

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

PEDAGOĢIJAS, PSIHOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE

PEDAGOĢIJAS NODAĻA



LATVIJAS
UNIVERSITĀTE
ANNO 1919

Edgars Vītols

**Vidusskolas kora darbība vienotībā ar kustībām un
drāmas elementiem skolēnu emocionālās inteligences pilnveidei**

Promocijas darbs

doktora zinātniskā grāda iegūšanai nozarē Pedagoģija

apakšnozerē Mūzikas pedagoģija

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

RĪGA 2018

Anotācija

Edgara Vītola promocijas darbs mūzikas pedagoģijā *Vidusskolas kora darbība vienotībā ar kustību un drāmas elementiem skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei* izstrādāts Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas Pedagoģijas fakultātē profesores Dr. paed. Māras Marnauzas vadībā laikā no 2013. līdz 2017. gadam.

Pētījuma objekts ir vidusskolas kora darbības process, pētījuma priekšmets – skolēnu emocionālā inteliģence. Pētījuma mērķis ir izstrādāt teorētiski pamatotu procesuālu modeli, kas paredz kustību un drāmas elementu sistēmisku iekļaušanu skolas kora darbībā kā integratīvu metodi skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei.

Tiek izmantotas teorētiskās metodes: zinātniskās literatūras un citu avotu analīze; modelēšana. Empīriskās kvantitatīvās metodes: kora dalībnieku un kontrolgrupas EI dinamikas monitorings, izmantojot Bar-On konceptuālā modeļa EQ-i™ skalu testu. Empīriskās kvalitatīvās metodes: pedagoģiskais novērojums un modeļa aprobācija kora darbībā, koncertu un mēģinājumu ierakstu analīze. Datu apstrādei izmantota sistēma SPSS V23, veicot standarta datu validātes un datu salīdzināšanas kontroltestus. Pētījuma bāze ir Rīgas vidusskolas koris un kontrolgrupa.

Darbā analizēta EI būtība, kora darbība vidusskolas posmā un tās dažādošanas iespējas skolēnu pašpiederzes un EI pilnveidei. Analizēta kora darbībai atbilstošu kustību veidu izmantošana, kā piemērotākās atzīstot autentiskās, sinhronās un skatuviski-telpiskās kustības. Drāmas elementu izmantošana tiek iekļauta kā mijiedarbību, elastību un pašaktualizāciju veicinoša. Konstatēta kora kā sociālas grupas ietekme skolēna EI pilnveidē. Izveidota integratīvā metode un kora darbības procesuālais modelis skolēnu EI pilnveides veicināšanai. Izveidoti regulārā skolas kora darbībā novērtējami skolēnu EI kritēriji, kas raksturo skolēnu pozitīvas mijiedarbības, emociju vadītspējas, motivācijas un emocionālās atsaucības līmeni. Kritēriju rādītāji saskaņoti ar modeļa EQ-i™ skalām. Integratīvā metode ieviesta regulārā kora darbībā, novērojumi ilga divus mācību gadus, kuru laikā veikti trīs EI mērījumi, pedagoģiskais novērojums un integratīvās metodes korekcija. Rezultātā: teorētiski pamatota mūzikas un kustību pozitīva ietekme skolēnu EI pilnveidē; izveidota un sekmīgi pārbaudīta skolas kora darbības integratīvā metode skolēnu EI pilnveidei; izstrādāti skolēnu EI vērtēšanas kritēriji un rādītāji, kuri var tikt izmantoti jebkura skolas kora dalībnieku EI novērtēšanai.

Pētījuma rezultāti apstiprina, ka darbība skolas korī veicina skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidi, ja pedagogs pielieto integratīvo metodi, apvienojot dziedāšanu vienotībā ar kustībām un drāmas elementiem kā kompleksu līdzekli emocionālās inteliģences pilnveidei.

Atslēgvārdi: skolēnu emocionālā inteliģence, kustības korī, dziedāšana ar kustībām korī

Annotation

The doctoral thesis in pedagogy of Edgars Vītols “The activity of school choir involving movement and drama elements for the improvement of students emotional intelligence” was developed in Riga Teacher Training and Educational Management Academy Faculty of Pedagogy, during the period 2013–2017 under supervision of prof. Dr. paed. Mara Marnauza.

The object of research is the process of high-school choir action, the research subject - students emotional intelligence. The research goal is to develop theoretically based procesual model that includes musical movement and drama elements in high-school choir action as integrative method in order to advance students emotional intelligence (EI).

According to the goal of the research the following theoretical methods are used: analysis of scientific literature and other sources; modeling. Qualitative methods: teaching observation and model approbation in creative work, analysis of concert and rehearsal recordings. SPSS V23 system was used for data processing through standard data validation and data comparison control tests. The research base is a secondary school choir and the control group.

This research analyzes the content of EI, characteristics of the age group of choir members, choral musical activity and its diversification for the improvement of students self-experience and the EI components. The usage of appropriate musical movements is analyzed, recognizing authentic, synchronous and scenic-spatial movements as the most suitable. Drama elements are also included in the model as means of promoting interaction, flexibility and self-actualization. It was ascertained that the choir activity should be analyzed from the group (team) point of view, therefore, collective emotional intelligence criteria that characterize the choral group by positive interaction, emotion conductivity, motivational and emotional response rate was created. The indicators were aligned with the model EQ-i™ scales. The method was implemented in a choir in everyday action, the observations lasted for two school years, during which three EI measurements were conducted; pedagogical observation and methods improvements were made as well. The gain of this work: theoretically justified positive influence of music and musical movements EI components; created and successfully tested school choir integrative method for the improvement of students EI components; developed the criteria and indicators for evaluating school choir emotional effectiveness.

The research results confirm that the taking part in the school choir promotes students emotional intelligence development if the teacher uses the integrative approach, combining singing with movements and elements of drama as complex means for the advancement of emotional intelligence components.

Key words: emotional intelligence, musical movement in choir, singing with movement

Saturs

Ievads	5
1. Vidusskolas kora skolēnu emocionālās inteliģences pilnveides teorētiskie pamati	14
1.1. Emocionālās inteliģences jēdziena teorētiskie aspekti	14
1.2. Emocionālās inteliģences komponenti un to jēdzieniskais saturs	24
1.3. Skolēnu emocionālās inteliģences pilnveide vidusskolas kora darbībā	38
1.3.1. Vidusskolas kora dalībnieku emocionālo vajadzību analīze	38
1.3.2. Vidusskolas kora darbība un tās dažādošana pedagoģiskajā aspektā	50
1.3.3. Integratīvā metode – kustību un drāmas elementu ieviešana skolas kora darbībā skolēna emocionālās inteliģences pilnveides sekmēšanai	73
1.3.4. Kora kā sociālas grupas ietekme skolēna emocionālās inteliģences pilnveidē.....	91
1.4. Skolēnu emocionālās inteliģences vērtēšanas kritēriji, rādītāji un pilnveides modelis vidusskolas korī	103
2. Vidusskolas kora skolēnu emocionālās inteliģences pilnveides norise un rezultāti	118
2.1. Empīriskā pētījuma bāze un metodes, skolēnu emocionālās inteliģences konstatējošais mērījums un analīze	118
2.3. Integratīvās metodes ieviešanas algoritms	125
2.4. Integratīvās metodes ieviešana kora darbībā modelēšanas režīmā	134
2.5. Skolēnu emocionālās inteliģences atkārtotais mērījums un analīze	140
2.6. Integratīvās metodes izvērtējums, pilnveide un ieviešana kora darbībā.....	145
2.7. Vidusskolas kora skolēnu emocionālās inteliģences pilnveides rezultāti	149
Nobeigums	165
Saīsinājumu saraksts	169
Literatūras un avotu saraksts	170
Pielikumu satura rādītājs	182
Pielikumi	183

Ievads

Pedagoģija ir dinamiska zinātne. Tajā vienmēr ir iespējams mainīt, uzlabot vai papildināt esošās metodes. Kopš 1960. gada Latvijas izglītības sistēma attīstās virzienā no mācīšanās uz procesu; no procesa uz zināšanām; no zināšanām uz prasmēm; no prasmēm uz kompetencēm (individualizācija, inovācijas, vērtības) (VISC, 2016a). Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (OECD – *Organisation for Economic Cooperation and Development*) izveidojusi īpašu projektu (DeSeCo – *Definition and Selection of Competencies*), kurā definētas kompetences kā spēja veiksmīgi pildīt sarežģītas prasības konkrētā kontekstā, mobilizējot zināšanas, kognitīvās un praktiskās darbības spējas, kā arī sociālos un uzvedības komponentus, piemēram, attieksmi, emocijas, vērtības un motivāciju (Rychen, Salganik, 2003).

Kompetenču izstrādes procesā aktīvi iesaistīta arī organizācija “Biznesa prioritātes izglītībā” (BIAC – *Business Priorities in Education*), kas darbojas kā OECD konsultants uzņēmumu un Darba devēju konfederācijas vārdā un sniedz rekomendācijas par iespējām uzlabot konkurētspēju, ekonomiku, uzņēmējdarbību un dzīvi kopumā. BIAC izglītības komitejas vadītājs Č. Fadels (*Charles Fadel*) uzskata, ka mācību programmas nekad nav tikušas pārveidotas pietiekoši radikāli. Č.Fadela kompetences modelis satur: zināšanas, prasmes, rakstura un meta-mācīšanos, uzsverot šo komponentu vienlaicīgu darbību, lai varētu nodrošināt 21. gadsimta vajadzības. Č. Fadels norāda, ka izglītības sistēmai ir īpašas grūtības atzīt, ka arī personības īpašību pilnveide kļūst par izglītības iestādes neatņemamu uzdevumu. Viņš paredz, ka *rakstura izglītība* turpinās realizēties ārpusskolas un ārpusklases apstākļos, uzskatot to par izaicinājumu izglītības programmām (Fadel, 2016).

CBI, kas ir Lielbritānijas vadošā biznesa politikas organizācija reģionālā, nacionālā un starptautiskā līmenī, veikusi ikgadēju uzņēmēju aptauju, kurā noskaidrotas darba devēju vēlmes attiecībā uz potenciālo darba ņēmēju. Darba devēji, atlasot darbā skolu beidzējus, nosaukuši šādus noteicošos faktoros (prioritāšu secībā): attieksme/personības īpašības (85%); attieksme pret darbu (58%); akadēmiskie rezultāti (39%); atbilstoša kvalifikācija (24%); uzņēmējdarbības izpratne (22%) (CBI, 2015). Arī Lielbritānijas Rūpniecības federācijas vecākais konsultants prasmju attīstīšanas jautājumos G. Brīns (*Grace Breen*), konsultējoties ar uzņēmējiem, apkopojis konkrētas kvalitātes, kuras darba devēji vēlas redzēt jauniešos un kuru attīstību ir nepieciešams iekļaut izglītības sistēmā. Saraksts satur 23 pozīcijas, kas apkopotas 3 pamatgrupās: mērķtiecība, optimisms un emocionālā inteliģence. G. Brīns uzsver, ka ir nepieciešams, lai tiktu izveidota sistēma, kurā skolas ņemtu vērā nepieciešamību sniegt jauniešiem izglītību, kurā notiek koncentrēšanās uz tādu attieksmi un personības īpašībām, kas ir būtiskas jauniešu attīstībai un karjeras iespējām. G. Brīns uzskata, ka sistēma ieviešama visā skolas dzīvē, ne tikai ārpusklases

nodarbībās. Tās ir prasmes, kas nepieciešamas visiem uzņēmumiem visās nozarēs, bet tās reti tiek attīstītas izglītības sistēmas ietvaros, izņemot labākās skolas (Breen, 2016).

Atkarībā no katras valsts izglītības politikas veidotāju izpratnes pāreja uz kompetenču izglītību var tikt sekmīgi vai mazāk sekmīgi realizēta kā iespēja aktualizēt pedagogijas pamatuzdevumus skolēna, skolas un sabiedrības interesēs. Valsts Izglītības satura centra projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” pārstāve Z. Oliņa uzsver kā būtisku Lielbritānijas izglītības sistēmas pieredzi, kurā līdztekus labai akadēmiskai sagatavotībai skolās īpaša uzmanība tiek pievērsta personības attīstībai un personības īpašību pilnveidei (Oliņa, 2016). Britu izglītības eksperte D. Akjureka (*Dawn Akyürek*), kas šobrīd ir *King's College* Madrides skolas direktore, atzīst, ka Lielbritānijas izglītības sistēmā un skolās, kāda ir arī *King's College*, jaunieši tiek mērķtiecīgi īpaši rosināti papildus regulārajai mācību programmai intensīvi iesaistīties daudzveidīgās nodarbībās, tostarp mūzikas un mākslas stundās, sporta spēlēs. D. Akjureka atzīst, ka neakadēmiskā izglītība ir vērsta uz vispusīgas, atvērtas, kompetentas un dinamiskas personības veidošanu, lai tā būtu sekmīga personīgajā un profesionālajā dzīvē (Akyürek, 2016).

Viens no emocionālās inteliģences pamatteoriju veidotājiem D. Goulmens (*Daniel Goleman*) uzskata, ka emocionālā inteliģence ietver personības īpašības, emocijas un ētiskās vērtības to mijiedarbībā. Emocionālā inteliģence nav ģenētiski determinēta – to var pilnveidot un attīstīt (Goulmens, 2001). Personības īpašības kopā ar audzināšanu veido emocionālo inteliģenci (Bar-On, Maree, Elias, 2007). Arī A. Špona akcentē skolēnu vispusīgas attīstības lomu: „Personības harmonisku attīstību veido intelektuālās, emocionālās un gribas procesu attīstības līdzsvars.” (Špona, 2006, 34)

Vai pamatotas ir bažas, ka noslogotajā skolu programmā, aktīvi pievēršoties skolēnu personības īpašību un emocionālajai pilnveidei, jārēķinās ar zināšanu līmeņa krišanos? Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma (PISA, *Programme for International Student Assessment*), kas vērtē izglītības līmeni OECD dalībvalstīs 15 gadus vecu jauniešu vidū, uzrāda, ka pēc pēdējiem datiem pirmo vietu mācību rezultātu vērtējumā sasnieguši Singapūras skolēni – vidēji 587 punkti trijās disciplīnās (Latvija ieguvusi vidēji 487 punktus) (PISA, 2016). Varētu secināt, ka Singapūras mācību iestādēs skolēniem tiek piedāvāts tikai un vienīgi intensīvs zināšanu apguves kurss, tomēr Singapūras Izglītības ministrijas (MES – *Ministry of Education Singapore*) veidotajā skolu mācību programmā ir iekļauta arī Sociāli emocionālā izglītība (SEL – *Social and Emotional Learning*). SEL programma paredz šādu savstarpēji saistītu kognitīvo, afektīvo un uzvedības kompetenču attīstīšanu: atpazīt un vadīt emocijas; attīstīt empātiju un rūpes par citiem; spēt pieņemt atbildīgus lēmumus; veidot pozitīvas attiecības; efektīvi rīkoties sarežģītās situācijās. Ir izveidoti SEL programmas pamatprincipi (sk. 19. pielikumu), kas nosaka vērtībās balstītu emocionālās inteliģences komponentu pilnveidi kā pamatu attieksmju un personības īpašību

veidošanās procesam. Tiek uzsvērts, ka SEL palielina skolēnu motivāciju mācīties un nodrošina skolas panākumus (MES, 2017).

Pedagoģi atzinīgi novērtē iespējas strādāt ar emocionāli inteligētiem, motivētiem, pozitīviem un uz sadarbību vērstiem skolēniem. Liels apgūto faktu un jēdzienu daudzums nenosedz vajadzības, ko no izglītības sistēmas sagaida sabiedrība. Latvijā ārpusklasses interešu izglītība tradicionāli ir nozīmīga skolēnu personības izaugsmes veicināšanā.

Pēc Valsts Izglītības satura centra (VISC) datiem neformālajā un ārpusklasses izglītībā dominē kultūrizglītības programmas (62%), no kurām 3/4 tiek realizētas vispārizglītojošās skolās (VISC, 2017). L. Kriumane īpaši uzsver mūzikas nodarbību iespējas skolēnu emociju, attieksmju un vērtībapziņas pilnveidē, aicinot pievērst uzmanību mūzikas pedagoga spējai skatīt plašāk mācību mērķus un uzdevumus (Kriumane, 2013). Vidusskolas klasēs vairumā gadījumu vienīgais pieejamais muzicēšanas veids ir skolas koris. Tā darbība neaprobežojas tikai ar muzikāliem uzdevumiem. Skolēna darbība skolas korī sasaistāma ar kvalitatīvām pārmaiņām personības attīstībā. Attieksmes veido vērtībapziņa vienotībā ar emocionālo inteligenci, tāpēc gan skolēna, gan sabiedrības interesēs ir pievērst šo faktoru pilnveidei atbilstošu uzmanību, jo formālajā izglītībā šādas iespējas ir ierobežotas.

Sabiedrība no izglītības sistēmas sagaida skolēnus ne tikai ar labām zināšanām un prasmēm, bet arī – ar labas uzvedības, sadarbības prasmju, attieksmju un emocionālās inteligences pietiekošām pazīmēm.

Summējot pedagoģijas galvenos uzdevumus ar skolēnu vajadzībām, var tikt izveidotas jaunas mācību un nodarbību vadīšanas metodes. Jāskata iespējas, kā skolas korī uzlabot nodarbību efektivitāti, lai apzināti veicinātu skolēnu ieinteresētību un vērtībās balstītu emocionālās inteligences komponentu pilnveidi. Svarīgs faktors ir arī skolēnu mazkustīgums – bieži skolās koru mēģinājumi notiek pasīvi – sēžot, tādēļ autors meklē piemērotākos veidus, kā līdztekus esošajai kora darbībai radīt aktīvus un variablus apstākļus skolēnu pašizpausmes un emocionālo kvalitāšu pilnveidei, ietverot mēģinājumu un uzstāšanās procesā arī sinhronās, autentiskās, skatuviskās kustības un drāmas elementus, vienlaikus saglabājot un uzlabojot skaņdarbu izpildījuma māksliniecisko kvalitāti.

Iepriekšminētās atziņas un pārdomas nosaka kā aktuālu promocijas darba tematu “Vidusskolas kora darbība vienotībā ar kustībām un drāmas elementiem skolēnu emocionālās inteligences pilnveidei”.

Pētījuma objekts:

Vidusskolas kora darbības process

Pētījuma priekšmets:

Skolēnu emocionālā inteliģence

Pētījuma mērķis ir izstrādāt teorētiski pamatotu procesuālu modeli, kas paredz kustību un drāmas elementu sistēmisku iekļaušanu skolas kora darbībā kā integratīvu metodi skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei.

Pētījuma mērķa sasniegšanai veicami šādi uzdevumi:

1. Analizēt emocionālās inteliģences jēdziena teorētiskos pamatus, to skaidrojumu un nozīmi personības attīstībā.
2. Izpētīt un izvērtēt pedagoģijas, psiholoģijas, mūzikas un kustību teorijas literatūru un nozaru speciālistu atziņas par skolas kora darbības un kustību ietekmi personības emocionālās inteliģences pilnveidē.
3. Izstrādāt un eksperimentāli aprobēt procesuālo modeli skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei.
4. Izstrādāt vidusskolas kora skolēnu emocionālās inteliģences vērtēšanas kritērijus.
5. Veikt vidusskolas kora skolēnu emocionālās inteliģences monitoringu saistībā ar integratīvās metodes ieviešanu kora darbībā.

Pētījuma hipotēze:

Darbība vidusskolas korī veicina skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidi sekmīgāk, ja:

- pedagogs pielieto integratīvo metodi, kas ietver dziedāšanu vienotībā ar kustībām un drāmas elementiem;
- skolas kora kā kolektīva darbība tiek tuvināta komandas darbības modelim;
- tiek veikta mērķtiecīga un regulāra pedagoģiskā darbība vidusskolas kora dalībnieku emociju vadītspējas, rezultatīvas mijiedarbības, motivācijas un emocionālās atsaucības veicināšanā un novērtēšanā.

Pētījuma teorētiskā un metodoloģiskā bāze:

- **Emocionālās inteligences teorijas:** R. Bar-On (*Bar-On*, 1997); R. Kūpers, A. Savafis (*Cooper, Sawaf*, 1998); D. Goulmens (Goleman, 2001); P. Selovejs, J. Meiers, D. Karūzo, D. Sitarenios (*Salovey, Mayer, Caruso, Sitarenios*, 2003); J. Meiers (*Mayer*, 2004);
- **Mūzikas un mūzikas pedagoģijas teorijas, emocionālā atsaucība skaņdarbam:** V. Teplovs (*Теплов*, 1947); G. Struve (*Струве*, 1981); V. Suhomļinskis (*Сухомлинский*, 1987); R. Krāmers (*Крамер*, 1994); V. Petrušins (*Петрушин*, 1994); O. Radionova (*Радынова*, 1999); R. Zatorre, I. Perecs (*Zatorre, Peretz*, 2001); D. Zariņš (*Zariņš*, 2003); V. Aņisimovs (*Анисимов*, 2004); A. Līduma (*Līduma*, 2004); E. Abduljins (*Абдуллин*, 2005); S. Hallama (*Hallam*, 2006); L. Kriumane (*Kriumane*, 2013);
- **Humānpedagoģijas teorijas:** K. Rodžerss (*Rogers*, 1973); Ņ. Kuzmina (*Кузьмина*, 1995); V. Suhomļinskis (*Сухомлинский*, 1987); A. Špona (*Špona*, 2001, 2006);
- **Emociju diferencēšanas un vadītspējas teorijas:** K. Izards (*Izard*, 1977); V. Šternbergs (*Sternberg*, 1988); M. Zeidners (*Zeidner*, 1995); E. Smits (*Smits*, 2000); J. Kūls, S. Kole (*Kuhl, Koole*, 2004); T. Uzole (*Uzole*, 2010);
- **Kustību teorijas:** E. Žaks-Dalkroza (*Dalcroze*, 1912, 1916); R. Šteiners (*Steiner*, 1924); D. Smolvuda (*Smallwood*, 1978); T. Stromsteda (*Stromsted*, 1994), R. Konrāds (*Konrad*, 1995); R. Toro (*Toro*, 2008); I. Bankla, M. Mairs, E. Vitožinskija (*Bankl, Mayr, Witoszynskyj*, 2009); V. Skibins (*Скибин*, 2010); I. Ločmele (*Ločmele*, 2015); M. Villegas (*Villegas*, 2015);
- **Kustību un dziedāšanas vienotības teorijas:** A. Eidiņš (*Eidiņš*, 1974); V. Janks (*Jank*, 2005); S. Brinets (*Brunett*, 2011); A. Zambare (*Zambare*, 2012); G. Pētersone (*Pētersone*, 2014);
- **Personības attīstības veseluma pieeja:** Ļ. Vigotskis (*Выготский*, 1926); Ē. Eriksons (*Erikson*, 1950); P. Kutniks (*Kutnick*, 1983); Ā. Karpova (*Karpova*, 1998); A. Reans (*Реан*, 2003); H. Murrejs, D. Makadamss (*Murray, McAdams*, 2007); A. Špona, M. Vidnere (*Špona, Vidnere*, 2008); R. Brūks, S. Goldšteins (*Brooks, Goldstein*, 2017);
- **Vērtību teorijas:** G. Keršenštainers (*Kerschensteiner*, 1931); M. Rokičs (*Rokeach*, 1973); R. Barrets (*Barrett*, 1997);
- **Sociālās grupas emocionālās darbības teorijas:** V. Suhomļinskis (*Сухомлинский*, 1987); K. Černiss (*Cherniss*, 2001); V. Druskats, S. Volfs (*Druskat, Wolff*, 2001); A. Andersone (*Andersone*, 2004); I. Ešenvalde (*Ešenvalde*, 2008); M. Zeidners, G. Metjūzs, R. Roberts (*Zeidner, Matthews, Roberts*, 2009); M. Bušmans (*Buschman*, 2012); V. Zēlerte (*Zēlerte*, 2012).

Pētījuma metodes:

Teorētiskās metodes:

- Filozofijas, psiholoģijas, pedagoģijas un metodiskās literatūras teorētiskā analīze;
- Modelēšana, kontentanalīze.

Empīriskās metodes:

Kvantitatīvās metodes:

- Kora dalībnieku un kontrolgrupas emocionālās inteliģences dinamikas monitorings, izmantojot Bar-On konceptuālā modeļa EQ-iTM skalu testu;
- Kora vadītāju anketēšana.

Kvalitatīvās metodes:

- Pedagoģiskais novērojums;
- Modeļa aprobācija kora darbībā koncertos un mēģinājumos, ierakstu analīze.

Datu apstrādes metodes:

Datu apstrāde – SPSS V23 sistēmā; Kronbaha Alfa tests (*Cronbach's Alfa Test*); biežuma sadalījums, aprakstošā statistika (*Frequencies*); Kruskaļa-Vallisa H tests (*Kruskal-Wallis H test*); Kolmogorova-Smirnova tests; Manna-Vitnija tests (*Mann-Whitney Test*); Spīrmena rangu korelācijas analīze (*Spearman's rho*).

Empīriskā pētījuma bāze:

Dalībnieki – 61 vidusskolas kora dalībnieks vecumā no 16 līdz 19 gadiem.

Kontrolgrupa – 58 tās pašas vidusskolas 10.–12. klašu skolēni vecumā no 16 līdz 19 gadiem, kuri korī nedzied.

Pētījuma posmi:

Pētījums tika veikts laika periodā no 2013. gada septembra līdz 2017. gada maijam.

Promocijas darba izstrāde veikta šādos posmos:

1. No 2013. gada septembra līdz 2015. gada aprīlim izstrādāts pētījuma teorētiskais pamatojums, veikta skolu kora vadītāju aptauja, kā arī sagatavota vidusskolas kora dalībnieku emocionālās inteliģences novērtējuma anketa, kas balstīta uz izveidotajiem kritērijiem, rādītājiem un to līmeņiem.
2. No 2015. gada aprīļa līdz 2015. gada septembrim, pamatojoties uz pētījuma teorētisko atziņu un metodoloģisko nostādņu konceptuālo vienotību, izstrādāts procesuālais modelis un integratīvā metode skolēnu emocionālās inteliģences komponentu pilnveidei vidusskolas kora darbībā.

3. No 2015. gada septembra līdz 2017. gada aprīlim realizēta izstrādātā modeļa aprobācija ar mērķi noskaidrot, kā praksē īstenojas procesuālajā modelī iekļautā integratīvā metode. Lai noskaidrotu skolēnu emocionālās inteliģences iespējamo dinamiku, šajā periodā veikts arī kora dalībnieku un kontrolgrupas emocionālās inteliģences rādītāju monitorings, izmantojot EQ-i™ testu. Vienlaikus veikts pedagoģiskais vērojums, aizpildot vidusskolas kora dalībnieku emocionālās inteliģences novērtējuma darblapas.
4. No 2016. gada decembra līdz 2017. gada maijam veikta pētījuma rezultātu datu analīze un interpretācija, darba noformēšana.

Pētījuma novitāte, darba teorētiskā nozīme:

1. Izveidota un aprobēta integratīvā metode skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei, sistēmiski iekļaujot skolas kora darbībā autentiskās, sinhronās, skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementus.
2. Zinātniski pamatota vidusskolas kora darbības un kustību apvienošanas pozitīvā ietekme skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidē.
3. Izstrādāti vidusskolas kora dalībnieku emocionālās inteliģences vērtēšanas kritēriji un rādītāji.
4. Izstrādāts skolēnu emocionālās inteliģences pilnveides procesuālais modelis.

Pētījuma nozīmība praksei:

1. Izveidota vidusskolas kora darbības integratīvā metode, kas paredz sistēmiski iekļaut kora darbībā autentiskās, sinhronās, skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementus skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei.
2. Pētījuma rezultātā izveidotā integratīvā metode ieviesta Rīgas Valsts 2. ģimnāzijas vidusskolas kora regulārā darbībā.
3. Izveidotie vidusskolas kora skolēnu emocionālās inteliģences vērtēšanas kritēriji var tikt izmantoti jebkuras skolas kora skolēnu emocionālās inteliģences novērtēšanai.

Pētījuma rezultāti aprobēti:

Zinātniskās publikācijas:

1. Vītols, E. (2016). *Personības kvalitāšu pilnveides iespējas kora paplašinātā darbībā*. V starptautiskā zinātniski praktiskā konference MĀKSLA UN MŪZIKA KULTŪRAS DISKURSĀ. Rakstu krājums. 5th International Scientific and Practical Conference ARTS AND MUSIC IN CULTURAL DISCOURSE. Rezekne Academy of Technologies, Rezekne, Latvia., ISSN 2256-022X, pp. 87–98.
2. Vītols, E. (2017). *Challenges and Opportunities in the School Choir Activity*. 10th International Scientific Conference PROBLEMS IN MUSIC PEDAGOGY, Daugavpils, Latvia. Volume 16(1). Indexed and abstracted in EBSCO, ERIH PLUS, ProQuest. ISSN 1691-2721, eISSN 2501-0158, pp. 77–94.
3. Vītols, E., Marnauza, M. (2017). *Skolēnu emocionālās inteliģences pilnveides iespējas skolas kora darbībā*. RPIVA 10. starptautiskā zinātniskā konference TEORIJA PRAKSEI MŪSDIENU SABIEDRĪBAS IZGLĪTĪBĀ. Rakstu krājums. Rīga, Latvija. ISBN – 978-9934-503-45-0, pp. 121–132.

Pieņemts publicēšanai:

4. Vītols, E. *Literārā komponenta aksioloģiskais aspekts kormūzikā – personības kvalitāšu pilnveides faktors*. Liepājas 23. starptautiskā zinātniskā konference AKTUĀLAS PROBLĒMAS LITERATŪRAS UN KULTŪRAS PĒTNIECĪBĀ. Rakstu krājums.
5. Vītols, E. *The Opportunities of Extracurricular Musical Classes for Sustainable Development in Education*. The 59th International Scientific Conference of Daugavpils University. Daugavpils, Latvia. Rakstu krājums.

Pedalīšanās konferencēs ar referātu:

1. Referāts *Personības kvalitāšu pilnveides iespējas kora paplašinātā darbībā*. V starptautiskā zinātniski praktiskā konference MĀKSLA UN MŪZIKA KULTŪRAS DISKURSĀ. 5th International Scientific and Practical Conference ARTS AND MUSIC IN CULTURAL DISCOURSE. Rezekne Academy of Technologies, Rezekne, Latvia. December 1–2, 2016.
2. Referāts *Literārā komponenta aksioloģiskais aspekts kormūzikā – personības kvalitāšu pilnveides faktors*. Liepājas 23. starptautiskā zinātniskā konference AKTUĀLAS PROBLĒMAS LITERATŪRAS UN KULTŪRAS PĒTNIECĪBĀ. Liepāja, Latvija. 2017. gada 16.–17. martā.

3. Referāts *The Opportunities of Extracurricular Musical Classes for Sustainable Development in Education*. The 59th International Scientific Conference of Daugavpils University. Daugavpils, Latvia. April 6–7, 2017.
4. Referāts *Challenges and Opportunities in the School Choir Activity*. 10th International Scientific Conference PROBLEMS IN MUSIC PEDAGOGY. Daugavpils, Latvia. September 28–29, 2017.

Pētījuma rezultāti aprobēti:

1. Lekcija. Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas studiju programmas *Vispārējās izgītības mūzikas skolotājs* 4. semestra studentiem studiju kursā *Skolas kora darba metodika* atklātajā lekcijā 2017. gada 19. aprīlī.
2. Lekcija. Valsts Izglītības satura centra organizētie pedagogu profesionālās pilnveides kursi *Skolēnu radošās darbības attīstības organizatorisko formu daudzveidība kora un ansambļu nodarbībās*, 2016. gada 24.–25. novembrī.
3. Koncertlekcija. LR Kultūras ministrijas veidotā projekta *Latvijas Skolas soma* ietvaros koncertlekcija *Koris un kustība* Brocēnu novada pedagogiem un Brocēnu vidusskolas kora dalībniekiem 2016. gada 12. oktobrī.
4. Lekcija. Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas studiju programmas *Vispārējās izgītības mūzikas skolotājs* 1.–4. semestra studentiem studiju kursā *Mācību koris un kora darba prakse* 2015./2016. akadēmiskajā gadā.
5. Praktiskā darbība. Latvijas Universitātes jauktā kora “Aura” darbība 2015./2016. akadēmiskā gada sezonā, gatavojot teatralizētu svētku koncertuzvedumu *Pie Daugavas* Latvijas Nacionālajā teātrī 2016. gada 4. maijā.

Promocijas darba struktūra:

ievads, divas daļas, nobeigums, izmantotās literatūras saraksts, saīsinājumu saraksts, 19 pielikumi, 39 tabulas, 45 attēli. Literatūras sarakstā iekļautas 188 vienības latviešu, angļu, vācu un krievu valodās. Darba apjoms ir 182 lapas.

1. Vidusskolas kora skolēnu emocionālās inteligences pilnveides teorētiskie pamati

1.1. Emocionālās inteligences jēdziena teorētiskie aspekti

Literatūrā sastopami divi emocionālās inteligences jēdziena apzīmējumi – *emocionālā inteliģence* un *emocionālais intelekts*. Krievu literatūrā vienmēr tiek lietots tikai apzīmējums *emocionālais intelekts*¹, kas, iespējams, saistīts ar vārda *inteliģence* vēsturiski atšķirīgo izpratni un ietver sevī tikai sabiedrības starpslāņa apzīmējumu. Jēdziens *emocionālā inteliģence* Oksfordas skaidrojošā vārdnīca skaidrots kā “spēja apzināties, kontrolēt un izteikt savas emocijas, starppersonu attiecībās rīkoties saprātīgi un iejūtīgi”², savukārt Kembridžas vārdnīcā – “spēja saprast, kā cilvēki jūtas un reaģē, spēja izmantot savas prasmes, lai pieņemtu adekvātus lēmumus, kā arī lai izvairītos no problēmām vai tās sekmīgi risinātu”³. J. Valbis piedāvā, ka, skatot emocionālo inteliģenci kā spējas, var tikt izmantots apzīmējums *emocionālais intelekts*, savukārt emocionālās pilnveides un jūtu kultūras kontekstā izmantojams apzīmējums *emocionālā inteliģence* (Valbis, 2005). Skatot jēdzienu pedagogiskā aspektā, autors izvēlas lietot apzīmējumu *emocionālā inteliģence*.

Pēc bioloģijas profesora J. Raipuļa domām, emocijas ir noteiktās izjūtās izteikta reakcija uz organismā un apkārtējā vidē notiekošo. Emocijās izpaužas cilvēka attieksme pret apkārtējo pasauli un pašam pret sevi. Tā ir visnenākā saziņas valoda. Smadzeņu garoza, kurā ir mūsu apzinātās darbības centri, nobriest iedzimto potenci un vides mijiedarbībā. Galvas smadzeņu garoza (neokortekss) ir jaunākais evolūcijas veidojums, kurā veidojas runa, rakstīšana, rīcības plānošana, izjūtu pieredze, sevis apzināšanās u.c. Emocijas vada domāšanu un ir nesaraunami saistītas ar intelektu. Emocionālais pārdzīvojums ietekmē uztveri un domāšanu. Cilvēks labāk atceras notikumus, kuru laikā izjutis prieku, tādēļ svarīgi visur, arī skolā, nodrošināt pozitīvu gaisotni (Raipulis, 2014).

Emocijas vēsturiski ir kalpojušas kā aizsargmehānisms. To galvenā nozīme ir bijusi ātri reaģēt uz izmaiņām apkārtnē, uz iespējamo apdraudējumu. Šie impulsi laika gaitā ir gan mainījušies, gan attīstījušies. No evolūcijas skatu punkta esam pavirzījušies krietni tālāk salīdzinājumā ar pirmatnējo kopienu laiku, tomēr emociju nozīme reālajā dzīvē nav zudusi. Līdz ar intelekta un inteliģences jēdzienu rašanos un mēģinājumiem segmentēt to veidojošās

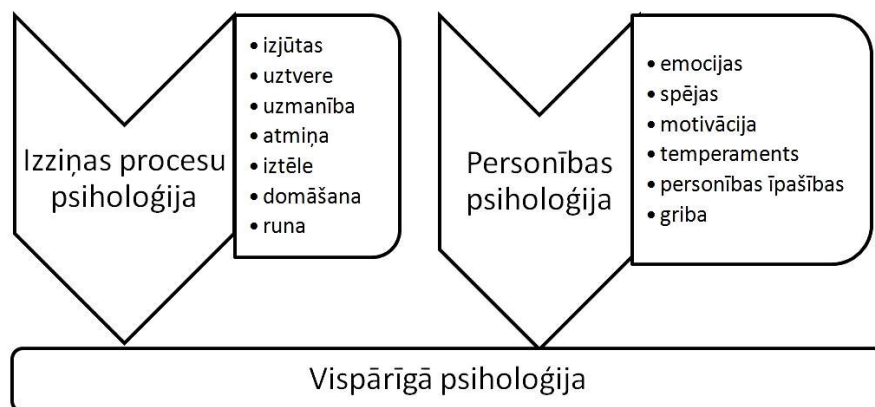
¹ <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/824766>

² https://en.oxforddictionaries.com/definition/emotional_intelligence

³ <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/emotional-intelligence>

komponentes, turklāt, lai padarītu šos faktoros testēšanai pieejamus, ir panākti praksē un teorētiski izmantojami rezultāti gan attiecībā uz kognitīvajām, gan emocionālajām spējām un prasmēm.

Mūsdienās personības psiholoģija ietver plašu cilvēka kognitīvo un emocionālo izpausmju izpēti. Īpaši attīstīties personības psiholoģijas virziens (sk. 1. attēlu).



1. attēls. Personības izpausmes kā psiholoģijas objekts (pēc Кушкель, 2002)

Emociju procesi un prāta spējas ir svarīgi faktori sabiedrības un indivīda ikdienas dzīvē. Vēsturiski, atkarībā no konkrētiem sociāliem un kultūrvēsturiskiem apstākļiem, mainījusies arī pētnieku un sabiedrības attieksme pret šo abu faktoru prioritātēm, tomēr nenoliedzot to abu nozīmi un pat saistību. Jēdziens *intelekt*s radās 19. gadsimta beigās, vēl pirms A. Bineta (*Alfredo Binetti*, 1857–1911) izveidotā intelekta mērīšanas testa (IQ). Emociju un emocionalitātes pētījumi testa veidā vēl ilgi nebija pieejami. Šobrīd intelekta spēju testēšanas iespējai ir jau vairāk kā 100 gadu vēsture. A. Binets 1890. gadā uzsāka veidot vienu no pirmajām intelekta vērtēšanas skalām. Tika uzskatīts, ka cilvēks, kuram piemīt augsts intelekts, ir tāds, kurš pareizi vērtē, saprot, domā un, pateicoties savam veselajam saprātam un iniciatīvai, spēj pielāgoties dzīves situācijām. Tika izveidots standartizēts tests (IQ) bērnu intelektuālo spēju mērīšanai (Binett, 2010, pirmo reizi 1907). Mūsdienās šos testus izmanto, lai, piemēram, noteiktu skolēna spējas un viņa atbilstību izvēlētajai augstskolai.

Angļu pedagoģijas psihologs G. Tomsons (*Godfrey Thomson*, 1881–1955), pētot faktoros, kādi nepieciešami mērķu sasniegšanai un uzdevumu veikšanai, secinājis, ka šie faktori ir pārāk specifiski un individuāli, turklāt tie ir lielā mērā pakļauti cilvēka sakrātajai iepriekšējai pieredzei, kā arī viņa domāšanas un rīcības īpatnībām, kas daļēji jau ir iedzimtas (Thomson, 1939). Daudzie faktori sarežģīja intelekta noteikšanu un datu salīdzināšanu. Šie sarežģījumi kļuva par jaunu pētniecības izaicinājumu. Ņemot vērā uzdevuma specifiku, Kalifornijas Universitātes profesors A. Jensens (*Arthur Jensen*, 1923–2012) piedāvāja atdalīt jēdzienus *praktiskais* un *abstraktais intelekts*. Ar abstrakto intelektu A. Jensens apzīmējis kognitīvo spēju līmeni. Praktiskais intelekts palīdz orientēties starppersonu attiecībās, līdz ar to tas vairāk attiecas uz asociatīvo spēju līmeni,

kas ļauj izmantot noteiktas zināšanas, prasmes un iemaņas. Pēc A. Jensena domām, attiecību starp šiem diviem līmeņiem nosaka cilvēka iedzimtības faktori (Jensen, 1969).

Līdz 20. gadsimta sešdesmitajiem gadiem ilgstoši valdīja uzskats, ka emocionalitāte un loģiskā domāšana ir maz saistītas parādības. Dominēja uzskats, ka veiksmīgs cilvēks vairāk paļaujas uz loģiskiem spriedumiem nekā uz savām jūtām.

Psihologs R. Kettels (*Raymond Cattell*, 1905–1998) 1963. gadā kā vispārējās inteliģences (*general intelligence*) faktoros definēja fluīdo (*fluid Gf*) un kristalizēto (*crystallized Gc*) intelektu. Pēc viņa domām, fluīdais intelekts attiecināms uz vispārējo argumentāciju un problēmu risināšanas funkciju, ko raksturo kā izpildvaras funkciju vai darba atmiņas ietilpību. Fluīdais intelekts ietver induktīvās un deduktīvās spriešanas spējas un ir relatīvi neatkarīgs no izglītības. R. Kettels uzskata, ka fluīdais intelekts dzīves laikā nav pakļauts pārmaiņām, tāpēc ka tas ir ģenētiski determinēts. Kristalizētā intelekta pamatā ir vārdu izpratne un rēķināšanas spējas, pieredzes atmiņa. Kristalizētais intelekts izriet no mācīšanās un atspoguļo zināšanas un iegūtās prasmes. Tā attīstības pamatā ir personības faktori, motivācija, izglītības iespējas, un atšķirībā no fluīdā intelekta tas ir tikai netieši atkarīgs no fizioloģiskās ietekmes (Cattell, 1963).

Arī Ž. Belski (*Janet Belsky*) atzīst, ka kristalizētais intelekts ir vairāk pakļauts izmaiņām, jo tas balstās uz iegūtajām zināšanām. Dzīvē zināšanas, kas netiek izmantotas, var tikt aizmirstas. Pētniece uzskata, ka eksistē maksimālais kristāliskā saprāta periods, kuru sasniedzot aizmirstāns ātrums sāk apsteigt zināšanu iegūšanas ātrumu (Belsky, 1999).

No iepriekšējā secināms, ka intelekta un inteliģences dinamikas prognozes laika aspektā nav pozitīvas: R. Kettels apgalvo, ka fluīdais intelekts ir ģenētiski determinēts, bet Ž. Belski konstatē kristāliskā intelekta spēju pakāpenisku samazināšanos.

Ne tik pesimistisks ir psiholoģijas profesors F. Akermans (*Phillip Ackerman*), kurš pēta prasmju, motivācijas, personas īpašību, interešu un pašvērtējuma saistību ar intelektuālo kompetenci un kognitīvajām spējām. F. Akermans secinājis, ka cilvēkiem ar augstu fluīdā (*Gf*) intelekta ietilpību ir tendence iegūt vairāk kristāliskā (*Gc*) intelekta zināšanu, turklāt ar ātrāk panākamu rezultātu. Tas ir tā saucamais *kognitīvais* ieguldījums (Ackerman, 1996).

Kamēr tiek pētīti vispārīgās inteliģences fluīdie un kristāliskie faktori, attīstības psihologs H. Gardners (*Howard Gardner*) sāk apšaubīt A. Bineta izstrādātās tradicionālās definīcijas, pamatojoties uz kurām tika izveidoti IQ testi. H. Gardners, strādājot ar talantīgiem bērniem un tādiem pieaugušajiem, kuriem ir smadzeņu bojājumi, novēroja, ka cilvēkiem mēdz būt vairāki talanti un spējas, kuru esamību neatspoguļo tradicionālie intelekta testi. 1983. gadā H. Gardners pirmo reizi izdod savu grāmatu *Frames of Mind*, kurā viņš apkopojis septiņus dažādus intelekta veidus. Pēc desmit gadiem viņš pievieno astoto veidu. Šis modelis izrādījies efektīvs, lai palīdzētu

izprast, kā darbojas cilvēka saprāts. Astoņi atklātie intelekta veidi raksturo indivīda valdošo uztveres un darbības tipu (Gardner, 2011, pirmoreiz 1983) (sk. 1. tabulu).

1. tabula. Gardnera astoņi intelekta veidi uztveres tipa kontekstā (Gardner, 2011, pirmoreiz 1983)

Intelekta veids	Padodas	Labākais uztveres veids
Verbāli lingvistiskais	lasīt, rakstīt, stāstīt, domāt vārdos	lasīšana, klausīšanās, vārdu vizualizācija, sarunas, rakstīšana, debates
Matemātiski loģiskais	matemātika, loģika, modeļi	darbs ar shēmām un modeļiem, klasifikācijām
Telpiskais	zīmēt, orientēties kartēs, attēlos, vizualizācija	darbs ar attēliem un krāsām, vizualizācija, zīmēšana
Ķermeniski kinētiskais	kustības, dejas, amatniecība, instrumentu izmantošana	caur ķermeņa sensoriem – pieskaršanās, pārvietošana
Muzikālais	dziedāt, klausīties, izpildīt un radīt melodijas, ritmus	caur klausīšanos, ritmu, melodiju
Dabas	saprast dabu, orientēties florā un faunā, procesos	caur lietu un procesu izpēti
Interpersonālais	saprast cilvēkus, organizēt, komunicēt	sadarbība
Intrapersonālais	apzināt savas stiprās un vājās puses	individuāls darbs, neatkarīgi projekti

Vēlāk H. Gardneris izvērza domu arī par atsevišķa, devītā - emocionālā intelekta atzīšanu.

No iepriekšminētā izriet, ka tiek uzskatīts – smadzenes spēj iegūt zināšanas dažādos atšķirīgos veidos. Šāda metode tiek ieteikta un tiek pielietota grupas (klases) mācīšanas procesā, lai katrs skolēns atkarībā no viņa dominējošā intelekta veida spētu uztvert mācību saturu. Dažādojot uzskates līdzekļus un izklāsta veidu, iespējams sasniegt labākus rezultātus. Intelekta veidi neizslēdz cits citu. To definēšana maina attieksmi pret IQ testiem, kuri pārsvarā balstīti tikai uz matemātiski-loģiskā intelekta noteikšanu, bet atklāsme par personības vispusību paver iespējas jauniem pētījumiem humānajā psiholoģijā.

Sāk nostiprināties ideja par emocionālo un kognitīvo procesu produktīvu mijiedarbību. Emociju kognitīvā teorija apskata emocijas kā saprāta funkciju. Amerikāņu psihologs K. Izards (*Carrol Izard, 1923–2017*) izstrādājis emociju diferenciacijas teoriju, kuras pamatā ir uzskats, ka:

- 1) cilvēka galvenais motivators ir 10 pamata (bāzes) emocijas: prieks, skumjas, naidis, riebums, nicinājums, bailes, kauns, vainas izjūta, izbrīns un interese;
- 2) katrai no šīm bāzes emocijām piemīt unikālas motivējošas funkcijas un tās rada specifisku pārdzīvojuma formu;
- 3) bāzes emocijas tiek atšķirīgi izdzīvotas un atšķirīgi ietekmē cilvēka kognitīvo sfēru un izturēšanos;
- 4) emocionālie procesi mijiedarbojas ar motivāciju, uztveres (perceptīvajiem), homeostatiskajiem, motorajiem un kognitīvajiem procesiem;

5) savukārt motivācija, uztveres, homeostatiskie, motorie un kognitīvie procesi ietekmē emocionālo procesu norisi.

K. Izards klasificē emocijas kā sarežģītu procesu, kas sevī ietver neirofizioloģiskus, neiro-muskulārus un pārdzīvojuma aspektus. Bāzes emocijas parasti pavada sejas mīmikas izmaiņas, tās vienmēr saistītas ar aktīvu pārdzīvojumu, tām ir organizējoša un motivējoša ietekme, tās kalpo adaptācijai (Izard, 1977).

Arī pēc R. Šternberga (*Robert Sternberg*) teorijas intelekts jāskata kā informācijas sistēma, kas palīdz cilvēkiem piemēroties apkārtējai videi. Intelekts ir prāta pašregulēšanās veids. Tā ir visas dzīves vadīšana konstruktīvā un mērķtiecīgā veidā.

Pašregulācija ietver:

- adaptēšanās spējas apkārtējā vidē;
- apkārtējās vides jaunu ietekmju selekcija, vides izvēle;
- apkārtējās vides veidošana, ietekmēšana.

R. Šternbergs uzsver kognitīvo un emocionālo procesu mijiedarbību intelekta izpausmēs. Nozīmīgi mijiedarbībā ir: metakomponenti, kas regulē problēmu risināšanas procesu, nosakot problēmas izvērtēšanu, tās risināšanas etapus un lēmuma pieņemšanu; izpildkomponenti – procesi, kas saistās ar konkrētās problēmas aktuālu risināšanu, tostarp ar problēmas transformēšanu; iegūto zināšanu komponents, kas pamatojas uz iegūtajām zināšanām un pieredzi (Sternberg, 1988).

J. Meiers (*John D. Mayer*) ir izdalījis trīs emocionālās inteliģences pētīšanas periodus:

1900. – 1969. – intelekta un emociju pētīšana notiek nesaistīti;

1970. – 1988. – uzmanības centrā nonāk kognitīvo un emocionālo procesu mijiedarbība;

1989. – 1993. – tiek formulēts emocionālās inteliģences jēdziens (Mayer, 2001).

Par emocionālās inteliģences pētīšanas trešā perioda sākumu psihologs J. Meiers uzskata 1989. – 1990. gadu, kad kopā ar P. Seloveju (*Peter Salovey*) publicējis pirmo pētniecisko darbu, kurā termins *emocionālā inteliģence* (EI) definēts kā “spēja adekvāti sajūst, uztvert, saprast, izpaust un kontrolēt emocijas”. Viņi arī izstrādā emocionālās inteliģences mērīšanas (EQ) metodiku. Tajā mēģināts pierādīt, ka emocionālā inteliģence ir viens no intelekta veidiem. Lai EI varētu tikt uzskatīta par atsevišķu intelekta veidu, tai bija jāatbilst korelācijas kritērijiem, kas kalpo kā pazīme tam, ka EI piemīt unitāras (vienotas, apvienotas, viengabalainas) iezīmes attiecībā pret iepriekšējiem EI noteikšanas veidiem. EI jāspēj laika gaitā attīstīties. Tika pierādīts, ka EI atbilst šiem kritērijiem. Jēdziens operacionalizēts (*operacionalizēšana* – process, caur kuru jēdzieni tiek pielīdzināti reāliem fenomeniem) kā prāta spējas. Autori uzskata, ka cilvēki, kuriem ir augsts emocionālās inteliģences līmenis, spēj būt sociāli efektīvāki nekā tie, kuriem šie rādītāji ir zemi. D. Meiers un P. Selovejs ar emocionālo intelektu izprot spējas, kas attiecas uz emocijām – spēju

saprast savas emocijas un paust tās, emocionālās pieredzes integrēšanu savā psihē, spēju izprast un spriest par emocijām, spēju regulēt savas un citu emocijas (Salovey, Mayer, 2004).

D. Meiera un P. Seloveja paplašinātais skatījums savieno intelekta ideju ar atzinumu, ka emocijas un to vadība ietekmē personas izaugsmi un mijiedarbību ar citiem.

Četru spēju mērīšanai tika izveidots multifaktoru noteikšanas tests MEIS (*Multi-factor Emotion Intelligence Test*), kas sastāvēja no vairākiem sub-testiem un ietvēra vairāk nekā 200 jautājumu. Autori turpināja pilnveidot testu, lai uzlabotu sub-testu saskaņotības rādītājus. 1999.gadā tiem pievienojās D. Karuzo (*David Caruso*), un 2002. gadā tika piedāvāts jauns tests MSCEIT (*The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*). Šī metodika izrādījās sabalansētāka un mazāk pretrunīga, uzrādot labus psihometriskos rādītājus (Mayer et.al., 2003). Visas modelī ietvertās emociju izpausmes raksturojamas kā spējas (sk. 2. tabulu).

2. tabula. J. Meiera un P. Seloveja emocionālās inteliģences modelis (Salovey, Mayer, 2004)

Komponenti	Spējas			
<u>savu un svešu emociju atpazīšana un novērtējums</u> (<i>perceiving emotions</i>)	spēja atpazīt emocijas to fiziskajās izpausmēs un izjūtās	spēja identificēt citu cilvēku emocijas caur attēliem, skaņām, izpausmēm	spēja precīzi paust emocijas un izteikt vajadzības, kas ar tām saistītas	spēja atšķirt īstas jūtu izpausmes no neīstām
<u>emocionālās pieredzes kognitīva asimilācija</u> (<i>using emotions</i>)	emociju izmantošana domāšanas pievēršanai prioritāri nepieciešamajai informācijai	emocijas ir spilgtas un pieejamas, tādēļ tās var tikt izmantotas kā domāšanas un atcerēšanās instruments	emociju svārstības ļauj indivīdam saprast situācijas apstāļus no dažādiem skatpunktiem	spēja izraisīt emocijas atsevišķu uzdevumu risināšanai. (labākā noskaņojumā labāk risinās radošie uzdevumi)
<u>spēja izprast emociju valodu</u> (<i>understanding emotions</i>)	spēja saprast atšķirību starp līdzīgām emocijām	emociju maiņas cēloņu un seku sakarību izprašana (zaudējums – skumjas)	spēja izprast jūtu kompleksās izpausmes (mīla – naidis)	spēja atpazīt straujas emociju izmaiņas
<u>emociju vadīšana, to adaptīva regulēšana</u> (<i>managing emotions</i>)	spēja pieņemt gan patīkamas, gan nepatīkamas emocijas	spēja emocijas apzināti piesaistīt vai no tām norobežoties atkarībā no to lietderības vai nestās informācijas	spēja apzināti kontrolēt savas un svešas emocijas atkarībā no to saprātīguma	spēja filtrēt savas un svešas emocijas, nenomācot informāciju, ko tās nes

Turpretī D. Goulmens (*Daniel Goleman*) emocionālo inteliģenci skata kā izziņas spēju un personas īpašību kopumu. D. Goulmena skatījumā emocionālā intelekta struktūra ietver sevī komponentus, kas savstarpēji mijiedarbojas (sk. 3. tabulu).

3. tabula. D. Goulmena emocionālās inteliģences modelis (Goulmens, 2001)

Komponenti	Spējas un iezīmes
<u>savu emociju apzināšanās</u> (<i>knowing your emotions</i>)	Tiek uzskatīta par emocionālās inteliģences kodolu. To veido: <ul style="list-style-type: none"> · emocionālā pašapziņa – spēja saprast savas emocijas un atzīt to ietekmi uz rīcības rezultātu un attiecībām; · precīzs pašvērtējums – stipro un vājo pušu apzināšanās; · spēja būt kritiski pašreflektīvam;
<u>emociju vadīšana</u> (<i>managing your own emotions</i>)	<ul style="list-style-type: none"> · paškontrolē – nevēlamu emociju, stresa un impulsu kontrolē; · paredzamība – uzturēt godīguma un integritātes standartus, būt atbildīgam; · pielāgošanās spējas – elastīgi pielāgoties mainīgām situācijām un pārvarēt šķēršļus;
<u>pašmotivācija</u>	<ul style="list-style-type: none"> · tieksme īstenot mērķus ar enerģiju un neatlaidību; · optimisms, pat saskaroties ar neveiksmēm;
<u>svešu emociju atpazīšana un atzīšana</u> (<i>recognising and understanding other people's emotions</i>)	<ul style="list-style-type: none"> · saprast citus un izrādīt aktīvu interesi par viņu problēmām; · atzīt citu emocijas;
<u>savstarpējo attiecību veidošana un uzturēšana</u> (<i>managing relationships</i>)	<ul style="list-style-type: none"> · veidot pozitīvas attiecības; · stiprināt un atbalstīt citu spējas; · spēja darboties kolektīvi;

R. Bar-On (*Reuven Bar-On*) emocionālās inteliģences modelī ietvēris ne tikai spējas, bet arī personības īpašības. Viņš emocionālo inteliģenci raksturo kā nekognitīvu spēju, kompetenču un prasmju kopumu, kas ietekmē cilvēka spēju gūt sekmes un tikt galā ar apkārtējo apstākļu prasībām un spiedienu. Tā kā tiek apvienoti gan kognitīvie, gan nekognitīvie aspekti, šo metodi var saukt par jaukto metodi. Emocionāli inteliģents cilvēks spēj veiksmīgāk risināt problēmas un neitralizēt negatīvus impulsus, turklāt nezaudējot paškontroli. Tiek pozitīvi ietekmēta cilvēka pašizjūta. EI nav uzskatāma par atsevišķu vienību, bet gan vienotībā ar ģenētisko predispozīciju, kognitīvajām spējām, vides vai situācijas diktētiem noteikumiem (Bar-On, Brown, 2000). R.Bar-On definē terminu *emocionālais koeficients* (EQ) 1985. gadā, lai aprakstītu savu pieeju emocionālās un sociālās kompetences noteikšanā. Tika radīts pirmais tests emocionālās inteliģences līmeņa pārbaudei EQ-i. Tas tulkots vairāk kā 30 valodās un sasniedzis vairākus miljonus lietotāju visā pasaulē. R. Bar-On izstrādātajā modelī izdala piecus emocionālās

inteliģences faktoros (un 15 apakšfaktoros) indivīda sekmīgai funkcionēšanai (Bar-On, 1997) (sk. 4. tabulu).

4. tabula. R. Bar-On emocionālās inteliģences modelis (Bar-On, 1997)

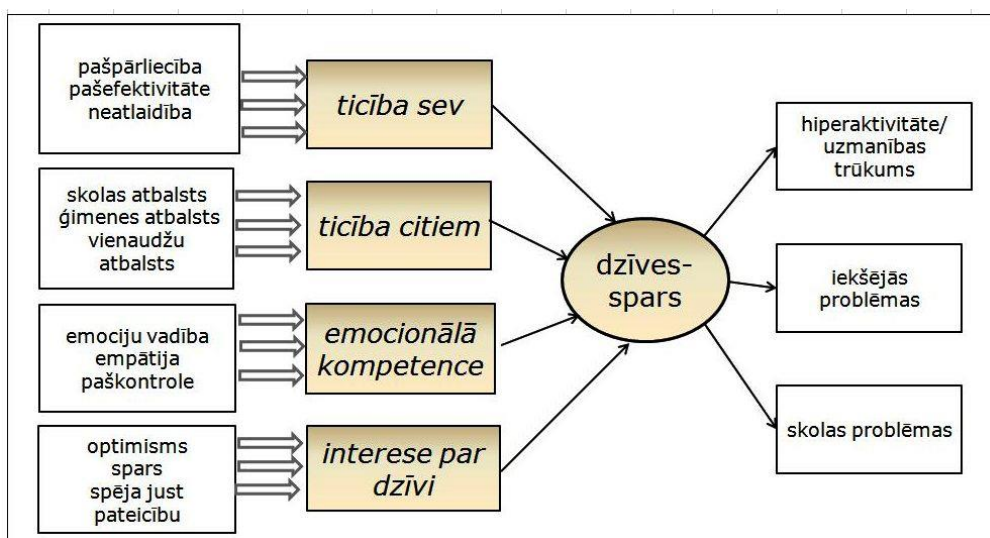
Komponenti	Spējas un īpašības
<u>intrapersonālās prasmes</u>	<ul style="list-style-type: none"> · pašcieņa – ielūkoties sevī un precīzi uztvert, saprast un pieņemt sevi; · emocionālā pašapziņa – spēja apzināties, atpazīt un saprast savas emocijas, tās nosaka ārējo uzvedību; · pašpārlicība – spēja efektīvi un konstruktīvi paust savas jūtas un aizstāvēt savu viedokli nedestruktīvā veidā; · pašaktualizācija, pašapliecināšanās – spēja nospraust personīgus mērķus un virzīties uz to sasniegšanu, lai aktualizētu savu potenciālu; · neatkarība – spēja patstāvīgi pieņemt lēmumus, nepakļauties citu cilvēku emocionālajam spiedienam.
<u>starppersonu prasmes</u>	<ul style="list-style-type: none"> · empātija – spēja apzināties un saprast, kā jūtas citi; · sociālā atbildība – spēja identificēt sevi ar sociālajām grupām, starp draugiem, darbā, kopienā, kā arī konstruktīvi sadarboties ar citiem, sniedzot savu ieguldījumu; · savstarpējās attiecības – spēja izveidot un uzturēt abpusēji apmierinošas attiecības, labvēlīgi izturēties pret citiem
<u>emociju kontrole</u>	<ul style="list-style-type: none"> · stresa vadība – spēja efektīvi un konstruktīvi pārvaldīt savas emocijas slodzes situācijās; · impulsivitātes kontrole – spēja efektīvi un konstruktīvi kontrolēt spontanitāti
<u>adaptēšanās spējas</u>	<ul style="list-style-type: none"> · reālisma uztvere (reālistiskums) – spēja objektīvi izvērtēt subjektīvās jūtas un domas salīdzinājumā ar ārējo realitāti; · elastīgums – spēja pielāgot un koriģēt savas jūtas, domāšanu un uzvedību mainīgās situācijās un neprognozējamās apstākļos; · problēmu risināšanas spēja – spēja efektīvi un konstruktīvi risināt personiskās un starppersonu problēmas
<u>pašizjūta</u>	<ul style="list-style-type: none"> · optimisms – spēja saglabāt pozitīvu un cerīgu attieksmi pret dzīvi pat nelaimīgos brīžos, darbojas kā pašmotivators; · laimes izjūta – spēja būt apmierinātam ar sevi, citiem un dzīvi

Regulārā praktiskā darba pieredze R. Bar-On ļauj veikt plašus un precīzus novērojumus, kas tiek izmantoti zinātniskajā darbā. Viņš ir piedalījies 25 gadus ilgā pētījumā, kurā 23 000 jauniešu tika analizēta saistība starp viņu emocionālo inteliģenci, biomedicīniskajiem rādītājiem un izglītības līmeņa faktoriem. Turklāt papildus viņa vērienīgajām darbībām emocionālās inteliģences jomā R. Bar-Ons ASV Nacionālās aeronautikas un kosmosa administrācijas (NASA – *National Aeronautics and Space Administration*) vajadzībām izstrādājis kognitīvo un neiroloģisko funkciju uzraugošās ierīces, kā arī piedalījies daudzos citos inovatīvi praktiskos pētījumos. D. Goulmens R. Bar-On pozīciju emocionālās inteliģences izpētes jomā ir atzinis kā vadošo. R. Bar-On uzskata, ka emocionālā inteliģence, salīdzinot ar analītisko intelektu, var atklāt daudz atbilstošāku personības vispārējā intelekta tēlu. Viņaprāt, ja tradicionālo intelektu var

uzskatīt par stratēģiskām, ilgtermiņa spējām, tad emocionālo intelektu var uzskatīt par tiešo, tūlītējo funkcionēšanu (Bar-On, 2003).

R. Kūpers (*Robert Cooper*) un A. Savafs (*Ayman Sawaf*) izveidojuši emocionālās inteligēnces modeli, kas attiecas uz speciālām prasmēm un tendencēm. Tās ietver: emocionālās prasmes – zināšanas par paša emocijām un kā tās darbojas; emocionālo rūdījumu un elastību; emociju dziļumu – intensitāti un potenciālu; spēju izmantot emocijas jaunradē un novatorismā. Atbilstoši viņu teorijai emocionālā inteligēnce ir spēja just, saprast un efektīvi pielietot emociju spēku kā enerģijas, informācijas, jaunrades, uzticēšanās un sadarbības avotu. Tikusi izveidota arī emocionālās inteligēnces dinamikas noteikšanas karte (Cooper, Sawaf, 1998).

Kopš 20. gadsimta pēdējās dekādes attīstījušās vairākas emocionālās inteligēnces apakšteorijas un interpretācijas, kā arī notikusi EI komponentu iekļaušana citos domēnos. Virzot personības attīstības teorijas, M. Furlongs (*Michael Furlong*) izmanto emocionālās inteligēnces komponentus sociāli emocionālās veselības definēšanai. Tā satur četras domēnu skalas (sk. 2. attēlu).



2. attēls. M. Furlonga sociāli emocionālās veselības modelis (pēc Furlong, 2016, 2)

M. Furlongs arī izstrādājis testu tā saucamā *kopējā dzīves spara (covitality)* noteikšanai, kas raksturo iespējamo labklājības un garīgās veselības līmeni. Šī teorija un tests sākotnēji paredzēts pusaudžu apmierinātības un dzīves spara rādītāju noteikšanai. Tajā tiek ņemta vērā psiholoģisko bloku mijiedarbība. Rezultāti uzrāda skolēnu subjektīvās labklājības līmeņa saistību ar akadēmisko sniegumu, priekšstatiem par skolu drošību un depresijas simptomiem (Furlong, 2014).

Emocionālās inteligēnces (EI) jēdziens strauji attīstījies saistībā ar to, ka ticis secināts – cilvēka spējas un panākumi nav atkarīgi tikai no IQ. Konstatēts, ka cilvēki ar augstu IQ līmeni ne vienmēr ir sekmīgāki un veiksmīgāki, salīdzinot ar tiem, kam šis rādītājs ir zemāks. Tas kļuvis par

iemeslu *trūkstošā ķēdes posma* meklēšanai. Šobrīd eksistē vairākas emocionālās inteliģences teorijas un to modifikācijas, bet par vairāk aprobētajām un pielietotajām var tikt uzskatītas trīs no tām (sk. 5. tabulu).

5. tabula. Vadošo EI definīciju un teoriju apkopojums (pēc Mayer, Salovey, 1990; Goleman, 1995; Bar-On 1997)

Pētnieks	Teorija	
	EI definīcija	Pieeja
D. Meiers P. Selovejs	Spēja adekvāti sajūst, uztvert, saprast, izpaust un kontrolēt emocijas.	savu un svešu emociju atpazīšana un novērtējums; emocionālās pieredzes kognitīva asimilācija; spēja izprast emociju valodu; emociju vadīšana, to adaptīva regulēšana
D. Goulmens	Spējas identificēt, novērtēt un kontrolēt savas un citu emocijas.	savu emociju apzināšanās; emociju vadīšana; pašmotivācija; svešu emociju atpazīšana un atzīšana; savstarpējo attiecību veidošana un uzturēšana
R. Bar-On	Nekognitīvu spēju, kompetenču un prasmju kopums, kas ietekmē spēju gūt sekmes un tikt galā ar apkārtējo apstākļu prasībām	savu emociju atpazīšana; citu emociju atpazīšana; emociju vadība; problēmu risinātspēja; pašmotivācija vienotībā ar spēju mainīt savu noskaņojumu

Vadošo emocionālās inteliģences pētnieku pieeja emociju nozīmības atzīšanā un testu izveidē ir nozīmīgs solis personības kvalitāšu pilnveides iespēju apzināšanā un paplašināšanā. Kaut arī J. Meijers un P. Selovejs emocionālo inteliģenci saista tikai ar prāta spējām apstrādāt emocijas, pārējie autori jēdzienu paplašina, ietverot tajā gan mentālās spējas, gan motivāciju, pašapzināšanos un starppersonu prasmes, ko ietekmē emociju izpratne un to izpausmes. Konkrētās situācijās sekmīgi var tikt piemērots katrs no modeļiem, tomēr skolas kora pedagoģijā, kur skolēnu emociju izpausmes un to vadītspēja ir vienlīdz svarīgas ar sadarbības prasmēm, autors izvēlētos jaukto modeli. J. Roze atzīmē, ka R. Bar-On savai testa versijai EQ-TM ir salīdzinājis pašpārbaudes un novērotāju rezultātus, kas uzrādījuši nebūtisku atšķirību – sakritība starp tiem konstatēta 89% apjomā (Roze, 2013). R. Bar-On plašā zinātniskā un novatoriski-praktiskā pieredze pastiprina uzticēšanos pētnieka konceptam.

Secinājumi apakšnodaļai:

1. Emociju nozīmības atzīšana un EQ testu izveide ir nozīmīgs solis personības kvalitāšu pilnveides iespēju apzināšanā un paplašināšanā.
2. Konkrētās situācijās sekmīgi var tikt piemērots katrs no vadošajiem EI modeļiem.
3. Paplašinātais EI komponentu loks vienotībā ar vispārējā noskaņojuma komponentiem ir Bar-On modeļa priekšrocība attiecībā uz indivīda reālās emocionālās veiktspējas noteikšanu.
4. Bar-On EI pašpārbaudes princips ir ērts testēšanai lielākām grupām, līdz ar to piemērots vidusskolas kora skolēnu testēšanai.

Lai teorija un mērīšanas metodes tiktu izmantotas atbilstoši Bar-On iecerei, ir būtiski detalizētāk iepazīties ar metodes faktoru un sub-faktoru (komponentu) jēdzienu saturu.

1.2. Emocionālās inteligences komponenti un to jēdzieniskais saturs

Šajā apakšnodaļā paredzēts iedziļināties izvēlētā R. Bar-On emocionālās inteligences modeļa 15 komponentu būtībā. Skaidrojumi un piemēri var palīdzēt precīzāk izprast komponentu savstarpējo mijiedarbību un ietekmi attiecībā uz indivīda psiholoģiski emocionālajiem procesiem un veikspēju.

Emocionālā pašapziņa (*Emotional Self-Awareness*). Definēta kā spēja apzināties, identificēt un saprast savas emocijas. Galvenokārt emocionālā pašapziņa ir spēja atpazīt dažādas emocijas un atšķirības starp tām. Piemēram, ir jāatšķir, kad esam dusmīgi, kad – nobijušies. Atšķirību starp šīm emocijām daudzi cilvēki jauc. Emocionālā pašapziņa ir spēja saprast, kāpēc mēs jūtamies tieši tā un kas šīs izjūtas izraisa. Šis faktors saistīts ar spēju pareizi saprast, kā jūtas citi cilvēki, izpaust savas jūtas, kā arī efektīvi pārvaldīt un kontrolēt emocijas. Personas ar augstu emocionālo pašapziņu atrodas kontaktā ar savām izjūtām un labi izprot savu iekšējo būtību. Pretējs gadījums ir emocionālie traucējumi, kas pazīstami kā *aleksitīmija*. Aleksitīmijas slimnieki nespēj verbalizēt savu emocionālo stāvokli tādēļ, ka nespēj atšķirt vienas emocijas no citām (piemēram, trauksmi no sliktā garastāvokļa, uzbudinājumu no noguruma, dusmas no alkām). Aleksitīmija ir cieši saistīta ar *ārstēšanas noraidījumu* (t. i., ar nespēju gūt labumu no psihoterapijas). Cilvēkiem ar emocionālās pašapziņas deficītu ir grūti izprast savas emocijas un to, kā tās ietekmē dzīvi. Tādējādi (a) vidējs vai augstāks par vidējo emocionālās pašapziņas līmenis kopā ar (b) vidējām vai augstām kognitīvām spējām un (c) sevis pilnveidošanas motivāciju – tie ir trīs minimālie kritēriji, lai prognozētu iespēju gūt labumu no jebkāda veida iejaukšanās, no psihoterapijas līdz apmācībām. Gadījumos, kad emocionālās pašapziņas faktors ir vājš, ir sarežģīti attīstīt efektīvu empātiju – nav iespējams izprast, kā jūtas citi, ja neizprotam, kā jūtamies paši (Bar-On, 1999).

Vidusskolas periodā skolēnu emocijas ir ļoti intensīvas, tādēļ to atpazīšana var veicināt iekļaušanos un personības līdzsvarotību.

G. Ancāne skaidro, ka situāciju, kad pacientam ir grūtības identificēt un aprakstīt savas jūtas, dēvē par *aleksitīmiju*. Mūsdienās šā paša fenomena apzīmēšanai tiek piedāvāts cits, plašāks termins – emocionālās inteligences esamība vai tās trūkums. Aleksitīmija ietekmē dzīves kvalitāti un tiek uzskatīta par dažādu somatisku slimību riska faktoru (Ancāne, 2012).

Pašpārliecība (*Assertiveness*). Definēta kā spēja efektīvi un konstruktīvi paust jūtas, uzskatus un domas, kā arī aizstāvēt savas tiesības nedestruktīvā veidā. Spēja paust izjūtas emocionālā līmenī; spēja izteikt uzskatus un viedokļus kognitīvā līmenī; spēja pastāvēt par savām tiesībām, neļaut citiem sevi satraukt vai izmantot. Pašpārliecība stiprina izlēmību. Tā ir svarīga līdera īpašība. Pašpārliecināti cilvēki var panākt savu, neradot negatīvus traucējumus mijiedarbībā ar citiem. Tiem, kas cieš no trauksmes radītiem neirotiskiem traucējumiem, varētu būt grūtības

brīvāk izteikt savas jūtas, iespējams, tāpēc, ka viņi baidās no citu personu reakcijas un iespējamās atgrūšanas (Bar-On, 1999).

Darbā ar jauniešiem ir būtiski to ievērot un rosināt viņus tādai sadarbībai, kas ir pieņemama visām iesaistītajām personām.

Pašcieņa (*Self-Regard*). Definēta kā spēja ielūkoties sevī un precīzi uztvert, saprast un pieņemt sevi, savas labās un sliktās īpašības, stiprās un vājās puses, tāpat kā pieņemt savu spēju robežas un iespējas. Tas ietekmē iekšējo spēku, uzticēšanos sev, veselīgu pašpaļāvību. Optimāls pašcieņas līmenis pozitīvi ietekmē uzvedību, izturēšanos un ārējo koptēlu. Pārmērīgi augsts pašcieņas līmenis var radīt problēmas, jo cilvēki ar pārmērīgi augstu pašcieņas līmeni var likties narcistiski un egocentriski. Viņiem piemīt tipiska tendence izcelt savas pozitīvās īpašības un sasniegumus, kas citiem liek justies neērti. Augsts šī faktora līmenis līdzsvarojams ar labām spējām komunicēt tā, lai šie pašcieņas negatīvie aspekti neradītu problēmas sociālajā mijiedarbībā ar ģimeni, draugiem un darba kolēģiem. Otra pašcieņas galējība ir nepilnvērtības izjūta. Zems pašnovērtējums var veicināt frustrāciju, depresīvu noskaņojumu un sarežģīt gan personīgu mērķu sasniegšanu, gan vienkārši dzīves baudīšanu (Bar-On, 1999).

Zems pašcieņas līmenis skolēniem ir paaugstināms, prasmīgi dažādojot un paplašinot skolas kora nodarbību saturu un formu, lai sniegtu pozitīvu atgriezenisko saiti ikvienam.

Psihologs R. Upenieks uzskata, ka pieņemšana ir viena no emocionālās inteligences pamatpazīmēm. Citu pieņemšana ļauj pieņemt pašam sevi. Sevis pieņemšana ir kā atslēga augstam pašvērtējumam. Bieži labsajūtai ir nepieciešama tikai pieņemšana (Upenieks, 2015).

Pašaktualizācija (*Self-Actualization*). Šis personības komponents tiek definēts kā spēja aktualizēt savu potenciālu. Pašaktualizācija ir nepārtraukts tiekšanās process uz maksimālu kompetenču, prasmju un talantu attīstīšanu, lai sasniegtu augstāko iespējamo līmeni. Aizraušanās ar savām interesēm piešķir emocionālo enerģiju un motivē turpināt darboties. Pašaktualizācija ietver stimulu un tai ir pozitīva ietekme uz apkārtējiem, piemēram, komandas vidē. Tā saistīta ar apmierinātību ar sevi. Apvienojumā ar optimismu un laimi pašaktualizācija ģenerē pašmotivāciju un jaudu attīstīt citus emocionālās inteligences faktoros. Zems pašizpaušmes līmenis tiek asociēts ar frustrāciju, izmisumu un pat depresiju. Cilvēki, kuri nespēj realizēt savu potenciālu, saņem zemu vērtējumu pašaktualizācijas EQ-iTM skalā. Personīgo mērķu neīstenošana ir viens no depresijas galvenajiem simptomiem (Bar-On, 1999).

Holistiskās teorijas radītājs K. Goldšteins (*Kurt Goldstein*, 1878–1965) uzskata, ka pašaktualizācija izpaužas, organismam kā sistēmai tiecoties aktualizēt visas iespējas, kuras tajā ir ielikusi daba. Tiek uzsvērts, ka *pašaktualizācija* ir personības dzīves pamatmotīvs un pamatmērķis, jo cilvēka evolucionārā — personiskā virzība uz pašpilnveidošanos tiek realizēta

caur pašaktualizāciju, turklāt aktualizējot savas iespējas un potenciālu situācijā, kādā tas atrodas jau šobrīd (Goldstein, 2000, pirmoreiz 1934).

K. Goldšteina teoriju attīstījis amerikāņu psihologs A. Maslovs (*Abraham Maslow*, 1908–1970), veidojot savu vajadzību hierarhijas piramīdu, kurā segmentējis cilvēciskās vajadzības virzienā no vienkāršākajām uz augstākajām. Vajadzība pēc pašaktualizācijas A. Maslova piramīdā tiek uzskatīta par vajadzību augstāko līmeni. Cilvēki tiecas pēc pašizteikšanās, vēlas izmantot savu prātu un spēku. Spējas prasa, lai tās tiktu izmantotas. Pēc A. Maslova teorijas pašaktualizācija ir pašizteikšanās mērķis (Maslow, 2013, pirmoreiz 1943). Savukārt R. Barrets (*Richard Barrett*) A. Maslova teoriju ir attīstījis tālāk, iekļaujot savā septiņu personības attīstības līmeņu modelī pašaktualizēšanās līmeni kā vidējo – transformācijas posmu, kas tiek dēvēts par līmeni, kurā apziņa tuvojas spējai *šķērsot pašlabuma robežu*. R. Barreta personības attīstības teorijā indivīda augstākais attīstības līmenis ir pašizliedzība (piedošana, rūpes par cilvēkiem un planētu), kam savukārt sabiedrības attīstībā analogs ir līmenis, kurā sasniedzamie mērķi ir globālā ilgtspēja, cilvēktiesības, koncentrēšanās uz nākamajām paaudzēm (Barrett, 1997). (R. Barretta attīstības modelis aplūkojams 1.3.1. apakšpunktā).

No iepriekšminētā izriet, ka pašaktualizēšanās var būt gan mērķis, gan process. Pedagoģijas aspektā tiek izvēlēts lietot apzīmējumu *pašaktualizācija* kā skolēnu *pašizteikšanās* izpaušme sava potenciāla atklāšanai un realizēšanai. Pašaktualizācijas nepieciešamība pusaudzū un jauniešu dzīves darbībā nosaka vēlmi arī skolā apliecināt sevi mācību stundās un ārpusstundu darbā. Skolas koris ir nozīmīgs pašaktualizācijas pedagoģiskais līdzeklis.

Neatkarība (*Independence*). Definēta kā spēja būt pašpaļāvīgam, bez emocionālās piesaistes citiem. Raksturīga uz sevi vērsta domāšana un rīcība. Neatkarīgie cilvēki ir pašpaļāvīgi plānošanas un lēmumu pieņemšanas procesā, spējīgi darboties autonomi bez citu atbalsta. Viņi balstās uz izjūtu, ka spēj kontrolēt un ietekmēt situāciju. Neatkarība saistīta ar stresa toleranci, problēmu risināšanas spēju un pašpārliecību. Taču pārāk neatkarīgas personas bieži nav spējīgas strādāt komandā, tām ir grūtības sadarboties ar citiem, tādēļ šim faktoram svarīgs optimāls līmenis – ne pārāk augsts, ne pārāk zems (Bar-On, 1999).

Nespēja strādāt komandā var negatīvi ietekmēt skolēna darbību skolas korī (tāpat kā darbību jebkurā citā kolektīvā), tomēr ir nodarbes un jomas, kurās tieši neatkarīgākie cilvēki spēj sasniegt labākos rezultātus. Ja darbs saistīts ar viedokļu saskaņošanu, zināma neatkarība ir vēlama, lai nepieļautu atsevišķu viedokļu dominēšanu. Patstāvība lēmumos saistāma ar spēju atpazīt savas un citu emocijas, būt empātiskam.

Empātija (*Empathy*). Definēta kā spēja apzināties un izprast, kā jūtas citi. Spēja uztvert emocionālās nianses ir spēja emocionāli *lasīt* citus cilvēkus. Šis faktors ir noteicošs attiecībā uz sociālo apziņu, kas nozīmē būt uzticamam, atbildīgam un lojālam, nepieciešamības gadījumā likt

citū intereses augstāk par savējām, būt uzticamam komandas dalībniekam, sniegt savu ieguldījumu, sadarboties. Spēja apzināt un saprast citus ir atkarīga no spējas apzināt un saprast pašiem sevi. Empātijas trūkums ir nozīmīgs faktors agresīvā, antisociālā un psihopātiskā uzvedībā. Nopietns empātijas trūkums ir tipisks sociopātiem, izvarotājiem un slepkavām. Empātija – tā nav ne līdzjūtība, ne laipnība, ne bezierunu piekrišana cita cilvēka uzskatiem. Izrādīt empātiju nozīmē – ļaut citiem saprast, ka tiek atzītas viņu emocijas un tiesības izteikt viedokli (Bar-On, 1999).

Empātija uzskatāma par vienu no svarīgākajām muzikāli mākslinieciskā kolektīva dalībnieka iezīmēm, kas nosaka tā gatavību emocionāli atsaukties skaņdarbam, būt lojālam un vēlamam.

Psihoterapeite Z. Krūmiņa atzīst, ka pietiekami attīstītas empātijas spējas rada labvēlīgu fonu dialoga veidošanai, kopīgu lēmumu pieņemšanai un problēmu risināšanai. Tās labvēlīgi ietekmē komunikāciju un ir īpaši svarīgas dziļu un personīgu attiecību izveidē. Bez empātijas ciestu arī mākslas pasaule. Tas ir tādēļ, ka empātija ir neiztrūkstoša sastāvdaļa dažādu mākslas darbu tapšanā un uztverē. Lasītājam empātija palīdz izprast grāmatas varoņus, to pārdzīvojumus un rīcību, aktierim – iejusties lomā, dramaturgam un režisoram – izveidot sižeta līniju (Krūmiņa, 2014). R. Garleja uzsver empātijas divas formas – egoistisko un altruistisko. Egoistiskā forma tiek raksturota kā līdzpārdzīvojums, kuram neseko reāla darbība otra indivīda labā. Altruistiskā forma – kā līdzjūtība, kuras pamatā ir rūpes par otru cilvēku (Garleja, 2006).

Sociālā atbildība (*Social Responsibility*). Definēta kā spēja identificēt sevi ar sociālajām grupām, starp draugiem, darbā, kopienā, kā arī – konstruktīvi sadarboties ar citiem, sniedzot savu ieguldījumu. Tā ietver sevī atbildīgu rīcību, pat ja netiek gūts personīgs labums. Sociālā atbildība izpaužas kā spēja uzņemties uz sabiedrību orientētu atbildību, darbošanos priekš citiem un kopā ar citiem, rīkošanos saskaņā ar sirdsapziņu un vienojošo sociālo principu kopumu, paredz noteikumu un standartu atbalstīšanu. Sociālā atbildība ir saistīta ar starppersonu iekļūtīgumu, pieņemot citus un izmantojot savus talantus kolektīva labā. Sociālā atbildība tiek dēvētā arī par ētisko kompetenci, tā ir cieši saistīta ar empātiju un daļa ar to līdzīgu konceptuālo domēnu. Pamata konstrukcija ir būt jūtīgam, saudzīgam un rūpēties par citiem un viņu jūtām, kā arī izrādīt atbildību. Cieņa un uzmanība pret citiem, lojalitāte, sadarbība, atbildība par kopējiem sasniegumiem un neveiksmēm. Indivīdi ar nopietnu šī EI faktora deficītu var attīstīt pretsabiedrisku attieksmi, rīkoties ļaunprātīgi un izmantot cilvēkus (Bar-On, 1999).

Skolas koris kā kolektīvās muzicēšanas veids organiski veicina empātijas un sociālās atbildības audzināšanu skolēnos. Iespējamā rezultatīvā sadarbība un atbildība par kopīgo mērķi ir kolektīvās darbības pedagoģiskais guvums.

Savstarpējās attiecības (*Interpersonal Relationship*). Definētas kā spēja veidot un uzturēt abpusēji apmierinošas attiecības, labvēlīgi izturēties pret citiem. Savstarpēja apmierinātība ir nozīmīga sociālajā mijiedarbībā, nodrošinot, ka tā ir potenciāli pozitīva un patīkama visiem, kas tajā ir iesaistīti. Spēju būt lietpratīgam starppersonu attiecībās raksturo ne tikai vēlme kultivēt draudzīgas attiecības, bet arī spēja justies labi un ērti šādās attiecībās, būt pozitīvās gaidās attiecībā uz sociālo mijiedarbību. Šī sociālā prasme balstās uz jūtīgumu attiecībā pret citiem. Konstatēts, ka pastāv saikne starp spēju apzināties emocijas un spēju izveidot un saglabāt savstarpējās attiecības. Ir patīkami būt kopā ar cilvēkiem, kas veicina pozitīvu gaisotni darbā un sadzīvē. Personas, kuras ir vājas starppersonu attiecībās, bieži tiek raksturotas kā neveiklas attiecībās ar citiem, ar tieksmi izvairīties no sociāliem kontaktiem. Savstarpējo attiecību EQ-i™ skala, kas uzrāda šo EI faktoru, ir parādījusi augstu negatīvu korelāciju ar personības robežstāvokļa traucējumu pakāpi (Bar-On, 1999).

R. Upenieks saskata šādus komunikācijas traucēkļus: draudi, pavēles, svarīgas informācijas noklusēšana, izsmiešana, negatīva kritika, temata maiņa, vispārīnāšana (Upenieks, 2015).

EI faktorus darbībā labi atklāj kopīgu problēmu risināšana. Psihologs T. Kennets (*Thomas Kenneth*) fiksējis dažādus attieksmes veidus, kādi novērojami, risinot kopīgas problēmas (sk. 6. tabulu).

6. tabula. Dažādas pieejas kopīgu problēmu risināšanā (Kenneth, 2002)

Pieeja	Mērķis	Viedoklis	Pamatojums	Iespējamās sekas
Konkurence	Panākt savu	Es zinu, kā jādara	Labāk mazliet ciešu, nekā atsakos no sava viedokļa	Pozīcija ir izcīnīta, pat ja nācās aizskart oponentu.
Izvairīšanās	Izvairīties no konflikta	Nav viedokļa; Tā nav mana problēma	Jebkura konfrontācija ir negatīva, jo tā rada saspīlējumu	Problēmai nav rasts risinājums, kas noved pie ilglaicīgas frustrācijas, kam var būt dažādas sekas
Kompromiss	Ātri panākt vienošanos	Ātrāk jāpanāk jēlcāda vienošanās	Konfliktu atrisināšana nav būtiska.	Puses sasniedz kautkādu, bet ne tuvu ne efektīvāko risinājumu
Pielāgošanās	Nesarūgtināt citus	Piekāpšos, jo tas palīdz saglabāt labas attiecības	Harmoniskām attiecībām jāklūst par prioritāti	Otra puse gūst pārsvaru uz jūsu rēķina
Sadarbība	Kopīgi atrisināt problēmu	Un kāds ir jūsu viedoklis? Mums jāatrod vislabākais risinājums	Visu pušu viedokļi ir svarīgi, pat ja tie nav vienādi pēc nozīmīguma	Problēma tiks atrisināta, rezultāts apmierinās visas iesaistītās puses

Redzams, ka, risinot savstarpējo attiecību situācijas, labi izkristalizējas arī atsevišķu EI faktoru pārmērību neefektivitāte, piemēram, pārliedka pašpārliedība un neatkarība var rezultēties ar attiecību saraušanu; pārliedka empātija un piekāpība – pie savu interešu upurēšanas. Vienīgais patiesi efektīvais problēmrisinājuma veids saskatāms modelī *Sadarbība*. Persona ar augstu savstarpējo attiecību prasmi izturēsies ar cieņu gan pret oponentu, gan pret risināmo jautājumu.

K. Černiss (*Cary Cherniss*) pētījis cilvēku ar augstu IQ spēju darboties komandā. Pētījuma rezultātā secināts, ka, ja cilvēkiem nepiemīt sadarbības iemaņas, spēja sarunāties un komandas darba prasmes, viņi strādā sliktāk. Tas ir daļēji tādēļ, ka atsevišķi dalībnieki sāk sacensties, lai pierādītu, kurš ir gudrāks. Augstas IQ grupas galvenā veiksmes atslēga ir sociālā harmonija, tikai tad šī spēja veido komandu īpaši produktīvu un veiksmīgu (Cherniss, 2001).

Stresa izturība (*Stress Tolerance*). Definēta kā spēja efektīvi un konstruktīvi pārvaldīt emocijas, pielāgojoties situācijai, izturēt un tikt galā ar nevēlamiem notikumiem un stresa situācijām bez kļūšanas nomāktiem. Tikt galā ar stresu, aktīvi un pozitīvi, atrast tūlītēju risinājumu. Šī spēja balstās uz:

- 1) rīcības izvēli, kas nozīmē būt atjautīgam un efektīvam, būt spējīgam nākt klajā ar piemērotiem risinājumiem un zināt, ko un kā darīt;
- 2) optimistisku attieksmi pret jaunu pieredzi un pārmaiņām, kas paredz pārliecību par spēju rīkoties šādās situācijās;
- 3) izjūtu, ka stresa situāciju ir iespējams kontrolēt un ietekmēt.

No tā izriet, ka, lai spētu efektīvi tikt galā ar stresu, ir nepieciešams zināms daudzums piemērotu reakciju uz stresa situācijām. Stresa izturība ir cieši saistīta ar spēju identificēt, saprast un kontrolēt emocijas. Tā ir saistīta arī ar spēju tikt galā ar vides prasībām, iespaidot stresa pilnus notikumus un aktīvi darboties, lai nekavējoties uzlabotu situāciju. Cilvēki, kuriem ir zemi rezultāti stresa izturības EQ-iTM skalā, var uzrādīt tādas ar stresu un nemieru saistītus simptomus kā uzbudināmība, bažas, tieksme uztraukties, slikta koncentrēšanās, apgrūtināta lēmuma pieņemšana un pat somatiskās sūdzības (Bar-On, 1999).

Jebkura koncertdarbība sagādā tā dalībniekiem izteiktāku vai mazāk izteiktu stresu. Skolēnu nespēja pretoties gan pozitīvam, gan negatīvam stresam ietekmē izpildījuma kvalitāti, mazinot gūstamo gandarījumu. Stresa vadības pilnveide skolas korī ir svarīga gan no mākslinieciskā, gan pedagoģiskā viedokļa.

Veselības zinātņu speciāliste K. Rudzinska apstiprina, ka ir cilvēki, kurus stress mobilizē, bet ir arī cilvēki, kuros stress var radīt bezspēcības izjūtu. Ir dažādi stresa izraisītāji, bet būtībā organisms tos nespēj atšķirt – ja ir stress, tad ir stress un visa organisma mobilizācijas sistēma tiek iedarbināta. Ja stresa izraisītāji darbojas ilgstoši, organisms vairs tos nespēj adaptēt un iestājas izsīkums, kas rada apdraudējumu organisma imūnsistēmai. Stresa vadīšana ir cilvēka apzinātas darbības, lai stresu provocējošās situācijās spētu saglabāt līdzsvaru. Svarīgi ir pazīt savu ķermeni un atpazīt konkrētas reakcijas uz stresu. Labs veids, kā iegūt kontroli pār stresu, ir apgūt elpošanas tehnikas un iemācīties tās pielietot stresa situācijās. Visi fiziskie, emocionālie un psiholoģiskie resursi ir nepārtraukti jāpapildina, jāsabalansē emocionālās un fiziskās aktivitātes (Rudzinska, 2016). Psihologe T. Uzole stresa vadīšanai piedāvā izmantot gan psiholoģisko, gan fizisko

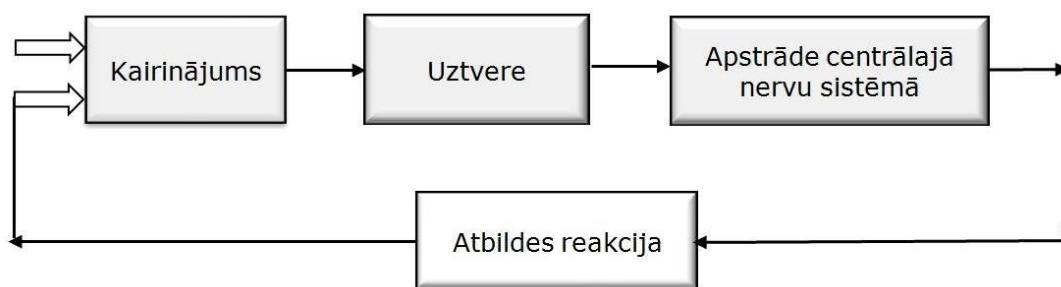
stratēģiju. Psiholoģiskā stratēģija ļauj izvirzīt sev reālas prasības, mācīties būt pārliecinošākam, atzīt nepieciešamību sevi pilnveidot, ieviest efektīvu laika plānošanu. Fiziskajā stratēģijā izmanto vingrošanu, muzicēšanu, dejošanu, darbu citu labā (Uzole, 2010). Pedagoģijas psihologs M. Zeidners (*Moshe Zeidner*) uzsver, ka vispārējās spējas ietekmē apdraudējuma novērtēšanas procesu un tā uzveikšanas iespējamus risinājumus, tāpēc tās var iespaidot (izmainīt) arī noskaņojumu stresa laikā (Zeidner, 1995).

Impulsivitātes kontrole (*Impulse Control*). Definēta kā spēja efektīvi un konstruktīvi kontrolēt emocijas. Impulsivitātes (*pēkšņa rīcība ārējo vai iekšējo notikumu ietekmē*) kontrole ir spēja pretoties vai aizkavēt impulsus vai kārdinājumu darboties. Nedrīkst pieļaut, ka impulsu ietekmē rīcība kļūst agresīva vai bezatbildīga. Ir iespējams panākt, ka impulsu kontrole liek emocijām strādāt indivīda labā. Impulsivitātes kontrole parādās kā svarīgs elements spējā vadīt, vest sarunas un risināt konfliktus. Impulsivitātes radītās problēmas ir labi saskatāmas un vienmēr destruktīvas. Tās izpaužas kā zema vilšanās tolerance, impulsivitāte, dusmu kontroles problēmas, paškontroles zaudēšana, eksplozīva un neparedzama uzvedība (Bar-On, 1999).

Impulsivitātes kontrole un emociju vadīšana ir svarīga ikvienā kolektīvā, it īpaši, ja jāstrādā ar bērniem un jauniešiem. Izjūtu izraisītas darbības mēdz būt arī ļoti produktīvas, bet tās nedrīkst būt pārāk impulsīvas. Impulsivitāte ietekmē uzvedību un uzmanības noturību. Ir labi, ja impulsivitāte izpaužas kā prieka izpausme, tomēr nepiebremzēto emociju visātrākais izraisītājs diemžēl bieži mēdz būt arī dusmas un neapmierinātība.

A. Špona uzskata, ka “emocijas – dusmas, naids, kas bieži vien izpaužas agresīvā uzvedībā, faktiski grauj pusaudža veselību un viņa attiecību kvalitāti ar citiem cilvēkiem” (Špona, 2006, 82).

Impulsu uztveres un apstrādes process pēc neiroloģijas speciālista A. Lurija (*Александр Лурья*) teorijas ir ciklisks (sk. 3. attēlu).



3. attēls. Uztveres procesa shēma (pēc Lurija, 1992)

Uztveres procesa rezultātā rodas jauns kairinājums un veidojas nebeidzams process. Ne visi kairinājumi tiek uztverti vienādi. Kairinājuma intensitāti nosaka apkārtējais fons (Lurija, 1992).

No iepriekšminētā izriet, ka impulsivitātes kontroles galvenais uzdevums ir kavēt jauna kairinājuma rašanos.

Paškontroli J. Kūls (*Julius Kuhl*) un S. Kole (*Sander Koole*) raksturo kā indivīda darbību saistībā ar stāvokļa apzināšanos un novērtēšanas spējām. To skaidro kā impulsīvas rīcības apvaldīšanu, apzinātus norādījumus sev, lai sasniegtu vēlamu mērķi. Paškontroles izpausmes nosaka sabiedrības prasības pret cilvēka uzvedību. Pašregulācijas veidošanās dod iespēju cilvēkam apzināt un kontrolēt situāciju un procesus (Kuhl, Koole, 2004).

Reālisma uztvere (*Reality-Testing*). Definēta kā spēja objektīvi izvērtēt subjektīvās jūtas un domas salīdzinājumā ar ārējo realitāti. Reālisma uztvere (reālistiskums) ietver noskaņošanu uz esošo situāciju, mēģinot saskatīt lietas pareizā perspektīvā un tādas, kādas tās patiešām ir. Uzsvars liekams uz uztveres pragmatismu, objektivitāti. Faktora svarīgs aspekts ir uztveres skaidrības pakāpe, kura kļūst acīmredzama, mēģinot novērtēt un tikt galā ar reālām situācijām. Reālisma uztvere ietver spēju koncentrēties, izskatot veidus, kā tikt galā ar radušos situāciju. Jāspēj veidot labu informētību par objektīvo situāciju, efektīvi novērtēt riska faktorus un tad secīgi – prognozēt situāciju. Šim faktoram ir svarīga loma emociju atpazīšanā un apstrādē. Situācijas izpratne (reālisma uztvere) virza emocijas pareizā virzienā – veic to kognitīvo apstrādi. Bar-On uzskata, ka realitātes izjūtas trūkums var radīt tiešām smagas fiziskas un garīgas sekas (Bar-On, 1999).

Psihologs un filozofs S. Rubinšteins (*Сергей Рубинштейн*, 1889–1960) atzīst emociju pozitīvu ietekmi uz domāšanas procesu – tās piešķir domāšanas procesam lielāku intensitāti. Doma, ko saasina emocijas, dziļāk iekļūst pētamajā jautājumā nekā objektīva, bet vienaldzīga doma. Doma kļūst mērķtiecīgāka (Рубинштейн, 1999, pirmo reizi 1940).

Izteiktu emocionālo situāciju gadījumā uztveres skaidrības pakāpe var tikt ietekmēta arī negatīvi. Eiforija vai izteikta nomāktība maina attieksmi gan pret sevi, gan apkārtni. Svarīga kļūst emociju vadīšanas spēja un elastīgums.

Elastīgums (*Flexibility*). Definēts kā spēja pielāgot un koriģēt jūtas, domāšanu un uzvedību jaunai situācijai un apstākļiem. Attiecas uz vispārējo spēju pieņemt nepazīstamus, neprognozējamus un dinamiskus apstākļus. Elastīgi cilvēki ir veikli, sinerģiski un spējīgi bez rigiditātes (bez stīvuma) reaģēt uz notikumiem, spēj mainīt domas, kad pierādījumi liecina par to, ka viņi ir kļūdījušies. Viņi parasti ir atvērti un iecietīgi pret dažādām idejām, tiem nesagādā grūtības uzsākt ko jaunu vai veikt vispārīgas korekcijas. Elastīgums ir arī cieši saistīts ar spēju pielāgoties dažādām sociālajām vidēm. Faktoram ir liela nozīme konfliktu noregulēšanā, tas vada spēju veikt vairākus darbus vienlaicīgi un elastīgi pielāgoties, lai varētu pieņemt lēmumus un jaunus izaicinājumus mainīgā vidē. Cilvēki ar zemiem rādītājiem EQ-i™ elastības skalā uzrāda rigiditāti savā domāšanā un uzskatos, ir tendēti pretoties pārmaiņām (Bar-On, 1999).

No iepriekšminētā izriet, ka elastīgumam ir gan personiska, gan sociāla nozīme. Elastīguma trūkums var izraisīt sekas kolektīva darbībā un radīt dzelžainas bezkompromisa

situācijas. Turpretī personas elastība, prasme rast kompromisus strīdus situācijās, spēja vienlaikus rast problēmas risinājumu un saglabāt labas attiecības rada iespējas.

Problēmu risinājspēja (*Problem-Solving*). Norāda spējas efektīvi risināt personiskās un starppersonu problēmas. Problēmu risināšana kopā ar realisma uztveri un elastību ir faktori, kas ir pamatā teorijai par izdzīvošanu un pielāgošanās spējām. Faktors ietver spēju identificēt un noteikt problēmas, kā arī ģenerēt un īstenot iespējami efektīvus to risinājumus pēc daudzpakāpju principa:

- 1) sajūst problēmu un justies pārliecinātam, kā arī motivētam to atrisināt;
- 2) noteikt un formulēt problēmu pēc iespējas detalizētāk, iepriekš apkopojot visu nepieciešamo;
- 3) radīt iespējami daudzus problēmas risinājumus;
- 4) pēc katra iespējamā risinājuma plusu un mīnusu apsvēršanas izvēlēties labāko rīcības variantu un īstenot to.

Problēmu risināšana ir komplekss process. Būt spēcīgam šajā jomā ir liels ieguvums kā individuāli, tā arī organizatoriski. Šī prasme ir īpaši svarīga gan efektīvā plānošanā, gan potenciāli sarežģītu problēmu paredzēšanā un cīņā ar tām. Īpaši svarīgs tiem, kuri strāda individuāli, kas izslēdz iespēju pieņemt lēmumus un risināt tūlītējas problēmas grupā. Problēmu risināšanai bieži ir jāpieiet radoši, nepaļaujoties tikai uz zināšanām, it īpaši situācijās ar augstu nenoteiktības pakāpi. Tradicionālā domāšana notiek, iesaistot loģikas procesus, savukārt radošās domāšanas process nojauc loģiskās domāšanas ceļu, vedot pie risinājuma no negaidīta skatu punkta (Bar-On, 1999).

B. Lembergs (*Борис Лемберг*) radošo domāšanu dēvē par *dvēseles talantu*, kas ir ielikts katrā cilvēkā, bet vairums to pielietot nemāk. Dvēseles talants palīdz saskatīt, izjust un uztvert pārdzīvojumu un tā iemeslus. Cilvēki, kam šīs spējas piemīt, māk ieklausīties citos un sevī, viņiem ir labi attīstīta intuīcija. Radošais potenciāls palīdz radīt novitāti un veidot unikālas saites starp it kā šķietami nesavietojamām idejām un teorijām. Radošākās personības viegli atrod veidu, kā pārvarēt šķēršļus, jo saskata šajā procesā arī iespējas. Radošais potenciāls paplašina apziņu, kas ir priekšnoteikums meklēt jaunus veidus problēmu risināšanai (Лемберг, 2014).

Tiek ieteikts problēmu risināšanai pieiet arī radoši, bet tas neizslēdz nepieciešamību precīzi spēt identificēt un noteikt problēmu. Mācību procesā, pielietojot netradicionālas metodes, kas orientētas uz personības pilnveidi, skolēnu spēja domāt netradicionāli var tikt veicināta.

R. Šternbergs uzskata, ka vairums mācību uzdevumu gan skolā, gan augstskolā ir veidoti, lai sekmētu tradicionālās domāšanas attīstību. Tā rezultātā cilvēki bieži spēj atrisināt kādu konkrētu uzdevumu, bet ir bezpalīdzīgi, saskaroties ar problēmām dažādās dzīves situācijās, jo to risināšana prasa intelektuālo stratēģiju dažādību. Šeit izvirzās nepieciešamība pēc radošās domāšanas (Sternberg, 1999).

Optimisms (*Optimism*). Definēts kā spēja saglabāt pozitīvu un cerīgu attieksmi pret dzīvi pat neveiksmīgos brīžos. Tas liecina par pozitīvu pieeju ikdienai un ir svarīgs motivējošais faktors visam, kas tiek veikts. Eksistē cieša saistība starp optimismu un spēju tikt galā ar problēmām. Optimismam ir nozīmīga loma pašmotivācijā, un tas ir nozīmīgs faktors gan cīņā ar stresu, gan mērķu sasniegšanai. Optimistiskiem indivīdiem vairumā situāciju tipiski ir justies pārliecinātiem par sevi, ticēt, ka viņi var izturēt sarežģītas situācijas. Viņi cer uz labāko risinājumu un parasti ir motivēti turpināt darboties pat tad, ja situācija kļūst sarežģīta, kamēr pesimisti parasti izvēlas padoties. Optimisti tic savai spējai tikt galā ar vissatraucošākajām problēmām un parasti nepieļauj, ka var ciest neveiksmi, kad uzsāk kaut ko jaunu. Optimisti dzīvē sastopas ar daudziem tādiem pašiem notikumiem un parādībām kā pesimisti, bet fundamentāla atšķirība ir tā, ka optimists, mācoties no savām kļūdām, panes šīs situācijas vieglāk un ātrāk atgūstas no sakāves. Optimisms var netikt uzskatīts par atsevišķu EI komponenti, bet kalpo kā neatņemams emocionālās inteligences izpausmju veicinātājs. Tam piemīt spēcīga motivējoša iedarbība. Optimisms mobilizē apņēmību sasniegt mērķus. Tas veicina būt pozitīviem un aizrautīgiem, pilnībā iesaistītiem. Optimisms ietekmē pašmotivāciju, veicina pašaktualizāciju. Pastāv cieša saistība starp optimismu un spēju gūt jēgu no apmācībām, konsultācijām, psihoterapijas un cita veida iejaukšanās. Ir loģiski domāt, ka optimisms spēlē svarīgu lomu šajos intervences veidos, jo cilvēki, kuri ir pesimistiski, mēdz būt pasīvi, nevis aktīvi arī tajā, kas saistīts ar apņemšanos darīt kaut ko, kas varētu uzlabot viņu vispārējo stāvokli. Izteikts pesimisms (ļoti zems optimisma līmenis) rada izmisumu un bezcerību, kas ir parastie depresijas simptomi (Bar-On, 1999).

K. Reiviča (*Karen Reivich*) un A. Šatts (*Andrew Shatte*) izteikuši interesantu atziņu, ka optimisms ir domāšanas stils, nevis personības īpašība. Cilvēki spēj iemācīties mainīt savu domāšanu, tāpat kā mainīt ģērbšanās stilu. Optimisms ir nozīmīgs faktors, kas nosaka garīgo veselību, akadēmiskos un darba panākumus. Ir konstatēts, ka cilvēki, kuri domā optimistiski, veic darbu produktīvāk, kā arī ir fiziski veselīgāki nekā pesimisti. Optimisms rada noturību un veicina elastīgumu (Reivich, Shatte, 2003).

Tā kā optimisms veicina pašmotivāciju un spēju gūt jēgu no mācībām, K. Reivičas novērojums par to, ka optimisms ir domāšanas stils, nevis rakstura iezīme, izriet, ka arī skolēna pašmotivācijai būtisko komponentu ir iespējams pilnveidot, tas nav ģenētiski determinēts.

Optimisma un intereses nozīmi motivācijas aspektā atzīst A. Šteinberga: "Personības emocionālās sfēras attīstība palīdz veidot mācīšanās motivāciju: interese, izbrīns un prieks ir pamatemocijas un vienlaicīgi pamatmotivācija jebkurai darbībai. Kad cilvēkam ir interesanti, organisms izstrādā hormonu dehidroepiandresterona sulfātu, kas paātrina jaunu šūnu veidošanos, atbild par spēju pašizdziedināties, domāšanas skaidrību, spēku un izturību. Interese par

apkārntotiekošo ir ne tikai izziņas motivācija, bet arī izdzīvošanas līdzeklis.” (Šteinberga, 2013, 47)

Laiques izjūta, apmierinātība (*Happiness*). Definēta kā spēja būt apmierinātam ar sevi, citiem un dzīvi kopumā. Šajā kontekstā laime apvieno pašapmierinātību, vispārējo apmierinātību un spēju baudīt dzīvi. Raksturīgi, ka laimīgi cilvēki spēj baudīt arī *vienkāršas* iespējas. Šis EI faktors ir saistīts ar vispārēju prieka un entuziasma izjūtu. Lai gan daži teorētiķi un pētnieki neatzīst, ka spēja būt apmierinātam ir daļa no emocionāli sociālās inteliģences koncepcijas, tā ir svarīga pašmotivācijai un kopā ar optimismu un pašaktualizēšanos kalpo, lai aktivizētu citus EI faktoros. Spēja izjust laimi nodrošina divas cilvēciskā faktora pamatfunkcijas: motivējošo un barometrisko. Pirmā palīdz uzlabot sniegumu, motivējot un rosinot, savukārt otrā ir kā atgriezeniskā saite – tā parāda, cik veiksmīga ir bijusi darbošanās. Nespēja piedzīvot laimi un grūtības ģenerēt pozitīvas emocijas liecina par neapmierinātību, vilšanos un depresīvām tendencēm (Bar-On, 1999).

J. Valbis uzskata, ka mācīšanos ietekmē tādi faktori kā prieks, laime, bēdas un nomāktība. Tiem aiziet daļa enerģijas. Pozitīvās emocijas, kas saistītas ar mācīšanos, var veicināt interesi par mācību saturu un nostiprināt motivāciju, kopumā uzlabojot mācību rezultātus (Valbis, 2005).

Skolēnu labsajūta skolā atkarīga ne tikai no sekmēm mācībās, bet arī no konkrētā pedagoga emocionālās inteliģences līmeņa. Ja pedagogam ir pietiekoša pašcieņa, empātija, sadarbības prasmes, problēmu risināšanas spējas un pašpārliecība, tad komunikācijā ar skolēnu netiks pieļautas tādas attieksmes, kas dara to nelaimīgu. Jebkuras ārpusklases nodarbības, ko skolēns pats izvēlēties apmeklēt, stiprina skolēnā pašpārliecību un apmierinātību, pat ja mācībās veicas mazāk.

Pensilvānijas Universitātes Pozitīvās psiholoģijas centra (*Positive Psychology Center at the University of Pennsylvania*) vadītājs M. Seligmans (*Martin Seligman*) 1998. gadā Amerikas Psihologu asociācijā (*American Psychological Association*) savā prezidenta inaugurācijas uzrunā kā galveno akcentu uzsvēris nepieciešamību virzīt psihologu aktīvu darbību uz to, lai pētītu, kas padara cilvēku laimīgu. Viņš atklāj, ka daudz tiek pētītas mentālās problēmas, bet par maz, kā padarīt cilvēkus laimīgus un darīt viņu dzīvi patīkamu, iekļaujot pozitīvas emocijas attiecībā uz indivīda pagātņi, tagadni un nākotni. Viņš nepiekrīt populārajām teorijām par pagātnes vainošanu cilvēka tagadējās pašizjūtās. *Jēgpilna dzīve* viņa skatījumā ir savas spējas un tikumu izmantošana, lai veiktu kaut ko patiesi nozīmīgu, izjūtot gandarījumu par iespēju iepriecināt citus (Seligman, 2004). Pēc M. Seligmans teorijas optimismu un apmierinātību veicina:

- 1) spēja just emocijas, kuras tradicionāli tiek saistītas ar laimes izjūtu: miers, pateicība, iedvesma, cerība, mīlestība, zinātkāre;
- 2) interese par dzīvi, iesaistīšanās tās norisēs;
- 3) pozitīvas ģimeniskas un/vai sociālās attiecības;

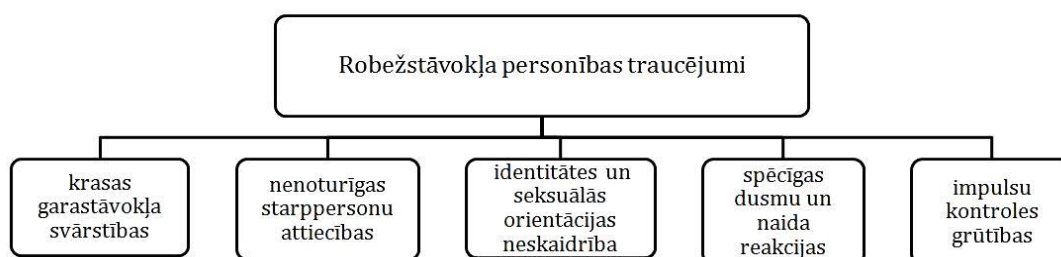
- 4) ticība, ka dzīvei ir jēga un nolūks;
- 5) mērķu esamība un to sasniegšana.

Paaugstinot sniegumu ikvienā no minētajiem pieciem aspektiem, tiek veicināta apmierinātības un laimes izjūta. Neviens no aspektiem nevar tikt vērtēts augstāk par pārējiem. Ikvienam indivīdam piemīt savas stiprās puses, kuras ir jāatklāj un jāattīsta. Izmantojot savu potenciālu, paaugstinās labsajūta, samazinās stress un nomāktība, paveras lielāka iespēja sasniegt mērķi. Svarīgi apzināties savus plusus.

M. Seligmans uzskata, ka optimistisku pieeju dzīvei ir iespējams apgūt. Attieksme pret dzīvi iespaido spēju sasniegt mērķus. Pozitīvi domājošie ir noturīgāki pret ārējo spiedienu un pēc sakāves nesabrūk, bet kļūst vēl mērķtiecīgāki (Seligman, 2011).

Autora skatījumā neviens no 15 emocionālās inteliģences faktoriem nevar tikt uzskatīts par maznozīmīgu. Svarīgi ņemt vērā, ka faktoru rādītājiem ir ne tikai augstas un zemas, bet arī optimālās vērtības, piemēram, pašapziņas un neatkarības skalās. Faktori ir pakļaujami pilnveides procesam.

Klīniskā psiholoģe N. Morozova uzskata, ka emocionāli nestabilas personības struktūra (robežstāvokļa personības struktūra) veidojas jau bērnībā. Ir noteiktas raksturīgākās personības īpašības robežstāvokļa personības traucējumu gadījumā (sk. 4. attēlu).

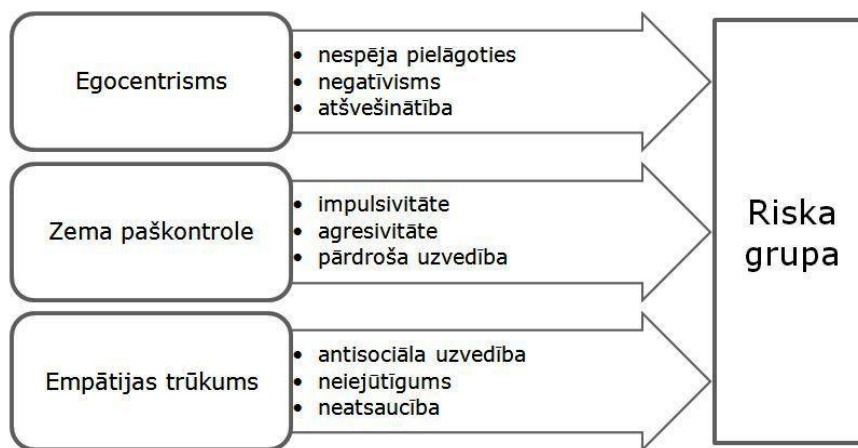


4. attēls. Personības izpausmes robežstāvokļa personības traucējumu gadījumā (pēc Morozova, 2014)

Izteikta robežstāvokļa gadījumā var teikt, ka persona ir vāji funkcionējoša. Šādā gadījumā cilvēkam var būt grūti iekļauties un funkcionēt sabiedrībā, saprast un ievērot sociālās un morālās normas, var būt izteiktas grūtības izvīrīt un sasniegt mērķus, kā arī ilgstoši strādāt vienā darbavietā. Daļai cilvēku ar vāji funkcionējošu robežstāvokļa personības struktūru ir grūtības analizēt situācijas un mācīties no kļūdām, tādējādi atkal un atkal nonākot situācijās, kas beidzas ar neveiksmi (Morozova, 2014).

Zems emocionālās inteliģences līmenis attiecināms uz katru no N. Morozovas nosauktajām robežstāvokļa gadījumu izpausmēm. Emocionāli nestabilai personībai piemīt ne tikai vājas emociju vadīšanas prasmes, bet arī vērojams nepietiekams empātijas, starppersonu prasmju un pašcieņas līmenis.

E. Strika promocijas darbā *Tiesu psihiatriskajā vai kompleksajā tiesu psiholoģiskajā un psihiatriskajā ekspertīzē nonākušo likumpārkāpēju personības raksturojums* atzīst, ka Latvijā bieži valda stereotipiska pārliecība, ka kriminālā uzvedība ir tikai un vienīgi sociāls fenomens, ka tās iemesli meklējami ekonomiskajos apstākļos. Pētījumā konstatētas ar kriminālu uzvedību saistītas personības galvenās izpausmes (sk. 5. attēlu).



5.attēls. Ar potenciāli kriminālu uzvedību saistāmas personas īpašības un to izpausmes (pēc Strika, 2008)

Iezīmes, kuras atšķir apcietinājumā esošus likumpārkāpējus no personām, kas nav izdarījušas likumpārkāpumu, vērojamas šādās izpausmēs: biežāk tiek izpaustas dusmas; ir grūtības ievērot normas un likumus; manipulēšana; savu vēlmju un vajadzību tūlītēja apmierināšana; viegla ievainojamība; tendence neatbilstoši realitātei interpretēt citu cilvēku uzvedības motīvus; zems pašvērtējums; grūtības veidot saskarsmi ar kādu, uzticēties, izpaust savas dusmas piemērotā veidā. Personības īpašības (emocijas, motivācija, sociālās prasmes, intelekts, pašapziņa) savstarpēji mijiedarbojas (Strika, 2008).

Atklājas kauzāla sakarība starp personības īpašībām, emocionālās inteliģences līmeni un personas iespējamo kriminālo uzvedību. Jebkuras savlaicīgi pielietotas pedagoģiskās metodes, kas vērstas uz skolēnu personības iezīmju un sadarbības prasmju pilnveidi, uzskatāmas par preventīvu pasākumu pusaudžu varbūtējās kriminalizācijas novēršanai. Skolēnu emocionālās inteliģences pilnveide šajā kontekstā uzskatāma par preventīvu pasākumu.

I. Majore-Dūšeļa uzsver, ka bērniem jā mācās pagarināt intervālu starp stimulu un atbildes reakciju, nebūt impulsīviem. Atbildes reakcija ir atkarīga no cilvēka brieduma un brīvības. Viņsprāt, spēja nebūt impulsīvam ir brieduma rādītājs (Majore-Dūšeļa, 2014).

Ā. Karpova par personības brieduma kritērijiem uzskata: pastāvību uzskatos un lēmumos; attīstītu pašregulācijas spēju, laikmetam atbilstošu kompetenci izvēlētajā darbības veidā; atbildību sevis un līdzcilvēku priekšā (Karpova, 1998).

I. Majores-Dūšeles un Ā. Karpovas noteiktās emocionālā brieduma pazīmes atbilst emocionālās inteliģences komponentiem: impulsivitātes kontrole, stresa noturība, pašcieņa un sociālā atbildība.

Atziņas par emocionālās inteliģences nozīmi rada arī uzņēmējdarbības procesa virzītāji. Veiksmīgu uzņēmumu vadītāju viedoklis balstīts uz plašu cilvēcisko attiecību pieredzi un var tikt vērtēts kā aptiprinājums vai noliegums iepriekš analizētajai teorijai.

- N. Isdels (*Neville Isdell*), uzņēmuma *Coca-Cola Company* valdes priekšsēdētājs: “Situācijās, kurās tiek iesaistīts egoisms, reāli nav iespējams virzīties pretī risinājumam. Pārbaudi savas emocijas, tiklīdz esi ienācis telpā, un formulē savu ideju skaidri un saprotami. Tikai tad tavas pārrunas var būt veiksmīgas.” (Isdels, 2009)
- R. Satons (*Robert Sutton*), Stenfordas Universitātes vadības un inženierzinātņu profesors: “Neļauj tikt sveikā cauri darbiniekam ar antisociālu un dīvainu uzvedību, jo šāda veida uzvedība, visticamāk, izraisīs konfliktu birojā. Ievēro *nekādu mērgļu* likumu, pieņemot darbā jaunu darbinieku; padomā, kā darbinieki mijiedarbosies ar jauno un vai viņam ir tādas īpašības, kādas tu meklē.” (Satons, 2009)
- D. Aireja (*Dawn Airey*), bijusī Lielbritānijas televīzijas *Sky Networks* direktore: “Darba vidē vienmēr atradīsies tādi indivīdi, ar kuriem tu sapratīsies labāk nekā ar pārējiem. Māksla ir zināt, kā tikt galā ar smaga rakstura indivīdiem.” (Aireja, 2009)
- S. Dando (*Stephen Dando*), aģentūras *Reuters* personāldaļas vadītājs: “Ar uzvedību, kas ir pretrunā uzņēmuma stratēģijai, ir jātiek galā, nevis jāmēģina sadzīvot.” (Dando, 2009)

Uzņēmējdarbības virzītāju viedoklis atspoguļo nepieciešamību pilnveidot potenciālo darba devēju un potenciālo darba ņēmēju emocionālo inteliģenci, lai atvieglotu komunikāciju un uzlabotu iespējamo sadarbības rezultātu.

Secinājumi nodaļai:

1. Emocionālās inteliģences jēdziena attīstība no kognitīvo spēju analīzes virzījies uz personības īpašību analīzi, papildinot to ar sociālām prasmēm, kas ir nepieciešamais kopums, lai pilnvērtīgi raksturotu EI jēdzienu un tā izpausmes.
2. Visu EI pētnieku vienojošo kopsaucēju var izteikt šādi: emocionālā inteliģence ir cilvēka spēja uztvert, izprast un koriģēt savu un citu cilvēku emocionālo pašizjūtu.
3. Atklājas kauzāla sakarība starp personības īpašībām, emocionālās inteliģences līmeni un personas iespējamo kriminālo uzvedību. Skolēnu emocionālās inteliģences pilnveide uzskatāma par preventīvu pasākumu pusaudžu varbūtējas noziedzības novēršanai.

4. Gan šajā nodaļā, gan ievada daļā saskatāms, ka uzņēmējdarbības veicinātāji viennozīmīgi kā pozitīvas akcentē tādas EI izpausmes kā sadarbības prasmes, empātiju un emociju vadību. Attieksmes veidojošie komponenti – emocionālā inteliģence vienotībā ar vērtībām – tiek augstu vērtēti uzņēmēju aprindās.
5. Svarīgi pievērsties emocionālās inteliģences pilnveides procesam laicīgi un preventīvi. Laicīgi – tādā ziņā, ka jācenšas to pilveidot jau agrīnā bērna vecumā un skolā, bet preventīvi – pašpilnveidojoties skolēnu vecākiem un pedagogiem.

Turpinājumā tiks analizēta vidusskolas kora darbība muzikālā, pedagoģiskā, aksioloģiskā un darbības paplašināšanas aspektā, skatot skolēnu emocionālās inteliģences komponentu pilnveides iespējas tajā. Kā pirmais tiks analizēts būtisks faktors – pētījuma dalībnieku (vidusskolas skolēnu) emocionālo vajadzību specifika.

1.3. Skolēnu emocionālās inteliģences pilnveide vidusskolas kora darbībā

1.3.1. Vidusskolas kora dalībnieku emocionālo vajadzību analīze

Vidusskolas kora dalībnieki ir skolēni pusaudžu un agrīnās jaunības periodā, to emocionālās attīstības iezīmju un vajadzību pārzināšana ir būtiska kora pedagoģiskajā un muzikālajā darbībā.

Lai realizētu pedagoģiskos principus skolas korī, izmantojama humānisma pieejas teorija, kuras pamatprincipus definējis amerikāņu psihologs K. Rodžerss (*Carl Rogers*, 1902–1987):

- uzticēšanās princips – savstarpēja uzticēšanās skolotāju un skolēnu sadarbībā;
- uz skolēnu interesēm un attīstības vajadzībām balstīts mērķtiecības princips;
- katra audzēkņa motivācijas apzināšanās un ārējā *interiorizācija* (sociālo normu un noteikumu apgūšana);
- skolēnu un pieaugušo savstarpējas pieredzes pārņemšanas iespējamības princips *eksteriorizācijas* (iekšējā psihiskā stāvokļa ārējā izpausme) procesā;
- pret visiem skolēniem līdztiesīgu, vienlīdzīgu un taisnīguma pilnu skolotāja attieksmju veidošanās princips;
- spēja izjust un akceptēt grupas emocionālo noskaņojumu, to pieņemt un attīstīt;
- aktīva līdzdalības un līdztiesības pozīcija sadarbībā;
- emocionālas atsaucības un atklātības princips;
- empātijas princips;
- sevis pašizziņas, pašregulācijas un pašvērtējuma princips (Rogers, 1973).

Emocionālā atsaucība, empātija un pašregulācija ir svarīgi faktori skolas kora darbībā. Pozitīva emocionālā noskaņojuma veidošana un uzturēšana kolektīvā ir priekšnoteikums

rezultatīvai mijiedarbībai, tādēļ katra tā dalībnieka ieguldījums palielināms, pilnveidojot emocionālo inteliģenci. Savukārt pieredzes pārmantojamība skolas korī izpaužas arī kā vecāko dalībnieku muzikālās un attieksmju pieredzes nodošana jaunākajiem dalībniekiem. Tāpat kā klasēs, arī korī darbība balstāma **uz skolēnu interesēm un attīstības vajadzībām** balstīta mērķtiecības principa.

Vidusskolas kora dalībnieki ir vecumā no 16 līdz 19 gadiem.

Attīstības psihologs un psihoanalītiķis Ē. Eriksons (*Erik Erikson*, 1902–1994), kurš pazīstams ar savu teoriju par cilvēku psihosociālo attīstību, apkopojot dažādās Eiropas valstīs apgūto pieredzi un ASV pētījumu rezultātus, 1950. gadā definējis šādus cilvēka vecuma posmus (sk. 7. tabulu).

7. tabula. Dzīves vecumposmu iedalījums (pēc Erikson, 1950)

Posms	Intervāls, gadi	Izpausmes
zīdains	0–1	uzticēšanās
agrīnā bērnība	1–3	drosme, griba, autonomija
pirmsskolas periods	3–6	iniciatīva, mērķi
jaunākais skolas periods	6–12	paņēmieni, kompetence
pusaudžu periods	12–18	pieķeršanās, identitātes apjukums
jaunība	18–35	solidaritāte, izolētība, piederība
briedums	35–55	rūpes, produktivitāte, stagnācija
vecums	no 55	viedums

Dalījums, iespējams, vairāk atbilst laikam, kad tas ticis radīts. Posms no dzimšanas līdz 18–20 gadiem ir ļoti dinamisks, tādēļ pētījumā piemērotāka varētu būt D. Bromleja (*David Bromley*) klasifikācija, kurā jaunības cikls tiek iedalīts divos posmos: pusaudži vecumā no 11 līdz 15 gadiem; agrīnā jaunība no 15 līdz 21 gadam (Bromley, 1977).

Katrā – bērnības, pusaudža un jaunības perioda – posmā ir piemērojami atšķirīgi pedagoģiskie uzdevumi un līdzekļi. Pusaudžu un agrīnās jaunības periodā notiek aktīvi identitātes meklējumi. To laikā pedagogiem un vecākiem jāspēj izvērtēt skolēnu vēlmi pašnoteikties attiecībā pret viņu reāli sasniegto atbildības līmeni. Īpaši dinamiski notiek emocionālā attīstība, kas ir galvenais attīstības posma raksturotājs.

Mediķi apstiprina, ka vecuma posmā no 15 līdz 18 gadiem bērnu emocionālā dzīve ir ļoti intensīva. Psihisko darbību regulējošie zemgarozas centri smadzeņu hipotalāmā skolēniem nobriest ātrāk nekā prāta darbību noteicošie segmenti smadzeņu lielo pusložu garozā (PME, 1984).

Tas ir skolēnu emocionalitātes iemesls. Emocionalitāte ir spēja ātri, dziļi pārdzīvot, just. Tā izpaužas adekvātā vai neadekvātā uzvedībā. Bieži mainās dominantes. Krievu akadēmiķis

R. Ļemovs (*Роберт Немов*) definē, ka emocionalitāte ir emocionālā stāvokļa rašanās viegluma pakāpe konkrētā situācijā (Немов, 1994, 353). Ļ. Vigotskis uzsver, ka emocijām pieder iekšējā organizētāja loma ārējai uzvedībai. Apdāvinātība un talants nepieder tikai intelektam. Personības emocionalitātei ir ne mazāka nozīme kā prātam un gribai, un tai ir jāklūst par audzināšanas uzmanības priekšmetu un rūpēm (Выготский, 2002, pirmoreiz 1926).

Emocionālās vajadzības. Galvenās pusaudžu un jauniešu emocionālās vajadzības definējuši psihologi H. Murrejs (*Henry Murray*) un D. Makadamss (*Dan McAdams*) (sk. 8. tabulu).

8. tabula. Pusaudžu un jauniešu emocionālās vajadzības saistībā ar attīstības perioda specifiku (pēc Murray, McAdams, 2007)

	Pusaudžu un jauniešu vajadzības
1.	Vajadzība pēc atzīšanas. Socializēšanās. Tās neīstenošana var radīt diskomfortu un negatīvus pārdzīvojumus, novēršanos no citiem.
2.	Piederības vajadzība ir cieši saistīta ar atzīšanas vajadzību. Nozīmīgs socializēšanās iekšējais motīvs.
3.	Sasniegumu vajadzība – sociāla vajadzība, kas saistīta ar piederības un atzīšanas vajadzību. Šīs vajadzības nepiepildīšana mēdz izraisīt novēršanos no mācīšanās, jo tiek zaudēti tai nepieciešamie motīvi.
4.	Vajadzība pēc komunikācijas – sociāla vajadzība, kas var tikt realizēta, ja pusaudzis tiek pieņemts un atzinīgi novērtēts vienaudžu grupā.
5.	Patstāvības apliecināšana (autonomija) ir raksturīga vajadzība, kas darbojas saistībā ar sasniegumiem, atzīšanu, piederību grupai. Šīs vajadzības piepildīšana ir ierobežota, ja fizisku vai citu traucējumu dēļ pusaudzis nav atzīts un pieņemts.
6.	Pozitīva pārdzīvojuma vajadzība ir viena no nozīmīgākajām vajadzībām, kas mēdz būt prioritāra.

Viens no izaicinājumiem ir rezistences trūkums attiecībā pret stresu. Neuroloģijas un psiholoģijas pētnieki R. Brūks (*Robert Brooks*) un S. Goldšteins (*Sam Goldstein*) uzskata, ka būtisks nosacījums, lai skolēni, īpaši pusaudža vecumā, spētu pretoties dažādām kaitīgām situācijām, ir elastība, kas atklāj personības pieredzi mijiedarbībā ar apkārtējo vidi un spēju uzturēt pozitīvu skatījumu dažādās dzīves situācijās. Elastību veicina:

- stabila pašcieņa;
- pozitīvs psihoemocionālais stāvoklis;
- attīstīta emociju vadītspēja;
- adekvāta uzvedība;
- ētisko normu ievērošana arī sarežģītās situācijās;
- sociālā kompetence;
- labs sniegums (Brooks, Goldstein, 2017).

Emocionālās inteliģences komponenti veicina viens otra pilnveidi. Elastību (kas ir viens no EI komponentiem) sekmē citi EI komponenti, kurus pieminējuši R. Brūks un S. Goldšteins. No iepriekšminētā izriet, ka skolēnu spēju pretoties *dažādām kaitīgām situācijām* nosaka pašcieņa, pozitīvisms, impulsu kontrole, stresa noturība, reālistiskums, starppersonu prasmes vienotībā ar ētisko vērtību apguvi un pozitīvu atgriezenisko saiti (spēju būt apmierinātam).

Negatīva atgriezeniskā saite ir demotivējoša. Ja skolēns nav apmierināts ar saviem sasniegumiem vai statusu vienaudžu grupā, ja viņš jūtas nepietiekoši novērtēts vai arī viņam ir zema pašcieņa un pašapziņa, tad spēja būt elastīgam (adekvāti, bez rigiditātes reaģēt) ir apgrūtināta.

Psihologe L. Obuhova (*Людмила Обухова*, 1938–2016) uzskata, ka pusaudžu un agrīnās jaunības periodā veidojas tikumiskais pasaules uzskats kā pārliecību sistēma, kas veicina kvalitatīvas izmaiņas visā pusaudžu vajadzību un vēlmju sistēmā (Обухова, 1996).

Pasaules uzskata attīstības ietekmē notiek pamudinājumu sistēmas hierarhizācija, kurā vadošo lomu sāk ieņemt humānisma motīvi. Tie nostabilizē personības īpašības, nosakot to virzību, un ļauj cilvēkam katrā konkrētā situācijā ieņemt viņam raksturīgu humāno pozīciju: “Demokrātiskās sabiedrības mērķis ir atzīt cilvēku kā augstāko vērtību un nodrošināt ikvienam cilvēciskā potenciāla realizēšanos.” (Špona, 2006, 9)

Šāda humānisma pieeja īpaši nozīmīga ir pusaudža gados, kad sadarbībā ar skolotāju tiek nodrošināta brīva mācīšanās satura un formu izvēle.

Ē. Eriksons atzīst, ka pusaudžu vecumā lielākā daļa cilvēku piedzīvo savu pirmo nopietno krīzi. (Jāpatur prātā, ka Ē. Eriksona definējumā pusaudži ir vecumā no 12 līdz 18 gadiem.) Tas, ko Ē. Eriksons sauc par identitātes krīzi, var sākties brīdī, kad cilvēks pirmo reizi nostājas patstāvīgas izvēles priekšā. Svarīgāks šī vecuma posma konflikts ir *identitātes difūzija*⁴ – nespēja izveidot *Es* identitāti. Pusaudzis nevar izveidot savu vērtību sistēmu, mērķus, ideālus, viņš izvairās no adekvātām, vecumposmam raksturīgām prasībām un bieži vien regresē uz kādu agrāku attīstības posmu, kas daļēji attaisno viņa uzvedību (Eriksons, 1998).

Ā. Karpova uzskata, ka identitātes sasniegšanas fāzē jaunieši kļūst lojālāki, izrāda toleranci, izprot kultūras normu plastiskumu, ir atvērtāki, prot ievērot loģiskas un morālas cēloņsakarības (Karpova, 1998).

Patstāvīgas izvēles problēmas nav raksturīgas tikai skolēniem vidusskolas posmā. Identitātes krīze var iestāties arī vēlākos dzīves posmos, bet tieši pusaudža un agrīnās jaunības periods ir laiks, kad īpaši izteikti notiek vērtību pārvērtēšana, pastiprinās emocionalitāte, vajadzība

⁴ Difūzija (latīņu val. *diffusio*) – atšķirīgu vielu daļiņu – atomu vai molekulu savstarpēja sajaukšanās to siltumkustības un arī citu ārējo apstākļu, piemēram, atšķirīgu koncentrāciju, dēļ. Šeit drīzāk domāts kā *nenoteiktība*.

pēc saskarsmes. Iekļaušanās organizētās ārpusklases aktivitātēs veicina skolēnu socializāciju, pilnveido sociālo pieredzi. Skolas koris ir iespēja realizēt savu potenciālu un stiprināt pašcieņu.

Angļu pedagogs un psihologs P. Kutniks (*Peter Kutnick*) atzīst, ka pusaudžu saskarsmes prasmes sākotnēji veidojas ģimenē. Laika gaitā lielāko daļu sociālās pieredzes skolēni saņem ārpus mājas. Skola ir otrā galvenā institūcija, kur pilnveidojas pusaudža sociālā pieredze. Sociālo prasmju apguve ietekmē katra indivīda socializācijas kvalitāti (Kutnick, 1983).

Attiecībās ar skolotājiem jaunieši vēlas, lai tie izturas *kā līdzīgs pret līdzīgu*, izrāda izpratni.

G. Svence uzskata, ka jauniešu attīstības periodā arvien pieaugošas individualizācijas ietekmē izpaužas un veidojas rakstura akcentuācijas. Vispārinot tiek izdalīti divi tipi: tie, kuri attīstas bez īpašām, ārēji novērojamām krīzēm – vienmērīgāk, un tie, kuru attīstībā ir *vētras un dziņas*, konflikti ar apkārtējiem, krīzes (sk. 9. tabulu).

9. tabula. Jauniešu attīstības perioda divi tipi (pēc Svence, 1999)

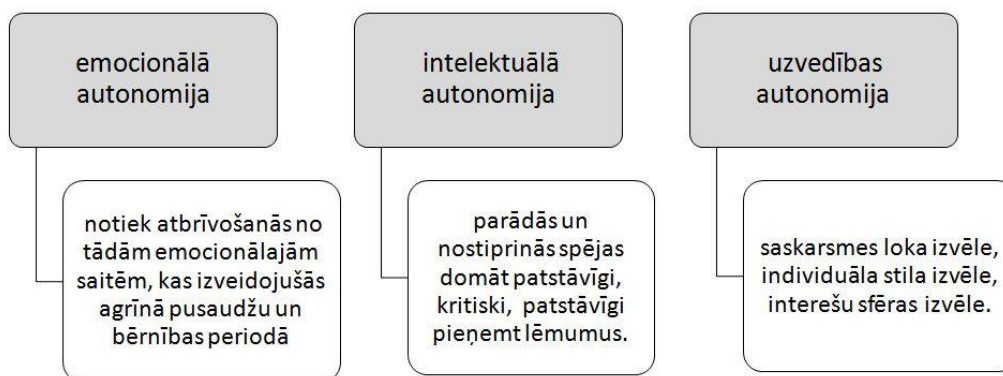
Attīstība	Jauniešu raksturojums
Vienmērīga attīstība	Pārsvārā ir konformistiski. Vairāk balstās uz citu viedokli, uz autoritātēm. Interesējas par tradicionālām vērtībām. Retāk domā patstāvīgi, nav domāšanas mobilitātes. Stresa situācijās retāk spēj pieņemt patstāvīgus lēmumus. Ar vecākiem ir labas attiecības. Pieņem vecāku morālās vērtības.
<i>Vētru un dziņu</i> ietekmēta attīstība	Ilgi meklē savu ceļu. Reizēm tas arī neizdodas, neatrod savu vietu dzīvē saskaņā ar iekšējām vēlmēm. Šādiem jauniešiem ir mazvērtības komplekss, viņu personības īpašību vērtējumi ir nestabili. Tāpat viņi nespēj pilnībā atbildēt par savu rīcību, ir impulsīvi, neprognozējami. Attiecības ar citiem ir haotiskas un virspusējas, nemēdz kādam ilgi pieķerties, neko neuzskata par obligātu. Šim tipam ir raksturīgi noliegt vecāku dzīvesveidu, neko vietā nepiedāvājot. Ja jaunietis atrod savu vietu, novērots, ka salīdzinājumā ar pirmo tipu šādi jaunieši ir patstāvīgāki, radošāki. Viņiem ir pilnvērtīgāka domāšana, augstāks pašvērtējums, neatkarība no ģimenes.

G. Svences piedāvātais jauniešu attīstības perioda tipu iedalījums ir nedaudz radikalizēts. Minētos iedalījuma tipus varētu dēvēt par polaritātēm. Praksē šādi attīstības tipi ir reti sastopami.

A. Osvalta (*Angela Oswald*) uzskata, ka jauniešu kognitīvā, emocionālā un sociālā sfēra intensīvi attīstas un izpratne par morāli paplašinās, tāpēc viņu uzvedība tiek arvien ciešāk saskaņota ar personīgajām vērtībām un uzskatiem (Oswalt, 2010). Psihologs Ļ. Vigotskis (*Лев Выготский*, 1986–1934) uzsver vērtību veidošanās, realitātes izpratnes, kā arī sevis un citu izpratnes pilnveidi agrīnās jaunības periodā. Veidojas pasaules uzskats. Iztēle savienojumā ar abstrakto domāšanu dod impulsu jaunradei. Vērojami savstarpēji pretrunīgi centieni, kas nosaka personības īpašību un uzvedības pretrunīgumu. Veidojas pašapziņa, kas vienlaicīgi veicina arī spēju pamatīgāk izprast citus cilvēkus (Выготский, 2002, pirmoreiz 1926).

Pedagoģiskā darbība vidusskolas korī atšķiras no darbības pamatskolas korī – jaunieši skaidrāk apzinās savus mērķus, ir prasīgāki attiecībā pret piedāvātajām mācību un nodarbību metodēm.

Pēc A. Reana (*Аптыр Реан*) domām, identitātes meklējumi veicina autonomiju (sk. 6. attēlu).



6. attēls. *Autonomija personības veidošanās periodā (pēc Pean, 2003)*

Apzināties sevi kā personību ir svarīga šī vecuma posma iezīme. Veidojas pašapziņa. Pastiprinās interese par savām spējām, iekšējo pasauli un emocionālajiem pārdzīvojumiem. Spilgti izteikta vajadzība pēc pašvērtējuma, salīdzinot sevi ar citiem. Emocijām ir liela nozīme šajā periodā. Ir izteikta vēlme socializēties. Īpaši svarīgas kļūst attiecības ar vienaudžiem. Svarīga ir piederības izjūta kādai grupai, biedriskumam un solidaritātei (Eriksons, 1998).

Darbības prakse skolas korī ir īpaši saistāma ar emociju un gribas attīstības sekmēšanu.

B. Skinners (*Burrhus Skinner*, 1904–1990) mudinājis pētīt emocijas kā uzvedības ierosinātājus, uzsverot, ka nepietiek uzvedību tikai novērot, to vajag un var arī iemācīt (Skinner, 1953).

Ievadā minētā sociāli emocionālā audzināšana (SEL), kas tiek realizēta Singapūras skolu mācību programmās, paredz savstarpēji saistītu kognitīvo, afektīvo un uzvedības kompetenču attīstīšanu: atpazīt un vadīt emocijas; attīstīt empātiju un rūpes par citiem; spēt pieņemt atbildīgus lēmumus; veidot pozitīvas attiecības; efektīvi rīkoties sarežģītās situācijās. SEL programmas pamatprincipi nosaka **uz vērtībām balstītu emocionālās inteliģences komponentu pilnveidi kā pamatu attieksmju un rakstura veidošanās procesam**. Uz vērtībām balstītas darbības nodrošina saskaņotību starp mērķi un rīcību (MES, 2017).

Emocionālās inteliģences pilnveide un vērtīborientācija ir virzieni, kuru realizēšana tradicionālajās mācību stundās ne vienmēr ir iespējama. To iespējams realizēt ārpusklases nodarbībās, piemēram, skolas kora darbībā. Skolas koris ir pedagoģiski nozīmīgs vērtīborientējošs instruments.

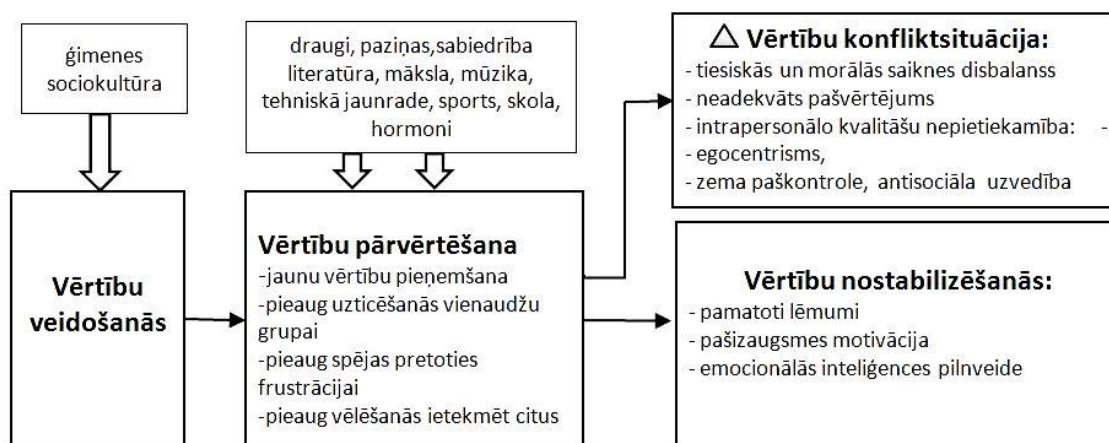
V. Suhomļinskis (*Василий Сухомлинский*, 1918–1970). novērojis, ka pusaudžu periodā pastiprinās emocionālo situāciju biežums. Emocionālajai situācijai raksturīgs stihiskums, emociju uzplūdi un darbība, kas mēdz nebūt atbilstoša paša iecerētajai. Tajā brīdī sāk darboties iepriekš

apgūtās morālās vērtības. Darbība, kas rodas pēkšņu ārējo apstākļu ietekmē, atspoguļo emocionāli ētiskās kultūras patieso līmeni (Сухомлинский, 1987).

Secināms, ka jēdziens *emocionāli ētiskā kultūra* jāsaprot kā emocionālā inteliģence vienotībā ar vispārcilvēciskajām vērtībām. Pagājušā gadsimta 50.–60. gados, kad pētnieks aktīvi darbojās, nekas par EI (un pat ne par IQ) nebija zināms, bet doma ir – runājot par emocijām, jārunā par vērtībām, un otrādi.

Vērtības. S. Olsena (*Stephanie Olsen*) raksta: “Vērtības nekad nav tikai abstraktas idejas, tās tiek izteiktas un pieredzētas caur emocijām. Izglītības darba kārtībā jābūt emociju izglītībai, kas balstīta uz vērtībām. Devīņpadsmitajā gadsimtā un divdesmitā gadsimta sākumā politiķi un pedagogi veicināja jaunu izglītības virzienu, kas tika balstīts uz personības īpašību un emociju izglītību, mērķtiecīgi pilnveidojot topošos Lielbritānijas pilsoņus. Šis izglītības standarts bija jāpilda ne tikai skolās, bet arī mājās, reliģiskajās un jaunatnes organizācijās. Devīņpadsmitajā gadsimtā un divdesmitā gadsimta sākumā zēnu un jauno vīriešu paaudze auga patriotisko un pozitīvo vērtību gaisotnē. Šajā piemiņas gadā, atzīmējot gadsimtu kopš Pirmā pasaules kara, šķiet lietderīgi pārdomāt, kādas vērtības mēs vēlamies ieaudzināt jauniešiem. Kādas jūtas mēs vēlamies viņiem mācīt.” (Olsen, 2014)

Pusaudžu un agrīnās jaunības periodā, kad notiek vērtību pārvērtēšana, īpašu nozīmi gūst vērtīborientācija (sk. 7.attēlu).



7. attēls. Vērtību pārvērtēšana personības veidošanās periodā (pēc Oswald, 2010; Obyhova, 1996; Kutnick, 1983; Eriksons, 1998; Špona, 2006)

Šajā periodā pieaug vēlme ietekmēt citus; kļūst svarīga spēja pretoties frustrācijai⁵. Atkarībā no personas emocionālās inteliģences līmeņa un ārējo faktoru iedarbības vērtību pārvērtēšanas process var rezultēties atšķirīgi. Pozitīva iznākuma gadījumā notiek vērtību nostabilizēšanās, rodas pašizaugsmes motivācija. Polāri negatīvs iznākums ir konfliktsituācija: tiesiskās un morālās saites disbalanss; neadekvāts pašvērtējums; interpersonālo kvalitāšu

⁵ Frustrācija (latīņu val. *frustratio* – māns, viltīga gaidīšana, satraukums, vilšanās) – spēcīgs sasprindzinājuma stāvoklis, kad cilvēkam šķiet, ka viņš nespēs sasniegt sev nozīmīgu mērķi vai apmierināt savas vajadzības.

nepietiekamība; egocentrisms, zema paškontrolē; antisociāla uzvedība; sociālā atstumtība. Skolēnam šajā dzīves posmā raksturīgs maksimālisms. Var tikt novērots nihilisms (tendence noliegt līdzšinējās vērtības).

Vērtīborientācijas pedagoģisko nozīmi izcēlis arī G. Keršenštainers (*Georg Kerschensteiner*, 1854–1932) savā aksioloģiskās izglītības teorijā, kurā vērtībteoriija un vērtībfilozofija tiek pasludinātas par izglītības teorijas metodoloģisko pamatu. Viņš uzskata, ka metodoloģiskais priekšmets ir individualitāte, cilvēka izglītošanas līdzekļi – zināšanas, kultūra un vērtības, mērķis – autonoma (brīva) personība (Kerschensteiner, 1931).

Vēsturiski ir mēģināts vērtības klasificēt, prioritizēt un meklēt to kopīgās tendences. Poļu filozofs un pedagogs J. Tišners (*Юзеф Тишнер*, 1931–2000) kā pirmo vērtību līmeni savā sistēmā atzīmē bioloģisko. Tas atbild par personiskās dzīvības saglabāšanu. Otrajā līmenī parādās rūpes par dzīvesveida saglabāšanu, kļūst svarīgas emocijas, saskarsme, atzīšana, noliegšana un jūtas. Otrajā līmeni ir aktuāla emocionālā sasaiste un cilvēku savstarpējās attiecības, tiek izmantota uztvere, jūtas un emocijas. Tiek atzīta emocionālās attieksmes nozīmība (Тишнер, 2005, pirmoreiz 1982). Filozofs, kulturologs un vērtību teorijas speciālists M. Kagans (*Moisei Kagan*, 1921–2006) uzskatījis, ka, ja personības vērtībapziņas veidošanās tiek skatīta nošķirti no politikas vai sasniegtā kultūras līmeņa, tad var konstatēt procesa vispārīgās tendences gan indivīdam, gan cilvēcei kopumā. M. Kagans izveidojis aksiosfēras modeli, kurā no primitīvām eksistenciālām vērtībām nodalītas šādas vērtības: sakrālās, estētiskās, starppersonu, individuālās – grupu, tiesiskās un politiskās (Караи, 1997). Š. Švarcs (*Shalom Schwarz*) konstatējis šādas kopīgas vērtību pazīmes: noturīgums (vērtības kā uzskati); vērtības ietekmē vēlamo rezultātu; vērtības vada izvēli; tās ir sakārtojamas pēc svarīguma (Schwarz, 2012). I. Vudvards (*Ian Woodward*) un S. Šaffakats (*Samah Shaffakat*) saskata, ka dažādām vērtību teorijām ir kopīgi komponenti, piemēram, vērtības jāsaprot kā standarti un pamatprincipi, tās saglabājas stabilas nosacīti ilgā laika posmā, vērtībām ir sava hierarhija, un tās vada indivīda lēmuma pieņemšanas procesu (Woodward, Shaffakat, 2014).

Kopumā vērtības tiek interpretētas kā pārlicība, standarti, principi. Dažādi autori vienprātīgi uzskata, ka vērtībām ir svarīga loma attieksmju veidošanā un uzvedībā. Nozīmīga ir to hierarhija. Vērtības var būt mainīgas laikā. Ir bijuši mēģinājumi dažādas vērtības: sakrālās, kultūras, vēsturiskās u. c. apvienot vienā sistēmā, līdz ar to panākot pretēju efektu – universālas pielietojamības mazināšanos.

Sociālpsihologs M. Rokičs (*Milton Rokeach*, 1918–1988) izstrādājis plaši pielietojamu vispārcilvēcisko vērtību (*human values*) sistēmas modeli. Tas piemērojams neatkarīgi no cilvēku izcelsmes, reliģiskās piederības, sociālā stāvokļa un nodarbošanās. Modeli veido 18 terminālās vērtības (mērķi, ko cilvēks vēlētos saniegt) un 18 instrumentālās vērtības (personības iezīmes kā

līdzekļi terminālo vērtību sasniegšanai). M. Rokīčs uz modeļa bāzes izstrādājis universālu vērtību aptauju, kas tiek plaši izmantota kā vērtību pētīšanas rīks psiholoģijas, socioloģijas un mārketinga pētījumos. Turpinājumā – vispārcilvēcisko vērtību saraksts un dalījums pa to kategorijām (sk. 10. tabulu).

10. tabula. M. Rokīča vispārcilvēcisko vērtību modelis (pēc Rokeach, 1973)

Terminālās vērtības	
<i>Sociālās vērtības (fokuss uz citiem)</i>	<i>Personīgās vērtības (paš-fokuss)</i>
miers pasaulē; skaistums; daba; vienlīdzība; drošība ģimenei, stabilitāte; brīvība; mīlestība; nacionālā drošība; sociālā atzīšana; patiesa draudzība	ērta dzīve; aizraujoša dzīve; sasniegumi; laime, apmierinātība; iekšējā harmonija; optimisms; droša dzīve, veselība; pašcieņa; viedums
Instrumentālās vērtības	
<i>Ētiskās vērtības (morāle un attiecības)</i>	<i>Paškompetences vērtības</i>
ieciētība, tolerance; žēlsirdība, iejūtība, empātija; izpalīdzība, solidaritāte; godīgums; mīlētspēja, sirsnīgums; dzīvesprieks; paklausība; pieklājība, laipnība; atbildības izjūta	mērķtiecība; spējas; akurātums; drosme; radošums; pašpaļāvība, neatkarība; inteligence; loģiskums, racionālisms; paškontrolē, emociju vadība

Terminālās vērtības atspoguļo indivīda izvēlētos dzīves laikā sasniedzamos mērķus. Instrumentālās vērtības ir indivīda vēlamās vērtības, kas nepieciešamas terminālo vērtību sasniegšanai. Terminālās vērtības var būt centrētas vai nu uz sevi, vai sabiedrību. Instrumentālās vērtības tiek iedalītas ētiskajās vērtībās un kompetences vērtībās. Ētiskās vērtības ir tās, kuras pārkāpjot rodas izjūta, ka rīcība nav bijusi pareiza. Kompetences vērtības ir vairāk vērsta uz pašrealizāciju un kompetences demonstrēšanu (Rokeach, 1973).

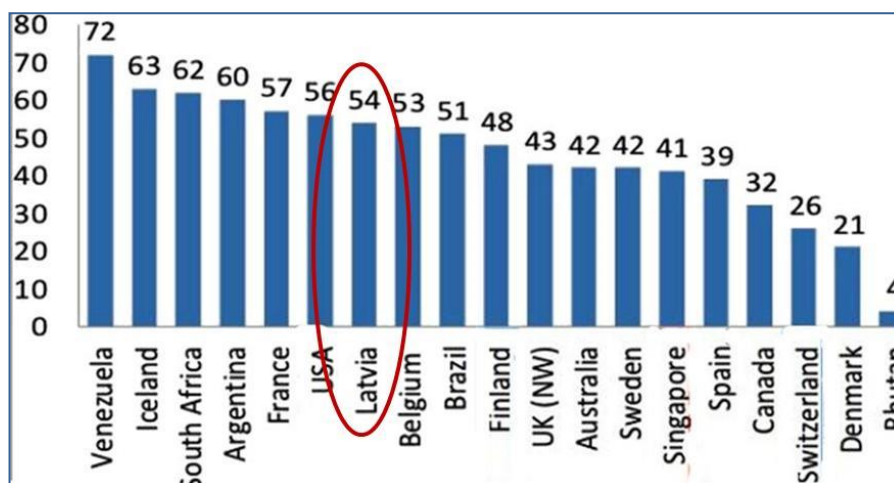
R. Barrets (*Richard Barrett*) definējis septiņus indivīda, uzņēmuma un sabiedrības vērtību apziņas attīstības līmeņus, kuros vērtības un emocionālās inteligences iezīmes ir priekšnoteikums jauna domāšanas, attieksmes un darbības līmeņa sasniegšanai. Piemēram, personas individuālā aspektā augstākais – 7. līmenis paredz pašizliedzību (līdzjūtība, piedošana, rūpes par cilvēkiem un planētu), bet attiecīgais sabiedrības apziņas 7. līmenis paredz tādu vēlamu rezultātu saniešanu kā: globalā ilgtspēja; cilvēktiesības; ilgtermiņa perspektīva; ekoloģiskā noturība; miers; koncentrēšanās uz nākamajām paaudzēm un to tiesībām. Vidējais – 4. līmeņa posms tiek dēvēts par transformācijas posmu, kurā apziņa *šķērso pašlabuma robežu*. Ja notiek koncentrēšanās tikai uz zemāko vajadzību apmierināšanu, tiek uzskatīts, ka dominē *ego bailes* – indivīds nespēj pārvarēt izjūtu, ka ar visu, kas viņam pieder, vienmēr ir par maz (Barrett, 1997) (sk. 11. tabulu).

11. tabula. Septiņi indivīda psiholoģiskās attīstības un septiņi sabiedrības apziņas līmeņi (pēc Barrett, 1997)

Līmeņi	Indivīda septiņi psiholoģiskās attīstības līmeņi	Nācijas septiņi apziņas līmeņi
1. līmenis	Izdzīvošana (veselība, drošība, finanses)	Ekonomiskā stabilitāte un drošība
2. līmenis	Attiecības (ģimene, draudzība)	Piederības izjūta, sociālā stabilitāte
3. līmenis	Pašvērtējums (lojalitāte, pašpaļāvība)	Institucionālā efektivitāte (likumpaklausība, nacionālais lepnums, valdības efektivitāte)
4. līmenis	Transformācija. Pašrealizācija (vēlme augt un attīstīties, sava ego saskaņošana ar vispārcilvēciskajām vērtībām)	Demokrātiski procesi (brīvība, vienlīdzība, kopīgas vērtības, vienprātība)
5. līmenis	Apziņas vienotība (mērķa un personisko vērtību prioritāšu skaidrība, godīgums, pozitīvisms)	Internālā kohēzija (saliedēta kultūra, kopīgs redzējums un vērtības, taisnīgums, pārskatāmība, uzticīgs pilsonis, sociālā kohēzija, pozitīvs kolektīvais gars
6. līmenis	<i>Darīt pasauli labāku</i> (kopējais labums, empātija, sadarbība)	Stratēģiskās alianses un reģionālā partnerība. Reģionāla sadarbība, vides apziņa, sabiedrības iesaistīšanās un ilgtspēja. Rūpes par dabu un nelabvēlīgas situācijas novēršanu
7. līmenis	Pašaižliedzība (līdzjūtība, piedošana, rūpes par cilvēkiem un planētu)	Globalā ilgtspēja. Cilvēktiesības. Ilgtermiņa perspektīva. Ekoloģiskā noturība. Miers. Koncentrēšanās uz nākamajām paaudzēm un to tiesībām

Salīdzinot šos apziņas līmeņus ar M. Rokīča vispārcilvēcisko vērtību tabulu, iezīmējas evolucionāra izplešanās virzienā no pašfokusa vērtībām uz vērtībām, kas vērstas uz sabiedrību. R. Barrets par harmonisku uzskata tādu apziņas attīstību, kurā gan indivīda, gan sabiedrības apziņas vērtības vienmērīgi izklīdējas visos septiņos to attīstības posmos.

Attiecībā uz sabiedrībā valdošajām vērtībām autors pievērsis uzmanību datiem, ko sagatavojis “Barreta Vērtību centrs” (BVC – *Barret Values Centre*). Pētījumu vadījis BVC izpilddirektors F. Klotjērs (*Phil Clothier*), kurš nodarbojas ar organizāciju un sabiedrības dinamikas pētniecības jautājumiem. Pētījumā *Kā valstis uztver savu pašreizējo sabiedrību?* noteikts potenciāli limitējošo (ierobežojošo) vērtību un to izpausmju īpatsvars aptaujā ietvertajās valstīs, izmantojot sabiedrības pašvērtējumu. Pretēji gaidītajam Latvija ierindojusies starp valstīm, kurās šis limitējošais rādītājs pārsniedz 50% (sk. 8. attēlu).



8. attēls. Limitējošo vērtību un to izpausmju procentuālais īpatsvars valstīs (Clothier, 2012)

Pētījuma aprakstā nav pieejams detalizēts negatīvo vērtību uzskaitījums atsevišķi par katru no valstīm, bet ir nosauktas šādas valdošās limitējošās vērtības un to izpausmes: egoisms, korupcija, alkatība, īstermiņa fokuss, vardarbība, skaudība, sāncensība, elitārisms, empātijas trūkums. Rezultāti uzrāda nespēju šķērsot *pašlabuma robežu*. Jāpiebilst, ka tie nav pašreizējie skolēni, kas tādu rezultātu ir sarūpējuši. Par rezultātu esam atbildīgi mēs – pieaugušie, kuriem ētisko vērtību apguve un emocionālās inteliģences pilnveide, iespējams, nav bijusi pietiekoši pieejama.

Valsts izglītības satura centrs definē kompetenču izglītībā atbalstāmās vērtības: atbildība, centība, drosme, godīgums, gudrība, laipnība, līdzcietība, mērenība, savaldība, solidaritāte, taisnīgums, tolerance (VISC, 2016). Spēja pieņemt tikumiskus lēmumus veidojas, pieņemot ētiskās vērtības.

Bez vispārcilvēciskajām vērtībām sastopamas arī sakrālās, kultūras, organizācijas, muzikālās, literārās, materiālās, internacionālās un daudzas citas vērtības, tomēr ikvienam topošajam pilsonim būtu jāapgūst arī nacionālās ētiskās vērtības (sk. 12. tabulu).

12. tabula. Nacionālās morālās vērtības

Nacionālās morālās vērtības		
cieņa pret tautas vēsturi	dzimtā valoda	daba kā latvietības avots
patriotisms	tautas vienotība	tēvzemes mīlestība

Vērtību apguve ir tieši saistīta ar pedagoģiskajām vērtībām, kuras profesore A. Špona definē šādi: “Lietas, fakti, parādības, ko cilvēks pārdzīvo kā sev būtiski nozīmīgas un kas sekmē viņa personības pilnveidošanos, ir pedagoģiskās vērtības.” (Špona, 2006, 61).

Pedagogam ir būtiski apzināties atšķirību starp vērtību zināšanu un vērtību pieņemšanu. Emocionālās inteliģences līmenis ietekmē skolēna vērtību sistēmu, kurā hierarhiskā secībā dabiski

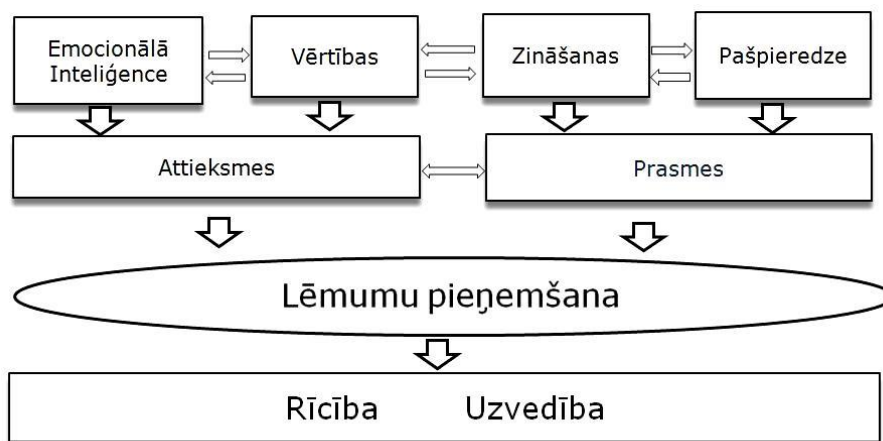
sakārtojas indivīda apgūtās terminālās – sociālās, terminālās – *pašfokusa*, instrumentālās – ētiskās vai instrumentālās – paškompetences vērtības.

Sociologs V. Čuprovs (*Владимир Чупров*) uzskata, ka jaunieši socializācijas procesā ne tikai apgūst sociālās normas un vērtības, bet arī pārvērš tās par paša interesēm un vajadzībām. No tā, cik sabiedrība ir atvērta, cik kvalitatīvs ir tās piedāvājums, ir atkarīga jauniešu turpmākā pilsoniskā rīcība (Čuprov, 1996, 49–50).

Kora vadītājam veicināma skolēnu pilsonisko un vispārcilvēcisko vērtību apguve vienotībā ar skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidi. Atsevišķa indivīda vērtību devalvēšanās ietekmē sabiedrību vai grupu kopumā. Iekļaušanos tajā traucē: atšķirīgas vērtības, nepietiekoša emocionālā inteliģence un attieksmju dažādība.

A. Špona un M. Vidnere uzsver nepieciešamību audzināt **attieksmes**: spēju uz klausīt un pieņemt citu viedokli; mācīties atpazīt un novērtēt līdzcilvēkus; prast respektēt tiesības un pienākumus, kurus pilda citi cilvēki; izjust vienotību, līdztiesību ar dažādu sociālo grupu un tautību cilvēkiem (Špona, Vidnere, 2008). Ar attieksmi V. Zelmenis saprot cilvēka psihisku saikni ar apkārtnes objektu – *cilvēku, lietu, parādību, darbību, vērtību, vērojumu, ideju*. Lai panāktu cilvēka uzvedības maiņu, jāņem vērā uztveres faktors, lai tā ietekmē cilvēks spētu apzināties rezultāta svarīgumu (Zelmenis, 2000).

Uzvedību nosaka attieksmes, ko veido emocionālā inteliģence vienotībā ar vērtībām. Augstāks to pilnveides un nostabilizēšanās līmenis spēj neitralizēt apkārtējās vides negatīvu ietekmi attieksmju veidošanā, kas ietekmē lēmumu pieņemšanu, rīcību un uzvedību (sk. 9. attēlu).



9. attēls. Attieksmes un uzvedību noteicošie faktori (pēc Špona, Vidnere, 2008; Bandura, 1977; Выготский, 2002, pirmoreiz 1926)

Jebkura lēmuma pieņemšanu nosaka indivīda emocionālā inteliģence, apgūtās vērtības, zināšanas un pašpiederze. Ja, piemēram, cilvēkam nav attīstīta empātija, viņš nespēj pieņemt terminālās ētiskās (morālās) vērtības, bet, ja nav pilnveidotas emociju vadīšanas prasmes, cilvēks tiek vairāk pakļauts apkārtējo psiholoģiskajam spiedienam.

Secinājumi apakšnodaļai:

1. Pusaudžu un agrīnās jaunības periods uzskatāms par emocionāli piesātinātāko posmu cilvēka dzīvē. Emocionalitātei ir ne mazāka nozīme kā prātam un gribai, tai jākļūst par skolēnu audzināšanas uzmanības priekšmetu un rūpēm.
2. Pedagoģiskajā darbībā korī respektējamās vidusskolēniem raksturīgākās galvenās emocionālās vajadzības: vajadzība pēc atzīšanas, piederības, sasniegumiem, komunikācijas, pašnoteikšanās un pozitīva pārdzīvojuma.
3. Uz vērtībām balstīta emocionālās inteliģences pilnveide ir pamats skolēna attieksmju un rakstura veidošanās procesam.
4. Vidusskolas kora dalībnieku emocijas tiek arvien ciešāk saskaņotas ar viņu personīgajām vērtībām un uzskatiem. Īpaši svarīga kļūst vērtīborientācija. Katra indivīda vērtību sistēma ietekmē sabiedrību kopumā.
5. Emocionālā inteliģence palielina skolēnu motivāciju mācīties un nodrošina skolas panākumus.
6. Atkarībā no personas emocionālās inteliģences līmeņa un ārējo faktoru iedarbības vērtību pārvērtēšanas process var rezultēties atšķirīgi. Tas ir atkarīgs no indivīda spējas pretoties psiholoģiskam spiedienam. Jo augstāku vietu vērtība ieņem indivīda prioritāšu skalā, jo mazāk tā tiek pakļauta ietekmei un devalvēšanās riskam.
7. Skolēnos ieaudzina vērtību balanss, kas nepieļauj *iekapsulēšanos pašlabuma robežās*. Spēja pieņemt tikumiskus lēmumus veidojas, pieņemot ētiskās (morālās) vērtības un pilnveidojot emocionālo inteliģenci.

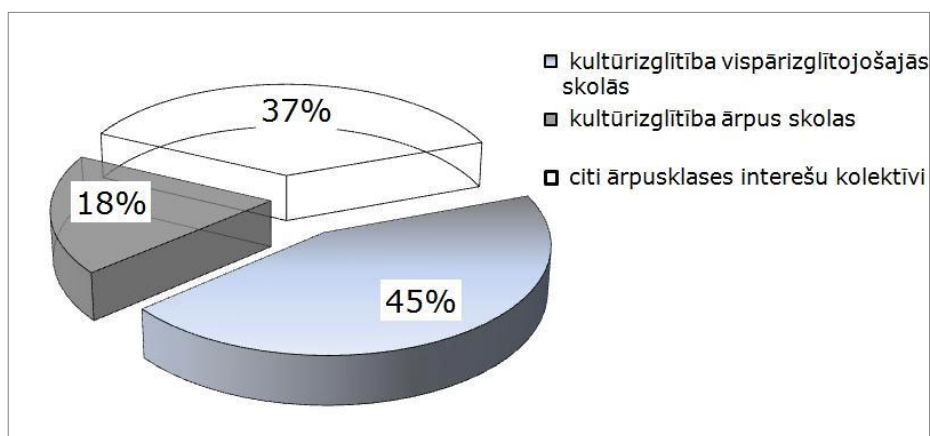
Nākamajā apakšnodaļā tiks analizēta vidusskolas kora darbība un skolēnu emocionālās inteliģences pilnveides iespējas tajā.

1.3.2. Vidusskolas kora darbība un tās dažādošana pedagoģiskajā aspektā

Nodaļā tiek analizēta skolas kora darbība saistībā ar skolēnu emocionālo pilnveidi un emocionālo atsaucību; kora vadītāju pedagoģiskie, muzikālie un organizatoriskie uzdevumi, repertuāra atbilstības kritēriji pedagoģiskā, muzikālā un aksioloģiskā aspektā. Sniegts ieskats skolēnu attieksmē pret skolas kora repertuāra izvēli.

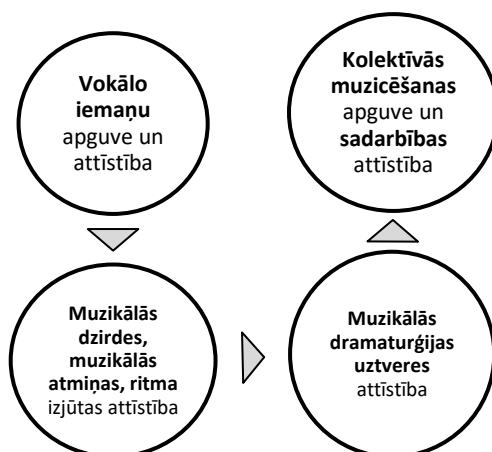
Vispārīzglītojošo skolu kora darbībai ir interešu izglītības statuss – “interesu izglītība – personas individuālo izglītības vajadzību un vēlmju īstenošana neatkarīgi no vecuma un iepriekš iegūtās izglītības” (Izglītības likums, 1998). Pēc Valsts Izglītības satura centra (VISC) datiem neformālajā un ārpusklašu izglītībā dominē kultūrizglītības programmas. Gandrīz 3/4

kultūrizglītības programmu tiek realizētas vispārizglītojošās skolās. Populārākās no tām ir dziedāšana korī un dejošana (VISC, 2017) (sk. 10. attēlu).



10. attēls. Kultūrizglītības īpatsvars interešu un neformālajā izglītībā (pēc VISC, 2017)

Kora darbībā saskaņā ar tās statusu *interesu izglītība* paredzēts lietot pedagoģiskās metodes, kas atbilst izglītības nodrošināšanas prasībām. Spēkā esošie VISC kora interešu programmas veidošanas un īstenošanas metodiskie ieteikumi nosaka programmas ietvaros attīstāmos virzienus (sk. 11. attēlu).



11. attēls. Kora interešu programmas veidošanas un īstenošanas attīstības virzieni (pēc VISC, 2016b)

Programmas īstenošanas uzdevumi paredz:

1. Atrāsīt muzikalitāti, uzkrāt muzikālo pieredzi: veidot vokālās iemaņas – stāju, elpu, skaņveidi, dikciju, artikulāciju; atrāsīt mūzikas uztveri, muzikālo iztēli un fantāziju; saklausīt mūzikas valodas elementus, saistot tos ar mūzikas raksturu un tēlu; attīstīt radošās spējas.
2. Veidot muzikālās dzirdes iemaņas: attīstīt metroritma iemaņas; attīstīt melodisko dzirdi (vienbalsība); attīstīt harmonisko dzirdi (daudz balsība).
3. Attīstīt muzikālo domāšanu: apgūt nošu rakstu; iepazīstināt ar mūzikas izteiksmes līdzekļiem un mūzikas formu dažādību; veidot priekšstatu par mūzikas žanru un stilu (VISC, 2016b).

Skolas kora darbība sevī ietver šādus procesus un norises:

- mēģinājumu process –
 - muzikālās dzirdes, muzikālās atmiņas, ritma izjūtas attīstīšana, vokālo iemaņu apguve, artikulācijas uzlabošana, stājas attīstīšana;
 - skaņdarba analīze, jauna repertuāra apguve, zināmā repertuāra mākslinieciskā līmeņa celšana, emocionālā pilnveide, uzmanības noturības attīstīšana;
 - uzvedumu veidošana, skatuves kustību apgūšana, kolektīvās muzicēšanas (ansambļa) apguve, muzikālā pieredze sadarbībā ar orķestri vai pavadošo grupu, saskarsmes prasmju pilnveide, piederības grupai izjūtas nostiprināšana;
- koncertu darbība, skates – skatuves kultūras apgūšana (uziešana, noiešana, skatuves tērps, uzvedība *aiz kulisēm*), stresa pārvarēšana, koncentrēšanās priekšnesumam, māksliniecisks izpildījums, komunikācija ar skatītāju, gandarījums, izpratne par ieguldītā darba motivējošo iedarbību, komandas apziņa;
- ārpusskolas pasākumi – saskarsmes prasmju attīstība savā kolektīvā, saskarsmes prasmju attīstība sadarbībā ar citiem kolektīviem, uzvedības kultūra, grupas piederības izjūta.

Kora vadītāja uzdevumi. Mūzikas skolotājs, kurš parasti ir arī skolas kora diriģents, veic gan pedagoģiskos, gan muzikālās audzināšanas uzdevumus. Papildus funkcijas ir kora vadīšana un organizatoriskā darbība.

Ņ. Kuzmina (*Нина Кузьмина*) izvirza piecus vispārīgos pedagoģisko darbību noteicošos komponentus: gnostisko (pašizziņa, sava priekšmeta zināšanas, zināšanas pedagoģiskajā saskarsmē, skolēna psiholoģisko īpašību izpratne, savas personības un darbības izpratne); prognozējošo (mācību un audzināšanas perspektīvu un darba paņēmieni prognozēšana mērķa sasniegšanai, skolēnu sasniegumu prognozēšana); konstruktīvo (savas pedagoģiskās darbības un skolēnu darbības aktivitāšu modelēšana); komunikatīvo (saskarsmes specifika); organizatorisko (skolotāja prasme organizēt gan savu, gan skolēnu darbu) (Кузьмина, 1990). Mūzikas pedagogs R. Krāmers (*Rudolf Kraemer*) precizē, ka topošajam mūzikas skolotājam studiju laikā augstskolā jāiegūst zināšanas, spējas un prasmes:

- 1) mūziku radīt – komponēt, improvizēt, aranžēt;
- 2) mūziku īstenot – dziedāt, spēlēt kādu instrumentu, vadīt ansambli;
- 3) mūziku uztvert – īstenot dažādus klausīšanās veidus;
- 4) atveidot mūzikas saturu kustībā, dejā, drāmā, vizuālajā mākslā – pilnveidot uztveres spējas;
- 5) reflektēt – sekmēt mūzikas zināšanu izmantošanu pedagoģiskajā darbā un skolēna vērtību sistēmas izveidē (Kraemer, 2004).

D. Zariņš atzīst, ka mūzikas pedagoģija izpaužas kā pedagoģiskā un mākslinieciskā procesa nedalāma vienība (Zariņš, 2003).

M. Marnauza izveidojusi trīs diriģenta profesionālās gatavības kritērijus: diriģentam kā mūziķim – pašapliecināšanās; diriģentam kā personībai saskarsmē – saskrāsmes prasmes; diriģentam kā kora vadītājam – pašvadība. Norādīti šādi kolektīva vadītāja uzdevumi: “Mērķa izvirzīšana; informatīvā pamata veidošana; lēmuma pieņemšana un realizācija; sasniegto rezultātu novērtēšana; turpmākās darbības korekcija.” (Marnauza, 1999, 81).

Skolas kora vadītājam jāpārziņ mācību materiāls, jāvēlas strādāt skolā, viņam jāpiemīt mākslinieciskajām spējām un prasmei pārvaldīt instrumentus, improvizēt, organizēt priekšnesumus, pārziņāt pedagoģiskos principus. Pedagoģa darba papildformas ir: kora repertuāra atlase, analīze, piemērošana – aranžēšana, apdaru veidošana, instrumentēšana, koncertdarbība, kā arī individuālais darbs ar kora dalībniekiem. Skolas kora vadītājs veic arī organizatoriskos pienākumus (nepieciešama prasme organizēt gan savu, gan skolēnu darbu). Skolas kora vadītāja organizatoriskie uzdevumi: mēģinājumu procesa nodrošināšana, koncertu veidošanas process (līgumu sastādīšana, autortiesību normu pārziņāšana, kolektīva nodrošināšana ar paplašinātu pavadījumu). Arī telpu, biļešu, tērpu un citi organizatoriskie jautājumi bieži ir skolas kora vadītāja kompetencē. Tāpēc vadītājam jāpiemīt pietiekošām vadības un organizatora prasmēm. Kora vadītājam nepieciešamās mākslinieciskās spējas, pedagoģiskie uzdevumi un organizatoriskās funkcijas apkopotas tabulā (sk. 13. tabulu).

13. tabula. Skolas kora vadītājam nepieciešamās spējas un veicamie uzdevumi (pēc Kraemer, 2004; Кузьмина, 1990; Marnauza, 1999; Zariņš, 2003; Rogers, 1973; Сухомлинский, 1987)

Skolas kora vadītājam vēlamās spējas un uzdevumi		
Mākslinieciskās spējas	Pedagoģiskie uzdevumi	Organizatoriskie uzdevumi
1. Mūziku radīt – komponēt, improvizēt, aranžēt 2. Mūziku īstenot – dziedāt, spēlēt kādu instrumentu, diriģēt 3. Mūziku uztvert – īstenot dažādus klausīšanās veidus 4. Atveidot mūzikas saturu kustībā, dejā, drāmā, vizuālajā mākslā – pilnveidot uztveres spējas 6. Atklāt skaņdarba emocionālo raksturu	<ul style="list-style-type: none"> · Veicināt vērtībapguvi un pilnveidot emocionālo inteliģenci kā attieksmes veidojošo pamatu · Ievērot pedagoģiskos principus: <ul style="list-style-type: none"> - uzticēšanās princips; - uz skolēnu interesēm un attīstības vajadzībām balstīts mērķtiecības princips; - katra audzēkņa motivācijas apziņāšanās; - skolēnu un pieaugušo savstarpējas pieredzes pārņemšanas iespējamības princips; - pret visiem skolēniem līdztiesīgas un taisnīgas attieksmes realizēšanas princips; - spēja izjust un akceptēt grupas emocionālo noskaņojumu, to pieņemt un attīstīt; -aktīva pozīcija sadarbībā 	Formulēt mērķi; plānot darbību; kontrolēt procesus un atdevi (pašanalīze, rezultātu vērtēšana); motivēt kolektīvu; komunicēt; atlasīt atbilstošu repertuāru, kopā ar kori veikt teksta satura analīzi; sarūpēt nošu materiālu; nodrošināt mēģinājumu procesu; veidot uzveduma koncepcijas; organizēt koncertus (līgumu sastādīšana, autortiesību normu pārziņāšana, paplašināta pavadījuma nodrošināšana, telpu, biļešu, tērpu u. c. jautājumi); organizēt ārpuskolas pasākumus

Lai nodrošinātu skolas kora darbību, tā vadītājam jāspēj īstenot šādas funkcijas: mācīt (skolotājs), audzināt (pedagoģs), vadīt (organizators).

Kolektīvā muzikālā darbība. Mūzikas klausīšanās var pozitīvi ietekmēt emocionalitāti, melodijas un ritma izjūtu, tomēr nesalīdzināmi efektīvāk šie procesi notiek, skaņdarbu pašiem iestudējot un dziedot.

Kora mūzika ir kā atsevišķa īpaša komunikācija, kurā saplūst verbālie un neverbālie saskarsmes veidi. T. Prokopecs (*Татьяна Проконец*) par skolas kori saka: “Bērnu koris – tas ir dzīvs organisms, brīnumains dzīvs *instruments*, kas atrodas nepārtrauktā psihofizioloģiskā mainībā. Tas nes jaunības enerģētiku, optimismu un poētisku šarmu. Šis instruments ir trausls un maigs, elastīgs un atsaucīgs, bet tas spēj īsti un patiesi paust cilvēka visdziļākās jūtas. Šī instrumenta galvenā īpatnība ir tā, ka to nav iespējams saņemt gatavā veidā – tas ir jāaudzē, jālolo, jāmāca, jānoskaņo un jāaudzina.” (Проконев, 2014, 21)

Muzikālā darbība ietver sarežģītas smadzeņu funkcijas: akustisko analīzi, dzirdes atmiņu, dzirdes ainas analīzi, muzikālo sintakses⁶ apstrādi un semantiku⁷. Mūzikas uztvere potenciāli ietekmē emocijas, veģetatīvo nervu sistēmu, hormonālo un imūno sistēmu un aktivizē motoriku. Tiek uzskatīts, ka muzikālās spējas bijušas cilvēka valodas attīstības pamatā. Profesors S. Pinkers (*Steven Pinker*) izvirzījis hipotēzi, ka dziedāšanas kā muzikālās izpausmes pirmsākumi saistāmi ar pirmcilvēka runas veidošanos un traktējama tikai kā runas izskaistinājums uzmanības pievēršanai (Pinker, 2009, pirmoreiz 1997). R. Zatorre (*Robert Zatorre*) un I. Peretz (*Isabelle Peretz*) uzskata, ka tieši kolektīvā muzicēšana virzījusi tādas evolūcijai svarīgas funkcijas kā komunikācija, sadarbība, saliedētība un grupas koordinēšanās prasmes. Kolektīvā muzicēšana ir sarežģīts uzdevums, kura laikā cilvēka smadzenes iesaistās gandrīz visos izziņas procesos: uztveres, izziņas, sociālajā izziņas, emociju vadības, mācīšanās un iegaumēšanas procesā. Mūzikas uztveres un muzicēšanas rezultātā darbojas abas smadzeņu puslodes un veidojas miljoniem starpneironu saišu, aktivējot smadzeņu pusložu darbību un paaugstinot kognitīvās un emocionālās spējas (Zatorre, Peretz, 2001).

Skolas kora kontekstā izvirzās jautājums – kas ir muzikalitāte; vai skolēnam, lai piedalītos skolas korī, ir jābūt muzikālam, cik lielā mērā; vai muzikalitāte tiek mantota vai arī to ir iespējams attīstīt?

Muzikalitātes jēdziena definēšanā viedokļi atšķiras un diskusijas turpinās joprojām. Profesore O. Radionova (*Ольга Радыонова*) muzikalitāti saskata kā spējas, kas attīstāmas uz iedzimtu dotību pamata. Muzikalitātes pamatu veido spēja **mūzikai emocionāli atsaukties**. Muzikalitātes kodols ir mūzikas izjūta, muzikālā dzirde un ritma izjūta (Радыонова, 1999). Tam nepiekrīt S. Landiševs (*Сергей Ландышев*), kurš uzskata, ka muzikālās spējas atklājas tikai

⁶ Sintakse (grieķu val. *σύνταξις*) – valodniecības nozare, kas pēta vārdu savienojumus un teikumu gramatisko struktūru.

⁷ Semantika (franču val. *sémantique*, cēlies no sengrieķu val. *σημαντικός*, *sēmantikós* – nozīmējošs) – valodniecības nozare, kas pēta valodas vienību nozīmi.

darbībā. Cilvēks nepiedzimst jau spējīgs, viņa spējas veidojas un var tikt attīstītas pareizi organizētā, atbilstošā darbībā visas dzīves garumā mācību un audzināšanas rezultātā. Spējas var tikt iegūtas, bet ne mantotas (Ландышев, 2015).

Te drīzāk ir diskusija par to, vai muzikalitāte ir spējas vai dotības. Autors piekrīt, ka muzikālās spējas ne vienmēr tiek pārmantotas, tāpat kā nepatika pret mūziku var tikt iegūta dzīves laikā, nesaņemot adekvātu stimulu un pamudinājumu.

A. Līdumas viedoklis ir, ka muzikalitāte ir personības integrēta (vienota) īpašība, kuru veido emocionālā uztvere un atsaucība, muzikālā dzirde un atmiņa, ritma izjūta, balss apjoms, prasme dziedāt un muzikālā domāšana (Līduma, 2004). Krievu psihologs B. Teplovs (*Борис Теплов*, 1896–1965) paplašinājis muzikalitātes pieejamības jēdzienu. Viņš uzskata, ka muzikalitāte ir personas psiholoģiska īpašība uztvert, izpildīt, komponēt un mācīties, bet arī apgalvo, ka muzikālais talants piemīt gandrīz visiem cilvēkiem, tikai tas izpaužas dažādās pakāpēs. B. Teplovs izveidojis muzikalitātes rādītājus kā kopumu, kas sastāv no muzikālajām spējām vienotībā ar atbilstošām personības īpašībām (sk. 14. tabulu).

14. tabula. Muzikalitātes rādītāju kopums (pēc Теплов, 1947)

Muzikālās spējas		Personības īpašības
mūzikas izjūta	spēja emocionāli atsaukties skaņdarbam, spēja izjust skaņas kā izteiksmīgas un saturīgas	Iztēles plašums un aktivitāte. Spēja emocionāli iedziļināties mūzikālajā pārdzīvojumā, uzmanība, griba - viss, kas saistīts ar tādām indivīda īpašībām, kas attiecas uz spēju pārdzīvot estētiska rakstura sniegumu
mūzikas un dzirdes priekšstati	spēja klausīties <i>prātā</i> iepriekš uztvertu mūziku, kas veido pamatu muzikālajai iztēlei, muzikālā tēla veidošanai un muzikālajai domāšanai	
ritma izjūta	spēja uztvert, saprast, un precīzi atskaņot, kā arī radīt jaunus ritmiskus sacerējumus	

(Теплов, 1961, pirmoreiz 1947.)

Saskaņā ar profesores S. Hallamas teoriju (*Susan Hallam*) muzikalitāte ir skatāma kā dažādu prasmju kopums: prasme analizēt dzirdēto mūziku; prasme dziedāt; prasme improvizēt un veidot muzikālus priekšnesumus (Hallam, 2006).

Prasme veidot muzikālos priekšnesumus parādās kā jauns muzikalitātes komponents, kas, pēc autora domām, var atspoguļot spēju veidot uzstāšanos tā, lai visprecīzāk pārnestu emocionālo domu klausītājam, veicinot emocionālo atsaucību.

Muzikologs un pedagogs V. Meduševskis (*Вячеслав Медушевский*) uzskata, ka pēc dzirdes atpazīt konkrētas pazīmes mūzikā, noteikt un salīdzināt tās saistās ar mūzikas valodas un jēdzienu izpratni (Медушевский, 1980). Mūzikas pedagogijas profesore D. Makdonalda (*Dorothy McDonald*, 1924–2005) definē, ka mūzikas uztvere ir emocionalitāte un spēja diferencēti sadzirdēt, atcerēties un analizēt mūzikas formu un saturu, kas ir nepieciešams nosacījums iztēles darbībai, radošai mūzikas uztverei, kas palīdz kopumā uztvert un izprast mūzikas tēlu (McDonald,

1979). V. Suhomļinskis saskata mūziku kā cilvēcisko jūtu un emociju valodu. Ja indivīdam jau agrā bērnībā palīdz izprast muzikālā skaņdarba skaistumu un izjust cilvēka jūtu daudzšķautņainās nianses, viņš spēj sasniegt tādu kultūras līmeni, kādu nav iespējams sasniegt nekādiem citiem līdzekļiem. Nodarbības vadāmas tā, lai bērni noklausīto melodiju spētu transformēt vārdos, skatīt iztēlē un vēlētos to dzirdēt atkal un atkal, uzrādot emocionālu atsaucību (Сухомлинский, 1987).

Redzams, ka, mēģinot definēt muzikalitāti, ir notikusi vadīšanās no personiskajā pieredzē gūtiem priekšstatiem, kas iepazīti atkarībā no muzikalitātes izpausmes konkrētajiem apstākļiem. Vienojošais elements ir emocionālā atsaucība. Autors pievienojas viedoklim, ka muzikālās spējas ir iespējams attīstīt. Darbs ar skolas un studentu kori, kuru dalībnieki vairumā gadījumu uzsāk darbību korī bez muzikālām priekšzināšanām, apliecina spēju attīstīt muzikalitāti un emocionālo atsaucību. Paralelo muzikālo darbību (klausīties, dziedāt, atcerēties) rezultātā pilveidojas arī emociju vadītspēja.

A. Līduma uzskata, ka muzikalitātes struktūru veido noteiktā kārtībā un sakarībā savstarpēji saistīti komponenti, no kuriem pirmais ir **emocionālā atsaucība**, kas skatāma kā spēja reaģēt gan objektīvi, gan subjektīvi. Mūzikas pedagoģijas jomā emocionālā atsaucība attīstās mūziku klausoties, izpildot un kustoties mūzikas pavadījumā (Līduma, 2015). Mākslas pedagoģijas speciālists V. Aņisimovs (*Владимир Анисимов*) saskata, ka emocionālā atsaucība mūzikai izpaužas kā jūtīga un adekvāta skaņu augstuma, melodijas reģistra, tembra, skaņkārtas, dinamikas, tempometra, formveides un faktūras izjūta, kā arī spēja transformēt savas izjūtas verbāli, vizuāli un kustībā (Анисимов, 2004).

Mūziku kā nozīmīgu cilvēka ētiskās un prāta audzināšanas līdzekli uzsver V. Suhomļinskis. Viņš uzskata, ka galvenais audzināšanā ir izziņa, emocionālā uztvere, sadarbība un darbošanās šo komponentu dialektiskajā mijiedarbībā. Motīvi, emocijas un stimuli tiek skatīti kā izziņas avots. Īpaša nozīme tiek piešķirta emocionālajam pārdzīvojumam (Сухомлинский, 1987).

Novērojumi liecina, ka emocionālo atsaucību kora mūzikai ietekmē arī skaņdarba teksts. Muzikālā atmiņa nepieciešama gan iedziedāšanās laikā, gan dziedāšanas tehnisko paņēmienu apgūšanā, gan materiāla apgūšanā un atpazīšanā. Ja skolēns vāji uztver un atkārto plašākas uzbūves (4–8 taktis), darbība vidusskolas korī var būt apgrūtināta, tomēr pastāv viedoklis, ka tieši regulāra darbība korī var veicināt koncentrēšanās un atmiņas spēju attīstību.

G. Struve (*Георгиј Струве*, 1932–2004) atzīst, ka vārdiski loģiskā atmiņa izpaužas, strādājot ar poētiskiem tekstiem. Atmiņas attīstīšanā svarīga ir uzmanība un koncentrēšanās. Sistemātisku nodarbību laikā aktīvi attīstās koncentrētā uzmanība. Koncentrētas uzmanības laikā attīstās iztēle, kas savieno dažādus iespaidus tēlainās ainās. Visticšāk kora dziedāšana ietekmē procesus, kas saistīti ar iztēli un emocionalitāti (Струве, 1981).

Dziedāšana. Skolēna balss aparāts veidojas vienlaicīgi ar personības veidošanos, tādēļ dziedātprasmes attīstīšana notiek vienlaikus ar jūtu un emociju attīstību. Dziedāšana kā muzikālās darbības komponents ir vokālās tehnikas prasme, pareizi pielietojot skaņveides tehniku. Skaņveides pilnveides elementi ir dzirde, artikulācija, elpošana un emocionālā līdzdalība. **Kora balsu ansamblis**⁸ ir kora balsu (partiju) līdzsvarotība un saliedētība muzikālajā izpildījumā. Spēja muzicēt ansamblī ir spēja sadzirdēt gan savu balsu grupu, gan kori kopumā; savas balss pielīdzināšana blakus esošajiem dziedātājiem, kā arī kora kopējam skanējumam. Svarīga ir spēja būt **empātiskam**, spēt ieklausīties citos.

E. Abduļins (*Эдуард Абдуллин*) uzskata, ka empātiju var intensīvi attīstīt mūzikas apguves procesā, jo empātija attīstās dialogā. Mūzikas atskaņošanas procesā veidojas dialogs starp skaņdarbu un izpildītāju; izpildītāju un klausītāju, kurā notiek skaņdarba tēlu un idejas pieņemšana vai noraidījums, līdz ar to – līdzpārdzīvojums (*Абдуллин, 2005*). Empātijas nozīmi cilvēka iekšējās ētikas veidošanā atzīst V. Petrušins (*Валентин Петрушин*), norādot, ka vislabāk empātija tiek pilnveidota mākslinieciski radošajā darbībā. Mūziķim empātija nepieciešama, jo tieši empātija (līdzpārdzīvojums, atsaucība) sniedz iespēju mūzikas atskaņojumu piepildīt ar patiesām emocijām (*Петрушин, 1994*).

Kora diriģents un aranžētājs H. Vilsons (*Harry Wilson*) uzskata, ka iemesli, kādēļ cilvēki pievienojas korim, ir vēlme apmierināt savas ilgas pēc garīguma un skaistuma, kam seko socializēšanās nepieciešamība. Kora dziedāšana tiek skatīta kā jaudīgs līdzeklis, kas ļauj personai caur mūziku pilnvērtīgi piedzīvot emocionālas un fiziskas reakcijas. Dziedāšana ietekmē arī visu ķermeni tiešāk un ciešāk nekā jebkura cita mūzikas pieredze (*Wilson, 1959*).

Te varētu papildināt, ka dziedāšana korī emocijas ļauj ne tikai piedzīvot, bet arī atpazīt un vadīt.

S. Hallama veikusi pētījumus saistībā ar mūzikas apguvi un teksta izpratni un atklāj, ka mūzikas nodarbības dāvā dalībniekiem iespēju uzlabot pašefektivitāti, pašnovērtējumu un pašizpratni. Mūzika uzlabo garastāvokli, samazina dusmas, palielina motivāciju un uzlabo uzvedību (*Hallam, 2015*).

Repertuārs. Tam ir būtiska nozīme emocionālās inteliģences pilveidē un vērtībapziņas veidošanā. Kā jebkurā, arī skolas koru nozarē gadās saskarties ar šķēršļiem, kas ietekmē kora efektīvu darbību. Aptaujā, kurā piedalījās 43 vispārizglītojošo un specializēto mūzikas skolu koru vadītāji, piemērota repertuāra trūkumu kā problēmu nosaukuši 96% aptaujāto kolektīvu vadītāji (sk. apakšnodaļas beigās – *Skolu koru vadītāju aptauja*).

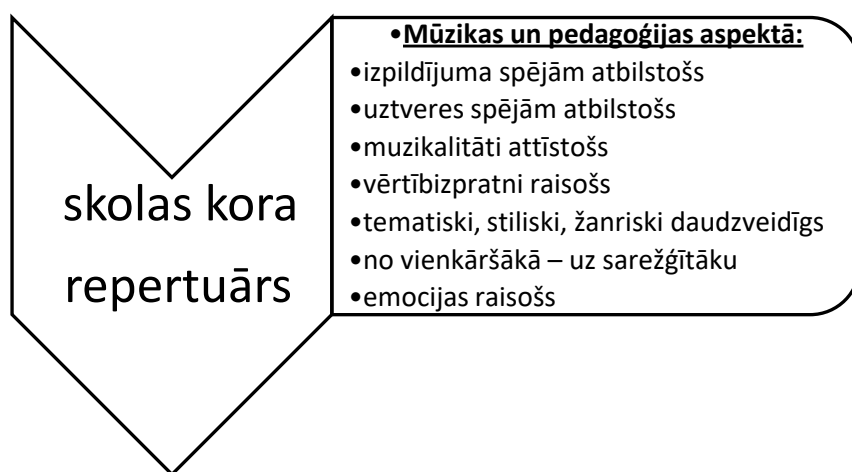
⁸ Ansamblis (franču val. *ensemble*) – kopā.

N. Averina (*Надежда Аверина*) ir pārliecināta, ka kora darbības pamats ir repertuārs, jo tas ietekmē visu mācību un audzināšanas procesu. Repertuāra politikā atspoguļojas kolektīva vadītāja kora mākslas izpratne (Аверина, 1996).

Repertuārs jāskata gan no pedagoģiskā, gan muzikālā, gan literāri aksioloģiskā aspekta. Optimāla skolas kora repertuāra izvēle ir svarīgs faktors arī skolēnu līdzdalībai un ieinteresētībai. Repertuāra izvēle skolas korim nav vienkāršs process. Tas izskaidrojams ar dziedātāju spēju un prasmju nepārtrauktu dinamiku. Repertuāra izvēle kora grupai veicama uzmanīgi.

Repertuāra izvēle pedagoģijas un mūzikas aspektā.

Jāņem vērā iespējamās skolēnu balss mutācijas vidusskolas periodā, kā arī skolēnu prasmes un spējas. Nav ieteicams izvēlēties repertuāru, kas izpildāms ārpus pieļaujamā skolēna balss diapazona un satur pārāk vienkāršu vai pārāk sarežģītu muzikālo materiālu. Repertuārs muzikālā un pedagoģiskā ziņā ir piemērots skolas korim, ja tas atbilst konkrētiem kritērijiem (sk. 12. attēlu).



12. attēls. Skolas kora repertuāra izvēle pedagoģijas un mūzikas aspektā

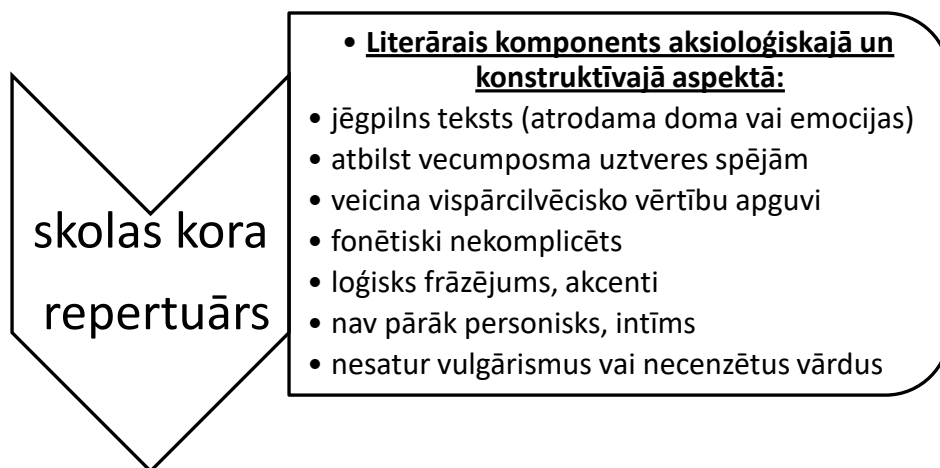
Vidusskolas korī vokālās un emocionālās prasmes jau ir izteiktākas un kora dalībnieku vidū vienmērīgākas nekā pamatskolā, tādēļ pieaug tehniskā izpildījuma iespējas.

Repertuāra izvēle literārā komponenta aksioloģiskajā un literāri-konstruktīvajā aspektā.

Vērtīborientētajām nozarēm – literatūrai un mūzikai to saskarsmes punktā, t. i., kora mūzikā, novērots jauna aksioloģiska repertuāra trūkums tieši jauniešu korim. Muzikālā materiāla ziņā tas nav tik izteikts kā literārā ziņā. Pusaudžu un agrīnās jaunības posmā, kad notiek vērtību pārvērtēšana, svarīgs kļūst repertuāra aksioloģiskais aspekts. Pedagoģijas un valodas speciāliste Z. Anspoka uzskata: “Ja vēlamies, lai ikviens cilvēks ir ne tikai intelektuāli izglītots, bet arī emocionāli gudrs, [...] uzmanība veltāma tam, lai valodas apguvējs neaprobežojas tikai ar pareizrūnas un pareizrakstības normu apguvi, bet apgūst arī valodā ietvertos kultūras faktus un

vērtības, izprot tās un spēj izmantot savā runā, ievēro tautas uzvedības kultūras tradīcijās pieņemtos gan verbālos, gan neverbālos runas uzvedības modeļus.” (Anspoka, 2014)

Repertuārs ir piemērots skolas korim, ja tas literārā komponenta aksioloģiskajā un konstruktīvajā aspektā atbilst šādiem kritērijiem (sk. 13. attēlu).



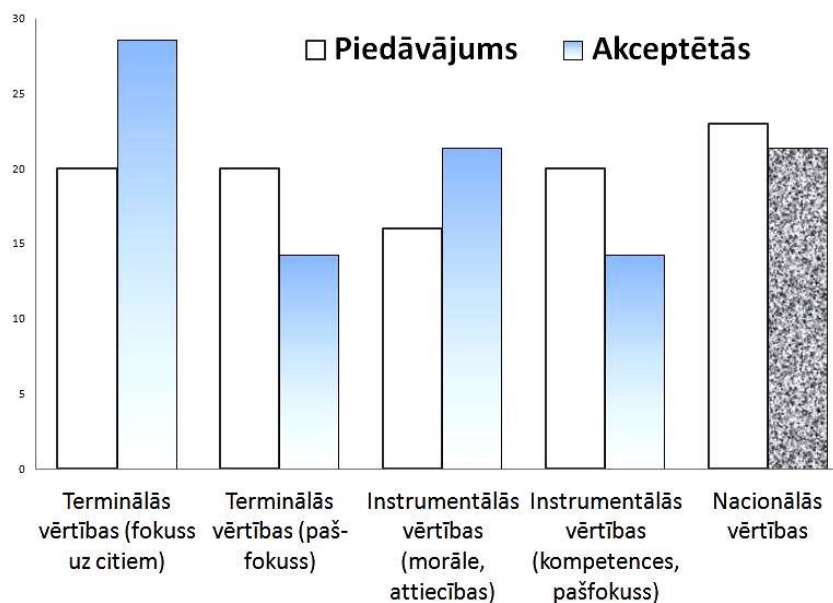
13. attēls. Skolas kora repertuāra izvēle literārā komponenta aksioloģiskajā un konstruktīvajā aspektā

Mūsdienās jaunieši lasa maz vai pat nelasa nemaz (Guardian, 2013). Apmeklējot skolas kori, jaunieši ik gadu *pēc atmiņas* iemācās apmēram 20 jaunus latviešu autoru dzejoļus. Tā kā dziesmas ar šiem dzejas vārdiem mēģinājumos un koncertos tiek dziedātas neskaitāmas reizes, tad katras dziesmas vērtību jēga un emocionālais pārdzīvojums agrāk vai vēlāk nonāk līdz skolēna apziņai. Tādēļ vēlams būt ļoti rūpīgiem un atbildīgiem dziesmu tekstu atlasē, jo kora dziesmām ir plaša auditorija. Tās dzied desmitiem tūkstoši skolēnu. Koncetos tās klausās visa skola, izbraukuma koncertos tās dzird gan vienaudži, gan citas paaudzes cilvēki. Daudzām dziesmām tiek veikti audio un video ieraksti. Kopā ar mūziku iemācītā dzeja un tajā paustās vērtības un emocijas ilgi saglabājas atmiņā un apziņā. Specifika, strādājot ar vidusskolas kori, ir tāda, ka agrīnās jaunības periodā skolēni jau skaidrāk apzinās savas vajadzības un prot tās pamatot. Ieguldot darbu, skolēni sagaida konkrētu atgriezenisko saiti – gandarījumu. Ir vērojama vidusskolas kora dalībnieku ieinteresētība kora repertuāra sastādīšanā, uzvedumu veidošanā, jaunu izteiksmes līdzekļu pielietošanā. Skolas kora vadītājam teorētiski jāspēj piemeklēt atbilstošs repertuārs bērniem, sākot no pirmsskolas vecuma līdz pat pilngadībai. Piemērota repertuāra trūkuma gadījumā nav pieļaujams izmantot citai vecuma grupai paredzētu repertuāru. Repertuārs mazākiem bērniem ir pieejamāks. Jauniešu korim tā ir problēma. Turklāt problēma

ir tieši ar latviešu autoru dziesmām. Tiek izvēlētas dziesmas angļu, vācu, itāļu, latīņu un citās valodās.

Pētījumā tika analizēta skolēnu attieksme pret skaņdarbos paustajām vērtībām.

Vairāku Latvijas vidusskolu koru dalībniekiem (n = 215; 137 meitenes un 78 zēni, visi vecuma posmā no 16 līdz 19 gadiem) tika dots uzdevums izvēlēties 10 sev emocionāli tuvākos un jēgpilnākos skaņdarbus (kuru vērtības tie uztver kā savas) no aktuālā obligātā dziesmu repertuāra (tajā šobrīd ir 51 skaņdarbs, sk. 17. pielikumu). Katram no piedāvātajiem skaņdarbiem, izmantojot kontekstuāli-kvalitatīvo metodi, tika pievienoti kodi, kas atbilst vispārcilvēciskajām vērtībām no M. Rokīča vērtību tabulas. Savietojot datus, iegūts ieskats skolēnu vērtību segmentu izvēlē attiecībā pret kopējā repertuārā piedāvātajām vērtībām (sk. 14. attēlu).



14. attēls. Koristu akceptētās vērtības atbilstoši M. Rokīča vērtību kategorijām

Pētījuma rezultāti apliecina, ka koru jaunieši labprātāk dod priekšroku terminālajām *fokuss uz citiem* vērtībām un instrumentālajām – ētiskajām (morālajām) vērtībām. Kā sev tuvas tika akceptētas vērtības: atbildības izjūta; brīvība; empātija, izpalīdzība, mērķtiecība, mīlestība; mīlētspēja, sirsnīgums; nacionālā drošība; optimisms; patiesa draudzība un uzņēmība. No nacionālajām vērtībām tika izvēlētas: cieņa pret tautas vēsturi; daba kā latvietības avots un patriotisms.

Jauniešu iemīļotākās latviešu kora dziesmas 2017. gadā bijušas šādas:

- *Mana dziesma*; Renārs Kaupers, Inga Cipe
- *Kalniem pāri*; Jānis Aišpurs
- *Saule, Pērkons, Daugava*; Mārtiņš Brauns, Rainis (1865–1929)
- *Akmentiņi; Carneval*, Imants Ziedonis (1933–2013)
- *Gaismas pils*; Jāzeps Vītols, Auseklis (Miķelis Krogzems) (1850–1879)
- *Baltā romance*; Artūrs Maskats, Ojārs Vācietis (1933–1983)
- *Es nāku no mazas tautas*; Raimonds Pauls, Knuts Skujenieks

- *Paši skaistākie vārdi*; Jānis Lūsēns, Māra Zālīte
- *Tēvzemes eņīde*; Raimonds Pauls, Jānis Peters
- *Zemeslodes; Instrumenti*, Jānis Šipkēvičs

Kādēļ šis saraksts? Kā redzams, vidusskolu koru jaunieši vienlīdz labi pieņēmu skaņdarbus, kuru tekstus to autori rakstījuši pirms 100 gadiem, kā arī tādus, kas tapuši neseni, kā galveno kritēriju izvirzot skaņdarba muzikāli emocionālo vēstījumu un tekstā ietvertu vērtību kvalitāti.

Apjomīga parādība latviešu kora mūzikā ir folkloras tekstu izmantošana. Katros Dziesmusvētkos aptuveni 30% no kopējā koru repertuāra veido tieši tautasdziesmas vai to apdares.

Zviedru folklorists U. Palmenfelts (*Ulf Palmenfelt*) attiecībā uz folkloras izmantošanu ir gan atbalstošs, gan atturīgs vienlaikus:

- “jebkurš folkloras teksts uzskatāms gan par kolektīvu, gan individuālu vienību;
- jebkuru folkloras tekstu korpusu var uzlūkot par kādai kopienai svarīgu vērtību kolektīvu izpausmi;
- folkloras kolektīvais raksturs ļauj indivīdam paslēpties aiz anonimitātes vairoga, atbrīvojot to no personīgas atbildības uzņemšanās par stāstā, dziesmā, anekdotē vai kādā citā folkloras vienībā paustajām vērtībām un attieksmēm.” (Palmenfelt, 1996, 261–267)

Tautasdziesmas noteikti ir iekļaujamas jauniešu kora repertuārā, tomēr jāparedz vieta arī literātu darbiem.

Repertuāra aksioloģiskais aspekts ietekmē emocionālo atsaucību un vērtību nostiprināšanos, bet vienlīdz svarīgs faktors repertuāra izvēlē ir skaņdarba muzikālajam saturam. Ja skolēni skaņdarbu emocionāli nepieņem vai tā tehniskā uzbūve ir objektīvi neatbilstoša, skaņdarba emocionālā ietekme ievērojami samazinās.

Autoram sakarā ar mākslinieciskā vadītāja pienākumu veikšanu gan skolēnu, gan studentu korī ir bijusi iespēja ievērot zināmas sakarības repertuāra izvēlē, ko apstiprina maģistra darba ietvaros veiktais pētījums par repertuāra atbilstību skolas korim. Tika aptaujāti skolēni vecumā no 10 līdz 18 gadiem un absolventi vecumā no 19 līdz 30 gadiem (sk. 15. tabulu).

15. tabula. Skolēnu un absolventu sniegtais vērtējums atkarībā no piedāvātā skaņdarba veida

Skaņdarba veids	skolēni			studenti
	patīk vai ļoti patīk, no tiem – (ļoti patīk) %	attieksme neitrāla, %	Nepatīk, %	patīk vai ļoti patīk, no tiem ļoti patīk, %
Dziesmu svētku klasika	84 (50)	12	4	90 (72)
mūsdienu autoru darbi	82 (32)	15	3	65 (22)
tautasdziesmas	67 (15)	23	10	77 (34)
sarežģītas, daudzbalsīgas	66 (36)	25	9	79 (48)
vienkāršas	69 (15)	23	8	55 (18)
jautras	80 (57)	15	8	80 (38)
melodiskas (liriskas)	95 (69)	3	2	95 (67)

Pielietots skaņdarbu veidu vienkāršotais dalījums. Līdz ar indivīda briedumu ievērojami pieaug vērtējums kategorijās *Dziesmu svētku klasika*, *sarežģītas, daudzbalsīgas* dziesmas, kā arī *tautasdziesmas*. Diemžēl samazinās vērtējums mūsdienu autoru darbiem. Abās respondentu grupās augstu novērtējumu nemainīgi gūst *melodisko (lirisko)* dziesmu iekļaušana repertuārā. Skolēnu viedoklis ir svarīgs sava vecuma mērķauditorijas saniešanai. Tas ir jāsabalansē ar klasiskās kordziedāšanas tradīcijām, iekļaujot tajās mūsdienīgus elementus.

Īpašs kolektīvās muzicēšanas veids ir *a cappella* dziedājums. To apgūstot, pilnveidojas ne tikai profesionālā varēšana, bet rodas arī iespēja uzmanīgāk ieklausīties gan sevī, gan citos. Tā ir prasme, kas sieši saistīta ar spēju veidot starppersonu attiecības, pilnveidot empātiju un pašizziņu. M. Sirmais saistībā ar Latvijas simtgadi realizē projektu, kurā īpaši lūdz komponistus radīt *a cappella* skaņdarbus, jo uzskata, ka *a cappella* repertuārs ir izsmelts. Minētajā aptaujā noskaidrota esošo skolēnu un skolu absolventu attieksme pret skaņdarbu atkarībā no tā atskaņotājsastāva (sk. 16. tabulu).

16. tabula. Skolēnu un absolventu sniegtais vērtējums atkarībā no piedāvātā skaņdarba atskaņotājsastāva

Skaņdarba atskaņotājsastāvs	skolēni			studenti
	patīk vai ļoti patīk, no tiem ļoti patīk, %	attieksme neitrāla %	nepatīk %	patīk vai ļoti patīk, no tiem ļoti patīk %
<i>a cappella</i>	55 (16)	37	8	72 (40)
ar pavadījumu	92 (62)	7	1	90 (43)
ar solistiem	70 (22)	23	7	77 (22)

Redzams, ka skolēnu priekšstats par *a cappella* dziedājuma nozīmību nav pietiekams, ko raksturo liels atturīgo respondentu skaits. Tas ir svarīgs signāls skolu koru vadītājiem – pareizi

izvēlēties *a cappella* dziesmas un nebaidīties tās iekļaut kora repertuārā. Savukārt absolventu vērtējums liecina, ka šī jauniešu grupa jau ir nosliekusies par labu *a cappella* dziedājumam. Tas apliecina indivīda brieduma ietekmi uz vērtību apzināšanos.

Mūsdienu autoru darbi skolām ne vienmēr atbilst skolēnu vecuma grupas muzikālajām iespējām. Kaut arī melodiskais materiāls nav sarežģīts, veidojas situācija, kad atskaņošanas iespējas ir ierobežotas. Piemēram, 5.–9. klašu koros tiek piedāvāta dziesma, kurā notiek atkārtota puisi un meiteņu sasaukšanās, pat vienas takts ietvaros. Ņemot vērā, ka zēnu balsu mutāciju dēļ 5.–9. klašu koros dzied pārsvarā meitenes, kora partitūrā paredzēto īstenot nav iespējams. Arī vidusskolā gan basu, gan tenoru iespējas ir ierobežotas kā diapazona, tā dinamikas gradāciju ziņā. **Skaņdarbu nepārdomātas tehniskās prasības neveicina emocionālās atsaucības veidošanos.** Ieinteresētību piedalīties skolas korī tās samazina, liedzot skolēniem pašaktualizācijas iespējas kora darbībā.

Veidojot repertuāru, skolēniem nodrošināma piekļuve pēc iespējas daudzpusīgākai kora mūzikai, īpaši rēķinoties ar skolēnu tehniskajām izpildes iespējām. Strīdīgs ir jautājums par skolēnu piedalīšanos repertuāra izvēlē, tomēr autors uzskata, ka zināmas pielāgšanas ir nepieciešamas, lai veicinātu skolēnu līdzdalības izjūtu un pašapziņu. Skolēnu ieteikumi paplašina kora mūzikas mērķauditoriju un atklāj viņu emocionālās vajadzības.

Skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei repertuāra veidošanā ievērojams tā pedagoģiskais, muzikālais, aksioloģiskais aspekts, kā arī skolēnu emocionālās vajadzības, vērtības un tehniskā gatavība.

Saskaņā ar humānisma pieejas teoriju kora darbībā ievērojams uz skolēnu interesēm un attīstības vajadzībām balstīts mērķtiecības princips. Esošā skolas kora darbība var tikt dažādota, radot papildus iespējas skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei un skolēnu ieinteresētībai kora darbībā.

Skolas kora darbības dažādošana.

Skolas kora darbības dažādošana ir iespēja radīt skolēniem situācijas, kurās pielietojamas un attīstāmas mazāk izmantotas spējas un prasmes. Esošajām metodēm veidojamas pievilcīgas alternatīvas.

Neirologs E. Jensens (*Eric Jensen*) uzskata, ka mācīšanās kopumā ir sekmīgāka, ja tā ir saistīta ar izaicinājumiem, jaunām zināšanām un pieredzi. Papildu nodarbības, kas veicina intelektuālo attīstību, var būt saistītas ar dažādiem mākslas veidiem, kustību vingrinājumiem, dramatiskā pulciņa nodarbībām un tamlīdzīgi (Jensen, 1998).

Pedagogs un komponists G. Struve (*Георгуи Спрые*, 1932–2004) savā ilggadīgajā pieredzē konstatējis, ka svarīga skolēnu iezīme ir sevis meklējumi. Vidējā un vecākā kora grupās īpaša nozīme ir kolektīva atsaucībai, radošai un labvēlīgai videi. Skolēni, izejot visas kora vecuma

grupas un nonākot vidusskolas korī, ir jau apguvuši prasmi dziedāt, strādāt kolektīvā, ieklausīties. Tas tiek uzskatīts par priekšnoteikumu jaunu radošu uzdevumu veikšanai (Стрыве, 1981).

Jāpiekrīt, ka priekšnoteikums ikviena jauna uzdevumu veikšanai ir pietiekoša pamatprasmju apguve un iemaņu nostiprināšana. Vidusskolas kora skolēni tehniskā un emocionālā ziņā varētu būt gatavi pieredzes paplašināšanai.

A. Maslovs atzinis, ka radošums ir potenciāli visiem cilvēkiem piemītoša personības vērtība, bet tas var zust, ja izglītība ir virzīta uz iepriekš paredzamu rezultātu iegūšanu (Maslow, 1970). Elastību kā radošuma priekšnoteikumu nosauc R. Bebre. Par radošu tiek uzskatīta persona, kura ir atvērta jaunām idejām, tai ir bagāta fantāzija, piemīt psihes plastiskums (elastība). Radošums var izpausties visdažādākajā veidā un sfērās. Par radošuma rosinātājiem var uzskatīt agrīnu mākslas uztveri, dabas iespaidus, sadarbību ar radošiem cilvēkiem (Bebre, 1997).

Skolēni, kuri mācās vidusskolā, dažu gadu laikā skolu pabeigs. Jebkura jēgpilna pieredze, ko iespējams gūt papildus, var būt noderīga adaptēšanās spēju pilnveidei.

Muzikālās darbības paplašināšana.

Kora iespējas arvien palielinās, jo paplašinoties skolēnu dziedāšanas diapazonam un spējai dziedāt vairākbalsīgi, var tikt piemeklēts interesantāks repertuārs.

- **Tematisko programmu veidošana.** Biežāk skolās izmantotās tēmas ir Latvijas valsts svētki un Ziemassvētki. Papildus veidojamas:

- atsevišķu komponistu vai dzejnieku radošajai darbībai veltītas programmas;
- atsevišķu vispārcilvēcisko vērtību kā tēmas izvēle: patiesa draudzība, mīlestība, mērķtiecība, dzimtenes mīlestība, dabas skaistums;
- viena žanra izvēle, piemēram, džeza vakars, tautasdziesmu pēcpusdiena;
- sakrālās mūzikas koncerts baznīcā.

Dažādojot skaņdarbu izvēli, skolēniem tiek dota iespēja iepazīties ar dažādu skaņdarbu tapšanas attiecīgo vēstures periodu un tā laika izpildīšanas apstākļiem, ziņām par komponistu. Tiek pielāgots piemērots dziedāšanas stils. Pilnveidojas mākslinieciski estētiskā gaume, muzikālās prasmes, tiek gūtas zināšanas un paplašinās personiskā emocionālā pārdzīvojuma diapazons.

- **Kopīgi kora koncerti gan uz vienota repertuāra bāzes, gan uz atšķirīgu repertuāru pamata.**

Jaunieši atzinuši, ka viņi gūst pozitīvas un nebijušas izjūtas, koncertos un kopmēģinājumos apvienojoties kopīgā dziesmā ar vairākiem citiem koriem. Sadarbībā ar ārvalstu koriem autors lietojis modeli, kurā katrs koris izvēlas savu repertuāru, finālam iestudējot kopīgi izpildāmas dziesmas katrā no valodām. Tas sniedz dalībniekiem iespēju labāk iepazīt citu valstu (pilsētu, novadu) kultūru. Nav pat jādodas uz ārzemēm, ir iespēja tikties vienas valsts dažādiem kultūrvēsturisko novadu koriem. Šādos pasākumos pilnveidojas sociālās prasmes. Kopīgi koncerti

ir vienojošs un solidārs elements atšķirībā no skatēm un konkursiem, kuros darbojas konkurences faktors.

- **Koncerti ar profesionālu mākslinieku piedalīšanos.**

Pieaicinot skaņdarbu sagatavošanā un izpildē pazīstamus solistus, skolēniem rodas iespēja vērot viņu darba stilu, attieksmes un vokālo prasmi.

- **Koncerti ar simfonisko orķestri.** Sagatavojot paplašinātas formas skaņdarbus ar simfonisko orķestri vai ērģelēm, tiek gūta kvalitatīvi jauna pieredze vokālā, emocionālā un pašorganizēšanās iemaņu ziņā. Sadarbība ar orķestri liek skolēniem īpaši mobilizēties. Ar pašorganizēšanos šeit jāsaprot gan skaņdarba kvalitatīva nošu un literārā materiāla apguve, gan spēja īpaši koncentrēt uzmanību skaņdarba iestudēšanas un izpildīšanas laikā, iemācoties cienīt savu un citu cilvēku laiku. Elastība un spēja ātri reaģēt tiek izkoptas šādas koncentrētas kopdarbības rezultātā vēl izteiktāk nekā ierastajā muzicēšanas formātā. Autors ir pieredzējis lielu skolēnu atsaucību un pašapziņas līmeņa celšanos, ja tiek dota iespēja koncertēt uz *lielās skatuves kopā ar orķestri*. Skolēnu atbildības izjūta, koncentrēšanās spējas un pašvērtējums pieaug.

Kembridžas Universitātes profesors M. Galtons (*Maurice Galton*) uzsver sadarbības ar profesionāliem mūziķiem pozitīvu rezultātu ne tikai attiecībā uz jauniešiem, bet arī uz viņu pedagogiem, kuri atzinuši, ka ir iespējams daudz mācīties no mūziķiem par viņu darbu ar skolēniem. Novērots skolēnu pašcieņas un pašpārliecinātības pieaugums (Galton, 2008).

Kora dalībnieku koncentrēšanās spējas un paškontrolē (emociju vadība, impulsu kontrole) pilnveidojas muzikālā materiāla apgūvē un izpildījuma laikā, bet jo īpaši sadarbībā ar mūzikas profesionāļiem.

Paškontroli J. Kūls un S. Kole raksturo kā indivīda darbību saistībā ar stāvokļa apzināšanos un tā novērtēšanas spējām. Pašregulācijas pilnveide sniedz skolēnam iespēju apzināt un kontrolēt situāciju un procesus. Paškontroli skaidro kā impulsīvas rīcības apvaldīšanu, apzinātus norādījumus sev, lai sasniegtu vēlamu mērķi (Kuhl, Koole, 2003).

- **Koncertēšana ārpus skolas.** Ja korim ir iespēja koncertēt ārpus skolas, skolēniem rodas iespēja salīdzināt skaņdarba skanējumu dažādās koncertzālēs. Rodas izpratne par skanējuma akustiskajām atšķirībām, salīdzinot, piemēram, koncertēšanu sakrālā celtnē, profesionālā koncertzālē, teātrī, kultūras namā vai brīvā dabā. Tas ļauj skolēniem pašiem veidot izpratni par nepieciešamību paplašināt un dažādot skolas kora repertuāru. Turklāt katrā no šīm uzstāšanās vietām būs arī atšķirīga vide un publika, kas bagātinās skolēnu saskarsmes pieredzi.

T. Reids (*Ted Reid*), *Fountain Valley High School* kora vadītājs, pirms kora uzstāšanās Ņujorkas Karnegi hallē atklāj, ka līdz ar šo uzstāšanos piepildās daudzu skolēnu sapnis, bet piedalīšanās korī māca disciplīnu, atbildību un darbu komandā (Reid, 1994).

- **Pašpavadījums.** Ikvienā skolas korī atradīsies skolēns, kurš prot spēlēt kādu mūzikas instrumentu. Atbalstošā vidē iespējams panākt muzicējošo koristu iesaistīšanos priekšnesumā. Vienmēr var atrast iespēju pielietot instrumentu kādā skaņdarbā. Jaunieši bieži vien kautrējas publiski demonstrēt, piemēram, savas pašmācības ceļā apgūtās ģitārspēles prasmes, tādēļ ir vajadzīgs pamudinājums. Praksē ir pieredzēts, ka šāda uzstāšanās dažādošana gūst lielu atsaucību vienaudžu publikā. Jāļauj skolēniem pašizteikties. Vidusskolā koristi labprāt piedalās kora sabiedriskajā dzīvē. Viņiem raksturīga ļoti liela enerģija un vēlme visu izzināt.

- **Koncertu apmeklēšana.** Mūzikas klausīšanās palielina skolēnu emocionālo atsaucību. Ir atbalstāma koncertu apmeklēšana arī gadījumos, ja skolēnu izvēlētais mūzikas žanrs neatbilst kora vai klasiskajai mūzikai. Pedagoģa iespēja ir ieteikt apmeklējamos mūzikas pasākumus, bet ir jāakceptē tas, ka katram mūzikas virzienam ir sava noteikta vieta kopējā kultūras kartē. Pasākumu izvēle atspoguļo skolēna muzikālās dabības pašpiederzi.

Pašaktualizēšanās iespēju paplašināšana.

Pusaudzū un jauniešu vecumā palielinās pašapliecināšanās un socializēšanās motīva nozīme. Pašaktualizēšanās nepieciešamība izpaužas skolēna vēlmē rast vietu, kur viņu novērtē; rast iespēju savas zināšanas un spējas praktiski pielietot un pilnveidot. Pašaktualizācija ir pašizteiksme darbībā. Skolēnu iesaistīšana koncerta vai koncertuzveduma alternatīvā sagatavošanas procesā (pat ja tas tiešā veidā neattiecas uz muzikālo izpildījumu) sniedz pārsteidzošu, jaunu pieredzi un pašizteiksmes iespējas. Piedāvājot darbošanās iespēju dažādību, kā arī, iedrošinot un pamudinot, skolēniem rodas izdevība sevī meklēt, atrast un attīstīt jaunas spējas, viņiem aug pašapziņa, pilnveidojas sadarbības prasmes.

- **Scenogrāfijas elementu un aksesuāru dizains un izveide.** Veidojot koncertuzvedumu, skolēni labprāt iesaistās rekvizītu izgatavošanā. Bieži vien tieši mākslinieciskajā pašdarbībā skolēniem rodas iespēja apgūt jaunas prasmes. Autoram ir bijusi izdevība par to pārliecināties. Vidusskolēni, piemēram, spēj aizrautīgi un nopietni veidot *sniega bumbas* koncertam. 12. klases puīši pirmo reizi mūžā ņem rokās lodāmus, lai paši pētītu un montētu shēmas 100 mobilajiem gaismekļiem, kas nepieciešami skolas jubilejas koncertam, un tas notiek korī, nevis fizikā. Meitenes pēta rakstus un izšuj savam tautastērpam lentīšvainagus. Daudzi kolektīvu vadītāji noteikti varētu saukt vēl un vēl pozitīvus piemērus tam, kā darbošanās kopēja mērķa labā spēj skolēnus gan aizraut, gan izglīt. Galvenais – nebaidīties skolēniem piedāvāt šādu iespēju. Varbūt tā ir viņu pirmā brīvprātīgā darba pieredze. Brīvprātīgu darbu raksturo vēlme savu laiku un prasmes ziedot sabiedriski lietderīgu mērķu labā, savukārt ieguvums no tā – augsta pašapziņa, jauni domubiedri, sociālā atbildība, pozitīvo vērtību nostiprināšanās.

- **Uzveduma un priekšnesuma režija.** Skolēni labprāt iesaistās skaņdarba uzveduma veidošanā. Entuziams un radošums raksturo viņu attieksmi. Kolektīvs uzrāda spēju atzīt un akceptēt

neformāla viedokļu līdera lomu, ja uzveduma koncepcija tiek atzīta par pieņemamu. Tā kā muzikālais materiāls diskusijas nepieļauj, tad scenogrāfijas un režijas jautājumu risināšanā rodas iespēja diskutēt un mācīties argumentēt savu viedokli, no kura pieņemšanas ir atkarīga visa kora darbība attiecīgajā uzvedumā.

J. Palmers (*Jon Palmer*) intervējis Evanstonas bērnu kora vadītāju G. Geigeru (*Georg Geiger*), kurš atzīst, ka skolēnu kora darbību saista tikai ar šauri profesionālu muzikālu pašizteikšanos. Darbības galvenais mērķis ir sasniegumi. Koris tiek dalīts trijās grupās nevis atkarībā no vecuma, bet gan no skolēnu muzikālajām spējām. Kā atsevišķa grupa ir izveidots koncertkoris, kas kā augstākā līmeņa koris piedalās visaugstākā līmeņa koncertos. Kora dalībnieku pašizteikšanās notiek vienīgi caur muzikāliem sasniegumiem. G. Geigers neslēpj, ka nestrādā ar skolēniem viņu prieka dēļ (Palmer, 2013).

Šādai pieejai ir grūti piekrist, lai arī tā ir ļoti racionāla. Autors ir pārliecināts, ka skolas korī izlases veidošana nav pieļaujama. Ja skolēns ir izvēlējies dziedāt korī, tad šāda iespēja viņam ir jānodrošina. Par skolēna muzikālā līmeņa paaugstināšanu atbildīgs ir kora vadītājs, nevis skolēna iepriekšējā muzikālā pieredze vai tās trūkums. Iekšējā konkurence un noraidījums korī nav ieteicami, tie pasliktina mikroklimatu un neatbilst nostādnei, ka muzikālās ārpusklases nodarbības ir vieta, kur skolēns jūtas labi.

S. Kūlmans (*S. Kuhlmann*), K. Kiršbaums (*C. Kirschbaum*) un O. Volfs (*O. T. Wolf*) uzsver, ka skolēnam ir svarīga mācību vide, īpaši pedagoģiski psiholoģiskais vides konteksts. Kad skolēns jūtas labi, smadzenes izdala endorfīnu, kas rada eiforijas izjūtu un stimulē smadzenes, tādējādi mācīšanās pieredze ir patīkama un sekmīga. Ja audzēknī mācīšanās vide izraisa negatīvas emocijas un rada stresu, izdalās kortizols, kas liek viņam bēgt vai cīnīties, neatstājot spēku mācīties, turklāt kortizols pasliktina emocionālo atmiņu (Kuhlman, et.al., 2005).

K. Smita un L. Strika uzskata, ka sociālais noraidījums negatīvi ietekmē pašcieņu. Sociālās prasmes sniedz cilvēkam iespēju apzināties savu vērtību. Pašcieņas pamatā ir savas vērtības apziņa. Sociālā pašapziņa iespaido arī mācību sekmes. Skolēniem, kuriem ir labas starppersonu prasmes, veidojas labas attiecības gan ar skolotājiem, gan arī klases biedriem (Smita, Strika, 1998).

ASV Nacionālā Mākslas fonda Mūzikas un operas departamenta direktore A. Beikere (*Anna Baker*), bijusī organizācijas *Amerikas kori* (*Chorus America*) prezidente, daudzus gadus veltījusi kora kustības attīstībai ASV un ar tiem saistītiem pētniecības jautājumiem. Pētījumos konstatēts, ka kora dziedātājiem uzlabojas muzikālās spējas, sociālās prasmes, sociālā atbildība, aktivizējas pilsoniskā līdzdalība. Aptaujātie pedagogi atzinuši, ka skolēni, kuri dzied korī, ir labāki dalībnieki grupu aktivitātēs, tiem ir pieņemamākas emociju izpausmes (*Baker*, 2009). Aktīva muzikālā darbība palielina pozitīvu attieksmi pret sevi, kas ietekmē motivāciju (Hallam, 2005).

Ņemot vērā iepriekš paustās teorētiskās atziņas, izriet, ka kora kolektīvā darba forma spēj veicināt pašapziņu, atbildības izjūtu, empātiju, pozitīvismu, starppersonu prasmes un grupas piederības izjūtu; darbošanās skolas korī pilnveido emocionālo atsaucību, pašizziņu, pašcieņu, elastību, emociju vadītspēju, skatuves kultūras izjūtu, estētisko gaumi, dziedāšanas prasmes, muzikalitāti, uzmanības noturību, atmiņu, iztēli un gribasspēku. Kora darbība ir starpdisciplināra. Tā tuvina skolēnus literatūrai un vēsturei. Dziedot vairākās svešvalodās, piemēram, angļu, vācu, itāļu, latīņu, lietuviešu, igauņu, krievu valodā, tiek pilnveidota valodu pieredze). Kora nodarbības nedrīkst kļūt nomācošas ne fiziski, ne garīgi. Tās vadāmas, lai skolēni gūtu gandarījumu par paveikto, lai rodas pozitīva atgriezeniskā saite, kas nodrošina izpratni par ieguldītā darba un laba rezultāta saistību. Korim jākļūst par vietu, kur skolēni var pozitīvi socializēties ārpus savas klases. Apzinīgumu veido sava noderīguma un piederības izjūta. Koris paver iespējas katram dalībniekam sajusties svarīgam. Īpaša nozīmē ir koncertiem un koru skatēm, kurās katrs no koristiem mēģina darīt visu iespējamo pēc iespējas labāka rezultāta iegūšanai. Noderīgi ir arī tādi āpuskolas pasākumi, izbraucieni, nometnes, kur katrs kolektīva dalībnieks var justies vēlams un svarīgs. Apkopotas skolas kora darbības paplašināšanas iespējas (sk. 17. tabulu).

17. tabula. Skolas kora darbības paplašināšanas iespējas emocionālās inteliģences pilnveides veicināšanai

Darbības veids	Saturs
Kora darbības dažādošana	<ul style="list-style-type: none"> • Tematisko programmu izveide: <ul style="list-style-type: none"> - atsevišķu komponistu vai dzejnieku darbu programmas; - atsevišķu vispārcilvēcisko vērtību kā tēmas izvēle: patiesa draudzība, mīlestība, mērķtiecība, dzimtenes mīlestība, dabas skaistums; - viena žanra izvēle, piemēram, džeza vakars, tautasdziesmu pēcpusdiena; - sakrālās mūzikas koncerts baznīcā u.c. • Piedalīšanās koru kopkoncertos • Koncerti ar simfonisko orķestri • Koncerti ar profesionāliem solistiem • Koncertēšana ārpus skolas • Pašpavadījums • Koncertu apmeklēšana
Ar organizatorisko darbību saistīta pašaktualizācijas iespēju paplašināšana	<ul style="list-style-type: none"> • Scenogrāfijas elementu un aksesuāru dizains un izveide • Priekšnesumu un uzvedumu režija

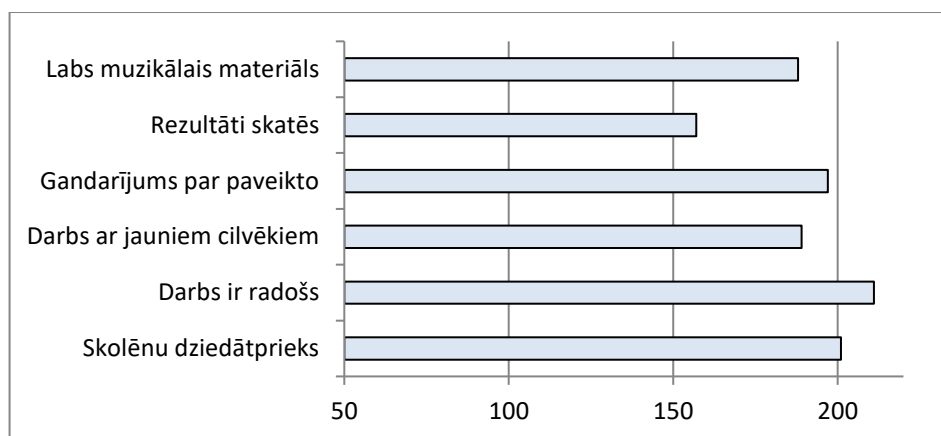
Skolu koru vadītāju aptauja.

Darbības dažādošana var tikt veikta arī, sistēmiski ieviešot kora darbībā kustības vienotībā ar dziedāšanu. Atbilstoši pētījuma plānam, lai noskaidrotu vispārējo situāciju skolu koros, pētījuma satavošanas posmā tika veikta arī mūzikas pedagogu – koru vadītāju aptauja (sk 2. pielikumu). Tās mērķis – noskaidrot pedagogu attieksmes, iespējamās problēmas un pedagoģiskā vērojuma

rezultātus attiecībā uz kustību izmantošanu skolu koros. Aptaujā piedalījās vispārizglītojošo un mūzikas novirziena skolu koru vadītāji (n=44, 38 sievietes un 6 vīrieši) vecumā no 27 līdz 66 gadiem (sk. 3. pielikumu). Datu apstrādei izmantota SPSS Statistics 23.0 sistēma. Veikts Kronbaha Alfa tests (*Cronbach's Alfa test*), Kolmogorova-Smirnova tests (*Kolmogorov-Smirnov test*) normālsadalījuma pārbaudei un Spīrmena korelāciju noteikšana (*Spearman's correlations*) (starprezultāti – sk. 4. pielikumu).

1. jautājums. *Jums patīk strādāt ar kori. Kas Jūs motivē?*

Katram atbilžu variantam tiek piešķirta vērtība no 1 līdz 5, kur 5 nozīmē *noteicošais motīvs*, 4 – *svarīgs motīvs*, 3 – *dažreiz svarīgs motīvs*, 2 – *diezgan mazsvarīgs motīvs*, 1 – *šis motīvs man nav svarīgs*. Atbilžu rezultāti vizualizēti attēlā (sk. 15. attēlu).



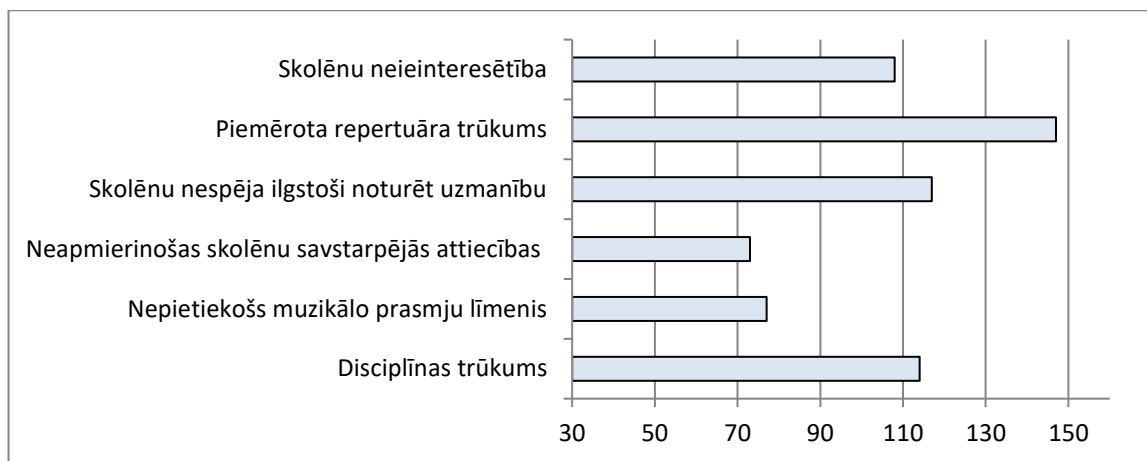
15. attēls. Kora vadītāju darbību sekmējošie faktori

Koru vadītāji kā galvenos uzrāda tādus faktoros, kas saistīti ar darba saturu, pozitīvu mijiedarbību ar skolēniem un gandarījumu par paveikto. Mazāka nozīme tiek piešķirta atzinībai no malas, lielāka – pedagoģiskajam procesam un darba saturam.

2. *Kas ir tas, kas traucē, strādājot ar kori?*

Katram atbilžu variantam tiek piešķirta vērtība no 1 līdz 5, kur 5 nozīmē – *paralizē darbu*, 4 – *ļoti traucē*, 3 – *traucē*, 2 – *nebūtiski ietekmē*, 1 – *neizjūtu tādu izpausmi*.

Atbilžu rezultāti vizualizēti attēlā (sk. 16. attēlu).



16. attēls. Izaicinājumi darbā ar skolas kori

Piemērota jauna repertuāra trūkums uzskatāms par eksternālu problēmu.

Skolēnu nespēja ilgstoši noturēt uzmanību un disciplīnas trūkums nodarbībās ir nopietni traucēkļi, kas var tikt uzskatīti par internāliem. Tie var tikt novērsti, pilnveidojot skolēnu emociju vadītspēju – impulsivitātes kontroli un stresa vadību, kā arī - veicinot skolēnu ieinteresētību, dažādojot skolas kora darbību. Darbs kolektīvā, kurā vērojams disciplīnas trūkums un uzmanības noturīguma problēmas, var tikt uzskatīts par neefektīvu, jo zaudē nozīmi. Tas vienlīdz attiecas gan uz darbu skolas korī, gan – ikdienas darbu klasē.

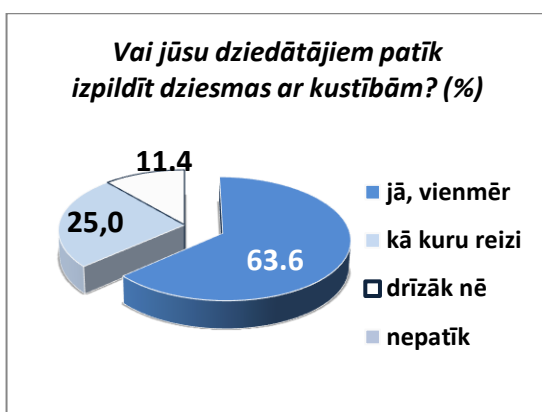
Frekvenču dalījums atspoguļo vienprātības tendenci. Vislielākā vienprātība ir aspektā *Neapmierinošas skolēnu savstarpējās attiecības* (mean-1.66; Std.Dev.-0.861), kas tiek novērtēts kā kora darbu maz ietekmējošs vai maz traucējošs faktors. *Nepietiekošs muzikālo prasmju līmenis* (mean-1.75; Std.Dev.-0.918) biežāk tiek vērtēts kā *neizjūtu tādu izpausmi*. Aspekti *Disciplīnas trūkums* (mean-2.59; Std.Dev.-1.064) un *Skolēnu nespēja ilgstoši noturēt uzmanību* (mean-2.66; Std.Dev.-1.033) tiek vērtēti ļoti līdzīgi – maz ir atbilžu *paralizē darbu*, tomēr abos dominē atzinums – *traucē*. *Piemērota repertuāra trūkums* atzīts par galveno problēmu (mean-3.34; Std.Dev.-1.077) un ir savācis vislielāko atbilžu skaitu *paralizē darbu* un vismazāko skaitu atbilžu *neizjūtu tādu izpausmi*. Aspekts *Skolēnu neieinteresētība* (mean-2.45; Std.Dev.-0.975) ietver sevī gan skolēnu neiesaistīšanos korī, gan kora dalībnieku nepietiekošu ieinteresētību notiekošajā. Abi šie fakti ir uzskatāmi par vienlīdzīgiem, jo neieinteresēts dalībnieks ir pielīdzināms skolēnam, kurš korī nepiedalās.

Nākamie divi jautājumi saistīti ar kustību izmantošanu skolas kora dabībā.

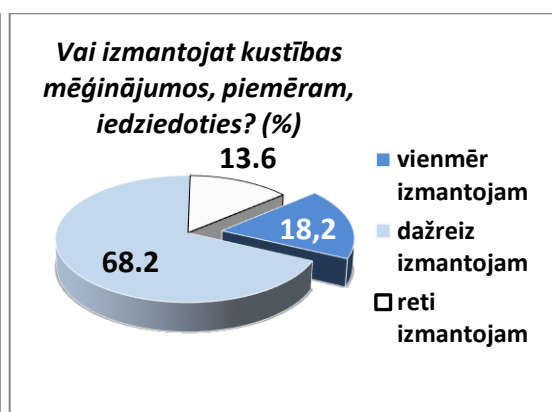
Attēlos atspoguļots kora vadītāju viedoklis un pedagoģiskais vērojums.

3. *Vai jūsu dziedātājiem patīk izpildīt dziesmas ar kustībām?*

4. *Vai izmantojat kustības mēģinājumus, piemēram, iedziedoties?* (sk. 17. un 18. attēlus).



17. attēls. Skolēnu atsaucība dziedāšanai ar kustībām



18. attēls. Kustību izmantošana skolu kora darbībā

Pedagoģiskais vērojums liecina, ka 63.6 % skolēnu patīk izpildīt dziesmas ar kustībām, kamēr skolas kora mēģinājumos tās tiek piedāvātas regulāri izmantot tikai 18.2 % gadījumu. Ir vērojama kustību episodiska izmantošana mēģinājumos (68.2%), kas liecina par lielākās daļas mūzikas pedagogu izpratnes nostiprināšanos attiecībā uz kustību lietderīgumu skolēnu fizisko, vokālo un emocionālo spēju pilnveidē.

Mūzikas pedagogus motivē darba saturs un darba vide, tādēļ pilnveidojot skolēnu emocionālo inteliģenci, var tikt nodrošināta rezultatīvāka, apbpusēji pozitīvāka sadarbība. Sistēmiski ieviešot skolas kora darbībā kustības, tiek nodrošināta skolēnu nepieciešamība pēc aktīvas darbības un var tikt uzlabota uzmanības noturība.

Veikta arī korelāciju pārbaude (sk. 4. pielikumu). Izteiktākās pozitīvās un negatīvās korelācijas apkopotas tabulā (sk. 18. tabulu).

18. tabula. Skolotāju aptaujas rezultātu izteiktākās korelācijas (Spearman's correlations)

Spearman's rho			Motivatori			Problēmas		
			Skolēnu dziedātprieks	Darbs ar jauniem cilvēkiem	Rezultāti skatēs	Disciplīnas trūkums	Skolēnu nespēja ilgstoši noturēt uzmanību	Skolēnu neieinteresētība
Motivatori	Darbs ar jauniem cilvēkiem	cc	.420**					
	Labs muzikālais materiāls	cc		.411**				
Problēmas	Skolēnu nespēja ilgstoši noturēt uzmanību	cc	-.591**			.582**		
	Skolēnu neieinteresētība	cc				.429**		
4.jautājums	Vai izmantojat kustības mēģinājumus, piemēram, iedziedoties?	cc		.420**		-.493**	-.405**	-.596**

CC- Correlation Coefficient;

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Skolotājus, kuru motivāciju sekmē *Darbs ar jauniem cilvēkiem*, darbam iedvesmo arī *Skolēnu dziedātprieks*. Motivatoru *Labs muzikālais materiāls* un *Rezultāti skatēs* korelācija norāda uz pedagoga vēlmi vairāk izpausties tieši muzikālā darbībā un gūt pozitīvu atgriezenisko saiti no citiem mūzikas nozares profesionāļiem. *Skolēnu nespēja ilgstoši noturēt uzmanību* korelē ar *Disciplīnas trūkums*. Tos pedagogus, kurus uztrauc *Disciplīnas trūkums*, sarūgtina arī *Skolēnu neieinteresētība*. Iespējams, ka nepievēršot pietiekošu uzmanību skolēnu ieinteresēšanai, disciplīnas trūkums parādās kā sekas. Pedagogi, kurus motivē *Skolēnu dziedātprieks* mazāk raizējas par *Skolēnu nespēju ilgstoši noturēt uzmanību*.

Atbildes uz jautājumu *Vai izmantojat kustības mēģinājumus, piemēram, iedziedoties?* atklāj pozitīvu sakarību ar motivatoru *Darbs ar jauniem cilvēkiem*, savukāt pedagogi, kurus motivē *Darbs ar jauniem cilvēkiem*, vairāk respektē, ka skolēni labprāt izpilda dziesmas ar kustībām. Negatīvās korelācijas saistībā ar jautājumu *Vai izmantojat kustības mēģinājumus, piemēram, iedziedoties?* atklāj, ka pedagogi, kuri kustības mēģinājumus neizmanto vai izmanto reti, biežāk ir neapmierināti ar *Disciplīnas trūkumu*, *Skolēnu nespēju ilgstoši noturēt uzmanību* un *Skolēnu neieinteresētību*.

Secinājumi apakšnodaļai:

1. Skolas kora muzikālās darbības teorētiskā analīze atklāj tās pozitīvo ietekmi uz tādu emocionālās inteliģences komponentu pilnveidi kā: emociju vadītspēja, empātija, pašizziņa, pašaktualizācija un sadarbības prasmju pilnveide.
2. Galvenā muzikalitātes izpausme ir spēja mūzikai emocionāli atsaukties.
3. Skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei repertuāra veidošanā ievērojams pedagoģiskais, muzikālais, aksioloģiskais aspekts, kā arī skolēnu emocionālās vajadzības, vērtības un tehniskā gatavība.
4. Skaņdarbu literārā komponenta aksioloģiskais aspekts veido un stabilizē vērtību sistēmu, kas vienotībā ar emocionālo inteliģenci veicina attieksmju pilnveidošanos. Darbība skolas korī veicina dzejā pausto vērtību un emociju nostiprināšanos apziņā. Vidusskolu kora skolēni par sev tuvākām atzīst instrumentālās – morālās un terminētās *fokuss uz citiem* vērtības. Tās ir vērtības, ko viņi ir gatavi pieņemt kā savas.
5. Dažādojot skolas kora darbību, teorētiski var tikt pilnveidota skolēnu pašcieņa, pašpārliecība, empātija, starppersonu prasmes, elastīgums, vairots pozitīvisms un ieinteresētība, paplašinātas pašpiederzes iespējas.
6. Koru vadītāju aptaujas rezultāti saistībā ar jautājumu *Vai izmantojat kustības mēģinājumus, piemēram, iedziedoties?* atklāj, ka tie pedagogi, kas kustības kora mēģinājumos neizmanto

vai izmanto tās reti, biežāk ir neapmierināti ar *Disciplīnas trūkumu, Skolēnu nespēju ilgstoši noturēt uzmanību un Skolēnu neieinteresētību*.

7. Skolēnu nespēja ilgstoši noturēt uzmanību un disciplīnas trūkums uzskatāmi par nozīmīgām problēmām skolas kora darbībā. Tas varētu tikt novērsts, pilnveidojot skolēnu emociju vadītspēju – impulsivitātes kontroli un stresa vadību, kā arī – veicinot skolēnu ieinteresētību, dažādojot skolas kora darbību.
8. Pedagoģiskais novērojums liecina, ka 63.6% skolēnu patīk izpildīt dziesmas ar kustībām, tomēr skolas kora mēģinājumos regulāri tās tiek izmantotas tikai 18.2% gadījumu. Darbības dažādošana skolu koros nenotiek atbilstoši skolēnu vajadzībai pēc aktīvas darbības.

1.3.3. Integratīvā metode – kustību un drāmas elementu iekļaušana skolas kora darbībā skolēna emocionālās inteliģences pilnveides sekmēšanai

Kustību ieviešana skolas kora darbībā ir īpašs skolas kora darbības dažādošanas veids. Tā ir integratīva pieeja, kas paredz dažādu mākslas veidu savstarpēju mijiedarbi.

Piemērotu kustību izvēle. Kora darbībā ieteicams iekļaut tikai tādus kustību veidus, kas atbilst skolēnu fiziskajām iespējām un ir vērsti uz emocionālās inteliģences pilnvedi, vienlaikus netraucējot skaņdarba emocionālajai uztverei un mākslinieciskajam izpildījumam. Piemēram, reti būs piemērojami tādi kustību veidi kā skriešana pa apli, lēkšana un pietupieni. Skatuves kultūra paredz arī izpildāmo kustību estētiskumu, kamēr mēģinājumos kustības var tikt izvēlētas brīvāk un tikt lietotas kā atbrīvošanās vingrinājumi vokālo spēju uzlabošanai; emociju vadītspējas, elastības, pašizziņas, sadarbības prasmju pilnveidei; pozitīvas un iedrošinošas gaisotnes nodrošināšanai.

Skolas kora nodarbības ir vide, kurā vajadzētu veidot apstākļus, kas veicina ne tikai skolēna muzikālu bagātināšanos, bet arī nostiprina viņa saskarsmes iemaņas un sniedz emocionālās inteliģences pilnveides iespējas. Svarīgi mēģinājumos ieviest vairāk kustību, kas aktivizē mūzikas uztveri. Turklāt nepietiekama darba slodze atslābina muskulatūras tonusu un balss izturību. Jānoskaidro piemērotākās kustības skolas korim, kas kalpotu kā papildinošs un attīstošs faktors mēģinājumu procesā un koncertos.

A. Eidiņš uzskata, ka dziedāšana ar kustībām, kas atbilst dziesmas saturam un mūzikas raksturam, ir viens no skolēnu emocionālās izjūtas izpausmes veidiem. Inerta, statiska dziedāšana neatbilst skolēnu psihes īpatnībām. Viņi dzied ne tikai ar balsi. Ar visu savu būtību skolēni dzīvo līdz dziesmas saturam. Kustības dziedāšanas laikā skolēnam ir dabīga nepieciešamība (Eidiņš, 1974).

Kustības kora darbībā tiek ieviestas epizodiski. Lai arī skolēniem kustības ir dabiska nepieciešamība, skolu koros tās netiek sistēmiski ieviestas. Pārsvārā kora nodarbības notiek, skolēniem pasīvi sēžot.

Ar ķermeņa kustību mūzikas mācībā pārsvārā tiek saprasta tempa un ritma apguve, ķermeņa koordinācija, metra un pulsa izjūta, ko ikdienā mūzikas klausītājs izmanto dejojot un/vai dziedot. V. Janks (*Werner Jank*) uzskata, ka kinētiskā⁹ uztveres veida izmantošana mūzikas mācībā rada iespēju mācību procesu organizēt variatīvāk un dinamiskāk, kas ļauj visiem skolēniem sekmīgāk iesaistīties apgūstamā mūzikas materiāla interpretācijā, radot iespēju katram skolēnam caur viņa individualitāti, ķermeņa iespējām un personīgo pieredzi realizēt savu muzikālo potenciālu, to dažādojot (Jank, 2005).

Papildinot kora darbību ar kustībām un drāmas elementiem, var tikt radīta integratīva metode skolas kora darbībā.

S. Brinneta (*Sabine Brunett*) uzskata, ka integratīvā pieeja mūzikas nodarbībās ir radošs darba lauks gan pedagogiem, gan skolēniem. Integratīvās nodarbības ļauj sintezēt dažādas mūzikas izteiksmes formas, kurām piemīt starpdisciplinārs raksturs: kustība, deja, teātris, vizuālā māksla u. c. Intergratīvās mūzikas nodarbības ļauj personībai attīstīties veselumā, kas ietver emocionālo, kognitīvo un biheiviorisma aspektu (Brunnett, 2011).

Kustību un drāmas elementu iekļaušana skolas kora darbībā ir veids, kā, apvienojot dažādus mākslas veidus, paplašināt skolēnu redzeslauku, palīdzēt sekmīgāk apgūt mūzikas materiālu, paplašināt pašizteikšanās un pašizziņas iespējas, veicināt skolēnu prasmju, spēju un personības iezīmju pilnveidi.

A. Zambare konstatējusi, ka mūzikas pedagogam ir iespēja plaši bagātināt mūzikas nodarbību saturu. Mūziku var izteikt ar dažādu māksliniecisko līdzekļu izteiksmes veidiem: ritmu, horeogrāfiju un drāmu. Tie ir patstāvīgi mākslas veidi ar savu tēlu sistēmu un saturu. Apvienojumā ar mūziku dažādu mākslas veidu saturs ietekmē, papildina viens otru, veidojot jaunu integrētu saturu. Vienus un tos pašu pārdzīvojumus un jūtas katrs mākslas veids izteic ar saviem līdzekļiem, atklājot otrai mākslai nepieejamas nianses un veidojot bagātāku cilvēka uztveri, veicinot radošumu (Zambare, 2012).

Izkustēšanās tiek vērtēta pozitīvi arī no fiziskās puses. Pedagoģs un psiholoģs H. Šahls (*Hans Schachl*) atzīst, ka kinētiskajiem vingrinājumiem ir stresu mazinošs efekts. Veicot kustību vingrinājumus, notiek smadzeņu aktivizācija. (Schachl, 2005). Stress var būt fizioloģisks un/vai psiholoģisks. A. Špona psiholoģisko stresu skata informatīvajā un emocionālajā dalījumā. Informatīvais stress rodas no uztvertās informācijas pārslodzes, kad indivīdam nepietiek laika, lai

⁹ Kinētika (grieķu val. *kinetikos*) – kustība

pieņemtu pareizu lēmumu noteiktā tempā, kad ir augsta atbildības pakāpe par pieņemtā lēmuma sekām. Emocionālais stress ir situatīvs, to izraisa situācijas bīstamība, draudi un apvainojumi. Emocionālā stresa dažādas formas (impulsīva, kopīga, bremsējoša) noved pie izmaiņām psihiskajos procesos, emociju nobīdēm, kustības vai runas traucējumiem (Špona, 2006). Tiek uzskatīts, ka psiholoģisko stresu var izraisīt ne tikai reāli, bet arī varbūtēji notikumi. Biologs J. Ščerbatihš (*Юрий Щербатов*) uzskata, ka bieži psiholoģiskais stress attīstās izvēles situācijās, kad cilvēks saskaras ar nepieciešamību izdarīt smagu izvēli vai kādu ar iekšējo pārliecību neatrisināmu pretrunu (Щербатов, 2005).

K. Rudzinska atgādina, ka labs veids, kā iegūt kontroli pār stresu, ir apgūt elpošanas tehnikas un iemācīties tās pielietot stresa situācijās. Visi fiziskie, emocionālie un psiholoģiskie resursi ir nepārtraukti jāpapildina, jāsabalansē emocionālās un fiziskās aktivitātes (Rudzinska, 2016). Psihologe T. Uzole stresa vadīšanai piedāvā fizisko stratēģiju: vingrošanu, muzicēšanu, dejošanu, darbu citu labā (Uzole, 2010).

Skolotājs nespēj novērst visus cēloņus, kas var radīt skolēniem negatīvo stresu, bet skolotājs var izmantot E. Smita ieteiktos paņēmienus skolēnu negatīvā stresa mazināšanai. Tie ir relaksācijas metodes; savlaicīga pozitīvas sadarbības vides izveide; stundas sākuma un nobeiguma rituāli; konsekvence prasībās; skolēnu pašvērtējuma veidošana un saglabāšana (Smits, 2000).

Medicīnas profesors T. Hilšofs (*Thomas Hülschhoff*) uzsver, ka emocijas ir emocionālie stāvokļi, kuru izpausmes ir kvalitatīvi atšķirīgas: emociju izraisīts jūtu pārdzīvojums (iekšējs un neredzams); mīmikā, žestos, stājā un kustībā izpaustas emocijas (redzamas); emociju izraisītas veģetatīvas izpausmes (pastiprināta svīšana, sirdsklauves); kognitīvi apzinātas emocijas, kas izpaužas, piemēram, kā apzinātas dusmas vai nospiedošas sēras (Hülshoff, 2006).

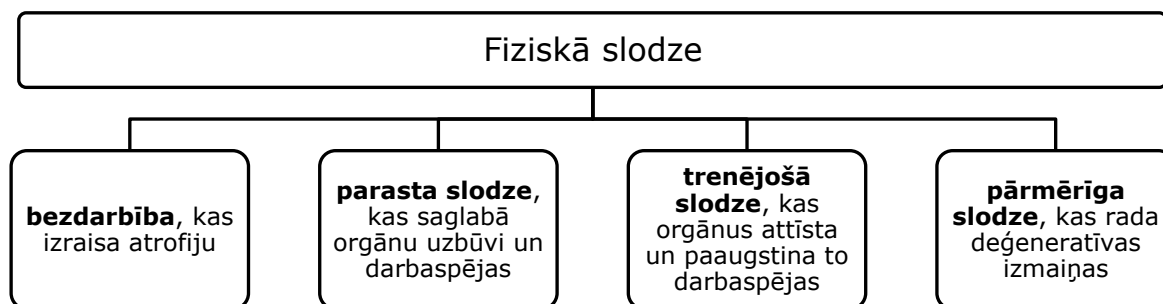
Neatbilstošas emociju izpausmes novērst var, pilnveidojot emociju vadību un stresa toleranci. Pēc R. Seilera (*Roland Seiler*) un A. Stoka (*Andreas Stock*) domām, kustību prakse attīsta pašregulācijas kompetenci, kas ietver gribasspēku, motivāciju, emociju vadītspēju, elastību, koncentrēšanās spējas un uzmanību (Seiler, Stock, 1994). Elastība, stresa noturība un impulsu kontrole ir nozīmīgi emocionālās inteliģences komponenti.

R. Kleppela (*Renate Klöppel*) uzskata, ka muzicēšana kopā ar kustībām nozīmē mācīties trīs līmeņos: mācīties domāt, just un darboties jeb mācīties kognitīvajā, afektīvajā un motoriskajā līmenī (Klöppel, 2003).

Kustības vienotībā ar muzicēšanu (dziedāšanu) paplašina skolēnu pilnveides iespējas. Ja mūzikas uztvere tiek izpausta gan ar kustību, gan ar balsi, pilnveides iespējas summējas. Saistībā ar H. Gārdnera astoņu intelektu teoriju, ķermeniski-kinētiskais (*bodily-kinesthetic*) intelekts nosaka sava ķermeņa izpratni; ķermeniskās improvizācijas spējas; kustību kontroli; kustību

koordināciju; prāta un ķermeņa saistību; taustes un pieskares jutību (Gardner, 2011, pirmoreiz 1983).

Kora darbībā iekļaujot kustības, pareizi jāpiemēro to slodze. R. Jansone un I. Pontaga fizisko slodzi definē šādi: “[..] slodze – tas ir regulāri veicamā darba daudzums vai intensitāte, nodarbinātības mērs.” Pastāv atšķirīgas fiziskās slodzes iedarbības pakāpes (sk. 19. attēlu).



19. attēls. Fiziskās slodzes iedarbības pakāpes (Jansone, Pontaga, 2016, 448)

Attiecībā uz cilvēka kopējo organismu, tiek pielietoti apzīmējumi *ārējā* slodze un *iekšējā* slodze. Starp ārējo un iekšējo slodzi pastāv zināmas sakarības. *Ārējo* slodzi raksturo slodzes apjoms un intensitāte, *iekšējo* – slodzes iedarbība uz cilvēka organismu, tās radītās fizioloģiskās, bioķīmiskās, psihiskās un citas izmaiņas (Jansone, Pontaga, 2016).

Izvēloties slodzes intensitāti, vērā ņemama skolēnu iepriekšēja sagatavotība. Ja skolēni iepriekš mēģinājumus pavadījuši pārsvarā sēžot, var uzskatīt, ka slodze tuvojas pakāpei *bezdarbība*. Šie skolēni nespēj veikt pat uzdevumus, kas saistīti ar pareizas stājas, elpošanas un vokālā izpildījumu prasībām. Dziedāšanas un elpošanas muskulatūra netiek pareizi nodarbināta. Vēlamā slodze kora nodarbībās aptver pakāpes *parasta slodze* un *trenējošā slodze*. Izpaužot mūziku kustībā un dejā, muskuļu sistēma tiek iesaistīta plašā amplitūdā. Atskaņojot instrumentālo mūziku, amplitūda samazinās, bet dziedot un kustoties tā var tikt palielināta. Turklāt risinās paralēlā darbība, kas attīsta koncentrēšanās spējas un elastību, kas ir emocionālās inteliģences komponenti. Fiziskā slodze nedrīkst būt *pārmērīga* vai tāda, kas negatīvi ietekmē skaņdarba māksliniecisko izpildījumu.

No pedagoģiskā viedokļa, kora dziedāšanas un deju kustību nodarbību principiālie mērķi ir līdzīgi, tomēr metodiskie ieteikumi tautas deju interešu programmas veidošanai paredz: radīt ikvienam iespēju radošai pašizpaušmei un spēju izkopšanai kustību, deju un skatuves kultūras jomā; veidot fiziski, garīgi un emocionāli vienotu personību; veidot sociālās iemaņas un prasmes saskarsmē, veicinot sadarbības pieredzi un izpratni par priekšrocībām, darbojoties komandā (VICS, 2016c).

Izriet, ka, ieviešot korī dziedāšanu vienotībā ar kustībām, var tikt ne tikai paplašinātas skolēnu iespējas kļūt par fiziski, garīgi un emocionāli spēcīgāku personību, bet arī pieaug iespēja skolēniem pašizteikties, pilveidot elastību, emociju vadību, pašizziņu un saskarsmes prasmes.

Tā, piemēram, vācu komponists un pasniedzējs R. Konrāds (*Rudolf Konrad*, 1922–2009) izdala vairākus pedagoģisko faktoru laukus attiecībā uz kustībām mūzikā: sensomotorika – tās attīstība vērsta uz maņu uztveres un atbildes reakciju savstarpēju funkcionēšanu kinestētiskajās izpausmēs, kas izpaužas kā dzirdēšanas un kustību mijiedarbība; interakcija – kognitīvās, afektīvi sociālās un pragmatiski motorās darbības mijšakarības, akcentējot vizuālo, audiālo un taktilo maņu uztveres kopsakaru; socializācija – nodarbības notiek grupās, un socializācija, sociālās audzināšanas process ir iespējams tikai tad, ja personas ne tikai sadarbojas, bet arī izjūt un akceptē otra vēlmes. Mūzikas radīto asociāciju iespaidā veidotā kustība atraisa iztēli, kas transformējas arī citās ar mākslu saistītās disciplīnās: literārajā valodā, dejā un tēlotājmākslā. Sākotnēji tas izpaužas elementārā veidā, bet tiecas arvien uz estētisku gala produktu. Ar multimedialām situācijām tiek apzīmētas gan iepriekš paredzamas (koncerti, uzstāšanās), gan spontānas situatīvas darbības, tādas kā pāru, grupu sadarbība, tūlītēja improvizācija, kuru rezultātā tiek veicināta lēmumu pieņemšanas elastība, dažādu norišu variēšanas un diferencēšanas spēju attīstība (Konrad, 1995).

Skatuves kultūra paredz attīstīt improvizācijas spējas – ne tikai kustēties un muzicēt atbilstoši iestudējuma iecerei, bet arī elastīgi reaģēt pēkšņās situācijās.

I. Bērziņa apskata improvizāciju džezā kā komunikācijas veidu – tajā notiek mākslinieciskā tēla atklāsmē, ko papildina ķermeņa valodas pārvaldīšana. Muzicēšanas procesā izpildītājam jābūt radošam, gatavam piedāvāt savu muzikālo ideju un dzirdēt, novērtēt un atbildēt uz citu iesaistīto grupas dalībnieku muzikālajiem impulsiem (Bērziņa, 2010).

Kustības ir improvizācijas elements, kas pilnveido adaptēšanās spējas – emocionālās inteliģences kontekstā tiek izteiktas kā elastības komponents.

Iekļaujot kora priekšnesumos kustības kā papildus māksliniecisku izteiksmes līdzekli, pastiprinās arī iedarbība uz skatītāju, kā arī saskarsme koris ↔ koris; koris ↔ publika.

Piemērotākie kustību veidi skolas korim.

Autentiskās (dabiskās) kustības.

Ir vairāki kustību virzieni, kas attīstījušies uz autentiskās¹⁰ jeb dabiskās kustības pamata. Zināmākie un pieejamākie no tiem ir *autentiskā kustība*, *biodeja* un *eiritmija*.

Deja vienmēr bijusi zināma kā saskarsmes veids. Autentiskās kustības apvieno sevī darbu ar ķermeni, kustībām un emocijām. Sertificēta deju speciāliste I. Ločmele atzīst, ka autentiskās kustības veicina pasaules uztveri bez vērtēšanas un interpretācijām, tiek stumulēta sevis

¹⁰ Autentisks (grieķu val. *αὐθεντικός*) – neviltots, dabisks.

pieņemšana un pašapziņa. Autentisko kustību var uzskatīt par kustību meditāciju, kas palīdz atgūt fizisko un mentālo līdzsvaru. Autentiskā kustība ir dejas terapijas veids – ieklausīties sevī, sekot savas būtības impulsiem, nokļūstot arvien tuvāk būtībai. Būt pašam, būt tādām, kāds esi, ieraudzīt vai sadzirdēt savu iekšējo pasauli, pateicoties sava paša auguma kustībai (Ločmele, 2015).

Autentiskās kustības ir nenoteiktas, netiek apziņas vadītas. T. Stromsteda (*Tina Stromsted*) uzskata, ka autentiskā kustība ir holistiska, jo tajā tiek iekļautas fiziskās, psiholoģiskās, garīgās, emocionālās un estētiskās komponentes. Autentiskās kustības modeli var izmantot gan individuāli, gan grupu praksē. Pašizteikšanās ir autentisko kustību neatņemama sastāvdaļa. Procesā tiek iesaistīta mūzika, deja un arī dziedāšana, ja dalībniekam tas ir ērti. Attīstās instinktīvais prāts, emocijas, intuīcija, uztvere, līdzpārdzīvojums. Dejas terapijas mērķis – panākt ķermeņa vienotības izjūtu un emociju sastrēgumu novēršanu. Ar fizisko vingrinājumu palīdzību atbrīvojoties no muskuļu spriedzes, cilvēks iepazīst savu ķermeni, apzinās savus iekšējos motīvus un pieņem tos. Tas veicina indivīda spējas attīstīties fiziski un psiholoģiski (Stromsted, 1994). Teorija apskata cilvēka funkcionēšanu kopumā, fokusējoties uz prasmi atpazīt savas emocijas.

Deju terapeite Dž. Smolvuda (*Joan Smallwood*) izdalījusi terapeitiskā procesa trīs komponentus: ķermeņa apzināšanās; kustību izteiksmīgums, autentiskās kustības. Nozīmīgi kļūst dejas – kustību terapijas sociāli psiholoģiskie aspekti. D. Smolvuda uzskata, ka mūsdienās terapija vairāk darbojas ar veselīgiem cilvēkiem, lai attīstītu viņiem pašpieņemšanu un pašaktualizēšanos. Sociālā vide liek cilvēkiem savas emocijas nomākt vai maskēt, kas ar laiku sāk izpausties ķermeniskos simptomos un psihosomatiskās saslimšanās. Terapija saistīta ar emociju izteikšanu un transformēšanu. Gadās, ka cilvēks atkārto vienas un tās pašas kustības, kas liecina par zināmu emociju sastrēgumu. Dejas improvizēšana paredz darboties ar neierastām un spontānām kustībām, un ar laiku kļūst iespējams dezorganizēt rutīnu (Smallwood, 1978).

Emocijas tiek iepazītas, tās atraisot. Lai arī darbība skolas korī neparedz veikt terapeitiskus pasākumus, tomēr kustības, kas skolēniem ļauj izteikt un transformēt savas emocijas, palīdz labāk iepazīt un pieņemt sevi. Pazīstot savas emocijas, ir vieglāk saprast citus, būt empātiskam. Mūzikas un teksta ietekmē rodas emocionālā atsaucība skaņdarbam. Kustību improvizēšana ir dabiska, ja cilvēks jūtas brīvs un apmierināts. Atbrīvošanās kustības iedziedāšanās laikā sagatavo darbam ne tikai tehniski, bet arī emocionāli.

Autentiskā kustība ir arī **biodejas** (*Biodanza*) pamatā. Antropoloģiskās medicīnas pasniedzējs no Čīles R. Toro (*Rolando Toro*, 1924–2010) radījis metodi, ko nosaucis par biodeju jeb tulkojumā *dzīves deju*, kas tiek uzskatīta par cilvēka integrācijas un izaugsmes veicinātāju. Tajā izmanto emocijas, ritmu un mūziku. Biodeja iesaka iepazīt sevi nevis domājot un analizējot, bet – pārdzīvojot. Piedzīvojot intensīvas emocijas, notiek to savienošana ar racionālo prātu, kas sekmē stresa noņemšanu. Biodeja veicina cilvēka integrāciju tādos līmeņos kā prāts, jūtas un reakcijas.

R. Toro biodejas teorētiskās bāzes pamatā ir uzskats, ka katra cilvēkam dzīvē ir pieci prioritārie aspekti: vitalitāte – just savu enerģiju, spēju uztvert pasauli; seksualitāte – just iekāri un baudu no spējas just; radošums – spēja būt radošam katru dienu; afektivitāte (emocijas) – spēja just un izrādīt jūtas; transcendence – sekot savam personīgajam ego, lai sasniegtu augstāku izaugsmes līmeni (Toro, 2008).

Biodeja pēc R. Toro koncepcijas ir autentiskās kustības, kas tiek veiktas, lai veicinātu pozitīvu pieredzi, dzīvesprieku un optimismu. Prāta, jūtu un reakciju mijiedarbība, kas tiek realizēta optimistiskā gaisotnē, skolēniem saistās ar rotaļīgumu, kas savukārt veicina iesaistīšanos un nostiprina pozitīvismu.

Biodejas vingrinājumos iedarbība notiek caur mūziku, kas izraisa atbildes reakcijas (emocijas), kuras tiek pārvērstas kustībā. Biodejas skolas attīstītāja M. Villegasa (*Maria Villegas*) uzskata, ka caur mūziku, deju un satikšanos biodeja ļauj izteikt emocijas un atgūt prieku. Tā ir struktūra, empīriskā sistēma, kas tiecas uz indivīda harmoniju un intensitāti attiecībā uz sevi un apkārtējo vidi. Negatīvi stimuli rada šķēršļus pozitīvai attīstībai. Jāļauj sev izpausties, jo citādi rodas neapmierinātība. Daudzi dzīvo ilgstošā apspiestā naidīgumā, dusmās, trauksmē vai bailēs. Ir cilvēki, kuri ir it kā iestrēguši šoka stāvoklī vai jūtas savā dzīvē nelaimīgi un bezspēcīgi. Visos šādos gadījumos nervu sistēma ir hroniski apspiesta, bet hroniski apspiestas emocijas izraisa stāvokli, ko dēvē par depresiju vai hroniskas izdegšanas stāvokli (Villegas, 2015).

Atbrīvošanās vingrinājumi, kas ietver autentiskās kustības, skolas korī var būt noderīgi ķermeņa spriedzes un uzkrāto negatīvo emociju likvidēšanai. Biodeja parasti notiek grupās. Skolas korī (kas arī ir grupa) atbrīvošanās vingrinājumi ierasti tiek veikti, izmantojot vadītas, sinhronas kustības, tādēļ pusaudžu un agrīnās jaunības periodā skolēniem autentisko kustību izmantošana publiskā vidē sākotnēji varētu būt psiholoģiski nekomfortabla, tomēr guvums, ko tās sniedz skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidē, ir iemesls, lai pedagoga vadībā mulsums tiktu pārvarēts.

Eiritmija¹¹. Tās pirmsākumi meklējami 1912. gadā, kad to izveidoja R. Šteiners (*Rudolf Steiner*, 1861–1925). Eiritmija strauji attīstījās un kļuva Eiropā plaši pazīstama kā kustību māksla. Vācu profesors K. Villmans (*Carlo Willmann*) uzskata, ka R. Šteiners izstrādājis eiritmiju kā mākslas un pedagoģisko metodi. Eiritmija ir pamats arī Valdorfa pedagoģijas izveidei. Valdorfa pedagoģija balstās uz antropozofiju, kas ir R. Šteinerā radīta filozofiskā mācība, kuras pamatā ir priekšstats par objektīvu, intelektuāli saprotamu un izmantojamu garīgu pasauli, ko var izzināt, sevi īpaši attīstot. Viens no antropozofijas mērķiem ir zinātnes, mākslas un reliģijas apvienošana. Antropozofi uzskata, ka, domājot netradicionāli, attīstās tādas prasmes kā iztēle, iedvesma un

¹¹ Eiritmija (grieķu val. *eurhythmia*) – saskanīgums. Wiki.lv

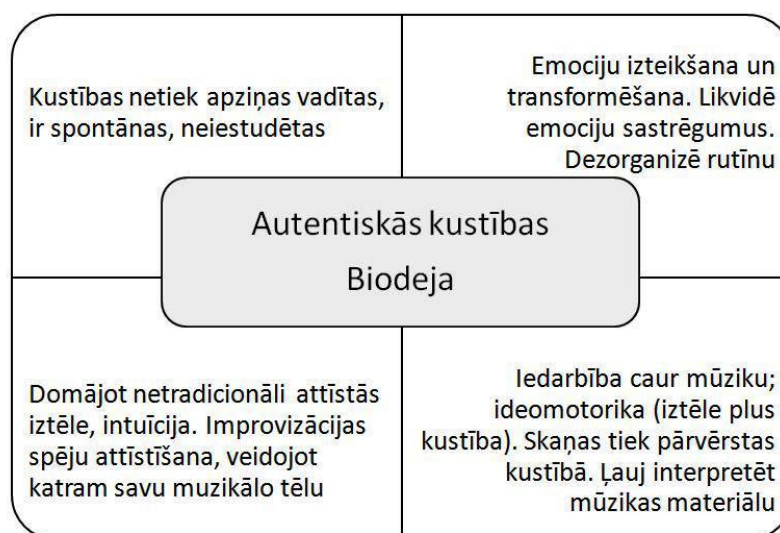
Eiritmija (grieķu val. *eurhythmia*) – līdzsvars (elementu), samērojāmība, harmoniskums. Wiki.ru

intuīcija, bet šos procesus var racionāli pamatot tāpat kā visas citas sfēras, ko pēta dabaszinātnes (Willmann, 2001). Viena no R. Šteintera sekotājām Šveicē bija T. Kiseļova (*Татьяна Киселёва*), kura sarakstījusi biogrāfisko grāmatu, veltītu eiritmijai (1949), par darbības periodu no 1912. līdz 1927. gadam. Tajā iespējams detalizēti iepazīties ar eiritmijas attīstības vēsturi, antropozofijas filozofiju, kā arī ar R. Šteintera lomu eiritmijas attīstīšanā Krievijā. T. Kiseļova eiritmiju uzskata par garīgās dziedināšanas līdzekli, ko novērtējusi pēc satricinājuma revolūcijas laikā Krievijā un tai sekojošā emigrācijā. Pārlicība par eiritmijas nozīmi bijusi tik liela, ka viņa turpmāko dzīvi veltījusi šī virziena attīstībai (Киселёва, 2010, pirmoreiz 1949). Eiritmijai sāk veidoties vairāki virzieni: pedagoģiskā eiritmija; mākslas eiritmija; terapeitiskā eiritmija. Ar šādu iedalījumu gan nav apmierināts eiritmijas ieviesējs R. Šteinters, kurš pastāv uz nepieciešamību saglabāt eiritmijas oriģinalitāti, tāpēc aicina ņemt vērā, ka eiritmija nav ne mistiska māksla, ne pantomīma, ne žestu māksla, ne deju māksla, jo minētajās mākslas formās spontānie žesti un kustības izsaka iekšējo emocionālo stāvokli. R. Šteinters uzskata, ka īsta ir tikai tāda eiritmija, kurā kustības nav patvaļīgas un to secība ir likumsakarīga. Kategorisks ir R. Šteinters attiecībā uz to, ka eiritmija parādās kā baleta paveids, bet pašizziņas eiritmija – kā citi kustību veidi. Viņš uzskata, ka šādas mākslas formas izpatīk skatītāju gaumei. Kaut arī šiem mākslas virzieniem piemīt savi pilntiesīgi mērķi, tomēr tas, kurš vēlas strādāt šajos virzienos, nevar sevi dēvēt par eiritmistu (Steiner, 1999, pirmoreiz 1924).

Pedagoģiskā eiritmija. V. Skibins (*Владимир Скибин*) uzsver, ka pedagoģiskā eiritmija ir jābalsta uz vecuma posmu īpatnībām. Veiktie novērojumi apstiprina, ka eiritmija var stiprināt skolēna vitalitāti, attīstīt veiklību, koncentrēšanos, uzlabot smalko motoriku, koordināciju telpas pieredzi, labas runas un domāšanas prasmes. Dažādu ritmu izmantošanai var būt nomierinoša vai aktivizējoša iedarbība. Radošo spēju attīstības kritērijs ir improvizācijas spējas, veidojot katram savu muzikālo tēlu. Dažādo darbības elementu savienošana attīsta motoriku, ļauj interpretēt mūzikas materiālu un radīt mūzikas tēlus, kas atbilst savām iekšējām izjūtām (Скибин, 2010).

Attiecībā uz eiritmiju redzams, ka tajā robežas starp autentisko un iestudēto kustību izmantošanu kļūst nekonkrētas. Virziena dibinātājs R. Šteinters iebilst pret patvaļīgu (autentisku) kustību izmantošanu eiritmijā, kamēr pedagoģiskā un mākslas eiritmija tās atbalsta. Izmantojot eiritmiju pedagoģijā, nepieciešama stingra pārlicība par eiritmijas virzienu nepārklāšanos, nepieļaujot okultisma izpausmes skolā. Nodarbības skolā jāparedz tikai zinoša, sertificēta speciālista vadībā.

Autentiskās kustības virziens un biodeja, kuras pamatā arī ir dabiskās kustības mūzikas pavadījumā, var tikt uzskatītas par piemērotām pedagoģiskajā darbībā pie nosacījuma, ja netiek izmantota to medicīniski terapeitiskā puse, apzināti pielietojot mērķtiecīgi vadītu ārējo iedarbību, izņemot mūziku (sk. 20. attēlu).



20. attēls. Autentiskās kustības un biodeja skolas kora darbībā

Autentiskās jeb dabiskās kustības palīdz attīstīt spēju pieņemt sevi (attīstīt pašcienību), izteikt un saprast savas emocijas (emocionālā pašapziņa). Savukārt izprotot savas emocijas, rodas spēja apzināties un saprast, kā jūtas citi (empātija). Attīstās prasme improvizēt (elastība), jo, domājot netradicionāli, attīstās iztēle. Pilnveidojas emociju vadītspēja (stresa noturība, impulsu kontrole). Vienotībā ar dziedāšanu iedarbība pastiprinās, veicinot emocionālo atsaucību skaņdarbam.

Sinhronās kustības kora darbībā.

Veidojot kora priekšnesumus un arī mēģinājumu procesā arvien biežāk tiek iekļautas dalībnieku sinhronās kustības. Tas padara priekšnesumu vizuāli saistošāku, emocionālāku, bet mēģinājumu procesā attīsta ritma izjūtu un mūzikas uztveri. Sinhronā kustība vienotībā ar dziedāšanu no dalībniekiem prasa lielu uzmanību un koncentrēšanos. Visas kustības uz skatuves iestudējamas un vadāmas, gluži tāpat kā tiek vadīts dziedājums skaņdarba izpildes laikā. Parasti kora dalībnieki ir izvietoti daudzpakāpju plaknē, tāpēc jāņem vērā arī šī specifika. Kustībām jābūt precīzām, tās izpildāmas pilnīgi vienlaicīgi, ar precīzu amplitūdu. Sinhrono kustību ieviešana ir papildu uzdevums kora dziedāšanā, kas pati par sevi, kā jau visi kolektīvās muzicēšanas veidi, ir diezgan komplicēts uzdevumu kopums. Tas prasa papildu uzmanību arī no diriģenta puses. Tomēr autors novērojis lielu atsaucību no skolas kora dalībniekiem šo kustību izpildē, no kā var secināt, ka tas vairo skolēnu darboties prieku un ieinteresētību. Zināmākais no ritmiskās – iestudētās kustības virzieniem ir ritmika.

Ritmika¹². Šveiciešu komponista E. Žaka-Dalkroza (*Emile Jaques-Dalcroze*, 1865–1950) 1916. gadā izveidotā ritmikas mācība dod iespēju efektīvi apgūt mūziku un paver iespējas aplūkot ritmu un no tā izrietošās kustības no cita skatu punkta:

- ritms ir visiedarbīgākais un jutekliskākais mūzikas izteiksmes līdzeklis;
- ritmiskā kustība (mūzikā) dod iespēju ne tikai attīstīt ķermeņa locekļus, bet sniedz arī izpratni par ķermeņa darbošanos kopumā;
- skolēns kustībā mācās pats sevi izzināt un atklāt, rodas vēlme attīstīties;
- veidojas griba, tā atmodina snaudošos spēkus;
- atraisās iztēle, tā rosina darbību;
- kustības stimulē iekšējo orgānu sistēmu darbību;
- izpratne par iekšējo orgānu darbību sekmē izpratnes veidošanos par cilvēka ķermeni kā vienotu veselumu;
- fiziskā un garīgā attīstība dara skolēnu laimīgu;
- gūtais prieks rada jaunus stimulus, motivē;
- mācību mērķis ir nevis vienkārši uzzināt informāciju, bet pašam to atrast un atrasto izpaust citiem, cik vien tas ir iespējams;
- sistēma tiek būvēta uz mūzikas pamata, jo mūzika ir nozīmīgs garīgais spēks.

(Dalcroze, 1916). Kinētiskās uztveres realizācija metodiskajā pieejā ir integrēta izpratne par mūzikas valodu, mūzikas valodas pamatelementu apguve caur sava ķermeņa kustību pieredzi, zināšanas un prasme izmantot mūziku improvizācijā, spēja izveidot savu muzikālo koncepciju (Dalcroze, 2014, pirmoreiz 1912).

Kinētiskā uztvere Žaka-Dalkroza skatījumā veicina muzikalitāti. Emocionālās inteligences kontekstā svarīgi kļūst nodarbībās gūstamais apmierinājums un pozitīvisms, atzīstot, ka prieks rada jaunus stimulus un motivē. Tas saskan ar Bar-On teoriju, kurā atzīts, ka optimisms mobilizē apņēmību sasniegt mērķus (Bar-On, 1999). Optimisms ietekmē pašmotivāciju un veicina pašaktualizāciju.

G. Pētersone ritmiku raksturo kā saistību starp mūziku, kustību, dziedāšanu un valodu, lai trenētu ritma izjūtu, palīdzētu labāk uztvert mūziku un veicinātu personības attīstību. Ritmiku var pielietot skolās, mūzikas skolās, deju mācībās, pieaugušo un senioru izglītībā, sociālajā pedagoģijā un cilvēku integrācijai grupā. Ritmikas vingrinājumi paredzēti ne tikai skolēnu muzikālajai, bet arī vispusīgai attīstībai, par uzdevumu izvirzot fizisko un intelektuālo spēju attīstību: ķermeņa lokanību; kustību koordināciju; metroritma izpratni; muzikālās dzirdes

¹² Ritmika (grieķu val. *rhythmikos*) – mācība par ritmu, ritma īpatnību kopums un vingrinājumu sistēma, parasti mūzikas pavadījumā, ritma izjūtas izkopšanai.

izkopšanu; atmiņas uzlabošanu; gribas procesu aktivizēšanu; improvizēšanas spēju attīstīšanu (Pētersone, 2014).

Gribas procesu un improvizācijas spēju attīstīšana ritmikas iespaidā veicina motivāciju un elastību. Izpildot kustības vienotībā ar dziedāšanu, palielinās koncentrēšanās spējas (uzmanības noturība, impulsivitātes kontrole).

R. Konrāds ritmiku skata kā “mūzikas un kustības abpusēju transformēšanos, turklāt mūzikā izzinātais, izjustais, izanalizētais, pārdzīvotais kļūst par pārnesei un transformējas citos, ar mūziku nesaistītos procesos. Mūzikas un kustības vienotībā ritmikā notiek abpusēja transformēšanās”: mūzika iniciē kustības, un kustībā izpaustā mūzika tiek apzināta un pārdzīvota daudz dziļāk un noturīgāk. R. Konrāds norādā, ka ritmika kā audzināšanas forma ir komplementāri transmisīva – attīstību papildinoša un rezultātus pārnesoša citās dzīves jomās (Konrad, 1995, 37).

Pārdzīvojums, kas radies mūzikas un kustību ietekmē, palīdz personiskāk uztvert skaņdarba jēgu. Vidusskolēni ir sasnieguši tādu personības attīstības posmu, kurā cenšas rast personisko jēgu no nodarbībām un mācībām. Personīgā jēga nodrošina ieguldītā darba vērtības apziņu un motivē turpmākajam izziņas procesam.

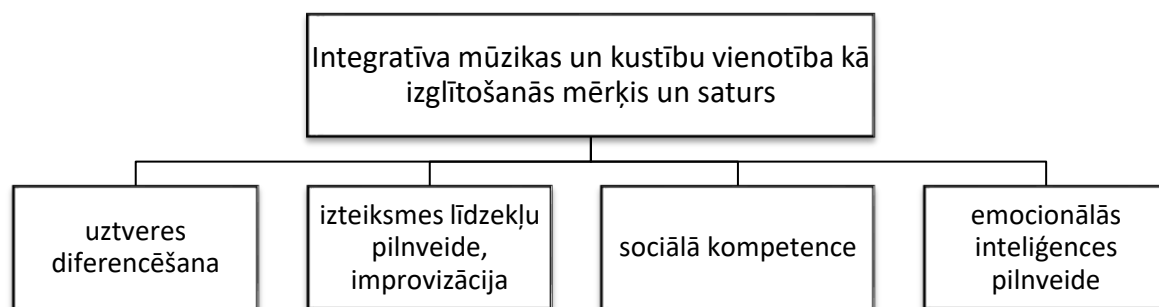
Laika gaitā E. Žaka-Dalkroza ritmikas mācības pamatkomponentiem – mūzikas un kustības vienotībai – tiek pievienota arī balss, kas izpaužas kā ritmiska runāšana, dziedāšana, čukstēšana, balsīgu un nebalsīgu skaņu artikulēšana (Konrad, 1995).

Iestudētas sinhronas kustības vienotībā ar dziedāšanu vai muzicēšanu ir komplicētākais ritmikas veids, kas prasa pilnveidot uzmanības diferencēšanas spējas.

I. Bankla (*Irmgard Bankl*), M. Maura (*Monika Mayr*) un E. Vitožinskija (*Eleonore Witoszynskyj*) ritmikas mērķus nosakā kā:

- maņu līdzsvarošana – uztveres diferencēšana – ķermeņa pieredzes veidošana;
- izteiksmes spēju attīstīšana – improvizēšana – radoša darbība;
- komunikācija – sociālā kompetence;
- integratīva mūzikas un kustību vienotība kā izglītošanās mērķis un saturs (Bankl, Mayr, Witoszynskyj, 2009).

Papildinot šo iedalījumu, ir iespējams formulēt kustību integrēšanas mērķus kora darbībā (sk 21. attēlu).



21. attēls. Kustību integrēšanas mērķi kora darbībā (pēc Bankl, Mayr, Witoszynskij, 2009)

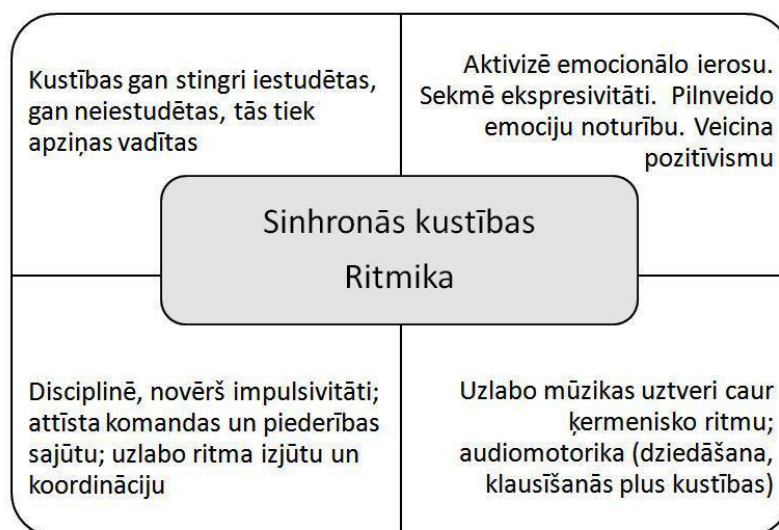
Skolas kora darbība kā kolektīvās muzicēšanas veids var pilnveidot arī skolēnu starppersonu prasmes, empātiju, bet vienotībā ar sinhronām kustībām - atbildības izjūtu, spēju sadalīt uzmanību. Socializācijas process notiek tikai grupās un kolektīvos.

Ritmikas elementu ieviešana vienotībā ar dziedāšanu, procesa pedagoģiskais un psiholoģiskais efekts var tikt skatīts, balstoties uz G. Pētersones apkopotajiem secinājumiem par ritmiskās kustības mūzikas pavadībā pozitīvo iedarbību: mūzika aktivē emocionālo ierosu un emocionālo atsaucību, kustība sekmē ekspresivitāti, un kustību rezultātā izlīdzinās emocionālā labilitāte. Mūzikas un kustības vienotības process kopumā veicina optimismu, emocionālo noturību un muzikālā pārdzīvojuma dziļumu. Kinestētiskajā mūzikas uztveres procesā koordinējas audiomotorika (dzirdēšana un kustēšanās), vizuālā motorika (redzēšana un kustēšanās), taktilā motorika (sajūšana un kustēšanās), ideomotorika (iztēle un kustēšanās). Mūzikas kinestētiskā uztvere ir tiešā veidā saistīta ar ritma uztveri un ritma izjūtu (Pētersone, 2014).

Ritmika ir pedagoģiska darbība, kurā notiek pilnvērtīgs mācību un audzināšanas process, ritmika izglīto un pilnveido (Konrad, 1995, 219).

Sinhrono kustību ieviešana kora mēģinājumos un koncertos nav nekas jauns, tikai jārēķinās, ka kustībai jātiek pieskaņotai skaņdarba muzikālā izpildījuma tehniskajām iespējām – kustības nedrīkst traucējoši iedarboties uz elpu, toņa noturību un frāzējumu. Tapēc ir nepieciešams kustības pielietot jau regulārajā mēģinājumu procesā, lai nostiprinātu dziedātāju fizisko izturību un spēju savienot dziedāšanu ar paralēlajiem uzdevumiem. Ieteicams sākt ar kustību iekļaušanu atsevišķos skaņdarba fragmentos, sākumā pat – tikai starpspēlē. Tā kā mēģinājumi atbilstoši tradicionālajam kora izvietojumam parasti notiek uz podestiem, ritmiskās kustības ar soļošanu pa apli ne vienmēr būs iespējams realizēt, toties visas citas muzikāli ritmiskās kustības ir piemērotas izmantošanai skolas korī. Pat, ja iespējams realizēt tikai dziedāšanu vienotībā ar soļošanu uz vietas un roku kustībām, tas ir daudz noderīgāk nekā mēģinājumus pavadīt sēdus, kā tas dažkārt skolās ir novērots.

Sinhronā kustība disciplinē, pilnveido emociju vadīšanas prasmes, novērš impulsivitāti, palīdz attīstīt komandas piederības izjūtu, uzlabo ritma un mūzikas uztveri (sk. 22. attēlu).



22. attēls. Sinhronās kustības skolas kora darbībā

Veicot vienlaicīgi muzicēšanas un sinhrono kustību uzdevumus, attīstās arī atbildības izjūta – jebkura neprecizitāte nu ir gan sadzirdama, gan saredzama. Pilnveidojas paškontrolē.

Paškontroli J. Kūls (*Julius Kuhl*) un S. Kole (*Sander Koole*) raksturo kā indivīda darbību saistībā ar stāvokļa apzināšanos un novērtēšanas spējām. Paškontroles izpausmes nosaka sabiedrības prasības pret cilvēka uzvedību. Patstāvīgas pašregulācijas veidošanās dod iespēju cilvēkam apzināt un kontrolēt situāciju un procesus. Paškontroli skaidro kā impulsīvas rīcības apvaldīšanu, apzinātus norādījumus sev, lai sasniegtu vēlamu mērķi (Kuhl, Koole, 2004).

Skatuviski-telpiskās kustības. Skaņdarba satura atklāsmei kora koncertos var tikt izmantota arī skatuviskā kustība, kas var būt gan sinhrona (tātad iestudēta), gan atsevišķos gadījumos arī autentiska (dabīga). Raksturīgs ir telpiski izvērsts zīmējums. Kā papildu izteiksmes līdzekļi var tikt pielietotas gaismas un skaņu efekti.

Veidojot skatuviskās kustības kora darbībā, ievērojami daži tādi paši principi kā veidojot deju uzdevumus vai baleta izrādes. **Telpisko struktūru** nosaka nepieciešamie rakursi, dalībnieku izvietojums un pārvietošanās. Telpiskās struktūras elementi ir mizanscēnas (statisks izvietojums) un dinamikas zīmējums.

Mūzika dejā. Mūzika ir dejas uzveduma pamats. Tā nosaka uzveduma saturu, tēlus un dramaturģiju. Veicama melodisko un ritmisko frāžu, kā arī to nokrāsu analīze. Muzikālās un dejiskās frāzes saplūšana ir būtiska.

Drāma¹³. S. Sveins (*Steve Swayne*) atklāj, ka drāmas izrādes ar kora piedalīšanos radušās vienlaicīgi ar grieķu teātri, kurā tika izmantotas gan dejas, gan koris (ap 6. gs. p. m. ē.). Kora

¹³ Drāma (grieķu val. *δρᾶμα, drama*) – darbība.

līdzdalība parasti tika izmantota, lai uzsvērtu izrādes dramatisko darbību. Koris veica arī stāstītāja funkciju un piedalījās lomu spēlēs. Bieži vien tas simpatizēja upuriem, pastiprināta faktus, atdalītas epizodes un iesaistījās dialogā ar skatītājiem.

Kora galvenās funkcijas grieķu teātrī bija:

- uzturēt ceremonijas un rituāla izjūtu;
- veidot lirisku noskaņu ar dziesmu un deju palīdzību;
- uzturēt dramatiskās darbības noskaņu;
- iesaistīt skatītājus un aktierus, uzdodot jautājumus vai sniedzot skaidrojumus;
- izmantot dziedāšanu, deju vai runu dramatisko epizožu savienošanai.

Koris sengrieķu teātrī paplašināja dramatisko darbību dziedot un dejojot, tādējādi veidojot sižeta līniju savienojumus un pārrāvumus, kā arī atbrīvojot spriedzi. Instrumenti, kas parasti tika izmantoti, bija flautas, liras, pūšamrāgi, bungas un zvani (Swayne, 2005). H. Bekona (*Helen Bacon*) papildina, ka Senajā Grieķijā jebkurš ievērojams sabiedriskās dzīves notikums tika atzīmēts ar kora dziedājumu un dejojumu. Tika speciāli sacerētas odas, lai, piemēram, suminātu sacensību uzvarētājus. Dziedāšana kopā ar deju (un arī klausīšanās) tika uzskatītas par audzinošu faktoru gan lieliem, gan maziem (Bacon, 1995).

Koris ir nozīmīgs mūzikas instruments, bez kura neiztiek lielos uzvedumos arī mūsdienās. Svarīgi sabiedriskās dzīves notikumi tiek atzīmēti ar kora piedalīšanos, tomēr to loma ir mainījusies. Reti kurā uzvedumā koris sarunājas ar skatītāju vai izpilda deju. Skolas korī skaņdarba satura atklāsmei drāmas elementi var tikt izmantoti.

Drāmas elementi kora darbībā. Aristotelis (*Aristotle*, 384.–322. g. p. m. ē.) definējis sešus galvenos drāmas uzveduma elementus:

1. Tēma/ideja;
2. Darbība;
3. Lomas/raksturi/personāži;
4. Saziņa (verbālā, neverbālā);
5. Mūzika (dziesmas, instrumentālā mūzika, skaņas efekti);
6. Spēles laukums (scenogrāfija) (Aristotle, 1968, red.).

Saistošs un atbilstošs kora muzikālais un literārais materiāls rada iespēju pielietot jaunus skaņdarba muzikālo tēlu satura atklāsmes veidus. Turklāt tas dažādo un bagātina kora vizuālo uztveri auditorijā. Drāmas elementu izmantošana kora koncertdarbībā ir skolas kora spēju nākamā pakāpe, kas radusies izteiksmes līdzekļu apguves un uzkrāšanas rezultātā.

Drāmas elementu izmantošana korī izpaužas kā grupu vai atsevišķu indivīdu lomu spēle, skatuviskā darbība, scenogrāfijas elementu izmantošana, verbālais un neverbālais vēstījums, mūzika, ritms. Atkarībā no skaņdarba jēdzieniskās uzbūves var tikt sagatavots stāsts, kas tieši vai

pastarpināti saistīts ar skaņdarba literāro saturu. Visbiežāk tiek veidotas ilustrācijas. Atsevišķs priekšnesums vai viss koncerts tiek veidots kā maza izrāde. Priekšnesuma kvalitāti ietekmē ne tikai kora tehniskā gatavība, bet arī kora vadītāja spēja nebaidīties *ieiet* citā mākslas nozarē. Skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementu izmantošana ir tehniski un emocionāli ietilpīgākais muzikālā priekšnesuma sagatavošanas veids (sk. 23. attēlu).



23. attēls. Skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementi skolas kora darbībā

Kustība var būt ne tikai ārēja, bet arī iekšēja. Īpaši emocionālu skaņdarbu izpildē dažreiz vērojams, ka koris it kā sastingst. Kopkorim atskaņojot, piemēram, M. Brauna *Saule, Pērkons, Daugava* Mežaparka lielajā estrādē, skolēnu emocionālais pārdzīvojums izpaužas spraigā iekšējā dinamiskā. Skaņdarba muzikālā uzbūve un literārā komponenta aksioloģiskais aspekts vienotībā ar virsdiriģenta talantu veidot atbilstošu dziesmas struktūru spēj panākt skaņdarba personīgās jēgas uztveri un emocionālās atsaučības dziļi iekšējās izpausmes.

Par diriģentam nepieciešamajām kompleksajām prasmēm liek aizdomāties kāds *veiksmes stāsts*. Jau vairākus gadus pasaules koru vērtējuma virsotnē ir koris, kuru vada diriģents A. Merve (*Andre van der Merwe*). Viņš ir Stellenbošas Universitātes kora (*Stellenbosch University Choir*), Stellenbergas meiteņu kora (*Stellenberg Girls Choir*) un Dienvidāfrikas jauniešu kora (*South African Youth Choir*) vadītājs. Visi viņa vadītie kori iegūst visaugstākās vietas pasaules koru konkursos, turklāt Stellenbošas Universitātes koris pastāvīgi iegūst pirmo vietu *Interkultur* reitingu tabulā (Interkultur, 2017). Šo koru priekšnesumi aizrauj ar iekšējo un ārējo dinamiku un rada iespaidīgu emocionālo atsaučību no auditorijas puses. Neskatoties uz lielo dalībnieku skaitu, tiek panākts gan lielisks skanējums, gan nodrošināts vizuāli pievilcīgs priekšnesums. Interesanti ir tas, ka A. Merve ir studējis Stellenbošas Universitātes Teātra nodaļā (*B. Drama (Directing)*, *University of Stellenbosch*) un Keiptaunas Universitātē Mūzikas priekšnesumu nodaļā (*B. Mus (Performance)*, *University of Cape Town*). Laika periodā no 1990. līdz 1996. gadam A. Merve ir

darbojies gan kā režisors, gan kā aktieris, saņemot vairākus nacionālos apbalvojumus¹⁴. Ir pamats uzskatīt, ka viņa vadīto koru veiksmīgas uzstāšanās pamatu veido ne tikai diriģenta, bet arī režisora talants, teātra mākslā gūtā pieredze, kā arī Keiptaunā gūtās zināšanas par muzikālo priekšnesumu (*performance*) veidošanu.

G. Pētersone uzsver, ka iekšējie iedvesmojošie faktori kustību stāsta veidošanā ir: psiholoģisks komforts (veselība, vide); emocionalitāte; kognitīvās spējas un radošā iztēle; individuālās saskarsmes spējas, empātija; koordinācija kā sensomotorā spēja; kustību tehnikas pārvaldīšana kā fiziska pašpārvalde; pašizjūta (Pētersone, 2014, 159).

Priekšnesuma izteiksmīgums balstās uz muzikālā skaņdarba satura izpratni un skolēnu emocionālā pārdzīvojuma klātbūtni.

Kora darbībā iekļaujamie piemērotākie kustību veidi apkopoti tabulā (sk. 19. tabulu).

19. tabula. Piemērotākie kustību veidi skolas kora darbībā skolēnu emocionālās inteliģences pilnveides veicināšanai

Darbības veids	Saturs
Kustību un drāmas elementu integrēšana mēģinājumos un koncertos	<ul style="list-style-type: none"> • Autentiskās kustības • Sinhronās kustības • Skatuviskās kustības • Drāmas elementi

Var tikt veidots pieņēmums, ka autentisko, sinhrono, skatuvisko kustības un drāmas elementu integrēšana skolas kora darbībā spēj pilnveidot skolēnu emocionālo inteliģenci.

Skolas korī var tikt ieviesta skolēnu emocionālo inteliģenci pilnveidojoša integratīva metode (turpmāk – **Integratīvā metode**), kas paredz skolas kora darbībā sistēmiski iekļaut kustības un drāmas elementus. Tā ir netiešas iedarbības metode, ko raksturo tās satura starpdisciplinārs raksturs.

Integratīvās metodes definīcija:

Integratīvā metode ir starpdisciplināra netiešas iedarbības metode, kas paredz autentisko, sinhrono, skatuviski-telpisko kustību un drāmas elementu sistēmisku iekļaušanu regulārā skolas kora darbībā skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei.

Metodes mērķis:

- skolēnu emocionālās inteliģences pilnveide.

¹⁴ A. Merwe. Sk.: <http://www.sun.ac.za/english/entities/choir/the-conductor>

Metodes ieviešanas uzdevumi:

- ieviest autentiskās, sinhronās, skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementus regulārā skolas kora darbībā;
- veicināt skolēnu emocionālo atsaucību;
- nostiprināt skolēnu kinētiskās prasmes un iemaņas;
- uzlabot skolēnu mākslinieciski-vokālo skanējumu;
- paplašināt māksliniecisko izteiksmes līdzekļu izmantošanas iespējas;
- veicināt skolēnu personisko ieinteresētību skolas kora darbībā.

Metodes ieviešanas nosacījumi:

- **metodes ieviešanas periods:** viens mācību gads, kas ilgst 9 mēnešus un satur trīs brīvlaikus;
- **dziedātāju sastāvs:** līdz ar skolas pabeigšanu un 10. klašu iestāšanos vidusskolā mācību gada sākumā vidusskolas korī dalību uzsāk apmēram trešā daļa jaunu dziedātāju (daļa no tiem korī sāk dziedāt pirmo reizi), tādēļ cikls nepārsniedz vienu mācību gadu;
- **kora mēģinājumi:** organizatoriski notiek gan visam korim kopā (vienu reizi nedēļā divas akadēmiskās blokstundas un vienu reizi nedēļā vienu akadēmisko stundu), gan atsevišķi pa balsu grupām (vienu reizi nedēļā vienu akadēmisko stundu);
- **kora stundas struktūra:** iedziedāšanās (~ 10 min), jaunā repertuāra apguve (~ 18 min), atslodze – darbības maiņa (~ 2 min), iepriekš apgūtā repertuāra atkārtošana (~ 9 min), stundas noslēgums, informācija par turpmāko darbību (~ 1 min);
- **kora repertuārs:** lai realizētu integratīvo metodi, kora repertuāram jātiek atlasītam un sastādītam iepriekš vismaz nākamā mācību gada pirmajam semestrim un jāatbilst šādiem izveidotajiem nosacījumiem:
 - atbilst izpildītāju spējām;
 - atbilst uztveres spējām;
 - attīsta muzikalitāti;
 - raisa vērtībizpratni;
 - ir tematiski, stiliski, žanriski daudzveidīgs;
 - no vienkāršākā uz sarežģītāku;
 - raisa emocijas;
 - jēgpilns teksts (atrodama doma vai emocijas);
 - atbilst vecumposma uztveres spējām;
 - veicina vispārcilvēcisko vērtību apguvi;
 - ir fonētiski nekomplīcēts;
 - loģisks frāzējums, akcenti;
 - nav pārāk personisks, intīms;
 - nesatur vulgārismus vai necenzijas (necenzētus vārdus vai to atvasinājumus);
- **kustību slodze:** Kustībām jābūt nelielas vai vidējas slodzes robežās – tās nedrīkst traucēt mākslinieciskajam izpildījumam, vienmērīgam elpas plūdumam;

Materiāli tehniskais nodrošinājums:

- o piemērota telpa kora nodarbībām:
 - telpas lielums un izkārtojums atbilstošs dziedātāju skaitam;
 - iespēja izmantot gan kora podestus, gan horizontālu virsmu, vēlams – priekšskatuves laukumu;
 - telpai jābūt ērti pārkārtojama;
 - telpai jābūt labi vēdināmai;
- o ērts apģērbs mēģinājumiem;
- o nošu materiāls;
- o instruments pavadījumam;
- o skatuves vai svētku tērps koncertiem.

Pētījuma ietvaros integratīvās metodes ieviešanai paredzēts veikt četras secīgas darbības (aprakstītas 2. nodaļā):

- 1) metodes ieviešanas algoritma izstrāde (četrus ceturkšņu cikls);
- 2) metodes ieviešana skolas kora darbībā modelēšanas režīmā;
- 3) metodes izvērtējums (EI rezultāti, pedagoģiskais novērojums), metodes pilnveide;
- 4) metodes ieviešana skolas kora darbībā reālā režīmā.

Secinājumi apakšnodaļai:

1. Skolas korī piemērotākie kustību veidi ir autentiskās, sinhronās, skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementi.
2. Integratīvā metode ir starpdisciplināra netiešas iedarbības metode, kas paredz autentisko, sinhrono, skatuviski-telpisko kustību un drāmas elementu sistēmisku iekļaušanu regulārā skolas kora darbībā skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei.
3. Skolas korī dziedāšana kopā ar autentiskām, sinhronām, skatuviskajām kustībām un drāmas elementiem teorētiski spēj pilnveidot skolēnu emocionālo inteliģenci tādās izpausmēs kā pašpārliecība, pašaktualizācija, empātija, sociālā atbildība, starppersonu prasmes, stresa vadība, impulsivitātes kontrole, elastīgums.
4. Kustību slodze kora darbībā nedrīkst negatīvi ietekmēt skaņdarba māksliniecisko izpildījumu, tai ir jāatbilst skolēnu fiziskajām iespējām, kustībām jābūt nelielas vai vidējas slodzes robežās.

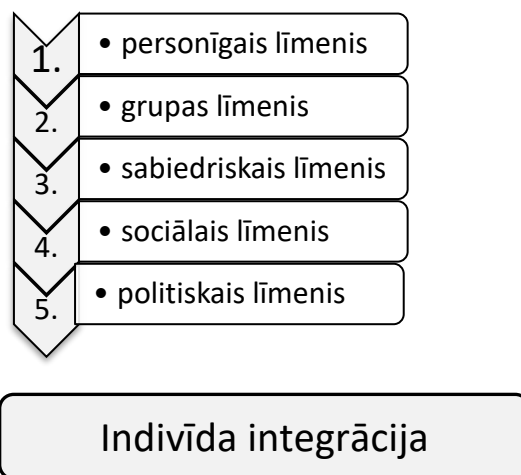
Nākamajā apakšnodaļā tiks analizēts koris kā sociāla grupa, lai noteiktu tās ietekmi skolēna emocionālās inteliģences pilnveidē.

1.3.4. Kora kā sociālas grupas ietekme skolēna emocionālās inteliģences pilnveidē

Kora darbību raksturo tā kolektīvā darba forma. Grupas (un grupas kā komandas) emocionālā inteliģence skatāma vienotībā ar indivīda emocionālo inteliģenci, normām, vērtībām, attieksmēm, indivīda vajadzībām pēc saskarsmes un atzīšanas.

Kolektīvais darbs sniedz skolēniem iespējas apgūt starppersonu un sociālo attiecību pieredzi. Mākslinieciskajai kolektīvajai darbībai turklāt paveras iespējas skolēnus bagātināt garīgi un piedalīties viņu vērtību apguves un emociju pilnveides procesā ar mērķi veidot harmonisku personību. Darbošanās skolas korī bieži ir skolēnu pirmā pieredze ārpusklases kolektīvā. Tajā bez klasesbiedriem piedalās arī jaunāki un vecāki skolēni. Tiek mainīts skolēna ierastais statuss un lomas. Rodas nepieciešamība integrēties. Koris ir sociāla grupa.

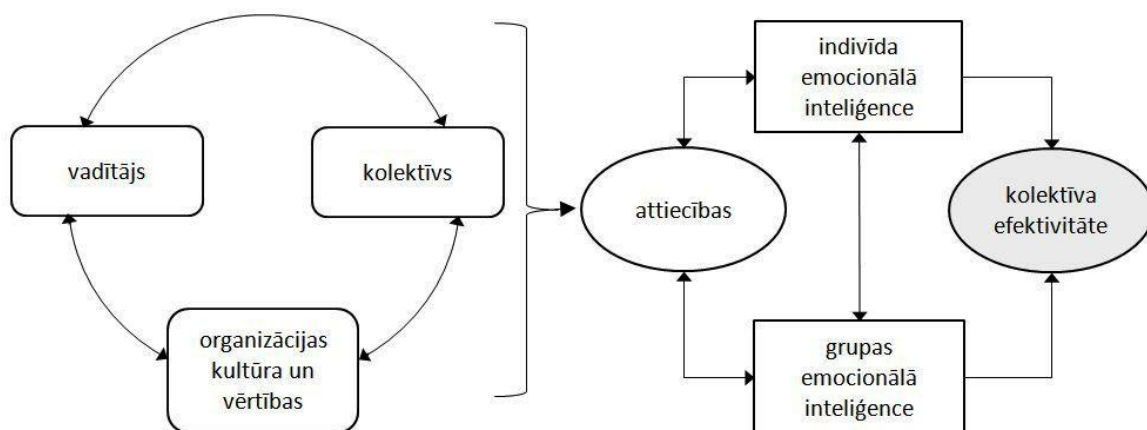
N. Mathias (*Nelson Mathias*) konstatējis, ka grupas darbībā saskatāmi vairāki līmeņi, kas veicina indivīda integrāciju: personīgais (motivācija); grupas (starppersonu attiecības; sabiedriskais (dzīves kvalitātes uzlabošana); sociālais (iekļaušanās); politiskais (demokrātiska iekļaušanās publikos pasākumos, brīva estētisko, ētisko, māksliniecisko ideju un ideālu paušana) (Mathias, 1986) (sk. 24. attēlu).



24. attēls. *Indivīda integrācijas līmeņi (pēc Mathias, 1986)*

K. Černiss uzsver, ka sociālā grupā attiecības ir atkarīgas no indivīdu emocionālās inteliģences. Kopējo grupas emocionālo inteliģences līmeni nosaka dalībnieku emocionālās inteliģences līmenis, bet to ietekmē grupas dalībnieku attiecības, kolektīva vērtības un kultūra, kā arī vadītāja emocionālās inteliģences līmenis, no kura atkarīga ir koncentrēšanās uz īstermiņa vai ilgtermiņa rezultātiem. Vadības uzdevums ir sekmēt dalībnieku emocionālās inteliģences pilnveidošanos. **Efektīvs grupas darbs** prasa panākt pozitīvu sadarbību grupas dalībnieku vidū.

Sociālās mijiedarbības rezultātā aktivizējas emocijas, kuru pārvaldīšana ietekmē grupas darbu (Cherniss, 2001) (sk. 25. attēlu).



25. attēls. Organizācijas efektivitātes modelis (Cherniss, 2001, 8)

Attiecībā uz organizācijas kultūru, L. Gorbaceviča un A. Ohotina uzskata, ka stipra organizācijas kultūra stimulē darbinieku aktivitātes. Šādās kultūrās darbinieki jūt ciešāku saikni ar organizāciju. To nosaka personisko un organizācijas vērtību savietojamības pakāpe. Stipra kultūra veidojas tur, kur darbinieki asociē sevi ar organizāciju. Par kultūras stiprumu liecina arī tādi faktori kā labvēlīgs iekšējais klimats, darbinieku apmierinātība ar darbu kopumā, zema darbinieku mainība, pozitīvs organizācijas iekšējais un ārējais tēls. Stipra kultūra darbojas kā integrācijas mehānisms (Gorbaceviča, Ohotina, 2014).

Emocionālās inteliģences ietekmi uz darbības efektivitāti pētījuši M. Zeidners (*Moshe Zeidner*), G. Metjūzs (*Gerald Matthews*) un R. Robertss (*Richard Roberts*). Pozitīvo un negatīvo emociju izpausmes tiek uztvertas kā līdzeklis, kas palīdz koncentrēt darba izpildei nepieciešamo uzmanību. Motivācija un pozitīvisms mijiedarbībā, stresoru paredzēšana un iespējamo reakciju preventīva novēršana, sagatavojot sevi stresa situācijām, kā arī atbalstoša vide tiek minēti kā faktori, kas ietekmē procesa efektivitāti (Zeidner, Matthews, Roberts, 2009).

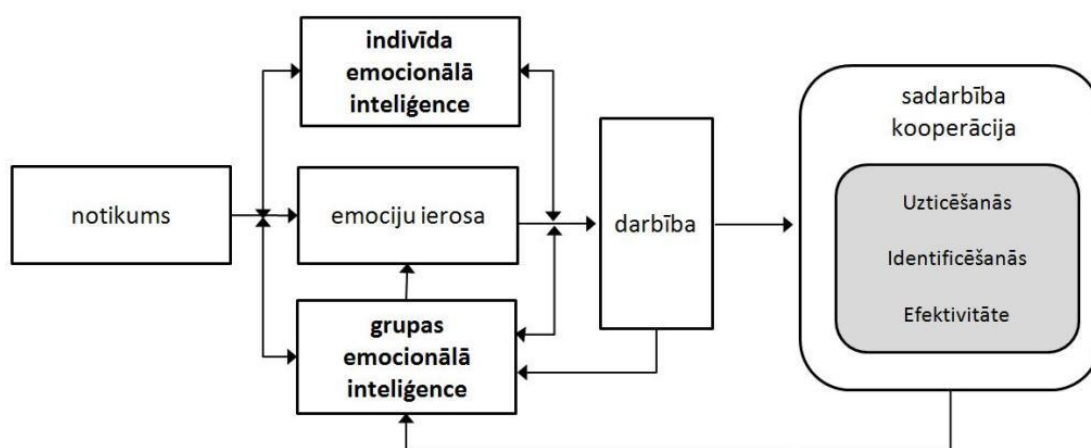
Kora rezultatīva darbība atkarīga no kolektīva noskaņojuma, uzmanības noturības, atbildības izjūtas līmeņa, sekmīgas mijiedarbības un kora kopējās gatavības pieņemt jaunus izaicinājumus. Šīs sadaļas kontekstā **kora kopējā emocionālā inteliģence var tikt definēta kā kora dalībnieku emocionālo spēju un prasmju kopums kora darbības sekmīgai nodrošināšanai.**

Sociologs T. Pārsons (*Talcott Parsons*, 1902–1979) uzskata, ka svarīga ir katras sistēmas saskaņota harmoniska funkcionēšana. Katras atvērtas sociālās sistēmas pamatus veido visu indivīdu darbība un mijiedarbība. Veikdami noteiktas darbības, indivīdi pilda noteiktas lomas saskaņā ar kopīgām normām un vērtībām. Lai sociālā sistēma varētu normāli funkcionēt, ir

jāsaskaņo dažādu indivīdu un grupu rīcība. Šādai darbībai ir jāatbilst 4 sistēmprasībām: darbībai jābūt adaptīvai, mērķvirzošai; integrējošai; līdzsvaru saglabājošai. Daļas funkcionē normāli (pareizi), ja to darbība atbilst sabiedrības stabilitāti nodrošinošai vērtību orientācijai. Disfunkcija var tikt uzskatīta kā sistēmu graužoša (Parsons, 2012, pirmoreiz 1951).

Indivīda un grupas intereses ne vienmēr sakrīt. Skolas korī dzied skolēni, kuri izvēlējušies kolektīvās muzicēšanas veidu, tādēļ būtisku šķēršļu mijiedarbībai parasti nav. Kopīgs mērķis motivē sadarbībai. Jauno dalībnieku integrēšana ir nepieciešamība rezultatīvas mijiedarbības nodrošināšanai.

V. Druskate (*Vanessa Druskat*) un S. Volfs (*Steven Wolff*) grupas emocionālo inteliģenci definē kā spēju izveidot emocionālo normu kopumu, kas regulē emocionālos procesus grupā, lai veicinātu lojalitāti, grupas identitāti un darbības efektivitāti. Kolektīvā pārliecība veicina kooperāciju un sadarbību. Lojalitāte, uzticēšanās un cieņa tiek uzskatīti par efektīvas sadarbības un partnerības faktoriem. Grupas identificēšanās tuvina grupas dalībniekus, *iezīmē* grupas ārējās robežas (sk. 26. attēlu).



26. attēls. Grupas emocionālās inteliģences ietekme uz sadarbību (Druskat, Wolff, 2001, 154)

Emociju loma grupā tiek noteikta šādi: tās satur informāciju, kas brīdina par nepieciešamību reaģēt; tās nosaka uzvedību. Grupas efektivitāte sniedz dalībniekiem pārliecību, ka darbs grupā ir sekmīgāks nekā individuālais darbs. Grupas emocionālās inteliģences normas pozitīvi ietekmē grupas darba efektivitāti. Jebkurā grupā iespējami konflikti, kas saistīti ar indivīda neadekvātu emociju izpausmi. Jābūt normām attiecībā uz situācijām individuālajās, grupas un starpgrupu dimensijās spriezes situāciju risināšanai (Druskat, Wolff, 2001) (sk. 20. tabulu).

20. tabula. Grupas emocionālās inteliģences dimensijas (Druskat, Wolff, 2001, 141)

Grupas emocionālās inteliģences normas	Grupas emocionālās inteliģences dimensijas	Grupas gaidas
Individuālā dimensija		Uzticēšanās Identitāte Efektivitāte
perspektīva saruna (ar vēlmi izprast)	grupas dalībnieku pašapziņa	
starppersonu izpratne (abpusēja)		
konfrontācija	grupas dalībnieku regulējums	
rūpes, vienošanās, iespēju meklēšana		
Grupas dimensija		
komandas pašnovērtējums	grupas pašapziņa	
atgriezeniskās saites meklēšana		
strādāt ar emocijām	grupas pašregulācija	
radīt atbalstošu vidi		
proaktīva problēmu risināšana		
Starpgrupu dimensija		
organizācijas izpratne	grupas sociālā pašapziņa	
starpgrupu informētība		
ārējās attiecības	grupas sociālās prasmes	

Grupas kopējo emociju sakarā tiek ieteikts izmantot grupas kopējo pašapziņu un grupas pašregulācijas spējas, līdzīgi kā sadarbojoties ar citām grupām. Emocionāli inteliģentas grupas spēj atzīt citu grupu vajadzības un izprast, ka tās arī ir daļa no kopīgas sabiedriskās sistēmas. Individīda gadījumā jāizvērtē iespējamā darbība – ja tiek izmantota piespiešana, tiek grauta uzticēšanās grupai. Var izmantot pārliecināšanu; grupa var pielāgot savu uzvedību, lai tā vairāk atbilstu indivīda domāšanai, kas var radīt vēl lielāku spriedzi; indivīds var izlemt kļūt dumpinieks un rīkoties pret grupu, kas arī noārda uzticēšanos; grupa var meklēt iespēju vienoties, lai panāktu vienprātību. Emocionāli inteliģenta grupa spriedzes situācijas risina, neapdraudot personas uzticēšanos un identificēšanos ar grupu, lai negrautu personas pašapziņu. Pētnieki uzskata, ka grupa, kas nav emocionāli inteliģenta, mēģinās izmantot piespiešanu vai arī spriedzi atrisināt nespēs (Druskat, Wolff, 2001).

Interesants ir jautājums par starpgrupu attiecībām. Ja skolēns līdz šim identificējies tikai ar savu klasi, darbība skolas korī paplašina viņa saskarsmes lauku, iekļaujot tajā citu grupu (klašu) skolēnus. Turklāt vidusskolas korī ik gadu sakarā ar skolas absolvēšanu nomainās trešā daļa dalībnieku. Jauno dalībnieku emocionālās inteliģences līmenis ietekmē kolektīva kopējo emocionālās inteliģences līmeni. Korī pieņemtās normas un vērtības ļauj saglabāt līdzsvaru, integrējot jaunus dalībniekus. Situācijās, kad rodas nesaskaņas, svarīga ir katra dalībnieka spēja saprast citus, atpazīt savas un citu emocijas, vadīt tās. Piederības izjūta, ko nodrošina dalība korī, veicina identificēšanos, savukārt pieņemoša vide – uzticēšanos.

V. Reņģe grupu nosaka pēc šādām pazīmēm: grupas dalībnieku savstarpējās attiecības (viens otru pazīst, grupas locekļus uztver kā savējos); grupai ir sava struktūra; kopējs mērķis (ne vienmēr katrai grupai ir mērķis, kuru apzinās visi grupas locekļi, vai arī tiem ir atšķirīga mērķa uztvere) (Reņģe, 2007).

Darbs grupā var būt efektīvāks nekā individuāli paveikts, ja grupu apvieno kopīgs mērķis un vērtības, ja grupas dalībnieku emocionālās inteliģences līmenis nodrošina sekmīgu sadarbību, savstarpēju cieņu un uzticēšanos, sociālo atbildību. Individīdi ar nepietiekošu emocionālās inteliģences līmeni negatīvi iespaido pārējos grupas dalībniekus, demotivē tos.

N. Heinrihsone un G. Stūrmane uzskata, ka tieši interešu izglītība veido skolēnu raksturu, veicina sadarbību, attīsta komunikācijas prasmes, ieaudzina atbildību (Heinrihsone, Stūrmane, 2016).

Labas sadarbības prasmes ir būtiskas, stādākot grupā, tās palīdz integrēties un samazina konfliktsituāciju risku.

Skolēnu identificēšanos un vajadzību piederēt grupai par svarīgu uzskata arī Ļ. Vigotskis. Personības veidošanās periodā, kad notiek emocionālo saišu ar vecākiem saraušana, rodas vajadzība izjust emocionālo līdzsvaru (Выготский, 2002, pirmoreiz 1926).

Ja sociālā grupa nav veidota uz brīvprātības pamata, var rasties saskarsmes barjeras. S. Omarova apskata izplatītu saskarsmes barjeru, ko dēvē par *izvairīšanās barjeru*. Tā parādās, ja cilvēks novērtē kādu cilvēku (vai grupu) kā sev bīstamu, nelabvēlīgu vai vienkārši nepatīkamu. Tad notiek cenšanās no tāda cilvēka (grupas) izvairīties, nekontaktēties. Ja kontakti tomēr ir neizbēgami (skolotājs – skolēns, ģimenes locekļi, klases biedri), tad visbiežāk cilvēks aizgriežas, ir neuzmanīgs pret otru. Šī barjera var būt par iemeslu tam, kāpēc skolēns kavē nodarbības skolā un izvairās no noteiktiem pedagogiem (Omarova, 1996).

Dalība vidusskolas korī ir brīvprātīga, tādēļ regulāras indivīda un grupas sadursmes ir mazāk iespējamās, tomēr arī tajā var gadīties neadekvātas emociju izpausmes, ko izraisa skolēna nepieņemama uzvedība, emocionāli iespaidojot visu kori. Tas ir risināms, izveidojot un pielietojot konfliktsituāciju risināšanas normas, pilnveidojot kora dalībnieku emocionālo inteliģenci. Dažreiz var būt grūti uzsākt pozitīvas savstarpējās attiecības ar konkrētu skolēnu. Tikai pēc tam, kad robežas ir pārvarētas, var celt attiecību kvalitāti. Adaptīva uzvedība sekmē iekļaušanos, to raksturo pieklājība, cieņa, līdztiesīga attieksme, noteikumu ievērošana, citu cilvēku darbības un ieguldījuma novērtējums, paša aktīva darbība un atbalsts citiem, empātija.

Dezadaptīva uzvedība traucē iekļaušanos grupā, to raksturo pieklājības normu neievērošana, nevienlīdzīga attieksme, necieņa pret citiem, pasivitāte grupas mērķu sasniegšanā.

Arī V. Šternbergs uzskata, ka pat viens negatīvi noskaņots grupas dalībnieks spēj ietekmēt visas grupas emocijas. Šādā gadījumā grupas dalībnieka emocijas ir nepieciešams līdzsvarot (Sternberg, 1988). E. Eriksons atzīst, ka, ja personības veidošanās periodā ir uzkrāta pozitīva savstarpējo attiecību veidošanas pieredze, tad nākamajā – jaunības periodā arī tā būs veiksmīga. Ja pieredze bijusi negatīva, var parādīties komunikācijas problēmas un atstumtības izjūta. To novēro arī, ja ir izveidojies spēcīgs egocentrisms (Eriksons, 1998).

D. Frīdmans uzskata, ka matemātiskais intelekts palīdz risināt eksaktās problēmas, bet emocionālā inteliģence palīdz risināt cilvēciskās problēmas (Freedman, 2012).

Personības veidošanās periodā skolēnam ir svarīgi apgūt prasmi pārvarēt vērtību konfliktus, pretoties negatīvam psiholoģiskam spiedienam. Iekšējo agresiju palīdz mazināt empātija un emociju vadība, kas apgūstama. Spēja pieņemt ētiskus lēmumus veidojas, pieņemot vispārcilvēciskās morālās vērtības, kas kopā ar emocionālo inteliģenci atvieglo starppersonu problēmu risināšanu.

ASV psiholoģijas profesors R. Lerner (*Richard Lerner*), kurš daudz darbojies pusaudžu attīstības jomā (*Applied Developmental Science*), kā attīstošā konceptuālisma pārstāvis saskata ārpusklases nodarbības kā iespēju sasaistīt individuālo un kopīgo kontekstu, kas veicina personības attīstību (Lerner, 2006).

Mijiedarbojoties veidojas kolektīvās darbības jēga. Kora muzikālā darbība apstiprina, ka kolektīva emocionālais spēks ir lielāks nekā atsevišķu indivīdu emocionālo spēku summa. Arī grupas emocionālā inteliģence vienotībā ar formālajām vai neformālajām normām ir vairāk ietekmējoša nekā atsevišķu indivīdu emocionālā inteliģence, **jo emocijas, vērtības un attieksmes tiek pārņemtas grupas ietvaros**. Grupas pašregulācija palīdz tikt galā ar emocionāliem izaicinājumiem.

ASV mūzikas izglītības pētnieks Č. Hoffer (*Charles Hoffer*) uzskata, ka darbība skolas korī pozitīvi apmierina skolēnu sociālās vajadzības, sniedz tiem iespēju ieguldīt savu laiku un pūles, lai dalītos ar citiem mākslas tapšanā un darbotos kopīga mērķa labā. Kora dziedāšana palīdz veidot komandas disciplīnas apziņu. Skolēni mācās pieņemt lēmumus, respektējot citu cilvēku individualitāti. Iespēja būt daļai no komandas neitralizē *zvaigznes kompleksus*, sociālos un rasu aizspriedumus, veicina toleranci. Dziedātājiem ir dota atbildība par grupas kolektīvo rezultātu, ņemot vērā, ka jebkura personīga kļūme var apdraudēt visa kolektīva centienus. Īpaša pašdisciplīna ir nepieciešama, lai koncentrētu uzmanību kolektīvo uzdevuma veikšanai (Hoffer, 2000, pirmoreiz 1964).

Uz sasniegumu orientēta darbība – svarīgs faktors kora dalībnieku uzmanības noturības, koncentrēšanās spēju un elastīguma pilnveidē. Apvienojot dziedāšanu korī ar kustībām un drāmas elementiem, rodas jauni uzdevumi, nepieciešamība pielāgoties. Jauni izaicinājumi rada jaunus

sasniegumus. Skolas korī skolēnam ir iespēja saņemt kolektīva atbalstu, kas iedrošina viņu pieņemt jaunas idejas, attīstās viņa adaptēšanās spējas.

Indivīda integrēšanos ietekmē grupas gatavība viņu pieņemt. Iekļaušanos traucē: atšķirīgas vērtības, nepietiekoša emocionālā inteliģence, attieksmju dažādība.

Jebkura lēmuma pieņemšanu nosaka indivīda emocionālā inteliģence, apgūtās vērtības, zināšanas un pašpriedze. Skolas kora dalībnieka emocionālās inteliģences pilnveides katalizators ir darbība kolektīvā, savukārt kora kopējo emocionālo inteliģenci nosaka katra korista un diriģenta emocionālā inteliģence.

V. Suhomļinskis uzskata, ka jūtas un emocijas var audzināt tikai kolektīvā (grupā), pateicoties pastāvīgai garīgai saskarsmei. Pedagoģiskās komunikācijas ideja tiek skatīta vienotībā ar reālu darbību. Pedagoģiskā darbība tiek raksturota kā organizēts process, kas vērsts uz skolēna attiecību veidošanu ar pasauli, sabiedrību un sevi. Lai realizētu galvenos audzināšanas virzienus: skolēnu aktīvu izziņu, emocionālo uztveri, sadabību un darbošanos, V. Suhomļinskis speciāli tika organizējis tā saucamās *emocionālās situācijas*, kuru mērķis bija nostiprināt skolēnu apziņā cieņu pret cilvēku un panākt, ka jebkurš cilvēks jau kopš bērnības tiek uztverts kā draugs, biedrs un brālis. Emocionālās situācijas izraisa emociju saasināšanos un stihisku darbību, atklājot iepriekš apgūtās morālās vērtības (Сухомлинский, 1987).

Šī pieeja var tikt uzskatīta par treniņu, kura laikā notiek emociju vadīšanas, savstarpējo attiecību un pašizziņas procesi. Ņemot vērā, ka emocionālās situācijas var rasties jebkurā brīdī, tās izspēlēt pazīstamā vidē ir noderīgi. Zināmā mērā V. Suhomļinskis gatavo skolēnus izmantot *pārnesumu*, kas sniedz iespējas pielietot iepriekš apgūtās zināšanas un prasmes jaunās situācijās.

N. Geidžs (*Nathaniel Gage*, 1917–2008) un D. Berliners (*David Berliner*) uzsver: ja skolēns nav iemācījies svarīgas paškontroles, pašizziņas un pašvirzības prasmes, tad mācīšanās un pārnesums viņam sagādā grūtības (Geidžs, Berliners, 2013, 303, pirmoreiz 1998).

Garīgā saskarsme var būt arī nogurdinoša, tomēr, dzīvojot un strādājot sabiedrībā, skolēnam jāapgūst emociju vadības un sadarbības iemaņas.

Kompetenču izglītības ieviešanas ietvaros ir definētas pamatkompetences, pie kurām pieder arī sociālā kompetence (spēja veidot un attīstīt sociālos kontaktus, spēja strādāt komandā) un paškompetence (attieksme pret sevi, darbu, pasauli kopumā, kas ietver motivāciju, centību, precizitāti, pašcieņu, elastību, sociālo atbildību) (Schaeper, 2006).

Spēja strādāt komandā jeb emocionālās inteliģences komponenti *starppersonu prasmes, sociālā atbildība un empātija* raksturo skolēna piemērotību darbībai skolas korī (tāpat kā darbībai jebkurā citā kolektīvā). Skolas korī šie komponenti var tikt pilnveidoti, īpaši, ja notiek darbības paplašināšana, intensificējot skolēnu līdzšinējo starppersonu saziņu.

Pievienojot dziedāšanai kustības un drāmas elementus, saskarsme skolas korī tiek būtiski intensificēta, kamēr statiska dziedāšana rindās uz podestiem skolēnu saskarsmi ierobežo.

A. Bandura (*Albert Bandura*) uzsver attieksmes intensitātes atkarību no objekta nozīmīguma, intereses par to saistībā ar cilvēka darbību un viņa vērtību sistēmu. To novēro personības socializācijas procesā. Vienkāršākā no attieksmēm ir situatīvā attieksme. No tās, uzkrājoties pieredzei, izveidojas paraduma un pašregulācijas attieksme. Pašregulācija nodrošina ārējās uzvedības kontroles aizstāšanu ar iekšējo uzvedības kontroli attīstības procesā (Bandura, 1977).

Jo nozīmīgāks ir projekts, jo emocionālāka var būt tā norise. Skolas kora dalībnieku situatīvās attieksmes novēršana panākama, izmantojot viņu pašpieredzi, zināšanas un uz vērtībām balstītu emocionālo inteliģenci.

Ļ. Vigotskis atzīst, ka veiksmīgu socializāciju nosaka trīs faktori: gaidāmais rezultāts, pārmaiņas uzvedībā, indivīda tiekšanās pēc kompromisa. Emocijām pieder iekšējā organizētāja loma ārējai uzvedībai (Виготский, 2002, pirmoreiz 1926). A. Andersone novērtē mijiedarbības rezultātā radušās sociālo prasmju priekšrocības. Tās dod iespēju katram izmantot savu pieredzi un mācīties vienam no otra; pašapziņu, savas vērtības un citu cilvēku kā unikālas vērtības apzināšanos; interesi un rūpes vienam par otru un par grupas kopējo darba rezultātu; humānas un emocionālas savstarpējās attiecības ar citiem; prasmi sadarbības situācijā uzņemties atbildību par sevi un citiem (Andersone, 2004, 29).

Sadarbību kā pieredzes pārņemšanas formu raksturo A. Špona. Pieredzes pārņemšana notiek tādā sadarbībā, ko raksturo kopīgs darbs kopīga mērķa sasniegšanai, saskaņojot tā sasniegšanas līdzekļus. Sadarbības formu daudzveidība, to vārdiskās un praktiskās darbības vienotība ļauj spriest par socializācijas efektivitāti (Špona, 2006).

Pieredzes pārņemšana grupas ietvaros ir nozīmīga grupas darba priekšrocība. Skolas korī jaunie dalībnieki, saņemot atbalstu un padomu, ātrāk identificējas ar grupu un kļūst par efektīvākiem un lojālākiem grupas dalībniekiem. Jaunu metožu ieviešana skolas kora darbībā var notikt rezultatīvāk, ja apgūta iepriekšējā muzicēšanas pieredze. Piemēram, ja pieredzējušākie kora dalībnieki labi pārvalda muzikālo materiālu, tas vieglāk apgūstams arī jaunajiem. Tas pats attiecas arī uz kora darbībā ieviestajām kustībām. Noderīga var būt arī jauno dalībnieku iepriekš gūtā pieredze, bagātinot kora muzikālos izteiksmes līdzekļus, izmantojamās kustību veidus un drāmas elementus.

Grupās dalībnieku emocionālās inteliģences līmenim ir nozīme saskarsmes psiholoģiskā klimata (mikroklimata) veidošanā. V. Zēlerte uzskaita trīs mikroklimatu ieteikmējošos faktoros: ievērošana, atpazīšana; atzīšana; apstiprinājums (viedoklim ir tiesības eksistēt). Ikviens vēlas būt

nozīmīgs un atzīts. Būtiska ir savstarpējā cieņa un problēmu risinājspēja. Arī diskutējot ir svarīgi izrādīt empātiju un ieinteresētību, lai arī oponenta viedoklis var netikt ņemts vērā. Būtiski, lai saskarsmes vide veicinātu konstruktīvu sadarbību, atbrīvotu enerģiju idejām un risinājumiem. Negatīvs psiholoģiskais klimats veicina spriedzes paaugstināšanos un destruktīvu uzvedības modeļu veidošanos. Daudz laika tiek tērēts, fokusējoties uz negatīvām lietām, aizsargājot sevi (Zēlerte, 2012).

Katra skolēna emocionālā inteliģence ietekmē saskarsmes psiholoģisko klimatu kolektīvā. Labas starppersonu prasmes, empātija, sociālā atbildība, emociju vadītspēja, adaptēšanās spējas, elastīgums un pozitīvisms veicina savsarpēju cieņu, bez kuras ikdienas darbs kolektīvā ir apgrūtināts. Tas attiecināms arī uz sadarbības līmeni skolotājs – skolēns, skolēns – skolotājs (diriģents – koris, koris – diriģents). Attieksmes, ko veido vērtības vienotībā ar emocionālo inteliģenci, tiek nodotas grupas ietvaros. Pārņemta var tikt ne tikai kora formālo un neformālo līderu attieksme, visas grupas darbu un mikrovidi var ietekmēt viens atsevišķs dalībnieks. Dažādojot kora darbību un iekļaujot tajā dziedāšanu ar kustībām un drāmas elementiem, skolēnu saskarme tiek intensificēta, piedāvājot skolēniem papildus ārpusklases saskarsmes iespējas.

Psiholoģe M. Dūka apkopojusi šādas vajadzības, ko cilvēki apmierina, iesaistoties grupās: vajadzība pēc drošības (piederot pie noteiktas grupas, cilvēks var rēķināties ar zināmu aizsardzību no grupas puses); vajadzība pēc pašapziņas, pašvērtējuma (piederot pie grupas, cilvēks jūtas vērtīgāks, paaugstinās pašvērtējums); vajadzība pēc mīlestības vai afilācijas vajadzību (cilvēkam ir nepieciešami emocionāli kontakti, saskarsme); vajadzība pēc varas; vajadzību pēc panākumiem (tiek skatīta kā svarīga vajadzība, jo bieži tikai kopā ar citiem var realizēt personiskos mērķus) (Dūka, 2012).

Iesaistoties kora darbībā, skolēns apmierina vajadzības, kuras nosaukusi M. Dūka. Katram skolēnam var atšķirties šo četru vajadzību līmeņu intensitāte, tomēr, iesaistoties regulārajā kolektīvajā darbībā, gūstamas priekšrocības: pieaug pašapziņa, piederības izjūta, iespēja kolektīvā darbībā pašaktualizēties un gūt panākumus.

Bieži tiek lietots apzīmējums **komanda**, ko iepriekš bijis pierasts asociēt ar sporta disciplīnām. Tagad šis jēdziens iekļauts uzņēmējdarbības vadības teorijās. M. Bušmans (*Marco Buschman*) salīdzina grupas un komandas iezīmes (sk. 21. tabulu).

21. tabula. Organizācijas grupas un komandas tipu salīdzinājums (Buschman, 2012)

Grupa	Komanda
Cilvēki strādā kopā, bet mērķi ir individuāli	Cilvēki strādā kopīga mērķa sasniegšanai

Vāja apmaiņa ar informāciju	Informācija pilnībā ir pieejama. Rezultāts – labāka izpratne par kopīgo uzdevumu
Konfliktu risināšana: dalībnieki runā viens par otru	Konfliktu risināšana: dalībnieki runā viens ar otru, uzņemas atbildību par sadarbību
Uzticēšanās saistās ar piesardzību	Uzticas viens otram
Vadītāja galvenais instruments – kontrole	Vadītājs apspriež uzdevumus ar darbiniekiem
Analizē neveiksmes	Analizē panākumus un neveiksmes
Īstermiņa mācības konkrēta uzdevuma veikšanai	Ilgtermiņa mācības

Komandas darbā tiek saskatītas šādas priekšrocības: mērķis var tikt sasniegts ātrāk un efektīvāk; dalībnieki palīdz viens otram uzlabot prasmes; patīkama darba vide, lielāka produktivitāte (Buschman, 2012).

I. Ešenvalde definē pazīmes, kas raksturīgas komandas tipa grupai:

1. Kopēji un skaidri mērķi;
2. Pieņemtas un sabiedrībai atbilstošas normas;
3. Vienotība un savstarpēja solidaritāte;
4. Regulāra sadarbība;
5. Skaidra struktūra (vadītājs, informācijas devējs u. c.);
6. Noteikts komandas locekļu skaits.

I. Ešenvalde min arī, kādas ir labas komandas vadības paradumu pazīmes: empātija, izpalīdzība, iecietība; prasme iesaistīt visus komandas dalībniekus aktīvā produktīvā sadarbībā; prasme izveidot komandas identitāti jeb vienotības apziņu un spēja šo vienotību izkopt un uzturēt; spēja aizsargāt komandas locekļu intereses un reputāciju; prasme dalīties ar informāciju un deleģēt uzdevumus; prasme saredzēt un attīstīt kolēģu talantus, spējas un personības labākās īpašības (Ešenvalde, 2008, 222–238).

Interesu izglītība sniedz skolēniem iespējas iekļauties uz brīvprātības principa veidotā kolektīvā, kuru vieno kopīgi mērķi.

Vidusskolas koris ir grupa, kuras darbībā saskatāmas **komandas pazīmes**. Parādās kolektīvi mērķi, kuru sasniegšanā izpaliek konkurence kolektīva iekšienē. Korī dalībnieki netiek iedalīti pēc dziedātprasmes līmeņiem. Veidojas pozitīva nodarbību vide (sk. 27. attēlu).



27. attēls. Skolas kora raksturojums

Ārpusklases kolektīva tipam ir nozīme skolēna emocionālās inteliģences pilnveidē. Personiskie iemesli, kādēļ skolēni izvēlas dziedāt korī, ir dažnedažādi, tomēr pārsvarā tiek minētas jaunas saskarsmes iespējas, jēgpilni pavadīts laiks, gaidāmie koncerti un ceļojumi, kā arī pozitīva, nevērtējoša gaisotne, kas ļauj nodarbībās justies brīvi, nebaidoties no atzīmēm vai iespējamā nosodījuma.

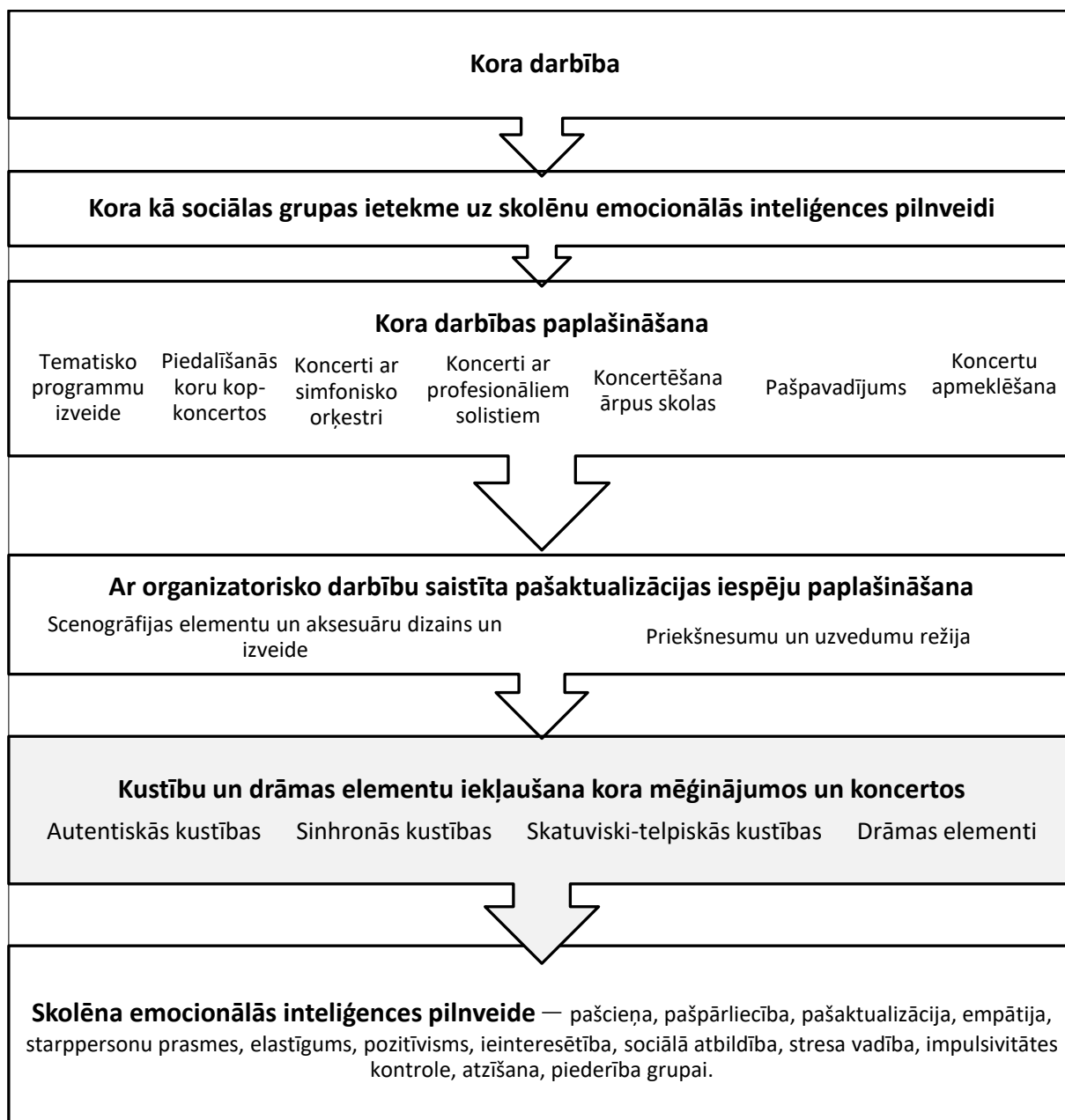
J. Valbis piekrist, ka skolā mācīšanās notiek panākumu un vērtējumu kontekstā un ir pakļauta sociālam spiedienam (Valbis, 2005). N. Heinrihsone un G. Stūrmane uzskata, ka tieši interešu izglītība veido skolēnu raksturu, palīdz veidoties personībai, attīsta spējas, talantus, radošumu, iedrošina un ļauj noticēt savām spējām, veicina sadarbību, attīsta komunikācijas prasmes, paplašina redzesloku un ieaudzina atbildību. Tā attīsta tādas sociālās prasmes, kas būs nepieciešamas dzīvē jebkurā situācijā un jebkurā profesijā. Interešu izglītība tiek uzskatīta par ieguldījumu skolēnu nākotnē (Heinrihsone, Stūrmane, 2016).

Saskaņā ar iepriekš apskatīto teoriju vidusskolas kora komandas pazīmes izteiktāk spēj veicināt pašaktualizāciju, piederības izjūtu, sociālo atbildību, sadarbības prasmes un empātiju (toleranci). Dalībnieki kļūst pārliecinātāki par sevi, radošāki, elastīgāki, motivētāki, viņi atzinīgi novērtē biedru panākumus, notiek apmaiņa ar nepieciešamo informāciju, zināšanām un izjūtām.

Šīs nodaļas kontekstā kora kopējā emocionālā inteliģence ir kora dalībnieku emocionālo spēju un prasmju kopums kora darbības sekmīgai nodrošināšanai.

Darbošanās korī ir brīvprātīga, tādēļ secināms, ka tā sagādā skolēniem gandarījumu. Labas sadarbības prasmes izpaužas kā spēja pieņemt citu viedokli un emocijas. Korī tiek izveidotas visiem pieņemamas normas, kopīgi tiek risinātas problēmas, vērojama izvairīšanās no asiem konfliktiem.

Koris kā sociāla grupa ietekmē katra skolēna emocionālās inteliģences pilnveidi vienotībā ar kora darbības pedagoģisko procesu, kas var tikt intensificēts, integrējot kora darbībā autentiskās, sinhronās, skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementus (sk. 28. attēlu).



28. attēls. Kora daudzveidīga un kolektīva darbība skolēna EI sekmēšanai

Secinājumi apakšnodaļai:

1. Darbība skolas korī ir kolektīva darbība. Tā sniedz skolēniem iespēju gūt atziņas par kolektīvā darba priekšrocībām, vienlaikus pilnveidojot saskarsmes prasmes, sociālo atbildību, pašaktualizāciju, pašpieredzi un empātiju.
2. Iekļaujot kora nodarbībās kustības un drāmas elementus, notiek skolēnu saskarsmes un personības pilnveides iespēju paplašināšana kolektīvajā darbībā, salīdzinot ar ierasto situāciju, kad darbs kora grupā notiek, skolēniem sēžot vai stāvot rindās uz podestiem.
3. Emocijas, vērtības un attieksmes tiek pārņemtas kora grupas ietvaros. Kopējo kora grupas emocionālās inteligences līmeni nosaka katra tā dalībnieka emocionālās inteligences līmenis.
4. Katra kora dalībnieka emocionālās inteligences līmeni ietekmē kora grupas kopējais emocionālās inteligences līmenis.
5. Emocionālo normu kopums regulē emocionālos procesus grupā, lai veicinātu lojalitāti, grupas identitāti un darbības efektivitāti.
6. Vidusskolas korim piemīt komandas pazīmes. Komandas tipa grupām ir lielāka efektivitāte – dalībnieki palīdz viens otram, nodod pieredzi, ir pārliecinātāki par sevi, viņiem piemīt lielāka elastība un empātija.
7. Koris kā sociāla grupa ietekmē katra skolēna emocionālās inteligences pilnveidi vienotībā ar kora darbības pedagoģisko procesu, kas var tikt intensificēts, integrējot kora darbībā autentiskās, sinhronās, skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementus.

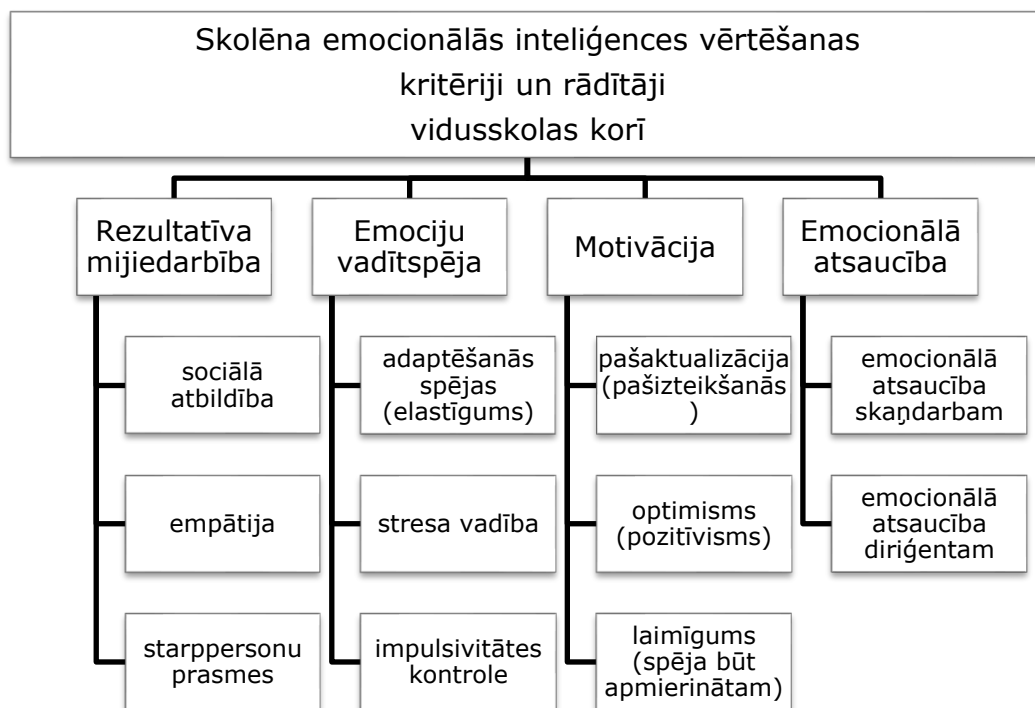
1.4. Skolēnu emocionālās inteligences vērtēšanas kritēriji, rādītāji un pilnveides modelis vidusskolas korī

Skolas kora dalībnieka emocionālās inteligences vērtēšanai var tikt izmantoti tikai tādi kritēriji, kuru izpausmes ir reāli novērojamas regulārā kora darbībā.

R. Kūpers un A. Savafs definējuši emocionālo inteligenci kā spēju just, saprast un efektīvi pielietot emociju spēku kā enerģijas, informācijas, jaunrades, uzticēšanās un sadarbības avotu (Cooper, Sawaf, 1998). Emocijas piedalās procesa nodrošināšanā, to pareiza pielietošana ietekmē darbības efektivitāti, tādēļ korī:

- veidojama pozitīva mijiedarbības vide;
- veicināma lojalitāte un motivācija;
- minimizējami emocionālie riski;
- pilnveidojama emocionālā atsaucība skaņdarbam un diriģentam.

Sekmīgas emocionālās darbības kritēriji atspoguļo, ka koristu uzdevums ir ne tikai strādāt ar emocijām skaņdarba iestudēšanā, bet arī mācīties veidot un uzturēt pozitīvu emocionālo darba vidi, būt motivētiem, apgūt emociju vadību, tādējādi pilnveidojot savu emocionālo inteliģenci. Balstoties uz teoriju analīzi un pašpieredzi skolu koru vadībā, var noteikt šādus skolēnu emocionālās inteliģences līmeņa vērtēšanas kritērijus un to rādītājus (sk. 29. attēlu).



29. attēls. Vidusskolas kora dalībnieka emocionālās inteliģences vērtēšanas kritēriji un rādītāji

Tā kā pirmo trīs kritēriju rādītāju (*sociālā atbildība; empātija; starppersonu prasmes; adaptēšanās spējas/elastīgums; stresa vadīšana; impulsivitātes kontrole; pašaktualizācija; optimisms (pozitīvisms); laimes izjūta (spēja izjust apmierinājumu)*) līmeņi var tikt noteikti ar Bar-Ona EQ testa palīdzību, tie apzināti nav pārveidoti un pielāgoti, lai:

- saglabātu tiem EI teorētiku piešķirto jēgu;
- saglabātu datu netraumējošu salāgošanu ar EQ testa struktūru.

Pedagoga darblapā šie līmeņi tiek vērtēti 10 punktu sistēmā, no kuriem 1–4 ir zems līmenis, 5–7 ir vidējs līmenis, 8–10 ir augsts līmenis.

Kritērija *emocionālā atsaucība* rādītāju (*emocionālā atsaucība skaņdarbam; emocionālā atsaucība diriģenta žestam*) līmeņus vērtē un nosaka koru vadītāji. Līmeņi tāpat tiek vērtēti 10 punktu sistēmā, no kuriem 1–4 ir zems līmenis, 5–7 ir vidējs līmenis, 8–10 ir augsts līmenis.

Kritēriji un rādītāji veidoti daļēji saskaņā ar kompetenču izglītības ieviešanas ietvaros definētajām pamatkompetencēm, pie kurām pieder arī sociālā kompetence (spēja veidot un attīstīt

sociālos kontaktus, spēja strādāt komandā) un paškompetence (attieksme pret sevi, darbu, pasauli kopumā, kas ietver motivāciju, centību, precizitāti, pašcieņu, elastību, sociālo atbildību).

Var tikt veidots hipotētisks pieņēmums, ka darbība vidusskolas korī veicina skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidi sekmīgāk, ja tiek veikta mērķtiecīga, regulāra pedagoģiskā darbība vidusskolas kora dalībnieku emociju vadītspējas, rezultatīvas mijiedarbības, motivācijas un emocionālās atsaucības veicināšanā un novērtēšanā.

Turpinājumā – **teorijas analīzes rezultātā** apkopotās katra kritērija rādītāju iezīmes.

Rezultatīva mijiedarbība. Kritēriju raksturo šādi rādītāji: *sociālā atbildība; empātija; starppersonu prasmes.*

Sociālā atbildība ir spēja identificēt sevi sociālajā grupā, konstruktīvi sadarboties ar citiem, sniedzot savu ieguldījumu kopīgā darbībā. Sociālā atbildība ietver sevī atbildīgu rīcību, pat ja netiek gūts personīgs labums, paredz noteikumu un standartu atbalstīšanu. Sociālā atbildība skolas korī cieši saistīta ar empātiju, cieņu un uzmanību pret citiem, lojalitāti, sadarbību, atbildību par kopējiem sasniegumiem un neveiksmēm. Šis rādītājs ir nozīmīgs pilsoniskās apziņas veicināšanā. Korī sociālā atbildība ietver sevī spēju būt pašorganizētam – atbildīgam pret biedriem, vadītāju un publiku – regulāri apmeklēt mēģinājumus, piedalīties plānotajos pasākumos, laikus apgūt nošu un tekstuālo materiālu, parūpēties par savu tērpu un skatuves tēlu kopumā, rūpēties par kolektīva iekšējo un ārējo tēlu. Pētījumos konstatēts, ka kora dziedātājiem pilnveidojas sociālā atbildība un aktivizējas pilsoniskā līdzdalība. Darbojoties komandā, jebkura personīga kļūme var apdraudēt visa kolektīva centienus (Baker, 2009; Bar-On, 1999; Hoffer, 1964).

Empātija – spēja saprast citus, izrādīt sapratni un rūpes. Empātijas trūkums ir agresīvas, antisociālas un psihopātiskas uzvedības faktors. Izrādīt empātiju nozīmē ļaut citiem izprast, ka tiek atzītas viņu emocijas un tiesības uz viedokli. Attīstītas empātijas spējas rada labvēlīgu fonu dialoga veidošanai, kopīgu lēmumu pieņemšanai un problēmu risināšanai. Empātijai ir divas formas – egoistiskā un altruistiskā. Egoistiskā empātijas forma tiek raksturota kā līdzpārdzīvojums, kuram neseko reāla darbība otra indivīda labā. Altruistiskā empātijas forma ir līdzjūtība, kuras pamatā ir rūpes par otru cilvēku. K. Rodžersa humānisma pieejas teorija iekļauj empātijas principu pedagoģisko principu sarakstā, turklāt empātiju var attīstīt mākslinieciski radošajā darbībā, arī mūzikas apguves procesā. Empātijai ir būtiska nozīme cilvēka iekšējās ētikas veidošanā. Empātija, izpalīdzība, iecietība, spēja aizsargāt komandas locekļu intereses un reputāciju ir labas komandas vadības paradumu pazīmes. Empātijas trūkums kolektīvā negatīvi ietekmē *sociālo atbildību* un *starppersonu attiecības*. Ja skolēniem ir problēmas atzīt kā līdzvērtīgu ne tikai

vienaudžu, bet arī vecāku un pedagogu viedokli, tas saasina attiecības un kavē produktīvu darbību. Citu cilvēku emociju adekvāta uztvere palīdz veidot pozitīvu sadarbības vidi. Apcelšana kolektīvā izpaliek vai vismaz nekļūst ļaunprātīga (Bar-On, 1999; Ešenvalde, 2008; Garleja, 2006; Krūmiņa, 2014; Rogers, 1973; Абдуллин, 2005; Петрушин, 1994).

Starppersonu prasmes – spēja veidot un uzturēt abpusēji apmierinošas attiecības ir nozīmīgas kora dalībnieku sociālajā mijiedarbībā, nodrošinot, ka tā ir patīkama visiem, kas tajā ir iesaistīti. Ja kolektīvs ir saliedēts un spēj darboties kā komanda, konfliktsituāciju līmenis ir zems. Novēroti dažādi konfliktsituāciju risināšanas veidi: konkurence, izvairīšanās, kompromiss, pielāgošanās, sadarbība, no kuriem tikai sadarbība uzskatāma par produktīvu veidu, kā panākt, ka problēma tiek reāli atrisināta un apmierinātas ir visas puses. Draudi, pavēles, svarīgas informācijas noklusēšana, izsmiešana, negatīva kritika, temata maiņa un vispārināšana uzskatāmi par komunikācijas traucēkļiem. Sociālais noraidījums negatīvi ietekmē pašcieņu. Sociālās prasmes sniedz cilvēkam iespēju apzināties savu vērtību. Sociālā pašapziņa iespaido arī mācību sekmes. Skolēniem, kuriem ir labas starppersonu prasmes, veidojas labas attiecības gan ar skolotājiem, gan klases biedriem. Skolēni, kuri dzied korī, mēdz būt labāki dalībnieki grupu aktivitātēs, tiem ir pieņemamākas emociju izpausmes, ko veicina darbs komandā. Ja cilvēkiem nepiemīt sadarbības iemaņas, spēja sarunāties un komandas darba prasmes, viņi strādā sliktāk. Atsevišķi dalībnieki sāk sacensties, lai pierādītu, kurš ir gudrāks (Andersone, 2004; Bar-On, 1999; Baker, 2009; Cherniss, 2001; Druskat, Wolff, 2001; Galton, 2008; Hoffe, 1964; Kenneth, 2002; Smita, Strika, 1998; Špona, 2006; Upenieks, 2015; Zēlerte, 2012; Выготский, 1926).

Iekšējā konkurence korī nav vēlama. Koris ir grupa, kas darbojas pēc komandas principa. Starppersonu prasmes tajā kalpo kā līdzeklis, lai panāktu saskaņotu rīcību, minimizētu konfliktsituāciju līmeni, panāktu visu dalībnieku integrēšanos, nodrošinātu to vajadzību pēc piederības un veicinātu rezultatīvu mijiedarbību.

Kritērija *pozitīva mijiedarbība* rādītāji un līmeņi ar to aprakstiem ir apkopoti tabulā (sk. 22. tabulu).

22. tabula. Kritērijs “pozitīva (rezultatīva) mijiedarbība”, tā rādītāji un līmeņi

Kritērijs	Rādītāji	Līmeņi
-----------	----------	--------

Pozitīva (rezultatīva) mijiedarbība	Sociālā atbildība	augsts līmenis 8–10	Skolēns labi pašorganizēts; rūpējas par kolektīva iekšējo un ārējo tēlu; uzņemas atbildību par kora sasniegumiem un neveiksmēm.
		vidējs līmenis 5–7	Skolēns pārsvarā pašorganizēts; rūpējas par kolektīva ārējo tēlu; uzņemas atbildību par kora sasniegumiem.
		zems līmenis 1–4	Skolēns ir nepietiekoši pašorganizēts; neizrāda rūpes par kolektīva tēlu; distancējas no atbildības par kora neveiksmēm.
	Empātija	augsts līmenis 8–10	Respektē biedru un kolektīva vadītāja viedokli; spēj atpazīt un izprast citu emocijas; izrāda rūpes par citiem.
		vidējs līmenis 5–7	Respektē kora vadītāja viedokli, ne vienmēr respektē biedru viedokli; atpazīst un vairumā gadījumu izprot citu emocijas; izrāda rūpes tikai īpašās situācijās.
		zems līmenis 1–4	Nerespektē citu cilvēku viedokli; izprot, bet neciena citu emocijas; rūpes izrāda tikai attiecībā ar tuvākajiem draugiem.
	Starppersonu prasmes	augsts līmenis 8–10	Rīcības saskaņotība; zems konfliktsituāciju līmenis; labprāt veicina jauno dalībnieku integrēšanos, draudzīgs.
		vidējs līmenis 5–7	Rīcības saskaņotība ir situatīva; vidējs konfliktsituāciju līmenis; veicina atsevišķu jauno dalībnieku integrēšanos, satīcīgs.
		zems līmenis 1–4	Vidējs vai augsts konfliktsituāciju līmenis; zemas konfliktu risināšanas prasmes; neveicina jauno dalībnieku integrēšanos kolektīvā; dominē individuālisms.

Emociju vadītspēja. Kritēriju raksturo šādi rādītāji: *adaptēšanās spējas/elasticitāte; stresa vadīšana; impulsivitātes kontrole.*

Adaptēšanās spējas/elasticitāte – spēja pielāgot un koriģēt jūtas, domāšanu un uzvedību jaunai situācijai un apstākļiem. Attiecas uz spēju pieņemt nepazīstamus, neprognozējamus un dinamiskus apstākļus. Elastīgi cilvēki bez rigiditātes spēj reaģēt uz notikumiem un mainīt domas, kad pierādījumi liecina par to, ka viņi ir kļūdījušies. Viņi parasti ir iecietīgi pret jaunām idejām, tiem nesagādā grūtības uzsākt kaut ko jaunu vai veikt vispārīgas korekcijas. Elasticitāte ir arī saistīta ar spēju pielāgoties dažādām sociālajām vidēm. Atzīts, ka elasticitāte veicina optimismu. Nosacījums, lai skolēni spētu pretoties dažādām kaitīgām situācijām, ir elastība, kas atklāj personības pieredzi mijiedarbībā ar apkārtējo vidi. Elastība kā radošuma priekšnoteikums – par radošu tiek uzskatīta persona, kura ir atvērta jaunām idejām, tai ir bagāta fantāzija, piemīt psihes plastiskums (elastība). Veicot paralēlas darbības, attīstās koncentrēšanās spējas un elastība. Multimedijālas situācijas (arī improvizācija) veicina lēmumu pieņemšanas elasticitāti, variāciju un diferencēšanas spēju attīstību. Komandas darbā darbinieki ir radošāki un elastīgāki (Bar-On, 1999;

Bebre, 1997; Brooks, Goldstein, 2017; Goulmens, 2001; Humphries, 1998; Konrad, 1995; Reivich, Shatte, 2003).

Elastīgumam ir gan personiska, gan sociāla nozīme. Elastīguma trūkums var izraisīt sekas kolektīva darbībā. Kora dalībnieku spēja pieņemt jaunus risinājumus pozitīvi iespaido jaunu izteiksmes veidu izmantošanu kora darbībā. Kora darbības dažādošana nav iespējama, ja kolektīvs nav pietiekoši elastīgs. Arī uzstāšanās ārpus skolas veicina elastības pilnveidi, jo katra koncertzāle veido atšķirīgus uzstāšanās apstākļus. Notiek arī izmaiņas kora nodarbību grafikā, kam jāpielāgojas. Jebkura iziešana no komforta zonas prasa lielāku vai mazāku spēju būt elastīgam. Jo lielāka ir adaptēšanās prasmju pieredze, jo mazāka pretestība sagaidāma turpmākām pārmaiņām korista dzīvē. Adaptīva uzvedība sekmē iekļaušanos. Dezadaptīvu uzvedību raksturo pasivitāte grupas mērķu sasniegšanā.

Stresa vadība. Stress var mobilizēt, bet stress var arī radīt bezspēcības izjūtu. Ir dažādi stresa izraisītāji, taču būtībā organisms tos nespēj atšķirt, tāpēc tiek iedarbināta visa organisma mobilizācija. Ja stresa izraisītāji darbojas ilgstoši, organisms vairs tos nespēj adaptēt un iestājas izsīkums, kas rada apdraudējumu organisma imūnsistēmai. Stresa vadīšana ir cilvēka apzinātas darbības, lai spētu saglabāt līdzsvaru. Svarīgi ir pazīt savu ķermeni un atpazīt konkrētas reakcijas uz stresu. Labs veids, kā iegūt kontroli pār stresu, ir apgūt elpošanas tehnikas un iemācīties tās pielietot stresa situācijās. Stresa vadīšanai pielietojama psiholoģiskā un fiziskā stratēģija. Psiholoģiskā stratēģija piedāvā izvirzīt reālas prasības pret sevi, mācīties būt pārliecinošākam, atzīt nepieciešamību sevi pilnveidot, ieviest efektīvu laika plānošanu. Fiziskā stratēģija piedāvā – vingrošanu, muzicēšanu, dejošanu, darbu citu labā. Vispārējās spējas ietekmē apdraudējuma novērtēšanas procesu un tā uzveikšanas iespējamus risinājumus. Viens no izaicinājumiem pusaudža vecumā ir rezistences trūkums attiecībā pret stresu. Ja skolēnā mācīšanās vide izraisa negatīvas emocijas un rada stresu, izdalās kortizols, kas liek viņam bēgt vai cīnīties, neatstājot spēku mācīties, turklāt kortizols pasliktina emocionālo atmiņu. Kinētiskajiem vingrinājumiem ir atslābinošs, stresu mazinošs efekts. Veicot kustību vingrinājumus, notiek labāka smadzeņu aktivizācija. Stress var būt fizioloģisks un/vai psiholoģisks. Tiek uzskatīts, ka psiholoģisko stresu var izraisīt ne tikai reāli, bet arī varbūtēji notikumi. Bieži psiholoģiskais stress attīstās izvēles situācijās, kad cilvēks saskaras ar nepieciešamību izdarīt smagu izvēli vai kādu ar iekšējo pārliecību neatrisināmu pretrunu (Bar-On, 1999; Kuhlman, Kirschbaum and Wolf, 2005; Rudzinska, 2016; Schachl, 2005; Smits, 2000; Špona, 2006; Uzole, 2010; Zeidner, 1995).

Pieejams arī dalījums informatīvajā un emocionālajā stresā. Informatīvais stress rodas no uztvertās informācijas pārslodzes, kad indivīdam nepietiek laika, lai pieņemtu pareizu lēmumu noteiktā tempā, kad ir augsta atbildības pakāpe par pieņemtā lēmuma sekām. Emocionālais stress ir situatīvs, to izraisa situācijas bīstamība, draudi, apvainojumi, kas noved pie izmaiņām

psihiskajos procesos, emociju nobīdēm, kustības vai runas traucējumiem. Skolotājs nespēj novērst visus cēloņus, kas var radīt skolēniem negatīvo stresu, bet skolotājs var izmantot paņēmienus skolēnu negatīvā stresa mazināšanai: relaksācijas metodes; savlaicīgu pozitīvas sadarbības vides izveidi; stundas sākuma un nobeiguma rituālus; konsekvenci prasībās. Stresa vadīšanas prasme tiek definēta kā spēja efektīvi un konstruktīvi pārvaldīt emocijas, pielāgojoties situācijai, izturēt un tikt galā ar nevēlamiem notikumiem un stresa situācijām bez kļūšanas nomāktiem.

Šī spēja balstās uz: 1) rīcības izvēli, kas nozīmē būt spējīgam nākt klajā ar piemērotiem risinājumiem; 2) optimistisku attieksmi pret jaunu pieredzi un pārmaiņām, kas paredz pārliecību par savu spēju rīkoties šādās situācijās; 3) izjūtu, ka stresa situāciju ir iespējams kontrolēt un ietekmēt.

No iepriekšminētā izriet, ka spējai efektīvi tikt galā ar stresu ir nepieciešams zināms daudzums piemērotu reakciju uz stresa situācijām. Kora darbībā visbiežāk ar stresu nākas saskarties pirms katras uzstāšanās. Ir gadījumi, kad nedaudz pozitīva stresa palīdz noskaņoties priekšnesumiem, tomēr gan pozitīvs, gan negatīvs stress tiešā veidā ietekmē vokālo izpildījumu. Ja korī valda pozitīva mijiedarbība, samazinās konfliktu iespējamība un stresori samazinās. Tomēr ārpus kora skolēni ir pakļauti regulāram zināšanu vērtēšanas stresam. Korim jāklūst par vietu, kur iespējams pilnveidot stresa vadīšanas prasmes. Katrs kora vadītājs ir apguvis stresa novēršanas paņēmienus, piemēram, pareiza elpošana, piemērotas kustības.

Impulsivitātes kontrole ietekmē uzvedību un uzmanības noturību. Ir labi, ja impulsivitāte izpaužas kā prieka izpausme, tomēr nepiebremzēto emociju visātrākais izraisītājs bieži mēdz būt arī dusmas un neapmierinātība. Negatīvas emocijas grauj veselību un savstarpējo attiecību kvalitāti. Impulsu uztveres procesa rezultātā rodas jauns kairinājums un veidojas nebeidzams process. Kairinājuma intensitāti nosaka apkārtējais fons. Impulsivitātes kontroles galvenais uzdevums ir kavēt jauna kairinājuma rašanos. Paškontrole raksturo indivīda darbību saistībā ar stāvokļa apzināšanos un novērtēšanas spējām. To skaidro kā impulsīvas rīcības apvaldīšanu, apzinātus norādījumus sev, lai sasniegtu vēlamu mērķi. Pašregulācijas veidošanās dod iespēju cilvēkam apzināt un kontrolēt situāciju un procesus. Skolēniem jā māca pagarināt intervālu starp stimulu un atbildes reakciju, nebūt impulsīviem. Atbildes reakcija ir atkarīga no cilvēka brieduma pakāpes. Spēja nebūt impulsīvam, pastāvība lēmumos tiek uzskatīta par brieduma rādītāju. Korī sistemātisku nodarbību laikā aktīvi attīstās koncentrētā uzmanība, kuras laikā pilnveidojas impulsu kontroles spējas. Kustības, it īpaši sinhronās kustības, disciplinē, pilnveido emociju vadīšanas prasmes, novērš impulsivitāti. Nav pieļaujams, ka impulsu ietekmē rīcība kļūst agresīva vai bezatbildīga. Impulsivitātes kontrole parādās kā svarīgs elements spējā vadīt, vest sarunas un risināt konfliktus. Impulsivitātes problēmas ir labi saskatāmas, jo tās parasti ir destruktīvas. Tās izpaužas kā zema vilšanās tolerance, dusmu kontroles problēmas, paškontroles zaudēšana, eksplozīva un

neparedzama uzvedība. Impulsivitātes kontrole un emociju vadīšana ir svarīga ikvienā kolektīvā, it īpaši, ja jāstrādā ar bērniem un jauniešiem (Bar-On, 1999; Karpova, 1998; Majore-Dūšele, 2014; Kuhl, Koole, 2004; Lurija, 1992; Špona, 2006; Стыбе, 1981).

Kritērija *emociju vadītspēja* rādītāji un līmeņi ar to aprakstiem ir apkopoti tabulā (sk. 23. tabulu).

23. tabula. Kritērijs “emociju vadītspēja”, tā rādītāji un līmeņi

Kritērijs	Rādītāji	Līmeņi	
Emociju vadītspēja	Adaptēšanās spējas (elastīgums)	augsts līmenis 8–10	Skolēns atvērts jaunām idejām, pieņem jaunus apstākļus un inovācijas; uz situācijām un notikumiem reaģē bez rigiditātes.
		vidējs līmenis 5–7	Jaunas idejas tiek atbalstītas, iepriekš tās izvērtējot; negaidītās situācijās izrāda sapratni; var būt vērojama daļēja rigiditāte.
		zems līmenis 1–4	Nespēj pieņemt jaunus apstākļus un inovācijas; pretojas jaunām situācijām un notikumiem, saskatot tajos apdraudējumu.
	Stresa vadība	augsts līmenis 8–10	Vienmēr efektīvi un konstruktīvi pārvalda emocijas, vadot stresu koncertos un citos emocionālo situāciju gadījumos; prot lietderīgi izmantot pozitīvo stresu; negatīva stresa gadījumā pielieto metodes tā novēršanai.
		vidējs līmenis 5–7	Prot pārvaldīt emocijas; nevar atļauties pārāk liela pozitīvā stresa ietekmi, jo tas spēj ietekmēt darba rezultātu; negatīvo stresu ne vienmēr izdodas novērst.
		zems līmenis 1–4	Zemas emociju vadīšanas spējas; nespēj vadīt stresu koncertos un citās emocionālās situācijās; gan pozitīvais, gan negatīvais stress negatīvi ietekmē darba rezultātu; netiek pielietotas stresa novēršanas metodes.
	Impulsivitātes kontrole	augsts līmenis 8–10	Vienmēr saglabā nosvērtību, kontrolē emocijas pēkšņu izaicinājumu situācijās; nemainīgi saglabā labas darbaspējas un koncentrēšanos.
		vidējs līmenis 5–7	Saglabā nosvērtību un darbaspējas ikdienišķās situācijās; var tikt novērotas problēmas saglabāt koncentrēšanos pēkšņas ārējas ietekmes rezultātā.
		zems līmenis 1–4	Pēkšņas situācijas katreiz izraisa reakciju un ietekmē darbaspējas un uzmanības noturību; problēmas saglabāt nosvērtību; koncentrēšanās grūtības.

Motivācija. Kritēriju raksturo šādi rādītāji: *pašaktualizācija; optimisms (pozitīvisms); laimes izjūta (spēja izjust apmierinājumu).*

Pašaktualizācija (pašizteikšanās) tiek raksturota kā nepārtraukts tiekšanās process uz maksimālu kompetenču, prasmju un talantu attīstīšanu, lai sasniegtu savu augstāko iespējamo potenciālu. Aizraušanās ar savām interesēm piešķir emocionālo enerģiju un motivē turpināt darboties. Pašaktualizācija ietver stimulu un tai ir pozitīva ietekme uz apkārtējiem, piemēram, komandas vidē. Apvienojumā ar optimismu un laimīgumu pašaktualizācija ģenerē **pašmotivāciju**. Zems pašaktualizācijas līmenis tiek asociēts ar frustrāciju, izmisumu un pat depresiju. Darbošanās skolas korī ir veids, kā realizēt pašaktualizēšanās nepieciešamību Pašaktualizācija izpaužas, tiecoties aktualizēt visas iespējas, kuras cilvēkā ir ielikusi daba. Tā kā skolēni vēl pilnībā nezina, ko viņos

daba ir ielikusi, arī darbošanās skolas korī ir veids, kā mēģināt to noskaidrot. Vajadzība pēc pašaktualizācijas A. Maslova vajadzību hierarhijas piramīdā tiek uzskatīta par vajadzību augstāko līmeni. R. Barreta *Indivīda psiholoģiskās attīstības septiņu apziņas līmeņu* teorijā pašaktualizācija atrodas vidējā līmenī, kurš tiek dēvēts par līmeni, kurā apziņa *šķērso pašlabuma robežu* (Bar-On, 1999; Goldstein, 1934; Maslow, 1943; Barrett, 1997).

Korī, kurā ir kopīgi mērķi, brīvprātīga dalība un atbalstoša vide, atklājas skolēnu spēja vai nespēja pašaktualizēties ārpus pašlabuma robežām, pakārtot savas personīgās vajadzības radošai kopdarbībai, mācīties aizrautīgi darboties kopēja mērķa sasniegšanai. Vairumā gadījumu skolēnam kā potenciālajam darbiniekam šo spēju pilnveide būs noderīga.

Optimisms (pozitīvisms) – spēja saglabāt pozitīvu un cerīgu attieksmi pret dzīvi pat neveiksmīgos brīžos. Tas ir svarīgs motivējošais faktors visam, kas tiek veikts. Eksistē cieša saistība starp optimismu un spēju tikt galā ar problēmām. Optimismam ir nozīmīga loma pašmotivācijā, un tas ir nozīmīgs gan cīņā ar stresu, gan mērķu sasniegšanā. Interese, izbrīns un prieks ir pamatmotivācija jebkurai darbībai. Optimistiskiem indivīdiem vairumā situāciju tipiski ir justies pārliecinātiem par sevi, tie ir motivēti turpināt darboties pat tad, ja situācija kļūst sarežģīta. Optimismam piemīt motivējoša iedarbība, tas mobilizē apņēmību sasniegt mērķus un būt pozitīviem un aizrautīgiem, pilnībā iesaistītiem. Optimisms veicina pašaktualizāciju. Pastāv cieša saistība starp optimismu un spēju gūt jēgu no darbībām. Optimisms rada noturību un veicina elastīgumu, nosaka garīgo veselību, akadēmiskos un darba panākumus. Optimisti aizrautīgi iesaistās procesā neatkarīgi no darbības novērtējuma; neveiksmes tiek uztvertas kā izaicinājums; viņi ātri atgūstas pēc negatīva novērtējuma (Bar-On, 1999; Murray, McAdams, 2007; Pētersone, 2014; Raipulis, 2014; Reivich, Shatte, 2003; Seligman, 2011; Šteinberga, 2013).

Cilvēki labāk atceras notikumus, kuru laikā ir izjutuši prieku, tādēļ svarīgi visur, arī skolā, nodrošināt pozitīvu gaisotni. Pozitīva pārdzīvojuma vajadzība ir viena no nozīmīgākajām pusaudžu un jauniešu psiholoģiskajām vajadzībām, tā mēdz būt prioritāra. Interesanta ir atziņa, ka optimisms ir domāšanas stils, nevis personības īpašība. Attieksme pret dzīvi iespaido spēju sasniegt mērķus. Pozitīvi domājošie ir noturīgāki pret ārējo spiedienu un pēc sakāves ātrāk atgūstas, kļūst vēl mērķtiecīgāki. Mūzikas un kustības vienotības process kopumā veicina optimismu, emocionālo noturību un muzikālā pārdzīvojuma dziļumu. Kora jaunieši atzinuši, ka gūst pozitīvas un nebijušas izjūtas koncertos un kopmēģinājumos.

Laimīgums (spēja izjust apmierinājumu) – spēja būt apmierinātam ar sevi, citiem un dzīvi kopumā. Šajā kontekstā laime apvieno pašapmierinātību, vispārējo apmierinātību un spēju baudīt dzīvi. Laimīgi cilvēki spēj baudīt arī vienkāršas iespējas. Laimīgums saistīts ar entuziasmu, svarīgs pašaktualizācijai. Spēja izjust laimi nodrošina motivējošo (palīdz uzlabot sniegumu, motivējot un rosinot) un barometrisko funkciju (atgriezeniskā saite – tā parāda, cik veiksmīga ir bijusi

darbošanās). Atzīts, ka psiholoģijā tiek pētītas mentālās problēmas, bet parāk maz tiek runāts par to, kā padarīt cilvēkus laimīgus. Skolēnus ietekmē tādi faktori kā prieks, laime, bēdas, nomāktība. Tiem aiziet daļa enerģijas. Pozitīvās emocijas, kas saistītas ar mācīšanos, var veicināt interesi par mācību saturu un nostiprināt motivāciju, kopumā uzlabojot mācību rezultātus. Ja pienākumi tiek veikti ar prieku, darbība kori kļūst efektīvāka. Skolēni, kas spēj novērtēt sasniegto, radīt un uzturēt pozitīvu noskaņojumu un neitralizēt negatīva noskaņojuma ietekmi, tādi skolēni spēj motivēt visu kolektīvu, ieskaitot kolektīva vadītāju un skolotāju (Bar-On, 1999; Seligman, 2011; Valbis, 2005).

Kritērija *motivācija* rādītāji un līmeņi ar to aprakstiem ir apkopoti tabulā (sk. 24. tabulu).

24. tabula. Kritērijs “motivācija”, tā rādītāji un līmeņi

Kritērijs	Rādītāji	Līmeņi	
Motivācija	Pašaktualizācija	augsts līmenis 8–10	Vienmēr motivēts virzīties uz kopīgu mērķu sasniegšanu; izteikta ieinteresētība radošai kopdarbībai.
		vidējs līmenis 5–7	Ne vienmēr motivēts virzīties uz kopīgu mērķu sasniegšanu; ieinteresētība radošai kopdarbībai tiek saskaņota ar personīgo mērķu prioritātēm.
		zems līmenis 1–4	Nav motivēts virzīties uz kopīgu mērķa sasniegšanu; darbība neizrauj; personīgie mērķi dominē pār kolektīvajiem, nav ieinteresētības radošai kopdarbībai.
	Optimisms (pozitīvisms)	augsts līmenis 8–10	Pilnībā un aizrautīgi iesaistās procesā neatkarīgi no darbības novērtējuma; neveiksmes tiek uztvertas kā izaicinājums; ātri atgūstas pēc neveiksmes.
		vidējs līmenis 5–7	Procesā iesaistās labprāt, bet ar distancētu attieksmi; veiksmēm un neveiksmēm netiek piešķirta liela nozīme turpmākās darbības realizēšanā.
		zems līmenis 1–4	Bez aizrautības iesaistās procesā; nav pārliecības par izdošanos; neveiksmes demotivē.
	Laimīgums (spēja izjust apmierinājumu)	augsts līmenis 8–10	Spēj priecāties par panākumiem un novērtēt sasniegto; spēj radīt un uzturēt pozitīvu noskaņojumu mēģinājumos un koncertos. Spēj neitralizēt negatīvu noskaņojumu.
		vidējs līmenis 5–7	Panākumi tiek uztverti kā pašsaprotami; saskata pozitīva noskaņojuma nozīmi, bet nespēj to regulāri uzturēt.
		zems līmenis 1–4	Nespēj priecāties par panākumiem, vienmēr neapmierināts ar sasniegto; nespēj neitralizēt negatīvu noskaņojumu.

Emocionālā atsaucība. Kritēriju raksturo rādītāji: *emocionālā atsaucība skaņdarbam; emocionālā atsaucība diriģenta žestam*. Šis kritērijs ir nozīmīgs, lai arī tā rādītājiem nav atbilstības EQ skalās. Tas tiek iekļauts kora vadītāja pedagoģiskā vērojuma anketā kā obligāts.

Emocionālā atsaucība skaņdarbam – muzikalitātes, kā arī emocionālās un intelektuālās mījsakarības rādītājs. Tā skatāma kā spēja reaģēt gan objektīvi, gan subjektīvi. Mūzikas pedagoģijas jomā emocionālā atsaucība attīstās, mūziku klausoties, izpildot un kustoties mūzikas pavadījumā. Tā izpaužas kā jūtīga un adekvāta skaņu augstuma, melodijas reģistra, tembra, skaņkārtas, dinamikas, tempometra, formveides un faktūras izjūta, kā arī spēja transformēt savas

izjūtas verbāli, vizuāli un kustībā. Skaņdarbu klausoties, bet vēl jo vairāk – izpildot, rodas emocionāls pārdzīvojums. Mūzikas izpildītājdarbībā dominējošais ir ar mūzikas tēliem saistītais pārdzīvojums, kas mijiedarbojas izpildītājdarbības satraukumu (Līduma, 2004; Анисимов, 2004; Тепло, 1947).

Kora skaņdarbus veido muzikālais materiāls vienotībā ar literāro komponentu. Dzeja palīdz precīzāk paust domu, veicina līdzpārdzīvojumu, akcentē dzejā iekļautās vispārcilvēciskās vērtības, līdz ar tekstuālo informāciju tiek nodotas noteiktas attieksmes, vērtības, pārlicības, veicinot personīgās jēgas veidošanos. Dzeja un mūzika pastiprina viena otras ietekmi attiecībā uz emocionālo pārdzīvojumu. Kora dalībnieku emocionālā atsaucība skaņdarbam sākt izpausties no brīža, kad skolēni ir paveikuši tehnisko sagatavošanos – pilnībā apguvuši nošu un tekstuālo materiālu. Muzikālās un emocionālās vērtības tehniskās sagatavošanās procesā vēl nav pilnībā pieejamas. Līdzpārdzīvojums un skaņdarba jēga atklājas, pilnībā pārvaldot nošu un tekstuālo materiālu.

Emocionālā atsaucība diriģenta žestam. Ņemot vērā, ka koristiem mēdz būt atšķirīgs emocionālā pārdzīvojuma dziļums un atsaucības izpausmes, diriģenta uzdevums ir šo plūsmu homogenizēt, lai iegūtu vizuāli un skaniski pārlicinošu skaņdarba emocionālo koptēlu. Tas panākams ar diriģenta žestu palīdzību. Rezultāts ir atkarīgs no kora spējas tam sekot un emocionāli atsaukties.

Kritērija *emocionālā atsaucība* rādītāji un līmeņi ar to aprakstiem ir apkopoti (sk. 25. tabulu).

25. tabula. Kritērijs “emocionālā atsaucība”, tā rādītāji un līmeņi

Kritērijs	Rādītāji	Līmeņi	
Emocionālā atsaucība	Emocionālā atsaucība skaņdarbam	augsts līmenis 8–10	Izprot skaņdarbā paustās muzikālās un emocionālās vērtības, pauž līdzpārdzīvojumu.
		vidējs līmenis 5–7	Izprot skaņdarbā paustās muzikālās un emocionālās vērtības, neizjūt līdzpārdzīvojumu.
		zems līmenis 1–4	Neizprot skaņdarbā paustās muzikālās un emocionālās vērtības, neizjūt līdzpārdzīvojumu.
	Emocionālā atsaucība diriģenta žestam	augsts līmenis 8–10	Uztver, reflektē un vada emocijas atbilstoši diriģenta norādēm.
		vidējs līmenis 5–7	Uztver, daļēji reflektē un atturīgi vada emocijas atbilstoši diriģenta norādēm.
		zems līmenis 1–4	Izpilda tehniski, neuztver un neizjūt diriģenta norādes uz emocionālām niansēm.

Balstoties uz izveidotajiem kritērijiem, rādītājiem un līmeņiem, izveidota pedagoga darblapa (turpmāk – **darblapa**) (sk. 1. pielikumu) kora skolēna emocionālās inteliģences vērtēšanai.

Šādā cikliskā pieejā mācības vienā ciklā sagatavo skolēnu mācībām nākamajā ciklā. Skolas korī, izmantojot skolēnu pieredzi, kas gūta izziņas un mākslinieciskajā darbībā, iespējams nodrošināt cikliskumu, kur katra jauna darbība skatāma kā atsevišķs jauns cikls – projekts (pirmreizēja skaņdarba apgūšana, jauna kustību veida vai drāmas elementu ieviešana).

Saskaņā ar S. Rubinšteina darbības teoriju spējas attīstās spirālveidīgi – jaunas iespējas attīsta jaunas spējas un virza cilvēku pretī jaunam attīstības posmam (Рубинштейн, 1999, pirmoreiz 1940).

Skolēnu emocionālās inteliģences pilnveides modelis atklāj kora nodarbību procesā īstenojamu sistēmisku un holistisku pieeju. Dažādojot skolas kora darbību, tiek paplašinātas iespējas skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei.

Vienu ciklu veido 4 posmi:

1. Izejas punkts darbībai ir *iesaistīšanās darbībā, gūstot sākotnējo pieredzi*. Pedagoģs rosina, parāda, skolēni uzsāk darbību – apgūst jaunu skaņdarbu, iemēģina jaunu kustību veidu izmantošanu vienotībā ar dziedāšanu.
2. Nozīmes apgūšana (notiek skaņdarba analīze, iepriekš pielietoto kustību pamatotības un nozīmes skaidrojums, skatuviskās telpas un scenogrāfijas noteikumu apguve); personīgās pieredzes integrēšana.
3. Jauno zināšanu pielāgošana esošajai pieredzei. Iemaņu nostiprināšana, kas vienlīdz attiecas gan uz dziedāšanas, gan kustību prasmju pilnveidi, sasniedzot to mākslinieciski labu vai augstu izpildījuma līmeni.
4. Noslēdzošais cikla posms ir apgūto zināšanu un nostiprināto iemaņu brīva pielietošana, kas korī izpaužas kā skolēnu spēja improvizēt, elastīgi reaģēt negaidītās situācijās, dalīties savā starpā ar gūto pieredzi. Šajā posmā skolēniem jau jāspēj piedalīties konkrētā muzikālā uzveduma scenārija, horeogrāfijas un scenogrāfijas plānošanā un izveidē.

Vidusskolas kora darbība, iekļaujot tajā autentiskās, sinhronās, skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementus vienotībā ar dziedāšanu (integratīvā metode), tiek realizēta kolektīvās muzicēšanas nodarbībās kolektīvā, kuram piemīt komandas pazīmes. Tās ir: brīvprātīga dalība, kopīgs mērķis, regulāra darbība, nav iekšējās sāncensības, pieņemoša vide, kolektīvs vērsts uz sadarbību. Komandas izjūtu nostiprina kopīgas vērtības, ko veido arī aksioloģisks un emocionāli vienojošs repertuārs.

Kustības un drāmas elementi korī tiek ieviesti pakāpeniski atbilstoši pedagoģijas principam – *no vienkāršākā uz sarežģītāku* (apakšnodaļā 2.3. skatāms to ieviešanas plāns). Katrs kustību veids prasa noteiktu iemaņu apgūšanu un atbilstošu muzikālā materiāla pārzināšanas līmeni.

Kustības vienotībā ar dziedāšanu (vai iedziedāšanos) var tikt ieviestas secībā: autentiskās kustības → sinhronās kustības → skatuviski-telpiskās kustības → drāmas elementu izmantošana.

Zinātnieku atziņu, nozaru speciālistu un personīgās pedagoģiskās pieredzes analīzes rezultātā secināms:

1. Emocionālās inteliģences jēdziena attīstība no kognitīvo spēju analīzes virzījies uz personības īpašību analīzi, kā rezultātā emociju nozīmības atzīšana un EQ testu izveide uzskatāma par nozīmīgu soli personības kvalitāšu pilnveides iespēju apzināšanā un paplašināšanā.
2. Emocionālās inteliģences līmenis nosaka indivīda spēju pretoties psiholoģiskajam spiedienam un svešu vērtību pieņemšanai. Runājot par emocijām, jārunā par vērtībām, un otrādi.
3. Skolas kora repertuāra izvēlē ievērojams muzikālais, pedagoģiskais un literārā komponenta aksioloģiskais aspekts. Skolēnu ieteikumi repertuāra izveidē atklāj viņu patiesās aktuālās emocionālās vajadzības.
4. Galvenais vienojošais muzikalitātes izpausmes elements ir spēja mūzikai emocionāli atsaukties.
5. Teorijas atklāj autentisko, sinhrono, skatuviski-telpisko kustību un drāmas elementu iespējamo pozitīvo ietekmi uz vidusskolas kora skolēna emocionālās inteliģences komponentu (pašcieņas, pašpārliecības, pašaktualizācijas, empātijas, sociālās atbildības, starppersonu prasmju, stresa vadības, impulsivitātes kontroles, elastīguma) pilnveidi. Dažādojot skolas kora darbību, tiek paplašinātas iespējas skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei.
6. Integratīvā metode definējama kā starpdisciplināra netiešas iedarbības metode, kas paredz autentisko, sinhrono, skatuviski-telpisko kustību un drāmas elementu sistēmisku iekļaušanu regulārā skolas kora darbībā skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei.
7. Dziedāšana ar skaņdarbam piemērotām un skolēnu tehniskajai gatavībai atbilstošām kustībām vienotībā ar padziļinātu teksta un skaņdarba analīzi uzskatāma par holistisku pieeju pedagoģiskajā darbībā skolēnu personības pilnveidei.
8. Emocijas, vērtības un attieksmes tiek pārņemtas grupas ietvaros kora daudzveidīgā darbībā. Vidusskolas koris kā sociāla grupa ar komandas pazīmēm vienotībā ar pedagoģisko procesu ietekmē katra skolēna emocionālās inteliģences pilnveidi. Pedagoģiskais process var tikt intensificēts, integrējot kora darbībā autentiskās, sinhronās, skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementus, tādējādi veicinot skolēnu saskarsmes

- un emociju vadītspējas pilnveidi, pretstatā situācijai, kad nodarbības ierasti notiek, skolēniem stāvot taisnās rindās uz podestiem.
9. Kora dalībnieku emocionālās inteliģences kritērijiem un to rādītājiem jābūt saskaņā ar iespējām tos novērtēt un pilnveidot reālā kora darbībā. Tie ir: *Rezultatīva mijiedarbība* (rādītāji – sociālā atbildība; empātija; starppersonu prasmes); *Emociju vadītspēja* (rādītāji – elastība (adaptēšanās spējas), stresa vadītspēja, impulsivitātes kontrole); *Motivācija* (rādītāji – pašaktualizācija; optimisms (pozitīvisms), laimīgums (spēja būt apmierinātam); *Emocionālā atsaucība* (rādītāji – emocionālā atsaucība skaņdarbam, emocionālā atsaucība diriģenta žestam).
 10. Var tikt veidots hipotētisks pieņēmums, ka darbība vidusskolas korī veicina skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidi sekmīgāk, ja tiek veikta mērķtiecīga pedagoģiskā darbība vidusskolas kora dalībnieku emociju vadītspējas, rezultatīvas mijiedarbības, motivācijas un emocionālās atsaucības veicināšanā un novērtēšanā.
 11. Kora dalībnieku emocionālās inteliģences pilnveides modelis atklāj kora nodarbību procesā īstenojamu sistēmisku un holistisku pieeju, mācīšanos skatot kā nepārtrauktu ciklisku procesu, kurā zināšanas tiek radītas, pārveidojot pieredzi.

2. Vidusskolas kora skolēnu emocionālās inteligences pilnveides norise un rezultāti

2.1. Empīriskā pētījuma bāze un metodes, skolēnu emocionālās inteligences konstatējošais mērījums un analīze

Metodes. Pētījumā izmantotas kvalitatīvās un kvantitatīvās pētījuma metodes.

Kvalitatīvās metodes:

- **pedagoģiskais vērojums**, fiksējot rezultātus pedagoga darblapā;
- koncertu un mēģinājumu **ierakstu analīze**.

Kvantitatīvās metodes:

- **skolu kora vadītāju aptauja**. Šķērsbiezuma pētījuma metode - balstīta uz jautājumiem, kas skar mūzikas pedagoga pieredzi saistībā ar kustību izmantošanu skolas kora darbībā, sasaistot to ar pedagoga motivāciju un iespējamām problēmām skolas korī.
- **skolēnu emocionālās inteligences monitorings**. Longitudinālā pētījuma metode - balstīta uz Bar-On EQ-i™ testu.

Tiek veidota pētnieciskā situācija, kas paredz rezultātu analīzi un ieviestās integratīvās metodes korigēšanas iespējas pētījuma gaitā. Pētījums sastāv no sagatavošanas, konstatējošā, formējošā un noslēdzošā posma.

Konstatējošais posms: kora dalībnieku un kontrolgrupas sākotnējais emocionālās inteligences tests; pedagoga aizpildīta skolas kora dalībnieku emocionālās inteligences vērtēšanas darblapa;

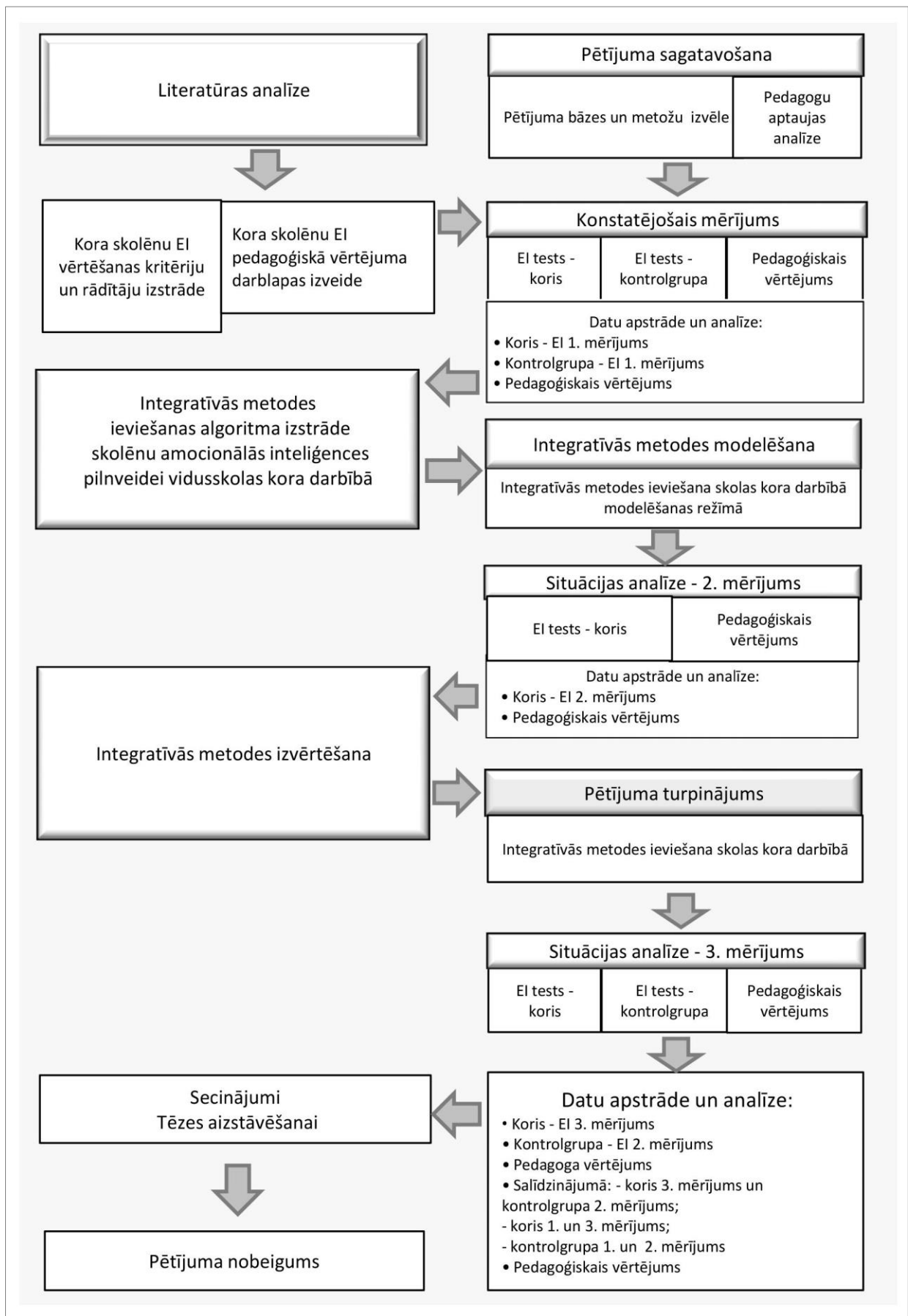
Formējošais posms: integratīvās metodes ieviešana skolas kora darbībā modelēšanas režīmā; EI kontrolmērījums, datu analīze; integratīvās metodes izvērtēšana, optimizēšana un ieviešana skolas kora darbībā.

Noslēdzošais posms: EI noslēdzošais mērījums, rezultātu analīze, salīdzināšana, secinājumi.

Empīriskā pētījuma ilgums – divi mācību gadi, kas ir maksimālais pētījuma termiņš vidusskolas klasēs (un korī), ja vēlas saglabāt nemainīgu respondentu sastāvu. Pirmais mērījums aptver 10.–11. klašu skolēnus, pēdējais – 11.–12. klašu skolēnus. Tas attiecas gan uz kora dalībnieku grupu, gan kontrolgrupu.

Pētījuma dalībnieki: Rīgas ģimnāzijas vidusskolas klašu kora dalībnieki. Kontrolgrupu veido tās pašas ģimnāzijas vidusskolas klašu skolēni, kuri korī nepiedalās. Pētījuma dalībnieku vecums ir no 16 līdz 19 gadiem.

Izveidots pētījuma un skolēnu EI pilnveides plāns (sk. 31.attēlu)



31. attēls. Pētījuma plāns

Tā kā pētījumā paredzēts veikt vairākus mērījumus, rezultātu apstrādes ērtībai tiek ieviesti dalībnieku grupu apzīmējumi (sk. 26. tabulu).

26. tabula. Pētījuma dalībnieku grupas, to apzīmējumi un apraksts

grupa	apraksts	Skaits (n=)	izlase
DAL1M	1. mērījuma dalībnieki – koristi-meitenes	34	ģimnāzijas 10.-12. klašu skolēni – kora dalībnieki
DAL1Z	1. mērījuma dalībnieki – koristi-zēni	27	
DAL1	1. mērījuma dalībnieki – DAL1M kopā ar DAL1Z	61	
DAL2M	2. mērījuma dalībnieki – koristi-meitenes	37	
DAL2Z	2. mērījuma dalībnieki – koristi-zēni	28	
DAL2	2. mērījuma dalībnieki – DAL2M kopā ar DAL2Z	65	
DAL3M	3. mērījuma dalībnieki – koristi-meitenes	34	
DAL3Z	3. mērījuma dalībnieki – koristi-zēni	27	
DAL3	3. mērījuma dalībnieki – DAL3M kopā ar DAL3Z	61	
KON1M	1. mērījuma dalībnieki – kontrolgrupa-meitenes	31	ģimnāzijas 10.-12. klašu skolēni, kas korī nedzied – kontrolgrupa
KON1Z	1. mērījuma dalībnieki – kontrolgrupa-zēni	27	
KON1	1. mērījuma dalībnieki – KON1M kopā ar KON1Z	58	
KON2M	3. mērījuma dalībnieki – kontrolgrupa-meitenes	28	
KON2Z	3. mērījuma dalībnieki – kontrolgrupa-zēni	25	
KON2	3. mērījuma dalībnieki – KON2M kopā ar KON2Z	53	

Eiropas Parlamenta un Padomes regula (ES) 2016/679 *par fizisku personu aizsardzību attiecībā uz personas datu apstrādi* paredz, ka “datu aizsardzības principi jāattiecinā uz jebkādu informāciju par identificētu vai identificējamu fizisku personu. Personas dati, kuri ir pseidonimizēti, uzskatāmi par identificējamās personas datiem. Datu aizsardzības principi nebūtu jāpiemēro anonīmai informācijai, proti, informācijai, kura neattiecas uz identificētu vai identificējamu fizisku personu, vai personas datiem, ko sniedz anonīmi tādā veidā, ka datu subjekts nav identificējams. Tādēļ šī regula neattiecas uz anonīmas informācijas apstrādi, tostarp statistikas vai pētniecības nolūkos.” (ES regula, 2016). Sekojoši - datu apstrādei iegūtie dati tika anonimizēti.

Veikts eksperimentālais longitudinālais darbības pētījums. Mērījumi veikti atkārtoti, vienlaikus veikta integratīvās metodes ieviešana modelēšanas režīmā, metodes analīze, optimizācija un metodes ieviešana darba režīmā. EI datu apstrādei izmantota statistisko datu apstrādes IBM programma SPSS Statistics 23.0 datu validātes pārbaudei Kronbaha Alfa tests (*Cronbach's Alfa test*), Kolmogorova-Smirnova tests (*Kolmogorov-Smirnov test*) normālsadalījuma pārbaudei, Manna-Vitnija tests (*Mann-Whitney Test*) saistību pārbaudei, Spīrmena korelāciju noteikšana (*Spearman's correlations*).

Testa izvēles pamatojums: D. Meijers un P. Selovejs emocionālo inteliģenci saista tikai ar prāta spējām apstrādāt emocijas, bet D. Goulmens un R. Bar-On jēdzienu paplašina, ietverot tajā gan mentālās spējas, gan motivāciju, pašapzināšanos un starppersonu prasmes, ko ietekmē emociju izpratne un to izpausmes. Konkrētās situācijās sekmīgi var tikt piemērots katrs no modeļiem, tomēr skolas kora pedagoģijā, kur skolēnu emociju izpausmes un to vadītspēja ir vienlīdz svarīgas ar sadarbības prasmēm, tiek izvēlēts R.Bar-On jauktais modelis. J.Roze atzīmē, ka R.Bar-On savai testa versijai EQ-i™ ir veicis arī salīdzināšanu starp pašpārbaudes un novērotāju rezultātiem, kas uzrādījuši nebūtisku atšķirību - sakritība starp tiem konstatēta 89% apjomā (Roze, 2013). R.Bar-On plašā zinātniskā un novatoriski-praktiskā pieredze, pastiprina uzticēšanos pētnieka konceptam.

Ņemot vērā iepriekš minēto, vidusskolas klašu skolēnu emocionālās inteliģences novērtēšanai tiek izmantots EQ-i™ tests, kas satur 132 apgalvojumus (sk. 5.pielikumu), kas jāattiecina uz sevi pēc Likerta skalas: *nekad vai ļoti reti tas attiecas uz mani* (1); *reti tas attiecas uz mani* (2); *dažreiz tas attiecas uz mani* (3); *bieži attiecas uz mani* (4); *ļoti bieži vai vienmēr attiecas uz mani* (5). Testa izpilde aizņem vidēji 40–45 minūtes. Pēc datu apstrādes tiek iegūts indivīda emocionālās inteliģences komponentu vērtējums 5 skalās un 15 apakšskalās (subskalās). EQ-i™ tests nosaka emocionālās inteliģences komponentu vērtības šādās skalās un apakšskalās: intrapersonālās prasmes (pašcieņa – ielūkoties sevī un precīzi uztvert, izprast un pieņemt sevi; emocionālā pašapziņa – spēja apzināties, atpazīt un izprast savas emocijas, tās nosaka ārējo uzvedību; pašpārlicība – spēja efektīvi un konstruktīvi paust savas jūtas un aizstāvēt savu viedokli nedestruktīvā veidā; pašaktualizācija (pašizteikšanās) – spēja noteikt mērķus un virzīties uz to sasniegšanu, lai aktualizētu savu potenciālu; neatkarība – spēja patstāvīgi pieņemt lēmumus, nepakļauties citu cilvēku emocionālajam spiedienam); starppersonu prasmes (empātija – spēja apzināties un izprast, kā jūtas citi; sociālā atbildība – spēja identificēt sevi ar sociālajām grupām, konstruktīvi sadarboties ar citiem, sniedzot savu ieguldījumu; starppersonu prasmes – spēja izveidot un uzturēt abpusēji apmierinošas attiecības, labvēlīgi izturēties pret citiem); emociju kontrole (*stresa vadība – spēja efektīvi un konstruktīvi pārvaldīt savas emocijas slodzes situācijās; impulsivitātes kontrole – spēja efektīvi un konstruktīvi kontrolēt spontanitāti*); *adaptēšanās spējas (reālistiskums – spēja objektīvi izvērtēt subjektīvās jūtas un domas salīdzinājumā ar ārējo realitāti; elastīgums – spēja pielāgot un koriģēt savas jūtas, domāšanu un uzvedību mainīgās situācijās un neprognozējamos apstākļos; problēmu risinātspeja – spēja efektīvi un konstruktīvi risināt personiskās un starppersonu problēmas); pašizjūta (optimisms, pozitīvisms – spēja saglabāt pozitīvu un cerīgu attieksmi pret dzīvi pat nelaimīgos brīžos darbojas kā pašmotivators; laimes izjūta, apmierinātība – spēja būt apmierinātam ar sevi, citiem un dzīvi kopumā)* (Bar-On, 1997).

Skolēnu emocionālās inteliģences konstatējošais mērījums un analīze.

Sākotnējā EI mērījuma dalībnieki: kora dziedātāji (n=61): 34 meitenes un 27 zēni; kontrolgrupa (n=58): 31 meitene un 27 zēni. Mērījums veikts 2015./2016. mācību gada sākumā.

Apkopoti EI dati grupām DAL1, DAL2, DAL3, KON1, KON2 (sk. 6. pielikumu).

Pirmajā testa mērījumā piedalījās grupas **DAL1** (DAL1M un, DAL1Z) un **KON1** (KON1M un KON1Z) Kopā: n=119 dalībnieki.

Lai noskaidrotu skalu un apakšskalu jautājumu savstarpējo saskaņotību, tika veikta Kronbaha alfas (*Cronbach's alpha*) pārbaude. Testa rezultāti uzrāda vidējas un augstas ticamības rādītājus grupām DAL1 un KON1 visās testa skalās un apakšskalās (sk. 7. pielikumu).

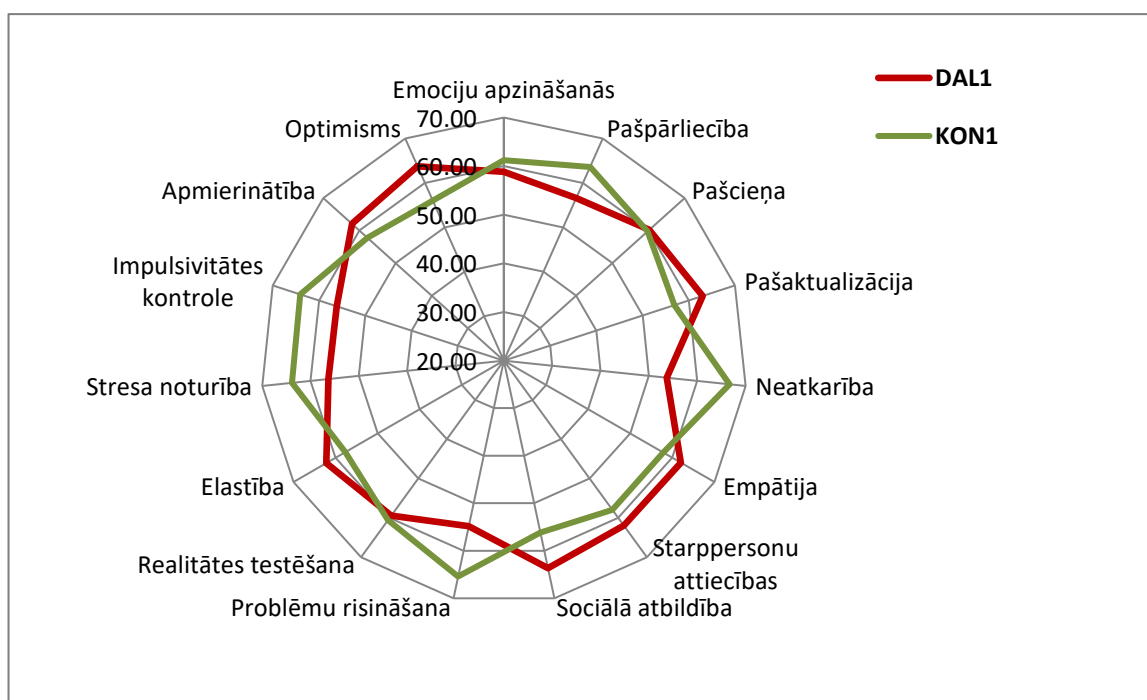
Pārbaudot izlases atbilstību normālajam sadalījumam, tika izmantots Kolmogorova-Smirnova Z tests (sk. 8. pielikumu). Rezultāti liecina, ka vairākās apakšskalās dispersija neatbilst normālajam sadalījumam, tādēļ, veicot statistisko analīzi, ir nepieciešams izvēlēties neparametriskās statistikas metodes.

Tika izveidota Manna-Vitnija (Mann-Whitney) skalu un apakšskalu rangu tabula saskaņā ar grupu DAL1 un KON1 rezultātiem (sk. 9. pielikumu). Lai noskaidrotu būtiskākās EI atšķirības starp grupu DAL1 un KON1, tika izmantots Manna-Vitnija (Mann-Whitney) U statistiskās analīzes tests (sk. 27. tabulu).

27. tabula. DAL1 un KON1 grupu EI rezultātu atšķirību pārbaude, izmantojot Manna-Vitnija U testu

EI skalas un apakšskalās	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Emociju apzināšanās	1697,5	3588,5	-0,38	0,70
Asertīva uzvedība	1560	3451	-1,12	0,26
Pašcieņa	1755	3646	-0,07	0,94
Pašaktualizācija	1675,5	3566,5	-1,5	0,13
Neatkarība	1381,5	3272,5	-2,07	0,04
Empātija	1643,5	3354,5	-0,67	0,50
Starppersonu attiecības	1651,5	3362,5	-0,63	0,53
Sociālā atbildība	1416,5	3256,5	-1,63	0,09
Problēmu risināšana	1540,5	3252,5	-1,22	0,22
Realitātes testēšana	1734	3625	-0,19	0,85
Elastība	1634,5	3345,5	-0,72	0,47
Stresa noturība	1545,5	3436,5	-1,19	0,23
Impulsu kontrole	1533,5	3424,5	-1,25	0,21
Apmierinātība	1642	3353	-0,68	0,50
Optimisms	1691	3582	-1,43	0,15
Stresa vadības faktors	1453,5	3344,5	-1,68	0,09
Vispārējais garastāvoklis	1610	3321	-0,85	0,40
Intrapersonālais faktors	1740,5	3631,5	-0,15	0,88
Interpersonālais faktors	1541,5	3253,5	-1,22	0,22
Adaptēšanās faktors	1620	3511	-0,79	0,43

Tā kā gan DAL1, gan KON1 dalībnieki ir vienaudzī, kas mācās vienā skolā un vienādās klasēs, interesanti ir atšķirības apskatīt detalizētāk. Rezultātu vizualizācijai izmantota *Radar* funkcija, izmantojot MRangs datus (sk. 32. attēlu).



32. attēls. Grupu DAL1 un KON1 EI rezultāti pēc Manna-Vitnija MRangs vērtībām

Kora dalībnieki (DAL1) attiecībā pret kontrolgrupu (KON1) uzrāda izteiktākās priekšrocības EI apakšskalās *Pašaktualizācija*, *Sociālā atbildība* un *Optimisms (pozitīvisms)* ($p < 0.2$), kā arī - *Empātija* un *Starppersonu attiecības*, *Elastība*, *Apmierinātība (laimīgums – spēja izjust apmierinājumu)*. Tas pamatojams ar muzikālu darbību skolas korī, kuram vidusskolas klasēs piemīt komandas pazīmes.

Pašaktualizācija un *Optimisms* – aizraušanās ar savām interesēm piešķir emocionālo enerģiju un motivē turpināt darboties. *Pašaktualizācija* ietver stimulu un tai ir pozitīva ietekme uz apkārtējiem, piemēram komandas vidē. *Optimisms* ietekmē pašmotivāciju, veicina *Pašaktualizāciju*. Pastāv saistība starp *Optimismu* un spēju gūt jēgu no nodarbībām. Cilvēki, kuri ir pesimistiski, mēdz būt pasīvi (Bar-On, 1999).

Empātija ir noteicoša attiecībā uz sociālo apziņu, kas nozīmē būt uzticamam, atbildīgam un lojālam, nepieciešamības gadījumā likt citu intereses augstāk par savējām, būt uzticamam komandas dalībniekam, sniegt savu ieguldījumu, sadarboties (Bar-On, 1999). E. Abduļins saskata, ka *Empātiju* var intensīvi attīstīt mūzikas apguves procesā (Абдуллин, 2005). V. Petrušins norāda, ka *Empātija* tiek pilnveidota mākslinieciski radošajā darbībā (Петрушин, 1994). I. Ešenvalde

atzīmē *Empātiju* kā vienu no labas komandas pazīmēm. (Ešenalde, 2008, 222-238). Darbošanās kolektīvā veicina *Starppersonu prasmes* un *Sociālo atbildību*.

Statistiski nozīmīga atšķirība (119, U=1381.50, p<0,05) uzrādās apakšskalā *Neatkarība*. To varētu skaidrot ar to skolēnu, kuri izvēlējušies kolektīvās muzicēšanas nodarbības, dabiski lielāku sabiedriskumu un spēju ieklausīties citos un pieņemt citu viedokli. Apakšskalās *Impulsu kontrole* un *Stresa noturība* kora dalībniekiem rezultāti ir zemāki, nekā kontrolgrupai. Šo komponentu pilnveide uzskatāma par uzdevumu.

Pētījuma konstatējošajā posmā pedagoģiskā vērojuma ietvaros veikta skolēnu EI novērtēšanas darblapu (sk. 1. pielikumu) aizpildīšana saskaņā ar izstrādātajiem kritērijiem, rādītājiem un to līmeņiem (sk. 11. pielikumu). Uzskatāmībai aprēķināti vidējie rādītāju līmeņi (sk. 28. tabulu).

28. tabula. Kora skolēnu emocionālās inteligences sākotnējie darblapas rādītumi

Kritērijs	Rādītājs	Līmenis (1–4 – zems; 5–7 – vidējs; 8–10 – augsts)	
Poziitīva (rezultatīva) mijiedarbība	Sociālā atbildība	6.93	Skolēns pārsvarā pašorganizēts; rūpējas par kolektīva ārējo tēlu; uzņemas atbildību par kora sasniegumiem.
	Empātija	8.05	Respektē biedru un kolektīva vadītāja viedokli; spēj atpazīt un izprast citu emocijas; izrāda savstarpējas rūpes
	Starppersonu prasmes	7.66	Rīcības saskaņotība ir situatīva; vidējs konfliktsituāciju līmenis; veicina atsevišķu jauno dalībnieku integrēšanos, ir satiecīgs.
Emociju vadītspēja	Adaptēšanās spējas (elastība)	6.72	Jaunas idejas tiek atbalstītas, iepriekš tās izvērtējot; negaidītās situācijās izrāda sapratni; var būt vērojama daļēja rigiditāte.
	Stresa vadība	5.95	Prot pārvaldīt emocijas; nevar atļauties pārāk liela pozitīvā stresa ietekmi, jo tas spēj ietekmēt darba rezultātu; negatīvo stresu ne vienmēr izdodas novērst.
	Impulsivitātes kontrole	6.05	Saglabā nosvērtību un darbaspējas ikdienišķās situācijās; var tikt novērotas problēmas saglabāt koncentrēšanos pēkšņas ārējas ietekmes rezultātā.
Motivācija	Pašaktualizācija	8.23	Vienmēr motivēts virzīties uz kopīgu mērķu sasniegšanu; izteikta ieinteresētība radošai kopdarbībai.
	Optimisms (pozitīvisms)	8.02	Pilnībā un aizrautīgi iesaistās procesā neatkarīgi no darbības novērtējuma; neveiksmes tiek uztvertas kā izaicinājums; ātri atgūstas pēc neveiksmes.
	Apmierinātība	8.43	Spēj priecāties par panākumiem un novērtēt sasniegto; spēj radīt un uzturēt pozitīvu noskaņojumu mēģinājumos un koncertos. Spēj neitralizēt negatīvu noskaņojumu.
Emocionālā atsaucība	Emocionālā atsaucība skaņdarbam	7.34	Izprot skaņdarbā paustās muzikālās un emocionālās vērtības, neizjūt līdzpārdzīvojumu.
	Emocionālā atsaucība <i>diriģenta žestam</i>	7.08	Uztver, daļēji reflektē un atturīgi vada emocijas atbilstoši diriģenta norādēm.

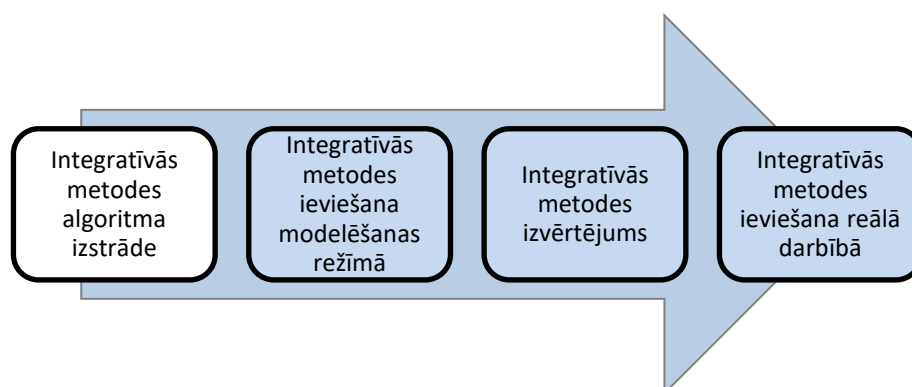
Rādītāju *Empātija*, *Pašaktualizācija*, *Optimisms (pozitīvisms)*, *Apmierinātība* līmenis noteikts kā *augsts*. No tā izriet, ka kopumā kritērijs *Motivācija* šim korim vērtējams kā *augsts*. Kritērijs *Emocionālā atsaucība* - konstatējošais mērījums veikts mācību gada sākumā, kad vidusskolas korī ienāk ap 30% jauno dalībnieku (10. klašu skolēni). Tikpat daudzi iepriekšējie dziedātāji skolu ir pabeiguši, tādēļ daudzas iepriekšējās iestrādes un normas vairs nedarbojas. Jauno dalībnieku *Emocionālā atsaucība skaņdarbam* atkarīga no iepriekš gūtās kora darbības pieredzes. Kora kolektīva sastāvam mainoties, novērota nepieciešamība veikt atkārtotu skaņdarba satura skaidrojumu, izpildījumā izpaliek līdzpārdzīvojums. Rādītājs *Emocionālā atsaucība diriģenta žestam* atklāj atturīgu (piesardzīgu) iesaistīšanos emocionālo signālu uztverē un norāžu izpildē.

Secinājumi apakšnodaļai:

1. Konstatējošā EI mērījuma rezultāti apstiprina teorētiskajā daļā izvirzīto pieņēmumu par kolektīvās muzicēšanas un darbošanās kolektīvā, kuram piemīt komandas tipa pazīmes, priekšrocībām attiecībā uz rezultātiem apakšskalās *Pašaktualizācija*, *Empātija*, *Starppersonu attiecības*, *Sociālā atbildība*, *Optimisms (pozitīvisms)*.
2. Apakšskalās *Impulsu kontrole* un *Stresa noturība* kora dalībniekiem rezultāti ir zemāki, nekā kontrolgrupai. Šo rādītāju uzlabošana uzskatāma par uzdevumu.
3. Pedagoģiskā vērojuma ietvaros aizpildītās darblapas rezultāti atklāj līmeni *augsts* rādītājos *Empātija*, *Pašaktualizācija*, *Optimisms (pozitīvisms)*, *Adaptēšanās spējas (elastība)*, *Apmierinātība*. Zemākais vērtējums ir apakšskalā *Impulsu kontrole*. Problēmātiska ir kora jauno dalībnieku emocionālās inteliģences vērtēšana jauna mācību gada otrajā nedēļā.

2.3. Integratīvās metodes ieviešanas algoritms

Integratīvā metode vidusskolas kora darbībā paredz autentisko, sinhrono, skatuviski-telpisko un drāmas elementu integrēšanu vidusskolas kora darbībā kā kompleksu līdzekli skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei (sk. 33.attēlu).



33.attēls. Integratīvās metodes algoritma izstrāde

Pirmais ceturksnis.

Akcenti uz pakāpenisku uzsākšanu.

Pirmā septembra nedēļa paredzama, lai veiktu dziedātāju noklausīšanos un atjaunotu balsu grupu sadalījumu.

Pārējās pirmā ceturkšņa nedēļās notiek kustību ieviešanas pakāpeniska uzsākšana pēc principa – *no vienkāršākā uz sarežģītāku*, vienlaikus pievēršot uzmanību kora skanējumam: vokālās tehnikas (pozīcijas) precizitātei; pareizas elpas un stājas veidošanai, daudzbalsības izkopšanai. Pirmajā ceturksnī radāma izpratne par dziedāšanas un kustēšanās vienlaikus iespējām, praktizējot vienkāršākos kustību veidus dziedot, kā arī – izmantojot kustības atslodzes brīžos.

Autentiskās kustības (dabiskas, neiestudētas kustības) tiek izmantotas jauna repertuāra apguves laikā, kad diriģents, līdztekus darbam ar jauno nošu materiālu un vokālās skaņveides izkopšanu, aicina dziedātājus balstoties uz iekšējām izjūtām, ar ķermeni un mīmiku atspoguļot teksta saturisko jēgu, uzsvērt melodijas akcentuālās nianšes.

Sinhronās kustības tiek izmantotas iedziedāšanās vingrinājumos skaņveides uzlabošanai, mūzikas izteiksmes līdzekļu pilnveidošanai un pareizas (dziļas) elpas un stājas veidošanai. Kustībām nav vēl jābūt ritmiski vienotām vai precīzām. Lai gan pirmajā posmā tās tiek klasificētas kā sinhronās kustības, to uzdevums ir palīdzēt dalībniekiem pārvarēt kautrību, tos atraisīt. Šāda veida kustības nākamajos posmos būs pamats autentisko kustību pielietošanai saskaņā ar katra dziedātāja iekšējām izjūtām un emocionālo atsaucību.

Metodes pirmajā posmā tiek izmantotas arī vienkāršotas skatuviski-telpiskās kustības. Piemēram, iedziedāšanās procesā vai jauna repertuāra apguves laikā mērķtiecīgi tiek mainīts klasiski ierastais kora izvietojums. Nepieciešams katrā nodarbībā kaut nedaudz pamainīt gan balsu grupu izvietojumu, gan atsevišķu dziedātāju izvietojumu balsu grupas ietvaros, jo tas veicina elastību un sadarbības prasmes, kas nav panākams, ja skolēni nepārtraukti stāv viens otram aiz muguras. Skatuviski-telpiskās kustības var izmantot atslodzes laikā, izspēlējot iepazīšanos. Muzikālais aspekts – vidusskolas periodā koristu individuālā dziedātprasme var pilnveidoties ļoti strauji, tādēļ nepieciešams koristus ik pa laikam mainīt vietām vienas balsu grupas robežās, tādējādi nodrošinot to patstāvību, kas nav iespējams, ja koristi vienmēr ir stratēģiski izvietoti apkārt stabilākajiem dziedātājiem (sk. 29. tabulu).

29. tabula. Integratīvās metodes ieviešanas 1. ceturksnis kora eksperimentālajā darbībā

Mēnesis, nedēļa	Kustību integrēšana skolas kora darbībā	Skolēna EI pilnveidei – kora darbība vienotībā ar kustībām	Skolēna EI pilnveidei – darbošanās komandas tipa kolektīvā	
Septembris	1.nedēļa	Dziedātāju noklausīšanās, tiek novērtēta dziedātāju individuālā plastika, notiek balss grupu formēšana		
	2.nedēļa	<u>Autentiskās kustības</u> – izmanto jauna repertuāra apguves laikā, ar ķermeni un mīmiku izceļot teksta saturu	<i>emocionālā atsaucība diriģentam; emocionālā atsaucība skaņdarbam; emocionālā pašapziņa</i>	<i>saskarsmes prasmes; sociālā atbildība; pašaktualizācija; pašpriedze; empātija.</i>
	3.nedēļa	<u>Sinhronās kustības</u> – izmanto vienkāršas sinhronas kustības iedziedāšanās vingrinājumos skaņveides uzlabošanai,	<i>uzmanības noturība, impulsivitātes kontrolē; stresa noturība; laimīgums (spēja būt apmierinātam);</i>	
	4.nedēļa	stājas un pareizas elpas veidošanai, ķermeņa atbrīvošanai.		
Decembris	5.nedēļa	<u>Skatuviski-telpiskās kustības</u> – izmanto iedziedāšanās un jauna repertuāra apguves laikā, tiek mainīts kora izvietojums. Skatuviski-telpiskās kustības var tikt izmantotas atpūtas brīdī un kā kolektīva saliedēšanas elements.	<i>starppersonu prasmes; elastība</i>	
	6.nedēļa			
	7.nedēļa			
	8.nedēļa	Ziemas brīvdienas		
Vienlaikus: pareizas elpas, stājas; skaņveides veidošana; literārā komponenta analīze; repertuāra apguve.				

Otrais ceturksnis. Apgūto kustību dažādošana. Iekļaušana iestudējumā.

Muzikālo kustību iekļaušanas otrajā posmā tiek pēc pēctecības principa turpināti iepriekšējā posmā iestrādātie kustību veidi, vienlaikus tos papildinot ar jauniem. Iepriekšējie kustību veidi tiek dažādoti un variēti, saglabājot kora dziedātājos interesi par kora nodarbībā izmantoto metožu daudzveidību. Saskaņā ar skolas kora darbības specifiku aktīva koncertdarbība

sākas mācību gada otrajā ceturksnī (valsts svētki, gadskārtu ieražu atzīmēšana utt.) Ja repertuārs ir labi apgūts, tad šajā posmā koncertos jau pilnvērtīgi var tikt izmantoti visi kora apgūtie kustību veidi, ciktāl tas netraucē kora muzikālo skanējumu.

Autentiskās kustības tiek izmantotas iedziedāšanās laikā, kad repertuārs ir jau apgūts. Dziedātājiem jāizjūt savs ķermenis iedziedāšanās laikā un ar sev ērtām autentiskām kustībām jākontrolē sava skaņveide, pareiza elpa un stāja, savukārt diriģents norāda uz kļūdām un piedāvā risinājumus. Autentiskās kustības var sākt izmantot arī koncertos, ja pagaidām tajos netiek izmantoti citi kustību veidi.

Kustību iekļaušanas otrajā ceturksnī tiek uzsākta sinhrono kustību izmantošana skaņdarba iestudēšanā. Tās var būt nelielas kustības ar visu ķermeni, vai atsevišķos skaņdarbos tikai ar rokām, pie nosacījuma, ka pilnībā ir apgūts skaņdarba nošu un tekstuālais materiāls. Izmantojot sinhrono kustību veidu otrajā posmā, jāabalansē skaņdarba grūtības pakāpe un kustību veids. Svarīgi – ja sinhronās kustības tiek izmantotas uz skatuves, tām noteikti jābūt precīzām un izstrādātām.

Skatuviski-telpiskās kustības koncertos šajā posmā var tikt izmantotas tikai dziesmu starplaikos. Mainīgs kora balsu grupu vai atsevišķu dziedātāju izvietojums uz skatuves vai zālē vizuāli bagātina priekšnesumu. Mēģinājumu skatuviski-telpiskās kustības veicina efektīvāku kora *sadziedāšanos* – notiek dziedātāju savstarpējo tembru pielīdzināšanās, veicinot empātiju, bez kuras ir apgrūtināta ieklausīšanās citos.

Otrajā ceturksnī iespējams jau izmantot arī drāmas elementus. Tā kā otrā ceturksņa laikā notiek, piemēram, Ziemassvētku koncerti, tad vienkāršu skaņdarbu sagatavošanu iespējams īstenot ar drāmas elementiem, piemēram, scenogrāfiskiem papildinājumiem. Šeit nozīmīga ir repertuāra plānošana – programmā laicīgi jāiekļauj un savlaicīgi labi jāapgūst skaņdarbi, kuros iespējams (un iecerēts) izmantot drāmas elementus (sk. 30. tabulu).

30. tabula. Integratīvās metodes ieviešanas 2. ceturksnis kora eksperimentālajā darbībā

Mēnesis, nedēļa	Kustību integrēšana skolas kora darbībā	Skolēna EI pilnveidei – kora darbība vienotībā ar kustībām	Skolēna EI pilnveidei – darbošanās komandas tipa kolektīvā	
Novembris	9.nedēļa	<p><u>Autentiskās kustības</u> – iedziedāšanās vingrinājumos skaņveides uzlabošanai; stājas un pareizas elpas veidošanai; kustību vingrinājumi ķermeņa atbrīvošanai. Izmanto repertuāra nostiprināšanas laikā un koncertos.</p>	<p><i>emocionālā atsaucība diriģentam; emocionālā atsaucība skaņdarbam; stresa noturība; optimisms; pašcieņa, emocionālā pašapziņa</i></p>	
	10.nedēļa			
	11.nedēļa			
	12.nedēļa			<p><u>Sinhronās kustības.</u> Sarežģītāku ritmu un sinkopu izmantošana. Var sākt izmantot koncertos, ja korī visi spēj dziedāt <i>pēc atmiņas</i>. Sinhronajām kustībām uz skatuves vienmēr jābūt ļoti precīzām amplitūdas un intensitātes ziņā.</p>
Decembris	13.nedēļa	<p><u>Skatuviski-telpiskās kustības</u> – izmanto repertuāra nostiprināšanā un koncertos (pagaidām telpiskā pārvietošanās veicama tikai dziesmu starplaikos). <u>Drāmas elementi</u> – izmanto tikai atsevišķos skaņdarbos, var tikt izmantoti, tikai dziedot <i>pēc atmiņas</i>.</p>		
	14.nedēļa		<p><i>uzmanības noturība, impulsivitātes kontrole; stresa noturība; laimīgums (spēja būt apmierinātam); sociālā atbildība; optimisms</i></p>	
	15.nedēļa		<p><i>pašaktualizācija; starppersonu prasmes; elastība</i></p> <p><i>starppersonu prasmes; elastība</i></p>	
16.nedēļa	Ziemas brīvdienas			
<p>Vienlaikus: pareizas elpas, stājas, skaņveides veidošana; literārā komponenta analīze; repertuāra nostiprināšana; koncerti, skatuves telpas apguve,</p>				

Trešais ceturksnis.

Iemaņu nostiprināšana.

Izpildījuma kvalitātes pilnveide.

Mācību gada trešajā ceturksnī jeb otrā semestra pirmajā pusē skolas korim ir iespējas šo laiku izmantot visražīgāk. Lielākoties jau ir zināma kora varēšana gan kvalitātes, gan muzikālītātes līmeņa ziņā, līdz ar to diriģentam ir iespēja plānot bagātīgāku repertuāru un koncertdarbību. Šajā laika posmā var tikt izmantoti dažādi skolas kora darbības paplašināšanas un dažādošanas veidi (sk. apakšnodaļu 1.2.3.).

Trešajā posmā autentisko kustību attīstība balstīta uz skaņdarba satura izpratni. Jāvelta uzmanība skaņdarbu aksioloģiskajam aspektam, jāiesaista skolēni diskusijā par dziesmas saturu. Tikai izprotot dziesmas teksta jēgu un apzinoties tajā paustās vērtības, rodas skaņdarba personiskās jēgas apziņa, kas ietekmē dziedātāju pašizteikšanos caur autentiskām kustībām – tās kļūst brīvas, izjustas, nepiespiestas, pat spontānas.

Sinhrono kustību izmantošanu visaktīvāk jāparedz tieši šajā posmā. Šo kustību nostiprināšanai tiek izmantotas iepriekšējā semestrī apgūtie skaņdarbi, jo to muzikālais un tekstuālais materiāls ir apgūts pilnībā un ir izpildāms *pēc atmiņas*, līdz ar to kustību izmantošana var sākt notikt kvalitatīvi. Sinhrono kustību izveide tiek balstīta uz diriģenta, režisora vai dziedātāju radošo izdomu. Jāņem vērā kustību atbilstība skaņdarba raksturam, saturam un grūtības pakāpei – tām jāatbilst skaņdarba jēgai, tās nedrīkst izraisīt dziedātāju vienmērīgas elpas traucējumus (aizelsties). Sinhronajām kustībām jābūt skaidrām, vienkāršām un ļoti precīzām (izstrādātām). Tām jābūt līdzeklim skaņdarbā izteiktās domas un emociju pastiprināšanai.

Šajā posmā skatuviski-telpiskās kustības iespējams attīstīt jaunā līmenī. Iepriekšējos posmos šis kustības veids tiek izmantots tikai starp dziesmām, bet šajā posmā skatuviski-telpiskās kustības var iekļaut skaņdarba starpspēlēs, pielāgojot tās skaņdarba saturam, veidojot akcentus vai piemēram, izceļot kulmināciju. Skatuviski-telpiskās kustības skaņdarba laikā izpildāmas viegli, nedzirdami un plastiski (sk. 31. tabulu).

31. tabula. Integratīvās metodes ieviešanas 3. ceturksnis kora eksperimentālajā darbībā

Mēnesis, nedēļa	Kustību integrēšana kora darbībā	Skolēna EI pilnveidei – kora darbība vienotībā ar kustībām	Skolēna EI pilnveidei – darbošanās komandas tipa kolektīvā	
Janvāris	17.nedēļa	<p><u>Autentiskās kustības</u> – šajā posmā notiek virzība uz emocionālu izpildījumu, ko pastiprina skaņdarba personiskās jēgas apziņa, kas rodas, analizējot literārajā komponentē paustās vērtības. Var tikt izmantotas gan kora nodarbībās, gan koncertos.</p> <p><u>Sinhronās kustības</u> – aktīvi izmanto repertuāra nostiprināšanā un koncertos, tiek pieaicināti režisori, priekšlikumus izsaka dziedātāji; kustības ir labi iestudētas, nav pašmērķīgas.</p>	<p><i>emocionālā atsaucība dirigentam; emocionālā atsaucība skaņdarbam; stresa noturība; optimisms; pašcieņa, emocionālā pašapziņa</i></p> <p><i>uzmanības noturība, impulsivitātes kontrole; stresa noturība; laimīgums (spēja būt apmierinātam); sociālā atbildība</i></p> <p><i>pašaktualizācija; starppersonu prasmes; elastība</i></p> <p><i>starppersonu prasmes; elastība</i></p>	<p><i>saskarsmes prasmes; sociālā atbildība; pašaktualizācija; pašpiedze; empātija.</i></p>
	18.nedēļa			
	19.nedēļa			
	20.nedēļa			
Februāris	21.nedēļa	<p><u>Skatuviski-telpiskās kustības</u> – izmanto repertuāra nostiprināšanā un koncertos. To attīstība paredz, ka šajā posmā tās var jau iekļaut skaņdarba starpspēlēs, pielāgojot tās skaņdarba saturam, veidojot akcentus vai, piemēram, izceļot kulmināciju.</p> <p><u>Drāmas elementi</u> – to izmantošana var tikt paplašināta atbilstoši muzikālo tēlu uztverei.</p>	<p><i>pašaktualizācija; starppersonu prasmes; elastība</i></p> <p><i>starppersonu prasmes; elastība</i></p>	<p><i>saskarsmes prasmes; sociālā atbildība; pašaktualizācija; pašpiedze; empātija.</i></p>
	22.nedēļa			
Marts	23.nedēļa	<p><u>Drāmas elementi</u> – to izmantošana var tikt paplašināta atbilstoši muzikālo tēlu uztverei.</p>	<p><i>starppersonu prasmes; elastība</i></p>	<p><i>saskarsmes prasmes; sociālā atbildība; pašaktualizācija; pašpiedze; empātija.</i></p>
	24.nedēļa			
	25.nedēļa			
<p>Vienlaikus: pareizas elpas, stājas, skaņveides veidošana; literārā komponenta analīze; repertuāra nostiprināšana; vienlaikus arī - jauna repertuāra apguve; koncerti</p>				

Ceturtais ceturksnis. Improvizācijas līmenis.

Muzikālo kustību veidu kombinēšana.

Patiess emocionālais līdzpārdzīvojums.

Dalībnieku iesaistīšana lēmumu pieņemšanā.

Raksturīgi, ka muzikālo kustību iekļaušanas ceturtajā posmā vairs netiek apgūts jauns repertuārs. Tiek rūpīgi izstrādātas visas iepriekš apgūtās dziesmas un pastiprināti strādāts pie priekšnesumu kvalitātes un atraktivitātes. Visi skaņdarbi tiek izpildīti *pēc atmiņas*. Sasniedzot tehniski kvalitatīvu izpildījumu, var kvalitatīvi izpausties kora skolēnu emocionālā atsauce.

Šajā posmā autentiskās kustības jau spēj atklāt kora patieso emocionālo atsauce, izrādot līdzpārdzīvojumu un izpratni par skaņdarbā paustajām muzikālajām un aksioloģiskajām vērtībām.

Sinhronās kustības šajā posmā tiek izstrādātas līdz iespējami labākajai kvalitātei. Saskaņā ar kora dalībnieku ierosinājumiem un idejām, tās brīvi var tikt iekļautas skaņdarbos, kuros tās iepriekš netika iekļautas.

Mūzikālo kustību iekļaušanas ceturtajā posmā var tik sasniegts skatuviski-telpisko kustību izmantošanas nākamais līmenis – tās var tikt izmantotas arī *a cappella* skaņdarbos. Šajā posmā skolēni jau ir iemācījušies sekot diriģenta žestam, tas netraucē pārvietošanos. Dziedātāji apvieno kustības, dziedāšanu un rūpīgu ieklausīšanos, ko izceļ darbs bez pavadošajiem instrumentiem. Pilnveidojas telpas (skatuves) izjūta. Skatuviski-telpiskās kustības ceturtajā posmā tiek veidotas kā uzveduma sastāvdaļa: dziedātāji nerealizē tikai pārvietošanos no konkrētas vietas uz citu, bet spēj nepieciešamības gadījumā improvizēt un veikt kustības plastiski.

Ja kora kvalitatīvais sniegums pieļauj, tad kustību iekļaušanas ceturtajā posmā tiek izmantoti kustību veidi apvienojumā ar drāmas elementiem. Tas iespējams tikai skaņdarbos, kuros muzikālais materiāls un teksta saturs ir atbilstošs drāmas elementu pielietošanai, tādēļ liela nozīme ir skaņdarbu atlasei jau mācību gada sākumā. Integratīvās metodes ieviešanas noslēdzošais ceturksnis atspoguļots tabulā (sk. 32. tabulu).

32. tabula. Integratīvās metodes ieviešanas 4. ceturksnis kora eksperimentālajā darbībā

Mēnesis, nedēļa	Kustību integrēšana kora darbībā	Skolēna EI pilnveidei – kora darbība vienotībā ar kustībām	Skolēna EI pilnveidei – darbošanās komandas tipa kolektīvā	
Marts	26.nedēļa	12. klašu pavasara brīvdienas		
	27.nedēļa	<u>Autentiskās kustības</u> – veidojas dabīgi, uzrāda kora izpratni par skaņdarbā paustajām vērtībām, izpaužas dalībnieku patiesais emocionālais līdzpārdzīvojums; var tikt izmantotas visos kora mēģinājumos un koncertos.	<i>emocionālā atsaucība dirigentam; emocionālā atsaucība skaņdarbam; stresa noturība; optimisms; pašcieņa, emocionālā pašapziņa</i>	<i>Starppersonu attiecības; sociālā atbildība; pašpieredze; empātija.</i>
Aprīlis	28.nedēļa	<u>Sinhronās kustības</u> – izmanto repertuāra nostiprināšanā un koncertos, skatēs. Kustības tiek noslīpētas līdz labākajam iespējamajam līmenim. Lēmumu pieņemšanā var tikt iesaistīti dalībnieki.	<i>uzmanības noturība, impulsivitātes kontrole; stresa noturība; laimīgums (spēja būt apmierinātam); sociālā atbildība</i>	
	29.nedēļa		<i>starppersonu prasmes; elastība</i>	
	30.nedēļa			
31.nedēļa	<u>Skatuviski-telpiskās kustības</u> – izmanto repertuāra nostiprināšanā un koncertos. Tās var sākt izmantot arī <i>a cappella</i> skaņdarbos, kas īpaši veicina emociju un empātiju. Kustības tiek izpildītas plastiski.	<i>starppersonu prasmes, elastība, pašaktualizācija</i>		
32.nedēļa				
Maijs	33.nedēļa	<u>Drāmas elementi</u> – pievieno scenogrāfijas elementus, veido kā uzvedumu; apvieno citus kustību veidus. Skolēni aktīvi iesaistās uzvedumu izstrādē un lēmumu pieņemšanā.		
	34.nedēļa			
	35.nedēļa			
Vienlaikus: repertuāra nostiprināšana; koncerti; skates				

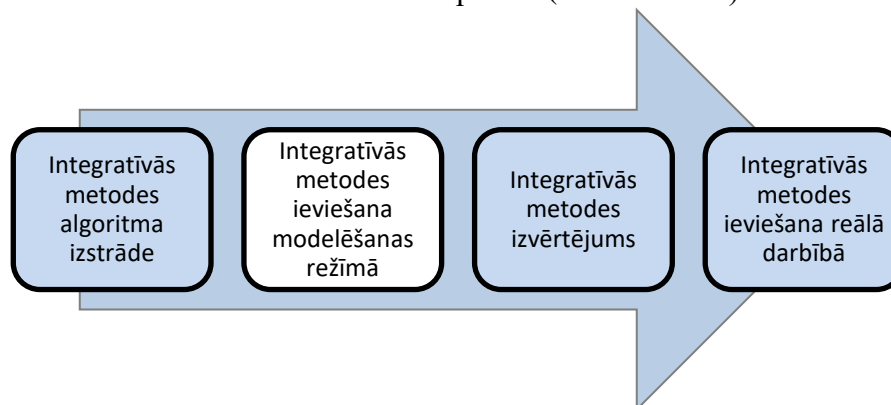
Secinājumi apakšnodaļai:

1. Dalībnieku emocionālās inteliģences pilnveides integratīvā metode ieviešama pakāpeniski, pēc principa: *no vienkāršākā uz sarežģītāku*.
2. Sinhronās, skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementi var tikt pilnvērtīgi pielietoti, ja skolēni labi zina nošu un tekstuālo materiālu.
3. Skatuviski-telpisko kustību izmantošanas augstākais līmenis ir to izmantošana *a cappella* skaņdarbos.
4. Kustības (īpaši autentiskās) vienotībā ar teksta satura analīzi un dziedāšanu veicina skaņdarba personiskās jēgas veidošanos, kas var pozitīvi ietekmēt skolēnu emocionālo atsaucību.
5. Integratīvajā metodē iekļautie kustību veidi saskaņā ar teoriju var veicināt skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidi.

Par integratīvās metodes ieviešanu modelēšanas (eksperimentālajā) režīmā, norises gaitu un iespējamiem izaicinājumiem skatiet nākamajā apakšnodaļā.

2.4. Integratīvās metodes ieviešana kora darbībā modelēšanas režīmā

Integratīvās metodes ieviešanas modelēšanas posms (sk. 34. attēlu).



34.attēls. *Integratīvās metodes ieviešana modelēšanas režīmā*

Šajā apakšnodaļā apskatāma eksperimentāla kustību ieviešana modelēšanas režīmā saskaņā ar izveidoto metodes ieviešanas algoritmu. Veiktie novērojumi var būt saistoši tieši integratīvās metodes ieviešanai, savukārt skolēnu emocionālās inteliģences pilnveides rezultāti, kas iegūti modelēšanas režīma gaitā, pieejami nākamajā apakšnodaļā.

Integratīvās metodes ieviešana **modelēšanas režīmā** tika sākta 2015./2016. mācību gada rudenī.

Gaita. Apraksts.

Līdz ar jauna mācību gada sākumu tika uzsākta 10. klašu skolēnu uzņemšana vidusskolas korī: noklausīšanās un balss grupu veidošana. Šoreiz tika vērtēta arī katra dziedātāja individuālā **plastika**. Dziedāšanas laikā tika vērota arī dziedātāju stāja un mīmika, emocionālā atsaucība skaņdarbam, satura atklāsme. Tika novērots, ka atšķirībā no zēniem meitenes ir brīvākas kustībās un atsaucīgākas neierastiem uzdevumiem dziedāšanas laikā. Dažām garāka auguma meitenēm gan tika novērotas stājas problēmas un kustību stīvums. Puišiem neatkarīgi no auguma stājas problēmas tika novērotas mazāk, bet tika konstatēta izteikti ierobežota kustību brīvība, kā arī - sākotnēja atturība pildīt ar kustībām saistītus uzdevumus.

Tā kā viens no priekšnosacījumiem kustību izmantošanai skaņdarbā ir dziedāšana *pēc atmiņas*, noklausīšanās laikā tika pārbaudīta arī dziedātāju **spēja iegaumēt** kādas dziesmas vārdus un tos nodziedāt. Vārdi bija rakstīti nošu partitūrā un netika skaidrota to saturiskā jēga. Vērojumi liecināja, ka gandrīz pusei dziedātāju neatkarīgi no dzimuma bija problēmas ar teksta iegaumēšanu.

Autentisko kustību ieviešana.

Uzsākot jauna repertuāra apguvi, tika izmantotas autentiskās kustības. Līdz metodes ieviešanai dziedātāji reti tika aicināti ar ķermeni vai mīmiku ilustrēt dziesmas saturu vai atsevišķus teksta vārdus. Autentisko kustību izpildei dziedātājiem tika doti dažādi uzdevumi jaunu dziesmu apguves laikā. Pēc melodijas un vārdu apgūšanas tika veikta satura analīze, kurā dziedātājiem bija jānosaka būtiskākās frāzes un iespējamais to izpildes raksturs. Pēc kopējas vienošanās par saturisko atklāsmi izrietēja veicamie uzdevumi kustību pievienošanai. Tā kā tai jābūt dziedātāja autentiskai (pēc izjūtām pašu izvēlētai) kustībai, tad diriģents nenoteica kustības izpildes veidu, bet tikai iniciēja to, piedāvājot dažādus variantus. Veidojot akcentus ne tikai ar prātu, bet arī fiziski, būtiski uzlabojās dziedājuma kontrasti, vārdu izrunas aktivitāte un uzskatāmāk atklājās saturiskā jēga.

Metodes modelēšanas laikā bija vērojama dziedātāju atsaucība uzdevumu izpildei, bet atšķirās katra dziedātāja individuālā atdeve. Šajā gadījumā nozīme nebija dziedātāju dzimumam, jo vairumā uzdevumu izpildē vienlīdz aktīvi iesaistījās gan zēni, gan meitenes, bet dažu uzdevumu izpildē bija vērojama gan meiteņu, gan zēnu pasivitāte. Interesanti, ka vairumam dziedātāju autentiskās kustības, kas saistītas ar mīmiku, efektīvāk izdevās sēdus, bet piecēloties kājās, teksta satura atklāsme mīmikā bija vāji novērojama. Secināts, ka arī jauna skaņdarba apguves laikā nodarbības, kas notiek sēžot, ieobežojamas. Kad skolēni sēž, viņi jūtas itkā paslēpušies, bet dziedāšana korī prasa spēju uzstāties publiski.

Autentisko kustību ieviešana modelēšanas režīmā ļāvusi veikt šādus novērojumus:

- Pozitīvi – skolēni labprāt atsaucas; iesaistās gan zēni, gan meitenes; uzlabojas dziedājuma kontrasti, pilnīgāk atklājas satura jēga;

- Problēmas / izaicinājumi – sākotnēji atšķiras skolēnu atdeve; vērojama periodiska pasivitāte; kājās stāvēt, zūd izpausme mīmikā;
- Nepieciešamie uzlabojumi – nepieciešams pasīvākos skolēnus rosināt iesaistīties visu uzdevumu izpildē; jaunu skaņdarbu iestudēšanā jāatsakās no *sēdošām* nodarbībām.

Sinhrono kustību ieviešana vingrinājumos.

Būtiska kora stundas daļa ir **iedziedāšanās** un kustību izmantošana tajā. Uzsākot kora kopējos mēģinājumus, tika veikta pakāpeniska kustību ieviešana. Sinhronās kustības tika izmantotas atbrīvošanās, elpošanas, artikulācijas, vokālajos vingrinājumos un daudz balsības veidošanā.

Atbrīvošanās vingrinājumu (sk. 18. pielikumu) mērķis ir iesildīt, atbrīvot un sagatavot ķermeni dziedāšanai un kustībām. Tos var iedalīt četrās apakšgrupās:

- galvas, spranda un plecu daļas atbrīvošana;
- sejas muskulatūras atbrīvošana, mīmikas veidošana;
- stājas un gaitas stabilizēšana;
- muguras un gurnu atbrīvošana.

Ņemot vērā mēģinājumu norisi agri no rīta, atbrīvošanās vingrinājumu uzdevums ir pamodināt ķermeņi un balsi, kas bez kustībām ir grūti paveicams. Atbrīvošanās vingrinājumi tiek izmantoti, ievērojot pakāpeniskas pēctecības principu. Sinhronās kustības atbrīvošanās un *pamošanās* vingrinājumos tika uzsāktas ļoti pakāpeniski, līdz ar to izpalika dziedātāju pārsteigums un pretestība to izpildei. Jaunieši tika informēti par kustību un vingrojumu lietderīgumu, tāpēc, pakāpeniski paaugstinot kustību amplitūdu katrā no mēģinājumiem, pamazām tika gūta dziedātāju atsaucību šos vingrinājumu izpildīt. Tika novērots, ka dziedātājiem patīk atbrīvošanās vingrinājumus dažādot. Radošu atbrīvošanās vingrinājumu izmantošana palielinājusi dziedātāju interesi par iedziedāšanās procesu un pat uzlabojusi ierašanās precizitāti.

Sinhronās kustības vienotībā ar elpošanas vingrinājumiem. Integratīvās metodes ieviešanas laikā kustību izmantošana elpošanas vingrinājumos tika īstenota kā fiksēta ķermeņa pozīcija ieelpas un izelpas laikā, piemēram, spēcīga roku novietošana *zem-ribu* pozīcijā, ķermeņa saliekšana un atliekšana elpošanas laikā. Šāda kustību izmantošana raisīja dziedātājos interesi par sava ķermeņa fizioloģiju un elpošanas sistēmas darbību. Kustību izmantošanas laikā dziedātāji ar interesi pētīja ribu paplašināšanos un diafragmas darbību. Elpošanas vingrinājumos izmantotās kustības dziedātāji veic sinhroni, taču jāvērs uzmanība uz kustību jēgu un elpošanas vingrinājumu pilnvērtīgu izpildi. Meitenes šos vingrinājumus izpildīja pareizi un apzinīgi, turpretī zēni, izpildot elpošanas vingrinājums, kas tika veikti sinhroni kustoties, bija apmulsuši un izrādīja tieksmi

pārspīlēt. Pozitīvi vērtējams, ka laika gaitā zēnu attieksme mainījās, zēniem izrādot izpratni par kustību lomu elpošanas vingrinājumos.

Sinhronās kustības vienotībā ar artikulācijas vingrinājumiem. Artikulāciju veido mēle, lūpas, žokļi, zobi, cietās un mīkstās aukslējas, alveolas un mēle. Artikulācijas izkopšanas kustību mērķis – izkopt mutes atvēruma un burta pozīciju. Metodes ieviešanas sākumposmā tika izmantotas kustības, kuras cieši saistītas ar mīmikas vingrinājumiem. Kā noskaidrots iepriekš, mīmika ir viens no autentisko kustību veidiem. Izpildot kustības artikulācijas vingrinājumu laikā, tika novērota izteikta dziedātāju atsaucība, uzdevumi tika izpildīti jautri, radoši un pilnvērtīgi.

Sinhrono kustību izmantošana **vokālajos vingrinājumos** tika sākta mēģinātīgi ar pirmo kora mēģinājumu. To izmantošanu dziedātāji uztvēra kā dabīgu iedziedāšanās sastāvdaļu, izrādot tūlītēju izpratni par kustību lietderīgumu skaņveides uzlabošanā. Integratīvās metodes ieviešanas sākumā kustību izmantošana vokālajos vingrinājumos tika saistīta ar skaņveides paņēmieniem – *legato, staccato* u. c. Dziedātāji tika aicināti apzināti pārspīlēt skaņveides paņēmieni izpildi un ar rokām un ķermeni tos atbalstīt kustībā. Visas kustības notika diriģenta vadībā, tās bija sinhroni vienotas visas korim. Sākumā kustības ar vokālajiem vingrinājumiem atsevišķiem dziedātājiem izskatījās nedabiskas. Tā kā kustības, kuras tiek izpildītas vokālo vingrinājumu laikā, var tikt vēlāk izmantotas arī koncertos, bija jāpievērš uzmanība visu kustību izpildes plastikai.

Sinhrono kustību ieviešana modelēšanas režīmā ļāvusi veikt šādus novērojumus:

- Pozitīvi - iegūta dziedātāju atsaucība kustību pielietošanai, dziedātājiem patīk ar kustībām dažādoti atbrīvošanās vingrinājumi katrā mēģinājumā; pieaug dziedātāju interese par iedziedāšanās procesu, (rezultātā uzlabojas ierašanās precizitāte uz agrajiem mēģinājumiem); rodas dziedātāju interese par sava ķermeņa fizioloģiju un elpošanas sistēmas darbību; uzdevumi tiek izpildīti radoši un pilnā apjomā; no skolēnu puses novērota tūlītēja kustību lietderīguma atzīšana skaņveides uzlabošanā;
- Problēmas / izaicinājumi – bieži atkārtojot vienu vingrinājumu ar vienādām kustībām, zūd interese; zēni, izpildot elpošanas vingrinājums vienotībā ar sinhronām kustībām izrāda tieksmi pārspīlēt, kā rezultātā rodas blakusefekts - dziedātāju *spontāna līksme* kā neliels traucēklis nodarbību laikā; kustības vienotībā ar vokālajiem vingrinājumiem atsevišķiem dziedātājiem mēdz izskatīties nedabiskas;
- Nepieciešamie uzlabojumi - vairāk pievērst uzmanību skolēnu izpratnei par kustību jēgu tieši elpošanas vingrinājumos; jāatbalsta dziedātāju priekšlikumi jaunu sinhrono kustību

izmantošanā; plānojams papildus iespējamiem pozitīviem balakusefektiem; uzmanība pievēršama visu kustību izpildes plastikai.

Skatuviski-telpisko kustību ieviešana.

Skatuviski-telpiskajām kustībām raksturīgs telpiski izvērsts zīmējums. Integratīvās metodes ieviešanas sākumposmā skatuviski-telpiskās kustības tika izmantotas visās kora nodarbību daļās: iedziedāšanās procesā, jauna skaņdarba apgūvē, atslodzē un apgūto skaņdarbu atkārtotā. Līdz šim ierastais jauktā kora izvietojums paredz puīšu izvietojumu aiz meitenēm, turklāt soprāni un tenori - vienmēr pa kreisi no diriģenta, bet alti un basi – pa labi. Metodes ieviešanas sākumā iedziedāšanās procesā dziedātāji katrs tika aicināti nostāties sev ērtā vietā zālē. Šādu izvietojumu dziedātāji novērtēja atzinīgi, iegūstot lielāku telpu kustību veikšanai. Izretinot kora sastāvu, iedziedāšanās laikā tika arī uzlabota sākotnējā dziedāšanas kvalitāte: katrs dziedātājs var sevi labāk sadzirdēt, ir iespēja labāk kontrolēt savu dziedājumu, rodas iespēja uzdrošināties dziedāt skanīgāk. Salīdzinot ar iepriekšējo gadu palielinājās kora skaņas jauda. Skatuviski-telpisko kustību izmantošana bijusi nozīmīga arī komunikācijas uzlabošanā. Ierastā kora izvietojuma modelī balsīm parasti nākas stāvēt stingrās rindās, tātad kontakts un sadziedāšanās faktiski iespējama tikai ar blakusstāvošajiem pāris dziedātājiem. Daži puīši pat jokoja, ka līdz šim kora meitenes viņi ir redzējuši tikai no mugurpuses. Metodes ieviešanas laikā koris tika izvietots arī tādējādi, ka katra balss grupa tika nostādīta aplī. Palielinot dziedātāju saskarsmes iespējas, pieauga skolēnu spēja ieklausīties citos, izmantot redzes kontaktu attiecībā pret citiem dziedātājiem, kas, stāvot taisnās rindās, nav bijis iespējams. Četru nedēļu laikā nostiprinājās balss grupas savstarpējais ansamblis (vokālā un intonatīvā saskaņa). Jāpiebilst, ka balss grupu neparasts izvietojums ir izaicinājums diriģentam un kora dalībnieku disciplinētībai.

Skatuviski-telpisko kustību ieviešana modelēšanas režīmā ļāvusi veikt šādus novērojumus:

- Pozitīvi – tiek iegūta lielāka telpa kustību izpildei; katrs dziedātājs var sevi labāk saklausīt, ir iespēja netraucēti kontrolēt savu dziedājumu, iespēja uzdrošināties dziedāt skanīgāk; ir labāks balss grupas iekšējais kontakts;
- Problēmas / izaicinājumi – neierasts dziedātāju izvietojums telpā sākotnēji rada apmulsumu; jāpierod pie dziedātāju neierasta izvietojuma attiecībā pret diriģentu ; dziedātāju sākotnējais apjukums reizēm rada disciplīnas problēmas;
- Nepieciešamie uzlabojumi – biežāk jāizmanto skatuviski-telpiskās kustības, jo kora dziedātāji nav raduši pārvietoties telpā skaņdarba laikā, dažreiz trūkst telpas izjūtas.

Drāmas elementu ieviešana tika uzsākta integratīvās metodes ieviešanas 2. ceturksnī. Savlaicīgi tika izvēlēti skaņdarbi, kuros muzikālais un literārais materiāls rada iespēju pielietot jaunus skaņdarba muzikālā tēla satura atklāsmes veidus. Uzsākot drāmas elementu ieviešanu, tika aktualizēta kora dalībnieku vienota izpratne par skaņdarba saturu un pārbaudīta kora gatavība skaņdarbu izpildīt *pēc atmiņas*. Drāmas darbības elementu iekļaušana skaņdarba izpildījumā ir tehniski un emocionāli laikietilpīgs process, jo to elementu ieviešana apvieno visus iepriekš izmantotos kustību veidus: autentiskās, sinhronās un skatuviski-telpiskās kustības. Tā var tikt ieviesta tikai citu izteiksmes līdzekļu uzkrāšanas rezultātā.

Pirms konkrētu uzdevumu izpildes tika veltīts laiks dziesmas dramaturģiskā scenārija apspriešanai: diriģents piedāvāja teorētisku dziesmas izpildes un kustību plānu, dziedātāji tika aicināti izteikt ierosinājumus, tika kopīgi sastādīts rīcības plāns scenārija īstenošanai.

Uzsākot drāmas elementu ieviešanu, tika novērots neliels dziedātāju stīvums, kas skaidrojams ar neierastas darbības uzsākšanu, kas prasa papildus koncentrēšanos uzdevuma izpildei. Kustības sākotnēji tika izpildītas tehniski, bez emocionālās atdeves un ķermeņa vai mīmikas izteiksmības. No pedagoga viedokļa tas tika uztverts kā pašsaprotama reakcija, ar ko jārēķinās, veidojot skaņdarba dramaturģisko uzbūvi. Pozitīvs aspekts bija dziedātāju mobilizēšanās un cenšanās koncentrēties darbam. Sadarbības prasmju attīstība tika novērota, piemēram, situācijās, kad dziedātāji viens otram paskaidroja, konkretizēja vai palīdzēja atcerēties pildāmo uzdevumu. Turpmākā skaņdarba iestudēšanas gaitā tika strādāts pie kustību *noslīpēšanas* (uzlabošanas): kustību un mīmikas atraktivitātes, plastiskuma un atbildības saturam. Mēģinājumos pirms koncerta tika vērojams dziedātāju emocionālais pārdzīvojums un elastīgums skaņdarba izpildes laikā. Kā pozitīvs radītājs tika konstatēta dziedātāju atbildības izjūta, savstarpēja cieņa un ieinteresētība uzdevuma izpildē, kas izpaudās mēģinājumu apmeklējumam sasniedzot 100% saistībā ar to, ka skaņdarba uzvedumā katram dziedātājam ir būtiska nozīme ne tikai dziedāšanā, bet arī skatuviski-telpiskajā izvietojumā un uzveduma darbības izpildē. Bija iespēja pārliecināties, ka kopīgs mērķis, kura sasniegšanā tiek atzīts ikviena dalībnieka svarīgums, ir atbildību un disciplīnu veicinošs faktors.

Skatuviski-telpisko kustību ieviešana modelēšanas režīmā ļāvusi veikt šādus novērojumus:

- Pozitīvi – dziedātāju īpaši ieinteresēta attieksme; skolēni jūtas atbildīgāki, vairāk sadarbojas; uzlabojas mēģinājumu apmeklējuma rādītājs; iesaistās uzvedumu scenārija sagatavošanā;
- Problēmas / izaicinājumi – sākotnējā izpilde - tehniska, saspringta;
- Nepieciešamie uzlabojumi – palīdzēt dziedātājiem izkopt atraktīvākas un plastiskākas kustības.

Secinājumi apakšnodaļai:

1. Integratīvās metodes ieviešana kā līdzeklis skolēnu emocionālās inteliģences sekmēšanai ir iespējama pie nosacījuma, ja skolēni to pieņem.
2. Novērots, ka metodes ieviešanas laikā aug skolēnu ieinteresētība un atsaucība, skolēni vairāk savstarpēji sadarbojas; aktivizējas skolēnu vēlme pilnībā iesaistīties.
3. Skatuviski-telpisko kustību un drāmas elementu ieviešana rada apstākļus veicamo uzdevumu personalizēšanai, kas sekmē to, ka kora skolēni jūtas novērtētāki un atbildīgāki.
4. Skatuviski-telpisko kustību un drāmas elementu ieviešana intensificē saskarsmi, kas rada priekšnoteikumus empātijas, savstarpējas cieņas, sadarbības un konfliktu risināšanas prasmju pilnveidei.
5. Integratīvās metodes ieviešanas blakusefekts ir atbrīvotākas un pozitīvākas gaisotnes radīšana skolas kora nodarbībās.
6. Pedagoģiskais novērojums liecina, ka integratīvās metodes ieviešana uzlabo arī skolēnu vokālās prasmes un emocionālo atsaucību skaņdarbam, tādējādi veicinot gandarījumu par paveikto.

Līdz ar mācību gada beigām pabeigta integratīvās metodes ieviešana modelēšanas režīmā. Veikts atkārtots skolēnu EI mērījums un pedagoģiskais vērojums, pēc kuru rezultātu analīzes varēs veikt integratīvās metodes izvērtējumu un plānot tajā veicamās korekcijas.

2.5. Skolēnu emocionālās inteliģences atkārtotais mērījums un analīze

Skolēnu emocionālās inteliģences atkārtotais mērījums un analīze. Mērījums veikts 2015./2016. mācību gada beigās, **pabeidzot integratīvās metodes ieviešanu modelēšanas režīmā.** Laiks starp pirmo un otro mērījumu – viens mācību gads – laiks no septembra sākumā līdz maija beigām.

Otrā EI mērījuma dalībnieki:

Kora dziedātāji (n = 65):

37 meitenes un 28 zēni.

Mērījumā piedalās kora dalībnieku grupas DAL2M un DAL2Z (apvienotas grupā **DAL2**, kopā: n=65 dalībnieki).

Dati tiek salīdzināti ar kora dalībnieku iepriekšējā EI mērījumiem DAL1M un DAL1Z (apvienotas grupā **DAL1**, kopā n = 61 dalībnieks).

Lai noskaidrotu skalu un apakšskalu jautājumu savstarpējo saskaņotību, tika veikta Kronbaha alfas (*Cronbach's alpha*) pārbaude. Testa rezultāti uzrāda vidējas un augstas ticamības rādītājus grupai DAL2 visās testa skalās un apakšskalās (sk. 7. pielikumu)

Pārbaudot izlases atbilstību normālajam sadalījumam, tika izmantots Kolmogorova-Smirnova Z tests (sk. 8. pielikumu). Rezultāti liecina, ka vairākās apakšskalās dispersija neatbilst normālajam sadalījumam, tādēļ, veicot statistisko analīzi, ir nepieciešams izvēlēties neparametriskās statistikas metodes.

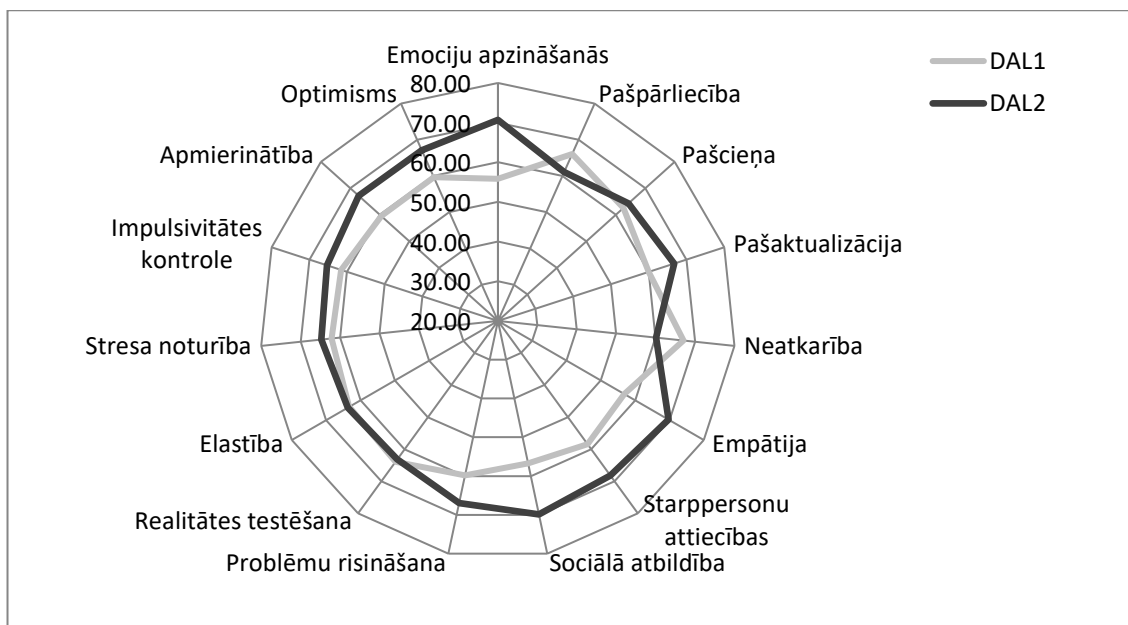
Tika izveidota Manna-Vitnija (Mann-Whitney) skalu un apakšskalu rangū tabula saskaņā ar grupu DAL1 un DAL2 rezultātiem (sk. 9. pielikumu). Lai noskaidrotu būtiskākās EI atšķirības starp grupu DAL1 un DAL2, tika izmantots Manna-Vitnija (Mann-Whitney) U statistiskās analīzes tests (sk. 33. tabulu).

33. tabula. DAL1 un DAL2 grupu EI rezultātu atšķirību pārbaude, izmantojot Manna-Vitnija U testu

EI skalas un apakšskalās	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p (2-divpusīgais)
Emociju apzināšanās	1515	3406	-2,29	0,02
Asertīva uzvedība	1825,5	3970,5	-0,77	0,44
Pašcieņa	1929,5	3820,5	-0,26	0,8
Pašaktualizācija	1770,5	3661,5	-1,04	0,3
Neatkarība	1764,5	3909,5	-1,07	0,28
Empātija	1578	3469	-1,99	0,05
Starppersonu attiecības	1675,5	3566,5	-1,5	0,13
Sociālā atbildība	1633	3524	-1,71	0,06
Problēmu risināšana	1758	3649	-1,1	0,27
Realitātes testēšana	1960	4105	-0,11	0,91
Elastība	1969	3860	-0,07	0,95
Stresa noturība	1900,5	3791,5	-0,4	0,69
Impulsivitātes kontrole	1864,5	3755,5	-0,58	0,56
Apmierinātība	1740,5	3631,5	-1,19	0,24
Optimisms	1746,5	3637,5	-1,16	0,25
Stresa vadības faktors	1892,5	3783,5	-0,44	0,66
Vispārējais garastāvoklis	1691	3582	-1,43	0,15
Intrapersonālais faktors	1844,5	3735,5	-0,67	0,5
Interpersonālais faktors	1508,5	3399,5	-2,32	0,02
Adaptēšanās faktors	1879,5	3770,5	-0,5	0,61

Nozīmīgākās atšķirības starp kora grupas konstatējošo un atkārtoto (otro) EI mērījumu vērojamas šādās apakšskalās: *Emociju apzināšanās* (126, U=1515,00, p<0,05) un *Empātija* (126, U=1578,00, p<0,05). Arī *Interpersonālajā faktorā* (126, U=1508,50, p<0,05) parādās atšķirības.

Rezultātu vizualizācijai izmantota *Radar* funkcija, izmantojot Manna-Vitnija MRangs datus (sk. 35. attēlu).



35.attēls. Grupu DAL1 un DAL2 EI rezultāti pēc Manna-Vitnija MRangs vērtībām

Kora darbības dažādošana, iekļaujot tajā integratīvo metodi, ļāvusi uzlabot EI rezultātu spektru un intensitāti. Jebkuras izmaiņas, kas notikušas EI komponentu rādītāju kontekstā mācību gada laikā, uzskatāmas par svarīgām – bez jau minētajām izteiktākajām izmaiņām apakšskalās *Emociju apzināšanās* un *Empātija* pozitīvas izmaiņas ir vērojamas arī apakšskalās *Pašaktualizācija*, *Starppersonu attiecības*, *Sociālā atbildība*, *Optimisms (pozitīvisms)*, *Apmierinātība* un *Problēmu risināšana*. Pozitīvas izmaiņas fiksētas arī apakšskalās *Impulsivitātes kontrole* un *Stresa noturība*. Komponenti pilnvidojas saskaņā ar atziņām, kas attiecināmas uz kustību un drāmas elementu integrēšanu skolas kora darbībā, aizraušanos ar savām interesēm, kora darbības dažādošanu, skolēnu vajadzību pēc piederības, dalību kolektīvā, kam piemīt komandas tipa pazīmes, dalību mākslinieciski-radošā darbībā. S. Brinnetta uzskata, ka integratīvas mūzikas nodarbības ļauj personībai attīstīties veselumā, kas ietver emocionālo, kognitīvo un biheiviāro aspektu (Brunnett, 2011). R. Konrads uzsver, ka situatīvas darbības, tādas kā pāru, grupu sadarbība, tūlītēja improvizācija, veicina lēmumu pieņemšanas elastību un diferencēšanas spēju attīstību (Konrad, 1995). D. Smolvuda saredz, ka caur kustībām ir iespēja ļaut emocijām izpausties, dezorganizēt rutīnu (Smallwood, 1978). Integrējot kora darbībā kustības, risinās paralēlā darbība, kas attīsta koncentrēšanās spējas un elastību. Ritmikas elementu ieviešana vienotībā ar dziedāšanu, procesa pedagoģiskais un psiholoģiskais efekts var tikt skatīts, balstoties uz G. Pētersones apkopotajiem secinājumiem: mūzika aktivē emocionālo ierosu un *emocionālo atsaucību*, kustība sekmē ekspresivitāti, un kustību rezultātā izlīdzinās emocionālā labilitāte (*Stresa noturība*, *Impulsu kontrole*). Mūzikas un kustības vienotības process kopumā veicina *Optimismu*, emocionālo noturību un muzikālā pārdzīvojuma dziļumu (*Emocionālā atsaucība*) (Pētersone, 2014).

EI otrais mērījums uzrāda vērtību samazināšanos apakšskalās: *Neatkarība* un nedaudz arī *Pašpārlicība*. *Neatkarība*, darbojoties komandas tipa kolektīvā, var reducēties, mācoties kolektīvos mērķus stādīt augstāk par personiskajiem. Augsts *Neatkarības* līmenis parasti saistīts arī ar vēlmi apstrīdēt līdera lomu, tādēļ no pedagogu viedokļa pārlicka *Neatkarība* var negatīvi ietekmēt rezultātīvu mijiedarbību. *Pašpārlicības* rādītāja samazinājums varētu būt skaidrojams ar *Empātijas* spēju būtisku pieaugumu: kamēr *Pašpārlicība* skaidrota kā spēja efektīvi un konstruktīvi paust savas jūtas un aizstāvēt savu viedokli, mācēt pateikt “nē”, tikmēr *Empātijas* uzdevums ir daļēji pretējs. *Empātija* definēta kā spēja apzināties un izprast, kā jūtas citi. Šis faktors ir noteicošs attiecībā uz sociālo apziņu, kas nozīmē būt uzticamam, atbildīgam un lojālam, nepieciešamības gadījumā likt citu intereses augstāk par savējām, būt uzticamam komandas dalībniekam, sniegt savu ieguldījumu, sadarboties. Izrādīt empātiju nozīmē – ļaut citiem izprast, ka tiek atzītas viņu emociju un tiesības pastāvēt viņu viedokļim (Bar-On, 1999). Z. Krūmiņa arī atzīst, ka pietiekami attīstītas *Empātijas* spējas rada labvēlīgu fonu dialoga veidošanai, kopīgu lēmumu pieņemšanai, problēmu risināšanai. Tās labvēlīgi ietekmē komunikāciju (Krūmiņa, 2014).

Integratīvās metodes modelēšanas režīma laikā kora darbība pielīdzināma kora darbības dažādošanai. Notiek meklējumi, tiek pārbaudītas reakcijas. Metode vēl nav pabeigta.

Pētījuma otrā mērījuma **pedagoga darblapas** aizpildīšanas reizē, noslēdzoties integratīvās metodes testēšanai mācību gada beigās, tika fiksēti šādi kora darbības emocionālās inteliģences līmeņi (sk. 34. tabulu).

34. tabula. Kora skolēnu emocionālās inteliģences atkārtotie darblapas rādītāji

Kritērijs	Rādītājs	Līmenis (1–4 – zems; 5–7 – vidējs; 8–10 – augsts)
Rezultatīva (pozitīva) mijiedarbība	Sociālā atbildība	7.21 Skolēns pārsvarā pašorganizēts; rūpējas par kolektīva ārējo tēlu; uzņemas atbildību par kora sasniegumiem.
	Empātija	8.30 Respektē biedru un kolektīva vadītāja viedokli; spēj atpazīt un izprast citu emocijas; izrāda savstarpējas rūpes.
	Starppersonu prasmes	8.02 Rīcības saskaņotība; zems konfliktsituāciju līmenis; labprāt veicina jauno dalībnieku integrēšanos, draudzīgs.
Emociju	Adaptēšanās spējas (elastība)	6.84 Jaunas idejas tiek atbalstītas, iepriekš tās izvērtējot; negaidītās situācijās izrāda sapratni; var būt vērojama daļēja rigiditāte.
		vienmēr izdodas novērst.
	Impulsivitātes kontrole	6.30 Saglabā nosvērtību un darbaspējas izaicinājumu situācijās; var tikt novērotas problēmas saglabāt koncentrēšanos pēkšņas ārējas ietekmes rezultātā.
Motivācija	Pašaktualizācija	8.38 Vienmēr motivēts virzīties uz kopīgu mērķu sasniegšanu; izteikta ieinteresētība radošai kopdarbībai.
	Optimisms (pozitīvisms)	8.26 Pilnībā un aizrautīgi iesaistās procesā neatkarīgi no darbības novērtējuma; neveiksmes tiek uztvertas kā izaicinājums; ātri atgūstas pēc neveiksmes.

Kritērijs	Rādītājs	Līmenis (1–4 – zems; 5–7 – vidējs; 8–10 – augsts)	
	Apmierinātība	8.52	Spēj priecāties par panākumiem un novērtēt sasniegto; spēj radīt un uzturēt pozitīvu noskaņojumu mēģinājumos un koncertos. Spēj neitralizēt negatīvu noskaņojumu.
Emocionālā atsaucība	Emocionālā atsaucība skaņdarbam	7.97	Izprot skaņdarbā paustās muzikālās un emocionālās vērtības, neizjūt līdzpārdzīvojumu.
	Emocionālā atsaucība <i>diriģenta žestam</i>	7.82	Uztver, daļēji reflektē un atturīgi vada emocijas atbilstoši diriģenta norādēm.

Rādītājs *Starppersonu prasmes* sasniedzis līmeni *augsts*. Tas nozīmē, ka kolektīvs rūpējas ne tikai par ārējo, bet arī par iekšējo tēlu, kā arī – uzņemas atbildību ne tikai par sasniegumiem, bet arī par neveiksmēm. Kritērija *Motivācija* rādītāji saglabājuši *augstu* līmeni, bet kritērijs *Emociju vadītspēja* vērtības saglabā iepriekš noteikto līmeņu robežas. Kaut arī *Impulsivitātes kontroles* un *Stresa noturības* EI rādītāji ir uzlabojušies, redzams, ka to pilnveide ir turpināma.

Emocionālā atsaucība jūtam uzlabojusies. *Emocionālā atsaucība skaņdarbam* izpaužas, ne tikai izpildot sev tuvas dziesmas. Ļoti emocionāli veidojas kora koncerti, ko atzīst gan paši dziedātāji, gan arī skatītāji. *Emocionālā atsaucība diriģenta žestam* - palielinājusies koristu spēja uzmanīgi sekot diriģentam, vienlaikus domājot par skaņdarba turpmāko norisi un veicamo uzdevumu ne tikai vokālā, bet arī kustību un drāmas elementu izpildes ziņā. Izpildījums tiek balstīts uz skaņdarba aksioloģiskā un emocionālā satura izpratni. Autentisko kustību izpildīšana mēģinājumos ir uzdrīkstēšanās un uzticēšanās no vidusskolēnu puses, palielinās emocionālā saite starp diriģentu un kori.

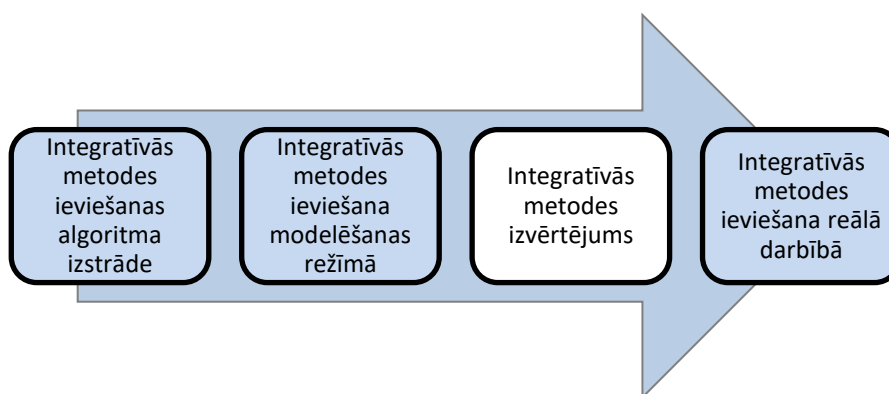
Secinājumi apakšnodaļai:

1. Atkārtotā (otrā) kora dalībnieku EI mērījuma rezultāti liecina par pieaugumu apakšskalās *Emociju apzināšanās* ($p < 0.05$), *Empātija*, *Pašaktualizācija*, *Starppersonu attiecības*, *Sociālā atbildība*, *Optimisms (pozitīvisms)*, *Apmierinātība un Problēmu risināšana*, *Impulsivitātes kontrole* un *Stresa noturība*.
2. Pieaugums skalās *Impulsivitātes kontrole un Stresa noturība* ir neliels, to pilnveide turpināma.
3. Kora skolēnu emocionālās inteliģences vērtēšanas darblapā rādītājs *Sociālā atbildība* sasniedzis līmeni *augsts*. Tas nozīmē, ka kolektīvs rūpējas ne tikai par ārējo, bet arī par iekšējo tēlu, kā arī uzņemas atbildību ne tikai par sasniegumiem, bet arī par neveiksmēm. Kritērija *Motivācija* rādītāji saglabājuši *augstu* līmeni, bet kritērijs *Emociju vadītspēja* vērtības saglabā iepriekš noteiktā līmeņa robežas.

4. Rādītājs *Emocionālā atsaucība pieaudzis*. Konstatēta *Emocionālā atsaucība skaņdarbam*, izpildot ne tikai sev tuvus skaņdarbus. Izpildījums kļuvis emocionāli piesātināts. Kustību, it īpaši autentisko kustību, izpildīšana mēģinājumos uzskatāma par vidusskolēnu lielu uzticēšanos. Palielinās emocionālā saite starp diriģentu un kori. Pieaug rādītāja *Emocionālā atsaucība diriģenta žestam* līmenis.

2.6. Integratīvās metodes izvērtējums, pilnveide un ieviešana kora darbībā

Atbilstoši pētījuma plānam saistībā ar skolēnu atkārtotā EI mērījuma analīzes rezultātiem un modelēšanas režīmā pabeigšanu veicams integratīvās metodes izvērtējums (sk. 36. attēlu).



36. attēls. *Integratīvās metodes izvērtējums*

Izvērtējot integratīvās metodes ieviešanu modelēšanas režīmā un ņemot vērā EI mērījumu rezultātus, var veidot pieņēmumu, ka izvēlētie paņēmieni un kustību ieviešanas mehānismi ir izvēlēti atbilstoši izvirzītajam mērķim – pilnveidot skolēnu emocionālo inteliģenci. Dažādie kustību veidi sekmīgi pilnveidojuši kora dziedātāju EI, savukārt pielietotās metodes un paņēmieni skolēnīme vairojuši interesi par kora darbību, veicinājuši kora mēģinājumos atraktivitāti un ekspresiju. Kori koncertu priekšnesumi kļuvuši izteiksmīgāki, guvuši lielāku atsaucību klausītāju vidū.

Kaut arī *Impulsivitātes kontroles* un *Stresa noturības* EI rādītāji ir uzlabojušies, redzams, ka to pilnveide ir jāturpina. Integratīvās metodes ieviešana reālā darbībā var tikt turpināta saskaņā ar izstrādāto četru ceturkņu ciklu, izmantojot visus izvēlētos kustību veidus, tomēr pastiprināti jāpievērš uzmanība tādām muzicēšanas formām, kur dziedāšana vienotībā ar kustībām sekmē *Stresa noturības* un *Impulsivitātes kontroles* rādītāju uzlabošanu.

Integratīvās metodes papildināšana. Izvērtējot izmantoto kustību intensitāti integratīvās metodes modelēšanas režīmā, kā arī – balstoties uz šī darba teorētiskajā daļā paustajām atziņām, *Stresa noturības* rādītāju uzlabošanai jāpilnveido kustības, kuru pamatā ir elpošanas tehnikas pilnveide un tās pielietojums stresa situācijās. Saskaņā ar teoriju kustības, kuras apvieno

muzicēšanu, dejošanu un vingrošanu var veicināt noturību pret stresu. Šādu kustību intensificēšana iespējama visos korī izmantojamo kustību veidos: autentiskajā, sinhronajā un skatuviski-telpiskajā. Elpošanas vingrinājumi var tikt apvienoti ar autentiskajām kustībām vai ritiskas ieelpas-izelpas vingrinājumiem **ilglaicīgā stresa** novēršanai. Šo vingrinājumu būtība ir (piemēram, kādas dziesmas ievadā vai starpspelē) ieelpu un izelpu veikt normētā laikā, vienlaikus izpildot kādu brīvas, sev ērtas kustības. Atšķirībā no iedziedāšanās daļā veiktajiem elpošanas vingrinājumiem, kas vairāk tiek orientēti uz pareizas *dzied-elpas* attīstību, šie vingrinājumi ir izmantojami visas kora nodarbības laikā. Šādi vingrinājumi izmantojami regulārā mēģinājumu darbā, rosinot dziedātājus tos iegaumēt un izpildīt bez uzaicinājuma stresa vadības sekmēšanai. Pareizi izpildīti, papildināti ar paskaidrojumiem par vingrinājumu izmantošanas lietderīgumu, tie kora dziedātājiem ir noderīgi, ne tikai izmantošanai koncertos un skatēs, bet arī ikdienas darbībā, piemēram, pirms kontroldarbiem skolā.

Sinhronās kustības rādītāja *Stresa noturība* uzlabošanai iespējams pilnveidot, veicot izteiktākas amplitūdas. Ieteicams izvēlēties skaņdarbus, kuros var iekļaut enerģiskas, stresu novadošas kustības, piemēram, ar izsaučieniem vai sonorikas izteiksmes līdzekļiem. Šādus vingrinājumus veicot regulāri un profilaktiski, var tikt samazināts **ilglaicīgais stress**.

Skolas kora darbībā ir iespējams veicināt skolēnu stresa noturību, uzlabojot skolēnu pašizjūtu. Korim ir jāklūst par vietu, kur skolēns jūtas labi, kur viņš var veidoties par harmonisku personību, izvairoties no negatīvu stresu izraisošiem faktoriem. Izvēloties repertuārā iekļaut skaņdarbus ar dzīvespriecīgu ritmu mažora tonalitātē, uzlabojas ikviena indivīda vispārējais garastāvoklis. Pievienojot šāda skaņdarba izpildē skatuviski-telpiskās kustības (kaut vai vienkāršus dejas soļus) dziedātāji optimistisko mūziku izjutīs ķermeniski. Mūzikas fragmenti vai tās melodiskie motīvi, kuri izjusti kustībā, saglabājas cilvēka ilglaicīgajā muzikālajā atmiņā, līdz ar to tie turpina darboties kā pašizjūtas uzlabotājs arī ārpus kora nodarbībām, tādējādi veicinot dziedātāju ilglaicīgu stresa noturību.

Integratīvās metodes papildināšana EI rādītāja ***Impulsivitātes kontrole*** uzlabošanai iespējama, paplašinot sinhrono kustību veidu izmantojumu. *Impulsivitātes kontroli* raksturo nosvērtības saglabāšana, emociju kontrole pēkšņās izaicinājumu situācijās, saglabājot nemainīgas darbaspējas. Ilglaicīgas sinhronas kustības ar noteiktu monoritmu veicina nosvērtības saglabāšanu. Variējot tempu vai dinamiku, nemainās uzdevuma pamatbūtība – noturēt ritmisku kustību *ostinato*, piemēram, paplašinātā ievadā un starpspēlēs vai arī – visa skaņdarba garumā. Monoritmisku sinhrono kustību izmantošana atšķiras no mūzikas stundās ierastās ritmizēšanas. Ritmizēšanas pamatā ir skaņa vai pauze noteikta ritma vienībā, taču sinhronā kustība var tikt izpildīta bez skaņas efektiem, tāpēc tās izpilde kļūst komplicētāka un nav pieļaujamas kustību *accelerando* vai

ritardando pazīmes. Kustības kora darbībā veic maņu līdzsvarošanu, uztveres diferencēšanu un izteiksmes spēju attīstīšanu.

Konstantu koncentrēšanos iespējams attīstīt, izpildot tādas ritmiskās kustības, kurās iekļautas dažādas ritma struktūras salikto un jaukto taktsmēru variācijās. Šādu kustību daudzveidībā iespējama radoša pieeja dažādot ritma struktūras:

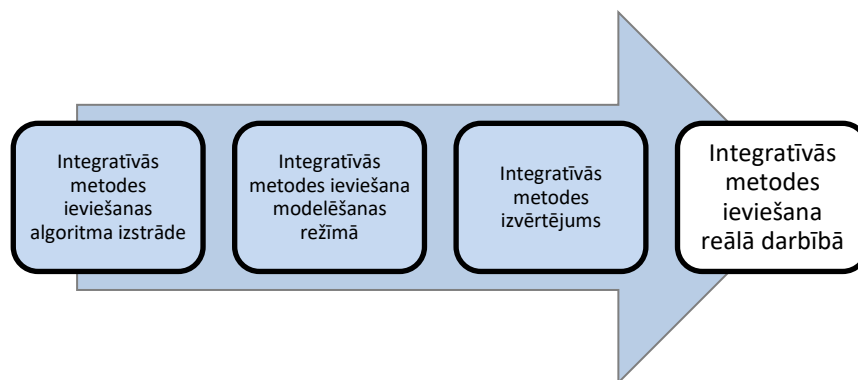
- veidojot kanonus, sekvences, imitācijas un balss-atbalss principu starp balsu grupām, diriģentu un kori, pavadošajiem instrumentiem un kori vai balsu grupām;
- iekļaujot sinkopes, akcentus, taktsmēru apvienojumus un izpildot tos *giusto*;
- mainot izpildījuma veidu – rokas, kājas, mēles klikšķi, *rezonējošās krūtis* u.c.

Šādu vingrinājumu izpildei nepieciešama ilglaicīga koncentrēšanās un nemainīgi saglabāta darbaspējas. Piemēram, metodes modelēšanas režīmā uzsākot šādus vingrinājumus, tika novērota kora *aritmija*, taču noslēguma posmā bija vērojami uzlabojumi, kas liecina par metodes efektivitāti koncentrēšanās spēju uzlabošanā. J. Birzkops atzīst, ka muzicēšana iesaista darbā visdažādākos komponentus – domāšanas, dzirdes, atmiņas, ritma izjūtas, kustību un emociju centrus, sukcesīvo (latīņu val. *successio* – pakāpenisks, pēctecīgs) un simultāno (franču val. *simultanê* – tāds, kas notiek vienlaicīgi; vienlaicīgs) uztveri. Dziedot vienlaikus tiek attīstīta verbālā un muzikālā īslaicīgā atmiņa (Birzkops, 2008).

Izvērtējot kustību veidu un skaņdarbu kopsakarības, ir konstatēta nepieciešamība izvēlēties skaņdarbus ar savstarpēji atšķirīgākiem kontrastiem. Nolūkā izmantot sinhronās un skatuviski-telpiskās kustības impulsivitātes kontrolei, ieteicams izvēlēties skaņdarbus, kurus paredzēts izpildīt *lento* vai *largo* tempā. *Sostenuto* no dziedātāja prasa saglabāt ilglaicīgu mieru. Paplašinātas formas skaņdarbos, kuros gan strofas gan starpspēles bieži ir apjomīgākas par 8 taktu perioda formu, dziedātājiem jāīsteno sinhronās vai skatuviski-telpiskās kustības, ilglaicīgi valdot pār savu ķermeni, saglabājot kustību plūdumu un kustībā atpsoguļojot mūzikas rasksturu. Kā papildinoša skatuviski-telpiskā kustība gan mēģinājumos, gan koncertos ir dziedāšana aplī. Šādā kora izvietojumā koncentrēti tiek nostiprināta emociju kontrole pēkšņās izaicinājumu situācijās: kora dziedātājiem jā saglabā emocionālā nosvērtība, stāvot *aci pret aci* vienam pret otru. Tas dažkārt nav vienkārši, tādēļ koristi jāradina pie izvietojuma maiņas un kora darbības dažādošanas.

Veiktie integratīvās metodes papildinājumi attiecināmi precīzi uz konkrēto problemātisko EI komponentu pilnveidi – *impulsivitātes kontroli* un *stresa noturību*.

Nākamais solis – integratīvās metodes ieviešana darba režīmā skolas kora darbībā – uzsākts 2016. gada septembrī (sk. 37. attēlu).



37. attēls. Integratīvās metodes ieviešana reālā darbībā

Integratīvās metodes ieviešana reālā darbībā norisinājās otrajā - 2016./2017. mācību gadā. Darbs notika četros ceturkšņos saskaņā ar metodes ieviešanas algoritmu. Otrajā gadā tika izmantoti metodes papildinājumi komponentu *Impulsivitātes kontrole* un *Stresa noturība* pilnveides sekmēšanai.

Pirmajā integratīvās metodes ieviešanas gadā (modelēšanas režīmā) sistēmiska kustību ieviešana bija jaunums gan jaunajiem, gan esošajiem kora dalībniekiem. Tā kā esošie kora dalībnieki jau bija saskārušies ar kustību izmantošanu kora mēģinājumos un koncertos, tas atviegloja integratīvās metodes ieviešanu modelēšanas režīmā. Otrajā integratīvās metodes ieviešanas gadā (darba režīmā), kad atkal tika veikta jauno dalībnieku (10. klases skolēnu) uzņemšana korī, metodes ieviešanu jau spēja atvieglot esošais dziedātāju sastāvs:

- skolēni vieglāk un ātrāk uztvēra lietoto terminoloģiju;
- esošo dalībnieku pieredze un paraugs ļāva jaunajiem ātrāk pārvarēt mulsumu, saistībā ar neierastām darbībām skolas korī;
- bija vērojama dziedātāju aktīvāka un radošāka iesaiste;
- tika novērota esošo koristu lielāka ieinteresētība jauno dziedātāju integrēšanā;
- skolēnu saskarsme notika brīvāk un intensīvāk, pamatojoties uz to, ka dažādu klašu skolēni bija labāk iepazinuši cits citu kora daudzveidīgajā darbībā.

Secinājumi apakšnodaļai:

1. Integratīvās metodes izvērtējums un EI atkārtotā mērījuma un pedagoģiskā vērojuma rezultāti ļauj veidot pieņēmumu, ka izvēlētie paņēmieni un kustību ieviešanas mehānismi ir izvēlēti atbilstoši izvirzītajam mērķim – pilnveidot skolēnu emocionālo inteliģenci.
2. Integratīvās metodes ieviešana reālā darbībā var tikt realizēta saskaņā ar izstrādāto četrus ceturkšņu ciklu, pastiprināti pievēršot uzmanību tādām muzicēšanas formām, kur dziedāšana vienotībā ar kustībām sekmē ilglaicīga un īslaicīga stresa novēršanu un veicina koncentrēšanās spēju pilnveidi impulsivitātes novēršanai.

2.7. Vidusskolas kora skolēnu emocionālās inteliģences pilnveides rezultāti

Noslēdzošā EI mērījuma dalībnieki: kora dziedātāji (n = 61): 34 meitenes un 27 zēni; kontrolgrupa (n = 53): 28 meitenes un 25 zēni. Mērījumā piedalās kora dalībnieku grupas DAL3M, DAL3Z (apvienotas grupā **DAL3**) un kontrolgrupas KON2M, KON2Z (apvienotas grupā **KON2**).

Dati tiek salīdzināti ar kora dalībnieku iepriekšējā EI mērījumiem DAL2, DAL1.

Mērījums veikts 2016./2017. mācību gada beigās **līdz ar integratīvās metodes ieviešanas reālā skolas kora darbībā pabeigšanu.**

Lai noskaidrotu skalu un apakšskalu jautājumu savstarpējo saskaņotību, tika veikta Kronbaha alfas (*Cronbach's alpha*) pārbaude. Testa rezultāti uzrāda vidējas un augstas ticamības rādītājus grupai DAL2 visās testa skalās un apakšskalās (sk. 7. pielikumu)

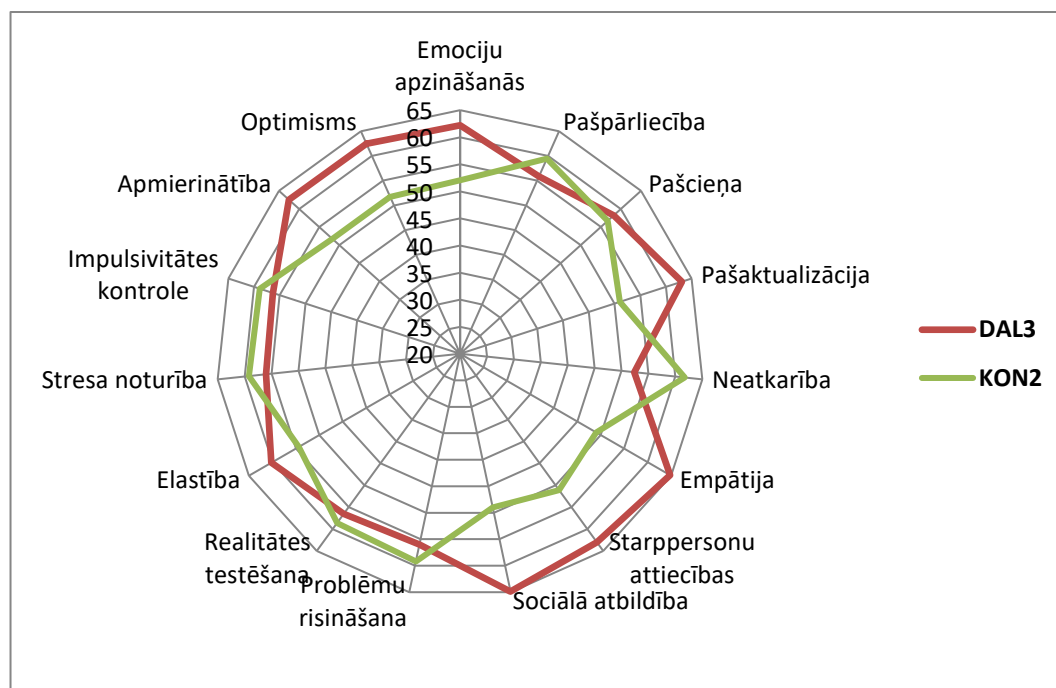
Pārbaudot izlases atbilstību normālajam sadalījumam, tika izmantots Kolmogorova-Smirnova Z tests (sk. 8. pielikumu). Rezultāti liecina, ka vairākās apakšskalās dispersija neatbilst normālajam sadalījumam, tādēļ, veicot statistisko analīzi, ir nepieciešams izvēlēties neparametriskās statistikas metodes.

Tika izveidota Manna-Vitnija (Mann-Whitney) skalu un apakšskalu rangu tabula saskaņā ar grupu DAL3 un KON2 rezultātiem (sk. 9. pielikumu). Lai noskaidrotu būtiskākās EI atšķirības starp grupām DAL3 un KON2, tika izmantots Manna-Vitnija (Mann-Whitney) U statistiskās analīzes tests (sk. 35. tabulu).

35. tabula. DAL3 un KON2 grupu EI rezultātu atšķirību pārbaude, izmantojot Manna-Vitnija U testu

EI skalas un apakšskalas	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p (divpusīgais)
Emociju apzināšanās	1329	2760	-1,64	0,1
Asertīva uzvedība	1486	3377	-0,75	0,46
Pašcieņa	1574	3005	-0,24	0,81
Pašaktualizācija	1275,5	2706,5	-1,94	0,05
Neatkarība	1181,5	3072,5	-2,48	0,01
Empātija	1169,5	2600,5	-2,55	0,01
Starppersonu attiecības	1279	2710	-1,92	0,05
Sociālā atbildība	1166,5	2597,5	-2,56	0,01
Problēmu risināšana	1527	3418	-0,51	0,61
Realitātes testēšana	1557,5	3448,5	-0,34	0,74
Elastība	1450,5	2881,5	-0,95	0,34
Stresa noturība	1526,5	3417,5	-0,51	0,61
Impulsivitātes kontrole	1544	3435	-0,41	0,68
Laimīgums	1310	2741	-1,75	0,08
Optimisms	1312	2743	-1,74	0,08
Stresa vadības faktors	1498	3389	-0,67	0,5
Vispārējais garastāvoklis	1267,5	2698,5	-1,99	0,05
Intrapersonālais faktors	1514,5	2945,5	-0,58	0,56
Interpersonālais faktors	1140	2571	-2,71	0,01
Adaptēšanās faktors	1613,5	3044,5	-0,02	0,99

Nozīmīgākās EI rezultātu atšķirības starp grupām DAL3 un KON2 parādās apakšskalās: *Pašaktualizācija* (114, U=1275,50, p<0,05), *Neatkarība* (114, U=1181,50, p<0,01), *Empātija* (114, U=1169,50, p<0,01), *Starppersonu attiecības* (114, U=1279,00, p<0,05), *Sociālā atbildība* (114, U=1166,50, p<0,01), *Vispārējais garastāvoklis* (114, U=1267,50, p<0,05), *Interpersonālais faktors* (114, U=1140,00, p<0,01). Koristi (DAL3), salīdzinot ar kontrolgrupu (KON2), ir empātiskāki, sociāli atbildīgāki, pozitīvāki, vairāk vērsti uz komunikāciju un pašaktualizāciju (sk. 38.attēlu).



38.attēls. Grupu DAL3 un KON2 EI rezultāti pēc Manna-Vitnija MRangs vērtībām

Apakšskalās *Impulsivitātes kontrole*, *Stresa noturība* koristi ir krietni pietuvojušies kontrolgrupai, salīdzinot ar konstatējošā EI mērījuma rezultātiem (sk. 2.2. apakšnodaļu Kontrolgrupas dalībnieki joprojām uzrāda augstākus rādītājus apakšskalā *Neatkarība*, bet, kā jau iepriekš tika minēts, tas saistīts ar to skolēnu, kuri ir izvēlējušies kori kā kolektīvās muzicēšanas nodarbības, dabiski lielāku sabiedriskumu un spēju ieklausīties citos, pieņemt citu viedokli.

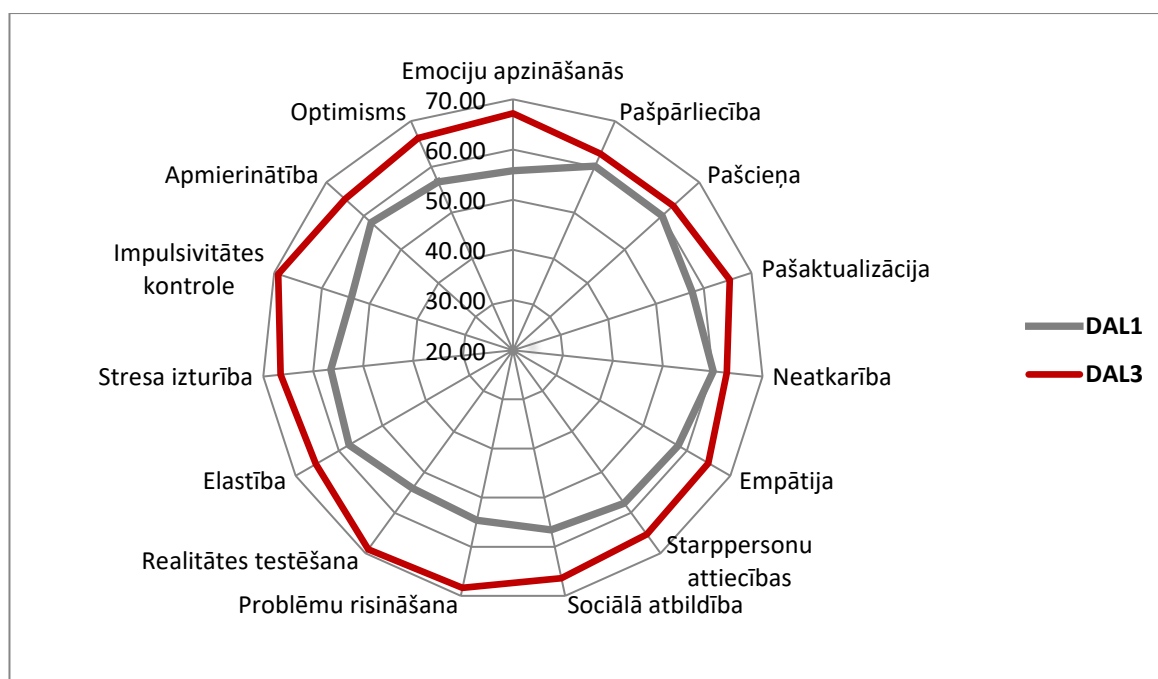
Kora dalībnieku EI rādītāju dinamika. Pētījuma galvenais jautājums saistīts ar koristu emocionālās inteliģences komponentu pilnveidi tādā korī, kura darbībā tiek izmantota integratīvā metode, tādēļ ir saistoši zināt jebkuras izmaiņas kora EI rādītāju dinamikā, salīdzinot kora dalībnieku pirmā mērījuma rezultātus (DAL1) ar kora dalībnieku noslēdzošā (trešā) mērījuma rezultātiem (DAL3) (sk. 36.tabulu).

36. tabula. DAL3 un DAL1 grupu EI rezultātu atšķirību pārbaude, izmantojot Manna-Vitnija U testu

EI skalas un apakšskalās	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Emociju apzināšanās	1512,5	3403,5	-1,79	0,07
Asertīva uzvedība	1778,5	3669,5	-0,42	0,67
Pašcieņa	1769,5	3660,5	-0,47	0,64
Pašaktualizācija	1621	3512	-1,23	0,22
Neatkarība	1777	3668	-0,43	0,67
Empātija	1649,5	3540,5	-1,09	0,28
Starppersonu attiecības	1627	3518	-1,2	0,23
Sociālā atbildība	1559,5	3450,5	-1,55	0,12
Problēmu risināšana	1441,5	3332,5	-2,15	0,03
Realitātes testēšana	1401,5	3292,5	-2,36	0,02
Elastība	1628	3519	-1,19	0,23
Stresa noturība	1553,5	3444,5	-1,58	0,12
Impulsivitātes kontrole	1393,5	3284,5	-2,4	0,02
Apmierinātība	1648	3539	-1,09	0,27
Optimisms	1568,5	3459,5	-1,5	0,13
Stresa vadības faktors	1361	3252	-2,56	0,01
Vispārējais garastāvoklis	1598	3489	-1,35	0,18
Intrapersonālais faktors	1586	3477	-1,41	0,16
Interpersonālais faktors	1548	3439	-1,6	0,11
Adaptēšanās faktors	1348	3239	-2,63	0,01

Noslēdzošā EI mērījuma kora dziedātāju rezultāti uzrāda statistiski nozīmīgu ($p < 0.05$) pieaugumu: apakšskalās *Problēmu risināšana*, *Realitātes testēšana*, *Impulsivitātes kontrole*, kā arī skalās: *Stresa vadības faktors*, *Adaptēšanās faktors*

DAL1 un DAL3 rezultāti vizualizēti attēlā (sk. 39. attēlu).

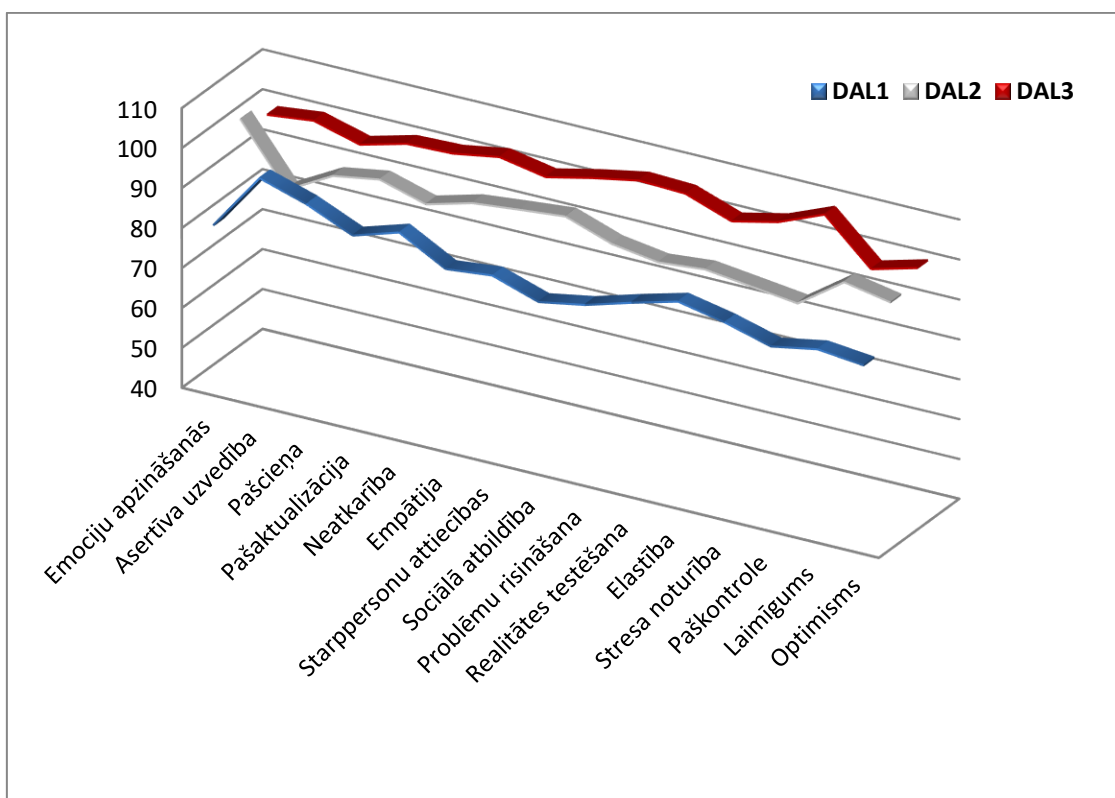


39. attēls. Grupām DAL3 un DAL1 EI rezultāti pēc Manna-Vitnija MRangs vērtībām

Intervālā $0.05 < p < 0.2$ pieaugums vērojams: apakšskalās *Sociālā atbildība*, *Stresa noturība*, *Optimisms (pozitīvisms)*, kā arī skalās: *Vispārējais garastāvoklis*, *Intrapersonālais faktors*, *Interpersonālais faktors*. **Pozitīvas izmaiņas konstatētas pilnīgi visās EI apakšskalās un skalās.**

Organizācijas *Mūzikas izglītības nacionālā asociācija (National Association for Music Education)* pārstāve S. Rarusa (*Sue Rarus*) uzskata, ka darbība korī uzlabo komandas veidošanas prasmes, prasmi klausīties, disciplīnu, spēju koncentrēties, veicina neatlaidību un problēmu risināšanas spējas, atsaucību un spēju izprast kolektīva vajadzības, pilnveido socializācijas un konfliktu risināšanas prasmes, veicina toleranci. (Rarus 2008). Integratīvās metodes ieviešanas rezultāti šos apgalvojumus gan apstiprina, gan pastiprina.

Atbilstoši Kruskala-Vallisa H testa (*Kruskal-Wallis H test*) datiem (sk. 10. pielikumu), kas ļauj veikt datu salīdzināšanu, ja grupu skaits ir lielāks par divi, izveidota diagramma, kurā apskatāma grupu DAL1, DAL2 un DAL3 EI rezultātu dinamika (sk. 40. attēlu).



40. attēls. Grupi DAL1, DAL2, DAL3 EI rezultātu dinamika

Diagrammā redzams nevienmērīgs, bet pozitīvs visu rādītāju pieaugums.

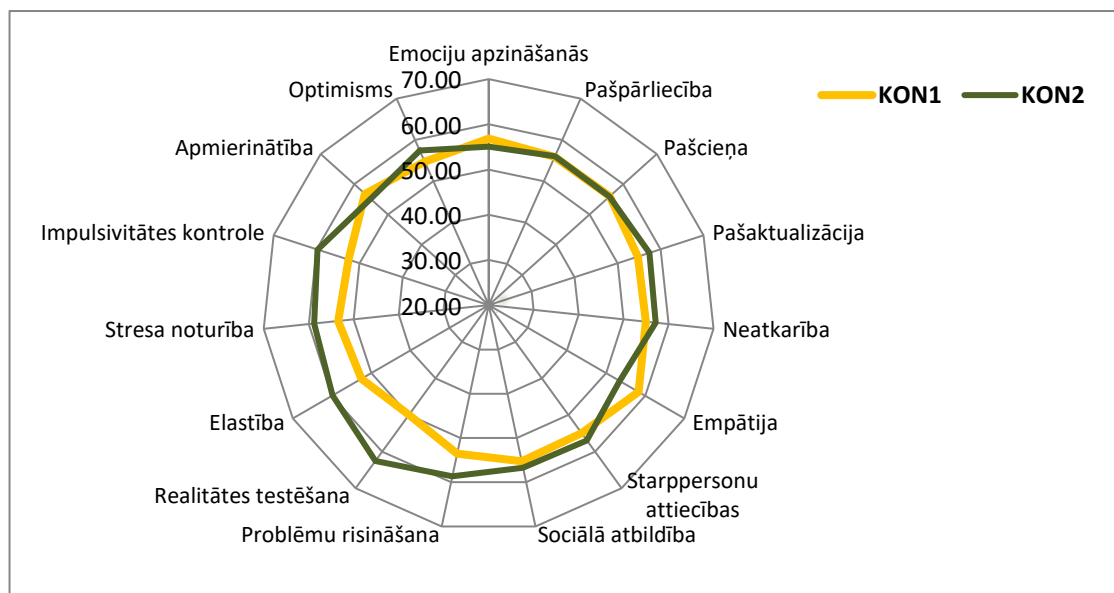
Salīdzinājumam ir iespēja iepazīties ar kontrolgrupas EI rezultātu izmaiņām, kas notikušas divu mācību gadu laikā (sk. 37.tabulu).

37. tabula. KON2 un KON1 grupu EI rezultātu atšķirību pārbaude, izmantojot Manna-Vitnija U testu

EI skalas un apakšskalas	Mann- Whitney Wilcoxon		Z	p (divpusīgais)
	U	W		
Emociju apzināšanās	1487,5	2918,5	-0,29	0,77
Asertīva uzvedība	1532,5	3243,5	-0,03	0,98
Pašcieņa	1534,5	2965,5	-0,01	0,99
Pašaktualizācija	1461,5	3172,5	-0,45	0,65
Neatkarība	1476,5	3187,5	-0,36	0,72
Empātija	1403,5	2834,5	-0,79	0,43
Starppersonu attiecības	1481	2912	-0,33	0,74
Sociālā atbildība	1522	2953	-0,09	0,93
Problēmu risināšana	1396	3107	-0,84	0,4
Realitātes testēšana	1187,5	2898,5	-2,07	0,04
Elastība	1334	3045	-1,2	0,23
Stresa noturība	1389	3100	-0,88	0,38
Impulsu kontrole	1336	3047	-1,19	0,23
Laimīgums	1492	2923	-0,27	0,79
Optimisms	1462	3173	-0,44	0,66
Stresa vadības faktors	1353,5	3064,5	-1,08	0,28
Vispārējais garastāvoklis	1526	3237	-0,07	0,95
Intrapersonālais faktors	1436	3147	-0,6	0,55
Interpersonālais faktors	1468	2899	-0,41	0,68
Adaptēšanās faktors	1256,5	2967,5	-1,66	0,1

Kontrolgrupai statistiski nozīmīgākais vērtību pieaugums ir apakšskalā *Realitātes testēšana* (reālistiskums) ($p < 0.05$), kas liecina par spēju objektīvi izvērtēt subjektīvās jūtas un domas salīdzinājumā ar ārējo realitāti. Uzsvars liekams uz uztveres pragmatismu, objektivitāti.

Kontrolgrupas (KON1 un KON2 grupu) EI datu dinamikas vizualizācija sniegta attēlā (sk. 41. attēlu)



41. attēls. Kontrolgrupas EI rādītāju izmaiņas

Kontrolgrupai vērtību pieaugums vērojams arī apakšskalās *Elastība*, *Stresa noturība*, *Impulsivitātes kontrole*. Mazāka nozīme tiek piešķirta *Starppersonu attiecībām* ($p=0.74$) un aspektam *Sociālā atbildība* ($p=0.93$). Rādītājs *Empātija* ir pasliktinājies ($p=-0.43$). Apakšskalās, kurās vērojams Kontrolgrupas EI rādītāju pieaugums, saskaņā ar M.Rokīča (*Rokeach, 1973*)

instrumentālo vērtību teoriju ir vairāk vērsta uz paškompetenci, mazāk uz *morālālajām vērtībām* (morāle un attiecības). (Paškompetences vērtības ir: pašpaļāvība, neatkarība; racionālisms; paškontrolē, emociju vadība. Morālās instrumentālās vērtības ir: tolerance; empātija; solidaritāte; godīgums; sirsnīgums; dzīvesprieks; paklausība; laipnība; atbildības izjūta.) Kontrolgrupas priekšrocība ir racionālisms.

Pētījuma noslēdzošā mērījuma posmā atkārtoti tika aizpildīta pedagoga darblapa (sk. 38.tabulu).

38. tabula. Kora skolēnu emocionālās inteligences noslēdzošie darblapas rādītāji

Kritērijs	Rādītājs	Līmenis (1–4 – zems; 5–7 – vidējs; 8–10 – augsts)	
Rezultatīva (pozitīva) mijiedarbība	Sociālā atbildība	7.49	Skolēns pārsvarā pašorganizēts; rūpējas par kolektīva ārējo tēlu; uzņemas atbildību par kora sasniegumiem
	Empātija	8.28	Respektē biedru un kolektīva vadītāja viedokli; spēj atpazīt un izprast citu emocijas; izrāda savstarpējas rūpes
	Starppersonu prasmes	8.23	Rīcības saskaņotība; zems konfliktsituāciju līmenis; labprāt veicina jauno dalībnieku integrēšanos, draudzīgs.
Emociju vadītspēja	Adaptēšanās spējas (elastība)	7.28	Jaunas idejas tiek atbalstītas, iepriekš tās izvērtējot; negaidītās situācijās izrāda sapratni; var būt vērojama daļēja rigiditāte.
	Stresa vadība	6.62	Prot pārvaldīt emocijas; nevar atļauties pārāk liela pozitīvā stresa ietekmi, jo tas spēj ietekmēt darba rezultātu; negatīvo stresu ne vienmēr izdodas novērst.
	Impulsivitātes kontrole	6.85	Saglabā nosvērtību un darbaspējas izaicinājumu situācijās; var tikt novērotas problēmas saglabāt koncentrēšanos pēkšņas ārējas ietekmes rezultātā.
Motivācija	Pašaktualizācija	8.69	Vienmēr motivēts virzīties uz kopīgu mērķu sasniegšanu; izteikta ieinteresētība radošai kopdarbībai.
	Optimisms (pozitīvisms)	8.49	Pilnībā un aizrautīgi iesaistās procesā neatkarīgi no darbības novērtējuma; neveiksmes tiek uztvertas kā izaicinājums; ātri atgūstas pēc neveiksmes.
	Apmierinātība	8.70	Spēj priecāties par panākumiem un novērtēt sasniegto; spēj radīt un uzturēt pozitīvu noskaņojumu mēģinājumos un koncertos. Spēj neitralizēt negatīvu noskaņojumu.
Emocionālā atsaucība	Emocionālā atsaucība skaņdarbam	8.72	Izprot skaņdarbā paustās muzikālās un emocionālās vērtības, pauz līdzpārdzīvojumu.
	Emocionālā atsaucība <i>diriģenta žestam</i>	8.43	Uztver, reflektē un vada emocijas atbilstoši diriģenta norādēm.

Salīdzinot atkārtoto (otro) un noslēdzošo (trešo) vērtējumu rezultātus, vērojams pieaugums izpausmēs *Impulsivitātes kontrole*, *Optimisms* un *Emocionālā atsaucība skaņdarbam*. Rādītāja *Optimisms* vērtējuma paaugstināšanās liecina par dziedātāju aktīvu iesaistīšanos kora darbības procesā – kora dalībnieki azartiski turpina uzdevumu izpildi: mēģinājumu gaitā neizdošanās tiek uztverta kā izaicinājums. Rādītāja *Impusivitātes kontrole* rezultātu paaugstināšanās skaidrojama ar integratīvās metodes pilnveidi – skolēni kontrolē emociju izpausmes pēkšņās izaicinājumu situācijās, tomēr tiek novērotas problēmas ar koncentrēšanos negaidītās ārējās ietekmes rezultātā.

Jūtami uzlabojies rādītājs *Emocionālā atsaucība skaņdarbam*. Kora dziedātāji izprot skaņdarbā paustās vērtības, atsaucas mūzikas raksturam. Emocionālais līdzpārdzīvojums tiek

pausts visos skaņdarbos neatkarīgi no izmantotā kustību veida. Dziesmās, kurās tiek izmantots autentisko kustību veids, spilgti novērojama dziedātāju pašizjūtas vadīta kustība mīmikā un stājā.

Noslēdzošajā mērījumā rādītāji *Empātija*, *Starppersonu prasmes*, *Pašaktualizācija*, *Optimisms (pozitīvisms)*, *Apmierinātība* un *Emocionālā atsaucība diriģenta žestam* saglabā līmeni *augsts*. Konstatējošā pedagoģiskā vērojuma rezultātu aprakstošā skatistika pieejama (sk. 12. pielikumu).

Kaut arī *Stresa noturība* EI rādītāji ir uzlabojušies, tomēr darbs pie *Stresa noturības* ir ilgstošs un prasa pacietību. Praksē vērojama dziedātāju prasme pārvaldīt emocijas, taču ne vienmēr izdodas novērst negatīvo stresu. Kora mēģinājumos dziedātāji apguvuši efektīvi un konstruktīvi pārvaldīt savas emocijas. Kora kopējās norisēs, piemēram, gaidot skates rezultātus, kora dalībnieki prot izmantot pozitīvo stresu, tomēr reizēm vērojama individuāla nespēja novērst negatīvo stresu, kurš, iespējams, radies ar kori nesaistītu iemeslu dēļ.

Salīdzinot pedagoga darblapas vērtējumus konstatējošā (pirmā) un noslēdzošā (trešā) mērījumu kontekstā, lielākās izmaiņas notikušas šādos rādītājos: *Emocionālā atsaucība diriģenta žestam*, no vidēja līmeņa sasniedzot *augstu* līmeni, kas skaidrojams ar dziedātāju apgūtu prasmi tehniski sekot diriģenta žestam, vienlaikus veicot kustību izpildi, sekojot uzveduma sižeta līnijai, pārvietojoties telpā, bet saglabājot vokālā izpildījuma kvalitāti; *Emocionālā atsaucība skaņdarbam*, no vidēja līmeņa sasniedzot *augstu* līmeni, kas skaidrojams ar skaņdarba jēgas izpratni un vizualizēšanu kustībā, katru dziesmu izpildot kā sev tuvu, saistošu.

Pozitīvas skolēnu EI izmaiņas pedagoga vērtējumā notikušas arī rādītājos (dilstošā secībā): *Impulsivitātes kontrole*, *Stresa vadība*, *Starppersonu prasmes*, *Sociālā atbildība*, *Adaptēšanās spējas (elastīgums)*, *Optimisms (pozitīvisms)*, *Pašaktualizācija*, *Empātija*, *Laimīgums (spēja izjust apmierinājumu)*.

Pedagoģiskais vērojums ietvēra sevī rādītājus saskaņā ar izveidotajiem kora dalībnieka emocionālās inteliģences vērtēšanas kritērijiem. Skolas kora dalībnieka emocionālās inteliģences vērtēšanai var tikt izmantoti tikai tādi kritēriji un rādītāji, kuru izpausmes ir reāli novērojamas regulārā kora darbībā. Skolēna emocionālā inteliģence kora darbā izpaužas kā pozitīva mijiedarbība (*sociālā atbildība*, *empātija*, *starppersonu prasmes*), emociju vadītspēja (*adaptēšanās spējas (elastīgums)*, *stresa vadība*, *impulsivitātes kontrole*), motivācija (*pašaktualizācija*, *optimisms*, *laimīgums (spēja izjust apmierinājumu)*), *emocionālā atsaucība skaņdarbam un emocionālā atsaucība diriģenta žestam*.

Rezultāti tika salīdzināti ar EQ-i™ testa rezultātiem, izmantojot atbilstību tabulu (sk. 16. pielikumu) un Pīrsona korelāciju analīzi (sk. 13. pielikumu), kur REZ1_B un REZ3_B ir EQ-i™ konstatējošā un noslēdzošā testa rezultāti, bet REZ1_D UN REZ3_D – attiecīgie pedagoģiskā vērojuma rezultāti atbilstošajās EI skalās (9). Konstatējošā mērījuma datu atbilstība ir sakrītīga

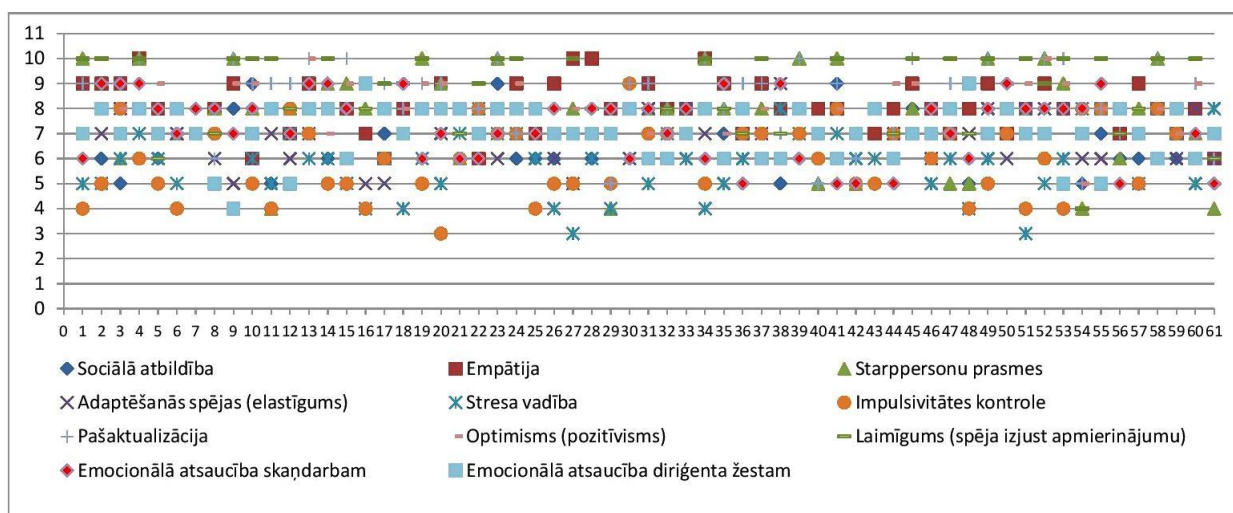
1.000** (sig. (2-tailed) .000; $p < 0.01$). Noslēdzošā mērījuma datu atbilstība ir .919** (sig. (2-tailed) .000; $p < 0.01$), kur atšķiras vērtējums par 1 balli skalā *impulsivitātes kontrole* un skalā *laimīgums (spēja izjust apmierinājumu)*. Secināms, ka EQ-i™ testa noslēdzošajā pildīšanas reizē skolēni bijuši pārāk paškritiski attiecībā uz *impulsivitātes kontrole*, savukārt skalā *laimīgums (spēja izjust apmierinājumu)* ir sevi nedaudz pārvērtējuši. Lai arī EQ-i™ tests veidots, izmantojot dažādus šķērsjautājumus un konfrontācijas, tā atkārtota veikšana var nedaudz samazināt respondentu objektivitāti. Matemātiski sakritība ir 98.7% (9 skalas, $0 < \text{iespējamais vērtējums} < / = 10$; novirze ir 2 balles).

Kritēriju rādītāji, kuriem nav tiešas sasaistes ar EQ-i™ subfaktoriem (*emocionālā atsaucība skaņdarbam* un *emocionālā atsaucība diriģenta žestam*), var tikt profesionāļu novērtēti, analizējot mākslinieciskā snieguma izteiksmīgumu. Pētījuma dalībnieku koris 2017.gadā Latvijas skolu kora konkursā ieguvis pirmo vietu, kas apliecina mākslinieciskā snieguma atbilstību noslēdzošajam pedagoģiskajam vērtējumam – attiecīgi 8.72 un 8.43 skalās *emocionālā atsaucība skaņdarbam* un *emocionālā atsaucība diriģenta žestam*.

Pedagoģiskais vērojums katrā no trim vērtēšanas reizēm tika veikts vairāku nedēļu garumā, vērojot katru skolēnu dažādās situācijās. Integratīvās metodes ieviešana procesu atviegloja, jo skolēniem radās lielākas savstarpējās saskarsmes iespējas. Savukārt arvien jauni uzdevumi atklāja *adaptēšanās spējas*, kad jaunas idejas tiek vai netiek atbalstītas, skolēni pretojas vai nepretojas jaunām situācijām. *Sociālā atbildība* vērojama attiecībā uz mēģinājumu apmeklēšanu, nošu materiāla pārzināšanu, rūpēm par kora kopēja mērķa sasiešanu, iekšējo normu ievērošanu. *Empātiju* bija iespējams vērtēt, vērojot skolēnu savstarpējās attiecības kora nodarbībās un ārpuskolas izbraukumos, notikumos, kuros izpaužas savstarpējās rūpes un sapratne. *Stresa vadības spējas* tika vērtētas tādos emocionālo situāciju gadījumos kā koncerti, gatavošanās tiem, individuālā atdziedāšana, kora skates, gari pārbraucieni, konfliktsituācijas tajos. *Impulsivitātes kontrole* vislabāk atklājās ikdienas kora mēģinājumos kā spēja vai nespēja koncentrēties situācijās, kas pielīdzināmas pēkšņiem izaicinājumiem, piemēram, kāds komisks atgadījums vai spējš aizkaitinājums. *Pašaktualizāciju* iespējams vērtēt tikai kora uzdevumu kontekstā – vai skolēns ir vērsts uz kopīga mērķa sasiešanu, t. i., vai viņš spēj realizēties tieši kolektīvā kora darbībā, kurā brīvprātīgi izvēlēties piedalīties, piemēram, vai pilnveido un sevi vokāli, izrāda interesi par kora dziesmu vēsturi utt. Skolēnu *optimisms* ir viegli saskatāms regulārā kora darbībā un emocionālās situācijās, to raksturo aizrautība, ticība labākajam iespējamajam rezultātam, lai arī ne vienmēr izdodas to panākt, viņi neveiksmēs nemēdz vainot ne citus, ne apstākļus. *Laimīgums (spēja būt apmierinātam)* piemīt daudziem kora jauniešiem, tas izpaužas spējā uzturēt labu garastāvokli gan sev, gan apkārtējiem arī šķietami nomācošās situācijās, spēj novērtēt sasniegto, ciena citu cilvēku darbu, pieņem jebkurus apstākļus. *Emocionālā atsaucība skaņdarbam* ir skaidri saskatāma, tā

veidojas pamazām un ir atkarīga no katra skolēna muzikalitātes, vērtību sistēmas, emocionalitātes un teksta izpratnes. *Emocionālā atsaucība diriģenta žestam* izpaužas kā spēja adekvāti vadīt un izrādīt emocijas saskaņā ar skaņdarba ieceri un diriģenta norādēm, izvairoties no situācijām, kad, kāds skolēns, piemēram, nepārziņot itāļu tekstu, platu smaidu dzied *io morirò d'amore*. Emocionāla atsaukšanās diriģenta žestam atklāj skolēna spēju atpazīt un pieņemt citu emocijas, ļauj skolēnam labāk izprast skaņdarba jēgu. Turklāt diriģenta norādes uz emocionālām niansēm homogenizē dziedātāju mīmiku, kas kā neverbālās komunikācijas veids iedarbojas uz skatītāju un ir vadāms tāpat kā vokālais izpildījums.

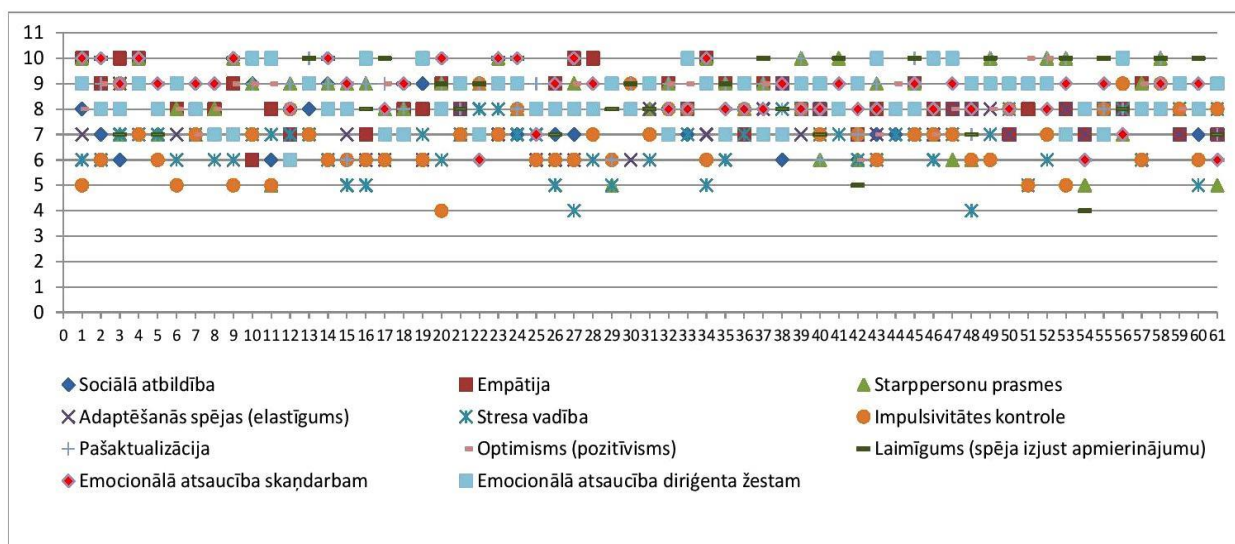
Vērojuma laikā tika gūta atziņa, ka, **pedagogam veicot regulāru darblapas aizpildīšanu skolēnu EI kritēriju rādītāju noteikšanai, tiek īpaši pievērsta uzmanība katra skolēna EI izpausmēm, radot iespēju veikt tūlītējus pedagogiskus pasākumus, kas attiecināmi uz skolēna emocionālo inteliģenci ietekmējošiem faktoriem**, piemēram, mācīt atrisināt konfliktus; mudināt izrādīt rūpes par citiem; panākt katra skolēna integrēšanos kolektīvā; piedāvāt jaunus uzdevumus un apstākļus elastības veicināšanai; ieviest uzmanības koncentrēšanai īpašus vokālos (vai kustību) vingrinājumus; lietot stresa novēršanai elpošanas vingrinājumus; ar savu piemēru mudināt skolēnus kļūt organizētākiem, atbildīgākiem, uzturēt katra skolēna noderīguma un piederības izjūtu; uzturēt pozitīvu noskaņojumu nodarbību laikā; atzinīgi novērtēt katra skolēna sasniegumus un, protams, veicināt emocionālo atsaucību. Darblapas aizpildīšana ļauj labāk saskatīt katru skolēnu atsevišķi, palīdzot veidot personalizētu pieeju. Veicot skolēnu emocionālās inteliģences konstatējošā vērtējuma individuālo rezultātu analīzi, atklājas ļoti atšķirīgi to līmeņi (sk. 42. attēlu).



42. attēls. Konstatējošā pedagogiskā vērtējuma skolēnu individuālie EI rezultāti

Šāda grafiska attēla izveide ir efektīvs instruments izteiktāko problēmu diagnosticēšanai. Tās vērojamas attiecībā uz *impulsivitātes kontrole* un *stresa vadība*. Izteikti zemu vērtējumu (3 balles) pirmajā vērtēšanas reizē saņēmušas divas meitenes un viens zēns.

Noslēdzošā skolēnu emocionālās inteliģences vērtējuma aina (sk. 43.attēlu).



43.attēls. Noslēdzošā pedagogiskā vērtējuma skolēnu individuālie EI rezultāti

Noslēdzošā vērtējuma rezultāti uzrāda EI vērtējumu virzību no zemākas vērtības uz augstāku. Samazinājies skolēnu skaits, kuri saņēmuši vērtējumu *zems līmenis*. Daži *problemātiskie skolēni* (attiecībā uz rādītājiem *impulsivitātes kontrole* un *stresa vadība*) uzrāda labus rezultātus citās skalās. Piemēram, *impulsīvā meitene* lieliski spēj emocionāli izjust skaņdarbu, ir ļoti pozitīva, spēj uzturēt labu noskaņojumu, dažreiz ir neorganizēta, mēdz neapmeklēt mēģinājumus. Savukārt meitene ar *stresa vadības* problēmām, ir ļoti sirsnīga (empātiska), ar labi pilnveidotām starppersonu prasmēm. *Stresa nenoturīgais* zēns kļuvis atbildīgāks, savaldīgāks, retāk viņa rīcība ir atkarīga no garastāvokļa, ievērojami augusi spēja emocionāli atsaukties skaņdarbam, ļoti labi atklāj emocionālo atsaucību diriģenta žestam. Neviens skolēns nav ne *labs*, ne *slikts*, atšķiras tikai viņu emocionālās inteliģences izpausmes un spēja emocionālo inteliģenci pilnveidot, tomēr atsevišķos gadījumos secināms, ka stresa noturība un impulsu kontrole mēdz būt ģenētiski izteiktāk determinētas.

Četriem (no 61) skolēniem noslēdzošajā vērtējumā atsevišķos kritēriju rādītājos vērtības ir samazinājušās. Vienam zēnam skalā *optimisms (pozitīvisms)* (no 8 uz 7). Zēns samērā straujš, vidēji apzinīgs, pēdējā pavasarī bija vērojama aizrautības samazināšanās. Otram zēnam savukārt pavisam nenozīmīgi samazinājies vērtējums skalā *laimīgums (spēja būt apmierinātam)* (no 10 uz 9). Jautrai, bet nedaudz izklaidīgai meitene grūtības sāka sagādāt *emocionālā atsaukšanās diriģenta žestam* (no 8 uz 7). Savukārt diviem zēniem vērtības samazinājušās skalā *emocionālā atsaucība skaņdarbam* (attiecīgi no 9 uz 8 un no 8 uz 6). Šie abi zēni ir ļoti atšķirīgi. Pirmais puisis ir sabiedriska, pozitīvs, atbildīgs, ar labām starppersonu prasmēm, turpretī otrs ir noslēgts, mazliet apātisks, nesabiedriska, labprāt iesaistās kora darbībā, bet mēdz neapmeklēt kora mēģinājumus.

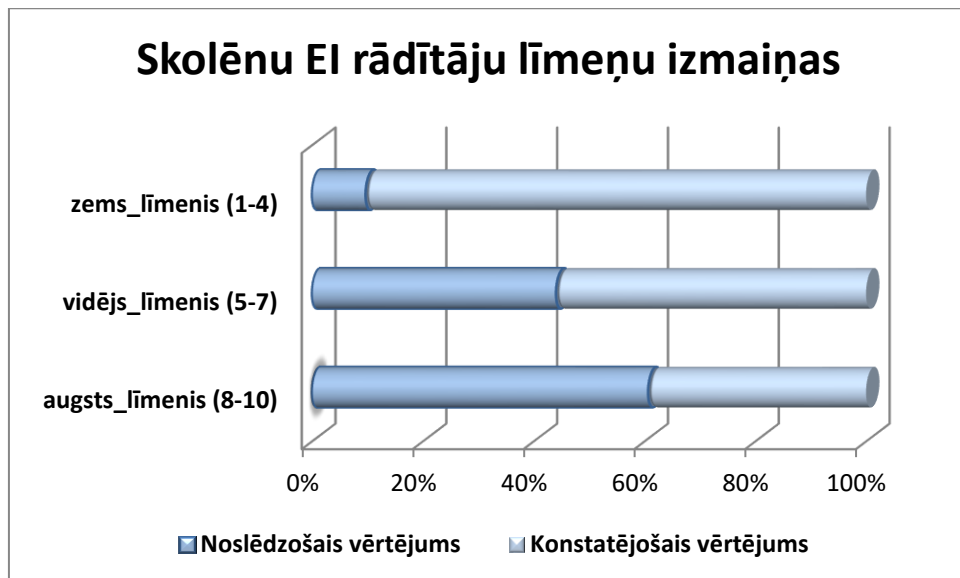
Personības pilnveide nav viegls uzdevums ne skolēnam, ne pieaugušajam – gadās gan kāpumi, gan kritumi, tapēc pozitīvi, ka tomēr katram kora skolēnam pētījuma gaitā EI pilnveide noritējusi sekmīgi (paaugstinājies individuālais vidējais vērtējums).

Tika veikts skolēnu konstatējošā (DAL1) un noslēdzošā (DAL3) vērtējuma EI līmeņu salīdzinājums katrā no kritēriju rādītājiem (sk. 39. tabulu).

39. tabula. Konstatējošā un noslēdzošā pedagogiskā vērtējuma līmeņu salīdzinājums

Līmenis_ vērtēšanas posms	Sociālā atbildība	Empātija	Starppersonu prasmes	Adaptēšanās spējas (elastīgums)	Stresa vadība	Impulsivitātes kontrole	Pašaktualizācija	Optimisms (pozitīvisms)	Laimīgums (spēja izjust apmierinājumu)	Emocionālā atsaucība skaņdarbam	Emocionālā atsaucība diriģenta žestam
zems_līmenis_DAL1	0,0	0,0	6,6	1,6	14,8	16,4	0,0	0,0	1,6	0,0	1,6
zems_līmenis_DAL3	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3	1,6	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0
vidējs_līmenis_DAL1	73,8	26,2	31,1	75,4	70,5	68,9	27,9	26,2	24,6	47,5	59,0
vidējs_līmenis_DAL3	55,7	18,0	24,6	60,7	77,0	68,9	11,5	14,8	13,1	8,2	19,7
augsts_līmenis_DAL1	26,2	73,8	62,3	23,0	14,8	14,8	72,1	73,8	73,8	52,5	39,3
augsts_līmenis_DAL3	44,3	82,0	75,4	39,3	19,7	29,5	88,5	85,2	85,2	91,8	80,3
IZMAIŅAS	0,00	0,00	6,56	1,64	11,48	14,75	0,00	0,00	0,00	0,00	1,64
	-18,03	-8,20	-6,56	14,75	6,56	0,00	16,39	11,48	11,48	39,34	39,34
	18,03	8,20	13,11	16,39	4,92	14,75	16,39	11,48	11,48	39,34	40,98

Tabulā atspoguļots procentuālais skolēnu skaits atbilstoši noteiktajiem līmeņiem, kuros vērtējums 0-4 ir atzīstams kā zems līmenis, 5-7 – vidējs līmenis, 8-10 – augsts līmenis. Redzams, ka noslēdzošajā vērtējumā **samazinājies** to skolēnu skaits, kuriem kādā no rādītājiem noteikts vērtējums *zems līmenis* – *impulsivitātes kontrole* (14.75%), *stresa vadība* (11.48%), *starppersonu prasmes* (6.56%), *adaptēšanās spējas (elastīgums)* (1.64%) un *emocionālā atsaucība diriģenta žestam* (1.64%). Ievērojami **palielinājies** to skolēnu skaits, kuri sasnieguši līmeni *augsts*: *sociālā atbildība* (18.03%), *adaptēšanās spējas (elastīgums)* un *pašaktualizācija* (16.39%), *starppersonu prasmes* (13.11%), *optimisms (pozitīvisms)* un *laimīgums (spēja just apmierinājumu)* (11.48%), *empātija* (8.2%), *stresa vadība* (4.92%). Visievērojamākais skolēnu skaita pieaugums līmenī *augsts* vērojams attiecībā uz rādītājiem *emocionālā atsaucība diriģenta žestam* (40.98%) un *emocionālā atsaucība skaņdarbam* (39.34%). Grafiski visu rādītāju līmeņu vidējās izmaiņas atspoguļotas attēlā (sk. 44. attēlu)



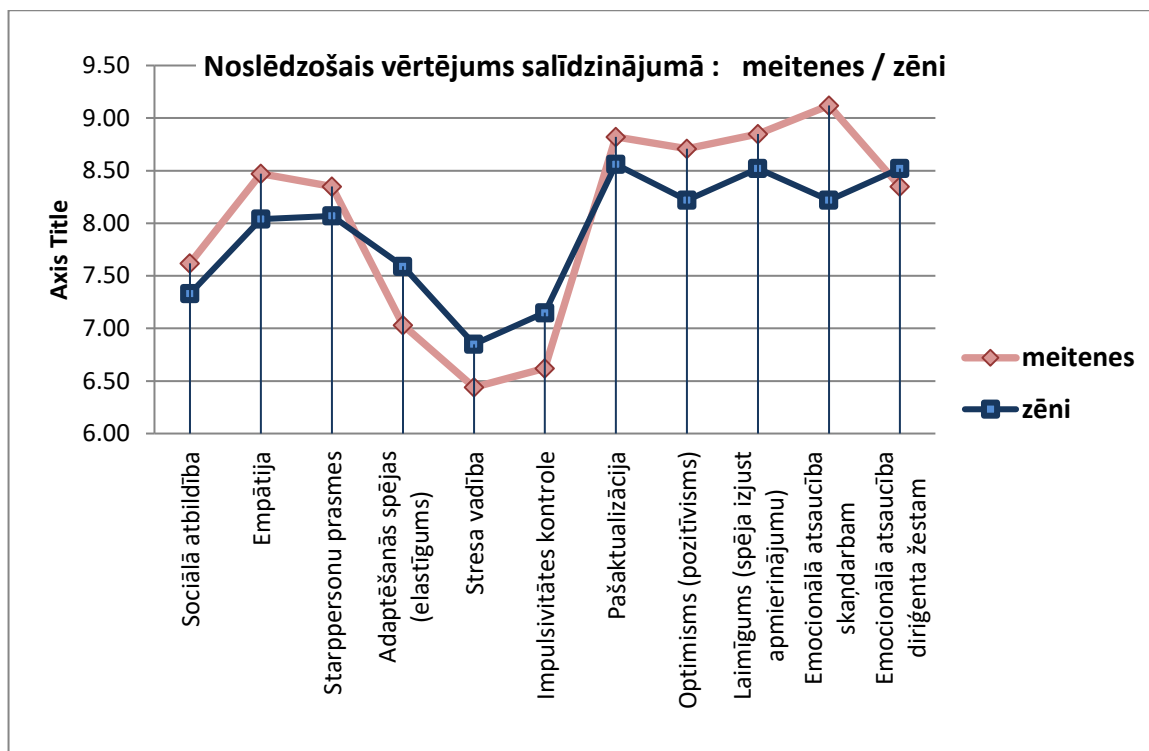
44.attēls. Skolēnu EI rādītāju līmeņu izmaiņas integratīvās metodes ieviešanas laikā

Rezultāti uzrāda vērtējuma pieaugumu par 9.64%. Pozīciju skaits (katram no skolēniem) – 11 (skalās), skolēnu skaits – 61, kopā – 671 pozīcija. Pirmajā vērtējumā zems vērtējums bijis 26 pozīcijās; vidējs – 324 pozīcijās, augsts – 321 pozīcijā. Noslēdzošajā vērtējumā zems vērtējums ir vairs tikai 4 pozīcijās, vidējs – 228 pozīcijās, bet augsts vērtējums sasniegts 439 pozīcijās. Katrā no līmeņiem – 3 līdz 4 vērtējuma balles. Skolēnu individuālā izaugsme vērojama arī viena līmeņa robežās.

Skolēnu EI pilnveides rezultātu dinamika darbības laikā:

- mazāks vērtību pieaugums atklājas skalās, kurās to vērtības jau sākotnēji ir bijušas augstas vai jau sasniegušas maksimālo vērtējumu
- novērtējuma pieaugums sasniegts visās skalās: *emocionālā atsaucība diriģenta žestam* (18.98%), *emocionālā atsaucība skaņdarbam* (18.75%), *impulsivitātes kontrole* (13.28%), *stresa vadība* (11.29%), *adaptēšanās spējas (elastīgums)* (8.29%), *sociālā atbildība* (8.04%), *starppersonu prasmes* (7.49%), *optimisms (pozitīvisms)* (5.93%), *pašaktualizācija* (4.98%), *laimīgums (spēja izjust apmierinājumu)* (3.31%), *empātija* (2.85%);
- veicot īpaši mērķtiecīgas darbības sinhrono kustību izmantošanā kora darbībā, izdevies kāpināt rādītāju *impulsivitātes kontrole un stresa vadība* pieaugumu.

Apkopotie rezultāti ļauj veikt meiteņu un zēnu rezultātu salīdzināšanu attiecībā uz katru no kritēriju rādītājiem (sk. 45. attēlu).



45. attēls. Noslēdzošais vērtējums salīdzinājumā: meitenes / zēni

Sociālā atbildība, empātija, pašaktualizācija, optimisms (pozitīvisms) un laimīgums (spēja just apmierinājumu) meitenēm ir izteiktāka, nekā zēniem. Savukārt zēni uzrāda labākus rezultātus rādītājos *adaptēšanās spējas (elastīgums), stresa vadība, impulsivitātes kontrole*. Meitenes ir *emocionāli atsaucīgākas skaņdarbam*, bet *emocionāli atsaucīgāki diriģenta žestam* tomēr izrādās zēni.

Veikta arī korelāciju noteikšana starp kritēriju rādītājiem (sk.14. pielikumu). Mainīgie uzskatāmi par vienādi nozīmīgiem.

Izteiktākās korelācijas:

Sociālā atbildība ir saistīta ar *starppersonu prasmēm* (61, $r=0,720$, $p<0,01$), *pašaktualizāciju* (61, $r=0,516$, $p<0,01$), *optimismu (pozitīvismu)* (61, $r=0,435$, $p<0,01$), *laimīgumu (spēju izjust apmierinājumu)* (61, $r=0,534$, $p<0,01$), *emocionālo atsaucību skaņdarbam* (61, $r=0,336$, $p<0,01$).

Empātija ir saistīta ar *emocionālo atsaucību skaņdarbam* (61, $r=0,424$, $p<0,01$).

Starppersonu prasmes ir saistītas ar *sociālo atbildību* (61, $r=0,720$, $p<0,01$), *pašaktualizāciju* (61, $r=0,658$, $p<0,01$), *optimismu (pozitīvismu)* (61, $r=0,539$, $p<0,01$), *laimīgumu (spēju just apmierinājumu)* (61, $r=0,606$, $p<0,01$), *emocionālo atsaucību skaņdarbam* (61, $r=0,356$, $p<0,01$).

Stresa vadība pozitīvi korelē ar *impulsivitātes kontroli* (61, $r=0.629$, $p<0.01$), bet tās abas negatīvi korelē ar *empātiju* (61, $r=0.327$, $p<0.01$) un *emocionālo atsaucību skaņdarbam* (61, $r=0.354$; 0.498 , $p<0.01$).

Pašaktualizācija korelē ar *optimismu (pozitīvismu)* (61, $r=0.473$, $p<0.01$), izteikti korelē ar *laimīgumu (spēju izjust apmierinājumu)* (61, $r=0.734$, $p<0.01$), *starppersonu prasmēm* (61, $r=0.658$, $p<0.01$), *emocionālo atsaucība skaņdarbam* (61, $r=0.376$, $p<0.01$) un *sociālo atbildību* (61, $r=0.516$, $p<0.01$).

Optimisms (pozitīvisms) pozitīvi korelē ar *sociālo atbildību* (61, $r=0.435$, $p<0.01$), *starppersonu prasmēm* (61, $r=0.539$, $p<0.01$), *pašaktualizāciju* (61, $r=0.473$, $p<0.01$), *laimīgumu (spēju izjust apmierinājumu)* (61, $r=0.600$, $p<0.01$), *emocionālo atsaucību skaņdarbam* (61, $r=0.500$, $p<0.01$).

Laimīgums (spēja izjust apmierinājumu) korelē ar *sociālo atbildību* (61, $r=0.534$, $p<0.01$), *starppersonu prasmēm* (61, $r=0.606$, $p<0.01$), *pašaktualizāciju* (61, $r=0.734$, $p<0.01$), *optimismu (pozitīvismu)* (61, $r=0.600$, $p<0.01$), *emocionālo atsaucību skaņdarbam* (61, $r=0.557$, $p<0.01$).

Emocionālā atsaucība skaņdarbam korelē ar *sociālo atbildību* (61, $r=0.336$, $p<0.01$), *empātiju* (61, $r=0.424$, $p<0.01$), *starppersonu prasmēm* (61, $r=0.356$, $p<0.01$), *pašaktualizāciju* (61, $r=0.376$, $p<0.01$), *optimismu (pozitīvismu)* (61, $r=0.500$, $p<0.01$), *laimīgumu (spēju izjust apmierinājumu)* (61, $r=0.557$, $p<0.01$).

Emocionālā atsaucība diriģenta žestam korelē ar *sociālo atbildību* (61, $r=0.174$, pie sig.2-tailed 0.321 , $p<0.01$) un *emocionālo atsaucību skaņdarbam* (61, $r=0.134$, $p<0.05$).

Adaptēšanās spējas (elastība) divvainā kārtā statistiski nozīmīgi nekorelē ne ar vienu no skalām, bet izteiktākās korelācijas tās veido ar *impulsivitātes kontroli* (61, $r=0.183$, $p>0.05$), *stresa vadību* (61, $r=0.151$, $p>0.05$) un *empātiju* (61, $r=0.147$, $p>0.05$).

Parādās jautājums attiecībā uz komponentu vērtību optimalitāti. Piemēram, *stresa vadība* pozitīvi korelē ar *impulsivitātes kontroli* (61, $r=0.629$, $p<0.01$), bet tās abas negatīvi korelē ar *empātiju* (61, $r=-0.327$, $p<0.01$), *emocionālo atsaucību skaņdarbam* (61, $r=-0.354$; -0.498 , $p<0.01$), kā arī - ar *starppersonu prasmēm* (61, $r=-0.42$ pie sig.2-tailed 0.747). Novērots, ka cilvēki, kuri ir emocionālāki, vieglāk veido attiecības, ir iejūtīgāki, tomēr darbā, mācībās un attiecībās emociju vadītspēja ir būtiska.

Tos EI komponentus, kuri visizteiktāk pilnveidojas, skolēnam darbojoties komandas tipa korī, saista arī statistiski nozīmīga pozitīva korelācija: *sociālā atbildība* ir saistīta ar *starppersonu prasmēm* (61, $r=0.720$, $p<0.01$), *pašaktualizāciju* (61, $r=0.516$, $p<0.01$), *optimismu (pozitīvismu)* (61, $r=0.435$, $p<0.01$).

Interesanti, ka tieši kritērijiem pievienotā *emocionālā atsaucība skaņdarbam* uzrāda vislielāko statistiski nozīmīgo saistību skaitu. Tā kā emocionālās inteliģences komponenti

mijiedarbojas un ietekmē viens otru, secināms, ka, pilnveidojot *emocionālo atsaucību skaņdarbam*, tiek pilnveidota arī skolēnu emocionālā inteliģence.

Pēc noslēdzošā mērījuma EQ-i™ testa un darblapas rezultātu analīzes var secināt, ka integratīvās metodes ieviešana skolas kora darbībā uzlabo skolēnu emocionālās inteliģences rādītājus, turklāt, pedagogam veicot regulāru darblapas aizpildīšanu skolēnu EI kritēriju rādītāju noteikšanai, tiek īpaši pievērsta uzmanība katra skolēna EI izpausmēm, radot iespēju veikt tūlītējus pedagoģiskus pasākumus attiecībā uz skolēna emocionālo inteliģenci ietekmējošiem faktoriem.

Secinājumi:

1. Kora dalībnieku sākotnējā, atkārtotā un noslēdzošā EI mērījuma rezultāti uzrāda dažādas intensitātes, bet pozitīvu dinamiku visās EI skalās. Noslēdzošā kora dziedātāju EI mērījuma EQ-i™ rezultāti, salīdzinot ar konstatējošo mērījumu, uzrāda statistiski nozīmīgu ($p < 0.05$) pieaugumu apakšskalās: *Problēmu risināšana*, *Realitātes testēšana*, *Impulsivitātes kontrole*, kā arī skalās: *Stresa vadības faktors*, *Adaptēšanās faktors*. Intervālā $0.05 < p < 0.2$ pieaugums vērojams: apakšskalās *Sociālā atbildība*, *Stresa noturība*, *Optimisms (pozitīvisms)*, kā arī skalās: *Vispārējais garastāvoklis*, *Intrapersonālais faktors*, *Interpersonālais faktors*.
2. Kontrolgrupas dalībnieki noslēdzošajā EI EQ-i™ mērījumā, salīdzinot ar konstatējošo mērījumu, uzrāda augstākus rezultātus apakšskalā *Realitātes testēšana* ($p < 0.05$) un skalā *Adaptēšanās faktors* ($0.05 < p < 0.2$).
3. Salīdzinot kontrolgrupas un kora grupas datu dinamiku, vērojams, ka apakšskalās: *Empātija* ($p < 0,01$), *Sociālā atbildība* ($p < 0,01$), *Pašaktualizācija* ($p < 0,05$), *Starppersonu attiecības* ($p < 0,05$) un skalās *Interpersonālais faktors* ($p < 0.01$), *Vispārējais garastāvoklis* ($p < 0,05$) koristu rezultāti ir statistiski nozīmīgi augstāki.
4. Darblapu rezultātu analīze atklāj, ka skolēnu EI pedagoģiskā novērtējuma pieaugums sasniegts visās skalās: *emocionālā atsaucība diriģenta žestam* (18.98%), *emocionālā atsaucība skaņdarbam* (18.75%), *impulsivitātes kontrole* (13.28%), *stresa vadība* (11.29%), *adaptēšanās spējas (elastīgums)* (8.29%), *sociālā atbildība* (8.04%), *starppersonu prasmes* (7.49%), *optimisms (pozitīvisms)* (5.93%), *pašaktualizācija* (4.98%), *laimīgums (spēja izjust apmierinājumu)* (3.31%), *empātija* (2.85%).
5. Mazāks vērtību pieaugums atklājas skalās, kurās to vērtības jau sākotnēji ir bijušas augstas vai jau sasniegušas maksimālo vērtību.
6. *Sociālā atbildība*, *empātija*, *pašaktualizācija*, *optimisms (pozitīvisms)* un *laimīgums (spēja just apmierinājumu)* meitenēm ir izteiktāka, nekā zēniem. Savukārt zēni uzrāda labākus

rezultātus rādītājos *adaptēšanās spējas (elastīgums), stresa vadība, impulsivitātes kontrole*. Meitenes ir *emocionāli atsaucīgākas skaņdarbam*, bet *emocionāli atsaucīgāki diriģenta žestam* tomēr izrādās zēni.

Nobeigums

Pētījuma veikšana sniedza iespēju padziļināti aplūkot ar skolas un mūzikas pedagoģiju saistītus jautājumus emocionālās inteliģences (EI), attieksmju, vērtību, māksliniecisko un pedagoģisko iespēju paplašināšanas kontekstā.

Teorētiskajā daļā apskatīta emocionālās inteliģences jēdziena tapšanas būtība, gūstot pārlicību par šī jēdziena nozīmi personības pilnveidē. Pētījuma gaitā izzinātas psiholoģijas, pedagoģijas, mūzikas pedagoģijas zinātnieku un nozaru speciālistu teorijas par muzikālās darbības, kustību, komandas darba un aksioloģiska repertuāra ietekmi uz skolēnu attieksmju un personības īpašību pilnveidi. Pētījuma ietvaros izveidotas skolas kora repertuāra veidošanas vadlīnijas.

Izveidoti tādi skolēnu emocionālās inteliģences vērtēšanas kritēriji un rādītāji, kuru vērtības nosakāmas regulārā kora darbībā. Teorijas izpēte, nozaru speciālistu viedokļi un personīgā pedagoģiskā pieredze ļāvusi definēt vērtēšanas līmeņus. Skolēnu emocionālās inteliģences kritēriji un rādītāji ir: *Pozitīva – rezultatīva mijiedarbība* (sociālā atbildība, empātija, starppersonu prasmes); *Emociju vadītspēja* (adaptēšanās spējas, stresa vadība, impulsivitātes kontrole); *Motivācija* (pašaktualizācija; optimisms–pozitīvisms, apmierinātība); *Emocionālā atsaucība* (emocionālā atsaucība skaņdarbam, emocionālā atsaucība *diriģenta žestam*). Visi rādītāji (izņemot uz mūzikas nozari orientētos) ir savietojami ar Bar-On emocionālās inteliģences apakšskalām.

Atbilstoši pētījuma plānam tika veikts vidusskolas kora skolēnu emocionālās inteliģences rādītāju monitorings (Bar-On EI tests EQ-i™), kura rezultāti tika salīdzināti ar kontrolgrupas rezultātiem. Kora dalībnieku konstatējošā (sākotnējā) mērījuma rezultāti atklāj emocionālās inteliģences pilnveides priekšrocības, ko sniedz darbība komandas tipa kolektīvā, kāds parasti ir vidusskolas koris. Kolektīvās muzikālās darbības ietekmē kora dalībnieki EI konstatējošajā mērījumā uzrāda priekšrocības tādās EI apakšskalās kā *Pašaktualizācija*, *Sociālā atbildība*, *Empātija*, *Pozitīvisms (optimisms)*, *Starppersonu attiecības*. EI apakšskalās *Impulsivitātes kontrole* un *Stresa noturība* kora dalībnieku rezultāti ir zemāki nekā kontrolgrupai.

Pētījuma sākumā tika vērtēti arī atsevišķi skolu kora darbības aspekti. Saskaņā ar pedagoģu aptaujas rezultātiem konstatētas galvenās problēmas skolas korī: piemērota repertuāra trūkums, skolēnu uzmanības noturības trūkums un nedisciplinētība. Vienlaikus aptauja sniedz pedagoģiskā vērojuma atziņas par skolēnu pozitīvu ieinteresētību kustību izmantošanā skolas kora darbībā. Vadoties no pedagoģijas, kustību un EI teorijām tika izveidota integratīvā metode, kas paredz sistēmiski iekļaut skolas kora darbībā autentiskās, sinhronās, skatuviski-telpiskās kustības un drāmas elementus skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidei. Integratīvās metodes ieviešana veikta četros pamatposmos: metodes koncepcijas, plāna un nosacījumu izstrāde; metodes ieviešana modelēšanas režīmā; metodes izvērtējums; metodes ieviešana reālā darbībā. Iztrādāts

ieviešanas algoritms, kas paredz sistēmisku kustību un drāmas elementu integrēšanu skolas kora darbībā viena mācību gada laikā atbilstoši plānotajiem iknedēļas uzdevumiem.

EI atkārtotais (otrais) mērījums tika veikts, noslēdzoties integratīvās metodes ieviešanai modelēšanas (eksperimentālajā) režīmā. Iegūtie EI rādītāji atklāj pozitīvu dinamiku EI apakšskalās *Emociju apzināšanās, Empātija, Pašaktualizācija, Starppersonu attiecības, Sociālā atbildība, Optimisms (pozitīvisms), Apmierinātība un Problēmu risināšana*. Pozitīvas izmaiņas fiksētas arī apakšskalās *Impulsivitātes kontrole* un *Stresa noturība*. Veicot metodes izvērtēšanu, tika konstatēts – kaut arī *Impulsivitātes kontroles* un *Stresa noturības* EI rādītāji ir uzlabojušies, redzams, ka to pilnveide ir jāveicina. Tika izstrādāts īpašs uzdevumu komplekss šo rādītāju pilnveidei.

EI noslēdzošais (trešais) mērījums liecina, ka kora dalībnieku rezultāti visās apakšskalās uzrāda pozitīvu dinamiku. Statistiski nozīmīgas atšķirības ($p < 0.05$) atklājas apakšskalās *Problēmu risināšana, Realitātes testēšana, Impulsivitātes kontrole*, kā arī skalās: *Stresa vadības faktors, Adaptēšanās faktors*. Intervālā $0.05 < p < 0.2$ pieaugums vērojams: apakšskalās *Sociālā atbildība, Stresa noturība, Optimisms (pozitīvisms)*, kā arī skalās: *Vispārējais garastāvoklis, Intrapersonālais faktors, Interpersonālais faktors*. Arī pārējo apakšskalū rādītāju pozitīvā dinamika jāvērtē kā atzīstams guvums.

Pedagoģiskā novērojuma darblapu rezultātu analīze atklāj, ka skolēnu EI pedagoģiskā novērtējuma pieaugums sasniegts visās skalās: *emocionālā atsaucība diriģenta žestam* (18.98%), *emocionālā atsaucība skaņdarbam* (18.75%), *impulsivitātes kontrole* (13.28%), *stresa vadība* (11.29%), *adaptēšanās spējas (elastīgums)* (8.29%), *sociālā atbildība* (8.04%), *starppersonu prasmes* (7.49%), *optimisms (pozitīvisms)* (5.93%), *pašaktualizācija* (4.98%), *laimīgums (spēja izjust apmierinājumu)* (3.31%), *empātija* (2.85%). Mazāks vērtību pieaugums atklājas skalās, kurās to vērtības jau sākotnēji ir bijušas augstas vai sasniegušas maksimālo vērtību.

Kora dalībnieku konstatējošā, atkārtotā un noslēdzošā EI mērījumu rezultāti uzrāda pozitīvu dinamiku visās EI skalās.

Vienlaikus ar integratīvās metodes (kustību un drāmas elementu) ieviešanu kora darbībā augusi arī skolēnu muzikālā izpildījuma kvalitāte, par ko liecina pētījuma dalībnieku kora iegūtā pirmā vieta vidusskolas kora konkursā pētījuma noslēgumā 2017. gadā. Rādītāji *emocionālā atsaucība diriģenta žestam* un *emocionālā atsaucība skaņdarbam* pētījuma laikā no vidēja līmeņa sasnieguši augstu līmeni, kas skaidrojams ar dziedātāju apgūto prasmi diferencēt uzmanību, saglabājot emocionalitāti gan izpildījumā, gan kustībās; skaņdarba jēgas izpratni un vizualizēšanu kustībā.

Pētījuma mērķis ir sasniegts un uzdevumi izpildīti: emocionālās inteliģences jēdziena teorētiskie pamati analizēti, gūstot pārliecību par šī jēdziena nozīmi personības pilnveidē; kora

darbības un kustību loma personības pilnveidē izvērtēta; izveidots kora darbības procesuālais modelis, kas paredz integratīvās metodes ieviešanu skolas kora darbībā. Metode aprobēta; izveidoti kora skolēnu emocionālās inteliģences vērtēšanas kritēriji un rādītāji; veikts skolēnu emocionālās inteliģences rādītāju monitorings integratīvās metodes ieviešanas laikā. Monitoringa rezultāti apstiprina integratīvās metodes efektivitāti vidusskolas kora skolēnu emocionālās inteliģences komponentu pilnveidē. Pētījuma hipotēze ir apstiprinājusies.

Secinājumi:

1. Emocionālās inteliģences jēdziena attīstība no kognitīvo spēju analīzes virzījies uz personības iezīmju analīzi, papildinot to ar sociālām prasmēm, kas ir nepieciešamais kopums, lai pilnvērtīgi raksturotu jēdzienu un tā izpausmes. Emociju nozīmības atzīšana un EQ testu izveide uzskatāma par nozīmīgu soli skolēnu personības kvalitāšu pilnveides iespēju apzināšanā un paplašināšanā.
2. Ņemot vērā, ka attieksmes un rīcību nosaka vērtības vienotībā ar emocionālo inteliģenci, zināšanām un pašpieredzi, kā arī to, ka kompetenču pieeja izglītības sistēmā paredz aktivizēt sociālos un uzvedības komponentus – attieksmes, emocijas, vērtības un motivāciju, kora darbībā pilnveidojama skolēnu emocionālā inteliģence un vērtību sistēma.
3. Tā kā emocijas, vērtības un attieksmes tiek pārņemtas grupas ietvaros, vidusskolas koris kā sociāla grupa vienotībā ar mērķtiecīgu pedagoģisko darbību spēj pozitīvi ietekmēt katru skolēna emocionālās inteliģences pilnveidi. Tuvinot vidusskolas kora darbību komandas darbības modelim, tiek īpaši sekmēta skolēnu emocionālās inteliģences komponentu pilnveide izpausmēs: *Sociālā atbildība, Optimisms (pozitīvisms) un Pašaktualizācija*.
4. Skolas korī dziedāšana ar skaņdarbam piemērotām un skolēnu tehniskajai gatavībai atbilstošām kustībām vienotībā ar padziļinātu teksta un skaņdarba analīzi ir holistiska pieeja pedagoģiskajā darbībā. Šāda starpdisciplināra netiešas iedarbības integratīva metode, kas paredz autentisko, sinhrono, skatuviski-telpisko kustību un drāmas elementu sistēmisku iekļaušanu regulārā skolas kora darbībā, sekmē skolēnu emocionālās inteliģences pilnveidi visās EI skalās, no kurām mazāk izteikts vērtību pieaugums atklājas tikai tajās skalās, kurās to vērtības jau sākotnēji ir bijušas augstas vai jau sasniegušas maksimālo vērtību.
5. Integratīvās metodes ieviešana reālā darbībā var tikt realizēta saskaņā ar izstrādāto četru ceturkšņu ciklu, pilnībā atsakoties no statiskas dziedāšanas rindās uz podestiem vai pasīvas sēdēšanas nodarbību laikā. Turklāt – pārbaudīts, ka, pastiprinot sinhronās kustības ar specifiskiem ritma elementiem un izmantojot autentiskās kustības elpošanas tehnikas

apguvei, pozitīvi tiek ietekmētas EI izpausmju *Impulsivitātes kontrole* un *Stresa noturība* rezultāti.

6. Kora dalībnieku emocionālās inteliģences kritēriji un to rādītāji veidojami saskaņā ar iespējām tos novērtēt un pilnveidot reālā kora darbībā. Tie ir: *Rezultatīva mijiedarbība* (rādītāji – sociālā atbildība; empātija; starppersonu prasmes); *Emociju vadītspēja* (rādītāji – adaptēšanās spējas (elastīgums), stresa vadītspēja, impulsivitātes kontrole); *Motivācija* (rādītāji – pašaktualizācija; optimisms (pozitīvisms), laimīgums (spēja būt apmierinātam)); *Emocionālā atsaucība* (rādītāji – emocionālā atsaucība skaņdarbam, emocionālā atsaucība diriģenta žestam). Pedagogam regulāri veicot EI rādītāju vērtību noteikšanu, tiek īpaši fokusēta uzmanība uz katra skolēna EI izpausmēm, tādējādi radot iespēju veikt tūlītējus pedagoģiskus pasākumus attiecībā uz skolēna emocionālo inteliģenci ietekmējošiem faktoriem.
7. Ieviešot integratīvo metodi skolas kora darbībā, līdztekus emocionālās inteliģences pilnveidei tiek uzlabots arī kora mākslinieciskais izpildījums, nostiprinās skaņdarba personīgās jēgas izpratne.

Tēzes aizstāvēšanai:

1. Skolas kora darbībā pielietojot Integratīvo metodi, kas ietver dziedāšanu vienotībā ar kustībām un drāmas elementiem, tiek sekmēta skolēnu emocionālās inteliģences pilnveide izpausmēs: *Impulsivitātes kontrole*, *Realitātes testēšana*, *Problēmu risināšana*, *Emociju apzināšanās*, *Sociālā atbildība*, *Stresa noturība*, *Optimisms (pozitīvisms)*, *Pašaktualizācija*, *Starppersonu attiecības*, *Adaptēšanās spējas (elastīgums)*, *Laimīgums (spēja izjust apmierinājumu)*, *Empātija*.
2. Tuvinot vidusskolas kora darbību komandas darbības modelim, tiek īpaši sekmēta skolēnu emocionālās inteliģences komponentu pilnveide izpausmēs: *Sociālā atbildība*, *Pozitīvisms un Pašaktualizācija*.
3. Vidusskolas kora dalībnieka emocionālo inteliģenci ieteicams vērtēt pēc šādiem kritērijiem: *Rezultatīva mijiedarbība* (rādītāji – sociālā atbildība; empātija; starppersonu prasmes); *Emociju vadītspēja* (rādītāji – elastība (adaptēšanās spējas), stresa vadītspēja, impulsivitātes kontrole); *Motivācija* (rādītāji – pašaktualizācija; optimisms (pozitīvisms), laimīgums (spēja būt apmierinātam)); *Emocionālā atsaucība* (rādītāji – emocionālā atsaucība skaņdarbam, emocionālā atsaucība diriģenta žestam).

Saīsinājumu saraksts

1. BIAC – Biznesa prioritātes izglītībā (*Business Priorities in Education*)
2. BVC – Barreta Vērtību centrs (*Barret Values Centre*)
3. CBI – Lielbritānijas vadošā biznesa politikas organizācija reģionālā, nacionālā un starptautiskā līmenī
4. CCE – rakstura un pilsoniskā izglītība (*Character and Citizenship Education*)
5. DeSeCo – Kompetenču definēšana un izvēle (*Definition and Selection of Competencies*)
6. EI – emocionālā inteliģence
7. EQ – emocionālās inteliģences mērīšanas tests
8. Gf – fluīdais intelekts
9. Gc – kristāliskais intelekts
10. IQ – intelekta mērīšanas tests
11. OECD – Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (*Organisation for Economic Co-operation and Development*)
12. PISA – Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma (*Programme for International Student Assessment*)
13. SEL – sociāli-emocionālās izglītība (*Social and Emotional Learning*)
14. VISC – Valsts Izglītības un saturs centrs

Literatūras un avotu saraksts

1. Izglītības likums (1998). *Latvijas Vēstnesis*, 343/344 (1404/1405), 17.11.1998., *Ziņotājs*, 24.12.1998.
2. Ackerman, P. (1996). *A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge*. *Intelligence* 22 (2), 227–257 pp.
3. Aireja, D. (2009). Strādājot ar sarežģīta rakstura indivīdiem. *Konflikti un to risināšana*. Lietišķās informācijas centrs, 110, 47. –51.lpp.
4. Akyürek, D. (01.12.2016). Bērniem skolās jā māca uzņemties risku. *Latvijas Reitingi*. Pieejams: <http://www.reitingi.lv/lv/news/izglitiba/111506-britu-izglitiba-eksperte-berniem-skolas-jamaca-uznemties-risku.html> (skatīts 20.02.2017.)
5. Andersone, R.(2004). *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. Rīga: RaKa, 82 lpp.
6. Ancāne G. (2012). Ārsta un pacienta attiecības un jaunie psihiskās veselības koncepti. *Latvijas Ārsts*. Nr.10, 30. –32.lpp.
7. Anspoka, Z. (2014). Komunikatīvā pieeja dzimtās valodas didaktikā: daži teorijas un prakses aspekti. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis*. 68. sējums 1./2.numurs., 20.–27. lpp.
8. Aristotle (1968). *Poetics*. Red. Donald William Lucas. Clarendon Press, p. 313.
9. Bacon, H. (1995). *The chorus in Greek life and drama*. Arion. Vol. 3., p. 15
10. Baker, A. (2009), *US: Academic benefits of choral singing*. University World News 2009.06.07. Retrieved from: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20090604190822820> (skatīts 15.05.2017.)
11. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: *Toward a unifying theory of behavioral change psychological review*, Nr. 2, Vol. 84, 191–215 pp.
12. Bankl, I., Mayr, M., Witoszynskyj, E. (2009). *Lebendiges Lernen durch Musik, Bewegung, Sprache*. Wien: G&G Verlagsgesellschaft mbH, S. 128.
13. Bar-On, R. (1997). *The Bar-On emotional quotient inventory™ (EQ-i™): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
14. Bar-On, R. (1999). *The 15 factors of the Bar-On model*. Reuven Bar-On.org. Retrieved from: <http://www.reuvenbaron.org/wp/the-5-meta-factors-and-15-sub-factors-of-the-bar-on-model> (skatīts 01.15.2015.)
15. Bar-On, R. (2003). *How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? Perspectives in education*. University of the Free State, 21 (4).

16. Bar-On, R., Brown, J., Kirkcaldy, B., Thome, E. (2000). *Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the emotional quotient inventory (EQ-i)*. *Journal of Personality and Individual Differences*. 28, 1107–1118 pp.
17. Bar-On, R., Maree, J. G., Elias, M. J. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Praeger Publisher, p. 323.
18. Barrett, R. (1997). *The seven levels model*. Retrieved from: <https://www.valuescentre.com/mapping-values/barrett-model> (skatīts 14.02.2017.)
19. Bebre, R. (1997). Kreativitāte un skolotāja personība. *Skolotājs*. Nr. 1, 34. – 37. lpp.
20. Belsky, J. (1999). *The Psychology of aging: Theory, research, and interventions*. Pacific, CA: Brooks/Cole Publishing, p. 463.
21. Bērziņa, I. (2010). Sadarbības prasmju pilnveidošanās džeza dziedāšanas studiju procesā: promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte, 193 lpp. Pieejams: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/4586> (skatīts 14.09.2016.)
22. Binett, A. (2010, pirmoreiz 1907). *The mind and the brain*. F. Legge, Ed. Published by Kessinger Publishing, p. 292.
23. Birzkops, J. (2008). *Muzicēšana – labākā spēju attīstītāja*. Rīga: Zvaigzne ABC, 64 lpp.
24. Breen, G. (2016). Character qualities for the wokplace. *Business Priorities for Education*, BIAC, 11–14 pp.
25. Bromley, D. (1977). *The psychology of human ageing*. 2nd ed. Penguin Books, p. 441.
26. Brooks, R., Goldstein, S. (2017). *Das Resilienz-Buch: Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben Stärken*. Verlag: Klett-Cotta; Auflage: 1 (11. Februar 2017), S.376.
27. Brunnett, S. (2011). Musik und Tanz für Alle. *Integrative und inklusive Konzepte der Musik- und Tanzpädagogik mit erwachsenen Menschen mit Behinderung*. 20.07.2011. Retrieved from: <http://bidok.uibk.ac.at/library/brunnett-musik-dipl.html> (skatīts 05.02.2017.)
28. Buschman, M. (2012). *7 differences between a group and a team*. 22.10.2012. Retrieved from: <https://courius.com/en/2012/10/22/7-differences-between-a-group-and-a-team/> (skatīts 20.10.2016.)
29. Cattell, R.B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*. 54, 1–22 pp.
30. CBI, (2015). *Inspiring Growth – CBI/Pearson education and skills survey 2015*. CBI. Retrieved from: <http://www.cbi.org.uk/cbi-prod/assets/File/Education-and-skills-survey-2015.pdf>. (skatīts 10.10.2016.)
31. Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organization effectiveness. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional*

- intelligence in individuals, groups, and organizations*. Eds.: C. Cherniss, D. Goleman. Jossey-Bass, p. 384, 3–12 pp.
32. Clothier, P. (2012). *Percentage of potentially limiting values and behaviors by countries*. Barrett Values Center. Retrieved from: <https://www.slideshare.net/PhilClothier/singapore-ctt-national-values-assessment-results-aug-2012> (skatīts 16.01.2017.)
 33. Cooper, R., Sawaf, A. (1998). *Executive E.Q.* Emotional intelligence in leadership and organizations. Publisher: TarcherPerigee, p. 368.
 34. Dalcroze, E.J. (2014, pirmoreiz 1912). *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*, Verlag: Jennings Press, p. 82.
 35. Dalcroze, E. J. (1916). *Die Rhythmik*. 1 Band. Lausanna, Leipzig: Verlag von JOBIN & Cie, bei Breitkopf & Härtel, S. 64.
 36. Dando, S. (2009). Smagas sarunas. *Konflikti un to risināšana*. Rīga: Lietišķās informācijas centrs, 110 lpp., 75.–78.lpp.
 37. Druskat, V., Wolff, S. (2001). Group emotional intelligence and its influence on group effectiveness. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. C. Cherniss, D. Goleman, Eds. Jossey-Bass, p. 384, 132–155 pp.
 38. Dūka, M. (2012). Procesi grupās, vadītāja darba stils, funkcijas un prasmes. Mobinga un bosinga izpausmes, tā novēršana. *Organizācijas kultūra*. Materiāls izstrādāts ESF Darbības programmai 2007. – 2013.gadam “Cilvēkresursi un nodarbinātība”. LU projekts “Profesionālajā izglītībā iesaistīto vispārīgizglītojošo mācību priekšmetu pedagu kompetences paaugstināšana”. Pieejams: <http://profizgl.lu.lv/mod/book/view.php?id=23289&chapterid=7085> (skatīts 15.01.2016.)
 39. Eidiņš, A. (1974). *Muzikālās audzināšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne, 251 lpp.
 40. Erikson, E. (1993, pirmoreiz 1950). *Childhood and society*. W. Norton & Company; Reissue edition, september 17, p. 445.
 41. Eriksons, Ē, (1998, pirmoreiz 1926). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 271 lpp.
 42. ES regula (2016). Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 april 2016 *on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data*, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation). Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=LV> (skatīts 05.01.2017.)
 43. Ešenvalde, I. (2008). *Personāla vadības mūsdienu metodes*. Rīga: Merkūrijs LAT, 349 lpp.
 44. Fadel, C. (2016). What to learn and what to assess. *Business Priorities for Education*. BIAC, 6–10 pp.

45. Freedman, J.(2012). Feeling Green – Emotional Intelligence and Sustainable Business. *Six Seconds* 14.02.2012. Retrieved from: <http://www.6seconds.org/2012/02/14/emotional-intelligence-sustainable-business/> (skatīts 28.02.2017.)
46. Furlong, M., You, S., Renshaw, T.L. et al.(2014). *Preliminary development and validation of the social and emotional health survey for secondary school students*. Retrieved from: doi 10.1007/s11205-013-0373-0.
47. Furlong, M. (2016). *Social emotional health survey system*. International Center for School-Based Youth Development (iCSBYD). p. 16, 2 pp.
48. Galton, M. (2008). Creative practitioners in schools and classrooms. Final report. *The pedagogy of creative practitioners in schools*. Cambridge, University of Cambridge, p. 88.
49. Guardian (2013). *Reading habit of kids shrinking*. September 28. Retrieved from: <http://www.thedailystar.net/news/reading-habit-of-kids-shrinking>
50. Gardner, H. (2011, pirmoreiz 1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 3rd ed. Basic Books, p. 528.
51. Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga: RaKa, 199 lpp.
52. Geidžs, N, Berliners, D. (2013 pirmoreiz 1998). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp.
53. Goldstein, K. (2000, pirmoreiz 1934). *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man*. Zone Books, p. 422.
54. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, Inc., p. 384.
55. Gorbaceviča, L., Ohotina, A. (2014). Organizācijas kultūras analīze uzņēmuma uzbūves struktūras griezumā. Daugavpils Universitātes 53.starptautiskā zinātniskā konference 13.–15. aprīlī . DU akadēmiskais apgāds “Saule”.
56. Goulmens, D. (2001). *Tava emocionālā inteliģence*. Rīga: Jumava, 461 lpp.
57. Gracyk, T., Kania, A. (2011). *The routledge companion to philosophy and music*. Taylor & Francis, p. 654.
58. Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. Institute of Education University of London, p. 194.
59. Hallam, S. (2015). *The power of music*. University College London. Retrieved from: <http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/735337/25902273/1422485417967/power+of+music.pdf> (skatīts 23.04.2016.)
60. Heinrihsone, N., Stūrmane, G. (2016). *Jauniešu raksturizglītības veidošanas pieredzes nodošana ārvalstniekiem*. Pieejams: <http://www.iksd.riga.lv/public/79534.html> (skatīts 12.04.2017.)

61. Hoffer, C. (2000, pirmoreiz 1964). *Teaching Music in the Secondary Schools*. 5st ed. Schirmer, p. 320.
62. Hülshoff, T. (2006). *Emotionen. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Beruf*. München, Basel: Ernst Reinhard Verlag, S. 336.
63. Intel Education Galaxy (2010). Особенности обучения в Китае. *Intel Education Galaxy*. Retrieved from: <https://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=1041&showentry=436> (skatīts 24.11.2015.)
64. Interkultur (2017). Interkultur world rankings. Retrieved from: http://www.interkultur.com/no_cache/world-rankings/ranking-details/?tx_amranking_pi1%5Blist_id%5D=1 (skatīts 25.05.2017.)
65. Isdels, N. (2009). Strādājot turies pie faktiem, aizstāvot savu viedokli. *Konflikti un to risināšana*. Lietišķās informācijas centrs, 110 lpp, 65. –69. lpp.
66. Izard, C. (1977). *Human emotions*. Springer, p. 496.
67. Jank, W. (2005). *Musik-Didaktik*. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co. KG, Berlin, S.256.
68. Jansone, R., Pontaga, I. (2016). Sporta pedagoģijas saturs un inovācijas sporta izglītībā no 15 līdz 17 gadiem. *Sporta pedagoģija vakar, šodien, rīt*. Rīga: RaKa. 523 lpp, 444. – 506.lpp.
69. Jensen, A. (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, Vol. 39, No. 1, 1–123 pp.
70. Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Association for Supervision & Curriculum Development, p. 133.
71. Karpova, Ā. (1998). *Personība. Teorijas un to radītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC, 222 lpp.
72. Kenneth, T. (2002). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. CPP, Inc., p. 16.
73. Kerschensteiner, G. (2013, pirmoreiz 1931). *Theorie der Bildung*. Hamburg SEVERUS Verlag, S. 536.
74. Klöppel, R. (2003). *Die Kunst des Musizierens. Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis*. Mainz: Schott Musik International, S. 288.
75. Kolb, D. (1983). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 1st ed. Prentice Hall, p. 256.
76. Konrad, R. (1995). *Erziehungsbereich Rhythmik*. Entwurf einer Theorie. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, edition: rhythmic, S. 318.
77. Kraemer, R. (2004). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium*. Wißner Verlag, Augsburg, s.480.

78. Kriumane, L. (2013). Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveide augstskolas studiju procesā. *Mūzikas pedagogija IV*. Rīgas pedagogijas un izglītības vadības akadēmijas Zinātniskie raksti. Rīga: RPIVA, 192, 46.–124.lpp.
79. Krūmiņa, Z. (2014). *Empātija*. Pieejams: <http://www.psihoterapeitezanekrumina.lv/raksti/empatija/> (skatīts 17.10.2016.)
80. Kuhl J., Koole, S. (2004). Workings of the will: A functional approach. *Handbook of experimental existential psychology*. New York: Guilford. Greenberg, 411–430 pp.
81. Kuhlmann, S., Kirschbaum, C., Wolf, O. T. (2005). *Effects of oral cortisol treatment in healthy young women on memory retrieval of negative and neutral words*. *Neurobiology of Learning and Memory*. 158-162 pp.
82. Kutnick, P. (1983). *Relating to learning: towards a developmental social psychology of the primary school*. HarperCollins Publishers Ltd, p.139.
83. Lerner, R. (2006). Editor's introduction: Developmental science, developmental systems, and contemporary theories. In R. M. Lerner (Ed.). *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley, p. 1088.
84. Līduma, A. (2004). *Pirmsskolas vecuma bērnu muzikalitātes attīstības pedagogiskais aspekts*. Rīga: LU, 200 lpp.
85. Līduma, A. (2015). *Bērņa muzikalitāte*. Rīga: Librum, 295 lpp.
86. Ločmele, I. (2015). *I-dejas māja*. Pieejams: <http://www.i-deja.lv/inside/ineselocmele/> (skatīts 01.06.2015.)
87. Lurija, A. (1992). *Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie*. Verlag: Rowohlt Taschenbuch Hamburg, S. 386.
88. Majore-Dūšeļe, I. (2014). Emocionālā inteliģence pozitīvai saskarsmei skolā. Konference 27.03.2014. *Izglītība un Kultūra*. Pieejams: www.izglitiba-kultura.lv/system/application/uploads/file/10-11.pdf (skatīts 23.09.2015.)
89. Marnauza, M. (1999). *Personības attīstība. Vadības, saskarsmes un diriģēšanas metodikas integrācija diriģentu profesionālajā izglītībā*, SIA "Izglītības soļi", 123 lpp., 88.–95. lpp.
90. Maslow, A. (2013, pirmoreiz 1943). *A theory of human motivation*. Martino Fine Books, p. 22.
91. Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper& Row, p. 164.
92. Mathias, N. (1986). *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, p. 120.
93. Mayer, J.D. (2001). *A field guide to emotional intelligence*. Ciarrochi, J. D., Forgas, J. P., Mayer, J. D. (Ed.) *Emotional intelligence in everyday life*. Psychology Press, p. 224,

- 3–24 pp.
94. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., Sitarenios, G. (2003). *Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0*. *Emotion*, 3, 97–105 pp.
 95. McDonald, D. (1979). *Music in our lives: the early years*. National Association for the Education of You (NAEYC) (June 1979), p. 68.
 96. MES – Ministry of Education Singapore (2017). *Social and Emotional Learning*. School Programmes. Retrieved from: <https://www.moe.gov.sg/education/programmes/social-and-emotional-learning#sthash.ZzsRB5qS.dpuf> (skatīts 15.03.2017.)
 97. Morozova, T. (2014). *Robežstāvokļa personības traucējumi*. Pieejams: <http://www.tavaiizaugsmei.com/robe382st257vok316a-person299bas-trauc275jumi.html> (skatīts 06.06.2015)
 98. Murray, H., McAdams, D. (2007). *Explorations in personality*. Oxford Scholarship. doi:10.1093/acprof:oso/9780195305067.001.0001
 99. Oliņa, Z. (2016). Bērniem skolās jā māca uzņemt risku. *Latvijas Reitingi*. Pieejams: <http://ejuz.lv/ihg> (skatīts 15.12.2016.)
 100. Olsen, S. (2014). *Are schools teaching British values?* Oxford University Press. Retrieved from: <https://blog.oup.com/2014/07/teaching-british-values/> (skatīts 25.01.2017.)
 101. Omarova, S. (1996). *Cilvēks runā ar cilvēku*. Rīga: Kamene, 126 lpp.
 102. Oswalt, A. (2010). *Adolescent Moral Development*. Retrieved from: <https://www.mentalhelp.net/articles/adolescent-moral-development/> (skatīts 12.04.2016.)
 103. Palmenfelt, U. (1996). *Seductive, generous, and dangerous like the Sea itself: Gotlandic Mermaid Legends as Moral Examples*. Proceedings of The Celtic-Nordic-Baltic Folklore Symposium held at University College Dublin 16–19 June 1996. Eds. Patricia Lysaght, Séamas Ó Catháin, Dáithí Ó hÓgáin. Dublin: DBA Publications Ltd., 261–267 pp.
 104. Palmer, J. (2013). The music man. *North by Northwestern*. Nov. 21. Retrieved from: <http://www.northbynorthwestern.com/story/the-music-man/> (skatīts 16.07.2015.)
 105. Parsons, T. (2012, pirmoreiz 1951). *The social system*. Publisher: Ulan Press (september 1, 2012) p. 597.
 106. Pētersone, G. (2014) *Skolēnu mūzikas uztveres attīstība ritmikas nodarbībās mūzikas skolā: promocijas darbs*. Rīga: RPIVA, 247 lpp. Pieejams: http://www.rpiva.lv/pdf/prom/gp_darbs.pdf (skatīts 30.01.2016.)
 107. Pinker, S. (2009, pirmoreiz 1997). *How the Mind Works*. New York: W.W.Norton & Company, p. 672.
 108. PISA (2015). The Programme for International Student Assessment, *Results in Focus 2015*. Retrieved from: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (skatīts 28.02.2017.)

109. PME, Populārā medicīnas enciklopēdija (1984). Rīga: Galvenā enciklopēdiju redakcija, 623 lpp.
110. Raipulis, J. (2014) Emocionālā inteliģence pozitīvai saskarsmei skolā. *Izglītība un Kultūra* 27.03.2014. Pieejams: www.izglitiba-kultura.lv/system/application/uploads/file/10-11.pdf (skatīts 19.09.2016.)
111. Rarus, S. (2008). *Choral clout: Shout it out!* National Association for Music Education. April 9, 2008. Retrieved from: <http://www.nafme.org/choral-clout-shout-it-out/> (skatīts 25.03.2016.)
112. Reid, T. (1994). *Fountain valley : Choir to get to Carnegie Hall in april. Los Angeles Times*. Retrieved from: http://articles.latimes.com/1994-02-22/local/me-25787_1_carnegie-hall (skatīts 29.01.2016.)
113. Reivich, K., Shatte, A. (2003). *The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life's hurdle*. Harmony, Reprint edition, p. 352.
114. Reņģe, V. (2007). *Mūsdienīgu organizāciju psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 215 lpp.
115. Rogers, C. (1973). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Konzepte der Humanwissenschaft*. München: Fach-Buch Klett-Cotta, S. 93.
116. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free Press, p. 438.
117. Roze, J. (2013). Bar-on (1997) Emocionālā intelekta aptaujas adaptācija. *Radīt nākotni: Komunikācija, Izglītība, Bizness*. Biznesa augstskolas Turība konferenču rakstu krājums, Rīga, 30.06.2013.
118. Rudzinska, K. (2015). Stress – ikdienas sastāvdaļa, kuru iespējams kontrolēt. *Latvijas veselības portāls medicine.lv*. Pieejams: <http://www.medicine.lv/raksti/stress-ikdienas-sastavdala-kuru-iespejams-kontrolet> (skatīts 11.03.2016.)
119. Rychen, D., Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Dominique Simone Rychen and Laura Hersh Salganik (eds.). Hogrefe & Huber, Göttingen, p. 224.
120. Salovey, P., Mayer, J. D. (2004). Artikel. Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New York: Dude Publishing, 1–24 pp.
121. Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination Cognition, and Personality*. Sage Publications, 185–211 pp.
122. Satons, R. (2009). Nekādu mērgļu likums. *Konflikti un to risināšana*. Rīga: Lietišķās informācijas centrs, 110, 41–46.lpp.
123. Schachl, H. (2005). *Was haben wir im Kopf?* Linz: Veritas-Verlag, S. 166.

124. Schaeper, H. (2006). *What are key competences? Why are they important? How to foster them?* HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Hannover. Retrieved from: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_vt/22/2006_12_08_Vortrag_Schaeper_Halle.pdf (skatīts 14.03.2017)
125. Schwartz, S. (2012). *An overview of the Schwartz Theory of basic values*. Online Readings in Psychology and Culture, 2. Retrieved from: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11> (skatīts 07.03.2017.)
126. Seiler, R., Stock, A. (1994). *Handbuch Psychotraining im Sport*. Rowohlt Tb., S. 185.
127. Seligman, M. (2004). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York, NY, p 336.
128. Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press, p. 438.
129. Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan, p. 480.
130. Smallwood, J. (1978). Dance therapy and the transcendent function. *American Journal of Dance Therapy*. Volume 2, Issue 1, 16–23 pp. Retrieved from doi:10.1007/BF02579590
131. Smita, K., Strika, L. (1998). *Mācīšanās traucējumi*. Rīga: RaKa, 356 lpp, 110. lpp.
132. Smits, E. (2000). *Paātrināta mācīšanās klasē*. Rīga: Pētergailis, 111 lpp.
133. Steiner, R. (1999, pirmoreiz 1924). *Eurythmie – Die Offenbarung der sprechenden Seele Eine Fortbildung der Goetheschen Metamorphosenanschauung im Bereich der menschlichen Bewegung*. Ansprachen zu Eurythmie–Aufführungen 1918–1924, mit Notizbucheintragungen und Programmen, R.Steiner Gesamtausgabe, S. 620.
134. Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. N.Y.: Penguin Books, p. 368.
135. Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*. Yale University, Connecticut, p. 504.
136. Strika, E. (2008). Tiesu psihiatriskajā vai kompleksajā tiesu psiholoģiskajā un psihiatriskajā ekspertīzē nonākušo likumpārkāpēju personības raksturojums. *Latvijas Universitātes Raksti*, 729. sēj.: Psiholoģija, 70.–89. lpp.
137. Stromsted, T. (1994). Re-Inhabiting the female body. Somatics. *Journal of the Bodily Arts & Sciences*. (Autumn/Winter 1994–1995). X (1), 18–27 pp.
138. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*, Rīga: Zvaigzne ABC, 158 lpp.
139. Swayne, S. (2005). *How Sondheim found his sound*. University of Michigan Press, p. 315.
140. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 211 lpp., 82. lpp.
141. Špona, A., Vidnere, M. (2008). Mūsdienu skolēnu attieksmes kā sociālās vērtības. RPIVA IV starptautiskā zinātniskā konference *Teorija un prakse mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Rakstu krājums. 2008. gada 13.–15. marts. Rīga: SIA “Rīgas komercfirma S&G”, 484 lpp.
142. Šteinberga A. (2013). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga, RaKa, 176 lpp.

143. Thomson, G. H. (1939). *The factorial analysis of human ability*. London: University of London Press. First published: June 1939. doi:10.1111/j.2044-8279.1939.tb03204.x
144. Toro, R. (2008). *Biodanza*. Cuarto Propio, p. 300.
145. Upenieks, R. (2015). Kas ir emocionālā inteliģence? Konference *Ekipējums gudram vadītājam*. Tilde. Prezentācija 2015.11.26. Pieejams: http://www.tilde.lv/sites/tilde.lv/files/gudram_vaditajam_2015/egv_trivium_reinis_upenieks.pdf (skatīts 6.04.2017.)
146. Uzole, T. (2010). Stresa vadīšana. Pedagogu vispārējās kompetences pilnveide pedagoģiskā procesa īstenošanai. Pieejams: <http://profizgl.lu.lv/mod/book/view.php?id=16480&chapterid=3237> (skatīts 25.10.2016.)
147. Valbis, J. (2005). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC, 200 lpp.
148. Villegas, M. (2015). *Biodanza Al-Andaluz*. Retrieved from: http://www.biodanzalandalus.com/escuela_de_formacion.php (skatīts 26.05.2015.)
149. VISC – Valsts Izglītības satura centrs (2016a). *Ceļā uz kompetenču pieeju mācībām. Tagad*. Pieejams: http://www.izm.gov.lv/images/izglitiba_visp/Konferences_Tagad/VISC_-_Ce%C4%BC%C4%81_uz_kompeten%C4%8Du_pieju_m%C4%81c%C4%ABb%C4%81m.pdf (skatīts 10.02.2017)
150. VISC – Valsts Izglītības satura centrs (2016b). *Metodiskie ieteikumi kora interešu izglītības programmas veidošanai un īstenošanai*. R. Platpere. Pieejams: <http://visc.gov.lv/intizglitiba/metmat.shtml> (skatīts 24.01.2017.)
151. VISC – Valsts Izglītības satura centrs (2016c). *Metodiski ieteikumi tautas dejas interešu izglītības programmas veidošanai un īstenošanai*. I. Mažāne. Pieejams: http://visc.gov.lv/intizglitiba/dokumenti/metmat/metiet_tautas_dejas.pdf (skatīts 15.01.2017.)
152. VISC – Valsts Izglītības satura centrs (2017). *Aktuāla informācija*. Pieejams: http://www.dagda.lv/uploads/media/aktuala_informacija_interesu_izglitiba_un_audzinasan_as_darba.pdf (15.03.2017.)
153. Willmann, C. (2001). *Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde. Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte (27). XIII*. Böhlau Köln, S. 455.
154. Wilson, H. (1959). Artistic choral singing. New York: G. Schirmer orical comparison of public singing by American men and women. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 32–47 pp.

155. Woodward, I., Shaffakat, S. (2014). *Understanding values for insightfully aware leadership*. INSEAD Working Paper, p. 59.
156. Zambare, A. (2012). Pašaktualizācijas pilnveides iespējas cilvēkiem ar intelektuālās attīstības traucējumiem integratīvo mūzikas nodarbību procesā. RPIVA, *Zinātniskie raksti*, III sējums. Mūzikas pedagoģija. 240 lpp., 193. lpp.
157. Zariņš, D. (2003). *Mūzikas pedagoģijas pamati*, Rīga: RaKa, 200 lpp. Ievadvārdi.
158. Zatorre, R., Peretz, I. (2001) *The biological foundations of music*. Ann. New York Acad. Sci., Vol. 930 (Special issue), p.462.
159. Zeidner, M. (1995). *Coping with examination stress: Resources, strategies, outcomes*. *Anxiety, Stress and Coping*, 8, 279–298 pp. doi:10.1080/10615809508249379
160. Zeidner, M., Matthews, G., Robert, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence*. London: A Bradford Book, p. 464.
161. Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 291 lpp.
162. Zēlerte, V. (2012). *Saskarsmes vide. Skolotāja pašcieņa un stresa vadīšana*. Materiāls izstrādāts ESF Darbības programmai 2007.–2013.gadam “Cilvēkresursi un nodarbinātība”. LU projekts “Profesionālajā izglītībā iesaistīto vispārizglītojošo mācību priekšmetu pedagu kompetences paaugstināšana”. Pieejams: <http://profizgl.lu.lv/mod/book/view.php?id=16480&chapterid=3227> (skatīts 15.10.2015.)
163. Абдуллин, Э. (2005). *Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: учеб. пособие*. М.: Прометей, с.232.
164. Аверина, Н. (1996). Проблема репертуара в детском хоровом исполнительстве. Автореферат диссертации по искусствоведению, специальность ВАК РФ. Москва. Pieejams: <http://www.referun.com/n/problema-reperuara-v-detskom-horovom-ispolnitelstve> (skatīts 17.02.2017.)
165. Анисимов, В. (2004). *Диагностика музыкальных способностей детей*. Москва: ВЛАДОС, с. 127.
166. Выготский, Л. (2002, pirmoreiz 1926). *Я и Оно. Психология личности*. II том. Самара, с. 145.
167. Годфруа, Ж. (1999). *Что такое психология: В 2-х т. Изд.2-е, стереотипное*. Т. 1: Пер. с франц. М., с. 415.
168. Каган, М. (1997). *Философская теория ценности*. СПб.: ТОО ТК “Петрополис”, с. 204.
169. Киселёва, Т. (2010, pirmoreiz 1949). *Жизнь для эвритмии*. Автобиография с дополнениями Б.Шрекенбах. Наири, с. 352.
170. Кишкель, Е. (2002). *Управленческая психология*. Издательство: Высшая школа, с.272.

171. Кузьмина, Н. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высшая школа, с. 119.
172. Ландышев, С. (2015). *Сущность и содержание понятия музыкальных способностей*. ISSN 1997-4558 Педагогика искусства. №3, 2015, Retrieved from: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/landyshev_95-99.pdf (skatits 28.02.2016.)
173. Лемберг, Б. (2014). *Креативное решение проблем. Как развить творческое мышление*. Вектор. СПб, с. 57.
174. Медушевский, В. (1980). *О содержании понятия адекватного восприятия / восприятие музыки*. Москва. 79, с. 86.
175. Немов, Р. (1994). *Психология*. Учебник для студентов ВПУЗ. В 2кн. Кн. 2. Психология образования. Москва: Владос, с. 496, 353.
176. Обухова, Л. (1996). *Детская (возрастная) психология*. Учебник. - М.: Российское педагогическое агентство, с.374.
177. Петрушин, В. (1994). *Музыкальная психология*. Москва: ТОО Пассим, с. 303.
178. Прокопец, Т. (2014). Особенности работы хормейстера в детском хоровом коллективе: музыкально-педагогический аспект. Выпуск № 4 *Искусство. Искусствоведение*. Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. с. 21.
179. Радынова, О. (1999). *Музыкальные шедевры*. М.: Гном-Пресс. с. 41.
180. Реан, А. (2003). *Психология подростка*. Полное руководство. Под ред. А. А. Реана, СПб: Прайм-Еврознак, с. 480.
181. Рубинштейн, С. (1999, рiрmoreiz 1940). *Основы общей психологии*. СПб., 1999. Издательский дом “Питер”, с. 720.
182. Скибин, В. (2010). *Методическая разработка по теме “Эвритмия на уроках музыки”*. Москва: Центр внешкольной работы “Патриот”.
183. Струве, Г. (1981). *Школьный хор*. Просвещение, с. 192.
184. Сухомлинский, В. (1987). *Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну*. Радянська школа, с. 542.
185. Теплов, Б. (1961, рiрmoreiz 1947). *Психология музыкальных способностей*. М., с.355.
186. Тишнер, Ю. (2005, рiрmoreiz 1982). *Мышление в категориях ценности*. Избранное. Т. 1: пер. с пол. Ю. Тишнер; сост. Е. С. Твердислова. М.: РОССПЭН, с. 431.
187. Чупров, В. (1996). *Социология молодежи*. Под ред. проф. В. Т. Лисовского. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет, с. 49–50.
188. Щербатых, Ю. (2003). *Психология страха*. М.: ЭКСМО, с. 512.

Pielikumu satura rādītājs


1. pielikums. Skolas kora dalībnieka emocionālās inteliģences vērtēšanas darblapa	183
2. pielikums. Aptaujas anketa skolu kora vadītājiem	185
3. pielikums. Skolu kora vadītāju aptaujas dati	186
4. pielikums. Skolu kora vadītāju aptaujas starprezultāti	187
5. pielikums. Bar-On emocionālās inteliģences testa EQ-i™ aptaujas anketa (Bar-On,1997)	192
6. pielikums. Testa EQ-i™ EI apkopotie dati grupām DAL1, DAL2, DAL3, KON1, KON3....	195
7. pielikums. Testa EQ-i™ skalu ticamības rādītāju pārbaude (<i>Cronbach's alpha</i>) grupām DAL1, DAL2, DAL3, KON1, KON2	199
8. pielikums. Kolmogorova–Smirnova Z tests EI skalu un apakšskalu sadalījuma atbilstības pārbaudei grupām DAL1, DAL2, DAL3, KON1, KON2,.....	204
9. pielikums. Manna-Vitnija tests grupu pāriem: DAL1 un KON1, DAL2 un DAL1, DAL3 un DAL2, DAL3 un DAL1, DAL3 un KON2	208
10. pielikums. Kruskaļa-Vallisa (Kruskal-Wallis Test) tests grupām DAL1, DAL2, DAL3 .	219
11. pielikums. Vidusskolas kora dalībnieku EI vērtēšanas darblapas rezultāti.....	221
12. pielikums. Pedagoģa noslēdzošā vērtējuma skolēnu EI rezultātu aprakstošā statistika	225
13. pielikums. Pīrsona korelācijas (<i>Pearson Correlation</i>) datu atbilstības salīdzināšanai	227
14. pielikums. Pedagoģiskā vērojuma noslēdzošā vērtējuma skolēnu EI rezultātu Pīrsona korelācijas (<i>Pearson Correlation</i>)	228
15. pielikums. Pedagoģa noslēdzošā vērtējuma biežuma (<i>frequency</i>) tabulas	229
16. pielikums. Pedagoģa darblapas vērtējuma sasaiste ar EI apakšskalu vērtībām	232
17. pielikums. Vidusskolas kora dalībnieku dziesmu aptauja	233
18. pielikums. Sinhrono kustību izmantošana atbrīvošanās kustību vingrinājumos.....	234
19. pielikums. Singapūras Izglītības ministrijas definētie sociāli-emocionālās izglītības (SEL) pamatprincipi (MES, 2017)	236

Skolas kora dalībnieka emocionālās inteliģences vērtēšanas darblapa

Skolas kora dalībnieka emocionālās inteliģences vērtēšanas darblapa					
Klašu grupa:			Skola:		
Aizpildīšanas datums:					
Kritēriji	Rādītāji	Vērtējums	Līmenis		
Pozitīva (rezultatīva) mijiedarbība	Sociālā atbildība		augsts 8—10	Skolēns labi pašorganizēts; rūpējas par kolektīva iekšējo un ārējo tēlu; uzņemas atbildību par kora sasniegumiem un neveiksmēm.	
			vidējs 5—7	Skolēns pārsvarā pašorganizēts; rūpējas par kolektīva ārējo tēlu; uzņemas atbildību par kora sasniegumiem.	
			zems 1—4	Skolēns ir nepietiekoši pašorganizēts; neizrāda rūpes par kolektīva tēlu; distancējas no atbildības par kora neveiksmēm.	
	Empātija			augsts 8—10	Respektē biedru un kolektīva vadītāja viedokli; spēj atpazīt un izprast citu emocijas; izrāda savstarpējas rūpes.
				vidējs 5—7	Respektē kora vadītāja viedokli, ne vienmēr respektē biedru viedokli; atpazīst un vairumā gadījumu izprot citu emocijas; izrāda rūpes tikai īpašās situācijās.
				zems 1—4	Nerespektē citu cilvēku viedokli; izprot, bet neciena citu emocijas; rūpes izrāda tikai attiecībā uz tuvākajiem draugiem.
	Starppersonu prasmes			augsts 8—10	Rīcības saskaņotība; zems konfliktsituāciju līmenis; labprāt veicina jauno dalībnieku integrēšanos, draudzīgs.
				vidējs 5—7	Rīcības saskaņotība ir situatīva; vidējs konfliktsituāciju līmenis; veicina atsevišķu jauno dalībnieku integrēšanos, satīcīgs.
				zems 1—4	Vidējs vai augsts konfliktsituāciju līmenis; zemas konfliktu risināšanas prasmes; neveicina jauno dalībnieku integrēšanos kolektīvā; dominē individuālisms.
Emociju vadītspēja	Adaptēšanās spējas (elastīgums)		augsts 8—10	Skolēns atvērts jaunām idejām, pieņem jaunus apstākļus un inovācijas; uz situācijām un notikumiem reaģē bez rigiditātes.	
			vidējs 5—7	Jaunas idejas tiek atbalstītas, iepriekš tās izvērtējot; negaidītās situācijās izrāda sapratni; var būt vērojama daļēja rigiditāte.	
			zems 1—4	Nespēj pieņemt jaunus apstākļus un inovācijas; pretojas jaunām situācijām un notikumiem, saskatot tajos apdraudējumu.	
	Stresa vadība			augsts 8—10	Vienmēr efektīvi un konstruktīvi pārvalda emocijas, vadot stresu koncertos un citos emocionālo situāciju gadījumos; prot lietderīgi izmantot pozitīvo stresu; negatīva stresa gadījumā pielieto metodes tā novēršanai.
				vidējs 5—7	Prot pārvaldīt emocijas; nevar atļauties pārāk liela pozitīvā stresa ietekmi, jo tas spēj ietekmēt darba rezultātu; negatīvo stresu ne vienmēr izdodas novērst.
				zems 1—4	Zemas emociju vadīšanas spējas; nespēj vadīt stresu koncertos un citās emocionālās situācijās; gan pozitīvais, gan negatīvais stress negatīvi ietekmē darba rezultātu; netiek pielietotas stresa novēršanas metodes.
	Impulsivitātes kontrole			augsts 8—10	Vienmēr saglabā nosvērtību, kontrolē emocijas pēkšņu izaicinājumu situācijās; nemainīgi saglabā labas darbaspējas un koncentrēšanos.
				vidējs 5—7	Saglabā nosvērtību un darbaspējas ikdienišķās situācijās; var tikt novērotas problēmas saglabāt koncentrēšanos pēkšņas ārējas ietekmes rezultātā.
				zems 1—4	Pēkšņas situācijas katreiz izsauc reakciju un ietekmē darbaspējas un uzmanības noturību; problēmas saglabāt nosvērtību; koncentrēšanās grūtības.

1. pielikums (turpinājums)
 Skolas kora dalībnieka emocionālās inteliģences vērtēšanas darblapa (turpinājums)

Kritērijs i	Rādītāji	Vērtējums	Līmenis	
Motivācija	Pašaktualizācija	augsts 8—10	Vienmēr motivēts virzīties uz kopīgu mērķu sasniegšanu; izteikta ieinteresētība radošai kopdarbībai.	
		vidējs 5—7	Ne vienmēr motivēts virzīties uz kopīgu mērķu sasniegšanu; ieinteresētība radošai kopdarbībai tiek saskaņota ar personīgo mērķu prioritātēm.	
		zems 1—5	Nav motivēts virzīties uz kopīgu mērķa sasniegšanu; darbība neaizrauj; personīgie mērķi dominē pār kolektīvajiem, nav ieinteresētības radošai kopdarbībai.	
	Optimisms (pozitīvisms)	augsts 8—10	Pilnībā un aizrautīgi iesaistās procesā neatkarīgi no darbības novērtējuma; neveiksmes tiek uztvertas kā izaicinājums; ātri atgūstas pēc neveiksmes.	
		vidējs 5—7	Procesā iesaistās labprāt, bet ar distancētu attieksmi; veiksme un neveiksme netiek piešķirta liela nozīme turpmākās darbības realizēšanā.	
		zems 1—4	Bez aizrautības iesaistās procesā; nav pārliecības par izdošanos; neveiksmes demotivē.	
	Laimīgums (spēja būt apmierinātam)	augsts 8—10	Spēj priecāties par panākumiem un novērtēt sasniegto; spēj radīt un uzturēt pozitīvu noskaņojumu mēģinājumos un koncertos. Spēj neitralizēt negatīvu noskaņojumu.	
		vidējs 5—7	Panākumi tiek uztverti kā pašsaprotami; saskata pozitīva noskaņojuma nozīmi, bet nespēj to regulāri uzturēt.	
		zems 1—4	Nespēj priecāties par panākumiem, vienmēr neapmierināts ar sasniegto; nespēj neitralizēt negatīvu noskaņojumu.	
Emocionālā atsaucība	Emocionālā atsaucība skaņdarbam	augsts 8—10	Izprot skaņdarbā paustās muzikālās un emocionālās vērtības, pauž līdzpārdzīvojumu.	
		vidējs 5—7	Izprot skaņdarbā paustās muzikālās un emocionālās vērtības, neizjūt līdzpārdzīvojumu.	
		zems 1—5	Neizprot skaņdarbā paustās muzikālās un emocionālās vērtības, neizjūt līdzpārdzīvojumu.	
	Emocionālā atsaucība diriģenta žestam	augsts 8—10	Uztver, reflektē un vada emocijas atbilstoši diriģenta norādēm.	
		vidējs 5—7	Uztver, daļēji reflektē un atturīgi vada emocijas atbilstoši diriģenta norādēm.	
		zems 1—4	Izpilda tehniski, neuztver un neizjūt diriģenta norādes uz emocionālām niansēm.	

Aptaujas anketa skolu skoru vadītājiem										
<input type="checkbox"/> Koris (vispārīgizglītojošā skola) <input type="checkbox"/> Koris (mūzikas novirziena skola)										
Jums patīk strādāt ar skolas kori. Kas jūs motivē? (katrā no 1 līdz 5 ballēm, kur 5 nozīmē - pilnīgi piekrītu, bet 1 nozīmē - nav novērots)		Skolēnu dziedātprieks	Darbs ir radošs	Darbs ar jauniem cilvēkiem	Gandarījums par paveikto	Rezultāti skatēs	Labs muzikālais materiāls	Cits		
Kas ir tas, kas dažreiz traucē, strādājot ar kori? (katrā no 1 līdz 5)		Disciplīnas trūkums	Nepietiekošs muzikālo prasmju līmenis	Neapmierinošas skolēnu savstarpējās attiecības	Skolēnu nespēja ilgstoši noturēt uzmanību	Piemērota repertuāra trūkums	Skolēnu nevēlēšanās iesaistīties kori	Cits		
Kā varat raksturot valdošo atmosfēru mēģinājumu laikā?		radoša <input type="checkbox"/>	sīrsnīga <input type="checkbox"/>	lietišķa <input type="checkbox"/>	nomākta <input type="checkbox"/>					
Vai jūsu dziedātājiem patīk izpildīt dziesmas ar kustībām? (viens "X")		jā, vienmēr <input type="checkbox"/>	kā kuru reizi <input type="checkbox"/>	drīzāk nē <input type="checkbox"/>	nepatīk <input type="checkbox"/>					
Vai izmantojat kustības mēģinājumos, piemēram, dziedāties? (viens "X")		vienmēr <input type="checkbox"/>	dažreiz <input type="checkbox"/>	reti <input type="checkbox"/>	neizmantojam <input type="checkbox"/>					
<p>Jūsu vēlējums vai ieteikums topošajiem mūzikas skolotājiem:</p> 										

3. pielikums Skolu koru vadītāju aptaujas dati

Nr	Jums patik strādāt ar kori. Kas jūs motivē?						Kas ir tas, kas traucē, strādājot ar kori?						Vai jūsu dziedātājiem patik izpildīt dziesmas ar kustībām?				Vai izmantojat kustības mēģinājumus, piemēram, iedziedoties?			
	Skolēnu dziedātprieks	Darbs ir radošs	Darbs ar jauniem cilvēkiem	Gandarījums par paveikto	Rezultāti skatēs	Labs muzikālais materiāls	Disciplīnas trūkums	Nepietiekošs muzikālo prasņu līmenis	Neapmierinošas skolēnu savstarpējās attiecības	Skolēnu nespēja ilgstoši noturēt uzmanību	Piemērota repertuāra trūkums	Skolēnu ieinteresētību mītnā	Jā, vienmēr	kā kuru reizi	drīzāk nē	nepatīk	vienmēr_izmantojam	dažreiz_izmantojam	reti_izmantojam	neizmantojam
1	5	5	4	5	4	4	2	1	1	2	4	5					5			
2	5	5	4	5	4	5	3	3	1	2	2	3	4					4		
3	5	5	5	5	3	4	1	1	1	3	3	1	5					4		
4	4	5	5	5	5	4	3	3	5	4	4	5						4		
5	5	5	5	5	4	5	3	1	3	2	1	1	5					4		
6	4	5	5	5	3	5	4	2	2	4	2	5						4		
7	5	5	5	5	5	5	3	1	1	3	4	3	5					4		
8	3	5	2	3	2	4	2	1	1	3	4	2	4					4		
9	1	5	1	5	1	4	5	1	3	5	2	5						3		
10	5	5	5	5	2	3	3	4	2	2	4	4						4		
11	5	5	5	5	5	4	4	1	2	3	4	3	5					4		
12	4	5	4	5	4	4	4	1	1	3	3	4						4		
13	5	5	5	5	2	4	4	2	1	3	5	2						4		
14	5	5	5	5	4	5	2	4	2	3	3	1	4				5			
15	5	5	5	5	3	5	3	3	1	2	5	2	5					4		
16	5	4	5	5	2	5	1	2	3	2	4	3	4					4		
17	4	5	4	3	2	4	3	3	1	3	4	2	5					4		
18	5	4	5	5	5	5	1	1	2	1	3	2	5					4		
19	4	5	4	5	3	4	3	1	1	4	3	4	4					4		
20	4	5	4	3	1	4	3	3	2	1	5	3	5					4		
21	5	5	5	4	4	5	2	1	1	3	3	2	5					4		
22	5	5	5	5	3	4	1	1	2	2	4	1	5				5			
23	5	5	3	5	3	5	2	1	2	3	2	2	5					4		
24	5	4	2	5	5	5	1	1	1	1	4	3	5					4		
25	5	5	5	1	4	2	2	3	3	1	5	2	4				5			
26	4	5	4	3	3	3	3	2	1	3	3	4	5					4		
27	5	5	5	5	3	5	1	2	3	1	4	2	4					3		
28	5	4	3	4	5	5	4	1	2	3	1	3	4					3		
29	5	5	3	5	4	5	1	1	2	1	2	3	5					4		
30	5	5	5	5	4	5	4	2	2	3	3	4	4					3		
31	4	4	4	4	5	5	3	1	2	4	4	3						3		
32	5	5	5	5	4	4	2	2	1	2	4	2	5				5			
33	4	4	5	4	4	1	3	3	1	4	3	2						4		
34	5	5	5	5	4	4	4	2	2	3	2	2						4		
35	5	5	5	5	5	5	1	1	1	2	5	1	5				5			
36	4	5	5	5	3	4	2	2	1	3	3	2	5					4		
37	5	5	5	5	5	5	4	1	1	4	2	3	5					4		
38	5	5	1	5	5	5	2	1	1	1	4	3	5					4		
39	4	5	4	5	3	4	3	1	1	4	3	2	5					4		
40	4	4	4	4	1	4	2	3	1	3	5	1	5					4		
41	5	5	5	4	4	5	2	1	1	2	3	3	5					4		
42	5	5	5	5	3	4	3	2	2	4	1	5					5			
43	5	4	5	1	4	2	2	2	1	3	3	2					5			
44	4	4	4	4	5	5	3	1	2	4	4	3						3		

Reliability

RELIABILITY

/VARIABLES=Skolnudziedtprieks Darbsirradošs Darbsarjauniecivkiem Gandarjumsparpaveikto
Rezulttiskats Labsmuziklaismaterils
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	44	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	44	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.734	6

RELIABILITY

/VARIABLES=Disciplnastrkums Nepietiekošsmuzikloprasmjulmenis
Neapmierinošasskolnusavstarpjsattiecbas Skolnunespjailgstošinozturtuzmanbu Piemrotareperturatrkums
Skolnuieinterestbaumrtnu
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	44	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	44	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.752	6

Kolmogorova-Smirnova Z tests normālā sadalījuma pārbaudei

	N	Normal Parameters ^{a,b}		Most Extreme Differences			Test Statistic	Asymp. Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Absolute	Positive	Negative		
Skol?nu dzied?tprieks	44	4.57	.759	.374	.285	-.374	.374	.000 ^c
Darbs ir radošs	44	4.795	.4080	.487	.308	-.487	.487	.000 ^c
Darbs ar jauniem cilvēkiem	44	4.295	1.0908	.332	.259	-.332	.332	.000 ^c
Gandar?jums par paveikto	44	4.477	.9997	.404	.301	-.404	.404	.000 ^c
Rezult?ti skat?s	44	3.568	1.1891	.210	.115	-.210	.210	.000 ^c
Labs muzik?lais materi?ls	44	4.273	.9242	.270	.216	-.270	.270	.000 ^c
Discipl?nas tr?kums	44	2.591	1.0635	.195	.165	-.195	.195	.000 ^c
Nepietiekošs muzik?lo prasmju l?menis	44	1.750	.9182	.316	.316	-.207	.316	.000 ^c
Neapmierinošas skol?nu savstarp?j?s attiec?bas	44	1.659	.8611	.301	.301	-.222	.301	.000 ^c
Skol?nu nesp?ja ilgstoši notur?t uzman?bu	44	2.659	1.0330	.220	.166	-.220	.220	.000 ^c
Piem?rota repertu?ra tr?kums	44	3.341	1.0771	.207	.147	-.207	.207	.000 ^c
Skol?nu ieinteres?t?bau mrt?nu	44	2.455	.9754	.225	.225	-.167	.225	.000 ^c
3ais	44	4.364	.6851	.301	.225	-.301	.301	.000 ^c
4ais	42	4.048	.5824	.342	.342	-.325	.342	.000 ^c

Spīrmena korelāciju noteikšana (Spearman's correlations) pedagoju aptaujai

Nonparametric Correlations

		Skol?nu dzied?t prieks	Darbs ir radošs	Darbs ar jauniem cilv?kiem	Gandar? jums par paveikto	Rezult? ti skat?s	Labs muzik? lais materi? s tr?kums	Discipl? nas tr?kums	Nepietie košs muzik? o prasmju l?menis	Neapmi erinoša s skol?nu savstarp? p?js attiec? bas	Skol?nu nesp?ja ilgstoši notur?t uzman? bu	Piem?r ota repertu? ra tr?kums	Skol?nu ieinteres? t?bau mr?tn? u	3ais	4ais	
Spearman's rho	Skol?nu dzied?t prieks	Correlation Coefficient	1.000	.088	.420**	.355*	.342*	.357*	-.320*	-.072	.067	-.591**	-.045	-.231	.141	.341*
		Sig. (2-tailed)	.	.569	.005	.018	.023	.017	.034	.641	.666	.000	.770	.132	.362	.027
		N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Darbs ir radošs	Correlation Coefficient	.088	1.000	.141	.353*	-.245	-.095	.168	.036	-.052	-.083	-.071	-.033	.235	.246
		Sig. (2-tailed)	.569	.	.362	.019	.108	.538	.275	.815	.740	.590	.645	.833	.125	.116
		N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Darbs ar jauniem cilv?kiem	Correlation Coefficient	.420**	.141	1.000	.201	.085	-.062	-.046	.329*	.138	-.059	.078	-.381*	-.162	.420**
		Sig. (2-tailed)	.005	.362	.	.191	.581	.689	.765	.029	.372	.704	.614	.011	.293	.006
		N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Gandar? jums par paveikto	Correlation Coefficient	.355*	.353*	.201	1.000	.094	.309*	.009	-.176	.128	-.098	-.199	-.015	.221	.057
		Sig. (2-tailed)	.018	.019	.191	.	.543	.041	.952	.254	.409	.525	.196	.921	.150	.722
		N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Rezult? ti skat?s	Correlation Coefficient	.342*	-.245	.085	.094	1.000	.411**	-.008	-.382*	-.006	-.021	-.074	.147	-.037	-.041
		Sig. (2-tailed)	.023	.108	.581	.543	.	.006	.961	.010	.969	.891	.635	.340	.809	.797
		N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Labs muzik? lais materi? s tr?kums	Correlation Coefficient	.357*	-.095	-.062	.309*	.411**	1.000	-.147	-.355*	.137	-.174	-.143	.053	.085	-.349*	
	Sig. (2-tailed)	.017	.538	.689	.041	.006	.	.343	.018	.375	.258	.354	.734	.582	.024	
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	42
Discipl? nas tr?kums	Correlation Coefficient	-.320*	.168	-.046	.009	-.008	-.147	1.000	.111	.079	.582**	-.282	.429**	-.227	-.493**	
	Sig. (2-tailed)	.034	.275	.765	.952	.961	.343	.	.473	.608	.000	.064	.004	.138	.001	
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	42
Nepietie košs muzik? lo prasmju	Correlation Coefficient	-.072	.036	.329*	-.176	-.382*	-.355*	.111	1.000	.127	-.089	.192	-.125	-.258	.153	
	Sig. (2-tailed)	.641	.815	.029	.254	.010	.018	.473	.	.412	.566	.211	.420	.091	.333	
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	42
	Neapmi erinoša s skol?nu savstarp?	Correlation Coefficient	.067	-.052	.138	.128	-.006	.137	.079	.127	1.000	-.093	-.133	.072	-.044	-.142
		Sig. (2-tailed)	.666	.740	.372	.409	.969	.375	.608	.412	.	.549	.389	.642	.776	.369
		N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Skol?nu nesp?ja ilgstoši notur?t	Correlation Coefficient	-.591**	-.083	-.059	-.098	-.021	-.174	.582**	-.089	-.093	1.000	-.280	.169	-.310*	-.405**
		Sig. (2-tailed)	.000	.590	.704	.525	.891	.258	.000	.566	.549	.	.065	.271	.041	.008
		N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Piem?r ota repertu? ra tr?kums	Correlation Coefficient	-.045	-.071	.078	-.199	-.074	-.143	-.282	.192	-.133	-.280	1.000	-.228	.023	.350*
		Sig. (2-tailed)	.770	.645	.614	.196	.635	.354	.064	.211	.389	.065	.	.137	.880	.023
		N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Skol?nu ieinteres? t?bau mr?tn? u	Correlation Coefficient	-.231	-.033	-.381*	-.015	.147	.053	.429**	-.125	.072	.169	-.228	1.000	-.147	-.596**
		Sig. (2-tailed)	.132	.833	.011	.921	.340	.734	.004	.420	.642	.271	.137	.	.341	.000
		N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	3ais	Correlation Coefficient	.141	.235	-.162	.221	-.037	.085	-.227	-.258	-.044	-.310*	.023	-.147	1.000	.309*
		Sig. (2-tailed)	.362	.125	.293	.150	.809	.582	.138	.091	.776	.041	.880	.341	.	.046
		N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
4ais	Correlation Coefficient	.341*	.246	.420**	.057	-.041	-.349*	-.493**	.153	-.142	-.405**	.350*	-.596**	.309*	1.000	
	Sig. (2-tailed)	.027	.116	.006	.722	.797	.024	.001	.333	.369	.008	.023	.000	.046	.	
	N	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4. pielikums (3. turpinājums)
Pedagogu aptaujas starprezultāti (turpinājums)

Frequency Table

Skol?nu dzied?tprieks

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	2.3	2.3	2.3
3	1	2.3	2.3	4.5
4	13	29.5	29.5	34.1
5	29	65.9	65.9	100.0
Total	44	100.0	100.0	

Darbs ir radošs

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4.0	9	20.5	20.5	20.5
5.0	35	79.5	79.5	100.0
Total	44	100.0	100.0	

Darbs ar jauniem cilvēkiem

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0	2	4.5	4.5	4.5
2.0	2	4.5	4.5	9.1
3.0	3	6.8	6.8	15.9
4.0	11	25.0	25.0	40.9
5.0	26	59.1	59.1	100.0
Total	44	100.0	100.0	

Gandar?jums par paveikto

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0	2	4.5	4.5	4.5
3.0	4	9.1	9.1	13.6
4.0	7	15.9	15.9	29.5
5.0	31	70.5	70.5	100.0
Total	44	100.0	100.0	

Rezult?ti skat?s

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0	3	6.8	6.8	6.8
2.0	5	11.4	11.4	18.2
3.0	11	25.0	25.0	43.2
4.0	14	31.8	31.8	75.0
5.0	11	25.0	25.0	100.0
Total	44	100.0	100.0	

Labs muzik?lais materi?ls

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0	1	2.3	2.3	2.3
2.0	2	4.5	4.5	6.8
3.0	2	4.5	4.5	11.4
4.0	18	40.9	40.9	52.3
5.0	21	47.7	47.7	100.0
Total	44	100.0	100.0	

4. pielikums (4. turpinājums)
Pedagogu aptaujas starprezultāti (turpinājums)

Disciplīnas trūkums

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0	8	18.2	18.2	18.2
2.0	12	27.3	27.3	45.5
3.0	15	34.1	34.1	79.5
4.0	8	18.2	18.2	97.7
5.0	1	2.3	2.3	100.0
Total	44	100.0	100.0	

Nepietiekošs muzikālo prasmju līmenis

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0	23	52.3	52.3	52.3
2.0	11	25.0	25.0	77.3
3.0	8	18.2	18.2	95.5
4.0	2	4.5	4.5	100.0
Total	44	100.0	100.0	

Neapmierinošas skolēnu savstarpīgās attiecības

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0	23	52.3	52.3	52.3
2.0	15	34.1	34.1	86.4
3.0	5	11.4	11.4	97.7
5.0	1	2.3	2.3	100.0
Total	44	100.0	100.0	

Skolēnu nespēja ilgstoši noturēt uzmanību

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0	7	15.9	15.9	15.9
2.0	11	25.0	25.0	40.9
3.0	17	38.6	38.6	79.5
4.0	8	18.2	18.2	97.7
5.0	1	2.3	2.3	100.0
Total	44	100.0	100.0	

Piemērota repertuāra trūkums

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0	2	4.5	4.5	4.5
2.0	8	18.2	18.2	22.7
3.0	13	29.5	29.5	52.3
4.0	15	34.1	34.1	86.4
5.0	6	13.6	13.6	100.0
Total	44	100.0	100.0	

Skolēnu ieinteresētību mērīšana

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0	7	15.9	15.9	15.9
2.0	17	38.6	38.6	54.5
3.0	14	31.8	31.8	86.4
4.0	5	11.4	11.4	97.7
5.0	1	2.3	2.3	100.0
Total	44	100.0	100.0	

Šifrs: _____

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

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

Instrukcija

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

Pat tad, ja apgalvojums neattiecas uz Jums vai tajā nav ietverta visa informācija, ko Jūs vēlētos, izvēlieties to atbildi, kura liekas vispiemērotākā, ja arī Jūs neesat pārliecināts par to. Šajā aptaujā nav "pareizu" vai "nepareizu" atbilžu. Atbildiet atklāti un godīgi par to, kāds Jūs patiesībā esat, nevis, kāds Jūs vēlētos būt, vai kā Jūs vēlētos tikt uztverts. Izpildes laiks nav ierobežots, tomēr centieties strādāt veikli. Pārliecinieties, ka esat atbildējis uz katru jautājumu.

Dzimums (apvilkt):

- a) Vīrietis
b) Sieviete

Vecums _____

Izglītība _____

Vai dziedat korī?

- a) Jā, dziedu korī
b) Nē, nedziedu korī

N r.	Apgalvojums	Atbilžu varianti				
		1	2	3	4	5
1.	Mana pieeja grūtību pārvarēšanai ir virzīties soli pa solim.	1	2	3	4	5
2.	Man ir grūti baudīt dzīvi.	1	2	3	4	5
3.	Es došu priekšroku darbam, kurā ir noteikts, kas jādara.	1	2	3	4	5
4.	Es zinu, kā tikt galā ar problēmām, kas mani satrauc.	1	2	3	4	5
5.	Man patīk ikviens cilvēks, kuru satieku.	1	2	3	4	5
6.	Savu iespēju robežās cenšos dzīvot saturīgi.	1	2	3	4	5
7.	Man ir diezgan viegli izrādīt to, kā es jūtos.	1	2	3	4	5
8.	Es cenšos redzēt lietas tādas, kādas tās ir, lieki par tām nefantazējot.	1	2	3	4	5
9.	Es apzinos savas emocijas.	1	2	3	4	5
10.	Es nespēju izrādīt savu pieķeršanos kādam.	1	2	3	4	5
11.	Vairumā gadījumu es esmu pārliecināts par sevi.	1	2	3	4	5
12.	Man ir sajūta, ka mans viedoklis nav īsti pareizs.	1	2	3	4	5
13.	Man ir grūti kontrolēt savas dusmas.	1	2	3	4	5
14.	Man ir grūti uzsākt ko jaunu.	1	2	3	4	5
15.	Nonākot sarežģītā situācijā, es mēģinu par to iegūt visu iespējamo informāciju.	1	2	3	4	5
16.	Man patīk palīdzēt cilvēkiem.	1	2	3	4	5
17.	Man ir grūti smaidīt.	1	2	3	4	5
18.	Man grūti izprast, kā jūtas citi cilvēki.	1	2	3	4	5
19.	Strādājot kopā ar citiem cilvēkiem, es ļaļaujos vairāk uz viņu viedokli, nekā uz savējo.	1	2	3	4	5
20.	Es esmu pārliecināts, ka spēju tikt galā ar grūtām situācijām.	1	2	3	4	5
21.	Es tiešām neapzinos, kas man padodas vislabāk.	1	2	3	4	5
22.	Man neveicas izpaust savas domas citiem.	1	2	3	4	5
23.	Man ir grūti dalīties ar citiem savās dziļākajās jūtās.	1	2	3	4	5
24.	Es neesmu pietiekami pārliecināts par sevi.	1	2	3	4	5

¹⁵ Dr.psych. pretendenta Jāņa Rozes adaptācija (Roze, 2013)

25.	Man šķiet, ka man nav sava viedokļa.	1	2	3	4	5
26.	Pārsvarā es esmu optimistiski noskaņots par visu, ko es daru.	1	2	3	4	5
27.	Kad es sāku runāt, man ir grūti apstāties.	1	2	3	4	5
28.	Pārsvarā man ir grūti mainīties.	1	2	3	4	5
29.	Es vēlos gūt izpratni par problēmu kopumā pirms tās risināšanas.	1	2	3	4	5
30.	Mani nesatrauc tas, ka izmantoju citus cilvēkus, it īpaši, ja viņi to ir pelnījuši.	1	2	3	4	5
31.	Es esmu dzīvespriecīgs cilvēks.	1	2	3	4	5
32.	Es dodu priekšroku tam, ka citi cilvēki pieņem lēmumus manā vietā.	1	2	3	4	5
33.	Es spēju pārvarēt stresu, nekļūstot pārāk nervozs.	1	2	3	4	5
34.	Es pozitīvi domāju par visiem cilvēkiem.	1	2	3	4	5
35.	Man ir grūti izprast savas izjūtas.	1	2	3	4	5
36.	Pēdējo gadu laikā es sasniedzu visai maz.	1	2	3	4	5
37.	Ja es dusmojos uz kādu cilvēku, es spēju viņam to pateikt.	1	2	3	4	5
38.	Es esmu pieredzējis kaut ko tādu, ko nespēju izskaidrot.	1	2	3	4	5
39.	Man ir viegli iegūt draugus.	1	2	3	4	5
40.	Man ir adekvāta pašcieņa.	1	2	3	4	5
41.	Es daru ļoti savādas lietas.	1	2	3	4	5
42.	Mana impulsivitāte rada problēmas.	1	2	3	4	5
43.	Man ir grūti mainīt savu viedokli.	1	2	3	4	5
44.	Es labi saprotu, ko izjūt citi cilvēki.	1	2	3	4	5
45.	Saskaroties ar problēmu, vispirms apstājos un padomāju.	1	2	3	4	5
46.	Citi uzskata, ka uz mani nevar paļauties.	1	2	3	4	5
47.	Esmu apmierināts ar savu dzīvi.	1	2	3	4	5
48.	Man ir grūti pieņemt lēmumus patstāvīgi.	1	2	3	4	5
49.	Es nepanesu stresu.	1	2	3	4	5
50.	Savā dzīvē es nedaru neko sliktu.	1	2	3	4	5
51.	Es negūstu prieku no tā, ko daru.	1	2	3	4	5
52.	Man ir grūti paust savas visdziļākās jūtas.	1	2	3	4	5
53.	Cilvēki neizprot manu domāšanas veidu.	1	2	3	4	5
54.	Pārsvarā es ceru uz to labāko.	1	2	3	4	5
55.	Mani draugi var man teikt intīmas lietas par sevi, zinot, ka es viņus uzklausišu.	1	2	3	4	5
56.	Es neesmu apmierināts ar sevi.	1	2	3	4	5
57.	Es saskatu neparastās lietas, kuras citi nepamana.	1	2	3	4	5
58.	Cilvēki iesaka man pazemināt balsi diskusiju laikā.	1	2	3	4	5
59.	Man ir viegli pielāgoties jauniem apstākļiem.	1	2	3	4	5
60.	Cenšoties atrisināt problēmu, es apsveru katru iespēju un tikai tad izvēlos labāko.	1	2	3	4	5
61.	Es apstātos un palīdzētu raudošam bērnam atrast viņa vecākus pat tad, ja man šajā laikā būtu jābūt kaut kur citur.	1	2	3	4	5
62.	Ar mani kopā ir jautri.	1	2	3	4	5
63.	Es apzinos to, kā es jūtos.	1	2	3	4	5
64.	Es jūtu, ka man ir grūti kontrolēt savu satraukumu.	1	2	3	4	5
65.	Nekas mani nespēj satraukt.	1	2	3	4	5
66.	Mani vairs tā neaizrauj manas intereses.	1	2	3	4	5
67.	Ja es kādam nepiekrītu, es spēju to pateikt.	1	2	3	4	5
68.	Es mēdzu atslēgties un zaudēt kontaktu ar to, kas notiek man apkārt.	1	2	3	4	5
69.	Man nesanāk visai labi saprasties ar citiem cilvēkiem.	1	2	3	4	5
70.	Man ir grūti pieņemt sevi tādu, kāds es esmu.	1	2	3	4	5
71.	Es jūtos atšķirts no sava ķermeņa.	1	2	3	4	5
72.	Es raizējos par citiem cilvēkiem.	1	2	3	4	5
73.	Es esmu nepacietīgs.	1	2	3	4	5
74.	Es spēju mainīt vecos ieradumus.	1	2	3	4	5
75.	Man ir grūti izvēlēties labāko veidu, kā atrisināt problēmu.	1	2	3	4	5
76.	Es neievērotu likumus noteiktās situācijās, zinot, ka tikšu cauri sveikā.	1	2	3	4	5
77.	Es esmu nomākts.	1	2	3	4	5
78.	Es zinu, kā saglabāt mieru grūtās situācijās.	1	2	3	4	5
79.	Savā dzīvē es neesmu melojis.	1	2	3	4	5
80.	Parasti es vēlos turpināt iesākto pat tad, ja sastopos ar grūtībām.	1	2	3	4	5
81.	Es cenšos turpināt un attīstīt to, kas man patīk.	1	2	3	4	5
82.	Man ir grūti pateikt „nē”, kad es to vēlos.	1	2	3	4	5

83.	Man ir bijis tā, ka aizmirstos, ieslīgstot savā iztēlē un fantāzijās.	1	2	3	4	5
84.	Man un mani draugiem daudz nozīmē mūsu tuvās attiecības.	1	2	3	4	5
85.	Mani apmierina tas, kāds es esmu.	1	2	3	4	5
86.	Man ir spēcīgi impulsi, kurus ir grūti kontrolēt.	1	2	3	4	5
87.	Vispār, man ir grūti mainīt kaut ko savā ikdienas dzīvē.	1	2	3	4	5
88.	Pat tad, kad esmu noskumis, es apzinos, kas ar mani notiek.	1	2	3	4	5
89.	Risinot situāciju, kas izveidojusies, es cenšos apsvērt maksimāli iespējamo pieeju skaitu.	1	2	3	4	5
90.	Es spēju cienīt citus.	1	2	3	4	5
91.	Savā dzīvē es ne esmu pietiekami laimīgs.	1	2	3	4	5
92.	Es esmu drīzāk sekotājs nekā līderis.	1	2	3	4	5
93.	Man ir smagi, sastopoties ar nepatīkamām situācijām.	1	2	3	4	5
94.	Es nekad neesmu pārkāpis nevienu likumu.	1	2	3	4	5
95.	Mani iepriecina tās lietas, kas mani interesē.	1	2	3	4	5
96.	Man ir diezgan viegli teikt cilvēkiem to, ko es domāju.	1	2	3	4	5
97.	Man ir tendence pārspīlēt.	1	2	3	4	5
98.	Es esmu jutīgs pret citu cilvēku jūtām.	1	2	3	4	5
99.	Man ir labas attiecības ar cilvēkiem.	1	2	3	4	5
100.	Es esmu apmierināts ar savu ķermeni.	1	2	3	4	5
101.	Es esmu ļoti dīvains cilvēks.	1	2	3	4	5
102.	Es esmu impulsīvs.	1	2	3	4	5
103.	Man ir grūti mainīt savus ieradumus.	1	2	3	4	5
104.	Es domāju, ka ir svarīgi ievērot likumus.	1	2	3	4	5
105.	Mani iepriecina brīvdienas un svētki.	1	2	3	4	5
106.	Vispār, es uzskatu, ka lietas uzlabojas, par spīti sīkām neveiksmēm.	1	2	3	4	5
107.	Es mēdzu pieķerties cilvēkiem.	1	2	3	4	5
108.	Es ticu savai spējai tikt galā ar apbēdinošām problēmām.	1	2	3	4	5
109.	Es nekad neesmu kautrējies par to, ko es paveicu.	1	2	3	4	5
110.	Es cenšos gūt pēc iespējas vairāk no tā, kas man patīk.	1	2	3	4	5
111.	Citi domā, ka man trūkst pašpārliecības.	1	2	3	4	5
112.	Es viegli spēju pārslēgties no fantāzijām uz šī brīža reālo situāciju.	1	2	3	4	5
113.	Cilvēki uzskata, ka esmu sabiedrisks cilvēks.	1	2	3	4	5
114.	Man patīk, kā es izskatos.	1	2	3	4	5
115.	Man ir neparastas domas, ko neviens nespēj saprast.	1	2	3	4	5
116.	Man ir grūti aprakstīt savas izjūtas.	1	2	3	4	5
117.	Man ir smags raksturs.	1	2	3	4	5
118.	Parasti man ir grūti izšķirties par pareizāko problēmas risinājumu.	1	2	3	4	5
119.	Man ir grūti skatīties uz citu cilvēku ciešanām.	1	2	3	4	5
120.	Man patīk jautrība.	1	2	3	4	5
121.	Šķiet, ka man citi cilvēki ir vairāk nepieciešami nekā es viņiem.	1	2	3	4	5
122.	Es viegli kļūstu satraukts.	1	2	3	4	5
123.	Man nav slikto dienu.	1	2	3	4	5
124.	Es izvairos sāpināt citu cilvēku jūtas.	1	2	3	4	5
125.	Man nav labu ideju, ko es vēlos darīt savā dzīvē.	1	2	3	4	5
126.	Man ir grūti aizstāvēt savas tiesības.	1	2	3	4	5
127.	Man ir grūti pienācīgi izvērtēt lietu prioritāro secību.	1	2	3	4	5
128.	Es neuzturu sakarus ar draugiem.	1	2	3	4	5
129.	Skatoties uz savām labajām un sliktajām pusēm, es jūtos labi.	1	2	3	4	5
130.	Man ir tieksme viegli eksplodēt dusmās.	1	2	3	4	5
131.	Man būtu grūti pielāgoties, ja man nāktos pamest savas mājas.	1	2	3	4	5
132.	Uzsākot kaut ko jaunu, es parasti domāju, ka man tas neizdosies.	1	2	3	4	5

6. pielikums

Testa EQ-i™ EI apkopotie dati grupām DAL1, DAL2, DAL3, KON1, KON3 (sākums)

Nr	Dz	Gr	SelfAwe	Assert	Self_Re	Self_Act	Indeper	Empath	Interper	Soc_Re	Probl_S	Real_Td	Felexe	Stress	Impuls	Heppin	Optimis	El_Stres	El_Visp	El_Intra	El_Inter
1	0	DAL1M_K	26,00	20,00	28,00	31,00	18,00	35,00	49,00	39,00	25,00	32,00	31,00	21,00	31,00	42,00	28,00	52,00	70,00	123,00	123,00
2	0	DAL1M_K	33,00	20,00	35,00	33,00	23,00	30,00	53,00	39,00	21,00	30,00	29,00	21,00	30,00	44,00	33,00	51,00	77,00	144,00	122,00
3	0	DAL1M_K	26,00	25,00	27,00	43,00	27,00	30,00	42,00	41,00	34,00	28,00	24,00	36,00	28,00	35,00	31,00	64,00	66,00	148,00	113,00
4	0	DAL1M_K	25,00	28,00	33,00	43,00	22,00	28,00	36,00	38,00	33,00	30,00	31,00	30,00	28,00	37,00	35,00	58,00	72,00	151,00	102,00
5	0	DAL1M_K	24,00	17,00	26,00	28,00	23,00	30,00	41,00	35,00	20,00	23,00	21,00	25,00	35,00	34,00	28,00	60,00	62,00	118,00	106,00
6	0	DAL1M_K	23,00	22,00	29,00	32,00	13,00	31,00	45,00	34,00	25,00	26,00	21,00	28,00	26,00	32,00	28,00	54,00	60,00	119,00	110,00
7	0	DAL1M_K	27,00	18,00	33,00	29,00	17,00	33,00	42,00	42,00	29,00	30,00	28,00	25,00	23,00	37,00	28,00	48,00	65,00	124,00	117,00
8	0	DAL1M_K	23,00	23,00	35,00	35,00	20,00	35,00	36,00	44,00	26,00	28,00	30,00	32,00	28,00	28,00	30,00	60,00	58,00	136,00	115,00
9	0	DAL1M_K	20,00	26,00	27,00	27,00	23,00	20,00	45,00	32,00	23,00	23,00	19,00	15,00	29,00	34,00	18,00	44,00	52,00	123,00	97,00
10	0	DAL1M_K	26,00	18,00	36,00	39,00	26,00	33,00	47,00	42,00	25,00	31,00	22,00	23,00	27,00	43,00	33,00	50,00	76,00	145,00	122,00
11	0	DAL1M_K	25,00	24,00	34,00	36,00	21,00	32,00	45,00	37,00	23,00	26,00	25,00	28,00	24,00	40,00	34,00	52,00	74,00	140,00	114,00
12	0	DAL1M_K	30,00	28,00	43,00	39,00	30,00	32,00	43,00	39,00	35,00	33,00	28,00	40,00	23,00	33,00	36,00	63,00	69,00	170,00	114,00
13	0	DAL1M_K	21,00	17,00	24,00	27,00	22,00	20,00	45,00	32,00	25,00	31,00	31,00	24,00	21,00	34,00	28,00	45,00	62,00	111,00	97,00
14	0	DAL1M_K	32,00	23,00	39,00	38,00	20,00	27,00	44,00	31,00	31,00	26,00	22,00	32,00	30,00	33,00	36,00	62,00	69,00	152,00	102,00
15	0	DAL1M_K	21,00	17,00	24,00	27,00	20,00	19,00	29,00	30,00	25,00	31,00	30,00	24,00	21,00	28,00	28,00	45,00	56,00	109,00	78,00
16	0	DAL1M_K	26,00	21,00	34,00	34,00	25,00	32,00	46,00	40,00	24,00	26,00	30,00	28,00	35,00	36,00	28,00	63,00	64,00	140,00	118,00
17	0	DAL1M_K	25,00	24,00	29,00	36,00	20,00	26,00	42,00	35,00	23,00	29,00	25,00	28,00	24,00	39,00	33,00	52,00	72,00	134,00	103,00
18	0	DAL1M_K	25,00	22,00	27,00	40,00	21,00	32,00	42,00	41,00	22,00	30,00	24,00	28,00	35,00	42,00	31,00	63,00	73,00	135,00	115,00
19	0	DAL1M_K	23,00	21,00	25,00	27,00	24,00	29,00	29,00	32,00	25,00	22,00	20,00	21,00	15,00	34,00	29,00	36,00	63,00	120,00	90,00
20	0	DAL1M_K	29,00	27,00	27,00	36,00	24,00	27,00	50,00	39,00	27,00	26,00	29,00	19,00	22,00	35,00	21,00	41,00	56,00	143,00	116,00
21	0	DAL1M_K	27,00	21,00	33,00	37,00	24,00	37,00	44,00	43,00	26,00	31,00	26,00	23,00	21,00	37,00	30,00	44,00	67,00	142,00	124,00
22	0	DAL1M_K	27,00	29,00	32,00	36,00	22,00	29,00	47,00	38,00	25,00	36,00	22,00	23,00	21,00	44,00	29,00	44,00	73,00	146,00	114,00
23	0	DAL1M_K	22,00	19,00	33,00	31,00	18,00	30,00	33,00	40,00	30,00	31,00	26,00	29,00	33,00	32,00	31,00	62,00	63,00	123,00	103,00
24	0	DAL1M_K	21,00	25,00	36,00	35,00	20,00	35,00	36,00	44,00	26,00	29,00	31,00	32,00	25,00	26,00	29,00	57,00	55,00	137,00	115,00
25	0	DAL1M_K	27,00	22,00	34,00	31,00	13,00	29,00	41,00	40,00	24,00	29,00	20,00	18,00	26,00	37,00	24,00	44,00	61,00	127,00	110,00
26	0	DAL1M_K	33,00	23,00	31,00	38,00	17,00	27,00	46,00	32,00	31,00	33,00	30,00	32,00	30,00	38,00	37,00	62,00	75,00	142,00	105,00
27	0	DAL1M_K	27,00	28,00	43,00	39,00	29,00	32,00	43,00	40,00	35,00	33,00	28,00	38,00	26,00	33,00	36,00	64,00	69,00	166,00	115,00
28	0	DAL1M_K	32,00	25,00	32,00	41,00	25,00	35,00	42,00	41,00	24,00	38,00	29,00	28,00	34,00	39,00	33,00	62,00	72,00	155,00	118,00
29	0	DAL1M_K	23,00	26,00	28,00	33,00	19,00	39,00	38,00	49,00	29,00	35,00	24,00	24,00	31,00	37,00	30,00	55,00	67,00	129,00	126,00
30	0	DAL1M_K	34,00	28,00	45,00	39,00	28,00	35,00	53,00	45,00	30,00	33,00	35,00	31,00	28,00	44,00	38,00	59,00	82,00	174,00	133,00
31	0	DAL1M_K	29,00	23,00	30,00	40,00	20,00	31,00	35,00	40,00	31,00	36,00	25,00	25,00	39,00	34,00	50,00	73,00	142,00	106,00	
32	0	DAL1M_K	29,00	29,00	41,00	41,00	25,00	32,00	40,00	38,00	26,00	34,00	33,00	36,00	29,00	39,00	33,00	60,00	72,00	165,00	110,00
33	0	DAL1M_K	26,00	25,00	30,00	32,00	22,00	29,00	40,00	39,00	28,00	34,00	26,00	29,00	33,00	39,00	31,00	62,00	70,00	135,00	108,00
34	0	DAL1M_K	16,00	19,00	25,00	34,00	19,00	39,00	39,00	43,00	30,00	31,00	39,00	23,00	28,00	34,00	30,00	51,00	64,00	113,00	121,00
35	1	DAL1Z_Kd	25,00	21,00	37,00	35,00	20,00	28,00	44,00	36,00	25,00	33,00	28,00	36,00	35,00	42,00	31,00	71,00	73,00	138,00	108,00
36	1	DAL1Z_Kd	33,00	29,00	40,00	31,00	22,00	33,00	40,00	35,00	32,00	41,00	22,00	35,00	30,00	34,00	32,00	65,00	66,00	155,00	108,00
37	1	DAL1Z_Kd	25,00	22,00	20,00	28,00	20,00	30,00	41,00	33,00	20,00	32,00	26,00	25,00	35,00	35,00	27,00	60,00	62,00	115,00	104,00
38	1	DAL1Z_Kd	25,00	22,00	38,00	30,00	18,00	33,00	43,00	40,00	29,00	32,00	29,00	26,00	24,00	34,00	27,00	50,00	61,00	133,00	116,00
39	1	DAL1Z_Kd	26,00	25,00	33,00	38,00	18,00	35,00	50,00	43,00	33,00	20,00	16,00	25,00	22,00	35,00	30,00	47,00	65,00	140,00	128,00
40	1	DAL1Z_Kd	25,00	23,00	27,00	40,00	21,00	33,00	41,00	41,00	22,00	30,00	24,00	28,00	40,00	35,00	31,00	68,00	66,00	136,00	115,00
41	1	DAL1Z_Kd	26,00	23,00	27,00	39,00	20,00	32,00	41,00	33,00	30,00	25,00	32,00	39,00	40,00	36,00	31,00	69,00	67,00	135,00	106,00
42	1	DAL1Z_Kd	29,00	24,00	29,00	27,00	16,00	31,00	43,00	41,00	29,00	26,00	33,00	21,00	21,00	36,00	31,00	42,00	67,00	125,00	115,00
43	1	DAL1Z_Kd	31,00	28,00	30,00	37,00	23,00	31,00	47,00	37,00	30,00	32,00	29,00	20,00	22,00	37,00	27,00	42,00	64,00	149,00	115,00
44	1	DAL1Z_Kd	26,00	25,00	32,00	37,00	24,00	32,00	43,00	41,00	25,00	34,00	17,00	25,00	27,00	36,00	30,00	52,00	66,00	140,00	116,00
45	1	DAL1Z_Kd	28,00	29,00	34,00	36,00	22,00	30,00	41,00	38,00	26,00	35,00	25,00	23,00	26,00	42,00	30,00	49,00	72,00	149,00	109,00
46	1	DAL1Z_Kd	24,00	20,00	39,00	30,00	21,00	32,00	45,00	35,00	35,00	33,00	23,00	29,00	27,00	36,00	29,00	56,00	65,00	134,00	112,00
47	1	DAL1Z_Kd	25,00	23,00	34,00	35,00	22,00	30,00	35,00	43,00	26,00	31,00	32,00	32,00	28,00	31,00	31,00	60,00	62,00	139,00	108,00
48	1	DAL1Z_Kd	26,00	22,00	35,00	33,00	15,00	29,00	39,00	40,00	29,00	34,00	25,00	20,00	26,00	37,00	39,00	46,00	76,00	131,00	108,00
49	1	DAL1Z_Kd	31,00	24,00	38,00	39,00	20,00	29,00	45,00	35,00	36,00	35,00	32,00	32,00	30,00	35,00	30,00	62,00	65,00	152,00	109,00
50	1	DAL1Z_Kd	28,00	25,00	36,00	44,00	25,00	32,00	39,00	39,00	31,00	35,00	30,00	33,00	34,00	37,00	31,00	67,00	68,00	158,00	110,00
51	1	DAL1Z_Kd	28,00	19,00	30,00	33,00	24,00	27,00	29,00	35,00	27,00	30,00	20,00	29,00	31,00	36,00	31,00	60,00	67,00	134,00	91,00
52	1	DAL1Z_Kd	21,00	21,00	29,00	32,00	25,00	30,00	36,00	34,00	29,00	28,00	26,00	28,00	26,00	25,00	27,00	54,00	52,00	128,00	100,00
53	1	DAL1Z_Kd	29,00	27,00	43,00	39,00	28,00	30,00	38,00	38,00	36,00	35,00	30,00	37,00	26,00	33,00	32,00	63,00	65,00	166,00	106,00
54	1	DAL1Z_Kd	31,00	26,00	22,00	41,00	25,00	27,00	42,00	35,00	28,00	38,00	30,00	30,00	34,00	37,00	34,00	64,00	71,00	145,00	104,00
55	1	DAL1Z_Kd	22,00	25,00	37,00	43,00	22,00	29,00	36,00	39,00	33,00	30,00	29,00	26,00	28,00	36,00	32,00	54,00	68,00	149,00	104,00

6. pielikums (1. urpinājums)

*Testa EQ-i™ EI apkopotie dati grupām DAL1, DAL2, DAL3, KON1, KON2
(turpinājums)*

78	0	DAL2M_K	32,00	24,00	40,00	41,00	22,00	35,00	53,00	40,00	33,00	32,00	32,00	26,00	37,00	43,00	36,00	63,00	79,00	159,00	128,00
79	0	DAL2M_K	18,00	16,00	24,00	34,00	23,00	24,00	24,00	31,00	31,00	30,00	20,00	20,00	33,00	24,00	25,00	53,00	49,00	115,00	79,00
80	0	DAL2M_K	32,00	24,00	40,00	41,00	22,00	35,00	53,00	42,00	35,00	29,00	27,00	26,00	25,00	41,00	36,00	51,00	77,00	159,00	130,00
81	0	DAL2M_K	31,00	25,00	28,00	34,00	17,00	33,00	47,00	43,00	29,00	30,00	26,00	24,00	27,00	37,00	32,00	51,00	69,00	135,00	123,00
82	0	DAL2M_K	31,00	23,00	31,00	34,00	22,00	29,00	41,00	38,00	30,00	32,00	27,00	32,00	27,00	33,00	31,00	59,00	64,00	141,00	108,00
83	0	DAL2M_K	30,00	23,00	31,00	32,00	21,00	34,00	45,00	37,00	25,00	30,00	29,00	29,00	32,00	39,00	29,00	61,00	68,00	137,00	116,00
84	0	DAL2M_K	24,00	24,00	39,00	36,00	17,00	33,00	47,00	43,00	33,00	23,00	18,00	29,00	30,00	38,00	35,00	59,00	73,00	140,00	123,00
85	0	DAL2M_K	17,00	23,00	26,00	36,00	16,00	33,00	43,00	40,00	25,00	20,00	27,00	25,00	27,00	36,00	29,00	52,00	65,00	118,00	116,00
86	0	DAL2M_K	29,00	21,00	29,00	37,00	17,00	37,00	45,00	45,00	38,00	28,00	26,00	21,00	30,00	31,00	27,00	51,00	58,00	133,00	127,00
87	0	DAL2M_K	26,00	22,00	36,00	37,00	21,00	29,00	50,00	36,00	25,00	30,00	20,00	27,00	26,00	40,00	25,00	53,00	65,00	142,00	115,00
88	0	DAL2M_K	26,00	26,00	36,00	36,00	21,00	32,00	50,00	43,00	25,00	31,00	20,00	19,00	20,00	33,00	25,00	39,00	58,00	145,00	125,00
89	0	DAL2M_K	28,00	22,00	32,00	36,00	22,00	30,00	44,00	33,00	26,00	27,00	28,00	29,00	22,00	42,00	30,00	51,00	72,00	140,00	107,00
90	0	DAL2M_K	27,00	27,00	30,00	32,00	18,00	30,00	42,00	39,00	32,00	32,00	28,00	27,00	32,00	36,00	30,00	59,00	66,00	134,00	111,00
91	0	DAL2M_K	17,00	18,00	28,00	31,00	22,00	22,00	32,00	23,00	22,00	27,00	29,00	30,00	36,00	29,00	29,00	66,00	58,00	116,00	77,00
92	0	DAL2M_K	26,00	21,00	34,00	39,00	18,00	33,00	41,00	38,00	34,00	30,00	36,00	25,00	24,00	33,00	33,00	49,00	66,00	138,00	112,00
93	0	DAL2M_K	33,00	26,00	39,00	38,00	21,00	34,00	50,00	43,00	21,00	26,00	30,00	36,00	23,00	43,00	29,00	59,00	72,00	157,00	127,00
94	0	DAL2M_K	18,00	22,00	31,00	38,00	20,00	31,00	40,00	41,00	27,00	25,00	26,00	17,00	23,00	38,00	31,00	40,00	69,00	129,00	112,00
95	0	DAL2M_K	22,00	22,00	31,00	35,00	20,00	31,00	41,00	35,00	25,00	24,00	26,00	17,00	23,00	38,00	31,00	40,00	69,00	130,00	107,00
96	0	DAL2M_K	23,00	21,00	29,00	37,00	21,00	35,00	42,00	44,00	33,00	34,00	22,00	31,00	31,00	37,00	33,00	62,00	70,00	131,00	121,00
97	0	DAL2M_K	22,00	14,00	30,00	33,00	21,00	32,00	35,00	45,00	34,00	35,00	25,00	27,00	35,00	34,00	35,00	62,00	69,00	120,00	112,00
98	0	DAL2M_K	18,00	16,00	24,00	30,00	25,00	23,00	24,00	30,00	31,00	34,00	36,00	20,00	32,00	24,00	24,00	52,00	48,00	113,00	77,00
99	1	DAL2Z_K0	24,00	24,00	39,00	38,00	17,00	33,00	47,00	43,00	33,00	31,00	32,00	34,00	30,00	38,00	29,00	64,00	67,00	142,00	123,00
100	1	DAL2Z_K0	18,00	24,00	31,00	35,00	20,00	31,00	40,00	39,00	26,00	33,00	26,00	17,00	23,00	38,00	31,00	40,00	69,00	128,00	110,00
101	1	DAL2Z_K0	18,00	16,00	24,00	37,00	23,00	23,00	24,00	32,00	31,00	30,00	20,00	20,00	32,00	24,00	24,00	52,00	48,00	118,00	79,00
102	1	DAL2Z_K0	19,00	23,00	26,00	36,00	24,00	33,00	43,00	37,00	24,00	21,00	27,00	26,00	27,00	34,00	34,00	53,00	68,00	128,00	113,00
103	1	DAL2Z_K0	29,00	23,00	41,00	38,00	22,00	34,00	42,00	37,00	23,00	26,00	28,00	31,00	27,00	38,00	30,00	58,00	68,00	153,00	113,00
104	1	DAL2Z_K0	25,00	23,00	34,00	39,00	21,00	31,00	39,00	42,00	31,00	31,00	27,00	33,00	31,00	40,00	31,00	64,00	71,00	142,00	112,00
105	1	DAL2Z_K0	30,00	20,00	32,00	40,00	25,00	29,00	44,00	37,00	28,00	41,00	32,00	33,00	40,00	39,00	34,00	73,00	73,00	147,00	110,00
106	1	DAL2Z_K0	28,00	27,00	27,00	36,00	23,00	33,00	47,00	43,00	30,00	31,00	26,00	23,00	20,00	36,00	31,00	43,00	67,00	141,00	123,00
107	1	DAL2Z_K0	30,00	21,00	32,00	35,00	19,00	34,00	47,00	42,00	27,00	32,00	25,00	27,00	30,00	38,00	29,00	57,00	67,00	137,00	123,00
108	1	DAL2Z_K0	28,00	22,00	32,00	32,00	22,00	30,00	44,00	33,00	26,00	27,00	28,00	28,00	22,00	42,00	30,00	50,00	72,00	136,00	107,00
109	1	DAL2Z_K0	33,00	29,00	44,00	41,00	21,00	34,00	47,00	45,00	28,00	33,00	35,00	38,00	30,00	42,00	34,00	68,00	76,00	168,00	126,00
110	1	DAL2Z_K0	31,00	21,00	33,00	31,00	27,00	34,00	41,00	42,00	27,00	33,00	27,00	26,00	25,00	33,00	31,00	51,00	64,00	143,00	117,00
111	1	DAL2Z_K0	32,00	24,00	40,00	41,00	22,00	35,00	53,00	42,00	35,00	32,00	34,00	26,00	37,00	41,00	36,00	63,00	77,00	159,00	130,00
112	1	DAL2Z_K0	33,00	26,00	41,00	35,00	23,00	30,00	46,00	38,00	26,00	37,00	28,00	37,00	31,00	42,00	29,00	68,00	71,00	158,00	114,00
113	1	DAL2Z_K0	37,00	25,00	37,00	41,00	27,00	33,00	46,00	44,00	37,00	42,00	31,00	37,00	38,00	42,00	36,00	75,00	78,00	167,00	123,00
114	1	DAL2Z_K0	36,00	26,00	26,00	32,00	23,00	32,00	35,00	38,00	32,00	33,00	33,00	40,00	39,00	35,00	34,00	79,00	69,00	143,00	105,00
115	1	DAL2Z_K0	33,00	26,00	39,00	40,00	22,00	33,00	50,00	42,00	30,00	27,00	30,00	34,00	23,00	44,00	34,00	57,00	78,00	160,00	125,00
116	1	DAL2Z_K0	25,00	23,00	36,00	37,00	21,00	29,00	50,00	39,00	25,00	29,00	24,00	23,00	26,00	38,00	27,00	49,00	65,00	142,00	118,00
117	1	DAL2Z_K0	31,00	22,00	31,00	34,00	22,00	29,00	41,00	36,00	32,00	39,00	27,00	34,00	35,00	33,00	29,00	69,00	62,00	140,00	106,00
118	1	DAL2Z_K0	37,00	27,00	31,00	32,00	19,00	33,00	45,00	41,00	33,00	39,00	29,00	32,00	22,00	37,00	31,00	54,00	68,00	146,00	119,00
119	1	DAL2Z_K0	29,00	21,00	22,00	37,00	25,00	34,00	29,00	46,00	34,00	26,00	26,00	22,00	32,00	26,00	27,00	54,00	53,00	134,00	109,00
120	1	DAL2Z_K0	23,00	18,00	28,00	31,00	22,00	23,00	32,00	26,00	22,00	26,00	27,00	27,00	34,00	29,00	29,00	61,00	58,00	122,00	81,00
121	1	DAL2Z_K0	31,00	21,00	31,00	31,00	21,00	29,00	45,00	36,00	27,00	30,00	29,00	30,00	32,00	38,00	27,00	62,00	65,00	135,00	110,00
122	1	DAL2Z_K0	26,00	21,00	32,00	33,00	18,00	33,00	41,00	39,00	34,00	32,00	29,00	25,00	24,00	33,00	33,00	49,00	66,00	130,00	113,00
123	1	DAL2Z_K0	27,00	27,00	30,00	32,00	22,00	28,00	42,00	38,00	32,00	32,00	28,00	26,00	30,00	36,00	29,00	56,00	65,00	138,00	108,00
124	1	DAL2Z_K0	23,00	21,00	29,00	37,00	21,00	29,00	42,00	40,00	22,00	36,00	24,00	31,00	31,00	37,00	33,00	62,00	70,00	131,00	111,00
125	1	DAL2Z_K0	35,00	22,00	22,00	33,00	22,00	26,00	36,00	30,00	21,00	36,00	23,00	24,00	30,00	30,00	30,00	54,00	60,00	134,00	92,00
126	1	DAL2Z_K0	21,00	14,00	30,00	33,00	17,00	32,00	35,00	45,00	34,00	35,00	25,00	27,00	35,00	33,00	32,00	62,00	65,00	115,00	112,00
127	0	DAL3M_K	27,00	25,00	28,00	32,00	23,00	31,00	41,00	42,00	27,00	32,00	28,00	23,00	29,00	35,00	33,00	52,00	68,00	135,00	114,00
128	0	DAL3M_K	33,00	25,00	33,00	35,00	23,00	30,00	48,00	41,00	35,00	31,00	25,00	28,00	37,00	40,00	36,00	65,00	76,00	149,00	119,00
129	0	DAL3M_K	26,00	20,00	35,00	25,00	17,00	26,00	38,00	35,00	25,00	31,00	20,00	27,00	27,00	32,00	28,00	54,00	60,00	123,00	99,00
130	0	DAL3M_K	27,00	25,00	31,00	38,00	23,00	33,00	44,00	42,00	33,00	35,00	33,00	27,00	38,00	40,00	33,00	65,00	73,00	144,00	119,00
131	0	DAL3M_K	26,00	27,00	36,00	36,00	23,00	34,00	48,00	38,00	24,00	28,00	28,00	24,00	24,00	40,00	33,00	48,00	73,00	148,00	120,00
132	0	DAL3M_K	36,00	22,00	29,00	34,00	19,00	27,00	47,00	39,00	34,00	33,00	25,00	24,00	26,00	37,00	29,00	50,00	66,00	140,00	113,00
133	0	DAL3M_K	28,00	21,00	31,00	38,00	24,00	34,00	41,00	43,00	29,00	35,00									

6. pielikums (2. turpinājums)
Testa EQ-i™ EI apkopotie dati grupām DAL1, DAL2, DAL3, KON1, KON2
 (turpinājums)

156	0	DAL3M_K	31,00	23,00	34,00	35,00	17,00	30,00	39,00	35,00	30,00	30,00	31,00	31,00	32,00	32,00	32,00	63,00	64,00	140,00	104,00
157	0	DAL3M_K	30,00	22,00	31,00	35,00	21,00	34,00	47,00	42,00	25,00	33,00	30,00	28,00	32,00	39,00	29,00	60,00	68,00	139,00	123,00
158	0	DAL3M_K	26,00	24,00	40,00	39,00	17,00	32,00	48,00	43,00	30,00	24,00	17,00	37,00	30,00	38,00	36,00	67,00	74,00	146,00	123,00
159	0	DAL3M_K	20,00	23,00	33,00	37,00	18,00	34,00	44,00	41,00	26,00	25,00	26,00	34,00	29,00	38,00	36,00	63,00	74,00	131,00	119,00
160	0	DAL3M_K	32,00	20,00	27,00	37,00	17,00	37,00	47,00	46,00	35,00	29,00	32,00	24,00	30,00	34,00	31,00	54,00	65,00	133,00	130,00
161	1	DAL3Z_K	25,00	23,00	34,00	37,00	27,00	27,00	41,00	37,00	30,00	36,00	32,00	36,00	36,00	37,00	34,00	72,00	71,00	146,00	105,00
162	1	DAL3Z_K	30,00	23,00	43,00	40,00	19,00	26,00	39,00	35,00	29,00	32,00	28,00	33,00	35,00	38,00	37,00	68,00	75,00	155,00	100,00
163	1	DAL3Z_K	26,00	19,00	34,00	30,00	23,00	20,00	31,00	35,00	26,00	35,00	30,00	26,00	24,00	27,00	29,00	50,00	56,00	132,00	86,00
164	1	DAL3Z_K	30,00	25,00	24,00	36,00	24,00	35,00	46,00	45,00	29,00	40,00	29,00	28,00	35,00	40,00	35,00	63,00	75,00	139,00	126,00
165	1	DAL3Z_K	31,00	27,00	37,00	36,00	25,00	33,00	47,00	46,00	34,00	41,00	32,00	36,00	32,00	40,00	35,00	68,00	75,00	156,00	126,00
166	1	DAL3Z_K	30,00	24,00	30,00	28,00	22,00	28,00	39,00	32,00	30,00	35,00	27,00	36,00	38,00	35,00	29,00	74,00	64,00	134,00	99,00
167	1	DAL3Z_K	24,00	25,00	37,00	34,00	22,00	32,00	45,00	38,00	31,00	31,00	30,00	25,00	28,00	35,00	30,00	53,00	65,00	142,00	115,00
168	1	DAL3Z_K	31,00	26,00	41,00	41,00	20,00	35,00	50,00	43,00	27,00	36,00	29,00	31,00	39,00	40,00	34,00	70,00	74,00	159,00	128,00
169	1	DAL3Z_K	25,00	26,00	34,00	39,00	22,00	34,00	44,00	42,00	31,00	32,00	34,00	33,00	31,00	40,00	35,00	64,00	75,00	146,00	120,00
170	1	DAL3Z_K	33,00	20,00	35,00	40,00	20,00	32,00	47,00	41,00	30,00	41,00	33,00	34,00	40,00	42,00	36,00	74,00	78,00	148,00	120,00
171	1	DAL3Z_K	36,00	25,00	26,00	32,00	24,00	32,00	35,00	38,00	33,00	33,00	34,00	34,00	39,00	35,00	33,00	73,00	68,00	143,00	105,00
172	1	DAL3Z_K	33,00	26,00	39,00	41,00	22,00	35,00	52,00	45,00	31,00	36,00	31,00	34,00	23,00	45,00	35,00	57,00	80,00	161,00	132,00
173	1	DAL3Z_K	17,00	22,00	21,00	33,00	18,00	28,00	38,00	38,00	30,00	23,00	24,00	26,00	34,00	40,00	21,00	60,00	61,00	111,00	104,00
174	1	DAL3Z_K	21,00	22,00	19,00	24,00	21,00	29,00	31,00	35,00	29,00	31,00	31,00	29,00	22,00	26,00	23,00	51,00	49,00	107,00	95,00
175	1	DAL3Z_K	30,00	28,00	38,00	34,00	23,00	29,00	41,00	33,00	30,00	24,00	27,00	34,00	21,00	34,00	32,00	55,00	66,00	153,00	103,00
176	1	DAL3Z_K	26,00	19,00	24,00	35,00	22,00	25,00	27,00	34,00	30,00	34,00	30,00	20,00	32,00	35,00	24,00	52,00	59,00	126,00	86,00
177	1	DAL3Z_K	19,00	23,00	27,00	36,00	24,00	33,00	46,00	39,00	23,00	21,00	33,00	25,00	27,00	34,00	33,00	52,00	67,00	129,00	118,00
178	1	DAL3Z_K	33,00	28,00	40,00	38,00	24,00	29,00	46,00	37,00	33,00	39,00	28,00	31,00	36,00	40,00	31,00	67,00	71,00	163,00	112,00
179	1	DAL3Z_K	16,00	23,00	20,00	33,00	27,00	33,00	37,00	33,00	29,00	31,00	29,00	26,00	21,00	31,00	27,00	47,00	58,00	119,00	103,00
180	1	DAL3Z_K	32,00	22,00	33,00	39,00	23,00	32,00	46,00	40,00	30,00	38,00	30,00	34,00	31,00	40,00	30,00	65,00	70,00	149,00	118,00
181	1	DAL3Z_K	24,00	25,00	32,00	33,00	19,00	32,00	33,00	41,00	32,00	35,00	23,00	29,00	36,00	34,00	65,00	70,00	133,00	106,00	
182	1	DAL3Z_K	23,00	21,00	40,00	43,00	26,00	30,00	39,00	39,00	35,00	31,00	28,00	39,00	37,00	38,00	36,00	76,00	74,00	153,00	108,00
183	1	DAL3Z_K	34,00	26,00	39,00	42,00	26,00	30,00	49,00	39,00	28,00	42,00	31,00	34,00	37,00	40,00	31,00	71,00	71,00	167,00	118,00
184	1	DAL3Z_K	23,00	21,00	29,00	34,00	22,00	29,00	39,00	31,00	28,00	31,00	20,00	24,00	41,00	32,00	29,00	65,00	61,00	129,00	99,00
185	1	DAL3Z_K	25,00	23,00	36,00	37,00	21,00	31,00	51,00	42,00	29,00	33,00	26,00	23,00	21,00	39,00	30,00	44,00	69,00	142,00	124,00
186	1	DAL3Z_K	31,00	24,00	33,00	36,00	25,00	29,00	49,00	41,00	32,00	41,00	29,00	34,00	35,00	38,00	35,00	69,00	73,00	149,00	119,00
187	1	DAL3Z_K	37,00	27,00	31,00	34,00	19,00	35,00	48,00	43,00	32,00	32,00	31,00	32,00	22,00	38,00	34,00	54,00	72,00	148,00	126,00
188	0	KON1M_K	16,00	26,00	36,00	40,00	16,00	31,00	47,00	41,00	28,00	31,00	28,00	29,00	31,00	40,00	30,00	60,00	70,00	134,00	119,00
189	0	KON1M_K	27,00	20,00	33,00	32,00	16,00	33,00	42,00	39,00	29,00	28,00	25,00	29,00	16,00	33,00	35,00	45,00	68,00	128,00	114,00
190	0	KON1M_K	29,00	30,00	38,00	30,00	21,00	39,00	50,00	44,00	37,00	29,00	33,00	41,00	34,00	40,00	32,00	75,00	72,00	148,00	133,00
191	0	KON1M_K	23,00	19,00	28,00	34,00	25,00	26,00	42,00	39,00	26,00	31,00	23,00	28,00	33,00	37,00	28,00	61,00	65,00	129,00	107,00
192	0	KON1M_K	28,00	21,00	34,00	32,00	19,00	28,00	31,00	28,00	35,00	43,00	30,00	25,00	32,00	36,00	30,00	57,00	66,00	134,00	87,00
193	0	KON1M_K	29,00	27,00	40,00	37,00	29,00	32,00	42,00	35,00	23,00	39,00	30,00	35,00	38,00	39,00	36,00	73,00	75,00	162,00	109,00
194	0	KON1M_K	15,00	20,00	35,00	29,00	23,00	32,00	35,00	40,00	25,00	20,00	25,00	30,00	36,00	38,00	31,00	66,00	69,00	122,00	107,00
195	0	KON1M_K	32,00	23,00	29,00	38,00	22,00	32,00	45,00	41,00	31,00	32,00	28,00	32,00	26,00	37,00	33,00	58,00	70,00	144,00	118,00
196	0	KON1M_K	32,00	29,00	38,00	41,00	30,00	35,00	36,00	29,00	33,00	35,00	28,00	38,00	26,00	37,00	34,00	64,00	71,00	170,00	100,00
197	0	KON1M_K	23,00	18,00	34,00	33,00	18,00	36,00	32,00	42,00	33,00	31,00	26,00	19,00	33,00	31,00	26,00	52,00	57,00	126,00	110,00
198	0	KON1M_K	28,00	23,00	29,00	36,00	21,00	30,00	37,00	36,00	25,00	29,00	27,00	28,00	28,00	33,00	31,00	56,00	64,00	137,00	103,00
199	0	KON1M_K	29,00	26,00	39,00	28,00	17,00	30,00	50,00	41,00	25,00	29,00	30,00	21,00	24,00	37,00	31,00	45,00	68,00	139,00	121,00
200	0	KON1M_K	33,00	25,00	31,00	26,00	22,00	26,00	43,00	35,00	37,00	38,00	18,00	28,00	33,00	37,00	30,00	61,00	67,00	137,00	104,00
201	0	KON1M_K	27,00	29,00	29,00	33,00	26,00	35,00	48,00	41,00	21,00	28,00	26,00	23,00	16,00	36,00	34,00	39,00	70,00	144,00	124,00
202	0	KON1M_K	22,00	23,00	39,00	33,00	18,00	29,00	39,00	34,00	18,00	30,00	20,00	18,00	22,00	35,00	25,00	40,00	60,00	135,00	102,00
203	0	KON1M_K	38,00	30,00	44,00	39,00	29,00	30,00	51,00	32,00	31,00	45,00	30,00	42,00	33,00	45,00	33,00	75,00	78,00	180,00	113,00
204	0	KON1M_K	28,00	24,00	27,00	34,00	27,00	33,00	42,00	39,00	34,00	32,00	26,00	31,00	20,00	26,00	26,00	51,00	52,00	140,00	114,00
205	0	KON1M_K	22,00	25,00	25,00	28,00	21,00	20,00	29,00	27,00	31,00	28,00	19,00	28,00	23,00	31,00	28,00	51,00	59,00	121,00	76,00
206	0	KON1M_K	34,00	25,00	28,00	41,00	15,00	33,00	51,00	43,00	26,00	32,00	31,00	25,00	38,00	39,00	36,00	63,00	75,00	143,00	127,00
207	0	KON1M_K	25,00	21,00	37,00	33,00	25,00	23,00	31,00	27,00	36,00	30,00	27,00	25,00	36,00	34,00	29,00	61,00	63,00	141,00	81,00
208	0	KON1M_K	13,00	24,00	34,00	31,00	23,00	32,00	45,00	40,00	27,00	19,00	19,00	32,00	31,00	35,00	30,00	63,00	65,00	125,00	117,00
209	0	KON1M_K	25,00	29,00	37,00	44,00	24,00	30,00	38,00	38,00	37,00	24,00	30,00	23,00	32,00	35,00	26,00	55,00	61,00	159,00	106,00
210	0	KON1M_K	37,00	31,00	40,00	42,00	28,00	28,00	48,00	35,00	27,00	30,00	26,00	32,00	22,00	43,00	39,00	54,00	82,00	178,00	111,00
211	0	KON1M_K	31,00	24,00	33,00	38,00	16,00	37,00	52,00	44,00	24,00	27,00	28,00	28,00	22,00	40,00					

6. pielikums (3. turpinājums)
Testa EQ-i™ EI apkopotie dati grupām DAL1, DAL2, DAL3, KON1, KON2
 (turpinājums)

234	1	KON1Z_H	26,00	26,00	37,00	36,00	25,00	29,00	36,00	41,00	36,00	29,00	33,00	38,00	25,00	34,00	31,00	63,00	65,00	150,00	106,00
235	1	KON1Z_H	31,00	24,00	36,00	27,00	16,00	31,00	51,00	39,00	31,00	27,00	28,00	28,00	27,00	40,00	29,00	55,00	69,00	134,00	121,00
236	1	KON1Z_H	25,00	21,00	35,00	33,00	26,00	21,00	31,00	27,00	36,00	31,00	26,00	27,00	36,00	34,00	29,00	63,00	63,00	140,00	79,00
237	1	KON1Z_H	16,00	20,00	34,00	28,00	24,00	32,00	35,00	43,00	25,00	22,00	26,00	28,00	39,00	38,00	29,00	67,00	67,00	122,00	110,00
238	1	KON1Z_H	23,00	22,00	25,00	25,00	16,00	26,00	32,00	31,00	33,00	36,00	20,00	31,00	34,00	30,00	27,00	65,00	57,00	111,00	89,00
239	1	KON1Z_H	23,00	25,00	27,00	29,00	28,00	26,00	45,00	35,00	24,00	27,00	31,00	31,00	33,00	41,00	30,00	64,00	71,00	132,00	106,00
240	1	KON1Z_H	24,00	21,00	34,00	35,00	23,00	31,00	38,00	44,00	25,00	42,00	28,00	28,00	43,00	33,00	35,00	71,00	68,00	137,00	113,00
241	1	KON1Z_H	22,00	23,00	27,00	33,00	30,00	24,00	37,00	35,00	28,00	30,00	20,00	20,00	22,00	32,00	24,00	42,00	56,00	135,00	96,00
242	1	KON1Z_H	20,00	24,00	21,00	27,00	26,00	27,00	26,00	38,00	25,00	25,00	29,00	26,00	24,00	31,00	22,00	50,00	53,00	118,00	91,00
243	1	KON1Z_H	24,00	20,00	21,00	35,00	30,00	19,00	25,00	26,00	31,00	27,00	22,00	26,00	22,00	20,00	27,00	48,00	47,00	130,00	70,00
244	1	KON1Z_H	30,00	21,00	37,00	31,00	20,00	31,00	42,00	40,00	27,00	31,00	23,00	40,00	32,00	40,00	33,00	72,00	73,00	139,00	113,00
245	1	KON1Z_H	38,00	31,00	45,00	39,00	29,00	30,00	51,00	32,00	31,00	45,00	29,00	42,00	33,00	45,00	28,00	75,00	73,00	182,00	113,00
246	0	KON2M	30,00	27,00	37,00	36,00	24,00	33,00	47,00	46,00	34,00	42,00	30,00	36,00	37,00	40,00	35,00	73,00	75,00	154,00	126,00
247	0	KON2M	25,00	23,00	30,00	23,00	22,00	29,00	36,00	35,00	30,00	34,00	25,00	21,00	20,00	34,00	27,00	41,00	61,00	123,00	100,00
248	0	KON2M	20,00	26,00	37,00	34,00	22,00	32,00	44,00	38,00	31,00	30,00	30,00	25,00	28,00	35,00	29,00	53,00	64,00	139,00	114,00
249	0	KON2M	30,00	23,00	40,00	38,00	20,00	35,00	50,00	43,00	27,00	36,00	29,00	32,00	25,00	39,00	34,00	57,00	73,00	151,00	128,00
250	0	KON2M	24,00	26,00	34,00	38,00	22,00	34,00	44,00	40,00	29,00	31,00	28,00	30,00	31,00	40,00	35,00	61,00	75,00	144,00	118,00
251	0	KON2M	27,00	20,00	35,00	40,00	20,00	32,00	48,00	40,00	28,00	38,00	33,00	35,00	42,00	41,00	36,00	77,00	77,00	142,00	120,00
252	0	KON2M	27,00	26,00	34,00	36,00	27,00	27,00	40,00	33,00	34,00	36,00	27,00	36,00	36,00	37,00	34,00	72,00	71,00	150,00	100,00
253	0	KON2M	30,00	24,00	41,00	41,00	21,00	22,00	36,00	34,00	30,00	32,00	28,00	34,00	34,00	36,00	36,00	68,00	72,00	157,00	92,00
254	0	KON2M	25,00	19,00	32,00	31,00	23,00	20,00	31,00	23,00	27,00	33,00	30,00	24,00	26,00	28,00	25,00	50,00	53,00	130,00	74,00
255	0	KON2M	28,00	24,00	26,00	36,00	24,00	35,00	47,00	43,00	29,00	40,00	27,00	28,00	25,00	38,00	34,00	53,00	72,00	138,00	125,00
256	0	KON2M	30,00	26,00	31,00	31,00	25,00	27,00	32,00	31,00	32,00	32,00	33,00	35,00	38,00	31,00	33,00	73,00	64,00	138,00	90,00
257	0	KON2M	30,00	25,00	39,00	32,00	22,00	34,00	48,00	44,00	31,00	36,00	31,00	34,00	22,00	41,00	34,00	56,00	75,00	148,00	126,00
258	0	KON2M	17,00	21,00	21,00	33,00	18,00	29,00	38,00	29,00	30,00	23,00	19,00	16,00	25,00	27,00	21,00	41,00	48,00	110,00	96,00
259	0	KON2M	20,00	25,00	37,00	36,00	22,00	32,00	44,00	38,00	31,00	30,00	30,00	25,00	36,00	35,00	29,00	61,00	64,00	140,00	114,00
260	0	KON2M	22,00	22,00	19,00	25,00	20,00	25,00	28,00	35,00	26,00	31,00	23,00	29,00	25,00	25,00	24,00	54,00	49,00	108,00	88,00
261	0	KON2M	30,00	28,00	35,00	34,00	25,00	28,00	36,00	34,00	30,00	24,00	27,00	34,00	36,00	34,00	32,00	70,00	66,00	152,00	98,00
262	0	KON2M	26,00	21,00	27,00	35,00	22,00	25,00	27,00	35,00	30,00	34,00	24,00	22,00	32,00	27,00	25,00	54,00	52,00	131,00	87,00
263	0	KON2M	25,00	24,00	27,00	35,00	24,00	33,00	45,00	41,00	24,00	24,00	27,00	24,00	36,00	34,00	33,00	60,00	67,00	135,00	119,00
264	0	KON2M	27,00	26,00	41,00	37,00	24,00	29,00	35,00	34,00	33,00	37,00	28,00	29,00	36,00	36,00	30,00	65,00	66,00	155,00	98,00
265	0	KON2M	19,00	21,00	19,00	33,00	27,00	28,00	37,00	41,00	29,00	33,00	29,00	28,00	21,00	31,00	29,00	49,00	60,00	119,00	106,00
266	0	KON2M	29,00	19,00	33,00	39,00	23,00	32,00	46,00	40,00	30,00	37,00	16,00	19,00	20,00	39,00	24,00	39,00	63,00	143,00	118,00
267	0	KON2M	23,00	23,00	32,00	31,00	22,00	32,00	26,00	35,00	32,00	35,00	22,00	23,00	34,00	32,00	28,00	57,00	60,00	131,00	93,00
268	0	KON2M	23,00	21,00	36,00	41,00	26,00	30,00	39,00	38,00	33,00	31,00	28,00	35,00	37,00	38,00	37,00	72,00	75,00	147,00	107,00
269	0	KON2M	28,00	25,00	39,00	37,00	26,00	30,00	49,00	39,00	28,00	40,00	31,00	36,00	37,00	40,00	31,00	73,00	71,00	155,00	118,00
270	0	KON2M	25,00	27,00	31,00	34,00	16,00	23,00	26,00	35,00	28,00	31,00	20,00	31,00	41,00	30,00	29,00	72,00	59,00	133,00	84,00
271	0	KON2M	23,00	20,00	33,00	35,00	21,00	31,00	51,00	41,00	29,00	33,00	16,00	17,00	19,00	39,00	28,00	36,00	67,00	132,00	123,00
272	0	KON2M	31,00	25,00	33,00	36,00	25,00	29,00	49,00	39,00	32,00	41,00	29,00	33,00	35,00	38,00	34,00	68,00	72,00	150,00	117,00
273	0	KON2M	37,00	27,00	31,00	34,00	19,00	35,00	48,00	45,00	32,00	32,00	31,00	34,00	22,00	38,00	34,00	56,00	72,00	148,00	128,00
274	1	KON2Z_H	23,00	23,00	28,00	35,00	24,00	27,00	41,00	37,00	26,00	33,00	23,00	33,00	34,00	37,00	29,00	67,00	66,00	133,00	105,00
275	1	KON2Z_H	31,00	24,00	28,00	38,00	26,00	35,00	51,00	46,00	26,00	34,00	31,00	25,00	37,00	38,00	26,00	62,00	64,00	147,00	132,00
276	1	KON2Z_H	22,00	18,00	25,00	34,00	20,00	29,00	31,00	37,00	26,00	31,00	27,00	22,00	32,00	31,00	27,00	54,00	58,00	119,00	97,00
277	1	KON2Z_H	26,00	29,00	37,00	40,00	30,00	35,00	36,00	35,00	34,00	40,00	31,00	38,00	27,00	36,00	31,00	65,00	67,00	162,00	106,00
278	1	KON2Z_H	35,00	31,00	40,00	42,00	28,00	24,00	47,00	31,00	33,00	35,00	31,00	34,00	30,00	43,00	36,00	64,00	79,00	176,00	102,00
279	1	KON2Z_H	28,00	24,00	29,00	31,00	21,00	32,00	37,00	38,00	33,00	31,00	27,00	28,00	32,00	33,00	31,00	60,00	64,00	133,00	107,00
280	1	KON2Z_H	18,00	18,00	34,00	41,00	25,00	30,00	45,00	40,00	28,00	31,00	25,00	30,00	35,00	39,00	29,00	65,00	68,00	136,00	115,00
281	1	KON2Z_H	30,00	23,00	32,00	40,00	23,00	33,00	40,00	30,00	31,00	33,00	28,00	31,00	18,00	32,00	35,00	49,00	67,00	148,00	103,00
282	1	KON2Z_H	33,00	26,00	26,00	26,00	16,00	24,00	43,00	29,00	29,00	38,00	25,00	28,00	24,00	33,00	26,00	52,00	59,00	127,00	96,00
283	1	KON2Z_H	29,00	27,00	29,00	31,00	20,00	33,00	44,00	42,00	27,00	34,00	32,00	27,00	17,00	35,00	35,00	44,00	70,00	136,00	119,00
284	1	KON2Z_H	29,00	28,00	37,00	35,00	29,00	33,00	42,00	43,00	32,00	36,00	26,00	32,00	40,00	28,00	30,00	72,00	58,00	158,00	118,00
285	1	KON2Z_H	22,00	24,00	25,00	31,00	29,00	19,00	30,00	25,00	32,00	33,00	29,00	30,00	30,00	31,00	30,00	60,00	61,00	131,00	74,00
286	1	KON2Z_H	29,00	27,00	38,00	40,00	28,00	27,00	42,00	33,00	31,00	39,00	30,00	33,00	38,00	39,00	28,00	71,00	67,00	162,00	102,00
287	1	KON2Z_H	26,00	26,00	37,00	36,00	25,00	29,00	38,00	40,00	36,00	29,00	33,00	38,00	27,00	34,00	31,00	65,00	65,00	150,00	107,00
288	1	KON2Z_H	31,00	24,00	36,00	27,00	18,00	29,00	51,00	39,00	31,00	29,00	28,00	28,00	28,00	40,00	29,00	56,00	69,00	136,00	119,00
289	1	KON2Z_H	25,00	21,00	35,00	38,00	26,00	21,00	31,00	27,00	34,00	33,00	26,00	27,00	37,00	34,00	29,00	64,00	63,		

7. pielikums
Testa EQ-i™ skalu ticamības rādītāju pārbaude (Cronbach-alpha) grupām
DAL1, DAL2, DAL3, KON1, KON2

DAL1 grupas
vērtējums.

Case Processing Summary^a

		N	%
Cases	Valid	61	100.0
	Excluded ^b	0	.0
	Total	61	100.0

a. Gr = DAL1

b. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics^a

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.7	.794	15

a. Gr = DAL1

Item-Total Statistics^a

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SelfAwerness	431.164	983.439	.555	.562	.758
Assert	434.000	1023.200	.478	.446	.766
Self_Reg	424.852	904.595	.578	.558	.751
Self_Act	422.213	939.737	.606	.573	.751
Independ	435.508	1041.921	.350	.265	.773
Empathy	426.770	1032.180	.344	.606	.773
Interpers	415.754	1024.355	.218	.539	.788
Soc_Respons	418.934	1034.996	.320	.660	.775
Probl_Solv	429.197	1018.061	.364	.450	.772
Real_Test	426.459	994.986	.430	.447	.766
Felexeb	430.000	1033.333	.255	.215	.781
Stress_Toler	429.393	951.309	.443	.686	.765
Impuls_Contr	429.295	1049.211	.163	.335	.792
Heppiness	421.148	1038.461	.301	.533	.776
Optimism	426.525	986.187	.590	.508	.757

DAL2 grupas vērtējums.

Case Processing Summary^a

		N	%
Cases	Valid	65	100.0
	Excluded ^b	0	.0
	Total	65	100.0

a. Gr = DAL2

b. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics^a

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.811	.816	15

a. Gr = DAL2

Item-Total Statistics^a

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SelfAwerness	437.415	1094.872	.587	.611	.787
Assert	442.569	1207.749	.508	.556	.797
Self_Reg	432.538	1072.784	.626	.675	.783
Self_Act	429.277	1212.047	.498	.470	.798
Independ	444.169	1316.362	.050	.204	.818
Empathy	433.738	1185.634	.571	.820	.793
Interpers	422.815	1044.872	.572	.813	.788
Soc_Respons	425.969	1139.593	.525	.793	.792
Probl_Solv	436.369	1246.549	.226	.487	.813
Real_Test	434.154	1230.757	.243	.434	.813
Felexeb	437.754	1206.876	.410	.362	.801
Stress_Toler	437.015	1102.109	.507	.626	.794
Impuls_Contr	436.569	1326.312	-.055	.530	.837
Heppiness	428.615	1092.834	.677	.808	.781
Optimism	433.831	1190.424	.579	.477	.793

DAL3 grupas vērtējums.

Case Processing Summary^a

		N	%
Cases	Valid	61	100.0
	Excluded ^b	0	.0
	Total	61	100.0

a. Gr = DAL3

b. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics^a

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.815	.817	15

a. Gr = DAL3

Item-Total Statistics^a

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SelfAwareness	445.525	1013.187	.583	.535	.792
Assert	449.639	1151.901	.339	.456	.810
Self_Reg	440.393	1021.843	.497	.633	.799
Self_Act	437.033	1050.199	.651	.614	.790
Independ	451.016	1198.350	.138	.399	.818
Empathy	441.852	1110.228	.455	.672	.803
Interpers	430.393	977.576	.584	.723	.791
Soc_Respons	433.475	1074.387	.492	.665	.800
Probl_Solv	443.508	1174.421	.217	.327	.816
Real_Test	440.213	1087.837	.385	.424	.807
Felexeb	444.721	1163.438	.208	.308	.817
Stress_Toler	443.672	1068.057	.454	.456	.802
Impuls_Contr	442.590	1123.646	.168	.339	.831
Heppiness	436.492	1005.754	.715	.656	.783
Optimism	441.475	1072.987	.639	.553	.793

KON1 grupas
vērtējums.

Case Processing Summary^a

		N	%
Cases	Valid	58	100.0
	Excluded ^b	0	.0
	Total	58	100.0

a. Gr = KON1

b. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics^a

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.812	.820	15

a. Gr = KON1

Item-Total Statistics^a

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SelfAwerness	431.983	1484.403	.514	.615	.795
Assert	434.293	1574.492	.567	.562	.797
Self_Reg	426.086	1468.887	.563	.479	.791
Self_Act	424.207	1548.904	.469	.388	.799
Independ	435.103	1669.919	.169	.372	.816
Empathy	428.621	1531.503	.510	.690	.796
Interpers	418.086	1345.905	.597	.793	.787
Soc_Respons	421.655	1609.844	.214	.781	.818
Probl_Solv	429.069	1697.539	.086	.380	.821
Real_Test	426.741	1558.406	.345	.463	.808
Felexeb	431.603	1575.191	.499	.391	.799
Stress_Toler	429.034	1461.262	.572	.559	.790
Impuls_Contr	429.017	1554.824	.268	.456	.817
Heppiness	423.034	1462.209	.670	.730	.785
Optimism	428.293	1578.948	.516	.392	.799

**KON2 grupas
vērtējums.**

Case Processing Summary^a

		N	%
Cases	Valid	53	100.0
	Excluded ^b	0	.0
	Total	53	100.0

a. Gr = KON2

b. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics^a

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.842	.849	15

a. Gr = KON2

Item-Total Statistics^a

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SelfAwerness	435.717	1550.015	.535	.628	.829
Assert	438.000	1654.231	.427	.536	.836
Self_Reg	429.717	1432.553	.684	.619	.818
Self_Act	427.472	1572.216	.519	.485	.830
Independ	438.321	1675.761	.283	.368	.842
Empathy	432.849	1613.784	.414	.687	.836
Interpers	422.113	1400.448	.554	.772	.830
Soc_Respons	425.113	1601.333	.328	.703	.842
Probl_Solv	432.019	1703.211	.275	.376	.842
Real_Test	428.698	1559.638	.485	.414	.832
Felexeb	434.566	1616.520	.436	.442	.835
Stress_Toler	432.189	1454.541	.641	.680	.821
Impuls_Contr	431.170	1566.413	.281	.377	.850
Heppiness	426.868	1481.694	.706	.764	.819
Optimism	431.604	1563.128	.638	.566	.826

8. pielikums
Kolmogorova-Smirnova Z tests EI skalu un apakšskalu sadalījuma atbilstības pārbaudei
grupām DAL1, DAL2, DAL3, KON1, KON2

Kolmogorova-Smirnova Z tests grupām DAL1, DAL2

	N	Normālais Ekstremālās atšķirības parametrs					Test Statistic	p
		M	SD	Absolūt ais	Pozitī vais	Negatīv ais		
Emociju apzināšanās	119	25,97	5,09	0,06	0,05	-0,06	0,06	,200 ^a
Asertīva uzvedība	119	23,63	3,42	0,09	0,09	-0,07	0,09	,019 ^c
Pašcieņa	119	32,24	5,77	0,10	0,10	-0,07	0,10	,006 ^c
Pašaktualizācija	119	34,59	4,70	0,09	0,06	-0,09	0,09	,033 ^c
Neatkarība	119	22,46	3,95	0,08	0,08	-0,07	0,08	,088 ^c
Empātija	119	30,49	4,60	0,11	0,06	-0,11	0,11	,001 ^c
Starppersonu prasmes	119	40,24	7,12	0,08	0,05	-0,08	0,08	,058 ^c
Sociālā atbildība	119	37,76	5,28	0,12	0,06	-0,12	0,12	,000 ^c
Problēmu risināšana	119	28,64	4,28	0,09	0,09	-0,09	0,09	,014 ^c
Realitātes testēšana	119	31,54	4,97	0,09	0,09	-0,09	0,09	,011 ^c
Elastība	119	26,79	4,44	0,10	0,05	-0,10	0,10	,003 ^c
Stresa noturība	119	28,55	5,69	0,09	0,09	-0,07	0,09	,034 ^c
Impulsu kontrole	119	28,66	6,58	0,08	0,05	-0,08	0,08	,052 ^c
Laimīgums	119	35,26	4,82	0,08	0,06	-0,08	0,08	,088 ^c
Optimisms	119	30,45	3,72	0,10	0,10	-0,09	0,10	,008 ^c
Intrapersonālais faktors	119	138,89	15,62	0,09	0,09	-0,04	0,09	,011 ^c
Interpersonālais faktors	119	108,49	14,36	0,12	0,05	-0,12	0,12	,000 ^c
Adaptēšanās faktors	119	86,97	9,29	0,08	0,04	-0,08	0,08	,056 ^c
Stresa vadības faktors	119	57,22	10,01	0,09	0,06	-0,09	0,09	,023 ^c
Vispārējais garastāvoklis	119	65,71	7,23	0,08	0,04	-0,08	0,08	,067 ^c

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. This is a lower bound of the true significance.

Kolmogorova-Smirnova Z tests grupām DAL1, DAL2

	N	Normālais Ekstremālās atšķirības parametrs			Test			p
		M	SD	Absolūt ais	Pozitī vais	Negatīv ais	Stati stic	
Emociju apzināšanās	126	26,72	5,03	0,07	0,06	-0,07	0,07	,172 ^c
Asertīva uzvedība	126	22,92	3,28	0,10	0,08	-0,10	0,10	,002 ^c
Pašcieņa	126	32,45	5,73	0,08	0,08	-0,06	0,08	,070 ^c
Pašaktualizācija	126	35,48	3,99	0,08	0,07	-0,08	0,08	,077 ^c
Neatkarība	126	20,39	3,86	0,12	0,06	-0,12	0,12	,000 ^c
Empātija	126	31,34	3,89	0,12	0,09	-0,12	0,12	,000 ^c
Starppersonu prasmes	126	41,34	6,64	0,12	0,06	-0,12	0,12	,000 ^c
Sociālā atbildība	126	39,96	4,62	0,10	0,06	-0,10	0,10	,002 ^c
Problēmu risināšana	126	28,44	4,28	0,11	0,11	-0,09	0,11	,000 ^c
Realitātes testēšana	126	31,10	4,48	0,11	0,07	-0,11	0,11	,001 ^c
Elastība	126	27,04	4,53	0,09	0,05	-0,09	0,09	,011 ^c
Stresa noturība	126	28,02	5,71	0,08	0,08	-0,06	0,08	,035 ^c
Impulsu kontrole	126	28,60	5,86	0,09	0,04	-0,09	0,09	,021 ^c
Laimīgums	126	35,92	4,79	0,09	0,05	-0,09	0,09	,017 ^c
Optimisms	126	31,44	3,54	0,10	0,07	-0,10	0,10	,004 ^c
Intrapersonālais faktors	126	137,9 7	14,68	0,08	0,08	-0,05	0,08	,036 ^c
Interpersonālais faktors	126	111,6 9	12,86	0,12	0,06	-0,12	0,12	,000 ^c
Adaptēšanās faktors	126	86,58	9,04	0,07	0,07	-0,07	0,07	,200 ^{c,d}
Stresa vadības faktors	126	56,61	9,74	0,07	0,06	-0,07	0,07	,200 ^{c,d}
Vispārējais garastāvoklis	126	67,36	7,33	0,09	0,05	-0,09	0,09	,009 ^c

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. This is a lower bound of the true significance.

Kolmogorova-Smirnova Z tests grupām DAL3, KON2

	N	Normālais Ekstremālās atšķirības parametrs			Test		p
		M	SD	Absolūt ais	Pozitī vais	Negatīv ais	
Emociju apzināšanās	11426,87	5,00	0,09	0,05	-0,09	0,09,041 ^c	
Asertīva uzvedība	11423,61	3,09	0,09	0,06	-0,09	0,09,036 ^c	
Pašcieņa	11432,40	5,73	0,09	0,05	-0,09	0,09,015 ^c	
Pašaktualizāc ija	11435,25	4,22	0,09	0,06	-0,09	0,09,022 ^c	
Neatkarība	11422,34	3,66	0,09	0,05	-0,09	0,09,014 ^c	
Empātija	11430,04	4,11	0,12	0,07	-0,12	0,12,000 ^c	
Starppersonu prasmes	11440,99	7,02	0,10	0,06	-0,10	0,10,004 ^c	
Sociālā atbildība	11437,67	5,48	0,09	0,04	-0,09	0,09,032 ^c	
Problēmu risināšana	11429,67	2,97	0,11	0,06	-0,11	0,11,003 ^c	
Realitātes testēšana	11432,97	4,83	0,11	0,07	-0,11	0,11,001 ^c	
Elastība	11427,37	4,27	0,15	0,07	-0,15	0,15,000 ^c	
Stresa noturība	11429,50	5,26	0,12	0,07	-0,12	0,12,001 ^c	
Impulsu kontrolē	11430,30	6,61	0,10	0,08	-0,10	0,10,006 ^c	
Laimīgums	11435,55	4,97	0,13	0,08	-0,13	0,13,000 ^c	
Optimisms	11431,12	3,74	0,11	0,08	-0,11	0,11,001 ^c	
Intrapersonāl ais faktors	114140,4	14,2	0,05	0,04	-0,05	0,05,200 ^c , ^d	
Interpersonāl ais faktors	114108,6	14,8	0,10	0,04	-0,10	0,10,005 ^c	
Adaptēšanās faktors	11490,01	8,60	0,09	0,04	-0,09	0,09,019 ^c	
Stresa vadības faktors	11459,80	9,92	0,10	0,07	-0,10	0,10,004 ^c	
Vispārējais garastāvoklis	11466,68	7,79	0,09	0,07	-0,09	0,09,037 ^c	

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. This is a lower bound of the true significance.

9. pielikums

Manna-Vitnija tests grupu pāriem: DAL1 un KON1, DAL2 un DAL1, DAL3 un DAL2, DAL3 un DAL1, DAL3 un KON2

DAL1 un KON1 grupu mediānu rangi

Emocionālā intelekta skalas un faktori	Grupas	n	MRangs
Emociju apzināšanās	DAL1	61	58,83
	KON1	58	61,23
	Kopā	119	
Asertīva uzvedība	DAL1	61	56,57
	KON1	58	63,60
	Kopā	119	
Pašcieņa	DAL1	61	60,24
	KON1	58	59,77
	Kopā	119	
Pašaktualizācija	DAL1	61	62,99
	KON1	58	56,85
	Kopā	119	
Neatkarība	DAL1	61	53,65
	KON1	58	66,68
	Kopā	119	
Empātija	DAL1	61	62,06
	KON1	58	57,84
	Kopā	119	
Starppersonu prasmes	DAL1	61	61,93
	KON1	58	57,97
	Kopā	119	
Sociālā atbildība	DAL1	61	63,66
	KON1	58	56,15
	Kopā	119	
Problēmu risināšana	DAL1	61	54,86
	KON1	58	65,41
	Kopā	119	
Realitātes testēšana	DAL1	61	59,43
	KON1	58	60,60
	Kopā	119	
Elastība	DAL1	61	62,20
	KON1	58	57,68
	Kopā	119	
Stresa noturība	DAL1	61	56,34
	KON1	58	63,85
	Kopā	119	
Impulsu kontrole	DAL1	61	56,14
	KON1	58	64,06
	Kopā	119	
Laimīgums	DAL1	61	62,08
	KON1	58	57,81

	Kopā	119	
Optimisms	DAL1	61	63,75
	KON1	58	56,05
	Kopā	119	
Stresa vadības faktors	DAL1	61	54,83
	KON1	58	65,44
	Kopā	119	
Vispārējais garastāvoklis	DAL1	61	62,61
	KON1	58	57,26
	Kopā	119	
Intrapersonālais faktors	DAL1	61	59,53
	KON1	58	60,49
	Kopā	119	
Interpersonālais faktors	DAL1	61	63,64
	KON1	58	56,17
	Kopā	119	
Adaptēšanās faktors	DAL1	61	57,56
	KON1	58	62,57
	Kopā	119	

DAL1 un DAL2 grupu mediānu rangi

Emocionālā intelekta skalas un faktori	Grupas	N	Rangu M
Emociju apzināšanās	DAL1	61	55,84
	DAL2	65	70,69
	Kopā	126	
Asertīva uzvedība	DAL1	61	66,07
	DAL2	65	61,08
	Kopā	126	
Pašcieņa	DAL1	61	62,63
	DAL2	65	64,32
	Kopā	126	
Pašaktualizācija	DAL1	61	60,02
	DAL2	65	66,76
	Kopā	126	
Neatkarība	DAL1	61	67,07
	DAL2	65	60,15
	Kopā	126	
Empātija	DAL1	61	56,87
	DAL2	65	69,72
	Kopā	126	
Starppersonu prasmes	DAL1	61	58,47
	DAL2	65	68,22
	Kopā	126	
Sociālā atbildība	DAL1	61	56,77
	DAL2	65	69,88
	Kopā	126	
Problēmu risināšana	DAL1	61	59,82
	DAL2	65	66,95
	Kopā	126	
Realitātes testēšana	DAL1	61	63,87
	DAL2	65	63,15
	Kopā	126	
Elastība	DAL1	61	63,28
	DAL2	65	63,71
	Kopā	126	
Stresa noturība	DAL1	61	62,16
	DAL2	65	64,76
	Kopā	126	
Impulsu kontrole	DAL1	61	61,57
	DAL2	65	65,32
	Kopā	126	
Laimīgums	DAL1	61	59,53
	DAL2	65	67,22
	Kopā	126	
Optimisms	DAL1	61	59,63
	DAL2	65	67,13
	Kopā	126	
Stresa vadības faktors	DAL1	61	62,02

	DAL2	65	64,88
	Kopā	126	
Vispārējais garstāvoklis	DAL1	61	58,72
	DAL2	65	67,98
	Kopā	126	
Intrapersonālais faktors	DAL1	61	61,24
	DAL2	65	65,62
	Kopā	126	
Interpersonālais faktors	DAL1	61	55,73
	DAL2	65	70,79
	Kopā	126	
Adaptēšanās faktors	DAL1	61	61,81
	DAL2	65	65,08
	Kopā	126	

DAL3 un KON2 grupu mediānu rangi

Emocionālā intelekta skalas un faktori		N	Mean Rank
Emociju apzināšanās	DAL3	61	62,21
	KON2	53	52,08
	Kopā	114	
Asertīva uzvedība	DAL3	61	55,86
	KON2	53	59,46
	Kopā	114	
Pašcieņa	DAL3	61	58,20
	KON2	53	56,70
	Kopā	114	
Pašaktualizācija	DAL3	61	63,09
	KON2	53	51,07
	Kopā	114	
Neatkarība	DAL3	61	52,37
	KON2	53	61,73
	Kopā	114	
Empātija	DAL3	61	64,83
	KON2	53	49,07
	Kopā	114	
Starppersonu prasmes	DAL3	61	63,03
	KON2	53	51,13
	Kopā	114	
Sociālā atbildība	DAL3	61	64,88
	KON2	53	49,01
	Kopā	114	
Problēmu risināšana	DAL3	61	56,03
	KON2	53	59,19
	Kopā	114	
Realitātes testēšana	DAL3	61	56,53
	KON2	53	58,61
	Kopā	114	
Elastība	DAL3	61	60,22
	KON2	53	54,37
	Kopā	114	
Stresa noturība	DAL3	61	56,02
	KON2	53	59,20
	Kopā	114	
Impulsu kontrole	DAL3	61	56,31
	KON2	53	58,87
	Kopā	114	
Laimīgums	DAL3	61	62,52
	KON2	53	51,72
	Kopā	114	

Optimisms	DAL3	61	62,49
	KON2	53	51,75
	Kopā	114	
Stresa vadības faktors	DAL3	61	55,56
	KON2	53	59,74
	Kopā	114	
Vispārējais garastāvoklis	DAL3	61	63,22
	KON2	53	50,92
	Kopā	114	
Intrapersonālais faktors	DAL3	61	59,17
	KON2	53	55,58
	Kopā	114	
Interpersonālais faktors	DAL3	61	65,31
	KON2	53	48,51
	Kopā	114	
Adaptēšanās faktors	DAL3	61	57,55
	KON2	53	57,44
	Kopā	114	

DAL2 un DAL3 grupu mediānu rangi

Emocionālā intelekta skalas un faktori	Grupas	N	Rangu M
Emociju apzināšanās	DAL2	65	64,68
	DAL3	61	62,24
	Total	126	
Asertīva uzvedība	DAL2	65	59,32
	DAL3	61	67,95
	Total	126	
Pašcieņa	DAL2	65	62,42
	DAL3	61	64,65
	Total	126	
Pašaktualizācija	DAL2	65	61,93
	DAL3	61	65,17
	Total	126	
Neatkarība	DAL2	65	57,48
	DAL3	61	69,92
	Total	126	
Empātija	DAL2	65	65,75
	DAL3	61	61,11
	Total	126	
Starppersonu prasmes	DAL2	65	63,45
	DAL3	61	63,55
	Total	126	
Sociālā atbildība	DAL2	65	63,91
	DAL3	61	63,07
	Total	126	
Problēmu risināšana	DAL2	65	60,83
	DAL3	61	66,34
	Total	126	
Realitātes testēšana	DAL2	65	56,22
	DAL3	61	71,25
	Total	126	
Elastība	DAL2	65	59,39
	DAL3	61	67,88
	Total	126	
Stresa noturība	DAL2	65	59,94
	DAL3	61	67,30
	Total	126	
Impulsu kontrole	DAL2	65	57,95
	DAL3	61	69,42
	Total	126	
Laimīgums	DAL2	65	64,18
	DAL3	61	62,77
	Total	126	
Optimisms	DAL2	65	62,48
	DAL3	61	64,59
	Total	126	
Stresa vadības faktors	DAL2	65	57,59
	DAL3	61	69,80
	Total	126	
Vispārējais garastāvoklis	DAL2	65	63,54
	DAL3	61	63,46
	Total	126	
Intrapersonālais faktors	DAL2	65	60,59
	DAL3	61	66,60
	Total	126	
Interpersonālais faktors	DAL2	65	64,28
	DAL3	61	62,66
	Total	126	
Adaptēšanās faktors	DAL2	65	56,75
	DAL3	61	70,69
	Total	126	

Emocionālā intelekta skalas un faktori	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Emociju apzināšanās	1905,5	4196,5	-0,38	0,61
Asertīva uzvedība	1711	3856	-1,33	0,18
Pašcieņa	1912,5	4057,5	-0,34	0,73
Pašaktualizācija	1880,5	4025,5	-0,5	0,62
Neatkarība	1591	3736	-1,93	0,05
Empātija	1836,5	3727,5	-0,72	0,47
Starppersonu prasmes	1979,5	4124,5	-0,01	0,99
Sociālā atbildība	1956	3847	-0,13	0,9
Problēmu risināšana	1809	3954	-0,85	0,4
Realitātes testēšana	1509,5	3654,5	-2,32	0,02
Elastība	1715,5	3860,5	-1,31	0,19
Stresa noturība	1751	3896	-1,13	0,26
Impulsu kontrole	1621,5	3766,5	-1,77	0,08
Laimīgums	1938	3829	-0,22	0,83
Optimisms	1916	4061	-0,33	0,74
Stresa vadības faktors	1598,5	3743,5	-1,88	0,06
Vispārējais garastāvoklis	1980	3871	-0,01	0,99
Intrapersonālais faktors	1793,5	3938,5	-0,92	0,36
Interpersonālais faktors	1931,5	3822,5	-0,25	0,8
Adaptēšanās faktors	1544	3689	-2,14	0,03

DAL1 un DAL3 grupu mediānu rangi

Emocionālā intelekta skalās un faktori	Grupas	N	Rangu M
Emociju apzināšanās	DAL1	61	55,8
	DAL3	61	67,2
	Total	122	
Asertīva uzvedība	DAL1	61	60,16
	DAL3	61	62,84
	Total	122	
Pašcieņa	DAL1	61	60,01
	DAL3	61	62,99
	Total	122	
Pašaktualizācija	DAL1	61	57,57
	DAL3	61	65,43
	Total	122	
Neatkarība	DAL1	61	60,13
	DAL3	61	62,87
	Total	122	
Empātija	DAL1	61	58,04
	DAL3	61	64,96
	Total	122	
Starppersonu prasmes	DAL1	61	57,67
	DAL3	61	65,33
	Total	122	
Sociālā atbildība	DAL1	61	56,57
	DAL3	61	66,43
	Total	122	
Problēmu risināšana	DAL1	61	54,63
	DAL3	61	68,37
	Total	122	
Realitātes testēšana	DAL1	61	53,98
	DAL3	61	69,02
	Total	122	
Elastība	DAL1	61	57,69
	DAL3	61	65,31
	Total	122	
Stresa noturība	DAL1	61	56,47
	DAL3	61	66,53
	Total	122	
Impulsu kontrole	DAL1	61	53,84
	DAL3	61	69,16
	Total	122	

Laimīgums	DAL1	61	58,02
	DAL3	61	64,98
	Total	122	
Optimisms	DAL1	61	56,71
	DAL3	61	66,29
	Total	122	
Stresa vadības faktors	DAL1	61	53,31
	DAL3	61	69,69
	Total	122	
Vispārējais garastāvoklis	DAL1	61	57,2
	DAL3	61	65,8
	Total	122	
Intrapersonālais faktors	DAL1	61	57
	DAL3	61	66
	Total	122	
Interpersonālais faktors	DAL1	61	56,38
	DAL3	61	66,62
	Total	122	
Adaptēšanās faktors	DAL1	61	53,1
	DAL3	61	69,9
	Total	122	

KON1 un KON2 grupu mediānu rangi

Emocionālā intelekta skalas un faktori	Grupas	N	Rangu M
Emociju apzināšanās	KON1	58	56,85
	KON2	53	55,07
	Kopā	111	
Asertīva uzvedība	KON1	58	55,92
	KON2	53	56,08
	Kopā	111	
Pašcieņa	KON1	58	56,04
	KON2	53	55,95
	Kopā	111	
Pašaktualizācija	KON1	58	54,70
	KON2	53	57,42
	Kopā	111	
Neatkarība	KON1	58	54,96
	KON2	53	57,14
	Kopā	111	
Empātija	KON1	58	58,30
	KON2	53	53,48
	Kopā	111	
Starppersonu prasmes	KON1	58	56,97
	KON2	53	54,94
	Kopā	111	
Sociālā atbildība	KON1	58	56,26
	KON2	53	55,72
	Kopā	111	
Problēmu risināšana	KON1	58	53,57
	KON2	53	58,66
	Kopā	111	
Realitātes testēšana	KON1	58	49,97
	KON2	53	62,59
	Kopā	111	
Elastība	KON1	58	52,50
	KON2	53	59,83
	Kopā	111	
Stresa noturība	KON1	58	53,45
	KON2	53	58,79
	Kopā	111	
Impulsu kontrole	KON1	58	52,53
	KON2	53	59,79
	Kopā	111	
Laimīgums	KON1	58	56,78
	KON2	53	55,15
	Kopā	111	
Optimisms	KON1	58	54,71
	KON2	53	57,42

	Kopā	111	
Stresa vadības faktors	KON1	58	52,84
	KON2	53	59,46
	Kopā	111	
Vispārējais garastāvoklis	KON1	58	55,81
	KON2	53	56,21
	Kopā	111	
Intrapersonālais faktors	KON1	58	54,26
	KON2	53	57,91
	Kopā	111	
Interpersonālais faktors	KON1	58	57,19
	KON2	53	54,70
	Kopā	111	
Adaptēšanās faktors	KON1	58	51,16
	KON2	53	61,29
	Kopā	111	

10. pielikums

Kruskaļa-Vallisa (Kruskal Wallis Test) tests grupām DAL1, DAL2, DAL3

Ranks DAL1, DAL2, DAL3			
Gr_DAL_1_2_3		N	Mean Rank
Emociju apzināšanās	DAL1	61	80,63
	DAL2	65	102,38
	DAL3	61	98,44
	Total	187	
Asertīva uzvedība	DAL1	61	95,23
	DAL2	65	87,41
	DAL3	61	99,8
	Total	187	
Pašcieņa	DAL1	61	91,64
	DAL2	65	93,74
	DAL3	61	96,64
	Total	187	
Pašaktualizācija	DAL1	61	86,6
	DAL2	65	95,69
	DAL3	61	99,6
	Total	187	
Neatkarība	DAL1	61	96,2
	DAL2	65	84,62
	DAL3	61	101,79
	Total	187	
Empātija	DAL1	61	83,91
	DAL2	65	102,47
	DAL3	61	95,07
	Total	187	
Starppersonu prasmes	DAL1	61	85,14
	DAL2	65	98,68
	DAL3	61	97,88
	Total	187	
Sociālā atbildība	DAL1	61	81,34
	DAL2	65	99,8
	DAL3	61	100,5
	Total	187	
Problēmu risināšana	DAL1	61	83,45
	DAL2	65	94,78
	DAL3	61	103,71
	Total	187	
Realitātes testēšana	DAL1	61	86,84
	DAL2	65	86,38
	DAL3	61	109,28
	Total	187	
Elastība	DAL1	61	89,97
	DAL2	65	90,1
	DAL3	61	102,19
	Total	187	
Stresa noturība	DAL1	61	87,62
	DAL2	65	91,7
	DAL3	61	102,83
	Total	187	

Impulsu kontrole	DAL1	61	84,41
	DAL2	65	90,26
	DAL3	61	107,57
	Total	187	
Laimīgums	DAL1	61	86,55
	DAL2	65	98,41
	DAL3	61	96,75
	Total	187	
Optimisms	DAL1	61	85,34
	DAL2	65	96,61
	DAL3	61	99,88
	Total	187	
Stresa vadības faktors	DAL1	61	84,34
	DAL2	65	89,48
	DAL3	61	108,48
	Total	187	
Vispārējais garstāvoklis	DAL1	61	84,92
	DAL2	65	98,52
	DAL3	61	98,26
	Total	187	
Intrapersonālais faktors	DAL1	61	87,24
	DAL2	65	93,22
	DAL3	61	101,6
	Total	187	
Interpersonālais faktors	DAL1	61	81,11
	DAL2	65	102,08
	DAL3	61	98,29
	Total	187	
Adaptēšanās faktors	DAL1	61	83,91
	DAL2	65	88,84
	DAL3	61	109,59

11. pielikums

Vidusskolas kora dalībnieku EI vērtēšanas darblapas rezultāti (sākums)

GR	Sociālā atbildība	Empātija	Starppersonu prasmes	Adaptēšanās spējas (elastīgums)	Stresa vadība	Impulsivitātes kontrole	Pāšaktualizācija	Optimisms (pozitīvisms)	Laimīgums (spēja izjust apmierinātumu)	Emocionālā atsaucība skandarbam Emocionālā atsaucība dirigenta žēstam	
DAL1M_KO	7	9	10	7	5	4	9	7	10	6	7
DAL1M_KO	6	9	8	7	5	5	9	9	10	9	8
DAL1M_KO	5	9	6	8	6	8	7	8	7	9	7
DAL1M_KO	9	10	10	7	7	6	10	8	10	9	8
DAL1M_KO	6	8	7	6	6	5	7	9	6	8	7
DAL1M_KO	7	8	7	7	5	4	8	7	8	7	8
DAL1M_KO	7	7	7	7	7	7	8	7	7	8	7
DAL1M_KO	7	8	8	6	5	7	6	8	7	8	5
DAL1M_KO	8	9	10	5	4	4	10	9	10	7	4
DAL1M_KO	9	6	8	6	6	5	9	9	10	8	7
DAL1M_KO	5	8	4	7	5	4	9	8	10	8	8
DAL1M_KO	7	7	8	6	7	8	9	8	8	7	5
DAL1M_KO	8	9	8	7	6	7	10	10	9	9	8
DAL1M_KO	6	8	9	6	6	5	9	7	10	9	8
DAL1M_KO	8	8	9	6	5	5	10	9	8	8	6
DAL1M_KO	7	7	8	5	4	4	9	8	8	9	9
DAL1M_KO	7	6	8	5	6	6	9	9	9	8	8
DAL1M_KO	7	8	7	7	4	7	8	8	9	9	7
DAL1M_KO	8	8	10	6	6	5	9	9	10	6	8
DAL1M_KO	7	9	9	7	5	3	9	9	8	7	8
DAL1M_KO	6	8	6	8	7	6	8	8	7	6	8
DAL1M_KO	7	6	8	8	8	8	8	7	9	6	7
DAL1M_KO	9	8	10	6	7	7	10	10	10	7	8
DAL1M_KO	6	9	7	8	7	7	7	9	10	8	8
DAL1M_KO	6	7	8	6	6	4	8	8	8	7	8
DAL1M_KO	6	9	7	6	4	5	8	8	7	8	7
DAL1M_KO	7	10	8	5	3	5	7	8	10	7	7
DAL1M_KO	6	10	7	7	6	7	8	8	8	8	7
DAL1M_KO	5	8	4	4	4	5	5	7	7	8	7
DAL1M_KO	8	8	8	6	8	9	9	8	8	6	8
DAL1M_KO	7	9	8	8	5	7	9	7	8	8	6
DAL1M_KO	7	8	8	6	7	7	8	8	8	7	6
DAL1M_KO	7	8	7	8	6	7	7	8	8	8	7
DAL1M_KO	8	10	10	7	4	5	10	10	10	6	8
DAL1Z_KOR	7	9	8	6	5	6	8	7	8	9	6
DAL1Z_KOR	7	7	8	7	6	7	9	8	7	5	8
DAL1Z_KOR	7	9	8	7	6	7	9	8	10	6	6
DAL1Z_KOR	5	8	6	9	8	6	7	7	7	9	6
DAL1Z_KOR	7	8	10	7	7	7	10	8	8	6	8
DAL1Z_KOR	6	8	5	7	7	6	5	7	7	7	7
DAL1Z_KOR	9	8	10	6	7	8	9	8	10	5	6
DAL1Z_KOR	5	7	5	7	6	5	6	5	5	5	7

11. pielikums (1. turpinājums)
Vidusskolas kora dalībnieku EI vērtēšanas darblapas rezultāti (turpinājums)

DAL1Z_KOI	7	7	8	6	6	5	8	8	8	8	8
DAL1Z_KOI	7	8	7	7	6	7	7	9	7	5	6
DAL1Z_KOI	8	9	8	7	7	7	10	9	10	7	7
DAL1Z_KOI	7	8	7	6	5	6	7	7	8	8	7
DAL1Z_KOI	7	7	5	7	6	7	9	8	10	7	8
DAL1Z_KOI	5	8	5	7	4	4	6	7	7	6	9
DAL1Z_KOI	9	9	10	8	6	5	10	8	10	8	7
DAL1Z_KOI	7	7	8	6	8	7	8	9	8	9	8
DAL1Z_KOI	8	8	8	8	3	4	8	9	10	8	7
DAL1Z_KOI	9	9	10	8	5	6	10	10	9	8	7
DAL1Z_KOI	8	8	9	8	6	4	10	9	10	8	5
DAL1Z_KOI	5	7	4	6	8	8	5	5	4	8	7
DAL1Z_KOI	7	8	8	6	8	8	8	8	10	9	5
DAL1Z_KOI	6	7	6	8	8	8	7	8	7	5	8
DAL1Z_KOI	6	9	8	7	5	5	7	8	8	7	7
DAL1Z_KOI	8	8	10	8	8	8	10	8	10	6	6
DAL1Z_KOI	6	7	8	6	7	7	8	7	8	8	8
DAL1Z_KOI	7	8	7	8	5	6	9	9	10	7	6
DAL1Z_KOI	7	6	4	6	8	7	6	5	6	5	7
DAL2M_KC	7	9	10	6	6	5	9	8	9	9	8
DAL2M_KC	7	8	8	7	7	6	9	8	10	8	7
DAL2M_KC	5	9	7	8	6	8	7	7	7	8	7
DAL2M_KC	9	10	10	7	7	6	10	9	10	9	9
DAL2M_KC	7	8	7	7	7	6	7	9	6	7	8
DAL2M_KC	7	9	7	4	6	4	8	8	8	8	8
DAL2M_KC	8	8	7	7	7	7	7	7	7	8	9
DAL2M_KC	7	8	8	7	5	8	7	8	7	9	7
DAL2M_KC	9	9	10	4	4	5	10	9	10	8	6
DAL2M_KC	9	7	9	7	5	5	9	9	10	10	8
DAL2M_KC	5	9	5	6	7	5	10	9	10	9	10
DAL2M_KC	8	7	9	6	6	8	9	8	9	5	5
DAL2M_KC	8	9	9	7	7	7	10	10	9	9	9
DAL2M_KC	6	8	8	6	6	4	10	8	10	8	9
DAL2M_KC	9	9	9	6	5	5	10	9	8	9	8
DAL2M_KC	7	7	8	6	4	5	9	8	9	8	7
DAL2M_KC	7	7	8	6	6	6	8	9	10	8	8
DAL2M_KC	7	9	8	7	6	7	8	9	9	7	10
DAL2M_KC	9	8	10	6	6	5	9	10	10	8	9
DAL2M_KC	9	10	10	7	5	3	10	10	9	8	7
DAL2M_KC	7	8	7	8	6	7	8	8	8	7	8
DAL2M_KC	7	7	9	8	8	7	8	7	9	9	6
DAL2M_KC	9	9	10	7	7	7	10	10	10	7	9
DAL2M_KC	7	9	8	9	7	6	7	9	10	9	8
DAL2M_KC	6	7	8	6	6	5	8	8	7	7	8
DAL2M_KC	7	9	7	6	4	5	8	9	7	9	8
DAL2M_KC	7	10	8	6	4	5	7	9	10	7	7
DAL2M_KC	6	10	7	8	6	6	9	8	8	9	8
DAL2M_KC	6	9	4	5	4	6	5	8	7	8	8
DAL2M_KC	7	8	8	6	8	9	9	7	8	7	8
DAL2M_KC	8	8	8	8	6	7	9	7	8	5	6

11. pielikums (2. turpinājums)
Vidusskolas kora dalībnieku EI vērtēšanas darblapas rezultāti (turpinājums)

DAL2M_KC	8	8	8	7	7	7	9	9	8	7	6
DAL2M_KC	7	8	8	7	6	7	8	8	8	7	8
DAL2M_KC	8	10	10	7	5	5	10	10	10	10	9
DAL2Z_KO	7	9	9	5	5	6	8	7	8	9	6
DAL2Z_KO	8	7	8	7	6	7	9	9	8	10	10
DAL2Z_KO	7	9	8	7	7	7	9	9	9	9	8
DAL2Z_KO	5	8	7	9	8	7	7	8	8	9	7
DAL2Z_KO	7	8	10	7	7	6	10	8	8	7	7
DAL2Z_KO	6	9	5	8	8	7	6	7	7	6	8
DAL2Z_KO	9	8	10	6	6	8	9	8	10	9	7
DAL2Z_KO	5	7	6	7	5	6	6	5	5	8	9
DAL2Z_KO	7	8	9	7	6	7	9	7	8	6	9
DAL2Z_KO	8	9	8	8	6	7	7	10	7	8	7
DAL2Z_KO	8	9	8	7	8	8	10	9	10	6	8
DAL2Z_KO	6	8	7	7	5	6	7	8	8	9	8
DAL2Z_KO	7	7	6	6	6	7	9	8	10	7	7
DAL2Z_KO	5	9	6	8	4	5	7	7	6	8	9
DAL2Z_KO	9	9	10	8	6	6	10	8	10	9	7
DAL2Z_KO	7	7	8	6	8	7	8	9	9	8	9
DAL2Z_KO	8	8	9	8	5	5	8	9	10	7	8
DAL2Z_KO	9	9	10	8	5	6	10	10	9	8	9
DAL2Z_KO	8	8	10	8	6	5	10	9	10	9	6
DAL2Z_KO	5	7	5	7	8	8	5	5	4	8	8
DAL2Z_KO	8	8	8	6	8	7	8	9	10	9	7
DAL2Z_KO	6	7	7	8	8	8	7	8	8	7	8
DAL2Z_KO	6	9	8	8	6	6	8	8	8	8	7
DAL2Z_KO	8	8	10	7	9	7	10	8	10	9	7
DAL2Z_KO	7	7	8	7	8	7	8	8	9	9	10
DAL2Z_KO	7	9	8	7	6	7	9	9	10	7	8
DAL2Z_KO	7	7	4	7	8	7	6	5	6	6	7
DAL2M_KC	8	9	9	7	7	4	7	8	8	8	9
DAL2M_KC	4	5	5	7	6	8	7	7	6	7	7
DAL2M_KC	5	6	6	5	5	7	8	8	7	8	7
DAL3M_KC	8	10	10	7	6	5	10	8	10	10	9
DAL3M_KC	7	9	8	8	6	6	9	9	10	10	8
DAL3M_KC	6	10	7	9	7	9	8	8	7	9	8
DAL3M_KC	9	10	10	7	7	7	10	9	10	10	9
DAL3M_KC	7	8	7	7	7	6	8	9	7	9	8
DAL3M_KC	8	8	8	7	6	5	9	8	9	9	9
DAL3M_KC	7	8	7	8	7	7	8	7	8	9	8
DAL3M_KC	7	8	8	7	6	7	7	8	7	9	7
DAL3M_KC	9	9	10	6	6	5	10	9	10	10	7
DAL3M_KC	9	6	9	7	7	7	9	9	10	10	10
DAL3M_KC	6	8	5	7	7	5	10	9	10	10	10
DAL3M_KC	8	7	9	7	7	8	9	8	8	8	6
DAL3M_KC	8	9	9	7	7	7	10	10	10	9	9
DAL3M_KC	9	8	9	6	6	6	9	8	10	10	8
DAL3M_KC	9	8	9	7	5	6	9	9	8	9	8
DAL3M_KC	7	7	9	6	5	6	9	8	8	10	10
DAL3M_KC	7	7	8	6	7	6	9	9	10	8	7

11. pielikums (3. turpinājums)

Vidusskolas kora dalībnieku EI vērtēšanas darblapas rezultāti (turpinājums)

DAL3M_KC	8	8	8	7	7	7	8	9	9	9	7
DAL3M_KC	9	8	10	6	7	6	10	10	10	10	10
DAL3M_KC	8	9	9	8	6	4	9	10	9	10	8
DAL3M_KC	7	8	7	8	7	7	8	9	8	9	9
DAL3M_KC	7	7	9	8	8	9	9	7	9	6	7
DAL3M_KC	9	9	10	7	8	7	10	10	10	10	9
DAL3M_KC	7	9	8	9	7	8	8	9	10	10	9
DAL3M_KC	7	8	8	6	7	6	9	8	8	7	8
DAL3M_KC	7	9	8	6	5	6	8	9	7	9	8
DAL3M_KC	7	10	9	6	4	6	8	9	10	10	8
DAL3M_KC	7	10	8	8	6	7	8	8	8	9	8
DAL3M_KC	6	9	5	5	5	6	6	8	8	9	9
DAL3M_KC	8	8	8	6	8	9	9	9	9	8	8
DAL3M_KC	8	9	8	8	6	7	9	8	8	9	9
DAL3M_KC	7	9	9	7	7	8	9	9	8	8	7
DAL3M_KC	7	8	8	8	7	8	8	9	8	8	10
DAL3M_KC	9	10	10	7	5	6	10	10	10	10	9
DAL3Z_KOI	7	9	9	6	6	7	9	8	9	8	7
DAL3Z_KOI	8	7	8	7	7	8	9	9	8	8	9
DAL3Z_KOI	7	9	9	8	7	7	9	9	10	8	7
DAL3Z_KOI	6	9	7	9	8	7	8	7	8	9	7
DAL3Z_KOI	8	8	10	7	8	8	10	9	9	8	9
DAL3Z_KOI	7	8	6	8	7	7	6	8	7	8	9
DAL3Z_KOI	9	8	10	7	7	8	9	8	10	9	8
DAL3Z_KOI	6	7	6	7	6	7	7	6	5	8	9
DAL3Z_KOI	7	8	9	7	6	6	9	7	8	8	10
DAL3Z_KOI	7	8	8	8	7	8	8	9	8	8	8
DAL3Z_KOI	8	9	9	7	7	7	10	9	10	9	8
DAL3Z_KOI	7	8	7	7	6	7	8	7	8	8	10
DAL3Z_KOI	7	8	6	8	7	7	10	8	10	9	10
DAL3Z_KOI	6	8	6	8	4	6	7	7	7	8	9
DAL3Z_KOI	9	9	10	8	7	6	10	8	10	9	9
DAL3Z_KOI	8	7	9	7	8	8	8	9	9	8	9
DAL3Z_KOI	8	8	9	9	5	5	9	10	9	9	9
DAL3Z_KOI	9	9	10	9	6	7	10	10	9	8	9
DAL3Z_KOI	8	8	10	8	7	5	10	10	10	9	7
DAL3Z_KOI	6	7	5	7	8	8	6	6	4	6	8
DAL3Z_KOI	7	8	8	7	8	8	8	9	10	9	7
DAL3Z_KOI	7	8	7	8	8	9	8	8	8	7	10
DAL3Z_KOI	6	9	9	8	6	6	8	9	8	8	8
DAL3Z_KOI	8	8	10	8	8	9	10	8	10	9	8
DAL3Z_KOI	7	7	8	7	8	8	9	8	9	9	9
DAL3Z_KOI	7	8	8	8	5	6	9	10	10	9	8
DAL3Z_KOI	8	7	5	7	8	8	7	6	7	6	9

12. pielikums

Pedagoga noslēdzošā vērtējuma skolēnu EI rezultātu aprakstošā statistika

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	61	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	61	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

		Sociālais atbildīgums	Empātija	Starppersonu prasmes	Adaptēšanās spējas	Stresa vadība	Impulsivitātes kontrole	Pašaktualizācija	Optimisms (pozitivisms)	Laimīgums (spēja izjust ampierinājumu)	Emociju atsaucība skaļdarbam	Emociju atsaucība dirižētam žēstam
N	Valid	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		7.49	8.28	8.23	7.28	6.62	6.85	8.69	8.49	8.70	8.72	8.43
Std. Error of Mean		.121	.117	.182	.115	.133	.149	.144	.131	.169	.130	.129
Median		7.00	8.00	8.00	7.00	7.00	7.00	9.00	9.00	9.00	9.00	8.00
Mode		7	8	8	7	7	7	9	9 ^a	10	9	9
Std. Deviation		.942	.915	1.419	.897	1.035	1.16	1.12	1.027	1.321	1.019	1.008
Variance		.887	.838	2.013	.804	1.072	1.36	1.26	1.054	1.745	1.038	1.015
Range		3	4	5	4	4	5	4	4	6	4	4
Minimum		6	6	5	5	4	4	6	6	4	6	6
Maximum		9	10	10	9	8	9	10	10	10	10	10
Sum		457	505	502	444	404	418	527	518	531	532	514
Percentiles	25	7.00	8.00	7.50	7.00	6.00	6.00	8.00	8.00	8.00	8.00	8.00
	50	7.00	8.00	8.00	7.00	7.00	7.00	9.00	9.00	9.00	9.00	8.00
	75	8.00	9.00	9.00	8.00	7.00	8.00	9.50	9.00	10.00	9.00	9.00

Atsevišķi meitenes		Sociālais atbildīgums	Empātija	Starppersonu prasmes	Adaptēšanās spējas (elastīgums)	Stresa vadība	Impulsivitātes kontrole	Pašaktualizācija	Optimisms (pozitivisms)	Laimīgums (spēja izjust ampierinājumu)	Emociju atsaucība skaļdarbam	Emociju atsaucība dirižētam žēstam
N	Valid	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		7.62	8.47	8.35	7.03	6.44	6.62	8.82	8.71	8.85	9.12	8.35
Std. Error of Mean		.164	.175	.215	.161	.165	.207	.182	.137	.189	.168	.179
Median		7.00	8.00	8.00	7.00	7.00	6.50	9.00	9.00	9.00	9.00	8.00
Mode		7	8	8	7	7	6	9	9	10	10	8
Std. Deviation		.954	1.022	1.25	.937	.960	1.20	1.060	.799	1.105	.977	1.041
Variance		.910	1.045	1.56	.878	.921	1.45	1.123	.638	1.220	.955	1.084
Range		3	4	5	4	4	5	4	3	3	4	4
Minimum		6	6	5	5	4	4	6	7	7	6	6
Maximum		9	10	10	9	8	9	10	10	10	10	10
Sum		259	288	284	239	219	225	296	296	301	310	284
Percentiles		25	7.00	8.00	8.00	6.00	6.00	6.00	8.00	8.00	9.00	8.00

50	7.00	8.00	8.00	7.00	7.00	6.50	9.00	9.00	9.00	9.00	8.00
75	8.25	9.00	9.00	8.00	7.00	7.00	9.25	9.00	10.00	10.00	9.00

Atsevišķi zēni		Sociālā atbildība	Empātija	Starppersonu prasmes	Adaptēšanās spējas (elastīgums)	Stresa vadība	Impulsivitātes kontrole	Pasākumi	Optimisms (pozitivisms)	Lai kā izjust ampieriņu	Emociju atsaucība	Emociju atsaucība
N	Valid Missing	27 0	27 0	27 0	27 0	27 0	27 0	27 0	27 0	27 0	27 0	27 0
	Mean	7.33	8.04	8.07	7.59	6.85	7.15	8.56	8.22	8.52	8.22	8.52
	Std. Error of Mean	.177	.136	.311	.144	.212	.205	.235	.235	.299	.163	.188
	Median	7.00	8.00	8.00	8.00	7.00	7.00	9.00	8.00	9.00	8.00	9.00
	Mode	7	8	9	7	7 ^b	7	9	8	10	8	9
	Std. Deviation	.920	.706	1.615	.747	1.099	1.064	1.219	1.219	1.553	.847	.975
	Variance	.846	.499	2.610	.558	1.208	1.131	1.487	1.487	2.413	.718	.952
	Range	3	2	5	3	4	4	4	4	6	3	3
	Minimum	6	7	5	6	4	5	6	6	4	6	7
	Maximum	9	9	10	9	8	9	10	10	10	9	10
	Sum	198	217	218	205	185	193	231	222	230	222	230
	25	7.00	8.00	7.00	7.00	6.00	6.00	8.00	7.00	8.00	8.00	8.00
	50	7.00	8.00	8.00	8.00	7.00	7.00	9.00	8.00	9.00	8.00	9.00
	Percentiles	75	8.00	9.00	9.00	8.00	8.00	10.00	9.00	10.00	9.00	9.00

Pīrsona korelācijas (Pearson Correlation) datu atbilstības salīdzināšanai
Correlations

		Rez1_B	Rez1_D	Rez3_B	Rez3_D
Rez1_B	Pearson Correlation	1	1.000**	.906**	.740*
	Sig. (2-tailed)		.000	.001	.023
	Sum of Squares and Cross-products	8.222	8.222	9.000	6.000
	Covariance	1.028	1.028	1.125	.750
	N	9	9	9	9
Rez1_D	Pearson Correlation	1.000**	1	.906**	.740*
	Sig. (2-tailed)	.000		.001	.023
	Sum of Squares and Cross-products	8.222	8.222	9.000	6.000
	Covariance	1.028	1.028	1.125	.750
	N	9	9	9	9
Rez3_B	Pearson Correlation	.906**	.906**	1	.919**
	Sig. (2-tailed)	.001	.001		.000
	Sum of Squares and Cross-products	9.000	9.000	12.000	9.000
	Covariance	1.125	1.125	1.500	1.125
	N	9	9	9	9
Rez3_D	Pearson Correlation	.740*	.740*	.919**	1
	Sig. (2-tailed)	.023	.023	.000	
	Sum of Squares and Cross-products	6.000	6.000	9.000	8.000
	Covariance	.750	.750	1.125	1.000
	N	9	9	9	9

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

14. pielikums

Pedagoģiskā vērojuma noslēdzošā vērtējuma skolēnu EI rezultātu Pīrsona korelācijas (Pearson Correlation) korelācijas

		Sociālā atbildība	Empātija	Starppersonu prasmes	Adaptēšanās spējas	Stresa vadība	Impulsivitātes kontrole	Pašaktualizācija	Optimisms (pozitīvisms)	Laimīgums (spēja izjust ampierinājumu)	Emociju atsaucība	Emociju atsaucība žestam
Sociālā atbildība	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	1	.293*	.700**	.115	.057	-.115	.516**	.435**	.534**	.336**	.174**
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Empātija	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.293*	1	.271*	.147	.327*	.242*	.212	.295	.262*	.424**	-.113
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Starppersonu prasmes	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.700**	.271*	1	.038	-.042	-.120	.658**	.539**	.606**	.356**	.174*
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Adaptēšanās spējas (elastīgums)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.115	.147	.038	1	.151	.183	.002	.030	.042	.078	.032
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Stresa vadība	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.057	.327*	-.042	.151	1*	.629**	.153	.121*	.039	-.354	.083*
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Impulsivitātes kontrole	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	-.115	.242*	-.120	.183	.629**	1	-.168	-.286	-.213	-.498	-.073
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Pašaktualizācija	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.516**	.212	.658**	.002	.153	-.168	1**	.473**	.734**	.376**	.079
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Optimisms (pozitīvisms)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.435**	.295*	.539**	.030	.121*	-.286	.473**	1*	.600**	.500**	.029*
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Laimīgums (spēja izjust ampierinājumu)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.534**	.262*	.606**	.042	.039*	.213**	.734**	.600**	1**	.557**	.004*
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Emociju atsaucība darbam	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.336**	.424**	.356**	.078	.354**	.498**	.376**	.500**	.557**	1**	.134*
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61
Emociju atsaucība diriženta žestam	Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	.174**	-.113	-.174	.032	-.083	-.073	.079	-.029	-.004	.134*	1
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61	61

Frequency Table

Sociālā atbildība

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
6	8	13.1	13.1	13.1
7	26	42.6	42.6	55.7
Valid 8	16	26.2	26.2	82.0
9	11	18.0	18.0	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Empātija

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
6	1	1.6	1.6	1.6
7	10	16.4	16.4	18.0
Valid 8	27	44.3	44.3	62.3
9	17	27.9	27.9	90.2
10	6	9.8	9.8	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Starppersonu prasmes

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	4	6.6	6.6	6.6
6	4	6.6	6.6	13.1
7	7	11.5	11.5	24.6
Valid 8	17	27.9	27.9	52.5
9	17	27.9	27.9	80.3
10	12	19.7	19.7	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Adaptācijas spējas (elastīgums)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	1	1.6	1.6	1.6
6	10	16.4	16.4	18.0
Valid 7	26	42.6	42.6	60.7
8	19	31.1	31.1	91.8
9	5	8.2	8.2	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Stresa vadība

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
4	2	3.3	3.3	3.3
5	7	11.5	11.5	14.8
6	15	24.6	24.6	39.3
Valid 7	25	41.0	41.0	80.3
8	12	19.7	19.7	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Impulsivites kontrole

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
4	1	1.6	1.6	1.6
5	6	9.8	9.8	11.5
6	17	27.9	27.9	39.3
Valid 7	19	31.1	31.1	70.5
8	13	21.3	21.3	91.8
9	5	8.2	8.2	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Pašaktuali-zcija

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
6	4	4.9	4.9	4.9
7	4	6.6	6.6	11.5
Valid 8	17	27.9	27.9	39.4
9	21	36.0	36.0	75.4
10	15	24.6	24.6	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Optimisms (pozitivisms)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
6	3	4.9	4.9	4.9
7	6	9.8	9.8	14.8
Valid 8	19	31.1	31.1	45.9
9	24	39.3	39.3	85.2
10	9	14.8	14.8	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Laimīgums (spēja izjust ampierinjumu)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
4	1	1.6	1.6	1.6
5	1	1.6	1.6	3.3
7	7	11.5	11.5	14.8
Valid 8	18	29.5	29.5	44.3
9	11	18.0	18.0	62.3
10	23	37.7	37.7	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Emocijās atsaucības skaļdarbam

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
6	3	4.9	4.9	4.9
7	2	3.3	3.3	8.2
Valid 8	18	29.5	29.5	37.7
9	24	39.3	39.3	77.0
10	14	23.0	23.0	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Emocijās atsaucības diriģenta žestam

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
6	1	1.6	1.6	1.6
7	11	18.0	18.0	19.7
Valid 8	19	31.1	31.1	50.8
9	21	34.4	34.4	85.2
10	9	14.8	14.8	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Pedagoga darblapas vērtējuma sasaiste ar EI apakšskalu vērtībām

Pedagoga darblapas vērtējuma sasaiste ar EI apakšskalu vērtībām												
līmenis	Vērtējums	Pozitīva (rezultatīva mijiedarbība)					Emociju vadītspēja			Motivācija		
		Sociālā atbildība	Empātija	Starppersonu prasmes	Adaptēšanās spējas (elastība)	Stresa vadība	Impulsivitātes kontrole	Paš-aktualizācija	Optimisms (pozitīvisms)	Apmierinātība		
augsts līmenis	10	55,00	40,00	55,00	40,00	45,00	45,00	45,00	45,00	40,00	45,00	45,00
	9	47,61	34,63	47,61	34,63	38,96	38,96	38,96	38,96	34,63	38,96	38,96
	8	43,91	31,94	43,91	31,94	35,93	35,93	35,93	35,93	31,94	35,93	35,93
vidējs līmenis	7	40,20	29,24	40,20	29,24	32,89	32,89	32,89	32,89	29,24	32,89	32,89
	6	36,50	26,55	36,50	26,55	29,86	29,86	29,86	29,86	26,55	29,86	29,86
	5	32,80	23,85	32,80	23,85	26,84	26,84	26,84	26,84	23,85	26,84	26,84
zems līmenis	4	29,10	21,16	29,10	21,16	23,81	23,81	23,81	23,81	21,16	23,81	23,81
	3	25,40	18,47	25,40	18,47	20,78	20,78	20,78	20,78	18,47	20,78	20,78
	2	21,70	15,78	21,70	15,78	17,75	17,75	17,75	17,75	15,78	17,75	17,75
	1	16,40	11,90	16,40	11,90	13,39	13,39	13,39	13,39	11,90	13,39	13,39
	min	11,00	8,00	11,00	8,00	9,00	9,00	9,00	9,00	8,00	9,00	9,00
Pētījuma (visi)	min	23,00	19,00	24,00	16,00	15,00	14,00	14,00	14,00	18,00	20,00	20,00
	median	39,00	31,00	42,00	28,00	28,00	30,00	30,00	30,00	31,00	37,00	37,00
	mean	36,17	30,42	41,37	27,41	28,84	29,36	29,36	29,36	30,82	35,94	35,94
	max	49,00	39,00	53,00	39,00	42,00	43,00	43,00	43,00	44,00	39,00	45,00

17. pielikums
Vidusskolas koru dalībnieku dziesmu aptauja



**VIDUSSKOLAS KORU DALĪBNIĒKU
DZIESMU APTAUJA TOP 10**

Kopreperetuāra atlases turpmākām vajadzībām lūgums aizpildīt nelielu anketu, kurā iekļautas dziesmas no *XI Latvijas skolu jaunatnes dziesmu un deju svētku Noslēguma koncerta „Manā dziesmā Tu”* un *III Latvijas skolu jaukto koru salidojuma „Kalniem pāri”* repertuāra. Dziesmu saraksts sniegts alfabētiskā secībā.

Visas dziesmas jums ir zināmas un mīlas, bet, **lūdzu, atzīmējiet 10 sev vistuvākās, sarindojot tās prioritāšu secībā no 1. līdz 10. vietai.**

skola _____

Nr	Dziesmas	Vieta	Nr.	Dziesmas	Vieta
1	Aiviekste Ēriks Ešenvalds, Inese Zandere		27	Lec, saulīte Rasa Bugavičute, Raimonds Tiguls	
2	Aiz azara augsti kolni Latgalešu tautasdziesma Jurjānu Andreja apdarē		28	Mana dziesma Renārs Kaupers, Inga Cipe	
3	Akmentīņi Carnival Youth, Imants Ziedonis		29	Manā sirdī Lolita Ritmane, Māra Zālīte	
4	Ar bāliņu dancot gāju Andris Kontauts, latviešu tautasdziesmas vārdi		30	Mana zeme no cikla Zeme Valts Pūce, Igo	
5	Baltā romance Arturs Maskats, Ojārs Vācietis		31	Melna čūska no cikla Jaunības dziesmas Kārlis Lācis, Evita Mamaja	
6	Dancot gribu Valts Pūce, laviešu tautasdziesmas vārdi		32	Mēs lidosim Uldis Marhilēvičs, Māra Zālīte	
7	Daugava Uģis Prauliņš, Inese Zandere		33	Mīla ir kā uguns Mārtiņš Brauns, Jānis Peters	
8	Dietu, dietu jaunas meitas Latviešu tautasdziesma Ēvalda Siliņa apdarē		34	Paši skaistākie vārdi Jānis Lūsēns, Māra Zālīte	
9	Dod, dieviņi Raimonds Tiguls, Nora Ikstena		35	Pavasaris Jānis Lūsēns, Inese Zandere	
10	Dvēseles dziesma Ēriks Ešenvalds, Anita Kārklīņa		36	Rikšiem bērti es palaidu Latviešu tautasdziesma Ata Auzāna, Edgara Lindes apdarē	
11	Dzied, māsiņa, skaistas dziesmas Latviešu tautasdziesma Jēkaba Mediņa apdarē		37	Saule sēja sudrabiņu Valts Pūce, laviešu tautasdziesmas vārdi	
12	Dziesma par jautājumu Imants Kalniņš, Viktors Kalniņš		38	Saule, Pērkons, Daugava Mārtiņš Brauns, Rainis	
13	Dzimtā valoda Ainars Virga, A.Vieru, Imanta Ziedoņa atdzejojums		39	Skaisti dziedī, lakstīgala Latviešu tautasdziesma Raimonda Paula apdarē	
14	Es atnācu uguntiņu Zigmars Liepiņš, latviešu tautasdziesmas vārdi		40	Šķind zemīte, rīb zemīte Ēriks Ešenvalds, latviešu tautasdziesmas vārdi	
15	Es nāku no mazas tautas Raimonds Pauls, Knuts Skujenieks		41	Stāvēju, dziedāju Latviešu tautasdziesma Jūlija Roziša un Lauras Polences apdarē	
16	Gaismas pils Jāzeps Vītols, Auseklis		42	Stūru stūriem tēvu zeme Latviešu tautasdziesma Andra Sējāna apdarē	
17	Ik vakaru dziedāt gāju Latviešu tautasdziesma Ēvalda Siliņa apdarē		43	Svētakars Raimonds Pauls, Imants Ziedonis	
18	Ja tu teiksi no cikla Jaunības dziesmas Kārlis Lācis, Evita Mamaja		44	Teici, teici valodiņa Latviešu tautasdziesma Jāņa Cimzes apdarē	
19	Jau ziediem rotātas pļavas Imants Kalniņš, Eduards Veidenbaums		45	Tēvzemes etīde Raimonds Pauls, Jānis Peters	
20	Jūriņ prasa no cikla Jaunības dziesmas Kārlis Lācis, Evita Mamaja		46	Tikai tā Uldis Marhilēvičs, Guntars Račs	
21	Kalējs kala debesīs Andris Kontauts, latviešu tautasdziesmas vārdi		47	Tu, gaišā zeme Raimonds Pauls, Inese Zandere	
22	Kalniem pāri Jānis Aišpurs		48	Vētra nāk Raimonds Pauls, Guntars Račs	
23	Kā putni dzied Imants Kalniņš, Bronislava Martuževa		49	Zajā zeme Jānis Strazds, Jānis Peters	
24	Kā tevi sauc no cikla Zeme Valts Pūce, Igo		50	Zemes rīts no cikla Zeme Valts Pūce, Igo	
25	Kur tu skriesi, vanadzīņi? Latviešu tautasdziesma Jurjānu Andreja apdarē		51	Zemeslodes Instrumenti, Jānis Šipkēvičs	
26	Lau jūs ietu Jānis Lūsēns, Māris Melgalvs		Paldies. Uz tikšanos salidojumā!		

18. pielikums

Sinhrono kustību izmantošana atbrīvošanās kustību vingrinājumos

Kustību grupa	Nozīme	Kustību piemēri
Galvas, sprandas un plecu daļas atbrīvošana	<ul style="list-style-type: none"> Sasprindzinot muskulatūru šajā rajonā – var rasties fizioloģiskas izmaiņas ķermenī Galvas balansu nosaka kakla muskulatūra Pleci ir signāls, ja elpa tiek nepareizi izmantota – <i>sekla elpa, sarauti čokurā</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Lēna un piesardzīga galvas noliekšana pa labi, pa kreisi, uz priekšu un atpakaļ, nostiepjot kakla muskulatūru un saites Saraut plecus čokurā, atbrīvot Pastiept galvu uz augšu <i>Rokas kā striķi</i> – pieliekties uz priekšu un ļaut lai rokas karājas, tad lēnām piecelties <i>Sevis apskaušana</i>, samīļošana vai papliķēšana <i>Kaķītis</i> - izstaipt visus pleca un kakla muskuļus <i>Ābolu talka</i> - izstaipt visus pleca un kakla muskuļus
Staltas stājas (gaitas) izkopšana	<p>Pareiza stalta stāja ir:</p> <ul style="list-style-type: none"> stāja uz pilnas pēdas stāja ar taisnu muguru pakauss vienā līnijā ar papēžiem pēdām ir jāuzņem viss ķermeņa svars vienmērīgi 	<p>Stāvēt taisni likt soli uz priekšu, pārvietoties nezaudējot līdzsvaru. Var uzlikt grāmatu uz galvas, un mēģināt staigāt. Rokas brīvi gar sāniem. Ejot nepieciešama smaguma centra pareiza sadalīšana vienmērīgi uz abām kājām. Soļus likt noteiktā ritmā. Jāievēro, lai stāja būtu stalta, bet brīva.</p> <p>Stāvokļa maiņa starp sakumpušu un staltu stāju. Galvas izjūtai jābūt tādai, ka to stiepj ar pakausi uz augšu. Svarīgi izprast starpību starp pareizu un nepareizu stāju</p>
Muguras un gurnu atbrīvošana	<ul style="list-style-type: none"> Dziedāšana var nogurdināt muguru un kājas Mugura – ķermeņa balsts, aizsargā smadzenes, izjūt katru cilēka kustību Gurni – tur cilvēka svaru, cieši saistīti ar kāju muskulatūru 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Aizden kukaini</i> – pa muguru rāpo kukainis, nokrati to <i>Pļava meža vidū</i> – audzēkņi ir zāles stiebri, kuri līgojas vējā <i>Rīta pantonīma</i> – pieceļas, izstaiptās, mazgā muti ar ziepēm, ziepes izkrit no rokām, paceļ tās, mazgā zobus utt <i>Pieneņpūkas</i> – radot iztēles gleznu kā vējš uzpūš augstu gaisā pieneņpūkas, skolēnu uzdevums ir stiepjoties pirkstgalos - tās noķert. Ar vingrinājuma palīdzību tiek izstiepti mugurkaula skriemeļi, vienlaikus iztaisnojot skolēna mugurkaulu. Paceltā galva – atbrīvo žokļa muskulatūru. Tāpat arī - <i>Ābolu plūkšana, veļas karināšana u.c. vingrinājumi</i> <i>Slēpošana vai dažādu dzīvnieku kustību atdarināšana (mērkaķis, gailis, slieka utt.</i> <i>Peldēšana</i>- intensīvi ar rokām attēlojot peldēšanu kraulā, atbrīvojot lāpstiņas un iztaisnojot muguru <i>Trollīši</i> – iedomājas, ka viņiem it kā ir garas astes, kas maisa ūdeni, iesilda un atbrīvo gurnus, veicinot atbrīvotu stāju <i>Putnu kāsis</i> – skolēniem liek <i>pacelties spārnos</i>. Skolēni atdarina diriģenta kustības, kurš strauji mainot <i>spārnu</i> vēzēšanas ātrumu un virzienu radina skolēnus sekot diriģenta žestam

<p>Sejas muskulatūras atbrīvošana un mīmikas veidošana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • piedalās skaņas veidošanas procesā • sejas muskulatūra, ja to nelieto, tā atrofējas • nodrošina priekšnesuma vizuālo pilnvērtību • <u>Nervu zonas</u> - tās trenējot, izkustinot veicina vispārēju ķermeņa tonusu. • <u>Acis</u> – atspoguļo iekšējās sajūtas • <u>Mēle</u> – svarīga skaņas veidošanas procesā • <u>Žokļa atvērums</u> – brīvs un dabisks guļot, nomodā tas ir saspringts (<i>brumbalsī</i>) 	<p><i><u>Pulkstenis</u></i> - savēl lūpas čokurā, liek lūpām virzīties pulksteņrādītāja virzienā, tad atkal atpakaļ</p> <p><i><u>Pārsteigums</u></i> - aizver acis cieši ciet, tad strauji atver</p> <p><i><u>Dusmīgais lācis</u></i> – Lācim pazudis medus pods: lūpas izstieptas uz priekšu. Atrod to: atvelk lūpas smaidā</p> <p><i><u>Spogulis</u></i> – diriģents rāda dažādas lūpu un mēles kustības, skolēni tās atdarina</p> <p><i><u>Gaisa buča</u></i> – sūtam pa gaisu buču</p> <p><i><u>Sejas masāža</u></i> – ar rokām saberzē vaigus, degunu</p> <p><i><u>Paknaibi ausis</u></i> - izmasēt ausis no ārpuses, iekšējo mazo auss līpiņu</p> <p><i><u>Pasaka</u></i> - sejas mīmikas izkopšanai. Diriģents stāsta pasaku par Juri, kurš no rīta pamostas pavisam bēdīgs un samieģojies, bet te pēkšņi... utt.</p>
---	---	--

19. pielikums

Singapūras Izglītības ministrijas definētie sociāli-emocionālās izglītības (SEL) pamatprincipi (MES, 2017)

1.princips	Vērtībās balstītas darbības nodrošina saskaņotību starp mērķi un rīcību.
2. princips	Sociāli-emocionālā izglītība nodrošina, ka tiek apgūtas prasmes, zināšanas un attieksmes, kas palīdz skolēniem tikt galā ar jauniem izaicinājumiem. Pieci galvenie SEL domēni ir: sevis apzināšanās; sociālā apzināšanās; pašorganizēšanās spējas; attiecību pārvaldība; atbildīgu lēmumu pieņemšana.
3. princips	Skolām ir liela nozīme sociāli-emocionālajā izglītībā, jo skolu vadītāji un skolotāji ir būtisks šo iemaņu atdarināšanas paraugs, bet skolas vide ir svarīgs pedagoģiskais līdzeklis.
4. princips	Vērtībās balstīta sociāli-emocionālā izglītība veido pamatu rakstura un pilsoniskajai izglītībai (CCE- <i>Character and Citizenship Education</i>)