

**11. INVITED SESSION.  
COMPETENCE OF MUSIC  
TEACHER IN THE 21<sup>ST</sup>  
CENTURY**

---

**Chairs:**

**Dr. Tamāra Bogdanova (Latvia),  
Dr. Jeļena Davidova (Latvia)**

## SATURA RĀDĪTĀJS / CONTENTS

DEVELOPMENT OF MUSIC TEACHER'S REFLECTIVE ACTIVITY: THEORETICAL ASPECT .....	831
MŪZIKAS SKOLOTĀJU REFLEKSIJAS ATTĪSTĪBAS TEORĒTISKIE ASPEKTI <i>Jelena Davidova, Tatyana Minakova</i>	
MŪZIKAS SKOLOTĀJA EMOCIONĀLĀS KOMPETENCES TEORĒTISKIE ASPEKTI UN STRUKTŪRA .....	845
MUSIC TEACHER'S EMOTIONAL COMPETENCE AND ITS STRUCTURE <i>Laimrota Kriumane, Māra Marnauza</i>	
KLAVIERSPĒLES APGUVES AKSIOLÓGISKĀS PIEEJAS TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS .....	853
SOME THEORETICAL PRINCIPLES WITHIN THE AXIOLOGICAL APPROACH TOWARDS TEACHING PLAYING THE PIANO <i>Larisa Maļkova, Tamāra Bogdanova</i>	
MŪZIKAS UZTVERES UN MUZIKĀLĀS GAUMES MIJEDARBĪBA .....	861
CORRELATION OF MUSIC PERCEPTION AND MUSICAL TASTE <i>Marina Marčēnoka</i>	
MUZIKĀLI IZGLĪTOJOŠS PROCESS: VĪZIJA UN REALITĀTE .....	868
THE PROCESS OF MUSIC EDUCATION: VISIONS AND REALITY <i>Marina Marčēnoka, Anna Tatarinceva</i>	
MŪZIKAS SKOLOTĀJU PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES IESPĒJAS EIROPAS KOMISIJAS AUGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS STUDENTU UN DOCĒTĀJU MOBILITĀTES PROGRAMMĀ <i>ERASMUS</i> .....	876
OPPORTUNITIES OF MUSIC TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE HIGHER EDUCATION STUDENT AND TEACHER MOBILITY PROGRAMME OF THE EUROPEAN UNION – <i>ERASMUS</i> <i>Maruta Sīle, Ilze Freimane</i>	
DŽEZA IMPROVIZĀCIJAS APGUVE: VĒSTURE, TEORIJA, PIEREDZE .....	886
JAZZ IMPROVISATION MASTERING: HISTORY, THEORY, EXPERIENCE <i>Jurijs Spigins</i>	
FERENCA LISTA PEDAGOĢIJAS UZSKATI SAISTĪBĀ AR DIDAKTIKAS KATEGORIJĀM .....	894
THE PEDAGOGICAL VIEWS OF FERENZ LIST IN INERRELATION WITH DIDACTIC CATEGORIES <i>Jelena Treijere, Tamāra Bogdanova</i>	

# DEVELOPMENT OF MUSIC TEACHER'S REFLECTIVE ACTIVITY: THEORETICAL ASPECT

## MŪZIKAS SKOLOTĀJU REFLEKSIJAS ATTĪSTĪBAS TEORĒTISKIE ASPEKTI

Jelena Davidova, Tatyana Minakova

Daugavpils University, Latvia

### Abstract

Reflection is a central mechanism of implementing creative ability. Article outlines the approaches in the pedagogical and psychological sciences to the problem of reflection in teacher's creative activity (Schön, 1983; Richardson, 1990; Adler, 1991; Stieier, 1991; Holly, 1993; Matthews and Jassel, 1998; Слостенин, 2005; Heikkilä & Lonka, 2006, a. o.), as well as critical thinking in the reflective process (Mezirow, 1991; Sparks-Langer & Colton, 1991; Knowles, 1992; Burbules, 1993; Kasl et al., 1993; Zehm & Kottler, 1993; King & Kitchener, 1994; Senge et al., 1994; Brookfield, 1995; Sokol & Cranton, 1998). The authors note that teacher's reflective activity is a polysemantic notion, including the teacher's analysis both of his/her personality and pedagogical activity and of the learner's personality and the study process peculiarities of the particular class, with an aim of the learner's personality development in the study process' humanization. The activation of a reflective position in creative pedagogical activity is connected with the teacher's personality, with his/her orientations towards self-development. Music teachers' involvement into an analysis of contradictions, giving them an opportunity to identify and choose the meaning of various pedagogical actions, approaches, conceptions, is the starting point of the development of music teachers' reflective and methodological culture, which expresses both their personal position and the reflective and creative side of their professional development.

**Keywords:** reflection, reflective activity, reflective abilities, music teacher, creative activity, critical thinking, teacher's personality, teacher's reflective culture.

### Introduction

We are living in an epoch of global changes in society. In the field of pedagogy, the change is represented by a transition to new optimal psychological-pedagogical systems, creative technologies of teaching. The humanistic model of music education is defined by such principal functions of pedagogical activity as the social-cultural values and the development of creative activity of the student. The main results of pedagogical activity are the formation of new mental development of the learner's personality and the improvement of the ways of his/her activity, which ensures his/her successful entry into new pedagogical situations, quick adaptation to new requirements, and the ability to solve new tasks.

Transformation of the education system has the tendency of changing from reproductive into constantly developing and open. Students' involvement in the solution of their own educational and socio-cultural problems demands reforming the system of higher professional education; it is also necessary to change the attitude to pedagogical teaching practice.

Now, the goal of educational process is not mastering a ready-made knowledge; it is mastering a certain way of thinking which provides gaining and producing new knowledge (Lisle, 2006).

Introducing different innovations in the process of development of modern education entails reconsideration of a whole of principal positions, for example, what and how the today's specialists should be taught. Intensively developing innovative educational systems have high demands, first of all, on teachers' creative individuality and creativity.

Today we can see a striking contradiction: on the one hand, there is a demand for specialists who are ready to start their professional activity without a long period of adaptation and who can act in quickly changing conditions of educational environment; on the other hand, the level of organisation of professional competence in the field of reflective activity is not high enough. We often observe a low level of reflection in many Latvian music teachers, which hinders development of their professional skills (Davidova, 2000).

Some Russian scholars also note a low level of the teachers' pedagogical reflection, they are often orientated towards their own learning experience (not always successful), they are not objective in their assessment, they blame the learners, the administration, the economic conditions, etc for failure (Скок, 1998).

A low level of reflection is often related to being unaware of difficulties in the pedagogical activity both in the study process and in communication with the learners.

Some of the questions raised here are:

- What does teacher's reflective activity mean?
- How can a music teacher develop reflective abilities?

**The aim of the study:** to determine the theoretical basis for the development of music teacher's reflective activity.

### **Pedagogical creative activity as a system with reflection**

In accordance with the general regularities of the human psychic functioning, the teacher's consciousness is constantly acting in two directions: **outside**, i.e., aimed at the dialogue with students, and **inside**, aimed at the dialogue with oneself, acting, in this case, as an instrument of self-knowledge. The guidance of these processes is carried out not only by the central "I" of the personality, the function of which includes the elaboration of the general strategy of the teacher's activity and behaviour, but also the reflexive "I" (from Latin *reflexus* – an appeal backwards, reflection), aimed inside at self-regulation, control, evaluation and correction of the actions performed, and the activity "I", whose direct task is the practical realization of the pedagogical aims.

The necessity of studying professional self-knowledge, i.e., being aware of oneself as a personality in professional activity, including teacher's professional activity (alongside with the general principles and regularities of development of personality's self-awareness), has been repeatedly emphasised in recent psychological and pedagogical literature. According to S. Rubinstein, reflection provides "*the exit out of full absorption in the direct process of life for working out the corresponding attitude towards life, taking the position above it, beyond it, for judgement about it*" (Рубинштейн, 1976, 348).

The problem of reflection is many-sided and diverse: it has philosophical, psychological, pedagogical, methodological and other aspects (Adler, 1991; Петровский, 1996; Вишнякова, 1999; Кашапов, 2000; Степанов, 2000; Лефевр, 2003; Слостенин, 2005; Heikkila & Lonka, 2006 etc). Numerous recent research in music pedagogy underline the necessity of actualisation of the reflective character of the professional creative practice of music teachers, as well as training to implement this practice (Hallam, 1998, 2006; Бочкарев, 1997; Петрушин, 1997; Подуровский, Сулова, 2001; Каузова, Николаева, 2001; Цыпин, 2003; Ward, 2004; etc).

Reflection (from Latin *reflexio* – conversion back) is the process of understanding something by means of learning and comparison. In the narrow sense, it is "a new turning" of the spirit after performing the learning act to I (as the centre of the acting) and to one's microcosm; due to that appropriation of the learnt material is possible (Губский, Кораблева, Лутченко, 1994).

In the broad sense, reflection as a process is out of the borders of any direct, automatically going process or condition. In the narrow sense, it is reflecting one's own activity, looking back, into the "inside" of the activity, with the aim of developing it, i.e., a research position in any activity (Маралов, 2004).

Reflection as a quality is the ability of the consciousness to be focused not on the object of the activity, but on the activity itself; the specific human ability to treat one's own thoughts, emotional conditions, deeds and attitudes, and himself in general as an object of specific consideration (analysis and evaluation), and the ability of transformation (Сергеев, 2004).

Traditionally, in psychology, several types of reflection are discerned:

- Communicative, which object is understanding of the other person's inner world and the causes of his/her deeds;
- Personal, which object is learning of own learning personality, his/her characteristics and qualities, behavioural characteristics, the system of treating other people;
- Intellectual, which can be seen in the process of solving tasks of different types, in the ability to analyse different ways of decisions, in finding the most rational decisions, and repeatedly return to the conditions of the task.

In psychological and pedagogical research, reflection is applied mostly in intellectual way as a component of creative thinking; the functioning of creative thinking is ensured by controlling and evaluating one's own deeds. And it is also used in a personal way: as self-consciousness, self-analysis, which is connected with communication in a dialogue and reflective expectations. Pedagogical reflection is the ability and need to learn, to understand one's own conditions, to compare tasks, deeds and achieved results in real pedagogical situations with the aim of controlling, evaluating, correcting and developing one's pedagogical practice and communication.

Reflection has been studied in very seriously and many-sidedly in the works devoted to the revelation of creative task solution mechanisms. It should be noted that many authors distinguish two close concepts – "*reflection*" and "*reflexivity*". D. Shön thinks that reflection is the process in which "*knowledge-in-action*" may be more pronounced. It may be pronounced to the extent that the direction of attention towards control in the process of activity is possible. This form of reflection may be achieved by creating probable situations, within the limits of which separate aspects of activity may be analysed, traced and presented on a more conscious level (Shön, 1983).

However, as noted by V. Richardson, this process is not a simple one: it may not be possible for a practitioner to describe the decision-making processes that led to an action. The concept of "*knowledge-in-action*" can be seen as descriptive rather than prescriptive. This process does not only create certain requirements in relation to creative work and inventiveness, but it may also depend on the existence of knowledge base received in the result of an experiment (Richardson, 1990).

Regarding the term "*reflexivity*", many authors accept the Latin definition of this term (return to yourself), which means the process of individual's thought about what is going on in his/her own mind (Lawson, 1985; Steier, 1991; Bourdieu, Wacquant, 1992; Matthews and Jassel, 1998). On this basis of analysis and comparison of different conceptions about such notions as "*reflection*" and "*reflexivity*", we consider reflection as a process and reflexivity as an emotional state.

The notion about pedagogical activity as creative activity, comprising potential abilities and reserves of changing the personality, is supplemented by understanding activity as a system with reflection and reflexivity. Reflection is the central mechanism of implementing creative ability. Creativity is the necessary condition of pedagogical process, objective professional

necessity of teaching practice (Митина, 2004). Creativity is the most vital and necessary feature of pedagogical practice. It is the ability to see, put and solve pedagogical tasks in original way, to understand and quickly react to the arisen situations, to foresee the results; the latter is the main parameter of pedagogical creative abilities. Creativity of pedagogical practice is based on reflecting, reflective ability and practice.

In many philosophical and pedagogical papers, the interrelation of creative activity and reflection is discussed (Пономарев, 1999; Schön, 1983; Lawson, 1985; Давыдов, 1989; Adler, 1991 etc). M. Holly is convinced that teachers have to “*carefully, cautiously and inexorably tug at and remove our blindfolds and to explore and learn about the territory our personal and professional selves so guardedly inhabit*” (Holly, 1993, 58). Further, M. Holly says that the more teachers are able to understand the patterns of emotion that structure their patterns of behaviour in the classroom, the more this self-understanding can enable them to become better teachers. Teachers will be less caught in espousal of norms and stereotype actions, and more able to develop through critical analysis and self-control. This understanding includes the knowledge which determines the connection between one’s own “*self*”, beliefs, values, doubts – the knowledge which mainly concerns one’s own personality.

B. Matthews and J. Jassel note that in teacher’s creative activity the reflective act may be expressed in the following way: the teacher correlates a particular pedagogical situation with his/her past experience, as well as with the help of self-analysis he/she explains some aspects and determines the interrelations between his/her assumptions about students and his/her actions in the classroom (Matthews and Jassel, 1998). It is such understanding that becomes the starting point of creative pedagogical activity: “*Under the conditions of reflective interaction, one of the subjects outstrips the other’s reflection – forecasts the other’s thoughts and behaviour several steps ahead (records his own and the other’s actual and potential capabilities), has more chance for success*” (Сластенин, Подымова, 1997, 89).

One should not confuse reflection and introspection (from Latin *intro* – inside, and *specto* – I am looking, peering), treating it as a passive process of self-observation. In its essence, reflection is an active instrument of organization of one’s own activity, means of its regulation and improvement. It allows the teacher not only to govern his actions, but also simultaneously to evaluate objectively their actual results, which facilitates the effectiveness of the study process.

Different levels of creative pedagogical activity are determined by differing content of reflective activity. The content of the process of goal setting is determined by the results of reflection on motivation (the knowledge about the motive leads to building up the aim). The subject’s activity is possible when he/she has the model, the plan of activity implementation built up as the result of reflection on goal setting.

The reflective activity on processes and components of activity is getting still more complicated, since remembering an activity results and their correlation with the forecasted aim (activity evaluation) and the content of the “*self*” image and other elements of “*self-conception*” (self-assessment) is necessary.

Reflection on goal setting in teacher’s creative activity has the following characteristics:

- A direct analysis – goal setting from the actual state of the pedagogical system to the final planned aim;
- A reverse analysis – goal setting from the final state to the actual state;
- Goal setting from intermediate aims with the help of both direct and reverse analysis (Сластенин, Подымова, 1997, 87).

V. Slastenin and L. Podimova note that the teacher’s possibility to implement goal setting freely and to be aware of its expediency depends on the following conditions:

- On the level of awareness and management of the processes of goal setting, as well as on the analysis of these processes, which gives the teacher an opportunity “to see” himself/herself on the way of building up the pedagogical conception, as well as to realize the limits of his/her states and actions more clearly;
- On the ability to identify the importance of the motives of the creative activity for learners and for himself/herself;
- On the ability to build optimal algorithms of creative activity for achieving the aim;
- On the teacher’s confidence, flexibility and activity adequacy, while analysing and assessing the results and consequences of achieving the aim (Сластенин, Подымова, 1997, 87).

While researchers of reflective practice emphasize starting with one’s personal experiences, they also stress the importance of critical analysis and reformulation of that experience (Argyris, 1990; Mezirow, 1991; Knowles, 1992; Burbules, 1993; Kasl et al., 1993; Senge et al., 1994; Brookfield, 1995; Sokol & Cranton, 1998). Acknowledging the importance of experience, it is also important to recognize its potential for distortion. Typically, the terms “reflective thinking”, “critical thinking”, “reflective judgment” and “critical reflection” have each been used to define a way of thinking that accepts uncertainty and acknowledges dilemmas, while ascribing less significance to the role of self in the reflective process (Dewey, 1933, 1938; King & Kitchener, 1994; Sparks-Langer & Colton, 1991; Zehm & Kottler, 1993).

In J. Dewey’s (1933, 1938) writings, he asserted that the capacity to reflect is initiated only after recognition of a problem or dilemma and acceptance of uncertainty. The dissonance created by understanding that a problem exists engages the reflective thinker to become an *active inquirer*, involved both in a critique of the current conclusions and in generation of new hypotheses. According to Dewey, reflective thinking requires continual evaluation of beliefs, assumptions and hypotheses against existing data, and against other plausible interpretations of the data. Resulting decisions remain open to further scrutiny and reformulation.

Similarly, King & Kitchener (1994) gave an opinion that an individual operating at the highest stage of reflective judgment knows that a solution is only a hypothetical conjecture of the existing, recognizing the temporary nature of any solution. These definitions of critical or reflective thinking seem to suggest that it is primarily cognitive problem solving.

Becoming a perpetual problem-solver involves synthesizing experiences, integrating information and feedback, uncovering underlying reasons, and discovering new meaning.

Teachers who engage in critical reflection infuse their practice with a sense of vision and purpose as they continually forge new ground. While they learn from the past, they thrive in the present. They know that much of what occurs cannot be predicted but they also know that they are not victims of fate. Not to be critically reflective puts teachers in danger of what P. Freire (1993) calls “*magical consciousness*”.

Analysing different approaches to the problem of the concept “*reflection*”, one should point to the existence of two traditions in the interpretation of reflective processes:

- The reflective analysis of consciousness, leading to the explanation of the meanings of objects;
- Reflection as understanding the sense of interpersonal communication.

In relation to this, it is necessary to single out such reflective processes as critical thinking, self-understanding and understanding others, self-assessment and assessment of others.

## Developing music teacher's reflective abilities

The activation of a reflective position in creative pedagogical activity is connected with the music teacher's personality, with his/her orientation towards self-development. The source of this process appears to be the system of contradictions in pedagogical activity, which the teacher is aware of. Reflective activity, as the music teacher's cognition and analysis of phenomena of his/her own consciousness and actions, is the most important and essential component in the structure of creative pedagogical activity (Davidova & Znutinsh, 2001). Reflective skills are related to the teacher's skill to take into account his/her own individual psychological peculiarities, to adequately estimate his mental state, as well as to perceive many-sidedly and cognize adequately the learner's personality.

Therefore, in the process of music teacher training, it is necessary to create such situations which would actualise the reflective position, would form positive self-perception, and would stimulate the processes of self-assertion. Planning the strategies of music thinking, a teacher creates situations in which the student should not copy the interpretation of the others, he/she should create his/her own interpretation. It is necessary to plunge him/her in the world of style and meaning, into learning of its essence. And on the basis of its understanding and rethinking, a possibility will form to activate the creative power and find his/her personal forms of its embodiment in sounds.

Reflective processes in the music teacher's practice can be seen:

- in the attempt of understanding and purposeful regulation of thoughts, feelings and deeds of the student;
- in the process of projecting the student's practice;
- in the process of reflective analysis and self-regulation;
- in the process of stimulating the student's reflective activity.

The following aspects can be pointed out in the music teacher's reflective practice:

- interest in a problem of music pedagogy;
- finding, judgement and evaluation of the contradictions existing in the basis of the problem;
- looking for the foundations and possible variants of solving the problem, comparing the contents of the musically-pedagogical task with one's own individual, personal and professional experience, as well as with the experience of other pedagogues-musicians;
- implementation of practical, logically-constructive activities, which provides him/her with successful solution of musically-pedagogical tasks;
- generalizing evaluation of all the previous stages of reflective practice, which leads it to enrichment and to meta-level and merges with a new cycle of its implementation.

In this context, the main logical direction appears: from broad, generalized judgements of solving difficulties (i.e., judgement of musically-pedagogical problems) to particular ways of overcoming the contradictions.

I. Sergeev notes the following reflective and creative abilities which must be mastered by a teacher:

- the ability to understand the task that contains such aspects that the person does not have enough knowledge to solve them;
- the ability to answer the question "*What do I need to learn in order to solve the given task?*";
- the ability to evaluate knowledge towards the particular pedagogical situation;



- the ability to point out the task of the background;
- the ability to analyse the problematic situations (finding and solution of the contradictions);
- the ability to see and find original ways of the task solution;
- the ability to solve non standard tasks, whose algorithms of solving have not been studied;
- the ability to divide a new task into subtasks, the solving of which has been studied;
- the ability to see the task, the solution of which presupposes the use of non-standard ways;
- the ability to follow the chosen position to the problem;
- the ability to solve the tasks if the final aim and ways of its achievement do not exist;
- the ability to change the point of view on the object (phenomenon) to an opposite, and to find the pros and cons in both positions (Сепреев, 2004).

When mastering the system of means and ways of solutions of pedagogical tasks by the teacher, the skill to understand the core of the phenomena promotes the formation of pedagogical thinking, and self-analysis develops pedagogical reflection. If the teacher wants to master professional-pedagogical culture, first of all, he/she needs to understand and reflect about pedagogical practice as a creative process:

- Reflective output: it is applied when it is impossible to understand the other person or oneself by other means.
- Intentionality (intention-direction): direction to the object of reflection, pointing it out from other objects.
- Primary categorisation: the choice of primary means in order to implement reflection.
- Constructing the system of reflective means: the chosen primary means are united in a system, which gives the possibility to check the reflecting analysis more purposefully.
- Schematization of reflective contents: it is carried out by using different signs (images, symbols, schemes, language constructions etc).
- Objectivization of reflective description: evaluation and discussion of the given result (Маралов, 2004).

According to a researcher in music pedagogy G. Cipin, the theoretical model of reflective activities is as follows:

1. Determining the aim, more or less clear understanding of it.
2. Determining the primary tasks which must be done in order to achieve the aim.
3. Practical implementation of what has been planned; planning the further actions; the choice of adequate means which are necessary in order to implement one's intentions.
4. Correction of the actions, inserting the necessary situational changes, corrections and additions into them; flexibility of behavioural tactics.
5. Completing the way; evaluation of the given results and self-evaluation of own actions. If necessary, starting anew, following the above-mentioned scheme, i.e., transition to a new cycle of the activity (Цыпин, 2003).

V. Slastenin distinguishes the following most important criteria of development of teacher's reflective culture:

- Presence of conception about reflective guidelines in life, as well as in pedagogical profession.
- Striving for understanding and rethinking of personal and professional orientation in his/her course of life.
- Creating his/her own reflective models of the future professional practice and life in general.
- Reflection on the growth of the status in personal and professional aspects, aspiration to understand his/her own personality and professional individuality.
- Implementing individual reflective programs of personal and professional self-development (Сластенин, 2005).

On the basis of the above-mentioned criteria of reflective culture, the authors point out six levels of the process of forming and developing reflective practice:

- **Zero level:** it is characterized by the absence of the need for reflecting personal and professional self-defining and self-development.
- **Conventional level:** the lowest level, which includes generally accepted (conventional) social-professional norms and criteria for the development of reflective culture.
- **Intentional level:** a low level of the development of reflective culture, reflective intentions – the will and aspiration to understand and rethink one's personal and professional peculiarities, values and orientations of the personality, professional ways and life – are present.
- **Potential level:** an average level of the development of reflective culture. It is characterized by the use of reflective-creative personal potential, by formed reflection and independent creative seeing and professional resolution of theoretical-applicable tasks, by the development of the project culture and reflectively-transforming attitude to one's own life in general, as well as to teaching and professional work.
- **Possidential level:** a high level of the development of reflective culture. It is characterized by a high level of understanding and judgement of the current level of the development of reflective qualities and abilities, by aspiration to reflect on own personal and professional individuality. In this level, complete reflective position of the subject as a personality and a specialist forms and develops.
- **Creative level:** the highest level of the development of reflective culture. In this level, reflective-creative potential of a person is fully implemented, which results in the process of one's "*uniquelization*" of the subject with the self-developing system of personal and professional values (Сластенин, 2005).

According to B. Larrivee (2000), developing the practice of pedagogical reflection involves observing patterns of behaviour and examining behaviour in light of what we truly believe. This process can be envisioned as flowing through several levels, from the level of core beliefs to the level of specific actions. Similarly to a model developed by S. Shapiro & J. Reiff (1993), to examine the congruence between core beliefs and job performance, this process has four levels: philosophical, framework, interpretive, and decision-making level (see Figure 1).

Philosophy of life is the background for all other levels and activities. The philosophical level embodies core beliefs and comprises values, religious beliefs, and ways of knowing, life meanings, and ethics. Second level represents our way of providing an organizational framework for these basic beliefs and comprises the theories we espouse, such as theories of human development and human behaviour, theories of motivation and learning, theories

of organizational development, and chaos theory. It is our framework for giving meaning to what is happening. These underlying principles serve as the basis for organization of what we have learned and experienced. The next level is how we interpret these underlying principles into our general approach to daily practice. This is where we link our beliefs and theories to a way of behaving. Our daily practice is an overriding stance, a pervasive attitude to how we approach life and the situations we encounter. It is a frame of mind. From our attitude to daily practice evolves our momentary actions. It is our way of making real our ideals and translating them into thoughts, behaviours, and actions. This last level represents the translation into moment-by-moment decision-making.

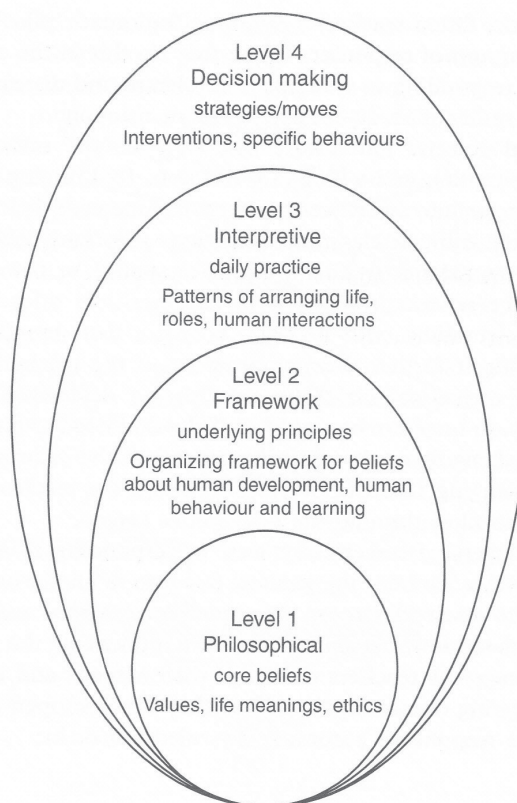


Figure 1. Model of Shapiro & Reiff (1993)

Reflection during, or simultaneously with, our actions is often difficult because of the multiple demands we have to juggle in the classroom. For instance, focusing our attention on completing a lesson may distract us from paying attention to the way in which we interact with students. Hence, pedagogical reflection often requires a perspective of a meta-position, looking back after the action has taken place. Effective teaching necessitates continuous examining and revisiting of the teacher's core beliefs, and assessing his/her actions against these beliefs. Developing pedagogical reflection keeps teachers coming back to their core beliefs and evaluating their choices in accordance with these beliefs.

The route to becoming a reflective practitioner is plagued by incremental fluctuations of irregular progress, often marked by two steps forward and one step backward. There are necessary and predictable stages in the emotional and cognitive rhythm of becoming critically reflective (Keane, 1987; Usher & Bryant, 1989; Berkey et al., 1990; Kasl et al., 1993; Brookfield, 1995; Larrivee, 2000).

According to Larrivee (2000), the reflection process is more cyclic than linear, more incremental than sequential. Her model (see Figure 2) suggests a framework for conceptualizing this process. The process of becoming a reflective practitioner weaves through a series of phases,

the first of which is the examination stage. At this stage, the teacher starts to question whether a particular action, reaction, or interaction is resulting into what he/she wants. It could be any behaviour that the teacher is bringing into question. In the next phase, the teacher begins to notice patterns in his/her ways of behaving and challenge the real cost attached to teacher's current practice. When teacher moves to the next phase, he/she has realized that his/her behaviour is sustaining a state he/she wants to change, such as frustration, discomfort, or stress. This realization creates a surface desire for change.

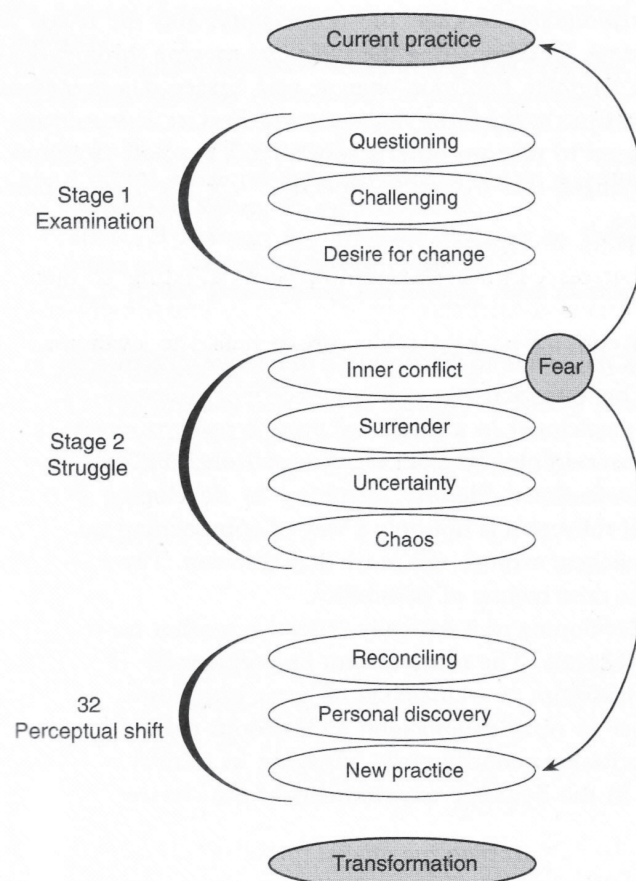


Figure 2. Stages of reflection process (Larrivee, 2000)

Attempting to let go of what is familiar leads to a struggle and the teacher finds him/her self in conflict. This begins a critical stage in the reflective process. If this state of inner turmoil brings about too much fear and doubt, the choice may be to close down the process and either stay with the old practice or seek a quick fix. Teacher looks for a ready-made solution, a “prescription” for change. However, when he/she does this, teacher circumvents an essential stage in the critical reflection process.

If instead teacher is able to face the conflict, giving up what is familiar, he/she allows him/herself to experience uncertainty. In this final stage, the teacher has had a shift in his/her way of thinking and sensing. He/she has cleared the mind and sees things in a new light. The teacher engages in new patterns of thinking, and accesses new tools and strategies to respond more appropriately to classroom situations and circumstances.

When teachers become reflective practitioners, they move beyond the knowledge base of discrete skills to a stage where they integrate and modify skills to fit specific contexts, and eventually, to a point where the skills are internalized, enabling them to invent new strategies. They develop the necessary sense of self-efficacy to create personal solutions to problems.

## Conclusions

1. New strategic guidelines in developing society and higher education are demanded by the necessity of searching such approaches to practice of future teachers training which could shape a specialist of a new type, i.e., a pedagogue-researcher, who is ready for innovative activity and for participation in research activity. The quality of training the specialist in the field of education must be determined not only by his/her readiness to apply in practice familiar ways of solving pedagogical problems, but by the ability of independent projecting of pedagogical systems, processes and situations.
2. Analysing different approaches to the problem of the concept “reflection”, we should point to the existence of two traditions in the interpretation of reflective processes:
  - Reflective analysis of consciousness leading to the explanation of the meanings of objects;
  - Reflection as understanding the sense of interpersonal communication.
3. Reflection is one of the mechanisms which lets the music teacher to be a strategist in professional practice. Its importance is firstly due the fact that in the process of reflecting the factors of musically-pedagogical reality, the individual personal-professional concept appears and is created, as well as the system of moral-professional aims, norms, requirements, principles and values. The teacher’s reflective activity is a polysemantic notion, including the teacher’s knowledge analysis both on his/her own personality and pedagogical activity and on the learner’s personality and the peculiarities of the study process of the particular class, with the aim of the development of the learner’s personality on the basis of the humanization of the study process.
4. Presence of professional reflection gives the music teacher a possibility to implement transition from the position of the music teacher as a practitioner of students’ activity on the basis of the specific contents of the subject and the forms and methods of teaching to the position of a teacher-researcher of his/her own professional practice as a special object of analysis, understanding and evaluating it. It promotes the teacher’s professional development and the results of his/her professional practice are better.
5. The necessity of the teacher to develop his/her reflective skills ensures him/her independence in solution of the following basic problems:
  - determining the borders of one’s own knowledge and skills, which allow to solve effectively specific teaching-creative tasks;
  - understanding the possibility of independent search for ways and means of arisen tasks;
  - evaluation of the qualitative level of activities, which ensures solution of the given task.
6. With the development of the music teacher’s ability to reflect, the sphere of his/her learning practice includes not only the subject contents of general cultural values and norms, but also critical thinking activity itself, in the process of which values and norms get worked out. Pedagogical reflection involves developing the ability to look at what is happening, withholding judgment, simultaneously recognizing that the meaning we attribute to it is no more than our interpretation filtered through our cumulative experience. When teachers develop the practice of pedagogical reflection, they learn
  - to slow down their thinking and reasoning process to become more aware of how they perceive and react to students,
  - to bring to the surface some of their unconscious ways of responding to students.

7. The music teachers' involvement into the analysis of contradictions give them an opportunity to identify and choose the meaning of various pedagogical actions, approaches, conceptions and is the starting point of the development of music teachers' reflective and methodological culture, which expresses both the position of their personality and the reflective and creative side of their professional development.

## References

- Adler, S. (1991) The reflective practitioner and curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17 (2).
- Argyris, C. (1990) *Overcoming Organizational Defenses*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Berkey, R., Curtis, T., Minnick, F., Zietlow, K., Campbell, D. & Kirchner, B. W. (1990) Collaborating for reflective practice. *Education and Urban Society*, 22 (2), 204–232.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992) *An Invitation to Reflexive Sociology*. Oxford: Polity Press.
- Brookfield, S. D. (1995) *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burbules, N. C. (1993) *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Davidova, J. (2000) The development of future teacher's reflective activity. In: *Today's Reforms for Tomorrow's Schools: ATEE Spring University 2000*. Klaipeda: Klaipedas universitetas, 54–58.
- Davidova, J. & Znutinsh, E. (2001) *The Music Teacher's Professional Development in Different Kinds of Pedagogical Activity*: Paper presented at the Second International Research in Music Education Conference. Exeter, United Kingdom. 3–7 April, 2001.
- Dewey, J. (1933) *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: Heath.
- Dewey, J. (1938) *Logic: The theory of inquiry*. Troy, MO: Holt, Rinehart & Winston.
- Freire, P. (1993) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Hallam, S. (1998) *Instrumental Teaching*. Oxford: Biddles Ltd. – 350 p.
- Hallam, S. (2006) *Music Psychology in Education*. London: University of London. 281 p.
- Heikkila, A. & Lonka, K. (2006) Studying in higher education: Student's approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31, 99–117.
- Holly, M. (1993) Personal and Professional Knowledge: On Teaching and Self-knowledge. In: *Plummer, G. & Edwards, G. (Eds.) Dimensions of Action Research: People, practice and power*. Poole: Hyde Publications.
- Kasl, E., Dechant, K. & Marsink, V. (1993) Living the learning: Internalizing our model of group learning. *D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.) Using Experience for Learning*. Bristol, PA: Open University Press.
- Keane, R. (1987) The doubting journey: A learning process of self-transformation. *D. Boud & V. Griffin (Eds.) Appreciating Adults; Learning: From the perspective of the learners*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994) *Developing Reflective Judgment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Knowles, M. (1992) *The Adult Learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf.
- Larrivee, B. (2000) Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1 (3), 293–307.
- Lawson, H. (1985) *Reflexivity: The Post-modern Predicament*. London: Hutchinson.
- Lisle, A. (2006) Maintaining interaction at the zone of proximal development: Through reflexive practice and action research. *Teacher Development*, 10, 117–143.

- Matthews, B. & Jassel, J. (1998) Reflective and reflexive practice. *Teaching in Higher Education*, 3 (2), 231–243.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Richardson, V. (1990) The evolution of reflective teaching and teacher education. In: Clift, R. T., Haiston, W. R. & Pugach, M. C. (Eds.) *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York: State University of New York Press.
- Senge, P. M. (1990) *The Fifth Discipline*. New York: Currency Doubleday.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B. & Smith, B. J. (1994) *The Fifth Discipline Fieldbook*. New York: Currency Doubleday.
- Shapiro, S. B. & Reiff, J. (1993) A framework for reflective inquiry on practice: Beyond intuition and experience. *Psychological Reports*, 73, 1379–1394.
- Shön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sokol, A. V. & Granton, P. (1998) Transforming, not training. *Adult Learning, Spring*, 14–16.
- Sparks-Langer, G. & Colton, A. (1991) Synthesis of research on teachers' reflective thinking, *Educational Leadership*, 48 (6), 37–44.
- Steier, F. (Ed.) (1991) *Research and Reflexivity*. London: Sage.
- Usher, R. S. & Bryant, I. (1989) *Adult Education as Theory, Practice and Research: The Captive Triangle*. New York: Routledge, Chapman and Hall.
- Ward, V. (2004) The performance teacher as music analyst: A case study. *International Journal of Music Education*, 22 (3), 248–265.
- Zehm, S. J. & Kottler, J. A. (1993) *On Being a Teacher: The human dimension*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Абдуллин, Э. Б., Николаева, Е. В. (2004) *Теория музыкального образования*. Москва: Академия. – 336 с.
- Бочкарев, Л. (1997) *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Институт Психологии РАН. – 350 с.
- Вишнякова, Н. Ф. (1999) *Креативная акмеология*. 2-е издание. Минск: Дебор. – 300 с.
- Губский, Е. Ф., Кораблева, Г. В., Лутченко, В. А. (1994) *Краткая философская энциклопедия*. Москва: Прогресс. – 576 с.
- Давыдов, В. В. (1989) *Развивающее обучение*. Москва: Педагогика.
- Каузова, А. Г., Николаева, А. И. (2001) *Теория и методика обучения игре на фортепиано*. Москва: Владос. – 368 с.
- Кашапов, М. М. (2000) *Психология педагогического мышления*. Санкт-Петербург: Алетей. 463 с.
- Лефевр, В. А. (2003) *Рефлексия*. Москва: Когито–центр. – 496 с.
- Маралов, В. Т. (2004) *Основы самопознания и саморазвития*. Москва: Академия. – 256 с.
- Митина, Л. М. (2004) *Психология труда и профессионального развития учителя*. Москва: Академия. – 320 с.
- Петровский, А. В. (Ред.) (1996) *Введение в психологию*. Москва: Академия. – 496 с.
- Петрушин, В. И. (1997) *Музыкальная психология*. Москва: Владос. – 384 с.
- Подуровский, В. М., Сулова, Н. В. (2001) *Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности*. Москва: Владос. – 320 с.
- Пономарев, Я. А. (1999) *Психология творчества*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК. – 480 с.
- Рубинштейн, С. (1976) *Проблемы общей психологии*. Москва: Наука.

- Сергеев, И. С. (2004) Основы педагогической деятельности. Санкт-Петербург: Питер. – 316 с.
- Скок, Г. (1998) *Как проанализировать собственную педагогическую деятельность*. Москва: Роспедагенство. – 102 с.
- Сластенин, В. А. (2005) Рефлексивная культура и профессионализм учителя. Педагогическое образование и наука, 3, 37–42.
- Сластенин, В. А., Подымова, Л. С. (1997) *Педагогика: Инновационная деятельность*. Москва: Магистр. – 224 с.
- Степанов, С. Ю. (2000) *Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций*. Москва: Наука. – 174 с.
- Цыпин, Г. М. (2003) *Психология музыкальной деятельности: Теория и практика*. Москва: Академия. – 368 с.



## MŪZIKAS SKOLOTĀJA EMOCIONĀLĀS KOMPETENCES TEORĒTISKIE ASPEKTI UN STRUKTŪRA MUSIC TEACHER'S EMOTIONAL COMPETENCE AND ITS STRUCTURE

Laimrota Kriumane, Māra Marnauza  
Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola  
Latvija

### Anotācija

**Ievads.** Raksta autores analizē mūzikas skolotāja emocionālo kompetenci kā vienu no mūzikas skolotāja profesionalitātes komponentiem.

**Darba mērķis.** Izpētīt emocionālās kompetences teorētiskos aspektus, būtību un struktūru.

**Materiāli un metodes.** Teorētiskās literatūras analīze, pedagoģiskā procesa novērojumi.

**Rezultāti.** Pētījuma rezultātā tika izpētīti emocionālās kompetences teorētiskie aspekti, noteikta tās būtība un struktūra.

**Secinājumi.** Emocionālās kompetence ir zināšanas emociju psiholoģijā, zināšanas un prasmes mūzikā, emocionālā inteliģence, kā arī emocionālā pārdzīvojuma spēja un prasme veicināt pozitīvu pārdzīvojumu mūzikas stundās.

**Atslēgvārdi.** Emocionālā inteliģence, emocionālā kompetence, emocionāls pārdzīvojums, mūzikas skolotāja darbība.

19. gs. beigās dažādu sociālo grupu pārstāvji, mākslinieki un pedagogi arvien vairāk sāka izteikt neapmierinātību ar skolās valdošo intelektuālismu. Anatomu, fiziologu un psihologu pētījumi iedvesmoja pedagoģijas teorijas un prakses attīstību. Tika pierādīts, ka vispusīga fiziskā attīstība, darbaudzināšana, mākslas priekšmetu apguve sniedz labākas iespējas garīgās, tikumiskās, emocionālās un gribas spēju pilnveidei. Darba skolas teorētiski pamatoja darbaudzināšanas un darbmācības ietekmi skolēna radošās patstāvības un vispusīgās attīstības veicināšanai. Mākslinieciskās izglītības teorija un prakse šajā laikā veidojās kopā ar mājamatniecības un rokdarbu ieviešanu skolās, tika popularizētas mākslas un darba vienotības idejas. 20. gs. sākumā jau bija uzkrāta pieredze, kas apliecināja iespēju ar mākslas palīdzību radīt prieka, gandarījuma izjūtu, sekmēt gribas attīstību, rast dziļu emocionālu pārdzīvojumu, kas ir pamats attieksmju un vērtību veidošanās procesam. Idejas par dažādu mākslas veidu sintēzi skolās atbalstīja pedagogi un mākslinieki. Tā rezultātā arī Latvijas skolās ieviesa glītrakstīšanu, dziedāšanu, vingrošanu, darbmācību un rokdarbus, kas būtiski uzlaboja izglītības saturu, tomēr neatrisināja visas izglītības problēmas. 20. gs. otrajā pusē mācību priekšmeti saglabājās, bet jautājumu par emocionālā un intelektuālā sabalansētību nomāca citi skolām izvirzītie uzdevumi.

Mūsdienās, tāpat kā 19./20. gs. mijā, atkal aktuāls kļūst jautājums par emocionālā un racionālā līdzsvarotību izglītībā. Psihologi atzīst, ka emocionāls pārdzīvojums nepieciešams katra indivīda izaugsmē, jo tajā atklājas dzīves nozīmīguma un pasaules jēgas izjūta, vērtību saturs. Mūzikas stundas prasmīga mūzikas skolotāja vadībā ir tās, kurās emocionāls saturs var izraisīt atmiņā paliekošus pozitīvus pārdzīvojumus. Tomēr pieredze liecina, ka ikdienā arī mūzikas stundās maz tiek domāts par mācību emocionāliem mērķiem. Nepietiekami tiek novērtēta un kopta skolēnu emocionālā attīstība, attieksmju un vērtību pilnveidošanās, emocionālās un racionālās jomas līdzsvarošana.

Mūzikas skolotāju emocionālās kompetences izpratnes pamats ir humānistiskās psiholoģijas un pedagoģijas svarīgākā pamatatziņa – cilvēka attīstība notiek kopveselumā. Humānistiskās pedagoģijas ideāls – cilvēka intelektuālās, emocionālās un gribas līdzsvarota attīstība deklarēta visos Latvijas izglītību reglamentējošos dokumentos, tomēr praksē pilnībā netiek īstenota. Tradicionāli izglītības uzmanības centrā saglabājas intelektuālā attīstība. Tas rada nepieciešamību lielāku uzmanību pievērst topošo skolotāju izpratnes veicināšanai par cilvēka iekšējo psihisko procesu pilnveides iespējām, sevišķi emociju nozīmi indivīda attīstībā.

Darba autores uzskata, ka mūzikas skolotāja emocionālā kompetence saistās ar trim jomām – kompetences jēdziena izpratni, emocionālo inteliģences teoriju un emocionālā pārdzīvojuma teorētiskiem aspektiem.

I. Tiļļa, analizējot kompetences izpratnes izmaiņas pēdējo 30–40 gadu laikā, atklāj izmaiņas jēdziena izpratnē: pagājušā gadsimta 80.–90. gados izpratne bijusi plašāka nekā 70.–80. gados, tā ietver sevī ne tikai zināšanas un prasmes, bet arī attieksmes. P

iekrītam I. Tiļļai, ka mūsdienu daudz kultūru sabiedrībā, kurā veidojas jaunas mācīšanās, saziņas un sadarbības kultūra, kompetence jāskata arī kā sociālpedagoģiska problēma. Analizējot Rolfā Arnolda izpratni par kompetenci, zinātniece norāda uz šādām jēdziena pazīmēm:

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

Varam secināt, ka visas dotās pazīmes ir būtiskas arī skolotāja profesionālai kompetencei, tikai jāpievieno vēl viena būtiska pazīme – kompetence izpaužas pedagoģiskā darbībā, bet mūzikas skolotājam vajadzētu uzsvērt – uz pozitīvu emocionālo pārdzīvojumu virzītā pedagoģiskā darbībā.

Izanalizējot Latvijas zinātnieku kompetences jēdziena skaidrojumus un izveidojot to apkopojumu, varam konstatēt, ka pretrunu uzskatos nav (sk. 1. tabulu).

*1. tabula*

#### Latviešu zinātnieku jēdziena “kompetence” definīciju apkopojums

I. Tiļļa (2005)	S. Ērliha (1998)	J. Stabiņš (1998)	I. Plaude (2003)
Kompetence ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes individuālā kombinācija. Kompetence kā rezultāts izpaužas konkrētas situācijas darbības kvalitātes līmenī.	Norāda kompetences saistību ar personības struktūru, saturu un attīstību, izstrādājusi profesionāli pedagoģiskās kompetences attīstošo modeli, kurā topošā mūzikas skolotāja personības īpašības saista ar skolotāja darbības saturu un struktūru. No personības emocionālās sfēras tiek minēti divi komponenti – emocionalitāte un empātija.	Skolotāja kompetence ir viņa zināšanas par to, kā veicināt audzēkņu gatavību dzīves darbībai, un prasmes pakļaut šim mērķim atbilstošu mācību saturu, īpaši organizētu mācību vidi, iespējamo mācību metožu un paņēmieni dažādību, savas personības piemēru un autoritāti.	Profesionālā kvalifikācija ietver trīs kompetences – instrumentālā kompetence (apgūtās profesionālās zināšanas, spējas un iemaņas), refleksīvā kompetence – spēja nenoliegt un nezaudēt savu iepriekšējo pieredzi, bet iesaistīt to profesionālajā darbībā, sociālā kompetence – spēja iejusties un izprast klienta vajadzības, prasības.

Salīdzinot redzams, ka visi autori norāda uz personības īpašībām, pieredzi un kompetences izpausmi darbībā kā svarīgiem kompetences komponentiem. Tātad 21. gs. sākumā kompetences jēdziena izpratne paplašinās vēl vairāk, svarīgu nozīmi iegūst personības īpašības un pieredze, kā arī to izpausme darbībā.

Krievu zinātnieki un pedagogi gadsimta sākumā pievērsuši lielu uzmanību skolotāja kompetences jautājumiem, kas atklāj kompetences veidošanās nosacījumus pedagoģiskajās augstskolās. Viens no šiem pētījumiem ir T. Koževņikovas (<http://www.mspu.edu.ru/aspirant/kozevnikova.doc>) izstrādātā ģeogrāfijas skolotāja profesionālā kompetence. Analizējot darbu, varam secināt, ka autore ir pamatojusies uz daudzu krievu zinātnieku atziņām (V. Aļeksejeva, A. Asmolova u. c.), balstījusies gan uz tradicionāliem kompetences komponentiem (gnozeoloģisko, aksioloģisko, praksioloģisko), gan arī uz inovatīvo, profesionālo personības komponentu. T. Koževņikova akcentē skolotāja personības aspektu, izveidojot šādu definīciju: profesionālā pedagoģiskā kompetence ir integrāls, profesionāls skolotāja personības raksturojums, kas ietver sevī teorētisko un praktisko gatavību profesionālo funkciju izpildei, kā arī skolotāja personības individuālās īpašības, kas nodrošina pedagoģiskās darbības efektivitāti. Profesionālajā personības aspektā, T. Koževņikova norāda uz trīs grupām: emocionālo, intelektuālo un gribas darbību. Pie emocionālās grupas viņa attiecina mīlestību pret bērniem, empātiju, toleranci, radošumu, emociju vadību. Visas nosauktās īpašības atbilst arī emocionālās inteliģences struktūrai.

Otrs mūzikas skolotāju emocionālās kompetences teorētiskais stūrakmens ir emocionālā inteliģence jeb psiholoģijā izmantotais jēdziens “emocionālais intelekts” (šajā darbā izmantosim abus terminus, gan “emocionālā inteliģence”, gan arī “emocionālais intelekts”, atkarībā no tā, kuru izmanto konkrētais autors). Emocionālā kompetence ir jauns jēdziens. To izmantojis D. Goulmens, norādot, ka **emocionālā kompetence ir emocionālās inteliģences izpausme darbībā**. Tātad varam secināt, ka D. Goulmenam emocionālā inteliģence un emocionālā kompetence ir viena jēdziena divi aspekti, jeb **emocionālā kompetence ir emocionālās inteliģences reālā izpausme**. D. Goulmens emocionālo inteliģenci vai psiholoģijā pieņemto jēdzienu *emocionālais intelekts*, raksturo šādi: pašsavaldīšanās, centība, neatlaidība, prasme motivēt savu rīcību (Goulmens, 2001). Viņš akcentē atšķirīgos uzskatus inteliģences jēdziena izpratnē un neatbalsta to zinātnieku uzskatus, kuri atzīst garīgās attīstības jeb intelekta koeficienta un emocionālās inteliģences ģenētisko nosacītību kā nemainīgu lielumu, kuru neietekmē dzīves pieredze. Zinātnieks uzsver, ka šīs prasmes var tikt ieaudzinātas jau bērnībā, tā paverot lielākas iespējas sava intelektuālā potenciāla izmantošanā. Citu jautājumu, kā piešķirt emocijām inteliģenci, uzdod pats zinātnieks.

Pedagoģijā ir nozīmīga D. Goulmena atziņa, ka emocionālās inteliģences pamats ir iedzimts, to var attīstīt jau agrā bērnībā un pilnveidot visas dzīves laikā (Goulmens, 2001).

Zinātnisku pamatu emocionālās inteliģences un līdz ar to arī emocionālās kompetences izpratnei deva cilvēka atklājumi neirobioloģijā galvas smadzeņu izpētes jomā, kas atklāja smadzeņu nervu loku darbības mehānismu brīžos, kad cilvēks domā, jūt, iztēlojas vai sapņo. To rezultātā psiholoģija spēj autoritatīvi paust savus uzskatus par emociju attīstības problēmām, samērā precīzi iezīmējot cilvēka jūtu dzīves shēmu (Fišers, 2005; Goulmens, 2001; Izards, 2003; Iljins, 2001).

Emocionālās inteliģences pētījumus D. Goulmans, D. Leizers (D. Leazer), R. Fišers, kā norāda zinātnieki paši, veidojuši pamatojoties uz:

- 1937. gadā Roberta Torndaika (R. Thorndike) izstrādāto sociālo inteliģenci;
- Davida Vekslera (D. Wechsler) 1958. gadā definēto inteliģenci kā kopīgu jeb globālu indivīda kapacitāti;
- 1983. gadā Hovarda Gārdnera definēto daudzveidīgās inteliģences teoriju (Leizers, 1991; Fišers, 2005; Goulmens, 2001).

Savas atziņas D. Goulmens, D. Leizers un R. Fišers smēlušies no H. Gārdnera daudzveidīgo informācijas kanālu teorijas, īpaši no intrapersonālā un interpersonālā intelekta. Savukārt, 1990. gadā Pīters Selavijs (P. Salovey) un Džons Meijers (J. Mayer) definēja **emocionālo inteligenci, kā sociālās inteligences formu**, kuras pamats ir savu emociju, savu domu apzināšanās par savām emocijām. D. Goulmens norāda, ka P. Selavijs emocionālās inteligences definīcijai izmantoja H. Gārdnera personiskās inteligences formulējumu (savu emociju apzināšanās, sevis saprašana) un attīstīja to plašāk.

Apkopojot D. Goulmena un R. Fišera norādījumus par to, kā veidojušās viņu teorijas, varam iegūt šādus emocionālās inteligences jēdziena veidošanās posmus (sk. 2. tabulu).

2. tabula

**Emocionālās inteligences jēdziena izveidošanās posmi  
(veidots pēc: Goulmens, 2001, Fišers, 2005, Leizers, 1991)**

<u>Emocionālā inteligence</u>
• 1995.g. D.Goulmans – emocionālās inteligences teorija
• 1990.g. P.Selavijs, Dž.Maijers – emocionālā inteligence kā sociālās inteligences forma
• 1967.g. H.Gārdners – daudzpusīgās inteligences teorija
• 60-70 gadu neirofizioloģiskie pētījumi
• 1958.g. D.Vekslers – jēdziena „inteligence” definējums
• 1937.g R.Torndaiks – sociālā inteligence

Šo tabulu varētu vēl papildināt ar 1997. gadu, uz kuru norāda Z. Orme (2003), akcentējot, ka Reivens Bar-Ons, pēc ilgstošiem emocionālā intelekta pētījumiem togad publicēja tā noteikšanas pirmo testu un definīciju. R. Bar-Ons uzskatīja, ka **emocionālais intelekts saprotams kā emocionālu, personisku un sociālu spēju kopums, prasmju un kompetenču kopums, kas sekmē panākumus, palīdz pielāgoties apkārtējai videi un tās prasībām** (Orme, 2003).

Ņemot vērā, ka emocionālā inteligence vispirms tika noteikta kā sociālā intelekta forma, varam uzskatīt, ka tā izpausmes un attīstības nosacījumi ir līdzīgi:

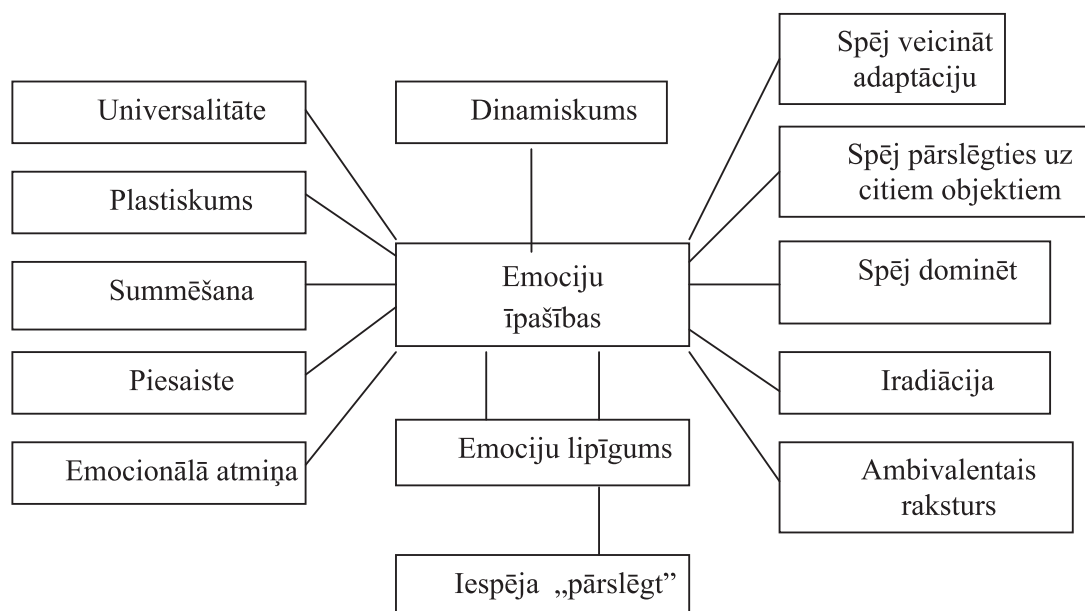
- 1) attīstoties savai patības izjūtai, veidojoties apziņai par sevi kā būtnei ar jūtām un emocijām (apmēram no 2 gadu vecuma);
- 2) attīstoties empātijai (Fišers, 2005).

Tas nozīmē, ka gan sociālais intelekts, gan emocionālā inteligence attīstās pakāpeniski, pirmo sociālo pieredzi gūstot attiecībās ar māti. R. Fišers uzsver, ka emocionālo un morāles jūtu attīstība cieši saistīta ar domāšanas procesiem, jo mazāk bērns saprot savas izjūtas, jo vieglāk viņš var kļūt tām par upuri, jo mazāk bērns izprot citu cilvēku emocijas, jo lielāka varbūtība, ka viņa sociālās attiecības būs neveiksmīgas (Fišers, 2005).

Nākamais solis emocionālās inteligences attīstībā ir spēja apvaldīt savu impulsivitāti, kura ir daudzu sasniegumu pamatā, atzīst daudzi šajā rakstā minētie zinātnieki. J. Iljins uzskata: lai spētu vadīt savas emocijas, vispirms tās jāapzinās un jāpazīst. Zinātnieks norāda, ka dzīves laikā, iedzimtības un vides mijiedarbībā cilvēkam veidojas noturīgs emocionālās reaģēšanas

raksturs jeb emocionālo īpašību īpatnības: emocionālā ierosa, emocionālā pārdzīvojuma dziļums; emocionālā labilitāte – rigiditāte; emocionālā atsaucība; ekspresivitāte; emocionālā noturība; optimisms – pesimisms.

Emociju īpašības J. Iljins atainojis šādā shēmā.



Emociju īpašības (Ильин, 2001, 55 с.)

Emocionālās kompetences kontekstā jāzina, kāda nozīme ir dažādām emociju īpašībām, kādas ir personīgo emociju īpašību individuālās īpatnības. Piemēram, D. Goulmens norāda, ka ikreiz, satiekoties ar citiem cilvēkiem, mēs nododam savu noskaņojumu citiem vai arī ietekmējamies no citu noskaņojuma paši. Tā izpaužas emociju īpašība “lipīgums”, kas neuzkrītoši ikdienā veido daļu no neverbālā saziņas procesa. Emocionālās inteliģences jēdziens ietver arī prasmi uztvert gandrīz neredzamo signālu plūsmu, apvienot to ar emociju atpazīšanu, apzināšanu un izprašanu (Goulmens, 2003).

L. Jermolajeva-Tomina, pievēršot mūsu uzmanību cilvēku emocionālās sfēras individuālām atšķirībām, norāda, ka tās izpaužas gan to dinamiskā, gan arī saturiskā aspektā. *Dinamiskās atšķirības*: intensitāte un emocionālo reakciju ilgums; ātrums, kādā viena emocija pāriet citā; izturība stresa situācijās. *Saturiskās atšķirības*: agresija, bailes, prieks, bažas, neapmierinātība. Zinātniece uzskata, ka kopā tās veido indivīda emocionālo īpašību īpatnības (Ермолаева-Томина, 2005). Emocionāli kompetentam cilvēkam jāzina un jāapzinās savu emociju individuālās atšķirības.

Šīs pašas emocionālās īpašības vērojamas arī mūzikas uztverē, bet atšķirības ir apstākļi, ka mūzika uzrunā cilvēku ar gadsimtu gaitā radītiem emocionāliem vispārinājumiem, kas saistās ar mākslas estētiskām un ētiskām idejām, tāpēc atšķiras no dzīves emocijām un emocionāliem vispārinājumiem. Atšķirībā no dzīves emocijām, mūzikā izteiktās emocijas ir nosacītas, simboliskas, iluzoras, tām nepieciešama indivīda iztēle un tās iespējamās tikai saistībā ar mūzikas dabiskajām un ar mūzikas izteiksmes līdzekļiem saistītajām emocijām, **bet tās vienmēr ir ar pozitīvu rezultātu**, pat tad, kad mēs mākslas darba iespaidā raudam vai sērojam (Холопова, 2000; Виготский, 1986; Петрушин, 1994). Emocionālā pārdzīvojuma un racionālās izpratnes spēju veidošanās, kas savstarpēji mijiedarbojas, ir nepieciešams nosacījums, lai varētu uztvert mūziku kā mākslu (Zariņš, 2005). Mākslinieciskajā pārdzīvojumā

cilvēks noiet vairākus ceļa posmus, no sākotnējiem, jutekliskiem iespaidiem līdz plašiem vispārinājumiem. Ceļā uz vispārinājumu būtiska nozīme ir iztēlei, ar kuru tiek pārstrādāti jutekliskās uztveres iespaidi, radīta tēlu pasaule (Виготский, 1986).

Emocionālā pārdzīvojuma izpētei pievērsušies K. Izards (2003), J. Iļjins (2001), Ļ. Vigotskis (1986), S. Rubinšteins (1945), B. Teplovs (2000), V. Petrušins (1994), M. Vidnere (1999) u. c. Visās definīcijās tas nozīmē dažādu emociju, indivīda iekšējās pasaules un attieksmes pret ār pasauli mijiedarbības procesa rezultātu.

Uz pārdzīvojuma nozīmību attiecas J. Iļina norāde, ka viņa uzskati pilnībā sakrīt ar K. Platonova atziņām – tieši pārdzīvojums ir atšķirīgais starp ārējo stimulu fizioloģiskas atspoguļošanas veidu, kas piemīt pat augiem, un psihiskās atspoguļošanas veidu, kas piemīt tikai dzīvniekiem ar augsti attīstītām smadzenēm un cilvēkiem. Pārdzīvojums signalizē par notikuma personīgo jēgu (Ильин, 2001). Emocionālo pārdzīvojumu varam konstatēt pēc fizioloģiskajām izmaiņām, kā arī pēc izmaiņām cilvēka darbībā un uzvedībā, vai pēc paša indivīda emociju apraksta/stāstījuma.

Teorētiskās literatūras izpētes rezultātā varam secināt, ka ne tikai emocionālais, bet arī kognitīvais darbības līmenis ir cieši saistīts ar emocijām, emocionālo pārdzīvojumu. To akcentē arī Latvijas zinātnieces. Z. Čehlova uzsver, ka izziņas process ir jūtu un loģikas vienotība (Čehlova, 2002), I. Žogla, analizējot skolēnu izziņas attieksmes veidošanos, norāda: lai gan emocijas nepieder pie intelektuālajiem komponentiem personības struktūrā, tās spēcīgi ietekmē kā intelektuālos procesus, tā arī fizisko darbību (Žogla, 1994).

A. Špona harmoniskas un vispusīgas personības attīstībā, kā arī audzināšanas un pašaudzināšanas procesā uzsver intelektuālo, gribas un emocionālo procesu mījsakarību un norāda uz emociju nozīmīgumu (Špona, 2006).

Ļ. Vigotskis atzīst, ka pārdzīvojuma procesā nedalāmā vienotībā pārstāvēta vide jeb kairinājums, tātad objektīvais, kas izraisa pārdzīvojumu, un subjektīvais, kas nāk no paša indivīda, kas savukārt atkarīgs no indivīda psihi attīstības līmeņa. Tātad, arī vide, iedarbojoties uz indivīda iekšējo pasauli, izraisa emocionālu pārdzīvojumu. Tālāk pārdzīvojums ir impulss domai, kura ietekmē cilvēka darbību (Виготский, 1986). Šīs atziņas atklāj emocionālās kompetences nozīmību arī skolēnu intelektuālās attīstības jomā.

Summējot visas minētās teorētiskās atziņas, varam secināt, ka mūzikas stundās emocionālais pārdzīvojums jeb pārdzīvojums (zinātnieki izmanto vairākus apzīmējumus ar vienādu nozīmi: emocionālais pārdzīvojums, pārdzīvojums, estētiskais vai mūzikas pārdzīvojums) ir kvalitatīva mācību procesa nepieciešama sastāvdaļa. Tāpēc emocionālais pārdzīvojums ir trešais komponents mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūrā.

Līdz ar to mūzikas skolotāja emocionālās kompetences struktūra ir šāda:

- zināšanas emociju psiholoģijā;
- zināšanas un prasmes mūzikā;
- emocionālā inteliģence;
- emocionālā pārdzīvojuma spējas;
- prasme virzīt pedagoģisko procesu uz emocionālu pārdzīvojumu.

Apkopojot teorētiskās atziņas, varam secināt, ka mūzikas skolotāja emocionālā kompetence ir **skolotāja personības emocionālās inteliģences un emocionālā pārdzīvojuma spēju individuāla kombinācija, kas pilnveidojas pieredzē un izpaužas uz emocionālo pārdzīvojumu vērsta pedagoģiskā darbībā.**

## Literatūras saraksts

1. Čehlova, Z. (2002) Izziņas aktivitāte mācībās. R.: RaKa, 136 lpp.
2. Ērliha, S. (1998) Pedagoģiskā prakse kā studentu, topošo mūzikas skolotāju, profesionālās kompetences līdzeklis. Promocijas darbs. Rīga. 151 lpp.
3. Fišers, R. (2005) Mācīsim bērniem domāt. Rīga: RaKa, 325 lpp.
4. Goulmens, D. (2001) Tava emocionālā inteligence. Rīga: Jumava, 461 lpp.
5. Koževņikova, T. (<http://www.mspu.edu.ru/aspirant/kozevnikova.doc>)
6. Plaude, I. (2003) Sociālā pedagoģija. Rīga: RaKa, 187 lpp.
7. Stabiņš, J. (1998) Audzēkņu gatavības veidošanās dzīvesdarbībai komercskolas pedagoģiskajā procesā. Promocijas darbs. Rīga, 179 lpp.
8. Špona, A. (2006) Audzināšanas process teorijā un praksē. Rīga: RaKa, 211 lpp.
9. Tiļļa, I. (2005) Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma. Rīga: RaKa, 295 lpp.
10. Vidnere, M. (1999) Pārdzīvojuma pieredzes psiholoģija. Rīga: RaKa, 73 lpp.
11. Zariņš, D. (2003) Mūzikas pedagoģijas pamati. Rīga: RaKa, 200 lpp.
12. Žogla, I. (1994) Skolēna izziņas attieksme un tās veidošanās. Monogrāfija. Rīga: Latvijas Universitāte, 227 lpp.
13. Lazear, D. (1991) Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences. Illinois, Palatine: Skylight, 133 p.
14. Абдулин, Э. Б., Николаев Е. В. (2005) Музыкально–педагогические технологии учителя музыки. М.: Прометей, 231 с.
15. Ермолаева-Томина, Л. Б. (2005) Психология художественного творчества. М.: Академический Проект, 303 с.
16. Виготский, Л. (1986) Психология искусства. М.: Искусство, 572 с.
17. Изард, К. Э. (2001) Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 749 с.
18. Ильин, Е. П. (2001) Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 752 с.
19. Керрол, Э. (2002) Психология эмоций. СПб.: Питер, 464 с.
20. Лафренье, П. (2004) Эмоциональное развитие детей и подростков. М.: OLMA–PRESS, 250 с.
21. Орме, Г. (2003) Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М.: КСП Плюс, 272 с.
22. Петрушин, В. И. (1994) Музыкальная психология. М.: ТОО Пассим., 303 с.
23. Рубинштейн, С. Л. (1945) Психологическая наука и дело воспитания. Советская педагогика, Но. 7, 37. с.
24. Теплов, Б. М. (2000) Психические состояния. Психология музыкальных способностей. СПб: Питер, 263–265 с.
25. Холопова, В. Н. (2000) Музыка как вид искусство. СПб.: Лань, 319 с.
26. <http://www.mspu.edu.ru/aspirant/kozevnikova.doc>

## Summary

Today, similarly to the turn of the 20th century, the balance of the emotional and rational is a topical issue in education. Psychologists state that the importance of emotions in the development of personality is still not completely recognized, but many scientists and teachers

admit the necessity of emotional content and positive emotional experience. Music lessons organized by an expert teacher, who takes into consideration emotional content and its presentation, can facilitate the development of learners' emotions, attitudes, and values and create memorable positive emotional experience, which helps learners to discover the sense of the world and the value of life. Focusing on this topical problem, the article deals with the theoretical aspects of music teacher's emotional competence and defines its structure.

The understanding of music teacher's emotional competence is based on the findings of humanistic psychology and pedagogy, which emphasizes a holistic personality development. The theory, firstly, is based on the understanding of the concept of competence; secondly, on the theory of emotional intelligence; and thirdly, on the theoretical aspects of emotional experience. Today the concept of competence includes not only knowledge and skills but also attitudes, experience, character traits, and their expression in action. The second theoretical cornerstone of the concept of music teacher's emotional competence is *emotional intelligence* or *emotional intellect*, which is a concept used in psychology. D. Goleman says that emotional competence is an expression of emotional intelligence in action: self-control, diligence, persistence, skills to motivate one's behaviour. *Empathy* as a structural component of emotional intelligence is related to emotional responsiveness in the process of music perception and emotional experience. There also are other emotional characteristics which can be observed in the perception of music, but the difference is that music talks to a person with the help of emotional generalizations created throughout the centuries, related to aesthetic and ethical ideas of art, therefore they differ from life emotions and emotional generalizations. The emotional factor, especially experience, is crucial to the perception and understanding of an artwork. Emotional experience and the development of skills for rational understanding, which interact mutually, are important conditions in order to be able to understand music as art. In conclusion, it can be summarised that **music teacher's emotional competence is an individual combination of personality's emotional intelligence and emotional experience which develops through experience and manifests in a purposefully organized pedagogical action.**

**Keywords:** music teacher's emotional competence, emotional intelligence, positive emotional experience.

### About the authors

Mg. Sc. Soc. **Laimrota Kriumane** – Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola

Address: Imantas 7. līnija 1, Rīga, LV-1083, Latvija

Mob. (+371) 22322951

Fax (+371) 7808034

E-mail: laimrota.kriumane@rpiva. lv

Prof. Dr. Paed. **Māra Marnauza** – Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola

Adrese: Imantas 7. līnija 1, Rīga, LV-1083, Latvija

Mob. t. (+371) 29461145

Fax (+371) 7808034

E-mail: mara.marnauza@choir. lv



## KLAVIERSPĒLES APGUVES AKSIOLOĢISKĀS PIEEJAS TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS

### SOME THEORETICAL PRINCIPLES WITHIN THE AXIOLOGICAL APPROACH TOWARDS TEACHING PLAYING THE PIANO

Larisa Maļkova, Tamāra Bogdanova

Latvija

#### Anotācija

Inovāciju vilnis, kas ir pārņēmis sabiedrību, prasa no personības spēju orientēties informācijas plūsmā, izveidojot savu dzīves pozīciju. Mūsdienās ir ļoti svarīgi veicināt skolēna tieksmi pēc pašnoteikšanās un pašrealizēšanās dzīvē. Tādējādi pedagoģijā uzmanība tiek virzīta uz vērtību apzināšanās aktualizāciju. Atbilstoši sabiedrības līmenim pamatskolā skolēnu klavierspēles apguvi veicinās aktualizētā mācību satura izveide aksioloģiskās pieejas kontekstā. Izglītības aksioloģiskās funkcijas aktualizācija izvirza nepieciešamību noteikt tās teorētiskās, metodoloģiskās nostādnes, mērķu, satura un mācību tehnoloģiju pamatojumu.

**Atslēgvārdi:** klavierspēles apguve, teorētiskās nostādnes, aksioloģiskā pieeja, modelis.

#### Ievads

Mūsu laikmeta dinamika, pāreja no vienas ideoloģijas uz plurālismu, no normas diktāta uz sociokultūras realitātes jaunu vērtību apzināšanu iezīmē jauna laika iestāšanos, kurā personības vērtību attiecības izvirzās priekšplānā.

Šodienas *izglītībai jābūt tādai, lai cilvēks virzītu savu dzīvi, pats uzņemoties atbildību, lai viņš izteiktu savu viedokli par sabiedrības un sava laika problēmām; lai viņš spētu piedalīties kultūras pilnveidošanā...Tai ir jābūt izglītībai, kas ne tikai modina prieku, pakļaujot gara pasauli..., bet arī rada iespēju kļūt par talantu* (Bēme, 2007, 6).

Sabiedrības pārorientācija, agrāk nozīmīgo vērtību zaudēšana un jauno nostiprināšana prasa no pedagoģijas un izglītības sistēmas aksioloģiskās izglītības teorētiski metodoloģisko pamatu un prakses izziņāšanu, lai nodrošinātu vērtīborientēto personības attīstību.

Vērtības šajā rakstā tika apzinātas kā izglītības attīstības stratēģijas pamats, kā skolēna personības attīstības pamats un kā pedagoģiskās pētīšanas priekšmets.

**Pētījuma mērķis.** Izpētīt teorētiskās nostādnes un noteikt ar skolēnu saskaņotu vērtību sistēmas veidošanās klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas modeli.

Pētījuma metodes. Filozofiskās, psiholoģiskās, pedagoģiskās, mūzikas pedagoģiskās literatūras analīze. Praktiskās darbības modelēšana.

Aksioloģiskā pieeja ir filozofiski pedagoģiskā stratēģija, kura piedāvā skolēna personības attīstības pedagoģisko resursu izmantošanas veidus, skolotāju profesionālās darbības attīstības iespējamus ceļus, izglītības sistēmas pilnveidošanās variantus.

Pētījuma aktualitāte atklājās pedagoģijas zinātnes humānās paradigmas galvenajā saturā. Personības kā vērtības atzīšana, kā arī izglītības, kā universālās vērtības izpratne, nosaka aksioloģiskās ievirzes pastiprināšanu personības izglītošanā un audzināšanā, lai sekmētu tādas personības veidošanos, kura būtu spējīga pašnoteikties un pašrealizēties vērtību sistēmā.

Izglītības aksioloģiskās funkcijas aktualizācija saistīta ar tās teorētisko, metodoloģisko pamatu, mērķu, satura un mācību tehnoloģiju noteikšanu. Filozofiskās, psiholoģiski pedagoģiskās un

zinātniski metodiskās literatūras, kā arī raksta autoru un citu pedagogu pieredzes izpēte paver iespēju atklāt pretrunas starp

- 1) dažu tradicionālo vērtību zaudēšanu, izglītības vērtību orientācijas maiņu, kuru nosaka transformācijas sabiedrībā, un jaunās vērtību sistēmas pamatošanas nepieciešamību;
- 2) stihiski notiekošo vērtību orientācijas, attieksmju, nostādņu veidošanās procesu izglītībā un mērķtiecīgas un zinātniski pamatotas izglītības attīstības stratēģijas izstrādi;
- 3) klavierspēles apguves mācību procesa ievērojamo aksioloģisko potenciālu un aksioloģiskās pieejas teorētiski metodoloģisko pamatu nepietiekamo izstrādāšanu tajā;
- 4) skolēnu un vecāku vajadzību pēc vērtīborientētās pašnoteikšanās un pašrealizācijas pieredzes ieguves un tradicionālo mācību procesa virzību uz zināšanu nodošanu bez orientācijas uz sabiedrības vajadzībām (Maļkova, 2004, 159).

Atklātās pretrunas liecina par klavierspēles mācību procesa realizācijas prakses aksioloģiskās (vērtīborientētās) pieejas teorētiski metodoloģiskā pamatojuma aktualizācijas *problēmas* esamību. Tās risināšana veicinās humānistiski orientētās personības vērtību jēgu sfēras sekmīgo attīstību tālākajai pašrealizācijas iespējai personiskajā dzīvē.

Vērtības ir lietas, fakti, parādības, paradumi, principi, kuriem piemīt pozitīvo īpašību kopums un kuru cilvēks savā apziņā uztver kā sev vai citai personai būtiski nozīmīgus, vēlamus konkrētos vēsturiskos apstākļos, noteiktajā kultūrā un konkrētajā sabiedrībā, kā arī tos, kas sekmē viņa personības veidošanos (Pedagogijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 187).

Mācība par vērtībām, vai vērtību teorija ir *aksioloģija* (no grieķu *axia* – vērtība, *logos* – jēdziens, mācība). Pirmais mēģinājums izziņāt vērtības teorētiskajā līmenī tika īstenots 19. gs. 60. gados G. Loces traktātā *Praktiskās filozofijas pamatojums*, kur par vērtībam nosaukti *labums, skaistums, patiesīgums*.

Badenas neokantiešu skolas pārstāvji V. Vindeļbands un H. Rikerts vērtībās redzēja ideālu esamību, kuru nosaka transcendentālā apziņa. Kā ideāli veidojumi vispārnozīmīgas vērtības atrodas “ārpus” jebkuras esamības. Raksturojot šī fenomena būtību, neokantisma pārstāvji īpaši uzsver vērtību viennozīmīgumu, mūžību, nemainīgumu, absolūto raksturu.

20. gadsimtā aksioloģiskā doma aktīvi attīstījās un parādījās vērtību teoriju plašs spektrs. Arī Latvijā vērojama naturālistiski psiholoģiskās, transcendentālās, personālisma, kultūrvēsturiskās un socioloģiskās aksioloģiskās pieejas apzināšana (Anspaks, 2003, 15).

Lielu atbalstu pedagoģijā guva *naturālistiski psiholoģiskā* pieeja vērtību problēmai. No šīs aksioloģiskās teorijas pozīcijām par vērtību uzlūkojams tas, kas veicina *cilvēciskās dabas* potenču efektīvu funkcionēšanu: nodrošina indivīda spēju un dotumu attīstību, viņa interešu apmierināšanu. Naturālistisko vērtību būtības izpratni izklāsta pragmatisma pārstāvji, nostiprina Dž. Djūijs izglītības koncepcijā: demokrātijas, industriālās sabiedrības un jaunās skolas attīstība liek pašos pamatos mainīt izglītības saturu un mācību metodes, orientējoties uz personības interesēm un viņa vajadzību apmierināšanu (Дьюи, 2000, 215). Dž. Djūijs jaunās skolas modelī redzēja reālus nosacījumus skolēnu daudzveidīgas darbības ievirzei interešu un vajadzību veidošanās gultnē. Vērtība un vērtējoši spriedumi, pēc Dž. Djūija, rodas cilvēku mijiedarbībā, jo priekšmetu vai parādību īpašības nevar pastāvēt atrauti no tās cilvēka darbības, kurā iekļauti šie priekšmeti vai parādības.

*Personālisma* aksioloģiskās pieejas iedibinātāji V. Diltejs un V. Šterns atzina, ka personības vērtību pasaules veidošanos nosaka indivīda dzīve sabiedrībā, viņa aktivitāte, personības iekšējo spēku atraisīšana un izkopšana ar izglītības līdzekļiem, kuri ir virzīti, lai indivīds attīstītu savu vērtību pasauli ar mērķtiecīgu darbību (Штерн, 1926, 328).

*Kutūrvēsturiskās* pieejas pamatlicējs V. Ditlejs, kā atzīmē Anspaks, centrā izvirza viengabalainas personības attīstības ideju. Personības attīstība traktēta kā atsevišķā cilvēka un viņa psihes *ieaugšana* laikmeta objektīvajā un normatīvajā realitātē – kultūras vērtībās (Anspaks, 2003, 17).

20. gadsimta vidū rodas A. Maslova pašaktualizācijas koncepcija (Маслоу, 2002, 81), kura ir viņa motivāciju hierarhijas virsotne, un K. Rodžersa uzskatu sistēma, ka cilvēka daba ir pozitīva, konstruktīva un sociāla. Šī daba sevi atklāj tad, kad attiecībā ar citu cilvēku vai ar sabiedrību ir iedibināta pozitīvās uztveres atmosfēra. Pedagoģijā un izglītības teorijā šos zinātniekus dēvē par *humānistiskā virziena* pārstāvjiem. Kā vadošo motīvu un galveno vērtību viņi izvirzīja indivīda tiešanos pēc nepārtrauktas attīstības un pilnveides.

*Neoreālisma* aksioloģiskās pieejas iedibinātājs A. Vaitheds atzina, kā sabiedrībai un atsevišķam cilvēkam savā darbībā ir svarīgi apzināties idejas esamību un apjaust radošās iespējas. Vērtību pasaule ietver gan skaisto un neglīto, gan labo un ļauno, gan patieso un nepatieso, gan progresa un regresa spēku. Pedagoģijas idejās ietvertās vērtības, kļūstot par būtiskāku aktivitātes nosacījumu, pārvēršas par personības iekšējo vērtību – uzvedības dominanti (Whitehead, 1933, 4).

Arī latviešu pedagogi J. Students, E. Pētersons, A. Dauge daudz uzmanības pievērš cilvēka garīgās dzīves vērtībām: pārdzīvojumiem, iekšējai kultūrai, dzīves jēgai, simboliem, uzsver, ka izglītību nevar reducēt tikai uz pedagoģiskā procesa tehnoloģisko nodrošinājumu, ka pedagoģiskā procesa būtība rodama virzībā uz normām un vērtībām, ka mācība ir bērna ievadīšana kultūras vērtību pasaulē, attīstot bērnam snaudošos garīgos un fiziskos spēkus, izglītības darbā un pedagoģijas zinātnes attīstībā svarīgi rūpēties par pedagoģijas zelta fonda apguvi un īstenošanu izglītības un kultūras celšanai

A. Špona vērtību raksturo ar tās noderīgumu, nozīmīgumu cilvēka dzīvesdarbībā. Viņa definē pedagoģiskās vērtības kā lietas, faktus, parādības, kuras cilvēks pārdzīvo kā sev būtiski nozīmīgas un kuras sekmē viņa personības pilnveidošanos. Vērtības izpaužas vienībā ar principiem, normām, mērķiem, ideāliem un raksturo cilvēka attieksmi (Špona, 2006, 181).

Daudz uzmanības vērtību aktualizēšanai pedagoģiskajā procesā veltīja A. Līdaka (Līdaka, 2006, 284). L. Mūrniece pētīja mūziku kā studējošās jaunatnes garīgo vērtību veidošanas līdzekli (Mūrniece, 1998, 6). Z. Rubene atzina, ka vērtību sistēmai jābūt atvērtai, kura atšķirtos no tradicionālajiem uzskatiem un saistītos ar kritiskās domāšanas virzību. Tai ir raksturīga prasme pieņemt dažādas idejas, salīdzināt ar pretējiem viedokļiem un veidot uzskatus, tos pamatojot un pieņemot noteiktu nostāju kādā jautājumā. Turklāt šī nostāja mēdz mainīties attīstības rezultātā (Rubene, 2004, 24).

Visas vērtību apzināšanas teorijas var iedalīt vērtību definīciju aksioloģijā divos pamatveidos: vērtību analīze subjekta–subjekta attiecībās un vērtību analīze subjekta–objekta attiecībās. Šīs dihotomijas ietvaros, ko ir apzinājis T. Vižļecovs, var iedalīt šādus vērtību traktējuma variantus:

1. vērtība – objekta kvalitāte,
2. vērtība – kā subjekta aspekts,
  - 2.1. vērtība – kā subjekta psiholoģiskais aspekts,
  - 2.2. vērtība – ka subjekta sociālais aspekts,
3. vērtība – kā attiecības,
  - 3.1. vērtība – kā attiecības starp subjektu un objektu,
  - 3.2. vērtība – kā attiecības starp subjektu un subjektu (Выжлецов, 1996, 125).

Tā kā vērtība ir atzīta kā filozofijas kategorija, ir iespējams spriest par mūzikas vērtību pasauli, analizēt mūzikas pedagoģijas vērtības. Pedagoģisko aksioloģiju ir definējis V. Slasteņins, atzīmējot, ka tā veido skolēna vērtīborientētu attieksmi, orientāciju, nostādnes, apziņu un uzvedību (Сластѣнин, 2003, 18).

Mūzikas kultūrā tiek uzkrāts daudz izcilo mūzikas skaņdarbu piemēru, kas virza uz vērtību apzināšanos. M. Kagans darbā *Filosofiskā vērtību teorija* formulē jēdzienu *vērtība* kā objekta un subjekta attieksmi, kas nosaka objekta nozīmību subjektam. Jēdziens *vērtējums* ir tās nozīmības emocionāli intelektuāls konstatējums. Katrs mūzikas skaņdarbs ir autora (subjekta) personiskā attieksme pret objektu – apkārtējo pasauli. Tas nozīmē, ka skaņdarbs glabā sevī tā cilvēka vērtības, kurš to ir radījis. Šī atziņa ļauj interpretēt mūziku kā vērtību nesēju. Taču par vērtību katram konkrētām cilvēkam, kā arī sabiedrībai, mūzikas skaņdarbs kļūst tikai subjektu–objektu attiecību rezultātā (Карап, 1997, 108).

Mūzikā, vienā no sarežģītākajām un daudznozīmīgākajām mākslām, šis process īpaši apgrūtināts tad, ja dominē normatīvā apziņa – ārējs regulētājs, kas tiek orientēts uz noteikumu kopumu, gūstot konkrētajā laika posmā likuma statusu.

A. Ščerbakova (Щербакова, 2001, 86), analizējot jēdzienus *norma* un *kanons*, raksta, ka daudzu gadsimtu gaitā mūzikas pedagoģija, kuras sastāvdaļa ir klavierspēles apguve, apkopojot lielo pieredzi un daudz zināšanu par mūziku, tomēr paliek normatīva, orientēta uz *kanonu*. Šis apstāklis netiek uzskatīts par defektu, jo *kanons* – tas ir labākais, kas tiek atlasīts evolūcijas gaitā, tās vērtības, kuras mūzikas attīstības procesā mantoja *normas* statusu. Normai, kā arī tradīcijai, piemīt sargājošā funkcija, kas regulē mijšakarības ar likumu atlasī. Tas ir raksturīgs gan sabiedrības attīstībai, gan mākslas (arī mūzikas) pasaulei. Kaut gan normai piemīt aizliedzošā funkcija, kura veido atļautā robežas, tomēr bezgalīgā brīvība nereti arī ir bīstama, jo mēdz pārveidoties par patvaļīgumu un sekmēt sabrukuma tendences. Tomēr normatīvā pieeja neizbēgami ved strupceļā, tā kā noteiktajā momentā tā nonāk pretrunā ar vērtību attīstību. Norma – tas ir ārējs regulatīvs, visiem vienādi obligāts, tas ir procesa nobeigums, rezultāts, bet vērtība – tas ir process, attīstība, izmaiņa. Norma ir objektīva: subjekts, kurš normu pieņem, nevar to ietekmēt. Vērtība ir subjektu–objektu attiecību un mijiedarbību attīstošais process (Щербакова, 2001, 29).

Visa mūzikas vēsture apgaismota ar garīgas darbības dinamiku. Mūzikas *normas* dažreiz eksistēja gadsimtiem ilgi, bet nekad nav mūžīgas. Stingrā polifonija pārveidojās par baroka laikmeta estētiku, klasiskās mākslas skaidrība nomainījās pret romantisko jūtu plūdumu. 20. gadsimta beigas un 21. gadsimta sākums – jaunā muzikālā realitāte, kur tika laužti visi priekšstati par mūzikas dabu: skaņu, muzikālās valodas jēgu, par muzikālās dzirdes īpašu lomu, muzikālo intonāciju, tembru lomu, par žanru un stilu sintēzi, par muzikālās jaunrades telpu un laiku.

B. Asafjevs atzīmē, ka priekšstats par mūziku, arī klavierspēli kā mākslas veidu vai mākslinieciskās darbības tipu ir tradicionāls. Bet mūzika nav tikai mākslas veids. Mūsdienās tā tiek skatīta plaši, kā garīgās kultūras sastāvdaļa, kā cilvēka pasaule (Асафьев, 1923, 5). Uzmanības centrā ir komunikatīvās, sociālās un citas mūzikas funkcijas. Psiholoģiski pedagoģisko problēmu pētījumos tiek izziņāts mūzikas pārveidojošs spēks, tās garīgi audzinošā loma. V. Holopova nosaka mūzikas vērtības, kas izteiktas tās funkcijās: komunikatīvajā, estētiskajā, ētiskajā, katarsiskajā, eiristiskajā, kompensācijas, gedonistiskajā un pragmatiskajā funkcijā (Холопова, 1990, 4–15).

Vērtību problēmas pārvērtēšanai, vērtīborientētās personības audzināšanas prioritātei tika veltīti E. Abduļina, G. Cipina, B. Reimera, D. Zariņa mūzikas pedagoģiskie darbi. D. Zariņš nodalīja trīs virzienus, kuros mūzika kā mākslas veids ietekmē personības veidošanos. Tie ir šādi:

- 1) pasauli izzinošs (ar mūzikas tēlu palīdzību);
- 2) organizatoriski audzinošs;
- 3) ētiskos uzskatus veidojošs (Zariņš, 2005, 85).

B. Reimers, radot mūzikas izglītības filozofiju kā autonomu disciplīnu, kuras priekšmets ir mūzikas izglītība kā sociokultūras fenomens, atzina, ka mūzikas izglītības, arī klavierspēles

apguves būtība un vērtības tiek determinētas ar mūzikas kā mākslas dabu un vērtībām. Autors izvirzīja mūzikas izglītības teorijas, kā arī klavierspēles apguves teorētiskā pamatojuma piecus kritērijus:

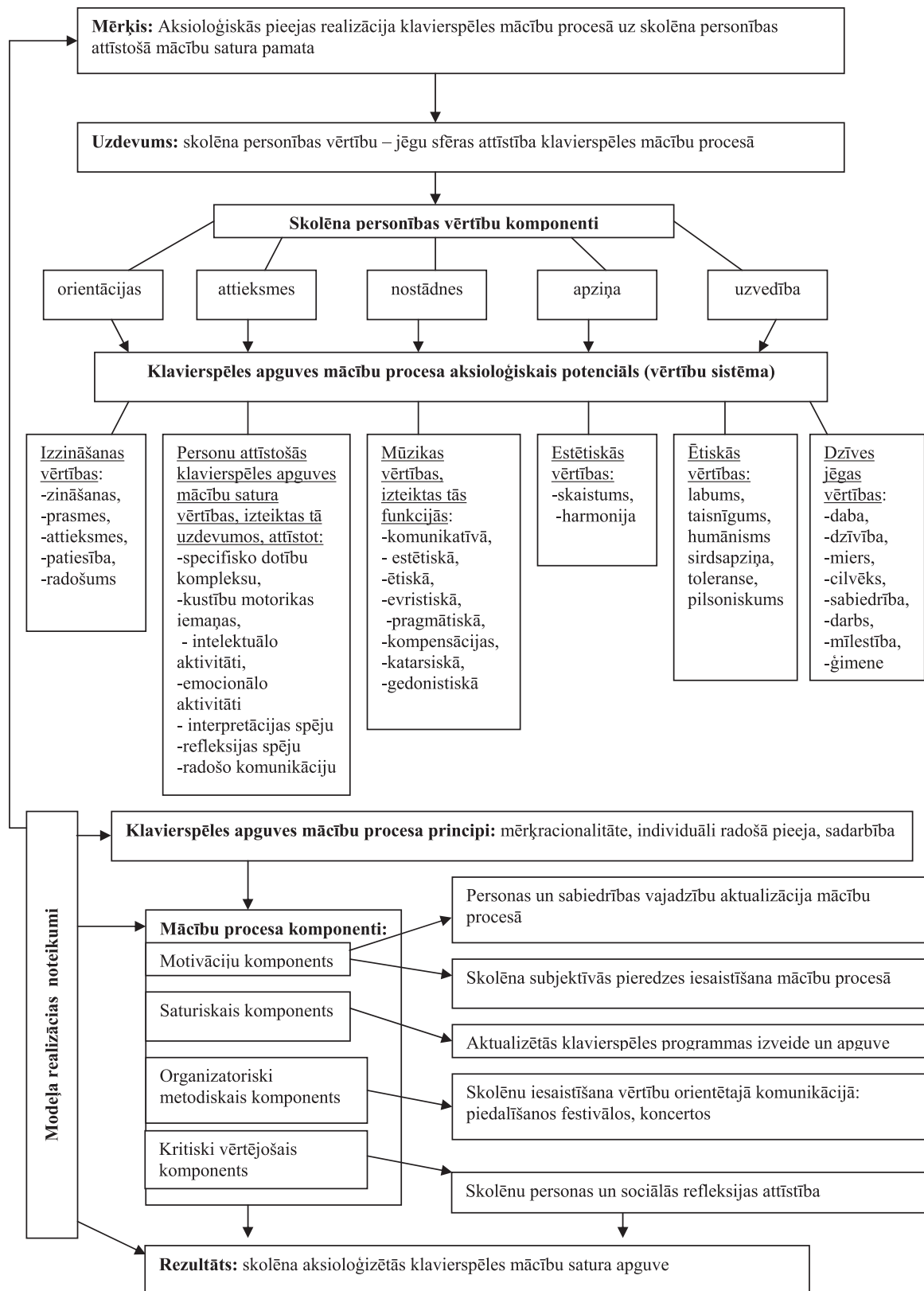
- 1) būt relevantam sabiedrībai, kurā funkcionē tā vai cita mūzikas izglītības sistēma;
- 2) būt tieši saistītam ar mūzikas pedagoģijas vajadzībām, tās vēsturi un mūsdienu nīgumu;
- 3) ņemt vērā visus vadošos mūzikas izglītības aspektus, tajā pašā laikā būt koncentrētam;
- 4) saturēt daudz impulsu mūzikas izglītībai, klavierspēles apguvei;
- 5) respektēt arī citu mākslu būtību (Reimer, 1989, 202).

Viena no mūsdienu mūzikas pedagoģiskās izglītības pamatproblēmām ir pārvarēšanas nepieciešamība starp inovāciju un konservatīvo mūsdienu mūzikas pedagoģijas attīstības tendenci, kā arī tās pārvarēšanās ceļu atrisināšana (Абдуллин, 2002, 18).

Pieskaroties tādām jautājumiem, kā vērtīborientāciju pārbīde, kas notiek dziļu vēsturisko pārmaiņu rezultātā, Ē. Fjelds atzīmē, ka pārmaiņas jauno cilvēku apziņā ir nepieciešamas un veco pieradumu inersei tās nevajadzētu kavēt. 20. gs. beigās notika daudz diskusiju par vērtību krīzes sākumu, izteiktas domas, ka cilvēce sākot degradēties, jo agrāk skolās stingri kultivētās vērtības – disciplīna, pienākuma apziņa, kārtība, paklausība – netiek ievērotas. Filozofi uzskata, ka nav sākusies vērtību krīze, bet ar humānās izglītības ieviešanu daudzi nav pamanījuši, ka mūsdienu jaunajam cilvēkam radušies citi, aktuālāki mērķi, kam atbilst citas vērtības – patstāvība, pašizpaušme, iniciatīva. Sabiedriskie nosacījumi vairs neuzsver čaklumu, gatavību pakļauties kā galveno, jo citas vērtības kļuvušas dominējošas. Notiek nevis vērtību degradācija, bet hierarhijas atjaunošanās. Kautrīguma un atturības tikumu vietā nonāk kritiskas spriešanas spēja, improvizēšana, spēja ieklausīties citu viedokļos, spēja sarunās novērst konfliktus. Saprotams, ka šī prioritāšu mija radīja zaudējuma sajūtu vecākās paaudzes vidū, bet skolai jābūt gatavai pierādīt pārmaiņu nepieciešamību (Fjelds, 1998, 14). *Skolai un pedagogam būtu jābūt gataviem mainīt kādus savas darbības elementus, lai tie izraisītu adekvātu darbību no skolēnu puses* (Fjelds, 1998, 5). Skolēna personību attīstošā mācību procesa nepieciešamais nosacījums ir vecuma psiholoģijas attīstības izpratne. Mūsu pētījumā tiek iekļauti pamatskolas skolēni vecumā no 7 līdz 14 gadiem.

Latvijas Republikas Izglītības likumā ir uzsvērtā vispārcilvēcisko vērtību, dzīvības, veselības un brīvas personības attīstības prioritāte. Pamatizglītības pakāpe, kuras skolēnu vecums tika izzināts klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā, Izglītības likumā definēta kā *izglītības pakāpe, kurā notiek sagatavošanās izglītībai vidējā pakāpē, vai profesionālajai darbībai, sabiedrības un cilvēka individuālajā dzīvē nepieciešamo pamatzināšanu un pamatprasmju apguve, vērtīborientācijas veidošanās un iesaistīšanās sabiedrības dzīvē* (Latvijas Izglītības likums, 1999).

Izmantojot Ē. Eriksona psihodinamiskā modeļa vecuma posmu iedalījumus (Eriksons, 1963, 71), A. Vorobjovs ir atzinis, ka šis vecuma posms ietver sevī divus personas interpersonālās veidošanās periodus: integrācijas un selekcijas periodu. Šajā periodā notiek bērna savas personības satura funkcionēšanas aprobācija caur starppersonu telpā projicēto aktivitāti. Personība “iestrādā” un slīpē sava personiskā satura pieredzi. Tajā pašā laikā noris intensīvs savu personisko veidojumu satura salīdzināšanas un vērtēšanas process ar attiecīgo no apkārtējiem translēto personisko veidojumu saturu (Vorobjovs, 2002). Šajā periodā sāk veidoties bērna vērtību sistēma: bērnam ir svarīgi zināt, cik vērts viņš ir, cik vērtīgs ir tas, ar ko viņš nodarbojas. Tāpēc ir ļoti svarīgi mācību procesā realizēt aksioloģisko pieeju: konceptuālo vērtību sistēmu. Vērtību sistēma ir aksioloģiskās pieejas saturiskais komponents. Tās apguve notiek mācību procesā, mūsu gadījumā klavierspēles apguvē. Viena no tās galvenajām sadaļām ir mācību saturs.



1. attēls. Aksioloģiskās pieejas klavierspēles apguvei modelis

Mācību saturs, raksta I. Žogla, ir didaktiskā procesa abu subjektu (skolēns–skolotājs) vienojošais komponents, kurš iedalās mācīšanās saturā un mācīšanas saturā. *Mācīšanās* saturā tiek iekļautas programmā paredzētās un skolēnam apgūstamās zināšanas, prasmes, attieksmes. Šīs kategorijas uzskatāmās par mācīšanās vērtībām. *Mācīšanas* saturā – skolotāja

palīdzība attiecīgi izglītības pakāpei un atbilstoši skolēna attīstībai. Šo satura sadaļu veido skolēna mācīšanos bagātinošās vērtības: skolotāja pieredze, skolēna aktuālās iespējas (I. Žogla, 2001, 96).

Nemot vērā I. Žoglas mācību satura definējumu un klavierspēles pedagogu G. Neihauza, G. Kogana, J. Hofmana, S. Feinberga, L. Nikolajevas, A. Aļeksejeva, J. Zaka, G. Cipina, D. Zariņa, M. Sīles, T. Bogdanovas atziņas, tika analizēta klavierspēles apguvē pieejamā literatūra, repertuārs. Izmantojot minētās atziņas, tika izveidots *modelis aksioloģiskajai piejai klavierspēles mācību procesā (1. att.)*.

Aksioloģiskās pieejas modelī tika iekļautas klavierspēles mācību (mācīšanās un mācīšanas) satura vērtības, kuras ir skolēna aktuālās attīstības iespējas klavierspēles apguvē:

- 1) specifisko dotību komplekss (muzikālā dzirde, muzikālā atmiņa, ritms);
- 2) klavierspēles kustību iemaņas;
- 3) muzikālā domāšana;
- 4) intelektuālā aktivitāte;
- 5) interpretācijas spējas;
- 6) refleksijas spējas;
- 7) radošās komunikācijas īstenošana (piedalīšanos koncertos, festivālos).

## Noslēgums

Latvijas klavierspēles māksla un pedagoģija apliecinājusi sevi tālu aiz robežām. Kā mūzikas pedagoģijas sastāvdaļa tā veidojusies nacionālās un pasaules kultūru tradīciju gaisotnē. Šobrīd, kultūras un izglītības paradigmas maiņas laikā, nepieciešams apzināt klavierspēles pedagoģijas veidošanās praktiskos sasniegumus un noteikt tālāko virzību Eiropas un pasaules mūzikas mākslas un kultūras attīstības kontekstā. Arī 21. gadsimta klavierspēles pedagogi uzskata, ka, veidojot klavierspēles iemaņas, nepieciešams ievērot audzēkņa pašizteikšanās vajadzības pozitīvajā attieksmē pret klavierspēles mācību procesu (Sīle, 2003, 102). Šajā jomā ir plašas iespējas katra skolotāja praktiskai radošai darbībai, jaunu metožu meklēšanai un izstrādāšanai (Bogdanova, 2003,74).

## Izmantotie informācijas avoti

1. Anspaks, J. Pedagoģijas idejas Latvijā. Rīga: RaKa, 2003, 476 lpp.
2. Bogdanova, T. Agrīnās bērnības vecumposma bērnu klavierspēles prasmju veidošanās priekšnoteikumi. Rīga, 2003, 74 lpp.
3. Bēme, G. Humānisms postmodernajā Eiropā. Skolotājs 2007, Nr. 6, 4.–8. lpp.
4. Latvijas izglītības likums. Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija, 1999.
5. Līdaka, A. Vērtību aktualizēšana pedagoģiskajā procesā. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. III Zinātniskie raksti. Rīga, ULMA, 2006, 283.–287. lpp.
6. Maļkova, L. Klavierspēles mācību procesa aktualizācija vispārīzglītojošā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi. Teorija un prakse skolotāju izglītībā. Rīga: RPIVA, 2004, 159.–167. lpp.
7. Mūrniece, L. Mūzika kā studējošās jaunatnes garīgo vērtību veidošanās līdzeklis. Promocijas darba kopsavilkums, Rīga, 1998.
8. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, 248 lpp.
9. Rubene, Z. Kritiskā domāšana studiju procesā. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2004, 246 lpp.
10. Sīle, M. Latvijas klavierspēles skolas attīstība. Rīga: RaKa, 2003, 144 lpp.
11. Špona, A. Audzināšanas process teorijā un praksē. Rīga: RaKa, 2006, 211 lpp.
12. Zariņš, D. Radošā pieeja klavierspēlē. Rīga: RaKa, 2005, 184 lpp.

13. Žogla, I. Didaktikas teorētiskie pamati. Rīga: RaKa, 2001, 275 lpp.
14. Vorobjovs, A. Sociālā psiholoģija. Rīga: *Izglītības soli* SIA, 2002, 340 lpp.
15. Erikson, E. H. *Childhood and Society*. N.Y., 1963, 75 p.
16. Fjelds, S. E. *No parlamenta līdz klasei*. Rīga: Lielvārds, 1998, 72 lpp.
17. Reimer, B. *A Philosophy of Music Education*. New Jersey, 1989, 252 p.
18. Whitehead, A. N. *Adventure of Ideas*. London, Cambridge University Press, pp.1933–392.
19. Абдуллин, Э. На пути к целостному образу современного педагога музыканта.
20. *ATEE*, 3. *daļa*, Rīga, 2002, 17–21 стр.
21. Асафьев, Б. В. (Глебов Игорь) Ценность музыки. *De Musica*. Петербург: Филармония, 1923, 5–34 стр.
22. Выжлецов, Г. Аксиология культуры. Санкт-Петербург: СПб Государственный университет, 1996, 147 стр.
23. Дьюи, Дж. Демократия и образование. Москва: Педагогика–Пресс, 2000, 384 стр.
24. Каган, М. Философская теория ценности. Санкт-Петербург: Питер, 1997, 205 стр.
25. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2002, 272 стр.
26. Слостеннин, В. Введение в педагогическую аксиологию. Москва: Академия, 2003, 192 стр.
27. Холопова, В. Музыка как вид искусства. Москва: консерватория им. П. Чайковского, 1990, 140 стр.
28. Цыпин, Г. Обучение игре на фортепиано. Москва: Просвещение, 1984, 176 стр.
29. Штерн, В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования. Москва: 1926, 404стр.
30. Щербакова, А. Аксиология музыкально-педагогического образования. Москва: Прометей, 2001, 403 стр.

## Summary

The wave of innovations that attacks the society makes us think about one's personal skills of orientation in the stream of information, finding one's personal position. That has caused a steadfast attention of the humanities towards the problems of axiology.

The contributor's interest in the given subject is caused by an existing problem: Advancement of the learning of playing the piano at the level of demands of the society cannot be achieved only by mastering the educational contents available at present; in other words, development of a complete system of teaching playing the piano is necessary in view of the achievements within the theory of values (axiology).

The essence of the axiological approach in this contribution is treated through a prism of categories of didactics, namely: student, teacher, educational contents, learning and teaching, communications, educational goal, and evaluation of results.

Within the contribution, the theoretical basis of the axiological approach has been expanded while an account on the following knowledge has been given:

- 1) various instances of the philosophical theory of values;
- 2) theoretical and methodological principles of music education;
- 3) concept of rationality as a form-building principle of the vital world of man.

**Keywords:** teaching playing the piano, the theoretical basis, the axiological approach, a model.



## MŪZIKAS UZTVERES UN MUZIKĀLĀS GAUMES MIJIEDARBĪBA

### CORRELATION OF MUSIC PERCEPTION AND MUSICAL TASTE

**Marina Marčēnoka**

Rēzeknes Augstskola  
Personības socializācijas pētījumu institūts, Latvija

#### Ievads

Mūsdienu pedagoģijā izglītības mērķis ir tādas personības veidošanās, kam piemīt vērtīb-orientāciju un vajadzību sistēma, noteiktas zināšanas, prasmes un iemaņas. Pusaudžu vecumā, kad skolēnos aktīvi izpaužas personības pašizteikšanās nepieciešamība, mūzikas izpratnes procesā sāk dominēt vienpusīgas un primitīvas vajadzības. Plašsaziņas līdzekļi un diskotēkas kļūst par noteicošo avotu skolēnu muzikālajā pašizglītībā. Šī procesa pozitīvā iezīme ir informācijas ieguves avotu pieejamība un vienkāršība, bet negatīvā iezīme – šo avotu mākslinieciskās kvalitātes zemais līmenis, kas arī nosaka pusaudžu muzikālo pieredzi, gaumi un kultūru.

Latvijā liela vērība tiek veltīta klausītāja muzikālajai audzināšanai, kuras mērķis ir muzikālo vērtību apguve. Tomēr mainīgie mūzikas funkcionēšanas apstākļi nosaka nepieciešamību pastāvīgi pilnveidot muzikāli izglītojošo procesu ar muzikālās pieredzes apguvi un pusaudžu muzikālās kultūras attīstību, svarīgs tās komponents ir mūzikas uztvere. Mūzika, kas veltīta klausītājam, ievērojot viņa intereses, vajadzības un uztveres likumsakarības, ietekmē sabiedrības attīstību, veicina personības pilnveidi, jo mūzika kļūst par muzikālo vērtību paudēju un tai nav tikai izklaidējoša funkcija.

Šī situācija ir atklājusi pretrunas starp

- mūzikas mākslas nozīmīgo potenciālu un pusaudžu mūzikas mākslas uztveres pieredzi (mūzikas māksla ir viens no personības veidošanās faktoriem);
- muzikāli izglītojošā procesa saturu un pusaudžu muzikālajām interesēm un vajadzībām.

Šobrīd Latvijas mūzikas pedagoģijā ir nepieciešama pastāvīga muzikāli izglītojošā procesa pilnveide. Sevišķi svarīgi ir attīstīt pusaudžos adekvātu mūzikas uztveri, kas paredz skaņdarba iekšējās struktūras izpratni, viengabalainu priekšstatu par skaņdarba tēlu kā apjēgtu un harmonisku parādību, kas iegūst personisko jēgu un selektivitāti attieksmē pret mūzikas informāciju, spējas atšķirt pozitīvas un negatīvas masu kultūras parādības.

Noskaidrotās pretrunas nosaka šī pētījuma problēmas:

- mūzikas adekvātas uztveres attīstība muzikāli izglītojošā procesā;
- pusaudžu muzikālās gaumes pilnveidošana;
- muzikālās gaumes un mūzikas uztveres mijiedarbība muzikāli izglītojošā procesā.

**Darba mērķis** ir noteikt mūzikas uztveres un muzikālās gaumes saturu, izstrādāt mūzikas uztveres kā darbības procesuālo modeli, nosakot pusaudžu mūzikas uztveres attīstības un muzikālās gaumes pilnveidošanās mijiedarbības dialektiku muzikāli izglītojošā procesā.

#### 1. Mūzikas uztveres būtība

Mūzikas uztveres problēma interesē filozofus, muzikologus, fiziologus, psihologus un pedagogus kopš Pitagora laikiem līdz pat mūsdienām. Šim jautājumam ir dažādas pieejas:

muzikāli akustiskā (mūzikas skaņu un to uztveres organizācijas likumsakarības; tembrālā uztveres analīze; atšķirības mūzikas skaņu uztverē – Pitagors, A. Volodins, O. Sahaltujeva, N. Garbuzovs, J. Rags); psihofizioloģiskā (mūzikas uztveres mehānismu un elementu izpēte – R. Dekarts, M. Mersens, H. Rīmanis); sociāli psiholoģiskā (vecuma, pieredzes un individuālo īpatnību ietekme uz mūzikas uztveri – N. Oremis, J. Matezons, T. Adorno, N. Vetlugina); muzikāli psiholoģiskā (muzikālās domāšanas un izziņas procesu izpēte – J. F. Herbarts, H. Helmholes, J. Burjaneks, J. Hutters, P. Fress, V. Doulings, D. Hārvurds, P. Jakobsons, J. Nazaikinskis, M. Zilgalve); vērtībestētiskā, aksioloģiskā (mūzikas saturīgums, skaņdarba vērtēšana – Aristoksens, Aurēlijs Augustīns, Ā. Smits, O. Zihs, D. Makdonalds, R. Smits, E. Kurts, B. Asafjevs, A. Sohors, G. Tarasovs, L. Bočkarevs, N. Kūks, A. Ščerbakova, A. Gabrielsons); muzikāli izglītojošā (mūzikas uztvere kā izziņas līdzeklis – D. Makdonalds, R. Smits, D. Zariņš, I. Nelsone, M. Paipare, L. Bočkarevs, L. Krasinska, V. Kalniņa, Z. Gailīte, I. Millere, L. Mackēviča); darbības (mūzikas uztvere kā darbība – Ļ. Vigotskis, J. Nazaikinskis, M. Kagans, D. Zariņš, I. Nelsone, M. Paipare, L. Bočkarevs).

Pamatojoties uz Ļ. Vigotska koncepciju par mūzikas uztveres darbību, mūzikas uztvere tiek aplūkota kā polimotivēta darbība, kas, pamatojoties uz iegūto muzikālo pieredzi, paredz klausīšanās, skaņdarba tēla pārdzīvojuma un vērtēšanas spēju veidošanos un līdz ar to tā saturā izpratni, personiskās attieksmes veidošanos un selektīvas gaumes izpausmi par iegūstamo mūzikas informāciju.

Dažādu mūzikas izteiksmes līdzekļu apvienojuma īpatnības uztveres procesā un šīs problēmas pētījumi psiholoģijā, mūzikas zinātnē un mūzikas pedagoģijā (B. Asafjevs, V. Beloborodova, D. Hārvurds, N. Kūks) ļauj izcelt šādas **mūzikas uztveres īpašības**:

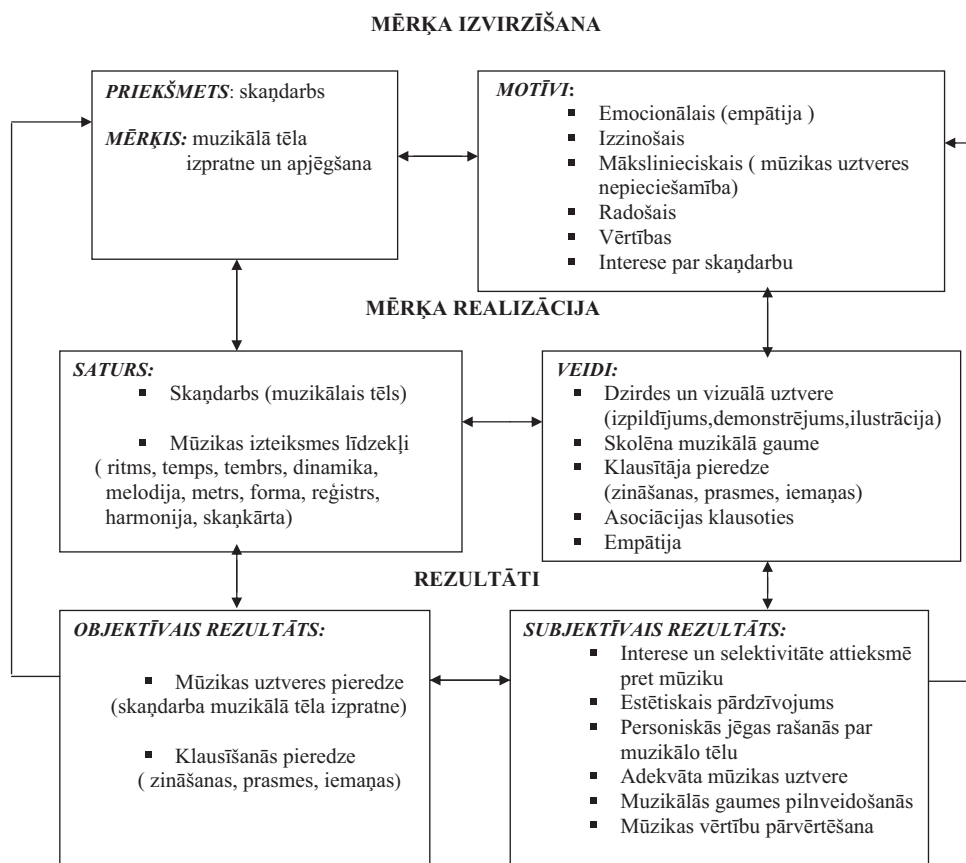
- emocionalitāte;
- veselums, tēlainība;
- variativitāte;
- izpratne;
- selektivitāte (izvēles spēja);
- asociativitāte;
- nemainīgums, pastāvīgums.

Atsaucoties uz Ļ. Vigotska, B. Asafjeva, J. Nazaikinska, R. Smita, D. Makdonalda, V. Beloborodovas, N. Kūka, K. Sīšora, L. Meijera pētījumiem, tiek izcelti šādi **mūzikas uztveres komponenti**:

- vajadzības un interese;
- uzmanība;
- empātija;
- zināšanas, prasmes un iemaņas;
- muzikālā dzirde;
- muzikālā domāšana;
- muzikālā atmiņa;
- kopīga radošā darbība.

Darbības teorija (A. Ļeontjevs, S. Rubinšteins, G. Ščukina) un tās struktūra ir mūzikas uztveres pētīšanas galvenā metodoloģiskā bāze. Darbības teorijas kontekstā tika noskaidrots, ka motīvs un personiskā jēga kā darbības struktūras elementi ir “personības veidošanās vienības”, kas attīsta intereses, motivāciju un vajadzības.

Pamatojoties uz darbības teoriju un Z. Čehlovas izstrādāto darbības ciklu (2002), izveidots mūzikas uztveres modelis muzikāli izglītojošā procesā, ņemot vērā muzikālās darbības īpatnības un pusaudžu vecumposma raksturojumu.



1. attēls. Mūzikas uztveres kā darbības modelis (procesuālais aspekts)  
(Marčēnoka, 2007)

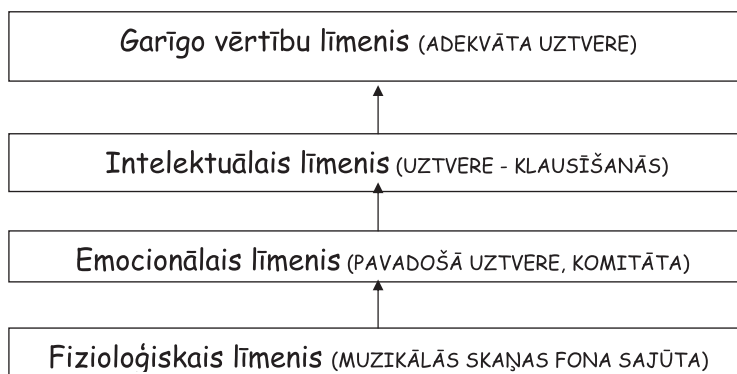
Mūzikas uztveres darbības satura analīze (Ļ. Vigotskis, J. Nazaikinskis, L. Bočkarevs, D. Zariņš) ļauj formulēt šādus mūzikas uztveres **k r i t ē r i j u s**:

- interese un muzikālās vajadzības, mūzikas informācijas lietojuma selektivitāte;
- uztveres viengabalainība, kas iegūta muzikāli izglītojošā procesā ar zināšanu, prasmju un iemaņu palīdzību;
- emocionālā atsaucība attieksmē pret mūziku (empātija);
- asociācijas, kas radušās skaņdarba klausīšanās laikā;
- kopīga radošā darbība (pedagogs–skaņdarbs–muzikālais tēls–skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana;
- muzikālās spējas (muzikālā dzirde, ritma un skaņkārtas izjūta, muzikālā atmiņa).

Ņemot vērā A. Sohora izstrādāto mūzikas uztveres attīstības sistēmu un autores izstrādātos mūzikas uztveres kritērijus, tiek noteikta mūzikas uztveres attīstības līmeņu sistēma muzikāli izglītojošā procesā (sk. 2. att.).

Iepriekš minētā līmeņu sistēma un mūzikas uztveres kritēriji ļauj definēt četrus skolēnu mūzikas uztveres līmeņus:

- sākuma līmenis, fizioloģiskais (muzikālās skaņas fona sajūta);
- zemākais līmenis, emocionālais (pavadošā uztvere, komitāta);
- vidējais, intelektuālais līmenis (uztvere–klausīšanās);
- augsts, garīgo vērtību līmenis (adekvāta–estētiskā uztvere).

UZTVĒRES ATTĪSTĪBAS LĪMEŅU SISTĒMAMUZIKĀLI IZGLĪTOJOŠAJĀ PROCESĀ:

2. attēls. Uztveres attīstības līmeņu sistēma muzikāli izglītojošā procesā  
(Marčēnoka, 2007)

Pētījumā analizēti mūzikas uztveres attīstības līmeņi, sākot ar skaņdarba nediferencētu uztveri, kam raksturīga vienaldzīga attieksme pret skaņdarbu, skaņdarba saturiskā un mākslinieciskā tēla pilnīga neizpratne, muzikālās skaņas fona sajūta, līdz pat pilnvērtīgai, viengabalainai, adekvātai uztverei, kuras rezultāts ir skaņdarba tēlainā satura apjēgšana.

Pamatojoties uz L. Bočkareva un V. Meduševska koncepcijām par adekvātu mūzikas uztveri, adekvāta mūzikas uztvere tiek aplūkota kā viengabalaina uztvere, kas paredz skaņdarba iekšējās struktūras izpratni, viengabalainu priekšstatu par skaņdarba tēlu kā apjēgtu un harmonisku parādību, kas iegūst personisko jēgu un selektivitāti attieksmē pret mūzikas informāciju, spējas atšķirt pozitīvas un negatīvas masu kultūras parādības.

### Skolēnu muzikālās gaumes teorētiski metodoloģiskie pamati

Pamatojoties uz pētījumiem par jēdzieniem “estētiskā gaume” (Š. Batē, D. Jūms, Š. Monteskjē, F. Hatčesons, A. Šeftsberī) un “mākslinieciskā gaume” (L. Kogans), tiek noteikts un definēts jēdziens “muzikālā gaume”, kas tiek traktēts kā aksioloģisks jēdziens, spēja uztvert mūzikas mākslu, paust pret to emocionāli vērtējošu attieksmi un arī kā selektivitātes izpausme attieksmē pret mūzikas informāciju.

Pamatojoties uz zinātniski pētnieciskās literatūras analīzi (Š. Batē, D. Jūms, D. Busurašvili, F. Makojevs, R. Telčarova, N. Čičerina), tiek izstrādāts muzikālās gaumes saturs. Tas ietver šādus muzikālās gaumes komponentus: muzikālā vajadzība, interese; motīvs; muzikālā dzirde; mūzikas uztvere; emocionalitāte; zināšanas, prasmes, iemaņas; kopīga radošā darbība.

Pamatojoties uz šiem komponentiem, tiek izstrādāti **muzikālās gaumes kritēriji**:

- interese un muzikālās vajadzības, mūzikas informācijas lietojuma selektivitāte;
- mūzikas uztveres līmenis;
- skaņdarba vērtējums, pamatojoties uz muzikāli izglītojošā procesā iegūtajām zināšanām, prasmēm un iemaņām;
- muzikālās spējas;
- emocionalitāte;
- kopīga radošā darbība (skolotājs–skaņdarbs–muzikālais tēls–skolēns), muzikālā tēla izpratne un personiskās jēgas iegūšana.

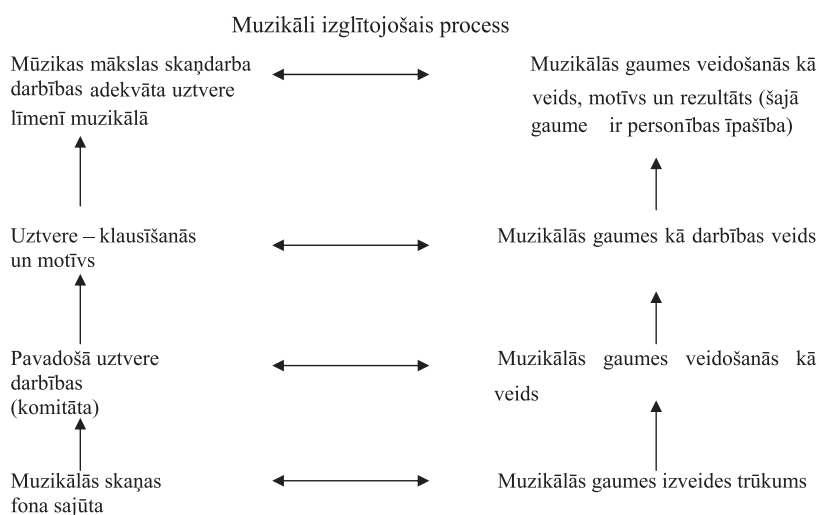
“Mūzikas uztveres” un “muzikālās gaumes” kritēriju un rādītāju salīdzinošā analīze ļauj konstatēt, ka muzikālās gaumes komponenti ietilpst katrā mūzikas uztveres komponentā, tie

ir mūzikas uztveres un muzikālās gaumes pilnveidošanās savstarpēji saistīti un savstarpēji nosacīti procesi un kļūst par mūzikas adekvātas uztveres saturu, veidiem un rezultātu.

Pamatojoties uz izstrādāto mūzikas uztveres kā darbības modeli, var secināt, ka mūzikas uztveres laikā muzikālā gaume līdzdarbojas kā daudzu aspektu parādība:

- uztveres veids;
- uztveres motīvs;
- subjektīvs rezultāts.

Pētot savstarpējo saiti starp mūzikas uztveri un muzikālo gaumi, tiek izstrādāta mūzikas uztveres un muzikālās gaumes mijiedarbības dialektika.



3. attēls. Mūzikas uztveres un muzikālās gaumes mijiedarbības dialektika (Marčēnoka, 2007)

### Secinājumi

- ◇ Pētījuma gaitā tiek atklāts, ka muzikālā gaume ir integrēts jēdziens, kas ietver muzikālās intereses un vajadzības, emocionāli vērtējo attieksmi pret mūziku, mūzikas uztveres līmeni un selektivitāti mūzikas informācijas atlasē.
- ◇ Pētījumā ir izstrādāts mūzikas uztveres kā darbības modelis, kas ir pusaudžu muzikālās gaumes pilnveidošanas nosacījums muzikāli izglītojošajā procesā.
- ◇ Muzikālās gaumes komponenti ietilpst katrā mūzikas uztveres komponentā, tie ir mūzikas uztveres un muzikālās gaumes pilnveidošanās savstarpēji saistīti un savstarpēji nosacīti procesi.
- ◇ Muzikālās gaumes komponenti ietilpst katrā mūzikas uztveres komponentā un kļūst par uztveres saturu, veidiem un rezultātu.
- ◇ Pētījumā ir pierādīts, ka mūzikas uztveres attīstības un muzikālās gaumes pilnveidošanās procesu mijiedarbības dialektika izpaužas skaņdarba objektīvā satura un muzikālā tēla subjektīvās uztveres satuvināšanā skolēna uztverē, kas nosaka uztveres adekvātumu.
- ◇ Pētījuma gaitā tiek atklāts, ka pastāv būtiska pozitīva sakarība starp mūzikas uztveri un muzikālo gaumi: jo izteiktāka mūzikas uztvere, jo izteiktāka muzikālā gaume, kas liecina par mūzikas uztveres un muzikālās gaumes mijiedarbību.

### **Izmantotie informācijas avoti**

1. Adorno T. (1999) Introduction to the Sociology of Music. New York, 243 p.
2. Čehlova Z. (2002) Izziņas aktivitāte mācībās. Rīga: RaKa, 22.lpp.
3. Cook N. (1994) Perception: a Perspective from Music Theory. Musical Perception. N. Y., Oxford, 158 p.
4. Mackēviča L. (1998) Mūzikas uztvere pirmsskolas vecuma bērniem. Skolotājs. Nr. 3, 32.–33. lpp.
5. Marčēnoka M. (2007) Mūzikas uztvere kā skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanās nosacījums. Doktora disertācija. Rīga: LU, 286. lpp.
6. McDonald D. T. (1984) Music in Our Lives: the Early Years. Washington: National Association for the Education of Young Children, p. 115–143.
7. Millere I. (1998) Mūzikas uztvere. Skolotājs Nr. 3, 14.–17. lpp.
8. Nelsone I., Paipare M. (1992) Mūzikas mācīšanas metodika. Rīga: Zvaigzne, 81. lpp.
9. Sohors A. (1981) Mūzika kā mākslas veids. Rīga, 293. lpp.
10. Zariņš D. (2003) Mūzikas pedagoģijas pamati, Rīga: RaKa, 268 lpp.
11. Smith R. B. (1970) Music in the Child's Education. New York: The Ronald Press Company, p. 63.
12. Асафьев Б. (1971) Музыкальная форма как процесс. Ленинград: Музыка, 258 с.
13. Белобородова В. (1975) О некоторых особенностях музыкального восприятия младших школьников. – В книге: Белобородова В. К., Ригина Г. С., Алиева Ю. Б. Музыкальное восприятие школьников. Москва: Педагогика, 45 с.
14. Бочкарев Л. Л. (1997) Психология музыкальной деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 350 с.
15. Бусурашвили Д. К. (1996) Воспитание музыкального вкуса в процессе слушания музыки. Тбилиси: 125 с.
16. Выготский Л. С. (1987) Психология искусства. Москва: Педагогика, 213 с.
17. Иванченко Г. В. (2001) Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: Смысл, 252 с.
18. Макоев Ф. Х. (1998) Типологии музыкально-эстетических вкусов. Эстетика, 138 с.
19. Монтескье Ш. (1986) Опыт о вкусе в произведениях природы и искусства // История эстетики: Хрестоматия т. 2. – М.: 412 с.
20. Чичерина Н. А. (1999) Формирование предпосылок музыкального вкуса у детей 5–6 лет: Автореферат дис. канд. пед. наук. – М.: 56 с.
21. Щербакова А. И. (2001) Аксиология музыкально-педагогического образования. – М.: Промитей, 423. с.
22. Юм Д. (1996) Сочинения в двух томах. Т. 1. – М.: 412 с.

### **Summary**

In Latvia great attention is paid to the listener's musical upbringing, the aim of which is acquisition of music values. However, mutable conditions of music functioning define the need for continuous improvement of the musical education process with acquisition of music experience and development of teenagers' musical culture, important components of which are music perception and musical taste. Investigating the reciprocal link between music

perception and musical taste, dialectics of correlation of music perception and musical taste was defined.

The aim of the work was to work out the processual model of music perception and to check its efficiency in musical taste improvement, defining the dialectics of correlation of teenagers' music perception development and musical taste improvement in the musical education process.

Materials and methods – theoretical analysis of scientific literature, modelling. The paper reflects results of the theoretical research on development of teenagers' music perception and dialectics of correlation of music perception and musical taste in the musical education process.

The content of music perception and musical taste were defined, a music perception model in the musical education process was constructed. With the help of the developed processual model of music perception as an activity, it is possible to conclude that in the process of music perception, musical taste participates as a phenomenon of the various aspects:

- perception type;
- perception motive;
- subjective result.

In the research, it was demonstrated that the dialectics of correlation of music perception development and musical taste improvement is expressed in proximity to the objective content of a music composition and the subjective perception of a musical image in the teenager's perception that determines the adequacy of music perception.

**Keywords:** music perception, adequate music perception, musical taste, student, dialectics of correlation, musical education process.

# MUZIKĀLI IZGLĪTOJOŠS PROCESS: VĪZIJA UN REALITĀTE

## THE PROCESS OF MUSIC EDUCATION: VISIONS AND REALITY

**Marina Marčēnoka, Anna Tatarinceva**

Rēzeknes Augstskolas Personības socializācijas pētījumu institūts, Latvija

### Ievads

Ir sācies jauns gadsimts. Kāda būs pasaule šajā laikmetā? Tas daudzējādā ziņā ir atkarīgs no mums, pedagogiem, vecākiem, sabiedrības un tiem pamatiem, ko šodienas skolēnu apziņā ieliksīm. No šiem pamatiem būs atkarīga valsts un sabiedrības visa garīgā un materiālā labklājība, jo – “kāds ir cilvēks un viņa darbība, tāda ir arī pasaule, ko viņš veido” (S. Hesens). Daudzās pasaules valstīs pēdējās desmitgadēs gan profesionālās, gan augstākās, gan vispārējās izglītības sistēmā noris nozīmīgas pārmaiņas. Pārmaiņu aktualitāte Latvijas izglītībā saistīta arī ar iekļaušanos vienotā Eiropas izglītības telpā, kur kvalitatīva un visiem pieejama obligātā izglītība ir uz zināšanām balstītas Eiropas sabiedrības pamats. Galvenā izglītības misija ir palīdzēt ikvienam, jo zināšanu un prasmju apguve noris vienlaikus ar tādas personības veidošanos, kam piemīt estētisko orientāciju un vērtīborientāciju, vajadzību un pasaules uzskatu sistēma. Šajā sakarā mūsdienu prasības pret izglītības līmeni un kvalitāti izraisa nepieciešamību mainīt pieeju mācību procesam, kurā visbiežāk tiek realizētas tikai izziņas darbības reproduktīvās formas, pietiekami neņemot vērā personisko faktoru. Tas ir iemesls skolotāju tendencei izglītības procesa gaitā attīstīt kompetences, nevis mācīt faktu zināšanas.

Kompetences jēdziens, kas mūsdienās ieviests arī vispārējās izglītības jomā, attiecināms uz zināmu kapacitāti jeb potenciālu efektīvi darboties šajos apstākļos. “Kompetence uzskatāma par vispārēju spēju, kas balstās uz zināšanām, pieredzi, vērtībām, ko persona attīstījusi izglītības procesā” (Key competencies for Europe, 1997).

Mūsdienu sabiedrības attīstības līmenis, tās kultūra izvirza jaunas prasības muzikāli izglītojošā procesa organizēšanai, tas tiktu virzīts uz aksioloģizāciju, kas, savukārt, nosaka personības attīstību kopumā un “nodrošina personības tiekšanos uz vērtībām balstīta visaugstākā mērķa un jēgas sasniegšanu” (V. Franks). Kādas tad izmaiņas muzikāli izglītojošā procesā notiek Latvijas vispārizglītojošā skolā? Vai mainās šī procesa virzība un kvalitāte?

**Pētījuma mērķis** – izanalizēt reālo situāciju muzikāli izglītojošā procesā vienā Latvijas reģionā.

### Muzikāli izglītojošs process kā vīzija

Novērtējot izglītības situāciju, kura veidojas mūsdienu pasaulē, UNESCO Starptautiskā izglītības komisija nosaukusi četrus stūrakmeņus, uz kuriem jābalstās mūsdienu izglītībai. Tie ir:



1. attēls. Mūsdienu izglītības četri stūrakmeņi



Vairāk nekā desmit gadu laikā Latvijā izglītības nozarē ir ieviesti vairāki jauninājumi, uzsāktas un īstenotas būtiskas izglītības reformas. To mērķis ir paaugstināt izglītības kvalitāti visās izglītības pakāpēs un veidot to atbilstoši sabiedrības vajadzībām.

Galvenā izglītības misija ir palīdzēt ikvienam, jo zināšanu un prasmju apguve noris vienlaikus ar personības veidošanos, un tai piemīt estētisko orientāciju un vērtīborientāciju, vajadzību un pasaules uzskatu sistēma.

“Estētiskās orientācijas un vērtīborientācijas ietver sevī apziņas ievirzi personības veidošanās procesā, izraisot virzību, tiekšanos pēc kreativitātes radošajā procesā. Ārējais komponents – tā ir orientēšanās uz mūzikas vērtībām un muzikālās audzināšanas vērtībām, iekšējais komponents – augstākās pakāpes vērtīborientācija, kas ir korelatīva (samērīga) personības viengabalainībai” (Абдуллин, 2004). Muzikāli izglītojošajā procesā skolēnu vērtīborientācijas veidošana balstās uz vērtību principu savstarpēju mijiedarbību starp mūziku kā izziņas objektu, no vienas puses, un skolotāju un skolēnu kā kolektīvu subjektu, kas iepazīst muzikālo vērtību pasauli, no otras puses.

Vērtīborientētas personības veidošanos sekmē muzikāli izglītojošā procesa aksioloģizācija, kas paredz aksioloģisku (vērtību) pieeju muzikālām parādībām mūzikas apguves procesā, “kad mūzika kalpo par vērtību nesēju un izziņas objektu” (Ицербаккова, 2001).

Vērtīborientētas personības veidošanās muzikāli izglītojošā procesā noris līdz ar orientācijas mehānismu iekļaušanu. Kā orientācijas mehānismi, kas darbojas kompleksi visa muzikāli izglītojošā procesa gaitā, tiek nosaukti

- radošais meklējums, kas stimulē vēl veidošanās procesā esošas personības izzinošo aktivitāti muzikāli izglītojošā procesā;
- mūzikas kā vērtību nesējas apjēgšana un izvērtēšana;
- muzikāli izglītojošs process kā personiskas un sabiedriskas vērtības nesējs; šī procesa gaitā notiek jaunu vērtību iegūšana, ko pavada pastāvīgi augošās vajadzības pēc jaunām zināšanām.

Tādējādi mūsdienu muzikāli izglītojošam procesam tiek izvirzīti šādi uzdevumi:

- veicināt skolēnu vērtīborientāciju sistēmas veidošanos, ko raksturo personības aktivitātes virzība un iekšējais saturs, prioritāšu sistēma vērtību pasaulē, attieksmē pret apkārtējo vidi, sevi, mācību procesu, kas piešķir jēgu un virzību personiskajām pozīcijām, uzvedībai un rīcībai;
- sekmēt muzikāli izglītojošā procesa aksioloģizāciju;
- sekmēt muzikālās pieredzes iegūšanu un uzkrāšanu, kas sevī ietver personisko pieredzi, ko raksturo skolēnu muzikāli estētisko un teorētisko zināšanu apjoms, kvalitāte un sistemātiskums, mūzikas uztveres spēju, muzikālo vērtību apguve un radīšana, muzikāli vērtējošo priekšstatu sistēma.

### **Reālā situācija vispārizglītojošās skolās**

Pasaule tiek izzināta, salīdzinot zināmo ar jaunatklāto. Jebkuras problēmas izpēte mūzikas stundās sākas ar novērojumu, eksperimentu un tā rezultātu analīzi.

Īstenojot diagnostikas analīzi, tika izvirzīts mērķis: izpētīt un analizēt reālo muzikāli izglītojošo procesu vienā Latvijas reģionā – Latgalē.

Pamatojoties uz šo mērķi, tika izvirzīti šādi uzdevumi:

- noteikt skolēnu interešu virzību pēc mācību priekšmetiem;
- noteikt skolēnu attieksmi un interesi pret mācībām un muzikāli izglītojošo procesu;
- noteikt skolēna lomu mācību procesā un muzikāli izglītojošā procesā;

- noteikt skolēna izjūtu savu zināšanu novērtējumā;
- noteikt metodoloģiju, kuru izmanto skolotājs muzikāli izglītojošā procesā;
- noteikt skolēnu emocionālās atsauces uz mūziku (empātijas) līmeņus muzikāli izglītojošā procesā.

## Pētījuma metodes

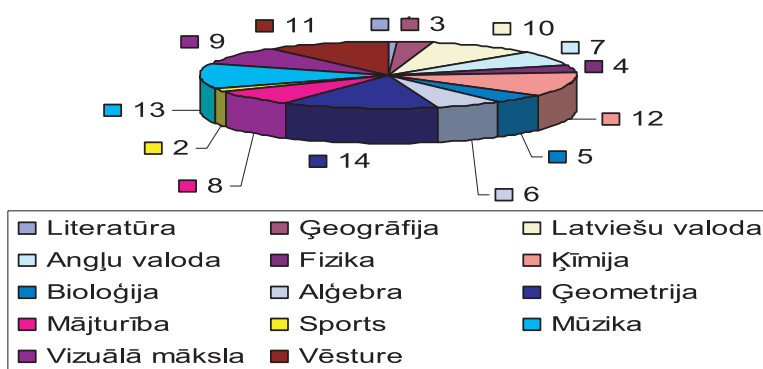
Ticamas informācijas un pierādījumu iegūšanai izmantota informācijas ieguves metode: mācību priekšmetu reitinga izpēte, anketēšana, testi un informācijas analīzes metode: datu apstrādes programma Microsoft Excel for Windows (funkcija Round).

Lai noskaidrotu situāciju, tika veikta skolēnu anketēšana. Anketēšanā tika iesaistīti 5.–9. klašu skolēni.

Anketas pirmajā blokā “**Mācību priekšmeti**” iekļauts viens jautājums:

- mācību priekšmetu sarindošana noteiktā diapazonā (jo interesantāks mācību priekšmets, jo augstāka vieta tam tiek piešķirta).

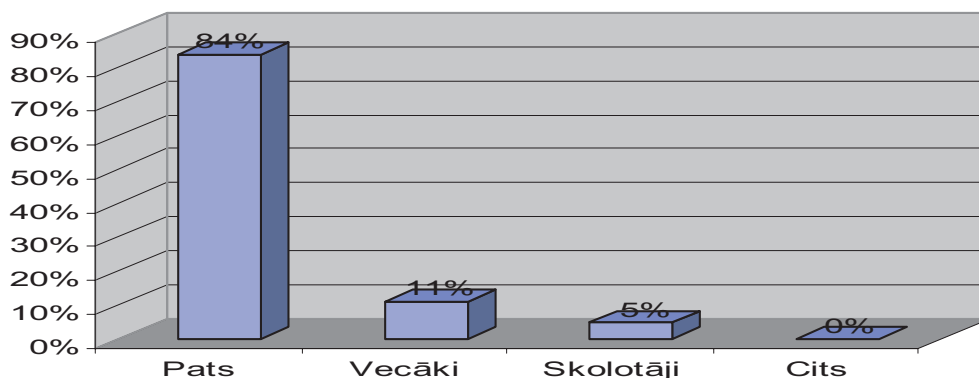
Skolēniem tika piedāvāti 14 mācību priekšmeti.



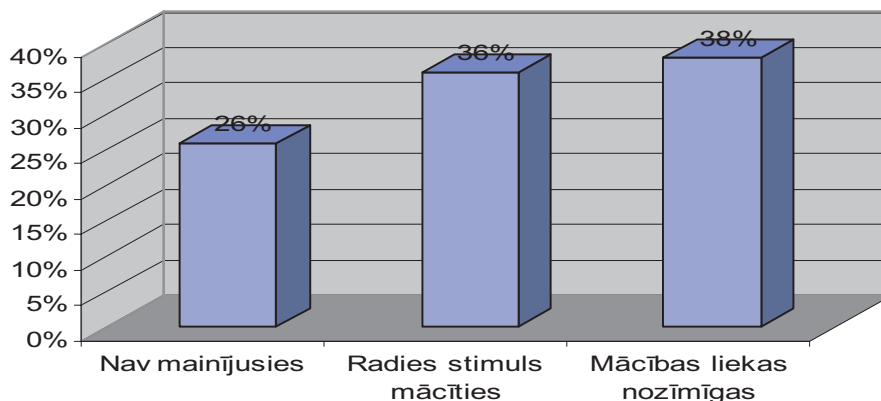
2. attēls. Skolēnu atbilžu sadalījums uz jautājumu “Skolēnu interešu virzības noteikšana pēc mācību priekšmetiem”

Anketas otrajā blokā “**Mācību process**” iekļauti trīs jautājumi:

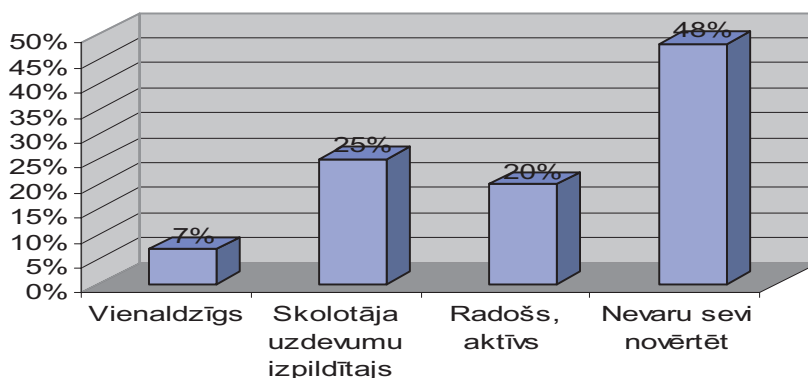
- Kā tu uzskati, kas ir atbildīgs par tavu izglītošanos?
- Vai ir mainījusies tava attieksme pret mācībām?
- Kā tu vērtē sevi, savu lomu mācību procesā?



3. attēls. Skolēnu atbilžu sadalījums uz jautājumu “Kā tu uzskati, kas ir atbildīgs par tavu izglītošanos?”



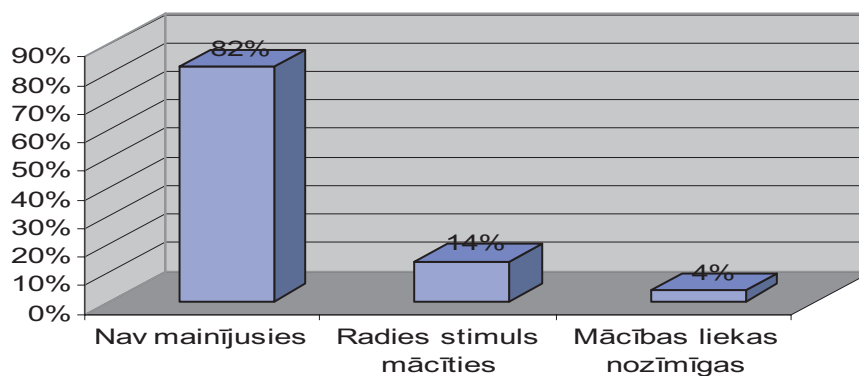
4. attēls. Skolēnu atbilžu sadalījums uz jautājumu “Vai ir mainījusies tava attieksme pret mācībām?”



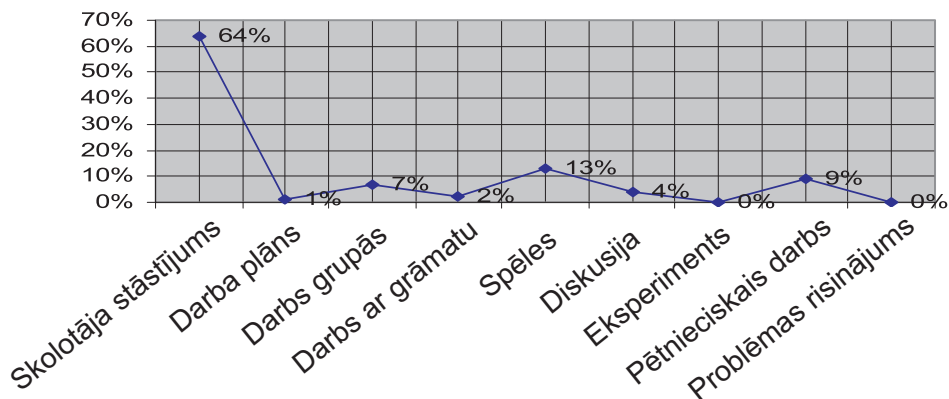
5. attēls. Skolēnu atbilžu sadalījums uz jautājumu “Kā tu vērtē sevi, savu lomu mācību procesā?”

Anketas trešajā blokā “**Muzikāli izglītojošs process**” iekļauti četri jautājumi:

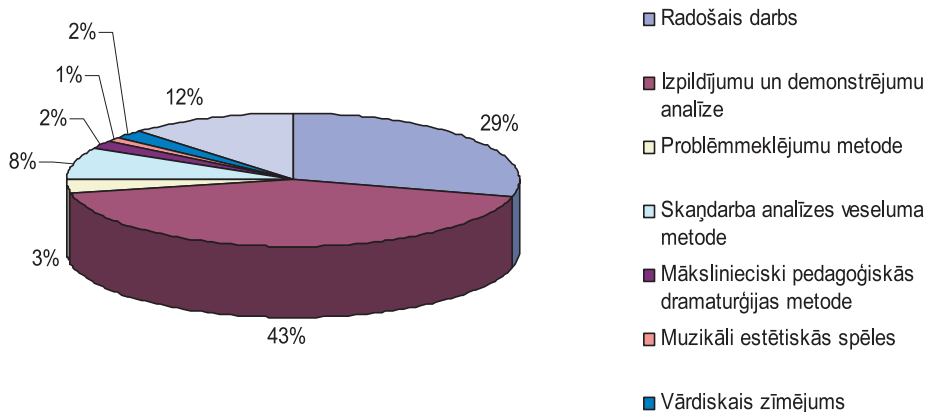
- Vai ir mainījusies tava attieksme pret mūzikas stundām?
- Kādas darba formas tiek izmantotas mūzikas stundās?
- Kādas darba metodes tiek izmantotas mūzikas stundās?
- Kā tu vērtē mūzikas kabinetu aprīkojumu pētnieciskā darba veikšanai?



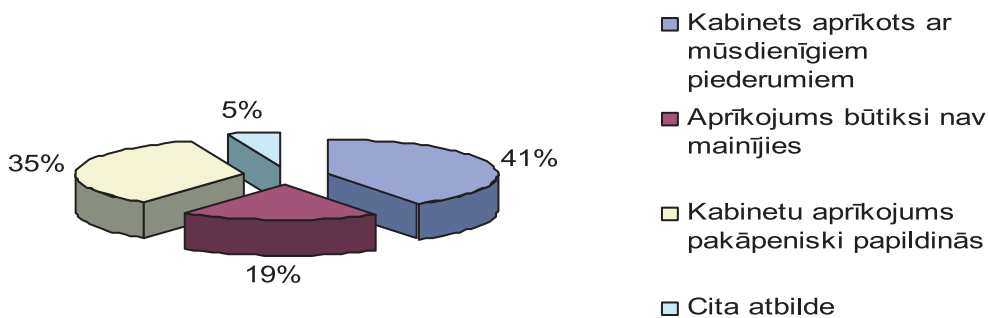
6. attēls. Skolēnu atbilžu sadalījums uz jautājumu “Vai ir mainījusies tava attieksme pret mūzikas stundām?”



7. attēls. Skolēnu atbilžu sadalījums uz jautājumu “Kādas darba formas tiek izmantotas mūzikas stundās?”



8. attēls. Skolēnu atbilžu sadalījums uz jautājumu “Kādas darba metodes tiek izmantotas mūzikas stundās?”



9. attēls. Skolēnu atbilžu sadalījums uz jautājumu “Kā tu vērtē mūzikas kabinetu aprīkojumu pētnieciskā darba veikšanai?”

Empātijas līmeņa noteikšanai tika izmantoti testi (S. Tehubs, E. Šelenbergs, D. Hills, 1997. g.).

## Tests "Empātijas noteikšana" (1.–6. pielikums)

Respondentiem tika piedāvāts

- noklausīties skaņdarbu;
- iztīrīt cilvēka emociju shematisko attēlojumu;
- izvēlēto shēmu mēģināt attēlot ar savu sejas izteiksmi, pēc tam – nosaukt atbilstošo izjūtu, kas attiecas uz konkrēto skaņdarbu;
- izvēlēties noteiktu izteiksmi cilvēka emociju atspoguļojumam, kas atbilst noklausītajam skaņdarbam;
- paust personisko attieksmi pret piedāvāto skaņdarbu;
- raksturot atskaņotā skaņdarba saturu pēc izvēlēta attēlojuma.

Rezultātu novērtējums. Jo tuvāk skaņdarba raksturam un saturam izvēlētas un noteiktas atbilstošas izjūtas, ko pauduši pusaudži, jo lielākas kļūst viņu emocionālās uztveres spējas. Visaugstākais rezultāts sasniedz 17 balles.

*I. tabula*

**Skolēnu empātijas noteikšanas rezultāti**

Nr.	1. tests "Empātijas noteikšana"	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ
		76	73	85	69	65	N=368
		%	%	%	%	%	%
1.	15–17 balles	3	4	5	6	8	26
		3,9%	5,5%	5,9%	8,7%	12,3%	7,1%
2.	12–14 balles	11	7	15	7	8	48
		14,5%	9,6%	17,6%	10,1%	12,3%	13,0%
3.	10–11 balles	7	12	5	16	27	67
		9,2%	16,4%	5,9%	23,2%	41,5%	18,2%
4.	7–9 balles	14	11	18	19	9	71
		18,4%	15,1%	21,2%	27,5%	13,8%	19,3%
5.	4–6 balles	36	30	23	17	11	117
		47,4%	41,1%	27,1%	24,6%	16,9%	31,8%
6.	1–3 balles	5	9	19	4	2	39
		6,6%	12,3%	22,4%	5,8%	3,1%	10,6%

## Secinājumi

- ◇ Mācību priekšmetu reitingā mūzikas stunda ir 13. vietā no 14 mācību priekšmetiem. Tas liecina par skolēnu intereses un motivācijas zemo līmeni attieksmē pret muzikāli izglītojošo procesu.
- ◇ Dominējošais skaits respondentu (84%) uzskata, ka viņi paši ir atbildīgi par savu izglītību. Gandrīz 11% respondentu atzīst, ka par viņu izglītību ir atbildīgi vecāki, un tikai 5% – ka atbildīgi ir skolotāji.
- ◇ 38% respondentu atzīmē, ka viņiem ir mainījusies attieksme pret mācībām – mācības liekas nozīmīgas, un 36% apgalvo, ka viņiem radies stimuls mācīties. Diemžēl 26% respondentu nav mainījusies attieksme pret mācībām.
- ◇ Uz jautājumu "Kā tu vērtē pats sevi, savu lomu mācību procesā?" gandrīz puse respondentu (48%) atzīmē, ka "nevaru sevi novērtēt". "Radošs un aktīvs" – 20% un "skolotāja uzdevumu izpildītājs" – 25% no visiem respondentiem. Vienaldzīgi ir tikai 7%.

- ◇ Respondentu attieksme nav mainījies pret mūzikas stundām (82%), 14% apgalvo, ka viņiem ir radies stimuls mācīties, un tikai 4% “mācības liekas nozīmīgas”.
- ◇ 64% respondentu atzīmē, ka mūzikas stundas laikā izmantots skolotāja stāstījums, 1% – ka izmantots darbs pāros, 7% respondentu atzīmē, ka izmantots darbs grupās, 2% apgalvo, ka izmantots darbs ar grāmatu. 13% respondentu apgalvo, ka izmantotas spēles kā darba formas. Diskusija kā darba forma izmantota reti, par to liecina 4% respondentu. Nav izmantotas tādas darba formas kā eksperiments (0%) un problēmu risināšana (0%). 9% respondentu atzīmē, ka izmantota pētnieciskā darba metode.
- ◇ Respondentiem tika piedāvātas dažādas mūsdienīgas darba metodes muzikāli izglītojošajā procesā. Tika secināts, ka radošu darbu izmantoja 29% respondentu, skolotājas izpildījuma un demonstrējumu analīzi veica 43%, tikai 8% respondentu izmantoja skaņdarba analīzes veseluma metodi, problēmmeklējumu metodi – 4%, bet tādas metodes kā vārdiskais zīmējums – 2%, mākslinieciski pedagoģiskās dramaturģijas un muzikāli estētiskās spēles metodi lietoja 1% respondentu.
- ◇ Mūzikas kabinetu aprīkojumu ar mūsdienīgiem piederumiem novērtē tikai gandrīz puse respondentu (41%).
- ◇ Apkopojot datus, kas saistās ar empātijas noteikšanu, tika noskaidrots, ka tikai 26 (7%) pusaudži ir spējīgi emocionāli apjēgt skaņdarbu. Emocionāli pārdzīvo, taču fragmentāra skaņdarba izpratne ir 48 (13%) skolēniem, emocionāla uztvere, ko var raksturot ar vārdiem “patīk/nepatīk” – 227 (62%), vienaldzīgi pret skaņdarbu, emocionāli kurli ir 67 (18%) skolēni.
- ◇ Pētījums pierāda, ka skolēniem nav mainījies attieksme pret mūzikas stundām un izziņas intereses veicināšanu traucē tas, ka:
  - skolotāji savā darbā bieži izmanto novecojušas darba formas un metodes;
  - mūzikas kabinetu aprīkojums ar mūsdienīgiem mācību līdzekļiem pilnveidojas lēnām. Tas nesekmē jaunu, mūsdienīgu metožu izmantošanu.

### **Izmantotie informācijas avoti**

1. Barnow, V. (1995) *Culture and Personality*. Chicago, p.15.
2. Key competencies for Europe (1997) Report of the Symposium in Berne on 27–30 March, 1997. Strasbourg: Council of Europe.
3. Mācīšanās ir zelts (2001) Rīga, 20. lpp.
4. Marčēnoka, M. (2007) *Izglītības reforma: vīzija un realitāte*. RA Izdevniecība.
5. Marčēnoka, M. (2007) *Mūzikas uztvere kā skolēnu muzikālās gaumes pilnveidošanās nosacījums*. Promocijas darbs, Rīga, 99. lpp.
6. Thehub, S., Schellenberg E. G., Hill D. S. (1997) *The origins of music perception and cognition: A developmental perspective* // Psychology Press, 1997. 128 p.
7. Абдуллин, Э. (2004) *Теория музыкального образования*. Москва.
8. Щербакова, А. (2001) *Аксиология музыкально-педагогического образования*. Москва, Прометей.

## Summary

Changes in the modern society postulate new requirements to the education system for modern, quality and competitive education.

Thereupon modern demands to the level and quality of education entail the necessity of change in the approach to the education process, in the framework of which only reproductive forms of cognitive activity have been realized without taking into account the personality factor.

The today's level of development of society, its culture, also puts forward their demands to organization of the musical education process, orientated to axiologisation, which foresees development of the personality as a whole and "provides the personality's orientation to a higher aim, a meaning based on values" (V. Franckle).

The aim of the research is to analyze the real situation of the musical education process in one of the regions of Latvia.

**Keywords:** musical education process, students' personality development, axiologisation of the musical education process, teacher's methodology, competence, pupils' attitude.

# MŪZIKAS SKOLOTĀJU PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES IESPĒJAS EIROPAS KOMISIJAS AUGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS STUDENTU UN DOCĒTĀJU MOBILITĀTES PROGRAMMĀ *ERASMUS*

## OPPORTUNITIES OF MUSIC TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE HIGHER EDUCATION STUDENT AND TEACHER MOBILITY PROGRAMME OF THE EUROPEAN UNION – *ERASMUS*

Maruta Sīle, Ilze Freimane

Latvia

### Anotācija

Rakstā tiek analizētas piedāvātās iespējas mūzikas skolotājiem Eiropas Savienības augstākās izglītības studentu un pasniedzēju mobilitātes programmā *Erasmus* un *Erasmus* programmas attīstība četros tās darbības periodos: *Erasmus*; *Socrates I*; *Socrates II*; *Erasmus Mundus* – mūžizglītības programma 2007.–2013. gadam. Tiek analizēta arī Eiropas Savienības augstākās izglītības mūzikas pedagogijas studentu un pasniedzēju mobilitātes programmas realizācija Latvijā. Salīdzinošā aspektā tiek pētīta *Erasmus* studentu un docētāju mobilitātes tendences četrās Latvijas augstskolās – RPIVA, JVLMA, LPA, DU, kur var iegūt mūzikas pedagoga kvalifikāciju. Autore ir izveidojušas tabulas, kurās salīdzinoši tiek atainota, kāda ir mūzikas skolotāju programmas studentu un docētāju mobilitāte un finansējums *Erasmus* programmā. Vērtējot mūzikas pedagogu profesionālo darbību, autore ir izstrādājušas mūzikas skolotāju profesionālās pilnveides modeli. Lai novērtētu *Erasmus* programmas efektivitāti, tika veikta anketēšana, kurā piedalījās 15 respondenti, atbildot uz 20 jautājumiem un izvērtējot programmas aktualitāti, dotās iespējas, tās pozitīvos un negatīvos aspektus. Anketēšanā piedalījās mūziķi un mūzikas pedagogi, kuri ir izmantojuši iespēju piedalīties *Erasmus* programmā.

**Atslēgvārdi:** mūzikas skolotāju profesionālā pilnveide.

### Ievads

Eiropa ir vienīgais pasaules reģions, kam ir sava kopējā augstākās izglītības politika. Nepieciešamību pēc kopējās politikas augstākās izglītības jomā Eiropā radīja divi galvenie faktori: 1) nepieciešamība saskaņot Eiropas augstākās izglītības sistēmas, 2) Eiropas augstākās izglītības konkurētspēja pasaulē. Eiropas vienotas augstākās izglītības realizācija balstās uz Boloņas procesa izstrādātajiem noteikumiem. 1999. gada 19. jūnijā, kad 29 Eiropas valstu izglītības ministri parakstīja Boloņas deklarāciju. Boloņas procesa nostādņēs runāts ne tikai par strukturālām reformām, bet arī par ļoti fundamentāliem ideoloģiskiem nodomiem augstākās izglītības attīstībā. Eiropas padome izglītības jautājumos savu ieguldījumu dod ar Augstākās izglītības un zinātnes komiteju, kurā no katras valsts piedalās pa diviem pārstāvjiem – viens pārstāv izglītības ministriju, bet otrs – augstskolas. Ministru parakstītā deklarācija paredz, ka Eiropas vienotās augstākās izglītības telpas veidošana ir jāpabeidz līdz 2010. gadam. Redzējums par to, kāda 2010. gadā būs Eiropas vienotā augstākās izglītības telpa:

- Eiropas augstākās izglītības sistēma ir caurskatāma un savstarpēji viegli izprotama. Tā pamatā ir organizēta divos līmeņos – pirmsdiploma studiju (bakalaura) un diplomstudiju (maģistra) līmenī.
- Grādi un diplomu, kas iegūti kādā Eiropas vienotās augstākās izglītības telpas daļā, tiek atbilstoši atzīti citās šīs telpas daļās – gan studiju turpināšanai, gan darbam tirgū.
- Absolventi (tajā skaitā arī bakalaura grāda ieguvēji) ir nodarbināmi Eiropas darba tirgū.



- Gan studenti, gan mācītbspēki Eiropas vienotās augstākās izglītības telpā var brīvi pārvietoties un efektīvi izmanto šo iespēju.
- Mūzizglītība vairs nav izolēta no augstākās izglītības: mūzizglītības ceļā iegūtās zināšanas un prasmes dod kredītpunktus, kurus iespējams ieskaitīt grādu un kvalifikāciju vai studiju moduļu apguvei nepieciešamajā studiju kopapjomā. Tajā pašā laikā tie, kas izglītību iegūst mūzizglītības ceļā, efektīvi izmanto iespējas apgūt atsevišķus sev nepieciešamus augstākās izglītības programmu moduljus (IZM, 2006).

Uz Boloņas procesa izstrādātās bāzes darbojās viena no Eiropas Savienības augstākās izglītības mobilitātes programmām *Erasmus*.

**Pētījuma mērķis** – izvērtēt mūzikas skolotāju profesionālās pilnveides iespējas, piedaloties Eiropas Komisijas augstākās izglītības studentu un pasniedzēju mobilitātes programmā.

**Pētījuma hipotēze** – mūzikas skolotāju profesionālā pilnveide būs sekmīgāka, ja

- tiks apgūta starptautiskā pieredze,
- pilnveidosies starptautiskās sadarbības prasmes.

Pirms divdesmit gadiem Eiropas studentiem, arī topošajiem un pašreizējiem mūziķiem un mūzikas pedagogiem radās iespēja studēt kādā citā Eiropas valstī, iepazīstot tās kultūru, cilvēkus, mācoties sadzīvot ar citām nācijām un pilnveidot sevi. Tas attiecās arī uz augstskolu docētājiem, kuriem ir iespēja savas zināšanas, prasmes un meistarību nodot studentiem kādā no *Erasmus* dalībvalstu augstskolām (3). *Erasmus* darbības periodi: 1987–1995 *Erasmus* programma; 1995–2000 *Socrates I*; 2000–2007 *Socrates II*; 2007–2013 Mūzizglītības programma *Erasmus Mundus*. Eiropas studentu apmaiņas programma *Erasmus* tika aizsākta 1987. gadā ar 3244 studentiem. Ar *Erasmus* programmas starpniecību studentiem ir iespēja 3–12 mēnešus studēt kādas citas dalībvalsts augstskolā, iegūstot pilnu akadēmisko atzīšanu mājās augstskolā. Tas ir viens no svarīgākajiem aspektiem *Erasmus* programmā – pēc atgriešanās no ārvalstu augstskolas iegūtie kredītpunkti tiek ieskaitīti pašmāju studiju programmā, un students var turpināt studijas, nezaudējot ārvalstīs pavadīto laiku. Būtnībā *Erasmus* ir augstākās izglītības programma, kuras mērķis ir uzlabot augstākās izglītības kvalitāti un piešķirt tai Eiropas dimensiju, veicinot starptautisko sadarbību starp augstskolām, sekmējot studentu un mācītbspēku apmaiņu starp Eiropas valstīm un dodot ieguldījumu kvalifikāciju un studiju akadēmiskajā un profesionālajā atzīšanā (4).

*SOCRATES I* ir Eiropas Savienības programma sadarbībai izglītībā. Tās īstenošana Eiropas Savienības valstīs tika uzsākta 1995. gadā, pamatojoties uz ES lēmumu 819/95/CE, un turpinājās līdz 1999. gadam. 2000. gada 24. janvārī Eiropas Komisija pieņēma lēmumu par *SOCRATES II* programmas īstenošanu no 2000. gada 1. janvāra līdz 2006. gada 31. decembrim, pamatojoties uz lēmumu 253/2000/EC. *Erasmus* programmu daudzas akcijas izglītības jomā.

*Comenius* cenšas paaugstināt kvalitāti un nostiprināt eiropiskumu **skolas izglītībā**, stimulējot starptautisko sadarbību starp skolām, dodot ieguldījumu skolas izglītības sektorā tieši iesaistītā personāla labākai profesionālai sagatavošanai, veicinot valodu apguvi un starpkultūru sapratni.

*Erasmus* cenšas paaugstināt kvalitāti un nostiprināt eiropiskumu **augstākajā izglītībā**, stimulējot starptautisko sadarbību starp augstākās izglītības iestādēm, veicinot studentu un docētāju mobilitāti, uzlabojot studiju saprotamību, kvalifikāciju un akadēmisko atzīšanu visā Eiropas Savienībā.

*Grundtvig* cenšas paaugstināt kvalitāti, eiropiskumu, sasniedzamību un pieejamību mūzizglītībai ar pieaugušo izglītības palīdzību (plašākajā nozīmē), veicināt labākas izglītības iespējas tiem, kas skolu pamet bez pamatkvalifikācijas, sekmēt jauninājumu ieviešanu ar alternatīviem mācīšanas veidiem. Papildus mācībām oficiālajā izglītības sistēmā tiek ietvertas arī neformālas un autonomas mācības.

*Lingva* paredzēta valodu mācīšanai un apguvei, papildina citas SOCRATES akcijas ar pasākumiem, kas domāti lingvistiskās dažādības stimulēšanai un atbalstam visā Eiropas Savienībā, lai dotu ieguldījumu valodu mācīšanas un apguves kvalitātes uzlabošanā un veicinātu iespēju jebkurā vecumposmā apgūt valodu, kas atbilst katras personas vajadzībām.

*Minerva* veicina Eiropas sadarbību tālmācības un informācijas un komunikāciju tehnoloģiju jomā izglītībā. To dara, attīstot skolotāju, audzēkņu, izglītības politikas veidotāju un plašākas sabiedrības izpratni par tālmācības un IKT ietekmi uz izglītību; palīdzot nodrošināt, lai pedagoģiskiem apsvērumiem tiktu piešķirta pietiekama nozīme IKT un multimediju tipa izglītības produktu un pakalpojumu izveidē; veicinot piekļuvi labākām metodēm un izglītības resursiem šajā jomā.

Savienotās akcijas kas sasaista *SOCRATES* ar citām Kopienas programmām, kā *Leonardo da Vinci* arodizglītības jomā un *Youth* programmu (5).

Pēdējie dati liecina, ka pašreiz *ERASMUS* programmā ir iesaistījušās 27 Eiropas Savienības valstis, Eiropas Ekonomiskās zonas valstis – Īslande, Lihtenšteina, Norvēģija, Eiropas Savienības kandidātvalstis – Horvātija, Maķedonija, Turcija.

Galvenie *SOCRATES* programmas mērķi un uzdevumi:

- stiprināt eiropeiskumu visos izglītības līmeņos un atvieglot plašu starptautisku pieejamību Eiropas izglītības resursiem, veicinot vienlīdzīgas iespējas visās izglītības jomās;
- veicināt Eiropas Savienības valodu zināšanu kvantitatīvu un kvalitatīvu uzlabošanu;
- veicināt sadarbību un mobilitāti visās izglītības jomās;
- atbalstīt jauninājumus un kopīgas politikas interesēs izpētīt izglītības sistēmu (7).

Latvijā Mūžizglītības programmas īstenošana notiek no 2007. gada 1. janvāra līdz 2013. gada 31. decembrim. Programmas paredzētos pasākumus Latvijā ievieš un īsteno Akadēmisko programmu aģentūra, kas nominēta kā Nacionālā aģentūra Mūžizglītības programmas izpildei Latvijā (izņemot *Leonardo da Vinci* apakšprogrammu), un Valsts izglītības attīstības aģentūra, kas nominēta kā Nacionālā aģentūra Mūžizglītības programmas *Leonardo da Vinci* apakšprogrammas izpildei Latvijā.

Mūžizglītības programmas mērķi tiks īstenoti līdz ar četru sektoriālo programmu (*Comenius*, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig*) horizontālās un *Jean Monnet* programmu ieviešanu (6).

Programmas mērķauditorija ir skolēni, studenti, praktikanti un pieaugušie audzēkņi; personāls, kas saistīts ar mūžizglītību jebkurā tās aspektā; cilvēki darba tirgū; pedagogi un augstskolu mācībspēki; personas un organizācijas, kuras ir atbildīgas par sistēmām un politikām mūžizglītības aspektā gan vietējā, gan reģionālā un nacionālā līmenī; uzņēmumi, sociālie partneri un to organizācijas visos līmeņos; skolēnu, studentu, skolotāju, vecāku u. c. asociācijas, kuras iesaistītas mūžizglītības jomā; pētniecības centri; bezpeļņas organizācijas, brīvprātīgās un nevalstiskās organizācijas.

Mūžizglītības programmā notiek skolotāju mobilitāte (*Comenius* apakšprogrammā) un augstākās izglītības iestāžu mācībspēku mobilitāte (*Erasmus* apakšprogrammā), savukārt profesionālās izglītības speciālistiem pieredzes apmaiņa notiek *Leonardo da Vinci* apakšprogrammā. Vēl notiek arī mācību braucieni izglītības speciālistiem un mācību braucieni izglītības un profesionālo praktisko mācību speciālistiem (IZM, 2006).

*Erasmus* programmas realizācijai tika formulēti darbības mērķi:

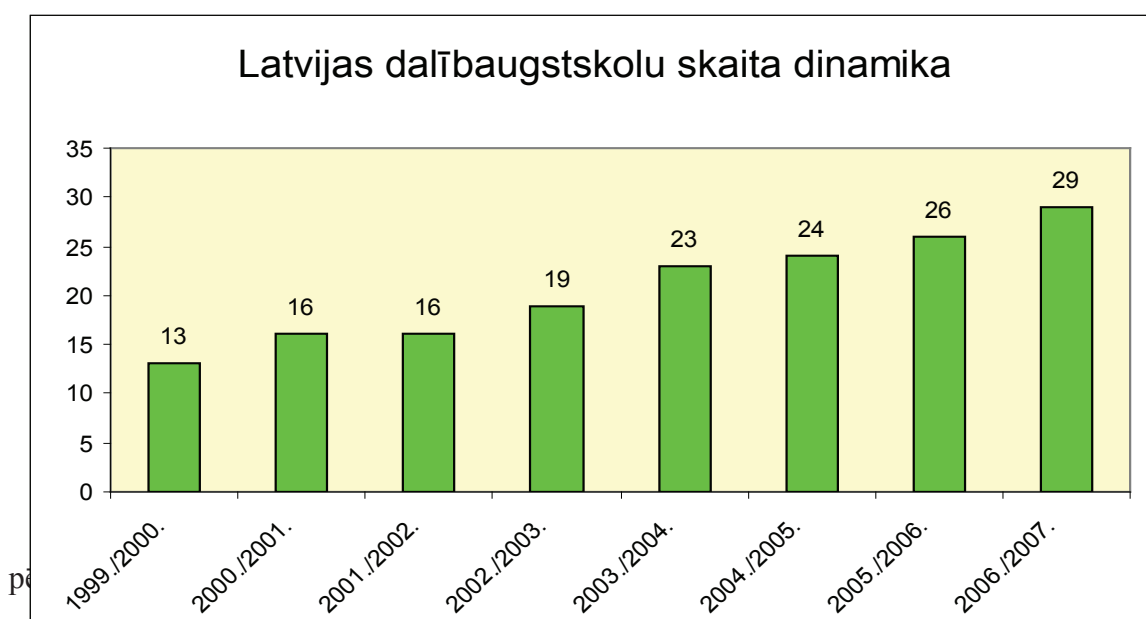
- uzlabot studentu un mācību personāla mobilitātes kvalitāti un apjomu visā Eiropā tā, lai līdz 2012. gadam dotu vismaz 3 miljonu individuālo dalībnieku studentu mobilitātē atbilstoši *Erasmus* un tās iepriekšējām programmām;

- uzlabot Eiropas augstākās izglītības iestāžu daudzpusējās sadarbības kvalitāti un palielināt tās apjomu;
- palielināt Eiropā iegūtās augstākās izglītības pakāpi;
- uzlabot augstākās izglītības iestāžu sadarbības kvalitāti un palielināt sadarbības apjomu;
- atvieglot inovatīvas prakses attīstību augstākā līmeņa izglītībā un apmācībā un tās tālāknošanu, tostarp no vienas dalībvalsts uz citām dalībvalstīm;
- atbalstīt pedagoģijas un prakses attīstību mūzikā (3).

Tika izstrādāta pieteikšanās sistēma *Erasmus* programmā. Lai students varētu piedalīties *Erasmus* programmā:

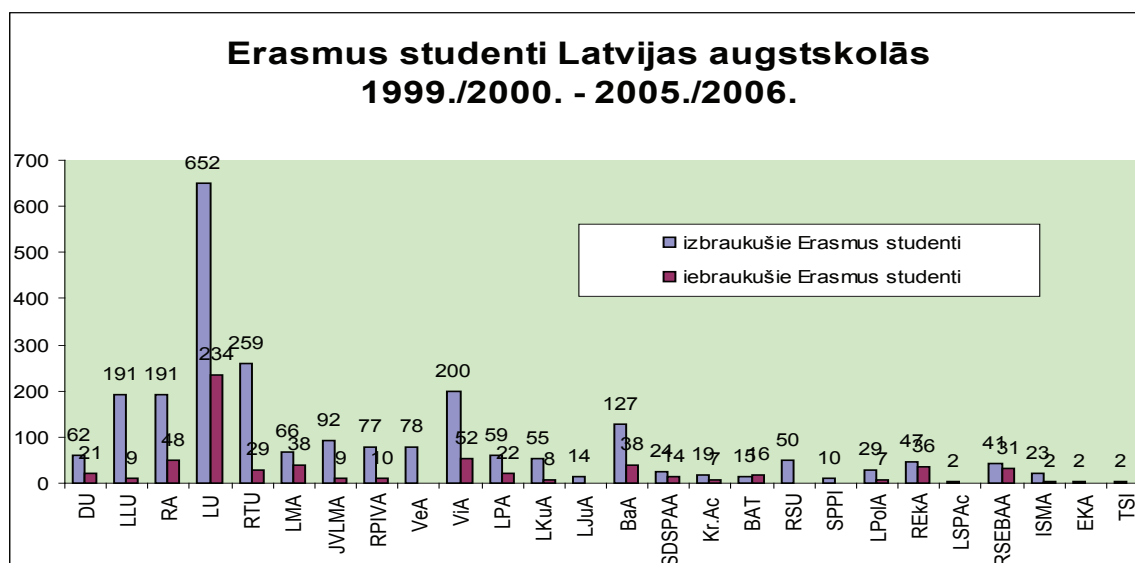
- jābūt iegūtiem 60 kredītpunktiem – tas nozīmē, ka augstskolā ir studēts jau pusotru gadu;
- jābūt skaidri noformulētam mērķim, kāpēc un ko vēlas studēt ārzemēs;
- jābūt labām sekmēm mācībās un aktivitātei augstskolas dzīvē;
- jābūt labām svešvalodas zināšanām, ņemot vērā, ka mācības notiek attiecīgās valsts valodā;
- jānoskaidro, vai būs iespējams “pārnest” uz augstskolu kredītpunktus no studijām ārvalstīs (studiju priekšmetu saskaņošanas darbs ar studiju programmas direktoru);
- studiju ilgumam jābūt no 3 līdz 12 mēnešiem;
- jānoskaidro, vai agrāk nav saņemta *Erasmus* stipendija (LR izglītības likums, 1991).

Latvijā *Erasmus* aktivitātes norisinās, sākot no 1999./2000. mācību gada, kad Latvija šajā programmā sevi pieteica pirmo reizi ar 13 augstskolu dalību. Līdz 2006./2007. mācību gadam darbība ir strauji pieaugusi un Eiropas Savienības valstīs bija mācījušies 800 Latvijas studentu un vairāk nekā 150 studentu no dažādām Eiropas Savienības valstīm bija izvēlējušies studēt Latvijas augstskolās. Šajā pašā laikā posmā *Erasmus* izglītības programmā aktīvi piedalījās arī augstskolu mācībspēki, lasot ārvalstu universitātēs lekcijas, iesaistoties studentu sasniegumu novērtēšanā un piedaloties



1. attēls. Latvijas dalībaugstskolu skaita dinamika

Analizējot datus par augstskolām, kurās studē mūziķi un mūzikas pedagogi, konstatējām, ka izbraucošo un iebrāucošo studentu dinamika ar katru gadu palielinās, šī tendence tiek vērtēta pozitīvi. Tas norāda uz to, ka palielinās studentu un docētāju interese par iespējām izglīties ārvalstu augstskolās, gūt jaunu pieredzi un zināšanas.



2. attēls. Erasmus studenti Latvijas augstskolās

Pozitīvas tendences vērojamas analizējot uz Latviju studēt atbraukušo studentu skaita rādītājus, bet, kā redzams attēlā, vēl aizvien izbraucošo Latvijas studentu īpatsvars Eiropas Savienības valstīs ievērojami pārsniedz to studentu īpatsvaru, kuri iebrāukuši no Eiropas Savienības valstīm, lai studētu Latvijas augstskolās. Lai iegūtu informāciju, cik aktīvi *Erasmus* programmā iesaistās mūzikas pedagogijas studenti un docētāji, tiek analizēti dati četrās augstskolās, kurās ir iespēja studēt mūzikas skolotāja programmā – Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola (RPIVA); Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija (JVLMA); Liepājas Pedagoģijas akadēmija (LPA); Daugavpils Universitāte (DU).

	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
RPIVA	Kopā 5 Mūziķi 1	5 1	4 1	8 1	4 -	22 9	19 4
JVLMA	7	8	9	14	16	17	21
LPA	Kopā – Mūziķi -	3 -	6 2	5 1	6 1	19 3	20 2
DU	Kopā 5 Mūziķi	6 -	11 2	8 1	6 1	12 2	14 4

3. attēls. Erasmus studentu mobilitāte

Analizējot datus, Mūzikas skolotāju programmas studentu mobilitātes tendences ar katru gadu pieaug visās četrās augstskolās. Salīdzinot 1999. gada datus ar 2006. gada datiem, var konstatēt, ka studentu interese par *Erasmus* studijām ir pieaugusi vairāk nekā piecas reizes, tas ir pozitīvs rādītājs. Tabulā ir iespējams konstatēt, cik vietu gadā tiek piedāvāts mūzikas pedagogiem salīdzinājumā ar *Erasmus* iedalītajām vietām augstskolai kopumā. Kā apstiprina šo augstskolu starptautisko daļu darbinieki, iespēju robežās katru gadu tiek piedāvāta iespēja mūzikas pedagogiem doties studēt *Erasmus* programmas ietvaros, bet ne vienmēr mūzikas pedagogi izmanto šo iespēju braukt mācīties uz ārvalstu augstskolām un brīvās vietas tiek piedāvātas citu nodaļu studentiem. Protams, gadās arī tā, ka augstskola mūzikas pedagogijas

studentiem nevar piedāvāt nevienu vakanci studijām ārvalstu augstskolās. Tātad, lai studentam būtu iespēja piedalīties *Erasmus* programmā, nepietiek tikai ar vēlmi un interesi to darīt. Tam ir nepieciešami pietiekami lieli finansiālie izdevumi gan par mācībām, gan uzturēšanos ārvalstīs. Kā liecina dati par augstskolām piešķirtajiem finanšu līdzekļiem, tie ar katru gadu palielinās, tomēr to nepietiek visiem Mūzikas skolotāju programmu studētgrībētājiem. Ja salīdzina šo četru augstskolu finansējumu, tas ar katru gadu krasi pieaug. Vislabāko finansējumu pēdējos gados ir saņēmuši RPIVA skolotāju studiju programma. Tai seko JVLMA un DU. Ja salīdzina finansējumu 1999./2000. gadā ar finansējumu 2005./2006. gadā, redzam, ka tas ir palielinājies piecas reizes.

Tātad mūsu augstskolu pasniedzējiem ar katru gadu tiek dotas lielākas iespējas savas zināšanas un prasmes nodot ne tikai mūzikas pedagogiem Latvijā, bet arī ārpus tās. Šādas pašas iespējas tiek dotas arī ārvalstu augstskolu docētājiem braukt uz Latviju un dalīties savā pieredzē. Kā redzams tabulā, tieši pēdējos 3 gados strauji ir pieaugusi šo četru augstskolu docētāju mobilitāte.

	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
RPIVA	Kopā 1	1	2	3	3	10	13
	Mūziķi -	-	1	1	-	9	4
JVLMA	3	3	2	4	5	11	13
LPA	Kopā –	-	1	-	4	5	9
	Mūziķi -	-	-	-	-	1	1
DU	Kopā 2	4	4	5	1	7	12
	Mūziķi -	-	-	1	-	1	2

#### 4. attēls. Latvijas augstskolu docētāju mobilitāte

Kā liecina augstskolās iegūtie dati, mūzikas studiju priekšmetu docētāji visbiežāk *Erasmus* programmas ietvaros dodas lasīt lekcijas studentiem Vācijā, Austrijā, Lielbritānijā, Lietuvā. Lekciju tematiskais spektrs ir ļoti plašs, piemēram, RPIVA mūzikas studiju priekšmetu docētāji dažādās Eiropas valstīs ir lasījuši lekcijas un dalījušies savā pieredzē. Ieskatam dažas tēmas: Klavierspēles skolas attīstība Latvijā; Individuālās un grupu nodarbības džeza dziedāšanā un improvizācijā; Koru kultūra Latvijā; Mūzikas izglītības sistēma Latvijā un tās pilnveides iespējas.

	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Bakalaura	94	134	155	168	253	505	572
Mūziķi:	6	8	9	12	13	33	47
Maģistra	55	42	44	5	47	96	99
Doktora	17	6	10	9	8	6	10
Studentu kopskaits akadēmiskā gadā	166	182	209	232	308	607	681

#### 6. attēls. *Erasmus* studentu skaits pa līmeņiem

Analizējot tabulā redzamos datus konstatējam, ka Latvijas augstskolās vislielāko aktivitāti *Erasmus* programmā izrāda bakalaura studiju programmu studenti. Viņu aktivitāte 1999. gadā salīdzinājumā ar 2006. gadu ir palielinājusies 6 reizes, bet mūzikas skolotāju programmā aktivitāte *Erasmus* programmā palielinājusies gandrīz 8 reizes. Salīdzinoši zemāka studentu aktivitāte ir maģistra studiju programmu studentiem, bet to var izskaidrot ar faktu, ka, studējot maģistrantūrā, gandrīz visi studējošie strādā pedagoģisko darbu skolās, un mācību gada laikā izmantot šādu iespēju ir sarežģīti un pat neiespējami darba slodzes dēļ.

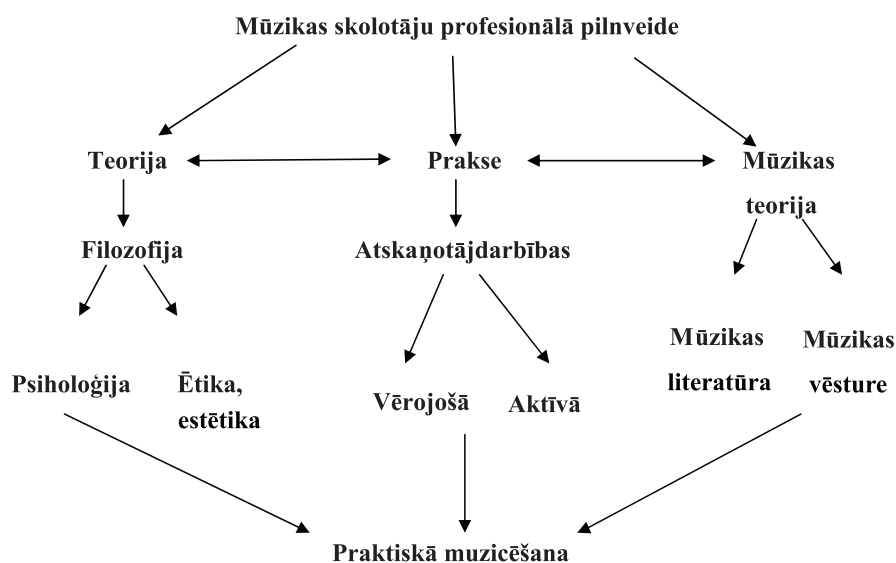
	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Sievietes	108	134	150	169	237	479	528
Vīrieši	58	48	59	63	71	128	153

### 7. attēls. Erasmus studentu sadale pēc dzimuma

Visās četrās augstskolās lielāku iniciatīvu ir izrādījušas sieviešu dzimtas pārstāves, un tas arī nav pārsteigums, jo studēt pedagoģiju un mūzikas pedagoģiju pārsvarā izvēlas sievietes. Tā nav īpaši laba tendence, bet, kamēr pedagoga profesijas prestižs būs tāds, kāds tas ir šodien, uzlabojumus šajā jomā sagaidīt būs grūti.

Tātad statistiku par mūzikas pedagogiem izveidot nebija iespējams, jo visās augstskolās šādi statistikas dati nav izstrādāti. Iegūti dati RPIVA un DU. RPIVA laika posmā no 1999. līdz 2006. gadam Erasmus mobilitātes programmā iesaistījušies 17 mūzikas pedagogi, no tiem tikai 4 vīrieši (visi populārās un džezas mūzikas specialitātes studenti). Arī Daugavpils Universitātes dati salīdzinošā aspektā ir ļoti līdzīgi, tomēr skaitlis uz pusi mazāks. Šajā pašā laika posmā Erasmus programmā iesaistījušies tikai 2 vīrieši – mūzikas pedagogi.

Konstatējot reālo situāciju Erasmus programmas realizācijā un ņemot par pamatu D. Zariņa koncepciju par mūzikas skolotāja profesionālo darbību, M. Sīles veseluma pieeju un M. Zilgalves atziņas par mūzikas estētiskās sapratnes veidošanos izziņas kontekstā, tiek izveidots mūzikas skolotāju profesionālās pilnveides modelis.



### 8. attēls. Mūzikas skolotāju profesionālās pilnveides modelis Erasmus programmā

Atziņa, kura tiek ņemta modeļa izstrādes pamatā, ir šāda – mūzikas skolotāja profesionālā pilnveide iespējama tikai darbībā.

Īpašu vietu mūzikas skolotāju studijās ieņem pedagoģiskā un atskaņotājmākslinieciskā prakse, lai topošie mūzikas skolotāji varētu profesionāli pilnveidoties. Tajā par bāzi tiek uzskatītas akadēmiskās zināšanas filozofijā, psiholoģijā, ētikā, estētikā. Muzicēšanas process, pēc mūsu atzinuma, visciešāk ir saistīts tieši ar vispārējo priekšstatu veidošanos šajās jomās. Saistībā ar profesionālās pilnveides iespējām ārzemēs studenti un mācībspēki var iepazīties ar vispārējo nostādņu niansēm šajās jomās.

Tas izvirza īpašas prasības praksei kā nozīmīgam mūzikas skolotāju profesionālās pilnveides līdzeklim. Katrā no Eiropas savienības dalībvalstīm ir izveidojušās savas tradīcijas mūzikas izglītībā, savas pieejas un mērķi. Iepazīstoties ar tiem, var kritiski izvērtēt, ko vēlams un ko nevajadzētu pārņemt. Modeļa centrā ir praktiskā pedagoģiskā darbība, kas notiek, gan apmeklējot lekcijas konkrētās valsts augstskolā un mācoties, gan iepazīstoties ar skolu praksi. Viena no zināšanu gūšanas iespējām ir pārrunas ar dalībvalsts studentiem. Socializācijas procesa neatņemama sastāvdaļa ir personīgie kontakti gan ar mācītbspēkiem, gan studentiem. Kopēji risinātās sadzīves problēmas tuvina studentus un mācītbspēkus. Tātad modeļa centrā – teorētiskās atziņās balstīta prakse. Protams, teorētiskās bāzes apguve notiek saistībā ar mūzikas priekšmetiem – mūzikas vēsturi, literatūru, teoriju, kas sevī ietver arī harmonijas apguves atšķirīgās nianšes ne tikai saistībā ar specializāciju, piemēram, džeza muzicēšanas jomā, bet arī saistībā ar mūzikas skolotāju darbību vispārīglītojošā skolā. Izstrādātā modeļa darbības aspekti tika pārbaudīti un apstiprinājās, noskaidrojot *Erasmus* programmas 15 studentu viedokļus.

### Nobeigums un secinājumi

Eiropas Savienības augstākās izglītības programmas *Erasmus* mērķi ir uzlabot augstākās izglītības kvalitāti ikvienā studiju programmā, arī mūzikas pedagoģijā, un stiprināt tās eiropeiskumu, veicināt starptautisku sadarbību starp augstskolām, palielinot Eiropas mobilitāti, uzlabojot studiju un kvalifikāciju saprotamību un pilnu akadēmisko atzīšanu visā Eiropas Savienībā, palielināt iespēju mūziķiem un mūzikas pedagogiem ne tikai akadēmiski izglītoties, bet dot lielākas iespējas koncertdarbībai starp Eiropas augstskolām.

Šo mērķu īstenošana, noliedzami, būtiski ietekmē gan Latvijas sabiedrības intereses, gan arī izglītības sistēmas rezultātus kopumā.

Iepazīstoties ar *Erasmus* programmas darbību Latvijā, secinām, ka programmas mērķi patiešām tiek sasniegti ar salīdzinoši mazu līdzekļu ieguldījumu. Piesaistot starptautiskajai sadarbībai izglītības jomā vairāk finansiālus līdzekļus gan no valsts budžeta, gan no dažādām organizācijām, programmas aktivitātes varētu tikt īstenotas daudz plašākā apjomā, jo, kā norādīja *Erasmus* programmas studenti, tieši finansējuma trūkums ierobežo gan laiku, kas pavadīts ārvalstu augstskolā, gan arī cilvēku skaitu, kas varētu iesaistīties *Erasmus* programmas aktivitātēs.

Apkopojot iepriekš minēto, secinām, ka *Erasmus* programmas aktivitātēs novērojamas daudzas pozitīvas tendences – pieaug programmā iesaistīto augstskolu, studentu un mācītbspēku skaits, pakāpeniski palielinās arī to ES valstu studentu skaits, kuri mūzikas pedagoģiju nolemj noteiktu studiju periodu mācīties kādā no Latvijas augstskolām. Studenti un docētāji, piedaloties *Erasmus* apmaiņas programmā, mācās savu priekšmetu uztvert un izklāstīt citā valodā, citā valstī, citos apstākļos un līdz ar to arī atrast veidus, kā kopīgi pilnveidot visu akadēmisko dzīvi un veidot sekmīgāku profesionālo darbību. Viņi mācās ātri izdarīt pareizo izvēli, mācās pārliecināt citus par savas izvēles pamatotību.

Uz pētījuma teorētiskās un empīriskās bāzes tika izstrādāts modelis, kura lietderība tika pārbaudīta. Secinām, ka uz teorētiskā pētījuma bāzes izstrādātā modeļa pārbaude apstiprina izvirzīto hipotēzi.

Mūzikas pedagoģijas studenti un mācītbspēki, kuri iesaistījušies *Erasmus* programmas aktivitātēs, to vērtē atzinīgi, atzīmējot, ka ieguvuši jaunu akadēmisko pieredzi, kā arī jaunu skatījumu uz Eiropas dimensiju ne tikai izglītībā un izglītošanās procesā, bet akadēmiskā, sociālā un kultūras ziņā. Lai piesaistītu gan ārvalstu studentus, gan docētājus *Erasmus* programmā un iesaistītu tos Latvijas augstskolu dzīvē, būtu nepieciešams uzlabot sadzīves apstākļus, kā arī risināt jautājumus, kas saistīti ar valodu, piedāvājot apmeklēt lekcijas, kuras notiek angļu valodā.

## Izmantotie informācijas avoti

1. Latvijas Republikas izglītības likums, Rīgā 1991. gada 19. jūnijā.
2. Izglītības ministrijas 2006. gada ziņojums.
3. Council of Europe Steering Committee for Higher Education and Research. Meeting report. – Strasbourg: 3–4 October, 2002. p. 9–10.
4. <http://www.socrates.lv/index.php?sadala2328&id=251>
5. <http://www.erasmus.com/index2.asp?paginanr=112>
6. [http://ec.europa.ec.education/programmes/llp/erasmus\\_en.html](http://ec.europa.ec.education/programmes/llp/erasmus_en.html)
7. [http://www.apa.lv/index\\_php?node=166](http://www.apa.lv/index_php?node=166)

## Summary

The aims of European Commission Lifelong Learning higher education programme *Erasmus* are 1) to improve the quality of higher education in every study programme – also in music pedagogy, laying emphasis on its European features; 2) to contribute to international cooperation among universities, increasing European mobility and improving study and qualification accessibility and full academic admission all around the European Union; 3) to increase the abilities of musicians and music pedagogues not only to expand their academic knowledge but also to give them more possibilities to perform in European universities.

To achieve these aims, the influences not only of Latvian society interests, but also the results of educational system should be considered.

Acquainting ourselves with the work of the *Erasmus* programme in Latvia, we can conclude that the programme's aims are achieved with a comparatively small funding. Providing more funding to the international cooperation in the field of education from the state budget and also from different organizations and programmes, the participation in activities could be much larger because, as the example of *Erasmus* students shows, lack of financing is the reason limiting the time spent abroad, and also the number of persons who could join *Erasmus* activities.

Summarizing the afore-mentioned, we conclude that we can observe many positive trends in the *Erasmus* programme – the number of participating universities is constantly growing, similarly, the amount of students and pedagogues; step by step the number of EU students of music pedagogy wishing to study in Latvian universities for a definite time is growing as well. Students and university teachers of *Erasmus* exchange programme learn to perceive their subject and express it in a foreign language, in a foreign country, under different circumstances, wherewith find ways to improve both the academic life and professionalism. They also learn how to choose the right option and how to convince everyone about the choice.

A model was created on the basis of theoretical and empirical research; it proved its usefulness. We can conclude that an elaborated control model on the basis of theoretical research proves our pragmatic hypotheses.

Music pedagogy students and teachers who have joined the *Erasmus* programme value it positively, mentioning that they have obtained new academic experience as well as a new outlook on the European dimension not only in education and the educational process, but also in an academic, social and cultural way. To involve foreign students and university lecturers in the *Erasmus* programme and into the academic life of Latvian universities, it would be necessary to improve social conditions as well as to solve language-related issues, offering possibilities to attend lectures in English.



Research aim: to evaluate the possibilities of music teachers' professional development, participating in the EC higher education student and teacher mobility programme *ERASMUS*.

Research hypotheses: music teachers' professional development will be successful, if

- they obtain international experience,
- improve international collaboration skills,
- feedback is provided in the learning process.

**Research methods:** theoretical – literature analysis, modelling; empirical – questioning.

**Keywords:** music teachers' professional development.

# DŽEZA IMPROVIZĀCIJAS APGUVE: VĒSTURE, TEORIJA, PIEREDZE

## JAZZ IMPROVISATION MASTERING: HISTORY, THEORY, EXPERIENCE

Jurijs Spigins

Latvija

### Anotācija

Džeza improvizācijai pēc savas būtības ir īss mūžs, tādēļ tās pētījums saistīts ar dažām acīmredzamām grūtībām. Mūsdienās šis pētījuma priekšmets ir plašs un komplicēts, tam ir neskaitāmas pieejas un metodes, un pat pianisti ar plašu muzikālo izglītību sastopas ar grūtībām, kad jāizvēlas, ar ko iesākt un kā paātrināt improvizācijas apguvi. Rakstā tiek piedāvāts mūzikas improvizācijas apguves teorētiskais modelis. Tas izveidots, analizējot džeza mākslas vēsturiskos, teorētiskos aspektus un apzinot māksliniecisko pieredzi Oskara Pītersona daiļradē.

**Atslēgvārdi:** mūzika, džeza, kreativitāte, muzikālā improvizācija.

**Pētījuma mērķis.** Izveidot džeza improvizācijas teorētisko modeli, apzinot māksliniecisko pieredzi Oskara Pītersona daiļradē.

**Pētījuma metodes.** Filozofiskās, psiholoģiskās, pedagoģiskās, mūzikas pedagoģiskās literatūras analīze. Praktiskās darbības modelēšana.

### 1. Mūsdienu improvizācija un Oskara Pītersona daiļrade

Mūsdienās strauji mainās priekšstati par muzikālo improvizāciju. Mūziķi apgūst jaunas muzicēšanas formas, kurās par obligātu nosacījumu kļūst spēja improvizēt dažādos stilos un žanros. Ir izveidojusies sapratne arī par to, ka vērtību sistēmas mūsdienu pasaulē strauji mainās. Nereti tas, kas vēl vakar bija nepieciešams, šodien jau vairs netiek pieprasīts. Tas ir pasaules kultūru globālās mijiedarbības, jaunās ekonomiskās un politiskās situācijas rezultāts.

Veseluma priekšstats par improvizēšanas iemaņu ģenēzi (izcelsmi, rašanās gaitu), būtību, vispārējām likumsakarībām un attīstības tendencēm baroka, klasicisma, romantisma, dažādu 20. gadsimta kompozīcijas tehniku visos iespējamajos džeza un popmūzikas stilos, kas kopumā veido mūsdienu muzikālās improvizācijas teoriju, plašu vēsturiski stilistisko universālismu un improvizētāja iemaņu sintēzi, šodien nepieciešams apzināt kā mācību procesa svarīgu sastāvdaļu.

Ņemot vērā to, ka mūsdienu muzikālā improvizācija nav dziļi un vispusīgi izpētīta un tās problemātika izpelnījies tikai vienpusīgas analīzes, kas veltītas tās atsevišķiem aspektiem, bet improvizētāja darbība zinātniskā līmenī nav izprasta, šodien mums trūkst loģiski sakārtotu un nepretrunīgu zināšanu par improvizācijas mākslu. Šīs zināšanas neatkarīgi no citām varētu uzņemties mācību funkciju, tādā veidā apmierinot mūsdienu sabiedrības vajadzības un pieprasījumu pēc radošām cilvēka izpausmēm.

Džeza improvizācija – smalka un radoši novatoriska, viena no mākslinieciski visvērtīgākajām džeza atskaņošanas sfērām. Ir daudzi iemesli, kas noteikuši novēlotu piekļuvi lieliskajai džeza pianistu mākslai. Latvijā un arī ārzemēs mūzikas zinātnei akūti trūkst vispusīgu pētījumu, kas veltīti izcilu džeza pianistu daiļradei (Taylor, 1982, 10). Pašreizējie pētījumi ir pārāk aprakstoši, tiem trūkst padziļināta analītiskā faktora. Tas arī skaidro interesi un vajadzību zinātniski izpētīt šo radošo mantojumu.

Improvizācijas attīstības vēsturisko un teorētisko aspektu, tās mūsdienu spilgtāko izpausmju pētījums izcilā virtuozā, džeza pianista, improvizētāja Oskara Pītersona daiļradē dod iespēju mūsdienu improvizācijas attīstībā noteikt valdošās tendences (Jarrett, Doerschuk, 2001, 75).

Aktuāla kļuvusi vajadzība izanalizēt mūsdienu improvizācijas mākslu. Neskatoties uz muzikālās improvizēšanas iemaņu attīstības acīmredzamo nozīmību atklātajā kultūras telpā, situāciju mūzikas zinātnē un atskaņotāju mākslinieciskajā praksē var raksturot, kā izveidojušos disproporciju starp improvizatora uzdevumu korektas izvirzīšanas un apzināšanās iespējām, no vienas puses, un šo uzdevumu konstruktīva risinājuma iespējām praksē, no otras puses.

Improvizācijas mākslai piemīt izšķiroša nozīme džezā kopumā un arī O. Pītersona daiļradē. Tomēr kļūdaini būtu domāt un apgalvot, ka O. Pītersons, improvizējot katru reizi, padodas savas fantāzijas iegribām un neparedzamībai, ka katra improvizācija par vienu un to pašu tēmu visā savā formveides līdzekļu daudzveidībā principiāli atšķiras no iepriekšējām vai turpmākajām improvizācijām. Manuprāt, galvenā improvizācijas īpatnība džezā kopumā un atsevišķi O. Pītersona daiļradē ir tā, ka tai ir daudz kopsaucēju ar kompozīcijas jēdzienu. Var apgalvot, ka improvizācijas jēdziens lielā mērā ir nosacīts vai vismaz sevi atklāj tikai detaļu attīstības un faktūras līmenī. O. Pītersona džeza klavieru faktūra ir izsvēta kā formulu kopums, kas brīvi jāpārvalda. O. Pītersons tās brīvi “skalda un savieno”, atskaņojot te vienus, te otrs to variantus atkarībā no improvizācijas situācijas. O. Pītersonom dažādu improvizācijas metožu apvienošanas principi parasti ir sarežģīti un pastāvīgi mainās.

Visu O. Pītersona daiļradi neatkarīgi no materiāla, ar kuru viņš strādā, apvieno un strukturē viņa variēšanas metodes un to lietošanas procedūras. Tās var *vienkāršoti* sagrupēt trīs vispārējās un fundamentālās grupās ( kaut gan praktiski O. Pītersons atsevišķā improvizācijā var izmantot vairākas metodes un principus vienlaikus, bieži klājot vienu uz otra), tās ir:

- parafrāzes tipa improvizācija – ornamentālā tēmas vai tikai tās daļas variācija, kas kļūst atpazīstama;
- formulu improvizācija – jauna materiāla veidošana no daudzveidīgu fragmentāru ideju daļām (motīvu kombinēšanas princips);
- motīvu improvizācija – jauna materiāla veidošana, attīstot vienīgo, atsevišķo fragmentāro ideju (motīvu variēšanas princips).

Pēdējie divi tipi var tikt attīstīti saistībā vai neatkarīgi no tēmas. Tajos realizējas lineāras pāreju improvizācijas (jaunas melodijas sacerēšana) princips.

Viņš vienlaikus var izmantot vairākas atskaņojuma metodes vienā rokā vai izmantot vienu labajā un citu kreisajā rokā. Piemēram, improvizācijā par populāru dziesmu no sākuma viņš var izpildīt parafrāzi par tēmu, pēc tam jaunu, strauju melodisko līniju, kombinējot motīvu formulas labajā rokā. Tajā pašā laikā kreisā roka uztur harmonisko struktūru ar tās pašas lokālu variēšanu, radot specifiska tipa pavadījuma stereotipu līnijas, ko sauc par *klejojošo basu* (*walking bass*), ar ceturtdaļnotīm pārvietojoties no vienas harmonijas akorda pamattona līdz citas harmonijas akorda pamattonim vai spēlējot paterna (*pattern*) ritmisko figūru, ieskaitot variācijas par svingojamiem ritmiem, un neregulāri pārvietojot akcentus oktāvās atsevišķos solo izsauceņos vai kreisās rokas akordos. Tikai pēc tam, kad O. Pītersons pacēla džeza pianismu līdz līmenim, kurš bija samērojams ar tradicionālo pianismu, kurš attīstījies taustiņu un klavierspēles mākslas ietvaros jau vairāk nekā 500 gadu, kļuva iespējams runāt par jauniem vērtēšanas kritērijiem un jauniem atskaites punktiem atskaņotāju meistarībā. Līdz tam brīdim korekti varēja runāt tikai par novatorismu džeza klavierspēles izteiksmes līdzekļu sfērā, par to īpatnībām, bet nebija iespējams tos samērot ar akadēmiskā pianisma sasniegumiem (tematiskā, harmoniskā, faktūras daudzveidība, intonatīvā bagātība, virtuoziāte).

Veicot mūsdienu improvizācijas mākslas metodoloģisko analīzi, izanalizējot improvizācijas mākslas vēsturi un teoriju, specifiku džezā un izpausmi Oskara Pīterona daiļradē, pamatojoties uz teorētiskā un empīriskā pētījuma rezultātiem, izdevās izveidot improvizācijas mākslas teorētiskā modeļa pamatu, kas atspoguļo šīs mākslas svarīgāko problēmu mījsakarības (līdz pat formulu izteiksmei).

## 2. Improvizācijas mākslas teorētiskais modelis

- ◇ Improvizācijas mākslas teorētiskā modeļa pamats balstīts uz mūzikas improvizācijas vēsturiski attīstošām metodēm.
- ◇ Improvizācijas mākslas teorētiskā modeļa pamata apguve optimizē improvizatora uzdevumu risinājumus.
- ◇ Improvizācijas mākslas teorētiskā modeļa pamats rosina improvizatoru asimilēt, inovēt mūzikas improvizācijas metodes, kas vēsturiski attīstās, adekvātai funkcionēšanai atklātajā kultūras telpā.

Veidojot improvizācijas mākslas teorētisko modeli un izskaidrojot to, autors pētījumā analizē dažādu apstākļu ietekmi uz improvizētāju; līdz ar to cēloņsakarīgi tiek atklāti šie procesi un to ietekme uz visu *muzikālo audumu* veidojošo parametru mobilitāti un tās plūdumu.

Pētījumā tika izšķirti

- četri nespecifiskie improvizācijas mākslas pamatfaktori:
  - noteikta laika posma akustiski māksliniecisks noformējums vai skanošā laika organizācijas process;
  - šī procesa strukturēšana, tā nepārtrauktās metriskās pulsācijas pakļaušana (procesa neapturamība);
  - komunikatīvie (nespecifiski komunikatīvie faktori: žanrs, stils, sintakse, veseluma forma);
  - meistarības, virtuozitātes faktors, spēles, virtuozitātes azarts (arī komunikatīva rakstura). Vispirms, protams, atskaņotājpilnā, ārpus improvizācijas problēmas – kompozīcijas plānā;
- trīs specifiskie improvizācijas mākslas pamatfaktori:
  - sacerēšanas un atskaņošanas funkciju vienlaicīga savienošana. No tā izriet, ka jebkuras aiztures vienas vai otras funkcijas realizācija (iespējamās pie neadekvātas sagatavošanās) noved pie to vienlaicīgas norises neiespējamības. Vēsturiskā griezumā šī parādība veikusi ceļu no sinkrētisma, pārvarot objektīvu sadalījumu, pie sintēzes;
  - pastāvīga nepārtraukti skanošo procesu kontrole trīs līmeņos – foniskajā, sintakses un kompozīcijas līmenī (Назайкинский, 1982, 51). No tā izriet, ka nepārtrauktās kustības iemaņas, kas orientētas visos trīs līmeņos, ir improvizācijas mākslas atslēga;
  - improvizācijas muzikālā laika koncepcija. Tā atšķiras no kompozīcijas muzikālā laika koncepcijas: mazākais informatīvais papildījums (jēdzienisks, notikumu, sižeta ) ir nosacīts ar lielu skaitu stabilo elementu klātesamību (nosaka tradīcija) un mazāku formveides līdzekļu mobilitātes izpausmi. Kopā ar meistarības un virtuozitātes faktoriem informatīvais papildījums ir tiešs improvizācijas mākslas sarežģītības rādītājs (daļēji tas attiecināms arī uz nespecifiskajiem faktoriem).

### 3. Kopējais muzikālās, tai skaitā improvizācijas, daiļrades modelis

Neskatoties uz kopīgiem saskares punktiem kompozīcijas un improvizācijas parametros, nepieciešams noteikt principiālās atšķirības to darbības izpratnē, kuras jēga ir kompozīcijas radīšana (*res facta* vai darbības, kurai ir citi mērķi). Džeza improvizācijas jēga ir variantu improvizācijā un to secīgā izklāstā bez galvenā varianta, bez invariants. Kompozīcijas jēga ir galvenā varianta izklāstā, invariantā no daudziem iespējamiem risinājumiem.

Pētījumā tika ieviesti divi principiāli jauni jēdzieni: *fiksēts muzikāls sacerējums* un *variativs muzikāls sacerējums*. Uzskatām, ka jēdziens *variativs muzikāls sacerējums* atsedz improvizatora radošo metodi. Vienu un to pašu sacerējumu spēlējot dažādi, viņš atkarībā no konkrētā momenta būtībā nodarbojas tikai ar zināmu tā mobilo elementu konstanta kopuma saišu un attiecību regulēšanu.

I. tabula  
(Izstrādājis autors)

I	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">A Komponista daiļrade</div> <div style="text-align: center;">B Improvizatora daiļrade</div> </div>	Teorētiski ontoloģiskais modeļa aspekts
<p><b>Orientēšanās tradīcijas vispārmākslinieciskajos stilistiskajos raksturojumos un tās muzikālā materiālā</b></p> <p>(Nepieciešamības gadījumā ņemot vērā konkrētu instrumentu funkcionāli žanriskās īpatnības: pavadījums, ansamblis, solo)</p>		
II	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">A Komponista daiļrade</div> <div style="text-align: center;">B Improvizatora daiļrade</div> </div>	
<p><b>Konkrētie faktūras intonātie pavērsieni, to izpaušme trīs līmeņos</b> (Назайкинский Е., 1982)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vispārfigurālais plūdums <u>faktūras</u> līmenī (piemēram, baroka prelūdijas).</li> <li>2. Tematiski marķētais, periodveida plūdums <u>sintakses</u> līmenī (piemēram, baroka svītas, klasiskās sonātes): a) homofonija, b) polimelodika, c) sintēze.</li> <li>3. <u>Kompozicionāli</u> izvērtētais plūdums (pamatojoties uz formas veselumu).</li> </ol>		
III	<p><b>Kompozīcijas radīšana</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">A Komponista daiļrade</div> <div style="text-align: center;">B Improvizatora daiļrade</div> </div>	Kreatīvi praktiskais modeļa aspekts
	<div style="flex: 1; padding: 5px;"> <p>Labākā varianta atrašana un tā grafiskais pieraksts (neizslēdz improvizācijas meklējumus). <u>Galvenais kritērijs</u> — komponista maksimālisms, domas dziļums un svaigums.</p> </div> <div style="flex: 1; padding: 5px;"> <p>Tikai viena iespējamā varianta ekspromts izklāsts (neizslēdz iepriekšsagatavošanu). <u>Galvenais kritērijs</u> — virtuozā atskaņotājmeistarība, suģestēšana.</p> </div>	

### 4. Vispārējie sociālpsiholoģiskie pamati

Improvizācija ir zināmā mērā neparedzamu skaņu radošās gribas un domāšanas konstrukt, kas seko cits aiz cita reālā atskaņošanas laikā, materializācijas momentu virknējums. Tas izriet

no vērtību racionālā un afektīvā jēdzienu iedalījuma, ņemot vērā to mijiedarbību. Improvizētāja rīcības mērķracionalitāti nosaka tas, ka viņš izvirza sev skaidru mērķi un izmanto attiecīgos līdzekļus tā sasniegšanai. Subjekta pieredze nosaka rīcības mērķracionalitāti. Improvizētāja rīcību, kuru mēs saucam par afektīvu, nosaka tikai viņa dvēseles stāvoklis. Skaņveide improvizācijas gaitā lielākoties ir nemākslota, pēkšņa: domāšanas atsevišķie posmi, kas ietver jutekliskā un racionālā vienotību, bieži norit samērā neapzināti, taču ļoti skaidri tiek apzināts iznākums – intuitīvā iemiesojums mūzikas faktūrā. Izšķiroša nozīme realizācijas procesā ir ne tik daudz skaņas konstruktīvo veidošanas pieredzei, ko vada prāts, cik zemapziņai. No vienas puses, mūzikas idejas, kas dzimst apziņā, atraisa arī zemapziņu; no otras, zemapziņa, sūtot impulsus apziņai, bagātina tos līdz realizācijai (Спигин, 2002, 213).

Mākslinieks darbojas tirgus apstākļos. Lai izvēlētos darbības algoritmu, ir nepieciešams ieņemt noteiktu pozīciju attiecībā uz tirgu. Ja par darbības procesa mērķi mēs izvirzām tikai vienas vai otras mūs interesējošas iemaņas attīstību, problēmas nerodas. Prakse pierādījusi, ka visu var panākt ar treniņiem, un zināmos apstākļos jūs savu mērķi sasniegsiet. Taču, ja jums ir būtiski prognozēt, kā jūsu darbības rezultāti funkcionēs tirgū, jums jāizzina objekta raksturīgās īpašības, proti, patērētāja psiholoģiskā dominante. Cilvēku populācija izdzīvo, pateicoties mūsos ieliktajai baidas sajūtai, kas apmierina pirmreizējas bioloģiskās vajadzības. Arī spēle (Gadamer, 2002, 58) ir viena no vajadzībām, kuru apmierinot mēs esam tiesīgi gaidīt baudu no dalības procesā. Jo spilgtāka bauda, jo lielāks pieprasījums. Mūzikas improvizācijas neparedzamība, neraugoties uz principiālo atkārtošanas iespēju, arī kļūst par spēles pievilcīgo šķautni. Un mūs taču interesē pieprasījums, nevis citas spēles raksturīgās īpašības.

Mākslinieki bieži nepamana, ka tās vērtības, kuras viņi piedāvā, jau sen nav aktuālas, lai gan tiek pasniegtas perfekti; ja arī tās vēl ir kaut kur pieprasītas, par to jāpateicas nevis pašām vērtībām, bet ārpusmuzikāliem faktoriem.

Radošās personas leģendaritāte, spēlē iesaistītās personības skandalozā slava, pieprasījuma ažiotaža, masveida psihoze, priekšstati par prestižo, piederība noslēpumam, erotiskums, azarts, piederība noteiktiem sociālajiem slāņiem, antropoloģiskās anomālijas, jauni vārdi, fantāzija, šokējošas galējības, eksaltācija, stulbums, elitārisms, sentimentalitāte, darbības vērienīgums utt. – šie ārpusmuzikālie faktori, spēles sastāvdaļas un to raksturojošās īpašības atspoguļo vispārējo priekšstatu par tirgus mehānismiem. Tieši tie, nevis atbilstība abstraktiem akadēmiskiem priekšstatiem par kvalitāti vai cita veida normatīvismu rosina motivāciju dalībai komunikatīvajā aktā spēļu laikā, svētkos. Un ikvienu no šiem faktoriem nepieciešams aplūkot atsevišķi. Taču tas jau būtu cits raksta temats.

Ko darīt, lai jūsu māksla arvien būtu aktuāla? Atbildi uz šo jautājumu sniegs izvēles, uzdevumu izvirzīšanas un novērtēšanas teorija un metodoloģija; tā parādīs jums, kā panākt efektu to vai citu uzdevumu izvēles gadījumā. Pirms darbošanās ir nepieciešams zināt, pie kā jūsu darbība novedīs.

Ir izstrādāts milzīgs literatūras klāsts, kas veltīts mūzikas atskaņojumam, kompozīcijai un mūzikas psiholoģijai. Taču rīcības racionalizāciju un optimizāciju vislabāk stimulēs metodoloģija, kas aptver filozofiskas un vispārzinātniskas atziņas par refleksiju; tā vērsta ne tikai uz pētnieciski izzinošo aspektu, bet arī uz jebkuriem citiem cilvēku darbības veidiem, tajā skaitā improvizāciju.

Džeza improvizācijas problemātikas izziņāšana plašā sociokulturālā kontekstā kļuvusi par ļoti aktuālu problēmu mūsdienu mācību procesā. Pats mācību procesa uzdevums – skatīt konkrētu mākslas parādību plašā dažādu zinātņu kontekstā – ir auglīgs un perspektīvs, protams, šajā gadījumā kā galveno saglabājot muzikoloģisko pieeju. Katru improvizāciju, ja tā ir patiešām mākslinieciska, nevis mehāniska, neizbēgami pavada kādas jaunas melodiskas nianšes, svaigas harmoniskas krāsas, neparasti faktūras risinājumi un artikulācijas paņēmieni (Мальцев, 1991, 72).



Aizņemoties *svešu* kultūru idejas, uzreiz nepieciešams noteikt to integrācijas iespējas semantiskā invariants veidā jūsu priekšstatu sistēmā par mūzikas valodu.

## Noslēgums

Kopējā pētījuma virzība – vienotas metodoloģiskās pieejas izveide dažādiem muzikālās improvizācijas veidošanās etapiem, lai apzinātu invariantās normas, kas, nodrošinot pārmantojamību tās attīstībā, ir muzikālo ideju ieviešanas (kompozīcijā) un mūsdienu improvizācijas konstruktīvi principi. Pētījuma rezultātus var izmantot, studējot formas, metožu un procedūru pārmantojamības metodoloģiskos aspektus mūsdienu improvizētāja darbībā, kā arī zinātniski metodiskajā, mācību metodiskajā un mūzikas pedagoģiskajā darbībā un izstrādājot konkrētu – mūsdienu improvizācijas mācību metodisko dokumentāciju.

Darba vēsturiski teorētisko daļu var izmantot, lai tālāk attīstītu un pilnveidotu zinātniskos priekšstatus par pārmantojamības pieejas būtību un specifiku džeza pianista O. Pītersona darbībā.

## Izmantotie informācijas avoti

1. Gadamers H.-G. Skaistā aktualitāte. – Rīga, Zvaigzne ABC, 2002, 128. lpp.
2. Jarrett Keit, Doerschuk Robert. 88: The Giants of Jazz Piano. Backbeat Books. – San Francisco: Book & CD edition, 2001, 342 p.
3. Taylor B. Jazz Piano. History and development. – USA, Brown Company publishers, 1982, 264 p.
4. Мальцев С. О психологии музыкальной импровизации. – Москва, Музыка, 1991, 88 с.
5. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции. – Москва, Музыка, 1982, 319 с.
6. Сапонов М. Искусство импровизации. – Москва: Музыка, 1982, 77 с.
7. Спигин Ю. Импровизация: методологический анализ практика-пианиста // Актуальные проблемы психологии: теория и практика. – Rīga, Psiholoģijas augstskola, 2002, 207.–218. lpp.

## Summary

Increasing demands for educational quality affect both higher music education and music teacher education. We as teachers must be lifelong learners. We must be part of an education system that teaches persons to know, to do, to be and to live together.

Improvisation is potentially an exceedingly fruitful medium for an empirical investigation, which in a sense provides a direct and instant access to the creative process.

Since improvisation is by nature evanescent, its study poses certain obvious difficulties.

Today the subject is so vast, and therefore potentially complex, involving a myriad of topics, aspects, techniques, and materials that even highly motivated pianists with comprehensive musical backgrounds have difficulties deciding where to begin or how to advance their studies.

This is a down-to-earth, mundane view of the creative process that is held by many writers of the popular music, and probably by quite a high proportion of *serious* composers as well. Creative work is seen as an everyday duty, involving a good deal of persistence and hard work; it is ordinary and rational. Many writers take this view of their work, time-tabling their writing in a daily routine.



A simple description of the process might be as follows: ideas are generated and implemented into sound via technique. This produces continuous aural and proprioceptive feedback that allows continuous evaluating on the basis of which the current ideas are repeated, developed or discarded.

Author proposes a model of improvisational music performance which is derived from human skills research. A special tribute has been paid to graphic interpretations, thus modelling the process of cognition.

**Keywords:** music, jazz, creativity, musical improvising.

## FERENCA LISTA PEDAGOĢIJAS UZSKATI SAISTĪBĀ AR DIDAKTIKAS KATEGORIJĀM

### THE PEDAGOGICAL VIEWS OF FERENZ LIST IN INERRELATION WITH DIDACTIC CATEGORIES

Jeļena Treijere, Tamāra Bogdanova

Latvija

#### Ievads

Pašlaik Latvijā notiek klavierspēles pedagoģijas teorētisko pamatu veidošanās un dažādi mākslinieki, zinātnieki, pedagogi savās idejās un praktiskajā darbā risina problēmu, kā veicināt personības attīstību ar mūzikas valodas palīdzību. Līdz ar to nepieciešams apzināt un izpētīt viņu atziņas, pieredzi un metodiku.

Ferencs Lists – izcils 19. gadsimta ungāru pianists virtuozs, komponists un pedagogs – izveidoja mūzikas mācīšanas metodiku, kas atbilst šodienas pedagoģiskajām prasībām vispusīgi attīstītas personības veidošanas koncepcijā. F. Lists, apvienojot mūzikas mācīšanas metodiku ar vispārīgo pedagoģiju un psiholoģiju, izveidoja vienotu sistēmu, kas dod iespējas topošajiem mūzikas pedagogiem sagatavoties darbam ar audzēkņiem. Komponists ir uzsvēris, ka pedagoga darba rezultāts ir atkarīgs no tā, kā viņš izprot mūzikas mākslas būtību, specifiku un saturu, kā pedagogs kopā ar audzēkņiem veido mūzikas izziņas procesu, kā operē ar mūzikas audzinošo funkciju. Komponista ieguldījums klavierspēles pedagoģijā, neapšaubāmi, ir milzīgs. F. Lists ir teicis: “Ir mūzika, kas nāk pie mums, un ir mūzika, kas prasa, lai mēs ietu pie tās.” Ar šo citātu ungāru pedagogs akcentē, ka pedagoģija arī ir māksla un katrs pedagogs savā ziņā ir mākslinieks, no kura ir atkarīgs, vai audzēkņos radīsies nepieciešamība iepazīt mūzikas pasauli. Savstarpēji saistot F. Lista pedagoģisko pieeju ar mūsdienu didaktiku ir iespējams saskatīt paralēles mācību principu un metožu īstenošanā.

**Atslēgvārdi:** F. Lista pedagoģiskā darbība, mācību principi, metodes.

**Darba mērķis:** izanalizēt F. Lista pedagoģiskās atziņas un metodiskos principus mūsdienu pedagoģisko atziņu skatījumā.

**Materiāli un metodes.** Raksta pamatā ir teorētiskā metode – mūzikas pedagoģijas (Zariņš, 2005), vispārīgās pedagoģijas analīze (Albrehta, 2001), vēsturiskas monogrāfijas latviešu un ārzemju autoru literatūras analīze (Будяковский, 1956; Мильштейн, 1956), klavierspēles metodiskās (Мартинсен, 2002).

Mācību principi ir vēsturiski konkrēti, tie atspoguļo vajadzības, tāpēc ir saturiski mainīga kategorija. Nepieciešamība mūsdienās pilnveidot mācību principu sistēmu ir izskaidrojama ar progresu mācību likumsakarību izpētē, kā arī ar sabiedrības izvirzītajiem uzdevumiem mūsdienu skolai. Pieeja no darbības (procesuālā) viedokļa didaktikā dod iespēju atklāt mācību procesa komponentus. Katram šim komponentam, kā arī procesam kopumā jāizvirza noteiktas pamatprasības, kas arī ir mācību principi. Katrs mācību procesa komponents saistīts ar atbilstošiem mācību principiem, un visi kopumā nodrošina mācību procesa kvalitāti.

Latviešu pedagoģijas zinātniece D. Albrehta definē mācību principa jēdzienu kā teorētisku pamatnostādni, uz kuras balstītas mācību procesam izvirzītās prasības, kuru izpilde nodrošina mācību procesa nepieciešamo kvalitāti (Albrehta, 2001).

Turpmāk izskatītie principi ir arī mūzikas pedagoģijas koncepcijas sastāvdaļa.

#### *Sistemātiskuma, secīguma un pēctecības princips*

Sistemātiskuma un secīguma princips prasa, lai zināšanu, prasmju un iemaņu apguve noritētu sistēmā noteiktā kārtībā, kad katrs mācību satura elements ir loģiski saistīts ar citiem

elementiem, kad turpmākais balstās uz iepriekšējo, sagatavo jaunā apgūšanu. Sistemātiskuma un secīguma princips pauž nepieciešamību ievērot mācībās noteiktu sistēmiskumu, kas paredz mācāmajā vielā izcelt galvenos jēdzienus, noteikt to sakarību ar citiem jēdzieniem (cēloniskajiem, funkcionālajiem u. c.), jo haotiska pāreja no viena jautājuma uz citu nevar nodrošināt zinātņu pamatu apzinātu apguvi. Šajā principā ir likumsakarība, kas liek ievērot loģiskās sakarības saturu apguves procesā. Mācību sistemātiskums nozīmē apgūt jēdzienus un nodaļas loģiskā kārtībā un pēctecībā (Zariņš, 2005).

Mūzikas zinātnieks J. Milšteins, pētot F. Lista pedagogijas filozofiskos pamatus, ir atzīmējis, ka komponists par primāro mācību procesā izvirza pakāpeniskumu, jo tieši tas ir svarīgākais panākumu nosacījums tehnikas pilnveides procesā. Tas atspoguļojas komponista padomos audzēkņiem, kuros par sekundāro F. Lists izvirza pacietību un neatlaidību. Lai mierīgi virzītos uz augšu, jāzina, kur un kā to var panākt. Savukārt audzēknis var būt pacietīgs, neatlaidīgs un taupīgs darbā un nesasniegt nepieciešamo rezultātu. Svarīgi ir ne tikai tas, ko viņš spēlē, bet kā viņš spēlē. Tātad F. Lista padomi dod pianistiem iespēju pakāpeniski veidot savu koncepciju darbā, lai turpmāk sasniegtu kvalitatīvu rezultātu. Šā principa pamatā ir likumsakarība, kas nosaka loģiskās sakarības ievērošanu vielas apguves procesā. Šis princips nav jāizmanto dogmatiski, pedagogam radoši jāpieiet mācību materiāla atlasei, katrā pedagoģiskajā situācijā izvēloties visracionālāko apguves secību (Мильштейн, 1956).

### ***Mācību uzskatāmības un teorētiskās domāšanas attīstības princips***

Mūzikas zinātnieks D. Zariņš liecina, ka šis princips ir izvirzīts, pamatojoties uz faktu, ka sekmīgas mācības sākas ar apkārtējās īstenības lietu, priekšmetu, procesu un notikumu aplūkošanu. Šā principa pamatā ir viena no mācību procesa likumsakarībām par izziņas procesu, kas sākas ar priekšmetu un parādību juteklisko uztveri. Uzskatāmības, un it īpaši dabisku objektu, novērošanai to dabiskajos apstākļos, neapšaubāmi, ir svarīga nozīme. Tā ir pirmsākums audzēkņu zināšanām par objektīvo pasauli. Tas dod pilnīgu pārliecību par novērojamā patiesumu. Kā apgalvoja filozofs un pedagogs I. A. Komenskis, “Prātā nav nekā, kas vispirms nebūtu bijis sajūtās”, tāpēc liela nozīme piešķirama dažāda veida uzskatei un novērojumiem kā svarīgākajai izziņas metodei (Zariņš, 2003).

Mūzikas zinātnieks A. Budjakovskis uzsver, ka uzskatāmības uztveres mehānismā doma virzās no detaļām uz veselo. Priekšmetiskuma uztveres mehānismā ir otrādi – no veselā uz detaļām. F. Lists tos veiksmīgi apvienoja: sākumā darbība notiek ar veselu (skaņdarbu), pēc tam – atsevišķu detaļu noskaidrošana (posmi), pamazām šīs detaļas konkretizējot. Atskaņošanas procesā komponists atspoguļoja skaņdarbā savas jūtas, savienojot tās ar noteiktu domu. Sākot strādāt pie skaņdarba, bieži vērsās pie mākslas literatūras šedevriem, filozofijas, vēstures aprakstiem, folkloras. Komponists meklēja sacerējumos iespējamās paralēles, dzejiskus tēlus, kuri varēja viņu iedvesmot, lai izveidotu mākslas tēlus. Strādājot ar audzēkņiem, F. Lists skaidroja mūzikas atskaņošanas specifiku: kā iespējams bagātināt atskaņojumu ar mākslas tēlu palīdzību, kā arī norādīja uz nepieciešamību meklēt jaunus stimulus tālākai mākslas attīstībai, dodot katrai muzikālai domai savu tēlu. Rezultātā uz nošu teksta pamata būvēja literāras poēmas (t. i., pārveidojot notis vārdos, bet vārdus tēlos). Tāda vārdu programma palīdzēja audzēknim atrast un apzināt skaņdarba zemtekstu, t. i., pamatideju. F. Lists mācību procesā izmantoja ne tikai autora tekstu, bet arī ilustrēja to, pierādot, ka mākslinieka orientēšana uz savu mākslas apziņu bagātina intuīciju, kas dod iespēju nodibināt pareju no ilustrācijas pie teorētiskas domāšanas. Mākslinieka intuīcija ir tilts starp atskaņotājmākslinieka iztēli un domāšanu (Будяковский, 1986).

### ***Mācību rezultātu noturīguma princips***

Mācību rezultātu noturīguma princips pamatojas uz vispārēju atziņu, ka mācībās domāšanai jāvalda pār atmiņu, tāpēc mācībās nemitīgi jāatgriežas pie agrāk apgūtajām zināšanām un jāaplūko tās jaunā skatījumā, lai audzēkņi operētu ar šīm zināšanām no jauna, lai tās

bagātinātos un audzēkņi tajās iedziļinātos. Šis princips pamatojas uz didaktikas un psiholoģijas atziņām, ka izglītības satura apguve un audzēkņu izziņas attīstība ir viena un tā paša procesa divas savstarpēji saistītas puses (Albrehta, 2001).

Mūzikas zinātnieks I. Milšteins konstatēja, ka F. Lists savā pedagoģiskajā pieejā pamatojās uz diviem iegaumēšanas veidiem: tīšo un netīšo iegaumēšanu. Par tīšo dēvē tādu iegaumēšanu, kad cilvēks apzināti izvērza sev uzdevumu – analizējot iegaumēt un daudzkārt atkārtot. Netīšā iegaumēšana notiek it kā pati par sevi neatkarīgi no vēlēšanās kaut ko iegaumēt, bez speciālas iemācīšanās atdarināšanas ceļā. Tāpēc F. Lists izvērziņa pianistiem šādas prasības:

- brīžiem atgriezties pie iestudēšanas procesa pirmsākumiem;
- strādāt ar labi organizētu koncentrēšanu (domāt).

F. Lists uzsvēra, ka liela nozīme ir audzēkņu darbam zināšanu sistematizēšanā – saistot agrāk apgūtās zināšanas ar aizvien sarežģītākām jaunajām zināšanām. Audzēkņi tajās saskata tādu saturu un nianšes, kuras agrāk nebija uztvēruši, atzīmējot, ka dominējošais šajā ziņā ir cilvēka brieduma faktors (vecumposma īpatnības), jo katrs cilvēks dažādā vecumā skatās uz vienu un to pašu problēmu ļoti atšķirīgi. Lai pilnīgi apzinātu un izzinātu kādu uzdevumu, cilvēkam ir nepieciešams nobriest, lai varētu saskatīt tajā dažādas nianšes. Svarīgs priekšnoteikums veiksmīgai šā principa realizācijai ir mācību vielas atkārtošana un nostiprināšana. Bet, lai atkārtojumā viela tiktu nostiprināta, tā jāatveido jaunā situācijā, izmantojot jaunu saturu uzdevumiem un vingrinājumiem (Мильштейн, 1956).

### ***Audzēkņu apzinīguma, intelektuālās aktivitātes un pedagoga vadības nozīme***

Šis princips radies un attīstījies cīņā pret dogmatismu un tekstu mehānisku iekalšanu. Skolēnu apzinīguma un aktivitātes principa būtība mācībās – nodrošināt optimāli labvēlīgu pedagoģiskās vadības un audzēkņu apzināta radoša darba savstarpēju attiecību mācībās. Audzēkņu aktivitātei galvenokārt ir jābūt vērstai nevis uz vienkāršu iegaumēšanu un uzmanības koncentrēšanu, bet gan uz zināšanu patstāvīgas ieguves procesu, kad audzēknis pats pēta faktus, izdara secinājumus un vispārinājumus, konkretizē savas zināšanas, atklājot un labojot kļūdas, tātad veido jaunu darbības plānu zināšanu apguvei. Kad pedagoga un audzēkņa aktivitāte saplūst kopā, tiek radīti nosacījumi labāku rezultātu ieguvei mazākā laika sprīdī (Albrehta, 2001).

Mūzikas zinātnieks I. Milšteins, pētot komponista filozofisko pieeju pedagoģijai, ir atzīmējis, ka F. Lists audzēkņiem deva padomus un nekad neuzspieda savas domas. Viņš uzskatīja, ka mūzikas pedagoģijas darbs balstās uz aksioloģisko analīzi, kur skolotājs un audzēknis kopīgi pārvar šķēršļus un pretrunas, tiecoties izprast būtību, balstoties dialoga koncepcijā. Savukārt aksioloģiska analīze ietver sevī pozitīva mācību emocionālā fona principu, kas paaugstina visa mācību darba efektivitāti. Emocijām ir ļoti liela nozīme cilvēka darbā. Darbs, ar kuru cilvēks ir aizrāvis, nav apgrūtinošs, tiek ātri paveikts un dod labu rezultātu. Tas pilnībā attiecas arī uz audzēkņu mācībām. Ir iespējams saskatīt likumsakarīgo saikni starp audzēkņu attieksmi pret mācībām un to sekmīgumu. F. Lista pedagoģiskās pieejas pamatā ir uzdevums – sistemātiski un konsekventi kultivēt audzēkņos aizrautību ar zinātne, mākslu, lai šo procesu pavadītu pozitīvi emocionāli pārdzīvojumi un tas sagādātu vairāk prieka. Tas ir svarīgi ne tikai tādēļ, lai sagatavotos turpmākajai dzīvei, bet arī lai paaugstinātu paša audzēkņa mācību darba efektivitāti, pastiprinātu audzinošo un attīstošo ietekmi. Audzēkņu emocionālajā ietekmēšanā liela nozīme ir pedagoga personībai. Viņa emocionālā runa, kas pauž attieksmi pret izklāstītajiem faktiem, parādībām, idejām, ne tikai “apbruņo” audzēkņus ar zināšanām, bet arī modina attieksmi. Tas fakts, ka F. Lists mācību procesā deva padomus un neuzspieda savas domas, nodrošināja labu emocionālo fonu, t. i., komforta atmosfēru

- fiziski;
- emocionāli (saprātne, ticība skolēnu spēkiem un spējām);

- garīgi (spēja realizēt savu garīgo potenciālu);
- sociāli (pozitīvas attiecības ar skolotāju);
- “Es” pilnveidei (pašapziņa, spēja sevi realizēt, izkopt savas spējas).

F. Lists uzsvēra, ka nepieciešamība pēc zināšanām un interese par to iegūšanu un izmantošanu rodas tad, kad darbs ir nevis šablonisks, bet radošs, tas virzīs skolēnu uz pašizglītību. Jebkura cilvēka praktiska darbība ir viņa intelektuālās, emocionālās un gribas sfēru atspoguļojums, kurš izstrādā attiecīgu dzīves un profesionālo ideoloģiju, kas rodas uz noteiktu principu pamata. Kādi principi – tādi uzskati, spriedumi, pārliecība, vajadzības; tāds būs arī praktiskās darbības saturs, līdzekļi, metodes un paņēmieni (Мартинсен, 2002).

**Secinājumi.** Pētījumā konstatēts, ka F. Lista mācīšanas process ir mērķtiecīga un harmoniska didaktiska sistēma, kurā visi didaktiskie principi veido vienu veselumu un ir savstarpēji cieši saistīti. Katrs princips atklājas atbilstoši tā nozīmei un funkcijām F. Lista didaktiskajā sistēmā, kā arī saistībā ar citiem principiem un to raksturīgajām īpatnībām. Svarīgākais komponista didaktiskās sistēmas aktualitātes pierādījums ir tas, ka tā balstās uz humānisma un radošās brīvības idejām.

Tikpat dinamiska un mainīga kā mācību satura izveides problēma ir arī mācību metožu nemītīgās pilnveides meklējumu problēma. Metožu būtības formulēšanā pedagogu domas ir dalījušās: vieni metodi definēja kā mācību darbā lietoto paņēmieni kopumu; citi to nosauca par ceļu, pa kuru pedagogs vada skolēnus no nezināšanas uz zināšanām; trešie to uzskatīja par skolotāja un skolēnu savstarpēji saistītās darbības veidu, kas virzīts uz mācību mērķu sasniegšanu. Jebkura metode ir noteiktā sistēmā ietvertas cilvēka apzinātas, secīgas darbības, ar kurām viņš iegūst izvirzītajiem mērķiem atbilstošu rezultātu. Tātad ikviena metode prasa apzinātu mērķi, bez kura vispār nav iespējama subjekta mērķtiecīga darbība (Albrehta, 2001).

Mūzikas zinātnieks J. Milšteins, pētot F. Lista filozofisko pieeju pedagogijai, liecināja, ka F. Lists formulēja metožu būtību kā ceļu, pa kuru pedagogs vada, virza skolēnus no nezināšanas uz zināšanām, akcentējot pašaudzināšanas nozīmi. Strādājot ar audzēkņiem komponists izmantoja dažādas **mācību procesa metodes**.

#### *Izskaidrojoši ilustratīvā jeb informatīvā metode*

Šīs metodes uzdevums ir audzēkņiem sniedzamās gatavās informācijas apguves organizēšana. Informācijas sniegšanai pedagogs izmanto mutvārdus un uzskates līdzekļus, noteikta veida darbības praktisku demonstrējumu. F. Lists, strādājot ar audzēkņiem, sniedza nepieciešamo informāciju, izmantojot gan praktisku, gan mutvārdu demonstrējumu (skaidrojums, stāstījums). Savukārt audzēknis informāciju uztver, apjēdz un fiksē savā atmiņā, tādā veidā veicot darbību, kas ir nepieciešama zināšanu apguves pirmajam līmenim – klausās, novēro, saista jauno informāciju ar jau agrāk apgūto un iegaumē. Ar vārdisku ievirzi F. Lists psiholoģiski sagatavo audzēkņus, mobilizē viņa uzmanību, aktivizē analizatoru darbību. Kā rezultāts uztveres procesā rodas dažādas asociācijas (skaņu, tembrālās, kustību, redzes u. c.). Komponists savā pedagoģiskajā pieejā realizēja mācību izziņas triādes ceļu – no dzīvā vērojuma uz abstrakto domāšanu un praksi (Мильштейн, 1956).

#### *Reproduktīvā metode*

Pedagoģijas zinātniece D. Albrehta secina, ka ar izskaidrojoši ilustratīvo metodi iegūtās zināšanas neveido to izmantošanas prasmes un iemaņas. Lai audzēkņiem attīstītos atbilstošas prasmes un iemaņas un vienlaikus lai viņi sasniegtu zināšanu apguves otro līmeni, pedagogs ar uzdevumu sistēmas palīdzību organizē audzēkņu darbu, vairākkārt liekot viņiem reproducēt zināšanas un demonstrētos darbības paņēmienus. Tātad darbības paņēmieni atveidošana un atkārtošana pēc pedagoga izvirzītajiem uzdevumiem ir galvenā reproduktīvās metodes iezīme (Albrehta, 2001).

Pēc mūzikas zinātnieka J. Milšteina uzskatiem, F. Lista pedagoģijā reproduktīvā metode izpaužas kā vingrināšanās sistēma, kas palīdz audzēknim pārvarēt visas tehniskās grūtības klavierspēles mākslā. Komponists nedeva noteiktas tehnikas sasniegšanas metodes, tomēr uzsvēra, ka vingrinājumam ir jābūt kā apzinātai darbībai, pārdomātai problēmai, kas pāriet pie sistemātiskas vingrināšanās. Visas grūtības mūzikas atskaņošanā, lai kādas tās nebūtu, F. Lists ieteica novērst, grupējot galvenās pasāžas, kas ir “atslēgas” visam. Šīs atslēgas vai, kā komponists pats tās nosauc, “fundamentālās formulas” patiesībā apvienoja visas tehniskās kombinācijas, kuras var sastapt klavieru literatūrā. Viņš mēģināja atklāt tehnisko paņēmieni iekšējo likumsakarību. Iegaumējot vienu fundamentālo formulu, pianists bez grūtībām varēja pārvarēt noteikta tipa tehniskās grūtības. Savukārt F. Lists brīdināja, ka sastādītās fundamentālās formulas (analīzes un klasifikācijas ceļā) prasīja no pianista lielu uzmanību. Piemēram, kad pasāžā sastopamas grūtības, mēs tās analizējam un studējam visās tonalitātēs. Vingrinājumi, kuri ir izstudēti mehāniskā ceļā, ir neuzticami un nestabili. Izejot vienmēr no dzirdes, no muzikālās apziņas, vingrināšanās ir līdzeklis, kas ir nepieciešams, lai izveidotu un nostabilizētu fundamentālās formulas iespēju skaitu. F. Lista izpratnē reproduktīvā metode savā ziņā ir diagnosticējošais darbs, kur vingrinājums ir procesa kontroles instruments, lai noskaidrotu nepieciešamās korekcijas būtību (Мильштейн, 1956).

Pedagoģijas zinātniece D. Albrehta pievērš uzmanību tam, ka radošā un reproduktīvā darbība vienmēr atrodas līdzās un viena bez otras neeksistē. Gan izskaidrojoši ilustratīvajai, gan reproduktīvajai metodei raksturīgs tas, ka tās bagātina audzēkņu zināšanas, prasmes un iemaņas, izveido domāšanas pamatoperācijas (analīzi, sintēzi, abstrahēšanu u. c.). Taču tās negarantē audzēkņu radošo spēju attīstību, nesekmē to mērķtiecīgu izkopšanu. Šo mērķi var sasniegt ar problēmmācību metodes palīdzību (Albrehta, 2001).

#### *Problēmmācību metode*

Pedagoģijas zinātniece D. Albrehta uzsver, ka didaktikā tiek izšķirti trīs problēmmācību metožu veidi:

- problēmiskais izklāsts (rezultātā skolēni apgūst attiecīgās problēmas vai noteikta tipa problēmu risināšanas paņēmienus un loģiku.);
- daļēju meklējumu jeb heiristiskā metode (heiristika – loģisko paņēmieni sistēma kādas problēmas risināšanai. Katras problēmas risināšanā jāatrod atbilstoša paņēmieni sistēma. Mācību procesā to izmanto problēmu un problēmsituāciju risināšanā, dodot skolēniem iespēju meklēt un atklāt, izmantojot savas zināšanas, prasmes un pieredzi, tādējādi veicinot skolēnu aktivitāti, loģiskās domāšanas un izziņas procesa attīstību);
- pētnieciskā metode (rezultātā dod pilnvērtīgas, labi apjēgtas, operatīvas un elastīgi izmantojamas zināšanas, veido radošās darbības pieredzi, nodrošinot zināšanas, prasmes un iemaņas radošas lietošanas līmenī) (Albrehta, 2001).

Kā liecina mūzikas zinātnieks I. Milšteins, F. Lists problēmmācību metodi visos tās veidos bieži izmantoja mācību stundas gaitā. Noklausoties audzēkņa interpretāciju, komponists deva padomus, norādot uz problēmvietaš skaņdarbā, kuras rada nedabisku skaņējuma interpretāciju. Rādot priekšā dažādus variantus un tai pašā laikā neuzspiežot savu interpretācijas skatījumu, viņš mudināja skolēnu atgriezties pie tiem un vēlreiz pārdomāt. Tomēr F. Lista pedagoģija nav uzskatāma par pasniegšanu. Sākumā liekot audzēkņiem apzināt un izjust nepilnvērtīgu atskaņojumu, viņš virzīja audzēkņa mākslas domu uz nozīmīgāku māksliniecisku skaņdarba tēlu, dažreiz to sasniedzot ar atsevišķas skaņdarba daļas spēlēšanu, bet bieži vien ar žestu, mīmiku, vārdu. F. Lists mācīja burtiski neatkārtot viņa mākslu, bet izzināt tās būtību, lai atrastu sākumpunktus saviem iedrošinātiem mēģinājumiem. Komponists deva audzēkņiem ne tikai paraugu, bet palīdzēja viņiem atrast sevi, iegūt savu individualitāti. Ar problēmmācības metodes palīdzību komponists audzēkņos attīstīja diverģento domāšanu, kas palīdz problēmas risinātājam atrast (izdomāt analīzes un sintēzes ceļā) daudzveidīgas risināšanas iespējas. Savā

pedagoģijā, izmantojot problemmācības metodes mācību procesā, F. Lists īstenoja svarīgas didaktikas funkcijas:

- nodrošināt zināšanu radošu izmantošanu;
- sekmēt zinātniskās izziņas metožu apguvi meklējumu un izmantošanas procesā;
- veidot radošās darbības pieredzi;
- radīt nosacījumus, kas nepieciešami, lai rosinātu interesi par radošu darbību, tās vajadzību, jo ārpus darbības gan motīvi, kas gūst izpausmi interesēs, gan arī vajadzības nerodas;
- sekmēt skolēnu patstāvības attīstību pētniecisku uzdevumu risināšanā.

Komponists pedagoģiskajā aspektā sekoja audzināšanas mērķiem, savā pedagoģijā izvirzot galveno uzdevumu – ievirzīt audzēkņus mākslas pasaulē, modināt viņos domājošus māksliniekus, kuri apzinās mākslinieka augstos uzdevumus un ir spējīgi cienīt skaisto (Мильштейн, 1956).

Pamatojoties uz F. Lista filozofisko pieeju pedagoģijai, var secināt, ka viņa pedagoga stils bija demokrātisks, orientēts uz skolēna patstāvīgas darbības veicināšanu. Nenoliedzami, demokrātiska pieeja ir primārais nosacījums humānai pedagoģijai, kas, savukārt, ir divpusīgi aktīvs mācību process.

Šīs shēmas realizācija nodrošina mācību procesā atgriezenisko saiti, akcentējot audzēkņu un pedagogu attiecības sadarbības formā. Komponists savā pedagoģiskajā pieejā balstījās uz filozofisko aspektu audzēkņu domāšanā, izmantojot divus pretrunīgus principus – metafiziku un dialektiku. Metafizika ir virzīta uz dažādu parādību sākumstāvokļa izpratni un parādību aplūkošanu atsevišķi. Dialektika aplūko jautājumus attīstībā, kustībā un saistībā ar citiem elementiem. Tātad var secināt, ka komponista pedagoģiskā koncepcija balstās uz divām loģikas kategorijām: indukciju un dedukciju, pamatojoties uz vispārinājumu iegūšanu no atsevišķiem faktiem, un otrādi, no vispārīgiem spriedumiem veidojot atsevišķus secinājumus.

## Rezultāti

Pētījuma rezultātā tiek konstatēts, ka F. Lists savā pedagoģiskajā darbībā īstenoja mūsdienu izglītības pamatprincipus: humānisma, demokrātiskuma, individualizācijas, radošās darbības, tikumiskuma, profesionalitātes, zinātniskuma, sistēmiskuma, mūsdienīguma principu. Par primāro savā pedagoģijā viņš izvirzīja izglītības mērķa īstenošanu – radīt iespējas ikvienam cilvēkam veidoties par garīgi un fiziski attīstītu, brīvu un atbildīgu radošu personību. Šis mērķis, savukārt, ir primārs nosacījums humānai pedagoģijai.

## Secinājumi

Mūzikas pedagoģijas, klavierspēles metodiskās un pedagoģijas literatūras analīze ļauj secināt, ka F. Lists izveidoja īpatnēju klavierspēles skolu, kas atbilst mūsdienu pedagoģiskajām prasībām vispusīgas personības veidošanās koncepcijā. Pedagoģiskie pamatjautājumi, ko savulaik risināja F. Lists, tiek risināti arī mūsdienu klavierspēles pedagoģijā. Virziens no pašizziņas uz pašrealizāciju saista tālaika domāšanu ar mūsdienu pedagoģijas zinātnes pamatnostādņem. Uzsverot mūzikas nozīmīgo vietu izglītības sistēmā, akcentējot to, ka mūzika ir cilvēka attīstības neatņemama sastāvdaļa, komponists secināja, ka mūzika ir nozīmīgs komponents personības garīguma veidošanās procesā, viens no cilvēka vispārējo (tostarp arī intelektuālo) spēju attīstīšanas veidiem, svarīga cilvēces vēsturiskās pieredzes sastāvdaļa, viens no pasaules un sevis izzināšanas veidiem, viens no psihe procesa (emocionalitātes, garīgās aktivitātes, bezapziņas jeb zemapziņas sfēras u. c.) ietekmējošiem un regulējošiem faktoriem, sociāli nozīmīgs faktors jebkuras tautas identitātes un kultūras saglabāšanā.

### **Izmantotie informācijas avoti**

1. Albrehta D. (2001) Didaktika. Rīga: RaKa.
2. Zariņš D. (2003) Mūzikas pedagoģijas pamati. Rīga: RaKa.
3. Zariņš D. (2005) Radoša pieeja klavierspēlē. Rīga: RaKa.
4. Будяковский А. (1986) Пианистическая деятельность Листа. Ленинград: Музыка.
5. Мартинсен К. А. (2002) Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Москва: Классика, 21 с.
6. Мильштейн Я. (1956) Ф. Лист, часть 1. Москва.
7. Мильштейн Я. (1956) Ф. Лист, часть 2. Москва.

### **Summary**

In Latvia at present, the formation of the theoretical pedagogical base of the piano playing takes place. Therefore, it is necessary to realise and to examine the methodology, experience and conclusions of different scientists, teachers and composers, who, in their ideas and practical work, try to solve the problem of the development of a personality with the help of the contribution of the language of music.

Ferenc List, a distinguished Hungarian pianist, composer and pedagogue, worked out a music teaching technique, which complies with modern pedagogical requirements of the concept of shaping an intelligent personality.

F. List made a united system that helps to prepare the future teachers of music for work with students by combining music teaching methodology with general psychology and pedagogy. The composer emphasized that the result of teacher's work depends on how he/she understands the essence, particularity and content of the art of music, how the teacher forms the process of cognition of music together with a student, how he operates with the educational function of the music. The composer's contribution to the pedagogy of the piano playing is undoubtedly significant. F. List said: "There is music that comes to us and there is music that asks us to come to it." With this quote the Hungarian pedagogue points out that pedagogy is art as well, and each teacher in a way is an artist, who has an influence on students' need to involve with the world of music. It is possible to see the parallels between List's pedagogical approach and the implementation of the teaching principles and methods of modern didactics.

**Keywords:** pedagogical activity of F. List, principles of study, methods.