK kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspektu *Līdzsvarotība* un *Negatīvo emociju pārvarēšana* pašvērtējumā un citvērtējumā gūtie rezultāti tiek pārbaudīti ar R. Bar-Ona EQ-i testa attiecīgo apakšskalu rezultātiem. Kā norādīts 2.2.1. tabulā, aspektam *Līdzsvarotība* atbilst EQ-i testa apakšskalas *Savu emociju apzināšanās* un *Paškontrolē*, bet aspektam *Negatīvo*

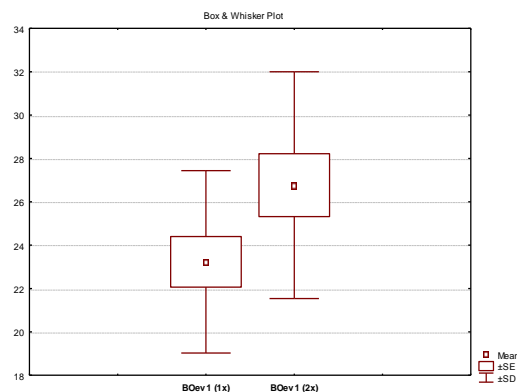


emociju pārvarēšana - apakšskala *Izturība pret stresu* (apakšskalu raksturojumu skat. 2.2.1.tab.).

**BOev 1 (a)**



**(b)**



#### 2.4.6. attēls. EQ-i testa apakšskalas *Emociju apzināšanās* sākotnējās un atkārtotās izpildes rezultāti

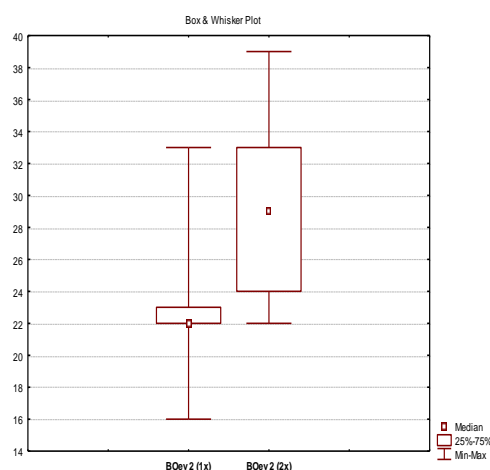
**(a) Vilksona tests (N=13, T=3,500000; Z=2,935198; p=0,003334);**

**(b) Zīmju tests (N=13, v<V=84,61538; Z=2,21880; p=0,026500)**

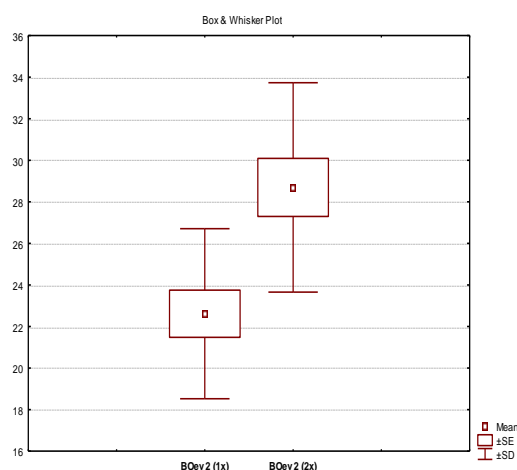
Salīdzinot Bar-Ona testa EQ-i apakšskalas *Emociju apzināšanās* sākotnējās un atkārtotās izpildes rezultātus 2.4.6. attēlā, konstatēts, ka gan Vilksona, gan Zīmju tests parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto testu izpildes rezultātiem, tas liecina par emociju apzināšanās prasmju pilnveidi – testa atkārtotās izpildes rezultāti ir ievērojami augstāki nekā sākotnējie (skat. 2.4.6. att.). Tātad var secināt, ka studiju programmas apguves process veicina arī emociju apzinātas uztveres un izpratnes prasmes, kas savukārt sekmē emocionālās kompetences pilnveidi.

Nākamā EQ-i testa apakšskala, kuras rezultāti tiek analizēti, lai pārbaudītu EK kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspekta *Negatīvu emociju pārvarēšana* pašvērtējuma un citvērtējuma rezultātus, ir *Izturība pret stresu* (BOev 2) (skat. 2.4.7. att.).

## BOe 2 (a)



## (b)



### 2.4.7. attēls. EQ-i testa apakšskalas *Izturība pret stresu* sākotnējās un atkārtotās izpildes rezultāti

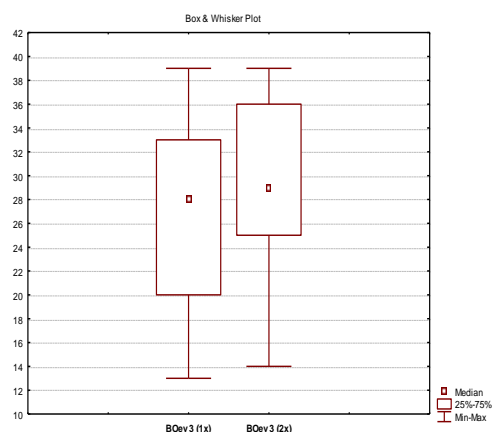
(a) **Vilkoksona tests** (N=13, T=0,00; Z=3,059412; p=0,002218);

(b) **Zīmju tests** (N=12, v<V=100,0000; Z=3,175426; p=0,001496)

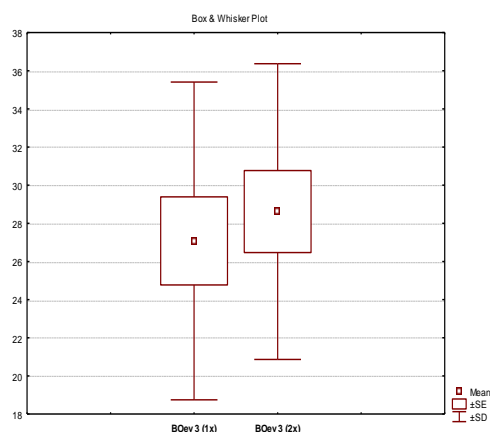
Salīdzinot Bar-Ona testa EQ-i apakšskalas sākotnējās un atkārtotās izpildes rezultātus 2.4.7. attēlā, konstatēts: Vilkoksona un Zīmju tests parāda statistiski nozīmīgas atšķirības. Tas nozīmē, ka studiju programmas apguves rezultātā ievērojami paaugstinājusies studentu izturība pret stresu. Testa atkārtotās izpildes rezultāti ir ievērojami augstāki nekā sākotnējie testa izpildes rezultāti. Protams, šo prasmju pilnveidi sekmē arī respondentu dažādās dzīves situācijās iegūtā pieredze, savukārt studiju procesa pozitīvā ietekme saistīta ar nepieciešamību, īstenojot profesionālo studiju kursu uzdevumus, regulāri prezentēt patstāvīgos darbus teorētiskajos studijuursos, muzicēt nodarbībās un eksāmenos, veikt koncertdarbību. Muzicējot nepieciešamas labas stresa vadīšanas prasmes un bieži arī negatīvo emociju pārvarēšanas prasmes, kas rodas savu vai citu mūziķu pieļauto kļūdu rezultātā muzicēšanas laikā konkrētajā brīdī. Stress jāpārvar nekavējoties, lai skaņdarba izpildījums būtu pēc iespējas kvalitatīvāks.

Nākamā EQ-i testa apakšskala, kuras rezultāti tiek analizēti, lai pārbaudītu EK kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Emociju stabilitāte* aspekta *Līdzsvarotība* pašvērtējuma un citvērtējuma rezultātus, ir apakšskala *Paškontrolē* (BOev 3) (skat. 2.4.8. att.).

### BOe 3 (a)



### (b)



### 2.4.8. attēls. EQ-i testa apakšskalas *Paškontrolē* sākotnējās un atkārtotās izpildes rezultāti

(a) **Vilkoksona tests** (N=13, T=23,00000; Z=1,255143; p=0,209428);

(b) **Zīmju tests** (N=12, v<V=83,33333; Z=2,020726; p=0,043308)

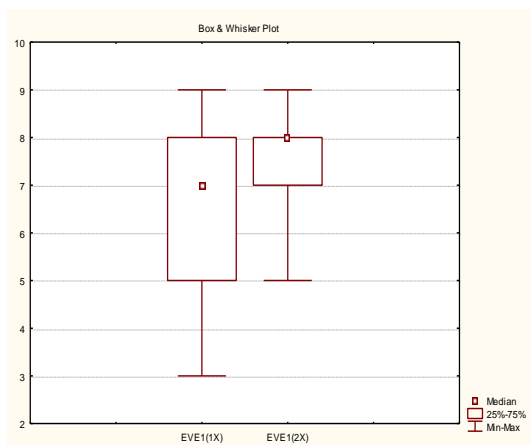
Analizējot Bar-Ona testa EQ-i apakšskalas rezultātus (skat. 2.4.8. att.) var konstatēt, ka Vilkoksona tests neparāda statistiski nozīmīgas atšķirības apakšskalas *Paškontrolē* sākotnējās un atkārtotās izpildes datus, savukārt Zīmju tests tās parāda. Vērtējuma izaugsmi atkārtotajā testa izpildē parāda abi testi, kas liecina, ka studiju programmas apguves rezultātā respondentu paškontrolē pilnveidojas (skat. 2.4.8.att.). Tātad studiju programmas apguves rezultātā, tiek apgūtas iemaņas un prasmes arī emociju uztverē, to apzināšanā, pilnveidojas emociju līdzsvarotība un prasme veiksmīgāk pārvarēt negatīvās emocijas, līdz ar to pilnveidojas emociju vadīšana.

Salīdzinot Vilkoksona, Zīmju testa, kā arī Bar-Ona EQ-i testa rezultātus, var secināt, ka ar promocijas darbā izstrādātās aptaujas - anketas palīdzību ir iespējams noteikt EK pētāmo īpašību līmeņa izmaiņas, veicot pašnovērošanu un ārējo novērošanu, kuru veic eksperti. R. Bar-Ona EQ-i psiholoģiskā testa rezultāti to apstiprina.

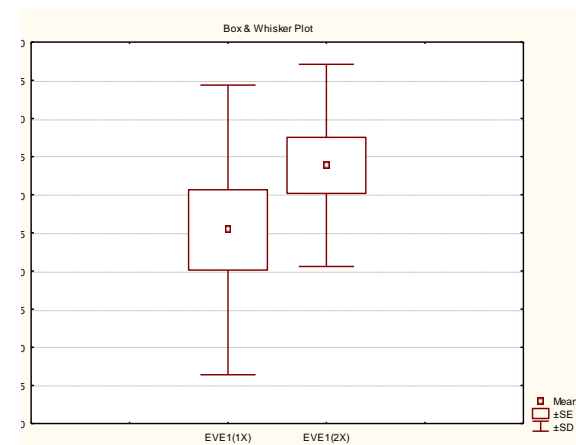
Otrs emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* rādītājs ir *Ekspresivitāte*, kurai tika noteikti divi aspekti: *Runas izteiksmīgums*, *aizrautība* un *Mīmikas*, *pantomīmikas izteiksmīgums*. Tāpēc kā nākamais tiks analizēts topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Ekspresivitāte* pirmais aspekts - *Runas izteiksmīgums*, *aizrautība*.

## EMOCIONALĀS KOMPETENCES KRITĒRIJS - EMOCIJU VADĪŠANA, RĀDĪTĀJS – EKSPRESIVITĀTE

EVE1 (a)



(b)



**2.4.9. attēls. Respondentu pašvērtējums EK kritērija *Emociju vadība* rādītāja *Ekspresivitāte* aspektam *Runas izteiksmīgums, aizrautība* pašvērtējums**

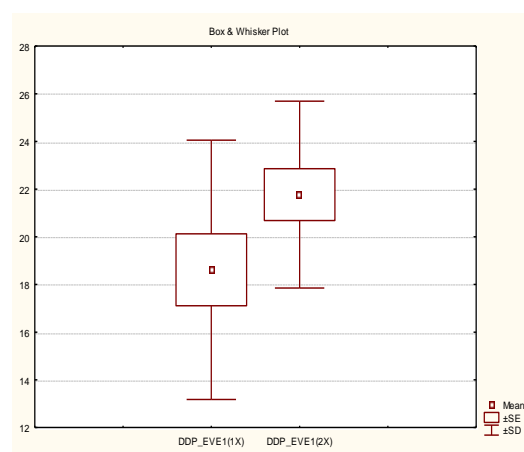
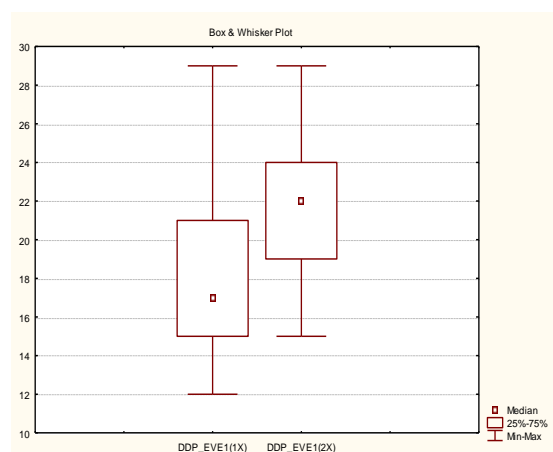
**(a) Vilksksona tests (N=13, T=13,5000; Z=1,733761; p=0,082);**

**(b) Zīmju tests (N=13, v<V=81,8181, Z=1,809068; p=0,070440)**

Izanalizējot pašvērtējumu rezultātus (skat. 2.4.9. att.), konstatēts, ka Vilksksona tests neuzrāda, savukārt Zīmju tests uzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp *Ekspresivitātes* aspekta *Valodas izteiksmīgums, aizrautība* sākotnējā un atkārtotā pašvērtējuma rezultātu. No statistikas aspekta, atšķirība starp abiem testiem var tikt izskaidrota ar nelielo respondentu skaitu. Ja respondentu skaits būtu lielāks, iespējams, arī Vilksksona tests uzrādītu statistiski nozīmīgas atšķirības.

Izmaiņas pašvērtējuma tomēr konstatējamas. Lielākās izmaiņas redzamas zema pašvērtējuma līmenī. Mediānas izmaiņas ir par vienu punktu un sasniedz augstu līmeni – 8 punktus, vidējā aritmētiskā izmaiņas ir līdz 7,4 punktiem, tas ir tuvu augstam līmenim. Rezultāti parāda izaugsmi respondentu atkārtotajā pašvērtējumā, abos testos zēmam līmenim neatbilst neviens pašvērtējums.

Lai padziļinātu iegūto rezultātu skaidrojumu, salīdzināsim pašvērtējuma un citvērtējuma, t.i., ekspertu kopīgā vērtējuma (D1EVE1, D2EVE1, PEVE1) rezultātus, rādītāja *Ekspresivitāte* aspektam *Runas izteiksmīgums, aizrautība*.

**DDP EVE1 (a)****(b)**

**2.4.10. attēls. Ekspertu sākotnējais un atkārtotais vērtējums rādītāja  
*Ekspresivitāte pirmajam aspektam Runas izteiksmīgums, aizrautība***

**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=1,500000; Z=2,941742; p=0,003264);**

**(b) Zīmju tests (N=12,  $v < V=91,66667$ ; p=0,009375)**

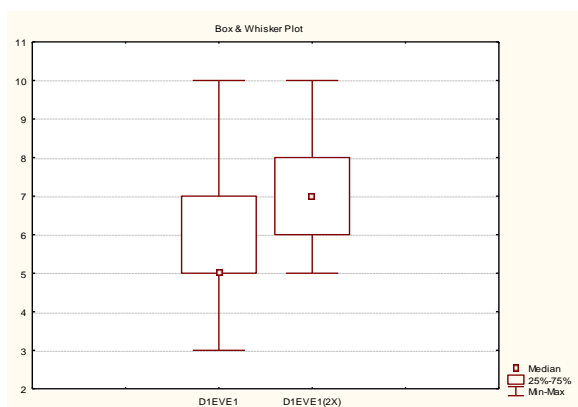
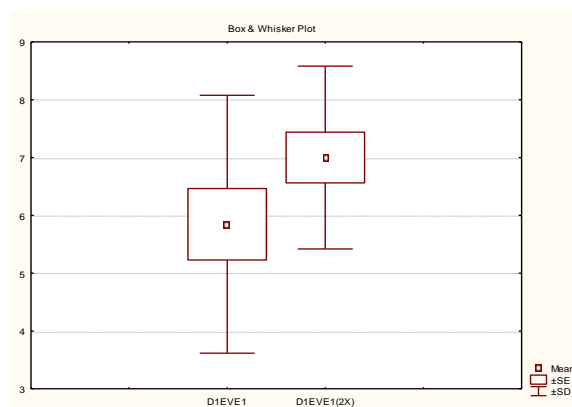
Iegūto datu grafiskajā attēlā (skat. 2.4.10. att.), analīzes rezultātā var konstatēt, ka Vilkoksona tests un Zīmju tests ekspertu vērtējumā parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp aspekta *Runas izteiksmīgums, aizrautība* sākotnējo un atkārtoto vērtējumu. Salīdzinot ekspertu vērtējumu ar šī aspekta pašvērtējumu, var konstatēt, ka Vilkoksona testā minimums un maksimums ir līdzīgs: sākotnējā pašvērtējumā ir 3 – 9, citvērtējumā - 3 – 9,5 punkti, savukārt maksimums atkārtotajā pašvērtējumā ir 5 – 9, atkārtotajā ekspertu vērtējumā - 5 – 9,5 punkti. Sākotnējā pašvērtējumā mediāna atbilst 7 punktiem, atkārtotajā – 8 punktiem, sākotnējā ekspertu vērtējumā mediāna atbilst 17, jeb 5,6 punktiem, ja rēķina vidējo viena eksperta vērtējumu, atkārtotajā citvērtējumā – 22 jeb 7,3 punkti, rēķinot vidējo viena eksperta vērtējumu. Zīmju testa aritmētiski vidējais sākotnējā vērtējuma ir 6,3 bet atkārtotajā vērtējumā - 7,2 punkti, sākotnējā pašvērtējumā - 6,5, bet atkārtotajā - 7,4 punkti. Var secināt, ka pašvērtējums aspektam *Runas izteiksmīgums, aizrautība* gandrīz sakrīt ar ekspertu citvērtējumu, tikai sākotnējā vērtējumā atšķiras mediāna – šoreiz ekspertu vērtējums ir par 1,4 punktiem zemāks nekā pašvērtējums.

Abu testu rezultāti liecina, ka respondentu *Runas izteiksmīgums, aizrautīgums* saņēmis gan sākotnējo, gan atkārtoto ekspertu vērtējumu lielā amplitūdā, tātad topošo mūzikas skolotāju prasmes šajā aspektā ir izteikti atšķirīgas studiju sākumposmā, savukārt studiju beigu posmā atšķirības samazinās. Var secināt, ka EK

aspekts studiju laikā ir pilnveidojies. Atkārtotajā ekspertu vērtējumā, tāpat kā pašvērtējumā, neviens no respondentiem nav saņēmis zemas līmenim atbilstošu vērtējumu.

Analizējot iegūtos datus un salīdzinot tos ar studiju kursos dotajām iespējām šī aspekta pilnveidē (darba apakšnodaļā 2.3.), var secināt, ka mērķtiecīgi uzdevumi runas izteiksmīguma prasmju attīstībai tiek paredzēti tikai dažos studijuursos. Studiju kursā *Diriģenta profesionalitāte* studentiem ar izteiksmi jālasa dziesmu teksti atbilstoši viņu izstrādātajai dziesmas interpretācijai, jāataino kāds dziesmas fragments mīmikā. Šādi uzdevumi aktualizē studentu apziņā izteiksmīgās runas prasmju nepieciešamību, pilnveido šīs prasmes. Savukārt studiju kursam *Retorika* paredzētais 1KP tiek īstenots 50% plūsmu lekcijā un 50% semināros, kursā vidēji ir 25 – 28 studenti, tāpēc saprotams, ka vienas publiskās runas prezentēšana, kā tas tiek norādīts studiju kursa aprakstā, nevar ievērojami pilnveidot šīs prasmes. Citos studijuursos individuālajās vai grupu darba prezentācijās tiek vērtēts informācijas izklāsta apjoms, zinātniskums, loģika u.c., bet ne prezentētāja runas izteiksmīgums, tāpēc runas izteiksmīguma pilnveide paliek studentu pašu ziņā. Tas nozīmē, ka šī prasme jāapgūst patstāvīgi, mācoties no pozitīviem un arī no negatīviem piemēriem. Studiju kursa *Diriģenta profesionalitāte* uzdevumi izteiksmīgas runas pilnveidei būtu ieteicami arī solo dziedāšanā un izmantojami arī darbā ar kori. Tāpēc tiek secināts, ka, pārsvarā, studiju procesā šīm prasmēm netiek pievērsta pietiekami apzināta un mērķtiecīga docētāju un pašu studentu vērība. Tas būtu studiju programmas pilnveides uzdevums nākotnē.

Nākamais - pašvērtējums EK kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Ekspresivitāte* otrajam aspektam *Mīmikas un pantomīmiskas izteiksmīgums* (kods – EVE 2).

**EVE2 (a)****(b)**

**2.4.11. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja *Ekspresivitāte* otrajam aspektam *Mīmikas un pantomīmikas izteiksmīgums*, sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā**

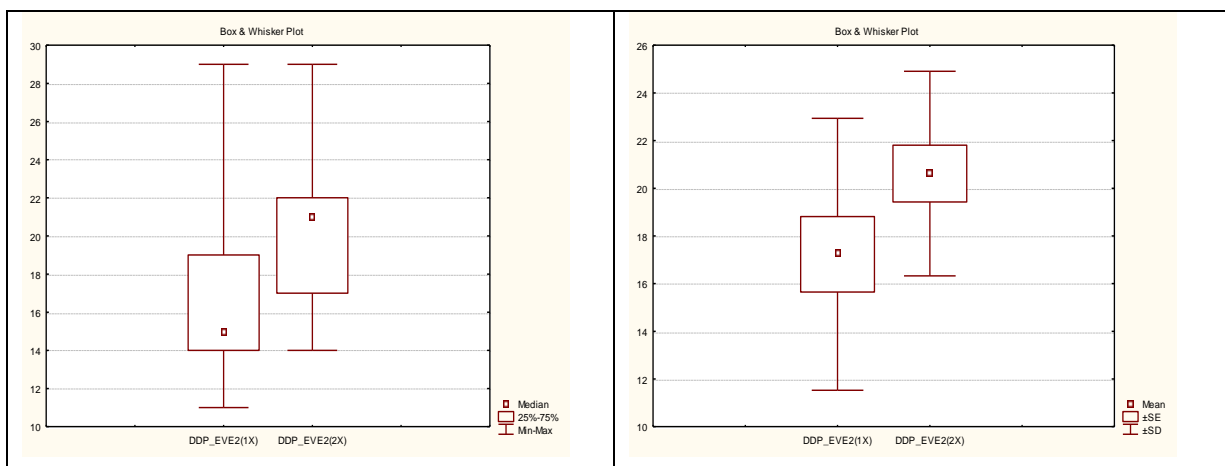
**(a) Vilksona tests (N=13, T=13,5000; Z=1,733761; p=0,082);**

**(b) Zīmju tests (N=12, v>V=83,3333, Z= 2,020726; p=0,043308)**

Izanalizējot 2.4.11. attēlā atspoguļotos pašvērtējuma datus, konstatēts, ka aspektam *Mīmikas un pantomīmikas izteiksmīgums* abi testi uzrāda statistiski nozīmīgu atšķirību starp sākotnējā un atkārtotā pašvērtējuma rezultātiem. Sākotnējā pašvērtējuma rezultāti izteikti atšķirīgi: minimums Vilksona testā ir 3, bet maksimums – 10 punkti; savukārt atkārtotajā pašvērtējumā minimums ir 5, bet maksimums, tāpat 10 punkti. Mediāna sakrīt ar pirmās kvartiles robežu, tātad 50% no pašvērtējuma atbilst 5 punktiem, atkārtotajā – 7 punktiem. Atkārtotais pašvērtējums parāda izaugsmi - 75% atbilst vidējam līmenim, savukārt zemā līmenī vairs nav neviena pašvērtējuma.

Arī Zīmju tests apliecina statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto pašvērtējumu. Tas liecina par topošo mūzikas skolotāju mīmikas un pantomīmikas izteiksmīguma pilnveidošanos studiju laikā, no respondentu pašvērtējuma aspekta, tomēr pilnveidi var vērtēt tikai kā apmierinošu, jo 75% no pašvērtējuma atbilst vidējam līmenim un tikai 25% - augstam.

Tālāk tiks izanalizēti ekspertu vērtējuma rezultāti (kods – DDP EVE 2), vērtējot topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadība* rādītāja *Ekspresivitāte* otro aspektu *Mīmikas un pantomīmikas izteiksmīgums*.

**DDP EVE 2 (a)****(b)**

**2.4.12.attēls. Ekspertu kopīgais vērtējums rādītāja *Ekspresivitāte* otrajam aspektam *Mīmikas un pantomīmikas izteiksmīgums* sākotnējā un atkārtotajā vērtējumā**

**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=1,00000; Z=2,980965; p=0,002874) ;**

**(b) Zīmju tests (N=12, v<V=91,667; p=0,009375)**

Izanalizējot 2.4.12. attēlā ekspertu *Mīmikas un pantomīmikas izteiksmīguma* vērtējuma datus, var konstatēt, ka tie parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu rezultātiem.

Salīdzinot topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadība* rādītāja *Ekspresivitāte* aspekta *Mīmikas un pantomīmikas izteiksmīgums* sākotnējā un atkārtotā citvērtējuma un pašvērtējuma datus, konstatēts, ka atšķirības starp pašvērtējumu un ekspertu vērtējumu ir nelielas, tās nepārsniedz pat vienu punktu, vairākos aspektos – pilnībā sakrīt. Vērtējuma punktu diapazons – maksimums un minimums Vilkoksona testā, tāpat kā iepriekšējā EK kritērija rādītāju sākotnējos vērtējumos, ir ievērojams: minimums pašvērtējumā - 3, citvērtējumā - 3,7 punkti, bet maksimums – 10 punkti pašvērtējumā, 9,7 punkti citvērtējumā. Var secināt, ka topošo mūzikas skolotāju EK individuālie līmeņi studiju sākumposmā (sākotnējais pašvērtējums un citvērtējums) ir izteikti atšķirīgi, sasniedzot pat 7 punktu intervālu. Atkārtotajā vērtējumā, kas notiek studiju beigu posmā, starpība samazinās, kaut arī saglabājas līdz 4 – 5 punktiem. Šī tendence vērtējama pozitīvi.

Mūzikas skolotāja darbībā ekspresivitātei ir liela nozīme: ieinteresējot skolēnus mūzikas uztverei un apguvei, iedvesmojot koncertdarbībai, risinot dažādus

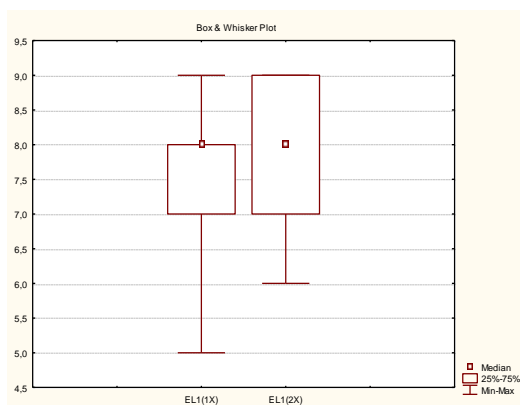
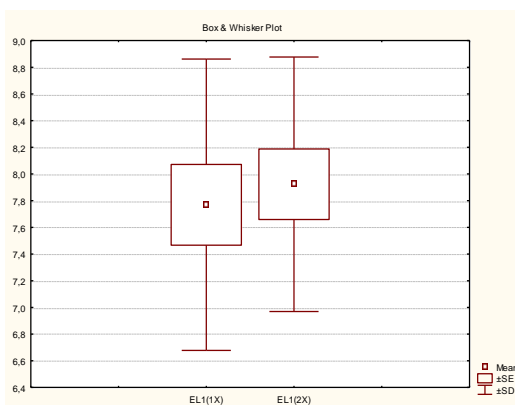


skolas ikdienas jautājumus. Neekspresīvi cilvēki nereti tiek uztverti kā neempātiski, neemocionāli, neatsaucīgi, kas bieži neatbilst patiesībai, taču tomēr kavē pozitīvāku saskarsmi un sadarbību. Mīmikas un pantomīmikas adekvātam izteiksmīgumam, valodas ekspresivitātei, prasmei aizrautīgi stāstīt, iedvesmot ir liela nozīme ne tikai patstāvīgajā pedagoģiskajā darbā, bet arī studijās, it īpaši praktiskās muzicēšanas studijuursos: *Diriģēšana, Solo dziedāšanā Klavierspēē*, lai pastiprinātu muzikāli mākslinieciskā pārdzīvojuma atspoguļojumu mūzikas izpildījumā. Ekspresivitāte un pārliecība par skaņdarba interpretāciju īpaši nepieciešama, iestudējot kora dziesmas korim, pārliecinot kora dziedātājus par savu skaņdarba interpretāciju gan verbāli, gan neverbāli - žestos, mīmikā un pantomīmikā, tomēr mīmikas un pantomīmikas pilnveidošanās nevar būt un arī nav pašmērķis nevienā studiju kursā, tā nevar būt atrauta no mūzikas satura izjūtas un pārdzīvojuma.

Izanalizējot topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences kritērija *Emociju vadīšana* rādītāja *Ekspresivitāte* aspektu *Runas izteiksmīgums, aizrautība un Mīmikas un pantomīmikas izteiksmīgums* pašvērtējuma un citvērtējuma rezultātus, to pilnveidi var vērtēt kā *vidēju*, jo, lai gan zemam līmenim atbilstošs atkārtotais citvērtējums vai pašvērtējums nav novērojams nevienam respondentam, mediāna trijos grafikos no četriem ir 7 punkti, t.i., vidējs līmenis.

## **EMOCIONĀLĀS KOMPETENCES KRITĒRIJS – EMPĀTIJA, RĀDĪTĀJS – LĪDZPĀRDZĪVOJUMS**

Pirmais EK kritērija *Empātija* rādītāja *Līdzpārdzīvojums* aspekts ir *Līdzjūtība* (kods – EL1). Pašvērtējuma dati skatāmi 2.4.13. attēlā.

**EL1 (a)****(b)**

**2.4.13. attēls. Respondentu pašvērtējums EK kritērija *Empātija* rādītāja *Līdzpārdzīvojums* pirmajam aspektam *Līdzjūtība*, sākotnējais un atkārtotais pašvērtējums**

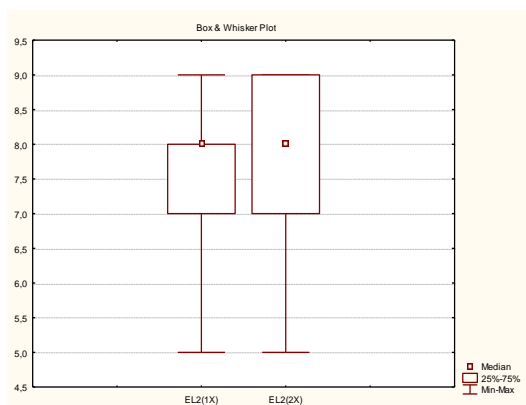
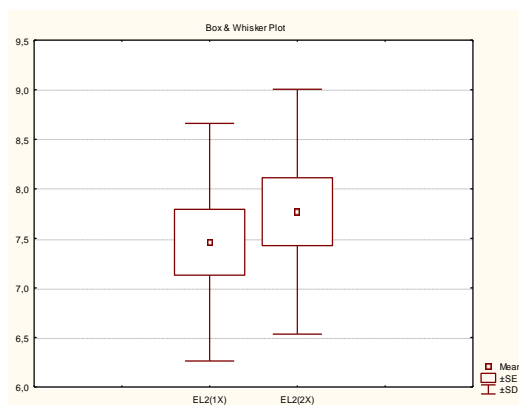
**(a) Vilkošana tests (N=13, T=2,50000; Z=0, 912871; p=0,361311);**

**(b) Zīmju tests (N=4, v<V=75,00000; Z=0, 500000p=0,617075)**

2.4.13. attēlā doto pašvērtējuma datu analīzes rezultātā rādītāja *Līdzpārdzīvojums* pirmajam aspektam *Līdzjūtība* gan Vilkošana, gan Zīmju tests neparāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu. Iespējams, to var izskaidrot ar to, ka šī aspekta līmenis jau sākotnējā pašvērtējumā un citvērtējumā, salīdzinājumā ar iepriekšējiem kritērija *Emociju vadīšana* aspektiem, ir augstāks: mediāna Vilkošana testā atbilst 8 punktiem gan sākotnējā, gan atkārtotajā pašvērtējumā, vidējais aritmētiskais Zīmju testā – 7,8 sākotnējā un 7,9 atkārtotajā vērtējumā. Vilkošana testā sākotnējā pašvērtējuma minimums no 5 punktiem paaugstinājies uz 6 punktiem atkārtotajā pašvērtējumā, tas vērtējams pozitīvi. Abi testi parāda izmaiņas arī pārējās kvartilēs: augstākais līmenis, t.i., 8 – 9 punkti, bija 25% sākotnējā pašvērtējumā, bet atkārtotajā – jau 50% pašvērtējumā, otrās kvartiles robežas, 25% no pašvērtējuma ir 7 – 8 punkti, kas ir gan vidējs līmenis, bet tuvu augsta līmeņa robežai. Zems šī aspekta pašvērtējums nav nevienam respondentam. Lai gan izaugsme šajā aspektā nav liela, kopējais respondentu līmenis aspektā *Līdzjūtība* vērtējams pozitīvi.

Otrais rādītāja *Līdzpārdzīvojums* aspekts ir *Sadarbība* (kods – EL2) (skat.

2.4.14. att.).

**EL2 (a)****(b)**

**2.4.14. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja *Līdzpārdzīvojums* otrajam aspektam *Sadarbība* sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

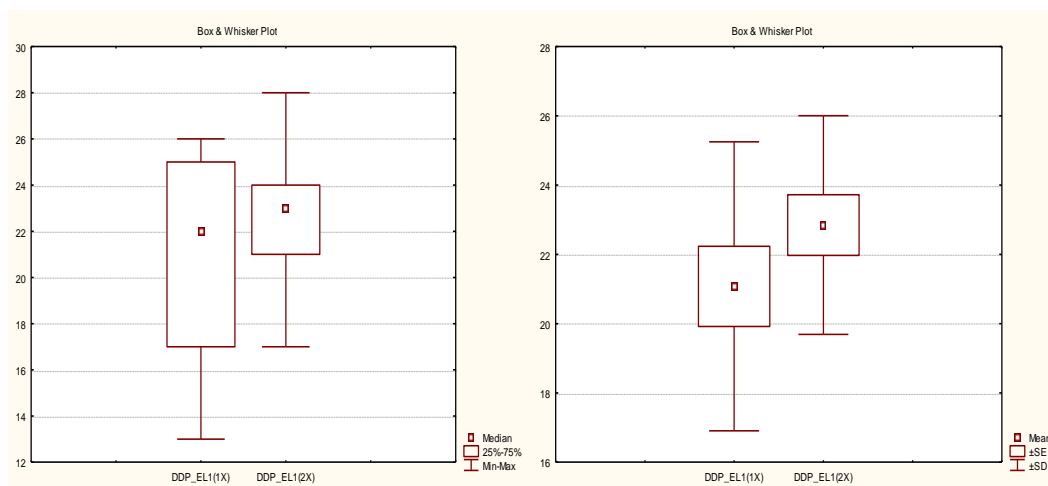
**(a) Vilksoksona tests (N=13, T=2,500000; Z=1,348400; p=0,177531);**

**(b) Zīmju tests (N=5, v<V=80,00000; Z=0,894427p=0,371093)**

Pašvērtējuma datu (skat. 2.4.14. att.), analīzes rezultātā konstatēts, ka arī EK rādītāja *Līdzpārdzīvojums* otrajam aspektam *Sadarbība* gan Vilksoksona, gan Zīmju tests neparāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu.

Iegūtos rezultātus arī šajā gadījumā var izskaidrot ar to, ka aspekta *Sadarbība* līmenis jau sākotnējā pašvērtējumā un ekspertu vērtējumā, salīdzinājumā ar iepriekšējiem, kritērija *Emociju vadība* aspektiem, ir augstāks: mediāna Vilksoksona testā, tieši tāpat kā aspektam *Līdzpārdzīvojums*, atbilst 8 punktiem gan sākotnējā pašvērtējumā, gan atkārtotajā. Atšķirībā no aspekta *Līdzjutība* šajā aspektā abi testi neparāda izmaiņas zemākajā aspekta vērtējumā, arī pārējās kvartilēs abi testi parāda nelielas izmaiņas. Tomēr aspekta *Sadarbība* līmenis kopumā ir pilnveidojies un vērtējams kā augsts: Vilksoksona testā augsts pašvērtējums pieaudzis no 50% uz 75%, zēmam līmenim atbilstoša vērtējuma nav ne sākotnējā, ne atkārtotajā pašvērtējumā.

Ekspertu kopīgais vērtējums (kods – DDP EL1) kritērija *Empātija* rādītāja *Līdzpārdzīvojums* pirmajam aspektam *Līdzjutība* atspoguļots 2.4.15. attēlā.

**DDP EL1 (a)****(b)**

**2.4.15. attēls. Ekspertu vērtējums rādītāja *Līdzpārdzīvojums* pirmajam aspektam *Līdzjūtība*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

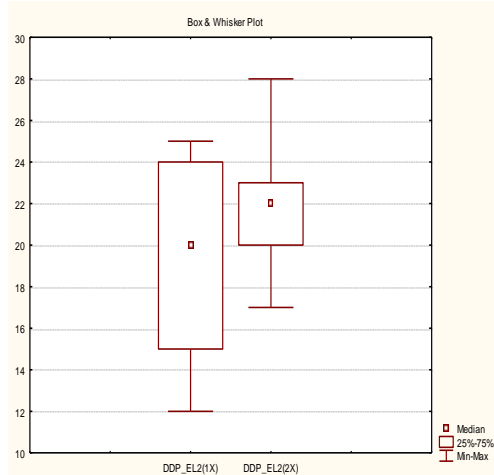
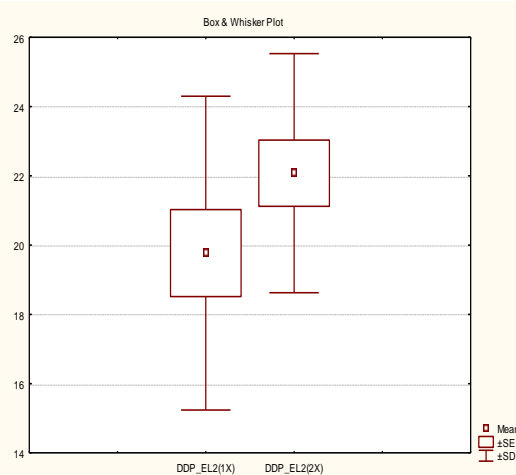
**(a) Vilksona tests (N=13, T=6,00000; Z=2,588733; p=0,00963);**

**(b) Zīmju tests N=12, v<V=91,66667; Z=2,598076; p=0,009375)**

Izpētot 2.4.15. attēlā Vilksona un Zīmju testa grafikus, konstatēts, ka citvērtējuma, tāpat kā pašvērtējuma, dati rādītāja *Līdzpārdzīvojums* pirmajam aspektam *Līdzjūtība* neparāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu. Tas sakrīt ar šī aspekta pašvērtējuma rezultātiem.

Aspekta *Līdzjūtība* ekspertu vērtējumā mediāna un vidējais aritmētiskais ir par dažām punkta desmitdaļām zemāks nekā pašvērtējumā, arī pirmās kvartiles (zemākais vērtējuma līmenis) robežas ir zemākas, savukārt ceturtais kvartiles augšējā robeža nedaudz pārsniedz gan sākotnējā, gan atkārtotajā ekspertu vērtējumā pašvērtējuma punktus - par punkta trijām desmitdaļām. Zems šī aspekta citvērtējums nav nevienam respondentam. Lai gan izaugsme šajā aspektā nav liela, kopējais respondentu līmenis aspektā *Līdzjūtība* vērtējams kā vidēji augsts.

Nākamais tiks analizēts ekspertu kopīgais vērtējums (kods – DDP EL2) kritērija *Empātija* rādītāja *Līdzpārdzīvojums* otrajam aspektam *Sadarbība*.

**DDP EL2 (a)****(b)**

**2.4.16. attēls. Ekspertu citvērtējums rādītāja *Līdzpārdzīvojums* pirmajam aspektam *Sadarbība*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

**(a) Vilksona tests (N=13, T=4,00000; Z=2,745626; p=0,00);**

**(b) Zīmju tests (N=12, v<V=91,6666; Z=2,598076; p=0,009375)**

Ekspertu vērtējums rādītāja *Līdzpārdzīvojums* otrajam aspektam *Sadarbība* (skat. 2.4.16. att.) arī neparāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu. Tas sakrīt ar šī aspekta pašvērtējuma rezultātiem.

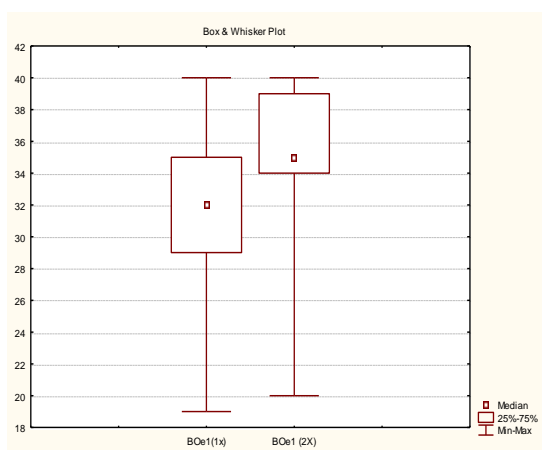
Izpētot sakritības un atšķirības pašvērtējumā un citvērtējumā, konstatēts: aspektiem *Līdzjūtība* (2.4.13.att.) un *Sadarbība* (2.4.14.att.) pašvērtējumā mediāna atbilst 8 punktiem gan sākotnējā pašvērtējumā, gan atkārtotajā, savukārt citvērtējumā mainās nebūtiski – aspektam *Līdzjūtība* (2.4.15.att.) no 7,3 uz 7,6, bet aspektam *Sadarbība* (2.4.16.att.) no 6,7 uz 7,3 punktiem. Arī vidējais aritmētiskais Zīmju testā abos aspektos izmainās tikai par dažām punkta desmitdaļām (7,5 sākotnējā un 7,7 atkārtotajā vērtējumā). Izanalizējot citvērtējumā minimuma un maksimuma diapazonus abiem aspektiem un salīdzinot tos ar pašvērtējumu, konstatēts, ka izmaiņas ir tikai par dažām punkta desmitdaļām. Atkārtotais pašvērtējums tuvinās ekspertu vērtējumam un atšķiras nebūtiski. Tas izskaidrojams ar topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pilnveidošanos, kā arī ar profesionalitātes izaugsmi, kas atklājas prasmē izvērtēt savas īpašības adekvātāk. Aspektu *Līdzjūtība* un *Sadarbība* līmenis atkārtotajā vērtējumā parādās kā vidēji augsts, zēmam līmenim atbilstošu vērtējumu nav nevienam respondentam.

Topošo mūzikas skolotāju EK kritērija *Empātija* rādītāja *Līdzpārdzīvojums* aspektu *Līdzjūtība* un *Sadarbība* pašvērtējumā un citvērtējumā gūto rezultātu

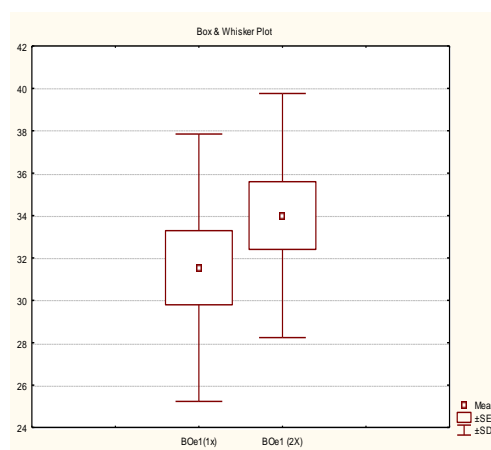
pārbaude notiek, salīdzinot tos ar R.Bar-Ona EQ-i testa attiecīgo apakšskalu – *Empātija* un *Starppersonu attiecības* rezultātiem.

Tālāk, 2.4.17. un 2.4.18. attēlā, redzami EQ-i testa divu apakšskalu - *Empātija* (BOe1), *Starppersonu attiecības* (BOe2) izpildes datu analīze (skat. 2.4.17. att.). Apakšskalas *Starppersonu attiecības* raksturojums saturiski atbilst EK aspektam *Līdzjūtība*.

**BOe1 (a)**



**(b)**



**2.4.17. attēls. EQ-i testa apakšskalas *Empātija* sākotnējās un atkārtotās izpildes dati**

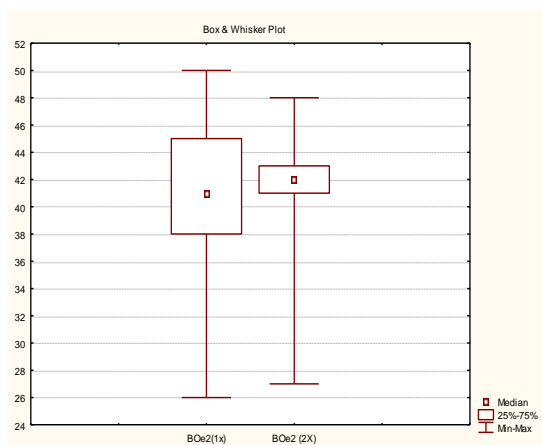
**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=6,500000; Z=2,549510; p=0,010788);**

**(b) Zīmju tests (N=12, v<V=83,33333; Z=2,020720; p=0,043308)**

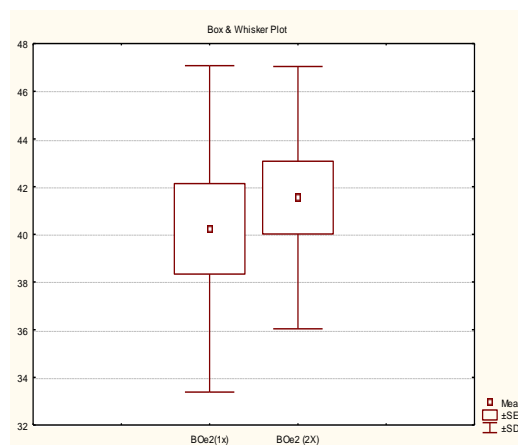
EQ-i testa apakšskalas *Empātija* izpildes rezultāti 2.4.17. attēlā arī neparāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējās un atkārtotās izpildes rezultātiem, ar to apstiprinot pašvērtējumā un citvērtējumā iegūtos rezultātus aspektam *Līdzjūtība*.

EQ-i testa apakšskalas *Starppersonu attiecības* (BOe 2) raksturojums saturiski atbilst *Sadarbība*.

## BOe2 (a)



## (b)



### 2.4.18. attēls. EQ-i testa apakšskalas *Starppersonu attiecības* sākotnējās un atkārtotās izpildes dati

(a) Vilksoksona tests (N=13, T=24,00000; Z=1,176697; p=0,239317);

(b) Zīmju tests (N=12, v<V=75,00000; Z=1,443370; p=0,148915)

Izanalizējot respondentu izpildītā EQ-i testa apakšskalas *Starppersonu attiecības* rezultātus 2.4.18. attēlā, konstatēts, ka arī šajā apkšskalā, tāpat kā iepriekšējā, nav statistiski nozīmīgu atšķirību starp testa sākotnējās un atkārtotās izpildes rezultātiem. Tas sakrīt ar pašvērtējuma un citvērtējuma aptaujās iegūtajiem rezultātiem aspektā *Sadarbība*, tātad, apstiprina tos.

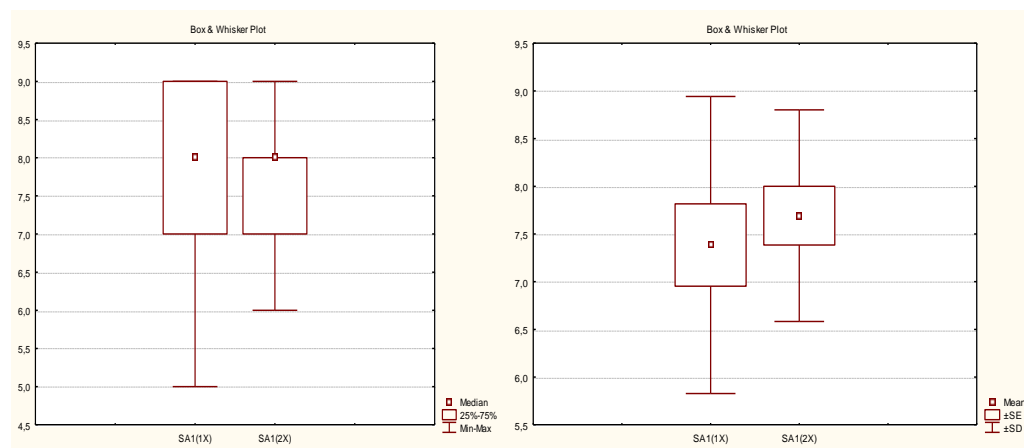
Tālāk tiks analizēts EK kritērija Empātija otrā rādītāja Sociālā atbildība aspekti.

## KRITĒRIJS – EMPĀTIJA, RĀDĪTĀJS – SOCIĀLĀ ATBILDĪBA

Emocionālās kompetences kritērija *Empātija* rādītājs *Sociālā atbildība* tiek raksturota ar diviem aspektiem: *Izpalīdzība, rūpes par citiem* (kods – SA1) un *Citu cilvēku nozīmības atzīšana, neatkarīgi no ieņemamā statusa* (kods – SA2) (skat. 2.4.19. un 2.4.20. att.).

SA1 (a)

(b)



**2.4.19. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja *Sociālā atbildība* pirmajam aspektam *Izpalīdzība, rūpes par citiem*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=7,500000; Z=2,267227; p=0,2337);**

**(b) Zīmju tests (N=11, v<V=90,90909; Z=2,412091; p=0,015861)**

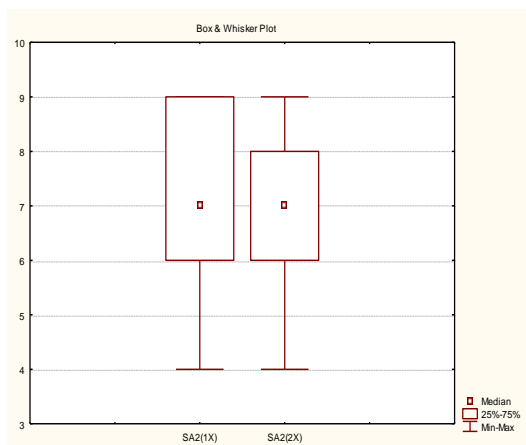
Izpētot Vilkoksona un Zīmju testa rezultātus 2.4.19. attēlā, konstatēts, ka pašvērtējuma dati aspektam *Izpalīdzība, rūpes par citiem* neparāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu. Vilkoksona testā mediāna sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā ir 8 punkti, kas atbilst augstam vērtējumam, Zīmju testā aritmētiskais vidējais sākotnējā pašvērtējumā – 7,4, bet atkārtotajā – 7,6 punkti, kas atbilst vidējam, bet ir tuvu robežai ar augstu līmeni. Pašvērtējuma minimuma un maksimuma diapazons, skatot abus testus, sākotnējā pašvērtējumā ir 4,8 – 9, bet atkārtotajā pašvērtējumā 6 – 9 punkti. Tātad respondentu pašvērtējums rādītāja *Sociālā atbildība* pirmajam aspektam *Izpalīdzība, rūpes par citiem* parāda šī aspekta pilnveidi zema pašvērtējuma līmenī. To var skaidrot ar augstu šī aspekta līmeni jau sākotnējās pašvērtēšanas laikā, tāpēc pilnveides izaugsme nav tik dinamiska kā tad, ja sākotnēji līmenis ir zemāks. Pārrunās, kas tika organizētas ar katru respondentu individuāli ceturtajā kursā pēc atkārtotā pašvērtējuma veikšanas, lai dziļāk izprastu EK pilnveides procesu, tika atzīts, ka studenti studijās nepievērš izpalīdzības jautājumam īpašu vērību. Respondente S2 uzskata, ka augstskolā par izpalīdzības jautājumu nav jādomā, jo visi jau ir lieli un patstāvīgi, katrs pats tiek ar uzdevumiem galā; skolā ar skolēniem – tā būtu cita situācija, bet arī tur pārāk liela izpalīdzība izlutinot. Savukārt respondente S1 atzīst, ka pirmajā kursā visiem gribējusi kaut ko palīdzēt, tāpēc bieži piedāvājusi savu palīdzību, līdz saņēmusi aizrādījumu no



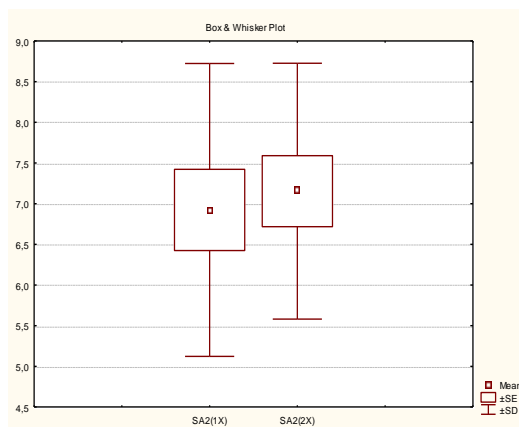
dažiem kursa biedriem, lai „netraucē dzīvot”, reizēm pat ievērojusi kādu smīnam, savukārt daži citi sākuši viņas palīdzību, piemēram, lekciju materiālus, izmantot ļaunprātīgi, tāpēc viņa apzināti vairs nav tik izpalīdzīga, kā studiju sākumā. Respondente S13 atzīst, ka vienmēr izpalīdz, ja palūdz, un ja tikai tas ir iespējams, bet pati savu palīdzību nepiedāvā. Respondente S11 uzskata, ka tādas īpašības kā līdzjūtība, izpalīdzība ir jāieaudzina bērnībā, studiju laikā par to nebūtu jādomā. Skolotāja profesijai šīs īpašības ir ļoti nepieciešamas, ja tādu nav – nevar būt labs skolotājs. Tās saistītas ar mīlestību, ja nav mīlestības pret bērniem – nevari apgūt šo profesiju.

Nākamais aspekts, kura pašvērtējums un citvērtējums tiks analizēts, ir EK rādītāja *Sociālā atbildība* otrais aspekts *Citu cilvēku nozīmības atzīšana, neatkarīgi no ieņemamā statusa* (kods – SA2).

**SA2 (a)**



**(b)**



**2.4.20. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja *Sociālā atbildība* otrajam aspektam *Citu cilvēku nozīmības atzīšana*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

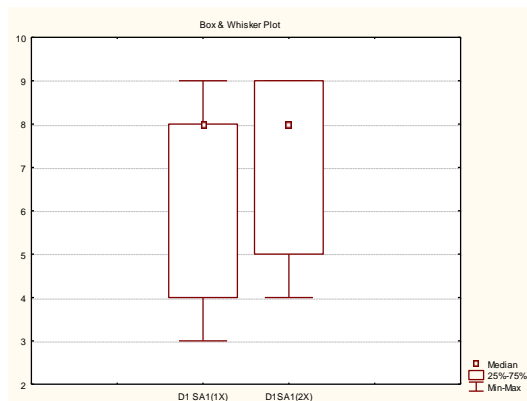
**(a) Vilksoksona tests (N=13, T=7,500000; Z=2,267227; p=0,2337);**

**(b) Zīmju tests (N=11, v<V=90,90909; Z=2,412091; p=0,015861)**

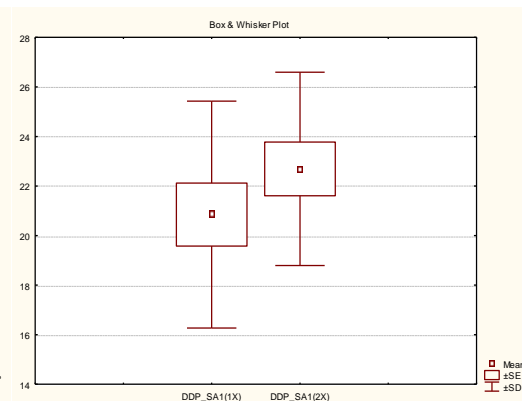
Izanalizējot Vilksoksona un Zīmju testa rezultātus 2.4.20. attēlā, konstatēts, ka pašvērtējuma datos rādītāja *Sociālā atbildība* pirmajam aspektam statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu neparāda ne Vilksoksona, ne Zīmju tests. Vilksoksona testā mediāna sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā paliek nemainīga – 7 punkti. Salīdzinot ar rādītāja *Sociālā atbildība* pirmā aspekta *Izpalīdzība, rūpes par citiem* rezultātiem, tas ir par vienu punktu zemāks, tomēr atbilst vidējā līmeņa augstākajam punktam. Zīmju testā aritmētiskais vidējais sākotnējā

pašvērtējumā – 6,9, bet atkārtotajā – 7,3 punkti, kas arī atbilst vidējam līmenim. Atšķirībā no iepriekšējā aspekta *Izpalīdzība, rūpes par citiem* izmaiņas nav notikušas zemo punktu līmenī. Pašvērtējuma punktu diapazons, skatot abus testus, tāpat kā iepriekšējā aspektā, ir liels - tāvad respondentu pašvērtējums rādītāja *Sociālā atbildība* aspektam *Citu cilvēku nozīmības atzīšana, neatkarīgi no ieņemamā statusa* parāda vidēji augstu līmeni jau sākotnējā pašvērtējumā, parāda izteiktas respondentu individuālās atšķirības šajā aspektā, bet neliecina par aspekta *Izpalīdzība, rūpes par citiem* pilnveidi. Kā izskaidrot šos rezultātus? Viens no iemesliem – tāpat kā iepriekšējā aspektā, vidēji augsts šī aspekta līmenis jau sākotnējās pašvērtēšanas laikā, otrs iemesls - studiju procesā netiek izvirzīti īpaši uzdevumi šī aspekta pilnveidei, trešais – pašvērtējuma rezultāti parāda realitāti - citu cilvēku nozīmība tomēr ir atkarīga no šo cilvēku ieņemamā stāvokļa sabiedrībā. Pārējie, vairāk nekā 75% no respondentu pašvērtējumiem, ir vidējā un augstā līmenī. Tāvad EK kritērija *Empātija* rādītāja *Sociālā atbildība* aspekts *Citu cilvēku nozīmības atzīšana, neatkarīgi no ieņemamā statusa* pilnveidojies minimāli. Vienam - diviem respondentiem aspekts *Citu cilvēku nozīmības atzīšana* palicis vidējā, zēmam līmenim tuvā līmenī, neparādot izaugsmi studiju laikā (vienai kvartilei atbilst 3 respondentu vērtējumi). Šo rezultātu padziļinātai izpētei būtu nepieciešams papildu pētījums. Ekspertu kopīgais vērtējums rādītāja *Sociālā atbildība* pirmajam aspektam *Izpalīdzība, rūpes par citiem* (kods – DDP SA1) atspoguļots 2.4.21. attēlā.

**DDP SA1 (a)**



**(b)**



**2.4.21. attēls. Ekspertu kopīgais vērtējums rādītāja *Sociālā atbildība* pirmajam aspektam *Izpalīdzība, rūpes par citiem*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums;**

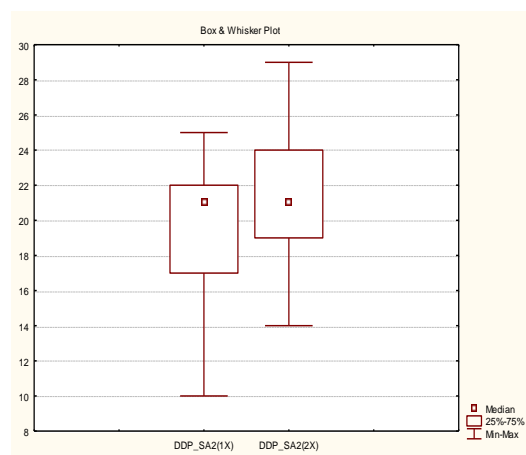
**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=6,500000; Z=1,2677231; p=0,204895);**

**(b) Zīmju tests (N=11, v<V=90,90909; Z=2,412091; p=0,015861)**

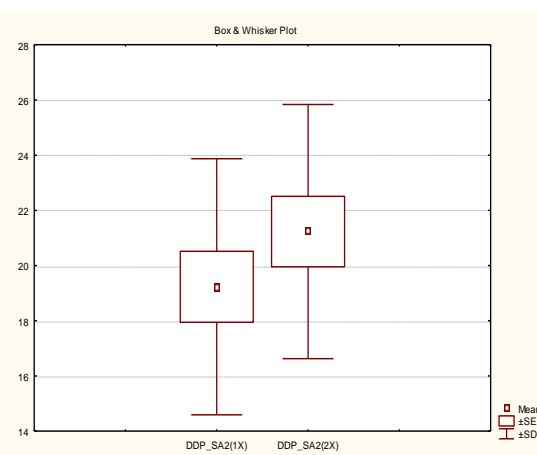
Vilkoksona testa rezultāti, kas redzami 2.4.21. attēlā, parāda, ka statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto ekspertu vērtējumu, tāpat kā šajā aspektā arī pašvērtējumā, nav konstatētas, savukārt Zīmju tests parāda statistiski nozīmīgas atšķirības. Izpētot abu testu rezultātus, var konstatēt, ka respondentu līmenis šajā aspektā ir augsts un ka tas ir pilnveidojies: mediāna sākotnējā un atkārtotajā citvērtējumā atbilst 8 punktiem, tomēr atkārtotajā vērtējumā 50% no citvērtējuma atbilst 8 – 9 punktiem, tātad augstam līmenim, sākotnējo 25% vietā. Atkārtotajā citvērtējumā pozitīvas izmaiņas ir visās kvartilēs, arī pirmajā kvartilē. Sākotnējais zemākais vērtējums atbilst 3 - 4 punktiem, atkārtotais - 4 – 5 punktiem, tātad vidējam, lai gan tuvu zēmam, līmenim. Savukārt Zīmju testā pirmā kvartile atkārtotajā citvērtējumā sasniedz 6,3 punktus, tātad augstāks punktu līmenis, nekā Vilkoksona testā. Tātad aspekts *Izpalīdzība, rūpes par citiem*, pēc ekspertu domām, pilnveidojies, kaut arī izmaiņas nav lielas.

2.4.22. attēlā - ekspertu kopīgais vērtējums rādītāja *Sociālā atbildība* otrajam aspektam *Citu cilvēku nozīmības atzīšana, neatkarīgi no ieņemamā statusa* (kods – DDP SA2).

**DDP SA2 (a)**



**(b)**



**2.4.22. attēls. Ekspertu vērtējums rādītāja *Sociālā atbildība* otrajam aspektam *Citu cilvēku nozīmības atzīšana, neatkarīgi no viņa statusa* sākotnējā un atkārtotā vērtējuma dati**

**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=10,50000; Z=2,235724; p=0,25371);**

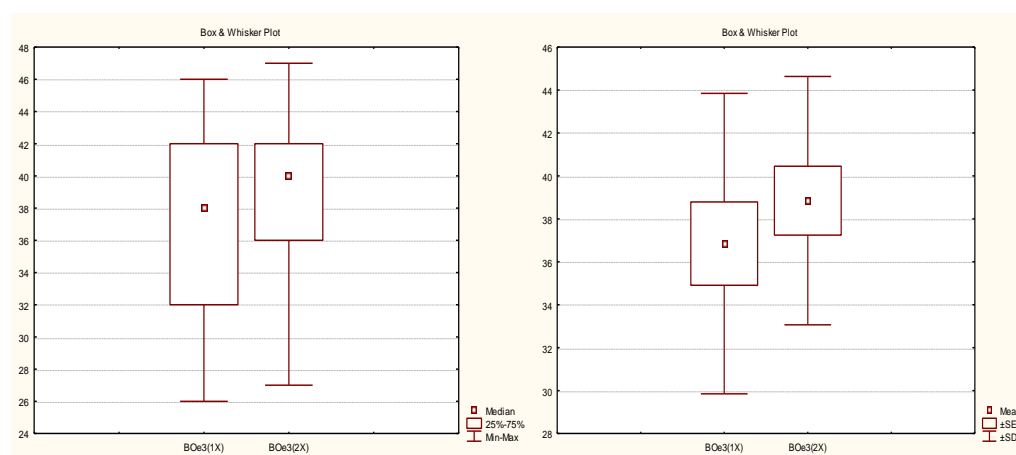
**(b) Zīmju tests (N=12, v<V=83,33333; Z=2,020726; p=0,043308)**

Vilkoksona un Zīmju testa rezultāti, kas redzami 2.4.22. attēlā, pretēji pašvērtējumam, parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto ekspertu vērtējumu. Pievēršot uzmanību zemo punktu līmenim, var konstatēt, ka Vilkoksona testa minimums ir mainījies uz augšu ievērojami - par 4 punktiem, arī maksimums mainījies atkārtotajā ekspertu vērtējumā par 4 punktiem. 100% no ekspertu atkārtotā vērtējuma atbilst vidējam un augstam EK *Citu cilvēku nozīmības atzīšana, neatkarīgi no viņa statusa* aspekta līmenim, kaut arī pirmās kvartiles zemākā robeža atkārtotajā vērtējumā ir 14 punkti, kas pašvērtējumā atbilst 4,7 punktiem, Vilkoksona testā, Zīmju testā pirmās kvartiles zemākā robeža atkārtotajā vērtējumā ir 16 punkti, kas pašvērtējumā atbilst 5,3 punktiem.

Tālāk EK kritērija *Empātija* rādītāja *Sociālā atbildība* aspekta *Rūpes par citiem* pašvērtējuma un citvērtējuma rezultāti tiks salīdzināti ar R. Bar-Ona EQ-i testa apakšskalas *Sociālā atbildība* rezultātiem (kods-BOe3) (skat. 2.4.23. att.).

**BOe3 (a)**

**(b)**



**2.4.23. attēls. EQ-i testa apakšskalas *Sociālā atbildība* sākotnējās un atkārtotās izpildes dati**

**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=20,500000; Z=1,451259; p=0,146709);**

**(b) Zīmju tests (N=12, v<V=83,33333; Z=2,020726; p=0,043308)**

EK kritērija *Empātija* rādītāja *Sociālā atbildība* pirmajam aspektam *Izpalīdzība, rūpes par citiem*, kam promocijas darbā veidotajā aptaujā dots raksturojums - saskarsmē vienmēr rūpējas par citiem, ir izpalīdzīgs, atbilst R.Bar-Ona testa apakšskalas *Sociālā atbildība* raksturojums, dati redzami 2.4.23. attēlā: spēj sevi parādīt kā sociāli atbildīgu cilvēku, kuram piemīt sociāla apziņa un vēlme rūpēties par

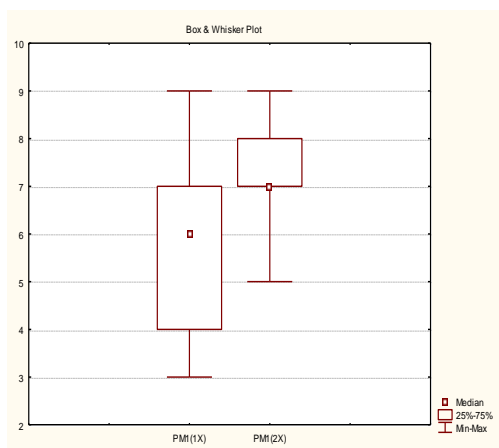
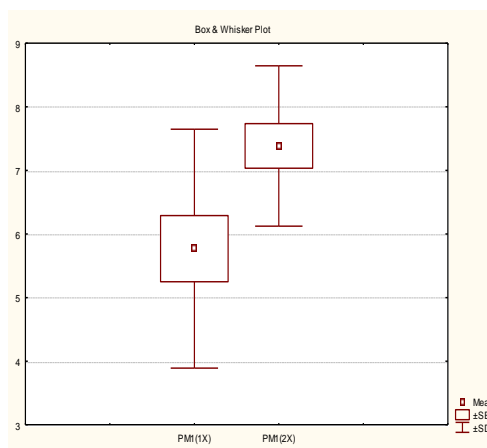
cietiņ, kas izpaužas spējā uzņēmties atbildību par sabiedrību. Šis komponents ir saistīts ar spēju pieņēmt citus, bet rīkoties saskaņā ar savu sirdsapziņu un saskaņā ar sociāliem noteikumiem.

Tātat abi raksturojumi ir viens otram atbilstoši, tāpēc EQ–i testa apakšskalās rezultāti var vai nu apstiprināt, vai neapstiprināt aptaujas rezultātus. Izpētot 2.4.23. attēla kvadrātveida grafikus, redzams, ka Vilkoksona tests neuzrāda, savukārt Zīmju tests parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto testa izpildi. Salīdzinot EQ–i testa rezultātus ar pašvērtējuma un ekspertu vērtējuma rezultātiem aspektā *Izpalīdzība, rūpes par citiem*, var secināt, ka Vilkoksona testa rezultāti pilnībā sakrīt ar pašvērtējumu un ekspertu vērtējumu, bet Zīmju tests atšķiras, jo parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto testa izpildi šajā apakšskalā. Tas nozīmē, ka Zīmju tetsta rezultāti apstiprina ekspertu vērtējumu šajā aspektā.

Tālāk tiks analizēts EK kritērija *Pārdzīvojums* rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība* aspektu vērtējums.

## **KRITĒRIJS – PĀRDZĪVOJUMS, RĀDĪTĀJS – MUZIKĀLI MĀKSLINIECISKĀ DARBĪBA**

Emocionālās kompetences kritērija *Pārdzīvojums* rādītāju *Muzikāli mākslinieciskā darbība* raksturo divi aspekti - *Mūzikas pārdzīvojums individuālajā nodarbībā, eksāmenos* (kods – PM 1) un *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī* (kods – PM 2) (skat. 2.4.24. un 2.4.25. att.).

**PM1 (a)****(b)**

**2.4.24. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība pirmajam aspektam Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos, sākotnējais un atkārtotais pašvērtējums***

**(a) Vilksoksona tests (N=13, T=0,00; Z=3,059412; p=0,002218);**

**(b) Zīmju tests (N=12, v<V=100,0000; Z=3,175426; p=0,001496)**

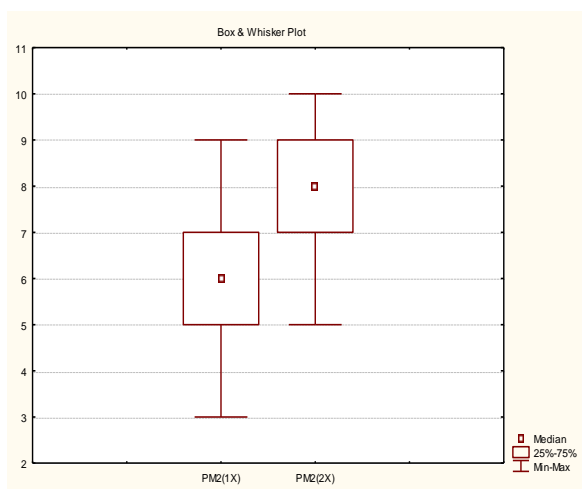
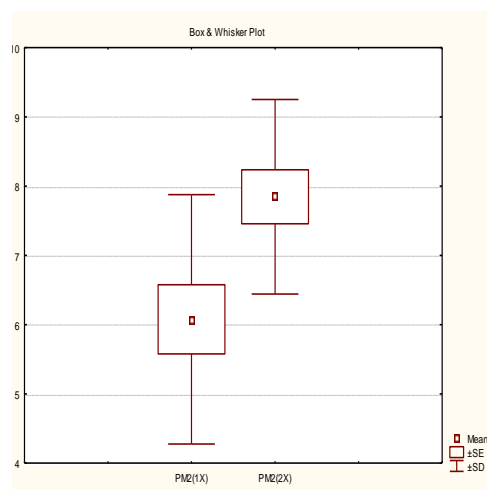
Izanalizējot 2.4.24. attēlā redzamos studentu pašvērtējuma rezultātus rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība pirmajam aspektam Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos*, konstatējam statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu. Vilksoksona testā mediāna sākotnējā pašvērtējumā ir 6, bet atkārtotajā – 7 punkti, tātad atbilst vidējam līmenim, Zīmju testā aritmētiski vidējais sākotnējā pašvērtējumā – 5,9, bet atkārtotajā – 7,5 punkti, kas arī atbilst vidējam, bet ir tuvāk robežai ar augstu līmeni. Pozitīvas izmaiņas notikušas visos līmeņos: zēmam līmenim atbilstošs atkārtotais pašvērtējums nav nevienam respondentam.

Ievērojamo EK rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība pirmā aspekta Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos* pilnveidi var skaidrot ar apzinātu, mērķtiecīgu uzdevumu izvirzīšanu praktiskās muzicēšanas studijuursos un konsekventu to īstenošanu. Mūzikas pārdzīvojuma atklāsmes pilnveidi individuālajās nodarbībās un eksāmenos īpaši veicinājusi iegūtā koncertdarbības pieredze korī. Koncertpieredzes pozitīvo devumu mūzikas pārdzīvojuma spēju attīstībā un tā atklāsmes prasmju pilnveidē atzīst paši respondenti, kā arī katedras sēdēs, analizējot studentu sasniegumus studijās, uzsver diriģēšanas docētāji: pirmkārt, koncerta, kora

skates, konkursa vai festivāla atmosfēra mobilizē un rada nosacījumus intensīvākam mūzikas pārdzīvojumam nekā nodarbību vai eksāmenu situācija. Otrkārt, ir iespēja mācīties no augsti profesionālu mūziķu parauga - gan no RPIVA koru, gan no Latvijas Dziesmu svētku, gan no ārvalstu koru diriģentiem. Piedaloties koncertprojektos, kuros tiek iestudēti jauni skaņdarbi, ne tikai korim *a capella* vai ar klavieru pavadījumu un solistiem, bet arī ar simfonisko orķestri, bigbendu vai džeza mūziķu grupu, tiek iegūta plaša pieredze dažādu mūzikas žanru un stilu interpretācijā, skaņdarba satura ekspresīvā, pārliedzinošā atklāsmē. Pieredzes pilnveidošanās un mācīšanās notiek ne tikai no veiksmīgām un izcilām skaņdarbu interpretācijām, skaņdarbu iestudēšanas mēģinājumu procesa, koncerta/konkursa/festivāla norises, bet arī no savām un citu mūziķu kļūdām vai neveiksmēm skaņdarba izpildīšanā. Studiju procesā šāda veida pieredzi iegūt nav iespējams.

Treškārt, mūzikas pārdzīvojuma spēju un atklāsmes prasmju pilnveidošanos pozitīvi ietekmē arī citu studiju kursu satura īstenošana: mūzikas satura atklāsmes, radošie uzdevumi, kustību prieka pieredze studiju kursā *Ritmikā un kustību kultūra*, papildu instrumentu spēles pamatu apguve un ansambļa muzicēšanas pieredze studiju kursā *Mūzikas instrumentu mācība*, skaņdarbu sacerēšana – studiju kursā *Harmonijā*, u.c. Šie uzdevumi kopsummā veicina emocionālo atraisītību, ekspresivitāti, pozitīvu emociju pieredzi dažāda veida darbībā, dod lielāku pašpārliedzinātību, prasmi radoši risināt skaņdarba interpretācijas uzdevumus.

Respondentu pašvērtējums rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība* otrajam aspektam *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī* (kods – PM 2) atspoguļots 2.4.25. attēlā.

**PM 2 (a)****(b)**

**2.4.25. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība* otrajam aspektam *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

**(a) Vilksona tests (N=13, T=0,00; Z=3,179797; p=0,001474);**

**(b) Zīmju tests (N=13, v<V=100,0000; Z=3,328201; p=0,000874)**

Izanalizējot 2.4.25. attēlā redzamos studentu pašvērtējuma rezultātus EK aspektam *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī*, konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu. Vilksona testā mediāna sākotnējā pašvērtējumā, tāpat kā aspektā *Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos*, ir 6, bet atkārtotajā tiek sasniegts augstāks pašvērtējums – 8 punkti, kas atbilst augstam līmenim. Zīmju testā aritmētiskais vidējais sākotnējā pašvērtējumā, salīdzinājumā ar aspektu *Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos*, faktiski ir tāds pats – 6,1, un atkārtotajā - arī gandrīz tāds pats – 7,9 punkti, kas, lai gan atbilst vēl vidējam, ir ļoti tuvu robežai ar augstu līmeni. Zēmam līmenim atbilstošs atkārtotais pašvērtējums nav konstatēts nevienam respondentam. Ceturtās kvartiles robežas izmainījušās no vidēji augsta līmeņa uz augstam līmenim atbilstošām, Vilksona testā tiek sasniegts pat 10 punktu līmenis, Zīmju testā – 9,3.

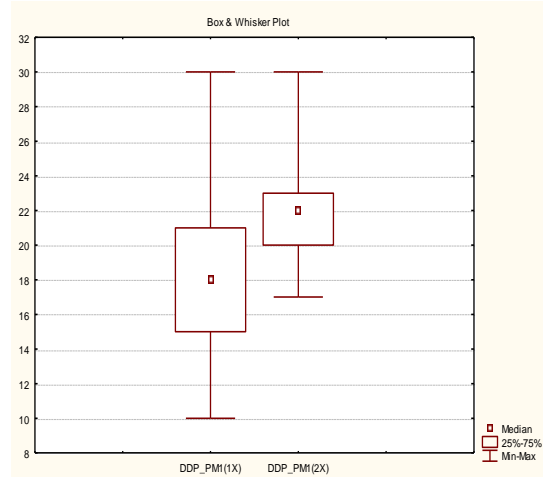
EK aspekta *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī* ievērojamā pilnveide apstiprinās arī pedagoģiskajos vērojumos. Izteiktas pozitīvas pārmaiņas vērojamas trešā kursa beigās. Tas izskaidrojams gan ar uzkrāto kora dziedātāja



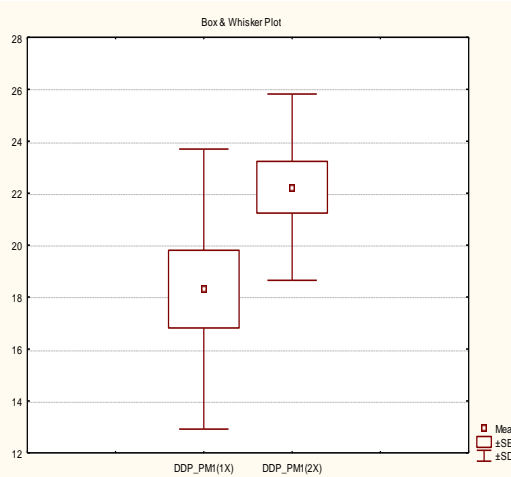
pieredzi pirmajā un otrajā studiju gadā, gan ar studiju programmas studiju kursu klāstu trešajā kursā, kur no studiju gada 40 kredītpunktiem, studiju kursi 20 kredītpunktu apjomā ir praktiskās muzicēšanas studiju kursi (*Diriģēšana, Solo dziedāšana, Diriģenta profesionalitāte, Koris, Mūzikas instrumentu macība*) vai kursi, kuru saturs saistīts ar muzikālo darbību (*Ritmika un kustību kultūra, Kora darba metodika, Harmonijā radošie praktiskie uzdevumi*). Kopsummā, tas rada iespējas emocionālās kompetences aspektu pilnveidei.

Ekspertu kopīgais vērtējums rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība* pirmajam aspektam *Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos* (kods – DDP PM 1) atspoguļots 4.2.26. attēlā.

**DDP PM 1 (a)**



**(b)**



**2.4.26. attēls. Ekspertu vērtējums rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība* pirmajam aspektam *Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=0,00; Z=3,059412, p=0,002218);**

**(b) Zīmju tests (N=12, v<V=100,0000; Z=3,175426; p=0,001496)**

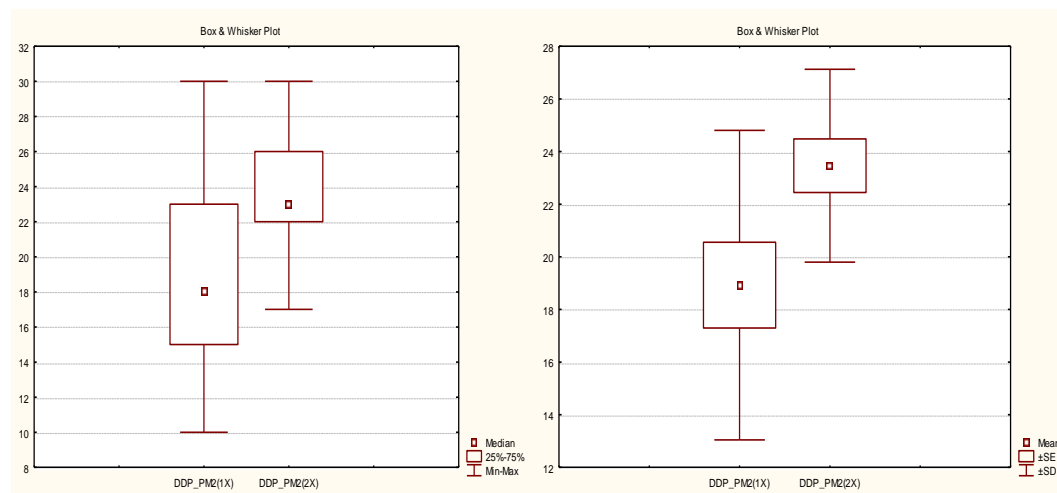
Ekspertu vērtējuma rezultāti, kas redzami 2.4.26. attēlā, rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība* pirmajam aspektam *Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos*, tāpat kā pašvērtējums, parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu. Salīdzinot respondentu pašvērtējumu ar ekspertu vērtējumu šajos EK aspektos, var secināt, ka atšķirībā no citiem EK aspektiem šoreiz respondentu pašvērtējums no citvērtējuma atšķiras minimāli, vairākos rādītājos tikai par dažām viena punkta desmitdaļām, dažos – par vienu

punktu. Šādus rezultātus var izskaidrot ar to, ka studiju laikā studentu izpratne par muzikāli mākslinieciskās darbības vērtēšanas kritērijiem attīstās un tuvinās docētāju kritērijiem. To var izskaidrot arī ar studentu emocionālās kompetences pilnveidi, profesionālāku savu spēju, prasmju un darbības rezultātu novērtēšanu, adekvātāku pašnovērtējumu, ko sekmējuši arī sistemātiskie pašizziņas uzdevumi, praktiskās muzicēšanas studiju kursu eksāmenu rezultātu analizēšana kopā ar citiem studiju biedriem un docētāju.

Tālāk pievērsīsimies aspekta *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī* ekspertu vērtējuma rezultātu analīzei (kods – DDP PM 2) (skat. 2.4.27. att.).

**DDP PM 2 (a)**

**(b)**



**2.4.27. attēls. Ekspertu vērtējums rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība* otrajam aspektam *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

**(a) Vilksona tests (N=13, T=1,500000; Z=2,941742; p=0,003264);**

**(b) Zīmju tests (N=12, v<V=91,66667; Z=2,598076; p=0,009375)**

Ekspertu – docētāju vērtējuma rezultāti rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība* otrajam aspektam *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī*, 2.4.27. attēlā, parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto citvērtējumu. Ja salīdzinām respondentu pašvērtējuma (skat. 2.4.25. att.) un ekspertu vērtējumu rezultātus, var konstatēt, ka atšķirības starp atkārtoto respondentu pašvērtējumu ar ekspertu citvērtējumu ir nelielas (dažas viena punkta desmitdaļas), dažos rādītājos atšķirību nav. Tas nozīmē, ka respondentu izpratne par muzikāli

mākslinieciskās darbības vērtēšanas kritērijiem, kā arī savu spēju un prasmju pašvērtēšanas prasmes aspektā *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī* ir pilnveidojušās. Vilkoksona testā pašvērtējumā mediāna mainās no 6 uz 8, bet citvērtējumā - no 6 uz 7,7 punktiem, aritmētiski vidējais mainās no 6 uz 7,9 punktiem pašvērtējumā, bet citvērtējumā - no 6,3 uz 8,3 punktiem. Vērtējuma diapazons atkārtotajā pašvērtējumā mainās no 5 – 10 punktiem Vilkoksona testā, un no 6,5 – 9,3 - Zīmju testā, bet citvērtējumā - no 5,6 – 10 punktiem Vilkoksonā, 6 – 9 Zīmju testā. Var konstatēt, ka vērtējuma diapazons Vilkoksona testā un Zīmju testā – praktiski sakrīt. Tas nozīmē, ka respondentu prasme novērtēt savu muzikāli māksliniecisko darbību ir pilnveidojusies.

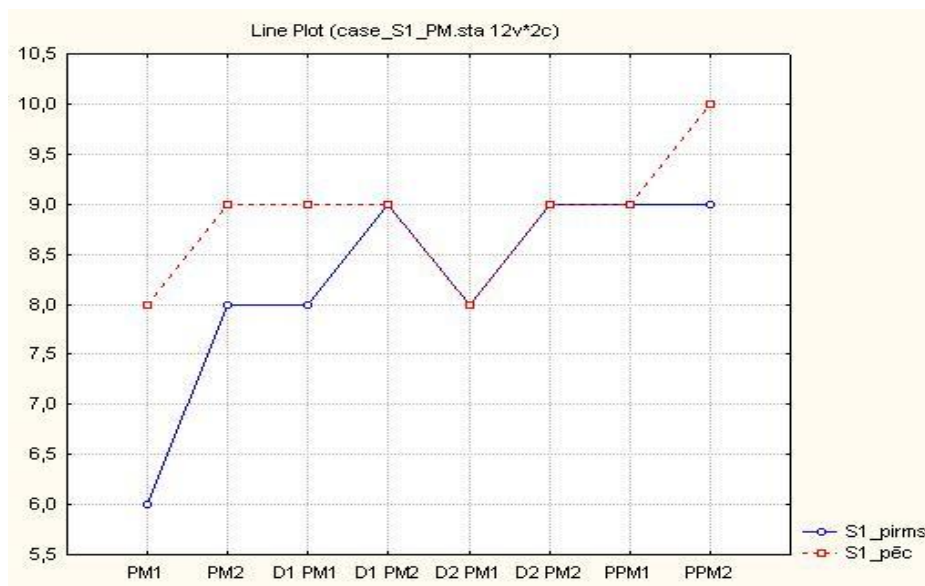
Kā izskaidrot minimālās atšķirības starp pašvērtējumu un citvērtējumu šajos aspektos, ja iepriekšējos EK aspektos atšķirības bija pat divu punktu robežās? Viens no izskaidrojumiem – respondentu iepriekšējā mūzikas izglītības pieredze, kā arī jaunā pieredze akadēmijā divu gadu laikā, kas pagājuši starp sākotnējo un atkārtoto pašvērtējumu. Iegūtie rezultāti liecina, ka Latvijas mūzikas pedagoģijā pastāv līdzīgi vērtēšanas kritēriji kā mūzikas skolās, vidusskolās, tā arī augstskolā. Savukārt RPIVA praktiskās muzicēšanas studijuursos (*Diriģēšana, Solo dziedāšana, Klavierspēle*) individuālajās nodarbībās studenti, pastāvīgi saņem savas muzikāli mākslinieciskās darbības vērtējumu ar pamatojumu. Novērojot studentu EK pilnveidošanos individuālajās nodarbībās, konstatēts, ka docētāji pēdējo gadu laikā lielāku vērību pievērš sasniegumu un neveiksmju analīzei, cēloņu izskaidrošanai. Vērojumi liecina, ka diriģēšanas grupu nodarbībās jau pirmajā semestrī, sākot no pirmajām nodarbībām, studentiem savstarpēji jāraksturo uzdevumu izpilde, vispirms pievēršoties pozitīvajam. Docētājs dod savu vērtējumu tikai pēc studentu uzklaušanās. Līdz ar to no pirmajām nodarbībām veidojas prasme adekvāti novērtēt citus, pēc citu kļūdu pamanīšanas un izanalizēšanas arī savas kļūdas ir labāk apzināmas, veidojas prasme uzklaut citu vērtējumu publiski, reizēm pārvarot negatīvās emocijas, ko kāds vērtējums ir izraisījis, un racionāli to izvērtēt. *Diriģenta profesionalitātē* piektajā semestrī savstarpējās uzdevumu izpildes vērtēšanas process tiek turpināts. Tas ietekmē arī pašvērtējumu citos studijuursos, arī korī, kur ir iespēja vērot citu studentu darbu, kopīgi apspriest un analizēt kā savu, tā arī citu studentu sniegumu. Pozitīva ietekme rādītāja *Muzikāli mākslinieciskā darbība* izaugsmē un adekvāta pašvērtējuma prasmju pilnveidē ir *Praktiskās muzicēšanas pedagoģisko aspektu praksē* iegūtai pieredzei, it sevišķi pēc koru dalības starptautiskajos konkursos un koru skatēs Latvijā, kad kopā

ar studentiem tiek analizēts komisijas dotais vērtējums kora priekšnesumam un salīdzināts ar kora diriģentu un dziedātāju personīgajiem vērtējumiem. Pakāpeniski veidojas prasme adekvāti novērtēt savu un citu studentu muzikāli māksliniecisko darbību.

Lai gan kopumā pašvērtējums no ekspertu vērtējuma šajos aspektos atšķirās nedaudz, izpētot katra respondenta pašvērtējumu un salīdzinot to ar ekspertu vērtējumu, var konstatēt, ka EK kritērijā *Muzikāli mākslinieciskā darbība*, tāpat kā kritērijā *Emociju vadīšana*, dažu respondentu pašvērtējums ievērojami atšķiras no citvērtējuma. Piemēram, izanalizēsim respondenta S1 pašvērtējuma un citvērtējuma sākotnējos un atkārtotos rezultātus.

2.4.28. attēlā atspoguļoti respondentes S1 sākotnējā un atkārtotā pašvērtējuma dati, kā arī katra eksperta dotais sākotnējais un atkārtotais vērtējums abiem *Muzikāli mākslinieciskā darbības* aspektiem: *Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos* un *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī*. Sākotnējo pašvērtējumu un citvērtējumu parāda zilā līkne, atkārtoto – sarkanā līkne.

**Respondente S1:** pašvērtējums S1 PM 1 - *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī* un *Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos* - S1 PM 2; citvērtējums: pirmais eksperts – D1 PM1, D1 PM2; otrais eksperts – D2 PM1, D2 PM2; trešais eksperts – P PM1, P PM2 (skat. 2.4.28. att.).



**2.4.28. attēls. Respondentes S1 emocionālās kompetences kritērija Pārdzīvojums rādītāja Muzikāli mākslinieciskā darbība aspekti Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās (PM 1), eksāmenos un Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī (PM 2), sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā un citvērtējumos**

Izanalizējot iegūto pašvērtējumu un ekspertu vērtējumu datus, var konstatēt, ka sākotnējais pašvērtējums (apakšējā - zilā līnija), ir ievērojami zemāks nekā citvērtējumos visiem trijiem ekspertiem: aspektā *Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos* atšķiras no citvērtējuma par diviem un trīs punktiem, kas vērtējama kā ievērojama nesakritība, bet aspektā *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī* - par vienu punktu. Sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā, kā arī visos ekspertu – docētāju (pirmais eksperts – D1 PM1, D1 PM2; otrs eksperts – D2 PM1, D2 PM2; trešais eksperts – P PM1, P PM2) vērtējumos aspekts *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī* šai respondentei vērtēts augstāk (no 8 līdz 10 punktiem) nekā aspekts *Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos* (no 6 līdz 9 punktiem). Atkārtotais pašvērtējums aspektam *Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos* ir par diviem punktiem augstāks, otram aspektam *Mūzikas pārdzīvojums kolektīvajā muzicēšanā korī* – par vienu punktu augstāks. Savukārt atkārtotajā citvērtējumā (abi aspekti atbilst augstam līmenim gan sākotnējā, gan atkārtotajā vērtējumā) no sešiem vērtējumiem (trīs eksperti x divi vērtējumi = sešas vērtējuma pozīcijas) četri parāda izaugsmi: no 8 uz 9 punktiem un no 9 – 10 punktiem.

Pamatojoties uz veiktajiem novērojumiem individuālajās nodarbībās diriģēšanā, kora nodarbībās, kā arī eksāmenos, respondenti var raksturot šādi: jau studiju sākumā vērojama augsta muzikalitāte un ekspresivitāte, ir izteiksmīga mīmika un pantomīmika, runā emocionāli, aizrautīgi, ir atvērta jaunajam, izrāda ieinteresētību studijās, tomēr ne vienmēr ir emocionāli līdzsvarota. Reizēm emocionālā aizrautība skaņdarba izpildījumā, pakļaušanās mirkļa emocionāliem impulsiem traucē skaņdarba dramaturģijas izveidei, mūzikas formas sakārtotībai. Uz diriģēšanas un kora nodarbībām ierodas labā garastāvoklī, noskaņojusies un sagatavojusies studiju darbam, kritiskus aizrādījumus uztver emocionāli labvēlīgi, tomēr dažreiz reakcija konkrētajā situācijā ir neadekvāti saasināta, reizēm it kā apvainojas, bet sarunā paskaidro, ka dusmojas uz sevi par savām kļūdām un neprasmi, kas no malas var tikt izprasta kā apvainošanās par aizrādījumiem.

Uzaicinot reflektanti ceturtajā studiju gadā uz pārrunām, lai vairāk izprastu novēroto un pašvērtējumos konstatēto emocionālās kompetences pilnveides procesu studiju laikā, tika noskaidrots, ka, neskatoties uz teicamām muzikālajām dotībām un labām darba spējām, kas tika novērotas pirmajā studiju gadā RPIVA, mūzikas vidusskolas laikā diriģēšanā sekmes bijušas tikai labas, nevis ļoti labas vai teicamas, kā pašai bija gribējies. Nepietiekama muzikālā izpildījuma izanalizēšana kopā ar diriģēšanas pedagogu, izpratnes trūkums par iemesliem, kas traucējis sasniegt labākus rezultātus, respondentei radījis pieņēmumu, ka viņas muzikālās spējas ir tikai viduvējas. Respondente pārrunu laikā atzina, ka, analizējot sevi, savu raksturu un uzvedību, savas izjūtas un pārdomājot, kāpēc kādā situācijā rīkojusies vai jutusies tieši tā un ne citādi, ir sapratusi, ka traucē pārlieku lielā pakļaušanās kādām mirkļa emocijām, kā negatīvām, tā arī pozitīvām. Pakāpeniski, apbrīnojot augstskolas kora diriģentus, Dziesmu svētku virsdiriģentus, viņa vēlējusies diriģēt un strādāt ar kori tikpat labi kā viņi. Apgūstot daudzas jaunas lietas, it sevišķi studiju kursu *Diriģenta profesionalitāte*, radusies izpratne, ka to nevar sasniegt tikai ar mūzikas studēšanu un diriģēšanas tehnikas pilnveidi, ka ir jāveido arī rakstura īpašības, jākorigē nevēlamās. Viņa sākusī vairāk iejusties ne tikai savās un skolēnu situācijās (prakses laikā), bet arī savu docētāju situācijās, mainījies attieksme pret saņemtiem aizrādījumiem un kritiku. Iespējams, palīdzējuši arī daudzie pašizziņas uzdevumi studijuursos.

Pedagoģiskie vērojumi liecina, ka izteiktā emociju labilitāte, rakstura nenosvērtība, pakļaušanās kādai pēkšņai emocijai reizēm traucēja ieplānoto paveikt līdz galam, piemēram, diriģējot nerealizējas izstrādātā kora dziesmas koncepcija;

prakses laikā, aizraujoties ar kādu darba veidu vai „aizrunājoties” par kādu tematu, nepietika laika visas stundas satura īstenošanai u.c. Pārrunu rezultātā konstatēts, ka respondentes zemais sākotnējais pašvērtējums aspektā *Mūzikas pārdzīvojums individuālajās nodarbībās, eksāmenos* (6 punkti, bet citvērtējumā – 8 punkti) atklāj pazeminātu pašvērtējumu. Studiju laikā respondente apgūst prasmi labāk vadīt savas emocijas, piemēram, mazināt mūzikas satura atklāsmē pārspīlētu ekspresivitāti vai aizrādījumus diriģēšanas nodarbībās uztvert mierīgāk, racionālāk, kas dod iespēju vairāk iedziļināties skaņdarbu saturā, pārliecinošāk atspoguļot savu mūzikas pārdzīvojumu skaņdarba izpildījuma laikā kā nodarbībās, tā arī eksāmenos, nemainīt impulsīvi muzicēšanas laikā izstrādāto dziesmas koncepciju.

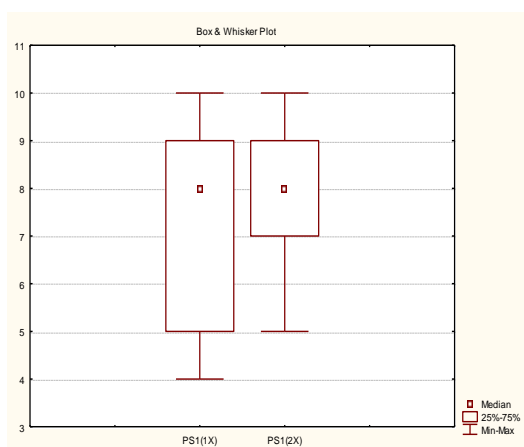
Tālāk pievērsīsimies EK kritērija *Pārdzīvojums* otrajam rādītājam – *Studiju darbība*.

## KRITĒRIJS – PĀRDZĪVOJUMS

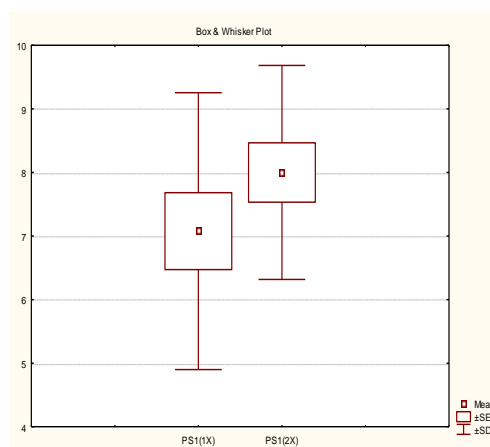
### RĀDĪTĀJS – STUDIJU DARBĪBA

Emocionālās kompetences kritērija *Pārdzīvojums* rādītāju *Studiju darbība* raksturo aspekti *Motivācija teorētiskām studijām* (kods – PS 1) un *Motivācija radošai darbībai* (kods – PS 2) (skat. 2.4.29. un 2.4.30. att.).

**PS 1 (a)**



**(b)**



**2.4.29. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja *Studiju darbība* pirmajam aspektam *Motivācija teorētiskām studijām*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

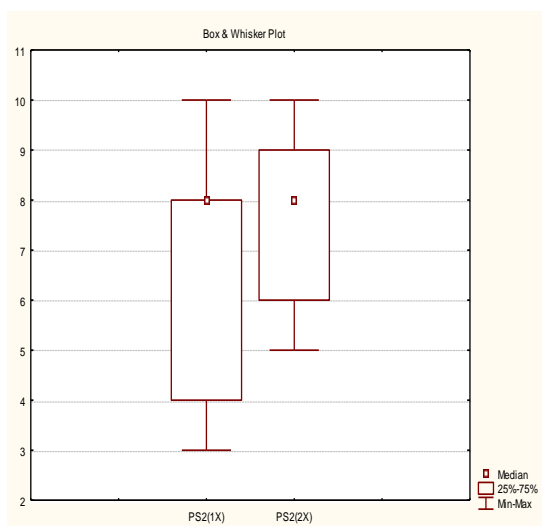
**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=2,500000; Z=2,369396; p=0,017818);**

**(b) Zīmju tests (N=9, v<V=88,88889; Z=2,000000; p=0,045500)**

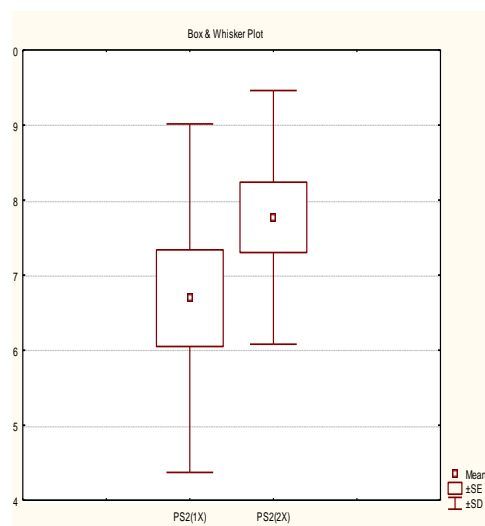
Izanalizējot 2.4.29. attēlā redzamos pašvērtējuma rezultātus rādītāja *Studiju darbība* pirmajam aspektam *Motivācija teorētiskām studijām*, ir konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto pašvērtējumu. Lai gan mediāna sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā nav mainījusies, tā atbilst 8 punktiem, tātad augstam līmenim, izmaiņas notikušas pirmajā un otrajā kvartilē, kas parāda pozitīvas izmaiņas zemāko pašvērtējumu līmenī. Atkārtotajā pašvērtējumā nevienam respondentam nav konstatēts zema līmeņa pašvērtējums. Aritmētiskai vidējais sākotnējā pašvērtējumā – 7,1, savukārt atkārtotajā – 8 punkti, kas arī atbilst augstam līmenim. Arī Zīmju testa rezultāti liecina par izteikti pozitīvām izmaiņām pirmajā un otrajā kvartilē, pirmās kvartiles apakšējās robežas izmaiņas - no 4,9 uz 5,3 punktiem, tātad atkārtotajā pašvērtējumā arī Zīmju tests neuzrāda nevienam respondentam zema līmeņa pašvērtējumu. Augstākais pašvērtējums, ceturtās kvartiles robežas Viloksona testā nav mainījušās: 9 – 10 punkti, Zīmju testā mainījušās no 7,8 – 9,2 sākotnējā pašvērtējumā, uz 8,4 – 9,8 punktiem atkārtotajā pašvērtējumā.

2.4.30. attēlā atspoguļoti EK rādītāja *Studiju darbība* otrā aspekta *Motivācija radošai darbībai* (kods – PS 2) pašvērtējuma dati (skat. 2.4.30. att.).

**PS 2 (a)**



**(b)**



**2.4.30. attēls. Respondentu pašvērtējums rādītāja *Studiju darbība* otrajam aspektam *Motivācija radošai darbībai*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

**(a) Viloksona tests (N=13, T=7,500000; Z=2,038589; p=0,041492);**

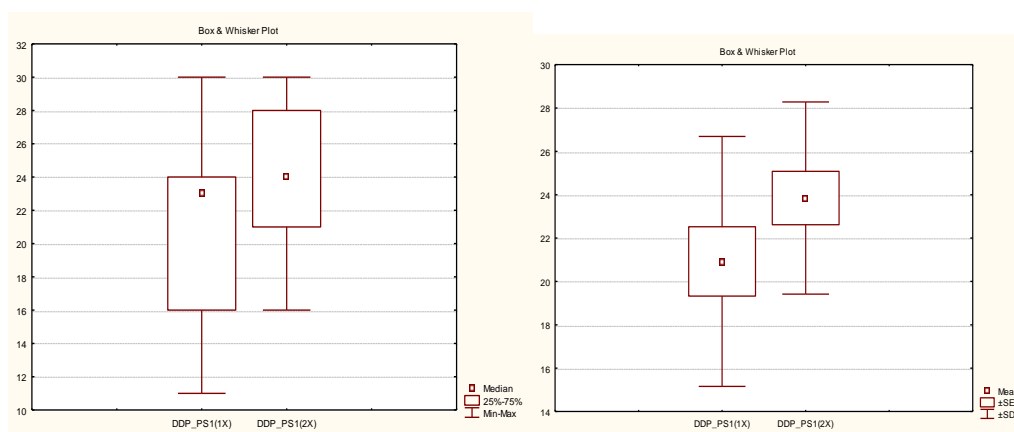
**(b) Zīmju tests (N=10, v<V=80,00000; Z=1,581139; p=0,113846)**



Izanalizējot 2.4.30. attēlā redzamos pašvērtējuma rezultātus rādītāja *Studiju darbība* otrajam aspektam *Motivācija radošai darbībai*, konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu Vilksona testā, bet Zīmju tests statistiski nozīmīgas atšķirības neuzrāda. Tomēr, izpētot iegūtos pašvērtējuma rezultātus, var konstatēt, ka atkārtotajā pašvērtējumā izteikti pozitīvas izmaiņas ir ne tikai pirmajā, bet arī otrajā kvartilē un nevienam respondentam nav konstatēts zema līmeņa pašvērtējums. Atkārtotajā pašvērtējumā 50% vērtējuma atbilst 8 – 10 punktiem, tātad augstam līmenim. Pirmās kvartiles apakšējā robeža paaugstinājusies no 3 uz 5 punktiem. Var secināt, ka EK aspekts *Motivācija radošai darbībai* studiju procesā studiju programmas īstenošanas rezultātā ir pilnveidojies. Ekspertu vērtējums rādītāja *Studiju darbība* pirmajam aspektam *Motivācija teorētiskām studijām* (kods – DDP PS 1) (skat. 2.4.31. att.).

**PS 1 (a)**

**(b)**



**2.4.31. attēls. Ekspertu vērtējums rādītāja *Studiju darbība* pirmajam aspektam *Motivācija teorētiskām studijām*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

**(a) Vilksona tests (N=13, T=8,500000; Z=2,392617; p=0,016729);**

**(b) Zīmju tests (N=12, v<V=83,33333; Z=2,020726; p=0,043308)**

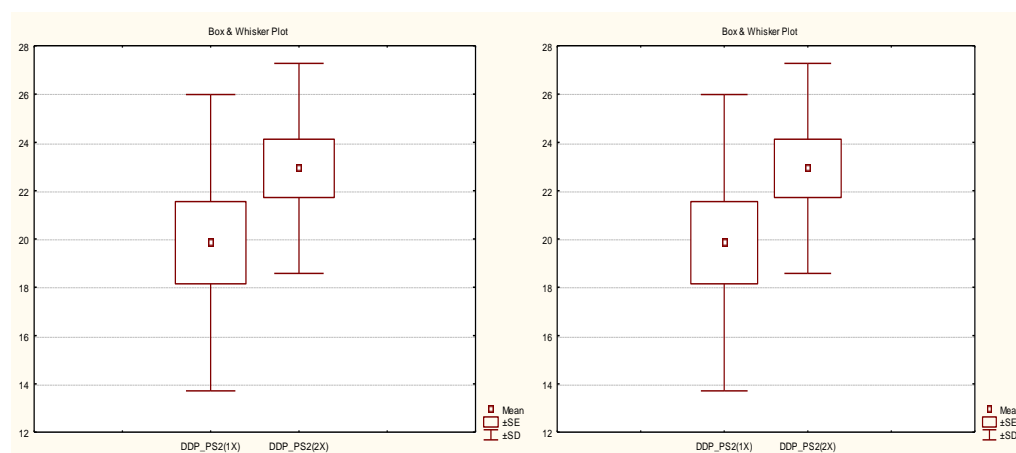
Izpētot ekspertu vērtējumu šim aspektam (skat. 2.4.31. att.), var konstatēt, ka abi testi parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu. Tātad respondentu motivācija teorētiskām studijām pilnveidojusies, atkārtotajā vērtējumā zema līmeņa vērtējuma nav nevienam respondentam, maksimums Vilksona testā sasniedz 10 punktus, bet 75% no vērtējumiem ir 7 – 10 punktu robežās. Salīdzinot ekspertu vērtējumu šim aspektam ar pašvērtējumu (PS1), var konstatēt, ka pašvērtējumā un citvērtējumā nav nozīmīgu atšķirību ne sākotnējā, ne

atkārtotajā vērtējumā. EK aspekts *Motivācija teorētiskām studijām* studiju laikā ir ievērojami pilnveidojies, zēmam līmenim atbilstošs pašvērtējums vai citvērtējums nav konstatēts nevienam respondentam, 25% atkārtotajā vērtējumā Vilkoksona testā atbilst augstam līmenim (9 – 10 punktiem), kā pašvērtējumos, tā arī citvērtējumā, Zīmju testā: 8,4 – 9,8 pašvērtējumos, 8 – 9,2 citvērtējumā.

Ekspertu vērtējums rādītāja *Studiju darbība* otrajam aspektam *Motivācija radošai darbībai* (kods – DDP PS 2) (skat. 2.4.32. att.).

**DDP PS 2 (a)**

**(b)**



**2.4.32. attēls. Respondentu vērtējums rādītāja *Studiju darbība* otrajam aspektam *Motivācija radošai darbībai*, sākotnējais un atkārtotais vērtējums**

**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=10,500000; Z=2,235724; p=0,025371);**

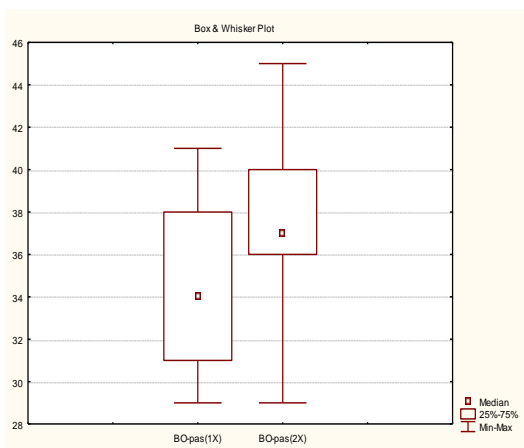
**(b) Zīmju tests (N=12, v<V=75,00000; Z=1,445576; p=0,148915)**

Ekspertu vērtējuma rezultāti (skat. 2.4.32. att.) EK rādītāja *Studiju darbība* otrajam aspektam *Motivācija radošai darbībai* parāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto citvērtējumu. Mediāna Vilkoksona testā mainās no 6,6 uz 7,6 punktiem, Zīmju testa vidējais aritmētiskais šajā aspektā sakrīt ar mediānas punktiem. Citvērtējuma diapazons sākotnēji ir no 4,6 līdz 8,6 punktiem, atkārtotajā citvērtējumā no 6 – 9 punktiem, Zīmju testā – līdzīgi. Salīdzinot respondentu pašvērtējumu ar citvērtējumu, var konstatēt, ka atšķirības ir šādas: pašvērtējumā mediāna sākotnējā un atkārtotajā pašvērtējumā nemainās, tā atbilst 8 punktiem, tātad atšķirība starp sākotnējo pašvērtējumu ir pusotrs punkts, atkārtotajā atšķirība samazinās līdz punkta četrām desmitdaļām. Atkārtotā pašvērtējuma diapazons bija 5 – 10, atkārtotajā citvērtējumā apakšējā robeža ir augstāka, bet augšējā robeža zemāka:

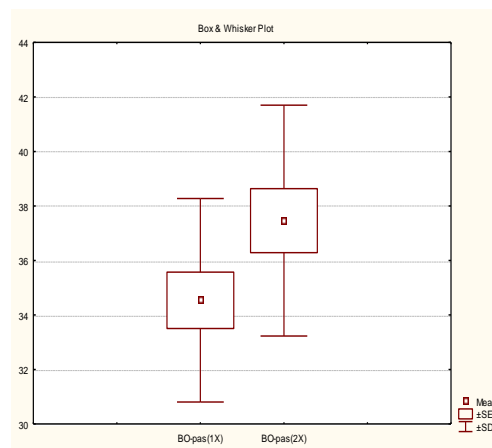
6,2 – 9 punkti, Zīmju testā – tieši tāpat. Citvērtējums pirmajā kvartilē ir augstāks nekā pašvērtējums, tātad eksperti šo aspektu vērtējuši augstāk nekā paši respondenti, savukārt ceturtajā kvartilē citvērtējums šajā aspektā ir zemāks nekā pašvērtējumos, tātad ekspertu vērtējums ir zemāks. Atkārtotajā citvērtējumā, tāpat kā pašvērtējumā, zēmam līmenim atbilstošu vērtējumu nav.

Tālāk EK kritērija *Studiju darbība* aspektu *Motivācija teorētiskām studijām* un *Motivācija radošai darbībai* pašvērtējuma un citvērtējuma rezultāti tiks salīdzināti ar EQ-i testa apakšskalas *Pašaktualizācija - mērķtiecīgums* rezultātiem (kods-BO-pas (skat. 2.4.33. att.).

**BO-pas (a)**



**(b)**



### 2.4.33. attēls. EQ-i testa apakšskalas *Pašaktualizācija - mērķtiecīgums* sākotnējās un atkārtotās izpildes dati

**(a) Vilkoksona tests (N=13, T=13,000000; Z=2,039608; p=0,041390);**

**(b) Zīmju tests (N=12, v<V=66,66667; Z=0,866025; p=0,3864 7)**

Izanalizējot 2.4.33. attēlā EQ-i testa apakšskalas *Pašaktualizācija - mērķtiecīgums* rezultātus, kas atbilst EK rādītājam *Studiju darbība*, konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto vērtējumu Vilkoksona testā, bet Zīmju tests statistiski nozīmīgas atšķirības neparāda. Tātad Vilkoksona tests apstiprina EK rādītāja *Studiju darbība* abu aspektu pašvērtējuma un citvērtējuma rezultātus, t.i., statistiski nozīmīgas atšķirības starp sākotnējo un atkārtoto pašvērtējumu un ekspertu vērtējumu (skat. 2.4.29. – 2.4.32. att.), kas liecina par šo aspektu pilnveidi studiju procesā.

## NOBEIGUMS

Promocijas darba teorētiskajā daļā noteiktā mērķa sasniegšanai tiek analizēta pedagoģiskā un psiholoģiskā literatūra par emocionālās kompetences izveides vēsturiskajiem aspektiem, par emocionālās kompetences teorētiskajām likumībām, to skaidrojumu mūsdienu zinātniskajās teorijās, kā rezultātā tika izveidota mūzikas skolotāja emocionālās kompetences definīcija: mūzikas skolotāja emocionālā kompetence ir procesuāls veidojums, kas attīstās iedzimto dotumu, iegūto zināšanu un pieredzes rezultātā, pilnveidojas pašizziņas un profesijai nepieciešamo personīgo īpašību izkopšanas procesā.

Promocijas darba teorētiskajā pētījumā, atklājot jēdziena *emocionālā kompetence* izveides vēsturiskos aspektus, tiek secināts, ka Eiropā no antīkās kultūras laika pastāvošais pretstats *emocijas – prāts* gadsimtu gaitā pakāpeniski mazinās, līdz 20. gadsimta 20. – 30. gados pedagoģijā tiek uzsvērtā emocionālā un racionālā līdzsvara nepieciešamība mācību procesā, kā rezultātā izveidojas jauni pedagoģiskie virzieni un strāvojumi. 20. gadsimta otrajā pusē emociju izpētes nepieciešamību ietekmē filosofijas virzienu *Dzīves filozofija, Pozitīvisma, Eksistenciālisma, Fenomenoloģijas* atziņas: cilvēka esamības, nevis izziņas, individualitātes vērtību, pārdzīvojumu un jūtas kā cilvēka dzīves virzošo spēku apstiprina eksistenciālisma filozofija; cilvēka pasaules fenomenu uztveri, pārdzīvojumu un ienešanu savā saprašanas laukā - fenomenoloģija, kā iekšējās pieredzes filozofija.

20. gadsimta beigās arī psiholoģijā, fizioloģijā zinātnieki pievēršas emociju izpētei, un emocijām veltītie teorētiskie un praktiskie pētījumi dod pamatu apgalvojumam:

- ir pierādīta emociju nozīme indivīda pasaules izpratnē, adaptācijā, sevis izpratnē un veiksmīgā, vai tieši pretēji, ne visai veiksmīgā, dzīvesdarbībā;
- cilvēka attīstību pilnībā nevar izprast neizprotot emocijas;
- emocijas sekmē kognitīvo izaugsmi, tās ir attieksmju, vērtību pamats un nodrošina sociālo attiecību veidošanos.

Kopumā tas atkārtoti aktualizē emocionālā un racionālā jautājumu pedagoģijā.

Darbā tiek analizētas emocionālās inteliģences (darbā arī - EI) teorijas. Iztīstot pamatatziņas līdzīgos, bet vairākos aspektos arī atšķirīgos emocionālās inteliģences teorētiskos modeļus un no tām izrietošos testus EI noteikšanai, konstatēts

kopīgais: cilvēka panākumus dzīvē nosaka ne tikai intelektuālās attīstības līmenis, bet arī emocionālās, sociālās, praktiskās spējas un prasmes; EI ir procesuāla kategorija, kas, tāpat kā intelektuālās attīstības ģenētiski nosacītais lielums, mainās dzīves pieredzes ietekmē. Secināts, ka emocionālā inteliģence raksturojas ar tādām pašām pazīmēm kā citas inteliģences: spējas ir savstarpēji atkarīgi lielumi, tās attīstās kā grupa, vienlaicīgi tomēr saglabājot atšķirības; spēju līmenis paaugstinās dzīves laikā līdz ar iegūto pieredzi. Emocionālās inteliģences izpausme darbībā tiek definēta kā emocionālā kompetence. Secināts, vairākus emocionālās kompetences aspektus savās EI koncepcijās iekļāvuši daudzi zinātnieki: savu un citu emociju izpratne, adekvāts pašvērtējums, emociju vadīšana un empātija.

Tas noteica pētījuma tālāko virzienu. Darbā izzinātas emociju psiholoģijas, pedagoģijas, mūzikas pedagoģijas un psiholoģijas zinātnieku atziņas par emociju rašanās mehānismu, emociju nozīmi, funkcijām, emociju īpašībām, padziļināti izskaidrojot emocionālās inteliģences aspektus un rodot dziļāku teorētisku likumību skaidrojumu mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūrai, komponentus *emociju vadīšana* un *empātija* papildinot ar komponentu *pārdzīvojums*. Komponentu *pārdzīvojums* tiek izprasts gan kā mūzikas satura pārdzīvojums, gan kā spējas un prasme to atklāt muzikāli mākslinieciskā darbībā, gan kā motivācija studiju darbībai un radošai darbībai ārpus studiju procesa, kas topošiem mūzikas skolotājiem būtiski nepieciešams tālākam profesionālam darbam.

Pētījumā atzīts, ka mūzikas skolotāja emocionālās kompetences būtība izriet no kompetences jēdziena mūsdienu izpratnes: līdzās zināšanām, prasmēm un attieksmēm, profesionāli kompetentai darbībai nepieciešama personības īpašību izkopšana un prasme izmantot pieredzi kompetences veidošanās procesā. Rezultātā - izstrādāti mūzikas skolotāja emocionālās kompetences kritēriji: *emociju vadīšana*; *empātija*; *pārdzīvojums* un to rādītāji (skat. 1.5.2. tab.). Teorētisko atziņu un pedagoģiskās pieredzes analīzes rezultātā secināts, ka mūzikas skolotāja emocionālā kompetence pilnveidojas teorētisko studiju, muzikāli mākslinieciskās darbības un pedagoģiskās darbības vienotībā.

Katram emocionālās kompetences kritērijam izstrādāti divi rādītāji:

- kritērijs *Emociju vadīšana*, tā rādītāji: *Emociju stabilitāte* un *Ekspresivitāte*;
- kritērijs *Empātija*, tā rādītāji: *Līdzpārdzīvojums* un *Sociālā atbildība*;

- kritērijs *Pārdzīvojums*, tā rādītāji: *Muzikāli mākslinieciskā darbība un Studiju darbība* (skat. 1.5.2. tab.).

Promocijas darbā izveidots un pamatots topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveides modelis (skat. 1.5.6. att.), kas rāda sakarību sistēmu starp mērķi, tā īstenošanu un rezultātu. Modelis atklāj studiju procesā īstenotu sistēmisku pieeju, kas ietver noteiktās, savstarpēji saistītās attiecībās, strukturālā veselumā un sakarībās esošu elementu kopu: darbība, prasmes, zināšanas, pašizziņa, jēdziens, kas sekmē topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveidi. Sistēmiskā pieeja īstenošanas cikliskuma koncepcijā, kas skaidro darbības procesu kā spirālveida virzību uz augstāka līmeņa sistēmu. Students, apgūstot studiju programmas saturu, kas veidots atbilstoši emocionālās kompetences pilnveides modelim, realizē darbību, iegūst prasmes, paplašina un padziļina zināšanas, veic sistemātiskus pašizziņas uzdevumus, iegūst pozitīva pārdzīvojuma pieredzi, veido izpratni par emocionālo kompetenci, un īsteno spirālveida virzību uz augstāku emocionālās kompetences līmeni.

Secināts, ka emocionālās kompetences pilnveidi studiju procesā ietekmē studiju kursus izvirzītie un mērķtiecīgi īstenotie emocionālie studiju mērķi, emocionālās kompetences pilnveidi sekmējošie uzdevumi, sistemātiski pašizziņas uzdevumi un iegūtā pozitīvā pārdzīvojuma pieredze.

Empīriskā pētījuma veikšanai tika izvēlēts jaukts – kvalitatīvi kvantitatīvs pētījums, kas veikts dabiskā vidē, kura ir tiešs pētījuma datu avots. Atbilstoši jaukta pētījuma raksturojumam, tika noteikti galvenie posmi:

- pētāmās parādības identifikācija;
- pētījuma dalībnieku identifikācija;
- hipotēžu izveide;
- datu savākšana;
- datu analīze;
- secinājumu izdarīšana.

Empīriskās izpētes gaitā izmantotas kvalitatīvās un kvantitatīvās pētījuma metodes. Kvalitatīvās: dabiskie novērojumi, jo pētījuma dalībnieki tika novēroti dabiskajā vidē, kurā notiek studiju process; pētījuma dalībnieku vērojumi nodarbībās un studiju pārbaudījumos tika fiksēti novērojumu kartītēs; pārrunas ar pētījuma dalībniekiem; studiju programmas *Mūzikas skolotājs* pašvērtējuma ziņojumu, studiju

kursu aprakstu, studentu prakses aprakstu izpēte. Kvantitatīvās metodes sākotnējo un atkārtoto datu ieguvei: pētījuma dalībnieku aptauja – anketēšana (rakstiska) savas emocionālās kompetences pašvērtējumam; docētāju aptauja – anketēšana (rakstiska) studentu emocionālās kompetences vērtējumam; R. Bar–Ona emocionālās inteliģences EQ–i (*Emotional Quotient Inventory*) testa izpildīšana (veic studenti – pētījuma dalībnieki). Iegūto datu apstrādē un analīzē tika izmantotas kvantitatīvās metodes, sākotnējo datu analīzei - statistisko datu apstrādes pakete *SPSS 9.0*; atkārtoto datu analīzei - statistisko datu apstrādes pakete *STATISTICA StatSoft 9.0*. (skat. 2.2. nodaļu). Validitātes pārbaudes procedūra tika veikta ar datu triangulāciju, t.i., respondentu pašvērtējuma, ekspertu vērtējuma, EQ–i testa rezultātu salīdzināšanu par vienu un to pašu jautājumu.

Empīriskās izpētes laikā, 2005. gadā, tika veikta Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* studiju kursu satura analīze emocionālās kompetences pilnveides kontekstā, kā arī pētījuma dalībnieku anketēšana un testēšana. Izanalizējot iegūtos rezultātus, pētījuma laikā studiju procesā tika īstenots emocionālās kompetences pilnveides modelis, kurā paredzēto darbības veidu realizācijas intensitāte tika koriģēta atbilstoši sākotnējā vērtējumā iegūtajiem rezultātiem, veicot nepieciešamās izmaiņas studiju kursu, pedagoģiskās prakses saturā un organizācijā, sadarbībā ar konkrēto studiju kursu docētājiem. 2008. gadā tika veikta atkārtota studiju kursu satura analīze, pētījuma dalībnieku anketēšana un testēšana.

Izanalizējot iegūtos rezultātus, var secināt, ka pētījums pierāda: personīgo kvalitāšu attīstības līmeņa izmaiņu konstatēšana emocionālās kompetences kontekstā ir iespējama ar pašanalīzi un ārējo ekspertu vērtējumu, ko var apstiprināt ar speciāliem psiholoģiskiem mērījumiem (Bar–Ona EQ–i tests). Rezultāti, kuri iegūti no trīs dažādiem datu ieguves avotiem (pašvērtējums, ekspertu vērtējums, Bar–On aptauja), ļauj izvirzīt pieņēmumu, ka topošo mūzikas skolotāju personīgo kvalitāšu pozitīvās izmaiņas izskaidrojamas ar profesionālās studiju programmas satura apguves procesu.

Izanalizējot pētījumā iegūtos datus, var konstatēt, ka sākotnējā un atkārtotā mērījuma mainīgajiem ir statistiski nozīmīgas atšķirības, kas liecina par studiju procesa labvēlīgo ietekmi uz topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pilnveidi.

Pētījuma laikā tika veiktas vairākas izmaiņas studiju programmas studijuursos emocionālās kompetences veicināšanas kontekstā, tomēr pētījums nevar

noteikt un nenosaka, kuras izmaiņas dod lielāko ieguldījumu emocionālās kompetences un līdz ar to topošā mūzikas skolotāja profesionalitātes pilnveidē. Pētījums norāda uz studiju programmas satura pozitīvo ietekmi kopumā topošo mūzikas skolotāju EK pilnveidē.

Secināts, ka studentu pašvērtējums, veicot anketēšanu atkārtoti, ir tuvāks ekspertu vērtējumam nekā sākotnējās anketēšanas laikā. EK sākotnējā pašvērtējuma un ekspertu vērtējuma rezultātu analīze, kā arī pedagoģiskie vērojumi liecina, ka studiju sākumā daļai studentu pašvērtējums neatbilda realitātei, tas bija vai nu paaugstināts, vai pazemināts, tāpēc vairākos gadījumos tika konstatēta ievērojama atšķirība starp pašvērtējumu un ekspertu vērtējumu. Atšķirību samazināšanās starp pašvērtējumu un ekspertu vērtējumu pētījuma beigās liecina gan par emocionālās kompetences pilnveidi, gan par studentu profesionālo izaugsmi kopumā.

Pētījumā izmantotā pašnovērošanas, ārējās ekspertu veiktās novērošanas un speciālā psiholoģiskā testa EQ-i rezultātu sakritība dod pamatu apgalvojumam, ka respondentu emocionālās kompetences pilnveide, kas konstatēta visos tās aspektos, notikusi:

- īstenojot studiju kursus apzināti izvirzītos emocionālos mērķus;
- pildot emocionālās kompetences pilnveidi veicinošus uzdevumus;
- veicot sistemātiskus pašizziņas uzdevumus;
- iegūstot pozitīva pārdzīvojuma un muzikāli mākslinieciskās darbības pieredzi;
- realizējot visus norādītos uzdevumus teorētisko studiju, muzikāli mākslinieciskās un pedagoģiskās darbības vienotībā.

Pētījuma rezultātā ir sasniegts izvirzītais mērķis - izpētītas mūzikas skolotāja emocionālās kompetences teorētiskās likumības, izstrādāts un empīriski pārbaudīts modelis studentu emocionālās kompetences pilnveidei augstskolas studiju procesā.

Pētījumā ir apstiprinājusies izvirzītā hipotēze.

Saskatāmi šādi pētījuma turpmākās attīstības virzieni:

- pilnveidojama promocijas darba ietvaros izstrādātā pašizziņas uzdevumu secība un saturs studijuursos;
- turpināms darbs pie praktisko uzdevumu izstrādes topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pilnveidei.



### Tēzes aizstāvēšanai:

1. Topošo mūzikas skolotāju emocionālās kompetences pilnveidi veicina apzināti studijuursos izvirzītie un īstenotie emocionālie mērķi, iekļautie emocionālo kompetenci veicinošie uzdevumi teorētisko studiju, muzikāli mākslinieciskās un pedagoģiskās darbības vienotībā.
2. Topošo mūzikas skolotāju emocionālo kompetenci ieteicams vērtēt pēc šādiem kritērijiem:
  - *Emociju vadīšana*, ko raksturo rādītāji: *Emociju stabilitāte* un *Ekspresivitāte*;
  - *Empātija*, ko raksturo rādītāji: *Līdzpārdzīvojums* un *Sociālā atbildība*;
  - *Pārdzīvojums*, ko raksturo rādītāji: *Muzikāli mākslinieciskā darbība* un *Studiju darbība*.
3. Emocionālās kompetences pilnveidi sekmē studiju procesā īstenotā sistēmiskā pieeja, kas ietver noteiktās, savstarpēji saistītās attiecībās, strukturālā veselumā un sakarībās esošu elementu kopu: darbība, prasmes, zināšanas, pašizziņa, jēdziens, ko atklāj topošo mūzikas skolotāju emocionālās pilnveides modelis.

## LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

1. Abel–Struth, Sigrid. (1985). *Grundriss der Musikpädagogik*. – Mainz. London. New York. Tokyo: Schott, 702 p.
2. Amonašvili, Š. (1988). *Kā klājas, bērni?* – Rīga: Zvaigzne, 173 lpp.
3. Andersone, R. (2010). Skolotāja profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai. (Professional Competence of Teachers for Sustainable Education) Rīga: Latvijas Universitātes raksti. *Pedagoģija*. 747. sējums, 8. – 19. lpp.  
[http://www.lu.lv/fileadmin/user\\_upload/lu\\_portal/materiali/apgads/raksti/747.pdf](http://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/materiali/apgads/raksti/747.pdf) (skatīts 03.01.2012.)
4. Anspaks, J. (2004). *Mākslas pedagoģija I*. – Rīga: RaKa, 298 lpp.
5. Bailer, N., (Hg.). (2009). *Musikerziehung im Berufsverlauf*. – Wien: Institut für Musikpädagogik, Wien, 262 S.
6. Bar–On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence. In R.Bar–On and J.D.A.Parker, (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San–Francisco: JOSSEY – BASS A Wiley Imprint, pp. 363 – 388.
7. Bar–On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In R. Bar–On, J. G. Maree, & M. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent*. Westport, CT: Praeger, pp. 1–14.
8. Bäßler, H. (1998). Bruchstücke zur Frage, ob und inwieweit sich die Musiklehrerausbildung zu ändern habe. In: DEUTSCHER MUSIKRAT: Ausbildung für musikpädagogische Berufe- Die Herausforderung für die Zukunft musikalischer Bildung. In: *Musikforum* 89/1998, 22 – 31 S.
9. Bastian, H.G. (2000). *Musik (erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Schott Musik International, 260 – 377 S.
10. Beļickis, I. (2000). *Vērtīborientētā mācību stunda*. – Rīga: RaKa, 280 lpp.
11. Berns, E. (2002). *Spēles ko spēlē cilvēki*. – Rīga: SIA Plus 2000, 203 lpp.
12. Birkerts, P. (1921). *Psiholoģija*. – Rīga: Kultūras Balss, 263 lpp.
13. Blake, S., Bird, J., Gerlach, L. (2007). *Promoting Emotional and Social Development in Schools. A Practical Guide*. – Los Angeles, London: Paul Chapman Publishing Ltd, pp. 134.

14. Bouvels, R.A. (2008). Gara inteligēnce – 7 soļi. Rīga: Zvaigzne ABC, 245 lpp.
15. Boyatzis, R.E., Goleman, D., Rhee, K.S. (2000). Clustering Competence in Emotional intelligence. In R.Bar-On and J.D.A.Parker, (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. – San-Francisco: Jossey – Bass, pp. 343 – 362.
16. Brīlmeiers, A. (1998). Veidot skolu ar prieku. – Rīga: Latvijas Universitāte, 43 lpp.
17. Broks, A. (2000). Izglītības sistemoloģija. – Rīga: RaKa, 175 lpp.
18. Cube, F. (2003). Verhaltensbiologische Aspekte der Musik. In: H. G. Bastian / G. Kreutz (Hg.), *Musik und Humanität*. – Mainz, London: SCHOTT, 154 – 159 S.
19. Čehlova, Z. (2002). Izziņas aktivitāte mācībās. – Rīga: RaKa, 136 lpp.
20. Dauge, A. (1925). Māksla un audzināšana. – Rīga: Valters un Rapa, 168 lpp.
21. Day, C. (2004). A Passion for Teaching. – London: Routledge, pp. 224.
22. Džonstone, Dž.E. (2006). Ceļvedis psiholoģijā. – Rīga: Dienas Grāmata, 491 lpp.
23. Edeirs, Dž. (2007). Līderība un motivācija. – Rīga: Lietišķās informācijas dienests, 136 lpp.
24. Ērliha, S. (1998). Pedagoģiskā prakse kā studentu, topošo mūzikas skolotāju, profesionālās kompetences līdzeklis. Promocijas darba kopsavilkums. – Rīga: LU, 60 lpp.
25. Fišers, R. (2005). Mācīsim bērniem domāt. – Rīga: RaKa, 325 lpp.
26. Ford, M.E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18, pp. 323 – 342.
27. Freids, Z. (2009). Ievadlekcijas psihoanalīzē. – Rīga: Zvaigzne ABC, 544 lpp.
28. Gadamers, H.G. (2002). Skaistā aktualitāte. Māksla kā spēle, simbols un svētki. – Rīga: Zvaigzne ABC, 128 lpp.
29. Gailīte, I. (2000). Pedagoģiskā analīze skolu praksē. – Rīga: Mācību grāmata, 182 lpp.
30. Gaitniece–Putāne, (2008). Agresijas, emocionālā intelekta un stoicisma saistība 20 – 25 un 30 – 35 gadus veciem vīriešiem un sievietēm. Promocijas darbs. Rīga: LU, 151 lpp.
31. Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. – New York: Basic Books, pp. 463.
32. Garleja, R. (2006). Cilvēkpotenciāls sociālā vidē. – Rīga: Raka, 199 lpp.

33. Geske, A., Grīnfelds, A. (2001). Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes. – Rīga: Raka, 108 lpp.
34. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. – New York: Bantam Books, pp. 413.
35. Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. – New York: Bantam Books, 400 pp.
36. Goleman, D. (2003). Destruktīve Emotions. A dialogue with the Dalai Lama. – London: BLOOMSBURY, pp. 120 – 176.
37. Goulmens, D. (2001). Tava emocionālā inteliģence. / Tulkojums no angļu valodas. – Rīga: Jumava, 461 lpp.
38. Handke, U. (1997). Der Mutmacher. Ratgeber für den pädagogischen Berufseinstieg. – Berlin: Cornelsen SCRIPTOR, 160 S.
39. Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*. – www.elsevier.com/locate/tate, 2007., 11., pp. 811 – 826.
40. Hedlung, J., Sternberg, R.J. (2000). Too Many Intelligences? Integrating Social, Emotional and Practical Intelligence. In R.Bar-On and J.D.A.Parker, (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. - San Francisco: JOSSEY – BASS, A Wiley Imprint, pp. 137 – 167.
41. Heidegers, M. (1960). Mākslasdarba sākotne / Der Ursprung des Kunstwerkes, Esamība un laiks / Sein und Zeit, 1927.)
42. Helmane (Balode), I. (2006). Sākumskolēnu matemātisko prasmju apguves un emociju mijsakārība. Promocijas darbs. – Rīga: LU, 187 lpp.
43. Hodap, V. (2003). Musik als Sprache der Gefühle: Zur Psychophysiologie musikalischer Gefuehlswirkungen. In: H. G. Bastian / G. Kreutz (Hg.), *Musik und Humanität*. – Mainz, London: SCHOTT, 213 – 231 S.
44. Homiča, A. (2009). Konstruktīvisma pieeja profesionālās fiziskās sagatavotības kompetences pilnveidē Latvijas Policijas akadēmijas studentiem Promocijas darba kopsavilkums, [http://www.lspa.lv/htm/lv/aktualitates/2009/promocijas\\_darbi/](http://www.lspa.lv/htm/lv/aktualitates/2009/promocijas_darbi/) (skatīts 09.03.2011.)
45. Huserls, E. (2002). Fenomenoloģija / Tulkotāji Rihards Kūlis, Aigars Dāboliņš. – Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 438 lpp.

46. Jurēvičs, P. (1930). Platons dzīvē un darbā. – Rīga: A.Raņķa grāmatu tirgotava, 234 lpp.
47. Kaiser, H. J, Nolte, E. (1989). Musikdidaktik. – Mainz: SCHOTT, 97 – 102 S.
48. Kivle, I. (2009). Skaņas filozofija. – Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 226 lpp.
49. Kline, P. (1988). THE EVERYDEY GENIUS. – Arlington, Virginia, ASV: GREAT OCEAN PUBLISHERS, pp. 274.
50. Kloeppel, R. (2010). Mentales training fuer Musiker. – Kassel: BOSSEVERLAG, 176 S.
51. Kraemer, R.D. (2004). Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium. Wißner Verlag, Augsburg, 480 S.
52. Kriumane, L., Marnauza, M. (2008). Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences teorētiskie aspekti un struktūra. *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. ATEE Spring University*. – Rīga: Latvijas Universitāte, CD, 845. – 852. lpp.
53. Kriumane L., Marnauza M., Emociju vadība kā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences komponents, Daugavpils, 2009. g., Problems in Music Pedagogy. Proceedings of the 6th International Scientific Conference. Daugavpils University, 978-9984-14-450-4, 183. – 192. lpp.
54. Kriumane L., Marnauza M. (2010). Emocionālās inteliģences teorētiskie aspekti. *V Starptautiskās zinātniskās konferences Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. Zinātniskie raksti*. - Rīga: RPIVA, 145. – 150. lpp.
55. Kroplijs, A., Raščevska, M. (2004). Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs. – Rīga: RaKa, 178 lpp.
56. Kulbergs, J. (2001). Dinamiskā psihiatrija. / Tulkojums no zviedru valodas. – Rīga: SIA "J.L.V.", 494 lpp.
57. Kūle, M., Kūlis, R. (1998). Filosofija. – Rīga: Zvaigzne ABC, 656 lpp.
58. Lasmanis, A. (2002). Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģiskajos un psiholoģiskajos pētījumos. 2. grāmata. – Rīga: SIA Izglītības soļi, 422 lpp.
59. Lasmanis, A. (2003). Māksla apstrādāt datus: pirmie soļi. 1.burtnīca. – Rīga, "P&K", 32 lpp.
60. Lazear, D. (1991). Seven Way of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Inteligences. – Illinois, Palatine: Skylight, 133 p.

61. Levi, V. (1964). *Atrast sevī citu.* – Rīga: Avots, 278 lpp.
62. Lexicon der Psychologie. Emotionale Intelligenz. <http://www.psychomeda.de/lexikon/emotionale-intelligenz.html> (skatīts 15.09.2012.).
63. Līduma, A. (2003). Pirmsskolēna radošuma veidošanās būtība un attīstības sekmēšanas līdzekļi mūzikā. *Radoša personība III.* – Rīga: RaKa, 119.-124. lpp.
64. Līduma, A. (2004). Pirmsskolas vecuma bērnu muzikalitātes attīstības pedagoģiskais aspekts. Promocijas darba kopsavilkums. – Rīga, 60 lpp.
65. Lieģeniece, D. (2003). Kopveseluma pieeja radošas personības veidošanā. *Radoša personība III.* – Rīga: RaKa, 119. – 124.lpp.
66. Loks, Dž. (1977). Eseja par cilvēka sapratni. – Rīga: Zvaigzne, 123 lpp.
67. Lūiss, T., Amini, F., Lenons, R. (2003). Mīlestības teorijas pamati. – Rīga: Madris, 262 lpp.
68. Madalāne, S. (2010). Topošo skolotāju pētnieciskās kompetences pilnveidošanās augstskolā. Promocijas darbs. – Rīga: LU, 258 lpp.
69. Marnauza, M. (1999). Integratīvā pieeja diriģēšanas studiju procesā. Promocijas darbs. – Rīga: LU, 199 lpp.
70. Marnauza, M., Madalāne S. (2010). Students' Reflexion on Research and Musical Activities in the Music Education: Key-note presentation at *Nordic Network for Music Education (Nordplus) Course "Power relations in Music Education"*. – Copenhagen: The Danish School of Education, University of Aarhus, 8 – 12 November, 2010.
71. Maslo, E. (2003). Mācīšanās spēju pilnveide. – Rīga: RaKa, 193.lpp.
72. Maslo, I. (2006). No zināšanām uz kompetentu darbību. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti / Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. – Rīga: LU Akadēmiskais apgāds (SIA "Latgales druka"), 186 lpp.
73. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. (2000a). Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg, (eds.), *Handbook of Intelligence (2nd ed.)*. – New York: Cambridge university Press, pp. 396 – 421.
74. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. (2000b). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a mental Ability. In R.Bar-On and J.D.A.Parker, (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. – San Francisco: JOSSEY-BASS, A Wiley Imprint, pp. 92 – 117.

75. Mayer, J.D.; Salovey, P., Caruso, D. (2009). A practical Guide to be Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). [www.emotionality.org/MSCEIT - Apps.htm](http://www.emotionality.org/MSCEIT - Apps.htm), (skatīts 2009.07.24.).
76. Mayer, J.D., Salovey, P. (2007). Emotional Intelligence Conceptualization and scope. In Mayer, J.D., Salovey, P. eds., *Emotional Intelligence*. – New York:DUDE Publising, pp. 1 – 26.
77. Mills, J. (2005). Music in the School. – Oxford: Oxford University Press, pp. 244.
78. Nīkiforovs, O. (2007). Psiholoģija pedagogam. – Rīga: SIA Izglītības soļi, 368 lpp.
79. Pabst–Krüger, M. (2006). Einführung von BA–/MA–Studienstrukturen an der Musikhochschule Lubeck. // *Diskussion Musikpaegagogik*. Nr. 29. – Hamburg, Hildegard–Junker–Verlag, 24 – 33 S.
80. Platons (2001). Valsts. – Rīga: Zvaigzne ABC, 186 lpp.
81. Plaude, I. (2003). Sociālā pedagoģija. – Rīga: RaKa, 187 lpp.
82. Plotnieks, I. (1970). Emocijas un jūtas. – Rīga: Latvijas Valsts universitāte, 55 lpp.
83. Raščevska, M., Kristapsone, S. (2000). Statistika psiholoģijas pētījumos. – Rīga: SIA Izglītības soļi, 356 lpp.
84. Richter, Ch. (2005). Auf der Suche nach Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen im Fach Musik. *Diskussion Musikpädagogik*. 27/05. – 14 – 22 S.
85. Rittersberger, A. (2005). Jedes Kind will musizieren. – Mainz, London: SCHOTT, 210 S.
86. Roga, V. (2008). Sociālā pedagoga ekoloģiskās kompetences veidošanās lauku kopienā. Promocijas darbs. Rīga, LU, 308 lpp.
87. Rubenis, A. (1996). Dzīve un kultūra Eiropā absolūtisma un apgaismības laikmetā. – Rīga: Zvaigzne ABC, 366 lpp.
88. Rutka, L. (2010). Pedagoga psiholoģiskā kompetence. (Psychological Competence of Teachers). Rīga: Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija. 747. sējums, 170. – 181. lpp.  
[http://www.lu.lv/fileadmin/user\\_upload/lu\\_portal/materiali/apgads/raksti/747.pdf](http://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/materiali/apgads/raksti/747.pdf) (skatīts 05.01.2012.)
89. Rutka, L. (2012). Pedagoga psiholoģiskā kompetence. – Rīga, RaKa, 178 lpp.

90. Saarni, K. (2000a). Emotional competence: A developmental perspective. In R.Bar-On and J.D.A.Parker, (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. – San-Francisco: JOSSEY-BASS A Wiley Imprint, pp. 68 – 91.
91. Saarni, K. (2000b). The Development of Emotional competence: Patways for helping Children to Become Emotionally Intelligent. In Reuven Bar-On, J.G.Maree and Maurice Jesse Elias, (eds.), *Education People to be Emotionally Intelligent*. Wesport, Connecticut, London: PRAEGER, pp. 15 – 35.
92. Siliņš, E.I. (1999). Lielo patiesību meklējumi. *Historicisma orakulārā filozofija. Vēsturiskā determinisma ilūzijas un maldi.; Cilvēka smadzeņu funkcionālā asimetrija. Saikne ar domāšanas tipoloģiju*. – Rīga: Jumava, 319. – 377. lpp.
93. Stabiņš, J. (2001). Skolotāja misija. Rīga: RaKa, 72 lpp.
94. Sternberg, R.J., Smith, C. (1985). Social intelligence and decoding skills in nonverbal communication. *Social Cognition*, pp. 168–192.
95. Strode, A. (2006). Studentu profesionālās kompetences vērtēšana pedagoģiskajā praksē. [http://www.ru.lv/res/fak/ped/pspi/zinraksti/2006/aina\\_strode.pdf](http://www.ru.lv/res/fak/ped/pspi/zinraksti/2006/aina_strode.pdf) (skatīts 12.01.2012.)
96. Students, J.A. (1998). Vispārīgā paidagōģija. I daļa. – Rīga: RaKa, 330 lpp.
97. Špona, A. (2006). Audzināšanas process teorijā un praksē. – Rīga: RaKa, 211 lpp.
98. Šprangers E.(1929). Jaunatnes psiholoģija. – Rīga: M.Liepiņa, 275 lpp.
99. Tiļļa, I. (2005). Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma. – Rīga: RaKa, 295 lpp.
100. Utināns, A. (2005). Cilvēka psihe. Tās darbība, funkcionēšanas traucējumi un ārstēšanas iespējas. – Rīga: Nacionālais apgāds, 568 lpp.
101. Valbis, J. (2005). Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums. – Rīga: Zvaigzne ABC, 200 lpp.
102. Vidnere, M. (1999). Pārdzīvojuma pieredzes psiholoģija. – Rīga: RaKa, 73 lpp.
103. Wechsler, D. (1943). Nonintellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38 (1), Jan., pp.101 – 103. <http://psycnet.apa.org>.
104. Zariņš, D. (2003). Mūzikas pedagoģijas pamati. – Rīga: RaKa, 200 lpp.
105. Zariņš, D. (2005). Radoša pieeja klavierspēlē. – Rīga: RaKa, 184 lpp.
106. Zeidner, M., Matthews, G., Robert, R.D. (2009). What we know about Emotional Intelligence. – London: A Bradford Book, pp. 441.



107. Znutiņš, E. (2004). Kora diriģenta kompetences veidošanās mūzikas skolotāja studiju procesā augstskolā. Promocijas darba kopsavilkums. – Daugavpils. [http://www3.acadlib.lv/greydoc/Znutina\\_disertacija/Znutins\\_1](http://www3.acadlib.lv/greydoc/Znutina_disertacija/Znutins_1) (skatīts 10.01.2012.)
108. Žogla, I. (2001). Didaktikas teorētiskie pamati. – Rīga: RaKa, 275 lpp.
109. Абдулин, Э.Б., Николаева, Е.В. (2005). Музыкально–педагогические технологии учителя музыки. – Москва: Прометей, 231 с.
110. Абдулин, Э.Б., Николаева, Е.В., Целковников, П.Б.М. (2006). Методология педагогики музыкального образования. – Москва: Академия, 265 с.
111. Андреева, И.Н. (2003). Развитие эмоциональной компетентности педагогов. *Психология образования сегодня: Теория и практика: материалы международной науч. – прак. конф.* Под ред. С. И. Коптевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой. – Минск, с. 166 – 168.
112. Анисимов, В.П. (2004). Диагностика музыкальных способностей детей. – Москва: ВЛАДОС, 127 с.
113. Аристотель. (1978). Риторика// Античные риторики. – Москва: Изд–во МГУ, 16 – 164 с.
114. Арнольд М., Гассон Дж. (2007). Чувства и эмоций как динамические факторы интеграции личности. *Ред. Вилюнас, В. Психология эмоций.* – Санкт–Петербург: Питер, 197 – 210 с.
115. Аръес, Ф. (1999). Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. – Екатеринбург: Изд. Уральского университета, 145 с.
116. Бочкарёв, Л.Л. (2006). Психология музыкальной деятельности. – Москва: КЛ АССИКА-XXI, 350 с.
117. Бреслав, Г. (2007). Психология эмоций. 3–издание. – Москва: Смысл, 541 с.
118. Вилюнас, В., (2007). Основные проблемы психологий эмоций. *Ред. Вилюнас, В. Психология эмоций.* – Санкт–Петербург: Питер, 8 – 42 с.
119. Вундт, В. (1984). Психология душевных волнений // Психология эмоций. Тексты. – Москва: изд. Московского университета, 47 – 63 с.
120. Выготский, Л. (1996). Психология искусства. – Москва: Искусство, 572 с.
121. Додонов, Б. И. (1987). В мире эмоций. – Киев, Политиздат., 140 с.
122. Дарвин, Ч. (2001). О выражении эмоций у человека и животных. – Москва, Санкт–Петербург: Питер, 2001, 384 с.

123. Декарт, Р. (1989). Страсти души. Сочинения в 2 т. – Т.1. Москва: Мысль, 654 с.
124. Джеймс, В. (2007). Что такое эмоция? *Ред. Вилюнас, В. Психология эмоций.* – Санкт–Петербург: Питер, 100 – 1012 с.
125. Дорфман, Л.Я. (1997) Эмоции в искусстве. – Москва: Смысл, 424 с.
126. Драиден Г., Вос Дж. (2003). Революция в обучении. – Москва: ПАРВИНЭ, 669 с.
127. Ермолаева – Томина, Л. (2005). Психология художественного творчества. – Москва: Академический проект. Культура, 303 с.
128. Изард, К. Э. (2000). Психология эмоций. / Пер. с англ. А. Татлыбаевой. – Санкт–Петербург: Питер, 464 с.
129. Ильин, Е.П. (2001). Эмоции и чувства. – Москва, Санкт–Петербург: Питер, 752 с.
130. Ильин, Е.П. (2004). – Психология. – Москва, Санкт–Петербург: Питер, 560 с.
131. Кармазина, Ж.Б. (2009). Художественное самообразование учителя музыки как условие развития его профессиональной компетентности. Автореферат. <http://www.dissercat.com/content/khudozhestvennoe-samoobrazo> (skatīts 10.01.2012.)
132. Керрол, Э. (2002). Психология эмоций. – М., СПб: Питер, 464 с.
133. Кожевникова, Т.А. (2007). Формирование профессиональной компетентности будущего учителя географии в процессе подготовки и проведения педагогической практики. Диссертация. – Murmansk, <http://www.mspu.edu.ru/aspirant/kozevnikova.doc>(16.08.2007.)
134. Крайнова, Ю. Н. (2010). Место саногенной рефлексии в структуре эмоциональной компетентности педагога. Ярославский педагогический вестник № 2–2010, 197 – 201 с. [http://vestnik.yspu.org/releases/2010\\_2bg/43.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2010_2bg/43.pdf) (skatīts 10.01.2012.)
135. Кроль, В.М. (2006). Психология и педагогика. – Москва: Высшая школа, 432 с.
136. Кузьмина, Н.В. (1990). Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – Москва: Высшая школа, 119 с.
137. Лафренье, П. (2004). Эмоциональное развитие детей и подростков. – Москва: OLMA–PRESS, 250 с.

138. Левин, С. (2008). Разрешение конфликтов. От конфликта к сотрудничеству. / Перевод с англ. – Москва: ЗАО Олимп – бизнес, 272, 174, 175 с.
139. Леонтьев, А.Н. (1971). Потребности, мотивы и эмоции. – Москва: Высшая школаб 430 с.
140. Леонтьев, Д. (2007). Психология смысла: природа строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., Доп. – Москва: Смысл, 511 с.
141. Майерс, Д. (2002). Социальная психология. – Санкт–Петербург: Прайм – ЕВРОЗНАК, 512 с.
142. Манойлова, М. (2004). Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений. Автореферат. <http://childpsy.ru/dissertations/id/22795.php> (skatīts 25.01 2012.)
143. Маслоу, А. (2008). Мотивация и личность. – Москва, Санкт–Петербург: Питер Press, 351 с.
144. Маслоу, А. (1997). Психология бытия. – Москва: Рефл-бук «Ваклер», 300 с.
145. Орме, Г. (2003). Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – Москва: КСП+, 269 с.
146. Петрушин, В. И. (1994). Музыкальная психология. – Москва: ТОО Пассим., 303 с.
147. Петрушин, В. И. (2006). Психология и педагогика художественного творчества, – Москва: Гаудеамус, 489 с.
148. Ражников, В.Г. (1980). Резервы музыкальной педагогики. – Москва: Знание, 95 с.
149. Ражников, В.Г. (2006). Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении // *Методология педагогики музыкального образования*. – Москва: Издательский центр „Академия”, 177– 181 с.
150. Ражников, В.Г. (2007). Детская психология искусства. – Москв: Ретроруш, 34 с.
151. Реан, А. А., Бордовская, Н. В., Розум, С. И. (2001). Психология и педагогика. – Москва, Санкт–Петербург: Питер, 432 с.
152. Роджерс, К. (1984). Эмпатия. *Психология эмоции. Тексты*. – Москва: Изд. Московского университета, 235 – 237 с.
153. Рубинштейн, С.Л. (2007). Основы общей психологии. *Психология эмоций. Автор составитель В.Вилюнас*. – Москва, Санкт–Петербург: Питер, 244-256 с.

154. Руссо, Ж. Ж. (2002). Эмиль, или о воспитании. – Москва: Издательский дом, 128 с.
155. Теплов, Б.М. (1998). Психология музыкальных способностей. – Москва: Педагогика,
156. Холопова, В.Н.(2000). Музыка как вид искусство. – Санкт–Петербург: Лань, 319 с.
157. Шюц, А. (2004). Избранное: мир, светящийся смыслом. Пер. с нем. и англ.: В. Г. Николаев и др.; сост.: Н. М. Смирнова; общ. и науч. ред., послесл. Н. М. Смирновой. – Москва: РОССПЭН, Российская политическая энциклопедия, 1056 с.
158. Юм, Д. (1965). Трактат о человеческой природе. *Сочинения в 2-х томах*. Т. – 1. – Москва: Мысль, 289 – 331 с.
159. Яковлева, Е.Л. (1997). Психология развития творческого потенциала личности. – Москва: Флинта, 221 с.
160. Eiropas Komisijas dokuments „Skaidrojums par Eiropas kvalifikāciju ietverstrukturām mūžizglītībā” (2008). Eiropas Kopienas Oficiālo publikāciju birojs, 10 lpp., [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp\\_lv.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_lv.pdf)
161. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. – 2013.gadam. LR IZM mājas lapa <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html> (14.03.2008.)
162. Izglītības likums. LR IZM mājas lapa <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/likumi/912.html> (14.03.2008.)
163. Nākotnes izglītības meti. UNESCO Starptautiskās komisijas „Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam” ziņojums. – Rīga: Vārti, 51 lpp.
164. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK noteikumi Nr.1027 [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Izglitiba/Vispareja\\_izglitiba/Direktora\\_gramata/39\\_MK\\_Nr.1027\\_Pamatizgl\\_standarts\\_291206\\_1.doc](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Vispareja_izglitiba/Direktora_gramata/39_MK_Nr.1027_Pamatizgl_standarts_291206_1.doc) (14.03.2008.).
165. Skolotāja profesijas standarts (2004). <http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/augstaka> (14.03.2008.).

## PIELIKUMI

1. Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences kritēriji, to rādītāji un rādītāju aspekti.
2. Pētījuma dalībnieku emocionālās kompetences kritēriju rādītāju aspektu kodi.
3. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pašvērtējums, ekspertu vērtējuma anketu un EQ-i testa izpildes pirm dati.
4. Kronbaha – Alfa tests.
5. Biežuma sadalījums, aprakstošā statistika.
6. Aprakstošā statistika salīdzinošajās tabulās jeb šķērstabulās.
7. Kolmogorova – Smirnova tests.
8. Faktoru analīze.
9. Manna Vitnija tests.
10. Topošā mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pašvērtējuma anketa.
11. Eksperta vērtējuma anketa topošā mūzikas skolotāja emocionālāi kompetencei.
12. Vilksona un Zīmju jeb *Sign* tests (sākotnējais un atkārtotais pašvērtējums, ekspertu vērtējums, EQ-i tests).
13. Ekspertu vērtējuma saskaņotības analīze – Kendela konkordācijas koeficients.
14. Spirmena rangu korelācijas koeficients.
15. R. Bar-Ona emocionālās inteliģences tests, testa apraksts.
16. Otrā līmeņa augstākās izglītības profesionālā bakalaura studiju programmas *Mūzikas skolotājs* akreditācijas pašvērtējuma ziņojumu materiāli.
17. Mūzikas un dejas pedagoģijas katedras sēžu protokolu kopijas.
18. Studiju programmas *Mūzikas skolotājs* pedagoģiskās prakses nolikums.
19. Studenta – pētījuma dalībnieka novērošanas kartīte.
20. Pārrunu (ar pētījuma dalībniekiem) jautājumi.