

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE  
PEDAGOĢIJAS NODAĻA  
PEDAGOĢIJAS ZINĀTNISKAIS INSTITŪTS

**ATSKAŅOTĀJMĀKSLINIEKA UN PEDAGOĢA  
IDENTITĀŠU INTEGRĀCIJA MŪZIKAS  
INSTRUMENTU SPĒLES STUDENTU  
PEDAGOĢISKAJĀ DARBĪBĀ**

Promocijas darbs pedagoģijas doktora zinātniska grāda iegūšanai  
Nozaru (mūzikas) pedagoģijas apakšnozarē

Autors: Manuels Fernandezs  
Stud. apl. mf08052

Zinātniskā darba vadītāja:  
Dr. hab. paed., prof. Irina Maslo

Rīga 2012

## Anotācija

**Autors:** Manuels Fernandezs. Promocijas darba **temats:** „Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskajā darbībā”. **Zinātniskā vadītāja:** Dr. habil. paed., prof. Irina Maslo. Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas nodaļas Pedagoģijas zinātniskā institūta direktore. Promocijas darba apjoms 222 lappuses (bez pielikumiem). Tas sastāv no ievada, 2 daļām, nobeiguma secinājumiem un izmantotās literatūras saraksta (227 vienības). Promocijas darbā ir 28 tabulas, 28 zīmējumi. Darbam pievienoti 24 pielikumi.

**Pētījuma mērķis:** atklāt mūzikas instrumentu spēles studentu integrētās biprofesionālās identitātes struktūru un tās veidošanās nosacījumus, izstrādāt ieteikumus atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas veicināšanai. **Pētījuma teorētiskās metodes:** zinātniskās literatūras padziļināta analīze. **Empīriskās izpētes metodes:** divas kvalitatīvās (intervēšana un novērošana) un viena kvantitatīvā metode (anketēšana). **Empīriskā pētījuma veids:** jaukts secīgi veikts pētījums.

**Pētījuma novitāte:** izstrādāta mūzikas instrumentu spēles studentu biprofesionālo (atskaņotājmākslinieka un pedagoga) identitāšu tipoloģija; atklāta integrētās biprofesionālās identitātes struktūra un tās veidošanās nosacījumi; izpētītas minēto studentu priekšzināšanas un vajadzības pirms pedagoģiskās studiju prakses; izstrādāts saturisks modelis integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās veicināšanai.

**Pētījuma praktiskā nozīmība:** Pētījuma rezultāti ir izmantojami mūzikas akadēmijas studentu personības un karjeras attīstībai: studentu integrētā biprofesionālā identitāte sekmēs viņu veiksmīgu iekļaušanos Eiropas vienotajā mūzikas augstākās izglītības telpā un darba tirgū, apvienojot pedagoga un atskaņotājmākslinieka darbību. Pētījuma rezultāti ir izmantojami mūzikas instrumentu spēles pedagogu praktiskajā darbībā augstskolā: sadarbībā ar docētāju studenti apgūs prasmi izmantot savas atskaņotājmākslinieka prasmes pedagoģiskajā darbībā un tādējādi attīstīs integrēto biprofesionālo identitāti. Pētījuma rezultāti ir izmantojami mūzikas augstskolās arī tam, lai organizētu uz integrētās biprofesionālās identitātes veidošanos orientētu pedagoģisko studiju praksi.

## Saturs

Anotācija.....	2
Ievads.....	6
1. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija: teorētisko pamatu izpēte	30
1.1. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga kompetentā darbība .....	36
1.1.1. Persona, personas darbība un kompetentā darbība .....	36
1.1.2. Atskaņotājmākslinieka kompetentā darbība .....	44
1.1.3. Mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentā darbība .....	51
1.2. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesionālā identitāte .....	64
1.2.1. Identitāte, personas identitāte un profesionālā identitāte .....	64
1.2.2. Atskaņotājmākslinieka profesionālā identitāte .....	85
1.2.3. Mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesionālā identitāte.....	89
1.3. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija .....	96
1.3.1. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijas.....	96
1.3.2. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija.....	104
1.3.3. Biprofesionālās identitātes izpēte .....	109
2. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskajā darbībā: empīriskā izpēte.....	117
2.1. Latvijas konteksts attiecībā uz mūzikas profesionālo izglītību .....	117
2.2. Empīriskās izpētes metodoloģija .....	125
2.3. Rezultāti: situācijas raksturojums un biprofesionālo identitāšu tipoloģija .....	134
2.3.1. Intervēšanas rezultāti.....	134
2.3.2. Videonovērošanas rezultāti.....	141
2.3.3. Anketēšanas rezultāti.....	151
2.3.4. Aprakstošo un klasificējošo rezultātu triangulācija .....	163
2.4. Integrētās biprofesionālās identitātes padziļinātā analīze .....	167
2.5. Integrētā biprofesionālā identitāte studentu pedagoģiskās darbības kontekstā....	176
Nobeigums .....	193
Izmantotās literatūras saraksts .....	210
Pielikumi.....	223

## **Pielikumu saraksts**

1. pielikums: skolēnu apgūstāmās prasmes katra mācību cikla beigās (flauta).....	224
2. pielikums: ievadanketa .....	246
3. pielikums: ievada anketu transkripcijas.....	247
4. pielikums: interviju transkripcijas .....	248
5. pielikums: interviju apstrādes piemērs kategoriju veidošanai .....	263
6. pielikums: intervijās iegūtie dati .....	264
7. pielikums: tabula mūzikas instrumentu skolotāja darbības novērošanai.....	265
8. pielikums: novērošanas piezīmju transkripcija .....	266
9. pielikums: studentu komentāru skatoties videoierakstus transkripcijas .....	273
10. pielikums: videonovērošanā iegūtie dati.....	277
11. pielikums: anketa „Mūzikas akadēmijas studentu profesionālā identitāte”.....	278
12. pielikums: anketā izmantoto mainīgo lielumu apraksts .....	282
13. pielikums: papildanketa par studenta profesijas izvēli .....	284
14. pielikums: anketas mainīgo lielumu vērtības aprēķināšanas formulas.....	285
15. pielikums: anketas validitātes pārbaude .....	286
16. pielikums: anketas summēto skalu validitātes pārbaude .....	287
17. pielikums: anketas respondentu studiju joma un studiju kurss .....	288
18. pielikums: anketēšanas datu aprakstošā statistika .....	289
19. pielikums: klasteru kvalitātes pārbaude un analīze (dendrograma un dati).....	291
20. pielikums: kategoriju pārgrupēšana integrācijas implikantu analīzei .....	298
21. pielikums: implikantu analīze intervijās .....	302
22. pielikums: implikantu analīze novērošanā.....	304
23. pielikums: implikantu analīze anketās.....	306
24. pielikums: videoieraksti.....	309

## **Tabulu saraksts**

1. tabula. Pētījuma jautājumu, uzdevumu un metožu savstarpējā saistība.....	15
2. tabula. Teorētiskās koncepcijas atspoguļojums: no filozofiskā līdz pētnieciskajam līmenim.....	20
3. tabula. Cilvēka dzīves aspektu sasaiste ar personas dimensijām.....	38
4. tabula. Personas dimensijas mūziķa profesionālajā dzīvē.....	42
5. tabula. Personas daļējās identitātes personas dimensiju perspektīvā .....	74
6. tabula. Kompetences un identitātes pieejas savstarpējā saistība personas dimensiju perspektīvā .....	93
7. tabula. Mūzikas akadēmijas studentu profesionālās identitātes kritēriji un rādītāji.....	95
8. tabula. Biprofesionālās identitātes (BPI) grupas pēc profesionālo identitāšu līmeņa .....	102
9. tabula. Teorētiskie studentu tipi pēc profesionālo identitāšu (PI) un to mijdarbības līmeņa (*) .....	103

10. tabula. Empīriskā pētījuma struktūra: datu vākšanas un analīzes metožu un rezultātu triangulācija .	110
11. tabula. Divu profesionālo identitāšu apzinātās mijdarbības kritēriju un rādītāju sistēma .....	114
12. tabula. Studentu darbības un priekšstatu struktūras integrācijas veidošanās nosacījumu analīzei.....	115
13. tabula. JVLMA otrā līmeņa profesionālā bakalaura programmās studējošo skaits [25.02.2011].....	131
14. tabula. Anketā izmantotie mainīgie lielumi .....	132
15. tabula. Kategoriju sistēma pirmā jautājuma analīzei.....	135
16. tabula. Pirmā jautājuma „Ko man dod pedagogija?” iegūtie dati.....	136
17. tabula. Otrā jautājuma „Kāds ir ideālais pedagogs?” kategoriju sistēma un iegūtie dati .....	137
18. tabula. Trešā jautājuma „Kā mācīties mācīt citus?” kategoriju sistēma un iegūtie dati.....	138
19. tabula. Uz pamatotās teorijas ( <i>grounded theory</i> ) principa izveidotā kategoriju sistēma.....	140
20. tabula. Studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu mijdarbības apzināšana.....	141
21. tabula. Novēroto studentu atskaņotājmākslinieka identitātes aktivēšana pedagogiskajā darbībā .....	148
22. tabula. Anketēšanas mainīgo lielumu vērtības un klasteru iekšējā struktūra.....	156
23. tabula. Studentu darbības un priekšstatu kategoriju sistēma integrācijas implikantu analīzei.....	168
24. tabula. Interviju datu pārvešana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā.....	169
25. tabula. Novērošanas datu pārvešana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā .....	171
26. tabula. Anketēšanas datu pārvešana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā.....	173
27. tabula. Integrētās biprofesionālās identitātes implikantu analīzes rezultātu triangulācija .....	174
28. tabula. Studentu pedagoga identitātes līmenis pēc intervences .....	177

## Attēlu saraksts

1. attēls. Pētījuma jautājumu sistēma .....	13
2. attēls. Pētījuma veids un struktūra: jaukts secīgi veikts pētījums .....	19
3. attēls. Metožu triangulācija.....	19
4. attēls. Empīriskā pētījuma hronoloģiskais plāns .....	22
5. attēls. Mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbības veidu struktūra .....	58
6. attēls. Profesionālās identitātes raksturojuma izstrādes shēma.....	64
7. attēls. Identitātes veidošanās process.....	71
8. attēls. Kompetentās darbības un profesionālās identitātes savstarpējā saistība .....	80
9. attēls. Profesionālās identitātes veidošanās process .....	81
10. attēls. Profesionālās identitātes holistiskā izpratne.....	85
11. attēls. Studentu atskaņotājmākslinieka identitātes veidošanās process .....	89
12. attēls. Divu profesionālo darbību kombinēšanas stratēģija .....	99
13. attēls. Kompetenču kombinēšana vienā darbībā.....	99
14. attēls. Kompetenču kombinēšana divās darbībās .....	99
15. attēls. Biprofesionālo identitāšu kombinēšana .....	100
16. attēls. Studenta atskaņotājmākslinieka un pedagoga mācīšanās darbības integrācija .....	108
17. attēls. Rezultātu triangulācija situācijas aprakstam .....	112
18. attēls. Rezultātu triangulācija klasifikācijas izveidošanai .....	112
19. attēls. Rezultātu triangulācija vispārīnāšanai .....	112
20. attēls. Pētījumā izmantotā kodu sistēma .....	116
21. attēls. Studentu laika pārvaldība pedagogiskajās nodarbībās .....	143
22. attēls. Studentu didaktiskais klausīšanās stils.....	145
23. attēls. Studentu paskaidrojumos izmantotās muzikālās darbības .....	146
24. attēls. Studentu didaktiskais runas veids.....	147
25. attēls. Studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga darba slodze.....	152
26. attēls. Studentu sadalījums klasteros .....	154
27. attēls. Klasteru attēlojums pēc izvēles brīvības un abu identitāšu līdzsvarotības .....	161
28. attēls. Piecu studentu pedagoga identitātes līmenis pēc intervences.....	178

## Ievads

Cilvēka dzīves mērķis ir būt laimīgam. Laimes izjūtu dod ne tikai materiāla labklājība, bet arī personas holistiskā attīstība, jo cilvēks ir dinamiska būtne, kurai piemīt neierobežotas attīstības spējas (Polo, 1999). Viņa garīgā, ķermeniskā un sociālā daba liecina par personības attīstības dimensijām. Visbiežāk attīstība notiek apzinātas darbības rezultātā: mācoties, ar atbildību pieņemot brīvus, patstāvīgus lēmumus, piedzīvojot jūtas un emocijas, dibinot personīgas draudzības un mīlestības attiecības ar Dievu un ar citiem cilvēkiem, līdzdarbojoties sabiedriskajos procesos. Viena no cilvēka darbībām, kas ietver sevī milzīgu personības attīstības veicināšanas potenciālu un kurā apvienoti dažādi komponenti – materiālais un garīgais, intelektuālais un emocionālais, personiskais un sabiedriskais – ir mūzika.

Starp dažādiem cilvēka dzīves aspektiem (ģimeni, reliģiju, kultūru, sportu, socializāciju u.c.) profesionālā darbība ieņem īpaši svarīgu vietu, gan laika ietilpības ziņā, gan tādēļ, ka šī joma saistīta ar personības iekļaušanos sabiedrībā, personīgo un sociālo atzīšanu. Profesionālā darbība ietekmē cilvēka dziļākos apziņas slāņus un piešķir viņam īpašu skatījumu uz savu dzīvi un sabiedrību, kā arī noteiktu sociālo statusu. Veiksmīga iekļaušanās profesionālajā vidē ir viens no dzīves kvalitātes balstiem.

Mūsdienu globalizācijas mainīgajā kontekstā iekļaušanās darba tirgū pieprasa no topošajiem profesionāļiem ne vairs šauru specializāciju vienā nozarē, bet elastīgumu, spēju kompetenti darboties dažādās jomās, proti, izveidot plašu profesionālo zināšanu un prasmju kopumu. Tādēļ starpdisciplinārā pieeja kļūst arvien nepieciešamāka arī augstskolu studiju programmās, lai pēc to beigšanas studenti varētu veiksmīgi iekļauties darba tirgū. Kultūras jomā situācija ir līdzīga (Eiropas Kopienu Komisija, 2007). Profesionālās mūzikas jomā H. Gaunta norāda, ka „jaunākajās zinātniskajās publikācijās tiek uzsvērts, cik svarīgi ir gatavot [mūzikas augstskolu] studentus, lai viņi ir elastīgi un ar daudzpusīgām prasmēm, kas dod iespēju iekļauties mūsdienu darba vidē” (Gaunt, 2009, 19. lpp.). Promocijas darbā vārdu savienojums “mūzikas augstskola” lietots saskaņā ar Eiropā vispārpieņemto praksi (AEC, 2009) un apzīmē dažādas institūcijas, tādas kā konservatorija, *musikhochschulen*, mūzikas akadēmija un augstskolu mūzikas fakultātes, kurās ir iespējams iegūt augstāko mūzikas izglītību, proti, mūzikas studijas, kurās tiek piedāvāts fokusēties uz studentu praktisko un radošo attīstību.

Lielākā daļa no studentiem, kas iestājas mūzikas augstskolā, cenšas kļūt par atskaņotājmāksliniekiem vai komponistiem (Burt and Mills, 2006). Tomēr ar tradicionālo fokusēšanos uz atskaņotājmākslu un kompozīciju kā mūzikas augstskolas izglītības rezultātu „vairs nepietiek, lai sagatavotu absolventus profesionālajai dzīvei, kurai ir raksturīgs plašs muzikālais un paramuzikālais aktivitāšu klāsts” (Lebler, 2009, 243. lpp.). Īstenībā lielākā daļa mūziķu, kuri mācās mūzikas instrumentu spēles specialitātes programmās un gatavojas kļūt par skatuves māksliniekiem, agrāk vai vēlāk veiks arī pedagoģisko darbu (Mills, 2004). Kā norāda D. Leblers, „proporcioniāli liels mūzikas augstskolu absolventu skaits nekļūs par skatuves solistiem, bet izvēlēsies profesiju, ko sākumā uzskatījuši par atkāpšanās profesiju – mūzikas instrumentu spēles pedagogs” (Lebler, 2009, 243. lpp.).

Pētījumos tiek minēti dažādi pedagoģiskā darba izvēles iemesli, arī tas, ka solista karjerai ir raksturīga nenoteiktība, nestabilitāte, fleksibilitāte un mobilitāte (Menger and Richard, 2005), tāpēc jaunie mūziķi lielākoties izvēlas integrēties darba vidē, kurā karjeras iespējas ir stabilākas un laika gaitā mainās mazāk (Perrenoud, 2007). Mūzikas instrumentu spēles mācīšana dod iespēju rast kompromisu starp vēlmi realizēties kā atskaņotājmāksliniekam un stabilu profesionālu pedagoga aktivitāti (Schlanger, 1997). Mūzikas augstskolas studenti var kombinēt atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbību dažādos veidos. Katrs students izmanto savas īpašās kombinēšanas stratēģijas, kas atšķiras no citu studentu stratēģijām un kas var arī mainīties studiju gaitā. Abu profesionālo darbību savstarpējo saistību un kombinēšanas problēmas var skatīt dažādos līmeņos (Bronfenbrenner, 1979): indivīda (*mikro*) līmenī, izglītības iestādes (*mezo*) līmenī un sabiedrības (*makro*) līmenī.

Indivīda līmenī, kā apliecina aktuālie pētījumi, „mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesijas izvēle neatbilst *de facto* mūzikas akadēmijas studentu dziļākai vēlmei” (Burban, 2007, 230. lpp.). Mūzikas akadēmijas absolventi var izjust neapmierinātību ar savu profesionālo dzīvi, ja viņiem būs jānodarbojas galvenokārt ar mūzikas instrumentu spēles mācīšanu. Uzsākot studijas mūzikas augstskolā, viņu sākotnējais profesionālais ideāls ir bijis kļūt par atskaņotājmākslinieku, un lielākā daļa uzskata, ka mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbs ir domāts galvenokārt tiem, kas piedzīvojuši neveiksmes solista karjerā. Studentiem nav intereses par pedagoģiju, jo daudziem no viņiem ir radies priekšstats, ka pedagoģiskais darbs nav tieši saistīts ar viņu atskaņotājmākslinieka karjeru.

Arī mūzikas augstākās izglītības iestāžu līmenī (mūzikas augstskolās) diskutē par pedagoģiskā darba iekļaušanu studiju programmās. Tiek uzskatīts, ka, no vienas puses, bez studiju programmas daļas, kas veidota, lai sagatavotu studentus pedagoga darbam, piedāvātais izglītības saturs neatbilstu darba tirgus vajadzībām, bet, no otras puses, mūzikas instrumentu spēles pedagogu izglītošana reti tiek uzskatīta par vienu no mūzikas akadēmijas prioritārajiem virzieniem, jo šajās iestādēs fokusējas uz studentu māksliniecisko prasmju attīstīšanu un viņu sagatavošanu atskaņotājmākslinieka darbam, organizējot kvalitatīvus mūzikas instrumentu spēles kursus un meistarklases, kurās tiek iesaistīti augsta līmeņa starptautiski atzīti mākslinieki. Mūzikas instrumentu spēles specialitātes programmas daļa, kas veltīta pedagoģijai, parasti tiek uztverta kā otršķirīga, un tikai retos gadījumos studentiem ir iespējams gūt arī tikpat augsta līmeņa pedagoģisko sagatavotību, jo trūkst pedagogu, kas varētu kompetenti un interesanti vadīt studiju kursus, kas studentam dod iespēju sagatavoties mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbam. Pedagoģiskās studiju prakses vadītājiem bieži vien trūkst laika, kvalifikācijas un motivācijas, jo viņi paši neuzskata sevi par pedagogiem un neattīsta savu pedagoga profesionālo identitāti. Arī tas, ka pastāv mācību iestādes, kas specializējas tieši pedagogu sagatavošanas jomā, neveicina pedagoģiskās darbības iekļaušanu atskaņotājmākslinieka profesionālajā identitātē.

Sabiedrības līmenī var minēt arī problēmu, ka mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesija netiek īpaši atzīta, kamēr izcili atskaņotājmākslinieki tiek pieprasīti un godināti; ļoti atšķirīgs ir arī abu šo profesiju pārstāvju atalgojums.

Šajās problēmās var saskatīt pretrunas dažādos līmeņos. Valsts mērogā mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesija netiek pietiekamu augstu vērtēta, kamēr izcili atskaņotājmākslinieki ir pieprasīti, kaut gan izcili mākslinieki nevar rasties bez kompetentiem mūzikas instrumentu spēles pedagogiem. Turklāt demokrātiskā sabiedrībā visiem būtu jāpiedāvā iespēja mācīties spēlēt mūzikas instrumentu, bet kompetentu mūzikas instrumentu spēles pedagogu ir maz. Savukārt izglītības iestāžu līmenī, kā jau minēts, augstskolu prioritāte nav sagatavot mūzikas instrumentu spēles pedagogus, kaut arī tā ir izglītības iestāde, kurai vajadzīgi kompetenti, motivēti, kvalificēti docētāji, lai tajā varētu piedāvāt studentiem tādu pedagoģisko studiju praksi, kas nodrošinātu viņiem plašas profesionālās identitātes veidošanos. Visbeidzot indivīda līmenī pastāv pretruna starp studentu vēlmēm kļūt nevis par mūzikas instrumentu spēles pedagogiem, bet par solistiem vai komponistiem un faktu, ka gandrīz visiem mūzikas



akadēmijas absolventiem pēc studijām vai pat studiju laikā vismaz daļslodzē ir jāstrādā par pedagogiem. Turklāt, kaut arī mūzikas mācīšana ir viena no efektīvākajām mācīšanās stratēģijām (Schmidt, 2010), tomēr lielākā daļa studentu to izmanto reti, jo neapzinās pedagogiskās darbības nozīmi savā mākslinieciskajā attīstībā.

Uz šīm problēmām un pretrunām var skatīties arī no profesionālās identitātes viedokļa. Piemēram, A. Krīča saista paštēla veidošanos ar veiksmīgu iesaistīšanos profesijā: „Mūzikas augstskolas docētājiem pret saviem studentiem jābūt atbildīgiem, jādara viss, ko var, lai viņiem veidotos augsts mūziķa paštēls, kas, kā pierādīts pētījumos, ir ļoti svarīgi kritisko pārejas situāciju risināšanai [...] Ideālam mūziķim ir plašs redzesloks, viņam/viņai jābūt brīvam no aizspriedumiem un jāspēj iesaistīties daudzās un dažādās muzikālajās aktivitātēs” (Creech et al., 2008, 329. lpp.).

Promocijas darbā tiek izmantota šī profesionālās identitātes pieeja. Lai studenti varētu atrast savu vietu profesijā, bet profesijas vietu savā dzīvē, ir svarīgi attīstīt profesionālo identitāti. Tā ir atslēga profesionālā aicinājuma meklējumos un attīstībā. Cilvēks ar vāji attīstītu profesionālo identitāti, bez ilgtermiņa domāšanas, vīzijas un attīstības perspektīvas var viegli kļūt neapmierināts ar savu darbu, strādāt „bezpersoniski”, maz efektīvi un nekvalitatīvi, līdz ar to nespējot attīstīt savu personību un profesionālo jomu. Ir jāprecizē, ka promocijas darba autora izpratnē personas profesionālajai realitātei ir trīs aspekti, kas ir nesaraujami saistīti un hierarhiski organizēti: profesionālā darbība, profesionālā kompetence un profesionālā identitāte. Profesionālā identitāte ir cilvēka profesionālās realitātes augstākā pakāpe, kas ietver sevī ne tikai pārejos aspektus, t.i., profesionālo kompetenci un profesionālo darbību, bet arī citus personas profesionālās dzīves elementus, piemēram, personīgo un sociālo atzīšanu, profesijas izvēli, ideālā profesionāļa tēla veidošanos u.c. Tāpēc šajā darbā profesionālās identitātes izpētē tika iekļauti dažādi kompetentās darbības aspekti (sk. 84. lpp).

Mūsdienās mūzikas augstskolas studentiem jābūt gataviem strādāt dažādās jomās, tādēļ viņiem būtu vienlaicīgi jāattīsta vismaz divas profesionālās identitātes (atskaņotājmākslinieka un pedagoga), kas dažiem šķiet neapvienojamas. Kombinējot abas identitātes, studenti var izmantot dažādas stratēģijas: abas identitātes var būt konfliktā vai pilnīgi nodalītas viena no otras, vai arī harmoniskā mijdarbībā. Lai apzīmētu divu profesionālo identitāšu (atskaņotājmākslinieka un pedagoga) kombināciju, neatkarīgi no to kombinēšanas veida, promocijas darbā tiek ieviests

termins „biprofesionālā identitāte”, par paraugu ņemot zinātniskajā literatūrā plaši izmantoto angļu valodas vārdu savienojumu „*bicultural identity*”. Šis pētījums balstās uz pieņēmumu, ka starp iespējamajiem biprofesionālās identitātes veidiem integrētā biprofesionālā identitāte, kurā abas identitātes tiek harmoniski apvienotas, ir tā, kas labāk sekmē studentu profesionālās dzīves kvalitātes celšanu. Šajā pedagoģijas nozarē veiktajā pētījumā atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija tiek aplūkota Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas studentu pedagoģiskajā darbībā, kas ir uzskatāma par šo identitāšu integrējošu faktoru (sk. 99. lpp.).

Mūsdienās mūzikas augstskolas arvien biežāk mūzikas instrumentu spēles studentiem dod iespēju harmoniski integrēt atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes, piedāvājot studiju kursus, kas sagatavo pedagoga darbam. Tas ir svarīgs posms biprofesionālās identitātes veidošanās procesā, jo pozitīva vai negatīva pieredze pedagoģiskās studiju prakses laikā var būt noteicošā biprofesionālās identitātes veidošanās procesā. Tomēr, kā jau tika norādīts, mūzikas instrumentu spēles studenti bieži vien uzskata pedagoģisko studiju praksi par lieku slogu, kam nav saistības ar viņu māksliniecisko karjeru (Burban, 2007). Viņiem bieži vien šķiet, ka pedagoģiskā cikla studiju priekšmetu apguvei veltītais laiks ir bijis atņemts viņu mākslinieciskās kompetences attīstībai. Tādēļ šajā pētījumā tiek meklētas atbildes uz jautājumu, kādam vajadzētu būt pedagoģiskās studiju prakses saturam un organizācijai, lai tā veicinātu mūzikas akadēmijas studentu integrētās biprofesionālās identitātes veidošanos. Viens no nosacījumiem, lai pedagoģiskā studiju prakses būtu veiksmīga, ir tas, ka, to plānojot, jāņem vērā studentu iepriekš apgūtās pedagoga prasmes, lai tas palīdzētu labāk definēt prakses laikā sasniedzamos rezultātus. Tāpēc tika pētīti studentu pedagoģiskie priekšstati un prasmes, kas apgūtas pirms pedagoģiskās studiju prakses uzsākšanas.

Iepriekšminētās problēmas ir pamatā jautājumiem, kas tika izvirzīti šajā pētījumā: vai ir iespējams apvienot atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbību veselumā, proti, integrētā profesionālajā identitātē; kā integrēt abas profesionālās identitātes personas identitātē; kādi ir integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās pedagoģiskie nosacījumi; kā jāorganizē mūzikas akadēmijas studentu pedagoģiskā sagatavošana, lai tā nodrošinātu abu profesionālo identitāšu integrāciju? Šie jautājumi noteica promocijas darba temata „atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskajā darbībā” izvēli un tā aktualitāti.

*Temata zinātniskā aktualitāte.* Par izvēlēta temata zinātnisko aktualitāti liecina pievēršanās tai vairākās Eiropas valstīs: Francijā (Burban, 2007; Regnard, 2007), Spānijā (Vicente, A. and Aróstegui, J. L., 2003), Anglijā (Gaunt, 2008) u.c., kā arī dažādu profesionālo biedrību publikācijas, kas veltītas mūziķa profesionālās identitātes raksturošanai un definēšanai (Guillot, 2002; CEFEDM, 2003, Triantafyllakia, 2010). Ir arī darbi par identitātes pieeju pedagoģijas pētījumos (Gee, 2000), pieaugušo studentu identitāti (Kasworm, 2005) un mūzikas instrumentu spēles studentu pāreju no studijām uz profesionālo dzīvi (Creech et al., 2008; Burban, 2007). Tomēr vēl arvien gandrīz nav pētījumu par saistību starp mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģisko darbību un viņu atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesionālo identitāšu veidošanos, kombinēšanu un integrāciju.

Mūzikas augstskolas pedagoģijas jomā ir aktuāli pētījumi un publikācijas par mūzikas instrumentu spēles pedagoģiju (piemēram, Lartigot, 1999; Mills, 2007; Campbell, 2008; Jorgensen, 2008), mūzikas akadēmijas studentu pedagoģisko darbību (Mills, 2005a; 2006), studentu zināšanām un prasmēm, kas viņiem ir, iestājoties mūzikas augstskolā (Burt and Mills, 2006; Lebler, 2009), un viņu priekšstatiem par studiju procesu (Gaunt, 2009). Bet gandrīz nav pētītas mūzikas instrumentu spēles specialitātes studentu pedagoģiskās prasmes un priekšstati, kas viņiem ir, uzsākot mūzikas instrumentu spēles pedagoga sagatavošanas programmas apguvi.

*Pētījuma praktiskā nepieciešamība.* Pētījums ir nozīmīgs mūzikas akadēmijas studentu atskaņotājmākslinieka karjeras attīstības un savas pedagoģiskās darbības pilnveidošanas jomā. Tā rezultāti palīdzēs mūzikas instrumentu spēles studentiem apzināties atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas iespējamību un priekšrocības. Mūsdienu sabiedrības globalizācijas apstākļos abu identitāšu integrācija ir ne tikai iespējama un vēlama, bet arī nepieciešama, lai cilvēks varētu nodrošināt savu labklājību, kompetenti iekļaujoties gan darba tirgū, gan jaunajā Eiropas Mūzikas augstākās izglītības telpā (AEC, 2008a), kā tas paredzēts Boloņas deklarācijā (AEC, 2008b).

Pētījuma rezultāti var kļūt par pamatu ieteikumam izstrādei integrētās biprofesionālās identitātes veicināšanai studentu pašu noteiktā mācīšanās procesā un studijās mūzikas augstskolā. Pētījums ir nozīmīgs mūzikas augstskolu docētājiem, jo atklāj, kādas ir iespējas izmantot mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģisko darbību kā vienu no

mācīšanās un mācīšanas stratēģijām studentu mākslinieciskajai attīstībai. Pētījuma rezultātā būs iespējams sasniegt pedagoģiskās studiju prakses sagaidāmos mācīšanās rezultātus, balstoties uz studentu iepriekš apgūtajām zināšanām un prasmēm, kas vajadzīgas pedagoģiskajam darbam.

Pētījumā raksturotie profesionālās identitātes un kompetentās darbības teorētiskie pamati, izstrādātā biprofesionālo identitāšu tipoloģija un atklātie integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi ir pamats tālākiem pētījumiem.

No minētajām problēmām un to risināšanas iespēju meklējumiem izriet pētījuma objekts, priekšmets un pētījuma jautājumu formulējumi.

### **Promocijas darba zinātniskās kategorijas**

**Pētījuma objekts:** mūzikas instrumentu spēles specialitātes studentu pedagoģiskā darbība mūzikas skolās.

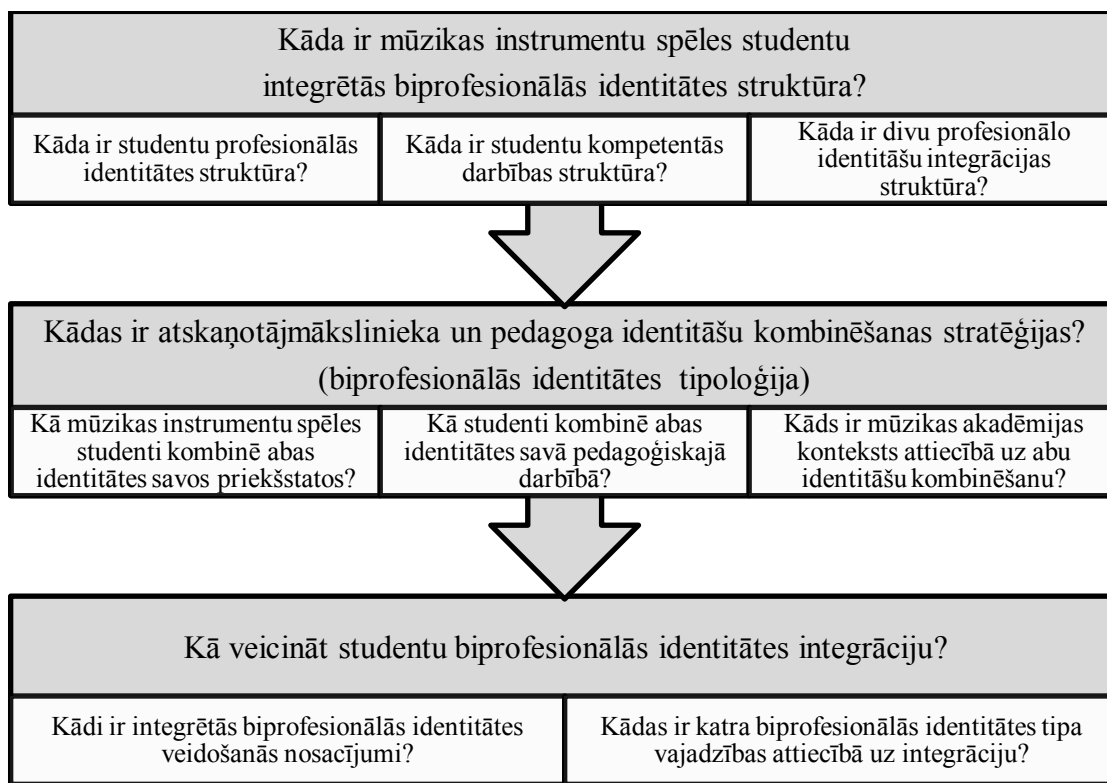
**Pētījuma priekšmets:** atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija.

**Pētījuma mērķis:** atklāt mūzikas akadēmijas studentu integrētās biprofesionālās identitātes struktūru un tās veidošanās nosacījumus; izstrādāt ieteikumus atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas veicināšanai studentu pedagoģiskajā darbībā.

**Pētījuma jautājumi:** Lai sasniegtu promocijas pētījuma mērķi, bija nepieciešams rast atbildes uz jautājumiem: 1) kāda ir mūzikas instrumentu spēles studentu integrētās biprofesionālās identitātes struktūra (jautājums par integrācijas teorētiskajiem pamatiem); 2) kādas ir biprofesionālās identitātes kombinēšanas stratēģijas (jautājums par biprofesionālās identitātes tipoloģiju); 3) kā veicināt biprofesionālās identitātes integrāciju studentu pedagoģiskajā darbībā (jautājums par integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumiem). Pētījuma jautājumi ir hierarhiski saistīti (sk. 1. attēlu).

Pirmkārt, apzināti biprofesionālās identitātes integrācijas teorētiskie pamati, t.i., izpētīts, kāda ir mūzikas instrumentu spēles studentu integrētās biprofesionālās identitātes struktūra. Ar šo jautājumu cieši saistīti vēl divi citi: 1) kāda ir profesionālās identitātes struktūra; un, ņemot vērā, ka profesionālā identitāte ir nesaraujami saistīta ar kompetento darbību, 2) kāda ir atskaņotājmākslinieka un pedagoga kompetentās

darbības struktūra. Atbilžu meklēšana uz šiem jautājumiem ir aprakstīta disertācijas pirmajā (teorētiskajā) daļā.



### 1. attēls. Pētījuma jautājumu sistēma

Otrkārt, ņemot vērā to, ka biprofesionālās identitātes veidošanās procesam ir individuāls raksturs, lai atbildētu uz pētījuma centrālo jautājumu, bija jānoskaidro, kādas ir atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu iespējamās kombinēšanas stratēģijas, proti, jāizstrādā biprofesionālo identitāšu tipoloģija. Ar šo jautājumu ir saistīti vēl divi citi: 1) kā raksturot mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskos priekšstatos un pedagoģisko darbību; 2) kādas stratēģijas studenti izmanto savos priekšstatos un savā pedagoģiskajā darbībā, lai kombinētu pedagoga un atskaņotājmākslinieka identitātes. Atbilžu meklēšana uz šiem jautājumiem ir aprakstīta disertācijas otrās (empīriskās) daļas 2.3. nodaļā.

Treškārt, lai izveidotu ieteikumus atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas veicināšanai, bija jānoskaidro, kādi ir integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi un kādas ir mūzikas instrumentu spēles studentu konkrētās vajadzības attiecībā uz biprofesionālās identitātes integrāciju, ņemot vērā šo studentu specifiku. Atbilžu meklēšana uz šiem jautājumiem ir aprakstīta disertācijas 2.4. nodaļā.

Izvērtējot empīriskā pētījuma kvalitatīvās fāzes rezultātus, tika izvirzīta hipotēze, ka trīs atklāto rezultātu komponenti (aprakstošais, klasificējošais un nosacījumu atklājošais) attiecas ne tikai uz konkrētiem promocijas pētījuma gadījumiem, bet ir vispārināmi teorētiskajā līmenī:

- *Aprakstošais komponents.* Mūzikas instrumentu spēles studenti studiju laikā apvieno atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbības.
- *Klasificējošais komponents.* Kombinējot abas identitātes, studenti izmanto dažādas stratēģijas (dihotomiju, asimilāciju, difūziju un integrāciju).
- *Nosacījumu atklājošais komponents.* Abu identitāšu harmoniskā apvienošana (integrācija) veidosies, ja students mērķtiecīgi izmantos savas atskaņotājmākslinieka prasmes un attieksmes kompetentā pedagoģiskajā darbībā.

Jautājumu sistēma un pētījuma hipotēzes pārbaudes nepieciešamība noteica promocijas darba struktūru, pētījuma uzdevumus un pētījuma metodes.

### **Pētījuma uzdevumi**

1. Atklāt atskaņotājmākslinieka un mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentās darbības struktūru, analizējot zinātnisko literatūru par mūziķa profesionālo darbību.
2. Atklāt atskaņotājmākslinieka un mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesionālās identitātes struktūru un tās veidošanās procesu, analizējot zinātnisko literatūru par profesionālo identitāti, it sevišķi mūzikas jomā.
3. Atklāt atskaņotājmākslinieka un mūzikas instrumentu spēles pedagoga identitāšu integrācijas struktūru, analizējot zinātnisko literatūru par profesionālo identitāšu integrāciju.
4. Izpētīt mūzikas instrumentu spēles studentu priekšstatus par pedagoģiju un tās apvienošanu ar atskaņotājmākslu, veicot intervijas.
5. Raksturot mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģisko darbību pirms pedagoģiskās studiju prakses, veicot novērojumus.
6. Raksturot mūzikas akadēmijas kontekstu attiecībā uz atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāteskombinēšanas stratēģijām, veicot aptauju.
7. Atklāt un aprakstīt biprofesionālo identitāšu tipoloģiju, izmantojot klastera analīzi.

8. Padziļināti izpētīt integrētās biprofesionālās identitātes tipa veidošanās nosacījumus mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskajā darbībā, izmantojot nosacījumu sistēmas analīzi (*analysis of implicants*).
  9. Atklāt mūzikas instrumentu spēles studentu vajadzības attiecībā uz biprofesionālo identitāšu integrāciju, it sevišķi pirms pedagoģiskās studiju prakses.
  10. Izstrādāt secinājumus un ieteikumus integrētās biprofesionālās identitātes veicināšanai mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskajā darbībā, balstoties uz pētījuma rezultātiem.
1. tabulā attēlota pētījuma jautājumu, uzdevumu un metožu savstarpējā saistība.

1. tabula

**Pētījuma jautājumu, uzdevumu un metožu savstarpējā saistība**

Pētījuma jautājumi	Pētījuma uzdevumi	Pētījuma metodes
<b>Kāda ir mūzikas instrumentu spēles studentu integrētās biprofesionālās identitātes struktūra?</b>	Atklāt mūzikas akadēmijas studentu kompetentās darbības struktūru	Zinātniskās literatūras analīze
	Atklāt mūzikas akadēmijas studentu profesionālās identitātes struktūru un tās veidošanās procesu	
	Izpētīt biprofesionālās identitātes integrācijas teorētiskās pamatnostādnes	Zinātniskās literatūras dziļāka ( <i>in-depth</i> ) analīze
<i>Kā mūzikas instrumentu spēles studenti kombinē abas identitātes savos priekšstatos un pedagoģiskajā darbībā?</i>	Izpētīt mūzikas instrumentu spēles studentu ideālās domas par abu profesionālo identitāšu kombināciju	Intervēšana
	Izpētīt mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģisko darbību integrētās biprofesionālās identitātes kontekstā	Novērojumi
<i>Kāds ir mūzikas akadēmijas konteksts attiecībā uz abu identitāšu integrāciju?</i>	Raksturot mūzikas akadēmijas kontekstu attiecībā uz biprofesionālo identitāšu integrāciju	Anketēšana
<b>Kādi ir biprofesionālo identitāšu kombinēšanas tipi?</b>	Atklāt un aprakstīt biprofesionālo identitāšu tipoloģiju	Klastera analīze un iepriekšējo atziņu sintēze
<i>Kādi ir integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi?</i>	Izpētīt integrētās biprofesionālās identitātes tipa veidošanās nosacījumus	Nosacījumu sistēmu analīze
<i>Kādas ir katra biprofesionālās identitātes tipa vajadzības attiecībā uz integrāciju?</i>	Atklāt mūzikas instrumentu spēles studentu vajadzības attiecībā uz biprofesionālo identitāšu integrāciju	Vajadzību analīze
<b>Kā veicināt studentu biprofesionālās identitātes integrāciju?</b>	<b>Izstrādāt ieteikumus mūzikas instrumentu spēles studentu integrētās biprofesionālās identitātes veicināšanai</b>	Autora pieredzes un pētījuma rezultātu sintēze

**Teorētiskā koncepcija**

Temata faktiskās (kompetentās darbības), psiholoģiskās (profesionālās identitātes) un dinamiskās (biprofesionālās identitātes integrācijas) dimensijas savstarpējā saistība

noteica teorētisko pamatu izpētes struktūru trijās pētījuma nodaļās. Savukārt empīriskā pētījuma ievadā tika raksturots pētījuma sociālprofesionālais konteksts: mūzikas profesionālās izglītības sistēma Latvijā.

Balstoties uz personālisma filozofijas atziņām, šie trīs aspekti (profesionālā identitāte, kompetentā darbība un sociālprofesionālais konteksts) tiek aplūkoti plašākā kontekstā: saistībā ar cilvēku kā personu – garīgu, ķermenisku un sociālu būtni, kura apzināti apvieno sevī atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes, brīvi un kompetenti darbojoties konkrētā sociālkulturālajā kontekstā.

Šim pētījumam izvēlēta interpretējošā zinātniski metodoloģiskā pieeja, kura ir centrēta uz personu. Šajā pieejā tiek izmantota detalizēta pētīšana (*small-scale research*), kas balstās galvenokārt uz kvalitatīvajām, nestatistikajām metodēm, jo pētījuma centrā ir mērķis izprast konkrētos indivīdus un viņu darbības jēgu nevis rīcības cēloņus un to noteicošos faktoros. Izmantojot interpretējošo pieeju, ir svarīgi ņemt vērā pētījumā iesaistīto cilvēku, gan dalībnieku gan pētnieka, perspektīvu, tāpēc promocijas darba tapšanas laikā pētījuma dalībnieki tika iesaistīti arī datu analīzes un interpretācijas procesā. Šajā pieejā liela uzmanība tiek pievērsta arī pētījuma praktiskajai nozīmei, tāpēc ir izstrādāta biprofesionālo identitāšu tipoloģija, kas dod iespēju aptvert realitātes komplicētību un daudzveidību un veidot pamatu vajadzīgajiem pedagoģiskajiem vispārīnājumiem. Atbilstoši interpretējošās pieejas prasībām šis pētījums tika iekļauts arī humanitāro zinātņu paradigmā un tajā izmantota fenomenoloģijas filozofijas pieeja (Heidegger, 1927). Pedagoģiskās studiju prakses saturiskā modeļa izstrādei izmantots studiju procesa sistēmiski kontruktīvistiskais didaktiskais modelis (Reich, 1996).

### **Teorētiskā bāze**

Personālisma filozofija (cilvēks kā persona): Blesa Aledo, B. (2010), Schlanger, J. (1997), Yepes, R. and Aranguren, J. (2003), Altarejo, F. un Naval, C. (2000), Polo, L. (1999, 1991), Marías, J. (1996), Merleau-Ponty, M. (1964), Mounier, E. (1936)

Mūzikas izglītības filozofija: Schmidt, M. (2010), Pio, F. and Varkø, Ø. (2010), Alpers, Ph. un Noël, C (2008), Bowie, A. (2007), Črnčec, R et al. (2006), Seel, M. (2005), Elliott, D. J. (2005, 1995), Davidson, J. W. (Ed.) (2004), Reimer, B. (2003, 2000), Kivy, P. (2002), Bilhartz, T.D. et al. (2000), Lakoff, G. and Johnson, M. (1999), Jorgensen, E. R. (Ed.) (1993), Alpers, Ph. (1991), Gordon, E. E. (1990), Hennion, A.



(1988), Gagné, R. (1985), Gardner, H. (1983), Langer, S. K. (1953), Dewey, J. (1938, 1934), Hanslick, E. (1891), Щербакова, А. И. (2008a, 2008b)

Mūzikas izglītības psiholoģija un socioloģija: Barrett, M. S. (Ed.) (2011), Hallam, S. and Creech, A. (Eds.) (2010), Oberhaus, Lars (2010), Smilde, R. (2009), García Fernández, F. (2009), Lehmann, A. C. (2007), Hallam, S. (2006), Levitin, D. (2006), Mills, J. (2005b), DeNora, T. (2003, 2000), Rauscher, F. H. (2002), Juslin, P. and Sloboda, J. (Eds.) (2001), Hargreaves, D. and North, A. (Eds.) (1997), Cole, M. (1996), Swanwick, K. (1994), Ferreol, G. (1991), Gagné, Fr. (1991), Щербакова, А. И. (2009), Петрушин, В. И. (2006), Цыпин, Г. М. (1988)

Didaktikas teorijas: Kron, F. W. (2008), Maslo, I. (2001), Klafki, W. (1999), Gudjon, H., Winkel, R. (Hrsg.) (1999), Winkel, R. (1999), Reich, K. (1996), Bruner, J. S. (1996), Glöckel, H. (1992).

Darbības teorijas: Špona, A. (2006, 2001), Karpova, A. (1994), Maslow, A. (1987), Leontjev, A. (1978), Vygotsky, L. S. (1978), Wojtyła, K. (1977), García López, J. (1971), Rogers, C. (1963), Finance, J. de (1945), Blondel, M. (1893)

Kompetentā darbība: Maslo, I. (2009, 2006), Medina Rivilla, A. (Ed.) (2009), Trost, R. (2007), Tiļļa, I. (2005), Kovejs, S. R. (1989)

Mūzikas instrumentu atskaņotājmākslinieka kompetentā darbība: Gaunt, H. (2009), Bennett, D. (2008), Beeching, A. M. (2005), Williamon, A. (2004), Birzkops, J. (2000), Toff, N. (1996), Ricquier, M. (1982), Hoppenot, D. (1981), LeRoy, R. (1966), De Lorenzo, L. (1954), Boehm, Th. (1922), Altès, H. (1880), Quantz, J. J. (1752), Цыпин, Г.М. (2001)

Mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentā darbība: Schumacher, J.-A. (2009), Jorgensen, E. R. (2008), Gaunt, H. (2008), Gulbe, A. (2008), Urzúa, A. un Vásquez, C. (2008), Mills, J. (2007), Fieke, W (2007), Héroux, I. (2006), Zariņš, D. (2003), Mills, J. and Smith, J. (2003), Lartigot, J.-C. (1999), Debost, M. (1996), Абдуллин, Э. Б. (2009, 2002)

Personas identitāte: Liebsch, K. (2006), Kaufmann, J. C. (2004), Gee, J. (2000), Keupp, H. (1999), Bauman, Z. (2000), Giddens, A. (1991), Taylor, C. (1989), Clavell, L. (1973), Erikson, E. (1968), Marcia, J. E. (1964)

Profesionālā identitāte: Jakovļeva, J. (2009), Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A. & Gu, Q. (2007), Kasworm, C. (2005), Kaufman, P. (2004), Kompf, M. un Denicolo, P. (2003), Kerchner, J. L. (2002), Llamas, E. (2001), Holland J. L., Daiger D.C., Power P.G. (1980), Holland J. L. (1973)

Mūzikas instrumentu spēles pedagoga identitāte: Triantafyllakia, A. (2010), Abramo, M. N. (2009), Campbell, P. S. (2008), Napoles, J. (2008), Burban, F. (2007), Regnard, Fr. (2007), Regelski, T. A. (2007), Baker, D. (2006), Pipere, A. (2003), Macdonald, R., Hargreaves, D., and Miell, D. (Eds.) (2002), Woodford, P. G. (2002), Guillot, G. (2002)

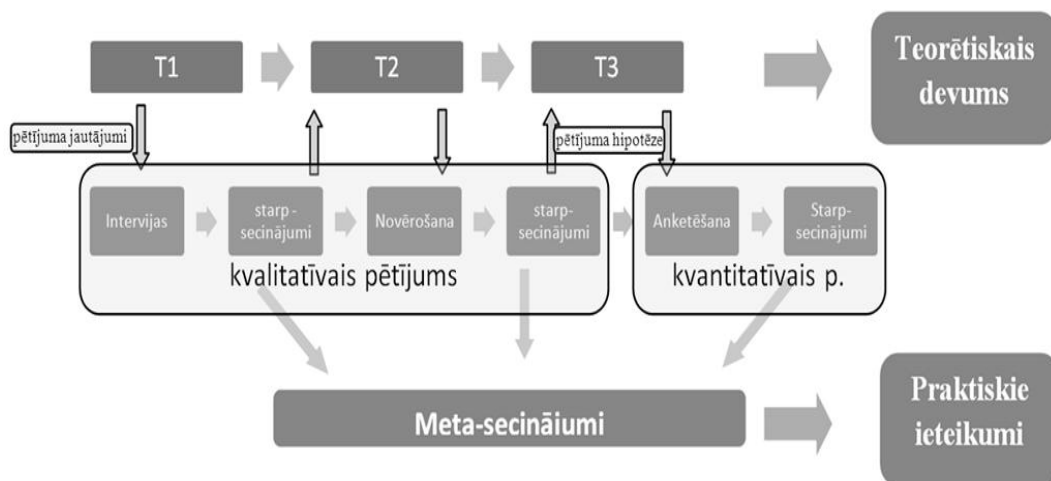
Mūzikas instrumentu atskaņotājmākslinieka profesionālā identitāte: Lebler, D. (2009), Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., de Bezenac, C., Whyton, T., Himonides, E. and Welch, G. (2008), Perrenoud, M. (2007), Burt, R. and Mills, J. (2006), Nielsen, F. V. (2006), Menger, P. M. and Richard, B (2005), Wenger, E. (1998)

Profesionālās identitātes integrācija: Pellegrino, K. (2010, 2009), Isbell, D. (2008), Cheng, C. (2008), Rubene, Z. (2008), Cheng, C., Lee, F. and Benet-Martínez, V. (2006), Mills, J. (2006, 2005a, 2004), Benet-Martínez, V. and Haritatos, J. (2005), Vicente, A. and Aróstegui, J. L. (2003), Roccas, S. and Brewer, M. B. (2002), Taylor, C. (1997), Berry, J. W. (1990), Schön, D. A. (1983), Солопанова, О.Ю. (2009)

Pētniecības metodoloģija: Muhirwa, J.-M. (2009), Jacobs, J.-K., Hollingsworth, H., and Givvin, K.-B. (2007), Cohen, L et al. (2007), Morgan, G. A. (2007), Daniel, R. (2006), Špona, A. un Čehlova, Z. (2004), Brophy, J. (2004), Huber, G. L. and Gürtler, L. (2004), Copley, A. (2002), Moyles, J. (2002), Fisher, S., Arkin, H. y Colton, R. R. (1995), Villar, L. M. and Marcelo, C. (1992), Ragin, C. C. (1987), Weber, R. P. (1985), Glasser, B. un Strauss, A. (1967)

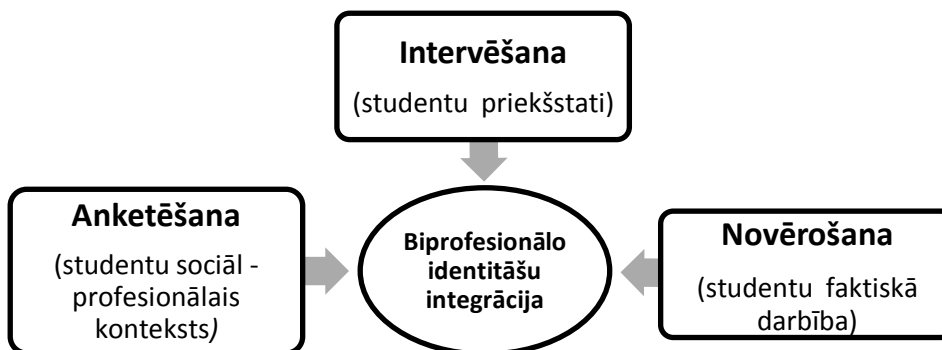
### **Pētījuma veids un struktūra**

Pētījuma 4., 5. un 6. uzdevums noteica empīriskā pētījuma veida izvēli: lai noskaidrotu, kādi ir studentu priekšstati, pedagoģiskā darbība un sociālprofesionālais konteksts, vispiemērotākais bija jaukts secīgi veikts pētījums (*Sequential Mix-design*), kurā tika izmantotas divas kvalitatīvās metodes (intervēšana un novērošana) un viena kvantitatīvā metode (anketēšana), kas ir savstarpēji saistītas (sk. 2. attēlu).



## 2. attēls. Pētījuma veids un struktūra: jaukts secīgi veikts pētījums

Pētījuma rezultātu validitātes un ticamības paaugstināšanai promocijas darbā tika izmantota datu vākšanas un analīzes metožu triangulācija (sk. 111. lpp.): trīs papildinošas metodes (intervēšana, novērošana un anketēšana), balstītas uz trim pieejām (psiholoģisko – studentu priekšstati; faktisko – studentu darbība un sociālkultūras – studentu profesionālais konteksts), ar vienotu pētījuma jautājumu (biprofesionālās identitātes integrācija) un respondentu profilu (sk. 3. attēlu).



## 3. attēls. Metožu triangulācija

### Pētījumā izmantotās metodes

*Teorētisko pamatu izpētes metodes.* Zinātniskās literatūras daļēji strukturētā atlase (*literature survey*). Zinātniskās literatūras padziļināta analīze, kuras mērķis ir identificēt un iedziļināties galvenajos jēdzienos, kas tiek izmantoti pētījumā (*literature in-depth study*).

*Datu vākšanas metodes.* Kvalitatīvās metodes: daļēji strukturētas intervijas; nestrukturētā novērošana (Cohen, 2007), izmantojot tiešās (piezīmes) un netiešās (video) novērošanas kombinēšanu (Cooper, 2001). Kvantitatīvās metodes: anketēšana.

*Datu analīzes metodes.* Kvalitatīvās metodes, izmantojot AQUAD\_6 programmu (Huber and Gürtler, 2004): frekvenču analīze, kategoriju sakarību analīze (*linkage analysis*), nosacījumu analīze (*analysis of implicants*). Kvantitatīvās metodes, izmantojot SPSS\_19 programmu (Morgan, 2007): Kronbaha alfa, šķērstabulācija, klastera analīze.

*Datu interpretācijas metode.* Balstoties uz interpretējošo pieeju, pašu dalībnieku iesaistīšana datu analīzē un interpretācijā (fokusa grupa diskusijas), lai pētījuma rezultātiem būtu augstāka ticamība.

2. tabulā tiek attēlota pētījuma teorētiskā koncepcija, sākot no filozofiskā un beidzot ar metodoloģisko līmeni.

2. tabula

**Teorētiskās koncepcijas atspoguļojums: no filozofiskā līdz pētnieciskajam līmenim**

Filozofiskais līmenis	Persona				
	Strukturālais aspekts		Dinamiskais aspekts		
<i>Ontoloģiskais līmenis</i>	Garīgums	Ķermeniskums	Brīvība	Spēja dot	Spēja saņemt
<i>Personības līmenis</i>	Identitāte		Darbība	Dialogiskums	
<i>Profesionālais līmenis</i>	Profesionālā identitāte		Kompetenta darbība	Sociālkulturālais konteksts	
<i>Ekoloģiskais līmenis</i>	Intra (Students)		Mikro (Mūzikas skola)	Mezo (JVLMA)	Makro (LV)
<i>Pētnieciskais līmenis(metodes)</i>	Intervēšana		Novērošana	Anketēšana	Konteksta analīze

**Pētījuma bāze**

Pētījuma bāze ir Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas (JVLMA) otrā līmeņa profesionālā bakalaura studiju programmas studenti, kas apgūst mūzikas instrumentu spēles specialitātes programmas (257 studenti).

Intervijās piedalījušies vienpadsmit JVLMA pirmā un otrā kursa studenti, kuriem jau ir kāda pedagoģiskā pieredze (no 6 mēnešiem līdz 2 gadiem). Videonovērošanā piedalījās pieci studenti. 129 pētījuma bāzes respondenti (50%) tika anketēti. Pēc starptautiski pieņemtajām izlases validitātes aprēķina metodēm (Fisher, S., Arkin, H. un Colton, R. R., 1995), pētījuma izlase ir reprezentatīva un iespējamā rezultātu kļūda nepārsniedz 6%.

## **Pētījums norises posmi (hronogramma)**

Pamatojoties uz starptautisko pētniecisko pieredzi un atbilstoši Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes (LU PPMF) Pedagoģijas doktora studiju programmas ieteikumiem (LU, 2006) pētījums tika sadalīts 3 ciklos.

Pirmajā ciklā (2008.-2009.g.) tika apkopota autora pedagoģiskā pieredze Francijā un Spānijā, konstatējot, ka pedagoģiskā izglītība parasti netiek uztverta kā svarīga atskaņotājmākslinieku izglītības sastāvdaļa. Tika atklāts arī tas, ka mūzikas instrumentu spēles specialitātes studentiem ir mazattīstīta apziņa par pedagoga darba jēgu. Pedagoģiskie novērojumi divās Latvijas Mūzikas augstskolās un dalība žūrijas komisiju darbā Baltijas Valstu mūzikas izpildītāju konkursos deva iespēju konstatēt, ka Latvijā arī ir līdzīga situācija. Izpētot Eiropas Komisijas un citus aktuālus Eiropas un Latvijas dokumentus, tika pilnveidota pētījuma sociālkulturālā konteksta izpratne un apziņa par pētījuma aktualitāti Eiropas un augošās globalizācijas sabiedrības ietvaros.

Gatavojoties promocijas eksāmenam svešvalodā, tika apzināta un analizēta zinātniskā literatūra franču valodā, precizēti pētījumā izmantotie jēdzieni. Sadarbībā ar Latvijas Universitātes Valodu centru un Latvijas Mūzikas akadēmijas ekspertiem tika sagatavots 17 lpp. garš teksts – ieteikumi mūzikas instrumentu spēles pedagoģijas jomā „Skolēniem vēlamās apgūstamās prasmes mūzikas instrumentu spēles mācību posma beigās” (sk. 1. pielikumu), kas bija veidots, izmantojot franču Mūzikas un horeogrāfijas pedagoģiskā institūta izdoto dokumentu *Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé (Flûte)* (IPMC,1994). Sagatavotā ieteikumu teksta adresāts bija Latvijas mūzikas skolas un augstskolas. Tika arī sagatavots 8 lpp. garš teksts franču valodā par šī pētījuma būtību un elektroniski nosūtīts 3 franču ekspertiem, lai saņemtu viņu norādījumus pētījuma turpmākajai gaitai.

Apmeklējot LU PPMF rīkotās lekcijas un seminārus studiju moduļa „Aktuālas metodoloģijas problēmas pedagoģijas nozaru pētniecībā” ietvaros (2008. oktobris-2009. g. jūlijs), tika precizēti pētījuma teorētisko pamatnostādņu un tā uzbūves jautājumi. Piedaloties Pedagoģijas zinātniskā institūta rīkotajos starptautiskajos semināros tika izzinātas mūsdienu jaunākās teorijas par profesionālo identitāti un tās pētniecības metodēm. Izmantojot jau izstrādāto materiālu, 2009. g. septembrī tika sagatavota publikācija, kurā aprakstītas pētījuma kategorijas, struktūra, teorētisko pamatu izpētes rezultāti, informācijas ieguves procedūra, paņēmieni un instrumenti, kā

arī prognozējamie secinājumi. Pētījuma koncepcija tika apspriesta starptautiskā kolokvijā LU PPMF 2009. g. novembrī un 8. mūzikas pedagoģijas filozofijas starptautiskajā konferencē Helsinkos 2010. g. jūnijā.

Balstoties uz 1. ciklā veikto teorētisko pamatu izpēti, otrajā un trešajā pētnieciskajā ciklā tika realizēts empīriskais pētījums (sk. 4. attēlu).



#### 4. attēls. Empīriskā pētījuma hronoloģiskais plāns

Otrajā pētnieciskajā ciklā (2009.-2010. g.) Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā tika realizēta empīriskā pētījuma kvalitatīvā fāze, kas bija sadalīta divos posmos. Pirmajā posmā, izmantojot daļēji strukturētas intervijas, tika noskaidrots studentu viedoklis par atskaņotājmākslinieka un pedagoga integrāciju (datu apguve 2009. g. oktobrī-decembrī, datu apstrāde 2010. g. janvārī-februārī, datu analīze un rezultātu apkopošana 2010. g. martā-aprīlī, pētījuma publikācija 2010. g. maijā), un precizēts nākamā posma (novērošanas) mērķis. Otrajā posmā tika izpētīta studentu pedagoģiskā darbība integrētās biprofesionālās identitātes kontekstā, izmantojot videonovērošanu (datu apguve 2010.g. martā, to apstrāde un analīze 2010. g. vasarā un rudenī, datu interpretācija un starptautiskā apspriešana 2011. g. pavasarī, pētījuma publikācija paredzēta 2012. g. pavasarī), un fokusgrupas diskusijas, kurās, balstoties uz videoierakstiem un autora provizoriskajiem secinājumiem, analizēti un interpretēti videonovērošanas dati (2010.g. augustā un 2011. g. martā). Pētījuma rezultāti tika apspriesti ne tikai LU PPMF metodoloģiskajos semināros un kolokvijos, bet arī starptautiskajos semināros (2009.g. 5.-7. novembrī AEC gadskārtējā konferencē Māstrihtā, Nīderlandē; 2010.g. 16.-17. aprīlī otrajā *International Network for Vocal and Instrumental Teacher Education* - INVITE starptautiskajā konferencē Dublinā, Īrijā;

2010.g.7.-8. maijā ATEE konferencē Rīgā). Empīriskās izpētes kvalitatīvās fāzes beigās tika izvirzīta rezultātu vispārināšanas hipotēze, kas nākamajā pētījuma fāzē pārbaudīta kvantitatīvi.

Trešajā pētnieciskajā ciklā (2010.-2011. g.), balstoties uz empīriskā pētījuma kvalitatīvās fāzes rezultātiem, tika veikta empīriskā pētījuma kvantitatīvā fāze: anketēti Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas studenti, lai izzinātu viņu sociālkultūras kontekstu un izstrādātu biprofesionālo identitāšu tipoloģiju, aprakstot katra tipa iekšējo struktūru (anketas sagatavošana, validēšana un testēšana 2010. g. septembrī-decembrī; datu apguve 2011. g. janvārī-martā; datu analīze un interpretācija 2011. g. aprīlī-maijā). Pētījuma datu padziļinātas analīzes gaitā tika atklāti integrētās biprofesionālās identitātes tipa veidošanās nosacījumi, uz kuru pamata izstrādāti ieteikumi atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas veicināšanai (2011. g. maijā un jūnijā). 2011. g. jūnijā pētījuma provizoriskie rezultāti, secinājumi un tēzes tika prezentētas priekšizstāvēšanā un promocijas darbs tika virzīts uz aizstāvēšanu. 2011. g. vasarā tika izstrādāti ieteikumi integrētās biprofesionālās identitātes veicināšanai un turpmākajiem pētījumiem, kā arī veikta zinātnisko tekstu un empīriskā pētījuma rezultātu, kvalitatīvo un kvantitatīvo datu objektivitātes un metožu validitātes pārbaude. Iegūtie rezultāti apspriesti kolokvijos LU PPMF 2011.g. 17. martā, semināros un konferencēs (Daugavpils Universitātē, 11.-15. maijā; Florences Universitātes starptautiskajā konferencē „*The future of education*” 2011.g. 17. jūnijā, Daugavpils Universitātē, 2011.g. 22.-24. septembrī) un publicēti.

Pēdējais gads (2011. - 2012.g.) tika veltīts rezultātu validācijas pārbaudei, starptautiskajai apspriešanai (Londonā 2012. g. 17.-20 martā; Tallinā, 2012. g. 12. -13. aprīlī) un publikācijai starptautiski recenzējamajos žurnālos, kā arī disertācijas pilnveidošanai, noformēšanai un aizstāvēšanai.

### **Pētījuma teorētiskā novitāte un praktiskā nozīmība**

*Teorētiskā novitāte.* Izstrādāta personālisma filozofijā balstīta pieeja profesionālās identitātes veidošanās izpētei. Apzinātas un analizētas mūzikas filozofijas skolas, mūzikas instrumentu spēles mācīšanās un mācīšanas teorijas un mūzikas instrumentu spēles didaktiskās pieejas. Izveidots daudzdimensionāls profesionālās identitātes veidošanās modelis. Pētījumā atklāta profesionālās identitātes sasaiste ar kompetento darbību, izstrādāta biprofesionālo identitāšu tipoloģija, atklāta biprofesionālās

identitātes integrācijas struktūra un identificēti integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi studentu pedagoģiskajā darbībā, kas var kļūt par pamatu turpmākajiem pētījumiem.

*Praktiskā nozīmība.* Izstrādātā mūzikas instrumentu spēles tipoloģija palīdzēs docētājiem saprast un novērtēt katra studenta individualitāti studiju procesā. Raksturotie integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi pedagoģiskajā darbībā palīdzēs docētājiem un studentiem atklāt un izmantot piemērotākos pedagoģiskos līdzekļus abu identitāšu integrācijas veicināšanai studentu pašorganizētajā mācīšanās procesā un pedagoģiskajā studiju praksē. Pētījumā atklātās pirmo kursu studentu vajadzības attiecībā uz atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrāciju ir izmantojamas kā pamats pedagoģiskās studiju prakses saturiskā modeļa izstrādei un abu identitāšu integrācijas veicināšanai.

### **Pētījuma robežas**

Pētījumā tika pievērsta uzmanība atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijai mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskajā darbībā, proti, atskaņotājmākslinieka identitātes aktivēšanai pedagoģiskajā situācijā. Bet integrētā biprofesionālā identitāte ir divvirzienu apvienošana (abu identitāšu savstarpējā mijdarbība). Pētījumā nav analizēts otrais mijdarbības virziens, tas, kā studenti aktivē savu pedagoga identitāti mākslinieciskajā (atskaņotājmākslinieka) darbībā.

Šī empīriskā pētījuma bāze tā kvalitatīvajā daļā ir pirmā un otrā kursa studenti, bet kvantitatīvajā – bakalaura studenti. Netika pētīti vecāko kursu mūzikas akadēmijas studenti, citu valstu augstskolu studenti un mūziķi – izglītības iestāžu absolventi. Ieteikumi integrācijas veicināšanai pārbaudīti pedagoģiskajā intervencē ar pieciem novērotajiem studentiem ārpus pedagoģiskās studiju prakses.

### **Promocijas darba struktūra**

Promocijas darbam ir ievads, divas daļas, nobeigums, izmantotās literatūras saraksts, pielikumi. Kopumā analizētas 226 zinātniskās literatūras vienības latviešu, angļu, franču, vācu, krievu un spāņu valodā. Darbā iekļautas 28 tabulas, 28 attēli un 23 pielikumi.



## **Rezultātu aprobācija**

*Piedalīšanās ar referātu starptautiskajās konferencēs un semināros:*

1. 2009.g. 5.-7. novembrī: uzstāšanās ar referātu „The “teaching experience” as a tool to foster reflective learning.” Association Européenne des Conservatoires (AEC) Annual Congress 2009 at the Academy of Music of Maastricht (Netherlands). Māstrihtā, Nīderlandē. <http://www.aecinfo.org/Content.aspx?id=31>, 95.-110.lpp.
2. 2010.g. 16. - 17. aprīlī: uzstāšanās ar referātu „Professional Identity Building Aspects in Latvian Music Academy Accounts about their Teaching Experience” 2. starptautiskajā konferencē “The Education of Instrumental and Vocal Teachers: Developing Professional Competences”, ko organizēja „The International Network for Vocal and Instrumental Teacher Education - INVITE at, DIT Conservatory of Music and Drama. Dublinā, Īrijā.
3. 2010.g.7.-8. maijā: uzstāšanās ar referātu “Professional identity building process aspects in Latvian music students’ accounts about their teaching experience”. ATEE konferencē “Spring university 2010 “Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching”. Rīgā, Latvijā.
4. 2010.g. 2.-8. jūnijā: uzstāšanās ar referātu „A person-based philosophical approach for research in Conservatory students’ professional reality” Philosophy of Music Education doktorantu skolā Sibelius Akadēmijā, Helsinkos, Somijā.
5. 2011.g. 17. februārī: uzstāšanās ar referātiem „Video novērošanas pedagoģiskais un pētnieciskais potenciāls mūzikas augstskolā: Latvijas gadījuma analīze” un „ Video Analīze ar AQUAD 6.8.2.2.” LU 69. zinātniskajā konferencē. Rīgā, Latvijā.
6. 2011.g. 13. maijs: uzstāšanās ar referātu „Music academy students as instrumental teachers: Latvian cross-student comparation” Daugavpils Universitātē, starptautiskajā konferencē „Person, Color, Nature, Music”. Daugavpilī, Latvijā.
7. 2011.g. 17. jūnijā: uzstāšanās (virtuālā) ar referātu „Using video in conservatories: advantages and limits for students, teachers and researchers” Florences universitātes starptautiskajā konferencē „The future of music education”. Florencē, Itālijā.
8. 2011.g. 22. -24. septembrī: uzstāšanās ar referātu “Undergraduate students negotiating performer and instrumental teacher identities: a case study from the

Latvian Academy of music". The 7th International Scientific Conference "Problems in music pedagogy", Daugavpils University. Daugavpilī, Latvijā.

9. 2012.g. 16. februāris: uzstāšanās ar referātu "Biprofessional identity integration in higher music education: A case study from Latvian Academy of music" (Biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšana studiju procesā: Latvijas mūzikas akadēmijas gadījuma analīze). Latvijas universitātes 70. zinātniskā konferencē. Rīgā, Latvijā.
10. 2012.g. 17. - 21. marts: uzstāšanās ar referātu "How undergraduate students negotiate performer and teacher identities at the Latvian academy of music: a cluster analysis". The Reflective Conservatoire 3rd International Conference: Performing at the Heart of Knowledge Guildhall School of Music & Drama and Barbican Conference Centre, Londonā, Lielbritānijā.
11. 2012.g. 12. – 13. aprīlis: uzstāšanās ar referātu "How do undergraduate students negotiate performer and teacher identities in the Latvian academy of music: a cluster analysis". The 5<sup>th</sup> scientific conference "The changing face of music and art education". Tallin University. Tallinā, Igaunijā.

*Publikācijas:*

1. Fernández González, M. J. (2012). How do students learn to teach? A case study analysing instrument lessons given by Latvian undergraduate performance students without prior pedagogical training. *Music Education Research*, 14 (2), 227.-242. lpp. ISSN: 1461-3808. Online ISSN: 1469-9893. Publisher: Taylor & Francis Group. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613808.2012.685455>
2. Fernández González, M. J. (2012). An investigation on the conditions for biprofessional (performer and teacher) identity integration in Latvia using the analysis of implicants. *Muzikinio ugdymo realijos ir plėtros perspektyvos (Realities of musical education and perspectives for its development)*. Collection of research papers. 58.-64. lpp. Kaunas: VDU leidykla (VMU Publishing house). ISBN 978-9955-12-764-2.
3. Fernández González, M. J. (2012). Music academy students as instrumental teachers in Latvia: a cross-student comparison. *Scientific articles of 7th International Conference "Person, Color, Music, Nature"*, May 10-15, 2011, Daugavpils, Latvia.

- 193.-203. lpp. Daugavpils: Daugavpils Universitātes akadēmiskais apgāds „Saule” [izdots 2012.g. jūnijā]. ISBN 978-9984-14-556-3.  
[http://du.lv/files/0000/4095/Program\\_of\\_CKDM\\_konf\\_2011.doc](http://du.lv/files/0000/4095/Program_of_CKDM_konf_2011.doc)
4. Fernández González, M. J. (2012). How undergraduate students negotiate performer and teacher identities in the Latvian academy of music: a cluster analysis. *CFMAE: The Changing Face of Music and Art Education*. „Creativity, musicality and wellbeing”. Volume 4/2. Tallinn: Tallinn University. ISSN 2228-0715. Online ISSN 2228-0723. [http://www.tlu.ee/CFMAE/volumes/vol-4\\_2012.html](http://www.tlu.ee/CFMAE/volumes/vol-4_2012.html)
  5. Fernández González, M. J. (2011). Undergraduate students negotiating performer and instrumental teacher identities: a case study from the Latvian academy of music. *Proceedings of the seventh International scientific conference "Problems in Music Pedagogy"*, September 22-24, 2011, Daugavpils, Latvia. 85.-101. lpp. Daugavpils: Daugavpils Universitātes akadēmiskais apgāds „Saule”. CD ROM, ISBN 978-9984-14-535-8. Abstract book and web site: [http://lapas.du.lv/pmp/7\\_pmp\\_abstracts.pdf](http://lapas.du.lv/pmp/7_pmp_abstracts.pdf) (35. lpp.).
  6. Fernández González, M. J. (2011). Using video in conservatories: advantages and limits for students, teachers and researchers. *Proceedings of the international conference „The future of education”*, June 16-17, 2011, University of Florence (Italy). 2. sējums, 220.-224. lpp. Florence: Pixel. ISBN 978-88-7647-648-8. [http://www.pixel-online.net/edu\\_future/common/download/Paper\\_pdf/MUS07-Fernandez.pdf](http://www.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/MUS07-Fernandez.pdf).
  7. Fernández González, M. J. (2010). Professional identity building process aspects in Latvian music students' accounts about their teaching experience. *Reviewed and selected materials of the International Conference ATEE Spring university 2010 “Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching”*, May 7-8, 2010, Riga, Latvia. 432.-440. lpp. Latvija: Latvijas Universitāte. CD ROM, ISBN 978-9984-49-027-4.
  8. Fernández González M. J. (2010). Professional identity: a theoretical frame for research in music higher education. *Conference proceedings. Conference ATEE spring university 2010 “Changing education in a changing society”*, Klaipeda university (Lithuania). 90.-96. lpp. Klaipeda: Klaipėdos universiteto leidykla. ISSN 1822-2196.

## **Tēzes aizstāvēšanai**

1. Profesionālās identitātes veidošanās izpēte personas holistiskajā izpratnē ir daudzdimensionāls process, kurā tiek apvienotas kompetences, profesionālās identitātes un sociālkultūras konteksta dimensijas. Profesionālās identitātes struktūru veido četri mijiedarbīgi komponenti: ideālā profesionāļa tēls, profesijas brīvā izvēle, konkrēta iesaistīšanās profesijā un personīgā un sociālā atzīšana.
2. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšana ir individualizēts process, kurā galvenā loma tiek ierādīta katra cilvēka sabiedriski pozicionētai brīvībai. Biprofesionālās identitātes veidošanās procesā mūzikas instrumentu spēles studentiem ir tendence darboties atbilstoši kādam no šiem biprofesionālās identitātes tipiem: integrētā, dihotomā (atdalītā), asimilējošā vai difūzā (izkliedētā) biprofesionālā identitāte.
3. Lai veiksmīgi integrētu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes, mūzikas instrumentu spēles studentam savā pedagoģiskajā darbībā apzināti jāaktivē un jāizkopj sava atskaņotājmākslinieka identitāte, kompetenti izmantojot savas atskaņotājmākslinieka zināšanas, prasmes un attieksmes, mācot citus, un mērķtiecīgi jāattīsta sociāli centrēta domāšana, sasaistot savu pedagoģisko darbību ar iespēju sniegt ieguldījumu sabiedrības labklājības līmeņa celšanā un audzēkņu muzikālo un personīgo izaugsmi.

## **Pateicības**

Manai zinātniskajai vadītājai profesorei Irinai Maslo, kas mani ieveda zinātniskajā dzīvē un pati ir dzīvs harmoniskas profesionālās identitātes paraugs. Mana darba recenzentiem: Zandai Rubenei, kas manī iesēja zinātniski kritisko domāšanu, Borisam Avramecam par viņa viedajiem padomiem darba pilnveidošanai un Helenai Gauntai par viņas iedvesmu un paraugu atskaņotājmākslinieka un zinātnieka dzīves apvienošanai.

Visiem Pedagoģijas nodaļas profesoriem, it sevišķi Aīdai Krūzei par viņas uzticēšanos un atbalstu studijās, Irēnai Žoglai par viņas domāšanu veicinošajiem jautājumiem mana darba tapšanas gaitā un piedāvātajām sadarbības iespējām, Tatjanai Koķei par neviltotu un uzmundrinošo ieinteresētību par manu darbu, Sarmītei Tūbelei par ļoti noderīgajiem

ieteikumiem darba teorētiskās daļas pilnveidošanai. Visiem Pedagoģijas zinātniskā institūta un Pedagoģijas nodaļas kolēģiem, kas sadarbībā, strādājot ar mani kopā daudzus projektos, bija līdzās manos pirmajos soļos pa zinātnes ceļu.

Saviem Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas kolēģiem par viņu padomiem un interesi par disertācijas tematu. Mūzikas akadēmijas studentiem, kas piedalījās šajā pētījuma un bez kuriem tā vispār nebūtu. RPIVA kolēģiem, it īpaši Guntaram Bernātam un Tamārai Bogdanovai par iepazīstināšanu ar krievu autoru darbiem tulkošanas un bagātās zinātniskās diskusijās ceļā.

Promocijas darba literārajai redaktorei Lilijai Jurgītei par rūpīgo disertācijas teksta lasīšanu un labošanu, kas manas domas un atziņas palīdzēja ietērt korektā latviešu valodas formā. Sundaram Vaidesvaranam par kopsavilkuma iztulkošanu uz angļu valodu. Visiem doktorantūras un doktorantu skolas kolēģiem, no kuriem studiju gaitā ieguvu lielu atbalstu zinātniskajā un personīgajā jomā.

Saviem flautas skolotājiem: Madelēnei Šasangai (Madeleine Chassang) no Parīzes, kura mani rosināja apvienot atskaņotājmākslu ar pedagoģiju, Klārai Žantijomei (Claire Gentilhomme) no Strasbūras, kas man mācīja saskatīt refleksijas nozīmi atskaņotājmākslinieka dzīvē, un it īpaši Lito (Juan Manuel Díaz Fernández) no Oviedo, kas mani ievirzīja pa profesionālās mūzikas ceļu.

Savām trim māsām un brālim, kas sirsnīgi un efektīvi atbalstīja mani šī darba tapšanas gaitā, un vecākiem, no kuriem esmu saņēmis dzīvību, ticību Dievam, radošumu un darba mīlestību, kas ir šī pētījuma patiesais pamats. Svētajam Hosemarijam Eskrivam, Opus Dei dibinātājam, kas man mācīja saskatīt savā darbā pārdabisku un kalpošanas jēgu. Dievam, kas mani radījis un devis iespēju dzīves ceļā sastapt visus šos brīnišķīgos cilvēkus un vēl daudzus citus, kas te netika minēti.

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā «Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē».



## 1. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija: teorētisko pamatu izpēte

Disertācijas teorētisko pamatu izpētes ievadā tiek aplūkoti galvenie mūzikas filozofijas vēsturiskie virzieni un aktuālās tendences, aktuālās mūzikas izglītības filozofijas teorijas, tādas kā konteksts personālisma filozofijas izvēles pamatojumam promocijas darbā.

### *Mūzikas filozofijas teorijas*

Mūzikas filozofijas centrālais jautājums ir – „Kāda ir mūzikas būtība?”. Atbildi uz šo jautājumu meklējot, mūzikas filozofijas teorētiķi, kas nākuši no visdažādākajām filozofijas skolām, ir centušies savu filozofisko koncepciju piemērot mūzikai. Jau klasiskās filozofijas pārstāvji ir runājuši par mūziku, daudzi, sākot no Platona un Aristoteļa, līdz pat Svētajam Augustīnam, Akvīnas Tomam un Dekartam. Arī modernās un postmodernās filozofijas koncepcijas pārstāvji ir izteikušies par mūziku.

Sākot ar 20. gs., filozofu pieejas mūzikai ir klasificējamās sešās pamatgrupās, no kurām trīs ir radušās 20. gs. (estētiskais formālisms, kognitīvisms un praksiālisms), bet trīs veidojušās tikai 21. gs. (ontoloģiskā, holistiskā un sociālā).

Estētiskā formālisma pieejas centrā ir mākslas darbs, kas tiek saprasts kā kontemplācijas objekts. Galvenais šī mūzikas filozofijas virziena pārstāvis ir 19. gs. beigās dzīvojušais E. Hansliks (Hanslick, 1891), kas ar savu darbu „Par muzikāli skaisto” (*On the musically beautiful*) norādīja, ka būtiskākais mūzikas saturā nav vis emocijas, kā uzskatīja romantisma teorētiķi, bet gan „tonāli kustīgas formas” (*tonally moving forms*). Šī koncepcija ir pastāvējusi gandrīz bez iebildumiem līdz pat 20. gs. vidum. Tajā piecdesmitajos gados cilvēkam tiek ierādīta centrālā vieta mūzikas būtības izpratnē: S. Langerā (Langer, 1953) ieviesa mūzikas filozofijā zīmju teoriju, akcentējot mūzikas simbolisko aspektu. Viņa definēja mūzikas būtību: tā ir „garīgā pieredze, kas radusies, ejot cauri laikam” (*inner experience of going through time*). Mūzika ir piemērots emociju izteiksmes līdzeklis, jo, izmantojot skaņas, tā spēj radīt cilvēkā iespaidu, ka viņš ceļo laikā, tādējādi atdzīvinot sevī reālajā dzīvē jau izdzīvotās emocijas. Savukārt, P. Kivijs (Kivy, 2002), kas bieži tiek minēts kā kognitīvās filozofijas pārstāvis mūzikā, nošķir divus jēdzienus: „pats izteiksmīgums” (*expression*), ko tikai cilvēks var radīt, un „būt (kā) izteiksmes līdzeklis” (*to be expressive of*), ko var piedēvēt mūzikai. Tātad

mūzika ir cilvēkam piemērots izteiksmes līdzeklis, ar kura starpniecību viņš pauž savas emocijas. 20. gs. deviņdesmitajos gados mūzikas filozofijas diskursā ienāca praksiālisma idejas: praksiālisma pārstāvji, piemēram, F. Alpersons (Alperson, 1991), B. Reimers (Reimer, 2003, 2008) un T. Regelskis (Regelski, 2007), apgalvo, ka mūzikas būtības pamatā nav vis mākslas darbs vai cilvēka kognitīvā darbība, bet pati muzicēšana kā process, jo mūzika ir cilvēka darbība. Šo uz pieredzi balstīto mūzikas filozofisko koncepciju aizstāv arī D. Dž. Eliots (Elliott, 1995), pretstatot muzikālo pieredzi *versus* estētiskajai pieredzei, un P. Pīrss (Peirce, 1997), kas uzsver, ka estētiskā pieredze ir plašāka par uztveri. Pēdējos gados šī pieeja ir tikusi arī kritizēta (Elliott, 2005).

21. gs. sākumā fenomenoloģijas filozofija piedāvāja jaunu mūzikas būtības izpratni. Tā kļuva populāra īpaši Eiropa ziemeļu valstīs: F. Nīlsens (Nielsen, 2006), F. Pio un O. Varkoi (Pio and Varkøy, 2010) izsludināja „ontoloģisko pagriezienu” mūzikas filozofijā: muzikālā pieredze jāsaprot nevis kā estētisku, kognitīvu vai procesuālu (darbības) pieredzi, bet kā eksistenciālu pieredzi, kas skar cilvēka dziļāko būtību. Mūsdienās mūzikas būtības izpratnē vērojamas vēl divas jaunas tendences: holistiskā un sociālā. Holistiskajā pieejā ķermeņa un prāta savstarpējā saistība ar mūziku saistītajos procesos tiek aplūkota no diviem skatu punktiem: emociju rašanās un smadzeņu darbības. Starp pētniekiem, kas pievērta uzmanību emociju rašanos procesam un tā nozīmei mūzikā, var minēt Dž. Lakofu un M. Džonsonu (Lakof and Johnson, 1999), kas darbā „Filozofija miesā” (*Philosophy in the flesh*) uzsver, ka gars (*mind*) ir iemiesots un ka prāts (*reason*) ir iesaistīts arī emocijās. Pēc P. Džaslina un J. Slobodas (Juslin and Sloboda, 2001) domām, mūzikas un emociju savstarpējās saistības izpēte ir bijusi garš process, bet patlaban šis mūzikas psiholoģijas aspekts ir zinātnieku uzmanības centrā. Viņuprāt, emociju un mūzikas saistības raksturo divi vārdi: pirmais – „izmaiņas”, jo emocijas un mūziku raksturo izmaiņas; un otrais – „sadura”, proti, savienojuma vieta (*interface*), jo emocijas un mūzika atrodas pa vidu starp iekšējo un ārējo pasauli, kur „satiekas daba ar audzināšanu” (*nature meets nurture*). Mūzikas un emociju valoda ir nepārtrauktā mijdarbībā. Mūzika izsaka to, ko valoda (vārdi) nespēj, bet mūziku arī nevar saprast (sacerēt, spēlēt, klausīties) bez emocijām. Arī R. Šustermans (Schustermann, 2008), runājot par somatisko (ķermenisko) pieredzi (*somatic experience*), uzsver, ka emocijas balstās uz cilvēka pieņemtajām vērtībām.

Starp holistiskās pieejas pētniekiem, kas pievērta uzmanību smadzeņu darbībai mūzikā, kā pirmais jāmin D. Levitins, kas savā darbā „Tās ir jūsu smadzenes mūzikā” (Levitin, 2006) mēģina, balstoties uz smadzeņu aktivitāti, labāk saprast ne tikai to, kas ir mūzika, bet, ņemot par pamatu muzikālo pieredzi un izmantojot kognitīvās neirozinātnes pieeju, kas ir starp psiholoģiju un neiroloģiju, arī to, kā strādā smadzenes. Savukārt vācu pētnieks L. Oberhaus (Oberhaus, 2010) pētījis tā sauktos *qualia* (smadzenēs iespīstās nozīmīguma vienības) uz neirobioloģijas un kognitivismas robežas. Ārhusa Karaliskajā Mūzikas akadēmijā P. Vusts vada zinātnieku grupu “*The Music in the Brain*” (Vuust, 2009), kas pēta mūzikas uztveri saistībā ar smadzeņu darbību, pārnesot uz mūzikas izglītības jomu F. Raušera (Rauscher, 2002) atziņas par mācīšanos, kas balstīta uz smadzeņu darbību (*brainbased learning*). Savukārt F. Alpersons (Alperson un Noël, 2008) runā par iemiesoto muzikālo inteliģenci (*embodied musical mind*), attīstot Dž. S. Brunera (Bruner, 1996) „darbības ieviešanas pieeju” („*enactive approach*”) un veicinot izpratni par mūzikas uztveri kā cilvēka darbības veidu.

Trešā svarīgākā virziena pārstāvji mūzikas būtības izpratnē mūsdienās uzsver mūzikas sociālo aspektu – estētikas saistību ar ikdienas dzīvi. Šīs teorijas paudēji balstās uz Dž. Djuī (Dewey, 1934, 1938) atziņu, ka estētiskās pieredzes sākumpunkts ir nevis mākslas darbs, bet ikdienas dzīve. Viens no šī virziena celmlaužiem ir D. Hargrīvs, kura vadībā ir radīts darbs „Mūzikas sociālā psiholoģija” (Hargreaves and North, 1997). Šī darba autori uzsver kultūras un sociālo elementu ietekmi uz muzikālo uzvedību (priekšplānā neizvirzot bioloģiskos vai fizioloģiskos aspektus, kā to dara mūzikas psihologi). Pievēršot uzmanību tehnoloģijas attīstībai (internetam) un robežu dzēšanai starp klasisko (nopietno) un populāro (izklaides) mūziku, šie zinātnieki pēta dažādus kontekstus (indivīdu, sociālās grupas (*communities/affinity groups*), sabiedrību, kultūru u. tml.), lai noskaidrotu, kā tie ietekmē muzikālo uzstāšanos, mūzikas patērētāju uzvedību un mūzikas izglītību. Otrais ievērojamākais šī virziena pārstāve ir T. Denora, kura savā monogrāfijā „Mūzika ikdienas dzīvē” (DeNora, 2000) raksturo mūziku kā sabiedriskās dzīves komponentu. Viņa uzskata, ka mūzika gan ir sabiedrībā klātesoša, bet tās vērtība netiek apzināta. Viņas tēze ir, ka mūzikas varu (vispāratzītu) nevar disociēt no sabiedrības konteksta. Viņa secina, ka sociālmuzikālajai pētniecībai jāierāda svarīgāka loma sociālajās zinātnēs un ka tā var apgaismot un sekmēt cilvēka darbības teorijas attīstību. Denora savā grāmatā „Pēc Adorno: pārdomājot mūzikas socioloģiju” (DeNora, 2003) piedāvā vidusceļu starp divām pieejām, proti, mūzika kā diskurss



(sabiedrībā atzītā mūzikas vara) un mūzika kā darbība (bez references sabiedrībai). Līdzsvars balstās uz jēdzienu „*musical affordance*”: mūzika tiek saprasta kā „mediums”, starpnieks, pateicoties kuram, mēs varam transformēt ne tikai sabiedrību kopumā, bet arī mūsu katra ikdienas dzīvi. Starp pētniekiem, kas pievērsušies jautājumiem par estētikas saistību ar ikdienas dzīvi, var minēt vēl divus pētniekus. Viens no viņiem ir M. Sīls (Seel, 2005), kas, attīstot Djuī ideju, runā par trim estētiskās pieredzes veidiem ikdienā: kontemplatīvo (cilvēkam sastopoties ar mākslas darbu), koresponsīvo (atbildes formā) un iztēlojošo (veidojot jaunas perspektīvas). Otrā ir krievu pētniece A. Ščerbakova, kas savā darbā „Mūzika, cilvēks, kultūra: sociālfilozofiskās analīzes pieredze” (Щербакова, 2009), skata mūziku kā sociālās filozofijas analīzes priekšmetu. Autore ir izpētījusi muzikālās vērtības (kā tās rodas, veidojas un attīstās), saistībā ar kultūras telpu (kulturoloģija), kā arī mūzikas lomu kultūras attīstībā. Izmantojot mākslinieciskās personības veidošanās analīzi, autore uzdod sev jautājumu „Kā mācīt mūziku 21. gs. mūziķiem?” Viņasprāt, mūzikas mācīšanas-mācīšanās procesos centrā jābūt cilvēkam, apvienojot tajos cilvēka personības radošo, dialogisko un sociāli pozicionēto dimensiju.

### *Mūzikas izglītības filozofijas teorijas*

Visas ievērojamākās izglītības filozofijas skolas, piemēram, esenciālisms (kas fokusējas uz pamatkompetenču apguvi), pereniālisms (kas uzsver mūžīgo patiesību tālāknošanu), progresīvā filozofija, humānisms, konstruktīvisms, biheiviorisms, perspektīvisms un pat anarhisms, ir atstājušas savu iespaidu arī mūzikas izglītības filozofijā. Mūsdienās mūzikas izglītības filozofija ir ievērojami attīstījusies, galvenokārt pateicoties Mūzikas izglītības filozofijas starptautiskās biedrības (*International society for the philosophy of music education*) darbībai. Šī biedrība izdod zinātnisko žurnālu un zinātnisko literatūru, rīko starptautiskās konferences un seminārus utt.

Mūsdienu mūzikas izglītības filozofi uzsver domu, ka mūzika piedāvā jaunu domāšanas veidu un pieeju, lai reflektētu par tradicionālām filozofiskajām tēmām. Piemēram, E. Jorgensena, viena no minētās biedrības dibinātājiem, savā darbā „Filozofs, pedagogs, mūziķis” (Jorgensen, 1993) apraksta mūziku kā īpašu izziņas veidu, kurā tiek izmantota nevis racionāli diskursīvā, bet muzikālā domāšana (intuitīvi emocionālā). Viņa ierosina mūziku iekļaut akadēmisko humanitāro zinātņu lokā un uzskata, ka filozofijai ir sava vieta mūzikas izglītībā kā refleksijai praksē, par praksi un uz praksi orientētai mācībai.

Savukārt A. Boui savā darbā „Mūzika, filozofija un modernitāte” (Bowie, 2007) apgalvo, ka mūzika nav tikai filozofijas izpētes priekšmets, tā piedāvā jaunas pieejas, lai mēģinātu atrisināt mūžsenas filozofijas problēmas. Balstoties uz E. Levinas akcentēto atšķirību starp „*the saying*” (teikšanas process, dinamisks, aktīvs, muzikāls) un „*the said*” (teiktais, saturs, fiksēts, filozofisks), viņš atklāj mūzikas un filozofijas mijiedarbību modernajā un postmodernajā filozofijā. Analizējot E. Kanta, L. Vitgenšteina, M. Heidegera un T. Adorno darbus, viņš izmanto mūziku, lai pārdomātu par aktuālām tēmām, tādām kā valoda, subjektivitāte, metafizika, patiesība un ētiku.

Šī starpdisciplinārā pieeja mūzikas izpētei mūsdienās attīstās arvien vairāk. Piemēram, jau minētajā darbā „Mūzika un emocija” (Juslin and Sloboda, 2001) dažādu autoru uzskati tiek apvienoti multidisciplinārā kopumā (filozofija, psiholoģija, bioloģija, antropoloģija, socioloģija, terapija). Šī tendence ir vērojama arī krievu pētnieku vidū: piemēram, E. Abdulina darbā „Mūziķa pedagoga metodoloģiskā kultūra” (Абдуллин, 2002) tiek pētīta mūzikas izglītības pedagogijas sasaiste ar filozofiju, muzikoloģiju un psiholoģiju.

Starp krievu pētnieku darbiem, kuros ir skarti mūzikas izglītības filozofijas jautājumi, ir jāmin A. Ščerbakovas monogrāfija „Mūzikas izglītība un mūzikas filozofija” (Щербакова, 2008a, 2008b), kurā mūzika tiek skatīta kā filozofiskās analīzes priekšmets. Autore ir izpētījusi filozofisko vērtību teoriju (aksioloģiju) un vērtību mijiedarbības principus mūzikas mākslas un izglītības telpā. Šī darba secinājumos tiek prezentēta sintētiski dialogiskā paradigma: cilvēka esība līdzdalības telpā. Šī autore piedāvā jaunu metodoloģiju – uz personu orientētu pieeju mūzikas filozofijas un izglītības problēmu risināšanai. Viņa uztver cilvēku mākslinieku kā radošu būtni un kultūras veidotāju, kas atrodas vienotajā mākslas sistēmā. Ščerbakovas filozofiskā sistēma, kurā mūzikas izglītības filozofijas centrā ir persona, ir tematiski tuva promocijas darbā izmantotajai filozofiskajai pieejai – personālisma filozofijai.

*Personālisma filozofijas izvēles pamatojums.* Promocijas darbā minētie mūzikas aspekti (formālais, kognitīvais, procesuālais, eksistenciālais, ķermeniski garīgais un sociālais) tiek integrēti jēdzienā „persona”, ap kuru izveidota personālisma filozofijas sistēma. Tālākajā tekstā tiks detalizēti izklāstītas personālisma pamatnostādnes attiecībā uz cilvēka darbību, identitāti un sociālo kontekstu. Te tiek tikai ieskicēta šīs filozofijas būtība, ņemot par pamatu personālisma dibinātāja galveno apgalvojumu: „Mana

persona nav mana apziņa par sevi pašu. Dzīvojot kā personai nozīmē nepārtraukti pāriet no iekšpuses uz ārpusi: no bioloģijas, sabiedrības, psiholoģijas un ētikas mehānismiem [...] uz subjekta eksistenciālo realitāti” (Mounier, 1936, 51. lpp.). Cilvēks konstruē ideju par sevi identitātes veidošanās procesā, bet var konstruēt sevi arī darbībā. Veids, kā persona redz sevi (*identitāte*), un personas faktiskā realitāte (*entitāte*) ir nemitīgā mijiedarbībā: identitātes veidošanās process balstās uz cilvēka faktiskās realitātes (*entitātes*) apziņu; bet, tā kā personas faktiskā realitāte dzīves gaitā mainās un attīstās, it sevišķi caur brīvām izvēlēm un darbību (Wojtyła, 1977), mainās un attīstās arī personas identitāte. Savukārt veids, kā persona sevi uztver (*identitāte*), ietekmē arī tās izvēli un darbību, tādēļ var apgalvot, ka identitāte ietekmē arī personas realitātes (*entitātes*) attīstību. Turklāt gan identitātes veidošanās procesi, gan personas darbība notiek laikā un telpā, konkrētā vēsturiskā, sociālkulturālā kontekstā, kurā persona atrodas. Promocijas darbam šīs atziņas ir svarīgas, jo, pētot mūzikas akadēmijas studenta atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrāciju personas veselumā, tika ņemti vērā visi šie aspekti: identitāte, darbība un sabiedrība. Kompetentas darbības pieeja tika papildināta ar profesionālās identitātes un sociālkultūras pieeju, kas apvienojas personas kopveselumā.

## **1.1. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga kompetentā darbība**

Latvijas pētniecības konteksts atskaņotājmākslinieka un pedagoga kompetentās darbības jomā ir ļoti bagāts. Pēdējos 15 gados Latvijā par mūziķu māksliniecisko darbību un muzikāli pedagoģisko darbību Latvijā ir aizstāvēti vairāki promocijas darbi, piemēram, Skaidrītes Ērlihas (1999), Māras Marnauzas (2000), Irīnas Direktorenko (2002), Edgara Znutiņa (2004), Inetas Kivles (2007), Tāļa Gžibovska (2009), Aurikas Gulbes (2009), Jekaterīnas Kostinas (2010) un Guntara Bernāta (2011) pētījumi. Šis promocijas darbs ir veidots, aplūkojot tajā izvirzītās problēmas personālisma filozofijas kontekstā.

Darba pirmajā nodaļā, lai aplūkotu mūzikas akadēmijas studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbību integrācijas iespējas un nosacījumus, tika izmantota kompetentās darbības pieeja. Otrajā nodaļā – profesionālās identitātes pieeja, bet trešajā – darbības un identitātes pieejas atziņas tika izvērtētas un sintezētas abu profesionālo identitāšu integrācijas izpētes aspektā. Sociālkultūras pieeja tiek izmantota pētījuma konteksta raksturojumā empīriskā pētījuma ievadā.

### **1.1.1. Persona, personas darbība un kompetentā darbība**

Promocijas darbā personas jēdziens tiek izmantots kā atskaites punkts darbības un identitātes jēdziena izpētei. Šajā apakšnodaļā tiek aplūkota personas jēdziena struktūra, kā arī personas darbība un kompetentā darbība personālisma filozofijas kontekstā. Nākamajā apakšnodaļā (1.1.2.) tiek skatīta atskaņotājmākslinieka kompetentā darbība, bet trešajā (1.1.3.) – mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentā darbība.

#### *Personas jēdziens*

B. Reimers (Reimer, 2000) apgalvo, ka katrs cilvēks vienlaicīgi ir gan kā visi pārējie cilvēki, gan kā daži citi cilvēki, gan arī kā neviens cits cilvēks. Mūzikas mācīšanas-mācīšanās procesā jāņem vērā gan tas, kas visiem cilvēkiem ir kopīgs, it sevišķi cilvēka cieņa un aicinājums attīstīties, gan tas, kas viņam ir kopīgs tikai ar dažiem cilvēkiem, proti, sociālkultūras konteksts, gan arī tas, kas cilvēkam ir īpašs – viņa individualitāte. Šajā sadaļā personas jēdziens tiks aplūkots kā pamats identitātes un kompetentās darbības izpētei.

*Cilvēks kā persona.* Ikdienas valodā vārdi „persona” un „personība” ir daudznozīmīgi vārdi. Svešvārdu skaidrojošā vārdnīcā persona tiek definēta kā “atsevišķs cilvēks;

indivīds kā sabiedrisko attiecību un darbības subjekts un objekts, cilvēks ar savām sociāli nosacītajām un individuālajām īpašībām” (Svešvārdu vārdnīca, 1999, 584. lpp.), bet personība – kā “persona, ko raksturo neatkārtojamu īpašību kopums, kas nosaka personas izturēšanos, attieksmi un izpaužas aktīvā, apzinīgā dzīvesdarbībā” (Svešvārdu vārdnīca, 1999, 585. lpp.). Tātad šajā darbā termins *persona* lietots ar nozīmi – cilvēks kā tāds, bet *personība* ir cilvēku raksturojošo pazīmju kopums. Promocijas darbā bija svarīgi izprast personas jēdziena saturu, to, kas ir cilvēks, kādi ir personas struktūras komponenti. Lai atbildētu uz šiem jautājumiem, tika izmantota personālisma filozofijas pārstāvju izstrādātā termina “persona” definīcija, jo personālisma filozofijā to izprot specifiski un šis jēdziens minētajā filozofiskajā sistēmā tiek lietots plašā kontekstā.

Kā ir zināms, pastāv daudz filozofisko sistēmu, kas no dažādiem skatu punktiem aplūko cilvēku, definējot to kā, piemēram, *homo economicus* (Mill, 1836), *homo medialis* (Pirner and Rath, 2003), *homo absconditus* (Plessner, 1969), *zoon politikon* (King, 2008), vai kā anagrammu (Foucault, 1975, Derrida, 1967). Personālisma specifika, salīdzinot ar citām filozofiskajām sistēmām, ir tā, ka šī filozofija piedāvā oriģinālu cilvēka būtības izpratnes skaidrojumu, kas ir strukturēts ap pašu personas jēdzienu. Turklāt, definējot cilvēku kā *personu*, apvienojot kopīgo un atšķirīgo starp cilvēkiem un ņemot vērā cilvēka garīgumu, ķermeniskumu un sabiedriskumu, tiek veidota plaša izpratne par šo jēdzienu. Šī pieeja ir īpaši piemērota atskaņotājmākslinieku personības raksturošanai un dod iespēju cilvēka kompleksās realitātes izpētē atrast kopējo valodu ar citām antropoloģiskās filozofijas pieejām.

Pēc atzītāko personālisma filozofijas pārstāvju (Polo, 1991; Mariás, 1996; Altarejo un Naval, 2000) domām, ir piecas personas dimensijas: interioritāte, atvērtība, dinamiskums, spēja dot un spēja saņemt. 3. tabulā tiek prezentēta dažu cilvēka dzīves aspektu sasaiste ar personas dimensijām, nepretendējot uz to, ka jautājums tiks atklāts pilnībā.

Šāds personas apraksts, strikti runājot, nav definīcija. Kā norādījis E. Muniē, Eiropas personālisma dibinātājs, „persona īstenībā ir cilvēka klātbūtne, to nevar definēt, strikti runājot [...], bet persona parādās caur izšķirošo pieredzi [...], pakāpenisko dzīves pieredzi, savas personīgās dzīves pieredzi. Neviens jēdziens nevar aizvietot šo pieredzi. Jebkurš arguments būs neizprotams un slēgts tam cilvēkam, kurš vismaz nav pietuvojies šai pieredzei” (Mounier, 1936, 46. lpp.).

Cilvēka dzīves aspektu sasaiste ar personas dimensijām

Personas dimensijas		Cilvēka dzīves aspekti
Strukturālās dimensijas	Interioritāte	Garīgums, apziņa, iekšējā pasaule, domas, emocijas, intimitāte, identitāte, sirdsapziņa, radošums ...
	Atvērtība	Iemiejums, situatīvais aspekts (laikā, telpā, vēsturē), ķermeniskums (bioloģiskais aspekts), jūtas, valoda, komunikabilitāte...
	Dinamiskums	Brīvība, pašnoteikšanās, eksistenciālās izvēles, dzīves mērķi, saistības, sevis konstruēšana, atbildība, motivācija...
Dialogiskās dimensijas	Spēja dot	Darbs, centīgums, mācīšana, dalīšanās, devība, dāsnums, sabiedriskums, līderība, mīlestība ...
	Spēja saņemt	Dotības, mācīšanās, atvērtība citiem, sabiedriskā atzišana, iekļaušanās, spēja tikt mīļam ...

Lai pareizi izprastu jēdzienu “persona”, ir jāņem vērā, ka tās piecas dimensijas cilvēkā ir cieši saistītas un veido dinamisku sistēmu. Šīs dimensijas nevar izprast, ja tās tiek aplūkotas, nošķirot vienu no otras. Citas personālisma filozofijas pamatnostādnes ir:

- Dualitāte nevis duālisms: persona tiek definēta kā ķermeņa un gara vienība. Personālisms nav duālista filozofija, kā, piemēram, maniheisms (matērija pret garu) vai karteziānisms (*res cogitans* atdalīta no *res extensa*), bet dualitātes filozofija: divu principu (materiālais un garīgais, kas nepastāv viens bez otra) integrācija konkrētajā cilvēkā.
- Personas jēdzienā apvienojas tradicionālā metafizika (*esse* filozofija, lietu būtības izpēte) ar realitātes relacionālo aspektu (persona kā *relatio*, attiecības).
- Personālisma filozofijas izpratnē cilvēks ir sociāla būtne, bet katra persona tomēr ir primāra. Sabiedrības (indivīdu veidojuma) jēdziens tiek aizvietots ar kopienas (personu veidojuma) jēdzienu. Kopienas mērķis ir kalpot katrai personai, bet savukārt persona attīstās, līdzdarbojoties kopienas labā.

Ņemot par pamatu personālisma filozofiju, promocijas darbā jēdziens “persona” tiek definēts kā garīga būtne (interioritāte, transcendence), kas dzīvo bioloģiski (ķermeniskums) un attīstās sociāli (dialogiskums) darbībā (dinamiskums un brīvība). Šajā pētījumā personas dimensiju struktūra tiek izmantota kā atskaites punkts darbības un identitātes jēdzienu izpētei. Nākamajā teksta sadaļā tiks raksturota personas darbība, vispirms aplūkojot tradicionālās darbības teorijas un tad – personas attīstības darbībā personālisma filozofijas izpratnē.

## *Personas darbība*

Promocijas darbā bija svarīgi apzināties darbības lomu personas attīstībā, gan personas profesionālās kompetences attīstīšanas, gan identitātes veidošanās procesā. Dažādi autori ir attīstījuši darbības teorijas gan psiholoģijā, gan pedagoģijā. Darbības teorija ir vērsta uz cilvēka darbības psiholoģiskā mehānisma izpratni, un tiek regulāri izmantota kā teorētiskā pamatnostādne mūzikas pedagoģijas pētījumos (piemēram, Gulbe, 2008).

Kā ir zināms, darbības teorijas pamatlicējs krievu psihologs A. Ļeontjevs (Leontjev, 1978), kurš apgalvo, ka cilvēka darbība ir sistēma, kas iekļauta sabiedrības attiecību sistēmā: katra cilvēka darbība ir atkarīga no viņa vietas sabiedrībā. Pēc A. Ļeontjeva domām, darbības struktūru veido motīvs, mērķis, darbības veidi un operācijas, bet darbības procesa posmi ir sagatavošana, realizācija un novērtēšana. A. Špona darbības sagatavošanas posmā izšķir divus aspektus: psiholoģisko gatavību (vajadzības, intereses un pienākumu apzināšana) un praktisko gatavību darbībai (līdzekļu izvēle un plānošana) (Špona, 2001). Darbības realizācija ir dažādu līdzekļu pielietošana dažādās sociālajās formās (Tiļļa, 2005). Balstoties uz darbības teoriju, Z. Čehlova izveidojusi pedagoģiskā procesa ciklisko modeli, kurā skolotāja darbība tiek saprasta kā objektīvā pedagoģiskā realitāte, kas mijdarbojas ar skolēna darbību kā subjektīvo pedagoģisko realitāti (Špona, Čehlova, 2004).

Humānās psiholoģijas pārstāvji saprot darbības jēdzienu kā cilvēka aktivitātes komponentu, uzskatot cilvēkus par aktīviem, brīviem savas dzīves veidotājiem. Cilvēku iekšējais aktivitātes virzītājspēks ir motivācija. Šponai „motīvs ir iekšējais dzinējspēks, subjektīvais komponents, kas katram ir individuāls, atšķirīgs” (Špona, 2001, 79. lpp.). K. Rodžers (Rogers, 1963), fenomenoloģiskās humānpsiholoģijas dibinātājs, uzskata, ka cilvēka darbību rosina un vada viens vienīgs vienojošs motīvs – aktualizācijas tendence: organismam piemītošā tendence attīstīt visas savas spējas, lai saglabātu un attīstītu personību. Savukārt motivāciju veido vajadzības. A. Maslovs (Maslow, 1987) uzskatīja, ka vajadzības ir iedzimtas un organizētas hierarhijā pēc to prioritātēm. Analizējot motīvu un vajadzību sakarības, A. Karpova (Karpova, 1994) secina, ka viena un tā pati darbība ir atkarīga no daudzu motīvu kompleksa, bet vienam motīvam vienmēr ir vadošā loma, un šis motīvs ir apzināts. Motīvu dažādība nosaka personības veidošanās unikalitāti. Minētā atziņa šim pētījumam ir svarīga, jo norāda uz studentu daudzveidību un unikalitāti, kas ir jāņem vērā studiju procesa plānošanā.

Kopīgais visiem šiem autoriem ir tas, ka viņi darbību izprot kā mērķtiecīgu un apzinātu cilvēka aktivitātes izpausmi, kuras mērķis ir apmierināt cilvēka vajadzības. Motivēta darbība ir virzīta uz apzinātu mērķi, kura realizēšanas laikā rodas jauni motīvi, kas savukārt ietekmē indivīda personības attīstību.

*Personas attīstība darbībā personālisma filozofijas izpratnē.* Postmodernajā sabiedrībā A. Maslova teorija par vajadzību kā motivācijas rosinātāju tiek apšaubīta. Apziņa, ka katrs cilvēks ir unikāls, liek meklēt citus – personalizētus – cilvēka rīcības motivācijas avotus. Viens no spēcīgākajiem darbības rosinātājs ir tiekšanās pēc savas pilnības. Tāpēc ir radies jautājums: „Kāds ir cilvēka ideālais tēls?” Tradicionālajā reālisma filozofijā, cilvēka ideālais tēls tiek saistīts ar cilvēka pilnību (Pieper, 1966). Pēc J. Pīpera domām, pilnības jēdziens ir ļoti plašs, tas jākonkretizē un jāinterpretē. Fenomenoloģijas filozofiskās pieejas pārstāvji norāda, ka cilvēka pilnības interpretācijā ir jābalstās uz cilvēka būtības realitātes empīrisko pieredzi. Reflektējot par savu iekšējo un ārējo darbību un novērojot citus, cilvēks atklāj sevi kā ierobežotu būtni, kas tiecas pēc savas būtības pilnības. Cilvēka būtību veido viņa dabiskās spējas: prāts, griba, jūtas un emocijas, sevis apzināšanās, morālā apziņa. Katra no šīm dabiskajām spējām tiek attīstīta caur apzinātiem un labiem – uz cilvēka attīstību orientētiem aktiem, kas pakāpeniski kļūst par operatīviem ieradumiem vai tikumiem. Tā, piemēram, cilvēks var attīstīt savu prātu domājot un mācoties; gribu – izvēloties un vingrinoties; bet jūtīgumu – estētiskajā pieredzē. Pozitīvi operatīvie ieradumi maksimāli pilnveido cilvēka spējas. Pilnveidojot cilvēka spējas, šie ieradumi pārveido un pilnīgo pašu cilvēka būtību: apzinātajā darbībā persona ne tikai apgūst praktiskās iemaņas, prasmes vai „darbības tehniku”, bet arī principiāli pilnveido sevi ontoloģiskajā līmenī. Piemēram, cilvēks, pastāvīgi rīkojoties taisnīgi konkrētās situācijās, ne tikai spēs arvien vairāk tā rīkoties nākotnē, bet pat kļūst par taisnīgu cilvēku. To pašu var attiecināt uz jebkuru cilvēka darbības jomu (mūziku, zinātni, rakstura pilnveidošanu utt.). Cilvēks spēj apgūt stabilus ieradumus tikai darbībā. Lai darbības gaitā viņš apgūtu pastāvīgus, dziļi iesakņotus ieradumus, tai ir jābūt apzinātai, brīvai un cilvēkam nozīmīgai. Pastāvīgie ieradumi it kā veido cilvēka otro dabu, un ir *ultimum potentiae* (Pieper, 1966), visaugstākā pilnība, ko cilvēks spēj sasniegt.

Personālisma filozofijā šī izpratne par personas attīstību darbībā, balstoties nevis uz vajadzībām, bet uz personas brīvību, tika izmantota un attīstīta. Personālisma izpratnē vajadzības gan ietekmē, bet nenosaka cilvēka rīcību – noteicošais ir personas



transcendence: cilvēks ir brīvs savās izvēlēs, un nevienam nav iespējams ielauzties citas personas intimitātē, kur tiek pieņemti izšķirošie lēmumi. Katrs izvēlas savu dzīves veidu, ņemot vērā personīgo biogrāfiju, savus kontaktus ar citiem cilvēkiem, savu aicinājumu un personīgo dzīves projektu.

Daži personālisma filozofi ir pētījuši saistību starp cilvēka darbību un personas attīstību (Blondel, 1893; Finance, 1945; García López, 1971; Polo, 1991, 1999). Personas attīstības darbībā teoriju ir dziļi izpētījis poļu filozofs un garīdznieks K. Wojtīla (Wojtyła, 1977), kurš uzskata, ka persona attīstās apzinātā, brīvi izvēlētajā darbībā. Viņš norāda, ka personai piemīt transcendentālais ES, kas ir brīvības pamatā, un imanentais ES – personas dinamiskais, mainīgais aspekts. Darbībā cilvēks apzinās savu transcendentālo ES, kas neaprobežojas tikai ar darbību; indivīds apzinās, ka darbojoties viņš pilnveido arī savu imanento ES. Tātad tā ir persona kā transcendentā būtne, kas rīkojas un ir savas rīcības noteicēja; bet savukārt darbībai ir iekšējs efekts – cilvēka imanentā ES pilnveidošana. Brīvība (kuras pamats ir transcendentālais ES) ir tilts starp konkrēto aktivitāti un cilvēka attīstību (imanentā ES veidošanos). Savukārt personas attīstībai ir divi aspekti: ķermeniskais un psiholoģiskais aspekts. Personas somatiskais (ķermeniskais) un psiholoģiskais aspekts integrējas darbībā. Persona iesaistās darbībā ķermeniski un psiholoģiski, un šo abu aspektu mijdarbība ir pamats personas identitātes un kompetentās darbības savstarpējai saistībai.

Minētās atziņas ir šī promocijas darba filozofiskais pamats kompetentas darbības un profesionālās identitātes savstarpējās saistības izpratnei (sk. 93 lpp.). Ņemot vērā, ka viens no personas attīstības nosacījumiem ir kompetentā darbība, nākamajā teksta sadaļā tiek aplūkota šī jēdziena izpratne mūsdienās.

### *Kompetentā darbība*

Kompetences jēdziena izpratne laika gaitā ir mainījusies. Kā norāda I. Maslo (Maslo, 2006, 56. lpp.), „kompetence parasti tika definēta kā prasmes (70.-80. gadu pieeja); pēc tam parādījās jēdziens *kompetence kā kvalifikācija* (80.-90. g. pieeja); un jaunajā gadsimtā jēdziens *kompetents cilvēks* kā audzināšanas ideāls: kompetence kā cilvēka spēja lietot apgūto darbībā un to pilnīgot”. Kompetence mūsdienās tiek saprasta kā subjekta darbības kvalitātes līmenis (Tiļļa, 2004). Veidojas arī jauna izpratne par kompetentu personību, kurā svarīga loma tiek ierādīta sociālkultūras kompetencei. Sociālkultūras kompetenci raksturo trīs elementi: *Personības autonomija* (ierobežotā

brīvība), *radošums* (spēja būt fleksiblām, kritiski domājošam, ne tikai pielāgoties apstākļiem, bet arī pārveidot tos) un *spēja integrēties* mainīgajā pasaulē (IT, darbs ar interneta resursiem, valodu prasme utt.).

Arī pēc Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras mūžizglītībai (European Commission, 2008), „kompetence” ir pierādīta spēja izmantot zināšanas, prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darbā un mācību situācijās, profesionālajā un personīgajā attīstībā. Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrā kompetenci apraksta saistībā ar atbildību un autonomiju. Kompetence ir spēja atbildīgi un patstāvīgi pielietot personīgās un sociālās iespējas (resursus) profesionālajā darbībā un personīgajā attīstībā.

*Mūziķa kompetentā darbība personālisma filozofijas izpratnē.* Šajās definīcijās kompetences jēdziens tiek sasaistīts ar cilvēka – personas – attīstību. Attiecinot to uz mūzikas jomu, tālākajā tekstā tiek detalizēti aplūkoti saistība starp mūziķa kompetentās profesionālās darbības aspektiem un personas dimensiju attīstību (sk. 4. tabulu). Pārliecība, ka piecas personas dimensijas īpaši izteikti izpaužas mūziķa profesionālajā darbībā, ir viens no promocijas darba pamatpostulātiem, jo tieši tāpēc personālisma filozofijas teorētiskā koncepcija tika ņemta par pamatu šim pētījumam.

4. tabula

**Personas dimensijas mūziķa profesionālajā dzīvē**

Cilvēka dimensijas		Mūziķa profesijas aspekti	
Strukturālās dimensijas	Interioritāte	Garīgā dzīve	Estētiskā pieredze, profesionālā identitāte.
		Iztēle	Skaņdarbu rakstīšana, improvizācija ...
	Atvērtība	Ķermeniskums	Veiklība, bioloģiskais briedums, prasme sevi prezentēt
		Komunikācija	Muzikalitāte, ekspresivitāte, kontakts ar publiku
Dinamiskums	Pašnoteikšanās	Repertuāra un interpretācijas izvēle, profesionālās izvēles, uzņēmīgums, dzīves stils, ētika, dzīves mērķi	
Dialogiskās dimensijas	Spēja dot	Darbs	Darba slodze, vingrināšanās, centīgums
		Došana citiem	Izpildītāja darbs, mācīšana, līderība
	Spēja saņemt	Aktīvā mācīšanās	Mūžmācīšanās, saskarsme ar citiem māksliniekiem, koncertu apmeklēšana
		Pasīvā mācīšanās	Legūtie talanti, atzinības iegūšana, muzikālās pieredzes daudzveidība

Personas interioritāte un atvērtība muzikālajā darbībā ir vienlīdz svarīgas: no vienas puses, atskaņotājmākslinieka un komponista iekšējā pasaule (garīgās dzīves briedums, personiskā estētiskā pieredze, kas radusies, vērojot un klausoties mākslas darbus, profesionālā identitāte, radošums un iztēle) ir avots kompozīcijai, improvizācijai,

interpretācijas mākslai. Bet no otras puses, šī iekšējā pasaule tiecas izpausties un atklāties komunikācijas procesā. Cilvēka iemiesojums, ķermeniskums (atskaņotājmākslinieka veiklība, bioloģiskais briedums (īpaši dziedātājiem), prasme sevi prezentēt publikā u.c.) ir primārais līdzeklis šai komunikācijai. Arī personas ķermeniskums izpaužas mākslinieka prasmē veidot kontaktu ar publiku, un spējā muzikāli izteikties, izmantojot tās valodas elementus (skaņas ilgumu, augstumu, tembru, ritmu, dinamiku u.c.). Personas dinamiskā dimensija atklājas mākslinieka pašnoteiktajā darbībā: patstāvīgā repertuāra, interpretācijas variantu un profesionālo partneru izvēlē, uzņēmīgumā, mākslinieka dzīves stilā, iesaistīšanās procesā muzikālajos projektos u.c.

Bet cilvēka dialogiskajā dimensijā (spēja dot un saņemt) visspilgtāk parādās jēdziena „persona” piemērotība mūziķim. Mākslinieka darbības būtība ir dāvāšana: dot citiem skaistumu, paust prieku un emocijas, izmantojot mūzikas valodu. Tas prasa no atskaņotājmākslinieka ne tikai kaut ko dot citiem, bet zināmā mērā atdoties pašam, veltot neskaitāmas stundas vingrināšanās darbam, atklājot izrādes laikā publikai savu iekšējo pasauli, noliekot priekšplānā muzikālo tēlu, ne sevi, lai ar mūziku kalpotu klausītājiem. Mūziķi var izvēlēties savu publiku, vadoties ne tikai pēc peļņas kritērijiem, bet apzinoties mūzikas sociālo, reliģisko un humāno dimensiju, piemēram, piedaloties labdarības koncertos u. tml. Mūziķu pašatdeve citiem var izpausties ne tikai atskaņotājmākslinieka darbībā, bet arī mūzikas instrumentu mācīšanās. Savukārt personas dimensija „spēja saņemt” atspoguļojas mākslinieka darbībā vispirms kā pasīva gūšana: saņemti talanti, sabiedriskā atzīšana, muzikālās pieredzes daudzveidība. Bet var izpausties arī kā aktīva gūšana, piemēram, izmantojot dažādas mācīšanās stratēģijas: iesaistoties mūžmācīšanās aktivitātēs, saskarsmē ar citiem māksliniekiem, koncertu apmeklēšanā, ar interesi klausoties un augsti vērtējot citu kultūru mūziku u.c.

Izvērtējot šīs apakšnodaļas saturu, tika secināts, ka personas jēdziens tiek pamatoti uzskatīts par piemērotu mūziķu kompetentās darbības analīzei. Nākamajās divās apakšnodaļās, izmantojot kompetentās darbības pieeju, tiks raksturotas atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesijas un to apvienošanas iespējas studiju laikā mūzikas akadēmijā.

### 1.1.2. Atskaņotājmākslinieka kompetentā darbība

Iepriekšējā apakšnodaļā tika definēti daži svarīgi jēdzieni, kas izmantoti promocijas darbā: persona, darbība un kompetence. Šajā apakšnodaļā, balstoties uz aktuālajām tendencēm atskaņotājmākslinieka darbības pētniecībā, tiek aplūkota atskaņotājmākslinieka kompetentā darbība, fokusējoties uz mūzikas instrumentu spēles studentu kompetento darbību un darbības veidu paplašināšanu mūsdienās.

#### *Aktuālās tendences atskaņotājmākslinieka darbības pētniecībā*

Mūzikas augstskolas pedagogijā mūsdienās strauji attīstās atskaņotājmākslinieka darbības pētniecība (*performance research*). 21. gadsimtā atskaņotājmākslinieka darbības pētniecībā vērojamas tendences sadalāmas trīs galvenajos virzienos: atskaņotājmākslinieka darbības izpēte mūžizglītības kontekstā, atskaņotājmākslinieka darbības psiholoģisko aspektu izpēte un kognitīvās teorijas apvienošana ar sociālo kontekstu atskaņotājmākslinieka darbības izpētē.

Atskaņotājmākslinieka darbības izpēte mūžizglītības kontekstā ir aktuāla pieeja. Viens no galvenajiem darbiem šajā jomā ir Dž. Deividsones sastādītais zinātnisko rakstu krājums „Mūziku praktizējošajiem: pētniecība atskaņotājmāksliniekiem, skolotājiem un klausītājiem” (Davidson, 2004), kura autori fokusējas uz atskaņotājmākslu un atskaņotājmākslinieku dzīvi un darbu, iestājoties par lietišķo (*performance research*) nevis fundamentālo pētniecību un koncentrējoties mūžilgajos (*life span*) mācīšanās procesos, ne tajos, kas ilgst „sekundes” (kā, piemēram, skaņu uztveres pētniecība). Divdesmit seši rakstu krājuma autori skar tādas tēmas, kā attiecības starp atskaņotājmākslu un pētniecību, teorijas un prakses apvienošanu intonācijas un ritma jautājumu izpratnei, atskaņotājmākslinieki kā sava ikdienas darba pētnieki, mūziķu identitātes pētniecība un inovācijas mūzikas pētniecībā. Savukārt R. Smilde savā disertācijā „Mūziķi kā mūžilgi studenti” (Smilde, 2009) pētījusi atskaņotājmākslas mācīšanos kā mūžmācīšanās procesu, kurā mūzikas akadēmijā pavadītie gadi ir tikai viens no posmiem, intensīvs un izšķirošs, bet tomēr tāds, ar kuru nebeidzas cilvēka mācīšanās iespējas. Topošajiem mūziķiem jāpiedāvā pēc iespējami labākā profesionālā sagatavotība, tāda, kurā uzticība savām iespējām un līderības iemaņas ieņem centrālo lomu un ir pamats veiksmīgai pārmaiņu izmantošanai savai personīgajai un profesionālajai attīstībai. Viņasprāt, mūžmācīšanās izpētei ir divas perspektīvas: viena uzsver mācīšanās sociālo kontekstu, proti, mācīšanās ir piemērošanās izmaiņām un

nepieciešamībai iekļauties darba tirgū; otrā – biogrāfiskā – uzsver cilvēka attīstības aspektu, kur mācīšanās tiek uztverta kā transformatīvs (sevis pārveidojošs) process, kas integrē nozīmīgus mācīšanās aspektus biogrāfiskajā identitātē un personīgajā attīstībā. Jaunajai mūžmācīšanās paradigmai ir divas pazīmes: zināšanu osmoze un uzņēmīgums. Zināšanu osmozes jēdziens (*Knowledge osmosis*) ietver sevī domu, ka mūsdienās mācīšanās notiek izcilu cilvēku atdarināšanas ceļā: studenta mezokonteksti (*communities of practice, affinity groups*) ir arvien svarīgāki zināšanu nozīmīgumam un tādējādi arī to apgūšanai. Tāpēc mūsdienās kolektīvās identitātes attīstība ir svarīga arī studentiem, lai viņi varētu atrast savu vietu sabiedrībā un profesionālajā dzīvē. Savukārt jaunajā mācīšanās paradigmā spēja izvēlēties, iesaistīties ir kļuvusi par centrālo jautājumu profesionālajai attīstībai. Jaunie profesionāļi arvien vairāk ir pašnodarbinātas personas, un tāpēc uzņēmīguma attīstīšana ir jo nepieciešamāka. Mūžmācīšanās paplašina cilvēka izvēles iespējas jaunos kontekstos.

Mūsdienu krievu pētnieki ir pievērsušies atskaņotājmākslinieku darbības psiholoģisko aspektu izpētei. Viens no ievērojamākajiem šī otrā virziena pētniekiem ir G. Cipins. Šis autors darbā „Mūziķis un viņa darbs: daiļrades psiholoģijas problēmas” (Цыпин, 1988) skaidro svarīgo psiholoģiskās sagatavošanas lomu profesionāla mūziķa dzīvē un darbā, aplūkojot šādas ar māksliniecisko darbību saistītas problēmas: mākslinieciskā personība, motīvu sistēma mākslinieciskajā darbībā, mākslinieciskās darbības morāles un ētikas aspekti, krīzes mākslinieka dzīvē, vecuma ietekme uz māksliniecisko darbību u.c. Savukārt šī gadsimta sākumā izdotajā monogrāfijā „Mūzikas atskaņotājmāksla: teorija un prakse” (Цыпин, 2001) autors skar citas ar atskaņotājmākslinieka psiholoģiju saistītas tēmas, kā, piemēram, apdāvinātība, skaņdarba analīze, svarīgākie jaunā mūziķa (studenta) meistarības veidošanās aspekti un interpretācijas problēmas. Divas G. Cipina idejas ir īpaši nozīmīgas arī šajā darbā: a) personīgās refleksijas nozīme profesionālās identitātes un prakses pilnveidošanā: katram cilvēkam jāiedziļinās savas profesionālās darbības būtībā un raksturīgākajās īpatnībās, izvērtējot un izanalizējot uzkrāto pieredzi, lai veidotu augstāku, personiski nozīmīgu tās izpratnes līmeni; un b) uzsvars jāliek uz topošā atskaņotājmākslinieka – studenta – mācīšanās, balstoties uz atziņu, ka atskaņotājmākslas sfērā būtiskāko iemācīt nevar, bet to var tikai apgūt cilvēks pats. Tāpēc mākslinieciskajā jomā atdarināšana kā mācīšanās metode ieņem īpašu vietu.

Savukārt A. Viljamons savā darbā „Muzikālā izcilība” (Williamon, 2004) piedāvā atskaņotājmāksliniekiem iepazīties ar jaunākajām pētniecības atziņām par

sagatavošanos uzstāties, uzstāšanās kvalitātes kritērijiem, fizisko un mentālo sagatavotību, nošu lasīšanu no lapas, spēlēšanu no galvas, personīgo vingrināšanos, izteiksmīguma izkopšanu utt.

Jaunā tendence atskaņotājmākslinieka prasmi apguves izpētē ir kognitīvās teorijas apvienošana ar sociālo kontekstu. Dž. Sloboda darbā „Muzikālais prāts” (Sloboda, 1985) bija pirmais, kas tuvojās šai apvienošanai, bet A. Lēmans darbā „Psiholoģija mūziķiem: saprast un apgūst prasmes” (Lehmann, 2007) sistematizē šo pieeju. Balstoties uz teorijas un prakses mijdarbību, viņš analizē atskaņotājmākslinieka prasmes (izteiksmi un interpretāciju; lasīt, klausīties un atcerēties; komponēt un improvizēt; izpildītāja spriedzes pārvaldīšanu) un šo prasmi apguves nosacījumus (attīstība; motivācija; vingrināšanās) dažādos sociālos kontekstos, ko nosaka dažādās cilvēka lomas (atskaņotājmākslinieks, skolotājs, klausītājs, patērētājs). Šajā jomā interesants ir krievu pētnieka V. Petrušina darbs, jo tajā psiholoģijas un pedagoģijas pieeja ir apvienota ar sociālā konteksta analīzi. Savā darbā „Mākslinieciski radošās darbības psiholoģija un pedagoģija” (Петрушин, 2006) autors piedāvā plašu vēsturisko apskatu (no senajiem laikiem līdz mūsdienām) par mākslinieciski radošās darbības un mākslas lomu un nozīmi sabiedrībā. No visām mākslas funkcijām (audzinošā, izzinošā, hedonistiskā, komunikatīvā un kompensējoši psihoterapeitiskā) autors īpaši uzsvēris estētiskās audzināšanas lomu mūsdienu sabiedrībā, atklājot saikni starp estētiku un tikumiem. Uz šī pamata tiek izklāstītas mūsdienu pieejas mākslinieciskās daiļrades psiholoģijā un pedagoģijā: komponista un atskaņotājmākslinieka mākslinieciskās domāšanas un personības attīstība sākumā tiek analizēta no psiholoģijas skata punkta, balstoties uz biogēnētikas, smadzeņu darbības, temperamenta un personības attīstības analīzi; pēc tam, izmantojot mākslinieciskās daiļrades pedagoģijas pieeju, tiek analizēti psihiskie izziņas procesi (uzmanība, uztvere, iztēle, atmiņa u.c.) un attiecības triādē „komponists, atskaņotājmākslinieks un publika”, pievēršot īpašu uzmanību profesionālajām grūtībām mākslinieciskās daiļrades sfērā (uzstāšanās, stress, dienas režīms, dzīves stils u.c.).

Izvērtējot šos virzienus atskaņotājmākslinieka darbības pētniecībā, tika atklāts, ka katrs no tiem piedāvā savu skatījumu atskaņotājmākslinieka personas dimensiju izpratnē: mūžizglītības konteksta izpētes pieejā tiek uzsvērtas personas nepārtrauktā attīstība mūža garumā, psiholoģiskā pieeja padziļina izpratni par cilvēka personības attīstību atskaņotājmākslinieka darbā, bet kognitīvo un sociālo aspektu apvienošanas pieejā tiek

uzsvērtā personas relacionālā dimensija. Šīs trīs pieejas ir nopietns teorētiskais pamats mūzikas akadēmijas studentu atskaņotājmākslinieka kompetentās darbības izpratnei. Tomēr būtu vēlams tās pieejas apvienot personas holistiskās attīstības izpratnē, integrējot atskaņotājmākslinieka darbības izpēti vienotā sistēmā (personas piecās dimensijās).

#### *Mūzikas instrumentu spēles studentu atskaņotājmākslinieka kompetentā darbība*

Kompetentā darbība ir saistīta ar personas attīstību un profesionālās identitātes veidošanās procesu. Promocijas darbā kompetence tika definēta kā spēja atbildīgi un patstāvīgi pielietot personīgās un sociālās iespējas (resursus) profesionālajā dzīvē un personīgajā attīstībā. Mūzikas akadēmijas studentu atskaņotājmākslinieka darbībai ir īpašas pazīmes, kas tiks aplūkotas šajā sadaļā.

*Mūzikas akadēmijas studentu atskaņotājmākslinieka darbības īpašības.* Runājot par mūzikas augstākās izglītības iestāžu absolventu darbības veidiem profesionālajā dzīvē, aktuālie pētījumi (Youth Music, 2002) norāda uz četriem centrālajiem mūziķu darbības veidiem (*core roles*), ar kuriem viņi saskaras nonākot darba tirgū: izpildītājs, komponists, līderis un pedagogs. Šie darbības veidi dažādos kontekstos var pārklāties: piemēram, komponists var kļūt par solistu dziedātāju vai aranžēt skaņdarbus; dziedātājiem vai atskaņotājmāksliniekiem var būt nepieciešamas komponista prasmes, lai improvizētu, vai arī viņi var ieņemt līdera lomu, vadot ansambli u. tml.; pedagoga kompetentā darbība prasa līderības un refleksijas prasmes, kas jāapvieno ar atskaņotājmākslu bet reizēm arī ar komponista iemaņām; savukārt kordiniģentā sintezējas vokālais pedagogs, mūzikas skolotājs un audzinātājs – kormeistars (Znutiņš, 2004).

Mūzikas akadēmijas studentu atskaņotājmākslinieka darbības īpašās pazīmes tika aplūkotas 2009. g. Eiropas komisijas un Eiropas Mūzikas augstskolu biedrības (*European Association of Conservatories*) izdotajā dokumentā „Uzskāņojot izglītības struktūras Eiropā” (AEC, 2009). Mūzikas instrumentu spēles studentu darba slodze ir daudz lielāka par citu augstskolu studentu slodzi: pirmais cikls ir garāks (4 līdz 5 gadi), nedēļas darba slodze lielāka, iekļaujot tajā teorētiskās lekcijas, individuālās mūzikas instrumentu spēles nodarbības, ansambļu un orķestru kopmēģinājumus, un īpaši patstāvīgās vingrināšanās laiku, kas var sasniegt līdz 7-8 stundām dienā. Arī psiholoģiskā slodze ir ievērojama, jo darba tirgū konkurence ir liela, kaut arī pastāv

atšķirības starp instrumentiem. Šajā situācijā studentiem draud pārslodzes briesmas, bet viņi tās pārvar, pateicoties dažādiem faktoriem: studentu augstās personiskās identifikācijas līmenis ar savu izvēlēto profesiju un augsts personīgās iesaistīšanās līmenis studiju laikā, kas gandrīz vai dzēš robežas starp „personīgo laiku” un „studiju laiku”.

Pēc minētā dokumenta (AEC, 2009), mūzikas studijas augstskolā pirmkārt ir fokusētas uz studentu praktisko un radošo attīstību. Boloņas deklarācijas kontekstā ir daži mūzikas augstskolu izglītības specifiskie aspekti: piemēram, studentiem vajag pierādīt augsta līmeņa prasmes, jau iestājoties mūzikas augstskolā. Tātad, ja tās ir jānovērtē, jāorganizē iestāšanās konkurss, sevišķi tas raksturīgs labākajām mācību iestādēm; tas pats notiek arī katra studiju cikla sākumā. Specifisks aspekts ir arī tas, ka vērojama augsta studentu mobilitāte, viņi paši ir ļoti aktīvi, meklējot iespējas mācīties pie labākajiem mūziķiem gan Eiropā, gan citur pasaulē. Studiju procesa organizācijas jomā ir vēl viens specifisks aspekts, kas izriet no katra studenta muzikālās attīstības personiskā, individualizētā rakstura, proti, svarīgākās nodarbības notiek *viens pret vienu* formā, kur bieži vien mūzikas instrumentu spēles pedagogs strādā katru nedēļu ar savu studentu. Tomēr arī mācīšana grupā un citu studiju kursabiedru individuālo nodarbību novērošana kļūst arvien populārāka.

Turklāt, mūzikas instrumentu spēles specialitātes studenti izmanto daudzas un dažādas mācīšanās stratēģijas (formālo, neformālo un informālo), bet labākie studenti jau studiju laikā apgūst solidu profesionālās darbības pieredzi. Vēl viens specifisks aspekts ir tas, ka augsta mākslinieciskā līmeņa apgūšanai ir nepieciešams cilvēciskais briedums, kas prasa laiku, tāpēc pirmā cikla studijas ir garākas par 3 gadiem, kas norādīti Boloņas deklarācijā; savukārt iekļaušanās darba tirgū prasa plašu portfolio karjeru, spēju strādāt kā pašnodarbinātai personai (*freelancer*), orķestra mūziķim, pedagogam, komponistam u.c. Visbeidzot vēl viens specifiskais aspekts attiecas uz studiju saturu mūzikas augstskolās, kas oriģinālā un inovatīvā veidā apvieno interpretāciju, komponēšanu, pētniecisko darbību plašā nozīmē (praksē un caur praksi, *in-and-through practice*), akustikas un informātikas zināšanas, mūzikas vēsturi, svešvalodas u.c. Šīs atziņas norāda uz promocijas darba nepieciešamību un aktualitāti, jo tajā pētīta multiplo profesionālo identitāšu integrācija.



Tālāk tekstā pēc atskaņotājmākslinieka kompetentās darbības raksturojuma tiks aplūkota atskaņotājmākslinieka kompetentās darbības struktūra, uz kuras pamata var noteikt vēlamos mācīšanās rezultātus studiju procesa beigās.

*Studenta atskaņotājmākslinieka kompetentās darbības struktūra.* 17. gadsimta beigās mūzikas instrumentu spēles pedagogs E. Luliē rakstīja: „Brīdinājums tiem, kas grib iemācīties mūziku: jāizvēlas veikls pedagogs [...], vajag paklausību. Sākumā nav daudz jādoma; tas jādara tikai tik daudz, cik nepieciešams, lai saprastu un izpildītu to, ko prasa pedagogs, jo mūzikā maz kas jāizprot un daudz kas jāizpilda” (Loulié, 1696). Mūzikas instrumentu spēles pedagogija līdz šodienas *mācīšanas mācīšanās* procesa izpratnei gājusi garu ceļu.

It sevišķi kopš Boloņas deklarācijas pieņemšanas uz kompetenci un mācīšanās rezultātiem balstītā studiju pieeja tiek plaši izmantota Eiropā, lai aprakstītu vēlamos rezultātus studiju procesa beigās vispārējā izglītībā. Tika izstrādāti mācīšanās rezultāti (*learning outcomes*) dažādos līmeņos. Mācīšanās rezultāts ir oficiāls formulējums attiecībā uz to, ko skolēnam vajag zināt, saprast un spēt pierādīt mācīšanās procesa beigās. Mācīšanās rezultāti tiek formulēti kā kompetences līmeņi, kas skolēnam jāsasniedz. Eiropas augstākās izglītības telpas Kvalifikācijas ietvarstruktūra (FQ EHAE), kas tika pieņemta 2005.g. Bergenā un Boloņas ministru konferencē, un Kopējās kvalitātes iniciatīvas tā sauktie Dublinas deskriptori (*Dublin descriptors*) balstās uz šo pašu mācīšanās rezultātu un kompetences pieeju. Arī Eiropas kvalitātes ietvarstruktūra mūžizglītībai (EQF LLL), kuras mērķis ir ietvert visus mācīšanās veidus vienā kopīgajā ietvarstruktūrā, balstās uz kompetences līmeņu attīstību.

Tā pati kompetences pieeja tiek bieži izmantota mūzikas augstākajā izglītībā. Erasmus-Polifonia tīkls mūzikai ([www.polifonia-tn.org](http://www.polifonia-tn.org)) pārnesa EQF LLL, FQ EHAE, *Tuning Learning Outcomes* un Dublinas deskriptorus arī uz mūzikas jomu. Šī pieeja tiek izmantota arī starptautiski salīdzinošajā dokumentā „*Statement on a Common Body of Artistic Knowledge and Skills*” (AEC – NASM, 2006), kas tika izveidots, salīdzinot Eiropas vēlamos studiju procesa rezultātus ar ASV augstākās izglītības standartiem mūzikas jomā.

Mūzikas augstskolas studentu galvenās kompetences AEC/Polifonia mācīšanās rezultātu aprakstā (AEC, 2009) tiek sagrupētas trīs daļās: praktiskie – uz prasmēm balstītie mācīšanās rezultāti; teorētiskie – uz zināšanām balstītie mācīšanās rezultāti;

vispārējie mācīšanās rezultāti. Praktiskie mācīšanās rezultāti ir mākslinieciskā izteiksme, repertuāra pārzināšana, prasme spēlēt ansambļos, prasme vingrināties patstāvīgi un piedalīties kopmēģinājumos, radošas un reproduktīvas prasmes komponēšanā un aranžēšanā, valodu prasmes, prasme uzstāties publikas priekšā, prasme improvizēt, pedagoģiskās prasmes un pētnieciskās prasmes. Teorētisko zināšanu rezultāti ir repertuāra un mūzikas materiāla pārzināšana un izprašana, muzikālā konteksta pārzināšana un saprašana, improvizācijas un pedagoģijas teorētisko atziņu izpratne. Visbeidzot, vispārējie mācību procesa rezultāti tiek formulēti kā neatkarība (oriģinalitāte, motivācija), psiholoģiskā izpratība (iztēle, intuīcija, empātija, fleksibilitāte, paškontrolē), kritiskā domāšana (pašnovērtēšana, citu novērtēšana, izpratne par ētikas jautājumiem), kā arī komunikācijas un sociālās prasmes (komandas darbs, starpkulturalitāte, līderība, organizētība, uzņēmīgums).

Šī atskaņotājmākslinieka kompetenču uzskaitē apliecina, cik plašam un daudzpusīgam jābūt topošajam atskaņotājmāksliniekam mūsdienu darba tirgū. Bet, pretēji citām nozarēm, kurās notiek šauras specializēšanās process, profesionālās mūzikas jomā šis atskaņotājmākslinieka kompetentās darbības spektrs mūsdienās vēl joprojām turpina paplašināties.

#### *Mūzikas akadēmijas studentu darbības veidu paplašināšana mūsdienās*

21. gs. sākuma mūziķiem jāattīsta arī citas prasmes, lai izveidotu ilgtermiņa profesionālās attīstības stratēģiju. Pēc pētnieces D. Benetas (Bennett, 2008) domām, mūsdienas mūziķis nav tikai atskaņotājmākslinieks. Viņš ir tas, kurš profesionāli strādā mūzikas jomā gan kā atskaņotājmākslinieks, gan arī kā pētnieks, skolotājs vai klausītājs. Viņsprāt, panākumi profesionālajā mūziķa dzīvē nav saistīti tikai ar solista panākumiem, bet gan ar veiksmīgu ilgtermiņa darbošanos mūzikas laukā, kas balstīta uz personīgo apmierinātību ar darbu nevis uz pielāgošanos sabiedrības piedāvātajiem stereotipiem par mūziķi. Kā apgalvo A. M. Bīčinga savā darbā „Pāri talantam” (Beeching, 2005), mūsdienu situācijā mūziķis nevar būt tikai atskaņotājmākslinieks: viņam jāattīsta citas prasmes, kas var būt saistītas ar karjeras attīstību, jo mākslinieciskā talanta vien vairs nepietiek, lai veidotu veiksmīgu karjeru mūzikā. Mūsdienīgam māksliniekam vajag arī izzināt biznesa pamatus, izpētīt jaunās darba tirgus iespējas, izveidot plašu kontaktu loku, apgūt sevis reklamēšanas prasmi (izkopjot savu tēlu,

izmantojot tīmekļa resursus u. tml.), pārvaldīt savu publiku, pārzināt atskaņotājmākslu kā skatuves mākslu, pārzināt laika un naudas efektīvas izmantošanas likumības utt.

Ekonomiskās krīzes apstākļos mūziķim jābūt arī labam savas profesijas aizstāvim, lai varētu skaidri pierādīt mūzikas svarīgo lomu sabiedrībā. Piemēram, profesoru S. Halamas un A. Krīšas redakcijā izdotajā darbā „Mūzikas izglītība 21. gs. Anglijā” (Hallam and Creech, 2010) ir arī to argumentu izklāsts, kas izmantojami, lai aizstāvētu mūzikas pedagoga profesiju, apkopojot dažādu autoru uzskatus par mūzikas pozitīvo iespaidu, tās pieejamību visiem, mūžilgo mācīšanos, radošuma veicināšanu utt.

Mūzikas akadēmijas studentu biprofesionālās integrācijas izpētē jāņem vērā arī šis plašais atskaņotājmākslinieka darbības lauks un kompetences, augstās prasības viņu studijās un profesionālajā karjerā. Šīs atziņas ir būtiskas, lai varētu izprast, kā palīdzēt studentiem šajos sarežģītajos apstākļos apvienot nākotnei nepieciešamo pedagoģisko darbību ar augsta līmeņa atskaņotājmākslinieka karjeru.

Viena no svarīgākajām atbildēm uz šo jautājumu ir tā, ka atskaņotājmākslinieka kompetentas darbības attīstība ir cieši saistīta ar sava instrumenta mācīšanu citiem, viņam pašam strādājot par pedagogu. Savā pedagoģiskajā darbā studentiem jāizmanto zināšanas, muzikālās prasmes un attieksmes, kas iegūtas pirmās socializācijas procesā (Woodford, 2002), jaunā, kompleksā un neprognozējamā – pedagoģiskajā – situācijā. Tie ir ideālie apstākļi, kuros var attīstīt savu profesionālo atskaņotājmākslinieka kompetenci. Kā apgalvots Eiropas dokumentā “*Towards a European qualifications framework for Lifelong learning: the conceptual basis for an EQF*” (Eiropas Parlaments, 2008, 4. lpp.), „indivīda prasme apieties ar komplekso, neprognozējamo un maināmo nosaka/definē viņa kompetences līmeni”. Tāpēc nākamajā apakšnodaļā tiks aplūkota mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbība.

### **1.1.3. Mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentā darbība**

Šajā pētījumā bija būtiski izprast pedagoga kompetentās darbības iezīmes, lai varētu raksturot atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas iespējas un nosacījumus. Šajā apakšnodaļā tiek aprakstīta mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentā darbība kā ideālais mērķis, pēc kura mūzikas akadēmijas studenti varētu tiekties savā pedagoģiskajā darbībā.

Vispirms tiks aplūkotas mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbības teorijas un pieejas. Pēc tam – instrumentu spēles pedagoga kompetentās darbības specifika, kas izpaužas pedagoga profesionālās darbības veidos un saturā. Apakšnodaļas beigās tiks aplūkoti mūzikas instrumentu spēles studenti kā pedagogi.

#### *Mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbības teorijas un pieejas*

Šajā sadaļā tiks aplūkotas galvenās teorijas par mūzikas mācīšanu un mācīšanos, klasificētas pedagogiskās pieejas mūzikas instrumentu spēles mācīšanai. Šīs atziņas ir svarīgas kā pedagogijas teorētiskais konteksts mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentās darbības specifikas noteikšanai.

*Mūzikas mācīšanās un mācīšanas teorijas.* Mūzikas mācīšanās un mācīšanas teorijas tradicionāli balstās uz psiholoģijas un pedagogijas teorētiskajām atziņām, un šī saistība ir pakāpeniski pastiprinājusies, pārnēsot uz mūzikas jomu attīstības psiholoģijas, biheiviorisma, sociālpsholoģijas, konstruktīvisma un kultūras psiholoģijas pieejas, kas tiks aplūkotas turpmāk.

20. gadsimta vidū attīstības psiholoģijas atziņas tika pārnestas uz mūzikas jomu, izpētot mūzikas mācīšanās procesu katrā no četriem bērna attīstības posmiem, ko atklāja Ž. Piažē (Piaget, 1952): sensorimotorajā, preoperatīvajā (*preoperational*), operatīvajā un formāli operatīvajā. Vēlāk Dž. S. Bruners (Bruner, 1996) attīstīja mūzikas mācīšanās teoriju: viņš norādīja, ka cilvēks mācīšanās procesā izveido prāta struktūras (*mental structures*) un, pateicoties tām, spēj pārnest iepriekš apgūto jaunās situācijās. Bruners min trīs stadijas cilvēka psiholoģiskajā attīstībā: enaktīvā (*enactiv* –saistīts ar priekšmetu manipulāciju un darbību), ikoniskā (*iconic* –saistīts ar formām un žestiem, kas atveido realitāti) un simboliskā (augstākais abstrakcijas līmenis). Mūzikas mācīšanās jomā enaktīvā darbība izpaužas rokas vai ķermeņa kustībās mūzikai līdzī, ikoniskajā stadijā bērns spēj attēlot mūzikas skaņu kustības uz papīra, piemēram, zīmējot līnijas vai punktus, bet simboliskajā stadijā viņš jau spēj operēt ar nošu rakstu rindkopā un citiem mūzikas valodas elementiem.

Mūzikas jomā ir īpaši svarīgas ir arī Ļ. Vigotska (Vygotsky, 1978) atziņas par cilvēka attīstību sociālajā kontekstā, veidojot attiecības ar citiem, kā arī par skolotāja lomu un pozīciju mācīšanās procesā, ārpus bērna tuvās attīstības zonas (*zone of proximal development*). Arī biheiviorisms (Pavlov, 1927; Skinner, 1968) ir ietekmējis mūzikas

mācīšanās un mācīšanas procesu: mūzikas instrumentu spēles apguve profesionālā līmenī prasa bieži atkārtot sarežģītas kustības, lai ķermenis tās varētu apgūt, un tas ir ietekmējis tradicionālo mūzikas instrumentu spēles mācīšanas stilu; tradicionālajā mūzikas instrumentu spēles pedagogijā skolotājs ātri reaģē uz audzēkņa kļūdām, izmantojot pastiprinājuma (*reinforcement*) metodi ar pozitīvu vai negatīvu vērtēšanu. Vēlāk mūzikas mācīšanās jomā tika ieviestas arī konstruktīvisma teorijas atziņas, uzsverot, ka mūzikas mācīšanās procesā, vissnozīmīgākais ir tas, kas šķiet svarīgs audzēknim (Campbell, 2008, 118. lpp.).

Pēdējos gados šī saistība starp mūzikas izglītību un psiholoģiju ir pastiprinājusies. Par to liecina, piemēram, S. Halamas darbs „Mūzikas psiholoģija izglītībā” (Hallam, 2006), kurā tiek plaši aplūkotas tādas tēmas kā mūzika un smadzeņu darbība, muzikālā attīstība un muzikālās prasmes (klausīšanās, spēlēšana, kompozīcija u.c.) mācīšanās un mācīšanas procesi, mācīties darot, mūzika un identitāte, mūzika ikdienas dzīvē un mūzikas novērtēšana. Savukārt pavisam nesen M. Baretta ir uzsācis jaunu – kultūras psiholoģijas – pieeju mūzikas mācīšanas un mācīšanās izpratnē, balstoties uz M. Koles darbu (Cole, 1996). Turpinot krievu psihologu (Leontiev, Vigotsky, Luria) uzsākto ceļu, viņa savā sastādītajā un izdotajā darbā „Kultūras psiholoģija mūzikas izglītībā” (Barrett, 2011) apgalvo, ka mūziķu *self* (es pats) ir nesaraujami saistīts ar kultūru un sabiedrību. Kultūras psiholoģijas centrā ir pieņēmums, ka cilvēka izpētē nevar izmantot materiālās pasaules izpētes metodes, jo cilvēks ir visai atšķirīgs fenomens. Cilvēku var saprast, tikai izejot no sociālkultūras konteksta, tātad – no sabiedrībā pastāvošās realitātes: valodas, mītiem un rituāliem. Ar šo pieeju pētījumu autori cenšas labāk izprast dažādību un to, kādā veidā kultūras elementi un simboli ietekmē mācīšanās procesu, veicinot starpkultūras pieeju mūzikas pētniecībā.

Izvērtējot mūsdienu mūzikas mācīšanas un mācīšanās teorijas, tās tika sadalītas divās grupās: uz audzēkni centrētās teorijas, kas uzsver nepieciešamību piemēroties audzēkņa mācīšanās stilam, un uz attiecībām vērstās mācīšanās teorijas, kurās uzsvērts skolotāja/skolēna attiecību svarīgums. Pirmās grupas, proti, uz audzēkni centrētās teorijas piekritēji pievērš uzmanību cilvēka smadzeņu daivu specializācijai (kreisā – analītiskā, labā – emocionālā) un iespējamajiem mācīšanās paņēmieniem, kas piemēroti attiecīgajam informācijas sasniegšanas veidam, piemēram, vizuālais, aurālais (dzirdes izmantošana mācīšanās procesā) un taktili kinestētiskais (mācīties caur ķermeņa sajūtām). Arī šajā grupā iekļauta H. Gārdnera (Gardner, 1983) multiplā intelekta teorija,

kas tika pārnesta uz mūzikas jomu: cilvēks var tuvināties mūzikai, mācoties to lingvistiski, muzikāli, loģiski matemātiski, telpiski, starppersoniski, iekšēji, garīgi utt. Šajā grupā iekļaujams arī praktiālās izglītības modelis, kas, uzsverot klausīšanās centrālo lomu mācīšanās procesā, balstās uz audzēkņa darbību kombinācijām: spēlēt un klausīties, improvizēt un klausīties, komponēt un klausīties, dirigēt un klausīties, aranžēt un klausīties un tīrā klausīšanās (Elliott 2005). Otro virzienu (uz attiecībām skolotājs/skolēns vērstās mācīšanās teorijas) pārstāv E. Gordons (Gordon, 1990), kas pārnesa uz mūziku R. Gaņjē (Gagné, 1985) atklātos 8 mācīšanās nosacījumus (uzmanība, gatavošanās, materiālu prezentēšana, procesu vadīšana, atbilžu sniegšana, reaģēšana, novērtēšana, tālāknodošana citos kontekstos). Gordons papildināja R. Gaņjē teoriju ar jēdzienu *audiation* (iekšējā klausīšanās – saklausīt to, kas neskan). Minētās teorijas ir atstājušas iespaidu arī uz mūzikas instrumentu spēles mācīšanas un mācīšanās procesu. Kā tas noticis, tiks izklāstīts nākamajā teksta sadaļā.

*Pedagoģiskās pieejas mūzikas instrumentu spēles apgūšanai.* Mūzikas mācīšanas metodes vēstures gaitā ir intensīvi attīstījušās. K. Orfs (Orff), Š Suzuki, Z. Kodali (Kodaly), E. Žaks-Dalkozs (Jaques-Dalcroze) un citi pedagogi ir parādījuši jaunus ceļus un tuvinājuši mūziku plašai publikai. Jaunas metodiskās pieejas ir strauji attīstījušās arī mūzikas instrumentu spēles jomā. Šī darba ietvaros tās nav iespējams detalizēti aplūkot, bet ir svarīgi minēt galvenās, lai veidotu kontekstu mūzikas akadēmijas studentu pedagoģiskās darbības izpētei.

Mūzikas instrumentu spēles didaktiskās metodes ir klasificējamas divās grupās: uz audzēkni centrētās metodes un uz rezultātu centrētās metodes. Pirmajā grupā var saskatīt šādus virzienus: psiholoģiskais sensuālisms, kognitīvais un kognitīvi psiholoģiskais. Psiholoģiskais sensuālisms pievērš uzmanību psiholoģijas un ķermeņa saistībai mūzikas instrumentu spēles laikā: šo virzienu pārstāv tādi pedagogi kā M. Rikjē un D. Openo. M. Rikjē (Ricquier, 1982) savā darbā raksturojis prāta un ķermeņa mijdarbību attiecībā uz elpošanu un vaiga muskuļu kustībām; viņš arī iedziļinājies skaņas radīšanas psiholoģijā un saistījis atskaņotājmākslinieka darbību ar jogu un psiholoģiju. Savukārt D. Openo (Hoppenot, 1981) padziļināti izklāstījis psiholoģisko un ķermenisko aspektu mijdarbību vijoles spēles apguves procesā. Otrais virziens šajā pedagogu grupā (uz audzēkni centrētās metodes) ir kognitīvais, kura pārstāvji ir izpētījuši smadzeņu darbību mūzikas spēlēšanas procesā pievērš uzmanību intelektuālo spēju attīstībai caur mūziku, balstoties uz neirozinātnes pētījumiem (Gagné, 1991;

Rauscher, 2002; Bilhartz, 2000; Črnčec, 2006, Fieke, 2007). Latvijā, piemēram, J. Birzkops (Birzkops, 2000) ir izveidojis klavierspēles metodiku „psihisko jaunveidojumu attīstīšanai”. Trešo virzienu (kognitīvi psiholoģisko) pārstāv I. Eru (Héroux, 2006), kas attīstījusi mūzikas instrumentu spēles apguves didaktisko metodi, balstoties uz audzēkņa priekšzināšanām, atmiņas veidiem (īstermiņa, ilgtermiņa, darba atmiņa) un metakognīciju (refleksiju par savu mācīšanās stratēģiju).

Otrajā mūzikas instrumentu spēles didaktisko metožu grupā (uz rezultātu centrētās metodes) arī var izšķirt trīs galvenos virzienus: uz tehniskajiem vingrinājumiem balstītās metodes, uz estētisko pieredzi vērstās metodes un holistiskās metodes. Katra virziena pārstāvju skaits ir ļoti liels, jo katram mūzikas instrumentam ir savi metodikas veidotāji. No katra virziena pārstāvjiem tiks minēti tikai flautas spēles metodikas izveidotāji, jo promocijas darba autoram ir bijusi tieša saskarsme ar šīm metodikām profesionālajā darbībā, strādājot par flautas spēles pedagoģu.

Pirmo virzienu (uz tehniskajiem vingrinājumiem balstītās metodes) pārstāv tādi pedagogi kā, piemēram, A. Altess (Altès, 1880), T. Bēms (Boehm, 1922) un N. Tofa (Toff, 1996), kuru galvenais mācīšanas mērķis ir instrumentu spēles tehnikas attīstīšana. Otro virzienu (uz muzikālā tēla atklāšanu (interpretāciju) un estētisko pieredzi vērstās metodes) attīstījis, piemēram, J. J. Kvancs (Quantz, 1752), L. de Lorenzo (De Lorenzo, 1954) vai R. Leruā (LeRoy, 1966). Trešo virzienu (holistiskās metodes), kur tiek apvienotas tehnikas attīstīšana un muzikālā tēla atklāšana, pārstāv, piemēram, M. Deboss (Debost, 1996), kas uzsver prasību pēc tehnikas un muzikalitātes vienotības un dod arī ar mācīšanos un mācīšanu saistītus ieteikumus pedagogam (kuram jābūt pacietīgam, pieticīgam un atjautīgam) un audzēknim (kuram jābūt paklausīgam un kritiskam).

Personālisma filozofijas perspektīvā, šīs atziņas par saistību starp ķermeni un prātu, skolotāja/skolēna attiecību svarīgumu un iekšējās un estētiskas pieredzes vietu mūzikas mācīšanās procesā ir svarīgas arī šim promocijas darbam, tādēļ tiks izmantotas ieteikumu izstrādē integrētās biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšanai. Tālākajā tekstā tiks aplūkota mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentās darbības specifika.

### *Mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentās darbības specifika*

Mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesiju var uzskatīt par vienu no skolotāja profesijas paveidiem. Skolotāja darbības struktūras komponenti, ko raksturojušas Latvijas pētnieces A. Špona – komunikatīvais, zinātniskās izziņas, konstruktīvais un organizatoriskais komponents (Špona, 2006) un I. Maslo – zināšanas, komunikācija un sadarbība (Maslo, 2009), ir attiecināmi arī uz mūzikas instrumentu spēles pedagogu. Mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentās darbības specifika izpaužas divās jomās: īpašajos darbības veidos un satura specifikā, kas tiks aplūkots nākamajās teksta sadaļās.

*Mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentās darbības veidu specifika.* Definējot mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetento darbību, Francijā veiktie pētījumi (CEFEDM, 2003) atklāj, ka mūzikas instrumentu spēles pedagogam savās individuālā darba nodarbībās ar studentiem (*tête-à-tête*) vajag būt ekspertam atskaņotājmāksliniekam, kas pārziņa sava instrumenta spēli, spēj atbilstoši plānot savas nodarbības, ņemot vērā laika un telpas robežas, un spēj arī iekļaut tajās grupas darbu; bet viņam ir nepieciešamas arī transdisciplinārās kompetences, kas nāks par labu viņa mūzikas izglītības iestādei un visai sabiedrībai, kā, piemēram, „būt reflektējošam atskaņotājmāksliniekam un pedagogam”, „spēja kļūt par muzikālas dzīves veicinātāju savā mācību iestādē”, „spēja ierosināt un plānot pedagoģiskos un muzikālos pētniecības projektus” un „spēja piedalīties profesionālās kultūras veidošanā”.

Mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbība iekļauj sevī dažādus tās veidus. D. Zariņš (Zariņš, 2003) min trīs mūzikas pedagoga darbības veidus: mācību metodiskais darbs, muzikāli radošās darbības un metodiski pētnieciskais darbs. Mācību metodiskais darbs izpaužas divās jomās: uz skolēnu vērsta darbība (piemēram, prasme strādāt klasē ar skolēniem, metodiskais un organizatoriskais darbs) un uz pašu pedagogu vērsta darbība, kad pedagogs cenšas apgūt kultūras mantojumu, pilnveidojot savu personīgo kultūras kompetenci. Muzikāli radošās darbības ir, piemēram, mūzikas sacerēšana, atskaņotājmākslinieka darbība gan klasē, gan ārpus mācību iestādes, aktīvi piedaloties sabiedrības kultūras dzīvē. Savukārt metodiski teorētiskais un zinātniski pētnieciskais darbs tiek uzskatīts par vienu no būtiskākajiem mūzikas pedagoga darbības komponentiem mūsdienās, kā apgalvo krievu pētnieks E. Abduljins (Абдуллин, 2002).



E. Abduļins minētajā darbā piedāvā oriģinālu pieeju mūzikas pedagoga darbības analīzei. Šī autora galvenā ideja ir, ka refleksija (kas balstīta uz metodoloģisko analīzi) ir prakses sastāvdaļa. Katrs mūzikas skolotājs ir pētnieks. Lai viņš būtu labs skolotājs, tam jābūt arī labam pētniekam, kas izzina gan pedagoģisko procesu, gan bērnus. Tā ir skolotāja metodoloģiskā kultūra, kas tiek definēta kā iespēja domāt patstāvīgi, salīdzināt, pretstatīt skata punktus, izvilkt (pamatot) savu pozīciju un to aizstāvēt. Šo refleksijas kultūru var attīstīt caur recenziju rakstīšanu, ziņojumu sagatavošanu utt. No latviešu pētījumiem, kas balstās uz šo Abduļina metodoloģiskās kultūras izpratni, jāmin A. Gulbes disertācija (Aurika, 2009). Ir vērts arī izmantot Abduļina vadībā izdoto kolektīvo darbu par pedagogiem atskaņotājmāksliniekiem „Mūzikas izglītības pedagoģijas metodoloģija” (Абдуллин, 2009), kurā starp citu zinātnieku rakstiem atrodams arī O. Solopanovas darbs „Pedagoģijas un mākslas mijdarbība kā mūsdienu izglītības metodoloģiskā problēma” (Солопанова, 2009), kurā izteiktās idejas arī liecina par šī promocijas darba pētāmo problēmu aktualitāti arī krievu pētnieku vidū.

Mūzikas pedagoga darbības veidus ir analizējuši arī amerikāņu zinātnieki. Pēc E. Jorgensenas atziņām (Jorgensen, 2008), mūzikas pedagoga profesija sastāv no četriem galvenajiem darbības veidiem: *mūziķis*, kas ir izcils amatnieks un mākslinieks, iesakņojas tradīcijā, izkopj savu īpašo dzīvesveidu un ir paraugs saviem studentiem piecās jomās: zināšanās (sevišķi rietumu klasiskās mūzikas jomā), runas/dziedāšanas prasmēs, izpildītāja mākslā, kompozīcijā un erudīcijā; mūzikas pedagogam jābūt arī labam *klausītājam*, kas mūzikas klausīšanās procesā spēj iesaistīt prātu, jutekļus, atmiņu, izpildītāja prasmes, konteksta izpratni, mūzikas valodas izteiksmes līdzekļu uztveri, sasaistot klausīšanos ar savu personīgās dzīves pieredzi; labs mūzikas instrumentu spēles pedagogs ir arī *atskaņotājmākslinieks*, kas pārzina repertuāru, spēj uzstāties dažāda līmeņa publikas priekšā un mācīt saviem studentiem muzikālā tēla atklāšanas (interpretācijas) mākslu pēc plāna, pakāpeniski, nepārtraukti, daudzveidīgi un dziļi, integrējot tehnikas un mākslas elementus savā mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbībā; viņa aktivitātēs ir iekļauta arī *komponista* darbība, jo viņš spēj saviem studentiem aranžēt, improvizēt un sacerēt interesantus pedagoģiskos skaņdarbus.

Eiropas dokumentos (AEC, 2010) mūzikas instrumentu spēles skolotāju darbības veidus sadala sešās kategorijās. Pirmkārt viņam jābūt atskaņotājmāksliniekam un mākslas paraugam (*artistic role model*), kas spēj izveidot atbilstošu muzikālo mācību vidi. Viņš

ir arī komunikators un pedagogs, kas palīdz studentiem attīstīt savu muzikālo potenciālu. Plānošanas un organizēšanas jomā viņš spēj izvirzīt mērķus, pārvaldīt to īstenošanas procesu un novērtēt rezultātus, veicinot efektīvu mācīšanu un mācīšanos. Viņš ir arī veicinātājs (*facilitator*), kas rada atbalstošu un sadarbībai labvēlīgu mācību vidi. Skolotājs ir arī refleksīvs praktiķis (*reflective practitioner*: Schön, 1983; Davidson, 2004), kas profesionāli aug un attīstās, pateicoties refleksīvajai praksei un pašnovērtēšanai. Skolotājam ir arī citi darbības veidi: viņam jābūt kā mūzikas advokātam, sadarbības tīklu veidotājam un darbības robežu paplašinātājam, kas savā darba ietekmes sfērā ietver visu skolu, pilsētu un sabiedrību.

Savukārt Gulbe (Gulbe, 2008), izvērtējot savā disertācijā dažādu autoru atziņas par mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbības veidiem un balstoties uz savu profesionālo pieredzi pedagoģiskajā darbā, izveidojusi šādu klavierspēles pedagoga profesionālās darbības veidu struktūru: atskaņotāja darbība; konstruktīvā darbība; komunikatīvā darbība; organizējošā darbība; pētnieciskā darbība.

Izvērtējot minētās teorētiskās atziņas, tika izveidota mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesionālās darbības veidu struktūra: pedagogs, atskaņotājmākslinieks, līderis, pētnieks un komponists (sk. 5. attēlu).



**5. attēls. Mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbības veidu struktūra**

*Mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbības saturs specifika.* Mūzikas instrumentu spēles mācīšanās un mācīšanas procesam ir arī sava specifika saturs ziņā. Pēc E. Jorgensenas (Jorgensen, 2008), mūzikas instrumentu spēles mācīšana ietver sevī četras darbības: organizatoriskā darbība, plānošana, pats mācīšanas process un iztēles izmantošanu. Skolotājs veic organizatorisko darbību, sakārtojot vispirms domas, auglīgi izmantojot atvēlēto laiku, telpas un materiālās iespējas, strādājot komandā ar citiem kolēģiem. Otrkārt, uz skolēna sniegumu vērstā plānošana pieprasa prioritāšu izvērtēšanu mākslinieciskajā skatījumā, kritiskās domāšanas spriestspējas, prasme labi sabalansēt pedagoga ieceres ar audzēkņa spējām un vēlmēm, metodikas pārzināšanu, jo īpaši sava mācīšanas stila apzināšanos un variēšanu. Šajā ziņā mūzikas instrumentu spēles mācīšanas stils var būt ciklisks, secīgs (viens modulis pēc otrā), „rapsodisks” (*rhapsodic* - improvizēts, reaģējot uz audzēkņa darbību) vai dialogisks. Treškārt, pats mācīšanas process pieprasa no pedagoga prasmi izskaidrot, izcelt jautājumus, parādīt pareizos mūzikas instrumentu spēles mehānismus, mudināt studentus. Savukārt paša pedagoga un savu audzēkņu iztēles izmantošana ietver sevī uztveri, jūtas, intuīciju un prātu. Muzikālās iztēles attīstīšanai mūzikas instrumentu spēles pedagogs var izmantot dažādas stratēģijas, kā, piemēram, rādīt (spēlēt, likt klausīties) muzikālos piemērus, likt audzēknim spēlēt, reflektēt, iesaistīties muzikālajā dzīvē, novērot citus kolēģus utt.

Attiecībā uz mūzikas instrumentu spēles pedagoga plānošanas darbu, britu pētniece Dž Milsa (Mills, 2007) izceļ divus jautājumus: ko plānot un kā plānot. *Ko plānot?* Kompetents pedagogs plānos ne tikai audzēkņa progresu, bet arī to, kas viņam varētu patikt, un motivācijas attīstību. Tāpēc Milsa iesaka kompetentam pedagogam padomāt par mūzikas instrumentu spēles nodarbību saturu un uzdot sev šādus jautājumus: kāpēc tik daudz laika tiek veltīts sarežģītas mūzikas izpildīšanai, kāpēc tik maz laika veltīts mūzikai, ko varētu viegli spēlēt un baudīt jebkurš. Arī J. Birzkops (Birzkops, 2000) iesaka plānot mūzikas instrumentu spēles nodarbības, vadoties nevis pēc profesionālo prasmju apguves nepieciešamības, kas varētu novest pie vienmuļām nodarbībām tos audzēkņus, kas ar mūzikas izpildīšanas mākslu nenodarbosies profesionāli. Birzkops norāda, ka būtu vēlams vadīties pēc audzēkņu muzikālās motivācijas, nospraužot intelektuālo spēju attīstīšanu kā mūzikas instrumentu spēles nodarbību mērķi, īpaši tādās jomās kā prognozēšana (anticipācija), spēja vienlaicīgi atrasties divos dažādos laikos, simultānuztvere, īslaicīgā atmiņa un domāšanas ātrums. *Kā plānot?* Milsa, atbildot uz otro jautājumu, balstās arī uz prioritāšu apzināšanu, proti, mācīt muzikālās

prasmes, sasaistot jaunās apgūstamās prasmes ar iepriekš veidotajām un balstoties uz audzēkņu stiprajām pusēm; fokusēties uz mūziku, radot muzikālā apbrīna brīžus; izvēlēties repertuāru atbilstoši audzēkņu interesēm un iespējām atklāt jaunus apvāršņus; izvairīties no materiālajiem, psiholoģiskajiem un fiziskajiem šķēršļiem, kā, piemēram, sliktas kvalitātes mūzikas instrumentu izmantošanas un situācijām, kas sekmē audzēkņu bīklību vai instrumenta radīto fizioloģisko spriedzi; izmēģināt dažādas mācīšanas stratēģijas, piemēram, grupas un individuālo nodarbību līdzsvarošanu, skaņdarbu izpildīšanu pareizā tempā (ne pārāk ātri ne pārāk lēni); Milsa arī iesaka smelties zināšanas nozīmīgos šīs jomas pētījumos, lai bagātinātu pedagoga profesionālo darbību.

Ir interesanti apzināties, ka pēc Milsas veiktā pētījuma, kurā piedalījās vairāk nekā 500 mūzikas instrumentu spēles pedagogu (Mills, 2003), kvalitatīvā mūzikas instrumentu spēles mācīšana nekorelē ar mūzikas instrumentu spēles pedagoga kvalifikāciju; viņsprāt, mūzikas instrumentu spēles mācīšanas kvalitātes vienīgais kritērijs ir, vai konkrētais mācīšanas veids ir efektīvs, strādājot ar šo konkrēto audzēkni. Reizēm labi izpildītāji nespēj stāstīt un izskaidrot, bet labi māca neverbāli; Milsa secina, ka attiecības ar audzēkni ir galvenais mācīšanas kvalitātes faktors, proti, „gados jaunie audzēkņi reizēm var saņemt vairāk no pedagoga, kas viņus labi pazīst, nekā no pedagoga, kas labi pazīst mūziku, bet viņus nepazīst nemaz. Pat viskompetentākie pedagogi parasti ir mazāk efektīvi, strādājot ar viņiem svešiem audzēkņiem” (Mills, 2005b, 28. lpp.). Tas apstiprina franču mūzikas sociologa A. Eniona (Hennion, 1980) atziņu, ka lielākās briesmas, kas draud mūzikas instrumentu spēles pedagogam, nav vispersonīgā projekta trūkums, bet neapzināšanās, ka tiesi mūzikas instrumentu spēles mācīšanas jomā audzēknim ir arī savs personīgais projekts, kas pedagogam jāizzina un jāintegrē savā projektā. Šīs zinātniskās atziņas par attiecību nozīmīgumu starp pedagogu un audzēkni būs īpaši svarīgas empīriskā pētījuma datu analīzē un interpretācijā.

Izvērtējot zinātniskajā literatūrā atklāto par mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbības specifiku, tika secināts, ka, neskatoties uz praktiskajām grūtībām, atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbības ir integrējamas. Promocijas darbā šī atziņa ir svarīga, jo tā ir stingrs pamats abu profesionālo identitāšu integrācijai pedagoģiskajā darbībā.

### *Mūzikas instrumentu spēles studenti kā pedagogi*

Šīs apakšnodaļas nobeigumā tiks raksturoti mūzikas instrumentu spēles studenti pedagoģiskajā darbībā. Vispirms teorētiskajā līmenī tiks apskatīts jautājums, kādas priekšrocības būtu studentiem, kas savās studijās apvieno atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbību. Tad tiks prezentēti zinātniskajā literatūrā atklātie ieteikumi studentu sagatavošanai pedagoga darbam, kas ir teorētiskais pamats ieteikumiem, kuri atrodami promocijas darba nobeigumā.

*Studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbības apvienošana.* Apkopojot autora, kā studenta atskaņotājmākslinieka un pedagoga pieredzi, tika secināts, ka mūzikas instrumentu spēles students, mācot citus, var pilnveidoties četrās jomās: uzlabot savas izpildītāja prasmes, paša mācīšanās procesu, reflektēšanu par sava atskaņotājmākslinieka darba jēgu un apgūt prasmi labāk organizēt savu darbu. Mūzikas instrumentu spēles students var pilnveidot savas izpildītāja prasmes, mācot citus: savu nodarbību laikā viņš var apzināties savas muzikālās un komunikācijas spējas, savas vājās un stiprās puses, uzlabot savas mūzikas instrumentu spēles tehnikas iemaņas, kā arī dziļāk apgūt iepriekš zināmos skaņdarbus un atklāt jaunu repertuāru. Students var uzlabot arī savu paša atskaņotājmākslinieka mācīšanās procesu, piemēram, apgūstot kritisku pieeju sava mācīšanās procesa izvērtēšanai, uzdodot sev jaunus jautājumus par savas mācīšanās efektivitāti, organizāciju un iemaņu apgūšanas stratēģijām vai izmantojot sev kā studentam pedagoģiskajā darbībā atrastos risinājumus savu audzēkņu grūtību pārvarēšanai: nogurumu, laika trūkumu, u.c. Mācīšana piedāvā arī studentam, kas māca citus, iespēju reflektēt par sava atskaņotājmākslinieka darba jēgu: mācot var pārdomāt par mācīšanās rezultātiem, par mūzikas mākslas būtību un neapmierināties ar padarīto, meklējot jaunus motivācijas ceļus. Beidzot, students pedagogs, mācot citus, mācās arī to, kā labāk organizēt savu darbu. Viņam ir jāreflektē par mūzikas instrumentu spēles nodarbības saturu, lai aptvertu visas mūziķim nepieciešamās profesionālās prasmes: repertuāru, muzikālo formu, harmonijas, melodijas un ritma analīzi, muzikālo atmiņu, saistību starp dziedāšanu, klausīšanos un spēlēšanu (oralitāti), improvizācijas prasmes, prasmi spēlēt pēc notīm vai no galvas, mūzikas valodas izteiksmes līdzekļu izmantošanu, emociju izteikšanas apvienošanu ar skaņdarba teksta respektēšanu utt. Rezumējot jānorāda, ka mācīšana dod studentam pedagogam jaunu skatījumu uz savu atskaņotājmākslinieka darbību un savu paša mācīšanās darbību.

Apstiprinājums šiem secinājumiem atrodams arī zinātniskajā literatūrā. 2003. g. Milsa pētījusi 61 mūzikas akadēmijas studenta attieksmi pret pedagoģisko darbu (Mills, 2004). Pētījuma rezultāti rāda, ka studentiem bieži vien ir jau bijusi mūzikas instrumentu spēles pedagoga pieredze, un viņi cer iekļaut mācīšanu savā profesionālajā karjerā. Studenti nedomā, ka mācīt būs garlaicīgi, grib, lai viņu mācīšanas nodarbības ir patīkamas un atraktīvas; lielākā daļa no studentiem uzskata, ka, mācot citus, viņi varēs uzlabot arī savas atskaņotājmākslinieka prasmes. Studenti gribētu uzlabot arī savas pedagoģiskās prasmes un domā, ka viņiem būs vajadzīga mūzikas instrumentu spēles pedagoga sagatavošanas studiju programma. Viņi neatzīst uzskatu, ka labs izpildītājs vienmēr ir labs pedagogs. Daļa studentu piekrīt tam, ka nākotnē savā mācīšanā viņi iekļaus ne tikai spēlēšanu, bet arī komponēšanu un improvizāciju. Kopumā studentu viedoklis pauž pozitīvu attieksmi pret mācīšanu un arī to, ka viņi ir gatavi kļūt par „atskaņotājmāksliniekiem pedagogiem”, māksliniekiem spēlētājiem, kuri mūzikas instrumentu spēles mācīšanu integrē savā profesionālajā paštēlā, savā identitātē; tādiem atskaņotājmāksliniekiem, kuriem mūzikas instrumentu spēles mācību stundas ir „tikšanās reizes starp diviem partneriem [pedagogu un audzēkni], partneriem, kas patiešām vēlas satīties” (Mills, 2004, 259. lpp.). Šī atziņa vēlreiz apstiprina, ka atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes ir integrējamās un abas var mijdarboties studentu izglītošanās procesā.

*Dažādu autoru ieteikumi studentu sagatavošanai pedagoģiskajam darbam.* Attiecībā uz mūzikas akadēmijas studentu attieksmi pret pedagoga sagatavošanas programmu, D. Beikera (Baker, 2006) pētījuma rezultāti ir daļēji pretrunā ar iepriekš minētajiem Milsas secinājumiem. Beikers ir atklājis, ka jaunie mūzikas instrumentu spēles pedagogi domā, ka mūzikas instrumentu spēles pedagoga sagatavošanas programmas nav vajadzīgas. Interpretējot šī uzskata iemeslus, pētnieks ir norādījis, ka pedagoga darbs neatbilst jauno mūzikas instrumentu spēles studentu sākotnējam ideālam, tāpēc viņi nevēlas iesaistīties šīs jomas profesionālajā sagatavošanā. Bet pēc Milsas domām, jauno mūzikas instrumentu spēles pedagogu attieksme parasti ir pozitīva: viņi pārdomā to, kā uzlabot savu mācīšanu, grib savu karjeru saistīt ar mācīšanu un spēlēšanu, domā, ka viņiem vajag labāk sagatavoties pedagoga darbam. Viens no iemesliem, kādēļ ir tik pretrunīgi uzskati šai jautājumā, varētu būt mūzikas instrumentu spēles pedagoga sagatavošanas programmas neatbilstība studentu vēlmēm un vajadzībām.

Ņemot vērā mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentas darbības specifiku, franču pētnieks Ž. K. Lartigo (Lartigot, 1999) ir izstrādājis ieteikumus topošo mūzikas

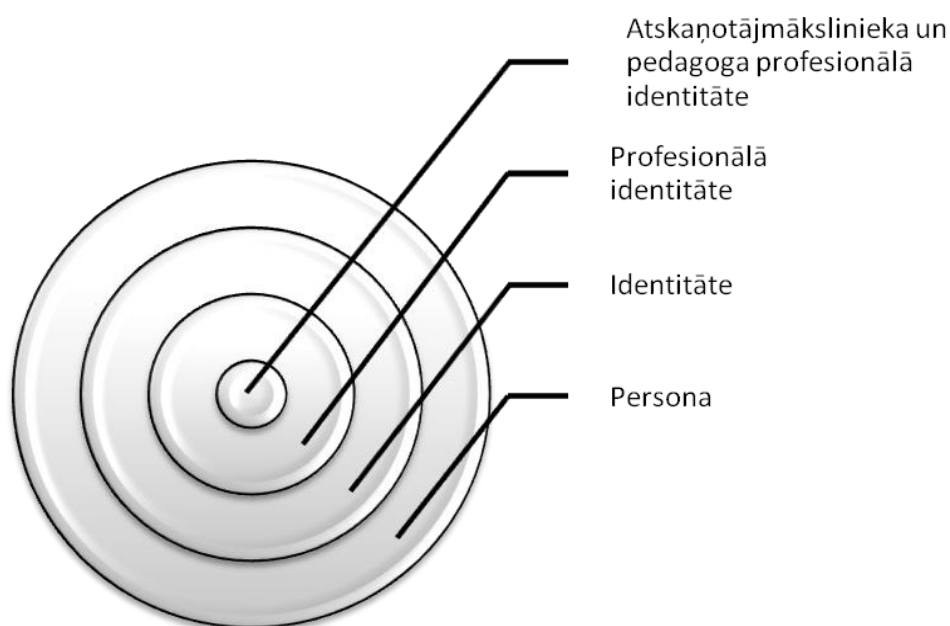
instrumentu spēles pedagoga sagatavošanas programmām. Pēc viņa domām, prioritātes mūzikas instrumentu spēles pedagogu sagatavošanā ir šādas: 1) palīdzēt topošajiem pedagogiem izprast mūzikas lomu nākamo paaudžu audzināšanā, gūstot dziļu pārlicību par sava darba jēgu un spēcīgu profesionālo identitāti; 2) sekmēt topošo pedagogu personīgā mākslinieciskā un pedagoģiskā projekta izveidošanu, izvairoties tajā no vispārpieņemtām patiesībām; 3) attīstīt prasmi reflektēt par to, kas ir īsti specifisks mūzikas instrumentu spēles mācīšanā, piemēram, nepieciešamība izveidot draudzīgas un tuvas attiecības starp pedagogu un viņa audzēkni, kā mākslinieciskajai darbībai labvēlīga vide; arī atziņa, ka pedagogam pašam jādara tas, ko viņš prasa no audzēkņa (spēlēt, improvizēt...), tātad jābūt vienmēr gatavam spēlēt savu mūzikas instrumentu; pārdomāt arī to, kā variēt veidus, kā atklāt un izskaidrot muzikālo tēlu ne tikai ar nošu raksta starpniecību; strādāt komandā ar citiem pedagogiem u.c.; 4) palīdzēt topošajiem mūzikas instrumentu spēles pedagogiem izvairīties no psiholoģiska vai fizioloģiska determinisma, lai viņi varētu stāties problēmu priekšā radoši, tādi, kas akli nepaļaujas uz psihologu atziņām (Piaget, 1952; Rogers, 1963 u.c.), jo katram pedagogam jāatrod sava pedagoģiskā patiesība, strādājot ar konkrēto audzēkni.

Pēc visu šo teorētisko atziņu izvērtēšanas tika secināts, ka mūzikas instrumentu spēles pedagogu sagatavošanas programmām jāizvirza šādas prioritātes: veicināt spēcīgu profesionālo identitāti, kas ietver sevī personisko projektu; veicināt pozitīvu un optimistisku attieksmi darbā ar audzēkņiem; sasaistīt organizatoriskās un plānošanas prasmes ar muzikālā tēla atklāšanu kā prioritāti; sekmēt prasmi radoši variēt mācīšanās veidus un reflektēt par tiem. Minētās atziņas tika izvērtētas promocijas darba nobeigumā, piemērojot tās pētījuma mērķim, lai izveidotu ieteikumus integrētās biprofesionālās identitātes veicināšanai pedagoģiskajā studiju praksē (sk. 203. lpp.).

## 1.2. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesionālā identitāte

Pirmajā nodaļā kompetentās darbības pieeja tika izmantota, lai izpētītu mūzikas akadēmijas studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbības integrācijas iespējas un nosacījumus. Šajā otrajā nodaļā (1.2.) tiks raksturota izmantotā profesionālās identitātes pieeja integrācijas teorētisko pamatu izpētei. Abu nodaļu atziņas tiks sintezētas nodaļā 1.3. – atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija.

Mūzikas instrumentu spēles studentu profesionālās identitātes raksturojuma izstrādes plāns ir šāds (sk. 6. attēlu): pirmajā apakšnodaļā tika atklāta identitātes, personas identitātes un profesionālās identitātes jēdzienu būtība. Otrajā – raksturota atskaņotājmākslinieka profesionālā identitāte, bet trešajā – mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesionālās identitātes specifika.



6. attēls. Profesionālās identitātes raksturojuma izstrādes shēma

### 1.2.1. Identitāte, personas identitāte un profesionālā identitāte

Šajā apakšnodaļā vispirms tiks aplūkots identitātes jēdziens un zinātniskās teorijas, kurās pētīts identitātes veidošanās process. Tad tiks raksturota personas identitāte personālisma filozofijas kontekstā. Pēc tam aplūkotās profesionālās identitātes teorijas



un profesionālās identitātes veidošanās process. Nobeigumā tiks atklāta profesionālās identitātes būtība personas holistiskajā izpratnē.

### *Identitātes jēdziens*

Šajā sadaļā tiks definēts identitātes jēdziens, ņemot vērā tā izpratnes vēsturiskās izmaiņas, un izstrādāts identitātes veidošanās procesa modelis, apvienojot šī procesa personīgos un sociālos aspektus.

Vārds *identitāte* cēlies no latīņu vārda *idem*, kas nozīmē „tas pats”, un apzīmē sakarību starp divām realitātēm vai jēdzieniem, kuri atšķiras viens no otra no dažādiem skatupunktiem (īstenībā vai konceptuāli), bet ir vienādi no citiem viedokļiem (Clavell, 1973). Identificēt – tas nozīmē atzīt kādu klātesošo objektu par identisku reprezentatīvajam jēdzienam, kas ticis izveidots iepriekš cilvēka prātā; vai arī „uzskatīt vai pieņemt par identisku (kam), vienādot (ar ko); pazīt; atpazīt; konstatēt (pēc kādām pazīmēm)” (Svešvārdu vārdnīca, 1999, 294. lpp.).

Latviešu leksikogrāfija (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 62. lpp.) piedāvā divas šī jēdziena nozīmes. Pirmā: „Pilnīga pazīmju, kvalitātes, rakstura u. tml. vienādība (tāpatība) noteiktas grupas ietvaros, uzvedības un/vai personiskās īpatnības, pēc kurām indivīdu atzīst, atpazīst kā kādas grupas pārstāvi”. Šajā nozīmē identitāte ir saistīta ar piederību noteiktajai grupai, kā, piemēram, vārdu savienojumā „nacionālā identitāte”, kur tiek uzsvērtā identitātes sociālā dimensija. Otrajā identitātes nozīmes definējumā uzsvērtas cilvēka individuālās spējas un psiholoģiskais aspekts: „Sevis apzināšanās, savu īpašību un spēju izjūta, paļaušanās uz sevi, pašapzinīga uzvedība, spēja pieņemt lēmumus. Relatīvi nemainīgs garīgais veselums. Identitātes apziņai ir nozīme sevis veidošanā un saglabāšanā. Personas identitāte”. Abas šī jēdziena nozīmes tiek atspoguļotas arī „Svešvārdu vārdnīcā” (Svešvārdu vārdnīca, 1999, 294.-295. lpp.). Šīs abas definīcijas tika sintezētas un bagātinātas promocijas darbā.

*Pārskats par identitātes jēdziena izpratnes vēsturisko attīstību.* Šī jēdziena izpratnes izmaiņas tika strukturētas trīs posmos: no senās Grieķijas līdz modernismam, postmodernajā sabiedrībā 20. gs. otrajā pusē un postindustriālajā sabiedrībā 21. gs. sākumā.

Identitātes jēdziens filozofijas vēsturē ir saistīts ar pašas realitātes izpratni: grieķu filozofs Parmenīds runā par „īstenības absolūto identitāti”. Īstenība ir viena, universāla,

bez iesākuma, neradīta, neiznīcināma, vienmēr aktuāla (bez pagātnes), homogēna kā sfēras masa (Copleston, 1946). Realitāte identificējas pati ar sevi. Vēlāk Platons (ap 427.-347. g. p.m.ē.), Grieķijas ideālistu pārstāvis, uzskata, ka taustāmais nepastāv, tam nav identitātes. Turpretī Aristotelis (384.-322. g. p.m.ē.), kura „akta un spējas” filozofiskajai sistēmai bija vadošā loma Eiropas filozofijā līdz pat XVI. gs., ir norādījis, ka identitāte īstenojas analogiski (daļēji līdzīgi, daļēji atšķirīgi) katrā būtnē, t.i., vairāk vai mazāk pilnībā (Aristote, 1991). Tikai Dievs ir pilnīgi identisks sev; radības, tai skaitā cilvēks, nav identisks pats sev: tam ir „komponenti”. Primārais komponents ir esība (*actus essendi*): esības akts, eksistences fakts. Esību visas radības, arī cilvēks, saņem no Dieva. Cilvēks kļūst pilnīgāks, izmantojot savu brīvību, lai pazītu un mīlētu Dievu kā savas esības avotu. Kristīgās filozofijas skatījumā cilvēks savu dziļāko identitāti saņem no sava radītāja – Dieva: cilvēks ir Dieva attēls, garīga, brīva, iemiesota un sociāla būtne. Viņa dzīves uzdevums ir apzināties savu Dieva bērna identitāti, to brīvi pieņemt un izdzīvot. Jauno laiku sākumā R. Dekartam, imanentisma celmlauzī, „ES” ir domājoša darbība, sevis apziņa. 19. gs. L. Feijerbahs, ateistiskā humānisma pārstāvis, uzskata, ka cilvēks sasniedz savu absolūto identitāti, pateicoties savām pūlēm pilnveidot sevis apziņu. Atsvešināšanās ir identitātes zaudējums.

20. gs. vidū gan sabiedrībā, gan arī pedagogijā notiek laikmetu maiņa, līdz ar to arī paradigmu maiņa no modernisma uz postmodernismu. F. Liotār (Lyotard, 1979) definē postmodernismu kā “apgaismības laikmeta mantojuma kritisko izvērtējums”. Ž. Derida, M. Fuko (Foucault) filozofijā, K. Ginzburgs, H. Vaits (White) vēsturē, H. G. Gadamers un P. Rikērs (Ricoeur) hermeneitikā, vai arī N. Eliass socioloģijā ir daži no visspilgtākajiem jaunā postmodernā laikmeta pārstāvjiem.

Modernismu raksturoja industriālā sabiedrība, sociālā taisnīguma idejas, vienlīdzīgas tiesības un normatīvā pedagogija. Bet postmodernismu – informācijas sabiedrība, jaunais liberālisms, dažādība un pedagoģiskais plurālisms (Maslo, 2006, 56. lpp.). Runājot par pāreju no modernisma uz postmodernismu profesionālajā darba vidē, Kovejs (Kovejs, 1989) min šādus modernisma – industriālās sabiedrības (*industrial age*) – darba stila komponentus: amata apraksti, hierarhiskās attiecības un kontrole. Savukārt līdz ar postmodernismu ienāca jaunais „zinoša darbinieka laikmets” (*knowledge worker age*), kura darba stilu raksturo 3 elementi: katra darbinieka „īpašais ieguldījums” (*unique contribution*), brīvprātīgums un sadarbība.

Postmodernās filozofijas laikmetā ir mainījusies identitātes jēdziena izpratne. E. Eriksons (Erikson, 1968) apgalvo, ka, jo vairāk par identitāti tiek rakstīts, jo skaidrāk parādās tas, ka ar vārdiem nav iespējams izskaidrot šo realitāti. Ž. Fereols (Ferreol, 1991) uzsver, ka identitātes jēdziens ir „neskaidrs” un „daudznozīmīgs”. Mūsdienās vēl joprojām šis viedoklis ir aktuāls dažu identitātes pētnieku vidū. Piemēram, Ž. Kaufmans (Kaufmann, 2004) mēģina izveidot identitātes teoriju, atzīstot, ka jēdziena aptuvena definīcija ir „bīstama”. F. Bīrbans (Burban, 2007) secina, ka ir sarežģīti identitāti definēt. Tomēr šajā promocijas darbā ir svarīgi aplūkot, kā tiek izprasts identitātes jēdziens postmodernajā sabiedrībā.

Industriālajā (modernajā) sabiedrībā identitāte tika uztverta kā *rezultāts*: tas, vai sabiedriskie paraugi tiek pieņemti vai nē. Bet jaunajā postindustriālajā (postmodernajā) sabiedrībā iestājās identitātes krīze un identitātes jēdziens jau tika uztverts drīzāk kā *process*. Postmodernismā identitātes jēdziens tika arī pārveidots, radās nepieciešamību dekonstruēt moderno identitātes jēdzienu. Postindustriālajā sabiedrībā identitātes jēdziens pāriet no identitātes kā *pielāgošanās* sociālajiem paraugiem uz *indivīda identitātes modeli* (Keupp, 1999). „Normalitātes” jēdziens zūd un subjekta skata punkts kļūst svarīgāks. Vācu pētniece K. Lībša (Liesch, 2006) uzskata, ka no 1990. g. vairs nav iespējams izveidot vispārējas identitātes tipoloģijas.

21. gs. sākumā veidojas jauna identitātes izpratne: personas identitāte ir fluīda (nestabila), dinamiska, evolucionāra, situēta, ar dažādiem slāņiem, un individuāli, sabiedriski un kulturāli konstruēta (Pellegrino, 2009, 2010). Z. Baumans (Bauman, 2000) pretojas klasiskajai pretstatīšanai „modernais laikmets *versus* postmoderno laikmetu”. Viņš uzskata, ka abi laikmeti pastāv vienlaicīgi, kā monētas divas puses. Viņš ievieš jaunus jēdzienus: „cietā” un „šķidrā jeb plūstošā” modernitāte. Baumans uzskata, ka identitātes meklēšana ir cilvēka uzdevums un vitālā nepieciešamība. Šķidrajā modernitātē identitāte ir kā magmatisks iezis, kas kļūst ciet un atkal kūst, nepārtraukti mainoties. Šis autors uzskata, ka ārēji identitātes šķiet cietas, stabilas, bet būtībā tās izrādās trauslas un saraustītas. Šķidrajā modernitātē vienīgā vērtība ir vajadzība apgūt fleksiblu un mainīgu identitāti, ko cilvēks var izmantot dažādās savas dzīves situācijās. Šī identitāte nekad nav pabeigta, tas nav kāds stāvoklis, bet aktīva meklēšana. Viņš arī uzskata, ka cilvēka rīcību nevar izskaidrot, vērtējot tikai sociālā determinisma vai racionālos spriedumus. Cilvēkā piemīt kāds iedzimts spēks, kas ir viņa rīcības dzinējs.

Izvērtējot identitātes jēdziena izpratnes vēsturiskās izmaiņas, tika secināts, ka promocijas darbā jāņem vērā minētās aktuālās atziņas par brīvības lomu personas identitātes veidošanā, par individualizētiem un elastīgiem identitātes modeļiem un subjekta skata punkta nozīmīgumu identitātes veidošanās procesa modeļa izstrādē, kas tiek apskatīts nākamajā teksta sadaļā.

*Identitātes veidošanās process.* Šajā sadaļā tiek aplūkoti trīs aspekti: identitātes veidošanās procesa izpētes pieejas, identitātes darbs mūsdienās un identitātes veidošanās procesa modeļa izstrāde, apvienojot tajā identitātes personīgos un sociālos aspektus.

Lai aprakstītu identitātes veidošanās procesu, modernisma laikmeta socioloģijas un pedagoģijas pētījumos tiek ņemtas vērā dzimuma, vecuma un sociālās vides atšķirības, meklējot šī procesa likumsakarības. Bet postmodernismā pastāv uzskats, ka likumsakarības nav atrodamas, jo minētais process ir *individualizēts*. Aprakstot identitātes veidošanās izpētes teorijas postmodernajā sabiedrībā, H. Koips (Keupp, 1999) apgalvo, ka jaunajā transformācijas sabiedrībā identitātes pētīšanas jautājumiem parādījušās jaunas paradigmas un pieejas. Tās ir „dzīves pieredzes plūsmas” un „daļēju identitāšu” analīze.

Pirmo pieeju izmantojošie pētnieki identitāti skata caur četriem centrālajiem līdzekļiem, kas palīdz personībai attīstīties: savstarpējas saistības, konfliktu risināšana, resursi un naratīvais darbs. Šīs pieejas galvenā priekšrocība ir tās augstā individualizētības pakāpe, tajā tiek izcelti indivīdam subjektīvi nozīmīgie brīži identitātes veidošanās procesā. Taču mūsdienās pētnieki cilvēka pieredzes modeļus vērtē kritiski, jo uzskata, ka ir grūti objektīvi analizēt subjektīvu jēdzienu (identitāti), izejot tikai no subjektīviem uzskatiem (paša cilvēka pieredzes izpratnes). Tāpēc šajā darbā minētā pieeja tiek papildināta ar faktisko (kompetences) pieeju identitātes izpētē.

Otrās pieejas piekritēji skatās uz identitātes konstruēšanu *refleksijas* ceļā, ņemot vērā daļējās identitātes (nacionālo, profesionālo, sociālo u.c.). Šai pieejai ir savas robežas: tajā dominē cilvēka subjektīvi psiholoģiskās darbības (identitātes veidošanās) analīze, izmantojot iepriekš veidotās un fiksētās kategorijas, daļējas identitātes sadalījumu, kas var traucēt cilvēka iekšējās pieredzes bagātības uztveri. No otras puses, šajā pieejā tiek ņemtas vērā daļējās identitātes, kas saistās ar cilvēka dzīves faktisko pusi (profesiju, ģimeni, sociālajiem tīkliem u.c.), tāpēc tā labi iederas promocijas darba teorētiskajās

nostādņēs, kur abas savstarpēji bagātinošās pieejas ir kombinētas, izmantojot intervijas (stāstījumu par „dzīves pieredzes plūsmu”) un novērošanu (atskaņotājmākslinieka un pedagoga „daļēju identitāšu” analīzi).

Attiecībā uz otro identitātes veidošanās procesa aspektu (identitātes darbs mūsdienās), jautājums „Kā ikdienā veicināt subjekta identitātes veidošanos?” ir svarīgs arī šajā promocijas darbā, jo pētījuma praktiskais mērķis ir mūzikas akadēmijas studentu profesionālās identitātes pilnveidošana.

H. Koipa veiktajā pilotpētījumā (Keupp 1999, 243. lpp.) tika atklāts, ka individualizētā pieeja ir nepieciešama, lai uztvertu identitātes veidošanas norisi. Koips identitātes veidošanai piedāvā jaunu modeli, kurā tiek izvirzīti trīs jautājumi: 1. Kam cilvēks dod *priekšroku*? (jautājums par koherenci, par iekšējās sistēmas veidošanu); 2. Kas ir cilvēka identitātes centrā: *autonomija vai atzīšana*? Atzīšana ir temporāla vērtība: sabiedrība tiek uztverta kā ierobežota telpa, kurā jāiekļaujas. Bet, ja cilvēks ir autonom, viņš vienkārši grib darboties kā līdzvērtīgs citiem, viņš neizjūt vajadzību pielāgoties un dod priekšroku tam, lai būtu tāds, kāds viņš ir. 3. Kā autentiskums (paštēla veidošana) var veicināt šo procesu?

Sava pētījuma secinājumos Koips izceļ aktuālu jautājumu par identitātes veidošanos ikdienā vēlinā modernisma laikmetā un to, kad tā var būt sekmīga. „Vai ir iespējams sabiedrības fragmentācijas un individualizācijas periodā (vēlinajā modernismā) atrast kādu modeli, kas palīdzētu cilvēkiem konstruēt savu identitāti? Un kā mērīt, kādus kritērijus var izmantot, lai mērītu „izdevušos” identitāti? Kā to var izvērtēt? [...] Ko nozīmē „veiksmīgā identitāte”? Vai to var mērīt? Kā atrast objektīvus atskaites punktus?” (Keupp, 1999, 273.-275. lpp.). Koipa atbilde uz doto jautājumu balstās uz kompetencēm un resursiem (cilvēka spējām un iespējām) kā veiksmīgas identitātes rādītājiem. Viņš min dažādas kompetences, pēc kurām var izvērtēt identitātes veidošanās procesu: piemēram, tehnoloģiskā un ekoloģiskā kompetence, sensibilitātes kompetence un autonomija, vēsturiski kontekstuālā kompetence, iekļaušanās sabiedrībā kompetence. Bet pirmajā vietā tiek likta *identitātes kompetence*, kas ir definēta kā apgaismota rīcība draudošā situācijā: spēja izmantot savas zināšanas un prasmes neprognozējamā, sarežģītā un nezināmā kontekstā.

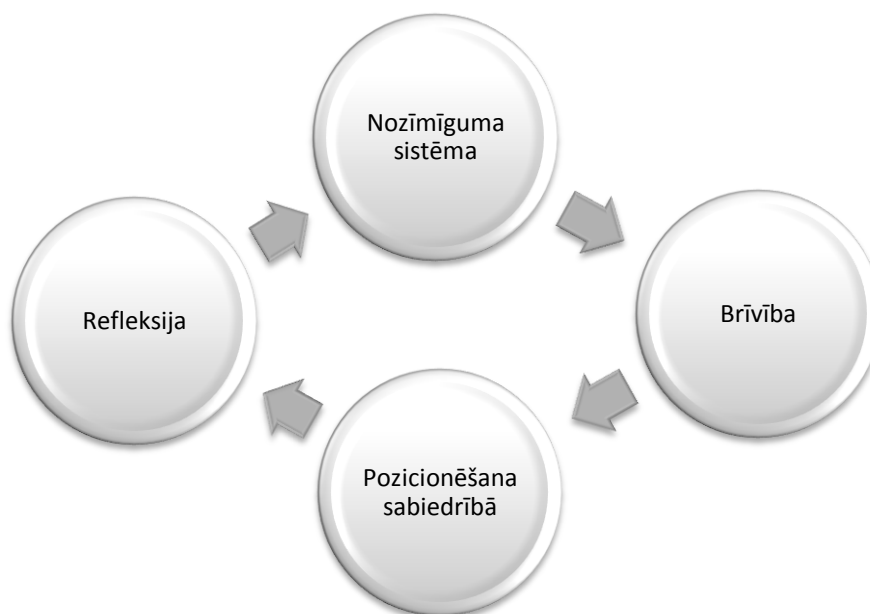
Mūsdienās ļoti aktuāla ir diskusija par strukturālo diskursu (Foucault, 1984) un brīvības lomu cilvēka identitātes veidošanās procesā. Kā atzīmē M. N. Abramo (Abramo, 2009),

pēdējā desmitgadē tiek uzsvērtā personas *agency* (cilvēka brīvības) noteicošā loma identitātes veidošanās procesā, izvērtējot sabiedrībā piedāvātos diskursus un kritiski pozicionējot sevi tajos.

Šīs atziņas par kompetences saistību ar identitātes veidošanās procesa novērtējumu un brīvības centrālo lomu šajā procesā ir īpaši nozīmīgas promocijas darbā, tādēļ tika ņemtas par pamatu profesionālās identitātes kritēriju un rādītāju sistēmas izveidei. Tālākajā tekstā (1.2 nodaļā) šī kompetences un identitātes mijdarbība tiks atklāta detalizētāk (sk. 93. lpp.).

Identitātes veidošanās procesa modelēšanā (trešais aspekts) jāņem vērā šī procesa personīgie un sociālie aspekti, jo nav iespējams aprakstīt identitātes veidošanos, neatsaucoties uz personas faktisko realitāti (entitāti), abu aspektu savstarpējās mijdarbības dēļ. Turklāt ir svarīgi arī atzīmēt, ka „individuālās identitātes un sabiedriskās identitātes [...] nevar nošķirt, lai saprastu personas identitātes veidošanās procesu” (Burban 2007, 28. lpp.). Jau 20. gs. 90. gados sociologs A. Gidens (Giddens, 1991) ir izpētījis sabiedrības ietekmi uz identitātes veidošanās procesu. Mūzikas jomā tika izpētīta muzikālo identitāšu dažādība mūsdienu sabiedrībā (Macdonald, Hargreaves and Miell, 2002). Viens no autoriem, kas saista personīgo identitāti (paštēlu, sociālo un personīgo atzišanu) ar personas entitātes – faktiskajiem elementiem (brīvību, profesionālo darbu, sabiedrisko statusu), atrodot arī vidusceļu starp determinismu (sabiedrības struktūras pilnībā nosaka cilvēka rīcību) un relatīvismu (katra indivīda pašnoteikšanos neatkarīgi no sabiedrības), ir kanādiešu antropologs Č. Teilors (*Charles Taylor*). Viņa ieguldījums identitātes teorijas attīstīšanā ir ļoti nozīmīgs, daži pētnieki ir iepazinušies ar Teilora teorijām un apkopājuši tās. Viens no tiem ir spāņu zinātniece E. Ļamasa (Llamas, 2001). Teilora izstrādātais identitātes veidošanās procesa modelis tika ņemts par pamatu profesionālās identitātes izpētei arī promocijas darbā, un tiks raksturots tālākajā tekstā (sk. 7. attēlu):

Č. Teilora antropoloģijas pamatā ir jēdziens „nozīmīgums” (*significance*). Cilvēka izziņas process saistās ar nozīmīgumu. Cilvēks interpretē sevi un pasauli zināmā kontekstā, ko veido tas, kas viņam ir nozīmīgs. Katrs cilvēks definē savu identitāti, atsaucoties uz to, kas viņam ir nozīmīgs gan attiecībā uz sevi, gan pasauli. Bet nozīmīgums veidojas izvērtēšanas procesā. Identitāte izpaužas nostājā pret nozīmīgo, kas tiek uzskatīts par labu vai sliktu, cilvēkam pieņemamu vai atraidāmu.



### 7. attēls. Identitātes veidošanās process

Dažas no nozīmīgām vērtībām ietekmē dzīvesveidu, jo cilvēks tās var pieņemt par mērķi. Pateicoties brīvībai, cilvēks var noteikt sev to, kādas nozīmīgas vērtības tiks savas dzīves pamatā, kādam viņam jābūt. Cilvēks veido sevi, savu entitāti, izvēloties no sabiedrības piedāvātajām iespējām to, kas ir piemērots viņa spējām. Teilors apgalvo, ka identitāte (sevis apziņa) definējama teleoloģiski, atkarībā no mērķiem, ko cilvēks sev izvēlas. Sabiedrība piedāvā iespējas, bet cilvēks var izvēlēties izmantot tās vai nē. Kultūra padara iespējamu identitātes veidošanos, bet katra persona savu identitāti veido brīvi, izvēloties un rīkojoties pēc sava prāta. Tāpēc Č. Teilors ir runājis par sabiedrībā pozicionēto brīvību (*socially situated freedom*) (Taylor, 1997).

Sabiedrība pirmām kārtām ietekmē identitātes veidošanos caur valodu (Taylor, 1991). Jēdzienu nozīmi nosaka valoda. Bet valoda bez sabiedrības pastāvēt nevar. Turklāt sabiedrības kultūra ietekmē to, kas ir nozīmīgs cilvēkam, tātad arī viņa identitāti. Identitātes veidošanās procesā profesionālā aktivitāte un atzīšana, kas arī realizējas sabiedrībā, ir svarīga. Arī dažas tās lietas, no kurām cilvēks nespēj atteikties, ko viņš uzskata par īpaši nozīmīgām, tātad identitāti veidojošām, cilvēks nevar sasniegt bez sabiedrības līdzdalības. Č. Teilors secina, ka identitātes veidošanās nosacījumi ir sociālkulturāli. Kultūra nav tikai neitrāls konteksts, bet gan identitāti veidojošs faktors.

Bet, no otras puses, Teilors apgalvo, ka identitātes kulturālā konfigurācija nevar pilnīgi noteikt personas konkrēto identitāti, jo identitāte ir ļoti individualizēts process (Taylor, 1989). Caur refleksiju un kontaktiem ar citiem, indivīds uzzina arī citu cilvēku

nozīmīguma sistēmas (*systems of significance*): to, kas ir nozīmīgs viņiem. Identitātes veidošanās procesā izšķirošā loma tiek ierādīta cilvēka brīvībai. Katrs var kritiski novērtēt savus pieņēmumus, tos mainīt, pārveidot un tāpat konfigurēt savu identitāti citādi.

### *Persona un identitāte*

Balstoties uz šo identitātes veidošanās procesa izpratni, šajā sadaļā tiek aplūkota personas identitātes struktūra un personas daļējās identitātes personālisma filozofijas perspektīvā.

*Personas identitātes struktūra personālisma filozofijā.* Personas identitātes veidošanās procesā mijdarbībā ir piecas iepriekšminētās personas dimensijas (sk. 3. tabulu, 38. lpp.). Personālisma filozofijā tiek uzskatīts, ka stablais cilvēka identitātes slānis ir garīgā identitāte. Cilvēks ir garīga būtne, un garīgums ir personas kodols; izmaiņas laikā un telpā tiek integrētas šajā personas transcendentālajā komponentā. Otrs svarīgākais komponents ir ķermeniskums, jo persona dzīvo bioloģiski. G. Marsels īpašu uzmanību veltījis ķermeniskumam kā identitātes veidošanās elementam (Blesa Aledo, 2010). M. Merlo-Pontī arī uzver ķermeniskuma centrālo lomu identitātē, to, ka īpaši personas identitātes paudēji ir cilvēka seja un acis (Merleau-Ponty, 1964). Savukārt no personas transcendences izriet brīvības noteicošā loma: personālisma filozofija uzsver katra cilvēka *agency*, izprotot brīvību kā identitātes veidošanās dinamisko pamatu, tāpat arī to, ka garīgums ir identitātes stabilitātes pamats. Brīvība izpaužas darbībā, tādēļ apzinātajai darbībai ir tik svarīga loma identitātes procesos, tā ir brīvības paudēja un identitātes veidotāja. Ņemot vērā to, ka persona attīstās sociāli, identitātes veidošanās procesā personas dialogiskā dimensija ir ļoti svarīga: darbībā persona aktualizē savu „spēju dot” un „spēju saņemt”, šajā procesā bagātinot citus cilvēkus un bagātinoties pati.

Personālisma filozofijas sistēmā cilvēka identitāte ir dinamisks veidojums, ar dažiem stabiliem komponentiem (garīgumu, filiāciju, ģenētiku, audzināšanu, personīgo biogrāfiju, savu izvēļu nemainīgajām sekām u.c.) un citiem mainīgiem komponentiem, kas laika gaitā daļēji pārveido identitāti (vecuma izmaiņas, jaunie lēmumi, ģimenes un darba saistības, sociālkultūras konteksts u.c.). Identitāte veidojas mijdarbības procesā starp sevis apzināšanos un savas dzīves realitātes objektīvo – faktisko – pusi, kas izpaužas darbībā konkrētajā situācijā. No tā izriet, ka:



- Identitātei var būt dažādi intensitātes līmeņi (stipra, vāja), atkarībā no tā, cik liela ir atbilstība starp subjektīvo paštēlu un faktisko personas realitāti.
- Stipras identitātes veidošanās nosacījums ir skaidra sevis pazīšana, kas atspoguļojas darbībā. Identitātes traucējumi var rasties vai nu no pašapziņas traucējumiem (šizofrēnija), vai no uzvedības traucējums (atsvešināšanās).
- Personas struktūras komplicētība un pastāvēšana laikā un telpā dod pamatu, lai varētu runāt par personas daļējām identitātēm: personiskā identitāte, bioloģiskā, profesionālā, ģimenes, sociālkultūras u.c.

Personas daļējo identitāšu būtības izpēte īpaši svarīga ir šajā promocijas darbā, kurā tiek pētīta divu daļējo profesionālo identitāšu (atskaņotājmākslinieka un pedagoga) integrācija. Tāpēc lai izprastu daļējo profesionālo identitāšu nozīmīgumu personas vienotās identitātes kontekstā, tālākajā tekstā, balstoties uz H. Koipa un Dž. Dži pētījumiem, tiks raksturotas šīs iespējamās daļējās identitātes.

H. Koips (Keupp, 1999) min piecas jomas, kur parādās identitātes „atslēgas jautājumi”: profesiju, iekšējo pasauli, sociālos tīklus, kultūru un savstarpējās saistības. Profesionālo identitāti viņš izprot kā veidu, kā iekļauties sabiedrībā, tikt „atzītam”, pilnveidoties kā personībai un dot savu ieguldījumu sabiedrības attīstībā. Identitāti ietekmē iekšējā pasaule, kas ir saistīta ar personas intimitāti, cilvēka izcelsmi, ģimeni utt. Identitāte ir saistīta arī ar sociālajiem tīkliem. Šajā jomā Koips runā par interneta resursu izmantošanu un līdzdalību, kas palīdz cilvēkam konstruēt savu identitāti. Tīkli ir arī ģimene, darba kolēģi, utt. Tīkli zināmā mērā arī ierobežo cilvēka iespējas, jo pastāv likumi un nosacījumi, kas jāievēro, lai piederētu tīklam. Pilsoniskā aktivitāte arī ir vērtība, kas ietekmē identitātes veidošanos. Kulturālā identitāte parādās reģionālajās īpatnībās. Sociālie tīkli nodod tālāk kultūras vērtības, orientāciju un attieksmes, kas ir svarīgas identitātes veidošanās procesā kā „sociālā nozīmīguma filtrs”. Tas, kas konkrētam cilvēkam ir nozīmīgs, ir atkarīgs arī no sabiedrības vērtību sistēmas. Bet cilvēks var arī izvēlēties nepiemēroties sabiedrības vērtībām, bet pārveidot tās, izraujoties no tradicionālā konteksta un iekļaujoties jaunajā. Visbeidzot, identitāti ietekmē savstarpējās saistības, jo, pieņemot lēmumus un saistības personīgajā un sabiedriskajā dzīvē, veidojas arī cilvēka pasaules uzskats un identitāte.

Dž. Dži, kas pedagogijas pētniecībā skatījis identitātes jautājumu, izmantojot analītisko pieeju (Gee, 2000), aplūkojot dažādas identitātes teorijas, secina, ka vēsturiski ir bijuši četri veidi, kā identitāte tika izprasta: dabiskais, institucionālais, dialogiskais un radniecisko interešu identitātes izpratne. Tradicionālajā sabiedrībā, pirms modernisma, identitāte tika saprasta kā dabiskā identitāte (*Nature-identity*), kas ir stabils stāvoklis, ko izraisa dabas spēki (ģenētikas likumi, bioloģiskais un fizioloģiskais stāvoklis, ģeogrāfiskā un vēsturiskā vide). Modernismā paradās institucionālā identitāte (*Institution-identity*) kā cilvēka pozīcija sabiedrībā, ko atzīst institucionālās autoritātes. Postmodernajā sabiedrībā izveidojas dialogiskā identitāte (*Discourse-identity*) kā individualitātes iezīme, kas tiek atzīta diskursīvā dialoga gaitā ar racionālajiem indivīdiem. Mūsdienās dominējošā ir radniecisko interešu identitāte (*Affinity-identity*), kas veidojas, daloties ar īpašu pieredzi radniecisko interešu indivīdu grupās. Integrējot šos četrus identitātes aspektus, cilvēks var apzināties savu dabisko identitāti, izveidot savu institucionālo identitāti, iesaistoties sabiedrībā un konstatējot savas identitātes sabiedrisko atzīšanu, konstruēt viedokli par sevi dialogiskās identitātes veidošanās ceļā un apstiprināt piederības izjūtu radniecisko interešu identitātes jomā. Izvērtējot cilvēka daļējās identitātes personas dimensiju perspektīvā, tika izstrādāta personas daļējo identitāšu struktūra (sk. 5. tabulu).

5. tabula

<b>Personas daļējās identitātes personas dimensiju perspektīvā</b>			
<b>Personas dimensijas</b>			<b>Daļējās identitātes</b>
Strukturālās dimensijas	Interioritāte	Iekšējā pasaule	Garīgā identitāte, personības identitāte
	Atvērtība	Ķermeniskums	Seksuālā identitāte, rases identitāte, dabas identitāte
		Valoda	Valodas identitāte
	Dinamiskums	Pašnoteikšanās, dzīves mērķis	Līdera identitāte, saistību identitāte, interešu identitāte
Dialogiskās dimensijas	Spēja dot	Darbs	Profesionālā identitāte, institucionālā identitāte
		Mīlēt un tikt mīlētam	Dialogiskā identitāte, ģimenes identitāte, sociālkulturālā identitāte, nacionālā identitāte
	Spēja saņemt		

Personas daļējās identitātes sasaistās ar personas strukturālajām un dinamiskajām dimensijām. Dažas daļējās identitātes ir tieši saistītas ar ķermeniskumu, kā rases vai seksuālā identitāte. Citas – ar to, ko cilvēks ir saņēmis no citiem, kā nacionālā vai

sociālkultūras identitātes. Vēl citas – ar cilvēka personīgajiem lēmumiem, kā savas ģimenes vai profesionālā identitāte, vai ar personīgo garīgo dimensiju, kā reliģiskā vai personības identitāti. Tālākajā tekstā tiks aplūkota viena no galvenajām personas daļējām identitātēm: profesionālā identitāte.

### *Profesionālā identitāte*

Kā jau norādīts, darbībai ir īpaša loma personas identitātes veidošanās procesā. Starp visām darbībām, ko cilvēks veic savas dzīves laikā, profesionālā darbība ieņem īpaši svarīgu vietu, gan laika ziņā, gan tādēļ ka ar to saistīta iekļaušanās sabiedrībā, personīgā un sociālā atzīšana. Profesionālā darbība apzīmogo cilvēka identitātes dziļākos slāņus, un piešķir viņam īpašu skatījumu uz savu dzīvi un sabiedrību.

Šajā sadaļā vispirms tiks aplūktas profesionālās identitātes teorijas. Tad – izklāstīta personālismā sakņotā profesionālās identitātes jēdziena izpratne, proti, profesionālā identitāte kā pārliecība un kā metakompetence, kā arī šo abu aspektu savstarpējā saistība. Pēc tam tiks prezentēts autora izstrādātais profesionālās identitātes veidošanās procesa modelis. Sadaļas beigās šīs atziņas tiks sintezētas personas profesionālās identitātes holistiskajā izpratnē.

*Profesionālās identitātes teorijas.* Latvijā identitātes teorijas savā disertācijā saistībā ar profesionālo identitāti detalizēti pētījusi J. Jakovļeva (Jakovļeva, 2009). Viņa uzskata, ka teorijā par identitātes pētniecību var izšķirt trīs pieejas: internālo (izejot no identitātes psiholoģiskajiem aspektiem), eksternālo (izejot no identitātes socioloģiskajiem aspektiem) un kombinēto, apvienojot pirmo un otro pieeju. Runājot par profesionālās identitātes procesiem un attīstību, Dž. Marcija (Marcia, 1964) ir definējis četrus profesionālās identitātes statusus (stāvokļus): difūzija, moratorijs, iepriekšnoteiktība un briedums. Difūzijas statuss nozīmē, ka cilvēks profesionālajā ziņā ir apjucis, neapzinās profesijas vietu savā dzīvē un nemeklē tajā citus ceļus. Moratorijs rodas, kad cilvēks vēl nav atradis savu īsto ceļu, bet meklē dažādus variantus un pēta savas iespējas. Iepriekšnoteiktība - kad cilvēks izvēlējis savu profesionālo ceļu jau bērnībā, to uzņēmis, neizjutot krīzes. Savukārt brieduma statusā (stāvoklī) cilvēks ir izpētījis dažādas profesijas, tās novērtējis, izlēmis un iesaistījies vienā no tām.

Dž. Holands apvienoja profesijas un personības pazīmes, izveidojot sešus personības tipus pēc profesionālās orientācijas (Jakovļeva, 2009, 29. lpp.): reālistisko, kura

profesija saistās ar tehniku, ražošanu, objektu manipulēšanu utt.; intelektuālo, kas dod priekšroku garīgajai un intelektuālajai darbībai (pētniecība, grāmatu rakstīšana u. tml.); māksliniecisko, kas nodarbojas ar dažādiem mākslas veidiem; tradicionālo, kas viegli iekļaujas institucionālajās struktūrās, kā, piemēram, ierēdņi; uzņēmīgo, kas nodarbojas ar biznesu un projektu vadīšanu; sociālo, kas iesaistās profesijās, kurās dominē mijdarbība un sabiedriskā dzīve. Dž. Holands uzskata, ka profesionālā identitāte ir skaidrs un stabils priekšstats par sevi, saviem mērķiem, interesēm un talantiem, kas veido pārliecību par profesijas izvēles pareizību.

Izvērtējot profesionālās identitātes teorijas, Jakovļeva secina, ka profesionālās identitātes būtību var traktēt četros dažādos veidos (Jakovļeva, 2009, 30.-37. lpp.): kā sociālkognitīvu kategoriju, kā psiholoģisko kategoriju, kā vienu no sociālās identitātes aspektiem un arī kā pašnoteikšanos (profesijas izvēles) procesā. Profesionālo identitāti kā sociālkognitīvu kategoriju ir aplūkojuši R. Lants, S. Brauns un G. Hakets (Lent, Brown and Hackett), kas 1994. g. izveidoja karjeras sociāli kognitīvo teoriju (*Social Cognitive Career Theory*), izpētot, kā kultūra, dzimums, bioloģija un citi faktori ietekmē profesijas izvēli un karjeras lēmumus. Savukārt L. Šneidere (Шнейдер) saprot profesionālo identitāti kā psiholoģisku kategoriju, kas veidojas procesā, kurš ved no pašapziņas uz identifikāciju vai atsvešināšanos no profesijas. Viņa uzskata, ka profesionālā identitāte ir apzināšanās par piederību kādai profesijai vai grupai, un nosauc trīs profesionālās identitātes komponentus: tipiskā-ideālā profesionāļa tēla veidošanos, personifikāciju vai tēla attiecināšanu uz sevi, un personīgo attieksmi pret ideālā profesionāļa tēlu, kura rezultātā izveidojas konkrētais profesionāļa prototips, stereotips. Treškārt, citu pētnieku starpā profesionālās identitātes izpratni kā vienu no sociālās identitātes aspektiem ir attīstījis A. Grifins (Griffin), uzsverot sabiedrības ietekmi uz cilvēka profesionālo identitāti. Profesija ir galvenais veids, kā cilvēks iekļaujas sabiedrībā, profesionālās attiecības un profesionālais statuss lielā mērā nosaka cilvēka sociālo identitāti. Pretstatā šai profesionālās identitātes izpratnei, citi pētnieki ir uzsvēruši pašnoteikšanās brīvības centrālo lomu identitātes procesā. J. Kļimovs (Климов) šajā pašnoteikšanās procesā nošķir divus aspektus: profesionālo pašapziņu un piemērotību profesijai. Cilvēks strukturē savu profesionālo pašapziņu, izmantojot piecus jautājumus: kāda ir mana profesionāļu grupa (grupa *mēs*, piemēram, *mēs* skolotāji, vai *mēs* mākslinieki)?; kāda ir mana loma šajā grupā?; kā par mani domā citi?; kāds ir mans profesionālais stils, ar kuru es atšķiros no citiem?; kādas ir manas nākotnes perspektīvas

šajā profesijā? Savukārt piemērotību profesijai ir pētījis E. Zejers (Zeep), kas uzsvēris konfliktsituāciju svarīgumu profesijas izvēles nostiprināšanai. Izvērtējot šīs profesionālās identitātes teorijas, Jakovļeva savā darbā definē profesionālo identitāti kā vispārēju cilvēka priekšstatu par sevi kā profesionāli un cilvēka spēju izvēlēties atbilstošu profesionālo vidi.

*Profesionālā identitāte kā pārliecība.* Šīs atziņas par profesionālo identitāti tiek paplašinātas personālisma filozofijas skatījumā. Karjeras izvēlē cilvēka „sociāli pozicionētai brīvībai” (*socially situated freedom*) (Taylor, 1989) ir galvenā loma. Bet profesijas izvēli ietekmē arī sociālais konteksts (sabiedrības vajadzības, pastāvošās iespējas), profesijas nozīmīgums cilvēkam (pievilcīgums, pilnveidošanās perspektīvas, aicinājuma apziņa), personīgās spējas, vajadzības u.c.

Kā veidojas pārliecība par profesionālās izvēles pareizību? Lielākoties caur personīgo darba pieredzi, kurā cilvēks piedzīvo personīgo atzīšanu (sevis pilnveidošanās apziņu, savu spēju konstatēšanu, apziņu par sava ieguldījuma noderīgumu citiem, piederības izjūtu) un sabiedrisko atzīšanu (klientu apmierinātību, iekļaušanos profesionālajā lokā, sabiedrības pozitīvo vērtējumu, labu atalgojumu, ģimenes un radnieku atzīšanu). Personiskā un sabiedriskā atzīšana nostiprina iekšējo pārliecību par savu „ES kā profesionāli”. Atzīšana darbojas kā profesionālās identitātes veidošanās procesa dzinējspēks, gan no cilvēka iekšienes (sevis atzīšana), gan no ārienes (sabiedrības atzīšana).

Ja cilvēkam par sevi ir gan iekšējā, gan ārējā pamatota pārliecība „es esmu labs profesionālis”, var uzskatīt, ka viņam ir stipra profesionālā identitāte. Šajā kontekstā profesionālās identitātes būtība ir pārliecība nevis par „profesijas izvēles pareizību” vai „profesionālo piederību”, bet gan par profesijas integrāciju cilvēka personībā. Attīstīt savu profesionālo identitāti nozīmē ne tikai identificēties ar standartiem, bet gan apzināties, ka profesionālā darbība ir apzīmogojusi cilvēka personību un ka viņam piemīt šādas konkrētas profesijas pārstāvja iezīmes: pasaules uzskats, domāšanas veids, vērtības, zināšanas, prasmes, attieksme. Profesija ir kļuvusi par daļu no cilvēka ES, integrējoties personas identitātē. Personīgā un sabiedrības atzīšana nostiprina personas pārliecību par sevi kā profesionāli. Spāņu antropologa R. Jepesa vārdiem sakot, „pārliecība paliek mūsos, kā daļa no mums pašiem” (Yepes and Aranguren, 2003, 115).

lpp.). Šajā kontekstā profesionālā identitāte var tikt definēta, kā „cilvēka pamatotā pārliecība par savu spēju harmoniski integrēt profesiju savā personībā”.

*Profesionālā identitāte kā metakompetence.* Profesionālās identitātes un kompetences mijdarbība īpaši parādās profesionālās identitātes izpratnē kā metakompetence. Šajā sadaļā tiks aplūkota kompetences jēdziena saistība ar profesionālo identitāti augstskolas pedagoģijas jomā.

Augstskolas pedagoģijā kompetences jēdziens attiecas ne tikai uz zināšanu vai prasmju izmantošanu, bet arī uz paša cilvēka personību un vērtību sistēmu (Surikova et al., 2009). Spāņu pētnieks A. Medina Riviļa (Medina Rivilla, 2009) uzskata, ka profesionālā identitāte līdzās komunikabilitātei un integrācijai ir viena no augstskolas docētāju metakompetencēm. Profesionālā identitāte tiek definēta kā “zināšanu, prasmju, attieksmju un iesaistīšanās spēju integrācija”, un ietver sevī stabilus (personīgo dziļumu, apmierinātību) un dinamiskus komponentus (pārveidošanos, jēgas meklēšanu, integrālo attīstību).

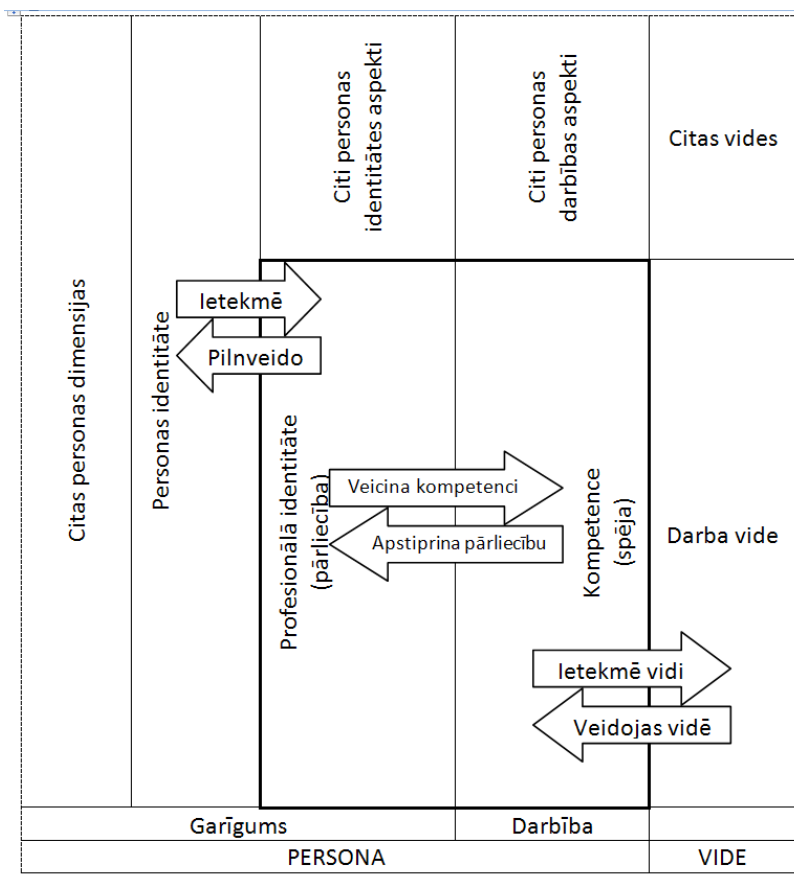
Profesionālā identitāte kā docētāja metakompetence nozīmē, ka docētājs integrē izglītības zinātnes vienotā sistēmā, balstoties uz savu personību un interesēm. Šī personībā integrētā profesionālā identitāte ir pamats docētāja atvērtībai un nepārtrauktajai sevis kā pedagoģiskā līdera pārveidošanai un atbalsta punkts profesionālās attīstības un kompetenču pilnveidošanai. Docētājs izkopj inovatīvu, pētnieciskā rakstura mācīšanas stilu, jo integrētā profesionālā identitāte ir inovatīvas domāšanas avots, un veicina emocionālās inteliģences un izjūtu harmonijas līdzsvaru, balstoties uz pārliecību par sava aicinājuma mērķa sasniegšanu. Šīs atziņas par integrētās profesionālās identitātes priekšrocībām apstiprina promocijas darba temata aktualitāti.

*Pārliecības un kompetences savstarpējā mijdarbība identitātes veidošanās procesā.* Kā saistāmi jēdzieni „profesionālā identitāte” un „kompetence”? Kā jau minēts, Eiropas oficiālajos dokumentos (European Commission, 2008) kompetence tiek definēta kā „pierādīta spēja izmantot zināšanas, prasmes un personiskās, sociālās un/vai metodiskās spējas darbā un mācību situācijās un profesionālajā un personīgajā attīstībā”. Savukārt promocijas darbā identitāte tika definēta kā „cilvēka pamatotā pārliecība par savu spēju harmoniski integrēt profesiju savā personībā”.

Ja profesionālā identitāte ir *pārliecība*, bet kompetence ir *spēja*, tad profesionālā identitāte var kalpot par „kompetentās darbības dzinējspēku”, kompetences izpausmju veicinātāju. Un otrādi, kompetentajā darbībā cilvēks apzinās, kāds viņš ir un ko viņš spēj kompetenti darīt, tādējādi integrējot savas zināšanas, prasmes un attieksmes savā personībā kā daļā no sava ES.

Tātad, no vienas puses, profesionāli kompetentā darbība ir viens no profesionālās identitātes veidošanās nosacījumiem: ja cilvēks uzņemas kompetenti darboties, viņš varēs integrēt savas zināšanas, prasmes un attieksmes savā personībā. Savukārt profesionālā identitāte (*pārliecība*) ir kompetentās profesionālās darbības veicinātāja, jo cilvēka pamatotā *pārliecība* par savu spēju kompetenti darboties mudina viņu kompetenti iesaistīties profesionālajā darbībā.

Atgriežoties pie jautājuma, kā profesionālā identitāte ir saistīta kompetence, var pieņemt, ka profesionālā identitāte kā metakompetence ir „spēja uzskatīt sevi par spējīgu kompetentai darbībai”. Profesionālā identitāte rodas savu *kompetenču izmantošanas, apzināšanās un integrēšanas rezultātā*, un tā ir kompetentās darbības veicinātāja. S. Frema (Frem, 2008), kas skatās uz identitātes un kompetences saistību, izmantojot fenomenoloģijas pieeju, ir nonākusi pie analoga secinājuma. Atsaucoties uz citiem pētījumiem, viņa apgalvo, ka saistību starp identitāti un kompetenci var izskaidrot šādi: „Mana identitāte attīstās tad, kad man ir radusies pieredze, ka es varu”. Fenomenoloģiskajā pieejā identitātes veidošanās process ir saistīts ar to, ko persona (cilvēks) spēj darīt kompetenti, sevi apmierinošā veidā. Profesionālās identitātes un kompetences mijdarbību profesionālajā darbībā var salīdzināt ar monētas abām pusēm. 8. attēlā tiek grafiski atspoguļota profesionālās identitātes un kompetences mijdarbība.



**8. attēls. Kompetentās darbības un profesionālās identitātes savstarpējā saistība**

*Profesionālās identitātes veidošanās process.*

Analizējot, kā veidojas profesionālā identitāte, var labāk izprast profesionālās identitātes būtību. Izvērtējot atziņas par personas identitātes un profesionālās identitātes veidošanās procesu, tika izstrādāts profesionālās identitātes veidošanās procesa modeli (Fernández González, 2010), kas ietver sevī personas profesijas psiholoģiskos, faktiskos un sociālos aspektus (sk. 9. attēlu): ideālā profesionāļa tēla veidošanos, profesijas izvēli, iesaistīšanos profesionālajā darbībā un personīgo un sociālo atzīšanu. Turpmākajā tekstā tiek detalizēti aplūkoti četri profesionālās identitātes veidošanās procesa elementi:





**9. attēls. Profesionālās identitātes veidošanās process**

*Ideālā profesionāļa tēla veidošanās.* Ideālā profesionāļa tēls veidojās, izejot gan no personiskās pieredzes un vīzijas par savu profesionālo un personīgo attīstību, gan sabiedrības sniegtajiem modeļiem, kā, piemēram, profesijas standartiem, radu un draugu pasaules uzskata un plašsaziņas līdzekļos paustā sabiedrības viedokļa. No vienas puses, sabiedrība piedāvā aktuālus un plašus ideālā profesionāļa tēlus visdažādākajām profesijām, bet, no otras puses, notiek profesionāļa tēla personalizēšana: profesijas izvēli ietekmē tas, vai persona uztver, ka konkrētais profesionālais paraugs palīdzēs tai pilnveidoties un piedāvās iespējas attīstīt personiskās spējas.

Izvērtējot darbā minēto autoru domas saistībā ar ideālā profesionāļa tēla veidošanās procesu, atklājās divi šī procesa posma izvērtēšanas kritēriji: profesionāļa tēla plašums (Creech et al., 2008; Jorgensen, 2008; Mills, 2007) un profesionāļa tēla skaidrība (Burban, 2007; Kasworm, 2005; Lartigot, 1999 u.c.).

*Profesijas izvēle.* Profesijas izvēles procesā ideālā profesionāļa tēls tiek konfrontēts ar personas attīstības spējām. Personālisma filozofijā valda uzskats, ka cilvēka attīstība balstās uz trim vaļiem: aicinājumu (garīgumu un brīvību), iemiesošanu (ķermeniskumu) un komūniju (dialogisko dimensiju). Šo dimensiju attīstībai nepieciešamas šādas attieksmes: refleksija, lai atklātu un izkoptu savu aicinājumu; iesaistīšanās, kas skubina cilvēku darboties un pārvarēt ar ķermeniskumu saistīto inerci (nogurumu, smagumu);

nepieķeršanās sev, lai attīstītu komūnijas dimensiju. Plašs ideālā profesionāļa tēls ietver sevī visas šīs personas dimensijas un attieksmes.

Profesijas izvēles centrā ir aicinājuma jautājums. Profesionāļa tēla piesavināšanās ir personīgais lēmums kļūt par tieši tādu profesijas pārstāvi, lēmums iesaistīties šāda ideāla īstenošanā savā dzīvē ir indivīda brīva atbilde profesionālajam aicinājumam. Profesijas izvēli ietekmē ideālā profesionāļa tēla pievilcīgums: tas, vai izveidotais ideālais tēls atbilst cilvēka gaidām un tieksmēm. Bet izvēle ir atkarīga arī no tā, vai konkrētā profesija cilvēkam ir personīgi nozīmīga, vai viņš saskata tajā iespējas uzplaukt un attīstīt savu personību. Dž. Šlangerā norādījusi, ka „cilvēka pirmā prioritāte ir sekmīgi izveidot savu dzīvi, ieklausoties savā sirdsapziņā. Tāpēc personīgā atzīšana profesionālajā darbībā ir tik svarīga”. (Schlanger, 1997, 26. lpp.). Pēc Ž. Gijo domām (Guillot, 2002, 29. lpp.) „profesijas izvēle galu galā ir ļoti personiska, pat tad, ja tā ir veikta, ņemot vērā sociālo tīklu vai sabiedrības spiedumus”.

Izvērtējot darbā minēto autoru domas saistībā ar profesijas izvēli, atklājās divi šī procesa posma izvērtēšanas kritēriji: izvēles noteiktība (identitātes statusi) (Marcia, 1964) un izvēles brīvība (Guillot, 2002; Schlanger, 1997; Taylor, 1989; Polo, 1991, 1999).

*Iesaistīšanās profesionālajā darbībā.* Profesionālā identitāte nostiprinās un uzplaukst tieši profesionālā darba gaitā. Iesaistoties profesijā, notiek pakāpeniska identifikācija, kurā ir iesaistīts profesionālais tēls un profesijas realitāte. F. Bīrbans (Burban, 2007) atzīmē, ka, saskaroties ar profesionālā darba reālajām grūtībām, vēlamais autentiskums, ideālais profesionāļa modelis tiek izvērtēts no jauna. Profesijā cilvēks var saņemt arī personīgo un sabiedrisko atzīšanu, kas ir identitātes veidošanās procesa centrā.

Izvērtējot darbā minēto autoru domas par iesaistīšanos profesionālajā darbībā, atklājās divi šī procesa posma izvērtēšanas kritēriji: aktivitāšu dažādība (Gaunt, 2009; Lebler, 2009; Mills, 2007; Pascarella, 1991; Creech et al., 2008) un iesaistīšanās intensitāte un slodze (Burban, 2007; AEC, 2009; Swanwick, 1994; Guillot, 2002).

*Personīgā un sociālā atzīšana.* Atzīšana no subjektīvā (personas) skata punkta ir galvenais profesionālās identitātes veidošanās procesa elements. Atzīšanai ir divi aspekti: personīgais un sociālais. Personīgā atzīšana ir pārliecība, ka cilvēks sevi realizē profesijā, ka viņš ir atradis savu ceļu. Tā izpaužas apmierinātībā ar veidu, kā viņš veic

savu profesionālo darbību, un labumiem, ko viņš iegūst no tā. Šī apmierinātība ir apvienojama ar apziņu, ka vēl jāprogresē profesijā, un tieši šī progresa iespēju apzināšana un nākotnes vīzija stiprina apziņu, ka cilvēks ir uz īstā profesionālā ceļa, un pārlicību par profesijas izvēles pareizību. Pateicoties personīgajai atzīšanai, profesionālais darbs kļūst par personīgi nozīmīgu darbību. Šis aspekts ir īpaši svarīgs profesionālās identitātes integrācijas procesā.

Savukārt sociālā atzīšana, kas materializējas ar atalgojumu un profesionālā statusa gūšanu, nostiprina cilvēka piederības izjūtu profesionālajai grupai un apziņu par sava darba jēgu sabiedrības interesēs, veicinot vēl dziļāku iesaistīšanos profesijā. Sociālā atzīšana ir svarīga cilvēka identifikācijas procesā ar ideālā profesionāļa tēlu.

Personīgās atzīšanas nozīmību uzsvēruši šādi darbā minētie autori: Medina Rivilja (2009), Ursua un Vaskess (2009), bet sociālo atzīšanu akcentējuši: Grifins (2008), Gidens (1991), Makdonalds, Hargrīvs un Mīls (2002).

Kritiskā domāšana palīdz cilvēkam integrēt profesionālās identitātes veidojošos elementus vienā veselumā, ko katrs indivīds veido pats, attiecinot to uz savu profesiju, un ko katrs pieņem sev, proti, piesavinās. K. Lībša (Liebsch, 2006) uzskata, ka cilvēki mūsdienās dzīvo dažādās pasaulēs, un viņi saskaras ar dažādiem uzdevumiem, tāpēc identitātes veidošanās prasa nemitīgu sevis apšaubīšanu. Pašapmierinātība var bremzēt personīgās attīstības procesu, jo, ja nav jauna mērķa, ko sasniegt, nav jēgas turpināt ceļu. Savukārt ideālā profesionāļa tēla atjaunošana balstās uz refleksiju par iepriekšējā posma pieredzi. Ž. Gijo (Guillot, 2002) apgalvo, ka identitātes veidošanās ir dzīvs, radošs process, ko sekmē kritiskā domāšana it īpaši studiju procesā (Rubene, 2008). A. Ursua un Vaskesa (Urúia and Vásquez, 2008) arī uzsver prospektīvas (uz nākotnes vērstas) refleksijas nepieciešamību jauno profesionālo lēmumu pieņemšanai un līdz ar to arī profesionālās identitātes attīstīšanai,

Refleksiju sekmē daudzi faktori, bet, pēc Bīrbana domām (Burban, 2007), pedagoģiskā studiju prakse šajā jomā ir īpaši svarīga. Profesionālā izglītība, un jo sevišķi pedagoģiskā studiju prakse, ietekmē identitātes veidošanās procesu, jo profesionālās sagatavošanās laikā notiek individuālās un sociālās identitātes personīgā harmonizēšanās process, kas noved pie „paštēla sakārtošanas” (vai pielāgošanas, *adjustement*)”.

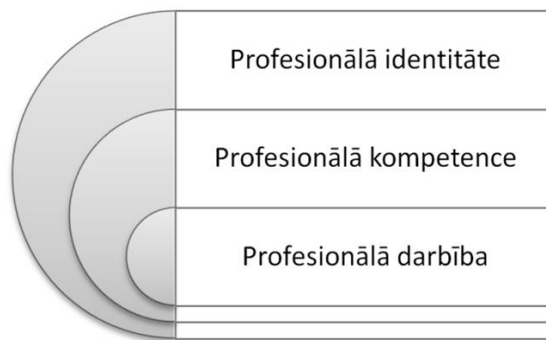
Kopumā, šis process ir ļoti individualizēts. Četri profesionālās identitātes veidošanās procesa elementi var parādīties arī citā secībā. Piemēram, finansiālo vai ģimenes apstākļu dēļ kāds var izvēlēties jaunu profesiju neatkarīgi no iepriekš veidotajiem ideāliem un profesionālajiem tēliem. Arī profesionālās darbības gaitā var parādīties jaunas iespējas, kas ved pie jaunu profesionālo lēmumu pieņemšanas. Tomēr tiek uzskatīts, ka veiksmīgas profesionālās identitātes veidošanās process iekļauj sevī visus četrus aspektus: ja ideālu nav, procesam trūkst dzinējspēka, motivācijas; ja nav brīvas izvēles, profesionālā darbība kļūst bezpersoniska, atsvešināta; bez konkrētās iesaistīšanās profesijā pats process paliek tikai teorētiskajā līmenī, proti, neiemiesots; bet bez atzīšanas un refleksijas, process ir bremsēts un pat apstājas.

Promocijas darbā šis profesionālās identitātes veidošanās modelis tika likts empīriskā pētījuma plānošanas un analīzes pamatā. Procesu izvērtēšanas kritēriji tika izmantoti profesionālās identitātes kritēriju un rādītāju sistēmas izstrādē.

#### *Profesionālās identitātes holistiskā izpratne*

Promocijas darbā profesionālā identitāte tiek saprasta kā cilvēka profesionālās realitātes augstākais līmenis, kas ietver sevī pārējos personas profesionālās realitātes aspektus. Turpmāk tekstā tiks izklāstīta šī profesionālās identitātes izpratne (sk. 10. attēlu), kas tika izmantota kā pamatojums profesionālās identitātes integrācijas izpētē.

Balstoties uz personālisma filozofiju, promocijas darbā tiek pieņemts, ka personas profesionālajai realitātei ir trīs aspekti: profesionālā darbība, profesionālā kompetence un profesionālā identitāte. Šie trīs personas profesionālās realitātes aspekti ir nesaraujami saistīti un hierarhiski organizēti, proti, atkarīgi no to tuvības personas kodolam – tās garīgajai dimensijai. Zemākais slānis ir darbība, kas ietekmē personas veidošanos, bet ir ārpus tās, personas ārējā izpausme; vidējais slānis ir kompetence, kas daļēji ir darbības īpašība (kompetentā darbība), bet daļēji personas īpašība (kompetents cilvēks); profesionālā identitāte ir augstākais aspekts, kas pieder pie personas garīgā līmeņa. Katrs augstākais līmenis ietver sevī apakšējos: kompetence – darbību (kompetento darbību), bet profesionālā identitāte – profesionālo kompetenci un profesionālo darbību. Šī izpratne tika izmantota profesionālās identitātes pieejas pamatojumam integrācijas procesu izpētē (sk. 98. lpp.).



### 10. attēls. Profesionālās identitātes holistiskā izpratne

Turpmāk tekstā, proti, otrajā apakšnodaļā, tiks raksturota atskaņotājmākslinieka profesionālā identitāte, bet trešajā – mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesionālās identitātes specifika.

#### 1.2.2. Atskaņotājmākslinieka profesionālā identitāte

Balstoties uz šo profesionālās identitātes koncepciju, otrajā un trešajā apakšnodaļā ir skatīti daži jautājumi saistībā ar mūzikas instrumentu spēles studentu profesionālo identitāti, kas ir noderīgi par teorētisko pamatojumu atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesionālo identitāšu integrācijas izpētei. Šajā apakšnodaļā tiks precizēta muzikālās identitātes jēdziena izpratne un raksturotas pirmā kursa studentu vispārīgās profesionālās identitātes specifiskās iezīmes, kas ir pamats mūzikas instrumentu spēles studentu atskaņotājmākslinieka identitātes izpratnei.

#### *Muzikālās identitātes jēdziens*

Promocijas darbā bija svarīgi precizēt atšķirību starp divām cieši saistītām lietām, proti, personas identitātes attīstība caur mūziku un mūziķa profesionālās identitātes attīstība darbībā. R. Makdonalda sastādītajā rakstu krājumā „Muzikālās identitātes” ievietoto rakstu autori (Macdonald, Hargreaves and Miell, 2002) ir pētījuši mūzikas lomu cilvēka identitātes veidošanās procesos mūsdienās. Minētais darbs ir strukturēts, pamatā liekot divus jēdzienus, proti, identitātes mūzikā (*Identities in Music*) un mūzika identitātēs (*Music in identities*). Jēdziens „identitātes mūzikā” apzīmē to, kā cilvēks attīsta savu „mūziķa identitāti” dažādos kontekstos: skolā un ģimenē, mūzikas augstskolā, kā solists utt. Jēdzienā „mūzika identitātēs” tiek iekļauts tas, kā cilvēks caur mūziku attīsta savu „personas identitāti” dažādās tās jomās: nacionālo identitāti, žanra identitāti, jaunieša identitāti, cilvēka ar īpašām vajadzībām identitāti u.c. Veidojot šo pamatstruktūru, autori šķir trīs jēdzienus, kas ir saistīti ar cilvēka identitāti: paštēls, pašvērtēšana un

(paša)identitāte. Paštēls (*self-concept*) ir saistīts ar sevis novērtēšanu konkrētā situācijā: piemēram, „es kā atskaņotājmākslinieks esmu tāds vai citāds, bet kā skolotājs esmu tāds vai citāds”. Katram cilvēkam ir multipli paštēli, ko autori dēvē par „identitātēm mūzikā” (*identities in music*), kuras promocijas darbā tiek sauktas par daļējām identitātēm. Pašvērtēšana (*self-esteem*) apzīmē emocionālo un kognitīvo sevis izzināšanas dimensiju (jūtas par sevi). Pašidentitāte (*self-identity*) ir integrēts aspekts: kas es esmu kā persona, nevis tas, kāds izskatos vai parādos konkrētā situācijā. Minētajā darbā prezentētais jēdziena sadalījums ir arī svarīgs promocijas darbam, jo uzsver atšķirību starp daļējām identitātēm (atskaņotājmākslinieka, pedagoga u.c.) un personas identitāti mūzikas sfērā.

Divas šī darba nodaļas ir īpaši nozīmīgas mūsu pētījumam. Viena ir veltīta jaunā mūziķa identitātes izpētei. Šīs nodaļas autore S. A. Oneila (O’Neill) raksturo jauno mūziķu identitātes kā mainīgas un plūstošas, „šķidras”, balstoties uz sociālkonstruktīvisma teoriju: jaunieši modelē savu identitāti, vadoties pēc tā, kā viņi uztver savu kolēģu gaidas attiecībā uz viņiem (kādiem viņiem esot jābūt). Otrā svarīgākā nodaļa ir veltīta atskaņotājmākslinieka – solista – identitātes attīstības izpētei. Nodaļas autore Dž. Deividsonē (J. Davidson) uzsver atskaņotājmākslas sociālo būtību un atklāj atšķirību starp mūziķiem, kas uzskata sevi par profesionāliem atskaņotājmāksliniekiem (*performers*) un tiem, kas domā, ka ir tikai izpildītāji (*players*), pat tad, ja tehniskā ziņā viņi arī ir ļoti labā līmenī.

Tālākajā tekstā tiks raksturots dažādu augstskolu jauno studentu identitātes veidošanās process, jo promocijas darba empīriskā pētījuma bāze ir saistīta ar šo vecumposmu (18-21 gads).

#### *Pirmo kursu studentu profesionālās identitātes raksturojums*

Nesen Spānijā veiktā pētījumā (García Fernández, 2009) ir atklāts, ka universitātes pirmo kursu studentu kā „iedzimti interaktīvo” galvenās iezīmes ir: spēja ātri apstrādāt lielu informācijas daudzumu: jaunieši strauji izvēlas informāciju, bet bieži vien tā netiek kritiski novērtēta pirms vai pēc izvēlēšanās; grūtības reflektēt par paša attieksmi, jo viņi tic, ka labāk ar dotajiem uzdevumiem tikt galā ātri nekā tos padarīt labi; vēlme saprast, kādēļ jādara kaut kas, pirms sāk darīt; spēja vienlaicīgi veikt daudz uzdevumu (*multitask*) un sadalīt savu uzmanību: jauniešiem piemīt apbrīnojama spēja koncentrēties, darot vairākas lietas vienlaicīgi; augsti attīstīta vizuālā inteliģence; nepieciešamība nepārtraukti būt kontaktā ar citiem, meklējot risinājumu savām

problēmām „onlainā”, reizēm kritiski neizvērtējot piedāvātos risinājumus; ļoti attīstīta iztēle; viņiem ir sava digitālā – virtuālā – identitāte, kas tiek uzskatīta vismaz par tik pat svarīgu kā viņu identitāte reālajā pasaulē; jaunieši īpaši aktīvi ir tīmeklī, ievieto internetā arī personīgo informāciju.

Universitātes studentu profesionālajai identitātei kā izglītojamo identitātei ir sava specifika. Katram viņu profesionālās identitātes veidošanās procesa posmam ir savas īpašas pazīmes: K. Kašvormas pētījumā par pieaugušā studenta izveidoto ideālā koledžas studenta tēlu (Kasworm, 2005) atklājās, cik svarīgs studentu identitātei ir *ideālā studenta tēls*. Studenti izmanto šī tēla rakstura iezīmes un izturēšanās veidu, lai definētu un kritiski vērtētu paši sevi. Savukārt *studenta statusa piesavināšanās* spēlē svarīgu lomu viņu identitātes veidošanā. A. Krīča apgalvo, ka jaunākie pētījumi liecina, ka galvenie elementi, kas vajadzīgi, lai veiksmīgi pārvarētu kritiskās pārejas situācijas studiju laikā, ir mācīšanās entuziasms un pārliecība par sevi kā tādu cilvēku, kuram labi padodas mācības (Creech, 2008). Treškārt, konkrētā *darba pieredze* izšķiroši ietekmē studentu profesionālo orientāciju, ceļot viņu kompetenci un personīgo pārliecību. D. Isbelam „šķiet, ka nekas, ar ko students sastopas pirms nonākšanas koledžā, neietekmē profesionālo identitāti vairāk par studiju laikā apgūto profesionālo pieredzi” (Isbell, 2008, 176. lpp.). Visbeidzot, studenta refleksiju veicina daudzi faktori, to starpā ir arī mentora darbs un sociālās attiecības. Piemēram, P. Kaufmans ir pierādījis, ka, lai veicinātu studentu refleksiju, ir svarīgi sociālie aspekti, un secinājis, ka, „pārdomājot par koledžas nozīmi vai saskaroties ar līdzīga vecuma cilvēkiem, studenti mijdarbojas ar universitātes apkārtni un izveido tādu „izjusto identitāti” (*felt identity*), kas atbilst viņu karjeras izvēlei” (Kaufman, 2004, 483. lpp.).

J. Jakovļeva savā disertācijā ir izpētījusi teorijas par studentu profesionālās identitātes saturu un attīstību (Jakovļeva, 2009, 47.-48. lpp.). Viņa norāda, ka viena no studentu profesionālās identitātes satura sastāvdaļām ir pārliecība par iespēju būt veiksmīgam savā profesijā. Savukārt studentu profesionālā attīstība nav lineāra, to var izteikt ar trim vektoriem: kompetences attīstību, autonomijas attīstību un mērķu (sociālo un personīgo) attīstību. Šiem vektoriem attīstoties, studentu profesionālā identitāte pieaug. Turklāt, jo vairāk studentiem ir aizņemtības un iesaistīšanās profesijā, jo augstāks ir viņu kognitīvās attīstības līmenis un profesionālā identitāte. Attiecībā uz faktoriem, kas ietekmē profesijas izvēli, Jakovļeva secina, ka primārā ir galvenokārt ārējo faktoru ietekme. Tomēr, viņasprāt, tieši pirmā kursa studentiem priekšplānā izvirzās

ieinteresētība profesijā, sevis un profesijas izpēte. Profesijas izvēli viņi veic patstāvīgi un autonomi, bez ārējo faktoru ietekmes un nepaļaujoties uz kolektīva viedokli. Viņa secina, ka no visām pirmā kursa studentu personības virzībām, tieši sociālā (starppersonu) un kolektīvā (sabiedriskā) personības virzība negatīvi ietekmē viņu profesionālās identitātes veidošanos, jo tās traucē viņiem koncentrēties uz sevis un karjeras izziņāšanu. Viņa arī atzīmē, ka attiecību virzība (ar tuviniekiem) profesionālās identitātes veidošanos nekavē. Jakovļevas minētās profesionālās identitātes veidošanās procesa īpašības tikai daļēji attiecināmas uz mūzikas instrumentu spēles studentiem. Šī atziņa detalizētāk tiks izklāstīta turpmākajā tekstā.

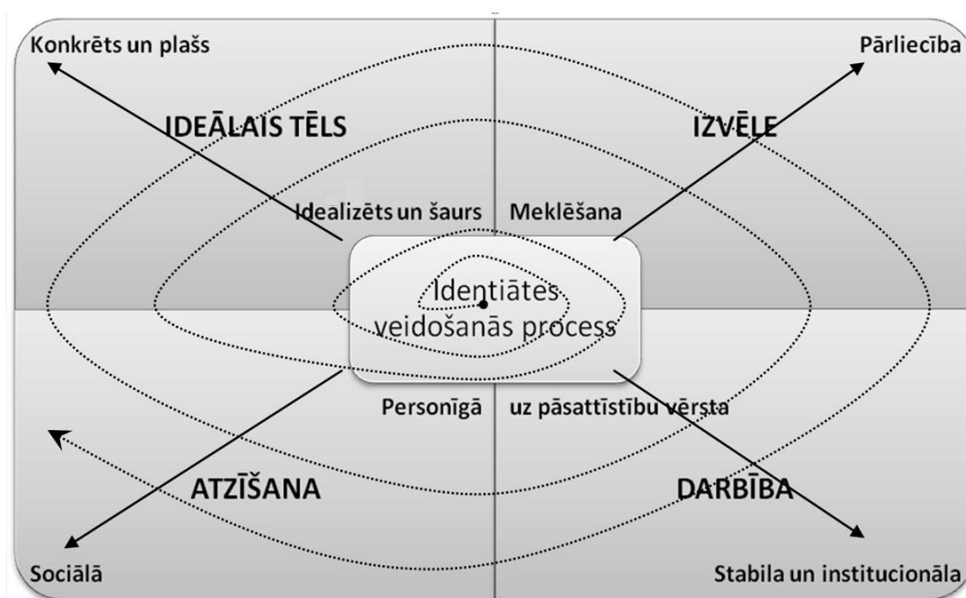
### *Mūzikas instrumentu spēles studentu atskaņotājmākslinieka identitātes specifika*

Mūzikas akadēmijas studentu profesionālās identitātes specifika ir tā, ka, iestājoties akadēmijā, studentiem jau ir spēcīgi izteikta profesijas izvēle (vai iepriekš noteiktā vai nobriedusi profesionālā identitāte) un ka viņiem pirmajā kursā ir īpaši svarīgi attīstīt tieši savu kolektīvo (sabiedrisko) un sociālo (starppersonu) identitāti, meklējot jaunus kontaktus un sociālo atzīšanu.

Mūzikas instrumentu spēles studenta identitātes veidošanās procesam ir noteiktas īpatnības. K. Švanvika (Swanwick, 1994), kas pētījusi mūziķu karjeras attīstības posmus, ir nonākusi pie secinājuma, ka profesionālā attīstība notiek nevis lineāri, bet cikliski, proti, katrā profesionālās dzīves posmā attīstās visi profesionālās identitātes aspekti, bet tas notiek ar dažādu intensitāti. Studiju laikā ir vērojama strauja ideālā profesionāļa tēla atjaunošana: sākumā mūziķa tēls ir idealizēts un iekļauj sevī galvenokārt solista karjeru, jo studenta ierobežotā profesionālās dzīves pieredze ietekmē arī viņa priekšstatus. Rodoties jauniem kontaktiem un pieredzei, ideālais tēls paplašinās, integrējot sevī izpildītāja, komponista, pedagoga un līdera darbību. Savukārt profesionālā izvēle dažreiz jau ir skaidra studiju sākumposmā, bet tā var būt joprojām trausla, un profesionālā aicinājuma meklēšana turpinās: pamazām pārliecība par karjeras izvēles pareizību kļūst stiprāka, dažreiz tas notiek caur profesionālās identitātes krīzēm, nepiepildāmo sapņu atmešanu un jaunu, reālistiskāku lēmumu pieņemšanu. Attiecībā uz iesaistīšanos profesionālajā darbībā jānorāda, ka tā kļūst progresīvi stabilāka caur jaunām darba pieredzēm vai īslaicīgo darbošanos kopā ar citiem profesionāļiem: topošais profesionālis pakāpeniski atrod savu vietu sabiedrībā, bieži vien arī oficiālā iestādē. Studiju sākumā profesionālo kontaktu attīstība ir svarīgāka nekā darbošanās



kādā konkrētā darba vietā. Visbeidzot jānorāda, ka studiju laikā personīgā atzīšana (apmierinātība, izjūta, ka esi „pareizajā vietā”, personīgās attīstības iespēju apzināšanās) izvirzās priekšplānā, kamēr profesionālās karjeras vēlākajos posmos svarīgāko vietu ieņem sabiedriskā atzīšana (alga, darbavieta, sabiedriskais statuss, u.c.). 11. attēlā atspoguļots mūzikas instrumentu spēles studentu identitātes veidošanās process.



11. attēls. Studentu atskaņotājmākslinieka identitātes veidošanās process

Šīs atziņas ir svarīgas promocijas darbā, it īpaši izvērtējot mūzikas akadēmijas studentu pedagoga un atskaņotājmākslinieka identitātes integrācijas procesu, viņu vajadzības un spējas pirms pedagoģiskās studiju prakses.

### 1.2.3. Mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesionālā identitāte

Šajā pētījumā ir būtiski atklāt mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesionālās identitātes iezīmes, lai varētu noteikt, kādas ir mūzikas akadēmijas studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas iespējas un nosacījumi. Šajā apakšnodaļā vispirms tiks sintezētas zinātniskās literatūras atziņas par mūzikas instrumentu spēles pedagoga personības īpašībām, kas veido pamatu mūzikas instrumentu spēles pedagoga identitātes raksturošanai. Šīs apakšnodaļas nobeigumā tiks aplūkotas profesionālās identitātes un kompetences pieejas personas holistikajā perspektīvā un ilustrēta mūzikas instrumentu spēles studentu profesionālās identitātes kritēriju un rādītāju sistēma, kas izmantota empīriskās izpētes gaitā.

### *Mūzikas instrumentu spēles pedagoga personība*

Zinātniskajā literatūrā aprakstītais mūzikas instrumentu spēles pedagoga ideālais tēls ir ļoti plašs. E. Jorgensenas atziņas (Jorgensen, 2008) par mūzikas pedagoga personību, kas ir attiecināmas uz mūzikas instrumentu spēles pedagogiem, atklāj svarīgākās šim pedagogam nepieciešamās vērtības (*values*): cilvēces cieņas apziņu, godbijību; spēju brīnīties; atvērtību labajam, patiesumam un skaistumam un līdzsvarotību. Labam mūzikas pedagogam piemīt, vai vismaz viņš vēlas apgūt dažas labas ievirzes (*disposition*): noslieci uz labu noskaņojumu un taktiskumu attiecībās ar audzēkņiem, līdzjūtību (*compassion*), empātiju, pacietību, entuziasmu un godīgumu. Mūzikas pedagogiem ir jāattīsta arī spriestspēja (*judgement*), kas izpaužas personīgajā izvēlē, summējošā un veidojošajā vērtēšanā, taisnīgumā un žēlsirdībā, skaidrībā par savas rīcības un izvēles kritērijiem, nopietnā attieksmē pret profesionālo darbu un spējā adekvāti reaģēt jaunās, neprognozējamās situācijās. Attiecībās ar citiem mūziķiem labajam pedagogam jāprot izmantot līderības prasmes: tās parādās muzikālo partneru izvēlē, spējā noturēt partneru labo noskaņojumu, veidot komunikāciju un sevi disciplinēt.

Savukārt Dž. Milsa (Mills, 2007) savā pētnieciskajā darbā secinājusi, ka ideālam mūzikas instrumentu spēles pedagogam pirmkārt ir jābūt zinošam pedagogam, erudītam savā jomā; viņam jāprot arī labi komunicēt, un jāspēj piemēroties audzēkņa vajadzībām valodas, satura, un didaktikas ziņā; viņam jāprot rosināt un uzmundrināt audzēkņus, piedāvāt viņiem iespējas uzstāties publikas priekšā un uzmanīgi sekot audzēkņu mūzikas instrumenta spēles tehnikas attīstībai. Pretstatā Jorgensenas atziņām Milsa ir atklājusi, ka mūzikas augstskolās instrumentu spēles docētāja entuziasms, spēja iedvesmot, pacietība un spēja vadīt atraktīvas mācību stundas studentiem nešķiet tik svarīgas.

Franču pētnieks Ž. K. Lartigo (Lartigot, 1999) min, ka viena no visbiežāk sastopamām mūzikas instrumentu spēles pedagoga rakstura īpašībām ir pašprietiekamība, tāpēc viņš topošajiem mūzikas instrumentu spēles pedagogiem iesaka: būt zinātkāriem, smelties zināšanas jaunākajos pētījumos un censties izprast metodoloģiju, kas dod iespēju izmantot šīs zināšanas; būt objektīviem, izkopt spēju runāt par mūzikas instrumentu spēles mācīšanu kā par pētījuma objektu, neuzskatot citu profesionāļu konstruktīvu kritiku par personīgu pārmetumu; censties būt objektīvam pret paša

atskaņotājmākslinieka un pedagoga ceļu; būt pacietīgam un atvērtam, veltīt laiku tam, lai saprastu audzēkņu reālās mācīšanās grūtības un censties būt līdzās audzēkņiem arī grūtību pārvarēšanas ceļā; būt gudriem, apgūstot spēju pareizi un ātri diagnosticēt audzēkņa grūtības un izvēlēties izmantojamus līdzekļus to pārvarēšanai.

Minētās atziņas par nepieciešamajām personības īpašībām mūzikas instrumentu spēles pedagogiem ir svarīgas arī šim pētījumam, jo tās jāņem vērā mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesionālās identitātes veidošanās procesa raksturošanā.

### *Mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesionālā identitāte*

Mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesiju var uzskatīt par vienu no augstskolas docētāju profesijas veidiem. Tāpēc šajā sadaļā vispirms tiks raksturota augstskolas docētāja profesionālā identitāte, bet pēc tam atklāta mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesionālās identitātes specifika.

*Augstskolas docētāja profesionālā identitāte.* Augstskolas docētāja profesionālās identitātes tematika mūsdienās ir ļoti aktuāla. Jaunākajā zinātniskajā literatūrā par docētāju profesionālās identitātes veidošanās procesu tiek uzsvērts tas, ka docētāju spēja mācīties mācot ir viena no viņu kompetentās darbības atslēgām (Eiropas Kopienų Komisija, 2007). Augstskolu un mūžizglītības pedagoģijā ir atzīts, ka augstskolu docētājs ne tikai māca, bet arī mācās pats. Turklāt viņš mācās no tiem, kurus viņš māca, viņš mācās no tā procesa, kurā viņš ir iekļāvis, mācot citus (Surikova et al., 2009). Tikai docētājs, kuram ir vēlme mācīties, var attīstīt savos audzēkņos tādu pašu vēlmi, kas ir izglītības procesa centrā.

M. Kompfs un P. Denikolo (Kompf un Denicolo, 2003) pēc vairāk nekā 20 gadu ilga pētīšanas darba, ir pārliecinājušies par profesionālās identitātes attīstīšanas svarīgumu docētāju profesijā. Pēc K. Deija domām (Day, Stobart, Sammons, Kington, and Gu, 2007), tikai pedagogs, kas ir spējīgs apvienot profesionālo identitāti un personīgo dzīvi, var īsti efektīvi veikt savu darbu. Arī A. Medina Rivilja (Medina Rivilla, 2009) uzskata, ka augstskolu pedagoģijas jomā profesionālās identitātes attīstīšana ir pirmā profesionālās attīstības garantija. Profesionālās identitātes attīstīšanas priekšrocības skar arī studentus, kuriem docētājs būs profesionāļa paraugs, kvalificēts vadītājs un kritisks draugs. Sabiedrība iegūs arī tad, ja ģimenēm tiks piedāvāta izglītojoša vide; augstskolā

izveidosies mācīšanās un profesionālās attīstības kopiena; docētājs pilsētā būs kā kopienas līderis.

Šīs atziņas par augstskolas docētāja „mācīšanos mācot” un par pedagoga profesionālās identitātes attīstības priekšrocībām bagātina promocijas darba teorētiskās pamatnostādnes, jo tās ir attiecināmas arī uz mūzikas jomu.

*Mūzikas instrumentu spēles pedagoga profesionālās identitātes specifika.* Iepriekšminētās atziņas var attiecināt arī uz mūzikas instrumentu spēles pedagogiem, kuriem nepārtraukti jāpilnveido savas mākslinieciskās prasmes, vingrinoties, uzstājoties, atklājot jaunus muzikālus apvāršņus, “iededzot sevī muzikālo kvēli”, ko var nodot tālāk saviem studentiem. Turklāt pētījumi liecina, ka pastāv ļoti cieša saistība starp mūziķu personīgo un profesionālo identitāti. F. Nīlsens norāda, ka „akustiskie un strukturālie slāņi”, kuri ir ārējie, dzirdamie slāņi, noved arī pie „dziļāk izvietotajiem – kinētiskajiem un motoriskajiem – sasprieltas, emocionālas, garīgas un eksistenciālas dabas [...] Saskaņoties ar objektu „mūzika”, persona iedibina arī kontaktus ar sevi, ar savas eksistences potenciālajiem aspektiem.” (Nielsen, 2006, 176. lpp.). Ž. Gijo uzskata, ka mūziķos “subjektīvisms un profesionālisms neapšaubāmi ir saistīti daudz ciešāk nekā citās profesijās.” (Guillot, 2002, 30. lpp.). “Mākslinieka personīgo identitāti var uzskatīt par patiesu, ja tā piemērojas viņa profesionālajam darbam [...], mākslinieka personas identitātes saikne ar viņa darba būtību ir tas, kas padara par ticamu to, kādu mākslinieks vēlas sevi rādīt.” (Burban, 2007, 47. lpp.).

Mūziķiem atskaņotājmākslinieka, pedagoga un personas identitātes integrācija ir personības centrālā daļa. Piemēram, Dž. Keršners uzskata, ka pastāv cieša saikne starp “personīgajām interesēm, muzikalitāti un pedagoģiskajām prasmēm” (Kerchner, 2002, 19. lpp.). Keršners aprakstījis trīs mūziķa pedagoga tipus: a) pedagogs ar fragmentāri izteiktām mūziķa, pedagoga un pētnieka lomām; b) pedagogs ar dažām saistītām lomām, kuru sasaisti studentam jāatklāj pašam; c) pedagogs, kas jau ir integrējis personības un profesionālās lomas; no šīs integrācijas studenti iegūst skaidri redzamu labumu, proti, aizrautību, pašapziņu un entuziasmu. Ja mūziķis iesaistās pedagoģiskajā darbībā, attīstās arī viņa profesionālā identitāte, jo viņš, mācot citus, mācās arī pats. Līdzīga atziņa atrodama arī Ž. Gijo darbos, kurš apgalvo, ka „ja mūzikas instrumentu spēles pedagogs būs refleksivs, viņš necentīsies savā pedagoģiskajā darbībā ‘izveidot

ģēniju vai virtuozus’, bet palīdzēs katram audzēknim kļūt par ‘refleksīvu mūziķi’” (Guillot, 2002, 34. lpp.).

*Profesionālā identitāte un kompetence personas holistikajā perspektīvā*

Izvērtējot pirmās un otrās nodaļas teorētiskās pamatnostādnes, 6. tabulā tiek sintezēta kompetences un identitātes pieeju savstarpējā saistība personas dimensiju perspektīvā.

6. tabula

**Kompetences un identitātes pieejas savstarpējā saistība personas dimensiju perspektīvā**

Personas dimensijas		Kompetences aspekti	Profesionālās identitātes aspekti
Strukturālās dimensijas	Interioritāte	Radošums, improvizācija, kritiskā domāšana, spēja novērtēt, intuīcija	Profesionālais ideāls, pārliecība, personīgā atzīšana, refleksija
	Atvērtība	Muzikālās komunikācijas prasmes, ķermeniskums.	Diskurss, identitātes atklāšana
	Dinamiskums	Motivācija, patstāvība, uzņēmīgums, ētikas jautājumi	Profesionālā izvēle
Dialogiskās dimensijas	Spēja dot	Vingrināšana, mācīšana, empātija, līderība, organizatoriskais darbs	Iesaistīšanās profesijā
	Spēja saņemt	Kompetentā mācīšanās, sabiedriskās prasmes	Sabiedriskā atzīšana

Kompetence un profesionālā identitāte šī darba izpratnē („pamatotā pārliecība par savām spējām integrēt kompetento profesionālo darbību savā personīgajā identitātē”) ir cieši saistītas. Ž. K. Lartigo (Lartigot, 1999) apgalvo, ka loģika, uz kuras balstās mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentā darbība, ir pedagoga galamērķis (personīgais ideāls), sabiedrības paraugi (ideāli), pedagoga nospraustie vispārējie mērķi (izvēles), veids, kā viņš izprot savu lomu, personīgā atzīšana, atbildības izjūta par audzēkņa sasniegumiem. Visi šie aspekti atspoguļo iepriekšminētos profesionālās identitātes procesa elementus. Arī Eiropas dokumentos ir redzama šī saistība starp kompetenci un profesionālo identitāti: pamatkompetence „mācīties, kā iemācīt” (*Learning to learn*) tiek raksturota kā „pašmotivācija un paļāvība uz savām spējām būt veiksmīgam” (European Commission, 2007, 8. lpp.). Tā kompetence, kas ir augstskolu pedagoģijas pamatā, tiek saistīta ar profesionālās identitātes kodolu: pārliecību par savām spējām kompetenti strādāt.

Izvērtējot identitātes un kompetences pieejas no kritiskā konstruktīvisma viedokļa, tika atklāts, ka, no vienas puses, modernismā stabilās identitātes jēdziens postmodernajā sabiedrībā tika dekonstruēts, pārejot uz individualizētas identitātes jēdzienu, kas

mūsdienās tiek rekonstruēts kā starppersonu identitāte. No otras puses, kompetences izpratnes ziņā šis process ir līdzīgs: uz sabiedrības vajadzību pamata izveidots kompetences jēdziens tika dekonstruēts postmodernajā sabiedrībā, pārejot uz patstāvības un individuālās kompetences attīstību, kamēr jēdziena rekonstrukcijas stadijā tas tika attiecināts uz starppersonu komunikācijas prasmēm un sadarbības procesa stilu.

Šajā kontekstā identitātes pieeja, kurā tiek uzsvērts personas psiholoģiskais aspekts (pārlicība un paštēls) tiek papildināta ar kompetences pieeju, kurā akcentē personas darbības faktisko aspektu. Izmantojot šīs abas pieejas pedagoģijā, jāizvairās no divām galējībām. No vienas puses, identitātes pieejā priekšplānā tiek izvirzīts personas priekšstats par sevi. Tomēr māksliniekam ir raksturīga atvērtība, nesavtība, pievēršanās skaistumam un vēlēšanās dot prieku citiem ar mākslas palīdzību. Tātad, pat atzīstot identitātes pieejas noderīgumu, pedagoģiskajā darbā jāņem vērā, ka, liekot pārmērīgu uzsvaru uz identitātes veidošanās jautājumiem (Kas es esmu? Kā citi mani redz? Kādam man vajadzētu būt?), var nonākt pie „uz sevi centrētas” personības izveidošanās, kad mākslinieks ir aizmirsis par savas misijas sociālo dimensiju. No otras puses, kompetences pieejā tiek uzsvērtas sabiedrības vajadzības un gaidas attiecībā uz cilvēka profesionālo darbību. Tomēr var uzskatīt, ka katras personas primārais ieguldījums sabiedrības labklājībā ir kļūt pašam par pilnīgāko šīs sabiedrības locekli. Mākslinieka aicinājums ir sava veida dāvana sabiedrībai, kas viņam jāizkopj sevī, jo iekšējā bagātināšanās ir mākslinieciskās darbības avots. Tātad, pat atzīstot kompetences pieejas noderīgumu, pedagoģiskajā darbā jāņem vērā, ka pārmērīga uzvara likšana uz kompetences attīstības jautājumiem (Ko es zinu? Ko es spēju? Ko man vajag, lai iekļautos darba tirgū?) var novest pie „uz rezultātu centrētas” personības izveidošanās, kad mākslinieks aizmirst, ka „būt māksliniekam” ir svarīgāk nekā „sniegt mākslu”.

Profesionālas identitātes un kompetentās darbības savstarpējā saistība ir noteikusi empīriskā pētījuma lauku: mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskā darbība, kurā krustojas mūziķa kompetentās darbības aspekts „mūziķis pedagogs”, mūziķa profesionālās identitātes veidošanās aspekts „iesaistīšanās darbība” un personas dialogiskās dimensijas „dot” un „saņemt”.

Izvērtējot atziņas par mūzikas instrumentu spēles studentu profesionālās identitātes veidošanās procesu un kompetento darbību, tika izstrādāta profesionālās identitātes

kritēriju un rādītāju sistēma (sk. 7. tabulu), kas izmantota atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesionālo identitāšu integrācijas izpētei empīriskajā pētījumā.

7. tabula

**Mūzikas akadēmijas studentu profesionālās identitātes kritēriji un rādītāji**

Kritēriji	Rādītāji	Kodi *		Apraksts (līmeņi)
		PI	A/M	
A. Ideālā profesionāļa tēls	Profesionāļa tēla plašums (kvantitatīvs)	A.1		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ir jākoncentrējas uz vienu vienīgu virzienu</li> <li>2. Jāierobežo sevi vienā, maksimāli, divos profilos</li> <li>3. Jācenšas sabalansēt divus, trīs profilus</li> <li>4. Jāattīstās daudzpusīgi, bet apdomīgi</li> <li>5. Jo plašāks kompetenču loks, jo labāk</li> </ol>
	Profesionāļa tēla skaidrība (kvalitatīvs)		A.2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nav īsti skaidrs, kas ir labs profesionālis</li> <li>2. Maz zina par profesionāļa reālo dzīvi</li> <li>3. Apmēram zina, ko dara labs profesionālis</li> <li>4. Diezgan labi apzinās, ko nozīmē būt profesionālim</li> <li>5. Skaidri apzinās profesijas saturu</li> </ol>
B. Profesijas izvēle	Izvēles noteiktība (identitātes statusi)	B.1		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Difūzija (nemeklē)</li> <li>2. Moratorijs (meklē).</li> <li>3. Iepriekš noteiktais (bez krīzes)</li> <li>4. Briedums (izpētīja, novērtēja, nolēma, iesaistījās)</li> </ol>
	Izvēles brīvība	B.2		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Īsti nebija citu variantu</li> <li>2. Drīzāk apstākļi vai cilvēki bija noteicošie izvēlē</li> <li>3. 50% apstākļi, 50% brīvība noteica izvēli</li> <li>4. Apstākļi vai cilvēki nedaudz ietekmēja izvēli</li> <li>5. Pilnīgi brīvi izvēlējās savu profesiju</li> </ol>
C. Iesaistīšanās profesijā	Aktivitāšu dažādība	C.1		Cik dažādās ar mūziku saistītajās aktivitātēs piedalās (ārpus obligātajām nodarbībām)?
	Iesaistīšanās intensitāte		C.2	Cik intensīvi iesaistās? (1= maz; 5= ļoti daudz)
	Iesaistīšanās slodze		C.3	Cik stundas dienā velta atskaņotājmākslinieka vai pedagoga darbam?
D. Atzīšana	Personīgā atzīšana		D.1	Sevis kā atskaņotājmākslinieka un pedagoga novērtēšana. (1=nekompetents; 5= ļoti kompetents)
	Sociālā atzīšana		D.2	Kā tiek uztverts citu viedoklis? (1=mani uzskata par nekompetentu; 5=mani uzskata par ļoti kompetentu)

\* PI: vienotās profesionālās identitātes aspekts; A/M: daļējo identitāšu aspekti (atskaņotājmākslinieks/pedagogs)

### **1.3. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija**

Šajā pētījumā atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija tika pētīta, kombinējot vienā veselumā kompetentās darbības un profesionālās identitātes aspektus sociālkultūras kontekstā. Pirmajā nodaļā tika izmantota kompetentās darbības pieeja, bet otrajā – profesionālās identitātes pieeja. Šajā nodaļā tās abas tiks sintezētas integrācijas pieejā. Tālākajā tekstā tiks raksturotas atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas teorētiskās pamatnostādnes, kas ir izmantotas par pamatu mūzikas akadēmijas studentu integrētās biprofesionālās identitātes empīriskai izpētei.

Pirmajā apakšnodaļā tiks teorētiskajā līmenī raksturotas atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijas un aprakstīta izstrādātā biprofesionālo (atskaņotājmākslinieka un pedagoga) identitāšu konceptuālā tipoloģija. Otrajā apakšnodaļā, balstoties uz etimoloģijas un socioloģijas atziņām, tiks padziļināti analizēti integrācijas jēdziens un izveidots integrētās biprofesionālās identitātes teorētiskais konstrukts. Trešajā apakšnodaļā tiks atspoguļota abu identitāšu integrācijas kritēriju un rādītāju sistēma, kas izmantota promocijas darba empīriskajā pētījumā.

#### **1.3.1. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijas**

Mūsdienu mūziķiem ir vairākas daļējās profesionālās identitātes. Tās var būt atskaņotājmākslinieka, pedagoga, komponista, pētnieka u.c. identitātes. Promocijas darbā tiek aplūkotas tikai atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanās stratēģijas. Šajā apakšnodaļā vispirms tiks pamatota dažu svarīgu jēdzienu izpratne un izmantošana promocijas darbā; tad tiks aplūkotas atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas teorētiskās pamatnostādnes un nobeigumā raksturota konceptuālajā līmenī izstrādātā biprofesionālo identitāšu tipoloģija.

*Dažu jēdzienu izpratne un izmantošana promocijas darbā*

Pētījuma klasificējošajā fāzē tiek izmantoti jēdzieni „tips”, „prototips”, „klasifikācija”, „grupēšana” un „tipoloģija”. Šie termini ir promocijas darba analīzes procesa un rezultātu formulēšanas centrā. Tādēļ tālākajā tekstā precizēta nozīme, kādā tie lietoti promocijas darbā.

*Termini „tips” un „prototips”.* „Svešvārdu vārdnīcā” (Svešvārdu vārdnīca, 1999, 792. lpp.) sengrieķu izcelsmes vārds „tips” tiek definēts kā „veids, paraugs, kam piemīt



kādiem objektiem raksturīgas īpašības, pazīmes; paraugs, modelis". Zinātniskajā literatūrā reizēm tiek izmantots apzīmējums „studentu prototips” vai „profesionāla prototips” (Huber and Gürtler, 2004) bet citreiz arī – „studentu tips” vai „pedagoga tips” (Weber, 1985). Ir svarīgi precīzi definēt šo jēdzienu atšķirību. G. Hūbers norāda, ka prototips ir „empīriskais fakts, ko var atrast realitātē. Prototipu var definēt kā *tāds gadījums (konkrētā datu bāzē), kurš atrodas minimālā attālumā no visiem pārējiem gadījumiem*” (Huber and Gürtler, 2004, 230. lpp.). Detalizēts prototipa apraksts dod iespēju gūt priekšstatu par visas datu bāzes vispārējo raksturu. Turpretim R. Vēbers uzskata, ka “tips” ir *ideāls konstrukts*, ko nevar atrast realitātē, bet kurā var saskatīt dažu konkrēto gadījumu kopīgās īpašības (Weber, 1985). Tāpēc centrālais jautājums tipu izpētē nav vis tipu detalizēts raksturojums, bet īpatnību identificēšana, kas vieno un kas atšķir dažādos tipus.

Šajā darbā tika pētītas atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijas. Grupējot līdzīgās stratēģijas, veidojas ideāls studenta konstrukts, kas nav sastopams realitātē un ko raksturo kāda īpaša biprofesionālās identitātes stratēģija. Tāpēc pētījuma mērķa un rezultātu formulēšanā tika izmantoti termini „studenta tips” un „biprofesionālās identitātes tips” kā termini, kas ir atbilstošāki pētījuma būtībai.

Tomēr biprofesionālo identitāšu tipu konstruēšana ir process, kurā pakāpeniski tiek atklāta tipu struktūra. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā, 2000, 176. lpp) termins „tips” tiek definēts šādi: „Vispārinot (idealizējot) kāda kopuma (priekšmetu, parādību, dzīvu būtņu u. c.) īpašības, pazīmes, veidota attiecīgā kopuma kategorija, grupas modelis, kurā iekļauj citus līdzīgus kopumus ar attiecīgām īpašībām, pazīmēm”. Tātad tipu konstruēšana notiek vispārināšanas procesā. Viens no šī procesa posmiem ir pagaidu tipu izveide, kas tiks izmantota vispārināšanas procesā. Saskaņā ar „Svešvārdu vārdnīcas” skaidrojumu (Svešvārdu vārdnīca, 1999, 638. lpp) prototips ir „pirmtēls [...] kas autoram noderējis par [...] paraugu cita tipa, tēla izveidē”. Promocijas darbā kvalitatīvo datu analīzes gaitā tika atrasti konkrēti studenti (empīriskie fakti, nevis idealizēti modeļi), kas kalpoja par pamatu gala tipu konstruēšanai un aprakstam. Tāpēc šie studenti tika nosaukti par „prototipiem”.

*Termini „klasifikācija”, „grupēšana” un „tipoloģija”.* Promocijas darba ietvaros tiek pieņemts, ka pastāv divi klasifikācijas veidi: grupēšana un tipoloģija. „Pedagoģijas

terminu skaidrojošā vārdnīcā” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 176. lpp.) terminam „tipoloģija” ir divas nozīmes: „1. Izziņas metode, saskaņā ar kuru priekšmetus un parādības sistemātiski klasificē pēc noteiktām (tipu) pazīmēm”; „2. Sistemātiskā priekšmetu vai parādību klasifikācija pēc noteiktām kopējām (tipu) pazīmēm”. „Svešvārdu vārdnīcas” definīcijā (Svešvārdu vārdnīca, 1999) tiek uzsvērts, ka tipoloģijā izmanto „vispārinātus, idealizētus modeļus (tipus)”. Balstoties uz šīm definīcijām, promocijas darbā vārds „tipoloģija” tiek definēts kā biprofesionālās identitātes vispārināto, idealizēto tipu klasifikācija. Atšķirība starp grupēšanu un tipoloģiju ir šāda: grupēšanas procesā tiek izmantots viens galvenais kritērijs, grupēšanas rezultātā izveidojas studentu grupas ar vienu galveno raksturojošo pazīmi; turpretī tipoloģijas procesā tiek izmantots kritēriju kopums, un tās rezultātā tiek identificēti idealizēti studentu tipi, ko raksturo izvērsti pazīmju kopums.

#### *Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijas teorētiskās pamatnostādnes*

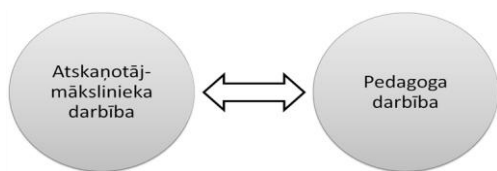
Lai izpētītu divu profesiju iespējamās kombinācijas cilvēka profesionālajā dzīvē, promocijas darbā tika izmantota profesionālās identitātes pieeja. Šajā sadaļā tiks aplūkota šīs pieejas būtība, atklāti iespējamie divu identitāšu teorētiskie kombinēšanas veidi, kas izmantoti par pamatu biprofesionālo identitāšu tipoloģijas izstrādei konceptuālajā līmenī.

*Profesionālās identitātes pieejas pamatojums.* Balstoties uz profesionālās identitātes jēdziena holistisko izpratni (sk. 84. lpp.), promocijas darbā tiek pieņemts, ka personas profesionālajā dzīvē divu profesiju kombinācija var notikt trīs līmeņos: darbības, kompetences un profesionālās identitātes līmenī.

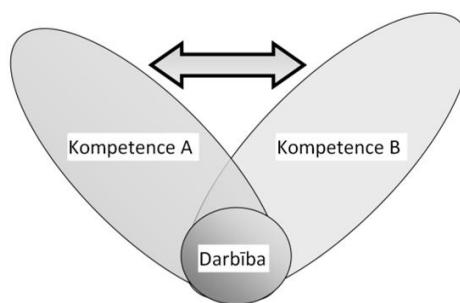
Ja kombinācija notiek darbības līmenī (sk. 12. attēlu), divas vai vairāk profesionālās darbības tiek kombinētas personas profesionālajā dzīvē. Darbību kombinācijas procesa rezultātā var rasties integrētā profesionālā darbība, kurā tiek harmoniski apvienoti divi vai vairāki profesionālās darbības veidi. Kā piemēru šim var minēt mūziķa skolotāja darbības veidu kopumu, kad tiek kombinētas atskaņotājmākslinieka, skolotāja, pētnieka un komponista darbības (sk. 56. lpp.).

Ja abu profesiju kombinācija notiek kompetences līmenī, kompetences var mijiedarboties vienas profesionālās darbības ietvaros vai divu profesionālo darbību

ietvaros. Ja tās tiek kombinētas vienas profesionālās darbības ietvaros (sk. 13. attēlu), tad kompetenču kombinācijas procesa rezultātā var rasties integrētā profesionālā kompetence, kas apvieno divus vai vairākus profesionālās kompetences aspektus. Šādu integrāciju disertācijā par kordiriģenta kompetences veidošanos aprakstījis E. Znutiņš (Znutiņš, 2004). Šis darbs ir oriģināls ar to, ka tajā tiek apskatīta kordiriģenta kompetences veidošanās kā triju kompetenču (muzikāli mākslinieciskās, pedagoģiskās un psiholoģiskās) integrācija. Autors ir secinājis, ka šī integrācija notiek pedagoģiskajā darbībā, kas uzskatāma par minēto kompetenču integrējošo faktoru, un piedāvājis kordiriģenta darbības integrālu modeli, apvienojot vienā veselumā diriģenta 3 darbības komponentus – māksliniecisko, psiholoģisko un pedagoģisko.

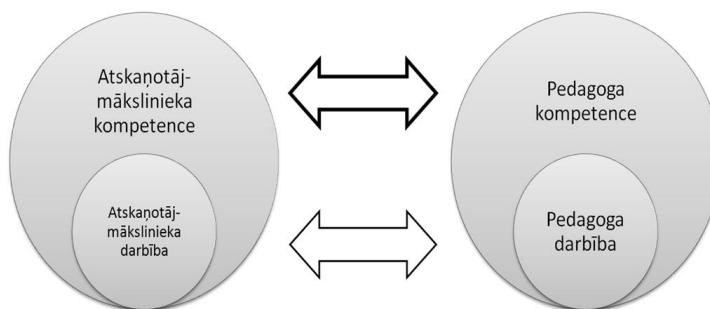


**12. attēls. Divu profesionālo darbību kombinēšanas stratēģija**



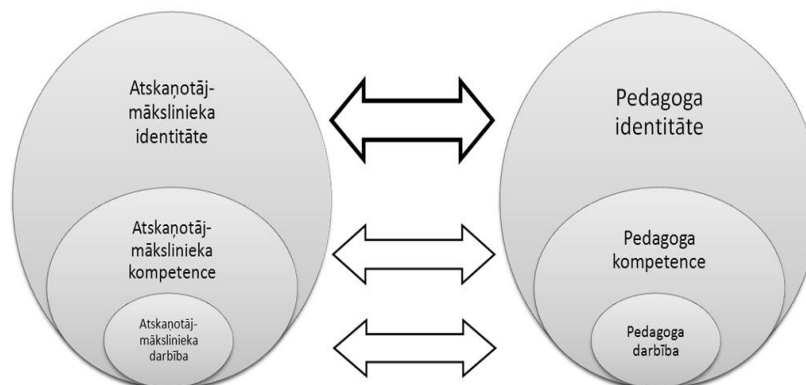
**13. attēls. Kompetenču kombinēšana vienā darbībā**

Savukārt, ja profesionālās kompetences tiek kombinētas divu (vai vairāku) profesionālo darbību ietvaros (sk. 14. attēlu), tad kompetenču kombinācijas procesa rezultātā var rasties integrētā biprofesionālā kompetence, ko raksturo zināšanu, prasmju un attieksmju pārnesamība starp divām vai vairākām profesionālajām darbībām. Kompetenču kombinācija ietver sevī gan profesionālās darbības kombinēšanu, gan zināšanu, prasmju un attieksmju mijdarbību. Kā piemēru šai kombinācijai var minēt Solopanovas darbu „Pedagoģijas un mākslas mijdarbība kā mūsdienu izglītības metodoloģiskā problēma” (Солопанова, 2009).



**14. attēls. Kompetenču kombinēšana divās darbībās**

Ja divu profesiju kombinācija notiek profesionālās identitātes līmenī (sk. 15. attēlu), tad divas (vai vairākas) profesionālās identitātes tiek kombinētas divās profesionālajās situācijās. Profesionālo identitāšu kombinācijas rezultātā var rasties integrētā biprofesionālā identitāte, kas apvieno abas daļējās profesionālās identitātes. Profesionālo identitāšu kombinācija ietver sevī profesionālo darbību un profesionālo kompetenču kombināciju, kā arī dažādu citu faktoru (personīgā un sociālās atzīšanas, profesijas izvēles, ideālā profesionāļa tēla veidošanās u.c.) mijdarbību.



**15. attēls. Biprofesionālo identitāšu kombinēšana**

Promocijas darbā tiek izmantota profesionālās identitātes pieeja, kas ietver sevī kompetenču un darbību kombināciju personas veselumā. Balstoties uz profesionālās identitātes un kompetentās darbības jēdzienu nesaraujamo saistību, tika pētīts, kā persona kombinē abas identitātes, darbojoties konkrētā pedagoģiskā situācijā/kontekstā.

*Teorētiskie biprofesionālo identitāšu kombinēšanas veidi.* Attiecībā uz atskaņotāj-mākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijām ir jānošķir četri blakusjēdzieni, kas apzīmē divu realitāšu iespējamās savstarpējās attiecības: sintēzi, asimilāciju, integrāciju un dihotomiju. „Svešvārdu vārdnīcā” tiek piedāvātas šādas definīcijas (Svešvārdu vārdnīca, 1999):

- *Sintēze*: Izcelsme – sengrieķu *synthesis* ‘savienošana, sakārtošana, sakārtojums’. Nevienādabīgu elementu saistīšana (saistījums) vienotā veselumā.
- *Asimilācija*: Izcelsme – latīņu *assimilatio* ‘pielīdzināšana’. Šim jēdzienam ir divas galvenās nozīmes: 1. Bioloģijā: Vielu uzņemšana un izmantošana organismam nepieciešamu savienojumu sintēzei, vielmaiņas sastāvdaļa; 2. Socioloģijā: Kādas tautas saplūšana ar citu tautu, pārņemot tās valodu un kultūru.

- *Integrācija*: Izcelsme – latīņu *integratio* ‘atjaunošana’ < *integer* ‘neskarts’. Atsevišķu objektu apvienošana vienā veselumā, sistēmā.
- *Dihotomija*: Izcelsme – sengrieķu *dichotomia* < *dicha* ‘divās daļās’ + *tomē* ‘griešana’. Loģikā: Jēdziena dalīšana divos savstarpēji izslēdzošos apakš-jēdzienos; objektu klases dalīšana divās savstarpēji izslēdzošās apakšklasēs.

Salīdzinot šos jēdzienus, tika atklāts, ka sintēze ir atsevišķo komponentu apvienošana vienā *jaunā, iepriekš nepastāvējušā realitātē*, kā notiek, piemēram, ar ķīmiskā savienojuma iegūšanu no vienkāršākām vielām. Asimilācijas jēdziena atslēgas vārdi ir „izmantošana” un „saplūšana”. Asimilācijas procesā viena realitāte bagātinās, *izmantojot* otrās realitātes elementus, tā, ka *otrā realitāte* pēc asimilācijas procesa *vairs nepastāv*, piemēram, kad cilvēks asimilē ēdienu metabolisma procesā. Savukārt integrāciju raksturo divu realitāšu savstarpējā mijdarbība. Integrācijas procesa rezultātā abas realitātes pastāv kā tādas, bet *apvienotas jaunā sistēmā*, kurā abas mijdarbojas. Savukārt dihotomija ir tad, kad abas realitātes ir *atdalītas* un nav *mijiedarbībā*.

Starpdisciplinārā kontekstā promocijas darbā tika izmantoti arī socioloģijas pētījumi, kuros tiek atklātas pozīcijas vai stratēģijas, ko cilvēki izmanto, kombinējot multiplās kultūras, sociālās un nacionālās identitātes. Piemēram, Dž. V. Berijs (Berry, 1990), runājot par kultūras integrāciju, min četras atšķirīgas inkulturācijas (*acculturation*) pozīcijas: asimilācija – identifikācija galvenokārt ar jauno, dominējošo kultūru; integrācija – augsta identifikācija ar abām kultūrām; atdalīšana – identifikācija pārsvarā ar sākotnējo, etnisko kultūru; un marginalizācija (*marginalization*) – atstumtība, zema identifikācija ar abām kultūrām. S. Rokasa un M. Brivers (Roccas and Brewer, 2002) aprakstījuši četras stratēģijas, ko indivīdi izmanto, lai izmantotu multiplās sociālās identitātes: krustošanās (*intersection*) – abas identitātes ir cieši vienotas, veidojot jaunu kopīgu identitāti; dominance – galvenā identitāte dominē, bet vājā identitāte netiek aktivēta; nodalīšana (*compartmentalization*) – atkarībā no situācijas tiek aktivēta tikai viena no identitātēm; sapludināšana (*merge*) – dažādās situācijās abas identitātes tiek aktivētas vienlaicīgi. Č. Čengs (Cheng, 2008) savā pētījumā izmanto četras nacionālo identitāšu kombināciju pozīcijas, kas ir ņemtas no plašākas iepriekš veidotās bikulturālās identitātes integrācijas skalas (*Bicultural Identity Integration Scale—Version 1*. Benet-Martínez and Haritatos, 2005; Cheng, Lee, and Benet-Martínez, 2006). Šīs pozīcijas ir 1) sintezējošā (*hyphenated*), kad abas kultūras tiek apvienotas

jaunā kultūrā – „es jūtos “Aziāts-amerikānis”); 2) dihotomija („es nošķiru aziātu kultūru no amerikāņu”); 3) integrējošā („es jūtos kā daļa no kombinētās kultūras”) un 4) dominējošā („es vienkārši esmu aziāts, kas dzīvo Amerikas Savienotajās Valstīs”). Minētās identitātes kombinēšanas stratēģiju vai pozīciju klasifikācijas tika izmantotas šī pētījuma tipoloģijas konstruēšanā.

#### *Biprofesionālo identitāšu tipoloģija izstrāde konceptuālajā līmenī*

Balstoties uz šīm teorētiskajām pamatnostādnēm, tika izstrādāta biprofesionālo identitāšu konceptuālā tipoloģija, kas tiks prezentēta šajā sadaļā. Izvērtējot klasifikācijas un biprofesionālās identitātes jēdzienu, teorētiskajā līmenī tika izmantoti divu profesionālo identitāšu tipoloģijas kritēriji: pirmais kritērijs ir katras profesionālās identitātes līmenis; otrais – abu profesionālo identitāšu mijdarbības līmenis. Šie kritēriji noteica konceptuālās tipoloģijas konstruēšanas sadalīšanu divos posmos.

Tipoloģijas konstruēšanas pirmajā posmā biprofesionālās identitātes (BPI) tika klasificētas četrās grupās pēc atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu līmeņa (sk. 8. tabulu).

#### *8. tabula*

**Biprofesionālās identitātes (BPI) grupas pēc profesionālo identitāšu līmeņa**

<i>Pedagoga identitātes līmenis</i>	<i>augsts</i>	Pedagoga BPI	Jauktā BPI
	<i>zems</i>	Neizteikta BPI	Atskaņotājmākslinieka BPI
	<i>zems</i>	<i>augsts</i>	
		<i>Atskaņotājmākslinieka identitātes līmenis</i>	

Studentiem pedagogiem ir augsts pedagoga un zems atskaņotājmākslinieka identitātes līmenis; atskaņotājmāksliniekiem ir otrādi. Var būt arī studenti, kuriem abas profesionālās identitātes ir vājas (neizteiktas), un arī ir tādi, kuriem abas ir stipras (jauktā grupa).

Tipoloģijas konstruēšanas otrajā solī ir ņemta vērā abu identitāšu mijdarbība konkrētā situācijā (pedagoģiskajā darbībā). Atklāti četri teorētiskie biprofesionālo identitāšu tipi: 1) asimilācija: students spēj kompetenti darboties tikai situācijā, kurā dominējošā ir pirmā profesionālā identitāte (PI „A”), izmantojot tikai dažas kompetences, kas saistītas ar otro profesionālo identitāti (PI „B”), bet ne otrādi; 2) dihotomija (atdalīšana): students spēj kompetenti darboties divās situācijās, bet otrā profesionālā identitāte (PI

„B”) neaktivējas situācijā, kurā pirmā (PI „A”) ir dominējošā, un otrādi; 3) integrācija: students spēj kompetenti darboties abās situācijās un aktivēt vienu profesionālo identitāti (PI „B”), lai risinātu problēmas vai labāk izpildītu uzdevumus, kas saistīti ar pirmo (PI „A”), un otrādi; 4) difūzija: studentam ir divas vājas, neizteiktas profesionālās identitātes, kas nav mijdarbībā. 9. tabulā ir apkopota biprofesionālo identitāšu tipoloģija teorētiskajā līmenī

9. tabula

**Teorētiskie studentu tipi pēc profesionālo identitāšu (PI) un to mijdarbības līmeņa (\*)**

	<b><u>Students ar dihotomu BPI</u></b>		<b><u>Students ar integrētu BPI</u></b>	
<i>Stipra</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studentam ir divas stipras PI</li> <li>• Identitātes nav mijdarbībā</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studentam ir divas 2 stipras PI</li> <li>• Identitātes mijdarbojas abos virzienos</li> </ul>	
<b><i>PI „B” līmenis</i></b>	<b><u>Students ar monoidentitāti</u></b>	<b><u>Students ar difūzu BPI</u></b>	<b><u>Students ar asimilējošo BPI</u></b>	
<i>Vāja</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studentam ir tikai viena PI „A”</li> <li>• Mijdarbība nav iespējama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studentam ir divas vājas PI</li> <li>• Vāja identitāšu mijdarbība</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studentam ir 1 PI stipra, 1 PI vāja</li> <li>• Identitātes mijdarbojas vienā virzienā (stiprākā absorbē vājāko)</li> </ul>	
	<i>Zema</i>	<i>Mijdarbības līmenis starp PI „A” un PI „B”</i>		<i>Augsta</i>

(\*) Atkarībā no tā, vai PI „B” aktivējas situācijā, kurā PI „A” ir galvenā.

Promocijas darbā studentu izmantotās stratēģijas ir sistemātiski grupētas un klasificētas tipoloģiski teorētiskajā līmenī, bet tika ņemts vērā arī tas, ka biprofesionālo identitāšu kombinēšanas process ir individualizēts. To apliecina arī daži socioloģijas pētījumi, piemēram, V. Beneta-Martinesa (Benet-Martínez and Haritatos, 2005), kritizējot iepriekšminēto Dž. V. Berija pētījumu (Berry, 1990), secina, ka dubultās kulturālas identitātes veidošanās procesā pastāv ievērojamas individuālas atšķirības.

Tomēr jāprecizē, ka pētījuma mērķis nav vienkārši aprakstīt to, kā studenti piedzīvo abu identitāšu ienākšanu viņu dzīvē (*identity negotiation*), nedz arī atklāt, kā viņi izveido savas „pārrunu rezultātā pieslīpētās identitātes” (*negotiated identity*). Kaut arī katra cilvēka profesionālās identitātes īpatnības lielā mēra ir „personīgā stila” jautājums, personas holistiskās attīstības paradigmā integrācija ir divu profesionālo identitāšu vispiemērotākā kombinēšanas stratēģija, kurā abas identitātes pastāv kā tādas un mijdarbojas jaunā sistēmā – personas harmoniskajā profesionālajā identitātē. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu harmoniskā apvienošana dod iespēju

personai celt savu labklājības līmeni un dzīves kvalitāti, bet sinerģija starp abām identitātēm sekmē kompetentu darbību abās jomās, it sevišķi mūziķu profesionālajā dzīvē, kā jau tas tika norādīts (sk. 92. lpp.).

Identitātes integrācijas priekšrocības tika aplūkotas arī citās jomās. Piemēram, Č. Čengs (Cheng, 2008), balstoties savā pētījumā uz sociālās identitātes teoriju un radošuma kognitīvo pieeju (*creative cognitive approach*), akcentē nacionālo identitāšu integrācijas priekšrocības un secina, ka integrācija palīdz radošumam, proti, priekšstats par to, ka divas nacionālās identitātes ir integrējamas, sekmē radošuma attīstību tajās darbībās, kurās jāņem vērā zināšanas, kas asociējas ar abām identitātēm. Attiecinot šo secinājumu uz mūzikas profesijas jomu, var uzskatīt, ka pedagoga un atskaņotājmākslinieka identitāšu integrācija sekmē arī radošo darbību situācijās, kurās ir nepieciešamas zināšanas, kas saistītas ar abām identitātēm; tas izpaužas, piemēram, mūzikas instrumentu spēles pedagoģiskajā darbībā.

Ņemot vērā šīs identitāšu integrācijas priekšrocības, nākamajā apakšnodaļā tiks padziļināti izpētītas atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas teorētiskās pamatnostādnes.

### **1.3.2. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija**

Promocijas darbā integrētā biprofesionālā identitāte tiek uzskatīta par mērķi, uz kuru studentiem jāvirzās. Pārejas stratēģijas, ko studenti izmanto, lai kombinētu abas identitātes, tiek izvērtētas atkarībā no tā, vai tās veicina vai kavē integrāciju. Šajā apakšnodaļā vispirms tiks definēta integrētā biprofesionālā identitāte un atklāts integrētās biprofesionālās identitātes teorētiskais konstrukts. Nobeigumā tiks apspriests jautājums – kāds būtu vispiemērotākais empīriskā pētījuma laukums integrētās biprofesionālās identitātes izpētei.

#### *Integrācijas definīcija*

Apzinātajā zinātniskajā literatūrā jēdziens „integrācija” netiek izmantots ne attiecībā uz profesionālo identitāti, ne mūzikas jomā. Lai paplašinātu teorētiskās atziņas par integrācijas jēdzienu humanitārajās zinātnēs, tika apskatīti jaunākie socioloģijas pētījumi attiecībā uz kultūras, sociālās piederības un tautības integrāciju.



Socioloģijas pētījumos atrodamas dažas integrācijas definīcijas. Piemēram, Beneta-Martinesa (Benet-Martínez and Haritatos, 2005) definē identitāšu integrācijas līmeni kā individuālās atšķirības konstrukt, kas apraksta kādā mērā divas kultūras identitātes tiek uztvertas kā apvienojamas vai pretstatā viena otrai. Č. Čengs (Cheng, 2008) runā par bikulturālo kompetenci un definē augsta līmeņa bikulturālo kompetenci kā stāvokli, kam raksturīgs „būt stipri un līdzvērtīgi iesaistītam amerikāņu un ķīniešu kultūrā, un justies ērti abās, gan identifikācijas gan uzvedības ziņā”. Pārnesot šīs atziņas profesionālās identitātes jomā, varētu runāt par identitāšu *integrācijas kompetenci*. Augsts integrācijas kompetences līmenis nozīmē spēcīgu un līdzsvarotu iesaistīšanos abās profesijās un identifikāciju ar abām profesionālajām identitātēm un darbībām. Čengs lieto jēdzienu „kulturālās identitātes aktivēšana”, kas tiek lietots arī psiholoģijas pētījumos, runājot par multiplām identitātēm (Pipere, 2003). Šīs definīcijas un jēdzieni tika izmantoti arī promocijas darbā, definējot integrācijas jēdzienu.

Izvērtējot šīs definīcijas personas attīstības kontekstā, promocijas darbā mūzikas instrumentu spēles studenta integrētā biprofesionālā identitāte tiek definēta kā atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu apvienošana personas veselumā un šo identitāšu apzināta mijdarbība praksē, kas izpaužas mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentā un viņam nozīmīgā darbībā, kurā atskaņotājmākslinieka kompetence (spēja izmantot atskaņotājmākslinieka zināšanas, prasmes un attieksmi jaunajā un neprognozējamā situācijā) tiek lietota, lai labāk izpildītu uzdevumus vai risinātu problēmas, kas radušās pedagoģiskajā situācijā.

Integrētās biprofesionālās identitātes veicināšanas kontekstā bija nepieciešamība teorētiskajā līmenī analizēt dihotomās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumus, lai labāk palīdzētu šiem studentiem identitāšu integrācijas procesā. Studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijas ir atkarīgas no daudziem faktoriem: personīgajiem apstākļiem, izvēlēm u.c. Radās jautājums: ja studentam abas identitātes ir pietiekoši augstā līmenī, kāpēc dažos gadījumos pedagoģiskajā situācijā atskaņotājmākslinieka identitāte netiek aktivēta? Izvērtējot autora pedagoģisko pieredzi un iepriekšminētās socioloģijas pētījumu atziņas, tika secināts, ka iemesli abu identitāšu dihotomijai ir sadalāmi divās kategorijās: 1) integrācijas iespējamības un priekšrocību neapzināšanās, 2) konflikts starp abām identitātēm.

*Integrācijas iespēju un priekšrocību neapzināšanās.* Biprofesionālās identitātes integrācija ir process, kas balstās uz integrācijas iespējamības un priekšrocību apzināšanos. Students varēs un vēlēties aktivēt savu profesionālo identitāti „B” situācijā, kur identitāte „A” ir galvenā, ja viņš /viņa apzināsies, ka ir iespējams to darīt un ka tas nevis kaitēs, bet palīdzēs risināt radušās problēmas „A” situācijā. Integrācijas iespējamības un priekšrocību neapzināšanās varētu traucēt atskaņotājmākslinieka identitātes aktivēšanu pedagoģiskajā darbībā; piemēram, ja studentam labu integrēšanas paraugu trūkuma dēļ ir ierobežots ideālā profesionāļa tēls, viņš varētu maldīgi domāt, ka konkrētajā pedagoģiskajā situācijā viņam jāuzvedas tikai kā pedagogam, izslēdzot savu mākslinieka identitāti. Ja students neapzināsies to, ka viņam pedagoģiskajā situācijā ir jāiedarbina atskaņotājmākslinieka radošums, viņš akli sekos standartiem vai fiksētām metodēm un apšaubīs jauno metožu izmantošanas efektivitāti, tādējādi aizkavējot abu profesionālo identitāšu integrāciju. Šī neapzināšanās var izpausties arī praktiskajā līmenī: piemēram, ja students neuztver savu audzēkņu klausīšanos kā atskaņotājmākslinieka identitātes izpausmes veidu, tad pat, ja viņš reāli klausīsies savos audzēkņos citu iemeslu dēļ (pedagoģiskās efektivitātes dēļ vai aiz pieklājības), nevar teikt, ka viņš šajā klausīšanās darbībā integrē atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes. Palīdzēt studentam apzināties šo iespēju un priekšrocības, sekmējot jaunu iespēju atklāšanu un palīdzot pārvarēt iespējamus psiholoģiskos šķēršļus, ir viens no svarīgākajiem mūzikas augstskolu pedagoga uzdevumiem.

*Konflikts starp abām identitātēm.* Students var nonākt arī identitāšu desintegrācijas stāvoklī, kurā viena identitāte ne tikai neintegrējas ar otru, bet tiek uztverta kā traucēkli tai: laika izmantošanā parādās konflikti, bet darbības šķiet neapvienojamas. Piemēram, students var uzskatīt, ka mācīšana traucē viņa kā izpildītājmākslinieka attīstību, jo pedagoģiskais darbs prasa būt sistemātiskam un pacietīgam, var palēnināt muzikālās domāšanas ātrumu un kaitēt muzikalitātei. Pedagoģiskajā darbā vajag atkārtot, paskaidrot, piemēroties audzēkņa progresā ritmam, kas reizēm ir lēns, rūpēties par viņu, veltīt laiku organizatoriskajam darbam, verbāli formulēt muzikālās domas, utt., kamēr, māksliniekam esot, jābūt ātram, kaislīgam, svaigam, bez rūpēm, liekas atbildības un noguruma; viņam jākomunicē, izmantojot muzikālās skaņas, proti, bez vārdiem; viņa loma ir vairāk vadoša nekā pavadoša. Viņam jādomā par māksliniecisko izteiksmi, nav jāapgrūtinā sevi, domājot par tehnikas jautājumiem. Turklāt pedagoga darbs var izraisīt

nogurumu, pārslodzi un motivācijas trūkumu, kas traucē radošumam un refleksīvajai domāšanai, kas nepieciešama divu identitāšu integrācijai.

Šīs atziņas tika ņemtas vērā arī empīriskajā pētījumā biprofesionālo identitāšu tipu vajadzību izpētē, veidojot pamatu pedagoģisko ieteikumu izstrādei integrētās biprofesionālās identitātes veicināšanai (sk. 198. lpp.).

*Integrētās biprofesionālās identitātes teorētiskais konstrukts.*

Izvērtējot identitātes integrācijas jēdzienu, tika atklāta divu profesionālo identitāšu integrācijas struktūra. Integrācija notiek, ja personai ir divas stipras profesionālās identitātes, ja abas darbības jomas ir konceptuāli integrējamas un ja notiek apzināta mijdarbība starp abām profesionālajām identitātēm.

*Cilvēkam ir divas pietiekoši stipras daļējas profesionālās identitātes.* Bez divām stiprām profesionālajām identitātēm biprofesionālās identitātes integrācija nav iespējama.

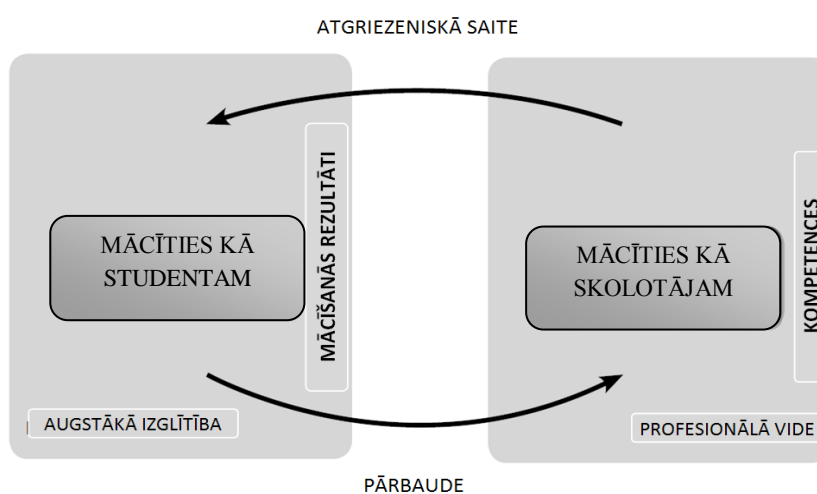
*Abu profesiju darbības jomas ir konceptuāli integrējamas.* Šīs integrācijas nosacījums izriet no tā, ka identitātes integrācija notiek darbībā. Ja darbībām nav nekā kopīga vai tās nevar parādīties kopā kādā situācijā, tad attiecīgās identitātes nav integrējamas. Attiecībā uz atskaņotājmākslinieka un mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbībām šis nosacījums tiek realizēts vairākos līmeņos: piemēram, pedagoģiskās darbības mērķis ir pilnveidot atskaņotājmākslinieku muzikālās prasmes; pedagoģiskie līdzekļi ir daļēji identiski atskaņotājmākslinieku izmantotajiem: mūzikas instrumenti, notis, skaņdarbi, tehniskie paņēmieni, u. tml.

*Apzināta mijdarbība starp abām profesionālajām identitātēm.* Konkrētā situācijā mijdarbība starp divām daļējām profesionālajām identitātēm (*role identities*) izpaužas ar spēju *aktivēt* vienu profesionālo identitāti (PI „A”), lai risinātu problēmas vai labāk izpildītu uzdevumus, kas saistīti ar otro profesionālo identitāti (PI „B”), un otrādi.

*Empīriskā pētījuma laukuma izvēle.*

Šajā pedagoģijas nozarē veiktajā pētījumā atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija tika aplūkota mūzikas akadēmijas studentu pedagoģiskajā darbībā. Balstoties uz E. Znutiņa promocijas darba secinājumiem (Znutiņš, 2004), studentu pedagoģiskā darbība tika uzskatīta par biprofesionālās identitātes integrējošo faktoru.

Tika meklēta atbilde uz jautājumu, kura pedagoģiskā situācija būtu vispiemērotākā, lai izpētītu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrāciju. Viena iespēja bija pētīt studentu pedagoģisko studiju praksi, kurā studenti mācās būt par pedagogiem. Pēc dažu autoru domām identitātes veidošanās ir cieši saistīta ar mācīšanās procesu. Identitātes veidošanās ir zināšanu veidošanās process, radoša identitātes veidošanās balstās uz „sirsnīgu komunikāciju” un savstarpējo uzticēšanos. Tas pirmkārt jau notiek šajā mācīšanās darbībā, kurā arī izpaužas mūzikas akadēmijas studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija (Welch *et al.*, 2004) (sk. 16. attēlu).



### 16. attēls. Studenta atskaņotājmākslinieka un pedagoga mācīšanās darbības integrācija

Pedagoģiskās studiju prakses laikā atskaņotājmākslinieka (mācīties kā students) un pedagoga (mācīties kā skolotājs) darbības mijdarbojas. Studenta mācīšanās rezultāti augstskolā kļūst par profesionālām kompetencēm profesionālajā vidē, proti, mūzikas instrumentu spēles pedagoga darbā. Studiju gaitā apgūtais studiju teorētiskais saturs tiek pārbaudīts un izvērtēts praksē, kas savukārt piedāvā studentam atgriezenisko saiti uz sava mācīšanās procesa kvalitāti.

Otrais variants bija izmantot iespēju, ka liela daļa no mūzikas instrumentu spēles studentiem gūst īstu pedagoģisko pieredzi jau pirms pedagoģiskās studiju prakses, mācot sava instrumenta spēli privātsundās vai pat izglītības iestādēs. Šī pedagoģiskā darbība, kas notiek nevis studiju prakses ietvaros, bet īstajā profesionālajā pasaulē, ir īpaši piemērots lauks, kur pētīt abu identitāšu integrāciju, jo šajā kontekstā abu profesionālo identitāšu elementi paradās dabiskā veidā: studentiem jāveido savs ideālā

pedagoga tēls, pēc kura vadīties pedagoģiskajā darbībā; studenti paši patstāvīgi, nebūdami mūzikas augstskolas studiju programmas piespiesti, izvēlas pedagoģisko darbu; viņu iesaistīšanās profesijā ir nevis fiktīva vai eksperimentāla, bet reāla, tāda, kas saistās gan ar algas saņemšanu, gan attiecīgo sociālo atbildību; sociālā atzīšana par viņu darbību nenāk no savas izglītības iestādes, bet no pašas profesionālās vides, kurā viņi strādā: audzēkņiem un viņu vecākiem, mūzikas skolas direktoriem, kolēģiem – profesionāļiem. Tāpēc šis otrais variants tika uzskatīts par piemērotāku un izvēlēts biprofesionālo identitāšu integrācijas izpētei.

Nākamajā apakšnodaļā tiks aplūkoti biprofesionālās identitātes izpētes jautājumi un izmantojamo kategoriju sistēma.

### **1.3.3. Biprofesionālās identitātes izpēte**

Kā jau teikts ievadā (sk. 18. lpp.), lai izpētītu studentu priekšstatus, pedagoģisko darbību un sociālprofesionālo kontekstu, tika izvēlēts jaukta secīgi veikta pētījuma veids (*Sequential Mix-design*), kurā tika izmantotas divas kvalitatīvās metodes (intervijas un novērošana) un viena kvantitatīvā metode (anketēšana). Pētījuma validitātes un ticamības paaugstināšanai ir izmantota datu vākšana, analīze un rezultātu triangulācija.

Empīriskā pētījuma struktūra ir atspoguļota 10. tabulā (sk. 110. lpp.). Turpmāk tekstā tiks aplūktas empīriskās izpētes teorētiskās pamatnostādnes: triangulācijas pielietošana un izmantotā kritēriju un rādītāju sistēma.

Empīriskā pētījuma struktūra: datu vākšanas un analīzes metožu un rezultātu triangulācija

Pētījuma fāzes	DATU VĀKŠANA	DATU ANALĪZE			PĒTĪJUMA REZULTĀTI			
		Analīzes posmi un veidi		Analīzes metodes	Starprezultāti			
Jautājumu formulēšana	Datu vākšanas metodes	Primārā analīze	Sekundārā analīze			Konstatējošie rezultāti	Klasificējošie rezultāti	Nosacījumu atklājošie rezultāti
Pētījuma kvalitatīvā fāze	Intervēšana	Konstatējošā analīze	⇒	Kontentanalīze	Studentu priekšstatu raksturojums			
		Klasificējošā analīze		Sakarību ( <i>linkage</i> ) analīze		Integrējošo studentu prototipi		
			Nosacījumu analīze	Nosacījumu sistēmu ( <i>implicants</i> ) analīze			Integrācijas nosacījumu sistēmas studentu priekšstatos	
	Novērošana	Konstatējošā analīze	⇒	Gadījumu analīze	Studentu pedagoģiskās darbības raksturojums			
		Klasificējošā analīze		Atšķirību kvantitatīvā analīze (studentu specifika)		Integrējošo studentu prototipi		
			Nosacījumu analīze	Līdzību kvalitatīvā analīze (integrējošo studentu pazīmes)			Integrācijas nosacījumu sistēmas studentu pedagoģiskajā darbībā	
Hipotēzes formulēšana	↓							
Pētījuma kvantitatīvā fāze	Anketēšana	Konstatējošā analīze	⇒	Aprakstošā statistika	Konteksta raksturojums mūzikas akadēmijā			
		Klasificējošā analīze		Klasteru analīze		Studentu provizorisksie tipi		
			Nosacījumu analīze	<i>In-depth</i> analīze (integrējošās grupas pazīmes)			Integrētās biprofesionālās identitātes nosacījumu sistēmas	
					Rezultātu triangulācija			
					↓	↓	↓	
					GALA REZULTĀTI			
					Situācijas apraksts attiecībā uz biprofesionālo identitāti	Biprofesionālās identitātes tipoloģija	Integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumu sistēmas vispārināšana	

## *Triangulācija*

Pēc Vilara un Marselo (Villar and Marcelo, 1992), triangulācija paaugstina pētījuma ticamību. Tāpēc promocijas darbā tika izmantota triangulācija trīs līmeņos: respondentu izlases un datu vākšanas posmā, datu analīzes posmā un rezultātu validācijas posmā.

*Respondentu izlases un datu vākšanas metožu triangulācija.* Respondentu izlasei tika izmantotas kvantitatīvas izlases metodes (pamatā ir nejaušības princips, izvēlēts procentuāli noteikts reprezentatīvs respondentu skaits), bet izlases reprezentativitāte tika pārbaudīta, balstoties uz pētījuma bāzes kvalitatīvajiem kritērijiem (piemēram, integrējošo vai neintegrējošo studentu proporciju).

Datu vākšanā tika triangulētas trīs savstarpēji papildinošas metodes: divas kvantitatīvās (naratīvā un faktuālā, respektīvi, intervijas un novērošana) un viena kvantitatīvā metode (anketēšanu).

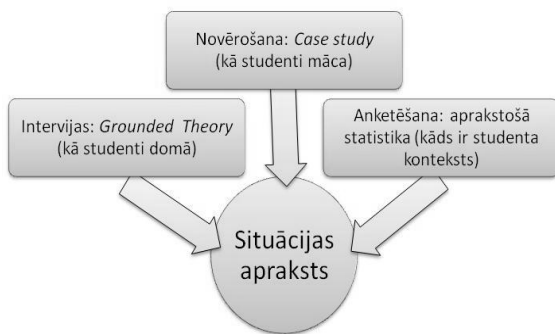
*Datu analīzes metožu triangulācija.* Interviju, novērošanas un anketēšanas datu analīzes metodes arī ir triangulētas. Interviju datu analīzē tika izmantotas divas kvalitatīvas metodes (satura analīze un kodu sakarību analīze jeb *linkage analysis*) un viena kvantitatīvā metode (nosacījumu struktūru analīze jeb *analysis of implicants*). Novērošanas datu analīzei tika izmantota gadījumu analīze, atšķirību kvantitatīvā analīze (studentu specifikas izpētei) un līdzību kvalitatīvā analīze (integrējošo studentu kopīgo pazīmju izpētei). Anketēšanas datu analīzē izmantota aprakstošā statistika, klasteru analīze un kvalitatīvā padziļinātā (*in-depth*) analīze (integrējošās grupas pazīmju izpētei).

*Rezultātu triangulācija.* Promocijas darbā ir izmantota arī rezultātu triangulācija, lai paaugstinātu rezultātu ticamību. Šī pētījuma gala rezultāti klasificējami trīs veidos: aprakstošie jeb konstatējošie (uz studentu domu, darbības un konteksta analīzes balstītais biprofesionālās identitātes integrācijas situācijas apraksts), klasificējošie (uz atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģiju analīzi balstīta studentu tipu izveidošana) un nosacījumu atklājošie (integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumu atklāšana) rezultāti. Gala rezultātu raksturošanai tika izmantota trīs daļējo rezultātu triangulācija.

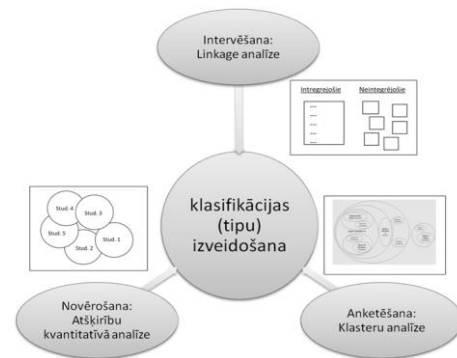
Konstatējošo rezultātu atklāšanai triangulēti trīs metožu starprezultāti, summējot tos kopējās situācijas aprakstam (sk. 17. attēlu). Triangulācijas rezultātā aprakstīti studentu

priekšstati, darbība un konteksts attiecībā uz atskaņotājmākslinieka un pedagoga kombinēšanu un apvienošanu.

Klasificējošo rezultātu atklāšanai triangulēti trīs metožu starprezultāti, salīdzinot tos kompleksas klasifikācijas izveidošanai (sk. 18. attēlu). Triangulācijas rezultātā ir izstrādāta studentu tipoloģija, balstoties uz viņu izmantotajām stratēģijām attiecībā uz atskaņotājmākslinieka un pedagoga kombinēšanu un apvienošanu.

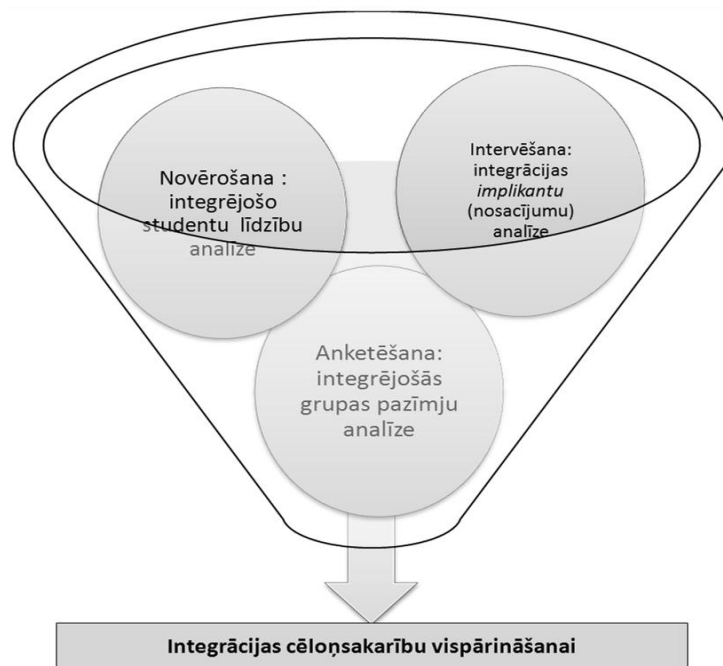


**17. attēls. Rezultātu triangulācija situācijas aprakstam**



**18. attēls. Rezultātu triangulācija klasifikācijas izveidošanai**

Nosacījumu atklājošo rezultātu atklāšanai triangulēti trīs metožu starprezultāti, reducējot tos, lai vispārinātu integrācijas nosacījumu sistēmas (sk. 19. attēlu). Triangulācijas rezultātā, balstoties uz to kopīgo nosacījumu identitātes analīzi, kas nepieciešami integrācijai, ir vispārināti integrējošās identitātes stratēģijas nosacījumi.



**19. attēls. Rezultātu triangulācija vispārināšanai**



Pēc triangulācijas aplūkošanas tālākajā tekstā tiks raksturota darbā izmantotā kategoriju sistēma.

### *Kategoriju sistēma*

Kā jau minēts, ar mūzikas pedagogijas pētniecību saistītajā zinātniskajā literatūrā nav vienotas un skaidras kritēriju un rādītāju sistēmas, kas palīdzētu atklāt pedagoga un atskaņotājmākslinieka identitāšu mijdarbību. Savukārt, izvērtējot socioloģijas pētījumos izmantotās kritēriju un rādītāju sistēmas attiecībā uz integrāciju, tika secināts, ka tās promocijas darbā izmantot nav iespējams, jo var tikt attiecinātas tikai uz kultūru, sociālo piederību vai tautību, bet ne uz profesionālo identitāti. Piemēram, minētajā Benetas-Martinesas pētījumā (Benet-Martínez and Haritatos, 2005) izmantotie integrācijas kritēriji attiecas uz laulību, sociālajām tradīcijām, valodu, sabiedriskajām attiecībām un draudzību. Citi pētījumi izmanto tādas kritērijas kā reliģija, tautība, ēšanas paradumi u.c. Tāpēc promocijas darbā biprofesionālo identitāšu izpētei ir izveidota cita kategoriju sistēma, kas tiks raksturota šajā sadaļā. Šī kategoriju sistēma izstrādāta atbilstoši katra analīzes veida mērķim.

*Kategoriju sistēma, kas tika izmantota aprakstošajā analīzē.* Empīriskās izpētes aprakstošās analīzes mērķis bija raksturot vispārējo situāciju attiecībā uz atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrāciju mūzikas akadēmijā. Interviju satura analīzē kategoriju sistēma ir izveidota pakāpeniski, proti, analīzes procesā, izmantojot „pamatotās teorijas” (*grounded theory*) principu (Glasser and Strauss, 1967). Tā tiks prezentēta interviju analīzes nobeigumā (sk. 140. lpp.). Novērošanas datu aprakstošajai analīzei izmantota Ž. Šumahera „Tabula mūzikas pedagoga darbības analīzei” (Schumacher, 2009; sk. 6. pielikumu). Tika izvēlētas pētāmajiem jautājumiem piemērotas kategorijas, papildinot tās ar jauniem kritērijiem, kas veidoti, balstoties uz intervijas analīzes galvenajiem rezultātiem (sk. 139. lpp.). Anketēšanas datu aprakstošajā analīzē, balstoties uz anketas uzbūves struktūru, kas izstrādāta uz profesionālās identitātes kritēriju un rādītāju sistēmas pamata (sk. 1.2.3. apakšnodaļā, 95. lpp), izmantota aprakstošā statistika.

*Kategoriju sistēma, kas izmantota klasificējošajā analīzē.* Klasifikācijas kritēriju sistēma arī izstrādāta atbilstoši klasifikācijas mērķiem. Empīriskās izpētes kvantitatīvajā un kvalitatīvajā fāzē klasificējošās analīzes mērķi bija atšķirīgi.

Kvalitatīvajā fāzē (intervēšanā un novērošanā) studentu grupēšanas mērķis bija nevis izstrādāt detalizētu tipoloģiju (ko nav iespējams izdarīt, izmantojot mazu respondentu skaitu), bet gan grupēt studentus divās studentu prototipu grupās: integrējošie studenti un neintegrējošie studenti. Par kritēriju šai grupēšanai, balstoties uz biprofesionālo identitāšu tipoloģijas izstrādi konceptuālajā līmenī (sk. 102. lpp.), tika izmantota atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu apzinātā mijdarbība studentu priekšstatos un pedagoģiskajā darbībā. Tāpēc ir izstrādāta šīs apzinātās mijdarbības kritēriju un rādītāju sistēma (sk. 11. tabulu). Kā jau minēts, promocijas darbā izmantoti tikai tie kritēriji, kas attiecas uz atskaņotājmākslinieka identitātes aktivēšanu pedagoģiskajā situācijā. Tomēr ir izveidota arī kritēriju un rādītāju sistēma otram virzienam (pedagoga identitātes aktivēšana mākslinieciskajā situācijā), kas varētu kļūt par pamatu turpmākajiem pētījumiem.

11. tabula

**Divu profesionālo identitāšu apzinātās mijdarbības kritēriju un rādītāju sistēma**

Kritēriji	Rādītāji		Izmantošana*
Mijdarbība studenta priekšstatos par pedagoģiju	Mijdarbības iespējamību apzināšanās		Intervijās (sk. 141. lpp.)
	Mijdarbības priekšrocību apzināšanās		
Mijdarbība studenta darbībā: identitāšu aktivēšana abos virzienos	Mākslinieka identitātes aktivēšana pedagoģiskajā situācijā	Spēlēšanas biežums nodarbībā	Novērošanā (sk. 148. lpp.)
		Paskaidrojumu muzikalitāte nodarbībā	
		Klausīšanās muzikalitāte nodarbībā	
	Pedagoga identitātes aktivēšana koncerta situācijā	Koncerta pedagoģiskā mērķa formulēšana**	Neizmantots
		Koncerta pedagoģiskā procesa īstenošana	
Koncerta novērtēšana			

\* Kategoriju izmantošana promocijas darba ietvaros.

\*\* Koncerts tiek minēts kā māksliniecisko situāciju reprezentējošs piemērs.

Kvantitatīvajā fāzē (anketēšanā) studentu tipoloģijas mērķis bija atklāt biprofesionālās identitātes tipus un aprakstīt katra tipa iekšējo struktūru un vajadzības attiecībā uz biprofesionālo identitāšu integrāciju. Biprofesionālo identitāšu tipoloģijas konstruēšanai tika izmantota klasteru analīze.

Balstoties uz iepriekšminēto biprofesionālo identitāšu tipoloģijas izstrādi konceptuālajā līmenī (sk. 102. lpp.), klastera analīzē lietotas divas galvenās kategorijas: 1) katras profesionālās identitātes līmenis, kas ir atklāts, izmantojot profesionālās identitātes kritēriju un rādītāju sistēmu (sk. 1.2.3. apakšnodaļā, 95. lpp.); 2) atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijas, kas raksturotas, izmantojot piecus mainīgos lielumus, kuri abu profesionālo identitāšu kombināciju raksturošanā apvieno

personīgos, faktiskos un sociālos aspektus: ideālā profesionāļa tēla plašums, profesionālās identitātes statuss, profesijas izvēles brīvība, iesaistīšanās profesijā daudzveidība un intensitāte. Šo kritēriju izmantošana tiks detalizēti pamatota un aprakstīta 2.3.3. apakšnodaļā, kurā analizēti anketēšanas rezultātus (sk. 151. lpp.).

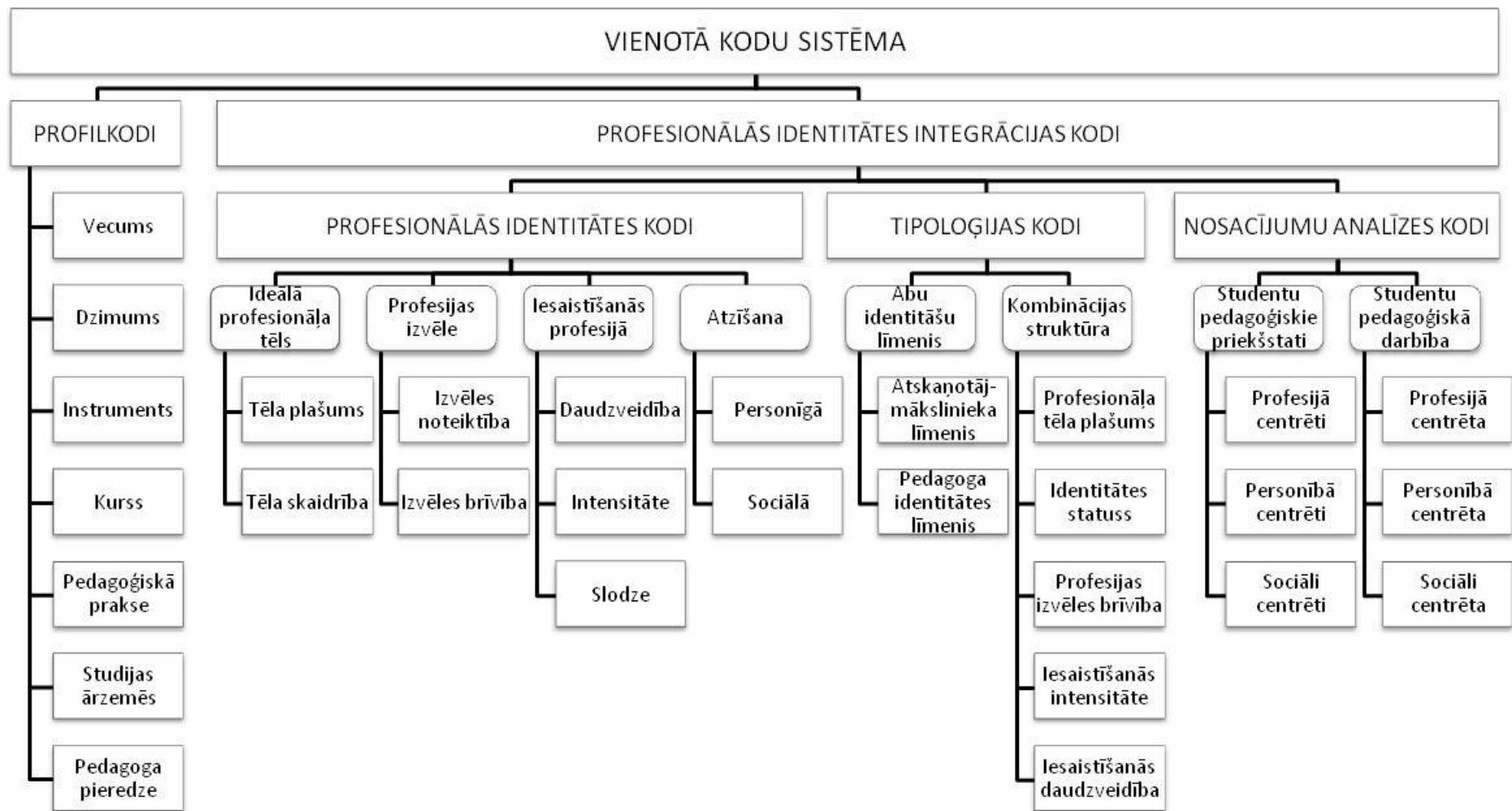
*Kategoriju sistēma, kas izmantota nosacījumu struktūru analīzē.* Nosacījumu struktūru analīzes mērķis bija izpētīt integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumu struktūru. Šajā nolūkā tika analizētas integrējošo studentu pedagoģiskās darbības un priekšstatu struktūras. Nosacījumu struktūras analīzei izmantota interviju analīzes gaitā izstrādātā kategoriju sistēma, kas radīta, balstoties uz „pamatotās teorijas” (*grounded theory*) principu (sk. 140. lpp). Šī kategoriju sistēma atbilst personālista filozofijas principiem, tajā tiek kombinētas personas (studentu) darbības un priekšstati trīs personas dimensijās: profesionālajā, personības un sociālajā (sk. 12. tabulu).

12. tabula

**Studentu darbības un priekšstatu struktūras integrācijas veidošanās nosacījumu analīzei**

Kategorijas	Apakškategorijas un kodi
Studenta pedagoģiskās darbības raksturojums	Profesijā centrētā darbība
	Personībā centrētā darbība
	Sociāli centrētā darbība
Studenta ideālo priekšstatu raksturojums	Profesionālo prasmju attīstībā centrētie priekšstati
	Personības attīstībā centrētie priekšstati
	Sociālo prasmju attīstībā centrētie priekšstati

Šo kritēriju izmantošana nosacījumu struktūru analīzei tiks detalizēti aprakstīta 2.4. nodaļā, prezentējot nosacījumu analīzes rezultātus (sk. 167. lpp.). 20. attēlā vienotā kodu sistēmā ir apkopoti empīriskajā pētījumā izmantojamie kodi.



20. attēls. Pētījumā izmantotā kodu sistēma

## **2. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskajā darbībā: empīriskā izpēte**

Balstoties uz pirmajā daļā izklāstītajām teorētiskajām atziņām, promocijas darba otrajā daļā tiks raksturota atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesionālās identitātes integrācijas empīriskā izpēte, kas veikta, piedaloties Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas studentiem. Empīriskā pētījuma ievadā tiks aprakstīts Latvijas konteksts attiecībā uz mūzikas profesionālo izglītību, tad prezentēts empīriskajā pētījumā izmantoto metožu pamatojums, metodoloģija un rezultāti: atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas situācija un tipoloģija. Pēc tam tiks padziļināti analizēta integrētā biprofesionālā identitāte un raksturoti pētījuma pedagoģiskie aspekti.

### **2.1. Latvijas konteksts attiecībā uz mūzikas profesionālo izglītību**

Šajā sadaļā tiks aprakstīts Latvijas konteksts attiecībā uz mūzikas profesionālo izglītību. Vispirms tiks raksturota mūzikas profesionālās izglītības sistēma Latvijā, ņemot vērā 2011. gadā ieviesto profesionālās kultūrizglītības sistēmas reformu, tad raksturota Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas (JVLMA) Profesionālā bakalaura studiju programma “Instrumentālā mūzika” un nobeigumā apkopoti secinājumi attiecībā uz Latvijas kontekstu sakarā ar šo pētījumu.

*Mūzikas profesionālās izglītības sistēma Latvijā.* Mūzikas profesionālās izglītības sistēma Latvijā, tāpat kā pārējās Baltijas valstīs un Baltkrievijā, sastāv no trim posmiem: pamatizglītības, vidējās izglītības un augstākās izglītības. Pamatizglītības posms mūzikas izglītībā, ilgst 8-9 gadus. Šajā laikā audzēkņu izglītošana notiek paralēli vispārējai izglītībai. Mūzikas skolu pedagogu algas nodrošina valsts, bet skolu finansiālā pārvaldīšana nodota pašvaldību rokās, lai tās varētu saimniekot, izmantojot gan valsts, gan vecāku līdzfinansējumu.

Latvijā 2011./2012. mācību gadā strādā 143 pašvaldību dibinātas izglītības iestādes, kuras īsteno profesionālās ievirzes kultūrizglītības programmas. No tām 56 ir mūzikas skolas. Pastāv arī četras privāto personu dibinātas izglītības iestādes, kas realizē profesionālās ievirzes izglītības programmas mūzikas jomā. Audzēkņu skaits pašvaldību dibinātajās profesionālās ievirzes kultūrizglītības iestādēs 2011./2012. mācību gada sākumā (2011. gada 1. novembrī) mūzikas jomā ir 14277 (KRIIC, 2012a).

Latvijā 2011./2012. mācību gada sākumā Kultūras ministrijas padotībā darbojās 9 profesionālās vidējās kultūrizglītības iestādēs mūzikas jomā (mūzikas vidusskolas). Audzēkņu skaits Kultūras ministrijas padotībā esošajās profesionālās vidējās kultūrizglītības iestādēs 2011./2012. mācību gada sākumā bija šāds: Mūzikas profesionālās ievirzes programmās (1. - 9. klase) – 2363 audzēkņi, Profesionālās vidējās izglītības programmās (1. - 4. kurss) – 663, pavisam – 3026 audzēkņi. Attiecībā uz mūzikas vidusskolām, jānorāda, ka šīs skolas ir arī reģiona muzikālās dzīves centri. Pēdējos gados mācības mūzikas vidusskolā turpina tikai 12% no pamatzglītību ieguvušajiem skolēniem. Pēc Kultūras ministrijas analīzes rezultātiem tiek secināts, ka pašreizējās sistēmas problēmas ir šādas: pedagogu sagatavotības kvalitāte; mācību metožu, pedagogu novecošana; tirgus apstākļiem neatbilstoša audzēkņu sagatavotība (KRIIC, 2012b).

Kultūras ministrijas padotībā ir 4 akreditētas augstākās izglītības iestādes, kurās 2011./2012. studiju gadā studē 2697 izglītojamie. Latvijas Kultūras koledžā 716 studenti apgūst 1. līmeņa profesionālās studiju programmas. Latvijas Kultūras akadēmijā akadēmiskās studiju programmas apgūst 687 studenti, Latvijas Mākslas akadēmijā – 745 studenti un Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā – 549 studenti (KRIIK, 2012a). Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā var iegūt augstāko profesionālo un akadēmisko izglītību. Tā ir vienīgā mūzikas augstskola, kurā tiek piešķirts profesionālā bakalaura grāds mūzikā, kā arī specializācijai (attiecīgā mūzikas instrumenta spēlei) atbilstoša 5. līmeņa profesionālā kvalifikācija. Pastāv arī dažas mūzikas nodaļas pedagoģijas augstskolās (piemēram, Rīgas Pedagoģijas izglītības un vadības akadēmijā (RPIVA) un Daugavpils Universitātē), kas piedāvā kvalitatīvas vispārējās mūzikas skolotāju un mūzikas instrumentu spēles pedagogu studiju programmas, piešķirot tikai mūzikas instrumenta pedagoga kvalifikāciju bet ne profesionālo kvalifikāciju atbilstošajā mūzikas instrumenta spēles specializācijā (vijolnieks, altists, flautists u. tml.). Augstākajai izglītībai (arī mūzikas jomā) Latvijā ir trīs pakāpju studiju programmas: bakalaura (4 gadu), maģistra (2 gadu) un doktorantūras (2 gadu) studijas. Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā ir trīs galvenie studiju virzieni: 1) atskaņotājmākslinieka un komponista studijas, 2) pedagoģija, 3) zinātniskā pētniecība.

Bakalaura studiju programmās ir iekļautas gan akadēmiskās, gan profesionālās studijas. Studenti iegūst bakalaura grādu un 5. pakāpes profesionālo diplomu savā galvenajā

studiju jomā. Sākot ar 2002. gadu, mūzikas vidusskolās vairs nevar iegūt mūzikas instrumentu spēles pedagoga diplomu. Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija ir piemērojusies šai situācijai, piedāvājot bakalaura studijas absolventiem arī pedagoģisko sagatavošanu, proti, profesionālā bakalaura studiju programmā ir iekļauti šādi studiju kursi: Pedagoģija, Psiholoģija, Metodikas un Pedagoģiskā studiju prakse („B” daļā, 32 ECTS kredītpunktu apjomā). Studenti pēc visu šī cikla eksāmenu nokārtošanas iegūst gan profesionālā bakalaura grādu, gan mūzikas pedagoga diplomu, kas viņiem dod iespēju strādāt par pedagogiem mūzikas skolās.

Ir divu veidu maģistra programmas: akadēmiskā un profesionālā. Muzikoloģijas, Mūzikas vēstures un Mūzikas teorijas nodaļas studenti iegūst akadēmisko humanitāro zinātņu maģistra grādu mākslā, bet atskaņotājmākslinieki, komponisti un horeogrāfi iegūst profesionālo maģistra grādu savā galvenajā studiju joma.

Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija piedāvā arī doktorantūras studijas muzikoloģijā. Lielākā daļa no trešā cikla studentiem ir akadēmiskās maģistrantūras absolventi, bet doktorantūrā var iestāties arī ar profesionālā maģistra grādu (piemēram, ar specializāciju klavierspēlē vai pedagoģijā). Tuvākajā nākotnē ir paredzēts atvērt jaunu doktorantūras studiju programmu mākslas pētniecībā, kombinējot atskaņotājmākslu (eksāmens un koncerti), un zinātnisko pētniecību (balstoties uz mākslas pētniecības problemātiku un galveno disciplīnu).

JVLMA ir valsts finansējums, tā ir Kultūras ministrijas padotībā. Pašlaik mūzikas akadēmijas absolventiem nav viegli iekļauties darba tirgū kā atskaņotājmāksliniekiem, it sevišķi tas sakāms par dažām disciplīnām. Piemēram, Latvijā pastāv tikai pieci profesionālie orķestri: Latvijas simfoniskais orķestris, Operas orķestris, Kamerorķestris „Sinfonieta Rīga”, Profesionālais pūtēju orķestris „Rīga” un Liepājas Simfoniskais orķestris, ar ierobežotu darba vietu skaitu. Ir grūti atrast darbu arī mūzikas instrumentu spēles pedagogiem. Tāpēc mūzikas akadēmijas absolventi meklē iespējas iekļauties darba tirgū jaunās profesijās, tādās kā kultūras vadība vai skaņu režija.

Nesen tika ieviesta profesionālās kultūrizglītības sistēmas reforma (KRIIC, 2012b). Trīs pēdējos gados Kultūras ministrijas budžets kopumā tika samazināts par 40%, bet kultūrizglītības budžets – par 28%. 2011. gada rudenī ieviests profesionālās ievirzes mūzikas izglītības jaunais modelis attiecībā uz mūzikas izglītības pamatprogrammu (1. – 9. klases skolēniem) ar mērķi: 1) nodrošināt talantu – izcilību – atlasīti un sekmēt viņu

profesionālo virzību un radošo izaugsmi; 2) nodrošināt mūzikas un mākslas izglītības plašu pieejamību, lai sekmētu radošas personības veidošanos, veidotu nacionālas valsts identitāti un uzturētu Dziesmu svētku tradīcijas nepārtrauktību un kvalitāti. Tiek realizētas divu virzienu licencētās programmas ar diferencētu stundu skaitu: mūzikas izglītības pamatprogramma (1540 stundas) un paplašinātā mūzikas izglītības programma (2135 stundas). Audzēkņu sadalījums pa programmām (atbilstoši viņu talantam un spējām) tiek plānots orientējoši attiecībās 80 % pret 20 %.

Pašlaik tiek izstrādāts valsts pasūtījums mākslas un mūzikas vidusskolām, pārstrukturējot mūzikas vidusskolu tīklu un izstrādājot vienotu prasību sistēmu visās mūzikas skolās un vidusskolās; tiek paredzēta arī vienota centralizēta kvalifikācijas eksāmena ieviešana mūzikas vidusskolās, tuvinot to iestājek sāmenam mūzikas akadēmijā; ir paredzēts pilnveidot arī tālākizglītības kursus mūzikas un mākslas skolotājiem.

Attiecībā uz jauno kārtību mūzikas un mākslas skolās jānorāda, ka 2011. g. rudenī Kultūras ministrija ir apstiprinājusi metodiskos norādījumus valsts un pašvaldību dibinātajām izglītības iestādēm profesionālās ievirzes izglītības programmu mākslās, mūzikā un dejā izstrādei un īstenošanai. Tika izsludināts pārejas periods 4 gadu garumā reformas pakāpeniskai ieviešanai. Pārejas perioda laikā Kultūras ministrija ir apņēmusies izstrādāt jaunu mācību saturu mūzikas skolām, izglītot skolotājus un izstrādāt līmeņu aprakstus ar konkrētām prasībām, kas tiktu fiksētas profesionālās ievirzes izglītības standartā. Prasības pedagoga profesionālajai un pedagoģiskajai izglītībai nemainās: profesionālās vidējās vai profesionālās augstākās izglītība nozarē un pedagoģiskajā izglītībā tās atbilst spēkā esošajiem normatīvajiem aktiem.

*Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas (JVLMA) profesionālā bakalaura studiju programma "Instrumentālā mūzika"*

JVLMA profesionālā bakalaura studiju programma "Instrumentālā mūzika" (JVLMA, 2009) sastāv no piecām apakšprogrammām: *Pūšaminstrumentu, Stīgu instrumentu, Taustiņinstrumentu, Sitaminstrumentu, Vēsturisko instrumentu spēle un Džeza mūzika*. Katrai apakšprogrammai ir savas specializācijas vai profili (konkrētais mūzikas instruments).



Pēc profesionālās bakalaura studiju programmas sekmīgas absolvēšanas studentam tiek piešķirts profesionālais bakalaura grāds mūzikā, kā arī specializācijai atbilstoša 5. līmeņa profesionālā kvalifikācija (pianists, vijolnieks u.tml.). Pēc programmas apraksta, „integrēti veidotais bakalaura studiju saturs, kurā līdzās akadēmiskās un profesionālās izglītības kursiem ir ietverti arī pedagoga darbā nepieciešamie studiju kursi, ļauj visiem absolventiem piešķirt specializācijai atbilstošās pedagoga tiesības (klavierspēles, vijoļspēles u.tml.). Piemērojoties mūsdienu darba tirgus prasībām, vairāku studiju programmu brīvās izvēles daļā ir paredzēta iespēja studentam iegūt tiesības strādāt mūzikas skolā vēl arī par citu mācību priekšmetu pedagogu (par klavierspēles, mūzikas teorētisko priekšmetu, radniecīga pūšaminstrumenta spēles pedagogu u. tml.)” (JVLMA, 2009).

Profesionālās augstākās izglītības programmas īstenošanas ilgums ir 4 gadi un apjoms – 240 ECTS kredītpunkti. Programmas “A” daļā (obligātie studiju kursi, 150 ECTS KP) ir iekļauti profesionālie studiju kursi (Teorētiskās zināšanas un praktisko iemaņu apguve; kopā 120 ECTS KP) un vispārizglītojošie studiju kursi (Latviešu valodas kultūra, Svešvaloda, Literatūras vēsture, Uzņēmējdarbība, Filozofija, Mākslas vēsture un Reliģiju vēsture; kopā 30 ECTS KP). “B” daļas studiju kursu saturs (ierobežotās izvēles studiju kursi, 24 ECTS KP) izstrādāts atbilstoši Ministru kabineta 03.10.2000. noteikumos Nr.347 “Noteikumi par prasībām pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai” izvirzītajām prasībām. „Plānoto studiju kursu (Psiholoģija, Pedagoģija, Metodika, Ētika, Pedagoģiskā prakse) apguve nodrošina instrumenta spēles pedagogam nepieciešamās zināšanas un prasmes, tādejādi, absolventam, kurš iegūst instrumenta spēles mūziķa profesionālo kvalifikāciju, paver plašākas darba tirgus iespējas, kā arī veicina augsti kvalificētu speciālistu integrēšanos mūzikas profesionālās izglītības sistēmā”. (JVLMA, 2009). Dažu instrumentu (piemēram, čells, kontrabass un kokle) spēles apguves virziena studentiem, pedagoģiskā prakse un instrumenta spēles apguves metodika ir „C” daļas (brīvas izvēles) kursi.

Šajā studiju programmā plānotie rezultāti ir šādi: studiju programmas apguves rezultātā students ir ieguvis nepieciešamās zināšanas un prasmes atskaņotājmakslinieka un pedagoga pienākumu veikšanai, kā arī zinātniski pētnieciskā darba pamatus, kas nodrošina viņam iespējas turpināt studijas maģistrantūrā. Instrumenta spēles pedagoga pienākumu veikšanā students spēj: 1) plānot savu un izglītojamo darbu (piemēram, noteikt izglītojamo individuālās īpatnības, plānot viņu darba organizāciju un izvēlēties

mācību un audzināšanas līdzekļus – saturu, metodes, formas u.c.); 2) organizēt mācību un audzināšanas darbu un īstenot izvirzītos mērķus un uzdevumus (piemēram, motivēt un ieinteresēt izglītojamos mācību darbam un veidot pozitīvas izglītojamo savstarpējās attiecības); 3) novērtēt un koriģēt izglītojamo izaugsmi un mācību sasniegumus, kā arī sava darba efektivitāti.

Attiecībā uz pedagoga studiju kursu apgūšanas kārtību jānorāda, ka pirmajā un otrajā kursā studenti apgūst vispārējos teorētiskos priekšmetus (Psiholoģija un Pedagoģija), bet trešā kursa sākumā (5. semestrī) – Vispārējās metodikas pamatus. 6. semestrī viņi ne tikai apgūst attiecīgā instrumenta metodikas teorētiskos pamatus, bet arī uzsāk apgūt programmas praktisko daļu un pedagoģisko studiju praksi, kas ilgst divus semestrus. Pēdējā kursā viņiem ir Ētika.

Lai labāk izprastu mūzikas instrumentu spēles specialitātes studentu saskarsmi ar pedagoģiskajiem jautājumiem studiju gaitā, turpmākajā tekstā tiks detalizēti aplūkoti katra pedagoģiskā priekšmeta plānotie rezultāti. Šīs atziņas ir svarīgas, lai varētu pētīt atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas iespējas studiju laikā.

*Psiholoģijas* studiju kursa satura apguves prognozējamie rezultāti ir šādi: students izprot teorētiski būtiskākos vispārējās, attīstības, personības un sociālās psiholoģijas jautājumus, spēj tos ilustrēt ar praktiskās pieredzes piemēriem; spēj sintezēt attīstības un personības psiholoģijas dažādas teorētiskās atziņas, piemērojot tās dažādām pedagoģiskajām situācijām; ir ieguvis praktiskās iemaņas savas personības un profesionālās darbības pašnoteikšanās procesā; spēj atpazīst saskarsmes fenomenus un likumsakarības praksē, prot risināt problēmsituācijas; prot noteikt audzēkņu individuālās īpatnības, pētīt un analizēt audzēkņu personības attīstību; prot iegūt un atlasīt nepieciešamo informāciju psiholoģijas nozarē un spēj to analizēt un izmantot praksē.

*Pedagoģijas* studiju kursa satura apguves rezultāti: students zina un prot pielietot praksē mācīšanas un mācīšanās teorijas; prot izvirzīt mērķus sev un audzēkņiem, plānot to sasniegšanu; spēj organizēt mācību un audzināšanas darbu saskaņā ar izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem; pārzina vispārējās mācību metodes, mācību stundas veidošanas principus; spēj sadarboties ar kolēģiem, audzēkņu vecākiem un sabiedrību; spēj veikt audzināšanas darbību jeb klasvadību; spēj izvērtēt un veicināt audzēkņu

izaugsmi un mācību sasniegumus, sava darba efektivitāti; prot iegūt un atlasīt nepieciešamo informāciju par pedagoģijas jautājumiem un izmantot to praksē.

*Vispārējās metodikas* studiju kursa satura apguve nodrošina, ka studentiem tiek sniegtas pamatzināšanas par Latvijas un ES valstu izglītības sistēmu, par izglītības iestāžu struktūru un to darbības specifiku, par izglītības darba plānošanu, izglītības programmu ieviešanu un novērtēšanu, par izglītības iestādē nepieciešamo obligāto dokumentāciju.

*Attiecīgā instrumenta mācīšanas metodikas* studiju kursā students apgūst teorētiskās zināšanas un praktiskās iemaņas sava instrumenta mācīšanas metodikā, mācību stundas organizācijas didaktiskos principus, mācību stundas tipus, veidus, stundu modeļus, mācību priekšmeta satura prasības, satura plānošanu, tā apguves metodes un audzēkņu sasniegumu vērtēšanas veidus, formas un kritērijus.

*Ētikas* studiju kursa saturs dod iespēju gūt zināšanas par ētikas pamatkategorijām, tikumisko mācību attīstību noteiktās domāšanas paradigmās un vēsturiskos laikmetos, ētikas saikni ar filozofiju, mākslu, mūziku, tikumības problēmām mūsdienās, analīzes un pašanalīzes prasmēm.

Attiecībā uz *pedagoģisko studiju praksi* students iegūtās teorētiskās zināšanas aprobē praksē mūzikas skolās un mūzikas vidusskolās saskaņā ar pedagoģiskās prakses darba programmu.

Programmas vērtēšanas pamatprincipi ir atklātības (atbilstība programmām) un obligātuma princips – nepieciešams iegūt pozitīvu vērtējumu studiju plāna A daļas, B daļas, prakses un valsts pārbaudījumos studiju plānā noteiktajos studijuursos. Programmas apguves vērtēšanas pamatformas ir ieskaite un eksāmens. Kompetences vērtēšana attiecināma uz reflektantu uzņemšanu (izglītības programmas uzsākšanas kompetences noskaidrošanu), studiju starprezultātiem (kompetences noskaidrošanu studiju programmas apguves procesā) un valsts pārbaudījumiem (kompetences noskaidrošanu studiju kursa noslēgumā vai studiju programmas noslēgumā).

Attiecībā uz programmas īstenošanai nepieciešamā akadēmiskā personāla raksturojumu jānorāda, ka vispārējo pedagoģisko studiju kursu (Psiholoģijas un Pedagoģijas) akadēmiskajam personālam jābūt docētājiem ar doktora vai maģistra grādu atbilstošajā zinātnes nozarē vai apakšnozarē un tālākizglītībā par inovācijām augstākās izglītības sistēmā vai augstskolu didaktikā; kamēr profesionālās izglītības mūzikas priekšmetu

pedagoga studiju kursi (Metodikas, Mūzikas pedagoģijas vēstures un Pedagoģiskās prakses) – docētājiem ar maģistra grādu mūzikā, studiju kursam atbilstoši 5. līmeņa profesionālā kvalifikācijai, pedagoģiskā darba pieredzei, tālākizglītībai par inovācijām augstākās izglītības sistēmā vai augstskolu didaktikā.

Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā pastāv arī profesionālā bakalaura studiju programma: „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs”. Studējošo mērķgrupa ir mūzikas skolu/ mūzikas vidusskolu profesionālo mācību priekšmetu skolotāji. Minētā studentu grupa nav iekļauta šī pētījuma bāzē, tāpēc arī attiecīgā programma šeit netiks aprakstīta.

*Kopsavilkums.* Izvērtējot plānotos rezultātus, tika secināts, ka JVLMA vīzija par apgūstamo pedagoģisko kompetenci ir ļoti moderna un visaptveroša. Tā ir piemērota studentiem, kas gatavojas kļūt par mūzikas instrumentu spēles pedagogiem. Šajā kontekstā atklājās arī tas, cik svarīgi ir reflektēt par to, kādā veidā mūzikas instrumentu spēles specialitātes studenti varētu apvienot nepieciešamo pedagoģisko sagatavošanu ar savu atskaņotājmākslinieka darbību, vai jaunās un ļoti augstās prasības attiecībā uz pedagoģijas teorētiskajām zināšanām un prasmēm traucē vai palīdz studentiem, kas vēlas kļūt par atskaņotājmāksliniekiem. Ir jāreflektē arī par jauno, nesen ieviesto mūzikas instrumentu spēles pedagoģu sagatavošanas programmu, it īpaši par pedagoģiskās studiju prakses piemērotību studentu vajadzībām.

## 2.2. Empīriskās izpētes metodoloģija

Promocijas darba pirmajā daļā tika izpildīti 3 pētījuma uzdevumi (1. - 3.), proti, noskaidrotas integrētās biprofesionālās identitātes teorētiskās pamatnostādnes. Empīriskās izpētes mērķis bija veikt 4. - 8. uzdevumu, lai atrastu atbildes uz jautājumiem: 1. Kā mūzikas instrumentu spēles studenti kombinē abas identitātes savos priekšstatos un savā pedagoģiskajā darbībā? 2. Kādas ir biprofesionālās identitātes kombinēšanas stratēģijas (biprofesionālās identitātes tipoloģija)? 3. Kā veicināt studentu biprofesionālās identitātes integrāciju? Šajā nodaļā aplūkota intervēšanas, novērošanas un anketēšanas metodoloģija un datu apstrāde. Nodaļas ievadā tiks pamatotas izmantotās metodes.

*Empīriskajā pētījumā izmantoto metožu pamatojums.* Pirmkārt, lai izpētītu, kā studenti kombinē pedagoga un atskaņotājmākslinieka identitātes savos priekšstatos, tika izvēlēta intervēšanas metode, kas dod iespēju atklāt studentu priekšstatus. Intervēšanai bija paredzēta arī pedagoģiska dimensija, tās laikā tika plānots palīdzēt studentiem pilnveidot savu personisko „ideālā mūzikas instrumenta pedagoga tēlu”, daloties pārdomās un ierosinot refleksiju par dažiem šī tēla aspektiem.

Otrkārt, lai izpētītu, kā mūzikas instrumentu spēles studenti aktivē atskaņotājmākslinieka identitāti savā pedagoģiskajā darbībā, tika izvēlēta novērošanas metode. Darbības pētījumos novērošana tiek uzskatīta par vispiemērotāko metodi, jo tā dod iespēju iegūt ticamāku informāciju nekā tas ir, izmantojot pastarpinātas, proti, interpretējošas metodes (Cohen, 2007). Novērošanas dati ticami atspoguļo kontekstu, tiem tiek piedēvēta arī lielāka ekoloģiskā validitāte (Moyle, 2002). Tāpēc, lai novērtētu abu identitāšu integrāciju darbībā, tika izlemts novērot studentu pedagoģisko darbību. Pedagoģiskā procesa novērošanas gaitā tika izvērtēts, vai notiek identitāšu integrācija, kas to veicina, kas kavē, analizējot to, cik kompetenti studenti izmanto savas atskaņotājmākslinieka prasmes, mācot citus. Tika izmantota nestrukturētā novērošana, kas ļāva situācijai „runāt pašai no sevis” (Cooper, 2001), kombinējot tiešo (piezīmēs fiksēto) un netiešo (video ierakstā fiksēto) novērošanu.

Treškārt, lai izpētītu mūzikas akadēmijas kontekstu attiecībā uz pedagoga un atskaņotājmākslinieka identitāšu integrāciju, tika izvēlēta anketēšanas metode. Pētot sociālo vidi, bija svarīgi īsā laika posmā saņemt pietiekoši daudz respondentu atbildes, šim mērķim tieši anketēšana bija vispiemērotākā metode. Turklāt anketas izmantošana

ir vispārpieņemta prakse psiholoģijas pētījumos par profesionālo identitāti (Holland, Daiger and Power, 1980; Isbell, 2008; Jakovļeva, 2009). Promocijas darbā, ņemot vērā identitātes procesu izpētes specifiku (sk. 1.2.2. apakšnodaļu), šī metode tika kombinēta ar kvalitatīvajām metodēm (intervēšanu un novērošanu).

### *Intervēšanas metodoloģija*

Šajā sadaļā tiks aplūkota intervēšanas veida izvēle, interviju jautājumu izstrāde, respondentu izlases kritēriji, intervēšanas norise un tās datu apstrādes jautājumi.

*Interviju veida izvēles pamatojums.* Interviju mērķis bija atbildēt uz pētījuma jautājumu, kā mūzikas instrumentu spēles studenti kombinē atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes savos priekšstos. Šis jautājums tika atklāts ar citiem precīzākiem jautājumiem: kā šie studenti novērtē savu pedagoģisko darbību; kā tā viņus ir ietekmējusi; vai viņi uzskata, ka tā ir apvienojama ar viņu atskaņotājmākslinieka karjeru; kā studenti definē, kas ir labs pedagogs; vai studentu priekšstos par pedagoģiju parādās integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās elementi?

Lai rastu atbildes uz šiem jautājumiem, tika izmantotas daļēji strukturētas intervijas. Šis intervijas veids dod iespēju „paturēt prātā galvenās tēmas, par kurām runāt” (Burban, 2007, 105. lpp.), neierobežojot studentu domāšanu.

*Intervijas jautājumu izstrāde.* Profesionālās identitātes veidošanās un identitātes integrācija ir psiholoģijas jēdzieni, kas nav tieši saistīti ar mūzikas instrumentu spēles studentu galveno interešu loku. Lai mudinātu studentus izteikties par šīm tēmām, tika izstrādāti trīs jautājumi, kas saistīti ar studentu personīgo pedagoga pieredzi. Ar to palīdzību bija iespējams noskaidrot, vai studentu izpratnē pedagoģiskā darbība saistās ar mākslinieka identitātes veidošanās procesu un kā tas notiek.

Pirmais jautājums („*Ko tev dod pedagoģija?*”) saistās ar pedagoģiskās darbības nozīmīgumu studentiem, tātad arī ar kompetentas darbības attīstību. Netiešā veidā šis jautājums deva iespēju studentiem atskaņotājmāksliniekiem runāt par viņu motivāciju iesaistīties pedagoģiskajā darbā. Otrais („*Kāds ir ideālais pedagogs?*”) ir saistīts ar ideālā profesionāļa tēla veidošanos un pedagogam nepieciešamajām kompetencēm. Trešais jautājums („*Kā mācīties mācīt citus?*”) – ar ieinteresētību un iesaistīšanos pedagoģiskajā darbā un pedagoģiskās kompetences apguvi.

*Respondentu izlases kritēriji.* Empīriskajai izpētei tika izvēlēti Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas bakalaura studenti, proti, tie: a) kuri gatavojas uzsākt profesionālo karjeru kā atskaņotājmākslinieki, tādēļ studē mūzikas instrumentu spēles specialitātes programmā; b) kuriem ir kāda pedagoģiskā pieredze (no dažiem mēnešiem līdz trim gadiem), bet kuri vēl nav ieguvuši pedagoģisko kvalifikāciju un nemācās mūzikas instrumentu spēles pedagoga sagatavošanas programmās; c) kuru pedagoģiskā darbība notiek pētniekam pazīstamā kontekstā. Šī promocijas darba autors pārzina pūšaminstrumentu pedagoga darbu, tāpēc izvēles procesā tika izslēgti studenti, kas apgūst klavierspēli, sitaminstrumentus vai vokālo mākslu. Tika iekļauti stīgu instrumentu apguvēji, jo šajā instrumentu grupā pedagoģiskās situācijas ir samērā līdzīgas pūšaminstrumentu spēles nodarbībām gan saturiski un organizatoriski, gan arī metodiski: pedagogs un audzēknis strādā katrs ar savu mūzikas instrumentu, pastāv līdzīgas pozas problēmas, līdzīgs repertuārs un metodika.

Aprakstītā studentu izvēle ir piemērota šim pētījumam, jo izvēlēto studentu profesionālā identitāte ir veidošanās procesa sākumposmā. Viņi varēja atbildēt, stāstot par savu pieredzi, par to, kā pedagoga darbība saistās ar viņu māksliniecisko karjeru.

*Intervēšanas norise.* Lai saņemtu respondentu atbildes, vispirms promocijas darba autora vadītās meistarklases ietvaros studenti tika iepazīstināti ar pašu pētījumu, izmantojot ievadanketu, kurā bija iekļauti galvenie pētījuma jautājumi (sk. 2. pielikumu). Ļoti svarīgs bija pats pirmais personīgais kontakts ar intervējamajiem: studenti šķita ieinteresēti. Tomēr reālā atsaucība nebija liela. Tikai 3 studenti aizpildīja ievadanketu (sk. 3. pielikumu), daži atbildēja uz jautājumiem mutiski neformālā veidā, bet neviens no viņiem neiesūtīja to elektroniski, kā bija ierosināts.

Lai vienotos par interviju ar studentiem, kuriem jau bija kāda pedagoģiskā pieredze, autors ar pedagoģiskas prakses katedras vadītāja starpniecību nodibināja kontaktus ar šo specialitāšu pedagogiem. Ar viņu atļauju autors intervēja studentus. Katras intervijas beigās autors jautāja, vai intervētajam nav vēl kādi paziņas, kas studē mūzikas akadēmijā, kuri atbilst respondentu izlases kritērijiem un ir gatavi piedalīties pētījumā. Tā bija iespējams paplašināt respondentu skaitu.

Gandrīz visi studenti labprāt piekrita intervijai. Tikai viens no uzaicinātajiem neizrādīja ieinteresētību. Tika intervēti 11 studenti: 8 pūšaminstrumentu spēles specialitātes studenti (2 flautas, 2 klarnetes, 1 saksofona, 1 mežraga, 1 trompetes, 1 fāgota) un 3 stīgu

instrumentu spēles studenti (2 čellisti, 1 ģitārists). Visi intervētie studenti pilnībā atbilda respondentu izlases kritērijiem.

Intervijas notika Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas vestibilā vai kafetērijā, proti, neformālā gaisotnē. Intervijas ilga no divdesmit līdz četrdesmit minūtēm, atkarībā no studenta ieinteresētības un vēlmes sarunāties. Ar diktofonu tika veidoti interviju audio ieraksti. Dažiem intervējamajiem līdzī bija veidlapa ar jautājumiem, kurus viņi bija pārdomājuši, bet lielākā daļa deva priekšroku spontānām atbildēm.

*Interviju datu apstrāde un analīze.* Datu apstrādē un analīzē izmantota datu reducēšanas metode. Vispirms tika veikta trīs interviju satura pilotanalīze, lai izveidotu kategoriju sistēmu pārējo interviju analīzei (sk. 5. pielikumu). Analizējamās trīs intervijas tika izvēlētas tāpēc, ka tās bija garākās un saturīgākās. Bija svarīgi arī tas, ka šie trīs studenti spēlēja dažādus instrumentus, atšķirīga ir arī viņu mācīšanas pieredze.

Datu analīzē tika lietota pamatotā teorija (*grounded theory*: Glasser and Strauss, 1967). Tā deva iespēju analizēt studentu priekšstatus, neizmantojot iepriekšizveidotās kategorijas, kas varētu traucēt realitātes uztverei un kuras, kā jau norādīts (sk. 113. lpp.), nebija pieejamas.

Vispirms tika veikta šo triju interviju pilna transkripcija. Interviju satura pilotanalīze tika veikta, izmantojot transkripcijas (Cropley, 2002, 105. lpp.), sakārtojot izteikumus, lai izveidotu un pakāpeniski paplašinātu satura kategorijas un vispārējo jēdzienu sistēmu. Pēc tam tika transkribētas vēl 8 pārējās intervijas (sk. 4. pielikumu), un visas 11 intervijas kodētas ar programmu AQUAD ver. 6.8.2.2. (Huber and Gürtler, 2004), izmantojot izveidoto kategoriju sistēmu. Analizējot kodus ar AQUAD, secinājumu ticamība paaugstinājās, un bija iespējams analizēt kodu frekvences (cik bieži parādās kodi) un kodu sakarības (*linkage analysis*: kuri kodi parādās kopā) (Cohen, 2007, 478. lpp.). Kodēšanas procesā tika atklātas jaunas kategorijas. Pilotanalīzes kategorijas un jēdzieni tika komplektēti, un kodu sistēma pilnveidota. Gala kategorijas nepārklājās, tajās iekļāva līdzīga satura vienības, kategorijas bija visas vienā līmenī un visaptverošas. Intervēšanas datu analīzes rezultāti aprakstīti un analizēti 2.3.1. apakšnodaļā (sk. 134. lpp.)



### *Novērošanas metodoloģija*

Šajā sadaļā tiks aplūkota novērošanas veida izvēle, novēroto studentu atlasē kritēriji, novērošanas norise un tās datu apstrādes jautājumi.

*Novērošanas veida izvēles pamatojums.* Kā novērošanas veids tika izvēlēta videonovērošana. Pedagoģijas zinātniskajā literatūrā ir ievērojams atbalsts videoierakstu izmantošanai datu vākšanas un analīzes procesā. Daži autori min šīs metodes priekšrocības dažādās jomās (Daniel, 2006). Arī interaktīvā video izmantošana skolotāju sagatavošanas programmās un pētniecībā kļūst arvien populārāka (Jacobs, Hollingsworth and Givvin, 2007; Brophy 2004). Pētījumā tika izmantota nestrukturētā novērošana (Cohen, 2007), kombinējot tiešo (klātienē) un netiešo (video) novērošanu (Cooper, 2001).

Tam, kāpēc tika izvēlēta videonovērošanas metode, ir daži iemesli. Novērošanas laikā videokamera ļāva fiksēt daudzus un ticamus datus; videokamera stāvēja diskrētā, neievērojamā vietā, lai netraucētu studentu pedagoģisko darbību. Datu kodēšanas procesā nofilmētās nodarbības varēja noskatītas atkārtoti, tāpēc pētniekiem bija iespējams savu uzmanību koncentrēt tieši uz vienu no svarīgajiem aspektiem (runas veids, nodarbības saturs, studenta kustības utt.), lai varētu kodēt tieši to.

Videonovērošana dod iespēju kodēšanas, analīzes un interpretācijas procesā iesaistīt vairākus pētniekus, līdz ar to paaugstināt kodēšanas procesa ticamību. Ērti bija tas, ka visiem šiem pētniekiem nav jābūt klāt nodarbības laikā, viņi var to kodēt, noskatoties videoierakstu citā laikā. Bija vieglāk datu analīzes un interpretācijas procesā iesaistīt arī pašus dalībniekus, jo studenti ar interesi noskatījās videoierakstu un komentēja savas nodarbības. Visbeidzot, rezultātu prezentācija kļuva pievilcīgāka un interesantāka, jo ar dalībnieku atļauju tika parādītas nozīmīgākās darba sekvenses, kas bija daudz interesantāk nekā tikai komentāri skaitļu un tabulu formā.

*Studentu izlases kritēriji novērošanai.* Studentu izlasē novērošanai tika izmantoti tie paši kritēriji, kas intervēšanai, proti, atlasīti pirmā un otrā kursa pūšaminstrumentu un stīgu spēles specialitātes studenti, kuriem ir kāda pedagoģiskā pieredze, bet viņi vēl nav bijuši pedagoģiskajā studiju praksē; ir aktīvi atskaņotājmākslinieki mūzikas akadēmijas ietvaros un ārpus tās; šo studentu pedagoģiskā darbība notiek pētniekam labi zināmā kontekstā. Šiem kritērijiem tika pievienoti vēl divi, kas izstrādāti, ņemot vērā

novērošanas metodes specifiku. Tie ir: 1. Studentu vēlēšanās iesaistīties pētījumā, atļaujot novērot un filmēt nodarbības un iesaistoties datu analīzes un interpretācijas procesā (no studentiem, kas piedalījās intervijās, trīs izrādīja īpašu interesi par pētījuma turpmāko gaitu un iesaistījās novērošanas posmā); 2. Studentu intervijās izteikto viedokļu dažādība par integrācijas procesiem, kas dod iespēju bagātīgi ilustrēt visdažādākās pedagoģiskās situācijas. Atlases procesa rezultātā tika izvēlēti pieci 19-21 gadu veci studenti: 1 čelliste, 1 flautiste, 2 klarnetisti un 1 obojists.

*Novērošanas norise.* Tika novērotas individuālās mūzikas instrumentu spēles nodarbības, ko vadīja studenti. 1 studente mācīja čellu 1 audzēknim; vēl 1 studente – flautu (4 audzēkņiem – blokflautu, 1 – šķērsflautu), 2 studenti mācīja klarneti (1. – 3 audzēkņiem, 2. – vienai audzēknei), piektajam studentam bija 1 audzēknis, kas apguva obojas spēli (sk. 24. pielikumu).

Novērošana tika veikta 2010. g. martā studentu tradicionālajā mācīšanas vietā: divās valsts mūzikas skolās un vienā vidusskolā ar mūzikas novirzienu. Kopā tika ierakstītas apmēram piecas stundas. Vidējais novērošanas laiks katram studentam bija 60 minūtes. Pētnieka klātbūtne ar piezīmju burtnīcu un videokameru varēja ietekmēt nodarbības norisi, studentu un viņu audzēkņu uzvedību. Tomēr novērošanas laiks bija pietiekami garš, lai dalībnieki varētu iejusties un pat aizmirst, ka viņi tiek novēroti; pētnieka un studentu savstarpējās attiecības pirms novērošanas arī palīdzēja minimizēt „estrādes efektu”.

Nodarbības laikā pētnieks atzīmēja novēroto savā burtnīcā, izmantojot jau iepriekš izveidoto novērošanas kategoriju sarakstu, un filmēja studenta pedagoģisko darbību ar mazu videokameru. Video veidošanai tika izmantota Sony DCR-TRV 510 Digital 8 videokamera ar iebūvēto mikrofoni un saliekamu 5 collīgu ekrānu. Videoieraksti tika saglabāti datora AVI formātā, un analizēti, izmantojot programmu AQUAD 6.8.2.2.

Novērošanas datu kvantitatīvās analīzes process un rezultāti tiks prezentēti 2.3.2. apakšnodaļā (sk. 141. lpp.), bet gadījumu analīzes rezultāti atklāti 2.5. nodaļā, izmantojot arī interviju un anketēšanas datus (sk. 178. lpp.).

### *Anketēšanas metodoloģija*

Šajā sadaļā tiks aplūkoti anketēšanas respondentu izlases kritēriji, anketas izstrāde un validācija, anketēšanas norise un anketēšanas datu apstrādes jautājumi.

*Anketēšanas respondentu bāze un izlase.* Pētījuma bāze ir Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas (JVLMA) otrā līmeņa profesionālā bakalaura programmas studenti, ar izteiktu atskaņotājmākslinieka profilu (257 studenti). Jēdzienā „atskaņotājmākslinieka profils” iekļauti visu instrumentu spēlētāji, tai skaitā dziedātāji, dejojotāji, diriģenti un komponisti, bet nav iekļauti studenti, kas mācās ar pētījumu nesaistītās programmās: Mūzikas vēsture un teorija, Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs, Etnomuzikoloģija, Instrumenta spēles skolotājs, Mūzikas teorētisko priekšmetu skolotājs, Vēsturisko instrumentu spēle, Džeza mūzika un Senā mūzika. Pēc JVLMA sekretariāta datiem, 2011. g. 25. februārī pētījuma bāzi veidoja 257 studenti (sk. 13. tabulu).

13. tabula

#### **JVLMA otrā līmeņa profesionālā bakalaura programmās studējošo skaits [25.02.2011]**

<b>Programma</b>	<b>Kopā</b>	<b>1. kurss</b>	<b>2. kurss</b>	<b>3. kurss</b>	<b>4. kurss</b>
Pūšaminstrumentu spēle - U0303	51	16	17	9	9
Stīgu instrumentu spēle - U0211	54	16	17	11	10
Taustiņinstrumentu spēle - U0107	44	15	10	14	5
Sitaminstrumentu spēle - U0304	5	3	1	0	1
<b>Kopā mūzikas instrumentu spēles specialitātes studenti</b>	<b>154</b>	<b>50</b>	<b>45</b>	<b>34</b>	<b>25</b>
Vokālā mūzika - U0003	32	10	8	5	9
Horeogrāfija - U0001	39	14	14	5	6
Kompozīcija - U0005	8	3	2	1	2
Diriģenti (kopā)	24	4	8	7	5
<b>Kopā citi pētījuma bāzes studenti</b>	<b>103</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>18</b>	<b>22</b>
<b>Pētījuma bāzes studenti pavisam kopā</b>	<b>257</b>	<b>81</b>	<b>77</b>	<b>52</b>	<b>47</b>

Respondentu izlasē tika izmantots nejaušības princips pētījuma bāzes ietvaros. No 257 studentiem, 129 respondenti (50%) aizpildīja anketas. Pēc starptautiski pieņemtajām izlases validitātes aprēķina metodēm (Fisher, S., Arkin, H. y Colton, RR., 1995) pētījuma izlase ir reprezentatīva un iespējamā rezultātu kļūda nepārsniedz 6%.

*Anketas izstrāde.* Tika izveidota anketa ar nosaukumu „Mūzikas akadēmijas bakalaura studentu pedagoģiskā un mākslinieciskā identitāte” (sk. 11. pielikumu). Par pamatu anketas izstrādei, jautājumu formulēšanai un to izkārtošanai izmantotas divas starptautiski aprobētās anketas par profesionālo identitāti (Holland et al, 1980) un par mūziķu profesionālo identitāti, (Isbell, 2008), piemērojot tās pētījuma teorētiskajam

konstruktam un jautājumiem. Anketas teorētiskais konstrukts balstīts uz profesionālās identitātes izpratni kā mijdarbības procesu starp četriem elementiem: ideālā profesionāļa tēls, profesijas izvēle, iesaistīšanās profesijā un atzīšana (personīgā un sociālā). Anketas uzbūvē izmantota profesionālās identitātes kritēriju un rādītāju sistēma (sk. 1.2.3. apakšnodaļā, 95. lpp.). Ar anketēšanas palīdzību tika pētīti arī citi profesionālās identitātes veidošanās faktori, studentu nākotnes izvēle un perspektīvas profesijā. Tālākajā tekstā tiks raksturoti anketas mainīgie lielumi.

Anketā tika izmantoti trīs mainīgo lielumu tipi: profesionālās identitātes, konteksta un informatīvie rādītāji. 1. Profesionālās identitātes rādītāji: „Profesionāļa tēls”, „Profesijas izvēle”, „Iesaistīšanās profesijā” un „Profesionālā atzīšana” (kodi A, B, C, D). 2. Konteksta mainīgie lielumi: šajā grupā tika iekļauti faktori, kas sākotnēji var ietekmēt profesionālās identitātes veidošanu (kodi E), un arī tie, kas dod papildus informāciju par studentu nākotnes plāniem un perspektīvām profesijā (kodi F). Konteksta mainīgie lielumi tika izmantoti deskriptīvajā analīzē. 3. Informatīvie mainīgie lielumi: tie attiecas uz respondenta profilu (kodi G un H) un sniedz pamatinformāciju par respondentiem. Anketā tika iekļauti arī atvērti jautājumi („Īsi pamatojiet/komentējiet jūsu atbildi”). Studentu atbildes izmantotas klasteru raksturošanā un atsevišķo respondentu padziļinātajā analīzē. 14. tabulā ir atspoguļoti galvenie anketas mainīgie lielumi, bet 12. pielikumā (sk. 282. lpp.) var detalizēti iepazīties ar izmantoto mainīgo lielumu raksturojumu.

#### 14. tabula

**Anketā izmantotie mainīgie lielumi**

Kritēriji	Rādītāji	Kodi		
		Vispār	Atsk*	Ped**
A. Ideālā profesionāļa tēls	Tēla plašums (kvantitatīvs)	A.1		
	Tēla skaidrība (kvalitatīvs)		A.2.1	A.2.2
B. Profesionālā izvēle	Izvēles noteiktība (identitātes statusi)	B.1		
	Izvēles brīvība	B.2		
C. Iesaistīšanās profesijā	Aktivitāšu dažādība (kvantitatīvs)	C.1		
	Iesaistīšanās intensitāte (kvalitatīvs)	C.2	C.2.1	C.2.2
	Iesaistīšanās slodze		C.3.1	C.3.2
D. Atzīšana	Personīgā atzīšana (apmierinātība)		D.1.1	D.1.2
	Sociālā atzīšana (ko par mani domā)		D.2.1	D.2.2
E. Faktoru svarīgums studentam	E.1, iestāšanās JVLMA; E.2, sava instrumenta spēles mācīšana; E.3, dalība apmaiņas programmās; E.4, jauna instrumenta iegāde; E.5, nauda pelnīšana; E.6, panākumu gūšana; E.7, cits faktors			
F. Nākotnes vīzija	F.1, nākotnes izvēle; F.2, nākotnes perspektīvas			
G. Personīgie dati	G.1, vecums; G.2, dzimums; G.3, instruments; G.4, kurss; G.5, pedagoģiskā prakse			
H. Profesionālais profils	H.1, mācību pieredze ārzemēs; H.2, pedagoga pieredze			

\* *Atsk* = *Atskaņotājmākslinieka identitāte*; \*\* *Ped* = *Pedagoga identitāte*.

*Anketas validācija.* Lai sagatavotos anketas validēšanai pētnieks konsultējās ar savu zinātnisko vadītāju un trim Latvijas ekspertiem par anketas veidošanas un analīzes jautājumiem. Anketas testēšana tika realizēta JVLMA ar 6 studentiem un vienu docētāju. Tika ņemti vērā viņu ieteikumi par jautājumu formulējumiem un par nepieciešamajiem papildinājumiem anketai. Izmantojot programmu SPSS\_19, tika pārbaudīta anketas konstrukta kopējā iekšējās konsistences ticamība, atklāts, ka anketas ticamība ir augsta (Kronbaha  $\alpha=0,78$ , augsta ticamība pēc L. Koens) (Cohen, 2007), tādēļ pētījuma teorētiskais konstrukts tika apstiprināts (sk. 13. pielikumu).

*Anketēšanas norise un datu apstrāde.* 129 studenti aizpildīja anketu papīra formātā JVLMA telpās 2011. gada februārī - martā, tas notika galvenokārt respondentu lekciju laikā. Šis anketēšanas dati tika ievadīti *Google* vidē izveidotā elektroniskā veidlapā datu apstrādei. Tas deva iespēju novērst atklātās pirmdatu nepilnības (*Data cleaning*) un viegli pārnest datus Excel formātā. Lai aprēķinātu dažu mainīgo lielumu vērtības, tika izmantotas piemērotas formulas (sk. 14. pielikumu).

Analīzes atvieglošanai visi pieci profesionālās identitātes rādītāji katrai profesionālajai identitātei, tika apvienoti vienā skalā. Apvienotie rādītāji bija šādi: *tēla skaidrība, iesaistīšanās intensitāte, iesaistīšanās slodze, personīgā atzīšana, sociālā atzīšana* (kodi A.2., C.2., C.3., D.1. un D.2.). Summēto skalu aprēķināšanas procesā tika izmantots Kronbaha  $\alpha$  rādītājs, lai pārbaudītu summējamo rādītāju iekšējo sakarību (*internal consistency*) un tādējādi apsvērtu iespēju veidot iecerēto summēto skalu (Morgan, 2007). Rēķinot apvienojamo rādītāju Kronbaha  $\alpha$  koeficientu ar SPSS programmu, tika atklāts, ka rādītāju iekšējā sakarība ir liela (Mākslinieka identitātes rādītājs  $\alpha=0,76$ ; Pedagoģa identitātes rādītājs  $\alpha=0,71$ ). Tika izlemts apvienot piecus rādītājus vienā summētā skalā, respektīvi, *pedagoģa identitātes skalā* un *atskaņotājmākslinieka identitātes skalā* (sk. 16. pielikumu). Anketēšanas datu rezultāti tiks atspoguļoti 2.3.3. apakšnodaļā (sk. 151. lpp.)

Pēc empīriskās izpētes metodoloģijas prezentācijas divās tālākā teksta nodaļās tiks prezentēti empīriskās izpētes rezultāti: 2.3. nodaļā – primārās (aprakstošās un klasificējošās) analīzes rezultāti, bet 2.4. nodaļā – sekundārās (nosacījumus atklājošās) analīzes rezultāti.

## **2.3. Rezultāti: situācijas raksturojums un biprofesionālo identitāšu tipoloģija**

Šajā nodaļā tiks apkopoti intervēšanas, novērošanas un anketēšanas primārās analīzes rezultāti: raksturoti mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskie priekšstati un pedagoģiskā darbība un konstruēta biprofesionālo identitāšu tipoloģija, klasificējot stratēģijas, ko studenti izmanto, lai kombinētu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes. Nākamajā nodaļā (2.4., sk. 167. lpp.) padziļināti tiks analizēta integrētā biprofesionālā identitāte, lai atklātu biprofesionālās identitātes integrācijas veidošanās nosacījumus.

### **2.3.1. Intervēšanas rezultāti**

Pirmā empīriskā pētījuma posma (intervēšanas) mērķis bija izpētīt mūzikas instrumentu spēles studentu priekšstatus par biprofesionālās identitātes kombinēšanu un integrāciju.

Šajā apakšnodaļā tiks prezentēti intervēšanas datu konstatējošās analīzes rezultāti, un aprakstīta kategoriju sistēma studentu priekšstatu raksturošanai, kas veidota, izmantojot uz empīrisko datu balstītās pamatotās teorijas (*grounded theory*) principus. Pēc tam tiks aprakstīti intervēšanas datu klasificējošās analīzes rezultāti (studentu pagaidu prototipi).

*Intervēšanas datu konstatējošā analīze: studentu priekšstatu raksturojums*

Interviju satura analīzes mērķis bija izpētīt studentu priekšstatus par viņu pedagoģisko pieredzi saistībā ar biprofesionālo identitāšu kombinēšanas procesu. 6. pielikumā var iepazīties ar iegūtajiem sākotnējiem datiem jeb pirmdatiem. Tālākajā tekstā rezultāti tiks izklāstīti atbilstoši intervijas jautājumiem.

*Pirmais jautājums: “Ko man dod pedagoģija?”* Pirms atbilžu analīzes studentu izteikumi tika sagrupēti kategorijās. Pedagoģijas pētījumos kategorijas var izstrādāt, balstoties uz teorētiskajām atziņām vai pētnieka pieredzi (*pre-ordinate categorization*), un tās var tikt modificētas atbilstoši empīriskajiem datiem (Cohen, 2007, 475. lpp.). Tika izmantotas 12 kategorijas, kas daļēji bija autora pieredzes un refleksijas rezultāts, bet daļēji izveidotas datu analīzes (kodēšanas) procesā. 15. tabulā ir atspoguļota šī kategoriju sistēma un studentu izteikumu piemēri. Kategorijas tika sadalītas trijos vispārējos jēdzienos, kas atklāti, izvērtējot kategoriju būtību.

## Kategoriju sistēma pirmā jautājuma analīzei

	Vispārējie jēdzieni	Kategorijas	Studentu izteikums (piemērs)
Ko man dod pedagoģija?	Profesijas attīstība	Pamanīt kļūdas	<i>Kad es norādīju audzēkņiem viņu kļūdas, es pārdomāju, ka man pašai bija tās kļūdas</i>
		Pārdomāt par spēles tehniku	<i>Mācot, es iedziļinos visā, kas notiek manā ķermenī, eju cauri visam ar apziņu</i>
		Repertuāra izvēle	<i>Es arī ļoti cenšos, lai skolēnam patīk programma, labi izvēlēties repertuāru, skaņdarbus, ko viņš spēlēs</i>
		Refleksija	<i>Es redzu viņu problēmas un man jādomā, ko uzsākt</i>
		Centība	<i>Man jāspēlē skolēna skaņdarbs pašam mājās un galva strādā pavisam citādi</i>
		Profesijas satura izziņāšana	<i>Varbūt pamēģinās divas stundas pamācīt mazos, bet viņam galīgi tas nepatiks</i>
	Personības attīstība	Uzmundrinājums	<i>Būt pedagoga lomā uzreiz, man tas bija liels stimulē vairāk mācīties</i>
		Organizētība	<i>Tas dod kaut kādu organizētību dzīvē, saliek visu rāmjos</i>
		Prasīgums	<i>Skolēns spēlē skaņdarbu tādā tempā, un tad tas man arī dod to, ka gribas precīzi spēlēt</i>
		Sevis pazīšana	<i>Kad es pats mācu mazajiem, es saprotu, cik nepareiza bija no manas puses tā attieksme</i>
	Sociālo prasmju attīstība	Atbildība	<i>Tu saproti ka tev jābūt daudz..., kompetentāk jāveic savus pienākumus</i>
		Komunikācijas prasmes	<i>Arī vajag piestrādāt pie runāšanas veida</i>

Izvērtējot izveidotās kategorijas, tika atklāts, ka studenti uzskata pedagoģisko pieredzi par viņiem nozīmīgu, jo tā veicina attīstību gan profesionālajā, gan personības un sociālo prasmju apguves jomā. Atklājās arī pētījuma pedagoģiskā būtība: veicināt studentu refleksiju par savu pedagoģisko pieredzi.

Studenti min daudz ieguvumu katrā no minētajām jomām, kopā tie ir 67 izteikumi. 12. tabulā apkopotas kategoriju frekvences (sk. 16. tabulu). Visbiežāk minētie ieguvumi, ko studenti saskata savā pedagoģiskajā darbībā, ir saistīti ar viņu personību, proti *personīgais uzmundrinājums* savā atskaņotājmākslinieka darbībā, bet profesionālajā ziņā visnozīmīgākā studentiem ir šķitusi *spēles tehnikas izpratne* un *refleksijas veicināšana*, kas tiešā veidā saistīta ar atskaņotājmākslinieka darbību. Sociālo prasmju attīstība, studentuprāt, izpaužas *atbildības izjūtas* pieaugumā.

Pirmā jautājuma „Ko man dod pedagogs?” iegūtie dati

Kategorija	Jēdziens	AQUAD kodi	A:kodu biežums
Profesijas attīstība	Spēles tehnikas izpratne	noz_prof_tehnik	9
	Refleksija	noz_prof_refleks	8
	Pamanīt kļūdas	noz_prof_kludas	5
	Centība	noz_prof_stradat	3
	Repertuāra izvēle	noz_prof_repert	2
	Zināt profesijas saturu	noz_prof_zinatprofesiju	2
		<b>Kopā</b>	<b>29</b>
Personības attīstība	Uzmundrinājums	noz_pers_motiv	8
	Prasīgums	noz_pers_prasigums	5
	Sevis pazīšana	noz_pers_pazitsevi	4
	Organizētība	noz_pers_organizacija	3
		<b>Kopā</b>	<b>20</b>
Sabiedrisko prasmju attīstība	Atbildība	noz_sab_atbild	13
	Komunikācijas prasmes	noz_sab_kaizteikties	5
		<b>Kopā</b>	<b>18</b>

*Otrais jautājums: “Kāds ir ideālais pedagogs?”* Apakškategorijas analīzei sākotnēji tika izveidotas, par pamatu ņemot tikai studentu atbildes uz šo jautājumu, bet interviju kodēšanas procesā tika atklāts, ka laba pedagoga īpašības studenti minēja arī, atbildot uz citiem intervijas jautājumiem, izmantojot savu pieredzi. Runājot par savu pedagoga pieredzi, par savām kļūdām un veismēm, viņi ir noskaidrojuši, kādam jābūt labam pedagogam. Tas norāda uz faktu, ka ideālā profesionāļa tēla veidošanās procesā praksei ir svarīga loma kā refleksijas veicinātājam.

Studentu izteikumi par ideālo pedagogu tika kodēti 19 apakškategorijās, kas ir sagrupētas 8 kategorijās. Tās savukārt sadalītas 3 vispārējos jēdzienos (sk. 17. tabulu).

Studentu atbildes ir ļoti interesantas un daudzveidīgas. Izrādījās, ka studentiem ir diezgan precīzs priekšstats par to, kādam jābūt labam pedagogam. Tas liecina arī par viņu gaidām attiecībā uz docētājiem kā studenta primāro mācību resursu (Surikova et al., 2009). Analizējot kodu biežumus, bija iespējams noteikt, kuras pedagoga kompetences intervētajiem studentiem šķiet galvenās.



## Otrā jautājuma „Kāds ir ideālais pedagogs?” kategoriju sistēma un iegūtie dati

	Vispārējie jēdzieni	Kategorijas	Apakškategorijas no intervijām	Biežumi	
<i>Kādam jābūt pedagogam</i>	Profesionālās prasmes	Profesionālās zināšanas	Pedagoģiskās zināšanas	3	
			Zina repertuāru	2	
			Zina profesionālo vidi	1	
		<b>Kopā</b>			<b>6</b>
		Komunikācija	Spēj paskaidrot	15	
		Efektivitāte	Rezultāti: ir labi audzēkņi	3	
	Ir prasīgs		2		
	<b>Kopā</b>			<b>20</b>	
	Personiskās prasmes	Gribasspēks	Ir centīgs un saudzīgs	10	
			Spēlē nodarbības laikā	9	
		Vīzija	Ir atbildīgs	12	
			Vēlas palīdzēt	9	
			Izjūt savu profesionālo aicinājumu	4	
		Paškontrole	Ir pacietīgs	2	
	Ir mierīgs		2		
	<b>Kopā</b>			<b>48</b>	
	Sociālās prasmes	Empātija	Spēj veidot labas attiecības ar audzēkņiem	15	
			Spēj pielāgoties audzēkņu spējām	12	
			Meklē radošos risinājumus	9	
			Spēj dozēt audzēkņu darba slodzi	4	
Līderība		Spēj motivēt	8		
		Viņam ir autoritāte	4		
<b>Kopā</b>			<b>52</b>		

Studenti uzskata, ka pedagogam vispirms jāprot *veidot labas attiecības* ar saviem izglītojamajiem un *piemēroties* katram audzēknim. Tik pat svarīga ir pedagoga spēja *saprast* studentu problēmas un saprotamā veidā *paskaidrot*, kā tās atrisināt. Studenti min arī to, ka pedagogam jābūt „nopietnam profesionālim”, ar *atbildības izjūtu* un *centību*, tādām, kas nodarbību laikā spēlē arī pats. Intervijās parādās arī izteikumi par pedagoga pedagoģiskajām prasmēm (vēlmi palīdzēt, spēju motivēt un radoši organizēt nodarbības).

Pedagoga personiskās un sociālās prasmes šiem studentiem šķiet vissvarīgākās. Tās saistās ar pedagoga personību, ar viņa „identitātes kompetenci”: studenti augstu vērtē pedagoga empātiju, līderību, vīziju un raksturu (gribasspēku). Kaut arī pedagoģiskās prasmes un profesionālās zināšanas tika minētas, tās studentu stāstos nav priekšplānā.

*Trešais jautājums: “Kā mācīties mācīt citus?”* Tāpat kā analizējot atbildes uz 2. jautājumu, kategoriju sistēma tika izveidota, balstoties uz studentu atbildēm (sk. 16. tabulu). Visbiežāk minētā stratēģija ir *vērot citus*. Bet ļoti bieži studenti min arī *refleksiju* par novēroto un pieredzēto un *pašu mācīšanas pieredzi*. Šie trīs elementi

mijdarbojas pedagoga prasmju apgūvē. Salīdzinoši maz studentu savās atbildēs min *pārrunas ar pedagogiem* vai *ar citiem studentiem* kā pedagoga prasmju apgūves stratēģiju; šo iezīmi varētu skaidrot ar to, ka viņi paši necenšas iesaistīties šādās sarunās, jo pedagoga prasmju attīstība studentiem vēl nav profesionālās attīstības prioritārais virziens. Nevieni no studentiem neuzskatīja, ka teorētiskie kursi var palīdzēt mācīties, kā mācīt citus. Pie analogas atziņas nonākusi arī M. Šmita, kura (Schmidt, 2010) pierādījusi, ka topošie mūzikas skolotāji mācās mācīt drīzāk praksē (mācot) nekā teorētiskajosursos.

18. tabula

Trešā jautājuma „Kā mācīties mācīt citus?” kategoriju sistēma un iegūtie dati

	Jēdzieni	Kategorijas	Biežums
Kā mācīties mācīt citus?	Balstoties uz profesionālo pieredzi	Mācīties mācot citus	16
	Balstoties uz savu personību (vienam pašam)	Reflektējot (kā man mācīja, teorētiskie kursi u.c.)	19
	Balstoties uz sociālajām prasmēm (kopā ar citiem)	Skatoties, kā dara citi (pedagogi, kolēģi u.c.)	22
		Runājot ar citiem (docētājiem, studentiem u.c.)	8

Atsevišķu studentu izteikumi bija vērā ņemami: viens no viņiem uzskata, ka „*ir labi arī skatīties, kā citi māca, bet iepriekš vajag paskaidrot studentiem, ka nevajag kopēt pieeju, lai viņi cenšas atrast principus, pēc kuriem strādāt, jo kopēt nav labi, tas ir pārāk paviršs veids*” (students Nr. 3, fagotists). Katram caur refleksiju jāatrod savs personīgais mācīšanas stils. Interesantas ir dažu studentu atziņas, ka ir lietas, ko nevar iemācīties, un tās ir tieši svarīgākās: spēja veidot labas attiecības, spēja paskaidrot un centība: „...*tās īpašības nevar iemācīties; ir tādi cilvēki, kas jau ir piedzimuši kā pedagogi. Tas ir dabas dots.*” (studente Nr. 11, flautiste). Tomēr lielākā daļa studentu uzskata, ka tehniskās pedagoģiskās iemaņas cilvēks var apgūst.

Daži studenti minēja arī citas problēmas, it sevišķi grūtības pedagoģiskajā darbībā: laika trūkums, nepietiekams pedagoģisko zināšanu apjoms, nogurums, audzēkņu sliktie paradumi u.c. Pat, ja šīs problēmas nav cieši saistītas ar interviju jautājumiem, ir svarīgi tās minēt, jo tās ir nozīmīgas atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijā.

*Interviju datu saturs analīzes kopsavilkums. Apkopojot intervēto studentu priekšstatus par viņu pedagoģisko pieredzi, tika atklāts, ka:*

- Studenti uzskata, ka viņu pedagoģiskā darbība ir nozīmīga viņiem kā mūziķiem, lai attīstītu savu personību, profesionālās un sociālās prasmes. Atskaņotājmākslinieka māksla un mūzikas instrumentu spēles pedagoģija ir divas integrējamās darbības; mijdarbība starp abām identitātēm notiek gan instrumenta spēles tehnikas attīstības līmenī („palīdz apzināt savas kļūdas”, „palīdz labāk saprast spēles tehniku”), gan studentu personības attīstības līmenī („motivācija”, „centība”, „sevis iepazīšana”), gan studentu sociālo prasmju attīstības līmenī („atbildība”, „komunikācijas prasmes”).
- Ideālā profesionāļa tēla veidošanās saistās ar studentu refleksiju par savu konkrēto pedagoģisko pieredzi. Pateicoties viņu pašu mācīšanas pieredzei, studenti atklāj pedagoģijas mākslinieciski muzikālo dimensiju un izveido plašu un konkrētu ideālā profesionāļa tēlu. Mācīšana palīdz noskaidrot, kāds ir labs pedagogs un kāds ir paša personīgais profesionālais aicinājums.
- Studentu ideālā pedagoga tēls saistās pirmkārt ar docētāja personību. Starp pedagogam nepieciešamajām īpašībām studenti min: 1) spēju veidot labas attiecības ar audzēkņiem; 2) docētāja centīgumu un atbildības izjūtu; 3) prasmi skaidrot audzēkņiem, ņemot vērā viņu spējas. Šie trīs aspekti tika izmantoti nākamajā empīriskā pētījuma posmā kā fokuss videodatu analīzei (sk. 143. lpp.).
- Ideālā pedagoga tēlā gandrīz nav iekļautas atskaņotājmākslinieka īpašības. Studentu stāstos neparādās atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācijas jēdziens kā viena no pedagoga svarīgākajām kompetencēm. Līdz ar to varētu uzskatīt, ka identitātes integrācija studentiem viņu profesionālās identitātes veidošanās sākumposmā nav svarīgākais jautājums.
- Studenti uzskata, ka pedagoģiskās prasmes var apgūt mijdarbojoties trīs mācīšanās stratēģijām: novērošanai, praksei un refleksijai.

Šis atziņas par pedagoģiskās darbības nozīmīgumu mūzikas instrumentu spēles studentiem, profesionāļa tēla attīstību pedagoģiskajā darbībā un izmantojamām stratēģijām pedagoga profesijas apgūšanai (novērošana, prakse un refleksija) pētījumam ir svarīgas, tādēļ tiks izmantotas pētījuma gala rezultātu formulēšanā.

*Uz pamatotās teorijas (grounded theory) principu bāzes izstrādātā kritēriju sistēma*

Apkopojot izveidotās kategorijas, izmantojot pamatotās teorijas principu, tika izstrādāta kategoriju sistēma (sk. 19. tabulu).

19. tabula

**Uz pamatotās teorijas (grounded theory) principa izveidotā kategoriju sistēma**

<b>Kategorijas</b>	<b>Apakškategorijas</b>
Studenta pedagoģisko priekšstatu raksturojums	Profesijā centrētie priekšstati
	Personībā centrētie priekšstati
	Sociāli centrētie priekšstati
Studenta pedagoģiskās darbības raksturojums	Profesijā centrētā darbība
	Personībā centrētā darbība
	Sociāli centrētā darbība

Viena no šī pētījuma robežām ir tā, ka šī kategoriju sistēma tika izstrādāta uz 1. un 2. kursa studentu atbilžu pamata, tādēļ ir iespējams, ka nav pielietojama citos apstākļos. Tomēr tieši tie kritēriji ir īpaši piemēroti, lai padziļināti analizētu studentu pedagoģiskās darbības un priekšstatu struktūras, kas ir empīriskās izpētes padziļinātas analīzes mērķis (sk. 2.4. nodaļā, 167. lpp). Intervēšanas konstatējošās analīzes starprezultāti tiks apkopoti rezultātu triangulācijas apakšnodaļā (2.3.4., 163. lpp.)

*Tipoloģijas ieskicējums, analizējot interviju datus*

Kā jau minēts, izmantojot intervijas datu klasificējošo analīzi, nav iespējams izveidot detalizētu tipoloģiju, balstoties tikai uz vienpadsmit studentu intervijām (sk. 113. lpp.). Interviju datu klasificējošās analīzes mērķis bija sadalīt studentus divās grupās (integrējošā un neintegrējošā), lai atrastu pagaidu studentu prototipus, kas varētu kalpot par pamatu gala tipu konstruēšanas procesā. Grupēšanas pamatā tika likta atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu apzinātās mijdarbības kritēriju un rādītāju sistēma (sk. 11. tabulu, 114. lpp.), izmantojot tikai tās kategorijas, kas attiecas uz atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu mijdarbību: 1) mijdarbības iespējamību apzināšana; 2) mijdarbības priekšrocību apzināšana (kopējais skaits). Analīzes rezultāti atspoguļoti 20. tabulā.

## Studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu mijdarbības apzināšana

Kritēriji	Rādītāji	Studenta Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Mijdarbība studenta priekšstatos	Mijdarbības apzināšana	iespējamību	jā	nē	jā	nē	nē	jā	nē	nē	nē	jā	jā
	Mijdarbības apzināšana (kopējais skaits)	priekšrocību	2	8	5	6	2	4	3	4	4	3	7
<i>Secinājums: piederība pie integrējošās grupas</i>			<i>(jā)</i>	<i>(nē)</i>	<i>jā</i>	<i>(nē)</i>	<i>nē</i>	<i>jā</i>	<i>nē</i>	<i>nē</i>	<i>nē</i>	<i>(jā)</i>	<i>jā</i>

Izvērtējot intervēšanas rezultātus, tika noskaidrots, ka septiņiem studentiem abu rādītāju rezultāti sakrīt, tātad viņiem ir skaidri noteikta piederība pie integrējošās (Nr. 3, 6 un 11) vai neintegrējošās (Nr. 5, 7, 8 un 9) grupas; bet četriem studentiem abu rādītāju rezultāti bija atšķirīgi (Nr. 1, 2, 4 un 10). Šajā gadījumā tika izlemts dot priekšroku studenta tiešajai atbildei par mijdarbības iespējamību. Tātad, izvērtējot katra studenta atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinācijas stratēģiju, tika izlemts uzskatīt studentus Nr. 1, 3, 6, 10 un 11 par integrējošo studentu prototipiem, un studentus Nr. 2, 4, 5, 7, 8 un 9 par neintegrējošo studentu prototipiem. Šī prototipu grupēšana tika izmantota datu padziļinātajā analizē integrētās biprofesionālās identitātes izpētei (sk. 2.4. nodaļu, 167. lpp.).

### 2.3.2. Videonovērošanas rezultāti

Pēc empīriskā pētījuma pirmā posma, kura mērķis bija pētīt mūzikas instrumentu spēles studentu priekšstatus par atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāti, otrajā empīriskā pētījuma posmā tika noskaidrots, kā šie studenti abas identitātes kombinē savā pedagoģiskajā darbībā.

Šajā apakšnodaļā tiks atspoguļoti novērošanas datu konstatējošās un klasificējošās analīzes galvenie rezultāti. Apakšnodaļas nobeigumā tiks formulēta empīriskās izpētes kvalitatīvās fāzes beigās izvirzītā hipotēze kvalitatīvā pētījuma fāzes rezultātu vispārināšanai.

*Novērošanas datu konstatējošā analīze: studentu pedagoģiskās darbības raksturojums*

Šajā sadaļā ir prezentēts studentu pedagoģiskās darbības konstatējošās analīzes process un galvenie rezultāti.

*Novērošanas datu analīzes process.* Novērošanas datu analizē tika izmantota interpretējošā stratēģija, kas balstās uz videoierakstu kodēšanu un analīzi, tās mērķis

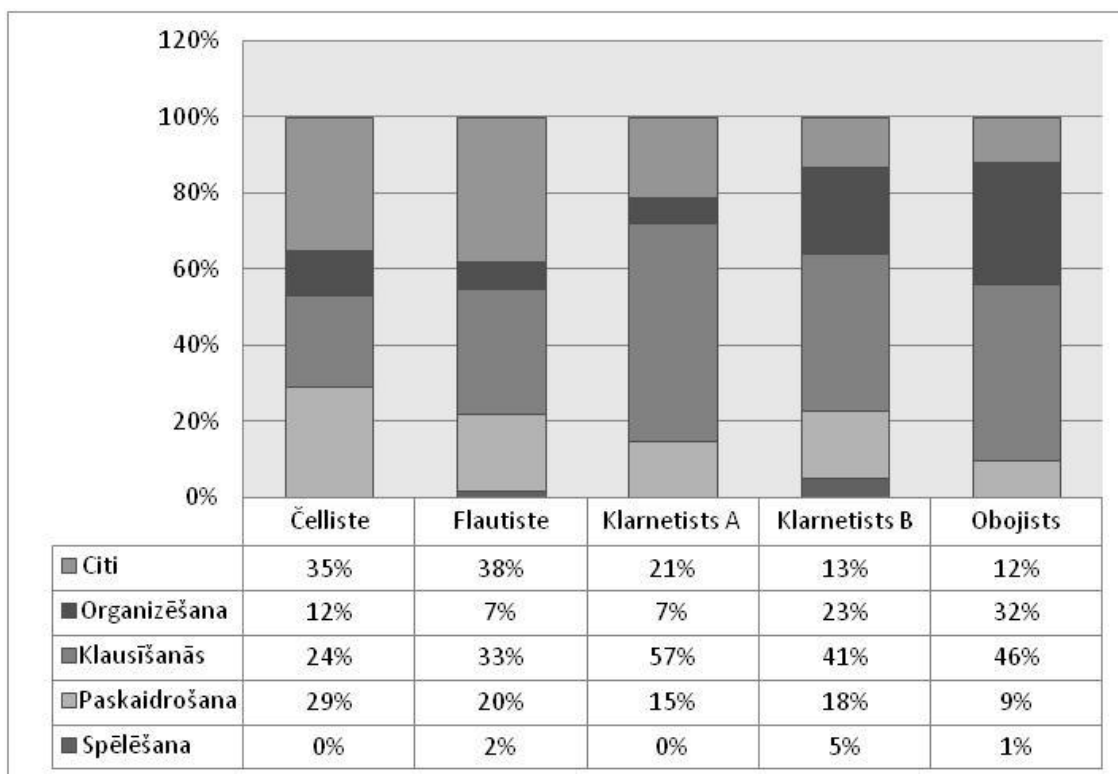
bija atklāt studentu pedagoģiskās darbības latento struktūru. Analizējot studentu atskaņotājmākslinieka kompetences aktivēšanu pedagoģiskajā darbībā (spēlējot, klausoties, dziedot, izklauvējot ritmu u.c.), tika noskaidrots, kādas ir šī procesa kopīgās tendences un kādas būtiskākās atšķirības vērojamas studentu kā pedagoģu darbībā.

Kategoriju sistēmas izvēles kritēriji analīzei jau tika atklāti 1.3.3. apakšnodaļā (sk. 113. lpp.). Kā jau minēts, pamats videodatu analīzei veidots, balstoties uz iepriekšējā empīriskā pētījuma posma (interviju) rezultātiem: studentu attiecības ar saviem audzēkņiem, studentu centīgums nodarbības laikā un viņu mācīšanas stils (piemērošanās audzēkņu spējām). Visi notikumi, kas bija saistīti ar šiem trim jautājumiem, tika kodēti ik pa piecām sekundēm, izmantojot kvalitatīvās analīzes programmu AQUAD 6.8.2.2.

Lai paaugstinātu analīzes ticamību, videodatu analīzē tika iesaistīti arī studenti. Gandrīz visas ierakstītās sekvenses tika parādītas uz datora ekrāna pieciem dalībniekiem mazās divu – trīs studentu grupās. Šajā tikšanās reizē viņi iepazīnās ar pētnieka fiksētajām piezīmēm un komentēja vai modificēja pētnieka novērojumus, piemēram, noskaidrojot kādas konkrētās rīcības iemeslus, u. tml. Studentu komentāri, ko viņi izteica, skatoties video vai lasot pētnieka piezīmes, tika ierakstīti MP3 failos. Šie faili vēlāk ir transkribēti un transkripcijas izmantotas datu analīzē.

*Novērošanas datu konstatējošās analīzes rezultāti.* 10. pielikumā var iepazīties ar iegūtajiem pirmdatiem (sk. 277. lpp.). Tālāk tekstā apkopoti nozīmīgākie rezultāti: vispirms tiks atklāta studentu pedagoģiskās darbības veidu kvantitatīvā kopaina; bet pēc tam prezentēta detalizēta studentu pedagoģiskās darbības analīze.

Pirmais interpretējošās analīzes solis bija studentu pedagoģiskās darbības kvantitatīvās kopainas izveidošana (Muhirwa, 2009). Tika analizēts laiks, ko studenti veltī galvenajām mācīšanas darbībām: spēlēšanai, skaidrošanai, klausīšanās procesam, organizēšanai, un norisēm, kas tiešā veidā nav saistītas ar pedagoģisko darbību (sk. 21. attēlu).



### 21. attēls. Studentu laika pārvaldība pedagoģiskajās nodarbībās

Studenti nodarbības laikā spēlēja maz (2%). Daži no viņiem neņēma pat savu mūzikas instrumentu rokās. Visi daudz klausījās. Ir manāmas lielas atšķirības starp studentiem katrā no novērotajiem aspektiem, kas liecina par to, ka viņiem ir ļoti personalizēts mācīšanas stils.

Otrais interpretējošās analīzes solis bija studentu pedagoģiskās darbības detalizēta analīze. Rezultāti tika prezentēti, analīzei izvēloties šādus aspektus: studentu attiecības ar saviem audzēkņiem; studentu centīgums nodarbībās; studentu mācīšanas stils (sk. 139. lpp.).

*Studentu attiecības ar saviem audzēkņiem.* Lai analizētu studentu pedagoģu attiecības ar saviem audzēkņiem, tika izvēlēti divi kritēriji: a) veids, kā students uzrunā savus audzēkņus (atbilstoši Ž. Šūmahera didaktiskās komunikācijas verbālo reģistru kategorijām: draudzīgi, hierarhiski (kā skolotājs), metaforiski, tehniski, proti, lietojot tehniskus vārdus); b) studentu tuvība saviem audzēkņiem, izmantojot divus rādītājus: fiziskie kontakti nodarbības laikā (piemēram, noliecot pareizajā pozīcijā audzēkņa rokas vai mainot instrumenta pozīciju) un studentu rūpes par audzēkņu komfortu spēlēšanas laikā, kas izpaužas studentu ieinteresētībā par audzēkņu instrumenta stāvokli

(piemēram, pārbaudot mēlīšu kvalitāti vai taustiņu mehānisma darbību) un studenta ķermeņa pozas pareizību.

Attiecībā uz studentu izmantotajiem didaktiskās komunikācijas verbālajiem reģistriem studenti bija diezgan atšķirīgi: piemēram, klarnetists B izmantoja draudzīgo reģistru mazāk nekā pārējie studenti, bet biežāk tieši tehnisko (78%). Visbiežāk izmantotais reģistrs bija tehniskais, bet metaforiskais (pārnestās nozīmes) reģistrs tika izmantots reti. Visbiežāk izmantots hierarhiskais stils, daudz vairāk nekā draudzīgais (piemēram, flautistei, 36% pret 17%). Tas norāda uz vienu kopīgu iezīmi: studenti jau runāja no pedagoga pozīcijas, bet tomēr centās veidot arī labas attiecības. Savukārt studentu tuvības saviem audzēkņiem jomā studenti arī bija ļoti atšķirīgi, gan fizisko kontaktu biežuma, gan rūpju par audzēkņa komforta ziņā. Piemēram, čellistes nodarbībā tuvība izpaudās biežāk par divām reizēm minūtē, kamēr obojista – tikai reizi piecās vai sešās minūtēs.

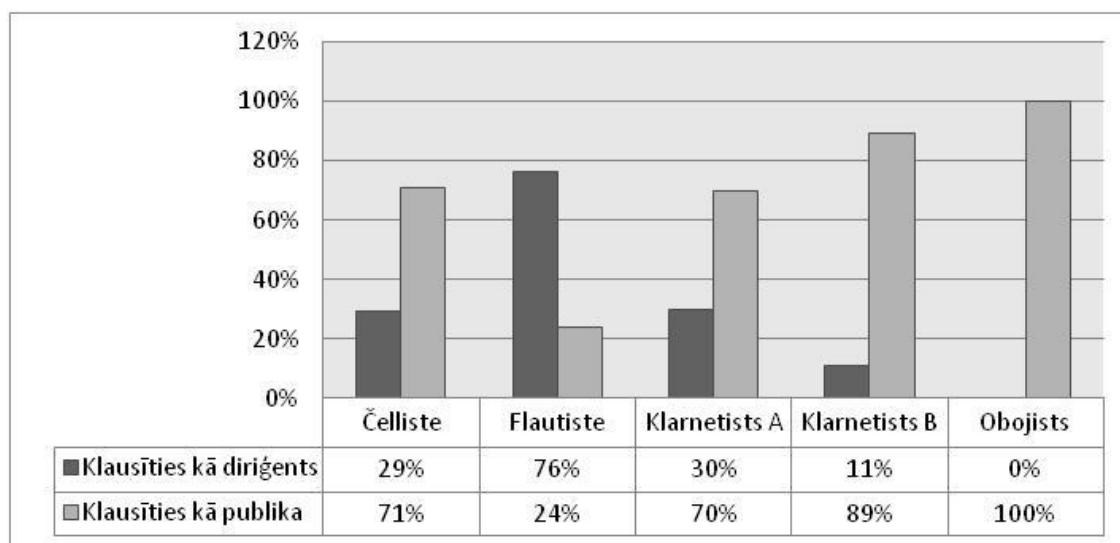
Izvērtējot studentu attiecības ar viņu audzēkņiem, tika atklāts, ka hierarhiskā distance ievērota draudzīgā gaisotnē, un savstarpējās attiecības balstījās galvenokārt uz tehnisko komunikāciju. Katrs students izvēlas savu stratēģiju verbālo reģistru izmantošanai un tuvībai ar audzēkņiem, lai sabalansētu autoritāti un labo attiecību uzturēšanu.

*Studentu centība pedagoģiskās nodarbības laikā.* Lai analizētu studentu centību nodarbības laikā, tika izmantoti divi kritēriji: a) veids, kā students klausījās savus audzēkņus (atbilstoši Ž. Šūmahera didaktiskā klausīšanās stila kategorijām: klausīties kā diriģentam (vadot audzēkņa spēli ar žestiem un vārdiem) un klausīties kā publikai, proti, nekustīgi); b) studentu muzikālā iesaistīšanās paskaidrošanas laikā: spēlēšana, žestikulēšana, dziedāšana, ritma izklauvēšana.

Studentiem ir atšķirīgs didaktiskais klausīšanās stils (sk. 22. attēlu). Kopumā viņi vairāk klausījās kā publika nekā iesaistījās savu audzēkņu spēles diriģēšanā, tomēr individuālās atšķirības bija lielas: piemēram, obojists vispār nevadīja audzēkņa spēli ar žestiem, kamēr flautiste to darīja 75% no klausīšanās laika. Jāņem vērā, ka tehniskos vingrinājumus arī var klausīties muzikāli, pievēršot uzmanību ne tikai nošu lasīšanas pareizībai vai ritma ievērošanai, bet arī frazējumam, skaņas kvalitātei u. tml. Jāatzīmē arī tas, ka, ja students klausās kā diriģents, visticamāk, ka viņš tajā brīdī aktivē savu atskaņotājmākslinieka identitāti, bet, ja students *klausījās kā publika*, kaut gan šajā brīdī viņš ir tikai klausītājs, viņš varētu klausīties kā atskaņotājmākslinieks vai kā pedagogs.



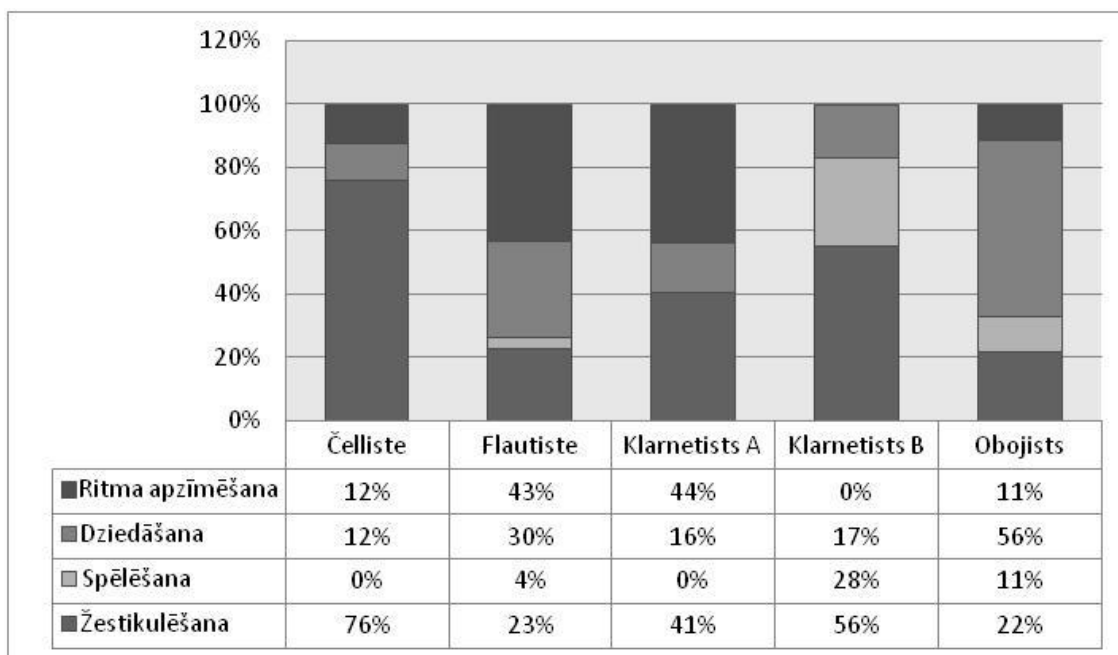
Lai novērtētu atskaņotājmākslinieka identitātes aktivēšanu vai neaktivēšanu, kad viņš klausās kā publika, bija jāņem vērā studenta komentāri pēc klausīšanās: piemēram, ja students sava audzēkņa spēlēšanas beigās izrāda pateicību vai prieku, var secināt, ka viņš klausīšanās laikā iesaistījies māksliniecišķi, bet, ja students pārtrauc audzēkni melodiskās frāzes vidū vai viņa komentāri pēc audzēkņa spēlēšanas ir tikai vērtējoši („labi, tālāk” vai „nē, nav labi, vēlreiz”) vai attiecas vienīgi uz tehniskajiem jautājumiem, var secināt, ka students nav klausījies kā atskaņotājmākslinieks, bet aktivējis tikai savu pedagoga identitāti.



## 22. attēls. Studentu didaktiskais klausīšanās stils

Kā jau teikts, studentu centības analīzes otrais kritērijs bija *muzikālo darbību izmantošana paskaidrojumos (biežums)*. Mērot to, cik lielu daļu paskaidrojumiem veltītā laika studenti izmanto atskaņotājmākslinieka darbības(spēlēšanu, ritma izklauvēšanu u. tml.), tika atklāts, ka atšķirības starp studentiem bija ievērojamas, amplitūdā no 9% līdz 56%. Studenti atšķīrās arī ar to, kuras muzikālās darbības viņi savos paskaidrojumos izmanto (sk. 23. attēlu). Daži dod priekšroku žestikulēšanai (čelliste, 76%; klarnetists B, 56%), citi dziedāšanai (obojists, 56%), vēl citi ritma izklauvēšanai (flautiste, 43%; klarnetists A, 44%). Tomēr kopīgā iezīme ir tā, ka studenti procentuāli maz paskaidrojumos izmanto spēlēšanu.

Tātad, runājot par studentu pedagoga centība nodarbības laikā, var teikt, ka studenti pierādīja savu centību, uzmanīgi klausoties audzēkņus un muzikāli iesaistoties paskaidrošanā, kaut arī viņi paši mācot spēlēja maz.



### 23. attēls. Studentu paskaidrojumos izmantotās muzikālās darbības

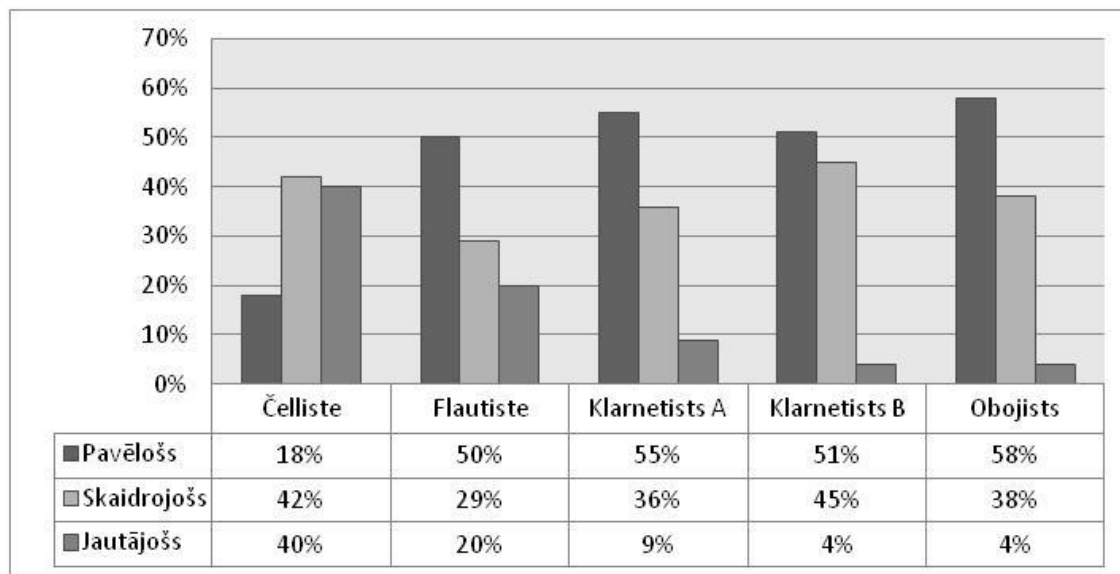
*Studentu mācīšanas stils.* Lai analizētu studentu mācīšanas stilu, tika izmantoti divi kritēriji: a) studentu didaktiskais runas veids, atbilstoši Ž. Šūmahera kategorijām: pavēlošs (dod audzēkņiem norādījumus), jautājošs (uzdod jautājumus, lai veicinātu audzēkņu refleksiju), skaidrojošs (skaidro izvirzīto prasību jēgu); b) vērtēšanas orientācija, t.i., pozitīvās un negatīvās vērtēšanas biežums.

Visbiežāk izmantotais runas didaktiskais stils bija pavēlošs, bet šajā aspektā studenti tomēr bija ļoti atšķirīgi (sk. 24. attēlu): piemēram, klarinetists B un obojists reti uzdeva jautājumus, kamēr čelliste un flautiste to darīja bieži, bet viņas izmantoja ļoti atšķirīgu pavēlošo un skaidrojošo stilu.

Savukārt, vērtējot savus audzēkņus, studenti bija ļoti aktīvi, bet ar individuālām atšķirībām: piemēram, flautiste vērtēja audzēkņus gandrīz ik pa divdesmit sekundēm, kamēr čelliste – reizi divās minūtēs. Vērtēšanas orientācijas ziņā, negatīvie vērtējumi bija biežāk, bet vērtēšanas orientācija (pozitīvie un negatīvie vērtējumi) kopumā tomēr bija labi sabalansēta. Iezīmējās arī atšķirības, piemēram, starp čellisti (63% pozitīvi un 38% negatīvi vērtējumi) un obojistu (gandrīz pretēji: 41% pozitīvi un 59% negatīvi vērtējumi).

Tātad, izvērtējot studentu-pedagogu mācīšanas stilu, tika atklāts, ka studentu stili ļoti atšķiras. Kamēr daži prot labi sabalansēt autoritatīvo mācīšanas stilu (pavēlošais runas didaktiskais stils un negatīva vērtēšanas orientācija) ar demokrātisko stilu

(paskaidrojošais runas didaktiskais stils un pozitīva audzēkņu vērtēšana), citi studenti savā pedagoģiskajā darbībā izvēlas tikai vienu vai otru stilu.



**24. attēls. Studentu didaktiskais runas veids**

*Novērošanas datu aprakstošās analīzes rezultātu kopsavilkums.* Apkopojot novēroto studentu pedagoģiskās darbības kvalitatīvās analīzes rezultātus, tika atklāts, ka:

- a) ir vērojamas lielas atšķirības starp studentiem, it īpaši attiecībā uz klausīšanās stiliem, empātiju ar audzēkņiem un muzikālo iesaistīšanos paskaidrojumos;
- b) kopīgās tendences novēroto studentu pedagoģiskajā darbībā ir šādas:
  - ar audzēkņiem tiek veidotas diezgan formālas attiecības, bet tām raksturīga draudzīga gaisotne;
  - studenti savā pedagoģiskajā darbībā ir centīgi: uzmanīgi klausās savos audzēkņos, kad viņi spēlē, un aktīvi novērtē tos;
  - studenti pedagogi reti spēlē savu instrumentu, mācot citus;
  - visbiežāk izmantotais didaktiskās komunikācijas verbālais reģistrs ir tehniskais.

Tomēr, kā jau tika minēts, neskatoties uz šīm kopīgajām iezīmēm, katram studentam ir sava individualitāte: personības īpašības, personīgais konteksts, mācīšanas stils un vajadzības. Piemērotākā metode, lai iedziļinātos studentu pedagoģiskās darbības

izpratnē, ir gadījumu analīze. Lai bagātinātu gadījumu analīzes aprakstu, izmantojot anketēšanas posma datus, un lai pārliecinātāk izceltu empīriskās izpētes pedagoģisko nozīmi, promocijas darba 2.5. nodaļā (sk. 178. lpp.), tiks prezentēta piecu studentu gadījumu analīze.

Novērošanas konstatējošās analīzes starprezultāti tiks raksturoti 2.3.4. apakšnodaļā (sk. 163. lpp.).

#### *Tipoloģijas ieskicējums, analizējot novērošanas datus*

Promocijas darbā tika analizēti studenti, kas spēj būt kompetenti atskaņotājmākslinieki, bet darbojas arī pedagoģiskajās situācijās, kurās galvenā loma ir pedagoģiskajai identitātei. Kā jau minēts (sk. 113. lpp.), novērošanas datu klasificējošās analīzes mērķis ir sadalīt studentus divās studentu prototipu grupās: integrējošie studenti un neintegrējošie studenti.

Pētot abu identitāšu integrāciju, šajā sadaļā tiks analizēts, vai studenti spēj aktivēt savu atskaņotājmākslinieka identitāti arī tādēļ, lai labāk izpildītu uzdevumus vai risinātu problēmas, kas radušās pedagoģiskajā situācijā. Studentu grupēšanai izmantota atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu apzinātās mijdarbības kritēriju un rādītāju sistēma (sk. 11. tabulu, 114. lpp.), bet tikai tie kritēriji, kas attiecas uz atskaņotājmākslinieka identitātes aktivēšanu pedagoģiskajā darbībā. Analīzes rezultāti atspoguļoti 21. tabulā.

21. tabula

<b>Novēroto studentu atskaņotājmākslinieka identitātes aktivēšana pedagoģiskajā darbībā</b>						
<b>Kritēriji</b>		<b>Čells</b>	<b>Flaut.</b>	<b>Klarn. A</b>	<b>Klarn. B</b>	<b>Oboja</b>
Atskaņotājmākslinieka identitātes aktivēšana pedagoģiskajā darbībā	Spēlēšanas biežums nodarbībā	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
	Paskaidrojumu muzikalitāte nodarbībā	<b>25</b>	<b>56</b>	<b>32</b>	<b>18</b>	<b>9</b>
	Klausīšanās muzikalitāte nodarbībā	<b>29</b>	<b>76</b>	<b>30</b>	<b>11</b>	<b>0</b>
Secinājums: atskaņotājmākslinieka identitātes aktivēšana		Jā	Jā	Jā	Nē	Nē

Kā redzams 21. tabulā, savu atskaņotājmākslinieka identitāti pedagoģiskajā darbībā aktivē trīs studenti. Kā jau minēts (sk. 9. tabulu, 103. lpp.), atskaņotājmākslinieka identitātes aktivēšana var notikt, izmantojot divas dažādas biprofesionālās identitātes stratēģijas: integrējošo un asimilējošo. Lai atklātu, kuri no šiem trim studentiem lieto integrējošo stratēģiju, tika izmantoti gadījuma analīzes rezultāti. Izvērtējot katru

studenta atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinācijas stratēģiju, tika noskaidrots, ka flautistes stratēģija vairāk atbilst asimilējošajam biprofesionālās identitātes tipam. Tādēļ tika izlemts, ka pie integrējošās stratēģijas prototipiem būtu pieskaitāma tikai čelliste un klarnetists A.

Interviju dalībnieku un novēroto studentu grupēšanas procesā identificētie integrējošie studentu prototipi izmantoti pētījuma nākamajā posmā kā pamats studentu gala tipu aprakstam (sk. 165. lpp.). Tika veiktā arī interviju un novērošanas datu sekundārā analīze integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumu atklāšanai (sk. 2.4. nodaļu, 167. lpp.).

#### *Kvalitatīvās fāzes izvērtēšana un hipotēzes izvirzīšana*

Empīriskā pētījuma kvalitatīvās fāzes nobeigumā tika salīdzināti interviju un novērošanas rezultāti, analizētas sakarības starp studentu priekšstatiem par pedagoģiju un viņu pedagoģisko darbību:

*Studentu pedagoģisko priekšstatu un pedagoģiskās darbības salīdzinājums.* Interviju gaitā studenti atzīmēja, ka viņuprāt mūzikas instrumentu spēles mācīšanas un mācīšanās procesa centrā ir personiskās attiecības. Tādēļ pedagogam jāprot veidot labas attiecības ar saviem audzēkņiem. Prasme piemēroties katram audzēknim arī šķiet intervētajiem studentiem svarīga. Kad studenti ir pedagoga lomā, viņi vēlas veidot draudzīgu atmosfēru. Šī vēlēšanās apstiprina Millsas secinājumu, ka studenti pedagogi vēlas, lai viņu nodarbības ir atraktīvas un jautras (Mills, 2007, 31. lpp.). Tomēr pedagoga darbā ir arī šķēršļi, kas padara šo mērķi par grūti sasniedzamu: tas, ka audzēkņi ne vienmēr pietiekami daudz vingrinās patstāvīgi laikā starp divām nodarbībām, studentu centrēšanās uz oficiālo Valsts standartu prasībām, nogurums u.c. faktori. Studenti pret saviem audzēkņiem ir prasīgi, tāpēc viņu nodarbības ne vienmēr ir atraktīvas: viņiem ir grūti piemēroties jauno audzēkņu uzmanības un darba slodzes iespējām, studenti pedagogi nejūtas pietiekami brīvi, lai varētu mācīt radoši un inovatīvi.

Interviju laikā, vērtējot to, ko viņi iegūst sev, mācot citus, studenti minēja iespēju uzlabot tehniskās prasmes un veicināt personīgo refleksiju. Šie apgalvojumi apstiprina Millsas pētījuma rezultātus, ko viņa formulējusi šādi: „Mūzikas augstskolu studenti parasti domā, ka mācīšana viņiem palīdzēs uzlabot savas atskaņotājmākslinieka prasmes” (Mills, 2007, 27. lpp.). Tomēr novēroto nodarbību laikā studenti maz aktivēja

savas atskaņotājmākslinieka prasmes: viņi gandrīz nespēlēja, daži no viņiem apgalvoja, ka nav saistības starp mācīšanu citiem un paša spēles tehnikas uzlabošanu. Attiecībā uz studentu refleksiju, var teikt, ka novēroto nodarbību laikā studenti pieņēma pedagoģiskus un mākslinieciskus lēmumus, reflektēja arī par savu pedagoģisko stilu. Neskatoties uz to, viņi reizēm bija ļoti pārsteigti, redzot videoierakstā, kā paši strādā.

Intervijās studenti uzsvēra arī to, ka pedagogam jābūt „nopietnam profesionālim”, ar labi attīstītu atbildības izjūtu un centību darba pienākumu veikšanā. Šajā ziņā studentu mācīšanas veids nav pretrunā ar viņu apgalvojumiem: studenti jutās atbildīgi un vadīja savas nodarbības apzinīgi. Tomēr šķiet, ka viņi negatavojās tām pietiekami rūpīgi. Tas ir pretrunā ne tikai ar studentu ideālā pedagoga tēlu, bet arī ar Millsas pētījumu rezultātiem attiecībā uz studentiem-pedagogiem, kurā, runājot par 3. un 4. kursa studentiem, viņa norāda, ka „Mūzikas augstskolas studenti-pedagogi uztraucās par savām nodarbībām, tās gatavoja rūpīgi un uzskatīja, ka nodarbības bijušas veiksmīgākas nekā viņi cerējuši” (Mills, 2007, 30. lpp.).

Tika veikta arī interviju un novērošanas datu sekundārā analīze integrētās biprofesionālās identitātes integrācijas veidošanas nosacījumu atklāšanai (sk. 2.4. nodaļu, 167. lpp.)

***Hipotēzes izvirzīšana.*** Izvērtējot empīriskā pētījuma kvalitatīvās fāzes rezultātus, tika izvirzīta hipotēze, ka atklāto rezultātu trīs komponenti (aprakstošais, klasificējošais un nosacījumus atklājošais) attiecas ne tikai uz konkrētiem promocijas pētījuma gadījumiem, bet ir vispārināmi teorētiskajā līmenī:

- *Aprakstošais komponents.* Mūzikas instrumentu spēles studenti studiju laikā apvieno atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbības.
- *Klasificējošais komponents.* Kombinējot abas identitātes, studenti izmanto dažādas stratēģijas (dihotomiju, asimilāciju, difūziju un integrāciju).
- *Nosacījumus atklājošais komponents.* Abu identitāšu harmoniskā apvienošana (integrācija) veidosies, ja students mērķtiecīgi izmantos savas atskaņotājmākslinieka zināšanas, prasmes un attieksmes kompetentā pedagoģiskajā darbībā.

Hipotēze tika pārbaudīta kvantitatīvajā fāzē. Katra hipotēzes komponenta pārbaudē tika izmantota attiecīgā kvantitatīvā metode, respektīvi, 1) aprakstošā statistika; 2) klastera analīze; 3) nosacījumu sistēmas (implikantu) analīze. Hipotēzes pārbaudes process atspoguļots kvantitatīvā empīriskā pētījuma struktūrā un rezultātu izklāstīšanas secībā.

### 2.3.3. Anketēšanas rezultāti

Pēc pirmā un otrā empīriskā pētījuma posma, kurā tika atklāts, kā mūzikas instrumentu spēles studenti savos priekšstatos un pedagoģiskajā darbībā kombinē atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes, šajā (trešajā) posmā tika pētīts, kāds ir mūzikas akadēmijas konteksts attiecībā uz biprofesionālās identitātes integrāciju.

Šajā apakšnodaļā tiks prezentēti anketēšanas datu konstatējošās un klasificējošās analīzes galvenie rezultāti un atklāti provizoriskie studentu tipi.

*Anketēšanas datu konstatējošā analīze: studentu sociālprofesionālā konteksta raksturojums*

Šajā sadaļā tiks raksturots hipotēzes pirmā komponenta pārbaudes process, kas saistīts ar atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbības apvienošanu studiju laikā. Lai noskaidrotu situāciju, izmantojot aprakstošo statistiku ar SPSS\_19 programmas palīdzību (sk. 18. pielikumu), veikta anketēšanas datu aprakstošā analīze. Tālākajā tekstā tiks prezentēti tās nozīmīgākie rezultāti.

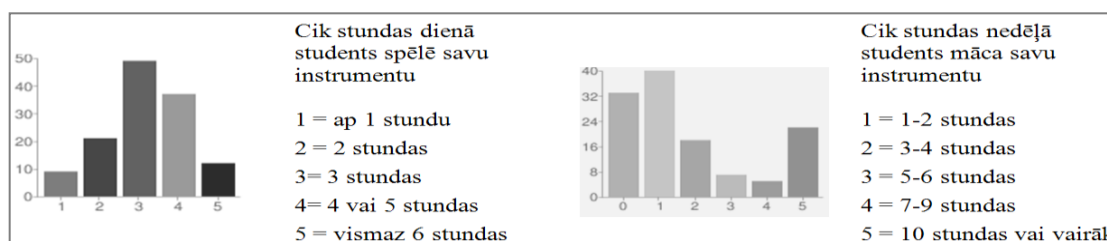
Analizētas 129 studentu atbildes. Atbildēja 35 vīrieši (27,1%) un 94 sievietes (72,9 %) no 7 specialitātēm: pūšaminstrumenti, stīgu instrumenti, klavierspēle, dziedātāji, dejotāji, diriģenti un komponisti. Visvairāk ir klavierspēles (N=34, 26,4%) , un stīgu instrumentu (N=30, 23,3%). specialitātes studentu anketu. Vismazāk – nākamo komponistu (N=3, 2,3 %) anketu. Respondenti (1. - 4. kursa studenti) bija no skaitliski līdzvērtīgām grupām ar nelielu 2. kursa studentu pārsvaru (N=51, 39,5%)

Divdesmit viens 4. kursa students (16,3 %) jau bija beidzis pedagoģisko studiju praksi, bet pārējie vēl ne (N=108). Simt studentiem (N=100, 77,5%) jau bijusi pedagoga pieredze. Daži studenti mācījušies ārzemēs (N=19, 15 %).

Attiecībā uz profesionālo identitāti raksturojošajām pazīmēm visaugstākie vidējie rādītāji piecu punktu Likerta skalā bija sabiedriskās atzišanas izjūtai (M=3,91, SD=0,63), un sevis kā mākslinieka pašatzīšanai (M=3,72, SD=0,78), bet viszemākais – identitātes statusam (M=2,84, SD=0,92). Vislielākās atšķirības starp studentiem bija vērojamas šādos aspektos: profesijas izvēles brīvības izjūta (M=3,83, SD=1,066), atskaņotājmākslinieka darba slodze (M=3,18, SD=1,042) un atskaņotājmākslinieka tēla skaidrība (M=3,84, SD=1,004), bet viszemākās atšķirības – profesionālās iesaistīšanās intensitāte (M=3,32, SD=0,45).

Runājot par intensitāti, ar kuru studenti iesaistījās muzikālajās aktivitātēs, lielākā daļa atzīmēja, ka viņi maksimāli aktīvi iesaistās mūzikas klausīšanās procesā (N=90, 70%) un spēlē dažāda veida koncertos (N=43, 34%). Daudzi studenti norādīja arī to, ka pavisam maz iesaistās koncertu un klases vakaru organizēšanā saviem audzēkņiem (N=65, 51%) un ansambļu un koru diriģēšanā (N=86, 67%).

Sakarā ar atskaņotājmākslinieka un pedagoga darba slodzi (sk. 25. attēlu) lielākā daļa studentu atzīmēja, ka viņi spēlē savu instrumentu vidēji 3 stundas dienā (N=49, 38%), bet tikai neliela daļa spēlē to 6 vai vairāk stundas dienā (N=12, 9%). Diezgan daudz stundu katru nedēļu studenti velta mācīšanai (M=4,55 stundas; SD=0,47); piektā daļa no respondentiem katru nedēļu velta mācīšanai 10 vai vairāk stundas (N=22, 17%).



### 25. attēls. Studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga darba slodze

Kad studenti atzīmēja, kas viņiem visvairāk palīdzējis justies kā profesionāļiem, lielākā daļa minēja iestāšanos mūzikas akadēmijā (N=37, 29%) un panākumus konkursos (N=30, 23%).

Studentiem tika jautāts, ko viņi vēlētos darīt pēc mūzikas akadēmijas absolvēšanas un kas, viņuprāt, viņiem būs reāli jādara. Vairākums vēlētos būt atskaņotājmākslinieki (N=76, 59%), bet tikai daļa no viņiem domā, ka tas būs reāli iespējams (N=56, 44%). Strādāt par mūzikas instrumentu spēles pedagogu vēlētos trešdaļa no respondentiem (N=45, 35%), bet gandrīz puse domā, ka viņiem būs jāstrādā par pedagogiem (N=57, 45%). Savukārt ceturtdaļā no respondentiem drīzāk nevēlētos vai noteikti nevēlētos strādāt par pedagogiem (N=33, 25%), bet apmēram puse no tiem domā, ka viņiem izdosies izvairīties no pedagoga darba (N=19, 14%).

*Anketēšanas datu aprakstošās analīzes kopsavilkums.* Anketēšanas datu aprakstošās analīzes rezultātā tika apstiprināts izvirzītās hipotēzes pirmais komponents: 77,5% no mūzikas instrumentu spēles studentiem (N=100) studiju laikā veic gan atskaņotājmākslinieka, gan pedagoga darbības. Viņi veltī mācīšanai vidēji 4,5 stundas nedēļā, bet viena piektā daļa no viņiem katru nedēļu pedagoģiskajai darbībai veltī pat 10 un vairāk stundas (N=22, 17%).



Studenti ir uzskatījuši sevi par labiem atskaņotājmāksliniekiem un norādījuši, ka savā atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbā jūtas sabiedriski atzīti, bet vairākums vēl nav droši par savu profesijas izvēli un profesionālo karjeru nākotnē. Studenti instrumentu spēlei vidēji velta 3 stundas dienā. Studentu vēlme strādāt atskaņotājmākslinieka darbu ir izteiktāka nekā viņu reālās iecerētās iespējas, bet ar pedagoga darbu ir pilnīgi pretēji.

Studenti atšķirīgi atbildējuši uz jautājumiem par profesijas izvēlēs brīvības izjūtu un atskaņotājmākslinieka tēla skaidrību, bet visiem bija līdzīgi augsta iesaistīšanās intensitāte muzikālajās darbībās. Vismazāk bija to atbilžu, kurās ir norādīts, ka students vēlas intensīvi iesaistīties koncertu un klases vakaru organizēšanā audzēkņiem. Intervēšanas konstatējošās analīzes starprezultāti ir apkopoti 2.3.4. apakšnodaļā (sk. 163. lpp.).

#### *Anketēšanas datu klasificējošā analīze*

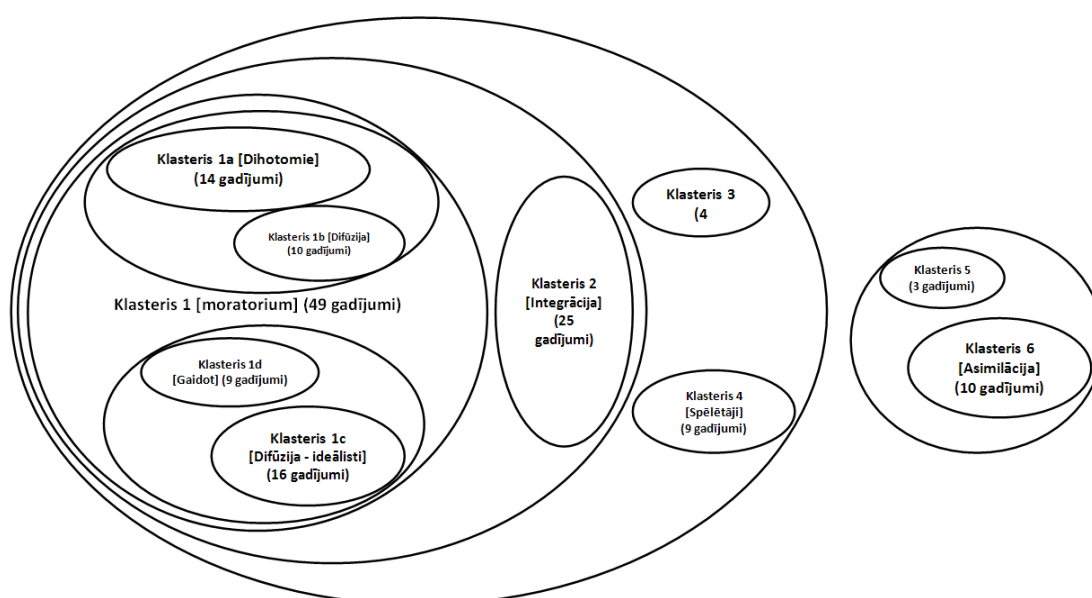
Empīriskā pētījuma kvantitatīvajā fāzē tika pārbaudīta izvirzītā hipotēze: kvalitatīvās fāzes rezultātu vispārināšanas iespējamība. Šajā sadaļā tiks raksturots hipotēzes otrā komponenta pārbaudes process, kas saistīts ar studentu biprofesionālās identitātes tipoloģiju.

Lai pārbaudītu hipotēzi, studenti tika sadalīti grupās atbilstoši viņu biprofesionālās identitātes īpašībām, izmantojot klasteru analīzi. Pēc tam tika analizēta katras studentu grupas iekšējā struktūra, un šo grupu struktūra salīdzināta ar kvalitatīvajā pētījumā atklātās grupas struktūru (integrēto, dihotomo, asimilējošo un difūzo biprofesionālo identitāti), lai pārbaudītu hipotēzi, ka tās ir analogas. Tālākajā tekstā tiks detalizēti aprakstīts anketēšanas datu analīzes process un klastera analīzes un hipotēzes pārbaudes rezultāti, kas noveda pie hipotēzes otrā komponenta apstiprināšanas un biprofesionālo identitāšu provizorisko studentu tipu izveides.

*Klasteru analīzes process.* No 129 anketētajiem studentiem 100 respondentiem (77,5%) jau bija pedagoga pieredze. To sadalījums pa grupām no pirmā līdz ceturtajam kursam bija proporcionāli līdzvērtīgs (sk. 17. pielikumu). Klasificējošajai (klastera) analīzei tika atlasīti tikai studenti ar pedagoģisko pieredzi, jo pētījuma mērķis bija izpētīt integrēto biprofesionālo identitāti.

Vispirms tika veikta klastera analīze, lai veidoto studentu grupas. Respondenti bija ļoti līdzīgi viens otram katras grupas ietvaros (iekšējā kohēzija), bet katra grupa maksimāli

atšķirās no pārējām grupām (ārējā atšķiršana). Klastera analīzei tika izmantota SPSS\_19 programma, sadalot visu analīzes procesu divos posmos (*two step analysis*), lai vispirms noskaidrotu ideālo klasteru skaitu tā, lai grupu iekšējās kohēzijas un ārējās atšķiršanas līmenis būtu apmierinošs. Tika atklāts, ka, izveidojot no trim līdz sešiem klasteriem, klastera kvalitāte būs vidēji apmierinoša (sk. 19. pielikumu, A). Tādēļ, lai bagātīgāk aptvertu studentu stratēģiju atšķirības, tika izmantota sadalīšana sešos klasteros. Lai izpētītu klasteru īpašības un iekšējo struktūru, izmantojot metodi „vidējās saistības starp grupām” [*Method = Average Linkage (Between Groups)*] ar Eiklīda distances kvadrātā mērīšanu [*Measure = Squared Euclidean Distance*] un dendrogrammas attēlojumu, tikai veikta klastera hierarhiskā analīze (sk. 19. pielikumu, B, C). 26. attēlā atspoguļoti izveidotie klasteri un studentu skaits katrā no tiem.



**26. attēls. Studentu sadalījums klasteros**

*Klasteru apraksts.* Kā jau iepriekš minēts (sk. 114. lpp.), klastera analīzē ir izmantoti septiņi mainīgie lielumi, kas apzīmēja profesionālās identitātes integrāciju, kombinējot personīgos, faktiskos un sociālos aspektus: pieci vispārēji mainīgie lielumi raksturo studentu stratēģijas, kombinējot atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes: *ideālā profesionāļa tēla plašums* (ideālā profesionāļa tēla attīstības līmenis), *profesionālās identitātes statuss* (studentu pārliecības līmenis par to, vai viņš vai viņa ir pareizi izvēlējis/-usies profesiju), *profesijas izvēles brīvība* (studenta brīvības izjūta, izvēloties

profesiju), *iesaistīšanās profesijā daudzveidība* (cik daudzās un dažādās muzikālajās aktivitātēs students iesaistās) un *iesaistīšanās intensitāte* (studenta centība savā darbībā). Turklāt divi daļēji mainīgie lielumi apzīmē pašas kombinētās identitātes: *atskaņotājmākslinieka identitātes līmenis* un *pedagoga identitātes līmenis*.

Stingri ordinēto kategoriju vērtību apzīmēšanai socioloģijas pētījumos kā vispiemērotākā statistiskā mērvienība tiek izmantota mediāna. Šajā pētījumā visi dati nav stingri ordinēti, jo pastāv arī aprēķināti dati (sk. 14. pielikumu), kas ir drīzāk normālā tipa dati. Izvēloties piemēroto statistisko mērvienību ordinēto (rangu) datu apzīmēšanai, var tikt izmantota arī rangu aritmētiskā vidējā (MR = *mean rank*) un rangu standartnovirze (SDR = *Standard deviation of ranks*) (Morgan, 2007, 48. lpp.). Šīs statistiskās mērvienības datu analīzei izvēlētas, kā kompromisa risinājums.

Katra klastera aprakstā ir izceltas klastera atšķirības no pārējiem klasteriem. Vispirms rēķinātas katra klastera mainīgo lielumu vērtības (sk. 19. pielikumu, D). Pēc tam, lai atklātu katra klastera struktūru, saskaņā ar aktuālo praksi klastera analīzes izmantošanā (Zhukov, 2007) katra mainīgā lieluma vidējā vērtība (MR) katrā klasterī tika salīdzināta ar šī mainīgā lieluma vidējo vērtību kopumā. Salīdzinot klastera vidējās vērtības ar kopējo vidējo vērtību, katrā klasterī atklātas tās biprofesionālo identitāšu kombinēšanas īpašības, kas raksturīgas noteiktajam klasterim un atšķiras no pārējiem. Rezultāti apkopoti 22. tabulā; nozīmīgākās vērtības izceltas ar trekno fontu.

Izmantojot Kruskala-Valisa (*Kruskal-Wallis*) testu tika atklāts, ka atšķirības starp sešiem klasteriem ir statistiski nozīmīgas piecos mainīgajos: identitātes statuss ( $\chi^2=60,38$ ;  $df=5$ ;  $p<0.000$ ), profesijas izvēles brīvība ( $\chi^2=35,40$ ;  $df=5$ ;  $p<0.000$ ), iesaistīšanās daudzveidība ( $\chi^2=22,07$ ;  $df=5$ ;  $p=0.001$ ); atskaņotājmākslinieka identitāte ( $\chi^2=17,50$ ;  $df=5$ ;  $p=0.004$ ) un pedagoga identitāte ( $\chi^2=42,67$ ;  $df=5$ ;  $p<0.000$ ) (sk. 19. pielikumu, E).

Tālākajā tekstā tiks raksturota katra klastera iekšējā struktūra. Klasteru iekšējās struktūras raksturošanai kombinētas kvantitatīvās un kvalitatīvās metodes. Kvantitatīvajā aprakstā saskaņā ar socioloģijas pētījumos pieņemto praksi (Cheng, 2008) izmantoti šādi mainīgo lielumu līmeņu apzīmējumi: *loti augsts* – tāds līmenis, kas pārsniedz ranga aritmētisko vidēju (*mean rank*) par vairāk nekā standartnovirzes vērtību; *augsts* – tāds, kas pārsniedz ranga aritmētisko vidējo par vairāk nekā pusi no standartnovirzes vērtības; *zems* – tāds, kas ir mazāks par ranga aritmētisko vidēju mīnus

puse no standartnovirzes vērtības; *ļoti zems* – tāds, kas ir mazāks par ranga aritmētisko vidējo mīnus standartnovirzes vērtību. Kvantitatīvie dati papildināti un ilustrēti ar attiecīgajiem studentu komentāriem no anketas atvērtajiem jautājumiem.

22. tabula

Anketēšanas mainīgo lielumu vērtības un klasteru iekšējā struktūra												
Klasteri	Kopā	Klasteris 1				Klasteris 2	Klasteris 3	Klasteris 4	Klasteris 5	Klasteris 6		
		Klasteris 1 kopā	1a	1b	1c	1d						
<i>Gadījumi</i>	100	49	14	10	16	9	25	4	9	3	10	
<i>Mainīgais lielums</i>	MR	SDR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR	MR
Mākslinieka identitāte	3,63	0,52	3,54	3,61	3,58	3,23	<b>3,91</b>	<b>3,90</b>	3,25	3,86	3,47	3,35
Pedagoga identitāte	3,12	0,87	3,19	3,13	3,43	<b>2,77</b>	<b>3,74</b>	3,31	3,40	<b>1,31</b>	<b>2,03</b>	<b>4,13</b>
Profesionālā tēla plašums	3,50	0,53	3,58	3,43	<b>2,94</b>	<b>4,00</b>	3,67	3,52	<b>2,66</b>	3,64	3,46	3,9
Identitātes statuss	2,85	0,89	<b>2,29</b>	<b>2,00</b>	2,30	2,33	2,67	<b>3,96</b>	<b>3,50</b>	3,00	2,33	2,5
Izvēles brīvības izjūta	3,86	0,99	4,15	3,50	3,55	<b>4,60</b>	<b>5,00</b>	4,12	4,50	3,78	<b>2,00</b>	<b>2,2</b>
Muzikālo aktivitāšu daudzveidība	3,57	0,67	3,60	3,71	3,45	3,80	3,33	3,60	<b>2,08</b>	<b>3,07</b>	3,89	<b>4,1</b>
Iesaistīšanās intensitāte	3,37	0,36	3,33	<b>3,14</b>	<b>3,54</b>	<b>3,07</b>	<b>3,78</b>	3,40	3,34	3,39	3,31	3,4

*Klasteris Nr. 1 (49 gadījumi)*. Tas ir vislielākais klasteris (sk. 19. pielikumu). Studentu *identitātes statuss* (pārliecība par pareizo profesijas izvēli) bija maz izteikts [MR=2,29 – zems], jo viņi vēl meklē savu ceļu profesijā, bet jūtas ļoti brīvi savā meklējumu ceļā, tādēļ ar samērā augstu *izvēles brīvību* [MR=4,15]. Kopumā šie studenti vēl ir tikai profesionālās identitātes meklējumos. Viņi jūtas drīzāk kā studenti nekā profesionāļi un *vēl nav izvēlējušies* savu profesionālo ceļu. Lai precīzāk aprakstītu novērotās studentu biprofesionālās identitātes kombinēšanas stratēģijas, šis klasteris tika sadalīts četros apakšklasteros, kas tiks raksturoti tālākajā tekstā.

*Apakšklasteris Nr. 1a (14 gadījumi)*. Šo apakšklasteri (sk. 19. pielikumu) raksturo studentu neparasti zems *identitātes statuss* [MR=2,00, ļoti zems]. To ilustrē arī šāds studenta komentārs: „*tā kā es strādāju mūzikā tikai septiņus gadus, es vēl esmu atvērts uz visām izmaiņām savā profesionālajā orientācijā*” [students Nr. 134, diriģente]. Pretēji klastera Nr. 1 vispārējai tendencei šie studenti domā, ka viņi nav tik brīvi savas

profesijas izvēlē [*profesijas izvēles brīvība*: MR=3,5, zem vidējā līmeņa]. Viņi arī maz iesaistās ar mūziku saistītajās aktivitātēs [*iesaistīšanās intensitāte*: MR=3,14, zema]. Izlēmības trūkums profesijas izvēlē un ierobežotā iesaistīšanās profesionālajā darbībā sasaistāmi arī ar šādiem studentu komentāriem:

*“Manuprāt līderis var būt tikai vienā jomā, bet kā daudzpusēja attīstība ir tikai pluss”* (Nr. 122, stīgu instruments); *“Ideāls mūziķis nevar būt vairākos profilos, katrā ziņā manuprāt nav iespējams sabalansēt konkrēti šos talantus, jo sabalansējot līdz ar to zudīs talants katrā profilā”* (Nr. 25, koka pūšaminstruments).

Minētie komentāri rāda, ka studenti, kuriem ir vidēja pedagoga un atskaņotājmākslinieka identitāte, reti saskata iespējas tās kombinēt, tādēļ izjūt tās kā neatkarīgas vai konfliktā esošas.

*Apakšklasteris Nr. 1b (10 gadījumi)*. Šie studenti bija jau daļēji iesaistīti profesijā [MR=3,54, augsts] un viņiem bija neliela vīzija par profesijas iespējām. Visizteiktākā šīs grupas īpašība bija *ideālā profesionāļa tēla plašuma* trūkums [MR=2,94, ļoti zems], tas ir zemākais līmenis visā pirmajā klasterī. Šo faktu ilustrē dažu studentu komentāri:

*„Jo koncentrētāka būs pievēršanās vienam profilam, jo spēs sasniegt izcilākus mērķus, sasniegumus”*(Nr. 68, diriģents). *„Ir jāizvēlas prioritātes, lai varētu koncentrēties izvirzītajiem mērķiem. Vienmēr jābūt galvenajam mērķim un arī „rezerves variantam”* (Nr. 84, dziedātāja).

Kopumā šiem studentiem bija noteikta iesaistīšanās profesijā, bet pavisam neliela profesijas vīziju.

*Apakšklasteris Nr. 1c (16 gadījumi)*. Šie studenti no visu klasteru respondentiem bija vismazāk iesaistīti profesijā [MR=3,07, ļoti zema], arī viņu profesionālās identitātes izjūta bija ļoti vāji izteikta [MR=2,33, zems]. Bet, pretēji klastera Nr. 1a studentiem, viņiem bija augstākā profesijas izvēles brīvības izjūta [MR=4,60, ļoti augsta]. To ilustrē arī šādi studentu komentāri: *„Kad es biju bērns, man bija citas idejas, bet pēc tam es pārdomāju, un izvēlējos savu ceļu pilnīgi brīvi”* (Nr. 2, pianiste). Viņiem ir arī diezgan plašs ideālā profesionāļa tēls [MR=4,00, augsts]: *„Atskaņotājmāksliniekam jābūt ļoti vispusīgam cilvēkam. Labi jāorientējas laikmetos, mūzikas stilos, etiķetē, literatūrā utt.”* (Nr. 65, vokāliste). *„Mūsdienās māksliniekam vajag zināt visu!”* (Nr. 52, dejotājs). Viņu atskaņotājmākslinieka identitāte bija vāja [MR=3,23, zema], bet viņu pedagoga

identitāte bija vājākā no šī klastera [MR=2,77, zema]. Piemēram, kāds students komentēja: „*Es neatzīstu sevi par labu dziedātāju, jo nerasniedzu vēl to īsto profesionālo līmeni*” (Nr. 106, vokālists); vēl cita: „*Nejūtos vēl tik kompetenta, lai mācītu citus, baidos sabojāt audzēkņi*” (Nr. 65, vokāliste). Kopumā, šiem studentiem ir divas vājas profesionālās identitātes, viņi nerūpējas par savu profesionālo nākotni, tā viņiem vēl nav īsti skaidra, bet skatījums uz to ir cerīgs.

*Apakšklasteris Nr. 1d (9 gadījumi).* Šiem studentiem profesijas izvēlē ir ļoti izteikta brīvības izjūta [MR=5,00, augstākā]. Lūk, studenta komentārs, kas labi ilustrē grupas pazīmi:

„*Jau no pašas bērnības man bija domas, sapņi par ko es varu būt, kad izaugšu. Un pat dažreiz pie muzikālajām mācībām viss gāja „pa sviestu”, visas durvis atvērās. Un tā es jau pietuvinājos savam sapnim, pat, ja agrāk neticēju, ka tas tā būs*” (Nr. 142, pūšaminstruments un diriģents).

Šie studenti bija jau nopietni *iesaistīti profesijā* [MR=3,78, ļoti augsta], par ko liecina šāds studentes komentārs: „*Uzskatu, ka esmu pietiekami talantīga un spējīga strādāt dažādās profesijās*” (Nr. 12, pianiste). Šīs grupas studentu pedagoga un atskaņotājmākslinieka identitāte ir diezgan stabila [MR respektīvi, 3,74 un 3,91, augsta]. Kopumā šie studenti brīvi iesaistās profesionālās darbībās, kaut arī vēl nav pieņēmuši konkrētu lēmumu par savu nākotni.

Izteiktās atšķirības starp pirmā klastera apakšklasteriem atklāja dažādās stratēģijas, ko studenti izmanto, lai gatavotos profesijas galīgai izvēlei.

*Klasteris Nr.2 (25 gadījumi).* Studentiem, kas pieder pie šī klastera, ir samēra augsta *atskaņotājmākslinieka identitāte* [MR=3,90, augsta], bet mērena *pedagoga identitāte* [MR=3,31]. Šiem studentiem ir labi izteikts *identitātes statuss* [MR=3,96, ļoti augsts]: viņi ir nobrieduši savas profesijas izvēlē kā atskaņotājmākslinieki un integrē savā profesijā arī pedagoga identitāti (vidējais līmenis). Pārējie rādītāji ir kopējas izlases vidējos apmēros, un tas pierāda, ka šie studenti labi spēj sabalansēt analizētos profesionālās identitātes integrācijas aspektus. Daži studentu komentāri ilustrē to, ka šo komentāru autori labi jūtas abos profilos:

„*Kā skolotājs darbā jūtos ļoti ērti un komfortabli, bet pie sava instrumenta tomēr esmu 100% es pats*” (Nr. 144, pūšaminstruments). „*Apzinos savas*

*nepilnības kā dziedātāja, bet man patīk būt uz skatuves. Kā skolotāja es jūtos kompetentāka” (Nr. 105, vokāliste).*

Viņi uzskata, ka ir vēlams kombinēt pedagoga un atskaņotājmākslinieka darbības:

*„Es domāju, ka labam atskaņotājmāksliniekam jābūt arī labam pedagogam ... Pagaidām komfortablāk jūtos kā spēlētājs, bet ceru, ka ar laiku kļūšu arī par labu skolotāju” (Nr. 129, pianiste). „Labam skolotājam jāprot arī labi spēlēt, lai spētu parādīt un zināt labākus paņēmienus.” (Nr. 9, pianiste)*

Šie studenti ir pārliecināti par savām spējām integrēt abus profilus:

*„Abos profilos esmu talantīgs, bet līdz kvalitātei par 90% - 100% pietrūkst metodikas un zināšanas/prakses.” (Nr. 29, stīgu instruments). „Konkursos es vienmēr dabūju kādu godalgu un pedagoģiskajā praksē arī mani slavēja (pedagoģiskās prakses vadītāja un diplomeksāmena priekšsēdētājs)” (Nr. 89, pianiste)*

Kopumā, šie studenti ir nobrieduši atskaņotājmākslinieki, kas veiksmīgi integrējuši sevī atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes.

*Klasteris 3 (4 gadījumi).* Visi šī klastera studenti ir dejotāji. Viņi jūtas droši savā profesijā [identitātes statuss: MR=3,5, ļoti augsts] un uzskata, ka ir to izvēlējušies brīvi [MR=4,5, augsta], ko apliecina arī šie studentu komentāri:

*„Es kopš bērnības nodarbojos ar to, kas man patīk – dejošanu. Un tā sanāk, ka es arī izvēlējos savu profesiju, mācoties profesionāli horeogrāfijas skolā un tagad mūzikas akadēmijā.” (Nr. 56, dejotāja). „No bērnības man ļoti patika dejot. Un kad es biju maza, es zināju, ka saistīšu savu dzīvi ar dejām.” (Nr. 60, dejotāja)*

Tai pat laikā šie studenti nedomā par citām profesionālajām iespējām: viņu *ideālā profesionāļa tēls* ir viszemākais no visiem klasteriem [MR=2,66, ļoti zems]; viņiem ir arī viszemākā *muzikālo aktivitāšu diversifikācija* [MR=2,8, ļoti zema]. Kopumā, šie studenti ir ieskaitāmi augstā pašnoteikšanās kopā ar ierobežotu profesijas vīziju.

*Klasteris Nr. 4 (9 gadījumi).* Viens studenta komentārs labi atspoguļo šī klastera galveno pazīmi: *„Neuzskatu sevi par skolotāju.”* (Nr. 90, stīgu instruments). Šiem studentiem ir viszemākā pedagoga identitāte [MR=1,31, ļoti zema]; viņi iesaistās tikai nedaudzās muzikālajās aktivitātēs [MR=3,07, zema]. Lielākajai daļai no tiem ir tikai

neliela pedagoga pieredze, kas gūta privātsundās, aizvietojojt kādu kolēģi vai skolotāju uz neilgu laiku. Viņu atskaņotājmākslinieka identitāte ir samērā augsta [MR=3,86, augsta]. Šie studenti kopumā ir atskaņotājmākslinieki, kuriem gadījies kādu mācīt.

*Klasteris Nr. 5 (3 gadījumi).* Šie trīs studenti nejūtas savā izvēlē brīvi [*Profesijas izvēles brīvības* MR= 2,00, ļoti zema], tas atspoguļojas arī komentāros:

*„Ne vienmēr izdodas īstenot iecerēto, un panākumu trūkuma dēļ rodas šaubas par savu izvēli ... es to darīju aiz inerces”* (Nr. 118, vokāliste, diriģente). *„Št brīža Valsts finansiālā un morālā situācija neļauj neko izlemt simtprocentīgi”* (Nr. 141, pianiste).

Viņiem ir arī ļoti vāja pedagoga identitāte [MR=2,03, ļoti zema]: *„Cenšos, bet notiek arī kādas neveiksmes, tādēļ es sevi uzskatu par viduvēju skolotāju”* (Nr. 12, metāla pūšaminstruments). Pārējie parametri ir zem vidējā līmeņa, izņemot *muzikālo aktivitāšu dažādība* [MR=3,89, augsts]. Kopumā, šie studenti ir apjukuši un neizlēmīgi.

*Klasteris Nr. 6 (10 gadījumi).* Sesto klasteri raksturo ļoti izteikta pedagoga identitāte [MR=4,13, ļoti augsta], bet vāja atskaņotājmākslinieka identitāte [MR=3,35, zema]:

*„Es labi saprotos ar bērniem, domāju, ka pedagoga darbs man ir piemērotāks. Kā atskaņotājmāksliniekam man ir jāiegulda daudz darba, lai būtu apmierināta ar rezultātiem”* (Nr. 99, stīgu instruments); *„Brīžiem šaubos par savām spējām un prasmēm, tomēr kā skolotājs dziedātājiem es darbojos sekmīgi”* (Nr. 135, diriģente): *„Esmu pedagogs jau 14 gadus, ir paņēmienu. Patlaban spēlēju mazāk, jo notiek pašidentificēšanās citā mūzikas jomā”* (Nr. 94, stīgu instruments, kompozīcija)

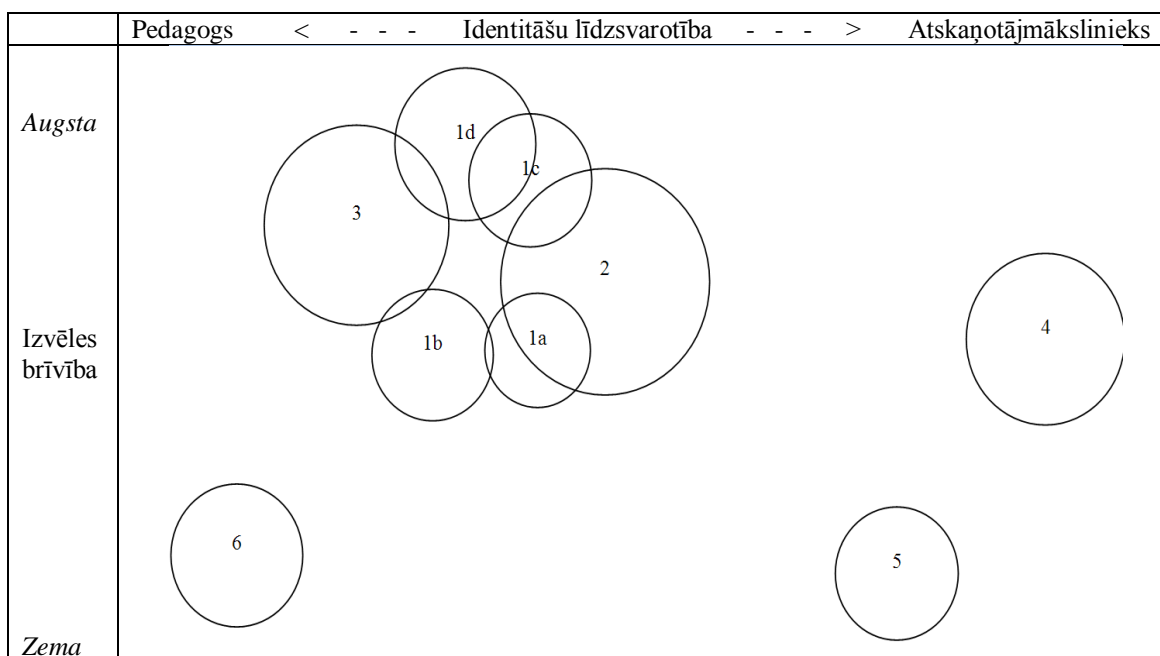
Studentu *ideālā profesionāļa tēls* ir diezgan plašs [MR=3,9, augsts], un viņu iesaistīšanās *daudzveidība* augstā līmenī [MR=4,10, augsta], bet tie nejūtas brīvi savas profesijas izvēlē [MR=2,20, ļoti zema]:

*„Man nebija īsti citu variantu, bet mani interesē ne tikai mūzika; es vēlētos būt speciāliste arī citā sfērā.”* (Nr. 32, pianiste); *„Man ir vēlme iegūt arī cita veida augstāko izglītību, jo sevi kā izcilu atskaņotājmākslinieku neredzu [...] kā spēlētājs piedalos projektos, bet kā solists nekoncertēju. Panākumi ar audzēkņiem bija pat ļoti apmierinoši!”* (Nr. 11, pianiste).



Šie dati un komentāri liecina par to, ka pedagoga identitāte ir pārņēmusi, asimilējusi atskaņotājmākslinieka identitāti bez studentu īstas izvēles. Viņi parasti daudz laika veltī mācot citus, līdz ar to šiem studentiem gandrīz nav laika atskaņotājmākslinieka aktivitātēm, viņi vairs nejutās ērti kā solisti.

*Klasteru struktūru izvērtēšanā.* Personālisma filozofijas ietvaros, brīvībai ir galvenā loma identitātes veidošanās procesos. Tāpēc šis kritērijs ir ņemts par pamatu klasteru struktūru izvērtēšanā (vertikālā ass). Tika ņemta vērā arī abu identitāšu līdzsvarotība (horizontālā ass) un studentu identitātes statuss (profesijas izvēles noteiktība: aplu diametrs), kā galvenie profesionālās identitātes integrācijas rādītāji. Klasteri tika attēloti atbilstoši minētajiem kritērijiem (sk. 27. attēlu).



*Identitātes noteiktība (identitātes statuss) : mazais aplis = zema; lielais aplis = augsta*

### 27. attēls. Klasteru attēlojums pēc izvēles brīvības un abu identitāšu līdzsvarotības

Klasteru izvērtēšanā tika atklāts, ka klasteriem, kuriem bija vidējā/augstā profesijas izvēles brīvība (Nr. 2, 3 un 4), bija arī vidējais/augsts identitātes statuss, bet klasteriem, kuriem bija maza izvēles brīvība (Nr. 5 un 6), bija arī maza identitātes noteiktība. Trešā un ceturtais klastera studenti jutās brīvi savā situācijā, bet viņu profesionālās identitātes nebija līdzsvarotas: trešajam klasterim bija drīzāk pedagoga identitātes pārsvars, bet ceturtajam klasterim – drīzāk atskaņotājmākslinieka identitātes pārsvars. Piektā un sestā klastera studenti nejutās brīvi savā situācijā. Piektā klastera studentiem dominēja atskaņotājmākslinieka identitāte, bet sestā – pedagoga identitāte. Otrā klastera studentiem abas identitātes bija līdzsvarotas, un viņu brīvības izjūta un identitātes

statuss bija drīzāk augsts. Pirmā klastera studentiem bija zems identitātes statuss, un samērā augsta brīvības izjūta. Viņu abas identitātes, kaut vājas, bija diezgan līdzsvarotas.

*Anketēšanas klasificējošās analīzes rezultātu kopsavilkums: provizoriskie studentu tipi*

Izvērtējot klasteru struktūras, tika atklātas četras galvenās studentu grupas, kuru biprofesionālo identitāšu iekšējā struktūra ir šāda:

- *Klasteris Nr. 2.* Studenti ar augstu atskaņotājmākslinieka identitāti un vidēju pedagoga identitāti, bet ar ļoti skaidru profesijas izvēles statusu. Studenti integrē atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes, un viņu profesionālā identitāte ir izteikta. Izvērtējot šīs grupas iekšējo struktūru, tika atklāts, ka tā atbilst integrētās biprofesionālās identitātes pazīmēm.
- *Klasteri Nr. 3 un Nr. 4.* Studenti, kuriem ir divas izteiktas profesionālās identitātes, bet tās vai nu konfliktē vai ir viena no otras neatkarīgas. Viņi vēl īsti nezina, ko grib darīt profesionālajā dzīvē, tādēļ jūtas diezgan brīvi savas pašreizējās profesijas izvēlē. Šie studenti maz iesaistās muzikālajās aktivitātēs. Abas viņu identitātes nav mijiedarbībā, reizēm pat viena otrai traucē. Izvērtējot šīs grupas iekšējo struktūru, tika atklāts, ka tā atbilst dihotomās biprofesionālās identitātes pazīmēm.
- *Klasteris Nr. 6.* Studenti, kas ir pedagogi, kuri gan izmanto atskaņotājmākslinieka prasmes savās nodarbībās, bet nejūtas vairs kā atskaņotājmākslinieki. Viņiem ir izjūta, ka nokļuvuši situācijā, ko paši nav izvēlējušies. Šie studenti tomēr diezgan aktīvi iesaistās profesionālajā dzīvē. Izvērtējot šīs grupas iekšējo struktūru, tika atklāts, ka tā atbilst asimilējošās biprofesionālās identitātes pazīmēm.
- *Klasteri Nr.1 un Nr. 5.* Studenti, kuriem ir zems identitātes statuss: viņi vēl nav izvēlējušies savu nākotnes profesiju un vēl nejūtas kā profesionāļi, bet drīzāk kā studenti. Viņu profesionālās identitātes īpašības ir ļoti dažādas: daži no tiem izvēlējušies neiesaistīties profesionālajā darbībā, to starpā gan tādi, kuri nav varējuši izšķirties starp abām jomām (klasteris Nr. 1a), gan arī tādi, kas nevēlas iesaistīties, lai saglabātu augstu brīvības izjūtu un plašu profesionālo iespēju loku (klasteris Nr. 1c). Citi studenti, kamēr gaida, izvēlas jau iesaistīties profesionālajā darbībā vai nu, uzturot ierobežotu profesijas vīziju (klasteris Nr.1b), vai arī saglabājot lielu brīvības

izvēles izjūtu (klasteris Nr. 1d). Izvērtējot šīs grupas iekšējo struktūru, tika atklāts, ka tā atbilst difūzās biprofesionālās identitātes pazīmēm.

Tātad klastera analīzes rezultātā tika apstiprināts izvirzītās hipotēzes otrais komponents: kombinējot abas identitātes, mūzikas instrumentu spēles bakalaura studenti izmanto dažādas stratēģijas, kas atbilst integrētās, dihotomās, asimilējošās un difūzās biprofesionālās identitātes pazīmēm. Tādējādi tika apstiprināta biprofesionālo identitāšu pagaidu tipoloģijas validitāte. Gala tipoloģija, izmantojot interviju, novērošanas un anketēšanas klasificējošo rezultātu triangulāciju, tiks raksturota 2.3.4. apakšnodaļā (sk. 165. lpp.)

#### **2.3.4. Aprakstošo un klasificējošo rezultātu triangulācija**

Šajā apakšnodaļā tiks atspoguļoti aprakstošais un klasificējošās analīzes gala rezultāti, kas ir izstrādāti, izmantojot triangulāciju (sk. 111. lpp.).

##### *Aprakstošo rezultātu triangulācija: biprofesionālo identitāšu situācijas raksturošana*

Šajā sadaļā tiks prezentēta biprofesionālo identitāšu situācijas raksturojums, kas izstrādāts, izmantojot primārās analīzes rezultātu triangulāciju. Vispirms tika apkopoti katra posma rezultāti, pēc tam, lai raksturotu situāciju, rezultāti tika summēti.

*Intervēšanas aprakstošās analīzes starprezultāti.* Analizējot studentu priekšstatus par profesionālās identitātes integrāciju, tika atklāts, ka studenti uzskata, ka: 1) pedagoģiskā darbība ir saistīta ar atskaņotājmākslinieka identitātes veidošanos, tā veicina viņu personības, profesionālo un sociālo prasmju attīstību; 2) pedagoga un mākslinieka identitātes ir integrējamas, ir iespējama to savstarpējā mijdarbība, kas ir ideālais variants, bet tas ne vienmēr tiek realizēts; 3) Svarīgākais pedagoģiskajā darbībā ir komunikabilitāte, spēja piemēroties audzēkņu spējām un nopietna iesaistīšanās pedagoģiskajā darbā.

*Novērošanas aprakstošās analīzes starprezultāti.* Analizējot studentu pedagoģisko darbību sakarā ar profesionālās identitātes integrāciju, tika atklāts, ka: 1) pedagoģiskā darbība veicina atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesionālo identitāšu integrāciju, bet ne vienmēr vienā un tajā pašā veidā, jo šis process ir ļoti individualizēts; 2) studenti ir atšķirīgi: katrs no viņiem izveido savu pedagoģisko stilu, katram ir savas prioritātes un konkrētas mācīšanas stratēģijas, kuru izvēle ir atkarīga no studenta personības,

audzināšanas, iepriekšējās pieredzes un citiem faktoriem; 3) kopīgās tendences novēroto studentu pedagoģiskajā darbībā ir šādas: viņi formālās attiecības ar audzēkņiem uztur draudzīgā gaisotnē; cenšas klausīties un novērt savus audzēkņus; paši reti spēlē nodarbības laikā.

*Anketēšanas aprakstošās analīzes starprezultāti.* Analizējot studentu kontekstu sakarā ar profesionālās identitātes integrāciju, tika atklāts, ka: 1) lielākā daļa studentu (77,5%) apvieno atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbības jau studiju laikā. 2) viņi jūtas sabiedriski atzīti abās lomās, bet daudzi tomēr izjūt diskomfortu pedagoga darbā; 3) studenti intensīvi iesaistās ar atskaņotājmākslinieka lomu saistītajās aktivitātēs ārpus mūzikas akadēmijā, bet pedagoga darbā parasti izpilda tikai minimālās prasības.

Savstarpēji salīdzinot šos starprezultātus, tika atklāti šādi aprakstošie rezultāti:

1. *Kopīgas tendences studentu pedagoģiskajā darbībā.* Studentiem pedagoģiskajā darbībā svarīgākais ir komunikabilitāte, spēja piemēroties audzēkņu vajadzībām un nopietni iesaistīties pedagoģiskajā darbā. Kopīgās tendences novēroto studentu pedagoģiskajā darbībā bija formālās attiecības ar audzēkņiem draudzīgā gaisotnē un vēlme centīgi klausīties un novērtēt savus audzēkņus.
2. *Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes mijdarbība.* Studentu priekšstats pedagoģiskā darbība ir saistīta ar atskaņotājmākslinieka identitātes veidošanos un tā veicina viņu personības, profesionālo un sociālo prasmju attīstību. Mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskā darbība labvēlīgi ietekmē arī viņu atskaņotājmākslinieka profesionālās identitātes veidošanos, jo tā veicina katras šī procesa dimensijas attīstību: bagātinās ideālā profesionāla tēla izpratne, tiek aktivizēta refleksija, viņi atrod jaunu uzmundrinājumu, lai atbildīgi iesaistītos kompetentā mākslinieciskā darbībā, un izjūt personīgo un sociālo atzīšanu. Lielākā daļa studentu apvieno atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbību jau studiju laikā.
3. *Studentu individualitāte.* Studenti uzskata, ka atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu mijdarbība var notikt un ka tas būtu ideālais variants, bet ne vienmēr tas tiek realizēts. Pedagoģiskā darbība ietekmē integrētas biprofesionālās identitātes veidošanos, bet ne vienmēr vienā un tajā pašā veidā, jo šis process ir ļoti individualizēts. Pastāv diezgan lielas atšķirības starp studentiem: katrs no viņiem izveido savu pedagoģisko stilu, katram ir savas prioritātes un mācīšanas stratēģijas,

kurām students dod priekšroku, jo tās ir atkarīgas no viņa personības, audzināšanas, iepriekšējās pieredzes un citiem faktoriem.

4. *Šķēršļi abu identitāšu integrācijai.* Lielākā daļa studentu jūtas sabiedriski atzīti abās lomās, bet tomēr ir tādi, kas izjūt diskomfortu, strādājot kā pedagogi. Studenti intensīvi piedalās ar atskaņotājmākslinieka lomu saistītajās aktivitātēs ārpus mūzikas akadēmijā, bet pedagoga darbā parasti izpilda minimālās prasības. Šie studenti reti spēlē nodarbības laikā, un viņiem vajadzīga palīdzība, lai katrs no viņiem būtu spējīgs reflektēt par savu pedagoģisko darbību, izmantot savas atskaņotājmākslinieka prasmes pedagoģiskajā situācijā un izveidot labas attiecības ar audzēkņiem.

#### *Klasificējošo rezultātu triangulācija: biprofesionālo identitāšu tipoloģija*

Šajā sadaļā tiks sintezētas atziņas par biprofesionālās identitātes tipu iekšējo struktūru. Tipu raksturošana ir balstīta uz teorētisko pamatu izpētes rezultātiem un interviju (studentu pedagoģiskie priekšstati), novērošanas (studentu pedagoģiskā darbība) un aptaujas (studentu sociālais konteksts) rezultātu triangulāciju.

Intervijas datu klasificējošās analīzes rezultātā, tika atklāts, ka pastāv divi atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes integrācijas studentu prototipi: pret integrāciju pozitīvi noskaņotie studenti un pret integrāciju negatīvi noskaņotie studenti. Novērošanas datu klasificējošās analīzes rezultātā, tika atklāts, ka pastāv šādi mākslinieka un pedagoga identitātes integrācijas studentu prototipi: integrējošais, dihotomais, asimilējošais un difūzais. Anketēšanas datu klasificējošās analīzes rezultātā šie prototipi tika vispārināti uz mūzikas instrumentu spēles bakalaura studentiem, un aprakstīti pagaidu studentu tipi (sk. 162. lpp.). Savstarpēji salīdzinot šos starprezultātus, tika izstrādāta biprofesionālo identitāšu gala tipoloģija:

- *Integrētā biprofesionālā identitāte.* Šie studenti ir nobrieduši atskaņotājmākslinieki ar augstu brīvības izjūtu, ļoti augstu atskaņotājmākslinieka identitāti un augstu pedagoģisko identitāti. Abas identitātes labi mijdarbojas: viņi spēj apzināti izmantot savas atskaņotājmākslinieka prasmes, lai risinātu problēmas vai labāk izpildītu uzdevumus, kas saistīti ar pedagoģisko situāciju. Šo studentu profesijas izvēle ir jau skaidra, un viņi integrē atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes.

- *Dihotomā biprofesionālā identitāte.* Šiem studentiem ir divas izteiktas daļējās profesionālās identitātes, bet tās ir vai nu konfliktā, vai pastāv neatkarīgi viena no otras. Viņi spēj kompetenti darboties abās situācijās, bet katra daļējā identitāte neaktīvās situācijā, kurā otrā identitāte ir galvenā: abas identitātes nemijdarbojas un neintegrējas, bet reizēm pat traucē viena otrai. Šiem studentiem var trūkt apziņas par integrācijas iespējamību un priekšrocībām, strādājot abās lomās bez konflikta starp tām, bet arī nesaistot tās vienu ar otru. Dihotomās identitātes var arī būt konfliktā, kad viena identitāte traucē otrai. Šie studenti vēl īsti nezina, ko viņi grib darīt profesionālajā dzīvē, tādēļ maz iesaistās muzikālajās aktivitātēs, bet jūtas diezgan labi savā pašreizējā stāvoklī.
- *Asimilējošā biprofesionālā identitāte.* Šiem studentiem ir ļoti augsta līmeņa pedagoga identitāte, bet zema atskaņotājmākslinieka identitāte, ko pedagoga identitāte ir absorbējusi, asimilējusi. Abas identitātes mijdarbojas: studenti jūtas kā pedagogi, kas spēj aktivēt atskaņotājmākslinieka identitāti pedagoģiskajā darbībā, izmantojot dažas atskaņotājmākslinieka kompetences, bet viņi vairs īsti nejūtas kā atskaņotājmākslinieki, jo pedagoga identitāte ir pārņēmusi, asimilējusi atskaņotājmākslinieka identitāti. Abu identitāšu mijdarbība izpaužas tikai pedagoģiskajā darbībā, bet ne mākslinieciskajā. Viņi pieņem šo situāciju, ko paši gan nav izvēlējušies, un aktīvi iesaistās profesionālajā dzīvē.
- *Difūza biprofesionālā identitāte.* Šiem studentiem ir maz izteikta gan pedagoga, gan atskaņotājmākslinieka identitāte. Viņi vēl nejūtas kā profesionāļi, bet drīzāk tikai kā studenti. Šo studentu profesionālās identitātes īpašības ir ļoti dažādas: daži no viņiem ir izvēlējušies neiesaistīties profesionālajā darbībā (daļa no tiem nespēj izšķirties un izvēlēties savu darbības jomu, citi neiesaistās, lai saglabātu brīvību). Ir studenti, kas izvēlas iesaistīties profesionālajā darbībā pamazām uzturēt ierobežotu profesijas vīziju vai arī saglabāt izteiktu brīvības izvēles izjūtu. Šādiem studentiem abas profesionālās identitātes vēl ir vājas un starp tām nav vērojama mijdarbība. Difūzā biprofesionālā identitāte var rasties ne tikai abu profesionālo identitāšu vājuma dēļ, bet arī tad, ja students negrib izšķirties par savu profesionālo karjeru.

## 2.4. Integrētās biprofesionālās identitātes padziļinātā analīze

Empīriskā pētījuma kvantitatīvajā fāzē tika pārbaudīta kvalitatīvās fāzes beigās izvirzītā hipotēze, ka kvalitatīvās fāzes rezultāti ir vispārināmi teorētiskajā līmenī. Šajā sadaļā tiks raksturots hipotēzes trešā komponenta pārbaudes process, kas saistīts ar integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumiem.

Šajā nolūkā, tika padziļināti analizēti integrējošie studenti, kas atklāti katras metodes klasificējošās analīzes beigās. Noskaidrots, kādas ir šo integrējošo studentu pedagoģiskās darbības un priekšstatu latentās struktūras, kas atklājās intervijās, novērošanā un anketēšanā, pieņemot, ka tieši šīs struktūras ir abu identitāšu integrāciju veicinošs faktors.

Lai pārbaudītu, vai šīs struktūras var tikt uzskatītas par integrētās biprofesionālās identitātes nosacījumiem, tika izmantota īpašas metodes: „nosacījumu struktūru analīze” (*analysis of implicants*) jeb „loģiskā minimizēšana” (*logical minimization*) (Ragin, 1987).

Šīs nodaļas sākumā tiks noskaidrota minētās metodes būtība. Tad tiks raksturoti nosacījumu struktūru analīzes rezultāti katrai no metodēm. Nodaļas beigās, izmantojot rezultātu triangulāciju, integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumu sistēmas tiks vispārinātas teorētiskajā līmenī.

### *Nosacījumu struktūru analīzes metode*

Parasti humanitārajās zinātnēs cēloņsakarības pēta, izmantojot kvantitatīvās statistiskās metodes (piemēram, regresiju), kas nav piemērotas kvalitatīvo datu analīzei. Tomēr, AQUAD programma piedāvā iespēju pētīt cēloņsakarības kvalitatīvajos pētījumos (Huber and Gürtler, 2004), balstoties uz K. Reidžina izstrādāto metodoloģiju (Ragin, 1987).

Šis autors uzskata, ka „kvalitatīvo pētījumu stratēģijas (uz atsevišķo gadījumu orientētā) galvenā nepilnība ir nosliece aprobežoties ar atsevišķo gadījumu (veseluma daļas) analīzi” (Ragin, 1987, 69. lpp.), pazaudējot skaidrību kopainas izpratnē. Tomēr, viņaprāt, izmantojot kvalitatīvo analīzi, „ir iespējams analizēt veseluma gadījumus (daļas), nepadarot neskaidru veseluma izpratni” (Ragin, 1987, 83. lpp.), „ja veselumi tiks salīdzināti kā gadījumu (daļu) konfigurācijas” (Ragin, 1987, 84. lpp.). K. Reidžina ieteiktā metode cēloņsakarību identificēšanai kvalitatīvajos pētījumos ir matemātiska Dž.

Būla (George Boole, 1815-1864) atklātā „kvalitatīvas salīdzināšanas metode” (*Boolean method of qualitative comparison*). To izmantojot, salīdzināšanas procesa rezultātā tiek precīzi noteikta nosacījumu kombinācija (vai kombinācijas), kas ir tik stabila(-as) un pastāvīgi saistīta(-as) ar rezultātu X, ka tā(tās) ir jāpieņem, kā rezultāta nepieciešamais nosacījums vai „cēlonis”.

Promocijas darbā, lai atklātu tās priekšstatu struktūras un darbības struktūras, kas stabili un pastāvīgi atkārtojas visos integrētās identitātes gadījumos (studenti), un līdz ar to varētu tikt uzskatītas par integrētas biprofesionālās identitātes nosacījumiem, tika veikta interviju, novērošanas un anketēšanas datu padziļināta (sekundārā) analīze. Vispirms tika atklātas integrācijas nosacījumu struktūras (vai sistēmas) katrā pētīšanas metodē atsevišķi. Pēc tam izmantota triangulācija, proti, tikai tās integrācijas nosacījumu struktūras, kas stabili un pastāvīgi atkārtojas visās trīs metodēs, tika vispārinātas teorētiskajā līmenī kā integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi. Šo vispārināto nosacījumu sistēmu pamatā izstrādāti pedagoģiskie ieteikumi biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšanai (sk. Nobeigumu, 193. lpp.).

Kā jau teikts, (sk. 115 lpp.), nosacījumu struktūru analīzei izmantota kategoriju sistēma, kas izstrādāta, balstoties uz pamatotās teorijas principu (*grounded theory*) (sk. 23. tabulu). Šī kategoriju sistēma atbilst personālisma filozofijas principiem, kombinējot personu (studentu) darbības un priekšstatus trīs personas dimensijās: profesionālajā, personības un sociālajā.

23. tabula

**Studentu darbības un priekšstatu kategoriju sistēma integrācijas implikantu analīzei**

Padziļinātās analīzes kategoriju sistēma		Nosacījumu struktūras analīzes kodi	
Kategorijas	Apakškategorijas un kodi	Pozitīvais kritērijs	Negatīvais kritērijs
Integrējošais/neintegrējošais gadījums		A	a
Studenta pedagoģiskās darbības raksturojums	Profesijā centrētā darbība	DARB_pr	B
	Personībā centrētā darbība	DARB_ps	C
	Sociāli centrētā darbība	DARB_ss	D
Studenta ideālo priekšstatu raksturojums	Profesionālo prasmju attīstība	IDEA_pr	E
	Personības attīstība	IDEA_ps	F
	Sociālo prasmju attīstība	IDEA_ss	G

Dati, kas iegūti katras metodes primārajā analīzē, ir pārnesti padziļinātās analīzes kategoriju sistēmā. Pēc tam tie izmantoti integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumu struktūru analīzē. Katrai datu ieguves metodei izstrādāta



primārās analīzes datu pārvešanas procedūra jaunajā kategoriju sistēmā (sk. 20. pielikumu).

#### *Interviju datu padziļinātā (sekundārā) analīze*

Interviju primārajā analīzē tika atklāti studentu priekšstati par pedagoģiju, un to saistība ar atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrāciju. Katra studenta priekšstatu kopums veido sistēmu, kas raksturo šī studenta priekšstatu struktūru. Padziļinātajā analīzē ir atklāts, kuras studentu priekšstatu struktūras ir tik nepārprotami saistītas ar viņu pozitīvo vai negatīvo noskaņošanu pret integrāciju, ka šīs priekšstatu struktūras var tikt uzskatītas par nosacījumiem biprofesionālās identitātes integrācijai.

Tika analizētas studentu priekšstatu struktūras katrā no studentu grupām, kas izveidotas intervēšanas datu klasificējošās analīzes beigās (sk. 140. lpp.). Lai to varētu veikt, vispirms studentu izteikumu primārās analīzes kategorijas tika pārgrupētas jaunā kategoriju sistēmā (sk. 24. tabulu). Pielikumā ir detalizēti paskaidrots kategoriju pārgrupēšanas process (sk. 20. pielikumu, A).

24. tabula

#### **Interviju datu pārvešana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā**

<i>Sekundārās analīzes kategoriju sistēma...</i>			<i>... apvienojot primārās analīzes kategorijas</i>	
Kategorijas	Apakškategorijas (AQUAD linkages)		1. jautājums: <i>Ko man dod pedagoģija?</i>	3. jautājums: <i>Kā mācīties mācīt citus?</i>
Studenta pedagoģiskās darbības raksturojums	Profesijā centrētā darbība	DARB_pr	Metakods „profesionālā attīstība”	Kods „mācīties mācot” (profesionālā pieredze)
	Personībā centrētā darbība	DARB_ps	Metakods „personības attīstība”	Kods „mācīties caur refleksiju”
	Sociāli centrētā darbība	DARB_ss	Metakods „sabiedrisko prasmju attīstība”	Metakods „mācīties no citiem” (skatoties, runājot)
Kategorijas	Apakškategorijas (metakodi)		2. jautājums: <i>Kāds ir ideālais pedagogs?</i>	
Studenta priekšstatu raksturojums (attiecībā uz ideālo pedagoģu)	Pedagoga profesionālās prasmes	IDEA_pr	Metakods „profesionālās prasmes” (ped_pr), apvienojot kodus „pedagoģiskās prasmes” (ped_pp) un „profesionālās zināšanas” (ped_zin_prof)	
	Pedagoga personība	IDEA_ps	Metakods „pedagoga personība” (ped_ps)	
	Pedagoga sociālās prasmes	IDEA_ss	Metakods „pedagoga sabiedriskās prasmes” (ped_ss)	

Izmantojot šīs sešas kategorijas, analizētas nosacījumu struktūras (*analysis of implicants*): kuras studentu priekšstatu kombinācijas (struktūras) stabili asociējas ar studentu pozitīvo vai negatīvo viedokli par integrācijas iespējamību (sk. 21. pielikumu).

Vispirms ir analizētas šo sešu kategoriju frekvences un izveidota frekvenču z-vērtību tabula (sk. 21. pielikumu, A). Tad izveidota patiesības (loģikas) tabula, izmantojot *cut off* punktu 50% (sk. 21. pielikumu, B), un analizēts, kuras studentu

priekšstatu struktūras parādās, kad viņu viedoklis par integrāciju ir pozitīvs, bet kuras – kad ir negatīvs.

Biprofesionālās identitātes integrācijas nosacījumu struktūru analīzes gaitā intervijās tika atrasta stabilā struktūra Bdef visos piecos integrējošajos gadījumos (studenti Nr. 1, 3, 6, 10 un 11) (sk. 21. pielikumu, C).

Šis rezultāts rāda, ka visiem pieciem studentiem, kuri uzskatīja, ka iespējams integrēt atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbības, ir šāda kopīga priekšstatu struktūra: 1) studenti savā pedagoģiskajā darbībā dod priekšroku savai mākslinieciski profesionālajai izaugsmei (nevis personības vai sociālajai attīstībai); 2) studenti apgūst pedagoga prasmes gan komunikācijas procesā kopā ar citiem, gan pašmācības ceļā (daži mācās no prakses, citi – reflektējot paši); 3) studenti domā, ka ne personības īpašības, ne pedagoģiskās prasmes nav noteicošās tam, lai kļūtu par labu pedagogu.

Divi identitāšu integrāciju ietekmējoši faktori, par kuriem studentu viedoklis dalās, ir: 1) daži domā, ka labam pedagogam jābūt sociālajām prasmēm (empātijai un līderībai), citiem tas nešķiet būtiski; 2) daži studenti uzskata, ka mācīšana bagātina personību, bet citi, ka – nē.

Jāatzīmē, ka starp visiem sešiem studentiem, kas uzskata, ka atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija nav iespējama, netika atrastas kopīgās priekšstatu struktūras (sk. 21. pielikumu, D).

Interviju datu sekundārās analīzes rezultātā tika secināts, ka tikai tad, ja students ir pārliecināts par iespējamību attīstīties kā māksliniekam arī savā pedagoģiskajā darbībā, pašam meklējot personīgo pedagoģisko stilu nevis pakļaujoties citu viedoklim vai atdarinot tos, viņš/viņa varēs attīstīt savu integrēto biprofesionālo identitāti. Visas pārējās identificētās studentu priekšstatu struktūras nav tieši saistītas ar integrējošās biprofesionālās identitātes veidošanos.

#### *Novērošanas datu padziļinātā analīze*

Novērošanas datu analīzē tika pētīta studentu pedagoģiskā darbība un tās saistība ar atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrāciju. Katra studenta pedagoģiskās darbības īpašības veido sistēmu, kas raksturo viņa pedagoģiskās darbības struktūru. Padziļinātajā analīzē tika noskaidrots, kuras studentu pedagoģiskās darbības struktūras

(sistēmas) ir tik nesaraujami saistītas ar integrēto biprofesionālo identitāti, ka varētu uzskatīt tās par nosacījumiem integrētās biprofesionālās identitātes veidošanai.

Balstoties uz divām studentu grupām, kas tika izveidotas novērošanas datu klasificējošās analīzes beigās (sk. 148. lpp.), analizētas studentu pedagoģiskās darbības struktūras katrā no tām. Lai analizētu studentu pedagoģiskās darbības struktūras, vispirms studentu pedagoģiskās darbības pazīmes (primārās analīzes kategorijas) tika pārgrupētas jaunajā kategoriju sistēmā (sk. 25. tabulu). Pielikumā ir detalizēti paskaidrots kategoriju pārgrupēšanas process (sk. 20. pielikumu, B).

Izmantojot šo kategoriju sistēmu, ir analizētas nosacījumu struktūras (*analysis of implicants*): kuras studentu pedagoģiskās darbības kombinācijas (struktūras) stabili asociējas ar studentu integrēto vai neintegrēto profesionālo identitāti (sk. 22. pielikumu).

25. tabula

**Novērošanas datu pārvešana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā**

Sekundārās analīzes kategoriju sistēma...		... apvienojot primārās analīzes kategorijas	
Kategorijas	Apakškategorijas	Apakškategorijas	Kategorijas
Attiecībā uz studenta pedagoģiskās darbības saturu	Profesijā centrēta darbība (kods DARB_pr)	Rūpes par instrumentu	C. Tuvība audzēkņiem
		Muzikālā iesaistīšana	E. Paskaidrojumu muzikalitāte
		Spēlēšana	A. Laika pārvaldība
		Klausīties kā diriģentam	D. Didaktiskie klausīšanās stili
	Personībā centrētā darbība (DARB_ps)	Organizēšana	A. Laika pārvaldība
	Sociāli centrētā darbība (kods DARB_ss)	Fiziskie kontakti	C. Tuvība audzēkņiem
		Klausīties kā publikai	D. Didaktiskie klausīšanās stili
		Skaidrošana	A. Laika pārvaldība
		Klausīšanās	A. Laika pārvaldība
Studenta ideālo priekšstatu raksturojums (Attiecībā uz studenta vārdos izteikto pedagoģiskās darbības mērķi)	Profesionālo prasmju attīstība (IDEA_pr)	Tehniski	B. Didaktiskie reģistri
		Skaidrojošs	F. Didaktiskie runas stili
	Personības attīstība (kods IDEA_ps)	Hierarhiski	B. Didaktiskie reģistri
		Metaforiski	B. Didaktiskie reģistri
		Pavēlošs	F. Didaktiskie runas stili
		Vērtēšanas aktivitāte	G. Vērtēšanas stili
	Sociālo prasmju attīstība (IDEA_ss)	Draudzīgs	B. Didaktiskie reģistri
		Jautājošs	F. Didaktiskie runas stili

Vispirms tika rēķinātas šo sešu kritēriju vērtības (visu iekļauto jēdzienu vidējā aritmētiskā vērtība) (sk. 22. pielikumu, A). Tad izveidota patiesības (loģikas) tabula, izmantojot *cut off* punktu 40% (sk. 22. pielikumu, B), un analizēts, kādas pedagoģiskās darbības struktūras parādījās integrējošo un neintegrējošo studentu vidū.

Biprofesionālās identitātes integrācijas nosacījumu struktūru analīzes gaitā novērošanā abos divos integrējošajos gadījumos (Nr. 1= čelliste un Nr. 3=klarnetists A) tika atrasta struktūra BcDEG (sk. 22. pielikumu, C).

Rezultāts liecina par to, ka abiem integrējošajiem studentiem ir šāda kopīgā pedagoģiskās darbības struktūra: 1) savā pedagoģiskajā darbībā studenti fokusējas uz profesijas un sociālo prasmju attīstīšanu un maz pievēršas savas personības prasmju attīstībai; 2) studentu izteikumos, kas lietoti mācot, pedagoģiskās darbības mērķis arī saistās ar profesionālo un sociālo prasmju attīstību.

Tāpat kā interviju analīzes gadījumā, starp visiem trim neintegrējošajiem studentiem netika atrastas nekādas kopīgas pedagoģiskās darbības struktūras.

Novērošanas datu sekundārās analīzes rezultātā tika secināts, ka tikai tad, ja students iekļauj savu paša profesionālo (kā mākslinieka) un sociālo attīstību (attiecības ar audzēkņiem) savā pedagoģiskajā darbībā, nepievēršoties īpaši savas personības attīstībai, viņš/viņa var attīstīt integrēto biprofesionālo identitāti. Visas pārējās studentu pedagoģiskās darbības struktūras nav tieši saistītas ar studentu integrējošās attieksmes veidošanos.

#### *Anketēšanas datu sekundārā analīze*

Interviju datu primārajā analīzē tika izveidotas studentu grupas, vadoties pēc studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijām. Katrā klasterī studentiem ir kopīgas pazīmes, kas saistītas ar šīm stratēģijām.

Tomēr katrs students ir unikāls gadījums, tādēļ katram ir sava pedagoģiskās darbības un priekšstatu sistēma, kas veido struktūru (*differences in similarities*). Padziļinātajā analīzē tika izpētīta integrējošā klastera iekšējā struktūra, meklējot kopīgo atšķirībās (*similarities in differences*), jo, pat, ja visiem divdesmit pieciem integrējošā klastera studentiem ir kopīga biprofesionālo identitāšu kombinēšanas stratēģija, katram no viņiem ir sava pedagoģiskās darbības un priekšstatu struktūra. Šī pētījuma ietvaros tika noskaidrots tas, vai integrējošā klastera studentiem ir kāda kopīga pedagoģiskās darbības un priekšstatu struktūra (sistēma), kas varētu tikt uzskatīta par nosacījumu biprofesionālās identitātes integrācijai.

Lai precizētu integrējošā klastera studentu pedagoģiskās darbības un priekšstatu struktūras, šī klastera primārās analīzes kategorijas pārgrupētas tajās pašās kategorijās,

kas izmantotas interviju un novērošanas sekundārajā analizē (sk. 26. tabulu). Pielikumā ir detalizēti paskaidrots kategoriju pārgrupēšanas process (sk. 20. pielikumu, C).

26. tabula

**Anketēšanas datu pārvešana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā**

Sekundārās analīzes kategoriju sistēma...		... apvienojot primārās analīzes jēdzienus
Kategorijas	Apakškategorijas	Kategorijas
Studenta pedagoģiskās darbības raksturojums	Profesijā centrētā darbība (kods DARB_pr)	Iesaistīšanās intensitāte
	Personībā centrētā darbība (DARB_ps)	Slodze kā māksliniekam
	Sociāli centrētā darbība (DARB_ss)	Izvēles brīvība
		Iesaistīšanās daudzveidība
Studenta ideālo priekšstatu raksturojums	Profesionālo prasmju attīstība (IDEA_pr)	Ideālā profesionāļa tēla plašums
	Personības attīstība (kods IDEA_ps)	Sevis atzīšana profesijā (vidēja)
	Sociālo prasmju attīstība (IDEA_ss)	Identitātes statuss
		Sociālā atzīšana (vidēja)

Izmantojot šo kategoriju sistēmu, analizētas nosacījumu struktūras (*analysis of implicants*): kuras studentu pedagoģiskās darbības un priekšstatu kombinācijas (struktūras) stabili asociējas ar studentu piederību integrējošajam klasterim (sk. 23. pielikumu).

Vispirms tika rēķinātas šo sešu kritēriju vērtības, balstoties uz primārās analīzes rezultātiem (sk. 23. pielikumu, A). Tad izveidota patiesības (loģikas) tabula, izmantojot *cut off* punktu 50% (sk. 23. pielikumu, B), un analizēts, kādas studentu pedagoģiskās darbības un priekšstatu struktūras parādās integrējošajā klasterī.

Biprofesionālās identitātes integrācijas nosacījumu struktūru analīzes gaitā anketēšanā tika atrastas divas stabilas nosacījumu struktūras (BdeF un BEFG) četrpadsmit gadījumos (sk. 23. pielikumu, C).

Tātad tika atklāts, ka pastāv divas iespējamās pedagoģisko darbību un priekšstatu struktūras (nosacījumu kombinācijas), kas sekmē integrēto biprofesionālo identitāti: abos gadījumos studenti ir devuši priekšroku profesionālajai attīstībai pedagoģiskajā darbībā (kods B) un personības attīstībai savos ideālajos priekšstatos (kods F). Abas struktūras atšķiras tikai ar to, ka vienā gadījumā studenti apvieno šos aspektus ar mazu ieinteresētību par savu sociālo prasmju attīstīšanu darbībā un viņiem ir ierobežoti profesionālie ideāli (kodi d un e), kamēr otrajā gadījumā studentiem ir plaši profesionālie ideāli un viņi vēlas attīstīt arī savas sociālās prasmes (kodi E un G).

Anketēšanas datu sekundārās analīzes rezultātā tika secināts, ka tikai tad, ja students iekļauj paša mākslinieciski profesionālo attīstību savā pedagoģiskajā darbībā un paša

personības attīstību (profesionālais briedums, pārliecība, ka esi savā vietā) savos pedagoģiskajos priekšstatos, viņš/viņa var veiksmīgi attīstīt integrēto biprofesionālo identitāti.

*Integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumu vispārināšana teorētiskajā līmenī: rezultātu triangulācija*

Balstoties uz interviju, novērošanas un anketēšanas datiem, integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumu struktūru analīzē tika raksturotas vairākas studentu priekšstatu un darbības struktūras, kas var tikt uzskatītas par nosacījumiem integrētajai biprofesionālajai identitātei. Šajā sadaļā tika atklāts, kuras no šīm nosacījumu struktūrām jeb sistēmām ir vispārināmas, izmantojot rezultātu triangulāciju, proti, tikai tās, kas atkārtojas visās trīs metodēs. Līdz ar to šīs integrācijas nosacījumu sistēmas tika vispārinātas teorētiskajā līmenī, kā integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi. Nosacījumu sistēmas apkopotas (sk. 27. tabulu) un salīdzinātas savā starpā.

27. tabula

**Integrētās biprofesionālās identitātes implikantu analīzes rezultātu triangulācija**

Kodu sistēma	Studenta pedagoģiskās darbības raksturojums			Studenta pedagoģisko priekšstatu raksturojums		
	DARB_pr	DARB_ps	DARB_ss	IDEA_pr	IDEA_ps	IDEA_ss
Intervēšana	B	-	d	e	f	-
Novērošana	B	c	D	E	-	G
Anketēšana	B	-	d	e	F	-
	B	-	-	E	F	G

Izmantojot visu rezultātu triangulāciju, tika atklāts, ka kategorija B (studentu mākslinieciskā attīstība pedagoģiskajā darbībā) parādās visās integrējošajās struktūrās, tādēļ var tikt uzskatīta par svarīgāko nosacījumu studentu integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās procesā. Liela nozīme ir arī kategorijai G (studenta sociāli centrētā domāšana, kas izpaužas vēlmēs veidot labas attiecības un apgūt sociālo atzīšanu). Divas nosacījumu struktūru daļas atkārtojās divas reizes: 1) nosacījumu struktūra BEG – studenti mērķtiecīgi vēlas attīstīt savas atskaņotājmākslinieka prasmes gan savā pedagoģiskajā darbībā gan priekšstatos, un viņiem ir sociāli centrēta domāšana; 2) nosacījumu struktūra Bde: studenti mērķtiecīgi aktivē savas atskaņotājmākslinieka prasmes savā pedagoģiskajā darbībā, bet viņu priekšstatos profesionālā un sociālo prasmju attīstība neparādās priekšplānā.

Tāpat nosacījumu sistēmu analīzes rezultātā tika apstiprināts pētījumā izvirzītās hipotēzēs trešais komponents un secināts, ka integrētā biprofesionālā identitāte veidosies, ja students mērķtiecīgi izmantos savas atskaņotājmākslinieka zināšanas, prasmes un attieksmes kompetentā pedagoģiskajā darbībā un attīstīs tajā sociāli centrētu domāšanu.

Šie rezultāti pētījumā ir īpaši svarīgi, jo uz minēto vispārināto nosacījumu struktūru pamata ir izstrādāti pedagoģiskie ieteikumi biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšanai (sk. Nobeigumu, 193. lpp.)

#### *Empīriskā pētījuma kvantitatīvās fāzes beigās hipotēzes pārbaudes kopsavilkums*

Empīriskā pētījuma kvantitatīvās fāzes beigās tika pierādīta hipotēze, ka kvalitatīvās fāzes rezultāti ir vispārināmi teorētiskajā līmenī: lielākā daļa mūzikas instrumentu spēles studentu (77,5 %) studiju laikā apvieno atskaņotājmākslinieka un pedagoga darbības; ir vērojama statistiski nozīmīga tendence, ka, kombinējot abas identitātes, studenti izmanto kādu no šiem biprofesionālās identitātes stratēģiju tipiem: dihotomija, asimilācija, difūzija, integrācija; abu identitāšu harmoniskā apvienošana (integrācija) veidojas, kad students savā pedagoģiskajā darbībā gan kompetenti izmanto savas atskaņotājmākslinieka zināšanas, prasmes un attieksmes, gan mērķtiecīgi attīsta sociāli centrētu domāšanu.

## 2.5. Integrētā biprofesionālā identitāte studentu pedagoģiskās darbības kontekstā

Šajā nodaļā tiks apskatīts biprofesionālās identitātes integrācijas pedagoģiskais aspekts. Kā jau minēts (sk. 99. lpp.), šajā pētījumā studentu pedagoģiskā darbība ir uzskatāma par biprofesionālās identitātes integrējošu faktoru, tādēļ atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu integrācija tiks aplūkota mūzikas instrumentu spēles studentu pedagoģiskajā darbībā.

Tālākajā tekstā vispirms tiks atklāta empīriskās izpētes procesa pedagoģiskā nozīme, proti, tas, kādā veidā dalība promocijas darba pētījumā ietekmējusi studentu biprofesionālās identitātes veidošanās procesu. Pēc tam tiks prezentēti piecu gadījumu analīzes rezultāti: detalizēti aprakstīta piecu studentu pedagoģiskā darbība, apkopojot novērošanas, intervēšanas un anketēšanas datus. Nobeigumā tiks sintezētas studentu vajadzības attiecībā uz biprofesionālās identitātes integrāciju, kas izmantotas kā pamats pedagoģisko ieteikumu izstrādei.

### *Pētīšanas procesa ietekme integrētās biprofesionālās identitātes veidošanā*

Piecu novēroto studentu iesaistīšanās pētīšanas procesā ir bijusi viņiem pedagoģiskā intervence. Studenti tika intervēti, diskutēja ar promocijas darba autoru par pētījuma būtību, tika novēroti, noskatījās pašu vadīto nodarbību video ierakstus un tos komentēja fokusgrupas diskusijās, piedalījās analīzes rezultātu pārbaudē, aizpildīja anketas un reflektēja par pētījuma gala rezultātiem.

Šī pedagoģiskā intervence balstījās uz sistēmiski konstruktīvistisko modeli, kas tiks detalizēti raksturots nobeigumā (sk. 203. lpp). Šim didaktiskajam modelim ir trīs mācīšanas fāzes: rekonstruēšana, dekonstruēšana un jaunkonstruēšana. Rekonstruēšanas fāzē novēroto studentu pieredze tika paškonstruēta un formulēta intervijās. Dekonstruēšanas fāzē izmantota videoierakstu noskatīšanās un kolektīva analīze, kas deva iespēju studentiem sadarbības ceļā iegūt daudzveidīgo (multiplo) perspektīvu un skatījumu sevis atklāšanai. Jaunkonstruēšanas fāzē studenti savas pedagoģiskās darbības mācīšanās mērķus un stratēģijas, reflektējot un novērojot citu studentu piemērus, konstruēja no jauna.

Rodas jautājums par šīs intervences ietekmi uz studentu biprofesionālās identitātes veidošanās procesu. Veiktā intervence ilga apmēram pusotru gadu, tāpēc ir pamats cerēt, ka tā ietekmēja studentu biprofesionālās identitātes struktūru. Tomēr identitātes



veidošanās ir ilgtermiņa process, tāpēc pārmaiņas šajā jomā notiek lēni, bieži vien tās īsākā laika posmā nemaz nav pamanāmas.

Intervences ietekmes izpēti pamatā ir princips – analizēt „atšķirības līdzīgajā” (*differences in similarities*). Katrs no novērotajiem studentiem reprezentēja kādu konkrētu studentu klasteri, kuram ir sava noteikta iekšējā struktūra (*similarities*). Intervences ietekmes izpētei tika izvirzīti šādi jautājumi: 1. Ar ko katrs no šiem pieciem studentiem atšķiras no pārējiem studentiem savā grupā (*differences*)? 2. Vai ir kāda īpatnība, ar kuru viņi atšķiras no pārējiem studentiem savā grupā, bet kas ir kopīga visiem intervences studentiem? Ja šāda īpatnība pastāv, var secināt, ka intervence bija iemesls šai īpatnībai.

Analizējot atšķirības līdzīgajā (*differences in similarities*), tika konstatēts, ka visiem pieciem studentiem, ar kuriem veikta pedagoģiskā intervence, ir paaugstināta *pedagoga identitāte* savā grupā, kamēr pārējos rādītājos viņi ir stabili savas grupas ietvaros. (sk. 28. tabulu).

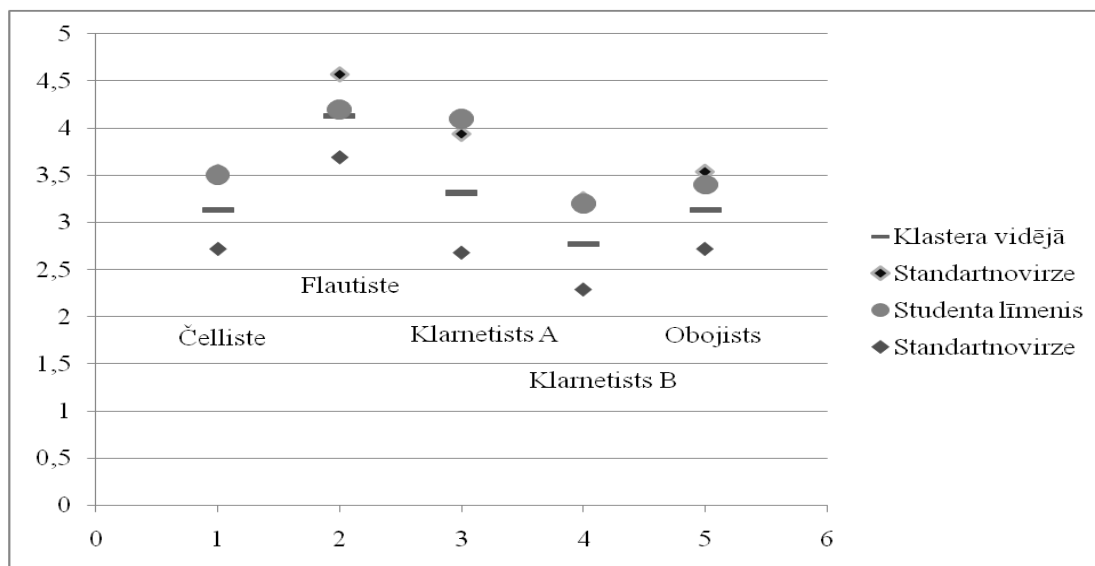
28. tabula

**Studentu pedagoga identitātes līmenis pēc intervences**

Students	Klasteris	Klastera MR	SD	Studenta līmenis
Klarnetists B	1c	2,77	0,48	3,2
Obojists	1a	3,13	0,41	3,4
Čelliste	1a	3,13	0,41	3,5
Klarnete A	2	3,31	0,63	4,1
Flautiste	6	4,13	0,44	4,2

Čellistei ir viens no augstākajiem *pedagoga identitātes* līmeņiem savā apakšklasterī [studentes MR=3,5, augsta; klastera Nr. 1a MR=3,15, vidēja]. Obojistam arī ir samērā augsts pedagoga identitātes līmenis savā grupā [studenta MR=3,4; klastera Nr. 1a MR=3,15]. Klarnetistam A ir pārsteidzoši augsta *pedagoga identitāte*, salīdzinot ar pārējiem viņa klastera biedriem [studenta MR=4,10, ļoti augsta; klastera Nr. 2 MR=3,31]. Klarnetistam B ir visaugstākais pedagoga identitātes līmenis savā grupā [studenta MR=3,20, vidēja; klastera Nr. 1c MR=2,77]. Flautistes pazīmes labi iederas viņas klastera grupā, ko raksturo ļoti augsta *pedagoga identitāte* [studentes MR=4,13; klastera Nr. 6 MR=4,13]. Attiecībā uz pārējiem rādītājiem secināt, ka pētījuma process tos noteikti būtu ietekmējis, nav iespējams. Piemēram, čellistei ir viszemākais *atskaņotājmākslinieka identitātes* līmenis savā grupā [MR=3,10 – ļoti zems], kamēr

klarnetistam B savā klasterī ir visaugstākais atskaņotājmākslinieka identitātes līmenis [MR=4,10, ļoti augsta] (sk. 28. attēlu).



**28. attēls. Piecu studentu pedagoga identitātes līmenis pēc intervences**

Izvērtējot atšķirības līdzīgajā (*differences in similarities*) analīzes rezultātus, tika atklāts, ka visiem intervences studentiem pedagoga identitāte ir augstāka nekā viņu klastera biedriem, tādēļ var secināt, ka intervence bijusi cieši saistīta ar šīm atšķirībām, līdz ar to tā var tikt uzskatīta par vienu no iemesliem pedagoga identitātes līmeņa paaugstināšanās procesam. Ņemot vērā to, ka divu stipru identitāšu pastāvēšana ir viens no konceptuāliem nosacījumiem biprofesionālās identitātes integrācijai, tika secināts, ka šāda veida intervence veicina biprofesionālās identitātes integrāciju, it sevišķi tad, ja studentam nav pietiekami attīstīta pedagoga identitāte.

*Piecu gadījumu analīze: dalībnieku pedagoģiskās darbības raksturojums*

Lai izprastu biprofesionālās identitātes veidošanās procesu, tika analizēti piecu novēroto studentu gadījumi. Kā pieņemts humanitāro zinātņu teorētiskajā literatūrā, gadījumu analīze dod iespēju vispārinājumus bagātināt ar konkrētu skatījumu uz nozīmīgiem realitātes piemēriem (Cohen, 2007).

Šajā raksturojumā izmantoti šādi kvalitatīvo un kvantitatīvo datu avoti: 1) studentu atbildes uz intervijām, kas notikušas 2009. gada rudenī; 2) pētnieka piezīmes, kas radušās studentu vadīto pedagoģisko nodarbību novērošanas laikā 2010. gada martā (sk. 8. pielikumu); 3) studentu nodarbību videoieraksti, kas deva iespēju skaidri, nepārprotami fiksēt studentu pedagoģiskās darbības saturu; 4) studentu komentāri, skatoties video ierakstus un lasot pētnieka piezīmes fokusgrupas diskusiju laikā 2010.

gada augustā (sk. 9. pielikumu); 5) pētnieka piezīmes video un audio ierakstu kodēšanas laikā 2010. gada oktobrī; 6) studentu un pētnieka komentāri, apspriežot video analīzes rezultātus 2011. gada sākumā; 7) studentu atbildes uz anketas jautājumiem 2011. gada pavasarī; 8) studentu atbildes uz papildjautājumiem par profesijas izvēli, balstoties uz Milsas izveidoto anketu (sk. 13. pielikumu). Analīze ir fokusēta galvenokārt uz novēroto studentu pedagoģisko darbību.

Gadījumu analīzes detalizēti rezultāti ir publicēti (Fernández González, 2012). Tālākajā tekstā, lai izceltu katra studenta individualitāti, tiks raksturoti tikai galvenie viņa vadītās nodarbības elementi. Gadījumu analīzes aprakstā studentu un audzēkņu vārdi ir maiīti, lai saglabātu anonimitāti.

*Pirmā gadījuma analīze: čelliste Māra.* Māra pētījuma laikā bija Jāzepa Vītola Mūzikas akadēmijas otrā kursa studente, kas jau divus gadus strādājusi par čella skolotāju mūzikas skolā. Viņai bija 13 audzēkņi. Novērotā audzēkne (Milda) bija septiņgadīga meitene, kas mācījās pirmajā čella spēles klasē. Māra ļoti rūpējās par Mildas komfortu un labsajūtu (vairāk nekā divas reizes minūtē): viņa sagaidīja meiteni skolas vestibilā, pavadīja līdz nodarbības telpai; Māra rūpīgi pārbaudīja Mildas mūzikas instrumenta stāvokli; mācību gada laikā viņa bija mēģinājusi atrast labāku nodarbību telpu, un mūzikas skolas vadība atļāva viņai izmantot skolas muzeju; Māra ļoti rūpējās par Mildas ķermeņa pozu un atslābināšanu, bieži norādot: „*Ak Dievs! Kādas stīvas rociņas! Nē, tām jābūt kā lupatai, šādi ...*”. Nodarbībā bija labvēlīga gaisotne: Māras runas veids bija ļoti draudzīgs (21% no laika), viņa mēdza Mildu uzrunāt šādi: „*Kā tad tu sēdi, mana princese? Atver savu elkonīti!*”. Vēlāk, skatoties videoierakstu, Māra apstiprināja, ka ķermeņa pozīcija viņai šķiet ļoti svarīga, un kompetenti skaidroja Mildas grūtības šajā jomā, norādot, ka meitene ir dejojāja, tādēļ viņai ir vēlme kustēties.

Visvairāk laika Māra veltīja tam, lai nodarbības laikā mutiski skaidrotu, kā ir jāspēlē (29%), bet viņa neizmantoja hierarhisko mācīšanas stilu, drīzāk strādāja kopā ar Mildu. Viņa iesaistījās muzikālajos paskaidrojumos arī ar žestiem (76 %). Māra nespēlēja nodarbības laikā, bet centās darīt visu, lai Milda muzicējot gūtu prieku. Māra sēdēja Mildai ļoti tuvu blakus. Viņas didaktiskajā runas stilā dominēja jautājumi (40% no laika), kas tika uzdoti, lai noskaidrotu, vai Milda sapratusi to, kas viņai jādara. Māra bija prasīga, bet ne agresīvi prasīga. Viņa nevērtēja Mildas spēli pārāk bieži, apmēram reizi

trīs minūtēs, bet, kad viņa to darīja, vērtēšana bija drīzāk pozitīva (63%), tas tika darīts, piemēram, šādi : „*Jā, ļoti labi!, Vai saprati? Turpināsim!*”.

Māra atzina, ka pedagoģiskā darbība viņai palīdzējusi apzināties arī savas kļūdas: „*Es arī redzu savas pašas kļūdas, kad es biju bērns, kā es spēlēju, un arī ne tikai manas kļūdas, bet mana bijušā pedagoga kļūdas, kas man nemācīja rokas pareizi ielikt*”. Viņa izteicās, ka labam pedagogam mūzikas augstskolā jābūt stingram: „*ideālais pedagogs ir tāds, no kura man ir mazliet bailes (smieklī). Kad man ir tā sajūta: „ārprāts, es neesmu kaut ko izdarījusi, un kā tagad būs! Ja es domāju „es jau kaut ko spēlēšu, viņš neko jau neteiks”, tā ir cita attieksme. Pedagogam jābūt prasīgam, ne arī pārmērīgi prasīgs, bet ne vienaldzīgam*”, kaut arī mācot jaunākajiem audzēkņiem var būt citas prioritātes, kā, piemēram, labu attiecību veidošana.

Māra teica, ka viņa mācās mācīt “*no mūzikas vidusskolas pedagogiem. Tā, kā ar mani darīja, tā es daru ar saviem audzēkņiem. Man jau pietaks pedagogs, un es uzskatu, ka man arī tā ir pozitīva pieredze, jo es varu kaut ko no katra pedagoga paņemt*”. Nākotnē viņa “*noteikti gribētu mazāk mācīt*”. Vērtējot pedagoģisko studiju praksi, viņa norādīja, ka vajag mazāk teorijas un ka būtu jāpiedāvā iespēja skatīties uz labiem paraugiem: “*es arī biju uz meistarklasi, kur labs pedagogs strādā ar kādu mazu bērnu. Man būtu vērtīgi, ja būtu tā pieredze, skatīties, kā māca labs profesors*”. Viņasprāt, pedagoģija un izpildītājmākslinieka darbs ne vienmēr ir saistīti: “*Tas ir atkarīgi no konkrētā cilvēka: daži var apvienot, citi – nē. Arī ir tā, ka daži labi mākslinieki negrib stāstīt to, ko viņi zina, viņi grib saglabāt sev mākslas noslēpumus*”.

Runājot par profesionālo dzīvi, Māra uzskata, ka vajag attīstīties daudzpusīgi, bet apdomīgi, jo nevar darīt visu. Viņa izvēlētos sev vienlaicīgi atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesiju, bet ne ko citu. Māra čellu spēlē apmēram trīs stundas dienā. Kaut arī apgalvoja, ka īsti neiesaistās nevienā ar mūziku saistītā aktivitātē, atzinās, ka diezgan intensīvi apmeklē meistarklases, spēlē koncertos un māca savu instrumentu spēlēt citiem no 7 līdz 9 stundām nedēļā. Māra uzskata, ka diezgan labi apzinās, ko nozīmē būt pedagogam. Viņa vēl meklē savu īsto ceļu, bet saistot to tikai ar mūziku: „*es gribētu spēlēt kamermūziku, bet patiktu arī orķestrī un arī par pedagogu strādāt, tāpēc redzēs, kā ies*”. Māra uzskata, ka viņai ļoti daudz jāpilnveidojas un ka „*skolniecēm es patiku, bet es zinu, ka tik laba neesmu, un kā atskaņotājmāksliniece arī neesmu sevi izcili pierādījusi*”. Viņa jau sākusī justies kā profesionāle, kad guva panākumus konkursos un

kad sāka pelnīt naudu ar mūziku un iegādājās labu mūzikas instrumentu. Sava instrumenta mācīšanas darbu viņa neuzskata par nozīmīgu.

Māra iekļaujama dihotomas identitātes klasterī, ar viszemāko atskaņotājmākslinieka identitātes līmenis šajā grupā [MR=3,10, ļoti zems], bet vienu no augstākajiem pedagoga identitātes līmeņiem [MR=3,5, augsts]. Šai studentei patīk strādāt abās profesijās, tādēļ viņa nesaskata konfliktu starp tām, bet arī nesaista tās savā starpā.

*Otrā gadījuma analīze: flautiste Juta.* Juta strādā tajā pašā mūzikas skolā, kurā Māra. Stāstot par savu pedagoģisko pieredzi, viņa norādīja „*esmu mācījusi bērniem no 8-17 gadu vecumam mūzikas skolā „X”, vidusskolā „Y”, mūzikas skolā „Z”, kā arī privāti. Sāku strādāt 17 gados, bet neoficiāli un periodiski*”. Viņa atzinās, ka „*kopumā gāja labi, bet mēdzu nogurt, jo audzēkņu bija daudz katru dienu. Ne visās vietās bija kārtīga sistēma izglītībā un nopietna audzēkņu attieksme pret darbu*”. Viņa „*gribētu strādāt skolā, kas atrastos labā vietā, skaistas remontētas telpas un galvenais, skolā, kur kārtīga un stingra izglītības sistēma*”.

Minētajā skolā Juta parasti izmanto mazu telpu ar sliktu akustiku, bet novērošanas dienā viņa izvēlējās strādāt skolas muzejā, lai būtu vairāk vietas novērošanai. Tika novērots pedagoģiskais process, kas sastāvēja no četrām piecpadsmit minūšu ilgām blokflautas nodarbībām ar vienu septiņgadīgu meiteni un trim deviņgadīgiem zēniem. Vienam no zēniem bija īpašas intelektuālas vajadzības: viņš lēnāk saprata, zēnam ir arī koordinācijas problēmas. Jutai bija arī viena garāka šķērsflautas nodarbība ar sešpadsmitgadīgo Jeļenu. Visās nodarbībās varēja saskatīt dažas kopīgas iezīmes, bet bija arī acīmredzamas atšķirības: piemēram, blokflautas nodarbības laikā Juta sēdēja tuvu audzēkņiem un nespēlēja, bet šķērsflautas nodarbībā viņa spēlēja diezgan daudz un stāvēja pie Jeļenas.

Kopumā Juta ļoti precīzi apzinās, ko viņa grib no audzēkņiem, un to prasa pārliecinoši, kā pati komentē: „*es saku visu, kas jāsaka, pieklājīgi, bet skaidri*”. Juta strādā enerģiski un pat iesaistās paskaidrojumos fiziski, lēkājot, paraustot audzēkņus aiz pleciem, lai viņi varētu sajust ritma pulsāciju utt. Jutas mācīšanas stils ir drīzāk hierarhisks, ar maz paskaidrojumiem un daudziem norādījumiem. Izņēmums ir šķērsflautas nodarbība, kurā viņa, atšķirībā no pārējiem studentiem, 10% laika izmantoja pārnestas nozīmes reģistru (metaforisku) paskaidrojumiem, piemēram, „*Tas tev skan kā maršs... iedomājies pavasari, mīlestību, kā viņi satikās pirmo reizi...*” Juta iesaistās paskaidrojumos

muzikāli, gan dziedot, gan izklauvējot ritmu un spēlējot savu instrumentu. Viņa arī ieklausās, galvenokārt kā diriģente (76% no laika), reizēm sitot plaukstas skaļi vai dziedot līdzī, kamēr audzēkņi spēlē.

Darba sekvences bija īsas (3-5 sekundes); viņa uzreiz reaģēja uz audzēkņu kļūdām. Viņa ļoti bieži vērtēja audzēkņus (vidēji divas reizes minūtē); vērtēšanas orientācija bija galvenokārt negatīva (70% gadījumu). Juta nodarbības sākumā nelika audzēkņiem izpildīt nekādus tehniskos vingrinājumus. Nodarbību laikā bija arī dažas neveiksmīgas darba sekvences, piemēram, kad viņa palūdza audzēknim nospēlēt sarežģītu pasāžu, audzēknis to nespēja, bet viņa turpināja pavēlošā un enerģiskā tonī pieprasīt, lai audzēknis atkārtu vēlreiz. Tomēr rezultāts sasniegts netika. Reizēm Juta zaudēja pacietību: divas audzēknes tika aizsūtītas uz citu telpu, lai viņas kādas desmit minūtes patstāvīgi vingrinātos un varētu nospēlēt neizdevušo pasāžu, jo, pēc skolotājas domām, audzēknes nav pietiekoši daudz spēlējušas mājās. Juta teica vienai no viņām: *„es būšu ļoti dusmīga! Jums būs jāspēlē 13. maijā. Tu absolūti mācīties. Kā tu vari absolūt un nedarīt? Kas tā dara? Tagad ej pati blakus telpā un mācies, kaut līdz vakaram! Tas ir viss, ej prom!”*.

Turpretī, strādājot ar audzēkni, kuram ir īpašas vajadzības, jau dažas minūtes pēc konflikta ar iepriekšējo audzēkni Juta bija pacietīga un mierīga. Arī kontaktējoties ar citiem audzēkņiem, viņa bija labvēlīga, meklēja radošus risinājumus audzēkņu problēmām, piemēram, pūta audzēkņa rokās, lai viņš varētu just gaisa plūsmu.

Skatoties videoierakstu, Juta bija pārsteigta: *„Ak, Dievs! es nezināju, ka es biju tik šausmīga! Es izskatos kā ragana!... Es esmu šokā, tagad! Es nezināju, ka es biju tik briesmīga!”* Viņu šokēja pašas attieksme pret dažiem audzēkņiem. Juta mēģināja meklēt attaisnojumu savai rīcībai, komentējot, ka *„reizēm ir labi viņiem likt raudāt; nākamreiz viņi spēlēs uz desmitnieku!”* Juta parādīja, ka viņa labi pazīst savus audzēkņus un viņu personību.

Runājot par profesionālo dzīvi, viņa teica, ka vajag attīstīties daudzpusīgi, bet apdomīgi. Viņa vēl meklē savu īsto ceļu, jo uzskata: *„man padodas vairākas lietas vienlīdz labi”*. Juta ir gatava izvēlēties sev gan atskaņotājmākslinieka, gan pedagoga profesiju, bet pilnīgi neizslēdz arī citas jomas. Viņa nejūtas īsti brīva savā profesijas izvēlē un domā, ka drīzāk apstākļi vai cilvēki ir noteikuši to. Juta maksimāli iesaistās pedagoģiskajā darbībā, parasti vairāk par desmit stundām nedēļā, un dažreiz (pāris mēnešus) pat līdz

50 stundām. Viņa regulāri apmeklē arī meistarklases, flautu spēlē apmēram trīs stundas dienā. Juta atzīstas, ka „*pēdējās uzstāšanās reizes liecina, ka jāiegulda vairāk darba, apgūstot sarežģītus skaņdarbus*”. Novērtējot sevi kā pedagogu, viņa spriež pēc audzēkņu labajiem rezultātiem un vērtē sevi augstu, augstāk nekā atskaņotājmākslinieci. Juta uzskata, ka pirmo reizi sākusī justies kā profesionāle, kad guvusi panākumus konkursos. Šī izjūta viņā nostiprinājusies, kad kļuvusi par mūzikas akadēmijas studentu un sākusī mācīties. Naudas pelnīšana, pēc Jutas domām, ar šo izjūtu ir maz saistīta.

Juta ir piederīga studentu klasterim ar asimilējošo pedagoga identitāti: ļoti augsta pedagoga identitāte, bet zema atskaņotājmākslinieka identitāte, kas ir asimilēta pedagoga identitātē. Studente spēj aktivēt sava atskaņotājmākslinieka identitāti pedagoģiskajā darbībā, bet vairs nejutās īsti labi kā atskaņotājmāksliniece.

*Trešā gadījuma analīze: klarnetists Antons (A).* Antons sācis mācīt klarneti tikai pirms gada. Viņa 10 audzēkņi ir galvenokārt debitanti, 1. līdz 3. klases audzēkņi. Novērošanas laikā viņam bija trīs 20 minūšu ilgas nodarbības, divas ar diviem desmitgadīgiem zēniem un viena ar vienu četrpadsmitgadīgu meiteni. Nodarbības laikā Antons bija ļoti uzmanīgs pret saviem audzēkņiem un veidoja labas attiecības ar viņiem. Nodarbības sākumā viņš pārbaudīja telpas temperatūru un audzēkņa mūzikas instrumentu, uzdeva dažus jautājumus par to, kā viņi gatavojušies nodarbībai. Antons bija brīdinājis audzēkņus, ka nodarbībā ieradīsies novērotājs, un bija noskaidrojis, vai audzēknim tas netraucēs.

Antons parasti uzsāka nodarbību ar dažiem tehniskajiem vingrinājumiem (gammām, arpedžo u.c.). Viņš sēžot uzmanīgi klausījās. Noskatoties sevi video ierakstā, viņš skaidroja „*ja viņi ir mazi, es sēžos, bet, ja viņi ir manā augumā, es stāvu, lai būtu vienā līmenī ar viņiem.*” Pēc tam audzēknis spēlēja etīdi vai skaņdarbu, un Antons cēlās kājās un stāvēja tuvu pultij, pievēršot uzmanību notīm un audzēkņa pozai un komfortam. Viņš uzskatīja, ka „*ja es esmu uzmanīgs pret viņiem, tad viņi saprot, ka es no viņiem kaut ko gaidu, un tad viņi vēlas uzmanīgāk strādāt.*”

Antons prasīja audzēkņiem spēlēt ritmiski stabili un turēt skaņas līdz frāzes beigām. Viņš paskaidroja muzikālos un tehniskos iemeslus šīm prasībām. Viņa runas didaktiskais stils bija diezgan pavēlošs (55% no laika), piemēram, vairākkārt pieprasot audzēknim pūst instrumentā spēcīgāk, iedrošinot viņu.

Viņš pats nodarbības laikā nespēlēja, tomēr strādāja apzinīgi: labi sabalansēja klausīšanās stilu kā diriģents (30%), vadot audzēkņu spēli ar muzikāliem un ritmiskiem žestiem, un kā publika (70%), uzmanīgi klausoties. Iesaistījās paskaidrojumos arī muzikāli (30% no laika), īpaši izmantojot ritma izklauvēšanu un žestus. Antons arī pierakstīja audzēkņu kladē mājas darbus un citus norādījumus. Viņš bija pacietīgs arī tad, ja audzēkņi kļūdījās, un lūdza viņus reflektēt par savu kļūdu iemesliem. Nodarbības beigās, kad bija jau noguris, izteica dažus pārmetumus, un viņa mudinājumi strādāt cītīgāk skanēja asākā tonī. Novērojot sevi videoierakstos, Antons apzīmēja, ka „*mēs nevaram organizēt mūsu laiku, kā mēs vēlamies. Mēs cenšamies bezcerīgi sasniegt standarta prasības*”. Viņš runāja ar pārliecību par savu darbību, rādot to, ka viss, ko ir darījis, bijis labi pārdomāts: „*Man ir savas prioritātes: homogēna gaisa plūsma un pirksti, kas strādā pareizi*”. Antona komentāri liecināja par to, ka viņš labi pazīst savus audzēkņus.

Antons uzskata, ka mācīšana viņam ir devusi „*laika trūkumu, bet arī ticību, ka no jebkā var sanākt pilnīgi viss*”. Viņš atzīstas, ka mācīšana palīdzēja viņam reflektēt par savu attieksmi kā studentam : „*Man arī bijis stingrs pedagogs, ir bijis konflikts ar viņu, un es tagad, kad es pats mācu mazajiem, es saprotu, cik stulba bija no manas puses tā attieksme*”. Par svarīgāko savā pedagoģiskajā darbībā viņš uzskata „*lai skolēns pats grib spēlēt. Tās vēlmes pedagogs var dot, noteikti*”. Viņš arī domā, ka vajag koncentrēties uz audzēkņa vajadzībām dotajā brīdī: „*es gatavoju savu kursu, bet, kad stunda sākas, tad gadās, ka neiet pēc plāna un visu, ko esi gatavojies, nomet nost, tu skaties uz skolēnu, kas viņam ir, ko viņam vajag, ko reāli var tagad darīt*”. Antons uzsver, ka labākais veids, kā mācīties mācīt citus, ir pati mācīšanas pieredze: „*Mācījos mācīt tajā brīdī, kad es sāku mācīt!*”. Attiecībā uz viņa vēlmēm par pedagoģisko studiju praksi, viņš uzskata, ka vajag „*mazāk nevajadzīgas teorijas*”. Savā ziņā, viņaprāt, pedagoģiskās dotības nav saistītas ar mākslinieciskajām spējām: „*varbūt ir arī tie mākslinieki, kuriem baigā māksla ir, bet stāstīt nemāk*”.

Runājot par profesionālo dzīvi teorētiski, viņš norāda, ka ir „*labāk un vieglāk iedziļināties vienā sfērā nekā censties paspēt visu uzreiz*”. Tomēr pats labprāt izvēlētos sev gan atskaņotājmākslinieka, gan pedagoga profesiju un gribētu strādāt arī kā komponists un diriģents. Antons spēlē klarneti apmēram trīs stundas dienā un maksimāli iesaistās spēlēšanā koncertos un pedagoga darbā vairāk par desmit stundām nedēļā, organizējot arī pasākumus saviem audzēkņiem. Antons diezgan intensīvi arī



apmeklē koncertus. Viņa identitātes statuss ir *nobriedums*, proti, viņš ir izpētījis un novērtējis variantus un izvēlējis savu profesiju, pats uzskata, ka „*es apzinos, ko un kāpēc mācos. Zinu, ko vēlos darīt pēc izglītības iegūšanas [...] kā pedagogs, darbā es jutos ļoti ērti un komfortabli, bet pie sava instrumenta tomēr esmu simts procentu es pats*”. Antons par sevi dzirdējis diezgan labas atsauksmes, bet „*es nevarētu teikt, ka jutos kā kaut kas īpašs*”. Viņš ir sācis justies kā profesionālis, kad nopelnījis pirmo algu ar mūziku, guvis panākumus konkursos un sācis mācīt citiem spēlēt savu instrumentu.

Antons ir piederīgs pie studentu klastera ar integrējošo biprofesionālo identitāti: ir nobriedis atskaņotājmākslinieks, ar augstu pedagoģisko identitāti, kas spēj izmantot savas atskaņotājmākslinieka prasmes pedagoģiskajā situācijā. Abas viņa identitātes veiksmīgi mijdarbojas.

*Ceturtnā gadījuma analīze: klarnetists Bernards (B).* Bernards mācās mūzikas akadēmijas otrajā kursā. Viņš sācis skolotāja gaitas pirms diviem gadiem, sākumā bijuši tikai divi audzēkņi. Novērošanas laikā viņam bija jau seši audzēkņi, kuri mācījās dažādās klasēs (no 1. līdz 4. klasei). Novērotā nodarbība bija gandrīz 60 minūšu ilga. Audzēkne (Beāte) bija deviņgadīga meitene. Viņi strādāja galvenokārt pie tehniskajiem vingrinājumiem, jo gatavojās tehniskajai ieskaitei.

Nodarbības gaisotne sākumā bija ļoti mierīga – Bernards smaidīja, un bija jūtams, ka starp viņiem valda saticība. Bernards sameklēja jaunu pulti, lai būtu ērtāk strādāt. Viņš arī bija Beātei iepriekšējā nedēļā jautājis, vai viņa piekristu novērošanai. Bernards palūdza pētniekam ierasties desmit minūtes pirms nodarbības, lai varētu visu sagatavot savlaicīgi. Viņš uzmanīgi sekoja Beātes pozai un paskaidroja, kāpēc ir pareizi jāstāv, izmantojot argumentus, kas saistīti ar skaņas kvalitāti. Bernarda runas veids bija pārsvara tehnisks (78% no laika). Viņš gandrīz vienmēr klausījās, kā publika (89% no laika), diezgan bieži paskaidrojumu laikā spēlēja pats, lai parādītu Beātei, kā tas jā dara, un arī diriģēja Beātes spēli ar saviem muzikālajiem žestiem. Bernards arī meklēja veidu, kā Beātes interesi aktivizēt, piemēram, turot rokās spoguļi, lai viņa varētu redzēt pati savu pozu.

Pēc kāda laika gaisotne mainījās, jo Beāte nogura, bet Bernards gribēja, lai viņa turpinātu intensīvi strādāt. Dažreiz Beāte negribēja ieklausīties Bernarda norādījumos, bet mēģināja ar grūtībām tikt galā pati. Bernards, komentējot videoierakstu, atzīmēja ka „*tagad viņa ir dusmīga, jo viņa zina, ka viņa spēj izspēlēt šo pasāžu, bet tagad viņai*

*nesanāk dabūt ārā pareizas notis*”. Bernards bieži centās uzrunāt Beāti vārdā, lai piesaistītu viņas uzmanību; bija prasīgs, bet runāja pieklājīgā tonī. To skaidrojot, viņš norādīja, ka *„ja es viņu nepiespiežu, es zinu, ka viņa neko nedarīs mājās. Tā bija grūta nodarbība, bet tas bija nepieciešams.”*

Kad viņš skatījās video ierakstu, daudz stāstīja par Beātes jūtām, komentējot, piemēram, ka *„viņai ļoti patīk tas vingrinājums”*, un atzinās, ka viņš nav pamanījis, ka Beāte ir tik nogurusi: *„Principā, tā nevar būt, ka viņa ir tik nogurusi, un es viņu piespiedu šādi... Es esmu briesmīgs! Bet es baidos, ka, ja es tā nebūtu darījis, viņa pati mājās neko nebūtu darījusi.”* Bernards palūdza video ierakstu, lai varētu atkārtoti to noskatīties savās mājās.

Runājot par profesionālo dzīvi, viņš atzīmēja, ka *„ideālajam mūziķim ir nepieciešamas ne tikai instrumenta spēles prasmes, bet arī citas – komunikācija, erudīcija utt.”*; viņš labprāt izvēlētos sev gan atskaņotājmākslinieka, gan pedagoga, gan pētnieka profesiju, un gribētu strādāt arī kā diriģents un komponists, bet vēl aizvien meklē savu īsto ceļu: *„Man ir skaidra joma, kurā vēlos darboties, bet par konkrētu profesiju es vēl domāju”*. Bernards spēlē vismaz sešas stundas dienā un maksimāli daudz cenšas mūziku klausīties un spēlēt koncertos (solo vai orķestrī); diezgan intensīvi apmeklē koncertus un strādā kā pedagogs apmēram 8 stundas nedēļā; apmeklē arī meistarklases un lasa ar mūziku saistītu zinātnisko literatūru. Viņš uzskata, ka *„man lielāka pieredze ir kā izpildītājam, nevis pedagogam, bet arī kā izpildītājam ir ļoti daudz jāaug”*, un domā, ka viņu labi novērtē kā atskaņotājmākslinieku, bet ne tik labi kā pedagogu, jo *„ārēja atzīšana arī ir saistīta ar pieredzi”*. Bernards arī sācis justies kā profesionālis, kad ar mūziku varējis nopelnīt naudu. Bernards norāda, ka viņa profesionālās identitātes veidošanās procesā svarīgākie brīži bijuši tad, kad iegādājies labu mūzikas instrumentu un kad iestājies mūzikas akadēmijā.

Klastera analīzē Bernards tika iekļauts studentu grupā ar difūzo identitāti: divas vājas profesionālās identitātes, ideālists un brīvs savā izvēlē. Tāpat kā pārējiem šīs grupas studentiem, Bernardam ir plašs *ideālā profesionāļa tēls* un viņš jūtas ļoti brīvs savas *profesijas izvēlē*. Tomēr viņam ir visaugstākie līmeņi savā grupā gan atskaņotājmākslinieka identitātē, gan pedagoga identitātē, bet zemākais identitātes statusa līmenis. Tas varētu tikt interpretēts šādi: difūza biprofesionālā identitāte var

rasties ne tikai profesionālo identitāšu vājuma dēļ, bet arī tad, kad students izvēlas vēl līdz galam nepieņemt lēmumu attiecībā uz savu profesionālo karjeru nākotnē.

*Piektā gadījuma analīze: obojists Oskars.* Oskars arī mācījās mūzikas akadēmijas otrajā kursā un aktīvi piedalījās profesionālajā dzīvē kā atskaņotājmākslinieks. Viņš sācis mācīt pirms gada, novērošanas laikā Oskaram bija pieci audzēkņi. Novērotajā nodarbībā tika strādāts ar audzēkni Ojāru, desmitgadīgu zēnu, kurš tikai pirmo gadu spēlē oboju.

Oskars maz rūpējās par Ojāra komfortu, apmēram reizi desmit minūtēs viņš pārbaudīja Ojāra ķermeņa pozu vai obojas mēlītes stāvokli. Telpā nebija labas pulsts, un bija diezgan karsti. Ojārs pats atvēra logu, lai atvēsinātos, tādēļ, lai atgūtu spēkus, bija jāpārtrauc spēlēšana (tika zaudēta apmēram viena minūte). Diezgan daudz laika Oskars veltīja organizatorisku jautājumu risināšanai, piemēram, zvanot koncertmeistaram vai labāk uzstādot pulsti. Viņš nebija brīdinājis Ojāru par to, ka nodarbībā ieradīsies novērotājs, un centās darīt visu, lai audzēknis nepamana, ka nodarbība tiek ierakstīta. Tomēr nodarbības beigās Ojārs videokameru pamanīja.

Oskara attieksme nodarbības gaitā bija diezgan formāla. 95% no laika viņš klausījās kā publika, gandrīz nekad nedirīģēja Ojāra spēlēšanu, un, kamēr Ojārs spēlēja, stāvēja divu trīs metru attālumā no viņa, balstoties uz galda malas, rokas sakrustojis uz krūtīm vai sabāzis kabatās. Oskars runāja maz, paskaidrojumiem veltīja tikai 9% no laika, bet, kad viņš runāja, muzikālajiem paskaidrojumiem šajā tekstā bija atvēlēti tikai 10% no laika. Oskara izteiksmes stilā dominēja īsas, aprautas pavēles (58% no laika), kas izteiktas šādi: „labi”, „nē, atkal”, „tālāk”. Skatoties videoierakstus, viņš skaidroja: „*es necenšos runāt metaforās. Vispirms vajag dabūt pirkstus pareizajā pozīcijā, tad elpošana, un tikai tad, ja vajag, tu vari kaut ko vēl pateikt*”.

Oskars diezgan ilgi Ojāram lika strādāt pie tehniskajiem vingrinājumiem: gammām un arpedžo. Ja Ojārs spēlējot kļūdījās, Oskars nereaģēja, bet vienkārši gaidīja, un iestājās saspīlēts klusums, līdz tam brīdim, kad Ojārs sāka spēlēt no jauna. Oskars, novērojot videoierakstu, šo situāciju skaidroja šādi: „*es cenšos viņus neapturēt, tā, lai viņi pierod spēlēt bez pārtraukuma.*” Dažreiz viņš pārmeta Ojāram, ka tas pietiekoši daudz nav strādājis mājās. Tomēr Oskars uzmanīgi klausījās, kamēr Ojārs spēlēja; kad Oskars konstatēja, ka audzēknis nevar tikt galā ar kādu sarežģītu pasāžu, viņš atrada labu paņēmieni, lai liktu Ojāram strādāt intensīvi, spēlēt, kamēr viņš nav guvis rezultātus un nav sapratis, kā ir jāstrādā mājās. Oskars paskaidroja, ka viņš uzskata, ka

*„vissvarīgākais ir mācīt viņiem, kādā veidā strādāt mājās, jo nodarbībās nav pietiekoši daudz laika, lai strādātu pie visām problēmām”.* Oskars nodarbības laikā pats nespēlēja.

Nodarbības beigās radās neparasta situācija: ieradās Ojāra mamma, kas bija sašutusi par Oskara mācīšanas stilu. Viņa izteicās, ka Oskars ir pārāk prasīgs un neņem vērā Ojāra reālās iespējas konkrētajā situācijā. Oskars pārliecinoši atbildēja, ka Ojāram ir mājās jāstrādā vairāk, tad arī nodarbības laikā problēmu nebūs. Oskars gan nevarēja ilgāk sarunāties ar Ojāra māti, jo viņš steidzās uz kādu mēģinājumu.

Kad students skatījās video ierakstu, viņš, lai attaisnotu savu rīcību nodarbības laikā, izteica daudz komentāru. Viņš izteicās arī par Ojāru. Spriežot pēc visa tā, var secināt, ka Oskaram ir skaidrs, kas viņam jā dara, kā jā māca, un viņš neuzskata, ka viņam būtu jāstrādā kopā ar audzēkņiem stundas laikā, bet ir pārliecināts, ka viņa uzdevums drīzāk ir „klausīties” to, ko audzēkņi ir sagatavojuši un rosināt viņus darbam mājās: *„Ja viņi nestrādā mājās, tad nav vērts viņiem likt spēlēt nodarbības laikā: viņi spēlēs nepareizi. Tajos gadījumos ir labāk kaut ko citu darīt šajā nodarbībā un gaidīt līdz nākamajai reizei”.*

Runājot par profesionālo dzīvi, Oskars uzskata, ka *„mūsdienās cilvēks nav spējīgs normāli dzīvot un sevi nodrošināt, konservatīvi koncentrējoties vienā virzienā. Nepieciešams sevi daudzpusīgi attīstīt”.* Viņš spēlē oboju 4 vai 5 stundas dienā un arī cenšas maksimāli klausīties mūziku un spēlēt koncertos (solo, ansablī utt.); viņš diezgan intensīvi apmeklē koncertus un meistarklases, veltī vairāk par desmit stundām nedēļā pedagoģiskajai darbībai. Tomēr, kad Oskaram tika jautāts, ko viņš vēlētos darīt vēlāk, viņš teica, ka izvēlētos sev tikai atskaņotājmākslinieka profesiju, atzīmējot to, ka strādāt pedagoga darbu viņš visdrīzāk neizvēlētos. Oskars atzīstas, ka vēl maz ko zina par pedagoga reālo darbību un domā: *„šajā momentā esmu atradis savu lauciņu, kurā darboties, bet neesmu pārliecināts, ka tas būs ilglaicīgi”.* Viņa profesijas izvēli daļēji ietekmējuši apstākļi, daļēji viņš to izvēlējies pats. Kā profesionālis Oskars juties tad, kad sācis ar mūziku pelnīt naudu, guvis panākumus konkursos un kad kļuvis par skolotāju, kas māca sava mūzikas instrumenta spēli citiem. Viņš atzīstas, ka *„gan kā atskaņotājmākslinieks, gan kā pedagogs es neesmu pilnībā apmierināts ar savām spējām. Domāju, ka man vēl jāattīstās”*, kaut arī norāda, ka *„ir saņēmis vairākas pozitīvas atsauksmes par sevi gan kā atskaņotājmākslinieku, gan kā pedagogu”.*

Oskars ir piederīgs studentu grupai ar dihotomām identitātēm: divas stipras identitātes ir konfliktā. Viņam ir augsta līmeņa atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāte, bet mākslinieka identitāte pedagoģiskajā situācijā gandrīz neaktivējas. Abas Oskara identitātes nav mijdarbībā, reizēm pat traucē viena otrai.

*Gadījumu analīzes rezultātu izvērtēšana.* Izvērtējot šos piecus gadījumus, studentu biprofesionālo identitāšu kombinēšanas stratēģijās tika atklāti divi svarīgi elementi: studentu individualitāte un identitāšu mainīgais raksturs.

*Studentu individualitāte.* Gadījumu analīzes rezultātā, tika atklāts, ka novērotajiem studentiem jau ir sava īpašā pedagoga identitāte, savs mācīšanas stils, sava pedagoģiskā pārlicība. Viņi pieņem patstāvīgus un pamatotus pedagoģiskos lēmumus un veiksmīgi organizē audzēkņu mācīšanās procesu. Šie studenti ir apguvuši nepieciešamās prasmes gan mācot, gan arī savas pedagoga socializācijas procesā (Isbell, 2008), t.i., izmantojot savu audzēkņa pieredzi. Šī individualitāte ir bagātība, kas jāciena, jāņem vērā un jācenšas pienācīgi novērtēt, it sevišķi organizējot pedagoģisko studiju praksi.

*Identitāšu mainīgums.* Novērotajiem studentiem nebija tikai viens vienveidīgs un nemainīgs mācīšanas stils. Studentu pedagoga identitāte mainījās līdz ar pedagoģisko situāciju maiņu (mācot divus dažādus audzēkņus) pat vienas nodarbības ietvaros. Piemēram, flautiste Juta reizēm bija skarba un prasīga, atstājot otrajā plānā labu attiecību veidošanu ar audzēkņiem, bet, mācot zēnu ar īpašām vajadzībām, viņas attieksme mainījās, viņa kļuva pacietīgākā un saudzīgākā. Arī tad, kad viņa mācīja šķērsflautu, uzvedās vairāk kā atskaņotājmāksliniece nekā tas bija citās nodarbībās. Klarnetists Antons mainīja savu attieksmi nodarbības gaitā, kad nogura. Obojists Oskars pēc dažām minūtēm, kurās maz iesaistījās Ojāra spēlē un uzturēja ievērojamu distanci starp sevi un viņu, piemērotā brīdī sadarbībā iesaistījās muzikāli un efektīvi, pienākot pie Ojāra un dodot viņam precīzus norādījumus, lai tas varētu pārvarēt kādu konkrētu grūtību. Šie piemēri apstiprina Z. Baumanu (Bauman, 2000) viedokli, ka identitāte, sevišķi jauniešu vidū, ir plūstoša, mainīga un var ārēji izpausties dažādos veidos, pat tad, ja tai ir kāds stabils pamats personības dziļākajos slāņos.

### *Mūzikas instrumentu spēles studentu vajadzības*

Šajā sadaļā tiks aplūkotas studentu vajadzības sakarā ar integrētās biprofesionālās identitātes veidošanos. Šo vajadzību analīzes rezultāti ir izmantoti, lai formulētu ieteikumus integrētās biprofesionālās identitātes veicināšanai, it sevišķi pedagoģiskās studiju prakses ietvaros. Vajadzību analīze balstīta uz gadījumu analīzes rezultātiem, iesaistīto studentu komentāriem un promocijas darba autora profesionālo pieredzi.

Reflektējot ar studentiem par novērošanas analīzes rezultātiem, tika noskaidros, ka galvenās studentu vajadzības viņu pedagoģiskajā darbībā ir šādas:

1. Studentiem vajag labāk iepazīt sevi kā pedagogu, reflektējot par paša pedagoģisko darbību, apmainoties domām ar citiem: pedagogiem, studentiem, vecākiem, audzēkņiem. Piemēram, flautiste, skatoties video ierakstu, izteicās šādi: *„Es esmu šokā, tagad! Es nezināju, ka es biju tik briesmīga!”*
2. Studentiem vajag apgūt prasmi labāk apzināties savu audzēkņu vajadzības. Piemēram, klarnetists B, skatoties video, teica: *„Principā, tā nevar būt, ka viņa ir tik nogurusi, un es viņu piespiedu šādi... Es esmu briesmīgs! Es to nepamanīju”*.
3. Studentiem vajag attīstīt prasmi būt mākslinieciski un pedagoģiski radošiem arī pedagoga darbā nevis koncentrēties uz organizatoriskajos jautājumos un institucionālajās prasībām, kuras viņiem rada zināmu spriedzi. Piemēram, klarnetists A, skatoties video ierakstu, teica: *„Mēs nevaram organizēt mūsu laiku, kā mēs vēlamies. Mēs cenšamies bezcerīgi sasniegt standarta prasības”*.
4. Viņiem vajag sasaistīt pedagoģisko darbību ar savu kā atskaņotājmākslinieka attīstību, veidojot pārliecību, ka mūzikas instrumentu spēles nodarbības laikā vairāk jāspēlē pašam, tas jā dara ar apdomu, piemērotos brīžos, lai veidotos muzikāla gaisotne, kas palīdzēs gan audzēkņiem, gan viņiem pašiem.

Balstoties uz gadījumu analīzi un autora paša pieredzi, tika atklātas arī citas studentu vajadzības attiecībā uz savu pedagoga kompetentās darbības pilnveidošanu un biprofesionālās identitātes integrāciju:

1. Studenti ir ļoti atšķirīgi: viņiem jāapgūst prasme labāk pazīst sevi un piemērot savai personīgajai situācijai to, ko ir iespējams apgūt teorētiskajosursos augstskolā.
2. Studentos ir vērojams noteikts stress saistībā ar to, "kas jā dara", „ko lai uzsāku” kādā pedagoģiskajā situācijā. Viņiem vajag apzināties savu paša kā audzēkņa (*as*

*learners*) pieredzi. Tas attiecināms ne tikai uz kādu mācīšanās metodi, ko viņi izmanto: ir jāpalīdz studentiem apzināties, ka, mācot mūzikas instrumentu spēli, ir svarīgi to darīt ar iekšējo pārliecību, proti, mācīt to, kam viņi tic, ko paši ir piedzīvojuši; mācīt ne tikai to, ko viņu skolotājs viņiem teicis, bet gan to, kas viņiem no skolotāja teiktā vai no citiem avotiem ir patiešām palīdzējis sasniegt labus rezultātus.

3. Studentiem ne tikai teorētiski, bet arī savā konkrētajā pedagoģiskajā darbībā ir jāapzinās, ka galvenais ir audzēknis, konkrētā persona, kas ir viņu priekšā; persona ar savām gaidām, spējām, trūkumiem un dotībām. Viņiem jā saglabā svaigs skatījums uz audzēkņa vajadzībām, izvērtējot konkrēto situāciju, darot to šodien un tagad.
4. Ir svarīgi, lai studenti kopā ar saviem audzēkņiem nodarbības laikā, ne tikai spēlējot instrumentu, bet arī klausoties kopā ar viņiem dažādus skaņdarbus, “izdzīvotu” mūziku, jo mūzikas mācīšana ir drīzāk „liesmas” nekā informācijas tālāknodošana.
5. Studenti ir spējīgi izvirzīt mācīšanās procesa mērķus un piedāvāt efektīvus līdzekļus to sasniegšanai, tomēr praktiski dod priekšroku rezultātam, ne procesam. Viņiem ir jāapzinās, ka audzēkņiem prioritārs ir process: viņiem jāatrod prieks ne tikai gala rezultātā, bet pašā mācīšanās procesā.
6. Studenti galvenokārt izmanto tehnisko komunikācijas reģistru, bet viņiem jāattīsta prasme biežāk izmantot metaforisko – pārnesto nozīmju reģistru – un jāapzinās, cik svarīga ir iztēles loma jaunāko audzēkņu mācīšanas procesā.
7. Studenti bieži dzied, mācot citus, bet neliek dziedāt audzēkņiem. Ir jāatklāj, ka audzēkņu oralitāte (dziedāšana, ritmu un melodiju mutiska atdarināšana un improvizācija) ir pamats viņu muzikālo prasmju attīstīšanai.
8. Nodarbības laikā studenti izklauvē ritmu, reizēm pat ļoti skaļi, bet viņi maz strādā ar audzēkņa ritma izjūtu. Ritms drīzāk ir kā „rāmis”, kurā jāiekļaujas pirkstu kustībām un elpai, proti, studenti paļaujas uz to, ka audzēkņu ritma izjūta tiks attīstīta solfedžo nodarbībās. Studentiem ir jāapzinās, ka ritma izjūta, kas tiek veidota ar instrumentu, būtiski atšķiras no tās, kas tiek izkopta bez instrumenta, tādēļ audzēkņiem jāapgūst ritma izjūta tieši spēlējot instrumentu, ķermeniski, ar tā spēles kustību palīdzību. Ritmam vajadzētu būt atbalsta punktam pirkstu un elpas kustību koordinācijai.

9. Studenti jūt, ka viņiem vajadzīga pedagoģiskā autoritāte, parasti viņiem izdodas veidot hierarhiskas attiecības ar audzēkni bet tomēr vēl jāattīsta prasme iegūt autoritāti dabiski, saviem audzēkņiem palīdzot: autoritāte dabiski rodas, ja audzēknis pārlicinās, ka skolotājs viņam palīdz ātri un efektīvi risināt muzikālās problēmas. Studentiem jāreflektē par nepieciešamību sasaistīt negatīvo vērtēšanu ar rosinājumiem, kā labāk strādāt, ne tikai pieprasot audzēknim atkārtot „atkal no jauna”. Jāattīsta arī prasme pozitīvi un konstruktīvi vērtēt audzēkņus, sevišķi iesācējus.
10. Studentiem vajadzētu arī atklāt citus didaktiskos stilus, lai viņi varētu tos lietot: piemēram, kādam studentam varbūt patīk uzdot jautājumus, bet, ja konkrētajam audzēknim kādā situācijā labāk der tas, ka skolotājs viņam saka priekšā, kas jādara, skolotājam jābūt gatavam piemērot savu stilu audzēkņa vajadzībām.

Kā jau iepriekš minēts, studentu kā pedagoģu kompetentā darbība, attīstot tās ietvaros savas atskaņotājmākslinieka prasmes, ir viens no galvenajiem nosacījumiem integrētās biprofesionālās identitātes attīstīšanai (sk. 174. lpp.). Šīs mūzikas instrumentu spēles specialitātes studentu vajadzības kompetentas pedagoģiskās darbības veikšanai tika ņemtas vērā ieteikumu izstrādē, īpaši pedagoģiskās studiju prakses ietvaros.



## Nobeigums

Mainīgajā mūsdienās globalizācijas kontekstā harmoniska personības attīstība un veiksmīga iekļaušanās darba tirgū prasa no topošajiem profesionāļiem nevis šauru specializāciju vienā nozarē, bet elastīgumu, spēju kompetenti darboties dažādās jomās, veidojot plašu profesionālo zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu. Tādēļ augstskolu studiju programmās arvien nozīmīgāka vieta tiek ierādīta starpdisciplinārajai pieejai, kas palīdz studentiem veiksmīgāk uzsākt sevi un sabiedrību bagātinošu profesionālo dzīvi. Šīs tendences ir vērojamas arī mūziķu profesionālajā sagatavošanā. Mūzikas augstākās izglītības iestādēs arvien vairāk tiek dažādotas studiju programmas, jo tradicionālā fokusēšanās uz atskaņotājmākslu un kompozīciju kā mūzikas augstskolu izglītības rezultātu vairs nevar nodrošināt absolventu sagatavošanu kompetentai profesionālai darbībai, kurā tiek ietverts bagātīgs muzikālo aktivitāšu klāsts.

Kompetenta darbība ir nesaraujami saistīta ar profesionālo identitāti. Spēcīga profesionālā identitāte sekmē kompetentu darbību: cilvēks, kas strādā „bezpersoniski”, bez profesionālās identitātes, ilgtermiņa domāšanas, vīzijas un attīstības perspektīvas, var viegli nonākt neapmierinātībā ar darbu, strādāt nepietiekami efektīvi un kvalitatīvi, kādēļ arī nespēj attīstīt savu personību un profesionalitāti. Tas ietekmē arī pārējos dzīves aspektus un var izraisīt vispārēju dzīves kvalitātes pazemināšanos. Tādēļ, lai atrastu savu vietu profesionālajā vidē un profesijas vietu personīgajā dzīvē, ir svarīgi attīstīt dziļi apzinātu profesionālo identitāti. Savukārt kompetentā darbība sekmē profesionālās identitātes pilnveidošanos: apliecinot savu kompetenci darbībā, cilvēks apzinās savas spējas un gūst sociālu atzīšanu, kas ir profesionālās identitātes veidošanās un nostiprināšanās nosacījums.

Mūsdienu apstākļos studentam, kas apgūst kādu mūzikas instrumenta spēli, bieži vien jau studiju laikā ir jānodarbojas ne tikai ar atskaņotājmākslu, bet arī ar sava instrumenta mācīšanu. Tādēļ viņam vienlaicīgi jāattīsta divas profesionālās identitātes, proti, atskaņotājmākslinieka un pedagoga, kas varētu šķist pat neapvienojamas. Lai kombinētu abas profesionālās identitātes atkarībā no saviem dotumiem un iespējām, šie studenti izmanto dažādas stratēģijas. Katrai no tām ir savas priekšrocības un trūkumi. Šis pētījums balstīts uz pieņēmumu, ka abu identitāšu harmoniska integrācija personas veselumā ir vērtība, kas paaugstina studentu profesionālās dzīves kvalitāti, un ir būtiskākais jautājums personas profesionālā aicinājuma meklējumos un tā attīstīšanā.

Intervēto studentu stāstos atklājās, ka, apgūstot kāda mūzikas instrumenta spēli, ir iespējams apvienot māksliniecisko attīstību ar kompetentu pedagoģisko darbību. Vēlāk atklājās, ka mūsdienu darba tirgus apstākļos atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes integrācija ir pat vēlama. Šīs problēmas izpētes procesa beigu posmā veidojās pārliecība, ka, lai students pilnībā attīstītos kā atskaņotājmākslinieks, abu identitāšu integrācija ir ne tikai iespējama un vēlama, bet arī nepieciešama un ka šajā integrācijas procesā studentu personīgā iesaistīšanās pedagoģiskajā darbībā nevar ne ar ko aizstāt.

Viens no svarīgākajiem promocijas darba pedagoģiskajiem mērķiem bija noskaidrot, kā studentiem, kas apgūst kāda mūzikas instrumenta spēli, var palīdzēt apzināties abu profesionālo identitāšu integrācijas iespējamību un tās priekšrocības. Šajā apzināšanās procesā dominējošā loma ir refleksijai un pieredzei. Tāpēc pētījuma dalībnieki – studenti – tika iesaistīti pētnieciskajā procesā, analizējot savu un citu cilvēku viedokli par pedagoģiju un izvērtējot savu pedagoģisko darbību. Savukārt mūzikas augstskolās būtu jāveicina šī integrācija jau studiju laikā. Viens no svarīgākajiem posmiem profesionālās identitātes veidošanās procesā ir studijās iekļautā pedagoģiskā prakse. Lai to varētu organizēt veiksmīgi, ir svarīgi noskaidrot, ko pedagoģiskajam darbam nepieciešamu studenti jau ir apguvuši, uzsākot pedagoģisko studiju praksi, lai varētu lietpratīgi definēt gaidāmos mācīšanās rezultātus: studentu apgūstamās pedagoģiskās zināšanas, prasmes un attieksmes kompetentai pedagoģiskajai darbībai.

Promocijas darbā šīs problēmas tika izpētītas, balstoties uz personālisma filozofijas pamatnostādņēm: persona tika definēta kā garīga būtne, kas dzīvo bioloģiski un attīstās sociāli darbībā. Personas holistiskajā izpratnē profesionālās identitātes izpēte ir daudzdimensionāls process, kurā kompetences, identitātes un sociālkultūras konteksta dimensijas ir apvienojamas. Šādā kontekstā promocijas darba tapšanas gaitā tika atklāti mūzikas instrumentu spēli apgūstošo studentu priekšstati par pedagoģiju un viņu pedagoģiskās prasmes pirms pedagoģiskās studiju prakses, izanalizētas atskaņotājmākslinieka un pedagoga (biprofesionālās) identitātes kombinēšanās stratēģijas (tipi) un izpētīti biprofesionālās identitātes integrācijas nosacījumi, uz kuru pamata tika izstrādāti ieteikumi biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšanai studentu pedagoģiskajā darbībā.

Turpmāk tekstā tiks aprakstīta pētījuma uzdevumu veikšana. Teorētisko pamatu izpētes gaitā tika analizēta zinātniskā literatūra latviešu, angļu, spāņu, franču, vācu un krievu valodā, lai atklātu atskaņotājmākslinieka un mūzikas instrumentu spēles pedagoga kompetentās darbības un profesionālās identitātes struktūru. Sintezējot aktuālākās profesionālās identitātes teorijas, profesionālā identitāte tika traktēta kā konstrukts, kas ietver sevī gan subjektīvus – psiholoģiskos – komponentus (ideālā profesionāļa tēls, personīgā atzīšana, refleksija un pārlicība), gan dinamiskus – darbības – komponentus (kompetenta darbība, iesaistīšanās profesijā, profesijas izvēle), gan arī sociālus – kontekstuālos – komponentus (sociālā atzīšana, profesionālais statuss, darba vide). Tika analizēta arī zinātniskā literatūra par pedagoga un atskaņotājmākslinieka identitātes kombinēšanas stratēģijām, lai atklātu mūzikas instrumentu spēles studentu biprofesionālās identitātes tipus un integrētās biprofesionālās identitātes struktūru.

Empīriskās izpētes gaitā mūzikas instrumentu spēles studenti tika intervēti, lai noskaidrotu viņu priekšstatus par atskaņotājmākslinieka un pedagoga profesionālās identitātes integrācijas iespējamību un priekšrocībām. Pēc tam, balstoties uz interviju analīzi, tika realizēts novērojums, lai precīzāk uztvertu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes kombinēšanas stratēģijas praksē. Izvērtējot empīriskā pētījuma kvalitatīvās fāzes rezultātus, tika izvirzīta hipotēze, ka atklāto rezultātu trīs komponenti (aprakstošais, klasificējošais un nosacījumus atklājošais) attiecas ne tikai uz konkrētiem promocijas pētījuma gadījumiem, bet ir vispārināmi teorētiskajā līmenī. Lai pārbaudītu hipotēzi, tika veikta pētījuma kvantitatīvā fāze: Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā tika veikta vēl viena anketēšana, kurā piedalījās 129 studenti. Balstoties uz tās datu klastera analīzi, atklājās, ka izveidotā biprofesionālās identitātes tipoloģija ir vispārināma uz visiem mūzikas instrumentu spēles studentiem, un tika detalizēti aprakstīta katra tipa iekšējā struktūra. Savukārt, lai vispārinājumus bagātinātu ar konkrētu skatījumu uz reāliem piemēriem, veikta piecu gadījumu padziļināta analīze: detalizēti aprakstīta piecu studentu pedagoģiskā darbība, apkopojot novērošanas, intervēšanas un anketēšanas datus.

Kaut arī katra cilvēka profesionālās identitātes īpašības lielā mērā ir personīgā stila jautājums, promocijas darbā tika pieņemts, ka integrācija ir piemērotākā divu profesionālo identitāšu kombinēšanas stratēģija, kuras ietvaros abas profesionālās identitātes pastāv kā tādas un mijdarbojas jaunā harmoniskā sistēmā – personas integrētajā biprofesionālajā identitātē. Lai atklātu integrētās biprofesionālās identitātes

veidošanās nosacījumus, tika padziļināti izpētīti integrētās biprofesionālās identitātes gadījumi, izmantojot implikantu (vai nosacījumu sistēmu) analīzes metodi, un izveidoti ieteikumi šīs identitātes veidošanās veicināšanai personas līmenī (studenta pašorganizētajā mācīšanās procesā) un institucionālajā līmenī (pedagoģiskajā studiju praksē).

Turpmāk tekstā tiks doti pētījuma secinājumi, atklāta tā oriģinalitāte, minēti ieteikumi integrētās biprofesionālās identitātes veicināšanai, norādīti iespējamie virzieni turpmākajiem pētījumiem un tēzes promocijas darba aizstāvēšanai.

### ***Secinājumi***

Pētījuma nobeigumā, atbildot uz izvirzītajiem pētījuma jautājumiem, tika secināts, ka:

1. Profesionālās identitātes veidošanās procesā mijdarbojas četri komponenti: ideālā profesionāļa tēls, profesijas brīvā izvēle, konkrēta iesaistīšanās profesijā un personīgā un sociālā atzišana. Profesionālā identitāte un kompetentā darbība ir savstarpējā saistībā. Mūziķa profesionālās darbības struktūra ietver sevī pedagoga, atskaņotājmākslinieka, līdera, pētnieka un komponista darbību.
2. Lielākā daļa mūzikas instrumentu spēles studentu uzskata, ka atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes integrācija sekmē gan mākslinieciski profesionālo, gan personības attīstību. Tomēr studentu priekšstatos ideālā pedagoga tēls ne vienmēr ir saistīts ar laba atskaņotājmākslinieka īpašībām.
3. Mācot citus, studentam rodas iespēja pilnveidot savas atskaņotājmākslinieka prasmes un paša mācīšanās procesu, kā arī izzināt mūziķa profesijas saturu. Mācīšanas darbība pozitīvi ietekmē biprofesionālās identitātes integrāciju, bet ne vienmēr vienā un tajā pašā veidā, jo atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšana ir individualizēts un daudzveidīgs process.
4. Biprofesionālās identitātes veidošanās procesā mūzikas instrumentu spēles studentiem ir statistiski nozīmīga tendence darboties atbilstoši kādam no studenta idealizētajiem tipiem, ko raksturo šādas biprofesionālās identitātes kombinēšanas stratēģijas:

- *Integrētā biprofesionālā identitāte.* Šis studenta tips ir nobriedis atskaņotājmākslinieks ar ļoti skaidru profesijas izvēles statusu, ļoti augstu atskaņotājmākslinieka un augstu pedagoga identitāti. Abas identitātes mijdarbojas pedagoģiskajā darbībā, studentam aktivējot savu atskaņotājmākslinieka identitāti, lai labāk risinātu problēmas vai izpildītu uzdevumus, kas rodas pedagoģiskajā situācijā.
  - *Dihotomā (atdalītā) biprofesionālā identitāte.* Šim studenta tipam ir divas izteiktas profesionālās identitātes, bet tās nav integrētas (ir neatkarīgas viena no otras vai pat konfliktē savā starpā). Viņš nejūtas brīvi savā pašreizējā profesionālajā situācijā, reti iesaistās muzikālajās aktivitātēs. Abas identitātes nav mijdarbībā.
  - *Asimilējošā biprofesionālā identitāte.* Studenta tipam, kuram piemīt šī identitāte, ir ļoti labi attīstīta pedagoga identitāte, bet viņš vairs nejūtas kā atskaņotājmākslinieks, jo pedagoga identitāte ir absorbējusi viņa atskaņotājmākslinieka identitāti. Šis students pieņem šo situāciju, kaut arī pats nav to izvēlējis, un iesaistās profesionālajā dzīvē. Abu identitāšu mijdarbība izpaužas tikai pedagoģiskajā darbībā, zaudējot atskaņotājmākslinieka darbību.
  - *Difūzā (izklīdētā) biprofesionālā identitāte.* Šim studenta tipam ir vāji attīstīta gan pedagoga, gan atskaņotājmākslinieka identitāte. Viņš nejūtas kā profesionālis, bet drīzāk tikai kā students. Šādu studentu profesionālās identitātes īpašības ir ļoti dažādas: daži izvēlas neiesaistīties profesionālajā darbībā (nespēj izšķirties starp abām jomām vai vēlas saglabāt augstu brīvības izjūtas pakāpi), bet citi aktīvi iesaistās tajā.
5. Pirms pedagoģiskās studiju prakses daļai studentu jau ir pedagoģiskās zināšanas un prasmes, un viņi ir sākuši veidot savu pedagoģisko stilu. Tomēr šo studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšanas stratēģijas vēl ir mainīgas, proti, “plūstošas”. Savā pedagoģiskajā darbībā viens un tas pats students reizēm rīkojas pēc integrācijas tipa, reizēm pēc asimilējošā vai dihotomā tipa parauga.
  6. Biprofesionālās identitātes integrācijas veidošanās personas veselumā ir tai nozīmīgs process, kas balstīts uz abu profesionālo identitāšu apzinātu mijdarbību un tās aktivēšanu kompetentā pedagoģiskā darbībā. Galvenais šķērslis integrācijai ir

tas, ka studenti, mācot citus, maz izmanto savas atskaņotājmākslinieka zināšanas, prasmes un attieksmes: pedagoģiskajā darbībā viņi nejūtas ērti un viņiem bieži vien trūkst iniciatīvas un radošuma pedagoģiskajā darbībā.

7. Galvenie integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi ir: 1) students apzināti izmanto un izkopj savu atskaņotājmākslinieka kompetenci un identitāti pedagoģiskajā darbībā; 2) students mērķtiecīgi attīsta sociāli centrētu domāšanu, pilnveidojot savas komunikācijas un sadarbības prasmes pedagoģiskajā darbībā.

### ***Pētījuma novitāte***

#### *Novitāte teorijas attīstības jomā*

- Tika ieviestas personālisma filozofijas atziņas pedagoģijas zinātnē un izstrādāta novatoriska teorētiska koncepcija profesionālās identitātes veidošanās izpētei, kurā personas holistiskajā izpratnē ir apvienotas kompetences, identitātes un sociālkultūras konteksta dimensijas.
- Tika apzinātas un analizētas mūzikas filozofijas skolas, mūzikas instrumentu spēles mācīšanās un mācīšanas teorijas un aktuālās mūzikas instrumentu spēles didaktiskās pieejas.
- Tika izveidots profesionālās identitātes veidošanās modelis, kritēriju un rādītāju sistēma profesionālās identitātes izpētei un izpētīta biprofesionālās (atskaņotājmākslinieka un pedagoga) identitātes integrācijas struktūra.
- Tika izstrādāta mūzikas instrumentu spēles studentu biprofesionālās identitātes tipoloģija un izvērtētas katra tipa spējas un vajadzības, kas saistās ar mākslinieka un pedagoga identitātes integrāciju, ņemot vērā katra studenta unikalitāti.
- Tika identificēti integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās nosacījumi, kas var kļūt par pamatu turpmākajiem pētījumiem.

#### *Praktiskā nozīmība*

- Izstrādātā mūzikas instrumentu spēles tipoloģija palīdzēs mūzikas augstskolu docētājiem saprast un novērtēt katra studenta individualitāti un izmantot piemērotākos pedagoģiskos līdzekļus abu identitāšu integrācijas veicināšanai studiju procesā.

- Pētījumā identificētās, izpētītās un starptautiski apspriestās mūzikas akadēmijas studentu vajadzības un pedagoģiskās priekšzināšanas, uzsākot pedagoģisko studiju praksi, ir izmantojamas kā pamats pedagoģiskās studiju prakses saturiskā modeļa izstrādei un ieteikumu formulēšanai abu identitāšu integrācijas veicināšanai.

### ***Ieteikumi***

Šajā sadaļā tiek doti ieteikumi integrētās biprofesionālās identitātes attīstības veicināšanai personas līmenī (studenta pašorganizētajam mācīšanās procesam) un institucionālajā līmenī (pedagoģiskajai studiju praksei).

Ieteikumi ir domāti visiem, kas iesaistīti studentu profesionālās identitātes veidošanās procesā. Pirmkārt, jau pašiem studentiem, jo viņi ir galvenie atbildīgie par savu personīgo un profesionālo attīstību. Ieteikumi ir piemēroti arī mūzikas augstskolas docētājiem, it īpaši pedagoģiskās prakses vadītājiem, kuri pedagoģiskās studiju prakses laikā ir tieši atbildīgi par studentu attīstību, kā arī mūzikas augstskolu vadītājiem, lai tie varētu organizēt pedagoģisko studiju praksi atbilstoši biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšanas nosacījumiem. Ieteikumi var noderēt arī nobriedušiem mūziķiem. Biprofesionālās identitātes integrācija ir mūžilgs process, jo nepārtraukti rodas jauni apstākļi, kas prasa atkārtotu savas pedagoga un atskaņotājmākslinieka identitātes izvērtēšanu atbilstoši jaunai situācijai.

#### *Ieteikumi studentiem biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšanai un kompetentas pedagoģiskās darbības pilnveidošanai*

Ieteikumi studentiem sadalīti divās grupās: 1) ieteikumi biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšanai, kas savukārt tika dalīti divās apakšgrupās: vispārējie ieteikumi, kas attiecas uz visiem studentiem kopumā, un specifiskie ieteikumi katram biprofesionālās identitātes tipam; 2) ieteikumi mūzikas instrumentu spēles studentu kompetentas pedagoģiskās darbības pilnveidošanai, ņemot vērā, ka kompetenta pedagoģiskā darbība ir biprofesionālās identitātes integrāciju veicinošs faktors.

*Ieteikumi integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās veicināšanai.* Šie ieteikumi izriet no sekundārās analīzes gala rezultātiem. Kā jau tika minēts (sk. 174. lpp.), apzinātā atskaņotājmākslinieka kompetences attīstība studentu pedagoģiskajā darbībā var tikt uzskatīta par svarīgāko nosacījumu integrētās biprofesionālās identitātes veidošanās procesā. Liela nozīme ir arī mērķtiecīgai studenta sociāli centrētās

domāšanas attīstībai. Balstoties uz šiem vispārināmajiem rezultātiem, tika izstrādāti divi ieteikumi studentiem biprofesionālās identitātes integrācijas veicināšanai.

1. Sasaistīt pedagoģisko darbību ar atskaņotājmākslinieka kompetences attīstību: studentiem tiek ieteikts radoši izmantot un pilnveidot savas paša un audzēkņu atskaņotājmākslinieka zināšanas, prasmes un attieksmes kvalitatīvā pedagoģiskajā darbībā, nefokusējoties tikai uz labo attiecību veidošanu vai savas personības attīstīšanu. Lai palīdzētu studentiem šajā virzienā, tika izstrādāti detalizēti ieteikumi studentu kompetentās pedagoģiskās darbības pilnveidošanai, balstoties uz novēroto nodarbību analīzi un autora paša pedagoģisko pieredzi. Tie ir prezentēti šīs nodaļas 201. lpp.
2. Studentiem tiek ieteikts, mācot citus, censties attīstīt sociāli centrētu domāšanu. Būtu vēlams, lai studenti sasaistītu savu profesionālo darbību ne tikai ar personisko (profesionālo un personības) attīstību, bet arī ar iespējām palīdzēt citiem, dot savu ieguldījumu sabiedrības labklājības līmeņa celšanā. Būtu jāpalīdz studentiem apzināties, ka profesionālā un personības attīstība notiek arī komunikācijas un sadarbības prasmju attīstīšanas ceļā: pārrunās ar kolēģiem un pasniedzējiem, iesaistoties muzikāli sabiedriskajos pasākumos un sadarbojoties ar citiem māksliniekiem muzikālos projektos.

Tika izstrādāti arī atsevišķi ieteikumi katram studenta tipam integrācijas veicināšanai vai pilnveidošanai, balstoties uz biprofesionālās identitātes tipoloģijas raksturojumu un iepriekšminētajām atziņām par katra studenta tipa vajadzībām, uzsākot pedagoģisko studiju praksi (sk. 190. lpp.).

1. Studentiem ar integrēto biprofesionālo identitāti tiek ieteikts: a) iedrošināties tālākai attīstībai, it sevišķi meklējot citus didaktiskos stilus, kas bagātinās paša pedagoģisko darbību, piemēram, piedaloties meistarklasēs vai skatoties tās videoierakstos; b) censties izzināt savu audzēkņu vajadzības, saglabājot reālistisku skatu uz viņiem, lai varētu izvērtēt katra audzēkņa konkrēto situāciju.
2. Studentiem ar dihotomo biprofesionālo identitāti tiek ieteikts: a) veicināt refleksiju par paša pedagoģisko darbību un tās saistību ar atskaņotājmākslinieka darbību, piemēram, pārrunājot šos jautājumus ar kolēģiem vai pasniedzējiem; b) vērot labus atskaņotājmākslinieka identitātes aktivizēšanas piemērus radošā pedagoģiskajā darbībā, ņemot vērā to, ka šie studenti, iespējams, nekad nav saskārušies ar



situācijām, kad šīs identitātes tiek veiksmīgi integrētas; c) savās nodarbībās fokusēties uz audzēkņu muzikalitātes attīstīšanu, piemēram, balstoties uz „oralitāti” (dziedāšanu, mutisko ritma un melodijas improvizāciju u. tml.), pašiem muzikāli un radoši iesaistoties paskaidrojumos; d) apgūt prasmi veidot labas attiecības ar audzēkņiem, izmantojot savās nodarbībās tēlainu (metaforisku) didaktiskās valodas reģistru.

3. Studentiem ar asimilējošo biprofesionālo identitāti, kuriem atskaņotājmākslinieka identitāti ir absorbējusi vai vājinājusi viņu spēcīgā pedagoga identitāte, tiek ieteikts:
  - a) aktualizēt atziņu, ka labs mūzikas instrumentu spēles pedagogs ir saviem audzēkņiem arī atskaņotājmākslinieka paraugs (*role model*); b) par prioritāru uzskatīt savu māksliniecisko attīstību, kas tiek nodrošināta, iesaistoties mākslinieciskajā vidē (koncertējot, vingrinoties u. tml.), regulāri atvēlot laiku instrumentu spēles pilnveidošanai un meklējot līdzsvaru starp pedagoga un atskaņotājmākslinieka darbību laika plānošanā; c) savos priekšstatos atsvaidzināt pedagoģiskās darbības māksliniecisko dimensiju, piemēram, reflektējot par savu paša pieredzi, kas gūta, kad viņi, vēl audzēkņi (*learners*) būdami, bija aizrāvušies ar atskaņotājmākslinieka darbību.
4. Studentiem ar difūzu biprofesionālo identitāti tiek ieteikts:
  - a) meklēt personīgos kontaktus ar māksliniekiem, kas varētu viņus iedvesmot; b) piedalīties augsta mākslinieciskā līmeņa muzikālos pasākumos, iesaistoties tajos kā profesionāļiem; c) veltīt laiku tam, lai pacietīgi meklētu savu profesionālo ceļu, izmantojot visas reāli pieejamās iespējas.

*Ieteikumi studentu pedagoģiskās darbības pilnveidošanai.* Iepriekš minēto ieteikumu galvenais mērķis ir palīdzēt studentiem sasaitīt savu pedagoģisko darbību ar atskaņotājmākslinieka kompetences attīstīšanu. Ņemot vērā, ka kompetentā pedagoģiskā darbība ir integrāciju veicinošs faktors, tika izstrādāti precīzāki ieteikumi studentu pedagoģiskās darbības pilnveidošanai, balstoties galvenokārt uz autora paša pieredzi un tām studenta vajadzībām šajā jomā, kas atklājās novērošanas datu analīzes rezultātā (sk. 147. un 189 lpp.).

Šie ieteikumi tika grupēti ap četriem galvenajiem sasniedzamajiem mācīšanās rezultātiem (*learning outcomes*), proti, attīstīt savu personīgo pedagoģisku stilu, attiecībās ar audzēkņiem izkopt adekvātu takta izjūtu, pilnveidot spēju piemēroties

audzēkņu vajadzībām un apgūt prasmi palīdzēt audzēkņiem viņu muzikalitātes attīstīšanā. Pie katra mācīšanās rezultāta ir norādīti šķēršļi, kas traucē to sasniegšanu un konkrēti ieteikumi šo šķēršļu pārvarēšanai.

- Pirmais mācīšanās rezultāts: students spēj attīstīt personisku pedagoģisko stilu.

Šķērslis	Ieteikums
Tieksme nekritiski izmantot pedagoģiskās iemaņas, kas pārņemtas no studenta pasniedzējiem kā „pareizā tradīcija”.	Reflektēt par savu kā audzēkņu ( <i>learners</i> ) pieredzi (AEC, 2010, 58. lpp.), lai ar iekšējo pārlicību mācītu to, kas reāli palīdzējis viņiem pašiem.
Nepārdomāta (nekritiska) pakļaušanās mācību standartiem pedagoģiskās pieredzes trūkuma un vajadzības pēc sociālās atzīšanas dēļ.	Censties būt mākslinieciski un pedagoģiski radošam, apzinoties, ka pieņem personīgus lēmumus un uzlabot pieļautās kļūdas ir personiskās mācīšanas stila attīstībai parasts ceļš. (Lartigot, 1999).
Tieksme fokusēties uz iestādes prasībām un organizatoriskajiem jautājumiem.	Laicīgi sagatavoties nodarbībām un regulāri izziņāt aktuālās audzēkņu vajadzības, tajā pašā laikā izvērtējot konkrēto situāciju.

- Otrais mācīšanās rezultāts: students spēj izkopt adekvātu takta izjūtu.

Šķērslis	Ieteikums
Vēlme ātri iegūt nepieciešamo autoritāti un prestižu audzēkņu acīs.	Apzināties, ka audzēknis labāk jūtas tad, ja viņš <i>saņem palīdzību</i> nevis ir spiests <i>respektēt varu</i> . Attīstīt pozitīvu vērtēšanas stilu.
Tieksme attiecībās ar audzēkņiem izvēlēties hierarhisku un formālu attiecību modeli.	Apzināties, ka pedagogs ir viens no mācīšanās procesa dalībniekiem. Censties negatīvos vērtējumus papildināt ar ierosinājumiem, kā sasniegt vēlamo rezultātu.

- Trešais mācīšanās rezultāts: students spēj piemēroties audzēkņu vajadzībām.

Šķērslis	Ieteikums
Audzēkņu iespēju robežu neapzināšanās. Studenti ir jau pieredzējuši atskaņotājmākslinieki, kas spēj vingrināties ilgi un intensīvi, bet audzēkņiem vēl nav piemērots šāds darba ritms.	Attīstīt prasmi izveidot īsas darba sekvences, kas audzēknim dod iespēju ātri sasniegt jūtamus rezultātus.
Nabadzīgs mācīšanas stila klāsts, spontāna, nepārdomāta mācīšanas stila nekritiska izmantošana.	Novērot citu pasniedzēju nodarbības un pārrunāt ar viņiem un citiem kolēģiem to saturu. Sasaistīt teorētiskās zināšanas par mācīšanu ar konkrētām mācību situācijām.
Savas pedagoga identitātes vājo un stipro pušu neapzināšanās	Videoierakstu izmantošana un pārrunas ar pasniedzēju un kritiskākajiem draugiem.

- Ceturtais mācīšanās rezultāts: students spēj sekmēt audzēkņu muzikalitātes attīstīšanu.

Šķērslis	Ieteikums
Studentu tieksme fokusēties uz savu mācīšanas darbību, kas viņiem vēl ir neparasta un maz zināma.	Fokusēties uz audzēkņa mācīšanās darbību, veicinot audzēkņa muzikālās darbības dažādību (dziedāšana, kustības, u. tml.) nodarbības laikā.
Neapzināšanās, ka pedagogam jābūt saviem audzēkņiem par atskaņotājmākslinieka paraugu ( <i>role model</i> ).	Sasaistīt savu pedagoģisko darbību ar atskaņotājmākslinieka kompetences attīstību, spēlējot pašam arī nodarbību laikā, lai izveidotu muzikālu gaisotni, kas veicina gan audzēkņu gan pedagoga mākslinieciski radošo attīstību.

*Ieteikumi integrētās profesionālās identitātes veicināšanai institucionālajā līmenī (pedagoģiskajā studiju praksē)*

Šajā sadaļā tiek formulēti ieteikumi pedagoģiskās studiju prakses pilnveidošanai, lai tā veicinātu integrētās biprofesionālās identitātes veidošanos. Vispirms tiek aplūkoti pedagoģiskās studiju prakses teorētiskie pamati (kāds būtu piemērotākais didaktiskais modelis integrācijas sekmēšanai), kā arī tās mērķis, saturs, organizēšana un novērtēšana. Tad formulēti ieteikumi pedagoģiskās prakses īstenošanā iesaistītajām personām: pedagoģiskās studiju prakses vadītājiem un pašiem studentiem.

*Pedagoģiskās studiju prakses saturiskā modeļa teorētiskie pamati.* Pedagoģiskās studiju prakses saturiskā modeļa izstrādē tika izmantots studiju procesa sistēmiski konstruktīvistiskais didaktiskais modelis. Tālāk tekstā ir pamatota šī izvēle. Didaktisko teoriju ietvaros pastāv dažas konceptuālas pieejas, kuras dēvē par didaktiskajiem modeļiem. Didaktiskais modelis ir didaktiskās rīcības plānošanas un analīzes teorijas, proti, pedagoģiskais jeb audzināšanas teorētiskais pamats, kas palīdz plānot izglītības iestāžu didaktisko rīcību: analizēt un modelēt to vispārīgajā līmenī.

Didaktisko modeļu klasifikācija dažādu autoru darbos ir ļoti atšķirīga. Piemēram, H. Glēkels (Gloeckel, 1992) klasificē modeļus atbilstoši pedagoģiskā procesa mērķa orientācijai: uz studentu orientētie modeļi ar uzsvaru uz viņa personības attīstību; pragmatiski orientētie modeļi, kas dod priekšroku studiju funkcionālajai nozīmei. Savukārt V. Krons (Kron, 2008) piedāvā didaktisko modeļu klasifikāciju, sadalot tos trīs grupās, kas atšķiras ar orientāciju un tiek raksturotas, izmantojot kultūras izpratnes didaktikas pamatjēdzienus: uz izglītību – vērtīgo (izglītoto) personību, uz mācīšanos – indivīda funkcionēšanu sabiedrībā un uz mijdarbību – savstarpējo sapratni visās jomās orientētie didaktiskie modeļi. Promocijas darbā par vispiemērotākajiem personas holistikajai attīstībai tiek uzskatīti uz mijdarbību orientētie modeļi.

Pēc I. Maslo (Maslo, 2001) domām, lai izvēlētos esošajai un nākotnes studiju situācijai atbilstošu didaktisko modeli, jāapzinās studiju mērķorientācija un studentu priekšzināšanas. 1. Ir jāapzinās studiju mērķorientācija – orientācija uz pragmatiskām (pašlaik noderīgām zināšanām, prasmēm un attiecībām) vai nākotnes vērtībām (uz studenta nākotnes situāciju orientētai kompetencei). Uz studentu orientētā plānošana balstās uz viņu zināšanām un to lietošanas pieredzi, kas studentiem nozīmē daudz ko vairāk, ja tas padara viņus labākus un sagatavo dzīvei pēc studiju beigšanas. Kā jau

minēts, promocijas darbā pedagoģiskās studiju prakses modelēšana balstīta uz studentu priekšzināšanām un viņu pedagoģiskās darbības pieredzi, tāpēc uz studentu orientētā pieeja ir vispiemērotākā promocijas darba mērķa sasniegšanai. 2. Ir jāņem vērā studentu priekšzināšanas pirms attiecīgā studiju kursa apguves. Pastāv trīs iespējamās situācijas: a) studentiem nav vai ir maz priekšzināšanu, kas noteikti būtu jāapgūst: šajā gadījumā ieteicams izmantot kritiski konstruktīvo studiju plānošanas modeli (Klafki, 1999), kura sākumpunkts ir satura nozīmības veidošana studentos un studentu pašnoteikšanās; b) ja daži studenti ir priekšzināšanas vai ir pieejams plašs literatūras klāsts, ieteicams izmantot kritiski komunikatīvo didaktisko modeli (Winkel, 1999), kurā studenti attīsta studiju satura izpratni komunikācijas procesā un savstarpēji kooperējoties; c) studentiem studiju saturs nav līdz galam izprotams un ir apstrīdams: šajā situācijā vispiemērotākais ir sistēmiski konstruktīvistiskais modelis, (Reich, 1996). Ņemot vērā promocijas pētījuma kontekstu, it īpaši studentu izpratnes trūkumu un ne vienmēr pozitīvo attieksmi pret pedagoģiskās studiju prakses iekļaušanu atskaņotājmākslinieka studiju programmā, šis modelis šķiet vispiemērotākais, tādēļ tiek aplūkots detalizētāki.

Sistēmiski konstruktīvistiskā modeļa pamattēzes ir šādas: jebkura atziņa nav atdalāma no vērotāja (vērošanas teorija); realitātes izpratne ir sociāli konstruēta. Šim didaktiskajam modelim ir trīs mācīšanas fāzes: rekonstruēšana, dekonstruēšana un jaunkonstruēšana. *Rekonstruēšana* jeb studenta pieredzes paškonstruēšana ir procesa autonomā fāze, kurā notiek studenta priekšzināšanu aktualizācija, formulēšana un strukturēšana. Students izvēlas sev nozīmīgu studiju kursa tematu un materiālus, izvirza mērķus, plāno savu studiju procesu un tā realizēšanu. *Dekonstruēšana* – fāze, kurā notiek daudzveidīgo (multiplo) perspektīvu vai skatījumu iegūšana, proti, citu atklātā atklāšana no jauna. Tā ir sadarbības fāze, kurā tiek paplašināta katra studenta sociālkulturālā pieredze, gūstot jaunus problēmu risināšanas paņēmienus. *Jaunkonstruēšana* jeb jauno perspektīvu izvirzīšana, citas un citu idejas lietošana vai noraidīšana. Students mācās sadarbībā ar citiem, jautājot un pārjautājot, konstruējot no jauna savus mācīšanās mērķus un stratēģijas, lai plānotu to īstenošanas ceļus (tehnikas). Šī procesa beigās students pats spēj novērtēt, vai sasniegts paša izvirzītais mērķis un kāpēc tas bijis iespējams, vai plānojums bijis pareizs, vai tikuši izmantoti vajadzīgie materiāli, racionālākās metodes un sadarbības formas.

Viens no galvenajiem sistēmiski konstruktīvistiskā modeļa balstiem ir savstarpēja uzticēšanās un attiecību veidošana starp docētāju un studentu: personības attīstība

notiek komunikācijas procesā, kurā docētājam ir moderatora loma. Labas studiju prakses piemēri (paraugi) ieņem arī svarīgu vietu dekonstruēšanas un jaunkonstruēšanas fāzēs. Sistēmiski konstruktīvistiskā mācīšanās vide ir autentisks un situatīvi variēts sociālkulturāls darbības konteksts. Studijas ir paša izplānotas, reflektīvas un kreatīvas. Šīs pazīmes (uzticēšanās dialoga partnerim, paraugi un radošā studiju vide) padara sistēmiski konstruktīvistisko modeli par vispiemērotāko integrētās biprofesionālās identitātes vecinošai pedagoģiskajai studiju praksei. Kā jau minēts, šis modelis tika veiksmīgi izmantots pētījuma pedagoģiskajā intervencē (sk. 176. lpp.).

*Pedagoģiskās studiju prakses mērķis, saturs, organizēšana un novērtēšana.* Pedagoģiskā studiju prakse ir nepieciešama, lai studentiem būtu iespējams apgūt mācīšanas prasmes un labāk iepazīt mūzikas instrumenta pedagoga profesiju. Personas attīstības kontekstā pedagoģiskās studiju prakses primārais mērķis nav vis apgūt pedagoģiskās iemaņas vai didaktikas pamatus, bet pieredzēt, kā pedagoģiskajā darbībā attīstās paša mākslinieka personība, lai ieliktu pamatus dziļi iesakņotai pedagoģiskajai attieksmei. Pedagoģiskajai studiju praksei vajadzētu veicināt apziņu par pedagoģiskās darbības māksliniecisko būtību (Zariņš, 2003) un tās nozīmīgumu personīgajā un profesionālajā izaugsmē, lai palīdzētu studentiem pārliecināties par atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes integrācijas iespējamību un priekšrocībām.

Pedagoģiskās studiju prakses saturu nosaka tas, ka šai praksei jābūt personalizētai, tāpēc tās satura precizēšanā jāiesaista paši studenti, piedāvājot viņiem iespēju formulēt personīgi nozīmīgus mērķus, izvēlēties līdzekļus šo mērķu sasniegšanai un piedalīties prakses rezultātu novērtēšanā. Pedagoģiskās studiju prakses satura atlasē jārespektē un jāņem vērā katra atsevišķā studenta vajadzības. Kā jau minēts (sk. 190. lpp.), kopīgās vajadzības visiem studentiem ir redzēt labus pedagoģiskās darbības piemērus, darboties kvalitatīvā pedagoģiskā kontekstā un reflektēt kopā ar kompetentiem profesionāļiem.

Šie ieteikumi saskan ar aktuālo pētījumu secinājumiem: piemēram, S. Ferma (Ferm, 2008) apgalvo, ka topošo mūzikas pedagogu sagatavošanā ir svarīgi, lai studenti apzinīgi reflektētu par viņu pašu mācīšanās procesiem, mērķiem un identitātes attīstību. Ir svarīgi arī piedāvāt studentiem iespēju būt pedagoga lomā, „spēlējoties būt par mūzikas skolotāju”. Savukārt R. Bernarda (Bernard, 2005) uzskata, ka ir svarīgi palīdzēt šiem studentiem justies kā pedagogiem, veidojot situācijas, kas mudina viņus attīstīt savu „mirkļa identitāti”. Studentiem ir svarīgi apmainīties viedokļiem gan formālās

sarunās ar pieredzējušiem pasniedzējiem, kas ir mācīšanās procesa līdzdalībnieki (*co-learners*), gan neformālajās diskusijās starp studentiem un pasniedzējiem.

Lai pedagoģiskā studiju prakse veicinātu biprofesionālās identitātes integrāciju, tās organizēšanā tiek ieteikts iekļaut šādus elementus:

a) sākotnējo diagnozi: lai attīstītu dažādas personas dimensijas, sākotnējam uzstādījumam jābūt vērstam uz studenta attīstību (Trost, 2007), ar mērķi – izzināt studenta stiprās puses, uz kurām var balstīties, un apzināties viņa jau iepriekš iegūto pārlicību un prasmes; darīt to tā, lai pedagoģiskā studiju prakse veicinātu studenta personīgā pedagoģiskā stila, bet ne homogēnu studentu tipu veidošanos. Šajā sakarā būtu vēlams sākotnējās diagnozes procesā iesaistīt gan pedagoģiskās studiju prakses vadītāju, gan pašu studentu, gan arī specialitātes (mūzikas instrumentu) docētāju. Šo procesu varētu realizēt, intervējot studentus, novērojot viņu pedagoģisko darbību un anketējot viņus, balstoties uz šajā pētījumā izstrādātajām metodēm un instrumentāriju.

b) personalizēto līgumu: sākotnējās diagnozes beigās, vadoties pēc starptautiskiem labas prakses piemēriem (CEFEDM, 2003), tiek ieteikts noslēgt personalizētu līgumu ar katru no studentiem. Līgumā iekļaut pedagoģiskās studiju prakses mērķa formulējumu, individuālu studiju prakses plānu un atskaitei veidus. Individuālajā plānošanā jāņem vērā šādas studentu vajadzības: labu piemēru vērošana (*hospitēšana*); iespējas reflektēt par novēroto ar pedagoģiskās studiju prakses vadītāju; iesaistīšanās reālajā profesionālajā darbībā, piemēram, uzņemoties kāda pedagoģiskā projekta realizāciju visos tā posmos (organizēt koncertu vai klases vakaru; veikt to pilnībā, sākot no repertuāra izvēles līdz atskaitei par pasākumu); sarunas ar vadītāju par tām pedagoģiskajām nodarbībām, ko studiju prakses vadītājs ir hospitējis, lai labāk iepazītu sava studenta stiprās un vājās puses utt.

c) nodarbību videonovērošana, lai studenti varētu redzēt sevi pedagoģiskajā darbībā. Videonovērošana ir labs līdzeklis, lai mūzikas akadēmijā attīstītos mācīšanās kopiena (*communities of practice*, Wenger, 1998), kuras ietvaros sadarbojas pedagoģiskās studiju prakses vadītājs, citi studenti, studenta audzēkņi, vecāki u.c.

Līdzās paša studenta izstrādātajiem novērtēšanas kritērijiem, pedagoģiskās studiju prakses mācīšanās rezultātu novērtēšanai tiek ieteikts izmantot šādu kritēriju: vai students apzinās savas nākotnes profesijas saturu un iespējas, tai skaitā pedagoģiskās darbības māksliniecisko būtību un abu identitāšu integrācijas iespējamību un

priekšrocības. Novērtējot pedagoģisko studiju praksi, nav ieteicams mērķtiecīgi ņemt vērā tikai pedagoģisko prasmju apguves aspektus (izmantoto metožu klāstu, audzēkņu problēmu risināšanu, plānošanas darbu u. tml.), bet būtu jāpārlicinās, vai studenti ir iedarbinājuši sevī biprofesionālās identitātes integrācijas procesu, attīstot visas personas dimensijas savā pedagoģiskajā darbībā. Tāpēc pedagoģiskās studiju prakses mācīšanās rezultātu novērtēšanai tiek ieteikts izmantot arī šādus kritērijus: ideālā profesionāla tēla paplašināšana, pedagoģiskās darbības priekšrocību atskaņotājmākslinieka karjeras attīstībai apzināšana, kvalitatīva iesaistīšanās profesijā un atskaņotājmākslinieka kompetences izmantošana pedagoģiskajā darbībā.

*Ieteikumi pedagoģiskās studiju prakses vadītājiem.* Jaunie veidi, kā studenti mācās, prasa arī no augstskolas docētājiem atjaunotu refleksiju. Kā norāda D. Leblers, „tā vietā, lai paļautos uz pagātnes mācīšanas veidiem, domājot, ka „tā mēs esam vienmēr darījuši”, mums vajag „pārdomāt” mūsu paradumus [...] Tas nozīmē, ka mums vajag apsvērt, kādam jābūt pedagoģiskajam procesam, lai efektīvi sagatavotu studentus ilgstošajiem mācīšanās rezultātiem [...] Ja mēs šo mērķi sasniegsim, studenti veidosies kā ekspansīvi studenti, kas spēs domāt un strādāt, izraujoties no šaurajām robežām” (Lebler, 2009, 244. lpp.). Augstskolas gados ir jāpievērš uzmanība studentu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes integrācijai. Mūzikas augstskolas docētāji nedrīkst apmierināties ar to, ka viņi nodod tālāk nepieciešamās zināšanas un prasmes, jāpievērš uzmanība profesionālās identitātes veidošanās aspektiem, ņemot vērā to, kā mūsdienās studenti mācās, kā palīdzēt katram integrēt atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāti.

Tāpēc pedagoģiskās studiju prakses vadītājiem tiek ieteikts: a) iesaistīties studentu personalizētās pedagoģiskās studiju prakses izveidē (diagnostikā, līguma formulēšanā, studiju prakses īstenošanā, mācīšanās rezultātu formulēšanā un novērtēšanā); b) palīdzēt studentam atrast labas studiju prakses piemērus novērošanai un kvalitatīvu pedagoģiskās studiju prakses vietu; c) veikt studentu pedagoģiskās darbības tiešu novērošanu un organizēt pieredzes apmaiņu ar citiem studentiem; d) veicināt studenta sarunas ar pedagoģiskās studiju prakses vadītāju, lai piedāvātu viņam iespēju pārdomāt piedzīvotās pedagoģiskās situācijas, plānot savu tālāko attīstību (Urzuā un Vásquez, 2008) un formulēt paredzamos rezultātus sev un saviem audzēkņiem; e) izmantot videonovērošanu, lai palīdzētu studentiem redzēt sevi, darbojoties pedagoģiskajā

situācijā, un iesaistīties refleksijā kopā ar citiem docētājiem, kolēģiem un pašiem audzēkņiem.

*Ieteikumi pedagoģiskās studiju prakses studentiem.* Kā jau tika norādīts, paši studenti ir galvenie atbildīgie par savu personīgo un profesionālo attīstību, integrētās biprofesionālās identitātes veidošanos un iekļaušanos darba tirgū. Tāpēc studentiem tiek ieteikts: a) iesaistīties personalizētā pedagoģiskās studiju prakses līguma izveidošanā, lai tas viņiem būtu personīgi nozīmīgs; b) kompetenti piedalīties muzikāli pedagoģiskajā darbībā, realizējot interesantus un sabiedriski atzītus pedagoģiskos projektus; c) veicināt pieredzes apmaiņu ar citiem cilvēkiem: kolēģiem, audzēkņiem, it īpaši ar pedagoģiskās studiju prakses vadītāju, par pedagoģiskajiem atklājumiem, veiksmēm un sastaptajām grūtībām (Napoles, 2008).

### ***Turpmākie pētījumu virzieni (tēmas)***

- Turpināt uzsākto pētījumu, paplašinot empīriskā pētījuma bāzi, aptverot gan Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas vecāko kursu studentus, gan citu valstu augstskolu studentus.
- Izpētīt, kā praktizējošie atskaņotājmākslinieki aktivizē savu pedagoģisko identitāti mākslinieciskajās situācijās (koncertos, mēģinājumos u. tml.).
- Izpētīt arī profesionālo mūziķu (instrumentu spēles atskaņotājmākslinieku, kuri darbojas pedagoģijas jomā) biprofesionālās identitātes kombinēšanas stratēģijas.
- Izpētīt, kā studenti un profesionālie mūziķi kombinē citus mūziķa profesionālās darbības aspektus, piemēram, pētnieka un pedagoga identitāti, vai komponista un atskaņotājmākslinieka identitāti.
- Izpētīt integrācijas izmaiņas laika gaitā, piemēram, to, vai šajā pētījumā atklātie biprofesionālās identitātes tipi var tikt uzskatīti par ceļa posmu uz integrāciju vai arī tie drīzāk, pilnīgi pretēji, ir paralēli vai diverģenti veidi, kā pozicionēt sevi profesionālajā dzīvē.



### *Tēzes aizstāvēšanai*

1. Profesionālās identitātes veidošanās izpēte personas holistiskajā izpratnē ir daudzdimensionāls process, kurā tiek apvienotas kompetences, profesionālās identitātes un sociālkultūras konteksta dimensijas. Profesionālās identitātes struktūru veido četri mijiedarbīgi komponenti: ideālā profesionāļa tēls, profesijas brīvā izvēle, konkrēta iesaistīšanās profesijā un personīgā un sociālā atzīšana.
2. Atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitāšu kombinēšana ir individualizēts process, kurā galvenā loma tiek ierādīta katra cilvēka sabiedriski pozicionētai brīvībai. Biprofesionālās identitātes veidošanās procesā mūzikas instrumentu spēles studentiem ir tendence darboties atbilstoši kādam no šiem biprofesionālās identitātes tipiem: integrētā, dihotomā (atdalītā), asimilējošā vai difūzā (izklaidētā) biprofesionālā identitāte.
3. Lai veiksmīgi integrētu atskaņotājmākslinieka un pedagoga identitātes, mūzikas instrumentu spēles studentam savā pedagoģiskajā darbībā apzināti jāaktivē un jāizkopj sava atskaņotājmākslinieka identitāte, kompetenti izmantojot savas atskaņotājmākslinieka zināšanas, prasmes un attieksmes, mācot citus, un mērķtiecīgi jāattīsta sociāli centrēta domāšana, sasaistot savu pedagoģisko darbību ar iespēju sniegt ieguldījumu sabiedrības labklājības līmeņa celšanā un audzēkņu muzikālo un personīgo izaugsmi.

## Izmantotās literatūras saraksts

1. Abramo, M. N. (2009). *The construction of instrumental music teacher identity*. Dissertation for the Degree of Doctor of Education. USA: Teachers College, Columbia University. 277 lpp.
2. AEC – NASM (2006). *Statement on a Common Body of Artistic Knowledge and Skills*. 2 lpp. <http://www.arts-accredit.org/site/docs/pdf/15-MSMAP-AEC-NASM%20Statement-CommonBodyKnowledgeSkills.pdf> [skatīts 19.03.2012].
3. AEC (2007). *Handbook - Guide to Third Cycle Studies in Higher Music Education*. 48 lpp. <http://www.polifonia-tn.org/Content.aspx?id=179> [skatīts 19.03.2012].
4. AEC (2008a). Association européenne des Conservatoires. *Towards an international Higher Music Education Area*, Policy statement. – [www.aecinfo.org](http://www.aecinfo.org) [skatīts 19.03.2012].
5. AEC (2008b). Association européenne des Conservatoires. *Towards a Bologna process of the disciplines after 2010*, Policy statement. – [www.aecinfo.org](http://www.aecinfo.org) [skatīts 19.03.2012].
6. AEC (2009). *Tuning Educational Structures in Europe. Reference points for the design and delivery of degree programmes in music*. Handbook. España: Universidad de Deusto. 111 lpp.
7. AEC (2010). *Pocketbook - Researching Conservatoires*. 111 lpp. <http://www.polifonia-tn.org/Content.aspx?id=179> [skatīts 19.03.2012].
8. Alperson, Ph. (1991). What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education*, 25(3): 215-242.
9. Alperson, Ph. un Noël, C (2008). Music, Mind, and Morality: Arousing the Body Politic. *The Journal of Aesthetic Education*, 42(1): 1-15.
10. Altarejo, F. un Naval, C (2000). *Filosofía de la educación*. Navarra: EUNSA. 230 lpp.
11. Altès, H. (1880). *Célèbre méthode complète de flûte*. Rev. ed. 1956, Paris: Leduc. 372 lpp.
12. Aristote (1991). *Métaphysique (A, 1 et 2)*. "Prologue". Trad. J. Tricot. Paris : Vrin.
13. Baker, D. (2006). Life histories of Music service teachers: The Past in Inductees' Present. *British Journal of Music Education*, 23(1): 39-60.
14. Barrett, M. S. (Ed.) (2011). *A cultural psychology of music education*. New York: Oxford university press. 297 pp.
15. Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity, 228 lpp.
16. Beeching, A. M. (2005). *Beyond talent: creating a successful carrier in music*. New York: Oxford university press. 344 pp.
17. Benet-Martínez, V. and Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration. *Journal of Personality*, 73(4): 1015-1050.
18. Bennett, D. (2008). *Understanding the classical music profession*. Hampshire: Ashgate. 168 pp.

19. Bernard, R. (2005). Music-making, making selves, making it right: A call for reframing music teacher education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 4(2). 36 lpp. [http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf) [skatīts 19.03.2012].
20. Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. In: J. Berman (Ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska symposium on motivation* (pp. 201-234). Lincoln: University of Nebraska Press.
21. Bilhartz, T. D. et al. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of applied Developmental Psychology*, 20(4): 615-636.
22. Birzkops, J. (2000). *Attīstošā (intuitīvā) klavierspēle*. Rīga: Muzika Baltika, 48 lpp.
23. Blesa Aledo, B (2010). La identidad personal y el cuerpo en Gabriel Marcel. *Anuario filosófico*, 53(3): 511-536. Pamplona: Universidad de Navarra.
24. Blondel, M. (1893). *L'action*. Paris: Presses Universitaires de France. 528 lpp.
25. Boehm, Th. (1922). *The flute and flute playing*. Translated and revised by Dayton C. Miller. 2nd ed., rev. 1922. Reprint. New York: Dover, 1964. 197 lpp.
26. Bowie, A. (2007). *Music, Philosophy and modernity*. Cambridge: Cambridge university press. 428 pp.
27. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 330 lpp.
28. Brophy, J. (2004). *Using video in teacher education. Advances in research on teaching*, Vol. 10. Amsterdam: Elsevier. 304 lpp.
29. Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 224 lpp.
30. Burban, F. (2007). *L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience*, PhD diss. Université de Nantes, France. Yves Dutercq (Dir.). 663 lpp. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00343159/fr/> [skatīts 19.03.2012].
31. Burt, R. and Mills, J. (2006). Taking the plunge: The hopes and fears of students as they begin Music College. *British Journal of Music Education*, 23(1): 51-74.
32. Campbell, P. S. (2008). *Musician and Teacher: An Orientation to Music Education*. New York, NY: W. W. Norton and Company. 328 lpp.
33. CEFEDM Rhône-Alpes (2003). *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé, Essai de définition des compétences et des procédures d'évaluation*. Document de travail. Lyon. 25 lpp. <http://storage.canalblog.com/55/50/341556/24083974.pdf> [skatīts 19.03.2012].
34. Cheng, C. (2008). Creativity and identity integration. *Psychological Science* (Wiley-Blackwell); 19(11): 1178-1184.
35. Cheng, C., Lee, F. and Benet-Martínez, V. (2006). Assimilation and contrast effects in cultural frame switching: Bicultural identity integration and valence of cultural cues. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 37: 742-760.
36. Clavell, L. (1973). Identidad. In: *Gran enciclopedia Rialp*. Madrid: Rialp.
37. Cohen, L et al. (2007). *Research methods in Education (7th edition)*. USA: Routledge. 638 pp.

38. Cole, M. (1996) *Cultural psychology: the once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press 400 lpp.
39. Cooper, D. C. and Schindler, P. S. (2001). *Business research methods* (7<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill. 789 lpp.
40. Copleston, F. (1946). *A History of Philosophy. Vol 1. Greece and Rome*. London: Continuum. 512 lpp.
41. Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., de Bezenac, C., Whyton, T., Himonides, E. and Welch, G. (2008). From music student to professional: the process of transition. *British Journal of Music Education*, 25(3): 315-331.
42. Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods*. Riga: Zinātne, 158 pp.
43. Črnčec, R et al. (2006). No evidence for the Mozart Effect in Children. *Music Perception*, 23(4): 305-317.
44. Daniel, R. (2006). Exploring music instrument teaching and learning environments: video analysis as a means of elucidating process and learning outcomes. *Music Education Research*, 8(2): 191-215.
45. Davidson, J. W. (Ed.) (2004). *The music practitioner: Research for the music performer, teacher and listener*. Abingdon: Ashgate. 360 lpp.
46. Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. New York: Open University Press. 296 lpp.
47. De Lorenzo, L. (1954). *My complete story of the flute*. Rev. 1992. Lubbock, TX: Texas Tech Press. 660 lpp.
48. Debost, M. (1996). *Une simple flute...* Paris: Van de Velde, 346 lpp.
49. DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge university press. 181 pp.
50. DeNora, T. (2003). *After Adorno: rethinking music sociology*. Cambridge: Cambridge university press. 176 pp.
51. Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Editions de Minuit. 445 lpp.
52. Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York : Minton, Balch & Company. 371 lpp.
53. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: The Macmillan company. 116 lpp.
54. Eiropas Kopienu Komisija (2007). *Paziņojums par Eiropas darba kārtību kultūrai augošas globalizācijas apstākļos*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.14 lpp. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:LV:PDF> [skatīts 19.03.2012].
55. Eiropas Parlaments (2008). *Glossary: recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework (EQF) for lifelong learning*. <http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/GLOSSARY.pdf> [skatīts 19.03.2012].

56. Elliott, D. J. (1995). *Music Matters*. New York: Oxford University Press. 380 pp.
57. Elliott, D. J. (Ed.) (2005). *Praxial music education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford university press. 340 pp.
58. Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company. 336 lpp.
59. European Commission (2007). *Key competences for lifelong learning: a European reference framework*. 16 lpp. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/lifelong-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lifelong-learning/keycomp_en.pdf) [skatīts 19.03.2012].
60. European Commission (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 15 lpp.
61. Fernández González, M. J. (2010). Professional identity: a theoretical frame for research in Higher music education. *Conference papers. Conference ATEE spring university 2010 "Changing education in a changing society"* pp. 90-96. Lithuania: University of Klaipeda. ISSN 1822-2196
62. Fernández González, M. J. (2012). How do students learn to teach? A case study analysing instrument lessons given by Latvian undergraduate performance students without prior pedagogical training. *Music Education Research*, 14(2) [in press].
63. Ferreol, G. (1991). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Armand Colin. 300 lpp.
64. Fieke, W (2007). *Preparing Young Musicians for Professional Training: What Does Scientific Research Tell Us?*. Netherlands: AEC publications. 97 lpp.
65. Finance, J. de (1945). *Etre et agir*. Paris, Beauchesne. 371 lpp.
66. Fisher, S., Arkin, H. y Colton, R. R. (1995). *Introducción a la Estadística*. México: Ateneo.
67. Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard. 318 lpp.
68. Foucault, M. (1984). The subject and power. In: B. Wallis (Ed.). *Art after Modernism* (pp. 417-432). Boston, MA: David R. Godine Publishers
69. Gagné, Fr. (1991). Nature or Nurture? A Re-examination of Sloboda and Howe's (1991) Interview study on Talent Development in Music. *Psychology of Music*, 27: 38-51
70. Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston. 361 lpp.
71. García Fernández, F. (2009). *Nativos interactivos*. Madrid: Foro Generaciones interactivas. 101 lpp.
72. García López, J. (1971). *Acción*. In: *Gran enciclopedia Rialp*. Madrid: Rialp
73. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. 440 lpp.
74. Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2): 215-245.
75. Gaunt, H. (2009). One-to-one tuition in a conservatoire the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 0: 1-31. 0305735609339467v1.

76. Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in Education*, 25: 99-125.
77. Giddens, A. (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press. 256 lpp.
78. Glasser, B. un Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. USA: Sociology Press. 271 lpp.
79. Glöckel, H. (1992). *Vom Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 360 lpp.
80. Gordon, E. E. (1990). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications. 134 lpp.
81. Guillot, G. (2002). L'identité professionnelle de l'enseignant. In: *Enseigner la musique n° 5*. Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon. 37 lpp.
82. Gulbe, A. (2008). *Metodoloģiskā kultūra topoša klavierspēles skolotāja darbībā*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. 199 lpp.
83. Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of Education, University of London. 281 pp.
84. Hallam, S. and Creech, A. (Eds.) (2010). *Music education in 21st century in United Kingdom*. London: Institute of Education, University of London. 354 pp.
85. Hanslick, E. (1891). *On the musically beautiful: a contribution towards the Revision of Aesthetics in Music*. Trad. Payzant, G. 1986. Indianapolis: Hackett Publishing Company. 121 lpp.
86. Hargreaves, D. and North, A. (Eds.) (1997). *The social psychology of music*. New York: Oxford university press. 307 pp.
87. Heidegger, M (1927). *Being and Time*. Trans. by Stambaugh, J. Albany: State University of New York Press, 1996. 586 lpp.
88. Hennion, A. (1988). *Comment la musique vient aux enfants: une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris: Anthropos. 239 lpp.
89. Héroux, I. (2006). *Pédagogie instrumentale : renouveler les pratiques à l'aide de la psychologie cognitive*. 36 lpp. <http://www.isabelleheroux.com/Enseignement.html> [skatīts 19.03.2012].
90. Holland J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs N.J. 150 lpp.
91. Holland J. L., Daiger D.C. and Power P.G. (1980). *My Vocational Situation: Description of an Experimental Diagnostic Form for the Selection of Vocational Assistance*. Counselling Palo Alto, CA: Psychologists Press, Inc.
92. Hoppenot, D. (1981). *Le violon intérieur*. Paris: Van de Velde. 252 lpp.
93. Huber, G. L. and Gürtler, L. (2004). *AQUAD 6, Manual for the analysis of qualitative data*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag. 249 lpp.
94. IPMC (Institute de pédagogie musicale et choreographique) (1994) *Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé (Flûte)*. Paris: IPMC. 21 lpp. <http://mediatheque.cite-musique.fr/MediaComposite/cim/Pdf/CompetenceFlute.pdf> [skatīts 19.03.2012].

95. Isbell, D. (2008). Musicians and Teachers The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56: 162-178.
96. Jacobs, J.-K., Hollingsworth, H., and Givvin, K.-B. (2007). Video-based research made "easy": methodological lessons learned from the TIMSS video studies. *Field Methods*, 19: 284-299.
97. Jakovļeva, J. (2009). *Profesionālā identitāte profesijas apguves sākumposmā. Promocijas darbs Sociālajā psiholoģijā*. Daugavpils: Daugavpils Universitāte. 158 lpp.
98. Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music*. Bloomington, IN: Indiana University Press. 344 lpp.
99. Jorgensen, E. R. (Ed.) (1993). *Philosopher, teacher, musician: perspectives in music education*. Indiana: Illini books. 275 lpp.
100. Juslin, P. and Sloboda, J. (Eds.) (2001). *Music and emotions*. New York: Oxford university press. 487 pp.
101. JVLMA (Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas Akadēmija) (2009). *Profesionālās bakalaura studiju programmas. "Instrumentālā mūzika"* <http://www.jvlma.lv/latvian/page/1223.html> [skatīts 19.03.2012].
102. Karpova, A. (1994). *Personība un individuālais stils*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 300 lpp.
103. Kasworm, C. (2005). Adult Student Identity in an Intergenerational Community College Classroom. *Adult Education Quarterly*, 56, 3-20.
104. Kaufman, P. (2004). Forming identities in college. A sociological approach. *Research in Higher Education*, 45(5): 463-496.
105. Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin. 351 lpp.
106. Kerchner, J. L. (2002). Keeping the artistry: Modeling the professional life. *Journal of Music Teacher Education*, 11(2): 14-21.
107. Keupp, H. (1999). *Identitäts -konstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Taschenbuch Verlag GmbH. 333 lpp.
108. King, I. T. (2008). *The Political Theory of Darwinism: Zoon Politikon and the Evolutionary Case for Social Democracy*. United Kingdom : Edwin Mellen Pr. 537 pages
109. Kivy, P. (2002). *Introduction to a Philosophy of Music*. Oxford, New York: Clarendon Press. 283 lpp.
110. Klafki, W. (1999). Dei bildungstheoretische Didaktik. In: *Didaktische Theorien*. Gudjon, H. and Winkel, R. (Hrsg.) (S. 13-35). Hamburg: Bergman++Helbig Verlag.
111. Kompf, M. un Denicolo, P. (2003). *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger. 380 lpp.
112. Kovejs, S. R. (1989). *Ļoti veiksmīgu cilvēku 7 parādumi*. Rīga: Zvaigne ABC. 341 lpp.

113. KRIIC (Kultūras un radošās industrijas izglītības centrs) (2012a) *Kultūrizglītības nozares pamatinformācija 2011./2012.m.g.* <http://kriic.lv/statistika/kulturizglitibas-nozares-pamatinformacija-20112012mg> [skatīts 19.03.2012].
114. KRIIC (Kultūras un radošās industrijas izglītības centrs) (2012b) *Kultūrizglītības attīstība 2009-2012.* 20 lpp. [http://kriic.lv/faili/KI\\_reforma.pdf](http://kriic.lv/faili/KI_reforma.pdf) [skatīts 19.03.2012].
115. Kron, F. W. (2008). *Grundwissen Didaktik.* 5. revidierten Auflage. Stuttgart: UTB Verlag. 266 lpp.
116. Lakoff, G. and Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought.* New York: Basic Books. 624 lpp.
117. Langer, S. K. (1953). *Feeling and form; a theory of art developed from Philosophy in a New Key.* New York: Scribner's Sons. 431 lpp.
118. Lartigot, J.-C. (1999). *L'apprenti instrumentiste. De la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation d'enseignement.* Paris: Van de Velde. 340 lpp.
119. Lebler, D. (2009). What students bring: examining the attributes of commencing conservatoire students. *International Journal of Music Education*, 27: 232-249.
120. Lehmann, A. C. (2007). *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills.* New York: Oxford university press. 268 lpp.
121. Leontjev, A. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality.* Transl. Marie J. Hall (2000). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. 186 lpp.
122. LeRoy, R. (1966). *Traité de la flute, historique, technique et pédagogique.* Paris: Editions Musicales transatlantiques. 103 lpp.
123. Levitin, D. (2006). *This is your brain in music.* New York: Plume. 322 lpp.
124. Liebsch, K. (2006). Identität und Identifikationen. In: *Soziologische Basics, eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen* (S. 81-85). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften. 203 lpp.
125. Llamas, E. (2001). *Charles Taylor: Una antropología de la identidad.* Pamplona : EUNSA. 287 lpp.
126. Loulié, E. (1696). *Abrégé des principes de la musique.* Paris: Ballard
127. LU (Latvijas Universitāte) (2006). Pedagoģijas doktora studiju programma Pedagoģija. 46 lpp. [http://www.pzi.lu.lv/files0/Pedagogijas\\_doktora\\_programma.pdf](http://www.pzi.lu.lv/files0/Pedagogijas_doktora_programma.pdf) [skatīts 19.03.2012].
128. Lyotard, Fr. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le Savoir.* Paris: Les éditions du Minuit. 109 lpp.
129. Macdonald, R., Hargreaves, D., and Miell, D. (Eds.) (2002). *Musical identities.* New York: Oxford University Press. 213 lpp.
130. Marcia, J. E. (1964). *Determination and construct validity of ego identity status* (Doctoral dissertation) Ohio State University. Dissertation Abstracts, vol.25, No.6763. (University Microfilms No. 65-5606).
131. Mariás, J. (1996). *Persona.* Madrid: Alianza editorial. 177 lpp.
132. Maslo, I. (2001). Kognitīvā, pragmatiski komunikatīvā, uzdevumorientētā un procesorientētā didaktiskā modeļa salīdzinājums: "Par" un "Pret". LU zinātnisko



- rakstu krājums „*Vispārīgā didaktika un audzināšana*” (15. - 22. lpp.). Rīga: SIA Izglītības soļi.
133. Maslo, I. (2006). *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 186 lpp.
  134. Maslo, I. (2009). New-profesionalism's Responsibility of Learning in Socio-cultural Educational Contexts. *Teachers and trainers in Adult Education and Lifelong Learning Professional Development in Asia and Europe*. 29-30 June 2009 in Bergisch Gladbach / Germany. German Institute for Adult Education. Published 10.06.2009. <http://www.die-bonn.de/asem/asem0916.pdf> [skatīts 19.03.2012].
  135. Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row. 293 lpp.
  136. Medina Rivilla, A. (Ed.) (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas. 132 lpp.
  137. Menger, P. M. and Richard, B (2005). *Profession artiste. Extension du domaine de la création*. Paris: Textuel. 109 lpp.
  138. Merleau-Ponty, M. (1964). *L'Œil et l'esprit*. Paris: Gallimard. 93 lpp.
  139. Mill, J. S. (1844). *Essays on some unsettled questions of political economy*. Oxford: John W. Parker. 164 lpp.
  140. Mills, J. (2004). Working in music: becoming a performer-teacher. *Music Education Research*, 6(3): 245-261.
  141. Mills, J. (2005a). Conservatoire students as instrumental teachers. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 161/162: 145–154.
  142. Mills, J. (2005b). *Music in the School*. Oxford: Oxford University Press. 244 lpp.
  143. Mills, J. (2006). Performing and teaching: the beliefs and experience of music students as instrumental teachers. *Psychology of Music*, 34(3): 372-390.
  144. Mills, J. (2007). *Instrumental Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 240 pp.
  145. Mills, J. and Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, 20: 5-27
  146. Morgan, G. A. (2007). *SPSS for introductory statistics Use and interpretation* ( 3rd ed.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. 217 lpp.
  147. Mounier, E. (1936). *Manifeste au service du personnalisme*. Paris: Éditions du Seuil, Collection Points Essais, février 2000. 198 lpp.
  148. Moyles, J. (2002). Observation as a research tool. In: Colemann, M. and Briggs, A. J. (eds.) *Research methods in educational leadership* (pp. 172-191). London: Paul Chapman.
  149. Muhirwa, J.-M. (2009). Teaching and learning against all odds: a video-based study of learner-to-instructor interaction in international distance education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(4): 1-24.
  150. Napoles, J. (2008). Relationships Among Instructor, Peer, and Self-Evaluations of Undergraduate Music Education Majors' Micro-Teaching Experience. *Journal of Research in Music Education*, 56(1): 82-91.

151. Nielsen, F. V. (2006). On the relation between music and man: Is there a common basis, or is it altogether individually and socially constructed? In B. Stålhammar (Ed.), *Music and human beings: Music and identity* (pp. 163-182). Orebro, Sweden: Universitetsbiblioteket.
152. Oberhaus, Lars (2010). The Embodied Musical Mind: Arguments against Reductionism of Phenomenal Musical Experience. *Abstracts of the 8th International society for the Philosophy of Music Education (ISPME) Symposium*. Helsinki, Finland. [http://www2.siba.fi/ispme\\_symposium/index.php?id=27&la=fi#oberhaus](http://www2.siba.fi/ispme_symposium/index.php?id=27&la=fi#oberhaus) [skatīts 19.03.2012].
153. Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. Tr. and ed. by G. V. Anrep. London: Oxford University Press. 448 lpp.
154. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca (2000). Skujiņa, V. (ed.). Riga: Zvaigzne ABC. 248 lpp.
155. Peirce, P. (1997). *The intuitive way*. Hillsboro, Or: Beyond Words Pub. 232 lpp.
156. Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music. Teachers: setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*, 19: 39-55.
157. Pellegrino, K. (2010). *The meanings and values of music-making in the lives of string teachers: Exploring the intersections of music-making and teaching*. Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy (Music: Music Education) University of Michigan. ProQuest Dissertations and Theses; 2010. UMI number 3429263. 351 lpp.
158. Perrenoud, M. (2007). *Les musicos. Enquête sur des musiciens ordinaires*. Paris: La Découverte. 318 lpp.
159. Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press. (Original work published 1936.). 419 lpp.
160. Pieper, J (1966). *The four cardinal virtues: prudence, justice, fortitude, temperance*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press. 206 lpp.
161. Pio, F. and Varkøy, Ø. (2010). A Reflection on Musical Experience as Existential Experience: An Ontological Turn. *Abstracts of the 8th International society for the Philosophy of Music Education (ISPME) Symposium*. Helsinki, Finland. [http://www2.siba.fi/ispme\\_symposium/index.php?id=27&la=fi#pio](http://www2.siba.fi/ispme_symposium/index.php?id=27&la=fi#pio) [skatīts 19.03.2012].
162. Pipere, A. (2003). Identity of learning teacher: Examining structural variations and interactive „self”. *The Irish Journal of Psychology*, 24(3-4): 143-160.
163. Pirner M. L. and Rath, M. (2003). *Homo Medialis: Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*. München: Kopäd. 222 lpp.
164. Plessner, H. (1969). De homine abscondito. *Social Research*, 36: 497-509.
165. Polo, L. (1991). *Quién es el hombre?*. Madrid: Rialp., 256 lpp.
166. Polo, L. (1999). *Antropologia transcendental*. Pamplona: EUNSA. 388 lpp.

167. Quantz, J. J. (1752). *Essai d'une méthode pour apprendre a jouer de la flute traversiere, avec plusieurs remarques pour srevir au bon gout dans la musique*. Chez Chretien Frederic Voss. 336 lpp.
168. Ragin, C. C. (1987). *The comparative method. Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley: University of California Press. 185 lpp.
169. Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the Mind: Factual and factual effects of Music Enrichment. In: Aronson, J. (ed.) *Improving academic achievement. Impact of psychologycal factors on education* (pp. 267-278). Amsterdam: Academic Press.
170. Regelski, T. A. (2007). Music Teacher – Meaning and Practice, Identity and Position. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6(2): 1-35.
171. Regnard, F. (2007). *La formation initiale des professeurs des écoles de musique*. Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'éducation. Université de Bruxelles, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation. 285 lpp. <http://theses.ulb.ac.be/ETD-db/collection/available/ULBetd-10102007-163736/> [skatīts 19.03.2012].
172. Reich, K. (1996). *Systemisch konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer Interaktion-konstruktivistischen Padagogik*. Neuwied: Luchterhand Verlag. 295 lpp.
173. Reimer, B. (2000). Why Do Humans Value Music? *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education*. Reston, VA: Music Educators National Conference- the National Association for Music Education, 2000.
174. Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: advancing the vision*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 307 lpp.
175. Reimer, B. (2008). Research in Music Education. Personal and Professional Reflections in a Time of Perplexity. *Journal of Research in Music Education*, 56(3): 190-203.
176. Ricquier, M. (1982). *Traité méthodique de pédagogie instrumentale*. Paris: Billaudot. 134 lpp.
177. Roccas, S. and Brewer, M. B. (2002). Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6: 88-106.
178. Rogers, C. (1963). The Actualizing Tendency in Relation to “Motives”; and to Conciousness. In: M. Jones (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 2, pp.1-24). Lincoln: University of Nebraska Press.
179. Rubene, Z. (2008). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. 224 lpp.
180. Schlanger, J. (1997). *La vocation*. Paris: Seuil. 243 lpp.
181. Schmidt, M. (2010). Learning from teaching experience. Dewey's Theory and Preservice Teachers' Learning. *Journal of Research in Music Education*, 58(2): 131-146.
182. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, Inc. 374 lpp.
183. Schumacher, J.-A. (2009). Présentation d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique. *Recherche en Education Musicale*, 27: 43-59.

184. Schustermann, R. (2008). *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press. 239 lpp.
185. Seel, M. (2005). *Aesthetics of appearing*. Tr. Farrell, J. Stanford, Calif: Stanford University Press. 238 lpp.
186. Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall. 271 lpp.
187. Sloboda, J (1985). *The musical mind*. Oxford: Clarendon press. 291 lpp.
188. Smilde, R. (2009). *Musicians as lifelong learners*. Delft (Netherlands): Eburon. 279 lpp.
189. Surikova et al. (2009). *Topical Needs of the Development of University Professors' Competencies, Especially Teacher Trainers' Competencies, in Latvia*. Conference paper <http://www.die-bonn.de/asem/asem0915.pdf> Published: 10.06.2009, 27 lpp. [Skatīts 19.03.2012].
190. Svešvārdu vārdnīca (1999). Rīga: Jumava, 879 lpp.
191. Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge. Intuition, analysis and music education*. London; New York: Routledge. 194 lpp.
192. Špona, A. (2001). *Audzināšanās teorija un prakse*.- Rīga: RaKa. 162 lpp.
193. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: Raka. 211 lpp.
194. Špona, A. un Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagogijā*. Rīga: RaKa, 204 lpp.
195. Taylor, C. (1989). *Sources of Self. The making of modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 628 pp.
196. Taylor, C. (1991). Language and Society. In: Honneth, A. (ed.) *Communicative Action* (pp. 23-35). Cambridge: Polity Press.
197. Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Paris: Presses universitaires de France. 308 lpp.
198. Tiļļa, I. (2004). *Pusaudžu sociālkultūras kompetences veidošanās otrās svešvalodas mācību procesā*. [Disertācija] Rīga: Latvijas Universitāte.
199. Tiļļa, I. (2005). *Sociokultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Riga: RaKa, 295 lpp.
200. Toff, N. (1996). *The flute book. A complete guide for students and performers*. 2nd ed. New York: Oxford University Press. 495 lpp.
201. Triantafyllakia, A. (2010). Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. *Music Education Research*, 12(1): 71 - 87.
202. Trost, R. (2007). Evaluación y estimación del rendimiento en el tratamiento educativo de la diversidad. In: Gento Palacios, S (Coord) (2007) *Tratamiento educativo de la diversidad*. Máster Inter-Universitario. Madrid: UNED.
203. Urzúa, A. un Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24: 1935 - 1946.
204. Vicente, A. and Aróstegui, J. L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *Revista europea de música en la educación*, 12 (diciembre

- 2003). 14 lpp. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vicenteetal03.pdf> [skatīts 19.03.2012].
205. Villar, L. M. and Marcelo, C. (1992). Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. In: G. L. Huber (Hrsg.), *Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung* (S. 177-218). München: Oldenbourg
206. Vuust, P. (2009). "The Music in the Brain" Group. <http://www.musicinthebrain.dk/> [skatīts 19.03.2012].
207. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 159 lpp.
208. Weber, R. P. (1985). *Basic content analysis*. Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences, series no. 07-049. Beverly Hills: Sage. 95 lpp.
209. Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennessy, S., Cox, G., O'Neill, S. and Farrell, G. (2004). Mapping Music Education Research in the U.K. *Psychology of Music*, 32(3): 239-290.
210. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York, NY: Cambridge University Press. 318 lpp.
211. Williamon, A. (2004). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford university press. 296 pp.
212. Winkel, R. (1999). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjion, H. and Winkel, R. (Hrsg.) *Didaktische Theorien* (S. 93-113). Hamburg: Bergman++Helbig Verlag.
213. Wojtyła, K. (1977). *Persona y acción*. Madrid: BAC, 2007. 350 lpp.
214. Woodford, P. G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. In: R. Colwell (Ed.), *New Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 675–694). New York: Schirmer Books.
215. Yepes, R. and Aranguren, J. (2003). *Fundamentos de antropología*. Navarra (Spain): EUNSA. 375 lpp.
216. Youth Music (2002). *Creating a Land with Music: the work, education and training of Professional musicians in the 21st century*. London: Youth Music.
217. Zariņš, D. (2003). *Mūzikas pedagogijas pamati*. Rīga: RaKa. 200 lpp.
218. Zhukov, K. (2007). Student learning styles in advanced instrumental music lessons. *Music Education Research*, 9(1): 111-127
219. Абдуллин, Э. Б. (2002). *Методологическая культура педагога-музыканта*. Москва: Академия, 272 с.
220. Абдуллин, Э. Б. (Под ред.) (2009). *Методология педагогики музыкального образования*. Москва: Граф – Пресс, 284 с.
221. Петрушин, В. И. (2006). *Психология и педагогика художественного творчества*. Москва: Академический проспект. Гаудеамус, 490 с.
222. Солопанова, О.Ю. (2009). Взаимодействие педагогики искусства как методологическая проблема современного образования. No: Абдуллин, Э.Б.

- (Под ред.) (2009) *Методология педагогики музыкального образования*. Москва: Граф – Пресс, с. 52-57.
223. Цыпин, Г. М.(1988). *Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества*. Москва: Советский композитор, 384 с.
224. Цыпин, Г.М. (2001). *Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика*. Санкт-Петербург: Алтейа, 320 с.
225. Щербакова, А. И. (2008а). *Философия музыки и музыкального образования. Часть 1*. Москва: Граф-Пресс, 256 с.
226. Щербакова, А. И. (2008б). *Философия музыки и музыкального образования. Часть 2*. Москва: Граф – Пресс, 320 с.
227. Щербакова, А. И. (2009). *Музыка. Человек. Культура: Опыт социально-философского анализа*. Москва: РГСУ, 306 с.

# **Pielikumi**

**1. pielikums: skolēnu apgūstāmās prasmes katra mācību cikla beigās (flauta)**

Compétences souhaitées  
à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé  
Flûte  
i p m c  
Institut de pédagogie musicale et chorégraphique  
septembre 1994

*Skolēnu vēlamās apgūstāmās kompetences (prasmes)  
katra specializētā cikla beigās  
Flauta  
IPMC  
Mūzikas un horeogrāfijas pedagogijas institūts  
1994. g. septembrī*



## Avant- propos

1. Ce texte a été d'abord rédigé par une équipe composée d'Arlette Biget, professeur de flûte au conservatoire d'Orléans et à l'IFE DEM de Rueil- Malmaison, Joël Doussard, flûtiste, directeur de l'ENM de Vannes, et Claude- Henry Joubert. Il a été ensuite soumis à la direction de la musique et de la danse puis a reçu les observations, critiques, encouragements, suggestions de Pierre- Yves Artaud, Jacques Ballot, Guy Bardot, Sophie Cherrier, Jean- Claude Dhainaut, Pierre Deville. Marc Honorat, Gérald Jemain, Annie Rignol- Ploquin.

## Ievads

*1. Šo tekstu sastādīja vispirms darba grupa, kuras sastāvā bija Arlette Biget, flautas pasniedzēja Orleānas konservatorijā un IFEDM Rueil- Malmaison, Joël Doussard, flautists, direktors Vannes Nacionālās mūzikas skolā un Claude- Henry Joubert. Pēc tam tas tika iesniegts izstrādāšanai mūzikas un dejas Direkcijai un visbeidzot saņēma komentārus, kritiku, atsauksmes un ierosinājumus no Pierre- Yves Artaud, Jacques Ballot, Guy Bardot, Sophie Cherrier, Jean- Claude Dhainaut, Pierre Deville. Marc Honorat, Gérald Jemain, Annie Rignol- Ploquin.*

2. Ce programme d'acquisitions souhaitées à la fin de chaque cycle doit être mis en rapport

- d'une part avec le catalogue d'œuvres publié par l'ipmc sous le titre 10 ans avec la flûte dans lequel on trouve pour chaque année d'étude des propositions d'exercices, méthodes, études, recueils, morceaux avec piano, pour flûte seule, concertos, duos, ensembles de flûtes, des oeuvres écrites en notation nouvelle et de la musique ancienne. Le premier cycle comprend les 3 premières années, le second les 4 suivantes, le troisième: les trois dernières;

- d'autre part, avec le document "général" diffusé par l'ipmc intitulé: Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé (musique).

*2. Šī vēlamā skolēna kompetences programma katra specializētā cikla beigās jāsaista ar :*

*- No vienas puses, ar IPMC izdoto skaņdarbu katalogu, kura nosaukums ir « 10 gadi ar flautu », kurā katram mācību gadam tiek piedāvāti vingrinājumi, metodiskie materiāli, eīdes, krājumi, skaņdarbi ar klavieru pavadījumu, solo skaņdarbi flautai, koncerti, dueti, skaņdarbi flautu ansamblim, jaunajā nošu pierakstā veidoti skaņdarbi, senās mūzikas skaņdarbi. Pirmais cikls ietver 3 gadus, otrs četrus un trešais trīs pēdējos gadus*

*- No otras puses, ar IPMC izdoto dokumentu « vēlamās skolēnu kompetences katra specializētā cikla beigās (specializācija - mūzika)*

3. Le premier cycle est celui de la mise en place des bases musicales et techniques; le second cycle, celui de l'explicitation, de la compréhension par l'élève, pour aboutir, à la fin du troisième cycle, à une autonomie musicale et instrumentale certaine.

*3. Pirmajā ciklā tiek apgūti mūzikas un flautas tehnikas pamati. Otrajā ciklā skolēns apzinās un saprot apgūto, bet trešā cikla beigās skolēns sasniedz drošu muzikālo un instrumentālo neatkarību.*

4. Les acquisitions proposées le sont pour la fin de chaque cycle.

*4. Apgūstamās kompetences attiecas uz katra cikla beigām.*

5. Chaque proposition, rédigée en peu de mots, est le complément de : l'élève doit avoir acquis ...

Cette rédaction donne naturellement au texte une certaine "raideur" pédagogique et l'on ne soulignera jamais assez l'importance du plaisir, de "l'envie de jouer" et de tous les aspects affectifs du jeu instrumental.

Certaines propositions sont assorties de commentaires placés entre parenthèses.

Beaucoup de termes usuels employés métaphoriquement par les professeurs sont écrits entre guillemets.

*5. Katrs ierosinājums, izteikts dažos vārdos, papildina frāzi « skolēnam jāapgūst... » Šāds formulējums piešķir tekstam zināmu pedagoģisku "stingrību". Tāpēc ir jāuzver baudas, « vēlēšanās spēlēt » un visu emocionālo elementu nozīmīgumu instrumenta spēlēšanā.*

*Daži teikumi tiek papildināti ar komentāriem iekavās.*

*Daudzi vārdi, kurus skolotājs izmanto metaforiski, tiek likti pēdiņās*

6. Il est important de préciser que ce document a pour but de proposer des repères (et non de les imposer).

6. Ir svarīgi precizēt to, ka šī dokumenta mērķis ir piedāvāt orientierus, nevis to uzspiest.

Claude- Henry Joubert

## Table des contenus /Satura rādītājs

1. Posture; tenue // 1. *Stāja, poza*
2. Respiration // 2. *Elpošana*
3. Ambitus et doigtés // 3. *Skaņu diapazons un aplikatūras*
4. Sonorité; dynamique // 4. *Skanējums ; dinamika*
5. Justesse // 5. *Intonācijas precizitāte*
6. Attaques; détachés; articulations // 6. *Atakas (mēles piesitiens) ; atdalītais piesitiens ; skaņveides paņēmieni*
7. Modes de jeu // 7. *Spēles veidi*
8. Vitesse // 8. *Pirkstu kustību ātrums, veiklība*
9. Méthode de travail ; autonomie // 9. *Darba metode, patstāvība*
10. Interprétation // 10. *Izpildījums*
11. Musique d'ensemble // 11. *Ansambļa mūzika*
12. Concert, audition, spectacle // 12. *Koncerts, priekšnesums, izrāde*
13. Répertoire // 13. *Repertuārs*
14. Mémoire // 14. *Atmiņa*
15. Lecture // 15. *Nošu lasīšana*
16. Ecriture et invention // 16. *Rakstīšana un izdomas spēja*
17. Fonctionnement, facture, acoustique // 17. *Flautas darbība, darināšana, akustika*

\*\*\*

### 1. Posture; tenue

#### 1. *Stāja, poza*

1er cycle L'élève doit avoir acquis ... // *Skolēnam jāapgūst...*

- une "assise", un "ancrage" au sol, un aplomb;
- « *iesēdiens / pamats* », « *noenkurošanās / stabilitāte* » *uz zemes, līdzsvars (vertikālā stājā)*
  
- un sens de la verticalité favorisant équilibre et "tonicité";
- *vertikālā stāvokļa izjūta, kas sekmē līdzsvaru, un tonusu*
  
- une bonne conscience des axes du corps et de leur rapport
- *pareiza ķermeņa asu un to mijiedarbības izjūta*
- axe vertical: hanches/ épaules/ tête;
- *vertikālā ass : gurni, pleci, galva.*
  
- axe horizontal: cercle des épaules et des bras, tonicité, appui;
- ( La bonne conscience des axes du corps - une bonne posture - contribue à éviter les crispations et favorise souplesse et bon emploi de la respiration.)
- *horizontālā ass : plecu un roku loks, tonuss, atbalsts*

*(pareizā ķermeņa asu izjūta - pareiza stāja ļauj izvairīties no lieka sasprindzinājuma - krampjiem un veicina lokāmību un pareizu elpas izmantošanu)*

- une prise de conscience et un contrôle des points de contact essentiels avec l'instrument:

- *Galveno saskarsmes punktu ar instrumentu apzināšanās un kontrole*

- première phalange de l'index gauche ("pivot", "équilibre") ;

- *kreisā rādītājpirksta pirmā falanga (« atbalsts », « līdzsvars »);*

- pouce et cinquième doigt de la main droite;

- *Labās rokas īkšķis un mazais pirkstiņš*

- menton;

- *zods*

- une stabilité de l'embouchure;

- *piemutņa stabilitāte*

- l'égalité de l'articulation entre main gauche et main droite (conscience de la levée des doigts et de la distance du mouvement par rapport aux clefs) ;

- *kreisās un labās rokas pirkstu kustību vienmērīgums (pirkstu pacelšanas kustības un attāluma starp pirkstiem un taustiņiem izjūta)*

- une bonne coordination pour la plupart des enchaînements de doigtés;

- *laba koordinācija lielākajā daļā pirkstu aplikatūras pārgājienu*

- la synchronisation des deux mains, des doigts et de la langue.

- *abu roku, pirkstu un mēles sinhronizācija*

**2e cycle** // L'élève doit avoir acquis ...

- dans son "nouveau" corps d'adolescent, les sensations déjà installées auparavant, sensations relatives à la conscience des axes du corps et à leur rapport;

- *“ Jaunajā ” pusaudža ķermenī, izjūtas, kas jau iepriekš tika apgūtas, saistībā ar ķermeņa asīm un to mijiedarbību.*

- la faculté de jouer assis (qui peut être prématurée en 1er cycle) ;

- *prasmē spēlēt sēdus (kuras apgūšana var būt priekšlaicīga pirmajā ciklā)*

- la conscience que technique, rapidité et, plus tard, virtuosité, sont en relation directe avec la posture (la position du corps) ;

(la souplesse s'acquiert à partir d'un cadre, d'un équilibre rigoureux)

- *Apziņa, ka tehnika, ātrums un vēlāk arī virtuoziāte ir tieši saistītas ar stāju (ķermeņa pozū)*

*(Lokāmība tiek iegūta vadoties pēc konkrēta ietvara, pēc stingra līdzsvara)*

- une parfaite coordination, c'est- à- dire une parfaite relation entre les divers mouvements nécessaires au jeu de la flûte; (comme on dit, l'élève "sait jouer de son instrument")

- *nevainojama koordinācija, t.i., pilnīga saikne starp atsevišķām kustībām, kuras nepieciešamas flautas spēlēšanai; (kā saka, « skolēns prot spēlēt » savu instrumentu)*

- une bonne position des mains, liée à la morphologie de chacun mais en rapport avec une position "de référence" ;  
- *Pareiza roku pozīcija, atkarībā no katra fiziskās uzbūves, bet atbilstoši « standarta pozīcijai »*

- une égalité de l'articulation des doigts améliorée depuis le 1er cycle.  
- *kopš 1. cikla uzlabota pirkstu kustību saskaņotība.*

**3e cycle** // l'élève doit avoir acquis ...

- la possibilité d'une "gestion" critique de sa posture et des mouvements de son corps, c'est-à-dire une autonomie lui permettant d'opérer des choix (il est devenu responsable) ;  
- *iespēja kritiski « izvērtēt un pārvaldīt » savu stāju un ķermeņa kustības, t.i., patstāvība, kas ļauj viņam izdarīt savu izvēli (viņš ir kļuvis atbildīgs)*

- la conscience des gestes inutiles;  
- *lieko žestu apzināšana*

- la possibilité de trouver son propre équilibre corporel et de travailler sur la "musicalité", l'harmonie, l'expressivité du corps, l'énergie;  
- *Spēja rast sava ķermeņa līdzsvaru un strādāt ar ķermeņa « muzikalitāti » harmoniju, izteiksmību, enerģiju*

- des automatismes corporels (le geste conscient dans le travail devient une seconde nature dans le jeu).  
- *ķermeņa automātiskās kustības (žesti, kas darba gaitā tiek apzināti veikti, spēles laikā kļūst par izpildītāja « otro dabu »*

\*\*\*

## **2. Respiration**

### **2. Elpošana**

#### **1er cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- un certain contrôle de l'expiration: débit, volume, pression (début d'un travail qui est loin d'être terminé à la fin du 1er cycle) ;  
- *zināma izelpas kontrole : gaisa padeve, tilpums, spiediens (1. ciklā uzsākts, bet nepabeigts darbs)*

- l'habitude de prévoir les qualités du son à produire (durée, volume ... ) afin d'utiliser l'inspiration adéquate.

- *Pieradums paredzēt izpildāmās skaņas kvalitāti (ilgums, skaļums...), lai izmatotu piemērotu ieelpu.*

#### **2e cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- un meilleur développement de ses capacités respiratoires;  
- *Elpošanas spēju labāka attīstība*

- la compréhension du mécanisme respiratoire et de son utilisation pour le jeu de la flûte (ceinture abdominale, diaphragme, cage thoracique, muscles intercostaux, etc.) ;
- *izpratne par elpošanas mehānismu un tā izmantošanu flautas spēles laikā (abdominālā josla, diafragma, krūškurvis, starpribu muskuļi, u.t.t.)*

- une inspiration silencieuse;
- *Klusa ieelpošana*

- une bonne coordination de la respiration physique et de la respiration musicale.
- *muzikālas un fiziskās elpošanas pareiza koordinācija*

### **3e cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- une maîtrise complète (vitesse, amplitude) des différents types de respirations (courtes, longues, à l'intérieur d'une phrase, expressives, etc.) ;
- *atšķirīgo ieelpas veidu pilnīga pārvaldīšana, gan ātruma, gan tilpuma ziņā (īsas, plašas, muzikālās frāzes ietvaros, izteiksmīgas, u.c. ieelpas)*

- la conscience du rôle "régulateur de l'énergie" de la respiration;
- *elpošanas " enerģijas regulatora " lomas apziņa*

- une (éventuelle) pratique de la respiration circulaire (qui peut être abordée bien plus tôt).
- *(iespējama) apļveida (nepārtrauktās) elpošanas prasme (ko var arī sākt apgūt krietni agrāk)*

\*\*\*

## **3. Ambitus et doigtés**

### **3. Skaņu diapazons un aplikatūras**

#### **1er cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- la connaissance de tous les doigtés usuels, du do grave au contre- ut;
- *visu nošu parastās aplikatūras, no zemā Do līdz augstākajam Do*

- une aisance d'enchaînement des doigtés entre ré grave et sol aigu.
- *vieglums veicot aplikatūru pārgājienus starp zemo Re un augsto Sol*

#### **2e cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- une aisance d'enchaînement des doigtés du do grave au do aigu;
- *vieglums veicot aplikatūru pārgājienus starp zemo Do un augstāko Do*

- la connaissance de quelques doigtés factices et des raisons de leur emploi (trilles', justesse, facilité, effets "spéciaux").

- *palīgaplikatūru un to izmantošanas iemeslu (trilleri, skaņas intonācija precizitāte, aplikatūru pārgājienu atvieglošana, speciāli efekti utt.) pārzināšana.*

#### **3e cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- une aisance d'enchaînement des doigtés sur tout l'ambitus de la flûte;
- *vieglums veicot aplikatūru pārgājienu visā flautas diapazonā*

- la connaissance du suraigu;
- *flautas augstākā reģistra aplikatūru pārzināšana*

- la connaissance de tous les doigtés factices usuels.
- *visu parasto palīgaplikatūru zināšana*

, Tous les doigtés de trilles.

- *Visu trilleru aplikatūru pārzināšana*

\*\*\*

#### **4. Sonorité; dynamique**

##### **4. Skanējums ; dinamika**

###### **1er cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- un son plein, "franc" et stable dans les différents registres entre fa grave et fa aigu (cette sonorité initiale, obtenue davantage par le "soutien" que par un véritable travail méticuleux et systématique de timbre et d'embouchure, est la base sur laquelle on pourra ultérieurement affiner et développer le son) ;

- *Pilnīgs, « paties » un stabils skanējums dažādos reģistros, starp zemo un augsto Fa (šis sākotnējs, ko var panākt pateicoties drīzāk « atbalstam » nekā patiesi pedantiskam un sistemātiskam tembra un piemutņa darbam, būs pamats, uz kura vēlāk skanējums tiks attīstīts un izkopts)*

- la capacité de discerner - à l'écoute - différentes qualités de son; (si le son est encore "brut", l'écoute, en revanche, doit déjà être "fine")

- *Spēja klausoties atšķirt dažādas skaņas īpašības (skaņa vēl pagaidām ir "neapstrādāta", "raupja", bet « smalka » klausīšanās jau ir vajadzīga)*

- la capacité de "projeter" le son, de le "communiquer" à un auditeur (un public) ;

- *spēja « izvirzīt » skaņu, to « nodot tālāk » klausītājam (publikai)*

- une bonne qualité de legato à l'intérieur d'un même registre;

- *laba « legato » kvalitāte viena reģistra ietvaros*

- la capacité de faire des nuances bien contrastées : mp, mf, (f).

- *spēja veikt skaidri kontrastētas nianses : mp, mf (f)*

###### **2e cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- une connaissance pratique et consciente des éléments importants (paramètres) de la production du son: soutien, vitesse d'air, contrôle des parties mobiles (de la gorge et de la bouche), travail des lèvres, embouchure, direction de l'air, éléments qui permettent de varier le timbre et de développer tous les aspects de la sonorité (grain, homogénéité ... )

;

( C'est la mise en route du processus qui permettra à l'élève de trouver, maîtriser et varier sa sonorité en 3e cycle.)

- *skaņas veidošanas svarīgo elementu (parametru) praktiska pārzināšana : atbalsts, gaisa kustības ātrums, kustīgo daļu kontrole (rīklē un mutē), lupu kustības, piemutnis, gaisa strūklas virziens, elementi, kas ļauj mainīt tembru un attīstīt visus skanējuma aspektus (piesātinājumu, vienmērīgumu...);*

*(Tas ir procesa iesākšana, kurš ļaus skolēnam atrast, pārvaldīt un izmantot dažādus skanējuma variantus 3. ciklā)*

- la possibilité d'évaluer sa sonorité;

- *spēja novērtēt paša skanējumu*

- la pratique du vibrato;

- *vibrato izmantošana*

- une bonne qualité de legato dans les grands intervalles, y compris entre deux registres;

- *laba legato kvalitāte lielajos intervālos, tostarp starp diviem reģistriem*

- un réel maniement de toutes les nuances.

- *visu nianšu īsta pārzināšana*

### **3e cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- la faculté de trouver une (des) sonorité(s) adaptée(s) à sa personnalité et à la musique interprétée;

- *spēja atrast savai personībai un izpildītājai mūzikai piemērotu(s) skanējumu(s)*

- une bonne qualité de legato pour tous les intervalles, dans toutes les nuances et tous les registres;

- *laba legato kvalitāte visos intervālos, visās dinamikās un visos reģistros*

- la capacité de produire des nuances "extrêmes".

- *spēja izpildīt « ekstremālas » nianses*

\*\*\*

## **5. Justesse**

### **5. Intonācijas precizitāte**

#### **1er cycle**

Jouant seul, l'élève doit avoir acquis ...

*Spēlējot patstāvīgi, skolēnam jāapgūst*

- la capacité de jouer juste, entre fa grave et fa aigu:

- *prasmē spēlēt ar pareizu intonāciju, starp zemo un augsto Fa:*

- une note tenue pendant toute sa durée, aussi bien F que mp (sans crescendo ni decrescendo),

- *garo noti visā tās garumā, gan f gan mp (bez crescendo un decrescendo)*



- des intervalles mélodiques (il est capable d'en rectifier la justesse).  
- *melodiskos intervālus (viņš māk labot intonāciju)*

Jouant avec d'autres flûtes, l'élève doit avoir acquis ...  
*Spēlējot kopā ar citiem flautistiem, skolēnam jāapgūst*

- la capacité de jouer juste des intervalles harmoniques.  
- *prasme spēlēt ar pareizu intonāciju harmoniskos intervālus*

Jouant avec d'autres instruments (piano, par exemple), l'élève doit avoir acquis ...  
*Spēlējot kopā ar citiem instrumentiem, piemēram, ar klavierēm, skolēnam jāapgūst*

- la capacité de reconnaître s'il n'est pas juste, mais pas nécessairement s'il est plus haut ou plus bas.  
- *spēja atpazīt savas intonācijas precizitāti vai neprecizitāti, bet nav obligāti jāzina, vai viņš spēlē augstāk vai zemāk par otro instrumentu*

L'élève doit avoir acquis ...  
Skolēnam jāapgūst...

- la capacité de participer à l'accord de son instrument, guidé par son professeur. (Il est capable d'une meilleure perception de la justesse des autres que de la sienne.)  
- *spēja piedalīties sava instrumenta uzskatīšanā skolotāja uzraudzībā (Viņš ir spējīgs labāk atpazīt citu instrumentu intonācijas precizitāti nekā savējā)*

## 2e cycle

L'élève doit avoir acquis ... - les moyens  
- *skolēnam jāapgūst iemaņas...*

- de s'accorder seul,  
- *uzskaņot pašam savu instrumentu*

- de jouer juste une note tenue située entre mi grave et l'aigu, pendant toute sa durée, quelle que soit la nuance et en variant l'intensité,  
- *Spēlēt ar precīzu intonāciju garu noti starp zemo un augsto Mi, visā tās noturēšanas garumā, jebkurā dinamikā un mainot dinamiku.*

- de corriger un défaut de justesse,  
- *labot intonācijas kļūdas*

- de jouer juste avec piano et d'autres instruments,  
*Spēlēt ar pareizu intonāciju kopā ar klavierēm un citiem instrumentiem*

- d'obtenir une justesse effective dans des passages rapides (arpèges, par exemple).  
- *Panākt pilnīgu intonācijas precizitāti ātrās pasāžās (piemērām arpedžo)*

## 3e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- une justesse liée à la maîtrise du son en toutes circonstances, quel que soit le contexte expressif et dans toutes les formations;

- *precīza intonācija, kas saistīta ar skaņas kontroli/pārvaldīšanu visos apstākļos, jebkurā izteiksmes kontekstā un jebkurā izpildītājsastāvā*

- la justesse de "micro" et "macro" intervalles dont l'étude doit être abordée dès le 2e cycle.

- *precīza intonācija « mikro » un « makro » intervālos, ko var arī sākt mācīties 2. ciklā*

\*\*\*

## **6. Attaques; détachés; articulations**

### **6. Atakas (mēles piesitiēni) ; atdalītais piesitiēns ; skaņveides paņēmiēni**

**1er cycle** // L'élève doit avoir acquis ...

- la capacité d'émettre des attaques franches en gardant une bonne qualité de l'émission du son;

- *spēja veikt skaidras atakas saglabājot labu skaņas radīšanas kvalitāti*

- la capacité d'utiliser le détaché simple, court ou long;

- *spēja izmantot vienkāršo, īso vai garo atdalīto mēles piesitiēnu*

- la capacité d'utiliser un détaché simple assez rapide sur des notes répétées;

- *spēja izmantot diezgan ātru vienkāršo piesitiēnu atkārtotājās notīs*

- la capacité d'imiter différentes qualités de détachés joués par le professeur;

- *spēja atdarināt skolotāja nospēlētus dažādas kvalitātes atdalītus piesitiēnus*

- l'usage de toutes les articulations usuelles.

- *visu parasto skārumu izmantošana*

**2e cycle** / L'élève doit avoir acquis ...

- une compréhension et une conscience des éléments importants (paramètres) de l'attaque lui permettant des modes d'attaque différents en fonction du contexte musical (vitesse d'air, placement de la langue, distance et vitesse du retrait du bout de la langue, direction, soutien, etc.) ;

- *atakas svarīgāko elementu (gaisa ātrums, mēles stāvoklis, mēles gala attālums un atraušanas ātrums, gaisa virziens, atbalsts...) izpratne un apzināšanās, kas ļauj izmantot dažādus atakas veidus atkarībā no muzikālā konteksta*

- l'usage du double (Lent et rapide ) et du triple coup de langue;

- *dubultā (lēna un ātra) un trīskāršā stakato izmantošana*

- l'usage de détachés accentués, lourés, légers, marqués, etc. ;

- *« lurē », akcentēto, vieglo, « markato » u.c. ataku izmantošana*

- l'usage des articulations avec accentuation et différences de dynamique.

- *skārumu izmantošana ar akcentiem un dažādu dinamiku.*

**3e cycle** // L'élève doit avoir acquis ...

- les moyens de perfectionner les acquis du 2e cycle;

- *spēja izkopt 2. ciklā apgūtās iemaņas*

- les moyens d'adapter le détaché à différents styles de musique;
- *spēja pielāgot atdalīto piesitienu dažādiem mūzikas stiliem*
- la capacité de mélanger binaire et ternaire dans les articulations, de mélanger simple, double et triple coups de langue;
- *spēja pārmaiņus izmantot binārās un trīsdaļīgās artikulācijas ; vienkāršo, dubulto un trīskāršo piesitienu ,*
- précision, rapidité et endurance. // - *precizitāte, ātrums un izturība.*

\*\*\*

## 7. Modes de jeu

### 7. spēles veidi

#### 1er cycle

L'élève doit avoir acquis ...

*Skolēnam jāapgūst...*

- l'habitude de pratiquer différents modes de jeu:
- *paradums izmantot dažādus spēlēšanas veidus :*
- avec l'embouchure seule, effet de flûte à coulisse (doigt dans l'embouchure), trémolo avec la paume de la main droite, etc.,  
*Vienīgi ar piemutni (ambušūru) : « kulises flautas » efekts (ar pirkstu flautas galviņā), trilleris ar labas rokas delnu, utt.*
- flatterzung (gorge ou langue) (initiation par imitation),
- *vibrējošais mēles vai rīkles piesitiens (frullato, flatterzung) (ievads imitējot)*
- sons éoliens,
- *“vējiskās” skaņas*
- bruits de clefs,
- *taustiņu troksnis*
- sons sifflés (whistle- tone),
- *svilpotās skaņas (whistle- tone)*
- etc.
- u.c.

(Chaque professeur jugera de la pertinence de l'utilisation de ces modes de jeu et de bien d'autres, qui pourront souvent être abordés de préférence avec l'embouchure seule.)  
*(Katrs skolotājs izvērtēs šo spēlēšanas veidu atbilstību, kā arī citus veidus, kuri tiks veikti lielākoties ar mutes daļu vien)*

#### 2e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- une bonne connaissance de différents modes de jeu:
- *Dažādu spēlēšanas veidu laba pārzināšana*

- glissando,
- *glissando*
  
- flatterzung,
- *vibrējošais mēles piesitiens*
  
- vibratos mesurés à différentes vitesses,
- *dažādu ātrumu „vibrato” (vibrētas skaņas) tempā.*
  
- pizzicati,
- *picikato*
  
- micro- intervalles,
- *mikro-intervāli*
  
- multiphoniques simples,
- *vienkāršas multifoniskās skaņas (daudzskaņas)*
  
- doigtés factices enchaînés (bisbigliando),
- *trilleri (bisbigliando - šļupstot) palīgaplikatūru pārgājienos.*
  
- chant et jeu simultanés,
- *spēlēšana un dziedāšana vienlaikus*
  
- etc.

### **3e cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- la maîtrise de tous les modes de jeu liés aux répertoires de la flûte "système Boehm".
- *Ar "Bēma sistēmas" flautas repertuāru saistīto spēlēšanas veidu pārvaldīšana.*

\*\*\*

## **8. Vitesse**

### **8. Pirkstu kustību ātrums, veiklība**

#### **1er cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- la capacité d'enchaîner rapidement des doigtés faciles;
- *spēja ātri veikt nesarežģītus aplikatūras pārgājienu-*
  
- la rapidité (vivacité) de la "levée" des doigts;
- *« pirkstu pacelšanas » ātrums (veiklība)*
  
- une certaine rapidité dans un même registre (plutôt dans le détaché que dans le legato);
- *noteikts ātrums vienā reģistra ietvaros (drīzāk izmantojot atdalīto piesitienu nekā legato)*
  
- la possibilité d'une grande rapidité sur un temps très court (par exemple avec le rythme: croche, deux doubles ou encore avec certains trilles).

- iespēja veikt ļoti ātras kustības ļoti īsā laikā (piemēram, ar ritmu "ti ti- ri" vai ar trilleriem)

## 2e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- une rapidité, même avec des passage de registres;

- ātrums, pat ar reģistru maiņu-

une rapidité d'enchaînement de doigtés difficiles (par exemple: gamme chromatique) ;

- ātrums veicot sarežģītus aplikatūras pārgājienus (piemēram, hromatisko gammu) ;

- la capacité de jouer un exercice ou une étude "rapide" mais court (la résistance n'existe pas encore) ;

- spēja spēlēt ātru, bet īsu vingrinājumu vai etīdi (vēl nav izturības)

- une certaine rapidité du détaché simple (doubles croches à 100/104 à la noire) ;

- noteikts vienkāršā piesitienu ātrums (spēlēt sešpadsmitdaļnotus ar tempu 100—104 ceturtdaļnotis minūtē)

- une grande rapidité (maximale) des détachés double et triple sur des notes répétées.

- liels ātrums (maksimālais) veicot atkārtotas notis ar dubulto vai trīskāršu piesitienu

## 3e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- endurance, résistance, virtuosité.

- izturība, virtuoziāte

(C'est l'un des seuls aspects de l'étude de la flûte où une différence notable sera faite entre futurs professionnels et amateurs qui n'aborderont sans doute pas les mêmes répertoires.)

(Tas ir viens no nedaudzajiem aspektiem flautas spēles apguvē, kurā pastāvēs liela atšķirība starp nākamajiem profesionāļiem un amatieriem, kuri neapšaubāmi neizvēlēsies vienādus repertuārus).

\*\*\*

## 9. Méthode de travail ; autonomie

### 9. Darba metode, patstāvība

#### 1er cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- la capacité de travailler les exercices demandés en comprenant le résultat recherché;

- Spēja veikt uzdotos vingrinājumus, izprotot vēlamo (kādi rezultāti no viņa tiek gaidīti)

- la capacité d'évaluer la qualité du son produit;

- spēja novērtēt spēles skanējuma kvalitāti

- la capacité de travailler les exercices techniques en sachant estimer et améliorer la qualité de la prestation;

- Spēja veikt tehniskus vingrinājumus, novērtējot un uzlabojot snieguma kvalitāti

- l'habitude de **travailler quotidiennement**;

- *paradums strādāt katru dienu*

- l'habitude de sentir et discerner "l'articulation", ("l'organisation") d'un texte (par exemple: rondeau, variations, répétitions, phrases, carrures...);

- *paradums izjust un atšķirt pamanīt nošu teksta « artikulāciju » (« organizāciju »), piemēram : rondo, variācijas, atkārtojumi, frāzes, sekcijas...*

- la capacité d'utiliser cette "analyse" pour "l'interprétation" de la pièce concernée.

(C'est, en bref, prendre l'habitude d'une lecture "intelligente", c'est-à-dire prenant en compte les éléments importants - discernables par l'élève - et non pas seulement une succession de notes, voire de doigts.)

- *spēja izmantot šo « analīzi » atbilstošā skaņdarba « izpildījumam » (īsāk sakot, pierast pie 'gudras nošu lasīšanas', t.i., lasīt, ņemot vērā visus nozīmīgos, skolēnam uztveramos elementus, nevis tikai nošu vai pat aplikatūru secību)*

## 2e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- la capacité d'évaluer les difficultés particulières d'une pièce ou d'un exercice ;

- *spēja novērtēt dotā skaņdarba vai vingrinājuma īpašās grūtības.*

- l'idée claire des rapports existant entre les différents aspects de son travail et de son répertoire (gammes, arpèges, exercices, études, morceaux ... ) ;

- *Skaidrs priekšstats par sakarībām, kas pastāv starp dažādiem viņa darba un repertuāra aspektiem (gammās, arpedžo, vingrinājumi, etīdes, skaņdarbi...)*

- la possibilité de monter seul une oeuvre simple;

- *spēja patstāvīgi sagatavot vienkārša skaņdarba izpildījumu.*

- la capacité d'utiliser à bon escient son "répertoire" d'exercices techniques (guidé par son professeur) ;

- *spēja pārdomāti izmantot savu tehnisko vingrinājumu « repertuāru » (sava skolotāja vadībā )*

- une bonne compréhension du vocabulaire descriptif et analytique (par exemple: levée, anacrouse, accent, désinence, tension, détente, courbe mélodique, césure, cadence, mouvement, tempo, fonctions tonales, etc.).

- *Pareiza analītiskā un aprakstošā vārdu krājuma izpratne (piemēram, uztakts, akcents, galotne, spriegums, atslābums, melodiskā līnija, cezūra, fermata, skaņdarba ātrums, tempo, tonālas funkcijas, u.c.)*

## 3e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- une autonomie dans le travail;

- *patstāvība darbā*

- l'habitude de bâtir une interprétation raisonnée en puisant des arguments dans l'analyse (lecture "intelligente") des oeuvres interprétées.
- *paradums izstrādāt racionālu izpildījumu, smeļoties argumentus izpildīto skaņdarbu analīzē (inteliģentā lasīšana)*

\*\*\*

## 10. Interprétation

### 10. Izpildījums

#### 1er cycle

L'élève doit avoir acquis ... - la capacité de  
*Skolēnam jāapgūst spēja...*

- donner un signe de départ ou d'arrêt,  
*- dot sākuma vai pārtraukuma zīmi*
- garder un tempo donné,  
*- noturēt doto tempu*
- prendre en compte un accompagnement et s'y repérer (à l'oreille),  
*- Ņemt vērā pavadijumu un tajā orientēties (pēc dzirdes)*
- jouer une pièce en sachant "exprimer" une "interprétation" mise au point avec le professeur (nuances, phrasés, intentions ... ).  
*- spēlēt skaņdarbu, protot 'izteikt' ar skolotāja palīdzību gatavotu « interpretāciju » (dinamika, frāzējumi, ieceres...)*

#### 2e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- la capacité de
- choisir un tempo, l'indiquer par le geste et le maintenir,  
*- izvēlēties tempu, norādīt to ar žestu un noturēt to.*
- montrer par le geste des intentions musicales (rubato),  
*- parādīt ar žestiem muzikālus nodomus (rubato)*
- prendre en compte un accompagnement et s'y repérer (à l'oreille et à la lecture).  
*- Ņemt vērā pavadijumu un tajā orientēties (pēc dzirdes un pēc notīm)*

#### 3e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- la capacité de choisir seul une interprétation et d'employer les moyens susceptibles de l'exprimer.  
*- spēja patstāvīgi izvēlēties mūzikas atklāsmes (izpildījuma) veidu un izmantot piemērotus līdzekļus tā (atklāsmes veida) izpausmei.*

\*\*\*

## 11. Musique d'ensemble

### 11. Ansambļa mūzika

### 1er cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- la capacité de participer à des ensembles de même instrument (duos, trios, non dirigés ... ) et, éventuellement, à de grands ensembles (une règle semble indispensable: l'élève ne doit participer qu'à des ensembles prévus de telle sorte qu'il puisse toujours mettre en pratique les acquis évoqués précédemment, c'est- à- dire: posture, son, justesse, etc. D'autre part, les grands ensembles semblent mieux convenir au 2e cycle bien que l'élan qu'ils génèrent ne soit pas négligeable pour des débutants...);
- *spēja piedalīties vienādu instrumentu ansambļos (dueti, trio, bez diriģenta...), kā arī lielos ansambļos (tam nepieciešams viens priekšnosacījums: skolēnam jāpiedalās tikai tajos ansambļos, kuros viņš varēs pielietot iepriekšminētās prasmes, t.i. : poza, skanējums, intonācija, u.c. No citas puses raugoties, lieli ansambļi šķiet piemērotāki 2. ciklam, kaut arī to radītais stimulš iesācējiem nebūt nav maznozīmīgs)*

- la capacité de
- jouer en écoutant ...
- *spēlēt klausoties*

- se "rattraper",
- « *panākt* » *iekavēto mūziku*

- "réagir" musicalement et instrumentalement.
- « *reaģēt* » *muzikāli un instrumentāli*

### 2e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- la capacité de réagir, de répondre, d'imiter (un détaché, un phrasé), de moduler son jeu, de proposer.
- *spēja reaģēt, atbildēt, atdarināt (atdalītu piesitienu, frazējumu), modulēt- niansēt spēli, izteikt (muzikālus) priekšlikumus.*

### 3e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- la capacité de tenir une partie d'orchestre ou de musique de chambre.
- *spēja izpildīt orķestra vai kamerģūzikas partiju*

\*\*\*

## 12. Concert, audition, spectacle

### 12. Koncerts, priekšnesums, izrāde

Quel que soit le cycle

L'élève doit avoir acquis ...

*Jebkurā ciklā skolēnam jāapgūst*

- l'habitude de jouer en public (l'ensemble des élèves de la classe est déjà un public) ;
- *paradums uzstāties publiski (klases skolēnu kopums jau ir publika)*



- l'habitude d'être prêt au jour dit, de "respecter" un "engagement" (et ses partenaires) ...
- *paradums būt gatavam norunātajā dienā, « cienīt saistības » (un savus partnerus...)*
- la conscience que la musique a des fonctions diverses (dont la communication ...).
- *apziņa, ka mūzikai piemīt dažādas funkcijas (tā ir arī saziņas veids...)*

\*\*\*

## 13. Répertoire

### 13. Repertuārs

(Voir 10 ans avec la flûte, catalogue publié par l'ipmc)  
(*Skat. IPMC izdoto katalogu « 10 gadi ar flautu »*)

#### 1er cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- la capacité de percevoir (sans les discerner ni les nommer) des différences entre des styles de musique distincts;
- *spēja uztvert (nevis atšķirt vai nosaukt) atšķirības starp dažādiem mūzikas stiliem*
- la capacité de jouer gammes et exercices en liaison avec les études et les pièces travaillées (en général jusqu'à 5 dièses et 5 bémols) ;
- *Spēja spēlēt gammas un vingrinājumus saistībā ar apgūstamajām etīdēm un skaņdarbiem (parasti līdz 5 diēziem vai bemoliem)*
- l'habitude de jouer dans des styles de musique très différents (et - aussi - un répertoire contemporain).
- (D'un choix varié et éclectique dépend la qualité d'un enseignement qui peut être - doit être - culturel...)
- *paradums spēlēt ļoti atšķirīgos mūzikas stilos (kā arī laikmetīgu repertuāru)*  
*No dažādotas un eklektiskas [repertuāra] izvēles atkarīga izglītības kvalitāte, kura var būt – un kurai jābūt – kulturālai...)*

#### 2e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- une connaissance consciente et pratique de plusieurs styles de musique (par exemple classique et post- romantique) ;
- *apzināta un praktiska dažādu mūzikas stilu pārzināšana (piemēram, klasiskais un post- romantisma)*
- la capacité de jouer dans toutes les tonalités;
- *spēja spēlēt visā tonalitātēs*
- une certaine capacité à proposer une interprétation, commencement de l'autonomie visée en fin de 3e cycle.
- *zināma spēja piedāvāt mūzikas izpausmes (izpildījuma) veidu, sākums 3. ciklā apgūstamajai patstāvībai.*

#### 3e cycle

L'élève doit avoir acquis ...

- une autonomie qui lui permette, en ayant approché tous les styles, d'opérer des choix conscients grâce à une culture et une intelligence musicale "affinées" ;
- *patstāvība, kas viņam ļautu, iepazīstot visus stilus, veikt apzinātu izvēli, pateicoties „izsmalcinātai” muzikālajai inteliģencei un kultūrai*
- la capacité d'aborder le répertoire de la virtuosité nécessitant une endurance ;
- *Spēja pievērsties "virtuozitātes" repertuāram, kas prasa izturību*
- la conscience du rôle de la partition - rôle divers à travers les siècles;
- *Partitūras lomas apzināšanās –tās dažādā nozīme gadsimtu gaitā*
- la conscience de la relativité de l'écrit et de l'importance de la lecture "intelligente" ... (On peut souhaiter que l'élève connaisse, dès le 1er cycle, des utilisations de son instrument –ou des instruments de même famille - dans d'autres musiques que celles étudiées: musiques traditionnelles, jazz, rock, etc.)
- *Rakstīšanas relativitātes un « inteliģentās » lasīšanas nozīmes apziņa (Vēlams, lai skolēns jau sākot ar 1. ciklu pārzinātu sava instrumenta – vai tā paša veida instrumentu – pielietošanas veidus dažādos mūzikas tipos, kas atšķiras no tiem, ko viņš apguvis: tautas mūzika, džezs, roks u.c.)*

\*\*\*

## 14. Mémoire

### 14. Atmiņa

#### Dès le 1er cycle

L'élève doit avoir acquis ... - la capacité de  
*Sākot ar 1. ciklu skolēnam jāapgūst spēja*

- mémoriser et reproduire instrumentalement les éléments d'une courte séquence entendue,
- *Iegaumēt un instrumentāli atdarināt (vienreiz) dzirdētas īsas melodijas elementus*
- mémoriser une phrase lue et la reproduire en s'attachant à la qualité musicale et expressive de sa prestation,
- *iegaumēt lasīto frāzi un atveidot to pēc atmiņas, pievēršot uzmanību izpildījuma muzikālajai un izteiksmes kvalitātei*
- jouer de mémoire un morceau de musique.
- *spēlēt pēc atmiņas kādu skaņdarbu*

\*\*\*

## 15. Lecture

### 15. Nošu lasīšana

**1er cycle** // L'élève doit avoir acquis ... - la capacité  
*Skolēnam jāapgūst prasme*

- d'entendre intérieurement un texte écrit (monodique).
- *iekšēji saklausīt rakstītu nošu tekstu (vienai balsij)*

- de lire sans difficulté le répertoire qu'il joue,  
- *bez grūtībām lasīt izpildāmo repertuāru*
- de lire en clef de sol et clef de fa,  
- *Lasīt vijoles un basa atslēgā*
- de déchiffrer avec aisance des textes d'une difficulté inférieure à son niveau instrumental,  
- *Bez grūtībām (piepūles) lasīt nošu tekstu, kura grūtības pakāpe ir zemāka par viņa instrumentālo līmeni*
- de se repérer dans une partie de piano d'accompagnement,  
- *Orientēties klavieru pavadījuma partijā*
- de lire avec l'assistance du professeur dans des systèmes d'écriture diversifiés (graphismes contemporains, par exemple).  
- *ar skolotāja palīdzību lasīt dažādus nošu pieraksta veidus (piemēram, laikmetīgās mūzikas nošu pierakstus)*

**2e cycle** // L'élève doit avoir acquis ... - la capacité  
*Skolēnam jāapgūst prasme*

- d'associer audition, compréhension et lecture,  
- *apvienot klausīšanos, izpratni un lasīšanu*
- de se repérer dans un conducteur ou une partition d'orchestre.  
- *orientēties orķestra diriģenta partitūrā vai orķestra partijā.*

**3e cycle** // L'élève doit avoir acquis ... - la capacité de

- déchiffrer des textes difficiles,  
- *Spēlēt no lapas sarežģītus nošu tekstus*
- lire un conducteur (par exemple d'un concerto ou d'une pièce de musique de chambre à son répertoire),  
- *Lasīt orķestra diriģenta partitūru (piemēram, koncerto vai kamermūzikas skaņdarbu no sava repertuāra)*
- la conscience du rythme harmonique.  
- *harmoniskā ritma apzināšanās*

\*\*\*

## **16. Ecriture et invention**

### **16. Rakstīšana un izdomas spēja**

#### **1er cycle**

L'élève doit avoir acquis ... - la capacité

- d'écrire lisiblement des textes en relation avec sa pratique instrumentale;  
- *Salasāmi rakstīt nošu tekstus saistībā ar sava instrumenta spēli.*

- de noter ses propres inventions;
- *pirakstīt paša izdomātos sacerējumus.*
  
- de copier;
- *kopēt*
  
- "d'improviser" au sein d'un groupe, selon des règles du jeu proposées, c'est-à-dire imiter, "varier", "développer", "orner".
- « *improvizēt* » grupā, atbilstoši piedāvātājiem spēles noteikumiem, t.i., atdarināt, "variēt", « *attīstīt* », « *rotāt* ».

### **2e cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- une aisance pour copier, transcrire, transposer ...
- *prasme bez piepūles kopēt, pārrakstīt, transponēt*
  
- la capacité de "manipuler" instrumentalement et par écrit différents "systèmes musicaux", c'est-à-dire transcrire, transposer (en particulier les exercices techniques), "composer" (dans le sens d'assembler).
- *spēja instrumentāli un rakstiski „rīkoties” ar dažādām „muzikālajām sistēmām, t.i. pārrakstīt, transponēt (sevišķi tehniskos vingrinājumus), “komponēt” (sastādīt).*

### **3e cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

- la capacité d'écrire une cadence, une ornamentation, voire une "composition" ou un "arrangement" ...
- *spēja sacerēt kadenci, ornamentus, un pat ‘komponēt’ vai ‘aranžēt’*

\*\*\*

## **17. Fonctionnement, facture, acoustique**

### **17. Flautas darbība, darināšana, akustika**

#### **1er cycle**

L'élève doit avoir acquis ...

*Skolēnam jāapgūst...*

- la capacité d'expliquer sommairement les principes élémentaires du fonctionnement de la flûte;
- *Spēja vispārīgos vilcienos izskaidrot flautas darbības pamatprincipus.*
  
- la connaissance du vocabulaire désignant tous les éléments de la flûte (clefs, tampons, ressorts, bouchon, etc.)
- *flautas sastāvdaļas apzīmējošais vārdu krājums (taustiņi, korķi, atsperes, vāks...)*

#### **2e cycle**

élève doit avoir acquis ...

- la capacité de mettre en rapport des notions élémentaires concernant l'histoire, la facture actuelle et le fonctionnement de la flûte (mécanisme, partiels, fondamentaux, registres ... ) afin de résoudre des problèmes de technique ou d'interprétation.
- *spēja sasaitīt flautas vēstures, mūsdienas darināšanas un darbības (mehānisms, flažoleti, pamatskaņas, reģistri ...) pamatjēdzienus, lai risinātu tehnikas vai interpretācijas jautājumus.*

### **3e cycle**

L' élève doit avoir acquis ...

- la capacité de transmettre des notions élémentaires concernant l'histoire, la facture actuelle, les principes acoustiques et le fonctionnement de la flûte.
- *spēja nodot tālāk flautas vēstures, mūsdienas darināšanas, darbības un akustikas principu pamatjēdzienus*

## 2. pielikums: ievadanketa

Labdien!

Tev ir iespēja piedalīties Eiropas mēroga pētījumā par mūzikas instrumentu pedagoģisko studiju praksi. Ja gribi sadarboties, dalies ar tavām domām, komentējot brīvi apakšā minētās tēmas. Informācija tiks izmantoti tikai šī projekta ietvaros. Paldies par atsaucību!

[..]

Pastāsti nedaudz par sevi: Vārds, uzvārds, vecums, instruments, cik gadus tu spēlē, kur mācījies mūziku, utt.

[..]

1. **Tava pedagoģiskā pieredze:** Vai tu jau esi kādreiz mācīji/-usi savu instrumentu? Apraksti īsi (kad, cik ilgi, kur, kam...) savu pedagoģisko pieredzi (privātsiņģulas, pedagoģiskā studiju prakse, kursi mūzikas skolā u.c.).

[..]

2. **Tava vīzija:** Izmanto savu iztēli! Apraksti savu ideālo pedagoģisko studiju praksi, kādai tavuprāt tai vajadzētu būt? (Te var brīvi runāt par visu: vai vispār tā prakse tev šķiet vajadzīga; organizatoriskajiem jautājumiem: cik ilga, cik reizes nedēļa/mēnesī, kur, kā izvēlēties prakses vietu...; pedagoģiskās prakses vadītāja loma: kādam viņam jābūt, kā strādāt ar viņu, ...; atskaites veidi; utt.)

[..]

3. **Tavas pārdomas:** Ja tu jau esi kādreiz mācījis/-usi savu instrumentu, vai tu varētu pastāstīt, ko tā pedagoģiskā pieredze deva tev kā cilvēkam, mūziķim, flautistam, instrumenta pedagogam...?

[..]

4. **Tavs pedagoģiskās prakses novērtējums :** Ja tev šogad ir vai agrāk jau bija pedagoģiskā studiju prakse, apraksti īsi tās apstākļus: kad, kur, cik ilgi un bieži, darbs ar prakses vadītāju, cik skolēnu tev bija, kā ar viņiem strādāji (parasti kursi, ansamblis, klases vakari, citi projekti...). Kas bija labi? Kāpēc? Un kas nebija labi? Kā tavuprāt to varētu uzlabot?

[..]

5. **Tavas vēlmes iesaistīties:** Vai tu būtu gatavs/-a piedalīties pētījumā par mūzikas instrumentu pedagoģijas vietu profesionālā mūziķu izglītībā un karjerā? piemēram, pievienojoties domubiedru grupai „Draugos”, vai piedaloties dzīva diskusijā LMA studentu telpās, vai citādi? Tēmas varētu būt, piemēram, „Vai pedagoģiskajai studiju praksei ir jābūt obligātam priekšmetam visiem mūziķiem?”, „Vai mācīt savu instrumentu ir māksliniecisks darbs, muzicēšanas veids?”, „Ko katrs var mācīties, mācot savu instrumentu?”. Vari piedāvāt arī citas tēmas un domu apmaiņas veidus!

[..]

Ja tu gribi saņemt šo aptaujas lapu, lai pārdomātu dotās tēmas, pieraksti savu e-pastu :

.....

Paldies par sadarbību!

Emanuelis Fernandezs, 26253625, [manuelis.fernandezs@gmail.com](mailto:manuelis.fernandezs@gmail.com)

### 3. pielikums: ievada anketu transkripcijas

**Flautiste 1:** 21 gads, flauta, spēlē jau 10 gadus, beigusi mūzikas skolu X.

Jau divus gadus strādā mūzikas un mākslas skolā X, seši skolēni (1. līdz 7. kl.).

Ko tev deva pedagoģija? Norādot uz audzēkņa kļūdām un dodot padomus, sapratu, ka pati tos dažkārt neņemu vērā. Pie tam tagad man daudz vieglāk komunicēt ar ne sava vecuma cilvēkiem.

Darba organizācija: iesākam ar vingrinājumiem elpai, pirkstiem.

Esmu ļoti apmierināta, strādājot savā darbavietā, jo tur ir ļoti atsaucīgi audzēkņi un patīkams kolektīvs vispār.

Mani interesē metodikas veidi: kā mācīt, lai ātrāk iemācītos; ko darīt ar grūtāk savaldāmiem bērniem, kā viņus ieinteresēt. neaizvainojot un nedraudot.

**Flautiste 2:** 20 gadu, flauta, 11 gadus mācījusies XX mūzikas skolā X un Mūzikas vidusskolā Y.

Mācījusi bērnus no 8-17 gadu vecumam mūzikas skolā X, vidusskolā Y, Mūzikas skolā Z, kā arī privāti. Sākusi strādāt 17 gadu vecumā, bet neoficiāli un neregulāri.

Gribētu strādāt skolā, kas atrastos labā vietā, skaistas remontētas telpas un, galvenais, skolā kur kārtīga un stingra izglītības sistēma. Stundas varētu notikt trīs reizes nedēļā.

Ko tev deva pedagoģija? Stāstot teorētiskās lietas bērnam, tu pats tās labāk saproti, izproti un domā, vai pats dari visas šīs lietas. Tas palīdz sevi sakārtot, jo visu profesionālo var celt tikai uz stabiliem pamatiem, ne tikai tehnikā, bet arī frazējuma ziņā. Guvu pieredzi un, protams, atalgojumu kā pedagogs, bet šis darbs iemāca sakārtot lietas kā cilvēkam. Palīdz iepazīt dažādus cilvēkus.

Kopumā gāja labi, bet mēdzu nogurt, ja audzēkņu bija daudz katru dienu. Ne visās vietās bija kārtīga sistēma izglītībā un nopietna audzēkņu attieksme pret darbu.

**Čelliste:** 20 gadu, spēlē kokli, 15 gadus mācījusies Mūzikas skolā X

Mana ideālā pedagoģiskā studiju prakse būtu vēlama ne tikai manā konkrētajā profesijā, bet arī citās pedagoģijas iespējās.

Es iepriekš pasniedzu arī deju nodarbības, man tas deva pieredzi saistībā, kontaktā ar cilvēkiem. Kā instrumenta pedagogam nepieciešama šī vadošā spēja. Mūziķis ir ļoti daudzveidīgs cilvēks. Deju kursi gāja ļoti labi, pamanīju jaunus talantus. Nebija vairs labi tad, kad finanšu dēļ skolēni nevarēja turpināt savas izglītošanās iespējas. Tas izriet no tā, kas notiek Latvijā.

Pedagoģiskajai praksei jābūt priekš visiem mūziķiem. Mācīt savu priekšmetu ir mākslinieciskais darbs.

#### 4. pielikums: interviju transkripcijas

##### Studente Nr. 1 (čelliste)

Es jau divus gadus strādāju mūzikas skolā. 13. bērni. esmu 2. kursā, laikam nelikumīgi strādāju

*-Ko tev deva pedagoģija?*

Reizēm ir bērni kas nāk uz kursu un pilnīgi nemuzikāli spēlē, es nezinu, kā darīt, kā man a mācīt viņam. Es arī redzu savas pašas kļūdas, kad es biju bērns, kā es spēlēju, un arī ne tikai manas kļūdas, bet mana bijušā pedagoga kļūdas, kas man nemācīja rokas pareizi ielikt, un tikai vēlāk es varēju pamānīt. Tad es arī varu tagad bērniem pareizi mācīt.

*-Kāds ir ideālais pedagogs?*

Kad no viņa man ir mazliet bailes (smieklī). Kad man ir tā sajūta: „ārprāts, es ne esmu kaut ko izdarījusi, un kā tagad būs! Ja es domāju „es jau kaut ko spēlēšu, viņš neko jau neteiks”, tā ir cita attieksme. Skolotājam jābūt prasīgam, ne arī pārmērīgi prasīgs, bet ne vienaldzīgs.

*-Kā mācījāties mācīt?*

No mūzikas vidusskolas pedagogiem. Tā kā ar mani darīja, tā es daru ar saviem skolēniem. Mūzikas skolā nemācījos kā vajadzēja. šogad es vairāk pievērsu uzmanību uz to skaņu, uz artikulācijas vingrinājumiem, uz artikulācijas jautājumiem, ...

Man jau 5. pedagogs, visu laiku gāja prom pedagogs. Es uzskatu, ka man arī tā ir pozitīva pieredze, jo es varu kaut ko no katra pedagoga paņemt.

*-Ko darīsi nākotnē?*

Es noteikti gribētu mazāk mācīt> Tas aizņem laiks un es gribētu tajā laika spēlēt sev, nevis ņemties ar tiem mazajiem.

*-Vai tev ir ieteikumi pedagoģiskā prakse*

Mazāk teorijas arī. ES arī biju uz meistarklasi, kas strādā ar kādu mazu bērnu. Man būtu vērtīgi, ja būtu tā pieredze, skatīties labu profesoru, kā māca. Situācija uzlabojusies akadēmijā arī.

*-Vai var apvienot mākslu un pedagoģiju?*

Atkarīgs no cilvēka Daži var apvienot, citi nē. Arī ir tā, ka daži labi mākslinieki negrib stāstīt to, ko viņi zina, viņi grib saglabāt sev noslēpumus.

##### Students Nr. 2 (ģitārists)

Es jau strādāju septiņus gadus, katru gadu man ir apmērām 19 studenti. 40 stundas nedēļā. Tā ir lielā slodze Tas ir ļoti interesanti, katram ir savs raksturs

Man ir interesanti skatīties, kā atšķiras ar vecumi. Man ir ļoti dažādi studenti, dažiem ir 8 gadi, citi pusaudži, līdz 20 gadi. Nav tā, ka saviem studentiem ir 16 gadu vecums un grib jau visu spēlēt. Ar pusaudžiem ir labi tas, ka viņi uz reizi saprot, ko tu saki, un grib tā darīt. Ar bērniem ir tā, ka varbūt ir grūtāk paskaidrot lietas, bet arī nav tā problēma, ka viņiem ir sliktie ieradumi, pozīcijas, utt., kas ir grūti mainīt.



*-Kādas ir tavas karjeras perspektīvas?*

Man patīk strādāt kā skolotājs. Arī ar 40 stundas nedēļā nav daudz laika citam lietam. Es strādāju mūzikas skolās... Ja es gribu koncertēt, nav laika, ļoti maz laika. Lai gatavot koncertu...

Ja man būtu būt izvēle, es labprāt vairāk mācītos un mazāk mācītu, ja man būtu izvēli. Vienkārši es labprāt mācītos, bet man ir jāmaksā par mācībām akadēmijā, naudu vajag, un man nav citas iespējas, man ir jāstrādā. Ja es varētu tikt uz dienas nodalu, tad tas būtu ļoti labi, tādā gadījumā varētu visu apvienot.

*-Kā tu darīsi ar pedagoģisko praksi?*

Ir ļoti labi, ka ir pedagoģiskā prakse. Ja es varētu mācīt dienas nodaļā Akadēmijā, es labprāt paturēšu dažus skolniekus, lai strādātu ar viņiem, lai neaizmirstu, kā mācīt,

*-Ko pedagoģija tev deva*

Ja ir piemēram kāds skaņdarbs, un es redzu, ka skolēnam ir tādas un tādas kļūdas, es pats savās domās meklēju kā viņam palīdzēt, kā es daru, vai arī domāju, vai man nav tās pašas kļūdas, ko varbūt es pats neredzu sevī. Pedagoģija palīdz domāšanai.

*-Un tehniski?*

Ka kurā gadījumā. Pieņemsim, ka ir jauns skaņdarbs, ko skolēns, grib spēlēt, bet kuru es varbūt maz spēlēju, vai varbūt tikai dzirdēju bet nekad ne esmu spēlējis. Tad man pašam jāgatavo tas skaņdarbs, un tas nozīmē, ka man jāatrod daži tehniskie paņēmieni, piemēri, ko radīt skolēnam. Otrkārt, man jāspēlē tas skaņdarbs pašam mājās un galva strādā pavisam citādi; ja es jūtos sev kā students, vienkārši, spēlēju kā students, bet ja es jūtos kā profesionāls, kā skolotājs, es citādi strādāju, man ir atbildība, es zinu, ka mans skolēns gaida, ka skolotājs, labi spēlē, un uz reizi citādi strādāju.

Es arī ļoti cenšos, lai skolēnam patīk programmu, kādu skaņdarbu viņš spēlē, , labi izvēlēties repertuāru. Repertuāra izvēle ir manuprāt gandrīz vai galvenais, , lai viņam tas patīk pirmkārt, lai tas palīdz viņam attīstīties arī...

*-Vai arī pedagoģija tev palīdz tavā individuālajā darbā ar instrumentu?, kā tu organizē savu darbu?*

Ja es skatos tikai uz sevis, es kaut ko uztveru, bet kad es skatos, kā pārējie spēlē, es arī varu no tiem mācīties, arī no skolēniem. Katram ir savs raksturs, sava melodijas izjuta, katrs saprot mūziku citādi, un es varu mācīties no viņiem.

*-Bet vai var kaut ko muzikāli mācīties no skolēniem?*

Man konkrēti gadījumi tādi nav. Man bija tāda pieredze, no tehniskas puses. Viņš visu vasaru spēlēja, un septembrī viņam bija tāda tehnika, ka es biju nedaudz satraucis, skatoties, cik ātri viņš bija attīstījies. Viņam bija tāda tehnika! Protams, es arī dzirdēju kļūdas, ka varbūt nebija tik tīri un precīzi, bet uz reizi man tas bija liels stimulē vairāk mācīties. Ja es redzu, ka skolēns spēlē skaņdarbu tādā tempā, tad man arī dos gribas precīzi spēlēt.

*-Vai tev pedagoģiskā studiju prakse Akadēmijā?*

Nē, pagaidām ne, bet man ir tāda p0ieredze: Mans profesors no Lietuvas, kādreiz', reizi pusgadā apmēram, es neatceros, viņš nāk ar savu skolnieku, un es ar viņu strādāju 40 minūtes. Sēž profesors un pārējie studenti, un skatās, kā es daru. Pēc tam skolēns aiziet, un mēs paliekam ar skolotāju un parunājam par stundu, kā tā bija, kas patika, kas nepatika, ... Un arī kursa biedri skatās un saka, kā viņi domā.

*-Kas viņiem patika vai nepatika?*

Viņiem patika tas, ka es esmu ļoti emocionāls cilvēks. Pedagoģija tomēr ir emocionāla, un ka es kā bērns ar viņiem strādāju, kā viņu „draugs”. Ja skolēnam ir piemēram 18 gadi, es mēģināju atrast tāda paša situācija, it ka man ir arī 18 gadi. Ja viņam ir 10 gadi, es mēģinu drusku citādi uzvesties, , pielāgoties. Un es arī spēlēju kursā, es domāju, ka nevar vienkārši sēdēt un pateikt: „spēlē” un kaut ko citu darīt, nepievērst uzmanību. Pašam skolotājam jāspēlē, jāparāda kā darīt.

*-Kā tu mācījies mācīt? Kā var pilnveidot pedagoģisko studiju praksi?*

Es īstenībā jau no pašas bērnības es gribēju kļūt par skolotāju. Un es skatos uz visiem skolotājiem, un es skatos, kāds skolotājs man un klases biedriem patīk, un domāju kāpēc, jau no bērnības. Pēc tam, kad es sāku mācīties mūzikas vidusskolā, koledžā, es turpināju novērot skolotājus un jautāt sev kāpēc tas man patīk, kāpēc tas ne, kāpēc tas ir interesants, kāpēc tas ne. Man svarīgā domā ir tāda, ka ja lielāka daļa no skolniekiem slikti mācās pie kāda skolotāja, tas nozīmē, ka skolotājs ir slikts. Ja lielākā daļa no skolēniem nemācas, vai nenāk regulāri uz stundām, tas nozīmē, ka vaina ir pie skolotāja. Ja pie manis nenāk skolnieks, kaut uz vienu stundu... protams, vienu reizi var notiek, viņš slimo, sūta īsziņu, ka viņš nevar nākt, ... bet ja tas atkārtojas, es ieinteresējos, es pārdzīvoju to. Nevar būt tā, ka skolēns nenāk, un skolotājam vienalga. Jo dažiem kolēģiem ir tā attieksme: skolēns nenāk, es iešu uz kafejnīcu... jāzvana, jāzina kāpēc, Es viņiem pajautāju: kāpēc tu neatnāci? vai tu esi slim? es pārdzīvoju, ka tu neatnāci, tu taču esi mans draugs. Un viņš uz reizi jūt, ka viņš ir mans draugs, un radās arī atbildība, viņš zina, ka es viņu gaidu, ka man nav vienalga.

*-Kāda veida tu iemācījies organizēt kursu? Vai tev bija pedagoģijas kursi? Vai no skolotājiem, vai no grāmatām...?*

Piemēram, man ir mans skolotājs, mums ir mūsu metodika, es skatos, kā viņš dara, un to izmantoju ar saviem audzēkņiem. Neviens no maniem audzēkņiem nespēlē bez mūsu metodiku. Mums ir mūsu sistēma. Es neju piemēram internetā meklēt kādas idejas vai kas tur ir, mums ir ļoti liela skola, Maskavas skola, un mums ir ļoti laba tradīcija.

Tāpēc arī es redzu, ka man paliek vēl pusotru gadu Akadēmija, un tas man ir par maz, man gribas vēl tālāk mācīties, lasi arī dotu skolniekiem vairāk.

*-Vai pedagoģija nav kaut kas dabisks, kas vienam ir un citam ne? vai pedagoģiskā prakse ir vajadzīga?*

Atbildība ir vajadzīga taču, mācīt ir liela atbildība un, lai mācītos, vajag zināšanas, lielas zināšanas, lai strādātu. Ja grib pavirši strādāt, vienkārši satikties, neko nevajag. Bet ja grib nopietni strādāt ar kvalitāti, pedagoģiskā izglītība ir ļoti svarīga. Man ir jābūt ļoti plašām informācijām, zināšanām.

Un arī stundās arī es visu laiku skatos. Mums tagad ir Meistarklases, un skatos, kā strādā profesors,. Man liekas, ka internētā atradu video, kā strādā Rostropovičs. Mums ir jāskatās kā strādā tādi cilvēki, visu laiku.

*-Vai liels mākslinieks ir obligāti arī labs pedagogs?*

Man liekas, ka nē. Mana doma ir tāda, ka ir trīs veidi, ka kā būt mūziķis. Viens ir mākslinieks, labs izpildītājs, spēlē orķestrī, kā solists, bet viņš nevar neko pateikt citiem cilvēkiem. Viņš vienkārši to jūt, to zina, bet normāli stāstīt kā dara, nemāk. Viņš dara un viss. Otrais veids ir pedagogs, skolotājs. Varbūt pats viņš nevar vairs spēlēt uz skatuves,

varbūt viņam, slikta veselība vai nav kārtībā ar nerviem, bet viņš ir labs skolotājs, bet viņš nekad nekonzertē

*-Bet ja nekad nav koncertējis, kā tad var ...*

nē, viņš ir protams koncertējis, viņš mācījies Akadēmija, viņam bija eksāmeni, tāda pieredze viņam ir, protams, nevar būt, ka nekur nav spēlējis. Bet viņam ir tagad tas ceļš, ka vairs, nespēlē. Un ir trešais veids, tiem, kas var apvienot to visu.

*-Un kā tu sevi redzi?*

Es redzu sev kā skolotājs un kā students, kurš apvieno. Man gribas apvienot visu nākotnē,. Es esmu ļoti atbildīgs cilvēks, un man grūti darīt kaut ko, ja es nezinu, ka simts procenti es varēšu to darīt kvalitatīvi. Un ja es jūtu, ka nebūs kvalitatīvi, tad man nav gribas to darīt. Un es jūtu, ka spēlēt u skatuves, es nevarēšu tagad uzņemt to atbildību. Bet protams, kā pedagogs, es varu to labi darīt.

*-Kādus ieteikumus tu dotu , lai izpildītāji varētu kļūt arī par labiem pedagogiem?*

Ļoti svarīgi paradīt interesantas stundas. Ja man būtu tā atbildība, es paņemtu studentus, un organizēšu pirmo atklātu stundu visiem studentiem, kas mācās pedagoģiju. Un es censtos veidot tādu atklātu stundu, kur viņi var redzēt, ka nevar tikai spēlēt, spēlēt uz skatuves, ka ar skolēniem ir jāstrādā arī. Es gribētu viņiem parādīt, kā strādā ar skolēnu. Man ir svarīgā tā domā, ka ir jāreda, visu to, mēs varam rādīt uz skatuves koncertus, bet vajag arī rādīt atklātas stundas, tas ir ļoti svarīga. Vajag arī tūlīt pēc stundas komentēt, kas bija labi, kas bija slikti, kas strādā labi, lai veicinātu domāšanu.

*-Bet arī vajag praksi, vai nē?*

Ja, prakse ir arī svarīga, lai viņi māca. Es domāju, ka visiem studentiem ir tā prakse, un tas ir labi, ka ir obligāti.

Bet skatīties ir būtisks. Piemēram, pirms dažiem gadiem atnāca Rostropovičs, un man ir kolēģis, kas lika atnākt uz Meistarklasi visiem saviem audzēkņiem, lai viņi skatās, kā dara Rostropovičs. Vispār ir jāskatās uz kādiem cilvēkiem. Tāpēc vajadzētu arī pedagoģiskā studiju prakses ietvaros likt studentiem apmeklēt tādu un tādu Meistarklasi, lai viņi redz, kā citi mūziķi māca, kā viņi strādā.

*-Kā var panākt, ka pedagoģiskā prakse dod to atbildības sajūtu par kuru tu runāji.*

Ne katrs cilvēks ir atbildīgs. Bet pedagogam ir jābūt atbildīgam. Daži mūziķi ir šādi: Viņi ienākt zālē, Ja vēl atnāk vēl divos uz kādu stundu, viņš vēl var aiziet. Ja skolā ir labs direktors, viņš arī zina kādi skolotāji pie viņa strādā. Viņš dzird atsauksmes, komentārus utt. Viņš var arī dzirdēt pie durvīm, kā skolotājs strādā. Piemēram, es zinu, ka kad es strādāju, pie manas klases vēl 5 metru attālumā var dzirdēt, kā es strādāju, jo es strādāju diezgan emocionāli. Bet arī es domāju tā, ka skolotājam jāzina ko viņš drīkst, ko viņš nedrīkst. Es domāju, ka stundas laikā viņš nedrīkst uz skolnieku ļoti skaļi runāt, , un pateikt „tu esi tāds, tāds, tāds, ...” nekāda gadījumā , nedrīkst tā, ka skolēns jūt ka viņš kaut ko sliktu darījis. Vienkārši vajag mierīgās, draudzīgās attiecības, lai normāli aprunātos ar skolotāju. Tāpēc es saku, ka ir jāapzinās skaidri, kas drīkst un nedrīkst darīt stundās. Nedrīkst piemēram atstāt skolēnu klasē viens, ka skolotājs aiziet no klases. Stundas laika ir jāstrādā, nevar pateikt skolēnam: tu paspēle tagad 5 reizes šo skaņdarbu, un tūlīt atnākšu. Tā nevar būt. Ja ir labi principi, tad uz reizi ir darbs, uz reizi skolnieks un skolotājs strādā.

### **Students Nr. 3 (Fagots)**

Mācās 4. kursā JVLMA. Nav pedagoģiskās prakses, bet strādā skolā kopš septembra. Ir 14 skolēni, ne visi fagotisti, 3 saksofonisti un pārējie ir visi ģitāristi. Nav fagotisti.

*-Ko tev deva pedagoģija?*

pedagoģija man palīdzēja ar to, ka man pašam deva pavisam cita attieksme pret mācībām. Es redzu sevi it kā no malas, kad strādāju ar saviem skolēniem.

Es arī redzu savas kļūdas, ko ne esmu pamanījis pirms tam,. Sevišķi kļūdas kas attiecās uz attieksmi pret mācībām.

Attieksme kā atbildības sajūta un ... atbildība pret sevi, jo galu gala tā ir profesija.

*-Vai tehniski palīdzēja tev mācīt?*

Kad tu centies iemācīt cilvēku, un pats nemāk labi, ir jāatrod kādu definīciju, kā formulēt savas domas, ... tas ir noteikti kaut kas cits.

*-Ko darīsi nākotnē?*

Es domāju, ka neatkarībā no tā, kāda būs mana karjera, ja cilvēks nav egoists, un negrib paturēt sev savas zināšanas, viņam būs svarīgs pedagoģijas māksla. Pedagoģija palīdz pasniegt savas zināšanas. ļoti daudz mūziķi labi spēlē, bet nemāk pareizi paskaidrot, kā to panākt. Viņiem vieglāk to spēlēt, un viņiem vajadzētu skaidri ar vārdiem paskaidrot, kā to panākt. Un tā ir pedagoģija.

*-Kāds ir ideālais pedagogs?*

Grūti runāt par kādu konkrētu cilvēku,. Var runāt vispārēji. Pedagogam jāatrod balanss. Ja viņš ļoti stingrs, tas arī nav labi. Vajag balansu starp stingru un pārāk brīvu. Arī jātur kādu distanci, jā saglabā savu autoritāti. Nedrīkst zaudēt savu autoritāti un nedrīkst būt pārāk stingram. ļoti labi, ja pedagogs var atrast to vidusceļu.

*-Kā mācīties mācīt citus?*

Noteikti es lietoju kaut ko no tā, ko es esmu apguvis šeit akadēmijā, jo pērn man bija tie pedagoģijas, metodikas kursi. Bet protams pats darbā saskaroties ar dažādām situācijām, jāreaģē uz situācijas maiņām, jo nav tāds šablons, pēc kura viss strādā.

Tas arī īpašība, kas ļoti vajadzīga pedagogam: atrast atsevišķu piegājienu katram skolniekam katrā situācijā. Personalizētu pieeju. Strādāt nevis pa vienu šablonu, bet jaunās pieejas.

*-Vai var apvienot mākslu un pedagoģiju?*

Ja pedagoģija traucētu mākslai tas ir varbūt saistīt ar slodzi. Es nezinu kā citādi pedagoģija var traucēt mākslai. Es nesaprotu, kā tā var traucēt.

*-Vai tev ir ieteikumi pedagoģiskās prakses uzlabošanai?*

Vispirmām kārtām vajag nodrošināt praksi, jo es pats no savas pieredzes saprotu, ka prakse ir būtiskā. Teorētiskie kursi arī vajadzīgi, tie disciplinē pedagogu, bet prakse tieši attīsta tās pielāgošanās spējas.

Ir labi arī skatīties kā citi māca, bet iepriekš vajag paskaidrot studentiem, ka nevajag kopēt pieeju, bet lai cenšas atrast principus, pēc kuriem strādāt, jo kopēt nav labi, tas ir pārāk paviršs veids, skatīties ir labi, bet jā mēģina atrast principus. Un nedrīkst arī zaudēt savu individualitāti. Tāda pedagoģija traucēs atskaņotājmāksliniekam, ja viņš

pazaudēs savu individualitāti. Ja viņš negrib zaudēt savu individualitāti, viņam jācenšas atrast principus, pēc kuriem strādāt.

*-Kādi principi?*

Vispirmām kārtām, censties atrast savu pareizu pozīciju, starp stingrību un autoritāti.

Otrkārt (tas nenāk no pirmās stundas) jāatrod kontaktu ar skolnieku, ņemot vērā savu individualitāti, un tad strādāt, tad sākt pielietot metodiku, praktiski jau darboties. Tikai tad, kad viņš atrada savu pozīciju un veidojās labu kontaktu, viņš varēs nodot savas zināšanas tālāk.

#### **Students Nr. 4 (saksofonists A)**

Uz pedagoģiju var skatīties no diviem viedokļiem: no vienas puses ir kāda veida pasniedz tav skolotājs vai citi skolotāji, tas ir pirmais skatu punkts. Otrais ir pedagoģija kā es mācu, kā es daru kā skolotājs. Ja runa ir par Akadēmiju, man principa viss apmierina, jā. Pedagoģija ir augstā līmenī, es uzskatu, un ņemot vērā savu iepriekšējo skolu līmenis (es atnācu no Daugavpils, otrā lielākā pilsēta Latvijā, Latgalē. Kādreiz bija arī augstais līmenis, tagad uzskatu, ka tur līmenis ir nolaidies, ir kā ir, laikam nav tik lielā interese)

*Kādi ir tavi skolēni?*

Es pasniedzu jau vienu gadu. Man bija sākuma 4, šogad man nāca klāt piektais, sagatavošanās klasītē, pilnīgi no nulles, mēs sākam mācīties, kas man pašam šķiet arī labāk, jo, ja godīgi saku, man pārējie audzēkņi bija no iepriekšēja skolotāja, un katrs skolotājs māca savādāk, pareizi?, un es domāju, ka mazam bērnam labāk mācīt no paša sākuma pats, lai pareizi stāstīt par ambušūru. kādai jābūt, kā pareizi elpot, un tā viss pēc kārtas. Un pašam vieglāk strādāt pēc tam. Ja ņem skolēnus no cita skolotāja, viņš stāv šķībi, šito nevar, un vairs pārmācīt nevar, jo viņš jau ir iemācījies, un ļoti grūti pārmācīt pēc tam.

*-Ko tev dod kursi, ko tu pasniedz, kā interprets, ka mūziķis*

Pirmkārt, savādāk skatīties uz lietām, uz sevi. Kad tevi māca skolotājs, tu vari šurp turp pagrēkot, nedarīt tā kā vajag, bet tad, kad tu esi mainītās lomās, tu domā : kā viņš darīs, ko viņš ir iemācījies”, un pats saproti ka pašam arī jāstrādā un kad tu atnāci kā skolēns pie sava skolotāja, tu saproti ka tev jābūt daudz... kompetentāk, izdarīt savus pienākumus; tas dod lielu motivāciju, noteikti. Tu vienkārši redzi sevi mainītās lomās.

*-Un tehniskā ziņā? vai mācīt netraucē tavu attīstību, palēnina tavu spēlēšanas veidu, ...*

Runājot par māksliniecisko karjeru, es ne esmu tāds solists, dižais mākslinieks, teiksim. ES neuzskatu sevi par tādu, drīzāk par pedagogu; ja pašam nesanāk, tad jādara kaut ko citu. Nav jau tā, ka nesanāk vai ko, bet drīzāk, ka skatuve nav tas, kas mani piesaista, kas pievelc,. Kā pedagogs, jā, ko man šis diploms dod, ko dod šī izglītība, es savā līmeni varu kaut ko tehniski augstā līmeņa spēlēt, es daudz ko apgūstu no tās izglītības, bet skatuvē es nejūtos, ka savās mājās, un tas nozīmē, ka tas nav īsti mana vieta. Es pasniedzu. mīlīgā atmosfērā, bez uztraukumiem, bez stresa, es nejūtos, kā zvaigzne, kura grib slavu...

*-Vaiursos var notikt arī īstā muzicēšana?*

Tas ir atkal individuāli no pedagoga atkarīgs, un daudz faktoru ietekmē: kā skolēns viņš pats ir, ja viņš tehniski nav tik spēcīgs, tad tev ir jāstrādā vienkārši ar metronomu, klip,

klip, un tur nekāda mākslinieciska vairāk nav, tu vienkārši sēdē un viss. Bet atnāks tas, kam viss padodas, kurš ir talantīgāks, tu vari paņemt arī savu saksofonu, spēlēt viņam priekšā, un tad ir mākslinieciskais darbs, ja es pareizi sapratu jautājumu.

Ne var jau mākslinieciski skaisti pūst garas notis, vajag arī tehnisko attīstību, tāpēc arī ir tehniskās ieskaites, kurā s jāspēlē gammas, etīdes, kuras tev protams nepatīk, nepatīk, skolēnam arī nepatīk, etīdes un gammas spēlēt, jo tas ir garlaicīgi... atkal un atkal... protams. Vajag tehnisko un māksliniecisko

*-Kas ir bijis tavā mūžā labs pedagogs?*

Tas ir ļoti interesanti. Par labu pedagogu varētu teikt tā: vidusskolā man ļoti apmierināja mans pedagogs, kādēļ? tāpēc, ka viņš vienmēr ir mierīgs, nosēdis cilvēks, nedaudz gados, un varēja atnākt uz stundu un nekad nebija satraukums, nedz stress. Citi baidās nākt uz stundu, skolotājs liks divnieku, ... Man nekas tāds nebija, man arī padevās, varbūt kaut kas nevarēju spēlēt, bet nekas, foršs skolotājs. Uz konkursiem braucām, gandrīz visi viņa audzēkņi uz konkursiem brauca Latvijā, un bija, man arī diploms sākumā, tad, 2. vieta, 1. vietā, ... viss bija OK. Pabeidzu vidusskolu Daugavpilī, atnācu uz akadēmiju, stundas sāka un es sapratu ka praktiski visu, ko es daru, apmēram 70%, ir nepareizi, ir slikti. Un tad man nācās mācīties pa jaunu, kaut kas ambušūrā, kaut kas tur, niansītes, štihi, tempīņš nav, nekad ar metronomu nelika strādāt agrāk, drausmīgi daudz vajadzēja tehniski izkopt. It kā es jau biju, kā saksofonists eksistēju, bet bija daudz netīru lietu, ritmiskā puse bija slikti, tehniskā puse arī nebija tik labi kā tagad atzīstu. Bet iepriekšējais skolotājs bija labs. Tikai, kad es atnācu uz akadēmiju, skolotājs arī ir ļoti labs, un panāca, ka es patiešām esmu izdarījis lielu darbu, un es ne esmu nekāds tāds strādīgs. Viņš nemanāmi pamazam panāca savējo, ne jau tā ka viņš teica „ej mājās un strādā”, ne, viņš pacietīgi strādāja, un arī savā ziņā personīgās attiecības bija labas.

*-Vai pedagogam ir jābūt arī skatuves māksliniekam, vai viņš var mācīt labi ja pats nespēlē?*

Tas interesants jautājums. Man viedoklis, un kā uzskata daudzi, ir ka ir liels mākslinieks un tajā pašā laikā arī ļoti labs pedagogs. Tas var gadīties, bet reti, kad tā ir. Jo, ja ļoti labi un viegli padodas spēlēšana, viņš nesapratīs nekad skolēnu, viņš nesapratīs kā viņš (skolēns) nevar nospēlēt tādu lietu, viņš nesaprot, viņam viss viegli padodas un viņš neprot noskaidrot, neprot pastāstīt ar kādām metodēm, bieži vien viņš nevar saprot vai paskaidrot kāpēc nesanāk, un viņš ir izcils mākslinieks. Bet tiem kuriem nav izcili mākslinieki, viņi gāja paši šo ceļu ar grūtībām, viņi ir izmantojuši visādās metodes lai pārvarētu tas grūtības, tāds un tāds lēciens, tāda oktāva... un tad viņš var pastāstīt. Tas nav tikai mans viedoklis, es to esmu dzirdējis arī kolēģiem, daudzi. Labs skolotājs un izcils mākslinieks, reti kad var atrast tos abus kopā. Un ja godīgi runāju, es esmu pats pamanījis tādus dažus skolotājus, es nenosaukšu konkrētus uzvārdus, bet tā ir. Viņš kā solo mākslinieks ir labs, bet kā pedagogs ... kad notiek stundas vienkārši saka „spēlē, nē tādi” un ja jautā „kā labāk” viņi nemāk paskaidrot. Apvienot vienu ar otru gadās, bet nu ir reti.

Lai varētu paskaidrot vajag arī talantu. Vienkārši uz tādiem izciliem māksliniekiem var iedvesmoties, bet ne gluži mācīties, kā pašā Youtubā, ieliec tādu mākslinieku, un iejūsminājās un iet uz mājām un mēģina tā spēlēt, iedvesmoties.

*-Par nākotne: Tev būs pedagoģiskā prakse, kādus ieteikumus tu dotu, lai tā būtu optimāla. Kādas būtu tavas prioritātes?*

*-Konkrēti par Latviju? Kādā mērogā?*

*-Vispār.*

Ir jāsaprot arī ka ne jau katrs cilvēks var būt pedagogs, nevar, jo cilvēki ir dažādi., Vienkārši ir jāsaprot vai tu gribi. Ja tu gribi būt pedagogs,. tad jebkurā gadījumā tu būsi ieinteresēts tajā, vai nē?, un ja ir ieinteresētība, tad tu centīsies maksimāli piemērām kaut kādu teoriju apgūst. Kad bērniņš atnāks, sākuma kaut ko teorētiski paskaidro, kā pareizi turēt instrumentu,. kā ieelpot, ... Par teoriju kas mums māca Mūzikas akadēmijā, tas varētu būt cītīgāki, pārdomāt un piestrādāt pie tā. Par praksi man grūti teikt, jo prakse kā tāda man vēl nav sācies. Kad sāksies, kāds kursa biedrs man dos savus skolēnus, man teiks „nāc”, viņi arī nāks pie saviem audzēkņiem un viņi mācīs. Jau aiznākošā nedēļa jau sāksies praksīte. Es iešu pie sava skolotāja ar saviem audzēkņiem, lai viņš skatās kā es daru. Pagaidām es strādāju un neviens nepārbauda, nākam nedēļu sāksim skatīties,

*-Vai ir kļūda, ka visiem ir jāiet to pedagoģiskā prakse? jo visi nevar būt pedagogi...*

Ne, tā nav kļūda, kāpēc? Lai māca. Pieredze jau un zināšanu nekad nebūs lieka. Labi, varbūt tas cilvēks nebūs pedagogs, viņam nepatīk, viņš varbūt pamēģinās divas stundas pamācīt mazos, bet viņam galīgi tas nepatīk, garlaicīgi, apnicīgi, un tā, bet viņš zinās kā tas ir, un viņam teorija tiek paskaidrota, viņš zina kā to darīt, viņš ir mēģinājis to praksē, labi; varbūt viņš sapratīs, ka tas nav priekš viņam, bet vienalga, kaut kāda pieredze, kaut kādas zināšanas tiks uzkrātas, kaut kāda skaidrība. Jebkurā gadījumā, jebkādas zināšanas, ne tikai par pedagoģiju, jebkādas zināšanas nekad liekas nebūs.

*-Varbūt viņa attieksme arī labosies.*

Jā ļoti pareizi, ir arī attieksme, arī ļoti svarīga lieta. Kā skolotājam viņš apgūst atbildību, jo skolēnu priekšā jāizskatās nopietni, savādāk, nevis jocīgi, bet disciplinētāk. Arī vajag piestrādāt pie runāšanas veidu, pie valodas, pie pareiziem teikumiem, kā savas domas formulēt, nevis jau kaut ko gari izdomāt un gudri stāstīt, kā rakstīts teorijā. Ir jādomā, kā stāstīt pirmklasniekam, citādi viņš nesapratīs. jāatrod pareizs variants. Mazajiem ir jāstāsta vienkāršā valodā, lai viņš saprastu. Piemēra, „tagad uzliec rociņu šeit, ieelpo bet nepaceļ pleciņus”, ja saka „ar diafragmu” viņš neko nesapratīs, bet „ar vēderiņu”, ... vai arī, lai viņš dara kaut kādu frāzīti, vajag dod kaut kādu metodi, nevis jau „ej un māci”. Jāsaka piemēram „vajadzēs metronomu pielietot šādi, lai ritms neklibo”... tas ir ļoti interesants uzdevums, kā panāk viņam to visu paskaidrot, nevis tikai teikt „ņem metronomu un mācies”, lai būtu precīzi. Piemēram, katra taktī jātur nedaudz pirmā nots, lai neskrietu, ja ir sešpadsmitdaļnots, lai rodas vienmērīgais...

To visu arī no sava skolotāja ieguvu. To, ko saviem skolēniem stāstu, to pats es mācos no sava skolotāja un no savām pašām kļūdām,. Tas to, ko es saku, ja ir dižs mākslinieks, viņš ar šādām kļūdām nesaskarsies, un kā viņš var mācīt, ja nekad ar to grūtību nav saskāries, nekad nav kļūdījies... nevar mazajam mācīt.

Tā ka man nav lielā pieredze, es arī konsultējos ar savu pedagogu par pašiem maziem skolēniem, jo viņš arī pasniedz mazajiem. Ir ļoti labi, ka ir kam zvanīt un kam pajautāt, „tagad esam iemācījušies šito un šito, kas tālāk ir jāmācās”, jo skolotājam ir arī pieredz aiz muguras.

### **Students Nr. 5 (klarnetists)**

Pieredze man ir tikai gads, vienu gadu tikai strādāju. Audzēkņi man spēlē sakot, 10 audzēkņi, debitanti galvenokārt. 1 no trešās klases.

*-Ko deva pedagoģija?*

Viss kaut ko deva: laika trūkumu, bet ticība arī, ka no jebkā var sanākt pilnīgi visu. Kad sāki strādāt ar mazu bērnu, jau vari pateikt, vai mājās strādā vai nē, kādi viņa vecāki. Un ja sākumā tu domā, ka nekas nesanāks, reāli ar darba palīdzību var panākt, ka pēc tam viņam iepatikās, riktīgi ļoti iepatikās ko viņš dara.

*-Kas ir svarīgākais jūsuursos?*

Vispirms, lai skolēns pats grib spēlēt. Pēc tam jau var strādāt pie skaņām, pozīciju utt. Ja viņš grib spēlēt, viss būs labi. Tas vēlmes pedagogs var dot, noteikti. Viss ir atkarīgs no pedagoga, principā, no tā ko viņš sākumā iemāci. Es nesaku, ka es jau esmu labs pedagogs, bet cenšos, lai viņiem ir prieks jau no sākumā. Nesaku, ka atzīmes ir jābūt ļoti labas jau no sākumā, atzīmēm jābūt objektīvām, bet ir jāpaskaidro kā un kāpēc.

*-Kāds ir ideālais pedagogs?*

Man arī bijis stingrs skolotājs, ir bijis konflikts ar viņi, un es tagad, kad es pats mācos mazajiem, es saprotu, tik stulbs tas bija no manas puses tā attieksme. Ideālie pedagogi ir daudz, ir jāskatās ne tikai tajā sfērā kur tu māci, es pat esmu apmeklējis džezas basģitāristu, viens no vadošajiem pasaulē, un ritma ziņā piemērām, un domāšanas ziņā tīri palīdzēja arī man arī palīdzēja ar to klarneti

*-Kā mācījāties mācīt?*

Mācījos mācīt tajā brīdī, kad es sāku mācīt! Tā ir mana pieredze. Pēc tam tu domā, kā pašam mācīja, kurš ir pareizākais variants, man arī bijis dažādi skolotāji, un es gatavoju savu kursu, bet kad stunda sāka, tad gadās, ka neiet pēc plāna, tu to visu ko esi gatavojies noņemt, tu skaties uz skolēnu, kas viņam ir, ko viņam vajag, ko reāli var tagad darīt, tīri. Bet droši arī, ka tam visam vajag pamatus, ja kaut kas neiet jāmeklē arī citur, ...

*-Ko darīsi nākotnē?*

Man arī mazāk mācīt, bet ir arī prieks ar mazajiem strādāt, kad viņi ir labi gatavojuši stundu. Zinu, ka ir pedagogi, kas saka, ka var mācīt bērnus tīri no sagatavošanās klases, un citi, piemērām, sportā, ka var tikai attīstīt ļoti augstā līmenī., Noteikti ar mūziku ir līdzīgi. Viens māc ar visiem strādāt, cits tikai ar augstā līmeņa studentiem. Man skolotājs māc gan ar mazajiem gan ar lielajiem.

*-Kādas domas tev par pedagoģisko studiju praksi?*

Mazāk nevajadzīgas teorijas. Man bija teorētiskie kursi, un tagad man ir draugs, kas mācās pedagoģiju, un es viņam teicu „es vairs neatcerējos, ka man tas priekšmets bija!“. Padomāju, atcerējos, ka bija tas priekšmets, un ka bija runāšanās par visu un par neko. Varbūt, ka tie priekšmeti ir tomēr vajadzīgi, bet laikam, ka tā programma ir pilnīgi jāpārtaisa, saturiski.

*-Vai var apvienot mākslu un pedagoģiju?*

Varbūt ir arī tie mākslinieki, kas ir tik tālu atrauti no zemes, ka nemāk iemācīt neko. Viņi ir tādi mākslinieki, ka lido, un baigā māksla ir bet stāstīt nemāk.

## **Students Nr. 6 (trompetists)**

Mācos 4. kursā. Strādāju Pārdaugavā 2. gads, šogad ir 7 pērn 6.

*-Ko tev deva pedagoģija?*



Spēles tehnikā man palīdzēja saprast mazas sīkas detaļas, par elpošanu, vingrinājumiem. Man palīdzēja iet cauri, mēģināt stāstīt bērniem, kā viss darbojas, un tas palīdz pašam, ja tu zini, kā mēle strādā, kā tev elpa strādā, kā tas viss ir jādara. Citam un pašam arī palīdz.

Arī darba organizācijas ziņā palīdz, kad tev ir atbildība par 7 skolēniem, ja netiek jāsazinās ar vecākiem, kad notiks tā stunda, kad būs papildus stundas, jāatrod laiku kontaktēties ar vecākiem, ar bērniem...

Sākumā ir grūti atrast metodi, kā strādāt ar maziem, bet pāriet pusgads, pāriet gads, un jau iestrādāta sistēma, kā tu klasē dari, ka strādāt, lai viņus ieinteresētu vispār.

*-Cik daudz teorijas un prakses vajadzētu?*

Mums bija piemēram kurss par stundas plānošanu: 5 minūtes tam, 5 tam, nebija ļoti reāli jāskatās, vai skolēns ir sagatavojies stundai, ja ne, tad viss notiek savādāk. Katrai situācijai ir jāatrod savu pieeja

*-Ko darīsi nākotnē?*

Labprāt turpinātu apvienot gan orķestri gan kā pedagogu.

*-Vai grūti apvienot mākslu un pedagoģiju?*

Tikai laikā ziņā, savādāk, nemaz netraucē. Pagaidām man 7 puīši, divās dienās, nav tik traki. Pašam ir laiks spēlēt

*-Kāds ir ideālais pedagogs?*

Stundās galvenais ir ierosināt interesi. Galvenais ir interesi, lai nav tā ka viņi nāk un prieka nav. Prieks ir svarīgs, lai spēlēt ir viņu pašu izvēli. Vajag arī invenciju, radošums stundas laika, lai 40 minūtes ir mācību process, lai kaut kas notiek visu laiku, lai viņiem ir interesanti.

Nevar iedalīt, kas ir labs vai slikts skolotājs. Esmu pateicīgs, ka sākumā man deva to prieku spēlēt, cits man deva tehniskus paņēmienus. Tas kas ir ļoti labs mūziķis var parādīt, kā spēlēt. Ja viņš var parādīt priekšā, interpretācijas ir labi, ir kur izvēlēties

## **Students Nr. 7 (saksofonists B)**

2 gadus mācījies Mediņa mūzikas skolā kā pasniedzējs. 4 skolēni, sākot no nulles, mazi bērni. Vecāka 10 gadi, pārējie iesācēji

*-Ko tev deva pedagoģija*

Redzēju ar kādu metodi jāpieiet pie viņiem. Viņi ir mazi, nav pieredzes, lēni saprot. Bērniem jāatgādina, jāatgādina, lai viņi atcerētos to visu izdarīt. Mazie bērni aizmirst. Mācot pat s mācos, redzu kā pašam iet, kā jāstrādā. Savādāk skatās uz lietām.

-Ar bērniem strādāju tā, ka ne tikai paskaidroju, bet ar instrumentu arī līdzī darbojos, jo tad vienkārši bērniem vieglāk, vienkārši, visu redz arī no malas, arī vizuāli, kā kustās pirksti. Arī man pašam tas nianses arī skaidrākās paliek.

*-Ko darīsi nākotnē?*

Ar apstākļiem grūti pateikt. Es gribētu kaut ko sasniegt arī kā skatuves mākslinieks, solists, vai kādā grupā. Ar saksofonu ir tā, ka nav tikai klasiskā mūzikā, man arī žēl ka tikai šogad sākās džezs Akadēmijā. Stundas arī mācās modernā mūzikā. Mēs mācamies no notīm pārsvarā, un ja ir kāds moderns skaņdarbs, kur brīvi jāspēlē, esi no sākumā

apmulsis, nezina, ko spēlēt. Bet karjera gribētu varbūt arī abus apvienot. Bet situācija ir tāda, ka maz vietas, maz maksā, bet es domāju, ka es nepadošos, es strādāšu, un tad jau būs labi.

*-Kas ir labs pedagogs*

No pieredzes var redzēt, ka labs pedagogs var arī labi nespēlēt, varbūt, ka viņš nav tik slavens, bet viņam ir tā pedagoģiskā prakse, viņam ir iemaņas ideālas. Viņam ir jāzina gan vienu lietu, gan otro.

Viņam arī jāorientējas, kas vispār notiek mūzikas pasaule, ne tikai savā lodziņā specialitātē. bet vispār. Un viņam ir jābūt arī labs garastāvoklis, nevis jau tāds, kas ātri dusmojas. Katram ir tomēr sava pieeja, viens ir stingrs, otrs ir tāds, maigāks un iekļūstīgāks, arī atkarīgs no skolēniem. Pedagogam ir jābūt stingram, ne tikai ar bērniem, bet arī vidusskolā. Bet viņam ir jāļauj arī bērnam izpausties, mēģināt saprast vai vecāki palīdz strādāt, izprast kopīgo situāciju., Bet tā konkrēti nevar pateikt, kas ir labāks.

*-Kādas domas tev par pedagoģisko praksi?*

Man būs tikai šogad. Pagaidām darbs ar pedagoģiskās studiju prakses vadītāja nav

*-Kā mācīties mācīt citus?*

Nevar tā apstāties vienkārši u saprast, kā mācīt. Katram ir savādāk, sava pieeja. Man pašam visgrūtākais, ir tā, ka ir šausmīgs grafiks, ar visām normatīvām, ka bērnam tik īsajā laika posmā ir tā, ka viņam vajag sākt ar gammām, notis, un uz reizi ir jau klases vakars. Audzēkņiem arī grūti, jo viņiem ir skola, viss citas lietas, un grūti spēt visu darīt. Laiks ir īss un prasības ir tik lielas... Stundas pa īsu. Tikai divas stundas nedēļā vienkārši ir pa īsu.

Citur (Milānā)irtā, ka laiks nav ierobežots. Tu ej tur, un kamēr neesi visu izspēlējis, stunda turpinās. Tas bija ļoti labi. Arī Vācijā visi bērni sanāk kopā, grupā, un viņi mācās kā meistarklases, apmēram. Katram cilvēkam sava pieeja, tu redzi kas palīdz, kas nepalīdz no pārēju pieejas.

*-Ko tu gaidi no pedagoģiskās prakses?*

Varbūt, ka nepietiek ar to, ka pāris reizes māci pirms diplomeksāmena. Tik īsā laikā nespēsi kaut ko apgūst. Vajadzētu jau no prakses sākuma, un varbūt paralēli Akadēmijai varbūt gads pastrādāt kā pasniedzējs mūzikas skolās, lai veidojas tā pieredze, jo pusmēness vai mēneša laikā to visu nevar.

### **Studente Nr. 8 (Flautiste A)**

Es 3 gadus jau mācu flautu. Es pati daudz ko ieguvu no saviem kursiem. Pirmām kārtām man bija tā iespēja iet cauri visiem pamatiem kopā ar bērniem un stiprināt savas zināšanas. Otrkārt, arī atklāju daudz ko jaunu, jaunas problēmas parādīja, un caur viņiem es varēju tās problēmas ieraudzīt, apskatīt un palīdzēt uzlabot. Es arī iedziļinājos visām, kas notiek manā ķermenī, iet cauri visām ar apziņu, jo viena lieta ir spēlēt pašam, ja viss labi sanāk no dabas, bet neiedziļināties, kā tas viss notiek, kā tas process ir tieši flautistam: kāpēc man tā jāelpo, kāpēc tehniski tā daru. Kad es eju cauri ar apziņu, tas paliek pastāvīgi jau manī, un zinu, kā regulēt sevi, kā kontrolēt.

*-Profesionālas identitātes ziņa? Atbildības sajūta?*

Man tas deva atbildību, tāpēc, ka ir ļoti svarīgi, to ko mēs dodam bērniem (kvalitāte, viņu tālākā attīstība). Katrs bērns ir individuāls, pat ķermeņa uzbūves ziņā. Es cenšos piedāvāt variantus, vingrinājumus no savas pieredzes, no metodikas,...

*-Vai var apvienot māksla un skatuves darbs?*

mūsdienas grūti laika trūkuma dēļ. fiziski arī traucē (maz enerģijas. Bet ja var apvienot, tas ir apsveicami: pašām sev ir labi un skolēniem labāk, ja skolotājs pats augstā līmenī spēlē. Sevi redzu kā abus.

*-Kā uzlabot studiju praksi?*

Man ir bijis studiju prakse. Darbam ar studentu, kas ir praksē jābūt regulāram. Vēlam, lai sanāktu arī regulāri satikties ar prakses vadītāju. Un bez šaubām sekot visam jaunajam līdzi, ja ir kāda Meistarklase, vai kaut kas tāds. ņemt dalību visā ar interesi.

*-Kā mācās mācīties?*

ņemu piemēru no saviem pašiem skolotājiem, kas manī ielika pamatus. Pat arī prakses pedagogus. No viena repertuāru, no cita formas ziņā, jaunus vingrinājumus, skaņas priekšstatu kā tādu. Toņu kultūra, katrs pedagogs. utt.

## **Students Nr. 9 (mežraga spēlētājs)**

Mums ir ansamblis, kvartets.

*-Pieredze ar pedagoģiju.*

Man nedaudz ir pieredzes. Pirms iestājos akadēmijā es strādāju dažas mūzikas skolās, nevis Rīgā bet Limbažos. Strādāju vienā lauku mūzikas skolā. Man tu r bija 6 audzēkņi, bet es pasniedzu arī klasisko ģitāru, akustisko. Es nemācīju mežragu, jo mans hobijs ir ģitāra. Mans hobijos vairāk saistās ar rokmūziku. Klasisks man naivsai nepatīk (smieklī) Tad es to klasisko mācīju tiem bērniem un es arī kopā ar viņiem mācījos. Man vienkārši piespiedu kārtā... man piedāvāja aizvietot vienu cilvēku, viņš nevarēja viena gadā mācīt. Viņam bija 6-7 audzēkņi, bet tur bija grūtības ar to, ka bija jābraukā visu laiku no Limbažiem uz tiem laukiem, un man nebija laiks pa nedēļā, tad man bija jābrauc sestdienā no rītiem, tie bērni arī agri cēlās, , ne vienmēr varēja atnāk, un viena specialitāte nedēļa bija stipri par maz.

Pēc tam es mācīju Cēsu 1. pamatskolā pūšamos. Man bija 1 mežrags, un radniecīgi instrumenti mežragam. Man bija 6-7 audzēkņi, bet tā nebija mūzikas skola, bet ar mūzikas novirzienu. Tur vadība bija „crazy” Viņiem primāri bija, lai būtu orķestris., Viņiem specialitāte neinteresēja. Tomēr orķestrī bija problēmas. Mēs pa diviem pedagogiem virzījām uz priekšu to orķestri. Nebija jūtams tas atbalsts no vadības.

*-Ko tev deva pedagoģija, kāds guvums.*

Mana saprašana ir tā, ka vispār kāpēc es taisos ar to nodarboties? Ne visi labi instrumentālisti, kas var kaut ko labi nospēlēt, ir labi pedagogi. Un otrādi. tie kas salīdzinoši diezgan slikti spēlē, kas neder profesionāliem orķestrim austā līmenī, viņi var būt labi pedagogi, jo viņi ir gājuši cauri savām problēmā, un viņi var tās problēmas var palīdzēt arī risināt bērnam. Jo problēmas pūšaminstrumentiem ir vienādas, līdzīgas: elpošana, ambušūra. Ir protams individuāli gadījumi, bet pārsvara visiem vienas un tādas pašas problēmas. Un arī Akadēmijā var būt ļoti spilgts izpildītājs, bet viņš nemāk to iemācīt. Piemēram, viņš pārzina instrumenta, piemēram mežraga repertuāru, kādiem

paņēmienu jaspēlē baroku, ar kādiem jaspēlē romantisms, bet tīri tehniski iemācīt, tīri tehniski, legato, stakato, mēles darbība, kas ir diezgan svarīga, kā tai jābūt, kā tai jākustas, to ne vienmēr viņi nemāk izskaidrot, ja. Viņiem tas automātiski sanāk un viss. Meklē pats!

*-Vai labs pedagogs var būt tāds, kas nekad nav spēlējis skatuvē?*

Tas ir diezgan iespējams, jo ja viņš ir pabeidzis mūzikas akadēmiju, pa tiem četriem gadiem viņš jau ir kaut kāda pieredze guvis, orķestrī jaspēlē, ir eksāmeni, kaut kāda haltūriņa šurp turp, ir kolektīvi, tad kaut kāda pieredze jau ir. Un arī mācās jau no citiem, teiksim, ja esam barā 6 mežragi, jau viens otu klausāmiešus, pārsvarā jau klausāmiešus tos labākos (smieklī) sliktākos neklausās neviens. Es domāju, ka tā pieredze ir pietiekoša, lai varētu strādāt ar bērniem mūzikas skolā, lai varētu tos pamatus iemācīt.

*-Kā var mācīties mācīt citus?*

To var tikai praksē iemācīties. Ir arī kaut kāda teorētiskās grāmatas teorija, bet, tas ir vairāk (smieklī). Un arī ir jābūt interese. Ja tev nav tā interese, un tu dari to piespiedu kārtā, tu ej tur kā uz cietumu, tur arī nekas nebūs. Jābūt kontaktam ar bērniem, ar jaunākiem, un kaut kā jāprot aizraut tos bērnus. Jo var mācīties arī kaut ko no sava pedagoga, bet ja pats strādā arī ilgu gadu pedagoga darbu, kaut kādas individuālās atziņas tomēr nāk. Es zinu, ka, es nemācīšu nekad tā, kā man mācīja. Tikai daļēji var piekrist tam, ka mācās kā mācīties no sava skolotāja.

Es tagad nespēlēju nekādu orķestrī. Mums ir 1x mēnesī mācību orķestrī un kādas haltūras Liepājā, „Rīga „orķestrī...“

*-Kādi padomi topošajiem pedagogiem, lai būtu labs pedagogs?*

(smieklī) Tiem kas jau izvēlās mūzikas vidusskolā, kam jau kaut kāda profesionālā ievirze, varu pateikt, ka neviens nav piedzimis par labu pedagogu. Vienkārši darba procesā viss notiek. Pastrādā kaut kādus gadus un tu redzi vai tev ir ar viņiem labs kontakts vai nav. Kad es mācīju ģitāru bija viens audzēknis kas skaitījās kā labākais iepriekšējam pedagogam, bet ar mani nebija nekāds kontakts, neveidojas tas kontakts, un pie manis skaitījās kā sliktākais skolēns, nezinu kāpēc, tā ir. UN tā arī man neizdevās ar viņu atrast to kontaktu gadu garumā.

*-Vai mācīt deva atbildības sajūtu? Kāda ir tava pieredze?*

Protams, protams, jā. Tas dod kaut kāda organizētība dzīvē. saliekt visu rāmjos. Pedagoģija arī uzliek kaut kāda pienākumu apziņu, ir jāskatās kas jāizdara, un tas obligāti jāizdara, un arī privātajā dzīvē parādās tā sakārtotība vairāk. Viss saliekt pa plauktiem, vairāk vai mazāk.

*-Ko tu gaidi no sava pedagoģiskās prakses vadītāja?*

Jā man ir. Pedagoģiskās prakses vadītājs man bija ļoti labs, jo viņš strādāja ar bērniem pats, un bija interesanti skatīties to visu procesu, ka viņš to dara, un tur bija lietas no kurām tiešām var pamācīties. Ir lietas ko no viņa varēju paņemt. Sākumā maz bērnam process ir jau līdzīgs, neviens jau divriteni neizgudros pa jaunu. Varbūt ka būt kaut kas ekstra moderns.

Mēs runājam arī par tīri tehniskām problēmām, kā veidot to skaņu, ļoti interesants bija bērns, kas ļoti labi spēlēja. Sāka mežragu no 4. klases, viņam bija labas lupas, plānas, bet kad viņš izauga lupas kļuva diezgan lielas, un tad bija tas negadījums, ka vajadzēja atrast speciālu iemutni, lai viņš varētu normāli spēlēt.

### **Students Nr. 10 (čellists)**

*-Ko tev dod pedagoģija?*

Es redzu viņu problēmas un man jā domā, ko uzsākt. Man vajag precīzi definēt, kāda ir tā problēma, kā to var risināt.

Pagaidām tikai viens skolēns, 1 reizi nedēļā, mana ir maza pieredze. 7 klasē. Viņš ir ļoti apķērīgs. Viss darbojas, viss kārtībā. Bet viņam vajag atbrīvoties. Tehniskās lietas ļoti ātri iemācās, bet tad reizēm viņš nezina ko vēl darīt, un vajag strādāt pie skaņdarbu analīzi, pie citām lietām, bet viņš ir vēl bērns.

*-Vai pedagoģiskais darbs traucē māksliniecisko karjeru?*

Nē, nekādā gadījumā. Es domāju gluži pretēji. Var paņemt no citiem labāko, arī no bērna, jo katram ir kāds labs. Tu vari viņam radīt kaut kādu izspēli, tev pašam jādomā, kādā veidā...

Arī pedagoģija „nodarbina” cilvēkus, liek domāt.

*-Kādi ieteikumi tev būtu pedagoģiskās studiju prakses uzlabošanai,?*

Galvenais ir prakse. Var stāstīt : bērns ir tāds un tāds, bet vajag mācīt.

Man ir bērns, kas visu spēle, visu grib, bet būtu interesanti arī strādāt ar bērnu, kas nekad nav spēlējis, un visu paskaidrot no sākuma, pašus pamatus. Es domāju, ka tas arī ir ļoti interesanti.

Būtu arī interesanti piedalīties Meistarklases, skatīties, kā citi māca. Tas noderēs. Arī reizēm ar mani notiek, ka man ir mūzikas skolā pedagoģiskā prakse noteiktajā laikā, bet es ierados agrāk, lai skatītos, kā strādā students, kam ir tā pedagoģiskā mācību prakse pirms manis. Reizēm man vajadzēja arī viņu aizvietot, jo viņš neieradās un man vajadzēja ”improvizēt” kursu ar viņa skolēnu.

*-Cik laika tu gribētu veltīt tavā karjerā pedagoģijai?*

Pedagoģija prasa enerģiju, laiku, vēlmi pilnveidoties. Man pašam vislabāk patīk kameramūzika, un arī orķestri. Man patīk arī mācīt, var abas lietas apvienot. Es gribētu arī paralēli, nedaudz, nedaudz nodarboties ar pedagoģiju, tas nāks arī tikai par labu.

*-Kādas citas domas?*

Man patīk tad, kad visi studenti sanāk kopā vienā klasē, un viens pēc otra pēc kārtas spēlē un pārējie skatās, ko saka skolotājs. Man šķiet, ka tas ļoti palīdz. Manā klasē tā nav, bet man patīktu, skatīties, kā strādā pārējie.

### **Studente Nr. 11 (Flautiste B)**

*-Kāda ir tava pedagoģiskā pieredze.*

Man skolotājs deva. Mūzikas vidusskolā 6 audzēkņi. Labs laiks, daudz laika ar viņiem strādāt. Trīs gadi būs jau. Man ir 6 audzēkņi, sākot no sagatavošana, 1. 3. 7. klase.

*-Kāpēc sāki mācīties?*

Mana skolotāja aizgāja projām un piedāvāja man. Mācu 2. kursā LMA, vēl nav pedagoģiskas prakses.

*-Ko deva tev pedagoģija.*

Svarīgā pašā sākumā bija tā, ka, kad es norādīju audzēkņiem viņu kļūdas, es pārdomāju, ka man pašai bija tās kļūdas, un nākamā reize, kad pati trenējos, es piedomāju, un viss darba process ir ražīgāks uz reizi. Vairāk gribas pievērst uzmanību tam, ko esmu ievērojusi, ar citu uztveri.

Arī es apzinos, ka ja es nestrādātu tajā mūzikas skolā, man būtu vairāk laika, bet es arī mazāk izdarītu, jo cilvēks ir tāds; ja man ir visa diena brīva... es varu izklaidēties. Ja es zinu, ka man ir tikai stundiņu laika līdz darbam, vai ja skolēns neieradās, es pati varu savākt kārtībā kādu skaņdarbu, vai gammas

Arī man dod atbildības sajuta. Atkarība no cilvēka. Es piedomāju, kā to labāk stāstīt, to lietu. Arī par programmām jādomā daudz bērniem, par konkursiem, jāmeklē informāciju, jābūt ļoti aktīvam darbā. Tas dod motivāciju

*-Ko darīsi nākotne?*

Jau redzēsim, kā būs dzīvē, bet es gribētu atrast līdzsvaru, gan mācīt, lai pati mobilizētos, jo es jau minēju, ka var no saviem audzēkņiem mācīties, un gan spēlēt koncertos, ansambļos, tas arī, būtu ideāli.

*-Vai var apvienot mākslu un pedagogiju?*

Manuprāt var, viens otru netraucē, bet katram jāskatās. Ja kādām tas traucē, tad viņam ir jāiet projām no darba, tas ir ļoti vienkārši.

*-Kā var mācīties mācīt citus*

Mani neviens nemācīja,. Pašmācības ceļā kaut ko. Pēc sajūtām. Varbūt darbs būtu efektīvāk ja es meklētu literatūru, paņēmienus, vai satikties ar cilvēkiem kam lielā pieredze, talants, skatīties arī uz saviem kolēģiem... Pagaidām to ne esmu darījusi, tikai ja ir meistarklases es eju un spēlēju labprāt, bet vairāk mākslinieciskā ziņā. Metodiskā darba pēc tieši vajadzētu skatīties, ar ko sākt, ar ko nesākt, kā darīt, par bērnu uztveri, psiholoģiju, kā darīt dažādās situācijās, jo reizēm ar bērniem ir viegli, ar citiem bērniem ir grūtības, ir jāizgrauž tas kā vairogs.

*-Kāds ir labs pedagogs?*

Visvairīgākais ir , lai ir cilvēks, kas respektē mani. Viņš var būt labs profesionāls bet ja man ar viņu nav labas attiecības, no viņa es neko negribēšu iemācīties. Jāsaprot viens otram, ja cieņa. Būtu ļoti labi, ja ar ļoti vienkāršiem līdzekļiem, neko nesarežģījot, lai viņš panāk ļoti labus rezultātus.

Es domāju, ka tās īpašības nevar iemācīties; ir tādi cilvēki, kas jau ir piedzimuši kā pedagogiem. Tas ir labā dots.

## 5. pielikums: interviju apstrādes piemērs kategoriju veidošanai

Čellists

-Ko tev dod pedagoģija?

Es **redzu viņu problēmas** un man jādomā, ko uzsākt.

Man **vajag precīzi definēt**, kāda ir tā **problēma**, kā to var risināt.

Pagaidām tikai viens skolēns, 1 reizi nedēļā, mana ir maza pieredze. 7 klasē. Viņš ir ļoti apķērīgs. Viss darbojas, viss kārtībā. Bet viņam vajag atbrīvoties. Tehniskās lietas ļoti ātri iemācās, bet tad

reizēm **viņš nezina ko vēl darīt**, un **vajag strādāt pie skaņdarbu analīzi**, pie citām lietām, bet viņš ir vēl bērns.

-vai pedagoģiskais darbs traucē māksliniecisko karjeru?

Nē, nekādā gadījumā. Es domāju gluži pretēji.

Var **paņemt no citiem labāko**, arī no bērna, jo katram ir kāds labs.

Tu vari viņam **radīt kaut kādu izspēli, tev pašam jādomā**, kādā veidā...

Arī **pedagoģija „nodarbina” cilvēkus, liek domāt**.

- kādi ieteikumi tev būtu pedagoģiskās studiju prakses uzlabošanai?

**Galvenais ir prakse**. Var stāstīt : bērns ir tāds un tāds, bet **vajag mācīt**.

Man ir bērns, kas visu spēle, visu grib, bet būtu interesanti arī strādāt ar bērnu, kas nekad nav spēlējis, un

**visu paskaidrot no sākuma**, pašus pamatus. Es domāju, ka tas arī ir ļoti interesanti.

Būtu arī interesanti piedalīties Meistarklasēs, **skatīties, kā citi māca**. Tas noderēs.

Arī reizēm ar mani notiek, ka man ir mūzikas skolā pedagoģiskā prakse noteiktajā laikā, bet es ierados agrāk, lai **skatītos, kā strādā students**, kam ir tā pedagoģiskā mācību prakse pirms manis.

Reizēm man vajadzēja arī viņu aizvietot, jo viņš neieradās un man **vajadzēja ”improvizēt” kursu** ar viņa skolēnu.

-cik laika tu gribētu veltīt tavā karjerā pedagoģijai?

**Pedagoģija prasa enerģiju, laiku, vēlmi pilnveidoties**.

Man pašam vislabāk patīk kameramūzika, un arī orķestri. Man patīk arī mācīt, var abas lietas apvienot.

Es gribētu arī paralēli, nedaudz, **nedaudz nodarboties ar pedagoģiju**, tas **nāks arī tikai par labu**.

-kādas citas domas?

Man patīk tad, kad visi studenti sanāk kopā vienā klasē, un viens pēc otra pēc kārtas spēlē un pārējie skatās, ko saka skolotājs. Man šķiet, ka tas ļoti palīdz. Manā klasē tā nav, bet man patīktu, **skatīties, kā strādā pārējie**.

## 6. pielikums: intervijās iegūtie dati

	<i>Studenti</i>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Kopā
Pirmais jautājums: Ko man dod pedagogs?													
Profesija	noz_prof_kludas	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	5
	noz_prof_refleks	0	3	0	0	0	1	1	1	0	2	0	8
	noz_prof_repert	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	noz_prof_stradat	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	noz_prof_tehnik	1	2	0	0	0	1	1	2	1	1	0	9
	noz_prof_zinpro	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	<b>Kopā</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>29</b>
Personība	noz_pers_motiv	0	2	1	1	1	0	0	0	0	1	2	8
	noz_pers_organ	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	3
	noz_pers_pazits	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	4
	noz_pers_prasig	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	5
	<b>Kopā</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
Sabiedrība	noz_sabi_atbildi	0	7	1	1	0	1	0	1	1	0	1	13
	noz_sabi_kaizte	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	1	5
	<b>Kopā</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>18</b>
	<b>Pavisam kopā</b>	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>67</b>
Otrais jautājums: Kāds ir ideālais pedagogs?													
Profesija	ped_pr_efek	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	6
	ped_pr_kom	1	2	1	4	1	0	2	0	3	0	1	15
	ped_pr_prof	0	3	1	0	0	0	2	0	0	0	0	6
	<b>Kopā</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>27</b>
Personība	ped_ps_grspek	0	6	0	5	1	2	1	1	2	1	0	19
	ped_ps_mot	1	8	2	2	0	1	1	4	3	0	3	26
	ped_ps_paskont	0	0	0	3	0	0	1	0	0	0	0	4
	<b>Kopā</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>49</b>
Sabiedrība	ped_ss_empat	1	4	11	3	4	3	5	1	4	3	1	42
	ped_ss_lid	1	0	2	2	4	2	0	0	1	0	0	12
	<b>Kopā</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>54</b>
	<b>Pavisam kopā</b>	<b>5</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>130</b>
Trešais jautājums: Kā mācīties macīt?													
Profesija	macities_nopraks	1	1	4	0	2	1	2	0	3	1	1	18
Personība	macities_refleksij	2	1	5	3	1	1	1	0	4	0	1	19
Sabiedrība	macities_skatities	1	9	1	1	1	0	0	2	2	3	2	22
	macities_nokome	0	4	0	2	0	0	0	1	0	1	0	8
	<b>Kopā</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>30</b>
	<b>Pavisam kopā</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>67</b>
	Kopā profesija	5	17	7	5	3	3	9	4	8	5	5	71
	Kopā personība	3	19	9	17	4	5	5	5	10	2	8	87
	Kopā sabiedrība	3	24	17	11	9	6	5	5	8	7	5	100



## 7. pielikums: tabula mūzikas instrumentu skolotāja darbības novērošanai

Didaktiskais mainīgums	Skolotāja ierosināta darbība	
Satura strukturēšanas un apgūšanas mainīgie lielumi	Aktivitātes pārsvarā balstītas uz maņām	Uz skolēna vērtas aktivitātes <i>Instrumenta fiziskā un sensoriālā piesavināšana (sajūtas, emocijas, svars, pirkstu pozīcija, ķermeņa poza...)</i>
	Aktivitātes pārsvarā balstītas uz psiho-motoricitāti	Uz instrumenta vērstas aktivitātes <i>tehnikas rūpīgs darbs, ko varēs vēlāk izmantot citos skaņdarbos</i>
	Aktivitātes pārsvarā balstītas uz kognitīvo	Uz muzikālo zināšanu vērstas aktivitātes <i>Skolēna spēja atbildēt uz skolotāja jautājumiem</i>
	Aktivitātes pārsvarā balstītas uz izteiksmi	Uz muzikālo rezultātu vērstas aktivitātes <i>darbs ap muzikālā tēla atklāšanu</i>
Didaktiskais mainīgums	Telpa un klases organizācija	
Ar iestādi un organizāciju saistītie mainīgie lielumi	Telpas organizācija un izmantošana	
	Skolēna un skolotāja kustības	
Didaktiskais mainīgums	Didaktiskie materiāli un līdzekļi	
	Skolotāja izmantotie līdzekļi un materiāli	
Didaktiskais mainīgums	Didaktiskās komunikācijas reģistri	
Procesuālie mainīgie lielumi	Tehniskais reģistrs	Izmanto specifiskus terminus, kas prasa skolēna iepriekšzināšanas
	Abstraktais reģistrs	Bieži metaforiskā (pārnests nozīmes) valoda, kas izmantota, lai izteiktu ideju, jūtu, domu
	Pedagoģiskais reģistrs	Hierahizētā valodā, kas apzīmē katra sarunas dalībnieka loma (skolotājs,-skolnieks)
	Ikdienas valodas reģistrs	Sarunvaloda, kas samazina hierarhisko distanci
	Neverbālais reģistrs	Komunikācijas balstās uz žestiem (ritma izklauvēšana, diriģēšana, elpošana, ...), uz skaņu (dziedāšana, svilpošana, instrumenta spēlēšana), fiziskā (pieskārieni), ķermeniskā (ķermeņa poza)...
Didaktiskais mainīgums	Vērtēšana	
Procesuālie mainīgie lielumi	Vērtēšanas funkcija	Skolēna apgūšanas kontrole, regulācija
	Vērtēšanas līdzekļi	Vērtēšanas materiāls
	Vērtētāji	Skolotājs (heterovērtēšana) Skolēns (pašvērtēšana) Abi (kovērtēšana)
Interaktīvie procesi	Didaktiskie stili	
Runas stils	Skaidrojošais stils	Autoritatīvās mācīšanas situācijas
	Jautājumu stils	Interaktīvās mācīšanās situācijas
	Ierosinošais stils	Interaktīvas situācijas
Spēlēšanas stils	Klausītāja - publika stils	Skolotājs nepārtrauc skolēnu, kamēr viņš spēlē
	Gida - parauga stils	Skolotājs piedalās (pārtrauc) vai pavada skolēnu (ar komentāriem) spēles laikā

## 8. pielikums: novērošanas piezīmju transkripcija

### Obojists

2010.g. 16. Martā

- Skolēns: Ojārs (1. klase)
  - Runā par telpu (skaņa, rezonē, utt.)
  - Nebrīdināja skolēnus, ka stundas būs īsākas, jo viņām bija jādodas prom.
  - Diezgan īsi sveicināja Ojāru (skolēns)
  - Neko nespēlēja ar savu oboju visas nodarbības laikā
  - Izmanto oboja mēlītes, ko dod skolēniem
  - Viņš tur rokas kabatā diezgan ilgi
  - Stundas beigās bija saruna ar mammu, kas bija diezgan dusmīga par to, ka Oskars bija pārāk prasīgs. Viņa pārmeta studentam, ka viņš neņem vērā bērna spējas, un saka, ka bērni nav roboti. Students atbild, ka ir jāstrādā, un ir jāstrādā. Nebija laiks parunāties ar mammu, viņam jādodas prom.
  - Neteica skolēnam, ka būs novērotājs un videoieraksts. Skolēns beigās pamanīja kameru
  - Ir prasīgs ar skolēns, izsaka pārmetums par to, ka viņš nestrādāja.
  - Klasē ir slikts pulsts (pārāk zems), nolika to uz kādu tabureti
  - Strādā cītīgi. Liec skolēnam vispirms lasīt tikai notis skaļā balsī, tad tās spēlē. (parādīja, kā pārvarēt šķēršļus)
  - Skolēnam pārāk karsti, viņam bija jāapstājas stundas laika un jātuvojas logam, lai ieelpotu.

### Klarnetists A

2010.g.23. martā

- Skolēns (2. klases)
  - Pilda žurnālu cītīgi.
  - Skatās uz temperatūru
  - Klasē ir tēja, ko viņš dzer stundas laikā.
  - Viņa audzēkņi spēlē no galvas
  - Prasa skolēnam, lai lasa notis uz priekšu
  - Runā par mēles pozīciju mutē
  - Rūpējas par to, vai skolēns labi redz notis utt.
  - Runā par tempa vienmērīgumu
  - Pievērš uzmanību uz notīm un uz skolēnu vienlaicīgi.
  - Saka skolēnam, lai pērc metronomu
  - Pievērš uzmanību līdz frāzes galam, un tikai beigās saka „nost”!
  - Viņš jautā skolēnam, „vai ir skaidrs?”
  - Dod padomus skolēnam pirms gammām „izdomā, kas tur būs!”
  - Prasa „nosaukt notis” pirms spēlēšanās
  - Viņš liek mēģināt skolēnam divas pozīcijas stundas laikā : vai sēdus, vai stāvus, „lai tev ir drošāka sajūta”
  - Runā par gaisa kolonnu, lai risinātu pirkstu problēmas
  - Brīdina, ka nākamā stundā nebūs, utt.

- Skatiens ir uzmanīgs
- Pārbauda skolēna instrumentu
- Dod ritmu ar zīmuli
- Stāv tuvu pultij
- Diriģē ar rokām (ekspresīvo)
- Skaidro
- Runā par pirkstu pareizo pozīciju un kustībām
- Liec spēlēt no galvas harmonisko mažoru un minoru
- Raksta skolēnam uzdevumus burtnīcā
- Ir tuvu skolēnam (1, 5 m)
- Jautā skolēnam, vai novērotājs netraucē
- Uzmundrina („labi”), smaida
- Nesūdzas, ja audzēknis kļūdās : vienkārši jautā, kāpēc tas notika (2-3 reizes pēc kārtas).
- Rūpējas par pulsts pozīciju
- Prasa gammas „legato” un „ar mēli”
- Nopietni sagatavojas uz ieskaiti: gammas (visas), lai skolēnam ir drošības sajūta (spēlēt it kā eksāmena laikā)
- Pārliecinājās, ka skolēns zina ieskaites laikus.

- 2. skolēns (Skolniece)

- Ievadā skatās uz skolēna plānu (mājas darbi, kas bija jādara)
- Jautā cik spēlēja katru dienu (cik un cik svētdienā, diezgan sīki)
- Strādā atakas (īpašs uzdevums, lai apgūstu precizitāti)
- Lielā uzmanība uz pirmo noti
- Pamanīja, ka skolniece nestrādāja vienu gammu. Viņai teica „nemelo”, bet ar labu noskaņu
- Uzmundrina skolniecei „pūst”, nebūt pārāk piesardzīga „Pūt, pat ja iznāk nepareiza nots. Lai kaut kas skan”
- Ir prasīgs un uzmundrina „Lai skan! Nešaubies, tu notis zini”
- Rūpējās, lai pulsts ir pareizajā augstumā
- „Nefantazē, nemēģini no galvas, skaties uz notīm”
- Viņš smaida, pat ja skolēns neveikli spēlē
- Dzied, lai skolēns pamana kļūdas ar disonansēm (Si - sib)
- „Tu esi iekrampējusies, nespied, tev sāpēs (uzstājīgi)”
- Lapas krīt, viņš savāc
- Stāsta kaut ko par melodiju, par frāzēm, bet pats nespēlē
- Vispār diezgan daudz, runā, skaidro
- „Nevar pa divām dienām uztaisīt 3 etīdes, tas ir nereāli”
- Pamazām kļūst nervozs, acīmredzami neapmierināts („Vēlreiz! Pūt "Davai!")
- Liek cītīgi strādāt skolēnam stundas laika.
- „Ko lai saka... mācies!”
- Viņš pamana, ka notis ir saburzītas
- Skolēns teica „Man patika tā etīde”
- „Nekod, pūt!
- „Tas ir pēdējais laiks, kad sākt strādāt!”
- Skolniece pati saka „Jau tomēr labāk, nekā pēdējo reizi...” Atbilde: „jā...”
- Skaidro, kas notiks ieskaitē. Skolotājs vairs nesmaida beigās.

- Uzmundrina lasīt notis, pūst... Daudz prasa no skolnieces īsā laikā. Skolniece turas un turpina. Skolotājs dara asas kustības ar lapu, pieraksta ar lieliem burtiem, stipri sit ar zīmuli uz pulti, lai apzīmētu ritmu
- „Nekomponē, skaties, kas tur ir rakstīts”
- Skolniece: „Es būšu gatava, tiešām...”(grib mierināt skolotāju) Skolotājs skeptisks ( „jā, jā...)
- „Ja tu regulāri spēlētu...”

### Klarnetists B

2010.g.26. marta

- Klarnetiste, 1. gads
- Skolotājs paņēma jauno pulti pirms nodarbības
- Pārbauda instrumentu
- Jautā, cik ilgi spēlējusi skolniece pa nedēļu
- Sākumā liek spēlēt oktāvas, ļoti ilgas. Labs darbs
- Tad oktāvas un kvintas
- Regulāri un bieži atgādina par galvas pozīciju, ar saprotamiem argumentiem (skaņas projekcija)
- Skolotājs stāv telpas otrajā malā
- Viņš prasa spēlēt uzdevumus arī ekspresīvo
- Viņam labs kontakts ar skolniecei
- Prasa spēlēt gammu no galvas. Kad ir grūtāk –no lapas
- Viņš tur savu instrumentu rokās visu laiku un spēlē, viss notiek muzikāli
- Viena acs uz skolēnu, otrā uz notīm
- Prasīgs ar elpu. Prasa uztaisīt lielus teikumus
- Pats dzied, bet neliek dziedāt skolēnam
- Pēc tam, arpedžo (legato un stakato)
- Materiāls: Lapiņas un kopijas
- Skatās skolēna burtnīciņā
- Attieksme: smaids
- „Saša!” sauc viņu, lai piesaistītu skolēna uzmanību
- Deontoloģija: prasīja skolnieces atļauju, lai notiek novērošanu. Prasīja pētniekam atnākt agrāk, lai visu sagatavotu laicīgi un netraucētu skolēnam
- Tikai gammas un arpedžos 40 minūtes pēc kārtas. Skolniece nogurusi (acīs, uzmanība...)
- Strādā ar spoguļi, lai skolēns redz savus pirkstus un galvu (skolotājs tur spoguļi)
- Runā (tikai 1 reizi) par sakaru tehnika-etīdes, kas būs pēc tam, kur būs arī arpedžos
- Viņš spēlē skolniecei, kas jau nogurusi: nemierīga, nepacietīgā, klausās negribīgi
- Gandrīz nesaka neko par muzikālo tēlu, neizmanto iztēli
- Pieraksta burtnīcā rūpīgi visu darāmo un pārbauda, vai skolniece saprot
- Skolniece rūpīgi sakārto instrumentu, iztīra to.

## Čelliste

2010.g. 23. aprīlī

- skolniece (9 gadi)
  - Meklē bērnu lejā un kāp ar viņu klasē
  - Uzskāņo instrumentu
  - Smaidīga
  - Rūpējas par pozīciju
  - „Neuztraucies” „spēlē tādā tempā, kā tu vari”
  - „Pirkstus liec tā, lai netraucē stīgas, kas strinkšķina, lai nekas netraucē
  - „Mierīgi, domā ar galvu!”
  - Uzmanīga uz pozīciju, pielabo skolēna pozīciju
  - Padzied kopā ar instrumentu
  - Prasīga : „novieto kājas pareizi!...”; „jā, labi. Saprati? tālāk!”; „Nē, kas tur bija?”
  - Prasīga bet saprotoša. Skolniece smaida
  - „Kur tu atkal strinkšķini, draudzene?!” (smaidīgi)
  - „Rakstīšu atkārtošanas zīmīti, tad tev būs gara dziesma, izklausīsies labi”
  - „Vajadzēs spradzīti matiem”
  - Atpūtināšana: „nolaist rokas, neko nedari”
  - Sākumā strādā stakato. Tas ir vieglāk, jādomā tikai par kreiso roku
  - Problēma: pirksti sāp” atpūties, relaksējies, dari tā ar roku...” „ārprāts! cik stīvas rokas! nē, jābūt kā lupata” (un pati parada, kā turēt čellu)
  - Skolniece nogurusi, „pārāk daudz spēlējam šoreiz. Jāiet. Ko darīsim mājās? „,spēlēsim vēl 5 minūtes?, saņemamies?, vēl divas minūtes! (un dabūja viņu strādāt: ļoti labi, koncentrējās...)
  - Strādāja arī ar lociņu (uzmanīga un prasīga)
  - Problēma: divas stīgas skan kopā. Uz reizi reagē
  - „Labi, forši tev!
  - Vēl uzspiež spēlēt „man ļoti sagribējās klausīties tevi...”
  - „Kā tu sēdi, princese?”
  - „Elkonīti ver vaļā...”
  - Beigās skolniece saka „šeit par tumsu” skolotāja ieslēdza gaismu
  - Čelliste meklēja jaunu telpu, kur mācīt, un dabūja muzeju (rūpējās par darba apstākļiem)
  - „Labi, beidzām!. Uz nākamo reizi, bez lociņa. Mācies stabilāk notis. Vai negribi ņemt čellu mājās?” (neņēma)
  - „Tad tiksimies šeit 1.dien un 2.dien. Tev vajag daudz reizītes spēlē. lai pirksti nosēžas”
  - Skolniece prasa „jaunu dziesmiņu”, lai varētu uzkrāsot” Labi, atnesīšu!”

## Flautiste

2010.g. 23. aprīlī

- skolniece (blokflauta, 2. gads)
  - Asi sveicina. Prasa, vai mācījās. „Tev būs kauns, ko. Es nevaru visu tevi ielikt mutē”

- Rūpējas par pulti: Vai labi? Vai par augstu?. Tad: „Lūdzu, spēlē”
  - Stils prasīgs: jautā „vai skaidrs? Saproti?”
  - Metode: vispirms liek dziedāt
  - „Es ļoti dusmošos, tev būs jāspēlē ieskaitē 13. maijā. Tu apsolīji, ka iemācīsies... Vispār kā tu apsolī un neizdara? Tagad tu iesi pati uz klasīti un mācīsi, kaut līdz vakaram. Viss, prom.”
  - Skolniece pārnāca pēc stundas...
  - „Tagad spēlē. Ja neizdosies, tu zini kur liktenis tevi vedīs” ko darīji tajā klasē? ko? negribi spēlēt to flautu? Man liekas, ka tu negribi ieslēgt galvu[...] Tagad atgriezīsies uz klasi un spēlēsi no galvas.”
  - Un vēl trešo reizi: „Mācīji no galvas?” Skolēns spēlē, kļūdās, ...
  - „Kur ir jāsit mēli? cik reizes jāsaka? spēlē pareizi! Vēlreiz, kamēr spēlēsi pareizi! Pie la - sol, un nekur citur!” (skaļā balsī, dusmīgā attieksmē)
  - „Beidz līdināties apkārt! Tu sēdi un kūko? KO!/? Spēlē! Būs ar mammu jārūnā?”
- skolnieks
    - „Nu, sanāca? Tu zini, ka samācījies... Labi, bet mierīgāk”
    - „Tagad sakārtosim šo skapīti” (notis)
    - „Legato nenožīmē neritmiski. Ieliec meli uz katru noti. Tad ritmu klikšķinot pirksti
    - „Lai pirksti kustas reizē”
    - „Malacis, superīgi, ļoti labi, ideāli kad savāci pirkstus”
    - „Visu līdz galam, līdz beigām”
    - Viņa dzied frāzes
    - „Izpildām to, kas rakstīts”
    - „Skaties elpu, no šejienes līdz šejieni. Skatīsim, vai tu vari izturēt tik daudz.
    - Viņa meklē salvetīti.
    - Pārbauda zobus: „Vai zobi nāk? paradi. Vai vari spēlēt?”
    - Viņa ņem flautu, lai parādīt, kas ir trilleris
    - Pūš skolēna rokās, lai viņš justu, kā ir jādara, ne tikai skaidro.
    - Strādā nepārtraukti, neskatoties uz to, ka ir jauni apstākļi, jauna situācija.
    - Ļoti precīzi parāda mācīšanās stratēģijas „Nākama stundā, līdz šejieni no galvas, jo jau burvīgi mācījies. Esmu droša, ka tev sanāks”
- skolēns, ar īpašām vajadzībām
    - Spēlēsim no galvas, no sākuma
    - „Nepaceļ plecus; katrs pirkstiņš savā mājiņā”
    - „Arī ar ritmu jāspēlē”
    - Viņa jautā „kad tiksīmies?”
    - „skatīsimies no matemātikas viedokļa: ar sitieniem šeit, tur 3, 1+2, 2+1...
    - Viņa liek skolēnam plaukšķināt rokas. Vispirms viņa ņem skolēna rokas un vada kustību, pēc tam liek skolēnam paņemt skolotāja rokas un plaukšķināt tās)
    - Strādā pacietīgi, centīgi, rūpīgi.
    - „Vai vari tā un tā? Vari!, protams, neuztraucies!
    - Pēc tam, skolēns spēlē no galvas
    - „Vispirms ieelpo, tad pūt tā un tā...”
    - Skolēns „es nevaru tik ātri... es tāpat atcerēšos” „labi, būs labi”
    - „Tagad paskaidro man kas jādara”

- „Mēle šeit un šeit, pirksti nav svešā mājā.
  - „Nebūs stundas nākamnedēļ, bet nāciet piektdien un sestdien
- skolniece
    - „Nebrauc uz Holandi, jānāk uz flautu!”
    - „Jāmācās, neizaicini mani: kolēģe sēž telpā...” (joks)
    - „Kas tas tad! Es tev aizsūtīju īsziņu: labā rokā tā un tā, un kreisā roka tā un tā (sūtīja pozīciju ar SMS)
    - Pārbauda pirkstu pozīciju
    - „Kā ir sib? Re#? uzliec... kas te ķēra! Vēl reiz no sākuma. Vai tu vari divus sitienus normāli? ... cik ir sitieni? Skaties... vēlreiz...”
    - Un aizsūta uz citu klasi mācīties
    - (atgriežas pēc 20 minūtēm) „Mācījies?”
    - Dzied skolniecei kaut ko, lai spēlē muzikāli, un lai parādītu, kādam jābūt ritmam.
    - „Spēlē sirsnīgāk, klusāk, muzikālāk... bet ne mīkstāk, neprecīzāk... mums vajag skaisti...”
    - Vai zini, kā dara Re? Saproti? Iemācies, lūdzu!”
    - „Uz nākamnedēļ tas ir jābūt no galvas... Tā dziesmiņa ir viegla. Skaties notis (padzied vienu reizīti”
    - „Sadraudzējies ar savu jaunu flautu”
- skolnieks 4. klase (1.gads)
    - „Mācījies no galvas? Nē? Tu joko?” (kamēr gaida savu kārtu)
    - „Vai pirksti jaunu flautu? sadomāji?”
    - Viņa liek audzēknim lēkt uz pirksta galiem, lai justu pulsāciju
    - „Domā par frāzēm: lielākas domās šeit vai vari? OK!”
    - „Kaut kas jāiedomā ar elpām... varbūt ātrāk” (bet nepaskaidro, kā jāieelpo)
    - „Bet ritmiski, taču! Kāpēc neizturi? Sit ar plaukstām. Kāpēc mācīties un „izcūkot? Daudz mācies, bet neprecīzi”
    - Viņa sit skaļāk ar plaukstām, paceļ balsi: „kāpēc? kāpēc tā...?”
    - Viņa cīnās pret nepacietību. Iesaucas vēlreiz „kāpēc ?!”
    - „Ko es teicu par metronomu? Es to nedarīju... tā nedrīkst!”
    - „Kas par mūziku? Tu esi liels puisis... kā mazulītim spēlēt... skaidrs?”
    - „Pļurkāt notis pa māju... skaidrs? 2. daļa!”
    - „Elpa jābūt mūzikā!”
    - Par ritmu: „uz katru noti cēlies [...] Cik tev ir sportā? 7? 8? es teikšu, lai divnieku ieliek! Un celies!”
    - Kustina skolēnu... un sanāk
    - „Vēlreiz, ritmiski!” Viņa strādā cītīgi, un ar pārliecību. Skaidri prasa, ko vajag. un ar koncentrāciju
    - „Kas tev ir!? Tu esi palicis tik iedomīgs, ka vispār nemācies [...] nedrīkst skriet! nedrīkst tā, skaidrs? Tad ej un mācies! Galvenais uzdevums, visu ritmiski Ej gulēt un mosties ar metronomu, vai arī brokasto ar to!”
- skolniece (flauta)
    - Skaidro mehāniskā problēmas (flauta gals nestrādā labi)

- Mēģina skolēna flautu
  - „Vajag citu flautu, nevar tā”
  - Dzied līdzī (uz reizi ņem savu flautu, gatavojas spēlēt)
  - „Izjūti ar ķermeni to lēcieni (bez meles)”
  - „Uzmanību uz triolēm, ... spēlē maigāk, skaistāk...
  - „Tas ir skaisti, speciāli nepielika mēli”
  - „Nesit (viņa spēlē priekšā) ar mēli”
  - Viņa izmanto tēlus, lai ilustrētu muzikālās idejas: „Kā lapa, kas krīt”
  - Atkārto, ka vajag jaunu flautu
  - „Nespiež zemajā reģistrā”
  - „Šis tas jāskan, kā himna... iedomājies pavasari, mīlestību, kā viņi iepazīnās...
  - „Runā, šito te , un vēl tas, un tās... kā stāsts”
  - „Domā, kā pa apli. lai frāzes iet kā aplis
  - „Ne tik agresīvi šeit. Taisi šeit krescendo, visu laiku, katra nots...
  - Ritms: viņa klikšķina ar pirkstiem, plaukšķina rokas diezgan skaļi.
  - „Kāpēc neaizgāji atpakaļ? [...] spēlē kā cilvēks, nevis kā putniņš, ar normālu izteiksmi!”
  - „Tas un tas no galvas vajag”
- (vispār)
    - Mums sūta skolēnus, kam nepadodas citās klasēs
    - Viņa visu laiku sēž (lai būtu vienā līmenī ar audzēkņiem)
    - Neko neparādīja mazajiem ar mazo flautu
    - Ir tuvu skolēniem, uzmanīga
    - Neuztraucas par gaismu (bija maz gaismas telpā)
    - Neliek dziedāt skolēniem
    - Ļoti precīzi zina, ko grib; to prasīja, bet reizēm neizdevās (piemēram, ielikt mēli kur vajag)
    - Nodarbības forma nav skaidra. Vajag pārdomāt pirms tam plānu, ne tikai reaģēt uz to, ko viņi ir izdarījuši
    - Maz tehnisko iesildīšanu, nevienam skolēnam. Uz reizi tikai skaņdarbi
    - Neuzstāda konkrētus, sasniedzamos mērķus skolēnam, ko var stundas gaitā sasniegt.



## 9. pielikums: studentu komentāru skatoties videoierakstus transkripcijas

[Komentāri tika tematiski grupēti analīzei. Norādīts nodarbības brīdis (mm:ss), kura skatīšana provocēja studentu komentāru]

### Flautiste

**Par skolēniem:** Jau skaidroju to 50 reizes [...] Viņš tev apsola 10 reizes un nedara, tu kā muļķis esi palicis; Viņš ir labs, ļoti labs. Iepriekšējā stundā es viņu pārslavēju, un tāpēc tagad viņš nav iemācījies kā vajag. [...] Viņa neraud. Ir tādas, ka vienkārši nevar; citreiz vajag viņiem likt raudāt, nākamreiz uz astoņnieku spēlē. 30:30 Viņa vismaz mācās un viņa mani nekaitina. 42:10 Viņa grib uzreiz, bet nevar.

**Par sevi.** Cik es esmu briesmīga! (smieklī). 9:50 Ārprāts! Es nezināju, ka es izskatos tik briesmīga! Es tā kā ragana!! 12:35: Ak Dievs!! (smejas par sevi, kad plaukšķina rokas). 13:45 Esmu šokā šobrīd, es nezināju, ka es tik briesmīgi izskatos. 19:15 (smieklī par veidu, kā viņa mācās, sitot plaukstās utt.) 46:15 Es nevaru viņu izturēt, vai tu neredzēji?

**Satura attaisnojumu.** Labi, kāpēc es tā daru... lai viņi jūt ritmu, lai ritms iet viņam galvā iekšā. Es viņam liku dziedāt, lai pūš gaisu, lai nepārtraucas to gaisa plūsma. No sākuma viņam jā mācās notis, tad mēs varam citas lietas uzsākt; es saku viss kas jā saka, pieklājīgi bet skaidri, un tas ir labi. 30:05 Ko tu darītu? Viņai salūzis flauta. 43:00 Ar mazajiem es prasu visu no galvas, es zinu, ka viņi nespēs, bet nākamreiz vismaz sākums būs tieši no galvas. 44:45 Es viņai stāstu par teikumiem, kā cilvēks runā.

### Klarnetists A-1

**Attaisno saturs.** 1:00 Jānospēlē priekšā, lai viņi dzird, uz ko jāiet, kāds ir sasniedzams rezultāts. 19:30 Jāspēlē priekšā, ja nesaprot vai ja nesanāk, lai viņam ir skaidrs. 20:10 Viņš ir noguris, tāpēc vienmēr ir vienas un tādas pašas kļūdas. 1:45 Jāpārbauda instrumentu, jo varbūt no viņiem prasīs kaut ko, ko viņi nevar. 2:30 Ja ir laiks, es sāku ar tehniskajiem vingrinājumiem. Ja ieskaite tuvojas, tad uz reize spēlējam skaņdarbu. Tas ir atkarīgi no situācijas. 4:55 Ja viņi ir mazi es sēžos, ja viņi ir manā augumā es stāvu, lai būtu viņu līmenī. 6:40 Es pārslēdzos, intonācija ir viena no pēdējām lietām, tas man netraucē. Viņiem nav vēl līdzekļus, kā labot intonācija. Man ir prioritātes: lai ir līdzena elpa un lai pirksti dara savu darbu. Intonācija ir specifiskā lieta, kas tiks strādāta vēlāk. 20:40 Jāspēlē visu līdz galam, ne tikai sākumu. 8:30 Man ir skolnieki, kas sadzird, kas man prasa, "vai bija pareizi?"; citi jau neko nedzird un nevar vēl viņiem paskaidrot. 10:00 Gammas no galvas. Es neesmu aizdomājies, tā man ir mācījies... bet principā es domāju, ka ir labi, ka no galvas [...] reizēm es rakstu viņiem, ja ir grūti no galvas [...] ja viņi ir mācījušies, uz reizi zina labi no galvas. 14:00 Dziedu, jo tas ir arī elpa.

**Par sevi.** 5:35 Ja es esmu uzmanīgs uz viņiem, viņi redz, ka no viņiem kaut ko prasa, un ir uzmanīgāki [skolotājam vajag būt uzmanīgam]. 25:10 Jā es visu laiku kustos.

**Par skolēniem.** 22:50 Ar šo skolēnu man ir ļoti labas attiecības, viņam mājās ir masa, kas spēlē klavieres, nav tā, ka viņš ļoti cītīgi mācās, bet ir labas attiecības. 20:45 Viņam sanāk, tāpēc arī viņam patīk

### Klarnetists A-2

**Saturs.** 28:30 Ir prasības skolai. Tev jāizpilda prasības, piemēram viņam jāspēj spēlēt Do mažorā, viņam jābūt tāpēc arī to spēlētjam. 29:35 Es cenšos nepateikt priekšā, lai viņš pārdomā. Ja es viņam visu laiku saku priekšā viņš pats neiemācīs un 4. Klasē nevarēs atbildēt. 31:20 Nē, es daru tā, jo nav pienācis laiks, vispirms vajag tas un tad tas un pēc tam tas. 36:15 Mums ir tehniskā ieskaite, kas tuvojas, tāpēc mēs gatavojamies tam. 37:15 Pirmo reizi es vienkārši noklausos, vienkārši, kā viņš atceras, cik viņš atceras no iepriekšējās stundas, pēc tam es viņam rādu kas un kā, bet nevis no sākumā. 37:45 Jāsaka, lai ievēro līgas jo pēc tam viņi saka: „kāpēc tu neteici to no sākumā”... 38:30 Strādājam ar kopijām, dodam kopijas, mums nav tādas skaistas grāmatas, kā Francijā. Mums nav tas vienas, ko var teikt „mums ir tā laba grāmata. Katras skolotājs izvēlās un saka: no tās grāmatas to, no tās šito utt. Es mēdzu viņiem spēlēt priekšā jaunu skaņdarbu, lai viņi dzird, kā skan un vai viņiem patīks.

**Skolnieks.** 27:10 Viņam ir labi, ka citi draugi arī mācās ar viņu, un draugi palīdz draugiem. 27:20 Viņš mēdz pagābt stundās, ne tikai mūzikas skolā, bet arī parastajā skolā. 33:22 man arī patīk, kad viņi paši atnes kaut ko, kas viņiem patīk un mēs varam to spēlēt stundās.

**Skolotājs.** 32:50 Tas būtu ideāli, sasaistīt teorētisko ar praktisko uz reizi. 35:10 Mums nav brīvi organizēt tā savu laiku, mums nav brīvi Ir ģeniāli pedagogi, kas rāmjos spēj viss kaut ko darīt. Mēs skrienam pakaļ tām prasībām. 41:45 Mums vajadzētu saņemties un uztaisīt tās labas grāmatas metodika

### Klarnetists B

**Attaisnot.** Es pārbaudīju instrumentu pašā sākumā. Ar to vajag sākt –pārbaudīt instrumentu. 2:15 Domā ir tā, ka viņa saglāba vienu lupu stāvokli dažādās oktāvas. 4:11 Sākumā jāiesildās, lai iedarbinātu sistēmu. 10:30 Es paskaidroju, ka viņai uzmanīgi jāklausa. 13:44 Viņai bija tehniskā ieskaite. Viņai vēl bija iemācījusies tos skaņdarbus...21:05 Ja es viņu nespiedīšu, es zinu, ka viņa mājās nedarīs. Šis bija tā darba stunda, bet tā vajadzēja darīt. 22:30 Es viņai rakstīju gammu, es visu sazīmēju, bet viņa nelasa. 24: 00 es viņai lieku spēlēt to, ko viņai vajag. 26:15 Viņa skatās visu laiku sevi spogulī, un es viņai saku, lai neskatās sevi, bet klarneti, es domāju. 26:40 Es viņai visu laiku skrienu pakaļ ar to, ko vajadzētu darīt.

**Skolnieks.** 00:30 Es viņai uzdāvināju mapi. Es gaidu, ka viņa pazaudēs visu mapi. 1:30 Es viņai runāju krievu valodā, jo citādi viņa nestrādā. 2:45 Šis vingrinājums viņai ļoti patīk. 3:48 Viņai bija uzdevums mājās to darīt. 4:30 Es viņai speciāli liku pulti augsti, lai viņa ceļ galvu, lai nekautrējas. 5:08 Saite viņai palīdz turēt instrumentu, lai nekož instrumentu, tad viņai vieglāk. 6:00 Viņai tiešam labi skan, salīdzinoši ar otro skolnieku

no otrās klases. 7:15 es sapratu cik kustības viņai palīdz, un tad es sāku arī to izmantot, lai viņai vieglāk. Viņa sadusmojas, ka viņai nesanāk, jo viņa zina, ka viņa māc. 8:20 Ja viņi spēlē citā situācija, piemēram uz krēsla vai pie sienas, tas novērš domā un vairāk kļūdās. 9:15 man patīk, kā viņa tā demonstratīvi ieelpo, viņai vajadzētu tā klusāki... 10:05 Viņa ir tāda kupla, tāpēc pozīcija nav laba. 11:40 Šajā stunda viņa jaucas vairāk nekā parasti. 12:30 Es pēdējos mēnešos viņai saku, ka spēlēt ir pozitīvi, ka vajag vieglu sajūtu, un tagad viņa nav tik saspringta un jau labāk. 16:30 Tas ir ļoti svarīgi, ka vecāki seko līdzi. 17:30 Ak Dievs!, Mi minors: man liekas, ka viņai tas paradīsies murgos! Tas nav tik grūti. Viņa sajauc, neseko līdzi...19:45 Viņa grib paradīt, ka viņai sanāk, bet viņai nesanāk. Es sākumā domāju, ka dusmojas pret mani, bet es sapratu, ka viņa dusmojas pret klarneti; es viņai teicu, lai man saka, lai nekož. Viņa ir dusmīga par to, ka viņa zina, ka viņa prot, bet ka tagad viņai nesanāk. 22:50 Viņai pilnīgi vienlīga, ko viņa spēlē.

**Skolotājs.** 6:30 Vai ir iespējam dabūt to video, lai es mājās skatītos? Cik tas ir smags? 9:00 Jā, ir dienas, kurās es labi dziedu stundās, bet šo reiz.... 13:30 Es arī sāku nogurst. 16:15 Man bija doma, ka vajadzētu ierakstīt. 19:00 Mani interesē tā vieta, kur es ņemos ar spoguļi, tas viņai ir ļoti interesants. 23:30 Man reizēm kaitina, ka viņa nemācās, ka viņa negrib strādāt, izmantojot līdzekļus, ko es viņai piedāvāju. 24:20 Tagad redzu, ka viņa baigi nokususi, bet ko lai dara...25:00 Tā principā nedrīkst tā būt, ka viņa ir tik pārgurusi un es viņai spiedu. 27:11 Cik es esmu briesmīgs... bet baidos, ka savādāk viņa neko nedarītu...

### Obojists

[skaidras idejas, kā vajag darīt, pārliecināts; viņš neuzskata, ka viņa loma ir strādāt kopā ar studentu, palīdzēt viņu. Ja nav mācījies, lai viņi ej un mācas.

**Attaisno.** 1:25 Pārsvara es cenšos, lai skolēns jūtas ērti ar instrumentu, sevišķi ar elpu. Un otrā lieta, pirksti. Izjūtas ar vingrinājumi kopā. 2:00 Par muzikālo pagaidām pirmajā gada neko, kaut ko par frāze, ja vairāk stāsta, visu jauks un tad beigās nekās nav. 3:00 Metaforiski es necenšos runāt. Sākumā vajag pirkstus, elpa, un tikai tad, ja trūkst elastīgums kaut ko vēl stāstu. 4:12 Viņam ir konkrētas gammas, kas viņam jāspēlē, tad ja ir labi es apzīmēju.... 5:30 Es arī tempu paradīju, lai nespēlē tik ātri. 8:30 Jauniem obojistiem tas ir ļoti raksturīgi, ka viņi spiež mēli un nekas nesanāk 15:46 Spēlējot gammas, var redzēt visas problēmas. 16:22 Plāns ir, viss ir arī atkarīgs, vai tuvojas tehniskā ieskaite, un tad daudz laika gammas veltu. 26:00 Es viņam stāstu, kā labāk mācīties vispirms lēni un tad ātrāk. 27:15 Ja vairāk reizes spēlēsi nepareizi, jo vairāk vēl kļūdsies. Ja viņi nav spēlējuši, nav vērts spēlēt, jo viņš nepareizi spēlēs, tad darām kaut ko citu. 32:45 Tā metode strādā, jāatkārto notis. 36:30 Baigi vingrinājumu nav, jo tu nevari redzēt istam, kas notiek, tāpēc vajag, lai skolēns pats izjūt ar laiku, kā ir jādara.

**Skolnieks.** 5:10 Svarīgs, lai viņam ir brīva telpa apkārt, lai nekas netraucē. 7:00 Es cenšos uz reizi neapstādināt, lai viņi pierod visu spēlēt bez apstāšanās. Tas nav oriģinālā ideja, viņus neapstādināt. 9: 00 Es tā spēlēju visus vingrinājumus no galvas, un arī es tā viņiem prasū. 9:55 Viņš ir ļoti talantīgs, viņš ātri pieradās pie instrumenta. 10:35 Viņš ir

maz, lēnam tā elpa iestājas, lēnām tas process iet. 11:31 Es to atgādinu ik pa brīdim, lai neaizmirst 13:45 Sākumā vajag meli pierasts pie minimālās kustībām. Tas ir arī ar fagotistiem. Dažiem audzēkņiem grūti saprast, sevišķi maziem. Viņš labi saprata to, šī otrā audzēkne vēl ne. 14:40 Obojā ir dažas šķības notis, oboja nestrādā labi, viņam vajadzēs drīz jauno instrumentu. 15:20 Mamma ir impulsīva, reizēm viss ir OK, reizēm viss slikti iet. 31:30 Notis viņš pazīt, ritmu nevarēja pareizi darīt. 31:45 Viņš arī bija satraukts, tāpēc arī nevarēja. 33:00 Vissvarīgākais ko var panākt ir viņam iemācīt kā strādāt mājas, jo laika nav daudz stundas laikā. Lai viņš varēs mājas pamācīties.

**Skolotājs.** 4:30 es apzīmēju sev, jo Ja ir vairāki audzēkņi es nevaru atcerēties. 11:50 es gammām pievērst lielu uzmanību, jo tās ir saistītas ar to instrumentu izjutu

[par skolotāja lomu: Flautiste un obojists nedomā, ka ir vērts strādāt kopā ar skolnieku, kas nav mācījies: viņi klausās audzēkņos un, ja nav labi, dusmojas un aizsūta viņus prom mācīties. Viņi neuzstāda sev kā mērķis, lai skolēnam izdosies stundas laikā. Turpretī, klarnetists B tā strādā, arī čelliste. Tas nav saistīts ar klausīšanās stilu, bet ar attieksmi un personību]

## 10. pielikums: videonovērošanā iegūtie dati

	Čelliste	Flautiste	Klarnetists A	Klarnetists B	Obojists
<b>A. Laika pārvaldība (% no laika)</b>					
Spēlēšana	0%	2%	0%	5%	1%
Skaidrošana	29%	20%	15%	18%	9%
Klausīšanās	24%	33%	57%	41%	46%
Organizatoriskais darbs	12%	7%	7%	23%	32%
Cits	35%	38%	21%	13%	12%
<b>B. Didaktiskās komunikācijas verbālie reģistri (% no laika)</b>					
Draudzīgais	21%	17%	11%	6%	18%
Hierarhiskais	29%	36%	18%	16%	23%
Metaforiski	0%	10%	0%	0%	0%
Tehniski	50%	38%	70%	78%	59%
<b>C. Studentu tuvība saviem audzēkņiem</b>					
Ierakstītas minūtes	25,8	85,8	60	60,1	37,1
Fiziskie kontakti (skaits)	35	20	10	12	0
Rūpes par audzēkņu komfortu (id.)	23	21	12	23	4
Vidējais gadījumi skaits minūtē	2,25	0,48	0,37	0,75	0,11
<b>D. Didaktiskais klausīšanās stils (% no klausīšanās laika)</b>					
Klausīšanās kā diriģentam	29%	76%	30%	11%	0%
Klausīšanās kā publikai	71%	24%	70%	89%	100%
<b>E. Muzikālā iesaistīšanās paskaidrošanas laikā</b>					
E1: Laiks izmantojot muzikālās darbības (% no paskaidrošanas laika)	25%	56%	32%	18%	9%
Spēlējot (% no E1)	0%	4%	0%	28%	11%
Dziedot (id)	12%	30%	16%	17%	56%
Apzīmējot ritmu (id)	12%	43%	44%	0%	11%
Žestikulējot (id)	76%	23%	41%	56%	22%
<b>F. Didaktiskais runas veids (% no runas laika)</b>					
Pavēlošs	18%	50%	55%	51%	58%
Jautājošs	40%	20%	9%	4%	4%
Skaidrojošs	42%	29%	36%	45%	38%
<b>G. Vērtēšanas stils</b>					
Vērtēšanas gadījumi minūtē	0,31	1,49	0,9	0,68	0,86
% negatīvā vērtēšana	38%	70%	61%	46%	59%
% pozitīvā vērtēšana	63%	30%	39%	54%	41%

## 11. pielikums: anketa „Mūzikas akadēmijas studentu profesionālā identitāte”

Labdien!

Jums ir iespēja piedalīties Latvijas mēroga pētījumā par mūzikas augstskolu studentu profesionālo identitāti mūsdienu apstākļos. Ja vēlaties sadarboties, lūdzu atbildiet uz sekojošajiem jautājumiem un dalieties ar savām domām un viedokļiem. Katrā jautājumā izvēlieties tikai vienu atbildi, to, kas vistuvāk atspoguļo jūsu viedokli vai situāciju, un īsi pamatojiet to. Informācija tiks izmantota tikai šī projekta ietvaros. Paldies par atsaucību!

### I. JŪSU PROFESIONĀLAS IDENTITĀTES IEZĪMES

#### A. Ideālā profesionāļa tēls

##### A.1. Profesionāļa tēla saturs

**A.1.a. Jūsprāt, cik lielā mērā ideālajam mūziķim ir jābūt ne tikai labam atskaņotājmāksliniekam, bet arī pedagogam, pētniekam, komponistam, līderim utt.? [izvēlieties vienu variantu no saraksta]**

- Ir jākoncentrējas uz vienu vienīgu virzienu, lai atrastu savu vietu;
- Labāk neizvērsties pārāk plaši; jāierobežo sevi vienā, maksimāli, divos profilos;
- Jācenšas sabalansēt divus, trīs profilus;
- Jāattīstās daudzpusīgi, bet apdomīgi, jo nevar darīt visu;
- Mūsdienās, jo plašāks kompetenču loks, jo labāk.

##### A.1.b. Īsi pamatojiet jūsu atbildi:

##### A.2. Profesionāļa tēla skaidrība

**A.2.1. Cik precīzi jūs apzināties, kādam jābūt ideālam atskaņotājmāksliniekam? [izvēlieties vienu variantu no saraksta]**

- Man nav īsti skaidrs, kādām jābūt labam atskaņotājmāksliniekam;
- Es vēl maz ko zinu par atskaņotājmākslinieku reālo dzīvi;
- Es apmēram zinu, ko dara labs atskaņotājmākslinieks;
- Es diezgan labi apzinos, ko nozīmē būt atskaņotājmāksliniekam;
- Es skaidri apzinos atskaņotājmākslinieka profesijas saturu.

**A.2.2. Cik precīzi jūs apzināties, kādam jābūt ideālam mūzikas instrumentu pedagogam? [izvēlieties vienu variantu no saraksta]**

- Man nav īsti skaidrs, kādam jābūt labam pedagogam;
- Es vēl maz ko zinu par pedagog reālo dzīvi;
- Es apmēram zinu, ko dara labs pedagogs;
- Es diezgan labi apzinos, ko nozīmē būt pedagogam;
- Es skaidri apzinos pedagoga profesijas saturu.

## B. Profesijas izvēle

### B.1. Profesionālās identitātes statuss

**B.1.a. Kam no sekojošajiem apgalvojumiem jūs visvairāk piekrītat? [izvēlieties vienu variantu no saraksta]**

- Esmu apjucis, domājot par savas profesijas izvēli;
- Es vēl meklēju savu īsto ceļu, vēl neesmu izlēmis simtprocentīgi;
- Es jau kopš bērnības zināju, kāda būs mana profesija;
- Es jau esmu izpētījis un novērtējis variantus, un esmu izvēlējis savu profesiju.

**B.1.b. Īsi komentējiet jūsu atbildi.**

### B.2. Profesionālās izvēles brīvība

**B.2. Cik lielā mērā jūs jūtaties brīvs savā profesijas izvēlē? Citiem vārdiem, cik lielā mērā, jūsprāt, apstākļi vai cilvēki ir iespaidojuši jūsu profesijas izvēli? [izvēlieties vienu variantu no saraksta]**

- Man īsti nebija citu variantu;
- Drīzāk apstākļi vai cilvēki bija noteicoši manā izvēlē;
- 50% apstākļi, 50% brīvība;
- Apstākļi vai cilvēki nedaudz ietekmēja manu izvēli;
- Es pilnīgi brīvi izvēlējos savu profesiju.

## C. Iesaistīšanās profesijā

### C.1. / C.2. Iesaistīšanās daudzveidība un intensitāte

**C.1-2. Kurās ar mūziku saistītās aktivitātēs jūs piedalāties (ārpus obligātajām nodarbībām)? [aizpildiet tabulu, izmantojot norādīto skalu]**

**Skala:** 1= Nē, nekad; 2= Reti, ne īpaši intensīvi iesaistos; 3= Vidēji intensīvi iesaistos, ik pa laikam; 4= Bieži, diezgan intensīvi iesaistos; 5= Jā, ļoti bieži, maksimāli iesaistos.

	C.1		C.2.		
	1	2	3	4	5
C.1.1. Apmeklēt koncertus					
C.1.2. Apmeklēt meistarklases, konferences					
C.1.3. Klausīties mūziku					
C.1.4. Ņemt privātstundas ārpus Mūzikas akadēmijai					
C.1.5. Spēlēt koncertos (solo, ar ansambli, orķestrī, ...)					
C.1.6. Piedalīties konkursos					
C.1.7. Dziedāt korī, mūzikas grupā, ...					
C.1.8. Mācīt savu instrumentu vai mūziku					
C.1.9. Organizēt koncertus, klases vakarus saviem skolēniem					
C.1.10. Lasīt ar mūziku saistīto zinātnisko literatūru					
C.1.11. Piedalīties ar mūziku saistītos pētniecības projektos					
C.1.12. Dirigēt ansambli, kori, orķestri...					
C.1.13. Skaņu ierakstīšana, skaņu režija					
C.1.14. Komponēt sev, audzēkņiem, citiem....					
C.1.15. Citi (precizēt)					

### C.3. Iesaistīšanās slodze

**C.3.1. Cik stundas dienā vidēji jūs spēlējat jūsu instrumentu? [izvēlieties vienu variantu no saraksta]**

ap 1 stundu;  2 stundas;  3 stundas;  4 vai 5 stundas;  vismaz 6 stundas

**C.3.2. Par jūsu pieredzi kā mūzikas instrumentu skolotājs (ja jūs jau kādreiz mācījāt):**

**C.3.2.a. Cik semestri jūs mācījāt?**

1 semestris;  2 semestri;  3 semestri;  4-5 semestri;  6 vai vairāk semestri

**C.3.2.b. Cik stundas nedēļā (vidēji)?**

1-2 stundas;  3-4 stundas;  5-6 stundas;  7-9 stundas;  10 stundas vai vairāk

### D. Atzīšana

#### D.1. Pašvērtēšana

**D.1.a Vai jūs atzīstat sevi par labu spēlētāju un labu mūzikas instrumentu skolotāju? citiem vārdiem, vai jūs esat apmierināts ar veidu, kā jūs strādājat šajās jomās? [aizpildiet tabulu, izmantojot norādīto skalu]**

**Skala:** 1= Nē; 2= Drīzāk ne; 3= Vidēji; 4= Drīzāk jā; 5= Jā.

	1	2	3	4	5
D.1.1. kā spēlētājs					
D.1.2. kā skolotājs (ja jūs jau kādreiz mācījāt)					

**D.1.b. Īsi pamatojiet jūsu atbildi**

#### D.2. Ārējā vērtēšana

**D.2.a. Jūsprāt, kāds ir citu viedoklis par jums kā spēlētāju un mūzikas instrumentu skolotāju? [aizpildiet tabulu, izmantojot norādīto skalu]**

**Skala:** 1= Man šķiet, ka mani vērtē negatīvi; 2= Man šķiet, ka mani vērtē drīzāk negatīvi; 3= Man šķiet, ka viņi uzskata, ka esmu viduvējs; 4= Man šķiet, ka par mani domā drīzāk labi; 5= Es jūtos ļoti labi novērtēts.

	1	2	3	4	5
D.2.1. kā spēlētājs					
D.2.2. kā skolotājs (ja jūs jau kādreiz mācījāt)					

**D.2.b. Īsi komentējiet jūsu atbildi**



## II. PROFESIONĀLĀS IDENTITĀTES FAKTORI UN NĀKOTNES VĪZIJA

### E. Profesionālās identitātes faktori

E. Kas jums visvairāk palīdzēja justies, ka jūs esat kļuvusi/-is par profesionālu mūziķi? Lūdzu, sakārtojiet sekojošos faktoros pēc svarīguma. [Kārtas skala: 1.= svarīgākais; 6.= visnesvarīgākais. Neatkārtojiet kārtas ciparus]

Faktors	Svarīgums
E.1 Manas iestāšanās JVLMA	
E.2 Kad es sāku mācīt savu instrumentu	
E.3 Piedaloties apmaiņas projektos	
E.4 Kad iegādājos labu mūzikas instrumentu	
E.5 Kad sāku pelnīt naudu ar mūziku	
E.6 Kad guvu panākumus konkursos	
E.7 Cits (precizēt)	

### F. Nākotnes vēlēšanās un perspektīvas

F. Beidzot mūzikas akadēmiju, ko jūs vēlētos darīt un kas jūsuprāt jums būs reāli jādara? [aizpildiet tabulu, izmantojot norādīto skalu] Skala: 1= Nē; 2= Drīzāk nē; 3= Drīzāk jā; 4= Jā.

	F.1 Es vēlētos strādāt kā...				F.2 Manuprāt, man būs jāstrādā kā...			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Atskaņotājmākslinieks;								
2. Mūzikas instrumentu pedagogs;								
3. Mūzikas pētnieks;								
4. Komponists;								
5. Diriģents.								
6. cits (precizēt)								

## III. PROFILS: Lūdzu, nobeigumā sniedziet nedaudz informācijas par jums:

### G. Personīgais profils

G.1. Vecums: \_\_\_\_\_

G.2. Dzimums:  vīrietis  sieviete

G.3. Galvenais instruments:

koka pūšaminstruments;  metāla pūšaminstruments;  stīgu instruments;

taustiņinstruments;  sitaminstrumenti;  cits

(precizēt):.....

G.4. Kurā kursā jūs mācāties pašreiz?  1.  2.  3.  4.

G.5. Vai jau esat pabeidzis jūsu pedagoģisko studiju praksi?  jā  nē

### H. Profesionālais profils

H.1. Vai jūs studējāt mūziku ārzemēs?  jā  nē

H.1.a. Cik ilgi (mēneši)?

1-2 mēneši;  3-4 mēneši;  5-6 mēneši;  7-9 mēneši;  10 mēneši vai vairāk

H.2. Vai jau mācījāt jūsu instrumentu?  jā  nē

H.2.a. Kurā kontekstā jūs mācījāt?

privātsundas;  privāta iestādē;  vispārējā skolā;  mūzikas skolā

**Liels paldies par sadarbību! Ja jūs interesē uzzināt vairāk par šī pētījuma rezultātiem, lūdzu, pierakstiet savu e-pastu :**

.....

Manuels Fernandezs, Flautists, 3. kursa doktorants, Zinātniskais asistents.

Latvijas universitāte- Pedagoģijas, Psiholoģijas un Mākslas fakultāte - Pedagoģijas

Zinātniskais institūts. e-pasts: [manuel.fernandezs@lu.lv](mailto:manuel.fernandezs@lu.lv); Mob.: 26253625

## 12. pielikums: anketā izmantoto mainīgo lielumu apraksts

Kods	Anketā izmantoto mainīgo lielumu apraksts		
<b>INTEGRĒTĀS PROFESIONĀLĀS IDENTITĀTES ELEMENTI</b>			
A.1.a	Ideālā profesionāļa tēls	Cik plašs ir respondenta ideālā profesionāļa tēls {1=ļoti šaurš; 5=ļoti plašš}	
A.2.1		Cik precīzi respondents apzinās atskaņotājmākslinieka tēlu {1=nav skaidrs; 5=ļoti skaidrs}	
A.2.2		Cik precīzi respondents apzinās pedagoga tēlu {1=nav skaidrs; 5=ļoti skaidrs}	
B.1.a	Respondenta profesionālās identitātes statuss (profesijas izvēles noteiktība) {1=difūzija (nemeklē), 2=moratorijs (vēl meklē); 3=iepriekš noteiktais (bez krīzes); 4=briedums (izpētīja, novērtēja, nolēma, iesaistījās)}		
B.2	Profesijas izvēles brīvība {1=maza, 5=liela}		
C.1	Iesaistīšanās dažādība:	Kurās ar mūziku saistītās aktivitātēs respondents piedalās? {1=Nē, nekad; 2=Reti; 3=Ik pa laikam; 4=Bieži; 5=Ļoti bieži}	C.1.1. Apmeklēt koncertus C.1.2. Apmeklēt meistarklases, konferences C.1.3. Klausīties mūziku C.1.4. Pilnveidoties privātsundās ārpus mūzikas akadēmijas C.1.5. Spēlēt koncertos (solo, ar ansambli, orķestrī, ...)
C.2	Iesaistīšanās intensitāte: cik intensīvi respondents iesaistās...	...vispār?	{1= nē, nekad; 2=ne īpaši intensīvi; 3=vidēji intensīvi; 4=diezgan intensīvi; 5=maksimāli}
C.2.1		...kā atskaņotājmākslinieks?	
C.2.2		...kā pedagogs?	
C.3.1	Iesaistīšanās slodze ...	...kā atskaņotājmākslinieks:	Cik stundas dienā vidēji respondents spēlē savu instrumentu? {1= < 1 st.; 2= 2 st.; 3=3 st.; 4= 4-5 st.; 5= > 6 st.}
C.3.2		...kā pedagogs:	a) cik semestrus respondents mācījies? {1=1 sem.; 2=2 sem.; 3=3 sem.; 4=4-5 sem.; 5=6 vai vairāk sem.} b) cik stundas nedēļā respondents māca (vidēji)? {1=1-2 st.; 2=3-4 st.; 3=5-6 st.; 4=7-9 st.; 5=10 vai vairāk}
D.1.1	Personīgā atzīšana : ...	...kā atskaņotājmākslinieks	Respondenta pašapmierinātība {1=ļoti zema; 5=ļoti augsta}
D.1.2		...kā pedagogs	
D.2.1	Sociālā atzīšana: ...	...kā atskaņotājmākslinieks	Kā respondents jūtas novērtēts {1=ļoti zemu; 5=ļoti augstu}
D.2.2		...kā pedagogs	
<b>PROFESIONĀLĀS IDENTITĀTES FAKTORI UN NĀKOTNES VĪZIJA</b>			
E.1	Respondents klasificē šos faktorus pēc nozīmības profesionālās identitātes veidošanai {1=svarīgs; 7=mazsvarīgs}	Iestāšanās JVLMA	
E.2		Sava instrumenta mācīšana citiem	
E.3		Dalība apmaiņas programmās	
E.4		Jauna instrumenta iegādāšanās	
E.5		Naudas pelnīšanas aizsākšana	
E.6		Panākumu gūšana	
E.7		Cits faktors	
F.1/2.A	F.1. Kādu profesiju respondents sev izvēlētos nākotne?	{1=nē; 2=drīzāk nē; 3=drīzāk jā; 4=jā}	A= Atskaņotājmākslinieks B= Mūzikas instrumentu spēles pedagogs; C= Mūzikas pētnieks; D= Komponists; E= Diriģents; F= Cits
F.1/2.B			
F.1/2.C			
F.1/2.D	F.2. Ar ko respondentam, viņaprāt, būs jānodarbojas nākotnē?		
F.1/2.E			
F.1/2.F			

*Tabulas turpinājums*

RESPONDENTA PROFILS		
G.1	Respondenta vecums {gados}	
G.2	Respondenta dzimums {1=vīr.; 2=siev.}	
G.3	Respondenta instruments vai disciplīna {1=pūšaminstrumenti; 2=stīgu instrumenti; 3=taustiņinstrumenti; 4=dziedātāji; 5=dejojāji; 6=diriģenti; 7=komponisti; 8=cits}	
G.4	Respondenta kurss {1=1. kurss; 2=2. kurss; 3=3. kurss; 4=4. kurss}	
G.5	Vai respondents nokārtojis pedagoģisko studiju praksi? {1=nē; 2=jā}	
H.1.	Vai students ir studējis ārzemēs? {1=nē; 2=jā}	
	Cik mēnešus respondents mācījies ārzemēs? 1-2 mēn. =1; 3-4 mēn. =2; 5-6 mēn.=3; 7-9 mēn. = 4; 10 mēn. vai vairāk = 5	
H.2.	Pedagoga pieredze {1=nē; 2=jā}	
	Respondenta pedagoģiskās pieredzes konteksts {1=privātsiņstunda; 2=privāta iestāde; 3=vispārīgā skola; 4=mūzikas skola}	
ATVĒRTIE JAUTĀJUMI		
A.1.b	Cik plašs ir respondenta ideālā profesionālā tēls?	Respondentam savas atbildes jāpamato
B.1.b	Kāds ir respondenta profesionālās identitātes statuss?	
D.1.b	Vai respondents ir apmierināts ar sevi kā atskaņotājmākslinieku un kā pedagogu?	
D.2.b	Vai respondents jūtas novērtēts kā atskaņotājmākslinieks un kā pedagogs?	

### 13. pielikums: papildanketa par studenta profesijas izvēli

Daudzi JVMA absolventi māca savu instrumentu. Izvērtējiet apgalvojumus par Jūsu iespējamo pedagoģisko darbību pēc mūzikas akadēmijas absolvēšanas. Kā Jūs tos vērtējat, attiecinot uz sevi?

Skala: 1=absolūti nepiekrītu; 2=nepiekrītu; 3=drīzāk nepiekrītu; 4=nevaru pateikt, vai piekrītu vai ne; 5=drīzāk piekrītu; 6=piekrītu; 7= pilnīgi piekrītu

		1	2	3	4	5	6	7
A	Es domāju, ka mācīšu savu instrumentu, kad pabeigšu studijas							
B	Es ceru, ka mācīšu savu instrumentu, kad pabeigšu studijas							
C	Ja es mācīšu, tas būs galvenokārt naudas dēļ							
D	Es domāju, ka mācīt man būs garlaicīgi							
E	Es ceru, ka man būs jā māca tikai dažus gadus, un tad es varēšu visu laiku tikai spēlēt							
F	Man patiktu mācīt mūzikas akadēmijā kādu dienu							
G	Man būs interesanti redzēt, kā mani audzēkņi kļūst par labiem mūziķiem							
H	Man būs interesanti censties uzlabot savu mācīšanas veidu							
I	Man būs interesanti palīdzēt saviem audzēkņiem pārvarēt kādu konkrētu problēmu							
J	Kā mācīt ir pats par sevi saprotams. Man nevajag pedagoģisko praksi							
K	Labs izpildītājmākslinieks vienmēr būs labs skolotājs							
L	Es mācīšu tieši tā, kā mans labākais skolotājs mācīja mani.							
M	Sava instrumenta mācīšana man pašam palīdzēs spēlēt labāk.							
N	Mans pasniedzējs bieži man stāsta par to, kā mācīšana viņam palīdz spēlēt labāk							

Paldies par sadarbību!

#### 14. pielikums: anketas mainīgo lielumu vērtības aprēķināšanas formulas

1. Mainīgā lieluma *profesionāļa tēla plašuma* vērtības aprēķināšanai [A1] tika ņemta vērā: a) respondenta atbilde uz vispārīgo jautājumu „cik plašam pēc respondenta domām jābūt profilam” [A1a, vērtība: {1-5}] un b) profilu skaits, ko reāli respondents izvēlētos sev [F1, vērtība: {1-5}], rēķinot F1 vērtību šādi: 5 profilu summa (vērtība{1-4}) dalīta ar 4]. Mainīgā „A1” līmenis ir vidēja aritmētiskā vērtība no mainīgās „A1a” un „F1”.
2. Mainīgā lieluma *iesaistīšanās dažādība* līmenis [C1, vērtība: {1-5}] tika rēķināts šādi: aktivitāšu skaits, kurās students iesaistās no sarakstā piedāvātajām 15 aktivitātēm, dalīts ar 3.
3. Mainīgā lieluma *vispārējās iesaistīšanās intensitātes* līmenis [C.2, vērtība {1-5}] ir vidējais iesaistīšanās līmenis no sarakstā piedāvātajām aktivitātēm, kurās students iesaistās.
4. Mainīgā lieluma *iesaistīšanās intensitātes līmenis kā atskaņotājmāksliniekam* [C.2.1, vērtība {1-5}] ir divu sarakstā piedāvāto atskaņotājmākslinieka aktivitāšu [C.1.5. – spēlēt koncertos un C.1.6. – piedalīties konkursos] vidējais līmenis.
5. Mainīgā lieluma *iesaistīšanās intensitātes līmenis kā pedagogam* [C.2.2, vērtība {1-5}] ir divu sarakstā piedāvāto pedagoga aktivitāšu [C.1.8. – mācīt citiem spēlēt savu instrumentu, un C.1.9. – organizēt koncertus, klases vakarus audzēkņiem] vidējais līmenis.
6. Mainīgā lieluma *slodzes līmenis kā pedagogam* [C.3.2, vērtība :{1-5}] ir divu atbilžu [C.3.2a – „Cik semestrus respondents ir mācījis?” un C.3.2b – „Cik stundas nedēļā respondents māca?”] vidējais līmenis.

## 15. pielikums: anketas validitātes pārbaude

```
RELIABILITY /VARIABLES=A1_tela_plašums A21_Skaidr_maks A22_Skaidrs_ped  
B1_Izv_stat B2_Izv_briv C1_daudzveid C21_ies_maks C22_ies_ped  
C31_slodze_spel C32_slodze_ped D11_paš_atz_spel D12_paš_atz_skolo  
D21_ār_atz_spel D22_ar_atz_skol G2_Dzimums G3_instruments G4_kurss  
G5_prakse H1_ārzemēs H11_Cik_ilgi_arzemes H2_mācījāt H21_kur_mācījāt  
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
```

### Reliability

[DataSet3] C:\Documents and Settings\Praktikums\Desktop\manuel\descriptives.sav

### Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	112	95,7
	Excluded <sup>a</sup>	5	4,3
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,788	22

## 16. pielikums: anketas summēto skalu validitātes pārbaude

### A- Atskaņotājmākslinieka identitātes summētās skalas validitātes analīze

RELIABILITY /VARIABLES=A21\_Skaidr\_maks C21\_ies\_maks C31\_slodze\_spel  
D11\_paš\_atz\_spel D21\_ār\_atz\_spel /SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.

#### Reliability

[DataSet3] C:\Documents and Settings\Praktikums\Desktop\manuel\descriptives.sav

Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	98,3
	Excluded <sup>a</sup>	2	1,7
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,628	5

### B- Pedagoģa identitātes summētās skalas validitātes analīze

RELIABILITY /VARIABLES=A22\_Skaidrs\_ped C22\_ies\_ped C32\_slodze\_ped  
D12\_paš\_atz\_skolo D22\_ār\_atz\_skol /SCALE('ALL VARIABLES') ALL  
/MODEL=ALPHA.

#### Reliability

[DataSet3] C:\Documents and Settings\Praktikums\Desktop\manuel\descriptives.sav

Scale: ALL VARIABLES

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	98,3
	Excluded <sup>a</sup>	2	1,7
	Total	117	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,846	5

## 17. pielikums: anketas respondentu studiju joma un studiju kurss

### Respondentu šķērstabulācija

Instrumenti		Kurss				Kopā
		1. kurss	2. kurss	3. kurss	4. kurss	
Pūšaminstrumenti	Studenti kopā	16	17	9	9	51
	Respondenti kopā	6	14	2	1	23
	Resp. ar pedagoģisko pieredzi % no respondentiem	4 67%	7 50%	2 100%	1 100%	14 60%
Sfīgu instrumenti	Studenti kopā	16	17	11	10	54
	Respondenti kopā	5	10	9	5	30
	Resp. ar pedagoģisko pieredzi % no respondentiem	4 80%	5 50%	6 67%	5 100%	20 69%
Taustiņinstrumenti un sitaminstrumenti	Studenti kopā	18	11	14	6	49
	Respondenti kopā	12	7	11	5	34
	Resp. ar pedagoģisko pieredzi % no respondentiem	9 82%	7 100%	9 82%	5 100%	30 88%
Vokālā mūzika	Studenti kopā	10	8	5	9	32
	Respondenti kopā	1	7	0	7	15
	Resp. ar pedagoģisko pieredzi % no respondentiem	1 100%	7 100%	0 -	6 86%	14 93%
Horeogrāfija	Studenti kopā	14	14	5	6	39
	Respondenti kopā	5	7	2	2	16
	Resp. ar pedagoģisko pieredzi % no respondentiem	5 100%	6 86%	2 100%	2 100%	15 94%
Diriģenti (kopā)	Studenti kopā	4	8	7	5	24
	Respondenti kopā	1	5	2	0	8
	Resp. ar pedagoģisko pieredzi % no respondentiem	1 100%	2 40%	2 100%	0 -	5 63%
Kompozīcija	Studenti kopā	3	2	1	2	8
	Respondenti kopā	0	1	0	2	3
	Resp. ar pedagoģisko pieredzi % no respondentiem	0 -	0 0%	0 -	2 100%	2 67%
Kopā	Studenti kopā	81	77	52	47	257
	Respondenti kopā	30	51	26	22	129
	Resp. ar pedagoģisko pieredzi % no respondentiem	24 83%	34 67%	21 81%	21 95%	100 78%



18. pielikums: anketēšanas datu aprakstošā statistika

Frequency Table

**dzimums**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	virietis	35	27,1	27,1	27,1
	sieviete	94	72,9	72,9	100,0
	Total	129	100,0	100,0	

**instruments**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	pušamais	19	14,7	14,7	14,7
	sīgu	30	23,3	23,3	38,0
	klavieres	34	26,4	26,4	64,3
	dziedātājs	19	14,7	14,7	79,1
	dejojājs	16	12,4	12,4	91,5
	diriģents	8	6,2	6,2	97,7
	komponists	3	2,3	2,3	100,0
	Total	129	100,0	100,0	

**kurss**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1. kurss	30	23,3	23,3	23,3
	2. kurss	51	39,5	39,5	62,8
	3. kurss	26	20,2	20,2	82,9
	4. kurss	22	17,1	17,1	100,0
	Total	129	100,0	100,0	

**studiju prakse**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ne	108	83,7	83,7	83,7
	ja	21	16,3	16,3	100,0
	Total	129	100,0	100,0	

**studijas ārzemēs**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ne	108	83,7	85,0	85,0
	ja	19	14,7	15,0	100,0
	Total	127	98,4	100,0	
Missing	System	2	1,6		
	Total	129	100,0		

**pedagoģiskā pieredze**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ne	29	22,5	22,5	22,5
	ja	100	77,5	77,5	100,0
	Total	129	100,0	100,0	

## Descriptives

[DataSet4] C:\Documents and Settings\Praktikums\Desktop\Manuels darbs ar SPSS\dataset identitate 2012 9janv.sav

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
tēla plašums	129	2	5	3,44	,590
identitātes statuss	128	1	4	2,84	,912
izvēles brīvība	128	1	5	3,83	1,066
iesaistīšanās daudzveidība	128	1	5	3,48	,679
iesaistīšanās intensitāte	128	2	5	3,32	,405
mākslinieka instensitāte	128	1	5	3,08	,848
mākslinieka slodze	129	1	5	3,18	1,042
mākslinieka pašatzīšana	129	2	5	3,72	,780
mākslinieka ārējā atzīšana	129	2	5	3,91	,630
mākslinieka tēla skaidrība	129	1	5	3,84	1,004
Valid N (listwise)	128				

## 19. pielikums: klasteru kvalitātes pārbaude un analīze (dendrograma un dati)

### A- KLASTERA KVALITĀTES PĀRBAUDE

FILTER OFF.

USE ALL.

EXECUTE.

TWOSTEP CLUSTER

/CATEGORICAL VARIABLES=B.1

/CONTINUOUS VARIABLES=A.1 B.2 C.1 C.2 Mid Pid

/DISTANCE LIKELIHOOD

/NUMCLUSTERS FIXED=6

/HANDLENOISE 0

/MEMALLOCATE 64

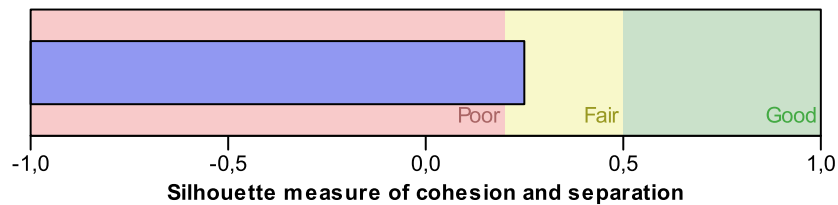
/CRITERIA INITHRESHOLD(0) MXBRANCH(8) MXLEVEL(3)

/VIEWMODEL DISPLAY=YES.

#### Model Summary

Algorithm	TwoStep
Inputs	7
Clusters	6

#### Cluster Quality



## B- HIERARHISKAIS KLASTER – AR DENDROGRAMU

CLUSTER A.1 B.1 B.2 C.1 C.2 Mid Pid  
/METHOD BAVERAGE  
/MEASURE=SEUCLID  
/ID=nr  
/PRINT CLUSTER(6)  
/PLOT DENDROGRAM VICICLE.

### Case Processing Summary<sup>a,b</sup>

Cases					
Valid		Missing		Total	
N	Percent	N	Percent	N	Percent
100	100,0	0	,0	100	100,0

a. Squared Euclidean Distance used

b. Average Linkage (Between Groups)

klasteris	1	49	gadījumi
klasteris	2	25	gadījumi
klasteris	3	4	gadījumi
klasteris	4	9	gadījumi
klasteris	5	3	gadījumi
klasteris	6	10	gadījumi

### Gadījumi katrā klastarī

Klasteris 1 [49 gadījumi ]

Klasteris 1a [14 gadījumi ]: 21, 97, 40, 25, 134, 100, 146, 75, 96, 143, 122, 123, 36, 49

Klasteris 1b [10 gadījumi ]: 51, 142, 47, 127, 133, 88, 3, 108, 120, 125

Klasteris 1c [16 gadījumi ]: 48, 44, 106, 43, 113, 14, 2, 145, 16, 93, 33, 65, 30, 45, 55, 53

Klasteris 1d [9 gadījumi ]: 68, 86, 19, 59, 51, 126, 130, 84, 73

Klasteris 2 [25 gadījumi ]: 119, 101, 77, 13, 95, 144, 103, 74, 31, 98, 10, 41, 79, 129, 91, 105, 38, 89, 23, 6, 29, 9, 128, 78, 137

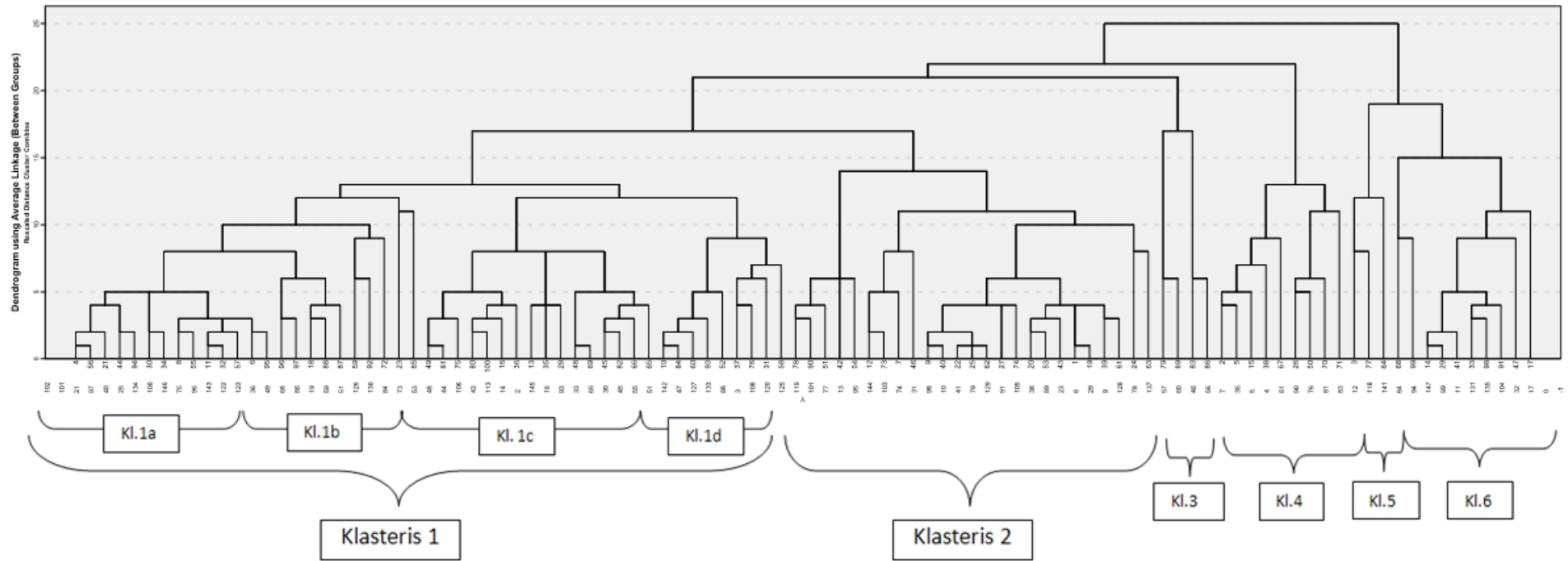
Klasteris 3[4 gadījumi ]: 57, 60, 46, 56

Klasteris 4 [9 gadījumi ]: 7, 35, 5, 4, 61, 90, 76, 81, 83

Klasteris 5 [3 gadījumi ] 12, 118, 141

Klasteris 6 [10gadījumi ]: 64, 94, 147, 99, 11, 131, 135, 104, 32, 17

# C-DENDROGRAMA



## D-KLASTERA ANALĪZE

### Statistics

	tēla plašums	identitātes statuss	izvēles brīvība	iesaistīšanās daudzveidība	iesaistīšanās intensitāte	mākslinieka identitāte	pedagoga identitāte
N Valid	100	100	100	100	100	100	100
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3,50	2,85	3,86	3,57	3,37	3,6260	3,1230
Std. Deviation	,530	,892	,985	,671	,357	,51593	,87269

Klasteris 1: rangu vidējā vērtība																												
Studenta Nr.	2	3	14	16	19	21	25	30	33	36	40	43	44	45	47	48	49	51	53	55	59	65	68	73	75	84	86	88
Mākslinieka identitāte	2,10	3,80	2,80	3,70	3,80	3,90	3,40	3,30	3,50	4,20	3,80	3,00	3,10	3,30	3,80	2,40	3,70	3,50	2,80	3,10	3,50	3,60	4,00	3,70	3,20	3,40	3,10	3,90
Pedagoga identitāte	2,50	3,10	2,30	3,00	2,60	2,90	3,50	3,40	1,80	3,00	2,30	2,30	3,20	2,90	4,00	3,20	3,20	3,45	3,00	2,60	3,40	2,30	3,60	3,80	2,90	3,50	3,20	4,30
Tēla plašums	3	4	4	5	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	3	3
Identitātes statuss	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	1	2	1	3	2
Izvēles brīvība	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	4	5	5	4	5	5	3	5	3	4	4	4	3	4	3	4	3	5
Iesaistīšanās daudzveidība	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	2	3	3	4	4	3	4	4	4	4
Iesaistīšanās intensitāte	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4

Klasteris 1 (turp.)																							
Studenta Nr.	93	96	97	100	106	108	113	120	122	123	125	126	127	130	133	134	142	143	145	146	Vidējā		
Mākslinieka identitāte	4,10	3,40	3,70	3,70	2,90	3,50	3,40	4,40	3,70	4,00	4,40	3,80	4,30	4,20	3,50	3,00	3,60	3,80	4,10	3,10	3,54		
Pedagoga identitāte	3,10	2,70	2,80	3,10	3,30	2,70	2,40	3,10	3,10	3,90	3,90	3,90	4,20	3,80	4,20	3,50	4,20	3,40	3,20	3,50	3,19		
Tēla plašums	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	2	4	3	4	4	4	3	3,58		
Identitātes statuss	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2,29		
Izvēles brīvība	5	3	4	4	5	5	5	5	3	3	5	3	5	3	5	4	5	3	4	4	4,15		
Iesaistīšanās daudzveidība	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	3,60		
Iesaistīšanās intensitāte	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3,33		

### Klastera 1 sīkākā analīze

Klasteris 1a: rangū vidējā vērtība																
<i>Studenta Nr.</i>	21	25	36	40	49	75	96	97	100	122	123	134	143	146	Vidējā	
Mākslinieka identitāte	3,90	3,40	4,20	3,80	3,70	3,20	3,40	3,70	3,70	3,70	4,00	3,00	3,80	3,10	3,61	
Pedagoga identitāte	2,90	3,50	3,00	2,30	3,20	2,90	2,70	2,80	3,10	3,10	3,90	3,50	3,40	3,50	3,13	
Tēla plašums	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3,43	
Identitātes statuss	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00	
Izvēles brīvība	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3,50	
Iesaistīšanās daudzveidība	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3,71	
Iesaistīšanās intensitāte	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3,14	

Klasteris 1b: rangū vidējā vērtība												
<i>Studenta Nr.</i>	19	51	53	59	68	73	84	86	126	130	Vidējā	
Mākslinieka identitāte	3,80	3,50	2,80	3,50	4,00	3,70	3,40	3,10	3,80	4,20	3,58	
Pedagoga identitāte	2,60	3,45	3,00	3,40	3,60	3,80	3,50	3,20	3,90	3,80	3,43	
Tēla plašums	2,75	3,00	3,75	3,00	2,75	4,00	2,50	2,88	2,75	2,00	2,94	
Identitātes statuss	3	3	2	3	3	1	1	3	2	2	2,30	
Izvēles brīvība	4	5	3	4	3	4	4	3	3	3	3,55	
Iesaistīšanās daudzveidība	3,33	3,83	2,33	3,33	4,33	3,00	3,67	4,00	2,67	4,00	3,45	
Iesaistīšanās intensitāte	3,30	3,35	2,57	3,80	3,54	3,11	4,27	3,92	3,63	3,92	3,54	

Klasteris 1c: rangū vidējā vērtība																
<i>Studenta Nr.</i>	2	14	16	30	33	43	44	45	48	55	65	93	106	113	145	Vidējā
Mākslinieka identitāte	2,10	2,80	3,70	3,30	3,50	3,00	3,10	3,30	2,40	3,10	3,60	4,10	2,90	3,40	4,10	3,23
Pedagoga identitāte	2,50	2,30	3,00	3,40	1,80	2,30	3,20	2,90	3,20	2,60	2,30	3,10	3,30	2,40	3,20	2,77
Tēla plašums	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00
Identitātes statuss	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2,33
Izvēles brīvība	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4,60
Iesaistīšanās daudzveidība	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3,80
Iesaistīšanās intensitāte	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3,07

Klasteris 1d: rangū vidējā vērtība										
<i>Studenta Nr.</i>	3	47	88	108	120	125	127	133	142	<i>Vidējā</i>
Mākslinieka identitāte	3,80	3,80	3,90	3,50	4,40	4,40	4,30	3,50	3,60	3,91
Pedagoga identitāte	3,10	4,00	4,30	2,70	3,10	3,90	4,20	4,20	4,20	3,74
Tēla plašums	3,50	3,63	3,25	3,25	4,00	3,25	4,13	4,13	3,88	3,67
Identitātes statuss	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2,67
Izvēles brīvība	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,00
Iesaistīšanās daudzveidība	2,33	4,00	4,00	2,67	3,33	2,67	4,00	3,33	4,00	3,37
Iesaistīšanās intensitāte	3,86	3,42	3,50	3,38	3,60	4,13	3,75	4,10	3,67	3,71

Klasteris 2: rangū vidējā vērtība																										
<i>Studenta Nr.</i>	6	9	10	13	23	29	31	38	41	74	77	78	79	89	91	95	98	101	103	105	119	128	129	137	144	<i>Vidējā</i>
Mākslinieka identitāte	3,70	4,00	3,60	4,30	4,30	3,80	4,20	3,60	3,90	4,20	4,80	3,40	3,80	4,30	4,70	3,90	3,50	3,90	4,00	3,60	3,90	3,50	4,10	2,60	3,90	3,90
Pedagoga identitāte	2,70	3,10	2,50	4,40	2,00	3,20	3,20	2,60	3,30	3,20	4,10	3,40	2,90	3,00	3,20	4,40	2,70	3,40	3,30	3,60	4,20	3,80	2,60	3,90	4,10	3,31
Tēla plašums	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3,52
Identitātes statuss	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,96
Izvēles brīvība	5	5	4	4	5	5	3	5	4	3	4	5	4	5	4	3	4	4	3	4	4	5	4	4	3	4,12
Iesaistīšanās daudzveidība	4	3	3	5	3	4	2	3	3	4	4	5	3	3	3	5	3	5	3	3	5	3	3	4	4	3,60
Iesaistīšanās intensitāte	3	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3,40

Klasteris 3: rangū vidējā vērtība					
<i>Studenta Nr.</i>	46	56	57	60	<i>Vidējā</i>
Mākslinieka identitāte	3,40	3,30	3,60	2,70	3,25
Pedagoga identitāte	4,00	3,40	3,20	3,00	3,40
Tēla plašums	3,50	3,63	1,50	2,00	2,66
Identitātes statuss	4	3	4	3	3,50
Izvēles brīvība	4	4	5	5	4,50
Iesaistīšanās daudzveidība	1,33	2,00	2,33	2,67	2,08
Iesaistīšanās intensitāte	3,50	2,67	3,57	3,63	3,34



<b>Klasteris 4: rangū vidējā vērtība</b>										
<i>Studenta Nr.</i>	4	5	7	35	61	76	81	83	90	<i>Vidējā</i>
Mākslinieka identitāte	3,30	3,40	3,60	3,50	3,90	4,50	4,10	4,20	4,20	3,86
Pedagoga identitāte	,60	1,40	1,40	1,00	1,40	1,90	1,00	1,10	2,00	1,31
Tēla plašums	3,38	3,88	3,75	3,38	4,88	3,63	3,13	3,63	3,13	3,64
Identitātes statuss	2	2	3	3	2	4	4	3	4	3,00
Izvēles brīvība	4	3	4	3	4	4	4	5	3	3,78
Iesaistīšanās daudzveidība	2,33	3,00	3,33	3,33	3,67	3,33	2,33	3,33	3,00	3,07
Iesaistīšanās intensitāte	3,00	3,22	3,20	3,60	3,27	3,60	3,57	4,00	3,00	3,39

<b>Klasteris5: rangū vidējā vērtība</b>				
<i>Studenta Nr.</i>	12	118	141	<i>Vidējā</i>
Mākslinieka identitāte	2,90	3,00	4,50	3,47
Pedagoga identitāte	2,40	2,40	1,30	2,03
Tēla plašums	4,25	2,88	3,25	3,46
Identitātes statuss	3	2	2	2,33
Izvēles brīvība	2	2	2	2,00
Iesaistīšanās daudzveidība	3,67	4,00	4,00	3,89
Iesaistīšanās intensitāte	3,27	3,42	3,25	3,31

<b>Klasteris 6: rangū vidējā vērtība</b>											
<i>Studenta Nr.</i>	11	17	32	64	94	99	104	131	135	147	<i>Vidējā</i>
Mākslinieka identitāte	2,90	4,40	3,40	2,50	3,40	3,40	3,90	3,30	3,00	3,30	3,35
Pedagoga identitāte	3,90	3,40	4,00	3,70	5,00	4,30	4,50	4,30	4,00	4,20	4,13
Tēla plašums	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,9
Identitātes statuss	2	3	2	4	4	2	2	2	2	2	2,5
Izvēles brīvība	2	2	1	2	2	2	3	3	3	2	2,2
Iesaistīšanās daudzveidība	4	5	4	3	4	4	5	4	4	4	4,1
Iesaistīšanās intensitāte	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3,4

## E- KRUSKAL-WALLIS TEST

### Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	cluster nr.	N	Mean Rank
identity status	1	49	34,22
	2	25	83,88
	3	4	71,00
	4	9	55,17
	5	3	34,67
	6	10	39,15
	Total	100	
profesional choice freedom	1	49	57,64
	2	25	56,72
	3	4	68,75
	4	9	45,72
	5	3	6,00
	6	10	10,30
	Total	100	
implication diversity	1	49	53,10
	2	25	52,04
	3	4	5,00
	4	9	26,44
	5	3	66,33
	6	10	69,00
	Total	100	
performer identity	1	49	46,01
	2	25	66,90
	3	4	26,75
	4	9	62,78
	5	3	39,67
	6	10	33,20
	Total	100	
teacher identity	1	49	50,47
	2	25	55,30
	3	4	59,13
	4	9	5,83
	5	3	13,67
	6	10	86,45
	Total	100	

#### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	identity status	profesional choice freedom	implication diversity	performer identity	teacher identity
Chi-Square	60,383	35,408	22,077	17,503	42,673
df	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,000	,001	,004	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: cluster nr.

## 20. pielikums: kategoriju pārgrupēšana integrācijas implikantu analīzei

### A- Interviju datu pārgrupēšana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā (sk. tabulu)

#### Interviju datu pārgrupēšana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā

Sekundārās analīzes kategoriju sistēma...			... apvienojot primārās analīzes kategorijas	
Kategorijas	Apakškategorijas (AQUAD linkages)		1. jautājums: Ko man dod pedagoģija?	3. jautājums: Kā mācīties mācīt citus?
Studenta pedagoģiskās darbības raksturojums	Profesijā centrētā darbība	DARB_pr	Metakods „profesionālā attīstība”	Kods „mācīties mācot” (profesionālā pieredze)
	Personībā centrētā darbība	DARB_ps	Metakods „personības attīstība”	Kods „mācīties caur refleksiju”
	Sociāli centrētā darbība	DARB_ss	Metakods „sabiedrisko prasmju attīstība”	Metakods „mācīties no citiem” (skatoties, runājot)
Kategorijas	Apakškategorijas (metakodi)		2. jautājums: Kāds ir ideālais pedagogs?	
Studenta priekšstatu raksturojums (attiecībā uz ideālo pedagogu)	Pedagoga profesionālās prasmes	IDEA_pr	Metakods „profesionālās prasmes” (ped_pr), apvienojot kodus „pedagoģiskās prasmes” (ped_pp) un „profesionālās zināšanas” (ped_zin_prof)	
	Pedagoga personība	IDEA_ps	Metakods „pedagoga personība” (ped_ps)	
	Pedagoga sociālās prasmes	IDEA_ss	Metakods „pedagoga sabiedriskās prasmes” (ped_ss)	

*Kategoriju pārgrupēšanas process.* Attiecībā uz izteikumiem par studentu attīstību (pirmā kategorija) atbildēs uz 1. un 3. jautājumiem, balstoties uz interviju datu primārās analīzes kodiem, tika izpētītas pastāvošās kodu struktūras (*linkages*).

1. Pirmo kodu apvienojumu (*linkage*) veido kodu struktūras, kas apzīmē studentu profesionālo attīstību praksē. Šis apvienojums balstās uz metakodu „profesionālā attīstība” (mācīšana attīsta mākslinieciski profesionālās prasmes) un „mācīties mācot” (praksē var mācīties, kā mācīt pareizi) parādīšanos līdzās. Apvienojuma (*linkage*) nosaukums ir DARB\_pr (profesionālajā attīstībā centrētā darbība).
2. Otrais kodu apvienojums (*linkage*) apzīmē kodu struktūras, kas norāda uz to, ka students dod priekšroku savas personības attīstībai (studentu personībā centrēto attīstību). Šis apvienojums balstās uz metakodu „personības attīstība” (mācīšana veicina studenta personības attīstību) un „mācīties caur refleksiju” (reflektējot var mācīties, kā mācīt pareizi) parādīšanos līdzās. Apvienojuma (*linkage*) nosaukums ir DARB\_ps (personības attīstībā centrētā darbība).
3. Trešais kodu apvienojums (*linkage*) grupē kodu struktūras, kas apzīmē studentu attīstību sabiedrībā. Šis apvienojums balstās uz metakodu „sabiedrisko prasmju attīstība” (mācīšana veicina studenta sabiedrisko prasmju attīstību) un „mācīties no citiem” (skatoties, kā citi māca, un, apmainoties viedokļiem, var mācīties, kā mācīt pareizi) parādīšanos līdzās. Apvienojuma (*linkage*) nosaukums ir DARB\_ss (sociālo prasmju attīstībā centrētā darbība).

Savukārt studentu domas par ideālo pedagogu (otrā kategorija), balstoties uz intervijas 2. jautājuma primāro analīzi, tika sagrupētas trijos metakodos (pedagoga profesionālās prasmes, personības prasmes un sociālās prasmes).

**B- Novērošanas datu pārgrupēšana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā (sk. tabulu)**

**Novērošanas datu pārgrupēšana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā**

<i>Sekundārās analīzes kategoriju sistēma...</i>		<i>... apvienojot primārās analīzes kategorijas</i>	
Kategorijas	Apakškategorijas	Apakškategorijas	Kategorijas
Attiecībā uz studenta pedagoģiskās darbības saturu	Profesijā centrētā darbība (kods DARB_pr)	Rūpes par instrumentu	C. Tuvība audzēkņiem
		Muzikālā iesaistīšana	E. Paskaidrojumu muzikalitāte
		Spēlēšana	A. Laika pārvaldība
		Klausīties kā diriģentam	D. Didaktiskie klausīšanās stili
	Personībā centrētā darbība (DARB_ps)	Organizēšana	A. Laika pārvaldība
	Sociāli centrētā darbība (kods DARB_ss)	Fiziskie kontakti	C. Tuvība audzēkņiem
		Klausīties kā publikai	D. Didaktiskie klausīšanās stili
		Skaidrošana	A. Laika pārvaldība
		Klausīšanās	A. Laika pārvaldība
Studenta ideālo priekšstatu raksturojums (Attiecībā uz studenta vārdos izteikto pedagoģiskās darbības mērķi)	Profesionālo prasmju attīstība (IDEA_pr)	Tehniski	B. Didaktiskie reģistri
		Skaidrojošs	F. Didaktiskie runas stili
	Personības attīstība (kods IDEA_ps)	Hierarhiski	B. Didaktiskie reģistri
		Metaforiski	B. Didaktiskie reģistri
		Pavēlošs	F. Didaktiskie runas stili
		Vērtēšanas aktivitāte	G. Vērtēšanas stili
	Sociālo prasmju attīstība (IDEA_ss)	Draudzīgs	B. Didaktiskie reģistri
		Jautājošs	F. Didaktiskie runas stili

*Kategoriju pārgrupēšanas process.* Primārajā novērošanas datu analīzē izmatotie jēdzieni tika pārgrupēti, ņemot par kritēriju to jēdzienisko atbilstību minētajām sekundārās analīzes kategorijām. Tā, piemēram, pirmajā kategorijā „studenta pedagoģiskās darbības saturs” tika iekļauti deviņi primārās analīzes jēdzieni, kas raksturo studentu darbību, kamēr otrajā kategorijā „studenta vārdos izteiktie pedagoģiskās darbības mērķi” tika iekļauti astoņi primārās analīzes jēdzieni, kas atbilst studentu izteiksmes veidiem. Šie jēdzieni grupēti apakškategorijās pēc tā paša jēdzieniskās atbilstības principa.

**C- Anketēšanas (integrējošā klastera) datu pārgrupēšana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā (sk. tabulu)**

**Anketēšanas datu pārņemšana sekundārās analīzes kategoriju sistēmā**

<i>Sekundārās analīzes kategoriju sistēma...</i>		<i>... apvienojot primārās analīzes jēdzienus</i>
Kategorijas	Apakškategorijas	Kategorijas
Studenta pedagoģiskās darbības raksturojums	Profesijā centrētā darbība (kods DARB_pr)	Iesaistīšanās intensitāte Slodze kā māksliniekam
	Personībā centrētā darbība (DARB_ps)	Izvēles brīvība
	Sociāli centrētā darbība (DARB_ss)	Iesaistīšanās daudzveidība
Studenta ideālo priekšstatu raksturojums	Profesionālo prasmju attīstība (IDEA_pr)	Ideālā profesionāļa tēla plašums Sevis atzīšana profesijā (vidēja)
		Personības attīstība (kods IDEA_ps)
	Sociālo prasmju attīstība (IDEA_ss)	Sociālā atzīšana (vidēja)

*Kategoriju pārgrupēšanas process.* Primārajā novērošanas datu analīzē izmatotie jēdzieni tika pārgrupēti, ņemot par kritēriju to jēdzienisko atbilstību minētajām

sekundārās analīzes kategorijām. Tā, piemēram, pirmajā kategorijā „studenta pedagoģiskās darbības raksturojums” tika iekļauti četri primārās analīzes jēdzieni, kas raksturo studentu darbību, kamēr otrajā kategorijā „studenta ideālo priekšstatu raksturojums” tika iekļauti četri primārās analīzes jēdzieni, kas apzīmē studentu ideālos priekšstatus. Šie jēdzieni ir grupēti apakškategorijās pēc tā pašā jēdzieniskās atbilstības principa.

## 21. pielikums: implikantu analīze intervijās

### A1- Kategoriju frekvences

#### Kategoriju vērtības (frekvences)

Kritēriji	Studenti	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	
A	Integrēšana	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	{1=Jā; 0=Nē}
	<i>KODS</i>												Kopā frekvence
B	DARB_pr	2	0	3	0	0	2	4	0	6	3	2	22
C	DARB_ps	0	2	10	3	2	1	1	0	4	0	4	27
D	DARB_ss	0	62	3	9	0	0	0	3	2	0	4	83
E	IDEA_pr	2	6	2	4	1	0	5	0	3	1	2	27
F	IDEA_ps	1	14	2	10	1	3	3	5	5	1	3	49
G	IDEA_ss	2	4	13	5	8	5	5	1	5	3	1	54

1 - 11: Studenti

### A2- Kategoriju z-vērtību tabula

#### Frekvenču z-vērtības implikantu analīzei

	Kodu sistēma	Attiecībā uz studenta darbību			Attiecībā uz ideālo pedagogu		
		DARB_pr	DARB_ps	DARB_ss	IDEA_pr	IDEA_ps	IDEA_ss
Stud. Nr.	A*	B	C	D	E	F	G
1.	1	10	0	0	7	2	4
2.	0	0	7	75	22	29	7
3.	1	14	37	4	7	4	24
4.	0	0	11	11	15	20	9
5.	0	0	7	0	4	2	15
6.	1	10	4	0	0	6	9
7.	0	18	4	0	19	6	9
8.	0	0	0	4	0	10	2
9.	0	27	15	2	11	10	9
10.	1	14	0	0	4	2	6
11.	1	10	15	5	7	6	2

\* 1= pozitīvs viedoklis par integrācijas iespējamību; 0= negatīvs viedoklis

## B – Patiesības tabula (Tabla de verdad)

Convertir una tabla de frecuencias en una tabla de

Condiciones

Casos	A	B	C	D	E	F	G
1	1	10	0	0	7	2	4
2	0	0	7	75	22	29	7
3	1	14	37	4	7	4	24
4	0	0	11	11	15	20	9
5	0	0	7	0	4	2	15
6	1	10	4	0	0	6	9
7	0	18	4	0	19	6	9
8	0	0	0	4	0	10	2
9	0	27	15	2	11	10	9
10	1	14	0	0	4	2	6
11	1	10	15	5	7	6	2

Convertir una tabla de frecuencias en una tabla de va

Condiciones

Casos	A	B	C	D	E	F	G
1	A	B	c	d	e	f	g
2	a	b	c	D	E	F	g
3	A	B	C	d	e	f	G
4	a	b	C	D	E	F	G
5	a	b	c	d	e	f	G
6	A	B	c	d	e	f	G
7	a	B	c	d	E	f	G
8	a	b	c	d	e	F	g
9	a	B	C	d	E	F	G
10	A	B	c	d	e	f	g
11	A	B	C	d	e	f	g

Porcentaje cr?tico para la conversi3n: 50

## C- Studentu pozitīvā viedokļa implikantu analīzes rezultāts

Resultados

Minimalizaci3n - archivo: tipi\_inte.att

Criterio: condici3n 1 / DE VERDAD

Implicaciones

Bdef

CASOS:

1 Implicaciones

---> 1. implicaci3n: Bdef - casos:

1 3 6 10 11

Implicaci3n Bdef: 5 casos

## D-Studentu negatīvā viedokļa implikantu analīzes rezultāts

Resultados

Valores de verdad (punto porcentual: 50%)

Minimalizaci3n - archivo: tipi\_inte.att

Criterio: condici3n 1 / FALSO

CASOS:

6 Implicaciones

---> 1. implicaci3n: bcDEFG - casos:

4

---> 2. implicaci3n: BCdEFG - casos:

10

---> 3. implicaci3n: bcDEFg - casos:

2

---> 4. implicaci3n: BcdEFG - casos:

8

---> 5. implicaci3n: bcdefG - casos:

6

---> 6. implicaci3n: bcdeFg - casos:

9

Implicaci3n bcDEFG: 1 casos

Implicaci3n BCdEFG: 1 casos

Implicaci3n bcDEFg: 1 casos

Implicaci3n BcdEFG: 1 casos

Implicaci3n bcdefG: 1 casos

Implicaci3n bcdeFg: 1 casos

## 22. pielikums: implikantu analīze novērošanā

### A1- Kategoriju frekvences

#### Kategoriju vērtības (dati no primārās analīzes)

Sekundārās analīzes kodu sistēma...		Studenti*						
Kategorija	Apakškategorijas	1.	2.	3.	4.	5.		
Attiecībā uz studenta pedagoģiskās darbības saturu	Profesijā centrēta darbība (kods DARB_pr)	Rūpes par instrumentu	40	51	55	66	100	
		Muzikālā iesaistīšana	25	56	32	18	09	
		Spēlēšana	-	02	-	05	01	
		Klausīšanās kā diriģentam	29	76	30	11	-	
		<b>Vidēji</b>	<b>23</b>	<b>46</b>	<b>29</b>	<b>25</b>	<b>28</b>	
	Personībā centrētā darbība (DARB_ps)	Organizēšana	12	07	07	23	32	
		<b>Vidēji</b>	<b>12</b>	<b>07</b>	<b>07</b>	<b>23</b>	<b>32</b>	
	Sociāli centrētā darbība (kods DARB_ss)	Fiziskie kontakti	60	49	45	34	-	
		Klausīšanās kā publikai	71	24	70	89	100	
		Skaidrošana	29	20	15	18	09	
		Klausīšanās	24	33	57	41	46	
		<b>Vidēji</b>	<b>46</b>	<b>31</b>	<b>47</b>	<b>46</b>	<b>39</b>	
	Attiecībā uz studenta vārdos izteikto pedagoģiskās darbības mērķi	Profesionālās prasmes (IDEA_pr)	Tehniski	50	38	70	78	59
			Skaidrojošs	42	29	36	45	38
			<b>Vidēji</b>	<b>46</b>	<b>34</b>	<b>53</b>	<b>62</b>	<b>49</b>
Personība (kods IDEA_ps)		Hierarhiski	29	36	18	16	23	
		Metaforiski	-	10	-	-	-	
		Pavēlošs	18	50	55	51	58	
		Vērtēšanas aktivitāte	31	1,49	90	68	86	
		<b>Vidēji</b>	<b>20</b>	<b>61</b>	<b>41</b>	<b>34</b>	<b>42</b>	
Sociālās prasmes (kods IDEA_ss)		Draudzīgi	21	17	11	06	18	
		Jautājošs	40	20	09	04	04	
		<b>Vidēji</b>	<b>31</b>	<b>19</b>	<b>10</b>	<b>05</b>	<b>11</b>	

\*1.-5.: studenti 1.=čeliste; 2.=flautiste; 3.=klarnetists A; 4.=klarnetists B; 5.=oboists

### A2- Kategoriju vērtību tabula

	Kodu sistēma	Studenta pedagoģiskā darbība			Studenta mērķis vārdos/domās		
		DARB_pr	DARB_ps	DARB_ss	IDEA_pr	IDEA_ps	IDEA_ss
Studenti**	A*	B	C	D	E	F	G
1.	1	23	12	46	46	20	31
2.	0	46	7	31	34	61	19
3.	1	29	7	47	53	41	10
4.	0	25	23	46	62	34	5
5.	0	28	32	39	49	42	11

\* 1= integrēta pedagoģiskā darbība; 0= neintegrēta pedagoģiskā darbība

\*\*1.-5.: studenti 1.=čeliste; 2.=flautiste; 3.=klarnetists A; 4.=klarnetists B; 5.=oboists



## B – Patiesības tabula (Tabla de verdad)

Convertir una tabla de frecuencias en una tabla d

Condiciones

Casos	A	B	C	D	E	F	G
1	1	23	12	46	46	20	31
2	0	46	7	31	34	61	19
3	1	29	7	47	53	41	10
4	0	25	23	46	62	34	5
5	0	28	32	39	49	42	11

Convertir una tabla de frecuencias en una tabla d

Condiciones

Casos	A	B	C	D	E	F	G
1	A	B	c	D	E	f	G
2	a	B	c	D	e	F	G
3	A	B	c	D	E	F	G
4	a	B	C	D	E	F	g
5	a	B	C	D	E	F	G

Porcentaje crítico para la conversión:

## C- Implikantu analīzes rezultāts (integrējošie studenti)

Resultados

Minimalización - archivo: tablaobservar.att

Criterio: condición 1 / DE VERDAD

---

Implicaciones

BcDEG

CASOS:

1 Implicaciones

---> 1. implicación: BcDEG - casos:

1 3

---

Implicación BcDEG: 2 casos

---

## 23. pielikums: implikantu analīze anketās

### A1- Integrējošā klastera vērtību tabula

A*	Tēla plašums	Identitātes statuss	Izvēles brīvība	Iesaistīšanās daudzveidība	Iesaistīšanās intensitāte	Mākslinieka slodze	Sevis atzīšana	Sociālā atzīšana
6.	3	4	5	4	3	3	4	3,5
9.	3	4	5	3	3	3	4	4
10.	3	4	4	3	3	2	4,5	3,5
13.	4	3	4	5	4	3	5	5
23.	4	4	5	3	3	4	3	3
29.	3	4	5	4	3	3	4	3,5
31.	4	4	3	2	4	3	5	5
38.	4	4	5	3	3	4	3	3
41.	3	4	4	3	3	4	4	4
74.	4	4	3	4	4	2	4,5	4,5
77.	4	4	4	4	4	5	4,5	4,5
78.	4	4	5	5	4	3	4	4
79.	3	4	4	3	4	4	3,5	3,5
89.	4	4	5	3	3	5	4	5
91.	3	4	4	3	3	5	4,5	4,5
95.	4	4	3	5	4	3	3,5	4,5
98.	4	4	4	3	3	3	3	3
101.	4	4	4	5	4	4	3,5	3,5
103.	3	4	3	3	3	4	4	4
105.	4	4	4	3	4	3	3,5	4,5
119.	4	4	4	5	3	3	4,5	4
128.	3	4	5	3	4	3	3,5	4
129.	3	4	4	3	3	5	3,5	4
137.	3	4	4	4	3	2	3	3,5
144.	3	4	3	4	3	3	4,5	4

\*A= respondentā Nr.

## A2- vērtību tabula AQUAD

### Kategoriju vērtības implikantu analīzei

Studenta Nr.	Kodu sistēma	Studenta pedagoģiskā darbība			Studenta ideālie priekšstati		
		DARB_pr	DARB_ps	DARB_ss	IDEA_pr	IDEA_ps	IDEA_ss
6.	1	3,0	5,0	4,0	3,5	4,0	3,5
9.	1	3,0	5,0	3,0	3,5	4,0	4,0
10.	1	2,5	4,0	3,0	3,8	4,0	3,5
13.	1	3,5	4,0	5,0	4,5	3,0	5,0
23.	1	3,5	5,0	3,0	3,5	4,0	3,0
29.	1	3,0	5,0	4,0	3,5	4,0	3,5
31.	1	3,5	3,0	2,0	4,5	4,0	5,0
38.	1	3,5	5,0	3,0	3,5	4,0	3,0
41.	1	3,5	4,0	3,0	3,5	4,0	4,0
74.	1	3,0	3,0	4,0	4,3	4,0	4,5
77.	1	4,5	4,0	4,0	4,3	4,0	4,5
78.	1	3,5	5,0	5,0	4,0	4,0	4,0
79.	1	4,0	4,0	3,0	3,3	4,0	3,5
89.	1	4,0	5,0	3,0	4,0	4,0	5,0
91.	1	4,0	4,0	3,0	3,8	4,0	4,5
95.	1	3,5	3,0	5,0	3,8	4,0	4,5
98.	1	3,0	4,0	3,0	3,5	4,0	3,0
101.	1	4,0	4,0	5,0	3,8	4,0	3,5
103.	1	3,5	3,0	3,0	3,5	4,0	4,0
105.	1	3,5	4,0	3,0	3,8	4,0	4,5
119.	1	3,0	4,0	5,0	4,3	4,0	4,0
128.	1	3,5	5,0	3,0	3,3	4,0	4,0
129.	1	4,0	4,0	3,0	3,3	4,0	4,0
137.	1	2,5	4,0	4,0	3,0	4,0	3,5
144.	1	3,0	3,0	4,0	3,8	4,0	4,0

\* 1 = integrēta identitāte; 0 = neintegrēta pedagoģiskā darbība. Visi ir integrējošā klastera studenti.

## B- Patiesības tabula

Casos	A	B	C	D	E	F	G
1	1	30	50	40	35	40	35
2	1	30	50	30	35	40	40
3	1	25	40	30	38	40	35
4	1	35	40	50	45	30	50
5	1	35	50	30	35	40	30
6	1	30	50	40	35	40	35
7	1	35	30	20	45	40	50
8	1	35	50	30	35	40	30
9	1	35	40	30	35	40	40
10	1	30	30	40	43	40	45
11	1	45	40	40	43	40	45
12	1	35	50	50	40	40	40
13	1	40	40	30	33	40	35
14	1	40	50	30	40	40	50
15	1	40	40	30	38	40	45
16	1	35	30	50	38	40	45
17	1	30	40	30	35	40	30
18	1	40	40	50	38	40	35
19	1	35	30	30	35	40	40
20	1	35	40	30	38	40	45

Casos	A	B	C	D	E	F	G
1	a	b	C	D	e	F	g
2	A	b	C	d	e	F	G
3	A	b	c	d	E	F	g
4	A	B	c	D	E	f	G
5	A	B	C	d	e	F	g
6	A	b	C	D	e	F	g
7	A	B	c	d	E	F	G
8	A	B	C	d	e	F	g
9	A	B	c	d	e	F	G
10	A	b	c	D	E	F	G
11	A	B	c	D	E	F	G
12	A	B	C	D	E	F	G
13	A	B	c	d	e	F	g
14	A	B	C	d	E	F	G

### C- Implikantu analīzes rezultāts (integrējošie studenti)

Resultados	
Minimalización - archivo: Copy of aaa.a	
Criterio: condición 1 / DE VERDAD	
Implicaciones	
BdeF	
BdFG	
BEFG	
CASOS:	
3 Implicaciones	
---> 1. implicación: BdeF - casos:	
5 8 9 13 19 22 23	
---> 2. implicación: BdFG - casos:	
7 9 14 15 19 20 22 23	
---> 3. implicación: BEFG - casos:	
7 11 12 14 15 16 20	
Implicación BdeF: 7 casos	
Implicación BdFG: 8 casos	
Implicación BEFG: 7 casos	

Analizējot gadījumus tika atklāts, ka visi otrās nosacījumu struktūras gadījumi ir iekļauti arī 1. vai 3. nosacījumu struktūrā, tādējādi struktūras tika reducētas uz divām nosacījumu kombinācijām: BdeF un BEFG.

## 24. pielikums: videoieraksti

### DVD saturs

Ieraksta nosaukums /nodarbība	Ilgums
Celliste.wmv	0:25:36
Flautiste 1.wmv	0:07:20
Flautiste 2.wmv	0:11:34
Flautiste 3.wmv	0:17:19
Flautiste 4.wmv	0:22:36
Flautiste 5.wmv	0:27:18
Klarnetists A_1.wmv	0:18:47
Klarnetists A_2.wmv	0:19:19
Klarnetists A_3.wmv	0:21:50
Klarnetists B.wmv	1:01:50
Obojists 1.wmv	0:37:01

Novēroto nodarbību videoieraksti ir pieejami pēc individuālā pieprasījuma, vienojoties ar promocijas darba autoru par to izmantošanas nosacījumiem.  
manuel.fernandezs@lu.lv