

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
IZGLĪTĪBAS ZINĀTŅU NODAĻA

**PEDAGOĢU EMOCIONĀLĀS INTELIĢENCES
LOMA PIEAUGUŠO IZGLĪTĪBĀ**

MAĢISTRA DARBS

Autors: **Liliāna Rodžere**

Stud. apl. lr11022

Darba vadītājs: Dr.paed., prof. Dainuvīte Blūma

RĪGA 2013

ANOTĀCIJA

Maģistra darbā „Pedagogu emocionālās inteliģences loma pieaugušo izglītībā” analizēta pedagogu spēja izveidot emocionāli psiholoģisko mācību vidi, kas apmierina pieaugušo specifiskās vajadzības. No indivīda emocionālās inteliģences līmeņa izrietošās emocionālās kompetences palīdz pieaugušo pedagogam izveidot produktīvas attiecības ar pieaugušajiem, radīt veselīgu emocionālo vidi, apmierināt pieaugušo emocionālās vajadzības, dot stimulu tālākai sevis pilnveidošanai.

Pētījuma mērķis bija noskaidrot, kāda ir pedagogu spēja izmantot emocionālās kompetences pieaugušo mācību procesā. Pētījuma ietvaros tika aptaujāti profesionālās pilnveides kursu dalībnieki, novērotas nodarbības, intervēti pedagogi. Iegūtie dati tika izmantoti, lai identificētu emocionālās kompetences, kuras pedagogi savās nodarbībās neizmantoja, kā rezultātā pieaugušo emocionālās vajadzības netika apmierinātas.

Pētījuma rezultāti atklāja, ka pedagogi emocionālās inteliģences lomu pieaugušo izglītībā apzinās, taču emocionālās inteliģences būtība tiek izprasta šauri, darbā ar pieaugušajiem izmantojot tikai atsevišķu jomu emocionālās kompetences. Emocionālo kompetenču plaša izmantošana netiek uzskatīta par būtisku pedagoga darba sastāvdaļu.

Atslēgvārdi: pieaugušo pedagogs, pieaugušo izglītība, emocionālā inteliģence, emocionālā kompetence

ABSTRACT

Master's thesis "The role of teachers' emotional intelligence in adult education" highlights the importance in the field of adult education to create an emotionally healthy learning environment that caters for the specific needs of adults. Emotional competencies stemming from the emotional intelligence level of an individual help the adult teacher to establish productive relationships with adult students, to create an emotionally intelligent environment, to fulfill the emotional needs of adults and encourage their further self-development.

The purpose of this thesis was to investigate adult teachers' ability to use emotional competencies in the classroom. Adult students were asked to fill in a questionnaire, classes were observed and adult teachers were interviewed. The data gathered was used to identify the emotional competencies the adult teachers were unable to use effectively, as a result of which, the emotional needs of adult students were not being fulfilled.

The results of the study revealed that teachers are aware of the role of emotional intelligence in adult education. However, the true meaning of emotional intelligence is understood within the narrow sense of the concept. The teachers only use a small range of emotional competencies, and do not call upon the wide and varied use of competencies as an essential part of an adult teacher's work.

Keywords: adult teacher, adult education, emotional intelligence, emotional competency

SATURS

Apzīmējumu saraksts.....	1
Ievads.....	2
1. Pieaugušo mācīšanās īpatnības.....	6
2. Attiecību veidošana ar pieaugušajiem.....	9
3. Emocionālās Inteliģences loma pieaugušo mācību procesā.....	11
3.1. Emocionālās inteliģences būtība.....	11
3.2. Emocionālā inteliģence un mācīšanās.....	15
4. Emocionālās inteliģences loma darba vidē.....	18
4.1. Emocionālās inteliģences loma panākumu gūšanā.....	18
4.2. Emocionālā inteliģence – līderības priekšnoteikums.....	21
4.3. Humora loma emociju vadīšanā.....	22
5. Emocionālās inteliģences loma pieaugušo pedagoga darbā.....	24
5.1. Emocionāli inteliģenta pedagoga kritēriji.....	24
5.2. Emocionālās inteliģences loma pedagogu stresa un izdegšanas mazināšanā.....	26
5.3. Pedagoģs - emocionāli veselīgas mācīšanās vides veidotājs.....	27
6. Pētījuma programma.....	31
6.1. Pētniecisko metožu izvēles pamatojums.....	31
6.2. Pētījuma instrumenti.....	33
6.3. Pētījuma gaita.....	36
7. Pedagoģu spēja izmantot emocionālās kompetences mācību procesā.....	39
7.1. Aptaujas rezultātu analīze.....	39
7.2. Nodarbību novērojumu analīze.....	49
7.3. Interviju analīze.....	53
7.4. Secinājumi.....	60
Diskusija.....	66
Secinājumi.....	69
Izmantotā literatūra un avoti.....	72
Pielikumi.....	76
1.pielikums. Aptaujas anketa.....	76
2.pielikums. Novērošanas protokols.....	77
3.pielikums. Intervijas jautājumi.....	79

APZĪMĒJUMU SARAKSTS

EI – emocionālā inteliģence

EQ – emocionālās inteliģences koeficients

IQ – intelekta koeficients

EPNP – emocionālo prasmju novērtēšanas process

IEVADS

„Pieaugušo izglītība ir personu daudzveidīgs izglītošanas process, kas cilvēka mūža garumā nodrošina personības attīstību un konkurētspēju darba tirgū” (LR Izglītības likums, 1. pants). Pieaugušo izglītības jomas ir sekojošas:

- ❖ Tālākizglītība (pēc formālās izglītības ieguves)
- ❖ Turpināmizglītība (*continuous* – sevis realizēšana)
- ❖ Mūžizglītība (iekšēja vajadzība)

Pieaugušo izglītības centrālais princips: Izglītības programmai vispirms jāapmierina pieaugušo vajadzības, nevis skolotāju vai programmas veidotāju vajadzības. To nodrošinās iepazīšanās ar pieaugušu kursu dalībnieku dzīves apstākļiem, interesēm, vēlmēm, motivācijām, izvēlēm, negācijām, veiksmēm un neveiksmēm. Prasmīgs pieaugušo pedagogs ir un vienmēr būs galvenais kvalitātes veicinātājs pieaugušo izglītībā (AGADE, 2006).

Pedagoga darbs ar pieaugušajiem ievērojami atšķiras no darba ar bērnu un jauniešu auditorijām.

Pieaugušajiem ‘nāk līdzī’ ievērojama pieredzes bagāža, gan saistībā ar darba dzīvi, gan iepriekšējo izglītību. Iepriekšējā pieredze ietekmē to, kā un kāpēc viņi mācās. Pieaugušie ir ar augstu iekšējās motivācijas līmeni: viņus motivē vajadzības, intereses, vēlme mācīties.

Diemžēl, neskatoties uz dzīves pieredzi un briedumu, vajadzība atgriezties skolas solā bieži liek pieaugušajiem justies nedroši, kas savukārt negatīvi ietekmē mācīšanās procesu. Raizes un nedrošība var būt kā sekas iepriekš gūtai negatīvai pieredzei izglītības vidē. Bieži nedroši jūtas cilvēki, kas samērā ilgi nav atradušies izglītības vidē. Arī ikdienas stress var tikt ienests klasē, jo pieaugušie apvieno mācīšanos ar darbu un sadzīves rūpēm. Savukārt pieaugušie, kas gadiem pieraduši būt „eksperti” savā jomā, baidās no neveiksmēm, negrib justies muļķīgi nezināšanas dēļ.

Lai mācību process sniegtu pieaugušajiem vēlamu rezultātu, pedagogam jārada pieaugušo specifiskajām vajadzībām atbilstoša psiholoģiskā un emocionālā mācību vide, kur valda savstarpēja cieņa, kur pieauguši kursu dalībnieki jūtas labi, gūstot pārliecību, ka viņu ieguldījums tiek novērtēts.

Attiecoties pret pieaugušo izglītošanos kā pret radošu, kritisku darbību, kur pedagoga pamatuzdevums ir nodrošināt mācīšanās procesu ar resursiem un veidot pieaugušo attieksmes, nevis *mācīt*, rodas nepieciešamība apskatīt emociju lomu pieaugušo izglītībā.

Viens no šobrīd visplašāk apspriestajiem tematiem psiholoģijā ir emocionālā inteliģence – termins, kas attiecas uz spēju identificēt, izteikt un saprast emocijas, pārveidot emocijas par domu, regulēt gan savas, gan citu pozitīvās un negatīvās emocijas. Nozares pētnieki uzskata, ka pedagoga spēju veidot attiecības ar pieaugušajiem ietekmē viņa emocionālās inteliģences līmenis.

Lai emocionālo inteliģenci būtu iespējams labāk izprast un attīstīt, pētnieki ir definējuši un raksturojuši konkrētas emocionālās prasmes un kompetences. Emocionālā kompetence ir apgūta prasme, kuras izmantošanas mērķis ir izraisīt citos cilvēkos emocionālu atbildes reakciju.

Autors vēlas noskaidrot, kāda ir pedagoga emocionālās inteliģences loma pieaugušo mācību procesā: Vai pedagoga emocionālās kompetences veicina pieaugušu kursantu vēlmi mācīties? Ko pieaugušie gaida no pedagoga? Vai pieaugušam kursu dalībniekam ir svarīgi klasē emocionāli izpausties? Kādas pedagoga emocionālās kompetences palīdz veidot attiecības?

Pētījuma objekts: pieaugušo pedagoga spēja izmantot emocionālās kompetences savās nodarbībās.

Pētnieciskais jautājums: **Kāda ir pedagoga spēja izmantot emocionālās kompetences pieaugušo mācību procesā?**

Pētījuma mērķis:

- 1) noskaidrot, vai pedagogi apzinās pedagoga emocionālās inteliģences lomu pieaugušo izglītībā;
- 2) noskaidrot, vai pedagogi spēj izmantot emocionālās kompetences darbā ar pieaugušajiem;
- 3) noskaidrot, vai pedagogi spēj apmierināt pieaugušo emocionālās vajadzības.

Pētījuma uzdevumi:

- izstrādāt darba teorētisko pamatojumu par pieaugušo mācīšanās īpatnībām, emocionālās inteliģences būtību un lomu pieaugušo izglītībā;
- izstrādāt anketu un veikt pieaugušu kursu dalībnieku aptauju, lai noskaidrotu viņu viedokli par pedagoga spēju izmantot darbā emocionālās kompetences;
- izstrādāt novērojumu lapas un veikt nodarbību novērojumus pieaugušo izglītības iestādē ar mērķi fiksēt pedagogu spēju izmantot emocionālās kompetences, vadot nodarbību;

- formulēt intervijas jautājumus un intervēt pieaugušo pedagogus, lai noskaidrotu, vai pedagogi apzinās emocionālās inteliģences lomu darbā ar pieaugušajiem;
- apkopot un analizēt pētījumā iegūtos rezultātus;
- izdarīt secinājumus, balstoties uz apkopotajiem pētījuma rezultātiem.

Pētījuma nozīme: Pieaugušo pedagoga izpratne par emocionālās inteliģences lomu darbā ar izglītojamajiem veicinās pedagoga spēju apmierināt pieaugušo emocionālās vajadzības. Pieaugušo pedagogu mācību programmu veidotāji, apzinoties pedagoga emocionālās inteliģences lomu pieaugušo izglītībā, iekļaus pedagogu profesionālās pilnveides programmās emocionālās kompetences attīstošus elementus.

Izvēlēta pētījuma metode ir gadījuma pētījums, kurš tika īstenots valsts pieaugušo izglītības iestādē, kas realizē pēcdiploma profesionālās pilnveides programmas.

Pētījuma bāzi veidoja NBS Valodu skolas - valsts pieaugušo izglītības iestādes, kas nodrošina profesionālās pilnveides kursus aizsardzības nozarē strādājošajiem – kursu dalībnieki un pedagogi. Pētījums tika veikts 2012. gada oktobrī.

Maģistra darbs sastāv no teorētiski pētnieciskās un praktiski pētnieciskās daļas. Darba apjoms ir 79 lpp. Darbu veido ievads, 7 nodaļas un 15 apakšnodaļas, diskusija, secinājumi un izmantotās literatūras saraksts. Darbā ietverti 16 attēli un 14 tabulas. Darbam ir 3 pielikumi.

1. PIEAUGUŠO MĀCĪŠANĀS ĪPATNĪBAS

Andragoģija ir zinātne par pieaugušo izglītības procesu, tā mērķiem, organizāciju, metodēm, ievērojot tādas pieaugušo mācīšanās īpatnības kā, piemēram, pieredzi, sevis izpratni, gatavību mācīties, apgūto zināšanu tūlītēju praktisku lietojamību (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Andragoģijas jēdzienu popularizēja M.Noulzs, viņa mērķis bija radīt teoriju, kas formulētu bērnu un pieaugušo mācīšanās atšķirības. (Knowles, 1970).

Turpmākajās publikācijās M.Noulzs raksturo andragoģiju kā mākslu un zinātņi par to, kā palīdzēt mācīties pieaugušajiem, un pretstata to pedagoģijai, kuras mērķauditorija ir bērni. Bija vērojama zinātnieka uzskatu maiņa attiecībā uz viņa sākotnējo pieņēmumu, ka andragoģija raksturo tikai pieaugušos. Andragoģisko un pedagoģisko principu izmantošanai vajadzētu būt pakārtotai konkrētai situācijai, nevis būt atkarīgai tikai no indivīda vecuma. (Knowles, 1980).

M.Noulzs norāda, ka andragoģija pēc būtības ir pieņēmumu kopums par pieaugušo raksturīgajām iezīmēm, kas atšķiras no tradicionālajiem pedagoģiskajiem pieņēmumiem par to, kā mācās bērni – andragoģija nebūtu uzskatāma par pieaugušo mācīšanās teoriju kā tādu. M.Noulza popularizētais andragoģijas jēdziens raksturo pieaugušo kā indivīdu, kas ir neatkarīgs, brīvs un orientēts uz izaugsmi. Zinātnieka izstrādātā andragoģijas teorija ietver divas dimensijas: pieaugušo raksturīgās iezīmes un pieaugušo mācīšanās procesa elementus, kas izriet no šīm iezīmēm.

Sākotnēji M.Noulzs formulēja četrus pamatpieņēmumus, nākošajās publikācijās (Knowles, 1980.g., 1984.g.) pievienojot piekto un sesto:

1. Sevis apzināšanās: Cilvēkiem nobriestot, notiek virzība no atkarīgas personības uz sevi virzošu personību.
2. Pieredze: Cilvēkiem nobriestot, viņi akumulē ievērojamu dzīves pieredzi, uz ko vēlas atsaukties mācīšanās procesā.
3. Gatavība mācīties: Cilvēkiem nobriestot, viņiem vairāk interesē apgūt lietas, kam redz praktisku pielietojumu profesionālajā darbībā vai personīgajā dzīvē.
4. Orientācija uz mērķi: Cilvēkiem nobriestot, orientācija no zināšanu iegūšanas izmantošanai nākotnē mainās uz to tūlītēju pielietojamību. Pieaugušajiem vairāk interesē problēmu risināšana nekā mācību priekšmetu apgūšana.

5. Motivācija mācīties: Cilvēkiem nobriestot, motivācija mācīties ir iekšēja, piemēram, vajadzība paaugstināt pašvērtējumu, ziņkāre, vēlme sasniegt jaunus mērķus, gandarījums par paveikto.

6. Mācību satura būtiskums: Cilvēkiem nobriestot, viņiem svarīgi zināt, kāpēc viņi mācās konkrētas lietas. Pieaugušie spēj piedalīties sava mācību procesa plānošanā un realizēšanā.

M.Noulzs sīkāk raksturo sekojošus pieņēmumus attiecībā uz pieaugušajiem (Knowles, 1980):

Pieaugušais, kas mācās

Personībai nobriestot, indivīds kļūst aizvien neatkarīgāks, spējīgs pats sevi vadīt. Taču jāņem vērā, ka šis process dažādiem cilvēkiem nenotiek vienādi ātri, kā arī tas vērojams atšķirīgās dzīves jomās. Pedagogiem jāuzņemas atbildība par šī procesa veicināšanu un atbalstīšanu. Pieaugušajiem piemīt spēcīga psiholoģiska vajadzība vadīt savu dzīvi (mācīšanās procesu), taču noteiktās, īslaicīgās situācijās viņi var justies atkarīgi.

Izglītojamā pieredzes loma

Cilvēkam augot un attīstoties, tiek akumulēta ievērojama pieredze, kas kļūst par bagātīgu 'mācību palīgīdzekli' – gan sev, gan citiem. Turklāt jāņem vērā, ka pieaugušie augstāk vērtē zināšanas, kas gūtas nevis pasīvā mācīšanās procesā, bet darbojoties praktiski. Tādēļ īpaša vērtība jāpiegriež mācību metožu izvēlei, kas orientētas uz zināšanu praktisku pielietojamību – kā piemēram, eksperimenti, diskusijas, problēmu risināšana.

Gatavība mācīties

Pieaugušie izvēlas turpināt izglītošanos tad, kad izjūt nepieciešamību pēc tās, ar mērķi veiksmīgāk tikt galā ar dzīves uzdevumiem, risināt problēmas. Pedagoga uzdevums ir radīt apstākļus, sagādāt instrumentus un vadīt procesus, lai palīdzētu pieaugušajiem saprast, ko viņiem 'vajag zināt'.

Orientācija uz mērķi

Pieaugušie redz izglītību kā procesu, kas attīsta kompetences ar mērķi pilnīgāk realizēt dzīvē viņu potenciālu. Viņiem svarīgi likt lietā šodien iegūtās zināšanas un apgūtās prasmes, lai uzlabotu savu dzīvi rīt. Pieaugušie vēlas sajust sava snieguma konkrētā jomā tūlītēju uzlabošanu.

M.Noulzs definēja jēdzienu sevis vadīšana mācoties (*Self-Directed Learning*) un ieteica veidus, kā šo principu realizēt mācību procesā. 'Sevis vadīšanas mācoties' princips ir viens no

pamatpieņēmumiem attiecībā uz pieaugušo izglītību. Savā plašākajā nozīmē, 'sevis vadīšana mācoties' ir process, kurā indivīdi uzņemas iniciatīvu, ar vai bez citu palīdzības, identificējot savas mācīšanās vajadzības, formulējot mācīšanās mērķus, identificējot mācību procesam būtiskos cilvēkresursus un materiālos resursus, izvēloties un pielietojot attiecīgas mācīšanās stratēģijas, kā arī izvērtējot mācīšanās sasniegumus. M.Noulzs min 3 iemeslus, kāpēc spēju sevi vadīt būtu jāizkopj:

1. Proaktīvi studenti, kas mācīšanās procesā izrāda iniciatīvu, iemācās vairāk un labāk, nekā pasīvi jeb reaktīvi studenti, kas gaida, ka pedagogs viņus izglītos.
2. 'Sevis vadīšana mācoties' līdzinās psiholoģiskās attīstības dabiskajiem procesiem. Tiek attīstīta spēja uzņemties atbildību par savu dzīvi.
3. Jaunākās tendences izglītībā izpaužas kā nepieciešamība studentam uzņemties atbildību par iniciatīvas izrādīšanu mācību procesā. Indivīdi ar vājām 'sevis vadīšanas' prasmēm nespēs šādā izglītības vidē gūt ievērojamus sasniegumus.

Mūsdienu pārmaiņu laikmetā, kad nemitīgi rodas jaunas zināšanas, ko apgūt, paplašinās iespējas piekļūt informācijai, nav pareizi definēt izglītības mērķi kā zināšanu tālāknodošanu. Šodien izglītības mērķis ir attīstīt prasmes izzināt (Knowles, 1975).

R.E.Bojatzis vērs uzmanību uz faktu, ka pieaugušie iemācās tikai to, ko uzskata par noderīgu. Citas lietas, pat ja pastāv īslaicīgi motivējošs faktors, piemēram, jākārto eksāmens, vēlāk tiek aizmirstas. Gandrīz visas pieaugušo uzvedības noteiktās izmaiņas ir apzinātas. 'Sevis vadīšana mācoties' ir indivīda paša vadītas pārmaiņas, un šis process notiek apzināti. (Bojatzis, 2002).

Secinājumi:

No augstākminētajiem pieņēmumiem attiecībā uz pieaugušo izglītības vajadzībām izriet, ka pieaugušajam ir svarīgi, lai pedagogs spētu viņā vispirms saskatīt cilvēku (nevis tikai izglītošanas objektu). Pedagogam jāprot ar pieaugušajiem veidot dialogu, jāprot uz klausīt, cienīt viņu pieredzi, atsaukties uz viņu vajadzībām. Svarīgi, lai pedagogs savā profesionālajā darbībā liktu uzsvaru uz izglītību kā procesu, kas palīdz realizēt pieaugušu studentu potenciālu. Šādam pieaugušo izglītības modelim, kam pamatā ir indivīda proaktivitāte un atbildības uzņemšanās par savu mācīšanos, vajadzīgs pedagogs, kas spēj būt mācīšanās procesa veicinātājs, pieaugušu studentu motivētājs un pārmaiņu iedvesmotājs.

2. ATTIECĪBU VEIDOŠANA AR PIEAUGUŠAJIEM

1990 gados zinātniskajā literatūrā tika ieviests formulējums: paradigmu maiņa no mācīšanas uz mācīšanos. Tradicionālais skolotājs, kurš nodod tālāk zināšanas, vairs nav vēlams (tas ir svarīgi ne tikai pieaugušo izglītībā, bet arī formālajā bērnu un jauniešu izglītībā). Saskaņā ar jauno paradigmu, mācību procesa pamatā ir nevis mācīšana, bet mācīšanās (Schuyler, 1997).

S.J.Krašoveca izsaka pārliecību, ka pedagoga lomas maiņai saskaņā ar jauno paradigmu būs izšķiroša nozīme esošās izglītības sistēmas efektivitātes paaugstināšanā. Pieaugušo pedagoga izpratne par savu lomu mācību procesā ir atkarīga no viņa filosofiskajām nostādnēm attiecībā uz mācīšanās subjektiem un līdzekļiem, kā arī procesa organizāciju. Pedagoga darbības rezultātā pieaugušo kritiskā domāšana var tikt stimulēta vai kavēta, uzskatu brīvība var tikt veicināta vai kritizēta. Pieaugušo personības izaugsme galvenokārt ir viņu aktīvas piedalīšanās mācību procesā rezultāts – neatkarīgi no izglītības veida (Krašovec, 2003).

Paradigmas maiņa izglītībā ir aktualizējusi pedagoga kā attiecību veidotāja lomu. Lai pedagogs spētu veiksmīgi veidot attiecības ar pieaugušajiem, svarīgi izprast pieaugušo psiholoģiju, apzināties, kas viņus uztrauc, atgriežoties skolas solā. Neskatoties uz bagātīgo dzīves pieredzi uz ko atsaukties, padarot mācīšanās procesa aktivitātes interesantas un dinamiskas, ir daudz iemeslu, kas pieaugušajiem izglītības vidē liek justies nedroši. Ja pedagogs neprot viņu raizes un nedrošību mazināt, mācību process nebūs efektīvs (Brookfield, 1986).

S.D.Brukfilds min sekojošus faktoros, kas pieaugušajiem, kas pieraduši būt 'eksperti savā jomā', mēdz sagādāt raizes:

- Bailes no neveiksmes;
- Uztraukums, esot visvecākajam grupas dalībniekam;
- Bailes no jaunām tehnoloģijām;
- Pārliecības trūkums par savu spēju dot vērtīgu ieguldījumu grupas diskusijās;
- Šaubas par spēju apvienot profesionālos pienākumus, sociālās un ģimenes saistības ar pilnvērtīgu nodošanos mācībām;
- Raizēšanās par fiziskajiem trūkumiem, piemēram, pasliktinājusies redze vai dzirde, kas var ietekmēt sniegumu klasē;
- Pieteikšanās un uzņemšanas procedūru neizpratne;
- Neticība savām spējām, nespēja novērtēt savas pieredzes būtiskumu attiecībā uz mācību saturu;
- Pārliecības trūkums par savu mācīšanās prasmju efektivitāti;

- Bailes tikt vērtētam, prasību neizpratne;
- Ārējs „spiediens” – piemēram, nepieciešamība apgūt konkrētu prasmi konkurētspējas paaugstināšanai darba tirgū.

Saskaņā ar S.D.Brukfildu, pieaugušo izglītībā grupas dalībnieku vajadzības bieži ir ļoti atšķirīgas. Atšķiras arī nedrošību izraisošie iemesli. Pieaugušo pedagogam, sākot darbu, jānoskaidro ‘kas ir kas?’ . To var izdarīt, panākot, ka grupas dalībnieki vēlas par sevi runāt, zināmā mērā dalīties ar vēl nesen nepazīstamiem cilvēkiem savā nedrošībā. Tāad pedagogam īsā laikā jāspēj:

- Iegūt pieaugušu studentu uzticību;
- Izveidot klasē atvērtību veicinošu psiholoģisko klimatu;
- Demonstrēt savas personības briedumu;
- Dot pieaugušajiem pārliecību par mācīšanās mērķu sasniedzamību;
- Radīt pieaugušajos interesi par gaidāmo mācību procesu.

Attiecības ir būtiska mūsu vides daļa. Ļoti svarīgas ir savstarpējās attiecības cilvēku grupās, kas ir nozīmīga mūsu dzīves daļa. Attiecības grupās dod identitātes izjūtu, ievirza indivīda uzvedību ‘pareizajā’ gultnē, sniedz atgriezenisko saiti. Šīs attiecības rada kontekstu, kura ietvaros cilvēks novērtē savu progresu vēlamo pārmaiņu virzienā. Attiecību veidošanu un uzturēšanu var uzskatīt par nozīmīgu mācību procesa un pārmaiņu daļu (Boyatzis, 2002).

Secinājumi:

Prasme veidot emocionāli veselīgu grupas mikroklimatu, veidot ‘komandu’ ir svarīga pieaugušo pedagoga darba sastāvdaļa. Pedagogam attiecības ar pieaugušajiem jāveido atvērtākas, brīvākas. Darba stils nedrīkst būt autoritatīvs, mācīšanās klimats jāveido radošs, pozitīvs, vērsts uz sadarbību. Iepriekš minētais nenozīmē, ka pedagogam vairs nav autoritātes studenta acīs, taču tā tiek iegūta citiem līdzekļiem – demonstrējot savas personības briedumu, veiksmīgi veidojot attiecības ar pieaugušajiem, kā rezultātā mācību process tiek vērsts uz studentu, tas kļūst emocionāli piesātināts un saistošs.

No konstatējuma, ka pieaugušo mācīšanās sasniegumi ir galvenokārt atkarīgi no viņu aktīvas lomas mācību procesā, izriet, ka pieaugušo pedagogs, kam piemīt stimulējošs mācīšanas stils, var kļūt par svarīgu motivācijas faktoru. Ļoti svarīga ir pedagoga attieksme pret mācību saturu, mācību procesa organizāciju, un galvenais, pret pieaugušiem studentiem. Pedagogam, kas attiecības ar pieaugušajiem veido saskaņā ar jauno paradīgu, nepieciešamas emocionālās inteliģences prasmes.

3. EMOCIONĀLĀS INTELIĒNCES LOMA PIEAUGUŠO MĀCĪBU PROCESĀ

3.1. Emocionālās inteliģences būtība

Č.R.Darvins ir pirmais autors, kas runā par emociju lomu – viņš uzsver emocionālo izpausmju nozīmīgumu izdzīvošanai un adaptācijai. Zinātnieks aplūkoja emocionālo sistēmu kā svarīgu izdzīvošanas faktoru, kā arī faktoru, kas rada nozīmīgu sazināšanās (signalizēšanas) sistēmu gan vienas sugas ietvaros, gan starp dažādām sugām (Darwin, Ekman, 2002).

1900-tajos, neskatoties uz to, ka tradicionālās inteliģences definīcijas izcēla tādus kognitīvos aspektus kā atmiņu un spēju risināt problēmas, vairāki ietekmīgi inteliģences jomas pētnieki sāka apzināties ne-kognitīvo aspektu lomu. Tika ieviests termins sociālā inteliģence, lai raksturotu prasmi izprast un vadīt citus cilvēkus. Tika analizēta ne-intelektuālo faktoru ietekme uz inteliģentu uzvedību, un izvirzīta teorija, ka, neņemot vērā šos faktorus, esošos inteliģences modeļus nevar uzskatīt par pilnīgiem (Cherniss, 2000).

H. Gardners izvirzīja vairāku inteliģenču teoriju, kas ietvēra interpersonālo inteliģenci (spēju izprast citu cilvēku nodomus, motivāciju un vēlmes) un intrapersonālo inteliģenci (spēju saprast sevi, apzināties savas jūtas, bailes un motivāciju). Pētnieks pauda viedokli, ka tradicionālie inteliģences veidi, kā IQ (intelektuālais koeficients) pilnībā nespēj izskaidrot kognitīvās spējas (Gardner, 1983).

Pētnieku starpā nav vienprātības attiecībā uz emocionālās inteliģences definīciju, gan saistībā ar terminoloģiju, gan emocionālās inteliģences darbības izpausmēm. Pašreiz literatūrā tiek izdalīti trīs EI pamata modeļi:

- ❖ Spēju EI modelis
- ❖ Jauktie EI modeļi (parasti ietilpināti Rakstura īpašību EI kategorijā)
- ❖ Rakstura īpašību EI modelis

Dažādi EI modeļi veicinājuši atšķirīgu instrumentu radīšanu EI līmeņa novērtēšanai. Kaut arī daži no mērinstrumentiem pārklājas, vairums pētnieku uzskata, ka tie mēra atšķirīgas lietas.

Spēju EI modelis

P.Salovejs un J.D.Meijers EI raksturoja kā prasmju kopumu, kas ietver spēju apzināties savas un citu jūtas un emocijas, tās atšķirt, prast izmantot šo informāciju, lai kontrolētu savu domāšanu un darbības. Šis termins tika ieviests, lai aicinātu inteliģences jomas teorētiķus saskatīt emociju sistēmas pieaugošo lomu cilvēku spēju konceptuālajās shēmās, kā arī debatētu ar emociju pētniekiem, kas vienmēr uzskatījuši, ka emociju izpausmes nav saistītas ar izziņas

procesu. Viņi uzsvēra jūtu funkcionalitāti un raksturoja kompetenču kopumu, kas varētu būt pamatā emocionāli „uzlādētas” informācijas adaptīvai izmantošanai (Salovey, Mayer, 1990).

1997. gadā J.D.Meijers un P.Salovejs izskaidroja EI detalizētāk, izdalot tās ietvertās kompetences. Šo autoru skatījumā EI ir spēja apzināties emocijas, integrēt emocijas domāšanas procesā, izprast emocijas un tās izmantot, lai veicinātu personības izaugsmi.

Uz spējām balstītais modelis apskata emocijas kā vērtīgus informācijas avotus, kas cilvēkam palīdz izprast sociālo vidi un veiksmīgi tajā funkcionēt. Šis modelis pauž uzskatu, ka indivīdu spējas apstrādāt emocionālas dabas informāciju atšķiras. Atšķiras cilvēku spējas emocijas vadīt, tās izmantot izziņas procesā. Šīs spējas izpaužas noteiktā adaptīvā uzvedībā. Saskaņā ar šo modeli, EI ietver četras spēju grupas:

- 1) Spēja apzināties, novērtēt un adekvāti paust emocijas. Spēja izprast emocijas ir cilvēka emocionālās inteliģences pamatā, jo tā padara iespējamu visa veida emocionālās informācijas apstrādi.
- 2) Emociju pielietošana. Spēja pielietot emocijas kognitīvo procesu veicināšanā kā domāšana un problēmu risināšana. Emocionāli inteliģenta persona spēj gūt ievērojamu labumu no savām dažādajām emociju izpausmēm, izmantojot tās konkrētu uzdevumu veikšanai.
- 3) Emociju izpratne. Spēja saprast emociju valodu un apzināties emociju starpā pastāvošās sarežģītās attiecības. Piemēram, emociju izpratne ietver spēju sajust vismazākās emociju svārstības, kā arī spēju saprast un raksturot emociju attīstību laika gaitā.
- 4) Emociju vadība. Spēja regulēt emocijas – gan savas, gan citu. Emocionāli inteliģenta persona spēj izmantot emocijas, pat negatīvās, un prasmīgi tās vadot, izmantot tās konkrētu mērķu sasniegšanai.

(Mayer, Salovey, 1997).

Jauktie EI modeļi

D.Goulmens EI definē kā emocionālo un interpersonālo kompetenču kombināciju, kas ietekmē mūsu uzvedību un saskarsmi ar citiem (Goleman, 1995).

Saskaņā ar šo modeli emocionālā inteliģence tiek apskatīta kā daudzu kompetenču un prasmju kopums, kas ir pamatā cilvēka veiksmīgai darbībai. Šis modelis izdala piecus EI pamatkomponentus:

1. Sevis izpratne – spēja saprast savas emocijas un apzināties to ietekmi, vienlaicīgi spējot intuitīvi pieņemt lēmumus.

2. Sevis vadība – ietver savu emociju un dziņu prasmīgu vadību, un spēju piemēroties mainīgiem apstākļiem.

3. Sevis motivēšana – spēja izvirzīt mērķus un virzīties uz tiem ar pārliecību un cerību, pat, ja jāstopas ar problēmām.

4. Sociālā izpratne – spēja sajūst, saprast un reaģēt uz citu emocijām, vienlaicīgi izprotot sociālo vidi.

5. Attiecību vadība – spēja iedvesmot, ietekmēt, kā arī veicināt citu cilvēku attīstību konfliktu risināšanas laikā.

Pētnieks pauž uzskatu, ka emocionālās kompetences nav iedzimti talanti/spējas, bet gan apgūtas spējas/prasmes, kas jāizkopj un var tikt attīstītas ar mērķi kļūt izcilam darbībā un saskarsmē. Saskaņā ar D.Goulmenu, indivīdi piedzimst ar zināmu emocionālās inteliģences līmeni, kas nosaka emocionālo kompetenču apgūšanas potenciālu.

Šis EI modelis pētnieciskajā literatūrā ir ticis kritizēts un nosaukts vienkārši par „populāru psiholoģiju” (*pop psychology*) (Mayer, Roberts, Barsade, 2008). Taču maģistra darba autors uzskata, ka D.Goulmena Jauktā EI modeļa definīcija ievērojami izsmeļošāk raksturo EI būtību, nekā Spēju EI modelis.

D.Goulmens izdala divus EI komunikācijas veidus: intra-personālo un inter-personālo.

Intra-personālais veids nozīmē komunikāciju ar sevi. Cilvēks var būt kopumā noskaņots pozitīvi vai negatīvi. Cilvēka domas par sevi pašu var būt noliedzošas vai pašapziņu ceļošas. Indivīda iekšējais dialogs ietekmējas no dzīves bagātīgās pieredzes.

Inter-personālais veids nozīmē komunikāciju ar citiem, kas atkarīga no spējas veidot attiecības ar citiem cilvēkiem, identificēt citu cilvēku emocijas, vadoties pēc viņu attieksmes, uzvedības, radošajām izpausmēm, valodas lietojuma. Tā ir spēja veidot saskanīgas attiecības.

R.Bār-Ons definēja emocionāli-sociālo inteliģenci, paužot uzskatu, ka emocionālo inteliģenci veido spēja labi saprast sevi un citus, spēja labi saprasties ar citiem, piemēroties un labi justies konkrētā vidē ar mērķi veiksmīgāk kontaktēties ar ārpusauli. Pētnieks apgalvo, ka EI laika gaitā attīstās, un to var attīstīt mācoties, trenējoties vai terapijas ceļā. Tie indivīdi, kam EI līmenis ir augstāks par vidējo, parasti veiksmīgāk tiek galā ar ārpusaules izaicinājumiem. EI trūkums var traucēt veiksmīgai darbībai, kā arī radīt emocionālas dabas problēmas. Problēmas saskarsmē ar ārpusauli bieži novērojamas indivīdiem, kas nespēj adekvāti uztvert realitāti, kam ir grūtības risināt problēmas, zems stresa tolerances līmenis, vāja kontrole pār saviem impulsiem/dziņām. Emocionālā inteliģence un kognitīvā inteliģence dod līdzvērtīgu ieguldījumu,

veidojot personas vispārējo inteligenci, kas nosaka indivīda potenciālu gūt sekmes savā darbībā (Bar-On, 2006).

Arī šis modelis pētnieciskajā literatūrā ir ticis apšaubīts, jo īpaši ieteiktās EI mērīšanas metodes *self-report* ticamība. Pašreiz zinātniskajā vidē šis modelis tiek aizstāts ar Personības Iezīmju EI modeli.

Personības Iezīmju Emocionālās Inteligences modelis

K.V.Petrides apgalvoja, ka pastāv konceptuāla atšķirība starp EI Spēju modeli un Personības Iezīmju modeli. Savās publikācijās vairāku gadu garumā viņš pilnveidoja Personības Iezīmju modeļa definīciju: Personības Iezīmju EI raksturo to, kā indivīds pats attiecas pret savām emocionālajām spējām. Šī EI definīcija ietver uzvedības noslieces un pašiedomātas spējas, un to mēra ar pašvērtējuma metodi (*self report*), Personības Iezīmju EI jāpēta personības iezīmju kontekstā. Šī modeļa alternatīvs nosaukums ir Iezīmju Emocionālā Paš-iedarbība (*Trait Emotional Self-efficacy*) (Petrides, 2000).

Personības Iezīmju EI modelis ir vispārīgs un ietver iepriekš analizētos D.Goulmena un R.Bār-Ona EI modeļus. Taču doma par pašvērtējuma nozīmīgumu ir novatora. Emocionālās inteligences konceptualizācija kā personības iezīme ved pie modeļa, kas pastāv ārpus cilvēka kognitīvo spēju robežām.

Viens no visvairāk pētītajiem šī modeļa mērinstrumentiem ir Personības Iezīmju Emocionālās Inteligences Anketa (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*), kas tika īpaši izveidota šī modeļa EI mērīšanai, un tā ir pieejama daudzās valodās. Šī anketa padara K.V.Petrides EI modeli, kas apskata EI personības kontekstā, praktiski pielietojamu. Šis tests ietver 15 apakšlīmeņus, kas iedalīti 4 faktoros: pašsajūta, paškontrolē, emocionalitāte un sabiedriskums.

Emocionālo inteligenci ikvienam indivīdam var izmērīt ar EQ (*Emotional Quotient*) jeb emocionālās inteligences koeficientu. EQ tiek mērīts, novērtējot cilvēka apzinātās emocijas un jūtas. Tas ir pilnībā nodalīts no IQ jeb intelekta koeficienta rādītāja, tomēr emocijas un jūtas ir tieši saistītas ar domāšanu (kuru mēra IQ), jo bez aplinku ceļiem ietekmē cilvēka domāšanu. Lielākā daļa emociju cilvēkam ir neapzinātas, 'izlaužoties uz āru', šīs neapzinātās izjūtas pārtop par sajūtu, ko dēvējam par intuīciju. Ikviens elements, ko cilvēks uztver (neatkarīgi no tā, vai tas notiek apzināti vai nē), rada viņā noteiktas emocijas. Tās prasmīgi kontrolējot, līdz ar jūtām un pašregulācijas procesiem cilvēks var uzlabot emocionālās inteligences rādītājus (Gale Encyclopedia of Education, *updated* 2012).

3.2. Emocionālā inteligence un mācīšanās

Apskatot pieaugušo mācīšanās īpatnības, jāņem vērā domu un emociju ietekme uz mācīšanās procesu. Domas un emocijas var spēcīgi ietekmēt motivāciju.

Indivīda spēju koncentrēt domas uz vēlamu galarezultātu ietekmē smadzeņu emocionālie komponenti. 'Ideālais Es' ir indivīda iekšējo centienų atspulgs (Goleman, 1995).

Emocionālā mācīšanās ir saistīta ar labo smadzeņu puslodi un vizuālo, kinētisko, sociālo, muzikālo un intuitīvo domāšanu, kurā attieksme pret zināšanām nosaka zināšanu apguvi. Emocionālā mācīšanās un emocionālā domāšana nosaka to, ka cilvēkam vispirms rodas interese, vēlmes, vērtības utt., kas izraisa darbības vajadzību, savukārt darbības veikšanai nepieciešamas zināšanas un prasmes. Tā kā darbība kļūst personiski nozīmīga, saīsinās zināšanu un prasmju veidošanās process – to sauc par paātrināto mācīšanos (Smits, 1996).

E.Smits uzskata, ka studenta pozitīvs pašvērtējums un ticība sev ir sekmīga mācību procesa pamatā: „Pozitīva pašvērtējuma un pašpaļāvības izkopšana dod spēju sasniegt nesapņūgtas uzmanības stāvokli, kas optimizē mācīšanos” (Smits, 1996, 25.lpp.) Studenti, kam ir pozitīvs pašvērtējums, mazāk šaubās par sevi, ir labāk pasargāti no stresa, jūt, ka spēš tikt galā ar dzīves uzliktiem pārbaudījumiem. Pedagoģs ar savu nostāju var būtiski ietekmēt studenta pašvērtējumu un pašpaļāvību, kā arī spēju mācīties un gūt panākumus.

R.E.Bojatzis, attīstot teoriju par 'sevis vadīšanu mācoties' (self-directed learning), apgalvo, ka indivīdam ir svarīgi sev noformulēt, ko viņš vēlas sasniegt šī procesa rezultātā (kas viņš vēlas būt). Mūsu 'Ideālais Es' ir mūsu iedomu tēls, tas sakņojas mūsu 'ego', sapņos un centienos. Cilvēka centienus, sapņus un vēlamos sasniežamos rezultātus ietekmē viņa vērtību sistēma, dzīves filosofija un karjeras ceļš. Indivīds var panākt spēcīgu 'emocionālo piesaisti' mācīšanās procesam un atrisīt psihisko enerģiju, ja spēj konceptuāli sakopot savus sapņus savā 'Ideālajā Es'. Kad pedagoģs norāda uz lietām, kas jāmaina, viņš it kā piedāvā studentam savu viņa 'Ideālā Es' versiju. Tas, cik lielā mērā šī versija kļūst par studenta 'Ideālā Es' daļu, ir atkarīgs no viņa attieksmes pret piedāvāto tēlu, no vēlmes tam līdzināties. Nevēlēšanās mainīties saskaņā ar citu cilvēku ieskatiem ir iemesls, kāpēc indivīds nevēlas kaut ko mācīties saskaņā ar citu vēlmēm. Ir ļoti svarīgi, lai pedagoģs prastu radīt studentam pievilcīgu viņa 'Nākotnes Ideālā Es' tēlu (*Ought Self*). Tas kļūst par spēcīgu motivācijas faktoru (Bojatzis, 2002).

Motivācija ir tas spēks vai vēlme, kas indivīdam liek kaut ko darīt. Ja mums šķiet, ka mums kādā jomā ir talants, tad ir liela iespējamība, ka būsīm motivēti šo talantu pilnveidot. Ja domājam, ka mums talanta nav, nebūs arī motivācijas (Lawson, 2012).

K.Lovsone apskata iemeslus, kāpēc studentiem trūkst motivācijas. Piemēram, viņi nevēlas ne strādāt klasē, ne pildīt mājasdarbus, un uzskata, ka viņi savu mācīšanās sasniegumu vērtējumu nekādi nevar ietekmēt. Viņi tic, ka ir nespējīgi apgūt mācību vielu. Pat tad, kad viņi tomēr pacenšas, viņiem neveicas un nospraustie mērķi netiek sasniegti. Tā rezultātā mācīšanās sāk viņus nomākt, viņi jūtas bezpalīdzīgi, rodas bezcerības sajūta. Šādā situācijā viņu pašu domas ir tās, kas izraisa negatīvas jūtas. Citreiz studenti ir nemotivēti tāpēc, ka jūtas noraizējušies vai nomākti. Tā rezultātā viņiem ir grūti koncentrēties, un viņi nespēj produktīvi strādāt. Iespējams, viņi pārāk daudz domā par savām personīgajām problēmām un koncentrējas uz negatīvo. Šajā situācijā viņu emocijas izraisa negatīvas domas. Abos gadījumos motivācijas trūkums ievērojami apgrūtina mācīšanos.

L.Kjubeds vērš uzmanību uz faktu, ka emocijas ietekmē indivīda dzīves uztveri, un to, kā tiek reaģēts uz notikumiem, kas savukārt nosaka to, cik apmierināts ar dzīvi un veiksmīgs cilvēks ir. Indivīds kļūst emocionāli inteligents, sasniegdams nospraustos mērķus un kontrolēdams negatīvās emocijas. Ja negatīvās emocijas netiek kontrolētas, tās sāk kontrolēt viņu pašu. Ir neiespējami veiksmīgi veidot savu dzīvi, nespējot kontrolēt savas negatīvās emocijas. Emocionālās inteligences trūkums var radīt nopietnas attiecību problēmas, kā arī atstāt iespaidu uz cilvēka fizisko veselību (Cubed, 2010).

K.Lovsone apgalvo, ka emocijas lielā mērā, taču ne pilnībā, ir mūsu uzskatu kontrolētas. Mūsu uzskati / pārliecība patiesībā ir attiecinājumi / piedēvējumi, kas izriet no mūsu pagātnes pieredzes, no reakcijām uz notikumiem. Uzskati var būt racionāli vai iracionāli. Racionāli uzskati ir pozitīvi, konstruktīvi un adaptīvi. Emocijas un mācīšanās notiek smadzenēs. Mācīšanās nozīmē jaunu zināšanu vai prasmju iegūšanu. Mācīšanās procesu nodrošina domāšana. Mūsu domas ietekmē mūsu pašsajūtu. Mūsu pašsajūta ietekmē mūsu domāšanu. Saistība starp emocijām un mācīšanos ir divvirziena un sarežģīta. Kad domājam par priecīgu notikumu, garastāvoklis uzlabojas. Kad domājam par nepatīkamām lietām, sākam justies dusmīgi. Līdzīgi, labs garastāvoklis liek domāt pozitīvas domas, savukārt slikts garastāvoklis atsauc atmiņā nepatīkamus vai bēdīgus notikumus vai situācijas.

K.Lovsone uzskata, ka indivīda garastāvoklis dotajā brīdī ietekmē viņa domāšanu, notikumu uztveri, spēju atcerēties un pieņemt lēmumus. Optimistiska dzīves uztvere liek domāt pozitīvi, būt radošam, redzēt un atcerēties neitrālus notikumus kā pozitīvus. Tāpēc, ka emocijas nevar redzēt tieši, mēs vērojam gan savu, gan citu cilvēku izturēšanos, lai gūtu priekšstatu par to, kā jūtamies. Mūsu emocijas nosaka mūsu notikumu vai situācijas interpretācija: ko mēs

domājam par to, ko redzam. Tas, ko sagaidām, ietekmē mūsu emocionālo reakciju. Ja sagaidām, ka mums kaut kas patiks, ir liela iespējamība, ka tiešām patiks. Ja kāds būs iepriekš pateicis, ka nepatiks, droši vien tā arī būs. Tas, ko gaidām, kļūst par mūsu realitāti un attiecīgi tā piedzīvoto arī atceramies.

Emocijas kalpo kā maiņas stacijas starp sensoro ievadi un domāšanu. Kad ievadītā informācija tiek interpretēta pozitīvi, mums rodas motivācija rīkoties un sasniegt mērķi. Kad ievadītā informācija tiek interpretēta negatīvi, motivācijas rīkoties nav un mācīšanās nenotiek. Negatīvas emocijas var būt gan mācīšanās problēmu cēlonis, gan sekas. Raizes, nomāktība, dusmas vai izmisums var mācīšanos traucēt, kā arī rasties mācīšanās problēmu rezultātā, novedot pie neadaptīvas un destruktīvas uzvedības. Šāda uzvedība kavē mācīšanās procesu, neveicina garīgo / emocionālo izaugsmi. Nespēja sasniegt nospraustos mērķus var ārēji izpausties kā dusmas, izmisums vai izaicinoša uzvedība, un iekšēji kā raizes un nomāktība. Šīs emocijas neļauj justies labi, iekrāso pasauli melnās un pelēkās krāsās. Savukārt prieks padara pasauli krāsainu, rada motivāciju censties gūt panākumus, padara dzīvi interesantu. Spēja domāt racionāli un kontrolēt emocijas ir emocionālās inteligences pamatā (Lawson, 2012).

Secinājumi:

No diskusijas starp emocionālās inteligences teorijas pamatlicējiem iespējams secināt, ka augstākminētās EI modeļu teorijas nav pretrunīgas, tās viena otru papildina. Visu EI modeļu mērķis ir palīdzēt izprast un izmērīt indivīda spējas un iezīmes, kas attiecas uz savu un citu cilvēku emociju identificēšanu un vadību.

Emocionālā inteligence ir spēja – iedzimta vai apgūta – iegūt un izmantot zināšanas, kam pamatā savu un citu cilvēku emociju izpratne. Šī informācija ļauj pieņemt veiksmīgus lēmumus attiecībā uz rīcību visdažādākajās situācijās. Pieaugušo pedagogam spēja piemēroties dažādām vidēm uzskatāma par ļoti nozīmīgu.

Pedagogam svarīgi prast ‘neitralizēt’ klasē ienestās studenta negatīvās emocijas, ievirzīt studenta slēpto agresiju pozitīvā gultnē, kas ne tikai darītu viņu laimīgāku, bet galarezultātā arī kalpotu mācīšanās mērķu sasniegšanai. Pieaugušais bieži lēmumus pieņem emocionālā līmenī. No iepriekš minētā izriet, ka ļoti svarīgs faktors pieaugušo izglītībā ir pedagoga spēja apmierināt pieaugušo emocionālās vajadzības. Pieaugušam kursu dalībniekam ir svarīgi klasē emocionāli izpausties: gūt prieku no saskarsmes ar citiem studentiem un pedagogu, tikt uzklausi un atzinīgi novērtētam, gūt emocionālu baudījumu no mācīšanās procesa.

4. EMOCIONĀLĀS INTELIĒNCES LOMA DARBA VIDĒ

4.1. Emocionālās inteliģences loma panākumu gūšanā

Sevišķi svarīgs emocionālās inteliģences aspekts ir empātija. Jau 1977. gadā tika pierādīts, ka tie cilvēki, kas labāk izprata citu cilvēku emocijas, guva lielākus panākumus darbā (Webb, 2009).

Zinātniskajā literatūrā tika ieviests jēdziens apgūts optimisms (*learned optimism*). Tas attiecas uz cilvēku attieksmi pret ikdienas problēmām. Optimisti pret neveiksmēm izturas kā pret konkrētām, pārejošām, ārēju apstākļu radītām problēmām, savukārt pesimisti – kā pret globālām, pastāvīgām, paša cilvēka izraisītām situācijām (Seligman, 1998).

Uzņēmumā Met Life veiktā pētījumā M.Seligmens konstatēja, ka optimistiski noskaņoti pārdošanas speciālisti pirmajos divos darba gados pārdeva par 37% vairāk apdrošināšanas polišu nekā pesimistiski noskaņoti pārdošanas speciālisti. Pensilvānijas universitātē veiktā ‘apgūta optimisma’ pētījumā tika iesaistīti 500 pirmkursnieki. Pētījums pierādīja, ka studentu optimisma testa rezultāti precīzāk pareģoja viņu mācību sasniegumus studējot nekā iepriekš vidusskolā iegūtās atzīmes. M.Seligmens secina, ka tādi emocionālās inteliģences aspekti kā spēja kontrolēt emocijas (zināt, kad un kā tās izrādīt) un stresa līmeni ir svarīgi labu rezultātu sasniegšanai darbā.

S.Bāriseids 1998.g. veica sekojošu eksperimentu Jēlas universitātē. Viņš eksperimentā iesaistīja brīvprātīgo grupas, kuru dalībnieku uzdevums bija tēlot vadītājus, kuriem kopīgi, strādājot grupā, jāvienojas par prēmiju piešķiršanu padotajiem. Katrā grupā bija „iesūtīts” profesionāls aktieris, kurš vienmēr runāja pirmais. Dažās grupās aktiera uzdevums bija dedzīgi izrādīt entuziasmu, citās – neuzbāzīgu sirsnību, citās – nomāktību un kūtrumu, vēl citās naidīgu aizkaitināmību. Eksperiments parādīja, ka aktieris spēja ar savām emocijām „inficēt” grupu, un labas emocijas uzlaboja savstarpējo sadarbību, veicināja godīgu attieksmi, uzlaboja grupas kopējo sniegumu (Barsade, 2002).

No augstākminēto pētījumu rezultātiem izriet, ka indivīda emocionālā inteliģence ir svarīgs faktors, lai gūtu augstākus sasniegumus darbā. Taču J.D.Meijers, P.Salovejs un D.Karuzo oponenti, ka šis pieņēmums diemžēl ir pārāk vienkāršots un, ka emocionālā inteliģence pati par sevi īpaši neietekmē indivīda sniegumu darbā. Sasniegumus darbā ietekmē no indivīda emocionālās inteliģences līmeņa izrietošās kompetences (Mayer, Salovey, Caruso, 2000).

D.Goulmens ir mēģinājis nodalīt emocionālo inteliģenci no emocionālās kompetences, uzskatot, ka tieši emocionālā kompetence attiecas uz prasmēm, kas palīdz gūt izcilus

sasniegumus darbā. Taču, lai izkoptu emocionālās kompetences, nepieciešams zināms emocionālās inteliģences līmenis. Piemēram, spēja izprast, ko jūt cits cilvēks, ļauj attīstīt tādu konkrētu kompetenci kā 'spēja ietekmēt'. Cilvēkiem, kuri spēj labāk kontrolēt savas emocijas, būs vieglāk attīstīt tādu kompetenci kā 'spēja izrādīt iniciatīvu, gūt sasniegumus'. Emocionālās kompetences ir tās, no kā ir atkarīgs cilvēka sniegums darbā (Goleman, 1998).

D.Goulmens izveidoja emocionālo kompetenču sistēmu (*The Emotional Competence Framework*). Emocionālā kompetence ir apgūta spēja atpazīt, izprast, prasmīgi vadīt un izteikt emocijas, kā rezultātā prasmīgi tiek veidotas attiecības, tiek gūti panākumi darbā. Emocionālo kompetenču sistēma ietver divas jomas - personīgo kompetenču un sociālo kompetenču jomas:

1. PERSONĪGĀS KOMPETENCES

a) sevis izpratne

- ❖ savu emociju apzināšanās
- ❖ savu spēju adekvāta novērtēšana
- ❖ pārlicība par sevi

b) sevis vadība

- ❖ paškontrolē
- ❖ spēja gūt citu uzticību
- ❖ spēja uzņemties atbildību
- ❖ spēja piemēroties pārmaiņām
- ❖ atvērtība jauninājumiem

c) pašmotivācija

- ❖ vēlme gūt panākumus
- ❖ mērķa apziņa
- ❖ iniciatīvas izrādīšana
- ❖ pozitīva attieksme

2. SOCIĀLĀS KOMPETENCES

d) empātija

- ❖ spēja izprast citu cilvēku emocijas
- ❖ spēja veicināt citu cilvēku attīstību
- ❖ orientācija uz klientu
- ❖ dažādības pieņemšana
- ❖ spēja just cilvēkus, situācijas

e) sociālās prasmes

- ❖ spēja pārliecināt
- ❖ prasme komunicēt
- ❖ prasme risināt konfliktsituācijas
- ❖ spēja vadīt citus
- ❖ spēja rosināt pārmaiņas
- ❖ prasme veidot attiecības
- ❖ prasme sadarboties
- ❖ spēja strādāt komandā

Emocionālās inteliģences loma organizāciju attīstībā un cilvēku izglītošanā arvien palielinās, jo EI principi sniedz jaunu skatījumu uz cilvēka uzvedību, vadības stiliem, attieksmi, interpersonālajām prasmēm, kā arī potenciālu. Emocionālā inteliģence kļūst par svarīgu apsvērumu, plānojot cilvēkresursus, veidojot darba aprakstus, atlasot darbiniekus, izglītojot vadītājus, veidojot attiecības ar klientiem u.tml. (Goleman, 1995).

D.Goulmens norāda, ka emocionālās inteliģences teorija ietver un bagātinās no citām komunikāciju teorijām kā Neuro-Lingvistiskā Programmēšana, Transakcionālā Analīze (*Transactional Analysis*), un Empātija. Attīstot savu emocionālo inteliģenci šajās jomās kopā ar tikai EI raksturīgajiem principiem, cilvēks darbosies produktīvāk un veiksmīgāk, kā arī palīdzēs citiem būt produktīvākiem un veiksmīgākiem.

D.Goulmens definē emocionālo ‘kompetenci’ kā apgūtu prasmi, kuras kvalitāte ir atkarīga no indivīda emocionālās inteliģences līmeņa. Šī apgūtā prasme ietekmē cilvēka sniegumu darba vidē. Uzskats, ka emocionālās kompetences ir apgūstamas, ir D.Goulmena emocionālās inteliģences modeļa galvenā atšķirība no J.D.Meijera un P.Saloveja emocionālās inteliģences definīcijas, kas raksturo indivīda emocionālās inteliģences noteikto spēju potenciālu dzīvē. D.Goulmens uzskata, ka indivīda emocionālās kompetences parāda, kādā pakāpē viņš ir apguvis specifiskas prasmes, ko nosaka emocionālā inteliģence, un, kas ļauj gūt augstākus sasniegumus darba vietā (Goleman, 2001).

Savukārt J.D.Meijers brīdina, ka populārzinātniskās literatūras pieņēmums, ka augsti emocionāli inteliģenti cilvēki dzīvē paveras vairāk iespēju, ir pārlietu entuziastisks un zinātniski nepierādīts (Mayer, 1999).

Pastāv atšķirības starp emocionālās inteliģences kustības ‘komerciālo atzaru’ un ‘akadēmisko atzaru’, kuru pārstāvju uzskati atšķiras attiecībā uz emocionālās inteliģences

iepriekšparedzamību (*predictive power*). Komerciālisti dedzīgi reklamē emocionālās inteliģences praktisku pielietojamību, kamēr akadēmiķi šo pielietojamību noliedz (Landy, 2005).

Starp nozares pētniekiem notiek arī diskusija par iespēju indivīda emocionālo inteliģenci attīstīt (atšķirībā no IQ, kas ir iedzimts).

Longitudinālā pētījumā tika pierādīts, ka emocionālās inteliģences kompetences var ievērojami uzlabot, un šie uzlabojumi saglabājas laika gaitā (Boyatzis, 2002).

Tomēr R.J.Emmerlings un D.Goulmens norāda, ka emocionālās inteliģences līmeņa paaugstināšanās, cilvēkam nobriestot, ir samērā nenozīmīga. Pētnieki vērš uzmanību uz nepieciešamību ieguldīt ievērojamu darbu, lai jūtami uzlabotu konkrētus indivīda emocionālās inteliģences aspektus (Emmerling, Goleman, 2003).

Savukārt R.Bār-Ons pētījumu rezultātā secināja, ka nobriedušākiem cilvēkiem kopumā emocionālās inteliģences testos ir augstāki rezultāti. Tas liecina, ka, līdz zināmai pakāpei, emocionālo inteliģenci var pilnveidot dzīves pieredzes ceļā (Bar-On, 2006).

4.2. Emocionālā inteliģence – līderības priekšnoteikums

Emocionālā inteliģence ir svarīgs līderības priekšnoteikums, un tā ir praktiski pielietojama, palīdzot indivīdam dzīvē realizēt savu potenciālu. Vispējīgākie līderi ir līdzīgi vienā jomā, viņiem visiem piemīt augsts emocionālās inteliģences līmenis (Goleman, 1998).

Emocionālā Inteliģence raksturo mūsu spēju sevi vadīt, kā arī mūsu spēju veidot attiecības. Būt līderim nozīmē vispirms vadīt sevi. Tas nozīmē savu emociju, rīcības motīvu, mērķu apzināšanos. Un ir svarīgi spēt sevi disciplinēt, neļaujot zaudēt motivāciju, kā arī spēt virzīties uz nosprausto mērķi par spīti neveiksmēm (Goleman, 2011).

Saskaņā ar D.Goulmenu, tas nozīmē sevi emocionāli vadīt. Runājot par attiecību veidošanu, pētnieks uzsver empātijas lomu – citu cilvēku atbildes reakciju un jūtu izpratne, un spēja visu iepriekšminēto prasmīgi izmantot, vadot citus. Prasmīgu vadītāju (vai līderi) raksturo spēja ietekmēt, pārlecināt, uzklaut, komunicēt un motivēt. Citiem vārdiem sakot, tas nozīmē spēju iedvesmot citus.

Būt emocionāli inteliģentam nebūt nenozīmē pasīvu vai piekāpīgu izturēšanos, vai vienmēr būt jaukam pret citiem. Emocionāli inteliģents cilvēks attiecīgā situācijā var paust savu autoritāti vai pat konfrontēt citus. Būt emocionāli inteliģentam nozīmē prasmīgi vadīt emocijas un prasmīgi veidot attiecības. Vadītājs ikdienā saskaras ar indivīdiem, kuriem ir konkrētas vajadzības un vēlmes, kas lielā mērā ietekmē viņu attieksmi, sniegumu un apmierinātību ar darbu. Daudzu cilvēku vadīšana un viņu nemitīgi mainīgo vajadzību un vēlmju apmierināšana ir

neizbēgami saistīta ar stresu. Vadītājam turklāt vēl jāizpilda augstākstāvošu vadītāju prasības. Nepieciešamība vienlaicīgi būt stingram un gādīgam liek daudziem justies šai lomai nepiemērotiem. Emocionālās inteliģences prasmju pilnveidošana palīdz vadītājiem vadīt un kontrolēt savas emocijas, sevi veiksmīgāk pašmotivēt, izrādīt rūpes un sapratni pret saviem darbiniekiem. Emocionālā inteliģence sniedz drosmi nepieciešamības gadījumā iestāties pret nostabilizējušos sistēmu, lai veiktu pārmaiņas savu darbinieku interesēs. Visiem darba ņēmējiem ir svarīgi, lai viņu vadītājs spētu sniegt atbalstu un aizstāvētu viņu intereses (Goleman, 2011).

4.3. Humora loma emociju vadīšanā

P.MakGhī uzskata, ka svarīgs emocionālās inteliģences komponents ir citu cilvēku garastāvokļa uzlabošanās veicināšana. Slikts noskaņojums negatīvi ietekmē darba efektivitāti, savukārt prasmīga humora izmantošana īstajā brīdī var ievērojami uzlabot psiholoģisko klimatu darba vietā. Humoram ir nozīmīga loma cilvēka emociju vadīšanā, motivēšanā, kā arī radošas domāšanas veicināšanā. Humors uzskatāms par spēcīgu līdzekli negatīvu emociju, piemēram, dusmu, baiļu vai spriedzes, ievirzīšanai pozitīvā gultnē. Raksta autors uzsver, ka saskaņā ar J.D.Meijera un P.Saloveja emocionālās inteliģences definīciju, prasme aizstāt negatīvas emocijas ar pozitīvām ir uzskatāma par ļoti svarīgu emocionālās inteliģences prasmi. Tā ir īpaši nozīmīga darba vietā, kur nemitīga sūdzēšanās un negatīvas emocijas var ļoti ātri sabojāt darbinieku noskaņojumu un pazemināt produktivitāti. Prasmīgs vadītājs var izmantot humoru un inovatīvu pieeju ar nolūku padarīt veicamo darbu interesantu, un neļaut negatīvajām emocijām izplatīties (McGhee, 2012).

P.MakGhī uzskata, ka humoram ir ļoti būtiska loma darbinieku motivēšanā. Lai cilvēkus motivētu, ir svarīgi, lai veicamais darbs viņiem šķistu aizraujošs. Efektīva metode ir padarīt darbu par „izklaidi”. Lielākā daļa uzņēmumu pietiekoši nenovērtē darbinieku iekšējās motivācijas spēku. Taču darbiniekiem ir svarīgi redzēt sava darba jēgu, viņi vēlas darbu veikt ar prieku. Humora izmantošana ir efektīvs veids kā šo prieku radīt- vismaz dažreiz.

Profesors vērs uzmanību uz humora un radošuma ciešo saikni. Gan humors, gan radošums ietver netradicionālu skatījumu uz problēmas risinājumu, netradicionāls skatījums nepieciešams arī, lai saprastu joku. Dalīts humors darba vietā, izmantots īstajā laikā un vietā, palīdz uzturēt radošu attieksmi. Tas ir īpaši svarīgi mūsdienu mainīgajā pasaulē, jo arī ikdienas problēmas, ar kurām darbiniekiem jāsaskaras, laika gaitā mainās.

P.MakGhī norāda, ka cilvēka skatījums uz notikumiem un spriedumi mainās atkarībā no viņa emocionālā stāvokļa, kas dominē konkrētajā brīdī. Par cik stresu parasti izraisa nespēja

kontrolēt situāciju, humors ir veids kā likt cilvēkam sajūst, ka viņš pats kontrolē savu garastāvokli. Tādējādi cilvēkam šķiet, ka viņš spēj kontrolēt arī apstākļus, kas izraisa stresu.

Secinājumi:

Indivīda spēja uztvert, identificēt un kontrolēt emocijas veido pamatu sociālajām un emocionālajām kompetencēm, kas ir nozīmīgas, lai gūtu panākumus gandrīz jebkurā jomā – arī izglītībā. Pārmaiņām izglītības jomā paātrinoties un darba videi kļūstot arvien dinamiskākai, izvirzot pedagogam arvien augstākas prasības attiecībā uz viņa kognitīvajiem, emocionālajiem un fiziskajiem resursiem, emocionālās inteliģences prasmju un kompetenču kopums kļūst arvien nozīmīgāks arī pieaugušo pedagoga darbā. Ja pedagoga rīcību noteiks tikai emocijas, nevis spēja apzināties emocijas, viņš bieži savu rīcību un pieņemtus lēmumus vēlāk nožēlos. Emocionālā inteliģence nozīmē līdzsvaru starp cilvēka racionalitāti un emocijām.

Prasmīga humora izmantošana būtu uzskatāma par emocionālās inteliģences prasmi, kas īpaši svarīga pieaugušo izglītībā. Izmantojot humoru, iespējams pieaugušos atraisīt, celt viņu pašvērtējumu, veiksmīgāk veidot attiecības, padarīt mācīšanās procesu par „izklaidi”.

Emocionālā inteliģence ir kļuvusi par būtisku vadības psiholoģijas jomu. Arī pedagogam svarīgi būt līderim, kas spēj iedvesmot sekotājus. Pedagogs strādā ar cilvēkiem, tos vada, motivē, organizē viņu darbu, pārbauda sasniegto. Studentiem ir svarīgi ticēt savam pedagogam, vēlēties viņam sekot pa ‘zināšanu apguves ceļu’. Tādēļ par komerciālistu sauktā D.Goulmena idejas būtu izmantojamas ne tikai uzņēmējdarbības profesionāļu izglītībā, bet arī pedagogu izglītībā. Emocionālās inteliģences attīstīšanas process kā tāds un tā rezultāti satur elementus, kas pazemina stresa līmeni gan indivīdiem, gan organizācijām kopumā, novēršot konfliktsituācijas, uzlabojot savstarpējās attiecības un sapratni, veicinot stabilitāti, procesa nepārtrauktību un harmoniju.

5. EMOCIONĀLĀS INTELIĢENCES LOMA PIEAUGUŠO PEDAGOGA DARBĀ

5.1. Emocionāli inteliģenta pedagoga kritēriji

T.Gordons formulē sekojošus emocionāli inteliģenta pedagoga uzvedības pamatprincipus:

- savu emociju identificēšana;
- savu emociju esamības atzīšana;
- sava emocionālā stāvokļa apzināšanās, lai mācītos sevi izprast;
- strādāšana pie spējas pieņemt atšķirīgo.

Studenti, kuri tiek emocionāli stimulēti, aktīvāk iekļaujas pedagoga organizētajās aktivitātēs un tās viņiem sagādā vairāk prieka. Emocionāli inteliģents pedagogs pratis strādāt arī pie studentu EQ paaugstināšanas, palīdzot viņiem nosaukt vārdā savas jūtas, dodot viņiem reālas izvēles iespējas un cienot viņu lēmumus, cienot viņu jūtas, izrādot sapratni, empātiju, rūpes un interesi, palīdzot justies labāk (Gordon, 2003).

Ir pamats runāt par „*T Factor*” – Skolotāja Faktoru. Šis faktors ir pedagoga spēja pakāpeniski veidot, uzturēt un padziļināt kvalitatīvas, emocionāli izglītības videi piesaistošas attiecības. Tā pamatā ir empātija un emocionālā inteliģence (Lopez, 2011).

A.Lopess uzskata, ka kvalitatīvu attiecību veidošanas pamatā ir pedagoga spēja:

- tikt galā ar negatīvu stresu, nekļūt nomāktam, neļaut negatīvām emocijām sevi pārņemt;
- harmonizēt domāšanu (pašapziņa un pašpārliecinātība);
- paust viedokli (komunikācija);
- pārvarēt nedrošību un uzlabot sniegumu stresa apstākļos (spēja kontrolēt nedrošību);
- īsā laikā izveidot un uzturēt efektīvas interpersonālas attiecības;
- saprast un pieņemt atšķirības citos, citādību kā tādu (empātija);
- plānot, formulēt, ieviest efektīvus problēmu risināšanas veidus stresa situācijās (lēmumu pieņemšana);
- pozitīvi ietekmēt, pārliecināt un ietekmēt citus (līderība);
- ievirzīt enerģiju pozitīvā gultnē un motivēt sevi sasniegt sev personīgi svarīgus mērķus (entuziasms / apņēmība);
- plānot laiku, lai izpildītu plānoto (laika kontrole);

- izpildīt pienākumus savlaicīgi un ar atbildības sajūtu (saistību ētika);
- kontrolēt dusmas un uzlabot sniegumu saspringtās situācijās (dusmu kontrole).

Attīstītas augstākminētās spējas liecina par augstu emocionālās inteliģences līmeni.

A.Lopess uzsver, ka emocionāli inteliģentus pedagogus raksturo lielāka pretestība pret stresa izraisītājiem. Šie pedagogi ir:

- apzināti reflektīvi (nevis reaktīvi);
- elastīgāki (nepretojas pārmaiņām);
- pārliecinoši, komunicējot ar citiem (nevis agresīvi vai pasīvi);
- optimistiskāki un cerošāki (nevis pesimistiski un negatīvi).

Raksta autors definē pedagoga emocionālo inteliģenci kā spēju kopumu:

- izprast un novērtēt sevi;
- veidot un uzturēt spēcīgas, produktīvas, veselīgas attiecības;
- labi saprasties un sastrādāties ar citiem, sasniedzot pozitīvus rezultātus;
- prasmīgi risināt ikdienas problēmsituācijas, adekvāti rīkoties stresa situācijās.

Saskaņā ar A.Lopesu, pedagoga spēja saglabāt pozitīvu attieksmi pret sevi un apkārtējo vidi liecina par augstu emocionālās inteliģences līmeni. Pedagoga darbā ir ļoti svarīgi labi saprasties ar studentiem, just empātiju, kontrolēt savas emocijas. To spējot, pedagogs varēs to pašu mācīt viņiem. Būt emocionāli inteliģentam pedagogam nozīmē vadīt savas emocijas un ievirzīt tās produktīvā gultnē, motivējot gan sevi, gan apkārtējos, veidojot produktīvas attiecības, kā arī izprast citu cilvēku iekšējo pasauli un, veiksmīgi sadarbojoties, virzīties un nospraustajiem mērķiem.

D.Budro uzskata, ka viss sākas ar pedagoga attieksmi. Katrs students jāpieņem kā individualitāte, un jāatzīst viņa vērtīgais ieguldījums mācību procesā.

Emocionāli inteliģents pedagogs:

- ir vadītājs ar pozitīvu attieksmi;
- spēj izveidot emocionāli drošu un draudzīgu mācīšanās vidi;
- izvēlas mācību tēmas, kas pašam interesē;
- ir vērsts uz studentu;
- spēj iegūt uzticību;
- prot aizraut izglītojamos;
- prot izveidot komandu.

Šie pamatprincipi veido veselīgu pašcieņu, atvērtību jaunām zināšanām, vēlmi sadarboties (emocijas ir lipīgas), (Boudreau, 2012).

5.2. Emocionālās inteliģences loma pedagogu stresa un izdegšanas mazināšanā

Arī pedagogus ietekmē straujais pārmaiņu laiks un pieaugošās prasības. Fiziskas un psiholoģiskas problēmas rodas tad, kad nemitīga reaģēšana uz trauksmi samazina mūsu spēju efektīvi reaģēt. Stresa izraisītāji iedarbina mūsu aizsargreakciju. Pats stress nav uzskatāms par problēmu, jo tas saistīts gan ar pozitīvām, gan negatīvām pārmaiņām. Stress negatīvi ietekmē veselību un produktivitāti, ja atbildes reakcija uz stresa izraisītājiem ir pārāk intensīva un pārāk ilga. Lai pedagogi spētu saglabāt veselību un parādīt labu sniegumu klasē, strādājot izaicinājumiem bagātā darba vidē, viņiem jāapgūst un jāpielieto stresa vadības prasmes savā ikdienā (Nelson, Low, Nelson, 2007).

Augstākminētie autori uzsver, ka pedagoga darbs ir stresa pilns. Augsts negatīva stresa līmenis un emocionāla reaģēšana uz to noved pie izdegšanas un negatīviem rezultātiem. Bieži skolotāju mācību kursus skatījums uz skolotāja ikdienu kardināli atšķiras no realitātes. Skaidri definētu profesionālo standartu ar konstruktīvu atgriezenisko saiti trūkums, pieaugoša fiziskā slodze un atbildības nasta, neadekvāts atalgojums un resursi, kā arī psiholoģiski bīstama darba vide liek pedagogiem justies neapmierinātiem ar paveikto un noved pie izdegšanas.

D.B.Nelsons, G.R.Lovs un K.Nelsons atzīst, ka pedagogiem nav kontroles pār jautājumiem, kas saistīti ar atalgojumu, mācību programmām, dokumentāciju, studentu skaitu klasē, skolas vadības atbalstu. Taču pedagogi var apgūt un pilnveidot spēju pozitīvi un efektīvi reaģēt uz stresa izraisītājiem. Lai tiktu galā ar ikdienas problēmām un prasmīgi kontrolētu stresu, nepieciešamas emocionālās inteliģences prasmes.

Pedagogiem-iesācējiem būtu ieteicamas emocionālās inteliģences mācības. Tika veikts pētījums, iesaistot pirmā kursa koledžas studentus, kas plānoja kļūt par skolotājiem. Pētījumā tika identificēta nepieciešamība attīstīt šo studentu komunikācijas kompetenci un emocionālās inteliģences prasmes. Gan pedagogu sagatavošanas programmas, gan darbā ievadīšanas process ar *mentoringu*, gan alternatīvās sertifikācijas programmas kļuva vērtīgākas, ja jaunu pedagogu sagatavošanā iekļautu emocionālās inteliģences prasmju apgūšanu, jo pastāv sakarība starp emocionālās inteliģences prasmēm un pedagoga sniegumu klasē. Emocionālās inteliģences prasmes ir nozīmīgs faktors, kas veicina jaunu un iesācēju pedagogu piesaisti izvēlētajai profesijai. Emocionālās inteliģences prasmju apgūšana veicinātu gan pedagoga personības attīstību, gan profesionālo izaugsmi (Nelson. Low, Nelson, 2007).

5.3. Pedagoģs – emocionāli veselīgas mācīšanās vides veidotājs

E.Smits, runājot par mācību vidi, raksta: „Mācīšana un mācīšanās nav viens un tas pats. Enerģisks un apzinīgs skolotājs var arī neko neiemācīt. Mācīšanās savukārt var notikt apstākļos, kur neviens neko nemāca vai māca minimāli. Ja mēs to saprotam, mums ir izvēle. Tieši tas arī atšķir veiksmīgu skolotāju no neveiksmīga. Labs skolotājs mācīšanas metodes un organizatoriskas stratēģijas izvēlas tā, lai tās atbilstu audzēkņu vajadzībām. Viņš vai viņa rada mācīšanās vidi, kas praktiski palīdz sasniegt stundas mērķus.” (Smits, 2000, 67.lpp.).

E.Smits uzskata, ka sekmīga mācību darba pamatā ir pozitīvs pašvērtējums, ticība saviem spēkiem un spēja izvirzīt personīgus mācību mērķus. Pedagoģa uzdevums ir izkopt un nostiprināt audzēkņu pašpaļāvību un pašvērtējumu, nodrošināt :”tādu mācību vidi, kas rada piederības izjūtu, uzmundrina un palīdz paveikt iecerēto, rada drošības un identitātes izjūtu, un dod iespēju gūt panākumus.” (Smits, 2000, 67.lpp.).

Izglītības nozares pētnieki D.B.Nelsons un G.R.Lovs uzskata, ka viens no lielākajiem izaicinājumiem izglītības iestādēm ir drošas mācību vides nodrošināšana, kas būtu emocionāli veselīga un akadēmiski izaicinoša. Šāda vide ir ļoti būtiska konstruktīvas domāšanas attīstībai, kā arī spējai risināt problēmas un nospraust mērķus, sasniegumiem, līderības izkopšanai.

Šo pētnieku skatījumā veselīgu mācību vidi raksturo savstarpēja uzticība, cieņa un interesants dialogs klasē. Lai radītu šādu veselīgu mācību vidi, kas veicina personības, akadēmisko un karjeras izaugsmi, nepieciešams izprast un likt uzsvart gan uz emocionālajām, gan kognitīvajām prasmēm. Tādas pedagoģa emocionālās inteliģences prasmes kā pārliecība par sevi, spēja plānot darbu, uzņēmība, saistību pildīšana, stresa kontrole un pozitīva attīstība ir sevišķi nozīmīgas, lai gūtu panākumus pieaugušo izglītības jomā.

Dzīvojam laikā, kad no indivīda personīgi tiek gaidīta atbildības uzņemšanās par saviem sasniegumiem. Tādēļ pedagoģiem jāmacās un praktiski jāpielieto jaunas prasmes ar nolūku mazināt negatīva stresa radītas sekas, veidot pozitīvas un atbalstošas attiecības, kā arī attīstīt emocionālo inteliģenci. Emocionāli veselīga klases vide mazina negatīvu stresu un padara mācīšanos efektīvāku (Nelson, Low, 2005).

G.R.Lovs un D.B.Nelsons zinātniskajā literatūrā ieviesa jēdzienu transformatīvā mācīšanās (*Transformative Learning*) – tas ir process, kas pārveido vai transformē gan pedagoģu, gan studentu. Transformatīvā mācīšanās ir izglītojošs process, kas palīdz pedagoģiem un studentiem:

- 1) Veidot pozitīvas, veselīgas, produktīvas attiecības;

- 2) Risināt problēmas un pieņemt pozitīvus lēmumus;
- 3) Koncentrēties uz pozitīvu rezultātu sasniegšanu;
- 4) Plānot savu attīstību, virzoties uz nosprausto mērķu sasniegšanu;
- 5) Plānot un veikt izmaiņas nepieciešamības gadījumā;
- 6) Izturēties saprātīgi un atbildīgi.

Transformatīvo mācīšanās vidi raksturo pedagoģu un studentu aktīva iesaistīšanās pozitīvā un saistošā mijiedarbībā. Mācību process ir ‘virzīts uz studentu’, balstīts uz dialogu, tiek ņemta vērā studenta iepriekšējā pieredze, vide, no kuras viņš nāk. Transformatīvā mācīšanās liek uzsvāru uz zināšanu, attieksmju un prasmju apgūšanu un attīstīšanu, ko students varēs izmantot, lai sevi pilnveidotu gan akadēmiskajā, gan karjeras laukā visu savu dzīvi. Loti svarīgs faktors transformatīvajā mācīšanās procesā ir pozitīvu attiecību esamība starp studentu un pedagoģu.

Pētnieki aktīvi diskutē par emocionālās inteliģences lomu un nozīmi transformatīvajā mācīšanās procesā, apgalvojot, ka, lai apmierinātu 21. gs. izglītības arvien augošās prasības, no pedagoģa tiek gaidīts augsts emocionālās inteliģences līmenis (Goad, 2005).

D.B.Nelsona un G.R.Lova definētā transformatīvā izglītības modeļa galvenā iezīme ir tāda, ka emocionālo inteliģenci var vislabāk izprast un mācīties tad, ja tiek definētas specifiskas emocionālās prasmes un kompetences. Vienkārši izsakoties, emocionālā inteliģence ir apgūta spēja identificēt, saprast, izjust un izteikt cilvēka emocijas veselīgos un produktīvos veidos. Šie autori uzsver, ka emocionālā pieredze un izteiksmes veids ikvienam pedagoģam un studentam ir unikāls. Neviens cits nedomā, neizpauž jūtas, neuzvedas, nerīkojas tieši tādā pat veidā.

D.B.Nelsons un G.R.Lovs definē emocionālo inteliģenci kā attīstītu spēju kopumu:

- 1) Pazīt un novērtēt sevi;
- 2) Veidot un uzturēt dažāda veida spēcīgas, produktīvas un veselīgas attiecības;
- 3) Spēt saprasties un strādāt kopā ar citiem, sasniedzot pozitīvus rezultātus;
- 4) Prasmīgi risināt ikdienas problēmas dzīvē un darbā.

Šie pētnieki uzsver, ka emocionālās inteliģences attīstīšana ir apzināts, aktīvs un interesants process. Kad emocionālās inteliģences prasmes ir mācīšanās pamatā, pasniedzēju un studentu uzvedība ir vērsta uz pozitīviem sasniegumu rezultātiem, mērķu sasniegšanu, kā arī personisko labsajūtu. Šajā modelī ir konceptualizētas galvenās emocionālās inteliģences kompetences un prasmes - pat konfrontēt citus. Būt emocionāli inteliģentam nozīmē prasmīgi vadīt emocijas un prasmīgi veidot attiecības.

Lai būtu iespējams novērtēt pedagogu emocionālās inteliģences prasmes, kā arī palīdzētu pedagogiem izveidot darbības plānu šo prasmju apgūšanai un pielietošanai praksē, D.B.Nelsons un G.R.Lovs formulēja galvenās emocionālās inteliģences kompetences un prasmes. Emocionālo prasmju novērtēšanas process (EPNP) sniedz indivīda emocionālās inteliģences prasmju novērtējumu un veido pamatu Emocionālajai Mācīšanās Sistēmai.

Katra izdalītā kompetence ir ilustrēta ar tai raksturīgajām prasmēm:

1. Interpersonālas un veselīgas attiecības:

- ❖ Pārlicība par sevi
- ❖ Dusmu kontrole
- ❖ Nedrošības pārvarēšana

2. Līderība:

- ❖ Pozitīva attieksme pret sevi
- ❖ Empātija
- ❖ Lēmumu pieņemšana
- ❖ Līderība

3. Darbs ar sevi:

- ❖ Entuziasms
- ❖ Punktualitāte
- ❖ Saistību izpildes ētika
- ❖ Personības pozitīva attīstība

4. Intrapersonālās prasmes:

- ❖ Pašapziņa
- ❖ Stresa kontrole

Emocionālā mācīšanās sistēma cilvēku iesaista emocionālās inteliģences prasmju izziņas procesā, un pēc tam viņu vada cauri pakāpeniskam šo prasmju attīstīšanas procesam. Šo pakāpenisko mācīšanās procesu var raksturot soli pa solim (skat. 5.1. tabulu). Pedagogi, kas apzināti attīsta emocionālās prasmes un ikdienā demonstrē emocionāli inteliģentu izturēšanos, ir veiksmīgāki un izjūt lielāku gandarījumu gan profesionālajā karjerā, gan dzīvē (Nelson, Low, 2005).

Emocionālā mācīšanās sistēma

1.solis	Izzināt	Pašvērtējums ar EPNP
2.solis	Identificēt	Sevis apzināšanās ar EPNP profilu
3.solis	Saprast	Sevis pazīšana
4.solis	Mācīties	Pašattīstība
5.solis	Pielietot	Sevis apzināta pilnveidošana

Secinājumi:

EQ svarīgākais rādītājs: kā pedagogs kontrolē savas emocijas, īpaši negatīvās. Veiksmīgs, panākumus gūstošs pedagogs prot savas negatīvās emocijas kontrolēt dabiski un patiesi. Pedagogs nekad nespēs būt izcils bez prasmes vadīt stresu, ievirzīt negatīvas emocijas pozitīvā gultnē.

Pieaugušo izglītībā ir nepieciešami transformatīvās mācīšanās modeļi. Kad pedagogi un studenti izturas emocionāli inteliģenti, ieguvēji ir visi. Pedagoga augsts emocionālās inteliģences līmenis rada emocionāli inteliģentu vidi klasē, kas veicina pieaugušo emocionālo vajadzību apmierināšanu mācīšanās procesā, kā rezultātā paaugstinās mācīšanās sasniegumi.

Nozares pētnieki ir pierādījuši emocionālās inteliģences saistību ar akadēmiskajiem sasniegumiem, produktivitāti, līderību un pat indivīda veselību. Pedagogam piemītošās emocionālās kompetences ietekmē viņa sniegumu klasē. Pieaudzis, nobriedis cilvēks grib mācīties pie spēcīgas personības, pie pedagoga, kas spēj citus aizraut ar savu pozitīvo skatījumu uz dzīvi.

6. PĒTĪJUMA PROGRAMMA

6.1. Pētniecisko metožu izvēles pamatojums

Lai gūtu atbildi uz maģistra darba autora izvirzīto pētniecisko jautājumu „Kāda ir pedagoga spēja izmantot emocionālās kompetences pieaugušo mācību procesā?”, tika izvirzīts pētījuma mērķis:

- 1) noskaidrot, vai pedagogi apzinās pedagoga emocionālās inteliģences lomu pieaugušo izglītībā;
- 2) noskaidrot, vai pedagogi spēj izmantot emocionālās kompetences darbā ar pieaugušajiem;
- 3) noskaidrot, vai pedagogi spēj apmierināt pieaugušo emocionālās vajadzības.

Lai izvirzīto mērķi sasniegtu, tika izveidota sekojoša pētījuma programma:

- 1) izstrādāt anketu un veikt pieaugušu kursu dalībnieku aptauju, lai noskaidrotu viņu viedokli par pedagoga spēju izmantot darbā emocionālās kompetences;
- 2) izstrādāt novērojumu lapas un veikt nodarbību novērojumus pieaugušo izglītības iestādē ar mērķi fiksēt pedagogu spēju izmantot emocionālās kompetences, vadot nodarbību;
- 3) formulēt intervijas jautājumus un intervēt pieaugušo pedagogus, lai noskaidrotu, vai pedagogi apzinās emocionālās inteliģences lomu darbā ar pieaugušajiem;
- 4) apkopot un salīdzināt dažādu metožu izmantošanas rezultātā iegūtos datus, lai izdarītu secinājumus attiecībā uz:
 - pieaugušo pedagogu spēju izmantot darbā emocionālās kompetences;
 - pedagogu emocionālās inteliģences lomas apzināšanos pieaugušo izglītībā.

Datu iegūšanai tika izmantotas gan kvalitatīvas (novērojums, intervija), gan kvantitatīvas metodes (aptauja).

Kombinētu pētījumu priekšrocības:

- 1) tajos izlīdzinās kvalitatīvo un kvantitatīvo pētījumu trūkumi;
- 2) tie ir aptverošāki, praktiskāki un daudzpusīgāki.

Pētījums balstās uz *interpretīvistu* paradigmu: jāapskata parādība kopumā – patiesība atklājas dialogā. Saskaņā ar šo paradigmu, pētnieks redz pasauli kā sociopsiholoģisku konstrukciju, kur vairākas realitātes veido savstarpēji saistītu veselumu.

Iegūtie dati tika interpretēti noteikta konteksta, situācijas un laika ietvaros. Dati ir aprakstoši, uzsvars likts uz izpēti un priekšstata gūšanu.

Pētījuma ietvaros tika veikta pieaugušu kursantu aptauja ar mērķi noskaidrot:

- 1) kā pieauguši kursanti novērtē pedagoga emocionālās inteliģences kompetences;

2) vai pedagogs apmierina pieaugušu kursantu emocionālās vajadzības.

Aptaujām, kā jebkuram citam izglītības pētījumu instrumentam, ir gan priekšrocības, gan trūkumi. Aptauju labās īpašības ir sekojošas (Geske, Grīnfelds, 2006):

- resursu ekonomija – tā ir salīdzinoši vienkārša un lēta, jo reizē var aptaujāt lielu skaitu respondentu;
- labāka anonimitāte – aptauju gadījumā respondenti netiek identificēti, šī metode nodrošina respondentu anonimitāti. Tas savukārt nodrošina atklātāku un ticamāku atbilžu iegūšanu.

Resursu ekonomija bija svarīgs faktors konkrētā pētījuma veikšanai, jo bija nepieciešams aptaujāt 80 kursantus. Savukārt, lai iegūtu pēc iespējas atklātāku kursanta viedokli par sava pedagoga emocionālās inteliģences kompetencēm, respondentu anonimitātes nodrošināšana bija ļoti svarīga.

Pētījuma ietvaros tika veikti nodarbību novērojumi ar mērķi novērtēt pedagoga emocionālās inteliģences kompetences un spēju apmierināt pieaugušu kursantu emocionālās vajadzības. Šī metode klasificējama kā novērojumi bez piedalīšanās, jo pētnieks (maģistra darba autors) tieši nepiedalījās procesā, kuru pētīja, bet bija novērotājs no malas. Veiktie novērojumi uzskatāmi par dabiskajiem novērojumiem, kad procesa dalībnieki tiek novēroti tajā dabiskajā vidē, kurā process notiek.

Saskaņā ar A.Geski un A.Grīnfeldu, novērošanā lielākā problēma ir novērotājs, jo viņš ir daļa no pētījuma instrumentiem. Lielu ietekmi uz novērojumiem rada novērotāja iepriekšējā pieredze.

Tā kā novērošana vienmēr ir nedaudz subjektīva, tika lietota tā sauktā aklā metode – pētījumā izvirzītie jautājumi nav novērojamiem zināmi. Diemžēl nebija iespējams lietot dubultaklo metodi, kad pētnieciskie jautājumi nav zināmi arī novērotājam – darba autoram.

Veicot novērojumus, jāņem vērā pretruna starp novērojumu drošību un validitāti. Šī pētījuma ietvaros bija nepieciešams novērot un fiksēt plašas vienības (Molārā pieeja), tādēļ mērījumu drošība, atšķirībā no Molekulārās pieejas, kad izvēlas mazas novērošanas vienības (novērotājs cenšas izslēgt savu pieredzi, zināšanas un interpretāciju, fiksē tikai to, ko redz) uzskatāma par zemāku, jo iespējamās dažādas interpretācijas. Molārajā pieejā izvēlas plašas vienības, kuru novērošanā nepieciešamas dziļas novērotāja zināšanas par attiecīgo uzvedības aktu un liela pieredze.

Konkrētā pētījuma ietvaros tika veikta arī pieaugušo pedagogu intervēšana ar mērķi noskaidrot:

- vai pedagogi apzinās pedagoga emocionālās inteliģences lomu pieaugušo izglītībā;
- kā pedagogi novērtē savas emocionālās inteliģences kompetences.

„Ja pētījuma ietvaros nepieciešams iegūt informāciju par apjomīgiem, sarežģītiem jautājumiem, tad intervija var izrādīties efektīvāks instruments nekā aptauja. Interviju lietošana paredz visai detalizētas informācijas savākšanu, precizējumus, kā arī atkārtotu tikšanos ar intervējamo personu. Intervijas laikā var iegūt arī informāciju par respondenta attieksmi, izturēšanos, noskaņojumu utt.” (Geske, Grīnfelds, 2006, 121.lpp.).

Konkrētā pētījuma veikšanai ļoti nozīmīgas bija sekojošas interviju priekšrocības:

- intervijas ir piemērotākas sarežģītām pētnieciskajām situācijām;
- intervijas ir piemērotas detalizētas, padziļinātas informācijas iegūšanai;
- intervijas informāciju var papildināt;
- intervijas jautājumus var paskaidrot.

Jāņem vērā, ka ar interviju metodi iegūto datu kvalitāte ir atkarīga no:

- intervētāja un intervējamā sadarbības kvalitātes;
- intervētāja sagatavotības, intervēšanas prasmes un spējas reaģēt uz intervējamās personas problēmām, ieinteresētības pētījuma mērķu sasniegšanā.

Par pētījuma metodi tika izvēlēta daļēji strukturēta intervija. „Šādā gadījumā tiek sagatavots to jautājumu saraksts, kuri varētu būt noderīgi tādas informācijas iegūšanai, kas veicinātu pētījuma mērķu sasniegšanu. Vairums jautājumu formulēti tā, ka tiek sagaidītas brīvas atbildes, kas samazina intervējamās personas noskaņošanu noteiktu atbilžu sniegšanai. Iespējama papildjautājumu uzdošana, ja nepieciešama detalizētāka informācija.” (Geske, Grīnfelds, 2006, 122.lpp.).

Izmantotās metodes nodrošināja adekvāta dialoga esamību starp pētnieku un pētāmajiem, lai sadarbības rezultātā izveidotu realitātes modeli.

Veiktais pētījums klasificējams kā gadījuma pētījums (*case study*), kad informācija par procesiem tiek iegūta, pētot tikai atsevišķus piemērus. Šajā pētījumā secinājumi un vispārinājumi tika izdarīti, balstoties uz nelielu pētīto objektu (skolu) skaitu – pētījums veikts vienā pieaugušo izglītības iestādē.

Validitātes un drošuma jēdzieni kvalitatīvajos pētījumos jāpiemēro novērojumiem un savāktajai informācijai. „Faktiski galvenais jautājums kvalitatīvajos pētījumos ir noskaidrot, cik droši mēs varam būt par redzēto un dzirdēto. Validitātes pārbaudes un uzlabošanas procedūras kvalitatīvajos pētījumos ir saistītas ar *datu triangulāciju* (vairāku instrumentu lietošanu), dažādu respondentu atbilžu salīdzināšanu par vienu un to pašu jautājumu loku, valodas līmeņa pielāgošanu pētāmajai cilvēku grupai, pētījuma norises rūpīgu dokumentēšanu.” (Geske, Grīnfelds, 2001, 44.lpp.).

6.2. Pētījuma instrumenti

Pētījuma veikšanai bija nepieciešams izmantot mērinstrumentus, kas ļauj novērtēt attieksmes.

Pētījuma ietvaros tika izveidoti 3 mērinstrumenti:

- ❖ anketa
- ❖ novērojumu lapa
- ❖ intervijas jautājumi

Aptaujas anketa par attieksmēm un intervija ļāva iegūt informāciju tieši no pētījuma objektiem.

Novērojumi ļāva pašam pētniekam iegūt informāciju, nesaistoties ar pētījuma objektiem.

Visi mērinstrumenti tika lietoti kompleksi, tie deva iespēju veikt pieaugušo pedagoga emocionālās inteliģences kompetenču izvērtēšanu, balstoties uz datiem no dažādiem mērinstrumentiem.

Tika izstrādāta aptaujas anketa ar mērķi noskaidrot, kā pieauguši kursanti novērtē sava pedagoga emocionālās inteliģences kompetences (sk. 1. pielikumu).

Aptaujas struktūra bija sekojoša:

- ievads – kur precīzi norādīts, kāda pētījuma ietvaros aptauja izstrādāta un kāds ir tās vispārējais mērķis;
- vispārējie jautājumi par respondentu (vecums, dzimums);
- precīza instrukcija par anketas aizpildīšanas kārtību;
- pateicība par līdzdalību pētījumā;
- 15 jautājumi, kas saistīti ar konkrētā pētījuma mērķu un uzdevumu sasniegšanai nepieciešamās informācijas iegūšanu – to mērķis ir nodrošināt ticamu informāciju, kas tālāk būtu izmantojama pētījuma rezultātu analīzē un secinājumu izdarīšanā.

Anketā tika iekļauti 15 slēgtā tipa jautājumi. Lai jautājumu formulējumi būtu skaidri un nepārprotami, teikumi tika veidoti īsu un vienkāršu apgalvojumu formā. Trīs jautājumi bija apgrieztā tipa, tos analizējot tika ņemtas vērā atbilžu variantu apgrieztās vērtības. Šie jautājumi uzdoti anketas beigās pēc kārtas, lai samazinātu respondenta kļūdīšanās iespēju.

Jautājumu formulējumi izriet no *D. Goleman* izveidotās Emocionālo Kompetenču Sistēmas - respondenti tika aicināti izteikt attieksmi pret sava pedagoga:

- 1) spēju prasmīgi vadīt / kontrolēt savas emocijas (jaut. Nr. 1, 2) ;
- 2) spēju izprast emocijas / just empātiju (jaut. Nr. 3, 4) ;
- 3) spēju izveidot emocionāli veselīgu psiholoģisko vidi (jaut. Nr. 11, 12, 13, 14) ;
- 4) līdera dotībām (jaut. Nr. 5, 8) ;
- 5) spēju apmierināt pieauguša kursanta emocionālās vajadzības (jaut. Nr. 6, 7, 9, 10, 15).

Pēc jautājuma doti vairāki attieksmi izsakoši atbilžu varianti. Respondentam tika lūgts norādīt, kurš atbildes variants liekas vispiemērotākais. Atbilžu varianti tika piedāvāti saskaņā ar Likerta skalu (*Likert*): pilnīgi nepiekrītu / nepiekrītu / nezinu / piekrītu / pilnīgi piekrītu.

„Likerta skala ir ērta, jo palīdz izvairīties no dažādu respondentu atbilžu neviennozīmības, kas rodas brīvo atbilžu gadījumā. Arī aptauju datu apstrādē Likerta skalas ir ērtas, jo pieļauj vienkāršas kodēšanas sistēmas lietošanu, piemēram, no viens līdz pieci, kas ļauj arī identificēt attieksmes „virzību” no negatīvas uz pozitīvu vai otrādi.” (Geske, Grīnfelds, 2006, 118.lpp.).

Aptauja bija anonīma.

Anketu vizuālais noformējums bija respondentiem ērts uzdevuma veikšanai. Tika izmantots liels burtu izmērs, jautājumi viens no otra skaidri atdalīti. Paredzamais anketas aizpildīšanas laiks – 10 min.

Tika izveidots novērošanas protokols (sk. 2.pielikumu), kur paredzēts

- 1) fiksēt pieaugušo pedagoga
 - spēju nodarbības vadīšanas laikā kontrolēt / vadīt savas emocijas – izmantot emocijas mērķa sasniegšanai;
 - spēju veicināt kursantu emocionālo piesaisti mācīšanās procesam;
- 2) novērtēt pieaugušo pedagoga
 - līdera dotības;
 - izveidoto emocionāli psiholoģisko vidi;
 - spēju apmierināt pieaugušu kursantu emocionālās vajadzības;
 - pieaugušo emociju izpratni/ spēju just empātiju.

Tika izveidots 18 novērtēšanas kategoriju saraksts, kur nodarbības novērošanas laikā novērotājs fiksēja redzēto.

Tika izstrādāti intervijas jautājumi (sk. 3.pielikumu) ar mērķi noskaidrot, vai pieaugušo pedagogs:

- 1) apzinās, kādas ir pieaugušo emocionālās vajadzības;
- 2) apzinās emocionālās inteliģences lomu pieaugušo izglītībā;
- 3) kā novērtē sev piemītošās emocionālās kompetences.

Intervijai tika sagatavota ievaddaļa, ar kuru intervētājam sākt darbu – intervijas mērķu un norises izklāsts. Respondents tika lūgts sniegt vispārēju informāciju par sevi (pedagoģiskā darba stāžs, vecums).

Pētījuma veicējs izvēlējās nelielu jautājumu skaitu (7 jautājumi), lai uzturētu intervējamās personas motivāciju un koncentrēšanos. Intervijas jautājumi paredz brīvas atbildes, jo šāda tipa jautājumi vienmēr ir informatīvāki nekā slēgta tipa jautājumi. Paredzamais intervijas ilgums – līdz 10 min.

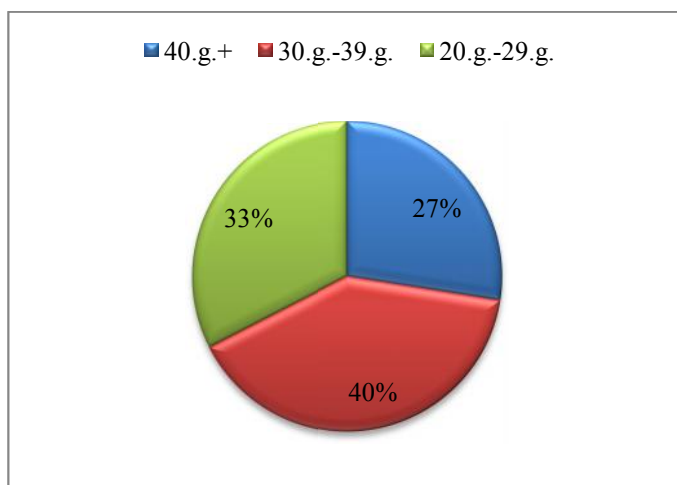
6.3.Pētījuma gaita

Gadījuma pētījums tika veikts vienā valsts pieaugušo izglītības iestādē, kas realizē profesionālās pilnveides programmas aizsardzības sistēmā strādājošajiem. Skolas Rīgas nodaļā strādā 20 pedagogi. Mācību process skolā tiek organizēts 3 mēnešu sesijās, kursa beigās tiek kārtots nobeiguma eksāmens. Kursanti mācās pilnu darba dienu, mācību laikā tiek maksāta darba alga. 1 nodarbības ilgums – 90 min.

Pētījums tika veikts laika periodā no 2012.gada 15.oktobra līdz 2.novembrim. Konkrētajā laika periodā skola nodrošināja mācības 91 pieaugušiem kursantiem. Pētījuma veikšanas periodā kursanti konkrētās sesijas ietvaros bija mācījušies aptuveni 2 mēnešus.

Vispirms tika veikta kursantu aptauja. Pētījuma veicēja mērķis bija ietvert pētījumā visus interesējošos objektus – skolas kursantus. Kursanti tika lūgti aizpildīt aptaujas anketu, izsakot attieksmi pret sava pedagoga emocionālajām kompetencēm. Lai garantētu iegūto datu konfidencialitāti, tika lūgts aizpildīto anketu ievietot pievienotajā aploksnē un aizlīmēt to. Tika aizpildītas 80 anketas, visas uzskatāmas par derīgām datu apstrādei, jo aizpildītas pareizi. Anketas aizpildījušie kursanti novērtēja 12 pedagogu emocionālās kompetences.

No 80 respondentiem, 26 kursanti iekļaujas vecuma grupā no 20.g. – 29.g., 32 kursanti vecuma grupā no 30.g. – 39.g., 22 kursanti vecuma grupā virs 40.g. (skat. 6.1. att.).



6.1. att. Anketēšanas respondentu sadalījums pa vecuma grupām

Pēc kursantu aptaujas tika veikti 7 pedagogu nodarbību novērojumi. Pētījuma dalībnieku izlase tika veidota pēc ērtuma metodes no viegli pieejamiem pētījuma dalībniekiem – tika novēroti tie pedagogi, kas piekrita piedalīties pētījumā. Pedagogus uzrunājot, tika sniegta vispārēja informācija par pētījuma mērķi, apsoltā iegūto datu neizpaušana. Daļa no uzrunātajiem pedagogiem nodarbības novērošanai nepiekrita.

Pētījuma veicējs lūdza atļauju novērot nodarbības, kurās pedagogs paredzējis iesaistīties aktīvā mijiedarbībā ar kursantiem, piemēram, ieplānojis debates vai jaunas vielas prezentēšanu. Novērojumu rezultāti tika fiksēti novērošanas protokolā.

Izlasē iekļauto 7 pedagogu vecuma amplitūda ir plaša: no 28.g. līdz 62.g. Pedagogus raksturo dažāds pedagoģiskā darba stāža ilgums: no 9.g. līdz 30.g. (skat. 6.1. tabulu). 1 pedagogs studē maģistrantūrā, pārējiem 6 pedagogiem ir maģistra grāds.

6.1. tabula

Novēroto pedagogu raksturojums

Pedagogs	Vecums	Stāžs
P1	28	9
P2	30	7
P3	33	10
P4	46	17
P5	52	22
P6	53	30
P7	62	16

Trešā pētījuma ietvaros veiktā aktivitāte bija pedagogu intervēšana. Tika intervēti 9 pedagogi, izlasi veidojot pēc ērtuma metodes – tie bija pedagogi, kas intervijas dienā bija pieejami un varēja atvēlēt šim mērķim laiku. Neviens no uzrunātajiem interviju neatteica. Intervijas ilgums bija +/- 10 min. Pedagogu atbildes tika pierakstītas intervijas jautājumu lapās.

Izlasē iekļautos pedagogus raksturo plaša vecuma (no 30g. līdz 74g.) un pedagoģiskā darba stāža (no 7g. līdz 22g.) amplitūda (skat. 6.2. tabulu). 2 pedagogiem ir doktora grāds, pārējiem 7 pedagogiem ir maģistra grāds.

6.2.tabula

Intervēto pedagogu raksturojums

Pedagogs	Vecums	Stāžs
IP1	30	7
IP2	30	12
IP3	33	10
IP4	34	5
IP5	46	17
IP6	52	15
IP7	52	22
IP8	62	16
IP9	74	15

2012.g. novembrī tika veikta iegūto datu matemātiskā apstrāde, nosakot tendences, identificējot iespējamās problēmas pētāmajā jomā.

7. PEDAGOGU SPĒJA IZMANTOT EMOCIONĀLĀS KOMPETENCES MĀCĪBU PROCESĀ

7.1. Aptaujas rezultātu analīze

Pieaugušu kursu dalībnieku aptaujas mērķis bija noskaidrot viņu viedokli par pedagoga spēju izmantot emocionālās kompetences, vadot nodarbības.

Apkopojot anketēšanas rezultātus, tika aprēķināts izvēlēto atbilžu variantu biežuma vidējais aritmētiskais lielums, kas ļauj identificēt problemātiskas jomas pedagoga emocionālo kompetenču kontekstā (skat. 7.1. tabulu). Atbilžu varianti ir kodēti sekojoši :

- 1 – pilnīgi nepiekrītu
- 2 – nepiekrītu
- 3 – nezinu
- 4 – piekrītu
- 5 – pilnīgi piekrītu

Vidējais aritmētiskais lielums tika noapaļots līdz vienam ciparam aiz komata.

7.1. tabula

Atbilžu variantu izvēles biežums un vidējais aritmētiskais lielums

Jaut. Nr.	1	2	3	4	5	Vid. Aritm.
1.	1		1	13	65	4.8
2.	1		1	22	56	4.6
3.	1		5	28	46	4.5
4.		3	22	23	32	4.0
5.			6	37	37	4.4
6.			17	33	30	4.2
7.		1	24	25	30	4.0
8.			11	41	28	4.2
9.		6	31	29	14	3.6
10.		3	15	38	24	4.0
11.			18	22	40	4.3
12.		5	5	34	36	4.3
13.	7	13	8	29	23	3.6
14.	3	15	5	27	30	3.8
15.		6	16	32	26	4.0
Skolas vidējais aritmētiskais						4.1

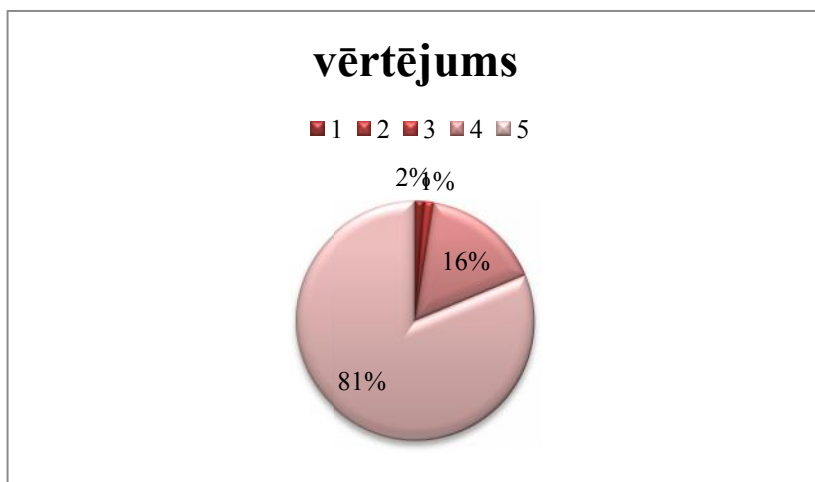
Skolas vidējais aritmētiskais lielums ir 4.1, kas norāda uz to, ka kursantu skatījumā pedagogi nodarbībās kopumā spēj izmantot emocionālās kompetences. 8 jautājumu atbilžu variantu vidējais aritmētiskais ir virs skolas vidējā, šajās emocionālo kompetenču jomās autors problēmas nekonstatē, tomēr uzskatot, ka atsevišķu emocionālo prasmju pilnveidošana būtu vēlama, ņemot vērā nozīmīgu atbilžu variantu „nezinu” izvēles proporciju.

Kopumā noliedzošu atbilžu variantu izvēles biežuma īpatsvars ir neliels. Tikai atbildot uz 13. un 14. jautājumu, respondenti izvēlējušies vairāk variantu „nepiekrītu” un „pilnīgi nepiekrītu” nekā variantu „nezinu”. Atbilžu varianta „nezinu” izvēle nozīmē, ka kursantam nav pārliecības par to, ka apgalvojumam piekrist. Analizējot aizpildītās anketas, redzams, ka kursantiem, aizpildot anketas par savu pedagogu, ir tendence izvēlēties vienu un to pašu atbilžu variantu uz dažādiem jautājumiem, kas atkarīgs no viņu jau izveidojušās attieksmes pret pedagogu kopumā. Tādēļ vairums kursantu izvairījās savam pedagogam ‘piešķirt’ vērtējumu „1” vai „2” – autors izsaka pieņēmumu, ka šāds vērtējums kursantu skatījumā norādītu uz konflikta esamību. Šī iemesla dēļ vērtējums „3” būtu uzskatāms par norādi uz iespējamu problēmu jomu.

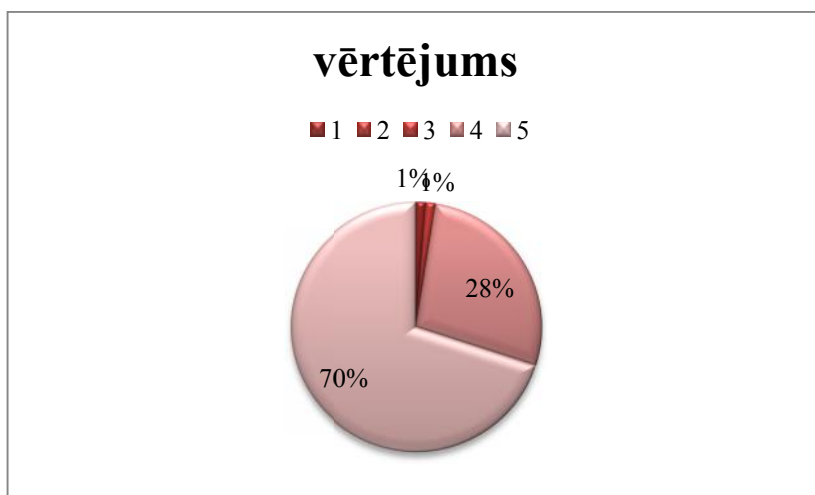
Vidējais aritmētiskais zem skolas vidējā līmeņa (zemāks nekā 4.1) tika konstatēts 7 jautājumu atbilžu variantiem. Šīs emocionālās prasmes būtu uzskatāmas par nepietiekami attīstītām, šajās jomās vēlami jūtami uzlabojumi. Tomēr kopumā negatīvs vērtējums pedagoga emocionālajām kompetencēm netika konstatēts ne uz vienu jautājumu – zemākais vidējais aritmētiskais lielums bija 3.6 (uz 2 anketas jautājumiem). Tas liecina par to, ka vairums skolas kursantu klasē jūtas labi, viņi pozitīvi novērtē pedagogu spēju izmantot darbā emocionālās kompetences.

Lai gūtu informāciju par aptaujāto kursantu izvēlēto atbilžu biežuma īpatsvaru, atbildot uz katru no anketas jautājumiem, tika izmantotas riņķa diagrammas. Diagrammām tika izvēlēts krāsojums vienā tonī, lai būtu vieglāk novērtēt sniegto vērtējumu gradāciju – viszemākais vērtējums „1” iekrāsots vistumšāk, visaugstākais vērtējums „5” visgaišāk. Jautājumi sagrupēti atkarībā no emocionālo kompetenču jomas, pret kuru respondenti izteica savu attieksmi.

- Respondenti augstu novērtēja pedagoga spēju prasmīgi vadīt / kontrolēt savas emocijas. Apgalvojums „Pedagogs izturas ar cieņu” 81% anketu tika novērtēts ar „pilnīgi piekrītu”, 16% ar „piekrītu”. Apgalvojums „Pedagogs izturas labvēlīgi” 70% anketu tika novērtēts ar „pilnīgi piekrītu”, 28% ar „piekrītu” (skat. att. 7.1. un 7.2.).

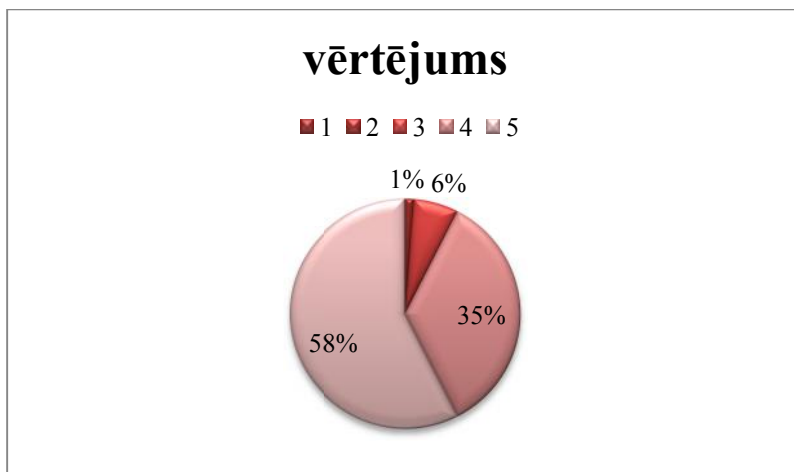


Att. 7.1 Nr.1. **Pedagogs izturas ar cieņu**

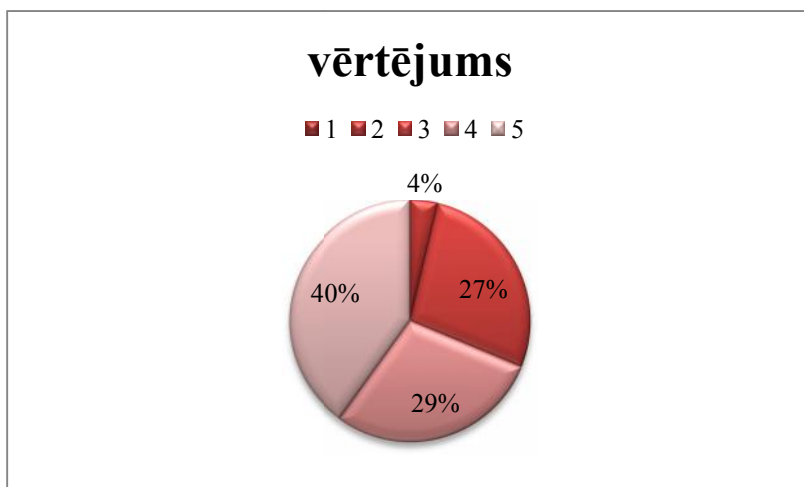


Att. 7.2. Nr.2. **Pedagogs izturas labvēlīgi**

- Jautājumu grupā, kas attiecas uz pedagoga spēju izprast emocijas / just empātiju, kursanti deva augstu vērtējumu pedagoga iecīnībai - 58% kursantu sniedza vērtējumu „5”, 35% - vērtējumu „4” (skat. att. 7.3.), taču bija ievērojami kritiskāki, vērtējot pedagoga spēju saprast kursantu problēmas (skat. 7.4. att.). Kaut gan negatīvu vērtējumu deva tikai 4% respondentu, 27% kursantu nav pārliecības par pedagoga spēju saprast viņu problēmas – kopā 31% nedevis pozitīvu vērtējumu.

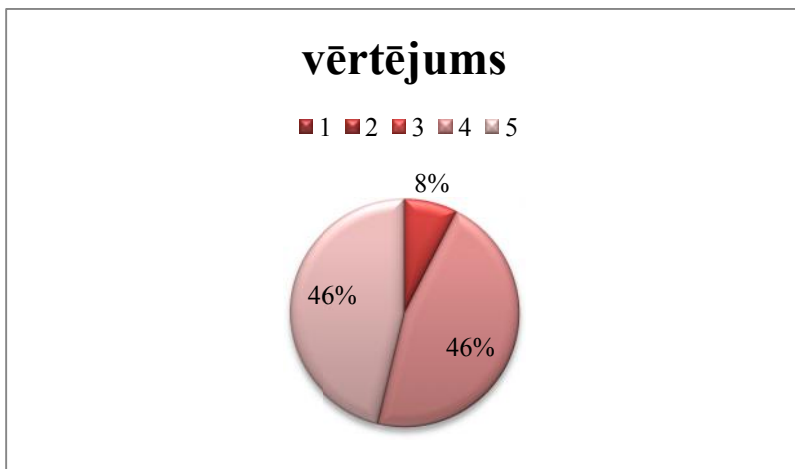


7.3. att. Nr.3. **Pedagogs ir iejūtīgs**

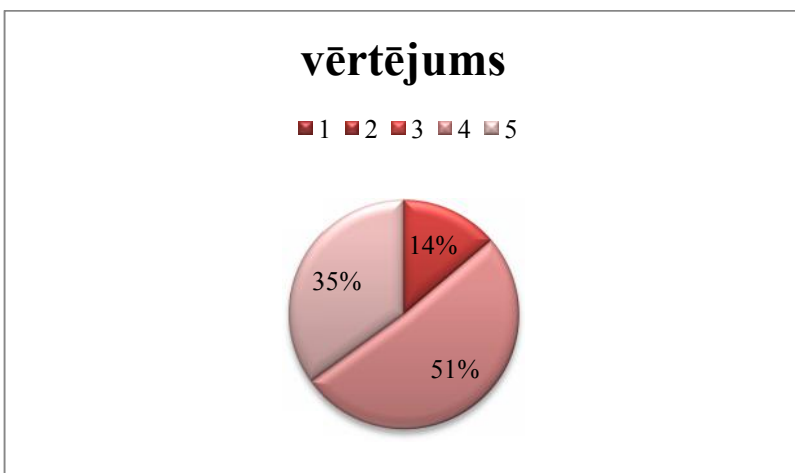


7.4. att. Nr.4. **Pedagogs saprot manas problēmas**

- Jautājumu grupā, kas vērtē pedagoga līdera dotības, ir ievērojams pozitīvu vērtējumu pārsvars. Tikai 8% respondentu nav pārliecības par pedagoga spēju uzmundrināt, savukārt 14% - par pedagoga prasmi izglītojamos rosināt sasniegt nosprausto mērķi (skat. 7.5. att. un 7.6. att.).

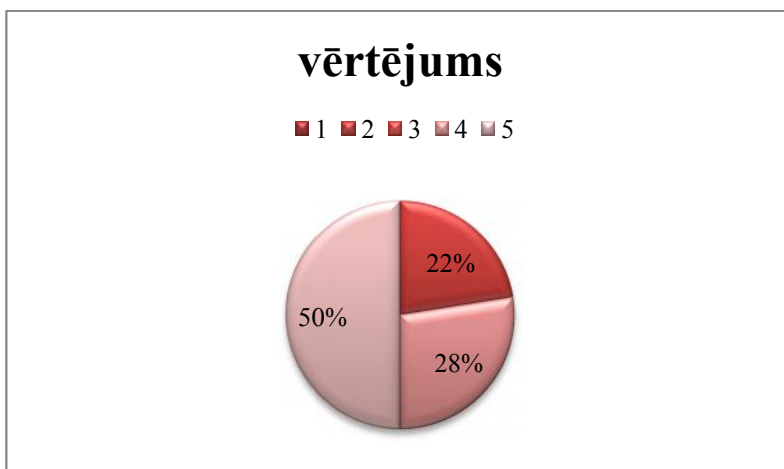


7.5. att. Nr.5. Pedagogs spēj uzmundrināt

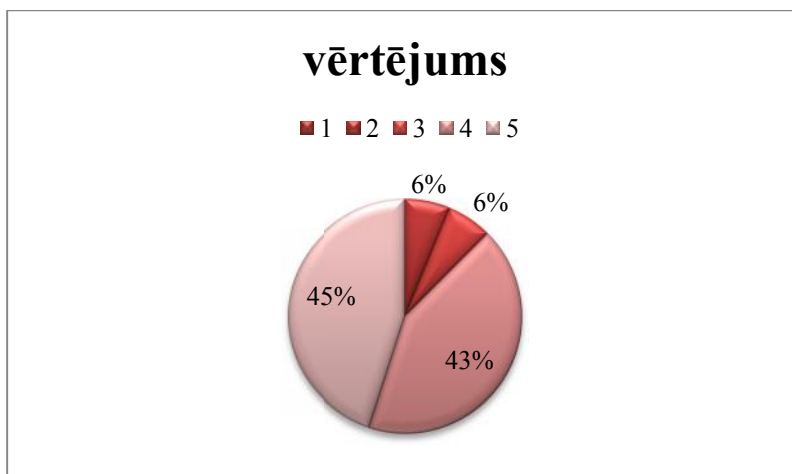


7.6. att. Nr.8. Pedagoga argumenti ir rosinoši

- Jautājumu grupā, kas attiecas uz pedagoga spēju izveidot emocionāli veselīgu psiholoģisko vidi, pozitīvi tika novērtēta pedagoga humora izjūta – 6% izvēlējušies atbildes variantu „3”, 6% „2” (skat. 7.8. att.). Kritiskāk tika vērtēta pedagoga spēja gūt prieku no saskarsmes ar kursantiem – 22% respondentu nav pārliecības par to, jo tika izvēlēta atbilde „nezinu” (skat. 7.7. att.).

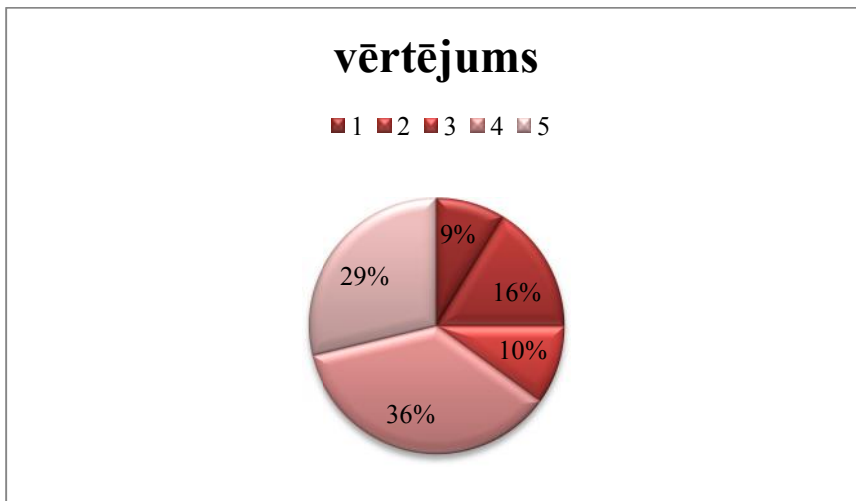


7.7. att. Nr.11. Pedagogam saskarsme ar studentiem sagādā prieku

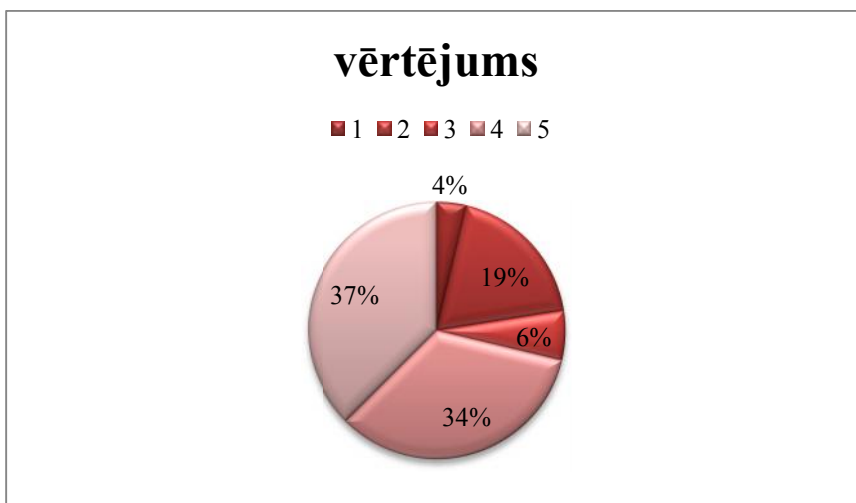


7.8.att. Nr.12. Pedagogs izmanto humoru

Tomēr 10% kursantu nav pārliecības par to, ka nodarbībās kļūdīties nebaidās. 16% kursantu kļūdīties baidās, 9% baidās ievērojami – kopā 35% nav devuši pozitīvu vērtējumu (skat. 7.9. att.). Nedaudz mazāks ir kursantu skaits, kas baidās tikt vērtēti (skat. 7.10. att.) – summējot atbildes „1”, „2” un „3” tie ir 29%.

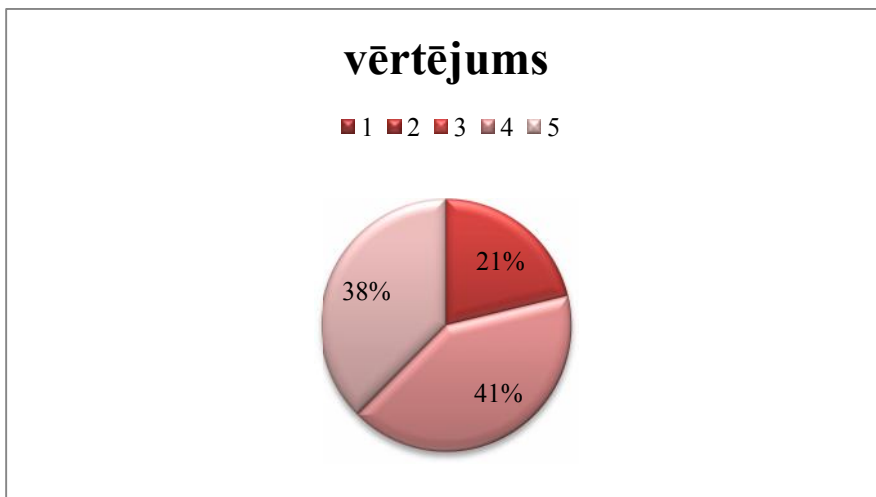


7.9. att. Nr.13. Nodarbībās baidos kļūdīties

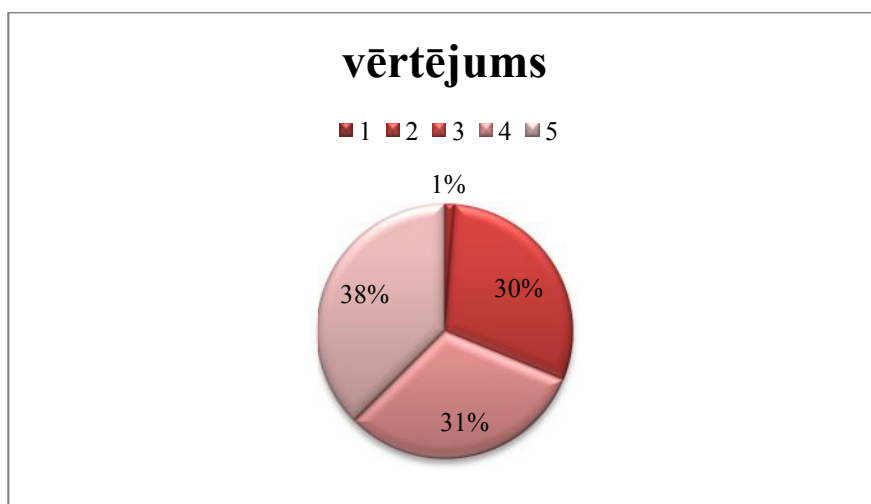


7.10. att. Nr.14. Nodarbībās baidos tikt vērtēts(a)

- Jautājumu grupā, kuru mērķis ir noskaidrot pedagoga spēju apmierināt pieaugušo emocionālās vajadzības, vairums respondentu atzinīgi novērtējuši pedagoga spēju vadīt interesantas diskusijas, kā arī uzskata, ka pedagogam viņu viedoklis ir svarīgs. Uz 6. jautājumu nav sniegti negatīvu atbilžu varianti, uz 7. jautājumu – viens negatīvs vērtējums. Tomēr ievērojama daļa kursantu izvēlējušies atbildi „nezinu” – attiecīgi 21% un 30% (skat. 7.11. att. un 7.12. att.).

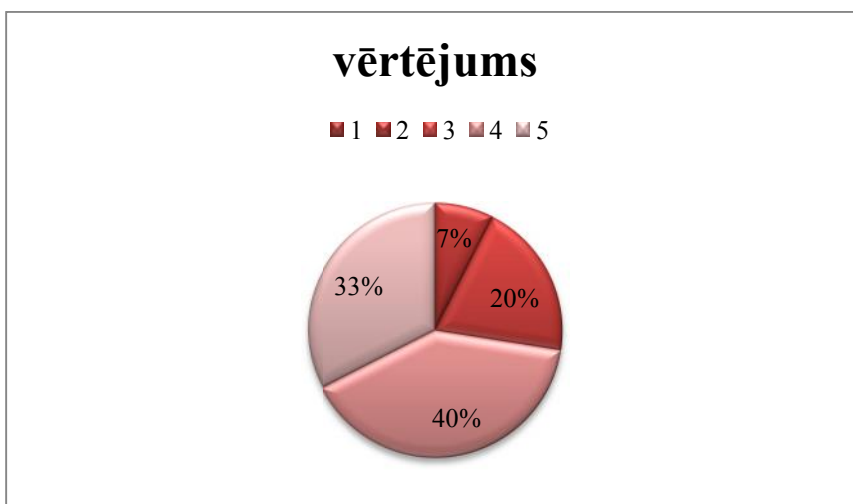


7.11. att. Nr.6. Pedagoģa vadītās diskusijas ir interesantas



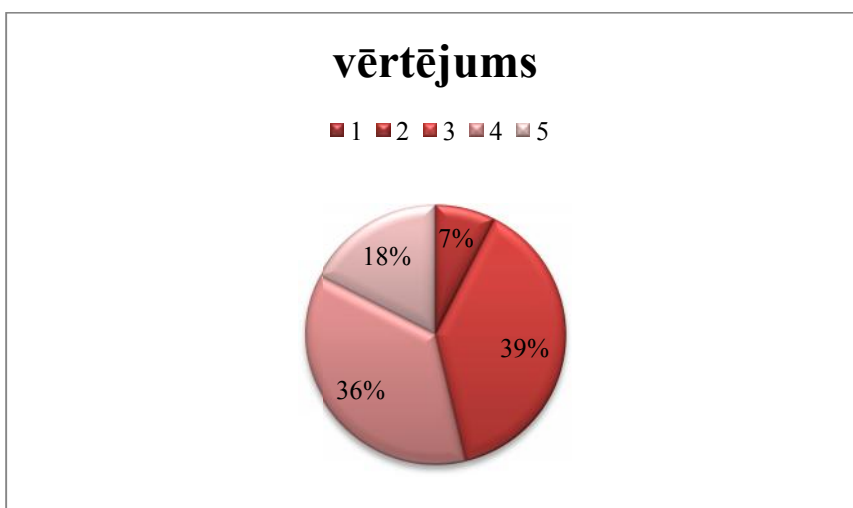
7.12. att. Nr.7. Pedagoģam ir svarīgs mans viedoklis

Uz 15.jautājumu iegūtās atbildes sniedz informāciju, ka 20% kursantu nav pārliecības, ka nodarbībās interese par mācību vielu nezūd, 7% respondentu uzskata, ka interese zūd – kopā 27% nav snieguši pozitīvu vērtējumu (skat. 7.13. att.), kas ir nozīmīgs skaits kursantu. Šajā jomā būtu ieteicami uzlabojumi.



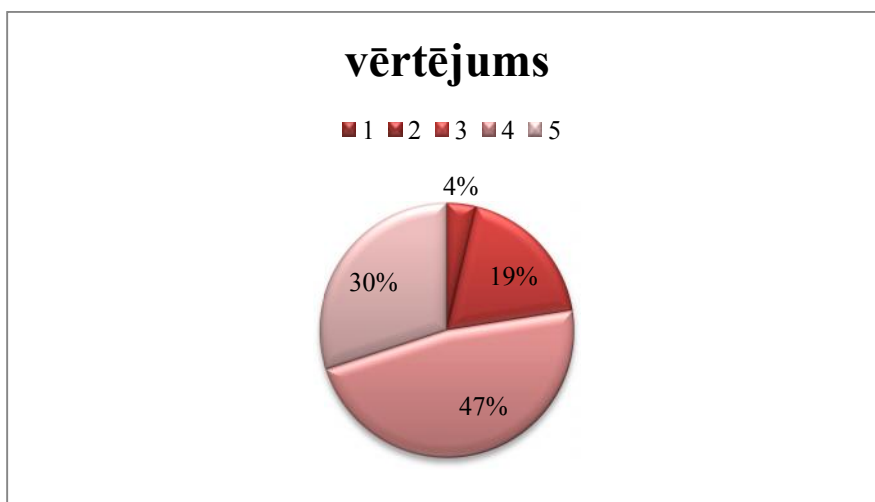
7.13. att. Nr.15. Nodarbībās man zūd interese par mācību vielu

Respondentu izvēlētās atbildes uz 9.jautājumu skaidri iezīmē problēmu jomu pieaugušo izglītībā. 39% kursantu nav pārliecības, ka pedagogam interesē viņu profesionālā un dzīves pieredze. 7% snieguši negatīvu vērtējumu. Uz šo jautājumu saņemts vismazākais skaits vērtējuma „pilnīgi piekrītu” – 18% (skat. 7.14. att.).



7.14. att. Nr.9. Pedagogam interesē mana profesionālā / dzīves pieredze

Uz jautājumu par pedagoga dalīšanos savā profesionālajā un dzīves pieredzē ar kursantiem saņemts ievērojami pozitīvāks vērtējums, nekā uz 9.jautājumu – tikai 19% snieguši atbildi „nezinu”, 4% „nepiekrītu”. Tomēr jāatzīmē, ka atbilžu varianta „4” izvēle ievērojami pārsniedz varianta „5” izvēli (skat. 7.15. att.).



7.15. att. Nr.10. Pedagogs labprāt dalās savā profesionālajā / dzīves pieredzē

Secinājumi:

Konkrētajā mācību iestādē pieauguši kursu dalībnieki ļoti augstu novērtējuši sava pedagoga emocionālās kompetences, kas pamatā attiecas uz spēju vadīt un kontrolēt emocijas:

- ❖ pedagogs izturas ar cieņu
- ❖ pedagogs izturas labvēlīgi
- ❖ pedagogs ir iejūtīgs

Kursanti atzinīgi novērtējuši pedagoga līdera dotības, spēju izveidot emocionāli veselīgu psiholoģisko vidi:

- ❖ pedagogs spēj uzmundrināt
- ❖ pedagoga argumenti ir rosinoši
- ❖ pedagoga vadītās diskusijas ir interesantas
- ❖ pedagogam saskarsme ar studentiem sagādā prieku
- ❖ pedagogs izmanto humoru

Pedagogiem būtu ieteicams izkopt emocionālās kompetences, kas pamatā raksturo spēju izprast un apmierināt pieaugušo emocionālās vajadzības:

- ❖ pedagogs saprot manas problēmas
- ❖ pedagogam ir svarīgs mans viedoklis
- ❖ pedagogam interesē mana profesionālā / dzīves pieredze
- ❖ pedagogs labprāt dalās savā profesionālajā / dzīves pieredzē
- ❖ nodarbībās baidos kļūdīties
- ❖ nodarbībās baidos tikt vērtēts(a)

- ❖ nodarbībās man zūd interese par mācību vielu

Viszemāk tika novērtētas sekojošas kompetences:

- ❖ pedagogam interesē mana profesionālā / dzīves pieredze
- ❖ nodarbībās baidos kļūdīties

7.2. Nodarbību novērojumu analīze

Tika veikti nodarbību novērojumi pieaugušo izglītības iestādē ar mērķi fiksēt pedagogu spēju izmantot emocionālās kompetences, vadot nodarbību.

Visi 7 novērotie pedagogi bija nodarbībai sagatavojušies, stundu plāns bija rūpīgi pārdomāts, izmantotās mācību metodes bija vērstas uz studentu.

Novērojumos fiksētās pedagogu emocionālās kompetences atspoguļotas tabulā 7.2., kur atzīmēta to esamība konkrētās kategorijas ietvaros konkrētā pedagoga vadītajā nodarbībā.

tabula 7.2.

Novērojumos fiksētās pedagogu emocionālās kompetences

Nr.	Vērtēšanas kategorijas	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	kopā
1.	Izturas ar cieņu	X	X	X	X	X	X	X	7
2.	Ir iejūtīgs	X	X	X	X	X	X	X	7
3.	Analizējot studentu sasniegumus, izturas taktiski	X	X	X	X	X	X	X	7
4.	Demonstrē ieinteresētību studenta sasniegumos						X	X	2
5.	Spēj uzmundrināt / motivēt						X	X	2
6.	Risinot problēmas, nedemonstrē negatīvas emocijas	X	X	X	X	X	X	X	7
7.	Rosina studentus dalīties savā profesionālajā / dzīves pieredzē				X			X	2
8.	Dalās ar studentiem savā profesionālajā / dzīves pieredzē							X	1
9.	Rada studentos interesi par sevi							X	1
10.	Izmanto humoru								-
11.	Prot piesaistīt / noturēt auditorijas uzmanību	X					X	X	3

12.	Rada interesi par mācāmo tēmu, rosinot pozitīvas asociācijas							X	1
13.	Vada stundu ar aizrautību / prieku		X				X	X	4
14.	Saprot pieaugušo izjūtas / emocijas (jūt atmosfēru)				X			X	2
15.	Veido labvēlīgas attiecības starp pieaugušiem studentiem	X	X	X	X	X	X	X	7
16.	Rada labvēlīgu emocionālo vidi klasē	X	X	X	X	X	X	X	7
17.	Attiecas pret pieaugušiem kursantiem kā pret līdzvērtīgiem					X	X	X	3
18.	Attiecas pret ikvienu grupas dalībnieku kā pret individualitāti							X	1

Visi 7 novērotie pedagogi nodarbības laikā pret kursantiem izturējās ar cieņu, demonstrēja iejūtīgu attieksmi, nodarbībā sasniegtos rezultātus analizēja (norādīja uz kļūdām) taktiski. Nevienš pedagogs nedemonstrēja negatīvas emocijas, risinot problēmas. Visi pedagogi ir spējusi izveidot labvēlīgas attiecības starp kursantiem, radījuši labvēlīgu emocionālo vidi klasē.

Novērotāja vērtējumā 3 Pedagogi (P2, P6, P7) vadīja nodarbību ar aizrautību / prieku, liekot novērotājam noticēt viņu emociju patiesumam – spējai gūt prieku no pieaugušo pozitīvajām emocijām. Pedagoga P4 sniegums šajā ziņā bija neviendabīgs, pozitīvas emocijas mijās ar distancēšanos no kursantiem, kas neveicināja savstarpēju uzticēšanos. Pārējie pedagogi vairāk koncentrējās uz metodikas pielietojumu, enerģisku pasniegšanas manieri.

3 (P1, P6, P7) pedagogi spēja piesaistīt un noturēt auditorijas uzmanību, izmantojot savas personības spēku / šarmu un līdera dotības. 4 pedagogi kursantu uzmanību centās noturēt ar metodikas palīdzību, dažādojot aktivitātes, kāpinot mācīšanās tempu.

Novērotāja skatījumā 3 pedagogi (P5, P6, P7) izturējās pret kursu dalībniekiem kā pret līdzvērtīgiem sarunu biedriem. Pārējo 4 pedagogu attieksmē pret kursantiem bija jūtama slēpta vēlme nedaudz „moralizēt”, uzsvērt savu pedagoga pārāko statusu.

Tikai 2 pedagogi (P6, P7) demonstrēja patiesu ieinteresētību kursantu sasniegumos. Katrs no šiem pedagogiem vēlamo panāca citādi. Viens pedagogs lika noticēt savai ieinteresētībai,

demonstrējot izkoptu pasniegšanas stilu, augstu profesionālās kompetences līmeni, kas laika gaitā radījis kursantos cieņu pret pasniedzēju kā personību. Otrs pedagogs prasmīgāk lika lietā savas emocionālās kompetences, uzsvāru liekot uz attiecību veidošanu.

Novērotāja skatījumā tikai 2 augstāk minētie pedagogi (P6, P7) spēja arī pieaugušos kursantus uzmundrināt un motivēt, izmantojot emocionālās kompetences. Pedagogs, kurš lika uzsvāru uz attiecību veidošanu, panāca izteiktāku vēlamu rezultātu.

2 pedagogi (P4, P7) rosināja kursantus dalīties savā dzīves / profesionālajā pieredzē. Viens pedagogs vēlamu rezultātu panāca, spontāni sekojot savai dabiskajai vēlmei veidot attiecības. Otrs pedagogs vēlamu rezultātu bija iepriekš ieplānojis sasniegt, prasmīgi izmantojot emocionālās kompetences ar nolūku veicināt pieaugušo dabisko vēlmi dalīties savā pieredzē. Otrajā gadījumā kursantu aktivitāte bija ievērojami lielāka.

2 pedagogi saprata savu pieaugušo kursantu izjūtas un emocijas. Pedagogam P4 piemīt dabisks talants just atmosfēru klasē, taču diemžēl trūkst pārliecības par sev piemītošām emocionālajām kompetencēm vai nav zināšanu emocionālās inteliģences jomā. Pedagogs P7 ne tikai jūta atmosfēru klasē un spontāni reaģēja uz to, bet prata arī prasmīgi izmantot savas emocionālās kompetences un zināšanas šajā jomā. Pārējie pedagogi demonstrēja savu izjūtu un emociju projicēšanu uz kursantiem.

Tikai 1 pedagogs (P7) dalījās ar pieaugušajiem kursu dalībniekiem savā dzīves / profesionālajā pieredzē. Šis faktors darbojās kā katalizators turpmākai kursantu aktīvai dalībai stundā, viņu emocionālajai pašizpaušmei, daloties savā pieredzē ar kursa biedriem un pedagogu.

Tikai pedagogs (P7) spēja radīt kursu dalībniekos patiesu interesi par sevi. Tas tika panākts, daloties ar kursantiem dzīves pieredzē, kas konkrētajam pedagogam ir bijusi būtiska, kas ir neordināra pati par sevi, vai arī nodarbībā tika interesanti pasniegta.

Tikai pedagogs P7 spēja radīt interesi par mācāmo tēmu, rosinot pozitīvas asociācijas. Pedagogs spēja pārliecināt kursantus, ka viņam pašam šī tēma ļoti interesē, spēja viņus aizraut.

Tikai pedagogs P7 attiecās pret ikvienu grupas dalībnieku kā pret individualitāti. Tas tika panākts, novērtējot ikviena ieguldījumu, rosinot ikvienu dalībnieku izteikties par viņam būtiskām lietām, pārliecinot ikvienu par to, ka viņa viedoklis vai sniegtā informācija ir pedagogam svarīga.

Lai gan pedagogi reaģēja uz kursu dalībnieku ģenerētu humoru, tomēr novērotāja skatījumā neviens pedagogs neizmantoja humoru konkrētu mērķu sasniegšanai: uzmanības piesaistei, intereses radīšanai, uzmundrināšanai, emocionālās vides veidošanai.

Pedagogs P7 demonstrēja spēju izmantot emocionālās kompetences 17 novērošanas kategorijās, pedagogs P6 – 11 kategorijās (no 18 kategorijām). Konkrētos pedagogus raksturo ievērojama dzīves pieredze – vecums attiecīgi 62 un 53 gadi. Pārējo pedagogu vecuma amplitūda ir no 28 līdz 52 gadiem, nodarbībās tika fiksēta sēja izmantot emocionālās kompetences kategoriju skaita amplitūdā no 6 līdz 8. Netika konstatēta pedagogu snieguma saistība ar pedagoģiskā darba stāža ilgumu – pedagoga P7 darba stāžs nav izlasē visilgākais (16 gadi), (skat. tabulu 6.1.).

Secinājumi:

Visi 7 novērotie pedagogi:

- ❖ izturējās ar cieņu
- ❖ bija iejūtīgi
- ❖ analizējot studentu sasniegumus, izturējās taktiski
- ❖ risinot problēmas, nedemonstrēja negatīvas emocijas
- ❖ veidoja (bija jau iepriekš izveidojuši) labvēlīgas attiecības starp pieaugušiem studentiem
- ❖ radīja labvēlīgu emocionālo vidi klasē

3 pedagogi:

- ❖ prata piesaistīt / noturēt auditorijas uzmanību
- ❖ vadīja stundu ar aizrautību / prieku
- ❖ attiecās pret pieaugušiem kursantiem kā pret līdzvērtīgiem

2 pedagogi:

- ❖ demonstrēja ieinteresētību studenta sasniegumos
- ❖ spēja uzmundrināt / motivēt
- ❖ rosināja studentus dalīties savā profesionālajā / dzīves pieredzē
- ❖ saprata pieaugušo izjūtas / emocijas (juta atmosfēru)

1 pedagogs:

- ❖ dalījās ar studentiem savā profesionālajā / dzīves pieredzē
- ❖ radīja studentos interesi par sevi
- ❖ radīja interesi par mācāmo tēmu, rosinot pozitīvas asociācijas
- ❖ izturējās pret ikvienu grupas dalībnieku kā pret individualitāti

Neviens pedagogs:

- ❖ neizmantoja humoru

7.3. Interviju analīze

Pieaugušo izglītības iestādes pedagogi tika intervēti ar mērķi noskaidrot, vai pedagogi apzinās emocionālās inteliģences lomu darbā ar pieaugušajiem.

Tika analizētas pedagogu sniegtās atbildes uz katru no 7 intervijas jautājumiem atsevišķi. Respondentu vārdi tika kodēti: IP – intervētais pedagogs. Pedagogi, kas autora skatījumā savās atbildēs minēja emocionālo kompetenču svarīgumu, izcelti, attiecīgos kodus ietonējot dzeltenus. Atbilžu analīze uz katru no intervijas jautājumiem sniegta zem atbilžu apkopojuma tabulā.

tabula 7.3.

Intervijas jautājums Nr.1

Pedagogs	Kā Jūs veidojat attiecības / saskarsmi ar pieaugušiem kursantiem?
IP 1	Uz savstarpējas sadarbības pamata. Svarīgi, lai kursanti apzinās mērķi.
IP 2	Veidoju 'komandu'. Svarīgi, lai kursanti nodarbībā jūtas brīvi.
IP 3	„Esmu šeit priekš jums” (apmierināt kursantu vajadzības).
IP 4	Svarīgi atrast saskarsmes punktu (kas man kopīgs ar konkrētu kursantu).
IP 5	Mēģinu pēc iespējas labāk iepazīt kursantu personību.
IP 6	Uz līdzvērtības pamatiem: „Jāciena ikviens”.
IP 7	Uz lietišķiem / konstruktīviem (ne personiskiem) pamatiem. Izvirzu skaidras prasības.
IP 8	„Esmu tāda kāda esmu”. Jūtu / paužu cieņu pret cilvēku, kas atnācis mācīties.
IP 9	Ar savu attieksmi vēlos panākt, lai kursanti būtu atbrīvoti, lai nebūtu stresa. Svarīgi iedrošināt, uzmundrināt.

Darba autors secina, ka, atbildot uz 1. jautājumu, pedagoga emocionālās inteliģences lomu attiecību veidošanā ir minējuši IP2, IP3, IP4, IP5, IP6, IP8 un IP9 – kopā 7 no 9 pedagogiem (skat. 7.3. tabulu).

Šie pedagogi minēja atšķirīgu emocionālo kompetenču nepieciešamību: IP2 un IP9 uzsvēra labvēlīgas emocionālās vides veidošanas nepieciešamību, IP3, IP6 un IP8 - emociju vadības / kontroles nozīmīgumu, IP4, IP5, arī IP8 – spēju just empātiju, veidot emocionāli bagātinošas attiecības.

Pedagogi IP1 un IP7, kas emocionālo kompetenču svarīgumu neminēja, par pamatu veiksmīgai kursantu-pedagoga sadarbībai redz lietišķu vienošanos: ‘es jums, jūs man’.

tabula 7.4.

Intervijas jautājums Nr.2

Pedagogs	Kā Jūsu darbība veicina pieaugušu kursantu motivācijas veidošanos augstu mācību sasniegumu gūšanai?
IP 1	Izvēlos mācību materiālu, kas kursantiem interesē. Izmantoju piemērus no dzīves. Vēršu uzmanību uz pielietojumu (mērķi).
IP 2	Norādu mērķi / zināšanu pielietojumu dzīvē.
IP 3	Rosinu apzināties mērķi zināšanu pielietojumam.
IP 4	Vēršu uzmanību uz karjeras iespējām.
IP 5	Svarīgi panākt, lai kursanti apzinās zināšanu noderīgumu karjerai / personības izaugsmei.
IP 6	Izvēlos saturīgu / kursantiem būtisku mācību materiālu.
IP 7	Svarīga savstarpējās pieredzes apmaiņa. Rosinu dalīties dzīves pieredzē.
IP 8	Aizrauju ar savu pozitīvo attieksmi / prieku – kursantiem ir prieks par procesu, prieks sekot pasniedzējam.
IP 9	Radu interesantas asociācijas saistībā ar mācību vielu. Pārliecinu par pozitīva rezultāta iespējamību.

Atbildot uz 2. jautājumu, 5 pedagogi minēja emocionālo kompetenču izmantošanu mērķa sasniegšanai: IP1 un IP6 uzsvēra interesanta, saturīga, kursantiem būtiska mācību materiāla izvēli – lai noskaidrotu, kas pieaugušajiem interesē un ir būtisks, pedagogam nepieciešamas emocionālās kompetences (skat. 7.4. tabulu).

Pedagogs IP7 uzsvaru liek uz dalīšanos profesionālajā / dzīves pieredzē – lai pārliecinātu pieaugušos, ka pedagogam interesē viņu dzīves pieredze, nepieciešamas emocionālās kompetences.

Pedagogs IP8 kā svarīgāko min pedagoga entuziasmu, spēju komunicēt, līdera dotības.

Pedagogs IP9 uzsver pedagoga spēju ieinteresēt un iedvesmot, rosināt uz pārmaiņām.

Atlikušie 4 pedagogi, kuru atbildēs netika konstatēta norāde uz emocionālo kompetenču nozīmīgumu, kā galveno motivējošo faktoru min pedagoga prasmi *norādīt* uz sasniedzamo mērķi, uzskatot, ka skaidra mērķa apziņa ir galvenais motivējošais faktors pieaugušo izglītībā.

tabula 7.5.

Intervijas jautājums Nr.3

Pedagogs	Vai redzat atšķirību starp to, kā mācās bērni un kā mācās pieaugušie? Kādas ir galvenās atšķirības, ko ņemat vērā, veidojot attiecības ar pieaugušajiem?
IP 1	Jā. Pieaugušos raksturo 'iegājušies' stereotipi, kas jāmaina.
IP 2	Jā. Pieaugušajiem, atšķirībā no bērniem, vajadzīgs loģisks skaidrojums.
IP 3	Nezinu, nav pieredzes darbā ar bērniem.
IP 4	Jā. Pieaugušajiem ir viedoklis. Viņi saprot, kāds ir kursa mērķis.
IP 5	Jā. Pieaugušajiem ir pieredze / profesionālās zināšanas, ko jāprot izmantot.
IP 6	Jā. Pieaugušajiem svarīgi, lai ciena viņu viedokli un individualitāti, viņiem interesē diskutēt. Pieaugušos vairāk jāiedrošina.
IP 7	Jā. Pieaugušajiem ir sava pašmotivācija, ko pedagogs var veicināt. Ir pieredze (kas jāizmanto!). Humors ir citāds.
IP 8	Jā. Pieaugušajiem ir ļoti smagi kļūdīties. Viņi jāatbrīvo no stresa, jāatrasa.
IP 9	Jā. Pieaugušajiem ir vairāk kompleksu. Viņi jāiedrošina, jāpārlicina.

Tika konstatēts, ka, atbildot uz 3. jautājumu, 5 pedagogi minēja emocionālo kompetenču izmantošanu, veidojot attiecības ar pieaugušajiem (skat. 7.5. tabulu).

Pedagogs IP6 uzsvēra izturēšanos ar cieņu un izpratni, pedagoga spēju veidot interesantu dialogu klasē.

3 pedagogi (IP6, IP8 un IP9) minēja spēju iedrošināt un uzmundrināt, labvēlīgas un iejūtīgas attieksmes demonstrēšanas nepieciešamību.

Pedagogi IP5 un IP7 vērsa uzmanību uz pedagoga prasmi izmantot kursantu pieredzi, IP7 arī uz humora izmantošanas potenciālu.

4 pedagogi, kas savās atbildēs emocionālo kompetenču izmantošanu neminēja, uzskata, ka attiecības visefektīvāk var izveidot, ja pedagogs prot loģiski izskaidrot un pamatot mācīšanās procesa mērķi / sasniedzamos rezultātus.

1 pedagogam nebija viedokļa šajā jautājumā.

Intervijas jautājums Nr.4

Pedagogs	Kas saskarsmē ar pieaugušiem kursantiem Jums sniedz pozitīvas emocijas?
IP 1	Pozitīvas emocijas, kas 'raidītas' pedagoga virzienā.
IP 2	Pozitīva atgriezeniskā saite. Kursantu prieks par mācību sasniegumiem.
IP 3	Augsti mācību sasniegumi.
IP 4	Augsti mācību sasniegumi. Kursantu vēlme izmantot humoru.
IP 5	Pozitīva pasmiešanās, humors. Pozitīvas enerģijas apmaiņa starp pedagogu un kursantiem. Kursantu gandarījums par rezultātu.
IP 6	Kursantu spēja novērtēt pedagoga darbu, intelektu, personību.
IP 7	Humors klasē. Emociju apmaiņa starp kursantiem, kursantiem un pedagogu.
IP 8	Abpusējs patiesums, atklātums. Spēja saprasties.
IP 9	Pozitīvs pasniedzēja ieguldītā darba vērtējums. Kursanta gandarījums par paveikto.

Atbildot uz 4. jautājumu, 5 pedagogi minēja faktorus, kas attiecas uz emocionālās inteliģences jomu: pedagoga spēju raisīt pozitīvas emocijas kursu dalībniekos, empātiju (skat. 7.6. tabulu).

Pedagogi IP1, IP5 un IP7 minēja pozitīvu emociju esamības nozīmīgumu klasē.

Pedagogs IP4 minēja humora lomu. Pedagogs apzinās - lai pieaugušajiem būtu vēlme humoru izmantot, svarīgs priekšnoteikums ir labvēlīgas emocionālās vides radīšana. IP4 minētie „Augsti mācību sasniegumi” gan neattiecas uz pedagoga emocionālo kompetenču jomu.

Pedagogs IP8 uzsvāra liek uz empātiju, savstarpēju uzticēšanos.

4 Pedagogi, kuru atbildēs nebija minēti ar emocionālajām kompetencēm saistīti faktori, uzskata, ka pedagoga darbā gandarījumu dod kursantu mācīšanās sasniegumi. Kā svarīgs faktors tiek minēts arī augsts pedagoga novērtējums. Darba autora secina, ka šo pedagogu emocionālo stāvokli galvenokārt ietekmē kursu dalībnieki, šie pedagogi neliek uzsvāru uz pedagogu kā pozitīvu emociju izraisītāju, emocionālās vides veidotāju klasē. Tiek gaidīts, ka kursu dalībnieki papildīs pedagoga emocionālās vajadzības.

Intervijas jautājums Nr.5

Pedagogs	Kas saskarsmē ar pieaugušiem kursantiem Jums sniedz negatīvas emocijas?
NP 1	Kursantu negatīvās emocijas: Viņi „zina labāk”.
NP 2	Domā, ka zina labāk par pasniedzēju, ko vajag.
NP 3	Sīkumainība, nepamatota ‘piesiešanās’.
NP 4	Stūrgalvība, nepamatota strīdēšanās. Nenobriedis viedoklis / attieksme. Šķiet, ka saprot vairāk nekā patiesībā.
NP 5	Nekaunība, pedagoga provocēšana (bijuši daži gadījumi, kas saistīti ar skolas vadības neprofesionālu rīcību, aizmuguriski vājinot pedagoga autoritāti).
NP 6	Smiešanās par otra neveiksmi. Intravertums (nedraudzīga grupa). Skepse pret pasniedzēja profesionalitāti.
NP 7	‘Piekasīga’ attieksme pret pasniedzēju, pret grupas biedriem.
NP 8	Situācija, kad man neizveidojas kontakts ar kursantu (dažādi iemesli).
NP 9	Kursanta nespēja ievērot uzvedības normas (rupju vārdu lietošana savā starpā). Zems inteliģences līmenis (kādreiz kāds gadās). Ļoti vājas spējas (‘grūta galva’) – tas kavē procesu.

Sniedzot atbildi uz 5. jautājumu, tikai 1 pedagogs neminēja konfrontācijas esamību. NP8 neapmierina situācija, kad neizveidojas kontakts ar kursu dalībnieku. Sniegtā atbilde liecina par to, ka pedagogs apzinās attiecību veidošanas nozīmīgumu, analizē šādas situācijas, cenšas rast risinājumu vēlamā rezultāta sasniegšanai (skat. 7.7. tabulu).

Pārējo 8 pedagogu atbildes varētu liecināt par to, ka viņi konflikta risināšanu / ievirzīšanu pozitīvā gultnē uzskata par apgrūtinājumu. Konflikta/ konfrontācijas esamībā ir tendence vainot kursantus. Taču nebūtu korekti izteikt apgalvojumus šajā sakarā, neņemot vērā 5. jautājuma provokatīvo raksturu.

Pedagoga NP5 minētās situācijas varētu būt izņēmuma gadījumi, neliecinot par emocionālās inteliģences lomas neapzināšanos.

Intervijas jautājums Nr.6

Pedagogs	Kā Jūsu darbība ietekmē pieaugušu kursantu aktivitāti nodarbībā?
NP 1	Izmantoju ‘provokāciju metodi’, izraisot vēlamo emocionālo atbildes reakciju.
NP 2	Izskaidroju: KĀPĒC? Parādu piemēru.
NP 3	Nodarbību vadu aktīvi, izmantoju jaunāko metodiku.
NP 4	Izvēlos saistošu mācību materiālu.
NP 5	Dažādoju mācību metodes.
NP 6	Draudzīgi iedrošinu. Veicinu savstarpējo cieņu.
NP 7	Mainu tēmas. Izvēlos tēmas, kas ir kursantiem saistošas. Improvizēju.
NP 8	Cenšos aizraut. Izrādu patiesu interesi. Respektēju kursantu vēlmi piedalīties.
NP 9	Izmantoju aktīvas metodes.

Tika konstatēts, ka 5 pedagogu atbildes uz 6. jautājumu liecināja par emocionālās inteliģences lomas apzināšanos (skat. 7.8. tabulu).

2 pedagogi (NP1 un NP8) demonstrēja izpratni par emociju lomu mācīšanās procesā, kā arī pedagogu kā emociju raisītāju.

2 pedagogi (NP4 un NP7) uzsvēra saistoša mācību materiāla izvēli, izprotot tā nozīmi studentu emocionālo vajadzību apmierināšanas procesā.

1 pedagogs (NP6) uzsvēra pedagoga līdera ‘sūtību’, redzot pedagogu kā emocionāli veselīgas vides veidotāju.

3 pedagogi, kuru atbildēs emocionālo kompetenču izmantošana netika minēta, kā galveno faktoru pieaugušu kursu dalībnieku aktivitātes veicināšanā redz progresīvu mācību metožu prasmīgu izmantošanu.

Intervijas jautājums Nr.7

Pedagogs	Kāpēc, pēc Jūsu domām, kursanti vēlas mācīties tieši pie Jums?
NP 1	Mana humora izjūta (tā ir svarīga kursantiem), mans entuziasms. Zināma stingrība, prasības. Dodu sajūtu, ka rezultāts ir.
NP 2	Radu pozitīvu atmosfēru. Gribētu domāt, ka saprotu humoru.
NP 3	Spēju panākt augstus mācīšanās sasniegumus.
NP 4	Spēju vest pareizajā virzienā.
NP 5	Nodarbības labi strukturētas. Pacietība, strādājot ar vājākiem kursantiem.
NP 6	Veicinu radošu pieeju mācīšanās procesam. Atbalstu/ veicinu kursantu iniciatīvu.
NP 7	Pievēršu īpašu uzmanību mācību materiāla ‘saturiskumam’, eju dziļumā.
NP 8	Izrādu patiesas rūpes / ieinteresētību par kursantiem. Protu paskatīties no kursantu viedokļa. Notiek enerģiju apmaiņa – ‘barojos’ no kursantu pozitīvām emocijām.
NP 9	Izrādu labvēlīgu attieksmi pret ikvienu. Ļoti cenšos palīdzēt ikvienam.

Atbildot uz 7. jautājumu, 7 pedagogi minēja kādu (vai vairākas) no emocionālajām kompetencēm, ko, viņuprāt, izmanto nodarbībās (skat. 7.9. tabulu).

3 pedagogi (NP1, NP2, NP8) uzsver pozitīvu emociju un humora lomu.

Pedagogs NP4 novērtē savas līdera dotības, spēju iegūt kursu dalībnieku uzticību.

3 pedagogi (NP5, NP8, NP9) uzsver labvēlīgas attieksmes un iejūtības lomu.

Pedagogs NP8 redz patiesas intereses izrādīšanas nozīmi par kursantu dzīves / profesionālo pieredzi, empātijas lomu.

Pedagogs NP6 novērtē un respektē kursantu viedokli.

2 pedagogu atbildēs nebija norādes uz pedagoga emocionālās inteliģences lomu, šie pedagogi savu vērtību galvenokārt saista ar augstu mācīšanās sasniegumu panākšanu, nevis saskarsmes kvalitāti ar pieaugušajiem mācīšanās procesa laikā.

Secinājumi:

Apkopojot respondentu atbildes uz intervijas jautājumiem, tika konstatēts, ka visvairāk pedagogu (7 pedagogi no 9) minēja emocionālo kompetenču izmantošanu, atbildot uz intervijas 1. un 7. jautājumu:

- Kā Jūs veidojat attiecības / saskarsmi ar pieaugušiem kursantiem?

- Kāpēc, pēc jūsu domām, kursanti vēlas mācīties tieši pie Jums?

5 pedagogi (no 9) minēja emocionālo kompetenču izmantošanu, atbildot uz 2., 3., 4. un 6. jautājumu:

- Kā Jūsu darbība veicina pieaugušu kursantu motivācijas veidošanos augstu mācību sasniegumu gūšanai?
- Vai redzat atšķirību starp to, kā mācās bērni un kā mācās pieaugušie? Kādas ir galvenās atšķirības, ko ņemat vērā, veidojot attiecības ar pieaugušajiem?
- Kas saskarsmē ar pieaugušiem kursantiem Jums sniedz pozitīvas emocijas?
- Kā Jūsu darbība ietekmē pieaugušu kursantu aktivitāti nodarbībā?

Tas liecina, ka vairums pedagogu apzinās emocionālās inteliģences lomu

- ❖ veidojot attiecības / saskarsmi ar pieaugušajiem
- ❖ analizējot savas stiprās puses / veidojot savu ‘paštēlu’
- ❖ veicinot pieaugušo motivāciju augstu sasniegumu gūšanai, aktivitāti stundā
- ❖ veidojot emocionāli veselīgu psiholoģisko vidi

7.4. Secinājumi

Apkopojot datus, kas iegūti, izmantojot 2 atšķirīgas pētniecības metodes – aptauju un novērošanu, tika konstatēts, ka, sniedzot vērtējumu pedagoga spējai izmantot emocionālās kompetences, aptaujāto kursantu un novērotāja viedokļi praktiski sakrīt. Tabulā 7.10. divās kolonnās salīdzinātas kompetences, kuru izmantošanas spējai augstu novērtējumu sniedza gan aptaujātie kursanti, gan nodarbību novērotājs. Trešajā kolonnā sniegti intervijā izteikti apgalvojumi, kurus autors saista ar konkrēto emocionālo kompetenču lomas pieaugušo izglītībā apzināšanos.

7.10. tabula

Visaugstāk novērtētās pedagoga emocionālās kompetences

APTAUJA	NOVĒROŠANA	Intervijā izteikti pedagogu apgalvojumi
Pedagogs izturas ar cieņu.	Pedagogs izturas ar cieņu.	Attiecības veidoju uz līdzvērtības pamatiem: „Jāciens ikviens”. Jūtu/ paužu cieņu pret cilvēku, kas atnācis mācīties.
Pedagogs ir iejūtīgs.	Pedagogs ir iejūtīgs.	Cenšos palīdzēt ikvienam. Izrādu patiesas rūpes/ ieinteresētību par kursantiem.

		<p>Esmu pacietīga, strādājot ar vājākiem kursantiem.</p> <p>Draudzīgi iedrošinu.</p> <p>Pieaugušos vairāk jāiedrošina.</p> <p>Svarīgi pieaugušos iedrošināt.</p> <p>Pieaugušajiem ir ļoti smagi kļūdīties. Viņi jāatbrīvo no stresa, jāatrasa.</p> <p>Pieaugušajiem ir vairāk kompleksu. Viņi jāiedrošina, jāpārliecina.</p>
Pedagogs izturas labvēlīgi.	Pedagogs, analizējot studentu sasniegumus, izturas taktiski. Risinot problēmas, nedemonstrē negatīvas emocijas.	<p>Izrādu labvēlīgu attieksmi pret ikvienu.</p> <p>Svarīgi, lai kursanti nodarbībā jūtas brīvi.</p> <p>Ar savu attieksmi vēlos panākt, lai kursanti būtu atbrīvoti, lai nebūtu stresa.</p> <p>Pieaugušos jāatbrīvo no stresa, jāatrasa.</p>
Pedagogam saskarsme ar studentiem sagādā prieku.	Pedagogs rada labvēlīgu emocionālo vidi klasē.	<p>Radu pozitīvu atmosfēru.</p> <p>Gandarījumu sniedz pozitīvas emocijas, kas 'raidītas' pedagoga virzienā.</p> <p>Aizrauju ar savu pozitīvo attieksmi/prieku – kursantiem ir prieks par procesu, prieks sekot pasniedzējam.</p> <p>Patīk pozitīva pasmiešanās, humors. Pozitīvas enerģijas apmaiņa starp pedagogu un kursantiem.</p> <p>Prieku sagādā humors klasē. Emociju apmaiņa starp kursantiem un pedagogu.</p> <p>Mana humora izjūta ir svarīga kursantiem, mans entuziasms.</p>

		Notiek enerģiju apmaiņa, ‘barojos’ no kursantu pozitīvām emocijām.
--	--	--

Tabulā 7.11. divās kolonās salīdzinātas pedagoģu emocionālās kompetences, kuru izmantošanas spējai gan aptaujātie kursanti, gan nodarbību novērotājs sniedza zemāko novērtējumu. Trešajā kolonnā sniegti intervijā izteikti pedagoģu apgalvojumi, kurus iespējams saistīt ar konkrēto emocionālo kompetenču lomas apzināšanos.

tabula 7.11.

Viszemāk novērtētās pedagoģa emocionālās kompetences

APTAUJA	NOVĒROŠANA	Intervijā izteikti pedagoģu apgalvojumi
Pedagoģam interesē kursanta profesionālā / dzīves pieredze.	Pedagoģs rosina kursantus dalīties savā profesionālajā / dzīves pieredzē.	<p>Svarīga savstarpējās pieredzes apmaiņa. Rosinu dalīties dzīves pieredzē.</p> <p>Pieaugušajiem ir pieredze/ profesionālās zināšanas, ko jāprot izmantot.</p> <p>Pieaugušajiem ir pieredze, kas jāizmanto.</p> <p>Svarīgi atrast saskarsmes punktu (kas man kopīgs ar konkrētu kursantu).</p> <p>Mēģinu pēc iespējas labāk iepazīt kursanta personību.</p>
Pedagoģs saprot manas problēmas.	Pedagoģs saprot pieaugušo izjūtas/ emocijas. Pedagoģs demonstrē ieinteresētību studenta sasniegumos.	<p>„Esmu šeit priekš jums”.</p> <p>Man svarīgs abpusējs patiesums, atklātums. Spēja saprasties.</p> <p>Protu paskatīties no kursantu viedokļa.</p> <p>Pieaugušajiem ir smagi kļūdīties.</p> <p>Pieaugušajiem ir vairāk kompleksu nekā bērniem.</p>

<p>Pedagogam ir svarīgs kursanta viedoklis.</p>	<p>Pedagogs attiecas pret ikvienu grupas dalībnieku kā pret individualitāti.</p>	<p>Pieaugušajiem svarīgi, lai ciena viņu viedokli un individualitāti, viņiem interesē diskutēt.</p> <p>Abpusējs patiesums, atklātums.</p> <p>Izrādu patiesu interesi.</p> <p>Atbalstu/ veicinu kursantu iniciatīvu.</p>
<p>Pedagogs labprāt dalās savā profesionālajā / dzīves pieredzē.</p>	<p>Pedagogs dalās ar kursantiem savā profesionālajā/ dzīves pieredzē.</p> <p>Pedagogs rada studentos interesi par sevi.</p>	<p>Svarīgi atrast saskarsmes punktu (kas man kopīgs ar konkrētu kursantu).</p> <p>„Esmu tāda kāda esmu”.</p>
<p>Kursantam nodarbībās zūd interese par mācību vielu.</p>	<p>Pedagogs rada interesi par mācāmo tēmu, rosinot pozitīvas asociācijas.</p>	<p>Izvēlos mācību materiālu, kas kursantiem interesē. Izmantoju piemērus no dzīves, vēršu uzmanību uz pielietojumu (mērķi).</p> <p>Izvēlos saturīgu/ kursantiem būtisku mācību materiālu.</p> <p>Radu interesantas asociācijas saistībā ar mācību vielu.</p> <p>Izmantoju ‘provokāciju metodi’, izraisot vēlamo emocionālo atbildes reakciju.</p> <p>Izvēlos saistošu mācību materiālu.</p> <p>Izvēlos tēmas, kas ir kursantiem saistošas. Improvizēju.</p> <p>Veicinu radošu pieeju mācīšanās procesam.</p> <p>Pievēršu īpašu uzmanību materiāla ‘saturiskumam’, eju dziļumā.</p>
<p>Kursants baidās kļūdīties / tikt vērtēts.</p>	<p>Pedagogs saprot pieaugušo izjūtas / emocijas.</p>	<p>Svarīgi, lai kursanti nodarbībā jūtas brīvi.</p> <p>„Esmu šeit priekš jums”</p>

		<p>(apmierināt kursantu vajadzības).</p> <p>Ar savu attieksmi vēlos panākt, lai kursanti būtu atbrīvoti, lai nebūtu stresa. Svarīgi iedrošināt, uzmundrināt.</p> <p>Pieaugušos vairāk jāiedrošina.</p> <p>Pieaugušajiem ir ļoti smagi kļūdīties. Viņi jāatbrīvo no stresa, jāatrasa.</p> <p>Pieaugušajiem ir vairāk kompleksu. Viņi jāiedrošina, jāpārliecina.</p> <p>Draudzīgi iedrošinu.</p> <p>Man piemīt pacietība, strādājot ar vājākiem studentiem.</p> <p>Izrādu patiesas rūpes/ ieinteresētību par kursantiem.</p>
--	--	--

Gan aptaujātie kursanti, gan nodarbību novērotājs augstu novērtējumu sniedza pedagogu spējai prasmīgi vadīt / kontrolēt savas emocijas, spējai izveidot emocionāli drošu un veselīgu psiholoģisko vidi. Savukārt zemākais novērtējums tika sniegts pedagogu spējai just empātiju - izprast pieauguša kursanta problēmas, spējai apmierināt pieaugušo emocionālās vajadzības.

No pētījuma redzams, ka ievērojama daļa intervēto pedagogu apzinās pedagoga emocionālās inteliģences lomu pieaugušo izglītībā, ieskaitot ne tikai augstu novērtētās emocionālās kompetences, bet arī zemāko novērtējumu guvušās. Pētījumā tika konstatēts, ka pastāv ievērojamas atšķirības starp pedagogu teorētiskajām zināšanām, viņu vēlamo ‘paštēlu’ un reālo spēju darbā izmantot plašu emocionālo kompetenču klāstu – atsevišķas emocionālās kompetences nav pietiekami attīstītas.

Aptaujas un novērojumu izmantošanas rezultātā tika iegūti sekojoši dati, kurus raksturo savstarpēja neatbilstība vai pretruna:

- 1) Novērotājs augstu novērtēja pedagogu spēju radīt labvēlīgu emocionālo vidi klasē, arī pedagogi intervijās pauda izpratni par emocionāli veselīgas vides nozīmīgumu. Tomēr ievērojama daļa aptaujāto kursantu nodarbībās baidās kļūdīties, vai nav pārliecināti, ka

klūdīties nebaidās. Ievērojama daļa pieaugušo nodarbībās baidās tikt vērtēti, vai nav pārlicināti, ka nebaidās tikt vērtēti.

Vienlaicīgi kursanti uzskata, ka pedagogs izturas ar cieņu, pedagogs izturas labvēlīgi, pedagogs ir iejūtīgs. Liela respondentu daļa piekrīt, ka pedagogam saskarsme ar studentiem sagādā prieku. Pētījuma rezultāti norāda uz sekojošu problēmu: kursu dalībnieki emocionāli veselīgas vides jēdzienu izprot šauri.

- 2) Novērotājs zemu novērtēja pedagogu spēju uzmundrināt un motivēt, izmantojot emocionālās kompetences. Savukārt ievērojama daļa aptaujāto kursantu uzskatīja, ka pedagogs spēj uzmundrināt un pedagoga argumenti ir rosinoši. Šai neatbilstībai iespējami divi iemesli - kursanti pozitīvi novērtē pedagoga līdera dotības, kuras dažādu iemeslu dēļ novērotajās nodarbībās neizpaudās, vai arī kursantu un novērotāja izpratne par minēto apgalvojumu nozīmi atšķiras.
- 3) Novērotājs neviena pedagoga nodarbībā nekonstatēja humora izmantošanu. Savukārt būtiska aptaujāto kursantu daļa uzskatīja, ka pedagogs izmanto humoru. Arī pedagogi, atbildot uz intervijas jautājumiem, bieži minēja humora lomu pieaugušo izglītībā. Autors secina, ka novērotāja (darba autora) izpratne par humora izmantošanu klasē atšķiras no pedagogu un kursantu izpratnes. Novērotajās nodarbībās tika fiksēta labvēlīga vide, brīva atmosfēra, pedagogi un kursanti biežāk vai retāk smaidīja, mācīšanās procesa gaitā pasmējās, reaģējot uz kādu joku vai interesantu piezīmi / komentāru. Taču, saskaņā ar emocionālās inteliģences teoriju, humora izmantošana izglītībā ir pedagoga mērķtiecīga, iepriekš ieplānota tā pielietošana ar mērķi veidot emocionāli veselīgu psiholoģisko vidi.

DISKUSIJA

Pētījuma rezultāti liecina, ka divu pētniecības metožu – aptaujas un novērojumu - izmantošanas rezultātā iegūtie dati, kurus raksturo savstarpējā sakarība / atbilstība, uzskatāmi par ticamiem un nozīmīgiem. Savukārt pedagogu intervijās iegūtie dati palīdz izprast pētītās parādības būtību. Jāņem vērā, ka tās pedagogu atbildes, kurās nebija minēts emocionālo kompetenču nozīmīgums, pašas par sevi neliecina, ka pedagogs emocionālās inteliģences lomu neapzinās.

Saskaņā ar darba teorētiskajā daļā paustajām atziņām, emocionālās inteliģences jēdziens, no kura izriet D.Goulmena definētā emocionālo kompetenču sistēma, ir plašs. No indivīda emocionālās inteliģences līmeņa izrietošās emocionālās kompetences palīdz izprast un vadīt savas emocijas, saprast, kā jūtas citi, veidot produktīvas attiecības, pozitīvi atrisināt konfliktus, vadīt, pārliecināt un iedvesmot. Pētījuma rezultāti liecina, ka pedagogu izpratne par emocionālās inteliģences būtību un emocionālo kompetenču izmantošanu darbā ir šaura. Izpratne par emocionālo inteliģenci gan pedagogiem, gan kursantiem pamatā saistās ar prasmīgu emociju vadību un kontroli – tieši šīs pedagogu emocionālās kompetences aptaujātie kursanti novērtēja visaugstāk. Emocionāli veselīga vide tiek saistīta ar vidi, kurā nepastāv konflikti. Iespējams, šī iemesla dēļ kursanti aptaujas anketās reti izvēlējās noliedzošus atbilžu variantus „nepiekrītu” un „pilnīgi nepiekrītu”, kaut gan atbilžu varianta „nezinu” izvēles biežums ir ievērojams – jo konflikta ar pedagogu nav. Turklāt jāņem vērā apstākļi, ka pētījuma veikšanas laika periodā kursanti ar saviem pedagogiem jau bija kopā strādājuši aptuveni 2 mēnešus – tātad bija labi viens otru iepazīnuši, atraduši kopīgu valodu. Kursantu aptaujas rezultātus pozitīvā virzienā varētu būt ietekmējusi arī konkrētās mācību iestādes specifika – kursu dalībnieki mācās darba laikā, saņemot darba algu. Tādēļ ir pamats uzskatīt, ka varianta „nezinu” izvēle liecina par iespējamu problēmu: pedagogs neizmanto attiecīgo emocionālo kompetenci, vai attiecīgā emocionālā prasme ir vāji attīstīta.

Lai gan konkrētajā izglītības iestādē mācītā priekšmeta (svešvalodas) apguves metodika kā tāda paredz stāstīšanu par sevi, dalīšanos savā pieredzē, informācijas iegūšanu no klasesbiedriem – gan aptaujātie kursanti, gan novērotājs vizzemāko vērtējumu sniedza pedagogu spējai veidot attiecības, kas veicinātu pieaugušo emocionālo vajadzību apmierināšanu, spējai just empātiju, izturēties pret katru kursantu kā individualitāti. Pētījumā tika konstatēts, ka pedagogi uzsvāru liek uz prasmīgu metodikas pielietošanu, aizmirstot par patiesu emociju nozīmīgumu un spēku.

Novērojumos fiksētā pedagogu darbība, kas bija vērsta uz kursantu emociju ietekmēšanu, vairumā gadījumu vēlamo rezultātu nerasniedza, jo pedagogiem bija tendence pieņemt vēlamo par esošo. Zināmā mērā bija vērojama emociju uzspiešana, liekot kursantam saprast, kāda atbildes reakcija tiek gaidīta. Autors izvirza pieņēmumu, ka arī pieauguši kursu dalībnieki apzinās emociju lomu attiecību veidošanā, un izmanto emocionālās kompetences savu mērķu sasniegšanai. Šī iemesla dēļ pedagogs gaidīto emocionālo reakciju arī it kā saņem atpakaļ, taču patiesībā situācijas attīstību nosaka kursu dalībnieks, nevis pedagogs. Šī problēma saistāma ar pedagogu šauru izpratni par emocionālo kompetenču būtību, par šo kompetenču izmantošanas rezultātā vēlamo atbildes reakciju (sasniedzamo rezultātu).

Jāņem vērā, ka novēroto un intervēto pedagogu izlases bija mazākas nekā pedagogu skaits, kurus novērtēja aptaujātie kursu dalībnieki – pētījuma veicējam nebija iespējams novērot un intervēt visus 12 pedagogus.

Nodarbību novērošanas rezultātā gūtais 7 pedagogu emocionālo kompetenču novērtējums ir kritiskāks nekā kursantu aptaujas anketās sniegtais viedoklis. Neskatoties uz pozitīvo atmosfēru novērotajās nodarbībās, ļoti reti tika konstatēta patiesu emociju apmaiņa starp pedagogu un kursantiem, pedagoga spēja veidot emocionālo vidi un savstarpējās attiecības, kas veicinātu pieaugušo emocionālo vajadzību apmierināšanu. Par patiesu emociju apmaiņu varētu tikt uzskatīta pedagogu emocionāla atvēršanās, komunicējot ar kursu dalībniekiem, piemēram, dalīšanās kādā sev svarīgā pieredzē, sev svarīga viedokļa izteikšana, vai patiesas intereses izrādīšana par konkrētu jautājumu. Pedagoga emociju intensitātes mērķim vajadzētu būt pieaugušo 'atvēršanai' turpmākai komunikācijai ar pedagogu un grupas biedriem.

Arī kursantu aptaujas identificētās problēmu jomas saistītas ar patiesu emociju apmaiņu klasē, ar pieaugušo vajadzību emocionāli izpausties. Novērojumos tika fiksēta atsevišķu kursantu iniciatīvas izrādīšana attiecībā uz sava viedokļa izteikšanu, dalīšanos savā pieredzē, humora izmantošanu. Šo iniciatīvu pedagogs formāli atbalstīja, kursantu uzklausot, taču novērotāja skatījumā šī iniciatīva netika mērķtiecīgi veicināta. Pozitīvā atmosfēra nodarbībās bija pamatā saistāma ar 'labi audzinātu' indivīdu grupas inteliģentu kopīgu darbošanos konkrēta mērķa vārdā, ievērojot spēles noteikumus: jauks un pieklājīgs pedagogs prasmīgi izmanto uz studentu vērsta mācību metodes, savukārt jauki, pieklājīgi un mācīties gribošī kursanti izpilda no viņiem prasīto. Šādu situāciju varētu būt veicinājis fakts, ka novērotājs tika uzskatīts par nepiederošu personu, kuras klātbūtnē labi jāuzvedas.

Par cik pedagogu intervijas 5. jautājums varētu tikt raksturots kā uzvedinošs, nebūtu korekti apgalvot, ka respondentu atbildes norāda uz pedagogu nespēju vai baidīšanos risināt konfliktsituācijas, rodot labvēlīgu risinājumu abām pusēm. Tomēr jāatzīmē, ka 8 pedagogi no 9 savās atbildēs pauž attieksmi, ka nesaskaņu gadījumā taisnība ir viņiem – un cer, ka agrāk vai vēlāk to sapratīs arī konfliktsituācijās iesaistītie kursanti. Jūtama pedagogu paustā negatīvā attieksme pret ‘neērtu’ kursantu izteikto viedokli, pret viedokli, kas ‘neērts’ pašam pedagogam.

Protot prasmīgi risināt konfliktsituācijas, šīm situācijām nevajadzētu pedagogā raisīt negatīvas emocijas – drīzāk sniegt gandarījumu par savu spēju panākt pozitīvu rezultātu. Pedagogam, kas spēj izmantot emocionālās kompetences, konflikti / konfrontācija ar pieaugušajiem varētu būt ļoti niecīgā skaitā izņēmuma gadījumu – un šiem atsevišķajiem gadījumiem nevajadzētu ietekmēt pedagogu pārliecību par sevi, savu profesionalitāti. Savukārt par sevi pārliecināts pedagogs būs atvērts diskusijai, emocionālās kompetences palīdzēs līdz konfrontācijai nenonākt.

Pētījumā tika konstatēta sekojoša problēma: pedagogu neprasme vai nevēlēšanās klasē atklāties kā personībai, dalīties savā pieredzē ar mērķi radīt par sevi interesi. Iespējams, pedagogi nav par sevi pietiekoši pārliecināti, netic savas personības unikalitātei - tādēļ slēpjas aiz laipnības maskas un prasmīga metodikas pielietojuma. Diemžēl no metodikas viedokļa radoša un vērtīga aktivitāte pati par sevi – bez dziļāka, pieaugušajiem būtiska satura, vai pieaugušajiem saistoša ‘spēles elementa’ – kursantu emocionālās vajadzības neapmierina. Maģistra darbā iegūtie dati varētu rosināt pedagogus paskatīties uz savu lomu plašākā kontekstā, uz sasniedzamajiem mācību rezultātiem ilgtermiņā, pieaugušo mūžizglītības kontekstā.

Maģistra darba izstrādes procesā tika gūtas atbildes uz izvirzīto pētniecisko jautājumu, proti, izmantojot autora izstrādātos mērinstrumentus, bija iespējams iegūt pierādījumus, kas apstiprināja uz savākto datu bāzes izdarīto secinājumu atbilstību, saturīgumu un lietderību.

Pētījuma rezultāti nav vispārināmi, jo pētījums tika veikts vienā izglītības iestādē, un pedagogu izlases bija mazas. Pētījumu ir iespējams atkārtot, nepieciešamības gadījumā aptverot vairākas izglītības iestādes un veidojot lielas izlases.

SECINĀJUMI

Pētījuma rezultāti sniedz atbildi uz maģistra darbā izvirzīto pētniecisko jautājumu „Kāda ir pedagoga spēja izmantot emocionālās kompetences pieaugušo mācību procesā?”:

- ✓ Emocionālās kompetences pedagogiem ir attīstītas dažādā mērā. Tika identificētas kompetences, kuras
 - ievērojama daļa pedagogu spēj izmantot darbā, apmierinot pieaugušo vajadzības – prasme vadīt / kontrolēt savas emocijas, spēja izveidot emocionāli drošu un veselīgu psiholoģisko vidi;
 - ievērojama daļa pedagogu nespēj izmantot darbā ar pieaugušajiem, vai arī attiecīgo jomu emocionālās prasmes ir vāji attīstītas – spēja just empātiju / izprast pieaugušu kursu dalībnieku problēmas, spēja apmierināt pieaugušo emocionālās vajadzības.
- ✓ Izlasē iekļautie konkrētās izglītības iestādes pedagogi apzinās pedagoga emocionālās inteliģences lomu pieaugušo izglītībā, taču izpratne par emocionālo kompetenču būtību un to praktisku pielietojamību ir šaura.

Galvenās maģistra darba izstrādes procesā gūtās atziņas:

- ✓ Emocionālās kompetences palīdz pieaugušo pedagogam darbā sasniegt vēlamu rezultātu: izveidot produktīvas attiecības ar pieaugušajiem, radīt veselīgu emocionālo vidi tās plašākā / dziļākā izpratnē, apmierināt pieaugušo emocionālās vajadzības.
- ✓ Emocionālās inteliģences būtība izglītībā tiek izprasta samērā šauri. Pedagogi izprot produktīvu attiecību veidošanas ar pieaugušajiem nozīmīgumu, emocionāli veselīgas vides nozīmi. Taču nav dziļākas izpratnes par studentu emocionālo vajadzību apmierināšanu, emocionālo kompetenču izmantošanu, par emocionāli veselīgas vides dziļāko būtību – tā ir vide, kurā pieaugušais nebaidās kļūdīties un tikt vērtēts, kura veicina pieauguša kursanta emocionālo pašizpaušmi.
- ✓ Pieaugušo pedagogi galveno uzsvaru darbā ar studentiem liek uz prasmīgu metodikas pielietojumu. Emocionālo kompetenču izmantošana netiek uzskatīta par būtisku vai pat neatņemamu pedagoga darba sastāvdaļu. Emocionālo kompetenču izmantošana stundā reti tiek iepriekš ieklānāta.
- ✓ Pieaugušo pedagogu darba kvalitāti ievērojami uzlabotu apzināta emocionālo kompetenču attīstīšana, izpratnes veicināšana par emocionālo kompetenču izmantošanas rezultātā sasniedzamo rezultātu.

Maģistra darba autors iesaka sekojošus turpmākos pētījuma virzienus:

- ✓ Izpētīt, vai arī citās pieaugušo izglītības iestādēs pedagogi apzinās emocionālās inteliģences lomu pieaugušo izglītībā, vai pedagogi darbā izmanto emocionālās kompetences. Pētījums aptvertu vairākas izglītības iestādes. Būtu ieteicams veidot lielas pedagogu izlases, veikt liela apjoma nodarbību novērošanu. Novērojumu validitātes paaugstināšanai būtu ieteicams izmantot vairākus pētāmajā jomā izglītotos un īpaši sagatavotus novērotājus, kuru viedokļi tiktu salīdzināti.
- ✓ Veikt korelācijas pētījumu, lai noskaidrotu, kādi faktori ietekmē pedagoga spēju efektīvi izmantot emocionālās kompetences:
 - vecums / dzīves pieredze;
 - pedagoģiskā darba stāžs;
 - izglītības līmenis;
 - emocionālās inteliģences lomas apzināšanās;
 - iedzimts talants;
 - mērķtiecīgs darbs pie emocionālo kompetenču attīstīšanas.
- ✓ Salīdzināt pieaugušo pedagogu spēju izmantot emocionālās kompetences valsts sektorā un privātajā sektorā, noskaidrot, kurā sektorā pedagogi dziļāk izprot emocionālās inteliģences būtību. Privātajā pieaugušo izglītības sektorā no pedagoga spējas izmantot emocionālās kompetences lielā mērā ir atkarīgs, cik ilgi kursu dalībnieks (klients) konkrētajā mācību iestādē mācīsies (maksās par pakalpojumu) mūžizglītības ietvaros, vai ieteiks konkrēto mācību iestādi citiem potenciālajiem klientiem.
- ✓ Lai gūtu dziļāku izpratni par emocionālo kompetenču izmantošanu praksē, būtu interesanti pētīt pedagogu spēju izmantot emocionālās kompetences kādu konkrēti definētu mērķu sasniegšanai. Piemēram, pirmo reizi tiekoties ar jaunu grupu, ļoti ātri – pirmās nodarbības laikā – izveidot ar kursantiem produktīvas attiecības, radīt sajūtu, ka viņi atrodas emocionāli veselīgā vidē, radīt interesi par sevi.
- ✓ Izpētīt, vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp pieaugušo kursu dalībnieku vecuma grupām, vērtējot sava pedagoga spēju izmantot darbā emocionālās kompetences. Vai kritiskāku vērtējumu sniedz (vairāk no pedagoga gaida) jaunāki vai vecāki pieauguši kursu dalībnieki?

Maģistra darba autors iesaka pedagoga darba kvalitātes novērtētājiem ‘redzēt’ pedagogu-cilvēku kopumā, vispirms rodot atbildi uz vissvarīgāko jautājumu: vai pedagogs spēj strādāt ar

cilvēkiem? Svarīgi noskaidrot, kā pedagogs organizē mācību procesu kopumā, kā pieauguši kursu dalībnieki pedagogu uztver, kā pret viņu izturas, ko no viņa gaida. Vērtējot pedagoga darba kvalitāti, svarīgi 'neieciklēties' uz atsevišķu komponentu novērtēšanu, neredzot kopējo ainu. Formālas, birokrātiskas pieejas novērtēšanas procesam rezultātā vājš, taču centīgs, ambiciozs un enerģiski darbīgs pedagogs var saņemt augstāku novērtējumu, nekā emocionāli inteliģents pedagogs ar oriģinālu skatījumu uz dzīvi, kas prasmīgi veido attiecības ar pieaugušajiem.

Svarīgi ne tikai veicināt izglītības darbinieku izpratni par pieaugušo pedagoga emocionālās inteliģences lomu mācību procesā – pieaugušo pedagoga prestižs ievērojami augtu visas sabiedrības acīs, ja tā apzinātos pedagogam nepieciešamo personības brieduma pakāpi, talantu veidot produktīvas attiecības, spēju izveidot mācīšanās vidi, kas apmierina pieaugušo emocionālās vajadzības. Emocionāli inteliģents pieaugušo pedagogs, kas spēj prasmīgi izmantot emocionālās kompetences mācību procesā, ir liela vērtība gan konkrētajai izglītības iestādei, kurā pedagogs strādā, gan sabiedrībai kopumā.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

Grāmatas

- Brookfield, S.D.** Understanding and Facilitating Adult Learning. San Francisco : Jossey-Bass, 1986. 391 lpp.
- Darwin, C.R., Ekman, P.** The Expression of the Emotions in Man and Animals. (1872) 3rd edn, Oxford University Press, 2002. 512 lpp.
- Gardner, H.E.** Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences. (1st edn 1983) 10th edn, New York : Basic Books, 1993. 496 p.
- Geske, A., Grīnfelds, A.** Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes. Rīga : RaKa, 2001. 108 lpp.
- Geske, A., Grīnfelds, A.** Izglītības pētniecība. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2006. 261 lpp.
- Goleman, D.** Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. (1st edn 1995) 10th edn, New York : Bantam Books, 2005. 384 p.
- Goleman, D.** Working with Emotional Intelligence. Bantam Books, 1998. 400 p.
- Goleman, D.** Leadership: The power of emotional intelligence. Northampton : More Than Sound, 2011. 117 p.
- Gordon, T., Burch, N. T.E.T.,** Teacher Effectiveness Training. New York : Three Rivers Press (CA), 2003. 368 p.
- Knowles, M.S.** The Modern Practice of Adult Education. New York : Association Press, 1970. 384 lpp.
- Knowles, M.S.** Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. New York : Association press, 1975. 135. lpp.
- Knowles, M.S.** The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs : Prentice Hall/Cambridge, 1980. 400 lpp.
- Knowles, M.S., et al.** Andragogy in action: Applying modern principles of adult education. San Francisco : Jossey-Bass, 1984. 444 lpp.
- Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca** Rīga : Zvaigzne ABC, 2000. 248 lpp.
- Seligman, M.E.P.** Learned Optimisms: How to change Your Mind and Your Life. USA : Free Press, 1998. 336 p.
- Smits, E.** Paātrinātā mācīšanās klasē. Rīga : Pētergailis, 2000 (1st edn 1996). 111 lpp.

Žurnāli

Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 2006, N 18, p. 13-25.

Barsade, S.G. The ripple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. In *Administrative Science Quarterly*, Vol. 47, No. 4, 2002, pp. 644-675.

Landy, F.J. Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 2005, Vol 26, N 4, pp. 411-424.

Mayer, J.D., Caruso, D., Salovey, P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 1999, N 27, pp. 267-298.

Mayer, J.D., Roberts, R.D., Barsade, S.G. Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, Volume 59, 2008. pp. 507-536.

Petrides, K.V., Furnham, A. On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 2000, N 29, p. 313-320.

Salovey, P., Mayer, J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 1990, N 9, p. 185-211.

Raksti grāmatās

Goleman, D. Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C.Chemiss & D.Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace*, Jossey-Bass, 2001, pp. 13-26.

Mayer, J.D., Salovey, P. What is emotional intelligence? In P.Salovey & D.Sluyter (Eds). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, New York : basic Books, 1997, p.3-31.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D. Models of emotional intelligence. In R.Sternberg (ed.): *Handbook of Intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000, pp. 92-117.

Elektroniskie informācijas avoti

Boudreau, D. Creating the ideal learning environment – emotional. *Ezine Articles*. [tiešsaiste] – [atsauce 02.06.2012.]. Pieejams: http://EzineArticles.com/?expert=Dan_Boudreau

Boyatzis, R.E. Unleashing the power of self-directed learning. New York : Case Western Reserve University, 2002. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*. [tiešsaiste] – [atsauce 16.06.2012.]. Pieejams internetā: <http://www.eiconsortium.org>

Cherniss, C. Emotional intelligence: What it is and why it matters. New Orleans : Rutgers University, 2000. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*. [tiešsaiste] – [atsauce 16.06.2012.]. Pieejams <http://www.eiconsortium.org>

Cubed, L. Enaging emotions: Role of emotions in learning. 2010. *Serendip Studio*, [tiešsaiste] – [atsauce 15.05.2012.]. Pieejams: <http://www.serendip.brynmawr.edu/exchange/node/8430>

Education Encyclopedia, by the Gale Group, Inc. (1971, updated version) [tiešsaiste]. [atsauce 10.06.2012.]. Pieejams: http://www.answers.com/library/Education_Encyclopedia

Emmerling, R.J., Goleman, D. Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*, 2003 [tiešsaiste] – [atsauce 16.06.2012.]. Pieejams: <http://www.eiconsortium.org>

Goad, D. Emotional intelligence and teacher retention. Inpublished raw data, Texas A&M University-Kingsville, 2005. [atsauce 06.06.2012.]. Pieejams: http://www.tamuk.edu/edu/.../Emotionally_Intelligent_Teacher.pdf

Goleman, D. Leadership: The power of emotional intelligence. *Interview for American Management Association*, 2011. [tiešsaiste] – [atsauce 06.03.2012.]. Pieejams: <http://www.amanet.org/shift/index.php/2011/11/28/leadership>

Lawson, C. The connections between emotions and learning. [tiešsaiste]. *Center for Development and Learning* – [atsauce 18.04.2012.]. Pieejams: http://www.cdl.org/resource-library/articles/connect_emotions.php

Lopez, A. What makes a brilliant teacher. *Guardian Professional*, 2011. [tiešsaiste] – [atsauce 10.01.2012.]. Pieejams: www.guardian.co.uk/teacher-network

Low, G.R., Nelson, D.B. Emotional intelligence: The role of transformative learning in academic excellence. The Texas Association of Secondary School Principals, 2005. [atsauce 06.06.2012.]. Pieejams: http://www.tamuk.edu/.../EI_TransformativeLearning.pdf

McGhee, P. Humor helps produce an emotionally intelligent workplace. 2012. [tiešsaiste]. *LaughterRemedy.com* – [atsauce 05.05.2012.]. Pieejams: www.laughterremedy.com/articles/emotional_intelligence.html

Nelson, D.B., Low, G.R., Nelson, K. The emotionally intelligent teacher: A transformative learning model. 2007. *LingoTrans*, [tiešsaiste] – [atsauce 16.06.2012.]. Pieejams: <http://lingotrans.ir/?p=56>

Schuyler, G. A Paradigm shift from instruction to learning. ERIC Digest. 1997. *ERIC Clearinghouse for Community Colleges Los Angeles CA* [tiešsaiste] – [atsauce 19.12.2012.]. Pieejams: <http://www.ericdigests.org/1998-2/shift.htm>

Webb, K. Why emotional intelligence should matter to management: a survey of the literature. Society for the Advancement of Management, 2009. *The Free Library by Farlex* [tiešsaiste] – [atsauce 20.09.2012.]. Pieejams:

<http://www.thefreelibrary.com/Why+emotional+intelligence+should+matter+to+management>

Konferenču tēzes

Krašovec, S.J. Teacher of Adults – Facilitator and Motivator of Adults Learning and Changes. *In: 7th Adult Education Colloquium*, Ljubljana, Slovenia, Oktobris 17-18, 2003. Abstracts. Ljubljana, 2003, p. 53-68.

Likumi

Izglītības likums (LR Saeima 29.10.1998.), Pieejams: <http://www.izm.gov.lv>

Projekti

AGADE: Towards Becoming a Good Adult Educator, EU Gruntvig, *The Curriculum development Project*, 2004-2006. Pieejams: <http://www.laea.lv>

1 – pilnīgi nepiekrītu 2 – nepiekrītu 3 – nezinu 4 – piekrītu
5 – pilnīgi piekrītu

	Apgalvojums tagadnē	1	2	3	4	5
1.	Pedagogs izturas ar cieņu					
2.	Pedagogs izturas labvēlīgi					
3.	Pedagogs ir iejūtīgs					
4.	Pedagogs saprot manas problēmas					
5.	Pedagogs spēj uzmundrināt					
6.	Pedagoga vadītās diskusijas ir interesantas					
7.	Pedagogam ir svarīgs mans viedoklis					
8.	Pedagoga argumenti ir rosinoši					
9.	Pedagogam interesē mana profesionālā / dzīves pieredze					
10.	Pedagogs labprāt dalās savā profesionālajā / dzīves pieredzē					
11.	Pedagogam saskarsme ar studentiem sagādā prieku					
12.	Pedagogs izmanto humoru					
13.	Nodarbībās baidos kļūdīties					
14.	Nodarbībās baidos tikt vērtēts(a)					
15.	Nodarbībās man zūd interese par mācību vielu					

EMOCIJU VADĪBA

Pedagogs stundā:

1) Izturas ar cieņu

2) Ir iejūtīgs

3) Analizējot studentu sasniegumus, izturas taktiski

4) Demonstrē ieinteresētību studenta sasniegumos

5) Spēj uzmundrināt

6) Risinot problēmas, nedemonstrē negatīvas emocijas

EMOCIONĀLĀS PIESAISTES VEIDOŠANA

Pedagogs stundā:

7) Rosina studentus dalīties savā profesionālajā/dzīves pieredzē

8) Dalās ar studentiem savā profesionālajā/dzīves pieredzē

9) Rada studentos interesi par sevi

10) Izmanto humoru / improvizē, prasmīgi izmantojot iespējas humora izmantošanai

11) Prot piesaistīt / noturēt auditorijas uzmanību ar savas personības šarmu / līdera dotībām

12) Rada studentos interesi par mācāmo tēmu, rosinot pozitīvas asociācijas

13) Vada stundu ar aizrautību / prieku (gūstot prieku no studentu pozitīvām emocijām)

EMOCIJU IZPRATNE, TO IZMANTOŠANA MĒRĶA SASNIEGŠANAI

P e d a g o g s s t u n d ā:

14) Saprot pieaugušo izjūtas / emocijas

15) Veido labvēlīgas attiecības starp pieaugušiem studentiem

16) Rada labvēlīgu psiholoģisko vidi klasē

17) Attiecas pret pieaugušiem kursantiem kā pret līdzvērtīgiem sarunu biedriem

18) Attiecas pret ikvienu grupas dalībnieku kā pret individualitāti (nevis daļu no grupas)

1. Kā Jūs veidojat attiecības / saskarsmi ar pieaugušiem kursantiem?
2. Kā Jūsu darbība veicina pieaugušu kursantu motivācijas veidošanos augstu mācību sasniegumu gūšanai?
3. Vai redzat atšķirību starp to, kā mācās bērni un kā mācās pieaugušie? Kādas ir galvenās atšķirības, ko ņemat vērā, veidojot attiecības ar pieaugušajiem?
4. Kas saskarsmē ar pieaugušiem kursantiem Jums sniedz pozitīvas emocijas?
5. Kas saskarsmē ar pieaugušiem kursantiem Jums sniedz negatīvas emocijas?
6. Kā Jūsu darbība ietekmē pieaugušu kursantu aktivitāti nodarbībā?
7. Kāpēc, pēc Jūsu domām, kursanti vēlas mācīties tieši pie Jums?

Maģistra darbs „Pedagogu emocionālās inteliģences loma pieaugušo izglītībā” izstrādāts
LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē.

Ar savu parakstu apliecinu, ka pētījums veikts patstāvīgi, izmantoti tikai tajā norādītie
informācijas avoti un iesniegtā darba elektroniskā kopija atbilst izdrukai.

Autore: Liliāna Rodžere

.....
/paraksts/

.....
/datums/

Rekomendēju darbu aizstāvēšanai

Vadītāja: prof. Dr.paed. Dainuvīte Blūma

.....
/paraksts/

.....
/datums/

Recenzents:

.....
/paraksts/

.....
/datums/

Darbs iesniegts Izglītības zinātņu nodaļā (datums).

Komisijas sekretāre:

Darbs aizstāvēts maģistra gala pārbaudījuma komisijas sēdē

2013. gada prot. Nr., vērtējums

Komisijas sekretāre: