

# SKOLĒNU MŪZIKAS MĀCĪBU PIEREDZES UN PAŠIZTEIKŠANĀS PRASMES VEIDOŠANĀS SOCIĀLI-EMOCIONĀLAJĀS DARBĪBĀS

## *Formation of Pupils' Music Learning Experience and Self-Expression Skills in Socio-Emotional Activities*

**Iveta Kepule**

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

**Aina Strode**

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

**Abstract.** *When emphasizing a role of education in development of creative personality, attention during the process of teaching music is paid to the pupil's social and emotional learning which determines formation of self-expression skills based on the pupil's attitude and personal qualities. Emotions as one of the main mechanisms of mental activity and behavior are directed toward satisfaction of current needs, while social processes determine a way how a pupil assesses intensity of the motivation establishing emotional stimulus. The motivation area of the self-expression formation in teaching music is determined by the social and emotional learning environment of the pupil, facilitating interaction of emotional and cognitive processes, and formation of mutual relationships in family, class, school and among peers. The aim of the study: to characterize the types of social and emotional activity facilitating self-expression of pupils in teaching music, their correlation with the self-expression of the pupil's personality in social environment. Research methods: analysis of scientific literature, analysis of the author's teaching experience, thematic analysis of the pupil's essays in emotional and social context.*

**Keywords:** *self-expression, emotions, social and emotional learning, teaching music, primary education.*

### **Ievads**

#### **Introduction**

Sabiedrības virzība uz ilgspējīgu izglītību nosaka nepieciešamību iegūt zināšanas un prasmes, kas dod iespēju darboties un pilnveidot sevi dažādās situācijās, radot jaunu sociālo un kultūras vidi. Pārmaiņas izglītības saturā nosaka sociāli-emocionālās mācīšanās ietvaru, kurā nozīmīga vieta ir skolēna vispārējām prasmēm (domāšanai, radošumam, sadarbībai un līdzdalībai) un vērtībās balstītiem tikumiem, uzsverot aktīvu zināšanu ieguves procesu, pašizpausmi un jaunradi. Jo komplicētāka kļūst ikdiena, jo vairāk no jauna tiek atklātas mācīšanās

iezīmes, kas attiecināmas uz prasmēm (adaptēšanās spējas, neatlaidība, elastīgums) un morāli (integritāte, taisnīgums, empātija, ētika) un nosaka darbības efektivitāti personīgajā, starppersonu un vadības līmenī. Mācību satura virzība uz mūsdienu prasībām atbilstošu izglītību akcentē saziņas un sadarbības aspektu, veicinot skolēnu pašizteikšanos, respektējot to savstarpējo toleranci un empātiju.

Akcentējot izglītības lomu radošas personības attīstībā, mūzikas mācību procesā, uzmanība tiek pievērsta skolēna sociāli-emocionālai izglītībai, kas nosaka pašizteikšanās prasmes veidošanos, pamatojoties uz skolēna attieksmi un personīgajām īpašībām.

Pašizteikšanos nosaka mijiedarbība starp personu un vidi, prognozējot sabiedrības kultūras attīstības tendences un apstiprinot pašizteikšanās nozīmīgumu sociālajā aspektā.

Pētījuma mērķis: raksturot skolēnu pašizteikšanos mūzikas mācībās veicinošos sociāli-emocionālās darbības veidus, to saistību ar skolēna personības pašizteikšanos sociālā vidē.

Pētījuma metodes: zinātniskās literatūras analīze, autora pedagoģiskās pieredzes analīze, skolēnu eseju tematiskā analīze sociāli-emocionālajā kontekstā.

### **Sociāli-emocionālā mācīšanās - viens no pašizteikšanās prasmi veicinošiem faktoriem skolēnu radošā darbībā**

#### ***Social and emotional learning - one of the factors facilitating self-expression skills in the pupils' creative activities***

Emocijas ir viens no psihiskās darbības un uzvedības galvenajiem regulācijas mehānismiem, kas virzīti uz aktuālu vajadzību apmierināšanu. M. Čiksentmihaji (Csikszentmihalyi, 1996) uzskata, ka spēja uztvert citu cilvēku emocijas, idejas un domas kļūst par stimulu radošai darbībai, jo emocijas regulē uztveri un darbību, mobilizē enerģiju. Emocijas ir rādītājs, kas caur subjektīviem pārdzīvojumiem un kustībām, kā objektīvu pārdzīvojumu, atklāj skolēnu intereses un attieksmi pret radošām darbībām (Līduma, 2015), tās ir atkarīgas no emocionālā pārdzīvojuma subjektīvā rakstura un intensitātes (Izard, 2011). Tā kā mūzikā tēli rodas caur skaņām (vibrācijām, svārstībām, noteiktas frekvences viļņiem), emocionālas ķermeņa reakcijas, kas tiek pārraidītas caur izpildītāja kustībām, žestiem, mīmiku var ietekmēt mūzikas uztveres procesa objektīvu pārdzīvojumu (Wöllner, 2012; Carr et al., 2003; Molnar-Szakacs & Overy, 2006; Juslin & Västfjäll, 2008; Overy & Molnar-Szakacs, 2009).

Pašizteikšanās vajadzība mūzikas mācībās sākumizglītības posmā sekmē sevis apliecināšanu radošā darbībā, kas skolēnam kā darbības veicējam izraisa noteiktas emocijas. Zinātnieki (Leflot, Onghena, & Colpin, 2010) atzīmē, ka saistībā ar "Es" koncepciju, skolēns vispirms "novēro" savas emocijas, domas, darbības, tad izvēlas darbības virzienu, ko saista ar pašizteikšanās pieredzi. Šādu

emocionālo procesu pamatā ir ārējo un iekšējo stimulu uztvere, ko saprot kā emocionālo reakciju. Emocionālās reakcijas un to regulēšana ir viens no galvenajiem iemesliem, kas nosaka mūzikas izvēli atbilstoši skolēna personības iezīmēm (Chung, Greasley, & Hu, 2019; Cook, Ashlin, & Welker, 2019). Mērķi, personības tendences pirms emocijas izraisošajiem notikumiem ir veids kā skolēns novērtē stimulu nosakošās motivācijas intensitāti (Roseman, 1984; Roseman, 2001; Lazarus, 1991; Scherer, 1993; Scherer, 2002).

Zinātnieki (Eisenberger & Shanock, 2003; Eisenberger, Haskins, & Gambleton, 1999) uzsver iekšējās motivācijas nozīmīgumu radošuma saistībā ar zināšanām un spējām, tomēr eksperimentu rezultāti (Collins & Amabile, 1999) pierāda, ka radošā procesā, kam pieskaitāma mūzikas mācība, nozīmīga ir arī ārējā motivācija, kas apstiprina sociāli-emocionālās mācīšanās nozīmīgumu, lai skolēns saistībā ar "Es" koncepciju spētu pašizteikties sociālā vidē. Apkārtējā vide veido domāšanas un uzvedības īpatnības, nosakot skolēna pašizteikšanos trīs pamatdimensijās: caur ķermeni, psihi un sociālo vidi, kā visu ārējo apstākļu kopumu, kurā realizējas indivīdu savstarpējā komunikācija un sadarbība, kas izprotama tikai konkrētās kultūras kontekstā (Jūrmalietis, 2006).

Sākotnēji skolēnu pašizteikšanās vajadzība realizējas saskarsmē ar saviem tuvākajiem ģimenes locekļiem, bet vēlāk tiek pakāpeniski orientēta uz skolasbiedriem, rodas nepieciešamība iekļauties draugu grupā. Netiešie noteikumi par draugu statusa iegūšanu, var būt pretrunā ar skolas uzvedības standartiem (Carter, 2007; Warikoo, 2010), kas pozitīvi vai negatīvi ietekmē skolēna attīstības potenciālu: līmeni, ko katrs var sasniegt skolotāja vai drauga ietekmē. Sākotnēji pašizteikšanās mūzikas mācībās realizējas ar vecāku, skolotāju palīdzību, bet vēlāk, skolēnam kļūstot kompetentākam, pieaugušo ietekme uz bērna pašizteikšanos mazinās (Kupers, van Dijk, & van Geert, 2015). Saskaņā ar šo pieņēmumu pašizteikšanās ir sociāla darbība, pirms tā kļūst par neatkarīgu. Katrs jauns sociāls kontakts maina priekšstatu par sevi, jo notiek aktīvs sevis ar citiem salīdzināšanas un analīzes process (Burdje, 2004; Svence, 1999; Marsh, Craven, & Debus, 1991).

Pētot emociju veicināšanu tiek izdalīti četri emociju pārvaldīšanas veidi (Goleman, 1998; Caruso, Mayer, & Salovey, 2000; Cassady & Boseck, 2008), kas atbilst pašizteikšanās būtībai un ir saistīti ar sociāli-emocionālo mācīšanos, ievērojot vērtībās balstītu mācību satura apguvi:

- jušana (*emotional perception*) - spēja izjust emociju dziļumu un daudzveidību;
- integrācija (*emotional integration*) - atbildīga un ētiska attieksme pret savu emocionālo dzīvi un citu cilvēku jūtu pasauli;
- izpratne (*emotional understanding*) - prasme spriest par savām un citu emocijām, kas saistās ar zināšanām par emociju nozīmi personības attīstībā un izaugsmē, arī grupas un sabiedrības līmenī;

- vadīšana (*emotional management*) - prasme tās analizēt, vadīt un kontrolēt.

### **Pētījuma metodoloģija un rezultāti** *The methods and results*

Pētījums tika veikts ar mērķi noskaidrot, kā izpaužas skolēnu pašizteikšanās mūzikā sociālās darbībās. Pētījuma bāze: 62 skolēni. Respondentu vecums 11-12 gadi. Dzimumu sadalījums: 38 meitenes, 24 zēni. Pētījums veikts 2018.gada aprīlī. Datu ieguvei izmantotas skolēnu rakstītās esejas. Datu analizē veikta to satura kvalitatīvā izpēte. Skolēniem uzdevums uzrakstīt eseju tika izskaidrots mūzikas mācības stundas laikā, un eseja tika rakstīta stundas laikā.

Tematiskā analīze ļauj identificēt, analizēt un interpretēt dažādus aspektus par pētījuma tematu. Katra tēma uzsver kaut ko svarīgu saistībā ar pētniecības jautājumiem (Braun & Clarke, 2006; Guest, MacQueen, & Namey, 2011; Howitt & Cramer, 2010; Pipere, 2017).

Eseju tematiskā analīze tika veikta, ņemot vērā skolēnu ar mūziku saistīto darbību būtības un darbību satura analīzi pašizteikšanās kontekstā. Tematiskās analīzes gaitā no skolēnu esejām tika izdalītas teksta satura pamatvienības, kas ir saistītas ar mūziku un sociālām darbībām mūzikā, pamatojoties uz pētījuma teorētiskajā definētajiem (Goleman, 1998; Caruso, Mayer, & Salovey, 2000; Cassady & Boseck, 2008) emociju pārvaldīšanās veidiem: jušana, integrācija, izpratne, vadīšana. Izdalītās satura pamatvienības tika apvienotas atbilstoši paustā satura kontekstam un apvienotas plašākās tēmās.

Grūtības sagādāja pētāmo teksta satura pamata vienību identificēšana un klasificēšana. Esejās paustās pašizteikšanos raksturojošās darbības saturiski ir tuvas, tas apgrūtina to analizēšanu un interpretēšanu atbilstoši skolēnu rakstītam kontekstam.

Viens no nozīmīgākajiem tematiem saistīts ar skolēnu pašizteikšanās darbību novērtējumu, kas tiek interpretēts kā spēja izjust emociju dziļumu un daudzveidību. Empātiju pret mūziku definē kā kognitīvu mūzikas apstrādes stilu, kas dod priekšroku mūzikas emocionālai atpazīšanai pār tendenci analizēt un sistematizēt mūzikas struktūru. Empātijas kognitīvais komponents ir saistīts ar estētiskā konteksta atklāšanu, ļaujot apzināti apgūt mūzikas klausīšanās pieredzi (Fan et al., 2011; Kreutz et al., 2008). Tematiskajā analīzē secināts, ka skolēniem mūzika patīk, kas pētījumā apstiprina skolēnu empātisko pašizteikšanos ne muzikālā kontekstā (Blood et al., 1999; Pereira et al., 2011; Schubert, 2017). Šāds vērtējums tiek pausts 18 respondentu esejās. Skolēni gūst prieku no muzikālām darbībām, viņiem patīk muzicēt („*man patīk dziedāt*”, „*patīk klausīties mūziku*”, „*patīk spēlēt mūzikas instrumentus*”). Prieks izpaužas situācijās, saskaņā ar kurām skolēns mājās atrodas viens pats vai kopā ar draugiem.

M. Pūns un M. Šulcs (Poon & Schultz, 2015) uzskata, ka, jautājot cilvēkiem, kāpēc viņi klausās mūziku, atbilde būs saistīta ar spēcīgu emocionālu savīļojumu.

Pētījuma datu analīzes aspektā saistībā ar emociju integrāciju, skolēnu esejās vērojamas divas apakštēmas: (1) savu jūtu izvērtējums un (2) citu cilvēku jūtu izvērtējums.

- 1) Savu jūtu izvērtējums minēts 27 esejās. Empātiju pret mūziku skolēni apraksta kā aizraujošu, pozitīvu mūziku, „*kura var aizskart sirdi*”. Skolēni atzīst, ka mūzika ietekmē emocijas, jo „*visam, ko klausos, ir savs noteikts noskaņojums*”. Analizējot pētījumā iegūtos datus saistībā ar pašizteikšanos, tiek secināts, ka ikdienā skolēni izvēlas klausīties sev tīkamu mūziku, kas norāda, ka pašizteikšanās realizējas, ja emocijas ir pozitīvas un izvēlēta mūzika pazīstama. Empātija pret mūziku tiek panākta ar skolēna, komponista un izpildītāja identitātes un pieredzes mijiedarbību (Scherer & Zentner, 2001), veidojoties jūtu pārnesei starp mūzikas autoru, izpildītāju un klausītāju.

Empātija kā skolotāja-skolēna mijiedarbību veicinošs faktors ietekmē mācību rezultātus, īpaši skolēniem ar socializācijas problēmām. M. Geffena (Geffen, 2013) uzskata, ka emocijas ir cieši saistītas ar uztveri un ļoti bieži mūsu emocionālā reakcija palīdz tikt galā ar realitāti.

Skolotāja iejūtīga attieksme ne tikai aizsargā bērnu tēlu, bet arī veicina sociālo sadarbību ar citiem skolēniem, līdz ar to skolēna pašizteikšanos.

- 2) Citu cilvēku jūtu izvērtējums minēts 9 esejās. Emocionālā empātija tiek uztverta kā augšupejošs process, kas caur uzvedības un uztveres darbības savienojumu ļauj „sajust” kādu citu (Preston & Waal, 2002; Goldman, 2006). Mūzika tiek saistīta ar to, kā mēs uztveram sociālo pasauli mijiedarbojoties ar citiem un cenšamies saprast un sazināties viens ar otru, iesaistot muzikālās pieredzes sociālo un emocionālo valenci (Wallmark, Deblieck, & Lacoboni, 2018; Clarke et al., 2015; Miu & Vuoskoski, 2017).

Citu cilvēku empātiju pret mūziku skolēni interpretē kā ģimenes locekļu, tuvinieku un draugu pozitīvu reakciju uz mūziku. Nozīmīgākie skolēnu viedokļi saistībā ar empātiju pret mūziku tiek saistīti ar ģimenes locekļu attieksmi pret mūziku („*vectēvs dzied visādas dziesmas un klausās radio*”). Ja vecāki jūt empātiju pret mūziku, tad arī bērni ir atvērti empātijai pret mūziku („*es un mani radnieki dziedāja daudz dziesmu*”). J. Hudziaks (Hudziak, 2014) atzīmē, ka ģimenē balstītā izglītības pieejas modelī nozīmīgu vietu ieņem mūzikas izglītība. Analizējot pētījumā iegūtos datus, var secināt, ka skolēni labprāt darbojas kopā ar pieaugušajiem, tomēr popmūziku klausīties izvēlas vienatnē vai kopā ar draugiem („*arī pieaugušie var klausīties jauniešu mūziku, tomēr bērni labāk izvēlas klausīties mūziku vienatnē vai ar draugiem*”). Draugu viedoklis par to, vai

konkrētā mūzika izsauc empātiju vai ne, skolēnam ir īpaši nozīmīgs, jo ļauj integrēties sociālajā vidē, darbojoties kā skolēnu saskarsmes starpnieks. Ja draugi neakceptē mūziku kā emocionāli nozīmīgu, uzskata, ka mūzika izsauc negatīvas emocijas, empātija pret mūziku tiks noliegta vai rūpīgi slēpta („*nepatīk, ka dzied vairāki cilvēki*”, „*koncertā es staigāju un ēdu*”). Šādā situācijā pašizteikšanās nenotiks, ko iespējams skaidrot ar bailēm pašizteikties, ar bailēm, ka draugi vai pieaugušie ne tā sapratīs izvēlēto mūziku.

Izpratni par emociju nozīmi personības attīstībā un izaugsmē, arī grupas un sabiedrības līmenī skolēnu esejās izpaužas kā veiksmīga sevis un savu spēju apliecināšana jaunās situācijās. Pašizteikšanās procesā gūtās atziņas liecina par mūzikas mācības nozīmi vispusīgas personības attīstībā un veicina pašizteikšanās prasmes veidošanos. Emociju izpratne tiek saistīta ar kopējā muzikālā tēla izpratni, koncertu un atsevišķu muzikālu tēlu un pasākumu izpratni un novērtējumu („*man patika Dziesmu svētki*”). Vissaprotamākā skolēniem šķiet masu pasākumos, tautas svētkos atskaņotā mūzika („*biju pilsētas svētkos, tur bija visādas grupas*”, „*ar ģimeni bijām dziesmu festivālā*”). Tas liecina par mūzikas klausīšanās pieredzi un muzikālo tēlu izpratni, ko ietekmē gan skolēna ģimenes vērtības („*ar ģimeni dziedājām Līgo dziesmas*”, „*Līgo svētkus svinēju kopā ar ģimeni, radio skanēja tautasdziesmas*”), gan draugu prioritātes („*devos uz koncertu kopā ar draugu*”) un sociālā vide.

Tematiskās analīzes rezultātā tiek secināts, ka skolēni vada un analizē savas emocijas saskaņā ar sadzīves mūziku un tās paustajiem tēliem („*dziedājām Ģirtam tortes nešanas laikā*”), bet skolēni neizprot klasiskās mūzikas žanus („*simfoniskā orķestra koncertā bija tik skaļi, ka pat tumbas nevajadzēja*”) un skatuves mūziku („*es nekad neesmu dzirdējis operas izpildījumu*”), jo trūkst akadēmiskās mūzikas klausīšanās pieredzes.

Saistībā ar prasmi analizēt, vadīt un kontrolēt emocijas, analīze identificē skolēnu radošas darbības, kas izpaužas kā individuāla un kolektīva jaunrade („*esmu pati sacerējusi mūziku*”, „*es pats izdomāju dziesmu*”, „*ar ģimeni sacerējām savu dziesmu*”), kas apstiprina, ka skolēni veic savas sacerētās mūzikas un gūto emociju izvērtējumu, („*es domāju gan latviešu, gan angļu valodā, bet dziesmas bija stulbas un īsas*”, „*mēģināju uzrakstīt savu dziesmu, bet nekas nesanāca*”). Sacerētās dziesmas novērtējums tiek saistīts ar skolēna emocionālo sfēru („*ar ģimeni sacerējām savu dziesmu, dažreiz sanāca labi, dažreiz nē*”), kas drīzāk liecina par kopā ar ģimeni pavadītā laika emocionālo devumu, nekā par jaunrades novērtējumu. Pētījumi (Barrett, Flynn, & Welch, 2018) liecina, ka individuāla un kopīga mūzikas veidošana ģimenes apstākļos veicina pozitīvu vecāku praksi un bērnu identitātes attīstību, kas palīdz bērniem pašizteikties un ietekmē akadēmiskos panākumus (Grabmeier, 2019). A. Vitte (Witte, 2015) atzīmē, ka vecāki rada vidi, kas sekmē un veicina bērnu talantu identifikāciju, veidojot noturīgu motivāciju.

Pētījumā iegūtos datus saistot ar mūzikas mācībām, tiek secināts, ka skolēnu muzikālās darbības balstītas uz iepriekš iegūto zināšanu bāzi. Skolēna pašizteikšanos nosaka kultūrvide, tāpēc skolotājam ir svarīgi kā mūzikas mācībās gūtās zināšanas un prasmes ietekmēs skolēna pašizteikšanos un uzvedību ārpus skolas, jo izglītības aktivitātes klasē rada motivāciju līdzīgām aktivitātēm un uzvedībai ārpus skolas kontekstā (Hagger & Chatzisarantis, 2012; Hagger et al., 2003). Skolēna pašizteikšanos un uzvedību atspoguļo sociāli-emocionālās darbībās gūta mūzikas mācību pieredze un iesaistīšanās radošās darbībās skolas un ārpus skolas pasākumos.

### **Secinājumi** **Conclusions**

1. Pašizteikšanās prasme tiek uztverta kā radošo darbību daudzveidīga izmantošana saskarsmē, savas kultūras izpratne un identitātes izjūta, attieksme un cieņa pret daudzveidības izpausmēm, veicinot pozitīvu attieksmi pret jaunradi, vēlmi attīstīt māksliniecisku pašizpausmi un līdzdalību kultūras dzīvē.
2. Skolēna personības īpašības veicina pašizteikšanās prasmi, kuras struktūru veido muzicēšanas, izziņas un sociālās prasmes.
3. Motivācija pašizteikties rodas ģimenē radošo darbību emocionālā novērtējuma rezultātā. Paplašinoties komunikācijai un sociālai sadarbībai ārpus ģimenes, skolēnam rodas nepieciešamība pēc pašizteikšanās pieredzes atbilstoši kultūrvidei, kas nereti rada dilemmu starp skolā apgūstamajām muzicēšanas prasmēm un skolēna ārpus skolas interesēm.
4. Eseju analīze apliecina, ka skolēnu muzikālās darbības balstītas uz iepriekš iegūto zināšanu bāzi, ko nosaka kultūrvide un skolēna sociāli-emocionālās darbībās gūta mūzikas mācību pieredze.

### **Summary**

Progress of the society toward sustainable education determines a need for knowledge and skills allowing to act and improve itself in unknown situations, creating new social and cultural environment. Changes in the educational content determine a framework for social and emotional learning, where a significant place is provided to the pupil's general skills and virtues based on values, emphasizing active knowledge-gaining process, self-expression and creativity.

When emphasizing a role of education in development of creative personality, attention during the process of teaching music is paid to the pupil's social and emotional education which determines formation of self-expression skills based on the pupil's attitude and personal qualities. Need for self-expression in teaching music in primary education facilitates proving himself/herself in a creative activity which forms certain

emotions in pupils as performers of the activity. Perception of external and internal stimulus serves as a base for emotional processes, which is understood as emotional reaction.

The study is conducted with a purpose to find out how self-expression of pupils in music manifests itself in social activities. Base of the study: Qualitative study of essays by 62 pupils.

Thematic analysis of the essays was carried out, taking into account analysis of the nature and content of the pupils' activities related to music in self-expression context. During the course of thematic analysis, the base units of the text content related to music and social activities in music were distinguished, based on the emotion management types defined in the theoretical justification of the study (Goleman, 1998; Caruso, Mayer, & Salovey, 2000; Cassady & Boseck, 2008): feeling, integration, understanding, management.

Self-expression is determined by the interaction between a person and environment, forecasting development trends of the public culture and confirming importance of self-expression in the social aspect.

1. Self-expression skills are perceived as diverse use of creative skills in communication, understanding of own culture and sense of identity, attitude and respect to diversity expressions, facilitating positive attitude toward creation, desire to develop artistic self-expression and participation in cultural life.
2. Personal qualities of a pupil facilitate self-expression skills, the structure of which is formed by the music-making, inquiry and social skills.
3. Musical activities of pupils are based on foundation of previously acquired knowledge, determined by the cultural environment and experience of teaching music gained during the pupil's social and emotional activities.

#### **Literatūra** **References**

- Asher, S.R., Renshaw, P.D., & Humel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. In W.W. Hartup (Ed.), *The young child: Reviews of research* (Vol. 3.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Barrett, M.S., Flynn, L.M., & Welch, G.F. (2018). Music value and participation: An Australian case study of music provision and support in Early Childhood Education. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 226–243. DOI: <https://doi.org/10.1177/1321103X18773098>
- Blood, A.J., Zatorre, R.J., Bermudez, P., & Evans, A.C. (1999). Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nat. Neurosci.* 2, 382–387. DOI: 10.1038/7299.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Burdjē, P. (2004). *Praktiskā jēga*. Rīga: Omnia mea.

- Carr, L., Iacoboni, M., Dubeau, M.-C., Mazziotta, J.C., & Lenzi, G.L. (2003). Neural mechanisms of empathy in humans: a relay from neural systems for imitation to limbic systems. *Proc. Natl. Acad. Sci. U S A* 100, 5497–5502. DOI: 10.1073/pnas.0935845100
- Caruso, D.R., Mayer, J.D., & Salovey, P. (2000). Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306–320.
- Carter, P. (2007). *Keeping it real: School success beyond black and white*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cassady, J.C., & Boseck, J.J. (2008). Educational psychology and emotional intelligence: Toward a functional model for emotional information processing in schools. In J. Cassady & M.A. Eissa (Eds.), *Emotional Intelligence: Perspectives of educational and positive psychology* (pp. 3-24). New York: Peter Lang Publishing.
- Chung, Y.-C., Greasley, A.E., & Hu, L.-Y. (2019). The relationship between musical preferences and Type D personality. *Psychology of Music*, 47(1), 3–17. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735617733809>
- Clarke, E.F., DeNora, T., & Vuoskoski, J.K. (2015). Music, empathy and cultural understanding. *Phys. Life Review*, 15, 61–88. DOI: 10.1016/j.plrev.2015.09.001
- Collins, M.A., & Amabile, T.M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 297–312). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cook, T., Ashlin, R.K.R., & Welker, K.M. (2019). Music as an emotion regulation strategy: An examination of genres of music and their roles in emotion regulation. *Psychology of Music*, 47(1), 144–154. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735617734627>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Eisenberger, R., & Shanock, L. (2003). Rewards, Intrinsic Motivation, and Creativity: A Case Study of Conceptual and Methodological Isolation. *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 121-130. DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/S15326934CRJ152&3\\_02](http://dx.doi.org/10.1207/S15326934CRJ152&3_02)
- Eisenberger, R., Haskins, F., & Gambleton, P. (1999). Promised reward and creativity: Effects of prior experience. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 308-325. DOI:10.1006/jesp.1999.1381
- Fan, Y., Duncan, N.W., de Greck, M., & Northoff, G. (2011). Is there a core neural network in empathy? An fMRI based quantitative meta-analysis. *Neurosci. Biobehav. Review*, 35, 903–911. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2010.10.009
- Geffen, M. (2013). University of Pennsylvania School of Medicine. Link between fear and sound perception discovered. *ScienceDaily*. Retrieved from: [www.sciencedaily.com/releases/2013/06/130630145002.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2013/06/130630145002.htm)
- Goldman, A.I. (2006). *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*. New York, NY: Oxford University Press.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Grabmeier, J. (2019). *Time parents spend with children key to academic success*. Retrieved from <https://phys.org/news/2019-02-parents-children-key-academic-success.html>
- Guest, G.S., MacQueen, K.M., & Namey, E.E. (2011). *Applied thematick analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hagger, M.S., & Chatzisarantis, N.L.D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195–212. DOI:10.1007/s10212-011-0082-5.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Culverhouse, T., & Biddle, S.J.H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time

- physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784–795. DOI:10.1037/0022-0663.95.4.784
- Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: Willey.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2010). *Introduction to Research Methods in Psychology*. 3rd Edition. London: Prentice Hall.
- Hudziak, J. (2014). Cortical Thickness Maturation and Duration of Music Training: Health-Promoting Activities Shape Brain Development. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. DOI: 10.1016/j.jaac.2014.06.015
- Izard, C.E. (2011). *Forms and Functions of Emotions: Matters of Emotion–Cognition Interactions*. DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073911410737>
- Juslin, P.N., & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *Behav. Brain Science*, 31, 559–575; 575–621. DOI: 10.1017/s0140525x08005293
- Jūrmalietis, R. (2006). *Sociālā vide: kultūrinātniskā interpretācija. Studiju burtnīca*. Rīga: LU. Retrieved from [http://vide.lu.lv/docs/Soc\\_vides\\_burnica\\_9maijs2011.pdf](http://vide.lu.lv/docs/Soc_vides_burnica_9maijs2011.pdf)
- Kupers, E., van Dijk, M., & van Geert, P. (2015). Within-teacher differences in one-to-one teacher–student interactions in instrumental music lessons. *Learning and Individual Differences*, 37, 283 - 289. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.012>
- Kreutz, G., Schubert, E., & Mitchell, L.A. (2008). Cognitive styles of music listening. *Music Perception*, 26, 57–73. DOI: 10.1525/mp.2008.26.1.57
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher–child interactions: relations with children's self-concept in second grade. *Infant and Child Development*, 19(4), 385–405. DOI:10.1002/icd.672. ISSN 1522-7219
- Līduma, A. (2015). *Bērnu muzikalitāte*. Rīga: Librum.
- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher–child interactions: relations with children's self-concept in second grade. *Infant and Child Development*, 19(4), 385–405. DOI:10.1002/icd.672.
- Marsh, H.W., Craven, R.G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377–392. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.377>
- Miu, A.C., & Vuoskoski, J.K. (2017). The social side of music listening: empathy and contagion in music-induced emotions. In E. King, & C. Waddington (Eds), *Music and Empathy* (pp. 124–138). London: Routledge.
- Molnar-Szakacs, I., & Overy, K. (2006). Music and mirror neurons: from motion to ‘e’ motion. *Soc. Cogn. Affect. Neuroscience*, 1, 235–241. DOI: 10.1093/scan/nsl029
- Overy, K., & Molnar-Szakacs, I. (2009). Being together in time: musical experience and the mirror neuron system. *Music Perception*, 26, 489–504. DOI: 10.1525/mp.2009.26.5.489
- Pereira, C.S., Teixeira, J., Figueiredo, P., Xavier, J., Castro, S.L., & Brattico, E. (2011). Music and emotions in the brain: familiarity matters. *PLoS One* 6:e27241. DOI: 10.1371/journal.pone.0027241
- Pipere, A. (2017). Kvalitatīvs pētījums. K. Martinsone, A. Pipere (red.), *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes* (89.-119. lpp.). Rīga: RaKa.
- Poon, M., & Schutz, M. (2015). Cueing musical emotions: An empirical analysis of 24-piece sets by Bach and Chopin documents parallels with emotional speech. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01419

- Preston, S.D., & de Waal, F.B.M. (2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behav. Brain Science*, 25, 1–20; discussion 20–71. DOI: 10.1017/s0140525x02000018
- Roseman, I.J. (1984). Cognitive determinants of emotions: A structural theory. In P. Shaver (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology, Vol. 5. Emotions, relationships, and health* (pp. 11–36). Beverly Hills, CA: Sage.
- Roseman, I.J. (2001). A model of appraisal in the emotion system: Integrating theory, research, and applications. In K.R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 68–91). New York: Oxford University Press.
- Scherer, K.R. (1993). Neuroscience projections to current debates in emotionpsychology. *Cognition and Emotion*, 7, 1-41.
- Scherer, K.R., & Zentner, M.R. (2001). Emotional effects of music: production rules. In P.N. Juslin, & J.A. Sloboda (Eds.), *Music and Emotion: Theory and Research* (pp. 361–392). New York NY: Oxford University Press.
- Schubert, E. (2017). *Musical identity and individual differences in empathy*. In R. Macdonald, D.J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp.322–344). Oxford: Oxford University Press.
- Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Wallmark, Z., Deblieck, C., & Iacoboni, M. (2018). Neurophysiological Effects of Trait Empathy in Music Listening. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. DOI: 10.3389/fnbeh.2018.00066
- Warikoo, N. (2010). *Balancing act: Youth culture in the global city*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Witte, A.L., Kiewra, K.A., Kasson, S.C., & Perry, K.R. (2015). Parenting Talent: A Qualitative Investigation of the Roles Parents Play in Talent Development. *Roeper Review*, 37(2), 84. DOI: 10.1080/02783193.2015.1008091
- Wöllner, C. (2012). Is empathy related to the perception of emotional expression in music? A multimodal time-series analysis. *Psychol, Aesthet. Creat. Arts*, 6, 214–223. DOI: 10.1037/a0027392