

LATVIJAS UNIVERSITĀTE  
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte  
Pedagoģijas doktorantūras studiju programma

**Inga Bērziņa**

**SADARBĪBAS PRASMJU PILNVEIDOŠANĀS  
DŽEZA DZIEDĀŠANAS STUDIJU PROCESĀ**

Nozaru (mūzikas) pedagoģija  
Promocijas darbs

Zinātniskā vadītāja prof. Dr.paed. M.Marnauza

Rīga  
2010

## SATURS

Ievads.....	3
1. Džeza dziedāšana kā sadarbības process .....	12
1.1. Sadarbības jēdziens pedagoģijas un psiholoģijas literatūrā.....	12
1.2. Sadarbības prasmes un to specifika džeza dziedāšanā .....	24
1.3. Sadarbība grupas darbā.....	43
1.4. Džeza dziedāšanas apguves nodarbību organizēšana un saturs.....	59
1.4.1. Džeza dziedāšanas apguve individuālās un grupu nodarbībās .....	59
1.4.2. Džeza vokālās tehnikas izkopšana.....	72
1.4.3. Improvizēšanas prasmju apguve.....	81
1.5. Sadarbības prasmju saturs džeza dziedāšanā.....	94
1.5.1. Džeza dziedāšanas studentu sadarbības prasmju vērtēšanas kritēriji un rādītāji.....	94
1.5.2. Sadarbības prasmju pilnveidošanās modelis džeza dziedāšanā.....	104
2. Sadarbības prasmju pilnveidošanas iespējas džeza dziedāšanas apguves procesā...	108
2.1. Džeza dziedāšanas studiju procesa analīze.....	108
2.2. Džeza dziedāšanas studiju programmas pilnveide .....	120
2.2.1. Vingrinājumu izstrāde .....	120
2.2.2. Patstāvīgā darba modeļa izstrāde.....	132
2.3. Džeza dziedāšanas programmas pārbaude un vērtēšana .....	135
Nobeigums.....	179
Literatūras saraksts .....	184
Pielikumi.....	194

## IEVADS

Džeza mūzikai piemīt ne tikai unikāla daudzveidība, bet arī komunikatīva un spontāna daba, kas tiek panākta, izmantojot improvizācijas fenomenu. Džeza mūziķis savu izaugsmi un attīstību var saukt par mūžizglītību, taču svarīgi, lai jau studiju sākumā studentam nerastos maldīgs priekšstats, ka profesionalitātes virsotnes iespējams sasniegt, garas stundas vingrinoties vienatnē. Individuālās *Džeza dziedāšanas* nodarbības augstskolā un patstāvīgais darbs veido studenta profesionālās izaugsmes plāna pamatdaļu, kas īstenojas mērķtiecīgā sadarbībā ar pedagogu. Taču tikpat liela nozīme jaunā mūziķa izaugsmē ir regulārām grupu muzicēšanas nodarbībām - džeza dziedātāju grupas nodarbībām *Dziedāšanas pamati* un *Vokāli instrumentālā ansamblā* nodarbībām, kur sadarbojoties ar pedagogu un citiem studentiem, attīstās džeza dziedāšanas prasmes un sadarbības prasmes, kā rezultātā muzicēšanas brīdī veidojas izcila vai gluži pretēji - vāja muzikāla sadarbība. Uzsverot to, cik liela nozīme ir improvizācijai muzicēšanas laikā, sadarbībai džeza piemīt spontāna un impulsīva daba. Tai nav pasīva vai vērojoša forma, kas vairāk izpaužas kā piedalīšanās vai iekļaušanās mūziķu grupas kopējā darbībā. Sadarbība džeza ir prasmju kopums, kas prasa īpašu muzikālu sagatavotību un sociālu gatavību muzicēt grupā.

Jāuzsver, ka pētījumā sadarbība netiek pētīta vienīgi kā sociāls process, bet gan kā muzikāla kopdarba izpausme, kuras pamatā ir profesionālas muzikālas prasmes, kas savukārt papildinās muzikālās sadarbības brīdī.

Vokālais džeza piesaista arvien vairāk sekotāju un dziedāt gribētāju visā pasaulē. Dziedātāja instruments – balss, piešķir tam daudzveidīga un niansēta izpildījuma iespējas. Turklāt dziedātājs ar savu balsi iedarbojas uz klausītāju ne tikai ar mūzikas izteiksmes līdzekļu palīdzību, bet arī ar dziesmas tekstu, kā arī uzrunā ar instrumentālistam līdzīgu tehnisku virtuozitāti, lietojot īpašu džeza dziedātāja izteiksmes līdzekli - zilbju valodu sketu (angļu val. - *scat*).

Uzsākot studijas augstskolā, studentiem bieži vien nav saprotams, kāpēc blakus individuālajām nodarbībām augstskolā un patstāvīgajam darbam, nozīmīga vieta tiek atvēlēta grupas muzicēšanas nodarbībām. Bieži nākas sastapties ar studentu viedokli, ka augstus mākslinieciskus panākumus var sasniegt vingrinoties individuāli, nevis veltot laiku grupas nodarbībām. Džeza muzicēšana ir radošs process, kas realizējas caur grupas darbu un sadarbības fenomenu konkrētajā momentā. Neradot konkrētu priekšstatu par vajadzīgo prasmju kopumu, students studiju procesā nenovērtē grupu nodarbības un neattīsta sevi kā grupas dalībnieku, tādējādi neattīstot sevi kā

harmonisku mūziķi. Sadarbība šajā gadījumā ir katra mūziķa individualitātes respektēšana un tās izcelšana. Pildot savu individuālo mērķi, studenti vienojas grupas darbā par grupas kopīgo mērķi. Studenta individualitāte veidojas sadarbības brīdī, kad notiek šī procesa refleksija. Nepietiekami uzsverot sadarbības nozīmi džeza muzicēšanā, mēs nedodam studentam skaidru priekšstatu par muzikālo un sadarbības prasmi līdzvērtību. Attīstītas sadarbības prasmes ir katra augstas kvalitātes džeza mūziķa profesionalitātes stūrakmens.

Mūzikas stilu daudzveidība un to attīstība 20. gadsimta otrajā pusē un 21. gadsimtā izvirza prasības jaunu mūzikas mācību programmu izveidei un satura pilnveidei. Atbilstoši jauniešu interesēm, arī Latvijas izglītības iestāžu pedagogi veido jaunas un pilnveido izstrādātās džeza, roka un populārās mūzikas mācību programmas. Tādas programmas piedāvā bērnu mūzikas skolas - Ventspils bērnu mūzikas skola, Bolderājas mākslas un mūzikas skola; mūzikas vidusskolas - Ventspils mūzikas vidusskola, Jāzepa Mediņa mūzikas vidusskola, Rīgas Doma kora skola, kā arī Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija (RPIVA). Sākot ar 2007.gadu RPIVA piedāvā arī džeza un populārās mūzikas skolotājiem maģistra programmu "Mūzikas pedagoģija". Džeza programmu bakalauriem un maģistriem kopš 2009.gada piedāvā arī Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija.

Tā kā darbā šādu programmu īstenošanā Latvijā veidojas jauna pieredze, vēlos pievērst uzmanību iespējamām problēmām, kas rodas tās organizējot un īstenojot. Nozīmīgu stimulu turpmākajai pedagoģiskajai darbībai un mācību programmu satura pilnveidošanai ir devušas starptautiskās LEONARDO DA VINCI un ERASMUS programmas, dalība Starptautiskajā Džeza Skolu Asociācijā (IASJ) un tās organizētajās konferencēs, kā arī Starptautisko džeza festivālu „Saulkrasti Jazz” (kopš 1998.gada) un „Rīgas Ritmi” (kopš 2001. gada) meistarklases Latvijā. Izmantotas iespēja iepazīties ar mācību metodēm, muzicēšanas tradīcijām un piedalīties gan individuālās, gan grupu muzicēšanas nodarbībās Madrides džeza skolā *Musicos de Madrid* (24.04 – 06.05.2006), Ņujorkas Universitātes džeza nodaļā *New School University* (23.04-28.04.2007), Hamburgas Mūzikas un teātra augstskolā *Hochschule fur Musik und Theater* (3.12.2006-9.12.2006). Studentu darbība pedagogu vadībā šajās programmās cenšas sasniegt tādu pašu mērķi, kā Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studenti, t.i. sadarbību, kurā brīvi izpaužas radošums un aizrautība, attīstās profesionālās prasmes un pilnveidojās pieredze muzicēšanai grupā, vienalga vai tas vēlāk būs duets, ansamblis vai bigbends.

Tikpat nozīmīga ir bijusi dalība 15. Starptautiskajā Džeza skolu asociācijas konferencē Krakovā (Polijā, 3.-9. 07. 2005), 17. Starptautiskajā Džeza skolu asociācijas konferencē Sienā (Itālijā, 8.-13. 07. 2007) un 18. Starptautiskajā Džeza skolu asociācijas konferencē Rīgā (21.-27. 06. 2008), kur ik reizi notiek diskusijas par aktualitātēm džeza izglītībā un kopīgi tiek analizētas mācību procesu jaunākās tendences.

Analizējot gūto māksliniecisko koncertu pieredzi, pedagoģisko pieredzi, kā arī regulāri hospitējot grupu muzicēšanas nodarbībās Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā, radās nepieciešamība pilnveidot studiju procesu, palīdzot džeza dziedāšanas studentam mērķtiecīgi attīstīt sadarbības prasmes un apzināties to nozīmi. Visi topošie mūzikas skolotāji – Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studenti, dzied korī, instrumentālisti spēlē orķestrī, tā attīstot sadarbības prasmes muzicēšanā. Džeza dziedātāji, uzsākot studijas augstskolā, nereti nav guvuši pieredzi darboties grupā, tādējādi vairums gadījumu tie jūtas kā dziedātāji - solisti, kas nejūt vajadzību sadarboties un šādās grupu nodarbībās neredz ne savu individuālo mērķi, ne kopīgo grupas mērķi. Džeza dziedātājiem šo prasmju trūkuma dēļ bieži rodas problēmas, jo tie neredz sevi kā vienu no muzikālās ķēdes posmiem, kur katrs papildina viens otru. Tas neveicina sadarbību kopīgā skaņdarba iestudēšanā un izpildīšanā. Bieži vien džeza dziedātājs nezina, kas īsti no viņa tiek gaidīts un kādi ir viņa uzdevumi, muzicējot grupā. Novērojumi rāda, ka bieži students jūtas nepārliecinoši profesionālo un sadarbības prasmju trūkuma dēļ, kā rezultātā sadarbība grupu nodarbībās ir inerta un nav radoša. Šī problēma noteica temata „Sadarbības prasmju pilnveidošanās džeza dziedāšanas studiju procesā” aktualitāti un izvēli.

**Pētījuma objekts:** Džeza dziedāšanas studiju process.

**Pētījuma priekšmets:** Studentu sadarbības prasmju pilnveidošanās.

**Pētījuma mērķis:** Noteikt sakarības studentu sadarbības prasmju pilnveidē džeza dziedāšanas studiju procesā un izstrādāt teorētisko modeli studentu sadarbības prasmju pilnveidei džeza dziedāšanā.

**Pētījuma hipotēze:**

Studentu sadarbības prasmes džeza dziedāšanas studiju procesā pilnveidojas efektīvāk, ja:

- 1) students mērķtiecīgi pilnveido savas individuālās dziedāšanas prasmes sadarbībā ar pedagogu, veidojot muzikālo un psiholoģisko gatavību muzicēšanai grupu nodarbībās;
- 2) džeza dziedāšanas apguve balstās uz vienotību muzikālo un sociālo sadarbības prasmju pilnveidē;
- 3) studiju process tiek balstīts uz studentu sadarbības prasmju pilnveides modeli džeza dziedāšanā.

#### **Pētījuma uzdevumi:**

- 1) Izzināt sadarbības prasmju būtību un džeza sadarbības prasmju specifiku pedagoģijas un psiholoģijas literatūrā;
- 2) Izpētīt pedagoģiski psiholoģiskos līdzekļus studentu sadarbības prasmju pilnveidei džeza dziedāšanas studiju procesā;
- 3) Pilnveidot džeza dziedāšanas studiju kursu saturu, kas sekmē studentu sadarbības prasmju pilnveidi džeza muzicēšanā.

#### **Pētījuma metodes:**

Teorētiskās metodes: Pedagoģiskās, psiholoģiskās un metodiskās literatūras analīze.

Empīriskās metodes: Lai iegūtu datus un noskaidrotu pedagogu un studentu viedokli, veikta pedagoģiskās pieredzes analīze, anketēšana, videoanalīze, līdzdalības darbības pētījums ar mērķi vērtēt džeza dziedāšanas studentu sadarbības prasmju līmeni. Disertācijas hipotēžu pierādīšanai izvēlēts **līdzdalības darbības pētījums** (angļu val. *participatory action research*) – M. Eldens, M. Levins (Elden, Levin, 1991), J. Karlsens (Karlsen, 1991); V. Vaitis (Whyte, 1991); K. Robsons (Robson, 1993), jo tam piemīt darbības attīstības spirāles princips: plānošana, darbība, novērošana, refleksija, tad cikls sākās ar jaunu, kvalitatīvi augstākas pakāpes darbības plānošanu. Pētījuma ietvaros tika izmantotas kvalitatīvas un kvantitatīvas pētījuma metodes. Vajadzību izvērtēšanai tika veikta kvalitatīva izpēte, izmantojot sarunas, diskusijas, videoanalīzi, anketēšanu. Balstoties uz līdzdalības darbības pētījuma koncepciju un izveidoto shēmu (skat. 11. tabulu) tika veikta kvantitatīvo datu apstrāde, lietojot statistisko programmu *SPSS* un izmantojot sekojošas metodes:

1. Kronbaha – Alfa metode (*Cronbach's Alpha test*);
2. Manna - Vitnija analīze (*Mann – Whitney test*);
3. Kruskala Vallisa analīze (*Kruskal Wallis test*);
4. Frīdmana analīze (*Friedman Test*);
5. Vilkoksona analīze (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) (Lasmanis, 2002).

**Pētījuma bāze:** Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

**Darba teorētisko bāzi veido** teorijas un koncepcijas par:

**sadarbības būtību** no pedagoģijas, psiholoģijas un metodikas viedokļa

(D. un R. Džonsoni, E. Holubeks (*D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. Holubec*) (1989), K. Dveks (*C. Dweck*) (1986), R. E. Slavins (*R. E. Slavin*) (1995), I. Maslo (1995), J. Kupčs (1997), A. Baldiņš (2001), I. Žogla (2001), A. Špona (2006), E. G. Koena (*E. G. Cohen*) (2004));

**subjekta darbības teorija**, kas pamato subjekta - objekta attiecības darbības procesā un grupas mācīšanos kā sevis veidošanas, pašorganizēšanas un funkcionēšanas subjektu (Ļ. Vigotskis (*Л. Виготский*) (1975), A. Ļeontjevs (*А. Леонтьев*) (1990), Z. Čehlova (2002), S. Rubinšteins (*С. Рубинштейн*) (2006));

**mācīšanos grupā modeli** un parādīta grupu darba lietderība sadarbības prasmju pilnveidē (A. Vorobjovs (1996), L. Dubkevičs (2006), S. Omarova (2002), J. Kupčs (1997), R. Fišers (2005), E. G. Koena (*E. G. Cohen*));

**sadarbības prasmju specifiku un mūziķu sadarbības īpatnībām džeza muzicēšanas procesā** (A. Evans (*A. Evans*) (1994), B. Teilors (*B. Taylor*) (2003), M. Millers (*M. Miller*) (2004), A. Sedons (*A. Seddon*) (2005), H. Kieserickijs un M. Švābe (*H. Kieseritzky, M. Schwabe*) (2005));

**džeza dziedāšanas apguvi studiju procesā**, ko izmanto sadarbības brīdī grupu nodarbībās (B. Stolofs (*B. Stoloff*) (1999), M. Veira (*M. Weir*) (2001), M. David (*M. Deivids*) (2002), K. Sella (*K. Sell*) (2005), A. Pekhema (*A. Peckham*) (2006));

**improvizēšanas prasmju izkopšanu** un to radošu pielietojumu sadarbības brīdī (B. Teilors (*B. Taylor*) (2003), D. Fišlins un A. Herbe (*D. Fischlin, A. Herbe*) (2004), A. Sedons (*A. Seddon*) (2005), M. Gustorfs (*M. Gustorff*) (2006), S. Rīvs (*S. Reeves*) (2007)).

### **Pētījumu rezultāti aprobēti:**

1. Dalība ESF līdzfinansētajā projektā Nr. 2009/0234/1DP/1.2.1.1.2/09/PIA/VIAA/002 „Mūzikas skolu pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšana” 2009.-2012. gadā.
2. Dalība kā lektorei COMENIUS projektā Nr. 129528-CP-1-2006-1-DK-COMENIUS-021 „*Outdoor Learning in Elementary Schools - from Grassroot to Curriculum in Teacher Education*” (Koordinējošā valsts-Dānija; dalībvalstis: Igaunija, Zviedrija, Norvēģija, Čehija, Latvija) 2006.-2009. gadā.
3. Meistarklašu vadīšana starptautiskajos džeza festivālos „Saulkrasti Jazz - 2005”, „Saulkrasti Jazz – 2006”, „Saulkrasti Jazz – 2007”, „Saulkrasti Jazz – 2008”, „Saulkrasti Jazz – 2009”.
4. Dalība RPIVA pētnieciskajā projektā Nr. 11/2008 „Džeza pedagogijas attīstība Latvijā” 2008. gadā.
5. Dalība RPIVA zinātniski pētnieciskajā projektā Nr. 15/2007 un Nr. 12/2008 „Topošā skolotāja profesionalitātes veidošanās studiju procesā” 2007., 2008. gadā.
6. Dalība Latvijas Zinātnes padomes granta pētījumā „Mūzikas skolotāju izglītības un vispārizglītojošās skolas mūzikas mācību priekšmeta satura atbilstība skolēnu interesēm. Pretrunas un nākotnes perspektīvas ” Nr. 06.2014, 2006.-2008. gads.
7. Dalība pedagoģiskajā un pētnieciskajā darbā ASV *New School Academy* džeza nodaļā Ņujorkā. Komandējums ilgums 18.04.2007-30.05.2007.
8. Dalība ESF līdzfinansētais projektā „Latvijas pedagoģisko augstskolu mācībspēku profesionālo kompetenču pilnveide zinātniskās pētniecības jomā”, Nr. VPD1/ESF/PIAA/05/APK/3.2.5.2./0151/0164, 2006., 2007. gadā.
9. Dalība RPIVA pētnieciskajā projektā Nr. 5/2006 „Mūzikas skolotāja profesionālā gatavība pedagoģiskajai darbībai”, 2006. gadā.
10. Dalība pedagoģiskajā un pētnieciskajā darbā Hamburgas Mūzikas un Teātra akadēmijā *Hochschule fur Musik und Theater* (lekcijas – 8 stundas) starptautiskās ERASMUS programmas ietvaros. Projekta ilgums 3.12.2006-9.12.2006.
11. Dalība pedagoģiskajā un pētnieciskajā darbā Madrides džeza izglītības iestādē *Taller de Musicos De Madrid*, starptautiskā LEONARDO projekta ietvaros Spānijā. Projekta ilgums 24.04.2006.-06.05.2006.



## Publikācijas:

1. Bērziņa I., Marnauza M. (2010). *Džeza dziedātāja ķermeņa valoda kā informatīvs un māksliniecisks izteiksmes līdzeklis ansambļa muzicēšanā*. 5. starptautiskā zinātniskā konference „Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā” zinātnisko rakstu krājums, 42-47 lpp., ISBN 978-9934-8060-5-6.
2. Bērziņa I., Marnauza M. (2009). *The Acquisition of Jazz Vocal Improvisation at Individual and Group Classes in Higher education establishments*. The 6th International Scientific Conference „Problems in Music Pedagogy” 25-27 of September, 2009, Daugavpils University, p. 13-18. - ISBN 978-9984-14-450-4 (CD).
3. Bērziņa I., Marnauza M. (2009). *Development of Cooperation Skills during Acquisition Process of Jazz Singing*. Signum Temporis. Journal of Pedagogy and Psychology. Volume 2, Nr. 1, September, 2009, p. 4 – 12. - ISSN 1691-4929.
4. Bērziņa I. (2009). *Grupās darba specifika džeza nodarbībās augstskolā*. RPIVA XI starptautiskā konference „Kreativitāte kā process”. *Radoša personība VII*, 114-123 lpp. - ISBN 978-9984-39-913-3.
5. Инга Берзиня (2009). *Развитие навыков сотрудничества студентов на занятиях джазового ансамбля на международной научно-практической конференции "Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен"*, часть 2, 116-124 с. - ISBN 978-5-8064-1473-2.
6. Bērziņa I. (2008). *Improvisation as the Tool of collaboration During Collective Jazz Music Session*. II Starptautiskās zinātniskās konferences „*Music Education at School: Traditions and Innovations*” rakstu krājums „Tiltai” Nr. 37. Klaipēdas Universitāte, 57-61 lpp. - ISSN 1648-3979.
7. Bērziņa I., Marnauza M. (2008). *Vokālās improvizēšanas priekšnoteikumi grupu muzicēšanas nodarbībās augstskolā*. RPIVA X starptautiskā konference „Kreativitāte kā process”. *Radoša personība VI*, 240-248 lpp. - ISBN 978-9984-9965-1-6.
8. Bērziņa I., Marnauza M. (2007). *Studentu sadarbības prasmju pilnveidošanās iespējas kopīgās džeza muzicēšanas nodarbībās*. RPIVA IX starptautiskā konference „Kreativitāte kā process”. *Radoša personība V*, 177-187 lpp. - ISBN 978-9984-39-372-8.
9. Bērziņa I. (2007). *The Acquisition of Scat Singing during the Process of jazz Studies*. The 5th International Scientific Conference „Problems in Music

Pedagogy”, 27-29 of september, 2009, Daugavpils University, p. 260-265. - ISBN 978-9984-14-358-3 (CD).

**Dalība konferencēs:**

1. Piedalīšanās ar referātu „Džeza dziedātāja ķermeņa valoda kā informatīvs un māksliniecisks izteiksmes līdzeklis ansambļa muzicēšanas laikā” 5. starptautiskajā zinātniskajā konferencē „ Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā” RPIVA, 25.-27. 03. 2010.
2. Piedalīšanās ar referātu „Džeza vokālās improvizēšanas prasmju apguve augstskolā individuālajās un grupu nodarbībās” 6. starptautiskajā zinātnieku konferencē „ *Problems in Music Pedagogy*” Daugavpils Universitātē 25. – 27. 09. 2009.
3. Piedalīšanās ar referātu „Vokālā džeza attīstība Latvijā” un meistarklasi Latvijas Dziedāšanas skolotāju asociācijas konferencē „Es dziedu!” J.Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā 25. – 27. 06. 2009.
4. Piedalīšanās ar referātu „*Развитие навыков сотрудничества студентов на занятиях джазового ансамбля*” starptautiskā konferencē Pēterburgā „*Музыкальное образование в современном мире. Диалог времен*”, 27-29. 11. 2008.
5. Piedalīšanās Nordplus (*Nordic Network for Music Education*) organizētajā konferencē *Globalisation and Identity in Music Education* Helsinkos (Somijā), sekcijas vadītāja, 16. – 21. 11. 2008.
6. Piedalīšanās 18. Starptautiskajā Džeza skolu asociācijas (IASJ) konferencē Rīgā dalība atklātajās diskusijās, meistarklašu pedagogs, 21.-27. 06. 2008.
7. Piedalīšanās ar referātu „*Grupas darba specifika džeza nodarbībās augstskolā*” RPIVA XI starptautiskā konference „Kreativitāte kā process”. *Radoša personība VII*, 2008. gadā.
8. Piedalīšanās ar referātu „*Sketa dziedāšanas apguve džeza studiju procesā*” Daugavpils Universitātes starptautiskajā konferencē „*Problems in Music pedagogy*” 23.- 25. 09. 2007.
9. Piedalīšanās ar referātu „*Vokālās improvizēšanas priekšnoteikumi grupu muzicēšanas nodarbībās augstskolā*” RPIVA X starptautiskā konference „Kreativitāte kā process”. *Radoša personība VI*, 2007. gadā.
10. Piedalīšanās 17. Starptautiskajā Džeza skolu asociācijas (IASJ) konferencē Sienā (Itālijā), dalība atklātajās diskusijās, meistarklašu pedagogs, 8.-13. 07. 2007.

11. Piedalīšanās ar referātu „*Studentu sadarbības prasmju pilnveidošanās iespējas kopīgās džezas muzicēšanas nodarbībās*” RPIVA IX starptautiskā konference „Kreativitāte kā process”. *Radoša personība V*, 2006. gadā.
12. Piedalīšanās 15. Starptautiskajā Džezas skolu asociācijas (IASJ) konferencē Krakovā (Polijā), dalība atklātajās diskusijās, meistarklašu pedagogs, 3.-9. 07. 2005.

### **Pētījuma posmi:**

2005. – 2006. gadā izveidota promocijas darba teorētiskā koncepcija; līdzdalības darbības pētījuma sagatavošana; pētījuma tehnoloģiskās metodes izstrāde.

2007. – 2008. gadā līdzdalības darbības pētījuma sagatavošana; izstrādāti sadarbības prasmju pilnveides vingrinājumi džezas dziedāšanas studijās; veikts kvantitatīvi vērtējošais pētījums un kvalitatīvais pētījums;

2009. gadā veikts rezultātu apkopojums, analīze, promocijas darba noformējums.

### **Pētījuma teorētiskā novitāte:**

1. Atklāta sadarbības prasmju būtība džezas muzicēšanā.
2. Definēts sadarbības jēdziens džezas muzicēšanā.
3. Atklāta sakarība starp džezas dziedāšanas prasmju pilnveidi individuālajās un grupu muzicēšanas nodarbībās.
4. Atklāta sakarība starp muzikālo un sociālo sadarbības prasmju pilnveidi džezas dziedāšanas studijās.
5. Izstrādāts studentu sadarbības prasmju pilnveides modelis džezas dziedāšanā.
6. Izstrādāti džezas dziedātāju sadarbības prasmju vērtēšanas kritēriji un rādītāji.

### **Pētījuma praktiskā nozīme:**

1. Pamatota sadarbības prasmju džezā attīstības nepieciešamība.
2. Apkopota studentu individuālā, patstāvīgā un grupas darba pieredze.
3. Noteikti līdzekļi, kas rada apstākļus sadarbības prasmju pilnveides sekmēšanai.
4. Izstrādāta sadarbības prasmju attīstoša vingrinājumu sistēma.
5. Izveidots džezas dziedāšanas studenta patstāvīgā darba modelis.

**Pētījuma struktūra:** ievads, divas daļas, nobeigums, literatūras saraksts, pielikumi.

# 1. DŽEZA DZIEDĀŠANA KĀ SADARBĪBAS PROCESS

## 1.1. Sadarbības jēdziens pedagogijas un psiholoģijas literatūrā

Cilvēks ir unikāla vērtība, kas mācās visu mūžu. Sadarbība ir viena no prasmēm, kas katram sabiedrības loceklim ir absolūti nepieciešama un pilnveidojas visa mūža garumā. Cilvēki sadarbībā vislabāk mācās, apgūst jauno un dara to no piedzimšanas brīža līdz sirmam vecumam. Savstarpēji saistītiem cilvēkiem ir unikāla, tikai viņiem vien raksturīga pieredze: viņi viens otram ir gan izziņas avots, gan līdzeklis savas un citu pieredzes, zināšanu, vērtību, interešu, motivācijas bagātināšanā. Sadarbība džeza muzicēšanā ir gan sociāls, gan māksliniecisks process, kam piemīt tikai džezam raksturīga radoša forma, kas tiek panākta izmantojot improvizācijas klātbūtni mūzikā.

Pedagoģiskās un mākslinieciskās darbības integrācija izpaužas sarežģītā darbībā. Mākslinieciskās izziņas aktivitāte tiek rosināta domas un darbības vienotībā, tieksmē uz produktīvu darbības iznākumu. Lai izprastu sadarbības būtību, izziņas procesā tiek izmantota darbības teorija, kas pamato mākslinieciskās izziņas aktivitāti un tās veicinošos faktorus pedagoģijā. Pedagoģijā darbības teorija pamato personības veidošanās sarežģīto procesu. „Darbība – pedagoģijas jēdziens, teorētiskais pamats, kas deva iespēju arī audzināšanas praksē pāriet uz humāno pieeju, kurā cilvēks attīstās un veidojas personīgi nozīmīgā mērķtiecīgā darbībā.” (Špona, Čehlova, 2004, 203)

A. Ļeontjeva atklājums par priekšstatu kā jebkuras darbības izejas punktu pamato izziņas aktīvo dabu. Zinātnieks analizē apziņu divējādās izpausmes formās – apziņa kā darbība un apziņa kā priekšstats – un konstatē, ka to savstarpējā ietekme ir darbības pašattīstības pamatā. Darbība rodas no intereses un motīvu sakarībām, kuru veidošanās sekmē personības aktivitāti (Леонтьев, 1990).

Aktivitāte – galvenā izziņas darbības raksturotāja. Aktivitāte ar tās objektīvajām un subjektīvajām iespējām ir viens no personības kritērijiem. „Aktīvi mijiedarbojoties un atspoguļojot objektīvo pasauli, personība funkcionē kā sociālbioloģisks veselums, kurā izziņa un pārdzīvojums ir vienoti.” (Karpova, 1996, 10)

Z. Čehlova uzskata darbības attīstību no reproduktīvā līdz produktīvam līmenim par pedagoģiskā procesa galveno tendenci. „Sasniedzot mērķi un attīstot izziņas aktivitātes formas, veidojas darbības produkts. Produktā iemiesojas gan zināšanas, gan prakse, gan bagātinās pieredze.” (Čehlova, 2002, 18) Jaunās pieredzes apguve kļūst par darbības attīstības rādītāju. Darbībai iegūstot jaunu, augstāku kvalitāti, tā pāriet cita

līmeņa sistēmā un reproduktīvo darbību tuvina radošajai. Studenti iemācās darboties patstāvīgi, izmantot iegūto pieredzi, apgūst spēju uzturēt riska faktoru un veikt eksperimentu, kas ir galvenais nosacījums radošas darbības iznākumam.

Pētot māksliniecisko procesu vienlaicīgi kā procesu un rezultātu, meklējot sakarības starp objektīvo un subjektīvo, ir iespējams atklāt produktīvas mākslinieciskas darbības raksturojumu. Mākslinieciskā darbība var būt gan reproduktīva, gan produktīva atkarībā no darbības veida, mērķa uzstādījumiem, uzdevumiem un rezultāta. Produktīva mākslinieciska darbība un radoša mākslinieciska darbība ir sinonīmi, kuri norāda uz mākslinieciska procesa radošu iznākumu. Produktivitāte ir mākslinieciskās darbības kvalitātes rādītājs, kas liecina par radošu tās norisi un rezultātu. „Par radošu uzskatāma tāda darbība, kuras rezultātā veidojas jauns produkts; arī procesa novitāte var būt uzskatāma par radošu.” (Смирнов, 1995, 172)

Radošums piemīt visiem mākslinieciskās darbības posmiem. Radošo prasmju attīstība un lietojums ir instrumentārijs mākslinieciskās darbības produktivitātes veidošanai. Darbības teorijas motīva – mērķa sakarības parāda ceļu uz radošo prasmju izkopšanu mākslinieciskajā darbībā. Izmantojot darbības teorijas ideju par darbības mērķa pārvešanu uz motīvu, tiek rosināta viena no aktuālākajām mākslinieciskās darbības problēmām – kā veicināt mākslinieciskās darbības attīstību no reproduktīvas uz produktīvu. Būtiski nozīmīga darbības attīstībai ir motivācijas uzturēšana. Motivācija mākslinieciskajā darbībā atrodas kopsakarībā ar personības īpašībām (Рубинштейн, 2006).

Savukārt A. Špona saka: „Motīvs ir darbības iekšējais dzinējspēks, subjektīvs komponents, kas katram ir individuāls, atšķirīgs.” (Špona, 2006, 57)

„Motīvu kopsakaru mākslinieciskajā darbībā nosaka emocijas. Tās norāda uz attiecībām starp motīviem un rezultātu vai arī parāda iespēju sekmīgai subjekta realizācijai.” (Леонтьев, 1975, 198)

L. Vigotskis atklājis mākslas psiholoģijā, ka attiecības starp mākslas tēlu un emocijām aktivizē māksliniecisko darbību un tuvina to produktīvam iznākumam (Виготский, 1975).

H. Hekhauzena izveidotā motivācijas programma parāda motivācijas veidošanās iekšējās darbības komponentus;

- 1) reāli sasniedzamu mērķu izvirzīšanu;
- 2) adekvāts savu iespēju pašnovērtējums;
- 3) ticība darbības efektivitātei;
- 4) atgriezeniskās saites iegūšana;

5) atbildība par darbību un sekām (Хекхаузен, 1986).

Pedagoģijā sadarbības jēdziens saistās ar demokrātijas veidošanās pieredzi. Sadarbība ir ļoti svarīga demokrātijas ieviešanā. Tā ir līdzdarbība, brīva iespēja izmēģināt dažādas metodes un līdzekļus. Te ir nopietna saruna par brīvību, jauna tipa cilvēka veidošanās procesu, kurā nav varaskāres un nenovīdības, kurā valda patiesums un godbijība, kas vērsta indivīda labklājībai (Kopmane, Petermane, 1999).

Atjaunojot Latvijas valsti, primārais uzdevums bija veidot patiesi humānu un demokrātisku sabiedrību, kur tiktu realizēts demokrātiskuma princips. Tas nozīmē, ”ka audzēkņu un pedagoga mērķtiecīga sadarbība izglītības ieguves gaitā tiek īstenota savstarpējā cieņā, balstīta cilvēku kopdarbību, ievērojot pieņemtās vienošanās. Tas palīdz cilvēkam labāk sagatavoties turpmākajam darbam un dzīvei demokrātiskajā sabiedrībā” (Izglītības koncepcija, 1998,5).

Izglītības ieguves process notiek caur sadarbības pedagoģiju, kuru raksturo tas, ka:

- pieaugušie saprot bērnu;
- ņem vērā bērna spējas un attīsta tās;
- bērnu iesaista aktīvā, radošā darbībā kopā ar pieaugušajiem;
- pieaugušo un bērnu kolektīvā valda humānas un optimistiskas attiecības (Vilciņa, 1991). Teiktais pilnībā attiecas uz jauniešu un pieaugušo izglītošanu.

Sadarbību var raksturot kā vienu no saskarsmes formām un, lai to labāk izprastu, nepieciešams norādīt trīs saskarsmes komponentus:

- sociālā uztvere – tā nav tikai cilvēka fiziskā tēla uztvere, bet arī priekšstats par viņa nodomiem, spējām, emocijām, darbību un vēlmēm. Satur arī cilvēka uzvedības novērtējumu un ne vienmēr ir objektīva;
- komunikācija – informācijas nodošana vārdos (verbāli) un bez vārdiem ar žestu, pozu, balsi intonācijas un mīmikas palīdzību (neverbāli);
- interakcija – mijiedarbība, vērsta uz rīcības regulāciju. Mijiedarbība saskarsmē izpaužas kā sadarbība vai konkurence. Sadarbība ir virzīta uz kopīgu mērķi savukārt konkurences gadījumā saskarsmes partneru mērķi ir atšķirīgi (Pļavniece, Škuškovnika, 2002).

Cilvēks dzīvo sabiedrībā, līdz ar to viņam ir jāmāk sadzīvot un sadarboties ar citiem cilvēkiem. Saskarsmes kvalitāte un attiecības, kas veidojas sadarbības procesā, būtiski ietekmē cilvēka dzīvi, pašizjūtu un darba spējas (Fontana, 1995).

A. Špona sadarbību raksturo, kā divu vai vairāku cilvēku darbu uz kopīgu mērķi, saskaņotiem mērķa sasniegšanas līdzekļiem, tuvinātu novērtējumam un pašnovērtējumam par sasniegtajiem rezultātiem. Sadarbība ir pieredzes pārņemšanas forma, iespēja labāko paraugu atdarināšanai, pašpieredzes pilnveidošana ar jaunām zināšanām un prasmēm (Špona, 2006).

Pēc I. Maslo domām: „Sadarbības rezultāts ir savstarpējā ietekme un savstarpējā sapratne. Savstarpējā ietekme izpaužas uzskatu, vērtējumu, pašvērtējuma pārveidošanā, attieksmju un mācīšanas - mācīšanās procesa izmaiņās. Savstarpējā izpratne izpaužas mācīšanās uzskatu, motīvu un mērķu kopībā.” (Maslo, 1995, 8)

Tas raksturo humānās mijiedarbības modeli jeb cilvēka vērtību respektējošo modeli. Centrālais jautājums humānās mijiedarbības īstenošanā ir aktīvu mācīšanas un mācīšanās stratēģiju meklējumi, ievērojot studentu psiholoģiskās īpatnības, vajadzības, intereses un kompetenci.

Savukārt A. Baldiņš saka, ka ”sadarbības kā jēdziena interpretācijas ir dažādas, taču tajās ir ietverti:

- kopīgi mērķi visām sadarbības procesā iesaistītajām pusēm – subjektiem;
- kopīga darbība šo mērķu sasniegšanai;
- atbildības apzināšanās un tās vienlaicīga sadale starp subjektiem.” (Baldiņš, 2001, 3)

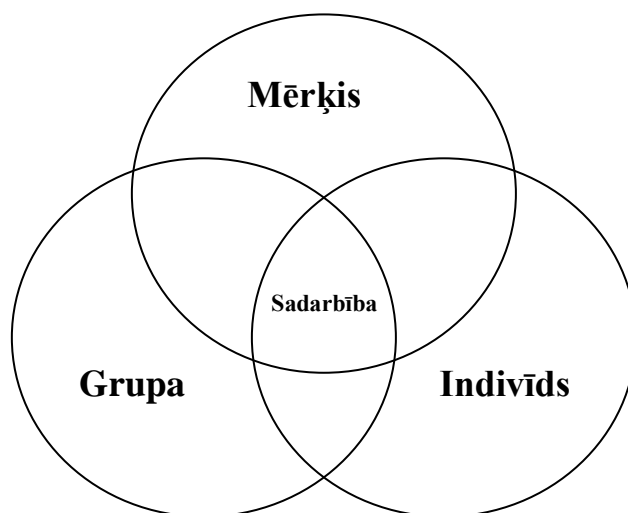
Studiju process kā komunikatīva darbība ir apzināts, atklāts dialogs un diskusija starp docētāju un studentu par mācību mērķiem, līdzekļu izvēli, sadarbības raksturu atbilstoši individuālajām vajadzībām, interesēm un iespējām (Žogla, 2001).

Sadarbībā cilvēkiem ir kopīgs mērķis, kura sasniegšanai viņi var :

- darboties cits no cita neatkarīgi,
- darboties savstarpēji saistīti, noteiktā secībā, kad viena darbība atkarīga no otra paveiktā,
- vienlaicīgi darboties vairāki, veidojot vienotu komandu (Педагогика и психология, 1998).

Studiju procesu var raksturot kā aktīvu sadarbību starp pedagogu un studentu, kā rezultātā studentam uz savas aktivitātes pamata veidojas noteiktas zināšanas. Pedagogs rada apstākļus studenta aktivitātei – virza to, kontrolē, piedāvā vajadzīgo informāciju un metodiskos materiālus. Būtiskākais moments pedagoga darbā ir komunikācija un studenta iekšējās pasaules izprašana, kas nozīmē regulāru iepazīšanos ar viņa viedokli (darbs ar apziņu). Pedagogam jāsaprot pašam sevi, jāapzinās sava personiskā pieredze.

Pedagoģiskā darbība ir komunikatīvs, diagnosticējošs akts, kur komunikācijas līmenis atkarīgs no kontaktēšanās viegluma (Педагогика и психология, 1998).



1. attēls. **Sadarbības process pārklājušos apļu veidā** (Рай, 2002, 85)

Zīmējumā „Sadarbības process pārklājušos apļu veidā” redzami apļi norāda uz sadarbības procesa trīs svarīgākajiem komponentiem (adaptēts no krievu zinātnieka L. Raja). Šeit redzama indivīda, grupas un mērķa vienotība, kas ir produktīvas sadarbības pamatnosacījums. Indivīda un grupas sadarbību virza kopīgs mērķis. Procesā kvalitāte ir atkarīga no trīs lielumu – indivīda, grupas un sadarbības saskarsmes laukuma simetrijas (skat. 1. attēlu). Pārāk liels individuālisms atvirzītu apli „indivīds” tālāk no centra un tas uzskatāmi parādītu ievērojami mazāku saskarsmes laukumu ar apliem „grupa” un „mērķis”. Savukārt apļa „mērķis” attālināšanās liecinātu par neskaidru kopīgo un individuālo mērķi. Apļa „grupa” novirzīšanās no centra liecinātu par nepilnībām grupas apziņā un indivīda nevēlēšanos iekļauties grupā. Tas nozīmē, lai veidotos sadarbība, grupai, indivīdam un mērķim jābūt savstarpēji saistītiem. Šādā veidā sadarbojoties, studenti izmanto savu pieredzi, savus intelektuālos un emocionālos resursus, viens otru bagātina, māca un mācās.

Lai definētu **sadarbības prasmes**, nepieciešams precizēt prasmju jēdzienu, kas psiholoģijas un pedagoģijas literatūrā tiek skatīts kopsakarā ar spējām un kompetenci. Spējas tiek definētas kā iedzimtas vai audzināšanas procesā iegūtas un attīstītas dotības, prasmīgums. Savukārt, prasmju izcelsme tiek skaidrota saistībā ar spējām. Prasmes attīstās dotību, vides faktoru, izglītības un audzināšanas ietekmē. Konkrētu prasmju demonstrēšana liecina par kompetenci kādā jomā. Indivīdam piemītošās spējas var

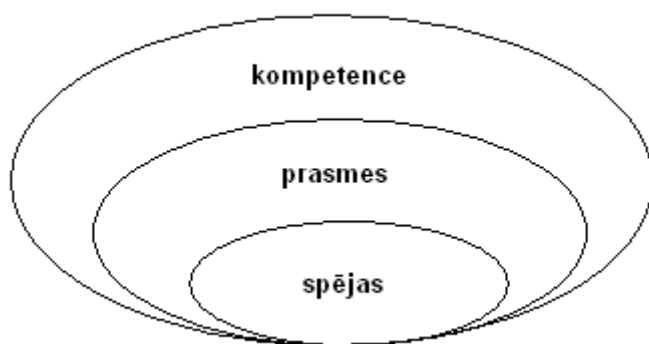


palīdzēt prasmes izkopt daudz efektīvāk. Spējas ir cilvēka potenciālās iespējas, kas ir prasmju attīstības nosacījums, savukārt prasmes veidojas darbībā.

Prasme ir māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam; tas ir darbības izpildes priekšnosacījums; tāda zināšanu, darbības paņēmieni apguves pakāpe, kas ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā. Daļu prasmju cilvēks apgūst dabiskā pieredzes procesā (piemēram, prasmi staigāt), citas – apzināti vingrinoties pats vai speciālista vadībā. Prasme veidojas daudzpusīgos, atkārtotos vingrinājumos un var pilnveidoties bezgalīgi.

Prasmes attīstās darbības procesā, vingrinājumu rezultātā, balstoties uz iegūtajām zināšanām. Prasmju veidošanās ir sarežģīts process, kuras gaitā veidojas un nostiprinās asociācijas starp uzdevumu, tā veikšanai nepieciešamajām zināšanām un zināšanu izmantošanu praksē. Prasme veikt konkrētu darbību ir kompetences sastāvdaļa. Kompetenci nosaka spēja risināt problēmas. Kompetenci nodrošina personībai piemītošās spējas un prasmes. Kompetences jēdzienu pieaugušo izglītībā nereti lieto, lai apzīmētu cilvēka kvalifikāciju plašākajā šī jēdziena izpratnē – sagatavotību veikt konkrētu darbu.

Spēju, prasmju un kompetences jēdzienus visuzskatamāk varētu attēlot grafiski.



2. attēls. Spējas, prasmes, kompetence

Attēls vizuāli attēlo spēju – prasmju – kompetences pāreju jaunā kvalitātē. Spējas ir iedzimtas vai audzināšanas procesā iegūtas un attīstītas dotības. Individam piemītošās spējas var palīdzēt prasmes izkopt daudz efektīvāk. Savukārt prasmes attīstās darbības procesā, vingrinājumu rezultātā, balstoties uz iegūtajām zināšanām. Kompetence ir prasme veikt noteiktu darbību ar spējām risināt problēmas. Kompetence ir profesionalitāte savā darbības jomā.

Sadarbības prasmes dod iespēju katram izmantot savu pieredzi mērķa izvirzīšanā un mācīties vienam no otra līdzekļu izvēlē, kā arī palīdz attīstīt apziņu, ka viņš var izteikt savu viedokli, būt atzīts. Pašapziņu, savas vērtības un citu cilvēku kā unikālas vērtības apzināšanās atklājas darbojoties grupā. Tā veidojas arī rūpes vienam par otru, par grupas kopējā darba rezultātu, humānās un emocionālās savstarpējās attiecības ar citiem, kopējā darbībā veidojas interese, prasme sadarbības situācijā uzņemties atbildību par sevi un citiem (Реш, Бовдовская, Розум, 2008).

Daudz no tā, ko parasti veic docētājs, var veikt arī students. Daudzus savus pienākumus var uzticēt studentiem, jo arī viņi ir informācijas avots citam. Izvirzot stundas mērķi, jāatceras, ka mērķis nedrīkst būt pārāk plašs, lai to varētu gan īstenot, gan izanalizēt. Jau sākot darbu, vajadzētu būt skaidram gan akadēmiskajam, gan sociālajam mērķim. Tā kā mērķis ir domās prognozēts darbības rezultāts, tad tā sasniegšana ir vērtējama (Cohen, Manion, Morrison, 2000).

Mūsdienu pedagoģija balstās uz humānās mijiedarbības modeļa principiem, kas salīdzinot ar citiem principiem, izceļ studentu kā personību. Sadarbības prasmju attīstīšana ir atzīta par efektīvu pedagoģisko stratēģiju, kas vienlaikus veicina kognitīvo spēju, uzvedības un sociālo prasmju pilnveidošanos. Daudzi autori atzīst, ka šāds studiju veids paver iespējas personībai attīstīties daudzpusīgi, neatstājot novārtā vai pietiekami nestimulējot sociālo prasmju izaugsmi (Cabrera, Crissman, Bernal, Nora, Terenzini, Pascarella, 2002; Nolinske, Millis, 1999; Slavin, 1991; Prets, 2000).

Īpaši nozīmīgas ir dotās iespējas attīstīt komunikāciju prasmes, dalīties mācīšanās pieredzē. Daloties savā pieredzē, students veic refleksiju, kas palīdz labāk apzināties jau sasniegto un plānot turpmāko izaugsmi (Slavin, 1991).

Vairāki pētnieki uzsver sadarbības prasmju pozitīvo ietekmi uz mācību sekmēm un rezultātiem, kas netika sasniegti ar citām tradicionālajām, frontālajām metodēm, kurās studenti nedarbojās grupā. Pozitīvs sacensību gars var darboties kā virzītājspēks mācību procesā (Cianciolo, Henderson, Kretzer, Mendes, 2001; Nolinske, Millis, 1999; Walker, 1996).

D. Džonsons, R. Džonsons (*Johnson D.W. & Johnson R.*), G. Marujama (*Maruyama G.*), D. Nelsons (*Nelson D.*), un L. Skons (*Skon L.*) savā kopīgā pētījumā ir īpaši akcentējuši sadarbības prasmju pārkāpumu salīdzinot ar studijām vienatnē, neatkarīgi no mācību priekšmeta vai studentu vecuma. Pētījums atklāja, ka mācoties sadarbojoties, 63% studentu sasniedza augstākus mācību rezultātus (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, Skon, 1981).

Sadarbības prasmju attīstošā mācīšanās atšķiras no tradicionālajām mācību formām ar to, ka tā liek studentiem aktīvi pielietot savas zināšanas. Studenti mācās pielietot zināšanas jēgpilnā, nozīmīgā veidā. Līdz ar to viņi paši kļūst par aktīviem sava mācību procesa dalībniekiem un virzītājiem (Olsen, Kagan, 1992; Steiner, Stromwell, Brzuzy, Gerdes, 1999).

Studenti atklāj un veido zināšanas kopā ar pedagogiem, savukārt pedagogs veido ļoti strukturētus uzdevumus, veicina studenta prasmes pilnveidot ar konkrēto uzdevumu, līdz ar to arī attīsta mācīšanās prasmes, nodrošina netiešu pārraudzību, un sniedz būtisko informāciju, lai studenti varētu sasniegt mērķi (Hertz-Lazarowitz, Shachar, 1990).

Svarīgs nosacījums sadarbības brīdī ir panākt, lai studenti paši uzņemas atbildību par studiju procesu un rezultātiem. Ne tikai pozitīvs rezultāts rosina pilnveidoties, bet nepilnības liek konsolidēties jaunām darba formām (Olsen, Kagan, 1992).

Sadarbības prasmju attīstīšanu var bremsēt negaidītas reakcijas, piemēram, iedomu, ka individuāls students var pats neko nedarīt, bet dalīt atbildību uz visiem kopā (Myers, 2001).

Var sagaidīt arī noraidošu attieksmi pret jaunu mācību formu. Tādēļ īpaša nozīme jāpievērš nodarbību plānošanai un sagatavošanai, uzdevumu strukturēšanai, lai īstenotos mērķtiecīga virzība. Sadarbības prasmju attīstība nav vienkārši metode vai teorija, bet gan metožu kopums, kas raksturo veidu, kā studenti var mācīties viens no otra sadarbojoties, virzoties uz mācību mērķi. Pastāv draudi, ka studenti varētu pārprast savu jauno vai citādo lomu, attīstot sadarbības prasmes. Pētnieki ir novērojuši vairākas iespējamās reakcijas: studenti koncentrējas uz patstāvīgo darbu, nevis sadarbību, cenšas traucēt viens otru, vai necenšas piepūlēties, iesaistās minimāli. Tas izriet no studentu nepareizas izpratnes par sadarbības prasmju attīstību, mācību mērķa nozīmi (Hijzen, Boekaerts, Vedder, 2006).

Sadarbības procesa veiksmi nodrošina studentu ticība šai pieejai. Viņiem jāapzinās, kādas konkrētas prasmes viņi attīsta, izmanto. Piemēram, prasmes formulēt savu viedokli, rosināt vienam otru uzdevumu risināšanai, palīdzēt, kā arī būt gataviem saņemt palīdzību, ieklausīties un uz klausīt, precizēt savu izpratni par doto uzdevumu. Konkrēts nodarbības mērķis vienmēr palīdzēs studentam organizēt savu darbu (Cohen, 1994; Webb, Palincsar, 1996).

Daudzi autori ir īpaši uzsvēruši emocionāli labvēlīgas vides nozīmi grupā, no tās izriet studentu uztvere gan par sevi, gan par citiem dalībniekiem grupā. Tas neizslēdz konfliktsituācijas rašanās iespējamību darba procesā, taču svarīgi ir diagnosticēt

konflikta dabu un dot iespēju studentiem risināt problēmu, kas parasti satuvina grupas dalībniekus (Chin, Salisbury, Pearson, Stollak, 1999; Cohen, 1994).

Līdzšinējie pētījumi atklāj arī citus iespējamus riskus. S.Eims (*C. Ames*) un Dž. Ārčers (*J. Archer*) norāda, ka studenti, kas ir vērsti uz prasmju apgūšanu, iesaistās uzdevumu risināšanā, lai apgūtu jaunas zināšanas, savukārt uz panākumiem orientētie studenti vēlas demonstrēt savas prasmes (Ames, Archer, 1988).

K. Dveks (*C. Dweck*) ir norādījis, ka uz panākumiem orientētie studenti var nonākt grūtībās, ja viņiem liek sadarboties. Citu palīdzību un atbalstu viņi var izprast kā draudu savam ego, tādēļ viņi tiecas izvairīties no sadarbību veicinošām situācijām (Dweck, 1986).

Grupas locekļa loma var būt pretrunā ar viņu vēlmi izcelties kā indivīdam. Savukārt, studenti, kas orientēti uz prasmju apgūšanu, necenšas visiem līdzekļiem pārspēt citus, viņi, vēlas apgūt jaunas zināšanas, pat ja tas prasa lielu piepūli. Taču līdzšinējie pētījumi nesniedz skaidru atbildi, kāda mijiedarbība noris starp uz dažādu mērķi vērstiem studentiem sadarbības prasmju attīstīšanas kontekstā, galvenokārt tādēļ, ka vairums pētījumu ir par studiju procesu tradicionālā mācību vidē, kas nav vērsta uz sadarbības prasmju attīstību (Schwartz, Bardi, 2001).

Diskusijās par sadarbības prasmju attīstību un mācību mērķi ir svarīgi ņemt vērā arī sociālo mērķi, ko paši studenti nosaka līdztekus akadēmisko rezultātu sasniegšanai. Tie spēlē būtisku lomu sadarbības prasmju attīstībā. Sociālais mērķis ir svarīgs visiem studentiem neatkarīgi no vecuma, īpaši jauniešiem, kam nereti sociālā atzinība ir nozīmīgāka par akadēmiskajiem panākumiem (Covington, 2000, Ford, 1992). Sociālā un akadēmiskā mērķa apzināšanās sniedz nozīmīgu papildinājumu un virzību mācībās.

Sadarbības prasmju attīstība var veicināt to studentu mērķa sasniegšanu, kam patīk mācīties sadarbojoties un kas novērtē sadarbību. Tas sasaucas arī ar K. Ventzela (*K. Wentzel*) un A. Vigfilda (*A. Wigfield*) secinājumiem par piederības sajūtas nozīmi mērķa izvirzīšanā un īstenošanā (Wentzel, Wigfield, 1998).

Indivīdu virza arī vēlme panākt, lai mērķi sasniegtu visi grupas locekļi kopā, šo vēlmi kā galveno sadarbības attīstīšanas veiksmes pamatu raksturo R. Hercs-Lazarovičs (*R.Hertz-Lazarowitz*) un N. Millers (*N. Miller*) (Hertz-Lazarowitz, Miller, 1992).

Sadarbības mācību forma sakņojas arī atziņās par zināšanu nodošanu, kas atzīst, ka zināšanas rodas dažādos līmeņos un tiek nodotas starp līmeņiem: no indivīda uz grupu un tālāk uz grupas vadītāju (Grover, Davenport, 2001).

G. Kopenheivers (*G. Koppenhaver*) raksturo sadarbības prasmju attīstīšanu kā daudzveidīgu mācīšanās tehniku kopumu, kas vērsta uz pašu studentu, mācību mērķi

un tiem uzdevumiem, kas paredz daudz vairāk nekā tikai informācijas nodošanu. Sadarbība veicina dziļāku lietu izpratni, jo tā balstās aktīvā mācību pieredzē, tā rosina kritisku pieeju un liek izvērtēt, nevis vienkārši reproducēt informāciju, zināšanas, turklāt tā pārvar garlaicību un studentu apātiju, kas nereti valda tradicionālajās lekcijās. Mācoties sadarbojoties, studenti kopīgi risina problēmuzdevumus, tādējādi viens otru virza mācību procesā. Tomēr jāapzinās arī trūkumi: studentiem var pietrūkt laika koordinēt savu sadarbību, to organizēt, strukturēt, var veidoties konflikti īpaši starp apdāvinātākajiem jeb sekmīgākajiem studentiem, kam var rasties izjūta, ka viņiem ir jāpārņem pasniedzēja darbs. Atsevišķos gadījumos tas var novest pie situācijās, kad studenti atsakās piedalīties šādā mācību formā. Tā rezultātā, zaudētāji ir visi studenti un mācību mērķis netiek sasniegts (Koppenhaver, 2006).

Mācības sadarbojoties raksturo vairākas pamatkategorijas: pozitīva savstarpējā atkarība, rosinoša mijiedarbība un grupas attīstība. Pozitīvā savstarpējā atkarība izpaužas:

- 1) studenti apzinās, ka katra individuālie panākumi ir atkarīgi no citu grupas studentu panākumiem;
- 2) viņi kopā nosaka savu mērķi, ar to identificējas;
- 3) sadarbības noris studentiem strādājot kopā un maksimāli kāpinot savu un citu sasniegumus un mācību rezultātus (Johnson & Johnson, Holubec, 1989).

Sadarbība ir būtiska personiskajai attīstībai. Ja cilvēks aprobežojas ar sevi pašu (nedalās, nemācās ne no viena), tad tas, ko viņš var iemācīties, ir ierobežots. Spēja sadarboties – gan plašā, gan šaurā mērogā – kļūst par vienu no sabiedrības pamatprasībām. Personības spēks, kamēr tas ir atvērts (vērst uz izzināšanu), iet roku rokā ar efektīvu sadarbību – būtībā bez personības spēka sadarbība pastāvēs vairāk formas nekā satura pēc. Personiskā meistarība un grupas meistarība uztur viena otru. Cilvēkiem vajag vienam otru, lai mācītos un lai ko paveiktu. Nevar pastāvēt grupas mācīšanās bez individuālas mācīšanās, tāpat kā mācīšanās grupās nevar pastāvēt bez nesaskaņām. Nevar aizvietot grupveida domāšanu ar pārmērīgu indivīda slavināšanu. Visu izšķir tas, vai mēs protam vienlaikus cienīt pretstatus – individuālismu un koleģialitāti (Fulans, 1999).

1. tabula. Pārskats par mācīšanās kā sadarbības izmantošanu izglītības procesā

Galvenās atziņas	Pētījuma autors
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sadarbība ir darbība uz kopīgu mērķi;</li> </ul>	Špona, 2006; Cohen, 1994; Webb, Palincsar, 1996; Рай, 2002;
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sadarbība ir kopīgas radīšanas process;</li> </ul>	Cohen, 1994;
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sadarbība ir dalīšanās pieredzē;</li> <li>Sadarbojoties studenti aktīvi pielieto zināšanas jēgpilnā, nozīmīgā veidā;</li> </ul>	Slavin, 1991; Olsen. Kagan, 1992; Koppenhaver, 2006;
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mācoties sadarbībā studenti paši uzņemas atbildību;</li> </ul>	Olsen, Kagan, 1992;
<ul style="list-style-type: none"> <li>Studenti sadarbību var uztvert kā draudu savam egoismam;</li> </ul>	Dweck, 1986; Schwartz, Bardi, 2001; Ames, Archer, 1988;
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sadarbība ir nozīmīga personības attīstībai;</li> </ul>	Fulans, 1999;
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sadarbība rada vidi, kurā attīstās grupas vadīšanas prasmes.</li> </ul>	Johnson & Johnson, Holubec, 1989.

Balstoties uz analizēto pedagoģisko un psiholoģisko literatūru, varam secināt, ka

- iespējams vilkt paralēles starp sadarbību ar mūziku nesaistītā mācību procesā un sadarbību džezā. Jāatzīmē, ka sadarbība džezā nav tikai sociālo prasmju kopums, bet arī uz profesionālām prasmēm balstīta spēja sadarboties ar mūzikas izteiksmes līdzekļu palīdzību;
- nevar noliegt sadarbības nozīmi, ko uzsvēruši visi pētnieki un ieteikuši kā līdzekli izglītojošo mērķu sasniegšanā un personības attīstībā;
- sadarbība ir būtiska katra jaunā mūziķa individuālajai attīstībai. Daloties savā pieredzē, students veic refleksiju, kas palīdz labāk apzināties jau sasniegto un plānot turpmāko izaugsmi;

- balstoties uz Smirnova ideju par māksliniecisku darbību un adaptējot šo ideju sadarbības procesā, konstatēts, ka **sadarbība var būt gan reproduktīva, gan produktīva** atkarībā no darbības veida, mērķa uzstādījumiem, uzdevumiem un rezultāta. Produktīva sadarbība un radoša mākslinieciska sadarbība ir sinonīmi, kuri norāda uz mākslinieciska procesa radošu iznākumu.

Apkopojot nodaļā analizēto, sadarbību varam definēt šādi: **sadarbība ir kopīga darbība studiju procesā, kuru raksturo studenta - studenta savstarpējās attiecības, studenta – studentu grupas savstarpējās attiecības, docētāja – studenta attiecības un docētāja – studentu grupas attiecības, kurā realizējas kopējie akadēmiskie un sociālie mērķi. Šāds mācīšanās veids dod iespēju mācīties vienam no otra, uzņemt atbildību, būt humānās un emocionālās savstarpējās attiecībās ar citiem un attīstīt sevi kā personību.**

## 1.2. Sadarbības prasmes un to specifika džezā muzicēšanā

Lai pilnībā apzinātos sadarbības prasmju nozīmi džezā muzicēšanas brīdī, nepieciešams izprast džezā specifiku. Uzsverot to, ka improvizācija ir džezā mūzikas svarīga sastāvdaļa, varam secināt, ka sadarbībai džezā nav pasīva vai vērojoša forma, kas vairāk izpaužas kā piedalīšanās vai iekļaušanās mūziķu grupas darbā, bet gan sadarbība ir prasmju kopums, kas prasa īpašu muzikālu un sociālu gatavību. Džezā dziedātājs pilnveido savas vokālās prasmes, improvizācijas prasmes, zināšanas mūzikas teorijā un stilistikā, lai vēlāk visas šīs zināšanas un prasmes izmantotu sadarbības brīdī, muzicējot grupā. Džezā dziedātājs nevar uzstāties individuāli (izņēmums var būt atsevišķi skaņdarbi programmā). Dziedātājam ir nepieciešami mūziķi kopējai mūzikas radīšanai un izpildīšanai, tātad nepieciešamas ne tikai muzikālās prasmes un zināšanas, bet arī sadarbības prasmes.

Vērojot pasaules džezā izglītības tendences, nākas secināt, ka džezā pedagogi arvien vairāk runā par tādām vērtībām, kā studentu savstarpējā sadarbība muzicēšanas brīdī. Holandiešu pedagogs, Eiropas Mūzikas padomes (*European Music Council*) priekšsēdētājs un Starptautiskās džezā skolu asociācijas (*IASJ*) izpilddirektors Vouters Turkenburgs (*Wouter Turkenburg*) uzsver, ka džezā mūzikas galvenā raksturīgākā iezīme ir sadarbība. Mūziķa instrument spēles vai vokālā tehnika var būt sasniegusi augstāku līmeni kā citiem grupā, taču tas automātiski nepadara to par labāku spēlētāju vai improvizētāju. Svarīgs ir veids, kā tehniskās prasmes tiek pielietotas ansambļa muzicēšanas brīdī, nevis cik apjomīgas vai izcilas tās ir. Studentu muzikālās sadarbības rezultāts būs produktīvs, ja tie būs mācījušies spēlēt savstarpēji iedarbīgā, dabiskā veidā. Tāpat kā ikdienišķās attiecībās, arī mūzikā viņi būs vienoti ar citiem mūziķiem mijiedarbīgā, radošā veidā. Mūzikas radīšana vairs nebūs dīvaina aktivitāte, atdalīta no ikdienas dzīves, bet kļūs par pilnīgi normālu parādību. Kad sadarbība (saspēlēšanās) un improvizācija ieņems centrālo vietu muzikālajā izglītībā, pārmaiņas nākotnē būs dabiskas, nevis kaut kas ārkārtējs. Pārmaiņas, kas šobrīd ir visvajadzīgākās un nepieciešamākās (Turkenburg, 2006).

Tāpat sadarbības lielo lomu uzsver amerikāņu saksofonists, izcils pedagogs un Starptautiskās džezā skolu asociācijas (*IASJ*) prezidents Deivids Libmans (*David Liebman*): „Mākslinieciskās pilnveidošanās procesi džezā prasa lielu aizrautību, drosmi un disciplīnu, kas realizējas caur spēju radoši izpausties. Radošums ir atkarīgs no spējas sadarboties. Mākslinieks vienmēr cenšas būt saskaņā ar savu iekšējo būtību un dalīties ar šo informāciju caur sadarbību.” (Liebman, 2008, 25).



Aizrautība muzicēšanas laikā ir jēdziens, kas raksturo studentu ieinteresētību vai gluži otrādi vienaldzību pret procesu.

Spēju attīstība saistīta ne tikai ar interesi, bet arī ar motīviem un personas pārlicību (Alijevs, 1998). Ieinteresētību darboties pilnā mērā var saistīt ar profesionāli nepietiekošām prasmēm, kas dažos gadījumos var būt par traucēkli iekļauties grupas darbā. Nespēja „tikt līdzī” grupas dalībnieku profesionālajam līmenim var negatīvi ietekmēt studenta ieinteresētību darboties grupā. Svarīgi izvēlēties katram studentam darbošanās formu, kas atbilst spējām un profesionālajai varēšanai.

Psiholoģiskam komfortam nepieciešams just nozīmīgumu citu cilvēku, šajā gadījumā grupas dalībnieku vidū. Tā ir viena no sociālajām vajadzībām, lai students varētu justies labi nodarbību laikā. Kopumā cilvēkam ir piecas sociālās vajadzības, kuras izpaužas muzicēšanas brīdī:

- a) vajadzība pēc cilvēciskiem sakariem, būt „vienam no”;
  - b) vajadzība pēc simpātijām, labvēlīgas attieksmes,
  - c) vajadzība pēc pašapziņas, būt par neatkārtojamu personību,
  - d) vajadzība pēc pašapliecināšanās, kad tiek ņemta vērā indivīda iniciatīva,
  - e) vajadzība pēc informācijas, profesionāla padoma nodarbību laikā
- (Omarova, 2002, Фромм, 1995).

Lai palīdzētu studentam pilnveidoties, nepieciešams pareizi noteikt personības īpatnības, analizēt viņa dzīves un darbošanās līmeni, iespējas attīstīt un pilnveidot viņa labākās īpašības. Bez psiholoģijas zināšanu pielietošanas, nevar izstrādāt daudzpusīgu sagatavošanu viņa profesionālajai darbībai, nodrošināt augstu izglītības līmeni, teorijas un prakses vienotību.

Galvenās prasības attiecībās „pedagoģi-studenti” un „studenti-studenti” var formulēt šādi:

- 1) sadarbības faktoru un audzinošā procesa organizācijas mijiedarbība;
- 2) profesionālās sadarbības, kolektīva kopības izjūta;
- 3) pedagoģiskās sadarbības orientācija uz pieaugušu cilvēku ar attīstītu pašapziņu;
- 4) studenta profesionālās intereses izmantošana, kā pedagoģiskā un audzinošā darba pamats (*Педагогика и психология*, 1998).

Studenta dziļas un noturīgas intereses rašanās ir svarīgs priekšnoteikums viņa personības veidošanās procesā. Intereses zuduma pamatā ir pārāk lielas profesionāla rakstura grūtības, metodikas trūkumi mācību procesā un nodarbību organizācijā.

Sadarbības stils ir lielā mērā atkarīgs no:

- 1) pedagoga komunikatīvo spēju īpatnībām;

- 2) sasniegtā attiecību līmeņa;
- 3) pedagoga radošās individualitātes;
- 4) studenta vai studentu kolektīva īpatnībām (*Педагогика и психология*, 1998).

Maldīgs ir uzskats, ka grupas darbs un vienots mērķis padara studentus līdzīgus un mazina viņu individuālo domāšanu. Pēc zinātnieku domām, dažādi cilvēki no dažādām situācijām iegūst dažādu sociālo pieredzi. Uz šādu apgalvojumu balstās divu pretēju procesu vienotība. Socializācija nav pretdarbība individualizācijai. Tas nenoved pie individualitātes mazināšanās. Drīzāk otrādi – socializācijas procesā cilvēki iegūst savu individualitāti, taču bieži tas notiek sarežģītā veidā. Viena un tā pati sociālā situācija izsauc dažādus indivīda pārdzīvojumus. Tas tiek subjektīvi uztverts un pārstrādāts. Socializācijas process ilgst mūžu, līdzīgi kā cilvēka pašatklāsmes process (Бовдовская, Реян, 2000).

Svarīgs priekšnoteikums sadarbības prasmju veiksmīgai pilnveidošanai un pielietošanai ir skaidra to nozīmes apzināšanās. Pedagoģiskā pieredze rāda, ka students nenovērtē grupu nodarbību ieguldījumu savā izglītībā, ja neapzinās sadarbības prasmju jēgu muzicēšanas brīdī, kas pilnveido viņu kā profesionāli un attīsta kā personību. Studentam vajadzētu apzināties savu personīgo mērķi (pilnveidot muzikālās prasmes un sadarbības prasmes, lai kļūtu par augsta līmeņa džeza mūziķi) un grupas darba mērķi (pilnveidot muzikālās prasmes un sadarbības prasmes, lai grupu veidotu augsta līmeņa džeza mūziķi). Tātad personiskais mērķis un grupas darba mērķis veido kopīgu veselumu, atšķiroties tikai ar darbības formām individuālās vai grupu nodarbības laikā.

Jēdzienam „mērķis”, kas atbild uz jautājumu „ko es vēlos sasniegt?”, ir daudz skaidrojumu, bet visiem formulējumiem ir nākotnes veidols. Šis veidols tikai tad kļūst par mērķi, kad ir vajadzība, tiekšanās un vēlēšanās sasniegt vai pietuvoties vēlamajam rezultātam. Tādējādi jēdziens „mērķis” norāda uz objekta vai sistēmas stāvokli, uz kuru tie tiecas (Якунин, 1998).

Vairāku pedagoģisko pieeju variēšana mācību procesā dod lielisku iespēju studentam attīstīties gan individuāli, ceļot savu profesionālo prasmju līmeni, gan sajūst sevi kā sadarbības partneri un izkopt sevī koleģialitāti. Svarīgi to apzināties jau studiju laikā, lai šo prasmju izkopšanu iekļautu savā mūža izglītības plānā.

S. Buša (*S. Busch*) un B. Mergners (*B. Mergner*) savos pētījumos analizē individuālās džeza muzicēšanas īpatnības un ansambļa mūziķu sadarbības formas, kā arī apkopo ieteikumus individuālā un grupas darba pilnveidošanai:

1. Džeza tipiskās informācijas nodošanas formas.

Nepietiek, ja studenti informāciju par džeza teoriju, stilistiku, vingrināšanās metodēm saņem no mācību grāmatām un metodiskajiem līdzekļiem. Vajadzīgs aktīvs pedagogs, kurš rosinātu vingrināties atbilstoši situācijai. Sākumā studenti jūtas slikti, ja nav iespējas sekot nošu materiālam, bet jādzied vai jāspēlē pēc dzirdes. Pedagogam ir jāpieskaņojas studentam, jo nav vienādu vajadzību un situāciju. Sadarbības process grupā atkarīgs no tā, kā students pārvalda savu instrumentu, no sociālajām kompetencēm, kā arī no pieredzes (džeza nometnes, meistarklases, džemesesijas) (Mergner, Busch, 2005).

## 2. Džeza mūziķu savstarpējās sadarbības formas.

Džeza muzicēšana ir grupas sadarbības process, kurā vienmēr pastāv neveiksmes iespēja. Studiju procesā lielu lomu spēlē grupas pedagoga kā aktīva mūziķa pieredze.

Sadarbībai džezā ir vairāki līmeņi:

- mūziķis sākumā atrod ideju, attīsta to, tad pārbauda to sadarbībā ar pedagogu;
- sadarbība grupā ir nākošais līmenis, kur mūziķis ir informācijas sūtītājs un informācijas uztvērējs;
- komunikācija ar publiku ir augstākais līmenis, kad mūziķis mērķtiecīgi nodod savu enerģiju caur mūziku klausītājiem (nodarbību laikā publikas lomu uzņemas grupas pedagogs).

Divdesmitā gadsimta sešdesmitajos gados risinājās asa diskusija, par nepieciešamību džeza muzicēšanas laikā komunicēt ar publiku. Šajā sakarā tika analizēta Mailsa Deivisa (*M. Davis*) grupas uzstāšanās, kuras laikā trompetists un grupas līderis visu koncerta laiku spēlēja ar muguru pret skatītājiem. Komunikācijas veids ir arī komunikācijas noliegšana, taču mūzikas zinātnieki šo izpausmes veidu raksturoja kā mūziķa kompleksu (Mergner, Busch, 2005).

## 3. Vēlamie priekšnoteikumi.

Radies nepatiess aizspriedums, ka džeza grupā var muzicēt tikai mūziķi ar ļoti augstu instrumenta vai vokālās tehnikas pārvaldīšanas līmeni. Pedagogam ir jāprot strādāt arī ar mazāk pieredzējušiem studentiem. Sākumā jānosaka instrumenta spēles vai vokālo prasmju līmenis un jāprot saprotami izskaidrot uzdevumus, dodot atbilstošu informāciju. Iesācējiem tā būs vienkāršāka melodija; improvizācija, kas balstīta uz pentatonikas skaņkārtu; vienkāršs ritms; vienkārša basa līnija; vienkāršs harmoniskais plāns. Saprotami jāizskaidro skaņdarba struktūra, lai studentam būtu skaidra formas izpratne, kurā ir vieta gan solo posmiem, gan pavadījumiem. Reducēt nenozīmē ierobežot materiālu. Vienmēr tiek dota iespēja radoši izpausties, pārsniedzot pedagoga

gaidas. Ja darba materiāls būs pārāk sarežģīts, students būs aizņemts ar nošu lasīšanu, nevis ar klausīšanos un komunicēšanu. Vienmēr ir iespēja apgūstamo muzikālo materiālu mēģinājuma procesā spēlēt lēnā tempā, pakāpeniski tempu kāpinot līdz nepieciešamajam ātrumam. Sigi Buša (*Sigi Busch*) atzīmē, ka mācīties pēc modeļa ir lietderīgāk, kā mācīties pēc verbālā apraksta. Ar to viņa domāja, ka studenta dziedāšana vai spēlēšana atbildes veidā vai melodijas variēšana, klausoties un dziedot vai spēlējot ar pedagogu, dod augstus rezultātus. Attīstot imitēšanas prasmi, rodas stila izpratne. Vienmēr ir lietderīgi meklēt stilistiskās atšķirības (mūziķa rokraksta) atšķirības, kad notiek mūzikas klausīšanās ar konkrētu uzdevumu, piemēram, atrast atšķirības pianistu Teloniusa Monka (*Thelonius Monk*) un Bila Evansa (*Bill Evans*) spēlēšanas stilā. Augsta līmeņa džezu mūziķu klausīšanās var demotivēt jauniešus vingrināties, radot iespaidu, ka tāds muzicēšanas līmenis ir nesasniedzams, tādēļ mūzikas klausīšanās laikā ieteicams mudināt studentus klausīties ar uzdevumu, piemēram, koncentrēt uzmanību uz kādu konkrētu muzikālu aspektu - veidu kā pianists spēlē pavadījumu solo instrumentam vai tamlīdzīgi. Nozīmīga ir savu ierakstu klausīšanās ar uzdevumu. Parasti klausoties ierakstu, izpildītājs maksimālu uzmanību pievērš tam, ko spēlē viņš pats, taču vajadzētu mudināt klausīties grupas biedrus, piemēram, konkrētajā brīdī kāds piedāvājis savu muzikālo ideju, bet citi to nav pamanījuši. Grupas darba augstākais sasniegums – pedagoga vadība nav nepieciešama, tā spēj strādāt patstāvīgi (Mergner, Busch, 2005).

#### 4. Pedagoga vadība un ieteikumi.

Kad programma ir sagatavota publiskai atskaņošanai, rodas jautājums, vai ir nepieciešama pedagoga klātbūtne. Iesācējiem noteikti būs vajadzīgs šāds grupas vadītājs, lai dotu drošības sajūtu, ka process tiek kontrolēts un vajadzības gadījumā tiks vadīts. Arī muzikālās idejas parādīšanas prasmes ir jāvingrina. Jo lielāka grupa, jo nepieciešamība pēc vadītājas lielāka, jo dalībnieki ne vienmēr var saglabāt pārskatu par notiekošo, piemēram, kurš ir spēlējis solo, vai kāda ir solo spēlēšanas kārtība (Mergner, Busch, 2005).

#### 5. Pavadījuma īpatnības.

S. Buša (*S. Busch*) un B. Mergners (*B. Mergner*) pavadījuma spēlēšanas prasmes izceļ kā svarīgu mācību lauku. Bieži vien ritma grupas (sitaminstruments, bass, ģitāra, klavieres) pavadījuma izpildījumu uzskata par garlaicīgu. Jāatzīmē, ka pavadījums džezā nav klasisks pavadījuma veids, bet improvizācija. Rodas kolektīva improvizācija pavadījuma brīdī, jo mūziķi izmanto burtu apzīmējumus un ritmisko pamatu ar iespējām variēt, papildināt un izskaistināt. Jāprot reaģēt uz grupas dalībnieku impulsu, un šeit nav

runa vienīgi par klausīšanos uz solo instrumentu. Tiek piedāvāti daudz metodiskie materiāli, kas dod iespēju spēlēt solo un improvizēt uz ierakstīta pavadījuma, bet, kas nedod priekšstatu par komunikēšanas kultūru starp mūziķiem. Nākas novērot, ka bieži šāds vingrināšanās veids sniedz vilšanos, kad nonākot kontaktā ar mūziķiem, solists ir izbrīnīts un neapmierināts ar notiekošo (Mergner, Busch, 2005).

Lai raksturotu sadarbības prasmju specifiku džeza muzicēšanā, uzsverot džeza dziedātāju lomu ansambļa muzicēšanā, tika apkopotas džeza mākslinieku intervijas, kurās tie dalās ar ieteikumiem studiju procesā, kā arī par sadarbības prasmju lomu muzicēšanas brīdī un to pilnveidošanas iespējām. Daudzi vērtīgi ieteikumi atrodami džeza vokālās metodikas grāmatā „Vokālā improvizācija” („*Vocal Improvisation*”), kur pedagogs un džeza izpildītāja M. Veira apkopojusi daudzu izcilu mūsdienu džeza dziedātāju un pedagogu pieredzi un no tās izrietošos padomus un ieteikumus (Weir, 2001).

Amerikāņu džeza dziedātāja un pedagoģe Dženeta Lavsona (*Janet Lawson*), kas regulāri viesojas Latvijā (piedalījies gan Saulkrastu džeza festivāla nometnes meistarklasēs, gan Ogres Radošās jaunatnes nometnēs) un ir sniegusi vērtīgus metodiskus ieteikumus Latvijas pedagogiem, saviem studentiem iesaka:

- „vingrinies katru dienu – pilnveido savas praktiskās un teorētiskās muzikālās prasmes – tas dos brīvību;
- attīsti savu autentiskumu un iepazīsti sevi;
- nenosodi sevi par kļūdām, bet dod iespēju atklāt sevī mūziku;
- ļauj sev improvizēt nevis meklē pareizās notis;
- tici savai intuīcijai, izmanto iespējas, ko piedāvā muzikālā dzirde;
- nebaidies eksperimentēt;
- dalies idejās ar citiem mūziķiem caur improvizāciju.” (Weir, 2001, 212)

Vācu izcelsmes amerikāņu dziedātāja Kevina Litau (*Kevyn Lettau*) saka: „Sadarbojies ar cilvēkiem, dalies ar viņiem, dodot viņiem kādu īpašu daļu no sevis, jo tikai tā radīsies iespēja izpausties mūzikā un kopīgā ritmā!” (Weir, 2001, 202).

Savukārt latīņamerikāņu džeza dziedātāja, komponiste un pedagoģe Kati Segal-Garsia (*Cathy Segal-Garcia*) intervijā Mišelas Veiras (*Michaele Weir*) grāmatai „Vokālā improvizācija” (*Vocal Improvisation*) saka: „Katram izcilam mūziķim ir jābūt nopietnam un jāapzinās savs mērķis...Esi radošs, bet vērīgs un izmanto klusumu, kā daļu no muzikālās izpausmes. Esi noturīgs savā kvalitātē un idejās” (Weir, 2001, 219).

Lasot DiDi Bridžvoteres (*DeeDee Bridgewater*) interviju augšminētajā mācību grāmatā, nākas secināt, ka izpildītājmāksliniecei ir milzīga pieredze muzicēšanā ar dažādiem džeza sastāviem. „Pats svarīgākais”, viņa saka, „ir respektēt mūziķus! Bez mūziķiem dziedātājs sevi var uzskatīt par neko! Ar mūziķu atbalstu dziedātājs var sasniegt vislieliskākos panākumus! Ir nenovērtējami, ja sastāvā ir mūziķi, kas visās situācijās ir atbalstoši!” (Weir, 2001, 207).

Amerikāņu dziedātājs, komponists un instrumentālists Dons Šeltons (*Don Shelton*) savos ieteikumos lielu uzmanību pievērš džeza teorijas zināšanām un to lietošanas prasmēm, taču viņa dziedāšanas metode balstās uz principa: „Klausies uz basu, klavierēm un sitamajiem instrumentiem! Smelies no tiem idejas! Attīsti savu dzirdi!” (Weir, 2001, 223).

Savdabīgs ir dziedātāja, komponista un diriģenta Bobija Makferīna (*Bobby McFerrin*) ieteikums: „Iemet sevi tādās muzikālās situācijās, kas izaicinās tavu muzikalitāti un liks tev augt! Sadarbojies ar mūziķiem, kas ir talantīgāki par tevi! Klausies tik daudz mūzikas, cik ir iespējams, lai kāda žanra mūzika tā būtu!” (Weir, 2001, 228).

Marks Marfijs (*Mark Murphy*), kas mūziķu vidū izceļas kā izcils improvizētājs ne tikai improvizējot melodiju, bet arī tekstus, savos ieteikumos saka: „Atbrīvojies un nostājies tuvu sitaminstrumentiem! Dziedi to, ko iesaka tava muzikālā dzirde, bet studē džeza harmoniju tikpat uzcītīgi kā pārējie mūziķi-instrumentālisti!” (Weir, 2001, 225).

Bobs Stolofs (*Bob Stoloff*), kas pasaulē pazīstams kā izcils pedagogs, vokālists, instrumentālists un vairāku mācību grāmatu autors, saviem studentiem iesaka vadīties pēc šādiem principiem:

- 1) „klausīties daudz vokālistus un instrumentālistus un improvizēt viņu stilā;
- 2) iemācīties spēlēt vismaz vienu instrumentu no katras grupas (pūšamais, sitamais un harmoniskais instruments);
- 3) daudz vingrināties, transkribējot ierakstus (pēc dzirdes izrakstot nošu materiālu);
- 4) studēt džeza harmoniju;
- 5) atrast labus skolotājus, apmeklējot meistarklases;
- 6) atrast līdzsvaru starp vokālo tehniku un dvēseli savā mūzikā;
- 7) spēlēt kopā ar mūziķiem, cik bieži vien iespējams.” (Weir, 2001, 222)

Džeza ansambļa muzicēšanas brīdī starp mūziķiem pastāv:

- verbālā saskarsme;
- neverbālā saskarsme (acu kontakts, ķermeņa valoda), kas izpaužas caur muzikālo saspēli (Seddon, 2005).

Viss kopā veido muzikālu priekšnesumu, kura kvalitāte ir atkarīga no profesionālajām prasmēm un sadarbības līmeņa. Saskarsmes brīdī tiek izmantotas divas prasmes – prasme klausīties un prasme runāt. Nav nosakāms, kura no šīm prasmēm ir svarīgāka. Muzicēšanas brīdī džeza dziedāšanas studenti diemžēl šīs prasmes pārzina daudz sliktāk, nekā tas būtu nepieciešams.

Verbālā sazināšanās veido tikai apmēram desmit procentus no tās komunikācijas, kura patiesi atstāj iespaidu uz adresātu (Denijs, 2002). Tādēļ tik svarīgi muzikālās sadarbības brīdī izmantot ķermeņa valodu (galvas mājienus, roku žestus, acu skatienu), kas skaidri paustu attieksmi un darbības mērķi.

Mūzikas izpildīšanas brīdī mūziķis izmanto sava ķermeņa kustības, lai pirmkārt, liktu skanēt instrumentam vai darboties balss aparātam (motoriskās kustības) un otrkārt, lai pasvītrotu ritmisko pulsāciju un pastiprinātu muzikālo jēgu ar žestiem un mīmiku.

Mūziķu motorisko kustību izpēte ir daudzu pētījumu objekts un tas lielā mērā ir saistīts ar muskuļu darbību un nervu impulsiem. Šobrīd nav izstrādāta viena kopīga teorija par to, kā īsti motoriskās kustības tiek organizētas. Skaidrs ir tas, ka mūziķu motorisko kustību atcerēšanās balstās uz motorisko programmu nostiprināšanu atmiņā mēģinājumu un vingrinājumu laikā. Lai sasniegtu profesionālu meistarību un veiklību, vingrināšanās process ilgst gadiem (Davidson, 2009).

Runājot par motoriskām kustībām, jāpiemin arī ritma pulsa izsauktās ķermeņa kustības, kas papildina priekšnesumu un norāda uz mūziķa ekspresivitāti. Gadījumā, kad viens un tas pats skaņdarbs tiek izpildīts dažādā dinamikā, izpildītāja ķermenis kustas atšķirīgā veidā. Skaļāka dinamika veicina lielākas un ekspresīvākas kustības. Tas nozīmē, ka ir neiespējamas izpildītāja ķermeņa kustības neatbilstošā amplitūdā. Mūziķa ķermenim piemīt ritmiska pulsācija, un tas gan ģenerē, gan reaģē uz skaņām, ko pats ir radījis (Davidson, 2009).

Sadarbības brīdī bieži mūziķi runā par „zīmju lasīšanu”, kad liela nozīme ir acu kontaktam. Izpildītāji ir pārliecināti, ka tiem jāvēro pārējie mūziķi, lai būtu droši, ka ķermeņi efektīvi pauž muzikālo ekspresiju. Muzikāla sadarbība veic lielu ieguldījumu gan individuālajā gan grupas meistarības izaugsmē. Tādēļ mūziķi tik labprāt iesaistās grupu muzicēšanas aktivitātēs.

Skaņdarba izpildīšanas laikā klausītājs ne tikai ar dzirdes palīdzību uztver mūzikas materiālu, bet arī vēro mākslinieku uzstāšanos un to uzvedību uz skatuves. Tādēļ jaunajiem māksliniekiem ir svarīgi novērtēt ķermeņa valodas nozīmi, ņemot vērā, ka:

- 1) tas, ko skatītājs redz ietekmē to, ko skatītājs dzird. Skatuves kultūra un ķermeņa kustības var ietekmēt skatītāja spriedumu par muzikālo priekšnesumu;

- 2) mūziķa ķermeņa kustības tiek veiktas ar nolūku, dodot pārējiem mūziķiem iespēju saprast žestu valodu. Žestu valoda var būt efektīvāka par mūzikas valodu, lai informētu klausītāju par emocionālajiem nolūkiem (Lehmann, Sloboda, Woody, 2007).

Tehnikas progresa un informācijas pārpilnības laikmetā, rodas konflikts starp to, ko zinām un to, ko darām. Viens no cilvēku komunikācijas traucējumiem ir nespēja klausīties otrā. (Doehring, Donald, 2002, Schiavetti, Metz, 2002).

Ceļš uz pilnveidošanos ir koncentrēšanās uz sarunu partneri, cenšoties saskatīt viņa pieredzi, nostāju un attieksmi (Bišopa, 2002). Klausīšanās prasmes nerodas pašas no sevis. Tās uzlabojas, ja vien students atzīst to nozīmību un prot koncentrēties šim procesam.

Uzsākot studijas augstskolā, notiek studenta aktīva sadarbība ar specialitātes pedagogu. Tāpat džeza dziedāšanas students piedalās džeza dziedātāju grupas nodarbībās *Dziedāšanas pamati*, kur satiekas visi pirmā kursa džeza dziedāšanas studenti un sāk pilnveidot savas sadarbības prasmes, kopīgi apgūstot *sketa* un improvizācijas pamatus. Sākot ar otro semestri, džeza dziedāšanas studenti piedalās *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbībās, kur strādājot grupā viņi mēģina pielietot praksē uzkrātās zināšanas, vienlaicīgi pilnveidojot sadarbības prasmes un individuālās prasmes. Katra semestra noslēgumā studenti uzstājas kopā ar vokāli instrumentālo ansambli koncertā – eksāmenā. Noslēguma eksāmenā students uzstājas kopā ar bigbendu un neliela skaitliskā sastāva džeza grupu, lai demonstrētu savas džeza dziedāšanas un sadarbības prasmes.

Uzsākot studijas lielākā daļa džeza dziedāšanas studentu nav guvuši pieredzi dziedāt grupā, tādēļ novērojamas kļūdas, kas saistītas ar pieredzes trūkumu un mulsumu.

Fiziska distancēšanās ir viena no psiholoģiskās distancēšanās rādītājiem. Jo mazāk vizuāla kontakta, jo lielāka psiholoģiskā distance (Reņģe, 2004). Tieši vizuālā kontakta trūkums, vai izvairīšanās no tā ir šķērslis produktīvai sadarbībai muzicēšanas laikā. Tas bieži vērojams studentu ansambļa nodarbību sākumposmā, kad studenti tikai sāk savu muzikālo un sociālo sadarbību.

Visbiežāk novērotās kļūdas džeza dziedātāja muzicēšanas brīdī ir šādas:

- 1) dabiskas saskarsmes zaudēšana (monotona balss, neizteiksmīgs skatiens, nepārlicinātība vai augstprātība);
- 2) monologs dialoga vietā (pats runāju, pats klausos un nevis sarunājos ar pārējiem mūziķiem un klausītāju);
- 3) neizteiksmīga ķermeņa valoda un žestu trūkums (padara uzstāšanos vienmuļu).



Pētījumi, kas veikti analizējot sadarbību džezā, liecina par šī procesa savdabību citu mūzikas žanru vidū. Sadarbības izpēti raksturo tendence, pētījumus veikt analizējot individuālo muzikālo izaugsmi un sadarbības prasmju attīstības ietekmi uz personību (Kokotsaki, Hallam, 2007). Sadarbības prasmju pētījumi muzicēšanas laikā bieži tiek veikti vairāk kā sociāli pētījumi, lielāku uzmanību pievēršot verbālajai, nevis neverbālajai izpausmei (Kieseritzky, Schwabe, 2005). Pievēršot maksimālu uzmanību sadarbībai kā muzikālam aktivitātei un ņemot vērā improvizācijas lomu džezā muzicēšanas laikā, nākas konstatēt, ka sadarbībai džezā piemīt īpatnības, kas to iedala divās kategorijās:

2. tabula. **Sadarbības džezā iedalījums kategorijās** (Seddon, 2005)

<b>SIMPĀTISKĀ SADARBĪBA</b>	<b>EMPĀTISKĀ SADARBĪBA</b>
<p>Improvizē, stingri turoties pie džezā teorijas principiem;</p> <p>neuzņemas risku;</p> <p>neverbālā saskarsme liecina par relatīvu neieinteresētību (maz smaida, piekrītošu mājienu, enerģisku ķermeņa kustību);</p> <p>vāji reaģē uz grupas dalībnieku muzikālajiem izaicinājumiem;</p> <p>relatīvi uzticas pārējiem grupas dalībniekiem;</p> <p>nesasniedz muzikālo brīvību.</p>	<p>Improvizē, balstoties uz džezā teorijas zināšanām un pieredzi;</p> <p>nebaidās riskēt;</p> <p>neverbālā saskarsme liecina par radošu ieinteresētību (smaidi, kopīga galvas māšana, aktīvas ķermeņa kustības);</p> <p>aktīvi reaģē uz grupas dalībnieku muzikālajiem izaicinājumiem;</p> <p>savstarpēja uzticēšanās atmosfēra starp grupas dalībniekiem;</p> <p>sasniedz muzikālo brīvību.</p>

- simpātiskā sadarbība**, kad mūziķi kopīgā muzicēšanas brīdī darbojas ar savu muzikālo bāzi un improvizē, neuzņemoties risku vai izaicinājumu savai muzikālai individualitātei un grupas radošumam. Muzikāli tas izpaužas salīdzinoši paredzamās, papildinošās frāzēs un atbildēs, nodrošinot muzikālo vienotību bez radoša riska, daloties savā muzikālajā pieredzē. Šeit redzama relatīvas neieinteresētības forma (maz smaida, piekrītošu mājienu, enerģisku ķermeņa kustību). Improvizācija šajā gadījumā balstās uz džezā kanoniem, kas apgūti mācību procesā. Tātad notiek sadarbība, izmantojot improvizācijas paņēmienus, bet kurai nav pietiekoši radoša daba. Simpātiskās sadarbības gadījumā pastāv muzikālā vienotība, bet tai pašā laikā var būt iekšējs muzikāls

konflikts, kas izpaužas atšķirīgā ritma interpretēšanā vai vājākā dalībnieka pielāgošanā, kas attur no empātiskā līmeņa sasniegšanas.

- **empātiskā sadarbība**, kad mūziķi muzikāli atbild viens otram izaicinājuma un riska pilnā atmosfērā, kas savukārt padziļina viņu zināšanu bāzi. Šī saskaņa redzama ieinteresētības izrādīšanā (smaidi, kopīga galvas māsana, aktīvas ķermeņa kustības). Šādos īpašos gadījumos mūziķi iet tālu aiz atbalstošām muzikālām frāzēm un stimulē jaunu ideju uztveršanu un radīšanu. Tas prasa mūziķu kopīgu estētisko spriedumu un vienprātību (Seddon, 2005).

Pedagoģiskie novērojumi rāda, ka džeza mūzikas studenti savā izglītības vidē studiju laikā, reti sasniedz empātiskās sadarbības līmeni, vai tas grupā netiek sasniegts vienlaicīgi. Tas izskaidrojams ar pieredzes trūkumu, kas savukārt nomāc uzticēšanos. Studentiem traucē viņu novērošana un analizēšana grupu nodarbību laikā, tādējādi neierosinot grupas riska uzņemšanos.

Citu cilvēku klātbūtne var novērst uzmanību no veicamā uzdevuma un līdz ar to pasliktināt izpildījumu. Cilvēkā rodas iekšējs konflikts starp uzmanību pret citiem cilvēkiem un uzmanību pret uzmanību (Reņģe, 2002).

Vairāki pētījumi ir mēģinājuši izskaidrot psiholoģiskos procesus, kas iesaistīti džeza mūziķu sadarbības procesā. Šie pētījumi pierāda, ka muzikālā komunikācija džeza improvizācijas laikā tiecas pēc empātiskā radošuma koncepcijas, ko radījis un attīstījis R. Arnolds (Arnold, 1998). Viņš uzsver, ka empātiskā sadarbība džeza ir augstākais sadarbības prasmju līmenis, ko raksturo absolūts radošums, izaicinājums, drosme un risks.

Studiju sākuma posmā studenta radošās izpausmes mēdz būt nepārliecinošas un neveiklas. Tas izskaidrojams ar džeza tehnisko paņēmienu vāju pārzināšanu vai neprasmī tos izmantot. Kad paņēmieni ir asimilēti, taču vēl netiek sasniegta pilnīga brīvība, notiek radošuma imitācija, kas vēlāk pārtop par radošu izpausmi (Ward, Smith, Vaid, 2001).

Radoša darbība balstās uz ideju par rīcību un mērķi. Tas nenozīmē, ka radoša atklāsme vai risinājums nevar rasties negaidīti – intuitīvi vai kā garāmejoša doma, taču tas notiek cenšoties sasniegt galveno mērķi vai atrisināt galveno problēmu. Tas var būt ļoti dinamisks process, kura rezultāti ievērojami atšķiras no sākumā iecerētajiem. Radošums ietver sevī arī šķietami pretējo – vērtējošo domāšanas veidu. Oriģinalitāte ir būtiski svarīga radošā darbībā, tomēr ar to vien nepietiek. Oriģinālās ideja var neatbilst izvirzītajam mērķim, tās var būt ekscentriskas un kļūdainas. Radoša darbība ietver ideju spēles un dažādu iespēju izmēģināšanu. Radošā procesā ir svarīgi abi domāšanas veidi –

ģeneratīvais un kritiskais, kas kopā nosaka radošā procesa rezultāta kvalitāti. Kritika nepiemērotā brīdī var iznīcināt ideju, kas vēl nav nostiprinājusies. Pēdējos gados pastiprināta uzmanība tiek pievērsta emocionālajai inteliģencei, bez kuras cilvēks neizprot un nespēj izpaust savas emocijas (Valbis, 2005; Левин, 1992).

Radošums ir spēja citādi skatīties uz lietām un savienot šķietami nesavienojamas lietas. Cilvēki pēc dabas ir radoši, kamēr tie nav saskārušies ar sabiedrības vispārpieņemto attieksmi. Brīvība ir tā, kas ļauj fantāzijai kļūt par realitāti un metaforai par faktu. Lai palīdzētu studentam radoši izpausties, radošam ir jābūt pašam skolotājam. Šāda iedvesmojoša skolotāja kvalitāte nesīs augļus darbā ar studentiem. Pozitīvu attieksmi raksturo pieci to raksturojoši lielumi:

- 1) izvēles brīvība;
- 2) nebeidzama izzināšanas vēlme;
- 3) atturēšanās no kritikas un negatīvu spriedumu izteikšanas;
- 4) studentu ideju novērtēšana un cienīšana;
- 5) ticība katra studenta ģenialitātei (Armstrong, 1998).

Attīstoties radošumam, galvenais ir iedrošināt jauniešus ticēt savam radošajam potenciālam un veidot viņu pārliecību par pozitīva rezultāta iespējamību. Studentos vajag veicināt augstu motivāciju un patstāvību spriedumos, gatavību uzņemties risku un iniciatīvu, neatlaidību un optimismu, piedzīvojot likstas un neveiksmes.

Radošums nevar eksistēt bez mākas klausīties muzicēšanas brīdī, kas tiek uzskatīta par vienu no pamatprasmēm, un tas nozīmē vairāk kā tikai dzirdēt teikto. Tā ir māka pareizi interpretēt to, kas pateikts; novērtēt iegūto informāciju un lemt kā atbildēt, kā izmantot dzirdēto. Aktīvu klausīšanos raksturo attieksme. Lai efektīvi klausītos, ir nepieciešamas šādas attieksmes:

- atzīšana, labvēlība – izsaka pozitīvu attieksmi pret otru cilvēku. Tā izraisa mieru, kas ļauj bez grūtībām izteikt savu domu. Tā ir gatavība otru atzīt kā personību;
- pašatzīšana – cik lielā mērā cilvēks kaut ko atzīst vai neatzīst iekšēji, no tā ir atkarīgs, cik lielā mērā viņš atzīst citus;
- empātija – spēja saprast jūtas, ko pārdzīvo cilvēks un iejusties viņa vietā, līdzdarboties (Garleja, 2003).

Students mācās caur izpēti un tiešās pieredzes procesu, kad viņa muzikālās prasmes attīstās, kombinējot džeza mākslas tradīcijas ar personīgo priekšnesumu vēsturi (Seddon, 2005).

Piedaloties starptautiskajās džeza skolu asociācijas (IASJ) konferencēs (Polijā, 2006. gadā, Itālijā, 2007. gadā, Latvijā, 2008. gadā) un ņemot dalību diskusijās par aktuālajām džeza izglītības tēmām, nākas secināt, ka džeza izglītības kvalitāte un virziens izraisa pārdomas par pārāk lielu kanonu ievērošanu, kas pārpildīta ar stereotipiem, ierāmējot džeza izglītību un bremsējot radošumu.

Angļu džeza pedagogs Tonijs Vaitons (Tony Whyton) žurnālā „*Music Education Research*” saka: „Kur paliek tādi jēdzieni kā individualitāte un oriģinalitāte?”. Nākas secināt, ka radošums un drosme nav aktivitātes, kuras trūkst tikai mūsu mentalitātes studentiem, bet gan ir aktuāla tendence, kas nerunā par labu džeza mūzikas spilgtām izpausmēm. Šīs prasmes prasa apzinātu treniņu un praksi. Tāpat T. Vaitons atzīmē, ka grupu muzicēšanas nodarbībās studenti nereti saskaras ar zināšanu bāzes ierobežojumiem, kas iegūti apzinātu treniņu laikā (vingrinājumi, mūzikas klausīšanās, izraksti no citu mūziķu izpildījuma – transkripcijas, džeza standarti, raksturīgo akordu un ritmisko sistēmu aplis), taču mūziķa mērķis ir pārsniegt savu zināšanu bāzi, lai muzicētu spontāni, balstoties uz citu grupas dalībnieku radošo ieguldījumu (Whyton, 2006).

Saziņā dominē prāts un izziņa, uztveres procesā – sajūtas, bet mijiedarbībā – griba. Visi šie procesi atrodas nosacītā vienībā (Milts, 2004).

Šādu procesu vienotību var novērot arī studentu muzicēšanas brīdī, kad izpildījuma kvalitāti nosaka iegūtās zināšanas kā izziņas produkts, emocionālais stāvoklis kā izjūtu indikators un griba sadarboties kā grupas vienotības nepieciešamība.

Emociju loma šajā procesā var tikt vērtēta kā vadošs elements, kur emocija ir darbības forma, nevis iekšējais stāvoklis. Mūzika ir spēcīgu emociju veidotāja, kas rada jūtu kopumu, kur muzikālās asociācijas nav tikai galvā, bet arī sirdī un ķermenī (Nachmanovitch, 1990).

Džeza mūziķu apraksti par izjūtām ansambļa muzicēšanas laikā liecina, ka augsta līmeņa saskaņa palielina viņu iztēles un izteiksmes spēku, kā arī palīdz spēlēt vai dziedāt ar atlētisku vieglumu un smalkumu, atraisot spēju atbildēt uz katru impulsu. Viņi runā par apziņas stāvokli, kad netiek bloķētas idejas un tiek sasniegta muzikālā brīvība. Šādā brīdī mūziķi cenšas sasniegt kolektīvo skaņas caurspīdīgumu, kur katra sastāvdaļa ir saskatāma. Viņi meklē tādas ritmiskas un melodiskas izpausmes, kas neaizēno pārējo uzstāšanos. Bieži mūziķi apraksta, kā, klausoties mūzikas ierakstus, kurus tie veikuši, viņi dzird sevi spēlējam frāzes, kuras tie agrāk nav mēģinājuši, bet kas ir konkrētā brīža rezultāts.

**Sadarbības prasmes džezā izpaužas kā interese, atbildība, individuālo sadarbības līdzekļu izvēle, grupas sadarbības līdzekļu izvēle, individuālā un grupas mērķa apzināšanās. Sadarbības prasmes izpaužas kā muzikāla brīvība, prasme klausīties, impulsīva mijiedarbība, radošs eksperiments un spontāna situācijas izvērtēšana un reaģēšana. Sadarbības brīdī notiek mākslinieciskā tēla atklāšana, ko papildina ķermeņa valodas pārvaldīšana. Tas nozīmē, ka džezā izpildītājam jābūt radošam, jāuzņemas risks, jābūt gatavam piedāvāt savu muzikālo ideju un dzirdēt, novērtēt un atbildēt citu mūziķu muzikālajam impulsam.**

Lai džezā dziedātājs veiksmīgi iekļautos vokāli instrumentālā ansambļa darbā un pilnvērtīgi spētu izpausties kā muzikālās ķēdes posms, muzicēšanas brīdī radās nepieciešamība izpētīt un salīdzināt dziedātāja un instrumentālista raksturīgākās pazīmes. Balstoties uz M. Veiras (*M. Weir*) veikto analītisko materiālu, tika konstatēts:

3. tabula. **Džeza dziedātāja un instrumentālista pazīmju salīdzinājums** (Weir, 2001, 13)

<b>DZIEDĀTĀJI</b>	<b>INSTRUMENTĀLISTI</b>
Daudzi nevelta vokālai tehnikai pietiekami daudz laika, paļaujoties uz šķietami vieglākas balss pārvaldīšanas formu;	Izejot no instrumenta spēles tehniskās sarežģītības pakāpes, instrumentālisti velta daudz laika vingrinājumiem;
ir relatīvi vieglāka sava instrumenta-balss pārvaldīšanas forma, kas ļauj iekļauties grupā;	ir sistemātiski jāvingrinās, lai apgūtu instrumenta spēli līmenī, kas ļauj iekļauties grupā;
pārsvārā paļaujas uz dzirdi un intuīciju; bieži vien nepārvalda džeza teoriju; nav iespējams mehānisks nošu izpildījums;	gandrīz visi labi pārvalda džeza teoriju, taču pastāv risks no mehāniska nošu izpildījuma, īsti nedzirdot, ko spēlē;
daudzi slikti lasa nošu materiālu;	spēj lasīt nošu materiālu;
ir spēja caur tekstu izteikt emocijas;	izpauž emocijas caur mūzikas elementiem;
fokusē uzmanību uz priekšnesumu;	fokusē uzmanību, pirmkārt, uz mūziku;
piemīt laba melodiskā plūduma izjūta, kas iespaidojusies no vokālās tehnikas apguves specifikas;	ir labi attīstīta džeza pulsācijas, ritma izjūta un artikulācija, kas izveidojas, spēlējot bigbendos;
cilvēka balss ir viegli ievainojams instruments, kas ir atkarīgs no dažādām slimībām un pārpūles, tāpēc pret to jāizturas īpaši piesardzīgi, lai tā būtu labā formā un kalpotu ilgai darbībai;	slimības kritiski neiespaido spējas labi spēlēt, un vairākums mūziķu spēj pavadīt ilgas stundas vingrinoties, protams, dodot sev pietiekami daudz laika pārtraukumiem un atpūtai;
intonācija un sarežģītu melodisko līniju izpildījums džeza vokālistiem ir atkarīgs no balss dabas dotumiem un muzikālās dzirdes līmeņa.	intonācija un sarežģītas melodiskās līnijas džeza instrumentālistiem nav nesasniedzamas, kaut arī pastāv risks no pārlietu mehāniskas pieejas.

Balstoties uz šo pazīmju analīzi, iespējams konstatēt un izprast džeza dziedātāja vietu džeza grupā un tās iespaidu uz grupas darbu.

Džeza dziedātāja instruments – balss parasti daudz ātrāk kā instrumentālista izvēlētais instruments dod profesionāli baudāmu rezultātu (skaņas veidošana, plūdums, intonācija), kas dod iespēju sākt piedalīties grupas darbā. Instrumentālistam paiet gadi, līdz izdodas panākt labu instrumenta skaņveidi. Tas rada maldinošu iespaidu, ka dziedātājs var nevingrināties, taču šāda attieksme ir neprofesionāla un tās rezultāts ir stagnācija blakus instrumentālistu profesionālajai izaugsmei. Dziedātājam jāapzinās, ka stila elementu apguve nenotiek pati no sevis, bez piepūles un pašsaprotami. Pie tā ir rūpīgi jāstrādā, tikai tad tiks sasniegts mērķis.

Daudzi dziedātāji improvizējot paļaujas uz muzikālo dzirdi un intuīciju, slikti zinot džeza mūzikas teoriju. Šāds paņēmiens ir derīgs tikai studiju sākumā, kad skaņdarbu izvēle un stilistikas paņēmieni ir vienkārši. Ja dziedātājs neturpina strādāt pie dzirdes un ritma izjūtas attīstīšanas (džeza teorijas pamatprincips), tas atstāj viņa muzikālo sniegumu iesācēja līmenī. Vairākumā gadījumu, instrumentālisti mērķtiecīgi strādā pie tehnikas un stila paņēmienu apguves, kas dod labus rezultātus, bet rada risku pārāk mehāniski izpildīt apgūtās frāzes un motīvus. Dziedātājs var nodziedāt motīvu vai frāzi, ko ar savu iekšējo dzirdi ir uztvēris, taču instrumentālista – iesācēja problēma var būt pārāk mehāniska nošu (iemācītu frāžu un motīvu) spēlēšana, bez to iepriekšējas saklausīšanas ar iekšējo dzirdi.

Tā kā instrumentālisti daudz izmanto metodiskos materiālus, lai apgūtu džeza frāzes un motīvus, vairums no viņiem spēj labi lasīt nošu materiālu. Instrumentālists pavada garas stundas vingrinoties un apgūstot sava instrumenta aplikatūru, izmantojot tam veltītus nošu materiālus, kas vienlaicīgi attīsta arī nošu lasīšanas prasmes, bet ir vairāk mehānisks nekā ar iekšējo dzirdi saistīts process. Lapas lasīšana džeza dziedātājam saistās ar regulāru iekšējās dzirdes treniņu, kas atkarīgs no iepriekšējās muzikālās pieredzes (solfedžo zināšanām un prasmēm bērnu mūzikas skolā) un bieži ir zemā līmenī. Tomēr jāsaprot, ka ir izveidoti metodiskie materiāli džeza dziedātājiem, kas piedāvā iespēju attīstīt nošu lasīšanas prasmes, dziedot dažādu stilu un ritmu *sketa* vingrinājumus.

Dziedātāja uzdevums ir emocionāli nest līdz klausītājam muzikālā materiāla tekstu. Šādas iespējas nav instrumentālistam, taču tas nenozīmē, ka sniegums var būt mazāk emocionāls. Atšķirīgi ir izteiksmes līdzekļi un tā vai cita instrumenta konkrētā mirkļa nozīmīgums (līderpozīcija vai pavadījums). Tekstuālas jēgas nodošanas atbildība liek dziedātājam vairāk fokusēt uzmanību uz priekšnesumu, laikā, kad instrumentālists var

brīvi fokusēt savu uzmanību uz mūzikas elementiem. Atbildību par mūzikas materiāla tekstuālās jēgas atbilstību stilistikai parasti uzņemas dziedātājs, bet harmoniskā koncepcija un aranžējuma specifika vairāk balstās uz instrumentālistu zināšanām. Tas neliedz iespēju džeza dziedātājam būt labam aranžētājam un piedāvāt savu koncepciju arī šajā jomā. Dziedātājam jāprot skaidri piedāvāt pārējiem savu muzikālo ideju (tonalitāte, temps, stilistika) un uzklaut citu grupas biedru viedokli un idejas. Dziedātājam jāvelta tik pat daudz laika vingrinājumiem džeza vokālo paņēmieni un dzirdes attīstīšanai kā instrumentālistiem, lai spētu piedāvāt savas idejas un neatpaliktu teorētisko zināšanu jomā.

Bieži džeza dziedātājiem piemīt laba melodiskā plūduma un frāzējuma izjūta, kas veidojas no vokālās tehnikas apguves specifikas un vokālajiem vingrinājumiem. Lai panāktu šādu domāšanas veidu, instrumentālistiem iesaka dziedāt melodijas un frāzes, ko viņi vēlas nospēlēt. Savukārt instrumentālistiem piemīt laba džeza pulsācijas un ritma izjūta, kas veidojusies piedaloties bigbendu mēģinājumos. Džeza dziedātājiem ieteicams izmantot visas iespējas dziedāt ar bigbendu vai ansambli – šādas nodarbības ir efektīgas ritma izjūtas uzlabošanā.

Nevajadzētu aizmirst, ka dziedātāja balss ir trausls un viegli ievainojams instruments, kas reaģē ne tikai uz slimībām, bet arī uz pārpūli un stresu. Tas nozīmē, ka dziedātājam rūpīgi jāplāno savs vingrināšanās režīms – tas nedrīkst būt neapdomīgi ilgs un intensīvs, kas var novest pie balss saišu pārpūles. Instrumentālistam pastāv daudz mazāks risks pārpūlēties, tādēļ pieredze rāda, ka vairākums mūziķu pavada ilgas stundas vingrinoties.

Runājot par sarežģītu un atonālu melodisko līniju izpildīšanu džeza, instrumentālistiem šie paņēmieni nav nesasniedzami, kaut arī pastāv risks no pārāk mehāniskas pieejas (taustiņu lietošana bez iepriekšējas iekšējās dzirdes kontakta). Džeza dziedātājam šādu sarežģītu melodisku līniju izpildīšana būs iespējama vienīgi izcilu balss dotumu un dzirdes attīstības līmeņa gadījumā.

Balstoties uz analizēto literatūru, varam secināt, ka:

- sadarbības prasmju attīstība nav tikai sociāla izaugsme, bet gan cieši saistīta ar improvizāciju un improvizēšanas prasmēm, kas piešķir sadarbībai radošu raksturu. Tā ir sasniedzama tikai caur prasmju un zināšanu izmantošanas brīvību un izpildot radošas sadarbības **priekšnosacījumus** - pilnveidojot savas profesionālās prasmes:

- 1) pilnveidojot vokālo tehniku;
- 2) attīstot ritma izjūtu;



- 3) papildinot mūzikas teorijas zināšanas;
  - 4) papildinot džezas stilistikas zināšanas;
  - 5) pilnveidojot improvizēšanas prasmes.
- Studiju sākuma posmā studenta radošās izpausmes mēdz būt nepārliecinošas un neveiklas. Tas izskaidrojams ar džezas tehnisko paņēmienu vāju zināšanu līmeni vai neprasmi tos izmantot. Kad paņēmieni ir asimilēti, taču vēl netiek sasniegta pilnīga prasmju un zināšanu izmantošanas brīvība, ieteicams veicināt radošuma imitāciju, kas vēlāk pārtop par radošu izpausmi. Sadarbības kvalitāti nosaka iegūtās zināšanas kā izziņas produkts, emocionālais stāvoklis kā izjūtu indikators un griba sadarboties kā grupas vienotības nepieciešamība. Svarīgi ir sasniegt tādu apziņas stāvokli, kad netiek bloķētas idejas un tiek sasniegta muzikālā brīvība.
  - Sadarbības prasmes džezā izpaužas kā interese, atbildība, studentu individuālo sadarbības līdzekļu izvēle, grupas sadarbības līdzekļu izvēle, individuālā un grupas mērķa apzināšanās. Tas ir sadarbības džezā **sociālais aspekts**. Otra daļa sadarbības prasmju izpaužas kā prasme lietot muzikālo bāzi, impulsīva mijiedarbība, radošs eksperiments un spontāna situācijas izvērtēšana un reaģēšana. Tas nozīmē, ka džezas izpildītājam jābūt radošam, jāuzņemas risks, jābūt gatavam piedāvāt savu muzikālo ideju un dzirdēt, novērtēt un atbildēt citu mūziķu muzikālajam impulsam. Tas ir sadarbības džezā **muzikālais aspekts**.
  - Svarīgs priekšnoteikums sadarbības prasmju veiksmīgai pilnveidošanai un pielietošanai ir skaidra to nozīmes apzināšanās. Students nenovērtēs grupu nodarbību ieguldījumu savā izglītībā, ja neapzināsies sadarbības prasmju jēgu muzicēšanas brīdī, kas pilnveido viņa individuālās un sadarbības prasmes, kā arī attīsta kā personību.
  - Sadarbības process grupā atkarīgs no tā, kā students pārvalda savu instrumentu - balsi, kādas ir mūzikas teorijas zināšanas, no sociālajām kompetencēm, kā arī no muzikālās **pieredzes ārpus studijām** (džezas nometnes, meistarklases, džemesesijas (*jamsessions*)).
  - Sadarbībai džezā ir vairāki līmeņi. Vispirms mūziķis atrod ideju un attīsta to. Nākošajā līmenī mūziķis ir informācijas sūtītājs un informācijas uztvērējs. Komunikācija ar publiku ir augstākais līmenis, kad mūziķis mērķtiecīgi nodod savu enerģiju caur mūziku klausītājiem (nodarbību laikā publikas lomu uzņemas grupas pedagogs).

- Radies nepatiess aizspriedums, ka džeza grupā var muzicēt tikai mūziķi ar ļoti augstu instrumenta vai vokālās tehnikas pārvaldīšanas līmeni. Pedagogam ir jāprot strādāt arī ar mazāk pieredzējušiem studentiem. Sākumā jānosaka instrumenta spēles vai vokālo prasmju līmenis un jāprot saprotami izskaidrot uzdevumus, dodot atbilstošu informāciju.
- Sadarbībai džezā piemīt īpatnības, kas to atšķir no sadarbības citos mūzikas žanros. Tas izskaidrojams ar džezam raksturīgo improvizējošo dabu, kas sadarbības fenomenu liek iedalīt divās kategorijās: **simpātiskā un empātiskā sadarbība.**

### 1. 3. Sadarbība grupas darbā

Lai konstatētu grupas darba īpatnības džeza ansambļa nodarbībās, tika analizēta zinātniskā literatūra un meklēti kopīgie un atšķirīgie rādītāji, kas liecinātu par grupas darbu muzikālā un ar mūziku nesaistītā kontekstā. Amerikāņu zinātniece Elizabete Koena (*Elizabeth G. Cohen*) saka: „Grupas darbu nosaka divi faktori: grupas dalībnieku savstarpējās simpātijas un viņu saskaņa – uzskatu un vērtību orientāciju vienotība, un šīs vienotības realizācija grupas darbībā. Sadarbībai nepieciešamās spējas un iemaņas ir īpaši vingrināmas un studenti rosināmi grupu darbam. Tikai tā iespējams iegūt vēlamās sadarbības iemaņas, tās nerodas automātiski kā grupu organizācijas rezultāts.” (Koena, 2004.55.).

Visvairāk lietojamas grupu tipoloģijas rodas pēc cilvēku skaita:

- 1) mikrogrupu sastāvā ietilpst divi vai trīs cilvēki, tomēr tām piemīt dažas sociālās grupas īpašības. Šādu grupu galvenie apvienojošie faktori ir draudzība, mīlestība, simpātijas vai kopīgs darbs (Reņģe, 1999);
- 2) mazā grupa ir tāda grupa, kur dalībnieki personīgi pazīst viens otru. Tā ir cilvēka sociālās dzīves galvenā mikrosfēra. Viens no vadošajiem faktoriem, kas apvieno šādu grupu ir kopīgs darbs un mērķis. To parasti apzīmē kā primāro, jo mazā grupa ir personības veidošanās vistuvākā vide, un tā ietekmē cilvēka vajadzības, sociālo aktivitāti un psiholoģisko stāvokli. Pēc grupu nozīmīguma cilvēkam, tās var iedalīt dalības un referentajās grupās. Par dalības grupām sauc grupas, kurās indivīds ir iekļauts, kurās viņš reāli funkcionē kā šo grupu loceklis. Par referentajām grupām sauc reālas vai nosacītas cilvēku kopības, ar kurām cilvēks salīdzina sevi kā ar etalonu un uz kuru normām, vērtībām un viedokļiem viņš balsta savu uzvedību un pašvērtējumu. Referentajām grupām cilvēka dzīvē ir divas funkcijas: normatīvā (izpaužas cilvēka motivācijā, kad viņš cenšas uzvesties tā, kā uzvedas grupas locekļi) un salīdzinošā (referentā grupa kalpo par etalonu, ar kuru viņš mēro sevi un citus cilvēkus) (Omarova 2002);
- 3) lielās grupas tika ilgstoši pētītas no psihes masveida parādību un integrēto psiholoģisko fenomenu viedokļa. Šādi fenomeni rodas pūlī, masā, auditorijā, publikā, ko zinātnieki dēvē par „lielo sociālo grupu tipiem” (Андреева, 1999).

Pētījumā turpmāk galvenokārt būs runa par mazajām grupām. „To, vai grupu dēvē par mazo, nosaka ne tikai skaitliskais sastāvs, bet arī tas, cik viņi ir savstarpēji saistīti. Tāpēc mazās grupas sauc arī par kontaktgrupām.” (Reņģe, 1999, 53)

Pašreizējā lielā interese par mazajām grupām, pēc zinātnieku domām, ir saistīta ar to praktisko svarīgumu. Nepieciešamība atrast dažādu kopdarba veidu un cilvēku kolektīvās darbības pārraudzības optimālās metodes kļuvušas par vienu no galvenajiem iemesliem mazās grupas fenomena sistemātiskai pētīšanai, pievēršot īpašu uzmanību tās rezultātiem.

Mazo grupu teorija cieši saistīta ar sociāli psiholoģisko un sociāli pedagoģisko teoriju, kas izskaidro kopdarbības un sociālās mijdarbības likumsakarības mazajā grupā, pamatojoties uz komunikatīvajiem, interaktīvajiem un perceptīvajiem procesiem, kā arī grupu procesu norisināšanās mehānismu un to ietekmes pakāpi uz atsevišķiem grupas locekļiem. Pašlaik pētnieki vēl nav nonākuši pie mazās grupas jēdziena viennozīmīgas izpratnes. Dažādi autori piedāvā savas definīcijas un akcentē dažādus šī jēdziena aspektus:

- G. Andrejeva (Андреева, 1999) par mazo grupu sauc grupu, kuras locekļus apvieno kopīga sociāla darbība, un kuri atrodas tiešā personīgā kontaktā, kas kalpo par emocionālo attiecību, sociālo konvenciju un grupu procesu pamatu. Arī E. Linčevskis (Линчевский, 1981) uzsver tieši personisko kontaktu mazajā grupā;
- M. Šo (Shaw, 1971) uzskata, ka grupā personas mijiedarbojas tādā veidā, ka katra persona ietekmē citas un vienlaicīgi atrodas viņu ietekmē;
- E. Koena (Koena, 2004) par galvenajiem grupas kritērijiem uzskatīja kopīgu mērķi un grupas sociālo mijiedarbību (katra grupas dalībnieka uzvedība ietekmē citus un otrādi) un savstarpējā atkarība (atkarīgi viens no otra mērķa sasniegšanā);
- R. Mērtons (Merton, 1957) definē grupu kā cilvēku kopumu, kuri apzinās savu piederību noteiktai grupai un tiek uzskatīti par tās locekļiem no citu cilvēku viedokļa.

Lai arī studiju laikā izveidotās grupās apvienojas studenti ar kopīgām vērtībām – džeza mūziku un sadarbību džezā, kopīgais darbs ne vienmēr rit raiti un pašsaprotami. Savstarpējās attiecības un darba organizācija ir indikators grupas sasniegumiem un individuālajai studentu izaugsmei.

Grupas pastāvēšanas laikā tajā ir novērojams sociālpsiholoģisko procesu un parādību kopums, ko sauc par grupas dinamiku. Tā raksturo visus grupas pastāvēšanas posmus: grupas veidošanos, attīstību, grupas darbību, stagnāciju, regresu un iziršanu. Šie procesi ir grupas kā sarežģīta sociālpsiholoģiska organisma dzīve. Tie norisinās vienlaikus, savstarpēji mijiedarbojoties un mijietekmējoties. Psihologi, analizējot kādu no procesiem, neizbēgami saskaras ar citiem (Omarova, 2002; Майерс, 2002).

Vairāki autori uzsver mērķa vienotības lielo nozīmi grupas darbā, kas tādējādi sasaucas ar sadarbības prasmju īstenošanu ar kopīgu mērķi (Dubkevičs, 2006, Андреева 1999). Grupas darbu raksturo:

- 1) vienots mērķis;
- 2) grupas dalībnieku savstarpējā mijiedarbība;
- 3) rakstītas vai nerakstītas uzdevumu normas;
- 4) piederības un vienotības izjūta – grupas pievilcība pēc dalībnieku domām (Dubkēvičs, 2006).

Grupā iespējams iegūt vairākas prasmes:

- 1) iekļaut personīgās zināšanas un prasmes grupas darbā;
- 2) sastrādāties ar citiem, lai identificētu problēmu un organizētu grupas darbu;
- 3) neatlaidīgi darboties komandā, lai atrisinātu problēmu;
- 4) pieņemt lēmumus;
- 5) attīstīt komunikācijas prasmes, pielāgošanās spējas, klausīšanās un organizatoriskās prasmes (Šiļņova, Eglīte, 2001).

Grupas saskarsmes procesā, atbilstoši katra indivīda raksturam un temperamentam, iespējami vairāki psiholoģiskās iedarbības veidi:

- 1) atdarināšana visspilgtāk izpaužas mazajās grupās, tās rezultātā rodas grupas normas un vērtības. Atdarināšana nereti izraisa grupas locekļu konformismu, kas nozīmē pielāgošanos ar mērķi nolīdzināt pretrunas grupas locekļu vidū. Konformists ir cilvēks, kas piekrīt vairākumam, lai gan viņa uzskati patiesībā atšķiras. Tā rezultātā cilvēkā var rasties iekšējie konflikti. Tomēr konformismam ir arī pozitīva nozīme grupas locekļu savstarpējo attiecību attīstībā – tas palīdz nonākt pie zināma kopsaucēja starp atsevišķiem viedokļiem;
- 2) iespaidošana vai suģestija ir saistīta ar cilvēka uzvedības emocionālu iedvesmošanu. Viena no suģestijas izpausmēm ir aizrautības radīšana;
- 3) pārliecināšana, kas balstīta uz loģiku;

- 4) sociālā fasilitācija, kas nozīmē viena cilvēka klātbūtnes ietekmi uz citu cilvēku uzvedību (Kupčs, 1997).

Interesanti, ka J. Kupča analizētie psiholoģiskās iedarbības veidi attiecās arī uz grupas darbu džeza muzicēšanas nodarbībās. Jau daudz runāts par mūzikas klausīšanās un atdarināšanas lomu džeza studiju laikā. Šādus procesus var novērot un ieteicams stimulēt arī grupu nodarbībās, kad studenti klausās viens otrā, ietekmējās no veiksmīgākā tā brīža izpildītāja vai atdarina pedagoga izpildījuma stilu.

Konformisms džeza nodarbībās vērojams brīžos, kad studentiem nākas vienoties par izpildāmā skaņdarba koncepciju. Svarīgi, lai students skaidri prastu formulēt savu ideju, bet tai pašā laikā novērtētu citu mūziķu un pedagoga domas un ieteikumus. Bieži nākas dzirdēt izteikumus, par tā vai cita stila izmantošanas kritizēšanu, jo kādam no studentiem tas nav licies piemērots, taču konformisms ļauj vienoties darbam uz kopīgu mērķi.

Sugestija vai iespaidošana ir viens no mākslinieciskās ietekmes veidiem, kad notiek pedagoga vai studenta emocionāla iedarbība uz pārējiem grupas dalībniekiem. Sugestijas spēja ir daudzu izcilu mākslinieku īpašība, tāpat tā novērojama jauno izpildītāju – studentu vidū, kas liecina par spēcīgu raksturu un vēlēšanos aizraut visus ar savu muzikālo ideju.

Grupu nodarbību laikā blakus emocionālajai iespaidošanai noteikti jāatrodas pārliecināšanai, kas balstīta uz loģiku un šajā gadījumā tie ir džeza kanoni – džeza teorijas likumi, kas sākumā dod stabilitātes izjūtu, bet vēlāk mudina sasniegt muzikālu brīvību, bez konkrētiem ierobežojumiem.

Runājot par sociālo fasilitāciju, džeza muzicēšanas nodarbībās ne vienmēr tā izpaužas kā pozitīva un iedvesmojoša viena cilvēka ietekme uz grupu. Nākas novērot, ka uz panākumiem orientēti studenti izturas augstprātīgi, kas citiem grupas dalībniekiem liek justies mazāk talantīgiem un nenozīmīgiem.

Rosinoša mijiedarbība tiek definēta kā noteikts līmenis, līdz kuram grupas dalībnieki nosaka savas stiprās un vājās puses grupā un cenšas palīdzēt citiem attīstīt nozīmīgās prasmes kopējo mērķu sasniegšanai, paskaidrojot, palīdzot citiem. Citiem vārdiem, tā atspoguļo robežas, līdz kurām grupas dalībnieki ir gatavi sastrādāties, lai izglītotu un iedrošinātu viens otru, virzoties uz kopējo uzdevumu izpildi un veicinātu katra panākumus. Tas prasa jau attīstītas sociālas prasmes, kas ļauj kopīgi, saskaņoti virzīties sociālo zināšanu veidošanu. Šādu mijiedarbību dēvē arī par komunikācijas normām starp grupas dalībniekiem (Alavi, Leidner, 2001).

Cilvēki, apvienojoties grupās, veidojas kā personības. No vienas puses, personības

veidošanos ietekmē attiecīgās grupas attīstības līmenis, bet no otras – šīs personības „iekļaušanās” grupas starppersonu attiecību sistēmā. Katra persona iziet trīs fāzes:

- adaptācija (latīņu valodā „adaptatio – pielāgošanās”) normu, vērtību, mērķu, darbības un saskarsmes paņēmienu apgūšana. Ja nespēj pielāgoties, iespējama atstumšana;
- individualizācija (latīņu valodā „individuum – īpatnis”) nodrošina personības īpatnību, darbības veikšanas paņēmienu, vērtību, uzvedības formu, kādu nav citiem grupas locekļiem translācijas (nodošanas citiem) procesu. Grupa var pieņemt vai izstumt. Parasti nepieņem tos, kam tieksme konfliktēt;
- integrācija (latīņu valodā „integration – aizpildīšana”) ir individuālo īpatnību savstarpējā apmaiņa grupā. Šajā gadījumā visi grupas locekļi savstarpēji bagātinās, pārņemot individuālās īpatnības (Garleja, 2003).

Šādas attiecību fāzes iziet arī katrs džeza grupas dalībnieks. Neviens grupas dalībnieks nevar sākt kopīgo darbu bez saskarsmes paņēmienu apgūšanas vai pielāgošanas konkrētajai grupai, darbības plāna izstrādāšanas un izskaidrošanas, kopīgu vērtību noskaidrošanas, mērķa noskaidrošanas un izpratnes.

Individualizācija ļauj studentam kā jaunajam māksliniekam saglabāt un izcelt savu individualitāti kā vērtību, kas piešķir grupai savdabību, taču integrācijas rezultātā visi grupas locekļi savstarpēji bagātinās, pārņemot labākās īpašības un papildinoties kā indivīdi.

Grupas darbā neiztikt bez konfliktsituācijām. No cilvēku attiecību saudzēšanas koncepcijas viedokļa skatoties, no konfliktiem vajag izvairīties, taču jāprot atdalīt no tādiem jēdzieniem kā agresija, naidis, draudi. Konflikts ir pretrunīgu tendenču vai interešu sadursme, kas pateicoties asimilācijai, veido ciešus savstarpējos kontaktus, sadarbību, veicina pielāgošanos. Var būt situācija, kad principiāls strīds ir vēlams, lai nepieļautu nepareizu uzvedību. Labāk nosodīt nekā nereaģēt, baidoties sabojāt attiecības (Garleja, 2003; Левин, 2008).

Svarīgi grupu muzicēšanas nodarbībās konstatēt konflikta patiesos iemeslus un spēt tā iemeslus klasificēt starp objektīviem un subjektīviem; konstruktīviem un destruktīviem; lietišķiem un personīgi emocionāliem. Tā diagnosticējot konflikta dabu, grupas dalībnieki to apzināsies kā progresu vai regresu rosinošu.

Notiek informācijas, ideju, izturēšanās manieru apmaiņa, kā rezultātā rodas savstarpējā ietekme un savstarpējā sapratne. Šādā procesā neiztikt bez situācijām, kas var traucēt grupas produktīvam darbam:

- a) neatbilstošs grupas vadītāja stils,
- b) slikti definēts mērķis,
- c) nepietiekams grupas dalībnieku profesionālais līmenis,
- d) grupas dalībnieki neatbalsta viens otra idejas,
- e) nav nodarbības plāna,
- f) viena grupas dalībnieka tiekšanās pēc varas,
- g) grupas dalībnieku psiholoģiskās barjeras, piemēram, kautrība, bailes, personiskas problēmas, agresivitāte, augstprātība (Паї, 2002).

Šādas situācijas rada diskomfortu grupas nodarbībās un iespējams novērot džeza grupas nodarbībās. Svarīgi, lai pedagogs reaģētu un situācijas iemesli tiktu konstatēti un likvidēti. Ieilgusi problēma var nelabvēlīgi ietekmēt savstarpējās attiecības un likt justies izstumtam.

Praksē sastopamies arī ar tādām negatīvām tendencēm, kad novērojama grupas demotivācija:

- nav iespējams identificēt katra grupas dalībnieka ieguldījumu un novērtēt to;
- novērojama situācija, kad atsevišķs grupas dalībnieks maksimāli neizmanto savus resursus tādēļ, ka citi izdara vajadzīgo darbu;
- ir daži grupas dalībnieki, kas neizpilda to darbu, kas nepieciešams (Берон, Керр, Миллер 2003).

Mācīšanās pakāpi nosaka tas, cik aktīvi noris radošā mijiedarbība komandā.

Grupu procesi ietver:

- a) efektīvi īstenotos uzdevumus,
- b) neefektīvi īstenotos uzdevumus,
- c) pasākumus, kurus grupa veic, lai novērstu trūkumus.

Tādējādi studenti paši izvērtē savu sniegumu, rīcību un vienlaikus šis process atspoguļo pāreju no zināšanu iegūšanas uz to aktīvu pielietojumu konkrēta mērķa sasniegšanai (Janz, Prasarnphanich, 2003).

Jāatzīmē, ka džeza grupas procesos lielu lomu spēlē uzdevumu uzstādīšana. Pārāk nekonkrēti vai sarežģīti uzdevumi rada iespēju tos neīstenot vai īstenot neefektīvi. Tāpat uzdevumi var neīstenoties nepilnīgu zināšanu vai atšķirīgu zināšanu līmeņa dēļ.

Dažkārt grupas nedarbojas efektīvi, jo nav pietiekoši augstu uzstādījušas savu mērķi. Uzstādīt mērķi grupai ir daudz grūtāk, kā to izdarīt individuālam. Grupas, kas ir uzstādījušas augstāku mērķi, parasti to arī sasniedz un uzstājas daudz labāk (Brehm, Kassin, Fein, 1999). Džeza grupas, kas savā programmā iekļauj sarežģītus skaņdarbus,



riskē ar izpildījuma kvalitāti eksāmenā, bet gandrīz vienmēr ātrāk progresē un profesionāli attīstās, nekā tās, kas izvēlas vienkāršus skaņdarbus, kas nemudina papildināt zināšanas un pastiprināti vingrināties.

Grupām raksturīga virkne noteiktu īpašību, ar kuru palīdzību izdodas uzturēt stabilitāti un saliedētību. To vidū ir **normas, lomas un statusa atšķirības**.

**Normas** ir noteikumiem līdzīgi nerakstīti likumi, kas nosaka tādu attieksmi un uzvedību, kas grupā tiek uzskatīti par pieņemamiem. Tomēr normas un formāli noteikumi nav sinonīmi, un dažkārt tie pat var būt pretrunā viens ar otru. Tā, piemēram, grupā var pastāvēt likums, ka tā tiekas astoņos vakarā, taču normas var noteikt, ka šis laiks drīzāk ir piecpadsmit minūtes pāri astoņiem. Bieži vien normas vēl vairāk pastiprina sankcijas, kas pārliecina vai prasa no grupas locekļiem pakļaušanos. Cilvēks, kurš atsakās to darīt, gūst nevēlamu uzmanību vai pat piedzīvo izsmiešanu. Dažkārt zobošanās var šķist labdabīga, taču tās patiesais iemesls ir panākt, lai indivīds atgrieztos pie ierastās kārtības. Normas piešķir grupām identitāti un saliedē to dalībniekus. Tās palīdz grupas dalībniekiem izprast, kas ir "pareiza" rīcība, un tas var īpaši noderēt jaunās vai negaidītās situācijās. Kad jaunpienācējs ir noskaidrojis, kādas normas grupā valda, viņš šajā vidē var vieglāk iejusties un adaptēties (McClave, 2004).

Grupas normu rašanās nozīmē, ka tās locekļiem jāuzvedas savstarpēji saskaņotā un paredzamā veidā. Tomēr pat tad, kad grupā valda standartizēti noteikumi, grupai nepieciešamas vairākas atšķirīgas rīcības, lai tā spētu sasniegt savu mērķi. Tā, piemēram, diskusijas laikā dažiem grupas locekļiem būs jāuzņemas vadība, turpretī citiem jāatbalsta, jāpiedāvā savas idejas, jāklausa utt. Tāpēc sāk veidoties darba dalīšana, un katram indivīdam tiek uzticēti atšķirīgi uzdevumi un funkcijas. Ar laiku tie institucionalizējas un pārvēršas par **lomām**. Tādējādi loma grupā ir raksturīga vai sagaidāma cilvēka rīcība, kad viņš atrodas noteiktā situācijā vai veic noteiktu uzdevumu. Lomu diferencēšanas priekšrocība ir tā, ka šādi katrs grupas dalībnieks veic īpašus uzdevumus, kas viņam ir visvairāk piemēroti. Līdz ar to atsevišķiem grupas locekļiem mazinās darba slodze un atbildība tiek sadalīta uz visiem (McClave, 2004).

Līdz ar atšķirīgo stāvokli grupā cilvēks iemanto arī **atšķirīgu statusu**. Kopumā ņemot, visaugstāko statusu parasti bauda grupas līderis, cilvēks, kurš nāk klajā ar dažādām idejām un iespaido citus vairāk, nekā pats iespaidojas no citiem. Arī tāds cilvēks, kuram piemītošā kompetence ir grupai īpaši noderīga, iekaros augstu stāvokli, pat nebūdam līderis. Līdzīgi normām un lomām atšķirīgie statusi palīdz grupai stabilizēties un padara tās locekļu uzvedību vieglāk paredzamu. Savukārt kā mīnuss

jāpiemin, ka šādi izveidojas hierarhija, kas mazina grupas mobilitāti un kavē indivīdu pilnīgu attīstību (McClave, 2004).

Grupas darbojas, jo

- 1) parasti tās pieņem gudrākus lēmumus nekā indivīdi atsevišķi;
- 2) tās pulcina vienuviet cilvēkus ar plašāku zināšanu un prasmju loku, kas nepieciešamas problēmas risināšanai;
- 3) cilvēki var dalīties informācijā un idejās, var apšaubīt un pārbaudīt tās;
- 4) jautājumus var izzināt dziļākā līmenī;
- 5) grupa kopumā var kompensēt kāda dalībnieka īslaicīgu prombūtni;
- 6) grupas dalībnieki var atbalstīt un palīdzēt viens otram;
- 7) atbildību par iznākumu uzņemas ikviens grupas dalībnieks;
- 8) grupas dalībnieki ir motivētāki un vairāk nododas darbam nekā strādājot vienatnē;
- 9) grupas gūst labumu no sinerģijas – grupa kopumā bieži vien ir spēcīgāka nekā tās daļas, atsevišķi ņemtas (Individuality and the Group, 2006).

Pēc grupas attīstības līmeņa un grupas dalībnieku sociālās mijiedarbības efektivitātes līmeņa, iespējams sekojošais grupu iedalījums.

4. tabula. **Grupas dalībnieku sociālās mijiedarbības efektivitātes rādītāji** (Katzenbach, Smith, 1994, 90)

Darba grupa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tā ir grupa, kurai nav vajadzība pēc kopdarba efektivitātes paaugstināšanas;</li> <li>• mijiedarbība notiek tikai informācijas un darba pieredzes apmaiņas katra dalībnieka atbildības ietvaros;</li> <li>• nav kopēja mērķa un kopējas atbildības;</li> <li>• paļaujas uz „individuālo priekšrocību summu” darba izpildē;</li> <li>• tā neizvirza par mērķi produkta kolektīvo ražošanu, kas prasa spēku apvienošanu.</li> </ul>
Pseudokomanda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tā ir grupa, kurai ir vajadzība pēc kopdarba efektivitātes paaugstināšanas;</li> <li>• tā nekoncentrējas uz kolektīvo darba izpildi un nepieprasa to;</li> <li>• grupas dalībnieki nepauž interesi par vispārējo virzību un mērķa formulēšanu.</li> </ul>
Potenciālā komanda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tā ir grupa, kurai ir vajadzība pēc kopdarba efektivitātes palielināšanas;</li> <li>• tai pietrūkst darba izpildes virzības, mērķa un procesa skaidrības;</li> <li>• nav kolektīvas atbildības;</li> <li>• nepieciešams augstāks disciplīnas līmenis.</li> </ul>
Reālā komanda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grupas dalībnieku iemaņas savstarpēji papildinās;</li> <li>• viņus vieno kopīga virzība, mērķi un darba pieeja;</li> <li>• sajūt savstarpējo atbildību.</li> </ul>
Augsti efektīvā komanda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• raksturīga superapņēmība attiecībā uz komandas darba izpildi;</li> <li>• darba metodes un sadarbība grupā veicina komandas dalībnieku personisko izaugsmi;</li> <li>• novērojama sinerģijas pārpilnība.</li> </ul>

Šāds grupu iedalījums ne tikai raksturo grupas konkrētā pastāvēšanas brīža efektivitāti, bet arī norāda uz to, ka grupa spēj pāriet no zemāka līmeņa uz augstāku, izmainot attieksmi, motivāciju, virzību un mērķa izjūtu.

Psihologs K. Ardžiriss (*K. Argyris*) pievērsis uzmanību tam, kā grupas procesi ietekmē indivīda personisko attīstību. Viņa pētījuma centrs orientēts uz intrapersonisko procesu. Grupas efektivitāte, pēc K. Ardžirisa domām, ir grupas dalībnieku kompetences funkcija, kā arī veids, kā grupā tiek uzturētas pozitīvās normas, pie kurām pieder:

- ideju un jūtu patiesums;
- atklātība;
- eksperimentēšana;
- palīdzība citiem būt patiesiem attiecībā uz viņu idejām un jūtām;
- palīdzība citiem būt atklātiem;
- palīdzība citiem eksperimentēt;
- individualitāte;
- domāšana;
- ieinteresētība;
- iekšējās saistības (Argyris, 1985).

Grupas darbs nebūs efektīvs bez kopīgā darba un katra indivīda ieguldījuma analīzes, kas veicama regulāri un tolerantī (Fišers, 2005). Spēja analizēt ir īpašība, ko vajadzētu attīstīt visu studiju laiku, lai studentam pilnveidotos pašvērtējuma pieredze. Analizējot savu sniegumu, studentam nevajadzētu būt pārāk paškritiskam, jo tas var kavēt studenta progresu. Radošā procesā jāreķinās ar kāpumiem un kritumiem, tādēļ katra nodarbība nedos pilnīgu gandarījumu. Nodarbības svarīga sastāvdaļa ir studentu un pedagoga kopīga nodarbības analīze, kur katrs var izteikt savu viedokli, bet pasniedzējs sīkāk pēta padarīto darbu, atzīmējot pozitīvo un norādot uz iespējamām nepilnībām. Neaizmirsīsim par ētiku, lai neaizskartu kādreiz tik jūtīgo mākslinieka dvēseli. Latvijas pieredze rāda, ka neesam raduši veikt nodarbību analīzi, tādēļ vajadzētu tam pievērst pastiprinātu uzmanību. Šāda veida pieredze ir liela vērtība.

Runājot par grupu kā muzikālu veidojumu, jāpievēršas ansambļa, kā muzikālas grupas analīzei. Kopēja muzicēšana ansablī pieder pie muzikālās prakses pamatelementiem visās kultūrās no antīkās pasaules līdz mūsdienām. Pēc Wolfganga Rūdigerera domām „ansambļa jēdzienā ir iekļauti kvalitatīvie aspekti. „Ansamblis” burtiski nozīmē „kopā, vienam ar otru”, tas ir – „vienots veselums”. Attiecinot uz

mūziku, jēdziens „ansamblis” nozīmē muzikālu veselumu, kas tiek veidots ar vienlīdzīgas dialoga rakstura atsevišķo tās daļu (dalībnieku) kopīgas spēlēšanas palīdzību” (Rudiger, 2005, 222).

Ansambļa muzicēšanas uzdevumi pēc V. Rūdigera domām ir:

- pilnīga skaņdarba pārzināšana, improvizācijas rašanās;
- savas partijas perfekta pārvaldīšana, pilnīga saplūšana ar instrumentu;
- nemitīgs acu skatiena kontakts un ķermeņa valodas izmantošana, garīga komunikācija ar pārējiem.

Ansambļa muzicēšanā apvienojas pašapziņa un paškritika, individualitāte un kopība, veidojot vienu veselumu kopējā ansambļa skanējumā. Lai sasniegtu šo mērķi, ir nepieciešams aizvien no jauna attīstīt noteiktas psihiskas iezīmes:

- uzticēšanās, atvērtība un iejūtība (kā cilvēciskā, tā muzikālā nozīmē);
- individuāla izaugsme un kopīga ansambļa izaugsme;
- pastāvīga mācīšanās vienam no otra un savstarpēja iedvesmošanās;
- pacietība un iecietība, kopīgi radot mūziku;
- tuvums un distance, respekts un draudzība (Rudiger, 2005).

Sadarbību ansablī uzlabo dziļākas zināšanas par citu grupas dalībnieku dotībām, personībām un skatuves uzvedības stilu. Izpildītājiem strādājot pie muzikālā materiāla, tiek izvirzīti vairāki uzdevumi:

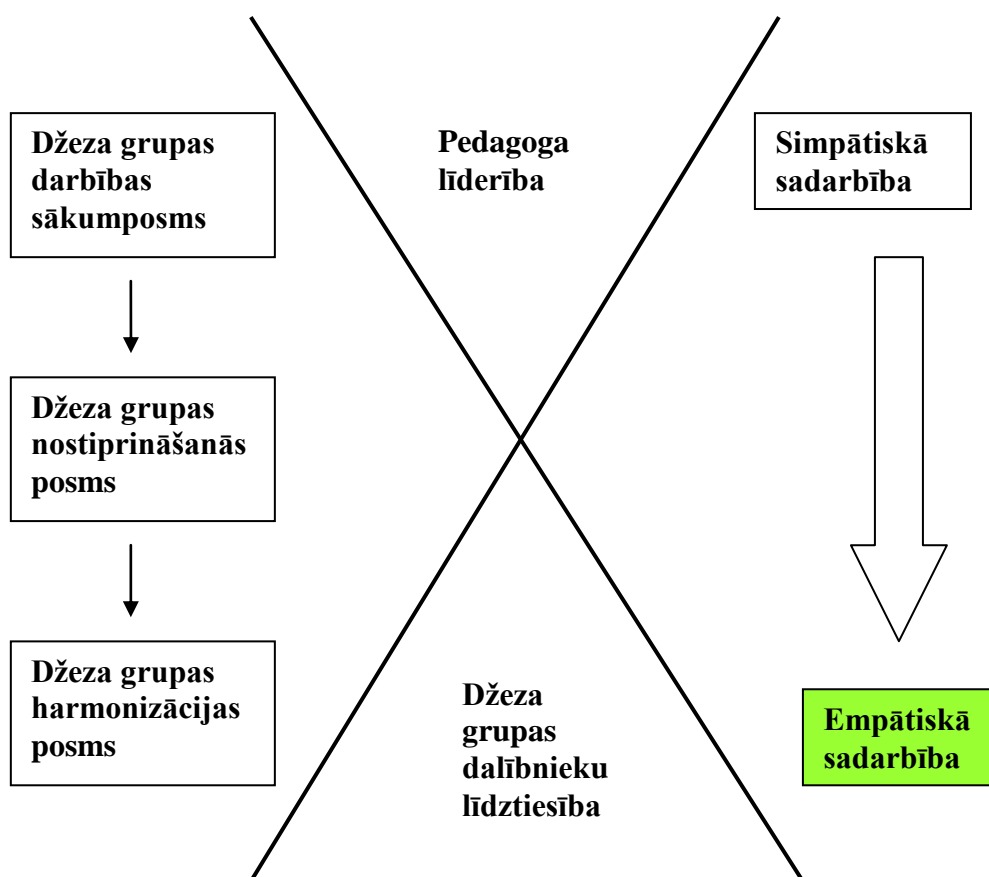
- 1) nepieciešama radoša gaisotne mēģinājumos, lai sagatavotu muzikālo materiālu;
- 2) grupas dalībniekiem jāsadarbojas savā starpā, lai koordinētu savu uzstāšanos;
- 3) tiek veidota skaņdarba interpretācija, kas ar mākslinieciskā tēla palīdzību nonāks līdz klausītājam.

Priekšnesums, savukārt ir atkarīgs no:

- 1) mūzikas izpildītāja iekšējā psiholoģiskā stāvokļa;
- 2) sagatavotā mūzikas materiāla un iejušanās skaņdarba raksturā;
- 3) mūziķu uzvedības un ķermeņa valodas, izpildot muzikālo priekšnesumu (Davidson, 2009).

Ansambļa spēle bāzējas uz priekšnosacījumu kopumu, kas katram mūziķim ir jāizpilda, lai tas varētu muzikāli sadarboties ar pārējiem. Nozīmīgākie priekšnosacījumi ir intensīva uztveres spēja, uzmanīga klausīšanās, ieklausīšanās un spēja reaģēt. Līdztekus nosaucama arī savas balsis apzināšanās, citu balsu sadzirdēšana, spēja izteiksmīgi izpausties un reaģēt ciešā savstarpējā sasaistē. Katra individuālās muzikālās izpausmes ir atkarīgas no citu muzicēšanas veida un no kopējā veseluma (Rudiger, 2005).

Izmantojot iepriekšējā nodaļā veikto grupu procesu analīzi un raksturojot grupas darbu **džeza nodarbībās**, izveidota shēma, kas raksturo pedagoga un grupas dalībnieku līdztiesības izaugsmi un sadarbības kvalitātes maiņu dažādos grupas attīstības posmos:

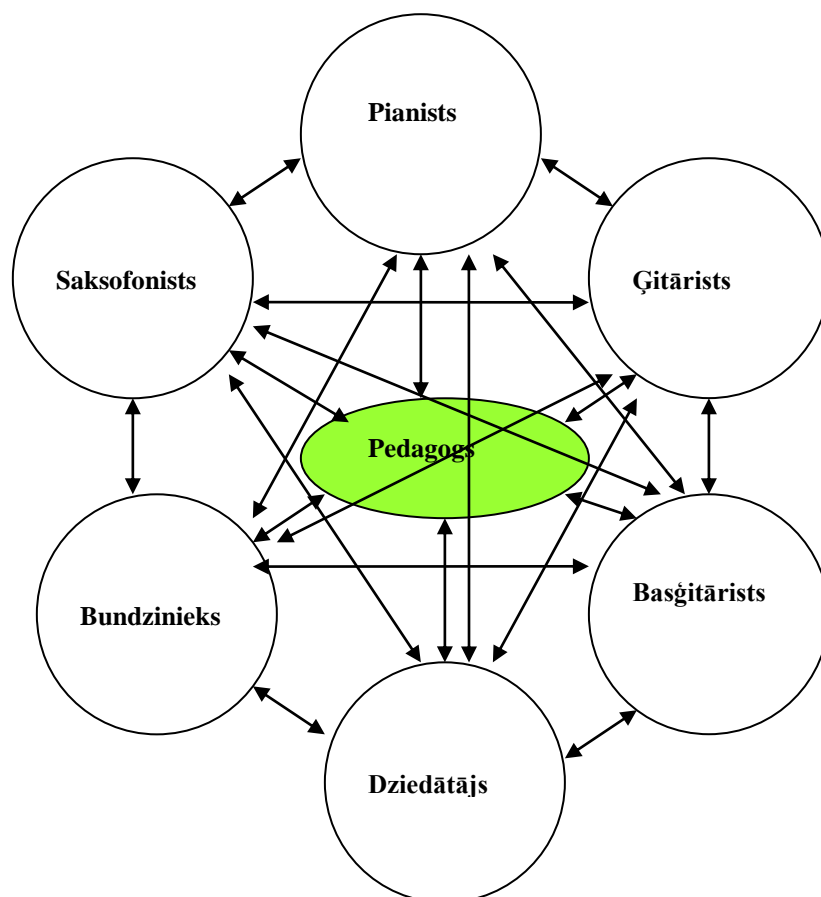


3. attēls. **Sadarbības kvalitātes maiņa džeza ansambļa - grupas attīstības posmos** (adaptēts no Педлер, 2000; Seddon, 2005)

Zīmējumā adaptētas idejas, kas apvienotas vienā shēmā norāda, kā mainās grupas pedagoga un grupas dalībnieku funkcijas dažādos grupas attīstības posmos no pedagoga līderības uz grupas dalībnieku līdztiesības pozīcijām (Педлер, 2000) un izmaiņām sadarbības kvalitātē, kas dažādos grupas attīstības posmos mainās no simpātiskās sadarbības uz empātisko sadarbību (Seddon, 2005). Savukārt iedalījums – sākumposms, grupas nostiprināšanās posms un grupas harmonizācijas posms, radies izmantojot tabulu Nr. 3 (Katzenbach, Smith, 1994, 90), kurā analizēti grupas attīstības līmeņi un grupas dalībnieku sociālās mijiedarbības efektivitātes līmeņi, kas norāda uz to, ka grupa spēj

pāriet no zemāka līmeņa uz augstāku, izmainot attieksmi, motivāciju, virzību un mērķa izjūtu.

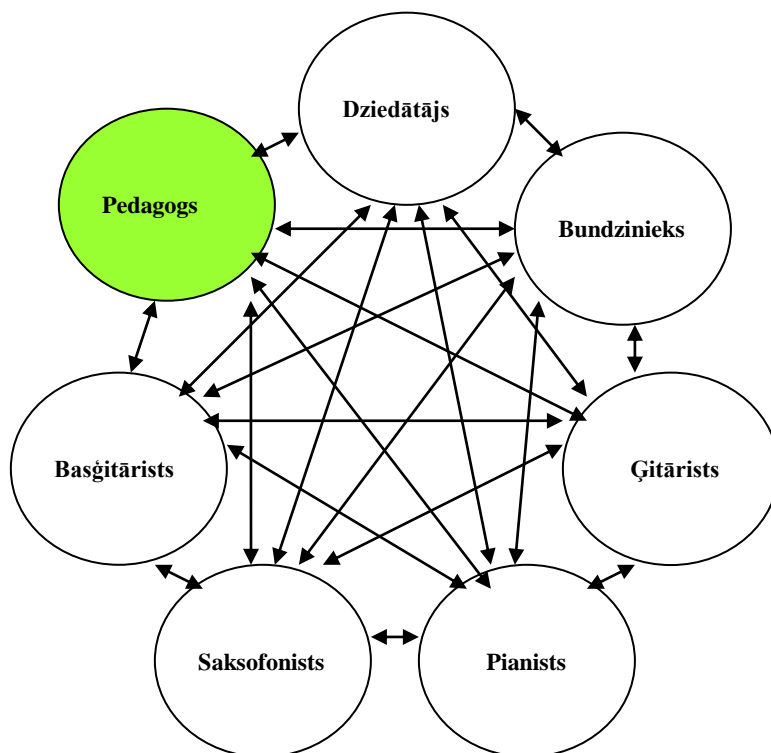
Pēc iepazīšanās ar Ž. Akopovas disertāciju „Mentora palīdzība skolotāju komandai bilingvālās izglītības ieviešanā” tika adaptēta autores ideja par grupas (šajā gadījumā džeza ansambļa) dalībnieku struktūru un tās izmaiņām dažādos attīstības posmos. Zemāk redzamajās shēmās doti piemēri vokāli instrumentālā ansambļa dalībnieku sadarbības struktūrai. Dalībnieku sastāvs ir nosacīts, tas var mainīties atbilstoši uzņemtajās specialitātēs studējošajiem instrumentālistiem (citi pūšamie instrumenti, kontrabass, vijole utml.).



4. attēls. **Grupā dalībnieku (džeza ansambļa studentu) sadarbības struktūra sākumposmā**  
(adaptēts no Akopova, 2004)

**Sākumposmā** sadarbība notiek tikai informācijas un pieredzes apmaiņas, lēmumu pieņemšanas, palīdzības katra atbildības ietvaros labad. Darba gaitā aktualizējas

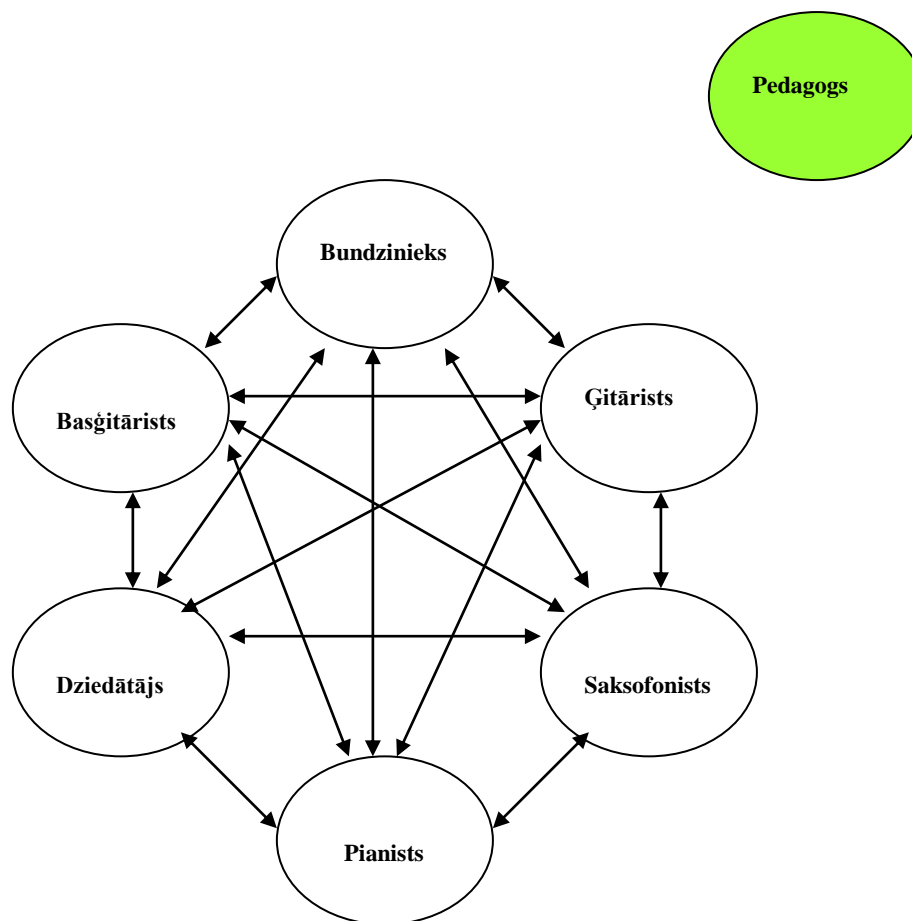
attieksmes maiņa. Grupas pedagogam šajā posmā vēl ir liela loma, kas darbojas kā studiju procesa koordinators, veicinātājs un konsultants.



5. attēls. **Grupās dalībnieku (džeza ansambļa studentu) sadarbības struktūra grupās nostiprināšanās posmā** (adaptēts no Akopova, 2004)

**Grupās nostiprināšanās posmā** grupai ir ievērojama vajadzība pēc kopdarba efektivitātes paaugstināšanas, bet tai vēl trūkst procesa skaidrības, nepieciešams augstāks disciplīnas līmenis. Grupās pedagogs pilda vērotāja un konsultanta funkcijas.





6. attēls. **Grupās dalībnieku (džeza ansambļa studentu) sadarbības struktūra grupās harmonizācijas posmā** (adaptēts no Akopova, 2004)

**Grupās harmonizācijas posmā** grupu raksturo apņēmība attiecībā uz savu personiskā mērķa un grupas mērķa izpildi. Šādām grupām ir sinerģijas pārpilnība un pedagoga līderība ir pilnībā zaudējusi savu funkciju, pārtapdama par visu grupas dalībnieku līdztiesību.

Pēc Elizabetes G. Koenas (*Elisabeth G. Cohen*) vārdiem: „Tas ir izaicinājums – ietekmēt un nodrošināt grupas efektivitāti, tieši neiejaucoties. Tas iespējams, veicinot studentu prasmi sarunāties, veiksmīgi izvēloties grupas uzdevumus, kā arī individuālo un grupas atbildību. Ieguldot darbu sagatavošanā un grupas procesu analīzē, veiksmīgāk var izveidot produktīvi strādājošu grupu (Koena, 2004, 60).

Izanalizējot psiholoģisko un psiholoģisko literatūru par grupu tipoloģiju un grupu darbības specifiku, varam secināt:

- pēc grupu lieluma grupas iedalās mikrogrupās, mazajās grupās un lielajās grupās. Pētījumā tiek analizēta sadarbība mazajā grupā - džeza ansamblī;
- grupas pastāvēšanas laikā tajā ir novērojams sociālpsiholoģisko procesu un parādību kopums, ko sauc par grupas dinamiku;
- daudzi autori uzsver mērķa vienotības lielo nozīmi grupas darbā, kas tādējādi sasaucas ar sadarbības prasmju īstenošanu ar kopīgu mērķi;
- grupas saskarsmes procesā, atbilstoši katra indivīda raksturam un temperamentam, iespējami vairāki psiholoģiskās iedarbības veidi: atdarināšana, konformisms, iespaidošana vai suģestija, pārliecināšana, sociālā fasiltācija;
- apvienojoties grupās, katra persona iziet trīs fāzes: adaptācija, individualizācija un integrācija;
- notiek informācijas, ideju, izturēšanās manieru apmaiņa, kā rezultātā rodas savstarpējā ietekme un savstarpējā sapratne; šādā procesā neiztikt bez situācijām, kas var traucēt grupas produktīvam darbam;
- grupu procesi ietver: efektīvi īstenotos uzdevumus, neefektīvi īstenotos uzdevumus, pasākumus, kurus grupa veic, lai novērstu trūkumus;
- grupām raksturīga virkne noteiktu īpašību, ar kuru palīdzību izdodas uzturēt stabilitāti un saliedētību. To vidū ir **normas, lomas un statusa atšķirības**;
- pēc grupas attīstības līmeņa un grupas dalībnieku sociālās mijiedarbības efektivitātes līmeņa, iespējams grupu iedalījums: darba grupa, pseidokomanda, potenciālā komanda, reālā komanda, augsti efektīva komanda.
- izmantojot iepriekšējā nodaļā veikto grupu procesu analīzi un raksturojot grupas darbu **džeza nodarbībās**, izveidota shēma, kas raksturo pedagoga un grupas dalībnieku līdztiesības izaugsmi un sadarbības kvalitātes maiņu dažādos grupas attīstības posmos;
- izveidota grupas dalībnieku (džeza vokāli instrumentālā ansambļa studentu) sadarbības struktūra sākumposmā, nostiprināšanās posmā un harmonizācijas posmā. Konstatēta pedagoga līdera lomas pārtapšana par visu grupas dalībnieku līdztiesību.

## 1.4. Džeza dziedāšanas apguves nodarbību organizēšana un saturs

### 1.4.1. Džeza dziedāšanas apguve individuālās un grupu nodarbībās

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studiju process džeza un populārās mūzikas programmas studentiem tiek organizēts, tajā iekļaujot gan individuālās, gan grupu nodarbības. Savu specialitāti students apgūst **individuālajās nodarbībās** – *Džeza dziedāšana* kopā ar savu specialitātes pedagogu, **grupu nodarbībās** – *Dziedāšanas pamati* (pirmajā studiju gadā) un *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbībās (sākot no otrā semestra).

Lai studiju process būtu pilnvērtīgs, tiek izmantotas vairākas pedagoģiskās pieejas, kas tiek pielietotas gan individuālajās, gan grupu nodarbībās:

- 1) **individuālā pieeja**, kad respektējot studenta raksturu, temperamentu, spējas un atklājot unikālās īpašības, īsteno:
  - vokālās tehnikas pilnveidošanas plānu (katra balss aparāts ir unikāls, tādēļ strādājot pie vokālās tehnikas, tiek veikta rūpīga analīze un izstrādāts individuālais plāns);
  - džeza stilistikas apguves plānu, kas iepazīstina studentu ar džeza stila paņēmieniem (frāzējuma īpatnībām, štrihiem, ritmisko akcentāšanu), un virza studentu tuvāk konkrētam virzienam džezā (piemēram, instrumentāla tipa vokālais džezs, *latinos* stils, *funk* stils, *pop-jazz* stils utt.);
  - improvizācijas prasmju apguves plānu, apgūstot improvizēšanas paņēmienus, ieteikt studentam meklēt savu individuālo stilu (improvizēšana ar vārdu palīdzību, izmantojot *sketu*, improvizēšana, izmantojot dziesmas tekstu, brīvajā (*free jazz*) stilā utt.).

Šāda pieeja ir noteiktā kontekstā situēta (savai situācijai) pieeja, kas pielietojama gan individuālajās, gan grupu muzicēšanas nodarbībās; šāda pieeja tiek pielietota brīžos, kad studenta prasmju attīstībai piemīt viļņveida raksturs (jāmeklē iemesli neveiksmēm vai stagnācijai);

- 2) **komunikatīvā pieeja**, kas balstīta uz līdzvērtīgām savstarpējām attiecībām un sekmē studenta un docētāja saikni un mijiedarbību. Šāda pieeja veido sadarbības prasmes starp studentu un docētāju, kad individuālās nodarbības laikā veidojas ansambļa muzicēšanas samazināts modelis (duets – docētājs un students), kurā uzsāk un turpina darbu pie improvizēšanas prasmju un sadarbības prasmju

pilnveides. Tāpat šī pieeja tiek izmantota džeza dziedātāju grupas nodarbībās *Dziedāšanas pamati* starp studentiem un docētāju, kad veidojas ansambļa muzicēšanas samazināts modelis un rit darbs pie improvizēšanas prasmju un sadarbības prasmju pilnveides.

Vadot studiju kursu džeza dziedātājiem – grupas nodarbību *Dziedāšanas pamati*, notiek pirmā saskarsme vienlaicīgi ar visiem džeza dziedāšanas pirmā kursa studentiem. Šī ir iespēja kursabiedriem novērtēt vienam otra dotības un prasmes, iepazīties tuvāk, konstatēt kopējo prasmju līmeni un studiju procesā mācīties vienam no otra. Nodarbības palīdz jauniešiem džeza dziedātājiem labāk izprast kopējās problēmas (piemēram, mulsums studiju sākumā improvizācijas laikā) un nejusties vienam, bet saņemt psiholoģisku atbalstu.

Kursa mērķis ir ne tikai dot ieskatu džeza vokālās tehnikas specifiskā (saskares punkti un atšķirības ar akadēmisko vokālo tehniku), bet iepazīstināt ar džeza dziedātāja specifiskāko izteiksmes līdzekli – sketa (*scat*) dziedāšanu, kas nav atdalāma no improvizācijas prasmju apguves un sadarbības prasmju apguves. Tas nozīmē, ka šajā studiju kursā tiek apvienoti tādi mūzikas priekšmeti kā vokālā metodika, solfedžo, harmonija, improvizācija un mūzikas psiholoģija. Nodarbībās notiek psiholoģiska un praktiska sagatavošana improvizācijas procesam, kas sākumā ir bīkls un neveikls, taču pakāpeniska prasmju apguve sniedz palīdzību prasmju pielietošanai praksē. Studiju kurss dod iespēju nodarbībās diskutēt par džeza vokālistiem svarīgām tēmām, pievērst uzmanību ne tikai metodikai dažādu džeza paņēmienu apgūvē, bet arī mūzikas psiholoģijai, identitātes veidošanas iespējām, personības attīstībai un veidiem, kā sasniegt harmonisku šo procesu attīstību. Studiju kurss *Dziedāšanas pamati*, dod ieguldījumu ansambļa nodarbību sagatavošanā, jo tiek veidots samazināts ansambļa muzicēšanas modelis (vokālais ansamblis). Nodarbības laikā improvizējot, džeza dziedātāji vingrina sadarbības prasmes, kas vēlāk plašāk tiek pielietotas *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbībās.

*Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbībās satiekas kursabiedri, kas apgūst populāro un džeza mūzikas programmu dažādās specialitātēs (instrumentos un dziedāšanā). Šajās nodarbībās semestra laikā tiek gatavota programma, ko atskaņo katra semestra beigās. Jāatzīmē, ka ansambļa darbā tiek izmantota ne tikai individuālā un komunikatīvā pieeja, bet arī

3) **procesuālā pieeja**, kad galvenais un svarīgākais nav mērķis, bet gan pats process, kādā virzās uz mērķi. Šī pieeja aktualizē ideju par to, cik svarīgi ir ansambļa nodarbībās pilnveidot sadarbības prasmes un vingrināt dažādu paņēmienu pielietošanu

praksē, nevis tikai sagatavot kopīgu grupas programmu. Šī iemesla dēļ studenti mācību procesa laikā apgūst plašāku repertuāru par nepieciešamo programmu pusgada eksāmenam. Jautājums, vai skaidri apzināties, ka sadarbības prasmju attīstība ir tikpat nozīmīga jaunā džeza dziedātāja izaugsmē, kā daudzas citas zināšanas un prasmes, par kuru nepieciešamību nav šaubu ne docētājiem, ne studentiem. Pētījuma mērķis ir pierādīt sadarbības prasmju nozīmi džeza dziedātāja studiju procesā un noteikt mījsakarību starp individuālo džeza dziedāšanas prasmju un sadarbības prasmju veidošanos, kā arī izstrādāt teorētisko modeli, kas šo mijiedarbību īstenotu.

Ārpus studiju procesa nodarbībās augstskolā un patstāvīgajam individuālajam darbam, svarīgu lomu ieņem **neformālā studiju forma** – džemesesija (*jamsession*), kad studenti satiekas un kopīgi muzicē džeza klubos, bez iepriekšējiem mēģinājumiem, bet ar muzikālā materiāla (tēmu) zināšanu bāzi. Tā tiek praksē pārbaudītas nodarbībās gūtās sadarbības prasmes, muzicējot nevis ar studentu grupā iesaistītajiem dalībniekiem, bet gan ar visdažādākajiem džeza mūziķiem. Tā ir lieliska izdevība pilnveidoties, kas dod pārsteidzošus rezultātus sadarbības prasmju attīstībā.

Grupas nodarbība prasa atšķirīgas pedagoģiskās kompetences kā individuālā nodarbība. Kvalificēta instrumentālās grupas nodarbība ir iespējama vienīgi balstoties uz augstu pedagoģiskās profesionalitātes līmeni. Pēc autora A. Ernsta (*A. Ernst*) domām tā veidojas nevis no instrumenta apguves metodikas un zināšanām par grupas muzicēšanu, bet gan no situācijai atbilstošām pedagoģiskās rīcības spējām. Tās ir raksturojamas ar šādām pazīmēm:

- aptver nozīmīgākos, ja iespējams – visus nozīmīgos nodarbības faktoros;
- ir skaidri strukturētas un loģiski veidotas, veidojot vienotu veselumu;
- veidojas no praktiski pielietojamos zināšanu praktiskās apguves un teorētiskā materiāla apvienojuma (Ernst, 1997).

Vēl ne tik sen valdīja viedoklis, ka individuālā nodarbība ir vienīgā piemērotā forma instrumenta spēlēs apguvei. Šajā diskusijā nediferencējot tika pretnostatīti individuālās nodarbības un grupas nodarbības koncepti. Pašlaik viedoklis ir mainījies par labu grupas nodarbībai. Līdz ar pozitīvu attieksmi pret grupas nodarbību aktuāls kļūst jautājums par pielietojamajām nodarbību formām un to pedagoģisko nozīmi.

Individuālā nodarbība ir vērsta uz atsevišķa studenta personību. Praktizējot šādu nodarbības formu, ir nepieciešams pievērst uzmanību studenta apdāvinātībai, prasmju līmenim, motivācijai, muzikālajām interesēm, mācību ritmam, gatavībai mācīties, kā arī raksturam. A. Ernsts (*A. Ernst*) norāda, ka bieži šajā nodarbību formā nav novērojama pietiekama pedagoga atšķirīga un brīva pieeja, pieskaņojot to studenta

personībai, bet gan tiek piedāvātas samērā vienvēidīgas standarta nodarbību formas. No individuālās nodarbības grupu nodarbība atšķiras ar nozīmīgu iezīmi – tās dalībnieki mācās kopā. Salīdzinoši ar individuālo nodarbību metodika ir ievērojami atšķirīga. Metode tuvojas kopīgās mācīšanās metodikai, lai nodarbība nekļūtu par slēptu individuālo darbību, kuras laikā katrs students mācās izolēti. Līdz ar to daudz nozīmīgāka ir attiecīgas metodikas pārvaldīšana, kas ļauj apvienot dažādās studentu personības. No otras puses arī grupas nodarbības laikā pedagogs izveido personīgu kontaktu ar katru studentu. Arī kā grupas locekli, katru studentu pedagogs uzrunā un uztver personīgi. Vadoties pēc šī nodarbību formu aplūkojuma, iespējams secināt, ka:

- ieteicams izmantot dažādas nodarbību formas;
- grupas nodarbība nekādā gadījumā nevar tikt uzskatīta par fakultatīvu un papildinošu. Tā ir individuālajai nodarbībai pedagoģiski un muzikāli līdzvērtīga forma;
- pedagogam būtu jāspēj brīvi variēt savu pedagoģisko stilu starp individuālajām grupu nodarbībām.
- individuālo un grupu nodarbību salīdzinājums ir problemātisks. Vienas mācību formas priekšrocības ir otras vājās puses un otrādi.

Pēdējam punktam ir nepieciešams tālāks paskaidrojums. Pietiekami bieži cenšas savā starpā salīdzināt individuālās un grupu nodarbības – visbiežāk, lai pierādītu individuālo nodarbību lielāko efektivitāti vai grupas nodarbības līdzvērtību. Tiek pieprasīts veikt padziļinātus zinātniskos pētījumus, lai definētu dažādo mācību formu efektivitāti. Grūtības un pretrunas, kas rastos šādā pētījumā, ir pārāk augstas:

- mācību formu salīdzinājums tikai tad ir mērķtiecīgs, ja kvalificētu grupas nodarbību prenostata kvalificētai individuālajai nodarbībai. Nav definēti kritēriji, kas būtu piemērojami jebkādai kvalificētai instrumenta spēles nodarbībai;
- kvalificēta grupas nodarbība prasa no pedagoga atbilstošas metodikas pārzināšanu. Arī saturiskie uzsvāri ir atšķirīgi no individuālās nodarbības;
- ja grupas nodarbībai metodiski un saturiski ir atšķirīgs „dizains” nekā individuālajai nodarbībai, tai ir arī cits sasniedzamais mērķis, ko ne vienmēr iespējams precīzi izmērīt. vairāk uzmanības pievērst to spējai vienam otru papildināt, tādējādi apzinot pilnīgi citu.

Tā vietā, lai tiektos pēc šo nodarbību veidu zinātniska salīdzinājuma, būtu nepieciešams vērtību to mērķim, saturam un metodēm (Ernst, 1997).

Spēle ansablī ir uzlūkojama kā nozīmīgs mākslinieciskās pieredzes gūšanas veids un svarīgs muzikālās izglītības elements. Ja individuālajā nodarbībā galvenā

uzmanība tiek pievērsta individuālai instrumentspēles vai dziedāšanas prasmju attīstībai, tad spēle ansablī kā primāro izvirza māksliniecisko mērķi. Tas iet roku rokā ar ārkārtēji intensīvu sociālās mācīšanās un pieredzes gūšanas procesu: ansambļa spēle ir sadarbība, kurā tiek lietotas skaņas un mūziķu ķermeņi. Tā ir nozīmīga audzinošās, cilvēciskās, mākslinieciskās un komunikatīvās nozīmes ziņā (Rudiger, 1997).

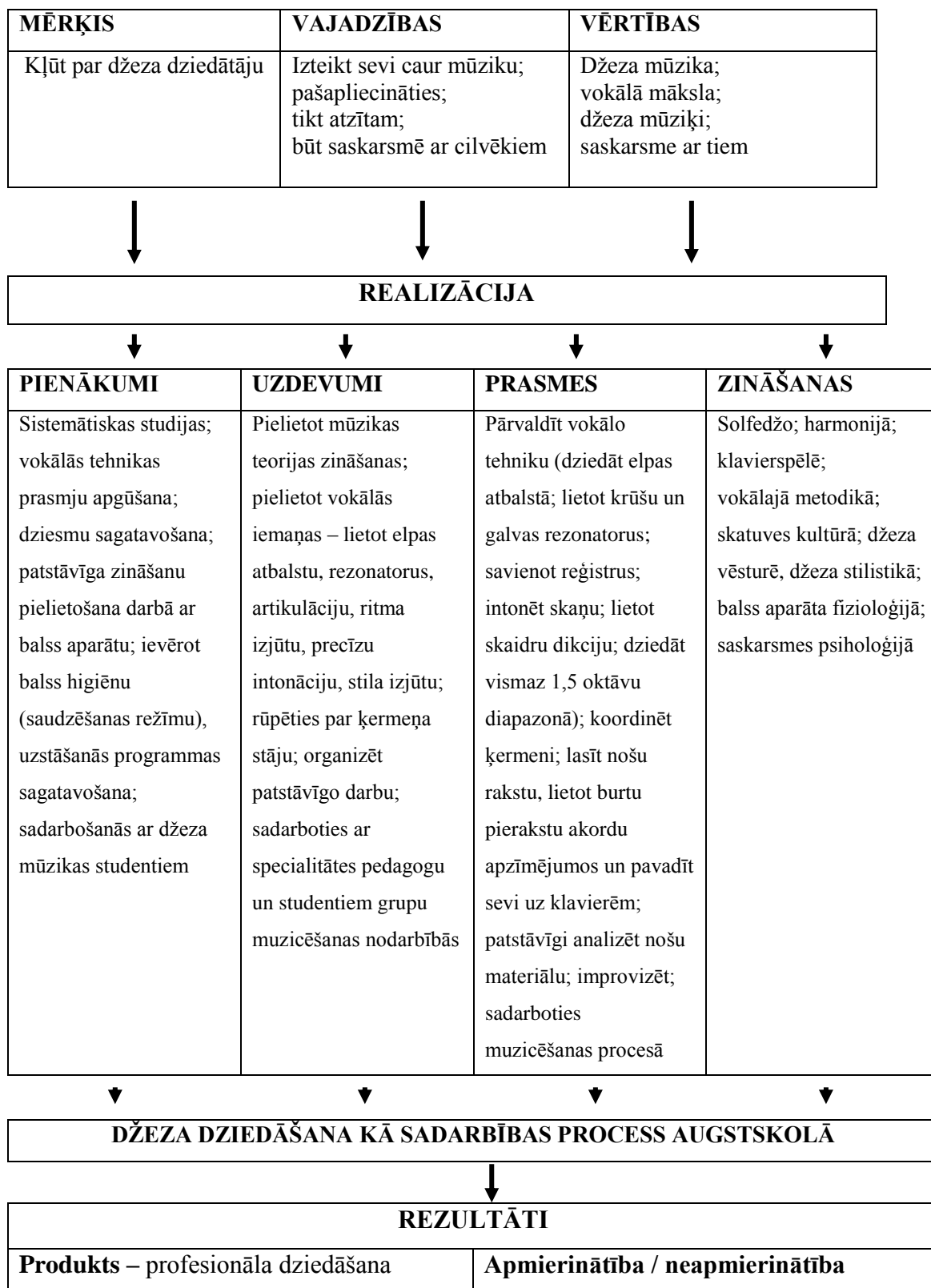
Lai sistematizētu profesionāla džeza dziedātāja prasmju un zināšanu kopumu, 1. nodaļas 2. apakšnodaļā tika konstatētas džeza dziedātāju raksturojošās pazīmes, un atklātas džeza dziedātāja un instrumentālista darbības atšķirības. Džeza mūzikas specifika liek džeza dziedātāja statusam atrasties maksimāli tuvu instrumentālista statusam. Jāatzīmē, ka citos mūzikas žanros, tādos kā klasiskajā mūzikā un popmūzikā, vokālists daudz lielākā mērā veic solista funkciju kā džeza mūzikā, jo, pateicoties improvizācijai un sketa tehnikai, vokālists nostājas blakus kā līdzvērtīgs partneris un sadarbojas ar džeza instrumentālistiem. Tomēr **džeza dziedātāju raksturo pazīmju kopums**, kas ir atšķirīgas no džeza instrumentālista (1 - 5 pazīmes) un ir kopīgas pazīmes ar džeza instrumentālistu (6 - 9 pazīmes) :

- 1) dziesmas literārā teksta nesējs;
- 2) mākslinieciskā tēla veidotājs;
- 3) skaņdarba psiholoģiskās atmosfēras veidotājs (atbilstoši dziesmas jēgai);
- 4) būdams grupas priekšplānā (vistuvāk publikai) tiek uzskatīts par informācijas nodošanas līderi (arī programmas pieteicēja uzdevums prasa psiholoģisku gatavību);
- 5) visvairāk no visiem grupas dalībniekiem lieto žestu valodu (instrumentālistu rokas pilda instrumentspēles mehāniskas funkcijas);
- 6) lielākoties uzņemas grupas iedvesmotāja misiju;
- 7) attīstītas profesionālas vokālās tehnikas pārvaldīšanas prasmes (instrumentālistam tās ir instrumentspēles tehnikas pārvaldīšanas prasmes);
- 8) attīstītas improvizēšanas prasmes;
- 9) attīstītas sadarbības prasmes.

Augšminētās pazīmes (1 – 5) liek secināt, ka džeza dziedātājs nav tikai muzikālā nošu materiāla paudējs, bet arī mākslinieciskā tēla un jēgas nesējs, kas prasa no dziedātāja cita veida prasmes, kādas nepieciešamas instrumentālajam izpildītājam. Dziedātāja novietojums grupas priekšā un vistuvāk skatītājiem norāda uz īpašas kontaktēšanās formu un nepieciešamām vadības prasmēm gan uzstāšanās brīdī, gan verbāli komunicējot ar skatītāju (informējot par izpildāmo programmu vai iepazīstinot ar mūziķiem). Tas var radīt problēmas, ja dziedātājs nav tam gatavs. Lai veidotu

ieteikumus džeza dziedāšanas studenta izglītošanās procesam, jāizveido džeza dziedāšanas kā darbības struktūra studijās.

5. tabula. Džeza dziedāšanas kā darbības struktūra studijās





Darbības struktūra tika veidota, ņemot vērā **vajadzības** – izteikt sevi caur mūziku, pašapliecināties, tikt atzītam, būt saskarsmē ar cilvēkiem, **vērtības** - džeza mūziku, vokālo mākslu, džeza mūziķiem un saskarsmi ar tiem, un studenta **mērķi** – kļūt par džeza dziedātāju. Džeza studenta studijas realizējās darbības procesā, studentam pildot savus **pienākumus** (sistemātiskas studijas; vokālās tehnikas prasmju apgūšana; dziesmu sagatavošana; patstāvīga zināšanu pielietošana darbā ar balsis aparātu; ievērojot balsis higiēnu (saudzēšanas režīmu), uzstāšanās programmas sagatavošana; sadarbošanās ar džeza mūzikas studentiem); **uzdevumus** (pielietot mūzikas teorijas zināšanas; pielietot vokālās prasmes – lietot elpas atbalstu, rezonatorus, artikulāciju, ritma izjūtu, precīzu intonāciju; stila izjūtu; ķermeņa stāju; organizēt patstāvīgo darbu; sadarboties ar specialitātes pedagogu un studentiem grupu muzicēšanas nodarbībās). Students apgūst **prasmes** – pārvaldīt savu vokālo tehniku (dziedāt elpas atbalstā, lietot krūšu un galvas rezonatorus, savienot reģistrus, intonēt skaņu, lietot skaidru dikciju, dziedāt vismaz 1,5 oktāvu diapazonā), koordinēt savu ķermeni, improvizēt, sadarboties muzicēšanas procesā, kā arī iegūst **zināšanas** solfedžo, harmonijā; klavierspēlē; vokālajā metodikā; skatuves kultūrā; džeza vēsturē, balsis aparāta fizioloģijā; saskarsmes psiholoģijā. Sadarbība studiju procesā tiek definēta kā pienākums, kā uzdevums un kā prasme, kas papildināma ar zināšanām saskarsmes psiholoģijā. Džeza dziedāšanas studiju process tiek organizēts kā sadarbība dažāda skaitliska sastāva nodarbībās, kā rezultātā rodas produkts – džeza dziedāšana, kas izpaužas kā apmierinātība vai neapmierinātība ar rezultātu.

Veidojot džeza dziedāšanas kā darbības struktūru, jāuzsver mērķa nozīme studenta izaugsmē. Ja students skaidri apzinās savu mērķi kļūt par džeza dziedātāju, viņu vada konkrētas vajadzības. Šajā gadījumā tās ir:

- izteikt sevi caur mūziku;
- pašapliecināties;
- tikt atzītam;
- būt saskarsmē ar cilvēkiem.

Studentam vajadzētu būt skaidram vērtību kopumam, kas virza viņu uz mērķi. Tas ir:

- džeza mūzika;
- vokālā māksla;
- džeza mūziķi;
- saskarsme ar tiem.

Ja šādā veidā students ir psiholoģiski gatavs studiju procesam, seko darbības realizācija.

Students sāk savu pilnveidošanos, papildinot savas prasmes:

- pārvaldīt vokālo tehniku (dziedāt elpas atbalstā; lietot krūšu un galvas rezonatorus; savienot reģistrus; precīzi intonēt skaņu; lietot skaidru dikciju; dziedāt vismaz 1,5 oktāvu diapazonā);
- koordinēt ķermeni;
- lasīt nošu rakstu;
- lietot burtu pierakstu akordu apzīmējumos un pavadīt sevi uz klavierēm;
- patstāvīgi analizēt nošu materiālu;
- improvizēt;
- sadarboties muzicēšanas procesā.

Tāpat students papildina savas zināšanas:

- solfedžo;
- harmonijā;
- klavierspēlē;
- džeza stilistikā;
- vokālajā metodikā;
- skatuves kultūrā;
- džeza vēsturē;
- balss aparāta fizioloģijā;
- saskarsmes psiholoģijā.

Darbība realizējas, ja students pilda savus pienākumus un izpilda savus uzdevumus. Lai studiju process būtu produktīvs, studenta pienākumos ietilpst:

- sistemātiskas studijas;
- vokālās tehnikas prasmju apgūšana;
- dziesmu sagatavošana;
- patstāvīga zināšanu pielietošana darbā ar balss aparātu;
- balss higiēnas ievērošana (saudzēšanas režīmu),
- uzstāšanās programmas sagatavošana;
- sadarbošanās ar džeza mūzikas studentiem.

Studenta uzdevumi ir:

- pielietot mūzikas teorijas zināšanas;
- pielietot vokālās iemaņas – lietot elpas atbalstu, rezonatorus, artikulāciju, ritma izjūtu, precīzu intonāciju, stila izjūtu;

- rūpēties par ķermeņa stāju;
- organizēt patstāvīgo darbu;
- sadarboties ar specialitātes pedagogu un studentiem grupu muzicēšanas nodarbībās.

Šādas darbības realizācija īsteno džeza dziedāšanu kā sadarbības procesu augstskolā, rezultātā veidojot produktu – profesionālu džeza dziedāšanu, kas izpaužas kā apmierinātība vai neapmierinātība ar sasniegto rezultātu.

Iepazīstoties ar pasaules džeza pedagogu pieredzi, redzams, ka liela vērtība tiek pievērsta tam, cik lielā mērā students ir motivēts studiju procesam. Tajā pašā laikā pedagogam ir jābūt psihologam, kas uzmanīgi vēro studenta panākumus un neveiksmes. Vācu pedagogs M. Gustorfs (*Gustorff*) 18. Starptautiskajā Džeza skolu asociācijas konferencē Rīgā (21.-27.06.2008), prezentēja savu grāmatu ar nosaukumu „Vingrināšanās bez problēmām” (*Practising without problems*), kurā izklāstīja savu viedokli par studenta un pedagoga sadarbības iespējām un formām. Pēc viņa teiktā varam secināt, ka labs pedagogs cenšas dot vislietderīgāko informāciju un darīt to pareizajā brīdī. Nav jēgas mācīt cilvēku, kas nav gatavs studijām. Pedagoga mērķis ir palīdzēt studentam saprast, ko viņš vēlas sasniegt un palīdzēt to sasniegt. Nodarbību laikā, kopā muzicējot un klausoties, var uzzināt, kāds padoms viņam konkrētajā brīdī ir vajadzīgs. Studentam vajadzētu piedāvāt nepieciešamo informācijas apjomu, analizējot studenta spējas un izaugsmes tempu. Lai arī kā liktos, ka students par to ir daudz dzirdējis, lasījis un domājis, vajadzētu tikt skaidrībā par lietām, kas studenta dzīvē attiecās uz mūziku, komunikāciju un dzīves vērtībām. Cilvēki mainās, tādēļ nevajadzētu aizmirst, ka arī studenta domāšana mainīsies. Tas nozīmē, ka mainīsies arī vingrināšanās veids. Students neapšaubāmi muzicēs labāk, mainoties un iemācīsies, ja būs tam gatavs. Jaunām idejām vajadzīgs laiks, lai tās kļūtu par studenta personiskajām un nomainītu vecās. Ja students kaut ko mēģina, jāseko, lai viņš darītu to nopietni. Ieteicams vērot, lai students neuzstādītu sev pārāk augstas prasības – tas nepalīdzēs. Savukārt – nevajadzētu studentam gaidīt no sevis pārāk maz. Vingrinājumu plānam vajag palīdzēt, nevis traucēt. Ieteicams veidot savu vingrinājumu shēmu. Studentam nevajadzētu domāt, ka vingrināšanās ir smags darbs, tas neļaus vienkārši un brīvi muzicēt. Studentam nevajadzētu nosodīt savas kļūdas, vienkārši vērot, kas notiek. Svarīgi ir ticēt, ka viss vai gandrīz viss ir iespējams. Vajadzētu atgādināt, cik svarīgi klausīties mūziku un rakstīt transkripcijas. Viena norakstīta frāze ir labāk, kā nekas. Domas ātrums muzicējot palielināsies, tādēļ nevajadzētu pieļaut forsēšanu. Ja studentam

šķiet, ka tam nav ideju – iesaki aizņemties tās, analizēt tās un strādāt pie tām. Pēc tam vingrināties tik ilgi, kamēr parādās savas idejas. Vērojot studenta darbu, ieteikt necensties mainīt lietas, ko nevar mainīt, bet mainīt tās, ko vari. Redzēt atšķirību. Tāpat arī – nevajadzētu censties būt perfektam, vienkārši muzicēt. Vingrināties nozīmē saprast kādā līmenī esi un turpināt vingrināties. Svarīgi, lai students mazāk skatītos uz sevi kā uz studentu, bet kā uz mūziķi. Studiju procesā students gūst mācību no dažādām situācijām. Viss, ko tas iemācīsies atspoguļosies mūzikā. Nevajadzētu aizmirst, ka studenta skolotājs ir ikviens mūziķis, ar kuru kopā tas muzicē, atrodoties grupā. Galvenais - muzicēt kopā ar citiem mūziķiem cik bieži vien iespējams – mājās, nodarbībās, koncertos un džemesijās (*jam session*). Svarīgi ir novērtēt to, ko jau esi sasniedzis mūzikā (Gustorff, 2006).

Studiju procesu var raksturot kā aktīvu sadarbību starp pedagogu un studentu, kā arī starp studentu un studentu, kuras rezultātā studentiem veidojas noteiktas zināšanas un prasmes, balstītas uz viņu personīgo aktivitāti. Džeza muzicēšanas grupu nodarbībās pedagogs rada nepieciešamos apstākļus studentu aktivitātei, virza tos, kontrolē, piedāvā nepieciešamos līdzekļus un informāciju.

Iespējams izdalīt četrus darbības organizēšanas posmus:

- 1) darbības psiholoģiskā sagatavošana;
- 2) darbības praktiskā sagatavošana;
- 3) darbības realizācija;
- 4) darbības vērtēšana (Špona, 2006, Pollard, 2006).

Katrā no posmiem atklājas pedagoga un studentu darbība, kā arī darbības rādītāji.

6. tabula. **Grupu džeza muzicēšanas nodarbības organizēšanas struktūra** (Špona, 2006, Pollard, 2006)

<b>Organizēšanas posmi</b>	<b>Darbības rādītāji</b>	<b>Pedagoga darbība</b>	<b>Studentu darbība</b>
Psiholoģiska sagatavošana	Mērķa apzināšanās par kopīgo džeza standartu programmu, nozīmības pārdzīvojums	Mērķa apzināšanās par kopīgo džeza standartu programmu un izskaidrošana	Mērķa izpratne par kopīgo džeza standartu programmu un pieņemšana, pozitīvs pārdzīvojums par gaidāmo darbību
Praktiska sagatavošana	Līdzšinējās pieredzes novērtēšana (prasmju līmenis), plānošanas prasmes (konkrēti uzdevumi par aranžēšanu un instrumentēšanu)	Darbības variantu raksturošana (dažādu džeza stilu skaņdarbu piedāvāšana), palīdzība jaunas pieredzes veidošanā un prasmju apguvē	Pieredzes analīze (prasmju līmenis, plānošanas prasmju apguve (personīgo un grupas), racionālāko darbības līdzekļu izvēle (kādus stila paņēmienus izmantot))
Darbības realizācija	Prasmes pielietot zināšanas un prasmes (džeza stilistikas un vokālo prasmju bāzes izmantošana), pārdzīvojuma veidošanās	Stimulu izmantošana (personīgais piemērs, džeza stilistikas izskaidrošana), pakāpenības ievērošana	Pieredzes paplašināšana (stilu dažādība), jaunu zināšanu veidošana, prasmju apguve, jūtu un gribas vingrināšana
Vērtēšana	Darba analīze (audio vai video ierakstu analīze), pašanalīzes prasmes	Salīdzināšana starp mērķi un rezultātu, grupas darba novērtējuma veikšana (audio vai video ierakstu analīze)	Sava un grupas darba procesa un rezultātu analīze un savstarpēja salīdzināšana (audio vai video ierakstu analīze)

Džeza muzicēšanas grupu nodarbībās iespējams izdalīt četrus darbības organizēšanas posmus. Pirmajā posmā notiek grupas dalībnieku **psiholoģiska sagatavošana**, kad notiek mērķa izvirzīšana un apzināšanās. Pedagoģs pamato tādu vai citādu skaņdarbu izvēli un izvēlas repertuāru, kas tiks gatavots eksāmenam. Repertuārā tiek iekļauti dažādu džeza stilu un tas nozīmē dažādu ritma pulsāciju skaņdarbi, lai studenti apgūtu stilu daudzveidību un tiktu stimulēti papildināt zināšanas un papildus vingrināties. Studenta darbība šajā posmā raksturojama kā mērķa izpratne un pieņemšana, kā arī pozitīvs pārdzīvojums par gaidāmo kopīgo darbu kopīgās programmas iestudēšanā.

Nākošajā posmā notiek studentu **praktiska sagatavošana**, kad notiek līdzšinējās pieredzes novērtēšana, pārrunas par improvizēšanas prasmēm un to izmantošanu, kā arī noskaidrota iepriekšējā grupas dalībnieku muzicēšanas pieredze. Pedagoģs runā par stila paņēmieniem skaņdarbos, kas tiks gatavoti kopīgajai programmai. Ieteicama kopīga mūzikas klausīšanās, kur studenti analizē mūziķu sniegumu un meklē kopīgās iezīmes ar savu muzikālo uzdevumu izpildi. Students plāno savus personīgos mērķus (pie kā jāstrādā, lai spētu iekļauties grupas darbā) un kopīgos mērķus (dalās ar idejām par skaņdarbu izpildījuma koncepciju; ja nepieciešams, izvēlas aranžētāju).

**Darbības realizācijas** posmā notiek reāls darbs pie programmas gatavošanas eksāmenam, kad tiek izmantotas studentu prasmes un zināšanas. Notiek kopīgais grupas dalībnieku sadarbības process, kad pedagoģs ar personīgo piemēru un izskaidrošanu stimulē studentus jaunas pieredzes un prasmju apgūšanai. Pedagoģs mudina studentus izmantot visus resursus, lai sasniegtu muzikālo brīvību. Notiek gribas vingrināšana un riska uzņemšanās, kas virza uz empātiskās sadarbības formas sasniegšanu.

Svarīgs grupu džeza nodarbību posms ir **vērtēšana**, kad notiek sasniegto rezultātu analīze. Ieteicams veikt audio un video ierakstus, lai analīze būtu uzskatāmāka un objektīvāka. Nepieciešama salīdzināšana starp mērķi un rezultātu, tā veicot darba novērtēšanu. Studentam ieteicams regulāri veikt pašanalīzi un salīdzināt savu izaugsmi un grupas progresu. Šādam vērtēšanas procesam vajadzētu notikt korekti un rosināt tālākai intensīvai darbībai un jaunu mērķu uzstādīšanai.

Veicot džeza dziedāšanas apguve procesa izpēti, rezultātā varam secināt:

- lai studiju process būtu pilnvērtīgs, tiek izmantotas vairākas pedagoģiskās pieejas, kas tiek pielietotas gan individuālajās, gan grupu nodarbībās: individuālā pieeja, komunikatīvā pieeja, procesuālā pieeja;
- ārpus studiju procesa nodarbībās augstskolā un patstāvīgajam individuālajam darbam, svarīgu lomu ieņem neformālā studiju forma –

džemesesija (*jamsession*), kad studenti satiekas un kopīgi muzicē džeza klubos, bez iepriekšējiem mēģinājumiem, bet ar muzikālā materiāla (tēmu) zināšanu bāzi;

- izveidota džeza dziedāšanas kā darbības struktūra studijās, kas sistematizē nepieciešamos struktūrkomponentus, kuri veicina progresu un veido rezultātu studiju procesā;
- izdalīti četri darbības organizēšanas posmi grupu nodarbībās augstskolā: darbības psiholoģiskā sagatavošana; darbības praktiskā sagatavošana; darbības realizācija; darbības vērtēšana.

#### 1.4.2. Džeza vokālās tehnikas izkopšana

Džeza vokālās tehnikas jēdziens sevī iekļauj vairākus aspektus. Svarīgi zināt, ka tā nav vienīgi vokālā tehnika - balss vadīšanas tehnika (elpas balsta nostiprināšana, reģistru izlīdzināšana, darbs pie precīzas intonācijas, diapazona paplašināšana, artikulācijas uzlabošana), bet gan ritma izjūtas attīstīšana (džeza pulsācijas apguve dažādu stilu ritmos, sinkopējumu un akcentēšanas īpatnību apguve), stilistikas apguve (frāzēšana, skaņas veidošana), sketa (*scat*) apguve un improvizācijas prasmju attīstīšana. Šāds kopums veido džeza vokālo tehniku, darbs pie kuras turpinās visus studiju gadus.

Lai students tuvotos savam mērķim un kļūtu par meistarū, viņa bagāžā jābūt četrām svarīgām lietām. Svarīgs faktors ir laba muzikālā dzirde, tāpat studentam jāpārvalda sava instrumenta (šajā gadījumā vokālā) tehnika, jābūt labām mūzikas teorijas zināšanām un, protams, vēlmei daudz vingrināties (Miller, 2004). Tas nozīmē, lai students varētu piedalīties grupu muzicēšanas nodarbībās, nepieciešams apzināties priekšnoteikumus šī radošā procesa veiksmīgai īstenošanai. Papildinot M. Millera teikto un vērsot lielu uzmanību ansambļa muzicēšanā nepieciešamajām prasmēm, tika konsatātēti priekšnosacījumi, lai veidotos studentu produktīva muzikāla sadarbība:

- 1) laba vokālā tehnika (turpinās darbs pie tās izkopšanas);
- 2) džeza stilistikas zināšanas (turpinās darbs pie to papildināšanas);
- 3) mūzikas teorijās zināšanas (tās tiek padziļinātas džeza teorijas jomā);
- 4) improvizēšanas iemaņas, kas gūtas individuālajās nodarbībās, nostiprinātas vingrinoties mājās un papildinātās grupu muzicēšanas nodarbībās;
- 5) vēlēšanās sadarboties grupā un īstenot kopīgu mērķi.

Pastāv kopīga pārliecinoša stratēģija, kuru savā praksē lieto vairums džeza mūziķu:

- 1) mūzikas stilam atbilstošas uzvedības kultūras, domāšanas veida, ritma apguve;
- 2) džeza teorijas zināšanas (forma, harmoniskā attīstība, skaņkārtu un akordu saistība un to radniecība);
- 3) vingrināšanās skaņkārtās, akordos, shēmās-modeļos un frāzēs;
- 4) dzirdes attīstīšana (pielietot džeza solfedžo nodarbībās gūtas zināšanas, vingrināt iekšējo dzirdi);
- 5) džeza meistarū improvizāciju klausīšanās, pierakstīšana un studēšana;
- 6) džeza standartu repertuāra apguve;
- 7) prasmes muzicēt grupā (klausīties un atbildēt citiem mūziķiem) izkopšana;
- 8) saskaņas atrašana starp savu iekšējo pasauli un radīto mūziku (Reeves, 2007).



Izlaižot kaut vienu posmu šajā ķēdē, mūziķis nerasniegs profesionāļa statusu vai atklāsies džezā ierobežoti. Džeza studenta mācību programma nekad nedos vēlamus rezultātus, ja tajā pietiekoši liela uzmanība netiks veltīta grupu muzicēšanas nodarbībām, kurās pielietot klasē apgūto teorētisko materiālu un individuālās stundās gūto pieredzi.

Atgriezoties pie produktīvas ansambļa muzicēšanas priekšnoteikumiem, liela vērtība daudzu autoru darbos pievērsta instrumentspēles tehnikas vai vokālās tehnikas mērķtiecīgai pilnveidei. Lai students veiksmīgi iekļautos ansambļa kopējā darbā, tam regulāri jāpilnveido sava meistarība.

Nereti nākas sastapties ar vokālo tehniku saistītiem mītiem. Viens no tiem ir, ka dziedātājiem, kas nav akadēmiskās mūzikas pārstāvji, nav jāvingrinās. Daudzi dziedātāji ir pārsteigti saprotot, cik pāragri var beigties šādu izpildītāju karjeras, balss traumu dēļ. Vokālie vingrinājumi palīdzēs attīstīt pareizu elpošanas praksi, rezonatoru izmantošanu, mazinās balss saspringumu un vairoš tās spēku. Balss izprašana palīdzēs novērst sliktus dziedāšanas ieradumus, kas kavē attīstību.

Otrs mīts par vokālajiem vingrinājumiem ir, ka tie noved dziedātājus pie viņu vienreizējās un dabiskās balss zuduma. Tieši pretēji, balss izprašana palīdzēs uzlabot dabiskās dotības. Nodarbības neļaus zaudēt unikālo skanējumu, bet gan tā vietā tiks kontrolēta un uzlabota balss.

Katrs pedagogs izskaidro dziedāšanas procesu, izmantojot dažādus terminus, uzsverot dažādas ķermeņa daļas un pedagoģiskās koncepcijas. Pareiza pedagoģiskā pieeja ir tāda, kurai ir zinātnisks pamatojums, tā ir praktiski pielietojama un vingrinājumi ir mērķēti uz specifiskām, dziedātājam nepieciešamām pamatlīetām (Peckham, 2000).

Jauniešu vecums ir ļoti nozīmīgs cilvēka dzīves posms, kurā bērns kļūst par pieaugušo, kas savukārt izraisa vairākas izmaiņas. Tas ir laiks, kad veidojas personība. Varētu apgalvot, ka jauniešu vecumā prāta, jūtu, gribas un sociālo faktoru mijiedarbības nozīme ir viens no svarīgākajiem faktoriem personības attīstībā. Atkārtoti jāuzsver šādu faktoru mijiedarbība, jo tieši tādas harmonijas meklēšana ir viena no svarīgākajām problēmām jauniešu vecumā (Maslo E., 2003). Grupu muzicēšanas nodarbībās gūtās sadarbības prasmes, ļaus studentiem atrast sevi, citus un sevi grupā.

Aktuāla vajadzība attīstīties, tiekšanās pēc pilnveidošanās un pašrealizēšanās ir personības brieduma rādītājs un panākumu garants (Реш, Коломинский, 1999). Ar personu šajā gadījumā mēs varam identificēt gan studentu, gan docētāju. Lai studenta izziņas vēlnes tiktu atbalstītas, prasmēm un zināšanām jāatbilst piedāvātajām idejām.

Uzsākot studijas augstskolā, studentam ir nepieciešama iepriekšējā pieredze kā dziedātājam, jo vokālo priekšzināšanu trūkums bieži kavē studenta vispārējo progresu. Tikpat svarīga ir studenta un docētāja savstarpēja uzticēšanās un tolerance, lai jūtīgāko cilvēka instrumentu – balsi, izveidotu par profesionālu. To var panākt vienīgi studenta un docētāja plānveidīgā sadarbībā.

J. Anspaks uzsver: „Mākslas pedagoģijā nepieciešama niansētāka pedagoģiskā darbība, lai katrs audzinātājs spētu tuvināties savu audzēkņu garīgajai pasaulei un nodot savu estētiskajā darbībā iegūto pieredzi citiem” (Anspaks, 2006, 252).

Galvenais izglītības mērķis ir nevis informēšana, bet personiskais kontakts, iemācot būt atklātiem, dvēseliskiem, spējīgiem uz dialogu. Attīstību panāk ne tikai uzkrājot pieredzi, bet to pārvērtējot. Svarīga loma ir priekšstatam par radošo darbību kā pašstimulējošu procesu, kuru raksturo personības tieksme sevi realizēt. Radošā procesā, kādas ir džeza dziedāšanas studijas, personība pati sevi veido, un šajā procesā iezīmējas divi mehānismi – loģiskais un intuitīvais. Tādēļ tik svarīgs ir dialogs starp studentu un docētāju, kad notiek dažādu viedokļu savstarpējā iedarbība, kas nodrošina izpratni par mācību būtību. Šādā dialogā viedokļi tiek precizēti, uzlaboti un bagātināti ar personīgām idejām. Studenta un docētāja saskaņotības līmenis nodrošina brīvu studenta individualitātes un radošā potenciāla attīstību (Alijevs, 1998).

Balss ir dziedātāja instruments, ko veido muskulatūra, kas ir daļa no cilvēka ķermeņa. Tā ir jūtīga un uzņēmīga pret stresu un ikdienas spriedzi. Apgūstot vokālo tehniku, mēs ne tikai nostiprinām muskulatūru un balss diapazonu, bet arī iemācamies pasargāt balss skanējumu no stresa iedarbības. Ikdienas vingrināšanās nodrošina aizsardzību pret balss novecošanos (Weir, 2001).

Balss nostādīšana ir balss aparāta sastāvdaļu koordinētas darbības panākšana, kas garantē patīkamu un ērtu skanējumu. Balss aparāts sastāv no:

- 1) balsenes;
- 2) elpošanas sistēmas;
- 3) artikulācijas aparāta;
- 4) rezonatoriem;
- 5) mutes un rīkles dobuma.

Izcilais zinātnieks un pedagoga Leonīds Dmitrijevs, kas ilgus gadus strādājis Maskavas Gņesinu vārdā nosauktajā mūzikas pedagoģijas akadēmijā, pētījis elpas nozīmi un nonācis pie secinājuma, ka vokālās tehnikas pilnību var panākt variējot elpas tipus (Дмитриев, 1968), tomēr pieredze rāda, ka iesācējiem ir svarīgi apgūt zemās elpas tipu, tas ir vēderelpu vai ribu - diafragmas elpu. Džeza dziedāšanas elpošanas mācību

process neatšķiras no akadēmiskās vokālās skolas, tomēr jāizceļ atšķirības skaņas veidošanā un rezonatoru izmantošanā, kā rezultātā rodas vokālais skanējums, kas tuvināts dabiskajam cilvēka runas tembram un vairāk piemērots džeza dziedāšanas stilam.

Dziedātāja balss diapazonā ir posmi (viena vai divu toņu attālumā), kas izpildāmi ar zināmu piepūli. Šos toņus sauc par pārejas notīm (Zvirgzdiņa, 1986, Дмитриев, 1976). Pārejas notis atdala balss posmus, jeb reģistrus, tāpēc dziedātāja uzdevums ir izlīdzināt pārejas starp reģistriem, jeb izveidot tās klausītājam nemanāmas. Cilvēka balss iedalās 3 reģistros:

- 1) krūšu reģistrs;
- 2) vidus reģistrs;
- 3) galvas reģistrs (vīriešiem-falsets).

Katras balss reģistru robežas ir dažādas. Dažiem dziedātājiem tās ir izteiktākas, citiem mazāk pamanāmas. Zemāka tipa balsīm pārejas skaņas ir zemākas, augstāka tipa balsīm – augstākas. Reģistru maiņa izteikti uzskatāma netrenētām balsīm, bet labi attīstītām balsīm reģistru maiņa ir gluda un nemanāma. Lai panāktu izlīdzinātāku skanējumu diapazona augšējā daļā, tiek apgūta reģistru miksēšana vai arī pārejas nošu segšana, veidojot „apaļāku” skaņu. Reģistru skanīgumu nosaka rezonatoru izmantošana. Ja rezonatori tiek pilnībā izmantoti, katrs dziedātājs spēj dziedāt jebkurā no reģistriem. Tomēr katram dziedātājam ir savs ērtākais diapazons, kur balss skan vislabāk.

Salīdzinot akadēmisko vokālo metodiku un džeza vokālo metodiku, atšķiras reģistru robežu augstums. Tas izskaidrojams ar to, ka dżezā vairāk attīsta krūšu reģistru, bet akadēmiskajā dziedāšanā – galvas reģistru. Tādējādi dżezā krūšu reģistru paplašina uz augšu, kamēr akadēmiskajā dziedāšanā galvas reģistru paplašina uz leju.

Atšķirīgs ir arī mutes stāvoklis dziedājuma laikā. Ja akadēmiskajā dziedāšanā izmanto vertikālo mutes atvērumu (nianses atkarīgas no vokālās skolas), tad dżezā tas pieļaujams plašs un atvērts gan vertikāli, gan horizontāli, kas atbilst dabīgam mutes atvērimumam. Džeza mūzikas izpildījumam izmanto smaida sajūtu, ko panāk ar vaiga muskuļu izmantošanu, tā veidojot gaišāku un vieglāku toni. Džeza dziedāšanas skaņveidē nozīmīgs faktors ir tembrālā skanējuma daudzveidība, kuru panāk ar variētu mutes atvērumu.

Vokālās tehnikas attīstīšanai džeza dziedāšanā, tāpat kā akadēmiskajā dziedāšanā ir nepieciešami balss vingrinājumi. Svarīgs ir gan elpas balsts, gan artikulācija (lat. *articulare* skaidri izrunāt), gan precīza intonācija (precīza nošu augstuma fiksēšana),

gan rezonatoru un reģistru pareizs lietojums, gan brīvs, nesažņaugts kakls un mēles sakne dziedāšanas laikā (David, 2002).

Džeza dziedāšanā nav raksturīgs izteikts dabīgs vibrato (skaņas vibrācija, kas izpaužas kā balss saišu periodiskas svārstības). Piemērotāka ir taisna skaņa, kas mijas ar džeza mākslīgo vibrato, ko speciāli apgūstot lieto frāžu beigās un atsevišķos stilam atbilstošos momentos.

Salīdzinot vokālo metodiku akadēmiskajā un džeza dziedāšanā, kopīgās iezīmes ir:

- elpas balsta izmantošana;
- precīza intonēšana;
- balss aparāta koordinācija.

Atšķirīgās iezīmes akadēmiskajā un džeza vokālajā metodikā ir:

- tembrālais skanējums;
- mutes un lūpu stāvoklis;
- reģistru un rezonatoru izmantošana;
- vibrato pielietojums.

Praksē nākas sastapties ar studentiem, kas līdz studijām augstskolā ir saņēmuši akadēmisku vokālu izglītību, taču daudzi vokālās stundas saņēmuši neregulāri vai konsultāciju veidā. Tādēļ studiju sākumā galvenais uzdevums ir izveidot studenta individuālo plānu vokālās tehnikas uzlabošanā vai korigēšanā, ja tas nepieciešams nepareizas skaņas veidošanās dēļ.

Apkopojot dažādu autoru domas par džeza vokālās tehnikas pilnveidošanas iespējām un papildinot to ar personīgo pieredzi, nākas secināt:

- 1) vingrinot balss aparātu un pilnveidojot vokālo tehniku, džeza dziedātājiem ieteicams izmantot akadēmiskās vokālās skolas elpošanas vingrinājumus, kas piemēroti elpas balsta nostiprināšanai;
- 2) izvēloties vingrinājumus, ieteicams pastiprinātu uzmanību pievērt krūšu reģistra pilnveidei vai krūšu rezonatora attīstībai, jo džeza dziedāšanā bieži izmantojams runas veida dziedājums, kas balstās uz attīstītu krūšu rezonatoru darbību;
- 3) ieteicams izmantot vingrinājumus, kas paredzēti sejas rezonatoru darbības pilnveidei, kuru rezonācija tiek izmantota džeza dziedāšanā, bet netiek plaši izmantoti akadēmiskajā dziedāšanā;
- 4) liela nozīme džeza dziedāšanas tehnikā ir attīstītai galvas rezonatoru darbībai, un būtu ieteicams prast skaņu veidot gan viegli (instrumentāla tipa skaņdarbu

izpildīšanai), gan spēcīgi un bieži vien miksētā veidā (miksētā režīmā) ar krūšu rezonatoriem, padarot skaņu apjomīgāku;

- 5) vingrinoties ņemt vērā reģistru pārejas skaņu atrašanās vietu vai reģistru robežas, cenšoties tās saglabāt dabiski augstākā novietojumā un necenšoties galvas reģistru pārvietot zemāk, kā tas novērojams akadēmiskajā dziedāšanā;
- 6) ieteicams strādāt pie precīzas intonācijas izkopšanas;
- 7) vingrinājumu rezultātā izkopt precīzu balss aparāta koordināciju, kas ļauj džeza dziedātājam izmantot dažādus skaņas veidošanas paņēmienus no klusi niansēta līdz forsēti spēcīgam (to ieteicams veidot tikai uz stabilas elpošanas tehnikas bāzes un pareizas rezonatoru darbības);
- 8) vokālajos vingrinājumos ieteicams izmantot dikcijas un artikulācijas vingrinājumus, kas uzlabotu mutes kustības un atbilstošu skaņveidi.

Tā kā attīstīta **ritma izjūta** ir viena no džeza mūziķa pamatprasmēm, tai visu studiju laiku tiek pievērsta maksimāla uzmanība. Tā tiek vingrināta, izmantojot atsevišķus vingrinājumus, tomēr to var savienot ar vokālo vingrinājumu apguvi, izpildot tos dažādos ritmos. Svarīgi apzināties, ka ritma izjūtu trenē ne tikai individuālā darbā ar vingrinājumu un metronoma palīdzību, bet vislielākā efektivitāte tiek panākta tieši grupu muzicēšanas nodarbībās, kur studenti pielāgojoties pārbauda savu prasmju līmeni un attīsta prasmes kopīgā darbībā. Ritms kā mūzikas skaņu ilgumu un akcentu savstarpējā attiecība un viens no mūzikas izteiksmes pamatlīdzekļiem, džeza mūzikā izceļas ar savu daudzveidīgo, komplicēto un dažkārt pat neregulāro un asimetrisko dabu. Katram cilvēkam piemīt ritma izjūta, taču, lai kļūtu par labu džeza mūziķi, ritma izjūtai jāvelta īpaša uzmanība – tā jātrenē un jāattīsta.

Ritms ir mūzikas pamatelements, bet, iespējams, visgrūtāk izskaidrojamais studentam. Dziesma var tikt nodziedāta pareizos ritma apzīmējuma ilgumos, taču skanējums būs nepareizs, ja nebūs izkopta stila izjūta (visbiežāk nepareizs frāzējums) (Sell, 2005).

Džeza dziedāšanas studenti stila izjūtas attīstīšanu veic ar ritmisko vingrinājumu palīdzību, lietojot ritma frāzes ar nenoteiktu skaņu augstumu. Ieteiktās zilbes (*skets*) iecerētas kā sākuma punkts, nevis kā instrukcija. Ieteicams vispirms izpētīt dotās zilbes un tad eksperimentēt ar spontānām zilbēm. Šāda vingrinājuma iespaidā, studentam jāprot sacerēt savus ritmiskos piemērus, vislabāk, ja students to spēj veikt spontāni kopā ar docētāju, veidojot jautājuma un atbildes principu. Nodarbību laikā starp docētāju un studentu veidojas sadarbība, kur veidojas improvizēšanas modelis, kas līdzinās grupu nodarbībās notiekošam – improvizēšana mainoties pa 4 vai 8 taktīm.

Jebkurā gadījumā frāze būs efektīva, ja tajā būs ritmisks līdzsvars. Tas sasniedzams, uzmanīgi sabalansējot dažādas ritma figūras, pauzes, artikulācijas nianšes un akcentus (Stoloff, 1999; Stoloff, 2003; Weir, 2001).

Pirmais un svarīgākais zilbju izvēlē ir patskaņu lietojums. Visvairāk lieto patskaņus, kas vērsti uz priekšu (a,u), bet akcentiem uz augstām notīm, izmantojams patskanis i. Akcentējuma izvēle atkarīga no tā, kā virzās melodija - pakāpeniski vai plašākos intervālos.

Ritmiskajiem vingrinājumiem ir norādīts ieteicamais sākuma temps un temps, līdz kādam vajadzētu nonākt vingrinoties. Svarīgs ir pakāpeniskums ritmisko vingrinājumu apgūvē. No īsām frāzēm līdz sarežģītiem ritmiskiem zīmējumiem, kur svarīgi nemainīt tempu (novērojumi liecina par vēlmi steigties) un nezaudēt formas izjūtu vai kā džezā saka - kvadrāta izjūtu.

Džeza dziedātāja kvalitāte lielā mērā atkarīga no tā spējām saklausīt harmoniju, orientēties tās maiņās un to attēlot savās improvizācijās. Vieglākais ceļš iesācēju līmenim, kā sākt improvizēt uz konkrēta harmoniskā zīmējuma, ir melodiskā improvizācija (mazliet izmainīta dotā melodija). Studentam jāpārveido frāze, mainot melodijas virzienu un pievienojot *sketu*. Šī metode ļauj brīvi eksperimentēt. Jaunizveidotā melodija palīdz improvizatoram sekot līdzī dziesmas formai, dzirdēt dziesmas harmoniju un atļauj fokusēties uz džezā stila elementiem un ritmu.

Turpinot harmoniskās shēmas saklausīšanas un apguves procesu, jāņem vērā akordu daudzumu. Ir skaņdarbi, kas veidoti uz viena akorda, bet sarežģītākā forma ir akordu aizvietoējumi (vienas harmonijas ietvaros, akords nomainīts ar alterētu akordu, tādā veidā piešķirot tam citu krāsu), kas prasa augstu profesionalitāti. Spēja saklausīt akordu maiņas ir atslēgas faktors džezā vokālista improvizācijas kvalitātē.

Svarīgi ir fokusēt dzirdi uz harmoniskajiem instrumentiem ritma sekcijā, it īpaši basģitāru vai kontrabasū. Ļoti noderīgi ir atšifrēt basa līniju no audio ierakstiem un spēlēt to nodziedāt (Weir, 2001). Ieteicama šāda vingrināšanās secība:

- sākumā dziedāt dziesmas pamatmelodiju;
- dziedāt dziesmas basa līniju ar nošu nosaukumiem, pēc tam, izmantojot zilbes (*sketu*);
- dziedāt dziesmas akordu secību, lietojot zilbes (*sketu*) nevis nošu nosaukumus. Tiklīdz to var nodziedāt intonatīvi precīzi, var pievienot katrai notij vienkāršu ritmisku zīmējumu. Būtu ļoti labi, ja students to varētu nodziedāt *a cappella* (bez pavadījuma);

- improvizēt pa dziesmas akordu notīm, izmantojot to kā pamatu un veidojot ap tiem vienkāršas melodijas. Pamazām atkāpties no pamatnotīm un izmantot pārgājnotis.

Džeza dziedātāja dzirdes attīstīšana ir svarīgs faktors improvizācijas prasmju pilnveidē un tās kvalitātes uzlabošanā. Dziedātājs nevar paļauties tikai uz teorētiskām zināšanām, kuras dažkārt no riskantas situācijas var glābt džeza instrumentālistu. Instruments sniedz priekšrocību nospieš vajadzīgo taustiņu, gadījumā, ja mūziķis zaudējis tonālā centra izjūtu. Lai improvizētu, ir nepieciešams dzirdēt harmonijas maiņas un tāpēc katram džeza mūziķim ir svarīgi vingrināt un pilnveidot savu muzikālo dzirdi.

Studentam būtu ieteicams vingrināt dzirdi, veidojot vienkāršas divu taktu frāzes, kurās lietota augšup vai lejupejoša gammu vai intervālu pieeja. Parasti sāk ar vienu akordu, uz kura būvē melodiju, vai akordu secību (otrās pakāpes akords, piektās pakāpes akords, pirmās pakāpes akords). Sākumā spontāni izveidot savu melodiju iesācējam var būt grūti. Dažiem cilvēkiem vieglāk sākt ar jautājuma un atbildes principu, kur skolotājs rāda piemēru frāzes radīšanā. Svarīgs nosacījums ir klausīties pēc iespējas vairāk meistarīgus piemērus, radīt un pierakstīt savas frāzes un, analizējot tās, rast ceļu uz pilnveidošanos. Ieteicams periodiski nodarbībās izmantot diktofonu.

Nodaļas beigās džeza dziedāšanas studentiem izveidots vingrināšanās plāns ikdienas individuālajam patstāvīgajam darbam:

- 1) vokālās tehnikas vingrinājumi 15-20 minūtes, kas veicami ievērojot pakāpenību, kontrolējot sajūtas (nepieļaujot skaņas forsāciju vai nekorektu skaņas veidošanu);
- 2) klavierspēles vingrinājumi 15-20 minūtes, kurās izspēlē mācību repertuārā esošo dziesmu tonālo plānu, attīstot prasmi lasīt akordu burtu apzīmējumus un lietot norādītās alterācijas;
- 3) harmoniskās dzirdes vingrinājumi 15-20 minūtes, kuros izdzied dziesmu basa līniju, akordu ķēdes (no apakšas uz augšu, kā arī jauktā kārtībā) un akordiem atbilstošās gammas (arī aizvietojumus);
- 4) melodiskās dzirdes un ritma izjūtas vingrinājumi 15-20 minūtes, kad izmantojot mācību procesam paredzētos pavadījumu ierakstus vai metronomu, dzied gammas, sekvences, akordus;
- 5) izcilu dziedātāju ierakstu klausīšanās, pierakstīšana un dziedāšana 15-20 minūtes;

- 6) improvizācijas vingrinājumi 20-30 minūtes, izmantojot savu klavierspēles prasmi vai pavadījumu ierakstus. Izvēlēties dažādus tempus, ritmus, akordu maiņas.



### 1.4.3. Improvizēšanas prasmju apguve

Džeza mūzikas raksturīgākā iezīme ir improvizācija, ko students sāk apgūt studiju sākumā un turpina pilnveidot visu mūžu. Ingrida Monsone (*Ingrid Monson*) savos pētījumos apraksta improvizācijas procesu un secina, ka improvizācija ir metafora brīvai domāšanai. Ja mūziķis vēlas ko pateikt caur improvizāciju, jāklausās grupas mūziķos. Katram ir pienākumi pret komunikāciju, kā rezultātā iespējama personiskā izaugsme. Izvirzot teorētiskas hipotēzes džeza mūzikā, bieži tiek aizmirsts, ka visa pamatā ir spontanitāte un sadarbība (Monson, 1996).

Vokālais džeza nav iedomājams bez improvizācijas. Dziedātāji savās improvizācijās izmanto visdažādākos stila paņēmienus no vienkāršas melodijas variēšanas, izmantojot dziesmas tekstu, līdz fascinējoši virtuozai instrumentāla stila sketošanai (dziedāšana, izmantojot zilbju savienojumus). Jāatzīst, ka vokālajā dzejā sastopami daudzi izpildītāji, kas maz vai nemaz neimprovizē ar *sketa* palīdzību, bet izmanto melodijas improvizāciju ar tekstu un dara to radoši un daudzveidīgi. Tas saistīts ar vokālista pārliecību vai koncepciju, kur uzsvars attiecīgi tiek likts uz literāro jēgu vai instrumentālu pieeju. Tas nenozīmē, ka šīs abas vokālās tehnikas nevar tikt variētas. Džeza studiju laikā students pakāpeniski tuvojas vīzijai par savu personisko stilu un tādēļ sākumā studentam ieteicams gūt priekšstatu par dažādiem stiliem un jāmēģina izpausties iespējami vairākos.

Ja aplūkojam pēdējos gados strauji augošo publikāciju skaitu, kas veltītas džeza improvizācijas tēmai, var uzskatīt, ka ir tikusi izstrādāta un pieņemta viena konkrēta improvizēšanas metode. Šeit, galvenokārt, ir runa par akordu – skaņkārtu teoriju. Tas nozīmē, ka katram akordam tiek piemeklēta piemērota skaņkārtā, kas kalpo kā improvizācijas pamats. Tomēr vienlaikus aizvien skaļāka kļūst kritika, kas norāda uz visu džeza mūziķu pārāk vienādo skanējumu, proti, to, ka tie visi improvizē vienā veidā.

Ja džeza improvizāciju saprot kā tūlītēju (izpildījuma laikā radušos) kompozīciju, kļūst skaidrs, ka nav iespējams nepievērst uzmanību arī citiem nozīmīgiem tās elementiem. Katrā džeza kompozīcijā līdztekus melodijai (ja skaņkārtas saprotam kā melodiju abstrakcijas) un harmonijai nozīmīgi ir tādi elementi kā forma, ritms un skaņas veidošana. Tie visi ietekmē viens otru. Sekojot domai par atsevišķu sistēmas daļu savstarpēju saistību, ir iespējams nonākt pie secinājuma, ka improvizācijas mācība, kas ir balstīta tikai uz skaņkārtām un to saistību ar akordiem, ir nepilnīga. Aprobežojoties tikai ar diviem elementiem, nav iespējams sasniegt apmierinošus muzikālus rezultātus. Arī tālākminētie saistītās sistēmas aspekti spēj sniegt būtisku izskaidrojumu: gan

atsevišķi mūziķi kā personības, gan džeza stili raksturojas ar atšķirīgu (diferencētu) attieksmi pret dažādiem elementiem un veido savu tipisko to savienojumu un uzsvarus. Katram labam mūziķim ir savas personiskās iezīmes, savas īpašās spējas, kā apieties ar improvizācijas sistēmu. Uzskats, ka par džeza improvizāciju varam runāt, kā par sava veida sistēmu, noved mūs pie nepieciešamības šo domu aplūkot arī no tās mācīšanas, mācīšanās un pielietošanas viedokļa. Akordu – skaņkārtu sistēmas apguve ir pilnībā atbalstāma, bet ir nepieciešams iesaistīt visus pārējos elementus, kā, piemēram, ritmiskā improvizācija, skaņas veidošanas variēšana un individuālā stila meklējumi. Slavenu džeza mūziķu izpildījuma analīze un transkripcijas pierāda šīs prasības pamatotību. No tā izriet jautājumi:

- kā šie elementi iedarbojas viens uz otru?
- kādi rezultāti ir to savstarpējai saistībai un ietekmei vienam uz otru?
- kādus personiskos uzsvarus izvēlas improvizētājs?
- vai koncentrēšanās uz kādu noteiktu elementu, piemēram, skanējumu, noved pie kāda cita elementa, piemēram, ritma atstāšanas novārtā?
- cik nozīmīgi ir šie jautājumi, izvērtējot kādu noteiktu improvizācijas veidu vai atsevišķu solistu?
- kāda ietekme tiem ir uz katra personisko improvizāciju?

Ir saprotams, ka uzsākot improvizēšanu un to tālāk attīstot, ir nepieciešama konkrētai situācijai atbilstoša pieeja. Dažādie uzsvari uz atsevišķiem elementiem liek pedagogam un studentam izvērtēt savas vājās un stiprās puses un atbilstoši reaģēt uz šo novērojumu rezultātiem. Bieži pastāvošās bailes uzsākt improvizāciju ir labāk pārvaramas uzsākot improvizēt ar skaņas veidošanu. Vēlāk notiek koncentrēšanās uz diviem elementiem: skaņas veidošanu un melodiju. Tālākie elementi tiek pamazām pievienoti: vispirms ritms kā ritmisks motīvs. Paša izveidotā melodija tādā veidā tiek ritmizēta. Ir iespējams arī pretējs ceļš: ritmisks motīvs tiek papildīts ar melodiju un spēlēts ne pārāk ātrā tempā. Kā nākamais solis seko vienkārši akordu savienojumi, piemēram, blūzā vai vienkāršos skaņdarbos no plaši pazīstama džeza repertuāra, līdz ar ko vienlaikus tiek pievienots arī formas elements. Strādājot ar studentiem, nākas konstatēt, ka tiem pietrūkst džezam raksturīgās ritma izjūtas. Viņi nevar notis novietot ritmiski pareizos punktos. Iemesls tam no vienas puses ir vispārējā muzikālā un instrumentu spēles izglītība, kuras ietvaros tam tiek pievērsta maza uzmanība, kā arī no otras puses, pārāk liela koncentrēšanās uz citiem elementiem, piemēram, akordiem un skaņkārtām, kā rezultātā citi elementi, šajā gadījumā – ritms, tiek atstāti novārtā. Turklāt jauniem mūziķiem, kuru ikdienas muzikālā atmosfēra pamatā ir aizpildītā ar rokam un

popmūzikai raksturīgo ritmisko zīmējumu, bieži vien pietrūkst dzirdes pieredzes attiecībā uz džeza mūzikai raksturīgo ritmisko frāzējumu (Busch, 1997).

Lai apgūtu džeza vokālās improvizēšanas prasmes studentam nepietiek ar individuālajās nodarbībās gūto teorētisko bāzi un patstāvīgo darbu improvizēšanas prasmju apguvē. Svarīgu lomu šajā procesā ieņem grupu nodarbības, kur džeza dziedāšanas studentam tiek dota iespēja jauniegūtās improvizēšanas prasmes izmantot un darīt to radoši un daudzveidīgi, atbilstoši tā brīža muzikālajām norisēm. Šajā laikā notiek gan muzikālo, gan sociālo prasmju apguve, kas paaugstina studenta improvizācijas kvalitāti. Students mācās ne tikai muzikāli izteikties, bet arī klausīties un reaģēt uz grupas mūziķu muzikālajiem impulsiem.

Improvizācijas prasmju pilnveidošana ir pakāpenisks process un tai iespējams piemērot šādus apguves soļus:

- 1) aptvert variēšanas iespējas;
- 2) saprast kā kombinēt iespējas;
- 3) izvēlēties favorītus un klausīties viņu muzikālās domāšanas veidu, imitēt to;
- 4) uztvert atšķirību starp komponēšanu un improvizēšanu – neizvēlēties labāko variantu, bet gan balstīties uz situāciju (Sloboda, 2007).

Balstoties uz J. Slobodas sacīto, varam secināt, ka pēdējais – ceturtais solis mudina improvizāciju balstīt ne tikai uz apgūtajiem improvizēšanas paņēmieniem un metodēm, bet gan uz reālo muzikālo situāciju. Tas nozīmē, ka individuālajās nodarbībās uzkrātās improvizēšanas prasmes vajadzētu izmantot, klausoties un atbildot uz apkārtējo mūziķu muzikālo iniciatīvu.

Improvizācija ir radošs process, tādēļ nepieciešams konkretizēt kategorijas, kas raksturo radošu personu:

- inteliģence ir faktors, kas tieši iespaido radošā procesa kvalitāti;
- jūtīgums – dotības just dažādos domāšanas līmeņos un niansēs;
- iztēle – tā ir radošās domas esence, kas ģenerē idejas un ir kā barības vielas radošā procesā;
- kompetence jeb profesionālā izglītība;
- introvertāte ir radošā procesa iekšējā emocionālā enerģija;
- radikālisms – dzinējs radīt ko atšķirīgu no tradicionālā;
- patstāvība, spējas strādāt vienam (Evans, 1994).

Pašizpaušanās vienmēr ir saistīta ar pašizzināšanu. Sākuma līmenī ir lietderīgi izpētīt iepriekšējo muzikālo pieredzi, t.i., daudz klausīties, transkribēt (pierakstīt improvizāciju nošu rakstā) un analizēt mūziku, lai veidotu tā saucamo „ideju bibliotēku” un pēc tam savu „rokrakstu” mūzikā (Evans, 1994, 107).

Vai iespējams trenēt radošumu? Izcilais psihologs A. Grecovs piedāvā šādus radošuma treniņa principus:

- 1) nenoteiktas situācijas modelēšana (ir mērķis, nav skaidru instrukciju);
- 2) sadarbības spēļu vai rotaļu raksturs (spēle psiholoģijā tiek saukta par aktivitātes formu);
- 3) pozitīva attieksme, atteikšanās no kritikas (kritika izsauc aizsargreakciju, kas bloķē radošās izpausmes);
- 4) balanss starp intuīciju un kritisko domāšanu (starp labo un kreiso smadzeņu puslodi);
- 5) retrospektīva paralēlu vilkšana starp nodarbību saturu un studenta pieredzi (analizēt kādas prasmes ir pilnveidojušās, kādas personības īpašības ir aktivizējušās un kā tas saistīts ar studenta dzīvi ārpus nodarbībām) (Грецов, 2007).

Radošums ir atkarīgs no pieredzes dziļuma un elastīguma, kā arī no spējas to izmantot. Apgūt runas veiklību nav viegli. Tas pats attiecas arī uz mūziku (Rinķis, 2007).

Ierobežojumi – tādi kā harmoniskais plāns, ritms un forma, saistās ar noteiktu brīvību. Improvizācijā iespējams izvērsties, saglabājot drošības izjūtu, jo ir skaidrs, kur jāatgriežas. Improvizācijas paņēmieni zināšana, skaņdarba harmoniskā plāna skaidrība, formas izpratne un ritmiskā stabilitāte dod pamatu muzikālai sadarbībai.

Pirmais šķērslis radošai domai ir sasteigts spriedums, toties nākamo rada priekšlaicīga noslēgšanās (Fišers, Ūrijs, Petons, 2002). Nevajadzētu atgrūst radošu ideju, kas radusies muzicēšanas procesā, jo tas var sēt vienaldzības, neuzdrīkstēšanās vai apātijas sēklu jaunajā izpildītājā.

Amerikāņu džeza pedagogs M. Veira (*M. Weir*) intervijā ar džeza dziedātāju un pedagoģi Džanetu Lavsoni (*Janet Lawson*) atklāj šadu atziņu: „Dziedāšana, īpaši improvizācija, ir intīms process un mūsu instruments ir daļa no mums – tas prasa saudzīgu attieksmi un ir labi jāpazīst. Tad tehnika, teorija un dzirde strādās vienā virzienā”. Tāpat noderīgs džeza vokālistam būs, jau citētais, ieteikums: „Dalies savos meklējumos un atradumos ar citiem grupas mūziķiem caur improvizāciju.” (Weir, 2003, 215).

Interesanti ielūkoties, kādā mēra atšķiras džeza instrumentālistu un džeza dziedātāju improvizācijas iespējas un pielietošana:

- 1) džeza dziedātājiem daudz mazāk ir pieejami ieraksti ar *sketa* improvizācijas paraugiem, nekā instrumentālo improvizāciju ieraksti;
- 2) džeza dziedātāji savās improvizācijās izmanto melodijas variēšanu un izrotāšanu ar teksta palīdzību, bet par instrumentālo solo uzskata improvizāciju, kas seko pēc tēmas izpildīšanas;
- 3) džeza instrumentālisti parasti improvizē visos skaņdarbos un ierakstos, bet tajā pašā laikā, džeza dziedātāji, kuri prot improvizēt *sketa* tehnikā, dara to procentuāli nelielā savu ierakstīto dziesmu skaitā, kā arī viņu solo bieži vien ir īsāki;
- 4) džeza dziedātāji pārsvarā improvizē svinga ēras muzikālajā valodā. Viņu solo harmoniskais saturs nav pilnveidojies no tā laika, ko spēlēja instrumentālisti 20. gadsimta četrdesmitajos gados (Wier, 2001).

Šāda analīze ļauj ielūkoties džeza vokālistu improvizāciju stilos un paņēmienos, liekot skaidrāk apzināties tendences, kā attīstās vokālā improvizācija, cik lielā mērā tā tiek prezentēta uzstāšanās brīdī, salīdzinot to ar džeza instrumentālista improvizēšanas intensitāti. Lai arī džeza mūzikā vokālista un instrumentālista funkcijas un izpausmes ir tuvinājušās (tie ir līdzvērtīgi muzikālā procesa dalībnieki, nevis vokālists ir solists, kas tiek pavadīts, nepārkāpjot noliktās robežas), tomēr skaidri iezīmējas atšķirības improvizēšanas paradumos.

Tradicionālā pieeja improvizācijas mācīšanā ir piedāvāt pēc iespējas vairāk improvizācijas tehniku cerībā, ka tas sagatavos studentus un nodrošinās ar pietiekamu daudzumu materiālu, lai tiktu galā ar neparedzamo grupas improvizācijas dabu. Džeza pedagogi atbalsta pārdomātu vingrināšanos kā nepieciešamu līdzekli, lai apgūtu improvizēšanas prasmes. Šādi individuāli piemēroti vingrinājumi rosina improvizāciju prasmju apgūšanu. Metodes, kādā mūziķis var apzināti vingrināties, ietver – darbu ar pedagogu, džeza meistaruru priekšnesumu klausīšanos, teorijas mācīšanos, interaktīvo darbu līdzīga līmeņa grupās mēģinājumu un uzstāšanās laikā (Fischlin, Herbe, 2004).

Iesācēji improvizētāji mēģina sasniegt materiālus no zināšanu bāzes burtiskā veidā, atkārtotot iepriekš apgūtos motīvus, turpretī pieredzējuši improvizētāji ir spējīgi radīt sarežģītas saiknes ar agrāk iemācīto materiālu. Džeza vēl joprojām ir primārā mācību metode, lai mācītu improvizāciju Rietumu izglītībā, un akordu - skaņkārto formulējošā metode ir visplašāk pielietotais līdzeklis, lai to sasniegtu. Metodoloģijas pamatmērķis ir apgādāt improvizētājus ar pēc iespējas vairāk darba materiāliem. Daudzi

šodien ir aizņemti ar improvizētāju sagatavošanu uz katru paredzamo iespējamību, bet nevis uz individuālu improvizētāja stila attīstību. Plaša audiālā iedziļināšanās ieņem svarīgu vietu pirms sistemātiskas teorētisko principu apguves. Improvizācija džezā notiek dinamiskā, uz grupu bāzētā vidē, kur katram ir jā klausās un jā atbild otram, kas summējās vienotā priekšnesumā, kur neviens neuzvedas kā līderis un priekšnesums rodas no katra individuālajām darbībām, strādājot kopā (Reeves, 2007).

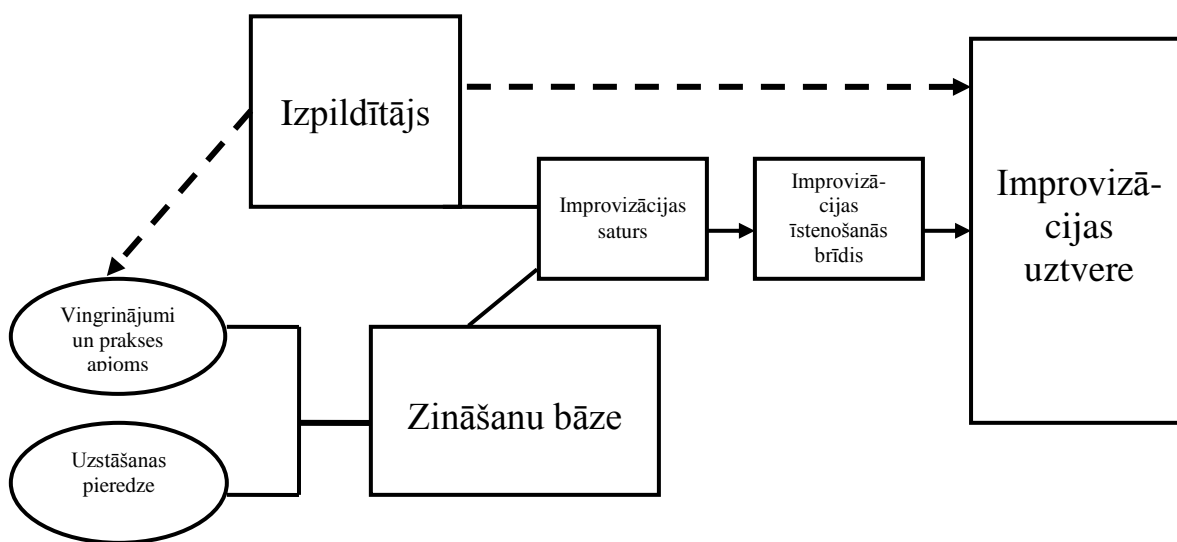
Bieži improvizēšana tiek salīdzināta ar lingvistiskām metaforām, ko izmanto sarunvalodā vai daiļrunībā. No visām mūzikas radīšanas formām, improvizācijas nozīmīgākā atšķirība ir laika ierobežojums, jo tas nosaka, ka rezultātam ir jā parādās vienlaicīgi ar izpildījumu. Šie laika nosacījumi padara par nepieciešamu efektīgu metožu sistēmu. Var iedalīt divus pamatstāvokļus improvizācijas prasmju apguvei, kur abus var saprast lingvistiskās analogijas veidā:

- 1) tiek apgūti vārdi un gramatiskie likumi;
- 2) studenti izpēta savas kombinēšanas un pielietošanas spējas (Weir, 2001).

Improvizētājiem vispirms ir jā tiek galā ar tehnisko improvizācijas pusi (notis, melodiskas frāzes, akordu secības, modulācijas, skaņas veidošana). Tikai tad var attīstīt improvizācijas otro līmeni, sekojot likumiem, kas palīdz frāžu, melodiju un lielāku muzikālu ideju konstruēšanā, strādājot ar motīviem, radot sakarību starp dažādām improvizācijas daļām. Abi šie līmeņi ir jā vingrina sistemātiski un atsevišķi. Ja mūziķis ir apguvis jauniegūtu materiālu (motīvu, akordu secības) zināšanu bāzē, ir svarīgi un nepieciešams to pēc iespējas ātrāk ieviest praktiskajā kontekstā. Katrs improvizācijas muzikālais aspekts prasa atšķirīgu izstrādes laiku un iedziļināšanos, pievēršanos detaļām. Lai improvizācija tomēr paliktu patiesi spontāna, ir svarīgi lai zināšanu bāze tiktu visu laiku atjaunota un lai improvizētāji varētu to pilnībā izmantot. Tikai tad improvizētāji var neapzināti izvairīties un paredzamām atbildēm, frāzēm un spontāni reaģēt uz tādiem mainīgiem lielumiem kā citu mūziķu zināšanu bāze un auditorija. Lai izvairītos no šīm paredzamajām atbildēm, mūziķiem ir jā ziedo treniņa laiks vingrinājumiem un aktivitātēm, kas iedrošina radošumu un riska uzņemšanos un kas projicē improvizētāja iekšējo stāvokli. Bieži vien šajā procesā kļūdas darbojas par katalizatoru turpmākajām radošajām izpausmēm. Viena no labākajām vietām, kur improvizētājs saskaras ar riska uzņemšanos un izaicinājumu, ir grupu improvizācija, kur improvizētājiem nepārtraukti ir jā izvērtē no jauna projicētās atbildes saistībā ar pārējo indivīdu un kopīgās grupas radošajiem apstākļiem. Viens no lielākajiem izaicinājumiem ar ko saskaras improvizētājs globālās improvizācijas kontekstā ir sava individuālā stila atrašana. Jautājums ir - ar ko sākt starp tik daudziem kulturāli atšķirīgiem stiliem un no

kā izvēlēties. Pirms globālās komunikācijas ēras sākuma, šādas identitātes problēmas nekad netika novērotas, kur, piemēram, improvizācija attīstījās salīdzinošā ģeogrāfiskā izolācijā. Iesācēja līmenī studentam būtu jāmacās improvizēt vienā konkrētā stilā. Pēc tam, kad students ir iemācījies improvizēt vienā konkrētā stilā, vēlāk vairākos stilos, improvizētāji iemācās attīstīt gan individuālo, gan bagātīgi eklektisko stilu (Reeves, 2007).

Improvizācijas brīdī mūziķis – izpildītājs izmanto savus kognitīvos resursus – zināšanu bāzi (dziedātājs izmanto savu vokālo tehniku; mūzikas teorijas zināšanas; stilistikas lietošanas prasmes). Iegūtās teorētiskās zināšanas tiek pārbaudītas, vingrinot improvizācijas prasmes (teorētisko zināšanu izmantošana praksē individuālajās nodarbībās un patstāvīgajā darbā mājās). Tāpat zināšanu bāze tiek izmantota mēģinājumu un uzstāšanās brīdī grupā. Kvalitāte ir atkarīga no vingrināšanās un grupas muzicēšanas pieredzes apjoma, bet improvizācijas saturs – no izpildītāja individuālās pieejas un zināšanu bāzes lietošanas praksē prasmēm. Improvizācija, īstenojoties konkrētā brīdī, projicē izpildītāja sadarbību ar pārējiem grupas mūziķiem un ir atkarīga no grupas dalībnieku radošajiem apstākļiem. Viss šis kopums nonāk līdz klausītājam, veidojot improvizācijas uztveri. Šo saistību shēmatiski attēlojis improvizācijas pētnieks, džeza pedagogs, komponists un trombonists – profesors Skots Rīvs (*Scott Reeves*):



7. attēls. **Izpildītājs, zināšanu bāze un klausītāju uztvere** (Reeves, 2007, 18)

Lai improvizētu prasmīgi un oriģināli, zemapziņas zināšanu bāzes procesiem, kas ģenerē improvizāciju, jābūt pietiekami automatizētiem. Tas, ka improvizators nevar piekļūt paša zemapziņas procesiem improvizācijas laikā, rada milzīgas praktiskas problēmas zinātniekiem. Turklāt, kreatīvais impulss, kas nepieciešams improvizācijai,

bieži ir atkarīgs no mainīgiem apstākļiem (piemēram, saskarsme ar ansambļa biedriem, publiku, skaņas apstākļi), kurus ir grūti reproducēt kontrolētajos eksperimenta apstākļos vai arī izmantot vēlākai analizēšanai. Improvizācija darbojās vislabāk, kad īstenota caur efektīgu ierobežojumu sistēmu, kas palīdz improvizatoram izdarīt iedarbīgus, piemērotus un jēgpilnus lēmumus reāla laika robežās. Improvizācija darbojas kā nepārtraukta asociāciju virkne, kurai pamatā ir visas muzikālās pieredzes šī brīža novērtējums (Reeves, 2007).

Viens no lielākajiem izaicinājumiem ar ko saskaras improvizējošs mūziķis ir nepieciešamība lietot vairākus motoriskos un muzikālos aspektus vienlaicīgi, paralēli citām lietām, tas ietver harmoniju, melodijas, formu, muzikālo ekspresiju, koordināciju un ritmu. Daudzi improvizētāji atzīst, ka apzināti viņi uzmana tikai vienu no šiem aspektiem. Tas nozīmē, ka pārējie aspekti tiek kontrolēti neapzināti. Mūziķi maina koncentrēšanos no viena aspekta uz otru, kur koncentrācija uz konkrēto aspektu tiek veikta tikai uz sekundes daļu. Šo ierobežojumu dēļ (apzināta koncentrēšanās un 1 aspektu) improvizēšanas prasmju apguve ir jāsadala dažādos posmos. Improvizācijas kognitīvo procesu teorētiskajā modelī iespējams sastapt un novērot astoņu absolūti dažādu procesu kombinācijas. Improvizatori parasti pārslēdzās no viena procesa uz otru, bet nevar apvienot tos vienlaicīgi (Reeves, 2007). Pētījuma rezultātā izveidojies dalījums:

- 1) īstermiņa nojauta: nākamā muzikālā rīcība tiek paredzēta laika robežās no 1 līdz 3 sekundēm, taču šis notis nevar izskanēt ātrāk kā pēc 0.3 sekundēm pēc lēmuma pieņemšanas;
- 2) vidēja termiņa nojauta: muzikālā rīcība, kas ir paredzēta izpildīšanai nākamo 3 - 12 sekunžu laika posmā (t.i. nākamā frāze vai forma - kvadrāts);
- 3) ilgtermiņa nojauta: atlikušās improvizācijas plānošana;
- 4) īstermiņa atmiņa: atmiņā var tikt atsaukta muzikālā rīcība, kas notika pirms 2 sekundēm, kad koncentrācija ir virzīta uz iepriekšējo rīcību;
- 5) vidēja termiņa atmiņa: atmiņā var tikt atsaukta muzikālā rīcība, kas notika pirms 4, 8 vai 16 takšim, tādējādi nodrošinot iepriekšējo frāžu precīzu aptveršanu (fiksēšanu);
- 6) ilgtermiņa atmiņa: Improvizators atceras visu improvizāciju no paša sākuma līdz dotajam brīdim;
- 7) plūsmas stāvoklis: improvizators var koncentrēties tikai uz to, kas notiek dotajā brīdī;



8) atgriezeniskās reakcijas procesi: muzikālās idejas turpmākajai improvizācijai atkarīgas no tā, kas iepriekš atsaukts atmiņā un atskaņots. Piemēram, sākotnēji neparedzētu (nepareizu) noti, kas atskaņota iepriekšējā brīdī, mūziķis izvēlas atkārtot vairakkārt. Atgriezeniskās saites koncepcija var būt paplašināta līdz pat muzikālai rīcībai, kas izriet no vidējā un ilgtermiņa atmiņā uzkrātās informācijas. Šādas atgriezeniskās saites piemērs rodas džeza improvizācijā, kad nākamā akorda gammas nots izskan šī brīža akorda laikā. Lai cik šī piemērs var šķist neatbilstošs un disonējošs, tas ir labs veids kā sagatavot un sasaistīt divus kaimiņu akordus (Reeves, 2007).

Muzikālā priekšnesuma laikā improvizējošie mūziķi izmanto visus šos 8 kognitīvos procesus tādā veidā, ka lēmumi tiek pieņemti ātri un viens aiz otra (t.i. no viena uz nākamo, bet ne vienlaicīgi). Pēc intervijas ar dažādiem mūziķiem, autors izsaka secinājumus, ka visbiežāk tiek izmantotas īstermiņa un vidējā termiņa nojautas un plūsmas stāvoklis. Pārējie 5 kognitīvie procesi tiek izmantoti, kad improvizētājs spēj veikt pietiekami apzinātu izpildījuma kontroli - piemēram, lēno frāžu laikā vai frāzēs ar lielām pauzēm, kad iepriekš apgūtas melodiskais zīmējums tiek atsaukts atmiņā automātiski (Reeves, 2007).

Mūsdienu džeza dziedātāji atspoguļo moderno koncepciju dziesmu izvēlē, instrumentācijā, aranžējumā un melodijas stilistikā interpretācijā, tomēr viņu izvēlētās notis improvizācijā skan daudz mazāk harmoniski progresīvi un interesanti, nekā instrumentālistu solo improvizācijās. To var izskaidrot ar to, ka cilvēka balss fiziski nespēj izpildīt improvizāciju tik lielā ātrumā un ieturēt hromatiskās līnijas, kas ir obligātas dažos modernā džeza stilos. Pastāv fizioloģiski pamatota robeža harmoniskai sarežģītībai, ko dziedātājs ir spējīgs sadzirdēt. Jāatzīst fakts, ka vairākums dziedātāju nevelta pietiekoši daudz laika praksei, lai paceltu improvizācijas meistarību līdz augstākam līmenim (Weir, 2001).

Latvijas izglītības sistēma mūzikas skolās lielā mērā fokusējas uz izpildītāja muzicēšanas prasmēm, bet ne uz radošumu un improvizēšanu. Lai arī pēdējā laikā jūtamas izmaiņas, improvizācijai un kompozīcijai būtu jāvelta lielāka uzmanība, kas mudinātu bērnus uz jaunradi un radošumu. Ja šāda pieredze jaunajam mūziķim nav bijusi, students nav gatavs improvizēt augstākā izglītības procesa līmenī. Students baidās kļūdīties vai izklausīties neveikli. Nepieciešama savstarpēja uzticēšanās studenta un docētāja sadarbībā un metodika, kas soli pa solim ved uz vēlamo rezultātu. To varētu raksturot kā muzikālu un psiholoģisku izglītošanos.

*Sketa* dziedāšana ir apzinātas domāšanas intuitīvas rīcības mijiedarbības izpausme. Tā kā improvizēšanas spējas ir atkarīgas no personības psiholoģiskajām īpatnībām, liela nozīme ir studenta un docētāja sadarbībai. Pozitīva gaisotne iesācējam kalpos par psiholoģisku balstu, atbrīvojot to no bailēm kļūdīties. *Sketa* apguve balstās uz analītisku prāta darbību un tā nav iespējama bez iepriekšējas zināšanu bāzes un pieredzes vispārināšanas. Labi rezultāti sketa dziedāšanā nav sasniedzami bez meistarīgu piemēru klausīšanās, pierakstīšanas un atkārtotības. Tik pat svarīgi ir pierakstīt savas komponētās frāzes, lai vēlāk veiktu analīzi un meklētu pilnveidošanās iespējas.

Improvizācija grupu nodarbībās ir kolektīvs darbs, kur izpaužas improvizatora spējas acumirkļi asimilēt jebkuru ideju, tēlaini bagātināt materiālu, kas radies konkrētajā brīdī. Grupas improvizācija ir īpaša ansambļa spēles forma, kurā muzikālais rezultāts ir savstarpējās interakcijas iznākums. Grupas dalībnieki nespēlē pēc fiksēta materiāla - notīm tradicionālā šā jēdziena izpratnē, tomēr kā pamatu izmanto spēles noteikumus – burtu pierakstu kā skaņdarba harmonisko shēmu un skaņdarba formu kā pamatu improvizēšanas sistēmai (Ashley, 2009).

Improvizācijas norisē spēlētāji piedalās ar savām idejām, sevi izpaužot muzikāli. Šādā veidā tiek veicināts radošums – līdzīgi kā labā grupas sarunā – vienam otru uzklausot un uz to reaģējot: viena idejas dod ierosmi otra idejām utt. Kopā spēlētāji veido muzikālu procesu, kura dzirdamajam rezultātam ir jāpārlicina paši spēlētāji, kā arī, ja tādi ir – klausītāji. Improvizācija veido radošuma caurstrāvētu sprieguma lauku starp indivīdu, grupu un mūziku. Grupas improvizācijas īpatnība ir veidā, kādā strādāt ar nezināmo:

- neviens no spēlētājiem nezina, ko citi piedāvās kopējā spēlē. Negaidītais ir improvizācijas ikdiena un prasa ievērojamu brīvības un tolerances līmeni;
- improvizācija vienmēr iekļauj neizdošanās risku;
- improvizācija piedāvā arī iespēju no acumirkļa radītā veidot ko jaunu un pārkāpt līdz šim pastāvošās robežas (Kieseritzky, Schwabe, 2005).

Grupā improvizācija ir kas vairāk kā tikai mūzika. Spēja pašizpausties, uz vienlīdzīgiem pamatiem darboties komandā bez vadītāja, uztvert pārējo raidītos impulsus un vienlaikus pašam tos ģenerēt, spēties apieties ar neparedzamo un spontāni radīt jauno – tās ir īpašības, kas arī ikdienas dzīvē ir nozīmīgas un atrodas starp pilnvērtīgas personības izveides mērķiem. Vienlaikus grupas improvizācija ir sava veida muzikāla sarunu valoda, kas atļauj katram spēlētājam savu iespēju robežās piedalīties kopīgajā norisē un tā tālāk attīstīt savas izteiksmes spējas. Tādā veidā daudzi spēlētāji

atrod ceļu uz vēl neapzinātiem muzikāliem resursiem, atrod savu personīgo muzikalitāti un ceļu uz autentisku muzicēšanu. Personības pilnveidošana, muzikālo prasmju uzlabošana un to pielietošana praksē grupas improvizācijā veido unikālu kombināciju. Muzikālā grupas improvizācija pieprasa noteiktus uzvedības modeļus, kas būtiski atšķiras no citām muzicēšanas formām. Specifiski ir tas, ka šīs uzvedības formas, tādas kā radošums, iejušanās un reakcijas spēja ir improvizācijas priekšnosacījumi, kā arī tās rezultāti. Tas ir tipiski praktiskai disciplīnai: līdzīgi kā apgūstot kādu sporta veidu, tam nepieciešamo izturēšanos var izkopt un vingrināt tikai praksē. Tas, cik lielā mērā improvizējot apgūtie uzvedības modeļi atspoguļojas spēlētāja ikdienas dzīvē, ir apstrīdams. Tomēr ir svarīgi, lai pedagogs apzinātos, kurās jomās tas aicina improvizējot atteikties no ierastajām uzvedības formām. Daļēji tas notiek pats no sevis un var sniegt spēlētājam atvieglojumu, bet citos gadījumos tas var novest pie konfliktiem un pretestības, kas apdraud visu kopējo darbu. Svarīgi improvizācijas laikā:

- muzicēt bez bailēm un ar prieku, bet ar nopietnu attieksmi;
- ļauties mūzikai, darboties pēc dzirdētā;
- pārvarēt apspriedumus: daudziem dziedātājiem un spēlētājiem piemīt bieži vien neapjausta pārliecība vadīties pēc ierastiem džeza standartiem, atsakoties no eksperimentēšanas. Visvieglāk pārvarēt savus aizspriedumus, dziedāšanas un spēlēšanas laikā izmēģinot dažādus paņēmienus;
- pilnveidot personīgās spējas, pārliecību: pārvarēt bailes, uzdrīkstēties izteikties un sevi parādīt citu klātbūtnē, piedzīvot prieku pašam darbojoties un izpaužoties, palielināt pašapziņu;
- zinātkāre un tolerance pret jauno un nepierasto, drosme riskēt, drosme muzicēt bez papildus nodrošināšanās, prieks radīt inovācijas, saprast mūziku kā izpētes objektu;
- saprast, ka improvizācija rodas no savstarpēja sadarbības, atteikties no pastāvīgas vēlmes vadīt, mācīties prast reaģēt un atsaukties uz muzikālajiem impulsiem;
- attīstīt grupas kopējās atbildības izjūtu: justies atbildīgam par kopēji radīto kā sociālajā, tā muzikālajā jomā;

apgūt radošumu, spēju pieņemt dažādas lomas un tās spontāni mainīt:

- virzīt, vadīt;
- sniegt impulsus, iedvesmot citus;
- piedāvāt oponentojošu viedokli;
- atbalstīt, pavadīt;
- atkāpties, prast vajadzīgajā brīdī klusēt;

- iemācīties pakļaut savas un grupas vajadzības muzikālajām prasībām (Kieseritzky, Schwabe, 2005).

Izkoptas improvizēšanas prasmes ļauj studentam pārliecinošāk sociāli sadarboties, kas paaugstina muzikālās sadarbības līmeni grupā muzicēšanas laikā.

Studentu grupu muzicēšanas nodarbības ir laiks programmas apgūvē, kad jāmācās savas profesionālās prasmes apvienot ar sadarbības prasmēm. Sirds un prāta apvienojums ir efektivitātes pamatā. Nepietiek, ka atnākot uz nodarbību, students paļaujas uz sevi un uzticas saviem spēkiem. Muzicēšanas brīdī ir jāmācās uzticēties viens otram un prast ieplūst otra skaņā. Katram indivīdam ir sava muzikālā izjūta, taču māksla ir radoši darboties vienā enerģijas līmenī – tā par džeza muzicēšanu teicis amerikāņu saksofonists Džo Lovano (*Joe Lovano* meistarklase Tallinā, 2006).

Pētījuma rezultātā varam secināt, ka

- improvizācijas prasmju apguve balstās uz divu prasmju līmeņu apguves principa:
  - 1) vispirms jāapgūst improvizēšanas paņēmieni – pirmais prasmju līmenis (melodiskas frāzes, akordu secības, modulācijas, skaņas veidošana, stilistika);
  - 2) tikai tad var attīstīt improvizācijas prasmju otro līmeni, sekojot likumiem, kas palīdz frāžu, melodiju un lielāku muzikālu ideju konstruēšanā, strādājot ar motīviem, radot sakarību starp dažādām improvizācijas daļām;
  - 3) abi šie līmeņi ir jāvingrina sistemātiski un atsevišķi. Ja mūziķis ir apguvis jauniegūtu materiālu (motīvu, akordu secību) zināšanu bāzē, ir svarīgi un nepieciešams to pēc iespējas ātrāk ieviest praktiskajā kontekstā.
- Improvizācijas prasmju apguve sākas individuālajās nodarbībās, kurās notiek džeza dziedāšanas kā sadarbības apguves process, izmantojot izveidoto sadarbības prasmju attīstošo vingrinājumu sistēmu, kas vienlaicīgi pilnveido improvizēšanas prasmes, iepazīstina ar improvizēšanas paņēmieniem, ceļ pašapziņu un ticību sev.
- Liela vērtība improvizēšanas prasmju attīstībai tiek pievērsta džeza dziedātāju grupas nodarbībā *Dziedāšanas pamati*, kur students improvizē grupā, sekojot pedagoga norādījumiem, tā izmantojot dažādus improvizēšanas un dinamikas paņēmienus, gūstot pirmo pieredzi improvizēt grupā. Grupas nodarbībās tiek izmantoti speciāli šīm nodarbībām izstrādātie sociālās un muzikālās sadarbības prasmju attīstošie vingrinājumi, kas vienlaicīgi pilnveido improvizēšanas prasmes.

- Kad improvizēšanas prasmes tiek vingrinātas individuālajās nodarbībās augstskolā, grupas nodarbībā *Dziedāšanas pamati* un patstāvīgā darbā mājās, nepieciešams tās mācīties pielietot praksē *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbībās augstskolā. Improvizācija džezā cieši saistīta ar sadarbības prasmēm. Katra pedagoga un studenta mērķis ir sasniegt empātiskās sadarbības līmeni improvizēšanas laikā. Tā ir sadarbība, kad mūziķi muzikāli atbild viens otram izaicinājuma un riska pilnā atmosfērā, kas savukārt padziļina viņu zināšanu bāzi, tā veidojot atgriezenisko saiti. Šādos gadījumos mūziķi iet tālu aiz atbalstošām muzikālām frāzēm un stimulē jaunu ideju uztveršanu un radīšanu.

## 1.5. Sadarbības prasmju saturs džeza dziedāšanā

### 1.5.1. Džeza dziedāšanas studentu sadarbības prasmju vērtēšanas kritēriji un rādītāji

Lai noteiktu, vai konkrētajam džeza dziedāšanas studentam piemīt nepieciešamās sadarbības prasmes, kā un kādā līmenī tās izpaužas, ir būtiski izstrādāt kritērijus šo prasmju attīstības pakāpes konstatēšanai.

Meklējot veidus džeza dziedāšanas studentu sadarbības prasmju pilnveidošanai, pētīta pedagogu un izpildītāju pieredze, kā arī analizēti pētījumi par džeza mūzikas studentu sadarbības prasmju pilnveidi. Diemžēl sadarbības džezā pētnieki analizē un apraksta grupu procesus, neizceļot kādu no grupas dalībniekiem vai neizmantojot tā analizēšanai īpašu, atsevišķu pieeju. Veidojot džeza dziedātāja sadarbības prasmju kritērijus un rādītājus, par pamatu tika ņemts F. Sedona pētījums (*Frederick A. Seddon „Modes of communication during jazz improvisation”, 2005*), kā arī vērā ņemtas M. Veiras (*M. Weir*) izstrādātās džeza dziedātāja īpašās pazīmes, kuras raksturo dziedātāju kā dziesmas tekstuālās jēgas un mākslinieciskā tēla veidotāju un atspoguļotāju sadarbības brīdī. Pamatojoties uz analizēto psiholoģisko un pedagoģisko literatūru, izstrādātie džeza dziedāšanas sadarbības prasmju kritēriji un rādītāji ir piemēroti konkrētās augstskolas apstākļiem. A. Sedons sava pētījuma ietvaros novēro 6 džeza mūzikas studentus (to vidū arī džeza dziedātāju) ar mērķi noteikt saskarsmes veidus, kādi tiek izmantoti sadarbības brīdī starp mūziķiem. Pētījumā izdalīti divi saskarsmes veidi – verbālais un neverbālais, kas pasvīturo sadarbības džezā sociālo un muzikālo aspektu. Šo iedalījumu A. Sedons izmanto, lai noteiktu studentu sadarbības prasmju līmeni. Pēc A. Sedona domām verbālais sadarbības veids sevī ietver:

- 1) muzikālo prasmju un zināšanu bāzes pielietošanu, apmainīšanos ar informāciju par tās izmantošanu konkrētā gadījumā;
- 2) mērķa izvirzīšanu, vienošanos par grupas kopīgo darbu - izpildījuma stilu, paņēmieniem; priekšnesuma veidu;
- 3) rezultāta apspriešanu.

Neverbālais sadarbības veids sevī ietver:

- 1) brīvu improvizēšanu pēc dzirdes vai lasot nošu materiālu;
- 2) mākslinieciskā tēla atklāšme, savstarpēja ietekmēšanās, izmantojot ķermeņa valodu, žestus, acu kontaktu;
- 3) empātiskās sadarbības sasniegšana, klausoties, atbildot un uzņemoties radošu risku muzikālās izpausmēs.

Verbālā saskarsme ir komunikācijas forma, kas paredz mutiski izteiktas informācijas apmaiņu, bet neverbālā saskarsme ir jebkuras informācijas, signālu nodošana, nelietojot vārdus (Praude, Beļčikovs, 2001).

Izmantojot A. Sedona pētījumu, kā arī ņemot vērā džeza dziedātāja, ka sadarbības dalībnieka īpatnības, tika izveidoti šādi džeza dziedātāju sadarbības prasmju kritēriji un rādītāji.

7. tabula. **Džeza dziedātāju sadarbības prasmju kritēriji un rādītāji** (adaptēts no Seddon, 2005, 53)

KRITĒRIJI	RĀDĪTĀJI
<b>Sociālā sadarbība</b>	<p><b>Interese</b> par grupas darbu, iekļaušanās procesā, ideju piedāvāšana;</p> <p><b>Mērķtiecība</b> individuālās izaugsmes plāns, kopīgās izaugsmes plāns, nodarbības plāns;</p> <p><b>Atbildība</b> - nopietna attieksme, cieņa, gatavošanās nodarbībām;</p> <p><b>Muzikālās bāzes izmantošana</b> – praktisko un teorētisko prasmju un zināšanu bāzes pielietošana, apmainīšanās ar informāciju;</p> <p><b>Rezultāta izvērtēšana</b> – kopdarba un individuālā darba analizēšana katrā nodarbībā un pēc laika perioda.</p>
<b>Muzikālā sadarbība</b>	<p><b>Ķermeņa valodas pārvaldīšana</b> - acu kontakts, žesti, kā arī citiem grupas dalībniekiem saprotami norādošie roku žesti;</p> <p><b>Mākslinieciskā tēla atklāšana</b> tēlam atbilstošas atmosfēras radīšana, grupas iedvesmošana skaņdarba izpildīšanas brīdī.</p> <p><b>Klausīšanās prasme</b> - adekvāta muzikāla klātbūtne konkrētā izpildījuma brīdī;</p> <p><b>Impulsīva mijiedarbība</b> prasme dzirdēt grupas dalībnieku muzikālos impulsus un atbildēt uz tiem caur improvizāciju;</p> <p><b>Empātiskais radošums</b> balstīts uz džeza teorijas zināšanām, prasmēm un pieredzi, bet radoši eksperimentējot (lietojot drosmi un oriģinalitāti); dodot savu radošo muzikālo impulsu.</p>

Pirmajam kritērijam – **sociālā sadarbība** tiek izvirzīti vairāki rādītāji. Džeza vokāli instrumentālā ansambļa muzicēšanas nodarbībās notiek grupas dalībnieku

psiholoģiska sagatavošanās kopīgam darbam. Tā izpaužas kā studentu interese, vēlme iekļauties procesā un piedāvāt savas idejas. Tāpat sociālās sadarbības rādītājs ir mērķtiecība, kad notiek mērķa izvirzīšana un apzināšanās. Pedagoģs pamato tādu vai citādu skaņdarbu izvēli. Repertuārā tiek iekļauti dažādu džeza stilu un ritma pulsāciju skaņdarbi, lai studenti apgūtu stilu daudzveidību un tiktu stimulēti papildināt zināšanas un papildus vingrināties. Notiek katras nodarbības mērķa izvirzīšana, kā arī plānota kopējā izaugsme, meklēti līdzekļi mērķa sasniegšanai. Studenta darbība šajā posmā raksturojama kā sava individuāla mērķa un kopīgā mērķa izpratne un pieņemšana, kā arī pozitīvs pārdzīvojums par gaidāmo kopīgo darbu programmas iestudēšanā. Pie psiholoģiskās gatavības pieskaitāma studenta atbildība, nopietna attieksme, cieņa, kas izpaužas kā regulāra gatavošanās nodarbībām, muzikālā materiāla apgūšana mājās, nošu materiāla sagatavošana instrumentālistiem un prasme izskaidrot savu viedokli. Sociālās sadarbības rādītājs – muzikālās bāzes izmantošana liecina par praktisku gatavību sadarbībai, kad notiek līdzšinējās pieredzes novērtēšana, pārrunas par prasmēm, zināšanām un to izmantošanu konkrētajā brīdī. Pedagoģs un studenti runā par stila paņēmieniem skaņdarbos, kas tiks izmantoti izpildījuma brīdī. Svarīgs sociālo sadarbības prasmju rādītājs vokāli instrumentālā ansambļa nodarbībā ir rezultātu izvērtēšana, kad notiek sasniegto rezultātu analīze. Nepieciešama salīdzināšana starp mērķi un rezultātu, tā veicot darba novērtēšanu. Studentam ieteicams regulāri veikt pašanalīzi un salīdzināt savu izaugsmi un grupas progresu. Šādam vērtēšanas procesam vajadzētu notikt korekti un rosināt tālākai intensīvai darbībai un jaunu mērķu uzstādīšanai.

Džeza dziedātāja darbības realizācija ansambļa nodarbības laikā izpaužas arī kā **muzikāla sadarbība**, kuras laikā notiek informācijas un signālu nodošana bez vārdu palīdzības un ir otrais sadarbības prasmju kritērijs. Pedagoģs mudina studentus izmantot visus resursus, lai sasniegtu muzikālo brīvību. Notiek gribas vingrināšana un riska uzņemšanās, kas virza uz empātiskās sadarbības formas sasniegšanu. Vispirms par muzikālo sadarbību liecina ķermeņa valoda - acu kontakts, žesti, kā arī citiem grupas dalībniekiem saprotami norādošie roku žesti. Džeza dziedātāja svarīga prasme ir pārliedzoša žestu valoda, muzikālo procesu norādei un vajadzības gadījumā – vadīšanai.

Par džeza dziedātāja muzikālās sadarbības prasmēm liecina mākslinieciskā tēla atklāšana, kas izpaužas tēlam atbilstošas atmosfēras radīšanā, grupas iedvesmošanā skaņdarba izpildīšanas brīdī. Šajā gadījumā teksta izmantošana dziesmas mākslinieciskā tēla atklāsmē ir viens no mākslinieciskajiem izteiksmes līdzekļiem, kas pauž dziesmas



saturu un emocionālo attieksmi, taču izpildījuma brīdī neveic savstarpējas verbālās sazināšanās funkciju, bet gan literārais teksts ir mūziku papildinošs elements. Tas izskaidro šī rādītāja novietojumu pie neverbālās saskarsmes kritērijiem un šajā gadījumā nav uzskatāma par verbālo saskarsmi, jo dziedātāja paustais dziesmas teksts nedod norādes mūzikas procesu veidošanā.

Muzikālo sadarbības prasmju rādītājs - klausīšanās prasme uzskatāma par vienu no džezā mūziķa sadarbības efektivitātes nosacījumiem. Par klausīšanās prasmi liecina adekvāta muzikāla klātbūtne konkrētā izpildījuma brīdī. Tas nozīmē ik mirkli būt „kopā ar grupu” un klausīties ne tikai sevi, bet visus instrumentus atsevišķi un kopīgo muzikālo skanējumu. Nākamais rādītājs - impulsīva mijiedarbība veido sekojošo efektīvas sadarbības ķēdes posmu. Tā ir prasme ne tikai dzirdēt grupas dalībnieku muzikālos impulsus, bet arī atbildēt uz tiem caur improvizāciju. Par visaugstāko muzikālās sadarbības produktivitātes līmeni liecina pēdējais rādītājs - empātiskais radošums balstīts uz džezā teorijas zināšanām, prasmēm un pieredzi, bet radoši eksperimentējot (lietojot drosmi un oriģinalitāti), dodot savu muzikālo impulsu. Šis rādītājs norāda uz studenta radošajām spējām grupas sadarbības laikā piedāvāt oriģinālas, pārsteidzošas muzikālās idejas.

Izvirzītie sadarbības prasmju vērtēšanas kritēriji džezā dziedāšanā - sociālā sadarbība un muzikālā sadarbība un to rādītāji, atklāj sadarbības prasmju kopumu, kas dod iespējas novērtēt studentu sadarbības prasmes un noteikt to līmeni.

8. tabula. **Sadarbības prasmju vērtēšanas kritērija – sociālā sadarbība, rādītāji reprodūktīvajā, interpretējošajā un produkūtvajā līmenī**

Krit.	Rādītāji	1. līmenis reprodūktīvais	2. līmenis interpretējošais	3. līmenis produkūtvais
S O C I Ā L Ā	<b>Interese</b>	zems intereses līmenis, nejūt īpašu vajadzību iekļauties grupas darbā; uzskata, ka strādājot individuāli var sasniegt vairāk; darbs šķiet inerts, neinteresants, nepiedāvā savas idejas, jo šķiet, ka pārējiem neinteresē viņa priekšlikumi;	izjūt interesi darboties grupā; uzlabojas vokālās, improvizēšanas un sadarbības prasmes; darbs šķiet interesants; prot piedāvāt savas idejas;	vienmēr ieinteresēts grupas darbā, augsti vērtē ansambļa nodarbībās gūtās vokālās, improvizēšanas un sadarbības prasmes, darbs šķiet aizraujošs, vienmēr gatavs piedāvāt savas idejas;
	<b>Mērķtiecība</b>	neskaidrs individuālās izaugsmes plāns, jo domā, ka ansambļa nodarbības īpaši neuzlabo individuālās prasmes un nepapildina zināšanas, zema kopīgā mērķa apziņa, nedomā par savu un grupas kopīgo izaugsmi;	apzinās savu individuālo plānu; domā, ka ansambļa nodarbības palīdz uzlabot individuālās prasmes un papildina zināšanas, apzinās savu un grupas mērķi;	skaidri zina savu un ansambļa izaugsmes plānu un novērtē to, kā ansambļa nodarbība uzlabo individuālās prasmes, papildina pieredzi ansambļa muzicēšanā, skaidri apzinās savu individuālo mērķi un grupas mērķi katrā nodarbībā;
S A D A R B Ī B A	<b>Atbildība</b>	ne vienmēr apmeklē nodarbības, attieksme mēdz būt pavirša, ne vienmēr pietiekoši ciena citu viedokļus, ne vienmēr sagatavots nošu materiāls, ko piedāvāt instrumentālistiem, dažkārt pats nav sagatavojis uzdots dziesmu;	regulāri apmeklē nodarbības, nopietna attieksme, ciena citu viedokļus, vienmēr cenšas sagatavot nošu materiālu, ko piedāvāt instrumentālistiem; gatavojas nodarbībām;	vienmēr gatavs nodarbībām ar sagatavotu nošu materiālu, ko piedāvāt instrumentālistiem, nopietni gatavojas katrai nodarbībai un ciena citu viedokļus;
	<b>Muzikālās bāzes izmantošana</b>	vāja praktiskā gatavība iesaistīties nodarbībā; reti apmainās ar informāciju par prasmju un zināšanu pielietošanu konkrētajā brīdī, seko pedagoga norādījumiem;	praktiski iesaistās nodarbībā, apmainās ar informāciju par prasmju un zināšanu pielietošanu konkrētajā brīdī, labas prasmes muzikālās bāzes izmantošanā praksē;	augsta līmeņa praktiska gatavība iesaistīties nodarbībā, dalīties informācijā ar grupas dalībniekiem, piedāvā savas idejas paņēmieni izvēlē skaņdarba atskaņošanā, teicami izmanto muzikālo bāzi;
	<b>Rezultāta izvērtēšana</b>	neregulāri analizē savu un grupas darbu un izaugsmi, neaktīvi iesaistās rezultātu kopīgā izvērtēšanā;	regulāri analizē savu un grupas darbu un izaugsmi, iesaistās rezultātu kopīgā izvērtēšanā;	vienmēr analizē savu un grupas darbu un izaugsmi, aktīvi iesaistās rezultātu kopīgā izvērtēšanā.

Tabulā uzskatāmi redzams sadarbības prasmju kritērija – sociālā sadarbība, tiek noteikti pieci rādītāji, kuru ietverošās sadarbības prasmes aprakstītas trijos līmeņos:

- 1) reproduktīvais;
- 2) interpretējošais;
- 3) produktīvais.

Katrs no līmeņiem tiek paskaidrots ar līmenim atbilstošiem rādītājiem, ko vēlāk izmanto respondenti vērtējuma veikšanā.

Sociālās sadarbības rādītājs **interese** sevī ietver ieinteresētību, vēlēšanos iekļauties grupas darbā, ideju piedāvāšanu kopīga sadarbības procesa īstenošanā. Pirmais - reproduktīvais līmenis paskaidrots kā zems intereses līmenis, kad students nejūt īpašu vajadzību iekļauties grupas darbā; uzskata, ka strādājot individuāli var sasniegt vairāk; darbs šķiet inerts, neinteresants; nepiedāvā savas idejas, jo šķiet, ka pārējiem neinteresē viņa priekšlikumi. Otrais - interpretējošais līmenis paskaidrots kā vidējs līmenis, kur students izjūt interesi darboties grupā; uzlabojas vokālās, improvizēšanas un sadarbības prasmes; darbs šķiet interesants; prot piedāvāt savas idejas. Trešais - produktīvais līmenis norāda uz augsta līmeņa interesi, kur students vienmēr ir ieinteresēts grupas darbā, augsti vērtē ansambļa nodarbībās gūtās vokālās, improvizēšanas un sadarbības prasmes, darbs šķiet aizraujošs, vienmēr gatavs piedāvāt savas idejas.

Sociālās sadarbības rādītājs **mērķtiecība** sevī iekļauj individuālās izaugsmes plānošanu, kopīgās izaugsmes plānošanu, kārtējās nodarbības plānošanu. Pirmais reproduktīvais līmenis aprakstīts kā zems līmenis, kur studentam ir neskaidrs individuālās izaugsmes plāns, jo domā, ka ansambļa nodarbības īpaši neuzlabo individuālās prasmes un nepapildina zināšanas, zema kopīgā mērķa apziņa, īpaši nedomā par grupas kopīgo izaugsmi. Otrais interpretējošais līmenis paskaidrots kā vidējs līmenis, kur students apzinās savu individuālo plānu; domā, ka ansambļa nodarbības palīdz uzlabot individuālās prasmes un papildina zināšanas, apzinās savu un grupas mērķi. Trešais produktīvais līmenis norāda uz augsta līmeņa mērķtiecību, kad students skaidri zina savu un ansambļa izaugsmes plānu un novērtē to, kā ansambļa nodarbība uzlabo individuālās prasmes, papildina pieredzi ansambļa muzicēšanā, skaidri apzinās savu individuālo mērķi un grupas mērķi katrā nodarbībā.

Sociālās sadarbības rādītājs **atbildība** sevī ietver nopietnu attieksmi, cieņu, gatavošanos nodarbībām. Pirmais reproduktīvais līmenis aprakstīts kā zems līmenis, kad students ne vienmēr apmeklē nodarbības, attieksme mēdz būt pavirša, ne vienmēr pietiekoši ciena citu viedokļus, ne vienmēr sagatavots nošu materiāls, ko piedāvāt instrumentālistiem, dažkārt pats nav sagatavojis uzdoto dziesmu. Otrais interpretējošais

līmenis paskaidrots kā vidējs līmenis, kad students regulāri apmeklē nodarbības, studentu vada nopietna attieksme, viņš ciena citu viedokļus, vienmēr cenšas sagatavot nošu materiālu, ko piedāvāt instrumentālistiem; gatavojas nodarbībām. Trešais produktīvais līmenis norāda uz augsta līmeņa mērķtiecību, kad students vienmēr gatavs nodarbībām ar sagatavotu nošu materiālu, ko piedāvāt instrumentālistiem, nopietni gatavojas katrai nodarbībai un ciena citu viedokļus.

Nākamais sociālās sadarbības rādītājs norāda uz **muzikālās bāzes izmantošanas** spēju grupas sadarbības laikā. Šī spēja liecina par studenta zināšanām un prasmēm, kas atļauj teorētiskās džeza teorijas, improvizēšanas, vokālās tehnikas pārvaldīšanas zināšanas pielietot praksē un dalīties ar savām zināšanām nodarbību laikā. Pirmais reproduktīvais līmenis aprakstīts kā zems līmenis, kad studentam ir vāja praktiskā gatavība iesaistīties nodarbībā; reti apmainās ar informāciju par prasmju un zināšanu pielietošanu konkrētajā brīdī, seko pedagoga norādījumiem. Otrais interpretējošais līmenis paskaidrots kā vidējs līmenis, kad students praktiski iesaistās nodarbībā, apmainās ar informāciju par prasmju un zināšanu pielietošanu konkrētajā brīdī, labas prasmes muzikālās bāzes izmantošanā praksē. Augstākais produktīvais līmenis norāda uz augsta līmeņa praktisku gatavību iesaistīties nodarbībā, dalīties informācijā ar grupas dalībniekiem, piedāvāt savas idejas paņēmienu izvēlē skaņdarba atskaņošanā. Šajā līmenī students teicami izmanto muzikālo bāzi.

Pēdējais sociālās sadarbības rādītājs ir **rezultāta izvērtēšana**, kad notiek kopdarba un individuālā darba analizēšana katrā nodarbībā un pēc laika perioda. Pirmajā reproduktīvajā līmenī students neregulāri analizē savu un grupas darbu un izaugsmi, neaktīvi iesaistās rezultātu kopīgā izvērtēšanā. Vidējā līmenī students regulāri analizē savu un grupas darbu un izaugsmi, iesaistās rezultātu kopīgā izvērtēšanā. Augstākais produktīvais līmenis norāda uz to, ka students vienmēr analizē savu un grupas darbu un izaugsmi, aktīvi iesaistās rezultātu kopīgā izvērtēšanā.

9. tabula. Sadarbības prasmju vērtēšanas kritērija – muzikālā sadarbība, rādītāji  
reproduktīvajā, interpretējošajā un produktīvajā līmenī

Krit.	Rādītāji	1.līmenis reproduktīvais	2. līmenis interpretējošais	3. līmenis produktīvais
M U Z I K Ā L Ā	<b>Ķermeņa valodas pārvaldīšana</b>	izvairās no acu kontakta ar grupas dalībniekiem, ne vienmēr lieto citiem saprotamus norādošos roku žestus, vājas un nepārliecinošas muzikālā procesa vadības prasmes;	labas saskarsmes prasmes, acu kontakts, saprotami norādošie roku žesti, labas muzikālā procesa vadības prasmes;	teicamas saskarsmes prasmes, pārliecinošs acu kontakts, visiem grupas dalībniekiem saprotami norādošie roku žesti, teicamas muzikālā procesa vadības prasmes;
	<b>Mākslinieciskā tēla atklāšana</b>	neuzskata, ka tam jāpievērš īpaša uzmanība ansambļa nodarbībās, jo grupas dalībnieki ir pārāk aizņemti ar nošu lasīšanu un improvizēšanas prasmju apguvi;	domā par dziesmas tekstuālo jēgu un tēlu, lai radītu atbilstošu dziesmas interpretāciju, paskaidro grupai savu dziesmas izpratni;	vienmēr emocionāli atklāj dziesmas literāro saturu, pamato grupas dalībniekiem savu interpretāciju, un iedvesmo grupu izpildījuma laikā;
	<b>Klausīšanās prasme</b>	vājas prasmes klausīties katra instrumenta un grupas skanējumā, pārāk aizņemts ar savu izpildījumu, bieži kļūdās formā vai zaudē ritma pulsāciju klausīšanās prasmes nepilnību dēļ;	labas klausīšanās prasmes, reti kļūdās formā vai zaudē ritma pulsāciju, cenšas pastiprināti pievērst uzmanību šim aspektam, apzinoties tā nozīmību;	izcilas klausīšanās prasmes, vienmēr klausās katra instrumenta un grupas skanējumā, nekad nekļūdās formā, nezaudē ritma pulsāciju;
S A D A R B Ī B A	<b>Impulsīvā mijiedarbība</b>	vāji dzird grupas dalībnieku muzikālos impulsus, koncentrējas uz savu izpildījumu, tādēļ reti, kad atbild uz impulsiem caur improvizāciju (vājas improvizēšanas prasmes un vājas klausīšanās prasmes);	dzird grupas dalībnieku muzikālos impulsus, labas prasmes klausīties, bet ne vienmēr prot atbildēt uz tiem nepilnīgo improvizēšanas prasmju dēļ vai pārliecības trūkuma dēļ;	izcilas spējas dzirdēt un atbildēt uz grupas dalībnieku muzikālajiem impulsiem, tas šķiet aizraujoši un sagādā prieku;
	<b>Empātiskais radošums</b>	balstīts uz džeza teorijas zināšanām un prasmēm, taču baidās eksperimentēt un kļūdīties improvizācijas laikā; pietrūkst radošuma un drosmes ģenerēt jaunus muzikālus impulsus, tādēļ izmanto metodes, par kurām pārliecināts;	cenšas daudzveidīgi un radoši improvizēt grupas nodarbībā un neturēties tikai pie pārbaudītiem paņēmieniem, bieži iedrošina sevi piedāvāt citiem grupas dalībniekiem kādu negaidītu muzikālu impulsu un izaicināt uz negaidītu pavērsieni mūzikā;	vienmēr radoši improvizē grupas nodarbībās, improvizējot eksperimentē un nebaidās no kļūdām, vienmēr izaicina grupas dalībniekus, piedāvājot jaunus muzikālos impulsus.

Tabulā uzskatāmi redzams sadarbības prasmju kritēriju – muzikālā sadarbība, raksturo pieci rādītāji, kuru ietverošās sadarbības prasmes aprakstītas trijos līmeņos:

- 1) reproduktīvais;
- 2) interpretējošais;
- 3) produktīvais.

Katrs no līmeņiem tiek paskaidrots ar līmenim atbilstošiem rādītājiem, ko vēlāk izmanto respondenti vērtējuma veikšanā.

Kritērijs – muzikālā sadarbība – sevī ietver piecus rādītājus, no kuriem pirmais **ķermeņa valodas pārvaldīšana** sevī ietver acu kontaktu, žestu valodu, kā arī citiem grupas dalībniekiem saprotamus norādošos roku žestus. Pirmajā reproduktīvajā līmenī students izvairās no acu kontakta ar grupas dalībniekiem, ne vienmēr lieto citiem saprotamus norādošos roku žestus, vājas un nepārliecinošas muzikālā procesa vadības prasmes. Vidējā interpretējošajā līmenī studentam piemīt labas saskarsmes prasmes, acu kontakts, saprotami norādošie roku žesti, labas muzikālā procesa vadības prasmes. Augstākais produktīvais līmenis liecina par studenta teicamām saskarsmes prasmēm, pārliecinošu acu kontaktu, visiem grupas dalībniekiem saprotamiem norādošiem roku žestiem, teicamām muzikālā procesa vadības prasmēm.

Muzikālās sadarbības prasmju rādītājs **mākslinieciskā tēla atklāsme** sevī ietver tēlam atbilstošas atmosfēras radīšanu, grupas iedvesmošanu skaņdarba izpildīšanas brīdī. Tas nozīmē, ka džeza dziedāšanas students izmanto visus mākslinieciskās izteiksmes līdzekļus, lai pilnībā atklātu tēlu un radītu tēlam atbilstošu atmosfēru. Zemākajā reproduktīvajā līmenī students neuzskata, ka mākslinieciskā tēla atklāsmē būtu jāpievērš īpaša uzmanība ansambļa nodarbībās, jo grupas dalībnieki ir pārāk aizņemti ar nošu lasīšanu un improvizēšanas prasmju apguvi. Vidējā interpretējošajā līmenī students domā par dziesmas tekstuālo jēgu un tēlu, lai radītu atbilstošu dziesmas interpretāciju, paskaidro savu dziesmas izpratni pārējiem grupas dalībniekiem. Augstākajā produktīvajā līmenī students vienmēr emocionāli atklāj dziesmas literāro saturu, pamato grupas dalībniekiem savu interpretāciju, un iedvesmo grupu izpildījuma laikā.

Muzikālās sadarbības prasmju rādītājs **klausīšanās prasme** ir viens no svarīgākajiem rādītājiem, lai tiktu sasniegta produktīva sadarbība. Klausīšanās prasme ir adekvāta muzikāla klātbūtne konkrētā izpildījuma brīdī. Zemākajā līmenī studentam piemīt vājas prasmes klausīties katra instrumenta un grupas skanējumā, pārāk aizņemts ar savu izpildījumu, bieži kļūdās formā vai zaudē ritma pulsāciju klausīšanās prasmes nepilnību dēļ. Vidējā interpretējošajā līmenī studentam ir labas klausīšanās prasmes, reti

kļūdās formā vai zaudē ritma pulsāciju, cenšas pastiprināti pievērst uzmanību šim aspektam, apzinoties tā nozīmību. Augstākajā produktīvajā līmenī students pārvalda izcilas klausīšanās prasmes, vienmēr klausās katra instrumenta un grupas skanējumā, nekad nekļūdās formā, nezaudē ritma pulsāciju.

Nākamais muzikālās sadarbības rādītājs norāda uz **impulsīvo mijiedarbību** ansambļa muzicēšanas laikā. Tā ir prasme dzirdēt grupas dalībnieku muzikālos impulsus un atbildēt uz tiem caur improvizāciju. Zemākajā līmenī students vāji dzird grupas dalībnieku muzikālos impulsus, koncentrējas uz savu izpildījumu, tādēļ reti, kad atbild uz impulsiem caur improvizāciju (vājas improvizēšanas prasmes un vājas klausīšanās prasmes). Vidējā interpretējošajā līmenī students dzird grupas dalībnieku muzikālos impulsus, studentam piemīt labas prasmes klausīties, bet ne vienmēr prot atbildēt uz tiem nepilnīgo improvizēšanas prasmju dēļ vai pārlicības trūkuma dēļ. Augstākajā līmenī studentam piemīt izcilas spējas dzirdēt un atbildēt uz grupas dalībnieku muzikālajiem impulsiem, tas šķiet aizraujoši un sagādā prieku.

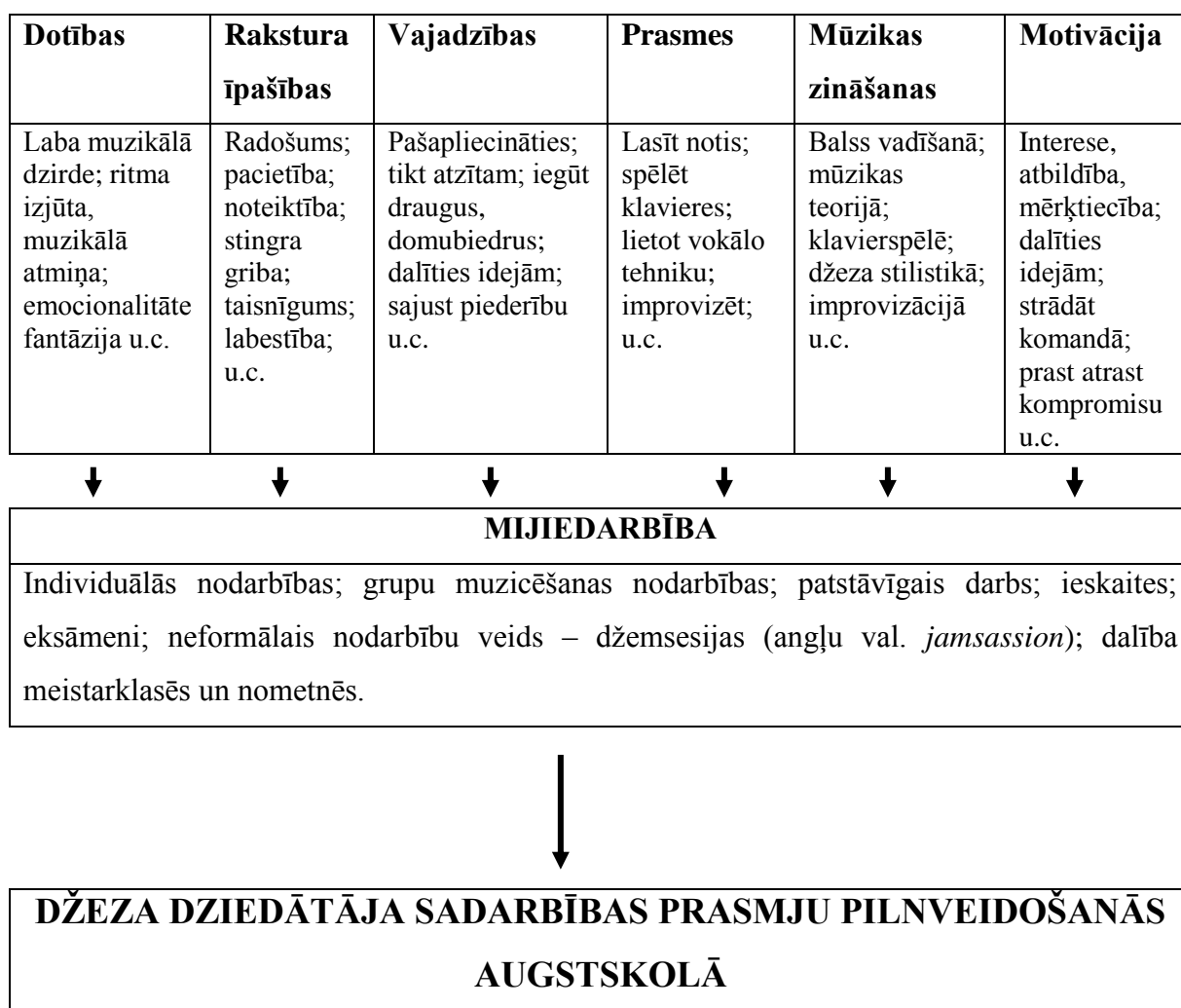
Piektais muzikālās sadarbības rādītājs **empātiskais radošums** norāda uz sadarbības prasmju kvalitāti muzicēšanas laikā. Prasmes balstītas uz džeza teorijas zināšanām, prasmēm un pieredzi, bet prasmes tiek izmantotas, radoši eksperimentējot (lietojot drosmi un oriģinalitāti), dodot savu muzikālo impulsu. Zemākajā līmenī students balstās uz džeza teorijas zināšanām un prasmēm, taču baidās eksperimentēt un kļūdīties improvizācijas laikā; pietrūkst radošuma un drosmes ģenerēt jaunus muzikālus impulsus, tādēļ izmanto metodes, par kurām ir pārlicināts. Vidējā interpretējošajā līmenī students cenšas daudzveidīgi un radoši improvizēt grupas nodarbībā un neturēties tikai pie pārbaudītiem paņēmieniem, bieži iedrošina sevi piedāvāt citiem grupas dalībniekiem kādu negaidītu muzikālu impulsu un izaicināt uz negaidītu pavērsienu mūzikā. Augstākajā produktīvajā līmenī students vienmēr radoši improvizē grupas nodarbībās, improvizējot eksperimentē un nebaidās no kļūdām, vienmēr izaicina grupas dalībniekus, piedāvājot jaunus muzikālos impulsus.

Izvirzītie sadarbības prasmju vērtēšanas kritēriji džeza dziedāšanā - sociālā sadarbība un muzikālā sadarbība un to rādītāji, atklāj sadarbības prasmju kopumu, kas dod iespējas novērtēt studentu sadarbības prasmes un noteikt to līmeni.

### 1.5.2. Sadarbības prasmju pilnveidošanās modelis džeza dziedāšanā

Ja džeza dziedāšanas apguves process augstskolā tiek organizēts kā sadarbība, veicinot studentu motivāciju un pilnībā izskaidrojot sadarbības jēgu džeza mūzikā, veidojas sakarība – individuālo prasmju pilnveidošanās notiek sadarbības brīdī grupu nodarbībās un sadarbības prasmes pilnveidojās individuālajās džeza dziedāšanas nodarbībās.

Lai izveidotu džeza dziedātāja sadarbības prasmju attīstības procesuālo modeli, jāapskata sadarbības prasmju pilnveidošanās aspekti džeza dziedāšanā.

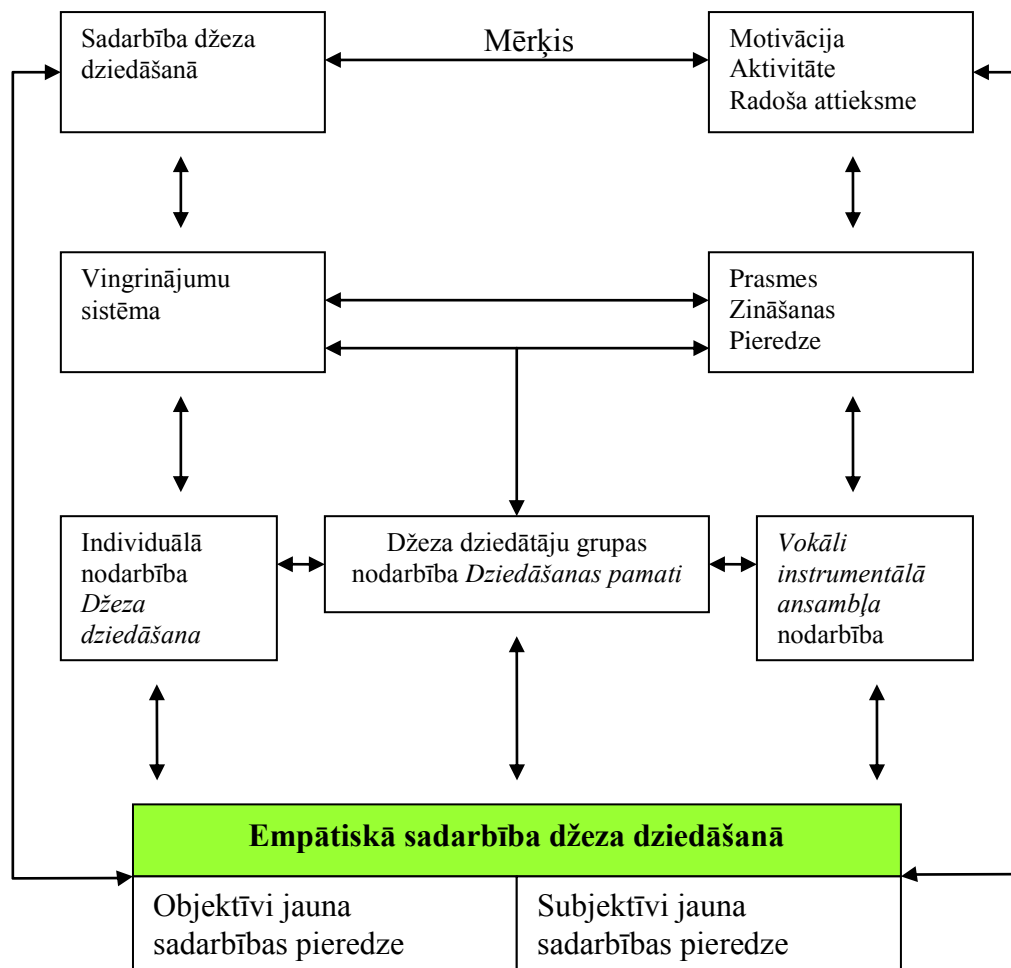


8. attēls. Sadarbības prasmju pilnveidošanās aspekti džeza dziedāšanā



Lai prasmes pilnveidotos un students tuvotos izvirzītajam mērķim, darbības vada motivācija, kas sevī ietver trīs galvenos komponentus: interesi, atbildību, mērķtiecību. Tāpat sadarbības prasmju pilnveidošanos stimulē studenta vajadzība pašapliecināties un tikt atzītam draugu un studiju biedru vidū, sajust piederību un dalīties ar savām idejām sadarbības brīdī. Sadarbības prasmju attīstību ietekmē studenta dotības (muzikālā dzirde, ritma izjūta, muzikālā atmiņa, emocionalitāte) un rakstura īpašības (radošums, pacietība, noteiktība, stingra griba, taisnīgums), kas var būt gan stimulējošs, gan bremzējošs faktors sadarbības prasmju apguvē un realizēšanā. Aspekti – prasmes un zināšanas norāda uz to, cik students ir praktiski sagatavojies sadarbībai, kāds ir viņa prasmju un zināšanu līmenis, vai tas būs pietiekams, lai iekļautos grupas darbā, neizsaucot pārāk lielu trauksmes vai bīkluma izjūtu.

Sadarbības prasmju pilnveidošanās aspekti veido komponentes sadarbības prasmju vingrināšanai un praktiskai īstenošanai nodarbībās. Nodarbību veidi mijiedarbojoties papildina viens otru un dod dažādu pieredzi. Džeza dziedāšana kā sadarbība tiek īstenota vairākās nodarbībās augstskolā. Tā ir studenta un džeza dziedāšanas docētāja sadarbība individuālajās nodarbībās *Džeza dziedāšana*, studentu savstarpējā un studentu un docētāja sadarbība džeza dziedātāju grupu nodarbībā *Dziedāšanas pamati*, kā arī studentu savstarpējā un studentu un docētāja sadarbība *Vokāli instrumentālā ansamblā* nodarbībās. Prasmju vingrināšana notiek arī patstāvīgā darba ietvaros un neformālajā nodarbību veidā – džemesijās (*jamsession*). Sadarbības prasmju izaugsme tiek konstatēta eksāmenos un ieskaitēs, jo gan specialitātes *Džeza dziedāšana*, gan *Vokāli instrumentālā ansamblā* pārbaudījumi notiek kopā ar grupu. Eksāmenu un ieskaišu vērošana norāda sadarbības prasmju attīstības veidu. Tas kalpo par pamatu jaunu uzdevumu uzstādīšanā nākošajam semestrim. Jāatzīmē, ka sadarbības prasmju attīstības procesam ir individuāls raksturs, kas norāda uz dažādu aspektu mijiedarbību. Balstoties uz iepriekšējā tabulā sistematizētajiem un analizētajiem sadarbības prasmju pilnveidošanās aspektiem, tika izveidots studentu sadarbības prasmju pilnveides modelis džeza dziedāšanā, kas balstās uz cikliskuma koncepciju sadarbības prasmju pilnveidē augstskolā. Tāpat šajā modelī ir adaptēta Sedona (*Seddon*) ideja par empātisko sadarbību kā augstākās sadarbības formu, ko var uzskatīt par ideālu sadarbības izpausmi. Pētījuma laikā blakus kvalitatīvajai datu vākšanas metodei, izmantota kvantitatīvo datu vākšanas metode, kas tika veikta, pamatojoties uz pētījuma laikā izstrādātajiem sadarbības prasmju kritērijiem un rādītājiem.



9. attēls. **Studentu sadarbības prasmju pilnveides modelis džeza dziedāšanā** (adaptēts no Čehlova, 2002)

Studentu sadarbības prasmju pilnveides modelis džeza dziedāšanā rāda sakarību sistēmu starp mērķi, īstenošanu un rezultātu. Cikliskuma koncepcija skaidro darbības procesu uz augstāka līmeņa sistēmu. Z. Čehlova uzskata darbības attīstību no reproduktīva līdz produktīvam līmenim par pedagoģiskā procesa attīstības galveno tendenci (Čehlova, 2002, 22). Cikliskuma koncepcijā radošā darbība tiek uzskatīta kā aktivitāte, kā stimuls personības attīstībai. Jaunas pieredzes apguve kļūst par sadarbības attīstības rādītāju. Sadarbībai iegūstot jaunu – augstāku kvalitāti, tā pāriet citā līmeņa sistēmā un reproduktīvo sadarbību tuvina produktīvajai. Sadarbība džeza dziedāšanā procesuālajā modelī iegūst absolūtu nozīmi, jo nes gan objektīvi, gan subjektīvi nozīmīgu informāciju. Džeza sadarbības augstākā pakāpe – empātiskā sadarbība džeza

muzicēšanas brīdī ir objektīvi nozīmīga, jo tai piemīt objektīvā mākslas darba pazīmes – to var uztvert, tā ir emocionāli iedarbīga un daudznazīmīga. Subjektīvi nozīmīga empātiskā sadarbība ir pašam izpildītājam – džeza dziedātājam, jo tajā koncentrējas prasmes, zināšanas un iegūtā pieredze. Lai džeza dziedāšana kā sadarbība tuvinātos savam mērķim – empātiskajai sadarbībai, notiek trīspakāpju process, kura pirmajā posmā tiek veikta studenta psiholoģiskā sagatavošana. Džeza dziedātājs tuvojas saviem mērķiem caur motivāciju, aktivitāti un radošu attieksmi. Otrajā posmā notiek studenta praktiskā sagatavošana, kad students papildina savas zināšanas, prasmes un pieredzi, kā arī studentam tiek piedāvāta speciāla sadarbības prasmju veicinoša vingrinājumu sistēma. Trešais posms - darbības īstenošana, realizējas ar trīs veida kontaktnodarbību palīdzību, kuru sastāvā ir individuālās *Džeza dziedāšanas* nodarbības, džeza dziedātāju grupas nodarbības – *Dziedāšanas pamati* un *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbības. Tā rezultātā veidojas objektīvi un subjektīvi jauna sadarbības pieredze, kuras produkts ideālajā gadījumā ir empātiskā sadarbība.

Sadarbības prasmju attīstības modeļa izveides rezultātā varam secināt:

1. Lai izveidotu studentu sadarbības prasmju pilnveides modeli džeza dziedāšanā, jāapskata sadarbības prasmju pilnveidošanās aspekti džeza dziedāšanā.
2. Sadarbības prasmju pilnveidošanās aspekti veido komponentus sadarbības prasmju vingrināšanai un praktiskai īstenošanai nodarbībās.
3. Nodarbību veidi mijiedarbojoties papildina viens otru un dod dažādu pieredzi.
4. Studentu sadarbības prasmju pilnveides modelis džeza dziedāšanā rāda sakarību sistēmu starp mērķi, īstenošanu un rezultātu. Cikliskuma koncepcija skaidro darbības procesu uz augstāka līmeņa sistēmu.
5. Lai džeza dziedāšana kā sadarbība tuvinātos savam mērķim – empātiskajai sadarbībai, notiek trīspakāpju process - psiholoģiskā sagatavošana, praktiskā sagatavošana un darbības īstenošana.
6. Rezultātā veidojas objektīvi un subjektīvi jauna sadarbības pieredze, kuras produkts ideālajā gadījumā ir empātiskā sadarbība.

## 2. SADARBĪBAS PRASMJU PILNVEIDOŠANAS IESPĒJAS DŽEZA DZIEDĀŠANAS APGUVES PROCESĀ

### 2.1. Džeza dziedāšanas studiju procesa analīze

Populārās un džeza mūzikas studiju programmā lielākais kontaktstundu skaits ir džeza dziedāšanas nodarbībām un vokāli instrumentālā ansambļa nodarbībām, kas rāda, ka šo nodarbību saturs sevī iekļauj pamatzināšanas un prasmes programmas īstenošanai.

10. tabula. **Džeza dziedātāja studiju priekšmeti Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā**

Studiju kurss	Kontaktstundas	Kredītpunkti
<i>Džeza dziedāšana</i>	192	12
<i>Vokāli instrumentālais ansamblis</i>	94	7
<i>Dziedāšanas pamati</i>	32	2

Tabula parāda specialitātes – *Džeza dziedāšanas, Vokāli instrumentālā ansambļa* un pirmajā studiju gadā piedāvātā kursa *Dziedāšanas pamati* nodarbību kontaktstundu skaitu. Specialitātes – *Džeza dziedāšanas* nodarbības notiek regulāri visus studiju gadus, džeza dziedātāju grupas nodarbības *Dziedāšanas pamati*, plānotas pirmajā un otrajā semestrī. *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbības notiek sākot ar otro semestri. Šāda studiju programma dod iespēju studentiem uzsākt sadarbības prasmju intensīvu apguvi jau studiju sākumā. Psiholoģisko un praktisko sagatavošanu sadarbības realizācijai veic *Džeza dziedāšanas* individuālās nodarbības un džeza dziedātāju grupas nodarbība *Dziedāšanas pamati*. Tikai pēc tam - otrajā semestrī, sākas prasmju vingrināšana *Vokāli instrumentālajā ansablī* reālā grupas kopdarbā. Svarīgi organizēt grupas darbu *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbībās sākot ar pirmo nodarbību, veidojot efektīvu prasmju apguves plānu un pierādot nodarbību nepieciešamību. Pedagoģa uzdevums ir veicināt studenta individuālo un grupas izaugsmi, nevis pieļaut inertu un mazaktīvu procesu, kas netuvina individuālajam un grupas mērķim.

Džeza dziedāšana kā sadarbība sākās individuālajās nodarbībās, kad pirmā semestra sākumā students iepazīstas ar specialitātes pedagoģu. Vokālais džezs ir daudzveidīgs savās stilistiskajās izpausmēs, tādēļ prasa no docētāja spēju noteikt

studenta individuālās dotības un spējas, kas izceļ viņa individualitāti. Tas izskaidro to, kāpēc studiju sākumā starp docētāju un studentu notiek personības un māksliniecisko dotumu izziņas process, kas vēlāk ļauj veidot studenta izaugsmes plānu. Neskatoties uz kopīgām vadlīnijām studiju programmas apguvē, vajadzētu atklāt studenta talanta specifiku un spēt viņu mērķtiecīgi virzīt uz noteiktu stilu, dodot iespēju iepazīties ar visdažādāko džezas stilu kopumu. Vokālajam džezam piemīt gan izteikti saturisks, gan instrumentāls raksturs, tādēļ studiju programmu būtu ieteicams veidot tā, lai, novērtējot studenta potenciālu, stimulētu viņu attīstīties vēlamajā virzienā. Vajadzīgs aktīvs pedagogs, kurš rosinātu vingrināties atbilstoši situācijai. Pedagogam vajadzētu piekļauties studentam, jo nav vienādu vajadzību un situāciju.

Nevajadzētu aizmirst, ka dziedātāja balss ir trausls un viegli ievainojams instruments, kas reaģē ne tikai uz slimībām, bet arī uz pārpūli un stresu. Tas nozīmē, ka dziedātājam rūpīgi jāplāno savs vingrināšanās režīms – tas nedrīkst būt neapdomīgi ilgs un intensīvs, kas var novest pie balss saišu pārpūles.

Analizējot populārās un džezas mūzikas studiju programmu, tika konstatēta nepietiekama mērķtiecība studentu sadarbības prasmju pilnveidē, kas saistīta ar nepilnīgu sadarbības prasmju kritēriju un rādītāju izpratni. Lai students kopā ar docētāju spētu pilnveidot sadarbības prasmes, radās nepieciešamība izprast sadarbības prasmju būtību, sistemātiski vērtējot katra studenta sadarbības prasmju izaugsmi, izmantojot izstrādātos sadarbības prasmju kritērijus un rādītājus.

Sadarbības prasmju diagnosticēšana tika veikta 2006. gada septembrī – pētījuma sākumā (džezas dziedāšanas studentu studiju sākumā), pētījuma 1. posma beigās (2007. gada jūnijā, pēc 2. semestra), pētījuma 2. posma beigās (2008. gada janvārī, pēc 3. semestra) un pētījuma 3. posma beigās (2008. gada jūnijā, pēc 4. semestra). Vērtējumu veica:

- 5) studenti (pašvērtējums);
- 6) promocijas darba autore, kas vienlaicīgi ir specialitātes *Džezas dziedāšana* pedagogs un grupas nodarbības *Dziedāšanas pamati* pedagogs – turpmāk saukts „vokālais pedagogs”;
- 7) *Vokāli instrumentālā ansambļa* pedagogs.

Izstrādātajā modelī (skat. 9. attēlu) redzama trīs nodarbību veidu mijiedarbība – individuālā *Džezas dziedāšanas* nodarbība, džezas dziedātāju grupas nodarbība *Dziedāšanas pamati* un *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbība. Visās nodarbībās notiek džezas dziedāšanas kā sadarbības apguves process, kā mērķis ir sasniegt

empātiskās sadarbības līmeni, kas liecina par augstu džeza dziedātāja profesionalitāti. *Vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga ietekme uz grupas dalībniekiem mazinās ar katru pētījuma posmu, jo grupas darbs pilnveidojas katrā attīstības posmā un pedagoga līderību nomaina grupas dalībnieku līdztiesība. Tas izskaidro kvantitatīvā pētījuma datu ieguves koncepciju, ko shematiski var atveidot šādi:*

11. tabula. **Kvantitatīvā pētījuma datu vākšanas koncepcija**

	Sākuma vērtējums	Pedagoga iejaukšanās	Vērtējums 1. posma beigās	Pedagoga iejaukšanās	Vērtējums 2.posma beigās	Pedagoga iejaukšanās	Vērtējums 3.posma beigās
Studentu pašvērtējums	O	X	O	X	O		O
Vokālā pedagoga vērtējums	O	X	O	X	O		O
Ansambļa pedagoga vērtējums		X	O	X	O	(X)	O

11. tabula parāda pētījuma dinamiku, lai paskaidrotu, kad veikts džeza dziedāšanas studentu un ekspertu - vokālā pedagoga un ansambļa pedagoga sadarbības prasmju vērtējums (skat. 3. un 4. pielikumu). Simbols „O” norāda laiku, kad veikts kvantitatīvais vērtējums, bet simbols „X” norāda uz pedagogu sadarbības prasmju attīstošu darbību (tabulā – pedagoga iejaukšanās) pētījuma starpposmos. Tabulā redzams, ka pētījums sastāv no trīs posmiem:

2. **posms** - džeza dziedāšanas studentu studiju kursa 1. un 2. semestris, sākās ar pirmo vajadzību izvērtējumu (kvalitatīva izpēte), sākuma sadarbības prasmju rādītāju kvantitatīvo vērtējumu (pirmā anketēšana, skat. 3. un 4. pielikumus). Kā redzams tabulā, sākuma vērtējumu veic studenti (pašvērtējums) un vokālais pedagogs. Šajā posmā vērtējumu neveic vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs, jo nodarbība studiju plānā ir iekļauta no 2. semestra. Posma beigās tiek veikts atkārtots sadarbības prasmju rādītāju kvantitatīvs vērtējums – otrā anketēšana (skat. 3. un 4. pielikumus). To veica trīs vērtētāji vai vērtētāju grupa: studenti, vokālais pedagogs un vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs. Posma beigās notiek kvalitatīvo un kvantitatīvo rezultātu izvērtēšana;
3. **posms** - džeza dziedāšanas studentu studiju kursa 3. semestris, sākās ar jaunu – otro vajadzību izvērtējumu (kvantitatīva izpēte) un posma beigās

tiek veikts sadarbības prasmju rādītāju kvantitatīvs novērtējums - trešā anketēšana (skat. 3. un 4. pielikumus). To veica trīs vērtētāji vai vērtētāju grupa: studenti, vokālais pedagogs un vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs. Posma beigās notiek kvalitatīvo un kvantitatīvo rezultātu izvērtēšana;

- 4. posms** - džeza dziedāšanas studentu studiju kursa 4. semestris, sākās ar jaunu – trešo vajadzību izvērtējumu (kvantitatīva izpēte) un posma beigās tiek veikts sadarbības prasmju rādītāju kvantitatīvs vērtējums - ceturtnā anketēšana (skat. 3. un 4. pielikumus). To veica trīs vērtētāji vai vērtētāju grupa: studenti, vokālais pedagogs un vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs. Posma beigās notika kvalitatīvo un kvantitatīvo rezultātu izvērtēšana.

Pētījuma bāzi veido Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas 2006/2007 studiju gada 1. kursa 7 džeza dziedāšanas studenti. Lai pilnīgāk izprastu sadarbības prasmju lomu katra jauna džeza dziedātāja izaugsmē un salīdzinātu dažādus viedokļus, pētījumā iesaistīti 6 ārzemju eksperti – džeza vokālie pedagogi, kas no 2005. - 2009. gadam vadījuši meistarklases Saulkrastu džeza nometnēs. Pētījuma beigās veikts pētījuma rezultāta – džeza dziedāšanas studentu sasniegtā sadarbības prasmju līmeņa salīdzinājums ar ārzemju ekspertu ieteicamo sadarbības prasmju līmeni.

Pētījums veikts, izmantojot **līdzdalības darbības pētījuma metodi** (no angļu val. *participatory*) – M. Eldens, M. Levins (Elden, Levin, 1991); Dž. Karlsens (Karlsen, 1991), V. Vaitis (Whyte, 1991). Līdzdalības darbības pētījums izvēlēts tādēļ, ka process attīstās spirālveidīgi. Darbības attīstības spirāles princips sevī ietver: plānošanu, darbību, novērošanu un refleksiju. Tad cikls atsākas ar jaunu, kvalitatīvi augstākas pakāpes plānošanu. Katra posma beigās izstrādāti jauni uzlabojumi, ko nav iespējams īstenot iepriekšējā posmā. Pētījuma veicējs un pētījuma dalībnieki sadarbojas pētījuma laikā, ko nosaka nepieciešamība atrisināt praktiskas dabas problēmas un sasniegt personiskos un grupas mērķus. Pētījuma veicējs mācās kopā ar pētījuma dalībniekiem, meklējot labākos ceļus džeza dziedāšanas studentu sadarbības prasmju pilnveidei, kas vienlaicīgi ir pētījuma dalībnieku problēmas risinājums. Studentu un docētāju mijiedarbības procesā kopīgi risinātas izziņas problēmas, kuras rezultātā notiek virzība uz augstāku pakāpi, ko raksturo apzināta mācīšanās pieredzes pilnveidošana.

Pētījumā, pamatojoties uz noteiktajiem kritērijiem, docētāju un studentu sadarbību pedagoģiskā procesā raksturo šādi komponenti:

- 1) studentu darbība;

- 2) docētāja darbība;
- 3) studentu sadarbība;
- 4) docētāja un studentu sadarbība;
- 5) docētāju vērtējums;
- 6) studentu pašnovērtējums.

Konkrētajā līdzdalības darbības pētījumā veiktas 3 vajadzību izvērtēšanas.

**Vajadzību izvērtēšana** ir darbību kopums, kuru īsteno, lai iegūtu informāciju par cilvēka vajadzībām. T. Suarezs (Suarez, 1994) vajadzības definē kā stāvokli jeb nesaskaņu starp pašreizējo situāciju un iespēju sasniegt labāku stāvokli. Tā ir atšķirība starp to, kur dalībnieks ir tagad, un to, kur viņš vēlētos, lai viņš būtu.

Konkrētajā gadījumā vajadzību izvērtēšana ir informācijas vākšanas un analīzes process, kuras rezultāts ir pētījumā iesaistīto indivīdu un grupu vajadzību noteikšana. Aptaujājot dalībniekus, interese ir ne tikai par to, ko viņi gribētu mācīties, bet arī par to, kā viņi gribētu mācīties. Līdz ar to, vajadzību izvērtēšana sniedz līdzdalības pētījuma plānošanas lēmumu pieņemšanai nepieciešamo informāciju.

**Pirmajā vajadzību izvērtēšanā** noskaidrots studentu esošais un vēlamais stāvoklis – dažādu prasmju īpatsvars. Vajadzību izvērtējums veikts diskutējot, nosakot problēmas un izvirzot prioritātes. Dati iegūti no aptaujas (pielikumā anketa Nr. 1) par studentu priekšzināšanām, sarunu un diskusiju rezultātā. Diskusijas notikušas studiju kursa *Dziedāšanas pamati* sākumposmā, kad satiekas pirmā kursa džeza dziedāšanas studenti un notiek iepazīšanās, zināšanu apguve, sadarbības prasmju modelēšanas un vingrināšanas process.

**Otrā vajadzību izvērtēšana** veikta otrā posma sākumā ansambļa nodarbībās, kur notiek pirmā pētījuma posma darba izvērtējums, videoanalīze, izmantots pašnovērtējums. Tādējādi kopīgi izstrādāti uzdevumi sadarbības prasmju tālākai pilnveidošanai nākošā posma laikā.

**Trešā vajadzību izvērtēšana** veikta trešā posma sākumā, kad beidzies nākošais vokāli instrumentālā ansambļa kopīgais grupas darba posms. Izstrādāts jauns sadarbības prasmju pilnveidošanas plāns, izanalizējot iepriekšējā semestrī sasniegtos uzlabojumus un trūkumus.



<b>Diskusija</b>	<b>Saruna</b>	<b>Anketa</b>	<b>Videoieraksti</b>	<b>Pašnovērtējums</b>
------------------	---------------	---------------	----------------------	-----------------------



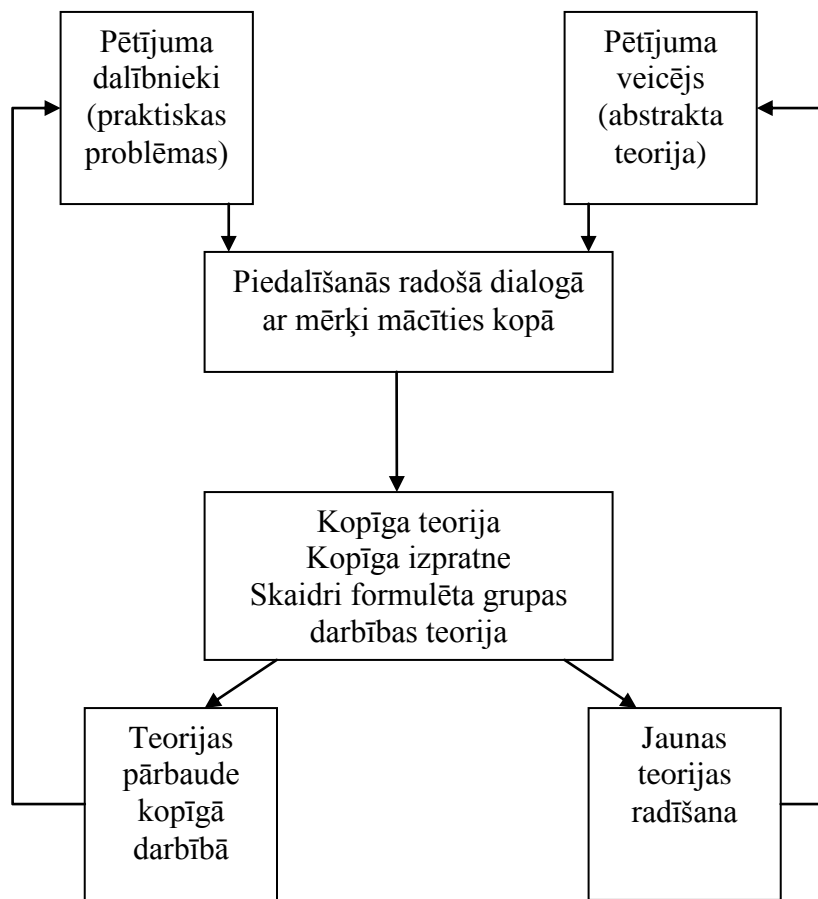
**Vajadzību izvērtēšana**

10. attēls. **Vajadzību izvērtēšanā izmantotās datu vākšanas metode**

Līdzdalības darbības pētījuma datu ieguvei izmantotas datu ieguves metodes:

1. **konstatējošās anketas**, ar mērķi noskaidrot pētījuma dalībnieku pieredzi pirms pētījuma, diagnosticēt viņu prasmju līmeni;
2. **diskusija**, lai konstatētu problēmas pētījuma gaitā;
3. **saruna** – brīva individuālās problēmas apspriešana;
4. **videoierakstu analīze**, lai konstatētu sadarbības prasmes un to pilnveides līmeni;
5. **pašnovērtējums** pēc katra pētījuma cikla, lai noskaidrotu dalībnieku izpratni par apgūto sadarbības prasmi.

Pēc F. Vaita (Whyte, 1991, 7) teorijas, **līdzdalības darbības pētījumā** (*participatory action research*) svarīgi ir iesaistīt praktiķus, sākot jau no projekta izstrādes, datu vākšanas un analīzes līdz pat secinājumu izvirzīšanai un no tiem izrietošai darbībai. Līdzdalības darbības pētījums ir sociālo pētījuma metode, kas īpaši piemērota organizācijas (grupas) izpētei, kas ļauj lēmumu pieņemšanā iesaistīties visiem dalībniekiem. Līdz ar to visi dalībnieki nav tikai datu avoti, bet arī sadarbības partneri. Pētījuma veicējs ir kolēģis, kas mācās kopā ar pētījuma dalībniekiem (Elden, Levin 1991, 128-129) (skat. 11. attēlu).



11. attēls. **Līdzdalības darbības pētījuma modelis** (adaptēts: Elden, Levin 1991)

Līdzdalības darbības pētījuma dalībniekiem ir savas zināšanas par konkrēto situāciju. Viņi grib atrisināt kādu praktisku problēmu un sasniegt savu un grupas mērķi.

Katram dalībniekam ir savs viedoklis un izpratne par radušos situāciju, bet šī informācija nav nesistemātiska, vārdiski neformulēta un neanalizēta. Pētījuma veicējam ir noteikta pieredze, viņš ir apzinājis darba metodes, pārdomājis, kā atrisināt problēmas, turklāt viņam piemīt augstāka līmeņa sadarbības prasmes. Piedalīšanās kopīgā dialogā sākas ar izpratni, ka pētījuma veicējam vajadzīgi pētījuma dalībnieki un otrādi. Iepazīstoties vienam ar otra viedokļiem, veidotas kopīgas zināšanas un kopīga koncepcija, kas ļauj izstrādāt vienotu darbības plānu, pēc kura pētījuma dalībnieki turpina realizēt ieceri praksē, savukārt pētījuma veicējs strādā, lai papildinātu un pilnveidotu konkrētās problēmas risināšanai izvirzīto teorētisko pamatojumu.

Līdzdalības darbības pētījumā starp pētījuma veicēju un pētījuma dalībniekiem veidojas attiecības, ko var nodrošināt tikai ilgstoša sadarbība. Tāpēc līdzdalības darbības pētījums rit vairākus gadus un ir vienīgais iespējamais veids, kā izsekot studentu sadarbības prasmju pilnveidei, to nostiprināšanai un kā pierādīt pētījumā izvirzītās hipotēzes.

Nozīmīga pētījuma datu vākšanas metode ir anketēšana. Pētījuma laikā respondenti – studenti, vokālais pedagogs un vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs – regulāri aizpilda anketas. Kvantitatīvais pētījums balstās uz anketu rezultātiem, kuros vērtēti sadarbības prasmju kritēriji un rādītāji (skat. 3. un 4. pielikumus). Pētījumā izmantotas anketas (skat. 1. un 2. pielikumus), kas palīdzēja vajadzību izvērtēšanā.

Diskusija un saruna kā domu apmaiņa izmantotas, lai mazāk formāli un brīvi apspriestu radušās problēmas (individuālās un grupas problēmas).

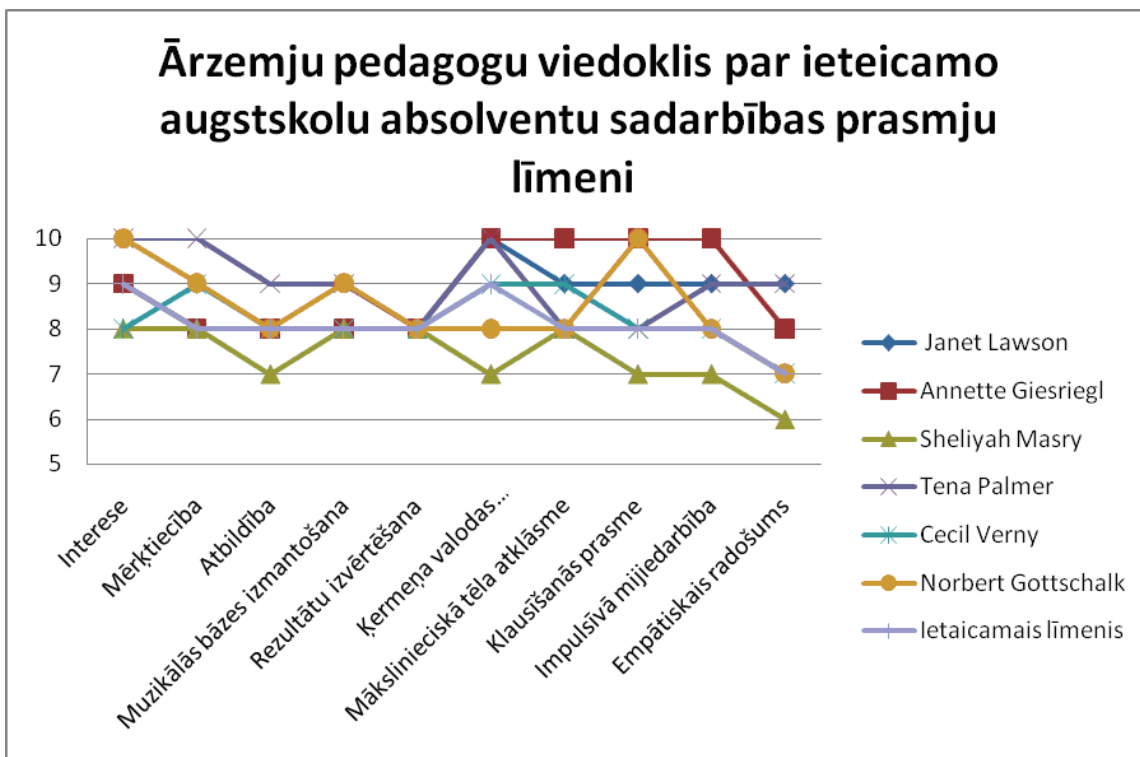
Videoieraksti veikti pārbaudījumu (eksāmenu, ieskaīšu) laikā, lai konstatētu sadarbības prasmes, to attīstības līmeni un traucējošos faktorus prasmju attīstībai vai pielietošanai. Videoanalīze dod materiālu pašvērtējumam un grupas darba vērtējumam. Pašvērtējums veikts studiju sākumā un pēc katra pētījuma cikla, lai noskaidrotu dalībnieku izpratni par apgūtajām sadarbības prasmēm un to pielietošanas efektivitāti.

Datu vākšanas metodes kvalitāti vispirms jau raksturo šīs metodes spēja izmērīt tieši to parādību, kuru paredzēts novērtēt. Iegūto rezultātu ticamības pakāpe tieši ietekmē secinājumu objektivitāti, to atbilstību pētījuma mērķim, saturīgumu un lietderību (Geske, Grīnfelds, 2006). Tas nozīmē, ka ticamību (arī metodes kvalitāti) nosaka to pierādījumu dažādība un daudzums, kas apstiprina uz savākto datu pamata izdarītos secinājumus.

Kvalitatīvajos pētījumos svarīgi noskaidrot, cik objektīvi redzētais un dzirdētais atspoguļo īstenību. Datu analīzē izmantota datu triangulācija, kad kvantitatīvie dati norādīja tieši saskatāmās attiecības, kuras interpretē ar kvalitatīvajos pētījumos iegūtajiem rezultātiem. Pētījuma kvalitatīvie dati iegūti, izmantojot vairākus avotus – anketas, videoierakstus, diskusijas, sarunas, kas vieglāk ļauj izprast teorijas loģiskos pamatus, līdz ar to nodrošinot rezultātu ticamību.

Pētījuma laikā notiek pieredzes un viedokļu apmaiņa ar ārzemju pedagogiem, kas Saulkrastu džeza festivāla ietvaros ir vadījuši meistarklases vasaras džeza nometnēs (no 2005. gada – 2009. gadam) un iepazinušies ar Latvijas jauniešu džeza izglītības līmeni, novērtējuši viņu interesi un aizrautību nodarbību laikā. Lai iepazītos ar ārzemju pedagogu viedokli, veikta elektroniska aptauja, kur pedagogi atbild uz jautājumiem par ieteicamo sadarbības prasmju līmeni džeza dziedāšanas studentam - augstskolas absolventam (bakalaura grāds). Aptauja veidota, balstoties uz izstrādātajiem sadarbības prasmju kritērijiem un rādītājiem (skat. 7. tabulu) un apvienoti anketā, kas izveidota ar mērķi noskaidrot pedagogu viedokļus (skat. 5. pielikumu). Pētījumā piedalās 6 ārvalstu padagogi:

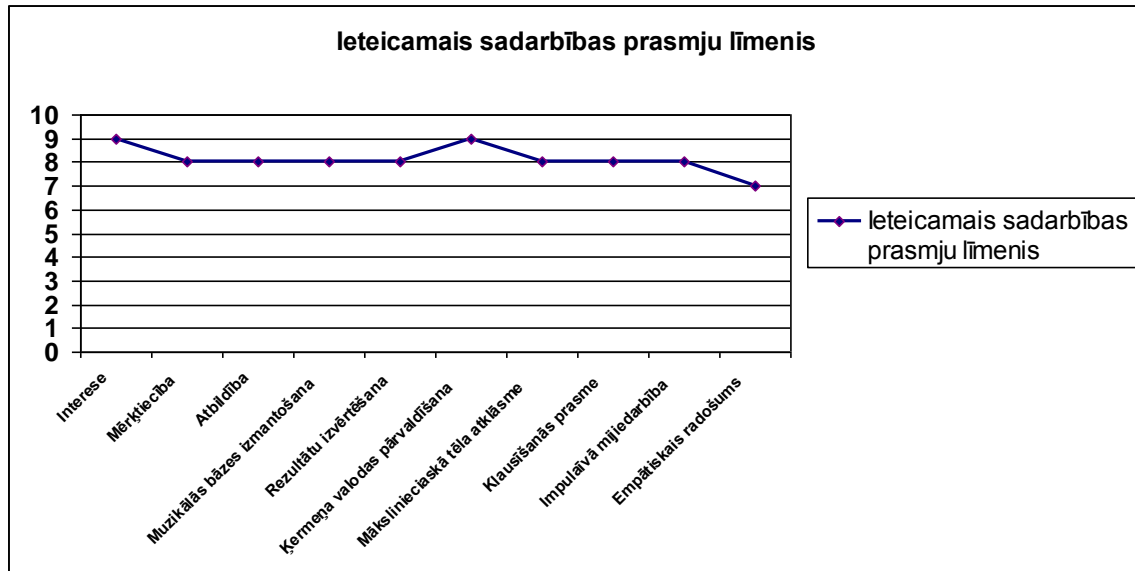
1. Dženeta Lavsona (*Janet Lawson*) – profesore no ASV, Ņujorkas (*New School University*);
2. Anete Grīzrīgla (*Annette Griesriegl*) – lektore no Austrijas, Grācas (*University of Music and Dramatic Arts*);
3. Šēlija Masri (*Sheliyah Masry*) – pedagogs no Francijas, Parīzes, Gospelkora vadītāja, vokālās tehnikas speciāliste;
4. Tīna Palmere (*Tena Palmer*) - lektore no Kanādas, Otavas (*Carleton University*);
5. Sesila Verni (*Cecil Verny*) – lektore no Vācijas, Freiburgas (*Jazz & Rok Schoolen Fraiburg, Musikhochschule Trossingen*);
6. Norberts Gotšalks (Norbert Gottschalk) lektors no Vācijas, Māstrihtas (*Staatlichen Conservatorium fur Musik in Maastricht*).



12. attēls. Ārzemju pedagogu viedoklis par ieteicamo augstskolas absolventu sadarbības prasmju līmeni

Apkopojot datus, redzamas atšķirības viedokļos par ieteicamo sadarbības prasmju līmeni augstskolu absolventam. Visi respondenti augstu vērtē intereses lomu studiju procesā (8 -10 balles). Gandrīz tādu pašu novērtējumu sasniedz mērķtiecības ieteicamais līmenis (8 – 10 balles), vairākiem nedaudz pavirzoties atzīmes 8 virzienā. Ieteicamo atbildības līmeni respondenti vērtē robežās no 7 līdz 9 ballēm, vienam respondentam pieļaujot atbildības līmeņa robežu ar atzīmi 7. Muzikālās bāzes izmantošanas ieteicamais līmenis apvienojis respondentu viedokļus no 8 līdz 9 ballēm, un atbildes par rezultātu izvērtēšanas nepieciešamību likusi respondentiem vienoties kopīgā vērtējumā – 8 balles. Samērā atšķirīgs ir viedoklis par ķermeņa valodas pārvaldīšanas nepieciešamību sadarbības brīdī. Par to liecina atbildes robežās no 7 līdz 10 ballēm, taču attēlā redzamais mākslinieciskā tēla atklāsmes rādītājs apvienojis viedokļus robežās no 8 līdz 10. Pēdējie trīs rādītāji norāda uz ieteicamo mākslinieciskās sadarbības līmeni muzikālās sadarbības laikā. Arī šie viedokļi atrodas samērā lielā viedokļu amplitūdā – ieteicamais klausīšanās

prasmes līmenis un impulsīvās mijiedarbības līmenis novērtēti ar atzīmēm 7-10 balles, un empātiskais radošums kā sarežģītākais posms šo trīs rādītāju ķēdē novērtēts ar 6 līdz 9 ballēm, atstājot vietu turpmākai prasmju pilnveidošanai, kas pēc pedagogu domām ilgst visu mūžu.



13. attēls. Ārzemju pedagogu viedokļa vidējais rādītājs par ieteicamo augstskolas absolventu sadarbības prasmju līmeni

Apvienojot visu ārzemju pedagogu viedokļus par ieteicamo sadarbības prasmju līmeni augstskolas absolventam, izveidots 13. attēls, kas liecina par intereses lielo lomu studijās (9). Ieteicamais mērķtiecības, atbildības un rezultātu izvērtēšanas līmenis novērtēts ar atzīmi – 8 balles. Muzikālās bāzes izmantošanā ieteicams 8 baļļu augsts prasmju un zināšanu līmenis. Augstāk novērtēts ieteicamais ķermeņa valodas pārvaldīšanas līmenis – 9 balles, kas izskaidrojams ar šo prasmju nozīmi un nepieciešamību tieši džeza dziedātāja prasmju arsenālā, jo no šīm prasmēm atkarīga sadarbības procesa stabilitāte (skaidri žesti un acu kontakts darbojas kā sadarbības procesa stabilizators, vai nepieciešamības gadījumā – vadītājs). Augstu novērtēts arī ieteicamais muzikālo procesu – klausīšanās prasmes, impulsīvās mijiedarbības un empātiskā radošuma līmenis. Mazliet zemāk ar atzīmi 7 vērtēts ieteicamais empātiskā radošuma ieteicamais līmenis. Tas izskaidrojams ar

pedagogu objektīvajiem novērojumiem, šo prasmju izmantošanā studentu nodarbībās. Mūziķis savu radošās prasmes un izpausmes pilnveido visu mūžu un augstskolas absolvents atrodas sava mākslinieka ceļa sākumā. Pieredze veido mākslinieku, tādēļ šajā jomā ārvalstu pedagogi novērtējuši ieteicamo empātiskā radošuma līmeni ar 7 ballēm. Veiktās aptaujas mērķis ir salīdzināt ārzemju pedagogu aptaujā iegūtos rezultātus ar pētījuma beigās iegūtajiem rezultātiem pēc sadarbības prasmju attīstības procesuālā modeļa īstenošanas.

## 2.2. Džeza dziedāšanas studiju programmas pilnveide

### 2.2.1. Vingrinājumu izstrāde

Lai īstenotu džeza dziedāšanas apguvi kā sadarbību, analizēti džeza pedagogu izveidotie metodiskie materiāli, kuros iekļauti vingrinājumi studentu sadarbības prasmju pilnveidošanai. Vingrinājumi izstrādāti, balstoties uz ārzemju pedagogu meistarklasēs gūto pieredzi (*J. Lawson, J. Lovano, A. Giesriegl, S. Orasma, Vinx*), kā arī M. Veiras (*M. Weir*) un V. Rūdigera (*W. Rudiger*) izstrādātajiem vingrinājumiem.

Adaptējot izveidotos vingrinājumus (Weir, 2001; Rudiger, 2005) un piemērojot tos konkrētajai situācijai un nodarbību specifikai, izstrādāti vingrinājumi individuālajām nodarbībām *Džeza dziedāšana*, džeza dziedāšanas studentu grupas nodarbībām *Dziedāšanas pamati* un *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbībām. Uzsākot studijas augstskolā, studentiem ir atšķirīgs sagatavotības līmenis, tādēļ veidots profesionālās izaugsmes plāns, kam bieži novērojami kāpumi un kritumi. Darbs džeza dziedāšanas apgūvē rit kā sadarbība, kas īstenojās caur izstrādāto sadarbības prasmju attīstības procesuālo modeli. Svarīgs posms modeļa īstenošanā ir vingrinājumu sistēmas izstrāde un pielietošana nodarbībās:

- 1) individuālā nodarbībās *Džeza dziedāšana*;
- 2) džeza dziedāšanas studentu grupas nodarbībās *Dziedāšanas pamati*;
- 3) *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbībās.

Individuālajās nodarbībās *Džeza dziedāšana* blakus vokālās tehnikas pilnveidošanas vingrinājumiem, notiek stilistikas, džeza mūzikas teorijas, improvizēšanas prasmju apguve, kas visefektīvāk palīdz studentam attīstīties, ritot kā sadarbība starp studentu un pedagogu. Izstrādātie vingrinājumi ne tikai pilnveido sadarbības prasmes, bet arī efektīvi uzlabo stilistikas zināšanas, pilnveido muzikālo dzirdi, uzlabo improvizēšanas prasmes. Svarīgi ir ievērot pakāpenības principu un neuzdot studentam uzdevumu, kam viņš vēl nav gatavs. Neveiksme var attālināt nākošo uzdrīkstēšanos muzikāli atraisīties.

Džeza dziedātāju grupas nodarbībās *Dziedāšanas pamati* satiekas studenti ar atšķirīgu pieredzi, tomēr nevar noliegt studentu kopējo ieinteresētību un vēlēšanos piedalīties sadarbības procesā un sadarbības prasmju pilnveidošanā. Šīs nodarbības efekts



slēpjas studentu kopdarbā, pieredzes apmaiņā, psiholoģisku barjeru pārvarēšanā improvizēšanas brīdī, sadarbības prasmju vingrināšanā pirms iesaistīšanās vokāli instrumentālā ansambļa nodarbībās.

*Vokāli instrumentāla ansambļa* nodarbības ir svarīgākais posms sadarbības prasmju izmantošanā praksē. Sadarbības brīdī realizējas individuālajās nodarbībās un *Dziedāšanas pamatu* nodarbībās iegūtās prasmes, kas atklājas jaunā kvalitātē kopējās muzicēšanas brīdī.

Visi vingrinājumi prasa ievērot pakāpenību, situācijas modelēšanu, regulāru prasmju pilnveidošanās analīzi, psiholoģisku gatavību procesa ilgtermiņam vai attīstībai mūža garumā.

### **Vingrinājumi individuālajām nodarbībām Džeza dziedāšana:**

**1. vingrinājums:** improvizēšana ar uzdevumu pa četrus taktus frāzēm sadarbībā ar docētāju. Dota skaņkārta (*scale*) (piemēram, doriskā vai lokriskā), kurā jāveido improvizācija. Improvizācija notiek sadarbībā, kas veido muzikālu sarunu ar studentu. Uzdevums: klausīties docētāja piedāvāto muzikālo frāzi, atbildēt,

- veidojot frāzi, kas veidota no zemas notes diapazona ietvaros uz augšu;
- veidojot frāzi, kas veidota no augstas notes diapazonā uz zemu;
- veidojot līdzīgu frāzi (sarunas turpinājums);
- veidojot kontrastējošu frāzi (pretējs virziens vai dinamika);
- veidojot ritmiski papildinošu frāzi;
- veidojot ritmiski kontrastējošu frāzi;
- veidojot frāzi ar uztakti;
- veidojot frāzi pēc pirmā sitiena.

Studiju procesā vingrinājumā pakāpeniski tiek izmantotas arvien sarežģītākas frāzes.

**2. vingrinājums:** improvizēšana ar uzdevumu pa astoņu taktus frāzēm sadarbībā ar docētāju. Dota skaņkārta (*scale*) (piemēram, doriskā vai lokriskā), kurā jāveido improvizācija. Improvizācija notiek sadarbībā, kas veido muzikālu sarunu ar studentu. Uzdevums: klausīties docētāja piedāvāto muzikālo frāzi, atbildēt,

- veidojot frāzi, kas veidota no zemas notes diapazona ietvaros uz augšu;
- veidojot frāzi, kas veidota no augstas notes diapazonā uz zemu;
- veidojot līdzīgu frāzi (sarunas turpinājums);

- veidojot kontrastējošu frāzi (pretējs virziens vai dinamika);
- veidojot ritmiski papildinošu frāzi;
- veidojot ritmiski kontrastējošu frāzi;
- veidojot frāzi ar uztakti;
- veidojot frāzi pēc pirmā sitiena.

Studiju procesā vingrinājumā pakāpeniski tiek izmantotas arvien sarežģītākas frāzes.

**3. vingrinājums:** improvizēšana ar uzdevumu pa četrus taktus frāzēm sadarbībā ar docētāju. Dota akordu secība (piemēram, Dm7, G7, Cmaj7.), kurā jāveido improvizācija. Improvizācija notiek sadarbībā, kas veido muzikālu sarunu ar studentu. Uzdevums: klausīties docētāja piedāvāto muzikālo frāzi, atbildēt,

- veidojot frāzi, kas veidota no zemas nots diapazona ietvaros uz augšu;
- veidojot frāzi, kas veidota no augstas nots diapazonā uz zemu;
- veidojot līdzīgu frāzi (sarunas turpinājums);
- veidojot kontrastējošu frāzi (pretējs virziens vai dinamika);
- veidojot ritmiski papildinošu frāzi;
- veidojot ritmiski kontrastējošu frāzi;
- veidojot frāzi ar uztakti;
- veidojot frāzi pēc pirmā sitiena.

Studiju procesā vingrinājumā pakāpeniski tiek izmantotas arvien sarežģītākas frāzes.

**4. vingrinājums:** improvizēšana ar uzdevumu pa astoņus taktus frāzēm sadarbībā ar docētāju. Dota akordu secība (piemēram, Dm7, G7, Cmaj7.), kurā jāveido improvizācija. Improvizācija notiek sadarbībā, kas veido muzikālu sarunu ar studentu. Uzdevums: klausīties docētāja piedāvāto muzikālo frāzi, atbildēt,

- veidojot frāzi, kas veidota no zemas nots diapazona ietvaros uz augšu;
- veidojot frāzi, kas veidota no augstas nots diapazonā uz zemu;
- veidojot līdzīgu frāzi (sarunas turpinājums);
- veidojot kontrastējošu frāzi (pretējs virziens vai dinamika);
- veidojot ritmiski papildinošu frāzi;
- veidojot ritmiski kontrastējošu frāzi;
- veidojot frāzi ar uztakti;

- veidojot frāzi pēc pirmā sitiena.

Studiju procesā vingrinājumā pakāpeniski tiek izmantotas arvien sarežģītākas frāzes.

**5. vingrinājums:** improvizēšana ar uzdevumu pa četrus taktus frāzēm sadarbībā ar docētāju. Tēma, kas tiek apgūta, kā mācību materiāls (bez teksta, ar mērķi apgūt *sketa* tehniku un pilnveidot harmonisko dzirdi) tiek izmantota improvizēšanas prasmju apguvei. Improvizācija notiek sadarbībā, kas veido muzikālu sarunu ar studentu. Uzdevums: klausīties docētāja piedāvāto muzikālo frāzi, atbildēt dziedot frāzi, vadoties no dotās skaņdarba harmoniskās progresijas,

- veidojot frāzi, kas veidota no zemas nots diapazona ietvaros uz augšu;
- veidojot frāzi, kas veidota no augstas nots diapazonā uz zemu;
- veidojot līdzīgu frāzi (sarunas turpinājums);
- veidojot kontrastējošu frāzi (pretējs virziens vai dinamika);
- veidojot ritmiski papildinošu frāzi;
- veidojot ritmiski kontrastējošu frāzi;
- veidojot frāzi ar uztakti;
- veidojot frāzi pēc pirmā sitiena.

Studiju procesā vingrinājumā pakāpeniski tiek izmantotas arvien sarežģītākas frāzes.

**6. vingrinājums:** improvizēšana ar uzdevumu pa astoņu taktus frāzēm sadarbībā ar docētāju. Tēma, kas tiek apgūta, kā mācību materiāls (bez teksta, ar mērķi apgūt *sketa* tehniku un pilnveidot harmonisko dzirdi) tiek izmantota improvizēšanas prasmju apguvei. Improvizācija notiek sadarbībā, kas veido muzikālu sarunu ar studentu. Uzdevums: klausīties docētāja piedāvāto muzikālo frāzi, atbildēt dziedot frāzi, vadoties no dotās skaņdarba harmoniskās progresijas,

- veidojot frāzi, kas veidota no zemas nots diapazona ietvaros uz augšu;
- veidojot frāzi, kas veidota no augstas nots diapazonā uz zemu;
- veidojot līdzīgu frāzi (sarunas turpinājums);
- veidojot kontrastējošu frāzi (pretējs virziens vai dinamika);
- veidojot ritmiski papildinošu frāzi;
- veidojot ritmiski kontrastējošu frāzi;
- veidojot frāzi ar uztakti;

- veidojot frāzi pēc pirmā sitiena.

Studiju procesā vingrinājumā pakāpeniski tiek izmantotas arvien sarežģītākas frāzes.

**7. vingrinājums:** vadības prasmju vingrināšana: skaņdarba sākuma sagatavošana kopā ar pianistu. Studenta uzdevums ir dot pianistam tempa norādi, atbilstoši skaņdarba stilam (balāde, svings, bosanova), ievērojot likumus pareizai ritma demonstrēšanai, kā arī saprotamā veidā ar norādošu žestu parādīt skaņdarba sākumu.

**8. vingrinājums:** vadības prasmju vingrināšana: skaņdarba noslēguma daļas (koda) norādīšana pianistam. Tas var būt:

- tempa palēninājums (*ritenuto*);
- fermātas (skaņas vai pauzes pagarinājuma zīme);
- noslēguma nošu akcentēšana;
- improvizācija noslēgumā, kad pianistam saprotamā veidā jānorāda beigu punkts;
- motīva meklēšana noslēgumā, kad improvizācijas beigu daļā, apvienojoties ar pianistu, motīvs tiek izmantots kopīgas koda frāzes (noslēguma frāzes) atskaņošanai.

Nākošā vingrinājumu grupa izstrādāta izmantošanai sadarbības prasmju pilnveidošanai džeza dziedātāju grupas nodarbībās *dziedāšanas pamati*. Pētījuma laikā grupas nodarbībās piedalījās 7 studenti, kas ir kursa biedri un studijas augstskolā uzsākuši vienā studiju gadā.

### **Vingrinājumi džeza dziedātāju grupas nodarbībās *Dziedāšanas pamati*:**

Studenti izvietojusies aplī. Vingrinājumi var tikt izpildīti gan *a cappella* (bez pavadījuma), gan ar pavadījumu. Dalībnieku secībai vajadzētu mainīties ik pēc noteikta laika perioda. Šie vingrinājumi gūs augstāku efektivitāti, ja pārējie grupas dalībnieki piedalīsies vingrinājumā, sitot plaukstas vai kā citādi veidojot ritma pavadījumu. Tas palīdzēs attīstīt ritma izjūtu un uzlabos kopējo atmosfēru.

1. **Vingrinājums:** garo skaņu vingrinājums. Šis ir muzikālās dzirdes attīstības un improvizēšanas prasmju pilnveidošanas vingrinājums. Visefektīvāk darbojas 6-8 studentu grupā. Pirmais students izvēlas un dzied (ilgstoši turot) skaņu. Pārējie pēc kārtas izvēlas savas nots augstumu, tādējādi veidojot akordu. Tas jā dara samērā ātri, lai pirmie studenti spētu ilgstoši noturēt skaņas augstumu. Vingrinājums tiek atkārtots citam studentam uzņemoties akorda aizsācēja lomu.

- Vingrinājuma pamatideja ir radīt interesantus akordus, izvairoties no primitīviem trīsskaņiem. Šo vingrinājumu ir jāizpilda *a cappella* (bez pavadījuma). Vingrinājumu iespējams padarīt komplicētāku, ja docētājs izveidoto akordu liek mainīt pustoni uz augšu vai leju, norādot ar rokas žestu mainīšanas virzienu un konkrēto darbības momentu.
2. **Vingrinājums: ritmisks jautājums un atbilde.** Pirmais students (sākumā tas varētu būt docētājs) vada jautājumu un atbilžu vingrinājumu, izmantojot *sketu*. Ieteicams izvairīties no tempa izmaiņām (paātrinājums vai palēninājums). Students piedāvā divu vai četru taktu garu ritmisku motīvu (ritmiska runāšana izmantojot *sketu*, bez nošu augstuma, bet noteiktā ritmiskā pulsācijā). Pirmais students norāda uz nākošo studentu, kas atbild, izmantojot savu ritmisko motīvu. Process turpinās pirmajam studentam izveidojot jaunu ritmisko motīvu un izvēloties citu ritmiskās atbildes veidotāju. Vingrinājumu var beigt, kad katrs students vismaz reizi ir vadījis procesu. Šo vingrinājumu ir jāizpilda *a cappella* (bez pavadījuma).
  3. **Vingrinājums: melodisks jautājums un atbilde.** Šī vingrinājuma būtība līdzinās iepriekšējam vingrinājumam. Zilbes tiek izmantotas, pievienojot skaņas augstumu, veidojot melodiskas frāzes. Šajā vingrinājumā var izmantot pavadījumu. Izmantojot pavadījumu, melodiskās frāzes tiek veidotas noteiktā skaņkārtā, vai noteiktā akordu secībā.
  4. **Vingrinājums: ritma un melodijas vingrinājums.** Studenti sadalās pa pāriem. Pirmais students piedāvā ritmisku motīvu, izmantojot zilbes bez nošu augstuma. Nākamais students izmanto iepriekšējo ritmisko motīvu, tam pievienojot nošu augstumu. Melodijai vajadzētu būt pietiekoši vienkāršai (sastāvēt no dažām notīm). Vingrinājuma turpinājumā studenti mainās ar lomām, pēc tam maina partnerus.
  5. **Vingrinājums: ritmiskais telefona vingrinājums.** Pirmais students piedāvā vienkāršu ritmisku motīvu, izmantojot zilbes bez nošu augstuma. Nākamais students atkārti iepriekšējo motīvu un rada savu, pievienojot nelielas izmaiņas. Katrs nākamais atkārti iepriekšējo motīvu un rada savu motīvu.
  6. **Vingrinājums: melodiskais telefona vingrinājums.** Šis vingrinājums ir līdzīgs vingrinājumam Nr.5, taču tiek izmantota melodiska frāze, kas tiek attīstīta.

7. **Vingrinājums:** melodijas improvizēšana. Sākumā grupa apgūst konkrētu, vienkāršu melodiju. Tā var būt arī tautas dziesma, vai kāda cita pazīstama melodija. Atstājot melodijas ritmisko zīmējumu nemainīgu un sadalot to pa četrām taktīm, katrs students veido jaunu četru taktu melodiju uz dotās ritma bāzes. Katrs students veidojot savu frāzi mēģina turpināt iepriekšējā studenta melodisko domu. Ieteicams sākt ar vienkāršām melodiskām frāzēm.
8. **Vingrinājums:** motīva attīstīšanas vingrinājums. Docētājs piedāvā vienkāršu melodisku motīvu. Vingrinājuma ideja ir, izmantojot džeza stila elementus (ornamentus), papildināt doto motīvu. Katrs students veido savu variantu dotajam motīvam.
9. **Vingrinājums:** melodijas improvizācija. Kad grupa ir apguvusi konkrētu muzikālu materiālu (tēmu), notiek grupas improvizācija ar uzdevumu. Vingrinājuma izpildīšanai katram studentam tiek dotas četras vai astoņas taktis. Uzdevums: klausīties iepriekšējā studenta piedāvāto muzikālo frāzi, atbildēt,
- veidojot frāzi, kas veidota no zemas nots diapazona ietvaros uz augšu;
  - veidojot frāzi, kas veidota no augstas nots diapazonā uz zemu;
  - veidojot līdzīgu frāzi (sarunas turpinājums);
  - veidojot kontrastējošu frāzi (pretējs virziens vai dinamika);
  - veidojot ritmiski papildinošu frāzi;
  - veidojot ritmiski kontrastējošu frāzi;
  - veidojot frāzi ar uztakti;
  - veidojot frāzi pēc pirmā sitiena.
10. **Vingrinājums:** mūzikas klausīšanās un transkripcijas vingrinājums. Studenti kopā ar docētāju klausās kādu konkrētu muzikālu materiālu. Studentiem tiek dots uzdevums – klausīties frāzes ritmisko zīmējumu, melodisko plūdumu, paužu izmantošanu frāzē, dinamiku, toņa veidošanu, artikulāciju. Tad docētājs izvēlas konkrētu periodu un visa grupa apgūst šo mūzikas materiālu. Analizēti tiek arī nošu augstumi (solfedžo) un sinkopējums. Ja nepieciešams, var veikt nošu pierakstu uz tāfeles. Šis vingrinājums ir labs sākums transkripcijas prasmju apguvei, ko ieteicams studentam veikt patstāvīgi un regulāri. Kad visi studenti

- materiālu ir apguvuši, katrs students piedāvā savu improvizāciju, kas balstās uz tās akordu secības, kas dzirdama transkribētajā materiālā.
11. **Vingrinājums:** stila kopēšana. Grupa klausās džeza dziedātāja ierakstu un katrs pieraksta raksturīgākos stila elementus, ko izmanto dziedātājs – tonis, ritma izjūta, nošu izvēle frāzē, artikulācija, frāzējums, dinamika. Pēc klausīšanās notiek diskusija par stila izpausmēm. Pēc tam katrs mēģina izveidot frāzi, izmantojot šī dziedātāja muzikālo rokrakstu.
  12. **Vingrinājums:** bungu ritmu atveidošanas vingrinājums. Grupa sadalās divās daļās, lai izveidotos viena grupa – ritmiskā zīmējuma veidotāja un otra – melodiskās līnijas veidotāja. Sākumā visi vienojās par stilu, kurā tiks veidots ritmiskais zīmējums (bosanova, samba, valsis, svings). Izmantojot *sketu*, pirmais ritma grupas students uzsāk veidot basa bungas ritma pamatu. Tam pievienojas nākamais students, kas atveido solo bungu, šķīvjus utt. Kad izveidojies patstāvīgs ritms, otrās grupas studenti sāk veidot melodisku frāzi (viens otram pakāpeniski pievienojoties), kas atkārtojās un veido harmonisko pavadījumu. Kad tas izveidots, viens students vai sākumā docētājs dzied improvizāciju pāri izveidotajam pavadījumam. Vingrinājumu atkārto, dalībniekus mainot vietām.
  13. **Vingrinājums:** brīvā stila vingrinājums (*free jazz*). Studenti apsēžas, veidojot apli, lai viens otru labi redzētu. Vingrinājuma laikā veidojas dueti, kas sastāv no diviem pa diagonāli pretī sēdošiem studentiem. Vingrinājums prasa koncentrēšanos un uzmanīgu otra studenta klausīšanos. Viens no studentiem sāk melodisku frāzi (tā var būt arī viena, vai divas skaņas pēc izvēles) bez ritmiskiem un melodiskiem ierobežojumiem. Otrs students cenšas iesaistīties mūzikas radīšanā, papildinot vai oponentējot muzikālajam viedoklim, tādējādi izveidojot muzikālu sarunu. Vingrinājuma garums – duetam tiek dotas aptuveni 30 – 60 sekundes. Tad apļa kārtībā duetu veido nākamais pāris. Vingrinājums attīsta radošumu, palīdz pārvarēt psiholoģiskās barjeras nezināmā pārvarēšanā, mazina studentu bailes kļūdīties, attīsta klausīšanās prasmes sadarbības laikā.

**Vingrinājumi Vokāli instrumentālā ansambļa nodarbībās:** Vingrinājumu izpilde nedrīkst traucēt kopējā grupas uzdevuma izpildē un novērst uzmanību no nodarbības mērķa.

1. **Vingrinājums viedokļa formulēšanai.** Izvēloties jaunu dziesmu izpildīšanai ansablī, dziedātājs ir sarunas iniciators par dziesmas tekstuālo jēgu un saistību ar izpildīšanas stilu. Students cenšas izskaidrot savu viedokli par tēmas interpretāciju un uzklaustīt citu viedokļus par iespējamo atskaņošanas koncepciju.
2. **Vingrinājums saskarsmei.** Students izvēlas savu ansambļa biedru un dziedot dziesmu „izstāsta stāstu” konkrētam cilvēkam, izmantojot acu kontaktu un žestu valodu. Vingrinājums īpaši noderīgs kautrīgiem dziedātājiem ar saskarsmes problēmām ikdienā.
3. **Vingrinājums klausīšanas prasmju pilnveidošanai ansablī.** Students izvēlas instrumentālistu un nostājas tam blakus, lai pietiekoši labi dzirdētu viņa spēlētu. Koncentrējoties uz dzirdēto, veidot atbildes uz muzikālajiem impulsiem un veidot dialogu ar instrumentālistu. Citā nodarbībā atkārtot vingrinājumu, vingrinot šo prasmi ar citu instrumentālistu. Tādā veidā pilnveidosies prasme klausīties instrumentālistus kopumā un katru instrumentu atsevišķi.
4. **Vingrinājums grupas improvizācijai.** Studenti izvēlas tēmu, kuru visi ir apguvuši, vai kādu akordu secību, kuras ietvaros visi spēj improvizēt (var izmantot mažora vai minora blūzu). Pēc tēmas atskaņošanas katrs spēlē (dzied) savu improvizāciju formas ietvaros. Pēc dziedātāja žesta, kas nozīmē četras taktis, katrs mūziķis improvizē četru taktu garu frāzi, pēc tam vietu dodot nākamajam. Svarīgi, lai studenti klausītos viens otru un veidotu muzikālo domu turpinājumu, nevis koncentrētos tikai uz sevi. Pēc laika četru taktu motīvi tiek nomainīti uz divu vai astoņu taktu motīviem (dziedātājam parādot to ar žestu) un improvizācija turpinās. Studenti var veidot arī kopīgo vienlaicīgo improvizāciju pēc norādīta žesta. Svarīgi, lai dziedātājs kontrolētu formu un prastu pareizā laikā norādīt sākotnējās tēmas atskaņošanas momentu (žesta valoda – ar roku norādot uz galvu, angļu valodā *head* ir tēma vai dziesmas pamatmelodija). Vingrinājumu var vadīt arī kāds no instrumentālistiem, vingrinot savas vadības prasmes.
5. **Vingrinājums brīvā stila (*free jazz*) improvizācijai.** Pedagoģs iesaka, kuram instrumentam vai dziedātājam ģenerēt pirmo motīvu (tā var būt viena vai divas skaņas) brīvā stilā, bez ritmiskiem un melodiskiem ierobežojumiem. Izmantojot klausīšanās prasmes, pievienojas citi instrumenti, paši izvēloties brīdi un veidu,



kādā pievienoties grupai. Vingrinājuma ieteicamais ilgums – aptuveni 2 minūtes, kuru laikā studentiem vajadzētu attīstīt kulmināciju un izveidot nobeigumu. Vingrinājums attīsta radošumu, palīdz pārvarēt psiholoģiskās barjeras nezināmā pārvarēšanā, mazina studentu bailes kļūdīties, attīsta klausīšanās prasmes sadarbības laikā.

#### 6. **Vingrinājums** - klusuma aizpildīšana.

Studenti sēž aplī vai telpā izklaidus. Kā uzdevuma laiks tiek pieņemta viena minūte (bez pulksteņa, ar savu iekšējo laika izjūtu). Ieteikums - aizvērt acis un ieklausīties sevī. Minūtes laikā, atkarībā no iepriekšējās vienošanās, var notikt sekojošais:

- nekas - „klusuma neesamība klusumā” uztveršana (tas, ka klusums nav kluss);
- katrs spēlētājs rada skaņu vai troksni, par kuru ir iepriekš vienojušies un minūtes laika plūjumā, veido savas skaņas un klausās uz citu skaņām.

Skaņu darbības var būt:

- ar balsi:
  - o nebalsīgas skaņas (psss, ffff, p(a), šššš', h(u), u.c.);
  - o īsas balsīgas skaņas, saucieni;
  - o ar ķermeņa skaņām (plaukšķināšana, kladzināšana, knipju sišana u.c.);
- ar instrumentiem:
  - o precīzas skaņas (īsas vai garas, klusas vai skaļas notis);
  - o īsi muzikāli motīvi.

Kā liecina pieredze, no šādiem vienkāršiem klusuma uzdevumiem var veidoties saistoši muzikāli vienas minūtes kopdarbi ar atvērtu sākumu un beigām. Šī klusuma sajušanas procesā, uzdevumu var papildināt ar sekojošiem uzdevumiem:

- to padarīt dinamiskāku, lietojot ķēdi bals-ķermenis-instruments;
- muzikālo motīvu pieaugums uzbūves, ilguma, dinamikas un emocionālās izteiksmes ziņā (trīs motīvi katram spēlētājam, īss un kluss, garāks un skaļāks, garš un skaļš );
- laika nogriežņa pagarināšana uz divām vai trīs minūtēm, liels *crescendo* (skaļuma pieaugums) no pilnīga klusuma līdz *tutti* (visu dalībnieku vienlaicīga muzicēšana), kad visi spēlē visu, kas tiem ienāk prātā, vienlaikus, novietojoties izklaidus telpā.

#### 7. **vingrinājums** – klusuma aizpildīšana līdz kopīgam unisona motīvam.

- visi, sadalījušies telpā, spēlē vai dzied nelielus motīvus, paužu laikā klausās uz citiem, pārvietojas telpā;
  - katrs paliek pie viena muzikāla motīva – pauzē klausās, pamazām viens otram tuvinās;
  - katri divi blakus spēlētāji vai dziedātāji ar saviem muzikālajiem motīviem tuvojas viens otram – spēlējot, pauzējot, klausoties. Viens no diviem pamazām iesaistās otra motīvā, līdz abi motīvi saplūst kopā;
  - motīvu pievilkšanās un saplūšana turpinās; visi spēlētāji vai dziedātāji aplī kustās viens otram pretī, spēlē, klausās, pamazām vienojas vienā motīvā;
  - vienota muzikāla motīva skanējums veido unisonu, kas beigās var saplūst vienā notī.
- Šeit ir nepieciešama iniciatīva, pievēršanās otram, ieklausīšanās otrā, atkāpšanās. Motīvu pakāpeniska saplūšana izdosies tikai tad, ja studenti maksimāli aktīvi pievēršas otram, klausās un pamazām tuvojas otra motīvam. Parasti beigās saglabājas vienkāršākais un skaidrākais muzikālais motīvs, kas ir tonāls un ar viegli atkārtojamu ritmu. Sākotnēji noderīga var būt ansambļa vadītāja koordinējoša palīdzība, kas sākumā piedalās kā spēlētājs, lai vēlāk studenti paši varētu pārņemt iniciatīvu.

#### 8. **vingrinājums:** uzmanības vingrinājums.

Uzdevumus - attīstīt redzamu ansambļa komunikāciju, apzinātu darbību un reaģēšanu ar ķermeņa, skaņas, acu, žestu palīdzību. Vadību uzņemas pedagogs vai kāds no studentiem. Ieteicamie vingrinājumu veidi:

- skaņu ķēdes izveidošana: iesaistītie sēž vai stāv aplī; tiek lietoti jebkuri instrumenti vai balss ar garu skaņas ilgumu; nošu augstumu. Dalībnieks A sāk ar skaņu pēc savas izvēles un ar acu kontaktu vai vieglu žestu aicina dalībnieku B iesaistīties ar nākamo skaņu, kas pieslēdzas cik vien iespējams bez pārrāvumiem. Tad to pašu dara dalībnieks B, uzaicinot iesaistīties dalībniekam C utt.

A \_\_\_\_\_

B \_\_\_\_\_

C \_\_\_\_\_

- ieteicama pārklāšanās sabiezinašana ar acu kontakta palīdzību; dinamiska sprieguma palielināšana un samazināšana; skanējuma uzsākšana un izbeigšana pēc vēlēšanās.
- improvizēšana ar nošu augstumiem - sastājoties aplī, katrs dalībnieks vienlaicīgi ar pārējiem rada skaņu noteiktā augstumā, to nemainot. Skanējums sākas no ļoti klusa, izveidojot skaņu kopu vai akordu, izaug līdz vidēji skaļam, tad atgriežas pie klusā un izgaist.
- improvizēšana ar nošu ilgumiem – pirms vingrinājuma dalībnieki vienojas, kādi nošu garumi tiks izmantoti, piemēram, 3 īsas skaņas un 5 garas skaņas, tad vienlaicīgi katrs rada savu skaņu, nelietojot *glissando* (slīdēšanu no viena nošu augstuma uz otru), tā nodrošinot konkrētu akordu tīrskanību. Vingrinājumam ieteicams izvēlēties dalībnieku, kas ar žestu palīdzību norādīs garo skaņu beigu momentu vai noņemšanu.

### 2.2.2. Patstāvīgā darba modeļa izstrāde

Lai arī Rīgas Pedagoģijas un izglītības akadēmijas studiju plāns ir noslogots un studentam var šķist, ka tas ir pietiekoši intensīvs nepieciešamo prasmju apguvei, tomēr svarīga ir studenta izpratne par patstāvīgā un ārpusklases darba nozīmi kopējā studenta prasmju pilnveidē. Regulārs un labi organizēts patstāvīgais darbs nodrošina prasmju nostiprināšanos un dziļākas izpratnes veidošanos par džeza mūzikā notiekošajiem muzikālajiem un sociālajiem procesiem.

Patstāvīgais darbs sastāv no:

- vingrināšanās ar ierakstītu instrumentālo pavadījumu;
- audio un video materiālu analizēšanas;
- koncertu apmeklēšanas un analizēšanas;
- piedalīšanās džemesijās (*jamsession*);
- dalības džeza nometnēs, meistarklasēs.

Vingrināšanās ar ierakstītu instrumentālu pavadījumu	Audio un video materiālu analizēšana	Koncertu apmeklēšana un analizēšana	Piedalīšanās džemesijās ( <i>jamsession</i> )	Dalība džeza nometnēs, meistarklasēs
--	--------------------------------------	-------------------------------------	---	--------------------------------------



Džeza dziedātāja sadarbības prasmju pilnveidošanās

#### 13. attēls. Patstāvīgā darba modelis džeza dziedātāju sadarbības prasmju pilnveidošanai

Viedokļi par instrumentālā pavadījuma ierakstu izmantošanu mācību procesā ir dažādi, tomēr aizvien palielinās iespējas šādus ierakstus iegādāties, kā arī uzlabojusies ierakstu kvalitāte un daudzveidība. Ierakstus iespējams izmantot kā pavadījumu muzikālās dzirdes attīstīšanas vingrinājumiem (pavadījums ierakstīts kā harmoniskas progresijas pēc atkārtotības principa) un kā konkrēta skaņdarba pavadījumu, kas palīdz apgūt dziesmas melodisko un harmonisko materiālu, kā arī dod iespēju analizēt

pavadījumā dzirdamo muzikālo materiālu. Lai arī ierakstīts, arī šāds instrumentālais pavadījums ļauj vingrināt sadarbības prasmes, kuru kritērijs ir muzikālā sadarbība un rādītāji – prasme klausīties, impulsīva mijiedarbība, empātiskais radošums (skat. 9. tabulu). Šīs metodes pretinieki uzsver to, ka pārāk liela aizraušanās ar šādu pavadījumu izmantošanu mācību procesā, pieradina studentu pie viena veida skanējuma un viņš nespēj iejusties un ir vīlies brīdī, kad notiek reāla muzicēšana un mūziķu savstarpējā sadarbība. Tādēļ jāuzsver, ka šādu patstāvīgā darba veidu ieteicams apvienot ar regulārām vokāli instrumentālās grupas nodarbībām akadēmijā, kur patstāvīgā darbā gūtās iemaņas izmēģināt praksē.

Svarīga patstāvīgā darba sastāvdaļa ir mūzikas analizēšana. Mūzikas analizēšanu ir ieteicams iesākt kopējās grupas nodarbībās, jo diskusijas un kopējs novērtējums liek pievērst uzmanību dažādiem aspektiem vai koncentrēties uz kādu noteiktu izpildītāju vai izpausmes veidu, ne tikai klausīties mūziku kopumā. Svarīgi ir mudināt klausīties mūziku ar konkrētu uzdevumu, lai klausīšanās process būtu produktīvāks. Studiju procesa sastāvdaļa ir patstāvīga mūzikas audio un video ierakstu klausīšanās, kad, uzdodot apgūt jaunu dziesmu, students tiek mudināts noklausīties iespējami vairāk paraugus šīs dziesmas izpildījumam. Mūsdienu tehnoloģijas ļauj studentiem izmantot interneta pakalpojumus, mainīties ar savām kolekcijām, tās vienkārši pārsūtīt, vai mainoties ar audio un video ierakstiem. Pēc tam mūzikas materiāls tiek analizēts un veidota sava skaņdarba interpretācija. Patstāvīga mūzikas ierakstu klausīšanās tiek veikta, pierakstot izanalizēto un pēc tam kopīgi apspriežot to grupas nodarbībās.

Studiju plāna svarīga sastāvdaļa ir koncertprakse, kas nenozīmē tikai uzstāšanos koncertos, bet arī regulāra viesmākslinieku koncertu apmeklēšana. Šādi koncerti tiek aprakstīti recenziju veidā un pārrunāti ar specialitātes pedagogu.

Latvijas džeza klubu dzīvē vērojama vilņveida attīstība. Tas saistīts ar džeza mūzikas kā žanra nekomerciālo dabu un finansiālām problēmām džeza klubu darbībā. Tomēr neskatoties uz to džeza klubos blakus profesionālu mākslinieku koncertiem, kluba īpašnieki veido džemesijas (jamsession), kur uzstājas jaunie mūziķi un studenti, kas smeļas pieredzi, sadarbojoties ar mūziķiem, ko nesaista studijas vai kopēji izveidots ansamblis. Šajos vakaros studenti praksē pārbauda uzkrātās zināšanas un prasmes, izmantojot kopīgu pirms tam apgūtu džeza standartu repertuāru. Notiek muzikālā

izaicinājuma pārvarēšana, kas stiprina jaunos mūziķus un dod sparus turpināt pilnveidoties. Jāapzinās, ka process sevī ietver risku un pieredze ne vienmēr ir pozitīva.

Par neiztrūkstošu patstāvīgā darba sastāvdaļu džeza studijās uzskata vasaras džeza nomētnes un meistarklašu apmeklējumu. Latvijā regulāri tiek organizēti starptautiski džeza festivāli, meistarklases, tāpat ir iespējams apmeklēt šādus pasākumus kaimiņvalstīs. Studenti augstu vērtē šādu izdevību, tā gūstot jaunu pieredzi, tiekoties ar ārzemju pedagogiem un citiem jaunajiem mūziķiem, kas nav Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas studenti.

### 2.3. Džeza dziedāšanas programmas pārbaude un vērtēšana

#### Līdzdalības dabības pētījuma gaita:

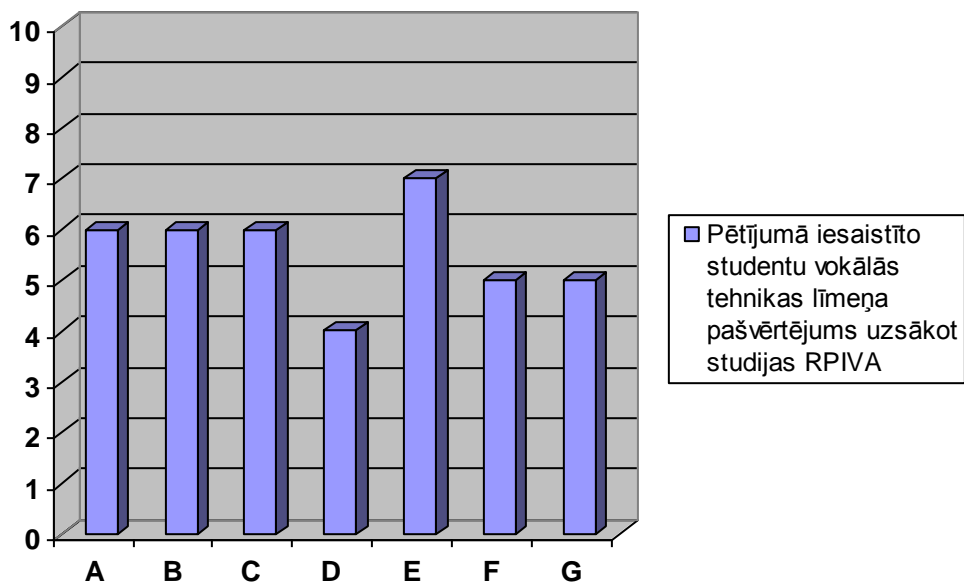
#### Pētījuma 1. posms: 2006. gada septembris – 2007. gada jūnijs

Pētījuma veikšanai izmantota līdzdalības darbības pētījuma metode ar kvalitatīvo un kvantitatīvo datu izvērtējumu. Vajadzību izvērtēšanā veikta kvalitatīva izpēte, izmantojot sarunas, diskusijas, videoanalīzi, anketēšanu. Balstoties uz pētījuma koncepciju un izveidoto shēmu (skat. 11. tabulu) veikta kvantitatīvo datu ieguve un apstrāde. Balstoties uz izveidotajiem sadarbības prasmju kritērijiem un rādītājiem, anketēšanas rezultātus veido studentu pašvērtējums (skat. 3. pielikumu), vokālā pedagoga vērtējums un vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums (skat. 4. pielikumu). Veikta kvantitatīva datu apstrāde (Geske, Grīnfelds, 2006, 208), lietojot statistisko programmu *SPSS*.

Izmantotas sekojošas metodes:

6. Kronbaha Alfa metode (*Cronbach's Alpha test*) – izvēlēto pazīmju ticamības pārbaude;
7. Manna - Vitnija analīze (*Mann – Whitney test*) – salīdzina divas neatkarīgas izlases;
8. Kruskala Vallisa analīze (*Kruskal Wallis test*) – salīdzina trīs neatkarīgas izlases;
9. Frīdmana analīze (*Friedman Test*) – noskaidro, vai pastāv statistiski svarīgas atšķirības starp pētījuma sākumu, 1. posmu, 2. posmu un 3. posmu.
10. Vilkoksona analīze (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) – divu posmu viena respondenta rezultātu salīdzināšana, signifikances konstatējumi (Lasmanis, 2002).

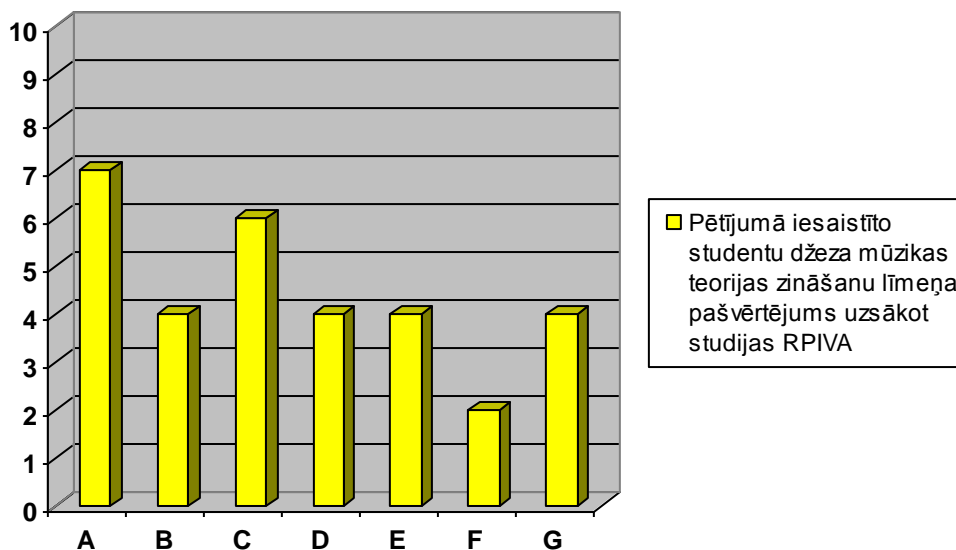
Pētījuma sākumā veikts vajadzību izvērtējums Nr. 1, ar mērķi noskaidrot studentu prasmju un zināšanu līmeni, uzsākot studijas, kā arī viedokli par to, ko un kā viņprāt vajadzētu apgūt vispirms, uzsākot studijas augstskolā. Apkopojot anketu rezultātus (skat. 1. pielikumu), iegūti šādi dati:



15. attēls. **Pētījumā iesaistīto studentu vokālās tehnikas līmeņa pašvērtējums uzsākot studijas RPIVA**

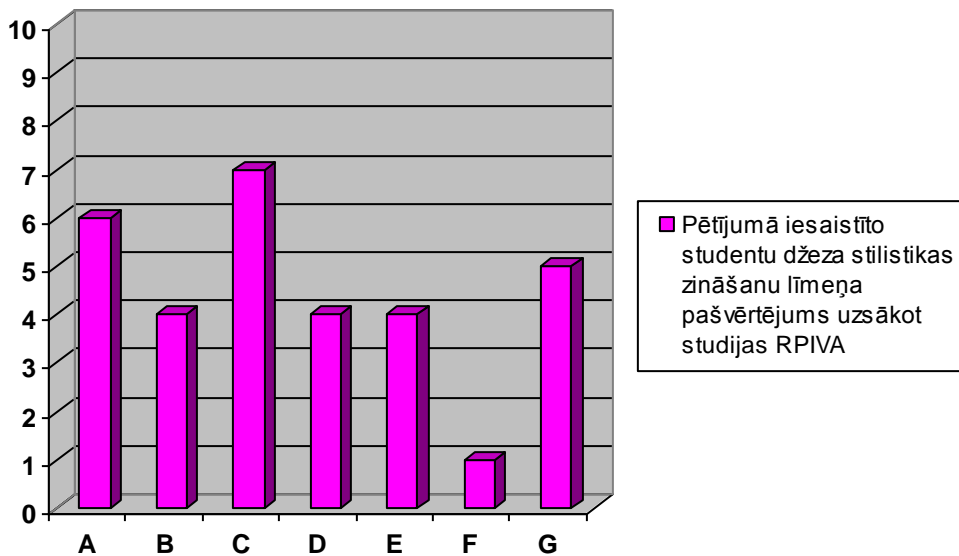
Attēlā varam redzēt studentu pašnovērtējumu par vokālās tehnikas līmeni, uzsākot studijas Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā. Pašvērtējums liecina, ka prasmes respondenti novērtējuši no 4-7 ballēm, tomēr studentu vokālās sagatavotības atšķirīgais līmenis parasti nav šķērslis veiksmīgam studiju procesam. Svarīgi, lai studentiem piemīt muzikāls potenciāls un interese par izvēlēto specialitāti. Lai arī pašvērtējums svārstās robežās no četrām līdz septiņām ballēm, tas ir pietiekams, lai uzsāktu studijas akadēmijā, tomēr skaidrs, ka studentus gaida ilgstoša un pakāpeniska prasmju pilnveidošana.





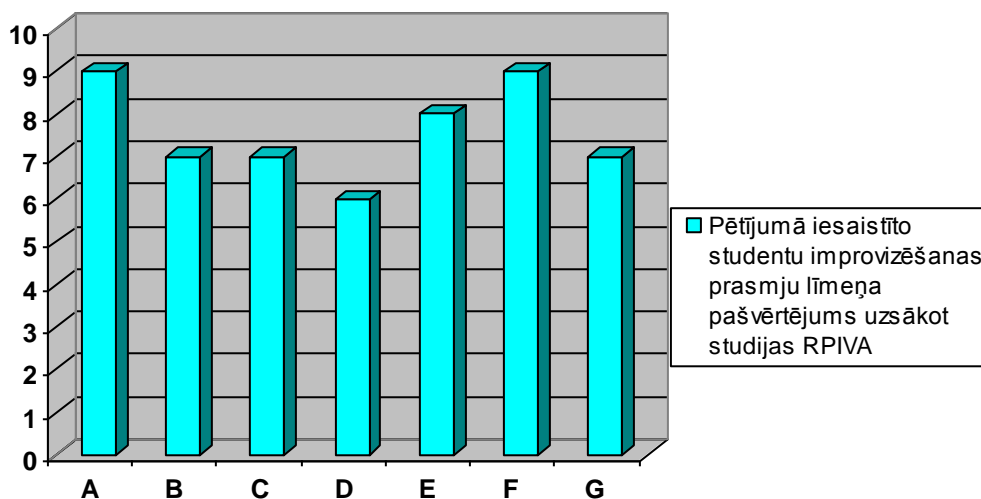
16.attēls. Pētījumā iesaistīto studentu džezas mūzikas teorijas zināšanu līmeņa pašvērtējums uzsākot studijas RPIVA

Džezas mūzikas teorijas zināšanu pašvērtējums studentu vidū krasi atšķiras. Tas novērtēts robežās no divām līdz septiņām ballēm, četriem respondentiem savas zināšanas vērtējot ar 4 ballēm. Faktiskais mūzikas teorijas līmenis ir augstāks, jo visi studenti ir veiksmīgi nokārtojuši iestājesāmenu, taču ne visiem ir zināšanas džezas teorijā (nepārzina džezā lietojamās skaņkārtas (*scales*), akordu apzīmējumus, to izmantošanu, akordu alterēšanu, akordu aizvietojumus), kas uzskatāma par normālu situāciju un studiju programmas rezultātā tiks plānveidīgi mainīta.



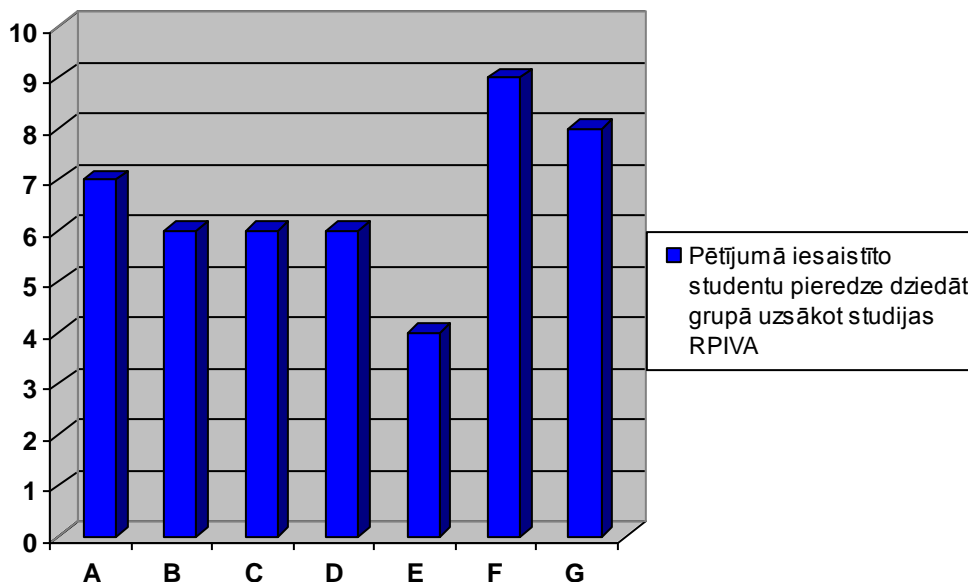
17.attēls. Pētījumā iesaistīto studentu džeza stilistikas zināšanu līmeņa pašvērtējums uzsākot studijas RPIVA

Džeza dziedāšanas studentu džeza stilistikas zināšanu pašvērtējums uzsākot studijas, ir krasi atšķirīgs. Tas norāda uz trīs studentu iepriekšējo pieredzi džeza dziedāšanā (tās var būt individuālās konsultācijas pirms iestāšanās akadēmijā, vai regulāras džeza dziedāšanas nodarbības). Viens students savu džeza stilistikas zināšanu līmeni novērtējis ar 1 balli, kas liecina par studenta zemo intereses līmeni par šo mūzikas žanru pirms iestāšanās akadēmijā. Salīdzinot respondenta atbildi ar 15. attēlā redzamo informāciju, var secināt, ka students pirms studijām akadēmijā aktīvi darbojies grupā, taču tā izpaudusies citā mūzikas žanrā (piemēram, popmūzikā vai rokmūzikā). Pieredze rāda, ka jau pirmajos mēnešos students veiksmīgi iekļaujas studiju procesā, ja vien studentam rodas noturīga interese par šāda žanra mūziku. Trīs studenti savas džeza stilistikas zināšanas novērtējuši ar 4 ballēm, kas liecina par ieskatu šajā mūzikā un nelielu pieredzi tās izpildīšanā. Sarunās konstatēts, ka 6 no studentiem pirms tam muzicējuši citā mūzikas stilā, taču tas nevarētu būt traucēklis, ja vien studentam ir vokālās dotības, mūzikas teorijas zināšanas un motivācija dziedāt džeza mūziku.



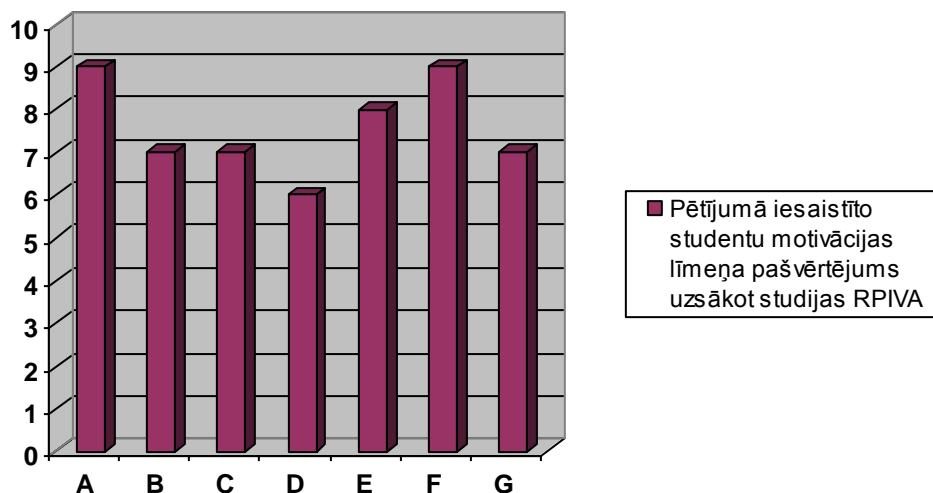
18.attēls. **Pētījumā iesaistīto studentu improvizēšanas prasmju līmeņa pašvērtējums uzsākot studijas RPIVA**

18. attēlā redzama džeza dziedāšanas studentu vienprātība improvizēšanas prasmju pašvērtējumā uzsākot studijas augstskolā. Pieci no septiņiem respondentiem savas improvizēšanas prasmes vērtē ar 4 ballēm, bet divi – ar 5 ballēm. Pēc pētījuma veicēja domām, pārāk augstu pašnovērtējumu improvizēšanas prasmēm ir snieguši gandrīz visi studenti, jo uzsākot džeza dziedātāju grupas nodarbību *dziedāšanas pamati* atklājās patiesais studentu prasmju līmenis, kas bija raksturojams vairāk kā ieinteresētība, nevis vidēja līmeņa improvizēšanas prasmes. Studenti vāji orientējas džeza improvizēšanas paņēmienos, taču jūtama liela vēlme tos apgūt.



19. attēls. Pētījumā iesaistīto studentu pieredze dziedāt grupā uzsākot studijas RPIVA

Uzdodot jautājumu par studentu pieredzi dziedāt grupā pirms studijām augstskolā, apzināti netika uzsvērts džeza grupas formulējums, uzskatot par svarīgu pašu faktu iespējamajai dalībai kādā muzikālā kolektīvā. Respondentu atbildes liecina par aktīvu dalību muzikālās grupās. Attēls parāda, ka trīs respondenti pieredzi dziedāt grupā vērtē ar 6 ballēm, viens – ar 7 ballēm, viens – ar 8, viens ar 9 ballēm. Seši no septiņiem studentiem aktīvi darbojušies grupās, kas izraisījis noturīgu interesi par mūziku un vēlēšanos studēt džeza dziedāšanu. Tikai viens students pieredzi vērtējis ar 4 ballēm, kas liecina par mazo pieredzi grupas muzicēšanā. Lai arī sadarbība starp mūziķiem rokgrupā vai popgrupā atšķiras no sadarbības džeza (improvizācijas izmantošana), šāda veida pieredze attīsta prasmes iekļauties grupā un muzikāli izpausties.



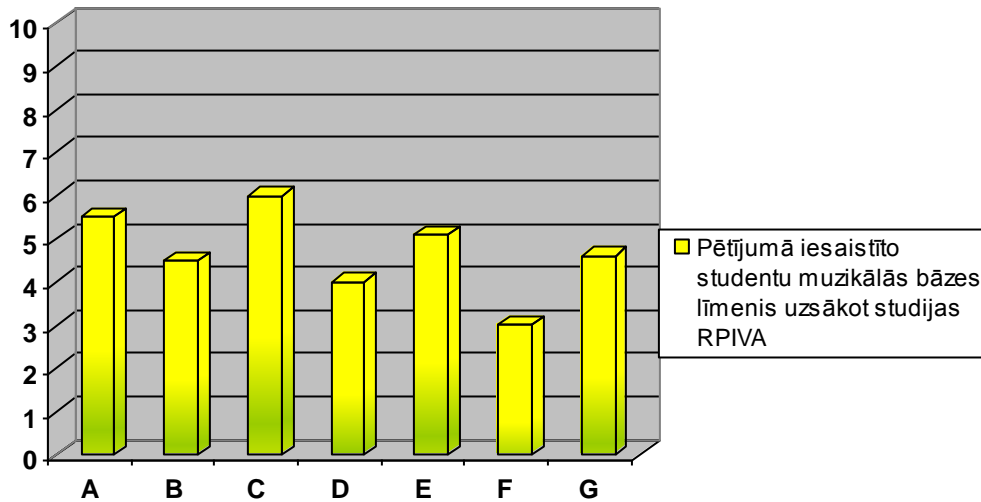
20. attēls. Pētījumā iesaistīto studentu motivācijas līmeņa pašvērtējums uzsākot studijas RPIVA

Vērtējot savu motivāciju, uzsākot studijas augstskolā, respondentu atbildes iekļaujas līmenī no seši līdz deviņi, ko var uzskatīt par labu rādītāju. Divi no studentiem savu motivāciju vērtē ar 9 ballēm, kas uzskatāms par augstu rādītāju, viens vērtējis ar 8 ballēm, bet trīs – ar 7 ballēm. Viena studenta motivācijas pašvērtējums ir 6 balles. No sarunām ar studentiem iespējams secināt, ka uzsākot studijas ne visi ir pilnībā pārliecināti par studiju programmas izvēli, ko īsti piedāvās konkrētā studiju programma un, vai izvēle piepildīs gaidas.

Pēc iepriekšējo rezultātu apkopojuma (skat. 16. – 20. attēlu), tika veikts prasmju pašvērtējuma apkopojums, ar mērķi noteikt studenta muzikālo bāzi (Seddon, 2005), kuras izmantošana grupu nodarbībās darbojas kā sadarbības prasmju rādītājs un tiek izmantots kvantitatīvajā pētījumā (skat. 11. tabulu). Muzikālās bāzes līmenis tika noteikts sekojošu prasmju līmeņu summēšanas rezultātā:

1. Džeza dziedāšanas studenta vokālās tehnikas pārvaldīšanas līmeņa pašnovērtējums uzsākot studijas RPIVA;
2. Džeza dziedāšanas studenta džeza mūzikas teorijas zināšanu līmenis uzsākot studijas RPIVA;
3. Džeza dziedāšanas studenta džeza stilistikas zināšanu līmenis uzsākot studija RPIVA;

4. Džeza dziedāšanas studenta improvizēšanas prasmju līmenis uzsākot studijas RPIVA.



21. attēls. Pētījumā iesaistīto studentu muzikālās bāzes līmenis uzsākot studijas RPIVA

Veicot matemātisku darbību un atrodot vidējo aritmētisko skaitli, izveidojās 21. attēla rādītāji, kuri ir uzskatāmi par objektīviem un tie norāda studentu džeza muzikālās bāzes līmeni. Tas izskaidrojams ar studentu nelielo džeza muzicēšanas pieredzi, taču neliek domāt par pārāk zemu prasmju līmeni kopumā. Studentu džeza muzikālās bāzes līmeni var uzskatīt par adekvātu, ja students pirms tam nav beidzis džeza nodaļu mūzikas koledžā. Attēls rāda, ka divu studentu muzikālās bāzes līmenis ir aptuveni 6 balles (veicot noapaļošanu), trīs studentu muzikālās bāzes līmenis ir aptuveni 5 balles, viena studenta līmenis sasniedzis 4 baļļu atzīmi, bet zemākais rādītājs ir 3 balles. Nevar neņemt vērā arī iespējamo paškritikas devu, atbildot uz anketas jautājumiem, ko var secināt izskatot respondentu atbildes uz visiem jautājumiem. Pēc pētījuma autora domām augstskolas studiju programma dod iespēju studentam pilnveidoties atbilstoši augstskolas studiju plānam, piedaloties nodarbībās un īstenojot patstāvīgā darba plānu.

Pētījuma pirmajā posmā svarīgi noskaidrot studentu viedokli par viņuprāt svarīgākajām zināšanām un prasmēm, kuras viņi izvēlētos apgūt vispirms. Diskusiju rezultātā izveidots to prasmju un zināšanu kopums, kuras studenti uzskatīja par prioritārām studiju procesa sākumposmā. Pētījuma autors lūdz izvēlēties 6 no 16 piedāvātajām

svarīgākajām prasmēm, zināšanām vai personiskās izaugsmes kvalitātēm, kuras students vēlas pilnveidot vispirms:

1. Vokālās tehnikas pilnveidošana;
2. Džeza mūzikas teorijas zināšanu pilnveide;
3. Klavierspēles uzlabošana;
4. Improvizēšanas prasmju pilnveide;
5. Pieklūšana jaunam repertuāram;
6. Uzstāšanās pieredzes papildināšana;
7. Stilistikas zināšanu, prasmju uzlabošana;
8. Iekšējās motivācijas izaugsme;
9. Pašvērtības uzlabošanās;
10. Domubiedru iegūšana;
11. Sadarbības prasmju uzlabošana ansambļa muzicēšanā;
12. Muzikālo izaicinājumu pārvarēšana;
13. Identitātes pilnveide;
14. Vadības prasmju pilnveide, muzicējot grupā;
15. Emocionālās kompetences pilnveide;
16. Mākslinieciskā tēla atklāsmes prasmju pilnveide.

Rezultātā 6 svarīgākās prasmes, ko studenti izceļ kā prioritāras visbiežāk un vēlas pilnveidot vispirms, ir šādas:

1. Vokālās tehnikas pilnveidošana;
2. Improvizēšanas prasmju pilnveidošana;
3. Stilistikas zināšanu, prasmju uzlabošana;
4. Prasmes muzicēt grupā pilnveidošana;
5. Muzikālā izaicinājuma pārvarēšana;
6. Uzstāšanās pieredzes papildināšana.

Veicot pirmo vajadzību izvērtējumu, noskaidrots:

- studentu mērķis ir vispirms papildināt savas vokālās tehnikas pārvaldīšanas prasmes, improvizēšanas prasmes un uzlabot savas džeza stilistikas zināšanas un prasmes, kas sakrīt ar vēlmi pilnveidot savu muzikālo bāzi;
- uzskatāmi redzama arī viņu interese par muzicēšanu grupā un jaunu muzikālu izaicinājumu pārvarēšanu. Tas mudināja pirmo pētījuma posmu veidot, vispirms attīstot viņu muzikālo bāzi, kas ir priekšnoteikums veiksmīgai sadarbībai grupas nodarbībās. Tajā pašā laikā džeza dziedāšanas studiju process no paša sākuma tiek organizēts kā sadarbība, kas pilnveido gan muzikālo bāzi, gan sadarbības prasmes.

Lai pētījumā varētu veikt anketēšanu, kas vērtē sadarbības prasmju rādītāju līmeni (skat. 8. un 9. tabulu), izmantota piemērotības analīze. Šim mērķim lietots Kronbaha Alfa tests (*Cronbach's Alfa test*), jeb piemērotības analīze (angļu valodā - *reliability*, latviešu valodā - drošums, ticamība). Kronbaha Alfa metodē galvenais rādītājs ir piemērotības koeficients, ko interpretē tāpat kā korelācijas koeficientu.

Piemērotības koeficienta vērtību un interpretāciju raksturo šādi rādītāji:

- Līdz 0,2 – ļoti vāja piemērotība;
- Līdz 0,5 – vāja piemērotība;
- Līdz 0,7 – vidēja piemērotība;
- Līdz 0,9 – augsta piemērotība;
- Virs 0,9 – ļoti augsta piemērotība.

Rādītāju, kas ir zemāks par 0,3 uzskata par nepietiekami ticamu un turpmākajā pētījumā tas netiek izmantots. Veiktās datu apstrādes rezultāti (skat. 6. – 13. pielikumu) uzrāda augstas ticamības rādītājus studentu pašvērtējumā, vokālā pedagoga vērtējumā un vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējumā. Analīzes rezultātā noteikts studentu



pašvērtējuma ticamības rādītāja koeficients 0,879 pētījuma sākumā, 0,901 - 1. posma beigās un 0,930 – 2. posma beigās.

12. tabula. **Kronbaha Alfa testa studentu pašvērtējuma datu apstrādes rezultāti**

<b>Studentu pašvērtējums pētījuma sākumā</b>	
Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,879	10,000
<b>Studentu pašvērtējums 1. posma beigās</b>	
Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,901	10,000
<b>Studentu pašvērtējums 2. posma beigās</b>	
Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,930	10,000

Analīzes rezultātā noteikts vokālā pedagoga vērtējuma ticamības rādītāja koeficients 0,931 pētījuma sākumā, 0,949 – 1. posma beigās un 0,946 – 2. posma beigās, kas norāda uz ļoti augstu piemērotību.

13. tabula. **Kronbaha Alfa testa vokālā pedagoga vērtējuma datu apstrādes rezultāti**

<b>Vokālā pedagoga vērtējums sākumā</b>	
Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,931	10,000
<b>Vokālā pedagoga vērtējums 1. posma beigās</b>	
Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,949	10,000
<b>Vokālā pedagoga vērtējums 2. posma beigās</b>	
Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,946	10,000

Tā kā vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs savu vērtējumu neveica pētījuma sākumā, bet 1. un 2. posma beigās, datu apstrāde veikta par iegūtajiem rādītājiem (skat. 14. tabulu). Analīzes rezultātā noteikts vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējuma ticamības rādītāja koeficients 0,938 - 1. posma beigās un 0,951 – 2. posma beigās, kas norāda uz ļoti augstu piemērotību.

14. tabula. **Kronbaha Alfa testa vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējuma datu apstrādes rezultāti**

**Vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums**

**1. posma beigās**

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,938	10,000

**Vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums**

**2. posma beigās**

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,951	10,000

Tomēr atsevišķos rādītājos (3 no 80) (skat. 9. un 11. pielikumu) novērojama piemērotības koeficienta zema vērtība, tāpēc turpmākajā pētījumā tie netiek izmantoti.

Tāpat pētījuma sākumā veikta Manna – Vitnija analīze (*Mann – Whitney test*). Šī analīze izmantota, jo tā dod iespēju salīdzināt 1. posma sākumā veiktās anketēšanas novērtējuma 2 grupas. Balstoties uz pētījuma koncepciju (skat. 11. tabulu), sākumā vērtējumu veic 2 respondenti – studenti un vokālais pedagogs. Tas izskaidrojams ar to, ka vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs savu darbu ar studentiem sāk 2. semestrī, un sākuma posmā nevar vērtēt studentu sadarbības prasmju līmeni (skat. 15. pielikumu).

Manna – Vitnija analīzes rezultāti norāda uz to, ka pastāv atšķirības starp studentu pašvērtējumu un vokālā pedagoga vērtējumu sekojošos 5 no 10 sadarbības prasmju rādītājos:

- 1) ķermeņa valodas pārvaldīšana, kur signifikance ir 0,013;
- 2) mākslinieciskā tēla atklāšana, kur signifikance ir 0,011;
- 3) klausīšanās prasme, kur signifikance ir 0,006;
- 4) impulsīvā mijiedarbība, kur signifikance ir 0,018;
- 5) empātiskais radošums, kur signifikance ir 0,007.

Tas rāda, ka studentu pašvērtējums šajos rādītājos ir augstāks nekā vokālā pedagoga vērtējums. Pētījuma sākumā studenti ir iepazinušies ar vokāli instrumentālā ansambļa

darbam nepieciešamajām sadarbības prasmēm, tādēļ novērota neapzināta pašvērtējuma paaugstināšana.

Pētījuma pirmajā posmā studenti ir savu studiju sākumā, tādēļ viņu pašvērtējums un vokālā pedagoga vērtējums liecina par samērā zemu sadarbības prasmju līmeni, taču atklāj samērā augsto intereses, atbildības un mērķtiecības līmeni studijās. Pēc vokālā pedagoga domām, vērtējums rāda patieso līmeni, jo studenti sāk savu iepazīšanos ar grupas darbam nepieciešamajām sadarbības prasmēm, lai vēlāk tās pilnveidotu un prastu izmantot ansambļa muzicēšanā.

15. tabula. Studentu pašvērtējums pētījuma 1. posma sākumā

	Int.	Mērkt.	Atb.	Muz.b.i.	Rez.izv.	Ķerm.v.p.	Māksli.t.a.	Klaus.p.	Imp.mij.	Emp.rad.
1.	9	8	8	5	6	7	7	6	5	4
2.	7	7	6	4	5	5	5	4	2	1
3.	8	7	7	5	4	5	5	6	4	3
4.	7	7	5	4	5	5	4	5	4	3
5.	8	8	7	4	8	4	4	4	3	2
6.	10	9	8	3	7	6	6	6	4	2
7.	7	7	6	4	5	4	4	5	3	2
Vid.	8,0	7,6	6,7	4,1	5,7	5,1	5,0	5,1	3,6	2,4

16. tabula. Vokālā pedagoga vērtējums pētījuma 1. posma sākumā

	Int.	Mērkt.	Atb.	Muz.b.i.	Rez.izv.	Ķerm.v.p.	Māksl.t.a.	Klaus.p.	Imp.rad.	Emp.rad.
1.	8	8	8	4	6	5	6	4	4	2
2.	7	7	7	3	4	3	3	3	2	1
3.	7	7	7	4	4	2	3	4	2	1
4.	6	6	5	3	4	3	3	3	2	0
5.	7	7	6	3	5	4	3	3	1	0
6.	8	8	7	3	6	4	3	4	2	1
7.	6	6	5	3	4	3	3	4	2	0
Vid.	7,0	7,0	6,4	3,3	4,7	3,4	3,4	3,6	2,1	0,7

15. un 16. tabulā ietvertā numerācija (1 – 7) atbilst pētījumā iesaistīto studentu skaitam un tiek lietota studentu kodēšanai. Tabulas vertikālajā plaknē tiek lietoti saīsināti 10 sadarbības prasmju rādītāji:

- 1) int. – interese;
- 2) mērkt. – mērtkrtiecība;
- 3) atb. – atbildība;
- 4) muz. b. i. – muzikālās bāzes izmantošana;
- 5) rez. izv. – rezultātu izvērtēšana;

- 6) ķerm.v. p. – ķermeņa valodas pārvaldīšana;
- 7) māksl. t. a. – mākslinieciskā tēla atklāsmē;
- 8) klaus. p. - klausīšanās prasme;
- 9) mp.mij. - impulsīvā mijiedarbība;
- 10) emp. rad. - empātiskais radošums.

Iegūtie dati liecina par augsto studentu ieinteresētības, mērķtiecības un atbildības līmeni, uzsākot studijas augstskolā, taču vērojams arī vidējs vai zems ķermeņa valodas pārvaldīšanas un mākslinieciskā tēla atklāsmes līmeņa vērtējums gan no studentu, gan vokālā pedagoga un vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga puses. Jāatzīmē tendence studentu pašvērtējumā šīs prasmes novērtēt augstāk, kā tās novērtē vokālais pedagogs, jo studentiem vēl nav izveidojies skaidrs priekšstats, ko prasmes sevī ietver un kādas ir to pazīmes. Arī klausīšanās prasmes studentu pašvērtējumā vērtētas augstāk, nekā tās vērojot studentus vērtē vokālais pedagogs, jo ir radies maldīgs priekšstats par prasmju vienkāršo pielietojumu, neapzinoties, cik daudz tās sevī ietver. Vērtējot savas spējas uz impulsīvo mijiedarbību un empātisko radošumu, studenti apzinājās, cik ļoti šīs sadarbības prasmes ir saistītas ar improvizēšanas prasmēm, tādēļ gan studentu pašvērtējumā, gan vokālā pedagoga vērtējumā tās ir vērtētas kā zemam līmenim atbilstošas. To apstiprina arī Manna – Vitnija analīze (*Mann – Whitney test*) (skat. 14. pielikumu).

Studentu pašvērtējuma anketa sadarbības prasmju līmeņa diagnosticēšanai (skat. 3. pielikumu) un respondentu atbildes papildināja vajadzību izvērtēšanu, kā rezultātā izstrādāti uzdevumi pirmajam pētījuma posmam:

- 1) uzturēt studenta interesi par džeza dziedāšanu kā sadarbību, piedāvājot pilnveidot savas individuālās prasmes, izmantojot izstrādātos sadarbības prasmes pilnveidojošos vingrinājumus;
- 2) kopā ar studentu veidot profesionālās izaugsmes plānu, regulāri uzstādot tuvāku (nodarbības) un tālāku (semestra vai studiju gada) mērķi;
- 3) ieteicams pilnveidot džeza dziedāšanas studenta muzikālo bāzi, lai students spētu iesaistīties muzikālās sadarbības procesā;

- 4) veikt regulāru rezultātu izvērtēšanu, lai konstatētu studenta pilnveidošanās dinamiku;
- 5) iepazīstināt ar ķermeņa valodas pārvaldīšanas specifiku džeza dziedāšanā, izskaidrojot tās nozīmi kopīgās muzicēšanas laikā;
- 6) izskaidrot mākslinieciskā tēla atklāsmes nozīmi džeza dziedāšanas procesā un mudināt tās īstenošanu sadarbības brīdī ar grupu;
- 7) mudināt studentu klausīties muzikālās sadarbības brīdī, dzirdēt ko cenšas pateikt cits students vai pedagogs, mēģināt papildināt cita domu vai piedāvāt savu (izstrādātie klausīšanās prasmes pilnveidojošie vingrinājumi tiks izmantoti individuālajās un džeza dziedātāju grupas nodarbībās *dziedāšanas pamati*).

### Rezultāti:

Pētījuma pirmajā posmā notikusi aktīva pedagogu iesaistīšanās (pedagoģiska darbība) sadarbības prasmju pilnveidošanas procesā (skat. 11. tabulu). Pirmajā semestrī (pētījuma pirmais posms ilga 2 semestrus) studentu sadarbības prasmju pilnveides procesu vadījusi pētījuma autore - individuālās *Džeza dziedāšanas* nodarbību pedagogs, kas vienlaicīgi ir arī džeza dziedāšanas grupu nodarbības *Dziedāšanas pamati* pedagogs (pētījumā saukts vokālais pedagogs). Otrajā semestrī sākušās *Vokāli instrumentālā ansamblā* nodarbības, kur ansambļa darbu vadīja vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs. Tas nozīmē, ka abi pedagogi studiju procesa darbojas kā sadarbības veicinātāji, nevis procesa vērotāji. Džeza dziedāšanas studiju process organizēts kā sadarbība, izmantojot izstrādātos sadarbības prasmju pilnveidošanas vingrinājumus, kas vienlaicīgi pilnveido arī vokālo tehniku, improvizēšanas prasmes un stilistikas zināšanas un prasmes. Šajā laikā notikušas individuālās nodarbības, kurās pielietoti individuālajām nodarbībām izstrādātie sadarbības prasmju pilnveidojošie vingrinājumi; grupas nodarbības *Dziedāšanas pamati*, kur pielietoti šīm nodarbībām izstrādātie sadarbības prasmju pilnveidojošie vingrinājumi, un otrajā semestrī studentiem notikušas pirmās nodarbības vokāli instrumentālā ansambļa sastāvā, kur izmantoti ansambļa nodarbībām izstrādātie sadarbības prasmju pilnveidojošie vingrinājumi. Pētījuma pirmajā posmā džeza dziedātāju grupas nodarbību *Dziedāšanas pamati* laikā notikusi studentu savstarpējais adaptācijas, individualizācijas un integrācijas process, kas sākumā izpaucas kā studentu

mulsums, nepārlicinātība, kautrēšanās un grūtību pārvarēšana. Studentu darbība lielā mērā atkarīga no pedagoga līderības. Apgūti improvizēšanas paņēmieni un notiek studentu pirmie mēģinājumi tos pielietot praksē, sadarbojoties ar pedagogu un vienam ar otru. Sākumā maz jūtama studentu radošu ideju piedāvāšana improvizēšanas prasmju vingrināšanas laikā, jo traucē biklums un bailes kļūdīties improvizēšanas laikā. Pirmā posma otrajā pusē (2. semestrī) jūtama procesa kvalitātes uzlabošanās, studenti dzeza dziedāšanas grupas nodarbībās *Dziedāšanas pamati* ir atbrīvotāki, psiholoģiski un praktiski gatavi sākt sadarbības prasmju pielietošanu praksē. Ir sācies pirmais semestris *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbībās, kur pagaidām vērojama muzikālā materiāla pamatformas izpildīšana un pamata paņēmienu izmantošana, kas izskaidrojama ar prasmju ierobežojumiem improvizēšanas prasmju izmantošanā, bāzes prasmju uzlabošanas nepieciešamību. Taču bieži vērojama arī studentu aizrautība nodarbībās. Uzdodot studentu muzikālās bāzes attīstības līmenim atbilstošu vingrinājumu, tie spēj pārvarēt psiholoģisko barjeru un pārstāj baidīties no kļūdīšanās iespējam improvizēšanas laikā un drošāk iesaistās sadarbības procesā. Sevišķi to varēja vērot *Dziedāšanas pamatu* nodarbībās, kad grupa vienojas par vienkārša un saprotama uzdevuma izpildi, izjūt savu potenciālu un ir psiholoģiski gatava īstenot grupas mērķi – muzikāli sadarboties un papildināt vienam otru. Studenti ar prieku piedalās izstrādāto sadarbības prasmju pilnveidošanas vingrinājumu izpildē. Vingrinājumos doti studentu patreizējam līmenim atbilstoši uzdevumi, kas cēļ viņu pašapziņu. Sarunās starp vokālo pedagogu un studentiem atklājas studentu viedoklis par pārliecības nostiprināšanos, jo ir apgūtas svarīgas zināšanas un improvizācijas paņēmieni, kas veido stabilu pamatu improvizēšanas prasmēm. Daži studenti diskusijās atzīmē savu patreizējo nespēju improvizēšanas brīdī pielietot savas zināšanas praksē. Pedagogam nākas dzirdēt jautājumu: „Es taču to zinu, kāpēc gan es to nespēju pielietot?”. Tas saistīts ar uzmanības vingrināšanu, koncentrēšanos uz vairākiem muzikāliem aspektiem vienlaicīgi un prasmju nostiprināšanu. Pētījuma pirmo posmu var uzskatīt par svarīgāko psiholoģiskās sagatavošanas posmu dalībai ansambļa nodarbībās un praktiskās sagatavošanas posmu grupu nodarbībām. Šajā laikā studentu prasmju un zināšanu apguve ir visintensīvākā, jo viņi nesen uzsākuši studijas un koncentrējas uz savu specialitāti.

Pētījuma pirmā posma beigās (pirmā studiju gada beigās), veikts otrais sadarbības prasmju vērtējums un kārtējā datu analīze, kurā iekļauts studentu pašvērtējums (skat. 3. pielikumu), vokālā pedagoga un pirmo reizi arī vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums (skat. 4. pielikumu). Dati liecina par izmaiņām džeza dziedāšanas studentu sadarbības prasmju līmenī, taču jāņem vērā studentu individuālā attīstība, kā arī psiholoģiskās atšķirības, kas vai nu traucē, vai stimulē sadarbības prasmju pilnveidošanos.

17. tabula. **Studentu pašvērtējums pētījuma 1. posma beigās**

	Int.	Mērkt.	Int.	Muz.b.i.	Rez.izv.	Ķerm.v.p.	Māksl.t.a.	Klaus.p.	Imp.mij.	Emp.rad.
1.	8	8	7	7	7	7	8	7	6	5
2.	6	6	6	5	6	7	7	7	5	2
3.	7	7	7	6	6	6	6	8	5	3
4.	6	6	5	5	4	5	6	7	5	3
5.	7	8	7	5	6	4	5	5	4	2
6.	9	8	9	6	6	6	7	8	4	3
7.	7	6	5	5	5	5	5	6	3	2
Vid.	7,1	7,0	6,6	5,6	5,7	5,7	6,3	6,9	4,6	2,9

18. tabula. **Vokālā pedagoga vērtējums pētījuma 1. posma beigās**

	Int.	Mērkt.	Atb.	Muz.b.i.	Rez.izv.	Ķerm.v.p.	Māksl.t.a.	Klaus.p.	Imp.mij.	Emp.rad.
1.	8	7	8	7	7	7	6	7	4	3
2.	7	7	6	6	5	6	6	8	4	2
3.	8	6	6	5	6	5	5	7	4	2
4.	5	5	5	4	4	5	5	6	2	1
5.	7	7	7	4	6	6	6	6	3	1
6.	8	8	8	6	7	7	6	7	4	2
7.	5	5	4	5	4	5	5	6	3	1
Vid.	6,9	6,4	6,3	5,3	5,6	5,9	5,6	6,7	3,4	1,7



19. tabula. Vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums pētījuma 1. posma beigās

	Int.	Mērkt.	Atb.	Muz.b.i.	Rez.izv.	Ķerm.v.p.	Māksl.t.a.	Klaus.p.	Imp.mij.	Emp.rad.
1.	8	8	8	6	6	6	7	7	5	3
2.	8	7	7	7	5	5	6	8	6	3
3.	8	6	7	5	6	6	6	6	4	2
4.	6	6	6	5	5	5	5	6	3	2
5.	7	8	7	5	6	7	7	7	4	3
6.	8	8	8	6	6	6	6	8	5	3
7.	5	5	4	5	4	5	5	6	3	2
Vid.	7,1	6,9	6,7	5,6	5,4	5,7	6,0	6,9	4,3	2,6

Anketās apkopotie dati liecina par izmaiņām sadarbības prasmju līmenī. Ir noslēdzies līdzdalības pētījuma cikls, kura analīzes rezultāti un nākošais vajadzību izvērtējums veido pamatu jaunu uzdevumu izstrādē nākošajam pētījuma posmam.

Apkopojot anketēšanas rezultātus (skat. 3. un 4. pielikumu) pētījuma pirmā posma beigās par dzeza dziedāšanas studentu sadarbības prasmju līmeni, varam secināt:

- studentu sociālā sadarbība notiek veiksmīgi, liecinot par ieinteresētību kopējā grupas darbā (intereses līmeņa novērtējuma vidējais rādītājs: studenti – 7,1 balles, vokālais pedagogs – 6,9 balles, vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs – 7,1 balle);
- pietiekami augsts līmenis vērojams arī studentu mērķtiecībā. Šī brīža novērojami rāda, ka studenti pilda pedagoga norādījumus, jo pedagoga statuss pilnībā atbilst līdera pozīcijai, kas pieļaujams grupas attīstības sākumposmā. Mērķtiecības līmeņa vidējais rādītājs: studenti – 7 balles, vokālais pedagogs – 6,4 balles, vokāli instrumentālā ansambļa vadītājs – 6,9 balles;
- studentu vidū vērojams atšķirīgs atbildības līmenis, kas mēdz dezorganizēt nodarbību gaitu (dažkārt uz nodarbībām neierodas visi ansambļa dalībnieki). Diemžēl arī dzeza dziedātāju pašvērtējuma anketu rezultāti rāda atbildības dažādo līmeni (amplitūdā no 4 līdz 9 ballēm). Vidējais šī perioda atbildības līmenis vērtēts attiecīgi - studentu pašvērtējums 6,6 balles, vokālā pedagoga vērtējums 6,3 balles, vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga novērtējums 6,7 balles;

- studentu prasmes savas muzikālās bāzes izmantošanā pagaidām ļoti atšķirīgas, tomēr ievērojami audzis muzikālās bāzes izmantošanas kopējais līmenis. To atzīst gan paši studenti, gan vokālais pedagogs, gan vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs. Salīdzinot pirmā pašvērtējuma (skat. 15. tabulu) un otrā pašvērtējuma rezultātus (skat. 17. tabulu) muzikālās bāzes izmantošanā, tas mainījies no 4,1 balles uz 5,6 ballēm;
- rezultātu izvērtēšana grupas nodarbībās pagaidām notiek neregulāri (visu respondentu vērtējuma vidējais rādītājs rezultātu izvērtēšanā – 6 balles). Studenti nav pieraduši analizēt savu darbu un to nedara, ja iniciatīvu neizrāda un procesu nevada pedagogs. Rezultātu izvērtēšanas aizraujošākais posms studentiem, protams, šķita videomateriālu analizēšana 2. semestra beigās, kas deva vērtīgas idejas gan studentiem, gan pedagogiem.
- lieli trūkumi pagaidām vērojami džeza dziedātāju ķermeņa valodas pārvaldīšanā, pārsvarā vērojams nepārliciecināms acu kontakts, žestu valoda neizteiksmīga. Bieži vien citiem grupas dalībniekiem nav saprotami dziedātāja žesti, kā rezultātā muzikālo procesu vadība ir neveiksmīga. Studentu pašvērtējums veikts robežās no 4 – 7 ballēm (līdzīgi kā vokālajam pedagogam un vokāli instrumentālā ansambļa pedagogam);
- mākslinieciskā tēla atklāsmē vairākumā gadījumu aprobežojās ar teksta jēgas izpratni, taču netiek veidota pilnvērtīga tēla atklāsmē. Tas saistīts ar pārāk lielas uzmanības pievēršanu citiem mūzikas aspektiem, kā intonācija, ritma izjūta, improvizēšana, tos uzskatot par svarīgākiem konkrētajā brīdī. Mākslinieciskā tēla atklāsmes līmeni studenti paši novērtē robežās no 5 – 8 ballēm, taču vokālā pedagoga un vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums ir par balli zemāks;
- pēdējie trīs sadarbības prasmju rādītāji ir savstarpēji cieši saistīti savās izpausmēs, jo veido vienotu muzicēšanas pieeju - no klausīšanās uz radošu ideju piedāvāšanu. Šajā darbības ķēdē pagaidām tiek apgūts pirmais posms – klausīšanās, kas prasa lielāku uzmanību un piepūli, kā ansambļa nodarbību laikā domā džeza dziedāšanas studenti. Koncentrējoties uz šīs prasmes pilnveidošanu, tika panākti ievērojami rezultāti. Salīdzinot studentu klausīšanās prasmju līmeņa pašvērtējumu

pētījuma sākumā un pirmā posma beigās, tas audzis no 5,1 – 6,9 ballēm. Sadarbības prasme – impulsīva mijiedarbība, prasa augstāku muzikālās bāzes un sadarbības prasmju līmeni, tādēļ tās pielietošana praksē prasa no studentiem regulāru vingrināšanos. Protams, dažkārt studentu prasmes un sadarbība pārsniedza pedagoga gaidas un notika ne tikai impulsīva mijiedarbība, bet arī empātiskā radošuma pirmās izpausmes;

- pirmajam pētījuma posmam raksturīga veiksmīga sociālā sadarbība, bet mazāk produktīva muzikālā sadarbība. Tika novērots, ka gadījumos, kad notika neveiksmīga muzikālā sadarbība, process tika apturēts, lai verbālā veidā vienotos par kopīgo darbu.
- analizējot kvantitatīvi apstrādātos datus, Kruskala Vallisa analīze (*Kruskal Wallis test*) uzrāda statistiski nozīmīgas atšķirības starp studentu pašvērtējumu, vokālā pedagoga vērtējumu un vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējumu 1. posma beigās. Analīzes rezultātā tika konstatētas atšķirības vienā no rādītājiem – empātiskais radošums, kur signifikance ir 0,049 (skat. 15. un 16. pielikumu). Tas izskaidrojams ar subjektivitātes iespējamo klātbūtni empātiskā radošuma līmeņa diagnosticēšanā.
- veicot datu apstrādi ar Vilkoksona analīzes palīdzību (*Wilcoxon test*), iespējams salīdzināt anketēšanā (skat. 3. un 4. pielikumu) iegūtos rezultātus. Vilkoksona analīze uzrāda, vai pastāv signifikance (koeficients vienāds vai mazāks par 0,05) salīdzinot divos atskaites posmos no viena respondenta vai respondentu grupas iegūtos rezultātus. Analizējot rezultātus, kas iegūti 1. posma sākumā un beigās (skat. 19. pielikumu), iespējams konstatēt, ka pēc studentu pašvērtējuma statistiski nozīmīgas atšķirības (sadarbības prasmju līmeņa uzlabošanās) ir fiksētas šādos sadarbības prasmju rādītājos:

- 1) interese;
- 2) mērķtiecība;
- 3) mākslas tāla atklāsme;
- 4) klausīšanās prasme;
- 5) impulsīvā mijiedarbība.

Savukārt analizējot rezultātus, kas iegūti no vokālā pedagoga novērtējuma 1. posma sākumā un beigās (skat. 23. pielikumu), iespējams konstatēt, ka statistiski nozīmīgas atšķirības (sadarbības prasmju līmeņa uzlabošanās) ir fiksētas šādos sadarbības prasmju rādītājos:

- 1) mērķtiecība;
- 2) muzikālās bāzes izmantošana;
- 3) rezultātu izvērtēšana;
- 4) ķermeņa valodas pārvaldīšana;
- 5) mākslinieciskā tēla atklāšme;
- 6) klausīšanās prasme;
- 7) impulsīvā mijiedarbība;
- 8) empātiskais radošums.

### **Pētījuma 2. posms: 2007. gada septembris – 2008. gada janvāris**

Pētījuma otrais posms sākas ar jaunu vajadzību izvērtējumu. Noslēdzoties studiju kursam džeza dziedātājiem *Dziedāšanas pamati*, sniegta psiholoģiska un praktiska palīdzība sadarbības prasmju pielietošanā. Tomēr diskusijās ar studentiem varam secināt, ka grupas darbs džeza dziedātāju nodarbībā *Dziedāšanas pamati* atšķiras no grupas darba *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbībās. Sākumā dziedātāji sadarbības brīdī ansablī jūt mulsumu, tā it kā nekad nebūtu improvizējuši grupā. Tas izskaidrojams ar apstākļu maiņu, taču visi atzīmē, ka džeza dziedātāju grupas nodarbības *Dziedāšanas pamati* ir palīdzējušas, jo pārvarētas daudzas psiholoģiskās barjeras, kas vēlāk vairs neprasa tik lielu piepūli. Tāpat šīs nodarbības sniedz prasmes ansambļa darbam nepieciešamo nošu materiālu sagatavošanā. Ir sistematizēta informācija par formas skaidrību dziesmas izpildījuma laikā, nepieciešamajām vadības prasmēm un ķermeņa valodas pārvaldīšanas nepieciešamību. Sākoties otrajam pētījuma posmam, rodas vajadzība konkretizēt nākošā posma uzdevumus sadarbības prasmju pilnveidošanā. Kopā ar studentiem veikta videomateriālu analīze (materiāls no ansambļa eksāmena tika analizēts 3. semestra sākumā jeb 2. pētījuma posma sākumā), kā rezultātā radās secinājumi:

- ieteicams turpināt uzlabot studentu muzikālo bāzi, lai atvieglotu muzikālo sadarbību, neliekot koncentrēties tikai uz pamatprasmēm;
- videoieraksts pārsteidzoši skaidri liecina par ķermeņa valodas pārvaldīšanas nepilnībām, kas pamato ieteikumu turpināt strādāt pie konkrēto prasmju pilnveidošanas;
- lai arī domas par mākslinieciskā tēla atklāsmes nozīmi ansambļa nodarbībās dalās (citi uzskata, ka tam nodarbību laikā nav nozīmes, jo visi pārlietu aizņemti ar muzikālo tekstu un improvizēšanas prasmju pilnveidošanu), studenti novērtē dziesmas tekstuālās jēgas izpratnes un mākslinieciskā tēla atklāsmes nepieciešamību. Studenti atzīmē vokāli instrumentālā ansambļa nodarbībām izveidotā sadarbības prasmju pilnveidojošā vingrinājuma Nr. 2 nozīmi, kas mudina viņus vingrināt mākslinieciskā tēla atklāsmes prasmes, neuzskatot to par prasmī, kas jāizmanto tikai uzstāšanās brīdī un nodarbībās nav speciāli jāvingrina;
- visvairāk komentāru sniedz kopējā analīze par visu grupas dalībnieku klausīšanās prasmēm. Izrādās, ka studenti bieži neapmierināti ar viena vai otra grupas dalībnieka toleranci klausīšanās brīdī, kas traucē vai neatbalsta dziesmas izpildītājus. Tātad, vairāk uzmanības jāpievērš klausīšanās prasmēm, jo no tām ir atkarīgas impulsīvās mijiedarbības izpausmes un empātiskā radošuma spējas. Visi studenti novērtē šo prasmju nozīmi džezā mūzikā un, analizējot videomateriālu, konstatēts šo prasmju zemais līmenis ansambļa muzicēšanā. No tā izrietošs secinājums – nebaidīties radoši eksperimentēt, piedāvāt savas muzikālās idejas. Ieteicams turpināt izmantot vokāli instrumentālajam ansamblim izveidotos sadarbības prasmju pilnveidošanas vingrinājumus, apvienojot tos ar konkrētās nodarbības uzdevumiem.

Vajadzību izvērtēšanā izmantota anketa (skat. 2. pielikumu), kurā studenti izvēlas to prasmju un zināšanu kopumu, ko viņi uzskata par prioritārām otrajā studiju gadā. Vokālais pedagogs lūdz studentiem izvēlēties 6 viņuprāt svarīgākās prasmes, zināšanas vai personiskās izaugsmes kvalitātes (no 16 piedāvātajām), kuras students vēlas papildināt vispirms. Rezultātā 6 svarīgākās prasmes, ko studenti visbiežāk nosauc kā prioritāras un vēlās pilnveidot 2. pētījuma posmā, ir šādas:

- 1) Vokālās tehnikas pilnveidošana;

- 2) Klavierspēles uzlabošana;
- 3) Improvizēšanas prasmju pilnveidošana;
- 4) Sadarbības prasmju uzlabošana ansambļa muzicēšanā;
- 5) Identitātes pilnveide;
- 6) Mākslinieciskā tēla atklāsmes prasmju pilnveide.

Salīdzinot pirmo vajadzību izvērtējumu ar otro, varam secināt, ka tāpat kā pirmajā vajadzību izvērtējumā, studenti vēlas pilnveidot savu vokālo tehniku un improvizēšanas prasmes, taču ir izmainījušās domas par pārējām prasmēm, ko studenti šajā momentā uzskata par prioritārām. Tās ir klavierspēles uzlabošana, sadarbības prasmju uzlabošana ansambļa muzicēšanā, identitātes pilnveide un mākslinieciskā tēla atklāsmes prasmju pilnveide. Izvēlētās prasmes liecina par briedumu spriedumos un studentu tālākas pilnveidošanās vēlmi, kas guvušas ierosmi no kopīgi analizētajiem videomateriāliem un diskusijām. Vēlēšanās pilnveidot savu identitāti liecina par studentu interesi personiskā stila vai mākslinieciskā rokraksta meklējumos, kas liecina par nopietniem nolūkiem personiskās izaugsmes jomā. Sistematizējot vajadzību izvērtējumā iegūto informāciju, izstrādāti uzdevumi pētījuma 2. posma realizācijai:

- 1) ieteicams turpināt uzlabot studentu muzikālo bāzi, lai padarītu brīvāku muzikālo sadarbību;
- 2) ieteicams turpināt strādāt ķermeņa valodas pārvaldīšanas, uzmanību vēršot uz žestu dabiskumu, atbrīvotību, neaizmirstot par žestu skaidrību;
- 3) vairāk uzmanības veltīt mākslinieciskā tēla atklāsmei arī nodarbībās, jo studenti iepriekšējā pētījuma posmā tam veltīja uzmanību tikai eksāmenā, vai dažas nodarbības pirms tam. Ieteicams vingrināt šo sadarbības prasmi regulāri;
- 4) turpināt strādāt pie klausīšanās prasmju pilnveidošanas, regulāri izmantojot speciāli izveidotos vingrinājumus, jo no tā ir atkarīgas impulsīvās mijiedarbības izpausmes un empātiskā radošuma spējas;
- 5) pievērt uzmanību un novērtēt katra studenta iniciatīvu, veicināt personiskā stila meklējumus un identitātes pilnveidošanos;
- 6) mudināt studentus strādāt patstāvīgāk un piedāvāt savas idejas programmas veidošanā, aranžēšanā, ne tik daudz paļaujoties uz pedagoga ieteikumiem.

Rezultāti:

Otrajā pētījuma posmā džeza dziedāšanas studenti savas sadarbības prasmes turpinājuši pilnveidot individuālajās *Džeza dziedāšanas* nodarbībās un *Vokāli instrumentālā ansambļa* nodarbībās. Jūtama studentu individuālo prasmju un zināšanu līmeņa izaugsme, par ko liecina muzikālās bāzes izmantošanas jaunā kvalitāte. Studentu savstarpējās attiecībās jūtama attieksmju maiņa, kas izpaužas kā brīvāka savstarpējā sociālā sadarbība, brīvāka domu apmaiņa un vēlēšanās piedāvāt savas idejas kopējā skaņdarba iestudēšanas procesā. Jūtams grupas nostiprināšanās posms, kad ansambļa pedagoga līderība vairs nav noteicošā veiksmīga procesa gaitā. Daži studenti izrāda pastiprinātu interesi par personiskā stila meklējumiem, ko rosinājušas džeza mūzikas klausīšanās un analizēšanas nodarbības, kā arī koncertu un džemesesiju (*jamsession*) apmeklējumi. Mākslinieciskā tēla atklāsmes meklējumiem tiek pievērsta lielāka uzmanība, kas uzlabo žestu valodu, padarot to izteiksmīgāku. Iepriecina studentu centieni uzlabot savas klausīšanās prasmes, turpinot pilnveidot impulsīvās mijiedarbības prasmes un attīstot radošumu. Izmantojot izstrādātos sadarbības prasmju pilnveidošanas vingrinājumus vokāli instrumentālā ansambļa nodarbībām Nr. 4 un 5, novērotas atsevišķu studentu izcilas radošuma izpausmes, kas sagādā prieku un pārsteigumu studentiem un pedagogiem. Diemžēl tas nav vērojams bieži, tādējādi studentus atstājot simpātiskās sadarbības līmenī.

Pētījuma otrā posma beigās veikts sadarbības prasmju rādītāju vērtējums (anketēšana), kur konkrētā brīža sadarbības prasmes vērtē studenti (skat. 3. pielikumu), vokālais pedagogs un vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs (skat. 4. pielikumu).

20. tabula. Studentu pašvērtējums pētījuma 2. posma beigās

	Int.	Mērkt.	Atb.	Muz.b.i.	Rez.izv.	Ķerm.v.p.	Māksl.t.a.	Klaus.p.	Imp.mij.	Emp.rad.
1.	9	9	9	8	7	7	7	8	8	6
2.	9	7	7	8	6	8	7	8	7	5
3.	8	8	7	7	8	7	6	7	6	6
4.	8	6	7	7	6	7	7	8	7	5
5.	7	8	6	5	5	5	5	6	5	3
6.	10	9	8	7	8	7	7	7	7	4
7.	7	6	6	6	6	6	6	7	5	4
Vid.	8,3	7,6	7,1	6,9	6,6	6,7	6,4	7,3	6,4	4,7

21. tabula. Vokālā pedagoga vērtējums pētījuma 2. posma beigās

	Int.	Mērkt.	Atb.	Muz.b.i.	Rez.i.	Ķerm.v.p.	Māsl.t.a.	Klaus.p.	Imp.mij.	Emp.rad.
1.	8	8	8	8	7	8	7	7	6	5
2.	7	7	7	7	6	7	6	8	6	4
3.	7	7	7	7	6	7	6	7	5	4
4.	6	5	6	6	5	6	5	7	5	3
5.	8	8	7	6	6	7	6	7	6	3
6.	9	9	8	7	7	7	7	8	6	5
7.	6	5	6	6	5	6	6	7	6	3
Vid.	7,3	7,0	7,0	6,7	6,0	6,9	6,1	7,3	5,7	3,9

22. tabula. Vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums pētījuma 2. posma beigās

	Int.	Mērkt.	Atb.	Muz.b.i.	Rez.i.	Ķerm.v.p.	Māksl.t.a.	Klaus.p.	Imp.mij.	Emp.rad.
1.	8	8	8	8	8	8	8	8	6	5
2.	8	7	8	8	7	6	6	8	5	4
3.	8	8	7	7	6	7	7	7	4	3
4.	7	6	6	6	6	6	6	7	5	3
5.	8	7	6	6	6	6	6	7	5	3
6.	8	8	8	7	6	7	7	9	6	3
7.	5	5	5	6	5	6	5	6	4	3
Vid.	7,4	7,0	6,9	6,9	6,3	6,6	6,4	7,4	5,0	3,4



Apkopojot datus, kas iegūti pētījuma 2. posma beigās un salīdzinot tos ar 1. posma noslēguma datiem, radušies secinājumi:

- uzlabojies intereses līmeņa rādītājs, kas tagad studentu pašvērtējumā vidēji sasniedz 8,3 balles (pirmā posma beigās – 7,1 balle). Džeza dziedāšanas studenti ar interesi iesaistās muzikālajās izpausmēs, izmantojot savu muzikālo bāzi un sadarbības prasmes;
- mērķtiecība pēc studentu pašvērtējuma sasniegusi vidēji 7,6 balles (pirmā posma beigās – 7 balles). Novērojumi rāda, ka studenta mērķa apziņa pagaidām vēl stipri atkarīga no pedagoga norādījumiem un ieteikumiem, studenti seko pedagoga nospraustajam nodarbības plānam;
- atbildība pēc studentu pašvērtējuma izaugusi vidēji līdz 7,1 ballei (pirmā posma beigās 6,6 balles). Pēc pedagogu domām atbildības līmenis ir ļoti dažāds un atsevišķos gadījumus ieteicama lielāka atbildības izjūta;
- muzikālās bāzes līmenis pēc studentu domām ir vidēji 6,9 balles (līdzīgi kā pēc vokālā pedagoga – 6,7 balles un vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga – 6,9 balles vērtējuma). Pētījuma pirmā posma beigās studenti savu bāzes līmeni vērtē vidēji ar 5 ballēm. Jūtama brīvāka muzikālās bāzes izmantošanas prasme, kas liecina par bāzes zināšanu un prasmju kvalitātes izaugsmi;
- rezultātu izvērtēšana vokāli instrumentālā ansambļa nodarbību laikā pēc visu respondentu domām notiek robežās no 5-7 ballēm. Prasmes vidējais rādītājs pēc visu respondentu domām ir 6,2 balles iepriekšējā rādītāja - 5,5 balles – vietā. Pagaidām rezultātu izvērtēšana atkarīga no pedagoga iniciatīvas, paši studenti iniciatīvu uzņemas ļoti retos gadījumos (piemēram, ja notiek video vai audio materiālu analizēšana);
- progress jūtams ķermeņa valodas pārvaldīšanas prasmju attīstībā, kur pēc studentu pašvērtējuma iepriekšējā posma beigās - vidēji 5,8 balles, tas uzlabojies līdz vidēji 6,7 ballēm. Šajā pētījuma posmā jūtami uzlabojušās studentu prasmes norādošo žestu izmantošanā, kas vairāk izpaužas kā vadības prasmju vingrināšana. Tas saistīts ar pedagogu norādījumiem, vingrināt šīs prasmes, jo to trūkums bija novērojams iepriekšējā ansambļa eksāmenā. Turpmāk būtu

ieteicams vairāk strādāt pie žestu mākslinieciskās pilnveidošanas, padarot tos emocionālākus;

- pavisam nedaudz ir uzlabojies mākslinieciskā tēla atklāsmes rādītājs no 1. posma beigu studentu pašnovērtējuma (vidēji 6,3 balles) līdz patreizējam studentu pašvērtējumam (vidēji 6,4 balles). Joprojām vērojama inerce mākslinieciskā tēla atklāsmes mēģinājumos nodarbību laikā. Džeza dziedāšanas studenti ir aizņēmti ar vairākiem muzikāliem aspektiem vienlaicīgi, no kuriem mākslinieciskā tēla atklāsmē nešķiet prioritāra;
- klausīšanās prasmes studentu vidū tiek vērtētas amplitūdā no 6-8, kas uzskatāms par labu rādītāju un ir uzlabojies salīdzinājumā ar pirmā pētījuma posma noslēguma rādītāju. Šī brīža studentu pašvērtējums – 7,3 balles, vokālā pedagoga vērtējums – 7,3 balles, vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums – 7,4 balles, kas uzskatāms par augstu rādītāju;
- impulsīvās mijiedarbības prasmes studenti paši novērtējuši robežās no 5-8 ballēm, taču vokālā pedagoga un vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums svārstās robežās no 4-6 ballēm. Ieteicams turpināt mērķtiecīgu šo prasmju pilnveidošanas darbu. Vidējie rādītāji atšķiras, ko konstatē arī Kruskala Vallisa analīze (Kruskal Wallis test). Analīzes rezultāti (skat. 16. pielikumu) norāda vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp studentu pašvērtējumu, vokālā pedagoga vērtējumu un vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējumu 2. posma beigās. Analīzes rezultātā tika konstatētas atšķirības vienā no rādītājiem – impulsīvā mijiedarbība, kur signifikance ir 0,042;
- empātiskā radošuma rādītāji turpina uzlaboties un, lai arī sasniegtie rādītāji baļļu izteiksmē nav augsti, tas ir process, kas pamazām gūst rezultātus un norit veiksmīgi tikai visu pārējo muzikālo procesu pilnveidošanās rezultātā. Nosakot visu respondentu novērtējuma vidējo rādītāju, empātiskā radošuma prasme novērtēta ar 4 ballēm, kas ir vidējā interpretējošā līmeņa apakšējais rādītājs. Empātiskais radošuma prasmes vēl pagaidām tiek izmantotas zemā līmenī. Daži studenti ir radošāki un sasniedz augstākus rezultātus, taču bieži radošumu bremzē vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga un vokālā pedagoga novērošana, slāpējot vēlmi eksperimentēt un riskēt. Studenti vēl joprojām paļaujas uz

ierastiem un pārbaudītiem muzicēšanas paņēmieniem, lai izvairītos no iespējamām kļūdām;

- grupas dalībnieki ir tuvāk iepazīlušies viens ar otru, līdz ar to studenti vairāk uzticas viens otram, nebaidās piedāvāt savas idejas un vairāk uzklausa citu viedokļus;
- pamazām jūtama pedagoga līderības mazināšanās. Pedagogs mudina studentus uz patstāvību mūzikas paņēmieni izvēlē, skaņdarbu izvēlē un to aranžēšanā. Tomēr studenti regulāri izmanto pedagoga klātbūtni un radušos jautājumus risina ar viņa palīdzību.
- veicot datu apstrādi ar Vilkoksona analīzes palīdzību (*Wilcoxon test*), iespējams salīdzināt anketēšanā (skat. 3. un 4. pielikumu) iegūtos rezultātus. Vilkoksona analīze uzrāda, vai pastāv signifikance (koeficients vienāds vai mazāks par 0,05) salīdzinot divos atskaites posmos no viena respondenta vai respondentu grupas iegūtos rezultātus. Analizējot rezultātus, kas iegūti 1. posma beigās un 2. posma beigās (skat. 19. pielikumu), iespējams konstatēt, ka pēc studentu pašvērtējuma statistiski nozīmīgas atšķirības (sadarbības prasmju līmeņa uzlabošanās) ir fiksētas šādos sadarbības prasmju rādītājos:

- 1) interese;
- 2) muzikālās bāzes izmantošana;
- 3) ķermeņa valodas pārvaldīšana;
- 4) impulsīvā mijiedarbība;
- 5) empātiskais radošums.

- Savukārt analizējot rezultātus, kas iegūti no vokālā pedagoga novērtējuma 1. posma beigās un 2. posma beigās (skat. 24. pielikumu), iespējams konstatēt, ka statistiski nozīmīgas atšķirības (sadarbības prasmju līmeņa uzlabošanās) ir fiksētas šādos sadarbības prasmju rādītājos:

- 1) mērķtiecība;
- 2) muzikālās bāzes izmantošana;
- 3) ķermeņa valodas pārvaldīšana;
- 4) mākslinieciskā tēla atklāšme;

- 5) klausīšanās prasme;
  - 6) impulsīvā mijiedarbība;
  - 7) empātiskais radošums.
- Savukārt analizējot rezultātus, kas iegūti no vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga novērtējuma 1. posma beigās un 2. posma beigās (skat. 27. pielikumu), iespējams konstatēt, ka statistiski nozīmīgas atšķirības (sadarbības prasmju līmeņa uzlabošanās) ir fiksētas šādos sadarbības prasmju rādītājos:
    - 1) muzikālās bāzes izmantošana;
    - 2) klausīšanās prasme;
    - 3) empātiskais radošums.

### **Pētījuma 3. posms: 2008. gada janvāris – 2008. gada jūnijs**

Pētījuma 3. posms sākas ar jaunu vajadzību izvērtējumu. Notiek sarunas, diskusijas ar studentiem par sasniegtajiem rezultātiem, apkopoti secinājumi no kopīgi izanalizētajiem eksāmena videomateriāliem. Jāatzīmē, ka studenti ar nepacietību gaida videomateriālu skatīšanos un šajā vajadzību izvērtēšanā piedalās ar racionālu pieeju, atstājot malā emocijas, kas uzskatāmi dominēja pirmā videomateriāla analizēšanas laikā. Studenti analizē savu un ansambļa dalībnieku sniegumu ar konkrētu uzdevumu (piemēram, pievērst uzmanību kā konkrēts students ģenerē ideju, un vai kāds to dzird, vai tas paliek nepamanīts), kas dod pilnīgāku ieskatu prasmju līmeņa izmaiņu konstatēšanā. Videoieraksts skaidri liecina par ģermeņa valodas pārvaldīšanas prasmju uzlabošanos, taču ik pa laikam var konstatēt rupjas saskarsmes kļūdas, kas noved pie grupas darba disfunkcijas un acīm redzama apjukuma un nesaprašanās. Redzams, ka džeza dziedāšanas studenti izmanto sadarbības prasmju pilnveidošanai izstrādātos vingrinājumus, un rezultāts izpaužas pārliedzinošākā acu kontaktā, dabiskākā žestu valodā. Tomēr, ieteicams strādāt pie mākslinieciskā tēla atklāsmes pilnveidošanas, padarot tēla atklāsmi emocionālāku, dziļāku. Arī šajā videomateriālu analizēšanas reizē visvairāk komentāru izraisa novērojumi par grupas dalībnieku klausīšanās prasmēm un impulsīvās mijiedarbības prasmēm. Studentus uztrauc dažu grupas dalībnieku – instrumentālistu - inertā attieksme (neklausīšanās), kas ik pa laikam nodarbībās bojā kopīgo atmosfēru. Diskusiju izraisa kopēja domu apmaiņa par iespējām uzlabot instrumentālistu

ieinteresētību kopīgā repertuāra apgūšanā, izvēloties interesantāku repertuāru (ne tikai zināmus džezas standartus, bet tā varētu būt studentu jaunrade). Joprojām ieteicams vingrināt klausīšanās prasmēs, jo no tām ir atkarīgas impulsīvās mijiedarbības izpausmes un empātiskā radošuma spējas. Salīdzināšanas nolūkos videomateriālu analizēšanas nodarbībā studentiem tiek piedāvāts cits videomateriāls – Starptautiskās Džezas skolu asociācijas (IASJ) konferences Rīgā (2008. gadā) ietvaros notikušais studentu vokāli instrumentālo ansambļu koncerts, kur dažādu pasaules džezas skolu audzēkņi ir apvienojušies ansambļos un nedēļas laikā sagatavojuši koncertprogrammu. Videomateriāls tiek analizēts, dodot studentiem konkrētus uzdevumus. Visi studenti novērtē klausīšanās prasmju nozīmi džezas mūzikā un, analizējot videomateriālu, konstatē šo prasmju augsto līmeni pasaules skolu studentu ansambļu muzicēšanā. Tas dod jaunas ierosmes un apziņu, ka arī studenti spēj realizēt šo prasmju veiksmīgu izmantošanu, tā mudinot grupas dalībniekus uz spontānu mijiedarbību, radošu eksperimentēšanu, muzikālo ideju ģenerēšanu. Secinājums – vairāk uzmanības vajadzētu veltīt vingrinājumiem, kas palīdz attīstīties radošumam. Radošumu ir iespējams vingrināt dažādos līmeņos. Tas nenozīmē to, ka augstas muzikālās bāzes virsotnes nerasnieguši studenti nespēj radoši izpausties un ģenerēt idejas. Veiksmīgai sadarbībai vajadzētu notikt pie adekvātu uzdevumu izvirzīšanas. Vajadzību izvērtējuma rezultātā noskaidroti nākošā pētījuma posma džezas dziedāšanas studentu galvenie uzdevumi:

- 1) tā kā grupas darbs pamazām ieiet jaunā fāzē – grupas stabilizācijas posmā, grupas pedagogam ieteicams meklēt veidus, kā studentiem dot lielākas patstāvības iespējas, tādējādi mazinot savu līderību;
- 2) ieteicams turpināt pilnveidot studentu muzikālo bāzi, lai paaugstinātos muzikālās sadarbības kvalitāte un palielinātos muzikālā brīvība improvizēšanas laikā;
- 3) ieteicams stimulēt patstāvīgāku studenta mērķa apziņu un skaidrību gan individuālajam, gan kopīgajam grupas darbības plānam;
- 4) būtu vēlams studentu patstāvīga rezultātu apspriešana, nevis uz pedagoga iniciatīvu balstīta;
- 5) muzikālās koncepcijas veidošanā vēlams visas grupas iesaistīšanās un viedokļu apmaiņšanās;

- 6) vēlams turpināt darbu pie klausīšanās prasmju pilnveidošanas sadarbības brīdī;
- 7) radīt apstākļus studentu radošuma brīvīvai realizēšanai nodarbību laikā;
- 8) ieteicams turpināt izmantot vokāli instrumentālā ansambļa nodarbībām izstrādātos sadarbības prasmju pilnveidošanas vingrinājumus, kas pilnveido klausīšanās prasmes, radošumu, drosmi, ideju ģenerēšanu.

### Rezultāti:

Pētījuma trešajā posmā grupas attīstība iegājusi jaunā fāzē. Pedagoģa līderība pamazām ir zaudējusi savu funkciju, pārtapdama par visu grupas dalībnieku līdztiesību. Studenti paši uzņemas iniciatīvu, organizē nodarbības norisi, plāno kopīgo grupas virzību uz mērķi – semestra noslēguma eksāmenu, veido programmu. Studentu vidū ir aktīvāki un mazaktīvāki grupas dalībnieki, taču kopumā darbs rit produktīvi un sadarbības procesā iesaistās visi studenti. Grupas harmonizācijas posmā grupu raksturo apņēmība attiecībā uz sava personiskā mērķa un grupas mērķa izpildi. Nodarbības uzdevumu izpildē vērojama lielāka skaidrība, jo studenti brīvāk apspriež kādus muzikālos līdzekļus un paņēmienus izmantot skaņdarba izpildījumā. Tas savukārt liecina par muzikālās bāzes pilnveidošanos un iespējām tās brīvi izmantot. Patīkami, ka studenti mēģina kopīgi aranžēt skaņdarbus, veidojot radošu procesu, kas pašiem šķiet aizraujošs. Ne vienmēr produktīva ir rezultātu apspriešana, jo studenti nav raduši paši organizēt rezultātu apspriešanu un neapzināti no procesa izvairās, muzicēšanas procesu uzskatot par nozīmīgāku. Dažkārt pedagogam jāizrāda iniciatīva, lai process vispār notiktu. Klausīšanās prasmes ir attīstījušās un tagad studenti mērķtiecīgi pilnveido savas impulsīvās mijiedarbības un empātiskā radošuma prasmes. Darbs pie šo prasmju pilnveidošanas ritējis visu semestri un ir sasniedzis jaunu kvalitāti. Arvien biežāk var novērot studentu radošuma izpausmes un vērot veiksmīgu impulsīvo mijiedarbību.

Pētījuma trešā posma beigās veikts sadarbības prasmju pēdējais vērtējums, kas uzrāda šī brīža sadarbības prasmju līmeni un noslēdz kārtējo spirāles posmu studentu prasmju pilnveidošanā. Vērtējumu veic studenti (skat. 3. pielikumu), vokālais pedagogs un vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs (skat. 4. pielikumu).

23. tabula. **Studentu pašvērtējums pētījuma 3. posma beigās**

	Int.	Mērkt.	Atb.	Muz.b.i.	Rez.izv.	Ķerm.v.p.	Māksl.t.a.	Klaus.p.	Imp.mij.	Emp.rad.
1.	9	9	9	8	8	8	8	9	8	7
2.	9	8	8	8	8	8	8	8	7	6
3.	8	8	7	8	8	7	7	8	8	6
4.	7	7	7	7	7	7	7	8	7	7
5.	8	8	7	6	6	7	7	7	6	5
6.	9	9	8	8	8	8	8	8	6	5
7.	7	7	7	7	7	8	7	8	6	4
Vid.	8,1	8,0	7,6	7,4	7,4	7,6	7,4	8,0	6,9	5,7

24. tabula. **Vokālā pedagoga vērtējums pētījuma 3. posma beigās**

	Int.	Mērkt.	Atb.	Muz.b.i.	Rez.i.	Ķerm.v.p.	Māksl.t.a.	Klaus.p.	Imp.mij.	Emp.rad.
1.	9	8	8	8	8	8	8	8	7	6
2.	8	7	7	8	8	7	8	8	6	5
3.	8	7	7	8	7	7	7	8	6	5
4.	7	7	7	7	7	7	7	8	6	4
5.	8	7	7	7	7	8	7	8	5	4
6.	9	8	8	8	8	8	8	9	6	5
7.	7	6	6	7	6	7	7	8	6	4
Vid.	8,0	7,1	7,1	7,6	7,3	7,4	7,4	8,1	6,0	4,7

25. tabula. **Vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums pētījuma 3. posma beigās**

	Int.	Mērkt.	Atb.	Muz.b.i.	Rez.i.	Ķerm.v.p.	Māksl.t.a.	Klaus.p.	Imp.mij.	Emp.rad.
1.	8	8	8	9	8	8	8	9	8	7
2.	8	8	8	8	8	8	8	10	8	6
3.	8	7	7	8	8	7	8	8	5	5
4.	7	7	7	7	7	7	7	8	6	4
5.	8	8	8	7	8	8	8	8	6	4
6.	8	8	8	8	8	9	9	9	7	5
7.	6	5	5	7	6	7	7	8	6	4
Vid.	7,6	7,3	7,3	7,7	7,6	7,7	7,9	8,6	6,6	5,0

Apkopojot datus, kas iegūti pētījuma 3. posma beigās, varam secināt:

- intereses līmenis džeza dziedāšanas studentiem pēc pašvērtējuma ir nedaudz samazinājies (no 8,3 ballēm 2. posma beigās uz 8,1 balle 3. posma beigās). Nelielās izmaiņas nav uzskatāmas par nozīmīgām un kopumā rādītāju var uzskatīt par augstu. Tas liecina par noturīgu interesi, un tās līmenis ir pietiekošs, lai notiktu veiksmīga grupas dalībnieku sadarbība;
- mērķtiecība pēc studentu pašvērtējuma ir vidēji 8 balles, kas uzskatāms par augstu rādītāju. Diemžēl vokālais pedagogs un vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs studentu mērķtiecību vērtē zemāk (7,1 un 7,3 balles). Grupa ieiedama jaunā - stabilizācijas posmā kļūst patstāvīgāka un studenti mēģina organizēt un vadīt procesus. Dažkārt vērojami neskaidri uzdevumu formulējumi, neaktīva procesa organizēšana studentu vidū. Dažos gadījumos pedagogs noregulē radušos situāciju, dodot konkrētus norādījumus;
- atbildība pēc studentu pašvērtējuma izaugusi vidēji līdz 7,6 ballēm (pirmā posma beigās 6,6 balles, otrā posma beigās 7,1 balle). Arī pēc pedagogu domām atbildības līmenis ir uzlabojies. Vokālā pedagoga džeza dziedātāju vidējais atbildības novērtējums ir 7,1 balle, vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vidējais vērtējums – 7,3 balles;
- muzikālās bāzes līmenis ir audzis un pēc studentu domām ir sasniedzis 7,4 balles (līdzīgi kā pēc vokālā pedagoga – 7,6 balles un vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga – 7,7 balles novērtējuma). Pētījuma pirmā posma beigās studenti savu bāzes līmeni novērtēja vidēji ar 5,6 ballēm, bet pēc otrā posma ar 6,9 ballēm. Muzikālās bāzes izmantošanas prasme turpina pilnveidoties, par ko liecina bāzes zināšanu un prasmju jaunā kvalitāte;
- rezultātu izvērtēšana vokāli instrumentālā ansambļa nodarbību laikā pēc visu respondentu domām novērtēta ar 7,4 ballēm (studenti), 7,3 ballēm (vokālais pedagogs) un 7,6 ballēm (vokāli instrumentālā ansambļa vadītājs). Lai arī šajā posmā studenti rezultātu izvērtējumu veica patstāvīgi, dažkārt bija nepieciešama pedagoga iejaukšanās un rezultātu izvērtēšanas pamudinājums. Kopumā rezultātu



izvērtēšana tika veikta labā līmenī, īpaši, ja izvērtēšana tika veikta ar konkrētu uzdevumu;

- ievērojams progress jūtams ķermeņa valodas pārvaldīšanas prasmju attīstībā, kur pēc studentu pašvērtējuma iepriekšējā posma beigās - vidēji 6,7 balles, tas uzlabojies līdz vidēji 7,6 ballēm. Vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga novērtējums sasniedzis 7,7 balles, bet vokālā pedagoga – 7,4 balles. Šajā pētījuma posmā jūtami uzlabojusies studentu žestu izteiksmība, kas mainījies sakarā ar mākslinieciskā tēla emocionālāku atklāsmi;
- ievērojami uzlabojies mākslinieciskā tēla atklāsmes rādītājs. Pēc studentu pašvērtējuma tas sasniedzis 7,4 balles (iepriekšējā posma rādītājs – 6,4), tāds pats ir vokālā pedagoga vērtējums – 7,4 balles, bet vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga viedoklis ir augstāks – 7,9 balles. Studenti nopietni vingrinājuši mākslinieciskā tēla atklāsmes prasmes, strādājot pie tādām kvalitātēm kā emocionalitāte, domas dziļums, dziesmu rakstura krāsainība. Tas ietekmējis arī žestu valodas pilnveidošanos un bagātināšanos;
- klausīšanās prasmes ir sasniegušas augstu rādītāju un pēc studentu pašvērtējuma sasniedzis 8 balles (vokālais pedagogs vērtē ar 8,1 balli, bet vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums ir 8,6 balles). Tas pierāda, ka vingrināšanās process ir sniedzis gaidīto rezultātu;
- impulsīvās mijiedarbības prasmes studenti paši novērtējuši ar 6,9 ballēm, kas norāda uz izaugsmi salīdzinot ar otro pētījuma posmu. Arī pedagogu viedoklis ir līdzīgs (vokālais pedagogs – 6 balles, bet vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs – 6,6 balles). Prasmes ir uzlabojušās, taču ieteicams turpināt prasmju pilnveidi turpmākajā studiju procesā;
- empātiskā radošuma rādītāji turpina uzlaboties un, lai arī sasniegtie rādītāji baļļu izteiksmē nav augsti, tas ir process, kas gūst rezultātus un rit veiksmīgi. Nosakot visu respondentu novērtējuma vidējo rādītāju, empātiskā radošuma prasme novērtēta ar 5,5 ballēm, kas ir ievērojami augstāks rādītājs kā iepriekšējais (vidēji 4 balles). Studentu pašnovērtējums ir augstāks kā pedagogu vērtējumu, saniedzot 5,7 balles, taču pedagogu vērtējums ir attiecīgi 4,7 balles – vokālais pedagogs un 5,0 balles – vokāli instrumentālā ansambļa pedagogs. Studentu empātiskā

- radošuma prasmes un to izpausmes ir dažādas, taču jāpiemin studentu vēlēšanās izmēģināt savas idejas, riskēt un uzņemties muzikālu izaicinājumu;
- grupa ir ievērojami saliedējusies, studenti uzticas viens otram, nebaidās piedāvāt savas idejas un uzklausa citu viedokļus;
  - pedagoga līderība ir mazinājusies. Pedagoģs piedalās nodarbībās, ir gatavs sadarboties, tomēr mudina studentus uz patstāvību mūzikas paņēmienu izvēlē, skaņdarbu izvēlē un to aranžēšanā. Studenti reti izmanto pedagoga klātbūtni un radušos jautājumus mēģina risināt bez viņa palīdzības;
  - sadarbības prasmju pilnveidei nepieciešams turpinājums, kas darbotos kā prasmju nostiprināšana, to pacelšana jaunā kvalitātē, tādēļ ieteicams turpmāko studiju procesu organizēt kā sadarbības prasmju sistemātisku pilnveidi, metodiski ievadot to jaunā, augstākā attīstības spirāles posmā;
  - lai noskaidrotu, vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp studentu pašvērtējumu, vokālā pedagoga vērtējumu un vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējumu 3. posma beigās, tika izmantota Kruskala Vallisa analīze (*Kruskal Wallis test*). Analīzes rezultāti (skat. 17. pielikumu) rāda, ka analīzes rezultātā netika konstatētas atšķirības;
  - veicot datu apstrādi ar Vilkoksona analīzes palīdzību (*Wilcoxon test*), salīdzināti anketēšanā (skat. 3. un 4. pielikumu) iegūtos rezultātus. Vilkoksona analīze uzrāda, vai pastāv signifikance (koeficients vienāds vai mazāks par 0,05) salīdzinot divos atskaites posmos no viena respondenta vai respondentu grupas iegūtos rezultātus. Analizējot rezultātus, kas iegūti 2. posma beigās un 3. posma beigās (skat. 21. pielikumu), konstatēts, ka pēc studentu pašvērtējuma statistiski nozīmīgas atšķirības (sadarbības prasmju līmeņa uzlabošanās) fiksētas šādos sadarbības prasmju rādītājos:
    - 1) muzikālās bāzes izmantošana;
    - 2) rezultātu izvērtēšana;
    - 3) mākslinieciskā tēla atklāsmē;
    - 4) klausīšanās prasme;
    - 5) empātiskais radošums.

- analizējot rezultātus, kas iegūti no vokālā pedagoga vērtējuma 2. posma beigās un 3. posma beigās (skat. 25. pielikumu), konstatēts, ka statistiski nozīmīgas atšķirības (sadarbības prasmju līmeņa uzlabošanās) fiksētas šādos sadarbības prasmju rādītājos:
  - 1) interese;
  - 2) muzikālās bāzes izmantošana;
  - 3) rezultātu izvērtēšana;
  - 4) ķermeņa valodas pārvaldīšana;
  - 5) mākslinieciskā tēla atklāsme;
  - 6) klausīšanās prasme;
  - 7) empātiskais radošums.
- analizējot rezultātus, kas iegūti no vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējuma 2. posma beigās un 3. posma beigās (skat. 28. pielikumu), konstatēts, ka statistiski nozīmīgas atšķirības (sadarbības prasmju līmeņa uzlabošanās) fiksētas šādos sadarbības prasmju rādītājos:
  - 1) muzikālās bāzes izmantošana;
  - 2) rezultātu izvērtēšana;
  - 3) ķermeņa valodas pārvaldīšana;
  - 4) mākslinieciskā tēla atklāsme;
  - 5) klausīšanās prasme;
  - 6) impulsīvā miliedarbība;
  - 7) empātiskais radošums.
- lai uzskatāmi parādītu studentu sadarbības prasmju izaugsmi visa pētījuma laikā, ar Vilkoksona analīzes palīdzību salīdzināti dati, kas iegūti 1. posma sākumā un 3. posma beigās. Analizējot rezultātus, kas iegūti 1. posma sākumā un 3. posma beigās (skat. 22. pielikumu), konstatēts, ka pēc studentu pašvērtējuma statistiski nozīmīgas atšķirības (sadarbības prasmju līmeņa uzlabošanās) fiksētas šādos sadarbības prasmju rādītājos:

- 1) ķermeņa valodas pārvaldīšana;
  - 2) mākslinieciskā tēla atklāšme;
  - 3) klausīšanās prasme;
  - 4) impulsīvā mijiedarbība;
  - 5) empātiskais radošums.
- analizējot rezultātus, kas iegūti 1. posma sākumā un 3. posma beigās (skat. 26. pielikumu), konstatēts, ka pēc vokālā pedagoga vērtējuma statistiski nozīmīgas atšķirības (sadarbības prasmju līmeņa uzlabošanās) fiksētas šādos sadarbības prasmju rādītājos:

- 1) interese;
- 2) muzikālās bāzes izmantošana;
- 3) rezultātu izvērtēšana;
- 4) ķermeņa valodas pārvaldīšana;
- 5) mākslinieciskā tēla atklāšme;
- 6) klausīšanās prasme;
- 7) impulsīvā mijiedarbība;
- 8) empātiskais radošums.

- analizējot rezultātus, kas iegūti 1. posma sākumā un 3. posma beigās (skat. 29. pielikumu), konstatēts, ka pēc vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējuma statistiski nozīmīgas atšķirības (sadarbības prasmju līmeņa uzlabošanās) fiksētas šādos sadarbības prasmju rādītājos:

- 1) atbildība;
- 2) muzikālās bāzes izmantošana;
- 3) rezultātu izvērtēšana;
- 4) ķermeņa valodas pārvaldīšana;
- 5) mākslinieciskā tēla atklāšme;
- 6) klausīšanās prasme;
- 7) impulsīvā mijiedarbība;
- 8) empātiskais radošums.

- lai vēlreiz pārlicinātos par džeza dziedāšanas studentu sadarbības prasmju uzlabošanas pētījuma laikā, izmantota Frīdmana analīze (*Friedman test*). Testa rezultāti uzrāda, vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības:

- 1) studentu pašvērtējumā starp pētījuma sākumu, 1. posma beigām, 2. posma beigām un 3. posma beigām;
- 2) vokālā pedagoga vērtējumā starp pētījuma sākumu, 1. posma beigām, 2. posma beigām un 3. posma beigām;
- 3) vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējumā starp pētījuma sākumu, 1. posma beigām, 2. posma beigām un 3. posma beigām;

26. tabula. **Frīdmana analīzes datu apstrādes rezultāti**

#### **Studentu pašvērtējums**

Test Statistics(a)

N	7
Chi-Square	214,716
df	39
Asymp. Sig.	0,000

a Friedman Test

#### **Vokālā pedagoga vērtējums**

Test Statistics(a)

N	7
Chi-Square	242,676
df	39
Asymp. Sig.	0,000

a Friedman Test

#### **Vokāli instrumentālā ansambļa pedagoga vērtējums**

Test Statistics(a)

N	7
Chi-Square	162,008
df	29
Asymp. Sig.	0,000

a Friedman Test

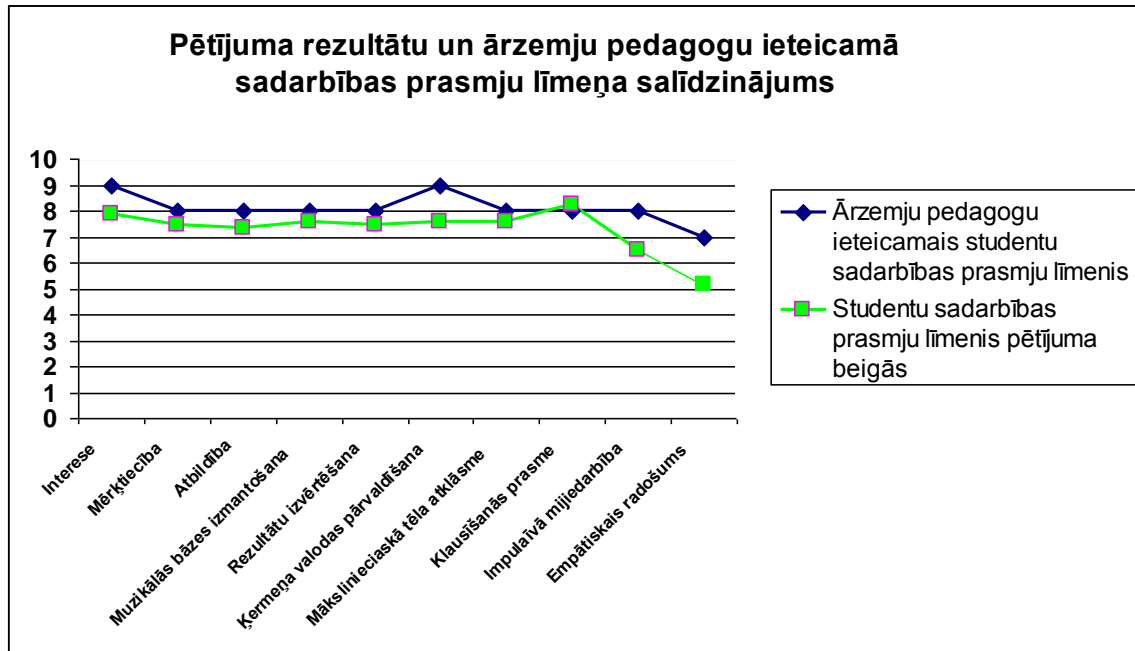
Rezultāti uzrāda ļoti augstu signifikanci – koeficients 0,000, kas liecina par sadarbības prasmju izaugsmi pēc visu trīs respondentu vai respondentu grupas domām. Līdz ar pētījuma trešā posma beigām ir noslēdzies viss līdzdalības darbības pētījums. Džeza dziedāšanas studenti ir uzrādījuši sadarbības prasmju izaugsmi, ko apliecina

kvantitatīvo datu apstrāde un kvalitatīvā analīze. Pētījuma beigās radušies šādi **secinājumi**:

1. Pedagoģiskā pieredze liecina, ka studenti vispirms cenšas realizēt savas individuālās vajadzības profesionālās pilnveides jomā. Džeza dziedāšanas apguve kā sadarbība maina attieksmi pret sadarbību grupā un ļauj studentiem novērtēt sadarbības prasmju nozīmi ansambļa muzicēšanas laikā;
2. Džeza dziedāšanas kā sadarbības apguve mudina studentus analizēt un izprast savas sadarbības prasmes un meklēt jaunas pieejas sadarbībā ar citiem. Videoierakstu analīze palīdz uz sevi paskatīties no malas un konstatēt nepilnības sadarbības prasmju izmantošanā;
3. Sadarbība džezā veicina savstarpējās cieņas izpausmes. Būtiski, ka studenti novērtē savstarpējās dalīšanās pieredzē nozīmību, kā attiecības starp vienlīdzīgiem;
4. Sadarbības process ansambļa muzicēšanā dod iespējas eksperimentēt, kļūdīties, uzdrīkstēties. Sadarbības prasmes nevar apgūt teorētiski, tās nepieciešams lietot praksē. Sadarbojoties reālos apstākļos, students mācās, ceļ savu pašapziņu, nostiprina pārliecību par sadarbības prasmju pilnveides nepieciešamību;
5. Grupas darbs dod iespēju veidoties attiecībām, līdzdarboties. Jebkura novitāte tiek ieviesta ātrāk un efektīvāk, ja darbs notiek grupā;
6. Grupas darbu vadīja situatīva pedagoga attieksme un pakāpenība, kas ļauj izglītības procesam ritēt situācijai atbilstošā tempā, jo neviens process nav iespējams bez stagnācijas vai šaubu momentiem, kas bremzē attīstību un liek īpaši modelēt turpmāko rīcību;
7. Pētījuma gaita dod iespēju studentiem pastiprināti pievērst uzmanību gan sociālajai, gan muzikālajai sadarbībai. Kritēriju un rādītāju izstrāde palīdz analītiski pieiet savām sadarbības prasmēm, kas rosina acīmredzamu progresu;
8. Ievērojams progress sasniegts visu muzikālo sadarbības prasmju pilnveidošanā – ķermeņa valodas pārvaldīšanā, mākslinieciskā tēla atklāsmē, klausīšanās prasmē, impulsīvā mijiedarbībā, empātiskā radošumā, kas liecina par džeza dziedātāja profesionalitātes izaugsmi. Tāpat augstu signifikanci rādītājos sasniegusi

- muzikālās bāzes izmantošanas prasme – individuālo prasmju un zināšanu lietošanas efektivitāte;
9. Statistiski nozīmīgas sadarbības prasmju līmeņa atšķirības sasniegušas arī sociālās sadarbības prasmes – interese, mērķtiecība, atbildība un rezultātu izvērtēšana. Tā kā šo prasmju starta līmenis bija daudz augstāks, nekā muzikālajām sadarbības prasmēm, statistika neuzrāda tik augstus rezultātus;
  10. Atklāta un pierādīta mījsakarība starp individuālo džeza dziedāšanas prasmju un sadarbības prasmju veidošanos. Džeza dziedāšanas kā sadarbības apguve individuālajās nodarbībās veicina ne tikai individuālo profesionālo kvalitāšu attīstību, bet pilnveido sadarbības prasmes. Savukārt grupu nodarbībās sadarbības procesā attīstās ne tikai sadarbības prasmes, bet arī individuālās džeza dziedāšanas prasmes;
  11. Atklāta un pierādīta mījsakarība starp sociālo sadarbības prasmju un muzikālo sadarbības prasmju veidošanos. Pilnveidojoties studentu sociālajām sadarbības prasmēm, pilnveidojas muzikālās sadarbības prasmes; pilnveidojoties studentu muzikālās sadarbības prasmēm, pilnveidojas sociālās sadarbības prasmes.

Līdz ar pētījuma beigām, nenoslēdzas procesā iesaistīto studentu studiju process. Pētījuma laikā studenti ir pabeiguši savas studiju programmas ceturto semestri un studiju process turpinās, tādēļ nepieciešams veikt jaunu vajadzību izvērtējumu. Pētījuma sākumā veikta ārzemju pedagogu elektroniska anketēšana (skat. 5. pielikumā), kuras rezultātā izveidota ieteicamā prasmju līmeņu rādītāju līkne (skat. 13. attēlu). Pētījuma beigās veikta salīdzināšana starp ārzemju pedagogu ieteicamo sadarbības prasmju līmeni augstskolas džeza dziedāšanas studiju absolventam un sasniegto studentu sadarbības prasmju līmeni pētījuma beigās.



22.attēls. Studentu sadarbības prasmju vidējā līmeņa rādītāja pētījuma beigās salīdzinājums ar ārzemju pedagogu ieteicamo sadarbības prasmju līmeni

Salīdzinot to ar sasniegtajiem rezultātiem pētījuma laikā un ņemot vērā to, ka studenti atrodas sava studiju procesa vidū un turpina savu pilnveidošanos, noteiktas attīstības tendences un izstrādāti ieteikumi turpmākā sadarbības prasmju pilnveidē. Analizējot līkņu dinamiku, konstatētas kopīgas tendences starp ārzemju pedagogu viedokļiem un studentu sasniegtajiem rezultātiem. Ņemot vērā, ka studenti savu izglītības procesu turpinās, iespējama ieteicamā rezultāta sasniegšana. Pētījuma beigās vistālāk no ieteicamā rādītāja atrodas džeza dziedāšanas studentu ķermeņa valodas pārvaldīšanas prasme, impulsīvās mijiedarbības un empātiskā radošuma prasmes. Tuvu ieteicamajam līmenim atrodas sadarbības prasmes – interese, mērķtiecība, atbildība, muzikālās bāzes izmantošana, rezultātu izvērtēšana un mākslinieciskā tēla atklāšana. Ieteicamo līmeni pat mazliet pārsniedzis klausīšanās prasmes rādītājs, kas liecina par sadarbības prasmju attīstības procesuālā modeļa augsto efektivitāti šajā sadarbības jomā. Ieteicams turpināt izmantot izstrādātos vingrinājumus ķermeņa valodas pārvaldīšanas, impulsīvās mijiedarbības un empātiskā radošuma pilnveidošanai.



Studenti ir beiguši vēl vienu posmu savā izglītības ciklā un tas rosina uz jaunu uzdevumu izvirkšanu. Pētījuma beigās, veicot 3. posma analīzi un apkopojot secinājumus, izstrādāti šādi **ieteikumi**:

1. Studiju procesa vidū nereti vērojama tendence intereses atslābšanā (pētījuma 3. posma beigās tika konstatēta neliela inetereses rādītāja pazemināšanās). Ieteicams radīt apstākļus studentu pilnveidei, ieinteresējot ar jauniem muzikāliem izaicinājumiem, piedāvājumiem, projektiem, konkursiem, kas noturētu studentu interesi un mudinātu pilnveidoties;
2. Ieteicams studentu mudināt turpināt izvirkāt jaunus uzdevumus, lai pilnveidotu savu profesionalitāti, mudināt uz savstarpēju sadarbību mērķa sasniegšanā;
3. Lai arī konstatēta studentu atbildības uzlabošanās, tā cieši saistīta ar interesi par studiju procesu, tādēļ ieteicams radīt apstākļus interesentam, aizraujošam darbam nodarbībās, ieinteresējot ar jauna stila apguvi, jaunrades iespēju piedāvāšanu nodarbībās, netradicionālu aranžējumu;
4. Džeza dziedāšanas studentu muzikālās bāzes pilnveide savu visaugstāko intensitāti sasniedz studiju pirmajos semestros, pēc tam notiek informācijas apstrāde un vingrināšanās tās praktiskā izmantošanā. Ieteicams mudināt studentu attīstīties daudzpusīgi, meklēt arvien jaunus izpausmes veidus, stilus. Novērojumi liecina par studentu lielo interesi par jauniem džeza mūzikas virzieniem un vēlmi tiem tuvoties, kas savukārt paplašina studentu muzikālo bāzi. Ansambļa nodarbības ir piemērota vieta jauniem muzikāliem meklējumiem un izpausmēm;
5. Rezultātu izvērtēšanu nodarbību laikā ieteicams organizēt kā regulāru, pašsaprotamu, organisku procesu, kas neprasa mudināšanu un iedrošināšanu, bet gan virza uz attīstību un konkrētiem uzdevumiem turpmākajās nodarbībās;
6. Ieteicams turpināt darbu pie ķermeņa valodas pārvaldīšanas prasmes. Pēc ārzemju pedagogu domām, šī tika novērtēta kā prasme, kuras ieteicamais līmenis džeza dziedātāja sadarbības prasmju kopumā tika novērtēts ar 9 ballēm. Tas liecina par šīs prasmes augsto nozīmību džeza dziedātāja profesionalitātē;
7. Mākslinieciskā tēla atklāsmes prasme kopumā ir sasniegusi augstus rādītājus. Atsevišķu studentu izpildījumā var vērot emocionālu, saturiski dziļu tēla atklāsmes prasmi, taču dažkārt jēga nav pilnībā izprasta vai atklājas virspusēji.

- Ieteicams turpināt regulāru darbu pie mākslinieciskā tēla atklāsmes prasmes, kas savukārt bagātinās žestu valodu un uzlabos ansambļa sadarbību;
8. Augstu novērtētas pozitīvās izmaiņas studentu klausīšanās prasmē, kas ir stabils pamats impulsīvai mijiedarbībai un empātiskajam radošumam. Tas liecina par sasniegumiem prasmes apgūvē, bet negarantē prasmes pielietošanas spēju sarežģītāka muzikāla materiāla atskaņošanas brīdī. Tas nozīmē, ka šo prasmi vajadzētu pilnveidot, ansambļa darbam pārejot augstākā muzicēšanas līmenī;
  9. Impulsīvās mijiedarbības prasmes rādītāji liecina par studentu spēju spontāni reaģēt uz ansambļa dalībnieku muzikālajām idejām, taču arī šo prasmi ieteicams pilnveidot jaunā, augstākā līmenī, bagātinot savu muzikālo bāzi;
  10. Empātiskā radošuma prasmes rādītāji pētījuma beigās ir sasnieguši vidēji 5,1 balles atzīmi, ko var uzskatīt par pietiekami augstu rādītāju džeza dziedāšanas 3. kursa studentam. Šī prasme aptver sevī daudzas prasmes un zināšanas, kuras summējoties veido pamatu spilgtām radošam izpausmēm un prasa zināmu muzikālu briedumu. Ieteicama pakāpeniska vingrināšanās prasmju izmantošanā, kas izpaužas kā regulāru muzikālu izaicinājumu pārvarēšana.

## NOBEIGUMS

Promocijas darba mērķa sasniegšanai tika analizēta pedagoģiskā un psiholoģiskā literatūra par sadarbību studiju procesā, kā rezultātā izveidota sadarbības definīcija. Sadarbība ir kopīga darbība studiju procesā, kuru raksturo studenta - studenta savstarpējās attiecības, studenta – studentu grupas savstarpējās attiecības, docētāja – studenta attiecības un docētāja – studentu grupas attiecības, kurā realizējas kopējie akadēmiskie un sociālie mērķi. Šāds mācīšanās veids dod iespēju mācīties vienam no otra, uzņemties atbildību, būt humānās un emocionālās savstarpējās attiecībās ar citiem un attīstīt sevi kā personību.

Pētījuma laikā tika analizēta pedagoģiska un psiholoģiska literatūra par sadarbību džezā, kā rezultātā konstatēts, ka sadarbībai džezā piemīt īpatnības, kas to atšķir no sadarbības citos mūzikas žanros. Tas izskaidrojams ar džezam raksturīgo improvizējošo dabu, kas sadarbības fenomenu liek iedalīt divās kategorijās:

- **simpātiskā sadarbība**, kad mūziķi kopīgā muzicēšanas brīdī darbojas ar savu muzikālo bāzi un improvizē, neuzņemoties risku vai izaicinājumu savai muzikālai individualitātei un grupas radošumam. Muzikāli tas izpaužas salīdzinoši paredzamās, papildinošās frāzēs un atbildēs, nodrošinot muzikālo vienotību bez radoša riska, daloties savā muzikālajā pieredzē.
- **empātiskā sadarbība**, kad mūziķi muzikāli atbild viens otram izaicinājuma un riska pilnā atmosfērā, kas savukārt padziļina viņu zināšanu bāzi.

Pedagoga un studentu mērķis ir sasniegt empātiskās sadarbības līmeni muzicēšanas laikā.

Lai labāk izprastu sadarbību vokāli instrumentā ansambļa nodarbībās, tika analizēti grupu procesi un izveidota shēma, kas raksturo pedagoga un grupas dalībnieku līdztiesības izaugsmi un sadarbības kvalitātes maiņu dažādos grupas attīstības posmos (skat. 3. attēlu).

Pētījums balstās uz džeza dziedāšanas studiju procesa organizēšanu kā sadarbību dažāda skaitliska sastāva nodarbībās, kā arī izstrādāts patstāvīgā darba modelis. Regulārs un labi organizēts patstāvīgais darbs nodrošina prasmju nostiprināšanos un dziļākas

izpratnes veidošanos par džeza mūzikā notiekošajiem muzikālajiem un sociālajiem procesiem.

Promocijas darbā izveidots un pamatots **studentu sadarbības prasmju pilnveides modelis džeza dziedāšanā** (skat. 9. attēlu), kas rāda sakarību sistēmu starp mērķi, īstenošanu un rezultātu. Cikliskuma koncepcija skaidro darbības procesu kā spirālveida virzību uz augstāka līmeņa sistēmu. Jaunas pieredzes apguve kļūst par sadarbības attīstības rādītāju. Sadarbībai iegūstot jaunu – augstāku kvalitāti, tā pāriet citā līmeņa sistēmā un reprodutīvo sadarbību tuvina produktīvajai. Lai džeza dziedāšana kā sadarbība tuvinātos savam mērķim – empātiskajai sadarbībai, notiek trīspakāpju process, kura pirmajā posmā notiek studenta psiholoģiskā sagatavošanās. Džeza dziedātājs tuvojas savam mērķim caur motivāciju, aktivitāti un radošu attieksmi. Otrajā posmā notiek studenta praktiskā sagatavošanās, kad students papildina savas zināšanas, prasmes un pieredzi, kā arī studentam tiek piedāvāta sadarbības prasmju attīstoša vingrinājumu sistēma. Trešais posms - darbības īstenošana, realizējas ar trīs veida kontaktnodarbību palīdzību, kuru sastāvā ir individuālās džeza dziedāšanas nodarbības, džeza dziedātāju grupas nodarbības *dziedāšanas pamati* un vokāli instrumentālā ansambļa nodarbības. Tā rezultātā veidojas objektīvi un subjektīvi jauna sadarbības pieredze, kuras produkts ideālajā gadījumā ir empātiskā sadarbība.

Pētījuma veikšanai tika izvēlēta līdzdalības darbības pētījuma metode, kurā ievēroti šādi pamatprincipi:

- 1) nemitīga džeza dziedāšanas kā sadarbības kvalitātes celšana, analīze un rezultātu noskaidrošana ar mērķi pilnveidot sadarbības kvalitāti nodarbībās;
- 2) savas un citu pieredzes papildināšana, līdz ar to arī sadarbības prasmju uzlabošana;
- 3) pētījumā ievērots spirāles princips – plānošana, darbība, vērošana, analīze, pārplānošana, darbība, vērošana, analīze;
- 4) sistemātisks izziņas process, kur studenti piedalās brīvprātīgi, būdami atvērti un atsaucīgi;
- 5) situatīva attieksme un pakāpenība;
- 6) izvērtēšana – datu un domu apkopošana un analīze.

Balstoties uz A. Sedona (Seddon, 2005) pētījumu par sadarbības veidiem improvizācijas laikā un ņemot vērā džeza dziedātāja lomu ansambļa muzicēšanas laikā, pētījuma veikšanai izmantoti džeza dziedātājiem izstrādātie sadarbības prasmju kritēriji un rādītāji (skat. 7. tabulu), kas deva pamatu kvantitatīvā pētījuma veikšanai. Kritēriju *sociālā sadarbība* raksturo šādi rādītāji:

- Interese;
- Mērķtiecība;
- Atbildība;
- Muzikālās bāzes izmantošana;
- Rezultāta izvērtēšana.

Kritēriju *muzikālā sadarbība* raksturo šādi rādītāji:

- Ķermeņa valodas pārvaldīšana;
- Mākslinieciskā tēla atklāšme;
- Klausīšanās prasme;
- Impulsīva mijiedarbība;
- Empātiskais radošums.

Tika veikta kvantitatīva datu apstrāde, lietojot statistisko programmu *SPSS* un izmantojot šādas metodes:

1. Kronbaha – Alfa metode (*Cronbach's Alpha test*);
2. Manna - Vitnija analīze (*Mann – Whitney test*);
3. Kruskala Vallisa analīze (*Kruskal Wallis test*);
4. Frīdmana analīze (*Friedman Test*);
5. Vilkoksona analīze (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) (Lasmanis, 2002).

Tāpat tika veikta kvalitatīva analīze, kas balstās uz diskusijām, sarunām, videomateriālu pētīšanu, anketēšanu. Katra posma sākumā tika veikta vajadzību izvērtēšana, kas mobilizēja turpmākajam darbam un izvirzīja uzdevumus nākošā posma mērķa sasniegšanai.

Īstenots studentu sadarbības prasmju pilnveides modelis džeza dziedāšanā, un konstatētas džeza dziedāšanas studentu sadarbības prasmju līmeņa izmaiņas. Datu apstrādes rezultāti pierāda pētījuma efektivitāti, uzrādot statistiski nozīmīgas izmaiņas sadarbības prasmju līmeņa rādītājos pēc visu respondentu vai respondentu grupas domām.

Atklāta un pierādīta sakarība starp individuālo džeza dziedāšanas prasmju un sadarbības prasmju veidošanos. Džeza dziedāšanas kā sadarbības apguve individuālajās nodarbībās veicina ne tikai individuālo profesionālo kvalitāšu attīstību, bet pilnveido sadarbības prasmes. Savukārt grupu nodarbībās sadarbības procesā attīstās ne tikai sadarbības prasmes, bet arī individuālās džeza dziedāšanas prasmes.

Atklāta un pierādīta sakarība starp studentu sociālo sadarbības prasmju un muzikālo sadarbības prasmju veidošanos. Pilnveidojoties studentu sociālajām sadarbības prasmēm, pilnveidojas muzikālās sadarbības prasmes; pilnveidojoties studentu muzikālās sadarbības prasmēm, pilnveidojas sociālās sadarbības prasmes.

Analizējot līdzdalības darbības pētījuma norises gaitu, konstatēts, ka pāreju uz augstāku sadarbības prasmju līmeni ir veicinājusi sadarbības formu daudzveidība un izmantoto metožu efektivitāte. Diemžēl pētījuma laikā studenti reti sasnieguši empātiskās sadarbības līmeni. Tas saistīts ar nelielu profesionālo pieredzi, prasmju līmeņa atšķirībām starp vokāli instrumentālā ansambļa dalībniekiem. Pieredzes trūkums nomāc uzticēšanos. Studentiem traucē viņu novērošana un analizēšana grupu nodarbību laikā, tādējādi nerisinot pārāk lielu grupas riska uzņemšanos. Tomēr jāatzīst, ka vērojamas ievērojamas visu sadarbības prasmju līmeņa izmaiņas un studentu muzikālo izpausmju lielāka atbrīvotība, kas arvien biežāk liek konstatēt empātiskās sadarbības esamību.

Pētījums pierāda, ka džeza dziedāšanas apguve kā sadarbība produktīvi īstenojas, ja studiju process tiek organizēts kā dažāda sastāva grupu darbs, tiek izmantota izveidotā sadarbības prasmju pilnveidošanas vingrinājumu sistēma un patstāvīgā darba modelis. Pētījums liecina, ka studenti spēj patstāvīgi strādāt pie sadarbības prasmju pilnveidošanas un izstrādātais studentu sadarbības prasmju pilnveides modelis džeza dziedāšanā paver plašas iespējas studentu sadarbības prasmju pilnveidei studiju procesā.

## Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:

1. Džeza dziedāšanas sadarbības prasmju pilnveidošanās balstās šādās sakarībās:

- Pilnveidojoties studentu individuālajām džeza dziedāšanas prasmēm, pilnveidojas studenta sadarbības prasmes ansambļa muzicēšanā; pilnveidojoties studenta sadarbības prasmēm ansambļa muzicēšanā, pilnveidojas studenta individuālās džeza dziedāšanas prasmes.
- Pilnveidojoties studentu sociālajām sadarbības prasmēm, pilnveidojas muzikālās sadarbības prasmes; pilnveidojoties studentu muzikālās sadarbības prasmēm, pilnveidojas sociālās sadarbības prasmes.

2. Džeza dziedāšanas sadarbības prasmes studiju procesā ieteicams vērtēt pēc šādiem kritērijiem:

- **sociālās sadarbība**, ko raksturo rādītāji:
  - 1) interese;
  - 2) mērķtiecība;
  - 3) atbildība;
  - 4) muzikālās bāzes izmantošana;
  - 5) rezultātu izvērtēšana;
- **muzikālās sadarbība**, ko raksturo rādītāji:
  - 1) ķermeņa valodas pārvaldīšana;
  - 2) mākslinieciskā tēla atklāšme;
  - 3) klausīšanās prasme;
  - 4) impulsīvā mijiedarbība;
  - 5) empātiskais radošums.

3. Džeza dziedāšanas studentu sadarbības prasmju pilnveidi no reproduktīvā un interpretējošā līmeņa uz produktīvo līmeni studiju procesā nodrošina studentu sadarbības prasmju pilnveides modelis džeza dziedāšanā.

## Literatūras saraksts:

1. **Akopova, Ž.** (2004). Disertācija: *Mentora palīdzība skolotāju komandai bilingvālās izglītības ieviešanā*. 278 lpp.
2. **Alavi, M., Leidner, D. E.** (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, Nr. 25 (1), p. 107–136.
3. **Alijevs, R.** (1998). *Skola radošajiem*. Rīga: Raka, 78 lpp.
4. **Ames, C., Archer, J.** (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, Nr.80, p. 260–267.
5. **Anselm, E.** (1997). Der instrumentale Gruppenunterricht. Ein fächerübergreifendes Konzept. **In:** U. Mahler, (Hg.). *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik*. Schott Musik International, Mainz, S. 248-276.
6. **Anspaks, J.** (2006). *Mākslas pedagoģija 2.daļa. Metodoloģija. Teorija. Prakse*. Rīga: RaKa, 256 lpp.
7. **Argyris, C.** (1985). *Strategy, Change, and Defensive Routines*. Boston.: Pitman, 232 p.
8. **Armstrong, T.** (1998). *Awakening Genius in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Department, Virginia USA, 81 p.
9. **Arnold, R.** (1998). *The role of empathy in teaching and learning*. The Education Network, 14. December.
10. **Ashley, R.** (2009). Musical Improvisation. **In:** *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Edited by Susan Hallam, Ian Cross, Michael Thaut, Oxford University Press, 413-421 p.
11. **Baldiņš, A.** (2001). *Skolas un ģimenes sadarbība*. Rīga: Pētergailis, 81 lpp.
12. **Bišopa, S.** (2002). *Attīsti savu pašpārlicību*. Rīga: Pētergailis, 107 lpp.
13. **Brehm, S. S., Kasin, S. M., Fein, S.** (1999). *Social Psychology*. 4th edition. Houghton Mifflin Company, Boston, USA, 535 p.



14. **Busch, S.** (1997). Jazzimprovisation als verntztes System. **In:** *Spielen und Unterrichten*. Schott Music Inetnational. p. 195 – 205.
15. **Cabrera, A. F., Crissman, J. L., Bernal, E. M., Nora, A., Terenzini, P., Pascarella, E. T.** (2002). Collaborative learning: Its impact on college students' development and diversity. *Journal of College Student Development*, Nr. 43, p. 20– 34.
16. **Chin, W., Salisbury, D., Pearson, A., Stollak, M.** (1999). Perceived cohesion in small groups. *Small Group Research*, Nr. 30, p. 751– 766.
17. **Cianciolo, P., Henderson, T., Kretzer, S., Mendes, A.** (2001). Promoting collaborative learning strategies in aging and public policy courses. *Gerontology and Geriatrics Education*, Nr. 22(2), p. 47– 67.
18. **Cohen, E. G.** (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, Nr. 64, p. 1– 35.
19. **Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. R. B.** (2000). *Research methods of Education* (4th edition) London & New York: Routledge/ Falmer, 437 p
20. **Covington, M. V.** (2002). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, Nr. 51, p. 171– 198.
21. **Čehlova, Z.** (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga. Raka, 136 lpp.
22. **David, M.** (2002). *The New Voice Pedagogy*. Scarecrow Press, inc. Boston, USA, 217 p.
23. **Davidson, J., W.** (2009). Movement and Coolaboration in Musical Performance. **In:** *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Edited by Susan Hallam, Ian Chross, Michael Thaut, Oxford University Press, 364-377 p.
24. **Denijs, R.** (2002). *Prasme sazināties un uzstāties*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds, 124 lpp.
25. **Doehring, Donald G.** (2002). *Research Strategies in Human Communication Disorders*. 3th edition. An International Publisher Pro-ed, Texas, USA, 253 p.
26. **Dubkēvičs, L.** (2006). *Saskarsme audzēkņiem*. Rīga: Apgāds Jumava, 223 lpp.
27. **Dweck, C.** (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, Nr. 41, p. 1040– 1048.

28. **Elden, M., Levin, M.** (1991). *Cogenerative Learning: Getting started*. New York: Scholastic, 72 p.
29. **Ernst, A.** (1997). Der instrumentale Gruppenunterricht Ein facherübergreifendes Konzept. **In:** *Spielen und Unterrichten*. Schott Music International. p. 248 – 256.
30. **Evans, A.** (1994). *The Secrets of Musical Confidence*. How to Maximise Your Performance Potential. Thorsons. An Imprint of HarperCollinsPublishers, 256 p.
31. **Fischlin, D., Herbe, A.** (2004). Jazz, Improvisation, and Communities in Dialogue. **In:** *The Other Side of Nowhere*. Wesleyan University Press, Connecticut, 1-45 p.
32. **Fišers, R.** (2005). *Mācīsim bērniem mācīties*. Rīga: Raka, 220 lpp.
33. **Fišers, R., Ūrijs, V., Petons, B.** (2002). *Prasme vienoties kā sasniegt vēlamo*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds, 200 lpp.
34. **Fontana, D.** (1995). *Psychology for Teachers*. 3<sup>rd</sup> edition. Macmillan Press Ltd, London, 406 p.
35. **Ford, M. E.** (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency*. Newbury Park, CA: Sage, 354 p.
36. **Fulans, M.** (1999). *Pārmaiņu spēki. Izglītības reformu virzieni*. Rīga: Zvaigzne ABC, 166 lpp.
37. **Garleja, R.** (2003). *Darbs, organizācija un psiholoģija*. Rīga: Raka, 200 lpp.
38. **Geske, A., Grīnfelds, A.** (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 261 lpp.
39. **Grover, V., Davenport, T. H.** (2001). General perspectives on knowledge management: Fostering a research agenda. *Journal of Management Information Systems*, Nr. 18(1), p. 5– 21.
40. **Gustorff, M.** (2006). *Practising Without Problems*. Mental Training for (Jazz)Musicians. Music Design, Nedherlands, 79 p.
41. **Hertz-Lazarowitz, R., Shachar, H.** (1990). Teacher's verbal behavior in cooperative and whole class instruction. **In** S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger, p. 77– 94.

42. **Hertz-Lazorowitz, R., Miller, N.** (1992). *Interaction in cooperative groups*. New York: Cambridge University Press, 154 p.
43. **Hizjen, D., Boekaerts, M., Vedder, P.** (2006). The relationship between the quality of cooperative learning, students' goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*, Nr. 47, Issue 1, p. 9-21.
44. *Individuality and the Group*. (2006). *Advances in Social Identity*. Edited by T. Postmes and J. Jetten. SAGE publications, London, 286 p.
45. *Izglītības koncepcija*. (1998). Latvijas Republika: IZM, 132 lpp.
46. **Janz, B.D, Prasarnphanich, P.** (2003). Understanding the Antecedents of Effective Knowledge Management: The Importance of a Knowledge-Centered Culture. *Decision Sciences*, Nr. 34 (2), p. 351–384.
47. **Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E.** (1989). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* ( 3rd ed.). Edina, MN: Interaction, 266 p.
48. **Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., Skon, L.** (1981). *Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 332 p.
49. **Karlsen, J. I.** (1991). Action Research as Method. **In:** Whyte W. F. (editor) *Participatory Action Research*. USA: SAGE Publications, p. 143-159.
50. **Karpova, Ā.** (1996). *Personības teorijas un rādītāji*. Mācību līdzeklis. Rīga. Zvaigzne ABC, 60 lpp.
51. **Katzenbach, J. R., Smith D. K.** (1994). *The Wisdom of Teams: Creating the High performance Organization*. N.Y.: Harper Business, 318 p.
52. **Kieseritzky, H., Schwabe, M.** (2005). Gruppenimprovisation als musikalische Basisarbeit. **In:** *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: ein Handbuck fur die Praxis*. Rudolf-Dieter Kraemer, Wolfgang Rudiger (Hg.), Wissner-Verlag, Augsburg, p. 155-175.
53. **Koena, E. G.** (2004). Kooperatīvās mācīšanās ieviešana un organizācija. **No:** *Kooperatīvā mācīšanās*. Rakstu krājums. Sastādījusi un tulkojusi I. Plaude. Rīga: RaKa, 331 lpp.

54. **Kokotsaki, D., Hallam, S.** (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, Vol. 9, No. 1, p. 93-109.
55. **Kopmane, P., Petermane, L.** (1999). *Demokrātijas pieredze skolā*. Rīga: RaKa, 173 lpp.
56. **Koppenhaver, G. D.** (2006). Absent and Accounted For: Absenteeism and Cooperative Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, Vol. 4 (1), p. 29–49.
57. **Kupčs, J.** (1997). *Saskarsmes būtība: mācību līdzeklis*. Rīga: Zvaigzne ABC, 71 lpp.
58. **Lasmanis, A.** (2002). *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos*. 2. grāmata, Rīga: Izglītības solī, 422 lpp.
59. **Lehmann, A.,C., Sloboda, J., A., Woody, R., H.** (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford UNiversity Press, p.268
60. **Lewin, K.** Frontier in Group Dynimics: Concept, method and Reality in Social Science, Human Relation
61. **Liebman, D.** (2008). Reflection on Artistic process. Part One. East Stroudsburg University Press, *The Note*. Winter/Spring, p. 24-25.
62. **Maslo, E.** (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Monogrāfija. Rīga: RaKa, 193 lpp.
63. **Maslo, I.** (1995). *Skolas pedagoģijas procesa diferenciācija un individualizācija*. Rīga: Raka, 172 lpp.
64. **McClave, H.** (2004). *Communication for Business*. 3<sup>rd</sup> edition. Dublin: Gill&Macmillan Ltd, 360 p.
65. **Mergner, B., Busch, S.** (2005). Ensembleunterricht Jazz. **In: Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule**. Unverandertte Auflage, Augsburg, p. 257-273.
66. **Merton, R. K.** (1957). *Social Theory and Social Structure*. N.Y.: Free Press, 355 p.
67. **Miller, M.** (2004). *Solos and Improvisation*. Alpha, USA, 213 p.

68. **Milts, A.** (2004). *Ētika. SASKARSMEŠ ĒTIKA*. Rīga: Zvaigzne ABC, 156 lpp.
69. **Monson, I.** (1996). *Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction*. Chicago: University of Chicago Press, 253 p.
70. **Myers, D.G.** (2001). *Exploring social psychology*. Second edition. A Division of the McGraw- Hill Companies, USA, 440 p.
71. **Nachmanovitch, S.** (1990). *Free Play. Improvisation in life and art*. Jeremy P. Tarcher, Inc. Los Angeles, 208 p.
72. **Nolinske, T., Millis, B.** (1999). Cooperative learning as an approach to pedagogy. *American Journal of Occupational Therapy*, Vol. 53, p. 31– 40.
73. **Olsen, R., Kagan, S.** (1992). About cooperative learning. **In:** C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p.1-30
74. **Omārova, S.** (2002). *Cilvēks dzīvo grupā*. Sociālā psiholoģija. Rīga: Kamene, 234 lpp.
75. **Peckham, A.** (2000). *The Contemporary Singer*. Berklee Press, USA, 171 p.
76. **Peckham, A.** (2006). *Vocal Workouts for the Contemporary Singer*. Berklee Press, 117 p.
77. **Pļaviece, M., Škuškovnika, D.** (2002). *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: Izdevniecība RaKa, 200 lpp.
78. **Pollard, A.** (2006). *Reflective Teaching*. 2th edition. Evidence-informed professional Practice. London: Continuum, 503 p.
79. **Praude, V., Beļčikovs, J.** (2001). *Menedžments*. Teorija un prakse. Otrais, pārstrādātais izdevums. Rīga: Vaidelote, 508 lpp.
80. **Prets, D.** (2000). *Izglītības programmu pilnveide*. Pedagoģa rokasgrāmata. Rīga: Zvaigzne ABC, 383 lpp.
81. **Reeves, S. D.** (2007). *Creative Jazz Improvisation*. Pearson Prentice Hall, New Jersey, USA, 362 p.
82. **Reņģe, V.** (1999). *Organizāciju psiholoģija*. Rīga: Kamene, 171 lpp.
83. **Reņģe, V.** (2004). *Savstarpējo attiecību psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 117 lpp.
84. **Reņģe, V.** (2002). *Sociālā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 180 lpp.

85. **Rinķis, J.** (2007). *Intelektuālo spēju attīstīšana*. Izdevniecība RAKA, 166 lpp.
86. **Robson, C.** (1993). *Real World Research*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 510 p.
87. **Rudiger, W.** (2005). Experimentelles am Beispiel Cage: Soziale Modelle und Versuchsanordnungen für Musik. **In:** *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: ein Handbuch für die Praxis*. Rudolf-Dieter Kraemer, Wolfgang Rudiger (Hg.), Wissner-Verlag, Augsburg, 273-295 p.
88. **Schiavetti, N., Metz, D. E.** (2002). *Evaluating Research in Communicative Disorders*. 4th edition. A Pearson Education Company, Boston, USA, 447 p.
89. **Schwartz, S. H., Bardi, A.** (2001). Value hierarchies across cultures: taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 32, p. 268–290.
90. **Seddon, A.** (2005). *Modes of communication during jazz improvisation*. British Journal of Music Education, Cambridge University Press, p. 47-61.
91. **Sell, K.** (2005). *The Disciplines of Vocal Pedagogy: Towards and Holistic Approach*. Ashgate Publishing, England, 253 p.
92. **Shaw, M. E.** (1971). *Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behavior*. N.Y.: Mc Graw – Hill, 107 p.
93. **Slavin, R. E.** (1991). *Cooperative learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall, 342 p.
94. **Sloboda, J.** (2007). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. First published 1985, Oxford University Press, New York, 291 p.
95. **Steiner, S., Stromwell, K. L., Brzuzy, S., Gerdes, K.** (1999). Using cooperative learning strategies in social work education. *Journal of Social Work Education*, Vol. 35, p. 253– 264.
96. **Stoloff, B.** (2003). *Blues Scatitudes. Vocal Improvisation on the Blues*. Gerard and Sarzin Publishing Co, New York, 74 p.
97. **Stoloff, B.** (1999). *Scat! Vocal Improvisation Techniques*. Gerard and Sarzin Publishing Co, New York, 128 p.

98. **Suarez, T. M.** (1994). Needs Assessment. **In:** T. Husen and T. N. Postlethwaite (eds) *The International Encyklopedia of Education*. Pergamon, Vol. 7 (2nd edition). Oxford, p. 4,056 – 4,060.
99. **Šilņova, L., Eglīte, E.** (2001). *Kas ir problēmbalstīta izglītība?* Rīga: SDSPA "Attīstība", 130 lpp.
100. **Špona, A.** (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 210 lpp.
101. **Špona, A., Čehlova, Z.** (2004). *Pētniecība pedagogijā*. Rīga, Raka, 203 lpp.
102. **Turkenburg, W.** (2006). The Future of Music. Improvisation. *Sounds in Europe*. 2006. Issue #2, Winter, p. 17-18
103. **Valbis, J.** (2005). *Skolēna personības attīstība- izglītības virsuzdevums*. Rīga, Zvaigzne ABC, 200 lpp.
104. **Vilciņa, A.** (1991). *Klases audzinātājs, vecāki, bērns*. Rīga: Zvaigzne ABC, 93 lpp.
105. **Vorobjovs, A.** (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga, Mācību apgāds, 321 lpp.
106. **Walker, A. J.** (1996). *Cooperative learning in the classroom*. Family Relations, Vol. 45, p. 521– 526.
107. **Ward, T. B., Smith, S. M., Vaid, J.** (2001). *Creative Thought: An Investigation of Conceptual Structures and Processes*. American Psychological Association, Washington, DC, USA, 567 p.
108. **Webb, N. M., Palincsar, A. S.** (1996). Group processes in the classroom. **In:** D. C. Berliner & R. C. Calfee ( Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster MacMillan, p. 841– 873.
109. **Weir, M.** (2001). *Vocal Improvisation*. Advance Music, New York, 231 p.
110. **Wentzel, K., Wigfield, A.** (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychological Review*, Vol. 10, p. 1555– 1575.
111. **Whyte, W. F.** (editor) (1991). *Participatory Action Research*. USA: Sage Publications, 242 p.

112. **Whyton, T.** (2006). Birth of the school: discursive methodologies in jazz education. *Music Education Research*, Vol. 8, No. 1, p. 65-81.
113. **Zvirgzdiņa, E.** (1986). *Par vokālo mākslu*. Rīga. Zvaigzne, 192 lpp.
114. **Žogla, I.** (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 259 lpp.
115. **Андреева, Г. М.** (1999). *Социальная психология*. Аспект Пресс Москва, 1999. 376 с.
116. **Берон, Р., Керр Н., Миллер, Н.** (2003). *Социальная психология группы* СПб.: Питер, 272 с.
117. **Бовдовская, Н. В., Реан, А. А.** (2000). *Педагогика*. СПб. Питер, 304 с.
118. **Виготский, Л. С.** (1975). *Психология искусство*. Москва, 302 с.
119. **Грецов, А. Г.** (2007). *Тренинг креативности для старшеклассников и студентов*. СПб.: Питер, 208 с.
120. **Дмитриев, Л. Б.** (1976). *Вопросы вокальной педагогики*. Вип 5, Москва: Музыка, 263 с.
121. **Дмитриев, Л. Б.** (1968). *Основы вокальной методики*. Москва: Музыка, 675 с.
122. **Левин, Б. А.** (1992). *Воспитание творчества*. Рига: Педагогический центр эксперимент, 532 с.
123. **Левин, С. Л.** (2008). *Запрещение конфликтов*. От конфликта к сотрудничеству. М: ЗАО Олимп– Бизнес, 272 с.
124. **Леонтьев, А. А.** (1990). *Виготский*. Москва: просвещение, 156 с.
125. **Леонтьев, А. Н.** (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 302 с.
126. **Линчевский, Э. Э.** (1981). *Психологический климат турической группы*. М: Физкультура и спорт, 111 с.
127. **Майерс, Д.** (2002). *Социальная психология*. Мастера психологии. СПб: Питер, 752 с.
128. *Педагогика и психология*. Серия-учебники, учебные пособия высшей школы. Ростов на Дону. Феникс, 1998. 518 с.
129. **Педлер, М.** (2000). *Практика обучения действием*. М.: Гардарики, 336 с.



130. **Петрусинский, В. В., Розанова, Е. Г.** (2007). *Искусство общения в играх*. М: Владос, 157 с.
131. **Рай, Л.** (2002). *Развитие навыков эффективного общения*. СПб.: Питер, 288 с.
132. **Реан, А. А., Бовдовская, Н. В., Розум, С. И.** (2008). *Психология и педагогика*. СПб.: Питер, 432 с.
133. **Реан, А. А., Коломинский, Я. Л.** (1999). *Социальная педагогическая психология*, СПб.: Питер, 504 с.
134. **Рубинштейн, С. Л.** (2006). *Основы Общей Психологии*. Санкт-Петербург, 705 с.
135. **Смирнов, С. Д.** (1995). *Педагогика и психология высшего образования: от деятельности личности*. Москва: аспект пресс, 271 с.
136. **Фромм, Э.** (1995). *Человеческая ситуация*. Москва: «Смысл», 121 с.
137. **Хекхаузен, Х.** (1986). *Мотивация и деятельность*. Том 2 Москва: педагогика, 391 с.
138. **Якунин, В. А.** (1998). *Педагогическая психология*. Санкт-Петербург, 638 с.