

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte

Jekaterīna Kostina

**TOPOŠĀ POPULĀRĀS UN DŽEZA MŪZIKAS SKOLOTĀJA
SOCIĀLPROFESIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDOŠANĀS
KLAVIERSPĒLES STUDIJU PROCESĀ**

Augstskolas pedagoģija

Promocijas darbs

pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai

Darba zinātniskais vadītājs:

Dr. habil. paed., LSPA profesors

Nikolajs Jaružnijs

RĪGA 2010

SATURS

Ievads	3
1. Sociālprofesionālās kompetences izpratnes psiholoģiski pedagoģiskais pamatojums.....	14
1.1. Kompetences būtība un saturs.....	14
1.2. Sociālprofesionālās kompetences būtība un struktūra.....	20
1.2.1. Sociālprofesionālās kompetences būtība.....	20
1.2.2. Sociālprofesionālās kompetences definīcija, struktūra.....	31
1.3. Mūzikas skolotāja sociālprofesionālā kompetence.....	35
2. Sociālprofesionālās mācīšanās modelēšana.....	45
2.1. Pieaugušo izglītības īpatnības kā pamatojums konstruktīvistiskajai pieejai studiju organizācijas procesam.....	45
2.2. Sociālprofesionālās mācīšanās modelēšana.....	54
3. Studiju kursa programma topošā populārās un džeza mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveidei, tās vērtēšanas kritēriji un rādītāji	66
3.1. Studiju kursa programmas pamatojums.....	66
3.2. Studiju kursa programmas vērtēšanas kritēriji, topošā populārās un džeza mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveides vērtēšanas kritēriji un rādītāji.....	77
4. Studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās procesa empīriskais pētījums.....	94
4.1. Pētījuma sagatavošana.....	94
4.2. Empīriskais pētījums.....	100
4.2.1. Pētījuma 1. posms 2002.-2003.g.....	100
4.2.2. Pētījuma 2. posms 2003.-2004.g.....	108
4.2.3. Pētījuma 3. posms 2004.-2006.g.....	119
4.3. Pētījuma 1., 2. un 3. posmu rezultātu analīze.....	132
Nobeigums.....	147
Izmantotā literatūra.....	155
Pielikumi.....	166

IEVADS

Jaunais vienmēr nāk ar lielām pārmaiņām, ar stereotipu laušanu un rīcības paradumu pārkārtošanu. „Ražīgas pārmaiņas izglītībā ir pilnas ar paradoksiem un šķietami nesavienojamiem komponentiem.. Šie pretstati ir jāapvieno jaunos, spēcīgos izaugsmes un attīstības spēkos.” (Fullans, 1999, 15) Mūsdienu pasaules straujās pārvērtības politiskajā un ekonomiskajā jomā ietekmējušas valsts un sabiedrības savstarpējās attiecības, kā arī cilvēku ikdienas dzīvi. Palielinājusies globalizācijas procesa ietekme, aizvien svarīgāks kļūst integrācijas un socializācijas jautājums, „...ir jūtami nemitīgi un arvien pieaugoši izglītības jaunievedumi un reformas..” (Fullans, 1999, 14). Pēdējie gadi nesuši izmaiņas arī Latvijas izglītības sistēmā. Izglītības iestādes aizvien aktīvāk ievieš jaunus pedagoģiskās darbības modeļus (Maslo, I., 2001a; Maslo, E., 2003; Tiļļa, 2003, 2005). Muzikālās izglītības iestādēs notiek pozitīvas pārmaiņas, saistītas ar mūsdienu tendenci, kad populārā mūzika visdažādākajos veidos sāk ieņemt nozīmīgu vietu sabiedrības dzīvē. Izveidojusies vesela virkne jaunu muzikālu parādību, kuras grūti pieskaitīt pie populārā vai akadēmiskā virziena žanriem.

Interese par klasisko mūziku ir personības kultūras, izglītības un sagatavotības jautājums. Akadēmiskās, klasiskās mūzikas loma kā augstu ideālu un vērtību tēzauris ir nenoliedzama, taču katrā cilvēces attīstības posmā notiek šo vērtību un ideālu pārvērtēšana. Kas paliks, bet kas tiks atmests – to rādīs laiks. Tā, piemēram, lai gan džezs ir piedzīvojis dažādus attīstības posmus, nopietna interese par to turpina augt un nostiprināties. Džezam tiek veltītas daudzas grāmatas, tiek izdots milzīgs daudzums nošu literatūras. Audio un video ieraksti, interneta iespējas iepazīstina ar labākajiem džeza mūziķiem kā visaugstākās klases meistariem, atspoguļojot džeza evolūciju.

20. gadsimta otrajā pusē dažādās valstīs augstākajās mācību iestādēs darbojas džeza mūziķu studiju programmas. Piemēram, Vīnes Universitātē (*Universtät für Musik und Darstellende Kunst Wien*) vienam no tās 24 institūtiem ir nosaukums „Populārās mūzikas institūts” (*Institut für Populärmusik, Universtät für Musik und Darstellende Kunst Wien*). Jāpiebilst, ka Eiropā pastāv arī tādas mācību iestādes kā Džeza Institūts Berlīnē (*Jazz Institut Berlin*), Pop-akadēmija Minhenē (*Deutschen Pop-Akademie für Film-, Werbe-, Populärmusik München*), Pop-akadēmija Manheimā (*Popakademie Baden-Württemberg, Mannheim*), Rok- un Pop-skola Berlīnē (*Rock Pop Schule Berlin*) u.c. Maskavā Gņesinu Krievijas Mūzikas Akadēmijā jau vairākus gadus darbojas Džeza mūzikas katedra.

Latvijā profesionālus džeza mūziķus gatavo Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā, programmas “Mūzikas skolotājs” specializācijas apakšprogrammā ”Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā”. Džeza mākslas fakultatīvās nodarbības notiek Jāzepa

Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā. Ventspils mūzikas vidusskolā 2005. gada septembrī tika atvērta populārās un džeza mūzikas nodaļa. Arī Jāzepa Mediņa mūzikas vidusskolā ar 2006.gada 1.septembri sāka darboties populārās un džeza mūzikas nodaļa. Lai sagatavotos iestāties augstākajās muzikālās izglītības iestādēs, ir iespēja mācīties džeza studijā pie Rīgas Doma kora skolas. Tajā džeza un populāro mūziku bērniem un pusaudžiem pasniedz profesionāli džeza mūziķi. Džeza un populārā mūzika jau sen skan ne tikai klubos, bāros, bet arī koncertzālēs, operteātros, festivālos un profesionālos konkursos. Koncertos tai tiek veltīta liela publikas interese, un klausītāju vidū ir arī studenti un pedagogi, skolēni un viņu vecāki. Daudzos koncertos, festivālos un konkursos klasiskā džeza un populārās mūzikas standarti jau kļuvuši par iecienītu un pat obligātu repertuāru. Šī repertuāra apguve paplašina jebkura topošā mūziķa iespējas gan kā atskaņotājmāksliniekam, gan kā pedagogam. Ja mūziķis kļūst pieprasīts kā solists, ansambļa dalībnieks vai skolotājs profesionālās ievirzes mūzikas skolā vai vispārizglītojošā vidusskolā, tad tas liecina ne tikai par viņa profesionalitāti un konkurētspēju, bet arī par topošā mūzikas skolotāja integrāciju un socializāciju sabiedrībā.

Tomēr mūsdienu izglītībā Latvijā joprojām pastāv problēma: kā veidot populārās un džeza mūzikas profesionālo studiju procesu, izstrādājot un ieviešot sabalansētas akadēmiskās un populārās un džeza mūzikas apguves vērtēšanas kritērijus, kas nodrošinātu studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās perspektīvu. Problēma izriet no pretrunas, kad, no vienas puses, sabiedrībā ir pieprasījums un interese par džeza un populāro mūziku, bet no otras – šīs jomas skolotāju profesionālās sagatavotības iespējas pie mums (ne teorētiskajā, ne praktiskajā aspektā) nav izpētītas. Izvērtējot esošo situāciju Latvijas muzikālās izglītības sistēmā, nākas secināt: lai radītu priekšnoteikumus studenta veiksmīgas profesionalizācijas un socializācijas veidošanās gaitai un tādējādi sekmētu topošā mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanos, – nepieciešamas pārmaiņas mācību saturā un apguves metodikā.

Mūsdienu sabiedrībā mūzikas skolotāja loma kļūst aizvien svarīgāka, un tā mainās līdzī laikiem. Parādās jaunas tendences un prasības, piemēram, populārās un džeza mūzikas skolotāja specializācijas programma. Tā prasa no topošā skolotāja specifiskas zināšanas un prasmes izvēlētajā jomā – pedagogijā, psiholoģijā, mūzikā (tostarp populārajā un džeza mūzikā). Vārds „populārs” (no lat. *populares* < *populus* – tauta) tiek skaidrots šādi: 1. Plaši pazīstams, ļoti daudziem vai visiem zināms; tāds, kas izraisa plašu aprindu interesi, piesaista daudzu uzmanību. 2. Viegli uztverams, saprotams, visiem pieejams (Svešvārdu vārdnīca, 2005). Populārā mūzika nozīmē plaši pazīstamu, pieejamu un bieži atskaņotu skaņdarbu kopumu, ko labprāt klausās lielākā to cilvēku daļa, kuri pieder vienai kultūrai (Avramecs, Muktupāvels, 1997). Populārā mūzika ir daudzveidīga parādība, tās labākie paraugi ir īsta māksla, kas garīgi

bagātina klausītājus, jo ietver ne tikai izklaidējošo, bet arī klasisko mūziku – simfoniskās, instrumentālās un opermūzikas šedevrus. No saīsināta varianta „populārā mūzika” (*popular music*) rodas termins „popmūzika” (*pop music*). (Снузун, 2006) Popmūzika – izklaidējoša masu mūzika, kas balstās uz mūsdienu mūzikas virzieniem, stiliem, un žanriem (rokmūzika, souls, fanks). Šajā darbā populārā mūzika tiek apskatīta kā popmūzika, izvēloties studijām tās labākos paraugus un talantīgākos izpildītājus. Sākot ar 20.gadsimtu populārā mūzika bagātinājās ar tādām parādībām kā džezs un popmūzika. Džeza mūzikas pamatā ir kolektīvās muzicēšanas tradīcija, kolektīvās improvizācijas, spontāna kolektīvā jaunrade. Tā ir indivīda nepieciešamība vienoties kopīgas idejas un izjūtu izteikšanā ar mūzikas valodas palīdzību. Te spilgti iezīmējas populārās un džeza mūzikas atklāti sociālā iedaba, kas vērsta uz plašu publiku, uz kontaktu un komunikāciju. Tas šobrīd ir aktuāli arī sabiedrības dzīvē. Populārās un džeza mūzikas apguve paredz gan profesionālo zināšanu un prasmju, gan sociālo prasmju apguvi. Topošajam mūzikas skolotājam tās jāapgūst kompleksā, lai veidotos vienota **sociālprofesionālā kompetence**.

Mūsu postmodernajā sabiedrībā kompetences jautājums kļūst aizvien aktuālāks un komplicētāks (Tiļļa, 2003, 2005; Maslo, 2006). Izglītībā tiek runāts par spējām, prasmēm, kompetencēm un kvalifikācijām. Zinātnieki atsevišķi nodala arī metakompetences (Orthey, 1999), pamatkompetences (Pamatkompetences, 2002), pamata kvalifikācijas vai vispārīgas kompetences (Plaude, 2003) un dzīvesprasmes (Rubana, 2004). Parādās tendence uz kompetenču kombinācijām vai spēju kopām. Tiek izcelta personiskā, profesionālā un sociālā kompetence. Personisko kompetenci kā elementu attiecina uz sociālo kompetenci vai uzskata par katras kompetences nepieciešamo komponentu (Tiļļa, 2003, 2005; Garleja, 2006; Зимняя, 2005). Pēc promocijas darba autores domām, mūsdienu sabiedrībā cilvēkam svarīgākās kompetences ir: universālā personiskās attīstības kompetence, profesionālā kompetence un sociālā kompetence kā kompetenču vienība. Tāda kompetenču kombinācija vai vienība, kura tiek definēta kā sociālprofesionālā kompetence, ir dialektiska kategorija, kur mijiedarbojas sociālais kā ārējais (objektīvais) un profesionālais kā iekšējais (subjektīvais) komponents. Abi komponenti, apvienoti ar trešo – cilvēka personiskās attīstības kompetenci, mijdarbojas, papildina viens otru, attīstās kā viens vesels konkrētajā kultūrvēsturiskajā situācijā. Sociālprofesionālās kompetences attīstība un pilnveidošanās palīdzēs cilvēkam nepazaudēt galvenos dzīves orientierus un virzienus nepārtraukti mainīgajā pasaulē. Sociālprofesionālās kompetences jautājums, tās pilnveidošanās ir šī promocijas darba priekšmets, kurš tiek pētīts, novērojot un analizējot studiju procesu.

Tas pamato darba temata izvēli:

”Topošā populārās un džeza mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās klavierspēles studiju procesā”

Pētījuma objekts: klavierspēles studiju process.

Pētījuma priekšmets: topošā mūzikas skolotāja sociālprofesionālā kompetence.

Pētījuma mērķis: izpētīt topošā mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās iespējas augstskolas pedagoģiskajā procesā un noskaidrot pedagoģiskos nosacījumus, kas nodrošina studentu sociālprofesionālās kompetences pilnvērtīgu attīstību.

Pētījuma hipotēze: topošā mūzikas skolotāja sociālprofesionālā kompetence pilnveidojas, ja:

- studiju procesa mērķis, saturs un rezultāti nodrošina studenta sociālprofesionālās mācīšanās perspektīvu;
- topošajiem skolotājiem ir iespējas veidot savu personisko, sociālo un profesionālo kompetenču vienotību modelētā sociālprofesionālās mācīšanās sistēmā;
- sociālprofesionālās mācīšanās modelis ir balstīts uz personīgi nozīmīgas mūzikas apguves pieeju, kas paredz akadēmiskās, kā arī popmūzikas un džeza mūzikas repertuāra vienlaicīgu apguvi kā tradicionālo un moderno zināšanu sabalansētu apgūšanu;
- studenta pašrealizācija, pašorganizācija un pašnovērtējums kā veiksmīgas socializācijas un profesionalizācijas priekšnoteikumi īstenojas sociālprofesionālās mācīšanās pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma uzdevumi:

1. Veikt sociālprofesionālās kompetences jēdziena teorētisko analīzi un noskaidrot tā būtību.
2. Izveidot topošā skolotāja sociālprofesionālās mācīšanās modeli un ieviest to studiju procesā.
3. Izstrādāt studiju kursa programmu, balstītu uz akadēmiskās, popmūzikas un džeza mūzikas repertuāra vienlaicīgu apguvi un izveidot topošā mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveides kritērijus un rādītājus.
4. Pārbaudīt izstrādātā sociālprofesionālās mācīšanās teorētiskā modeļa, izveidotās studiju kursa programmas, izstrādāto sociālprofesionālās kompetences pilnveides kritēriju un rādītāju lietderīgumu klavierspēles studiju procesa ietvaros.

Pētījuma teorētisko pamatu veido:

- Teorijas par spēju attīstību – spēju bioloģiskās determinētības teorija (*M.Galton, 1869; E.A.Hanu, 1993, 2000; L.Terman, 1925; K.Dēķens, 1919*), spēju attīstības atkarības no vides un audzināšanas teorija (Aristotelis (384-322 pirms Kristus); Helvēcijs 18.gs.; *B.F. Skinner, 1953; K.A. Ericsson, 1993*), spēju iedzimtības un sociālās vides ietekmes mijiedarbības teorija (*C.Рубинштейн, 1959; А.Леонтьев, 1960; Л.С. Выготский, 1960; I.Plotnieks, 1982; A.Špona, 2001*).
- Teorijas par vispārējām un speciālajām spējām (*P.Birkerts, 1923; H.C.Лейтес, 1961; Б.Ананьев, 1962; А.Левитов, 1962; I.Plotnieks, 1982; Б.М. Теплов, 1985; A.Vorobjovs, 2000; Д.Кирнарская, 2004*), par mācīšanās spēju pilnveidi (*E.Maslo, 2003*), par spējām un apdāvinātību (*Б.М. Теплов, 1985*), par muzikālajām spējām (*Б.М. Теплов, 1985*).
- Teorijas par intelektuālajām spējām: teorija par inteligenci kā vispārējo universālo spēju (*W.Stern, 1912*), teorija par inteligenci kā spēju risināt kādu problēmu vai radīt kādu produktu, teorija par septiņiem inteligences veidiem (*H. Gardner, 1993; R.J. Sternberg, 1998*), teorija par cilvēka intelekta augstāko attīstības pakāpi – ģenialitāti (*P.Birkerts, 1921*).
- Teorētiskās atziņas par intelekta un emociju saistības nozīmi: muzikālā intelekta kā muzikālo spēju kompleksa veidošanā – par matemātiku (racionālo) un mūziku (iracionālo) kā diviem savstarpēji cieši saistītiem pretpoliem (*Г. Г.Хейгауз, 1967*), par emociju un intelekta vienību – par mākslinieka “gudrajām emocijām” (*А. М. Кузнецов, 1978*), par “mākslas gudrajām emocijām” (*Л.С.Выготский, 1998*), par mūziku kā intelektuālo spēju attīstītāju (*J. Birzkops, 1999, 2000*), par intelekta kompensējošām spējām muzikālo spēju kompleksā (*Б. М. Теплов 1985*), par intelekta prioritāti mācību procesā mūzikas pedagoģijā – “galvas nostādīšana” (*Г. Коган, 1977*), par muzikālo intelektu kā muzikālo spēju kompleksu (*Г. М. Цытин, 2003*).
- Teorija par emocionālo inteligenci kā savaldīguma un empātijas spējām (*D.Goleman, 2001*), kā starppersonu un intrapersonu inteligenci (*H. Gardner, 1993; P.Salovey, 1990*), par intelektuālo pieeju un emocionālās inteligences pieeju studiju procesam (emocionālā inteligence papildina intelektu ar pozitīvu uzskatu un iekšējā līdzsvara saglabāšanos jebkurā situācijā) (*T.Koķe, 2003*).
- Teorētiskās koncepcijas par kompetences jēdziena būtību un saturu (*A. N. Chomsky, 1965; I.Tiļļa, 2002; E. Maslo, 2003; T. Koķe, 2003/04; I. Maslo, 2006; R.Garleja, 2006*), teorijas, kas definē pamata kvalifikācijas kā vispārīgās kompetences (*I. Plaude, 2003*), teorētiskās atziņas par dzīvesprasmēm (*M. Rubana, 2004*), par metakompetencēm (*F.M.Orthey, 1999*), par pamatkompetencēm (Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā.

Euridice Eiropas nodaļas 5. pētījums, 2002), par kvalifikācijām (Eiropas kvalifikāciju ietvars mūžizglītībai (EKI) Eiropas Komisijas darba dokuments, 2005), mūsdienu tēze par kompetentu cilvēku kā audzināšanas ideālu un kompetenci kā analītisku kategoriju (I. Maslo, 2006).

- Teorētiskās atziņas par socializāciju (H.Gudjons, 2007; *G. J. Craig, 2005; D. G. Myers, 2005; A. Vorobjovs, 2002*); par sociālajām prasmēm, par starppersonu saskarsmes attiecību sistēmu (A.Vorobjovs, 2002); par audzināšanu kā sociāli nozīmīgu un pedagoģiski pamatotu mērķtiecīgi organizētu cilvēku sadarbības procesu (A.Špona, 2001), par pusaudžu sociālo prasmju veidošanos (R.Andersone, 2004), par skolotāju sociālo prasmju pilnveidi (I.Odiņa, 2004).
- Teorijas par sociālprofesionālo kompetenci (*Medina A., Dominguez M., 2006; И.А.Зимняя, 2005*).
- Teorijas par pieaugušo mācīšanos (*M.S. Knowles, 1980; D.Lieģeniece, 2002; С.И.Змеев, 2003; G.Ose, 2001; B.Lonstrupa, 1995*), par mācīšanos no savas pieredzes (*J.Dewey, 1974*), mūžizglītības koncepcija (T.Koķe, 1999, 2001, 2003, 2005), pieaugušo identitāte kā mūžizglītības nosacījums (D.Lieģeniece, 2001), pieaugušo psiholoģijas īpašības (G. Svence, 1999, 2003).
- Teorijas, kas pamato konstruktīvistisko pieeju sociālprofesionālās mācīšanās modeļa veidošanai:
 1. Konstruktīvisma centrālā ideja – subjekta aktīva darbība kā savas pasaules paškonstruēšana (*А.Н Леонтьев, 2004; Л.С.Выготский, 1998, 2002; J.Piaget, 1999; G. Paspārne, 1998a; K.Holzkamp, 1995*).
 2. Konstruktīvisma filozofiskā koncepcija par cilvēka pieredzes svarīgo nozīmi mācīšanās procesā (*J.Dewey, 1974; D.Lieģeniece, 2002*).
- Teorētiskais modelis balstās uz didaktiskajām atziņām (J.F.Herbarts (1776-1841); H.Gudjons, 2007; I.Žogla, 2001); uz pieaugušo pedagoģijas zinātniskajām atziņām (*M.S.Knowles, 1980; T. Koķe, 2003/04; G.Ose, 2001; С.И.Змеев, 2003; D.Lieģeniece, 1999, 2001, 2002*), uz G.Oses (2001) „vienotības” modeļa un atziņām par mācību procesa veselumu, uz sociālpedagoģiskā modeļa uzbūves principiem (*H.Gardner, 1979, 1983, 1985*), uz atziņām par modeļa spirālveida uzbūvi (*G. L. Huber, 2003; K. Swanwick, 1988; D.Zariņš, 2003, 2005; E.Maslo, 2003*).
- Topošā mūzikas skolotāja profesionālās kompetences pamati balstīti uz mūziķu – atskaņotājmākslinieku un pedagogu atziņām:

- a) par toņa kultūras veidošanu klavierspēlē (*M. Лонг, 1963; В. И. Сафонов, 1916; Г. Г. Хейгауз, 1967*), atziņas par toņa kultūras pilnveidošanās ciešo saistību ar cilvēka jūtu kultūras un rakstura pilnveidošanos (*G. Melbārde, 2007*);
 - b) par pianistiskā aparāta racionālu organizāciju: atziņas par „lietderīgām roku kustībām, un veselo saprātu” (*A.A. Николаев, 1961*), atziņas par pianista roku kā „vienu veselu no pleca līdz pirkstu galiņiem” (*Л.В. Николаев, 1979*), atziņas par „dziedošu roku” (*В. И. Сафонов, 1916*);
 - c) pianista profesionālo kritēriju izveidei – pedagoģiskās pieredzes apkopojums sistēmā „klavierspēles izpildījuma gramatika” (*Л. В. Николаев, 1979*);
 - d) par pamatu ansambļa dalībnieku spēju jēdziena izpratnei un profesionālo kritēriju izveidei izmantotas Latvijas mākslinieku Noras Novikas un Rafi Haradžanjanā kā koncertējošā klavieru dueta *Riga Piano Duo* un Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas docētāju praktiskā pieredze un pedagoģiskie principi;
 - e) par pamatu kameransambļa dalībnieka spēju jēdziena izpratnei un profesionālo kritēriju izveidei izmantotas Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas kameransambļa klases docētājas Maijas Saivas, profesores Guntas Sproģes, Jāzepa Mediņa mūzikas vidusskolas pasniedzējas Marinas Balteres, Jāzepa Mediņa mūzikas skolas skolotājas Guntas Melbārdes pedagoģiskās atziņas;
 - f) par pamatu pavadītāja spēju jēdziena izpratnei un profesionālo kritēriju izveidei tika ņemta Jāzepa Mediņa mūzikas vidusskolas koncertmeistara klases pasniedzējas Veras Hercbahas pedagoģiskā pieredze un principi, kā arī mūzikas pasaulē pazīstamā koncertmeistara Džeralda Mūra (*Дж. Мур, 1987*) teorētiskās atziņas.
- Teorija par *curriculum* izveidi pedagoģijā kā studiju kursa programmas izveides pamatojums (*D. Pratt, 2000; I. Maslo, 1995*).

Pētījuma metodes:

1. **Teorētiskās metodes:** filozofiskās, psiholoģiskās, pedagoģiskās un mūzikas zinātniskās literatūras teorētiskā analīze un atziņu apkopojums.
2. **Empīriskās metodes:**
 - **informācijas ieguves metodes:**
 - praktiskās pedagoģiskās darbības un pieredzes analīze,
 - novērošana,
 - pārrunas ar studentiem un studentu izteikumu interpretācija,
 - intervijas,
 - anketēšana,

- dokumentācijas analīze,
- triangulācijas metode;
- **informācijas analīzes metodes:**
 - Kronbaha-Alfa metode (*Cronbach's Alpha*),
 - Šķērstabulu metode (*Crosstabs*),
 - Kruskala-Valisa metode (*Kruskal-Wallis Test*),
 - Frīdmana metode (*Friedman Test*).

Pētījuma bāze:

Rīgas Pedagoģijas un Izglītības vadības augstskolas Pedagoģijas fakultātes programmas “Mūzikas skolotājs” specializācijas apakšprogrammas ”Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā ” 1. – 3. kursu 27 studenti, eksperti un pedagogi – kopumā 31 respondents.

Pētījuma posmi:

2002. – 2003. gads – empīriskā pētījuma 1. posms

Pētījuma sagatavošana: filozofiskās, psiholoģiskās, pedagoģiskās un metodiskās literatūras analīze, teoriju atlase, pētījuma teorētiskās bāzes un metodikas izstrādāšana, zinātniskā aparāta veidošana, iepazīšanās ar mācību vidi RPIVA un esošās studiju kursa programmas analīze, studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas izmaiņas (1. variants) un jaunas mūzikas apguves pieejas ieviešana studiju procesā, SPK (sociālprofesionālās kompetences) kritēriju un rādītāju izstrāde, teorētiskā modeļa izveide un ieviešana studiju procesā, novērošana, pārrunas ar studentiem, viņu izteikumu fiksēšana un analīze, anketu veidošana (anketa № 1) un anketēšana, domu apmaiņa un sadarbība ar kolēģiem, iegūto datu apstrāde un analīze, ieskaišu un eksāmenu rezultātu apkopojums un analīze, SPK pilnveidošanās vērtēšana 1. posmā, balstoties uz izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem.

2003. – 2004. gads – empīriskā pētījuma 2. posms

Studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas pilnveide (2. variants), tās ieviešana un aprobēšana studiju procesā, anketas № 2 izstrāde, anketēšanas rezultātu analīze, studentu izteikumu fiksēšana un analīze, ieskaišu un eksāmenu vidējas atzīmes apkopošana un analīze, SPK pilnveidošanās noteikšana pētījuma 2. posmā.

2004. – 2006. gads – empīriskā pētījuma 3. posms

Studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas tālāka pilnveidošana (3. variants) un tās ieviešana un aprobācija studiju procesā, anketas № 3 un kontroljautājumu izstrāde, anketēšanas rezultātu analīze, intervēšana un tās analīze, studentu izteikumu fiksēšana un analīze, ieskaišu

un eksāmenu vidējās atzīmes apkopošana un analīze, SPK pilnveidošanās noteikšana pētījuma 3. posmā, pētījuma visu triju posmu rezultātu salīdzināšana un analīze, hipotēzes pārbaude.

Pētījuma zinātniskā novitāte:

1. Sociālprofesionālās kompetences jēdziena definēšana.
2. Sociālprofesionālās mācīšanās modeļa izstrāde un ieviešana studiju praksē.
3. Jaunas metodoloģiskas pieejas, balstītas uz akadēmiskās, popmūzikas un džeza mūzikas repertuāra vienlaicīgu apguvi kā tradicionālo un moderno zināšanu sabalansētu apgūšanu, izstrāde un īstenošana studiju praksē.

Pētījuma praktiskā nozīmība: pētījuma rezultātā ir izveidota studiju kursa programma ar mērķi veicināt topošo populārās un džeza mūzikas skolotāju sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanos; izstrādāti sociālprofesionālās kompetences kritēriji un rādītāji; jaunizstrādātā studiju kursa programma ieviesta RPIVA studiju procesā un piedāvāta citām muzikālās izglītības iestādēm.

Tēzes aizstāvēšanai:

- Sociālprofesionālā kompetence ir dialektiska kategorija, kur mijiedarbojas sociālais kā ārējais (objektīvais) un profesionālais kā iekšējais (subjektīvais) komponents. Abi komponenti, apvienoti ar trešo – cilvēka personiskās attīstības kompetenci, mijiedarbojas un papildina viens otru, attīstās kā viens vesels un atklājas kā potenciālas spējas un reālas, konkrēti darbojošās zināšanas un prasmes, realizējas kā darbības process un tā rezultāts konkrētā kultūrvēsturiskajā situācijā.
- Studentu sociālprofesionālās mācīšanās modelis, balstīts uz pieauguša cilvēka bagāto pieredzi, viņa aktīvu, mērķtiecīgu pašrealizāciju un radošu pašorganizētu darbību, nodrošina topošā skolotāja dzīves perspektīvu, ko veicina studiju procesam stratēģiski pareizi izvēlēts mērķis – studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās un integrēts aktuāls saturs, realizēts jaunizstrādātajā studiju kursa programmā.
- Jaunizstrādātā studiju kursa programma balstās uz topošajam mūzikas skolotājam personīgi nozīmīgas mūzikas apguves pieeju, kas paredz akadēmiskās, kā arī popmūzikas un džeza mūzikas repertuāra vienlaicīgu apguvi kā tradicionālo un moderno zināšanu sabalansētu apgūšanu.
- Pētījuma gaitā noskaidrotie pedagoģiskie nosacījumi studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanai ir: sociālprofesionālās mācīšanās modelis, jaunizstrādātā studiju kursa programma, vērtēšanas kritēriju un rādītāju sistēma.

Promocijas darba struktūru veido ievads, četras daļas, nobeigums, literatūras saraksts un 14 pielikumi. Kopumā izanalizēti 207 literatūras avoti latviešu, vācu, angļu un krievu valodā. Teorētisko un praktisko atziņu rezultāti ir uzskatāmi parādīti 28 tabulās un 22 attēlos. Darba apjoms ir 255 lappuses.

Pētījuma aprobācija un vērtēšana:

Pētījumā gūtie materiāli tika apspriesti 8 starptautiskās zinātniski praktiskās konferencēs:

1. Liepājas Pedagoģijas akadēmijas III starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Valodu apguve: problēmas un perspektīva” 2002. gada 8. novembrī.
2. *The International Scientific Conference „Teacher Education in XXI Century: Changing and Perspectives” (29 – 30 November, 2002 at Siauliai University, Lithuania);*
3. *The International Scientific Conference “Theory and Practice in Teacher Training II” 5–6 April, 2004 at Riga Teacher Training and Educational Management Academy.*
4. IX Starptautiskajā Kreativitātes konferencē ”Kreativitātes izpēte un atraisīšana” Rīgā, 2004.g.12. – 13. novembrī, RPIVA.
5. *The International Conference – ATEE Spring University «TEACHER OF THE 21st CENTURY: Quality Education for Quality Teaching» Riga, University of Latvia, June 2–3, 2006.*
6. LSPA Starptautiskajā zinātniskajā konferencē ”*The International Scientific Conference in Sport Science. Sport and Education.*” 2009.gada 6. – 7.aprīlī.
7. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē ”*Использование инновационных педагогических технологий в учреждениях образования*” Minskā (Baltkrievijā) 2009.gada 18. – 19. decembrī.
8. LSPA Starptautiskajā zinātniskajā konferencē ”*The International Scientific Conference in Sport Science. Sport and Education.*” 2010.gada 8.aprīlī.

Zinātniski eksperimentālā darba rezultāti atspoguļoti 7 publikācijās:

1. Kostina J. Džeza mūzikas valodas loma pusaudža socializācijas procesā. Zinātnisko rakstu krājumā „Valodu apguve: problēmas un perspektīva III” Liepāja, LiePa, 2004., 39. – 50.lpp. ISSN 1407 – 9739.
2. *Костина Е. Значение элементов классического джаза для формирования юного пианиста в учебном процессе музыкальной школы. Teacher Education in XXI Century:*

- Changing and Perspectives 29 – 30 November, 2002, Siauliai University, Lithuania, P. 303 – 307, ISBN 9986-38-355-2.*
3. Kostina J., Bogdanova T. Džeza mūzikas valodas apguve klavierspēles mācību procesā. *The Acquisiting of the Language of Jazz Music in the Study Process of Piano Playing. Theory and Practice in Teacher Training II.5 – 6 April, 2004, Riga, P. 110 –118.* Iespiests tipogrāfijā "Petrovskis un Ko" ISBN 9984-689-29-8.
 4. Kostina J., Bogdanova T. Populārās un džeza mūzikas skolotāju sociālprofesionālā kompetence teorētisko atziņu skatījumā. *The social-professional competence of the teachers of pop and jazz music in the view of theoretical cognitions. ATEE SPRING UNIVERSITY "TEACHER OF THE 21st CENTURY: Quality Education for Quality Teaching" Riga, University of Latvia, June 2 – 3, 2006, P. 1167-1175, Izdevējs "Izglītības soļi" ISBN 9984-617-95-5.*
 5. Kostina J., Jaružņijs N. Sociālprofesinālā kompetence kā profesionālās izglītības kopējais rezultāts. *The social-professional competence as common result of vocational education* LSPA Zinātniskie raksti 2009, Rīga, SIA Landas, 2009, 114.-121. lpp. ISBN 005-09921-766 ISSN 1691-5860.
 6. Яружный Н. В., Костина Е. Н. *Проблема компетенции будущего специалиста в современном образовании* Zinātnisko rakstu krājums „Психолого-педагогические проблемы становления личности в процессе учебной деятельности" Материалы VII Международной научно-практической конференции Минск 17-18 декабря 2009 года Минск: АПО, 2009. 515-520 с. ISBN 978-985-495-115-7.
 7. Kostina J., Jaružņijs N. Studiju procesa modelēšana studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidei. *The modelling of the study process for the perfection of the social-professional competence of students.* Iesniegts publicēšanai LSPA žurnālā „Sports teorijā un praksē" 2010.gada aprīļa mēnesī.

1. SOCIĀLPROFESIONĀLĀS KOMPETENCES IZPRATNES PSIHOLOĢISKI PEDAGOĢISKAIS PAMATOJUMS

1.1. Kompetences būtība un saturs

Kompetences jēdziens tiek saistīts galvenokārt ar zināšanu un prasmju iegūšanas procesu, to realizēšanu praksē, kā arī ar profesijas iegūšanas procesu un to pārbaudi dzīvesdarbībā. Vārdu *competens* tulko kā „atbilstošs, kārtīgs, tiesisks”, kā arī – „derīgs, piemērots, kompetents” (Latīņu-latviešu vārdnīca, 1995), paplašinot šī vārda tulkojuma nozīmi ar loģisku papildus skaidrojumu „spējīgs” (E.Maslo, 2003, 41). Psiholoģijā spējas tiek skaidrotas kā jau realizētas dotības augstu rezultātu sasniegšanai, ātrai uzdevumu risināšanai un darbību apgūšanai. Līdztekus tam spējas ir arī personības psihisko īpatnību un kvalitāšu individuālais kopums (Vorobjovs, 2000), kas nodrošina konkrētu darbības veidu apguves un izpildes precizitāti un ātrumu. Spējas raksturo cilvēka zināšanu un prasmju apgūšanas un lietošanas (izmantošanas) procesu arī sociālprofesionālās kompetences būtības noskaidrošanas, tās strukturēšanas un pilnveides kontekstā. Spēju dabiskie priekšnoteikumi ir dotības, taču tās nenosaka spēju automātisku attīstību, bet pilda to attīstības iespēju lomu.

Psiholoģijā spēju jautājums tiek izskatīts trīs dažādos pamatvirzienos. Pirmā virziena pamatā ir spēju bioloģiskās determinētības teorija (lat. *determinare* – ierobežot, noteikt). Pēc šīs teorijas cilvēka spējas ir iedzimtas. Viedoklis par iedzimtu “ekstremāli augstu inteliģenci” (*Galton, 1869*) noliedz spēju attīstīšanas iespējas, un pedagoga uzdevums ir tikai atklāt ģenētiski esošās programmas. Otrā pieeja balstās uz iegūto spēju teoriju. Tās pārstāvji apgalvo (sākot ar Aristoteli (384-322 pirms Kristus)), ka spējas ir atkarīgas vienīgi no vides un audzināšanas. Psiholoģijā šī pieeja nosaukta par socializācijas koncepciju, saskaņā ar kuru ģenētiskai programmai nav nekādas nozīmes, un viss ir atkarīgs no cilvēka dzīves sociālajiem apstākļiem. Veidojot labvēlīgus apstākļus, var attīstīt visas iespējamās cilvēka spējas (*Erickson, 1993; Skinner, 1953*). Trešā pieeja ir izpratne par spējām kā iedzimtības un sociālās vides ietekmes mijiedarbības rezultātu. Psiholoģijas zinātne mūsdienās uzskata, ka abi faktori jāuzskata par līdzvērtīgiem. Cilvēka spējas nosaka bioloģisko (dotības) un sociālo (vide un audzināšana) faktoru dialektika, kuru nodrošina indivīda aktivitāte. Spējas ir „individuāli psiholoģiskas īpašības, kas rodas darbības procesā uz dotību pamata un atšķir vienu cilvēku no otra, un no kurām ir atkarīga uzdevuma veiksmīga izpildīšana” (*Рубинштейн, 1959, 306*) “Cilvēka panākumus kādā darbības jomā nosaka personības īpašību komplekss – spējas.” (*Plotnieks, 1982, 4*) Pēc A.Ļeontjeva domām, spējas kā cilvēka īpašības sabiedrības pieredzes apgūvē ir priekšnoteikums tālākai spēju attīstībai (*Леонтьев, 1960*). Pētniece E.Maslo izprot spējas kā personības kvalitāti, kur katras spējas pamatā ir attiecīgo vispārējo un sociālo prasmju kombinācija, kas ļauj gūt panākumus augstākajā līmenī (E.Maslo, 2003). No vairākiem

aplūkotajiem zinātniskajiem viedokļiem trešais skatījums, kurš ietver sevī bioloģisko un sociālo faktoru, ir optimālākais. Tāpēc tas tiek ņemts par pamatu šajā promocijas pētījumā. Spējas tiek izprastas kā personības psiholoģiskās īpašības, kas rodas uz dotību pamata un attīstās sociālajā vidē darbības procesā. Tās tiek uzskatītas par cilvēka potenciālu augstu rezultātu sasniegšanai. Lai studenta “tuvākās attīstības zona kļūtu par aktuālu sasniegumu zonu” (*Выготский, 1960*), pedagogam ir atbilstoši jāorganizē mācību process indivīda iespēju atklāšanai.

Psihologijā izšķir vispārējās un speciālās spējas. Vispārējās spējas ir “cilvēka prāta īpašības, kas ir dažādu speciālo spēju pamatā, tātad kognitīvās spējas.” (E.Maslo, 2003, 23) Speciālās spējas “ir tāda personības īpašību sistēma, kas palīdz sasniegt augstus rezultātus izziņā un jaunradē kādā speciālā darbības jomā.” (Plotnieks, 1982, 6) Pēc B. Anaņjeva domām, speciālās spējas ģenētiski un strukturāli saistītas ar apdāvinātību, savukārt apdāvinātība izpaužas speciālajās spējās un tajās attīstās (*Ананьев, 1962*). Veiksmīgai profesijas apgūšanai ir nepieciešams tāds spēju apvienojums, kurā speciālās spējas tiek iekļautas vispārējās spējās. Jo augstāks ir vispārējo spēju attīstības līmenis, jo vairāk priekšnosacījumu speciālo spēju attīstībai. Kā apgalvo N. Ļevitovs, “speciālais vai īpašais var atklāties tikai uz vispārējā pamata un izejot no tā” (*Левитов, 1962, 34*). D.Kirnarskaja, savukārt, uzskata, ka vispārējās spējas neeksistē: ir speciālās spējas, kas nosaka cilvēka tiekšanos (piemērošanos) uz tiem vai citiem darbības veidiem (*Кирнарская, 2004, 46*). Psihologe atzīmē bāzes spējas, kas atbilst H.Gardnera deviņiem intelekta veidiem (*Gardner, 1993, Multiple intelligences: the theory and practice, Basic Books*). Muzikālās spējas ir speciālo spēju izpausme. Muzikālo spēju kompleksā ietilpst muzikalitāte, ritma izjūta, muzikālā dzirde, muzikālā atmiņa un atskaņotājmākslinieka fiziskās dotības (to piemērotība konkrēta instrumenta spēles apguvei) (*Теллов, 1985*). Šo dotību pilnīgu attīstību var sasniegt tikai darbībā, tāpēc ir tik svarīgi organizēt mācību procesu tā, lai attīstītos viss muzikālo spēju (ritma izjūta, muzikālā dzirde, muzikālā atmiņa, muzikalitāte) un atskaņotāja iemaņu komplekss. Mūzikas māksla kā viens no cilvēka darbības veidiem iekļauj atskaņotājmākslinieku, diriģentu, komponistu un muzikologu specialitātes kā darbības veidus. Pēc tāda paša principa tiek diferencētas arī muzikālās spējas, kuru aktivitāte izpaužas darbībā, un ir cilvēka dzīves veids un attīstības priekšnoteikums. G. Cipins šajā kontekstā uzsver “prasmīgā cilvēka” (“человек умелый”) spējas jeb kompetences (*Цыпин, 2003, 143*). Tātad “prasmīgā cilvēka” spējas jeb kompetences ir indivīda psihiskās īpašības, kuras atbilst darbības prasībām. Atkarībā no šī atbilstības līmeņa, izšķir apdāvinātus, vidēji apdāvinātus, mazspējīgus un nespējīgus (mazapdāvinātus un neapdāvinātus) indivīdus. Psihologi un pedagogi, pētot “prasmīgo cilvēku”, akcentē viņa koordinācijas spējas un kompensēšanas spējas. Neesoša spēja var tikt kompensēta ļoti plašās robežās ar citām spējām, kuras šim cilvēkam ir labi attīstītas. Piemēram, viduvējas dzirdes dotības var kompensēt ar

”galvu”, t. i. ar labi attīstītām intelektuālām funkcijām, vai arī ar augstu darbaspēju palīdzību (Теплов, 1985). Koordinācijas spējas izpaužas dzirdes, redzes un kustību (reakcija, ātrums, precizitāte) ciešā mijsakarbā. Tās ir cieši saistītas ar ritma izjūtu un muzikālas dzirdes priekšstatiem. Mūsdienās tiek atzīmēta vesela rinda tādu spēju, kā sajūtu un attāluma atcerēšanās, precizitāte, muskuļu un pieskāriena sajūtas attīstība, spēja precīzi atdarināt kustības, spēja ātri pārslēgties no viena kustības veida uz citu, no miera stāvokļa uz kustību un otrādi, spēja vienlaicīgi izpildīt dažāda tipa kustības, kustību paradumu veidošanās ātrums. Koordinācijas spēju augstākā izpausme – virtuoziāte kā “artistiskās domāšanas veids” parādās ne tikai instrumenta spēlē, bet arī dabā, psihē. Tās būtība izpaužas brīvības garā, aktivitātē, radošā drosmē, kas piemīt pianista spēlei.

Pēc G. Cipina domām, “komunikabls cilvēks” ir indivīds, kurš iegūst savas cilvēciskās kvalitātes, komunicējoties ar pārējiem sabiedrības locekļiem, saziņā ar citiem cilvēkiem apgūstot cilvēces kopējo pieredzi (Цыпин, 2003, 147). Komunikācija, saziņa starp cilvēkiem ir galvenais faktors cilvēka audzināšanā, viņa spēju veidošanās gaitā un attīstībā. Mūzika ir īpaša komunikācijas forma starp cilvēkiem un paaudzēm, ar kuras palīdzību cilvēki var saprasties un izteikties, pateicoties mūzikas „universālajai valodai” (Hargreaves, North, 1997). Bernards Šovs savā grāmatā „Par mūziku” raksta: „...mūzika ir mākslīga komunikācijas forma, kopēja visai cilvēcei.” (Shaw, 2000, 72) Daži pētnieki uzskata komunikācijas spēju veidošanos un attīstību par faktoru, kas ietekmē muzikālo spēju veidošanos. Ar “komunikabla cilvēka” muzikālajām spējām mēs saprotam spontānu vēlmi pašizteikties mūzikā, spēju improvizēt. Salīdzinot “prasmīga cilvēka” un “komunikabla cilvēka” koncepcijas, G. Cipins atzīmē, ka pirmā atbilst profesionālās muzikālās izglītības uzdevumiem, bet otrā ir tuvāk muzikālās audzināšanas mērķiem. Tās nav pretrunā, bet papildina viena otru. Kā uzsver autors, pastāv arī jēdziens “saprātīgs cilvēks”, un šajā gadījumā runa ir par “muzikālo intelektu” kā muzikālo spēju kompleksu. Citiem vārdiem sakot, cilvēka prāts – “saprātīgs cilvēks”, prasmes – “prasmīgs cilvēks” un komunikabilitāte – “komunikabls cilvēks” veido muzikālo spēju kompleksu – “muzikālo intelektu” (Цыпин, 2003, 153).

Tomēr kompetences jēdziens ir plašāks par iemaņu, prasmju un spēju jēdzieniem, jo kompetenta profesionālā darbība ir kaut kas vairāk nekā metožu un darba pieeju prasmīga lietošana. Tajā ietilpst arī prasme skatīt profesionālos uzdevumus plašākā sabiedrības kopsakarā (Plaude, 2003).

Pēc I. Tiļļas domām, „kompetence ir pieredzes gūšanas iespējās pamatota spēju un pieredzes individuālā kombinācija. Procesuālajā izpratnē tā nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžilgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas.

Kompetence kā rezultāts izpaužas konkrētas situācijas darbības līmenī” (Tiļļa, 2003, 42; Tiļļa, 2005, 39).

R.Garleja savā grāmatā „Cilvēkpotenciāls sociālā vidē”, kas veltīta cilvēkresursu vadības un vērtēšanas problēmām tirgus ekonomikā, uzsver, ka „kompetence (*competens*) nozīmē lietpratību, plašas zināšanas kādā jomā, jautājumā, darbības sfērā. Kompetence ir gatavība darbībai, subjekta izziņas vajadzība; personības attīstības veseluma procesuāls, integrējošs rādītājs, individuāli psiholoģiska, sociāla kvalitāte, spējas, kas nodrošina sekmīgu darbības veikšanu; arī amatpersonu pilnvaru apjoms, to izpildes pārzināšana” (Garleja, 2006, 28).

T.Koķe apskata atsevišķi kompetenci, lietpratību un profesionālismu:

- kompetence – spēja, pamatojoties uz zināšanām, izvēlēties situācijai, darbībai atbilstošākos līdzekļus un adekvāti rīkoties. Kompetence ir mācīšanās rezultāts;
- lietpratība – uz labām, apgūtām zināšanām un profesionālo pieredzi, kā arī izpratni noteiktā jomā, balstīta prasme savas zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā;
- profesionālisms – augsta līmeņa prasmes, zināšanas un pieredze vienotībā ar augstu morālo uzvedību (Koķe, 2003/04).

Psiholoģijā izšķir mācīšanās kompetenci, kritiskās domāšanas kompetenci un sociālo kompetenci. Visiem ir vajadzība justies kompetentiem, spējīgiem gūt panākumus. Aktīva, pētnieciska un pārliecinoša pieeja mācībām tiek dēvēta par mācīšanās kompetenci. Kritiskās domāšanas kompetence ir nevis atsevišķu faktu un principu iegaumēšana, bet informācijas atlase un tās kritiska pārdomāšana. Pēc pedagogu un psihologu domām, lai attīstītu domāšanu, jāizmanto dažādas mācīšanās stratēģijas. Ir nepieciešams attīstīt sešus intelektuālās darbības veidus: atminēties, reproducēt, pamatot, reorganizēt, korelēt, reflektēt. Sociālā kompetence tiek skaidrota kā indivīda pamatspēja, ar kuras palīdzību veidojas spējas saglabāt vecos un iegūt jaunus sakarus ar cilvēkiem (*Craig, 2005*).

Profesionālajā izglītībā tiek runāts arī par kvalifikācijām kā nepieciešamajām kompetencēm kādas profesionālas darbības veikšanai (Tiļļa, 2003). ”Profesionālās spējas un iemaņas sauc par kvalifikāciju jeb kompetenci” (Plaude, 2003, 64). Kvalifikācijas ietver sevī citas prasības un pauž kādas racionālas sistēmas ārēji noteiktu mērķi. Šajā gadījumā kompetence ir viens no kvalifikācijas komponentiem ar prasmes nozīmi. I.Tiļļa tādā pieejā saskata mēģinājumu nomainīt tradicionāli lietoto jēdzienu „prasme” ar modernāko „kompetence”. Kvalifikācijas kā zināšanas, spējas un prasmes, nepieciešamas kādas profesijas apguvei, ir saistītas ar konkrētu mācību kursu. Šāda kompleksa pieeja kvalifikācijas traktējumam skan kā profesionālas kompetences sinonīms. Tomēr, tālāk attīstot kvalifikācijas kategorijas definīciju, pētnieki skaidro kvalifikāciju gan kā personas profesionālās darbības

spēju, gan kā vispārējās aktivitātes spēju, kvalifikāciju attiecinot uz sabiedrības pieprasījumu, bet kompetenci – uz indivīdu (Tiļļa, 2003).

Pedagoģijā ir izstrādāta pamata kvalifikāciju koncepcija. Pamata kvalifikācijas definētas kā mainīgās darba situācijās izmantojamas vispārīgās kompetences. Tādējādi tiek akcentēta to universālā un vispārējā loma kādā noteiktā profesionālās izglītības jomā. Par vienu no pamata kvalifikācijām tiek atzīta spēja strādāt patstāvīgi – kognitīvā kompetence. Taču bieži cilvēks strādā kādas grupas sastāvā, nevis viens pats, tāpēc viņam nepieciešama spēja veikt darba procesu sadarbībā ar kolēģiem, partneriem. Tā ir otra – sociālā kompetence jeb komandas darba orientācija. Kā trešā tiek atzīmēta institucionālā kompetence kā spēja iekļauties uzņēmumu struktūrās; ceturta ir refleksīvā kompetence kā paškritikas un analīzes spēja (Plaude, 2003).

Latvijas izglītības koncepcija īpašu nozīmi aicina pievērst tādām pamatizglītības satura sastāvdaļām kā cilvēks pats (pasaulē) un cilvēkvide (sociālā vide, kultūrvide). Ir nepieciešams paaugstināt šī satura praktisko ievirzi, jo pamatizglītība galvenokārt dod iespēju sagatavoties dzīvei. Šodien zinātnieki runā par vispārīgām plašas nozīmes prasmēm – dzīvesprasmēm kā prasmēm, kas nodrošina pozitīvu, ārējiem apstākļiem atbilstošu uzvedību, kura ļauj izpildīt ikdienas dzīves prasības un pieņemt tās izaicinājumus (Rubana, 2004, 22).

Mūsu postmodernajā un multikulturālajā sabiedrībā cilvēks pastāvīgi, nepārtraukti sastopas ar neparedzētām, vēl nebijušām situācijām. Tāpēc mūsdienu izglītībā parādīties jēdziens *metakompetences*, kas varētu būt nepieciešamas cilvēkam nākotnē, lai nodrošinātu individuālo darbību. F.M.Orsejs (*Orthey, 1999*) tās sistematizē un apraksta šādi:

- pluralitātes kompetence, kas ietver kompetences, kuras palīdzētu tikt galā ar kompleksām, nedrošām un neviennozīmīgām situācijām, vienlaikus radot šādos apstākļos pietiekamu drošību, lai veiktu tālāko darbību;
- transversalitātes kompetence – kompetences, kas nodrošinātu aizvien biežāk sastopamās pārejas (sociālās, ar kvalifikāciju saistītās, *personīgās*), rīkojoties tā, lai varētu saprātīgi noslēgt kādu pagājušo posmu un saskatīt iespējas iepriekšējās pieredzes iesaistīšanai jaunajā posmā;
- vērošanas kompetence – spēja vērot sevi un citus, izprotot atšķirīgos redzes viedokļus un saskatot tos priekšnoteikumus, kas ietekmē situācijas attīstību;
- refleksijas kompetence – spēja ar refleksijas palīdzību saskatīt notiekošā jēgu un produktīvi tikt galā ar traucējošajiem faktoriem;
- sociāli-komunikatīvā kompetence – spēja analizēt, veidot un vadīt sociālās situācijas;
- metožu kompetence – spēja modelēt jaunas darbības situācijas;
- estētiskā kompetence – spēja izprast ikdienas jauno estētiku (*Orthey, 1999, 190*).

Metakompetences, pēc I.Tiļlas domām, ir pēc savas būtības universālu spēju kopas, kas atspoguļo mūsdienu pasaules procesu daudzveidību un mainīgumu. Metakompetences ir nevis noteiktas prasmes, bet iekšējais potenciāls (spēju kopas) dažādu darbu veikšanai (Tiļļa, 2005). Eiropas Savienības paplašināšanās, zinātniskais un tehnoloģiskais progress, īpaši komunikāciju tehnoloģiju nozarē, starptautiskā integrācija un sadarbība, kā arī starptautiskā konkurence ir mudinājuši pievērst uzmanību tām pamatkompetencēm, kuras pieaugušajiem būs nepieciešamas nākotnē. Augošo interesi par pamatkompetencēm (*key competencies*), proti, par kompetencēm, kas nepieciešamas veiksmīgai dalībai sabiedrībā visas dzīves laikā, atspoguļo daudzas Eiropas iniciatīvas, piemēram, detalizēta darba programma par nākotnes izglītības un apmācības sistēmu mērķiem līdz 2010. gadam. Vērojama skaidra tendence „no zināšanām uz kompetenci”, ar „zināšanām” saprotot personīgi iegūtu sistematizētu un nesistematizētu informāciju, bet „kompetence” (fr.*compétence* – spēja izpildīt noteiktu uzdevumu) pēdējos gadu desmitos tiek attiecināta uz zināmu kapacitāti jeb potenciālu efektīvi darboties dotajos apstākļos, veiksmīgi pielietojot iegūtās zināšanas. Pamatkompetences ir kompetences, kas ir nepieciešamas labai dzīvei (Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā. *Euridice* Eiropas nodaļas 5. pētījums, 2002.), jo labas dzīves būtiska iezīme ir spēja veiksmīgi, atbildīgi un produktīvi darboties gan personiskajā, gan sabiedriskajā dzīvē. Šīs kompetences ir kas vairāk par zināšanām noteiktā mācību priekšmetā, un veido „zini-kā” formas, nevis „zini-ko” formas. Uzņēmēju Eiropas apaļais galds (2001), lai stiprinātu Eiropas konkurētspēju, uzskata, ka „jaunajam eiropietim” jābūt ne tikai ar tehniskām prasmēm, bet arī ar uzņēmējdarbības garu (*entrepreneurship*) – jāspēj būt radošam, inovatīvam, elastīgam, jāspēj strādāt komandā un jābūt intelektuāli zinātkāram.

Kā īpaši vērtīgs instruments veiksmīgai darbībai strauji mainīgajos apstākļos, tiek nosauktas vispārējās vai transversālās prasmes (kas nav saistītas ar kādu mācību priekšmetu). Dažas galvenās vispārējās prasmes ir komunikācijas prasmes, problēmu risināšanas prasmes, spriešanas spējas, līdera spējas, radošās spējas, motivācija, komandas darbs un spēja mācīties. Pašu ierosinātas, paškontrolētas un apzinātas mācības visos dzīves posmos kļuvušas par atslēgu personīgai un profesionālai izaugsmei. Šajā kontekstā mūsdienās īpaša uzmanība tiek pievērsta metakognitīvajai kompetencei – spējai pašam saprast un kontrolēt savus domāšanas un mācīšanās procesus (Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā. *Euridice* Eiropas nodaļas 5. pētījums, 2002)

Tieši sociālās un starppersonu kompetences, īpaši tādā multikulturālā un multilingvālā vidē kā Eiropas Savienība (kur ekonomika pārsvarā saistīta ar pakalpojumu sniegšanu), ir tās, kas nosaka personas izredzes darba tirgū. Tās ir saistītas ar spēju veidot un uzturēt personīgas un profesionālas attiecības, pateicoties komunikācijai, komandas darbam, valodu prasmēm, citu

kultūru un tradīciju izpratnei un respektam. Ievērojama nozīme tiek piešķirta arī informācijas un komunikāciju tehnoloģiju (IKT) un svešvalodu kompetencēm. (Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā. *Euridice* Eiropas nodaļas 5. pētījums, 2002).

Kā trešā kompetenci raksturojošā pazīme, līdztekus zināšanām un prasmēm, tiek atzīmēta attieksme (Šleiermahers (1768-1834), Hēgelis, (1770-1831), Gudjons, 2007; Špona, 2001a, Žogla, 2001b, Geidžs un Berliners, 1999; Мяснищев, 1998; *Allport*, 1998; Reņģe, 2002; Akopova, 2006), ko Oksfordas vārdnīca definē kā „noteiktu uzvedību vai darbības veidu, kas attēlo jūtas vai viedokli”. Attieksme izglītības kontekstā saistīta ar tādām personīgām kompetencēm (*personal competencies*) kā zinātkāre, motivācija, radošās spējas, skepticisms, godīgums, entuziasms, pašcieņa, uzticamība, atbildība, iniciatīva un neatlaidība.

Tāpat, kompetences būtība ietver noteiktas zināšanas un prasmes, kā arī attieksmes. Kompetence izpaužas kā cilvēka spēja pielietot savas zināšanas un prasmes konkrētajā dzīvesdarbības situācijā. Zinātnieki izšķir spējas, prasmes, dzīvesprasmes, kompetences, kvalifikācijas, pamata kvalifikācijas, metakompetences, pamatkompetences (*key competencies*). Kaut kompetences jautājums ir ne vien aktuāls, bet arī komplicēts, izzinot tā attīstību, tika novērotas zināmas tendences, kuras aplūkotas nākamajā sadaļā.

1. 2. Sociālprofesionālās kompetences būtība un struktūra

1.2.1. Sociālprofesionālās kompetences būtība

Eiropas Savienības attīstības mērķis (Boloņas deklarācija, 1999) – līdz 2010.gadam kļūt par konkurētspējīgāko un dinamiskāko saimniecisko telpu pasaulē, – īstenojas: informācijas sabiedrība kļūst par sabiedrību, kuras fundaments balstīts zinātnes atziņās. „Kvalifikācijas sabiedrība” pārveidojas par „kompetentu sabiedrību”. Šajā kontekstā – kompetences pieejas kontekstā – cilvēka pašrealizācija, attiecības, mijiedarbība ar sabiedrību (apkārtējo vidi), mūsdienu „transformācijas sabiedrībā” (Maslo, 2006, 45) socializācijas jautājums kļūst aizvien nozīmīgāks.

G. Kreigs pauž domu, ka socializācija ir process, kas ilgst cilvēka visa mūža garumā un kura gaitā viņš mācās būt noteiktas sociālās grupas dalībnieks. Socializācijas procesā viņš pastāvīgi atrodas jaunās situācijās, tāpēc pielāgošanās jauniem apstākļiem, kas turpinās visas dzīves garumā, ir socializācijas procesa svarīga sastāvdaļa (*Craig*, 2005). Socializācijas jēdzienu A. Vorobjovs definē kā personības veidošanas procesu, ko veic visu sociālo institūtu sistēma (Vorobjovs, 2002). Personības socializācijas un audzināšanas procesa mērķus un saturu nosaka sabiedrība, vadoties pēc savām vajadzībām. “Personība kā sistēma var eksistēt tikai mijiedarbībā ar megasistēmu” (Vorobjovs, 2002, 203). “Socializācijas procesā personība apgūst pieredzi, zināšanas, sociālās normas, kultūras vērtības. Savukārt socializācijas objekti ir

pakļauti pārmaiņām. ..pārmaiņas ir pretrunu attīstības sekas, lietu vai parādību jauns, kvantitatīvi augstāks kultūras, ekonomikas un sociālās attīstības stāvoklis.” (Garleja, 2003, 17-40). Kaut gan “audzināšanas” un “socializācijas” jēdzieni ir savstarpēji saistīti un mijiedarbojas, taču socializācijas process ir ievērojami plašāks nekā audzināšana (Vorobjovs, 2002, 203-205), un audzināšanas jēdziens tiek loģiski pakārtots socializācijas jēdzienam. (Andersone, 2004, 24) “*Audzināšana* ir daudzpusīga mācību un ārpusklases, skolas, ģimenes un sabiedrības darbība, kas virzīta uz attieksmes veidošanu pret sevi un citiem cilvēkiem, sabiedrību un valsti, pret darbu, pret dabu, kas viss kopumā veido audzināšanas saturu un formas” (Špona, 2001, 14-15). Audzināšana, izglītība un mācīšanās ir pedagoģijas galvenās jeb pamatkategorijas. Pedagoģiskajā literatūrā tiek uzsvērts to vienotības princips. “Audzināšanas un *mācīšanās* vienotību nosaka mērķu kopība un bērnu attīstības veselums. Visa audzināšana, izglītība un mācīšana virzīta uz to, lai sekmētu harmoniskas un vispusīgi attīstītas personības, kam raksturīga progresīva vērtību orientācija, brīva apziņa, patstāvība un atbildība, veidošanos” (Špona, 2001, 14-15). Pēc A.Šponas domām, audzināšanu nosaka sabiedrības vajadzības, tātad “audzināšana ir sociāli nozīmīgs un pedagoģiski pamatots mērķtiecīgi organizēts cilvēku sadarbības process harmoniskas un vispusīgas attīstības sekmēšanai.” Tās saturs ir attieksmju veidošanās, bet līdzeklis – “cilvēku mijiedarbība, līdztiesīgu subjektu sadarbība un saskarsme .. Jēdzienā *izglītība* ir viss, kas attiecas uz skolēnu izziņas procesu, zinātņu pamatu apgūšanu, neatkarīgi no tā, kādā formā to iegūst.” (Špona, 2001, 17). Šeit mēs saskatām pedagoģiskā procesa divas puses – sociālo un profesionālo. Audzināšanā atspoguļojas sociālā puse (cilvēka sagatavošana dzīvei sabiedrībā, sabiedriskām attiecībām, uzvedības normām), bet izglītībā un mācībās – profesionālā puse (cilvēka sagatavošana profesionālajai darbībai sabiedrībā).

H.Gudjons (Gudjons, 2007) atzīmē, ka socializācijas jēdziens tiek plaši lietots ikdienā un ir cieši saistīts ar sociālo prasmju apguvi (Gudjons, 2007). Sociālās prasmes nozīmē savstarpējās kontaktēšanās prasmi, t.i., uzvedību darbā, kā arī attiecīgas spējas, kas ļauj uzņemties atbildību, tādas kā prasme sadarboties un strādāt komandā, radoša pieeja darbam un tiekšanās pēc kvalitātes. Pilnībā šīs prasmes var apgūt tikai darba vidē, tātad galvenokārt uz vietas darbā vai skolā (Baltā grāmata, 1998).

Sociālā kompetence pēc definīcijas ir: 1) cilvēka tiesības pārstāvēt kādu sociālu grupu; 2) labi sakari ar dažādiem cilvēkiem un laba orientēšanās sociālajā vidē; 3) labas zināšanas par sociāliem procesiem un sociālo mijiedarbību (Psiholoģijas vārdnīca, 1999).

Vairāki autori pētījuši sociālās kompetences jautājumu. I.Odiņa definē skolotāja sociālo kompetenci kā augstāko sociālo spēju attīstības pakāpi. Tā ir prasme saprast citus cilvēkus un strādāt ar visiem kopā (Odiņa, 2004). Pētniece īpaši atzīmē prasmes uztvert un reaģēt uz cita

noskaņojumu, temperamentu, nodomu un vēlmi. Skolotāju, kam piemīt sociālās prasmes, raksturo empātija un sociālā atbildība. Viņš var izprast situāciju no cita cilvēka viedokļa. Sociālās prasmes ir nepieciešamas, lai skolotāji spētu strādāt ar bērniem, varētu sadarboties grupā, apgūstot noteiktu zināšanu apjomu, risinot sadzīves problēmas. R.Andersone, pētot pusaudžu sociālo prasmju apguvi, atzīmē komunikatīvās un organizatoriskās prasmes un iemaņas. Tās veidojas un izpaužas cilvēku sociālajā mijiedarbībā. Tās ir nepieciešamas cilvēku sadarbībai. Sociālās prasmes nepastāv katra par sevi, atrauti viena no otras, bet apskatāmas sistēmā. Sociālo prasmju saturu veido prasmes izteikt savu domu un uzklaut citus, prasmes ievērot noteikumus un strādāt komandā, prasmes organizēt savu laiku, prasmes vērtēt sevi un citus, kā arī savstarpēja cieņa, sapratne un iecietība (Andersone, 2004). Sociālās kompetences vai prasmes dod iespēju katram izmantot savu pieredzi, mācīties citam no cita, palīdz attīstīt 1) apziņu, ka viņš drīkst izteikt savu viedokli; 2) sapratni, ka ikviens ir citu cilvēku atzinības vērts; 3) pašapziņu, izpratni par citu cilvēku unikālo vērtību; 4) interesi un rūpes citam par citu un par grupas kopīgo darba rezultātu; 5) humānas un emocionālas savstarpējās attiecības ar citiem; 6) prasmi sadarbībā uzņemties atbildību par sevi un citiem (Odiņa, 2004).

Kā uzsver I.Tiļļa, profesionālā izglītība vienmēr ir bijusi tendēta uz sociālās un personiskās kompetences veidošanos. (Tiļļa, 2003, 26) Personiskās attīstības kompetence ir izglītības pamatā. (E.Maslo, 2003) Personiskās kompetences aspekts kā *es – kompetence* vai paškompetence tiek akcentēts saistībā ar profesionālo darbību, kā arī mijdarbībā ar sociālo kompetenci. „*Paškompetence* – spēja saistīt pašnovērošanu ar vides dinamiskiem procesiem, saglabājot līdzsvaru, veidot nākotni.” (Tiļļa, 2003, 29) Lai pārlicinātos par to, apskatīsim vairākas kompetenču struktūras. Piemēram, E. Maslo kā svarīgākās, kuras būtu nepieciešams attīstīt sabiedrībā, izceļ profesionālo kompetenci, mainīšanās kompetenci un sociālo kompetenci, ar noteikumu, ka katrā no kompetences veidiem tiek saglabāts personīgais elements. Profesionālā kompetence ir pamata kompetence kā praktiskā kvalifikācija, kurā izpaužas dzīves prasības turpināt mācīties, prast iegūt un apstrādāt nepieciešamo informācijas apjomu. Mainīšanās kompetence kā spēja mainīties garīgi un fiziski, lai neatpaliktu no jaunām prasībām, nozīmē atvērtību, reālu spēju pārveidoties, spēju mainīt savas zināšanas, uzskatus, saredzot jaunu zināšanu pielietošanas perspektīvu. Mainīšanās kompetence ir “uzdrošināšanās būt radošam un pārkāpt robežas.” (E.Maslo, 2003) Sociālā kompetence ir spēja tikt galā ar sociālām situācijām; sociālās prasmes ir “spēles noteikumu” pārvaldīšana sociālā kultūrā, sociālā vidē. E.Maslo uzskata, ka šāda kompetenču klasifikācija labāk atbilst mūsdienu pedagoģiskajiem ideāliem. Veidojas struktūra, kura sastāv no trim komponentiem – profesionālās, sociālās un mainīšanās kā personiskās attīstības kompetences izpausmes:

- profesionālā kompetence
- mainīšanās kompetence
- sociālā kompetence

Attīstot mācīšanās kompetences jēdziena būtību un saturu, zinātniece E.Maslo definē to kā “spēju pašam vadīt savu mācīšanos, patstāvīgi un atbildīgi, elastīgi un kooperatīvi mācīties” (E.Maslo, 2003, 44). Tāda kompetence rosina uz mūžizglītību, bez kuras nav iespējams dzīvot modernajā sabiedrībā: “..mācīšanās spēju komponentu mijdarbība ir arī sociālā parādība. Skolotājiem nevajadzētu tik lielā mērā uztvert sevi par zināšanu starpniekiem, bet drīzāk par tām personām, kuras aktīvi palīdz bērniem un jauniešiem konstruēt viņu pašu zināšanas, pārveidot šīs zināšanās darbībā un no tā attīstīt gatavību un kompetenci mūžizglītībai” (E.Maslo, 2003, 46).

Analizējot spēju mācīties zināt, spēju mācīties darīt, spēju mācīties dzīvot kopā un spēju mācīties būt vai arī spēju attīstīties kā tādu, E.Maslo pilnveidojusi mācīšanās kompetences (spēju) struktūru, izveidojot šādu variantu (sk.1.1.tab.), kur spēja mācīties zināt ietver gan spēju zināt (kognitīvā komponente), gan spēju darīt (metakognitīvā komponente) (E.Maslo, 2003, 43), un tādējādi rodas šāda struktūra:

1.1. tabula

Mācīšanās kompetences (spēju) struktūra (E.Maslo, 2003)

Struktūras komponenti	Struktūras nosaukums
spēja mācīties zināt	mācīšanās kompetences (spēju) struktūra
spēja mācīties būt (attīstīties)	
spēja mācīties sadarboties	

Zinātniece, apvienojot svarīgākās kompetences vienā veselā, akcentē trīs konkrētus aspektus – mācīšanās, attīstīšanās un socializēšanās aspektu. No tā izriet, ka mācīšanās kompetences struktūrā ietilpst trīs svarīgi komponenti: spēja mācīties zināt – kā profesionālā kompetence, spēja mācīties sadarboties – kā sociālā kompetence un spēja mācīties būt (attīstīties) – kā personiskās attīstības kompetence.

Savukārt, pēc I.Plaudes domām, pamata kvalifikācijas kā mainīgās darba situācijās izmantojamas vispārīgās kompetences struktūra izskatās šādi :

- kognitīvā kompetence kā spēja strādāt patstāvīgi,
- sociālā kompetence jeb komandas darba orientācija,
- institucionālā kompetence kā spēja iekļauties uzņēmuma struktūrās,
- refleksīvā kompetence kā paškritikas un analīzes spēja (Plaude, 2003,168-169).

Pirmā, kognitīvā kompetence, no autores viedokļa, var būt saistīta ar profesionālo sfēru. Otrajā, sociālajā kompetencē, var ietilpt arī trešā – institucionālā kompetence – kā spēja kļūt par sabiedriskas organizācijas struktūras locekli, jo pēc savas būtības tā ir saistīta ar darbu komandā un ir sociāla. Ceturtā, refleksīvā kompetence, pieder pie personiskās attīstības kompetences. Tādā gadījumā, šeit saskatāma šāda kombinācija:

- kognitīvā kompetence kā spēja strādāt patstāvīgi – **profesionālā kompetence**;
- sociālā kompetence jeb komandas darba orientācija un institucionālā kompetence kā spēja iekļauties uzņēmuma struktūrās – **sociālā kompetence**;
- refleksīvā kompetence kā paškritikas un analīzes spēja – **personiskās attīstības kompetence**.

Savukārt profesionālās kvalifikācijas pamatā ir trīs kompetences (Plaude, 2003, 170-175), un profesionālās kvalifikācijas struktūra veidojas šādi (sk.1.2.tab.):

1. 2.tabula

Profesionālās kvalifikācijas struktūra (Plaude, 2003)

Struktūras komponenti	Struktūras nosaukums
instrumentālā kompetence	kā profesionālās kvalifikācijas pamats
refleksīvā kompetence	
sociālā kompetence	

Kompetenču skaidrojums:

instrumentālā kompetence –“apgūtās prasmes un iemaņas, ieskaitot standartizētās darba tehnikas, kā arī profesionālās zināšanas”;

refleksīvā kompetence – “spēja nezaudēt un nenoliegt savas iepriekšējās pieredzes raksturīgo attīstību, bet gan iesaistīt to profesionālajā darbībā”;

Sociālā kompetence –“spēja iejusties un izprast vajadzības un prasības, kā arī pārdomāt situāciju un priekšnoteikumus, nezaudējot pārskatu.” (Plaude, 2003, 170-175)

Un, kā raksta zinātniece, veiksmīgam darba rezultātam nepieciešams integrēt visas trīs kompetences (Plaude, 2003, 175).

Cilvēks izzina un izprot ne tikai apkārtējo vidi, bet arī pats sevi. Sevis atklāšana, izziņa un novērtēšana ir nepieciešamas, lai izprastu citus cilvēkus. Tas palīdz apgūt sadarbības un problēmu risināšanas prasmes. Kā pirmās no svarīgākajām dzīvesprasmēm tiek atzītas pašizzināšana un pašnoteikšanās (Rubana, 2004).

Kopumā mūsdienu cilvēkam nepieciešamās dzīvesprasmes ir šādas:

- pašizzināšana un pašnoteikšanās;
- savu tiesību apzināšanās un aizstāvēšana;
- stresa pārvarēšana;
- pretošanās psiholoģiskam spiedienam;
- kritiskā domāšana;
- lēmumu pieņemšana;
- problēmu risināšana;
- sociāla pielāgošanās;
- sadarbība;
- efektīva komunikācija (Rubana, 2004, 22).

Pēc M. I. Rubanas domām, tās var nosacīti iedalīt četras grupās:

- prasmes, kas veicina sevis iepazīšanu, pašapziņu, pašvērtējumu;
- prasmes, kas veicina saskarsmi un sazināšanos ar citiem cilvēkiem;
- prasmes, kas veicina sadarbību ar citiem cilvēkiem;
- prasmes pieņemt lēmumus un risināt problēmas. (Rubana, 2004, 22)

Pētījuma autore uzskata, ka šīs dzīvesprasmes var sadalīt arī citādi:

- personiskās attīstības kompetence kā prasmes, kas veicina sevis iepazīšanu, pašapziņu, pašvērtējumu; prasmes, kas palīdz pieņemt lēmumus un risināt problēmas;
- sociālā kompetence kā prasmes, kas veicina saskarsmi un sazināšanos ar citiem cilvēkiem; prasmes, kas veicina sadarbību ar citiem cilvēkiem.

”Dzīve ir pierādījusi, ka nepietiek tikai ar attīstītu prātu un zināšanām. Ne mazāk svarīga ir emocionālā un sociālā kompetence. Emocionālo un sociālo kompetenci saprot kā spēju izprast, vadīt un izpaust savu emocionālo un sociālo dzīvi tā, lai būtu iespējams pielāgoties sarežģītajai ikdienai, veidot pozitīvas attiecības un veikt savus ikdienas uzdevumus.” (Rubana, 2004, 21) Emocionālā kompetence ir svarīgs personiskās attīstības kompetences komponents. Jāpiebilst, ka personiskās attīstības kompetence tiek uztverta kā universāls integrējošs komponents, kā katras kompetences nepieciešamais elements, tātad arī sociālās kompetences sastāvdaļa, tās papildinājums. Visas aplūkotās dzīvesprasmes var būt attiecināmas uz personiskās attīstības kompetences un sociālas kompetences jomu.

Kompetenci kā cilvēkpotenciāla raksturlielumu skaidro R.Garleja (Garleja, 2006, 28) un, pēc zinātnieces domām, kompetences struktūra (sk.1.3.tab.) veidojas šādi:

Kompetences struktūra (Garleja, 2006)

Struktūras komponenti	Struktūras nosaukums
profesionālā kompetence	Kompetence kā cilvēkpotenciāla raksturlielums
Sociālā kompetence	
individuālās attīstības jeb sociokultūras kompetence	

R.Garlejas noteiktie kompetences struktūrelementi vai kompetences veidi ir savstarpēji saistīti, tie nav nodalāmi, bet atšķiras ar virziena akcentuāciju. Piemēram, individuālās attīstības kompetencei izteiktāka ir „Es” tēla koncepcija, sociālajai kompetencei – attīstītas komunikācijas prasmes, profesionālajai kompetencei – gatavība profesionālai darbībai (Garleja, 2006, 28).

G.Cipina “muzikālā intelekta” kā visu muzikālo spēju kompleksa struktūra veidojas no trim komponentiem: “prasmīgs cilvēks”, “komunikabls cilvēks” un “saprātīgs cilvēks” (Цыпин, 2003, 143–153) (sk.1.4.tab.).

“Muzikālais intelekts” kā visu muzikālo spēju komplekss (Цыпин, 2003)

Struktūras komponenti	Struktūras nosaukums
“prasmīgs cilvēks” (“человек умелый”)	“Muzikālais intelekts” kā visu muzikālo spēju komplekss
“komunikabls cilvēks” (“человек общительный”)	
“saprātīgs cilvēks” (“человек разумный”)	

G. Cipina muzikālo spēju sistēma, kā «saprātīga cilvēka», «prasmīga cilvēka» un «komunikabla cilvēka» vienība ietver trīs svarīgus elementus: profesionālo, sociālo un intelektuālo. Intelekta attīstība ir cilvēka personiskās attīstības kompetences veidošanās galvenais elements. Personiskās attīstības kompetence ir nepieciešama sociālās un profesionālas kompetences veidošanās procesā. G. Cipina koncepcijā personiskās attīstības kompetencei ir trīs nozīmes; tā ir: 1) muzikālo spēju kompleksa sastāvdaļa, 2) sociālās un profesionālas kompetences papildinājums un 3) tai ir universāla apvienojoša loma, tādā veidā piešķirot personiskās attīstības kompetencei vispārīgās kompetences nozīmi. Šajā gadījumā G. Cipina muzikālo spēju sistēmā darbojas trīs elementi: no tiem divi – sociālais un

profesionālais, t.i. sociālā kompetence un profesionālā kompetence tiek apvienotas ar trešo – cilvēka personiskas attīstības kompetenci.

Spāņu zinātnieks Palacios S. (*Samuel Gento Palacios*) kompetenci definē kā spēju uz veiksmīgu rīcību autentiskā un sarežģītā kontekstā – "*Capacity to succesfull act in authentic and complex context*". Viņš atsevišķi nodala vispārējo (*generic*), bāzes (*basic*) un speciālo (*special*) kompetenci:

- *generic*
- *basic*
- *special*

Vispārējā (*generic*) kompetence tiek skaidrota kā zināšanas kādā akadēmiskā jomā (*knowledges in any academic field*). Bāzes (*basic*) kompetence ir rīcība kādā kvalificētā darbības jomā (*act in any qualified activity*). Speciālā (*special*) kompetence ir saistīta ar profesionālo darbību (*to interve in the professional activity*) (*Palacios, S. Guide to Research in Education for Doctor Degree, UNED, F.Education, Starpuniversitāšu doktorantu simpozījs pētījumu metodoloģijā 2006.gada 22.-25. oktobrī*). 2005.gada septembrī Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes Starptautiskajā zinātniskajā konferencē, kurā viesojās un uzstājās arī spāņu zinātnieks, profesors Medina A. (*Antonio Medina Rivilla*), zinātniskajās diskusijās tika apspriests sociālprofesionālās kompetences jautājums. A.Medina, izzinot kompetences jautājumu, lieto terminu „sociālprofesionālās kompetences” – „*Socioprofesional (social-professional) competences*”. (*Medina, Dominguez, 2006*) Sociālprofesionālās kompetences, pēc A. Medinas domām, sastāv no 12 kompetencēm, kuras ir organizētas trīs lielās grupās: – profesionālā identitāte: empātijas spēja, mācīšanās mācīties spēja, spēja strādāt grupā; – lēmumu pieņemšana: kritikas, pētniecības, novērošanas spējas; – programmas dizains: didaktikas metodoloģija, TIC – tehniskās informācijas prasme, pārvalde un daudz citu papildu raksturojošas topošo nodarbošanos, profesiju spējas. Šie argumenti ir apstiprināti grupas diskusijās, kā arī profesionāļu un studentu pašnovērošanas procesa rezultātos. Autori uzsver metodoloģiskus papildinājumus, kas pievienoti 12 kompetenču apskatam. Šis pētījums palīdz fokusēties uz kreatīviem uzdevumiem, kuri kvalificē studentu un arī sagādā katram studentam produktīvu ceļu uz labākām sociālprofesionālām mācībām no praktiskā viedokļa (*Medina, Dominguez, 2006*).

Krievu zinātniece I. Zimņaja raksturo sociālprofesionālo kompetenci kā augstākās profesionālās izglītības kopējo rezultātu (*Зимняя, 2005a,b*). Krievijā šobrīd notiek izglītības reforma Boloņas procesa (Boloņas deklarācija, 1999) kontekstā – iekļaušanās vienotā Eiropas Augstākās izglītības telpā (EAIT), salīdzināmu triju ciklu grādu sistēmas augstākajā izglītībā (bakalaura, maģistra, doktora) ieviešana. Pēdējo desmit gadu laikā visā pasaulē un arī Krievijā

prasības vispārējai izglītībai un jo sevišķi augstākajai profesionālajai izglītībai tiek formulētas kā „kompetence” vai „kompetentums” (kr.val. „компетентность”). 2003. gadā (Krievijā) veiktā izglītībā izveidojušās situācijas analīze ļāva piedāvāt šādu tās raksturojumu: „atslēgas kompetences kā izglītības rezultāta jaunā paradigma”. Šo problēmu pētnieku darbu analīze ļauj fiksēt jaunās paradigmas galvenos pozitīvos ieguvumus. Izglītības rezultāta noteikšanas jaunajā formulējumā akcenti tiek likti uz:

- zināšanu lietojumu praksē (ne tikai „kas”, bet arī „kā”),
- izglītības rezultāta komplicēto, integrēto dabu (raksturu, būtību),
- personības īpašību kā komplicēta jaunveidojuma veidošanos.

Pētniece I. Zimņaja, pozitīvi vērtējot izglītības rezultāta jauno orientāciju, pētījusi, kā izglītības procesā izveidojušās kompetences/kompetentumi savstarpēji korelē ar cilvēka vispārējo kultūru: vai cilvēka kompetences ir vispārējās kultūras sastāvdaļas, aizstāj to vai eksistē kopā ar to. Tāda analīze ir sevišķi aktuāla vispārējās kultūras un izglītības rezultāta – sociālprofesionālās kompetences / kompetentuma savstarpējo sakarību kontekstā. Šis konteksts spilgti raksturots ar „dzīvajām metaforām” – ar dižu rakstnieku, dzejnieku, filozofu un domātāju izteicieniem:

- Pasaules izaugsme ir kultūra. (A.Bloks)
- Kultūra – tā ir valoda, kura apvieno visu cilvēci. (P.Florenskis)
- Kultūra – tā ir vide, kura audzina, uztur un baro personību. (P.Florenskis)
- Kultūra – tā ir cilvēka piepūle būt. (M.Mamardašvili)

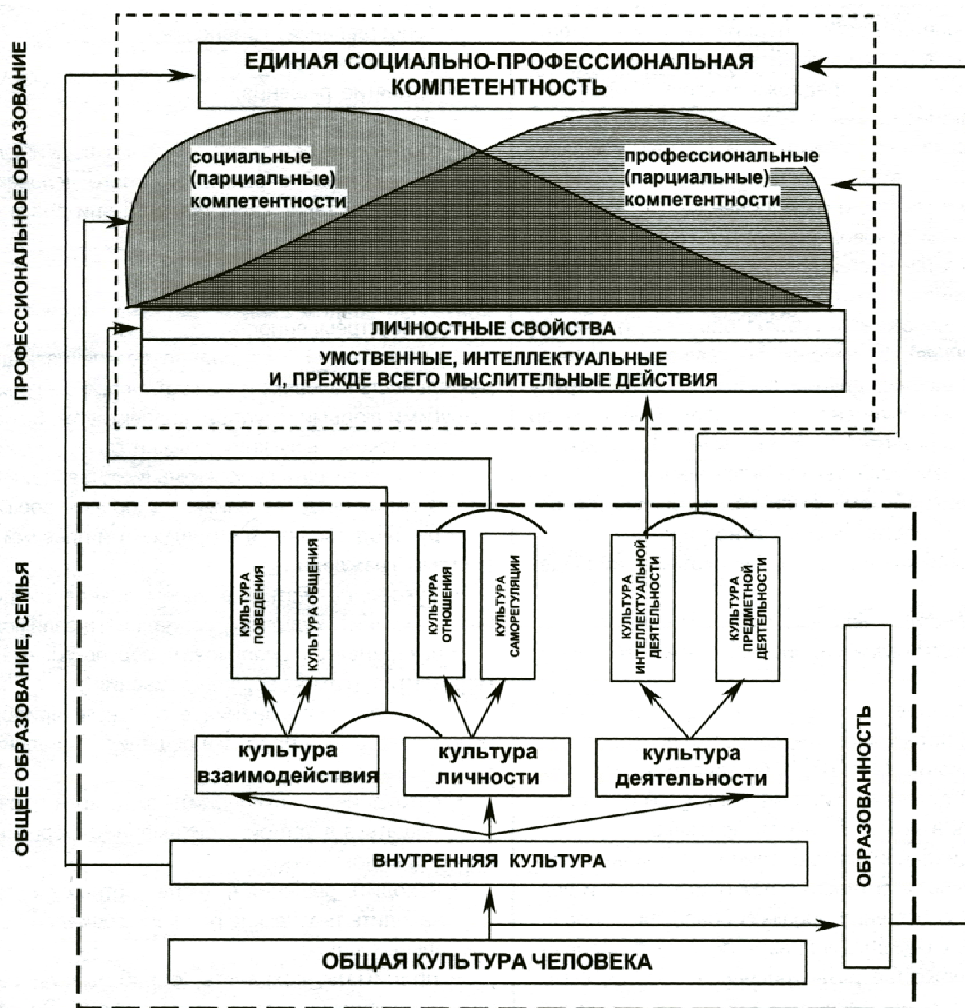
Šajā sakarā ļoti izteiksmīga ir V. Sidorenko, viena no mūsdienu Krievijas izglītības koncepcijas autoriem, metafora par izglītības un kultūras saistību, ka tās veido „lielo elpošanu”, ritmisku darbību, līdzīgu ieelpai un izelpai; uz „ieelpas” izglītība „iesūc” sevī kultūru kā saturu un priekšmetu radošai atražošanai, pati kļūstot par kultūras formu un tēlu. Uz „izelpas” kultūra reproducējas, dodot sociumam kultūras formu un darbības spēju. Autore apskata kompetentumu kā personības īpašību, kvalitāti un balstās uz A.N. Homska (*Avram Noam Chomsky*, 1965) kompetences traktējumu, izšķirot „kompetenci” un „kompetentumu”. I.Zimņajas izpratnē kompetentums (*competence* angl.) ir aktuāla, veidojama personības īpašība, kas balstās uz zināšanām un ko nosaka cilvēka intelektuālais un personīgais sociālprofesionālais raksturojums, cilvēka personības īpašības, kvalitātes (*Зимняя, 2005a*).

Šobrīd daudzu autoru darbos ar terminu „kompetence/kompetentums” apzīmē visdažādākās parādības (procesus): intelektuālo darbību, cilvēka personības īpašības, motivācijas tendences, vērtību orientāciju, starppersonu un konvencionālās mijiedarbības īpatnības, praktiskās prasmes un iemaņas u.c. Piemēram, projektā *Tuning Project* (*Tuning*

Educational Structures in Europe) kompetences ir sadalītas šādi: instrumentālās – kognitīvās, metodoloģiskās dotības un spējas, tehnoloģiskās un lingvistiskās prasmes, starppersonu kompetences, saistītas ar spēju izteikt emocijas, kritikas un paškritikas spēju, kā arī sociālās prasmes – prasmes strādāt komandā u.c., sistēmu kompetences kā spējas un prasmes, saistītas ar sistēmām. *Tuning Project* patiešām ir absolventu spēju un prasmju visaptverošs saraksts, kurā parādās viena no iespējamajām grupēšanas loģikām. Bet, ņemot vērā, ka, – pēc pašu projekta *Tuning Project* autoru uzskatiem, – eksistē daudz dažādu iespējamo klasifikāciju un neviena no tām nav pilnīga un perfekta, un kompetences var apskatīt no citas puses, klasificēt vai sagrupēt tās citādi. I. Zimņaja uzskata, ka tās varētu būt: a) līmeņu savstarpēja pakļaušana, b) vesela, vienota un parciālā izdalīšana (lat. *partialis* – daļējs, *pars* – daļa), c) parciālā kompetentuma kā tādu izveidojušos īpašību noteikšana, kas nepiemīt cilvēkam kā *homo sapiens* pārstāvim ar tā intelektuālajiem procesiem un individuāli-psiholoģiskajām īpašībām. Cilvēka intelekts un individuāli-psiholoģiskās īpašības nodrošina parciālo kompetenču/kompetentumu veidošanos. Problēmas izpēte ļauj secināt, ka izglītības rezultātā cilvēkā jāizveidojas veselai, vienotai sociālprofesionālai īpašībai, kvalitātei, kas viņam nodrošinātu veiksmīgu ražošanas uzdevumu izpildīšanu, mijiedarbojoties ar citiem cilvēkiem. Tāda īpašība vai kvalitāte var būt definēta kā nedalīta, vesela, viengabalaina sociālprofesionālā kompetence/kompetentums. Kā uzsver I. Zimņaja, viengabalainības, veseluma ideju kompetences/kompetentuma jautājumā atzīst vairāki autori (Tiļļa, 2003, 2005; Maslo, 2006; Garleja, 2006, uc.), bet sociālprofesionālās kompetences/kompetentuma kontekstā veseluma ideja izskan pirmo reizi. Sociālprofesionālais kompetentums ir cilvēka personības integrēta, izveidojusies īpašība, kas izpaužas uzdevumu adekvātos risinājumos (standarta un jo sevišķi nestandarta, kas prasa jaunradi) visās daudzveidīgajās sociālajās un profesionālajās situācijās. Sociālprofesionālais kompetentums izpaužas cilvēka rīcībā, darbībā, uzvedībā.

Cilvēka viengabalainā sociālprofesionālā kompetentuma modelis.

Kopumā viengabalains sociālprofesionālais kompetentums var tikt parādīts idealizēta modeļa veidā. Modeļa uzbūves jautājumā I. Zimņaja balstās uz Dž. Ravena (*Равен*, 2002) teorētiskajām atziņām par problēmu līmeņiem, kurus jārisina ar atbilstošām kompetencēm/kompetentumiem, un par to, ka termins “kompetentums” nozīmē parādību lielu daudzumu un to apakšlīmeņus (apakšdaudzumu, apakšveidus). Piedāvātajā modelī ir trīs līmeņi (sk.1.1. att. augšējo daļu).



1.1. att. Cilvēka viengabalainā sociālprofesionālā kompetentuma modelis pēc I. Zimņajas (Зимняя, 2005a)

Pirmkārt, jāatzīmē, ka sociālprofesionālais kompetentums kā cilvēka vesela, viengabalaina personības īpašība balstās uz viņa intelektuālajām, domāšanas darbībām, tādām kā analīze, sintēze, salīdzināšana, sistematizācija, vispārināšana u.c.; uz iespējamās realitātes prognozēšanu; uz mērķa izvirzīšanu un tā rezultāta realizāciju. Apskatīsim šos procesus (intelektuālās darbības) kā obligātu sociālprofesionālā kompetentuma veidošanās pamata jeb bāzes priekšnosacījumu. Tas būtu modeļa pirmais līmenis.

Otra, tikpat svarīga obligāta sastāvdaļa, kura arī ir bāzes sastāvdaļa sociālprofesionālā kompetentuma veidošanā, ir cilvēka personības īpašību kopums, kas nepieciešams profesionālas rīcības realizēšanai. Tajā ietilpst tādas īpašības kā mērķtiecība, organizētība (iekšējā kārtība) un atbildība. Jāatzīmē, ka šobrīd atbildība tiek apskatīta kā cilvēka pašcieņas (*self-esteem*) neatņemama sastāvdaļa. Tas būtu otrais līmenis.

Uz šī intelektuālās un personības attīstības pamata veidojas sociālprofesionālie kompetentumi – sociālie un profesionālie, sākotnēji ģimenē, pirmsskolas iestādēs un pēc tam vidējās un augstākās izglītības profesionālajās mācību iestādēs. Tie veido vienotu cilvēka

personisko, sociālo un profesionālo kompetentumu veselumu – cilvēka kā speciālista personības īpašību. Tāpēc varam runāt par veselu kompetentumu un par parciālām kompetencēm, kuras tajā ietilpst ar „paskaidrojošiem noteikumiem”. Tas būtu trešais līmenis.

Par teorētisko pamatu atslēgas (*key*) sociālo kompetenču grupēšanai kalpo psihologu atziņas: a) cilvēks ir saskarsmes, izziņas un darba subjekts (*Ананьев, 1962, 1980*), b) cilvēks atklājas attiecību sistēmā ar sabiedrību, ar citiem cilvēkiem, ar sevi pašu, ar darbu (*Мясищев, 1998*). I. Zimņaja vēlreiz atzīmē, ka kompetences kā iekšējie, potenciālie, slēgtie psiholoģiskie jaunveidojumi (zināšanas, priekšstati, darbības programmas (algoritmi), vērtību un attieksmju sistēmas) izpaužas kā cilvēka kompetentumi. Vienotā sociālprofesionālā kompetentumā līdzās tā sociālajai daļai ir arī darbības, t.i., profesionālā daļa, balstīta uz sistematizētām strukturētām starpdisciplīnu zināšanām, uz daudzām dažādu līmeņu prasmēm, pašregulējamām to lietošanā praksē (piemēram, prasme projektēt, diagnosticēt, izpētīt, aprēķināt u.c.).

Jāpasvītro vēlreiz, ka viengabalainā sociālprofesionālā kompetentuma kopējā uzbūvē izceļas intelektuāli-personiskā priekšnosacījumu bāze, kura attīstās katrā izglītības pakāpē uz iepriekšējās pakāpes pamata, un kodola pamatdaļa, kura veidojas izglītības procesā atbilstoši iegūstamās profesijas specifikai un uzdevumiem. Tajā ietilpst sociālie un profesionālie kompetentumi, katrs no tiem ar savu attīstītu daudzlīmeņu sistēmu, kura parādās valsts izglītības profesionālo kompetentumu standartu projektos augstākajā profesionālajā izglītībā.

1. 2. 2. Sociālprofesionālās kompetences definīcija un struktūra

Analizējot vairāku zinātnieku pētnieciskos darbus, salīdzinot vairākas struktūras, ievērotas un atzīmētas trīs svarīgi kopīgi pamatvirzieni – profesionālās kompetences, sociālās kompetences un personiskās attīstības kompetences. Vairāki pētnieki norāda, ka ir nozīmīgi saglabāt personīgo elementu katrā no kompetences veidiem, atzīmējot, ka personiskās attīstības kompetence ir ne tikai sociālās kompetences sastāvdaļa, elements, bet arī katras kompetences nepieciešamais komponents. Acīmredzot bez tādas universālas kompetences kā personiskās attīstības kompetence nevar veidoties citas nozīmīgas indivīda kompetences (*Зимняя 2003, 2004; Папуловская, 2008; Желнова, 2008*). Šo autoru domas ir ļoti perspektīvas un produktīvas: piešķirot personiskās attīstības kompetencei jebkuras kompetences sastāvdaļas lomu, veidojas iespēja akcentēt pašus svarīgākos integrētas kompetences jēdziena aspektus – sociālo un profesionālo. Tad kļūst saprotami, ka apskatītajā tēzē par kompetencēm ir divas sastāvdaļas jeb divas puses, kas veido integrētu kompetences jēdzienu – sociālprofesionālā kompetence. Šī doma ļauj izveidot samērā vienkāršu un skaidru sociālprofesionālās kompetences definīciju un struktūru.

Sociālprofesionālās kompetences definīcija (J.Kostina)

Sociālprofesionālā kompetence ir dialektiska kategorija, kur mijiedarbojas sociālais kā ārējais (objektīvais) un profesionālais kā iekšējais (subjektīvais) komponenti. Ārējais (objektīvais) sociālais komponents – sociālā kompetence sevī ietver plašas, vispārējas sociālās zināšanas un prasmes, un ir orientēts uz apkārtējo vidi. Savukārt, iekšējais (subjektīvais) profesionālais komponents – profesionālā kompetence – ietver šaurākas, speciālās zināšanas un prasmes un ir attiecināma uz pašu individu, viņa interesēm, vajadzībām, individuālām īpašībām. Abi komponenti, apvienoti ar trešo – cilvēka personiskās attīstības kompetenci, mijiedarbojas, papildina viens otru, attīstās kā viens vesels un izpaužas kā potenciālās spējas un reālās, konkrēti darbojošās zināšanas un prasmes, realizējas kā darbības process un kā tā rezultāts konkrētajā kultūrvēsturiskajā situācijā.

Katrai parādībai ir divas puses – objektīvā un subjektīvā, ārējā un iekšējā. Katra parādība savā attīstībā var kļūt par citas parādības sastāvdaļu – ārējo vai iekšējo. "Hēgeļa dialektika balstās uz tām atziņām, kuras iezīmējas jau Kanta darbos. Dialektika nozīmē tvert attīstību kopumā, saskatīt pretstatus un paredzēt to apvienošanos augstākā attīstības pakāpē." (Kūle M., Kūlis R., 1998, 315). Hēgeļa dialektika ir elastīgāka nekā sengrieķu dialektika. Tā ne tikai fiksē pretstatus, bet uzskata to savstarpējo cīņu par attīstības galveno noteicējspēku. Hēgelis visu savu sistēmu būvē, ievērojot pretstatu vienības un cīņas likumu. Katram jēdzienam atbilst pretējais jēdziens, tad tas tiek pārvarēts, un notiek abu jēdzienu sintēze augstākā pakāpē. Tā sākas Hēgeļa "Loģika". Hēgeļa vēsturiskuma princips nozīmē, "ka lietas un parādības ir jāizskata to attīstībā, pārmaiņās, kopsakarībās. Viens attīstības posms nāk aiz otra, vispirms izveidojot kaut ko pilnīgi pretēju, bet pēc tam ar šo pretstatu veidojot sintēzi augstākajā pakāpē. To sauc par triādes shēmu (no vārda "trīs": tēze – antitēze – sintēze)" (Kūle M., Kūlis R., 1998, 316). Zinātne, kā apgalvo G.F.V.Hēgelis (Hēgelis, 1981), pēc savas būtības ir sistēma, kura sastāv no saviem specifiskiem elementiem, kas veido viengabalaino kopumu, un jaunu elementu apkopošana dod jaunu kvalitāti, tā veidojot jaunu kompleksu.

Profesionālā kompetence, darba autores izpratnē, ir attīstītas cilvēka spējas, kuras izpaužas kā zināšanas un prasmes konkrētā profesijā, realizējas un nostiprinās dzīvesdarbības pašpieredzē. Profesionālā kompetence balstās uz speciālām spējām, ko sauc par apdāvinātību, talantu, ģenialitāti. Tādas spējas nepiemīt jebkuram cilvēkam, tās tiek saistītas ar ģenētisko iedzimtību, iedzimtām dotībām. Tātad, profesionālajai kompetencei var piešķirt subjektīvā vai speciālā komponenta lomu. Profesijas izvēles subjektīvajam faktoram – indivīda interesēm, motivācijai, vajadzībām, attieksmēm ir īpaši svarīga, gandrīz izšķiroša nozīme. Šis arguments,

protams, vēl vairāk uzsver profesionālās kompetences subjektīvo dabu, būtību. Sociālā kompetence balstās uz vispārīgām spējām, kas piemīt ikvienam cilvēkam. Tātad tai var piešķirt objektīvā vai vispārīgā komponenta lomu. Sociālā kompetence balstās uz tādām zināšanām un prasmēm, kuras mūsdienās tiek pieprasītas no ikviena cilvēka, ikvienā profesijā – komunikativitāte, sadarbības spējas, partnerība. Tas pasvīturo sociālās kompetences objektīvo būtību. Personiskās attīstības kompetence ir katras kompetences nepieciešamais komponents. Bez šādas universālas kompetences nevar veidoties citas nozīmīgas indivīda kompetences. Piešķirot personiskās attīstības kompetencei katras subkompetences struktūrelementa lomu, tika akcentēti paši svarīgākie integrētā sociālprofesionālās kompetences jēdziena aspekti – sociālais un profesionālais.

”Kompetence jāaplūko subjektīvā (spēju kopa, pieredze) un objektīvā (pieredzes gūšanas iespējas) aspekta mijiedarbībā.” (Maslo, 2006, 54) Sociālajai kompetencei ir divas puses – ārējā un iekšējā, subjektīvā un objektīvā; profesionālajai kompetencei arī ir ārējā un iekšējā puse, subjektīvā un objektīvā; arī personiskās attīstības kompetencei ir ārējā un iekšējā puse, subjektīvā un objektīvā. Katrai no kompetencēm ir šīs divas puses. Bet situācijā, kad šīs trīs kompetences ir sociālprofesionālās kompetences komponenti, struktūrelementi, mainās šo kompetenču nozīme, īpatsvars, loma. Visas trīs kompetences tagad veido vienu veselu struktūru, un tāpēc katra no kompetencēm tiek skatīta nevis atsevišķi, bet no struktūras veseluma pozīcijām, saistībā ar pārējiem sociālprofesionālās struktūras elementiem. Šādā skatījumā jau ir būtiski, kāda ir katras kompetences vieta un nozīme šajā struktūrā. Tāpēc, apvienojot trīs kompetences vienā veselā, promocijas darba autore uzskata par svarīgu atzīmēt un izzināt nevis katras kompetences struktūru, bet kompetences kā struktūrelementa lomu, vietu un nozīmi.

Sociālprofesionālās kompetences struktūrelementi ir sociālā kompetence, profesionālā kompetence un personiskās attīstības kompetence. Veidojot vienu veselu struktūru, šīs trīs kompetences ieņem katra savu vietu: sociālā kompetence kā ārējais, objektīvais komponents, saistīts ar vidi, sociumu; profesionālā kompetence kā iekšējais, subjektīvais komponents, saistīts ar subjektu (cilvēku), un personiskās attīstības kompetence kā universāls, integrēts kopējais komponents, kas saistīts ar paša cilvēka apzinātu gribu, patstāvīgu rīcību, domāšanu, intelektu, apdāvinātību, inteliģences attīstību. Protams, visi sociālprofesionālās kompetences komponenti vienoti vienā veselā, veido viengabalainu struktūru (sk.1.5.tab.) un funkcionē kā viena integrētā kompetence. Šī kompetence attiecināma uz subjektu. ”Kompetence kā audzināšanas ideāls attiecināma uz subjektu. Tā saistīta ar darbību personiski nozīmīgu mērķu sasniegšanai, ar katra skolēna darbības kvalitāti.”(Maslo, 2006, 54) „Kompetence nav

pārbaudāma tieši. To var atklāt un novērtēt tikai darbībā, tāpat kā patstāvību un atbildību – daudzveidīgo profesionālās darbības situāciju radošā risināšanā.” (Maslo, 2006, 47).

1.5.tabula

Sociālprofesionālās kompetences (SPK) struktūra (J.Kostina)

Sociālprofesionālā kompetence SPK		
Sociālā kompetence SPK1 (ārējais (objektīvais) komponents)	Profesionālā kompetence SPK2 (iekšējais (subjektīvais) komponents)	
Personiskās attīstības kompetence SPK3 (integrēts, universāls komponents)		
Sadarbības spējas	Personības īpašības un prasmes	Profesionālās zināšanas un prasmes
Komunikācijas spējas Partnerības spējas Tolerance	Inteliģence Pašorganizācija Fleksibilitāte	Zināšanas par pieaugušo mācīšanos Zināšanas priekšmetā Profesionālās kvalifikācijas pilnveide

I.Zimņajas SPK modeļa un J.Kostinas SPK struktūras salīdzinājums :

1. Pēc I. Zimņajas koncepcijas, SPK ir augstākās profesionālās izglītības kopējais rezultāts.
2. Arī pēc J. Kostinas domām, SPK ir augstākās profesionālās izglītības vēlamais iegūstamais rezultāts.
3. I. Zimņaja izmanto kompetentuma jēdzienu kā daudz plašāku nekā kompetences jēdziens: autore atzīmē, ka kompetences kā iekšējie, potenciālie, slēgtie psiholoģiskie jaunveidojumi (zināšanas, priekšstati, darbības programmas (algoritmi), vērtību un attieksmju sistēmas) izpaužas kā cilvēka kompetentumi.
4. J. Kostina savā pētījumā izmanto kompetences jēdzienu kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu.
5. Profesionālā mūzikas izglītība sākas bērnu mūzikas skolās, un jau bērnu mūzikas skolās un pēc tam mūzikas vidusskolās var veidoties SPK pamati, tātad augstskolā SPK var nevis veidoties, bet jau pilnveidoties.
6. I. Zimņajas shēma vizuāli parāda, ka izglītības procesa sākumā tiek audzināts cilvēks un tikai pēc tam, uz tā pamata – speciālists. Tas pilnīgi sakrīt ar pedagoģijas mērķi – vispirms izaudzināt cilvēku, personību, un tikai pēc tam palīdzēt apgūt zināšanas un prasmes (vispārējās vai profesionālās).

7. I.Zimņajas sociālprofesionālās kompetences modeļa pamatā intelektuālās spējas un personības īpašības.
8. Arī J.Kostinas struktūrā SPK pamatā – cilvēka personības attīstības kompetence kā integrēts universāls komponents.
9. I.Zimņajas SPK modeļa sociālie un profesionālie kompetentumi pārsedzas – krustojas, savstarpēji saistās, mijiedarbojas, ietekmē viens otru utt.
10. Arī J.Kostinas SPK definīcijā norādīts, ka sociālā un profesionālā kompetence kā divi komponenti, apvienoti ar trešo – integrētu cilvēka personisko kompetenci, mijiedarbojas, papildina viens otru, attīstās kā viens vesels un izpaužas kā potenciālās spējas un reālās, konkrēti darbojošās zināšanas un prasmes, realizējas kā darbības process un kā tā rezultāts konkrētā kultūrvēsturiskajā situācijā.

1.3. Mūzikas skolotāja sociālprofesionālā kompetence

Skolotājs, tāpat kā garīdznieks, ārsts un mākslinieks ir īpaša profesija. Skolotāja profesijai ir īpaši nozīmīga loma un vieta sabiedrībā. Mūzikas skolotāja misija – nest sabiedrībā uzkrāto pieredzi kā informācijas apjomu, nodot jaunatnei cilvēces ideālus un vērtības, priekšstatus par daiļumu un skaistumu, harmoniju mākslā, mūzikā. Sabiedrībā uzkrātās pieredzes nodošana nākamajai paaudzei prasa no pedagoga daudz speciālo profesionālo zināšanu un prasmju savā priekšmetā. Šī sabiedriski nozīmīgā procesa veicināšanai nepieciešamas arī sociālās zināšanas un prasmes. Mūzikas skolotājs strādā ar bērniem, jauniešiem, ar noteiktu sabiedrības grupu; viņš pats pieder pie noteiktas sabiedrības grupas, institūcijas – skolas, koledžas, augstskolas. Mūzikas skolotāja profesija ir saistīta ar mūzikas valodu kā universālu komunikācijas līdzekli. Tātad mūzikas skolotāja profesija ir sociāla, sociāli nozīmīga, ietver sevī sadarbības un komunikācijas kompetences nepieciešamību. Tas dod iespēju runāt par mūzikas skolotāja sociālās kompetences veidošanos. Mūzikas skolotāja profesionālā kompetence sastāv no pedagoģiskās un mūzikas pedagoģijas kompetences. Savukārt, mūzikas skolotāja kompetence veidojas no mūzikas pedagoģijas un metodikas zināšanām, atskaņotājmākslas tradīciju un likumsakarību zināšanām un prasmēm.

Mūzikas zinātnieks un pedagogs E. Abduļins raksta par mūzikas pedagoga sociālo un profesionālo pasaules uzskatu, kurš atspoguļojas, pirmkārt, viņa funkcijās: „ārējā” funkcija – kā orientācijas līdzeklis socialkultūrālajā un profesionālajā telpā un „iekšējā” funkcija – saistībā ar sava garīgā un profesionālā «es» pašanalīzi un pašizziņu. Ar pirmo – „ārējo” funkciju saistīta skolotāja gatavība vērtēt un izpaust, izteikt, noteikt savu attieksmi pret notikumiem, tendencēm, sabiedrības transformācijām, sevišķi mākslā, pedagoģijā, mūzikas

pedagoģijā. Mūzikas pedagoga pasaules uzskats šeit funkcionē kā translētājs (*транслятор*), kas translē (pārraida) sabiedrības idejas, uzskatus, ideālus. Otrās – «iekšējās» funkcijas loma saistīta ar mūzikas pedagoga iespēju pilnveidot savu iekšējo garīgo un profesionālo pasauli, veidot to pašam, modelēt savu profesionāli orientēto pasaules uzskatu. Autors pauž domu, ka šādas profesionālās darbības jēga un mērķis ir mijiedarbība ar mūzikas pedagoģijas realitāti kā sociālkulturālās dzīves sastāvdaļu (*Абдуллин, 2006, 42*).

Mūzikas skolotāja kompetence, šaurākā specifiskā traktējumā, ir mūzikas skolotājam nepieciešams personības īpašību kopums, kurš ietver vispārīgās un speciālās zināšanas un prasmes, realizētas darbībā. Topošā mūzikas skolotāja darbība tiks saistīta ar audzēkņiem, kolēģiem, ar skolēnu vecākiem un tiks realizēta sadarbībā ar savas institūcijas administrāciju pārstāvjiem. Tā balstās pedagoģiskajā filozofijā un psiholoģijā, jaunajā izglītības saturā, iekļaujot jaunu modeļu izstrādes studējošās jaunatnes sagatavošanā. Tas sekmē studenta dzīves un profesionālo pašnoteikšanos dažādās darbības sfērās, veido priekšnosacījumu studentu socializācijai un profesionalizācijai kultūras un sociālajā kontekstā.

Mūzikas sociālā loma izpaužas jau tādējādi, ka tā parādās dažādos kultūras slāņos – tautas mūzikā, garīgajā mūzikā, laicīgajā mūzikā. Sociālais aspekts mūzikā parādās vēsturiskā, nacionālā, individuālā līmenī un izpaužas žanra un stila tradīcijās. Balstoties uz mūzikas mākslas sociālo faktoru, mūzikas zinātnieks E. Nazaikinskis norāda uz trim mūzikas pastāvēšanas žanru formām: sinkrētisko (*синкретизм* grieķu val. – savienošana), estētisko un masu – komunikācijas formu. (*Назайкинский, 2003, 118*) Žanrs kā kultūras «atmiņa» uzstājas vidutāja lomā starp komponistu un klausītāju, realitāti un muzikālo tēlu kā realitātes māksliniecisko transformāciju. Mūzikai sabiedrības dzīvē ir gan garīga, audzinoša, gan izklaidējoša loma. Visas šīs mūzikas lomas ir sociālas. Šāda mūzikas funkciju daudzveidība pasvīturo mūzikas sociālo nozīmi, skaidro mūzikas skolotāja sociālprofesionālas kompetences jēdziena rašanos, uzsverot sociālā aspekta nozīmi. G. Cipins, runājot par mūzikas skolotāja kompetenci, akcentē šādus momentus: inteliģence un empātija kā skolotāja īpašības, kuras viņš ieaudzina savos audzēkņos ar mūzikas palīdzību; profesionālā domāšana un pašapziņa; mūzikas pedagoģiskā intuīcija; artistiskums; personiskā profesionālā pozīcija. (*Цыпин, 2003*) Tādējādi mūzikas skolotāju kompetencei ir vairāki struktūrkomponenti: intelektuālā, radošā, organizatoriskā, komunikatīvā, sadarbības (interakcijas). G. Cipina (*Цыпин, 2003*) un E. Abduļina (*Абдуллин, 2004, 2006*) koncepcijas par mūzikas pedagoga sociālo un profesionālo lomu un funkciju nozīmi balsta darba autores domas par topošo mūzikas skolotāju sociālprofesionālās kompetences veidošanās nepieciešamību.

„Vispārīgā skatījumā pieaugušu cilvēku, piemēram, jaunu darbinieku, kuru pieņem darbā, var raksturot ar viņa kompetences jeb lietpratības līmeni, izdalot lietišķo jeb profesionālo

kompetenci, sociālo kompetenci un personīgo kompetenci. Katrs no šiem kompetences elementiem ietver zināšanas, prasmes un attieksmes, kas veidojas izglītības procesā” (Valbis, 2005, 25). Šī zinātnieka doma, ir ļoti tuva SPK struktūrai, kuras trīs komponenti ir sociālā, profesionālā un personības attīstības kompetence. Veidojot mūzikas skolotāja SPK, bija jāizanalizē eksistējošie skolotāja un mūzikas skolotāja darbību reglamentējošie dokumenti (Latvijas Izglītības Likums, 1998; LR MK Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācības priekšmetu standartiem, 2006; Skolotāja profesijas standarts; Vispārējās izglītības likums, 1999; Vidējas izglītības standarts, 2008; Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Profesionālā bakalaura studiju programmas: “Instrumentālā mūzika”, „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs”, „Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs”; Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Profesionālā maģistra studiju programma “Mūzika”; Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Profesionālā bakalaura studiju programma „Mūzikas skolotājs”).

Tika secināts, ka izanalizētajos dokumentos kā svarīgākās ir atzīmētas vispārējās profesionālās (pedagoģiskās, psiholoģiskās) un speciālās profesionālās (muzikālās) zināšanas un prasmes, kā arī sociālās zināšanas un prasmes. Tā, piemēram, apgūstot Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Profesionālā bakalaura studiju programmu „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs”, students lietošanas līmenī iegūst šādas zināšanas:

Pedagoģijas un psiholoģijas jomā: mācīšanās un mācīšanas teorijā un metodikā, audzināšanas darbībā, mācību organizācijā (mācību metodes, mācību stunda, mācību programma), sasniegumu vērtēšanā un pašnovērtējuma veikšanā, mācību vides organizācijā, saskarsmes un sadarbības veicināšanā (sociālo attiecību veidošana), pedagoģisko pētījumu metodēs.

Mūzikas nozares atbilstošajos mācību priekšmetos: mācību priekšmeta didaktikā, mācību satura integrācijas pamatos, mūzikas nozares vēsturiskajā attīstībā, mūzikas teorijā un mūzikas formā, harmonijā, polifonijā, solfedžo, mūzikas vēsturē, skaņdarba atskaņošanas tehnoloģijā.

Tās būtu profesionālās zināšanas.

Valodās un komunikācijā: informācijas tehnoloģijās, svešvalodās, saskarsmes psiholoģijā, valodas kultūrā

Sociālajās zinībās: ētikā, izglītības vadībā, projektu vadībā.

Tās būtu sociālās zināšanas.

Zināšanas izpratnes līmenī: bērnu tiesību aizsardzībā, loģikā, filozofijā;

Zināšanas priekšstata līmenī: Valsts izglītības sistēmas un skolotāju darbību reglamentējošie dokumenti (LR un ES likumi, dokumenti un citi normatīvie akti).

Tās būtu zināšanas, kas attiecināmas gan uz mūsdienu pedagoga sociālajām, gan uz profesionālajām zināšanām.

Studiju programmu „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs” un “Instrumentālā mūzika” apguves rezultātā students iegūst prasmes, kas attiecināmas uz profesionālajām pedagoga prasmēm (sk.1.6.tab.).

1.6.tabula

Pedagoga profesionālās prasmes (studiju programmas „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs” un “Instrumentālā mūzika”)

Kopīgās prasmes nozarē	Vispārējās prasmes/spējas vai instrumenta spēles pedagoga pienākumu veikšanā spēj:
Prasme plānot savu un izglītojamo darbu	iegūt, analizēt, atlasīt informāciju un izmantot to; izvirzīt mērķus un plānot savu darbu; noteikt izglītojamo individuālās īpatnības; plānot izglītojamo darba organizāciju; izvēlēties mācību un audzināšanas līdzekļus-saturu, metodes,formas; veidot mācību metodiskos materiālus;
Prasme organizēt mācību un audzināšanas darbu un īstenot izvirzītos mērķus un uzdevumus	organizēt mācību vidi; motivēt un ieinteresēt izglītojamos mācību darbam; komunicēties; veidot pozitīvas izglītojamo savstarpējās attiecības; radoši organizēt mācību un audzināšanas darbu; vadīt izglītojamo darbu; aktivizēt izglītojamos; izmantot dažādus mācību un audzināšanas līdzekļus; integrēt mācību un audzināšanas līdzekļus; pētīt izglītojamo personību attīstību; strādāt komandā; noteikt un risināt problēmsituācijas; sadarboties ar vecākiem un sabiedrību;
Prasme novērtēt un koriģēt izglītojamo izaugsmi un mācību sasniegumus, sava darba efektivitāti	novērtēt izglītojamo personību izaugsmi; novērtēt izglītojamo mācību sasniegumus; veikt pašanalīzi; prezentēt savus darba rezultātus; izvēlēties novērtēšanas līdzekļus un veidus; veidot un attīstīt izglītojamo pašnovērtēšanas prasmes; pamatot savu un respektēt citu viedokli.

Studiju programmu „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs” un “Instrumentālā mūzika” apguves rezultātā students iegūst arī specifiskās profesionālās prasmes (sk.1.7.tab.).

Pedagoga specifiskās profesionālās prasmes (studiju programmas „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs” un “Instrumentālā mūzika”)

Studiju programmā „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs”	Studiju programmā “Instrumentālā mūzika”
<p>Izskaidrot mūzikas attīstības likumsakarības. Analizēt skaņdarbus.</p> <p>Noteikt mūzikas izteiksmes līdzekļu nozīmi skaņdarba tēla atklāsmē.</p> <p>Saglabāt atmiņā un reproducēt dzirdētos skaņdarbu fragmentus, atsevišķus mūzikas izteiksmes līdzekļus, skaņdarbu kopumā.</p> <p>Atšifrēt, lasīt un pierakstīt nošu tekstu.</p> <p>Patstāvīgi iestudēt un atskaņot instrumentālos skaņdarbus solo un skaņdarbus ansamblim.</p> <p>Panākt dažādas sarežģītības pakāpes, dažādu laikmetu un stilu skaņdarba satura atklāsmi konkrēta instrumenta atskaņojumā.</p> <p>Izskaidrot, klasificēt, salīdzināt, atpazīt, analizēt, pielietot, vingrināties un brīvi orientēties mūzikas izteiksmes līdzekļu klāstā, iestudējot instrumentālos skaņdarbus ar audzēkni.</p> <p>Saklausīt, salīdzināt, analizēt mūzikas vēsturiski stilistisko attīstību.</p> <p>Diskutēt un paust motivētu viedokli par dažādiem mūzikas jautājumiem, gūtajiem muzikālajiem iespaidiem.</p> <p>Izvēlēties, analizēt, novērtēt skaņdarbu un repertuāra atbilstību audzēkņa spējām, atlasīt un piemērot to mācību programmas un audzēkņa individuālā plāna vai kalendāri tematiskā plāna sastādīšanai.</p> <p>Noteikt instrumenta tehnisko stāvokli, sniegt konsultācijas instrumenta tehnisko nepilnību novēršanai.</p> <p>Strādāt pie instrumenta spēles tehnisko prasmju attīstības.</p> <p>Attīstīt mākslinieciskās spēles iemaņas.</p> <p>Novērtēt spēles tehnisko un māksliniecisko kvalitāti.</p> <p>Aranžēt skaņdarbus dažādiem kolektīvās muzicēšanas sastāviem.</p> <p>Novērtēt skaņdarba interpretāciju.</p> <p>Novērtēt skaņdarba tehnisko un māksliniecisko līmeni.</p> <p>Iestudēt skaņdarbu ar audzēkni vai muzicējošu vienību.</p> <p>Panākt skaņdarba satura māksliniecisko atklāsmi, atbilstoši komponista iecerēm.</p> <p>Publiski atskaņot skaņdarbu.</p> <p>Pilnveidot mūziķa profesionālo meistarību.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - demonstrēt zināšanas un izpratni, kas pamatojas uz augsta līmeņa informācijas avotiem un visjaunākajām atziņām; - izmantot savas zināšanas un izpratni tādā veidā, kas apliecina profesionālu pieeju savam darbam, kas apliecina kompetenci, izvirzot argumentus un tos pierādot, risinot problēmas savā studiju jomā; - savākt un analizēt atskaņotājmākslas nepieciešamos datus, izdarīt slēdzienus, kas ietver mūzikas sociālo, zinātnisko vai ētisko aspektu atspoguļojumu; - izklāstīt informāciju, idejas un risinājumus gan speciālistu, gan nespeciālistu auditorijā; - izskaidrot mūzikas attīstības likumsakarības; - analizēt un izvērtēt dažādu laikmetu un stilu skaņdarbus; - nodrošināt plānoto uzdevumu izpildes kvalitāti; - radīt pozitīvas un radošas atmosfēras darba ievirzi; - noteikt skaidrus mērķus un uzdevumus, to sasniegšanas ceļus un paņēmienus; - instrumenta spēles iemaņas un prasmes pielietot dažādu laikmetu, stilu un raksturu skaņdarbu interpretācijā; - virtuozī pārvaldīt instrumenta spēli; - brīvi spēlēt no lapas dažādu stilu un žanru skaņdarbus, transponēt tos, improvizēt; - patstāvīgi iestudēt un publiski atskaņot dažādas sarežģītības pakāpes instrumentālos skaņdarbus - solo, ansablī, orķestrī, instrumenta vai orķestra pavadījumā; - panākt skaņdarba satura atklāsmi; - atlasīt instrumentālā žanra spilgtāko māksliniecisko repertuāru un sastādīt koncertprogrammas; - panākt augstu interpretācijas kultūru; - prognozēt un sasniegt mākslinieciskā izpildījuma rezultātu; - novērtēt atskaņojuma tehnisko un māksliniecisko līmeni, skaņdarba interpretāciju, izvērtēt sasniegumus un izdarīt korekcijas; - pārvaldīt vismaz viena cita instrumenta spēli; - ar augstu patstāvības pakāpi realizēt savas tālākās studijas.

Mūzikas skolotāja sociālprofesionālā kompetence ir plašas un daudzveidīgas zināšanas un prasmes, rezultatīvi izmantojamas dzīvespraksē. Tās ir gan profesionālās, gan sociālās, gan personības attīstības zināšanas un prasmes. Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas „Profesionālā bakalaura studiju programmas „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs” (4214106 - kods LR izglītības klasifikācijā) un Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības bakalaura studiju programmas „Instrumentālā

mūzika“ (kods 4221213) analīze parādīja, ka students – topošais mūzikas skolotājs studiju laikā iegūst rezultātus zināšanu, prasmju un attieksmju formā – t.i., kompetences. Pedagoģa profesionālā un sociālā kompetence ir labi pārstāvēta programmā „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs”; profesionālā instrumentspēles pedagoģa kompetences veidošana labi izstrādāta programmā ”Instrumentālā mūzika”. Bet, lai veidotos mūsdienu augstākās profesionālās izglītības speciālists – mūzikas skolotājs, studiju programmā nepieciešami arī personības attīstības kompetences aspekti, jo

- skolotājs ir Personība (tikai Personība var audzināt Personību);
- skolotājs ir garīgais līderis (garīgo vērtību glabāšana un nodošana);
- skolotājs ir idejas līderis (idejas radītājs un izplatītājs, apgaismotājs);
- skolotājs ir kreatīvais centrs, publiskā persona;
- skolotājs ir piemērs (caur sevi, ar savu piemēru, savu attieksmi notiek pasaules kultūras ideālu un vērtību translācija jaunajai paaudzei – it sevišķi mūzikā!).

Lielbritānijā kvalificēta skolotāja statusa piešķiršanas standartā ir atzīmēts, ka topošajam pedagoģam „jārada labu piemēru saviem skolēniem mācību procesā un personīgajā un profesionālajā uzvedībā”. Mācīšana ir morāla nodarbošanās, un skolotāja piemērs, kas izpaužas attiecībās, attieksmē un mācīšanas stilā, apzināti vai neapzināti ietekmē skolēnu vērtības. Skolotāju netiešā morālā ietekme uz bērniem izpaužas gan mācību procesā, gan dažādās mijiedarbībās ārpusklases vidē. Un tāpēc ir svarīga ne tikai skolotāja sejas izteiksme un žestu valoda, bet arī pārliecība un uzticība, ko viņš pauž, draudzīgums un *personīgais starojums* un arī tas, kā viņš izsaka savu viedokli, un kāds ir viņa mācīšanas stils (Valbis, 2005, 164).

T.Koķe, šodien aprakstot „mūsdienu laikmeta raksturīgas parādības: pārmaiņas, globalizāciju, informācijas tehnoloģijas, konkurenci, iespējas, utt.”, noteikti piebilstu vēl par globālo ekonomisko krīzi. 2003./04. gadā pētniece rakstīja par nākotni, ka tā būs nenoteiktību, izaicinājumu un konfliktu pilna. Šodienas ekonomiskās krīzes apstākļos šī prognoze kļuvusi aktuāla, tā ir realizējusies. Zinātniece uzskata, ka šis raksturojums nenes „sevi vienīgi draudus un nedrošību”, bet apgalvo, ka „nenoteiktība, izaicinājumi un konflikti ir atvērtas sabiedrības liecība un milzīga iespēja uzņēmīgiem, patstāvīgiem un pašapzinīgiem cilvēkiem. Un tādā gadījumā studiju programmu galvenais mērķis būtu indivīda līmenī veicināt uzņēmīgas, patstāvīgas un pašapzinīgas personības izaugsmi. Tādējādi līdztekus tradicionālajām zināšanām un prasmēm, aktuāla kļūst studentu sevis izteikšanas, apliecināšanas un sevis apzināšanās pieredzes veidošana”. T.Koķe aicina „profesionālās darbības kvalitātes kontekstā, vairāk pievērsties studentu un, nebaidos uzsvērt, arī pašu docētāju sevis apzināšanās jomai. Neapšaubāmi, tā ir sarežģītāk izkoptājama un izvērtējama, jo tā ir tiešā saistībā ar cilvēka emocionālo inteliģenci, ko grūti ietvert standarta studiju vai mācību programmā.” (Koķe,

2003./04.) Tādējādi apstiprinās mūsu doma par studenta – topošā skolotāja personības attīstības veidošanās nozīmi mūsdienās.

J. Valbis atzīmē, ka kompetences veidošanos un izpausmi darbībā kopumā pārvalda cilvēka apziņa – psihs augstākā struktūra. Apziņa atspoguļo cilvēka dzīves uztveri, viņa vērtību sistēmu un ar to saistītos dzīves principus. Uz tiem savukārt pamatojas cilvēka attieksme pret sevi un citiem cilvēkiem, lietām un parādībām, kā arī dzīves gaitā izveidojušies un nostiprinājušies tikumi – personības morālie principi. (Valbis, 2005) Tātad bez cilvēka augstākās psihs struktūras – apziņas, bez tās satura-vērtību sistēmas, dzīves principiem, attieksmēm, tikumiem, bez apziņas dalības, t.i., bez domāšanas procesiem, kompetence veidoties nevar.

Līdzīgu domu paudusi pētniece I.Zimņaja (*Зимняя*, 2005a, 2005b), kura, analizējot sociālprofesionālo kompetenci/kompetentumu kā profesionālās izglītības vienoto rezultātu un kā cilvēka vienotu personības īpašību, atzīmē, ka tā balstās: 1) uz cilvēka intelektuālajām, pirmkārt, domāšanas darbībām, tādām kā analīze, sintēze, salīdzināšana, sistematizācija, vispārināšana u.c.; uz iespējamās realitātes prognozēšanu; uz mērķa izvirzīšanu un tā rezultāta realizāciju; 2) uz cilvēka personības īpašību kopumu, kas nepieciešams profesionālas rīcības realizēšanai, kurā ietilpst tādas īpašības kā mērķtiecība, organizētība (iekšējā kārtība) un atbildība. Pēc zinātnieces domām, cilvēka intelekts un individuāli-psiholoģiskās īpašības nodrošina SPK struktūras daļējo kompetenču/kompetentumu veidošanos – sociālo un profesionālo. Pētniece pasvītro, ka vienotā sociālprofesionālā kompetentuma kopējā uzbūvē izceļas intelektuāli-personiskā priekšnosacījumu bāze, kura attīstās katrā izglītības pakāpē uz iepriekšējās pakāpes pamata.

Šīs zinātnieku (Т.Коже, J.Valbis, *И.А.Зимняя*) trīs atziņas liecina par personības attīstības kompetences nozīmi topošā speciālista sociālprofesionālās kompetences veidošanās kontekstā (Коже, 2003/04; Valbis, 2005; *Зимняя*, 2005a, 2005b). Tas ļauj uzskatīt šīs atziņas par būtiskām topošā speciālista – mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences veidošanas kontekstā.

Tātad mūzikas skolotāja personības attīstības kompetences veidošanās nepieciešamība izriet no skolotāja sabiedriskā, valstiskā statusa apziņas, no mūsdienu laikmeta izaicinājuma izpratnes, no skolotāja intelektuālās darbības un personas īpašību kopuma:

- 1) skolotājs – publiskā persona, piemērs, personība, garīgais un idejiskais līderis;
- 2) no intelektuāli-personiska priekšnosacījumu bāzes veidošanas nepieciešamības – intelektuālā darbība un personas īpašību kopums;
- 3) no mūsdienu laikmeta izaicinājuma izpratnes – uzņēmīgas, patstāvīgas un pašapzinīgas personības izaugsme.

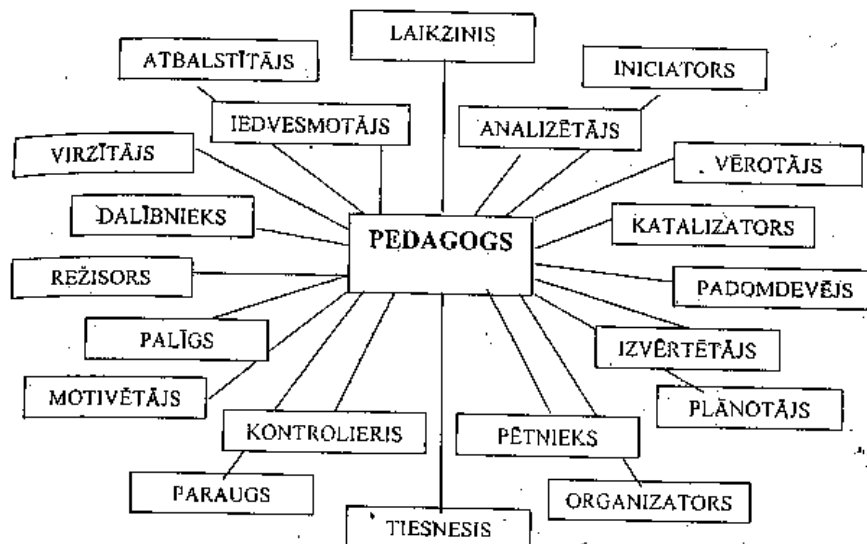
Personiskās attīstības kompetence, kā skolotāja sociālprofesionālā kompetences komponents, ietver sevī personības īpašības un prasmes, tādas kā inteligence, pašorganizācija, fleksibilitāte. Runājot par cilvēka vispārīgo inteligenci, gribas atzīmēt, ka vispārīgā inteligence kā kulturāla cilvēka īpašība sastāv no labi attīstīta intelekta (saistībā ar domāšanas procesiem) un emocionālās inteligences. Šeit darba autore ir vienisprātis ar zinātnieces T.Koķes viedokli, ka "intelekts un emocionālā inteligence nav izslēdzoši faktori, bet gan savstarpēji papildinoši. Intelekts, intelektuālā pieeja aktualizē: patiesību, faktus, līgumus, likumus, paša padomus, paša rezultātus, paša kompetenci, norādījumus, grūdienus (uzspiestu rīcību). Emocionālā inteligence aktualizē: uzticību, izjūtas, saskarsmi, taisnīgumu, citu apzināšanos, citu izpratni, citu izteikšanos, jautājumus, pamudinājumus" (Koķe, 2003/04).

Skolotājam personiskās attīstības kompetence ir vēl svarīgāka, jo viņam ir daudz lomu (sk.1.2.att.), un jāizvēlas tās „ar savu galvu”, vadoties no situācijas, un viena – pirmā no tām – ir gids/pavadonis – cilvēks, kurš zina, kurp jāiet un uzņemas atbildību par to, tātad, līderis.

Pēc T.Koķes domām, skolotājam – pieaugušo pedagogam ir jāprot iejusties daudzās lomās.

Viņš ir

- gids/pavadonis (*guide*) – persona, kas palīdz noteikt jaunas personības izaugsmes iespējas un perspektīvas izjūtas attīstību. Pavadonis palīdz atrast ne vien veiksmīgāko veidu, kā sasniegt labu rezultātu, bet arī, kā bagātināt ieguvumus procesa gaitā;
- skolotājs (*teacher*) – persona, kuras galvenais uzdevums ir veidot pozitīvu mācīšanās vidi, rosināt pašvirzīto mācīšanos un stiprināt mūžizglītības vajadzību, balstoties uz zināšanu lietpratību;
- atbalstītājs (*facilitator*) – persona, kas nodrošina grupas dinamiku un palīdz katram atrast piemērotāko veidu savstarpējā saskarsmē;
- konsultants (*coach*) – persona, kas spēj sekmēt personības attīstību, iedrošinot un palīdzot veidot nepieciešamās pašaktualizācijas prasmes.



1.2.att. Pedagoga profesionālā darba daudzveidīgo lomu spektrs (Koķe, 2003/04)

Šī T.Koķes shēma atspoguļo pedagoga profesionālā darba daudzveidīgo lomu spektru. Pēc pētījuma autores domām, iniciators, iedvesmotājs, virzītājs, motivētājs, plānotājs, organizators, režisors, – tās visas lomas attiecas uz gida, līdera – idejas radītāja un līdera – idejas realizētāja lomu. Šeit mēs atkal sastopamies ar pedagoga personības attīstības kompetences esamības nozīmīgumu.

Mūzikas pedagoģijas procesa mērķis šodien ir studenta personības veidošana par patstāvīgu kompetentu indivīdu. Kompetenta persona – mūsdienu izglītības mērķis. „Līdzās kompetences, kā prasmes un kvalifikācijas izpratnei, rodas jauns skatījums uz kompetentu cilvēku kā audzināšanas ideālu un kompetenci kā stratēģisko mērķi un izglītības kvalitātes analītisko kategoriju mērķu un uzdevumu daudzlīmeņu sistēmā” (Maslo, 2006, 47).

1.daļas kopsavilkums:

- pētījumā kompetences veidošanās un attīstības jautājumi tiek analizēti spēju iedzimtības un sociālās vides ietekmes mijiedarbības teorijas skatījumā, kur cilvēka spēju attīstību nosaka bioloģisko un sociālo faktoru dialektika (*Выготский, 1960; Рубинштейн, 1959; Леонтьев, 1960; Plotnieks, 1982*);
- kompetence ietver zināšanas, prasmes un attieksmes;
- kompetence izpaužas kā spēja lietot savas zināšanas un prasmes konkrētajā dzīvesdarbības situācijā;
- kompetences jautājums mūsdienās ir aktuāls, bet komplicēts. Zinātnieki izšķir spējas, prasmes, kompetences, kvalifikācijas, pamatkompetences, pamata kvalifikācijas, metakompetences un dzīvesprasmes;

- parādās tendence uz kompetenču kombinācijām, kur personiskās attīstības kompetence tiek saistīta ar sociālo kompetenci vai arī tā tiek uzskatīta par katras kompetences nepieciešamu komponentu. Izanalizētajās kompetenču struktūrās skaidri saskatāmi trīs komponenti – profesionālais, sociālais un personiskais;
- sociālprofesionālā kompetence ir tāda integrēta kompetenču kombinācija, kur divas kompetences – sociālā un profesionālā, ir apvienotas ar trešo – cilvēka personiskās attīstības kompetenci; visas trīs kompetences mijiedarbojas un attīstās kā viens vesels; izpaužas kā potenciālās spējas un reāli darbojošās zināšanas un prasmes;
- mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences veidošanai ir nepieciešams personiskās attīstības kompetences nozīmīguma akcentējums.

2. SOCIĀLPROFESIONĀLĀS MĀCĪŠANĀS MODELĒŠANA

2.1. Pieaugušo izglītības īpatnības kā pamatojums konstruktivistiskajai pieejai studiju organizācijas procesam

“Paradoksāli ir tas, ka psiholoģijas uzmanības centrā nokļuvusi cilvēka agrīnā un vēlīnā ontogēnēze, bet perifērijā – fāzes, kad cilvēks dzīvo visproduktīvāko, radošāko un sociāli visaktīvāko dzīvi,” – konstatē B.G.Anaņjevs. (*Ананьев*, 1980, 336) Filozofs J. F. Herbarts (1776-1841) uzskatīja, ka andragoģija (gr. *andros* – pieaugušais vai vīrietis) nav vajadzīga, ka tā padara cilvēkus atkarīgus un neuzņēmīgus. Savukārt M.Nouls, pieaugušo pedagoģijas pamatlicējs, andragoģiju definējis kā „mākslu un zinātni, kā palīdzēt pieaugušam cilvēkam mācīties” (*Knowles*, 1980, 263-264). Pieaugušo izglītību kā „zinātni, praksi un mākslu”, kā „sabiedrisku parādību” definē D. Lieģeniece. (Lieģeniece, 2002, 25) Pieaugušo izglītība tiek uzskatīta par līdzekli pieauguša cilvēka izglītības apmierināšanai, lai palīdzētu cilvēkam pildīt pieaugušā funkcijas, lomas (dzīves iztikas pelnīšana, laulība vai seksuālā partnerība, vecāku funkcijas, pilsoņa pienākums, aiziešana pensijā u.c.). ”Jēdziens „pieaugušo izglītība” apzīmē organizētu izglītojošu procesu kopumu, neraugoties uz tā saturu, līmeni un metodēm – uz to, vai tā ir formāla, vai citāda veida izglītība, kā arī – vai tā ir izglītības turpinājums, vai aizvieto sākotnējo izglītību skolās, koledžās un universitātēs, vai tā ir izglītošanās mācekļa stāvoklī. Tas ir process, kurā cilvēki, kurus sabiedrība uzskata par pieaugušiem, attīsta savas spējas, bagātina savas zināšanas, uzlabo tehnisko vai profesionālo kvalifikāciju vai to maina citā virzienā un ienes izmaiņas savā attieksmē vai uzvedībā, lai pilnībā attīstītu savu personību un piedalītos sabiedrības līdzsvarotā un neatkarīgā, sociālajā, ekonomiskajā un kultūras attīstībā.” (UNESCO, 1976) Šajā definīcijā norādīts, ka pieaugušo izglītībai piemīt mūžizglītības un mācīšanās raksturs; tiek akcentētas pieauguša cilvēka profesionālās kvalifikācijas maiņa, personības attīstība un piedalīšanās sabiedrības sociālajā, ekonomiskajā un kultūras attīstībā.

Latvijā pieaugušo izglītība ir „izglītības sistēmas sastāvdaļa, kas pieaugušajiem ar jebkuru iepriekšējas izglītības līmeni dod iespēju mācīties mūža garumā atbilstoši viņu vajadzībām un iespējām, kā arī dabas un sabiedrības attīstības tendencēm. Pieaugušo izglītība ietver vispārējo, profesionālo un tautas izglītību. Tā veicina brīvas, radošas un kulturālas personības attīstību un sekmīgu tās integrāciju sabiedrībā, balstoties uz kopīgu vērtību izpratni, kultūras mantojuma apguvi, tālāknodešanu un pašpaļāvības izkopšanu sevī, nodrošinot profesijai, citām personības vajadzībām un darbībai nepieciešamo zināšanu un prasmju līmeni.” (Pieaugušo izglītības gadagrāmata, 1997) Šajā raksturojumā uzsvērts, ka pieaugušo izglītība veicina personības attīstību, tās integrāciju sabiedrībā un nodrošina profesionālai

darbībai nepieciešamo zināšanu un prasmju līmeņus, tādējādi tiek pasvītroti pieaugušo izglītības pamatvirzieni – personiskais, sociālais un profesionālais.

Kā atzīmē pieaugušo izglītības teorētiķis S. Zmejovs, vairāku valstu ekonomiskās attīstības līmenis mudina katru darbinieku un pilsoni pastāvīgi tiekties uz profesionālās, sociālās un ģimenes kompetences augstāko līmeni. Pētot pieaugušo dzīves un izglītības jautājumus, S. Zmejovs pasvītrot profesionālā, sociālā un personiskā aspekta nozīmīgumu. Autors raksta, ka pieaugušo izglītības galamērķis ir personības veidošanās, kura aktīvi un kompetenti piedalās ekonomiskajā, sociālajā un personiskajā dzīvē (Змеѐв, 2003).

Ievērojamais zinātnieks, UNESCO komisijas loceklis, R.G.Deivs (*Dave R.G.*) savā darbā “*Foundating of Lifelong Education*” 1976. gadā raksta, ka nepārtraukta izglītība ir indivīda personiskās, sociālās un profesionālās attīstības process visa mūža garumā, lai pilnveidotu gan indivīdu, gan viņu kopienu dzīves kvalitāti. Šī visaptverošā un apvienojošā ideja, kurā ietilpst formālā, informālā un neformālā izglītība, īstenojas ar mērķi iegūt un pilnveidot izglītošanu, kā arī sasniegt dažādu dzīves pakāpju vispusīgu attīstību. Tas ir saistīts ar personības attīstību un sociālo progresu. Lūk, kāpēc tādas idejas, kā “mācīties būt” un “sabiedrība, kura mācās” asociējas ar šo koncepciju.

Andragoģijas zinātnieki pieaugušo cilvēku raksturo, pirmkārt, „nevis ar bioloģiskiem, psiholoģiskiem vai juridiskiem jēdzieniem, bet kā personu, kuras galvenās lomas raksturīgas pieaugušā cilvēka statusam”, tātad vispirms ar sociālo faktoru – ar sociālo statusu (Lieģeniece, 2002, 32). G.Svence uzskata, ka bioloģiskais un sociālais faktors (noteikts vecums un sociālais statuss) ir brieduma sasniegšanas nepieciešamie nosacījumi. Zinātniece nosauc arī psiholoģiskā brieduma īpatnības: materiālā un sociālā neatkarība, autonomija un spēja patstāvīgi pieņemt lēmumus, stingrs raksturs, saprātīgums, uzticamība, godīgums, empātija. Svarīgs cilvēka attīstības sasniegums brieduma gados ir pretrunu izpratne – dialektiskā domāšana, un tā ir pieauguša cilvēka stiprā puse. “Brieduma gados intelektuālā aktivitāte pieaug, un, ieejot vēlīnajā briedumā, cilvēkam ir uzkrāta liela zināšanu bagāža...” (Svence, 2003, 156). Daži teorētiķi raksturo briedumu kā nepārtrauktu izmaiņu un augšanas laiku, un uzskata, ka prāta sistēmas attīstās visu mūžu. Katrā attīstības posmā vecais kļūst par jaunā daļu, cilvēks strukturē un restrukturē pasaules izpratni līdz 40 gadu vecumam un pat ilgāk. Sasniedzot brieduma gadus, cilvēka prāta sistēmas kļūst unikālas.

Pieaugušo izglītības teorētiķi un praktiķi uzskata, ka pieaugušam cilvēkam ir īpašas fizioloģiskās, psiholoģiskās, emocionālās un kognitīvās attīstības pakāpes. Un līdz ar to nepietiek ar Ž. Piažē, šveiciešu psihologa, ievērojamā bērnu izziņas sfēras pētnieka, izstrādāto cilvēka attīstības pakāpju teoriju, nedz ar Ļ.Vigotska teoriju par jaunveidojumiem un krīzēm vai ar D. Elkoņina vecumposmu periodizāciju. Tie jāpaplašina ar teorijām par sociālā faktora

nozīmi cilvēka attīstībā: piemēram, ar E.Eriksona 8 pakāpju personības psihosociālās attīstības sistēmu, ar L. Kolberga psihiskās attīstības periodizāciju, ar Ļ.Vigotska teoriju par attīstības zonām. Tāpēc, ka „pieaugušais citādi mācās, un tam ir citādas izglītošanās vajadzības nekā jaunāka vecuma cilvēkiem.” No tā izriet, ka „pieaugušo izglītība prasa īpašu organizāciju, metodes un programmas” (Lieģeniece, 2002, 33).

M.Nouls savā grāmatā ”Pieaugušo izglītības modernā prakse. No pedagogijas uz andragogiju” (*The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Androgogy*), atzīmē, ka pieaugušajiem ir iekšējā *motivācija* mācīties; viņiem ir *izpratne* par to, ko viņiem *vajag* zināt; ka viņi spējīgi uzņemties *atbildību* par savu izglītību, *paši sevi virzīt* mācīšanās procesā; viņiem raksturīga *orientācija uz problēmām* vairāk nekā uz mācību priekšmetiem. Šādas pieaugušo izglītības īpatnības parādītas 2.1. tabulā kā pedagogijas un andragogijas atšķirības (*Knowles, 1980*).

2.1.tabula

Pedagogijas un andragogijas atšķirības pēc M. Noula (*Knowles, 1980*)

Pieņēmumi	Pedagogija	Andragogija
Priekšstats par sevi	Atkarība	Pieaugušo spēja sevi vadīt
Pieredze	Nenozīmīga	Pieredze ir cilvēku mācīšanās resurss
Gatavība mācīties	To nosaka bioloģiskā gatavība un sociālais spiediens	To nosaka sociālo lomu uzdevumi
Orientācija mācīties („laika perspektīva”)	Orientācija uz priekšmetu, uz zināšanu vēlāku izmantošanu	Orientācija uz problēmu pašreizējā dzīves situācijā
Motivācija mācīties	Bieži motivē “ārējs spiediens”	Nozīmīgāka ir iekšēja motivācija (pašcieņa, dzīves kvalitāte u.c.)

M.Noula andragogijas modelis rāda šādas pieaugušo izglītības īpatnības:

1. Pieauguša cilvēka raksturojums: tas ir cilvēks, kas attīstījis priekšstatu par sevi – būt atbildīgam pašam par savu dzīvi, būt savas dzīves virzītājam.
2. Pieredzei ir daudz nozīmīgāka loma mācību procesā nekā bērnam vai jaunam cilvēkam, jo tā ir lielāka un, ja to nerespektē, tas var aizskart cilvēku.
3. Pieaugušie ir gatavi mācīties tad, kad viņi izjūt vajadzību zināt kaut ko, darīt, lai efektīvi pārveidotu kādu savas dzīves aspektu.
4. Pieaugušie orientēti uz uzdevumu vai problēmu risinājumu, jo dzīves situācijas motivē mācīties.
5. Motivācija vairāk saistās ar ārējo faktoru – alga, labākā drauga piemērs, bet faktiski nozīmīgāks ir iekšējais faktors – pašcieņas vajadzība, atzīšana, labāka dzīves kvalitāte, lielāka pašapziņa, pašaktualizācija (*Knowles, 1980*).

Krievu andragogijas pētnieks S. Zmejovs (*Змеёв, 2003*) saskata šādas pedagogijas un andragogijas atšķirības, kas atspoguļotas 2.2. tabulā.

Pedagoģijas un andragoģijas atšķirības pēc S.Zmejova (Змеёв, 2003)

Parametri	Pedagoģijas modelis	Andragoģijas modelis
Pašapziņa	Atkarības izjūta	Pieaug neatkarības izjūta
Pieredze	Mazvērtīga	Bagāts mācīšanās avots
Gatavība mācīties	To nosaka bioloģiskā gatavība un sociālais spiediens	To nosaka personības attīstības un sociālo lomu apgūšanas uzdevumi
Iegūto zināšanu pielietojums	Nenoteikts, uz kādu laiku atlikts	Tūlītējs
Orientācija mācībās	Uz mācību priekšmetu	Uz problēmas risinājumu
Psiholoģiskais klimats mācību procesā	Formāls, orientēts uz skolotāja autoritāti	Neformāls, balstīts uz savstarpēju cieņu un sadarbību
Mācību procesa plānošana	Plāno skolotājs	Kopā ar studentu
Mācību vajadzību noteikšana	To nosaka skolotājs	Kopā ar studentu
Mācību mērķa noteikšana	To nosaka skolotājs	Kopā ar studentu
Mācību procesa organizācija, uzbūve	Mācību priekšmeta loģika, saturs	Atkarīga no studenta gatavības mācīties, problēmorientēta
Mācību darbība	Zināšanu pasniegšanas tehnoloģija	Uz pieredzi balstīta jaunu zināšanu meklēšanas tehnoloģija
Novērtējums	Vērtē skolotājs	Kopīgs vērtējums , jaunu mācību vajadzību kopīga noteikšana

Pēc S.Zmejova andragoģijas modeļa konstatējamas šādas pieaugušo izglītības īpatnības:

1. Pieauguša cilvēka pašapziņā pieaug neatkarības izjūta.
2. Pieredze ir bagāts mācīšanās avots.
3. Gatavību mācīties nosaka personības attīstības un sociālo lomu apgūšanas uzdevumi
4. Orientācija mācībās – uz problēmas risinājumu.
5. Iegūto zināšanu lietojums – tūlītējs.
6. Psiholoģiskais klimats mācību procesā – neformāls, balstīts uz savstarpēju cieņu un sadarbību.
7. Mācību procesa plānošana, mācību vajadzību un mācību mērķa noteikšana – pasniedzējs visu to veic kopā ar studentu.
8. Mācību procesa organizācija un uzbūve atkarīga no studenta gatavības mācīties, problēmorientēta.
9. Mācību darbība – uz pieredzi balstīta jaunu zināšanu meklēšanas tehnoloģija.
10. Novērtējums – pasniedzēja un studenta kopīgs vērtējums, jaunu mācību vajadzību kopīga noteikšana (Змеёв, 2003).

Šie divi modeļi gandrīz sakrīt četros punktos: pieaugušais cilvēks kā pašatbildīgā neatkarīgā persona; cilvēka pieredze kā bagāts mācīšanās avots, gatavību mācīties nosaka personības attīstības un sociālo lomu apgūšanas uzdevumi; orientācija mācībās – uz problēmas risinājumu.

M.Nouls kā 5.punktu atzīmē pieauguša cilvēka motivāciju mācīties, kurā nozīmīgāka ir iekšējā motivācija (pašcieņas vajadzība, atzīšana, labāka dzīves kvalitāte, lielāka pašapziņa, pašaktualizācija). S.Zmejovs papildina šo modeli ar šādiem punktiem: iegūto zināšanu lietojums – tūlītējs; psiholoģiskais klimats mācību procesā – neformāls, balstīts uz savstarpēju cieņu un sadarbību; mācību procesa organizācija un uzbūve atkarīga no studenta gatavības mācīties, ir problēmorientēta; mācību darbība – uz pieredzi balstīta jaunu zināšanu meklēšanas tehnoloģija; mācību procesa plānošana, mācību vajadzību un mācību mērķa noteikšana – pasniedzējs visu to veic kopā ar studentu; novērtējums – pasniedzēja un studenta kopīgs vērtējums, jaunu mācību vajadzību kopīga noteikšana.

Analizējot pieaugušo izglītības īpatnības, D.Lieģeniece uzsver, ka „ar „pieaugušo izglītību” apzīmē visa veida organizētus izglītošanas un izglītošanās procesus, gan formālus, gan neformālus, kur sistēmiskās un ilgstošās mācīšanās aktivitātes iesaistās sabiedrības pieaugušie cilvēki.” (Lieģeniece, 2002, 30) Kā tiek atzīmēts UNESCO definīcijā par pieaugušo izglītību (UNESCO, 1976), tā ietver sevī ne tikai formālo, bet arī divu veidu neformālo izglītību. Tās ir: formālā, neformālā un informālā izglītība.

- **Formālā** attiecas uz jebkuru organizētu un sistemātisku izglītību, ko organizē skolas un citas izglītības institūcijas.
- **Neformālā** tiek definēta kā jebkura organizēta un sistemātiska izglītojoša aktivitāte, kas tiek turpināta ārpus formālās sistēmas.
- **Informālā** (neoficiālā, nepiespiestā) attiecas uz mācīšanās procesu no pieredzes visa mūža garumā. Tas ir process, kurā brīvā, nepiespiestā veidā cilvēks mācīšanās rezultātā apgūst zināmas vērtības, attieksmes, paša virzītas, neatkarīgas prasmes. Mācīšanās notiek arī ikdienas aktivitātēs. Formālā, neformālā un informālā izglītība var tikt iegūta gan jauniešu, gan pieaugušo vecumā (Lieģeniece, 2002, 31; *Змеёв*, 2003).

Rietumu autoru koncepcijās, kā arī T.Koķes definīcijās ir akcentēti kopīgi būtiski aspekti, proti, pieaugušo izglītība ir

- 1) integrēta izglītības daļa;
- 2) plaši pieejama;
- 3) brīvprātīga;
- 4) tās struktūrā ir iestādes, kas atrodas arī ārpus tradicionālās izglītības sistēmas ietvariem;
- 5) tajā vērojama mācību satura un metožu dažādība;
- 6) tā aptver indivīdus, kam ir attīstītas patstāvīgas izziņas darbībai nepieciešamās personības īpašības (Koķe, 1999).

Pieaugušo izglītību raksturo četri jēdzieni, kas tiek plaši lietoti pasaulē kopš 60. – 70. gadiem: mūžilga izglītība, atkārtotā izglītība, mācīšanās organizācija un sabiedrība, kas mācās. Tos lieto tādas starptautiskas organizācijas kā Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (UNESCO), Ekonomiskās kooperācijas un attīstības organizācija (OECD),

Eiropas Padome, Starptautiskā darba birža un Pasaules Banka. Mūsdienās pieaugušo izglītība un mūžizglītība ir visu valstu sabiedrību problēma. Tā ir arī resurss sociālās nevienlīdzības likvidēšanai, integrācijai darba tirgū un dzīvē.

Mūžizglītība kā pieaugušo izglītības politika tika atspoguļota UNESCO materiālos, Eiropas Savienības Padomes dokumentos, kur ir norādīts, ka Eiropa ir iegājusi „zināšanu ērā”, un tiek secināts, ka sekmīgai pārejai uz ekonomiku un sabiedrību, kas balstās uz zināšanām, ir nepieciešamas pāriet uz mūžizglītību. („Mūžizglītības memorands”, Brisele, 2000) Kā secina T.Koķe, aizvien biežāk mūsdienās jēdzienus „izglītība”, ”izglītības iestāde” nomaina jēdziens „sabiedrība, kas mācās” (Koķe, 2002). Tātad 21.gadsimts orientējas uz sabiedrību, kas mācās, kas cenšas apzināt sevī aplēptas vērtības, potences un ir virzīta uz pašapziņu un pašizpausmi visos vecuma posmos. Tāda stratēģija ļauj uzlabot cilvēka un sabiedrības dzīves kvalitāti, kā arī bagātina cilvēka personību, veicina viņa uzņēmību un gatavību atrast savu vietu mainīgajā pasaulē. Būtībā pieaugušo izglītība paver katram cilvēkam jaunu brīvības pakāpes izjūtu (Koķe, 1999, 2002).

Latvijas pieaugušo izglītības koncepcijā tiek akcentētas gan cilvēka, gan valsts intereses:

- otrreizējās iespējas (*second chance*) izglītība,
- profesionālā izglītība,
- sociālo lomu apguve,
- sociālās labklājības virzīta izglītība,
- indivīda pašrealizācija (Koķe, 1999).

Lai varētu sevī saglabāt modernajā sabiedrībā, cilvēkam jāprot reflektēt savas iepriekšējās mācīšanās saturu, procesu un it īpaši iepriekšējos pieņēmumus. Tāpat ir nepieciešams mainīt savu domāšanu, mācīšanos un darbību. Pieaugušo, kā nobriedušu personību, ar zināmu pieredzi apveltītu indivīdu īpatnība, kuri zina, ko grib sasniegt mācoties, un mērķtiecīgi to dara, nosaka konstruktīvistisko pieeju mūsu sociālprofesionālās mācīšanās modelēšanai. Tas saskan ar konstruktīvisma centrālo ideju par subjekta aktīvu darbību, cilvēka pasaules paškonstruēšanu (Леонтьев, 2004; Выготский, 1998; Piaget, 1999; Holzkamp, 1995; Paspārne, 1998a).

Konstruktīvistiskā pieeja mācīšanās procesam ir cieši saistīta ar mācīšanos mācīties. Mācīšanās mācīties ir cilvēka mācīšanās no savas pieredzes. “Mācīšanās ir mērķtiecīgi organizēta darbība cilvēka individuālās pieredzes apguvei, uz kuras pamata vienlaicīgi attīstās izziņas spējas un attieksme” (Žogla, 2001a, 160). Tas ir komplicēts process, ”kuru mācās visu mūžu. Šajā procesā cilvēki apgūst un modificē savas zināšanu apguves un problēmu risināšanas prasmes un spējas un mācās no savas pieredzes” (Lieģeniece, 2002, 65). Mācīšanās mācīties process ir attīstības process visa mūža garumā, kurā tiek apgūtas attieksmes, izpratne

un prasmes efektīvākai darbībai un savas mācīšanās organizēšanai. Ž. Piažē, izziņas teorijas pamatlicējs, kurš ieviesa konstruktīvu mācību izpratni, pasvītrot, ka cilvēks caur mācīšanos un izziņu pats konstruē savu apkārtnes izpratni, pilnīgi noliedz, ka cilvēku kāds (piemēram, skolotājs) var "piepildīt ar zināšanām vai prasmēm" (*Piaget, 1999; Maslo E., 2003, 85*). „Cilvēks attīstās mācoties. Mācīšanās ir ilgstošs pieredzes ieguves process, kurā cilvēks piedalās gan ģimenē, gan skolā, gan ārpus tās, izzinot un pārņemot tās vides pieredzi, kurā viņš darbojas pašizziņas ceļā – introspektīvs process.” (*Maslo, 2006, 27*) Introspekcija (no lat. *introspectare* – ielūkoties) nozīmē pašnovērošanu; psihisko procesu (apziņas, domāšanas) izzināšanu, ko izdara pati persona, kas tos pārdzīvo (*Svešvārdu vārdnīca, 2005*). "Cilvēka attīstības mehānismus pēta psiholoģija, bet pedagogija pēta mācīšanos un tās uzlabošanās iespējas. Mācīšanās, tāpat kā attīstība, ir mūžilgs process, un cilvēka attīstība ir atkarīga no tā, vai mācīšanās viņam kļūst par vērtību." (*Maslo, 2006, 27*) „Taču personības attīstība ir nevienmērīga, tā noris cikliski, un šie cikli ne vienmēr ir augšupejoši. Ir krīzes, kas ļauj cilvēkam, tās pārvarot, pāriet jaunā attīstības ciklā. Ir posmi, kad cilvēks, it kā slīdot lejup savā attīstībā, aizpilda savas izaugsmes robus vai veic savas attīstības revīziju.” Tas nozīmē, ka "cilvēks arī mācās cikliski un dažādi, un mācīšanās progresija nevar būt spirālveidīga (augšupejoša), bet tai ir cikliskais raksturs. Taču mācīšanās cikli var būt arī stagnātiski, kad cilvēks savā mācīšanās pieredzē stāv uz vietas, ir arī atkāpes un strauji izaugsmes posmi." (*Maslo, 2006, 27*)

Raksturojot, skaidrojot mācīšanās konstruktīvistisko un sistēmisko būtību, I. Helds attīsta K. Holckampa (*Holzkamp, 1995*) domu, ka mācīšanās ir „cilvēces un dzīves attīstības nozīmīgs dzinējs” un atzīmē, ka mācīšanās „vienmēr notiek pirmajā personā, t.i., es mācos un man tam ir savi iemesli. Pat, ja es tieku piespiests mācīties, arī tad man ir kādi iemesli to darīt vai arī kaut kādā veidā no tā izvairīties.” (*Helds, 2006, 31*) Kognitīvās mācīšanās teorijas pamatā (*J.Piaget, G.Kelly*) ir konstruktīvā alternatīvisma koncepcija, kura balstās uz pieņēmumu, ka visi cilvēki ir spējīgi veidot, mainīt un pārkārtot notikumu interpretāciju, veidu, kā uzņemt, paturēt un apstrādāt informāciju (*Karpova, 1994, 1998; Paspārne, 1998a, 1998b*).

Plašā nozīmē pieaugušo izglītība balstās uz Platona un Dž.Loka liberālo filozofiju, pēc kuras cilvēks ir neatkarīgs valsts loceklis; valsts ir līdzeklis, kas nodrošina indivīdu aizsardzību un savstarpēju atbalstu. Pieaugušo pedagogijas filozofiskais pamatojums – Dž.Djūija pragmatisma teorija, kuras filozofiskais kodols ir

- metafizika: realitāte ir indivīda mijiedarbība ar vidi, realitāte ir indivīda pieredze. Realitāte ir vienmēr mainīga;
- epistemoloģija: zināšanas veidojas no pieredzes ceļā apgūtā;
- vērtības: vērtības ir situatīvas vai relatīvas (saistītas ar attieksmi). (*Dewey, 1974*)

Mācību vides veidošanas loģika nosaka, ka mācīšanās nozīmē – risināt problēmas un izmantot zinātniskas metodes (būt par pētnieku); tiek atzīta mācīšanās no nozīmīgām dzīves pieredzēm un sociālās mijiedarbības procesā ar citiem. Uz ASV pedagoga, filozofa, viena no pragmatisma pamatlicējiem Dž.Džūija idejām balstās arī konstruktīvisma teorētiskie pamati. Viņa filozofiskais un pedagoģiskais kredo ir: "Pieredze ir viss, un viss ir pieredze." (Dewey, 1974, 187). Pragmatisma idejas pamatlicēji ir Č. S. Pīrss (1839 -1914), V. Džeimss (1842-1910) un Dž.Džūijs (1859-1952). Pragmatisms orientē cilvēkus uz konkrētiem dzīves mērķiem, un pēc tā filozofijas pareiza ir tā teorija, kura dod labāku rezultātu. "Pragmatismu radījusi nācija, kura nešaubīgi tic nākotnei, un tā būtība ir skats uz priekšu, uz mērķi un rezultātiem, nevis gremdēšanās pagātnē". Tam "raksturīga ticība demokrātijai, grandiozi sociālās attīstības plāni un nešaubīga palāvība cilvēka spēkam un iniciatīvai." (Rubene, 2004, 34). Pragmatiski praktiskie modeļi orientējas uz praktisku rezultātu, prasmēm veikt noteiktu darbību. Tajos realizējas šodien aktuālā ideja "mācīties darot", kas balstās uz krievu zinātnieku atziņām par personības darbības psiholoģiju (Выготский, 2005; Леонтьев, 2004; Ананьев, 1980). Pragmatisma idejas spēcīgi ietekmē konstruktīvismu, konstruktīvisma pedagoģiskos modeļus.

Savukārt konstruktīvisms lielā mērā ir integrējis kognitīvismu. Konstruktīvistu kustības aizsākumi saistāmi galvenokārt ar Ž. Piažē (*J. Piaget*) un Ž. Kelliju (*G. Kelly*) darbiem. Konstruktīvisma koncepcija balstās uz humānistisko pedagoģiju, kaut tiek uzskatīts, ka konstruktīvisms radies no "dažādiem veciem un jauniem dabaszinātniskiem un filozofiskiem pētnieciskiem virzieniem." (Maslo E., 2003, 85-86) Konstruktīvisms ietver sevī trīs virzienus: radikālo, kognitīvo un sociālo. Radikālie konstruktīvismi (*Glaserfeld, 1997*), uzskata, ka studenti individuāli konstruē savas zināšanas, kuras ir personiski nozīmīgas. Kognitīvais konstruktīvisms kā svarīgāko kategoriju atzīmē apgūtās zināšanas, un to vērtēšanas kritērijs ir individuālo zināšanu objektivitāte un atbilstība attiecīgajai realitātei. Sociālajā konstruktīvismā, uzsverot studēšanas un zināšanu sociālo būtību, par aktuālākiem tiek uzskatīti sadarbības, grupveida un komandas modeļi, kur studentu individuālo zināšanu konstruēšana ieņem centrālo vietu. Sociālais konstruktīvisms kā samērā jauna mācīšanās teorija uzskata, ka realitāte ir sociāli konstruēta un sociāli apgūstama (*Glaserfeld, 1997*). Sociālā konstruktīvisma teorijā atziņas ir vienmēr saistītas ar vērotāju, tās pašas par sevi nepastāv, bet gan ir vērotāja produkts. Tādējādi konstruktīvisma teorijā mācīšanās ir konstruēšanas, nevis rekonstrukciju process, kur skolotājs ir moderators, skolēnu palīgs. Skolēni konstruē savas zināšanas, izdomājot, salīdzinot, atklājot, izmēģinot, izvērtējot, atmetot vai apstiprinot. (E.Maslo, 2003, 87-88)

Lai ietu kopsolī ar mainīgā laikmeta prasībām un vajadzībām, mācīšanās procesā nozīme ir jaunu zināšanu un prasmju apguvei. Viena no tām ir prasme patstāvīgi un nepārtraukti papildināt zināšanas, atrast un izmantot nepieciešamās izglītības iespējas, lai

nodrošinātu savu profesionālo izaugsmi un kompetenci. Kā piezīmē T.Koķe, zināšanu vairošana kļūst par industriju – interneta iespējas, patstāvīgas mācīšanās programmas, pašmācības kursi. Kaut pašmācībām mūsdienās ir arvien lielākā nozīme, primārā loma šeit būtu jāuzņemas skolai un augstskolai. Taču akcents no zināšanu apguves pāriet uz pašizteikšanos, pašapliecināšanos, uz sadarbības prasmju apguvi. Lai nodrošinātu izglītības kvalitāti, mūsu informācijas pieejamības laikmetā nepieciešams mācīt cilvēkam atlasīt zināšanas. Izglītības kvalitātes kritērijs – nezaudēt mācīšanās procesa jēgu, virzīt domu un veidot izpratni. (Koķe, 2001a)

Jānodrošina mācību iestādēm veidot līdzdalības pieredzi sabiedriskajos procesos, tām jāklūst par plašu kontaktu vidi, organizējot indivīdu un organizāciju sadarbību. Tādas pieredzes veidošana bagātinātu skolas vidi, veicinātu indivīdu pašizteikšanos, pašapliecināšanos un sevis apzināšanos, "kas neapšaubāmi rosinātu spējas uz inovācijām, pārmaiņām, partnerību." (Koķe, 2003, 4) Šo spēju uz inovācijām, pārmaiņām un partnerības veidošanos autore cieši saista ar cilvēka emocionālo inteliģenci (*Goleman*, 2001). Pēc T.Koķes domām, intelektuālā pieeja un emocionālās inteliģences pieeja studiju procesam ir atšķirīgas, jo intelektuālā pieeja realizē patiesību, faktus, līgumus, likumus, paša padomus, rezultātus un kompetenci, norādījumus, grūdienus vai uzspiestu rīcību, bet emocionālā inteliģence – uzticību, izjūtas, saskarsmi, taisnīgumu, citu apzināšanos, izpratni un viedokļus, jautājumus, pamudinājumus. Emocionālā inteliģence papildina intelektu ar pozitīvu uzskatu un iekšēja līdzsvara saglabāšanos jebkurā situācijā. Tāda īpašība vai prasme palīdzēs veidot kritisku attieksmi pret vērtībām mūsu plurālajā sabiedrībā. Tas ļaus attīstīties savstarpējai cieņai, iecietībai, izpratnei un sadarbībai (Koķe, 2003).

Latvijas izglītības koncepcijā reformas svarīgākais punkts ir akcenta maiņa no zināšanām uz skolēnu vai studentu prasmi kompetenti darīt – mācīties, strādāt profesijā (Valsts pamatizglītības standarts, 1998; Valsts izglītības politikas analīze – Latvija. Ekspertu ziņojums, 2000). Mūsdienu vadošā "augstas kvalitātes izglītības" ideja (*European Commission*, 1997; *UNESCO*, 1998) aktualizējas informatīvo robežu izzušanas laikā, kad informācijas apmaiņas tehnoloģijas, to apjoms un ātrums izraisa izmaiņas ne tikai sabiedrības kultūrā. Tās nosaka un pieprasa pārmaiņas arī speciālistu profesionālo īpašību un spēju jomā (*Europaeische Kommission*, 1997):

- adaptēšanās spēju mainīgajā vidē – ražošanā, multikultūru saskarsmē, mobilitātes situācijā;
- nepārtrauktību akadēmiskajā un profesionāli praktiskajā izglītībā;
- spēju konkurēt ne tikai uz profesionālās kompetences pamata, bet arī uz individuāli nacionālo un vispārcilvēcisko vērtību pamata;

- gatavību civilizēti, balstoties uz profesionalitāti un personisko kultūru, aizstāvēt sevi izspiešanas, izslēgšanas vai izkonkurēšanas situācijās;
- uzņēmīgumu un gatavību riskēt situācijā, ko veido tehnoloģiju maiņas ātrums un sabiedrības rigiditāte (tradicionālo normu saglabāšana, turēšanās pie tām).

UNESCO dokumentos jau 1972. gadā tika norādīts, ka cilvēkam visu mūžu ir jāmacās "būt" (*learning to be*). Lai indivīds izdzīvotu, adaptētos laikmeta prasībām, attīstītos, pašrealizētos gan darba tirgū, gan personiskajā dzīvē, sabiedrībai kopumā un katram indivīdam atsevišķi ir nepieciešams mācīties. Mācīšanās notiek visa mūža garumā un plašumā – darbavietās, mājās, sabiedriskās dzīves apstākļos. (Lieģeniece, 2002, 5) Tas ir cieši saistīts ar Latvijas iekļaušanos Eiropas Savienībā, izpaužoties sabiedrības atvērtībā, iedzīvotāju kvantitātes un kvalitātes izmaiņās, tehnoloģiju un komunikācijas attīstībā, izglītības reformās.

2. 2. Studentu sociālprofesionālās mācīšanās modelēšana

Pilnveidojot līdzšinējo mācību sistēmu, domājot par procesa rezultātu, kas cieši saistīts ar studenta turpmāko dzīvesdarbību, ir izveidots teorētiskais modelis. Šajā modelī objekts ir jauns atbilstošs mācību saturs, kura apguves rezultātā veidojas un attīstās studenta sociālprofesionālā kompetence. Šī modeļa subjekti – pasniedzējs un students tiek vienoti objekta izziņas darbībā kā mācīšanās procesā. Abu mācīšanās procesa subjektu – studenta un pasniedzēja un kopīgā izziņas objekta savstarpējās attiecības un interakcija veido sociālprofesionālās mācīšanās sistēmu, kuras komponenti tiek sakārtoti tai piemērotā formā – teorētiskajā modelī. Šī modeļa struktūrā mācību satura komponentam ir nozīmīga loma un vieta, jo pētījuma gaitā tika secināts, ka mācību saturā ir nepieciešamas pārmaiņas. Tās ir vajadzīgas, lai sekmētu topošā mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveidi kā studenta veiksmīgas socializācijas un profesionalizācijas priekšnoteikumu. Kopumā raksturojot mācību satura būtību sociālprofesionālās mācīšanās modelī, akcentēsim pašu galveno. Ieviešot populāro un džeza mūziku klavierspēles studiju procesā, mēs papildinām, izmainām un pilnveidojam mācību saturu, kas, no vienas puses atvieglina studiju procesu, bet no otras puses sarežģī to. No vienas puses pasniedzējam ir interesantāk strādāt, ir iespēja brīvi kombinēt, variēt mācību saturu, no otras puses – jāapzinās, ka jebkura jauninājuma ieviešana nozīmē lielu atbildību. Detalizēti mācību saturs ir izklāstīts studiju kursa aprakstā un studiju kursa programmās (sk.pielikumus 9., 10., 11., 12.).

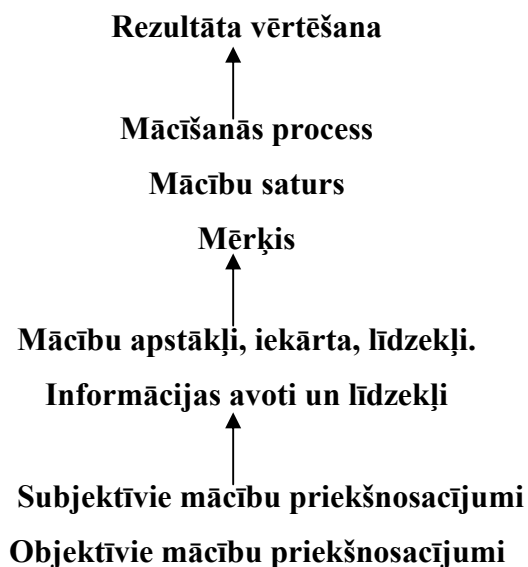
Mācību satura un mācīšanās procesa komponenti kā modeļa struktūrelementi tiek noteiktā kārtībā apvienoti vienā veselumā. Kā raksta Herberts Gudjons, didaktiskais modelis ir zinātniskās teorijas konstrukcija pedagoģijā, kas analizē un modelē, t.i., palīdz plānot

didaktiskos procesus skolā. (Gudjons, 2007). “Mācībām kā mērķtiecīgi organizētam procesam, kas apvieno mācīšanos un mācīšanu, ir savas iekšējās likumības, un tās ir vispārīgas un kopējas visām didaktiskajām sistēmām, neatkarīgi no skolotāja filozofiskās pieejas, pedagoģiskās pārlicības, teorētiskā pamatojuma un līdzekļu izvēles.” (Žogla, 2001a, 8). Jebkurš didaktiskais modelis jābalsta uz kopējām didaktiskajām likumībām. Tās ir:

- 1) studenta un pasniedzēja savstarpēja iepazīšana un saprašanās, vēlēšanās mērķi sasniegt;
- 2) mācību mērķa noskaidrošana un viedokļu apmaiņa par tā būtību, lietderīgumu, personisko nozīmīgumu un kontekstu zinātnes nozares vai darbības sfēras struktūrā;
- 3) vienošanās par darba mērķa sasniegšanas procedūru, abu subjektu pozīciju un mijiedarbību;
- 4) studenta mācīšanās līdzekļu izvēle un pasniedzēja ieteikumi, operēšana ar līdzekļiem ar pasniedzēja palīdzību un atbalstu;
- 5) procesa kontrole, paškontrole un korekcija;
- 6) rezultāta (izglītojošā, attīstošā, audzinošā) pašnovērtēšana un novērtēšana, diskusija;
- 7) turpmākā mācību posma projektēšana (Žogla, 2001b, 25).

Pedagoģiska procesa teorētiskā modelēšana un praktiskā darbība – teorija un prakse – šīs pedagoģiskās darbības divas pretrunīgās puses ir cieši saistītas, savstarpēji atkarīgas un nosacītas. “Jo precīzāk modelī izstrādāts mācību procesa komponentu saturs un īpašības, to funkcijas un vienotība, jo labāk tas darbojas praktiski. Modelis ir starpnieks starp teoriju un praksi.” (Žogla, 2001a, 134).

Modelis ir izstrādāts, balstoties uz humānistiskās pedagoģijas principiem: studiju procesa centrā ir studenta intereses, vajadzības, spējas un iespējas. Modeļa būtība ir, mainot, paplašinot mācību saturu atbilstoši mūsdienu jaunajām prasībām un bakalaura programmas nosaukumam un atlasot būtisko, saglabāt līdzsvaru starp jaunajām ”radikālajām” un vecajām ”konservatīvajām” zināšanām, nodrošinot studenta profesionālizāciju un socializāciju (Koķe, 2001a, 9). Modeļa mērķis ir konstruēt tādu veidojumu, kurā visi struktūrelementi – mācību mērķis, saturs, process un paredzētais rezultāts būtu vienoti vienā veselā un orientēti uz studenta sociālprofesionālās kompetences izveidošanos un pilnveidi (sk.2. 1. att.).



2.1.att. Sociālprofesionālās mācīšanās modeļa shēma

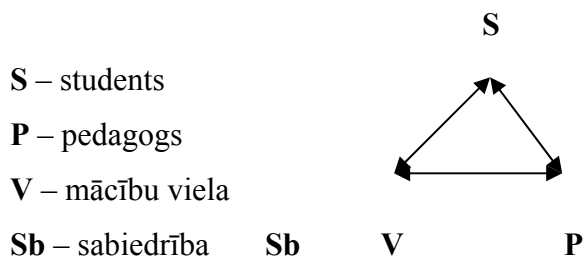
Teorētiskais modelis balstās arī uz pieaugušo pedagogijas zinātniskajām atziņām (*Knowles*, 1980; Ose, 2001; Lonstrupa, 1995; *Змеёв*, 2003; Lieģeniece, 1999, 2001, 2002).

Kā uzskata andragoģijas pētniece Gerda Ose, students kā pieaudzis cilvēks pats sevi pilnveido, bet skolotājs šo procesu sekmē. Studenta pieredze andragoģijā ir mācību pamats. Mācību procesu jāveido saskaņā ar dzīves situācijām un jāpakārto studentu gatavībai mācīties. Mācīšanās procesā iegūtās zināšanas ir praktiskas un tūlīt izmantojamas (Ose, 2001, 18-21) Zinātniece piedāvā četrus mācību modeļus:

- 1) „devēja” modelis,
- 2) „izaugsmes” modelis,
- 3) „dialoga” modelis,
- 4) „kritizētāja” modelis.

Autoresprāt, divi pēdējie modeļi ir vairāk piemēroti mūsu situācijai. „Dialoga” modeli pedagogs un students (jeb, kā viņu sauc G.Ose, “klausītājs”) lielā mērā ir līdzvērtīgi partneri, abi atbildīgi par mācību procesa rezultātu. Personiskajām attiecībām starp pedagogu un studentiem ir būtiska nozīme. Šo modeli raksturo optimisms, absolūta ticība studentu gribai mācīties, cieša kontakta nozīme. „Kritizētāja” modelis daudzās jomās, līnijās sakrīt ar „dialoga” modeli: personiskās attiecības starp pedagogu un studentiem un pašu studentu starpā ir nozīmīgas; mācīšanās tiek uzskatīta par subjektīvu procesu, kur daudz kas ir atkarīgs no pašu studentu aktivitātes. Interesanti, ka „kritizētāja” modelī studentu attiecībām ar sabiedrību ir atvēlēta lielāka vieta nekā „dialoga” modelī. Pedagoga galvenais mērķis – veicināt studentu izpratni par sabiedrību un tādējādi dot iespēju to ietekmēt un mainīt. (Ose, 2001) Kā mācību metodi autore atzīmē pašu studentu projektu tematu izvēli. Šinī gadījumā temati ir saistīti ar studentu praktiskās

dzīves pieredzi un atspoguļo sabiedrības problēmas. Studentiem jāstrādā patstāvīgi, pedagoga uzdevums – būt studentu ceļvedim. „Kritizētāja” modelis (sk. 2.2. att.) arī apgalvo, ka bez dialoga un komunikācijas patiesa mācīšanās nav iespējama.

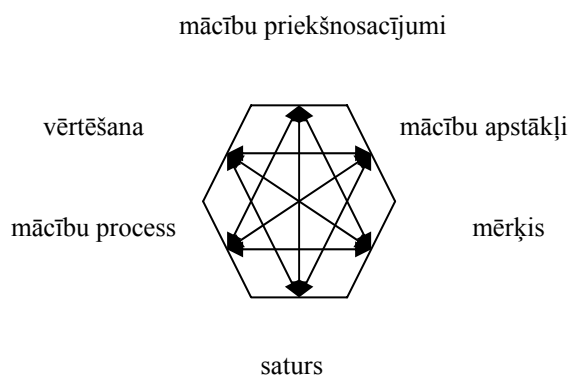


2.2.att. Shēma pēc G.Oses „kritizētāja” modeļa (Ose, 2001)

G.Oses „kritizētāja” modelis andragoģijā balstās uz Johana Fridriha Herbartā klasisko trijstūri, lielāko nozīmi piešķirot un akcentu liekot uz sociālo vidi. G.Ose izstrādājusi savu didaktikas „vienotības” modeli, kurš balstās uz sešām didaktikas kategorijām:

- 1) mācību priekšnosacījumi,
- 2) mācību apstākļi,
- 3) mērķis,
- 4) saturs,
- 5) mācību process,
- 6) vērtēšana.

Šajā modelī (sk. 2.3. att.) galvenais ir kopsakars starp visiem modeļa faktoriem.



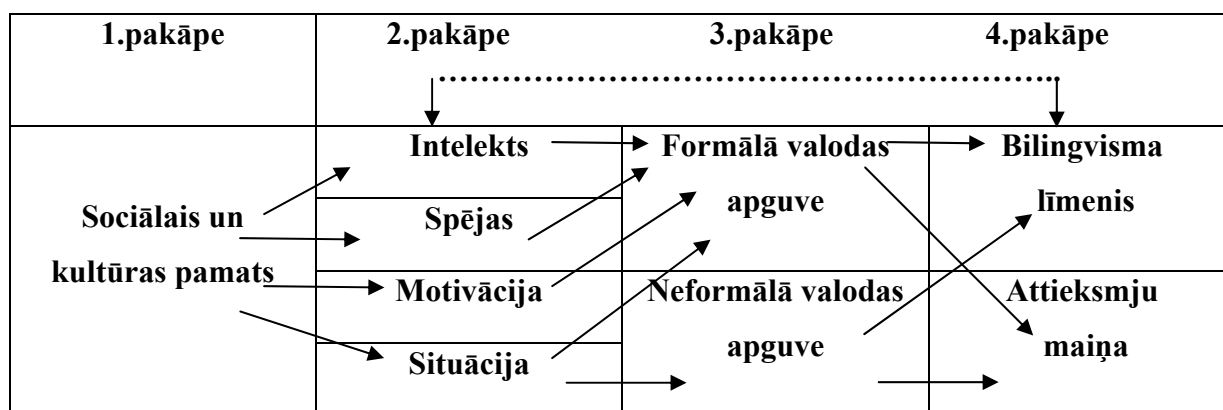
2.3.att. G. Oses didaktikas „vienotības” modelis (Ose, 2001)

Pētījuma teorētiskais modelis balstās uz H.Gardnera (*Gardner, 1979, 1983, 1985*) sociālpedagoģisko modeli (sk. 2.3. tab.), kurš tieši saistīts ar valodu apguvi un sociālo vidi kā apgūto valodu lietošanas vietu. Mūzikas skolotāja veidošanas process paredz mūzikas valodas apguvi. Kā zināms, mūzikas valoda ir universāla valoda, kura ievēd mūs daiļumā, jūtu, fantāziju un jaunrades pasaulē un ir saprotama ikvienam. Vairāki pētnieki, mūziķi, komponisti un rakstnieki raksturo mūziku kā īpašu valodu – mūzikas valodu. (J. Nazaikinskis, A. Sohors,

L. Mazels, K. M. Vēbers, B. Šovs, H. Heine). Dzejniekam H. Heinem pieder plaši pazīstamais izteiciens – „Kur beidzas vārdi, tur sākas mūzika”. ”Mūzika patiešām ir visas cilvēces kopīgā, savstarpējā valoda.”, – raksta vācu komponists K. M. Vēbers (Cimmermane B. No atziņu apcirkņiem, 1981). A.Sohors uzskata – „lai saprastu mūziku, t.i., uztvertu to nevis kā patvaļīgu skaņu salikumu, bet kā saprātīgu, izteiksmīgu, saturīgu runu, ir nepieciešamas, kopā ar spējām, arī zināšanas par mūziku un saskarsmes pieredzi ar mūziku.” (Coxop, 1975, 58). Muzikologs, mūzikas teorētiķis L. Mazels raksturo mūzikas valodu kā mūzikas līdzekļu sistēmu, kas veido savdabīgu valodu (mūzikas valodu) (Мазель, 1972, 7). Viņš atzīmē, ka mūsdienās muzikologi sastopas ar dažādiem mūzikas valodas tipiem (Мазель, 1972, 8). Mūzikas izteiksmības līdzekļi ir melodija, harmonija, metroritms, forma, faktūra, dinamika, temps u.c. Tie kalpo komponista ieceres realizēšanai un skaņdarba satura atklāšanai. Mūzikas pētnieks J. Nazaikinskis raksta par mūzikas valodu saistībā ar mūzikas stilu: ”Mūzikas skaņdarba valodas, tā melodiju, harmoniju, formas, sintakses, faktūras utt. īpatnību pētīšana, ir stila raksturojuma priekšnosacījums.” (Назайкинский, 2003, 72). Pētnieks salīdzina jēdzienus „mūzikas valoda” un „mūzikas stils” un raksturo mūzikas valodu kā iekšējo līdzekļu sistēmu, kas veido veselumu. Mūzikas stila un valodas savstarpējās pārvērtības saistītas ar mūzikas uztveres attīstības vēsturiskiem procesiem. Jo tālāk pagātnē iesniedzas kāda mūzikas līdzekļu sistēma, kura kalpojusi par mūzikas valodu kādā noteiktā sociālā vidē, jo mazākā mērā tā vērtējama kā vispārēja. Pasaules kultūrās un vēstures daudzveidīgajā panorāmā šī sistēma kļūst par vienu no daudzajām valodām un aizvien nozīmīgāk parādās kā stilu sistēma (Назайкинский, 2003, 73). Tātad katram mūzikas stilam ir sava mūzikas valoda, un mūzikas stilu daudzveidība nosaka mūzikas valodu daudzumu. Tāda pieeja dod iespēju izmantot H.Gardnera modeli, kas saistīts ar bilingvālo mācīšanos (sk. 2.3. tab.).

2.3. tabula

H.Gardnera (Gardner,1979,1983,1985) četru pakāpju sociālpedagoģiskais modelis (socio-educational model)



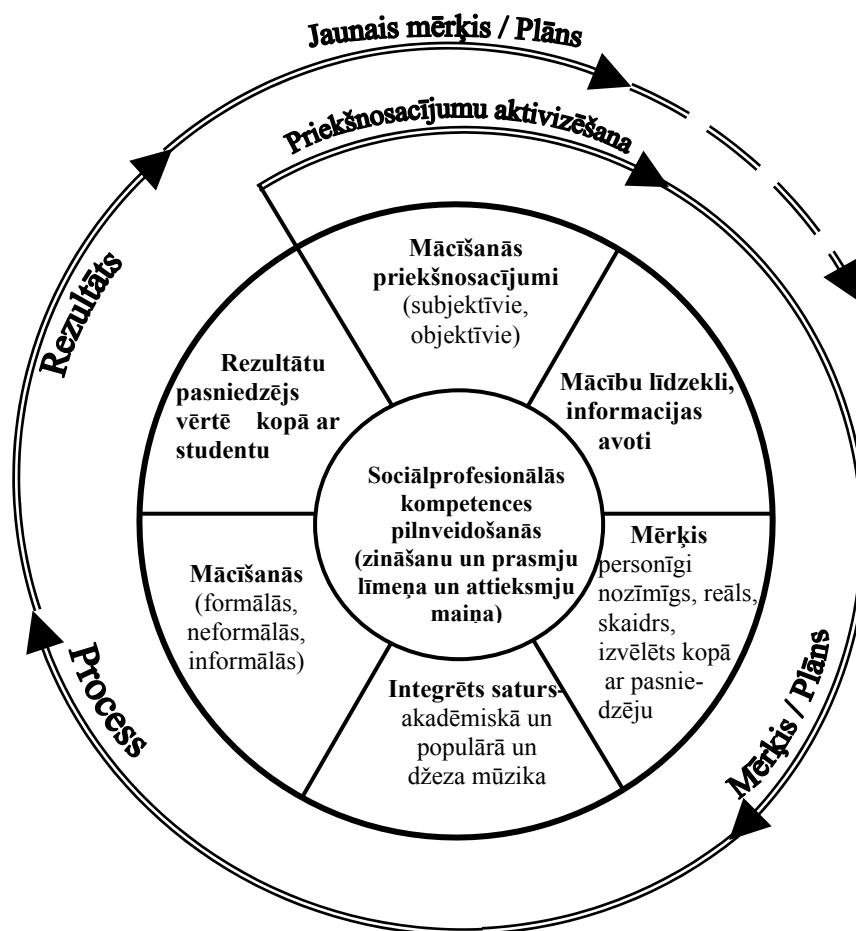
Teorētiskajā modelī paredzēts apgūt divas mūzikas valodas – akadēmiskās klasiskās, kā arī džeza un popmūzikas valodu. To apgūšana cieši saistīta ar sociumu kā ar topošo mūzikas skolotāju zināšanu un prasmju lietošanas vietu (sk. 2.4. tab.).

2.4. tabula

Sociālprofesionālās mācīšanās modeļa struktūra

Objektīvie mācīšanās priekšnosacījumi	Subjektīvie mācīšanās priekšnosacījumi	Mācību līdzekļi un informācijas avoti	Mācīšanās process		Rezultāts
			Mērķis	Mācību saturs	
Sociālais statuss, vecums, izglītība, pieredze, gatavība mācīties	Intelekts, spējas, intereses, motivācija	Notis, grāmatas, audio-video CD	Reāls, skaidrs, nozīmīgs	Zināšanas, prasmes un vērtības akadēmiskajā mūzikā	Sociālprofesionālās kompetences pilnveide
		Internets, bibliotēka, koncerti	Zināšanas prasmes, vērtības, attieksmes	Zināšanas, prasmes un attieksmes populārajā un džeza mūzikā	
		Mūz.instrumenti un dators			

Tātad studiju process ir cieši saistīts un orientēts uz indivīda socializāciju, uz cilvēka veiksmīgu integrāciju mūsdienu sarežģītajā, nepārtraukti mainīgajā sabiedrībā. Tas ļauj pieņemt H.Gardnera sociālpedagoģisko modeli par mūsu mācību procesa organizēšanas pamatu. Katrs no izskatītajiem modeļiem ir vērtīgs un derīgs savā specifiskā situācijā, katrs no tiem ir vairāk vai mazāk ir līdzīgs mūsu mācību situācijai, bet "tomēr neviens modelis nav pilnīgs." (Gudjons, 2007, 256) Balstoties uz izskatīto modeļu svarīgākajiem komponentiem, tiks veidots jauns, pavisam atšķirīgs teorētiskais modelis. Ņemot vērā tā procesuālo dabu, jāadaptē G.Hubera (*Huber*, 2003), K.Svanvikas (*Swanwick*, 1988 a,b), D.Zariņa (Zariņš, 2003, 2005) un E.Maslo (Maslo E., 2003) spirālveida modeļi. Tā kā mācību process ir viens vesels un apvieno vairākus elementus viena veselā – jāadaptē G.Oses (Ose, 2001) „vienotības” modelis. Mācīšanās process saistīts ar dažādu mūzikas stilu un to mūzikas valodu apguvi un ir vērsts uz sociumu. Tāpēc par pamatu tiek ņemts H.Gardnera (*Gardner*, 1979, 1983, 1985) sociālpedagoģiskais četru līmeņu pārskatāmais modelis. Jāpiebilst, ka teorētiskais modelis balstās arī uz J.F.Herbarta (1776–1841), H. Gudjona (Gudjons, 2007) un I.Žoglas (Žogla, 2001a,b) didaktikas atziņām (sk.2.4.att.).



2.4.att. **Studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās teorētiskā modeļa shēma**

Ideāls mācīšanās process attīstās pa spirāli augšupejoši. Kā jebkurš process, tas sākas ar priekšnosacījumu aktivizēšanu, mērķa izvirzīšanu, plāna izveidi; turpinās ar to pārbaudi – realizāciju praksē un noslēdzas ar mācību procesa rezultātu vērtēšanu. Modelī priekšnosacījumu aktivizēšana notiek objektīvā un subjektīvā plānā: objektīvie priekšnosacījumi ietver sevī studenta sociālo statusu, vecumu, iepriekšējo izglītību, darba un dzīves pieredzi, savukārt subjektīvie priekšnosacījumi – studenta intelektu, spējas, intereses, motivāciju. Arī gatavību mācīties, kuru nosaka personības attīstības un sociālo lomu apgūšanas uzdevumi, var attiecināt uz objektīvajiem priekšnosacījumiem. Mācību līdzekļi un informācijas avoti – notis, grāmatas, audio – video CD, bibliotēkas, koncerti, internets, mūzikas instrumenti (klavieres, sintezators) un dators veido materiālo bāzi, uz kuras pamata realizējas mācību process. Students kopā ar pasniedzēju apzināti izvēlas sev personīgi nozīmīgu, reālu un skaidru mērķi, kurā ietvertas zināšanas, prasmes, vērtības un attieksmes. Veidojamajā modelī šīs

zināšanas, prasmes, vērtības un attieksmes saistītas ar noteiktu integrētu mācību saturu, balstītu uz akadēmiskās, populārās un džeza mūzikas apguvi.

Students ir nobriedusi persona ar spēju sevi vadīt, ar pašapziņu un neatkarības izjūtu. Viņam ir zināma pieredze dzīvē, darbā, ir mācīšanās pieredze, tā ļauj studentam gan noteikt sev mācīšanās mērķi, gan patstāvīgi realizēt mācīšanās procesu mērķa sasniegšanai. Studentam ir bagāts mācīšanās avots – viņa pieauguša cilvēka pieredze, kas ļauj veidot, konstruēt sev piemērotu mācīšanās sistēmu, atlasīt vajadzīgo informāciju, izvēlēties sev nepieciešamas, piemērotas metodes. Pasniedzējs palīdz studentam mērķa noteikšanā, jo mācību mērķim jāsakrīt ar mācību programmu. Pedagoģis arī palīdz studentam kā gids, padomdevējs un atbalstītājs mācīšanās realizēšanā, jo mācību programma paredz akadēmiskās un populārās un džeza mūzikas paralēlu sabalansētu apguvi. Lai neveidotos zināšanas un prasmes tikai akadēmiskajā vai tikai populārajā un džeza mūzikā, „tiek saglabāts abu zināšanu veidu līdzsvars, dodot radikālās un nostiprinot konservatīvās zināšanas.”(Koķe, 2001a, 9) Pasniedzēja uzdevums ir konstruēt tādu pedagoģisko vidi, situāciju, kura ir visvairāk atbilstoša realitātei, reālai dzīvei. Tad studentam ir iespēja atrast un radīt savu individuālo mācīšanās veidu, stilu. Kā raksta T. Koķe, skolotājs ir persona, kura veido pozitīvu mācīšanās vidi, rosina pašvirzīto mācīšanos un stiprina mūžizglītības vajadzību, balstoties uz zināšanu lietpratību (Koķe, 2003/04). Kā jau minēts, var būt formālā, neformālā un informālā mācīšanās. Formālā mācīšanās attiecas uz jebkuru organizētu un sistemātisku izglītību, ko organizē skolas un citas izglītības institūcijas. Neformālā – tiek definēta kā jebkura organizēta un sistemātiska izglītojoša aktivitāte, kas tiek turpināta ārpus formālās sistēmas. Informālā – (neoficiālā, nepiespiestā) attiecas uz mācīšanās procesu no pieredzes visa mūža garumā. Tas ir process, kurā brīvā, nepiespiestā veidā cilvēks mācīšanās rezultātā apgūst zināmas paša virzītas, neatkarīgas vērtības, attieksmes, prasmes (Lieģeniece, 2002; Змеёв, 2003). Studiju rezultātu pasniedzējs vērtē kopā ar studentu, lai veidotu studenta pašvērtēšanu kā motivāciju turpmākām mācībām. Novērtējot savus mācīšanās rezultātus, students pats atklāj jaunas problēmas, un viņam rodas vēlme pašam, uzlabojot rezultātus, virzīties tālāk. Tādējādi mācīšanās cikls atkārtojas jaunā līmenī, un šis nebeidzamais, mūžīgais process veido cilvēka personības nepārtrauktu pastāvīgu pilnveidošanos un atjaunošanos. (Huber, 2003; E. Maslo, 2003; Tiļļa, 2005; Akopova, 2006)

Mūsdienu pētījumos sociālpedagoģiskajā zinātnē tiek attīstīts jautājums par mācīšanās cikliem, kurus nosaka katra cilvēka individuālā personiskā attīstība: „...personības attīstība ..noris cikliski, un šie cikli ne vienmēr ir augšupejoši. ..mācīšanās cikli var būt arī stagnātiski, ..ir arī atkāpes un strauji izaugsmes posmi.” (Maslo, 2006, 27) Šī individuālā personiskā attīstība sevišķi jāņem vērā tieši klavierspēles apguves procesā, kas norisinās individuālajās

nodarbībās, kurās darbojas pasniedzēja individuālā pieeja, dialogs starp studentu un pasniedzēju un valda uzticēšanās pilna draudzības atmosfēra.

“No jauna strukturējot mācību priekšmeta sistēmu, redzams, ka daudz kas ir izmantojams no iepriekšējās, ka daudzi elementi var tikt saglabāti gandrīz nemainīti, tie tikai iegūst konkrētu nozīmi un vietu jaunajā sakārtojumā un, mijiedarbojoties ar citiem komponentiem, parādās līdz šim neierastā aspektā, nodrošinot sinerģiju – elementu kopdarbības efektivitāti.” (Laiveniece, 2003, 10)

Popmūzikas un džeza mūzikas ieviešana klavierspēles studiju procesā veido situāciju, kurā darbojas skaidri, praksē pārbaudīti faktori un arī neskaidri faktori, kas vēl tikai veidojas. Pie skaidrajiem aspektiem pieder akadēmiskas mūzikas un klavierspēles mākslas studijas. Pie neskaidrajiem – popmūzikas un džeza mūzikas valoda, repertuārs, apguves metodes. Studenta profesionālo, sociālo un personiskās attīstības kompetenci, kura attīstās mācīšanās procesā, arī varētu attiecināt uz skaidrajiem faktoriem. Pie problemātiskajiem aspektiem var pieskaitīt sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanos kā profesionālās, sociālās un personiskās attīstības kompetences vienību. Šajā kontekstā ar pieaugušo izglītību saistīts mācību process ir praksē nepārbaudīta situācija. Pēc I.Maslo domām, ja studiju saturs atrodas attīstības stadijā, kad informācijas avoti un pasniedzējs vēl nevar sniegt studentiem attiecīgās zināšanas, tad ieteicams izmantot J.Gerstenmaiera, H.Mandla, E.Kēzeļa sistēmiski konstruktīvistisko didaktisko modeli (Maslo, 2003/04). Sistēmiski konstruktīvistisko pieeju didaktiskā modeļa izveidei diktē arī pieaugušo mācīšanās īpašības – tendence uz pašorganizāciju, patstāvību, individuālo mācīšanās stilu izvēli, balstītu uz pieredzi kā savdabīgu zināšanu sistēmu konstruēšanu.

Popmūzikas un džeza mūzikas ieviešana klavierspēles studiju procesā dod vairākas priekšrocības studenta profesionalizācijai un socializācijai: popmūzikas un džeza populāritāte veicina studentu klavierspēles studiju procesu, jo ieslēdzas un darbojas indivīda motivācijas, interešu un vajadzību mehānisms. Popmūzika un džeza mūzika ir pazīstama visiem, tā pievelk un saista ar savu brīvības garu, ar prieka un izklaides atmosfēru, gaisotni, ar snieguma atklāto, komunikatīvo raksturu, kad muzicēšanā tiek iesaistīti gan paši mūziķi, gan publika. Studiju procesā veidojas klavierspēles prasmes un iemaņas, tiek apgūts plašs popmūzikas un džeza repertuārs, tiek veikts darbs pie tādiem komplicētiem popmūzikas un džeza (galvenokārt, džeza, jo džeza mūzikas valoda ir daudz sarežģītāka nekā popmūzikas valoda, kurā nav improvizācijas tradīciju) mūzikas valodas komponentiem, kā ritms, skaņkārta, harmonija, forma, improvizācija. Studenti iepazīstas arī ar savdabīgo džeza repertuāru, ar standartu apjomu. Noteiktas priekšrocības dod popmūzikas un džeza valodas apguve ne tikai solo, bet lielākoties ansambļos, muzicēt kuros nozīmē spēlēt kopā ar citiem, dzirdot sevi un citus,

improvizēt kopā ar citiem, jūtot un saprotot arī citus, komponējot ansambļi. Ļoti svarīgi izpildīt savas kompozīcijas koncertos, publiski, komunicējot ar klausītājiem zālē. Publiskā uzstāšanās ne tikai nostiprina studentu profesionalitāti, norūda mūziķu psiholoģisko izturību, bet arī bagātina viņu koncertprakses pieredzi. Koncertos studenti jūt sabiedrības attieksmi, jūt, ka ir vajadzīgi un labi atalgoti, gūst gandarījumu no atzinības. Tas nostiprina interesi un motivāciju mācīties un strādāt par mūzikas skolotāju. Šeit socializācija darbojas divos līmeņos: sadarbība un komunikācija notiek gan šaurā – mūziķu, gan arī plašākā lokā – starp mūziķiem un publiku koncertzālē, starp mūziķiem un sabiedrību. Studējot popmūziku un džeza mūziku klavierspēles stundās, students attīsta savas intelektuālās spējas, papildina profesionālās zināšanas un prasmes, kā arī sociālās prasmes. Tādējādi students pilnveido savu sociālprofesionālo kompetenci. Savukārt sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās veicina studenta profesionalizāciju un socializāciju, kas paver un nodrošina topošajam speciālistam nākotnes perspektīvu. Mācību process, kurā veidojas sociālprofesionālā kompetence, ir sociālprofesionālā mācīšanās.

T.Koķe uzskata, kā mūsdienu kapitāla, tehnoloģiju un informācijas globalizācija rada ne vien globālo tirgu, bet arī globālo kultūru, kas neapšaubāmi ir drauds daudzveidībai. Zinātniece uzsver, ka „dzīvot un strādāt globalizācijas procesos ir priekšrocība, ja protam izmantot radikālas zināšanas cilvēces viengabalainības, harmonijas nostiprināšanā un konservatīvas zināšanas daudzveidības izkopšanā. Tomēr jaunieši visur aizraujas ar vienu un to pašu mūzikas stilu, pielūdz vienus un tos pašus elkus. Tas liecina, ka moderno tehnoloģiju un komunikāciju radītais homogenizācijas efekts ir milzīgs un globālie standarti tiek pieņemti tik lielā mērā, ka tie reāli apdraud bagātīgo cilvēces mantojumu. Tas neapšaubāmi ir globalizācijas procesu trūkums, tomēr esmu pārliecināta, ka to var mazināt, ja mācību saturā katrā izglītības pakāpē, ieskaitot mūžizglītību, tiek saglabāts abu zināšanu veidu līdzsvars.” (Koķe, 2001a, 9)

Šis zinātniskais viedoklis sakrīt ar promocijas darba autores pieņēmumu, ka topošā mūzikas skolotāja sociālprofesionālā kompetence pilnveidosies, ja sociālprofesionālās mācīšanās modelis būs balstīts uz personīgi nozīmīgas mūzikas apguves pieeju, kas paredz akadēmiskās, kā arī popmūzikas un džeza mūzikas valodas vienlaicīgu paralēlu apguvi kā tradicionālo un moderno zināšanu līdzsvarotu, sabalansētu apgūšanu. Klavierspēles studiju process ir jāorganizē, saglabājot balansu (līdzvaru) starp radikālo, moderno – popmūzikas un džeza mūzikas apgūšanu, un konservatīvo, tradicionālo – klasiskās akadēmiskās mūzikas iestudēšanu.

Šo pieeju – sabalansētu akadēmiskās un popmūzikas un džeza mūzikas apguvi, mēs aizstāvēsim ar tālāk minētajiem argumentiem un faktiem. Analizējot esošo situāciju, pārrunās ar kolēģiem analizējot profesionālo akadēmiskās mūzikas pārstāvju – klavierspēles

pasniedzēju, populārās un džeza mūzikas profesionāļu (ievērojamā džeza mākslinieka, pianista, komponista, profesora I. Briļa, komponista un pianista R. Paula, pianista V. Ritova, jaunā džeza pianista no Nīderlandes Dž. Neve) viedokļus un savu personīgo pedagoģisko pieredzi, varam secināt:

1) lai labi spēlētu populāro mūziku un dzezu, vispirms ir labi jāspēlē vispār, tātad ir jābalstās uz akadēmiskās mūzikas atskaņošanas principiem, tātad vispirms jāstudē gammas, K. Černi etīdes, D. Skarlatti sonātes (R. Pauls);

2) vairāki akadēmiskās klaviermūzikas pasniedzēji atzīmēja, ka, lai spēlētu dzezu, jāprot, pirmkārt, labi spēlēt, bet tikai popmūzikas un džeza repertuāra apgūšana nedod tādu efektu labu klavierspēles prasmju apguvei. Kā piemēri tam var būt I. Briļa (sk. interviju ar I. Briļu 7. pielikumā), R. Paula (konsultācija pie R. Paula), V. Ritova, Dž. Neve (sk. interviju ar Dž. Neve 8. pielikumā) un daudzu citu ievērojamu popmūziķu un džeza mūziķu profesionālās karjeras veidošanās, kas balstīta uz akadēmiskās mūzikas apguves pamatiem;

3) kā savā intervijā apgalvo I. Briļš, (Krievijas Gņesinu Mūzikas Akadēmija) džeza katedrā pianisti apgūst ne tikai popmūziku, dzezu utt., bet arī akadēmisko repertuāru. Tādā veidā notiek jauno mūziķu apmācībā arī citās Eiropas augstskolās (piemēram, Polijā).

Tādējādi apstiprinās izvēlētās metodes pareizība un aktualitāte.

Vairāki zinātnieki pēta integratīvās zināšanas un prasmes, integratīvo pieeju studiju procesā. Integratīvās zināšanas attiecināmas gan uz vispārējām zināšanām un prasmēm, gan uz speciālām muzikālajām zināšanām un prasmēm. "Lai veidotu integrācijas sistematizējošo faktoru, jāatrod vienojošais pamats. Kā sistematizējošo faktoru mēs izprotam idejas, parādības, jēdzienus, mācību priekšmetus, kuri ļauj apvienot komponentus vienotā sistēmā...Integrējošā pieeja izglītība palīdz skolēniem veiksmīgi orientēties jaunajā situācijā, palīdz izmantot jau esošas priekšzināšanas citās jomās." (Čehlova, 2003, 19).

Šādi viedokļi par zināšanām un prasmēm ļauj secināt, ka, ieviešot populāro un džeza mūziku klavierspēles studiju procesā, jā saglabā līdzsvars starp akadēmiskās un popmūzikas un džeza mūzikas īpatsvaru studiju programmā. Tas ļauj veidot integrējošo pieeju zināšanu un prasmju apguvei sociālprofesionālās mācīšanās sistēmā. Veidojot jaunu didaktisko modeli, jāņem vērā stratēģiskie mērķi – studentu profesionalizācija un socializācija kā dzīves perspektīva. Šos aspektus var nodrošināt sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās kā sistēma, kura skolotājam nemitīgi jāizzina savā darbībā.

Students kā topošais mūzikas skolotājs un atskaņotājs (pianists, ģitārists, bundzinieks, vokālists, pūtējs, solists un ansambļa dalībnieks) ir arī audzinātājs, vadītājs un organizators. Mūzikas skolotāja pedagoģiskā profesionālā kompetence veidojas uz vispārīgās pedagoģijas un mūzikas pedagoģijas pamatiem, uz metodikas un atskaņotājmākslas tradīcijām. Topošā

mūzikas skolotāja darbība tiks saistīta ar audzēkņiem, kolēģiem, ar skolēnu vecākiem, tiks realizēta sadarbībā ar skolas administrāciju vai augstskolas pārstāvjiem. Mūzikas skolotājs strādā ar bērniem, jauniešiem, ar noteiktu sabiedrības grupu, pats pieder pie noteiktas sabiedriskas grupas, institūcijas – skolas, koledžas, augstskolas. Tātad mūzikas skolotāja profesija ir sociāla, sociāli nozīmīga un prasa arī sociālas zināšanas un prasmes.

Šī pētījuma mērķis ir pamatot konstruktīvistisku pieeju mācību procesa organizācijai, izstrādāt jaunu sociālprofesionālas mācīšanās organizācijas modeli un ar jaunā didaktiska modeļa palīdzību pārbaudīt praksē topošā populārās un džeza mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveidi klavierspēles studiju procesā.

2.daļas kopsavilkums:

- pieaugušo izglītības pētnieki atzīmē personisko, sociālo un profesionālo virzienu pieaugušo izglītībā (*Змеёв, 2003*);
- pieauguša cilvēka kā pieredzējuša, mērķtiecīga un rosmīga indivīda īpatnības nosaka konstruktīvistisku pieeju sociālprofesionālās mācīšanās modelēšanai, jo konstruktīvisma centrālā ideja – subjekta aktīva darbība (*Леонтьев, 2004; Выготский, 1998, 2002; Паспārне, 1998a; Piaget, 1999; Holzkamp, 1995*);
- teorētiskais modelis balstās uz: didaktikas atziņām (J.F.Herbarts, 1776-1841; Gudjons, 2007; Žogla, 2001a,b), veseluma principu (Ose, 2001), H.Gardnera (*Gardner, 1979, 1983, 1985*) sociālpedagoģisko bilingvālo modeli un spirālveida modeļu uzbūves principu (*Huber, 2003; Swanwick, 1988 a,b; Zariņš, 2003, 2005; Maslo E., 2003*);
- modelim ir izvēlēta pieeja, kura balstās uz akadēmiskās, kā arī populārās un džeza mūzikas sabalansētu apguvi, tādējādi saglabājot līdzsvaru starp radikālajām un konservatīvajām zināšanām (*Koķe, 2001a*);
- modeļa komponenti: objektīvie un subjektīvie mācīšanās priekšnosacījumi, mācību līdzekļi un informācijas avoti, mērķis, plāns, mācību saturs, mācīšanās process, mācīšanās procesa rezultāts, to vērtēšana kopīgi ar studentu.

3. STUDIJU KURSA PROGRAMMA TOPOŠĀ POPULĀRĀS UN DŽEZA MŪZIKAS SKOLOTĀJA SOCIĀLPROFESIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDEI, TĀS VĒRTĒŠANAS KRITĒRIJI UN RĀDĪTĀJI

3.1. Studiju kursa programmas pamatojums

Visos laikos, no Aristoteļa līdz mūsdienām, tikusi atzīmēta mūzikas iedarbība uz cilvēka emocijām un jūtām. Antīkajā pasaulē mūzikai kā spēcīgam emocionālās iedarbības līdzeklim bija jāveicina "audzināta cilvēka" veidošanās (*Щербакoвa, 2008b, 32*). Mākslinieks, tāpat kā zinātnieks, pēta pasauli. Bet, ja zinātne ar mums runā formulu un sausu jēdzienu valodā, kurus mēs uztveram galvenokārt ar loģisko domāšanu, tad māksla turpretī rada tēlus, kuri domāti cilvēka emociju un jūtu pasaulei. Jau senajā Grieķijā apgalvoja, ka māksla māca izklaidējot, atspoguļojot apkārtējās pasaules ainas, tās daudzveidību. Aristotelis pauž domu, ka mūzika var ne tikai sniegt baudu, bet arī ietekmēt cilvēka dvēseles ētisko pusi (*Coxop, 1975, 33*). Bet mākslai ir sava mīļākā tēma – cilvēks, viņa vieta reālajā pasaulē, viņa garīgās pasaules bagātība un dvēseles stāvokļu palete. „Mūzika – ir labākais līdzeklis dvēseles atmodināšanai; nav nekā iedvesmojošāka par to. Mūzika ir pats īsākais ceļš pie Dieva. Bet ir nepieciešams zināt, kāda tieši mūzika tā ir un kā to izmantot.” (*Хазрат Инайят Хан, 1998, 139-140*). Mūzika kā augstu ideālu un īsto garīgo vērtību glabātava palīdz cilvēkam attīstīt savu jūtu kultūru, izzināt pasauli un sevi. „Mūzika kā mākslas veids ir viens no līdzekļiem dzīves un sevis izzināšanai” (*Щербакoвa, 2008a, 123*).

Izcilais franču pianists un pedagogs Alfreds Korto raksta, ka šai grieķu filozofa domai ir jābūt aktuālai vienmēr, mūžīgi, īpaši pianistiem – profesionāliem mūziķiem. Par pianistu atskaņotāju mākslu viņš raksta: „Mūsu māksla ir brīnišķīga, jo palīdz mums atdzīvīnāt skaistumu, kas dus starp nošu līnijām” (*Kopmo, 2005, 5*).

„Augstāka atklāsme par gudrību un filozofiju ir mūzika”, teicis Levs Tolstojs (*Cimmermane B. No atziņu apcirkņiem, 1981, 177*). Klasiskā mūzika spēj izteikt pašas dziļākās jūtas, augstākās idejas. No visiem mūzikas instrumentiem tieši klavierēm piemīt daudzveidīga, pat universāla daba. Klaviermūzikā ietvertais saturs pēc nozīmes un apjoma ir līdzvērtīgs operu, simfoniju un oratoriju saturam. Lai pianists līdz galam spētu izprast, apgūt un pārdzīvoto atskaņot klausītājam, viņam nepieciešamas pamatīgas zināšanas mūzikas teorijā, mūzikas vēsturē un kultūrā. „Īsta zinātne un īsta mūzika prasa līdzīgus domāšanas procesus” (*Кузнецов, 1963, 88*). Klavieres ir pats izplatītākais un iemīļotākais mūzikas instruments, kuru izmanto gan solo izpildījumam, gan ansambļos. Klavieru attīstības vēsture ir saistīta ar izciliem mūziķiem un viņu daiļradi – pēc sava nozīmīguma unikāliem mākslas darbiem klavierēm.

Klavieru universālās iespējas kā "labākajam aktierim starp instrumentiem" piesaistījušas tādu izcilu komponistu uzmanību kā J.S. Bahs, V.A. Mocarts, F. Lists, J. Brāmss, S. Rahmaņinovs u.c. Mūzikas kritiķis A. Serovs ir apgalvojis – lai kļūtu par milzi izpildītājmākslā, nepieciešams izvēlēties klavieres. Ievērojamais poļu pianists J. Hofmans ir teicis, ka klavieres ir vienīgais soloinstruments, kurš spēj atskaņot mūzikas skaņdarbu visā pilnībā. Tas, ka melodiju, basu, harmoniju, figurāciju, polifoniju un sarežģītākās kontrapunkta figūras prasmīgas rokas uz klavierēm spēj atskaņot vienlaicīgi, daudzus komponistus un izpildītājus mudinājis izvēlēties klavieres par savu iemīļotāko mūzikas instrumentu (*Гофман*, 1961, 37). Laika gaitā, attīstoties mūzikas kultūrai, ir mainījies un pieaudzis klavieru nozīmīgums. J.S. Bahs pirmais saskatīja klavieru universālo dabu. Viņš ir sarakstījis 48 prelūdijas un fūgas "Labi temperētām klavierēm". J.S. Baha "Itāļu koncerts" klavesīnam atklāja jaunu pieeju instrumentam, kurš spēj skanēt gan kā orķestris, gan kā solists. Arī vēlāko gadu izcilu komponistu daiļradē (L. Bēthovens, A. un N. Rubiņšteinis, F. Lists, M. Musorgskis u.c.) mēs sastopam tādu pašu attieksmi pret klavierēm kā pret instrumentu ar neierobežotām iespējām. Katrs attīstības pakāpiens, kuram cauri gājušas klavieres, ir atnesis ko jaunu un vērtīgu, bagātinot un pilnveidojot šī instrumenta iespējas un izpildītāja stilu. J. Hofmans uzskata, ka klavieres izpildītājam dod lielāku brīvību un iespējas nekā ērģeles vai orķestris. Pēc viņa domām, ērģelēm trūkst daudzveidības un intīmā *tušē* elementa (*Гофман*, 1961). Klavīhorda dziedošo un jūtīgo dabu ievēroja jau Klaudio Monteverdi (1567–1643), Dž. Freskobaldi, K. F. E. Bahs. 17. gs. itāļu mūzikas augsnē attīstījās klavieru dziedošās īpašības, kuras vēlāk izpaudās kā mūzikas instrumenta „cilvēciskošana” (*Алексеев*, 1962). 20. gs., ienākot mūzikas pasaulē tādiem komponistiem kā S. Prokofjevs, I. Stravinskis, B. Bartoks, radās jauns klavierspēles stils, kurš ir visai tālu no 19. gs. poētiskā romantisma. I. Stravinskis uzskatīja, ka klavieres ir *sitamais* instruments, un ka to nepareizi izmantojuši gan Šopēns, Mocarts, gan Bēthovens u.c. (*Гаккель*, 1976). 19. gs. otrajā pusē sāka veidoties uzskats, ka klavieres iespējams traktēt kā sitamo instrumentu ar āmuriņiem. Pēc mūzikas kritiķa A. Serova vārdiem, iemīļotākais instruments – klavieres, pateicoties šarlatānu – virtuozu akrobātiskajiem trikiem, izmainījās un kļuva par nedzīvu, mehānisku leijerkasti. Tomēr daudzi šī laika mūziķi necieta tādu dauzīšanu pa klavierēm un lielāku nozīmi piešķīra *tušē* mākslai, jo uzskatīja, ka jebkurai mūzikai vispirms jābūt dziedošai (*Баренбойм, Фишман*, 1979; *Бронфин*, 1978; *Коган*, 1968, 1977; *Корто*, 2005; *Кузнецов*, 1978; *Мильштейн*, 1983; *Нейгауз*, 1967; *Николаев А.*, 1961; *Сраджев*, 2004; *Тимакин*, 1984). Ņemot vērā muzikālās kultūras audzināšanas uzdevumus un klavieru milzīgās iespējas, jāatzīmē, ka galvenais tomēr ir instrumenta skanošās dvēseles atklāsmē, pielietojot *tušē* smalkos paņēmienus. Tad mūzika kā vispilnīgākā „jūtu stenografija” spēs piedzimt no dvēseles dzīlēm un radīs ceļu no sirds uz sirdi (*Сохор*, 1975,7).

Daudzi mūziķi un pedagogi uzskata klavieres par vienu no vissarežģītākajiem mūzikas instrumentiem. Pianists – pedagogs A. Goldenveizers uzskata, ka no visām lietām, ko uz zemes dara cilvēks, klavierspēle ir viena no visgrūtākajām. Klavierspēles teorētiķis G. Prokofjevs ir rakstījis, ka klavierspēle prasa ļoti augsti attīstītu centrālo nervu sistēmu (Birzkops, 1999, 25). Līdz ar to muzicēšana ir lielisks veids kā attīstīt ne tikai elementārās muzikālās, bet arī intelektuālās spējas. Pie līdzīgiem secinājumiem nonākuši arī citi pētnieki – psihologi, pedagogi, mūziķi: I. Dostaļs, Z. Kodajs, O'Konnors, B. Hermelins. Viņi novērojuši, ka muzicēšanas procesā darbojas šādas spējas: anticipācija jeb prognozēšanas spēja (latīņu val. *anticipatio* – ņemt uz priekšu), spēja vienlaikus atrasties trīs dažādos laikos, vienlaicīgā uztvere, īslaicīgā atmiņa un emocionalitāte. Psihologi uzskata, ka tās ir galvenās universālās, fundamentālās intelektuālās spējas. Anticipācija (prognozēšana) ir spēja pieņemt laika (arī telpas) ziņā apsteidzošus lēmumus. Runa ir par zibenīgi ātru laika apsteigšanu. Muzicēšanas laikā indivīda psihiskā darbība izpaužas divos (pat trijos) laikos. Kā atzīmē mūzikas psihologs V. Bardass, spēlējot uz instrumenta, nepārtraukti paralēli risinās pašreizējā uzdevuma īstenošana, turpmāko uzdevumu prognozēšana un gatavošanās to izpildījumam. Šo procesu nodrošina trīs smadzeņu centru darbība – dzirdes, kustības un domāšanas centri. Simultānā uztvere ir vēl viena spēja, ko var attīstīt muzicēšana. Pianistam esot jāattīsta sevī spēja vienlaikus uztvert, apdomāt, noformēt un emocionāli pārdzīvot daudzus paralēlus procesus. Īslaicīgo atmiņu psihologi uzskata par fundamentālu psiholoģijas kategoriju. Īslaicīgās atmiņas apjoms ir ārkārtīgi svarīga spēja, kas ietekmē uztveres aktivitāti. Muzicēšanā, mūzikas skaņdarba mācīšanās procesā tā ir viena no svarīgākajām spējām (saspiesta vai izstiepta teksta izpildīšana paātrinātā tempā un otrādi). Mūziķi domā ātri. Mūzikas instrumentu spēle nav iespējama kā lēna psihofiziskā darbība. Muzicēšana, lasīšana no lapas, transponēšana, improvizācija, komponēšana – visi šie dinamiskie, straujie procesi, iespējams, var ietekmēt arī citus procesus cilvēka organismā. Muzikālo centru aktivizācija saistīta ar smadzeņu labās puslodes noslogošanu, kur blakus atrodas emociju centrs, radošās darbības, matemātiskās un neverbālās domāšanas, intuīcijas centri (Birzkops, 1999) Mūzika ir visemocionālākā, visdvēseliskākā no mākslām, tā veido ne tikai racionālo, bet vienlaicīgi arī cildeno, emocionālo intelektu, tādā veidā bagātinot un izsmalcinot cilvēka iekšējo jūtu pasauli. Muzicēšana palīdz izkopt arī emocionālo inteliģenci, kas, pēc D.Goulmena domām, nozīmē pašsavaldīšanos, centību, neatlaidību, kā arī prasmi motivēt savu rīcību (Goleman, 2001).

Mūzika kā viena no cilvēces kultūras jomām visas sabiedrības vēstures gaitā pildījusi vairākas funkcijas. R.Rolāns rakstījis, ka intīmā mūzikas māksla var būt arī sabiedriska māksla; tā var būt kā iekšējās koncentrēšanās un ciešanu izpausme vai arī kā prieka un vieglprātības parādība; viens mūziku sauc par „atdzīvojušos” arhitektūru, otrs par poētisko psiholoģiju,

redzot tur formas un plastikas mākslu vai tiešās ētiskās iedarbības mākslu (Роллан, 1988). Aristotelis atzīmējis, ka mūzikas izmantošana ir lietderīga ne tikai viena, bet vairāku mērķu dēļ: audzināšanai, dvēseles attīrīšanai, intelektuālajai izklaidei (Щербачова, 2008b, 30). Līdz ar cilvēces sabiedrības attīstību sarežģījās mākslas, cilvēka un sabiedrības attiecības. Psihologs Ļ. Vigotskis ir teicis, ka mūsu laikmetā māksla ir sabiedrības jūtu tehnikas ierocis, ar kura palīdzību tā ievieļ sociālās dzīves aprītē mūsu intīmākos un pašus personiskākos aspektus (Выготский, 1998). Tas skar arī mūzikas mākslu. Šodien mūzika dzirdama it visur, pat visneiedomājamākās vietās, neatkarīgi no mūsu gribas vai gaumes. Tā skan ne tikai tālraidē, tāldzirdē, bet arī sabiedriskajā transportā, veikalos, izklaides vietās – bāros, kafejnīcās, restorānos. Portatīvo magnetofonu un portatīvo kompaktdisku atskaņotāju (*CD player*) lietošana publiskās vietās, šķiet, ir mūsdienīga un praktiska. Nu jau par anekdoti kļuvusi šokējošā pazīstamu klasiskās mūzikas tēmu izmantošana mobilo telefonu vajadzībām. Mājas fonotēka tagad ir gandrīz tas pats, kas mājas bibliotēka. Tomēr šāda mūzikas mākslas plaša lietošana nebūt nenozīmē kulturāla indivīda veidošanos. Liela daļa sabiedrības dod priekšroku *vieglajai*, izklaidējošai populārai mūzikai.

Populārā mūzika ir diezgan plašs un nevienmērīgs jēdziens. Par to raksta vairāki autori (B. Avramecs, V. Muktupāvels, J. Spigins, L. Kārklīņš u.c.). B. Avramecs, raksturojot populāro mūziku, vispirms pievērš uzmanību pašam vārdam „populārs”, kurš radies no itāļu vārda *popolo* – „tauta”. Tātad „populārā mūzika” burtiski nozīmē „tautas mūzika”. Kaut gan populārās mūzikas pamatā ir tautas mūzika un dejas (Снигун, 2006), tomēr populārā mūzika un tautas mūzika nav viens un tas pats. B. Avramecs dod šādu populārās mūzikas definīciju: „Visprecīzāk būtu teikt, ka tā ir tāda mūzika, ko labprāt klausās lielākā to cilvēku daļa, kuri dzīvo kādā konkrētā valstī, zemē vai pilsētā, citiem vārdiem sākot – pieder vienai kultūrai.” Un tālāk: „Kopš viduslaikiem Eiropas kultūrā populārā mūzika vienmēr pastāvējusi. Tā mainījās laika gaitā, bet nemainījās savā būtībā: vienkāršībā un pieejamībā” (Avramecs, Muktupāvels, 1997, 173-175). Populārā mūzika izveidojās, pirmkārt, uz izklaidējošo žanru pamata (Снигун, 2006). Šodien par populāro mūziku uzskata, ne tikai „vieglo” izklaidējošo mūziku, bet arī plaši pazīstamas klasiskas mūzikas „pērles” – operas ārijas, simfoniskās un instrumentālās mūzikas skaņdarbus (Avramecs, Muktupāvels, 1997, 175). Termins „populārā mūzika” plašā nozīmē attiecas uz plaši pazīstamu, pieejamu un bieži atskaņotu skaņdarbu kopumu, šaurākā nozīmē – uz estrādes mūzikas formām un žanriem (*Музыкальная энциклопедия т.4*, 1988). Estrādes mūzika (no franču *estrade*) kā vieglas izklaidējošās mākslas veids ietver plaši pazīstamas simfoniskās mūzikas apdares, operešu mūziku, dziesmas (franču šansons, vācu šlāgeris, krievu un čigānu romances, estrādes dziesmas) (Снигун, 2006). Estrādes mūzika nav iedomājamā bez tāda izklaidējoša žanra kā dejas (regtaims, fokstrots, čarlstons, rokenrols). Muzikālais teātris

(operete, muzikhols, farsa teātris, mūzikls, rokopera), kā arī cirks (cirka izrādes un cirka mūzika) ir estrādes mākslas un, tāpat, populārās mūzikas sastāvdaļa. Ar tehnoloģiju un *mass media* attīstību parādās tādi populārās mūzikas veidi kā kino un televīzijas mūzika, radio uzvedumi un koncertu translācija, videoklipu mūzika. Ārkārtīgi liels īpatsvars mūsdienās populārās mūzikas izplatīšanā un izmantošanā ir datoram un internetam.

Atšķir populāro mūziku un popmūziku. Jēdziens „popmūzika” cieši saistīts ar jēdzienu „popkultūra” vai „masu kultūra”, kura radusies 60. gados Rietumos. Šī kultūra izveidoja savu virzienu: panākt mūzikas pieejamību, izmantojot vienkāršākus un bieži vien primitīvākus risinājumus. Popmūzikai raksturīgs ”intonāciju formulu samākslota primitivitāte, viena motīva vairāki atkārtojumi, brīvs frāzējums uz aktīvas metroritmiskas pulsācijas fona...”, ”...instrumentālie resursi aprobežojas ar elektroģitārām un sitamiem instrumentiem...Ārkārtīgi svarīga loma ir elektroniskai aparatūrai (sintezators, pastiprinātāji, mikrofoni), kas ļauj pārveidot mūzikas materiālu. Vokālais izpildījums popmūzikā atšķiras ar dziedāšanu ar atklātu, taisnu skaņu, ar „nenostādītām” balsīm (Музыкальная энциклопедия т.4, 1988). „Agrāko laiku populārās mūzikas labākie paraugi bija īsta māksla un arī iedarbojās uz klausītājiem kā īsta māksla, tos garīgi bagātinot. Savukārt masu patēriņa mūzika neprasa nekādu klausīšanās piepūli, klausītāju iztēle ir nomākta. Tā veido sliktu gaumi, padara mūzikas cienītāju par pasīvu patērētāju. Tādējādi visi tiek pielīdzināti muzikāli un estētiski neattīstītam klausītājam. Rezultātā par mūzikas industrijas produktu kļūst ne tikai mūzika, bet arī pats klausītājs” (Avramecs, Muktupāvels, 1997, 242). Tieši tādu mūziku, kas pilnīgi pakļauta masu patēriņa prasībām un likumiem sauc par „popmūziku”. Tai ir tikai viens mērķis – izklaidēt publiku, un popmūziķiem ir pārsvarā tikai viena motivācija – vairāk nopelnīt un labāk pārdot savu mūziku. Un tomēr popmūzika neeksistē tīrā veidā, tajā bieži skan roka un džeza mūzikas pazīmes, kas bagātina popmūziku un padara to vērtīgāku. Popmūzikas jomā darbojas talantīgi mūziķi (*Beatles*, *ABBA*, Maikls Džeksons, Madonna, Alla Pugačova, Raimonds Pauls). Viņu daiļrade liek mums pievērst uzmanību popmūzikai, izdalot labākos, spilgtākos izpildītājus un gaumīgāk, talantīgāk komponētu popmūziku. Šajā darbā popmūzika tiek skatīta salīdzinājumā ar populāro mūziku, lai noskaidrotu atšķirību starp šiem diviem jēdzieniem, lai noteiktu popmūzikas vietu populārajā mūzikā, un lai labākos popmūzikas paraugus un to izpildītājus izzinātu un ieviestu studiju procesā. Tāpat populārās mūzikas un popmūzikas jēdzieni ir atšķirīgi. Populārā mūzika kā plaša daudzveidīga parādība ietver sevi arī popmūziku. 20.gadsimtā populārā mūzika bagātinājās ne tikai ar popmūziku, bet arī ar džeza ienākšanu mūzikas pasaulē.

„20.gadsimts ir devis kultūrai tik plašu pasaules kopainu, ka pretrunas un apliecinājumi ir gandrīz vienā svarā. Taču vienlaikus neviens iepriekšējais kultūrvēstures periods Eiropā nav iezīmējies ar tik krasām pasaules uztveres atšķirībām un ar to saistītajiem kulturoloģiskajiem

kontrastiem. Nevienā citā laikmetā eksistējošo garīgo vērtību, estētisko un ētisko sistēmu izžušana nav bijusi tik katastrofāli dziļa un plaša kā 20. gadsimtā” (Dambis, 2003, 3). 20. gadsimta divdesmitajos gados populārā mūzika bija saistīta ar džeza ienākšanu mūzikas kultūrā. Pat amerikāņu rakstnieks F. Skots Ficdžeralds sauc šos gadus par „džeza gadsimtu”. Indiešu filozofs un mūziķis Hazrats Inajats Hans par šo laiku rakstīja: „Kad modē nāca džezs, visi runāja, ka kaut kas neprātīgs ir ienācis sabiedrībā” (*Хазрат Инайят Хан*, 1998, 120). Izcilais pianists Jozefs Hofmanis savā grāmatā „Klavierspēle. Atbildes un jautājumi par klavierspēli.” sadaļā „Slikta mūzika” raksta, ka regtaima tipa skaņdarbu atskaņošana ir audzēknim kaitīga. ”Kontakts ar vulgaritāti nevar nekaitināt.. Vulgārais dzenulis, kas ietekmēja regtaima rašanos, nevar izsaukt cēlu jūtu tieksmi” (*Гофман*, 1961, 187-188). Savukārt izcilais krievu komponists R. Sčedrins par džežu atsaucās kā par „hipnotizējoši pievilcīgu” mākslu, kuru rada mūziķi ar augstu meistarības līmeni. Pēc mūsdienu komponista A. Šnitkes domām, džezs daudz ko māca; tas atbrīvo mūziķu domāšanu no dogmām un šabloniem (*Медведев, Медведева*, 1987).

Džezs ir unikāla, daudzveidīga parādība mūzikas kultūrā, kura radusies ASV 20. gs. sākumā dažādu gan Eiropas, gan Āfrikas izcelsmes mūzikas stilu un veidu mijiedarbības rezultātā. Starp tiem ir afroamerikāņu tradicionālie mūzikas veidi: spirīčuels, blūzs, eiroamerikāņu mūzikas veidi: kara un deju orķestra mūzika. Savas attīstības pirmajos simts gados džezs piedzīvoja daudz pārmaiņu. Rezultātā parādījās vesela rinda stilu un virzienu, kurus var uzskatīt gan par tradicionālo, gan par populāro, gan par akadēmisko mūziku. Tāpēc visi centieni sniegt īsu džeza raksturojumu, akcentējot tikai vienu tā aspektu, izrādījušies ne visai veiksmīgi. Tika pasvītroti atsevišķi džeza aspekti vai principi, tādi kā improvizācija vai svings. Bet džezs ir vairāk nekā viens mūzikas veids vai virziens – tā ir apjomīga sfēra 20. gs. mūzikas kultūrā (Avramecs, Muktupāvels, 1997, 191; *The New Grove Dictionary of Music and Musicians 9 v.1980, The New Grove Dictionary of Jazz 1988*, Kārklīš L., Mūzikas leksikons, 1990, *Келдыш Г., Музыкальный энциклопедический словарь*, 1990; Kostina, 2000, 18) Džeza pētnieks Teds Džoijs (*Ted Gioia*) raksta, ka džežu dažreiz raksturo kā „*diabolus in musica*”, lai gan tam ir ļoti dziļi sakari ar baznīcu (*Gioia*, 1997, 37). Ļoti svarīga loma džeza veidošanās laikā bija tādiem žanriem afroamerikāņu tradīcijā kā spirīčuels un blūzs. Afroamerikāņu pievēršanās kristīgajai ticībai deva pasaulei spirīčuelu. Tās ir garīgas himnas, kuras dzied visa protestantu draudze ilgstošā dievkalpojumu laikā. Bieži vien spirīčuēlam piemīt ekstātiska noskaņa (Kārklīš L. Mūzikas leksikons, 1990). Blūzs ir vokāla solo mūzika, kuru izpilda ārpus baznīcas. “*To feel blue*” nozīmē “justies skumjam”. Blūza dziedāšana ir dvēseles dziļāko skumju izteikšana. Daudzi muzikologi uzskata regtaimu par vienu no formām, kuras eksistējušas līdz džežam un spēcīgi to ietekmējušas. Regtaims (angl. *ragtime* – saplēsts,

saraustīts laiks) radies 19. gadsimta beigās un ieguvis plašu popularitāti 20. gadsimta sākumā kā solo klavierspēles stils. Regtaimu spēlēja kā vieglu, izklaidējošu mūziku galvenokārt krodziņos, naktsklubos utt. Tas ir dzimis menestreļu komēdijas dzīlēs. Agrīnajā džezā ar regtaimu saistīja veselu virkni klaviermūzikas žanru ar kopēju nosaukumu “*honky tonk[y] music*”. Koncerta regtaims ir komponista oriģinālmūzika ar eiropiska rakstura mūzikas valodu. To bieži izpildīja *enterteineri* (angl. *entertainer* – izklaidētājs, laika kavētājs) – estrādes pianisti. 20. gs. sākumā regtaimus bieži atskaņoja instrumentāli ansambļi (Konен, 1984; Коллиер, 1984; Чугунов, 1980; Королёв О., *Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки*, 2002). Gandrīz visa tradicionālā džeza mūzika balstās uz blūza struktūras principiem, tāpēc kopā ar tradicionālā džeza izplatīšanos kļuva populāri tādi blūza veidotāji un izpildītāji kā komponists Viljams Hendijs (*William Handy*, 1873-1958) un dziedātāja Besija Smita (*Bessy Smith*, 1895-1937) (Avramecs, Muktupāvels, 1997).

Trīsdesmito gadu sākumā parādījās “svinga” stils (angl. *to swing* – šūpoties, *swing* – šūpošanās), saistīts ar lielo orķestru – bigbendu darbību. Šeit jāatzīmē afroamerikāņu pianists un aranžētājs Fletčers Hendersons (*Fletcher Henderson*): ar viņa orķestri sākās džeza bigbendu ēra. Vēlāk viņš darbojās kā aranžētājs ievērojamajā Benija Gudmena (*Benny Goodman*) orķestrī. Kā izcilas muzikālas parādības noteikti jāpiemin populārie Djūka Elingtona (*Edward Kennedy “Duke” Ellington*) un Kaunta Beisija (*William “Count” Basie*) orķestri (Avramecs, Muktupāvels, 1997; Tenner, Megill, Gerow, 1992). Bībops (angl. *bebop* – skaņu atdarinošs termins). Šis džeza stils parādās 40. gadu sākumā kā pretēja reakcija dejiski izklaidējošajam virzienam džezā. Bībops ir daudz sarežģītāka un virtuozāka mūzika, kurā pastiprinās improvizācijas loma. Izveidojās nelielas instrumentālas grupas *kombo* (angl. *combo, combination* – kombinācijas), kur katrs dalībnieks noteikti bija talantīgs solists un improvizētājs, kas centās ienest savu jaunu, negaidītu impulsu visa skaņdarba attīstībā. Izcili bībopa pārstāvji bija trombonists Dizijs Gilespijs (*John Birks “Dizzy” Gillespie*, 1917-1993), saksofonists Čārlijs Pārkers (*Charlie Parker*, 1920-1955), pianists Teloniuss Monks (*Thelonious Monk*, 1920-1982), kontrabasists Čārlzs Minguss (*Charles Mingus*, 1922-1979) (Avramecs, Muktupāvels, 1997; Tenner, Megill, Gerow, 1992; Чугунов, 1980).

Kā pretstats bībopa *karstajai* izpildīšanas manierei 40. gadu beigās – 50. gadu sākumā radās kūldžezs (angl. *cool* – vēss, vēsais). Šai mūzikai ir atturīgāka, mierīgāka izpildīšanas maniere. Improvizatora virtuoziāte šeit apvienojas ar tradicionālajiem komponēšanas līdzekļiem. Kūldžeza mūziku nozīmīgi ietekmēja tādi 19./20. gadsimta klasiskās mūzikas virzieni kā impresionisms un neoklasicisms. Piemēram, Bila Evansa (*Bill Evans*, 1929-1980), kūldžeza pianista rafinēto un smalko daiļradi lielā mērā ir ietekmējusi franču komponista-impresionista Kloda Debisī (*Claude Debussy*, 1862-1918) mūzika. Frīdžezs (angl. *free* – brīvs)

kā stils parādījās 50. gadu beigās – 60. gadu sākumā. Frīdžeza pamatā – spontānās improvizācijas princips, kurā gandrīz pazūd tonalitāte, pulsācija, melodija. Šajā virzienā strādāja tādi meistari, kā pianists Sesils Teilors (*Cecil Taylor*), saksofonists Džons Koltreins (*John Coltrane*), trompetists Mailzs Deiviss (*Miles Davis*) (Avramecs, Muktupāvels, 1997; *Tenner, Megill, Gerow*, 1992; *Чугунов*, 1980).

Džezroks radies džeza un rokenrola saplūsmes rezultātā 60. gadu beigās. Džeza mūziķi pārņēma no roka visvērtīgākos sasniegumus ritma un elektroefektu jomā un papildināja roku ar improvizāciju, paceļot to augstākā līmenī. Nozīmīgākie džezroka pārstāvji: Čiks Korea (*Chick Corea*), Džo Zavinuls (*Joe Zawinul*)(klavieres, ērģeles, elektriskās klavieres, sintezators), Karlos Santana (*Carlos Santana*)(ģitāra). Latīņamerikas džezs veidojās džeza un latīņamerikas mūzikas mijiedarbībā, kura sastopama jau agrīnā džeza meistarū Dž. R. Mortona, U. Hendija daiļradē. Karlosa Santanas, Villija Bobo (*Willy Bobbo*), Tito Puentes (*Tito Puente*), Džonija Pačeko (*Johny Pacheko*)u.c. daiļradē veiksmīgi realizējās Latīņamerikas, Āfrikas, Kubas elementu un džeza improvizācijas mijiedarbība. Šīs mūzikas lielākā daļa ir drīzāk nevis džezs, bet populārā mūzika ar džeza stilistikas elementiem (Avramecs, Muktupāvels, 1997; *Tenner, Megill, Gerow*, 1992).

Džeza mūzikas valodai ir savas īpatnības. Džeza melodija veidojas galvenokārt uz pentatonikas skaņkārtu pamata. Kā raksturīga īpašība parādās “slīdošo” (*blue*) pakāpju izmantošana, kas noved pie blūza skaņkārtas – mažora ar pazeminātām III, V, VII pakāpēm – izveidošanās. Džeza harmonija balstās uz Eiropas mūzikas sistēmas principiem un izveidojās divu faktoru ietekmes rezultātā. Pirmais faktors bija “frizētavas harmonija” (*“barber harmony”*) un otrais – “blūza skaņkārtas”: septakordu un nonakordu paralēla kustība un “blue notes”. Džeza metroritmam ir raksturīgas divas īpatnības. Pirmā ir vienkārša sinkopēšana; otrā – svings, kā arī metra un ritma konfliktu mijiedarbība: metra regulāra pulsācija (*ground beat*) un melodiskās līnijas ritmiska apsteigšana vai kavēšanās (*off-beat*). Džezā izmanto terminu *dirty tone* (angl. – netīrs tonis). Tendence veidot skaņu ne īpaši tīri toņa augstuma ziņā un diezgan parupji tembra ziņā, nāk no afrikāņu mūzikas tradīcijām. Afroamerikāņi dziedāšanā necenšas intonēt īpaši tīri. Viņu mērķis ir sasniegt toņa izteiksmību. Tāpēc viņi izmanto asas kakla skaņas, vibrējošas skaņas, izsaukumus un kliedzienus. Tik plaša tembra iespēju izmantošana padara džezu atrazīstamu (*Бриль*, 1988; *Ивэнс*, 1986; *Коллиер*, 1984; *Рогачев*, 2000; *Романенко*, 2003; *Сарджент*, 1987; *Чугунов*, 1980).

Viena no svarīgākajām *džeza mūzikas formām*, kurai nav analogu Eiropas mūzikā, ir blūza struktūra. Tā sastāv no 12 taktīm. Blūza poētiskais teksts vienmēr ir trīsriindu pants, tāpēc muzikālais periods sastāv no trijām 4 taktu garām frāzēm (aab). Eksistē ne tikai vokālais, bet arī instrumentālais blūzs, kura attīstību ļoti ietekmēja Čārlijs Pārkers. Pastāv arhaiskais (lauku),

klasiskais (pilsētas) un mūsdienu blūzs. Klasiskā blūza īpašība – DST secība 9.,10. taktī. Blūza taktmērs parasti ir 4/4. Sākotnēji blūzus izpildīja lēni, bet 50.-60.g. parādās jau dažādi tempi. Blūza shēmā Do mažorā var redzēt t.s. blūza kvadrātu ar tipisko blūza kadenci D-S-T 9./10./11. taktī (sk.3.1.tab.).

3.1. tabula

Blūza shēma

C	C	C	C7
F	F	C	C
G7	F7	C	C

Džezam ir raksturīgs saspriegts emocionālais skaņējums – *hot sounding* (angl. *hot* – karsts, karstais (temperamentīgais), *sounding* – skaņējums, džezā apzīmē solista, ansambļa vai orķestra individuālā skaņējuma kvalitāti). Kā pasvītvoja Pols Vaitmens, džezs nav tas, kas tiek spēlēts, bet tas, kā tiek spēlēts (*Сарджент, 1987*). Īstajam džezam piemīt *hot*-īpašības: īpatnēja ekspresija, metroritma izšķirošā nozīme, īpašu izteiksmības līdzekļu izmantošana, maksimāli brīva improvizācija. Daži domā, ka džeza mūziķi improvizē spontāni, pateicoties savam talantam, savai iedvesmai, pārsteidzot publiku. Bez šaubām, iedvesma ir nepieciešama īstai improvizācijai. Taču pieredzējuši džeza mūziķi zina, ka improvizācija ir ne tikai jūtu un iedvesmas izpausme, bet arī prāta jaunrade, jo prasa lielu sagatavošanās darbu: plašas teorētiskās un praktiskās zināšanas, spīdošu tehniku. Tā pamatā ir neatlaidīgs darbs, bezgalīga variantu atlase, mokoši stila meklējumi. Šeit ļoti liela loma ir arī atmiņas un uzmanības koncentrācijai (*Martin, 1998; Bruhn, Oerten, Rösing, 1993*).

Promocijas darba autore jau 1996.gadā bija uzsākusi džeza mūzikas un tās apguves iespēju popularizēšanu Pāvula Jurjāna mūzikas skolā. Metodika bija izstrādāta un aprobēta darbā ar 2. – 9. klavieru klases audzēkņiem un aprakstīta promocijas darba autore maģistra darbā "Džeza evolūcijas apskats un tā loma jaunā pianista veidošanās procesā". Tā paredz akadēmiskās un džeza mūzikas valodas vienlaicīgu paralēlu apguvi kā tradicionālo un moderno zināšanu līdzsvarotu, sabalansētu apgūšanu. Šajā sakarā jāpiemin ievērojamais latviešu populārās mūzikas komponists un pianists Raimonds Pauls, kurš uzskata, ka "pareizi ir sākumposmā (2.kl.) džezu spēlēt klasiskajā manierē. Veidojot džeza tehniku, daudz jāspēlē klasisko komponistu skaņdarbi, piemēram, Skarlati sonātes" (Raimonds Pauls, konsultācija pie maestro, 1996.gads). "Maestro (Raimonds Pauls), lai uzturētu sevi profesionālā formā, spēlē gammas – savādāk pirksti nekustas. 3-4 stundas pavada pie klavierēm, ļoti mērķtiecīgs un neatlaidīgs darbā – neaizies, kamēr nedabūs vēlamu rezultātu!" (Pāvels Mališkins,

skaņurežisors; strādājis vairākos projektos ar Raimonu Paulu). Intervijā ar Igoru Briļu (sk. 7. pielikumu) tika noskaidrots, ka Maskavas Ģņesinu Mūzikas akadēmijā arī strādā pēc dubultā plāna, apgūstot vienlaikus gan akadēmiskās, gan džeza mūzikas repertuāru. Intervija ar jauno džeza pianistu Džefu Neve (sk. 8. pielikumu), kurš apguvis klavierspēles mākslu, mācoties divos virzienos vienlaicīgi – klasiskajā un džeza, arī apliecina darba autores pieejas lietderīgumu. Balstoties uz šo pieeju, klavierspēles studiju process ir jāorganizē, atrodot un saglabājot vajadzīgo nepieciešamo līdzsvaru starp klasisko akadēmisko un pop un džeza mūzikas apgūšanu un iestudēšanu. Muzikālās izglītības iestādēs līdz šim tika izmantota tradicionālā pieeja, kura balstās tikai uz klasiskās akadēmiskās mūzikas apguvi. Autores praktiskā pedagoģiskā pieredze atļauj piedāvāt jauno pieeju, kas balstās uz klasiskās akadēmiskās, kā arī popmūzikas un džeza mūzikas apgūšanas. Kopš 2002. gada šī pieeja tika izmantota Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Pedagoģijas fakultātes profesionālā bakalaura programmas “Mūzikas skolotājs” specializācijas apakšprogrammas ”Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā ” īstenošanai. Izanalizējot esošo vispārējās klavierspēles programmu, tika izstrādāta jaunā studiju kursa klavierspēles programma (sk. 9., 10., 11., 12. pielikumus). Profesionālā bakalaura studiju programmā “Mūzikas skolotājs”, specializācijas apakšprogrammā ”Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā” vispārējās klavierspēles programma 2003./2004.mācību gadam balstās uz akadēmiskās klasiskās mūzikas vispārīgajiem principiem (mūzikas analīze, skaņdarbu iestudēšana, to mākslinieciskās interpretācijas veidošana un profesionālā atskaņošana) (sk. 9. pielikumu). Tā atšķiras no iepriekšējās programmas ne tikai ar integrēto saturu, bet arī ar mērķi – pilnveidot topošo mūzikas skolotāju klavierspēles prasmes un iemaņas gan klasiskā, gan popmūzikas un džeza mūzikas repertuāra apgūšanā un atskaņošanā, nodrošinot profesionālo kompetenci un veiksmīgu pedagoģisko darbību.

Programmas saturs

- Klavierspēles tehnikas pilnveidošana – gammu, instruktīvo un džeza etīžu studēšana.
- Polifonijas stila un formu (prelūdijas, invencijas, fūgas) apgūšana.
- Izvērstās formas (sonāte, variācijas, rondo) iestudēšana.
- Dažāda stila un rakstura skaņdarbu apguve.
- Ansambļu un pavadījumu apguve un atskaņošana.
- Popmūzikas un džeza mūzikas stilu izpratnes veidošanās.
- Džeza formu (blūzs, bugi, balāde, valsis, regtaims, bossanova) analīze, iestudēšana un atskaņošana.
- Džeza mūzikas valodas – ritma, melodijas (skaņkārtas), harmonijas īpatnību apguve.

- Popmūzikas un džezas mūzikas ansambļu – dueti, trio (klavieru, klavieres ar citiem instrumentiem, pavadījumi vokālistiem vai instrumentālistiem) iestudēšana un atskaņošana.
- Popmūzikas un džezas mūzikas standartu apguve.
- Popmūzikas un džezas mūzikas terminoloģijas apgūšana.

Paredzētais rezultāts

- Mūzikas skolotāja profesionālo prasmju, iemaņu, spēju un kompetenču pilnveidošanās.
- Klavierspēles tehnisko paņēmienu apguve akadēmisko instruktīvo un džezas etiķu iestudēšanas procesā.
- Mūzikas mākslinieciskā tēla atklāsmes prasmju un muzikālo spēju pilnveide un attīstība.
- Akadēmiskās, džezas un popmūzikas stila izpratnes pilnveidošanās.
- Klavierspēles prasmju un iemaņu pilnveide akadēmiskās un popmūzikas un džezas repertuāra apguves procesā.
- Zināšanu un prasmju iegūšana akadēmiskās mūzikas skaņdarbu analīzē.
- Popmūzikas un džezas formu analīze un apguve.
- Popmūzikas un džezas mūzikas standartu apguve.
- Popmūzikas un džezas harmonijas teorētiskā izpratne un praktiskā apguve.
- Popmūzikas un džezas mūzikas ritmisko īpatnību teorētiskā un praktiskā apguve.
- Popmūzikas un džezas mūzikas specifiskās terminoloģijas apgūšana.
- Prasme sadarboties ar akadēmisko un popmūzikas un džezas mūzikas ansambļa vai pavadījuma muzicēšanas partneriem.
- Pozitīva un vērtīborientēta attieksme pret pašizglītošanās un pašpilnveidošanās procesu.

Programmas individuālo nodarbību plānojums notiek saskaņā ar pilna un nepilna laika studijām paredzēto grupu nodarbību plānu. Programma paredz individuālu pieeju repertuāra izvēlē (atbilstoši studentu dotībām un prasmēm, studentu profesionālajai pieredzei un vecuma īpatnībām), repertuāra grūtību pakāpenisku palielināšanu. Tā ietver iepazīšanos ar klasiskās mūzikas un populārās un džezas mūzikas galvenajiem stiliem un veidiem, formām un harmonijām, tehnisko un muzikālo izteiksmības līdzekļu kopumu. Studenti apgūst ne tikai klasiskās formas (sonātes forma, rondo, variācijas, polifoniskās formas, dažāda rakstura miniatūras, etiķes), bet arī tādas populārās un džezas mūzikas formas kā blūzs, bugi, balāde, džezas valsis, regtains, bossanova, džezas etiķes. Topošie skolotāji atskaņo šo repertuāru gan solo, gan ansablī (instrumentālais un vokālais, duets vai trio). Programmas saturā paredzētas gan klasiskās, gan džezas mūzikas formu un harmonijas analīze. Lasīšanai no lapas un

transponēšanai galvenokārt tiek izmantots nošu teksts ar burtu apzīmējumiem, īpašu akcentu liekot uz populārās un džeza mūzikas standartu apguvi. Studenti iepazīstas ar populārās un džeza mūzikas ritma īpatnībām, ar populārās un džeza mūzikas specifisko terminoloģiju.

Programmas plānojums: pilna laika studijās = 48 kontaktstundas, 112 patstāvīgas nodarbības, nepilna laika studijās = 32 kontaktstundas, 128 patstāvīgas nodarbības.

3. 2. Studiju kursa programmas vērtēšanas kritēriji, topošā populārās un džeza mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveides vērtēšanas kritēriji un rādītāji

Profesionālajā izglītībā Eiropā, atbilstoši Eiropas politikai (Eiropas Padome, Lisabona, 2000), iezīmējas pāreja no tirgus sabiedrības uz sabiedrību, kas balstās uz zinātnes atziņām. “Mūsdienu ekonomiskā attīstība kvalificētam speciālistam nosaka papildu prasības: līdzās mākai labi strādāt un kvalitatīvi izpildīt uzticēto darbu, no jaunā speciālista tiek prasītas arī tādas spējas kā patstāvība, pašiniciatīva, aktīvās un radošās darbības pieredze, kritiskās domāšanas spēja, pašorganizācijas spēja, spēja darboties komandā, problēmu risināšanas spēja, komunikācijas spēja, spēja uzņemties atbildību.” (Maslo, 2006, 47) Līdz ar jauno situāciju rodas jauns skatījums uz mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences jēdzienu.

Promocijas darba mērķis – izpētīt topošā mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās iespējas augstskolas pedagoģiskajā procesā. Lai izanalizētu un noteiktu studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanos studiju procesā, ir jāizstrādā un jāpamato sociālprofesionālās kompetences kritēriji un rādītāji (sk.3.2.tab.). Kritērijs (gr. *kritērion*) – pazīme, pēc kuras esības vai pakāpes kaut ko vērtē, noteic, klasificē vai kvalificē; mēraukla (Svešvārdu vārdnīca, 2005). Studiju process tika vērots, analizēts un vērtēts pēc izstrādātajiem sociālprofesionālās kompetences kritērijiem un rādītājiem. Sociālprofesionālā kompetence (SPK) sastāv no sociālās, profesionālās un personiskās attīstības kompetencēm (sk.apakšnod.1.2.2.). Sociālprofesionālās kompetences struktūrelementi vai komponenti apzīmēti kā SPK1, SPK2 un SPK3. Katram sociālprofesionālās kompetences struktūrelementam ir izvēlēti 3 kritēriji. Katram kritērijam atbilst rādītāji, kuri ir cieši saistīti ar vispārējās klavierspēles programmas repertuāra atskaņošanas vērtēšanas sistēmu.

Sociālprofesionālās kompetences kritēriji un rādītāji (J.Kostina)

Pētījuma dimensija	Kritēriji	Rādītāji
SPK1: Sociālā kompetence	komunikācijas spējas, partnerības spējas, tolerance	attieksme pret citiem, pielāgošanās situācijai, sociālais statuss
SPK2: Profesionālā kompetence	zināšanas par pieaugušo mācīšanos, zināšanas priekšmetā, profesionālās kvalifikācijas pilnveide	refleksija, profesionālā izaugsme, pieprasījums darba tirgū
SPK3: Personiskās attīstības kompetence	inteliģence, pašorganizācija, fleksibilitāte	pašnovērtējums, pašrealizācija, pašcieņa

Pētījuma gaitā tika secināts, ka rādītāji ir jāpapildina, lai tajos konkrētāk atspoguļotos studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās studiju procesā (sk.3.3., 3.4., 3.5. tab.). Tas dotu iespēju izmērīt rādītājus, analizēt šos mērījumus un tādā veidā iegūt objektīvus rezultātus, kas ļautu izdarīt korektākus secinājumus.

SPK1 – Sociālās kompetences kritēriji: raksturojot sociālo kompetenci, kā galvenās tās pazīmes vai kritērijus parasti min komunikācijas, sadarbības, partnerības spējas, kuras mūsdienās tiek pieprasītas no ikviena cilvēka, ikvienā profesijā. Piemēram, Eiropas Komisijas Baltajā grāmatā sociālās prasmes tiek raksturotas kā savstarpējas kontaktēšanās prasme, t.i., uzvedība darbā, kā arī attiecīgās spējas, kas ļauj uzņemties atbildību, – tādas kā prasme sadarboties un strādāt komandā, radoša pieeja darbam un tiekšanās pēc kvalitātes. Pilnībā šīs prasmes var apgūt tikai darba vidē, tātad galvenokārt uz vietas darbā un skolā (Baltā grāmata, 1998). Tāpēc kā topošā populārās un džeza mūzikas skolotāja SPK1 pirmo kritēriju atzīmējam komunikācijas spējas (sk.3.3. tab.).

**Topošā populārās un džeza mūzikas skolotāja
SPK1 Sociālās kompetences kritēriji un rādītāji (J.Kostina)**

Kritēriji	Rādītāji
Komunikācijas spējas	Attieksme pret citiem: prasme klausīties ansablī sevi un partnerus; prasme uztvert un dzirdēt sevi kā daļu no visa ansambļa (ansambļa izjūta); prasme atrast kopīgu valodu ar partneriem (būt atvērtam, meklēt kontaktu) un saprasties bez vārdiem (sajust partnerus).
Partnerības spējas	Pielāgošanās situācijai: prasme panākt vienošanos, saskaņu ar ansambļa partneriem repertuāra un interpretācijas jautājumos; prasme just atbildību par kopējo komandas darba rezultātu (no katra atkarīgs kopējais rezultāts); prasme sadarboties ansablī stundās, mēģinājumos, uzstājoties ansablī publiski koncertos, eksāmenos, ieskaitēs; prasme atbalstīt partnerus: nekad neizrādīt uz skatuves, ja tavš partneris ir kļūdījies, ātri noreagēt un atrast tekstā vajadzīgo vietu, iziet no situācijas un savu noskaņojumu, savas intereses un ambīcijas pakļaut ansambļa /pavadījuma atskaņošanas uzdevumiem.
Tolerance	Sociālais statuss: ansambļa partneru atšķirīga viedokļa, citādas skaņdarba interpretācijas pieņemšana un saprašana; ansambļa partneru ar zemāku līmeni pieņemšana vai cita kļūdu saprašana, iecietīga un līdzjūtīga attieksme pēc neveiksmīgas uzstāšanās.

SPK1 otrais kritērijs – partnerības spējas. Tieši sociālās un starppersonu kompetences, īpaši tādā multikulturālā un multilingvālā vidē kā Eiropas Savienība (kur ekonomika pārsvarā saistīta ar pakalpojumu sniegšanu), ir tās, kas nosaka personas izredzes darba tirgū. Tās ir saistītas ar spēju veidot un uzturēt personīgās un profesionālās attiecības, pateicoties komunikācijai, komandas darbam, valodu prasmēm, citu kultūru un tradīciju izpratnei un respektam. Kā īpaši vērtīgs instruments veiksmīgai darbībai strauji mainīgajos apstākļos, tiek nosauktas vispārējās vai transversālās prasmes (kas nav saistītas ar kādu mācību priekšmetu). Dažas galvenās vispārējās prasmes ir: komunikācijas prasmes, problēmu risināšanas prasmes, spriešanas spējas, līdera spējas, radošās spējas, motivācija, komandas darbs un spēja mācīties. (Pamatkompetences. *Euridice* Eiropas nodaļas 5. pētījums, 2002)

SPK1 trešais kritērijs – tolerance. Autoresprāt, pie tādiem sociālās kompetences kritērijiem kā komunikācijas un partnerības spējas pieder arī tolerance (lat. *tolerantia* iecietība) – iecietība pret citu uzskatiem, ticību, paražām. (Svešvārdu vārdnīca, 2005) Eiropas Savienības paplašināšanās, zinātniskais un tehnoloģiskais progress, īpaši komunikāciju tehnoloģiju nozarē, starptautiskā integrācija un sadarbība noved pie multikulturālas un multilingvālas vides veidošanās, kurā mūsdienās jāprot dzīvot un strādāt katram cilvēkam, un bez iecietības pret

citu uzskatiem, ticību, paražām, dzīves veidu nav iespējams sadzīvot kopā un sadarboties. Tātad sociālas kompetences kritēriji ir komunikācijas spējas, sadarbības spējas un tolerance. SPK1 Par sociālas kompetences rādītājiem uzskatama attieksme pret citiem, pielāgošanās situācijai un sociālais statuss.

1. rādītājs – attieksme pret citiem. Attieksme ir viena no kompetences pazīmēm, jo kompetence ir "konkrētai situācijai atbilstošu zināšanu, prasmju un attieksmes kombinācija". (Pamatkompetences. *Euridice* Eiropas nodaļas 5. pētījums, 2002; *Hutmacher*, 1997). Attieksmē pret citiem izpaužas cilvēka sociālā kompetence – citu cilvēku cienīšana, spēja ieklausīties citā, palīdzēt citam, domāt par citiem, rīkoties cita labā, spēja iejusties cita vietā.

Šajā darbā attieksme pret citiem tiek interpretēta kā: prasme klausīties ansablī sevi un partnerus, prasme uztvert un dzirdēt sevi kā daļu no vesela ansablī (ansablja izjūta), prasme atrast kopīgu valodu ar partneriem (būt atvērtam, meklēt kontaktu) un saprasties bez vārdiem(sajust partnerus).

2. rādītājs – pielāgošanās situācijai, autoresprāt, ir ļoti būtisks rādītājs, jo daudzi zinātnieki mūsdienu pasauli raksturo kā strauji mainīgu (Koķe, 1999, 2003/04), kā „transformācijas sabiedrību” (Maslo, 2006, 45) „Prognozējot 21.gadsimta prioritātes, visbiežāk tiek minēta izglītība un sabiedrība, kura mācās, un pat izskan optimistiski pieņēmumi, ka 21. gadsimts būs izglītības laikmets,..ir skaidrs, ka pieprasījums pieaugs pēc cilvēkiem, kas būs spējīgi uz izaugsmi, orientēsies uz sava izglītības līmeņa nepārtrauktu paaugstināšanu, būs pietiekami fleksibli un gatavi pielikt pūles, lai atrastu savu vietu mainīgajā pasaulē.”(Koķe, 1999, 12)

Mūsdienu vadošā “augstas kvalitātes izglītības” ideja (*European Commission*, 1997; UNESCO, 1998) aktualizējas informatīvo robežu izžušanas laikā, kad informācijas apmaiņas tehnoloģijas, to apjoms un ātrums izraisa izmaiņas ne tikai sabiedrības kultūrā. Tās nosaka un pieprasa pārmaiņas arī speciālistu profesionālo īpašību un spēju jomā, un kā viena no tām ir jāatzīmē adaptēšanās spēja mainīgajā vidē – ražošanā, multikultūru saskarsmē, mobilitātes situācijā. (Eiropas kvalifikāciju ietvars mūžizglītībai. (EKI) Eiropas Komisijas darba dokuments, 2005)

Promocijas darbā pielāgošanās situācijai tiek saprotama attiecībā uz topošo mūzikas skolotāju profesionālo situāciju, spēlējot ansablī, kā prasme panākt vienošanos, saskaņu ar ansablja partneriem repertuāra un interpretācijas jautājumos, kā prasme just atbildību par kopējo komandas darba rezultātu (no katra atkarīgs kopējais rezultāts),prasme sadarboties ansablī stundās, mēģinājumos, uzstājoties ansablī publiski koncertos, eksāmenos, ieskaitēs; kā prasme atbalstīt partnerus: nekad neizrādīt uz skatuves, ja tavs partneris ir kļūdījies, ātri noreāģēt un atrast tekstā vajadzīgo vietu, iziet no situācijas un savu noskaņojumu, savas intereses un ambīcijas pakļaut ansablja /pavadījuma atskaņošanas uzdevumiem.

3. rādītājs – sociālais statuss. Sociālā kompetence mainās, aug līdz ar sociālā statusa maiņu: no studenta – topošā mūzikas skolotāja – par mūzikas skolotāju, kolēģi; no skolotāja – par vadītāju, direktoru, projektu vadītāju, menedžeri, producentu, zinātņu doktoru, profesoru.

Šajā darbā sociālais statuss tiek interpretēts kā ansambļa partneru ar atšķirīgu sociālu statusu pieņemšana un saprašana, viņu atšķirīga viedokļa, citādas skaņdarba interpretācijas pieņemšana un saprašana; ansambļa partneru ar zemāku profesionālo līmeni pieņemšana vai cita kļūdu saprašana, iecietīga un līdzjūtīga attieksme pie/pēc neveiksmīgas uzstāšanās.

SPK1 – Sociālās kompetences kritēriji un rādītāji ir savstarpēji saistīti:

Kritērijs „komunikācijas spējas” izpaužas rādītājā „attieksme pret citiem”. Kritērijs „partnerības spējas” izpaužas rādītājos „attieksme pret citiem”, „pielāgošanās situācijai”.

Kritērijs „tolerance” izpaužas rādītājos „attieksme pret citiem”, „pielāgošanās situācijai”.

Kritēriji „komunikācijas spējas”, „partnerības spējas”, „tolerance” izpaužas rādītājā „sociālais statuss” (sk.3.2. tab., 3.3.tab.).

SPK2 – Profesionālās kompetences kritēriji:

1. kritērijs – zināšanas par pieaugušo mācīšanos. Topošā mūzikas skolotāja profesionālās kompetences kā SPK komponenta veidošanās nav iespējama bez specifiskām zināšanām par pieaugušo mācīšanos (sk.3.4.tab.).

3.4.tabula

**Topošā populārās un džeza mūzikas skolotāja
SPK2 Profesionālās kompetences kritēriji un rādītāji (J.Kostina)**

Kritēriji	Rādītāji
Zināšanas par pieaugušo mācīšanos	Refleksija: studiju rezultātu orientēšana uz tūlītēju pielietošanu (populārās un džeza mūzikas standartu apguve), uz dzīves perspektīvas veidošanos (pedagoģiskās prakses repertuāra apguve); studentu zināšanu, prasmju lietošana konkrētā situācijā, kultūrvīdē (populārās un džeza mūzikas repertuāra atskaņošana dažādos sabiedriski nozīmīgos pasākumos – svētku koncertos, prezentācijās, konferenču atklāšanās utt.); studiju procesa orientēšana uz studenta pašrealizāciju (repertuāra izvēle), pašorganizāciju (repertuāra apguve) un pašvērtējumu (repertuāra interpretācija).
Zināšanas priekšmetā	Profesionālā izaugsme: zināšanas un prasmes klavierspēlē – pianistiskā aparāta un klavierspēles tehnisko iemaņu attīstības līmenis; zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā – akadēmiskā repertuāra atskaņošanas līmenis; zināšanas un prasmes populārajā un džeza mūzikā: -standartu atskaņošanas solo vai ansamblī; lasīšanas no lapas un transponēšanas iemaņu līmenis, -populārās un džeza mūzikas klavieru repertuāra apguves un atskaņošanas līmenis solo un ansamblī.
Profesionālas kvalifikācijas pilnveide	Pieprasījums darba tirgū: studenta profesionālā izaugsme (aktīva piedalīšanās atklātajos koncertos, festivālos, konkursos); studenta sociālā statusa maiņa (no studenta par kolēģi).

Lai veicinātu topošā speciālista pilnvērtīgu veidošanos, augstskolas pasniedzējam jābūt pietiekami zinošam; viņam jāzina viss par pieaugušo pedagoģiju un psiholoģiju. Pieaugušo izglītības teorētiķi un praktiķi uzskata, ka pieaugušam cilvēkam ir īpašas fizioloģiskās, psiholoģiskās, emocionālās un kognitīvās attīstības pakāpes. Tāpēc pieaugušais citādi mācās, un tam ir citādas izglītošanās vajadzības nekā jaunākiem cilvēkiem, un tāpēc pieaugušo izglītība prasa īpašu organizāciju, metodes un programmas (Knowles, 1980; Ose, 2001; Змеёв, 2003; Lieģeniece, 1999, 2001, 2002). No tā, cik zinošs ir pasniedzējs šajā jomā, ir atkarīgs, vai no studenta izveidosies topošais mūzikas skolotājs, vai ne.

2. kritērijs – zināšanas un prasmes priekšmetā, izvēlētajā specialitātē, profesijā. Bez tām jebkurā darbības jomā nevar veidoties profesionālis. Profesija (lat. *professio*) – ir specialitāte, nodarbošanās, kas prasa noteiktas zināšanas un iemaņas, un kas ir eksistences līdzekļu iegūšanas pamats. Profesionālis (angļu *professional* < lat.) – 1. Cilvēks, kam kāda nodarbošanās ir viņa profesija (pretstatā amatierim). 2. Labs speciālists savā profesijā. Profesionālisms (fr. *professionnalisme*, angļu *professionalism* < lat.) – 1. Nodarbošanās (ar ko) kā ar profesiju. 2. Profesionālā meistarība, kvalificētība; augsta kvalifikācija (Svešvārdu vārdnīca, 2005).

3. kritērijs – profesionālās kvalifikācijas pilnveide, jo bez pastāvīgas savas profesijas izziņāšanas nav attīstības, nav progresa, nav arī pilnvērtīga profesionālisma, meistarības, augstas kvalifikācijas.

SPK2 – Profesionālās kompetences rādītāji:

1.rādītājs – refleksija (lat.*reflexio* – vēršanās atpakaļ) – 1.fiz.staru atstarošana, 2.filoz.cilvēka teorētiskās darbības veids – apcere, šaubu un pretrunu pilnas pārdomas gan par teorētiskiem un plašākiem cilvēces esamības pamatjautājumiem, gan arī paša rīcības likumsakarībām;

3.psih.sava psihiskā stāvokļa, savu jūtu un pārdzīvojumu analīze un apcerēšana.

Reflektēt (lat.*reflectere* – liekt atpakaļ, griezt atpakaļ) – 1.fiz. Atstarot; 2.biol. Ar refleksu reaģēt uz ārēju kairinājumu; 3. Pretendēt, pieteikties uz ko, tīkot pēc kā; 4.Apcerēt, pārdomāt (Svešvārdu vārdnīca, 2005). Par reflektējošo spriestspēju raksta I.Kants savā darbā „Spriestspējas kritika”, kurā reflektējošā spriestspēja raksturota kā spēja 1) domāt patstāvīgi, brīvi, bez aizspriedumiem, 2) domāt, nostādot sevi jebkura cita vietā, 3) vienmēr domāt saskaņā ar sevi pašu (Kants, 2000, 19). A.Špona uzskata, ka attīstīt studentu refleksīvo domāšanu ir viens no aktuālākajiem augstskolu mācībspēku uzdevumiem. Refleksija jeb domāšana par domāšanu virza domu gaitu, pārbauda tās pareizību, pakļauj to stingriem likumiem (Servuta, Špona, 1995).

Promocijas darbā refleksija tiek interpretēta kā refleksīvā domāšana par pieaugušo mācīšanos īpatnībām, kur studiju rezultāts ir orientēts uz tūlītēju pielietojumu (populārās un džezas mūzikas standartu apguve), uz dzīves perspektīvas veidošanu (pedagoģiskās prakses repertuāra apguve), kur ir svarīga studentu zināšanu, prasmju pielietošana konkrētā situācijā, kultūrvīdē (populārās un džezas mūzikas repertuāra atskaņošana dažādos sabiedriski nozīmīgos pasākumos – svētku koncertos, prezentācijās, konferenču atklāšanās utt.), kur ir nozīmīga studiju procesa orientēšana uz studenta pašrealizāciju (repertuāra izvēlē), pašorganizāciju (repertuāra apguvē) un pašvērtējumu (repertuāra interpretācijā).

2. rādītājs – profesionālā izaugsme, kas izpaužas gan ieskaišu, eksāmenu arvien augstākos rezultātos, gan kā piedalīšanās koncertos, festivālos, gan kā regulāra piedalīšanās meistarklasēs un veiksmīga uzstāšanās profesionālajos konkursos, iegūstot godalgotas vietas.

Profesionālā izaugsme promocijas darba kontekstā tiek saprotama kā klavierspēles zināšanu un prasmju pilnveide, pianistiskā aparāta un klavierspēles tehnisko iemaņu attīstības līmeņa paaugstināšana, zināšanu un prasmju akadēmiskajā mūzikā kā akadēmiskā repertuāra atskaņošanas līmeņa pilnveide, zināšanu un prasmju populārajā un džezas mūzikā pilnveide kā - populārās un džezas mūzikas klavieru repertuāra apguves un atskaņošanas līmeņa solo un ansablī paaugstināšana,

- standartu atskaņošanas solo vai ansablī, lasīšanas no lapas un transponēšanas iemaņu līmeņa paaugstināšana.

3. rādītājs – pieprasījums darba tirgū. Šajā darbā ar to ir saprotams studenta profesionālās izaugsmes rezultāts, kas izpaužas studenta aktīvajā piedalīšanās atklātajos koncertos, festivālos, konkursos; kā arī regulāros piedāvājumos piedalīties mūziķa statusā atklātajos koncertos, dažādos pasākumos, prezentācijās; profesionālās izaugsmes rezultāts izpaužas arī studenta sociālā statusa maiņā (no studenta par kolēģi), kad tiek piedāvāts strādāt par skolotāju, vadīt meistarklases, piedalīties profesionālā konkursa žūrija darbā.

SPK2 – Profesionālās kompetences kritēriji un rādītāji ir savā starpā saistīti:

Kritērijs „zināšanas par pieaugušo mācīšanos” izpaužas rādītājā „refleksija”.

Kritērijs „zināšanas priekšmetā” izpaužas rādītājos „refleksija”, „profesionālā izaugsme”.

Kritērijs „profesionālās kvalifikācijas pilnveide” izpaužas rādītājos „profesionālā izaugsme”, „pieprasījums darba tirgū” (sk. 3.2.tab., 3.4.tab.).

SPK3 – Personiskās attīstības kompetences kritēriji

Kā SPK3 kritēriji ir izvēlēti inteliģence, pašorganizācija, fleksibilitāte(sk.3.5. tab.).

3.5.tabula

**Topošā populārās un džeza mūzikas skolotāja
SPK3 Personiskās attīstības kompetences kritēriji un rādītāji (J.Kostina)**

Kritēriji	Rādītāji
Inteliģence	Pašvērtējums: Studentu emocionālā inteliģence kā prasme apvaldīt savas emocijas stresa situācijās (publiski uzstāties eksāmenos, koncertos, festivālos, konkursos; konfliktu situācijā mācīšanās procesā); studentu refleksija: - teorētisko zināšanu pārbaudēs – atmiņa, loģiskā domāšana, analīzes spēju izpaušme; - praktisko iemaņu pārbaudēs (repertuāra atskaņošanā) – prasmē spēlēt no galvas, skaņdarba formas izjūtā, skaņdarba loģiski pārdomāts sniegums, skaņdarba idejas pārliecinošs priekšnesums, oriģināla, spilgta interpretācija.
Pašorganizācija	Pašrealizācija: prasme būt solistam; prasme būt gan solistam, gan pavadītājam ansambļī; prasme sevi dzirdēt un kontrolēt, spēlējot pavadījumu sev pašam.
Fleksibilitāte	Pašcieņa: zināšanu un prasmju lietošana jaunā, neparedzētā situācijā - lasot no lapas, transponējot, improvizējot; spēlējot kopā ar citiem (jauniem) ansambļa dalībniekiem, ātri, momentāni, uzreiz iejūtoties ansambļī, izprotot skaņdarba interpretācijas būtību; pavadot citu (jaunu) solistu; spēlējot citā telpā ar nezināmu akustiku; spēlējot uz cita, nepazīstama instrumenta, pārvaldīt to; uzstāties bez mēģinājumiem vai ar to minimumu; uzstāties ar koncertu citā, svešā pilsētā, valstī.

1. kritērijs – inteliģence (<lat.*intelligens (intelligentis)* – saprotošs, saprātīgs) – augsti attīstītas garīgas, intelektuālās spējas, vispusīgas zināšanas, augsta uzvedības kultūra; inteliģentums (Svešvārdu vārdnīca, 2005). T.Koķe (Koķe, 2003/04) raksta par augstskolas studenta un docētāja intelektuālo un emocionālo inteliģenci. D.Goulmens par emocionālo inteliģenci uzskata pašsavaldīšanos, centību, neatlaidību un prasmi motivēt savu rīcību. Paša cilvēka emocijas parasti izpaužas impulsīvi, tās grūti kontrolēt. Cilvēkam jāprot savaldīties, nepakļauties šiem impulsiem, jāaudzina raksturs un gribasspēks. Savukārt pētnieks uzskata, ka katram jāattīsta spēja just līdzīgu citu cilvēku emocijām, ciešanām. Šo spēju D.Goulmens nosauc par līdzjūtību vai empātiju (*Goleman, 2001*).

2. kritērijs – pašorganizācija. Pašu ierosinātas, paškontrolētas un apzinātas mācības visos dzīves posmos kļuvušas par atslēgu personīgai un profesionālai izaugsmei. Šajā kontekstā

mūsdienās īpaša uzmanība tiek pievērsta *metakognitīvajai* kompetencei – spējai pašam saprast un kontrolēt savus domāšanas un mācīšanās procesus. (Pamatkompetences. *Euridice* Eiropas nodaļas 5. pētījums, 2002; *Hutmacher*, 1997).

3. kritērijs – fleksibilitāte (angl. *flexibility* – elastīgums, lokanība, piekāpība).

Uzņēmēju Eiropas apaļais galds (2001), lai stiprinātu Eiropas konkurētspēju, uzskata, ka „jaunajam eiropietim” jābūt ne tikai ar tehniskām prasmēm, bet arī ar uzņēmējdarbības garu (*entrepreneurship*) – jāspēj būt radošam, inovatīvam, elastīgam, jāspēj strādāt komandā un jābūt intelektuāli zinātkāram. (Pamatkompetences. *Euridice* Eiropas nodaļas 5. pētījums, 2002; *Hutmacher*, 1997). T.Koķe atzīmē, ka „pieprasījums pieaugs pēc cilvēkiem, kas ..būs pietiekami fleksibli ..lai atrastu savu vietu mainīgajā pasaulē.” (Koķe, 1999, 12).

SPK3 – Personiskās attīstības kompetences rādītāji:

1. rādītājs – pašvērtējums: „Vēlēšanās būt atzītam un gūt savas darbības novērtējumu liek studentam nemitīgi kontrolēt un analizēt savu izziņas darbību un tās rezultātus, savu rīcību, uzvedību, savas personības īpašības, attiecības ar studiju biedriem, mācību spēkiem, draugiem u.c. Šīs paškontroles un pašanalīzes rezultātā veidojas pašvērtējums. Studenta pašvērtējums izpaužas kā emocionāls pārdzīvojums, kā prieks par panākumiem, sarūgtinājums par neveiksmēm. Pašvērtējumā atspoguļojas studenta apmierinātības pakāpe ar studiju procesu un tā rezultātiem, kas raksturo studenta patstāvīgā darba un mācību spēku vadītas izziņas darbības saskaņotību.” (Servuta, Špona, 1995).

Šajā pētījumā ar pašvērtējumu tiek saprotams paša studenta savas publiskās uzstāšanās vērtēšana, savas emocionālās inteliģences kā prasmi apvaldīt savas emocijas stresa situācijās analīze; paša studenta vērtēšana par savas atmiņas, loģiskā domāšanas, analīzes spēju izpausmēm teorētisko zināšanu pārbaudēs; un praktisko iemaņu pārbaudēs (repertuāra atskaņošanā), vērtējot savu prasmi spēlēt no galvas, skaņdarba formas izjūtu, skaņdarba loģiski pārdomātu sniegumu, skaņdarba idejas pārlicinošu priekšnesumu vai oriģinālo spilgtu interpretāciju.

2. rādītājs – pašrealizācija jeb pašaktualizācija. Amerikāņu humānistiskās psiholoģijas pārstāvis A. Maslovs, pašaktualizācijas teorijas autors, definē pašaktualizāciju kā „pilnīgu talantu, spēju, iespēju utt. izmantošanu” (*A.H. Maslow*, „Cilvēka dabas tālie sasniegumi”). A. Maslova fundamentālajā vajadzību hierarhijā vienu no galvenajām vietām ieņem pašaktualizācijas vajadzības (spēju attīstība) (Karpova, 1998; *Maslow*, 2006).

Pētījumā pašrealizācija tiek apskatīta kā studenta iespēja un prasme būt solistam, būt ansambli gan solistam, gan ansambļa dalībniekam, gan pavadītājam, prasme sevi dzirdēt un kontrolēt, spēlējot pavadījumu sev pašam.

3. rādītājs – pašcieņa. A. Maslova fundamentālajā vajadzību hierarhijā vienu no nozīmīgajām vietām ieņem cieņas vajadzība (pašcieņa, atzīšana) (Karpova, 1998; Maslow, 2006).

Darba kontekstā pašcieņa tiek apskatīta kā sevis cieņa pēc grūtas neparedzētas situācijas pārvarēšanas: piemēram, zināšanu un prasmju pielietošana jaunā, neparedzētā situācijā, lasot no lapas, transponējot, improvizējot, spēlējot kopā ar citiem (jauniem) ansambļa dalībniekiem, ātri, momentāni, uzreiz iejūtoties ansamblī, izprotot skaņdarba interpretācijas būtību, pavadot citu (jaunu) solistu, spēlējot citā telpā ar nezināmu akustiku, spēlējot uz cita, nepazīstama instrumenta, pārvaldīt to, uzstāties bez mēģinājumiem vai ar to minimumu, uzstājoties ar koncertu citā, svešā pilsētā, valstī.

SPK3 – Personiskās attīstības kompetences kritēriji un rādītāji ir savstarpēji saistīti:

Kritērijs „inteliģence” izpaužas rādītājos „pašnovērtējums”, „pašrealizācija”, „pašcieņa”.

Kritērijs „pašorganizācija,” izpaužas rādītājā „pašrealizācija”.

Kritērijs „fleksibilitāte” izpaužas rādītājos „pašnovērtējums”, „pašrealizācija” (sk.3.2.,3.5.tab.).

Profesionālā skaņdarba atskaņošana prasa no pianista – solista ne tikai labi organizētu pianistisko aparātu, attīstītu tehniku, skaistu toni, stabilu metroritmu, drošu teksta apguvi un atskaņošanu (tehniski drošu, apzinātu, izteiksmīgu), brīvu un māksliniecisku skaņdarba interpretāciju. Atskaņotājmāksliniekam jāņem vērā arī akadēmiskās un džeza mūzikas stilistiskās un atskaņošanas atšķirības (sk.3.6.tab.).

Akadēmiskās un džeza mūzikas stilistiskās un atskaņošanas atšķirības

Nr	Kritēriji	Akadēmiskā mūzika	Populārā un džeza mūzika
1.	Metroritms, temps	Metroritms ir viens no galvenajiem komponentiem	Metroritma vadošā loma
2.	Melodija	Melodijas vadošā loma, pamatā diatoniska skaņkārtā	Viens no galvenajiem komponentiem, pamatā pentatonikas, blūza skaņkārtā
3.	Harmonija	Viens no galvenajiem komponentiem, veidojas tonalitātē, nošu un burtu apzīmējumā	Viens no galvenajiem komponentiem, veidojas no skaņas burtu apzīmējumā
4.	Faktūra (gammveida, akordu, homofonā, polifonā)	Viens no komponentiem	Viens no komponentiem, atkarībā no aranžējuma
5.	Dinamika	Viens no komponentiem	Viens no komponentiem
6.	Pedalizācija	Viens no svarīgiem komponentiem, sevišķi romantiskā un impresionistiskā stila mūzikā	Viens no komponentiem; taču jo mazāk pedāļa, jo labāk
7.	Forma	2-d.,3-d.,sonātes forma, variācijas, rondo, brīvas formas	Blūza (džeza kvadrāts), balādes forma (AABA,AB,AA1)
8.	Stils	Stils atkarīgs no laikmeta, stilā atspoguļojas laikmets	Stili veidojas vienā laikmetā
9.	Skaņdarba atskaņojuma tehniskā kvalitāte	Virtuozitāte kā viens no svarīgiem komponentiem	Virtuozitāte kā viens no svarīgiem komponentiem
10.	Teksta apgūšana	Atskaņošana no galvas kā obligāts komponents, noteikums	Atskaņošana no galvas nav obligāts komponents, noteikums, var spēlēt no notīm ar burtu apzīmējumiem
11.	Klavierspēles toņa kultūras (tušē-fr. <i>toucher</i>) attīstības pakāpe	Viens no galvenajiem noteikumiem, pilns dziedošs tonis, pie kura cītīgi jāstrādā visu mūžu	Viens no komponentiem, pie kura arī cītīgi jāstrādā, tonis ir vieglāks nekā akadēmiskajā mūzikā
12.	Frāzējums	Frāze veidojas viļņveidīgi no <i>crescendo</i> uz galveno skaņu, uz kulmināciju un uz <i>diminuendo</i> .	Frāze sākas ar akcentu, tās kulminācija ir pati augstākā skaņa, frāze beidzas ar akcentu
13.	Skaņdarba mākslinieciskā tēla atklāsme	Viens no svarīgiem komponentiem	Mūzika orientēta uz izklaidi, mākslinieciskā tēla atklāsmei nav tik svarīga loma
14.	Skaņdarba mākslinieciskā snieguma līmenis	Viens no svarīgiem komponentiem	Skaņdarba mākslinieciskā snieguma līmenis ne vienmēr ir pietiekami augsts, jo populārās un džeza mūzikas repertuārs orientēts uz plašu, neprofesionālu auditoriju
15.	Solista radošās gribas izpaušme	Viens no galvenajiem komponentiem	Solists ir ansambļa dalībnieks, improvizācijas autors

Studiju kursa programmas plāns ir dubults: tajā ir iekļauta kā popmūzika un džeza, tā arī akadēmiskā mūzika. Tāpēc ir tik svarīgi dot precīzu raksturojumu katram kritērijam. Par pamatu šajā darbā tika ņemtas izcilā pianista un pedagoga Heinriha Neihauza atziņas. Viņš

savā grāmatā „Par klavierspēles mākslu” (*Heiġayz Г.Г., „Об искусстве фортепианной игры”*, 1967) ir rakstījis: „Mūzika ir skaņu process; .. tas norisinās laikā” (*Heiġayz*, 1967, 44). Tāpēc ritmam ir tik svarīga vieta mūzikā. To apstiprina arī vācu diriģenta H.fon Bīlova teiktais (pārfrazējot Bībeles tekstu no Jāņa evaņģēlija 1.nodaļas): ”Iesākumā bija ritms.” (*Heiġayz*, 1967, 44, 47). Arī N.A.Rimskis-Korsakovs rakstīja: „Un tomēr, galvenais mūzikā – ritms un tikai viņš vienīgais!” (*Петрушин*, 1997, 162). Trāpīga ir H.Neihauza doma par to, ka mūzikas skaņdarba ritms bieži tiek salīdzināts ar dzīva organisma pulsu. ”Vesela cilvēka pulss ir vienmērīgs, līdzens, bet paātrinās vai palēninās saistībā ar pārdzīvojumiem (fiziskiem vai psihiskiem).” (*Heiġayz*, 1967, 44).

Klavierspēles toņa kultūras (tušē – fr.*toucher* – pieskarties) veidošanās ir viens no galvenajiem profesionalitātes kritērijiem, viens no galvenajiem noteikumiem profesionāla pianista, mūziķa tapšanas procesā. Tonis ir skaņas kvalitāte. Klavieru tonim jābūt skaistam, pilnskanīgam, dziedošam. H. Neihauzs raksturojis klavieru toņa visaugstāko kvalitāti, tā skaistuma etalonu ar sekojošiem vārdiem: ”... dziedošs, dziļš, pilnskanīgs, spējīgs uz jebkurām niansēm, bagāts ar neskaitāmām gradācijām.” (*Heiġayz*, 1967, 83) Raksturojot mūziku kā „skaņu mākslu”, viņš pasvīturo, ka ”skaņas skaistums ir nevis jutekliski-statistisks, bet gan dialektisks jēdziens; vislabākā skaņa (un tāpēc „visskaistākā”) ir tā, kura vislabākajā veidā izsaka, attēlo doto saturu.” (*Heiġayz*, 1967, 70) Savu mīlestību uz klavieru toni viņš izsaka šādiem vārdiem: ”..skaņai jābūt ietītai klusumā, skaņai ir jādus klusumā kā dārgakmens guļ samta lādītē”. (*Heiġayz*, 1967, 98) Longa M., ievērojamā franču pianiste, arī ir izteikusies par klavieru ”dziedošo, izteiksmīgo skanējumu” (*Лонг, 1963; Сраджев, 2004*, 64). Safonovam V., izcilajam krievu pianistam, pieder šāds klavieru toņa raksturojums: „toņa skaistums”. (*Сафонов, 1916; Сраджев, 2004*, 65). Klavieru tonis pianistam ir viens no pamatkomponentiem, pie kura cītīgi jāstrādā visu mūžu. Klavieru (vai klavierspēles) toņa attīstības pakāpe ir cieši saistīta ar personības attīstību, ar cilvēka personiskās kompetences attīstības veidošanos, pilnveidi, tāpat ar viņa sociālprofesionālās kompetences veidošanos. ”Kāds cilvēks ir, tā viņš arī spēlē. Bet mūsu uzdevums ir panākt, lai līdz ar muzicēšanas kvalitātes uzlabošanos uzlabotos arī audzēkņa rakstura kvalitātes. Pilnveidojot toņa kultūru, jāasniedz jūtu kultūras un rakstura pilnveidošanās.” (*Melbārde, 2007*, 29)

Vērtējot klavierspēles tehnisko iemaņu attīstības līmeni, par pamatu tika ņemti krievu pianista un pedagoga A.Nikolajeva uzskati un atziņas par pianistiskā aparāta racionālo organizāciju – „rokas kustību lietderīgumu”, „veselu prātu un lietderīgumu” (*Николаев, 1961; Сраджев, 2004*, 66-67). Tika izmantotas arī L. Nikolajeva atziņas par pianista roku kā „vienu veselu no pleca līdz pirkstu galiņiem” (*Баренбойм, Фишман, 1979*, 44). Profesionālo kritēriju izveides pamatā tika liktas arī L.V.Nikolajeva atziņas par „klavierspēles izpildījuma

gramatiku” (*Баренбойм, Фишман, 1979, 53*). Radošās gribas jēdziena izpratnei šajā darbā tika piemērotas K. A. Martinsena un K. Ušinska atziņas (*Мартинсен, 1966; Ушинский, 2004*).

Studiju procesa gaitā noskaidrojās, ka, lai novērtētu studentu snieguma kvalitāti un profesionalitāti, jālieto akadēmiskās un džeza mūzikas atskaņošanas kvalitātes kritēriji, kas izstrādāti promocijas darba gaitā. (sk.3.7.tab.) Šajā tabulā redzams vērtējumu atšifrējums: O (optimāli) – 3 punkti, kad studentu priekšnesumā ir visi rādītāji; V (vidēji) – 2 punkti, kad studentu atskaņojumā ir puse no rādītājiem; N (neapmierinoši) – 1 punkts, kad studenta darba rezultātā ir tikai 1 rādītājs.

3.7. tabula

**Skaņdarba atskaņojuma vērtēšanas kritēriji (akadēmiskā vai pop/džeza mūzika)
(pianists – solists)**

Nr	Vērtēšanas kritēriji	Optimāli	Viduvēji	Neapmierinoši
1	2	3	4	5
1	Metroritms, temps	Skaņdarbs atskaņots saskaņā ar komponista metroritmisko ieceri, atbilstošā tempā.	Skaņdarbs atskaņots, saskaņā ar komponista metroritmisko ieceri, bet neatbilstošā tempā.	Skaņdarba atskaņošana neatbilst komponista metroritmiskajai un tempa iecerei
2	Melodija	Skaņdarbs atskaņots saskaņā ar komponista melodiskās līnijas veidošanas izpratni	Skaņdarba atskaņošanā bija nelieli trūkumi melodiskās līnijas veidošanas izpratnē	Skaņdarba atskaņošanā konstatēts melodiskās līnijas izpratnes trūkums
3	Harmonija	Students pārvalda komponista ieceri bagātinošo skaņdarba harmonisko funkciju- krāsu paleti tembrāli bagātinošo, formu veidojošo.	Students pārvalda harmonijas funkcijas daļēji.	Students nepārvalda harmonijas funkcijas
4	Pedalizācija	Students pārvalda divus pedalizācijas veidus – tiešo un sinkopēto	Students pārvalda divus pedalizācijas veidus, bet ne pārāk veikli un ne vienmēr izmanto tos saskaņā ar skaņdarba ieceri	Students pārvalda un izmanto tikai vienu pedalizācijas veidu
5	Faktūra	Students pārvalda visus faktūras elementus	Students pārvalda tikai divus faktūras elementus	Students pārvalda vienu faktūras elementu
6	Dinamika	Studenta atskaņojumā skaņdarba dinamiskās gradācijas atbilst komponista iecerei	Studenta skaņdarba dinamisko gradāciju atskaņojumā ir nepilnības	Studenta skaņdarba dinamisko gradāciju atskaņojums neatbilst komponista iecerei
7	Forma	Skaņdarba formas izpratne un atskaņojums atbilst komponista iecerei	Skaņdarba formas uzbūvē trūkst kulminācijas	Skaņdarba atskaņojumā nav formas izpratnes, tā neatbilst komponista iecerei
8	Stils	Skaņdarbs atskaņots ar mūzikas stila izpratni un izjūtu	Skaņdarba atskaņošanā vērojami daži stila izpratnes un izjūtas trūkumi	Skaņdarbs atskaņots ar minimālu stila izpratni un izjūtu

1	2	3	4	5
9	Skaņdarba atskaņojuma tehniskā kvalitāte	Skaņdarba atskaņojuma tehniskā kvalitāte ir pārliecinoša, atbilst komponista iecerei	Skaņdarba atskaņojuma tehniskā kvalitāte ne visai atbilst komponista iecerei	Skaņdarba atskaņojuma tehniskā kvalitāte nepārliecinoša, neatbilst komponista iecerei
10	Teksta apgūšana	Skaņdarba teksts apgūts un atskaņots no galvas pārliecinoši, bez kļūdām	Skaņdarbs atskaņots ar nelielām kļūdām, nezaudējot komponista ieceri	Skaņdarba teksts nav apgūts
11	Klavierspēles toņa kultūras (tušē-fr. <i>toucher</i>) attīstības pakāpe	Skaņdarbs atskaņots ar skaistu toni, saskaņā ar komponista iecerēto saturu, atbilstoši stilam	Skaņdarbs atskaņots ar diezgan kvalitatīvu toni, saskaņā ar saturu, bet bez stila izpratnes	Skaņdarbs atskaņots ar nekvalitatīvu skaņu, nav ņemts vērā saturs un stils
12	Frāzējums	Skaņdarbs atskaņots ar izteismīgu dabisku frāzējumu, atklājot komponista ieceri	Skaņdarba frāzējums ir diezgan izteismīgs, bet komponista ieceri pilnībā neatklāj	Skaņdarba frāzējums neatbilst komponista iecerei
13	Skaņdarba mākslinieciskā tēla atklāsmē	Skaņdarba mākslinieciskā tēla atklāsmē pārliecinoša, spilgti individuāla, atbilst komponista iecerei	Skaņdarba mākslinieciskā tēla atklāsmē diezgan pārliecinoša, bet nav spilgti individuāla un ne pilnībā atbilst komponista iecerei	Skaņdarba mākslinieciskā tēla atklāsmē nepārliecinoša, un neatbilst komponista iecerei
14	Skaņdarba mākslinieciskā snieguma līmenis	Skaņdarba mākslinieciskā snieguma tehniskā kvalitāte ir pārliecinoša, ar mūzikas stila izpratni un izjūtu, atbilst komponista iecerei	Skaņdarba mākslinieciskā snieguma tehniskā kvalitāte ir diezgan pārliecinoša, bet mūzikas stila izpratne un izjūta neatbilst komponista iecerei	Skaņdarba mākslinieciskā snieguma tehniskā kvalitāte ir nepārliecinoša, mūzikas stila izpratne un izjūta neatbilst komponista iecerei
15	Solista radošās gribas izpausme	Skaņdarbs atskaņots ar solista radošās gribas maksimālu izpausmi	Skaņdarbs atskaņots ar solista radošās gribas vidēju izpausmi	Skaņdarbs atskaņots ar solista radošās gribas minimālu izpausmi

Empīriskā pētījuma gaitā tika izstrādāti standartu apguves kritēriji un arī teorētiskās pārbaudes kritēriji. Šādu kritēriju izstrāde (sk.3.8.tab.) ļauj izvērtēt praktisko un teorētisko standartu apguves līmeni. Tabula atšifrē optimālo, vidējo un neapmierinošo vērtējumu.

Standartu apguves un teorētiskas pārbaudes kritēriji

Nr	Vērtēšanas kritēriji	Optimāli	Vidēji	Neapmierinoši
1.	Standarta melodijas un ar burtiem apzīmēta harmonijas pavadījuma apguves līmenis	Apgūti visi programmā paredzētie standarti, no notīm var nospēlēt melodiju un harmonijas 4-rocīgi.	Apgūti ne visi standarti (puse) no notīm var nospēlēt melodiju un harmonijas 4-rocīgi	Apgūti ne visi standarti (1/3 no programmā paredzētajiem), var nospēlēt tikai melodiju no notīm
2.	Standarta harmoniju, formas, stilu analīzes līmenis, populārās mūzikas un džeza terminoloģijas zināšanu līmenis	Labi analizē standartu harmonijas, formu, stilu, pārvalda populārās mūzikas un džeza terminoloģiju	Var izanalizēt standartu harmonijas, formu, orientējas terminoloģijā.	Var izanalizēt standartu harmonijas, neorientējas populārās mūzikas un džeza terminoloģijā.

Nākamajā tabulā parādīti vērtēšanas kritēriji skaņdarba lasīšanā no lapas un transponēšanā un to optimāla, vidēja un neapmierinoša vērtējuma atšifrējums(sk.3.9..tab.).

Vērtēšanas kritēriji skaņdarba lasīšanā no lapas un transponēšanā

Nr	Vērtēšanas kritēriji	Optimāli	Viduvēji	Neapmierinoši
1.	Nepazīstama skaņdarba teksta (gan nošu, gan burtu) lasīšanas no lapas līmenis	Labi lasa no lapas nepazīstama skaņdarba tekstu iecerētā tempā, stilā, (gan nošu, gan burtu)	Lasa no lapas nepazīstama skaņdarba tekstu, bet ne īsti iecerētā tempā un stilā, (gan nošu, gan burtu)	Orientējas nepazīstama skaņdarba tekstā (vai nošu, vai burtu)
2.	Skaņdarba transponēšanas līmenis	Labi transponē skaņdarba tekstu iecerētā tempā, stilā (gan nošu, gan burtu)	Transponē skaņdarba tekstu, bet ne īsti iecerētā tempā, stilā (gan nošu, gan burtu)	Ar grūtībām transponē skaņdarba tekstu, temps un stila izpratne neatbilst iecerētajam (vai nošu, vai burtu)

Studiju kursa programma paredz akadēmiskās un džeza mūzikas apguvi gan solo, gan ansambļi. Ir jāapgūst arī pavadījums vokālam(vai instrumentālam) skaņdarbam. Tāpēc minētajiem kritērijiem jāpievieno vēl citi (sk.3.9.tab.), kuram arī ir sniegts optimāla, vidēja un neapmierinoša vērtējuma atšifrējums.

Par pamatu klavieru ansambļa dalībnieku spēju jēdziena izpratnei šajā darbā tika ņemta ievērojamo Latvijas mākslinieku N. Novikas un R. Haradžanjanā kā koncertējošā klavieru dueta un Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas pasniedzēju praktiskā pieredze un pedagoģiskie principi.

Par pamatu kameransambļa dalībnieka spēju jēdziena izpratnei šajā darbā ņemtas Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas kameransambļa klases pasniedzējas Maijas Saivas, profesores Guntas Sproģes, Jāzepa Mediņa mūzikas vidusskolas pasniedzējas Marinas Balteres, Jāzepa Mediņa mūzikas skolas skolotājas Guntas Melbārdes pedagoģiskās atziņas (Sproģe, 2009; Melbārde, 2007). Par pamatu pavadītāja spēju jēdzienu izpratnei šajā darbā tika ņemtas Jāzepa Mediņa mūzikas vidusskolas koncertmeistara klases pasniedzējas Veras Hercbahas pedagoģiskā pieredze un principi, kā arī pasaulslavenā koncertmeistara Džeralda Mūra (*Мур*, 1987) un M. Smirnova (*Смирнов*, 1974) teorētiskās atziņas. Ansambļa un vokāla skaņdarba klavieru pavadījuma atskaņojuma vērtēšanas kritēriji parādīti 3.10.tabulā.

3.10.tabula

**Skaņdarba atskaņojuma vērtēšanas kritēriji
(ansamblis un klavieru pavadījums vokālam skaņdarbam)**

Nr	Vērtēšanas kritēriji	Optimāli	Viduvēji	Neapmierinoši
1.	Skaņdarba atskaņojums ansablī (klavieru vai ar citu instrumentu)	Skaņdarbs atskaņots ar partneru labu kontaktu, savstarpēju saprašanos, ansambļa dalībnieki vienoti vienā veselā autora idejas realizācijā	Skaņdarbs atskaņots ar ansambļa partneru labu kontaktu, bet nebija ansambļa dalībnieku savstarpējas saprašanās autora idejas realizācijā	Ansambļa dalībniekiem trūka kontakta, savstarpējas saprašanās autora idejas realizācijā
2.	Vokālā (vai instrumentālā) skaņdarba klavieru pavadījums	Skaņdarba atskaņošana ar partneru labu kontaktu, savstarpēju saprašanos, pavadītājam ieklausoties un atbalstot solistu līdera pozīcijā	Skaņdarba atskaņošana ar partneru labu kontaktu, savstarpēju saprašanos, pavadītājam ne vienmēr ieklausoties un atbalstot solistu līdera pozīcijā	Skaņdarba atskaņošānā nebija laba kontakta, savstarpējas saprašanās, pavadītājs neieklausās un neatbalsta solistu līdera pozīcijā
3.	Ansambļa dalībnieka spēju izpaušme (kontakts, savstarpēja saprašanās, vienotība un spēja savu radošo gribu pakļaut visu ansambļa dalībnieku kopējai interpretācijai)	Skaņdarbs atskaņots ar ansambļa dalībnieka spēju maksimālo izpaušmi	Skaņdarbs atskaņots ar ansambļa dalībnieka spēju vidēju izpaušmi	Skaņdarbs atskaņots ar ansambļa dalībnieka spēju minimālu izpaušmi
4.	Pavadītāja spēju izpaušme (kontakts, savstarpēja saprašanās, ieklausoties un atbalstot līdera pozīciju, spēja savu radošo gribu pakļaut solista-līdera interpretācijai)	Skaņdarbs atskaņots ar pavadītāja spēju maksimālo izpaušmi	Skaņdarbs atskaņots ar pavadītāja spēju vidēju izpaušmi	Skaņdarbs atskaņots ar pavadītāja spēju minimālu izpaušmi

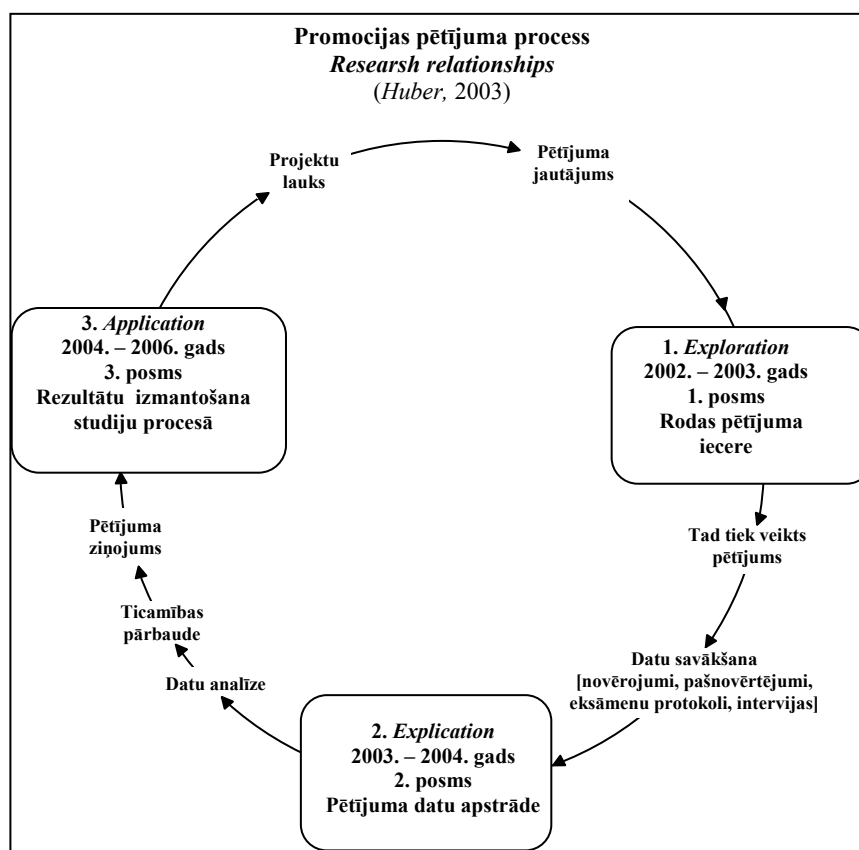
3.daļas kopsavilkums:

- jaunā studiju kursa klavierspēles programma balstās uz pieeju, kas paredz akadēmiskās klasiskās un populārās un džeza mūzikas repertuāra vienlaicīgu sabalansētu apguvi;
- populārā mūzika kā plašs jēdziens ietver gan labi pazīstamu, bieži atskaņotu klasisko akadēmisko mūziku, gan džeza un popmūziku;
- popmūzika ir daļa no populārās mūzikas; popmūzikai, kā izklaidējošai masu mūzikai, raksturīga tendence uz vienkāršākiem un bieži vien primitīvākiem risinājumiem, lai iegūtu popularitāti masu klausītāju vidū;
- džeza ir unikāla, daudzveidīga, apjomīga sfēra 20. gs. mūzikas kultūrā, džezam ir sava specifiska un sarežģīta mūzikas valoda: melodija, harmonija, metroritms, tembrs, ekspresija, formas, izpildīšanas veidi, nozīmīga improvizācijas loma;
- jaunizstrādātās jaunas studiju kursa klavierspēles programmas vērtēšanas sistēma ietver gan akadēmiskās, gan džeza un popmūzikas atskaņošanas kritērijus;
- lai noteiktu populārās un džeza mūzikas skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveidi klavierspēles studiju procesā, tika izstrādāti sociālprofesionālās kompetences kritēriji un rādītāji.

4. STUDENTU SOCIĀLPROFESIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDOŠANĀS PROCESA EMPĪRISKAIS PĒTĪJUMS

4.1. Empīriskā pētījuma sagatavošana

Promocijas darbā izvirzītās hipotēzes pārbaudei veikts kombinēts empīriskā pētījuma veids: kvaziekspieriments¹ un kvalitatīvi novērtējamo pētījums. Pētījuma procesa organizēšana pēc G. Hubera (*Huber, 2003*) shēmas parādīta 4.1. attēlā: shēma atspoguļo empīriskā pētījuma procesa secību, tā posmu savstarpējās sakarības (*research relationships*). Pirmajā pētījuma posmā (*exploration*) rodas pētījuma iecere, notiek datu vākšana. Otrajā pētījuma posmā (*explication*) notiek datu apstrāde un analīze, to rezultātu ticamības pārbaude. Pētījuma trešajā posmā (*application*), pēc rezultātu paziņojuma, paredzēta rezultātu izmantošana studiju procesā. Kā jebkurš process, pētījuma process attīstās cikliski, spirālveidā, kad cikla beigās rodas jauni jautājumi, kas prasa jaunu pētījuma ciklu.



4.1.att. Promocijas pētījuma process pēc G. Hubera (*Huber, 2003*)

Pētījuma veikšanai tika izvēlēta Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas kultūrvide. Pētījumā piedalījās 31 respondents: Rīgas Pedagoģijas un Izglītības vadības augstskolas Pedagoģijas fakultātes profesionālās bakalaura programmas “Mūzikas skolotājs”

¹ Kvazi-eksperimentālais pētījums – jebkurš pētījuma veids, kurš tiek veikts bez neatkarīgo mainīgo pilnas kontroles. A.Lasmanis; Lekcijas pedagoģijas metodoloģijā, LU 2005.gada septembris-decembris

specializācijas apakšprogrammas "Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā" 1. – 3. kursu studenti, eksperti un pedagogi. Respondenti pētījumā piedalījās brīvprātīgi un tika informēti par to, ka aprobācija tiek veikta sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās metodikas izstrādei un iegūtie dati būs konfidenciāli. Pētījums tika veikts Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Pedagoģijas fakultātē laika posmā no 2002.gada septembra līdz 2006. gada decembrim.

Izstrādātā teorētiskā modeļa realizēšana:

Sociālprofesionālās mācīšanās modelis sastāv no šādiem komponentiem:

- objektīvie mācīšanās priekšnosacījumi – studenta sociālais statuss, vecums, izglītība, pieredze un gatavība mācīties;
- subjektīvie mācīšanās priekšnosacījumi – intelekts, spējas, intereses, motivācija;
- mācību līdzekļi un informācijas avoti – notis, grāmatas, audio – video CD, mūzikas instrumenti, bibliotēkas, dators, internets;
- mērķis – reāls, skaidrs, nozīmīgs, izvēlēts kopā ar pasniedzēju;
- plāns – programma noteikta mērķa sasniegšanai;
- mācību saturs – zināšanas, prasmes un vērtības akadēmiskajā mūzikā un zināšanas, prasmes un attieksmes populārajā un džeza mūzikā;
- mācīšanās process – formālā, neformālā, informālā mācīšanās;
- mācīšanās procesa rezultāts – sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās (zināšanu un prasmju līmeņa un attieksmju maiņa), rezultāta vērtēšana kopīgi ar studentu.

Modeļa mērķis ir izveidot tādu konstrukciju, kurā visi struktūrelementi būtu vienoti vienā veselā un orientēti uz studenta sociālprofesionālās kompetences izveidošanos un pilnveidi.

Modeļa komponenti mācību procesā: mācību priekšnosacījumi, mācību apstākļi, mērķis, saturs, mācību process un vērtēšana apvienojas viena veselā, veidojot kopsakaru starp visiem modeļa faktoriem. Mācīšanās process saistīts ar divu mūzikas valodu – akadēmiskās klasiskās un populārās un džeza mūzikas valodas apguvi, tāpēc sociālprofesionālās mācīšanās modeļa mācību saturs ir zināšanas, prasmes un vērtības akadēmiskajā mūzikā un zināšanas, prasmes un attieksmes populārajā un džeza mūzikā. To var realizēt plānotā mācīšanās procesā ar jaunās studiju kursa programmas palīdzību. Mācīšanās procesa paredzētais rezultāts – sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās (zināšanu un prasmju līmeņa un attieksmju maiņa). Katra pētījuma posma rezultāts tiek vērtēts kopā ar studentu, lai uz sasniegtā un izanalizētā rezultāta pamata koriģētu darba procesu, izvirzītu jaunu mērķi un izveidotu jaunu plānu nākamajam pētījuma posmam (mācību gadam). Līdz ar to sociālprofesionālās mācīšanās modelis paredz augšupejošu attīstību pa spirāli, uz katras nākamās spirāles pakāpes mācīšanās procesā pilnveidojot studenta sociālprofesionālo kompetenci.

Pētījuma 1.posmā sociālprofesionālās mācīšanās teorētiskā modeļa izveide, studiju procesa modelēšana, izstrādātā modeļa realizācija norisinājās šādā secībā:

1. Iepazīšanās ar mācību vidi – RPIVA Pedagoģijas fakultātes studentiem un kolēģiem.

2. Profesionālās bakalaura programmas “Mūzikas skolotājs” specializācijas apakšprogrammas ”Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā” studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas analīze.
3. Esošās situācijas analīzes rezultātā un uz studiju kursa programmas analīzes pamata – mācību satura izmainīšana, jaunās pieejas realizēšana, jaunās metodes ieviešana;
4. Studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas koriģēšana un jaunās studiju kursa programmas 1.varianta aprobācija.

1.posma mērķis – mūzikas apguves jaunās pieejas realizēšana, kas paredz akadēmiskās un popmūzikas un džeza mūzikas valodas vienlaicīgu paralēlu apguvi. Tas cieši saistīts ar integrēta mācību satura modeļa ieviešanu un aprobāciju, veicot izmaiņas studiju kursa programmā „Vispārējā klavierspēle” un ieviešot jaunās studiju kursa programmas 1.variantu.

Lai aktivizētu modeļa objektīvos mācīšanās priekšnosacījumus – studentu sociālo statusu, vecumu, izglītību, pieredzi un gatavību mācīties, – un subjektīvos mācīšanās priekšnosacījumus – studenta intelektu, spējas, intereses, motivāciju, – sākumā vajadzēja tos noskaidrot un izanalizēt, izmantojot pārrunu un anketēšanas metodi. Pārrunas ar studentiem un viņu izteikumu fiksēšana un analīze, anketas №1 izveidošana (vadoties no mūs interesējošiem pētījuma jautājumiem) un anketēšana ļāva analizēt mācīšanās procesu no studentu skatu punkta. Savukārt, sadarbība ar kolēģiem, domu apmaiņa, kolēģu viedokļu apkopojums un analīze deva iespēju analizēt mācīšanās procesu no citu pedagogu skatu punkta. Mācību procesa novērošana un analīze notika arī no eksperta skatu punkta. Modeļa aprobācija 1.posmā notika ar triangulācijas metodes palīdzību, kura noteica visu respondentu – studentu, ekspertu un citu pedagogu viedokļu atšķirību vai sakritību. Izstrādājot SPK kritērijus un rādītājus, tika vērtēta studentu SPK pilnveidošanās 1.posmā. SPK pilnveidošanos konstatētā ar statistikas metodi. 1.posmā tika veikts vispārējās klavierspēles ieskaīšu un eksāmenu rezultātu apkopojums un vidējās atzīmes analīze.

Izstrādātā modeļa realizācija pētījuma 2. posmā norisinājās šādi: pētījuma 1. posma rezultātu vērtēja un analizēja kopā ar studentu. Uz sasniegtā un izanalizētā darba rezultāta pamata mācīšanās procesa mērķis un mācību saturs tika koriģēti. Veiktās korekcijas deva iespēju izvirzīt jaunu mērķi – studentam personīgi nozīmīgu, reālu, skaidru, izvēlētu kopā ar pasniedzēju, un izveidot jaunu plānu mērķa sasniegšanai nākamajā pētījuma posmā. 2. posmā tika izvirzīts jauns mērķis: turpināt pilnveidot studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmu un tās 2.variantu ieviest un aprobēt studiju procesā, lai veicinātu studentu personisko, sociālo un profesionālo kompetenču vienotības (sociālprofesionālās kompetences) pilnveidošanos kā personīgi nozīmīgu mērķi. Ievērojot visas izmaiņas, novērtēta studentu SPK pilnveidošanās 2.posmā. Tātad – 2.posmā izvirzītais mērķis noteica mācību satura izmaiņas atbilstoši izveidotajam modelim un tuvināja modeļa galamērķim – studenta SPK pilnveidei. Ņemot vērā un aktivizējot modeļa objektīvos un subjektīvos mācīšanās priekšnosacījumus

2.posmā, tika veikta studiju kursa programmas 2.varianta ieviešana un aprobācija studiju procesā. Anketas №2 izstrāde un studentu anketēšanas rezultātu apkopojums un analīze, kā arī pārrunas ar studentiem un atsevišķu izteikumu fiksēšana un analīze veidoja skaidru priekšstatu par mācīšanās procesa vērtējumu no studentu skatu punkta pēc programmas korekcijas. Turpinājās sadarbība ar kolēģiem, ne tikai analizējot kopīgi ieskaīšu un eksāmenu rezultātus. Šīs sadarbības rezultāts – vispārējās klavierspēles studiju kursa izveide un pilnveidotas studiju kursa programmas izstrāde. 2.posmā jāatzīmē citu pedagogu aktīva līdzdalība un produktīva sadarbība. Mācīšanās procesa vērtējumam no citu pedagogu skatu punkta 2.posmā bija daudz lielāks īpatsvars, jo no kolēģu puses tika dots daudz lielāks ieguldījums. Mācīšanās procesu novērojot no eksperta skatu punkta, tika secināts, ka mācību līdzekļi un informācijas avoti ir nepietiekami un tie jāpapildina – jāmeklē notis, grāmatas, audio – video CD par populāro un džeza mūziku, jāprot izmantot ne tikai bibliotēkas potenciālu, bet arī datora un interneta iespējas. Jāatzīmē, ka lielu palīdzību sniedza studenti, sagādājot ļoti daudz informācijas: notis, grāmatas un žurnālus par džeza un popmūziku, tādējādi risinot repertuāra problēmu un izrādot lielu interesi par mācīšanās procesu. Modeļa aprobācijai 2.posmā ar triangulācijas metodi tika vērtētas visu pētījumu respondentu – studentu, ekspertu un citu pedagogu viedokļu atšķirības par studentu sociālprofesionālo kompetenci. Pētījuma 2. posma rezultāti tika atspoguļoti ieskaīšu un eksāmenu rezultātu vidējās atzīmes analīzē, kā arī studentu SPK pilnveidošanās novērtēšanā ar izstrādāto SPK kritēriju palīdzību.

Izvērtējot 2. posma rezultātus kopā ar studentiem, tika veiktas korekcijas mācīšanās procesā, izvirzīts jauns mērķis un izveidots plāns mērķa realizēšanai. Pētījuma 3. posma mērķis – studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas turpmāka pilnveidošana, tās 3.varianta ieviešana un aprobācija studiju procesā, lai veicinātu studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanos (zināšanu un prasmju līmeņa un attieksmju maiņā) un SPK pilnveidošanās pārbaude pētījuma 3. posmā. Tajā veica pētījuma 1., 2. un 3. posmu rezultātu apkopojumu, salīdzināja un analizēja tos, kā arī veica pētījuma hipotēzes pārbaudi. Pētījuma 3. posma sākumā tika aktivizēti modeļa objektīvie un subjektīvie mācīšanās priekšnosacījumi – notika pārrunas ar studentiem, viņu izteikumu fiksēšana un analīze. Lai noteiktu studentu pašvērtējumu par SPK pilnveidošanos 3. posmā, izveidoja anketu №3 un kontroljautājumus, veicot arī anketēšanas rezultātu analīzi. Jauno studiju kursa programmu (3.variants) ieviesa un aprobēja studiju procesā; apspriežot ieskaīšu, kontrolstundu un eksāmenu rezultātus kopā ar citiem pedagogiem, tika noskaidrots kolēģu vērtējums par SPK pilnveidi 3. posmā. Tika apkopoti vispārējās klavierspēles ieskaīšu un eksāmenu rezultāti un veikta vidējās atzīmes analīze. 3. posmā intervēja arī populārus džeza mūziķus, intervijas apkopoja un analizēja – tas palīdzēja autorei nostiprināt savu pozīciju kā pētījuma ekspertam. Ar triangulācijas metodi

salīdzināja visu respondentu vērtējumus par SPK pilnveidošanos 3. posmā, lai noskaidrotu, cik lielā mērā tie sakrīt vai atšķiras. Balstoties uz izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem, tika veikta SPK pilnveidošanās pārbaude 3. posmā.

Empīriskā pētījuma gaitā izmantotās metodes

I. Informācijas ieguves metodes

1) Savas praktiskās pedagoģiskās darbības un pieredzes analīze: promocijas darba autore bija sākusi nodarboties ar džeza mūzikas popularizēšanu un tās apguves iespējām jau 1996. gadā Pāvula Jurjāna mūzikas skolā. Metodika bija izstrādāta un apobēta darbā ar 2. – 9. klavieru klases audzēkņiem un aprakstīta autores maģistra darbā "Džeza evolūcijas apskats un tā loma jaunā pianista veidošanās procesā". Tā paredz akadēmiskās un pop un džeza mūzikas valodas vienlaicīgu paralēlu apguvi kā tradicionālo un moderno zināšanu līdzsvarotu, sabalansētu apgūšanu. Šī pieeja deva savus rezultātus – audzēkņu pirmās vietas starptautiskajos konkursos *Concours Musical de France* Parīzē 1997. gadā, 1999. gadā, 2002. gadā, 2006. gadā. Kopš 2002. gada šī pieeja tika izmantota Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Pedagoģijas fakultātes profesionālā bakalaura programmas "Mūzikas skolotājs" specializācijas apakšprogrammas "Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā" īstenošanā. Balstoties uz šo pieeju, klavierspēles studiju process tika organizēts tādā veidā, lai atrastu un saglabātu vajadzīgo nepieciešamo līdzsvaru starp klasisko akadēmisko un populārās un džeza mūzikas apgūšanu un iestudēšanu. Akadēmiskās un populārās un džeza mūzikas vienlaicīga apguve notiek pēc jaunās studiju kursa programmas (sk.9.,10.,11.,12.pielikumu).

2) Novērošana: esošās situācijas novērošana un analīze; pētījuma posmu gaitas novērošana, salīdzināšana, analīze; pētījuma objekta (klavierspēles studiju procesa) un priekšmeta (studentu SPK pilnveidošanās) mijiedarbības novērošana, analīze, secinājumi, lai veiktu nepieciešamās korekcijas pētījuma procesā.

3) Pārrunas ar studentiem un studentu izteikumu interpretācija modeļa priekšnosacījumu aktivizēšanas kontekstā, pētījuma posmu gaitas analīzes kontekstā.

4) Intervijas ar pasaulslaveno džeza mūziķi Igoru Briļu (Maskava, Krievija) un jauno džeza pianistu no Beļģijas Džefu Neve (*Jef Neve*) starptautiskajā džeza festivālā „*Saulkrasti Jazz 2006*” tika veiktas, lai noskaidrotu intervējamo uzskatus par nepieciešamību paralēli apgūt akadēmisko un džeza mūzikas valodu studiju kursa programmas ietvaros, kas apstiprinātu tradicionālo un moderno zināšanu vienlaicīgu līdzsvarotu apgūšanas metodi.

5) Anketēšana tika veikta katrā pētījuma posmā, lai objektīvāk izanalizētu mācību situāciju un pilnveidotu vispārējās klavierspēles studiju procesu, kā arī veicinātu studentu personisko, sociālo un profesionālo kompetenču vienotības veidošanos kā personīgi nozīmīgu mērķi,

noskaidrojot studentu vērtējumus par SPK pilnveidošanos kā sociālās SPK1, profesionālās SPK2 un personiskās attīstības SPK3 kompetenču vienotības veidošanos.

6) Dokumentācijas analīze – ieskaīšu, kontrolstundu un eksāmenu protokolu analīze, lai noteiktu un izanalizētu vidējās atzīmes dinamiku visos programmas punktos pēc programmas korekcijām katrā pētījuma posmā.

7) Triangulācijas metode – informācijas iegūšana no trim dažādiem skatu punktiem – RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMS – EKSPERTA VĒRTĒJUMS – CITU PEDAGOGU VĒRTĒJUMS. Pētījuma gaitā tika aptaujāti eksperti, citi pedagogi, analizēts studentu – respondentu pašvērtējums, kā arī ar trim dažādām pētniecības metodikām izpētīts mācīšanās process. Tas bija nepieciešams, lai pēc iespējas objektīvāk izpētītu ne tikai pētījuma objektu – klavierspēles studiju procesu, bet arī pētījuma priekšmetu – SPK pilnveidošanos.

II. Informācijas (datu) analīzes metodes

Lai sasniegtu pētījuma uzstādīto mērķi un izpildītu uzdevumus, datu interpretācijai tika izmantotas gan kvalitatīvās, gan kvantitatīvās pētījuma metodes. Izveidojot sākotnējo datu matricu (skat. 14.2. pielikumu), tika izvēlētas šādas informācijas analīzes metodes:

1) Kronbaha-Alfa metode (*Cronbach's Alpha*) (sk. 14.3. pielikumu), kuras mērķis ir noskaidrot izvēlēto kritēriju ticamības līmeni.

2) Šķērstabulu metode (*Crosstabs*) (sk. 14.4. pielikumu); mērķis – izveidot pētījuma objekta statistisko aprakstu visos pētījuma posmos.

3) Kruskala-Valisa metode (*Kruskal-Wallis Test*) (sk. 14.5. pielikumu); mērķis – salīdzināt trīs neatkarīgas grupas – trīs respondentu grupu (studentu, ekspertu, citu pedagogu) vērtējumus RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMS, EKSPERTA VĒRTĒJUMS un EKSPERTA VĒRTĒJUMS par SPK1, SPK2, SPK3 katrā pētījuma posmā.

4) Frīdmana metode (*Friedman Test*) (sk. 14.6. pielikumu); mērķis – salīdzināt trīs atkarīgas grupas. Šī metode analizē trīs atkarīgas izlases – „Sociālā kompetence”, „Profesionālā kompetence”, „Personiskās attīstības kompetence” pētījuma sākumā, vidū un beigās RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMĀ, EKSPERTA VĒRTĒJUMĀ un EKSPERTA VĒRTĒJUMĀ un VISU RESPONDENTU VĒRTĒJUMĀ. Ar šo metodi ir noteikta pētījuma hipotēze.

Analizējot iegūto objektīvo (dokumentus, ieskaīšu un eksāmenu protokolus) un subjektīvo (respondentu izteikumus, anketēšanas rezultātus) informāciju pēc izstrādātajiem kritērijiem un vērtēšanas sistēmas (sk. 3.2. nod.), tika vērtēti sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās rezultāti. Tika ņemti vērā trejādi viedokļi: RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMS – EKSPERTA VĒRTĒJUMS – CITU PEDAGOGU VĒRTĒJUMS.

4. 2. Empīriskais pētījums

4. 2. 1. Empīriskā pētījuma pirmais posms (2002. - 2003.)

Mērķis: mūzikas apguves jaunās pieejas realizēšana, kas paredz akadēmiskās un džeza mūzikas valodas vienlaicīgu paralēlu apguvi kā tradicionālo un moderno zināšanu līdzsvarotu, sabalansētu apgūšanu, studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” jaunas programmas (1.variants) aprobēšana.

Uzdevumi: anketas №1 izstrāde, izvēlēto kritēriju ticamības pārbaude, respondentu anketēšanas un izteikumu analīze, studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” jaunas programmas (1.variants) ieviešana un aprobēšana, programmas izmaiņu rezultātu (vidējās atzīmes) apkopojums un analīze, kritēriju ticamības pārbaude, SPK pilnveides noteikšana 1.posmā.

Pieaugušo izglītība Latvijā ir „izglītības sistēmas sastāvdaļa, kas pieaugušajiem ar jebkuru iepriekšējas izglītības līmeni dod iespēju mācīties mūža garumā atbilstoši viņu vajadzībām un iespējām, kā arī dabas un sabiedrības attīstības tendencēm.” (Pieaugušo izglītības gadagrāmata, 1997, 16) Mūsdienu jaunās tendences mūzikas izglītībā atspoguļojas arī mūzikas skolotāja lomas aktualitātē, jo tā, laikam ritot, mainās un kļūst aizvien nozīmīgāka un sarežģītāka. Piemēram, parādās populārās un džeza mūzikas skolotāja specializācijas programma Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolā programmas “Mūzikas skolotājs” specializācijas apakšprogramma ”Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā”. Modeļa objektīvo un subjektīvo priekšnosacījumu analīze un aktivizēšana: praktiskās pedagoģiskās darbības, klavierspēles studiju procesa gaitā nācās konstatēt, ka studenti ir ļoti dažāda vecuma, no 23 līdz 48 gadam, ar atšķirīgām muzikālām dotībām un spējām, ar dažādu profesionālās sagatavotības pakāpi un iepriekšējo uzkrāto profesionālo pedagoģisko un muzikālo pieredzi.

Priekšnosacījumu analīzes un aktivizēšanas kontekstā var citēt studentu – respondentu izteikumus sakarā ar vecumu:

“..mans dēls jau spēlē labāk, nekā es..”

“..es 20 gadus neesmu spēlējis klavieres..”

“ ..mana meita spēlē labāk, nekā es..”

Studentu izteikumi klavierspēles studiju procesā sakarā ar savu specialitāti:

“..man ir neērti, neparocīgi..”

“..es neesmu pianists un diez vai kādreiz par pianistu kļūšu..”

Esošās situācijas novērošanas un analīzes gaitā tika konstatēts, ka iepriekšējā programma satur daudz laba un vajadzīga, bet ir nepieciešams to pilnveidot pēc integrācijas principa (lat.*integratio* – atjaunošana; daļu, elementu apvienošana viena veselā, sistēmā).

Darba mērķis ir mūzikas apguves jaunās pieejas realizēšana, kas paredz akadēmiskās un džezas mūzikas valodas vienlaicīgu paralēlu apguvi. Tas cieši saistīts ar integrēta mācību satura ieviešanu un aprobāciju, veicot izmaiņas studiju kursa programmā. 1. posmā sākām strādāt pēc integrētas studiju kursa programmas, kurā apvienota akadēmiskā un džezas mūzika, tādā veidā dodot studentiem iespēju apgūt gan „tradicionālās”, gan „radikālās” zināšanas un prasmes (Koķe, 2001a, 9) Ar šo principu saistīta arī instruktīvo un džezas etižu paralēla apguve. Džezas etižu ieviešana mācību praksē ir nepieciešama, lai apgūtu savdabīgo džezas mūzikas valodu, kura atšķiras ar sarežģītu ritmisko zīmējumu, savdabīgām skaņkārtām, neparastām harmonijām, ar savdabīgiem, tikai džezam raksturīgiem tehniskiem paņēmieniem. Pēc iepriekšējās programmas klavierspēles tehnikas attīstīšanai studenti spēlēja gammās un akadēmiskās instruktīvās etiķes (K.Černi, A.Lešhorna, G.Berensa u.c.). Pirmajā pētījuma posmā studiju kursa programmā tika ieviestas arī džezas etiķes, kuras bija jāspēlē līdztekus klasiskajām instruktīvajām etiķēm. Studenti savus klavierspēles tehnikas attīstības rezultātus rādīja tehniskajās ieskaitēs, spēlējot gammās un etiķes. Šādas klavierspēles tehnikas pārbaudes notiek 1. un 2. kursā pirmā semestra sākumā. 1. kursā jāspēlē mažora un minora gammās no baltajiem taustiņiem un 2 etiķes (instruktīvo un džezas). 2. kursā jāspēlē mažora un minora gammās no melnajiem taustiņiem un 2 etiķes (instruktīvo un džezas). Tika novērots, ka atzīmes par gammām bija zemākas – „6,7”, bet etiķes novērtētas ar daudz augstākām atzīmēm – gandrīz „7,4”. Arī tehniskās problēmas bija atrisinātas daudz veiksmīgāk, spēlējot tieši džezas etiķes, kaut tās nemaz nav vieglākas, bet bieži vien pat grūtākas par tradicionālajām instruktīvajām etiķēm no pedagoģiskā repertuāra. Līdz ar to vidējā atzīme par etiķēm – augstāka nekā vidējā atzīme par gammām. Pētījuma pirmā posma rezultāti uzrādīja kopumā pozitīvu attieksmi un labus rezultātus visos programmas elementos.

Pēc iepriekšējās studiju kursa programmas studentiem bija jāapgūst tikai akadēmiskais repertuārs – skaņdarbi solo un ansambļi. Pētījuma pirmajā posmā repertuārā tika ieviestas dažas džezas mūzikas pamatformas – blūzs, bugi un regtaims. Tie bija jāapgūst paralēli ar akadēmiskās mūzikas žanriem – polifoniju, izvērsto formu, diviem dažāda rakstura klasiskās mūzikas skaņdarbiem (klavierminiatūrām). Ieskaišu un eksāmenu rezultāti: vidējā atzīme tehniskajās ieskaitēs par gammām – „6,7” un par etiķēm – „7,4”, par akadēmiskā repertuāra atskaņošanu ir „7,33”, bet vidējā atzīme par džezas skaņdarbu atskaņošanu ir augstāka – „7,6”. Vidējā atzīme ansambļu atskaņošanā – „6,62”, ieskaitēs lasīšanā no lapas un transponēšanā – „7,0”, standartu apgūšanā – „6,77”.

Ar studentiem un kolēģiem apspriežot un analizējot ieskaišu un eksāmenu rezultātus, tika secināts, ka regtaimu (kā sarežģītu pēc atskaņojuma tehnikas un formas) programmā labāk

ieviest tikai 3.kursā beigās. Nākamajā, 2003./2004.mācību gadā tika nolemts ieviest programmā arī džeza balādi, džeza valsi un bossanovu (sk. 10. piel.).

Pētījuma gaitā (pirmā posma beigās) secinājām, ka džeza mūzikas repertuāra apguve prasa plašas teorētiskas zināšanas un programmā ļoti izjūtams arī džeza solfedžo un harmonijas kursa trūkums. Lai atrisinātu šo problēmu, tika nolemts pilnveidot programmu un nākamajā, 2003./2004. mācību gadā paplašināt visiem kursiem 2. semestra ieskaitei apjomu, ieviešot teorētiskās ieskaitei (sk. 10. piel.). Līdz šim tajā vajadzēja tikai lasīt no lapas un transponēt jebkuru skaņdarbu, spēlēt jebkuru pavadījumu pēc burtu apzīmējumiem. Lai papildinātu studentu profesionālo kompetenci, katrā kursā ieviesām teorētiskās ieskaitei – teorētisko zināšanu pārbaudes formas, kas paredz džeza akordu un džeza formu zināšanas, harmonijas un formas analīzi, orientēšanos dažādos džeza stilos, džeza ritmu un akcentu specifiku pārvaldīšanu, populārās mūzikas un džeza terminoloģijas zināšanas (sk. 10. piel.). Gatavojoties šādām ieskaitēm, studentiem būs iespēja iegūt nepieciešamās zināšanas par džeza harmoniju, formu, stiliem, ritmiem, terminoloģiju tieši vispārējās klavierspēles stundās.

Visas šīs pārbaudes tika veiktas, izmantojot populārās mūzikas un džeza *standartu* materiālus, kurus vajadzēja zināt teorētiski un praktiski – spēlēt melodiju un harmonijas pēc burtu apzīmējumiem, kā arī lasīt tos no lapas un transponēt. Džeza, rok- un popmūzikas Īsajā enciklopēdiskajā vārdnīcā standarti (angl. *standard* – norma, paraugs) ir raksturoti kā tipiskas tematiskās 32 taktu struktūras, kuras var sadalīt pa 8 taktīm (AA1BA). Standarti kļuvuši par džeza klasiku un pastāvīgi tiek izmantoti kā tēmas improvizācijām. 20.gadsimta ievērojamo komponistu Dž. Geršvina (*George Gershwin* 1898 – 1937), I. Berlina (*Irving Berlin* 1888 – 1989), Dž. Kerna (*Jerome David Kern* 1885 – 1945), R. Rodžersa (*Richard Rodgers* 1902 – 1979), H. Karmaikla (*Howard Hoagland Carmichael* 1899 – 1981), D. Elingtona (*Duke Ellington, Edward Kennedy Ellington* 1899 – 1978), A. Jobima (*Antonio Carlos Jobim* 1927 – 1994), J. Kosmas (*Joseph Kosma* 1905 – 1969), M. Legrāna (*Michel Legrand* (1932) un daudzu citu komponistu dziesmas uzskata par *standartiem* (*Королев О. Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки*, 2002). Savukārt muzikologi B. Avramecs un V. Muktupāvels raksta, ka populāro dziesmu „vienas dienas tauriņa” likteni spēja pārvarēt tikai ļoti nedaudzas, kuras saglabājušas savu popularitāti gadu desmitiem un tiek mīlētas vairākās paaudzēs „Šādas paliekošas dziesmas amerikāņi sauc par standartiem – tieši tās skanēja un skan estrādes rēvijās un šovos, Brodveja mūziklos un naktsklubos, skaņuplatēs un radio; simtiem izcilu džeza mūziķu izmantojuši tās savu improvizāciju pamatā.” (Avramecs, Muktupāvels, 1997, 208-209)

Pārrunas ar kolēģiem – profesionāliem džeza mūziķiem (tādiem, piemēram, kā ievērojamais džeza pianists Viktors Ritovs), parādīja, ka ir nepieciešams ieviest populārās

mūzikas un džezas standartu apguvi. Ciešā radošā sadarbībā ar pianistu Viktoru Ritovu tika atlasīti 30 populārās un džezas mūzikas standarti un sadalīti pa kursiem. Starp izvēlēto standartu autoriem ir D. Elingtona (*Duke Ellington*), Č. Pārkers (*Charlie Parker*), D. Gillespijs (*Dizzy Gillespie*), T. Monks (*Thelonious Monk*), J. Kosma, (*Joseph Kosma*), S. Saimons un Dž. Marks (*Seymour Simon & Gerald Marks*), Dž. Van Heisens (*Jimmy Van Heusen*), E. Gārners (*Errol Garner*), E. Abezs (*Eden Ahbez*), S. Rollins (*Sonny Rollins*), Fr. Čērčils (*Frank Churchill*), B. Streihorns (*Billy Strayhorn*), L. Rasselss (*Leon Russel*), A. Jobims (*Antonio Carlos Jobim*) u.c. komponisti. Standarti ietver blūza, svinga, balādes, džezas valša, bībopa, *latin* u.c. stilu raksturīgās iezīmes un tos ļoti bieži atskaņo populārās un džezas mūzikas koncertos, festivālos un konkursos. Pateicoties Viktora Ritova pieredzei un profesionālajiem padomiem, ieteicam standartu atskaņojumu veikt ansablī: viens students spēlē melodiju, bet otrs – harmonijas, pavadījumu ar vajadzīgajām harmonijām un tempiem; pēc tam studenti mainās lomām. Sākot ar 2003./2004. mācību gadu standarti tika ieviesti vispārējās klavierspēles programmā no 1. līdz 3. kursam kā obligāti (sk. 10. piel.).

Kopumā ieskaīšu un eksāmenu rezultātu analīze parādīja, ka džezas repertuārs ir apgūts un atskaņots daudz labākā kvalitātē nekā paredzētais akadēmiskās mūzikas repertuārs. Vidējā atzīme akadēmiskā repertuāra atskaņošanā eksāmenos – „7,33”, bet vidējā atzīme džezas repertuāra atskaņošanā – „7,6” (sk. 4.2. att.). Pārrunās ar studentiem tika konstatēts, ka džezas mūzika viņiem ļoti patīk, un studenti labprāt spēlē uz klavierēm džezas etīdes, skaņdarbus, ansambļus, ka vairāk uzmanības būtu jāpievērš tieši džezas mūzikai, džezas harmonijai (džezas akordiem), spēlēšanai pēc burtu apzīmējumiem. Analizējot ansambļu sniegumu rezultātus, tika nolemts vairāk tuvināties populārās mūzikas un džezas ansambļa praksei, organizējot ne tikai duetus, bet arī trio, rosinot studentus biežāk spēlēt ansablī.

Lai objektīvāk izanalizētu mācību situāciju un pilnveidotu vispārējās klavierspēles studiju procesu, kā arī veicinātu studentu personisko, sociālo un profesionālo kompetenču vienotības veidošanos kā personīgi nozīmīgu mērķi, pētījuma 1. posmā tika izveidota un studentiem piedāvāta anketa №1 (anketas paraugu sk.3. pielikumā). Apkopojot studentu atbildes, konstatējām šādu ainu (sk.4.1.tab.):

Apkopotie anketēšanas rezultāti (Anketa № 1)

Anketas jautājumi	Pozitīva atbilde %	Neitrāla tlbilde %	Negatīva atbilde %	Cits variants %
1.Vai džeza un popmūzika Jūs aizrauj?	100%			
2.Vai klasiskā mūzika Jums patīk?	43%	43%		14% patīk klausīties
3.Vai klavierspēle Jums patīk?	57%	43%		
4.Kā klavierspēle ietekmē Jūsu profesionalizāciju – vai palīdz specialitātē?	43%	29%	14%	14% pagaidām, kamēr mācos, nevaru to pateikt
5.Kā klavierspēle ietekmē Jūsu socializāciju – palīdz komunikācijai, sadarbībai, partnerībai?	43%	29%	14%	14% nezinu; varbūt tad, kad spēlēju kopā ar citu klav. ansambli vai kad apspriežam kopā mūsu problēmas
6.Vai Jūs koncertus apmeklējat regulāri?		14%		85% Paši studenti regulāri sniedz koncertus
7.Vai Jūsu koncerta prakses pieredze ir bagāta?	100%			
8.Vai Jūsu pedagoģiskās prakses pieredze ir liela?	43%	29%	29%	
9.Jūsu ierosinājumi populārās mūzikas un džeza studiju procesa pilnveidei	Džeza akordu apgūšanu, džeza harmonijas un standartu ieviešanas nepieciešamību atzīmēja gandrīz visi respondenti			Tika noskaidrots, ka, uzstājoties solo, jāspēlē no galvas, bet ansambli vai pavadījumi - no notīm

Anketēšanas analīze: studentu personisko, sociālo un profesionālo kompetenču vienotības veidošanās kontekstā – respondentu atbildes uzrāda viennozīmīgi pozitīvu attieksmi pret populāras un džeza mūzikas repertuāra apgūšanu – 100%, bet diezgan atturīgu attieksmi pret akadēmisko mūziku – 43%; respondentu atbildes parāda, ka visiem studentiem ir bagāta koncertu prakse, taču liela pedagoģiska pieredze vai prakse ir tikai 43%; uz jautājumu par klavierspēles ietekmi uz profesionalizāciju un socializāciju studentu atbildes, pozitīvi atbildēja 43% studentu, neitrāli – 29%, negatīvi – 14%. Ierosinājumos populārās mūzikas un džeza studiju procesa pilnveidei gandrīz visi respondenti atzīmēja, ka ir nepieciešama džeza akordu apgūšana, džeza harmonijas un standartu ieviešana studiju procesā.

Pētījuma 1. posmā, apstrādājot iegūtos datus ar SPSS programmas metodēm, iegūti šādi rezultāti :

1) Pētījuma 1. posmā, izmantojot Kronbaha-Alfa metodi (*Cronbach's Alpha*), tika veikta pētījuma gaitā izvēlēto kritēriju ticamības analīze (*Reliability*) (skat. 14.3.pielikumu).

Tas bija nepieciešams, lai ar pārbaudītiem kritērijiem varētu veikt sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās procesa vērtēšanu.

Respondenta pašvērtējumā Cronbach's Alpha = .799 ticamība ir augsta

SPK1 sākumā koeficients ir .600; SPK2 sākumā koeficients ir .722; SPK3 sākumā koeficients ir .620

Eksperta vērtējumā Cronbach's Alpha = .740 ticamība ir augsta

SPK1 sākumā koeficients ir .522; SPK2 sākumā koeficients ir .659; SPK3 sākumā koeficients ir .563

Citu pedagogu vērtējumā Cronbach's Alpha = .742 ticamība ir augsta

SPK1 sākumā koeficients ir .594; SPK2 sākumā koeficients ir .554; SPK3 sākumā koeficients ir .578

Izvēlēto kritēriju kopa sākumā ir ticama, jo Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3

Katrs kritērijs sākumā atsevišķi ticams, jo Selektivitātes koeficients ir virs 0,3:

Selektivitātes koeficienta amplitūda –

zemākais rādītājs – eksperta vērtējumā sociālā kompetencē – .522

augstākais rādītājs – respondenta pašvērtējumā profesionālā kompetencē – .722

2) Ar „Šķērstabulu (*Crosstabs*) metodi” (sk. 14.4. piel.) veicām studentu – respondentu atbilžu statistikas analīzi, lai noteiktu konkrēto izmantojamo atbilžu skaitu, jo pētījuma gaitā studentu-respondentu skaits mainījās sakarā ar objektīviem apstākļiem (pētījumā vienlaikus piedalījās 1., 2.un 3.kursa studenti: 1.kursa studenti, kuri bija tikko iestājušies un tiem vēl bija jāmacās 3 gadus; 2.kursa studenti, kuriem priekšā bija 2 gadi un 3.kursa studenti, kuriem palika tikai 1 mācību gads) un subjektīviem apstākļiem (studenti nesekmīgi mācījās un tika atskaitīti vai pameta mācības). Pētījuma sākumā piedalās 22 studenti, izmantojamo atbilžu skaits ir 66.

3) Ar „Šķērstabulu (*Crosstabs*)” metodi (sk. 14.4. piel.) tika statistiski aprakstīta un secināta SPK pilnveidošanās stadija sākumā. Pēc izstrādātajiem SPK kritērijiem un vērtēšanas sistēmas (sk.3.d.) 1.posmā konstatētā studentu SPK pilnveides aina, parādīta 4.2. tabulā.

Studentu SPK pilnveide pētījuma 1. posmā

Sociālā kompetence SĀKUMĀ		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums
	Neapmierinošs vērtējums		39.5%	31.6%
Vidējs vērtējums		26.1%	43.5%	30.4%
Optimāls vērtējums		20.0%	.0%	80.0%

Profesionālā kompetence SĀKUMĀ		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums
	Neapmierinošs vērtējums		47.6%	33.3%
Vidējs vērtējums		27.8%	33.3%	38.9%
Optimāls vērtējums		22.2%	33.3%	44.4%

Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums
	Neapmierinošs vērtējums		31.3%	25.0%
Vidējs vērtējums		42.9%	28.6%	28.6%
Optimāls vērtējums		22.7%	45.5%	31.8%

SPK1 Sociālā kompetence – vērtējumā par sociālo kompetenci bija konstatējamadiezgan liela atšķirība starp eksperta optimālo vērtējumu (.0%) un citu pedagogu optimālo vērtējumu (80%). To var skaidrot ar situāciju, ka sākumposmā citi pedagogi bija apmierināti ar esošo stāvokli un ļoti daudziem studentiem (80%) tika pārāk augsti novērtēta sociālā kompetence (kas izpaudās tikai klavieransambļa atskaņošanā uz esošās programmas pamata). Bet eksperta viedoklis bija atšķirīgs – .0%, t.i., sociālā kompetence netika vērtēta optimāli nevienam studentam, jo eksperts nebija apmierināts ar esošo programmu un uzskatīja, ka tā ir nepietiekama, ka tā ir jāpilnveido. Respondentu (studentu) optimālais pašvērtējums par sociālo kompetenci ir 20%: tikai 20% no visiem studentiem sākumposmā vērtē savu sociālo kompetenci ļoti augstu, optimāli. To var skaidrot ar studentu paškritiku vai ar neizpratni, par ko ir runa: kas ir sociālā kompetence, kā tā saistīta ar viņu topošo specialitāti, ar klavierspēli. Var atzīmēt eksperta vidējo vērtējumu – 43% par sociālo kompetenci: tas nozīmē, ka sākumposmā eksperts vidēji novērtē sociālo kompetenci 43% studentiem – gandrīz pusei no visa studentu skaita.

SPK2 profesionālā kompetence – neapmierinošs vērtējums respondenta pašvērtējumā par profesionālo kompetenci ir 47% – gandrīz puse no studentiem sevi novērtēja ļoti zemu sākumposmā: tas liecina par studentu objektivitāti („...esmu tikai 1.kursā – augstskolas mācību sākumā”) un paškritiku (starp studentiem bija pieredzējuši profesionāli pedagogi un mūziķi).

Savukārt citu pedagogu optimāls vērtējums par profesionālo kompetenci ir 44.4%, t.i., citi pedagogi uzskata, ka gandrīz pusei no studentiem ir ļoti augsts profesionālais līmenis jau sākumposmā.

SPK3 personiskās attīstības kompetence – analizējot visu respondentu vērtējumus par personiskās attīstības kompetenci sākumā, jāatzīmē, ka citu pedagogu neapmierinošs vērtējums par personiskās attīstības kompetenci ir 43.8%. Taču eksperta optimāls vērtējums par personiskās attīstības kompetenci sākumā – 45.5%, jo eksperts ļoti augsti vērtē personiskās attīstības kompetences potenciālu gandrīz pusei no visiem studentiem. Respondentu – studentu vidējs pašvērtējums par savu personiskās attīstības kompetenci sākumā ir 42.9% – gandrīz puse no studentiem vidēji vērtē savu personiskās attīstības kompetenci sākumā. Visos pārējos vērtējumos (citās pozīcijās) respondentu viedokļi tik krasi neatšķiras un ir diezgan līdzīgi.

4) Kruskala-Valisa metodes rezultāti (*Kruskal-Wallis Test*) (sk. 14.5. piel.): pētījuma sākumā nepastāv būtiskas atšķirības starp visu respondentu viedokļiem attiecībā uz mūzikas apguves jaunās pieejas ieviešanu un realizēšanu, visiem respondentiem ir adekvāts vērtējums par SPK struktūrelementiem – sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetencēm (nebija būtiskas atšķirības visu respondentu optimālā, vidējā un negatīvā vērtējumā par sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetenci), jo signifikance ir virs 0,05:

Sociālā kompetencē – signifikance .339,

profesionālā kompetencē – signifikance .167,

personiskās attīstības kompetencē – signifikance .376.

Secinājumi

Anketēšanas rezultāti: studenti diezgan aktīvi pieslēdzās pētījuma procesam un sniedza ļoti būtiskas piezīmes, kas fiksētas izteikumos un atspoguļotas atbildēs uz anketas Nr.1 jautājumiem. Anketēšanas analīze mūzikas apguves jaunās pieejas kontekstā – respondentu atbildes uzrāda viennozīmīgi pozitīvu attieksmi pret populāras un džeza mūzikas repertuāra apgūšanu – 100%, bet diezgan atturīgu attieksmi pret akadēmisko mūziku – 43%; studentu personisko, sociālo un profesionālo kompetenču vienotības veidošanas kontekstā: par klavierspēles ietekmi gan uz profesionalizāciju, gan uz socializāciju, pozitīvi atbildēja 43% studentu, neitrāli – 29%, negatīvi – 14%. Esošās situācijas analīzes kontekstā (jaunās pieejas analīze, priekšnosacījumu analīze un aktivizēšana) uz anketas jautājumu „Jūsu ierosinājumi populārās mūzikas un džeza studiju procesa pilnveidei” gandrīz visi respondenti atbildēja, ka ir nepieciešama džeza akordu apgūšana, džeza harmonijas un standartu ieviešana studiju procesā. Vidējā atzīme: izmaiņas programmā deva savus pozitīvus rezultātus, jo studenti ne tikai labprāt spēlē džeza, bet, pateicoties džeza repertuāram, viņi labāk, ar lielāku interesi spēlē klavieres.

Vidējā atzīme klavierspēles ieskaitēs un eksāmenos ir diezgan laba – no „6,62” līdz „7,6”. Kopējā tendence – lielāka interese par džeza repertuāru nekā par akadēmiskās mūzikas repertuāru. Vidējā atzīme akadēmiskā repertuāra atskaņošanā eksāmenos – „7,33”, bet vidējā atzīme džeza repertuāra atskaņošanā – „7,6” (sk. 4.3. att.); gammās – „6,7”, etīdēs – „7,4” (sk.4.2.att.), ansambli – „6,62”, lasīšana/transponēšana – „6,77”; „7,0”.

SPK pilnveide 1. posmā –

sākumā visu respondentu vērtējumi par SPK struktūrelementiem (sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetencēm) būtiski neatšķīrās, t.i. bija gandrīz līdzīgi un adekvāti. Bet dažās pozīcijās ekspertu un citu pedagogu viedokļi nesakrīta. Tas izskaidrojams ar jauninājumu ieviešanu, ar situāciju, kad tradicionālie viedokļi ir jāmaina un jābagātina ar jaunām metodēm. Pētījuma sākumā citu pedagogu vērtējums ir ļoti pozitīvs, jo citi pedagogi vērtējumos par SPK1 un SPK2 optimāli vērtē lielāku daļu no studentiem, bet SPK3 43% no studentiem vērtē neapmierinoši.

Ekspertam ir diezgan atturīgs vērtējums par SPK1 – sākumā nevienu nevērtē optimāli, samērā vidējs vērtējums par SPK2 – 33% visos punktos, un vērtējumos par SPK3 – 45,5% no studentiem vērtē optimāli.

Studentu pašvērtējumi par SPK1, SPK2, SPK3 ir diezgan atturīgi: optimāli sevi vērtē aptuveni 20%, visaugstākais vidējais vērtējums – 42,9% ir par SPK3, visaugstākais neapmierinošais vērtējums – 47,6% ir par SPK2.

4. 2. 2. Empīriskā pētījuma otrais posms (2003. - 2004.)

Mērķis: pēc programmas korekcijas aprobēt studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” jaunās programmas 2. variantu, lai veicinātu studentu personisko, sociālo un profesionālo kompetenču vienotības (sociālprofesionālās kompetences) pilnveidošanos kā personīgi nozīmīgu mērķi.

Uzdevumi: izveidot anketu № 2, uzzināt respondentu viedokļus pēc programmas korekcijas, un studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” jaunās programmas 2. varianta aprobēšanas, izanalizējot anketēšanas rezultātus un studentu atsevišķus izteikumus; noteikt vidējās atzīmes dinamiku, apkopojot un analizējot ieskaīšu un eksāmenu rezultātus; novērtēt SPK pilnveidošanās 2. posmā.

Pētījuma otrajā posmā 2003./2004.mācību gadā tika konstatēts, ka izmaiņas programmā (sk. 10. pielikumu) – standartu ieviešana un studēšana – devušas pozitīvus rezultātus, pateicoties tam, ka standarti kā mācību viela tika precīzi sadalīti pa kursiem, kaut gan, apgūstot džeza akordus ar burtu apzīmējumiem, studenti sastapās ar grūtībām.

Studentu izteikumi:

P.: "...vajag mācīties džeza akordus, jo man, piemēram, ir jāraksta instrumentācija vai aranžējums dziesmai, un es to daru uz sintezatora,.. vai arī – es pats komponēju un man tā mūzika jāpieraksta..”

Pēc džeza akordu un standartu ieviešanas programmā:

“..vajag mācīt džeza akordus...bet ne tik garus skaņdarbus, pēc iespējas īsākus..”

L.: "...gribas vairāk džeza..”

Uzsākot spēlēt standartus, kad jāmācās akordus spēlēt pēc burtu apzīmējumiem:

”Es nedomāju, ka būs tik grūti!..”

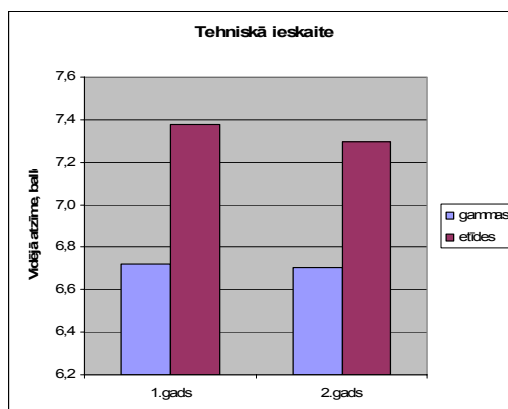
I.: “Līdz šim mani mācīja vienkārši spēlēt, nevis domāt, analizēt, uztvert mūziku kā valodu, redzēt frāzes, teikumus, formu, bet tagad es sapratu, ka tas ir vajadzīgs...”

T. ”..ļoti dīvaini, ka mums džeza solfedžo un harmonija parādās tikai 3. kursā, uz studiju beigām, kaut gan mēs jau trīs gadus no pirmā kursa spēlējam džeza repertuāru. Tāpat ir ar populārās un džeza mūzikas vēstures kursu, kuru mums sāk lasīt 3. kursā..”

Tika secināts, ka šķērslis studentu profesionālās kompetences paaugstināšanai ir ne tikai džeza harmonijas kursa trūkums, bet nepietiekamas pamatzināšanas arī klasiskajā harmonijā. Situāciju sarežģī arī daudzveidība džeza akordu (harmonijas) apzīmējumu sistēmā populārās un džeza mūzikas praksē. Bija nepieciešams, analizējot dažādus avotus, esošos materiālus, konsultējoties ar kolēģiem – praktizējošiem mūziķiem, kā arī ar studentiem – praktizējošiem populārās mūzikas un džeza mūziķiem, izvēlēties un atlasīt tos apzīmējumus, kuri tiek visbiežāk lietoti mūzikas praksē, un izveidot noteiktu sistēmu. Viena no teorētiskās ieskaites daļām ir standartu materiālu harmonijas analīze. Tika izvēlēti 30 standarti, kurus vajadzēja analizēt no harmonijas un formas viedokļa. Tos vajadzēja arī nospēlēt no notīm uz klavierēm četrocīgi: viens spēlēja melodiju un otrs – pavadījumu, kā arī lasīt no lapas un transponēt. Standartu lasīšana no lapas un transponēšana tika vērtēta pēc izstrādātajiem vērtēšanas kritērijiem.

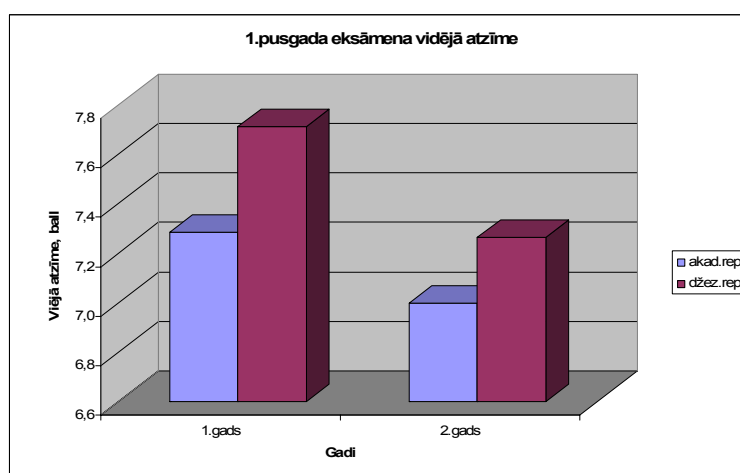
Sevišķi labus rezultātus nevarējām konstatēt, jo programmas apjoms bija palielinājies, tā grūtības pakāpe – paaugstinājusies. Faktiski pētījuma otrajā posmā tika novērota zināma informācijas un pieredzes uzkrāšanās. Tehniskās ieskaites, kur bija jāspēlē gammas un etīdes (instruktīvas un džeza), parādīja, ka džeza etīdes visiem studentiem patika spēlēt, un tieši tas palīdzēja pārvarēt visas tehniskās grūtības gan džeza, gan instruktīvajās etīdēs. Dažos gadījumos tehniski veikli bija izpildīta tikai džeza etīde, bet instruktīvā – tehniskajā ziņā ne pārāk kvalitatīvi. Citreiz otrādi – instruktīvā etīde tika atskaņota virtuozī, bet ar džeza etīdes tehniskajām grūtībām students netika galā. Rezultātā kopējais vērtējums – zemāks. Kopējā instruktīvo un džeza etīžu apguves aina, salīdzinot 1. un 2. mācību gada ieskaišu rezultātus, rāda tendenci uz zemākām atzīmēm. Šāda tendence varētu būt izskaidrojama ar studentu

neviendabīgo sagatavotību un apdāvinātības līmeni, kā arī ne sevišķi lielu interesi par gammām vai etīdēm (kaut gan šīnī posmā etīdes tika sagatavotas labāk nekā gammas, un arī džeza etīdes vienmēr bija labāk atskaņotas nekā klasiskās instruktīvās etīdes (sk. 4.2. att.).



4.2.att. Tehniskās ieskaites vidējā atzīme 1. un 2.posmā

Džeza balādes, džeza valša, bossanovas ieviešana, iestudēšana un apguve izrādījās ļoti vajadzīga un veiksmīga, jo tas bija kaut kas jauns, saistīts ar populāro un džeza mūziku, un ir visai aktuāls studentu izvēlētajā profesijā. Vidējā atzīme par džeza repertuāra apguvi 1.posmā ir „7,6”, – augstāka nekā vidējā atzīme par džeza repertuāra apguvi 2. posmā. – „7,3”. Vidējā atzīme par akadēmiskā repertuāra apguvi pētījuma 1. posma laikā ir „7,33” – augstāka par vidējo atzīmi 2. pētījuma posmā – „6,67”. Savukārt vidējā atzīme par akadēmiskā repertuāra apguvi 1. posmā „7,33” ir augstāka, nekā vidējā atzīme par džeza repertuāru pētījuma 2. posmā – „7,3” (sk. 4.3. att.):

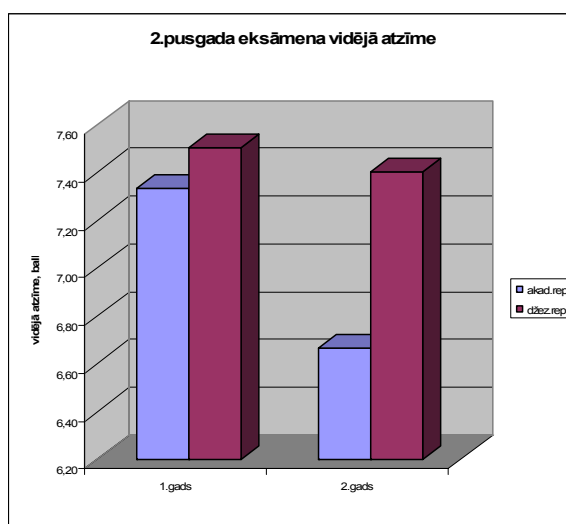


4.3.att. Vidējā atzīme džeza un akadēmiskā repertuāra apguvē 1. un 2. posmā

Tas izskaidrojams ar jaunā džeza repertuāra ieviešanu, ar intereses pārlēgšanu uz kaut ko jaunu, nebijušu. Bija jāstāpās arī ar zināmām grūtībām jaunā džeza repertuāra apguves procesā. Džeza balādes, džeza valša, bossanovas mūzika ir diezgan komplicēta muzikālās valodas ziņā (ritms, melodija, harmonija, forma), prasa attiecīgas teorētiskās zināšanas un

attīstītu klavierspēles tehniku, ritma izjūtu, kustību koordināciju. Šie skaņdarbi ir jāatskaņo no galvas, tāpēc arī muzikālās atmiņas jautājums kļūst aktuāls. Blūzs, bugi, balādes, džeza valši, bossanovas, regtairi – visi jāspēlē solo. Solo izpildījums prasa lielu gribasspēku, pārliecību, drosmi, izturību, koncentrēšanās prasmi, lielu atdevi, artistiskumu, lai pilnībā atklātu mūzikas saturu. Šeit parādās gan mūzikas valodas un tehnikas, gan muzikālās atmiņas un solo izpildījuma problēmas. Kaut arī jaunās programmas ieviešanas sākumā visas šīs problēmas jau bija saskatāmas, taču nelikās tik nozīmīgas. Pirmajā plānā tobrīd izvirzījās tās aktualitāte, svaigums un saistība ar mūsdienu mūziku, saistība ar studentu profesiju. Tālāk, kad vajadzēja pielikt darbu, lai sasniegtu vajadzīgo izpildījuma kvalitāti, parādījās problēmas. No malas raugoties, visiem taču šķiet, ka populārajā un džeza mūzikā nevajag “strādāt”, ka tur pietiek ar iedvesmu, ar improvizāciju, galvenais – improvizēt. Visi grib improvizēt, jo liekas, ka tā ir bauda, nevis mokas vai ierasts darbs un rutīna. Bet improvizācija prasa divas lietas: subjektīvo – talantu, drosmi, vēlēšanos un interesi; un objektīvo – teorētiskās zināšanas, attīstītu dzirdi, muzikālo pieredzi, atskaņošanas tehniku un darbu. Piemēram, pasauleslavenais režisors Ingmars Bergmans raksta, ka tikai tad, kad viss ir rūpīgi sagatavots, izplānots un izstrādāts, tikai tad var sākt improvizēt (*Бергман, 1969, 254*).

Lai sasniegtu augstu profesionālo līmeni akadēmiskās un džeza mūzikas apguvē, nepieciešams balstīties uz izstrādātajiem akadēmiskās un džeza mūzikas atskaņošanas kritērijiem un obligāti ņemt vērā akadēmiskās un džeza mūzikas stilistikas un atskaņošanas atšķirības, kas apkopotas un izstrādātas praktiskajā pētījuma procesā. Pētījuma 2. posmā tika veiktas izmaiņas programmā, ieviešot ne tikai standartus, bet arī džeza balādes, džeza valša un bossanovas apguvi. Šie džeza mūzikas skaņdarbi tika mācīti paralēli ar akadēmiskās mūzikas repertuāru – polifoniju, izvērsto formu, dažāda rakstura skaņdarbiem. Akadēmiskās un populārās un džeza mūzikas repertuāra paralēlo apguvi vērtēja pēc iepriekšminētajiem akadēmiskās un džeza mūzikas atskaņošanas kritērijiem (sk. 3.7. tab.), ņemot vērā akadēmiskās un džeza mūzikas stilistikas un atskaņošanas atšķirības (sk. 3.6. tab.). Salīdzinot 1. un 2. posma 2. pusgada eksāmenu rezultātus, nācās konstatēt, ka akadēmiskā mūzika 2. posma 2. pusgadā atskaņota nedaudz zemākā līmenī, nekā 1. posma 2. pusgadā. Populārās un džeza mūzikas repertuārs (pēc 1. un 2. posma 2. pusgada eksāmenu rezultātiem) bija apgūts un izpildīts labi, pietiekami augstā profesionālā līmenī, kaut gan 2. posma 2. pusgadā rezultāti bija nedaudz zemāki. (sk.4.4.att.):



**4.4.att. Vidējā atzīme akadēmiskās un džeza mūzikas repertuāra apguvē
(pēc 1. un 2. posma 2. pusgada eksāmenu rezultātiem)**

Ansambļa un pavadījuma jautājumi tika atrisināti nedaudz vieglāk, jo tos mēs sasaistījām ar populārās mūzikas un džeza standartiem. Rezultāti 2. posmā šajā jomā ir augstāki (jāatzīmē, ka tika izmantoti ne tikai standartu materiāli, bet arī ansambļi no akadēmiskās mūzikas repertuāra un džeza mūzikas ansambļi). Tas uzskatāms par populārās un džeza mūzikas popularitātes fenomena nopelnu: kad mūzika ir labi pazīstama, tā daudziem ļoti patīk, un daudz vieglāk risināt visas tehniskās problēmas. Svarīga loma ir arī priekam muzicēt kopā, ansablī, kas vienmēr izraisa dzīvu interesi, un mācību process norisinās vieglāk, interesantāk, dzīvāk. Tas gan nenozīmē, ka visi profesionālie jautājumi automātiski atrisinās paši no sevis, neapzināti, bez pūlēm. Protams, palīdzējusi populārās un džeza mūzikas standartu ieviešana studiju kursā, kas tuvināja mācīšanas procesu dzīves praksei. Par to liecina arī studentu izteikumi:

I. “..es spēlēju vairāk solo, man nav iespējas, kā citiem, spēlēt ansablī, tāpēc gribas vairāk muzicēt kopā, ansablī..”

T. ”..ansambļa atskaņošanas rezultāts ir atkarīgs ne tikai no manis, bet arī no citiem ansambļa dalībniekiem; ja kāds nav iemācījies un nav īsti sagatavojies, tad cieš visi pārējie, un rezultāts (atzīme) ir krietni zemāks...Tad jau labāk uzstāties vienai pašai un atbildēt par visu pašai..”

Otrajā praktiskā pētījuma posmā, lai veicinātu studentu personisko, sociālo un profesionālo kompetenču vienotības (sociālprofesionālās kompetences) pilnveidošanos kā personīgi nozīmīgu mērķi, tika izveidota anketa № 2 (sk. 4. pielikumu). Apkopotie anketēšanas rezultāti atspoguļoti 4.3. tabulā.

Apkopotie anketēšanas rezultāti (Anкета № 2)

Anketas jautājumi	Pozitīva atbilde %	Neitrāla atbilde %	Negatīva atbilde %	Cits variants %
1.Vai džeza mūzika Jūs aizrauj?	100%			
2.Vai klasiskā mūzika Jums patīk?	76%	12%	12%	
3.Vai klavierspēle Jums patīk?	70%	12%	12%	6%
4.Vai klavierspēle ietekmē Jūsu profesionalizāciju - palīdz specialitātē, ped. praksē?	65%	17%	12%	6%
5.Vai klavierspēle ietekmē Jūsu socializāciju – palīdz komunikācijai, sadarbībai, partnerībai?	65%	17%	12%	6%
6.Kas tieši Jums liekas būtisks, spēlējot ansamblī? a. dzirdēt sevi, b. dzirdēt citus, c. dzirdēt sevi un citus, d. cits variants	a. 41%	b 12%	c 41%	d 6%
7.Ar ko atšķiras ansamblis no pavadījuma ? a. ansamblī visi spēlē kā solisti, bet pavadījumā ir jādzird solists, b. atšķiras ar solista/līdera lomu, c. īpaši neatšķiras d. cits variants	a 41%	b 41%	c 12%	d 6%
8.Klavieru loma ansamblī, pavadījumā? a. vadošā, b. ansambļa dalībnieka, c. pavadošā, d. cits variants	a 18%	b 41%	c 29%	d 12%
9.Solista loma ansamblī? a. vadošā b. ansambļa dalībnieka c. pavadošā	a 35%	b 35%	c	d (a+b) 30%
10.Vai spēlēt solo ir vieglāk nekā ansamblī? a. jā, vieglāk b. tāpat kā ansamblī c. grūtāk	a. 18%	b 35%	c 47%	
11.Vai Jums patīk Jūsu izvēlēta profesija, vai redzat nākotnes perspektīvu?	53%	35%	12%	
12.Vai Jūs plānojat savu mājas darbu, mācīšanos?	47%	35%	18%	
13.Vai Jūs koncertus apmeklējat regulāri?	35%	29% jāpiedalās koncertos gandrīz katru vakaru	18%	18% nav laika, bet ļoti gribētos
14.Vai Jūsu pieredze koncerta praksē ir bagāta?	53%	35%	12%	
15.Vai Jūsu pedagoģiskā pieredze ir liela?	18%	29%	53%	
16.Jūsu ierosinājumi popmūzikas un džeza studiju procesa pilnveidei:				

Anketas atbilžu analīze: anketas jautājumi izstrādāti, lai noteiktu studentu personisko, sociālo un profesionālo kompetenču vienotības (sociālprofesionālās kompetences) pilnveidošanos kā personīgi nozīmīgu mērķi. Jautājumi formulēti un piedāvāti ar mērķi noskaidrot SPK1, SPK2, SPK3 pilnveidi. Aptaujas rezultātu apkopojums rāda respondentu ieinteresētību un sekojošu ainu par sociālprofesionālās kompetences izaugsmi:

Studiju kursa programmas kontekstā (jautājumi № № 1. – 3.):

Uz jautājumu „Vai džeza mūzika Jūs aizrauj?” 100% sniedza pozitīvu atbildi.

Uz jautājumu „Vai klasiskā mūzika Jums patīk?” 76% atbildēja pozitīvi, 12% – neitrāli, 12% – negatīvi.

Uz jautājumu „Vai klavierspēle Jums patīk?” 70% atbildēja pozitīvi, 12% – neitrāli, 12% – negatīvi, 6% sniedza citu atbildi.

SPK1 kontekstā (jautājumi № № 5. – 8.):

Uz jautājumu „Vai klavierspēle ietekmē Jūsu socializāciju – palīdz komunikācijai, sadarbībai, partnerībai?” – 65% respondentu sniedza pozitīvu atbildi.

Uz jautājumu „Kas ir būtisks, spēlējot ansambli?” 41% respondentu atbildēja, ka svarīgi dzirdēt gan sevi, gan citus.

Uz jautājumu „Ar ko atšķiras ansamblis no pavadījuma?” vairāk nekā 40% atbildēja, ka ansambli visi spēlē kā solisti, ka tas atšķiras no solista lomas.

Uz jautājumu „Klavieru loma ansambli, pavadījumā?” 41% respondents atbildēja, ka klavierēm ir ansambļa dalībnieka loma.

SPK2 kontekstā (jautājumi № № 4., 11. – 15.):

Uz jautājumiem „Vai klavierspēle ietekmē Jūsu profesionalizāciju – palīdz specialitātē, ped. praksē?” 65% sniedza pozitīvu atbildi.

Uz jautājumu „Vai Jums patīk Jūsu izvēlēta profesija, vai redzat nākotnes perspektīvu?” 53% atbildēja, ka patīk, 35% atbildēja neitrāli, 12% – negatīvi.

Uz jautājumu „Vai Jūs plānojat savu mājas darbu, mācīšanos?” 47% atbildēja pozitīvi, 35% – neitrāli, 16% – neplāno savu darbu.

Uz jautājumu „Vai Jūs koncertus apmeklējat regulāri?” 35% atbildēja pozitīvi, 20% piedalās koncertos gandrīz katru vakaru, 18% neapmeklē regulāri, 18% nav laika, kaut ļoti gribētos.

Uz jautājumu „Vai Jūsu pieredze koncerta praksē ir bagāta?” 53% atbildēja pozitīvi, 35% atbildēja neitrāli, 12% – negatīvi.

Uz jautājumu „Vai Jūsu pedagoģiskā pieredze ir liela?” 18% atbildēja pozitīvi, 29% atbildēja neitrāli, 53% – negatīvi.

SPK3 kontekstā (jautājumi № № 9., 10., 16.):

Uz jautājumu „Solista loma ansambli?” (a. vadošā, b. ansambļa dalībnieka, c. pavadošā)

35% atbildēja, ka ir vadošā loma, 35% uzskata, ka solistam ir ansambļa dalībnieka loma, 30% domā, ka solistam ir gan vadošā, gan ansambļa dalībnieka loma.

Uz jautājumu „Vai spēlēt solo ir vieglāk nekā ansambli? (a. – jā, vieglāk, b. – tāpat kā ansambli, c. – grūtāk) 18% uzskata, ka vieglāk, 35% domā, ka tāpat, kā ansambli, 47% domā, ka solo spēlēt ir grūtāk, nekā muzicēt kopā ar citiem ansambli.

Uz anketas punktu „Jūsu ierosinājumi popmūzikas un džeza studiju procesa pilnveidei” studentu izteiktie ierosinājumi popmūzikas un džeza studiju procesa pilnveidei un to ieviešanai studiju procesā:

- turpināt darbu pie standartiem (nākamā gadā tika mācīts vairāk standartu – kopā 40);
- ir nepieciešams visiem un vairāk spēlēt ansambļos, jo tā ir džeza specifika (nākamā gadā programma tika mainīta, lai ansambļi tiktu spēlēti biežāk – katrā kursā 2-3 reizes gadā);
- jānostiprina klasiskas harmonijas kurss, jāievieš specifiskais džeza harmonijas kurss (turpinās darbs pie džeza harmonijas klavieru kursu apjomā – ieviestas teorētiskās ieskaites);
- jāievieš džeza formas un ritmi (nākamā gadā tika ieviestas teorētiskās ieskaites ar džeza formas analīzi un džeza ritmu un stilu pārbaudi).

Pētījuma 2. posmā, apstrādājot datus ar SPSS programmas metodēm, iegūti sekojošie rezultāti:

1) izmantojot „Šķērstabulu (*Crosstabs*)” metodi, tika secināts, ka pētījuma vidus posmā piedalījās 19 studenti, no 1. – 3. kursam, kuri sniedza 57 izmantojamas atbildes.

2) ar „Šķērstabulu (*Crosstabs*)” metodes palīdzību konstatēta šāda studentu SPK pilnveides aina (skat. 4.4. tabulu):

4.4.tabula

Studentu SPK pilnveide 2. pētījuma posmā

Sociālā kompetence VIDŪ		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums
	Neapmierinošs vērtējums	20.0%	60.0%	20.0%
	Vidējs vērtējums	44.4%	30.6%	25.0%
	Optimāls vērtējums	12.5%	31.3%	56.3%

Profesionālā kompetence VIDŪ		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums
	Neapmierinošs vērtējums	54.5%	36.4%	9.1%
	Vidējs vērtējums	36.4%	36.4%	27.3%
	Optimāls vērtējums	7.7%	23.1%	69.2%

Personiskās attīstības Kompetence VIDŪ		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums
	Neapmierinošs vērtējums	.0%	66.7%	33.3%
	Vidējs vērtējums	40.0%	16.0%	44.0%
	Optimāls vērtējums	31.0%	44.8%	24.1%

SPK1 Sociālā kompetence: vērtējumā par sociālo kompetenci jau ir mazāka atšķirība starp eksperta optimālo vērtējumu (31.3%) un citu pedagogu optimālo vērtējumu (56.3%), bet viedokļi un vērtējumi vēl pilnībā nesakrīt. Tas ir noticis tāpēc, ka eksperts jau ir vairāk

apmierināts ar programmas izmaiņām un to rezultātiem, jau 31.3% studentu – vairāk nekā trešajai daļai – liekot optimālo vērtējumu. Savukārt citi pedagogi – kolēģi, iepazīstoties ar jauno programmu, jau vairāk saprot nepieciešamību mainīt klavierspēles programmu un studiju kursu un līdz ar to piekrīt mācību procesa izmaiņām, norisei un jau kritiskāk vērtē studentu sasniegumus, un jau mazāku, bet diezgan nozīmīgu daļu no studentiem vērtē optimāli – 56.3% (vairāk nekā pusi no studentu skaita). Studentu pašvērtējumā par sociālo kompetenci – tikai 12.5% respondentu sevi vērtē optimāli: vēl mazāks studentu skaits sevi vērtē optimāli sociālajā kompetencē salīdzinājumā ar pētījuma sākumu. Pētījuma vidū 44.4% no studentiem sevi vērtē vidēji sociālajā kompetencē, bet eksperta vidējais vērtējums jau ir samazinājies – 30.6% salīdzinājumā ar sākumu – 43.5%. Bet pagaidām izceļas vislielākais procentuālais rādītājs – eksperta neapmierinošais vērtējums (60%) par sociālo kompetenci vidus posmā, kas ir palielinājies, salīdzinot ar sākumu – 31.6%. Tas ir skaidrojams ar to, ka programmā tika veiktas daudzas izmaiņas, un tās bija nepieciešamas, bet nedeva rezultātus uzreiz, drīzāk otrādi – norāda uz to, ka rezultātu nav, ka tie ir ļoti tālu, parāda, kādiem rezultātiem jābūt.

SPK2 Profesionālā kompetence: neapmierinošs vērtējums respondenta pašvērtējumā par profesionālo kompetenci ir 54.5% – tas ir vairāk nekā sākumā (47%), jo studenti sastopas ar problēmām un apzinās, ka sasniegt vēlamo rezultātu ir diezgan grūti. Eksperta vērtējumā 36.4% no studentiem ir neapmierinošs vērtējums par sociālo kompetenci. Bet citu pedagogu vērtējumā tikai 9.1% no studentiem ir neapmierinošs vērtējums. Studentu pašvērtējumā un eksperta vērtējumā vidējais vērtējums ir līdzīgs – 36.4%, arī citu pedagogu vērtējumā vidējais vērtējums īpaši neatšķiras – 27.3%. Interesanti, ka optimāls vērtējums visiem respondentiem sadalās šādi: studentu pašvērtējumā – 7.7% ļoti zems pašvērtējums profesionālajā kompetencē, eksperta vērtējumā – 23.1% diezgan viduvējs vērtējums, citu pedagogu vērtējumā – 69.2% pats augstākais vērtējums profesionālajā kompetencē vidū, un ir augstāk nekā sākumā (44.4%).

SPK3 Personiskās attīstības kompetence: citu pedagogu neapmierinošs vērtējums par personiskās attīstības kompetenci ir 33.3%, kas ir zemāk nekā sākumā (43.8%). Eksperta vērtējums – 66.7 % un studentu pašvērtējums – 0%, t.i., studentu pašvērtējumā, eksperta vērtējumā un citu pedagogu vērtējumā neapmierinošs vērtējums par personiskas attīstības kompetenci vidus posmā nesakrīt. Optimāls vērtējums par personiskās attīstības kompetenci respondentu pašvērtējumā – 31.%, eksperta vērtējumā – 44.8% (zemāk, nekā sākumā – 45.5%, tā ir ne visai laba tendence) un citu pedagogu vērtējumā – 24.1%. Vidējais vērtējums par personiskās attīstības kompetenci respondentu pašvērtējumā – 40% (zemāk, nekā sākumā – 42.9%. Tā ir pozitīva tendence.)

SPK pilnveide 2. posmā: pilnveidošanās aina ir diezgan pretrunīga:

SPK1– atbilžu skaits ar optimālo vērtējumu par sociālo kompetenci respondenta pašvērtējumā nedaudz palielinājies un sastāda 20%, arī eksperta vērtējumā tas ir lielāks – 31.3%; citu pedagogu vērtējumā – samazinājies uz 56%.

Neapmierinošu vērtējumu skaits par sociālo kompetenci respondenta pašvērtējumā samazinājies līdz 20%, eksperta vērtējumā – palielinājies līdz 60.0%, citu pedagogu vērtējumā samazinājies līdz 20.0%.

SPK2 – atbilžu skaits ar optimālo vērtējumu par profesionālo kompetenci respondenta pašvērtējumā samazinājies līdz 7.7%, arī eksperta vērtējumā samazinājies un ir 23.1%, citu pedagogu vērtējumā – palielinājies līdz 69.2%.

Ir vairāk atbilžu ar neapmierinošu vērtējumu par sociālo kompetenci respondenta pašvērtējumā – 54.5%, arī eksperta vērtējumā to skaits nedaudz palielinājies – līdz 36.4%, bet citu pedagogu vērtējumā tas samazinājies līdz 9.1%.

SPK3 – atbilžu skaits ar optimālo vērtējumu par personiskās attīstības kompetenci respondenta pašvērtējumā palielinājās līdz 31.0%, eksperta vērtējumā palielinājās līdz 44.8%, citu pedagogu vērtējumā samazinājās līdz 24.1%. Neapmierinošo vērtējumu skaits par personiskās attīstības kompetenci respondenta pašvērtējumā samazinājās līdz .0%, eksperta vērtējumā pieauga līdz 66.7%, citu pedagogu vērtējumā samazinājās līdz 33.3%.

3) Izmantojot Kruskala -Valisa (*Kruskal-Wallis Test*) metodes, tika secināts, ka pētījuma vidū nepastāv būtiskas atšķirības starp respondentu pašvērtējumu – eksperta vērtējumu – citu pedagogu vērtējumu, jo signifikance ir virs 0,05:

sociālā kompetencē signifikance ir .087,

personiskās attīstības kompetencē signifikance ir .263,

izņemot – profesionālā kompetencē, kur signifikance ir .004.

Tas nozīmē, ka respondentu pašvērtējumi, ekspertu un citu pedagogu vērtējumi par sociālo un personiskās attīstības kompetencēm pētījuma 2 posmā būtiski neatšķiras, bet vērtējumā par profesionālo kompetenci starp respondentu viedokļiem pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības. Tas saistīts ar lielām programmas izmaiņām, mācību procesa pilnveidi un prasību paaugstināšanu.

Secinājumi

Anketēšanas rezultāti: respondentu atbildes uzrāda pozitīvu attieksmi gan pret populārās un džeza mūzikas repertuāra apgūšanu (džeza mūzika aizrauj 100% respondentu), gan pret akadēmisko mūziku – 33% respondentu pieaugusi interese par klasisko mūziku.

SPK1 veidošanās kontekstā: par 22% vairāk respondentu uzskata, ka klavierspēle ietekmē viņu socializāciju, 41% respondentu uzskata, ka, spēlējot ansamblī, ir svarīgi dzirdēt gan sevi, gan citus,

SPK2 veidošanās kontekstā:

par 22% respondentu vairāk uzskata, ka klavierspēle ietekmē viņu profesionalizāciju, 53% respondentu patīk izvēlēta profesija, un tajā redz nākotnes perspektīvu.

SPK3 veidošanās kontekstā:

30% respondentu domā, ka solistam ansambļī ir gan vadošā, gan dalībnieka loma,

47% domā, ka vieglāk ir muzicēt ansambļī, nekā spēlēt solo.

Vidējas atzīmes dinamika 2. posmā salīdzinājumā ar 1. posmu: vidējā atzīme gammās neizmainījās – „6,7”, vidējā atzīme etīdēs nedaudz pazeminājās no „7,4” līdz „7,3”, vidējā atzīme džeza repertuārā pazeminājās no „7,6” līdz „7,3”; tāpat vidējā atzīme akadēmiskajā repertuārā samazinājās no „7,33” uz „6,67”; savukārt vidējā atzīme ansambļī (pavadījumā) paaugstinājās no „6,62” uz „7,0”; vidējā atzīme standartu lasīšanā/transponēšanā arī uzlabojās no „6,77” uz „6,79”; bet vidējā atzīme teorētiskajās ieskaitēs nedaudz pazeminājās no „7,0” uz „6,94”.

Sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās – pēc 2. posma rezultātiem (salīdzinājumā ar 1. posmu) SPK pilnveidošanās aina ir diezgan pretrunīga

SPK1 – optimālais vērtējums par sociālo kompetenci respondenta pašvērtējumā pētījuma sākumā 12.5%, – vidū nedaudz paaugstinājās līdz 20%; eksperta vērtējumā sākumā .0%, – vidū paaugstinājās līdz 31.3%; citu pedagogu vērtējumā sākumā 80%, – vidū pazeminājās uz 56%.

Neapmierinošs vērtējums par sociālo kompetenci respondenta pašvērtējumā pētījuma sākumā 39.5%, – vidū pazeminājās līdz 20%, eksperta vērtējumā sākumā 31.6%, – vidū paaugstinājās līdz 60.0%, citu pedagogu vērtējumā sākumā 28.9%, vidū pazeminājās līdz 20.0%.

SPK2 – optimālais vērtējums par profesionālo kompetenci respondenta pašvērtējumā pētījuma sākumā 22.2%, vidū noslīdēja līdz 7.7%; eksperta vērtējumā sākumā 33.3%, vidū pazeminājās līdz 23.1%; citu pedagogu vērtējumā pētījuma sākumā 44.4%, vidū palielinājās līdz 69.2%.

Neapmierinošs vērtējums par sociālo kompetenci respondenta pašvērtējumā sākumā 47.6%, vidū palielinājās līdz 54.5%, eksperta vērtējumā sākumā 33.3%, vidū nedaudz paaugstinājās līdz 36.4%, citu pedagogu vērtējumā sākumā 19.0%, vidū noslīdēja līdz 9.1%.

SPK3 – optimālais vērtējums par personiskās attīstības kompetenci respondenta pašvērtējumā sākumā 22.7%, vidū palielinājās līdz 31.0%, eksperta vērtējumā sākumā bija 45.5%, vidū palielinājās līdz 44.8%, citu pedagogu vērtējumā sākumā 31.8%, vidū pazeminājās līdz 24.1%.

Neapmierinošs vērtējums par personiskās attīstības kompetenci respondenta pašvērtējumā sākumā 31.3%, vidū noslīdēja līdz .0%, eksperta vērtējumā sākumā 25%, vidū pieauga līdz 66.7%, citu pedagogu vērtējumā sākumā bija 43.8%, vidū samazinājās līdz 33.3%.

4. 2. 3. Empīriskā pētījuma trešais posms (2004. - 2006.)

Mērķis: studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas turpmāka pilnveide (3.variants), studentu sociālprofesionālās kompetences (SPK) pilnveidošanās pārbaude pētījuma 3. posmā.

Uzdevumi: anketas № 3 izstrāde, anketēšanas rezultātu analīze, studentu atsevišķu izteikumu fiksēšana un analīze, studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas (3.variants) pilnveides rezultātu – ieskaišu un eksāmenu rezultātu apkopošana un analīze, SPK pilnveidošanās izvērtēšana 3. posmā.

No studentu izteikumiem pētījuma 3. posmā:

P.L.: ”Līdz šim es nepratu spēlēt klavieres, es sāku no “nulles”. Tagad es jūtu un redzu, ka varu spēlēt.”

“Es domāju, ka klavierspēles kursā viss ir vajadzīgs, nebija nekā lieka.”

E.: ”Es tagad varu nospēlēt pavadījumu saviem audzēkņiem, kad koncertmeistara nav..”

I.: “Mans iepriekšējais skolotājs nekad mani neslavēja, bet vajadzētu gan, lai kāds tevi atbalsta..”

Trešajā posmā (no 2004. līdz 2006. gadam), lai sekmētu standartu apgūšanas kvalitāti, līdz ar studiju kursa programmu pilnveidi (sk. 11. pielikumu), standartu skaits tika palielināts līdz 40 standartiem un precīzāk sadalīts pa kursiem, atbilstoši kursa prasībām. Izvirzījās jauni uzdevumi: stila, ritma, formas izpratnes un apguves nepieciešamība. Tādēļ programmā tika ieviesta ritma un formas kā stila pazīmes apguve, kurus pārbaudīja un vērtēja teorētiskajās ieskaitēs, analizējot dažādus piemērus, galvenokārt standartus. Rezultāti bija pārsteidzoši – vidējā atzīme teorētiskajās ieskaitēs bija krietni cēlusies līdz „7.4”. Ritmiskie piemēri, kurus vajadzēja izplaukšķināt solo vai divatā, rādīja ne tikai apdāvinātības pakāpi, bet arī ritma izjūtas attīstības līmeni, ko var sasniegt tikai darbā, praksē. Šis ieskaite aspekts prasīja no studentiem ne vien labi attīstītu ritma izjūtu un koordinācijas spējas, bet arī parādīja, kādā līmenī studenti orientējas džezā un popmūzikas stilos: svīngā, *latin*, blūzā, džezā balādēs, regtimā. Analizējot burtu apzīmējumu piemērus, bija jāprot noteikt un izanalizēt formu (galvenokārt džezā kvadrāts vai AABA formas). Lasīšanai no lapas un transponēšanai tika piedāvāti standarti gan kā burtu apzīmējumu piemēri, gan kā nošu piemēri. Šobrīd programmā ir iekļauti 40 standarti, kurus jāprot nospēlēt no notīm (melodiju un pavadījumu, spēlējot tos četrrocīgi). Nākamajā mācību gadā plānojām apgūt standartus arī solo, lai students viens pats varētu atskaņot standarta melodiju ar pavadījumu. Populārās mūzikas un džezā terminoloģija atšķiras no akadēmiskās mūzikas terminoloģijas: tā ir angļu valodā un satur jaunus, specifiskus terminus. Tika plānots ieviest populārās mūzikas un džezā terminoloģijas apguvi ar nākamo mācību gadu, izmantojot esošos attiecīgās mūzikas literatūras avotus, kā arī praktizējošo mūziķu pieredzi.

Turpinājās darbs pie tehnikas, spēlējot gammās, instruktīvās un džeza etīdes. Rezultāti tomēr palika gandrīz nemainīgi: vidējā atzīme gammās „6,63”, vidējā atzīme etīdēs „7,13”. Nākamā gadā plānojām spēlēt arī blūza gammās, citu skaņkārtu gammās (pentatonikas, piemēram). Turpinājās darbs pie studiju kursa programmas repertuāra apguves: polifonija, izvērsta forma, dažāda rakstura skaņdarbi, ansambļi (akadēmiskās mūzikas pedagoģiskais repertuārs); blūzi, bugi, džeza balādes, džeza valši, bossanovas, regtami, standarti, ansambļi (populārās un džeza mūzikas repertuārs). 3. posmā vidējā atzīme akadēmiskā repertuārā paaugstinājās līdz „7,64”, vidējā atzīme džeza repertuārā pieaugusi līdz „8,1”, arī vidējā atzīme standartu lasīšanā/transponēšanā kļuva augstāka – „7,13”; vidējā atzīme teorijā paaugstinājās līdz „7,4”; vidējā atzīme ansablī (un pavadījumā) cēlusies līdz „7,47”.

Lai noteiktu studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanos (zināšanu un prasmju līmeņa un attieksmju maiņu) 3. posmā, tika izstrādāta anketa № 3 (sk. 5. piel.), veikta studentu anketēšana arī pētījuma 3. posmā, gan sākumā (2004./2005. mācību gadā), gan beigās (2005./2006. mācību gadā). Studentu atbildes uz anketas jautājumiem apkopotas 4.5. tabulā.

4.5.tabula

Apkopotie anketēšanas rezultāti 2004./2005.m.g. (Anketa № 3)

Anketas jautājumi	Pozitīvā atbilde %	Neitrālā atbilde %	Negatīvā atbilde %	Cits variants %
1	2	3	4	5
1.Vai pēc Jūsu domām ir iespējams muzicēt ansablī bez kontakta, bez atvērtības, bez kopīgas valodas?	Ir iespējams 22%	41%	Nē, nav iespējams 37%	
2.Vai Jūs izprotat, ko nozīmē „ansambļa izjūta”?	44%	37%	19%	
3.Vai Jūs vienmēr labi saklausāt sevi un partnerus, muzicējot ansablī?	44%	37%	8%	11% atkarīgs no akustikas
4.Vai Jūs piekrītat, ka repertuāra izvēle, interpretācijas problēmu risināšana, kā arī skaņdarba atskaņošanas rezultāts atkarīgs ne tikai no atsevišķiem līderiem, bet no jebkura ansambļa dalībnieka?	48%	26%	15%	11% atkarīgs arī no solista
5.Vai Jūs uzskatāt, ka partnera kļūmes gadījumā labāk būtu to neakcentēt un glābt situāciju, nekā smaidīt, brīnīties, šausmināties, krist panikā?	52%	37%	11% katram jāzina sava partija un jāatbild par sevi	
6.Vai Jūs vienmēr savas intereses un omu saskaņojat ar citu ansambļa dalībnieku vajadzībām?	44%	37%	19%	
7.Vai Jūs uzskatāt, ka ansambļa dalībniekiem jābūt profesionālā ziņā līdzvērtīgiem?	41%	48%	11%	
8.Vai interpretācijas jautājumos Jums vienmēr izdevies a)realizēt savus nodomus solo un ansablī b)vai klausāties, ko pateiks pedagogs vai citi?	a) 22%	b) 41%	c) 37% apvieno abus	
9.Vai Jūs viegli spējat pieņemt citādu viedokli repertuāra izvēles vai interpretācijas jautājumos?	41%	33%	26%	
10.Vai Jūs piekrītat, ka uzstāšanās koncertos, festivālos, prezentācijās, konferenču atklāšanās liek Jums just ne tikai savus studiju rezultātus, bet arī dzīves profesionālo perspektīvu-jaunus kontaktus, jaunas iespējas mācībām un topošam darbam?	44%	37%	19%	

1	2	3	4	5
11. Piedalīšanās atklātajos koncertos, festivālos, konkursos - vai Jūsprāt tas ir nepieciešams jauna mūziķa profesionālās kvalifikācijas celšanai vai arī topoša speciālista socializācijas procesam?	63%	26%	11%	
12. Vai standarti, kurus Jūs apguvāt klavierspēles studijās un pēc tam, izmantojot koncertos un ped.praksē, ļauj justies tuvāk savai topošai profesijai, reālai dzīves perspektīvai?	70%	15%	15%	
13. Vai standartu apgūšana solo vai ansablī, to apjoms, to lasīšana no lapas un transponēšana Jums liekas aktuālā?	70%	15%	15%	
14. Vai Jūs piekrītat klavierspēles dubultam studiju plānam, kur paralēli jāapgūst akadēmiskā un džeza mūzika?	44%	37%	19%	
15. Vai Jūsu klavierspēles līmenis ir mainījies, kopš Jūs sākat paralēli apgūt akadēmisko un džeza mūzikas repertuāru?	44%	37%	19%	
16. Vai klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā ietekmē Jūsu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu?	44%	37%	19%	
17. Vai klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes džeza un popmūzikā palīdz Jums Jūsu jaunā sociālā statusa kā topošā pop un džeza mūzikas skolotāja apliecināšanā?	63%	26%	11%	
18. Vai Jums ir viegli savaldīt savas emocijas, savu uztraukumu uzstāšanās laikā, pārbaudījumos (ieskaitēs, eksāmenos), atklātos koncertos, festivālos, konkursos?	37%	37%	26%	
19. Kad Jūs mazāk uztraucāties – spēlējot a) solo vai b) ansablī?	a) 37%	b) 44%		19% a+b
20. Vai, pēc Jūsu domām, teorētiskās zināšanas par džeza mūzikas valodu a) palīdz skaņdarbu praktiskai apguvei vai b) apgrūtina to?	a) 44%	b) 37%		19% a+b ir vajadzīgs
21. Vai skaņdarbs jāspēlē a) no galvas vai b) no notīm, kā tiek praktizēts pēdējā laikā arī akadēmiskajā mūzikā; c) cits variants	a) 37%	b) 37%		c) 26% -dažkārt
22. Vai pēc Jūsu domām skaņdarba oriģināla spilgta interpretācija ir iespējama bez muzikālās domāšanas, bez spēlēšanas no galvas?	37%	37%	26%	
23. Jūsprāt būt solistam nozīmē būt: a) profesionālim, b) talantam c) personībai d) pieredzējušam māksliniekam	a) 11%	b) 37%	c) 33%	d) 19%
24. Vai ansablī katrs dalībnieks ir a) solists b) pavadītājs c) cits variants?	19%	37%	44%	
25. Vai spēlēt pavadījumu citam ir savādāk, nekā sev pašam?	37%	29%	15%	19%
26. Vai Jums patīk lasīt no lapas, transponēt, improvizēt?	44%	37% transponēt - ne pārāk	19%	
27. Vai Jūs būtu ar mieru sniegt koncertu, neparedzētā situācijā (bez mēģinājuma, vai pārāk aukstā telpā, vai pedālis nestrādā)?	37%	29% padomātu par tādu variantu	19%	15%-

Anketas atbilžu analīze: anketas jautājumi izstrādāti, lai noteiktu SPK pilnveidi studentu pašvērtējumā.

Pirmie deviņi jautājumi bija formulēti un piedāvāti ar mērķi noskaidrot SPK1 – sociālās kompetences pilnveidi, no tiem izdalīja trīs būtiskākos. Atbilžu apkopojums rāda SPK 1 pilnveidošanās ainu studentu pašvērtējumā:

- 1) 44% respondentu izprot, ko nozīmē „ansambļa izjūta”, 37% ne visai izprot, 19% neizprot;
- 2) 44% respondentu vienmēr savas intereses un omu saskaņo ar citu ansambļa dalībnieku vajadzībām, 37% ne vienmēr to dara, 19% nesaskaņo tos;

- 3) 41% respondentu spēj viegli pieņemt citādu viedokli repertuāra izvēles vai interpretācijas jautājumos (gan ansamblī, gan solo), 33% ne vienmēr to spēj, 26% to nespēj.

Lai noskaidrotu SPK2 – profesionālās kompetences pilnveidošanos, tika formulēti un piedāvāti nākamie 7 jautājumi, no tiem izvēlēti 4 svarīgākie. Atbilžu apkopojums rāda SPK 2 pilnveidošanās ainu studentu pašvērtējumā:

- 1) 63% respondentu uzskata, ka piedalīšanās atklātajos koncertos, festivālos, konkursos, prezentācijās, konferenču atklāšanās, projektos ir nepieciešams jaunā mūziķa profesionālās kvalifikācijas celšanai, kā arī topošā speciālista socializācijas procesam, 26% pauž neitrālu viedokli, 11% tā neuzskata;
- 2) 70% respondentu uzskata, ka standarti, kurus apgūst klavierspēles studijās un izmanto koncertos un pedagoģiskā praksē, ļauj justies tuvāk savai topošai profesijai, reālai dzīves perspektīvai, 15% pauž neitrālu viedokli, 15% tā neuzskata;
- 3) 44% respondentu uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā ietekmē viņu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu, 37% uzskata savādāk, 19% respondentu tā neuzskata;
- 4) 63% respondentu uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes populārajā un džezā mūzikā palīdz viņiem jaunā sociālā statusa kā topošā popmūziķa un džezā skolotāja apliecināšanā, 26% pauž neitrālu viedokli, 11% uzskata, ka nepalīdz.

Lai noteiktu SPK3 – personiskās attīstības kompetences pilnveidošanos, tika formulēti un piedāvāti jautājumi № 18. – 27., no kuriem izvēlējās trīs galvenos. To apkopojums parāda SPK3 pilnveidošanos studentu pašvērtējumā:

- 1) 44% respondentu uzskata, ka mazāk uztraucas, spēlējot ansamblī, 37% respondentu mazāk uztraucas, spēlējot solo, 19% uztraucas vienādi;
- 2) 19% respondentu uzskata, ka katrs ansambla dalībnieks ir solists, 37% respondentu uzskata, ka ansamblī katrs ir pavadītājs, 44% respondentu uzskata, ka katram jābūt gan solistam, gan pavadītājam;
- 3) 37% uzskata, ka būtu ar mieru sniegt koncertu neparedzētā situācijā, 29% padomātu par tādu variantu, 19% nebūtu ar mieru, 15% piedāvā citu variantu.

2005./2006.māc.gadā turpinājās darbs pie programmas pilnveides (sk. 11. pielikumu).

Atbilstoši tika mainīts un pilnveidots studiju kursa saturs. Lai tuvinātu darba praksei visus aspektus un skaidrāk iezīmētu paralēli starp akadēmisko un populāro un džezā mūziku, tika ieviesta populārās mūzikas un džezā terminoloģijas apguve. 2005./2006.mācību gadā tika ieviests džezā harmonijas kurss; gada beigās atklātajā koncerta studenti spēlēja improvizācijas dažādos stilos. Daudzi no studentiem aktīvi piedalījās meistarklasēs, festivālos, konkursos un

atklātos koncertos. Aktīvā piedalīšanās augstskolas koncertdzīvē (gan dalībnieku, gan aktīvu, ieinteresētu klausītāju statusā) nozīmīgi ietekmē topošā skolotāja sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanos. To pozitīvi iespaido arī radusies iespēja studēt un papildināt zināšanas ārzemju augstskolās (Lietuvā, Vācijā un citur). Studijas cieši saistītas ar pedagoģisko praksi, kuras laikā studenti novēro un analizē mācību procesu, kā arī patstāvīgi vada stundas. Līdztekus tam 2. – 3. kursa studenti uzsāk darba gaitas dažādās vidusskolās kā mūsu kolēģi, tādējādi mainot savu sociālo statusu.

Pētījuma 3. posma beigās, 2005./2006.mācību gadā atkārtoti tika veikta studentu anketēšana pēc izveidotās anketas № 3 sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās (zināšanu un prasmju līmeņa un attieksmju maiņa) kontekstā, apstrādātas respondentu atbildes (sk. 4.6. tab.).

4.6.tabula

Apkopotie anketēšanas rezultāti 2005./2006.m. g. (Anкета № 3)

Anketas jautājumi	Pozitīvā atbilde %	Neitrālā atbilde %	Negatīvā atbilde %	Cits variants %
1	2	3	4	5
1.Vai pēc Jūsu domām ir iespējams muzicēt ansambļi bez kontakta, bez atvērtības, bez kopīgas valodas?		15%	85% Nē, nav iespējams	
2.Vai Jūs izprotat, ko nozīmē „ansambļa izjūta”?	75%	25%		
3.Vai Jūs vienmēr labi saklausāt sevi un partnerus, muzicējot ansambļi?	75%	25%		
4.Vai Jūs piekrītat, ka repertuāra izvēle, interpretācijas problēmu risināšana, kā arī skaņdarba atskaņošanas rezultāts atkarīgs ne tikai no atsevišķiem līderiem, bet no jebkura ansambļa dalībnieka?	80%	20%		
5.Vai Jūs uzskatāt, ka partnera kļūmes gadījumā labāk būtu to neakcentēt un glābt situāciju, nekā smaidīt, brīnīties, šausmināties, krist panikā?	75%	15%	10% katram arī jāzina sava partija, jāatbild par sevi	
6.Vai Jūs vienmēr savas intereses un omu saskaņojat ar citu ansambļa dalībnieku vajadzībām?	75%	15%	10%	
7.Vai Jūs uzskatāt, ka ansambļa dalībniekiem jābūt profesionālā ziņā līdzvērtīgiem?	30%	20%	50%	
8.Vai interpretācijas jautājumos Jums vienmēr izdovies a)realizēt savus nodomus solo un ansambļi b)vai klausīties, ko pateiks pedagogs vai citi?	a) 25%	b) 25%	c)50% apvieno savu un citu viedokli	
9.Vai Jūs viegli spējat pieņemt citādu viedokli repertuāra izvēles vai interpretācijas jautājumos?	75%	25%		
10.Vai Jūs piekrītat, ka uzstāšanās koncertos, festivālos, prezentācijās, konferenču atklāšanās liek Jums just ne tikai savus studiju rezultātus, bet arī dzīves profesionālo perspektīvu-jaunus kontaktus, jaunas iespējas mācībām un topošam darbam?	85%	15%		
11.Piedalīšanās atklātajos koncertos, festivālos, konkursos - vai Jūsuprāt tas ir nepieciešams mūziķa profesionālās kvalifikācijas celšanai vai arī topošā speciālista socializācijai?	80%	20%		
12.Vai standarti, kurus Jūs apgūvat klavierspēles studijās un pēc tam izmantojat koncertos un ped.praksē, ļauj justies tuvāk savai topošai profesijai, reālai dzīves perspektīvai?	85%	15%		

1	2	3	4	5
13.Vai standartu apgūšana solo vai ansablī, to apjoms, to lasīšana no lapas un transponēšana Jums liekas aktuāla?	85%	15%		
14.Vai Jūs piekrtāt klavierspēles dubultam studiju plānam, kur paralēli jāapgūst akadēmiskā un džeza mūzika?	75%	15%	10%	
15.Vai Jūsu klavierspēles līmenis ir mainījies, kopš Jūs apgūvat akadēmisko un džeza mūzikas repertuāru paralēli?	70%	20%	10%	
16.Vai klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes akadēmiskā mūzikā ietekmē Jūs mūzikas skolotāja profesijas apgūšanā, statusa apliecināšanā?	75%	25%		
17.Vai klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes populārā un džeza mūzikā palīdz Jums Jūsu jaunā sociālā statusa kā topošā popmūzikas un džeza mūzikas skolotāja apliecināšanā?	85%	15%		
18.Vai Jums ir viegli savaldīt savas emocijas, savu uztraukumu pārbaudījumos (ieskaitēs, eksāmenos), uzstāšanās laikā atklātos koncertos, festivālos, konkursos ?	25%	50%	25%	
19.Kad Jūs mazāk uztraucaties – spēlējot a)solo vai b)ansablī?	a) 25%	b) 75%		
20.Vai, pēc Jūsu domām, teorētiskās zināšanas par džeza mūzikas valodu a)palīdz skaņdarbu praktiskai apguvei vai b)apgrūtina to?	a) 75%	b) 10%	c) 15%	
21.Vai skaņdarbu jāspēlē: a) no galvas vai b) no nofīm, kā tiek praktizēts pēdējā laikā arī akadēmiskajā mūzikā?	a) 50%	b) 50%		
22.Vai, pēc Jūsu domām, skaņdarba oriģināla spilgta interpretācija ir iespējama bez muzikālās domāšanas, bez spēlēšanas no galvas?		50% vienmēr jādomā	50%	
23.Jūsprāt būt solistam nozīmē būt: a) profesionālim b) talantam c) personībai d)pieredzējušam māksliniekam	a) –	b) 25%	c) 50%	d) 25%
24. Vai ansablī katrs dalībnieks ir a)solists vai b) pavadītājs c) cits variants(a+b)?	a) 5%	b) 20%	c) 75%	
25.Vai spēlēt pavadījumu citam ir savādāk nekā sev pašam?	75%	25%		
26.Vai Jums patīk lasīt no lapas, transponēt, improvizēt ?	75%	25% transponēt ne pārāk		
27.Vai Jūs būtu ar mieru noturēt koncertu, neparedzētā situācijā (bez mēģinājuma, vai pārāk aukstā telpā, vai pedālis nestrādā) ?	75%	25% padomātu par tādu variantu		

Anketas № 3 atbilžu analīze: anketas jautājumi piedāvāti, lai noteiktu SPK pilnveidi studentu pašvērtējumā. Jautājumi № 1. – 9. piedāvāti ar mērķi noskaidrot SPK1 – sociālās kompetences pilnveidi; no tiem tika izdalīti trīs būtiskākie. Atbilžu apkopojums rāda SPK1 pilnveidošanas ainu studentu pašvērtējumā:

- 1) 75% respondentu izprot, ko nozīmē „ansambļa izjūta”,
25 % ne visai izprot, 0% neizprot;
- 2) 75% respondentu vienmēr savas intereses un omu saskaņo ar citu ansambļa dalībnieku vajadzībām, 5% ne vienmēr to dara,10% nesaskaņo tos;
- 3) 75% respondentu spēj viegli pieņemt citādu viedokli repertuāra izvēles vai interpretācijas jautājumos (gan ansablī, gan solo), 25 % ne vienmēr to spēj,
0% to nespēj.

Lai noskaidrotu SPK2 – profesionālās kompetences pilnveidošanos, tika formulēti un piedāvāti nākamie 7 jautājumi, no tiem izvēlēti 4 svarīgākie. Atbilžu apkopojums rāda SPK 2 pilnveidošanos studentu pašvērtējumā :

- 1) 80% respondentu uzskata, ka piedalīšanās atklātajos koncertos, festivālos, konkursos, prezentācijās, konferenču atklāšanās, projektos ir nepieciešami jaunā mūziķa profesionālās kvalifikācijas celšanai, kā arī topošā speciālista socializācijas procesam, 20% pauž neitrālu viedokli, 0% tā neuzskata;
- 2) 85% respondentu uzskata, ka standarti, kurus apgūst klavierspēles studijās un izmanto koncertos un pedagoģiskajā praksē, ļauj justies tuvāk savai topošajai profesijai, reālajai dzīves perspektīvai, 15% pauž neitrālu viedokli, 0% tā neuzskata;
- 3) 75% respondentu uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā ietekmē viņu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu, 25% uzskata savādāk, 0% respondentu tā neuzskata;
- 4) 85% respondentu uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes pop un džezā mūzikā palīdz viņiem jaunā sociālā statusa kā topošā pop un džezā mūzikas skolotāja apliecināšanā, 15% pauž neitrālu viedokli, 0% uzskata, ka nepalīdz.

Lai noteiktu SPK3 – personiskās attīstības kompetences pilnveidošanos, tika formulēti un piedāvāti jautājumi №18 – 27, no tiem izvēlējamies trīs galvenos. To apkopojums dod šādu ainu par SPK3 pilnveidošanos studentu pašvērtējumā:

- 1) 75% respondentu uzskata, ka mazāk uztraucas, spēlējot ansambli, 25% respondentu mazāk uztraucas, spēlējot solo, 19% uztraucas vienādi;
- 2) 5% respondentu uzskata, ka katrs ansambļa dalībnieks ir solists, 20% respondentu uzskata, ka ansambli katrs ir pavadītājs, 75% respondentu uzskata, ka katram jābūt gan solistam, gan pavadītājam;
- 3) 75% uzskata, ka būtu ar mieru sniegt koncertu, neparedzētā situācijā, 25% padomātu par tādu variantu.

Lai noteiktu SPK (SPK1, SPK2, SPK3) pilnveidi studentu pašvērtējumā pētījuma 3. posmā, tika salīdzinātas un analizētas atbildes uz anketas № 3 svarīgākajiem jautājumiem, kas tika piedāvāti gan 2004./05. mācību gadā, gan 2005./06. mācību gadā,

SPK 1 pilnveidošanās studentu pašvērtējumā a) 2004./05. mācību gadā, b) 2005./06. mācību gadā.:

- 1) izprot, ko nozīmē „ansambļa izjūta”
 - a) 44% respondentu izprot, 37% ne visai izprot, 19% neizprot,
 - b) 75% respondentu izprot, 25 % ne visai izprot, 0% neizprot;
- 2) vienmēr savas intereses un omu saskaņo ar citu ansambļa dalībnieku vajadzībām
 - a) 44% vienmēr saskaņo savas un citu intereses, 37% ne vienmēr to dara, 19% nesaskaņo tās;

- b) 75% vienmēr saskaņo savas un citu intereses,
5% ne vienmēr to dara, 10% nesaskaņo tās;
- 3) spēj viegli pieņemt citādu viedokli repertuārā izvēles vai interpretācijas jautājumos (gan ansablī, gan solo),
 - a) 41% spēj viegli pieņemt citādu viedokli, 33% ne vienmēr to spēj, 26% to nespēj;
 - b) 75% spēj viegli pieņemt citādu viedokli, 25% ne vienmēr to spēj, 0% to nespēj.

Atbilžu salīdzinājumu analīze rāda SPK1 pilnveidošanās pozitīvu dinamiku studentu pašvērtējumā, jo pieaug pozitīvu atbilžu skaits (1. – no 44% līdz 75%, 2. – no 44% līdz 75%, 3. – no 41% līdz 75%), samazinās neitrālu atbilžu skaits (1. – no 37% uz 25%, 2. – no 37% uz 5%, 3. – no 33% uz 25%), ļoti samazinās negatīvu atbilžu skaits (1. – no 19% līdz 0%, 2. – no 19% līdz 10%, 3. – no 26% līdz 0%).

Par SPK2 profesionālās kompetences pilnveidošanos studentu pašvērtējumā no atbildēm uz 7 jautājumiem atlasītas 4 svarīgākās:

- 1) uzskata, ka piedalīšanās atklātajos koncertos, festivālos, konkursos, prezentācijās, konferenču atklāšanās, projektos ir nepieciešama jaunā mūziķa profesionālās kvalifikācijas celšanai, kā arī topošā speciālista socializācijas procesam
 - a) 63% respondentu tā uzskata, 26% atbildēja neitrāli, 11% tā neuzskata,
 - b) 80% respondentu tā uzskata, 20% atbildēja neitrāli, 0% tā neuzskata;
- 2) uzskata, ka standarti, kurus apgūst klavierspēles studijās un izmanto koncertos un pedagoģiskā praksē, ļauj justies tuvāk savai topošai profesijai, reālai dzīves perspektīvai
 - a) 70% respondentu tā uzskata, 15% atbildēja neitrāli, 15% tā neuzskata,
 - b) 85% respondentu tā uzskata, 15% atbildēja neitrāli, 0% tā neuzskata;
- 3) uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtas zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā ietekmē viņu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu:
 - a) 44% respondentu tā uzskata, 37% uzskata savādāk, 19% respondentu tā neuzskata,
 - b) 75% respondentu tā uzskata, 25% uzskata savādāk, 0% respondentu tā neuzskata;
- 4) uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes populārajā un džezā mūzikā palīdz viņiem jaunā sociālā statusa kā topošā popmūziķa un džezā mūziķa skolotāja apliecināšanā:
 - a) 63% respondentu uzskata, ka palīdz, 26% atbildēja neitrāli, 11% uzskata, ka nepalīdz;
 - b) 85% respondentu uzskata, ka palīdz, 15% atbildēja neitrāli, 0% uzskata, ka nepalīdz.

Atbilžu salīdzinājumu analīze uzrāda SPK2 pozitīvu izmaiņu dinamiku studentu pašvērtējumā, jo pieaug optimālo atbilžu skaits (1. – no 63 % līdz 80%, 2. – no 70% līdz 85%, 3. – no 44% līdz 75%, 4. – no 63% līdz 85%), samazinās neitrālu atbilžu skaits (1. – no 26% uz 20%, 2. – paliek 15%, 3. – no 37% uz 25%, 4. – no 26% uz 15%), ļoti samazinās negatīvu atbilžu skaits (1. – no 11% līdz 0%, 2. – no 15% līdz 10%, 3. – no 19% līdz 0%, 4. – no 11% uz 0%).

SPK3 personiskās attīstības kompetences pilnveidošanās studentu pašvērtējumā no atbildēm uz 9 jautājumiem izvēlētas 3 būtiskākās:

- 1) uzskata, ka mazāk uztraucas spēlējot (ansamblī vai solo)
 - a) 44% mazāk uztraucas spēlējot ansamblī, 37% spēlējot solo, 19% uztraucas vienādi,
 - b) 75% mazāk uztraucas, spēlējot ansamblī, 25% mazāk uztraucās, spēlējot solo;
- 2) uzskata, ka katrs ansambļa dalībnieks ir vai solists vai pavadītājs
 - a) 19% uzskata, ka ansamblī katrs ir solists, 37% - ansamblī katrs ir pavadītājs, 44% uzskata, ka katram jābūt gan solistam, gan pavadītājam,
 - b) 5% uzskata, ka katrs ir solists, 20% uzskata, ka katrs ir pavadītājs, 75% uzskata, ka ansamblī katram jābūt gan solistam, gan pavadītājam;
- 3) uzskata, ka būtu ar mieru sniegt koncertu, neparedzētā situācijā
 - a) 37% būtu ar mieru, 29% padomātu, 19% nebūtu ar mieru, 15% piedāvā citu variantu ;
 - b) 75% būtu ar mieru, 25% padomātu par tādu variantu.

Atbilžu salīdzinājumu analīze rāda SPK3 pilnveides dinamiku studentu pašvērtējumā, jo:

1. atbildes uz jautājumu, kad mazāk uztraucas – spēlējot ansamblī vai solo: 3. posma sākumā secināja, ka mazāk uztraucas, spēlējot ansamblī 44% respondentu, bet 3. posma beigās tādu atbilžu skaits pieaug līdz 75%; savukārt, 3. posma sākumā 37% respondentu atbildēja, ka mazāk uztraucas, spēlējot solo, bet 3. posma beigās tādu atbilžu skaits samazinās uz 25%; 3. posma sākumā 19% respondentu atbildēja, ka uztraucas vienādi, gan spēlējot ansamblī, gan spēlējot solo, bet 3. posma beigās tādu atbildi nesniedza neviens;

2. atbildes uz jautājumu, vai ansamblī katrs dalībnieks ir solists, vai pavadītājs: 3. posma sākumā 44% uzskata, ka katram jābūt gan solistam, gan pavadītājam, bet 3. posma beigās 75% uzskata, ka ansamblī katram jābūt gan solistam, gan pavadītājam; 3. posma sākumā 19% uzskata, ka ansamblī katrs ir solists, bet 3. posma beigās 5% uzskata, ka katrs ir solists; 3. posma sākumā 37% – ansamblī katrs ir pavadītājs, bet 3. posma beigās 20% uzskata, ka katrs ir pavadītājs;

3. atbildes uz jautājumu, vai būtu ar mieru sniegt koncertu neparedzētā situācijā: 3. posma sākumā 37% respondentu būtu ar mieru to darīt, bet 3. posma beigās atbilžu skaits pieaug – jau 75% respondentu būtu ar mieru sniegt koncertu neparedzētā situācijā; 3. posma sākumā 29% respondentu padomātu par tādu variantu, bet 3. posma beigās tādu atbilžu skaits samazinājās līdz 25%; 3. posma sākumā 19% respondentu nebūtu ar mieru sniegt koncertu neparedzētā situācijā un 15% respondentu piedāvā citu variantu, bet 3. posma beigās neviens no respondentiem nesniedza negatīvu atbildi.

Pētījuma 3. posmā, apstrādājot iegūtos datus ar SPSS programmas metodēm, iegūtie rezultāti:

1) ar „Šķērstabulu (*Crosstabs*)” metodi (skat. 14.4. pielikumu) tika veikts studentu – respondentu statistiskais apraksts, lai noteiktu, ka pētījumā beigās piedalījās 1. – 3. kursa 10 studenti, kuri sniedza 30 izmantojamas atbildes. Pētījuma gaitā respondentu skaits mainījās un beigās samazinājās līdz 30 respondentiem. Tas notika sakarā ar to, ka pētījumā vienlaikus piedalījās 1., 2. un 3. kursa studenti un līdz ar to pētījumā studentu skaits bija nevienmērīgs, tas mainījās: 1. kurss iestājās augstskolā, 2. kurss turpināja mācīties un 3. kurss beidza mācības; bija arī studenti, kuri, dzīves plāniem mainoties, atstāja augstskolu, nepabeidzot mācības.

2) ar „Šķērstabulu (*Crosstabs*)” metodi tika statistiski aprakstīta SPK pilnveidošanās beigās. Pēc izstrādātajiem SPK kritērijiem un vērtēšanas sistēmas 3. posmā konstatētā studentu SPK pilnveides aina skatāma 4.7. tabulā.

4.7.tabula

Studentu SPK pilnveide pētījuma 3. posmā

Sociālā kompetence BEIGĀS		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums
	Neapmierinošs vērtējums	--	--	--
	Vidējs vērtējums	33.3%	33.3%	33.3%
	Optimāls vērtējums	33.3%	33.3%	33.3%

Profesionālā kompetence BEIGĀS		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums
	Neapmierinošs vērtējums	--	--	--
	Vidējs vērtējums	40.0%	40.0%	20.0%
	Optimāls vērtējums	20.0%	20.0%	60.0%

Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums
	Neapmierinošs vērtējums	--	--	--
	Vidējs vērtējums	22.2%	33.3%	44.4%
	Optimāls vērtējums	38.1%	33.3%	28.6%

SPK1 – Sociālā kompetence beigās: vērtējumā par sociālo kompetenci visu respondentu optimāls vērtējums ir 33%, visu respondentu vidējais vērtējums ir 33%, visu respondentu neapmierinošs vērtējums ir 0% .Visi trīs vērtējumi sakrīt pilnībā. Salīdzinājumā ar 2. posmu ir acīmredzama visu respondentu viedokļu sakritība. Neapmierinoša vērtējuma nav nevienā līmenī, neviens no respondentiem neliek neapmierinošu vērtējumu. Krietni izmainījies optimālā vērtējuma skala – 33.3% no visiem respondentiem, salīdzinājumā ar 2. posmu: studentu optimāls pašvērtējums (12.5%), eksperta optimāls vērtējums (31.3%) un citu pedagogu optimāls vērtējums (56.3%). Vidējais vērtējums visiem respondentiem arī izlīdzinājies – 33.3, salīdzinot ar 2. posmu: studentu vidējais pašvērtējums – 44.4%, eksperta vidējais vērtējums – 30.6%, citu pedagogu vidējais vērtējums – 25.0%. Sevišķi izceļas iespaidīgie rādītāji par neapmierinošo vērtējumu – visiem respondentiem ir 0%, (salīdzinājumam ar 2. posmu: studentu neapmierinošs pašvērtējums – 20.0%, eksperta neapmierinošais vērtējums (60%), citu pedagogu neapmierinošais vērtējums – 20%). Tas liecina par SPK1 izaugsmi pētījuma 3. posmā.

SPK2 – Profesionālā kompetence beigās: visu respondentu neapmierinošs vērtējums par profesionālo kompetenci beigās izlīdzinājās, visiem respondentiem ir 0% (sal. ar 2. posmu: studentu neapmierinošs pašvērtējums 54.5%, eksperta neapmierinošs vērtējums 36.4%, citu pedagogu neapmierinošs vērtējums 9.1%), vidējs vērtējums beigās studentu pašvērtējumā un eksperta vērtējumā – 40%, bet citu pedagogu vērtējumā – 20% (sal. ar 2. posmu: studentu pašvērtējumā un eksperta vērtējumā vidējs vērtējums – 36.4%, citu pedagogu vidējs vērtējums – 27.3%). Optimāls vērtējums beigās studentu pašvērtējumā un eksperta vērtējumā – 20%, citu pedagogu vērtējumā – 60% (sal. ar 2. posmu: optimāls vērtējums studentu pašvērtējumā – 7.7%, eksperta vērtējumā – 23.1%, citu pedagogu vērtējumā – 69.2%).

SPK3 – Personiskās attīstības kompetence beigās: visu respondentu neapmierinošs vērtējums par personiskās attīstības kompetenci beigās arī izlīdzinājās, un visiem respondentiem ir 0% (sal. ar 2. posmu: studentu neapmierinošs pašvērtējums – 0%, eksperta neapmierinošs vērtējums – 66.7%, citu pedagogu neapmierinošs vērtējums – 33.3%). Vidējs vērtējums par personiskās attīstības kompetenci beigās studentu pašvērtējumā – 22.2%, eksperta vērtējumā – 33.3%, citu pedagogu vērtējumā – 44.4% (sal. ar 2. posmu: studentu pašvērtējumā – 40%, eksperta vērtējumā – 16%, citu pedagogu vērtējumā – 44.0%). Optimāls vērtējums par personiskās attīstības kompetenci beigās studentu pašvērtējumā – 38.1%, eksperta vērtējumā – 33.3%, citu pedagogu vērtējumā – 28.6% (sal. ar 2. posmu: studentu pašvērtējumā – 31.0%, eksperta vērtējumā – 44.8%, citu pedagogu vērtējumā – 24.1%).

3) izmantojot Kruskala-Valisa (*Kruskal-Wallis Test*) (sk. 14.5. piel.) metodi, tika secināts, ka pētījuma beigās nepastāv būtiskas atšķirības starp respondentu pašvērtējumiem, ekspertu un citu pedagogu vērtējumiem par sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetencēm (signifikance ir virs 0,05):

sociālā kompetencē signifikance ir 1.000,

profesionālā kompetencē signifikance ir .098,

personiskās attīstības kompetencē signifikance ir .631.

Tas nozīmē, ka respondentu pašvērtējumi, ekspertu un citu pedagogu vērtējumi par sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetencēm pētījuma 3. posmā būtiski neatšķiras.

Secinājumi

Anketēšanas rezultāti – studiju kursa programmas kontekstā:

- 1) zināšanas un prasmes populārajā un džeza mūzikā, kas iegūtas klavierspēles stundās, mūzikas skolotāja profesijas apgūšanā, statusa apliecināšanā, ietekmē 85% respondentu; 15% atbildēja neitrāli;
- 2) zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā, iegūtas klavierspēles stundās, mūzikas skolotāja profesijas apgūšanā, statusa apliecināšanā ietekmē 75% respondentu, 25% sniedza citu atbildi;
- 3) klavierspēles studiju kursa programmai, kur paralēli jāapgūst akadēmiskā un džeza mūzika, piekrita 75% respondentu, 15% sniedza neitrālu atbildi, 10% nepiekrita;
- 4) 4.sava klavierspēles līmeņa maiņu, kopš uzsākta akadēmiskās un džeza mūzikas repertuāra paralēla apgūšana, pozitīvi novērtē 70% respondentu, 20% novērtē neitrāli, 10% novērtē negatīvi.

SPK1 pilnveides kontekstā:

- 1) mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu ietekmē klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā – tā uzskata 25% respondentu, zināšanas un prasmes džeza un popmūzikā – tā uzskata 25% respondentu, zināšanas un prasmes gan akadēmiskajā, gan džeza un popmūzikā – 50% respondentu;
- 2) muzicējot ansablī, vienmēr labi saklausa sevi un partnerus 75% respondentu, 25% ne vienmēr, 0% nesaklausa;
- 3) izprot, ko nozīmē „ansambļa izjūta” 75% respondentu, 25 % ne visai izprot, 0% neizprot.

SPK2 pilnveides kontekstā:

- 1) uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā ietekmē viņu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu 75% respondentu, 25% uzskata savādāk, 0% respondentu tā neuzskata;
- 2) uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes populārajā un džeza mūzikā palīdz viņiem jaunā – topošā popmūzikas un džeza mūzikas skolotāja sociālā statusa apliecināšanā 85 % respondentu, 15% atbildēja neitrāli, 0% uzskata, ka nepalīdz;
- 3) 85% respondentu piekrita, ka uzstāšanās koncertos, festivālos, prezentācijās, konferenču atklāšanās liek just ne tikai savus studiju rezultātus, bet arī dzīves profesionālo perspektīvu – jaunus kontaktus, jaunas iespējas mācībām un turpmākajam darbam, 15% respondentu tam ne visai piekrita, 0% nepiekrita;
- 4) uzskata, ka standarti, kurus apgūst klavierspēles studijās un izmanto koncertos un pedagoģiskajā praksē, ļauj justies tuvāk savai nākamajai profesijai, reālai dzīves perspektīvai: 85% respondentu atbildēja pozitīvi, 15% atbildēja neitrāli, 0% tā neuzskata.

SPK3 pilnveides kontekstā:

- 1) 5% respondentu atbildēja, ka ansablī katrs ir solists, 20% uzskata, ka ansablī katrs ir pavadītājs, un 75% respondentu uzskata, ka ansablī katram jābūt gan solistam, gan pavadītājam;
- 2) mazāk uztraucas, spēlējot solo 25% respondentu, savukārt, mazāk uztraucas, spēlējot ansablī – 75% respondentu.

Vidējās atzīmes dinamika:

3. posmā vidējā atzīme, salīdzinājumā ar 2. posmu, nedaudz pazeminājās gammās – no „6,7” uz „6,63”, etīdēs arī pazeminājās no „7,3” uz „7,13”, savukārt visās pārējās pozīcijās vidējā atzīme paaugstinājās: standartu lasīšanā/transponēšanā no „6,79” līdz „7,13”; teorijā no „6,94” līdz „7,4”; ansablī (un pavadījumā) no „7,00” līdz „7,47”; akadēmiskajā repertuārā no „6,67” līdz „7,64”; džeza repertuārā no „7,3” līdz „8,1”.

SPK pilnveides rezultāti 3. posmā:

SPK1 – Sociālā kompetence pētījuma beigās: visi trīs vērtējumi sakrīt pilnībā – vērtējumā par sociālo kompetenci visu respondentu optimāls vērtējums ir 33%, visu respondentu vidējais vērtējums ir 33%, visu respondentu neapmierinošs vērtējums ir .0 %

SPK2 – Profesionālā kompetence beigās: optimāls vērtējums beigās studentu pašvērtējumā un eksperta vērtējumā – 20%, citu pedagogu vērtējumā – 60%. Vidējs vērtējums beigās studentu pašvērtējumā un eksperta vērtējumā – 40%, bet citu pedagogu vērtējumā – 20%. Visu respondentu neapmierinošs vērtējums par profesionālo kompetenci beigās ir .0%

SPK3 – Personiskās attīstības kompetence beigās: optimāls vērtējums par personiskās attīstības kompetenci beigās studentu pašvērtējumā – 38.1%, eksperta vērtējumā – 33.3%, citu pedagogu vērtējumā – 28.6%. Vidējs vērtējums par personiskās attīstības kompetenci beigās studentu pašvērtējumā – 22.2%, eksperta vērtējumā – 33.3%, citu pedagogu vērtējumā – 44.4%. Visu respondentu neapmierinošs vērtējums par personiskās attīstības kompetenci beigās izlīdzinājās līdz 0%.

4. 3. Pētījuma 1., 2. un 3. posmu rezultātu analīze

Lai izvērtētu kopējo pētījuma rezultātu, tika analizēti: pētījuma anketēšana, vidējās atzīmes izmaiņas un triangulācijas rezultāti.

Anketēšanas rezultāti:

Studenti diezgan aktīvi pieslēdzās pētījuma procesam un sniedza būtiskas piezīmes, kas ir fiksētas izteikumos un atspoguļotas atbildēs.

Respondentu atbildes uzrāda viennozīmīgi pozitīvu attieksmi pret populārās un džezas mūzikas repertuāra apgūšanu, arvien pieaugošu interesi par studiju kursa programmu.

Atbilžu apkopojums par visiem pētījuma posmiem – a) 1.posms, b) 2. posms, c) 3. posma beigās parādīja, ka:

a) džezas mūzika aizrauj 100% respondentu;

b) džezas mūzika aizrauj 100% respondentu;

c) zināšanas un prasmes populārajā un džezas mūzikā, kas iegūtas klavierspēles stundās, mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu un statusa apliecināšanu ietekmē 85% respondentu; 15% atbildēja neitrāli.

a) klasiskā mūzika patīk 43% respondentu, 43% atbildēja neitrāli, 14% patīk tikai klausīties,

b) klasiskā mūzika patīk 76%, 12% atbildēja neitrāli, 12% nepatīk,

c) zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā, iegūtas klavierspēles stundās, mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu un statusa apliecināšanu ietekmē 75% respondentu, 25% sniedza citu atbildi.

a) klavierspēle patīk 57% respondentu, 43% atbildēja neitrāli,

b) klavierspēle patīk 70% respondentu, 12% atbildēja neitrāli, 12% nepatīk,

6% deva citu atbildi.

c) studiju kursa „Vispārēja klavierspēle” programmai, kur paralēli jāapgūst akadēmiskā un džeza mūzika, piekrita 75% respondentu, 15% sniedza neitrālu atbildi, 10% nepiekrita un pozitīvi novērtē sava klavierspēles līmeņa maiņu, kopš tika uzsākta akadēmiskās un džeza mūzikas paralēla apgūšana 70% respondentu, 20% novērtē neitrāli, 10% novērtē negatīvi.

Atbildes studentu SPK1 pilnveidošanās kontekstā – a) 1. posms, b) 2. posms, c) 3. posma beigās:

a) uzskata, ka klavierspēle ietekmē viņu socializāciju – 43% respondentu, neitrālu viedokli pauž 29%, tā neuzskata 14%, nezina 14%,

b) uzskata, ka klavierspēle ietekmē viņu socializāciju – 65% respondentu, atbildēja neitrāli 17%, tā neuzskata 12%, 6% atbildēja citādi,

c) uzskata, ka mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu ietekmē klavierspēles stundās iegūtās:

zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā – tā uzskata 25% respondentu,

zināšanas un prasmes džeza un popmūzikā – tā uzskata 25% respondentu,

gan zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā, gan zināšanās un prasmes džeza un popmūzikā – tā uzskata 50% respondentu,

b) uzskata, ka, spēlējot ansambli, ir svarīgi dzirdēt gan sevi, gan citus – 41% respondentu, atbildēja, ka svarīgi dzirdēt sevi – 41%, dzirdēt citus – 12%, citu atbildi sniedza – 6%

c) vienmēr labi saklausa sevi un partnerus, muzicējot ansambli 75% respondentu, 25% ne vienmēr, 0% nesaklausa.

c) izprot, ko nozīmē „ansambļa izjūta” 75% respondentu, 25% ne visai izprot, 0% neizprot.

SPK2 pilnveides kontekstā – a) 1. posms, b) 2. posms, c) 3. posma beigās:

a) uzskata, ka klavierspēle ietekmē viņu profesionalizāciju – 43% respondentu, neitrālu viedokli pauž 29%, tā neuzskata 14%, nezina 14%,

b) uzskata, ka klavierspēle ietekmē viņu profesionalizāciju – 65% respondentu, atbildēja neitrāli 17%, tā neuzskata 12%, 6% atbildēja citādi;

c) uzskata, ka standarti, kurus apgūst klavierspēles studijās un izmanto koncertos un pedagoģiskajā praksē, ļauj justies tuvāk nākamajai profesijai, reālai dzīves perspektīvai – 85% respondentu, 15% atbildēja neitrāli, 0% tā neuzskata;

c) uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā ietekmē viņu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu – 75% respondentu, 25% uzskata savādāk, 0% respondentu tā neuzskata;

c) uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes populārajā un džeza mūzikā palīdz viņu jaunā – topošā popmūzikas un džeza mūzikas skolotāja sociālā statusa

apliecināšanā – 85 % respondentu uzskata, ka palīdz, 15% atbildēja neitrāli, 0% uzskata, ka nepalīdz;

b) 53% respondentu patīk izvēlēta profesija, tajā redz nākotnes perspektīvu, 35% atbildēja neitrāli, 12% atbildēja negatīvi;

c) 85% respondentu piekrita, ka uzstāšanās koncertos, festivālos, prezentācijās, konferenču atklāšanās liek just ne tikai savus studiju rezultātus, bet arī dzīves profesionālo perspektīvu – jaunus kontaktus, jaunas iespējas mācībām un nākamajam darbam, 15% respondentu ne visai piekrita, 0% nepiekrīt.

c) uzskata, ka standarti, kurus apgūst klavierspēles studijās un izmanto koncertos un pedagoģiskajā praksē, ļauj justies tuvāk savai nākamajai profesijai, reālai dzīves perspektīvai: 85% respondentu atbildēja pozitīvi, 15% atbildēja neitrāli, 0% tā neuzskata.

SPK3 pilnveides kontekstā – a) 1. posms, b) 2. posms, c) 3. posma beigās:

b) 35% respondentu atbildēja, ka solistam ansablī ir vadošā loma, 35% uzskata, ka solistam ir dalībnieka loma, 30% domā, ka solistam ir gan vadoša, gan dalībnieka loma;

c) 5% respondentu atbildēja, ka ansablī katrs ir solists, 20% uzskata, ka ansablī katrs ir pavadītājs, 75% respondentu uzskata, ka ansablī katram jābūt gan solistam, gan pavadītājam;

b) spēlēt solo ir vieglāk, nekā muzicēt ansablī – tā uzskata 18% respondentu,

35% uzskata, ka tāpat kā ansablī, 47% domā, ka vieglāk ir muzicēt ansablī.

c) mazāk uztraucas, spēlējot solo, 25% respondentu,

bet spēlējot ansablī – 75% respondentu.

Esošās situācijas analīzes kontekstā (jaunās pieejas analīze, priekšnosacījumu analīze un aktivizēšana) studentu ierosinājumi populārās mūzikas un džeza studiju procesa pilnveidei:

a) gandrīz visi respondenti atzīmēja, ka ir nepieciešama džeza akordu apgūšana, džeza harmonijas un standartu ieviešana studiju procesā;

b) visi respondenti atzīmēja, ka ir nepieciešams:

- turpināt darbu pie standartiem (nākamā gadā tika mācīts vairāk standartu – kopā 40)

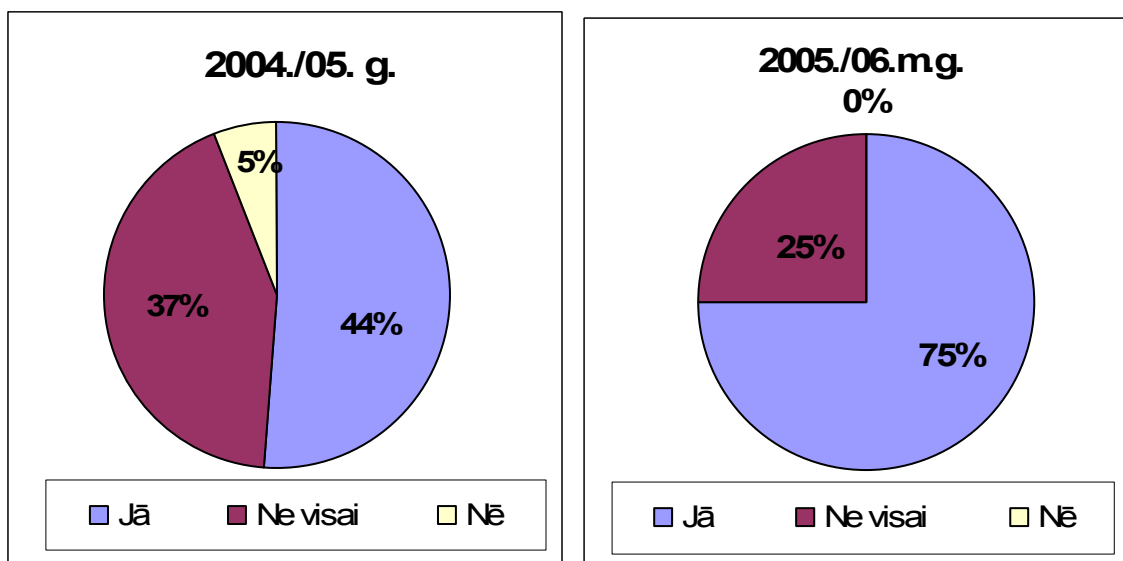
- ir nepieciešams visiem un vairāk spēlēt ansambļos, jo tā ir džeza specifika (nākamā gadā programma tika mainīta, lai ansambļi tiktu spēlēti biežāk – katrā kursā 2–3 reizes gadā);

- jānostiprina klasiskās harmonijas kurss, jāievieš specifiskais džeza harmonijas kurss (turpinās darbs pie džeza harmonijas klavieru kursu apjomā – ieviestas teorētiskās ieskaites);

- jāievieš džeza formas un ritmi (nākamā gadā tika ieviestas teorētiskās ieskaites ar džeza formas analīzi un džeza ritmu un stilu pārbaudi).

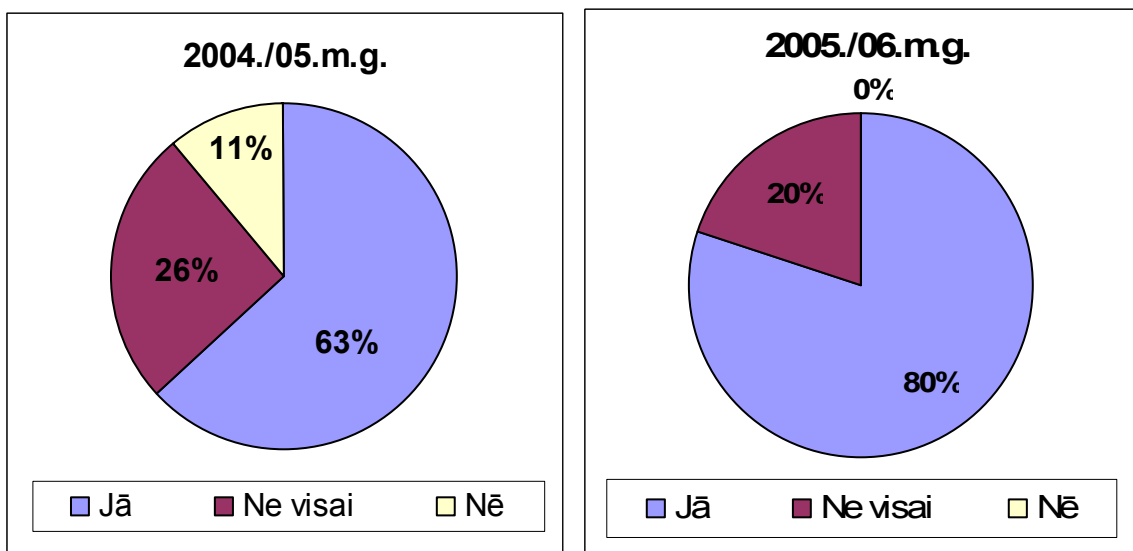
Pamatojoties uz anketas № 3 jautājumiem, tika izstrādāti kontroljautājumi un piedāvāti respondentiem pētījuma 3. posmā 2004./05. un 2005./06. mācību gadā (sk. 6. piel.). Kontroljautājumi akcentē svarīgākos pētījuma aspektus, cieši saistītus ar SPK svarīgākajiem kritērijiem un rādītājiem, kas ļauj precīzāk konstatēt SPK pilnveidošanās ainu tās galvenajās pozīcijās. Piemēram, „ansambļa izjūta” ir svarīgākais no SPK1 rādītājiem, kas atbilst kritērijam „komunikācijas spējas”, un bez tā nevar veidoties SPK1. Savukārt, „profesionālās kvalifikācijas celšana” ir viens no SPK2 kritērijiem un cieši saistīts ar SPK2 galvenajiem rādītājiem: „studenta profesionālo izaugsmi”, „sociālā statusa maiņa no studenta par kolēģi” – bez tiem SPK2 neveidosies un nepilnveidosies. Kontroljautājumos iekļauti jautājumi par studiju kursa jauno programmu un par tās ietekmi uz mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu. Pieci galvenie kontroljautājumi tika atspoguļoti diagrammās, kas ļauj vizuāli konstatēt atbilžu rezultātus un dod daudz konkrētāku, spilgtāku anketēšanas rezultātu ainu. Kontroljautājumu apkopojums, salīdzinot atbilžu rezultātus 2004./05. un 2005./06. mācību gadā, norāda uz respondentu sociālās, profesionālās un personiskās attīstības kompetences vienotības veidošanos par sociālprofesionālo kompetenci kā personīgi nozīmīgu mērķi, norāda uz respondentu sociālprofesionālās kompetences izaugsmi (sk.4.5. – 4.9.att.).

Kontroljautājumu rezultātu apkopojums



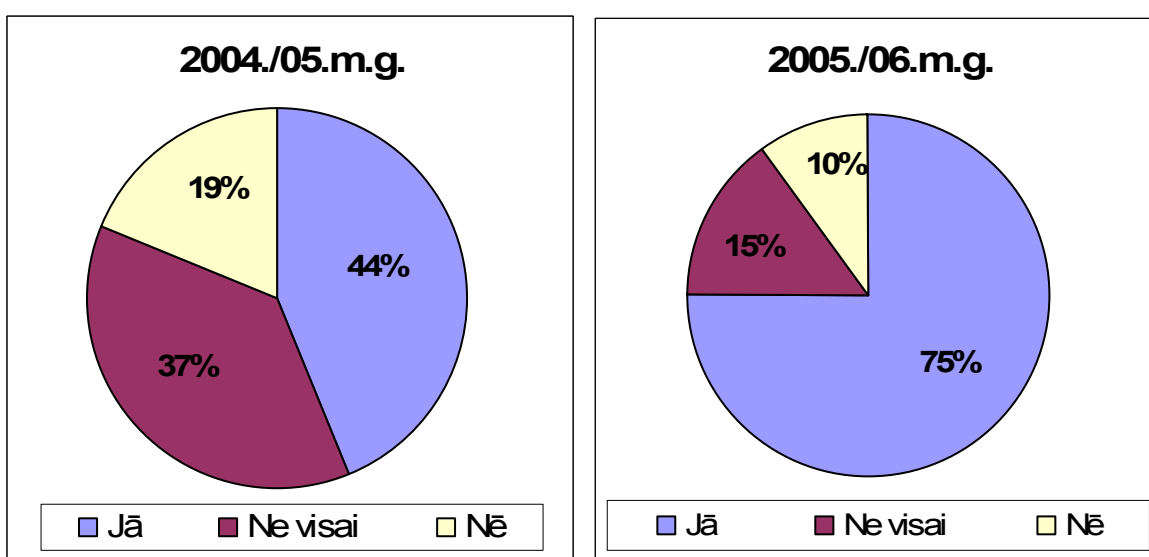
4.5.att. Jautājums „Vai Jūs izprotat, ko nozīmē „ansambļa izjūta”?”

Kontroljautājuma „Vai Jūs izprotat, ko nozīmē „ansambļa izjūta”?” atbilžu rezultāti, kas atspoguļoti 4.5.attēlā, demonstrē studentu augošu izpratni šajā jomā, kas liecina par studentu SPK pilnveides tendenci, jo „ansambļa izjūta” ir viens no SPK1 rādītājiem, kas atbilst kritērijam „komunikācijas spējas”; turklāt, ja 2004./05. mācību gadā bija sniegtas gan negatīvas (5%), gan neitrālas (37%), gan pozitīvas (44%) atbildes, tad 2005/06. mācību gadā tika sniegtas tikai pozitīvas (75%) un neitrālas (25%) atbildes.



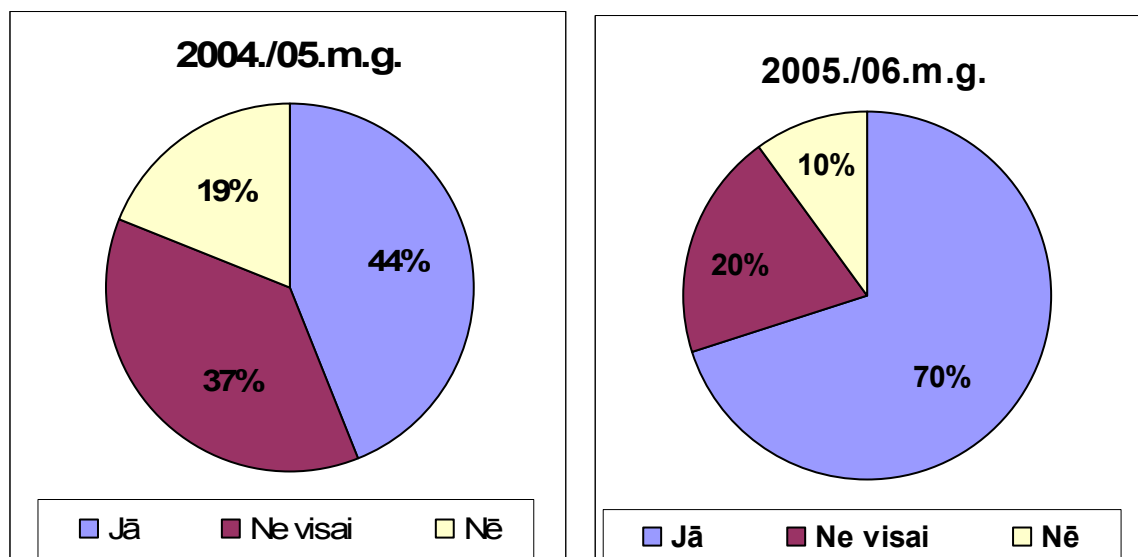
4.6.att. Jautājums „Piedalīšanās atklātajos koncertos, festivālos, konkursos, prezentācijās, konferenču atklāšanās, projektos – vai, Jūsaprāt, tas ir nepieciešams jaunā mūziķa profesionālās kvalifikācijas celšanai, kā arī topošā speciālista socializācijas procesam?”

Studentu atbildes uz šo jautājumu rāda pozitīvu atbilžu dinamiku no 63% uz 80%, neitrālu atbilžu skaits samazinājies no 26% līdz 20%, un negatīvas atbildes (11%) konstatētas tikai 2004./05. mācību gadā. Studentu apzināšanās, ka piedalīšanās koncertos, festivālos, konkursos, prezentācijās, konferenču atklāšanās un projektos ir nepieciešama kā profesionālās kvalifikācijas celšanai, tā arī socializācijas procesam – liecina par studenta – topošā mūziķa skolotāja – SPK pilnveidi, jo profesionālās kvalifikācijas celšana ir viens no SPK2 kritērijiem un cieši saistīta ar SPK2 rādītājiem: ar studenta profesionālo izaugsmi – piedalīšanās atklātajos koncertos, festivālos, konkursos, ar studenta socializāciju – sociālā statusa maiņu: no studenta par kolēģi.



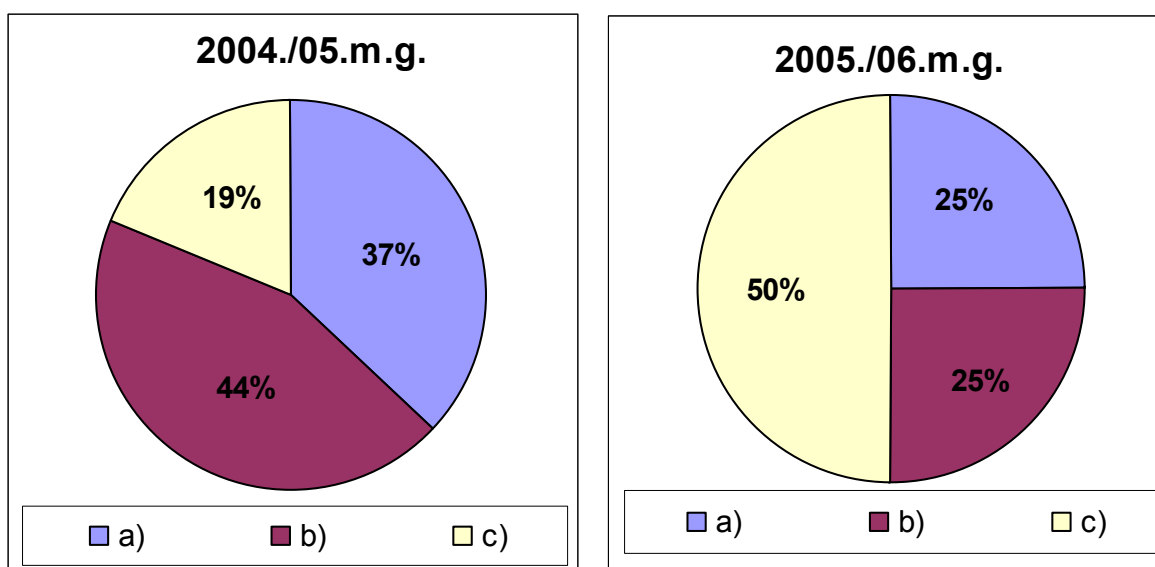
4.7.att. Jautājums „Vai Jūs piekrītat studiju kursa programmai, kur paralēli jāapgūst akadēmiskā, kā arī džeza un popmūzika?”

Kontroljautājums „Vai Jūs piekrītat studiju kursa programmai, kur paralēli jāapgūst akadēmiskā, kā arī džeza un popmūzika?” ir cieši saistīts ar pieeju, kas paredz akadēmiskās un džeza mūzikas paralēlu apguvi, kā tradicionālo un moderno zināšanu vienlaicīgu līdzsvarotu apgūšanu. Diagrammas sniedz vizuāli pārliecinošu atbilžu variantu ainu: 2004./05. mācību gadā pozitīvu atbildi sniedza 44% respondentu, bet 2005./06. mācību gadā jau 75% respondenti deva pozitīvu atbildi. Savukārt neitrālo atbilžu skaits samazinājies no 37% līdz 15%, kā arī negatīvas atbildes samazinājās no 19% līdz 10%.



4.8.att. Jautājums „Vai Jūsu klavierspēles līmenis ir uzlabojies, kopš Jūs sākāt paralēli apgūt akadēmisko un džeza mūzikas repertuāru?”

Uz kontroljautājumu „Vai Jūsu klavierspēles līmenis ir uzlabojies, kopš Jūs sākāt paralēli apgūt akadēmisko un džeza mūzikas repertuāru?” studentu atbilžu varianti: pozitīvi atbildēja 2004./05. mācību gadā – 44% respondentu, 2005.06. mācību gadā – 70% respondentu, neitrālas atbildes mazinājās no 37% 2004./05. mācību gadā uz 20% 2005.06. mācību gadā, negatīvi atbildēja 19% 2004./05. mācību gadā, bet 2005./06. mācību gadā vairs tikai 10% atbildēja negatīvi. Kopējā pozitīvā tendence – klavierspēles līmeņa uzlabošanās, paralēli apgūstot akadēmisko un džeza mūzikas repertuāru.



4.9.att. Jautājums „Vai Jūsu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu ietekmē klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes

- a) akadēmiskajā mūzikā vai b) džeza un popmūzikā, vai
c) abi varianti – akadēmiskajā mūzikā, kā arī džeza un popmūzikā?”

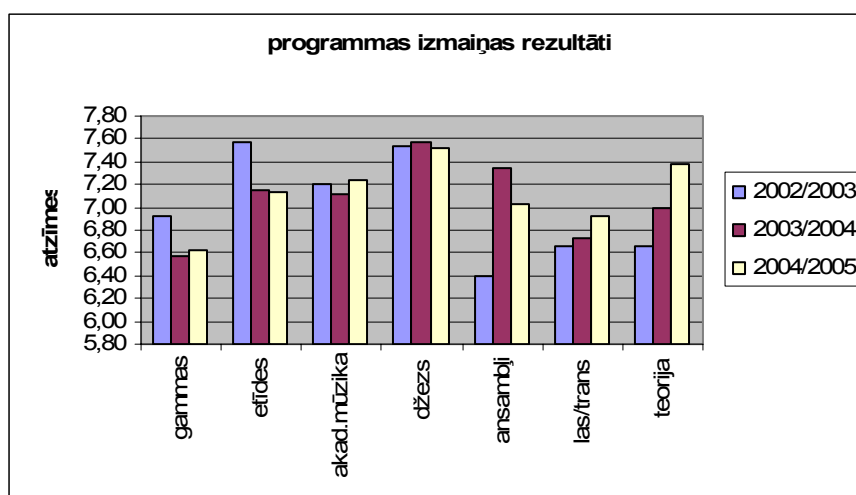
Kontroljautājuma respondentu atbilžu apkopojums rāda šādu tendenci:

a) no 37% uz 25%, b) no 44% uz 25%, c) no 19% uz 50%. Pēdējā atbildes c) varianta salīdzinošs procentuālais pieaugums liecina par studentu – topošo mūzikas skolotāju savas profesijas dziļāku, profesionālāku izpratni. Tas arī liecina par nepieciešamību paralēli apgūt akadēmisko un džeza mūzikas valodu studiju kursa programmas ietvaros, kas balstās uz tradicionālo un moderno zināšanu vienlaicīgu līdzsvarotu apgūšanas metodi.

Vidējās atzīmes dinamika

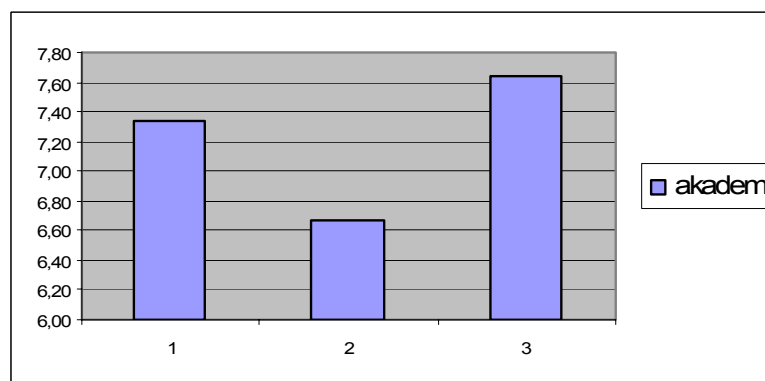
Salīdzinot rezultātus visos 3 posmos, tika izanalizētas vidējās atzīmes visos programmas punktos: gammas, etīdes, akadēmiskais repertuārs, džeza mūzikas repertuārs, standartu lasīšana un transponēšana, ansamblis, teorija. Vidējās atzīmes dinamika programmas izmaiņas rezultātā atspoguļota attēlos (sk. 4.10. – 4.16. att.).

Kopējā pozitīvā tendence: vidējā atzīme pētījuma 3. posmā visos programmas punktos (salīdzinājumā ar pētījuma 1. un 2. posmu) ir uzlabojusies. Vidējās atzīmes pazemināšanās tendence tika novērota pētījuma 2. posmā, kas saistīts ar programmas pilnveidošanas procesu, mācību satura apjoma palielināšanu un prasību paaugstināšanu. Kopējā gammu un etīžu apguves aina, salīdzinot 1., 2. un 3. mācību gada ieskaīšu rezultātus, rāda tendenci uz atzīmju pazemināšanos. Šāda tendence varētu būt izskaidrojama ar studentu neviendabīgo sagatavotību un apdāvinātības līmeni, kaut gan etīdes vienmēr bija sagatavotas labāk nekā gammas, un arī džeza etīdes vienmēr bija labāk atskaņotas nekā klasiskās instruktīvās etīdes (sk. 4.10. att.).



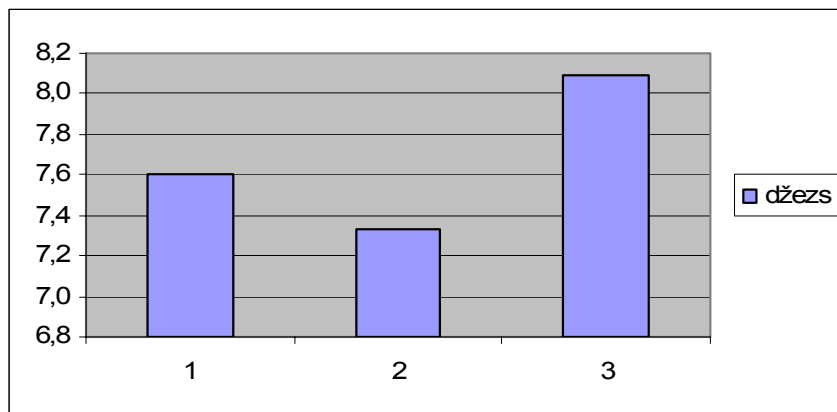
4.10.att. Vidējās atzīmes dinamika studiju kursa programmas izmaiņas rezultātā pētījuma 1., 2. un 3. posmā

Kopā ar akadēmiskās mūzikas repertuāru – polifoniju, izvērsto formu, dažāda rakstura skaņdarbiem tika apgūti džeza mūzikas skaņdarbi. Pētījuma 1. un 2. posmā tika veiktas izmaiņas studiju kursa programmā, ieviešot džeza efižu, blūzu, bugi, regtaimu, kā arī džeza balādes, džeza valša un bossanovas apguvi. Salīdzinot 1. un 2. posma 2. pusgada eksāmenu rezultātus, nācās konstatēt, ka akadēmiskā mūzika 2. posma 2. pusgadā atskaņota nedaudz zemākā līmenī, nekā 1. posma 2. pusgadā (sk. 4.11. att.).



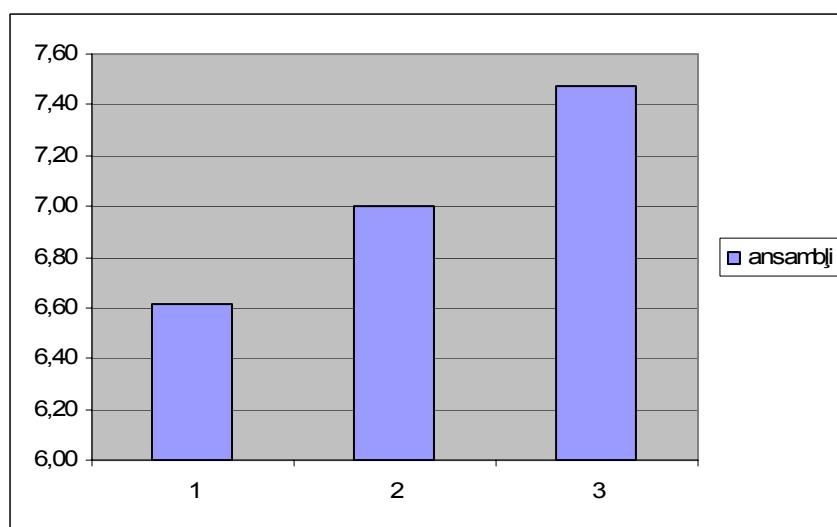
4.11.att. Akadēmiskās mūzikas apguves rezultāti (vidējā atzīme par akadēmiskās mūzikas solo atskaņojumu) pētījuma 1., 2., 3. posmā

Populārās un džeza mūzikas repertuārs (pēc 1. un 2. posma 2. pusgada eksāmenu rezultātiem) tika apgūts un izpildīts labi, pietiekami augstā profesionālā līmenī, kaut gan 2. posma 2. pusgadā rezultāti ir nedaudz vājāki (sk. 4.12. att.). Bet pētījuma 3. posmā eksāmenu rezultāti ir stabilāki un augstāki nekā iepriekšējos posmos. Jāatzīmē, ka rezultāti džeza mūzikas repertuāra atskaņošanā vienmēr visos trijos pētījuma posmos bija augstāki nekā rezultāti akadēmiskā repertuāra atskaņošanā.



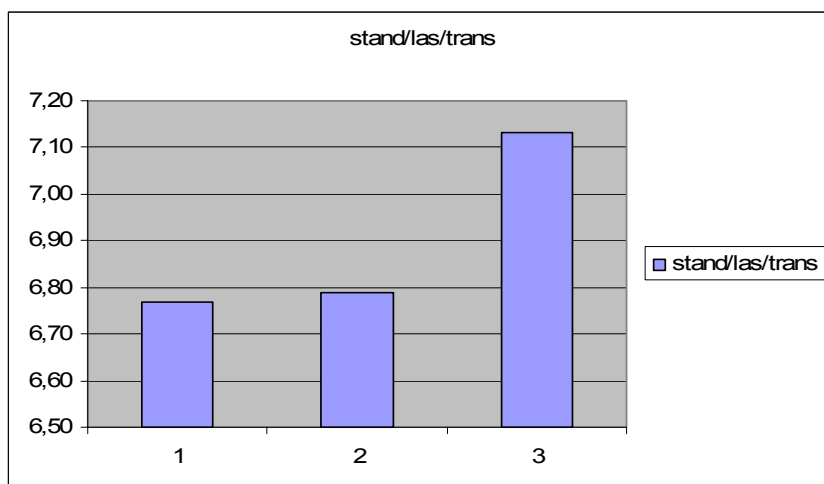
4.12.att. Džeza mūzikas repertuāra apguves rezultāti (vidējā atzīme par džeza mūzikas solo atskaņojumu) pētījuma 1., 2., 3. posmā

Ansambļa un pavadījuma jautājumi tika saistīti ar populārās mūzikas un džeza standartu apguvi. Kopējā rezultātu tendence ir stabili augoša: salīdzinot 1. posma rezultātus ar 2. un 3. posmu rezultātiem, šajā jomā ir vērojami arvien augstāki rezultāti (sk. att. 4.13).



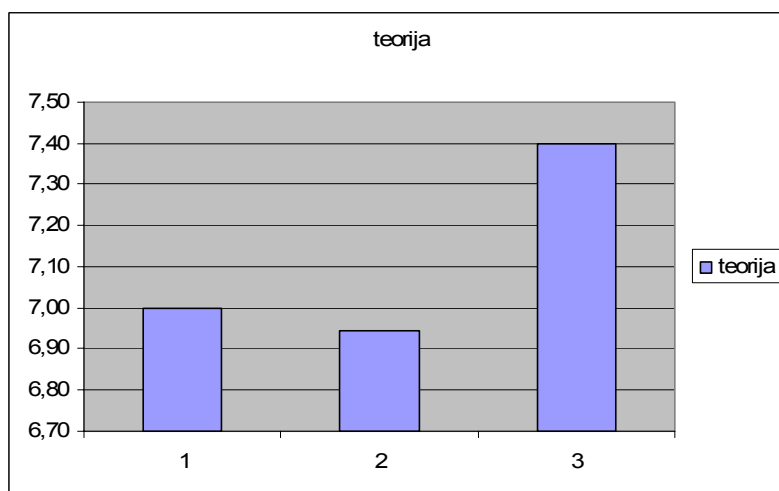
4.13.att. Ansambļa vidējā atzīme pētījuma 1., 2., 3. posmā

Pētījuma 2. posmā tika veiktas izmaiņas studiju kursa programmā, ieviešot standartus. Trešajā posmā (no 2004. līdz 2006. gadam), lai sekmētu standartu apgušanas kvalitāti, līdz ar attiecīgo studiju kursa programmas pilnveidi (sk. 11. pielikumu) standartu skaits tika palielināts līdz 40 standartiem un precīzāk sadalīts pa kursiem, atbilstoši katra kursa prasībām (sk. 4.14. att.):



4.14.att. Vidējā atzīme standartu apguvē, lasīšanā no lapas un transponēšanā pētījuma 1., 2., 3. posmā

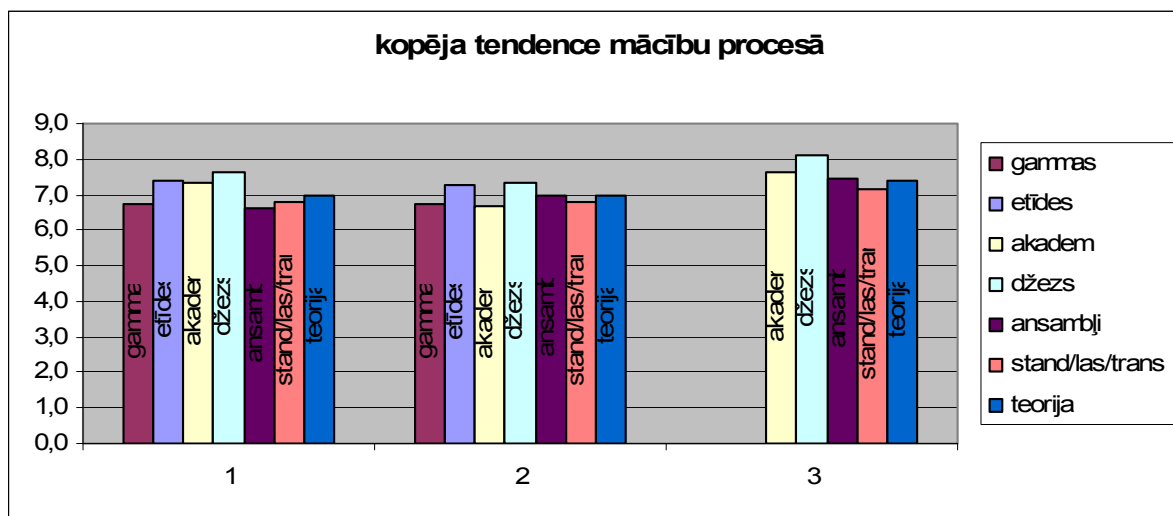
Izvirzījās jauni uzdevumi: stila, ritma, formas izpratnes un apguves nepieciešamība. Tādēļ studiju kursa programmā tika ieviesta ritma un formas kā stila pazīmes apguve, kuru pārbaudīja un vērtēja teorētiskajās ieskaitēs, analizējot dažādus piemērus, galvenokārt standartus. Rezultāti bija pārsteidzoši – vidējā atzīme teorētiskajās ieskaitēs bija krietni augstāka, tā cēlusies no „6.6” 1. posmā līdz „7.4” 3. posmā (sk. 4.15. att.).



4.15.att. Vidējā atzīme teorētiskajās ieskaitēs pētījuma 1., 2., 3. posmā

Balstoties uz ieskaīšu un eksāmenu protokoliem un salīdzinot rezultātus visos 3 posmos, tika izanalizētas vidējās atzīmes visos studiju kursa programmas punktos: gammas, eīdes, akadēmiskais repertuārs, džeza mūzikas repertuārs, standartu lasīšana un transponēšana, ansamblis, teorija (sk. 4.16. att.). Rezultātā tika konstatēta kopējā pozitīvā tendence: vidējā atzīme pētījuma 3. posmā visos programmas punktos (salīdzinājumā ar 1. un ar 2. pētījuma posmu) ir uzlabojusies. Zināma vidējās atzīmes pazemināšanās tendence tika novērota pētījuma 2. posmā. Šo faktu var izskaidrot ar likumsakarīgiem iemesliem, kas saistīti ar

programmas pilnveidošanas procesu, kura gaitā programmā tika iekļauts saturs un prasību ziņā sarežģītāks mācību materiāls (sk. 4.16. att.).



4.16.att. Studiju kursa programmas izmaiņu rezultāta kopējā tendence mācību procesā pētījumā 1., 2., 3. posmā

Izmaiņas studiju kursa programmā deva pozitīvus rezultātus: studenti ne tikai labprāt spēlēja džezu, bet, pateicoties džeza repertuāram, viņi labāk, ar lielāku interesi spēlēja klavieres.

Vidējā atzīme klavierspēles ieskaitēs un eksāmenos ir diezgan laba – no „6,62” līdz „7,6”. Kopējā tendence – lielāka interese par džeza repertuāru nekā par akadēmiskās mūzikas repertuāru. Vidējā atzīme akadēmiskā repertuāra atskaņošanā eksāmenos – „7,33”, bet vidējā atzīme džeza repertuāra atskaņošanā – „7,6”, gammās – „6,7”, etīdēs – „7,4”, ansamblī – „6,62”, lasīšana/transponēšana – „6,77”; „7,0”.

Vidējās atzīmes dinamika 2. posmā, salīdzinājumā ar 1. posmu: vidējā atzīme gammās nav mainījusies – „6,7”, vidējā atzīme etīdēs nedaudz pazeminājās no „7,4” līdz „7,3”, vidējā atzīme džeza repertuārā pazeminājās no „7,6” līdz „7,3”; tāpat vidējā atzīme akadēmiskajā repertuārā pazeminājās no „7,33” uz „6,67”; savukārt, vidējā atzīme ansamblī (pavadījumā) paaugstinājās no „6,62” uz „7,0”; vidējā atzīme standartu lasīšanā/transponēšanā arī uzlabojās no „6,77” uz „6,79”; bet vidējā atzīme teorētiskās ieskaitēs nedaudz pazeminājās no „7,0” uz „6,94”.

3. posmā vidējā atzīme, salīdzinājumā ar 2. posmu, gammās nedaudz pazeminājās – no „6,7” uz „6,63”, arī etīdēs – no „7,3” uz „7,13”, savukārt visās pārējās pozīcijās vidējā atzīme paaugstinājās: standartu lasīšanā/transponēšanā no „6,79” līdz „7,13”; teorijā no „6,94” līdz „7,4”; ansamblī (un pavadījumā) no „7,00” līdz „7,47”; akadēmiskajā repertuārā no „6,67” līdz „7,64”; džeza repertuārā no „7,3” līdz „8,1”.

Iegūtie rezultāti, apstrādājot datus ar SPSS programmas metodēm.

Izmantojot Kruskala – Valisa (*Kruskal-Wallis Test*) (sk. 14.5. piel.) metodi, tika secināts:

Pētījuma sākumā nepastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm: RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMS – EKSPERTA VĒRTĒJUMS – CITU PEDAGOGU VĒRTĒJUMS (jo signifikance ir virs 0,05).

Pētījuma sākumā nepastāv būtiskas atšķirības starp visu respondentu viedokļiem attiecībā uz mūzikas apguves jaunās pieejas ieviešanu un realizēšanu, visiem respondentiem ir adekvāts vērtējums par SPK struktūrelementiem, nebija būtiskas atšķirības visu respondentu optimālā, vidējā un negatīvā vērtējumā par SPK1, SPK2, SPK3.

Pētījuma vidū nepastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm: RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMS – EKSPERTA VĒRTĒJUMS – CITU PEDAGOGU VĒRTĒJUMS (jo signifikance ir virs 0,05); izņemot vienu: „Profesionālā kompetence” ($p=0,004$).

Pētījuma 2. posmā respondentu pašvērtējumi, ekspertu un citu pedagogu vērtējumi par SPK1 un SPK3 būtiski neatšķiras, bet vērtējumā par SPK2 starp respondentu viedokļiem pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības. Tas saistīts ar lielām izmaiņām programmā, mācību procesa pilnveidi un prasību paaugstināšanu.

Pētījuma beigās nepastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm: RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMS – EKSPERTA VĒRTĒJUMS – CITU PEDAGOGU VĒRTĒJUMS (jo signifikance ir virs 0,05).

Pētījuma 3.posmā respondentu pašvērtējumi, eksperta vērtējumi un citu pedagogu vērtējumi par SPK1, SPK2, SPK3 būtiski neatšķiras un ir adekvāti. Tas liecina par respondentu vērtējumu izlīdzināšanos, sinhronizēšanos un sabalansēšanos attiecībā uz jaunās programmas realizēšanas rezultātiem, sociālprofesionālā modeļa aprobācijas rezultātiem, SPK pilnveidošanās rezultātiem.

Pētījuma beigās ar Frīdmana metodi (*Friedman Test*) (sk. 14.6. piel.) tika veikta trīs atkarīgu izlašu analīze. Šī metode ļauj noteikt SPK1, SPK2 un SPK3 pilnveides procesu, noskaidrojot atšķirības RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMĀ, EKSPERTA VĒRTĒJUMĀ un CITU PEDAGOGU VĒRTĒJUMĀ par SPK1, SPK2 un SPK3 starp visiem pētījuma posmiem.

Iegūti šādi rezultāti:

1. RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMĀ pastāv būtiskās atšķirības starp trim pētījuma posmiem (sākumu – vidu – beigām) (signifikance ir zem 0,05) par:

SPK1 (Sociālā kompetence) – $p = 0.002$,

SPK1 *Mean Rank* (Vidējais Rang) sākumā = 1.07, vidū = 2.00, beigās = 2.93;

SPK2 (Profesionālā kompetence) – $p = 0.006$,

SPK2 *Mean Rank* sākumā = 1.50, vidū = 1.71, beigās = 2.79;

SPK3 (Personiskās attīstības kompetence) – $p = 0.006$,

SPK3 *Mean Rank* sākumā = 1.21, vidū = 2.14, beigās = 2.64.

Būtiskas atšķirības RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMĀ pētījuma sākumā, vidū un beigās nozīmē būtiskas atšķirības starp SPK1, SPK2, SPK3 – tāpat starp SPK pilnveidošanās stadijām pētījuma sākumā, vidū un beigās.

2. EKSPERTA VĒRTĒJUMĀ pastāv būtiskas atšķirības starp trim pētījuma posmiem (sākumu – vidu – beigām) (signifikance ir zem 0,05) par:

SPK1 (Sociālā kompetence) $p = 0.003$,

SPK1 *Mean Rank* sākumā = 1.21, vidū = 1.93, beigās = 2.86;

SPK2 (Profesionālā kompetence) $p = 0.022$,

SPK2 *Mean Rank* sākumā = 1.43, vidū = 2.07, beigās = 2.50;

SPK3 (Personiskās attīstības kompetence) $p = 0.015$,

SPK3 *Mean Rank* sākumā = 1.36, vidū = 2.21, beigās = 2.43.

Būtiskas atšķirības EKSPERTA VĒRTĒJUMĀ nozīmē būtiskas atšķirības starp SPK1, SPK2, SPK3 – tāpat starp SPK pilnveidošanās stadijām pētījuma sākumā, vidū un beigās.

3. CITU PEDAGOGU VĒRTĒJUMĀ pastāv būtiskas atšķirības starp trim pētījuma posmiem (sākumu – vidu – beigām) (signifikance ir zem 0,05) par:

SPK1 (Sociālā kompetence) $p = 0.006$,

SPK1 *Mean Rank* sākumā = 1.21, vidū = 2.14, beigās = 2.64;

SPK2 (Profesionālā kompetence) $p = 0.015$,

SPK2 *Mean Rank* sākumā = 1.36, vidū = 2.21, beigās = 2.43;

SPK3 (Personiskās attīstības kompetence) $p = 0.006$,

SPK3 *Mean Rank* sākumā = 1.21, vidū = 2.29, beigās = 2.50.

Būtiskas atšķirības CITU PEDAGOGU VĒRTĒJUMĀ nozīmē būtiskas atšķirības starp SPK1, SPK2, SPK3 – tāpat starp SPK pilnveidošanās stadijām pētījuma sākumā, vidū un beigās.

Līdz ar to VISU RESPONDENTU VĒRTĒJUMS:

pastāv būtiskas atšķirības VISU RESPONDENTU VĒRTĒJUMĀ par SPK1, SPK2, SPK3 (sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetenci) pētījuma sākumā, vidū un beigās (signifikance ir zem 0,05).

Vērtējumos par SPK1 (Sociālā kompetence) pastāv statistiski nozīmīgas, ļoti būtiskas atšķirības starp trim pētījuma posmiem (sākumu – vidū – beigām; **p=0.000**).

Šādas visu pētījuma respondentu vērtējumu ļoti būtiskas atšķirības nozīmē, ka SPK1 pilnveides stadijās katrā pētījuma posmā pastāv statistiski nozīmīgas un ļoti būtiskas atšķirības. *Mean Rank* sākumā = 1.17, vidū = 2.02, beigās = 2.81.

Vērtējumos par SPK2 (Profesionālā kompetence) pastāv ļoti būtiskas atšķirības starp trim pētījuma posmiem (sākumu – vidū – beigām; **p=0.000**).

Šādas visu pētījuma respondentu vērtējumu ļoti būtiskas atšķirības nozīmē, ka SPK2 pilnveides stadijās katrā pētījuma posmā pastāv statistiski nozīmīgas, un ļoti būtiskas atšķirības. *Mean Rank* sākumā = 1.43, vidū = 2.00, beigās = 2.57.

Vērtējumos par SPK3 (Personiskās attīstības kompetence) pastāv ļoti būtiskas atšķirības starp trim pētījuma posmiem (sākumu – vidū – beigām; **p=0.000**).

Šādas visu pētījuma respondentu vērtējumu ļoti būtiskas atšķirības nozīmē, ka SPK3 pilnveides stadijās katrā pētījuma posmā pastāv statistiski nozīmīgas, un ļoti būtiskas atšķirības. *Mean Rank* sākumā = 1.26, vidū = 2.21, beigās = 2.52.

4. daļas kopsavilkums:

- pastāv ļoti būtiskas atšķirības visu respondentu vērtējumā par sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetenci pētījumā sākumā, vidū un beigās, jo signifikance ir **0.000**.
- tas liecina, ka visu respondentu vērtējumos par SPK1, SPK2, SPK3 (sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetenci) pastāv ļoti būtiskas atšķirības starp visiem trim posmiem.
- **tas ir pats galvenais pētījuma rezultāts, jo pastāv ļoti būtiskas atšķirības starp visiem SPK struktūrelementiem: SPK1 sociālo, SPK2 profesionālo un SPK3 personiskās attīstības kompetenci pētījuma sākumā, vidū un beigās. Tas pierāda pētījuma hipotēzi par SPK pilnveidošanos.**
- SPK izmaiņas un izaugsmi procentuāli atspoguļo statistiskā metode.
- SPK izvērtēšana ar Kruskala -Valisa metodi salīdzina respondentu vērtējumus un pasvītrotot to sakritību, konstatē, ka nepastāv atšķirības starp trim respondentu grupu vērtējumiem, un tādējādi dod priekšstatu par mācīšanās procesa vērtēšanu no „trim skatu punktiem”, par mācīšanās procesa sinhronizāciju, un par SPK pilnveides stadiju visu respondentu adekvāto vērtējumu visos pētījuma posmos.
- Frīdmana metode akcentē atšķirību starp visiem trim pētījuma posmiem visu respondentu vērtējumos par SPK1, SPK2, SPK3, tādā veidā pasvītrotot SPK1, SPK2, SPK3 pilnveidošanās stadiju atšķirības katrā pētījuma posmā.
- tādā veidā SPK pilnveidošanās pierādīta:
 - statistiski,
 - ar Kruskala-Valisa metodi, konstatējot visu respondentu adekvātus un līdzīgus vērtējumus par SPK pilnveides stadijām un mācīšanās procesu,
 - ar Frīdmana metodi, fiksējot visu respondentu ļoti atšķirīgos vērtējumus par SPK1, SPK2 un SPK3 pilnveidošanās stadijām visos pētījuma posmos.

NOBEIGUMS

1. Analizējot kompetenci kā pedagoģisku problēmu, tika konstatēts, ka kompetences jautājums ir aktuāls un komplicēts. Izglītības jomā runā par spējām, prasmēm, kompetencēm un kvalifikācijām. Zinātnieki izšķir arī pamatkompetences (Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā, *Euridice* Eiropas nodaļas 5. pētījums, 2002), metakompetences (*Orthey*, 1999), pamata kvalifikācijas vai vispārīgās kompetences (Plaude, 2003) un dzīvesprasmes (Rubana, 2004). Parādās tendence uz kompetenču kombinācijām vai spēju kopām (Tiļļa, 2003, 2005).

Vairāki autori atsevišķi nodala arī *sociālprofesionālo* kompetenci. Piemēram, spāņu zinātnieks A. Medina, pētot kompetences jautājumu, lieto terminu „*Socioprofesional (social-professional) competences*” (sociālprofesionālās kompetences). Sociālprofesionālās kompetences, pēc A. Medinas domām, sagādā katram studentam produktīvu ceļu uz labāku sociālprofesionālo mācīšanos no praktiskā viedokļa (*Medina, Dominguez*, 2006).

Savukārt krievu pētniece I. Zimņaja raksturo sociālprofesionālo kompetenci kā augstākās profesionālās izglītības kopējo rezultātu (*Зимняя*, 2005 a, b).

Promocijas darba autore sociālprofesionālo kompetenci definē kā dialektisku kategoriju, kur mijiedarbojas sociālais kā ārējais (objektīvais) un profesionālais kā iekšējais (subjektīvais) komponenti. Ārējais (objektīvais) sociālais komponents – sociālā kompetence ietver plašas, vispārējas sociālās zināšanas un prasmes un ir orientēts uz apkārtējo vidi. Savukārt iekšējais (subjektīvais) profesionālais komponents – profesionālā kompetence – ietver šaurākas speciālās zināšanas un prasmes un ir attiecināma uz pašu indivīdu, viņa interesēm, vajadzībām, individuālajām īpašībām. Abi komponenti, apvienoti ar trešo – integrētu cilvēka personisko kompetenci, mijiedarbojas, papildina viens otru, attīstās kā viens vesels un izpaužas kā potenciālās spējas un reālās, konkrēti darbojošās zināšanas un prasmes, realizējas kā darbības process un tā rezultāts konkrētā kultūrvēsturiskajā situācijā.

Sociālprofesionālās kompetences struktūras jautājumā pastāv dažādi uzskati. Pēc A. Medinas domām, sociālprofesionālās kompetences sastāv no 12 kompetencēm, kas organizētas trīs lielās grupās: – profesionālās identitātes kompetences, – lēmumu pieņemšanas kompetences, – programmas dizaina kompetences.

I. Zimņaja uzskata, ka sociālprofesionālās kompetences struktūrā (modelī) ir trīs līmeņi: pirmais – cilvēka intelektuālā, domāšanas darbība, otrais – cilvēka personības īpašību kopums, un trešais – sociālie un profesionālie (sociālprofesionālie) kompetentumi, kas veidojas uz šī intelektuālās un personības attīstības pamata. Tie veido vienotu cilvēka personisko, sociālo un profesionālo kompetentumu veselumu – cilvēka kā speciālista personības īpašību.

Promocijas darba autore uzskata, ka sociālprofesionālas kompetences (SPK) struktūra veidojas no trim komponentiem: no sociālās kompetences (SPK1) kā ārēja komponenta, no profesionālās kompetences (SPK2) kā iekšēja komponenta un no personiskās attīstības kompetences (SPK3) kā integrēta, universāla komponenta. Divi pirmie komponenti (SPK1 un SPK2), apvienoti ar trešo (SPK3) – cilvēka personisko kompetenci, mijiedarbojas, papildina viens otru, attīstās kā viens vesels.

Runājot par topošā mūzikas skolotāja sociālprofesionālo kompetenci, – reglamentējošo dokumentu un studiju programmu analīze parādīja, ka programmās akcentētas topošā mūzikas skolotāja profesionālā un sociālā kompetences. Bet, lai veidotos mūsdienu augstākās profesionālās izglītības speciālists – mūzikas skolotājs, studiju programmās nepieciešami arī personības attīstības kompetences aspekti. Mūzikas skolotāja personības attīstības kompetences veidošanās nepieciešamība izriet no skolotāja sabiedriskā un valstiskā statusa apziņas (Valbis, 2005), no mūsdienu laikmeta izaicinājuma izpratnes (Koķe, 2003/04), no skolotāja intelektuālās darbības un personas īpašību kopuma (Зимняя, 2005a,b). Tādā veidā mūsu sociālprofesionālās kompetences būtība un struktūra var kalpot par pilnvērtīgas topošo mūzikas skolotāju sociālprofesionālās kompetences pamatu.

2. Pētījuma gaitā tika izstrādāts studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās teorētiskais modelis. Sociālprofesionālās mācīšanās modelis sastāv no šādiem komponentiem:

objektīvie mācīšanās priekšnosacījumi – studenta sociālais statuss, vecums, izglītība, pieredze un gatavība mācīties;

subjektīvie mācīšanās priekšnosacījumi – intelekts, spējas, intereses, motivācija; mācību līdzekļi un informācijas avoti – notis, grāmatas, audio-video CD, mūzikas instrumenti bibliotēkas, dators, internets;

mērķis – reāls, skaidrs, nozīmīgs izvēlēts kopā ar pasniedzēju;

plāns – programma noteikta mērķa sasniegšanai;

mācību saturs – zināšanas, prasmes un vērtības akadēmiskajā mūzikā un zināšanas, prasmes un attieksmes populārajā un džeza mūzikā;

mācīšanās process – (formālā, neformālā, informālā mācīšanās);

mācīšanās procesa rezultāts – sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās (zināšanu un prasmju līmeņa un attieksmju maiņa), rezultāta vērtēšana kopā ar studentu.

Balstoties uz izskatīto modeļu komponentiem, tiek veidots teorētiskais modelis. Tā kā mācību process ir *viens vesels*, apvieno vairākus elementus viena veselā – jāadaptē G.Oses (Ose, 2001) „vienotības” modelis. Mācīšanās procesā tiek apgūts integrēts *mācību saturs* – zināšanas, prasmes un vērtības akadēmiskajā mūzikā un zināšanas, prasmes un attieksmes populārajā un džeza mūzikā. Modelim ir izvēlēta pieeja, kura balstās uz akadēmiskās un

populārās un džeza mūzikas līdzsvarotas sabalansētas apguves izmantošanu, tādējādi saglabājot līdzsvaru starp radikālajām un konservatīvajām zināšanām (Koķe, 2001a). Mācīšanās process saistīts ar divu mūzikas valodu – akadēmiskās klasiskās un populārās un džeza mūzikas valodas apguvi un vērsts uz sociumu, tāpēc ņemam par pamatu H.Gardnera (*Gardner, 1979, 1983, 1985*) sociālpedagoģisko četru līmeņu pārskatāmo modeli. Veidojot modeli, ņemot vērā tā procesuālo dabu, adaptējam G. Hubera (*Huber, 2003*), K. Swanvikas (*Swanwick, 1988 a,b*), D. Zariņa (*Zariņš, 2003, 2005*) un E. Maslo (*E.Maslo, 2003*) spirālveida modeļus. Ideāls mācīšanās process attīstās pa spirāli augšupejoši. Kā jebkurš process, tas sākas ar priekšnosacījumu aktivizēšanu, mērķa izvirzīšanu, plāna izveidi; turpinās ar to pārbaudi – realizāciju praksē un noslēdzas ar mācību procesa rezultātu vērtēšanu. Studiju rezultātu pasniedzējs vērtē kopā ar studentu, lai veidotu studenta pašvērtēšanu kā motivāciju turpmākām mācībām. Novērtējot savus mācīšanās rezultātus, students pats atklāj jaunas problēmas, un viņam rodas vēlme pašam, uzlabojot rezultātus, virzīties tālāk. Tādā veidā mācīšanās cikls atkārtojas jaunā līmenī, un šis nebeidzamais, mūžīgais process veido cilvēka personības nepārtrauktu pastāvīgu pilnveidošanos un atjaunošanos (*Huber, 2003; Maslo E., 2003; Tiļļa, 2003, 2005; Akopova, 2006*).

3. Pētījumā tika apskatīts jautājums par populārās un džeza mūzikas ieviešanu studiju procesā, kas nozīmē ne tikai pārmaiņas studiju saturā, bet arī jaunas studiju kursa programmas izveidi un apguves metodikas pilnveidošanu. Lai noteiktu programmas lietderīgumu, tika izstrādāti sociālprofesionālās kompetences (SPK) kritēriji un rādītāji. Programmas mērķis: topošo mūzikas skolotāju klavierspēles prasmju un iemaņu pilnveidošana, gan klasiskā, gan džeza un populāras mūzikas repertuāra apgūšana, sociālprofesionālās kompetences pilnveidošana un veiksmīgas pedagoģiskas darbības nodrošināšana mūsdienu sabiedrības kultūrvēsturiskajos un sociālekonomiskajos apstākļos. Programma ir plānota pilna laika studijām 48 kontaktstundas un 112 patstāvīgas nodarbības, nepilna laika studijām – 32 kontaktstundas un 128 patstāvīgas nodarbības (sk.12. piel).

Lai noteiktu, novērtētu programmas un modeļa lietderīgumu, tika izstrādāti sociālprofesionālās kompetences (SPK) kritēriji un rādītāji atbilstoši tās trim komponentiem:

SPK1 – sociālā kompetence, SPK2 – profesionālā kompetence, un

SPK3 – personiskās attīstības kompetence.

SPK1 kritēriji – 1) komunikācijas spējas, 2) partnerības spējas, 3) tolerance.

SPK1 rādītāji – 1) attieksme pret citiem, 2) pielāgošanās situācijai, 3) sociālais statuss.

SPK2 kritēriji – 1) zināšanas par pieaugušo mācīšanos, 2) zināšanas priekšmetā,

3) profesionālās kvalifikācijas pilnveide.

SPK2 rādītāji – 1) refleksija, 2) profesionālā izaugsme, 3) pieprasījums darba tirgū.

SPK3 kritēriji – 1) intelīģence, 2) pašorganizācija, 3) fleksibilitāte.

SPK3 rādītāji – 1) pašnovērtējums, 2) pašrealizācija, 3) pašcieņa.

4. Lai pārbaudīt izstrādātā sociālprofesionālās mācīšanās teorētiskā modeļa, studiju kursa programmas, sociālprofesionālās kompetences pilnveides kritēriju un rādītāju lietderīgumu, empīriskā pētījuma 1. posma uzdevums bija izanalizēt esošo situāciju un izvērtēt jaunās pieejas ieviešanu, kas paredz akadēmiskās un džezas mūzikas repertuāra paralēlu apguvi studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanai.

Pētījuma 1. posmā studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās procesam raksturīgas šādas tendences:

1) *anketēšanās rezultāti* uzrāda viennozīmīgi pozitīvu attieksmi pret populāras un džezas mūzikas repertuāra apgūšanu, arvien pieaugošu interesi par studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmu. Atbilžu apkopojums parādīja, ka džezas mūzika aizrauj 100% respondentu, klasiskā mūzika patīk 43% respondentu, klavierspēle patīk 57% respondentu.

Studentu atbilžu apkopojums, personisko, sociālo un profesionālo kompetenču vienotību veidošanās kontekstā, parādīja, ka 43% respondentu uzskata, ka klavierspēle ietekmē viņu socializāciju, 43% respondentu uzskata, ka klavierspēle ietekmē viņu profesionālizāciju. Gandrīz visi respondenti ierosināja populārās mūzikas un džezas studiju procesa pilnveidei džezas akordu apgūšanu, džezas harmonijas un standartu ieviešanu studiju procesā.

2) *vidējās atzīmes dinamika* – analīze parādīja, ka izmaiņas programmā devušas savus rezultātus: kopējā tendence – lielāka interese par džezas repertuāru nekā par akadēmiskās mūzikas repertuāru. 1. posmā vidējā atzīme klavierspēles ieskaitēs un eksāmenos par akadēmisko repertuāru ir „7,33”, un pār popmūzikas un džezas repertuāru ir „7,6”.

3) *triangulācijas metodes rezultāti*:

tika secināts, ka pētījuma sākumā nepastāv būtiskas atšķirības starp respondentu pašvērtējumiem, ekspertu un citu pedagogu vērtējumiem. Tas nozīmē, ka respondentu pašvērtējumi, ekspertu un citu pedagogu vērtējumi par sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetencēm pētījuma sākumā būtiski neatšķiras – visiem respondentiem ir līdzīgs vērtējums par sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetencēm.

Vadoties no 1. posma rezultātiem, 2. pētījuma posmā tika izdarītas studiju kursa programmas nozīmīgas korekcijas – ieviesti standarti (pasaulē atzītās, populārās melodijas, kas kļuvušas par džezas klasiku un pastāvīgi izmantotas kā tēmas improvizācijām) un teorētiskās ieskaites. 2. posma uzdevums bija izanalizēt studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas korekcijas (2. variants) rezultātus, izvērtēt studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanos 2. posmā.

Pētījuma 2. posmā, studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās procesam ir raksturīgas sekojošas tendences:

1) *anketēšanas rezultāti* studiju kursa klavierspēles programmas kontekstā parādīja, ka izmainījās studentu attieksme pret klavierspēles studijām, kaut 100% studentu – respondentu aizraujas ar džeza, tomēr palielinājās studentu skaits (76%), kam patīk akadēmiskā klasiskā mūzika, kā arī paaugstinājās studentu interese par klavierspēli – to atzīst 76% respondentu.

Studentu atbilžu apkopojums norāda uz respondentu sociālprofesionālās kompetences izaugsmi SPK1 pilnveidošanās kontekstā

- par 22 % izauga respondentu skaits, kas uzskata, ka klavierspēle ietekmē viņu socializāciju,

- 41% respondentu uzskata, spēlējot ansamblī, ir svarīgi dzirdēt gan sevi, gan citus,

SPK2 pilnveidošanās kontekstā

- par 22 % izauga respondentu skaits, kas uzskata, ka klavierspēle ietekmē viņu profesionalizāciju,

- 53% respondentu patīk izvēlēta profesija, tajā saskata nākotnes perspektīvu,

SPK3 pilnveidošanās kontekstā

- 30% respondentu domā, ka solistam ansamblī ir gan vadošā, gan dalībnieka loma;

- 47% domā, ka spēlēt solo ir grūtāk, nekā muzicēt ansamblī;

- visi respondenti studiju procesa pilnveidošanai ierosināja

- turpināt darbu pie standartiem,
- visiem un vairāk spēlēt ansambļos, jo tā ir džeza specifika,
- nostiprināt klasiskās harmonijas kursu, kā arī ieviest specifisko džeza harmonijas kursu,
- ieviest džeza formas un ritmus.

2) *vidējās atzīmes dinamika:*

Ņemot vērā, ka klavierspēles programmas apjoms ir palielinājies, tā grūtības pakāpe ir paaugstinājusies, sevišķi labus rezultātus nevarējām konstatēt, vidējās atzīmes dinamika, salīdzinot 1.posmu ar 2.posmu ir šāda:

vidējā atzīme gammās neizmainījās – „6,7”,

vidējā atzīme nedaudz pazeminājās etīdēs, džeza un akadēmiskā repertuārā, teorētiskās ieskaitēs no „7,0 – 7,6” līdz „6,67 – 7,3”,

savukārt, vidējā atzīme ansamblī (pavadījumā) un standartu lasīšanā/transponēšanā paaugstinājās no „6,62 – 6,77” uz „6,79 – 7,0”;

3) *triangulācijas metodes rezultāti:*

Pētījuma 2. posmā respondentu vērtējumos tika novērota atšķirība: analīze parādīja, ka respondentu pašvērtējumi, ekspertu un citu pedagogu vērtējumi par sociālo un personiskās

attīstības kompetencēm pētījuma 2. posmā būtiski neatšķiras, bet vērtējumā par profesionālo kompetenci starp respondentu viedokļiem pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības.

Empīriskā pētījuma 3. posmā, uz iepriekšējo posmu rezultātu pamata, tika izdarītas nepieciešamās korekcijas: veikta studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas turpmāka pilnveidošana – džeza repertuāra paplašināšana, standartu sistematizēšana; līdz ar to, 3. posma uzdevums bija studiju kursa programmas 3. variantā ieviešana un aprobācija, un studentu sociālprofesionālās kompetences (SPK) pilnveidošanās pārbaude pētījuma 3. posmā.

Pētījuma 3. posmā studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās procesam ir raksturīgas šādas tendences:

1) *anketēšanas rezultāti* atspoguļo studentu attieksmes maiņu pret studiju kursa klavierspēles programmu: 85% respondentu uzskata, ka zināšanas un prasmes populārajā un džeza mūzikā, iegūtas klavierspēles stundās, ietekmē viņu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu; 75% respondentu uzskata, ka zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā, iegūtas klavierspēles stundās, ietekmē mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu; 75% respondentu piekrita studiju kursa klavierspēles programmai, kur paralēli jāapgūst akadēmiskā un džeza mūzika; 70% respondentu pozitīvi novērtē sava klavierspēles līmeņa maiņu (kopš tika uzsākta akadēmiskās un džeza mūzikas repertuāra paralēla apgūšana).

Anketēšanas rezultāti SPK pilnveidošanās kontekstā norāda uz:

SPK1 pilnveidošanās pozitīvu dinamiku, jo tās rādītāju procentu skaitlis krietni pieauga – 75% respondentu izprot, ko nozīmē „ansambļa izjūta”, vienmēr labi saklausā sevi un partnerus, muzicējot ansablī, vienmēr savas intereses un omu saskaņo ar citu ansambļa dalībnieku vajadzībām, spēj viegli pieņemt citādu viedokli repertuāra izvēles vai interpretācijas jautājumos (gan ansablī, gan solo);

SPK2 pilnveidošanās pozitīvu dinamiku, jo 80% respondentu uzskata, ka piedalīšanās atklātajos koncertos, festivālos, konkursos, prezentācijās, konferenču atklāšanās, projektos ir nepieciešama jaunā mūziķa profesionālās kvalifikācijas celšanai, kā arī topošā speciālista socializācijas procesam; 85% respondentu uzskata, ka standarti, kurus apgūst klavierspēles studijās un izmanto koncertos un pedagoģiskajā praksē, ļauj justies tuvāk savai nākamajai profesijai, reālai dzīves perspektīvai; 75% respondentu uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā ietekmē viņu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu, 85% respondentu uzskata, ka klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes populārajā un džeza mūzikā palīdz viņiem jaunā sociālā statusa kā topošā populārās un džeza mūzikas skolotāja apliecināšanā;

SPK3 pilnveidošanās pozitīvu dinamiku, jo 75% respondentu uzskata, ka mazāk uztraucas, spēlējot ansablī, tikpat daudz studentu uzskata, ka ansablī katram jābūt gan solistam, gan pavadītājam, un būtu ar mieru sniegt koncertu neparedzētā situācijā.

2) *vidējās atzīmes dinamika:*

3. posmā, studiju kursa programmas izmaiņas rezultātā, vidējā atzīme (salīdzinājumā ar 2. posmu) demonstrē kopumā pozitīvu augošo tendenci: kaut vidējā atzīme gammās un etīdēs nedaudz samazinājās no „6,7 – 7,3” uz „6,63 – 7,13”, tomēr visās pārējās pozīcijās – standartu lasīšanā/transponēšanā, teorijā, ansablī (un pavadījumā), akadēmiskā repertuāra, popmūzikas un džeza repertuāra apguvē – vidējā atzīme paaugstinājās no „6,67 – 7,3” uz „7,13 – 8,1”.

3) *Triangulācijas metodes rezultāti:*

kopējā tendence: visu vērtējumi izlīdzinājās un neapmierinošie vērtējumi izzuda, respondentu pašvērtējumi, ekspertu un citu pedagogu vērtējumi par: sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetenci pētījuma 3. posmā būtiski neatšķiras un ir adekvāti.

Salīdzinot visu trīs posmu rezultātus, tika konstatētas būtiskas atšķirības studentu – respondentu pašvērtējumā, eksperta vērtējumā, citu pedagogu vērtējumā, kā arī visu respondentu vērtējumā par sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetenci pētījumā sākumā, vidū un beigās, tātad starp SPK pilnveidošanās stadijām – pētījuma 1., 2. un 3. posmiem. Pastāv ļoti būtiskas atšķirības visu respondentu vērtējumā par sociālo, profesionālo un personiskās attīstības kompetenci pētījumā sākumā, vidū un beigās, jo signifikance ir **0.000**.

Tas ir pats galvenais pētījuma rezultāts: pastāv ļoti būtiska atšķirība visos SPK struktūrelementos: SPK1 sociālajā, SPK2 profesionālajā un SPK3 personiskās attīstības kompetencēs pētījuma sākumā, vidū un beigās. Tas nozīmē, ka katra respondenta vērtējumā un visu respondentu vērtējumā SPK1, SPK2, SPK3 rādītāji pētījuma gaitā mainījušies ar pozitīvu dinamiku, kas liecina par sociālprofesionālās kompetences izaugsmi.

1.SPK izmaiņas un izaugsmi atspoguļo anketēšanas rezultāti – studentu pašvērtējumi, vidējās atzīmes dinamika, statistiskā metode.

2. SPK izvērtēšana ar Kruskala-Valisa metodi salīdzina respondentu vērtējumus, pasvītrotot to sakritību, konstatējot, ka nepastāv atšķirības starp trim respondentu grupu vērtējumiem, kas tādējādi dod priekšstatu par mācīšanas procesa vērtēšanu no trim skatupunktiem, par mācīšanās procesa sinhronizāciju, un par visu respondentu adekvāto vērtējumu par SPK pilnveides stadiju visos pētījuma posmos.

3. Frīdmana metode akcentē atšķirību starp visiem trim pētījuma posmiem visu respondentu vērtējumos par SPK1, SPK2, SPK3, uzsverot katra pētījuma posma SPK1, SPK2, SPK3 pilnveidošanās stadiju atšķirības.

Tādējādi topošo mūzikas skolotāju SPK pilnveidošanās pierādīta:

- statistiski,
- ar Kruskala-Valisa metodi, konstatējot visu respondentu adekvātus un līdzīgus vērtējumus par SPK pilnveides stadijām un mācīšanās procesu,
- ar Frīdmana metodi, fiksējot visu respondentu ļoti atšķirīgos vērtējumus par SPK1, SPK2, SPK3 pilnveidošanās stadijām visos pētījuma posmos, pasvītrojot SPK1, SPK2, SPK3 pilnveidošanās stadijas atšķirību, pozitīvas izmaiņas un rādītāju augošo dinamiku katrā pētījuma posmā.

Līdz ar to pētījuma uzdevumi ir izpildīti, mērķi ir sasniegti, un hipotēze ir pierādīta.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Akopova, Ž. Mentora palīdzība skolotāju komandai. R.: RaKa, 2006. 343. lpp.
2. Allport, G.W. The Handbook of Social Psychology, Fourth Edition (2 Volume Set) Oxford University Press, USA; 4 Edition, 1998. 1984 p.
3. Andersone, R. Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās. R.: Izdevniecība RaKa, 2004. 82.lpp.
4. Avramecs, B., Muktupāvels, V. Mūzikas instrumentu mācība. Tradicionālā un populārā mūzika. R.: Musica Baltica, 1997. 277. lpp.
5. Baltā grāmata. Mācīšana un mācīšanās ceļā uz izglītotu sabiedrību. Eiropas Komisija; Akadēmisko programmu aģentūra. Lielvārde: Lielvārds, 1998. 75.lpp.
6. Birkerts, P. Psiholoģija. Rīga: Kultūras Balss, 1921. 263. lpp.
7. Birkerts, P. Pedagoģiskā psiholoģija. Jelgava: L.Neimaņa izdevums,1923. 13.-318.lpp.
8. Birzkops, J. Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja. R.: Apgāds Liesma, 1999. 79. lpp.
9. Bruhn, H.,Oerten, R., Rösing, H.(Hg.) Musikpsychologie: Ein Handbuch.-Reinbek bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag, 1993. S. 506. - 513. Reinhard Andreas. Generierung musikalischer Strukturen.
10. Chomsky, A.N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: Mass, 1965. 261p.
11. Coker, J. How To Practice Jazz. ©Jamey Aebersold, 1990. 74 p.
12. Cooke, M. The Chronicle of Jazz. London: Thames and Hudson Ltd, 2005©1997. 256 p.
13. Craig, G. J, Baucum D. Human Development (kr. val. tulk.) Психология развития. 9-е издание Translation Copyright © СПб.: Питер, 2005. 939 с.
14. Čehlova, Z., Grinpauks, Z. Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās. R.:Raka, 2003. 113.lpp.
15. Dambis, P. 20.gadsimta mūzikas vēsture. Ceļi un krustceļi. R.: Zvaigzne ABC, 2003. 262. lpp.
16. Dēķens, K. Rokas grāmata pedagoģijā. Rīga, 1919. 86.lpp.
17. Dewey, J. Experience and Education. New York: Collier Books, 1974. 91 p.
18. Eiropas kvalifikāciju ietvars mūžizglītībai. (EKI) Eiropas Komisijas darba dokuments, 2005.
19. Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Roemer, C. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Perfomance. Psychological Review, 1993. - 100, 363.-406. p.
20. Fullans, M. Pārmaiņu spēki. R: Zvaigzne ABC, 1999. 167. lpp.

21. Galton, F. Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences. London: Mc Millan & Co, 1869. 369 p.
22. Gardner, H. Multiple Intelligences. The Theory in Practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
23. Gardner, H. Social Psychological Aspect of Second Language Acquisition. In Giles and R.St.Clair (eds) Language and Social Psychology. Oxford: Blackwell, 1979. p.193-220
24. Gardner, H. Social Psychology and Second Language Learning. London: Edward Arnold, 1985. 208 p.
25. Gardner, R.C., Lalonde R.N. and Pierson R. The Socio-educational Model of Second Language Acquisition: An Investigation using LISREL, casual modeling Journal of Language and Social Psychology 2, 1983, p.51-65
26. Garleja, R. Cilvēkpotenciāls sociālā vidē. R.: RaKa, 2006. 197.lpp.
27. Geidžs, N.L., Berliners, D.C. Pedagoģiskā psiholoģija. R: Apgāds Zvaigzne ABC, 1998. 662.lpp.
28. Gioia, T. The History of Jazz. New York; Oxford: Oxford University Press, 1997. 471 p.
29. Glasersfeld, E. Radikaler Konstruktivismus Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. 375. S
30. Goleman, D. Emotional intelligence Copyright © 1995 by Daniel Goleman (latv.val.tulk.) Tava emocionālā inteliģence. R.: Jumava, 2001. 461.lpp.
31. Gridley, M. C. Concise Guide to Jazz. Prentice-Hall, Inc., New Jersey: 2001. 246 p.
32. Gudjons, H. Pedagoģijas pamatatziņas. R.: Zvaigzne ABC, 2007. 394. lpp.
33. Hany, E.A. Competence and responsibility: the third European Conference of the European Council for Higher Ability held in Munich, Germany, October 11-14, 1992, Munich, Hogrefe & Huber, 1993. 210. lpp.
34. Hany, E. A. Muss man unterschiedlich hochbegabte Kinder unterschiedlich fördern? In: Wagner, H. (Hrsg.). Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis Bad Honnef: Bock. 2000. S. 71-96
35. Hargreaves, D.J., North, A.C. The Social Psychology of Music © Oxford University press, 1997. 319 p.
36. Hēgelis, G.V. Filozofijas zinātņu enciklopēdija. R.: Zvaigzne, 1981. 116.lpp.
37. Helds, J. Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens // No zināšanām uz kompetentu darbību Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti. R.: LU Akadēmiskais apgāds, 2006. 31.- 35.lpp.
38. Holzkamp, K. Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt am Main, New York, Campus, 1995. 592 S.

39. Huber, G.L. University of Tübingen Computer-assisted Analysis of Qualitative Data with AQUAD Six (Workshop University of Riga, June 7.-8., 2003.) Ingeborg Huber Verlag: Tübingen, 253 p.
40. Hutmacher, W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg: 1997.
41. Izglītības attīstības stratēģiskā programma 1998.-2003. R.: Elpa, 1998.268. lpp.
42. Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Profesionālā bakalaura studiju programma "Instrumentālā mūzika" <http://www.jvlma.lv/latvian/page/876.html>
43. Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Profesionālās bakalaura studiju programmas "Instrumentālā mūzika" pašnovērtējuma ziņojums 2007./2008. <http://www.jvlma.lv/latvian/page/1172.html>
44. Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Profesionālā bakalaura studiju programma „Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs” <http://www.jvlma.lv/latvian/page/876.html>
45. Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Profesionālās bakalaura studiju programmas „Vispārējās izglītības mūzikas skolotājs” pašnovērtējuma ziņojums 2007./2008. <http://www.jvlma.lv/latvian/page/1172.html>
46. Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Profesionālā bakalaura studiju programma „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs” <http://www.jvlma.lv/latvian/page/876.html>
47. Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Profesionālās bakalaura studiju programmas „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs” pašnovērtējuma ziņojums 2007./2008. <http://www.jvlma.lv/latvian/page/1172.html>
48. Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Profesionālā maģistra studiju programma "Mūzika" <http://www.jvlma.lv/latvian/page/876.html>
49. Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas Profesionālās maģistra studiju programmas "Mūzika" pašnovērtējuma ziņojums 2007./2008 <http://www.jvlma.lv/latvian/page/1172.html>
50. Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijas kameransambļa katedrai – 50. Sastād. G. Sproģe R.: izdevniecība ULMA, 2009. 87. lpp.
51. Kants, I. Spriestspējas kritika. R: Zvaigzne ABC, 2000. 19.lpp.
52. Karpova, A. Personība. Teorijas un to radītāji. R.: Zvaigzne ABC, 1998. 222. lpp.
53. Karpova, A. Personība un individuālais stils. R.: LU, 1994. 291. lpp.
54. Knowles, M.S. The Modern Practice of Adult Education.From Pedagogy to Androgogy. Chicago:1980. p.263.-264.

55. Koņe, T. Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes - R.: Mācību apgāds, 1999.- 102.lpp.
56. Koņe, T.(a) Globalizācijas izaicinājumu sociālpedagoģiskais risinājums // LU PPI Latvijas Universitātes raksti. Rīga, 2001. 7.-13.lpp.
57. Koņe, T.(b) Personības pašizziņas nozīme un iespējas mūsdienu sociālajā realitātē // Vispārīgā didaktika un audzināšana. R.: SIA "Izglītības soļi", 2001. 51.-54.lpp.
58. Koņe, T. Mūžizglītības pedagoģiskie pamati. // Skolotājs, 2002. Nr.2. 4. - 8.lpp.
59. Koņe, T.(a) Ieskats jaunākajos pētījumos mūžizglītībā. Conceptualisation and Outline of Literature Review on Learning Society in Latvia ATEE Spring University, 2003, Book I, CD-ROM.
60. Koņe, T.(b) Nepārtrauktā izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana // Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti. R.: Izglītības soļi, 2003. 4.-16.lpp.
61. Koņe, T. Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse. R: LU PPI, 2003/04. (lekcijas materiāli)
62. Kostina, J. Džeza evolūcijas apskats un tā loma jaunā pianista veidošanās procesā. Maģistra darbs. Rīga, RPIVA, 2000. 105.lpp.
63. Laiveniece, D. Valodas mācības pusaudzim. R: RaKa, 2003. 391.lpp.
64. Lasmanis, A. Pedagoģijas un psiholoģijas pētījumu plānošana un norise. R: SIA Mācību apgāds NT, 1999. 48. lpp.
65. Lasmanis, A. Māksla apstrādāt datus: pirmie soļi. R: 2003. 32.lpp.
66. Lasmanis, A. Lekcijas pedagoģijas metodoloģijā. LU 2005.gada septembris-decembris
67. Latvijas Izglītības Likums (1998). Spēka esošs no 01.06.1999. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>
68. Lieģeniece, D. Ievads andragoģijā. R: RaKa, 2002. 183. lpp
69. Lieģeniece, D. Kopveseluma pieeja audzināšanā.- R: RaKa, 1999. 262. lpp.
70. Lieģeniece, D. Pieaugušo identitāte kā mūžizglītības nosacījums //Vispārīgā didaktika un audzināšana. R: SIA Izglītības soļi, 2001. 153.-156.lpp
71. Lonstrupa, B. Mācīt pieaugušos – ar atklātību. The Royal Danish School of Educational Studies, 1995. 124 p.(tulk. no angļu val.)
72. LR MK Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācības priekšmetu standartiem. - Rīgā, 2006. gada 19. decembrī www.likumi.lv/tv_faili.php?doc_id=150407&get_file_id=10693
73. Martin, F. Improvisation: Where to begin. // "Piano Journal " London: ABRSM, 1998. Issue 57. p.11-16

74. Maslo, I. Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. R.: RaKa, 1995. 172.lpp.
75. Maslo, I. (a) Kognitīvā, pragmatiskā, komunikatīvā, uzdevumorientētā un procesorientētā didaktiskā modeļa salīdzinājums: "par" un "pret"//Vispārīga didaktika un audzināšana R.: SIA "Izglītības soli", 2001. 15.-22.lpp.
76. Maslo, I (b) Latvijas sabiedrības integrācijas sociālpedagoģiskie pamati//LU PPI Latvijas Universitātes raksti. Rīga, 2001. 14.-24.lpp.
77. Maslo, I. Personības integrēšanās sabiedrībā socialpedagoģiskie pamati. ATEE Spring University, 2003, CD-ROM.
78. Maslo, I. Augstskolas didaktika: mūsdienu teorijas un prakse. R: LU PPI, 2003/04. (lekcijas materiāli)
79. Maslo, I. Mācīšanās kā integratīvs introspektīvs process // No zināšanām uz kompetentu darbību Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti R.:LU Akadēmiskais apgāds, 2006. 27.- 30.lpp.
80. Maslo, E. Mācīšanās spēju pilnveide. Monogrāfija R.: RaKa, 2003. 192.lpp.
81. Maslow, A.H. Motivation and Personality. Third Edition © 1954,1987 by Addison-Wesley Educational Publisher Inc.1970 by Abraham H.Maslow (kr.val.tulk.) Мотивация и личность. Translation Copyright © СПб.: Питер, 2006. 352с.
82. Medina A., Dominguez M. Los procesos de observación del prácticum : análisis de las competencias = The processes of observation from the practice: analysis of the competences Journal Revista española de pedagogía ISSN 0034-9461, 2006. vol. 64, n°233, p. 69-103 Publisher Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto "San Jose de Calasanz" de Pedagogía, Madrid, ESPAGNE [http:// revistadepedagogia.org /content /view/53/29/lang,es/](http://revistadepedagogia.org/content/view/53/29/lang,es/)
83. Melbārde, G. Par "Klavierspēles ābeci". Klavierspēles apguves sākumposma optimizācijas iespējas. R.:Apgads "Rasa ABC", 2007. 32.lpp.
84. Mūžizglītības memorands Eiropas Komisijas dokuments Brisele, 2000.
85. Myers, D. G. Social Psychology (kr. val. tulk.) Социальная психология. Translation Copyright © СПб.: Питер, 2002. p.752 (tulk. no angļu val.)
86. Nākotnes izglītības meti UNESCO Starptautiskas komisijas "Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam" ziņojumā.- R.: Vārti, 1998.- 106. lpp.
87. Odiņa, I. Skolotāju sociālo prasmju pilnveide profesionālās tālākizglītības procesā. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga, 2004. 54. lpp
88. Orthey, F.M. Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung. Stuttgart: Hirzel Verlag, 1999. 266 S.

89. Ose, G. Kā mācās pieaugušie LAT2 © LVAVP, 2001. 89.lpp.
90. Palacios, S. Guide to Research in Education for Doctor Degree. UNED, F.Education. Starpuniversitāšu doktorantu simpozījs pētījumu metodoloģijā "Pedagoģiskā pieeja daudzveidības pētniecībā", 2006. gada 22.-25. oktobrī.(lekcijas materiāli)
91. Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā. *Euridice* Eiropas nodaļas 5. pētījums, 2002.<http://www.euridice.org>
92. Paspārne, G. (a) Žana Piažē dzīve un mantojums // Starptautiskās konferences materiālu krājums "Ļevs Vigotskis, Žans Piažē un mūsdienu psiholoģija." R: RaKa,1998. 11.-14.lpp.
93. Paspārne, G. (b) Ļ.Vigotskis dzīvē un darbībā // Starptautiskās konferences materiālu krājums "Ļevs Vigotskis, Žans Piažē un mūsdienu psiholoģija." R: RaKa,1998. 5.-10.lpp.
94. Piaget, J. Etudes sur la logique de l'enfant (tulk. kr.val.) Речь и мышление ребенка Translation Copyright © М.:Педагогика-Пресс,1999. 528.c.
95. Pieaugušo izglītības gadagrāmata. R.: Latvijas pieaugušo izglītības apvienība, LR IZM, 1997.
96. Plaude, I. Sociālā pedagoģija. R.: RaKa, 2003. 187.lpp.
97. Plotnieks, I. Spējas, to diagnosticēšana un attīstība. Rīga, 1982. 132.lpp.
98. Pratt, D. Curriculum Planning. A Handbook for Professionals (lat.val.tulk.) Izglītības programmu pilnveide. Pedagoģa rokasgrāmata. Translation Copyright© R: Zvaigzne ABC, 2000. 383 p.
99. Reņģe, V. Sociālā psiholoģija R:Apgāds Zvaigzne ABC,2002. 180.lpp.
100. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Profesionālā bakalaura studiju programma „Mūzikas skolotājs” http://www.aiknc.lv/lv/prog_view.php?id=5371
101. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Profesionālā bakalaura studiju programma „Mūzikas skolotājs” pašnovērtējuma ziņojums 2004.g. http://www.aiknc.lv/lv/prog_view.php?id=5371
102. Rubana, I.M. Mācīties darot. Interaktīvas mācības R.: Izdevniecība RaKa, 2004. 262.lpp.
103. Rubene, Z. Kritiskā domāšana studiju procesā. Monogrāfija. LU Akadēmiskais apgāds, 2004. 246. lpp.
104. Salovey, P. / Mayer, J.D. Emotional Intelligence // *Imagination, Cognition and Personality*, N9.1990. p.195-211
105. Servuta, Ā., Špona, A. Studenta pašvērtējums. R.: Leptons Media, 1995. 43. lpp.
106. Shaw, G. B. On Music. (kr. val .tulk.) О музыке © М.: „Аграф”, 2000. 304 с.
107. Skinner, B. F. Science and Human Behavior. New York: Macmillan, 1953. 461 p.

108. Stern, W. Die psychologischen Methoden der Intelligentprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig: J.A. Barth, 1912. 106 S.
109. Sternberg, R.J. Erfolgsintelligenz. Warum wir mehr brauchen als EQ+IQ. München: Lichtenberg, 1998. 320 S.
110. Skolotāja profesijas standarts. http://www.aiknc.lv/lv/prog_view.php?id=5371
111. Svence, G. Attīstības psiholoģija. R: Zvaigzne, 1999. 223. lpp.
112. Svence, G. Pieaugušo psiholoģija. R: RaKa, 2003. 180. lpp.
113. Swanwick, K. (a) Music, Mind and Education. London and New York: Routledge, 1988. p.169
114. Swanwick, K. (b) Musical knowledge. Intuition, analysis and music education. London and New York: Routledge, 1988. 194 p.
115. Špona, A. Audzināšanas process teorijā un praksē. R: RaKa, 2004. 190. lpp.
116. Špona, A., Tomsons, V. Vērtē studenti. Ogre, Ogres tipogrāfija, 1995. 21. lpp.
117. Špona, A., Čehlova, Z. Pētniecība pedagoģijā. R: RaKa, 2004. 203. lpp
118. Tenner, P., Megill, D., Gerow, M. Jazz. New York: WCB, 1992. 228 p.
119. Terman, L. Genetic Studies of Genius. (Vol.I). California: Stanford University Press, 1925. 648 p.
120. Tiļļa, I. Pusaudžu sociālkultūras kompetences pilnveide otrās svešvalodas mācību procesā. LU PPI Promocijas darbs, 2003. 211. lpp.
121. Tiļļa, I. Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma. Monogrāfija. R: RaKa, 2005. 295. lpp.
122. Tuning Educational Structures in Europe. Line 1. Learning Outcomes. Competences. Methodology. 2001-2003. Phase 1/ <http://www.relintdeusto.es/TuningProject/index.htm>.
123. Valbis, J. Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums. R: Zvaigzne ABC, 2005. 200. lpp.
124. Vispārējās izglītības likums (1999) <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/likumi.html>
125. Vidējas izglītības standarts (2008) www.likumi.lv/doc.php?id=50759
126. Vigotskis, L. Domāšana un runa (tulkojums) R.: Izdevniecība "EVE", 2002. 391. lpp.
127. Vorobjovs, A. Sociālā psiholoģija. R: Izglītības soļi, 2002. 340. lpp.
128. Vorobjovs, A. Vispārīgā psiholoģija. R: Izglītības soļi, 2000. 212. lpp.
129. Zariņš, D. Mūzikas pedagoģijas pamati. Monogrāfija. R: RaKa, 2003. 200. lpp.
130. Zariņš, D. Radošā pieeja klavierspēlē. R: RaKa, 2005. 184. lpp.
131. Žogla, I. (a) Didaktikas teorētiskie pamati. R: RaKa, 2001. 275. lpp.
132. Žogla, I. (b) Didaktiskie modeļi augstskolā //Skolotājs Nr.6/2001.19.-26.lpp.

133. Абдуллин, Э. Б. Методология педагогики музыкального образования. М: Академия, 2006. 264 с.
134. Абдуллин, Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования. М: Академия, 2004. 333 с.
135. Алексеев, А. История фортепианного искусства. Ч.1. М: Музгиз, 1962. 142 с.
136. Ананьев, Б.Т. Формирование одаренности. Ленинград: 1962. 420с.
137. Ананьев, Б.Т. Избранные психологические труды. Т.2. М: Педагогика, 1980. 283с.
138. Баренбойм Л., Фишман Н. Л. В. Николаев. Статьи и воспоминания современников. Письма. Л.: Советский композитор, 1979.328 с.
139. Бергман, И. Статьи, рецензии, сценарии, интервью. М: 1969.254 с.
140. Бриль, И. Практический курс джазовой импровизации для фортепиано. М: Советский композитор, 1988. 126 с.
141. Бронфин, Е. Ф. Н. И. Голубовская. Исполнитель и педагог. М.: Музыка, 1978. 134 с.
142. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. М:1960. 499 с.
143. Выготский, Л.С. Психология искусства. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 479 с.
144. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. М: 2005. 670с.
145. Гаккель, А. Фортепианная музыка XX века. М.: Советский композитор, 1976. 295с.
146. Гофман, И. Фортепьянная игра. М: Музгиз, 1961. 224 с.
147. Желнова, О.А. Иерархия компетентностей среднего профессионального образования . 2008 © Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов.
<http://www.jurnal.org/articles/2008/ped31.html>
148. Замороко, Н. Фортепиано в джазе. Киев: Музична Україна, 1988.126 с.
149. Зимняя, И. А. (а) Социально - профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). Труды методол. семинара "Россия в Болонском процессе" М: 2005. [www.europa.eu.int / comm / educatoion / tuning. Html](http://www.europa.eu.int/comm/education/tuning.html)
150. Зимняя, И.А. (b) Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. с. 14-20 http://5ka.su/ref/psihologiya/0_object72704.html
151. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985.№ 5. [www.russianedu.ru/ magazine/.../1985/5.html](http://www.russianedu.ru/magazine/.../1985/5.html) -

152. Зимняя, И.А. (а) Культура. Образованность. Профессионализм специалиста (К проблеме унифицирования требований к уровню профессиональной подготовки в структуре государственных стандартов непрерывного образования). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. www.ipk.admin.tstu.ru/deyat/obl_mer/konf/kultura.../
153. Зимняя, И.А. (б) О модели преемственности поэтапных требований к развитию общей культуры личности в системе непрерывного образования – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. www.testor.ru/files/qualimetry/1.doc
154. Зимняя, И.А., Боденко, Б.Н., Кривченко, Т.А., Морозова, Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.– 66 с. www.ipk74.ru/files/conference/m-06/m-06-part1.pdf
155. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. [http:// www.eidos.ru/ journal/ 2006/ 0505.htm](http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm)
156. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. www.rc.edu.ru/rc/bologna/works.php
157. Змеёв, С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2003. 207 с.
158. Ивенс, Л. Ритмы джаза в игре на фортепиано. Киев: "Музична Україна", 1986. 38с
159. Кирнарская, Д. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
160. Коган, Г. У врат мастерства. М.: Советский композитор, 1977. 173 с.
161. Коган, Г. Вопросы пианизма. М.: Советский композитор, 1968. 460 с.
162. Конен, В. Рождение джаза . М.: Музыка, 1984. 310 с.
163. Коллиер, Дж. Становление джаза. М.: Радуга, 1984. 310 с.
164. Корто, А. О фортепианном искусстве. М: Издательский Дом Классика-XXI, 2005. 252 с.
165. Кузнецов, Б. Г. Эйнштейн.- М.: Знание, 1963. – 88 с.

166. Кузнецов, А. М. Мария Владимировна Юдина. М.: «Советский композитор», 1978, 415 с.
167. Левитов, Н.Д. Проблемы экспериментального изучения способностей. / Проблемы способностей. Москва: 1962, с.32-42
168. Лейтес, Н.С. Способности, труд, талант. Москва, 1961. 32 с.
169. Леонтьев, А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии, № 1, 1960. с.7-16.
170. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М: 2004. 345 с.
171. Леонтьев, А. А. Психология общения. М: Смысл, Академия, 2005. 368 с.
172. Лонг, М. Фортепиано – школа упражнений. Ленинград: Музгиз, 1963.125.с.
173. Мартинсен, К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. М.: Музыка, 1966. 220 с.
174. Мазель, В. Музыкант и его руки. СПб.: Композитор (СПб), 2002. 180 с.
175. Мазель, Л. Проблемы классической гармонии. М: Музыка, 1972. 615с
176. Медведев, А., Медведева, О. Советский джаз. М: Советский композитор, 1987. 592с.
177. Мильштейн, Э. Вопросы теории и истории исполнительства. М: Советский композитор, 1983. 260 с.
178. Мур, Дж. Певец и аккомпаниатор. М: Радуга, 1987. 429 с.
179. Мясищев, В.Н Психология отношений М.:1998. 368 с.
180. Назайкинский, Е. В. Стиль и жанр в музыке. М.: ВЛАДОС, 2003. 248 с.
181. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. М.: Музыка, 1967. 308 с.
182. Николаев, А. А. Мастера советской пианистической школы. М: Музгиз, 1961. 237с.
183. Папуловская, Н.В. Развитие социально-профессиональной компетентности личности в условиях вузовской подготовки. 2008 © Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. http://www.jurnal.org/articles/2008/ped_36.html
184. Петрушин, В.И. Музыкальная психология М.:ВЛАДОС,1997. 384 с.
185. Петрушин, В.И. Психология и педагогика художественного творчества. М: Гаудеамус, 2006. 488 с.
186. Психология художественного творчества. сост. Сельченков, К.В. Мн.: Харвест, 1999. 752 с.
187. Равен, Дж. Выходя за рамки стандарта «3 Rs» (чтение, письмо, арифметика): достижение и оценивание более широких целей в сфере образования (реферат)

(версия текста от 12.1999) // Метод проектов. Минск: БГУ ЦПРО, 2003.
portal.ntf.ru/BolonskProcess/NFPK.../ou-cp_r_stat_zimn.doc

188. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. 2002. (англ. 1984). <http://www.twirpx.com/files/psychology/pedagogic>
189. Роллан, Р. Музыканты прошлых дней. Т.3. М: 1988. 447 с.
190. Рогачев, Г. Системный курс гармонии джаза. Теория и практика. М: Владос, 2000. 126 с.
191. Романенко, В. Начальный курс джазовой импровизации на фортепиано. М.: Издатель Смолин К.О., 2003. 93 с.
192. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии. Москва: Изд-во Академия наук СССР, 1959. 306 с.
193. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 720 с.
194. Сарджент, У. Джаз. Генезис. Музыкальный язык. Эстетика. М: Музыка, 1987. 296 с.
195. Сафонов, В. И. Новая формула: мысли для учащихся и учащихся на фортепиано. Лондон, 1916. 23с.
196. Смирнов, М. О работе концертмейстера. М: Музыка, 1974. 159 с.
197. Сохор, А. Воспитательная роль музыки. Л: Музыка, 1975. 62 с.
198. Спигин, Ю. Популярная музыка История и теория. R.: SIA"JUMI", 2006. 108с.
199. Сраджев, А. Закономерности управления моторикой пианиста. М: Музыка, 2004. 216 с.
200. Теплов, Б. М. Избранные труды.2 т. М: Педагогика, 1985. т.1 328 с., т.2 360 с.
201. Тимакин, Е. Воспитание пианиста. М: Советский композитор, 1984. 126 с.
202. Ушинский, К. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. М: ФАИР - ПРЕСС, 2004. 576 с.
203. Хазрат Инайят Хан Мистицизм звука. М: Сфера, 1998. 336 с.
204. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности. М: Академия, 2003. 368с.
205. Чугунов, Ю. Гармония в джазе. М, 1980. 150 с.
206. Щербакова, А.И. (а) Философия музыки и музыкального образования. Часть I М: «Учебно-методический издательский центр ГРАФ-ПРЕСС», 2008. 255 с.
207. Щербакова, А.И. (b) Философия музыки и музыкального образования. Часть II М: «Учебно-методический издательский центр ГРАФ-ПРЕСС», 2008. 320 с.

PIELIKUMU SARAKSTS

1.pielikums. Promocijas darbā izmantotie saīsinājumi	167
2.pielikums. Promocijas darbā iekļauto tabulu un attēlu saraksts	168
3.pielikums. Aptaujas anketa № 1.....	170
4.pielikums. Aptaujas anketa № 2.....	172
5.pielikums. Aptaujas anketa № 3.....	174
6.pielikums. Kontroljautājumu atbilžu apkopojums.....	177
7.pielikums. Intervija ar profesoru I.Briļu.....	178
8.pielikums. Intervija ar Džefu Neve.....	184
9.pielikums. Profesionālā bakalaura studiju programmā “Mūzikas skolotājs”, specializācijas apakšprogrammā ”Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā” studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programma 2003./2004.māc.g.....	187
10.pielikums. Profesionālā bakalaura studiju programmā “Mūzikas skolotājs”, specializācijas apakšprogrammā ”Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā” studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programma 2004./2005.māc.g.....	191
11.pielikums. Profesionālā bakalaura studiju programmā “Mūzikas skolotājs”, specializācijas apakšprogrammā ”Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā” studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programma 2005./2006.māc.g.....	194
12.pielikums. Studiju kursa apraksts.....	196
13. pielikums. Studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas ieskaīšu un eksāmenu protokoli (2002.-2006.māc. g.).....	201
14.pielikums. Pētījumā iegūto datu apstrāde ar SPSS programmas metodēm:.....	215
14.1. pielikums. Galvenie apzīmējumi pielikumos.....	216
14.2. pielikums. Sākotnējie dati (pirmdati).....	217
14.3. pielikums. Pētījuma gaitā izvēlēto kritēriju ticamības analīze (<i>Reliability</i>).....	219
14.4 pielikums. Šķērstabulas (<i>Crosstabs</i>).....	231
14.5. pielikums. Trīs neatkarīgu izlašu analīzes rezultāti(<i>Kruskal-Wallis Test</i>).....	241
14.6. pielikums Trīs atkarīgu izlašu analīzes rezultāti (<i>Friedman Test</i>).....	244

Promocijas darbā izmantotie saīsinājumi

RESP – respondenti, RPIVA Pedagoģijas fakultātes profesionālās bakalaura studiju programmas „Mūzikas skolotājs” specializācijas apakšprogrammas „Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā” 1., 2. un 3. kursu pilna un nepilna laika studenti

SPK – sociālprofesionālā kompetence

SPK 1 – sociālā kompetence, sociālprofesionālās kompetences 1.struktūrelements

SPK 2 – profesionālā kompetence, sociālprofesionālās kompetences 2. struktūrelements

SPK 3 – personiskās attīstības kompetence, sociālprofesionālās kompetences 3. struktūrelements

s – sākums, pētījuma 1. posms, 2002.- 2003. mācību gads

v – vidējais posms, pētījuma 2. posms, 2003.- 2004. mācību gads

b – beigas, pētījuma 3. posms, 2004.- 2005. mācību gads

SPK s 1 – sociālā kompetence, sociālprofesionālās kompetences 1. struktūrelements pētījuma 1.posmā, 2002.-2003. mācību gadā

SPK s 2 – profesionālā kompetence, sociālprofesionālās kompetences 2. struktūrelements pētījuma 1. posmā, 2002.- 2003. mācību gadā

SPK s 3 – personiskās attīstības kompetence, sociālprofesionālās kompetences 3. struktūrelements pētījuma 1. posmā, 2002.- 2003. mācību gadā

SPK s 1; SPK s 2 ; SPK s 3 – sociālprofesionālās kompetences pilnveide pētījuma 1. posmā, 2002.- 2003. mācību gadā

SPK v 1 – sociālā kompetence, sociālprofesionālās kompetences 1. struktūrelements pētījuma 2. posmā, 2003.- 2004. mācību gadā

SPK v 2 – profesionālā kompetence, sociālprofesionālās kompetences 2. struktūrelements pētījuma 2. posmā, 2003.- 2004. mācību gadā

SPK v 3 – personiskās attīstības kompetence, sociālprofesionālās kompetences 3. struktūrelements pētījuma 2. posmā, 2003.- 2004. mācību gadā

SPK v1; SPK v 2 ; SPK v 3 – sociālprofesionālās kompetences pilnveide pētījuma 2. posmā, 2003.- 2004. mācību gadā

SPK b 1 – sociālā kompetence, sociālprofesionālās kompetences 1.struktūrelements pētījuma 3. posmā, 2004.- 2005. mācību gadā

SPK b 2 – profesionālā kompetence, sociālprofesionālās kompetences 2. struktūrelements pētījuma 3. posmā, 2004.- 2005. mācību gadā

SPK b 3 – personiskās attīstības kompetence, sociālprofesionālās kompetences 3. struktūrelements pētījuma 3. posmā, 2004.- 2005. mācību gadā

SPK b 1; SPK b 2 ; SPK b 3 – sociālprofesionālās kompetences pilnveide pētījuma 3. posmā, 2004.- 2005. mācību gadā

3 – optimāls vērtējums

2 – vidējs vērtējums

1 – neapmierinošs vērtējums

Promocijas darbā iekļauto tabulu un attēlu saraksts

Tabulas

1.1. Mācīšanās kompetences (spēju) struktūra (E.Maslo, 2003).....	23
1.2. Profesionālās kvalifikācijas struktūra (Plaude, 2003).....	24
1.3. Kompetences struktūra (Garleja, 2006).....	26
1.4. “Muzikālais intelekts” kā visu muzikālo spēju komplekss (<i>Цытин, 2003</i>).....	26
1.5. Sociālprofesionālās kompetences (SPK) struktūra (J.Kostina)	34
1.6. Pedagoģa profesionālās prasmes (studiju programmas „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs” un “Instrumentālā mūzika”).....	38
1.7. Pedagoģa specifiskās profesionālās prasmes (studiju programmas „Profesionālo mūzikas priekšmetu skolotājs” un “Instrumentālā mūzika”).....	39
2.1. Pedagoģijas un andragoģijas atšķirības (pēc M.Noula (<i>Knowles 1980</i>)).....	47
2.2. Pedagoģijas un andragoģijas atšķirības (pēc S.Zmejova (<i>Змеёв, 2003</i>)).....	48
2.3. H.Gardnera četru pakāpju sociālpedagoģiskais modelis (<i>Gardner,1979,1983,1985</i>)..	58
2.4. Sociālprofesionālās mācīšanās modeļa struktūra.....	59
3.1. Blūza shēma	74
3.2. Sociālprofesionālās kompetences kritēriji un rādītāji (J.Kostina).....	78
3.3. SPK1 Sociālās kompetences kritēriji un rādītāji (J.Kostina).....	79
3.4. SPK2 Profesionālās kompetences kritēriji un rādītāji (J.Kostina).....	81
3.5. SPK3 Personiskās attīstības kompetences kritēriji un rādītāji (J.Kostina).....	84
3.6. Akadēmiskās un džeza mūzikas stilistiskās un atskaņošanas atšķirības.....	87
3.7. Skaņdarba atskaņošanas vērtēšanas kritēriji (akadēmiskā vai pop/džeza mūzika).....	89
3.8. Standartu apguves un teorētiskās pārbaudes kritēriji.....	91
3.9. Vērtēšanas kritēriji skaņdarba lasīšanā no lapas un transponēšanā.....	91
3.10.Skaņdarba atskaņojuma vērtēšanas kritēriji (ansamblis un klavieru pavadījums vokālam skaņdarbam)	92
4.1. Apkopotie anketēšanas rezultāti (Anketa № 1).....	104
4.2. Studentu SPK pilnveide pētījuma 1. posmā.....	106
4.3. Apkopotie anketēšanas rezultāti (Anketa № 2).....	113
4.4. Studentu SPK pilnveide pētījuma 2. posmā.....	115
4.5. Apkopotie anketēšanas rezultāti 2004./2005.māc.g.(Anketa № 3).....	120
4.6. Apkopotie anketēšanas rezultāti 2005./2006. māc. g. (Anketa № 3).....	123
4.7. Studentu SPK pilnveide pētījuma 3. posmā.....	128

Attēli

1.1. Cilvēka viengabalainā sociālprofesionālā kompetentuma modelis pēc I. Zimņajas. (Зимняя, 2005).....	30
1.2. Pedagoģa profesionālā darba daudzveidīgo lomu spektrs (Koķe, 2003/04).....	43
2.1. Sociālprofesionālās mācīšanās modeļa shēma.....	56
2.2. Shēma pēc G.Oses „kritizētāja” modeļa (Ose, 2001).....	57
2.3. G.Oses didaktikas vienotības modelis (Ose, 2001).....	57
2.4. Studentu sociālprofesionālās kompetences pilnveidošanās teorētiskā modeļa shēma.....	60
4.1. Promocijas pētījuma process pēc G.Hubera (Huber, 2003).....	94
4.2. Tehniskās ieskaites vidējā atzīme 1. un 2. posmā.....	110
4.3. Vidējā atzīme džeza un akadēmiskā repertuāra apgūvē 1. un 2. posmā.....	110
4.4. Vidējā atzīme akadēmiskā un džeza mūzikas repertuāra apgūvē (pēc 1. un 2. posma 2.pusgada eksāmenu rezultātiem).....	112
4.5. Jautājums „Vai Jūs izprotat, ko nozīmē „ansambļa izjūta”?”	135
4.6. Jautājums „Piedalīšanās atklātajos koncertos, festivālos, konkursos, prezentācijās, konferenču atklāšanās, projektos – vai, Jūsaprāt, tas ir nepieciešams jaunā mūziķa profesionālās kvalifikācijas celšanai, kā arī topošā speciālista socializācijas procesam?... ”	136
4.7. Jautājums „Vai Jūs piekrītat studiju kursa programmai, kur paralēli jāapgūst akadēmiskā, kā arī džeza un popmūzika?”	136
4.8. Jautājums „Vai Jūsu klavierspēles līmenis ir uzlabojies, kopš Jūs sākat paralēli apgūt akadēmisko un džeza mūzikas repertuāru?”	137
4.9. Jautājums „Vai Jūsu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu ietekmē klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes a) akadēmiskajā mūzikā vai b) džeza un popmūzikā, vai c) abi varianti – akadēmiskajā mūzikā, džeza un popmūzikā?”	138
4.10. Vidējās atzīmes dinamika studiju kursa programmas izmaiņas rezultātā pētījuma 1., 2. un 3. posmā.....	139
4.11. Akadēmiskās mūzikas apguves rezultāti (vidējā atzīme par akadēmiskās mūzikas solo atskaņojumu) pētījuma 1., 2.un 3. posmā.....	139
4.12. Džeza mūzikas repertuāra apguves rezultāti (vidējā atzīme par džeza mūzikas solo atskaņojumu) pētījuma 1., 2.un 3. posmā.....	140
4.13. Ansambļa vidējā atzīme pētījuma 1., 2.un 3. posmā.....	140
4.14. Vidējā atzīme standartu apgūvē, lasīšanā no lapas un transponēšanā pētījuma 1., 2.un 3. posmā.....	141
4.15. Vidējā atzīme teorētiskajās ieskaitēs pētījuma 1., 2. un 3. posmā.....	141
4.16. Studiju kursa programmas izmaiņu rezultāta kopējā tendence mācību procesā pētījuma 1., 2. un 3. posmā.....	142

Aptaujas anketa № 1

Cienījamie respondenti!

Lai pilnveidotu profesionālā bakalaura studiju programmas "Mūzikas skolotājs" specializācijas apakšprogrammas "Mūzikas skolotājs populārajā un džezā mūzikā" vispārējas klavierspēles studiju procesu, lūdzam atbildēt uz jautājumiem:

1. Vai džezā un popmūzika Jūs
 - a. aizrauj
 - b. interesē
 - c. nepatīk
 - d. cits
2. Vai klasiskā mūzika Jums
 - a. patīk
 - b. ir zināma
 - c. liekas/šķiet garlaicīga
 - d. cits variants
3. Vai klavierspēle Jums
 - a. patīk
 - b. interesē
 - c. nav vajadzīga
 - d. cits variants
4. Kā klavierspēle ietekmē Jūsu profesionalizāciju:
 - a. palīdz specialitātē
 - b. palīdz pedagoģiskajā praksē
 - c. neietekmē
 - d. cits variants
5. Kā klavierspēle ietekmē Jūsu socializāciju:
 - a. palīdz komunikācijai, sadarbībai, partnerībai.
 - b. palīdz daļēji
 - c. neietekmē
 - d. cits variants
6. Jūsu izglītība:
 - a. vidējā
 - b. vidējā speciālā
 - c. augstākā
 - d. cits variants
7. Jūsu speciālā muzikālā izglītība:
 - a. vidējā speciālā
 - b. mūzikas skola
 - c. nav speciālās muzikālās izglītības
 - d. cits variants
8. Jūsu specialitāte
9. Jūsu vecums(vai dzimšanas gads)
10. Jūsu dzimums
11. Jūsu dzīves vieta(adrese)
12. Jūsu darba vieta:
 - a. strādāju par..
 - b. studēju un strādāju..
 - c. tikai studēju

- d. cits variants
- 13. Jūsu ģimenes stāvoklis
 - a. precējies/precējusies
 - b. neprecējies/neprecėjusies
- 14. Jūsu tautība
- 15. Jūsu valodu zināšanas:
 - a. kuru mācījāties skolā
 - b. kurā runājat mājās
 - c. cits variants
- 16. Jūsu informācijas avoti:
 - a. augstskolas bibliotēka
 - b. mājas bibliotēka
 - c. internets
 - d. cits variants
- 17. Vai Jūs koncertus apmeklējat
 - a. regulāri
 - b. neregulāri
 - c. nav laika
 - d. cits variants
- 18. Jūsu pieredze koncertu praksē ir
 - a. bagāta
 - b. ne visai bagāta
 - c. nav prakses
 - d. cits variants
- 19. Jūsu pedagoģiskā pieredze ir
 - a. liela
 - b. maza
 - c. nav prakses
 - d. cits variants
- 20. Jūsu ierosinājumi džezā un popmūzikas studiju procesa pilnveidei

Paldies par atsaucību !

Aptaujas anketa № 2

Cienījamie respondenti! Lai pilnveidotu profesionālā bakalaura studiju programmas "Mūzikas skolotājs" specializācijas apakšprogrammas "Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā" vispārējās klavierspēles studiju procesu, lūdzam atbildēt uz jautājumiem:

1. Vai džeza un popmūzika Jūs
 - a. aizrauj
 - b. interesē
 - c. nepatīk
 - d. cits
2. Vai klasiskā mūzika Jums
 - a. patīk
 - b. ir zināma
 - c. šķiet garlaicīga
 - d. cits variants
3. Vai klavierspēle Jums
 - a. patīk
 - b. interesē
 - c. nav vajadzīga
 - d. cits variants
4. Kā klavierspēle ietekmē Jūsu profesionalizāciju:
 - a. palīdz specialitātē
 - b. palīdz pedagoģiskajā praksē
 - c. neietekmē
 - d. cits variants
5. Kā klavierspēle ietekmē Jūsu socializāciju:
 - a. palīdz komunikācijai, sadarbībai, partnerībai
 - b. palīdz daļēji
 - c. neietekmē
 - d. cits variants
6. Kas tieši Jums liekas būtisks, spēlējot ansamblī?
 - a. dzirdēt sevi
 - b. dzirdēt citus
 - c. dzirdēt sevi un citus
 - d. cits variants
7. Ar ko atšķiras, Jūsprāt, ansamblis no pavadījuma?
 - a. ansamblī visi spēlē kā solisti, bet pavadījumā ir jādzird solists
 - b. atšķiras ar solista/līdera lomu
 - c. īpaši neatšķiras
 - d. cits variants
8. Klavieru loma ansamblī, pavadījumā?
 - a. vadošā
 - b. ansambļa dalībnieka
 - c. pavadošā
 - d. cits variants
9. Solista loma ansamblī?
 - a. vadošā
 - b. ansambļa dalībnieks
 - c. pavadošā
10. Vai spēlēt solo ir vieglāk nekā ansamblī?
 - a. jā, vieglāk
 - b. tāpat kā ansamblī
 - c. grūtāk

- d. cits variants
11. Ar ko džeza atšķiras no klasikas?
12. Kā Jūs raksturotu savu nākamo profesiju; vai tā Jums patīk?
13. Vai Jūs plānojat savu mājas darbu, mācīšanos?
14. Jūsu izglītība:
- vidējā
 - augstākā
 - cits variants
15. Jūsu speciālā muzikālā izglītība:
- vidējā speciālā
 - mūzikas skola
 - nav speciālās muzikālās izglītības
 - cits variants
16. Jūsu specialitāte
17. Jūsu vecums (vai dzimšanas gads)
18. Jūsu dzimums
19. Jūsu dzīves vieta (adrese)
20. Jūsu darba vieta:
- strādāju par..
 - studēju un strādāju..
 - tikai studēju
 - cits variants
21. Jūsu ģimenes stāvoklis
- precējies/precējusies
 - neprecējies/neprecējusies
21. Jūsu tautība
22. Jūsu valodu zināšanas:
- kuru mācījāties skolā
 - kurā runājat mājās
 - cits variants
23. Jūsu informācijas avoti:
- augstskolas bibliotēka
 - mājas bibliotēka
 - internets
 - cits variants
24. Vai Jūs koncertus apmeklējat
- regulāri
 - neregulāri
 - nav laika
 - cits variants
25. Jūsu koncertprakses pieredze ir
- bagāta
 - ne visai bagāta
 - nav prakses
 - cits variants
26. Jūsu pedagoģiskā pieredze ir
- liela
 - maza
 - nav prakses
 - cits variants
27. Jūsu ierosinājumi džeza un popmūzikas studiju procesa pilnveidei

Paldies par atsaucību!

Aptaujas anketa № 3
Cienījamie respondenti!

Lai pilnveidotu profesionālā bakalaura studiju programmas "Mūzikas skolotājs" specializācijas apakšprogrammas" Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā" vispārējās klavierspēles studiju procesu, lūdzam atbildēt uz jautājumiem:

1. Vai pēc Jūsu domām ir iespējams muzicēt ansamblī bez kontakta, bez atvērtības, bez kopīgas valodas?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
2. Vai Jūs izprotat, ko nozīmē „ansambļa izjūta”?
3. Vai Jūs vienmēr labi saklausāt sevi un partnerus, muzicējot ansamblī?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
4. Vai Jūs piekrītat, ka repertuāra izvēle, interpretācijas problēmu risināšana, kā arī skaņdarba atskaņošanas rezultāts atkarīgs ne tikai no atsevišķiem līderiem, bet no jebkura ansambļa dalībnieka?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
5. Vai Jūs uzskatāt, ka partnera kļūmes gadījumā labāk būtu to neakcentēt un glābt situāciju, nekā smaidīt, brīnīties, šausmināties, krist panikā?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
6. Vai Jūs vienmēr savas intereses un omu saskaņojat ar citu ansambļa dalībnieku vajadzībām?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
7. Vai Jūs uzskatāt, ka ansambļa dalībniekiem jābūt profesionālā ziņā līdzvērtīgiem?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
8. Vai interpretācijas jautājumos Jums vienmēr izdevies realizēt savus nodomus solo un ansamblī, vai klausāties, ko pateiks pedagogs vai citi?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
9. Vai Jūs viegli spējat pieņemt citādu viedokli repertuāra izvēles vai interpretācijas jautājumos?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
10. Vai Jūs piekrītat, ka uzstāšanās koncertos, festivālos, prezentācijās, konferenču atklāšanās liek Jums just ne vien savus studiju rezultātus, bet arī dzīves profesionālo perspektīvu – jaunus kontaktus, jaunas iespējas mācībām un topošajam darbam?
 - a. jā

- b. nē
 - c. nezinu
11. Piedalīšanos atklātajos koncertos, festivālos, konkursos – vai, Jūsaprāt, tas ir nepieciešams mūziķa profesionālai izaugsmei?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
 12. Vai standarti, kurus Jūs apgūvat klavierspēles studijās un pēc tam izmantojat koncertos un pedagoģiskajā praksē, ļauj justies tuvāk savai topošai profesijai, reālai dzīves perspektīvai?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
 13. Vai standartu apgūšana solo vai ansablī, to apjoms, to lasīšana no lapas un transponēšana Jums liekas savlaicīga un aktuālā, vajadzīga?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
 14. Vai Jūs piekrītat dubultajam klavierspēles studiju plānam, kur paralēli jāapgūst akadēmiskā un džeza mūzika?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
 15. Vai Jūsu klavierspēles līmenis ir mainījies, kopš sākāt paralēli apgūt akadēmisko un džeza mūzikas repertuāru?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
 16. Vai klavierspēles stundās iegūtās zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā ietekmē Jūsu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu un statusa apliecināšanu?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
 17. Vai klavierspēles stundās iegūtas zināšanās un prasmes populārajā un džeza mūzikā palīdz Jūsu jaunā sociālā statusa – topošā džeza un popmūzikas skolotāja – apliecināšanā?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
 18. Kas ir nepieciešams, lai savaldītu savu uztraukumu – regulārs darbs pie skaņdarba, sakoncentrēties un domāt līdzī, atbrīvoties un ļauties tikai emocijām, nemaz nedomāt?
 19. Kad Jūs mazāk uztraucaties – spēlējot solo vai ansablī?
 20. Vai, pēc Jūsu domām, teorētiskās zināšanas par džeza mūzikas valodu (džeza akordu apzīmējumi, formas analīze, stili un ritmi, terminoloģija) ir vajadzīgas un palīdz skaņdarbu praktiskai apguvei?
 - a. jā
 - b. nē
 - c. nezinu
 21. Vai, Jūsaprāt, skaņdarbs obligāti jāspēlē no galvas, vai tomēr no notīm, kā tiek praktizēts pēdējā laikā arī akadēmiskajā mūzikā?
 - a. jā

- b. nē
 - c. nezinu
22. Vai, pēc Jūsu domām, skaņdarba idejas pārlicinošs priekšnesums vai oriģināla, spilgta interpretācija ir iespējama bez muzikālās domāšanās, bez spēlēšanas no galvas?
23. Ko nozīmē būt solistam, līderim ansablī ? Vai tas nozīmē būt
- a) labi sagatavotam, profesionālam
 - b) spilgti apdāvinātam talantīgam mūziķim
 - c) pieredzējušam māksliniekam
 - d) nobriedušai personībai
24. Vai Jūs piekrītat, ka ansablī katrs ir gan solists, gan pavadītājs, un tāpēc svarīgi ļoti labi just sevi, savu „es”, lai savlaicīgi reaģētu uz lomu maiņu?
25. Vai spēlēt pavadījumu citam ir vieglāk, savādāk nekā sev pašam?
26. Vai lasīt no lapas, transponēt, improvizēt Jums ir:
- a. interesanti un viegli
 - b. interesanti, bet ne pārāk viegli
 - c. ne visai interesanti un ne pārāk viegli
 - d. diezgan grūti un garlaicīgi
27. Būt profesionālam mūziķim nozīmē daudz koncertēt dažādās koncertzālēs, ātri pielāgoties citai, jaunai akustikai un instrumentiem, ar mēģinājumu minimālo skaitu vai dažreiz bez mēģinājuma, un tas vienmēr ir citās jaunās pilsētās, valstīs, kas nozīmē daudz dažādu un arī neparedzētu situāciju. Vai Jums tas ir
- a. viegli un interesanti
 - b. saprotams un pieņemams uzdevums
 - c. grūts un nepieņemams uzdevums
- Vai profesionālim jāprot spēlēt neparedzētās situācijās? Ja Jums pēkšņi piedāvātu noturēt koncertu neparedzētā situācijā bez mēģinājuma (vai pārāk aukstā telpā, vai, piemēram, ja pedālis nestrādā) – vai Jums tas būtu iespējams, pieņemams?

Paldies par atsaucību!

Kontroljautājumu atbilžu apkopojums

Kontroljautājumi	2004/05. māc.g.			2005./06.māc.g.		
	jā %	neitrāli %	nē %	jā %	neitrāli %	nē %
1. Vai Jūs izprotat, ko nozīmē „ansambļa izjūta”?	44%	37%	19%	75%	25%	
2. Piedalīšanās koncertos, festivālos, konkursos utt. – vai, Jūsprāt, tas ir nepieciešams jaunā mūziķa profesionālās kvalifikācijas celšanai, vai arī topošā speciālista socializācijas procesam?	63%	26%	11%	80%	20%	
3. Vai Jūs piekrītat klavierspēles dubultam studiju plānam, kur paralēli jāapgūst akadēmiskā un džezā mūzika?	44%	37%	19%	75%	15%	10%
4. Vai Jūsu klavierspēles līmenis ir mainījies (uz labāko pusi), kopš Jūs sākat paralēli apgūt akadēmisko un džezā mūzikas repertuāru?	44%	37%	19%	70%	20%	10%
5. Vai Jūsu mūzikas skolotāja profesijas apgūšanu, statusa apliecināšanu ietekmē klavierspēles stundās iegūtās a) zināšanas un prasmes akadēmiskajā mūzikā vai b) zināšanas un prasmes džezā un popmūzikā vai c) abi varianti	a) 37%	b) 44%	c) 19%	a) 25%	b) 25%	c) 50%

Protokols

Intervija

ar profesoru I.Brīļu, Krievijas Tautas mākslinieku, Ģņesinu Mūzikas akadēmijas (Maskava) Džeza mūzikas katedras vadītāju, pirms viņa koncerta Starptautiskajā džeza festivālā „Saulkrasti Jazz 2006” Saulkrastos 2006. gada 26. jūlijā, plkst.17.45.

1. – Jūs esat pazīstams kā izcils džeza pianists, komponists, improvizācijas meistars, mācību grāmatas ”Klavieru džeza improvizācijas praktiskais kurss” autors. Kur un kad sākās Jūsu spožā karjera džezā?

Igors Brīļš: Par karjeru. Varbūt šis vārds nav pats labākais [runājot par to, kas noticis] šinī dzīvē, es domāju – radošajā dzīvē. Tāpēc, ja teikšu, ka tā sākās, kad man bija 6 gadi, neviens neticēs. Kāpēc 6 gadus? Tāpēc, ka 6 gadu vecumā radusies mana pirmā kompozīcija ar nosaukumu „Tatāru valsis”. Sacerēta speciāli cilvēkiem, kuri dzīvoja pagrabā. Viņi bija sētnieki, bet brīnišķīgi cilvēki. Lūk, tāda bija mana vēlēšanās. Bet par skolotāju, pasniedzēju es sāku *strādāt*, kad man bija 5,5 gadi. Un tas arī ir smieklīgs stāsts. Lieta tāda, ka mēs dzīvojām komunālā dzīvoklī, un mums bija kaimiņiene, viņa bija vecāka par mani. Viņa zināja burtus, bet es – notis, tāpēc, ka es 5,5 gadus sāku mācīties sagatavošanas klasē. Es, tātad, viņai stāstīju par notīm, un viņa man stāstīja par alfabētu, un mums bija abpusēja radoša mācīšanās. Tāpēc es smeļoties saku, ka pasniegt sāku 5,5 gadus.

2. – Tad jau, ja būtu runa par Jūsu pedagogiem, varētu sākt ar to meiteni?

I. B. : Nu acīmredzot jā.

3. –Vai Jūs varētu nosaukt, ar kādām īpašībām bija apveltīti Jūsu pedagogi?

I. B. : Man dzīvē paveicās, jo man bija izcili pedagogi: mūzikas skolā – Jevgeņija Tira, kura bija mācījusies Drēzdenē; mūzikas vidusskolā man bija Avrians Grigorjevičs Rubbahs, tā ir Novgorodas Blumenfelda klavierspēles skola, pēc tam turpat vidusskolā – Tatjana Nikolajeva, un Ģņesinu institūtā, tagadējā Krievijas Ģņesinu Mūzikas akadēmijā Maskavā, – Teodors Davidovičs Gutmans (tā ir Neihauza skola). Tātad, kas attiecas uz akadēmiskām [zināšanām] klavierspēlē, esmu viņiem bezgalīgi pateicīgs par vienu īpašību, kuru es vērtēju ļoti augstu – tā ir pacietība. Es uzskatu, ka pedagogam vissvarīgākā pamatīpašība, kvalitāte ir – pacietība un neuzmācība, it sevišķi, kad ir runa par pieaugušo mācīšanu, piemēram, augstskolā. Mans viedoklis šajā jautājumā ir noformulējies jau ļoti sen: galvenais – palīdzēt viņiem attīstīt to, kas viņiem, šiem studentiem jau ir, ar ko viņi ir apdāvināti, bet par to paši nezina, un tādā veidā palīdzēt viņiem atrast sevi šajā bezgalīgi daudzveidīgajā pasaulē. Tas ir pats galvenais.

3. – Jūsu radošā dzīve saistīta gan ar aktīvu pastāvīgu koncertēšanu, gan ar intensīvu pedagoģisko darbību. Lūdzu, pastāstiet par to!

I. B. : Es pasniedzu Krievijas Ģņesinu Mūzikas akadēmijā, kurā vadu Džeza mūzikas katedru. Vēl es vadu katedru Maļmonido Klasiskajā akadēmijā, kura tika atvērta salīdzinoši nesen – pirms 10 gadiem, un, protams, klavieru klasi Estrādes un džeza mākslas vidusskolā, kur man ir vairāki pianisti (pietiekami perspektīvi), ar kuriem es strādāju otro, trešo un ceturto gadu (II, III un IV kurss).

4. – Pastāstiet, lūdzu, nedaudz par Jūsu sistēmu!

I.B. : Sistēma, ja runājam par augstskolu, darbojas divos virzienos/ laukos/ jomās: tas ir akadēmiskais repertuārs – polifonija, Vīnes klasiķi, etīdes utt., un džeza jomā – darbs ar „mīnusiem” un nošu materiāls. Bet nošu materiāls nav domāts visiem. Ja cilvēks ir apdāvināts no dabas un pārvalda džeza valodu, tad viņam nav obligāti spēlēt nošu materiālu – meistaruru solo improvizācijas, piemēram. Bet kas attiecas uz „mīnusiem”, tad šī viela ir obligāta visiem. Tās apjoms ir aptuveni 10 burtnīcas, kuras jāizņem četrus gadu laikā; katrā burtnīcā ir diezgan daudz speciāli atlasītu numuru. Un, protams, pats galvenais – prakse, koncertu pieredze. Es vadu studentu festivālu Maskavā, kurš saucas „*Fiesta*”. Tajā ir nominācija – „Studentu pavasara džezs”, kur piedalās visas Maskavas estrādes un džeza mūzikas iestādes, un tādu pie mums Maskavā ir 11. Katru gadu Festivālā (tas notiek jau 10 gadus) parasti piedalās 9 džeza orķestri (*jazz band*), ļoti daudz ansambļu un vairāk nekā 300 dalībnieku. Lūk, tā mēs atzīmējam pavasara sākumu. Arī Rostovā pie Donas mēs organizējam Viskrievijas konkursu, kurš notika jau sešas reizes. Esmu žūrijas priekšsēdētājs DODŽ – Konkursā Doņeckā, kas ir ļoti spēcīgs konkurss, kā arī vadu žūriju veselai virknei jaunatnes un bērnu konkursu, piemēram, Arhangeļskā, Saratovā. Mēs plānojam paplašināt šo ģeogrāfiju; mums piezvanīja no Iževskas un izteica vēlmi sarīkot tur noklausīšanos konkursam.

Kas attiecas uz akadēmisko repertuāru, tā pamatā ir, protams, polifonija, Vīnes klasika, etīdes.

– Man prieks to dzirdēt, jo es arī esmu par tādu principu.

I. B. : Tas nav jauns princips. Esmu pārliecināts, ka tas ir ļoti svarīgi. Kāpēc? Tāpēc, ka mūziķim, pianistam pats galvenais ir tonis. Bet, ja strādā pie toņa uz „nokopētas” improvizācijas materiāla, tad nav iespējams sasniegt labus rezultātus. Tas arī ir saistīts ar cilvēka garīgās būtības attīstību, jo mums stundu laikā notiek pārrunas par šo tēmu.

– Un popmūzikas un džeza terminoloģija? Varbūt pie jums ir kolokviji ?

I. B. : To visu viņi apgūst priekšmetā „Stilu vēsture”. Ir speciālais kurss – specialitāte, stilu vēsture, ansamblis, speciālais harmonijas kurss, aranžēšana. Tas ir speciālais cikls. Viss pārējais ir kā parasti augstskolā. Tāds pati shēma ir Polijā, Katovicē, un daļēji Bērklia universitātē, bet tur ir nedaudz brīvāk, kaut gan speciālajā džeza klavieru kursā ir iekļauta arī klavieru akadēmiskā repertuāra apguve. Harmonijas un aranžējuma kursi ir vairāk detalizēti, un

students var studēt tikai harmoniju vai tikai aranžējumu, jo šie priekšmeti ir ļoti līdzīgi. Tāpat eksistē dažādas studiju shēmas, bet pie mums akadēmiskais repertuārs pastāv.

5. – Jūsu „Improvizācijas praktiskais kurss” ar lielu hrestomātiju ir visiem labi pazīstams, tas ir izdots vairākas reizes. Kādi plāni Jums ir šinī virzienā? Varbūt būs vēl jaunas mācību grāmatas?

I.B.: Esmu diezgan tālu no tādas domas. Tas, ko esmu radījis 1976. gadā, man šķiet, ir pēdējais šinī žanrā. Man liekas, tur ir pietiekami daudz izziņas, informatīva materiāla. Tur ir teorētiskā daļa, kaut arī tā ir neliela, kurai ir izziņas, informatīvs raksturs. Hrestomātija ir liela, tā mainās un palielinās apjoma ziņā. Jau ir bijuši 7 izdevumi, un hrestomātiju es mainīju 3 reizes. Tas ir saistīts ar repertuāra atjaunošanu.

6. – Kuri džezā mākslinieki – pianisti, vokālisti, ģitāristi u.c. – Jums ir vistuvākie, kuriem ir bijusi ietekme uz Jūsu personību, jaunradi ?

I.B.: To ir daudz, jo, kad es klausos mūziķi, viņa improvizāciju, viņa manieri, man ir ļoti svarīgi, vai esmu sapratis viņa mūziku, iedziļinājies viņa dzīves formulā. Bet ir gadījumi, ka tas nenotiek un tur nav nekā briesmīga. Kas attiecas uz mūziķiem, kuri mani ir ietekmējuši pirms 40 gadiem, – tie ir Deni Zaitlins, Horsts Silvers, Bills Evans un tālāk – Petručani. Katram ir kaut kas savs, savdabīgs, un es sapratu, ka ir jēga nezaudēt laiku un meklēt sevī atbalsi uz šo žanru, šo valodu. Kāpēc spēlēja ”Blūza ceļojumu” visu savu mūžu ? Tāpēc, ka es uzskatu blūzu par džezā pirmavotu. Saturs mainās, bet forma paliek nemainīga. Blūzs mani saviļņoja, starp citu, vēl no mūzikas skolas laikiem, ne kādu citu cilvēku, bet tieši mani, un šo viedokli es nevienam neuztiepju. Kāpēc tas mani saviļņoja ? Blūzs – tas ir ne tikai tonis. Tā ir izruna, fonētika, attieksme, skulptūra, mentalitāte, teksts; man tas ir ļoti tuvs.

7. – Kā Jūs domājat, kāpēc džezā spēlēt pārsvarā vīrieši?

I.B.: Nē, to tā nevar teikt. Džezā nāk arī sievietes, un ne tikai vokālistes, bet arī instrumentālistes. Mūsu akadēmijā ir iestājusies ļoti spēcīga studente, kura spēlēja trompeti labāk, nekā jebkurš vīrietis; pie manis arī mācās divas studentes-pianistes. Es jau nemaz nerunāšu par izcilo ASV ērģelnieci Šerliju Skatu. Viņas neatpaliek. Bet, protams, sievietēm ir cita maniere, nedaudz izlīdzināta, [ar noslieci uz] kompromisu. Bet tā ir sievietes būtība.

8. – Uzskata, ka labākie džezmeņi tomēr ir melnie...

I. B.: Tāds viedoklis saistīts ar džezā sākumu, vēsturi. Baltie ielauzās džezā, bet ar mīlestību, un tas ir visuvarošs spēks. Baltie pēc mentalitātes ātrāk saprot lietas būtību, viņi ir izglītotāki. Nēģeru džezā saglabājās saistība ar folkloru, kaut gan tā ir bijis vienmēr. Baltajiem bija lielākās iespējas iegūt izglītību un izprast būtību, baltie gūst augstākus rezultātus džezā, sasniedzot lielāku virtuozitāti, kas man ne īpaši patīk. Pazaudēta būtība, manuprāt. Bairons, man šķiet, ir teicis, ka svarīgāk ir trīs skaņās izteikt būtību, bet tagad ir cits laikmets, kaut virtuozitāte vienmēr tikusi augsti vērtēta arī citos žanros.

9. – Tad kas ir džeza būtība? Kas ir džezs?

I. B.: Šo jautājumu bieži uzdod intervijās. Šeit var teoretizēt un visu izanalizēt, bet man šķiet, ka tā nav tikai improvizācija, svings, īpašs frāzējums, ritmika. Tā ir īpaša domāšana, stāvoklis, jā, drīzāk īpašs stāvoklis. Tas ir kaut kas ļoti individuāls. Saprotiet, tas ir tas pats, kas „džeza vista” vai „džeza žakete”. Tas ir kaut kas savdabīgs. Ja tas ir kaut kam līdzīgs, tad tas priekš manis jau vairs neeksistē. Kas ir tā specifiskā domāšana? Jūs saprotat, tas vai nu patīk, vai nepatīk. Vai tas jūs aizrauj, aizskar, vai ne. Kā mēdz teikt mans profesors: ”Igor, kāpēc tev jāspēlē klasika? Tu taču esi „ieēdināts” ar džezu!” Lūk, šis stāvoklis, kad tu esi „ieēdināts”, „saindēts” ar džezu un kādu dienu tu pamodies un jūti, ka esi sasniedzis zināmu punktu, no kura vairs nevar tikt vaļā.

10. – Kā mūziķis un pedagogs Jūs noteikti cenšaties pārvarēt zināmas robežas mākslas izziņā. Liekas, ka akadēmiskajā mūzikā viss jau ir pateikts, attīstība it kā apstājusies un mūziķiem atliek tikai atdarināt, izpildīt kāda komponista uzrakstīto, sacerēto, līdz ar to izpildot kāda gribu. Mūziķim nav iespējas paplašināt robežas, iziet no tiem rāmjiem. Varbūt džezā viss notiek savādāk?

I.B.: Tas notiek, kad sanāk kopā un grib kaut ko nodziedāt, neko īpaši nesarunājot pirms tam, neko nepierakstot. Ir mutiskās tradīcijas, un ir komponēšanas tradīcijas. Var visu pierakstīt, un tad pirmajā plānā būs solista komplekss – artistiskums utt. Protams, ir daudz kas sakrājies – paņemts no citiem, savējais pārstrādāts. Bet pirms koncerta es vienmēr gaidu – atnāks vai neatnāks tā īpaša izjūta, ka esi ievirzīts savās sliedēs, grambās. Tas ir ļoti atkarīgs no tiem mūziķiem, kuri ir tev apkārt. Ja viņi ātri saprot tevi bez runāšanas *saundčeta* (akustiskajā mēģinājumā), koncerta laikā, tad viss notiek. Tas ir īpašs talants. Viss notiek kā dzīvē – satiekas divi sveši cilvēki un momentā saprot viens otru, ātri adaptējas un sāk biedroties, komunicēties, uzreiz var atrast kopīgu valodu. Katrs ar savu pieredzi, bet var būt pareiza pieredze un nepareiza – es domāju par mūziķa pieredzi, par *jamsession*, kad visi spēlē „vienā plūsmā”. Tas notiek reti, bet notiek.

1. – Kā Jūs strādājat viens pats mājās?

I. B.: Es piesēžos dažreiz pie klavierēm, kad klasē neviena nav. Mājās es nestrādāju. Mājas ir, lai atpūstos. Man ir interesanti pameklēt kādu harmonisko pagriezienu, kaut ko atšifrēt priekš sevis, bet, kas attiecas uz treniņu, liekas – gana ir spēlēts, es jau 56 gadus spēlēju klavieres.

12. – Cik liela vispār ir regulāra darba loma ?

I. B.: Regulārs darbs ir nepieciešams, īpaši iesācējiem. Tas ir aplikatūras jautājumu risināšana, pūtējiem, piemēram. Harmoniskās valodas analīze, savu iespēju analīze, plus tehnoloģiskais treniņš. Tas ir nepieciešams. Pianistam tas ir gammas, efīdes, sekvenses, lai ātri orientētos uz klavierēm. Varbūt kaut ko „nokopēt” no ieraksta, tas ir ļoti labs dzirdes treniņš. Ja jūs „nokopējat” fragmentu, vai redzat to notīs, tas jums vēl dod iespēju analizēt, iedziļināties,

ielūkoties būtībā, saprast kāpēc tā, nevis citādāk. Izņemt ārā un iegaumēt kādu fragmentu no ieraksta, kas jums patika, to var atkārtot kā sekvenci un apgūt to. ”-1” (mīnus viens) paņēmiens dod tādu iespēju.

13. – Kādas profesionālās īpašības(kvalitātes) ir nepieciešamas džeza pianistam?

I. B.: Pirmkārt, tā ir klavieru kā instrumenta pārvaldīšana pilnā apjomā. Tā ir iekšējās dzirdes pārvaldīšana, kad nav robežas starp to, ko jūs gribat nospēlēt un ko jūs dzirdat. Tas pats ir komponistiem. Pierakstiet visu, ko jūs dzirdat. Tāpat pianistiem arī nepieciešams pārvaldīt džeza valodu, tās specifisko ritmiku, akcentu sistēmu, svingu, svinga frāzēšanu uz konkrēta materiāla. Atskaņošanas princips – iemācīties izpildīt pareizi to, ko dzirdēji pirmo reizi oriģinālā, pārvaldīt akcentu sistēmu, kas diktē svinga sajūtu, svingu frāzē. Viss pārējais nāk spontāni.

14. – Komunikabilitātes un sadarbības prasmes loma?

I. B.: Tas ir atkal tāpat kā dzīve, saistīts ar cilvēka būtību: kādam sanāk ātri kontaktēties un adaptēties, kādam tas iet diezgan grūti, pat riebjas, un viņam grūtāk sameklēt domubiedrus. Tāpat ir džezā, kur ļoti nozīmīga ir partnerība, sadarbība, ansambļa izjūta, netraucēt solistam, bet palīdzēt. Ritma sekcijai, kuras līderis ir pianists, ir ļoti daudz uzdevumu pavadījumā. Ja bundzinieks vai basģitārists uzskatīs sevi par līderi, tad mūzikas un ansambļa nav. Ir nepieciešams saprast, kurš ir līderis, un svarīgi saglabāt balansu ansamblī.

15. – Kāda ir personības loma? Kāda ir pašanalīzes, paškontroles, pašregulācijas, patstāvības un pašvērtējuma nozīme?

I. B.: Bez šaubām, tā ir ļoti svarīga, bet tikai ne jau koncertā, izpildījumā laikā. Jo džeza ansambļa, sadarbības loma ir izšķiroša, džezā bez tās nekas nesanāks.

16. – Kas ir izšķirošais džeza improvizācijā – spontānums, iedvesma, atklāsme, veiksmīgs atradums? Vai ir nepieciešams uzkrāt diezgan lielu zināšanu un prasmju apjomu, ir vajadzīgs darbs, prakse? Varbūt tas ir saistīts ar kreilību, ar emocionālo tēlaino domāšanu?

I. B.: Iedvesmas loma ir liela. Pats galvenais – sameklēt sevi šinī žanrā, saprast, cik daudz un ko tu vari. Svarīga ir saikne ar auditoriju, tā ir enerģētiskas apmaiņa. Bet situācijas vienmēr ir ļoti dažādas, tāpēc improvizācijas laikā darbojas ne tikai iedvesmas, bet arī racionālais aspekts, var būt arī kompilācijas. Bet par kreilību, tas ir interesanti. Es sevi notvēru tādā momentā, kad, spēlējot basa partiju ar kreiso roku, dzirdēju to daudz labāk, bet es neesmu kreilis. Man bija ģitārists kreilis un bundzinieks arī bija kreilis, kurš bungas mainīja vietām, bet tas netraucēja muzicēšanu. Tas ir saistīts ar smadzenēm, tā ir atsevišķa saruna.

17. – Jūs strādājat ar iesācējiem – jauniem džeza mūziķiem. Viņiem droši vien nav tik viegli atvērties, atbrīvoties tāda Meistara klātbūtnē. Ko Jūs ieteiktu šajā situācijā? Kādus paņēmienus vai metodes labāk izmantot, lai tiktu galā ar uztraukumu, lampu drudzi?

I. B.: Man tas sanāk, jo es neesmu mentors. Mentora tonis man ir svešs, es iedomājos sevi viņu vietā. Esmu viņu partneris, mēs esam kolēģi, tikai es zinu vairāk, bet viņi mazāk. Kā man tas sanāk, nezinu, man nav īpašu metožu. Varbūt viņi vienkārši jūt tādu cieņu, līdzvērtīgu attieksmi. Kad mēs satiekamies, sākam runāties, un mums veidojas kontakts.

18. – Jūs šodien spēlējāt ar saviem dēliem. Kā Jūs atradāt kopīgu valodu? Vai Jūs sadarbojaties kā līdzvērtīgi partneri? Vai bieži nākas dzirdēt "Zini, tēti, tev nav taisnība"?

I. B.: Viņi ir priekš manis dēli tikai ikdienišķajā dzīvē. Uz skatuves tie ir mani partneri. Kad mēs mēģinām, es ļoti uzmanīgi klausos, jo viņi izsaka daudz būtisku domu. Tā ir jaunā paaudze ar jaunu domāšanu, ar jaunu attieksmi, ar jaunu ritma izjūtu. Mani dēli aranžējuši vairākas manas tēmas, kuras es sacerēju pirms 15-20 gadiem, viņi izdomājuši savdabīgu ritmisko fonu. Tas sāka skanēt citādāk, un tas man ļoti patika. Mums nepastāv „tēvu un dēlu” problēmas. Ja tās tomēr rodas, humora izjūta mums palīdz.

19. – Šobrīd Eiropā pastāv tādas mācību iestādes kā Džeza Institūts Berlīnē (*Jazz Institut Berlin*), Pop-Akadēmija Minhenē (*Deutschen Pop-Akademie fur Film-, Werbe-, Populärmusik München*), Pop-Akadēmija Mannheimā (*Popakademie Baden-Württemberg Mannheim*). Vīnes Universitātē (*Universtät für Musik und Darstellende Kunst Wien*) viens no tās 24 institūtiem ir Populārās mūzikas institūts (*Institut für Populärmusik, Universtät für Musik und Darstellende Kunst Wien*.) Kā Jūs skatāties uz tādām tendencēm izglītībā?

I. B.: Saprotiet, nav svarīgi, zem kāda jumta jūs esat, galvenais – attieksme. Lai gan mūsu katedra ir akadēmijas daļa, mēs esam sasnieguši to, ka esam pilnvērtīgi akadēmijas locekļi. Mēs neesam šķirti no akadēmijas dzīves. Mūsu absolventi ir speciālisti gan džezā, gan akadēmiskajā mūzikā, jo mums ir dubults mācību plāns – akadēmiskais un džezs. Protams, mūsu katedrā ir pastiprināts džezs vēstures kurss, ir speciāls džezs harmonijas kurss, kuru pasniedz J.Čugunovs, džezbendu vada A. Krolls, kuru es uzaicināju pirms trim gadiem, un šiem aspektiem tiek pievērsta lielāka uzmanība. Bez tam daudzi no džezs katedras pasniedzējiem ir akadēmijas absolventi. Lūk, šis „tiltiņš” starp *akadēmistiem* un *džezistiem* palīdz mums dzīvot.

20. – Ko Jūs gribētu novēlēt topošajiem popmūzikas un džezs skolotājiem?

I.B.: Pacietību. Zināšanas. Pārlicību par šīm zināšanām. Iespēju un prasmi to sasniegt pa visīsāko ceļu. Metodi, kas dod īsāko ceļu uz labāko rezultātu. Sameklēt to metodi. Man nav noteiktas universālas metodes – viss ir individuāls; katru reizi, strādājot ar jaunu studentu, es meklēju jaunu individuālu pieeju, lai sasniegtu vēlamu rezultātu. Es klausos un, izejot no tā, meklēju pieeju. Un šeit ir svarīga pacietība. Un noteiktas, universālas metodes, izņemot pacietību, es nezinu. Tā ir pedagogijas būtība. Atceroties savus profesorus – brīnišķīgus ļaudis, es pirmām kārtām atzīmētu viņu pacietību kā īpašu kvalitāti.

Liels paldies Jums par interviju!

Protokols

Intervija

ar Džefu Neve (*Jef Neve*), džeza pianistu no Beļģijas un Nīderlandes, Starptautiskajā džeza festivālā „Saulkrasti Jazz 2006” 2006. gada 27. jūlijā, plkst. 22.00.

1. – Lai iepazītos ar Jums labāk, lūdzu, stādiešies priekšā – Jūsu vārds un uzvārds, no kādas valsts esat atbraucis?

Jef Neve: Mani sauc Džefs Neve, esmu no Nīderlandes, dzīvoju Briselē. Esmu dzimis mazā lauku ciematā, kur sāku savas mācības, tad turpināju mācīties institūtā un pabeidzu mācīšanos universitātē netālu no Briseles.

2. – Vai esat pirmo reizi Latvijā, Saulkrastu Festivālā?

J. N.: Jā, esmu pirmo reizi Latvijā un ļoti priecājos par to. Divus gadus atpakaļ Lietuvā, Viļņā, kur biju aicināts uzstāties kopā ar vienu dziedātāju, es satiku un iepazīnos ar lietuviešu pianistu Raimonu Dauginu (*Raimondas Dauginas*), kurš mani aicināja atbraukt arī uz šo festivālu.

3.– Kāda izglītība Jums ir? Pēc kādas sistēmas Jūs mācījā?

J. N.: Es mācījos divos virzienos vienlaicīgi: klasiskajā un džeza. Mans skolotājs bija lielisks Šūmaņa, Šūberta mūzikas atskaņošanas tradīcijās, un mana skola, kur es mācījos, bija ērģelšpēles skola. Skolotājs bija arī liels ērģelšpēles profesionālis, kurš iemācīja man Bahu un citu polifonijas meistarumu repertuāru. Viņš arī iepazīstināja mani ar džeza klasiskajām tradīcijām, džeza klavierspēles specifiku, stāstīja par M.Deivisu, A.Teitumu, Č.Korea un par citām izcilām personībām džezā.

4. – Kāda ir Jūsu pedagoģiskā sistēma, strādājot ar skolniekiem, studentiem?

J. N.: Es cenšos pasniegt mūziku tā, kā es to jūtu. Mūzika manā uztverē ir komunikācijas valoda. Spēlējot klasisko mūziku vai improvizējot, es stāstu kādu stāstu. Spēlējot klavieres, liela nozīme ir piesitienam, tonim, enerģijai, kuru jūs izpaužat, radāt. Tonim jābūt ļoti individuālam, tādām, kā jūs to jūtat. Es spēlēju vienmēr tā, kā es gribu, nevis tā kā vajag. Līdz ar to domāju, ka esmu slikts klasikas izpildītājs. Tāpēc es spēlēju džezu, spēlēju savas kompozīcijas. Kad biju mazs puika, es daudz un nopietni vingrinājos, daudz klausījos klasisko mūziku, itāļu vecmeistaros, man ir labi klasiskie pamati. Bet, kaut gan man patīk, kā spēlē Horovics un es pat gribētu spēlēt kā viņš, man ir daudz svarīgāk sameklēt sevi, savu balsi. Piemēram, spēlējot Baha *Goldberga variācijas*, es lietoju pedāli tur, kur to parasti nelieto.

5. – Kam Jūs dodat priekšroku – koncerta praksei, kompozīcijai vai pedagoģiskajam darbam?

J. N.: Man patīk uzstāties koncertos un daudz komponēt, rakstīt kompozīcijas. Kad es biju mazs bērns, es sapņoju, ka būšu otrs Volfgangs Amadejs Mocarts. Tas ir liels mans sapnis – kļūt par labu komponistu. Pedagoģiskais darbs ar bērniem un studentiem prasa lielu enerģiju

un dod atpakaļ lielu enerģiju, arī sarunas ar studentiem dod stimulu padomāt, kā es spēlēju, – tā tad pedagoģiskais darbs, protams, arī ir svarīgs.

6. – Kādi mūziķi, džeza mākslinieki un ne tikai ietekmējuši Jūsu personību, daiļradi?

J. N.: Klasiskās mūzikas izpildītājs – Horovics, džezā – Tī Čērts un Breds Meldous, jauns pianists no Amerikas, tas ir kā jauns Mailzs Dēviss starp pianistiem. Viņš izmanto klasiskās un popmūzikas elementus ļoti interesantā personiskā manierē. Ja runa ir par manu manieri, es jūtos nedaudz aiz džeza pasaules, jo uztveru visu savādāk nekā citi. Kad es sarunājos un vispār dzīvē esmu ļoti vieglprātīgs, kā Mocarts, bet, kad es strādāju mājās pie savas mūzikas, esmu ļoti nopietns. Varbūt, ja Mocarts dzīvotu tagad, viņš spēlētu un komponētu džeza mūziku.

7. – Kas ir svarīgs džeza pianistam? Kādas profesionālas īpašības Jūs varētu pasvītrot?

J. N.: Pats galvenais – strādāt, darbs. Darbs pie tehnikas, gammām, harmonijām, iegūt pareizu informāciju. Bet pats svarīgākais – mīlēt to, ko jūs darāt, būt atvērtam dzīvei, cilvēkiem, tas dos jums jaunu pieredzi un iedvesmu. Ja jūs dzīvosiet kopā ar vecākiem visu mūžu, jūs domāsiet un jutīsiet kā viņi, bet, ja būsiet atvērti dzīvei visapkārt, jūs iegūsiet savu dzīves pieredzi. Un kādreiz šie dzīves iespaidi, tādi, kā šī nedēļa Saulkrastos, piemēram, iemūžināsi kādā no jūsu kompozīcijām.

8. – Kas ir galvenais, spēlējot solo un spēlējot ansambli?

J. N.: Būt spējīgam dzirdēt sevi un to, kas skan apkārt, jo ansambli pats galvenais ir dzirdēt un just savus partnerus, uzminēt, paredzēt viņu nākamo domu. Un tas ir jājūt, tāpat kā mīlestībā, kur nav noteikumu, kur jāpaļaujas uz savām izjūtām.

9. – Turpinot domu, – Jūsu viedoklis par partnerības, komunikabilitātes un sadarbības nozīmi?

J. N.: Nav nekāds noslēpums, ka labs koncerts ir kā laba saruna starp māksliniekiem un publiku. Tas var notikt, ja partneri ir labi saspēlējušies. Lai labi justu un dzirdētu viens otru, ir daudz jāspēlē un jāstrādā kopā.

10. – Jūsu viedoklis par mūziķa personības lomu:

J. N.: Mūziķi (grupā) daudz ceļo, redz pasauli, cilvēkus, viņiem sakrājas milzum daudz iespaidu, veidojas sava pasaules uztvere, pieredze, viņiem ir daudz ko pateikt no skatuves saviem klausītājiem. Protams, šis darbs kopā vairāk bagātina mūziķa personību nekā otrādi, tas daudz ko sniedz katrai personībai, katram ansambļa dalībniekam.

11. – Kādus festivālus un konkursus Jūs gribētu nosaukt kā interesantus un nozīmīgus bērniem un jaunatnei?

J. N.: Es mīlu mūziku – galvenais, vai tā mani aizkustina vai neaizkustina, tāpēc man nepatīk konkursi. Bet mēs dzīvojam uz šīs zemes, tāpēc dažreiz es piedalos konkursos, bet neuzskatu, ka tas būtu ļoti labs izaugsmes ceļš.

12. – Kas ir svarīgāks džezā – domāt vai just?

J. N.: Mūzika priekš manis ir ļoti svarīga. Viņa mani padara laimīgu. Ja es nespēlētu, es laikam nomirtu. Lūk, kāpēc es spēlēju – es to nevaru nedarīt. Es mīlu mūziku, tāpēc es mīlu strādāt pie tās. Tāpēc, lūk, mana atbilde – protams, ka mīlēt, just.

13. – Vai Jūs strādājat pie toņa uz klavierēm vai uz sintezatora?

J. N.: Es dodu priekšroku dabīgām klavierēm, nevis sintezatoram, jo uzskatu, ka katram instrumentam ir sava balss, un man ir tuvāka klavieru balss un dvēsele, nevis sintezatora iespējas.

14. – Vai izmantojat metronomu darbā?

J. N.: Jā, es bieži izmantoju metronomu savā darbā gan pie klasiskās, gan pie džeza mūzikas un iesaku to saviem studentiem.

15. – Kādam jābūt popmūzikas un džeza mūzikas pedagogam?

J. N.: Es atzīmētu šādus punktus: pirmais – mīlēt mūziku, savu profesiju; otrais – stimulēt skolniekus, likt labas atzīmes, lai tie vairāk ticētu saviem spēkiem; trešais – tikt pie pareizas informācijas.

Liels paldies Jums par sniegto interviju!

**Profesionālā bakalaura studiju programmas “Mūzikas skolotājs” specializācijas
apakšprogrammas ”Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā”**

studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programma 2003./2004. māc. gadā

Vispārējā klavierspēle balstās uz akadēmiskās klasiskās mūzikas vispārīgiem principiem (mūzikas analīze, skaņdarbu iestudēšana, to mākslinieciskās interpretācijas veidošanās un profesionāla atskaņošana).

Programmas autori: *Mag. paed.* J. Kostina, *Mag. art.*, docents V. Ritovs.

Programmas saturs

- Klavierspēles tehnikas pilnveidošana – gammu, instruktīvu un džeza etīžu studēšana
- Polifonijas stila un formas (mazas prelūcijas, invencijas, fūgas) apgūšana
- Izvērstās formas (sonāte, variācijas, rondo) iestudēšana
- Dažāda stila un rakstura skaņdarbu apguve
- Ansambļu un pavadījumu apguve un atskaņošana
- Populārās un džeza mūzikas stilu izpratnes veidošanās
- Džeza formu (blūzs, bugi, balāde, valsis, regtains, bosanova) analīze, iestudēšana un atskaņošana
- Džeza mūzikas valodas – ritma, melodijas(skaņkārtas), harmonijas īpatnību apguve
- Populārās un džeza mūzikas ansambļu – dueti, trio (klavieru, klavieres ar citiem instr., pavadījumi vok. vai instr.) iestudēšana un atskaņošana
- Populārās un džeza mūzikas standartu apguve
- Populārās un džeza mūzikas terminoloģijas apguve

Pārbaudījumu prasības

Ieskaites un eksāmenos programma jāatskaņo no galvas, izņemot ansambļus un pavadījumus. Studenta sniegums tiek vērtēts atbilstoši tā individuālo spēju, prasmju un iemaņu attīstības un veidošanās dinamikai un atskaņojuma kvalitātei. Ieskaitēs, kurās paredzēta teorētisko zināšanu un prasmju pārbaude, tiek vērtētas studentu profesionālās un pārliecinošās atbildes, orientēšanās noteiktos jautājumos un uzdevumos.

1. kurss

1. semestris

Ieskaite ar atzīmi:

- 1) gammas no baltajiem taustiņiem
Do,do, Sol,sol, Re,re, La,la, Mi,mi, Si,si, Fa,fa,
akordi, arpedžijas, trijskaņi ar apvērsumiem, D-7ak., pm7-ak.
ar apvērsumiem, hromatiskās gammas
- 2) divas etīdes (instruktīvā un džeza)
(labai un kreisai rokai vai uz 2 dažādiem paņēmiem)

Eksāmens

- 1) divi dažāda stila skaņdarbi
 - liriskais skaņdarbs
 - blūzs
- 2) standarti

2. semestris

Ieskaite ar atzīmi

- 1) lasīšana no lapas – no standartiem
- 2) harmonijas un formas analīze
- 3) ansamblis (klasiskais vai popmūzikas / džeza)

Eksāmens

- 1) polifonija
- 2) klasiskā stila izvērstā forma
- 3) blūzs vai bugi

2. kurss

1. semestris

Ieskaite ar atzīmi

- 1) gammas no melnajiem taustiņiem –
Do#, do#, (Reb, reb), Mib, mib (Re#, re#),
Fa#, fa#, (Solb, solb), Lab, lab (Sol#, sol#) , Sib, sib (La#, la#)
gammas, akordi, arpedžijas, trijskaņi ar apvērumiem,
D-7ak ar apvērsumiem., pm7-ak ar apvērsumiem,
hromatiskās gammas izšķiroši
- 2) divas eņģes (instruktīvā un džeza eņģe)
(labai un kreisai rokai vai uz 2 dažādiem paņēmiem)

Eksāmens

- 1) divi dažāda stila skaņdarbi
 - liriskais vai virtuozais skaņdarbs
 - džeza balāde
- 2) standarti

2. semestris

Ieskaite ar atzīmi

- 1) harmonijas un formas analīze, harmoniskās secības spēlēšana
- 2) lasīšana no lapas un transponēšana
(no klasiskā, popmūzikas / džeza repertuāra,
pēc nošu / burtu apzīmējumiem)
- 3) pavadījuma atskaņošana pēc burtu apzīmējumiem
(no standartiem)
- 4) popmūzikas / džeza terminoloģijas pārbaude
- 5) popmūzikas / džeza ritmi

Eksāmens

- 1) polifonija
- 2) klasiskā stila izvērstā forma
- 3) džeza balāde vai džeza valsis

3. kurss

1. semestris

Ieskaite ar atzīmi

- 1) lasīšana no lapas, transponēšana (no standartiem)
- 2) 2 ansambļi (klavieru duets un instrumentāls trio, klasiskais un
popmūzikas / džeza vai tikai popmūzikas / džeza)

Eksāmens

- 1) pavadījums (vok. vai instr., no standartiem)
- 2) regtains

2. semestris**Ieskaite ar atzīmi**

- 1) harmonijas un formas analīze, harmoniskās secības spēlēšana
- 2) pavadījuma atskaņošana pēc burtu apzīmējumiem (no standartiem)
- 3) lasīšana no lapas un transponēšana (klasiskajā, un popmūzikas / džeza repertuārā)
- 4) popmūzikas / džeza terminoloģijas pārbaude
- 5) popmūzikas / džeza ritmi

Eksāmens

- 1) bosanova vai regtains
- 2) 2 pavadījumi (vok. un instr., klasiskais un džeza)
- 3) ansamblis – duets vai trio, klasiskais vai džeza

Standarti, kas ieviesti programmā 2003/2004. mācību gadā**1. kurss**

1.semestris	2.semestris
1. <i>Blue Moon</i>	11. <i>C Jam Blues</i>
2. <i>All of Me</i>	12. <i>Billy's Bounce</i>
3. <i>Night and Day</i>	13. <i>Au Privave</i>
4. <i>Summertime</i>	14. <i>St.Thomas</i>
5. <i>Autumn Leaves</i>	15. <i>Beautiful Love</i>
6. <i>Blue Monk</i>	16. <i>Take Five</i>
7. <i>Take The A Train</i>	17. <i>Caravan</i>
8. <i>Moon River.</i>	18. <i>Mack the Knife</i>
9. <i>Nature Boy</i>	19. <i>Days of the Wine and Roses</i>
10. <i>Lullaby of Birdland</i>	20. <i>Chameleon</i>

2. kurss

1.semestris	2.semestris
1. <i>Satin Doll</i>	16. <i>I Thought About You</i>
2. <i>In a Sentimental Mood</i>	17. <i>On Green Dolphin Street</i>
3. <i>Body and Soul</i>	18. <i>Dindi</i>
4. <i>Stolen Moments</i>	19. <i>Triste</i>
5. <i>The Masquerade</i>	20. <i>Watermelon Man</i>
6. <i>Blue Moon</i>	21. <i>C Jam Blues</i>
7. <i>All of Me</i>	22. <i>Billy's Bounce</i>
8. <i>Night and Day</i>	23. <i>Au Privave</i>
9. <i>Summertime</i>	24. <i>St.Thomas</i>
10. <i>Autumn Leaves</i>	25. <i>Beautiful Love</i>
11. <i>Blue Monk</i>	26. <i>Take Five</i>
12. <i>Take The A Train</i>	27. <i>Caravan</i>
13. <i>Moon River.</i>	28. <i>Mack the Knife</i>
14. <i>Nature Boy</i>	29. <i>Days of the Wine and Roses</i>
15. <i>Lullaby of Birdland</i>	30. <i>Chameleon</i>

3. kurss

1.semestris	2.semestris
1. <i>Girl from Ipanema</i>	21. <i>Antropology(Parker)</i>
2. <i>How Insensitive</i>	22. <i>Ornitology</i>
3. <i>Quiet Nights and Quiet Stars</i>	23. <i>Some Day My Prince Will Come</i>
4. <i>Oleo</i>	24. <i>My Favorite Things</i>
5. <i>Chameleon</i>	25. <i>Blusette</i>
6. <i>Blue Moon</i>	26. <i>Beautiful Love</i>
7. <i>All of Me</i>	27. <i>Caravan</i>
8. <i>Night and Day</i>	28. <i>Mack the Knife</i>
9. <i>Summertime</i>	29. <i>Days of the Wine and Roses</i>
10. <i>Autumn Leaves</i>	30. <i>Stolen Moments</i>
11. <i>Blue Monk</i>	31. <i>The Masquerade</i>
12. <i>Take The A Train</i>	32. <i>I Thought About You</i>
13. <i>Moon River</i>	33. <i>On Green Dolphin Street</i>
14. <i>Nature Boy</i>	34. <i>Dindi</i>
15. <i>Lullaby of Birdland</i>	35. <i>Triste</i>
16. <i>C Jam Blues</i>	36. <i>Watermelon Man</i>
17. <i>Billy's Bounce</i>	37. <i>Stella by Starlight</i>
18. <i>Au Privave</i>	38. <i>Satin Doll</i>
19. <i>St.Thomas</i>	39. <i>In a Sentimental Mood</i>
20. <i>Take Five</i>	40. <i>Body and Soul</i>

**Profesionālā bakalaura studiju programmas “Mūzikas skolotājs” specializācijas
apakšprogrammas ”Mūzikas skolotājs populārajā un džeza mūzikā”
studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programma 2004./2005. māc. gadā.**

Mācību kursa programma

1. kurss

1. semestris

Ieskaite ar atzīmi:

- 1) gammas no baltajiem taustiņiem
Do,do, Sol,sol, Re,re, La,la, Mi,mi, Si,si, Fa,fa,
akordi, arpedžijas, trijskaņi ar apvērsumiem, D-7ak., pm7-ak.
ar apvērsumiem, hromatiskās gammas
- 2) divas dažāda rakstura etīdes, viena no tiem džeza etīde
(labai un kreisai rokai vai uz 2 dažādiem paņēmieniem)

Eksāmens

- 1) divi dažāda stila skaņdarbi
 - liriskais skaņdarbs
 - blūzs
- 2) standarti

2. semestris

Ieskaite ar atzīmi

- 1) lasīšana no lapas – no standartiem
- 2) harmonijas un formas analīze
- 3) ansamblis (klasiskais vai džeza)

Eksāmens

- 1) polifonija
- 2) klasiskā stila izvērstā forma
- 3) blūzs vai bugi

2. kurss

1.semestris

Ieskaite ar atzīmi

- 1) gammas no melnajiem taustiņiem-
Do#, do#, (Reb, reb), Mib, mib (Re#, re#),
Fa#, fa#,(Solb, solb), Lab, lab (Sol#, sol#), Sib, si (La#, la#)
gammas, akordi, arpēdžijas, trijskaņi ar apvērsumiem,
D-7ak. ar apvērsumiem., pm7-ak. ar apvērsumiem; hromatiskās gammas
izšķiroši
- 2) divas etīdes(instruktīvā un džeza)
(labai un kreisai rokai vai uz 2 dažādiem paņēmieniem)

Eksāmens

- 1) divi dažāda stila skaņdarbi
 - liriskais vai virtuozais skaņdarbs
 - džeza balāde
- 2) standarti

2. semestris

Ieskaite ar atzīmi

- 1) harmonijas un formas analīze, harmoniskās secības spēlēšana
- 2) lasīšana no lapas un transponēšana (no klasiskā, popmūzikas un džeza repertuāra, nošu un burtu apzīmējumiem)
- 3) pavadījuma atskaņošana pēc burtu apzīmējumiem (no standartiem)
- 4) popmūzikas / džeza terminoloģijas pārbaude
- 5) popmūzikas / džeza ritmi

Eksāmens

- 1) polifonija
- 2) klasiskā stila izvērsta forma
- 3) džeza balāde vai džeza valsis

3. kurss

1. semestris

Ieskaite ar atzīmi

- 1) harmonijas un formas analīze, harmoniskas secības spēlēšana
- 2) pavadījuma atskaņošana pēc burtu apzīmējumiem (no standartiem)
- 3) lasīšana no lapas un transponēšana (klasiskajā un popmūzikas / džeza repertuārā)
- 4) popmūzikas / džeza terminoloģijas pārbaude
- 5) popmūzikas / džeza ritmi

Eksāmens

- 1) bossanova vai regtains
- 2) 2 pavadījumi (vok. un instr., klasiskais un popmūzikas / džeza)
- 3) ansamblis (duets vai trio, klasiskais vai popmūzikas / džeza)

Standarti, kas ieviesti programmā 2004/2005.mācību gadā

1. kurss

1.semestris	2.semestris
1. <i>Blue Moon</i>	11. <i>C Jam Blues</i>
2. <i>All of Me</i>	12. <i>Billy's Bounce</i>
3. <i>Night and Day</i>	13. <i>Au Privave</i>
4. <i>Summertime</i>	14. <i>St.Thomas</i>
5. <i>Autumn Leaves</i>	15. <i>Beautiful Love</i>
6. <i>Blue Monk</i>	16. <i>Take Five</i>
7. <i>Take The A Train</i>	17. <i>Caravan</i>
8. <i>Moon River</i>	18. <i>Mack the Knife</i>
9. <i>Nature Boy</i>	19. <i>Days of the Wine and Roses</i>
10. <i>Lullaby of Birdland</i>	20. <i>Chameleon</i>

2.kurss

1.semestris	2.semestris
1. <i>Stolen Moments</i>	11. <i>Watermelon Man</i>
2. <i>The Masquerade</i>	12. <i>Oleo</i>
3. <i>I Thought About You</i>	13. <i>Girl from Ipanema</i>
4. <i>On Green Dolphin Street</i>	14. <i>How Insensitive</i>
5. <i>Stella by Starlight</i>	15. <i>Quiet Nights and Quiet Stars</i>
6. <i>Satin Doll</i>	16. <i>Antropology(Parker)</i>
7. <i>In a Sentimental Mood</i>	17. <i>Ornitology</i>
8. <i>Body and Soul</i>	18. <i>Some Day My Prince Will Come</i>
9. <i>Dindi</i>	19. <i>My Favorite Things</i>
10. <i>Triste</i>	20. <i>Blusette</i>

3. kurss

1. semestris	
1. <i>Blue Moon</i>	21. <i>Watermelon Man</i>
2. <i>All of Me</i>	22. <i>Mack the Knife</i>
3. <i>Night and Day</i>	23. <i>Stella by Starlight</i>
4. <i>Summertime</i>	24. <i>Days of the Wine and Roses</i>
5. <i>Autumn Leaves</i>	25. <i>Satin Doll</i>
6. <i>Blue Monk</i>	26. <i>In a Sentimental Mood</i>
7. <i>Take The A Train</i>	27. <i>Body and Soul</i>
8. <i>Moon River</i>	28. <i>C Jam Blues</i>
9. <i>Nature Boy</i>	29. <i>Billy's Bounce(Parker)</i>
10. <i>Lullaby of Birdland</i>	30. <i>Girl from Ipanema</i>
11. <i>Beautiful Love</i>	31. <i>How Insensitive</i>
12. <i>Take Five</i>	32. <i>Quiet Nights and Quiet Stars</i>
13. <i>Stolen Moments</i>	33. <i>St.Thomas</i>
14. <i>The Masquerade</i>	34. <i>Au Privave (Parker)</i>
15. <i>I Thought About You</i>	35. <i>Oleo</i>
16. <i>On Green Dolphin Street</i>	36. <i>Antropology(Parker)</i>
17. <i>Dindi</i>	37. <i>Ornitology</i>
18. <i>Triste</i>	38. <i>Some Day My Prince Will Come</i>
19. <i>Caravan</i>	39. <i>My Favorite Things</i>
20. <i>Chameleon</i>	40. <i>Blusette</i>

**Profesionālā bakalaura studiju programmas “Mūzikas skolotājs” specializācijas
apakšprogrammas ”Mūzikas skolotājs populārajā un džezā mūzikā”
studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programma 2005./2006. māc. gadā**

Mācību kursa programma

1.kurss

1. semestris

- Ieskaite ar atzīmi:** 1) gammas no baltajiem taustiņiem
Do, do, Sol,sol, Re,re, La,la, Mi,mi, Si,si, Fa,fa,
akordi, arpedžijas, trijskaņi ar apvērsumiem, D-7ak., pm7-ak.
ar apvērsumiem, hrom. gammas
2) divas eņģes (instruktīvā un džezā)
(labai un kreisai rokai vai uz 2 dažādiem paņēmiem)

- Eksāmens** 1) divi dažāda stila skaņdarbi
- liriskais vai virtuozais skaņdarbs
 - blūzs vai bugi
- 2) standarti

2.semestris

- Ieskaite ar atzīmi** 1) lasīšana no lapas – no standartiem
2) harmonijas un formas analīze
3) ansamblis (klasiskais vai džezā)

- Eksāmens** 1) polifonija
2) klasiskā stila izvērsta forma
3) džezā skaņdarbs (bugi vai balāde)

2. kurss

1. semestris

- Ieskaite ar atzīmi** 1) gammas no melnajiem taustiņiem
Do#, do#, (Reb, reb), Mib, mib (Re#, re#), Fa#, fa#,
(Solb, solb), Lab, lab (Sol#, sol#), Sib, sib (La#, la#)
gammas, akordi, arpedžijas, garie trijskaņi ar apvērsumiem,
D-7ak ar apvērsumiem., pm7-ak ar apvērsumiem;
hromatiskās gammas izšķiroši
2) divas eņģes (instruktīvā un džezā)
(labai un kreisai rokai vai uz 2 dažādiem paņēmiem)

- Eksāmens**
- 1) polifonija vai izvērsta forma
 - 2) divi dažāda stilā skaņdarbi, viens no tiem
džezā valsis vai džezā balāde
 - 3) pavadījuma atskaņošana pēc burtu apzīmējumiem

2. semestris

- Ieskaite ar atzīmi**
- 1) harmonijas un formas analīze, harmoniskas secības spēlēšana
 - 2) lasīšana no lapas un transponēšana (no klasiskā,
popmūzikas un džezā repertuāra, nošu un burtu apz.)

3) popmūzikas / džeza terminoloģijas pārbaude

4) popmūzikas / džeza ritmi

Eksāmens

1) polifonija vai izvērstā forma

2) regtains vai bossanova

3) 2 pavadījumi (vok. un instr., klasiskais vai popmūzikas / džeza)

4) ansamblis (duets vai trio, klasiskais vai popmūzikas / džeza)

Standartu saraksts 2005/2006. mācību gadā

1. kurss

1.semestris	2.semestris
1. <i>Blue Moon</i>	11. <i>C Jam Blues</i>
2. <i>All of Me</i>	12. <i>Billy's Bounce</i>
3. <i>Night and Day</i>	13. <i>Au Privave</i>
4. <i>Summertime</i>	14. <i>St.Thomas</i>
5. <i>Autumn Leaves</i>	15. <i>Beautiful Love</i>
6. <i>Blue Monk</i>	16. <i>Take Five</i>
7. <i>Take The A Train</i>	17. <i>Caravan</i>
8. <i>Moon River</i>	18. <i>Mack the Knife</i>
9. <i>Nature Boy</i>	19. <i>Days of the Wine and Roses</i>
10. <i>Lullaby of Birdland</i>	20. <i>Chameleon</i>

2. kurss

1.semestris	2.semestris
1. <i>Stolen Moments</i>	11. <i>Watermelon Man</i>
2. <i>The Masquerade</i>	12. <i>Oleo</i>
3. <i>I Thought About You</i>	13. <i>Girl from Ipanema</i>
4. <i>On Green Dolphin Street</i>	14. <i>How Insensitive</i>
5. <i>Stella by Starlight</i>	15. <i>Quiet Nights and Quiet Stars</i>
6. <i>Satin Doll</i>	16. <i>Antropology(Parker)</i>
7. <i>In a Sentimental Mood</i>	17. <i>Ornitology</i>
8. <i>Body and Soul</i>	18. <i>Some Day My Prince Will Come</i>
9. <i>Dindi</i>	19. <i>My Favorite Things</i>
10. <i>Triste</i>	20. <i>Blusette</i>

Studiju kursa apraksts

Kursa nosaukums: Vispārējā klavierspēle

Studiju programmas nosaukums: Profesionālā bakalaura studiju programmas „Mūzikas skolotājs” specializācijas apakšprogramma „Mūzikas skolotājs populārajā un džezā mūzikā.”

Apjoms: 4 KP, 6 ECTS

1 kredītpunkts - 40IN = pilna laika studijās 12 kontaktstundas + 28 patst.nod.,
nepilna laika studijās 8 kontaktstundas + 32 patst.nod..

Kursa autors: *Mag. paed.* Jekaterīna Kostina

Kursa docētāji: doc. Viktors Ritovs, asistents Māris Žagars

Kursa mērķis

Topošo mūzikas skolotāju klavierspēles prasmju un iemaņu pilnveidošana gan klasiskā gan džezā un populāras mūzikas repertuāra apgūšanā un atskaņošanā profesionālas kompetences un veiksmīgas pedagoģiskas darbības nodrošināšanai mūsdienu sabiedrības kultūrvēsturiskajos un sociālekonomiskajos apstākļos.

Paredzētais rezultāts

- Mūzikas skolotāja profesionālo prasmju, iemaņu, spēju un kompetenču pilnveide
- Klavierspēles tehnisko paņēmienu apguve akadēmisko instruktīvo un džezā etiķu iestudēšanas procesā
- Mūzikas mākslinieciskā tēla atklāsmes prasmju un muzikālo spēju pilnveide un attīstība
- Akadēmiskās un popmūzikas un džezā mūzikas stilu izpratnes pilnveide
- Klavierspēles prasmju un iemaņu pilnveide akadēmiskā un popmūzikas un džezā repertuāra apguves procesā
- Akadēmiskas mūzikas skaņdarbu analīzes zināšanu un prasmju iegūšana
- Popmūzikas un džezā formas – iepazīšanās, analīze, apguve, iestudēšana
- Popmūzikas un džezā mūzikas standartu iemācīšanās
- Popmūzikas un džezā harmonijas teorētiskā izpratne un praktiskā apguve
- Ritma izjūtas attīstība popmūzikas un džezā mūzikas studiju procesā. Popmūzikas un džezā mūzikas ritmisko īpašību teorētiskā un praktiskā apguve
- Popmūzikas un džezā mūzikas specifiskas terminoloģijas apgūšana
- Prasme strādāt, sadarboties ar akadēmisko un popmūzikas un džezā mūzikas ansambļa, pavadījuma muzicēšanas partneriem
- Pozitīva un vērtīborientēta attieksme pret pašizglītošanās un pašpilnveidošanās procesu

Kursa satura tematiskais plānojums

Kursa individuālo nodarbību plānojums saskaņā ar pilna un nepilna laika studiju paredzēto grupu nodarbību plānu. Individuālā pieeja repertuāra izvēlē (atbilstoši studentu dotībām un prasmēm, studentu profesionālai pieredzei un vecumu īpašībām), repertuāra grūtību pakāpeniskā palielināšana. Iepazīšanās ar klasiskās mūzikas un ar populārās un džezā mūzikas galvenajiem stiliem un veidiem, formām un harmonijām, tehnisko un muzikālo izteiksmes līdzekļu kopumu. Studenti apgūst ne tikai klasiskās formas – sonātes forma, rondo, variācijas, polifoniskas formas, dažādā rakstura miniatūras, etiķes –, bet arī populārās un džezā mūzikas formas – blūzs, bugi, balāde, džezā valsis, regtains, bosanova, džezā etiķes. Topošie

skolotāji atskaņo šo repertuāru gan solo, gan ansablī (instrumentālais un vokālais, duets vai trio). Kurša saturā paredzētas gan klasiskās, gan džeza mūzikas formas un harmonijas analīze. Lasīšana no lapas un transponēšana galvenokārt virzīta uz tekstu ar burtu apzīmējumiem, īpašu akcentu liekot uz populārās un džeza mūzikas standartu apguvi. Studenti iepazīstas ar populārās un džeza mūzikas ritmu īpašībām, ar populārās un džeza mūzikas specifisko terminoloģiju.

Patstāvīgi apgūstamās tēmas

- Ierakstu klausīšanās un analīze
- Ieteiktās literatūras lasīšana
- Skaņdarbu stila, formas un harmonijas analīze;
- Lasīšana no lapas, apgūstot jaunu muzikālo materiālu
- Patstāvīgais darbs skaņdarba tehnisko un muzikālo grūtību pārvarēšanai
- Darbs ar tekstu, mācoties no galvas
- Radoša, patstāvīga sadarbība ar ansambļa partneriem

Studiju kursa rezultātu pārbaudes forma, studenta studiju sasniegumu vērtēšana

Studenta studiju kursā gūtās zināšanas, apgūtās un pilnveidotās prasmes un iemaņas tiek vērtētas ieskaitē ar atzīmi un eksāmenā. Ieskaite ar diferencētu vērtējumu – 1., 3.semestrī, eksāmens – 2., 4. semestrī.

Prasības ieskaitei un eksāmenam

Ieskaitēs ar atzīmi un eksāmenos programmas jāatskaņo no galvas, izņemot ansambļus un pavadījumus.

Zināšanas un prasmes tiek vērtētas darbībā, studentu muzikālajā priekšnesumā pēc šādiem kritērijiem:

- klavierspēles paņēmieni apgūšana
- skaņdarba stila un formas izpratne
- solo, ansambļa vai pavadījuma izpildījuma īpašību apgūšana
- studenta mākslinieciskais sniegums, radošuma izpausmes

Ieskaitēs, kurās paredzēta teorētisko zināšanu un prasmju pārbaude, tiek vērtētas studentu profesionālās un pārlicinošās atbildes, orientēšanās noteiktos jautājumos un uzdevumos.

Studentu sniegums tiek vērtēts atbilstoši tā individuālo spēju attīstībai, profesionālu prasmju un iemaņu veidošanai un atskaņojuma kvalitātei.

Kursā apgūstamās un pilnveidojamās zināšanas, prasmes, kompetences, attieksmes

- Prasme analizēt, pētīt, prognozēt
- Prasme strādāt individuāli un sadarboties ar ansambļa partneriem
- Atbildīga attieksme pret sevi, līdzcilvēkiem un augstākajām morālajām vērtībām
- Pozitīva un vērtīborientēta attieksme pret pašizglītošanās un pašpilnveidošanās procesu

Kursa saturs

Kursa satura tematiskais plānojums

Pilna laika studijas=48 kont.st., 112=patst.nod.

Nepilna laika studijas=32 kont.st., 128=patst.nod

Nr. p.k.	Temats	Kontaktstundas		Studenta patstāvīgā darba stundas	
		Pilna laika studijas	Nepilna laika studijas	Pilna laika studijas	Nepilna laika studijas
1.	Gammas, četras eņģes ar dažādiem tehnikas veidiem (divas no tām džezas eņģes)	4	3	10	12
2.	Divi polifona stila skaņdarbi	5	3	12	12
3.	Divi lielās (izvērstās) formas skaņdarbi	5	4	12	14
4.	Divi skaņdarbi klasiskā stilā (liriskais un virtuozais)	4	3	10	11
5.	Četri skaņdarbi džezas stilā	5	4	12	14
6.	Dažāda veida ansambļi klasiskā un džezas stilā, vok. un instr. pavadījumi pēc burtu apzīmējumiem.	5	4	12	14
7.	Lasīšana no lapas, transponēšana	3	2	10	11
8.	Populārās un džezas mūzikas standarti	5	4	12	15
9.	Džezas harmonija, formas un stili	5	4	12	15
10.	Popmūzikas un džezas mūzikas specifiskā terminoloģija. Popmūzikas un džezas mūzikas ritmi	3	1	10	10

Patstāvīgā darba plānojums

Nr.	Temats	Darba veids	Pārbaudes forma
1	2	3	4
1.	Gammas, četras eņģes ar dažādiem tehnikas veidiem (divas no tām džezas eņģes)	Patstāvīgais darbs gammu, eņģu tehnisko, muzikālo un citu grūtību pārvarēšanai	Paškontrolē Individuālā kontrolē Ieskaite
2.	Divi polifona stila skaņdarbi	Klasiskās mūzikas ierakstu klausīšanās, lasīšana no lapas, analīze. Patstāvīgais darbs skaņdarba tehnisko un muzikālo grūtību pārvarēšanai	Paškontrolē Individuālā kontrolē Eksāmens
3.	Divi lielās (izvērstās) formas skaņdarbi	Klasiskās mūzikas ierakstu klausīšanās, lasīšana no lapas, analīze. Patstāvīgais darbs skaņdarba tehnisko un muzikālo grūtību pārvarēšanai	Paškontrolē Individuālā kontrolē Eksāmens

1	2	3	4
4.	Divi skaņdarbi klasiskā stilā (liriskais un virtuozais)	Lasīšana no lapas. Skaņdarbu analīze Radošs, patstāvīgs darbs skaņdarba mākslinieciskā tēla atklāšanai	Paškontrolē Individuālā kontrolē Ieskaite
5.	Četri skaņdarbi džezā stilā	Popmūzikas un džezā mūzikas ierakstu klausīšanās, interneta iespēju izmantošana, lasīšana no lapas, skaņdarbu analīze. Radošs, patstāvīgs darbs skaņdarba mākslinieciskā tēla atklāšanai	Paškontrolē Individuālā kontrolē Ieskaite Eksāmens
6.	Dažāda veida ansamblī klasiskā un džezā stilā, vokālie un instrumentālie pavadījumi, tradicionālie un pēc burtu apzīmējumiem	Ierakstu klausīšanās, lasīšana no lapas, transponēšana, popmūzikas un džezā harmonijas praktiskā lietošana, popmūzikas un džezā mūzikas stilu apguve, patstāvīgais darbs skaņdarba tehnisko un muzikālo grūtību pārvarēšanai	Paškontrolē Individuālā kontrolē Ieskaite Eksāmens
7.	Lasīšana no lapas, transponēšana	Klasiskās mūzikas, popmūzikas un džezā mūzikas lasīšana no lapas un transponēšana repertuāra paplašināšanai, lasīšanas no lapas un transponēšanas prasmju un iemaņu pilnveidei	Kontrolstunda Ieskaite
8.	Populārās un džezā mūzikas standarti	Popmūzikas un džezā mūzikas ierakstu klausīšanās, interneta iespēju izmantošana, lasīšana no lapas, analīze, patstāvīgais darbs standartu specifisko grūtību pārvarēšanai	Paškontrolē Individuālā kontrolē Ieskaite
9.	Džezā harmonija, formas un stili	Speciālās literatūras lasīšana, ierakstu klausīšanās, lasīšana no lapas, analīze	Paškontrolē. Individuālā kontrolē. Ieskaite.
10.	Popmūzikas un džezā mūzikas specifiskā terminoloģija. Popmūzikas un džezā mūzikas ritmi	Speciālās literatūras lasīšana, popmūzikas un džezā mūzikas ierakstu klausīšanās un analīze, radošs, patstāvīgs darbs popmūzikas un džezā mūzikas ritmu īpašību apgūšanai	Paškontrolē. Individuālā kontrolē. Ieskaite.

Kursu apgūst latviešu valodā (vācu, angļu)

Literatūra

1. Avramecs B., Muktupāvels V. *Mūzikas instrumentu mācība. Tradicionālā un populārā mūzika.*-R.: Musica Baltica, 1997. –277.lpp.
2. Birzkops J. *Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja.*-R.: Apgāds Liesma, 1999.-79 lpp.
3. Deneff P. *Blues Hanon. 50 Exercises for the Beginning to professional Blues Pianist.*-Musicians Institute Press, Southern California, 2001.-157.p.
4. Gioia T. *The History of Jazz.*-New York; Oxford: Oxford University Press, 1997. - 471. p.
5. Mark C.Gridley . *Concise Guide to Jazz* - Prentice-Hall,Inc., New Jersey, 2001.- 246.p.
6. Mervyn Cooke. *The Chronicle of Jazz* –Thames and Hudson Ltd, London, 2005©1997.-256.p.
7. Hewman H. *Piano Styles/-* Paris: Editions Henry Lemoine, 1996.- 70 p.
8. *The New Grove Dictionary of Jazz.*/Edited by B. Kernfield in 2 v.-a London, 1988.-580-606 p. James Lincoln Collier.
9. Tenner P., Megill D., Gerow M. *Jazz.*- New York: WCB, 1992. - 228 p.
10. Zariņš D. *Mūzikas pedagogijas pamati.* Monogrāfija.-R.: “Izdevniecība RaKa”, 2003.-200 lpp.
11. Бриль И. *Практический курс джазовой импровизации для фортепиано.*- М.”Советский композитор”,1988. .-126 с.
12. Замороко Н. *Фортепиано в джазе* .-Киев:”Музична Украина”,1988. .- 126 с.
13. Ивенс Л. *Ритмы джаза в игре на фортепиано.*-Киев:”Музична Украина”,1986. .-38с.
14. Коллиер Дж. *Становление джаза.*- М.: ” Радуга”, 1984.-390 с
15. Конен В. *Рождение джаза* .- М.:”Музыка”, 1984.- 310 с.
16. Королев О.К.*Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки.* - М., Музыка,2002. -168с.
17. Мартинсен К. А. *Индивидуальная фортепианная техника.*- М.: Музыка, 1966.- 220 с.
18. Нейгауз Г.*Об искусстве фортепианной игры.*-М.:Музыка,1967.
19. Рогачев Г. *Системный курс гармонии джаза.Теория и практика* – М., ”Владос”.-2000.-126с.
20. Романенко В. *Начальный курс джазовой импровизации на фортепиано.*-М.: Издатель Смолин К.О.,2003.
21. Сарджент У. *Джаз. Генезис. Музыкальный язык. Эстетика.*- М., Музыка, 1987. - 296с.
22. Хромушин О. *Джазовое сольфеджио 3-7 классы детской муз.школы.*- С-Пб., ”Композитор”,2003.-54.с.
23. Чугунов Ю. *Гармония в джазе.*-М.:”Советский композитор”, 1980.-150с.

**Studiju kursa „Vispārējā klavierspēle” programmas
ieskaišu un eksāmenu protokoli.
2002./2003. mācību gads**

Tehniskā ieskaite 23./28.11.2002
gammas no baltajiem taustiņiem, 2 etīdes (1 džeza etīde)

Kurss	Vārds, uzvārds	Programma	Vērtējums
1.k.	A.A.	Gammas-Do,do,Re,re,Mi,mi,Sol,sol,La,la etīdes: K.Černi (Germera red.)op.599 Nr.61Do O.Pītersons do	8 9
1.k.	I.B.	gammas-Do,do,Re,re,Mi,mi,Sol,sol,La,la; etīdes: K.Černi (Germera red.) Nr.21 Re M.Dvoržāks nr1 Do	7/8 8
1.k.	A.J.	Gammas-Do,do,Re,re,Mi,mi; etīdes:K.Černi (Germera red.) Re O.Pītersons Re	7 7
1.k.	P.L.	Gammas-Do,do; etīdes: A.Žilinskis Sol M.Šmitz Nr.2 Do	6 6
1.k.	S. Š.	gammas- Do,do,Re,re,Mi,mi,Sol,sol,La,la; etīdes: A.Lemuāns op.37 Nr.20 Fa M.Dvoržāks Nr. 8 Re	8 9
2.k	P.L.	Gammas-Do,do,Re,re,Mi,mi; etīdes: J.Lipšāns Etīde – deja Do O.Pītersons <i>Exercize</i> Nr.3 Sol	7 7
2.k	G.L.	Gammas-Do,do,Re,re,Mi,mi; etīdes: K.Černi (Germera red.) Re M.Šmitz-Nr.24mi	6 7

Akadēmiskais koncerts 05.12.2002/24.02.2003.
Programmā – 2skaņdarbi (klasiskais +blūzs)

Kurss	Vārds, uzvārds	Programma	Vērtējums
1.k.	A.A.	F.E.Bahs Fantāzija	8
		H.-G. Heumann <i>Good Ol'Blues</i>	9
1.k.	S.Š.	D.Kabaļevskis Jociņš	8
	I.B.	P.Jarrett <i>Lena</i>	9
1.k.		D.Kabaļevskis Lēnais valsis	7
	A.J.	T.Dameron <i>Lady Bird</i>	8
1.k.		P.Čaikovskis Saldais sapnis	8
	P.L.	H.-G.Heumann <i>SevenUp Blues</i>	8
1.k.		R.Šūmanis Maršs	7
	P.L.	H.-G.Heumann <i>It's Up to You</i>	7
2.k.		D Kabaļevskis. Senā deja	7
	G.L.	D.Brubeck <i>Polly</i>	7
2.k.		D.Kabaļevskis Tokatīne	6
		D.Brubeck <i>Far More Blue</i>	6

Ieskaite 15.04.2003.
Programmā – 2 skaņdarbi.

Kurss	Vārds,uzvārds	Programma	Vērtējums
1.k.	A.A.	K.F.E.Bahs Solfedžo	8
		D.Ellingtons <i>In A Sentimental Mood</i>	
1.k.	I.B.	I.S.Bahs Mazā prelūdija re	7
		Ž.Rieff <i>Jazz</i>	
1.k.	A.J.	A.Bēms Prelūdija	6}5
		G.Martin <i>Dear Souvenir</i>	5
1.k.	P.L.	A.Gedike Sarabanda	6}6
		M.Nevins <i>Boogie</i>	7
2.k.	P.L.	I.S.Bahs Mazā prelūdija Do	7
		O.Pītersons <i>Menuet</i>	
2.k.	G.L.	I.S.Bahs Mazā prelūdija Fa	6}7
		M.Nevins <i>Solid Boogie</i>	7

Eksāmens 28.06.2003.
Programmā –polifonija vai lielā forma un džeza skaņdarbs

Kurss	Vārds,uzvārds	Programma	Vērtējums
1.k.	A.A.	L.Bēthovens Rondo no sonatīnes Fa	8
	I.B.	J.Dorsey <i>Boogie</i>	
1.k.		J.Benda Sonatīne la I.d.	7
	A.J.	J.Sasjko Blūzs	
1.k.	P.L.	D.Čimaroza Sonāte la I d	7
		Dž.Šenbergers <i>Whispering</i>	
1.k.	P.L.	V.A.Mocarts Sonatīne Do Id	7
		O.Pītersons <i>Piece</i>	
2.k.	G.L.	M.Klementi Sonatīne op.36 Nr2 Id.	8
		M.Nevins <i>Piece</i>	
2.k.		D.Čimaroza Sonāte sol	6
		O.Pītersons <i>Rag</i>	

2003./2004. mācību gads
Vispārējās klavierspēles populārās un džeza mūzikas skolotāju programmas ieskaīšu
un eksāmenu protokoli

Ieskaite 17.12.2003./21.01.2004.

Vārds, uzvārds	Kurs s	Pilns, nepilns laiks	Spec.	Programma	Vērt .
I.A..	1.k.	piln.	Ģitāra	J.Kalsons Prelūdiņa G.Martin <i>Dark Eyes Boogie</i>	7
E.N.	1.k.	piln.	Vokāls	I.S.Bahs Invencija Mib(2-b) Ch.Henry <i>Dear Souvenir</i>	6
I.K..	1.k.	n/piln.	Vokāls	I.S.Bahs Mazā prelūdiņa do W.Gillock <i>Canal Street Blues</i>	6
I. K.	1.k.	n/piln.	Vokāls	I.S.Bahs Invencija la 2-b. W.Gillock <i>Canal Street Blues</i>	8
D. T.	1.k.	n/piln.	Vokāls	I.S.Bahs Sarabanda no Fr.sv.n3h- moll S.Joplin Ragtime' <i>Cascades'</i>	8
I.B.	2.k.	n/piln.	Sitamin str.	K.Sorokins Variācijas G.Martin <i>Honky-Tonky</i>	6
Ģ.P.	2.k.	piln.	Ģitāra	D.Šostakovičs Gavote I.Jakušenko <i>Nakts debess</i>	7
M.P.	2.k.	piln.	Ģitāra	A.Kazella Siciliāna A.Rieffs <i>Jazz</i>	8
D.G.	2.k.	Piln.	Vokāls	K.F.E.Bahs Fantāzija re P.Jarret <i>Lena</i>	7
A. A.	2.k.	n/piln.	Ģitāra	I.F.Kirnbergers Prelūdiņa mi Č.Korea <i>Cristall Silence</i>	8
A.J.	2.k.	n/piln.	Ģitāra	V.A.Mocarts Variācijas L.Rene <i>When It's Sleepy Time Down South</i>	7
P.L.	2.k.	n/piln	Ģitāra	16.gs.nez.autors Alemanda S.Price <i>Teed-Up</i>	6
Dāce L.	3.k.	piln.	Vokāls	P.Čaikovskis Janvāris D.Agay <i>Another Shade of Blue</i>	8
H.A.	3.k.	Piln.	Ģitāra	I.S.Bahs Mazā prelūduja sol G.Martin <i>Won't Ya Come Out Tonight</i>	7
P.L.	3.k.	n/piln	Ģitāra	F.Kulau Variācijas Sol K.Ružička <i>Man jāiet prom</i>	7
G.L.	3.k.	n/piln.	Sitam instr.	M.Klementi Sonatīnes do3.d. O.Pītersons <i>Jazz Exercise</i>	6

Ieskaite 01.04.2004.

Vārds, uzvārds	Kurss p, n/p laiks	Standartu lasīšana no lapas	Ped.repertuāra atskaņošana: etīde, polifonija, lielā forma, džeza skaņdarbs, džeza ansamblis	Vērtējums
I.A.	1.k.,p	W.King, V.Young, E.v an Alstoune, H.Gillespe <i>Beautiful Love</i>	A.Lemuāns etīde op37 nr35 A.Rouli Prelūdijs un fūga Do T.Etvūds Sonatīne Sol A.Šmidebergers <i>Ragtime</i> M.Šmitz Ansamblis nr19	7
E.Ņ.	1.k.,p	W.King, V.Young, E.v an Alstoune, H.Gillespe <i>Beautiful Love</i>	K.Čerņi(Germera red.)etīde nr7 Sol I.S.Bahs Mazā prelūdijs Do J.Haidns Sonāte Sol 1.d. N.Zamoroko Ritmiskais skaņdarbs M.Šmitz Ansamblis N19	7
I.K.	1.k. n/p	V.Young, N.Washington <i>Stella by Starlight</i>	K.Čerņi(Germera red.) Etīde N37 La A.Rouli Prelūdijs un fūga Fa T.Haslingers Sonatīne Do O.Pītersons Džeza skaņdarbs M.Šmitz <i>Piece</i> (ansamblis)	7
D.T.	1.k. n/p	V.Young, N.Washington <i>Stella by Starlight</i>	K.Čerņi(Germera red.)etīde N7 I.S.Bahs Mazā prelūdijs re W.Gillock <i>Theme and Variations</i> T.Dameron <i>Lady Bird</i> M.Šmitz <i>Piece</i> (ansamblis)	7
I.K.	1.k. n/p	N.Washington <i>On Green Dolphin Street</i>	K.Čerņi(Germera red.) etīde N5 I.S.Bahs Mazā prelūdijs do F.Kulau Sonatīne op.65 N2 Do1.d. D.Brubeck <i>Lost Waltz</i> J.Hromušins NaktsTV (ans.)	7
L.A.	1.k.p.	A.C.Jobim <i>Triste</i>	K.Debisī Arabeska La	7

Ieskaite 01.04.2004.

Vārds, uzvārds	Kurss p., n/p laiks	Standartu lasīšana no lapas un transponēšana	Pavadījuma atskaņošana	Vērtējums
D.G	2.k.p.	A.C.Jobim <i>Dindi</i>	W.King, V.Young, E.van Alstoune, H.Gillespe <i>Beautiful Love</i>	Iesk.
Ģ.P.	2.k.p.	D.Ellington <i>Caravan</i>	K.Weil, M.Blitzstein <i>Mack the Knife</i>	Iesk.
M.P.	2.k.p.	D.Brubeck <i>Take Five</i>	K.Weil, M.Blitzstein <i>Mack the Knife</i>	Iesk.
A.A.	2.k.n/p	R.Rodgers <i>Blue Moon</i>	H.Hancock <i>Chameleon</i>	Iesk.
I.B.	2.k.n/p	T.Monk <i>Blue Monk</i>	H.Hancock <i>Chameleon</i>	Iesk.
P.L.	2.k.n/p	G.Gershvin <i>Summertime</i>	J.Mercer, H.Mandini <i>Days of Wine and Roses</i>	Iesk.
A.J.	2.k.n/p	J.Cosma <i>Autumn Leaves</i>	J.Mercer, H.Mandini <i>Days of Wine and Roses</i>	Iesk.

Eksāmens 1.2.3.kursam 22.06.2004.

Vārds, uzvārds	Kurss, piln., n/piln.	Specialit.	Programma	Vērtējums
1	2	3	4	5
I.A.	1.k., piln.	Ģitāra	I.S.Bahs Mazā prelūdiņa Do V.A.Mocarts Rondo Fa A.Sasjko Blūzs	7
E.Ņ..	1.k. piln.	Vokāls	I.S.Bahs Kuranta Va.A.Mocarts Sonāte Fa Id M.Nevin <i>Solid Boogie</i>	8
I.K.	1.k.n/piln	Vokāls	I.S.Bahs Mazā Prelūdiņa Fa M.Klementi Sonatīne Sol 3d I.Jakušenko Valša ritmā	6
I.K..	1.k.n/piln	Vokāls	I.S.Bahs Mazā prelūdiņa re F.Kulau Sonatīne op.55N3Do N.Zamoroko Ritmiskais skaņdarbs	---
D.T.	1.k.n/piln	Vokāls	I.S.Bahs Invencija si 2-b J.Haidns Sonāte Do Id D.Brubeck <i>Far More Blue</i>	9
Ģ.P.	2.k.piln	Ģitāra	A.Korelli Sarabanda M.Klementi Sonatīnes Do3d. M.Nevin <i>Boogie</i>	7
M.P.	2.k.piln.	Ģitāra	G.F.Hendelis Sarabanda A.Sandoni Sonāte Ch.Henry <i>C.I.J.Swing</i>	6

1	2	3	4	5
D.G.	2.k.piln.	Vokāls	I.S.Bahs Mazā Prelūcija do M.Klementi Sonatīne N5Do T.Dameron <i>Lady Bird</i>	7
A.A.	2.k.n/piln	Ģitāra	I.S.Bahs Preambula L.Bēthovens Sonāte op.49N2.Id I.Jakušenko Intermedija	7
I.B.	2.k.n/piln	Sitaminstr.	I.S.Bahs Invencija Do 2-b F.Kulau Sonatīne op.55.N20 A.Bojko <i>Boogie</i>	6
A.J.	2.k.n/piln	Ģitāra	I.S.Bahs Invencija Do 2-b D.Čimaroza Sonāte A.Bojko <i>Ragtime</i>	7
P.L.	2.k.n/piln	Ģitāra	I.S.Bahs Mazā prelūcija Do M.Klementi Sonatīne Do Id Ch.Shavers <i>Well Groomed</i>	6
L.D.	3.k.piln	Vokāls	J.Rameau Rigodon M.Šmitz <i>Piece</i> D.Agay <i>Another Shade of Blue</i> P.McCartney <i>Let It Be</i>	6
P.L.	3.k.n/piln	Ģitāra	P.Jarret <i>Dexter</i> M.Šmitz <i>Piece</i> K.Weill <i>Mack the Knife</i> P.McCartney <i>Come together</i>	9
G.L.	3.k.n/piln	Sitaminstr.	W.Gillock <i>Theme and Variatons</i> M.Šmitz <i>Piece</i> V.Krieviņš „Meitene kafejnīcā” E.Presley <i>Love Me Tender</i>	9

2004./2005. mācību gads

Vispārējās klavierspēles populārās un džeza mūzikas skolotāju programmas ieskaīšu un eksāmenu protokoli

Tehniskā ieskaite 09.11.2004.

Vārds,uzvārds	Kurss,piln., n/piln	Specialit.	Programma	Vērtējums
1	2	3	4	5
1.Z.A.	1.k.piln.	Vokāls	T,t gammas no balt.taust. Etīdes K.Černi(Germers)Do M.Šmitz Do	6
2. I.B.	1.k.piln.	Vokāls	T,t gammas no balt.taust. Etīdes K.Černi(Germers)sol O.Pītersons Fa	5
3. T.K.	1.k.piln.	Ģitāra	T,t gammas no balt.taust. Etīdes K.Černi(Germers)Re O.Pītersons Re	8
4. L.K.	1.k.piln.	Vokāls	T,t gammas no balt.taust. Etīdes K.Černi Fa M.Šmitz Sol	4
5. I.A.	2.k.piln	Ģitāra	T,t gammas no meln.taust. Etīdes A.Divernuā Do M.Dvoržāks Fa	8

1	2	3	4	5
6. E.Ņ.	2.k.piln.	Vokāls	T, t gammas no meln.taust. Efīdes K.Černi op.299do M.Dvoržāks Do	7/8
7. I.K.	2.k.n/piln	Vokāls	T, t gammas no meln.taust. Efīdes K.Černi op.299 N3 J.Čugunovs Fa	7
8. D.T.	2.k.n/piln.	Vokāls	T, t gammas no meln.taust. G.Hellers eņīde Fa M.Šmitz eņīde N48	8
9. D.G.	3.k.piln.	Vokāls	Lasīšana no lapas, transponēšana(standarti) 2 ans.M.Šmitz <i>Piece</i> A.KrigersMenuets	7
10. Ģ.P.	3.k.piln.	Ģitāra	Lasīšana no lapas, transponēšana(standarti) 2 ans:K.Weill <i>Mack the Knife</i> <i>Brasil Cucaracha</i>	6
11. M.P.	3.k.piln	Ģitāra	Lasīšana no lapas, transponēšana(standarti) 2 ans:K.Weill <i>Mack the Knife</i> <i>Brasil Cucaracha</i>	6
12. A.A.	3.k.n/piln.	Ģitāra	Lasīšana no lapas, transponēšana(10 standarti) 2 ans.M.Šmitz <i>Piece</i> (Duets) J.Cosma <i>Autmn Leaves</i> (trio)	7
13. A.J.	3.k.n/piln.	Ģitāra	Lasīšana no lapas, transponēšana(10 standarti) 2 ans.M.Šmitz <i>Piece</i> (Duets) G.Marks <i>All of Me</i> (trio)	7
14. P.L.	3.k.n/piln.	Ģitāra	Lasīšana no lapas, transponēšana(10 standarti) 2 ans.M.Schmitz (duets) C.Santana <i>Europa</i> (trio)	7

Akadēmiskais koncerts 10.12./21.12.2004. un 21.01.2005.
 Programmā: 1.k.– klas. skaņdarbs, blūzs, standarti;
 2.k.– klas.skaņdarbs, balāde, standarti;
 3.k.– regtains, pavadījums (vok.vai instr.), standarti

Vārds, uzvārds	Kurss, piln., n/piln	Specialitāte	Programma	Vērtēj.
1	2	3	4	5
1. Z.A.	1.k.piln.	Vokāls	S.Prokofjevs „Vakars” N.Faber <i>The Piano</i> <i>Playin 'Chokolade Eater's Blues</i> 10 standarti	8
2.I.B.	1.k.piln.	Vokāls	E.Grīgs Tautu melodija W.Hendy <i>St.Louis Blues</i> 10 standarti	7

1	2	3	4	5
3. I.K.	1.k.piln	Vokāls	A.Hačaturjans <i>Andantino</i> P.Heumann <i>Good Old Blues</i> 10 standarti	6
4.T.K.	1.k.piln.	Ģitāra	A.Kaļiņņikovs ‘Skumja dziesmiņa’ D.Agay <i>Ev’ry Night</i> 10 standarti	8
5. I.A.	2.k.piln.	Ģitāra	D.Kabaļevskis <i>Novella</i> J.Van Heusen <i>Here’s That Rainy Day</i> 10 standarti	7
6. E.Ņ.	2.k.piln.	Vokāls	F.Šopēns <i>Cantabile</i> H.Carmichael <i>The Nearness of You</i> 10 standarti	8
7. I.K.	2.k.n/piln	Vokāls	E.Grīgs <i>Arietta</i> R.Rodgers <i>My Funny Valentine</i> 10 standarti	6
8. D.T.	2.k.n/piln.	Vokāls	P.Čaikovskis ‘Oktobris’ J.Green <i>Body and Soul</i> 20 standarti	8
9.D.G.	3.k.piln.	Vokāls	M.Šmitz <i>Mickey Mouse Rag</i> J.Martinovs (pav.) 10 standarti	7
10. Ģ.P.	3.k.piln.	Ģitāra	I.Sasjko <i>Regtains</i> T.Monk <i>Blue Monk</i> (pav.) 10 standarti	6
11. M.P.	3.k.piln.	Ģitāra	M.Švebergers <i>Regtains</i> D.Ellington <i>Caravan</i> (pav.) 10 standarti	6
12. A.A.	3.k.n/piln.	Ģitāra	M.Šmitz <i>Rag for Johny</i> C.Santana <i>Moon Flower</i> (pav.) 10 standarti	7
13. A.J.	3.k.n/piln.	Ģitāra	S.Joplin <i>Maple Leaf Rag</i> D.Ellington <i>Take the A Train</i> (pav.) 10 standarti	7
14. P.L.	3.k.n/piln.	Ģitāra	I.Jakušenko <i>Regtains</i> R.Blackmore <i>May Be Next Time</i> (pav.) 10 standarti	7
15. S.L.	2.k.n/piln	Vokāls	F.Burgmillers <i>Etīde Op.100 mib</i> A.Korelli <i>Sarabanda mi</i> M.Klementi <i>Sonatine Do Id</i> M.Nevin <i>Piece</i> M.Šmitz <i>Piece</i> (ans.)	8

Teorētiskā ieskaite
05.03.2005.

- 1.k.– harmonijas un formas analīze,
lasīšana no lapas –no standartiem; ansamblis (klasiskais vai džeza);
- 2.k.– harmonijas un formas analīze, harmoniskas secības spēlēšana; lasīšana no lapas un transponēšana(nošu un burtu); pavadījums (pēc burtu apzīmējumiem no standartiem.);
- 3.k. – harmonijas un formas analīze, harmoniskas secības spēlēšana; lasīšana no lapas un transponēšana(nošu un burtu); pavadījums(pēc burtu apzīmējumiem no standartiem)

Uzvārds	Kurss	Ritmi	Lasīšana/ transports	Forma	Ansamblis/ pavadījums	Vērtējums
1. Z.A.	1.k.piln.	8	7	7	8	7,5=8
2. I.B.		7	7	7	8	7,25=7
3. L.K.		6	7	5	7	6,25=6
4. T.K.		8	8	9	8	8,25=8
5. I.A.	2.k.piln.	8	6/7	9	8	7,6=8
6. I.K.	2.k.n/piln	7	6/6	7	7	6,6=7
7. D.T.		7	7/7	7	7	7=7
8.D.G.	3.k.piln.	6	7/6	7	8	6,8=7
9. Ģ.P.		9	7/8	9	7	8=8
10.M.P.		9	6/6	8	8	7,75=8
11. A.A.	3.k.n/piln.	9	8/8	8	8	8,2=8
12.A.J.		7	6/7	7	7	6,6=7
13. P.L.		8	7/6	6	7	6,8=7

Programmas "Populārās un džeza mūzikas skolotājs" vispārējās klavierspēles eksāmens
31.05./17.06.2005.

Vārds	Kurss	Programma	Vērtēj.
1	2	3	4
1. Z.A.	1.k.piln.	J.S.Bahs Mazā prelūdija do M.Klementi Sonatīne N5DoId. C.Matz <i>Fat Cat Boogie</i>	6
2. I.B.	„	J.S.Bahs Invencija Do2-b M.Klementi SonatīnesN5DoII,IIIId. C.Matz <i>Fat Cat Boogie</i> {ar impr.}	8
3.L.K.	„	A.Lusiņans „Atspulgs” M.Klementi Sonatīnes Sol Id. M.Nevin <i>Boogie</i>	7
4.T.K.	„	I.S.Bahs Mazā prelūdija re F.Kulau Sonatīne op.20 N1DoId. M.Nevin <i>Solid Boogie</i>	9
5. I.A.	2.k.piln.	I.S.Bahs Mazā prelūdija do M.Klementi Sonatīne Re Id. O.Piterson <i>Laurentide Waltz</i>	8
6. I.K.	2.k.n/piln	.S.Bahs Mazā prelūdija Do M.Klementi Sonatīne Fa Id. D.Ellington <i>In A Sentimental Mood</i>	6
7. D.T.	„	I.S.Bahs Invencija do 3-b J.Haidns Sonāte mi Id. D.Brubeks „Klibais valsis”	8

1	2	3	4
8.D.G.	3.k.piln.	L.Bonfa <i>A Day in the Life of a Fool</i> A.Balodis <i>Arietta</i> Fain/Hillard <i>Alice in Wonderland</i> M.Schmitz <i>Piece</i>	7
9. Ģ.P.	„	A.C.Jobim <i>The Girl from Ipanema</i> R.Rodgers <i>My Favorite Things</i> Ch.Parker <i>Billie's Bounce</i> J.Gershwin <i>Summertime</i>	7
10. M.P.	„	A.C.Jobim <i>Corcovado</i> D.Ellington <i>In A Sentimental Mood</i> Ch.Parker <i>Now's The Time</i> G.Gershwin <i>Summertime</i>	8
11.A.A.	3.k.n/piln.	S.Joplin <i>Entertainer</i> D.Ellington <i>Do Nothin'Till You Hear From Me</i> V.Young <i>Stella by Starlight</i> H.Henckock <i>Chameleon</i>	8
12.A.J.	„	D.Brubeck <i>Bossa</i> A.Jasjukevičs „Hromatiskais regtains” J.Kosma <i>Autumn Leaves</i> <i>When Saint Go Marching</i>	7
13.P.L.	„	M.Schmitz <i>Mickey Mouse Rag</i> B.Strayhorn <i>Take The A Train</i> <i>All Of Me</i> K.Weill <i>Mack The Knife</i>	6

2005./2006. mācību gads

Programmas „Populārās un džeza mūzikas skolotājs” vispārējās klavierspēles ieskaīšu un eksāmenu protokoli

Tehniskā ieskaīte 2005. gada oktobrī.

Vārds,uzvārds	Kurss, Piln., n/piln	Specialit	Programma	Vērtēj.
1	2	3	4	5
1.E.B.	1.k.p/l	Flauta	T,t gammas no baltiem taust. Etīdes F.Burgmiller op100 N19 Mib, M.Šmitz N41 la	6
2.V.J.	1.k.p/l	Ģitāra	T,t gammas no baltiem taust. Etīdes K.Černi-Germers N10 O.Pītersons N11Sol	6
3.E.V.	1.k.p/l	Vokāls	T,t gammas no baltiem taust. Etīdes K.Černi op.299 N11 O.Pītersons N9Re	7
4.P.P.	1.k.n/p	Ģitāra	T,t gammas no baltiem taust. Etīdes K.Černi-Germer Do O.Pītersons N8 Fa	7
5.J.D.	1.k.n/p	Saksofons	T,t gammas no baltiem taust. Etīdes K.Černi Do M.Šmitz Fa	7

1	2	3	4	5
6.I.D.	1.k.n/p	Vokāls	T,t gammas no baltiem taust. Etīdes A.Bertīni do D.Kramers Do	8
7.R.Š.	1.k.n/p	Vokāls	T,t gammas no baltiem taust. Etīdes K.Černi-Germer Re O.Pītersons do	5
8. A.L.	1.k.n/p	Ģitāra	T,t gammas no baltiem taust. Etīdes K.Černi –Germers N1,2	4
9.I.G.	2.k.n/p	Vokāls	T,t gammas no melniem taust. Etīdes	—
10.I.K.	2.k.p/l	Vokāls	T,t gammas no melniem taust. Etīdes	—
11. S.L.	2.k.n/p	Vokāls	T,t gammas no melniem taust. Etīdes	akad.a.
12. L.A.	2.k.,piln.	Vokāls	T,t gammas no melniem taust. Etīdes	---
13.Z.A.	2.k.,piln.	Vokāls	T,t gammas no melniem taust. Etīdes	---
14.I.B.	2.k.,piln.	Vokāls	T,t gammas no melniem taust. Etīdes A.Bertīni Do J.Čugunovs la	7
15.T.K.	2.k.piln.	Ģitāra	T,t gammas no melniem taust. Etīdes A.Bertīni do M.Dvoržāks Fa	8
16. L.K.	2.k.piln.	Vokāls	T,t gammas no melniem taust. Etīdes K.Černi-Germer sol O.Pītersons Do	6
17.I.A.	3.k.piln	Ģitāra	Lasīšana no lapas, transponēšana(standarti) 2 ansamblī M.Šmitz Piece H.Arlen <i>Over the Rainbow</i>	8
18.E.N.	3.k.piln.	Vokāls	Lasīšana no lapas, transponēšana(standarti) 2 ansamblī M.Šmitz Piece D.Ellingtons <i>Satin Doll</i>	9
19.I.K.	3.k.n/piln	Vokāls	Lasīšana no lapas, transponēšana (standarti) 2 ans.	---
20. D.T.	3.k.n/piln.	Vokāls	Lasīšana no lapas, transponēšana(standarti) 2 ansamblī M.Šmitz Piece B.Strayhord " <i>Take the "A" Train</i>	9

Akadēmiskais koncerts 18.01.2006. un 27.01.2006.

Programmā: 1.k.– klas. skaņdarbs, blūzs, standarti;

2.k.– klas. skaņdarbs, balāde, standarti;

3.k.– regtains, pavadījums (vok. vai instr.), standarti.

Vārds, uzvārds	Kurss, piln. n/piln	Specialit.	Programma	Vērtēj.
1	2	3	4	5
1.E.B.	1.k.p/l	Flauta	E.Grīgs "Vientuļš ceļinieks" P.Bradford <i>Crazy Blues</i> Standarti	5
2. V.J.	1.k.p/l	Ģitāra	B.Bartoks Tautas melodija J.MacLean <i>The Piano</i> <i>Playin' Chocolate Eater's Blues</i> , Standarti	6/5
3.E.V.	1.k.p/l	Vokāls		Akad. atv.
4.P.P..	1.k.n/p	Ģitāra	A.Hačaturjans Andantino N.Faber <i>Whistle Stop Blues</i> Standarti	5
5.J.D.	1.k.n/p	Saksofons	G.Bacevič Šūpuļdziesma C.Matz <i>Early Morning Blues</i> Standarti	5
6. I.D.	1.k.n/p	Vokāls	E.Grīgs Tautas melodija H.-G. Heumann <i>Good Ol' Blues</i> Standarti	7
7. R.Š.	1.k.n/p	Vokāls	L.Bēthovens Bagatele op.119 n9 la C&S.Williams <i>Royal Garden</i> <i>Blues</i> Standarti	Neiesk . Parāds
8.Z.A.	2.k.piln.	Vokāls	T, t gammas no melniem taust. A.Bertīni Etīde op.29 n8 Do J.Čugunovs Etīde Fa J.Haidns Allegro D.Raksins Laura Standarti	5 6
9. I.B.	2.k.piln.	Vokāls	K.Nilsens "Pulkstenis ar mūziku" G.Wood <i>My One and Only Love</i> Standarti	8
10. I.K.	2.k.piln	Vokāls	A.Kazella Siciliāna D.Elingtons <i>In a Sentimental</i> <i>Mood</i> Standarti	5

1	2	3	4	5
11.T.K.	2.k.piln.	Ģitāra	N.Zamoroko”Ceļa beigās” (balāde) E.Grīgs”Strautiņš” Standarti	7
12.I.A.	3.k.piln.	Ģitāra	S.Joplin,G.Marshall Swipesy (<i>Cake Walk</i>) V.Young, W.King <i>Beautiful Love</i> (vok.pav.)	6
13.E.Ņ..	3.k.piln.	Vokāls	S.Joplin <i>Pine Apple Rag</i> A.C.Jobim <i>How</i> <i>Insensitive</i> (vok.pav.)	8
14. I.K.	3.k.n/piln	Vokāls	M.Schmitz <i>Rag for Johnny</i> S.Simons,G.Marks <i>All of Me</i> (vok.pav.)	6
15. D.T.	3.k.n/piln.	Vokāls	S.Joplin <i>Elite Sinkopations</i> G.Shearing <i>Lullaby of Birdland</i> (vokālais pavadījums)	7

Teorētiskā ieskaite
05.04. un18.04.2006.

- 1.k. – harmonijas un formas analīze,
lasīšana no lapas – no standartiem; ansamblis (klasiskais vai džeza);
- 2.k.– harmonijas un formas analīze, harmoniskas secības spēlēšana; lasīšana no lapas un transponēšana (nošu un burtu); pavadījums (pēc burtu apzīmējumiem no standartiem.);
- 3.k– harmonijas un formas analīze, harmoniskas secības spēlēšana; lasīšana no lapas un transponēšana(nošu un burtu);pavadījums(pēc burtu apzīmējumiem no standartiem).

Uzvārds	Kurss	Ritmi	Lasīšana/ transponēšana	Forma	Ansamblis/ pavadījums	Vērtēj.
1.J.D.	1.k.n/p	5	5	5	5	5
2.P. P.	1.k.n/p	6	6	6	6	6
3.V.J.	1.k.p/l	5	5	5	5	5
4.Z.A.	2.k.piln.	6	6	6	6	6
5.I.B.	2.k.piln	7	7	7	7	7
6.L.K.	2.k.n/p	6	6	6	6	6
7.T.K.	2.k.piln	8	8	8	8	8
8. I.A.	3.k.piln.	7	7	7	7	7
9.E.Ņ.	3.k.piln.	8	8	8	8	8
10. I.K.	3.k.n/piln.	6	6	6	6	6
11. D.T.	3.k.n/p	8	8	8	8	8

Programmas "Populārās un džezas mūzikas skolotājs" vispārējās klavierspēles eksāmens
20.06.2006.

Vārds	Kurss	Programma	Vērtēj.
1. J.D.	1.k.n/p	G.Persels Ārija F.Kulau Variācijas Sol E.McLean <i>Broken-Record Boogie</i>	6
2. V.J.	1.k.p/l	A.Korelli Sarabanda V.A.Mocarts Rondo N.Faber <i>Sam's Boogie</i>	7
3. I.D.	1.k.n/p	Standarti+ansamblis I.Matesons Fantāzija M.Klementi SonatīnesDo 1.d M.Nevin <i>Solid Boogie</i>	2 parādi uz 2.k.
4. P.P.	1.k.n/p	J.S.Bahs Mazā prelūdiņa Do F.Kulau Sonatīne Sol 1.d. G.-F.Heumann <i>Boogie</i>	5
5. I.B.	2.k.p/l	J.S.Bahs <i>Preambulum</i> F.Kulau SonatīnesDo 1.d. A.Previn <i>Like Blues</i>	7
6. L.K.	2.k.n/p	Standarti+vok.pav. V.Kuprevičs Invencija D.Čimaroza Sonāte Sol I.Bojko Valsis Džonnijam	5 Standarti -parāds uz 3.k.
7. T.K.			Mācās Vācijā
8. E. Ņ.	3.k.p/l	A.C.Jobim <i>Girl From Ipanema</i> A.Piacolla <i>Oblivion</i> H.Hancock <i>Watermelon Man</i>	8
9. I.A.	3.k.piln.		Mācās Vācijā
10. I.K.	3.k.n/piln	A.C.Jobim <i>Girl From Ipanema</i> A.Bulārs Džezas valsis Vok. pavadījums	6
11. D.T.	3.k.n/piln	A.C.Jobim <i>Wave</i> D.Brubeck <i>It's Raggy Waltz</i> E.Garner <i>Misty</i>	9

14.1. PIELIKUMS „GALVENIE APZĪMĒJUMI ”

14.2. PIELIKUMS „SĀKOTNĒJIE DATI (PIRMDATI)”

**14.3. PIELIKUMS „PĒTĪJUMA GAITĀ IZVĒLĒTO KRITĒRIJU TICAMĪBAS
ANALĪZE (*Reliability*)”**

14.4. PIELIKUMS „ŠĶĒRSTABULAS (*Crosstabs*)”

**14.5. PIELIKUMS „TRĪS NEATKARĪGU IZLAŠU ANALĪZES REZULTĀTI
(*Kruskal-Wallis Test*)”**

**14.6. PIELIKUMS „TRĪS ATKARĪGU IZLAŠU ANALĪZES REZULTĀTI
(*Friedman Test*)”**

14.1. PIELIKUMS „GALVENIE APZĪMĒJUMI ”

APZĪMĒJUMS	APZĪMĒJUMA NOZĪME
<i>Asymp. Sig.</i>	Signifikance
<i>Cases</i>	Mērījumi
<i>Chi-Square</i>	Hī- kvadrāta metode
<i>Corrected Item-Total Correlation</i>	Selektivitātes koeficients
<i>Correlation Coefficient</i>	Korelācijas koeficients
<i>Correlations</i>	Korelācija
<i>Count</i>	Skaits (esošā situācija)
<i>Cronbach's Alpha</i>	Kronbaha–Alfa metode
<i>Df</i>	Brīvības pakāpju skaits
<i>Excluded</i>	Izbrāķēti (mērījumi)
<i>Expected Count</i>	Skaits (prognozējamā situācija; matemātiskā cerība)
<i>Friedman Test</i>	Frīdmana metode
<i>Items</i>	Pozīcija
<i>Kruskal-Wallis Test</i>	Kruskala-Valisa metode
<i>Mean Rank</i>	Vidējais rangs
<i>Missing</i>	Iztrūkstošs (mērījums)
<i>N</i>	Skaits
<i>Nonparametric Correlations</i>	Neparametriskā korelācija
<i>NPar Tests</i>	Neparametriska metode
<i>Percent</i>	Procents
<i>Rank</i>	Rangs
<i>Reliability</i>	Ticamības (piemērotības) analīze
<i>Sig. (2-tailed)</i>	Signifikance (divpusējā)
<i>Total</i>	Kopā (summa)
<i>Valid within</i>	Robeža (piem., % <i>within</i> Profesionālā kompetence = Procenti „Profesionālās kompetences” robežās)

14.2. PIELIKUMS „SĀKOTNĒJIE DATI (PIRMDATI)”

LĪMENĪ	RESP	SPK s 1	SPK s 2	SPK s 3	SPK v 1	SPK v 2	SPK v 3	SPK b 1	SPK b 2	SPK b 3
1	Armands	1	1	2	2	1	2	3	2	2
1	Igors	1	1	2	2	2	3	0	0	0
1	Aleks	2	1	1	2	1	2	3	2	2
1	Pēteris	1	1	2	2	1	3	3	2	3
1	Sandra	2	3	3	0	0	0	0	0	0
1	Pēteris	1	1	1	2	2	2	0	0	0
1	Gundars	2	2	3	3	3	3	0	0	0
1	Iveta	1	1	1	2	2	2	3	2	3
1	Evelina	1	2	2	2	2	3	3	3	3
1	Ieva	1	1	1	2	1	2	3	2	3
1	Ieva	3	3	3	0	0	0	0	0	0
1	Dace	2	2	2	3	2	2	3	2	3
1	Ģirts	0	0	0	2	1	2	2	2	3
1	Māris	0	0	0	2	2	3	3	2	3
1	Diana	0	0	0	2	2	3	3	3	3
1	Līva	0	0	0	2	2	3	0	0	0
1	Helmuts	0	0	0	2	2	2	0	0	0
1	Zane	2	2	2	2	2	2	0	0	0
1	Inese	1	1	2	2	2	3	0	0	0
1	Tatjana	1	2	2	2	2	3	0	0	0
1	Lilija	1	1	2	1	1	2	0	0	0
1	Elīna	1	2	3	0	0	0	0	0	0
1	Viktors	1	1	2	0	0	0	0	0	0
1	Elina	2	2	3	0	0	0	0	0	0
1	Pēteris	1	2	2	0	0	0	0	0	0
1	Jānis	1	2	2	0	0	0	0	0	0
1	Ieva	1	2	1	0	0	0	0	0	0
2	Armands	2	2	2	2	2	3	3	2	3
2	Igors	1	2	1	2	2	2	0	0	0
2	Aleks	2	2	1	2	2	2	3	2	2
2	Pēteris	1	1	1	1	2	1	2	2	2
2	Sandra	2	3	3	0	0	0	0	0	0
2	Pēteris	2	1	2	3	3	3	0	0	0
2	Gundars	2	2	3	3	3	3	0	0	0
2	Iveta	1	1	2	2	2	3	3	2	3
2	Evelina	2	2	3	3	2	3	3	3	3
2	Ieva	1	1	2	2	2	3	3	2	3
2	Ieva	2	3	3	0	0	0	0	0	0
2	Dace	2	2	3	3	2	3	3	3	3
2	Ģirts	0	0	0	2	1	3	3	2	3

2	Māris	0	0	0	2	2	3	3	2	3
2	Diana	0	0	0	2	2	2	3	2	2
2	Līva	0	0	0	2	2	3	0	0	0
2	Helmuts	0	0	0	1	1	1	0	0	0
2	Zane	2	2	3	1	1	3	0	0	0
2	Inese	1	2	2	2	2	3	0	0	0
2	Tatjana	2	3	3	3	3	3	0	0	0
2	Lilija	1	1	2	2	1	2	0	0	0
2	Elīna	1	1	2	0	0	0	0	0	0
2	Viktors	1	2	3	0	0	0	0	0	0
2	Elīna	1	2	3	0	0	0	0	0	0
2	Pēteris	1	2	2	0	0	0	0	0	0
2	Jānis	1	1	1	0	0	0	0	0	0
2	Ieva	1	2	3	0	0	0	0	0	0
3	Armands	3	2	2	3	2	3	3	3	3
3	Igors	2	2	2	3	2	2	0	0	0
3	Aleks	2	2	1	2	2	2	3	2	2
3	Pēteris	1	1	1	2	2	2	3	2	2
3	Sandra	3	3	3	0	0	0	0	0	0
3	Pēteris	2	1	2	3	3	3	0	0	0
3	Gundars	3	2	3	3	3	3	0	0	0
3	Iveta	1	2	2	2	3	3	3	3	3
3	Evelina	2	2	3	3	3	3	3	3	3
3	Ieva	1	1	1	2	2	2	2	2	2
3	Ieva	3	3	3	0	0	0	0	0	0
3	Dace	2	3	2	3	3	2	3	3	3
3	Ģirts	0	0	0	2	2	2	3	2	3
3	Māris	0	0	0	3	2	3	3	3	3
3	Diana	0	0	0	2	3	2	3	3	2
3	Līva	0	0	0	2	3	2	0	0	0
3	Helmuts.	0	0	0	2	2	1	0	0	0
3	Zane	1	2	3	1	2	2	0	0	0
3	Inese	2	2	2	3	3	2	0	0	0
3	Tatjana	2	3	3	3	3	3	0	0	0
3	Lilija	1	1	2	2	1	2	0	0	0
3	Elīna	1	2	1	0	0	0	0	0	0
3	Viktors	1	2	1	0	0	0	0	0	0
3	Elīna	1	2	3	0	0	0	0	0	0
3	Pēteris	1	2	2	0	0	0	0	0	0
3	Jānis	1	2	1	0	0	0	0	0	0
3	Ieva	1	2	1	0	0	0	0	0	0

14.3. PIELIKUMS: „PĒTĪJUMA GAITĀ IZVĒLĒTO KRITĒRIJU TICAMĪBAS ANALĪZE (*Reliability*)”

Reliability RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMS

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	22	81.5
	Excluded(a)	5	18.5
	Total	27	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.799	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence SĀKUMĀ	3.64	1.481	.600	.772
Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	3.36	1.195	.722	.638
Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	3.00	1.238	.620	.755

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3)

Katrs kritērijs atsevišķi ticams (Selektivitātes koeficients ir virs 0,3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	19	70.4
	Excluded(a)	8	29.6
	Total	27	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.653	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence VIDŪ	4.21	.842	.417	.625
Profesionālā kompetence VIDŪ	4.53	.485	.657	.241
Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	3.79	.731	.367	.688

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3)

Katrs kritērijs atsevišķi ticams (Selektivitātes koeficients ir virs 0,3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	10	37.0
	Excluded(a)	17	63.0
	Total	27	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.245	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence BEIGĀS	5.00	.444	.000	.400
Profesionālā kompetence BEIGĀS	5.70	.233	.327	-.381(a)
Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	5.10	.322	.093	.276

(a) The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa nav ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir zem 0,3)

2 kritēriji nav ticami (Selektivitātes koeficients ir zem 0,3)

Reliability EKSPERTA VĒRTĒJUMS**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	22	81.5
	Excluded(a)	5	18.5
	Total	27	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.740	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence SĀKUMĀ	4.09	1.610	.522	.720
Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	3.73	1.160	.659	.537
Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	3.27	1.065	.563	.683

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3)

Katrs kritērijs atsevišķi ticams (Selektivitātes koeficients ir virs 0,3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	19	70.4
	Excluded(a)	8	29.6
	Total	27	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.776	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence VIDŪ	4.53	1.152	.783	.497
Profesionālā kompetence VIDŪ	4.68	1.450	.571	.742
Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	4.05	1.386	.506	.819

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3)

Katrs kritērijs atsevišķi ticams (Selektivitātes koeficients ir virs 0,3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	10	37.0
	Excluded(a)	17	63.0
	Total	27	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.592	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence BEIGĀS	4.90	.544	.429	.490
Profesionālā kompetence BEIGĀS	5.60	.489	.302	.636
Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	5.10	.322	.527	.276

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3)

Katrs kritērijs atsevišķi ticams (Selektivitātes koeficients ir virs 0,3)

Reliability CITU PEDAGOGU VĒRTĒJUMS**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	22	81.5
	Excluded(a)	5	18.5
	Total	27	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.742	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence SĀKUMĀ	4.00	1.524	.594	.625
Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	3.68	1.942	.554	.687
Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	3.68	1.465	.578	.650

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3)

Katrs kritērijs atsevišķi ticams (Selektivitātes koeficients ir virs 0,3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	19	70.4
	Excluded(a)	8	29.6
	Total	27	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.705	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence VIDŪ	4.74	.982	.564	.560
Profesionālā kompetence VIDŪ	4.74	1.094	.447	.706
Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	4.84	1.029	.559	.568

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3)

Katrs kritērijs atsevišķi ticams (Selektivitātes koeficients ir virs 0,3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	10	37.0
	Excluded(a)	17	63.0
	Total	27	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.716	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence BEIGĀS	5.20	.844	.459	.737
Profesionālā kompetence BEIGĀS	5.50	.500	.609	.533
Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	5.50	.500	.609	.533

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3)

Katrs kritērijs atsevišķi ticams (Selektivitātes koeficients ir virs 0,3)

Reliability VISU RESPONDENTU VĒRTĒJUMS

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	66	81.5
	Excluded(a)	15	18.5
	Total	81	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.752	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence SĀKUMĀ	3.91	1.530	.565	.687
Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	3.59	1.415	.634	.609
Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	3.32	1.297	.553	.712

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3)

Katrs kritērijs atsevišķi ticams (Selektivitātes koeficients ir virs 0,3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	57	70.4
	Excluded(a)	24	29.6
	Total	81	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.688	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence VIDŪ	4.49	1.004	.632	.433
Profesionālā kompetence VIDŪ	4.65	.982	.516	.581
Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	4.23	1.215	.380	.742

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3)

Katrs kritērijs atsevišķi ticams (Selektivitātes koeficients ir virs 0,3)

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	37.0
	Excluded(a)	51	63.0
	Total	81	100.0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Cronbach's Alpha	N of Items
.515	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sociālā kompetence BEIGĀS	5.03	.585	.310	.472
Profesionālā kompetence BEIGĀS	5.60	.386	.347	.393
Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	5.23	.392	.366	.352

Secinājumi

Izvēlēto kritēriju kopa ticama (Kronbaha-Alfa koeficients ir virs 0,3)

Katrs kritērijs atsevišķi ticams (Selektivitātes koeficients ir virs 0,3)

14.4. PIELIKUMS: „ŠĶĒRSTABULAS (Crosstabs)”

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Sociālā kompetence SĀKUMĀ * Respondenta kods	66	81.5%	15	18.5%	81	100.0%
Profesionālā kompetence SĀKUMĀ * Respondenta kods	66	81.5%	15	18.5%	81	100.0%
Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ * Respondenta kods	66	81.5%	15	18.5%	81	100.0%
Sociālā kompetence VIDŪ * Respondenta kods	57	70.4%	24	29.6%	81	100.0%
Profesionālā kompetence VIDŪ * Respondenta kods	57	70.4%	24	29.6%	81	100.0%
Personiskās attīstības kompetence VIDŪ * Respondenta kods	57	70.4%	24	29.6%	81	100.0%
Sociālā kompetence BEIGĀS * Respondenta kods	30	37.0%	51	63.0%	81	100.0%
Profesionālā kompetence BEIGĀS * Respondenta kods	30	37.0%	51	63.0%	81	100.0%
Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS * Respondenta kods	30	37.0%	51	63.0%	81	100.0%

Sociālā kompetence SĀKUMĀ * Respondenta kods Crosstabulation

		Respondenta kods			Total	
		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums		
Sociālā kompetence SĀKUMĀ	Neapmierinošs vērtējums	Count	15	12	11	38
		Expected Count	12.7	12.7	12.7	38.0
		% within Sociālā kompetence SĀKUMĀ	39.5%	31.6%	28.9%	100.0%
		% within Respondenta kods	68.2%	54.5%	50.0%	57.6%
		% of Total	22.7%	18.2%	16.7%	57.6%
	Vidējs vērtējums	Count	6	10	7	23
		Expected Count	7.7	7.7	7.7	23.0
		% within Sociālā kompetence SĀKUMĀ	26.1%	43.5%	30.4%	100.0%
		% within Respondenta kods	27.3%	45.5%	31.8%	34.8%
		% of Total	9.1%	15.2%	10.6%	34.8%
	Optimāls vērtējums	Count	1	0	4	5
		Expected Count	1.7	1.7	1.7	5.0
		% within Sociālā kompetence SĀKUMĀ	20.0%	.0%	80.0%	100.0%
		% within Respondenta kods	4.5%	.0%	18.2%	7.6%
		% of Total	1.5%	.0%	6.1%	7.6%
Total		Count	22	22	22	66
		Expected Count	22.0	22.0	22.0	66.0
		% within Sociālā kompetence SĀKUMĀ	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%

Profesionālā kompetence SĀKUMĀ * Respondenta kods Crosstabulation

		Respondenta kods			Total	
		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums		
Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	Neapmierinošs vērtējums	Count	10	7	4	21
		Expected Count	7.0	7.0	7.0	21.0
		% within Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	47.6%	33.3%	19.0%	100.0%
		% within Respondenta kods	45.5%	31.8%	18.2%	31.8%
		% of Total	15.2%	10.6%	6.1%	31.8%
	Vidējs vērtējums	Count	10	12	14	36
		Expected Count	12.0	12.0	12.0	36.0
		% within Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	27.8%	33.3%	38.9%	100.0%
		% within Respondenta kods	45.5%	54.5%	63.6%	54.5%
		% of Total	15.2%	18.2%	21.2%	54.5%
	Optimāls vērtējums	Count	2	3	4	9
		Expected Count	3.0	3.0	3.0	9.0
		% within Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	22.2%	33.3%	44.4%	100.0%
		% within Respondenta kods	9.1%	13.6%	18.2%	13.6%
		% of Total	3.0%	4.5%	6.1%	13.6%
Total		Count	22	22	22	66
		Expected Count	22.0	22.0	22.0	66.0
		% within Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%

Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ * Respondenta kods Crosstabulation

		Respondenta kods			Total	
		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums		
Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	Neapmierinošs vērtējums	Count	5	4	7	16
		Expected Count	5.3	5.3	5.3	16.0
		% within Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	31.3%	25.0%	43.8%	100.0%
		% within Respondenta kods	22.7%	18.2%	31.8%	24.2%
		% of Total	7.6%	6.1%	10.6%	24.2%
	Vidējs vērtējums	Count	12	8	8	28
		Expected Count	9.3	9.3	9.3	28.0
		% within Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	42.9%	28.6%	28.6%	100.0%
		% within Respondenta kods	54.5%	36.4%	36.4%	42.4%
		% of Total	18.2%	12.1%	12.1%	42.4%
	Optimāls vērtējums	Count	5	10	7	22
		Expected Count	7.3	7.3	7.3	22.0
		% within Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	22.7%	45.5%	31.8%	100.0%
		% within Respondenta kods	22.7%	45.5%	31.8%	33.3%
		% of Total	7.6%	15.2%	10.6%	33.3%
Total		Count	22	22	22	66
		Expected Count	22.0	22.0	22.0	66.0
		% within Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%

Sociālā kompetence VIDŪ * Respondenta kods Crosstabulation

		Respondenta kods			Total	
		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums		
Sociālā kompetence VIDŪ	Neapmierinošs vērtējums	Count	1	3	1	5
		Expected Count	1.7	1.7	1.7	5.0
		% within Sociālā kompetence VIDŪ	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
		% within Respondenta kods	5.3%	15.8%	5.3%	8.8%
		% of Total	1.8%	5.3%	1.8%	8.8%
	Vidējs vērtējums	Count	16	11	9	36
		Expected Count	12.0	12.0	12.0	36.0
		% within Sociālā kompetence VIDŪ	44.4%	30.6%	25.0%	100.0%
		% within Respondenta kods	84.2%	57.9%	47.4%	63.2%
		% of Total	28.1%	19.3%	15.8%	63.2%
	Optimāls vērtējums	Count	2	5	9	16
		Expected Count	5.3	5.3	5.3	16.0
		% within Sociālā kompetence VIDŪ	12.5%	31.3%	56.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	10.5%	26.3%	47.4%	28.1%
		% of Total	3.5%	8.8%	15.8%	28.1%
Total	Count	19	19	19	57	
	Expected Count	19.0	19.0	19.0	57.0	
	% within Sociālā kompetence VIDŪ	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%	
	% within Respondenta kods	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%	

Profesionālā kompetence VIDŪ * Respondenta kods *Crosstabulation*

		Respondenta kods			Total	
		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums		
Profesionālā kompetence VIDŪ	Neapmierinošs vērtējums	Count	6	4	1	11
		Expected Count	3.7	3.7	3.7	11.0
		% within Profesionālā kompetence VIDŪ	54.5%	36.4%	9.1%	100.0%
		% within Respondenta kods	31.6%	21.1%	5.3%	19.3%
		% of Total	10.5%	7.0%	1.8%	19.3%
	Vidējs vērtējums	Count	12	12	9	33
		Expected Count	11.0	11.0	11.0	33.0
		% within Profesionālā kompetence VIDŪ	36.4%	36.4%	27.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	63.2%	63.2%	47.4%	57.9%
		% of Total	21.1%	21.1%	15.8%	57.9%
	Optimāls vērtējums	Count	1	3	9	13
		Expected Count	4.3	4.3	4.3	13.0
		% within Profesionālā kompetence VIDŪ	7.7%	23.1%	69.2%	100.0%
		% within Respondenta kods	5.3%	15.8%	47.4%	22.8%
		% of Total	1.8%	5.3%	15.8%	22.8%
Total		Count	19	19	19	57
		Expected Count	19.0	19.0	19.0	57.0
		% within Profesionālā kompetence VIDŪ	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%

Personiskās attīstības kompetence VIDŪ * Respondenta kods Crosstabulation

		Respondenta kods			Total	
		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums		
Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	Neapmierinošs vērtējums	Count	0	2	1	3
		Expected Count	1.0	1.0	1.0	3.0
		% within Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	.0%	66.7%	33.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	.0%	10.5%	5.3%	5.3%
		% of Total	.0%	3.5%	1.8%	5.3%
	Vidējs vērtējums	Count	10	4	11	25
		Expected Count	8.3	8.3	8.3	25.0
		% within Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	40.0%	16.0%	44.0%	100.0%
		% within Respondenta kods	52.6%	21.1%	57.9%	43.9%
		% of Total	17.5%	7.0%	19.3%	43.9%
	Optimāls vērtējums	Count	9	13	7	29
		Expected Count	9.7	9.7	9.7	29.0
		% within Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	31.0%	44.8%	24.1%	100.0%
		% within Respondenta kods	47.4%	68.4%	36.8%	50.9%
		% of Total	15.8%	22.8%	12.3%	50.9%
Total		Count	19	19	19	57
		Expected Count	19.0	19.0	19.0	57.0
		% within Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%

Sociālā kompetence BEIGĀS * Respondenta kods *Crosstabulation*

			Respondenta kods			Total
			Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums	
Sociālā kompetence BEIGĀS	Vidējs vērtējums	Count	1	1	1	3
		Expected Count	1.0	1.0	1.0	3.0
		% within Sociālā kompetence BEIGĀS	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	10.0%	10.0%	10.0%	10.0%
		% of Total	3.3%	3.3%	3.3%	10.0%
	Optimāls vērtējums	Count	9	9	9	27
		Expected Count	9.0	9.0	9.0	27.0
		% within Sociālā kompetence BEIGĀS	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	90.0%	90.0%	90.0%	90.0%
		% of Total	30.0%	30.0%	30.0%	90.0%
Total		Count	10	10	10	30
		Expected Count	10.0	10.0	10.0	30.0
		% within Sociālā kompetence BEIGĀS	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%

Profesionālā kompetence BEIGĀS * Respondenta kods *Crosstabulation*

		Respondenta kods			Total	
		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums		
Profesionālā kompetence BEIGĀS	Vidējs vērtējums	Count	8	8	4	20
		Expected Count	6.7	6.7	6.7	20.0
		% within Profesionālā kompetence BEIGĀS	40.0%	40.0%	20.0%	100.0%
		% within Respondenta kods	80.0%	80.0%	40.0%	66.7%
		% of Total	26.7%	26.7%	13.3%	66.7%
	Optimāls vērtējums	Count	2	2	6	10
		Expected Count	3.3	3.3	3.3	10.0
		% within Profesionālā kompetence BEIGĀS	20.0%	20.0%	60.0%	100.0%
		% within Respondenta kods	20.0%	20.0%	60.0%	33.3%
		% of Total	6.7%	6.7%	20.0%	33.3%
Total		Count	10	10	10	30
		Expected Count	10.0	10.0	10.0	30.0
		% within Profesionālā kompetence BEIGĀS	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
		% within Respondenta kods	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%

Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS * Respondenta kods Crosstabulation

		Respondenta kods			Total	
		Respondenta pašnovērtējums	Eksperta vērtējums	Citu pedagogu vērtējums		
Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	Vidējs vērtējums	Count	2	3	4	9
		Expected Count	3.0	3.0	3.0	9.0
		% within Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	22.2%	33.3%	44.4%	100.0%
		% within Respondenta kods	20.0%	30.0%	40.0%	30.0%
		% of Total	6.7%	10.0%	13.3%	30.0%
	Optimāls vērtējums	Count	8	7	6	21
		Expected Count	7.0	7.0	7.0	21.0
		% within Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	38.1%	33.3%	28.6%	100.0%
		% within Respondenta kods	80.0%	70.0%	60.0%	70.0%
		% of Total	26.7%	23.3%	20.0%	70.0%
Total	Count	10	10	10	30	
	Expected Count	10.0	10.0	10.0	30.0	
	% within Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%	
	% within Respondenta kods	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%	

**14.5. PIELIKUMS: „TRĪS NEATKARĪGU IZLAŠU ANALĪZES REZULTĀTI
(Kruskal-Wallis Test)”**

Ranks

	Respondenta kods	N	Mean Rank
Sociālā kompetence SĀKUMĀ	Respondenta pašnovērtējums	22	29.84
	Eksperta vērtējums	22	33.36
	Citu pedagogu vērtējums	22	37.30
	Total	66	
Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	Respondenta pašnovērtējums	22	28.59
	Eksperta vērtējums	22	33.50
	Citu pedagogu vērtējums	22	38.41
	Total	66	
Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	Respondenta pašnovērtējums	22	31.18
	Eksperta vērtējums	22	37.86
	Citu pedagogu vērtējums	22	31.45
	Total	66	

	Sociālā kompetence SĀKUMĀ	Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ
<i>Chi-Square</i>	2.166	3.583	1.957
<i>df</i>	2	2	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.339	.167	.376

Secinājums:

Nepastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir virs 0,05).

Ranks

	Respondenta kods	N	Mean Rank
Sociālā kompetence VIDŪ	Respondenta pašnovērtējums	19	25.16
	Eksperta vērtējums	19	27.11
	Citu pedagogu vērtējums	19	34.74
	Total	57	
Profesionālā kompetence VIDŪ	Respondenta pašnovērtējums	19	22.26
	Eksperta vērtējums	19	27.00
	Citu pedagogu vērtējums	19	37.74
	Total	57	
Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	Respondenta pašnovērtējums	19	28.79
	Eksperta vērtējums	19	33.00
	Citu pedagogu vērtējums	19	25.21
	Total	57	

	Sociālā kompetence VIDŪ	Profesionālā kompetence VIDŪ	Personiskās attīstības kompetence VIDŪ
<i>Chi-Square</i>	4.873	11.015	2.674
<i>df</i>	2	2	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.087	.004	.263

Secinājums:

Nepastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (izņemot vienu kritēriju).

Ranks

	Respondenta kods	N	Mean Rank
Sociālā kompetence BEIGĀS	Respondenta pašnovērtējums	10	15.50
	Eksperta vērtējums	10	15.50
	Citu pedagogu vērtējums	10	15.50
	Total	30	
Profesionālā kompetence BEIGĀS	Respondenta pašnovērtējums	10	13.50
	Eksperta vērtējums	10	13.50
	Citu pedagogu vērtējums	10	19.50
	Total	30	
Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	Respondenta pašnovērtējums	10	17.00
	Eksperta vērtējums	10	15.50
	Citu pedagogu vērtējums	10	14.00
	Total	30	

	Sociālā kompetence BEIGĀS	Profesionālā kompetence BEIGĀS	Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS
<i>Chi-Square</i>	.000	4.640	.921
<i>df</i>	2	2	2
<i>Asymp. Sig.</i>	1.000	.098	.631

Secinājums:

Nepastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir virs 0,05).

14.6. PIELIKUMS: „TRĪS ATKARĪGU IZLAŠU ANALĪZES REZULTĀTI (*Friedman Test*)”

NPar Tests

Friedman Test RESPONDENTA PAŠVĒRTĒJUMS

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Sociālā kompetence SĀKUMĀ	1.07
Sociālā kompetence VIDŪ	2.00
Sociālā kompetence BEIGĀS	2.93

Fridmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	7
<i>Chi-Square</i>	13.000
<i>df</i>	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.002

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	1.50
Profesionālā kompetence VIDŪ	1.71
Profesionālā kompetence BEIGĀS	2.79

Frīdmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	7
<i>Chi-Square</i>	10.333
<i>df</i>	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.006

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	1.21
Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	2.14
Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	2.64

Frīdmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	7
<i>Chi-Square</i>	10.300
<i>df</i>	2
Asymp. Sig.	.006

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).

Friedman Test EKSPERTA VĒRTĒJUMS

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Sociālā kompetence SĀKUMĀ	1.21
Sociālā kompetence VIDŪ	1.93
Sociālā kompetence BEIGĀS	2.86

Frīdmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	7
<i>Chi-Square</i>	11.565
<i>df</i>	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.003

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	1.43
Profesionālā kompetence VIDŪ	2.07
Profesionālā kompetence BEIGĀS	2.50

Frīdmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	7
<i>Chi-Square</i>	7.600
<i>df</i>	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.022

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	1.36
Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	2.21
Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	2.43

Frīdmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	7
<i>Chi-Square</i>	8.400
<i>df</i>	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.015

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).

Friedman Test CITU PEDAGOGU VĒRTĒJUMS

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Sociālā kompetence SĀKUMĀ	1.21
Sociālā kompetence VIDŪ	2.14
Sociālā kompetence BEIGĀS	2.64

Frīdmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	7
<i>Chi-Square</i>	10.300
<i>df</i>	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.006

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	1.36
Profesionālā kompetence VIDŪ	2.21
Profesionālā kompetence BEIGĀS	2.43

Frīdmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	7
<i>Chi-Square</i>	8.400
<i>df</i>	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.015

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	1.21
Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	2.29
Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	2.50

Frīdmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	7
<i>Chi-Square</i>	10.333
<i>df</i>	2
Asymp. Sig.	.006

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).

Friedman Test VISU RESPONDENTU VĒRTĒJUMS

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Sociālā kompetence SĀKUMĀ	1.17
Sociālā kompetence VIDŪ	2.02
Sociālā kompetence BEIGĀS	2.81

Frīdmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	21
<i>Chi-Square</i>	34.522
<i>df</i>	2
Asymp. Sig.	.000

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Profesionālā kompetence SĀKUMĀ	1.43
Profesionālā kompetence VIDŪ	2.00
Profesionālā kompetence BEIGĀS	2.57

Frīdmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	21
<i>Chi-Square</i>	24.000
<i>df</i>	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.000

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).

Ranks

	<i>Mean Rank</i>
Personiskās attīstības kompetence SĀKUMĀ	1.26
Personiskās attīstības kompetence VIDŪ	2.21
Personiskās attīstības kompetence BEIGĀS	2.52

Frīdmana metodes (*Friedman Test*) REZULTĀTS:

N	21
<i>Chi-Square</i>	28.792
<i>df</i>	2
<i>Asymp. Sig.</i>	.000

Secinājums:

Pastāv būtiskas atšķirības starp trim neatkarīgām izlasēm (signifikance ir zem 0,05).