

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte



Larisa Maļkova

SKOLĒNU KLAVIERSPĒLES APGUVE
AKSIOLOĢISKĀS PIEEJAS KONTEKSTĀ

Promocijas darbs
pedagoģijas zinātnē
nozaru (mūzikas) pedagoģijas apakšnozarē

Darba zinātniskā vadītāja
Dr. art, Dr. paed. profesore **Tamāra Bogdanova**

Rīga, 2012

SATURS

IEVADS	3
1. AKSIOLOĢISKĀ PIEEJA KĀ PĒTĪJUMA TEORĒTISKAIS PAMATS	12
1.1. Aksioloģiskā pieeja filozofiskā, psiholoģiskā, pedagoģiskā, mūzikas pedagoģiskā aspektā	12
1.2. Klavierspēles apguves pedagoģiski psiholoģiskie aspekti	31
2. KLAVIERSPĒLES APGUVES MODELIS AKSIOLOĢISKĀS PIEEJAS KONTEKSTĀ	42
2.1. Modeļa teorētiskais pamatojums un raksturojums	42
2.2. Klavierspēles apguves kritēriji, rādītāji un līmeņi	55
2.3. Klavierspēles apguves autorprogramma	63
3. KLAVIERSPĒLES APGUVES IZPĒTE UN REZULTĀTI	90
3.1. Klavierspēles apguves izpētes norise un rezultāti. Jauno pianistu Festivālu rezultātu analīze	90
3.2. Pētījuma datu apstrāde, analīze un secinājumi SPSS vidē	96
3.3. Aprakstošā statistika	112
SECINĀJUMI	126
LITERATŪRA	128
PIELIKUMI	

IEVADS

Pētījuma aktualitāte. Latvijā ir senas praktiskās muzicēšanas un mūzikas apguves tradīcijas. Arī mūsdienās ir vērojami starptautiski atzīti kora, vokālās mūzikas un instrumentu spēles mākslinieku sasniegumi. Sekmīga praktiskā darbība notiek mūzikas mākslas un mūzikas pedagoģijas vienotībā (Zariņš, 2005). Viena no nozīmīgākajām mūzikas pedagoģijas sastāvdaļām ir klavierspēles pedagoģija, kuras pirmsākumi Latvijā meklējami 19. gadsimtā. Veidojoties ciešā saskarsmē ar pasaules klavierspēles mākslas, kuras vēsturei ir pāri par 500 gadiem, un mūzikas pedagoģijas attīstības pamata tendencēm, Latvijas klavierspēles pedagoģijā šobrīd ir uzkrāta lielā praktiskā pieredze (Bogdanova, 2003). Izglītības paradigmai mainoties pret humāno, ir kļuvusi aktuāla šīs pieredzes un tradīciju izpēte, kā arī klavierspēles pedagoģijas teorētisko pamatu pilnveide, balstoties uz mūsdienīgām pedagoģijas, psiholoģijas, filozofijas, mūzikas zinātnes, atskaņotājmākslas vēstures un teorijas atziņām.

Līdz šim Latvijā ir veikti vairāki pētījumi klavierspēles apguves metodisko, teorētisko un vēsturisko problēmu risināšanai: par klavierspēles pedagoģijas teorētisko pamatnostādņu izveidi (Bogdanova, 1984), intelektuālo spēju attīstību klavierspēles apgūvē (Birzkops, 1986), skolēnu radošo spēju attīstību klavierspēles apgūvē (Zariņš, 1993), veseluma pieeju bērnu attīstībā klavierspēles mācību procesā (Sīle, 2000), klavierspēles iemaņu veidošanās pedagoģiskajiem priekšnosacījumiem (Direktorenko, 2001), topošo skolotāju metodoloģiskās kultūras izveidi (Gulbe, 2009). Tomēr nepieciešams izpētīt un pilnveidot klavierspēles mācību procesu skolēnu pašrealizācijas veicināšanai.

Latvijā klavierspēles apguve (mūzikas skolās, vispārizglītojošajās skolās ar padziļinātu mūzikas apguvi, pulciņos u.c.) balstās daudzgadīgajā praktiskajā pieredzē, klavierspēles mākslas tradīciju pārmantošanā un īstenojas pēc programmām, kas veidotas šīs ilggadējās praktiskā darba pieredzes rezultātā. Ar to arī saistīti klavierspēles apguves metodiskie ieteikumi, kurus izmantojot, mūzikas mācību iestādes speciālisti piemēro pagājušajā gadsimta 50.-60. gados izveidotās mācību programmas. Programmu metodiskās pieejas paredz, galvenokārt, skolēnu klavierspēles tehnisko paņēmienu veidošanos, piekopjot autoritārās pedagoģijas tradīcijas (Bogdanova, 2003). Tas dod kā labus rezultātus (ir spējīgi atskaņotājmākslinieki, daudzi skolēni labprāt mācās klavierspēli), tā arī neapmierinātību (skolēni pārtrauc klavierspēles apguvi, kas virzīta uz agrīno specializāciju).

Vēsturiski klavierspēles mācību process Latvijā attīstās divu tendenču mijiedarbībā. Viena tendence veidojas sabiedrības demokratizācijas procesu ietekmē un atspoguļo klavierspēles apguvi vispārīgas muzikālās izglītības aspektā (Zariņš, 2003; M. Sīle, 2003; Grauzdiņa, 2008). Tā attīstās, vadoties no izpratnes par personības un sabiedrības vajadzībām un to apmierināšanu. Otra tendence pauž klavierspēles apguves profesionālās attīstības īpašības, un tādēļ, ka klavierspēles tehniskie paņēmieni ir nošķirti un nodalīti atsevišķā izziņas laukā, tā bieži pārvēršas no mērķa sasniegšanas līdzekļa par pašmērķi. Abu tendenču elementu mijattiecības ir mūsdienu mūzikas izglītības attīstības pazīme (Zariņš, 2003; M. Sīle, 2003; Bogdanova, 2003; Цытин, 2003; *Leadbeater & Miller*, 2004; Grauzdiņa, 2008).

Latvijas mūzikas pedagoģijas zinātnieks Dainis Zariņš atzina, ka sabiedrībai vienlīdz svarīgi būtu gan profesionālie atskaņotājmākslinieki, gan muzikāli labi izglītoti mūzikas mīļotāji, kuri labi saprot mūzikas valodu un labprāt klausās atskaņotājmāksliniekus koncertus un ierakstus. Turklāt mūzikas mīļotāju vidū ir spilgtākie, apdāvinātākie, kuri, apgūstot pamatus, varētu pašrealizēties mūzikas izglītības nākamajā izglītošanās pakāpē, kā arī darba tirgū (Zariņš, 2005).

Mūsdienu dinamiskajā laikmetā, kad notiek pāreja no vienas ideoloģijas uz plurālismu, no normas diktāta uz sociokulturālās realitātes citu vērtību apzināšanu, ir ļoti svarīgi veicināt skolēna tieksmi pēc pašrealizēšanās skolas laikā. Inovāciju vilnis, kas ir pārņēmis sabiedrību, prasa no personības spēju orientēties informācijas plūsmā, izveidojot savu dzīves pozīciju. Kā uzskata vācu pedagoģijas zinātnieks Ginters Bēme (*Günther Boehme*), šodienas izglītībai jābūt tādai, lai cilvēks spētu virzīt savu dzīvi, pats uzņemoties atbildību, lai viņš spētu izteikt savu viedokli par sabiedrības un sava laika problēmām; lai viņš spētu piedalīties kultūras pilnveidošanā. Tai ir jābūt izglītībai, kas ne tikai modina prieku, bet arī rada iespēju kļūt par talantu, veicināt pašrealizāciju (Bēme, 2007).

Tāpēc ir nobriedusi nepieciešamība pēc praktiskās pieredzes apzināšanas, meklējot jaunas pieejas, atbilstošas mūsdienu filozofijas, psiholoģijas, pedagoģijas, mūzikas pedagoģijas zinātnieku atklāsmēm un sabiedrības pieprasījuma pēc tādas personības veidošanās, kura būtu spējīga pašrealizēties vērtību sistēmā.

Pedagoģijas zinātnes humānās paradigmas galveno saturu veido atziņas par personības kā vērtības atzīšanu, kā arī izpratne par izglītību kā par universālu vērtību. Tas nosaka vajadzību pēc aksioloģiskās ievirzes pastiprināšanas izglītošanā un audzināšanā.

Zinātniskās un metodiskās literatūras mūzikas un klavierspēles pedagoģijā izpēte (*Heйгауз*, 1982; *Холопова*, 1991; *Reimer*, 1989, 2003; *Цытин*, 2001; *Swanwick*, 2002; *Zariņš*, 2003, 2005; *Sīle*, 2003; *Щербачова*, 2008a, 2008b; *Hoffer*, 2009) atklāj, ka

klavierspēles apguves procesā ir ievērojams aksioloģisks potenciāls. Latvijas mūzikas pedagogijā un tās nozīmīgajā sastāvdaļā klavierspēles pedagogijā aksioloģiskā potenciāla teorētisko pamatu lietošanas iespējas līdz šim nav pietiekami pētītas. Šajā skatījumā nav arī apkopots un izvērtēts mācību saturs, ievērojot skolēnu, vecāku un plašas sabiedrības vērtības un vajadzības. Ar to saistīta objektīva nepieciešamība izpētīt un pilnveidot klavierspēles apguvi aksioloģiskās pieejas kontekstā skolēnu pašrealizācijas veicināšanai. No tā izriet pētījuma problēma: klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā skolēna pašrealizācijas veicināšanai teorētiskais pamatojums nav izstrādāts. Tas noteica promocijas darba problēmas izvirzīšanu, aktualitāti un temata *Skolēnu klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā* izvēli.

Pētījuma objekts

Klavierspēles mācību process aksioloģiskās pieejas kontekstā.

Pētījuma priekšmets

Skolēnu klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā.

Pētījuma mērķis

Izpētīt klavierspēles apguves būtību aksioloģiskās pieejas kontekstā un pārbaudīt tās īstenošanās efektivitāti skolēnu pašrealizācijas veicināšanā.

Pētījuma jautājums:

Kāda ir klavierspēles apguves būtība aksioloģiskās pieejas kontekstā un kādas tās īstenošanas iespējas skolēnu pašrealizācijas veicināšanā?

Pētījuma uzdevumi:

1. Izpētīt aksioloģiskās pieejas teorētiskos pamatus, kas veido klavierspēles apguves aksioloģisko kontekstu.
3. Izveidot klavierspēles apguves modeli aksioloģiskās pieejas kontekstā.
4. Izstrādāt uz aksioloģisko pieeju balstītu klavierspēles apguves autorprogrammu.
5. Veikt klavierspēles apguves modeļa un autorprogrammas īstenošanas efektivitātes izpēti skolēnu pašrealizācijas veicināšanā.

Pētījuma teorētisko un metodoloģisko pamatu veido:

- **Filozofijas atziņas sakarā ar vērtību fenomenu, mūzikas izglītības vērtībām** (Lotze, 1923; Dewey, 1966, 1972, 2009; Дьюи, 2000, 2001; Дильтей, 1996; Каган, 1997; Риккерт, 1998; Gadamer, 2002; Vēbers, 2004; Rescher, 2005; Щербакова, 2008a, 2008b u.c.);
- **Humānās pedagogijas un humānās psiholoģijas pamatnostādnes izglītībā** (Pētersons, 1931; Students, 1933; Beļickis, 2000; Žogla, 2001; Rogers, 2004; Lohmar & Eckhardt, 2008; Маслоу, 2008 u.c.);

- **Pētījumi pedagogijā, pedagogiskajā aksioloģijā** (Gudjons, 1998; Žogla, 2001; Čehlova, 2002; *Сластенин*, 2003; Anspaks, 2003, 2004; Špona, 2006; *Hoffer*, 2009 u.c.);
- **Personības psiholoģiskās teorijas** (*Ericson*, 1963; *А. Леонтьев*, 1992; Karpova, 1994, 1998; *Рубинштейн*, 2000; Vorobjovs, 2002; *Д. Леонтьев*, 2003; *Выготский*, 2005 u.c.);
- **Kultūras un sabiedrības mijattiecību izzināšanas teorijas** (*Каган*, 1997; *Адорно*, 2001; Gadamers, 2002 u.c.);
- **Zinātniskie pētījumi, kas atklāj dažādus mūzikas izglītības aspektus** (*Reimer*, 1989, 2003; *Elliott*, 2001, 2005, 2008; *Swanwick*, 2002; *Абдуллин*, 2002, 2004, 2006; *Сіле*, 2003; Bogdanova, 2003; *Цыпин*, 2003; *Kertz-Welzel*, 2004, *Zariņš*, 2005; Grauzdiņa, 2008 u.c.);
- **Atziņas, kas atspoguļo mūzikas kā mākslas attīstības aspektus** (*Асафьев*, 1923; *Медушевский*, 1980; *Нейгауз*, 1982; *Reimer*, 1989, 2003; *Холопова*, 1991; *Zariņš*, 2003; *Сіле*, 2003; *Е.Назайкинский*, 2003; *Холопов*, 2003 u.c.);
- **Klavierspēles atskaņotājmākslas vēstures un teorijas koncepcijas** (*Алексеев*, 1952; *Мартинсен*, 1996; *Сіле*, 2003; Bogdanova, 2003; *Цыпин*, 2003; *Zariņš*, 2005 u.c.);
- **Kvantitatīvo pētniecības metožu izmantošanas iespējas** (*Raščevska*, *Kristapsone*, 2000; *Lasmanis*, 2002a, 2002b, 2003; *Tashakkori & Teddie*, 2003; *Ядов*, 2003; *Kropļijs*, *Raščevska*, 2004; *Levine & Sanford*, 2005; *Geske*, *Grīnfelds*, 2006; *Field*, 2009; *Suter*, 2009; *Hoу*, 2010; *Mertens*, 2010 u.c.).

Promocijas darba struktūru veido ievads, trīs daļas, secinājumi, izmantotās literatūras saraksts un seši pielikumi. Kopumā analizēti 219 literatūras un internetresursu avoti latviešu, angļu, krievu valodā. Teorētisko un praktisko atziņu rezultāti ir attēloti 38 tabulās un 13 attēlos.

Pētījuma metodes:

1. Teorētiskās metodes:

- filozofiskās, psiholoģiskās, pedagogiskās, mūzikas zinātnes literatūras un pētījumam saistošu dokumentu (LR un ES dokumenti) analīze;
- modelēšana.

2. Empīriskās metodes:

- datu ieguves metodes:
 - anketēšana (skolēnu, skolotāju ekspertu, vecāku);
 - pārrunas;

- organizēto (1998 -2011) četrpadsmit Latvijas jauno pianistu festivālu rezultātu analīze.
- datu apstrādes metodes:
 - kvantitatīvo datu (skolēnu, skolotāju ekspertu, vecāku anketēšana) apstrāde ar *SPSS 16.0* datu apstrādes programmu;
 - datu analīzes metodes:
 - datu ticamības pārbaude: piemērotības koeficienta noteikšana, izmantojot *Kronbaha-Alfa* pārbaudi, aptaujas anketu piemērotības analizēšanai;
 - kvantitatīvo datu apstrāde veikta, izmantojot *SPSS 16.0* datu apstrādes programmu, nosakot Kolmogorova-Smirnova *Z* kritēriju pētījumā lietojamo metožu noteikšanai;
 - kvantitatīvo datu salīdzinošā analīze, neparametrisko metožu triangulācija: Vilkoksona *W*-tests (*Wilcoxon Signed Ranks Test*), Manna-Vitnija *U*-tests (*Mann-Whitney U*), Spīrmena korelāciju analīze (*Spearman's rho*).

Pētījuma bāze:

- Pētījuma konstatējošajā posmā piedalījās 211 skolēni un vecāki no Rīgas 88.vidusskolas klasēm ar padziļināto mūzikas apguvi.
- Pētījuma veidojošajā un kontroles posmā piedalījās 232 skolēni, viņu vecāki un 75 skolotāji no sešpadsmit Latvijas vispārizglītojošajām skolām ar mūzikas profesionāli orientēta virziena programmas apguvi: Baldones mūzikas pamatskola, Cēsu 1. pamatskola Daugavpils 13. vidusskola, Druvas vidusskola, Jelgavas 4. vidusskola, Jēkabpils pamatskola, Jēkabpils Valsts ģimnāzija, Rūjienas vidusskola, Tukuma 2. pamatskola, Tukuma Raiņa ģimnāzija, Rīgas 6. vidusskola, Rīgas 45. vidusskola, Rīgas 88. vidusskola, Rīgas 100. vidusskola (līdz 2010.gadam), Ventpils Centra pamatskola, Ventpils 1. ģimnāzija (līdz 2010.gadam).

Pētījuma posmi:

2004. -2005. – *pirmsdoktorantūras posms, priekšsaprātnes veidošanās par pētījuma tematu.* Vērojumos un atziņās, kas gūtas, piedaloties starptautiskās zinātniskajās konferencēs, organizējot un izanalizējot septiņus Latvijas vispārizglītojošo skolu ar padziļinātu mūzikas apguvi jauno pianistu festivālus, sarunās ar klavierspēles skolotājiem, skolēniem un viņu vecākiem, strādājot Em. Dārziņa Mūzikas vidusskolā, Rīgas Doma kora skolā, Rīgas 88. vispārizglītojošajā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi, izveidojusies sapratne par iespējām pilnveidot skolēnu klavierspēles apguves procesu vispārizglītojošajā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi. Gūtā sapratne motivēja sākt studijas doktorantūrā un veikt pētījumu par šo tēmu. Uzsākta datu vākšana. Organizēti un izanalizēti Latvijas vispārizglītojošo skolu ar padziļinātu mūzikas apguvi

jauno pianistu sestais un septītais festivāls (darba autore organizē ikgadējos festivālus no 1998.gada).

2005.-2006. – *teorētisko atziņu izpēte, darba metodoloģiskā pamatojuma veidošana, klavierspēles autorprogrammas izstrādes sākums; pētījuma konstatējošā posma datu ieguve:* veikta Rīgas 88. vidusskolas klašu ar mūzikas profesionāli orientēta virziena programmas apguvi skolēnu, vecāku un skolotāju anketēšana. Apzinātas pētījumu veidojošās problēmas, noteikts pētījuma priekšmets, objekts, izvirzīts pētījuma mērķis un uzdevumi. Uzsākta teorētiskās literatūras analīze par pētījuma problemātiku. Izveidota un piedāvāta eksperimentālajai apguvei 16 Latvijas vispārizglītojošajām skolām ar mūzikas profesionāli orientēta virziena programmas apguvi klavierspēles apguves autorprogramma. Autorprogramma tika apspriesta Rīgas domes Izglītības, kultūras un sporta departamenta organizētajā Latvijas vispārizglītojošo skolu ar padziļināto mūzikas apguvi klavierspēles skolotāju seminārā (2004.g. 12. novembrī, atbildīgā galvenā speciāliste Elga Jonina). Turpinās darbs pētījuma datu ieguvei *veidojošā posma ietvaros:* skolēnu kontrolgrupas, kā arī skolēnu fokusgrupas un skolotāju ekspertu anketēšana, klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā un skolēnu pašrealizācijas veicināšanas mijsakarību izzināšanai. Organizēts un izanalizēts Latvijas vispārizglītojošo skolu ar padziļinātu mūzikas apguvi jauno pianistu astotais festivāls.

2006.-2009. – *pētījuma datu ieguves pabeigšana, datu apstrāde, iegūto rezultātu analīze un interpretācija.* Balstoties uz teorētisko analīzi un pētījuma autores refleksiju par klavierspēles mācību procesu, tiek izveidots klavierspēles apguves modelis aksioloģiskās pieejas kontekstā. Organizēti un izanalizēti Latvijas vispārizglītojošo skolu ar padziļinātu mūzikas apguvi jauno pianistu devītais, desmitais un vienpadsmitais festivāli. Balstoties uz teorētisko atziņu analīzi, festivāla dalībnieku atskaņojumu un skolotāju ekspertu viedokļu interpretāciju un analīzi, izstrādāti klavierspēles apguves skolēnu pašrealizācijas priekšnoteikumu veidošanai kritēriji, rādītāji un līmeņi aksioloģiskās pieejas kontekstā. Festivālu dalībnieku anketu atbildes tiek analizētas pēc šiem kritērijiem, rādītājiem un līmeņiem. Pētījuma kontroles posma ietvaros veikta skolēnu kontrolgrupas, kā arī skolēnu fokusgrupas un skolotāju ekspertu atkārtotā anketēšana, klavierspēles apguves un skolēnu pašrealizācijas veicināšanas mijsakarību izpētei. Iegūtie dati tiek interpretēti un salīdzināti ar 2005.gadā iegūtajiem datiem. Pētījumā atklāta skolēnu klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā būtība, kas atveidota modelī, un iegūti šī modeļa aprobēšanas rezultāti.

2009.-2012. – pētījuma rezultātu precizēšana un promocijas darba noformēšana. Pētījuma rezultātu apspriešana metodoloģiskajā seminārā. Darba priekšsaizstāvēšana. Kopsavilkuma izstrādāšana.

Pētījuma zinātniskā novitāte:

Pirmo reizi Latvijas mūzikas pedagoģijā un tās nozīmīgā sastāvdaļā – klavierspēles pedagoģijā – promocijas darba līmenī:

1. Atklāta klavierspēles apguves būtība aksioloģiskās pieejas kontekstā, piedāvājot jaunu skatījumu uz klavierspēles apguves procesu, skolēnu pašrealizācijas veicināšanai.
2. Izstrādāts un aprobēts klavierspēles apguves modelis aksioloģiskās pieejas kontekstā.
3. Izveidota uz aksioloģisko pieeju balstīta klavierspēles autorprogramma.
4. Izstrādāti un formulēti klavierspēles apguves kritēriji un rādītāji.
5. Pamatots aksioloģiskās pieejas kontekstā klavierspēles apguves saturs, tā īstenošanas pedagoģiskie nosacījumi.
6. Izanalizēti organizēto 14 Latvijas vispārīzglītojošo skolu ar padziļinātu mūzikas apguvi jauno pianistu festivālu kā mācību procesa organizatoriskās formas rezultāti, noteiktas to iespējas skolēnu pašrealizācijas veicināšanā.

Pētījuma praktiskā nozīme:

1. Izveidotais klavierspēles apguves modelis izmantojams:
 - klavierspēles skolotāju praktiskajā darbā skolēnu pašrealizācijas veicināšanai,
 - topošo skolotāju klavierspēles pedagoģisko un metodisko pieeju apzināšanā,
 - klavierspēles skolotāju profesionālās pilnveidesursos.
2. Izstrādātā un praksē aprobētā uz aksioloģisko pieeju balstītā klavierspēles apguves autorprogramma īstenojama vispārīzglītojošo skolu ar padziļinātu mūzikas apguvi mācību procesā, kā arī citās mūzikas izglītības mācību iestādēs. Pētījumā aprobētās atziņas izmantojamas klavierspēles skolotāju profesionālās pilnveidesursos.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:

1. Klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā ir uz mūzikas, skolēnu un vecāku vērtību un vajadzību mijšakarībām balstīts mācību process skolēnu pašrealizācijas veicināšanai.
2. Piedāvātā klavierspēles apguves modeļa būtība atklājas savstarpēji saistītajos vērtību blokos, kas veido aksioloģiskās pieejas kontekstu. Tie ir: skolēna personības individuālo īpatnību bloks, klavierspēles apguves satura vērtību bloks, klavierspēles apguves mācību procesa komponentu bloks, klavierspēles apguves pedagoģisko nosacījumu bloks. Savukārt, pedagoģiskie nosacījumi – skolēna personības un sabiedrības vajadzību izzināšana un to aktualizēšana mācību procesā; uz skolēna

pieredzi balstīta mācību procesa īstenošana; uz skolēna, sabiedrības un klavierspēles apguves vērtībām balstītas klavierspēles autorprogrammas izveide un apguve; skolēna iesaistīšana vērtīborientētajā komunikācijā; skolēna pašvērtējuma prasmes attīstība – aktualizē aksioloģiskās pieejas kontekstu skolēna klavierspēles apgūvē.

3. Pētījumā izstrādātie klavierspēles apguves kritēriji – motivācija, radošums, pašorganizācija, komunikācija – deva iespēju pārbaudīt praktiskajā izpētē klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā efektivitāti un noteikt tās attīstības dinamiku skolēnu pašrealizācijas veicināšanā.

Pētījuma rezultātu aprobācija:

Ziņojumi konferencēs

- 2011.g. 22.-24.septembrī — The 7th International Scientific Conference *Problems in Music Pedagogy* – Daugavpils University. Referāts: *Aksioloģiskās pieejas konteksts skolēnu klavierspēles apgūvē;*
- 2010.g. 05.-06.novembrī — XV starptautiskajā kreativitātes konferencē *Kreativitātes izpētes un paaugstināšanas nozīme cilvēkresursu attīstībā Rīgā.* Referāts: *Skolēnu kreativitātes attīstības veicināšana klavierspēles apguves procesā;*
- 2010.g. 08.oktobrī — 3rd Intercultural Arts Education Conference *Arts and Skills – Source of Well-being.* University of Helsinki. Paper presentation: *The Context of Axiological Approach to the Acquisition Piano Playing;*
- 2009.g. 25.-27.septembrī — The 6th International Scientific Conference *Problems in Music Pedagogy* – Daugavpils University. Referāts: *Aksioloģiskā pieeja skolēnu klavierspēles apgūvē: pētījuma rezultāti;*
- 2008.g. 02.-03.maijā — starptautiskajā zinātniskajā konferencē ATEE Spring University 2008 *TEACHER OF THE 21st CENTURY: Quality Education for Quality Teaching* – Rīga, University of Latvia. Referāts: *Klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas teorētiskais pamatojums;*
- 2007.g. 27.-29. oktobrī — The 5th International Scientific Conference *Problems in Music Pedagogy* – Daugavpils University. Referāts: *Aksioloģiskās pieejas aktualizācija klavierspēles mācību procesā;*
- 2004.g. 05.-06.aprīlī — RPIVA starptautiskajā zinātniskajā konferencē *Teorija un prakse skolotāju izglītībā.* Rīgā. Referāts: *Klavierspēles mācību procesa aktualizācija vispārīzglītojošajā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi.*

Pētījuma rezultāti publicēti recenzējamos zinātniskajos izdevumos:

Maļkova, L. (2011) Aksioloģiskās pieejas konteksts skolēnu klavierspēles apguvē. *J. Davidova (Ed.) Problems in Music Pedagogy*". Daugavpils: Academic Press „Saule”, CD formāts, 193-208. ISBN 978-9984-14-535-8;

Maļkova, L. (2011) Skolēnu kreativitātes attīstības veicināšana klavierspēles apguves procesā. *R. Bebre (Ed.) zinātnisko rakstu krājums Radoša personība IX*. Rīga: Izdevniecība Kreativitātes centrs, 130-138;

Malkova L. (2011) The Context of Axiological Approach to the Acquisition Piano Playing. *Heikki Ruismäki & Inkeri Ruokonen (Eds.) Design Learning and Well-being: 4th International Journal of Intercultural Arts Education*. University of Helsinki, 75-88. ISBN 978-952-10-6857-7;

Malkova L. (2010) Axiological Approach to Piano Playing Mastering: Results of the Research. *J. Davidova (Ed.) Problems in Music Pedagogy*. 55-74. ISSN 1691-2721;

Maļkova L. (2009) Aksioloģiskā pieeja skolēnu klavierspēles apguvē: pētījuma rezultāti. *J. Davidova (Ed.) Problems in Music Pedagogy*". Daugavpils: Academic Press „Saule”, CD formāts, 193-208. ISBN 978-9984-14-450-4;

Maļkova L., Bogdanova T. (2008) Klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas teorētiskais pamatojums. *I. Žogla (Ed.) ATEE Spring University 2008. TEACHER OF THE 21st CENTURY: Quality Education for Quality Teaching*. Rīga: University of Latvia Press, CD formāts, 853-861. ISBN 978-9984-825-51-9;

Maļkova L. (2007) Aksioloģiskās pieejas aktualizācija klavierspēles mācību procesā. *J. Davidova (Ed.) Problems in Music Pedagogy – Daugavpils: Academic Press „Saule” CD formāts, 265-275. ISBN 978-9984-14-358-3;*

Maļkova L. (2004) Klavierspēles mācību procesa aktualizācija vispārizglītojošajā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi. *Teorija un prakse skolotāju izglītībā, II daļa*. Rīga: RPIVA, 159-167. ISBN 9984-689-29-8.

1. Aksioloģiskā pieeja kā pētījuma teorētiskais pamats

1.1. Aksioloģiskā pieeja filozofiskā, psiholoģiskā, pedagoģiskā, mūzikas pedagoģiskā aspektā

Klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas konteksta noteikšana izvirza nepieciešamību aplūkot aksioloģiskās pieejas būtību filozofijas, psiholoģijas, pedagoģijas, mūzikas pedagoģijas zinātnieku atziņās.

Promocijas darbā aksioloģiskā pieeja ir stratēģija, kas nosaka skolēnu klavierspēles apguves procesa vērtīborientēto virzienu. Pētījumā aksioloģiskā pieeja klavierspēles apgūvē tiek aplūkota četros aspektos: filozofiskajā, socioloģiskajā, psiholoģiskajā, pedagoģiskajā.

Filozofiskajā aspektā aksioloģiskā pieeja nozīmē problēmas traktējumu no subjektu-objektu vērtīborientētas pozīcijas. Šī pozīcija var rasties, funkcionēt un mainīties reālā sociokulturālā vidē. Mūsu gadījumā – skolā, klavierspēles apguves mācību procesa laikā.

Filozofs M. Kagans secina, ka cilvēks pastāvīgi atrodas pasaules uzskatu (politisko, ētisko, estētisko, sadzīvisko u.c.) izvērtēšanas, lēmumu pieņemšanas un to realizācijas situācijā. Cilvēka (subjekta) attieksme pret apkārtējo pasauli (objektu) saistīta ar divām pieejām: praktisko vai teorētisko. Praktiskās pieejas galamērķis ir saistīts ar cilvēka spēju pielāgoties laikā un telpā ātri mainīgajām parādībām. Teorētiskās pieejas galamērķis – izzināt realitātes likumsakarības (*Kagan, 1997*). Aksioloģiskā pieeja ir zināma saikne starp teoriju un praksi. Mūsdienu mainīgajā laikā ir vajadzība pēc teorētiskas pieejas, jo, mainoties sabiedrības parādībām un vērtībām, ir aktualizējusies to izzināšanas nepieciešamība.

Klavierspēles mācību procesā subjekts ir skolēns, bet objekts – klavierspēles apguves saturs. Aksioloģiskās pieejas filozofiskais aspekts atklājās mijattiecību starp subjektu un objektu izvērtēšanā un to pilnveidošanās iespēju noteikšanā, aktualizējot aksioloģisko pieeju.

Sociālajā aspektā aksioloģiskā pieeja nozīmē sabiedrības vajadzību izzināšanu, to, ka skolēni sociālās normas un paraugus apgūst vērtīborientēti caur muzikālo kultūru un tās pārstāvjiem.

Krievu muzikologs Vjačeslavs Meduševiskis (*Вячеслав Медушевский*) atzinis, ka aksioloģiskā pieeja ir pētījuma zinātniskā koncepcija, jo veidojas kā sabiedrības sociāli kulturālas attīstības tendences attēlojums (*Медушевский, 1980*). Tas nozīmē, ka, pilnveidojot klavierspēles apguves saturu aksioloģiskā konteksta sociālā aspekta skatījumā,

ir nepieciešams izzināt un pilnveidot to ar vērtībām, kas ir sabiedrības sociāli kulturālas attīstības tendenču attēlojums mūzikā.

Psiholoģiskajā aspektā aksioloģiskā pieeja – problēmas interpretācija no pašrealizējošās personības vērtību kompleksa izveides sekmēšanas pozīcijas, kuras pamatā ir vērtīborientēta attieksme pret klavierspēles apguvi, radošums.

Aksioloģiskās pieejas psiholoģiskais aspekts – klavierspēles satura pilnveidošana ar vērtībām, kas sekmē skolēnu pašrealizāciju. Kā secina amerikāņu psihologs Gordons Olports (*Gordon Allport*), pašrealizācija ir apzināts un subjektīvi nozīmīgs savu spēju, darbības un attieksmju iespēju atklāsmes process (*Олпорт, 2006*). Krievu psihologs Aleksejs Ļeontjevs (*Алексей Леонтьев*) definē pašrealizācijas procesu kā cilvēka spēku un dotību priekšmetizāciju personības vai sociālajā darbībā (*А. Леонтьев, 2004*). Latviešu mūzikas pedagoģijas zinātnieks Dainis Zariņš atzinis, ka skolēnu vēlme apgūt klavierspēli ir saistīta ar atbalstu radu vai draugu lokā (*Zariņš, 2005*).

Pedagoģiskajā aspektā aksioloģiskā pieeja – problēmas izpēte no subjektu-subjektu vērtīborientēta mācību procesa sekmēšanas pozīcijas skolēna kā personības attīstības veicināšanai un klavierspēles apguves mērķu un uzdevumu risināšanai.

Aksioloģiskā pieeja ir filozofiski pedagoģiskā stratēģija, kura, kā atzinusi krievu mūzikas pedagoģijas un filozofijas zinātniece Anna Ščerbakova (*Анна Щербакова*), paver ceļu mūzikas izglītības attīstībai, nodrošina iespējas skolēna personības attīstības veicināšanai un parāda pedagoģisko resursu izmantošanas veidus (*Щербакова, 2008 a*).

Aksioloģiskā pieeja klavierspēles apgūvē ir tāds problēmas zinātniskā un praktiskā risinājuma veids, kurā galvenā uzmanība tiek pievērsta vērtību translācijai mācību procesā. Tāpēc pamatjēdziens, kurš nosaka klavierspēles apguves efektivitāti skolēnu pašrealizācijas veicināšanā, ir vērtības. Vērtības arī traktējamas kā orientieri klavierspēles apguves procesā.

Aksioloģiskā pieeja izriet no aksioloģijas kā filozofiskās mācības par vērtībām un to būtību.

Pirmais mēģinājums izzināt vērtības teorētiskajā līmeni tika īstenots 19.gs. 60. gados vācu filozofa Hermaņa Loces (*Lotze Rudolf Hermann*) traktātā „Praktiskās filozofijas pamatojums”, kur par vērtībām nosaukti labums, skaistums, patiesīgums. Darbā „Mikrokosmos” H. Loce pirmais ir atzinis jēdzienu „vērtība” (*Wert*), saistot to ar cilvēka vērtējošo momentu (*Lotze, 1923*).

Bādenes neokantiešu filozofiskās skolas pārstāvji Vilhelms Vindelbands (*Wilhelm Windelband*) un Henrijs Rikerts (*Henrich Rickert*) vērtībās redzēja ideālu esamību, kuru nosaka transcendentālā apziņa (*Виндельбанд, 1995; Риккерт, 1998*). Kā

ideāli veidojumi vispārnozīmīgas vērtības atrodas ārpus jebkuras esamības. Raksturojot šī fenomena būtību, neokantisma pārstāvji īpaši uzsver vērtību viennozīmīgumu, mūžīgumu, nemainīgumu, absolūto raksturu.

20. gadsimtā aksioloģiskā teorija aktīvi attīstījās, un parādījās plašs spektrs vērtību teoriju. Kā raksta pedagoģijas zinātnieks Jānis Anspaks, arī Latvijā vērojama naturālistiski psiholoģiskās, transcendentālās, personālisma, kultūrvēsturiskās un socioloģiskās aksioloģiskas pieejas apzināšana (Anspaks, 2003).

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

Dž. Djūija atziņa par nepieciešamību mainīt vai pilnveidot mācību saturu saistībā ar sabiedrības un personības interesēm apstiprina promocijas darbā izvirzīto nepieciešamību pilnveidot klavierspēles apguves saturu saistībā ar izglītības paradigmas maiņu pret humāno.

Atziņas par to, ka cilvēkam, arī skolēnam, savas darbības labu rezultātu sasniegšanai, mūsu gadījumā klavierspēles apguves, ir nepieciešams atbalsts sabiedrībā, draugu lokā, (uzstājoties festivālos un koncertos), lai tas kļūtu par tālākās attīstības atskaites punktu, balstās *personālisma* aksioloģiskās pieejas iedibinātāju vācu filozofa un psihologa Vilhelma Dilteja (*Wilhelm Dilthey*) un vācu psihologa un filozofa Viljama Šterna (*William Lewis Stern*) spriedumos. Zinātnieki rakstīja, ka personības vērtību pasaules veidošanos nosaka indivīda dzīve sabiedrībā, viņa aktivitāte, personības iekšējo spēku atraisīšana un izkopšana ar izglītības līdzekļiem, kuri ir virzīti, lai indivīds attīstītu savu vērtību pasauli ar mērķtiecīgu darbību (*Дильтей, 1996; Штерн, 1998*).

V. Diltejs, kas ir atzīstams arī par *kultūrvēsturiskās* pieejas pamatlicēju, centrā izvirza viengabalainas personības attīstības ideju. Personības attīstība traktēta kā

atsevišķā cilvēka un viņa psihe *ieaugšana* laikmeta objektīvajā un normatīvajā realitātē – kultūras vērtībās (*Дильтей, 1996*).

Vairāki zinātnieki vērtības definē kā lietas, faktus, parādības, paradumus, principus, kuriem piemīt pozitīvu īpašību kopums un kurus cilvēks savā apziņā uztver kā sev vai citai personai būtiski nozīmīgus, vēlamus konkrētos vēsturiskos apstākļos, noteiktā kultūrā un konkrētā sabiedrībā, kā arī tos, kas sekmē viņa personības veidošanos.

Krievu filozofs Moisejs Kagans (*Моисей Каган*) atzinis, ka spriedumi par dažādām vērtībām – labums, skaistums, svētīgums u.c. sastopami jau antīkās filozofijas klasiķu, viduslaiku teologu, renesanses domātāju, Jaunā laika filozofu atziņās, bet vispārināti uzskati par vērtību kā tādu un attiecīgi par tās izpausmes likumsakarībām dažādās filozofijas konkrētajās formās tika formulēti 19.gadsimta vidū. Darbā „Filozofiskā vērtību teorija” („Философская теория ценности”) autors raksta, ka tikai romantismā notika pāreja no tradicionālās kultūras ar tās nemainīgajiem principiem uz personiski kreatīvo, dinamisko un inovatīvo kultūru, kuras vērtīgumu saskatīja nevis dievišķajā izcelsmē, bet gan cilvēciskajā un mainīgajā vēsturiskajā laikā un ģeogrāfiskajā telpā (*Каган, 1997*).

20. gadsimta beigu un 21. gadsimta sākuma situāciju pasaulē Kagans atzina par ļoti komplicētu tādā ziņā, ka cilvēce ir sasniegusi augstu personību daudzveidīguma pakāpi, vienlaicīgi apzinoties tā materiālā, garīgā, ekonomiskā, kulturālā, psiholoģiskā un organizatoriskā apvienošanas nepieciešamību (*Каган, 1997*). Filozofs definē vērtību, kā reālā objekta attieksmi pret subjektu, bet vērtības izvērtēšanu kā subjekta attieksmes atklāsmi pret objektu. Līdzīgu vērtību koncepciju atzina arī vācu filozofs Hanss-Georgs Gadamers (*Hans-Georg Gadamer*), kurš saskata vērtības kā divējādas filozofijas kategorijas: no vienas puses, vērtības neeksistē kā fakti, bet gan veidojas kā cilvēka attieksme pret vērtību, cilvēciskajā izvērtēšanā; no otras puses, vērtības nostājās pretstatā indivīda patvaļai, prasot atzīt viņa jūtu realitāti (*Gadamers, 2002*). Filozofi atzina vērtību holistiskās mijsakarības, kuru „poli” ir jēdzieni vērtīgums un izvērtēšana. Kagans secina, ka šīs sakarības veidojas starp objektu un subjektu vai subjektu un subjektu, un netiek skaidrota no tīras teoloģiskās objektivitātes, vai no tīras subjektīvās izvērtēšanas pozīcijas (*Каган, 1997*).

Pētījumā *vērtība* saprotama kā filozofijas kategorija, kurai ir divējāda daba: imanenta eksistēšana, no vienas puses, un subjekta pret objektu vai subjekta pret subjektu attieksmes izvērtēšana – no otras.

Saturiski vērtības kategorija ir nosacīta kā vēsturiski, tā arī sociāli. Atzīstot aksioloģijas universālumu, vācu sociologs Makss Vēbers (*Max Weber*) rakstīja, ka aksioloģijai ir cieša saskare ar visām atziņām par cilvēku un sabiedrību. Aksioloģijai kā zinātnei ir saskare ar visiem sociālās realitātes līmeņiem. Tas izskaidrojams ar to, ka vērtībām cilvēka esamībā ir specifiskas prizmas loma, ar kuras starpniecību pētāmi sociālpsiholoģiskie procesi. Šajā sakarībā dabiski, ka zinātnes tiecas raksturot vērtīborientēto jeb aksioloģisko pieeju. Pēc vērtībām un vērtību orientācijas var izzināt sabiedrisko procesu funkcionālo virzību un sociālo nozīmību (Vēbers, 2004).

Vērtību prioritātes ir arī saistītas ar cilvēku, viņa dzīves un darbības jēgu. Amerikāņu psihologs Gordons Olports (*Allport, Gordon Willard*) definē vērtības kā kādu personisko jēgu, nozīmības kategoriju (*Олпорт, 2006*). Ērihs Fromms (*Erich Fromm*), vācu un amerikāņu psihoanalītiķis, filozofs un sociālpsihologs, atzina, ka vērtība ir tas, kas veicina specifisko cilvēka dotību vispilnīgāko atklāsmi un kas uztura dzīvi (*Fromm, 1976*).

Amerikāņu psihologs, viens no humānās psiholoģijas līderiem, Karls Rodžers (*Carl Ransom Rogers*) atzina, ka vērtības ir tas, kas radies apkārtējās pasaules un cilvēka savstarpējās attiecībās, un atklāj, kas pasaulē cilvēkam ir nozīmīgs (*Rogers, 2004*).

20. gadsimta vidū rodas amerikāņu psihologa Ābrahama Maslova (*Abraham Harold Maslow*) pašaktualizācijas koncepcija (*Маслоу, 2002*), kura ir viņa motivāciju hierarhijas virsotne, un amerikāņu psihologa Karļa Rodžera (*Carl Ransom Rogers*) uzskatu sistēma (*Rogers, 2004*), ka cilvēka daba ir pozitīva, konstruktīva un sociāla. Šī daba sevi atklāj tad, kad attiecībās ar citu cilvēku vai ar sabiedrību ir iedibināta pozitīvās uztveres atmosfēra. Pedagoģijā un izglītības teorijā šos zinātniekus dēvē par *humānā virziena* pārstāvjiem. Kā vadošo motīvu un galveno vērtību viņi izvirzīja indivīda tiekšanos pēc nepārtrauktas attīstības un pilnveides. K. Rodžers atzina – viņš ir pārliecināts, ka pašaktualizācija – tā ir varena radoša tendence, kurai pateicoties izveidojās Visums, jo tā ir iespēja sevi pārveidot, radīt jaunus, garīgākus cilvēces evolūcijas virzienus (*Поджерж, 2001*). A. Maslovs atzina, ka pašrealizācijas priekšnoteikumi ir paša cilvēka dabā un eksistē kā dotības, kuras ar cilvēka attīstību, viņa personības īpašību veidošanos kļūst par pašrealizācijas spējas pamatu (*Маслоу, 2008*). Humānā virziena pārstāvju (*Allport, 1961; Франкл, 2000; Rogers, 2004; Маслоу, 2008*) atziņās balstīts promocijas darbā izvirzītais pieņēmums, ka klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā ir efektīva, ja tā veicinas skolēna pašrealizāciju.

Zinātnieku vērtību kategorijas definējumos ir vērojamas zināmās atšķirības: nozīmīgums vai nozīme, vai tā ir esošā vērtība, vai tai vajadzētu būt, vai tā ir priekšmeta, objekta īpašība, vai subjekta attieksme pret objektu. Pastāv arī atšķirīgas attiecību sistēmas:

subjektu–objektu vai subjektu–subjektu. Tomēr, visus definējumus apvieno līdzīga doma: *vērtība ir parādība vai īpašība, kas cilvēkam ir nozīmīga*. Šis secinājums ir pieņemts kā promocijas darba vērtības definējums.

Vēsturiskajā attīstībā aksioloģija kļuva par vairāku zinātņu filozofisko pamatu, tai skaitā arī pedagoģijas. Pedagoģijas zinātnē ir vispārinātas atziņas par to, ka atsevišķo indivīdu aksioloģiskie orientieri veidojas uz sabiedrībā funkcionējošo universālo vērtību pamata, kas pārveidojoties nostādnēs (sociālās realitātes atspoguļošanas principu kopumu), kļūst par personības uzvedības regulatoriem, – secina pedagoģijas zinātniece Anna Kirjakova (*Кирьякова, 2008*).

Uz vispārīgās aksioloģijas pamata ir izveidojusies pedagoģisko parādību vērtīguma raksturojuma izpratne. Pedagoģiskās aksioloģijas pamatā ir cilvēka dzīvības, audzināšanas un mācību procesa, pedagoģiskās darbības un izglītības, vērtību izpratne un nostiprināšana.

Arī latviešu pedagogi Aleksandrs Dauge, Eduards Pētersons, Jūlijs Students (Dauge 1928; Pētersons, 1931; Students, 1933) daudz uzmanības pievērš cilvēka garīgās dzīves vērtībām: pārdzīvojumiem, iekšējai kultūrai, dzīves jēgai, simboliem, uzsver, ka izglītību nevar reducēt tikai uz pedagoģiskā procesa tehnoloģisko nodrošinājumu, ka pedagoģiskā procesa būtība rodama virzībā uz normām un vērtībām, ka mācība ir skolēna ievadīšana kultūras vērtību pasaulē, attīstot bērnam snaudošos garīgos un fiziskos spēkus, ka izglītības darbā un pedagoģijas zinātnes attīstībā svarīgi ir rūpēties par pedagoģijas zelta fonda apguvi un īstenošanu izglītības un kultūras celšanai.

J. A. Students *Vispārīgajā pedagoģijā* atzina, ka vērtība nav tikai jēdziens, bet gan dzīva ideja, tā satur aicinājumu un norādījumu, kā tā var piepildīties (Students, 1933).

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

Zanda Rubene atzīst, ka vērtību sistēmai jābūt atvērtai, kura atšķirtos no tradicionālajiem uzskatiem un saistītos ar kritiskās domāšanas virzību. Šai domāšanai ir raksturīga prasme pieņemt dažādas idejas, salīdzināt ar pretējiem viedokļiem un veidot uzskatus, tos pamatojot un pieņemot noteiktu nostāju kādā jautājumā. Turklāt šī nostāja mēdz mainīties attīstības rezultātā (Rubene, 2008).

Vērtīborientētās vai aksioloģiskās pieejas izmantošana izglītības procesu un parādību izziņāšanā mūsdienās ir likumsakarīga, raksta krievu pedagoģijas zinātnieks Vitālijs Slasteņins, jo humānās paradigmas ietvaros vērtības nosaka izglītības saturu (*Сластенин, 2003*). Aksioloģiskā pieeja ir organiski raksturīga humānai pedagoģijai, jo tajā cilvēks ir sabiedrības augstākā vērtība un attīstības mērķis. Latviešu pedagoģijas zinātnieks Inārs Beļickis atzinis, ka augstākā vērtība ir skolēna/skolotāja dzīvība un garīgums (Beļickis, 2000).

Pedagoģijas zinātnes humānās paradigmas galvenajā saturā atklājās arī pētījuma aktualitāte. Personības kā vērtības atzīšana, kā arī izpratne par izglītību kā par universālu vērtību nosaka aksioloģiskās pieejas aktualitāti personības izglītošanā un audzināšanā, lai sekmētu tādas personības veidošanos, kura būtu spējīga pašrealizēties vērtību pasaulē.

Klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas konteksta vērtību kompleksa noteikšanai svarīgi apzināt mūsdienu izglītības vērtības. Tās ir nosauktas UNESCO komisijas ziņojumā „Izglītība 21. gadsimtam” (*UNESCO, 1998*) un Eiropas Komisijas 2009. gada rezolūcijā (*European Commission, 2009*).

UNESCO komisijas ziņojumā „Izglītība 21. gadsimtam” izvirzītas šādas vērtības, kuru veidošanās tiek sekmēta izglītības programmas apguves procesā, lai izglītojamais iegūtu garīgu, morālu, sociālu un kulturālu attīstību. Tās tiek iedalītas četrās daļās:

- *Pats*. Vērtības sev pašam kā unikālai personībai, kura garīgi, morāli, intelektuāli un fiziski aug un attīstās visā dzīves garumā. Sevis kā vērtības apzināšanas.
- *Citi*. Attiecības ar citiem. Mēs dodam savas vērtības citiem un saņemam vērtības no citiem. Vērtības kā attiecības ir nozīmīgas, attīstot sevi un veiksmīgi sadarbojoties ar citiem.
- *Sabiedrība*. Vērtības kā patiesības, brīvības, likumības, cilvēku tiesību ievērošana sabiedrības kopējā labuma iegūšanai, ietverot arī ģimenes vērtības kā mīlestības avotu un rūpes par ģimenes locekļiem kā bāzi, kas veido cilvēku rūpes vienam par otru.
- *Vide*. Vērtība kā vide, kas ietver dabas un cilvēku radīto – ir dzīves satvars un brīnuma un iedvesmas avots (*UNESCO, 1998*).

Izglītības vērtību uzskaitījums Eiropas Komisijas 2009. gada rezolūcijā ir šāds:

- *Daudzveidība* – zināšanas, mācīšanās stilos, sociālo, kultūras kontekstu un skolotāja pedagoģiskajā darbībā.

- *Subjekta individualitāte* – skolēna kā mācīšanās subjekta individuālo spēju, vajadzību un interešu īstenošana mācīšanās procesā, subjekta–subjekta attiecības pedagoģiskajā saskarsmē, skolotāja personiskā papildījuma nozīmīgums profesionālajā darbībā.
- *Mijdarbība* – zināšanu kompleksums, sociālā mācīšanās, skolotāja darbība plašā sabiedrības un kopienas kontekstā.
- *Skolotāja profesionālā autonomija* – patstāvība un atbildība, organizējot mācību procesu, sabiedrības attīstību un savu profesionālo izaugsmi (*European Commission, 2009*).

Apkopojot un vispārinot šos mūsdienu izglītības vērtību uzskaitījumus, var noteikt klavierspēles apguves vērtības aksioloģiskās pieejas kontekstā. Tās ir:

1. Skolēns kā mācību procesa subjekts un individualitāte ar tai piemītošajām īpašībām.
2. Mācību saturs: klavierspēles iemaņas un mūzika kā apguves priekšmets, determinēts ar mūziku kā mākslas veidu (*Reimer, 1989*), kurā atspoguļota sabiedrības dažādu cilvēku, kultūras un mantojumu daudzveidība.
3. Mācību process kā skolotāja un skolēna (subjekta–subjekta) attiecības pedagoģiskajā saskarsmē.
4. Pedagoģiskie nosacījumi, kas veicina aksioloģiskās pieejas efektivitāti skolēnu pašrealizācijas veidošanās (*Сластенин, 2003*).

Krievu pedagoģijas zinātnieks V. Slasteņins, klasificējot pedagoģiskās vērtības, sadalīja tās sociāli pedagoģiskajās un personiski pedagoģiskajās. Personiski pedagoģiskajās zinātnieks iekļauj vērtības mērķus un vērtības līdzekļus. Vērtību līdzekļu starpā ir pedagoģiskie nosacījumi, ar kuru palīdzību sekmējama mērķa sasniegšana. Uz šīs atziņas pamata pedagoģiskie nosacījumi pētījumā iekļauti klavierspēles apguves aksioloģiskajā kontekstā.

V. Slasteņins raksta, ka aksioloģiskā pieeja izglītībā saistās ar teorētiski un praktiski orientētu vērtību un personības vērtību orientāciju meklējumu attīstību dinamiski mainīgajā sabiedrībā. Aksioloģiskās pieejas būtība ir vispārcilvēcisko vērtību un humāno pirmsākumu noteikšana sabiedrībā. Aksioloģiskās pieejas pedagoģiskais aspekts atklājas objektīvo pasaules vērtību pārveidošanas veicināšanā subjektīvajās vērtīborientācijās, lai tās kļūtu par attīstības un veidošanās procesā esošas personības specifiskajām vajadzībām (*Сластенин, 2003*). Skolēnu klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas pedagoģiskā aspekta skatījumā pilnveidojama ar izzināto sabiedrības muzikālo vērtību pārveidošanas veicināšanu skolēnu subjektīvajās vērtību orientācijās, lai tās kļūtu par pašrealizāciju sekmējošām personības vajadzībām.

Tātad šajā pētījumā jēdziens aksioloģiskā pieeja klavierspēles apguvē atklājās kā:

- zinātniskā pētījuma stratēģija, ar kuras palīdzību tiek izzinātas, aktualizētas un pasniegtas mūzikas, klavierspēles apguves vērtības, no vienas puses, un no otras – tiek analizētas un veicinātas skolēna aksioloģiskā „Es” kā personības īpatnību kompleksa, attīstība;
- klavierspēles apguves stratēģija, kas veicina skolēnu personības attīstību.

Aksioloģiskās pieejas aktualizācija klavierspēles apgūvē saistīta arī ar tās teorētisko pamatu mērķu, satura un mācību tehnoloģiju noteikšanu. Filozofiskās, psiholoģiski pedagoģiskās, zinātniski metodiskās literatūras un dokumentu izpēte (*Каган, 1997; UNESCO, 1998; Gadamers, 2002; Reimer, 2003; Слостенин, 2003; Rogers, 2004; Vēbers, 2004; Zariņš, 2005; Щербакoвa, 2008a; European Commission, 2009*), kā arī darba autores pētījuma konstatējošā etapa anketēšanas rezultātu analīze (skat. 2.2.1. tabulu, 69. lpp.) paver iespēju atklāt pretrunas starp:

- dažu tradicionālo vērtību neefektivitāti un jaunā vērtību kompleksa, ko nosaka transformācijas sabiedrībā, pamatošanas nepieciešamību;
- notiekošo reformu laikā vērtību orientācijas, attieksmju stihiskās veidošanās procesu izglītībā un mērķtiecīgas un zinātniski pamatotas izglītības attīstības stratēģijas izstrādes trūkumu;
- klavierspēles apguves satura ievērojamo aksioloģisko potenciālu un aksioloģiskās pieejas teorētisko pamatu nepietiekamo izstrādi;
- skolēnu un vecāku vajadzību pēc vērtīborientētās pašrealizācijas pieredzes ieguves un tradicionālo mācību procesa virzību uz zināšanu sniegšanu, neorientējoties praksē uz sabiedrības vajadzībām.

Šīs pretrunas liecina par klavierspēles apguves satura teorētiskā pamata un praktiskās īstenošanas zinātniskā pamatojuma problēmas esamību aksioloģiskās pieejas kontekstā.

Tā kā aksioloģiskā pieeja promocijas darbā izmantota klavierspēles apguves pilnveides iespēju analīzei un noteikšanai, ir nepieciešams noteikt tās kontekstu. Zinātnieki atzīst, ka konteksts plašā nozīmē ir vide, kurā eksistē parādība. Konteksts arī ir kādas parādības vairāku iespējamo aspektu vai bloku strukturēšana (*Vēbers, 2004; Выготский, 2008; Reimer, 2003; Regelski, 2003*).

Šajā pētījumā klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas konteksts veidots no četriem blokiem:

- skolēna personības individuālās īpatnības kā vērtības;
- klavierspēles apguves satura vērtības;
- klavierspēles apguves mācību procesa komponenti;
- aksioloģiskās pieejas efektivitāti veicinoši pedagoģiskie nosacījumi.

Pētījums ir balstīts uz A. Ščerbakovas aktualizētājiem aksioloģiskās pieejas principiem:

- filozofisko uzskatu līdztiesīgums vienotajā humānistiskajā vērtību sistēmā (saglabājot kultūras un etnosa daudzveidīgās īpašības);
- tradīciju un jaunrades līdzvērtīgums, pagātnes zināšanu izmantošanas un atklāsmju iespēju tagadnē un nākotnē nepieciešamības atzīšana;
- dialogs par vērtību pamatnostādnēm (*Щербакова, 2008a*).

Visas vērtību teorijas var iedalīt vērtību definīciju aksioloģijā divos pamatveidos: vērtību analīze subjekta–subjekta attiecībās un vērtību analīze subjekta–objekta attiecībās. Šīs dihotomijas ietvaros, ko ir apzinājis krievu filozofs Genādijs Vižļecovs (*Геннадий Выжлецов*), var iedalīt šādus vērtību traktējuma variantus:

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

Visu darbā aprakstīto zinātnisko virzienu pētnieki definē vērtību fenomenu dažādi, bet viņus visus apvieno pozīcija, saistīta ar cilvēka personības attīstības un pilnveides veicināšanas pamatojumu ar aksioloģisko pieeju.

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

Taču mūsdienu mūzikas izglītībā pastāv pamatproblēma, secina krievu mūzikas pedagogijas zinātnieks Eduards Abdulļins, kura atklājās pretrunas pārvarēšanas nepieciešamībā starp inovāciju un konservatīvo mūsdienu mūzikas pedagogijas attīstības tendenci, kā arī tās pārvarēšanas ceļu rašanā (*Абдуллин, 2002*).

Pieskaroties tādām jautājumiem kā vērtīborientāciju pārbīde, kas notiek dziļu vēsturisko pārmaiņu rezultātā, norvēģijas zinātnieks Svens Ēriks Fjelds (*Svens Erik Fjeld*) atzīmē, ka pārmaiņas jauno cilvēku apziņā ir nepieciešamas, un veco pieradumu inercei tās nevajadzētu kavēt. Kā raksta Ē. Fjelds, 20. gs. beigās notika daudz diskusiju par vērtību krīzes sākšanos, un tika izteiktas domas, ka cilvēce sākot degradēties, jo agrāk skolās stingri kultivētās vērtības – disciplīna, pienākuma apziņa, kārtība, paklausība – netiek ievērotas (Fjelds, 1998).

Filozofs uzskata, ka nav sākusies vērtību krīze, jo sakarā ar humānās izglītības ieviešanu daudzi nav pamanījuši, ka mūsdienu jaunajam cilvēkam radušies citi, aktuālāki mērķi, kam atbilst citas vērtības – patstāvība, pašizpaušme, iniciatīva. Sabiedriskie nosacījumi vairs neuzsver čaklumu, gatavību pakļauties kā galveno, jo dominē citas vērtības. Notiek nevis vērtību degradācija, bet hierarhijas atjaunošanās. Kautrīguma un atturības tikumu vietā nāk kritiskas spriešanas spēja, improvizēšana, spēja ieklausīties citu viedokļos, spēja sarunu ceļā novērst konfliktus. Saprotams, ka šī prioritāšu maiņa radīja zaudējuma sajūtu vecākās paaudzes vidū, bet skolai jābūt gatavai pierādīt pārmaiņu nepieciešamību (Fjelds, 1998). Zinātnieks raksta arī, ka skolai un pedagogam būtu jābūt gataviem mainīt kādus savas darbības elementus, lai tie izraisītu adekvātu darbību no skolēnu puses (Fjelds, 1998).

Atziņa par skolēnu patstāvības, pašizpaušmes un inovatīvas darbības veicināšanu skolā ir kļuvusi īpaši aktuāla Eiropas Parlamenta un Padomes lēmumā par 2009.gadu kā Eiropas Radošuma un Inovāciju gadu. Lēmumā atzīts, ka motivācija un pašiniciatīva ir viena no radošuma un inovācijas spējas pamatiezīmēm. Šo iezīmju pamati tiek ielikti personības attīstības sākumā. Pirmajos skolas gados radošo spēju attīstīšanai ir veltīta mācību stundu lielākā daļa, bet skolēnu izglītības laikā tai iedalītais laiks strauji sarūk. Tādēļ izglītības sistēmā viens no lielākajiem uzdevumiem ir rast veidu, kā skolēnos saglabāt radošo garu (*Eiropas Parlamenta lēmums, 2008*).

Izglītības sistēmai kā valsts sociāli ekonomiskās darbības sastāvdaļai tiek izvirzītas šādas prasības:

- nodrošināt iespēju izglītojamiem iegūt zināšanas, iemaņas un attieksmes dzīvei eiropiski demokrātiskajā sabiedrībā;
- nodrošināt iedzīvotāju mūžizglītību, lai paaugstinātu konkurētspēju;
- saglabāt valstij raksturīgo nacionālo kultūrvidi intensīvas starptautiskas informācijas apmaiņas apstākļos (*UNESCO, 1998*).

Līdz ar to izglītības sistēmai ir nozīmīgi uzdevumi:

- vispārcilvēcisko vērtību pārmantošanas nodrošināšana un vispārcilvēcisko vērtību radīšana;
- izglītojamā personības attīstība;
- izglītojamo selekcija un statusa piešķiršana;
- izglītojamo sagatavošana sociālo lomu izpildei.

Tas ietver divas galvenās izglītības procesa puses:

- no vienas puses – vērtību *mācīšanas sekmēšana* izglītības procesā;
- no otras – zināšanu, prasmju, attieksmju *mācīšanās un apgūšanas sekmēšana* vērtību kontekstā.

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

Pamatizglītības pakāpe, pēc Latvijas izglītības sistēmas, aptver no 1. līdz 9. klasei, kur mācās 7 līdz 15 gadu vecuma skolēni. Pētījumā tiek aplūkota pamatskolas 12 līdz 14 gadu skolēnu klavierspēles apguve. Skolēna personības attīstību veicinošs mācību procesa nepieciešamais nosacījums ir vecuma psiholoģijas attīstības izpratne.

Amerikāņu psihologs Ēriks Eriksons (*Erik Homburger Ericson*) psihodinamiskā modeļa vecuma posmu iedalījumos (*Ericson, 1963*) ir atzinis, ka šis vecuma posms ietver divus personas interpersonālās veidošanās periodus: integrācijas un selekcijas periodu. Šajā periodā notiek skolēna savas personības satura funkcionēšanas aprobācija caur starppersonu telpā projicēto aktivitāti. Personība “iestrādā” un slīpē sava personiskā satura pieredzi. Tajā pašā laikā noris intensīvs savu personisko veidojumu satura salīdzināšanas un vērtēšanas process ar attiecīgo no apkārtējiem translēto personisko veidojumu saturu, atzina latviešu psihologs Aleksejs Vorobjovs (Vorobjovs, 2002). Šajā periodā sāk veidoties skolēna vērtību sistēma: skolēnam ir svarīgi zināt, cik vērts viņš ir, cik vērtīgs ir tas, ar ko viņš nodarbojas.

Krievu psihologs un filozofs Sergejs Rubinšteins (*Сергей Рубинштейн*) atzina, ka vērtīgums – tas ir *kaut kā nozīmīgums cilvēkam pasaulē*. Tikai atzīta vērtība spēj pildīt svarīgu orientiera funkciju. Vērtību orientāciju attīstības veicināšana saistīta ar cilvēka ievirzes attīstības veicināšanu. Psihologs rakstīja, ka vērtība ir cilvēka nevienaldzības pret

pasauli izteiksme, kas rodas no vairāku aspektu nozīmīguma cilvēkam viņa dzīvē (*Рубинштейн, 2000*).

Katram cilvēkam mēdz eksistēt sava vērtību sistēma, kurā vērtības sarindojās noteiktā likumsakarībā. Vērtību orientāciju apzināšanās procesā svarīgi ievērot divus pamatparametrus:

- vērtību struktūru un tās izveides pakāpi;
- vērtību orientāciju saturu, kas raksturojams ar konkrētajām struktūru veidojošām vērtībām.

Vērtību orientāciju attīstības veicināšanas ceļš ir interiorizācija kā personības socializācijas process. Kā atzina krievu psihologs Ļevs Vigotskis (*Лев Выготский*), interiorizācija – cilvēka psihi iekšējo struktūru izveide ar ārējās sociālās darbības apguves palīdzību (*Выготский, 2005*). Šis termins traktējams kā viens no socializācijas elementiem, kurš nozīmē individuālās apziņas pamatkategoriju aizguvumu no sabiedriskās pieredzes un priekšstatu sfēras. Ļ. Vigotskis atzina, ka cilvēka psihi funkcijas pirmatnēji veidojās kā ārēja, cilvēku savstarpējo sakaru sociālā forma, kā darbība, bet kas interiorizācijas rezultātā kļūst par cilvēka psihi komponenti. Vērtību interiorizācijas mehānismu šajā procesā veido divi līmeņi:

- sociālais (starppersonu) līmenis: starppersonu attiecību rezultātā notiek izvērtēšana un atlase;
- psiholoģiskais (iekšpersonas) līmenis: piesavinātas vērtības kļūst par vērtību orientāciju, attīstības mērķi, notiek vērtību detalizācija un strukturēšana (*Кирьякова, 2008*).

Vērtību interiorizācija kā apzināts process notiek vienīgi ar noteikumu, ja no vairākām parādībām cilvēks spēj izdalīt tās, kuras viņam nozīmē kaut ko vērtīgu (apmierina cilvēka vajadzības un intereses), un tad tās pārvērst zināmā struktūrā. Struktūra atkarīga no noteikumiem, mērķiem, to realizācijas iespējām.

Sociāli ekonomisko pamatu izmaiņa valstī, sociāli politiskās pārmaiņas sabiedrībā, sociāli pedagoģiskās pārmaiņas tajā ar pāreju uz skolas humāno paradigmu prasa izmaiņu izzināšanu visās sabiedrības funkcionēšanas sfērās, tai skaitā arī izglītībā, mūsu konkrētā darbā – klavierspēles mācību procesā.

Kā atzīmē krievu pedagoģijas zinātnieces Irina Jakimanska (*Ирина Якиманская*) un Jevgeņija Bondarevska (*Евгения Бондаревская*) – tradicionālās paradigmas aizstāšanu ar humāno paradigmu, kas orientēta uz personības izglītību, var uzskatīt par pamatskolas skolēnu pašrealizācijas veicināšanas atskaites punktu (*Якиманская, Бондаревская, 2000*). Arī klavierspēles apguves mērķis un uzdevumi

personiski orientētajā mācību procesā papildinās ar personības pašattīstības, pašorganizācijas prioritātēm. Šīs prioritātes dod iespēju mācību procesā veicināt skolēnu sevis realizēšanas spēju attīstību dažādās dzīves sfērās.

Lai skolēns vēlētos apgūt klavierspēli (kur vēlēšanās – skolēna psihes komponents, kas veidojās interiorizācijas rezultātā), nav vienalga, kādu mūziku viņš mācīsies atskaņot. Promocijas darbā skolēnu pašrealizācijas veicināšana saistīta ar noteikumu, ka skolēns apzinās viņa klavierspēles apgūšanas jēgu.

Tāpēc pētāmās problēmas analizē, klavierspēles apguves procesa aksioloģizācija ir nepieciešama jēdziena *jēga* izzināšana, ko ir pētījuši vairāki autori, definējot to kā personības saturisko raksturojumu. Zinātnē kategorija *jēga* pētāma vai nu kā objektīvās realitātes fenomens, dzīves jēgas problemātikas kontekstā (*Франкл, 2000; Маслоу, 2006*), vai arī kā apziņas kategorija, t.i., subjektīvie personiskie raksturojumi, kas atspoguļo cilvēka mijiedarbību ar realitāti (*Weisskopf-Joelson, 1968; Рубинштейн, 2000; Д. Леонтьев, 2003; А. Леонтьев, 2004; Выготский, 2008*).

Rakstā „Jēga kā integratīvais faktors” E. Vaiskopfs-Džolsons (*Weisskopf-Joelson, 1968*) atzina, ka jēgas raksturojumi grupējami trīs sadaļās:

- 1) jēga kā personiskās un sociālās realitātes mijiedarbība;
- 2) jēga kā dzīves interpretācija vai izskaidrojums;
- 3) jēga kā dzīves posma mērķis vai uzdevums.

Pirmais raksturojums ir visplašākais un ietver otro, kas savukārt ietver trešo, visšaurāko raksturojumu.

Priekšstats par jēgu kā par dzīves uzdevumu detalizēti izstrādāts austriešu psihologa Viktora Emīla Frankla (*Viktor Emil Frankl*) personības un psihoterapijas teorijā, kuru autors ir iedalījis trijās daļās: mācībā par attieksmi pret jēgu, mācībā par dzīves jēgu, mācībā par gribas brīvību (*Франкл, 2000*).

Kā vienu no jēgas pamatraksturojumiem krievu psihologs Aleksejs Ļeontjevs (*Алексей Н. Леонтьев*) atzīmē tā nepastāvīgumu. Autors atzīst, ka jēgas dinamika ir saistīta ar subjekta darbības dinamiku. Jēga pati par sevi nevar saistīt apziņu ar apkārtējo pasauli, šo funkciju pilda darbība. Jēgu psihologs pēta trijos aspektos: strukturālajā, ģenētiskajā un funkcionālajā.

Strukturālais aspekts iekļauj priekšstatu par personiskās jēgas vietu darbības, apziņas un personības struktūrā. Ģenētiskais aspekts atklāj jēgas radīšanas faktoru un determinantu likumsakarības, kas ir tā izveides, attīstības un izmaiņas pamatā. Funkcionālais jēgas izzināšanas aspekts, pēc A.Ļeontjeva domām, ataino priekšstatus par jēgas vietu un lomu darbības un apziņas procesos (*А. Леонтьев, 2004*).

Krievu psihologs Dmitrijs Ļeontjevs (*Дмитрий Леонтьев*) monogrāfijā „Jēgas psiholoģija: Jēgu realitātes daba, struktūra un dinamika” atzīst, ka personiskās vērtības, vajadzības un motīvi ir jēgu veidojošie avoti (*Д. Леонтьев, 2003*).

Jēdziena *personiskā jēga* analīze literatūrā vērtību izziņāšanas kontekstā ļauj izdarīt šādus secinājumus:

- 1) jēga var rasties reālajās attiecībās, kas saista subjektu ar realitāti;
- 2) jēgu veidojošie avoti ir personības vajadzības un motīvi;
- 3) jēgas veidojās un mainās darbības gaitā.

Jēga kā kompleksa īpašība, kuru skolēns iegūst mācību procesā, nosaka skolēna personību. Personisko jēgu kompleksa tapšana, pēc D. Ļeontjeva domām, ir skolēna personības attīstības process. Autors atzinis, ka tik daudz, cik cilvēks prātīs realizēt sevi, tik daudz viņš realizēs jēgu (*Д. Леонтьев, 2003*).

Apkopojot zinātnieku atziņas par jēgas būtību, var secināt: tā kā personisko jēgu komplekss pastāvīgi mijiedarbojas personības funkcionēšanas pamatsfērās (intelektuālās, emocionālās un uzvedības), ir nepieciešama tāda klavierspēles mācību procesa organizēšana, kas aktualizētu skolēna personisko un sociālo jēgu attīstību, kas veicinātu pašrealizāciju, izmantojot mūzikas izglītības aksioloģisko potenciālu. Tādā mācību procesa gaitā veidojas skolēnu aksioloģiskā, vērtīborientētā darbība, kas vērsta uz mūzikas, klavierspēles, sevis kā personības un sociālo vērtību racionālu apzināšanu.

Saskaņā ar D. Ļeontjeva teikto, personisko jēgu kompleksa izveide ir personības veidošanās process (*Д. Леонтьев, 2003*). Šajā procesā ir svarīga pašrealizācijas veicināšana.

Literatūrā bieži vien sastopami termini *pašaktualizācija* un *pašrealizācija*, raksturojot līdzīgu parādību secību. Pašaktualizācijas teorijas autors A. Maslovs (*Maslow, 1987*), vēlāk arī K. Rodžers (*Rogers, 2004*) izmantoja terminu *self-actualization* (pašaktualizācija) – cilvēka tieksme uz pilnīgāku savu spēju atklāsmi un attīstību.

Vācu psihologs un sociologs Ērihs Fromms (*Erich Fromm*) un austriešu psihologs un sociologs Alfreds Adlers (*Alfred Adler*) izmantoja savos darbos terminu *self-realization* (pašrealizācija) – savu spēju realizācija (*Adler, 1964; Fromm, 1976; Адлер, 2002; Фромм, 2010*)

Krievu psiholoģe Ludmila Korostiļova (*Людмила Коростылёва*) atzina, ka terminu *pašaktualizācija* un *pašrealizācija* starpā pastāv zināmā atšķirība tikai interpretāciju ziņā. Tas ir saistīts ar jēdzienu subjektīvo un objektīvo izpratni. Pašaktualizācija ataino lielākoties personības iekšējos attīstības procesus, bet pašrealizācija – vairāk ir ārējs process (*Коростылёва, 2005*). Zinātniece raksta, ka gan pašaktualizācija,

būdamā sevis aktualizācija, ir sevis izpausme, gan arī pašrealizācija, sevis realizācija, nozīmē sevis izpausmi. Pašaktualizācijai piemīt vairāk „procesa” nokrāsa, bet pašrealizācijai „rezultāta”, kaut gan sevis realizēšanai cilvēkam arī nepieciešams zināms process.

Var secināt, ka zinātnieku (*Adler, 1964; Fromm, 1976; Maslow, 1987; Rogers, 2004*) pētījumos pašrealizācija tikusi iztirzāta kā pašaktualizācija, t.i., psihiskā izaugsme, cilvēka spēju atklāšana. Pašrealizācija tika pētīta kā viena no cilvēka augstākajām garīgajām vajadzībām, kas vērsta uz cilvēka spēku un dotību realizāciju, uz spēju pastāvīgu augšupeju, uz savas darbības kvalitātes uzlabošanu.

Kā atzinis amerikāņu psihologs Gordons Olports (*Gordon Allport*), pašrealizācija ir apzinīgs un subjektīvi nozīmīgs personības savu spēju, darbības un attieksmju iespēju atklāšanas process. Pašrealizācijai kā procesam ir šādas pazīmes: sevis identifikācija ar citiem, radoša rakstura aktivitāte, atvērtība pieredzei un tās apgūšanai (*Олпорт, 2006*).

Personības pašrealizācijas būtību pētījuši vairāki zinātnieki. Tabulā 1.1.1. atspoguļotas zinātnieku definīcijas, kurās atklāta pašrealizācijas būtība.

1.1.1. tabula. Zinātnieku pašrealizācijas definīcijas

Autors	Personības pašrealizācijas būtība definīcijās
• Maslovs (<i>Maslow, 1987</i>)	Pašrealizējošo personību garīga tapšana. Pašaktualizācijas tehnoloģijas apguve ir ceļu uz veiksmi un apkārtnes specifiskuma noskaidrošanas veids.
G. Olports (<i>Allport, 1961; Олпорт, 2006</i>)	Personība ir sistēma, tāpēc ir svarīga sistēmiskā pieeja personībai, kas attīstās un ir atvērta, kas sekmē savas dzīves potenciāla realizāciju.
K. Rodžers (<i>Rogers, 2004</i>)	Personības īpašība un tieksme uz nepārtrauktu savu spēju izkopšanu. Pašrealizācija ir uzvedības pašregulācijas mehānisms.
V. Frankls (<i>Франкл, 2000</i>)	Pašaktualizācija – jēgas īstenošanas blakus produkts.
A. Ļeontjevs (<i>Леонтьев, 2004</i>)	Pašrealizācijas process ir savu spēku un dotību priekšmetizācija personības sociālajā darbībā.
S. Rubinšteins (<i>Рубинштейн, 2000</i>)	Augošā personība veido savu „dzīves ceļu”, aizstāvot savu unikālo individualitāti, apzināti veidojot personisku pozīciju sabiedrībā, stājoties starppersoniskās attiecībās. Savu potenciāla realizācijas mehānismu cilvēks var īstenot kreatīvajā līmenī, paužot universalitāti, oriģinalitāti un individualitāti.

Var secināt, ka zinātnieku definīcijās (skat. 1.1.1. tabulu) pašaktualizācija un pašrealizācija iztirzāta kā motivāciju hierarhijas virsotne, psihiskā attīstība, cilvēka apslēpto iespēju atklāsme.

Pašrealizācijas fenomens šī pētījuma ietvaros pirmo reizi analizēts kā skolēnu klavierspēles apguves procesa pedagoģiskā problēma, kuras risinājumam tika izmantota aksioloģiskā pieeja. Pamatskolas skolēnu pašrealizācijas veicināšana ir pakāpenisks process. Pētījumā tiks pārbaudīts, vai klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā sekmēs tā pilnveidi.

Pirms analizēt klavierspēles apguvi aksioloģiskās pieejas kontekstā, promocijas darbā ir nepieciešams aprakstīt aksioloģiskās pieejas būtību mūzikas pedagoģijā.

Mūzikas pedagoģijas galvenie uzdevumi saistīti ar mūzikas pieredzes kopuma nodošanu jaunajai paaudzei. Mūzikas pieredzes kopums atklājas specifiskajās zināšanās, prasmēs un attieksmēs, kas veicina mūzikas klausīšanos, atskaņošanu un radīšanu. Vispārīglītojošajā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi šīs specifiskās zināšanas, prasmes un attieksmes veidojas mācību procesā, kas ietver tādus mācību priekšmetus kā klavierspēle (mūzikas instrumenta spēle), mūzikas vēsture (mūzikas literatūra) un mūzikas teorija (solfedžo).

Mūzikā, vienā no sarežģītākajām un daudznozīmīgākajām mākslām, subjektu–objektu attiecības, vai objekta nozīmības subjektam noskaidrošana īpaši apgrūtināta tad, ja dominē normatīvā apziņa – ārējs regulētājs, kas tiek orientēts uz noteikumiem, gūstot konkrētajā laika posmā likuma statusu.

Krievu mūzikas pedagoģijas un filozofijas zinātniece Anna Ščerbakova (*Анна Щербакова*), analizējot jēdzienus *norma* un *kanons*, raksta, ka daudzu gadsimtu gaitā mūzikas pedagoģija, kuras sastāvdaļa ir klavierspēles apguve, apkopojot lielo pieredzi un daudz zināšanu par mūziku, tomēr paliek normatīva, orientēta uz *kanonu*. Šis apstāklis netiek uzskatīts par defektu, jo *kanons* – tas ir labākais, kas tiek atlasīts evolūcijas gaitā, tās vērtības, kuras mūzikas attīstības procesā mantoja *normas* statusu. Normai, kā arī tradīcijai, piemīt sargājošā funkcija, kas regulē mījsakarības ar likumu atlasī. Tas ir raksturīgs gan sabiedrības attīstībai, gan mākslas (arī mūzikas) pasaulei. Kaut gan normai piemīt aizliedzošā funkcija, kura veido atļautā robežas, tomēr bezgalīga brīvība nereti arī ir bīstama, jo mēdz pārveidoties par patvaļu un sekmēt sabrukuma tendences. Tomēr normatīvā pieeja neizbēgami ved strupceļā, jo noteiktā momentā tā nonāk pretrunā ar vērtību attīstību. Norma – tas ir ārējs regulatīvs, visiem vienādi obligāts, tas ir procesa nobeigums, rezultāts, bet vērtība – tas ir process, attīstība, izmaiņa. Norma ir

objektīva: subjekts, kurš normu pieņem, nevar to ietekmēt. Vērtība ir subjektu–objektu vai subjektu–subjektu attiecību un mijiedarbību attīstošais process (*Щербачова, 2008a*).

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

Krievu mūzikas zinātnieks Boriss Asafjevs (*Борис Асафьев*) atzīmē, ka priekšstats par mūziku, arī klavierspēli kā mākslas veidu vai mākslinieciskās darbības tipu ir tradicionāls. Bet mūzika nav tikai mākslas veids. Tā mēdz tikt izzināta plaši: kā garīgās kultūras sastāvdaļa, kā cilvēka pasaule (*Асафьев, 1923*). Uzmanības centrā ir komunikatīvās, sociālās un citas mūzikas funkcijas. Psiholoģiski pedagoģisko problēmu pētījumos tiek izzināts mūzikas pārveidojošais spēks, tās garīgi audzinošā loma. Krievu mūzikas zinātniece Valentīna Holopova (*Валентина Холопова*) uzskata, ka mūzikas vērtības izteiktas mūzikas funkcijās: komunikatīvajā, estētiskajā, ētiskajā, katarsiskajā, heiristiskajā, kompensācijas, hedonistiskajā un pragmatiskajā funkcijā (*Холопова, 1990*). Autore šīs funkcijas iedala divās grupās: funkcijās, kas saistītās ar mūzikas apguvi mācību procesā, un funkcijās, kas saistītas ar mūzikas uztveri. Pirmajā grupā iekļautas: komunikatīvā, estētiskā, ētiskā, heiristiskā un pragmatiskā funkcijas. Otrajā – katarsiskā, kompensācijas, hedonistiskā (*Холопова, 1990*). Šī darba kontekstā, t.i., klavierspēles mācību procesā, uzskatītas par svarīgām pirmās grupas mūzikas funkcijas, jo tās ir vērstas uz skolēna personības attīstības un pilnveides veicināšanu.

Latviešu mūzikas pedagoģijas zinātnieks Dainis Zariņš nodalīja trīs virzienus, kuros mūzika kā mākslas veids un mūzikas apguve kā mācību process ietekmē personības veidošanos. Tie ir:

- pasauli izzinošs (ar mūzikas tēlu palīdzību);
- organizatoriski audzinošs;
- ētiskos uzskatus veidojošs (*Zariņš, 2005*).

Mūzikas pedagogu un zinātnieku Beneta Reimera (*Benett Reimer*), Genādija Cīpina (*Геннадий Цыпин*), Eduarda Abdulļina (*Эдуард Абдуллин*), Daiņa Zariņa atziņās ir akcentēta mūzikas pedagoģijas prioritāte vērtīborientētas personības attīstībā un pilnveidē, vērtību problēmas pārvērtēšanā (*Reimer, 1989; Цыпин, 2003; Абдуллин, 2004; Zariņš, 2005*).

Amerikāņu mūzikas filozofs Benets Reimers, radot mūzikas izglītības filozofiju kā autonomu disciplīnu, kuras priekšmets ir mūzikas izglītība kā sociokultūras fenomens, atzina, ka mūzikas izglītības, arī klavierspēles apguves būtība un vērtības tiek determinētas ar mūzikas kā mākslas dabu un vērtībām. Autors izvirzīja mūzikas izglītības teorijas, kas ir klavierspēles apguves teorētiskais pamatojums, piecus kritērijus:

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

Reimera kritēriji izmantoti klavierspēles apguves satura izvērtēšanai un pilnveides veicināšanai.

Mūzikas pedagoģijā kā pedagoģiska procesa vērtības vienlīdz svarīgas kā mūzikas, tā arī skolēna un pedagoga personības. Skolēna personības raksturojums aksioloģiskā kontekstā ir skolēna estētiskā un ētiskā pozīcija, ko apzināti veido pedagoga-skolēna kopīgajā darbībā.

Krievu pedagoģijas zinātnieks Eduards Abdulļins (*Эдуард Абдуллин*) atzinis, ka aksioloģiskās pieejas konteksta atklāšana ir teorijas par personības orientācijas mūzikas vērtību pasaulē izpēte, kura ietver vērtību mijiedarbības aspektu. Tas atklājas mijiedarbībā starp apzināšanas objektu – mūziku, kā vērtību nesēju, un tās izzināšanas kolektīvo subjektu, kas sastāv no skolēna, skolotāja un sabiedrības. Šī mijiedarbība pastāv noteiktā sabiedrībā, kurai piemīt noteiktas vērtības un vajadzības pēc tām (*Абдуллин, 2004*).

Mūzikas kā vērtību nesējas būtība aksioloģiskās pieejas kontekstā pedagoģijas pētījumos, pēc amerikāņu mūzikas filozofa Benneta Reimera (*Bennett Reimer*) atziņām, atklājas:

- muzikālās esamības likumu, kuri veido tās vai citas attīstības tendences dažādos mūzikas vēstures etapos, noteikšanā;
- mūsdienu mūzikas pedagoģijas, kurā ietilpst arī klavierspēles mācību process, mūzikas vērtību paradigmu maiņas analīzē;
- mūzikas vērtību fenomena rašanās, funkcionēšanas un pārvērtēšanas pētīšanā (*Reimer, 1989*).

Mūzikas iedarbības noslēpumu uz indivīdu aprakstījis šveiciešu psihologs Karls Gustavs Jungs (*Carl Gustav Jung*), kurš atzinis, ka radošais process, ja mēs esam spējīgi tam izsekot līdzī, veidojas no neapzinātā arhetipa apgarotības (*Юнг, 1992*). Autora pirmtēla mākslinieciskā attīstība zināmā mērā ir tā interpretācija modernajā

valodā: rezultātā ikvienam rodas iespēja iepazīties ar mākslinieka dziļākajiem dzīves avotiem. Šajā pakāpē ir slēpta tā mākslas sociālā nozīme, kas audzina laikmeta garu, jo dod dzīvību tieši tiem tēliem, tai formai un tiem līdzekļiem, kuru konkrētajam laikmetam trūkst visvairāk. Mākslinieka neapmierinātība, vai arī pretēji, sajūsma par laikmetu, apstākļiem, viņa radošās ilgas ved dziļumos, līdz viņš savā zemapziņā atrod tādu pirmtēlu, kas varētu kompensēt gara meklējumus. Tad mākslinieka darbībā pirmtēls tiek transformēts, līdz tas atklāsies modernā cilvēka uztverei (Юнг, 1992). Svarīgi, ka muzikāli pedagoģiskā procesa, tostarp klavierspēles apguves, specifika saistīta ne tikai ar informācijas un meistarības iegūvi, bet gan ar skolēnu personības potenciālo iespēju attīstību, pašrealizācijas veicināšanu.

Mūzika var sekmēt skolēna estētiskās vai ētiskās vērtību pozīcijas veidošanas skaņdarba apguves procesā, kas notiek vienlaikus ar klavierspēles apguvi. Šie procesi veicināmi noteiktajos pedagoģiskajos apstākļos, tāpēc svarīgi nākamajā sadaļā vērsties pie klavierspēles apguves pedagoģiski psiholoģiskajiem pamatiem.

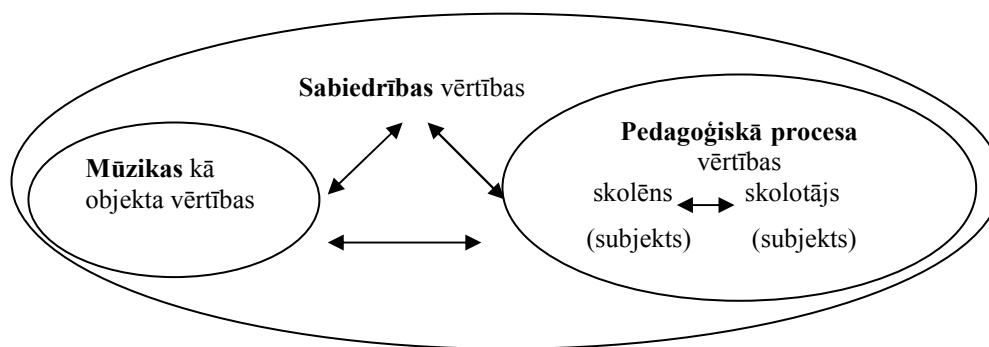
1.2. Klavierspēles apguves pedagoģiski psiholoģiskie aspekti

Klavierspēles apguve ir skolēna klavierspēles darbības attīstība un paredz apgūstamās mūzikas atskaņošanu uz tām. Mūzikas apguves procesa nepieciešamā sastāvdaļa ir skaņdarba subjektivizācija – mūzikas „atdzīvināšana”, tās tēlaino īpašību attīstība skolēna pārdzīvojumu realitātē, atskaņošanas laikā. To palīdz veikt skolotājs mācību procesā.

Klavierspēles mācību procesā mūzika ir objekts, kuru apgūst skolēni – subjekti, mācoties ar pedagogu palīdzību atskaņot to uz klavierēm.

Klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā īstenojama trīs pamatvērtību vienotā mijiedarbībā: skolēna personības vērtības; pedagoģiskā procesa vērtības subjektu skolēns un skolotājs mijiedarbībā; mūzikas kā objekta vērtības.

Tā kā mūzikas pedagoģiskā procesa vērtības eksistē konkrētās sabiedrības vērtību laukā, vērtību mijiedarbību klavierspēles apguves procesā shematiski var attēlot šādi (skat.1.2.1.attēlu):



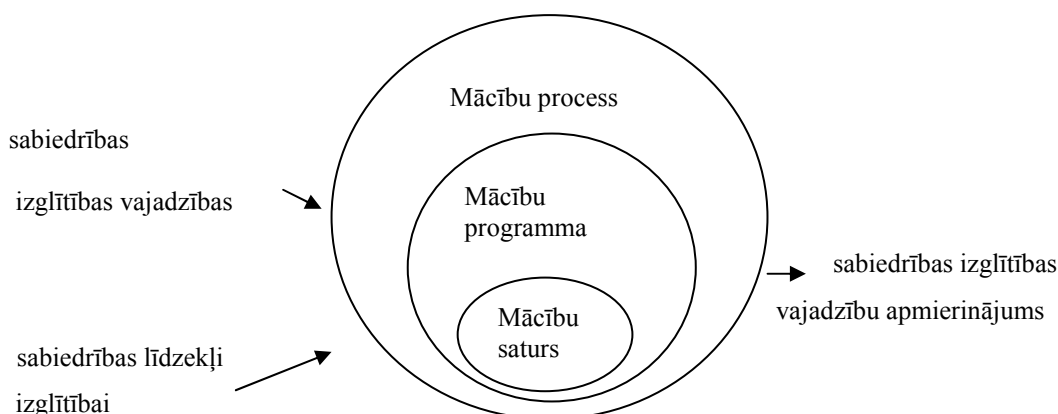
1.2.1. attēls. Vērtību mijiedarbība klavierspēles apguves procesā (L.Maļkova)

Attēlā shematiski atveidots autores vērtību mijiedarbības redzējums klavierspēles apguves procesā, kur mūzikas kā objekta vērtības mijiedarbojas ar pedagoģiskā procesa vērtībām un sabiedrības vērtībām. Pedagoģiskā procesa vērtības, kas sastāv no subjekta-subjektu attiecību vērtībām, mijiedarbojas ar mūzikas un sabiedrības vērtībām. Šīs mijiedarbības procesā veidojas muzikālais repertuārs, kas jāapgūst klavierspēles mācību procesā, kas kļūst par klavierspēles apguves mācību saturu aksioloģiskās pieejas kontekstā.

Klavierspēles apguves galvenais saturs aksioloģiskās pieejas kontekstā veidojams, balstoties uz pamatprincipiem:

- 1) vērtīborientētā mūzikas apguve klavierspēles mācību procesā kā muzikālo vērtību atklāšana un funkcionēšana mākslas attīstības procesā;
- 2) vērtību mijiedarbības īstenošana starp apzināšanas objektu (mūziku) un kolektīvo apzināšanās subjektu (skolotājs, skolēns, sabiedrība) klavierspēles apguves procesā;
- 3) virzība uz visu šī procesa dalībnieku savstarpējo dialogu;
- 4) mūzikas pasaules un mūzikas pedagoģijas kā vienota organisma, ko saista kopīgas problēmas, apzināšana;
- 5) motivācijas sfēras bagātināšana ar vērtību apzināšanu;
- 6) jaunu, mūzikas pedagoģijas iespēju attīstību veicinošu, ideju iestrāde.

Mācību saturs – skolēna attīstības vecumposmam, sabiedrībai un laikmetam konkretizēta cilvēces pieredze, kas sadalīta mācību priekšmetos. Mācību saturs ietver konkrētas zināšanas, prasmes un attieksmes, ko skolēns apgūst mācību procesā. Saturs ir iestrādāts mācību programmās, kuras apgūstamas mācību procesa rezultātā (skat. 1.2.2.attēlu).



1.2.2. attēls. Programma un saturs kā mācību procesa sastāvdaļas (L. Maļkova)

Mācību procesu ietekmē sabiedrības izglītības vajadzības un līdzekļi. Sabiedrības izglītības vajadzību apmierinājums atkarīgs no sabiedrības izglītības vajadzību, līdzekļu un mācību procesa savstarpējās atbilstības (skat. 1.2.2. attēlu).

Autore, veicot novērojumus profesionālās darbības gaitā vispārīgākajā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi, secina, ka skolēnu klavierspēles apguves rezultāti bieži neatbilst sabiedrības vajadzībām un neapmierina tās (Maļkova, 2004). Tā kā rezultāts sasniedzams mācību procesā, kura organizējošais pamatelements ir uz mācību saturu balstīta programma, tiek atklāta viena no galvenajām problēmām: vispārīgākā skolu ar padziļinātu mūzikas apguvi klavierspēles mācību saturs – kā mācību procesā apgūstamas programmas sastāvdaļa – neatbilst sabiedrības klavierspēles apguves vajadzībām. Pētījuma teorētiskās analīzes tālākajā izklāstā tiks veikts klavierspēles autorprogrammas izveides pamatojums un tās izstrāde (skat. 78.-85. lpp.).

Lai sekmētu sabiedrības vajadzību izzināšanu klavierspēles apgūvē, kas ir nepieciešams pētījumam mācību autorprogrammas izveidošanai, analizēta literatūra, kur ir apzināti klavierspēles apguves psiholoģiski pedagoģiskie aspekti.

Sabiedrības vajadzības klavierspēles apgūvē, kā arī apguves mērķi sabiedrības attīstības gaitā ir mainījušies. Latvijas mūzikas pedagoģijas zinātniece Maruta Sīle atzinusi, ka pianisma vēsturē ir saskatāmi divi klavierspēles apguves mērķi:

- pirmais mērķis – klavierspēles apguve *profesionālā līmenī* (darbība, par kuru atskaņotājmākslinieks saņem kāda veida atlīdzību);
- otrs mērķis – klavierspēles apguve *mājas muzicēšanai* (Sīle, 2003).

Pirmā klavierspēles apguves mērķa pirmsākumi meklējami 19.gadsimtā, kad sākās ievērojama diferencēšanās starp komponēšanas (arī improvizatorisko) un atskaņotājmākslas darbībām (kā piemērs, L.van Bēthovena 5. klavierkoncerts ar paša komponista uzrakstīto kadenci, ko līdz tam laikam veica atskaņotājmākslinieki). Šajā laikā intensīvi attīstījās vairākas klavierspēles skolas: angļu (Londonas), franču, krievu, čehu, ungāru, poļu. Par stabilu klavierspēles profesionālisma metodisko meklējumu un literatūras centru kļuva vācu klavierskola, pie tam kā akadēmisma avots – Leipcigas klavierspēles skola (*Sīle, 2003*).

Sīle raksta, ka vācu klavierspēles skola ir sena vācu amatu tradīcija, kurā īsts skaistums izauga dabīgi no pašas vārda amats jēgas, kur svarīga loma bija iedalīta klavierspēles apguves mācību sākumposmam: stingrā sistēmā tiek mācīti vingrinājumi, gammas un etīdes, kuras nostiprina pirkstus (tā strādāja slavenie pedagogi Fridrihs Vīks, Karls Barts) (*Sīle, 2003*). Krievu mūzikas zinātnieces Sofijas Hentovas (*София Хентова*) pētījumā par Artūru Rubinšteinu ir analizēti Roberta Šūmaņa “Mūziķa dzīves noteikumi”, kur blakus atziņām par klavierspēles mākslas sabiedrisko lomu, ētiska un intelektuāla mūziķa tēla aprakstam, pianists izklāstījis arī profesionālās meistarības pamatus:

- harmonijas,
- mūzikas literatūras,
- polifonijas,
- iekšējās dzirdes attīstības psiholoģijas izpēte (*Хентова, 1971*).

19.gadsimts bija virtuozitātes gadsimts: tehniskā pilnveidošanās tika uztverta un izprasta kā māksla, daiļrade – kā meistarības apguves process. Vairāki komponisti rakstīja etīdes: F.Šopēns, F. Lists, J. Brāmss, F. Buzoni, K. Černi, H. Bīlovs u.c. Mūziķi pedagogi meklēja efektīvus, racionālus pedagogiskos paņēmienus klavierspēles tehniskās meistarības sasniegšanai (*Sīle, 2003*).

Arī mūsdienu klavierspēles konkursu tradīcija, kas sākusi veidoties 19.gadsimtā (1803.g. Parīzē), stimulē atskaņotājmākslas virtuozitāti, profesionālismu.

Klavierspēles apguves attīstības tendences sekmēja audzēkņu agrīnu specializāciju.

Vienlaikus eksistēja arī otrs klavierspēles apguves mērķis – *mājas muzicēšana*. Šāds klavierspēles apguves virziens un klavierspēles prasmju attīstība netika veidotas “pelnīšanai”, jo mācīties spēlēt klavieres varēja atļauties turīgi iedzīvotāji (darbība prasīja daudz brīvā laika, dārgi maksāja arī instruments) ar noteiktu statusu sabiedrībā, kura ietvaros prasme spēlēt klavierēs nebija domāta iztikai, bet gan kā „obligāts” estētiskās izglītošanas veids. Tā arī veidojās koncertu auditorija, kurai mūzikas valoda nebija sveša.

20. gadsimta otrajā pusē redzams pirmā mērķa nākamais profesionālo atskaņotājmākslinieku (arī klavierspēles) koncertēšanas uzplaukums. Tas bija saistīts ar skaņu ierakstu iespējām ilgspēlējošajās platēs. Tādā veidā akadēmiskās mūzikas atskaņojums kļuva par komercijas priekšmetu. Šim faktam bija arī pozitīvi momenti:

- skaņu ierakstu studijas izdod arvien vairāk skaņuplašu ar skaņdarbu dažādiem atskaņojumiem;
- atskaņotājmākslinieki “repertuāra buma” laikā ar pastāvīgo līgumu noslēgšanu bija pieprasīti skaņu ierakstu studijās.

Mūzikas un socioloģijas zinātnieks Jurijs Kapustins (*Юрий Канустин*) pētījumā par atskaņotājmākslinieku un publikas mijattiecībām secinājis: tā kā mūzikas industrijā bija nepieciešami arvien jauni atskaņotājmākslinieki, arī konkursu norises tika pakļautas biznesam. Tas veicināja īstu jauno mūziķu profesionāļu pilnveides uzplaukumu. Atkal klavierspēles mācību procesa priekšgalā – agrīna tehniskā ievirze (*Канустин, 1985*).

20. gadsimta deviņdesmitajos gados un 21. gadsimta sākumā atvērtas kultūras telpas situācijā un sabiedrības demokratizācijas rezultātā priekšplānā atkal izvirzījies otrs klavierspēles apguves mērķis – *mājas muzicēšana*. Parādījās sintezatori, lētāki taustiņinstrumenti (pianīno).

D. Zariņš secina, ka sabiedrībai vienlīdz svarīgi būtu: gan profesionālie atskaņotājmākslinieki, gan muzikāli labi izglītoti mūzikas mīļotāji, kuri labi saprot mūzikas valodu un labprāt klausās, atbalstot gan popularās, gan akadēmiskās mūzikas atskaņotājmāksliniekus koncertos un ierakstos (*Zariņš, 2003*). Turklāt, mūzikas mīļotāju vidū ir spilgtākie, apdāvinātākie, motivētākie cilvēki, kuri, apgūstot pamatus vispārīgā skolā, varētu turpināt mūzikas izglītību nākamajā izglītošanās pakāpē, kā arī būt pieprasīti darba tirgū.

Skolēnu motivācijas apgūt klavierspēli vispārīgā skolā ar padziļinātu mūzikas programmu veicināšanas teorētiskie pamati atklājās psiholoģijas zinātnieku atziņu analīzē par:

- klavierspēles apguves mācību procesu un rezultātu, t.i., izglītojošās darbības rezultātu;
- šīs darbības saistību ar motīviem un vajadzībām;
- skolēna un skolotāja radošumu vai kreativitāti mācību procesa laikā;
- skolēna un skolotāja dotībām un emocionalitāti;
- spēju būt atvērtiem inovācijām un izmaiņām.

Ē. Fjelds atzīmē, ka skolai un pedagogam jābūt gataviem mainīt kādus no saviem darbības elementiem, lai tie izraisītu adekvātu darbību no skolēnu puses (*Fjeld, 1998*), un tas sasauca ar A. Ļeontjeva atziņām, ka darbība ir process, kurš pakļauts priekšstatam par

sasniedzamo rezultātu, vai vienkāršāk – process, kurš pakļauts prognozējamajam mērķim (*A. Леонтьев, 2004*).

Tā kā klavierspēle ir darbība, pie tam radoša darbība, kuras procesā veidojas mākslas tēli, kas atspoguļo realitāti un cilvēka estētisko attieksmi pret šo realitāti, autore uzskata par nepieciešamu promocijas darba turpinājumā aplūkot radošuma fenomenoloģiju zinātniskajā literatūrā. Tā ir plaša un neviendabīga: tai raksturīgi gan sociāli nozīmīgi atklājumi, gan satura radoši atklājumi, kurus cilvēks izdara pats sevī; gan radošuma risinājumi pēc darbības veida. Ļ. Vigotskis uzskata, ka radošumu veicina mērķtiecīgi organizēta garīgā atmosfēra, kas stimulē bērnu pievērsties iztēles produktu iemiesošanai praktiskajā darbībā, jo visspilgtākais kreativitātes (no latīņu val. *creatio* – radīšana) izpaušmes periods ir katra cilvēka bērnība, kad tiek veikti, iespējams, pat visbrīnumainākie atklājumi mūžā (*Виготский, 2008*).

A. Maslovs savulaik izvirzīja ideju, ka *kreativitātes* jēdziens arvien tuvinās veselai, pašaktualizējošai cilvēka personības jēdzienam un, iespējams, izrādīsies, ka tas ir viens un tas pats (*Маслоу, 1991*). Kreativitātes izvērstāku skaidrojumu sniedz amerikāņu psihologa Roberta Sternberga (*Robert J. Sternberg*) raksturojums: tā ir cilvēka spēja saprātīgi riskēt, pārvarēt šķēršļus, būt iekšēji motivētam, tolerantam pret nenoteiktību, gatavam nostāties pret valdošo viedokli (*Sternberg, 1999*). Šīs atziņas sasaucas ar ikviena nozīmīga jaunieveduma tapšanu. Daiļrades psiholoģe Rita Bebre atzīst, ka kreativitāte cilvēkam ir iedzimta īpašība, tomēr piemīt dažādā izteiksmības pakāpē, un to raksturo novatorisms, oriģinalitāte, netradicionāli risinājumi, antikonformisms, drosme, radošā intuīcija, psihiestētiskums, virsapziņas darbība, bagāta fantāzija, iztēle (*Bebre, 2000*).

Psihologs Ļ. Vigotskis, rakstot par radošo iztēli, atzina, ka tā ir tieši saistīta ar cilvēka pieredzes bagātību un daudzveidību. Šī pieredze piedāvā iztēlei darbības materiālu. Ļ. Vigotskis uzsvēris sakarību: jo bagātāka ir cilvēka pieredze, jo lielāks materiāls tiek piedāvāts iztēles darbībai (*Виготский, 2008*).

R. Sternberga grāmatā “*Handbook of Creativity*” ir aprakstīti radošuma /kreativitātes/ un apdāvinātības attīstības veicināšanas faktori, kas iekļauj:

- kognitīvus procesus;
- sociālos un emocionālos procesus;
- ģimenes ietekmi uz bērna attīstību;
- izglītību un sagatavošanu;
- vēsturiskos notikumus, tendences.

Autors atzīst: lai cik liela nozīme ir mācību modelim un skolotāja lomai skolā, galvenā loma un sākotne tomēr pieder ģimenei, kas ir vēsturiski mainīgs sociāls institūts, kurš veido bērna ikdienas uzvedības paraugus, normas, standartus (*Sternberg, 1999*).

Ar radošumu cieši saistītas tādas cilvēka īpašības kā dotības un spējas. Konceptuāli tās aprakstījuši vairāki zinātnieki (*Hargreaves, 1994; Sternberg, 1999; Маслоу, 1991; Теплов, 2005*), pēc kuru atziņām dotības ir funkcionālu sistēmu īpašības, kuras īsteno atsevišķas psihiskās funkcijas (ļoti individuālas), un kuras izpaužas darbības realizācijas īpašā kvalitātē un sekmīgumā. Spēju attīstība notiek dzīves un darbības (mācību, spēļu, darba) procesā. Šīs attīstības avots ir pretruna starp esošo spēju attīstības līmeni un darbības prasībām. Darbību koncepcijas psiholoģijā autors A. Leontjevs atzīst, ka jebkuras darbības pamats ir tās nozīmīgums, priekšmeta svarīgums. Darbība iekļauj mērķi, līdzekli, rezultātu un pašu darbības procesu. Jēdziens *darbība* ir saistīts ar jēdzienu *motīvs* (*A. Леонтьев, 2004*).

Motīvs ir personības iekšējā tieksme uz kādu no darbības veidiem, kas saistīts ar konkrētu vajadzību apmierināšanu. Darbības bez motīva nemēdz būt: nemotivēta darbība ir darbība, kurai nevis nav motīva, bet tā ir darbība ar subjektīvi vai objektīvi slēptu motīvu (*A. Леонтьев, 2004*). Motīvi mēdz būt apzināti (pasaules uzskats, interese, centieni) un neapzināti (tieksme un nostādne). Viens no spilgtākajiem motīviem – interese – izpaužas personības apzinātā tendencē virzīt uzmanību, darbību uz emocionāli pievilcīgu priekšmetu, parādību vai darbību. Noturīgas intereses pamatā vienmēr ir pozitīvs emocionāls stāvoklis, ko veido cilvēkam nozīmīgu vajadzību apmierināšanas process, panākumi cilvēka darbībā. Ja cilvēka, arī bērna, darbībai nav panākumu, tad negatīvas emocijas bremsēs noturīgas intereses rašanos par to.

A. Leontjevs norāda – emocionālais stāvoklis, kas radies noteiktas emocionālas reakcijas rezultātā, turpmāk var atsaukties uz cilvēka reaģēšanu pret dažādām darbības parādībām. Emocionālās reakcijas ietekmē cilvēka izturēšanās intensitāti. Turklāt, cilvēka izturēšanās ir atkarīga ne tikai no pārdzīvojuma stipruma, bet arī no personības enerģijas kvalitātes. Vidēja stipruma emocionālās reakcijas, kuru iedarbību uz cilvēka izturēšanos labi kontrolē viņa apziņa, parasti sauc par emocijām vai emocionālo dzīvi. Viena no emocionālās dzīves formām ir jūtas. Par galveno jūtu īpašību tiek uzskatīts subjekta aktivitātes virziens attiecībā pret jūtu objektu. Personības veidošanās procesā jūtas sekmē motīvu veidošanos (pašam vai kādam citam iepatikusies mūzika rada vēlmi to iemācīties; labi paveikts darbs rada vēlmi turpināt šo darbu). Jūtām nepiemīt absolūts raksturs. Tā kā stabilitāte ir diezgan relatīva, jo personība atrodas pastāvīgā attīstības stadijā, tad tās attīstības nepastāvīgums vispirms attiecas uz jūtām. Pastāv vēl divas jūtu īpašības:

intensitāte un dziļums. Intensitāte jeb jūtu stiprums parādās pamudinājuma pakāpē vai jūtu spējā aktualizēt atbilstošus motīvus un virzīt visu izturēšanos. Jūtu piepūle paredz personības spēju ietekmēt citas jūtas, vajadzības, intereses. Jūtu dziļums paredz stabilitāti, stipras saiknes ar visiem personības struktūras elementiem. Dziļas jūtas it kā pārņem visu motivācijas sfēru, parādot personības veidošanos (*A. Леонтьев, 2004*).

Klavierspēles apguvē ir svarīgas mācīšanās un muzicēšanas motivācijas.

Motivācijai kā cilvēka psihiskajam iekšējam nosacījumam, kas izraisa uz priekšmetu virzītu darbību, ir savi cēloņi, kas izpaužas kā vajadzība. Zināmā mērā *motivācija* ir vajadzību attīstības forma.

Psiholoģijas teorijās (*Erikson, 1963; Юнг, 1992; Rogers, 2004; Маслоу, 2008*) kas skar personības aktivitāti, tiek atzīts, ka tās pirmavots vienmēr ir vajadzība. Termins *vajadzība* apzīmē divas savstarpēji saistītas parādības:

- nepieciešamību pēc noteiktiem apstākļiem, kas nodrošina cilvēka kā indivīda un personības dzīvi;
- diskomfortu, nestabilu cilvēka psihi stāvokli dažādos apstākļos (*Маслоу, 2008*).

Vajadzība – tā ir nesaskaņa starp pašreizējo un labāku stāvokli.

Attiecībā uz izglītības programmas izveidi var teikt, ka vajadzība ir nesaskaņa starp apzināšanos, kāds klavierspēles apguves līmenis skolēnam ir šobrīd, un to, kāds būtu vēlams pēc kāda nosacīta laika.

Psiholoģijas zinātnē pastāv dažādi uzskati sakarā ar personības vajadzību klasifikāciju. Piemēram, Ā. Maslovs, noformulējis vajadzību hierarhiju 5 stadiju modelī, kurā viņš iekļauj:

- 1) fizioloģiskās vajadzības;
- 2) vajadzības pēc drošības;
- 3) vajadzības pēc mīlestības un piederības;
- 4) vajadzības pēc pašcieņas;
- 5) vajadzības pēc pašrealizācijas, vēlāk pievienojot vēl 2 vajadzības;
- 6) vajadzība pēc izzināšanās un izpratnes;
- 7) estētiskā vajadzība (*Маслоу, 2008*).

Maslovs vajadzības nosacīti iedala bioloģiskajās, sociālajās un ideālajās vajadzībās. Pētot klavierspēles apguves procesu, ir aktuāli detalizēti izpētīt sociālās un ideālās vajadzības.

Sociālās vajadzības nodrošina personības piederību sociālai grupai un izpaužas saskarsmē, emocionālos kontaktos ar tās dalībniekiem. Parasti bērnu klavierspēles mācību process sākās 4 – 7 gadu vecumā. E. Ēriksons atzina, ka tas ir personības lomu veidošanās

periods, kad notiek bērna netīša orientācija uz lomu uzvedības stratēģiju. Vadošo vietu bērna personības veidošanā šajā periodā ieņem lomu spēle, kuras būtība – dažādu lomu apguve un tēlošana (Erikson, 1963). Bērnu “materiāls” tēlošanai un atdarināšanai ir viņu vecāki. Lomu apguves un nostiprināšanās procesi veido bērna noturīgu vērtēšanas etalonu. Šis fakts ir ļoti svarīgs personības prognozes problēmas risināšanā. Tāpēc, veidojot klavierspēles mācību programmu, ir būtiski izzināt, ko vēlas vecāki, lai viņu bērns mācētu un prastu, no vienas puses, un, no otras, – ir ļoti svarīgi, lai tas, ko ir apguvis bērns, patiktu vecākiem, izraisītu viņos patiesu interesi, dziļas jūtas pret bērna nodarbībām un sasniegumiem. Visam tam, nenoliedzami, jābūt pakļautam un saskaņotam ar klavierspēles apguves mērķiem un metodiku.

Ideālās vajadzības saistītas ar apkārtējās pasaules un savas vietas tajā apzināšanos.

K. Jungs, uzsverot jebkuras mākslinieciskās jaunrades nozīmīgumu personības attīstībā, pētījumā “Par analītiskās psiholoģijas attiecībām ar poētisko jaunradi” personības attīstības procesu dēvēja par “individuāciju” – tā ir personības integrācija, sevis apzināšanas process caur radošo darbību”. Individuācijas procesu K.Jungs (Юнг, 1992) aplūko kā pakāpenisku sevis atklāšanu trijās stadijās:

- pirmā individuācijas stadija ir personas atklāšana: no vienas puses, mēs izturamies tā, kā no mums to sagaida citi, kā viņi mūs redz, bet, no otras puses, mūsos ir savs “es”;
- otra – iepazīšanās ar savu “ēnu” (ļauņuma apzināšanās);
- trešā – satikšanās ar savu sievišķo vai ar vīrišķo dvēseli.

Bet tikai tas, kas nodarbojas ar mākslu (te jāpiebilst K.Jungam, arī ar klavierspēles mākslu), var apzināt, ka mūsos ir kaut kas vairāk nekā mūsu “es” kā apziņas centrs, ne tikai “persona”, “ēna”, sievišķā vai vīrišķā dvēsele, bet arī šī dievišķā dzirksts, kas ir mūsu personības būtība” (Юнг, 1992, 149).

Dot skolēnam ar klavierspēles apgūšanas palīdzību šo nenovērtējamo iespēju – izjust sevī “dievišķo dzirksti” – tā ir pedagoga unikāla darba iespēja, kā arī mudinājums skolēnam turpināt vai sākt apgūt klavierspēli.

Skolēnu klavierspēles apguves satura piepildīšana ar konkrētajām mūzikas vērtībām risināma ne tikai no vēsturiskās nozīmības atskaites punkta, bet gan arī no mūsdienu skolēna un sabiedrības vajadzības pēc kādām noteiktām mūzikas vērtībām pozīcijas. Pašā vārdā *vērtība* ielikta doma par tās šī brīža derīgumu cilvēkam (Bēme, 2007). Skolēnam vērtīgs ir tas, kas būs svarīgs un dzīvotspējīgs kapitāls gan viņa tagadējā, gan turpmākajā dzīvē.

Klavierspēles apguves mācību satura mūzikas vērtību atlasei saturiskajā, kvalitatīvajā un kvantitatīvajā kontekstā, promocijas darbā izvirzīti šādi kritēriji:

- Mūzikas vērtību mērķracionalitāte (*Бербер, 1990*) – šis kritērijs ļauj, no vienas puses, piepildīt mācību programmu ar tādām vērtībām, kuras ir aprobētas mācību praksē, no otras puses – papildināt ar jaunajām vērtībām, kuras vēl nav bijušas programmas saturā, bet pēc kurām sabiedrībā ir konstatēta vajadzība (kā tendence). Mērķracionalitātes kritērijs sekmēs optimālas mācību programmas izveidi, ierobežojot apgūstamās, skolēnu attīstībai nepieciešamās mācību vielas daudzumu.

- Mūzikas vērtības atbilstības skolēna vecumam un individuālajām spējām ievērošanas kritērijs (*Медведевский, 1980; Reimer, 2003; Zariņš, 2005*).

Klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā saistīta ar skolēna radošās attīstības un pašrealizācijas veicināšanu, vērtību kompleksa izveides sekmēšanu.

Nobeidzot promocijas darba 1. nodaļu, var secināt, ka aksioloģiskā pieeja kā pētījuma teorētiskais pamats ļāva izanalizēt klavierspēles apguves procesu no vērtīborientētā skatījuma, kas savukārt pavēra iespēju noformulēt skolēnu klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā pamatnostādnes:

1) klavierspēles apguves procesa humānizācija: radošās atmosfēras, psiholoģiskās aizsardzības izveide un pamata radīšana skolēna pašrealizācijai humānās paradigmas skatījumā;

2) klavierspēles apguves procesa personiski orientēta mācību procesa veicināšana un skolēna praktiskās pieredzes koncertos un festivālos organizēšana;

3) klavierspēles apguves satura pilnveide: mācību programmu izstrādāšana, kas ļauj ievērot:

- skolēna dotības,

- skolotāja radošās un profesionālās iespējas,

- skolēnu, vecāku un plašās sabiedrības vajadzības klaviermūzikas atskaņošanā;

4) skolēna un skolotāja kreativitāte: pārorientācija no reproduktīvās domāšanas uz vērtīborientētu domāšanu, balstītu risinājuma meklējumos.

Zinātnieku atziņu pedagoģiski psiholoģisko aspektu analīze paver iespēju izvirzīt četrus vērtību blokus (kuru saturs tiks atklāts komponentos), kas veido topošo klavierspēles apguves modeli aksioloģiskās pieejas kontekstā:

- skolēna individuālo īpatnību bloks;
- klavierspēles apguves satura vērtību bloks;
- klavierspēles apguves mācību procesa komponentu bloks;

- klavierspēles apguves pedagoģisko nosacījumu bloks, kas aktualizē aksioloģiskās pieejas kontekstu.

Klavierspēles apguves modelis tiks izskatīts promocijas darba 2. nodaļā.

2. Klavierspēles apguves modelis aksioloģiskās pieejas kontekstā

2.1. Modeļa teorētiskais pamatojums un raksturojums

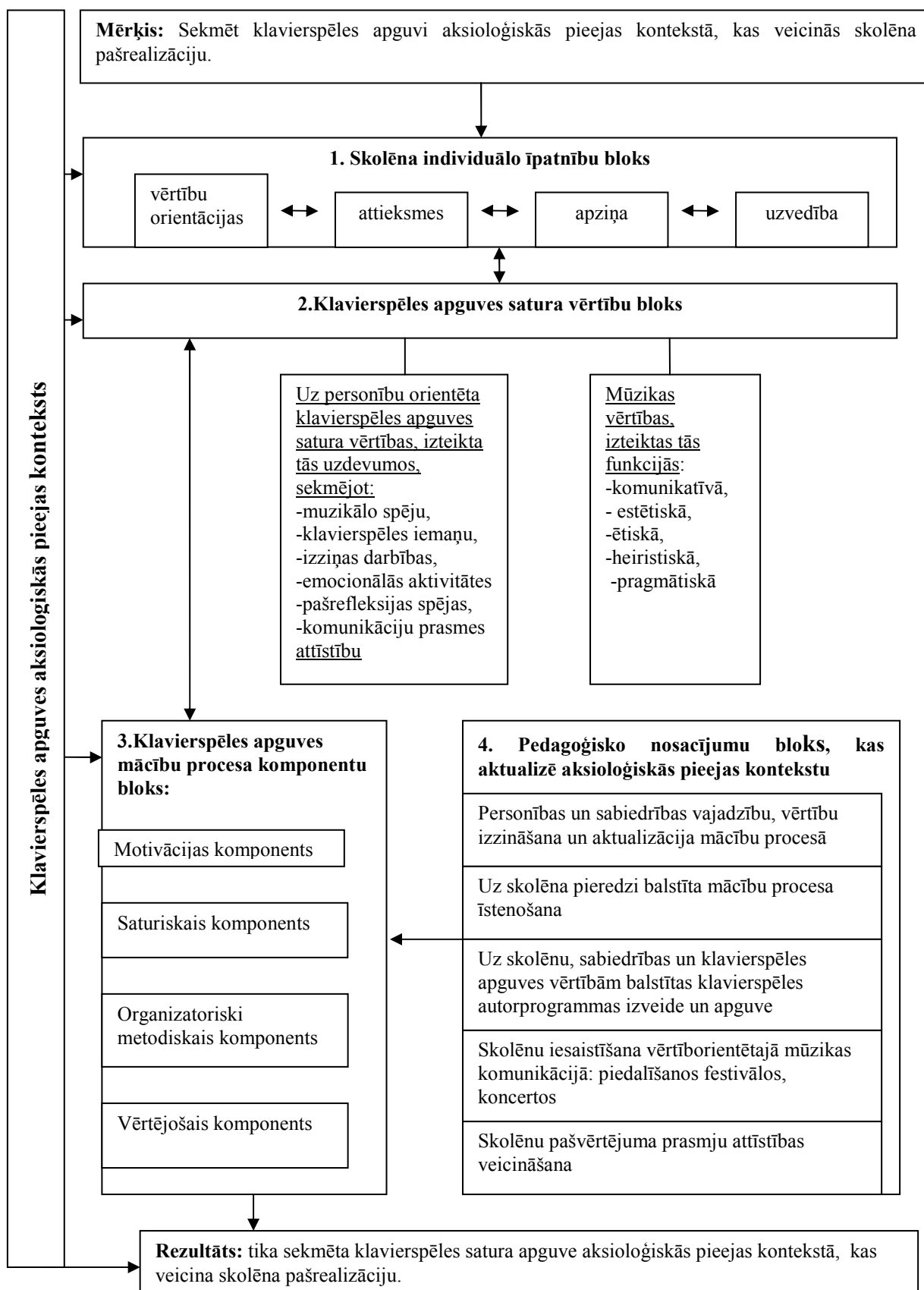
Filozofiskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās literatūras analīze paver iespēju spriest par to, ka muzikāli pedagoģiskās aksioloģijas priekšmetu problemātikas izvirzīšana un konstruēšana modelī saistīta ar:

- skolēnu personības vērtīguma apzināšanu un attīstības veicināšanu,
- klavierspēles apguves satura vērtību analīzi,
- pedagoģisko nosacījumu, kas aktualizē klavierspēles apguves mācību procesu, izvirzīšanu.

Tas deva iespēju pamatot klavierspēles apguves modeli aksioloģiskās pieejas kontekstā (skat. 2.1. attēlu, 43.lpp.). Modeļa izveide ļāva izvirzīt un teorētiski pamatot tā īstenošanai nepieciešamos pedagoģiskos nosacījumus, aktualizējot skolēnu personiskās un sociālās jēgas.

Modelī paredzēta vērtību kompleksa apgušanas sekmēšana klavierspēles mācību procesa gaitā. Modeļa vērtību komplekss sastāv no četriem blokiem:

1. Skolēna individuālo īpatnību bloks, kura saturs atklāja vērtīborientācijas, attieksmes, apziņa un uzvedība.
2. Klavierspēles apguves satura vērtību bloks, kurā ietilpst:
 - personiski orientēta klavierspēles apguves satura vērtības, kas izteiktas skolēna attīstību veicinošos uzdevumos;
 - mūzikas kā mākslas vērtības, izteiktas tās funkcijās.
3. Klavierspēles apguves mācību procesa komponentu bloks, kuru veido: motivācijas, saturiskais, organizatoriski metodiskais un vērtējošais komponenti.
4. Klavierspēles apguves pedagoģisko nosacījumu bloks, kas aktualizē aksioloģiskās pieejas kontekstu. Tā saturs atklājas:
 - skolēna personības un sabiedrības vajadzību izzināšanā un to aktualizācija mācību procesā;
 - uz skolēna pieredzi balstīta mācību procesa īstenošanā;
 - uz skolēna, sabiedrības un klavierspēles apguves vērtībām balstītas klavierspēles autorprogrammas izveidē un apgūvē;
 - skolēna iesaistīšanā vērtību orientētajā komunikācijā;
 - skolēna pašvērtējuma prasmju attīstībā.



2.1. attēls. Klavierspēles apguves modelis aksioloģiskās pieejas kontekstā (L. Maļkova)

Klavierspēles apguves pedagoģisko nosacījumu kā mērķa sasniegšanas līdzekļu bloks tiek radīts klavierspēles apguves mācību procesa komponentu satura pilnveidei, piemēram:

- Motivāciju komponenta saturs pilnveidojams ar trīs pedagoģiskajiem nosacījumiem:
 - skolēnu, vecāku un skolotāju, t.i., personas un sabiedrības, vajadzību izzināšanas rezultātiem, kas iegūti anketēšanas veidā (skat. 2.2.2.tab., 69. lpp), un to aktualizāciju mācību procesā;
 - skolēnu subjektīvās pieredzes iesaistīšanu;
 - uz aksioloģisko pieeju balstītas klavierspēles apguves autorprogrammas izveidi (skat. 78.-85. lpp), kas ir izstrādāta, balstoties uz anketēšanā gūtajiem rezultātiem.
- Saturiskā komponenta būtība pilnveidota ar klavierspēles autorprogrammas, balstītas uz aksioloģisko pieeju, izveidi un īstenošanu.
- Organizatoriski metodiskā komponenta saturs pilnveidojams ar:
 - klavierspēles autorprogrammas, balstītas uz aksioloģisko pieeju, apguvi;
 - skolēnu iesaistīšanu vērtīborientētajā komunikācijā.
- Vērtējošais komponenta saturs pilnveidojams ar:
 - skolēnu iesaistīšanu vērtīborientētajā komunikācijā;
 - skolēnu pašvērtējuma prasmju attīstības veicināšanu.

Tālāk darbā tiks veikta modeļa bloku sastāvdaļu analīze.

Jēdzienu *vērtība* pedagoģijā, kā atzinis V. Slasteņins, neraugoties uz dažādām tā klasifikācijām literatūrā, nosaka subjekta–subjekta attiecību *nozīmība un izvērtēšana*. Tas sekmē pedagoģiskās aksioloģijas pamatu un skolēna personības vērtību jēgu sfēras vai skolēna individuālo īpatnību (vērtību orientācijas, attieksmes, apziņa un uzvedība) attīstību izglītības procesā (*Сластенин, 2003*). Gadījumā, ja izglītības aksioloģiskā funkcija (*nozīmība un izvērtēšana*) netiek realizēta pietiekami, rodas *vakuumi* vai *jēgas zaudēšana* (*Франкл, 1990; Леонтьев, 2003*). Tāpēc pētījumā klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā ir saistīta ar skolēna, skolotāja, sabiedrības, izglītības procesa vajadzību un attiecību nozīmības un izvērtēšanas aktualizāciju, ņemot vērā skolēna vecumu, sociālo attīstības situāciju un spēju apgūt vērtību sistēmu.

Modeļa pirmā bloka *Skolēna individuālās īpatnības* satura atklāsme balstīta uz V. Slasteņina atziņu, ka pedagoģiskās aksioloģijas būtība atklājas skolēna vērtīborientāciju, vērtīborientēto attieksmju, apziņas un uzvedības sekmēšanā (*Сластенин, 2003*). Šo skolēna individuālo īpatnību kopu V. Slasteņins savos darbos dēvē par *skolēna personības vērtību jēgu sfēru* (*Сластенин, 2003*).

Izpratne par individuālo īpatnību būtību un pamatojums tam, kas veicināms klavierspēles apguves procesā, meklējams zinātniskās literatūras atziņās.

Jēdzienu *vērtību orientācijas*, kā arī *nostājas*, zinātniskajā literatūrā ieviesa poļu psihologs F. Znaņeckis (Znaniiecki). Nostāja - savas iekšējās pozīcijas izpratne. Nostāju sistēma veido vērtību orientāciju (Thomas, Znaniiecki, 1984). *Vērtību orientācijas* jēdziena pirmsākumi meklējami F. Znaņeckā un U. Tomasa darbos, kur pirmo reizi tika izmantots jēdziens *vērtību orientācija*, interpretējot vārdu *attitude* (attieksme). Konceptijas teorētiskajā pamatojumā pētījumā izmantota A. Ļeontjeva atziņa, ka vērtību orientācijas ir personības stabilo attieksmju sistēma pret apkārtējo pasauli un sevi, kas fiksēta nostāju formā (A. Леонтьев, 2004). D. Ļeontjevs atzina, ka bieži vien pastāv problēma starp cilvēku ārēji mudinošām vērtībām un vērtībām, kas ir cilvēka apziņā. Izvirzot un apzinot šo problēmu, zinātnieks secina, ka šīs problēmas skaidrojums meklējams vairākos faktoros, tai skaitā:

- kognitīvajā,
- psihodinamiskajā,
- polifoniskajā.

Kognitīvais iemesls skaidrojams ar personas vērtību nepilnīgu nostrukturēšanos un nostabilizēšanos, kura dēļ skolēnam nav izveidojies tās vai citas vērtības reālās lomas un nozīmības izpratnes līmenis viņa dzīvē. *Psihodinamiskais* – vērtību nozīmību mēdz uzskatīt par pārāk lielu vai pārāk mazu, kas saistīts ar skolēna pašvērtējuma stabilizāciju vai psiholoģisku aizsardzību. *Polifoniskais* – vairāki vērtību priekšstati individuālajā apziņā eksistē jauktā veidā, kas apgrūtina veikt adekvātu refleksiju par personiskajām vērtībām. Tāpēc pastāv neadekvātais vērtību attēls, orientācija uz ārējā veidā iegūtajām vērtībām, nevis tām, kas integrētas personības struktūrā, kuras ir personīgās dzīves reālie regulatori (Д. Леонтьев, 1992).

Personības sociāli nozīmīgo vērtību orientāciju veidošanās vispārējos didaktiskos nosacījumus definēja krievu psiholoģe Lidija Božoviča (Лидия Божович) Tie ir:

- priekšstata par sevi kā vērtību in sabiedriskās dzīves vērtībām izveides sekmēšana;
- personības aktivitātes un noteiktās ievirzes izveides sekmēšana. Aktivitāte ir nosacīta ar emociju, jūtu un intelekta vienotību, kas sekmē personisko uzskatu un pārliecību izveides efektīvāko veicināšanu;
- zināšanu par dabu, sabiedrību un cilvēku, to vērtību mijsakarbām izveides sekmēšana;
- refleksijas prasmes attīstības sekmēšana (Божович, 2009).

Balstoties uz zinātnieku atziņām, izstrādāti šādi *skolēnu vērtīborientācijas pilnveides un attīstības sekmēšanas* psiholoģiski pedagoģiskie nosacījumi klavierspēles apguves procesā:

- 1) skolēna vērtību pozīcijas un personības īpašību, viņa spēju, motivācijas vajadzību aktualizēšana;
- 2) muzikālās pieredzes uzkrāšana ar pedagoga palīdzību. Muzikālā pieredze ir personības pieredze, ko raksturo muzikāli estētisko un teorētisko zināšanu apjoms un kvalitāte, mūzikas atskaņošanas prakse publiskajos pasākumos. Šī pieredze iekļauj mūzikas uztveres spēju, muzikālo vērtību apguvi un radīšanu, muzikāli vērtējošo priekšstatu sistēmas esamību;
- 3) vērtību mijiedarbības realizācijas triāde: pedagogs – mūzika – skolēns. No vienas puses, pedagogs, apzinoties vispārcilvēcisko vērtību ideju apgarotību, paver mūzikas mākslas vērtības skolēniem, no otras – skolēni uztver kultūras mantojumu saskaņā ar savu spēju un vērtīborientācijas attīstības līmeņi;
- 4) skolēna iegūto zināšanu vērtības apzināšana kā vērtību mijiedarbības rezultāts, kas veicina jēgas meklējuma veiksmīgu risinājumu.

Pedagogs savā darbībā nosprauž vienu no galvenajiem uzdevumiem – skolēna tieksmi pēc jēgas uz vērtīborientācijas pamata.

Nākamais no modelī izvirzītajiem komponentiem ir *attieksme*, kura kā mācību mērķis un rezultāts, pēc pedagoģijas zinātnieces Irēnas Žoglas atziņām, ir komplicēta personības pamatīpašība, kas aptver cilvēka intereses, darbības motīvus, vērtības, pārliecību, uzskatus un ideālus. Tās struktūru veido kognitīvais, emocionālais un darbības komponents, kurā apvienojās tikai tā zināšanu daļa, kas pārdzīvota kā personiski nozīmīga (*Žogla, 2001*).

A. Ļeontjeva atziņās atrodams precizējums: *vērtīborientētā attieksme* ir personības iekšējā pozīcija, kura atspoguļo personības un sabiedrības nozīmības mijsakarības. Vērtīborientētā attieksme rodas tad, kad tās objekti iesaistīti tajā vai citā darbībā. Attieksmes ir mainīgas, dinamiskas, tāpēc arī audzināšanā sekmējamas. Vajadzības, gaume, principi – tie ir daži no skolēna attieksmju aspektiem (*A. Леонтьев, 2004*).

Psiholoģijā attieksmes aplūkojamās mijsakarībā ar vērtīborientāciju, vērtību nostāju un dzīves jēgu. Tā kā pamatskolas periodā skolēnam ir ļoti svarīgi saprast, cik vērts viņš ir pats un cik vērts ir tas, ar ko viņš nodarbojas, jautājums par viņa nodarbošanās jēgu ir aktuāls. A. Ļeontjevs konstatējis, ka cilvēka jēgas sfēra atspoguļo

uzvedības un darbības motīvus, mērķu un to sasniegšanas līdzekļu mijsakarbības, vērtības orientācijas (*A. Леонтьев, 2004*).

Vērtīborientētā attieksme rodas savstarpēju sakaru (mūsu gadījumā klavierspēles skolotāja un skolēna) uzturēšanas rezultātā, dialogā, kur vērtības tiek apgūtas kā nozīme (kognitīvais komponents) un jēga (motivācijas komponents). Balstoties uz Ļ. Vigotskis atziņām, skolēna interiorizācija (no latīņu *interior* – iekšējais) tieši nozīmē to, ka skolēna dabiskās psihiskās funkcijas subjekta-subjektu dialoga rezultātā pārvēršas par viņa attīstības augstākā līmeņa psihiskajam funkcijām (*Vygotsky, 1978*). Vērtību interiorizācijas mehānismu šajā procesā veido divi līmeņi, raksta pedagogijas zinātniece Anna Kirjakova (*Анна Курьякова*):

- sociālais (starppersonu) līmenis: starppersonu attiecību rezultātā notiek izvērtēšana un atlase;
- psiholoģiskais (iekšpersonas) līmenis: piesavinātās vērtības kļūst par vērtību orientāciju, attīstības mērķi, notiek vērtību detalizācija un strukturēšana (*Курьякова, 2008*).

Var secināt, ka klavierspēles apguves procesā skolēnu attieksmju attīstība veicināma kognitīvajā, emocionālajā un darbības komponentos ar interiorizācijas mehānisma starpniecību sociālajā un psihiskajā līmenī.

Personības veidošanas un attīstības procesā saskarsme ir ļoti svarīga, īpaši pamatskolas gados, kad skolēnam ir integrācijas un selekcijas periods. Šā vecuma apziņas jaunveidojums – *pašapziņa*. Pēc Ļ. Vigotska, *apziņa* ir kopzināšanas (*со-знание – совместное знание*) (*Выготский, 2008*). Pašapziņa – ir sabiedriskās zināšanas, kuras pārvietotas bērna domāšanā.

Vērtīborientētā apziņa, kā atzinis V. Slasteņins, ir objektīvās realitātes atspoguļošanas veids, kas ļauj subjektam atrisināt savas dzīvības procesu norišu telpu (*Сластенин, 2003*). Klavierspēles apguves procesā aksioloģiskās pieejas kontekstā skolēnu vērtīborientētās apziņas izveides sekmēšanai ir liela nozīme.

Vērtīborientētā uzvedība ir cilvēka mērķtiecīga darbība, iekšējie regulatori, kuras ir: vērtīborientācijas, *vērtīborientētā attieksme* un *vērtīborientētā apziņa* (*Сластенин, 2003*). Vērtīborientētā uzvedība ir nepieciešama modeļa sastāvdaļa, jo mērķtiecīga, balstīta uz vērtīborientēto attieksmi klavierspēles apguve, sekmē skolēna atskaņojuma uz klavierēm kvalitāti, kas motivē klavierspēles apguvi nākamajā pakāpē. Tas, savukārt, veicina radošo aktivitāti, pašrealizāciju.

Tātad šī pētījuma kontekstā modeļa *skolēna individuālo īpatnību bloka* saturs atklājās skolēna personības vērtību jēgu sfēras komponentu kompleksā:

vērtīborientācijas, vērtīborientētās attieksmes, vērtīborientēta apziņa un vērtīborientēta uzvedība.

Modeļa otro bloku veido *klavierspēles apguves satura vērtības*. Latvijas mūzikas pedagoģijas zinātniece Tamāra Bogdanova atzīst, ka Latvijas klavierspēles māksla un pedagoģija apliecinājusi sevi tālu aiz robežām, veidojoties kā mūzikas pedagoģijas sastāvdaļa nacionālās un pasaules kultūru tradīciju gaisotnē, taču piebilst, ka šobrīd, kultūras un izglītības paradigmas maiņas laikā, nepieciešams apzināt klavierspēles pedagoģijas veidošanās praktiskos sasniegumus un noteikt tālāko virzību Eiropas un pasaules mūzikas mākslas un kultūras attīstības kontekstā. Arī 21. gadsimta klavierspēles pedagogi uzskata, ka, veidojot klavierspēles iemaņas, nepieciešams ievērot audzēkņa pašizteikšanās vajadzības pozitīvā attieksmē pret klavierspēles mācību procesu. Šajā jomā ir plašas iespējas katra skolotāja praktiskai radošai darbībai, jaunu metožu meklēšanai un izstrādāšanai (*Bogdanova, 2003*). Skolotāju jaunās metodes un praktiskā radošā darbība atklājas mācību saturā.

Mācību saturs, norāda pedagoģijas zinātniece Irēna Žogla, ir viens no abu subjektu (skolēns–skolotājs) vienojošiem komponentiem, kura saturu veido mācīšanās un mācīšana. *Mācīšanās* saturā tiek iekļautas programmā paredzētās un skolēnam apgūstamās zināšanas, prasmes, attieksmes. Šīs kategorijas uzskatāmas par mācīšanās vērtībām. *Mācīšanas* saturā – skolotāja palīdzība, attiecīgi izglītības pakāpei un atbilstoši skolēna attīstībai. Šo satura sadaļu veido skolēna mācīšanos bagātinošās vērtības: skolotāja pieredze, skolēna aktuālās iespējas (*Žogla, 2001*). Modelī *mācīšanas* saturu mēs papildinājām ar klavierspēlē apgūstamajām mūzikas vērtībām, kas izteiktas tās funkcijās.

Ņemot vērā I. Žoglas (*Žogla, 2001*) un klavierspēles pedagogu A. Aļeksejeva (*Алексеев, 1952*), G. Kogana (*Коган, 1968*), G. Neihauza (*Нейгауз, 1982*), K. Martinsena (*Мартинсен, 1996*), T. Bogdanovas (*Богданова, 2002*), G. Cipina (*Цыпин, 2003*), M. Sīles (*Сіле, 2003*), D. Zariņa (*Zariņš, 2005*) atziņas, tika izveidots modeļa klavierspēles apguves satura vērtību bloks, kurš iedalās:

- *personiski orientēta klavierspēles apguves satura vērtībās, kas izteiktas tā uzdevumos, lai sekmētu muzikālo spēju, klavierspēles iemaņu, izzinošo aktivitāšu, emocionālās aktivitātes, pašrefleksijas spēju, komunikācijas prasmju attīstību;*
- *mūzikas kā mākslas vērtībās, kas izteiktas tās funkcijās – komunikatīvajā, estētiskajā, ētiskajā, heirstiskajā, pragmatiskajā (Холопова, 1991).*

Modelī tika iekļautas uz personību orientēta klavierspēles apguves satura vērtības, izteiktas tās uzdevumos, sekmējot:

- muzikālo spēju (muzikālā dzirde, muzikālā atmiņa, ritms),
- klavierspēles iemaņu,
- izzinošās aktivitātes,
- emocionālās aktivitātes,
- pašrefleksijas spēju,
- muzikālās komunikācijas prasmju (piedalīšanos koncertos, festivālos) attīstību.

Klavierspēles apguve pamatojas mūzikas atskaņošanā uz klavierēm. Piekrītot B. Reimera viedoklim, ka mūzikas izglītības satura vērtības ir determinētas ar mūzikas kā mākslas vērtībām (*Reimer, 2003*), darba autore uzskata, ka nepieciešams pievērst īpašu uzmanību tādi klavierspēles mācību satura vērtībai kā skolēna *emocionālā aktivitāte* un tās attīstības sekmēšana.

Mūzikas pedagoģijas zinātnieks Genādijs Cīpins (*Геннадий Цыпин*) atzinis, ka mūzikas izglītības jomā izveidojusies bērnu mūzikas estētiskās attīstības veicināšanas prakse balstās atziņā, ka jebkura muzikālā darbība pamatojas emocionāli saturiskajā aspektā. Mūziku nav iespējams uztvert, izprast, atskaņot bez emocijām, kas veido tās pamatsaturu (*Цыпин, 2001*).

Emocijas (latīn. *emovere* – saviļņot, satraukt) – stāvokļi, saistīti ar dažādu uz indivīdu iedarbojošos faktoru nozīmības izvērtēšanu. Šie stāvokļi izpaužas situācijās, kad indivīds tieši pārdzīvo apmierinājumu vai neapmierinājumu (*Д. Леонтьев, 2003*).

Cilvēku emociju un jūtu pasaules uztverei, kas attēlota dažāda laikmeta skaņdarbos, ir nepieciešama ne tikai attīstīta dzirde, klavierspēles praktiskās iemaņas, bet arī emocionāli attīstīts uztverošais subjekts.

B. Reimers atzinis, ka uztvere ir psihisks izziņas process, kas izpaužas kā tiešs īstenības priekšmetu, parādību un notikumu atspoguļojums apziņā ar redzes, dzirdes, taustes un citu maņu orgānu palīdzību uz saistībā ar noteiktu atspoguļotā pazīšanu un izpratni (*Reimer, 2003*).

Izvērtējot skolēnu mūzikas mākslinieciskā tēla emocionālo uztveri, B. Reimers izcēlis šādus parametrus:

- *impresija* – iekšējais mūzikas pārdzīvojums, kas tverams uzmanībā, skolēnu koncentrēšanās mūzikas skaņdarba klausīšanās aktā;
- *ekspresija* – mūzikas emocionālā pārdzīvojuma ārējā izteiksme, tverama kustībās, sejas izteiksmē;
- *emocionālā vārdnīca* – pārdzīvojumu verbalizācija, prasme veidot emocionāli tēlainus mūzikas raksturojumus (*Reimer, 2003*).

Mūzikas valodas izteiksmības nozīmīguma uztvere, skaņdarba emocionālās jēgas izzināšana ir iespējama tikai tad, ja tiek veicināta skolēna *emocionālās atsaucības* attīstība uz muzikālo saturu (*Reimer, 1989*), tāpēc līdzjušanas prasmes veicināšana mūzikas tēlaini emocionālai jēgai ir viena no klavierspēles apguves procesa pamatvērtībām

Emocionālās atsaucības būtība tika atklāta emociju pamatteoriju saturā. Emociju problēmas tika pētītas no vairākiem aspektiem. Idejas par emocionālās attīstības specifisko dabu, tās personiskā vērtīguma raksturu pauž vispārējās un muzikālās psiholoģijas autori, tādi kā J. Nazaikinskis (*Назаикинский, 1972*), Ļ. Vigotskis (*Vygotsky, 1978*), A. Ļeontjevs (*Леонтьев, 1991*), S. Rubinšteins (*Рубинштейн, 2000*), G. Cīpins (*Цыпин, 2001*), B. Teplovs (*Теплов, 2005*), klavierspēles pedagogi, mūzikas pedagoģijas zinātnieki A. Aļeksejevs (*Алексеев, 1952*), T. Bogdanova (*Богданова, 2002*), B. Reimers (*Reimer, 2003*), M. Sīle (*Сіле, 2003*), D. Zariņš (*Зариņš, 2005*), E. Abdulļins (*Абдуллин, 2006*), muzikālās atskaņotājmākslas teorijas un prakses autori G. Neihauzs (*Нейгауз, 1982*), K. Martinsens (*Мартинсен, 1996*), J. Spigins (*Спигин, 2008*). Teorētiskās koncepcijas par mūzikas emocionālo un komunikatīvo dabu sniegtas muzikologu V. Meduševska (*Медушевский, 1976*) un V. Holopovas (*Холопова, 1991*) darbos.

Plaši pazīstama Borisa Teplova (*Борис Теплов*) psiholoģiskā emociju teorija. Autors pēta emocionālo komponenti kā muzikālu dotību (muzikalitātes) vadošo struktūrelementu, kas arī ir aktuāli pedagoģiskajā praksē. B. Teplovs uzskata muzikalitāti par muzikālās apdāvinātības sintētisku izteiksmi, kuras pamatelementi ir:

- emocionāli estētiskā attieksme pret realitāti;
- tēlainā domāšana;
- muzikālo dzirdes priekšstatu komplekss, kas ietver dažādas muzikālās dzirdes, skaņkārtas, ritma izjūtas kvalitatīvās īpašības (*Теплов, 2005*).

Skolēnu emocionālā atsaucība veicināma klavierspēles apguves procesā ar virzību uz mūzikas (kā vērtības) satura izzināšanu un emocionāli personiskās attieksmes pastiprināšanu tajā. Bennets Reimers, kas daudz rakstījis par mūzikas emocionālo uztveri, izstrādājis skolēnu emocionālās atsaucības attīstības veicināšanas pamatprincipus klavierspēles apguves procesā:

- mākslinieciskums,
- radošā aktivitāte,
- pastāvīgs interese atbalsts,
- saikne ar apkārtējo dzīvi un dažādiem mākslas veidiem.

Emocionālās atsaucības struktūra, būdama skolēnu personības īpašība, iekļauj šādas komponentes: māksliniecisko tēlainību, kustību ekspresivitāti, verbālo analītiskumu (B. Reimers, 1989).

Ļ. Vigotskis atzina, ka katru emociju apkalpo iztēle, kas veido virkni fantāzijas tēlu (Vygotsky, 1978). Pēc izcilu pianistu pedagogu D. Aļeksejeva (Алексеев, 1952), G. Kogana (Коган, 1968), G. Neihauza (Нейгауз, 1982) uzskatiem, klavierspēles atskaņojuma emocionālā izteiksmība veidojas no vairākiem elementiem, kurus autori izskata vienotībā:

- *emocionalitāte* – emociju rašanās, pārdzīvojuma un tā atveidošanas prasme uz klavierēm;
- *intelektualitāte* – muzikālā pārdzīvojuma apzināšanās, kas balstās uz skolēna personisko pieredzi, vispārējo attīstību, mūzikas vēstures un teorijas zināšanām, uz zināšanām par kompozīciju, polifoniju, harmoniju;
- *skolēna klavierspēles apguves tehniskais līmenis*, kas ļauj brīvi paust savas emocijas klavierspēlē (Коган, 1968).

Apkopojot zinātnieku atziņas, var secināt, ka *emocionālā aktivitāte* kā klavierspēles apguves mācību satura vērtība ietver emocionālo uztveri, emocionālo atsaucību un emocionālo izteiksmību, kuri uzskatāmi arī par emocionālās aktivitātes kritērijiem (skat.2.1. tabulu). Sākumā skolēns mūziku uztver, tad atsaucas (vai arī ne) uz tās saturu, un tas veicinās emocionālo izteiksmību.

2.1. tabula. Emocionālās aktivitātes kritēriji un rādītāji (L. Maļkova)

	Kritērijs	Rādītājs
Emocionālā aktivitāte	1. Emocionālā uztvere (Reimer, 2003)	1.1. <i>impresija</i> – iekšējais mūzikas pārdzīvojums, kas tverams uzmanībā, skolēnu koncentrēšanās mūzikas skaņdarba klausīšanas aktā; 1.2. <i>ekspresija</i> – mūzikas emocionālā pārdzīvojuma ārējā izteiksme, tverama kustībās, sejas izteiksmē; 1.3. <i>emocionālā vārdnīca</i> – pārdzīvojumu verbālizācija, prasme veidot emocionāli tēlainus mūzikas raksturojumus
	2. Emocionālā atsaucība (Reimer, 1989)	2.1. <i>mākslinieciskā tēlainība</i> ; 2.2. <i>kustību ekspresija</i> ; 2.3. <i>verbālais analītiskums</i>
	3. Emocionālā reproduktīvā izteiksmība (Kozan, 1968).	3.1. <i>emocionalitātes</i> – emociju, pārdzīvojuma rašanās, un prasme to atveidot uz klavierēm; 3.2. <i>intelektualitātes</i> – muzikālā pārdzīvojuma apzināšanās, kas balstīta uz skolēna personisko pieredzi, vispārējo attīstību, zināšanām mūzikas vēsturē un teorijā, uz zināšanu līmeni kompozīcijā, polifonijā, harmonijā; 3.2. <i>skolēna klavierspēles apguves tehnisko līmeni</i> , kas ļauj brīvi paust savas emocijas klavierspēlē

Ir svarīgi, lai apgūstamais skaņdarbs būtu paša skolēna izvēlēts no piedāvātā skaņdarbu klāsta, lai tā saturs izraisītu atsaucību. Ar mērķi noskaidrot skolēnu un vecāku viedokļus par mūzikas skaņdarbu apguves prioritātēm, 2004. gadā tika veikta Rīgas 88. vidusskolas 201 skolēna un viņu vecāku, kā arī Latvijas vispārīgglītojošo skolu ar padziļinātu mūzikas apguvi pianistu festivāla dalībnieku (57 skolēni un vecāki) anketēšana (skat. Anketa Nr.1, Pielikums 1). Anketu atbilžu analīzes rezultātā (skat. 2.2.2. tabulu, 69.lpp.), tika secināts, ka respondenti labprāt apgūtu klavierspēli, atskaņojot populārās vai džeza mūzikas skaņdarbus.

Emocionālā aktivitāte sekmējama pakāpeniski klavierspēles apguves mācību procesā, veicinot skolēnu muzikālās pieredzes bagātināšanu ar mūzikas vērtībām.

V. Holopova darbā „Mūzika kā mākslas veids” nosaka mūzikas vērtības, kas izteiktas tās funkcijās. Par klavierspēles apguves mācību satura aksioloģiskajiem

akcentiem ir nosaukti, citu starpā, komunikatīvā mūzikas vērtība, estētiskā, ētiskā, heiristiskā un pragmatiskā vērtība (*Холопова, 1991*). Izvēloties mūzikas skaņdarbu skolēna apguvei, nepieciešams, lai, atskaņojot skaņdarbu, bērns varētu mācīties *komunicēt* ar klausītāju. Svarīgi, lai skaņdarbs skolēna klausītāju lokā būtu pieprasīts. Mācību procesā skolēns apgūst Skaisto un Labo kā estētisko un ētisko mūzikas funkciju. Heiristiskā mūzikas vērtība noteikti akcentējama apgūstamajā skaņdarbā, jo tā veicina skolēna radošumu. Mūsdienu inovāciju laikā svarīga kļuvusi mūzikas pragmatiskā funkcija, jo pašrealizācijas veicināšanas procesā skolēns apgūst konkrēta mērķa uzstādīšanas prasmi (kādiem klausītājiem atskaņos, kur atskaņos), mērķa realizācijas laika kontroles prasmi. Tas veidos topošā pieaugušā cilvēka prasmi darboties mērķtiecīgi, kas ir svarīga īpašība mūsdienu pasaules tirgus apstākļos.

Balstoties uz zinātnieku atziņām par mūzikas kā mākslas vērtību, par vērtībām, izteiktajām mūzikas funkcijās, apzinot uz personību orientēta klavierspēles apguves satura vērtības, izteikta tā uzdevumos, tika pamatota izpratne par modeļa *Klavierspēles apguves satura vērtību bloka* nozīmi.

Modeļa trešā bloka *Klavierspēles apguves mācību procesa komponenti* un ceturtnā bloka *Pedagoģiskie nosacījumi, kas aktualizē aksioloģiskās pieejas kontekstu*, saturs atklājās mijdarbībā. Modelī īpaši akcentēta klavierspēles apguves mācību procesa *komponentu* satura aktualizācija ar pedagoģisko nosacījumu radīšanu, kas aktualizē aksioloģiskās pieejas kontekstu. Katrs no mācību procesa komponentiem: motivāciju, saturiskais, organizatoriski metodiskais, vērtējošais – ir pilnveidots ar kādu no pedagoģiskajiem nosacījumiem, kas balstās pašrealizācijas teoriju autoru atziņās. Motivācijas komponentu pilnveidojošie nosacījumi radīti, izzinot arī sabiedrības un skolēnu vajadzības klavierspēles apgūvē, papildot mācību saturu ar pieprasītajām muzikālajām vērtībām un precizējot klavierspēles apguves mērķus. Vajadzības tika izzinātas, veicot Latvijas vispārīzglītojošo skolu ar profesionāli orientēta virziena mūzikas programmas apguvi ikgadēja Festivāla dalībnieku – jauno pianistu – aptaujas (2004., 2005., 2006., 2007., 2008. gadā). Pētījuma konstatētajā posmā 2009.gadā tika aptaujāti skolēni, viņu vecāki un skolotāji, kuri piedalījās 2004.gada Festivālā. Pētījuma gaitā (2004.-2008.) šie dalībnieki apguva klavierspēli savās skolās pēc klavierspēles autorprogrammas (autorprogramma tiks raksturota 2.3. apakšnodaļā).

Motivāciju kā modeļa bloka komponenti pilnveidojošo pedagoģisko nosacījumu starpā ir: *skolēna subjektīvās pieredzes iesaistīšana mācību procesā* un *klavierspēles autorprogrammas* izveide un apgūšana mācību procesa laikā. Klavierspēles autorprogrammas saturs balstās uz izzinātajām skolēnu, viņu vecāku vajadzībām, kas

saskaņotas ar klavierspēles apguves metodisko nostādņu kopumu, kam mūsu pētījumā ir vērtību loma. Klavierspēles autorprogrammā tiek pilnveidoti arī klavierspēles apguves saturiskais un organizatoriski metodiskais komponents.

Organizatoriski metodiskais komponents modelī ir pilnveidojams ar aktualizētās klavierspēles autorprogrammas apguvi un skolēnu iesaistīšanu vērtīborientētajā komunikācijā: piedalīšanos festivālos, koncertos. Skolēnam jāizjūt, ka viņa mūzikas skaņdarba interpretācija ir interesanta un arī vērtīga klausītājiem. Turklāt veiksmīga uzstāšanās koncertā veicina mācību grūtību pārvarēšanas prasmes attīstību. Tas prasa iemācīties pareizi uzstādīt mērķi un saplānot laiku tā sasniegšanai.

Izglītojošā procesa efektivitātes paaugstināšanas veidu izstrādāšanā mūsdienu psiholoģijas un pedagogijas zinātne orientēta uz subjekta–subjektu pieeju. Tā paredz skolēna mācību darbības mērķu, uzdevumu un to veikšanas veidu izpratni un pieņemšanu kā personiski nozīmīgus. Tāpēc modeļa *vērtējošais komponents* pilnveidojams ar skolēna pašvērtējuma prasmi attīstības veicināšanas aksioloģisko aspektu. Pašvērtējums –, t.i., personības pašai sevis izvērtēšana, savu spēju, īpašību un vietas citu cilvēku vidū izvērtēšana – būdams cilvēka uzvedības regulators, ietekmē darbības efektivitāti un turpmāko personības attīstību. No skolēna pašvērtējuma prasmes līmeņa ir atkarīgas attiecības ar apkārtējiem, viņa kritiskums, prasīgums pret sevi, attieksme pret veiksmēm un neveiksmēm. Socioloģijas zinātniece Irina Makarova (*Ирина Макарова*) pašvērtējumu raksturo pēc šādiem parametriem:

- līmenis – zems, vidējs, augsts;
- samērs ar reālo veiksmi – adekvāts/neadekvāts vai pārmērīgi augsts/ pārmērīgi zems;
- uzbūves īpašības – konfliktu vai bezkonfliktu;
- laika attiecība – prognozējamais, aktuālais, retrospektīvais;
- noturīgums – noturīgs/nenoturīgs (*Макарова, 2004*).

Pašvērtējuma prasme ir viens no pašrealizāciju veicinošiem kritērija *pašorganizācija* rādītājiem.

Klavierspēles apguves modeļa izveide ir balstīta uz aksioloģiskās pieejas realizācijas principiem:

- aksioloģisko prioritāšu ievērošana (personības vērtību atzinums par vissvarīgākajām modelī, tām seko mūzikas un klavierspēles mācību satura, mācību procesa vērtības, visbeidzot, pedagoģiskie nosacījumi, kas aktualizē aksioloģiskās pieejas kontekstu);
- orientācija uz pašrealizācijas veicināšanu (skolēna motivācijas izvēlēties savu pašrealizācijas ceļu mērķtiecīga sekmēšana);
- mācību satura pilnveidošana ar sabiedrībā pieprasītajām vērtībām;
- vērtību emocionālās uztveres prioritāte;
- vērtīborientēta refleksija.

Klavierspēles apguves modeļa aksioloģiskās pieejas kontekstā efektivitātes pārbaudei darbā tiks izstrādāti kritēriji, rādītāji un līmeņi.

2.2. Klavierspēles apguves kritēriji, rādītāji un līmeņi

Lai noteiktu, vai klavierspēles apguves modelis ir efektīvs skolēnu pašrealizācijas veicināšanā, ir izstrādāti kritēriji, rādītāji un līmeņi. Kritērijs – viena no svarīgākajām īpašībām, kas raksturo kādas parādības būtību. Tas ir daudzpusīgā procesa mērķa izteiksme. Praktiskajā darbībā tiek izmantots nevis pats kritērijs, bet tā rādītāju komplekss, jo kritēriji ir daudzpusīgi.

Pētījuma klavierspēles apguves pašrealizācijas veicināšanai kritēriju un rādītāju (skat. 2.1.1. tabulu) izstrādāšanā tiek izanalizēti humānpsiholoģijas zinātnieku A. Maslova (*Маслоу, 2008*) un K. Rodžersa (*Rogers, 2004*) pašaktualizējošās personības kritēriji:

- centrēšanās uz mērķi;
- prasme dzīvot tagadnē;
- jutīgums (latīņu - *sensibilis*) pret savām vajadzībām un jūtām;
- augsta līmeņa radošā aktivitāte;
- pašcieņa, sevis un citu pieņemšana;
- prasme veidot starppersonu kontaktus (*Маслоу, 2008*).

Tika izanalizēts arī amerikāņu psihologa Evereta Šostroma (*Everett L. Shostrom*) pašaktualizācijas kā pašrealizācijas nosacījuma tests, kas ietver 126 jautājumus. Tie tika iedalīti vairākos blokos:

Pirmās divas galvenās skalas:

1.1. prasme dzīvot tagadnē, izprotot tagadnes, pagātnes un nākotnes nedalāmību;

1.2. neatkarības skala.

Otrās sešas papildskalas:

2.1. vērtību bloks;

2.2. jūtu bloks;

2.3. pašuztveres bloks;

2.4. cilvēka koncepcijas bloks;

2.5. starppersonu sensibilitātes bloks;

2.6. attieksmes pret izzināšanu bloks (*Шоцпром, 2008*).

Promocijas darbā izstrādātie klavierspēles apguves kritēriji (skat. 2.1.1. tabulu) balstās uz humānpsiholoģijas zinātnieku A. Maslova un K. Rodžera atziņām par pašrealizāciju kā vērtību, kas izteikta tās aspektos:

- motivācija,
- radošums,
- pašorganizācija,
- komunikācija (*Маслоу, 2008; Rogers, 2004*).

Šie aspekti darbā pieņemti kā skolēnu klavierspēles apguves pašrealizācijas veicināšanai kritēriji. Pētījumā analizēta skolēnu izzinošā un panākumu sasniegšanas motivācija. Abi motivācijas aspekti tiek izzināti no divām pusēm: uz sevi vērsti – iekšējā motivācija, uz āru vērsti – ārējā motivācija.

Promocijas darbā izstrādātie klavierspēles apguves kritēriju rādītāji balstās uz:

1) psihologa E. Šostroma testa apsvērumiem (*Шоцпром, 2008*) un humānpsiholoģijas zinātnieku A. Maslova un K. Rodžera atziņām par pašrealizāciju kā vērtību, kas izteikta tās aspektos: prasme uzstādīt mērķi, prasme plānot laiku, prasme pārvarēt grūtības, prasme veikt pašvērtējumu un tā korekcijas, būt sensiblam, pieņemt citus tādus, kādi viņi ir, un prasme veidot kontaktus (*Маслоу, 2008; Rogers, 2004*);

2) psiholoģijas zinātnieka Ē. Eriksona atziņām par pamatskolas skolēnu vecuma īpašībām (*Ericson, 1963*), kas apzinātas kā personības attīstības vērtības;

3) skolēnu, skolotāju un vecāku anketēšanas (skat. Anketa Nr.2, Pielikums 2) rezultātu analīzi par klavierspēles apguves procesa vajadzībām. Tās izteiktas vērtību hierarhijas veidā (skat. 2.2.2. tabulu);

4) pētījuma autores 30 gadu pedagoģiskās pieredzes apzināšanu.

Rādītāju formulējumos tika izmantoti Latvijas jauno pianistu festivāla dalībnieku anketās iestrādāto apgalvojumu formulējumi (skat. Anketu Nr.3, Pielikums 3).

2.1.1.tabula. Skolēnu klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā
kritēriji, rādītāji un līmeņi (L. Maļkova)

Kritēriji	Rādītāji	Līmeņi*				
		1	2	3	4	5
1.Motivācija <i>1.1. izzinošā</i> 1.1.1. iekšējā 1.1.2. ārējā <i>1.2. panākumu sasniegšana</i> 1.2.1. iekšējā 1.2.2. ārējā	1.1.1.1. grib apgūt klavierspēli, spēlējot populārās vai džezas mūzikas skaņdarbus; 1.1.1.2. grib apgūt klavierspēli, atskaņojot vienalga kādu mūziku; 1.1.2. grib apgūt klavierspēli, jo atskaņos to mūziku, kura patiks klausītājiem; 1.2.1.1. grib apgūt klavierspēli, jo tad iekšēji jutīsies pārliecinošāks draugu lokā; 1.2.1.2. grib veidot klavierspēles tehniskās iemaņas tālākajai profesionālajai darbībai 1.2.2. grib apgūt klavierspēli, jo atbalsta klausītāji					
2. Radošums	2.1. grib iemācīties atskaņot uz klavierēm mūziku pēc dzirdes; 2.2. grib iegūt improvizēšanas iemaņas uz klavierēm 2.3. interesējās par dažāda stila mūziku					
3. Pašorganizācija	3.1. prot uzstādīt mērķi; 3.2. prot plānot laiku; 3.3. prot pārvarēt mācību grūtības; 3.4. prot veikt pašvērtējumu un korekcijas					
4. Komunikācija	4.1. ir sensibls – jūtīgs pret savām emocijām un vajadzībām; 4.2. pieņem citus, kādi viņi ir; 4.3. prot veidot kontaktus					

*Līmeņi: **1** – Jā, **2** – Drīzāk jā, **3** – Drīzāk nē, **4**- Nē, **5** – Nezinu.

Rādītāju izvērtēšanai noteikti pieci līmeņi: **1.** – Jā, **2.** – Drīzāk jā, **3.** – Drīzāk nē, **4.** - Nē, **5.** – Nezinu (skat. 2.1.1. tabulu).

Klavierspēles apguves attīstības rādītāji izriet no pētījuma priekšmeta izzināšanas, mūsu gadījumā *klavierspēles apguve*, satura. Apguve, pēc Devida Preta atziņām, ir mērķtiecīgi organizēta skolēnu mācību darbība, kurā mācību saturā iekļautās vērtības (zināšanas, prasmes, attieksmes) kļūst par skolēna ieguvumu (*Prets, 2000*). Atzīstot, ka zināšanas, prasmes, attieksmes ir mācību satura vērtības, D. Prets precizē, ka *attieksmes* – tas ir skolēna izjūtas, uzskati un vērtīborientācija, kas ietekmē rīcības izvēli attiecībā uz kādu lietu, cilvēku vai notikumu; *prasmes* – māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam; *zināšanas* – atziņu kopums, ko skolēns iegūvis mācoties, pētot (*Prets, 2000, 72-83*).

Aksioloģiskās pieejas kontekstā klavierspēles apguves rādītāji balstās arī uz pedagoģiskās aksioloģijas zinātnieka Vitālija Slasteņina (*Сластенин, 2003*) atziņām par rādītājiem kā procesa, darbības, norises, stāvokļa objektīvo pazīmi; būtiskāko īpašību, pēc kuras var spriest, orientēties, vērtēt (*Сластенин, 2003*). Tāpēc skolēnu, festivāla dalībnieku, anketas sadaļu nosaukumi (skat. Anketa Nr.3, Pielikums 3) kļuva par pētījuma rādītājiem, un ir izstrādāti, ievērojot V. Slasteņina rādītāju satura aprakstu, jo tajā ir iekļautas apguves pakāpes no viszemākās līdz visaugstākajai. Zinātnieks definē šādus klasifikācijas raksturojumus: adaptīvais, reproduktīvais, heirstiskais un kreatīvais.

Adaptīvais (zemais) – tas ir sākotnējais orientācijas raksturojums. Skolēns tikko iesācis izzinošu darbību, tam nav noturīgu muzikālo priekšstatu. Bet, ja izzinošo procesu uzskata par vērtību, tad tas dod pamatu domāt, ka skolēns apguves procesā pāries uz nākamo pakāpi – reproduktīvo. Pedagoģs veicina skolēna motivāciju apgūt klavierspēli.

Reproduktīvais (vidējais) – tas ir vērtīborientētās apjēgšanas un izvērtēšanas pakāpe. Skolēna darbība vēl ir atdarināšanas līmenī, bet ir vērojami centieni izvērtēt cita pieredzi, kas varētu kļūt par sākumu paša patstāvīgajai darbībai. Pedagoģiem, konstatējot, ka skolēns atrodas šajā pakāpē, jāsekmē skolēna izzinošu darbību, jāorientē uz jaunu ideju atklāsmi.

Heirstiskais (augsts) – principiāli jaunā attīstības pakāpe. Te notiek vērtīborientēts iepriekšējo zināšanu pārvērtējums. Skolēns pats izvērtē savu spēli, cenšoties pilnveidoties. Skolēns veido savu pasaules uzskatu, spēj formulēt savus uzskatus, vērtības un mērķus. No pedagoga puses svarīgi pastāvīgi uzturēt dialogu ar skolēnu.

Kreatīvais (augstākā vērtīborientētās tapšanas pakāpe) – patstāvība, prasme iziet ārpus ierastajiem rāmjiem, prasme improvizēt, zinātkāre. Šajā pakāpē tiek noformēta personas vērtību orientāciju sistēma. Šī ir pakāpe, kad skolēns apgūst radošu izzinošo stilu,

kura pazīmes saskaņā ar V. Slasteņina teoriju ir:

- radoša darbība, jutīgums pret visu jauno;
- variatīvo tehnoloģiju apguve;
- pašrefleksijas spējas (*Сластенин, 2003*).

Klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā ir skolotāja–skolēna, vai subjektu-subjekta process, kurā ir daudz pilnveidojamu aspektu.

Viens no tiem saistās ar mūsdienu izglītības procesa organizācijas galveno pretrunu, ko rada masveidīgais mācīšanas process, no vienas puses, un mācīšanās procesa individuālais raksturs, no otras. Klavierspēles mācību procesā vispārīzglītojošās skolās ar profesionāli orientētu mūzikas programmas apguvi šo pretrunu pastiprina vēl viens faktors: pretruna starp pedagoģisko līdzekļu vispārējo uzdotību (novecojusi metodika, vispārīzglītojošo skolu uzdevumiem neatbilstošas klavierspēles apguves programmas) un iekšējo skolēna mācīšanās procesa raksturu (apgūšanas, jaunrades, pētīšanas prasmes, spējas un vajadzības).

Šo pretrunu risinājumu iespējams rast ar *personiski orientētās* izglītības aktualizēšanas palīdzību, kas nozīmē mērķtiecīgu personības attīstību. Praktiskajā nozīmē tas prasa mācīt skolēnus mācīties, patstāvīgo darbu transformējot pašizglītībā, pašattīstībā, pašrealizācijā.

Personiski orientēts mācību process ir plašā sabiedrībā atzīta nepieciešamība. 2009.gada Eiropas komisijas ziņojumā Eiroparlamentam sakarā ar uzdevumiem skolu jomā jauniešu sagatavošanai 21. gadsimtam, atzīts: lai globalizētā ekonomikā un aizvien daudzveidīgākā sabiedrībā gūtu panākumus, jauniešiem jāapgūst daudz vairāk prasmju nekā agrāk. Pasaulei kļūstot aizvien sarežģītākai, radošums un spēja turpināt mācības un ieviest jauninājumus būs tikpat svarīgi (vai pat vēl svarīgāki) kā konkrētās jomās gūtas zināšanas, kas var novēcot. Labāk pielāgojot mācīšanas paņēmienus katra bērna vajadzībām, var palielināt skolēnu interesi un iesaistīšanos mācību darbā, nodrošināt labākus rezultātus, bet ieguvējiem vienādā mērā jābūt visiem skolēniem (*European Comission, 2009*).

Pedagoģijas zinātnieki I. Jakimanska, J. Bondarevska (*Якиманская, Бондаревская, 2000*), A. Pligins (*Плигин, 2007*), kuri strādā pie *personiski orientētā* izglītības modeļa attīstības, un kuru koncepcijas nedaudz atšķiras, tomēr ir vienisprātis, ka modelim jābalstās uz skolēna personību un tās individualizāciju. Tāpēc darbā svarīgi pievērsties jēdzienu *personība un individualizācija* analīzei.

A. Ļeontjevs atzina, ka personība nav tikai vienkārši bioloģiska vienotība, bet gan augstāka – vēsturiski sabiedriska vienotība (*А. Леонтьев, 2004*). S.Rubinšteins pētījis

personību kā apziņas nesēju, kas prot veidot attieksmi pret pasauli (*Рубинштейн, 2000*). Latviešu psiholoģe Ā. Karpova uzskata par nepieciešamu akcentēt arī sociālās attiecības, kas būtiski raksturo personību: personība ir cilvēks, kas stājies noteiktās sociālajās attiecībās, apzinās šīs attiecības un kā aktīvas darbības subjekts spēj pārveidot pasauli un atbildēt par pārveidošanas rezultātiem (*Karpova, 1994*). Personoloģijas pamatlicējs G. Olports atzinis, ka personība ir tāda indivīda psihofizisko sistēmu dinamiskā organizācija, kas nosaka viņa adaptācijas videi unikālo veidu (*Олпорт, 2006*).

Psihologa Konstantina Platonova (*Константин Платонов*) pētījumos *personība* ir trīs pamata sastāvdaļu kopums: bioģenētiskie dotumi, sociālie faktori (vide, normas, noteikumi) un psihosociālais kodols „Es” (*Платонов, 1986*). Autors ir izveidojis personības biosociālo hierarhisko struktūru, kas balstīta uz dinamiski funkcionālās personības struktūras koncepcijas (skat. 2.1.2. tabulu).

Pētījuma ietvaros šī struktūras analīze, īpaši personības komponentu sociāli bioloģiskais raksturojums ir nozīmīgs personiski orientētā klavierspēles apgūvē.

2.1.2. tabula. Personības struktūras komponenti (pēc K. Platonova)

Komponenta nosaukums	Komponenta saturs	Sociāli bioloģiskais raksturojums
Virzība	Vēlmes Intereses Personiskās jēgas Griba	- Sociāli nosacīts līmenis, kuru sekmē ar audzināšanu; - bioloģiskie nosacījumi minimālie
Pieredze	Zināšanas Prasmes Attieksmes	- Iegūtie mācību procesā; - bioloģiski un ģenētiski nosacīti
Atveides formas	<i>Izziņas procesi:</i> Domāšana Atmiņa Uztvere Uzmanība <i>Kā arī:</i> Emocijas Jūtas	- Bioloģiskais līmenis ir pārsvarā; - sekmējami ar vingrinājumu palīdzību, t.i. svarīgs izmantosanas biežums;
Bioloģiski konstitucionālās īpašības, temperaments	- Nervu procesu ātrums; - uzbudinājuma un bremzēšanas procesu līdzsvars; - dzimuma, vecuma īpašības	- Bioloģiskais līmenis; - nosacīti ar smadzeņu fizioloģiskajām īpašībām; - nosacīti ar nervu procesu enerģiju; - sociāliālais minimāls

Ir svarīgi izziņāt skolēna personības, mācību procesa galvenās vērtības, struktūras komponentus, lai izprastu, kā un cik lielā mērā ir sekmējama katra struktūrkomponenta attīstība.

Pedagoģijas zinātnieks Andrejs Pligins (*Андрей Плигин*), viens no personiski orientētās izglītības autoriem, atzinis, ka ar jēdzienu *personība* izprotama kompleksa indivīda kā savas darbības un sociālo attiecību subjekta kvalitāte. Šī kvalitāte veidojas pasaules un paša subjekta aktīvās pārveidošanās rezultātā. Personība izceļas ar attīstītu pašapziņu, kas atklājas prasmē īstenot savu izvēli darbībā, un atbildībā par šīs izvēles rezultātiem, kas lielā mērā nodrošina pašrealizācijas augstu līmeni (*A. Плигин, 2003*). Ar apziņu apveltīts aktīvs sabiedrības pārstāvis, darbības vai procesa veicējs, ir subjekts. Humānās paradigmas kontekstā didaktiskais modelis *skolotāja darbība – skolēna darbība* īstenojas *subjekts-subjektu* attiecībās. A. Pligins ir izstrādājis subjekta pazīmju kritērijus:

- 1) mērķa patstāvīgas izvirzīšanas prasme;
- 2) darbības līdzekļu izvēles un to īstenošanas gaitas plānošanas prasme;
- 3) patstāvība darbības īstenošanā;
- 4) prasme darbības korekcijā;
- 5) darbības individuālā rezultāta sasniegšana.

Klavierspēles apguve pārsvarā notiek individuālas nodarbības veidā. Individualizācija ir tāds izglītības procesa struktūras veids, kura ietvaros saglabātas un pastiprinātas skolēnu mācīšanas un mācīšanās metožu atšķirības, un notiek jebkuru skolēnu individuālās pieredzes aspektu attīstības veicināšana. Skolēns, pirmkārt, mācību procesā apgūst to, kas viņam ir pa spēkām, kas ir viņa interešu lokā, nevis to, kas jāapgūst pēc normatīviem.

Sekmējot pamatskolas skolēnu pašrealizācijas veidošanos, pētījumā klavierspēles apguves modelis aksioloģiskās pieejas kontekstā (skat. 2.1. attēlu 43. lpp.) balstīts uz J. Bondarevskas (*Бондаревская, 2000*) un A. Pligina (*Плигин, 2003*) izveidoto personiski orientēto izglītības teoriju. Personiski orientētā izglītība ir tāds izglītojošā procesa veids, kurš balstās uz mācīšanās individualizācijas pastiprināšanu un optimizēšanu, lai sekmētu bērna personības attīstību. Personiski orientētās izglītības ietvaros notiek bērna individuālās pieredzes dažādu komponentu un kultūras normatīvās pieredzes saskaņošana, skolēns kļūst par savas izglītības subjektu pateicoties tam, ka viņa patstāvīgā darbība pakāpeniski pārveidojas pašizglītībā, pašrealizācijā (*Плигин, 2003*).

Skolēnu pašrealizācijas veidošanās dinamika ir pētījuma faktors, pēc kura tiks spriests par izveidotā klavierspēles apguves modeļa efektivitāti. Kritēriji, rādītāji un līmeņi izstrādāti skolēna anketu (skat. Anketa Nr.3, Pielikums 3) atbilžu izvērtējumam. Anketas

aizpildāmas divas reizes: autorprogrammas apguves sākumā un mācību gada nogalē. Pēc aptaujas rezultātu analīzes var spriest, vai iestrādātā modelī aksioloģiskā pieeja skolēnu klavierspēles apgūvē, ir efektīva skolēnu pašrealizācijas veicināšanā.

Klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā modeļa efektivitātes skolēnu pašrealizācijas veicināšanā pārbaude pētījuma gaitā atklāj nepieciešamību izstrādāt uz aksioloģisko pieeju balstītu klavierspēles apguves autorprogrammu vispārīzglītojošajām skolām ar padziļināto mūzikas apguvi. Tās saturs ir aktualizējams ar skolēnu, vecāku, skolotāju anketēšanas apkopotajiem rezultātiem (skat. 2.2.2. tabulu 69.lpp.), saskaņojot tos ar klavierspēles apguves metodiskajām pamatnostādņēm.

2.3. Klavierspēles apguves autorprogramma

Klavierspēles apguves programmas izveides iespēju izvērtēšanai ir nepieciešams precizēt tās vietu valsts izglītības sistēmā.

Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas pašvērtējuma ziņojumā *Latvijas izglītības sistēmas piesaiste Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrai mūžizglītībai un Eiropas augstākās izglītības telpas kvalifikāciju ietvarstruktūrai* ir uzsvērts, ka Latvijas Republikas izglītības sistēmai kā valsts sociāli ekonomiskās darbības sastāvdaļai, kas ir viena no dzīves līmeņa kritērijiem, tiek izvirzītas šādas prasības:

- nodrošināt iespēju izglītojamiem iegūt zināšanas, iemaņas un attieksmes dzīvei eiropiski demokrātiskajā sabiedrībā;
- nodrošināt iedzīvotāju mūžizglītību, lai paaugstinātu to konkurētspēju jaunajos ekonomiskajos apstākļos;
- saglabāt valstij raksturīgo nacionālo kultūrvērtību intensīvas starptautiskās informācijas apmaiņas apstākļos.

Līdz ar to izglītības sistēmai ir nozīmīgi šādi uzdevumi:

- vispārcilvēcisko vērtību pārmantošanas nodrošināšana un vispārcilvēcisko vērtību radīšana;
- izglītojamā personības attīstība;
- izglītojamo sagatavošana sociālo lomu izpildei.

Uzdevumu risināšana veicama divpusēji:

- no vienas puses – vērtību mācīšana izglītības procesā (vērtīborientācija);
- no otras – zināšanu, prasmju, attieksmju apgūšana vērtību kontekstā (*Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija, 2011*).

Vērtību iegūšanas process notiek izglītības iestādē, kura mūsdienās nodrošina iespējamo pieprasīto izglītības programmu veidu pieejamību. Skola ir socializācijas centrs, kurā tiek īstenotas dažādas izglītības programmas.

Iespējamo izglītības programmu Latvijas Republikas izglītības iestādēm nosaka Izglītības likums (1999), Vispārējās izglītības likums (1999), Profesionālas izglītības likums (1999).

Izglītības programmas būtība atklāta Izglītības likumā, kur definēts, ka tas ir izglītības iestādes izglītojošo darbību reglamentējošs dokuments, ar kuru, atbilstoši izglītības pakāpei, izglītības veidam, mērķgrupai un valsts izglītības standartam vai valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām tiek noteikti: izglītības programmas mērķi, uzdevumi un plānotie rezultāti; prasības izglītojamo iepriekš iegūtajai izglītībai; izglītības saturs kā vienots mācību priekšmetu vai kursu saturu kopums; izglītības programmas īstenošanas plāns; izglītības programmas īstenošanai nepieciešamā personāla, finanšu un materiālo līdzekļu izvērtējums.

Izvēloties izglītības programmas veidu, izglītības tematisko jomu, izglītības programmas grupu, mācību valodu, izglītības ieguves formu, kas ir strukturēti Ministru kabineta Noteikumos par Latvijas izglītības klasifikāciju, skolas var izvēlēties programmas nosaukumu, kurš ir definēts klasifikācijas kodā. Klavierspēles apguve vispārīzglītojošajās skolās īstenojamā vispārīzglītojošo skolu profesionāli orientēta virziena (mūzika) pamatizglītības programmas ietvaros, kuras kods pēc Latvijas izglītības klasifikācijas ir 21014111 (vai 21014121 mazākumtautību) (Latvijas Republikas Ministru kabinets, 2008).

Izglītības programmas saturs atklājas vienotajā mācību priekšmetu satura kopumā. Savukārt, katra mācību priekšmeta saturs atklājas mācību priekšmeta programmā, kas ietver mācību priekšmeta mērķus un uzdevumus, saturu, satura apguves plānojumu, iegūtās izglītības vērtēšanas kritērijus un kārtību, kā arī programmas īstenošanai nepieciešamo metožu un līdzekļu uzskaitījumu.

Klavierspēles apguve ir viens no mācību priekšmetiem, kas apgūstāmi mūzikas profesionāli orientēta virziena pamatizglītības programmā. Pētījuma gaitā tika secināta balstītās uz aksioloģisko pieeju klavierspēles apguves autorprogrammas izstrādāšanas nepieciešamība.

Autorprogrammas izstrādāšanas teorētiskais pamatojums balstās zinātnieku atziņās (Цыпин, 1984; Eisner & Vallance, 1994; Pratt, 2000; Reynolds, 2000; Jorgensen, 2002), mācību programmu analīzē (Rungule, 2002; *The Berkleemusic Experience – <http://www.berkleemusic.com>; EMUs' 35th General Assembly and Conference „Music*

Education in Europe – Music For All”, 2010), kā arī Latvijas Republikas normatīvo aktu izpētē (Latvijas Republikas Ministru kabinets, 2008).

Kanādas pedagoģijas zinātnieks Deivids Prets (*David Pratt*), pazīstams izglītības programmu pilnveides konsultants, atzīmē, ka mūsdienās izglītības programmu izstrāde ir ļoti dinamiska un optimisma pārpilna darbības joma, kurā strādājošie tiešām spēj dot skolotājiem praktiskus un efektīvus padomus. Programmu izstrāde (jaunu, optimizētu, aktualizētu) ir dabiska dialektiska dzīves parādība.

D. Prets atzīmē, ka veidojot programmu, ieteicams:

- noskaidrot izglītojamo vajadzības;
- iepazīties ar esošajām izglītības programmām un atbilstošiem pētījumiem;
- veikt esošo programmu pilnveidošanas analīzi;
- noskaidrot jaunās iespējas;
- noteikt programmas veidošanai nepieciešamos cilvēku un materiālos resursus (*Pratt, 2000*).

Mācību programmas izveides ģenēze

Izglītības sistēmai ir raksturīga attiecību sarežģītība un dažādība. Šī daudzveidība zināmā mērā kavē nepieciešamo pārveidojumu un priekšnosacījumu īstenošanu. Tomēr šādā situācijā tiek atzīti daži kopīgi momenti, kam skolā gan individuāli, gan kopumā var būt virzošs spēks.

Izglītības programma – dokuments, kas atbilstoši izglītības pakāpei, izglītības veidam un mērķgrupai, nosaka izglītības mērķus un uzdevumus, izglītības obligāto saturu. Uz izglītības pamatprogrammas bāzes izglītības iestādēs izstrādā savas izglītības programmas un priekšmetu programmas.

Izglītības programmu tapšana, balstoties uz zinātnieku atziņām, ir interesējusi vienmēr.

Pirmā grāmata par izglītības programmu ir Platona “Republika”, kas uzrakstīta ceturtajā gadsimtā pirms mūsu ēras. Šeit, kā arī vēlāk „Izlasītajos dialogos”, pirmo reizi tika izvirzīts jautājums, pie kura pēdējā laikā izglītības programmu pētnieki atkal ir atgriezušies: ”Kas īsti skolā būtu jā māca?” Programmas mēdz būt divējādas: skolas priekšmetu kopuma programma, vai arī kāda atsevišķa priekšmeta apguves programma (*Платон, 2007*).

Angļu filozofs un sociologs Herberts Spensers esejā “Kādām zināšanām ir vislielākā vērtība?” (pirmo reizi publicēta 1861.gadā) atzīmēja, ka ierobežotā laika un finanšu resursu dēļ mums ir jāatrod kāds atskaites punkts, kas ļautu izlemt, kuras no dažādajām iespējamajām zināšanām (bet mūsu gadījumā: kādas klavierspēles prasmes) mums ir

vajadzīgas visvairāk. H. Spensers ieteica veidot izglītības programmu, pamatojoties uz cilvēku vajadzību hierarhiju, kuras pamatā ir cilvēka izdzīvošana, otrajā – profesionālās iemaņas, trešajā – vecāku prasmes, ceturtajā – prasme uzturēt labas politiskās un sabiedriskās attiecības, piektajā – humanitārās zināšanas un brīvā laika pavadīšana (*Spencer, online 20.02.09*). Visu hierarhiju kopumā var apstrīdēt, bet pats pamats – pirmā un otrā vajadzība – jāņem vērā, sastādot jaunu mācību programmu. Izdzīvošana un profesionālās iemaņas mūsdienās ir ļoti cieši saistītas parādības, un bieži vien ir tā – jo universālākas profesionālās iemaņas, jo lielākas izredzes ne tikai uz izdzīvošanu, bet arī uz konkurētspēju un labklājību.

Parasti izglītības programmu uzskata par virzītājspēku, kas palīdz cilvēkiem rast savas dzīves jēgu. Vairums pedagogu vēlas tieši sekmēt savu skolēnu labklājību. Vislabāk to var izdarīt, dodot skolu beidzējiem iespēju atrast dzīvē nodarbošanos, kurai viņi ir visvairāk piemēroti, un jau laikus viņus tai gatavot.

Džons Djūijs savulaik īpaši uzsvēra domu par to, ka skolās biežāk jāuzdod jautājums par izmantojamām izglītības programmām un mācīšanas metodēm: vai tās izraisa skolēnu interesi, vai rada garlaicību? (*Дьюи, 2001*).

Šo domu it kā turpina D. Prets: veicot mācību darbu un veidojot izglītības programmas, ir jājautā, vai tas, ko mēs, cik vien labi iespējams, darām, tuvina skolēnu un visas sabiedrības nākotnes laimi? Vai savā izglītojošajā darbībā darām visu nepieciešamo, lai mūsu skolēni izaugot, kļūtu savas dzīves valdnieki un savas dzīves noteicēji (*Pratt, 2000*).

2002.gadā, kad Latvijā tapa mācību priekšmetu programmu paraugi, tika veikti vairāki pētījumi par pārmaiņām izglītībā – procesa gaitu, attieksmi pret procesu. Šī pētījuma norisēm, klavierspēles apguves autorprogrammas izstrādāšanas ietvaros, autore uzskata par nepieciešamu izanalizēt LU Filozofijas un socioloģijas institūta pētījuma “Attieksme pret pārmaiņām izglītībā un to vērtējums” rezultātus (*Rungule, 2002*).

Pētījumā raksturota gan attieksme pret pārmaiņām, gan atziņas par skolas uzdevumiem un būtiskākajām izmaiņām izglītības sistēmas (bet šajā gadījumā, konkrēta priekšmeta – klavierspēles) sakārtošanai, ieskaitot mācību satura izmaiņas.

Saturs – viss, kas veido, ir pamatā lietām, parādībām un procesiem, – tajā ietilpst visas objekta puses, gan būtiskās, gan nebūtiskās. Saturs ir mainīgā būtība. Satura eksistēšanas veids ir forma, tā struktūra, ārējā izpausme. Attīstības procesā, mainoties saturam, var veidoties jauna forma.

Turpmāk izmantotie materiāli publicēti žurnālā “Skolotājs” Nr.5 2002.gadā. Materiālu sagatavojusi LU Filozofijas un socioloģijas institūta vadošā pētniece,

socioloģijas doktore Ritma Rungule (*Rungule, 2002*). Latvijas Universitātes aptaujā tika iesaistīti:

- 754 skolēni no 36 Latvijas skolām, to skaitā 48% – 9.klašu skolēni, 52% – 12.klašu skolēni;
- 384 skolotāji, to skaitā 93% – sievietes, 7% – vīrieši;
- 548 vecāki, to skaitā 87% – mātes, 13% – tēvi.

Mācību programmu analīzes turpinājumā tiks izmantoti pētījuma “Attieksme pret pārmaiņām izglītībā un to vērtējums” četri rādītāji:

- Visnozīmīgākais skolas uzdevums
- Kā skolai izdodas sagatavot skolēnu darba dzīvei
- Izglītības sistēmas komponentu vērtējuma indekss (starpība starp vērtējumiem “labi” un “neapmierinoši”)
- Svarīgākie uzdevumi izglītības sistēmas sakārtošanai.

Pirmā rādītāja *Visnozīmīgākais skolas uzdevums* dati liecina, ka pašus skolēnus visvairāk uztrauca jautājums par to, kā viņiem ātrāk sagatavoties darba dzīvei un kā pielāgoties pārmaiņām sabiedrībā (31%). Var secināt, ka skolēnu pašrealizācijas veidošanās ir viens no svarīgākajiem skolas uzdevumiem.

Nākamais rādītājs atspoguļo respondentu domas, kā skolai izdodas sagatavot skolēnu darba dzīvei. Vecāku un skolotāju aptaujas rezultāti liecina, ka tieši sagatavot skolēnus dzīvei skolai izdodas *apmierinoši* vai drīzāk *slikti* nekā *labi* (kopā 75,4%).

Apkopotie rezultāti par respondentu izglītības sistēmas komponentu vērtējumiem ir drīzāk negatīvi, spriežot gan par esošajām programmām, gan par mācību procesa organizāciju, jo visas trīs respondentu grupas neapmierina mācību procesa organizācija (piemēram, stundu skaits utt.). Skolotāju un vecāku respondentu grupas, kā arī vairākumu skolēnu (pozitīvās atbildes tikai 4%) neapmierina arī mācību programmu saturs.

Ceturtais rādītājs atspoguļo respondentu atbilžu rezultātus uz jautājumu: kādiem jābūt svarīgākajiem uzdevumiem izglītības sistēmas sakārtošanai.

2.2.1. tabula. Svarīgākie uzdevumi izglītības sistēmas sakārtošanai (pēc R. Rungules)

(1 – svarīgākais... 7 – nesvarīgākais)

	Skolotāji (N=384)	Skolēni (N=754)	Vecāki (N=548)
Izstrādāt jaunas mācību programmas	2,66 (1)	2,70 (1)	2,77 (2)
Pilnveidot skolotāju kvalifikāciju	3,03 (2)	3,16 (2)	2,67 (1)
Paplašināt sabiedrības izpratni par izglītības sistēmu	3,12 (3)	4,43	4,56
Uzlabot skolēnu sasniegumu vērtēšanu	4,07	3,66 (3)	3,40 (3)
Veicināt vecāku un skolēnu līdzdalību skolas dzīvē	4,15	5,26	5,01
Uzlabot izglītības iestāžu vadību un kontroli	5,33	3,98	4,38

Kā redzam 2.2.1. tabulā, gan skolotāji, gan skolēni pirmajā vieta uzrāda jauno mācību programmu izstrādāšanas nepieciešamību.

Var secināt, ka neapmierinātība ar esošajām mācību programmām nav izdomāta, tā eksistē, un ne tikai kādā atsevišķā mācību priekšmetā, bet visā izglītības sistēmā.

Pētījuma gaitā tika veikta klavierspēles skolotāju un skolēnu, kas apgūst klavierspēli, aptauja par klavierspēles apguves programmas saturu un aktualitāti vispārīglītojošajā skolā ar mūzikas profesionāli orientēta virziena programmas apguvi.

Latvijas pedagoģijas zinātnieks Inārs Beļickis atzina, ka jaunā mācību programma ir alternatīva iepriekšējai, bet izglītības alternatīvās teorijas ir eksperimentālu, netradicionālu priekšstatu, jēdzienu, principu un metožu sistēmiskais kopums par cilvēktēlu, kas izveidots izglītības nolūkos un satur oriģinālus, progresīvus aktuālo pedagoģisko problēmu risināšanas nosacījumus (Beļickis, 2000).

Visas alternatīvās teorijas vai mācību programmas ir radušās noteiktā vēsturiskajā posmā. Tādēļ ir ļoti svarīgi zināt šī laikmeta cilvēku mācīšanas un audzināšanas pamattendences, austošo vai dominējošo izglītības ideju pamatkopumu – paradigmu, un to, kas no šā laikmeta izglītības paradigmas ir pieņemams mūsdienu Latvijas izglītībā.

Mūsdienu mainīgajā sabiedrībā izglītība īstenojama humānās paradigmas ietvaros. Tās uzdevumi ir:

- sekmēt maksimālu skolēna potenciāla atklāsmi;
- veikt izglītojošo un audzinošo darbību;
- veicināt skolēnu sagatavošanu profesionālajai darbībai (vai mācībām nākamajā izglītības pakāpē);
- veicināt nepieciešamību realizēties mūzizglītībā.

Mūzikas zinātnieks Dainis Zariņš monogrāfijā “Mūzikas pedagoģijas pamati” īpaši uzsver, ka mūzikas pedagoģijā var novērot objektīvu likumsakarību: ar to, kas apgūts

skolā, bērns cenšas atgriezties atpakaļ sabiedrībā. Izveidojot pārliecību, ka mācības jāturpina, bērns atgriežas klasē. Apgūstot, izprotot jaunus elementus, tie atkal tiek realizēti sabiedriskajā darbībā. Lai veidotos pozitīva motivācija mācību darbam, skolēnam jājūt, ka viņa muzikālā darbība sabiedrībai ir vajadzīga. Mūzikas mācīšanas procesu var sadalīt starp divām vidēm: sabiedrība – ārējā vide un klase – iekšējā. Pie tam mūzikas mācības motivācija atrodas ārpus mācību procesa – pretējā vidē, turklāt muzikāli sabiedriskās darbības motivācija atrodas mācību procesā. Tāpēc, lai skolēnam rastos vēlēšanās uzstāties, viņam jābūt pārliecinātam, ka skaņdarbs ir labi sagatavots un ka viņš ar savu priekšnesumu varēs sagādāt klausītājiem prieku, iegūstot publikas atzinību (Zariņš, 2003).

Viena no galvenajām D. Zariņa atziņām ir par muzikālo darbību, kas nesākās klasē ar mācībām, bet gan ģimenē, bērnu kolektīvā vai citās situācijās, tātad procesa sākums ir ārējā vidē (Zariņš, 2003).

Amerikas pedagoģijas zinātnieki Elliots Eisners (*Eisner, Elliot*) un Elizabete Vallance (*Vallance, Elizabeth*) atzinuši, ka mūsdienu mainīgajā pasaulē ir svarīgi, lai skolēnu apgūtā klavierspēle būtu izmantojama turpmākajā dzīvē, būtu pieprasīta sabiedrībā, un viņi ir izveidojuši piecas mācību programmas koncepcijas. Tajās zinātnieki akceptē arī skolēnu muzikālo dotību daudzveidību (*Eisner & Vallance, 1994*).

Amerikāņu mūzikas filozofijas zinātniece Estella Jorgensena (*Estelle R. Jorgensen*) konstatē, ka muzikālajā izglītībā ir nepieciešamas izmaiņas un piedāvā savu programmas izveides redzējumu. Programmu, pēc zinātnieces domām, ir nepieciešams iedalīt piecās jomās:

- mūzika – kā estētiskais objekts;
- mūzika – kā simbols;
- mūzika – kā praktiska darbība;
- mūzika – kā eksperiments;
- mūzika – kā pamats izmaiņām (*Jorgensen, 2002*).

Balstoties uz zinātnieku atziņām (*Eisner & Vallance, 1994; Elliott, 2001; Jorgensen, 2002, Zariņš, 2003*), promocijas darbā tika izveidoti klavierspēles apguves autorprogrammas pamatprincipi:

- skolēnu muzikālo spēju ievērošana programmas sastādīšanā;
- programmas vēlamība un saprotamība plašam sabiedrības slānim;
- metodiski apkopotā programmas repertuāra virzība uz skolēna augsto māksliniecisko vērtību izpratni: gaumi, skaistā izjūtu, cieņu pret pasaules kultūru (ne tikai muzikālo);
- skolēna radošuma attīstības veicināšana.

Tā kā skola sociālo pārmaiņu attiecību sistēmā ir kļuvusi par bērna socializācijas centru, klavierspēles apguves procesā skolēnus jānodrošina ar tādu repertuāru (apgūto un iestudēto skaņdarbu kopumu), ar kādu viņu muzicēšana sabiedrībā būtu sekmīga.

Lai izzinātu Latvijas vispārizglītojošo skolu ar profesionāli orientēta virziena mūzikas programmas apguvi (šāda tipa Latvijas skolu analīze ir promocijas darba 92.-93.lpp.) skolēnu, viņu vecāku un skolotāju vēlmes un vajadzības pēc tā, kas būtu jāapgūst klavierspēles mācību procesā, pētījuma gaitā 2004. gadā tika izveidota anketa (skat. Anketa Nr.2, Pielikums 2). Anketēšanā piedalījās 247 skolēni, 152 vecāki un 58 skolotāji no 15 Latvijas skolām. Anketēšanas rezultāti apkopoti 2.2.2. tabulā.

2.2.2. tabula. Klavierspēles apguves zināšanu, prasmju un attieksmju nozīmīguma skala
(L.Maļkova)

Nr.p.k.	Klavierspēles apguves saturkomponenti	Skolēnu, vecāku vērtību skala	Skolotāju vērtību skala
1.	Prast atskaņot dažāda stila skaņdarbus, bet prioritāri iemācīties spēlēt populārās mūzikas un džeza stila skaņdarbus.	1	4
2.	Atskaņot pēc dzirdes melodiju un sameklēt tai pavadījumu.	2	2
3.	Attīstīt emocionālo uztveri un tēlaino domāšanu.	9	7
4.	Brīvi lasīt no lapas dažādu mūzikas stilu skaņdarbus (akadēmiskās, džeza, populārās mūzikas), izveidot atbilstošu "mājas muzicēšanai" repertuāru kvalitatīvā, komponista iecerei adekvātā atskaņojumā un prast to patstāvīgi papildināt.	4	1
5.	Veidot klavierspēles tehniskās iemaņas tālākai nopietnai atskaņotājmākslinieka darbībai.	8	8
6.	Spēt improvizēt.	3	3
7.	Prast pavadīt solo atskaņojumus.	6	9
8.	Izprast dažāda stila mūziku, analizējot tās izteiksmes līdzekļus; veidot labu muzikālo gaumi, prast izteikties par mūziku un mūziķiem.	7	5
9.	Veidot klavierspēles (arī sintezatora) iemaņas un gūt no tā pozitīvas emocijas.	5	10
10.	Prast atskaņot dažāda stila skaņdarbus, bet prioritāri iemācīties spēlēt akadēmiskās un tautas mūzikas skaņdarbus.	10	6

Anketas saturā iekļautās zināšanas, prasmes un attieksmes respondentam piedāvāts sakārtot secībā, atbilstoši to vērtīgumam, kur vērtīgākajam apgalvojumam piešķirams cipars „1” un relatīvi vērtīgajam apgalvojumam – „10”. Pētījuma kontekstā anketā iekļautās zināšanas, prasmes un attieksmes uzskatāmas par klavierspēles apguves vērtību kompleksu.

Anketēšanā piedalījās 247 skolēni, 152 vecāki un 58 skolotāji no 15 Latvijas skolām.

Analizējot sabiedrības vēlmes pēc anketu rezultātiem (skat. 2.2.2. tabulu) tika secināts, ka pirmajās četrās vietās gan skolēni un vecāki, gan skolotāji izvirzījuši gandrīz vienādus klavierspēles mācību satura komponentus – vērtības, kuras būtu jāapgūst, mācoties spēlēt klavieres. Tās ir: *atskaņot pēc dzirdes melodiju un sameklēt tai pavādījumu* (2. pēc nozīmības vieta), *spēt improvizēt* (3. pēc nozīmības vieta). Skolēnu un skolotāju viedokļi par 1. un 4. anketas saturkomponentiem ir līdzīgi, iekļaujot tos pirmajās četrās vietās, kaut gan pēc skolēnu un vecāku vēlmēm pirmajā vietā klavierspēles apguves saturā būtu jāpievērš uzmanība prasmei atskaņot dažāda stila skaņdarbus, bet prioritāri iemācīties spēlēt populārās mūzikas un džeza stila skaņdarbus. Skolotāji ir atzinuši, ka pirmajā vietā būtu jāiekļauj prasme brīvi lasīt no lapas dažādu mūzikas stilu skaņdarbus (klasiskus, džeza, populārās mūzikas), izveidot atbilstošu “mājas muzicēšanai” repertuāru kvalitatīvā, komponista iecerei adekvātā atskaņojumā un prast to patstāvīgi papildināt. Skolotāju un skolēnu viedokļi nav pretstatā, jo gan 1. gan 4. anketas sadaļās tiek runāts par populāro un džeza mūzikas apguvi tai skaitā.

Skolēnu viedokļi par akadēmiskās mūzikas skaņdarbu apguvi liecina, ka neskatoties uz tās ierindošanu 10., pēdējā, vietā, viņi nav pret prasmi apgūt dažāda stila skaņdarbus (skat.2.2.2. tabulu).

Apkopojot respondentu atbildes, var secināt, ka pastāv nepieciešamība pilnveidot klavierspēles apguves programmas saturu, papildinot to ar sabiedrības (skolēnu, vecāku un skolotāju) izteiktajām vēlmēm, veidojot klavierspēles apguves autorprogrammu. Tajā nepieciešams iekļaut repertuāru, t.i., apgūto un iestudēto skaņdarbu kopumu, no tautas un akadēmiskās mūzikas līdz džeza ar improvizāciju un populārās mūzikas apguvei, vienlīdzīgās mācību procesa laika posma sadaļās.

Tāpēc pētījuma tālākai norisei nepieciešams kā tautas un akadēmiskās, tā arī populārās un džeza mūzikas būtības īss apskats.

Pēc krievu mūzikas zinātnieka Arnolda Sohora (*Арнольд Сохор*) definīcijas, mūzika ir intonēšanas māksla, darbība, kura vērsta uz atsevišķām skaņām vai skaņu kompleksiem, kas organizēti pēc augstuma, laika, tembra, skaļuma, ar mērķi iemiesot īpašo

tēlaino domu (*Coxop, 1981*). V. Holopova atziņa, ka mūzikai kā mākslas veidam ir vairākas funkcijas, kuru starpā ir komunikatīvā, estētiskā, ētiska, heuristiskā un pragmatiskā (*Холопова, 1990*). Sabiedrības attīstības dažādos vēsturiskajos posmos tai vai citai mūzikas funkcijai ir atšķirīga nozīme. Šis aspekts mūsu darba ietvaros netika iekļauts, jo tas varētu būt atsevišķs pētījums par mūzikas funkciju nozīmi vēsturiskajā skatījumā. Tomēr neliels tautas, akadēmiskās, džeza un populārās mūzikas apskats ir nepieciešams.

Tautas mūzika – līdzās akadēmiskajai un populārajai – ir viens no pasaules mūzikas galvenajiem atzariem, kas agrāk eksistēja mutiskajā tradīcijā. Mūzikas vēstures speciālisti definē tautas mūziku kā noteiktu jēdzienu un kā mūzikas daiļrades formu. Pirmais zinātnieks, kas mēģināja sistematizēt un aprakstīt tautas mūziku, ir vācu filozofs, vēsturnieks, kritiķis un dzejnieks Johans Gotfrids Herders (*Herder, Johann Gottfried*). Zinātnieks pirmais izmantoja jēdzienu *tautas dziesma (Volkslied)*. Tautas dziesma, visizplatītākais tautas mūzikas veids, ir kolektīvās mūzikas daiļrades produkts. Dziesma ataino tautas raksturu, paražas, vēsturiskos notikumus; atšķiras ar savdabīgu saturu, mūzikas valodu un struktūru. Dziesma eksistē vairākos variantos, pakāpeniski mainoties. Tautas mūziku var identificēt ar konkrēto etnisko kopumu.

Starptautiskās mūzikas padomes (*Conseil international de la musique – CIM*) konferencē (1950. gadu sākums) tautas mūzika tika definēta kā muzikālās tradīcijas produkts, kas veidojās mutiskās nodošanas procesā, kuru raksturo trīs faktori: pēctecība, variativitāte un atlase.

Divdesmitā gadsimta beigās, pateicoties tehniskajam progresam, ir izmainījies šīs mūzikas radīšanas, atpazīšanas un izmantošanas veids. Šodien tautas mūzika saglabājās ne tikai tautas muzikantu atmiņā, bet arī drukātajos krājumos, CD, Interneta tīklā. Tautas mūziku atskaņo kā mūzikas mīļotāji, tā arī mūziķi profesionāļi.

Tautas mūzika ir gandrīz visu nacionālo profesionālo skolu pamats.

Akadēmiskā mūzika – (*franču academisme* – tradicionālisms), pēc A. Sohora, ir mūzika, kurai ir Eiropā 17.-19. gadsimtā izveidoto mūzikas žanru, melodisko un žanrisko principu, kā arī instrumentālo sastāvu pēctecības pazīmes. Jāatzīmē, ka par Eiropas mūzikas kultūras pirmo vēsturisko etapu uzskatāma Senās Grieķijas kultūra (5.gs. pirms mūsu ēras – mūsu ēras 3. gs.). Tālāk vēsturiski seko viduslaiku mūzika, renesanses, baroka, klasicisma, romantisma, impresionisma, un mūsdienu akadēmiskā mūzika, kura savukārt dalās vairākos strāvojumos: ekspresionisms, neoklasicisms, avangardisms, dodekafonija, aleatorika, neofolklorisms, sonorika, minimālisms, tehniskā mūzika u.c.. Arī 20. gadsimta komponisti, piemēram, Džons Keidžs, Karlhains Štokhauzens savā daiļradē,

konfliktējot ar muzikālo tradīciju, tomēr īsteno saspringtu dialogu ar akadēmisko mūziku (Coxop, 1981).

Populārā mūzika – (angl. *popular music* – pieejamā, pieprasītā mūzika) ir samērā sarežģīti definējama un novērtējama, kas saistīts ar šādas mūzikas estētiskajām vērtībām un sociālo nozīmi. Populārā mūzika ir ienesusi jaunas muzikāli ekspresīvas formas, jaunas atskaņotāja/klausītāja attiecības, tai piemīt savdabīga demokrātiska estētika.

Populārā mūzika – plašā nozīmē – ļoti pazīstama, pieejama un bieži atskaņota mūzika; šaurākā – estrādes mūzikas formas un žanri. Latvijas mūzikas zinātnieki Boriss Avramecs un Valdis Muktupāvels formulē: “*Populārā* – tā ir tāda mūzika, ko labprāt klausās lielākā cilvēku daļa, dzīvojoša kādā konkrētajā vietā (plašākā vai šaurākā)” (Avramecs, Muktupāvels, 1997, 173). Cilvēki, kā zināms, ir ļoti dažādi, un tiem piemīt dažādas gaumes un muzikālās tieksmes. Mūsdienu apstākļos, kad jebkurš materiālās ražošanas priekšmets, jebkurš radošā darba auglis kļūst par precī, arī mūziķi nevar palikt neskarti. Mūzikas industrijas uzdevums – izdabāt pēc iespējas lielākam cilvēku skaitam (lai gūtu lielāku peļņu). To var sasniegt dažādos veidos: viens no tiem – radīt daudzplāna mūziku, kas būtu spilgta, izteiksmīga, pieejama un tik nevainojami veidota, ka varētu dot gandarījumu kā klausītājam bez īpašām prasībām, tā arī izsmalcinātam melomānam (piemēram, amerikāņu estrādes mūzika 30.-50.gados) (Avramecs, Muktupāvels, 1997).

Tā kā populārā mūzika tiek veidota, attīstoties dažkārt pēc reitingu rādītājiem, lai patiktu lielākajam sabiedrības slānim, tad ir loģiski, kā tādu mūziku cilvēki (pieaugušie vai viņu bērni) vēlas iemācīties atskaņot uz klavierēm. Veicinot skolēnu gaumes audzināšanu, klavierspēles apguves autorprogrammas repertuārā iekļauti metodiski vērtīgie un plašu atzinību guvušie skaņdarbi.

Džeza kā mūzikas veids ir radies ASV XX gadsimta sākumā, Eiropas un afroamerikāņu mūzikai asimilējoties. Džeza pamatā ir improvizācija. Pēc praktizējošā Latvijas pianista improvizatora, mūzikas pedagoga Jurija Spigina atziņām, “*Improvizācija – zināmā mērā ir neparedzētu skaņu radošās gribas domāšanas konstruktīvu mirkļu realizācijas virkne, kur šie mirkļi seko cits citam reālajā atskaņotājmākslinieciskajā laikā*” (Spigins, 2008, 54). Improvizācijai ir sava “vārdnīca”, “gramatiskās likumsakarības”. Tā ir pazīstama kopš ļoti seniem laikiem: sākot jau ar trubadūriem un senlaiku mūkiem. 19. un īpaši 20. gadsimta Eiropas mūzikā gandrīz aizmirstais, bet tajā laikā pastāvošais afroamerikāņu improvizācijas stils, pārmantojot arī Eiropas improvizācijas tradīcijas, sāka attīstīties, un pašlaik tas ir plaši pazīstams, kā *džeza* (Spigins, 2008).

Otrā džeza pazīme – sarežģīts ritms – bīts (*beat* – “ritms”). Bits nosaka ritmiskus akcentus, kuri izraisa klausītājos spriedzes sajūtu. Viena no džeza ritma atšķirīgajām īpašībām ir svings (*swing* – “šūpošanās”) – nedaudz no pamatpulsa pārvietoti akcenti, kuri piešķir mūzikai plastiskumu, atsperīgumu un īpašo izteiksmīgumu.

Amerikas mūzikas vēsturnieki Džefrijs Vords un Kens Bērns (*Geoffrey C. Ward and Ken Burns*) atzinuši, ka vairāk nekā simts gadu garajā attīstības vēsturē džezs ir pārveidojies par augsti profesionālu mākslu ar attīstītām koncertformām (*Ward & Burns, 2002*). Tādas džeza pazīmes kā improvizācija, bits, svings – padara šo mūziku par īpaši pievilcīgu jauniem mūziķiem. Amerikāņu pianists Keits Džarets (*Keith Jarrett*) par īpaši būtisku atzinis to, ka džezs, pateicoties savām jaunām idejām, saviem nepārtrauktajiem radošajiem meklējumiem, ieļēj svaigas asinis mūzikas organismā; džeza mūzikas atskaņotāji izvilka no saviem instrumentiem apbrīnojamus skanējumus. Viņi atklāj ceļus jaunās mākslinieciskās sfērās (*Jarrett & Doershuk, 2001*).

B. Reimers, runājot par mūzikas izglītības saturu, ir aprakstījis tā izveides divus pamatprincipus:

1) mūzikas materiālam jābūt izteiksmīgam un iekļaujošam visu žanru un veidu mūziku: pop, džeza, tautas, akadēmisko, mūsdienu etnisko grupu mūziku. Vienīgais kritērijs – mūzikai jābūt izteiksmīgai;

2) mūzikas apguves procesa centrā jābūt muzikālajai pieredzei (*Reimer, 1989*).

Iepazīstoties ar to mūzikas apguves programmu saturu, kuru īstenošana guva atzinību plašā mūziķu sabiedrībā, tādu kā:

- *Berkli College of Music* – apguves kursu klāsts (<http://www.berklee.edu/courses/>);
- Mūzikas izglītības starptautiskā centra vadošās metodiķes Tatjanas Smirnovas klavierspēles apguves speciālā intensīvā mācību programma „Allegro” (Krievija);
- Mūzikas programmas „Instruments – katram bērnam” (“*Jedem Kind ein Instrument*” vai *JEKI*, dibinātājs un vadītājs *Manfred Grunenberg*), kuru plaši apsprieda mūzikas skolotāji un pētnieki EMU Ģenerālā Asamblejā “*Music Education in Europe – Music For All*” („Mūzikālā izglītība Eiropā – mūzika visiem”) 2010. gadā Esenē (Vācija) (<http://www.jedemkind.de/>),

tika secināts, ka, lai veicinātu skolēnu klavierspēles apguvi vispārizglītojošā skolā ar profesionāli orientēta virziena mūzikas programmas apguvi, mācību process ir pilnveidojams, apvienojot tā saucamās “mājas muzicēšanas” (vai populāro repertuāru), džeza un akadēmisko repertuāru vienā prasību blokā ar obligāto skolēnu iesaistīšanu vērtīborientētajā muzikālajā komunikācijā: piedalīšanos ar šāda tipa mūzikas atskaņošanu koncertos un festivālos. Ir nepieciešams sakārtot mācību procesu tā, lai instrumenta spēles

apgūšanai būtu praktisks pielietojums audzēkņa dzīvē gan mācību laikā, gan arī pēc skolas beigšanas.

Autores pedagoģiskā pieredze ļauj secināt, ka ritmiskā, harmoniskā, faktūras ziņā sarežģītus skaņdarbus skolēni apgūst veiksmīgi, ja muzikālais materiāls ir šodienas laikmeta atspoguļojums, kurā lielu vietu ieņem populārā un džeza mūzika.

Ir konstatēts, ka vecāki un skolēni vēlētos, lai mācību procesa rezultātā būtu panākta topošo labi izglītotu mūzikas mīļotāju attīstība, kuri apmeklēs koncertus, muzicēs mājas apstākļos vai kopā ar draugiem, kā arī sabiedrībā.

Mūzikas mācību satura veidošanos nosaka sabiedriskā situācija. Muzicēšana vai mūzikas uztvere ir sabiedriskās dzīves formas. Arī mūzikas apguve notiek, orientējoties uz sabiedrības prasībām un vajadzībām.

Muzicējot skolas apstākļos, pastāv iespēja sagatavoties muzicēšanai ārpus skolas apstākļos. Skolā tiek apgūta sabiedrības vēsturiskā muzikālā pieredze, attīstīta muzikālā domāšana, veidoti muzicēšanas paņēmieni, mūzikas valodas un izteiksmes līdzekļu izpratne. Ar šīm zināšanām un prasmēm skolēns piedalās muzicēšanā sabiedrībā un muzicē nākamajā, augstākā līmenī nekā pirms mācībām (Zariņš, 2003).

Šobrīd Latvijas vispārizglītojošajām skolām, kas īsteno profesionāli orientēta virziena (mūzikas) programmu, nav izveidota vienota vai klavierspēles paraugprogramma, kas būtu *profesionāli orientētā virziena (mūzikas) programmas* apakšprogramma. Šajās skolās klavierspēles mācību process orientēts uz bērnu mūzikas skolu profesionālās ievirzes programmām (repertuāra apjoma un satura ziņā), kurās klavierspēles mācību procesā galvenokārt akcentēta akadēmiskās mūzikas apgūšana un skolēna agrīna specializācija, tādējādi plānojot sekmēt topošā klavierspēles profesionāļa attīstību.

1987.gadā izstrādātajos klavierspēles metodiskajos norādījumos “Programmas prasības klasēm ar padziļinātu muzikālo apmācību” (sastādīja *Dr.paed., Dr.art.*, prof. Tamāra Bogdanova), ko izdevis Latvijas Republikas Izglītības ministrijas skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts, jau bija piedāvātas tādas muzicēšanas formas kā

- pavadījuma sacerēšana zināmai melodijai;
- improvizēšana vai pašsacerētas mūzikas spēlēšana klasē un skolas pasākumos – fona mūzika dramatiskiem uzvedumiem (Bogdanova, 2003).

Bet vispārizglītojošo skolu praksē nepietiekamo stundu skaita dēļ minētās idejas netika realizētas. Salīdzināsim stundu skaitu ar repertuāra apjomu:

- mācību gadā notiek 35 klaviernodarbības (1 stunda nedēļā);
- gadā jāapgūst (pēc metodiskajiem norādījumiem, kuri atbilst *mūzikas skolu programmas prasībām*) 19 –27 skaņdarbi: gandrīz katrā otrajā stundā apgūstams jauns

skaņdarbs. Neatliek laika tādām bērnu radošām izpausmēm kā improvizēšana un mūzikas sacerēšana (nenoliedzami, īpaši apdāvinātie bērni spēja apgūt vēl lielāku programmu, šiem bērniem tika piemērotas individuālās intensīvās mācību metodes, lai viņi varētu turpināt mūzikas mācības, bet dotā programma tiek orientēta uz vidusmēra skolēnu, kuram mūzika ir papildus nodarbošanās vispārizglītojošo priekšmetu mācībās).

2002. gadā rakstā “Latvijas klavierspēles pedagoģija: tālākās attīstības teorētiskie priekšnoteikumi” Tamāra Bogdanova arī atzīst, ka Latvijā šobrīd izveidojusies savdabīga situācija, kad klavierspēles apgūšana notiek diezgan vienpusēji, pārsvarā veidojot klavierspēles tehniskās iemaņas, virzot audzēkņus uz agrīnu specializāciju, kas bieži vien nesaskan ar bērna individuālajiem dotumiem un vēlmēm (*Bogdanova, 2002*).

Ja visu mācību procesu iezīmētu šādi:



2.2.1.attēls. Mācību procesa attīstība

tad rezultātu un mērķu nesaskaņas jāmeklē vidusposmā – mācību programmā (skat.2.2.5.attēlu).

Salīdzināsim *bērnu mūzikas skolai* (skat.2.2.3.tabulu) un *vispārizglītojošai skolai ar padziļinātu mūzikas apguvi* (skat.2.2.4.tabulu) *paredzēto kopstundu* skaitu klavierspēles iemaņu attīstībai:

2.2.3. tabula. Mūzikas skolas profesionālās ievirzes izglītības programmas “Instrumentālā mūzika” apakšprogrammas “Klavierspēle” mācību plāns (mācību periods 8 –9 mācību gadi), LR izglītības programmu klasifikācijas kods 20V212....

Mācību priekšmets	1.m.g. st.ned.3 5 ned	2.m.g. st.ned.; 35 ned.	3.m.g. st.ned.; 35 ned.	4.m.g. st.ned.; 35 ned.	5.m.g. st.ned.; 35 ned.	6.m.g. st.ned.; 35 ned.	7.m.g. st.ned.; 35 ned.	8.(*9) m.g. st.ned.; 35 ned.	Mācību stundas <i>kopā</i>
Klavier spēle	2	2	2	2	2	2	2	2 (2)	560 (*) 630
Kolektīvā muzicēšana	-	-	2	2	2	2	4	4 (4)	560 (*) 700
Instrumenta spēles stundu <i>gadā</i>	70	70	140	140	140	140	210	210 (210)	1120 (*) 1330

2.2.4. tabula. Vispārizglītojošo skolu ar profesionāli orientēta virziena (mūzikas) programmas apguvi mācību plāns (mācību periods 9 mācību gadi), LR izglītības programmu klasifikācijas kods 21014111; 21014121 – mazākumtautību

Māc. priekšmets	1.m.g. st.ned. 35 ned	2.m.g. st.ned. 35 ned	3.m.g. st.ned. 35 ned	4.m.g. st.ned. 35 ned	5.m.g. st.ned. 35 ned	6.m.g. st.ned. 35 ned	7.m.g. st.ned. 35 ned	8.m.g. st.ned. 35 ned	9.m.g. st.ned. 35 ned	Māc. stund. kopā
Klavierspēle	1	1	1	1	1	1	1	1	1	315
Kolektīvā muzicēšana	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Instrumenta spēles stundu <i>gadā</i>	35	35	35	35	35	35	35	35	35	315

Salīdzinājuma rezultātā tiek secināts, ka stundu skaita attiecības 1120 (1330) *mūzikas skolā* (2.2.3.tabula) pret 315 *vispārizglītošajā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi* (2.2.4.tabula), t.i. gandrīz četras reizes mazāks stundu skaits vispārizglītošajā skolā noliedz vienādas mācību satura apguves kvalitātes iespējamību abos skolu tipos un nosaka nepieciešamību izstrādāt klavierspēles apguves autorprogrammu vispārizglītošajām skolām ar profesionāli orientēta virziena (mūzikas) programmas apguvi.

Klavierspēles mācību programmas analīzes rezultātā aksioloģiskās pieejas kontekstā tika secināts, ka:

- 1) programma vēsturiski tika orientēta uz profesionālā atskaņotājmākslinieka – pianista – audzināšanu un agrīnu specializāciju, bet bērni un viņu vecāki vispārizglītošajā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi pārsvarā vēlas apgūt klavierspēli mājas muzicēšanai;
- 2) programmu nepieciešams pilnveidot ar mūsdienu sabiedrības muzicēšanas vajadzību un vērtību aktualitātēm, kuras ir izmainījušās pēdējo 10 gadu laikā;
- 3) sabiedrības vajadzības apgūt džeza un populārās mūzikas repertuāru, improvizēšanas un mūzikas piemeklēšanas pēc dzirdes pamatiemaņas netika atspoguļotas programmas pārbaudes formās;
- 4) programmas metodisko pamatnostādņu ievirze uz akadēmisko mūziku, kuras apguve prasa obligāto nosacījumu izpildi, un tās izpildes neiespējamība mazā stundu skaita dēļ (salīdzinājumā ar mūzikas skolu stundu skaitu: 140 pret 35 gadā) neveicina skolēnu motivāciju mācīties klasēs ar padziļinātu mūzikas apguvi (sk. 2.2.5.tabulu).

Neapmierinātība ar mācību rezultātiem nesekmē skolēnu pašrealizācijas veidošanos, turklāt kļūst par vienu no iemesliem vispārizglītojošo skolu ar padziļinātu mūzikas apguvi sabiedriskās lomas samazināšanos.

Skolēnu skaita samazinājums mūzikas klasēs noved arī pie tā, ka mūziku saprotošais klausītāju slānis, kurš atnāktu uz koncertzāli, tādējādi atbalstot izcilus mūziķus profesionāļus, samazinās. Jo mūzika ir valoda, kura – kā jebkura cita valoda – ir jāapgūst, lai to saprastu.

Izpētot sabiedrības (vecāku) vajadzības, saskaņojot tās ar klavierspēles apguves metodiskajām nostādnēm, programmā tika veikta mācību satura pilnveidošana, kas atklājas tās aktualizēšanā.

Kā zināms, *aktuāls* – tas ir faktiski esošais, īstais, mūsdienīgais. *Aktualizēšana* – faktu, parādību, darbību un norišu šā brīža nozīmīguma, darāmā neatliekamības uzsvēršana, iedarbīguma kāpināšana.

2.2.5.tabula. Esošās klavierspēles mācību programmas un autorprogrammas atšķirības

(L. Maļkova)

Esošās programmas trūkumi	Autorprogrammā atspoguļotie trūkumu pārvarēšanas priekšlikumi
<p>1. Nav atvēlētas atsevišķas <i>speciālās</i> stundas improvizācijas, pavadījuma piemeklēšanas un lasīšanas no lapas iemaņu attīstībai</p>	<p>1. Stundu plāns (35 stundas) tiek dalīts uz 10 obligātajām improvizēšanas un lasīšanas no lapas iemaņu attīstībai stundām un 25 stundas akadēmiskās, džeza un populārās mūzikas skaņdarbu apgūšanai</p>
<p>2. Nesabalansēti liels apgūstamo skaņdarbu skaits uz samērā nelielu stundu skaitu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gadā: 4–6 etīdes; 10–15 skaņdarbi; 5–6 ansambļi; • kopā 19–27 skaņdarbi uz 35 studām= 1 skaņdarbs jāapgūst 1,5 stundā 	<p>2. Gadā jāapgūst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2–3 etīdes (tai skaitā arī džeza); • 3–4 skaņdarbi (tai skaitā populārās un džeza mūzikas repertuārā); • 1–2 ansambļi (4-rocīgie, izmantojot sintezatoru, fonogrammu u.c.) • kopā 6 – 10 skaņdarbi uz 25 stundām: 1 skaņdarbs jāapgūst 2,5–4 stundās
<p>3. Pārbaudes formās (ieskaites – eksāmeni) nav paredzēts <i>obligāti</i> atskaņot populārās (arī vieglās) mūzikas vai džeza repertuāru</p>	<p>3. Gadā paredzētas obligātas 4 pārbaudes formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tehniskā ieskaite (1–2 etīdes /var džeza/ un 1–2 gammas); • <u>uzstāšanās publiskajā koncertā</u> ar populārās vai džeza mūzikas repertuāru

	<p>(arī improvizācijas);</p> <ul style="list-style-type: none"> • ieskaite – polifonija (izvērstās formas skaņdarbs) + lasīšana no lapas un pavadījuma piemeklēšana pēc burtu basa; • eksāmens: izvērstā forma (polifoniskais skaņdarbs) + skaņdarbs pēc izvēles
--	--

Lai pilnveidotu klavierspēles mācību procesu, ievērojot sabiedrības vēlmes, mūzikas pedagoģijas attīstības virzienus mācību saturā, programmā un vērtēšanas formās, – nepieciešams:

- mūzikas mācību saturu pietuvināt sabiedrības prasībām, ieviešot obligāto džeza un populārās mūzikas repertuāru;
- mācību plānā ieviest speciālu stundu skaitu improvizēšanas, lasīšanas no lapas, melodijas un pavadījuma sameklēšanas pēc dzirdes pamatu mācībām;
- apgūstamo skaņdarbu skaitu saskaņot ar plānā paredzēto stundu skaitu (bet neierobežot!);
- vērtēšanas formas papildināt ar obligātām populārās mūzikas, džeza un improvizācijas atskaņošanas pārbaudījuma formām, kā arī piedalīšanos atklātajos koncertos, festivālos (sk. 2.2.5.tabulu).

Klavierspēles mācību procesa pilnveides praktiskie aspekti

Izmantojot D. Preta atziņas par mācību programmu pilnveides iespējam (*Pratt, 2000*), E. Jorgensena (*Jorgensen, 2002*) un B.Reimera (*Reimer, 2003*) atziņas par mūzikas izglītības filozofiskajām nostādnēm, E. Eisnera & E Vallances (*Eisner & Vallance, 1994*) mūzikas izglītības programmu variantu izveides piemērus Berkli mūzikas centrā, kā arī LR Vispārējās izglītības likuma p.17. (*LR Vispārējās izglītības likums, 1999*) un E. Kivriņas, I. Frances, I. Vilānes, I. Juhņēvičas Skolu vērtēšanas un attīstības plānošanas rokasgrāmatas, ko izdevusi LR Izglītības un zinātnes ministrija, (Kivriņa, France, Vilāne, Juhņēviča, 2002) ieteikumus, tika izstrādāti klavierspēles mācību autorprogrammas izvērtēšanas kritēriji un rādītāji, pēc kuriem tika veikta aptauja Latvijas vispārizglītojošo skolu ar profesionāli orientētu mūzikas programmas apguvi klavierspēles apguves skolotāju vidū. Aptauja tika veikta 2004.gadā Rīgas domes Izglītības jaunatnes un sporta departamenta organizētajā skolu ar padziļināto mūzikas izglītību skolotāju semināra ietvaros. Seminārā piedalījās

skolotāji no Cēsu 1.pamatskolas, Druvas vidusskolas, Daugavpils 13. vidusskolas, Jēkabpils Valsts ģimnāzijas un Jēkabpils pamatskolas, Tukuma Raiņa ģimnāzijas un Tukuma 2. pamatskolas, Ventspils Valsts ģimnāzijas un Ventspils Centra pamatskolas, Rīgas 6. vidusskolas, Rīgas 45. vidusskolas, Rīgas 88. vidusskolas, Rīgas 100. vidusskolas un Rīgas mūzikas internātvidusskolas – kopā 48 skolotāji. Semināra nodarbības notika mācību gada garumā. Tā ietvaros bija organizēti vairāku skolu ar padziļināto mūzikas izglītību apmeklējumi, kura laikā (Rīgas 88. vidusskolas semināra posmā) skolotājiem tika prezentēta autorprogramma un tās izvērtēšanas kritēriji un rādītāji (skat. 2.2.6.tabulu).

2.2.6. tabula. Klavierspēles mācību programmas izvērtēšanas kritēriji un rādītāji
(L.Maļkova)

maksimālais efektivitātes koeficients – 14

Kritēriji	Kritērija rādītāji	Rādītāju izteiksmes līmeņi		
		Optimālais (2 b)	Pieļaujamais (1 b)	Nepieļaujamais (0 b)
1. Personiski orientēta virzība	Skolēnu individuālās izglītojošās intereses un vajadzības apmierināšanas līmenis	Programma ļauj apmierināt skolēnu individuālās izglītojošās intereses un vajadzības	Programma daļēji ļauj apmierināt skolēnu individuālās izglītojošās intereses un vajadzības	Programma neļauj apmierināt skolēnu individuālās izglītojošās intereses un vajadzības
2. Mācību satura jaunums	Jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju, kas nebija iekļautas iepriekšējo programmu saturā, izveides līmenis	Programma ļauj pilnīgi sekmēt jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju, kas nav iekļautas iepriekšējo programmu saturā, izveides augsto līmeni	Programma daļēji ļauj sekmēt jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju, kas nav iekļautas iepriekšējo programmu saturā, izveides augsto līmeni	Programma neļauj sekmēt jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju, kas nav iekļautas iepriekšējo programmu saturā, izveides augsto līmeni
3. Programmas motivējošais potenciāls	Skolēnu izzinošās intereses līmeņa izveides veicināšana pret zināšanām, prasmēm un attieksmēm, kas būs nepieciešamas nākamajā izglītības pakāpē un sekmēs pašrealizācijas veidošanos	Programma veicina spoži izteiktās izzinošās intereses līmeņa izveidi pret zināšanām, prasmēm un attieksmēm, kas būs nepieciešamas nākamajā izglītības pakāpē	Programma daļēji veicina izzinošās intereses līmeņa izveidi pret zināšanām, prasmēm un attieksmēm, kas būs nepieciešamas nākamajā izglītības pakāpē	Programma neveicina izzinošās intereses līmeņa izveidi pret zināšanām, prasmēm un attieksmēm, kas būs nepieciešamas nākamajā izglītības pakāpē
4. Programmas virzība uz praksi	Prasmju un darbības veidu līmeņa izveide klavierspēles praktisko uzdevumu risināšanai: lasīšanai no lapas, improvizēšanai, pavadījuma komponēšanai, patstāvīga repertuāra izveidei	Programma ļauj sekmēt prasmju un darbības veidu līmeņa izveidi klavierspēles praktisko uzdevumu risināšanai: lasīšanai no lapas, improvizēšanai, pavadījuma	Programma daļēji ļauj sekmēt prasmju un darbības veidu līmeņa izveidi klavierspēles praktisko uzdevumu risināšanai: lasīšanai no lapas, improvizēšanai, pavadījuma	Programma neļauj sekmēt prasmju un darbības veidu līmeņa izveidi klavierspēles praktisko uzdevumu risināšanai: lasīšanai no lapas, improvizēšanai, pavadījuma komponēšanai,

		komponēšanai, patstāvīga repertuāra izveidei	komponēšanai, patstāvīga repertuāra izveidei	patstāvīga repertuāra izveidei
5. Programmas pragmatiskais saturs	Zināšanu, prasmju, attieksmju izveides līmenis, kas ļaus izmantot tās turpmākajā dzīvē un sekmēs pašrealizācijas veidošanos	Programma atļauj zināšanu, prasmju, attieksmju izveides līmeni, kas dos iespēju izmantot tās turpmākajā dzīvē un sekmēs pašrealizācijas veidošanos	Programma daļēji ļauj zināšanu, prasmju, attieksmju izveides līmeni, kas dos iespēju izmantot tās turpmākajā dzīvē un sekmēs pašrealizācijas veidošanos	Programma neļauj zināšanu, prasmju, attieksmju izveides līmeni, kas dos iespēju izmantot tās turpmākajā dzīvē un sekmēs pašrealizācijas veidošanos
6. Skolēnu klavierspēles mācību satura apgaves formu un metožu izvēle	Klavierspēles apgaves formu un metožu izmantošanas iespējas, vērstas uz skolēnu pašrealizācijas veidošanās, esamība programmā (uzstāšanās festivālos, koncertos)	Programma dod iespēju izmantot formu un metožu iespējas, vērstas uz skolēnu pašrealizācijas veidošanās attīstību. (uzstāšanās festivālos, koncertos)	Programma daļēji dod iespēju izmantot formu un metožu iespējas, vērstas uz skolēnu pašrealizācijas veidošanās attīstību. (uzstāšanās festivālos, koncertos)	Programma nedod iespēju izmantot formu un metožu iespējas, vērstas uz skolēnu pašrealizācijas veidošanās attīstību. (uzstāšanās festivālos, koncertos)
7. Programmas satura obligātie vērtēšanas pamatprincipi, formas un kārtība	Programmas satura obligāto vērtēšanas pamatprincipu, formu un kārtību iedarbības līmenis uz programmas apgaves sekmēšanu	Programmas satura obligātie vērtēšanas pamatprincipi, formas un kārtība sekmē programmas satura apguvi	Programmas satura obligātie vērtēšanas pamatprincipi, formas un kārtība daļēji sekmē programmas satura apgūvi	Programmas satura obligātie vērtēšanas pamatprincipi, formas un kārtība nesekmē programmas satura apgūvi

Noslēguma semināra posmā notiek autorprogrammas izvērtēšanas rezultātu apspriede. Pēc piedāvātajiem kritērijiem skolotāju autorprogrammas kopvērtējuma koeficients – 14 (no maksimāli iespējamajiem 14). Tās saturs tika izvērtēts pēc visiem kritērijiem kā optimāls.

Klavierspēles apgaves autorprogramma

Programmas mērķis

Taktiskais – sekmēt katra skolēna radošo spēju attīstību, apgūstot klavierspēli aksioloģiskās pieejas kontekstā, lai veicinātu pašrealizācijas veidošanos;

Stratēģiskais (plašā nozīmē) – panākt, lai Latvijas vispārizglītojošās skolas ar padziļinātu mūzikas apguvi būtu pieprasītas sabiedrībā un tradicionāli nozīmīgas Latvijas mūzikas dzīves tēla veidošanā un attīstībā.

Programmas uzdevumi

- 1) sekmēt skolēna muzikālo un radošo spēju attīstību kā priekšnosacījumu veiksmīgam integrēšanās procesam sabiedrībā, konkurētspējai darba tirgū, piedāvājot apgūšanai džeza, populārās un akadēmiskās mūzikas repertuāru, improvizēšanas pamatus;
- 2) veicināt skolēnu klavierspēles apguvi nākamajās izglītības pakāpēs;
- 3) veicināt klavierspēles atskaņotāju un klausītāju muzikālās kultūras attīstību Latvijā, veiksmīgi sagatavojot mūzikas mīļotājus un klausītājus, ieviešot praksē mūzikas novirzienu skolās sabiedrībai nozīmīgās muzikālās darbības formas: festivālus, koncertus.

Vispārīgie noteikumi

1. Saskaņā ar LR izglītības likumu vispārizglītojošajās skolās, tai skaitā arī ar padziļinātu mūzikas apguvi, 1.klasē tiek uzņemti visi bērni, kuru vecāki ir izteikuši vēlēšanos pieņemt viņu bērnus mācīties tajā.

2. *Skolā tiek izstrādāta un piedāvāta padziļinātas mūzikas apguves programma, LR izglītības klasifikācijas kods 21014121, kuras saturā iekļauta apakšprogramma "Instrumenta spēle: klavierspēle"*

3. Mācību gada sākumā, vienā vai divās tikšanās reizēs, kad topošie pirmklasnieki, vecāki un skolotāji iepazīstas tuvāk, skolotāji uzklauša vecāku vēlēšanos un rekomendē vecākiem, kādu instrumenta spēli bērnam būtu vēlams apgūt.

4. Atbilstoši bērnu dotībām (bērni uzņemti bez konkursa atlases), mācību procesā tiek izstrādātas 1.un 2.līmeņa prasības, kas ir principiāli svarīgi personiski orientētajā mācību procesā.

4.1. Pirmā līmeņa prasības:

4.1.1. Prasības tiek izvirzītas skolēniem, kuru dotības pēc skolēna noklausīšanās skolas mūzikas skolotāju sēdē tiek kvalificētas kā atraisāmas;

4.1.2. Skolēni apgūst programmas saturu individuāli.

4.1.3. Skolēni piedalās programmā paredzētajās pārbaudījuma formās pēc individuālā plāna, kuru sastāda skolotājs un apstiprina mūzikas skolotāju sēdē, piedalīšanās gada eksāmena pārbaudījumā – obligāta.

4.1.4. Skolēni var piedalīties sabiedrībai nozīmīgos atklātos koncertos (arī ārpuskolas), festivālos, lekcijās utt.

4.1.5. Ievērojot skolēna spējas un sasniegumus, skolotāja rekomendācijas un vecāku piekrišanu, skolēnu var pārcelt uz 2. līmeņa programmas prasību apgūšanu.

4.1.6. Skolēnu sasniegumi tiek *vērtēti* saskaņā ar aktualizētās programmas vērtēšanas pamatprincipiem, formām un kārtību.

4.1.7. 9.klasi beidzot, skolēniem, kuri mācījās klasē ar padziļinātu mūzikas mācīšanu, apgūstot 1.līmeņa programmu, apliecības par pamatskolas beigšanu atzīmju lapā, kā arī apliecībā par profesionālo (muzikālo) pamatizglītību tiek veikts ieraksts: “mācījās klasē ar padziļinātu mūzikas apgūšanas programmu”.

4.2. Otra līmeņa prasības:

4.2.1. Prasības tiek izvirzītas skolēniem, kuru dotības pēc skolēna noklausīšanās skolas mūzikas skolotāju sēdē tiek kvalificētas kā apmierinošas vai labas. Mācības notiek regulāri, ieskaitot obligātu ārpusstundu vingrināšanās laiku.

4.2.2. Skolēni apgūst obligāto programmas apjomu.

4.2.3. Skolēni piedalās *visās* programmā paredzētajās pārbaudījuma formās.

4.1.4. Skolēni var piedalīties sabiedrībai nozīmīgos atklātos koncertos (arī ārpusskolas), festivālos, lekcijās u.t.t.

4.2.5. Ievērojot skolēna spējas un sasniegumus, skolotāja rekomendācijas un vecāku piekrišanu, skolēns var pildīt profesionālās mūzikas apguves programmu (mūzikas skolas), lai gatavotos tālākizglītībai mūzikā.

4.1.6. Skolēnu sasniegumi tiek *vērtēti* saskaņā ar aktualizētās programmas vērtēšanas pamatprincipiem, formām un kārtību.

4.2.7. 9.klasi beidzot, skolēniem, kuri mācījās klasē ar padziļinātu mūzikas mācīšanu, apgūstot 2.līmeņa programmu, un kuri sekmīgi nokārtojuši beigšanas eksāmenus, atzīmes tiek fiksētas apliecībā par pamatskolas beigšanu – atzīmju lapā, kā arī apliecībā par profesionālo (muzikālo) pamatizglītību 10-ballu skalā.

5. Vecāki obligāti tiek informēti, kura līmeņa prasības dotajā brīdī veic viņu bērns.

Programmas saturs

A. Plānā paredzētais stundu skaits (35 stundas) tiek dalīts šādi:

- 10 obligātās stundas improvizēšanas un lasīšanas no lapas iemaņu attīstībai;

- 25 stundas akadēmiskās, džeza un populārās mūzikas repertuāra apgūšanai.

B. Apgūstamo skaņdarbu *repertuārs sadalīts 3 vienlīdzīgās daļās (skat. 2.2.8. attēlu):*

- Tautas mūzika. Akadēmiskā mūzika;
- Džeza mūzika, improvizācijas pamati;
- Populārā mūzika.



2.2.2. attēls. Klavier spēles mācību satura sadale (L. Maļkova)

C. Gadā skolēns apgūst:

- 2–3 etīdes (tai skaitā arī džeza);
- 3–4 skaņdarbus (tai skaitā populārās un džeza mūzikas repertuāra);
- 2–3 ansambļus (4–rocīgie, izmantojot sintezatoru, fonogrammu u.c.).

Kopā 6 – 10 skaņdarbi uz 25 stundām: (1 skaņdarbs uz 2,5–3 stundām).

D. Gadā paredzētas četras obligātas pārbaudījuma formas *):

- tehniskā ieskaite (1–2 etīdes un 1–2 gammas);
- uzstāšanās publiskajā koncertā, atskaņojot populārās vai džeza mūzikas skaņdarbus (arī improvizācijas);
- ieskaite – polifonija (izvērstās formas skaņdarbs) + lasīšana no lapas un pavadījuma piemeklēšana pēc burtu apzīmējuma;
- eksāmens: izvērstā forma (polifoniskais skaņdarbs) + skaņdarbs pēc izvēles.

*) skolēniem tiek piedāvāta iespēja piedalīties atklātajos skolas un ārpuskolas koncertos, festivālos, lekcijās, atklātajās stundās u.t.t

Šāds pārbaudes pasākumu plāns sastādīts tā, lai mācību gada laikā visi mūzikas stili tiktu apgūti vienlīdzīgās proporcijās.

Programmā veltīta liela uzmanība improvizēšanas iemaņu mācībai un attīstībai, kas ir viena no svarīgākajām mūzikas darbībām klasē, jo kā atzina T. Bogdanova, improvizēšana ir mūsu apkārtējās dzīves stils, kurš dod brīvību attīstībā, bet improvizācija pie klavierēm – pakāpeniski instrumentu padara par dabisku bērnu ikdienas dzīves un

rotaļu instrumentu (Bogdanova, 2003), pakāpeniski attīsta un veic instrumenta spēles tehniskus uzdevumus, kā arī padara tuvākus dažādus muzicēšanas procesa elementus. Ļoti svarīga prasme, ko apgūst improvizēšanas stundās – prasme sameklēt pavadījumu solo izpildījumam. Arī lasīšanas no lapas iemaņas tiek apgūtas improvizēšanas nodarbību laikā. Sakarā ar improvizēšanas prasmju attīstības nozīmīgumu, stundu plānā šīm nodarbībām speciāli tiek piešķirta viena trešdaļa no visa gada stundu skaita (10 stundas no 35 gadā).

Vērtēšanas pamatprincipi, formas un kārtība

Vērtēšanas pamatprincipi

Vērtēšana klavierspēles autorprogrammas apgūšanā tiek īstenota saskaņā ar Valsts pamatizglītības standartu, vērtējot visus izglītības kvalitātes komponentus (zināšanas, prasmes, attieksmi un attīstības dinamiku) *kvantitatīvi* – 10 ballu skalā un *kvalitatīvi* – aprakstoši.

Vērtēšanas formas

Visos pamatizglītības posmos stundās skolēnu sasniegumus klavierspēlē vērtē skolotājs atbilstoši Valsts pamatizglītības standartam, vērtējot visus izglītības kvalitātes komponentus (zināšanas, prasmes, attieksmi un attīstības dinamiku) no 1. līdz 9.klasei – 10 ballu vērtēšanas skalā.

Pēc klasēm skolēnu sasniegumi vērtējami:

1.klasē

- 1.semestra beigās – *publiskajā koncertā*;
- 2. semestra beigās – *eksāmenā*.

2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. klasēs

- 1. semestrī – *tehniskajā ieskaitē*;
- 1. semestrī – *publiskajā koncertā*;
- 2. semestrī – *ieskaitē*;
- 2. semestra beigās – *eksāmenā*.

9.klasē

Programmas apguves beigās – *izlaiduma eksāmenā**;

- Pirmā programmas noklausīšanās – oktobrī;
- Otrā programmas noklausīšanās – februārī;

- Trešā programmas noklausīšanās – maijā.

*eksamena novērotājs – RPIVA Instrument spēles pedagoģijas katedras speciālists.

Vērtēšanas kārtība

Skolēnu sasniegumi tiek *vērtēti*:

➤ *10-ballu skalā* :

- Eksāmenos,
- lasīšanas no lapas ieskaitē,
- pavadījuma piemeklēšanas ieskaitē,
- uzstāšanās publiskajos koncertos;

➤ *ieskaitīts/neieskaitīts*:

- tehniskajā ieskaitē,
- improvizēšanas iemaņu attīstības atskaitēs,
- uzstāšanās publiskajos koncertos;

➤ *kvalitatīvi (aprakstoši)*

- improvizēšanas iemaņu attīstības atskaitēs,
- piedalīšanās atklātajos skolas un ārpuskolas koncertos, festivālos, lekcijās, atklātajās stundās u.c.

9. klasi beidzot, skolēniem, kuri mācījās klasē ar padziļinātu mūzikas apguvi un kuri sekmīgi nokārtojuši izlaiduma eksāmenus, atzīmes tiek izliktas apliecībās par pamatskolas beigšanu atzīmju lapā, kā arī apliecībā par profesionālo (muzikālo) pamatizglītību 10-ballu skalā.

Mācību procesa efektivitāte un likumsakarības

Kā atzinis krievu pedagoģijas zinātnieks Artūrs Reans (*Артур Реан*), viens no galvenajiem mācību procesa efektivitātes rādītājiem ir darbietilpīgums, t.i., laika un resursu (materiālo, ekonomisko un cilvēku) izmantošanas apjoms (*Реан, 2000*). To var izanalizēt, izmantojot iekšējus un ārējus kritērijus, kas pakārtoti iekšējām un ārējām likumsakarībām.

Iekšējie un ārējie kritēriji:

iekšējie –

- *sekmes* – reālo un ieplānoto mācību darbību rezultātu sakritības pakāpe; tika atspoguļotas 10-ballu skalā;
- *skolēna mācībspēja*, tās galvenais rādītājs – skolotāja dotētās palīdzības apjoms, kura ir nepieciešama, lai sasniegtu uzdoto rezultātu;

- *zināšanu kvalitāte* (pilnība, sistēmiskums, dziļums, darbībspēja), tās galvenais rādītājs – audzēkņa gatavība risināt patstāvīgi uzdevumus, kas līdzīgi ar skolotāja palīdzību risināmajiem;

ārējie – skolēna pašrealizācijas priekšnoteikumu izveides pakāpe sociālajai dzīvei un profesionālajai darbībai.

Ārējās un iekšējās likumsakarības:

ārējās – mācību procesa pakārtotība sabiedriskajiem procesiem un noteikumiem (sociāli ekonomiskajiem, politiskās situācijas, kultūras līmeņa, sabiedrības vajadzību, valsts vajadzību);

iekšējās – mācību procesa komponentu mijsakarbības: starp izglītības mērķiem un saturu, metodēm, līdzekļiem un mācību formām, starp skolotāju, skolēnu un mācību vielas jēgu (Реш, 2000).

Tālākajā darba izklāstā tiks analizēts, kādas ir mācību procesa likumsakarības un efektivitāte nosacīti konkrētajā mācību laika posmā (tāpēc, ka reālajā programmas apguves procesā šo posmu secība mainās, savienojas vai paplašinas).

Klavierspēles mācību procesa likumsakarības nosacīti konkrētajā mācību laika posmā

Zemāk piedāvātajā attēlā (2.2.3.attēls) tiek izanalizēts darba posms pie viena skaņdarba, kas veikts saskaņā ar klavierspēles apguves autorprogrammu. Svarīgi, ka, strādājot pie konkrētā skaņdarba apgūšanas, ievērota zināšanu, prasmju un attieksmju attīstības sekmēšana.

Skaņdarba apguves sākumposma mācību procesa komponenti:

- skaņdarba lasīšana no lapas;
- jauna apgūstamā skaņdarba mūzikas izteiksmes līdzekļu analīze;
- pārrunas par dotā skaņdarba dažu atskaņotājmākslinieku traktējumiem.

Skaņdarba apguves vidusposma mācību procesa komponenti:

- improvizēšanas iemaņu attīstības veicināšana, izmantojot apgūstamā skaņdarba izteiksmes līdzekļus, kā arī ievērojot improvizēšanas pamatu apguves pakāpi;
- darbs pie atskaņojuma, atbilstoši komponista iecerei.

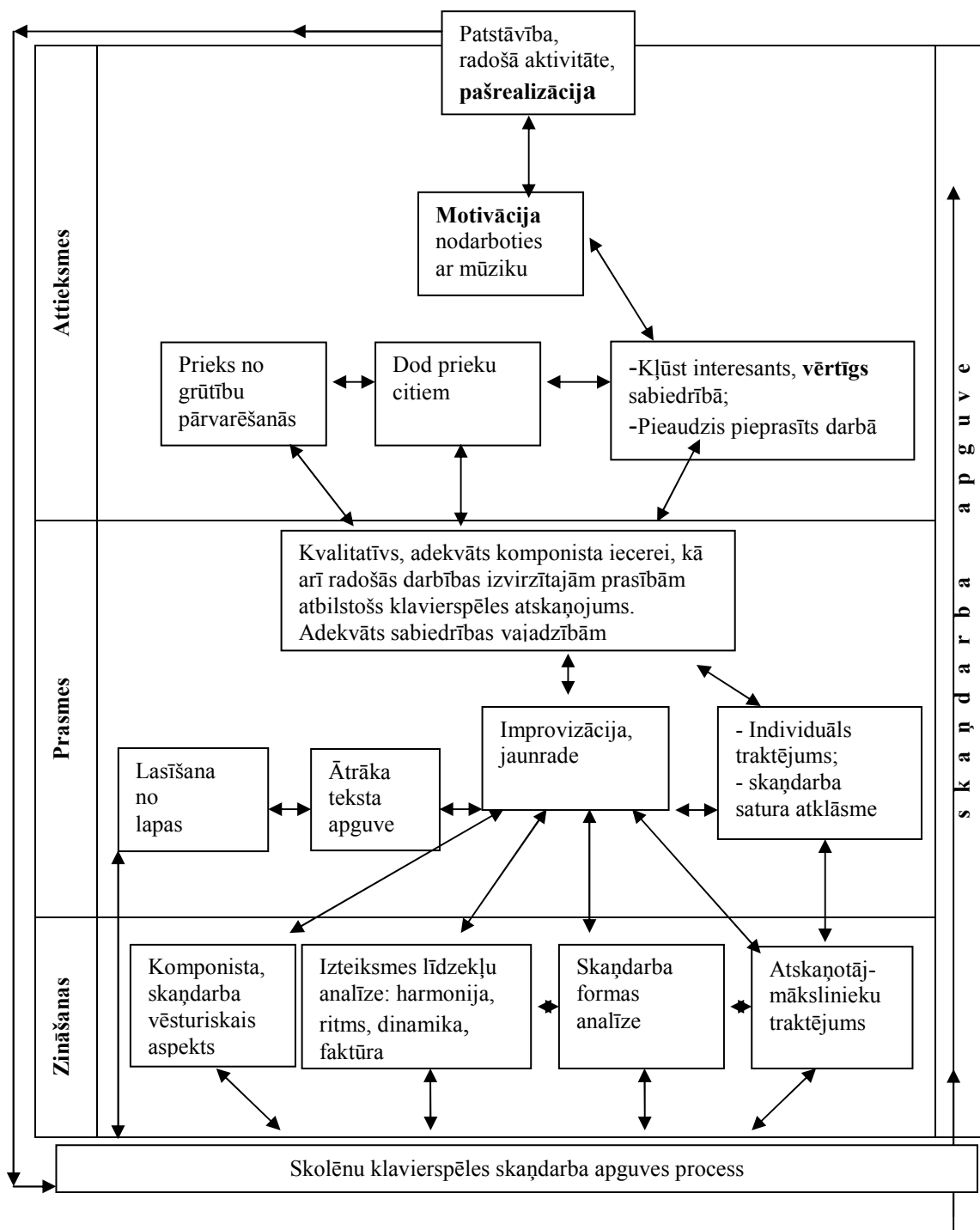
Nākamajās stundās, kas seko pēc improvizēšanās ar jaunā skaņdarba elementiem, kā rāda prakse, skolēns ātrāk apgūst skaņdarba nošu tekstu. Skolēns izprot skaņdarba faktūru, formu. Improvizēšanas pamatu apguve veicina komponista ieceres izpratni.

Skaņdarba apguves nobeiguma posma mācību procesa komponenti:

- skolēna attieksmju līmeņa veidošanās sekmēšana skaņdarba apguves procesā, lai pārvarēto grūtību beigās skolēns justu prieku;
- skolēna atskaņojuma publiskajos koncertos vienaudžiem, vecākiem gatavošana, kas veido skolēna pārliecību, ka viņš ir sabiedrībai interesants un vērtīgs. Kā rāda darba autores pedagoģiskā pieredze, izpratne par savas muzikālās radošās darbības nepieciešamību apkārtējiem sekmē skolēnu motivāciju nodarboties ar mūziku, kas veicina pašrealizācijas veidošanos tālākajai patstāvīgai radošajai darbībai.

Tā kā mācību process notiek subjekts–subjekts attiecībās, liela loma klavierspēles apguves procesā ir skolotāja kompetencei. Mūsdienu klavierspēles skolotājam nepieciešama prasme apvienot vairāku priekšmetu zināšanas. Labs klavierspēles skolotājs ir kompetents akadēmiskajā mūzikā, mūsdienu mūzikas attīstībā, džeza mūzikas stilos un populārās mūzikas aranžējumos, kā arī datortehnoloģiju iespējās.

Kad skolēns redz, ka viņa muzicēšana dod baudu radiem, draugiem, ka, pateicoties savām muzikālajām spējām un panākumiem, viņš kļūst interesantāks un vērtīgāks vienaudžu lokā un plašā sabiedrībā, skolēnam aug pašcieņas izjūta un griba pašapliecināties kā personībai savā radošajā muzikālajā darbībā. Klavierspēles apguves procesā tiek sekmēta pašrealizācijas veidošanās.



2.2.3. attēls. Klavierspēles mācību procesa likumsakarības un efektivitāte nosacīti konkrētajā mācību laika posmā (L. Maļkova)

Rezumējot 2.2.3.attēla aprakstu, nepieciešams piebilst, ka, lai veicinātu skolēna patstāvības un radošās aktivitātes attīstību, klavierspēles mācību procesā uzmanība pievērsta visiem iepriekš minētajiem posmiem, kur katra iepriekšējā posma satura apguve veicina nākamā posma satura apguvi.

Promocijas darba pirmajā daļā tika veikta zinātniskās literatūras teorētiskā analīze skolēnu klavierspēles apguves pilnveidei aksioloģiskās pieejas kontekstā. Darba gaitā atklājās teorētiski pamatotas klavierspēles apguves un skolēnu pašrealizācijas priekšnoteikumu veidošanas likumsakarības, kuras ir iestrādātas klavierspēles apguves autorprogrammā promocijas darba otrajā daļā, un kuras tiks pārbaudītas, ieviešot izstrādātajā modelī klavierspēles apguves procesā šādus aksioloģiskās pieejas aspektus:

- personības un sabiedrības izzināto vajadzību aktualizāciju;
- klavierspēles mācību satura pilnveidi ar klavierspēles apguves autorprogrammu;
- skolēnu subjektīvās pieredzes iesaistīšanu mācību procesā;
- skolēnu iesaistīšanu vērtīborientētajā muzikālajā komunikācijā: piedalīšanos festivālos, koncertos.

Darba trešajā daļā tiks veikta klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā skolēnu pašrealizācijas veicināšanai modeļa ieviešanas norišu aprakstīšana, tās efektivitātes izvērtēšana klavierspēles apguves pilnveidē aksioloģiskās pieejas kontekstā. Pētījuma rezultāti tiks apkopoti un analizēti SPSS vidē.

3. Klavierspēles apguves izpēte un rezultāti

3.1. Klavierspēles apguves izpētes norise un rezultāti. Jauno pianistu Festivāla rezultātu analīze

Promocijas darba teorētiskā analīze pavēra iespēju izveidot klavierspēles apguves modeli aksioloģiskās pieejas kontekstā. Pētījuma gaitā izstrādāti vērtēšanas kritēriji, rādītāji un līmeņi, kā arī noteikti klavierspēles apguves skolēnu pašrealizācijas veicināšanai modeļa ieviešanas posmi.

3.1.1. tabula Pētījuma posmi un aktivitātes

Pētījuma posms	Pētījuma posma aktivitātes
Pētījuma pirmais (pirmsdoktorantūras) posms 2004.-2005.m.g.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze, iegūtās informācijas sistematizēšana 2. Hipotēzes izvirzīšana, kritēriju un rādītāju izstrādāšana 3. Skolēnu, vecāku un skolotāju vajadzību klavierspēles apguvē izzināšana (anketēšana) 4. Datu apstrāde. 5. Latvijas vispārīzglītojošo skolu ar padziļināto mūzikas apguvi jauno pianistu 7. festivāla organizēšana un rezultātu analīze
Pētījuma otrais posms 2005.-2006.m.g.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze, iegūtās informācijas izmantošana 2. Pētījuma gaitas izstrādāšana 3. Izvirzītās hipotēzes, kā arī kritēriju un rādītāju noteikšana 4. Klavierspēles autorprogrammas izstrādāšana un ieviešana apguvei Latvijas vispārīzglītojošajās skolās ar padziļināto mūzikas mācību 5. Klavierspēles apguves modeļa aksioloģiskās pieejas kontekstā izstrādāšana un ieviešana mācību procesā 6. Skolēnu kontrolgrupas, kā arī skolēnu un skolotāju fokusgrupas izveide un anketēšana, klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā un skolēnu pašrealizācijas veidošanās mijasakarību izzināšanai pirmais mērījums; 7. Latvijas vispārīzglītojošo skolu ar padziļināto mūzikas apguvi jauno pianistu 8., 9., 10. festivālu organizēšana un rezultātu analīze 8. Datu vākšana – pārrunas ar festivāla dalībniekiem skolēniem un skolotājiem
Pētījuma trešais posms 2006.-2009.m.g.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze, iegūtās informācijas izmantošana 2. Izvirzītās hipotēzes pārbaude 3. Latvijas vispārīzglītojošo skolu ar padziļināto mūzikas apguvi jauno pianistu 11. festivāla organizēšana un rezultātu analīze 4. Skolēnu kontrolgrupas, kā arī skolēnu un skolotāju fokusgrupas anketēšana, klavierspēles apguves aksioloģiskās

	pieejas kontekstā un skolēnu pašrealizācijas veidošanās mījsakarību izzināšanai; otrais mērījums 5. Datu apstrāde 6. Pētījuma rezultātu apkopojums un analīze SPSS vidē (Lasmanis 2002a, 2003) 7. Pētījuma secinājumi
Pētījuma nobeigums 2009.-2012.m.g.	1. Pētījuma rezultātu precizēšana 2. Promocijas darba noformēšana 3. Pētījuma rezultātu apspriede metodoloģiskajā seminārā 4. Darba priekšizstrādāšana 5. Kopsavilkuma izstrādāšana.

Pētījuma posmi:

2004. -2005. – *pirmsdoktorantūras posms, priekšsaprattnes veidošana par pētījuma tēmu.* Vērojumos un atziņās, kas gūtas, piedaloties starptautiskajās zinātniskajās konferencēs, organizējot septiņus Latvijas vispārizglītojošo skolu ar padziļinātu mūzikas apguvi jauno pianistu festivālus, sarunās ar klavierspēles skolotājiem, skolēniem un viņu vecākiem, strādājot Emīla Dārziņa mūzikas vidusskolā, Rīgas Doma kora skolā, Rīgas 88. vispārizglītojošajā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi, izveidojusies sapratne par iespējām pilnveidot skolēnu klavierspēles apguves procesu vispārizglītojošajā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi. Gūtā sapratne motivēja sākt studijas doktorantūrā un veikt pētījumu par šo tēmu. Uzsākta datu vākšana. Veikta sākotnējā anketēšana.

2005.-2006. – *teorētisko atziņu izpēte, darba metodoloģiskā pamatojuma veidošana; pirmā datu ieguve, klavierspēles autorprogrammas izstrāde un piedāvājums apguvei skolām.* Apzinātas pētījumu veidojošās problēmas, noteikts pētījuma priekšmets, objekts, izvirzīts pētījuma mērķis un uzdevumi. Uzsākta teorētiskās literatūras analīze par pētījuma problemātiku. Veikta anketēšana skolēnu, vecāku un skolotāju vajadzību klavierspēles apguvē izzināšanai 16 Latvijas vispārizglītojošajās skolās ar padziļinātu mūzikas apguvi. Anketēšanā piedalījās 247 skolēni, 152 vecāki un 58 skolotāji. Apkopojot anketēšanas rezultātus, tika izveidota un eksperimentālajai apguvei piedāvāta 16 Latvijas vispārizglītojošajām skolām ar padziļinātu mūzikas apguvi klavierspēles autorprogramma. Turpinās darbs pētījuma datu ieguvei: izveidotās skolēnu kontrolgrupas, kā arī skolēnu un skolotāju fokusgrupas anketēšana, klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā un skolēnu pašrealizācijas veidošanās mījsakarību izzināšanai (pirmais mērījums).

2006.-2009. – *pētījuma otra datu ieguve, datu apstrāde, iegūto rezultātu analīze un interpretācija.* Balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi un pētījuma autores refleksiju par klavierspēles mācību procesu, tiek izveidots aksioloģiskās pieejas klavierspēles

apguves *modelis*. Teorētisko atziņu, festivāla dalībnieku atskaņojumu analīzes un pārrunu ar skolotāju ekspertu interpretācijas un analīzes rezultātā izstrādāti klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā kritēriji un rādītāji skolēnu pašrealizācijas priekšnoteikumu veidošanai. Festivālu dalībnieku anketas tiek apstrādātas pēc šiem kritērijiem un rādītājiem. Veikta skolēnu kontrolgrupas, kā arī skolēnu un skolotāju fokusgrupas anketēšana, lai izzinātu klavierspēles apguves un skolēnu pašrealizācijas veidošanās mijsakarbības. Iegūtie dati tiek interpretēti un salīdzināti ar datiem, kas iegūti 2004.gadā. Pētījumā atklāta klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas konteksta būtība, kas atspoguļota modelī (skat. 2.1. attēlu 43.lpp).

2009.-2012. – pētījuma rezultātu precizēšana, promocijas darba noformēšana, kopsavilkuma izstrādāšana.

Tālākais pētījuma norišu apraksts saistīts ar ikgadējo Latvijas vispārīzglītojošo skolu ar profesionāli orientētu mūzikas programmas apguvi jauno pianistu festivāliem. Latvijā, pēc LR Izglītības un zinātnes ministrijas datiem (<http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-vispareja/3334.html>), kā arī saskaņā ar skolu administrāciju atsūtītajiem datiem, Latvijā ir divdesmit vispārīzglītojošās skolas ar profesionāli orientētu mūzikas programmas apguvi. Katru gadu festivālā piedalās 16 skolas. Kā izlase no šīm skolām, no visiem festivāla dalībniekiem tika atlasīta fokusgrupa, kurā iekļauti 12-14-gadīgie skolēni.

Pētījuma gaitā 2005. un 2008. gadā tika apzināts šo skolu klavierspēles klases skaitliskais sastāvs:

3.1.2. tabula. Latvijas vispārizglītojošo skolu ar mūzikas profesionāli orientētā virziena programmas apguvi klavierspēles klases skaitliskais sastāvs (uz 2008.g.martu)

<i>Nr.p.k.</i>	<i>Skola</i>	<i>Cik skolēnu apgūst klavierspēli</i>	<i>No tiem cik spēlē 1 vai vairākus džeza, populārās mūzikas skaņdarbus mācību gada laikā.</i>	<i>Cik skolotāju pasniedz klavierspēli</i>
1.	Baldones mūzikas pamatskola	42	42	2
2.	Cēsu 1. pamatskola	204	100	11
3.	Daugavpils 13. vidusskola	192	192	8
4.	Druvas vsk.	78	15	7
5.	Jelgavas 4. vidusskola	185	90	7
6.	Jēkabpils pamatskola	98	60	7
7.	Jēkabpils Valsts ģimnāzija	23	18	3
8.	Rūjienas vidusskola	42	10	6
9.	Tukuma 2.pamatskola	100	80	4
10.	Tukuma Raiņa ģimnāzija	52	45	3
11.	Rīgas 6. vidusskola	71	71	4
12.	Rīgas 45. vidusskola	185	50	8
13.	Rīgas 88. vidusskola	187	187	7
14.	Rīgas 100. vidusskola	45	45	6
15.	Ventspils Centra pamatskola	92	92	5
16.	Ventspils 1. ģimnāzija	38	38	3
	Kopā	1634	1235	91

Skolas atrodas visos Latvijas kultūrvēsturiskajos novados:

Kurzemē – Ventspils Centra pamatskola, Ventspils ģimnāzija, Druvas vidusskola (Saldus novads);

Zemgalē – Jelgavas 4.vidusskola;

Latgalē – Daugavpils 13.vidusskola (mazākumtautību); Jēkabpils pamatskola; Jēkabpils Valsts ģimnāzija;

Vidzemē – Baldones mūzikas pamatskola, Cēsu 1.pamatskola, Rūjienas vidusskola, Rīgas 6.vidusskola, Rīgas 45.vidusskola, Rīgas 88.vidusskola (mazākumtautību), Rīgas 100.vidusskola (no 2010./11.mācību gada pievienota Rīgas 45.vidusskolai) un Rīgas mūzikas internāts, kurš savas specifikas dēļ piedalās festivālu pasākumos ar pārtraukumiem.

Visās nosauktajās skolās kopā klavierspēli apgūst 1634 skolēni, klavierspēli pasniedz 91 klavierspēles skolotāji (dati uz 2007./2008.mācību gadu).

Mūzikas profesionāli orientēta programma (*tālāk Programma*) ir pamatizglītības programmu īpašais veids, Latvijas izglītības klasifikācijas kods 21014111 (vai 21014121

mazākumtautību), kuras saturs atklājas skolēnu vispārējās un muzikālās attīstības veicināšanā, tām savstarpēji mijiedarbojoties. Programmas saturs atklājas arī:

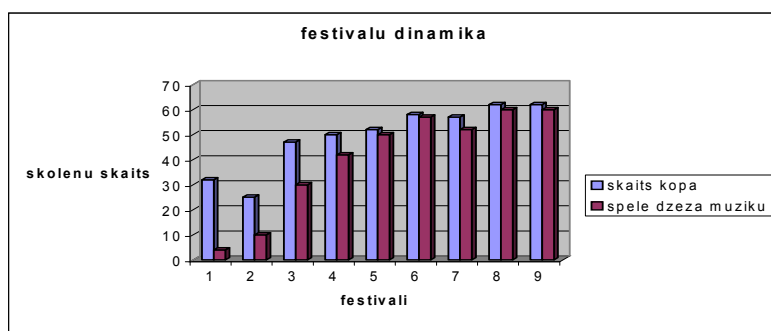
- Latvijas skolu jaunatnes dziesmu un deju svētku tradīciju saglabāšanas veicināšanā;
- skolēnu pamatizglītības, kultūrizglītības, pilsoniskās stājas attīstības sekmēšanā, pilnveidojot zināšanas, prasmes un attieksmes savas tautas kultūrā, tradīciju apzināšanā un pārmantošanā, veidojot cieņpilnu attieksmi pret ikvienas tautas kultūru;
- pamatā tālākajās, tostarp arī muzikālās, izglītības veidošanai.

Saskaņā ar skolā izstrādātājiem un Izglītības un zinātnes ministrijā apstiprinātajiem standartiem skolēni apgūst klavierspēli šīs programmas ietvaros.

1998. gadā tika organizēts šo skolu pirmais skolēnu klavierspēles konkurss, ar mērķi noteikt klavierspēles apguves līmeni. Turpmāk nolemts organizēt festivālus ar metodiskajām apspriedēm skolēnu klavierspēles līmeņu paaugstināšanas veicināšanai.

Melnkalvju namā kopš 1998. gada organizēto četrpadsmit festivālu rezultātu analīze ļauj autorei secināt, ka piedalīšanās festivālā ar džeza vai populārās mūzikas atskaņojumiem (festivāla organizatoru nosacījums) veicina:

- skolēnu klavierspēles sniegumu arvien augstākus rezultātus, kas sekmēja arvien lielāku dalībnieku skaita pieaugumu (skat. 3.1.1.attēlu);
- skolotāju populārās un džeza mūzikas stila apzināšanu, kas sekmēja lielāka skaita skolēnu uzstāšanos tieši ar šo stilu mūziku (skat. 3.1.1.attēlu);
- festivāla klausītāju (vecāku, draugu un citu) skaita pieaugumu festivāla koncertos.



3.1.1. attēls. Jauno pianistu festivālu dalībnieku, no tiem spēlējošo džeza vai populārās mūzikas skaņdarbus, skaita dinamika (L. Maļkova)

Pētījumā džeza un populārā mūzika tiek pieņemta kā jauna aksioloģiskā dominante klavierspēles apgūvē.

Izpētot dalībnieku skaņdarbu atlases rezultātus no otrā līdz četrpadsmitajam festivālam, izdarīti šādi secinājumi:

- akadēmiskās mūzikas atskaņojumu, kas adekvāts komponista iecerei un radošo uzdevumu mērķiem, var sasniegt salīdzinoši maz skolēnu. Tas skaidrojams ar klavierspēles apguves programmā esošo mazo stundu skaitu, kas atvēlēts, lai apgūtu akadēmiskās mūzikas senās (pāri par 500 gadu) pianisma tradīcijas;
- populārā un džeza mūzika ir dinamiskāka uztveres ziņā, vieglāk apgūstama un atskaņojama ne visai seno – salīdzinājumā ar akadēmisko mūziku – pianisma tradīciju izveidošanās dēļ (nedaudz vairāk par 100 gadu), tāpēc skolēni to vēlās apgūt;
- populārā un džeza mūzika izraisa ar katru gadu lielāku festivāla klausītāju apmeklēšanas aktivitāti (pamatojums: festivāla organizatoru atskaites par Melngalvju nama Svētku zāles klausītāju skaitu festivālā). Šis fakts ir uzskatāms par dalībnieku atbalstu.

Klausītāju aktīva atsauce, pozitīvs festivāla nozīmes vērtējums mudināja sagatavot dalībnieku uzstāšanos festivālos tieši ar džeza un populārās mūzikas atskaņojumiem. Pārdošanā un internetā piedāvātais plašais džeza un populārās mūzikas nošu klāsts noteica skaņdarbu atlases *kritēriju* izstrādāšanu, pēc kuriem skaņdarba vai tā aranžējuma apguve veicina skolēna:

- zināšanu loka paplašināšanu;
- klavierspēles iemaņu attīstību;
- radošuma attīstību.

Pēc šiem kritērijiem tika izveidots festivālu dalībnieku atskaņoto skaņdarbu krājums, ko dalībnieki novērtējuši pozitīvi.

Latvijas vispārizglītojošo skolu ar profesionāli orientēta virziena mūzikas programmas apguvi jauno pianistu festivāliem ir liela nozīme, tāpēc ka tie:

- dod iespēju reizi gadā talantīgiem skolēniem no Latvijas vispārizglītojošām skolām ar profesionāli orientēta virziena mūzikas programmas apguvi parādīt sevi: uzstāties vienā no Rīgas labākajām koncertzālēm, kas veicina skolēnu pašrealizācijas spēju un dažādu veidu muzicēšanas attīstību (festivāla koncerti notika Lielajā Ģildē, Vernisāžā, Melngalvju namā);
- veicina šo skolu attīstību; pilnveido klavierspēles apguves mācību programmu, ierādot vietu arī džeza un populārai mūzikai;
- sekmē, lai šāda veida skolas ieņemtu stabili, nepieciešamu vietu Latvijas mūzikas izglītības sistēmā.

Pētījuma norisēm no festivālu dalībniekiem tika izveidota fokusgrupa (30 skolēni un 30 skolotāji).

3.2. Pētījuma datu apstrādes un analīzes rezultāti SPSS vidē

Balstoties uz zinātnieku atziņām par pašrealizāciju un darba autores skolēnu klavierspēles apguvi veicinošo praktisko darbību, tika izveidotas anketas Nr.3 un Nr.4 (skat. 3. un 4. pielikumu), to aizpildīja Latvijas vispārizglītojošo skolu ar padziļinātu mūzikas mācīšanu 30 skolotāji eksperti (skat. anketu Nr.4, pielikums 4), 30 skolēni – festivāla dalībnieki, kurus izvēlējās par pētījuma fokusgrupu, un 30 Rīgas 88. vidusskolas skolēni, kurus izvēlējās par pētījuma kontrolgrupu (skat. anketu Nr.3, pielikums 3). Fokusgrupā tika iekļauti 12–14 gadu vecuma skolēni, kas pārstāvēja visas skolas – festivāla dalībniekus. Lai novērtētu klavierspēles apguves procesā veicināmu skolēnu pašrealizācijas veidošanās dinamiku aksioloģiskās pieejas kontekstā, mērījumi tika veikti divas reizes: 2004.gadā sākotnējā anketēšana, situācijas izvērtēšanai. 2005. gadā tika izstrādāta un piedāvāta skolām klavierspēles apguves autorprogramma, pēc kuras klavierspēli apguva fokusgrupas skolēni. Kontrolgrupas skolēni turpināja apgūt klavierspēli, neizmantojot klavierspēles apguves autorprogrammu. 2008. gadā – anketēšana un tās rezultātu apkopojums tika veikti otro reizi.

2008.-2009.m.g. tika veikta pētījuma gaitā iegūto divu mērījumu datu apstrāde, analīze un interpretēšana *SPSS 16.0 for Windows* datorprogrammā. Balstoties uz A. Lasmaņa ieteikumiem, datu apstrādei tika izveidota kodēšanas tabula (3.2.1. tabula), uz tās pamata radīta datu matrica (5.pielikums), tad tika definētas mainīgo īpašības (*Lasmanis, 2003*).

Datu matricā katrs skolēns un eksperts tika apzīmēts ar savu kārtas numuru (S1 līdz S30 un E1 līdz E30). Mainīgajiem *dzp, vien, pat, drau, prof, atba, pec, imp, sav, aka, mer, laik, grut, pasv, jutu, citu, kont* piešķirtas piecas vērtības: 1 – atbilde Jā, 2 – atbilde Drīzāk jā, 3 – atbilde Drīzāk nē, 4 – Nē, 5 – Nezinu (skat 3. un 4. pielikumu).

3.2.1.tabula. Kodēšanas tabula

Pašrealizāciju veidojošie komponenti (Kritēriji)	Klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas mainīgie (Rādītāji)	Mainīgo kods SPSS vidē	Mērījumu skala
	Skolēna kods	S_1 (līdz S_30)	Nominālā
	Eksperta kods	E_1 (līdz E_30)	Nominālā
Motivācija	Vēlēšanās apgūt klavierspēli, spēlējot populārās vai džeza mūzikas skaņdarbus	dzp	Kārtas (rangu)
	Vēlēšanās apgūt klavierspēli, atskaņojot vienalga kādu mūziku	vien	Kārtas (rangu)
	Vēlēšanās apgūt klavierspēli, jo atskaņos to mūziku, kura patiks klausītājiem	pat	Kārtas (rangu)
	Vēlēšanās apgūt klavierspēli, jo tad jutīsies iekšēji pārliecinošāks draugu lokā	drau	Kārtas (rangu)
	Vēlēšanās veidot klavierspēles tehniskās iemaņas tālākai profesionālajai darbībai	prof	Kārtas (rangu)
	Vēlēšanās apgūt klavierspēli, jo atbalsta klausītāji	atba	Kārtas (rangu)
Radošums	Vēlēšanās iemācīties atskaņot uz klavierēm mūziku pēc dzirdes	pec	Kārtas (rangu)
	Vēlēšanās iegūt improvizēšanas iemaņas uz klavierēm	imp	Kārtas (rangu)
	Vēlēšanās izveidot savu atskaņojamo repertuāru	sav	Kārtas (rangu)
	Patīk akadēmiskā un tautas mūzika	aka	Kārtas (rangu)
Pašorganizācija	Prot uzstādīt un realizēt mērķi	mer	Kārtas (rangu)
	Prot plānot laiku	laik	Kārtas (rangu)
	Prot pārvarēt mācību grūtības	grut	Kārtas (rangu)
	Prot veikt pašvērtējumu, un korekcijas	pasv	Kārtas (rangu)
Komunikācija	Jutīgums pret savām emocijām un vajadzībām – sensibilitāte.	jutu	Kārtas (rangu)
	Pieņem citus, kādi viņi ir	ciņu	Kārtas (rangu)
	Prot veidot kontaktus	kont	Kārtas (rangu)

Anketas jautājumu piemērotības analīzei (jautājumu analīze) tika izmantota Kronbaha – Alfa (*Cronbach's Alpha*) analīze, kas nav statistiskās pārbaudes tests, bet gan palīdz atlasīt jautājumus anketām.

3.2.2. tabula. Piemērotības koeficienta interpretācija

Piemērotības koeficienta vērtība	Interpretācija:
Līdz 0,2	Ļoti vāja piemērotība
Līdz 0,5	Vāja piemērotība
Līdz 0,7	Normālā piemērotība
Līdz 0,9	Augsta piemērotība
Virs 0,9	Ļoti augsta piemērotība

3.2.2. tabulā ir dots kopējais piemērotības koeficients *Cronbach's Alpha*, kura nozīmīgumu interpretē tāpat kā korelācijas koeficientu. Ja koeficienti ir <0.2 , jautājumu var izslēgt no analīzes. Tādiem jautājumiem bieži ir nelielas faktorslodzes.

3.2.3.tabula. Skolēnu anketas jautājumu piemērotības koeficients Cronbach's Alpha

Skolēni sākums					Skolēni beigās				
Reliability Statistics					Reliability Statistics				
Cronbach's	N of Items				Cronbach's	N of Items			
0,8	17				0,7	17			
Item-Total Statistics					Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted		Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
dzp	45,7	89,3	0,4	0,8	dzp1	27,3	23,2	0,3	0,7
vien	47,0	114,4	-0,5	0,8	vien1	24,6	24,6	0,3	0,7
pat	45,8	95,5	0,3	0,8	pat1	26,8	21,8	0,3	0,7
drau	45,2	99,4	0,3	0,8	drau1	27,0	22,7	0,3	0,7
prof	45,3	97,2	0,4	0,8	prof1	26,3	20,5	0,3	0,7
atba	46,1	91,0	0,6	0,8	atba1	26,8	20,8	0,3	0,7
pec	46,4	89,8	0,4	0,8	pec1	27,0	22,0	0,3	0,7
imp	46,3	82,7	0,7	0,7	imp1	27,4	23,8	0,3	0,7
sav	45,8	94,8	0,4	0,8	sav1	27,1	22,3	0,5	0,7
aka	46,0	95,4	0,2	0,8	aka1	27,1	23,9	0,2	0,7
mer	46,0	83,2	0,7	0,7	mer1	27,0	23,1	0,4	0,7
laik	45,8	83,6	0,8	0,7	laik1	26,9	21,7	0,4	0,7
grut	46,1	94,4	0,3	0,8	grut1	27,2	23,9	0,3	0,7
pasv	45,4	92,3	0,5	0,8	pasv1	27,0	21,9	0,5	0,7
jutu	45,7	90,2	0,4	0,8	jutu1	27,2	23,2	0,4	0,7
citū	46,2	93,4	0,3	0,8	citū1	27,2	26,5	-0,3	0,7
kont	46,6	96,3	0,4	0,8	kont1	27,2	24,4	0,3	0,7

3.2.4.tabula. Skolotāju ekspertu anketas jautājumu piemērotības koeficients Cronbach's Alpha

Eksperti sākums					Eksperti beigās				
Reliability Statistics					Reliability Statistics				
Cronbach's Alpha	N of Items				Cronbach's Alpha	N of Items			
0,8	17				0,7	17			
Item-Total Statistics					Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted		Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
dzp	37,6	36,7	0,7	0,7	dzp1	25,2	24,3	0,4	0,7
vien	37,6	51,5	-0,5	0,8	vien1	22,5	22,4	-0,4	0,8
pat	37,5	39,7	0,5	0,8	pat1	24,9	25,7	0,4	0,7
drau	37,5	38,5	0,6	0,7	drau1	24,9	24,2	0,5	0,7
prof	36,4	39,8	0,4	0,8	prof1	24,2	22,1	0,3	0,7
atba	37,5	41,7	0,3	0,8	atba1	24,7	22,8	0,3	0,7
pec	37,9	38,9	0,5	0,8	pec1	25,0	24,7	0,3	0,7
imp	37,6	38,0	0,5	0,7	imp1	25,3	23,1	0,4	0,7
sav	37,3	40,0	0,4	0,8	sav1	24,8	25,4	0,3	0,7
aka	38,3	44,1	0,1	0,8	aka1	24,9	21,0	0,1	0,7
mer	37,5	37,8	0,6	0,7	mer1	24,7	24,2	0,5	0,7
laik	37,1	37,4	0,5	0,7	laik1	24,8	20,6	0,3	0,7
grut	37,9	43,1	0,3	0,8	grut1	25,0	22,8	0,3	0,7
pasv	37,2	40,7	0,4	0,8	pasv1	24,9	22,5	0,5	0,7
jutu	37,6	41,5	0,3	0,8	jutu1	24,9	21,7	0,3	0,7
citu	38,0	40,0	0,6	0,7	citu1	25,1	24,2	0,3	0,7
kont	38,0	44,0	0,3	0,8	kont1	25,0	23,4	0,4	0,7

Tabulā 3.2.3. un tabulā 3.2.4. ir redzams, ka anketas jautājumu piemērotības koeficients *Cronbach's Alpha* skolēnu un ekspertu sākotnējā anketēšanā ir 0,8, kas ir starp normālo un augsto piemērotības līmeni. Skolēnu un ekspertu otrajā anketēšanā (beigās) piemērotības koeficients *Cronbach's Alpha* ir 0,7, kas atbilst normālajam piemērotības līmenim un apliecina jautājumu ticamību.

Vienam anketas jautājumam – „Man patīk akadēmiskā un tautas mūzika” (mainīgais *aka*) koeficients ir $\leq 0,2$, un šo jautājumu varēja izslēgt no analīzes, jo tādiem jautājumiem bieži ir nelielas faktorslodzes. Bet tika nolemts atstāt šo jautājumu pētījuma anketā, ievērojot mūzikas daudzpusības principu aksioloģiskajā pieejā skolēnu klavierspēles apgūvē.

Kronbaha – Alfa koeficientam diapazons ir starp 0 un 1. Par normālu tika uzskatīta nozīme 0,7 un augstāk. Kronbaha – Alfa koeficients ir atkarīgs no anketas jautājumu daudzuma un to kvalitātes. Koeficienta augsts nozīmīgums rāda, ka anketas jautājumu kopa ir pamatota. Anketas jautājuma izslēgšanas gadījumā koeficients mainīsies: ja izslēdzamais jautājums nav pretrunā ar citiem anketas jautājumiem, Kronbaha – Alfa koeficients samazināsies. Ja tiks izslēgti anketas jautājumi, kuri nav saskaņā ar citiem anketas jautājumiem, Kronbaha – Alfa koeficients palielināsies. Šai gadījumā jautājumam

ar mainīgā nosaukumu *aka* nav nozīmīgas ietekmes uz Kronbaha – Alfa koeficientu, tāpēc tas tika atstāts anketas saturā.

Datu analīzes sākumā tika noskaidrots: iegūto datu mērījuma skala, cik izlases analizētas, vai izlases ir atkarīgas vai neatkarīgas, vai empīriskais sadalījums atbilst vai neatbilst normālajam sadalījumam; vai jālieto parametriskās vai neparametriskās metodes (*Lasmanis, 2003*).

Lai noteiktu empīriskā sadalījuma atbilstību/neatbilstību normālajam un kādas metodes, parametriskās vai neparametriskās, jālieto turpmāk, tika izmantots Kolmogorova–Smirnova tests (*1-Sample K-S Test*). Empīriskā sadalījuma novirze no normālā sadalījuma tiek uzskatīta par būtisku, ja signifikance p (nozīmīgums), *jeb Asymp. Sig. (2-tailed)* ir mazāka par 0,05. Saskaņā ar Kolmogorova–Smirnova testa rezultātiem (skat. 6. pielikumu), tika konstatēts, ka 32 gadījumos signifikance p (nozīmīgums), *jeb Asymp. Sig. (2-tailed)* ir mazāka par 0,05, tātad šajos gadījumos empīriskais sadalījums neatbilst normālajam sadalījumam, tādējādi turpmāk būs lietojamas neparametriskās metodes. Divos gadījumos signifikance p (nozīmīgums), *jeb Asymp. Sig. (2-tailed)* ir lielāka par 0,05, tātad šajos gadījumos empīriskais sadalījums atbilst normālajam sadalījumam, un turpmāk ir ieteicams lietot parametriskās metodes, bet tā kā iegūto datu mērījuma skala ir kārtas jeb rangu skala, tad arī šajos gadījumos pētījumā tiks lietotas neparametriskās metodes (skat. 3.2.5. tabulu).

3.2.5. tabula. Kolmogorova–Smirnova testa (1-Sample K-S Test) rezultāti

Mainīgā kods	Signifikance <i>Asymp. Sig. (2-tailed)</i>	Empīriskā sadalījuma atbilstība/neatbilstība normālajam	Ieteicamās lietošanai metodes	Pētījumā lietojamās metodes
dzp	0,040	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
vien	0,004	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
pat	0,003	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
drau	0,040	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
prof	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
atba	0,003	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
pec	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
imp	0,011	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
sav	0,025	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
aka	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
mer	0,021	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
laik	0,072	atbilst	parametriskās	neparametriskās

grut	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
pasv	0,014	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
jutu	0,081	atbilst	parametriskās	neparametriskās
citu	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
kont	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
dzpl	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
vienl	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
patl	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
draul	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
profl	0,007	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
atbal	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
pecl	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
impl	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
savl	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
akal	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
merl	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
laikl	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
grutl	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
pasvl	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
jutul	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
citul	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās
kontl	0,000	neatbilst	neparametriskās	neparametriskās

Lai gūtu atbildi uz jautājumu, vai klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā sekmē skolēnu pašrealizācijas veidošanās dinamikas attīstību un cik būtiska tā ir, kā arī pētījuma ticamības un validitātes nodrošināšanai, tiks lietota neparametrisko metožu triangulācija, t.i., pētījuma rezultāti apkopoti ar trīs metodēm (skat. 3.2.6. tabulu).

3.2.6. tabula. Pētījuma rezultātu apstrādes neparametriskās metodes

Uzdevums	Salīdzināmo izlašu skaits un atkarība	Neparametriskā metode
Pētāmās pazīmes vērtības nobīdes vērtējums	2 atkarīgas izlases	Vilkoksona W-tests (<i>Wilcoxon Signed Ranks Test</i>)
Atšķirību noteikšana pētāmās pazīmes līmenī	2 neatkarīgas izlases	Manna-Vitnija U-tests (<i>Mann-Whitney U</i>)
Korelāciju (sakarību) noteikšana	2 neatkarīgas vai atkarīgas izlases	Spīrmena korelāciju analīze (<i>Spearman's rho</i>)

Pētījuma tālākajā posmā tiks aprakstīti katras metodes rezultātu apkopojumi.

Vilkoksona W-testa (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) rezultāti. Vilkoksona tests ir tradicionāla neparametriskā metode divu atkarīgu izlašu salīdzināšanai – pētījumā skolēnu fokusgrupas viedokļu salīdzinājums pirmajā un otrajā anketēšanā (mērījumā), un ekspertu fokusgrupas viedokļu salīdzinājums pirmajā un otrajā anketēšanā (mērījumā); pētāmās pazīmes vērtības nobīdes novērtējumam. Viedokļi tika salīdzināti pēc promocijas darbā izvirzītājiem kritērijiem (skat. 3.2.1. tabulu):

- 1) motivācija;
- 2) radošums;
- 3) pašorganizācija;
- 4) komunikācija.

Salīdzinot divu atkarīgu skolēnu izlašu izteicienu anketās, ar Vilkoksona W testa palīdzību var konstatēt atšķirību viedokļos, to starpā:

- izteicienus, kuriem $p \leq 0,05$, sauc par nozīmīgiem;
- izteicienus, kuriem $p \leq 0,01$, sauc par ļoti nozīmīgiem;
- izteicienus, kuriem $p \leq 0,001$, sauc par maksimāli nozīmīgiem (*Lasmanis, 2003*).

Lietojot pētījumā Vilkoksona W-testu, ir iegūti šādi rezultāti (skat. 3.2.7., 3.2.8. tabulas):

3.2.7. tabula (1.,2.,3.,4.) Atšķirības skolēnu viedokļos divos mērījumos (pēc kritērijiem)

1) Motivācija

Test Statistics						
	motivācija					
	pat1 - pat	prof1 - prof	atba1 - atba	dzp1 - dzp	vien1 - vien	drau1 - drau
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,00069***	0,00083***	0,00291**	0,03567*	0,04070*	0,04901*

2) Radošums

Test Statistics				
	radošums			
	pec1 - pec	imp1 - imp	sav1 - sav	aka1 - aka
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,01867**	0,00040***	0,00001***	0,07152

3) Pašorganizācija

Test Statistics				
	pašorganizācija			
	mer1 - mer	laik1 - laik	pasv1 - pasv	grut1 - grut
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,00052**	0,00033***	0,00003***	0,04069*

4) Komunikācija

Test Statistics			
	komunikācija		
	jutu1 - jutu	citu1 - citu	kont1 - kont
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,00003***	0,00025***	0,00133**

Saskaņā ar 3.2.7. tabulā apkopotajiem Vilkoksona W-testa rezultātiem, signifikances (nozīmīguma) vērtība p liecina, ka ir:

1. *maksimāli nozīmīga* atšķirība skolēnu izteicienos starp mainīgajiem:

- skolēnu motivācijā – pat1-pat [$p = 0,00069***$], prof1-prof [$p = 0,00083***$];

Secinām, ka apgūstot klavierspēli aksioloģiskās pieejas kontekstā, skolēniem, spriežot pēc kritērija motivācija rādītāja *pat1-pat*, izauga *vēlēšanās apgūt klavierspēli, jo atskaņos to mūziku, kura patiks klausītājiem* un, spriežot pēc rādītāja *prof1-prof*, izauga *vēlēšanās veidot klavierspēles tehniskās iemaņas tālākai profesionālajai darbībai*.

- skolēnu radošumā – imp1-imp [$p = 0,00040***$]; sav1-sav [$p = 0,0001***$];

Secinām, ka, apgūstot klavierspēli aksioloģiskās pieejas kontekstā, skolēniem, spriežot pēc kritērija radošums rādītāja *imp1-imp*, izauga *vēlēšanās iegūt improvizēšanas iemaņas uz klavierēm* un, spriežot pēc rādītāja *sav1-sav*, izauga *vēlēšanās izveidot savu atskaņojamo repertuāru*.

- skolēnu pašorganizācijā – laik1-laik [$p = 0,00033***$]; pasv1- pasv [$p = 0,00003***$]; mer1-mer [$p = 0,00052**$]

Secinām, ka apgūstot klavierspēli aksioloģiskās pieejas kontekstā, skolēniem, spriežot pēc kritērija pašorganizācija rādītāja *laik1-laik*, uzlabojās *prasme plānot laiku, spriežot pēc rādītāja pasv1- pasv*, uzlabojās *prasme veikt pašvērtējumu un tā korekcijas, spriežot pēc rādītāja mer1-mer*, uzlabojās *prasme uzstādīt un realizēt mērķi*.

- skolēnu komunikācijā – *jutu1-jutu* [$p = 0,00003^{***}$]; *citu1-citu* [$p = 0,00025^{***}$].

Secinām, ka, apgūstot klavierspēli aksioloģiskās pieejas kontekstā, skolēniem, spriežot pēc kritērija komunikācija rādītāja *jutu1-jutu*, paaugstinājās jutīgums pret savām emocijām un vajadzībām – sensibilitāte, spriežot pēc rādītāja *citu1-citu*, labprātāk *pieņem citus, kādi viņi ir*.

2. *Ļoti nozīmīga* atšķirība ir starp mainīgiem:

- motivācijā – *atba1-atba* [$p = 0,00291^{**}$] – paaugstinājās vēlēšanās apgūt klavierspēli, jo atbalsta klausītāji;
- radošumā – *pec1-pec* [$p = 0,01867^{**}$] - paaugstinājās vēlēšanās iemācīties atskaņot uz klavierēm mūziku pēc dzirdes;
- komunikācijā – *kont1-kont* [$p = 0,00133^{**}$] – uzlabojusies prasme veidot kontaktus

3. *Nozīmīga* atšķirība ir starp:

- skolēnu motivācijā – *dzp1-dzp* [$p = 0,03567^{*}$]; *vien1-vien* [$p = 0,04070^{*}$]; *drau1-drau* [$p = 0,04901^{*}$] - paaugstinājās vēlēšanās apgūt klavierspēli, spēlējot populārās vai džeza mūzikas skaņdarbus; pazeminājās vēlēšanās apgūt klavierspēli, atskaņojot vienalga kādu mūziku; paaugstinājās vēlēšanās apgūt klavierspēli, jo tad jutīsies iekšēji pārliecinošāks draugu lokā.
- skolēnu pašorganizācijā – *grut1-grut* [$p = 0,04069^{*}$] – uzlabojusies prasme pārvarēt mācību grūtības.

4. *Nav nozīmīgas* atšķirības starp Radošuma mainīgajiem *aka1-aka* [$p = 0,07152$] - patīk akadēmiskā un tautas mūzika.

Spriežot pēc Vilkoksona W-testa kritēriju rādītāju rezultātiem, kuros ir vērojama augoša dinamika, var secināt, ka klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā veicina skolēnu pašrealizāciju.

Ekspertu fokusgrupas viedokļu salīdzinājumā pirmajā un otrajā anketēšanā (mērījumā) tika iegūti šādi rezultāti (skat. 3.2.8. tabulu):

3.2.8.tabula. Atšķirības skolotāju ekspertu viedokļos divos mērījumos

Atšķirības starp sākumu un beigām ekspertiem

Test Statistics						
	dzp1 - dzp	vien1 - vien	pat1 - pat	drau1 - drau	sav1 - sav	mer1 - mer
Z	-3,91151	-4,39941	-3,99194	-3,9245	-4,10941	-3,10805
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,00009	0,00001	0,00007	0,00009	0,00004	0,00188

Ekspertu viedokļu atšķirības (skat. 3.2.8.tabulu) maksimāli nozīmīgas ir arī kritērijā skolēnu *motivācija*, četros mainīgajos (rādītajos): dzp1-dzp [p= 0,00009]; vien1-vien [p= 0,00001]; pat1-pat [p= 0,00007]; drau1-drau [p= 0,00009]; *radošums* – mainīgajos sav1-sav [p= 0,00004]; atšķirības ļoti nozīmīgās *pašorganizācijā* – mainīgajos mer1-mer [p= 0,00188]. Pārējos mainīgajos būtisku atšķirību nav.

Atklājot rādītāju saturu, var konstatēt, ka pēc ekspertu viedokļiem, skolēniem, apgūstot klavierspēli aksiologiskās pieejas kontekstā, paaugstinājās vēlēšanās apgūt klavierspēli, spēlējot populārās vai džeza mūzikas skaņdarbus; vēlēšanās apgūt klavierspēli, jo atskaņos to mūziku, kura patiks klausītājiem; vēlēšanās apgūt klavierspēli, jo tad jutīsies iekšēji pārliecinošāks draugu lokā, bet gan pazeminājās vēlēšanās apgūt klavierspēli, atskaņojot vienalga kādu mūziku. Skolēni arī labprātāk veido savu repertuāru, kā arī labāk prot uzstādīt un sasniegt mērķi.

Salīdzinot skolēnu un ekspertu fokusgrupu viedokļu atšķirības var secināt, ka klavierspēles apguve aksiologiskās pieejas kontekstā veicina skolēnu pašrealizāciju.

Pētījuma rezultāti tika apkopoti arī ar **Manna – Vitnija U-testu**.

Manna – Vitnija U-testa (*Mann-Whitney U-test*) rezultāti. Manna – Vitnija U-tests (*Mann-Whitney U-test*) ir populāra un izplatītā neparametriskā metode divu neatkarīgu izlašu salīdzināšanai, atšķirību noteikšanai pētāmās pazīmes līmenī. Manna – Vitnija U-testa rezultāti SPSS vidē ietver šādus datus: abu izlašu novērojumu skaitu, rangū vidējās vērtības un rangū summu, testa vērtību U, kuru nosaka ar Manna – Vitnija U-testu; abu rangū summu mazākās vērtības, kuras nosaka ar Vilkoksona W-testu; p vērtību (*Asymp.Sig.(2-tailed)*), ja novērojumu skaits ir 30 vai lielāks par 30. Lietojot pētījumā Manna – Vitnija U-testu, iegūti rezultāti attēloti 3.2.9. tabulā. Saskaņā ar 3.2.9. tabulā apkopotajiem rezultātiem, var konstatēt: signifikances (nozīmīguma) vērtības p liecina, ka pirmajā anketēšanā ir nozīmīgās atšķirības starp skolēnu un ekspertu viedokļiem:

- *motivācijas* kritērija šādos rādītājos:

- vēlēšanos apgūt klavierspēli, spēlējot džeza vai populārās mūzikas skaņdarbus: skolēnu atbildes sākumā par vēlēšanos apgūt tieši populāro vai džeza mūziku bija atturīgākas par ekspertu viedokļiem;

- vēlēšanos apgūt klavierspēli, atskaņojot vienalga kādu mūziku: skolēnu muzikālā gaume sākotnēji nebija noformējusies;

- vēlēšanos apgūt klavierspēli, jo atskaņos to mūziku, kas patīk klausītājiem: skolēnu sākotnējās anketēšanas atbildes liecināja par to, ka ārējā motivācija tika vāji iesaistīta klavierspēles apguves procesā.

- *pašorganizācijas* kritērija pašvērtējuma rādītājā;
- *komunikācijas* kritērija rādītājā *jutīgums pret savām emocijām un vajadzībām – sensibilitāte*.

Pārējos kritēriju rādītājos nozīmīgo atšķirību skolēnu un skolotāju ekspertu viedokļos pirmajā anketēšanā nav. Iegūtie dati apkopoti pēc kritērijiem (skat. 3.2.9. tabulas 1.,2.,3.,4.):

3.2.9. tabula (1.,2.,3.,4.). Atšķirības starp skolēnu un ekspertu viedokļiem pētījuma sākumā (pēc kritērijiem)

1) Motivācija

	motivācija					
	dzp	vien	pat	prof	atba	drau
Mann-Whitney U	299	315,5	309,5	446,5	365	379
Wilcoxon W	764	780,5	774,5	911,5	830	803
Z	-2,300	-2,089	-2,164	-0,058	-1,318	-1,209
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,021	0,037	0,030	0,954	0,188	0,212

2) Radošums

	radošums			
	pec	imp	sav	aka
Mann-Whitney U	424,5	442,5	324	337
Wilcoxon W	889,5	907,5	789	844
Z	-0,406	-0,115	-1,949	-1,209
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,685	0,909	0,051	0,227

3) Pašorganizācija

	pašorganizācija			
	mer	laik	pasv	grut
Mann-Whitney U	381	414	277	427
Wilcoxon W	846	879	742	892
Z	-1,060	-0,547	-2,666	-0,394
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,289	0,584	0,008	0,679

4) Komunikācija

	komunikācija		
	jutu	citu	kont
Mann-Whitney U	292	343	378
Wilcoxon W	757	808	843
Z	-2,406	-1,730	-1,171
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,016	0,084	0,241

Apkopojot 2. mērījuma (otras anketēšanas) rezultātus, kas gūti pēc četrus gadu klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā, kur piemēroti aksioloģiskās pieejas principi, tika secināts, ka atšķirības starp skolēnu un skolotāju viedokļiem netiek konstatētas (skat.3.2.10. tabulu).

3.2.10.tabula. Atšķirības starp skolēnu un ekspertu viedokļiem pētījuma beigās

	dzp1	vien1	pat1	prof1	atba1	pec1	imp1	sav1	mer1	laik1	pasv1	jutu1	citu1	kont1	draw1	aka1	grut1
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,423	0,227	0,051	0,661	0,178	0,654	0,928	0,694	0,661	0,578	0,534	0,094	0,102	0,243	0,227	0,276	0,186

Otras anketēšanas rezultāti liecina par to, ka skolēniem ir mainījušies viedokļi *motivācijas* kritērijā rādītājos vēlēšanos apgūt klavierspēli, izpildot džeza vai populārās mūzikas skaņdarbus: skolēni, apgūstot klavierspēli pēc klavierspēles autorprogrammas, labprāt un pirmkārt apgūst džeza vai populārās mūzikas skaņdarbus, tāpēc ka viņiem vairs nav vienaldzība, kādu mūziku atskaņojot viņi apgūst klavierspēli, jo viņi grib atskaņot to mūziku, kas patīk klausītājiem. Šajā sakarā var secināt, ka skolēnu ārējā motivācija tiek iesaistīta klavierspēles apguves procesā.

Skolēniem ir mainījušies viedokļi *pašorganizācijas* kritērijā jautājumā par pašvērtējuma veikšanu, un sakarā ar to arī ir izmainījies viedoklis *komunikācijas* kritērijā jautājumā par savu jūtu apzināšanu.

Visas šīs izmaiņas liecina par klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā efektivitāti skolēnu pašrealizācijas veicināšanā.

Trešā pētījumā izvēlētā triangulācijas metode ir **Spīrmena korelācijas analīze** (*Spearman's rho*) un tās **rezultāti**. Pastāv dažādi korelācijas veidi. Lai izvēlētos pareizo metodi korelatīvās sakarības ciešuma noteikšanai, jānoskaidro mainīgo lielumu mērījumu skalas un attiecību veids starp mainīgajiem lielumiem. Ja mainīgie lielumi ir mērīti kārtas jeb rangu skalā (kā šajā pētījumā), tad lieto Spīrmena rangu korelācijas koeficientu. Spīrmena korelācijas analīze (*Spearman's rho*) ir neparametriskā metode sakarību (korelāciju) noteikšanai starp pazīmēm. Lietojot pētījumā Spīrmena korelācijas analīzi, iegūti šādi rezultāti (skat. 3.2.11. tabulu). Korelācijas koeficients mainās robežās no -1 līdz +1, kas ļauj novērtēt sakarību ciešumu un virzienu – vai korelācija ir pozitīva vai negatīva. Korelācijas koeficientu apzīmē ar *r*. Ja *r* līdz ±0,2, tad korelācija ir ļoti vāja, ja *r* līdz ±0,5, tad korelācija ir vāja, ja *r* līdz ±0,7, tad korelācija ir vidējā, ja *r* līdz ±0,9, tad korelācija ir augsta, *r* virs ±0,9, tad korelācija ir ļoti augsta (Lasmanis, 2003).

Pētījumā ir svarīga *otrā mērījuma* mainīgo korelācijas rezultātu analīze salīdzinājumā ar *pirmā mērījuma* mainīgo korelācijas rezultātu analīzi, t.i., kādas sakarības ir veicinājušas skolēnu viedokļu izmaiņu, sekmējot skolēnu pašrealizācijas priekšnoteikumu pilnveides pozitīvo dinamiku (skat. 3.2.11. tabulu). Pētījumā uzskatāma par svarīgu jebkuras nozīmes korelācijas koeficienta esamība, jo arī mazs korelācijas koeficients atklāj parādības tendenci.

3.2.11. tabula

Spīrmena korelācijas analīzes (Spearman's rho) rezultāti (neatkarīgas izlases)

Kritērijs	2. mērījums	Korelācijas koeficients	1. mērījums	Korelācijas koeficients
Motivācija	dzp1 – prof1 prof1 – dzp1	0,771(**)	dzp – prof prof – dzp	0,399(*)
	dzp1 – sav1	0,412(*)	dzp – sav	0,232
	prof1 – cit1	0,538(**)	prof – cit	0,049
	drau1 – pat1	0,410(*)	drau – pat	0,376(*)
Radšums	sav1 – dzp1	0,412(*)	sav – dzp	0,232
	impr1 – grut1	0,448(*)	impr – grut	457(**)
	impr1 – pasv1	korelācijas nav	impr – pasv	0,439(*)
	impr1 – laik1	korelācijas nav	impr – laik	0,657(**)
	pec1 – pasv1	0,404(*)	pec – pasv	korelācijas nav
	pec1 – laik1	0,383(*)	pec – laik	0,242
	sav1 – laik1	0,578(**)	sav – laik	0,387(*)
	aka1 – grut1	0,023	aka – grut	0,379(*)

Pašorganizācija	pasv1 – impr1	korelācijas nav	pasv – impr	439(*)
	pasv1 –jutu1	0,416(*)	pasv –jutu	0,072
	pasv1 – mer1	korelācijas nav	pasv – mer	0,389(*)
	pasv1 –kont1	0,100	pasv – kont	0,564(**)
	pasv1 – grut1 grut1 – pasv1	0,475(*)	pasv – grut grut – pasv	0,255
	laik1 – grut1 grut1 – laik1	0,089	laik – grut grut – laik	0,538(**)
	grut1 – vien1	0,057	grut – vien	0,387(*)
	grut1 – impr1	0,448(*)	grut – impr	0,457(*)
	grut1 – aka1	0,023	grut – aka	0,379(*)
	mer1 – grut1 grut1 – mer1	0,233	mer – grut grut – mer	0,609(**)
	laik1 – pec1	0,389(*)	laik – pec	0,242
	laik1 – sav1	0,578(**)	laik – sav	0,387(*)
	laik1 – imp1	korelācijas nav	laik – imp	0,657(**)
	Komunikācija	jutu1 – pasv1	0,416(*)	jutu – pasv
citu1 – prof1		0,538(**)	citu – prof	0,049
kont1 – pasv1		0,100	kont – pasv	0,564(**)

Saskaņā ar 3.2.11. tabulā apkopotajiem Spīrmena korelācijas analīzes rezultātiem, var secināt, ka ir statistiski nozīmīgās sakarības starp vairākām izlasēm, piemēram, ir ļoti vāja korelācija starp neatkarīgajām izlasēm:

- motivācijas 1. mērījuma rādītājos – *dzp – sav; prof – cit*;
- radošuma 1. mērījuma rādītājos – *sav – dzp; pec – laik*;
- radošuma 2. mērījuma rādītājos – *aka1 – grut1*;
- pašorganizācijas 1. mērījuma rādītājos – *pasv –jutu; pasv – grut; grut – pasv; laik – pec*;
- pašorganizācijas 2. mērījuma rādītājos – *pasv1 – kont1; laik1 – grut1; grut1 – laik1; grut1 – vien1; grut1 – aka1; grut1 – mer1; mer1 – grut1*;
- komunikācijas 1. mērījuma rādītājos – *jutu – pasv; citu – prof*;
- komunikācijas 2. mērījuma rādītājos – *kont1 – pasv1*.

Ir vāja korelācija starp neatkarīgajām izlasēm:

- motivācijas 1. mērījuma rādītājos – *dzp – prof; prof – dzp; drau – pat*;
- motivācijas 2. mērījuma rādītājos – *dzp1 – sav1; drau1 – pat1*;

- radošuma 1. mērījuma rādītājos – *impr – pasv; sav – laik; aka – grut;*
- radošuma 2. mērījuma rādītājos – *sav1 – dzp1; impr1 – grut1; pec1 – pasv1; pec1 – laik1;*
- pašorganizācijas 1. mērījuma rādītājos – *pasv – impr; pasv – mer; grut – vien; grut – impr; grut – aka; laik – sav;*
- pašorganizācijas 2. mērījuma rādītājos – *pasv1 – jutul; grut1 – pasv1; pasv1 – grut1; laik1 – pec1; grut1 – impr1;*
- komunikācijas 2. mērījuma rādītājos – *jutul – pasv1.*

Ir vidēja korelācija starp neatkarīgajām izlasēm:

- motivācijas 2. mērījuma rādītājos – *profl – cit1;*
- radošuma 1. mērījuma rādītājos – *impr – grut; impr – laik;*
- radošuma 2. mērījuma rādītājos – *sav1 – laik1;*
- pašorganizācijas 1. mērījuma rādītājos – *pasv – kont; grut – laik; laik – grut; grut – mer; mer – grut; laik – imp;*
- pašorganizācijas 2. mērījuma rādītājos – *laik1 – sav1;*
- komunikācijas 1. mērījuma rādītājos – *kont – pasv;*
- komunikācijas 2. mērījuma rādītājos – *citul – profl.*

Ir augsta korelācija starp neatkarīgajām izlasēm:

- motivācijas 2. mērījuma rādītājos – *profl – dzp1; dzp1 – profl.*

Izanalizējot skolēnu fokusgrupas divu mērījumu Spīrmena korelāciju rezultātus, var atzīmēt kā galveno pozitīvo dinamiku korelācijas koeficienta izaugsmi līdz sakarību augstas nozīmes (no **0,399(*)** līdz **0,771(**)**) *skolēnu vēlmē apgūt klavierspēli tālākajai profesionālajai darbībai, saistot apguvi ar džeza un populārās mūzikas atskaņošanu*. Tas nozīmē, ka īstenojot *klavierspēles autorprogrammu, kura balstīta uz skolēnu, sabiedrības un klavierspēles apguves vērtībām*, tika sekmēta skolēnu pašrealizācijas veidošanās pozitīvā dinamika. *Motivācijas* kritērijā izaudzis korelācijas koeficients starp skolēnu vēlmi saistīt klavierspēli ar turpmāko profesionālo darbību un komunikāciju, pieņemot citus tādus, kādi viņi ir (no 0,049 līdz **0,538(**)**), kas tika veicināts, īstenojot *skolēnu iesaistīšanu vērtīborientētajā muzikālajā komunikācijā*.

Radošuma kritērija ietvaros tika secināts, ka skolēni vēlas veidot savu atskaņojamo repertuāru, saistot to ar džeza un populārās mūzikas apguvi, kas pirmajā mērījumā korelē ļoti vāji (**0,412(*)** pret 0,232 – pirmajā mērījumā). Šī skolēnu vēlme tika sekmēta ar

skolēna subjektīvās pieredzes iesaistīšanu klavierspēles mācību procesā. Jāatzīmē, ka pirmajā mērījumā ir vidējā korelācija starp skolēnu vēlmi iegūt improvizēšanas iemaņas un laika plānošanu, t.i., skolēnu domas par improvizāciju tika saistītas ar laika ietilpīgumu, turklāt otrajā mērījumā korelācijas starp šiem mainīgajiem nav (**0,657(**)** pret „korelāciju nav”). Tas nozīmē, ka autorprogrammas īstenošanas laikā skolēni, apgūstot improvizēšanas pamatus, prot organizēt šo klavierspēles darbību. Otra mērījuma dati liecina, ka skolēni labprāt laiku veltītu sava atskaņojamā repertuāra izveidei (**0,578(**)**, bija **0,387(*)**).

Lielas izmaiņas skolēnu atbildēs pēc Spīrmena korelācijas analīzes tika secinātas pēc kritērija *pašorganizācija*. Otra mērījuma korelācijas koeficienti norāda uz to, ka, ja pirmajā mērījumā skolēni saista pašvērtējumus ar mērķa uzstādīšanu (**0,389(*)** pret „korelāciju nav”) un kontaktu izveidošanu (**0,564(**)** pret 0,100), tad otrajā mērījumā skolēni savu pašvērtējumu saista vairāk ar savu jūtu izzināšanu (**0,416(*)** pret 0,072) un grūtību pārvarēšanu (**0,475(*)** pret 0,225). Ļoti nozīmīga izmaiņa 1. un 2. mērījuma korelācijā notika starp akadēmiskās muzikas apguvi un grūtību pārvarēšanu (sākumā **0,379(*)** pret 0,023 beigās) un grūtībām mērķa uzstādīšanā un realizēšanā, kas ir novērstas pēc autorprogrammas apgūšanas (sākumā **0,609(**)** pret 0,233). Var secināt, ka skolēniem, apgūstot ne tikai akadēmisko, bet gan vairāk populāro un džeza mūziku, jūtot klausītāju atbalstu, vēloties veidot savu atskaņojamo repertuāru, nav grūtību ar mērķa uzstādīšanu, jo atbildēs acīmredzama vēlme veidot klavierspēles tehniskās iemaņas tālākai profesionālajai darbībai, zinot, kādu mūziku vēlas atskaņot. Tas liecina par skolēnu pašrealizācijas veidošanos.

Komunikācijas kritērija atbilžu analīze secina, ka skolēni, respektējot citus, vēlas veidot klavierspēles tehniskās iemaņas tālākai profesionālajai darbībai (**0,538(**)** pret 0,049). Konstatējām, kā Spīrmena korelācijas analīzes rezultātā tika secināta pozitīvā attīstības dinamika visos četros kritērijos: *motivācijas, radošuma, pašorganizācijas un komunikācijas*.

Noslēdzot triangulācijas metodes rezultātu aprakstu, secināts, ka ir gūta atbilde – klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā veicina skolēnu pašrealizācijas dinamikas attīstību. Pētījuma ticamība un validitāte nodrošināta ar neparametrisko metožu triangulāciju.

3.3. Aprakstošā statistika

Pamatojoties uz pētījumā gūtajiem mērījumu datiem par klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā efektivitāti skolēnu pašrealizācijas veicināšanā, apkopojot skolēnu fokusgrupas (30 skolēni) un kontrolgrupas (30 skolēni) anketēšanas rezultātus, izveidota šāda fokusgrupas skolēnu un kontrolgrupas skolēnu aprakstošā statistika (skat. tabulas 3.3.1. līdz 3.3.15. un attēlus 3.3.1. līdz 3.3.6.).

Aprakstošās statistikas datu rezultātu salīdzinošās analīzes pētījuma 3.3.sadaļā *Aprakstošā statistika* tiks izklāstītas trīs daļās:

- 1) skolēnu fokusgrupas atbilžu pētījuma rezultāti,
- 2) skolēnu kontrolgrupas atbilžu pētījuma rezultāti;
- 3) abu skolēnu grupu atbilžu izmaiņu dinamikas salīdzinošā aprakstošā statistika.

1) Skolēnu fokusgrupas atbilžu pētījuma rezultātu analīze. Pirmās un otras anketēšanas rezultātu iegūtie dati tiek analizēti salīdzinājumā, tāpēc rādītāji tabulās ierakstīti divas reizes, piemēram: *dzp-dzp1*. Analīzei ņemti līmeņu *Jā* un *Drīzāk jā* biežumi. Sadaļas tabulās un attēlos ir atspoguļotas skolēnu, kas anketās atbildēja ar līmeni *Jā* un *Drīzāk jā*, skaita izmaiņas. Rezultāti apkopoti tabulās un attēlos pēc kritērijiem.

Pirmais kritērijs – Motivācija, kura iedalās izzinošajā un panākumu sasniegšanas (skat. 3.3.1. tabulu).

3.3.1. tabula. Fokusgrupas skolēnu klavierspēles apguves rādītāju un līmeņu biežuma tabula (*Frequency Table*). Kritērijs – Motivācija (izzinošā)

Kritērijs Motivācija izzinošā. Fokusgrupa													
Nr. p.k.	Rādītāji	<i>dzp</i>		<i>dzp1</i>		<i>vie</i>		<i>vie1</i>		<i>pat</i>		<i>pat1</i>	
	Līmeņi												
1.	<i>Jā</i>	4	13%	25	84%	15	50%	0	0%	3	10%	12	40%
2.	<i>Drīzāk jā</i>	8	27%	4	13%	8	27%	0	0%	9	30%	16	54%
Kopā		12	40%	29	97%	23	77%	0	0%	12	40%	28	94%
3.	<i>Drīzāk nē</i>	6	17%	0	0%	5	17%	2	7%	4	13%	0	0%
4.	<i>Nē</i>	3	3%	0	0%	1	3%	26	86%	14	47%	0	0%
5.	<i>Nezinu</i>	9	3%	1	3%	1	3%	2	7%	0	0%	1	3%
Pavisam kopā		30	100%	30	100%	30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

Saskaņā ar 3.3.1. tabulā apkopoto aprakstošo statistiku, var secināt, ka skolēnu izzinošā iekšējā motivācija apgūt klavierspēli ir attīstījusies un ir konstatēta pozitīvā dinamika (skat. 3.3.1. tabulu un 3.3.1. attēlu) attieksmē pret populārās un džeza mūzikas apguvi – no atbilžu „jā” vai „drīzāk jā” kopumā 40% (*dzp*) līdz 97% (*dzp1*), sakarā ar to

skolēniem vairs nav vienalga, ar kādu mūziku viņi apgūst klavierspēli – no 77% (*vie*) līdz 0% (*vieI*). Skolēnu izzinošā ārējā motivācija arī ir paaugstinājusies, tā kā skolēni labprātāk vēlējas apgūt klavierspēli, jo atskaņos mūziku, kas patiks klausītājiem – no 40% (*pat*) līdz 94% (*patI*).

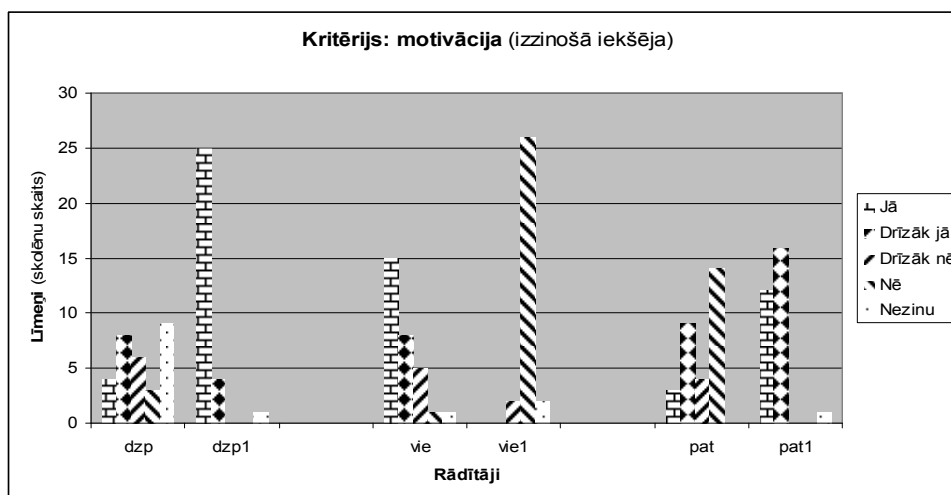
Sakarā ar skolēnu izzinošās motivācijas rādītāju rezultātiem, attīstījusies arī skolēnu panākumu sasniegšanas motivācija (skat. 3.3.2. tabulu).

3.3.2. tabula. Fokusgrupas skolēnu klavierspēles apguves rādītāju un līmeņu biežuma tabula (*Frequency Table*). Kritērijs – Motivācija (panākumu sasniegšanas)

Kritērijs Motivācija panākumu sasniegšanas. Fokusgrupa													
Nr. p.k.	Rādītāji Līmeņi	drau		drauI		prof		profI		atba		atbaI	
		1	<i>Jā</i>	1	3%	14	47%	0	0%	9	30%	4	13%
2	<i>Drīzāk jā</i>	5	17%	13	43%	2	7%	10	33%	9	30%	10	33%
Kopā		6	20	27	90%	2	7%	19	63%	13	43%	27	90%
3	<i>Drīzāk nē</i>	4	13%	2	7%	11	36%	7	23%	7	23%	0	0%
4	<i>Nē</i>	15	50%	1	3%	15	50%	2	7%	10	34%	0	0%
5	<i>Nezinu</i>	5	17%	1	3%	2	7%	2	7%	0	0%	3	10%
Pavisam kopā		30	100%	30	100%	30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

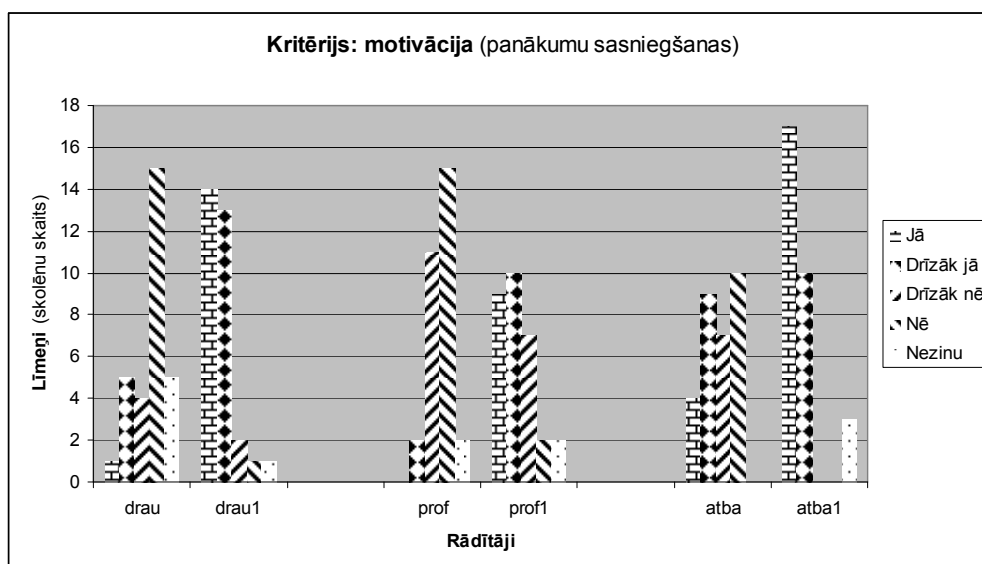
Skolēni anketās apgalvoja, ka jutās pārliecinošāki draugu lokā – no 20% (*drau*) līdz 90% (*drauI*), jūt, ka viņu klavierspēli atbalsta klausītāji – no 43% (*atba*) līdz 90% (*atbaI*). Sekmēta skolēnu vēlēšanās apgūt klavierspēli tālākajai profesionālajai darbībai – no 7% (*prof*) līdz 63% (*profI*). Skolēnu pašrealizācijas veicināšanā ir ļoti zīmīgs rādītājs.

Attēlā 3.3.1. ir atspoguļotas skolēnu skaita izmaiņas atbildēs kritērijā Motivācija (izzinošā).



3.3.1. attēls. Skolēnu divu mērījumu atbilžu skaita izmaiņas izzinošajā motivācijā

Pēc 3.3.1. attēlā fiksētajiem datiem var konstatēt, cik lielā mērā (no 12 skolēniem pētījuma sākumā līdz 27 beigās) ir attīstījusies skolēnu klavierspēles apguves procesā vēlme spēlēt džeza un populārās mūzikas skaņdarbus (*dzp-dzp1*). Pētījuma sākumā 22 skolēniem bija vienalga, kāda stila mūziku spēlēt, bet pētījuma beigās, apgūstot klavierspēli aksioloģiskās pieejas kontekstā, tādu skolēnu vairs nav (*vie-vie1*). Ir attīstījusies skolēnu vēlšanās spēlēt mūziku, kura patiks klausītājiem: pētījuma sākumā tā bija 12 skolēniem, beigās – 28 (*pat-pat1*).



3.3.2.attēls. Skolēnu divu mērījumu atbilžu skaita izmaiņas panākumu sasniegšanas motivācijā

3.3.2. attēlā vērojama pozitīvā dinamika, kas atspoguļo to, ka vairāk skolēnu (no 6 bērniem pētījuma sākumā līdz 27 bērniem pētījuma beigās) vēlas apgūt klavierspēli, lai

justos pārliecinošāk draugu lokā (*drau-draul*). Sākumā tikai 2, bet beigās jau 21 skolēns izteica vēlēšanos veidot klavierspēles tehniskās iemaņas tālākajai profesionālajai darbībai (*prof-prof1*). Tas ir viens no nozīmīgākajiem rādītājam, kas liecina par to, ka klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā veicina skolēnu pašrealizāciju. Visbeidzot, klausītāju atbalstu juta pētījuma sākumā 13 skolēni, bet pētījuma beigās – 27 skolēni (*atba-atba1*).

Pēc kritērija *radošums* arī var secināt pozitīvās dinamikas augšupeju skolēnu viedokļu izmaiņā par klavierspēles apguves saturu (skat. 3.3.3.tabulu).

3.3.3. tabula. Fokusgrupas skolēnu klavierspēles apguves rādītāju un līmeņu biežuma tabula (*Frequency Table*). Kritērijs – Radošums

		Kritērijs Radošums. Fokusgrupa							
Nr. p.k.	Rādītāji	pec		pec1		impr		impr1	
	Līmeņi								
	Jā	8	27%	19	63%	10	33%	25	84%
2.	Drīzāk jā	14	47%	8	27%	8	27%	14	13%
Kopā		20	77%	27	90%	18	60%	39	97%
3.	Drīzāk nē	1	3%	2	7%	6	20%	1	3%
4.	Nē	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%
5.	Nezinu	6	20%	1	3%	6	20%	0	0%
Pavisam kopā		30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

Vispirms ir jāatzīmē, ka skolēniem sāk veidoties vērtīborientētā attieksme, jo viņiem nav grūtību ar apgalvojumu izvērtēšanu, sniedzot konkrēto atbildi. Uz to norāda 0% atbilžu līmenī „nezinu” par improvizācijas apguvi (*impr1*) un sava repertuāra izveidi (*sav1*). Skolēni labprātāk vēlas iemācīties atskaņot muziku pēc dzirdes (no 74% (*pec*) skolēnu pētījuma pirmā mērījuma rezultātos līdz 90% (*pec1*) otra mērījuma rezultātos, iegūt improvizēšanas iemaņas (no 60% (*impr*) pētījuma sākumā līdz 90% (*impr1*) pētījuma beigās).

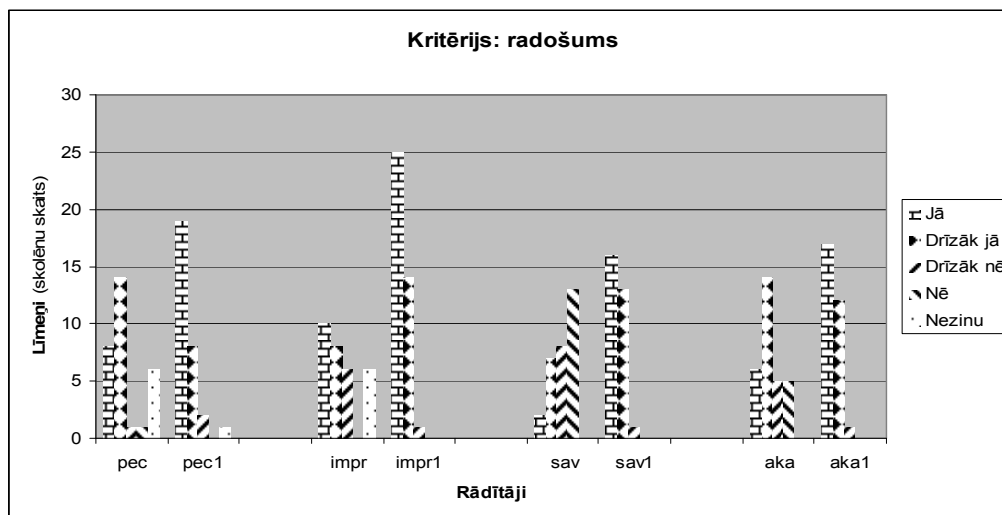
Tabulā 3.3.4. atspoguļoti kritērija Radošums rādītāju „savs repertuārs” un „akadēmiskā mūzika” skolēnu atbilžu rezultātu biežums.

3.3.4. tabula. Fokusgrupas skolēnu klavierspēles apguves rādītāju un līmeņu biežuma tabula (*Frequency Table*). Kritērijs – Radošums

Nr. p.k.	Rādītāj Līmeņi	Kritērijs Radošums. Fokusgrupa							
		sav		sav1		aka		aka1	
1.	<i>Jā</i>	2	7%	16	54%	6	20%	17	57%
2.	<i>Drīzāk jā</i>	7	23%	13	43%	14	46%	12	40%
Kopā		9	30%	29	97%	20	66%	29	97%
3.	<i>Drīzāk nē</i>	8	27%	1	3%	5	17%	1	3%
4.	<i>Nē</i>	13	43%	0	0%	5	17%	0	0%
5.	<i>Nezinu</i>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Pavisam kopā		30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

Izveidot savu repertuāru – pozitīvu atbilžu skaits izmainījies no 30% (*sav*) līdz 97% (*sav1*). Pozitīvā dinamika skolēnu attieksmē pret akadēmisko mūziku (no 66% (*sav*) līdz 97% (*sav1*)) liecina par skolēnu daudzpusīgu interesi pret mūziku.

Augošā dinamika skolēnu viedokļu attīstībā par klavierspēles saturu ir redzama 3.3.3.attēlā.



3.3.3. attēls. Skolēnu divu mērījumu atbilžu skaita izmaiņas pēc kritērija radošums

Atbilžu „jā” skaits ir izaudzis no 8 (*pec*) līdz 19 (*pec1*) skolēnu atbildēs par vēlēšanos iemācīties atskaņot uz klavierēm mūziku pēc dzirdes, no 10 (*impr*) līdz 25 (*impr1*) pieaudzis skolēnu skaits, kas vēlas iegūt improvizēšanas iemaņas uz klavierēm. Savu uz klavierēm atskaņojamo repertuāru gribētāju skaits ir izaudzis no 2 (*sav*) skolēniem pētījuma sākumā līdz 16 (*sav1*) skolēniem pētījuma otrajā mērījumā. Arī akadēmiskās

mūzikas skaņdarbus iekļaut savā repertuārā otrajā mērījumā ir izvēlējušies vairāk skolēnu (no 6 (*aka*) sākumā līdz 17 (*aka1*) pētījuma beigās). Tas liecina, ka skolēni, apgūstot klavierspēli aksioloģiskās pieejas kontekstā, kļuvuši pārliecinātāki par savām spējām klavierspēlē.

Apkopojot atbilžu rezultātus pēc kritērijā *pašorganizācija*, secinām arī pozitīvo dinamiku (skat. 3.3.5. un 3.3.6. tabulas).

3.3.5.tabula. Fokusgrupas skolēnu klavierspēles apguves rādītāju un līmeņu biežuma tabula (*Frequency Table*). Kritērijs – Pašorganizācija

Kritērijs Pašorganizācija. Fokusgrupa									
Nr. p.k.	Rādītāji	mer		mer1		laik		laik1	
	Līmeņi								
1.	Jā	5	17%	16	53%	3	10%	14	47%
2.	Drīzāk jā	9	30%	14	47%	5	17%	12	40%
Kopā									
3.	Drīzāk nē	7	23%	0	0%	14	46%	4	13%
4.	Nē	3	10%	0	0%	8	27%	0	0%
5.	Nezīnu	6	20%	0	0%	0	0%	0	0%
Pavisam kopā		30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

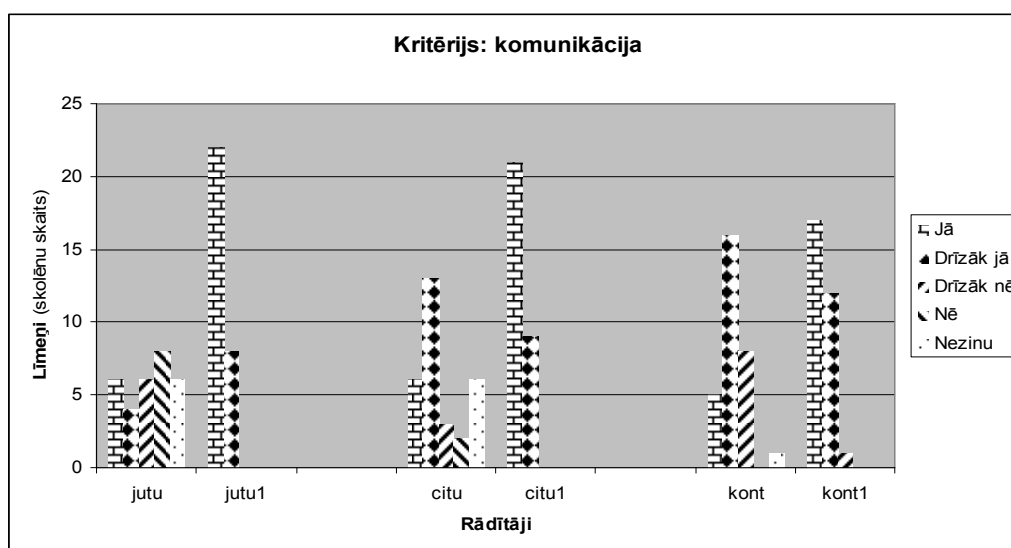
3.3.6.tabula. Fokusgrupas skolēnu klavierspēles apguves rādītāju un līmeņu biežuma tabula (*Frequency Table*). Kritērijs – Pašorganizācija

Kritērijs Pašorganizācija. Fokusgrupa									
Nr. p.k.	Rādītāji	grut		grut1		pasv		pasv1	
	Līmeņi								
1.	Jā	4	13%	20	67%	1	3%	20	67%
2.	Drīzāk jā	16	54%	10	33%	8	27%	8	26%
Kopā									
3.	Drīzāk nē	1	3%	0	0%	3	10%	2	7%
4.	Nē	1	3%	0	0%	13	43%	0	0%
5.	Nezīnu	8	27%	0	0%	5	17%	0	0%
Pavisam kopā		30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

Jāatzīmē, ka ir mainījušās skolēnu atbildes par mērķa uzstādīšanas prasmi (no skolēnu atbilžu 47% (*mer*) uz 100%(*mer1*)), laika plānošanas prasmi (no 27% (*laik*) uz

Secinot pozitīvo dinamiku, jāatzīmē, ka ir mainījušās skolēnu atbildes par vēlēšanos izprast savas jūtas (no 33% uz 100%), prasmi pieņemt citus, kādi viņi ir (no 63% uz 100%) un prasmi veidot kontaktus (no 70% uz 97%). Analizējot *pašorganizācijas un komunikācijas* kritērijus ir nepieciešams atzīmēt, ka atbilžu rezultātos ir konstatējamas arī skolēnu augošās personības psiholoģiskās izmaiņas attieksmē pret savām jūtām, pret citiem cilvēkiem un pret kontaktu ar citiem cilvēkiem izvedi.

3.3.5. attēlā ir redzams, ka skolēnu atbilžu otra mērījuma rezultātos (*jutu1, citu1*) nav negatīvo atbilžu, rādītāja *kont1* ir viena atbilde „drīzāk nē”. Arī komunikācijas rādītāja ietvaros skolēni, kuru klavierspēles apguves process notika aksioloģiskās pieejas kontekstā, savās atbildēs neuzrāda līmeni „nezinu”, jo ir redzama attīstība jutīgumā pret savām emocijām un vajadzībām, citu cilvēku pieņemšanā, kādi viņi ir, un prasmē veidot kontaktus.



3.3.5. attēls. Skolēnu divu mērījumu atbilžu skaita izmaiņas pēc kritērija komunikācija

Pētījuma aprakstošās statistikas nākamajā posmā pievērsīsimies skolēnu kontrolgrupas atbilžu uz anketas jautājumiem rezultātiem.

2) *Kontrolgrupas skolēnu klavierspēles apguve* risinājās ārpus aksioloģiskās pieejas konteksta, un tika novērota pētījuma ietvaros vienlaikus ar fokusgrupas skolēniem no 2004.gada, kad tika veikta pirmā anketēšana un iegūti sākotnējie rezultāti, līdz 2008.gadam, kad tika apkopoti pētījuma nobeiguma rezultāti.

Pētījuma pirmais kritērijs – skolēnu klavierspēles apguves *motivācija*. Tā pētījumā ir iedalīta izzinošajā un panākumu sasniegšanas.

Pēc kontrolgrupas skolēnu panākumu sasniegšanas motivācijas rādītāju rezultātu (skat. 3.3.9.tabulu) analīzes var secināt, ka, nedaudz izmainoties atbilžu skaitam procentuāli, rādītāju rezultāti, kas atspoguļo vēlmi apgūt klavierspēli, lai justos pārliecinošāk draugu lokā (20% *drau* uz 34% *drau1*) un vēlmi veidot klavierspēles tehniskās iemaņas tālākajai profesionālajai darbībai (1% *prof* uz 2% *prof1*), tomēr ir zemāki par 50%, t.i. kontrolgrupas skolēnu vairākums nekļūst vairāk motivēts apgūt klavierspēli. Īpaši svarīgi atzīmēt *klausītāju atbalsta* rādītāja rezultātus. Skolēni, kuri apguvuši klavierspēli ārpus aksioloģiskās pieejas konteksta, atbildēs uzrāda negatīvo dinamiku: no 64% *atba* uz 40% *atba1*. Var secināt, ka kontrolgrupas skolēni, apgūstot klavierspēli vienalga ar kāda repertuāra palīdzību, nejūt klausītāju atbalstu.

Kontrolgrupas skolēnu atbilžu rezultātu analīze pēc kritērija *radošums* veikta, apkopojot četru rādītāju: „spēle pēc dzirdes”, „vēlme apgūt improvizēšanas iemaņas”, „vēlme veidot savu repertuāru” un „interese pret dažāda stila mūziku, tai skaitā akadēmisko”, rezultātus (skat. 3.3.10. un 3.3.11. tabulas).

3.3.10.tabula. Kontrolgrupas skolēnu klavierspēles apguves rādītāju un līmeņu biežuma tabula (*Frequency Table*). Kritērijs – Radošums

Nr. p.k.	Rādītāji Līmeņi	Kritērijs Radošums							
		pec		pec1		impr		impr1	
1.	Jā	8	27%	10	33%	8	27%	9	30%
2.	Drīzāk jā	10	34%	11	37%	10	33%	7	23%
Kopā		18	61%	21	70%	18	60%	16	53%
.	Drīzāk nē	5	17%	1	3%	5	17%	3	10%
4.	Nē	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
5.	Nezinu	7	23%	8	27%	7	23%	11	37%
Pavisam kopā		30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

Apkopojot pozitīvo atbilžu „jā”, „drīzāk jā” rezultātus, var secināt, ka kontrolgrupas skolēniem ir attīstījusies pozitīvā attieksme pret spēli pēc dzirdes (no 61% *pec* līdz 70% *pec1*), tomēr, bez īpašas uzmanības klavierspēles apguves programmas saturā, vēlme iegūt improvizēšanas iemaņas, kas atspoguļojās rādītāja *impr-impr1* ir samazinājusies: 60% līdz 53% (skat. 3.3.10. tabulu).

3.3.11.tabula. Kontrolgrupas skolēnu klavierspēles apguves rādītāju un līmeņu biežuma tabula (*Frequency Table*). Kritērijs – Radošums

Nr. p.k.	Rādītāji Līmeņi	Kritērijs Radošums							
		sav		sav1		aka		aka1	
1.	<i>Jā</i>	3	10%	8	27%	6	20%	8	27%
2.	<i>Drīzāk jā</i>	7	23%	8	27%	10	33%	12	40%
Kopā		10	33%	16	54%	16	53%	20	67%
3.	<i>Drīzāk nē</i>	10	33%	7	23%	5	17%	5	17%
4.	<i>Nē</i>	5	17%	0	0%	5	17%	1	3%
5.	<i>Nezinu</i>	5	17%	7	23%	4	13%	4	13%
Pavisam kopā		30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

Sava repertuāra izveide (33% *sav* līdz 54% *sav1*) un interese par dažāda stila mūziku, tai skaitā akadēmisko (53% *aka* līdz 67% *aka1*) ir nedaudz attīstījusies (skat. 3.3.11.tabulu).

Kontrolgrupas skolēnu atbilžu „jā”, „drīzāk jā” rezultāti pēc kritērija *pašorganizācija* atspoguļoti 3.3.12. un 3.3.13. tabulās.

3.3.12.tabula. Kontrolgrupas skolēnu klavierspēles apguves rādītāju un līmeņu biežuma tabula (*Frequency Table*). Kritērijs – Pašorganizācija

Nr. p.k.	Rādītāji Līmeņi	Kritērijs Pašorganizācija							
		mer		mer1		laik		laik1	
1.	<i>Jā</i>	6	20%	10	33%	5	17%	8	27%
2.	<i>Drīzāk jā</i>	9	30%	4	13%	5	17%	12	40%
Kopā		15	50%	14	46%	10	34%	20	67%
3.	<i>Drīzāk nē</i>	8	27%	8	27%	14	46%	1	3%
4.	<i>Nē</i>	0	0%	0	0%	2	7%	4	13%
5.	<i>Nezinu</i>	7	23%	8	27%	4	13%	5	17%
Pavisam kopā		30	100%	30	100%	30	100%	30	100%

Visu rādītāju rezultāti ir ar augošo dinamiku: pirmā mērījuma rādītāja *jutu* 40% līdz otra mērījuma rādītāja *jutuI* 90%; *citu* 70% līdz *cituI* 90% ; *kont* 70% līdz *kontI* 87% (skat. 3.3.14.tabulu). Analizējot *komunikācijas* kritērija rādītāju rezultātus, nepieciešams atzīmēt, ka atbildēs ir konstatējamas arī kontrolgrupas skolēnu augošās personības psiholoģiskās izmaiņas attieksmē pret savām jūtām, pret citiem cilvēkiem un pret kontaktu ar citiem cilvēkiem izveidi.

3) *Aprakstošās statistikas sadaļas trešajā daļā – salīdzinošā divu skolēnu grupu –* fokusgrupas (30 skolēni) un kontrolgrupas (30 skolēni) atbilžu rezultātu divu mērījumu atšķirību analīze. Apkopojot pirmā un otra mērījuma skolēnu anketu atbildēs izteikto viedokļu izmaiņas dinamikas rezultātus (skat. 3.3.15. tabulu), var izteikt vairākus secinājumus.

3.3.15.tabula. Skolēnu fokusgrupas un kontrolgrupas atbilžu rezultātu (%) divu mērījumu atšķirību salīdzinošās analīzes tabula

Kritēriji	Motivācija iz.			Motivācija pan.			Radošums				Pašorganizācija				Komunikācija		
	dzp %	vie %	pat %	drau %	prof %	atba %	pec %	impr %	sav %	aka %	mer %	laik %	grut %	pas %	jutu %	citu %	kont %
Fokusgrupas atbilžu rezultāti	57	-77	54	70	56	47	16	37	67	11	53	60	33	63	67	37	27
Kontrolgrupas atbilžu rezultāti	34	7	14	14	4	-24	9	-7	11	14	-4	33	17	16	50	20	17
Atšķirība (%)	23	-70	40	56	52	71	7	44	56	-3	57	27	16	47	17	17	10

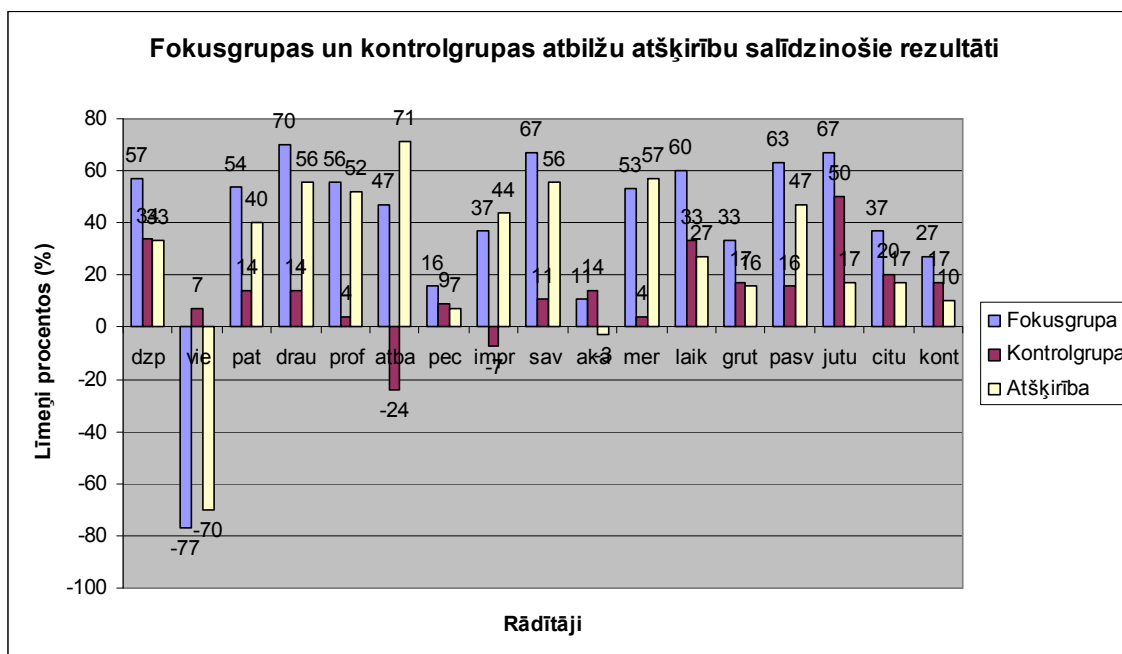
Par nozīmīgām atšķirībām pētījumā ir pieņemts rezultāts, kas pārsniedz 50% atšķirību.

Visnozīmīgākās atšķirības ir skolēnu klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā *motivācijas* kritērijā. Fokusgrupas skolēnu atbildēs redzams, ka pēc kritērija *izzinošā motivācija* viņu vēlme apgūt klavierspēli, atskaņojot vienalga kādu mūziku, ir par 70% samazinājusies, salīdzinot pirmā un otra mērījuma rezultātus. Tas nozīmē, ka skolēni, apgūstot klavierspēli aksioloģiskās pieejas kontekstā, ir par 70% pārliecinātāki, ar kāda stila mūziku viņi vēlas apgūt klavierspēli. Ar šo apgalvojumu korelē *panākumu sasniegšanas motivācijas* rādītāju atbilžu rezultāti. Fokusgrupas skolēni, zinot, kādu mūziku vēlas spēlēt, uzrāda šādus salīdzinošus rezultātus:

- apgūstot klavierspēli, jutās pārliecinātāki draugu lokā par 56%, nekā kontrolgrupas skolēni;
- par 52% vairāk skolēnu izteikuši vēlēšanos apgūt klavierspēli tālākajai profesionālajai darbībai;

- par 71% vairāk fokusgrupas skolēnu izteica viedokli, ka viņu klavierspēles apguvi atbalsta klausītāji.

Ar šiem rezultātiem saskan arī lielākās skolēnu daļas vēlēšanās izveidot savu repertuāru (fokusgrupā lielāka par 56%) un mērķa uzstādīšanas prasme (fokusgrupā lielāka par 57%).



3.3.6. attēls. Skolēnu fokusgrupas un kontrolgrupas atbilžu atšķirību rezultāti

Pētījuma gaitā fokusgrupas un kontrolgrupas skolēnu atbilžu abu mērījumu rezultātu (skat.3.3.6. attēlu) salīdzinošā analīze noved pie secinājuma, ka fokusgrupas skolēni, apgūstot klavierspēli aksioloģiskās pieejas kontekstā, vairs nepaliek vienaldzīgi pret apgūstamo klavierspēles repertuāru, bet gluži otrādi, zina, kādu mūziku viņi grib atskaņot (pētījumā – populāro un džeza pārsvarā), jo tad viņus atbalsta klausītāji, viņi jūtas pārliecinošāki draugu lokā. Tāpēc par 52% vairāk fokusgrupas skolēnu izteikuši vēlēšanos apgūt klavierspēli tālākajai profesionālajai darbībai. Var konstatēt, ka klavierspēles apguve aksioloģiskās pieejas kontekstā veicināja skolēnu pašrealizāciju.

SECINĀJUMI

1. Promocijas darbs atspoguļo pētījuma rezultātus, kas vērsti uz klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas konteksta teorētiskā pamata izstrādi. Pētījuma teorētiskos pamatus veido filozofu, psihologu, sociologu un mūzikas pedagogu pētījumi un atziņas. Zinātnieku izstrādātās koncepcijas, teorijas un secinājumi snieguši iespēju izveidot un pārbaudīt klavierspēles apguves modeli aksioloģiskās pieejas kontekstā.
2. Promocijas darbā aksioloģiskā pieeja saprotama kā filozofiski pedagoģiskā stratēģija, kas atklāj:
 - skolēnu personības attīstības veicināšanas pedagoģisko resursu,
 - klavierspēles mākslas,
 - izglītības sistēmas
 pilnveides ceļus no vērtīborientēto attieksmju pozīcijas.
3. Teorētiskajā daļā analīžu rezultātā izvirzīti četri aksioloģiskās pieejas kontekstu klavierspēles apgūvē veidojoši bloki:
 - *skolēna individuālo īpatnību bloks* (vērtīborientācijas, attieksmes, apziņa un uzvedība),
 - *klavierspēles apguves satura vērtību bloks* (uz personību orientēta klavierspēles apguves mācību satura vērtības, kas izteiktas tās uzdevumos; mūzikas vērtības, kas izteiktas tās funkcijās),
 - *klavierspēles apguves mācību procesa bloks* (motivāciju, saturiskais, organizatoriski metodiskais, vērtējošais),
 - *pedagoģisko nosacījumu bloks, kas aktualizē aksioloģiskās pieejas kontekstu*, (personības un sabiedrības vajadzību izzināšana un aktualizācija mācību procesā; uz skolēna pieredzi balstīts klavierspēles mācību process; uz skolēnu un sabiedrības vērtībām balstītas klavierspēles autorprogrammas izveide un apguve; skolēnu iesaistīšana vērtīborientētajā muzikālajā komunikācijā: piedalīšanās festivālos, koncertos; skolēnu pašvērtējuma prasmju attīstības veicināšana).
 Uz apzināto bloku satura pamata īstenota teorētiskā izstrādne – skolēnu klavierspēles apguves modelis aksioloģiskās pieejas kontekstā.
4. Izstrādātie klavierspēles apguves kritēriji, rādītāji un līmeņi balstās uz teorētiskajām atziņām par klavierspēles apguves procesa un skolēnu pašrealizācijas pilnveides mijšakarībām un atspoguļo skolēnu klavierspēles apguves efektivitāti tālākajā pašrealizācijā. Modeļa būtība un saturs veicina skolēnu pašrealizācijas veidošanos.

5. Teorētisko atziņu analīzes un skolēnu, vecāku un skolotāju anketēšanas rezultātā izstrādāta uz aksioloģisko pieeju balstīta klavierspēles apguves autorprogramma. Tās apguve īstenota Latvijas vispārizglītojošajās skolās ar profesionāli orientēta virziena mūzikas programmu apguvi, gatavojoties jauno pianistu ikgadējiem festivāliem 2004.-2011. Sakarā ar to, promocijas darbā veikta Latvijas vispārizglītojošo skolu ar profesionāli orientēta virziena mūzikas programmas apguvi jauno pianistu festivālu, kā nozīmīgu pētījuma komponentu, norišu satura un rezultātu analīze. Uz aksioloģisko pieeju balstītas autorprogrammas apguve veicināja skolēnu motivāciju apgūt klavierspēli.
6. Promocijas darba praktiskajā daļā veiktais klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas kontekstā kvantitatīvais pētījums atklāja tās ievērojamo potenciālu skolēnu pašrealizācijas veicināšanā. Praktiskās izpētes gaitā pārbaudītā klavierspēles apguves aksioloģiskā modeļa un autorprogrammas īstenošanas efektivitāte veicina skolēnu motivāciju turpināt apgūt klavierspēli tālākajai profesionālajai darbībai. Tas nozīmē, ka klavierspēles apguve pēc izveidotā modeļa veicina skolēnu pašrealizācijas veidošanās pozitīvo dinamiku. Skolēnu fokusgrupas divu mērījumu Spīrmena korelāciju rezultātu analīze parāda, ka vislielākā korelāciju koeficienta izaugsme līdz sakarību augstam nozīmīgumam (no 0,399(*) līdz 0,771(**)) notika rādītājā „skolēnu vēlme apgūt klavierspēli tālākajai profesionālajai darbībai, saistot apguvi ar džeza un populārās mūzikas atskaņošanu”.
7. Pētījumā gūtie rezultāti veido pamatu klavierspēles apguves satura pilnveidei ar aksioloģiskās pieejas kontekstu. Šī pētījuma rezultāti varētu rosināt un mudināt uz turpmākajiem pētījumiem, kas būtu vērsti uz citu mācību priekšmetu saturu pilnveidi ar aksioloģiskās pieejas kontekstu skolēnu pašrealizācijas veicināšanai.

Literatūra

- Adler A. (1964). *Social Interest: A challenge to mankind*. New York: Capricorn Books. – 274 p.
- Allport G. (1961) *Pattern and Growth in Personality*. San Diego, California: Harcourt College Publishers. – 608 p.
- Allsup R. E. (2003) Music learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51(1), 24-37.
- Anspaks J. (2004) *Mākslas pedagoģija I d.* Rīga: RaKa. – 298 lpp.
- Anspaks J. (2003) *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa.– 476 lpp.
- Avramecs B., Muktupāvels V. (1997) *Tradicionālā un populārā mūzika*. Rīga: Mūzika Baltica. – 277 lpp.
- Barrett M. (2005) A systems view of musical creativity. *D. J. Elliott (Ed.) Praxial Music Education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 177-195.
- Bebre R. (2000) Radošas personības struktūra. *Radoša personība II*. Rīga: Kreativitātes centrs, 3-8.
- Beļickis I. (2000) *Alternatīvās izglītības teorijas*. Rīga: RaKa. – 96 lpp.
- Beļickis I. (1995) *Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma*. Rīga: RaKa. – 132 lpp.
- Bēme G. (2007) Humānisms postmodernajā Eiropā. *Skolotājs*, 6, 4-8.
- Birzkops J. (1986) *Mūzikas sacerēšana klavierspēles apmācībā*. Rīga: Zvaigzne ABC. – 122 lpp.
- Bogdanova T. (2003) *Agrīnās bērnības vecumposma bērnu klavierspēles prasmju veidošanās priekšnoteikumi*. Rīga: Latvijas Akmeoloģijas akadēmija. – 74 lpp.
- Bogdanova T., Maļkova L. (2008) Klavierspēles apguves aksioloģiskās pieejas teorētiskais pamatojums. *TEACHER OF THE 21st CENTURY: Quality Education for Quality Teaching*. Rīga: University of Latvia Press, CD formats, 853-861.
- Broks A. (2003) Latvijas izglītības sistēma mainībā: 1993.-1998.-2003. *Skolotājs*, 4, 19-26.
- Bruner J. & Goodman C. *Value and Need as Organizing Factors in Perception* [Online 10.02.2011.] <http://psychclassics.yorku.ca/Bruner/Value/>
- Burnard P. (2005) What matters in general music? *D. J. Elliott (Ed.) Praxial Music Education : Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 266-280.

- Čehlova Z. (2002) *Izziņas aktivitāte macībās*. Rīga: RaKa. – 136 lpp.
- Dauge A. (1928) *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Rīga: O. Jēpes apgāds. – 125 lpp.
- Davies S. (2003) Music. J. Levinson (Ed.) *The Oxford Handbook of Aesthetics*. Oxford: Oxford University Press, 489-515.
- DeLorenzo L. C. (2003). Teaching music as democratic practice. *Music Educators Journal*, 90 (2), 24-37.
- Dewey J. (1966) *Democracy and Education*. New York: The Free Press. – 292 p.
- Dewey J. (1972) The aesthetic element in education *The Early Works*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 202–203.
- Dewey J. (2009) *The School and Society*. New York: BiblioLife. – 138 p.
- Direktorenko I. (2001) *Studentu klavierspēles iemaņu veidošanās pedagoģiskie priekšnosacījumi*: Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: Latvijas Universitāte. – 75 lpp.
- Eiropas Parlamenta lēmums (2008) <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:141:0017:01:LV:HTML>
- Eisner E. & Vallance E. (1994) Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. E. Eisner & E. Vallance (Eds.) *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkly, CA: McCutcheon, 2 –17.
- Elliott D. (2008) Music for citizenship: A commentary on Paul Woodford's democracy and music education: liberalism, ethics, and the politics of practice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 7 (1), 45-73. <http://act.maydaygroup.org/articles/Elliott7> (online 24.05.2008.)
- Elliott D. J. (1995) *Music Matters: A New philosophy of music education*. New York: Oxford University Press. – 400 p.
- Elliott D. J. (2001) Modernity, postmodernity, and music education. J. Elliot (Ed.) *Research Studies in Music Education*, New York: Oxford. 17, 32- 41.
- Elliott D. J. (Ed.) (2005) *Praxial Music Education: Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press. – 336 p.
- EMUs' 35th General Assembly and Conference *Music Education in Europe – Music For All* (2010) - <http://www.musicschoolunion.eu> (online 25.05.2010)
- Ericson E.H. (1963) *Childhood and Society*. New York. – 75 p.
- European Comission (2009) European Comission Report (Online 20.01.09.) <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2009.pdf>
- Field A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage. – 856 p.

- Fjeld J. (1998) *Globalisation, Social Capital and Lifelong Learning: Connections of our times*. Krakow: Aksjomat Wydawnictwo. – 356 p.
- Fjelds S.-E. (1998) *No parlamenta līdz klasei*. Rīga: Lielvārds. – 72 lpp.
- Freids Z. (2000) *Īgnums kultūrā*. Rīga: Zvaigzne ABC. – 136 lpp.
- Fromm E. (1976) *To Have or to Be*. London: Abacus. – 224 p.
- Gadamers H.-G. (2002) *Skaistā aktualitāte. Māksla kā spēle, simbols un svētki*. Rīga: Zvaigzne ABC. – 128 lpp.
- Geske, A. & Grīnfelds, A. (2006) *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. – 261 lpp.
- Grauzdiņa I. (2008) Grieziet ceļu, grieziet ceļu praktiskai un radošai muzicēšanai mūzikas skolā. *Mūzikas vēstures un teorijas mijiedarbe*. Daugavpils: Daugavpils Universitāte, 81-96.
- Gudjons H. (1998) *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC. – 395 lpp.
- Gulbe A. (2009) *Metodoloģiskā kultūra topošā klavierspēles skolotāja darbībā*: Promocijas darbs. [https://luis.lanet.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F52619/Aurika Gulbe 2008.pdf](https://luis.lanet.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F52619/Aurika%20Gulbe%202008.pdf)
- Hahele R. (2006) Mācīšanās kvalitātes pašnovērtējuma iespējas novērtēšanas sistēmā Latvijā. *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 148-161.
- Hargreaves, D. (1994) *The Developmental Psychology of Music*. London: Cambridge University Press. – 112 p.
- Hoffer C. (2009) *Introduction to music education*. London: Waveland Press. - 187 p.
- Hoy W. (2010) *Quantitative Research in Education*. London: Sage Publication. – 160 p.
- Jarrett K., Doershuk R. (2001) *88: The Giants of Jazz Piano*. Backbeat Books. San Francisko: Book & CD edition. – 342 p.
- Jorgensen E. R. (2002). Philosophical issues in curriculum. R. Colwell & C. Richardson (Eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer, 48-62.
- Karpova Ā. (1994) *Personība un individuālais stils*. Rīga: LU. – 291 lpp.
- Karpova Ā. (1998) *Personība. Teorijas un to radītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC. – 223 lpp.
- Kertz-Welzel A. (2004) Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22 (3), 277-286.
- Ķestere I. (2006) *Pedagoģijas vēsture*. Rīga: Zvaigzne ABC. – 182 lpp.

- Kivriņa E., France I., Vilāne I., Juhņēviča I. (2002) *Skolu vērtēšanas un attīstības plānošanas rokasgrāmata*. Rīga: LR Izglītības un zinātnes ministrija. – 62 lpp.
- Koķe T. (2005) Pētnieka izaugsme doktorantūras studijās: Aktualitātes un prasības. *Pētījumi pieaugušo pedagogijā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 9-15.
- Koķe T., Rupmeja E. (2001) *G. Jungs mūsdienu skolai*. Rīga: RaKa. – 106 lpp
- Kropļijs A., Raščevska M. (2004) *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa. – 178 lpp.
- Lasmanis A. (2002a) *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagogijas un psiholoģijas pētījumos*. I d. Rīga: Izglītības soļi. – 236 lpp.
- Lasmanis A. (2002b) *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes un psiholoģijas pētījumos*. II d. Rīga: Izglītības soļi. – 422 lpp.
- Lasmanis A. (2003) *Māksla apstrādāt datus: Pirmie soļi (1. burtnīca)*. Rīga: P&K. – 31 lpp.
- Latvijas Republikas izglītības likums (1999) Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija.
- Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija (2011) *Latvijas izglītības sistēmas piesaiste Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrai mūžizglītībai un Eiropas augstākās izglītības telpas kvalifikāciju ietvarstruktūrai*. Pašvērtējuma ziņojums
<http://www.nki-latvija.lv/wp-content/uploads/2011/06/Latvijas-zinojums-par-izglitibas-sistemas-piesaisti-EKI.pdf>
- Latvijas Republikas Ministru kabinets (2008) *Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju* <http://www.likumi.lv/doc.php?id=184810&from=off>
- Latvijas Republikas Profesionālās izglītības likums (1999) Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija.
- Latvijas Republikas vispārējās izglītības likums (1999). Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija.
- Leadbeater Ch. & Miller P. (2004) *The Pro-Am Revolution*. New York: Demos. – 74 p.
- Levine G. & Sanford, A. (2005) *Guide to SPSS for Analysis of Variance*. London: Lawrence Erlbaum Associates. – 200 p.
- Līdaka A. (2006) Vērtību aktualizēšana pedagogiskajā procesā. *M. Marnauza (Red.) Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā*. Zinātniskie raksti. Vol.3. Rīga: ULMA, 283-287.
- Lieģeniece D. (1995) *Personiskuma principa skaidrojums saistībā ar personas jēgas veidošanos*. Liepāja: Liepājas Pedagoģijas Augstskola. – 26 lpp.
- Lohmar B. & Eckhardt T. (Eds.) (2008) *The Education System in the Federal Republic of Germany*. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of

Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, - http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/(online 14.11.2011).

Lotze H. (1923) *Mikrokosmos*. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer Anthropologie. Leipzig, Bd.III. S. – 508 p.

Maļkova L. (2004) Klavierspēles mācību procesa aktualizācija vispārīgā skolā ar padziļinātu mūzikas apguvi. *I. Birznieks, A. Freivalds (Eds.) Teorija un prakse skolotāju izglītībā II*. Rīga: Petrovskis un Ko, 159-167.

Maļkova L. (2007) Aksioloģiskās pieejas aktualizācija klavierspēles mācību procesā. *J. Davidova (Ed.) Problems in Music Pedagogy*. Daugavpils University, CD formāts, 265-275.

Maslo E. (2003) *Jauniešu mācīšanās spēju pilnveide dāņu valodas mācību procesā*: Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. – 299 lpp.

Maslo I. (1995) *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. Rīga: RaKa. – 172 lpp.

Maslo I. (2006) *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. – 186 lpp.

Maslow A. (1987) *Motivation and Personality*. New York: Addison-Wesley. – 293 p.

Mertens D. (2010) *Research and Evaluation in Education and Psychology*. London: Sage Publication. – 552 p.

Newman J. (2000) *Action Research: a brief overview in forum, in qualitative social research*, Vol.1. January. <http://qualitative-research.net/fgs-texte/1-00/1-00newmane.html> (tiešsaiste 20.10.2005)

Newman W. (2003) *Social Research Methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston. – 584 p.

Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju (2008) - Ministru kabineta noteikumi Nr.990, Rīga: <http://www.likumi.lv> (online 18.01.09., 30.10.10.)

Ozoliņš D. (2000) Skola sociālo pārmaiņu sistēmā. Starptautiskās konferences *Sociālā pedagoģija un personības adaptācija mainīgajā vidē* materiāli, 42-47.

Pārmaiņas izglītībā (2002). LR Izglītības un zinātnes ministrijas izglītības sistēmas attīstības projekts. Rīga.

Pētersons Ed. (1931) *Vispārīgā didaktika*. Rīga: A. Gulbis. – 130 lpp.

Prets D. (2000) *Izglītības programmu pilnveide*. Rīga: Zvaigzne ABC. – 383 lpp.

Raščevska M., Kristapsone S. (2000) *Statistika psiholoģijas pētījumos*. Rīga: Izglītības soļi. – 356 lpp.

- Regelski T. A. (2003, March). Critical theory and praxis: Professionalizing music opportunities. *A Philosophy Music Education: Advancing the vision*. (3rd ed.). Upper education. *MayDay Group* [On line]: <http://www.nyu.edu/education/music/mayday/maydaygroup/index.htm>
- Reimer B. (1989) *A Philosophy Of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall. –252 p.
- Reimer B. (2003) *From Philosophical Concurrence to Diversity: Problems and opportunities*. New York: Prentice Hall, 1-37.
- Reynolds H. R. (2000). Repertoire is the curriculum. *P. Freer (Ed.) Music Educators Journal*, 87 (1), Georgia State University, USA: Music Educators National Conference (MENC), 31-33.
- Rescher N. (2005). *Value Matters: Studies in axiology*. Frankfurt: Ontos Verlag. – 140 p.
- Rogers C. R. (2004) *On Becoming a Person*. London: Constable and Robinson. – 432 p.
- Rubene Z. (2008) *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds. – 223 lpp.
- Rungule R. (2002) Attieksme pret pārmaiņām izglītībā un to vērtējums. *Skolotājs*, 5, 7-12.
- Sīle M. (2000) *Veseluma pieeja bērna attīstībā klavierspēles mācību procesā: Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Latvijas Universitāte. – 55 lpp.
- Sīle M. (2003) *Latvijas klavierspēles skolas attīstība*. Rīga: RaKa. – 144 lpp.
- Spencer H. (2009) *Development of Sociological Theory* (University of Minnesota Duluth) tiešsaiste 20.02.09./<http://www.bolender.com/Sociological%20Theory/>
- Spigins J. (2008) Džeza improvizācija mācību procesā. *I. Grauzdiņa (Red.) Mūzikas vēstures un teorijas mijiedarbe*. Daugavpils: Daugavpils Universitāte, 175-186.
- Sternberg I. R (1999) *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press. – 204p.
- Students J.A. (1933) *Vispārīgā paidagōģija*. Rīga,: Fr. Baumaņa apgāds – 652 lpp.
- Surikova S. (2007) *Mikrogrupu darbību organizēšana skolēnu sociālās kompetences pilnveidei*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte. – 300 lpp.
- Suter W. (2009) *Introduction to Educational Research*. London: Sage. – 496 p.
- Swanwick, K. (2002) Instrumental teaching as music teaching. *G. Spruce (Ed.) Teaching Music in Secondary Schools*. London: The Open University, 193-209.

- Swanwick K. (1999) Principles of music education. *Teaching Music Musically*. New York: Routledge, 43-68.
- Špona A. (2006) *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa. – 211 lpp.
- Špona A., Čehlova Z. (2004) *Pētniecība pedagogijā*. Rīga: RaKa. – 204 lpp.
- Tashakkori A. & Teddie C. (2003) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. London: Sage Publication. – 758 p.
- Teddlie C. & Reynolds D. (Eds) (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press, 283-298.
- The Berkleemusic Experience. <http://www.berkleemusic.com> (online 16.05.2005).
- Thomas W.I. & Znaniecki F. (1984) *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago: University of Illinois Manufactured. – 129 p.
- Tunne I. (1999) Jauniešu vērtības. *Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Rīga: RaKa, 64-120.
- UNESCO komisijas ziņojums “*Izglītība XXI gadsimtam*” (1998). Rīga: Vārti. – 106 lpp.
- Valbis J. (2004) *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC. – 200 lpp.
- Vēbers M. (2004) *Politika kā profesija un aicinājums*. Rīga: Zvaigzne ABC. – 126 lpp.
- Vorobjovs A. (2002) *Sociālā psiholoģija*. Rīga: Izglītības solī SIA. – 340 lpp.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, (Eds.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. – 140 p.
- Ward G. C. & Burns K. (2002) *Jazz: A history of america's music*. New York: The Free Press. – 512 p.
- Weisskopf-Joelson E. (1968) Meaning as integrating factor. C. Buhler & F. Massarik (Eds.) *The Course of Human Life: A study of goals in the humanistic perspective*. New York: Springer, 359-363.
- Whitehead A. (1933) *Adventure of Ideas*. London: Cambridge University Press. – 392 p.
- Winter N. (2004) The learning of popular music: A pedagogical model for music educators. *International Journal of Music Education*, 22 (3), 237-248.
- Zariņš D. (1993) *Bērnu muzikāli radošās aktivitātes veidošana un tās didaktiskie pamati*: Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: Latvijas Universitāte. – 37 lpp.
- Zariņš D. (2005) *Radošā pieeja klavierspēlē*. Rīga: RaKa. – 184 lpp.

- Zariņš D. (2003) *Mūzikas pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa. – 200 lpp.
- Žogla I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa. – 275 lpp.
- Абдуллин Э., Николаева Е. (2004) *Теория музыкального образования*. Москва: Академия. – 336 с.
- Абдуллин Э. (2006) *Методология педагогики музыкального образования*. Москва: Академия. – 272 с.
- Абдуллин Э. (2002) На пути к целостному образу современного педагога музыканта I. Žogla (Ed.) *ATEE Spring University. Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems*. Rīga: Izglītības solī, 17-21.
- Адлер А. (2002) Очерки по индивидуальной психологии. *Классики психологии*. Москва: Когито-центр. – 220 с.
- Адорно Т. (2001) *Философия новой музыки*. Москва: Логос. – 352 с.
- Алексеев А. (1952) *Клавирное искусство*. Москва: Музгиз. – 252 с.
- Асафьев Б. В. (1923) Ценность музыки. II. Глебов (Ред.) *De Musica*. Петербург: Филармония, 5-34.
- Богданова Т. (1984) Развитие чувства ритма у младших школьников в процессе музыкально-дидактических игр: Автореферат. Москва: Академия. – 16 стр.
- Богданова Т. (2002) Фортепианная педагогика Латвии: Теоретические предпосылки дальнейшего совершенствования. I. Žogla (Ed.) *ATEE Spring University. Decade of Reform: Achievements, Challenges, Problems*. Rīga: Izglītības solī, 23-29.
- Божович Л.И. (2009) *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер. – 400 с.
- Бондаревская Е. (2000) *Теория и практика личностно - ориентированного образования*. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета. - 352 с.
- Валеева Л. (2008) *Становление и реализация дидактической системы Джона Дьюи*: Диссертация. <http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-i-realizatsiya-didakticheskoi-sistemy-dzhona-dyui> (online 28.04.2010). – 248 с.
- Вахромов Е. (2001) *Психологические концепции развития человека: Теория самоактуализации*. Москва: Международная педагогическая академия. – 162с.
- Вебер М. (1990) Основные социологические понятия. (Пер.с нем. Давыдова Ю.) *Избранные произведения*. Москва: Прогресс. – 534 с.
- Виндельбанд В. (1995) Прелюдии. Виндельбанд В. *Избранное*. Москва: Юрист, 20–271.

- Выготский Л. (1984) История развития высших психических функций Т. 3. *Собрание сочинений в 6 томах*. Москва: Педагогика, 5 – 328.
- Выготский Л. (1982) *Воображение и его развитие в детстве*. Москва: Знание. – 59 с.
- Выготский Л. (2008) *Мышление и речь*. Москва: АСТ МОСКВА. – 668 с.
- Выготский Л. (2005) *Педагогическая психология*. Москва: АСТ, Астрель Люкс. – 671 с.
- Выготский Л. (1986) *Психология искусства*. Москва: Искусство. – 572 с.
- Выжлецов Г. (1996) *Аксиология культуры*. Санкт-Петербург: СПб Государственный университет. – 147 с.
- Гаккель Л. (1990) *Фортепианная музыка XX века*. Ленинград: Советский Композитор. – 288 с.
- Дильтей В. (1996) *Описательная психология*. Санкт-Петербург: Алтейя. — 160 с.
- Дильтей В. (2004) Построение исторического мира в науках о духе. *Собрание сочинений в 6 томах, Т.3. В. Куренной (Ред.)* Москва: Три квадрата. – 424 с.
- Дьюи Дж. (2000) *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-Пресс. – 384 с.
- Дьюи Дж. (2001) *Реконструкция в философии* (пер. с англ. Занадворов М., Шиков М.). Москва: Логос. – 168 с.
- Заславская П. (2009) *Немецкая клавирная педагогика и теория исполнительства середины и второй половины XVIII века*: Диссертация. [Online 16.05.2010] <http://www.dissercat.com/content/nemetskaya-klavirnaya-pedagogika>. – 165 с.
- Кабанов П. (1999) *Вопросы совершенствования методологической культуры педагога*. Томск: издательство ТГУ. – 140 с.
- Каган М. (1997) *Философская теория ценности*. Санкт-Петербург: Питер. – 205 стр.
- Капустин Ю. (1985) *Музыкант, исполнитель и публика*. Ленинград: Музыка. – 160 с.
- Кирьякова А. (2008) *Аксиология образования: Фундаментальные исследования в педагогике*. Москва: Дом педагогики. – 578 с.
- Коган Г. (1968) *Вопросы пианизма*. Москва: Советский Композитор. – 462с.

- Колберг Л. (2002) Методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л Колберга). *И. Дерманова (Ред.) Диагностика эмоционально-нравственного развития*. Санкт-Петербург, 103-112.
- Коломиец Г. (2007) *Ценность музыки: Философский аспект*. Москва: ЛКИ.- 536 с.
- Коростылева Л. (2005) *Психология самореализации личности: Затруднения самореализации в профессиональной сфере*. Санкт-Петербург: Речь. — 222 с.
- Леонтьев А.Н. (2004) *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл. Академия. – 304 с.
- Леонтьев А.Н. (1991) Осмысленность искусства. *Искусство и эмоции*. Материалы международного симпозиума. Пермь: Эксперимент – 200 с.
- Леонтьев Д.А. (1992) *Методика изучения ценностных ориентаций*. Москва: Смысл. – 17 с.
- Леонтьев Д.А. (2003) *Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл. – 486 с.
- Лосев А. (2001) *Музыка как предмет логики*. Москва: Мысль. – 599 с.
- Макарова И. (2004) *Психология*. Москва: ЮРАЙТ. – 186 с.
- Малышев А. (1997) *Психология личности и малой группы*. Ужгород: Инпроф ЛТД. – 179 с.
- Мартинсен К. (1996) *Индивидуальная фортепианная техника*. Москва: Музыка. – 220 с.
- Маслоу А. Г. (2006) *Дальние пределы человеческой психики*. Санкт-Петербург: Евразия. – 198 с.
- Маслоу А. (2008) *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер. – 352 с.
- Маслоу А. (1991) *Одарённые дети*. Москва: Знание. – 237 с.
- Маслоу А. (2002) *По направлению к психологии бытия*. Москва: ЭКСМО-Пресс. – 272 с.
- Медушевский В.В. (1976) *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва: Дело. – 132 с.
- Медушевский В.В. (1980) О содержании понятия «адекватное восприятие». *В. Максимов (Ред.) Восприятие музыки*. Москва: Наука, 141-155.
- Назайкинский Е. (2003) *Стиль и жанр в музыке*. Москва: Владос. – 248 с.
- Назайкинский Е. (1972) *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка. – 384 с.

- Назайкинский Е. (1980) Оценочная деятельность при восприятии музыки. В. Максимов (Ред.) *Восприятие музыки*. Москва: Наука, 220-221.
- Нейгауз Г. (1982) *Об искусстве фортепианной игры*. Москва: Советский композитор. – 319 с.
- Олпорт Г. (2006) Становление личности. *Избранные труды*. Москва: Смысл. – 462 с.
- Передерий О. (2006) *Концептуальные основы педагогики формирования музыканта*. Санкт-Петербург: Издательство Российского Государственного Педагогического Университета им. А.И. Герцена. – 137 с.
- Платон (2007) *Избранные диалоги*. Москва: ЭКСМО. – 768 с.
- Платонов К. (1986) *Структура и развитие личности*. Москва: Наука. – 256 с.
- Плигин А. (2003) *Личностно-ориентированное образование: История и практика*. Москва: КСП+. – 432 с.
- Раппопорт С. (1972) *Искусство и эмоции*. Москва: Музыка. – 168 с.
- Реан А. (2000) *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Питер. – 237 с.
- Рикёр П. (2002) Существование и герменевтика. И. Вдовина (Пер.) *Конфликт интерпретаций Очерки о герменевтике*. Москва: КАНОН-пресс-Ц, 33–57.
- Риккерт Г. (1998) *Философия жизни*. Киев: Ника-центр. – 512 с.
- Роджерс К. Р. (2001) Становление личности. Взгляд на психотерапию. *Психологическая коллекция* (пер. с англ. М.Злотник). Москва: ЭКСМО-Пресс. – 415 с.
- Роджерс К., Фрейберг Д. (2002) *Свобода учиться*. Москва: Смысл. — 528 с.
- Рубинштейн С. (2000) *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер. – 712 с.
- Сластёнин В. (2003) *Введение в педагогическую аксиологию*. Москва: Академия. – 192 с.
- Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н (2002). *Педагогика*. Москва: Школьная пресса. – 512 с.
- Сохор А. Н. (1981) *Вопросы социологии и эстетики музыки*. Ленинград: Советский композитор. — 295 с.
- Спигин Ю. (2002) Импровизация: Методологический анализ практика-пианиста. И. Плотка (Ред.) *Актуальные проблемы психологии: Теория и практика*. Rīga: Psiholoģijas augstskola, 207- 218.

- Спигин Ю. (2008) *Импровизация в контексте теории и истории музыки и её проявление в джазе*. Рига: SIA JUMI. – 199 с.
- Теплов Б. (2005) Психология музыкальных способностей. *Психология музыки и музыкальных способностей*. Москва: АСТ, 15–360.
- Фестингер Л. (2000) *Теория когнитивного диссонанса*. Москва: Речь. – 320 с.
- Франкл В. (2000) *Воля к смыслу*. Пер. с англ. Москва: ЭКСМО-Пресс. – 368 с.
- Франкл В. (1982) Поиск смысла жизни и логотерапия. *Психология личности*. Москва: МГУ, 118-126.
- Франкл В. (1990) *Человек в поисках смысла*. Л. Гозман и Д. Леонтьев (Ред.) Москва: Прогресс. – 368 с.
- Френе С. (2002) *Избранные педагогические сочинения* (сост. Вульфсон Б.Л.). Москва: Издательский дом Амонашвили. – 224 с.
- Фромм Э. (2010) *Человек для самого себя. Исследование психологических проблем этики*. Э. Спирина (Пер.) Москва: АСТ. – 352 с.
- Хентова С. (1971) *Артур Рубинштейн*. Москва: Советский композитор. – 160 с.
- Холопов Ю. (2003) Новые парадигмы музыкальной эстетики XX века. Ю. Холопов (Ред.) *Musica Theorica-9*. Москва: Московская Государственная Консерватория, 6-21.
- Холопова В. (1990) *Музыка как вид искусства*, ч. I. Москва: Консерватория им. П. Чайковского. – 140 с.
- Холопова В. (1991) *Музыка как вид искусства*, ч. II. Москва: Печатник. – 122 с.
- Хуторской А.В. (2005) *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?* Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС. – 383 с.
- Цыпин Г.М. (2001) *Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика*. Санкт-Петербург: Алетейя. – 320 с.
- Цыпин Г. (1984) *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение. – 176 с.
- Цыпин Г. (2003) *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Академия. – 368 с.
- Шостром Э. (2008) *Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации*. Москва: Апрель-Пресс. – 192 с.
- Штерн В. (1998) *Дифференциальная психология и ее методические основы*. Москва: Наука. – 336 стр.
- Щербакова А (2001) *Аксиология музыкально-педагогического образования*. Москва: Прометей. – 403 с.

Щербакова А (2008а) *Философия музыки и музыкального образования* ч.І. Москва: ГРАФ-ПРЕСС. – 256 с.

Щербакова А (2008b) *Философия музыки и музыкального образования* ч.ІІ. Москва: ГРАФ-ПРЕСС. – 320 с.

Эриксон Э. (2000) *Детство и общество/Childhood and society/* (Пер. и науч. ред. А. А. Алексеев. -2-е изд., перераб. и доп.). Санкт-Петербург: Летний сад. – 415 с.

Юнг Г. (1992) Об отношении аналитической психологии к поэтическому творчеству. *Феномен духа в искусстве*. Москва: Ренессанс, 93-121.

Ядов В. (2003) *Стратегия социологического исследования*. Москва: ИКЦ Академкнига. – 596 с.

Якиманская И., Бондаревская Е. (2000) *Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе*. Москва: Сентябрь. – 176 с.