

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas un psiholoģijas institūts

Ar rokraksta tiesībām

Skaidrīte Ērliha

**Pedagoģiskā prakse kā studentu topošo mūzikas
skolotāju profesionālās kompetences
veidošanās līdzeklis**

Augstskolas pedagoģija

(Mūzikas pedagoģijas apakšnozare)



Promocijas darbs pedagoģijas
doktora zinātniskā grāda iegūšanai

Darba zinātniskais vadītājs:
Dr.paed. doc. Ludvigs Grudulis

Rīga, 1998

SATURS

Ievads	3
1. Mūzikas skolotāja profesionāli pedagoģiskās kompetences veidošanās studijās un praksē	8
1.1. Mūzikas skolotāju profesionālās izglītības raksturīgākās tendences	8
1.2. Mūzikas skolotāja profesionāli pedagoģiskās darbības būtība un struktūra	13
1.3. Mūzikas skolotāja profesionāli pedagoģiskās kompetences būtība, tās raksturojums	35
1.4. Pedagoģiskā prakse kā studiju procesa sastāvdaļa ...	55
2. Mūzikas skolotāja profesionālās kompetences veidošanās rezultātu analīze un interpretācija pedagoģiskajā praksē	76
2.1. Kompetences veidošanās kvalitatīvais un kvantitatīvais raksturojums pedagoģiskajā praksē	76
2.2. Studentu, metodiķu, skolotāju psiholoģiskie un pedagoģiskie profili	115
2.3. Pedagoģiskās prakses vadīšanas un reorganizācijas iespējas	125
Noslēgums	134
Literatūras saraksts	140
Pielikumi	152

IEVADS

Mācību procesa mērķtiecība un kvalitāte vienmēr ir bijusi aktuāla pedagoģijas zinātnes problēma. Mācību un audzināšanas darba organizēšana un vadīšana mūsdienās balstās uz pieeju, kuras pamatā ir humāna un demokrātiska paradigma, kas orientēta uz personības veselumu un neatkārtojamību. Šajā sakarā ir vajadzība izpētīt arī topošo mūzikas skolotāju profesionāli pedagoģiskās izglītības problēmas, kas saistītas arī ar mūzikas stundas specifiku. Mācību stunda ekzaktās zinātnēs ir objekts, ko vada skolotājs, tad mūzikas izglītībā tā ir **māksliniecisks veidojums**. Šajā sakarā ir nepieciešama mūzikas skolotāja kā kultūras speciālista specifiskā darbība, kas ir profesionālās, radošās darbības un uzvedības integrālais rādītājs. **Kultūrizglītojošā vidē** – tā ir studenta subjektīvi dota profesionālo mācību, sociālo un kultūras sakaru un attiecību sistēma, dažādu veidu darbības, kas veicina studenta individualitātes atklāsmi un sniedz individuālās attīstības formu daudzumu un izglītības iespēju un izvēju daudzveidību.

Prakse ieņem īpašu vietu studijās. Tai ir būtiska loma topošo mūzikas skolotāju profesionālās sagatavošanas kontekstā, kurā veidojas cikls: “**zinātne → studiju saturs → kultūras realizācija praksē**”. Tajā apvienojas akadēmiskās zināšanas ar to praktisko pielietojumu.

Būtiska nozīme personības veseluma veidošanā ir **kultūrai**, kas bāzēta uz muzikālo izglītību. Šajā sakarā kultūra ir garīgu vajadzību veidojums.

Mūzikas skolotājs pedagoģiskajā procesā mākslinieciskās vērtības atklāj gan ar mūziku, gan ar emocionālo attieksmi, ar manuālo tehniku, ar mīmiku un pantomīmu.

Students šīs savas spējas var īsti pārbaudīt un mērķtiecīgi pilnveidot pedagoģiskajā praksē. Tas izvirza īpašas prasības praksei kā nozīmīgam mūzikas skolotāju profesionālās kompetences veidošanās **līdzeklim**. Ir jāmeklē optimālos ceļus mūzikas skolotāju profesionālajā sagatavošanā, pilnveidojot pedagoģiskās prakses saturu. Tādējādi nepieciešams teorētiski pamatoti iestrādāt pedagoģiskās prakses modeli studiju saturā.

Latvijā ir bagātas muzikālās audzināšanas tradīcijas un augstskolu pedagoģijā ieņem ievērojamu vietu mūzikas skolotāju izglītības teorija un prakse. Līdz šim Latvijā nav fundamentālu pētījumu par pedagoģisko praksi kā pedagoģiskā procesa līdzekli vispār, un tās nozīmi konkrētā izglītības virzienā.

Problēmas aktualitāte, kā arī mana piecpadsmit gadu pedagoģiskās darbības pieredze augstskolā noteica disertācijas tēmas izvēli:

“Pedagoģiskā prakse kā topošo mūzikas skolotāju profesionālās kompetences veidošanās līdzeklis”.

Pētījuma objekts – mūzikas skolotāju studiju saturs.

Pētījuma priekšmets – mūzikas skolotāja profesionālās kompetences veidošanās process pedagoģiskajā praksē.

Pētījuma mērķis – izpētīt praksi kā profesionālo studiju komponenti un līdzekli topošo mūzikas skolotāju profesionālās kompetences veidošanā, izstrādāt un teorētiski pamatot mūzikas skolotāju studiju procesa prakses modeli, noteikt tā funkcijas.

Pētījuma hipotēze – pedagoģiskajā praksē mūzikas skolotāja profesionālā kompetence sekmīgi veidojas un attīstās, ja:

- prakses laikā integrētais studiju saturs tiek realizēts studenta gnoseoloģiskā, organizatoriskā, konstruktīvā un komunikatīvā darbībā;
- tiek ietverta radoši mākslinieciskā darbība kā pedagoģiskās darbības komponente;
- ir pozitīva sakarība starp attieksmi pret izvēlēto profesiju un spējām pilnveidot profesionālās īpašības;
- pedagoģiskajā procesā studiju saturs veicina profesionālās izglītības un personības attīstības pozitīvas kopsakarības starp zināšanām par mācību un audzināšanas teorijām un prasmēm atbilstoši darboties pedagoģiskajā praksē.

Pētījuma uzdevumi:

- izpētīt teorētiskās nostādnes par pedagoģiskās prakses funkcijām un likumsakarībām studiju saturā;
- izpētīt reālo profesionāli pedagoģiskās darbības kompetences līmeni mūzikas skolotāju pedagoģiskajā praksē un noteikt pedagoģiskās prakses uzdevumus kompetences attīstīšanā;
- izveidot un eksperimentāli pārbaudīt topošo mūzikas skolotāju prakses modeli;
- izpētīt pedagoģiskās prakses satura pilnveidošanas nosacījumus un izstrādāt metodiskos norādījumus, pamatojoties uz mūzikas skolotāju studiju saturu.

Pētījuma metodes:

Teorētiskā metode: filozofiskās, mūzikas mākslas, pedagoģiskās, psiholoģiskās un metodiskās literatūras analīze par skolotāju un mūzikas skolotāju sagatavošanu.

Empīriskās metodes:

- *novērošana*; studentu gnoseoloģiskā, organizatoriskā, komunikatīvā, konstruktīvi modelējošā, radoši mākslinieciskā darbība; attieksme pret profesijas izvēli; adaptācija;
- *aptauja*; studentu organizatorisko un komunikatīvo prasmju izzināšana, pedagoģiskās ievirzes un attieksmes noteikšana;
- *anketēšana*; studentu interešu izpēte; mūzikas skolotāja personība studentu vērtējumā;
- *intervija*; ar studentiem un skolotājiem studentu konstruktīvi modelējošo prasmju noteikšanai;
- *dokumentācijas analīze* (studentu konspekti, atskaites, raksturojumi, dienasgrāmatas u.c.);
- *pedagoģiskais eksperiments*; mūzikas skolotāju studiju profesionālās kompetences veidošanās modeļa pārbaude.

Pētījuma posmi:

1. posmā (1988. – 1990.) pētīta filozofiskā, pedagoģiskā, psiholoģiskā, metodiskā un mūzikas mākslas literatūra par pedagoģisko praksi. Tika veikta anketēšana, kuras mērķis bija noskaidrot studentu attieksmi pret mūzikas skolotāja profesiju un pedagoģiskās prakses lomu studijās. Pētīta studentu refleksija un adaptācija praksē.

2. posmā (1990. – 1993.) konkretizēts pētījuma mērķis un uzdevumi, izvirzīta hipotēze. Tika izveidota metodika studentu profesionālās kompetences konstatācijai. Noteiktas piecas studentu profesionāli pedagoģiskās darbības komponentes. Izstrādāts variatīvs prakses modelis, kurā iekļauta radoši mākslinieciskā darbība.

3. posmā (1993. – 1997.) izstrādāta muzikālās audzināšanas metodikas kursa un pedagoģiskās prakses programma; izstrādāts praktikantu profesionālās kompetences veidošanas palīglīdzeklis. Eksperimentāli pārbaudīts studentu pedagoģiskās prakses modelis. Noteikts mūzikas skolotāju profesionāli pedagoģiskās darbības kompetences attīstības līmenis pedagoģiskajā praksē. Noteiktas pedagoģiskās prakses funkcijas un ar to saistīto parādību

likumsakarības, mehānismi, uzdevumi, kas sekmē mūzikas skolotāju profesionālās kompetences veidošanos un attīstību studijās. Noskaidroti pedagoģiskās prakses satura pilnveidošanas nosacījumi. Salīdzinātas dažādu augstskolu pedagoģiskās prakses programmas un metodiskie materiāli (DPU, Mūzikas akadēmijas, Izraēlas, Vācijas, Spānijas, Grieķijas, Itālijas, Lielbritānijas, Austrijas, Francijas). Veikta eksperimentālās daļas rezultātu apstrāde, analīze, apkopojums un interpretācija.

Pētījuma rezultātu aprobācija – galvenās pētījumu atziņas un secinājumi ir aprobēti dažādās formās:

- autore pedagoģiskās darbības laikā augstskolā, vadot Mūzikas pedagoģijas nodaļas studentu un docētāju darbību Daugavpilī 1985. – 1987.g., 1993. – 1996.g. kā arī klātienē un neklātienē nodaļas prakses vadītājas, kordirigēšanas katedras metodiskās sekcijas vadītājas statusā Daugavpilī 1986. – 1999.g. un mūzikas skolotāju apvienības vadītājas amatā Daugavpils rajonā 1989. – 1991.g.

Profesionālo organizāciju darbībā valsts mērogā un citur:

- vairākās konferencēs, tajā skaitā arī starptautiskajās, piemēram, Lietuvā 1999.g. 23.aprīlī (Viļņā). Referatīvs ziņojums plenārsēdē "Pedagoģiskā prakse kā topošo mūzikas skolotāju profesionālās kompetences veidošanās līdzeklis";

- dažādos semināros: Latvijas Mūzikas akadēmijā, sniegti ziņojumi par "Mūzikas skolotāju metodoloģiskās sagatavošanas problēmām" un "Pedagoģiskās prakses organizēšanu un sagatavošanu" Rīgā 1995.g. 5.septembrī un 7.aprīlī. Doti konkrēti ierosinājumi šo problēmu risināšanā u.c.;

- mūzikas skolotāju tālākizglītībasursos Rēzeknē 1996.g., Preiļos 1998.g. un Daugavpilī 1998. un 1999.g. Tika nolasīti lekciju kursi: "Pasaules tautu muzikāli pedagoģiskā pieredze", "Metožu darba veidu un formu izvēle mūzikas apmācības satura īstenošanai";

- autore publikācijās.

Pētījuma rezultāti iekļauti Daugavpils Pedagoģiskās universitātes Mūzikas pedagoģijas nodaļas studentu praktikantu studiju satura izveidē un studiju mācību procesa organizēšanā un vadīšanā (autore izstrādājusi studentu pedagoģiskās prakses dienasgrāmatu, prakses norises nolikumu, studiju programmu mūzikas mācīšanas metodikā, metodikas kursa darba formas tuvinātas pedagoģiskajai praksei).

Aizstāvēšanai izvirzītas tēzes

1. Mūzikas skolotāju darbības komponentēm – gnoseoloģiskai, organizatoriskai, konstruktīvai, komunikatīvai profesionālajā sagatavošanā nepieciešams ietvert radoši māksliniecisko darbību un novērtēt to kā profesionālās kompetences rādītāju.
2. Mūzikas skolotāju sagatavošanā efektīvi funkcionē prakses modelis, kas integrē sevī profesionālo studiju saturu (vispārējo un speciālo priekšmetu, prakses), profesionālās darbības saturu, psiholoģiskos mehānismus, ņemot vērā studenta individuālās darbības realizāciju, viņa attieksmi pret profesiju un refleksijas spējas.
3. Mūzikas skolotāju profesionālā kompetence veidojas sekmīgi, ja studiju saturs ir saistībā ar izglītības un personības attīstības mērķiem, un profesionālās darbības procesā atspoguļojas kā kultūras speciālista pedagoģisko rezultātu specifika, kura tiek novērtēta atbilstoši pedagoģiskās prakses izstrādātajiem kritērijiem.

Pētījuma bāze – Daugavpils Pedagoģiskās universitātes mūzikas pedagoģijas nodaļas specialitātes “Mūzikas skolotājs” un “Sākumskolas skolotājs” 3. un 4. kursa studenti (460). Pedagoģiskās prakses norise laika posmā no 1988.gada līdz 1997.gadam 254 Latvijas skolās.

1. Mūzikas skolotāja profesionāli pedagoģiskās kompetences veidošanās studijās un praksē

1.1. Mūzikas skolotāju profesionālās izglītības raksturīgākās tendences

Kā liecina mūzikas literatūra, pasaulē mūzikas skolotāju un dažādu citu mūzikas jomas speciālistu (diriģentu, komponistu, mūzikas zinātnieku, izpildītāju, instrumentālistu un dziedātāju) sagatavošana ir sākusies vairākus gadsimtus pirms mūsu ēras. Te jāmin senas Austrumu zemes, piemēram, **Ķīna** Čžou laikmetā (12. - 3.gs. p.m.ē.). Tur pastāvēja arī speciāls dienests, kurš nodarbojās ar mūzikas skolotāju un mūziķu profesionālās sagatavošanas jautājumiem gan teorētiskajā, gan praktiskajā jomā. Jau 4.gs. klosteros un baznīcās sāka darboties dziedoņu skolas - "shola cantorum", kuras rūpējās par mūzikas skolotāju sagatavošanu, īpaši vokālās mākslas jomā. [115]

Jāatzīmē, ka laika posmā ap 1050. - 256.g.p.m.ē. Ķīnā sāk veidoties regulāras muzikālās izglītības tradīcijas. Mūsu ērā (ap 6. - 9. gs.) Ķīnā rodas agrīnās mūzikas mācību iestādes "konservatorijas" - "Bumbierziedu dārzs" (kur mūziku māca ap 300 zēniem) un "Mūžīgā pavasara dārzs" (kur mācās ap 2000 skolēnu, galvenokārt meitenes), kas savā ziņā sekmēja mūzikas skolotāju sagatavošanas procesu. [171] Kā vienu no pirmajiem autoriem pasaulē, kurš devis zināmu ieguldījumu *mūzikas pedagoģijas* **praksēs** jomā, var minēt itāļu zinātnieku Kasiodoru (490 - 583). Kā galveno viņš uzskatīja mūzikas skolotāja metodoloģisko sagatavotību praktiskai darbībai [171]. Varam atzīmēt, ka šinī periodā, pateicoties filozofa Platona idejām, vērojamas izmaiņas pieejā muzikālās audzināšanas jomai, piemēram, Atēnās (492. - 479.g.) muzikālā audzināšana kļuva par būtisku vispārējās audzināšanas sastāvdaļu, līdzvērtīgu citām mākslām un gara izglītības disciplīnām, līdz ar to pieauga prasības mūzikas skolotāja profesionalitātei un paplašinājās viņa profesionālās darbības lauks. Šinī laika posmā, piemēram, skolotājam mūzikas mācībā bija jāprot spēlēt instrumentus - kītaras (cītaras), liras, kā arī pūšamos instrumentus (ko ieteica Platons un Aristotelis) [171, 172].

18.gs. sākumā (pēc 1600.g.) Eiropā sākas mūzikas pedagoģijas agrāko tradīciju izmaiņas, un orientācija tiek virzīta uz to, ka sabiedrībai ir vajadzīgs muzikāli izglītots cilvēks, jo tāds sekmīgāk var īstenot politiskās, ekonomiskās, kultūras jomas attīstīšanu. Vienlaikus sākas robežšķirtņu iezīmēšanās starp mūzikas vērtības interpretēšanu teorētiski filozofiskajā skatījumā (Bēkons, 1561. - 1626.; Dekarts, 1596. - 1650.; Spinoza, 1632. - 72. u.c.) un muzicēšanas praksē. [190]

Jāpiebilst, ka vispārējās (tautas) muzikālās izglītības svarīgumu akcentē arī daudzi **pedagoģijas ideju** pamatlicēji: Čehijā - Jans Amoss Komenskis (1592 - 1670); Vācijā - t.s. Halles skolas dibinātājs Augusts Franke (1663 - 1727); Francijā - Žans Žaks Ruso (1712 - 1778); Pestalocijs (1746 - 1827) u.c. Savukārt, pirmās konservatorijas tika dibinātas Parīzē (1795.g.) un Prāgā (1811.g.), pēc tam Itālijā - Florencē (1814.g.), Genejā (1829.g.) utt., kurās mūzikas skolotājiem bija iespējams iegūt augstāko muzikālo izglītību. [114]

Analizējot minētās parādības mūzikālās izglītības jomā, var secināt, ka kopumā šinī periodā pasaulē bija aktuāla mūzikas skolotāju profesionālā sagatavošana, jo dažādos muzikālās izglītības attīstības posmos mūzikas skolotājam bija jāveic atšķirīgas *funkcijas* (audzināšanas, mācīšanas, galma muzikanta, izklaides u.c.).

Pētot mūzikas skolotāju profesionālās pedagoģiskās sagatavošanas tendences Latvijā, tās ir jāsaista ar Latvijas pedagoģiskās domas pirmsākumiem. Pedagoģiskās domas pirmsākumi Latvijā iesniedzas seno baltu un lībiešu cilšu materiālajā un garīgajā kultūrā. Pirmās ziņas par skolotāju sagatavošanu zemnieku skolām sākās 17.gadsimtā un saistās ar Ernsta Glika vārdu. [29]

Tautas ētisko un estētisko ideālu pārmantošanā liela nozīme bija arī vakarēšanām, kas uzskatāmas par savdabīgu darba un daiļamata prasmju apguves skolu. Tas sekmēja tautas mākslas – muzicēšanas, dziedāšanas, aušanas u.c. attīstību.

Vēlākajos gadsimtos, kad Latvijā bija vērojami centieni vispārināt pedagoģisko domu, tautas gudrībā sakņotās atziņas kļuva par pamatu latviešu nacionālās pedagoģijas izveidei. Uz šo pieredzi balstījās jaunlatvieši (J.Alunāns, K.Barons, K.Biezbārdis, A.Spāģis, A.Kronvalds un citi). Atis Kronvalds propagandēja latviešu nacionālās kultūras attīstības ideju, skolotāju profesionālo sagatavotību, viņu pedagoģisko prasmju pilnveidošanu, praktisko iemaņu apguvi. [29]

18.gs. skolotāju sagatavošanas jautājums vēl nebija nopietni izvirzīts. Tomēr tālredzīgiem cilvēkiem bija skaidrs, ka bez pārdomātas skolotāju sagatavošanas sistēmas izveides nav iespējams risināt skolu jautājumus.

Kā zīmīgu faktu dziedāšanas skolotāju sagatavošanā Latvijā var minēt Cīravas - Dzērves skolu, kura uzsāka darbu 1833.gada 24.jūnijā un kurā līdztekus skolēnu mācīšanai sagatavoja apmēram 25 skolotājus (E.Fronfolds, A.Spāģis, E.Dinsberģis u.c.). [29]

Šinī periodā aktivizējās arī pedagoģiskā darbība Latvijā. Īpaši atzīmējama J.Cimzes darbība Vidzemē latviešu mūzikas skolotāju sagatavošanā, pirmo tautskolotāju konferenču un koru organizēšanā, muzikālās kultūras kopšanā, kā arī I.H.Pestalocija un F.Distervēga humāno, demokrātisko un pedagoģisko principu popularizēšanā.

Vidzemē dziedāšanu draudzes skolās sāka mācīt 19.gs. sākumā. Raunas draudzē Jāņa Cimzes dzimtajā skolā dziedāšana tika ieviesta jau kopš 1804.gada. J.Cimze sagatavoja skolām mūzikas skolotājus, cenšoties saviem audzēkņiem veidot mīlestību pret skolotāja profesiju, paaugstināt skolotāju teorētisko un metodisko sagatavotību un pašapziņu. Viņš uzskatīja, ka skolotājam vienmēr jāpaplašina savas zināšanas un jādzīvo skolai, jābūt profesionāli kompetentam. [29]

J.Cimzes vadītā Valkas tautskolotāju semināra mācību plānā paredzēja iekļaut šādus mācību priekšmetus: Bībeli, baznīcas vēsturi, dziedāšanas mācīšanas un audzināšanas metodiku, pedagoģisko praksi, ērģeļu un vijoles spēli, harmonijas mācību u.c. Līdz ar to sāka veidoties dažādas dziedāšanas metodiskās sistēmas. No Vācijas un Šveices tās tika pārņemtas Skandināvijā, Krievijā un Latvijā. Ar tām iepazinās pirmie mūzikas tautskolotāji. Aktīvākie un uzņēmīgākie skolu darbinieki, kas bija guvuši zināmas sekmes, gribēja dalīties pieredzē ar saviem amata kolēģiem. Tā 1893.gadā Jelgavā radās pirmā iespiestā mācību grāmata "Dziedāšanas mācība" mūzikā skolēniem un rokasgrāmata skolotājiem, kuras autors bija Paleviču Indriķis. [28, 44]

Nozīmīgu ieguldījumu mūzikas izglītības jomā Latvijā devuši Kārlis Baumanis, Indriķis Zīle, Jānis Sermūkslis, Krišjānis Barons, Jēkabs Graubiņš, Toms Gailītis, Juris Neikens, Jūlijs Rozītis, Juris Bebris (Bīderu Juris u.c.). Piemēram, Jānis Bētiņš bija pirmo vispārējo Dziesmu svētku virsdiriģents.

J.Bebrišs uzsvēra, ka "dziedāšana ir māksla, vecākā un pilnīgākā no visām mākslām. Tai ir liels iespaids uz kārtību klasē, kas parādās korus, klases un atsevišķos dziedāšanas paņēmienos." [29; 19]

Turpat autors raksta: "Ja nu ideālam tik liels spēks dzīvē, dailē, poēzijā, zinātnē, tad ne mazāks svārs viņam ir audzināšanā, kuras uzdevums sagatavot cilvēku visam. Nekāda darbība, vai tā būtu ziniska vai praktiska, nevar būt pilnīga bez skaidri atzīta ideāla. Šim ideālam vajag apskaidrot cilvēka darbību un vadīt visus viņa iesākumus un centienus. Ja cilvēks nododas praktiskai darbībai, tad viņam vajag sev uzdot jautājumu: "Kas ir tavas darbības gala mērķis?" [29; 22]

Var piebilst, ka mūsdienās pasaulē arvien lielāka vērība tiek pievērsta mūzikas skolotāju teorētiskajai un praktiskajai sagatavotībai, tālākizglītībai.

Kopš 1953.g. Apvienotajā Karalistē (Lielbritānijā) - University of Reading ir izveidots internacionālās mūzikas pedagogu asociācijas - ISME - organizatoriskais centrs "International Society for Musica Education" (Mūzikas izglītības starptautiskā savienība). Asociācija apvieno ap 150 dažādu valstu mūzikas pedagogu, regulāri rīko konferences dažādās zemēs, izvērs darbu dažādos mūzikas pedagoģijas virzienos. Tajā darbojas šādas sekcijas: pētnieciskā, **mūzika skolā un mūzikas skolotāju izglītošana**, mūzika kultūrvīdē un masu mēdijos, mūzikas izglītība agrīnajā bērnībā, profesionālo mūziķu izglītība, muzikālās aktivitātes sabiedrībā, mūzika speciālajā pedagoģijā - mūzikas terapija un medicīna. Šī savienība regulāri izdod žurnālu

“Music Education” (“Muzikālā Izglītība”), kurā publicē šī centra organizētajās konferencēs nolasītos referātus, un arī citādos veidos atbalsta muzikāli pedagoģisko pētījumu un **prakses attīstību**. Objektīvi vērtējot, ir jāatzīst, ka Apvienotajā Karalistē šobrīd ir visefektīvākā, daudzveidīgākā, sakārtotākā muzikālās audzināšanas un izglītošanas sistēma Eiropā. Mūzikas skolotājiem tiek izvirzītas stingras prasības: ik pēc laika jāiziet pārtestācija, jāapmeklē kursi, semināri, jārāda ekspertiem sava darba rezultāti. Katrā novadā ir mūzikas inspektors (Adviser), kurš kontrolē skolu un skolotāju darbu, koordinē iespējas un centienus, veidojot apvienotus korus, orķestrus, dažādu konkursu programmas, metodiskās izstrādes u.c. [115]

ASV mūzikas skolotāju darba saskaņotību nodrošina daudzas reģionālās un starpreģionālās pedagogu apvienības, piemēram, MENC (Muzikālās izglītības nacionālā konference) (Music Education National Conference ar apmēram 40 000 biedriem); Mūzikas skolu nacionālā asociācija (National Assotiation of Schools of Music), kas apvieno koledžu un universitāšu skolotājus u.c. Ir atsevišķas apvienības: vokālās, kora dziedāšanas, dažādu instrumentu spēles pedagogiem u.tml. Tiek atzīts, ka ASV ir mītnes zeme daudzām starptautiski nozīmīgām mūzikas organizācijām, piemēram, Tradicionālās mūzikas padomei (ICTM), Starptautisko festivālu organizācijai (FIDOF), Kora mūzikas federācijai (FCM) u.c., kuras cenšas risināt daudzus praktiskus jautājumus mūzikas skolotāju sagatavošanā, skolotāju tālākizglītībā un meistarības pilnveidē. [115] Piemēram, Interneta programmā <http://www.grad.sunysb.edu> (catalog) departs/htms/mus.htm tiek dota informācija par mūzikas skolotāju sagatavošanu S.Brūka (Stony Brook) Valsts universitātē Ņujorkā, tieši mūzikas teorijas, mūzikas vēstures un kompozīcijas jomā, kura, mūsdiā, ļoti būtiska mūzikas skolotāja praktiskajā darbā, t.i., mācot skolēniem teorētisko pamatu elementārajā teorijā, solfedžo posmā, mūzikas skaņdarbu klausīšanās procesā, mūzikas literatūras metodikā u.c. Šajā sakarā, lai veicinātu mūzikas skolotāju profesionālo sagatavošanu, doktors Peters Vinklers (Peter Winkler) izstrādāja bakaluru un maģistru darbu programmu.

Savukārt, programmā <http://www.music.org/pubs/news/artickles/hope.html> uzrādīti Nacionālo mūzikas skolu standarti “The standards Challenge The College Music Society”, kuras izpilddirektors ir Samuels H.Hope, bet 1964.g. 11.martā ASV izglītības sekretārs Ričards Rilcijs (Richard Rilcy) izdeva šo nacionālo standartu, norādot, ka mūzikas skolotāju sagatavošanā ASV augstskolās lielāka uzmanība pievēršama ne tikai mūzikai, bet arī citiem mākslas veidiem, žanriem (dejai, teātrim, vizuālajai mākslai), uzskatot, ka mūzikas skolotāja darbība skolā ir daudzpusīga, kurai nepieciešams atbilstošs profesionālisms.

Tātad **profesionālā sagatavošana** – speciālo zināšanu, prasmju un iemaņu kopums, darba pieredzes kvalitātes un uzvedības normas, kas nodrošina sekmīgu skolotāja darbību.

Līdz ar to var izdalīt raksturīgākās mūzikas skolotāja profesionālās izglītības tendences, kuras balstās uz:

- muzikālās izglītības vēsturiskās pieredzes kopsakarību pārzināšanu, t.i., pedagoģisko principu popularizēšanu mūzikas mācīšanas metodoloģijā (vokālajā, dirigēšanas, dejas mākslā, instrumentu spēlē u.c.);
- mūzikas skolotāja sagatavošanas sistēmas izveidi, kura orientēta uz profesionālo attīstību; teorētisko un praktisko zināšanu, iemaņu un praktisko prasmju apguvi, muzikālās kultūras kopšanu, muzikālām aktivitātēm sabiedrībā;
- pedagoģiskās prakses attīstību un pilnveidi;
- mūzikas skolotāja tālākizglītību un meistarības pilnveidi.

Tālāk analizēsīm mūzikas skolotāja profesionāli pedagoģisko darbību.

1.2. Mūzikas skolotāja profesionāli pedagoģiskās darbības būtība un struktūra

Filozofi **darbību** aplūko kā vienu no cilvēka aktīvas attieksmes formām pret apkārtējo pasauli (E.Judins, M.Kagans, H.Kohs u.c.), pasvītrojot, ka katrai darbībai ir noteikta struktūra, t.i., specifisks darbības aktu kopums un noteikta secība, kādā šīs darbības noris, jo katra darbība ietver sevī motīvu, mērķi, līdzekļus, rezultātu un pašu darbības procesu. Tai raksturīga apzinātība. [81, 90, 102, 117, 129]

Savukārt, Aristotelis, izstrādājot savu tikumisko mācību, nojauta par kvantitātes un kvalitātes sakaru un kvantitātes lielo nozīmi cilvēka **darbības** sfērā. Jāpiebilst, ka šo likumu skaidri un apzināti formulēja Hēgelis vairāk nekā 2000 gadu pēc Aristoteļa. Hēgelis domā, ka atkarībā no kvantitātes mainās arī kvalitāte. [10]

Viens no vadošajiem eksperimentālās pedagoģijas pārstāvjiem vācu pedagogs V.Lajs (Lay) 19.gs. ieviesa jēdzienu "**darbības pedagoģija**", uzskatot, ka visi dzīves procesi sastāv no 3 pamatpakāpēm – uztveres, apstrādes, izteiksmes vai darbības. Pēdējo autors izdala kā galveno. No šejienes arī izriet pedagoģiskā darbība. [121]

Pedagoģiskā darbība sastāv no vispārpedagoģiskās un profesionāli pedagoģiskās darbības. Vispārpedagoģiskā darbība pastāv tik ilgi, cik pastāv cilvēku sabiedrība. Tā aptver visas cilvēciskās attiecības. [121]

Profesionāli pedagoģiskā darbība izveidojusies noteiktā sabiedrības attīstības posmā. Pētnieku uzmanību saista jautājumi par pedagoģiskās darbības struktūru. Analizējot pedagoģisko literatūru (N.Kuzmina) [95]), varam izdalīt šādas **pedagoģiskās darbības** pamatkomponentes: konstruktīvās; organizatoriskās; gnoseoloģiskās; komunikatīvās.

Ņemot vērā mūzikas skolotāja darba specifiku, kurai raksturīga skolotāja un skolēna radoši mākslinieciski izzinošā sadarbība, kā arī spēja mākslinieciski darbību projektēt un paredzēt mērķi, mums radās nepieciešamība iekļaut papildus darbības komponentu – radoši māksliniecisko. Šis pedagoģiskās darbības komponents ir mūsu pētījuma pamatproblēma.

Var teikt, ka daudzu zinātnieku, metodiķu darbos norādīts, ka mācību audzināšanas organizācijas procesā skolotājam profesionāli jāpārvalda iepriekš minētās darbības. [44, 96] Turpretī citi autori, kā, piemēram, zinātniece A.Špona, uzsver skolotāja kompetenci audzināšanas darbā. Autore raksta, ka audzināšana ir ilgstoša un nepārtraukta cilvēku sadarbība. [36]

Tātad – audzināšana ir darbība. Darbība – šis jēdziens plašāks nekā jēdziens darbs. Turpat autore atzīmē, ka dzīvesdarbība ir cilvēka filogēnēzē un ontogēnēzē izveidojusies, sevis, sabiedrības un dabas izziņā un pārveidē pilnveidojusies indivīda aktivitātes realizēšanas un vajadzību apmierināšanas paņēmieni un attieksmju sistēma, jo audzināšanas pamatidejas ir:

- kopējā darbība kā mijiedarbība;
- pašnoteikšanās;
- audzināšanas personiskā virzība;
- brīvprātība un aktivitāte dzīvesdarbībā. [36]

Šajā sakarā amerikāņu filozofs un pedagogs Dž. Džūijs uzskata, ka skolēns skolā ir centrālā figūra, un salīdzina viņu ar sauli, ap kuru riņķo viss pedagoģiskais process. [71]

Liels ieguldījums skolēna personības attīstības izpētē ir V.Suhomlīnskim, kurš norādījis nepieciešamību noteikt katra bērna personības attīstības perspektīvu. "Mēs ne tikai redzam cilvēku tādu, kāds viņš ir, bet arī projektējam viņa intelekta, tikumiskās, estētiskās un emocionālās kultūras attīstību. Mēs paredzam, kas jādara praktiski, lai skolēns sāktu aktīvu radošu darbību. Mēs nonākam pie slēdziena, ka bērna garīgā, morālā un estētiskā attīstība jāvirza tā, lai rīt viņš nebūtu tāds kā šodien, lai viņā dzimtu un attīstītos viss jaunais." [139; 20]

Kā liecina M.Džeimsa (M.James) un D.Džongvorda (D.Jongeward) atziņas, cilvēki, kuri sasnieguši morālo autonomiju, koncentrējas uz esamību. Viņi ļauj atklāties savām spējām un mudina pārējos darīt tāpat. [173]

Psihologijā pastāv dažāds spēju traktējums. Tādējādi spējas var definēt, kā cilvēka personības īpašību sintēzi, kas atbilst noteiktas darbības prasībām un nodrošina tajā augstus sasniegumus (Dz.Meikšāne, B.Anaņjevs u.c.).

Vispārinot šo autoru atziņas, domājam, ka visi šie faktori atrodas savstarpējā mijiedarbībā un katram no tiem ir sava noteikta funkcija.

Pedagoģiskās darbības panākumus nosaka daudzi apstākļi, galvenokārt, skolotāja personības īpašības apvienojumā ar pedagoģiskajām prasmēm, jo **prasmes** – uz zināšanu pamata izveidojusies spēja darboties, lai sasniegtu mērķi konkrētos apstākļos. Izšķir teorētiskās un praktiskās prasmes, kas nosaka cilvēka darbības produktivitāti garīgā un praktiskā darbībā. [45]

Varam izdalīt: nepieciešamās; pietiekamās un nepietiekamās prasmes; vispārējās un speciālās prasmes.

Prasme ir apzināta, cilvēks to kontrolē visā darbības laikā.

Pastāv dažādi prasmju apgūšanas posmi: sākumposms - iepazīšanās; prasmju būtības apzināšanās; pamatprasmju apgūšanas vingrināšanās posms - raksturīga darbību atdarināšana, kopēšana; pilnveidošanās posms - arvien patstāvīgāka un precīzāka praktisko uzdevumu izpildīšana. [121]

Speciālās mūzikas skolotāja prasmes pēta J.Dubrovskā. Viņa norāda, ka mūzikas skolotājam ir nepieciešams labi pārvaldīt balsis aparātu: pārvaldīt vokālās un kora dziedāšanas prasmes un iemaņas; prast parādīt darba paņēmienus skaņveidē, dīkijas un elpas izveidē, sekot līdzenam ansambļa dziedājumam; apgūt muzikāli ritmiskās kustības; prast izteiksmīgi skolēniem parādīt atbilstošas kustības, deju soļus, rotaļu un deju elementus. [70]

Apkopojot esošos pētījumus par pedagoģiskajām prasmēm (F.Gonobaļins, V.Kruteckis, I.Strahovs, V.Slasteņins, Ņ.Kuzmina u.c.), var secināt, ka pastāv dažādi iedalījumi. Tie neizslēdz cits citu, un galvenās līnijās savstarpēji sasaucas. [15, 96]

Pazīstama ir pedagoģisko prasmju klasifikācija, ko izstrādājis F.Gonobaļins: didaktiskās, akadēmiskās, perceptīvās, runas, organizatoriskās, autoritatīvās, komunikatīvās, pedagoģiskā iztēle, prasme sadalīt uzmanību u.c. [15]

Bez minētajām prasmēm K.Staņislavskis vēl izšķir ekspresīvās prasmes, t.i., prasmes paust savu iekšējo nostādni, attieksmi pret vienu vai otru objektīvās dzīves faktu vai notikumu (arī studentu), suģestijas prasmes, t.i., skolotāja spēja ietekmēt, iedvesmot skolēnus. Skolotāja (studenta) ietekme uz skolēniem ir atkarīga no vairākiem faktoriem. Viens no galvenajiem pamatnosacījumiem ir viņa domāšanas spējas, savstarpējā saprašanās un cieņa. [136, 137]

Līdzās aplūkotajiem pedagoģisko prasmju struktūras komponentiem autors atzīmē arī prasmi radīt īpašu emocionālu noskaņojumu klasē (možumu, dzīvesprieku). To, ka šīs nepieciešamās pedagoģiskās prasmes topošajam mūzikas skolotājam efektīvāk attīstās praktiskajā darbībā, apgalvo N.Timošenko u.c. [142, 144, 157]

Ievērtību guvušie akadēmiķes Ņ.Kuzminas un citu zinātnieku pētījumi par komunikatīvām, organizatoriskām, gnoseoloģiskām un konstruktīvām prasmēm.

Tā ir mūsu pētījuma problēma, tāpēc to izskatīsim detalizētāk, jo zinātniskajā literatūrā atrodama atziņa, ka **konstruktīvās prasmes** ir saistītas ar mācību un audzināšanas materiāla atlasīšanu, kompozīciju un projektēšanu. Uz šo prasmju pamata attīstās divas citāda veida prasmes – organizatoriskās un komunikatīvās prasmes. Kā jau norādīts, šajā darbībā skolotājs balstās uz mācību plāniem, programmām, mācību grāmatām, metodiskiem līdzekļiem un rokasgrāmatām. Taču radoša skolotāja rokās šie materiāli tiek pārveidoti, it kā par jaunu radīti to lēmumu gaismā, kurus viņš sev izvirzījis darbam ar konkrētiem bērniem noteiktos apstākļos. [44, 95, 96, 174]

Skolotājs savā konstruktīvajā darbībā projektē (projicē):

- a) nākotnē veicamās darbības (mācību stundu, ārpusklases pasākumus) atbilstoši skolēnu vecumposma un individuālām īpatnībām; prognozē cilvēka attīstību un tai nepieciešamos priekšnosacījumus, kā arī uzvedības iespējas visdažādākajās situācijās;
- b) savu darbību sistēmas un secīgumu, paredzot darba rezultātu, skolēnu zināšanu, prasmju un iemaņu vērtēšanu, spēju priekšstatīt sevi skolēna vietā (pedagoģiskā iztēle, fantāzija), realizēt atgriezenisko saikni;
- c) skolēnu darbības sistēmas un secīgumu (kolektīva kopumā, atsevišķu grupu un konkrēto skolēnu, atkarībā no viņu īpatnībām) (Ņ.Kuzmina, M.Skatkins, I.Zjazuns, N.Kuharevs). [76, 95, 131, 134]

Pieredzējuši pedagogi un zinātnieki N.Kuharevs, I.Krivososs, I.Zjazuns u.c. iesaka skolotājiem izmantot speciālas prasmes, kuras nodrošina veiksmīgāku skolēnu apmācību, vienlaicīgi dodot iespējas skolotājam profesionāli pilnveidoties konstruktīvā

darbībā. Piemēram, N.Kuharevs [101] šo profesionālo attīstību saista ar speciālām prasmēm, kuras viņš sauc par:

- kognitīvi modelējošām (no lat.val.cognitio – zināšanas, izzināšana), modelēšana – mācīšanas un uzdevuma paņēmiens);
- konstruktīvi modelējošām (no lat.val. – constructio – uzbūve, struktūra).

Šīs prasmes autors analizē sava darbā [101] "Pedagoga profesionālās prasmes". Mūs interesē konstruktīvi modelējošās prasmes.

N.p.k.	Konstruktīvi modelējošās
1.	Informācijā izdalīt būtiskāko, galveno
2.	Sistematizēt mācību vielu
3.	Līdzās mācību līdzekļiem izmantot papildus avotus (pamatojuma procesā, atbildē)
4.	Patstāvīgi izgatavot uzskates līdzekļus (izprast mācāmās vielas loģisko struktūru: pārvaldīt uzskates līdzekļu izgatavošanas paņēmienus); formulēt un atrast uzskates līdzekļa pielietošanas paņēmienus mācīšanas procesā un virzīt uz to skolēnus
5.	Veidot saistošu stāstu, parādot savu attieksmi pret izklāstīto faktu: izmantot papildus informāciju pamatojumam, izklāstīt vielu, salīdzināt; secināt, izteikt personīgo attieksmi pret faktiem, notikumiem, parādībām
6.	Formulēt jautājumus, kuri saistīti ar jaunās vielas mācīšanu un noteikt jautājumu un atbilžu plānu

Izstrādājis N.Kuharevs

Arī mēs studentu konstruktīvās darbības izpētē balstījāmies uz konstruktīvi modelējošo modeli. Tādējādi var noteikt studentu darbību izzinošā aspektā, t.i., kā mācību procesa gaitā prot pārveidot informāciju; panākt atgriezenisko saikni.

Kā apgalvo vairāki zinātnieki, tas ir būtisks mūzikas stundas kvalitātes rādītājs, jo stunda ir pedagoģisks skaņdarbs, un var teikt, ka stunda – skolotājs. [E.Dreifensteds (E.Drefenstedt); G.Feders (G.Feder)]

Mūsu skatījumā mācībstunda skolotāja darbā ir visa darba sākums un gala rezultāts. I.Beļickis domā, ka par mūsdienu mācībstundu var uzskatīt tikai tādu stundu, kura atbilst mūsdienu skolotāju un skolēnu reālajām un perspektīvajām attiecībām. [4]

Zinātnieku atziņas par stundas struktūru ir ārkārtīgi dažādas. [24, 68]

G.Saimons norāda, "ka stunda ir vairāk mākslīga nekā dabiska." Mācībstunda arī nav dabas veidojums, bet ir skolotāja inscenēta izrāde, pedagoģiska parādība, notikums, kuru viņš kā režisors izveido uz saviem priekšstatiem par to, kam šai

situācijā jānotiek. No kā skolotājs vadās šai režijā? No savas uzskatu sistēmas koncepcijas (mērķiem, uzdevumiem), tehnoloģijas. [130]

Gan mūsu, gan ārzemju zinātnieki norāda uz atbilstošu tehnoloģijas izvēli, metodēm, jo metode (no grieķu val. *methodos* – ceļš, pa kuru iet) ir pedagoga un skolēna savstarpēji saistītu tādu pedagoģisko darbību kopums, ar kuru palīdzību tiek sasniegti stundas mērķi (J.Babanskis, I.Lerners, M.Skatkins u.c.) [3, 41, 103]

I.Pavlovs izteicis domu, ka ar labu metodi pat ne pārāk talantīgs cilvēks var izdarīt ļoti daudz. Bet ar sliktu metodi pat ģeniāls cilvēks strādā pa tukšo. [50]

Autora izteiktā doma liecina par to, ka katram skolotājam nepieciešams domāt par stundas kvalitāti un efektivitāti. Līdzīgu uzskatu pauž arī 20.gs. divdesmito un trīsdesmito gadu latviešu mūzikas zinātnieka, kultūras darbinieka un folklorista, mākslas zinātņu doktora Jēkaba Vītoļņa atziņa, ka "...nav vajadzīgs darbu par katru cenu forsēt, bet tāpat nav nozīmes arī mīņāties un galu galā, kā visur, arī dziedāšanas stundā izšķirošais ir darba kvalitāte, mazāk kvantitāte." [11; 8]

Tātad var secināt, ka tas zināmā mērā ir atkarīgs no speciālista profesionālās pieejas.

Organizatoriskās prasmes – skolotāja projektu realizēšana praksē reizē ir arī vēl mērķtiecīgākas, reālākas projektēšanas priekšnoteikums tai skolotāja darbībai, kura sastāv no trim aspektiem:

- 1) savas darbības organizēšanas, kas skolēniem sniegtu izglītības saturu (mācību vielas izklāsts, uzdevumu sistēma);
- 2) savas rīcības organizēšanas (pedagoģiskās darbības reālos mācību procesa apstākļos);
- 3) skolēnu kolektīvās, grupveida, individuālās darbības organizēšanas.

Mūzikas pedagoģijas zinātniece J.Dubrovskā [70] analizē mūzikas skolotāja organizatoriski pedagoģisko darbību, atzīmējot, ka tajā ietilpst:

- mācību un audzināšanas procesa plānošana;
- muzikāli estētiskās audzināšanas procesa organizācija;
- mākslinieciski radošās un izpildītājdarbības organizēšana;
- audzinoši izglītojošā procesa novērošana un analīze.

Vēl autore izsaka domu, ka pasākumu plānošana tiek raksturota pēc to specifiskā satura, tāpēc pieejams, aizraujošs repertuārs ir viens no nosacījumiem skolēnu kvalitatīvam izpildījumam. [70]

Te atrodam arī mūsu pētījumam ļoti svarīgus mācībstundas organizācijas līmeņa kritērijus:

- skolotājs savu darbību apzinās ne tikai pa mācībspasmiem, bet strukturāli;
- pa komponentēm katrā posmā;
- stundu kopumā;
- turklāt visai noteikti tiek izvirzīti jautājumi par katra nākamā posma loģiku, kas izriet no iepriekšējā posma izpildes;

- parādās katra nākamā posma reālais rezultāts: par skolotāja darbu liecina skolēnu zināšanu un prasmju līmenis. [164]

Vairāki zinātnieki norāda, ka tieši pedagoģiskā darba meistariem ir raksturīgs augsts pašorganizācijas līmenis, prasme pārvaldīt savu laika budžetu, savu darbību. Viņi prot saliedēt skolēnu kolektīvu, organizēt kolektīva ietekmi uz atsevišķiem skolēniem (D.Žitomirskis, N.Kuzmina, M.Skatkins). [95, 108, 134]

Dž.Djūijs uzskata, ka skolotājs ir organizētājs un konsultants, jo skola, pēc viņa domām, ir organizēta vide. [71]

Pedagoģiskās prakses lomu studentu organizatorisko prasmju veidošanā ir pētījuši A.Mikaberidze, L.Tjupteijs, N.Hanons u.c. Viņi uzsver pētāmo prasmju individuālo raksturu, komponentu atbilstību un klasifikāciju: pedagoga organizatoriskās prasmes darbības sākumposmā, kā arī – skolēnu darbību, studentu darbības motivāciju. [68, 73]

V.Razživins [126] pedagoģiskajā praksē izstrādājis topošo mūzikas skolotāju organizatorisko prasmju veidošanās procesa posmus un līdzekļus to realizēšanai: motivācijas veidošana, mērķa paredzēšana, aktualizācija, attīstības posmu atklāšana, jaunu zināšanu un prasmju elementu iegūšana; prasmju veidošana savas personīgās darbības organizēšanai; prasmes mācību procesa un skolēnu darbības organizēšanā; rezultātu analīze un tālākās attīstības noteikšana.

N.Kuzmina uzskata, ka izmantotās prasmes praksē veido noturīgu savstarpējās darbības sistēmu. Eksperimentālos pētījumus pedagoģiskās kompetences vērtēšanai viņa izstrādāja 4 līmeņos: reproduktīvais līmenis – ļoti zems, raksturīgs vājas organizatorisko prasmju izpausmes visos parametros, izpaužas topošā skolotāja informatīvajā darbībā; adaptīvais līmenis – zems, raksturīgas nepietiekamas organizatorisko prasmju izpausmes, darbā ar skolēniem savstarpējai iedarbībai ir gadījuma raksturs, students daļēji nodod informāciju skolēniem; lokāli modulējošais līmenis – augsts, studentam raksturīgas labas organizatoriskās prasmes, viņš prot modelēt zināšanu sistēmu, labi izveidot priekšmeta apguves sistēmu, daļēji organizē skolēnu darbību; sistemātiski modulējošais līmenis – augsts, studentam raksturīgas labi attīstītas organizatoriskās spējas, veidojot skolēnos zināšanu sistēmu, labi organizē savu un skolēna darbību. [95]

Zinātniskās literatūras pētījumi par šo jautājumu ļauj secināt, ka no skolotāja organizēšanas prasmes līmeņa ir atkarīgs darba rezultāts, jo didaktika ir māksla labi mācīt, tas nozīmē – darīt visu, lai kāds cits mācītos ātri, ar prieku un pamatīgi (J.A.Komenskis). [44; 25]

Gnoseoloģiskās prasmes – katras didaktikas teorijas pamatā ir noteikta filozofiska izziņas teorija, jo galvenie izziņas procesi ir: uztvere, atmiņa, iztēle un domāšana, tāpēc mācību procesā skolotāja uzdevums ir mērķtiecīgi virzīt skolēna

izziņas darbību, veidot viņa apziņā jaunus priekšstatus un jēdzienus, palīdzēt izprast likumsakarības, izkopt prasmes un iemaņas, vienlaikus attīstot arī viņa spējas, rosinot intereses. [44, 95] Lai veiksmīgi vadītu šo sarežģīto procesu, jāzina **gnoseoloģiskie pamati**, psiholoģiskā struktūra un didaktiskie meklējumi tā pilnveidošanai. Tas nozīmē, ka studentam jāzina mācību procesa iekšējais mehānisms. [44, 66, 138]

V.Zelmenis, pētot mācību procesa problēmas un veidojot praktiskas rekomendācijas, balstās uz gnoseoloģijas jeb *izziņas* teorijas atziņām, kuru filozofiskais pamats ir dialektiskais un vēsturiskais materiālisms. [44] Autors raksta, ka no gnoseoloģijas viedokļa *izziņa* ir domāšanas bezgalīga tuvošanās izziņas objektam – virzīšanās no nezināšanas uz zināšanām, no nepilnīgām zināšanām uz pilnīgām. Tātad pasaule ir izzināma, pieejama cilvēka pētnieciskajai darbībai. [44]

Izdevumā "Cilvēka intelekta rokasgrāmata" R.Štēnbergs un V.Salters raksta par cilvēka intelekta nozīmi izziņas darbībā, jo tā ir cilvēka spēja rīkoties un uzvesties atbilstoši izvērztajam mērķim, t.i., spēja risināt problēmas, lai virzītos uz mērķi un to sasniegtu [Pēc T.Koķes – 31]

Literatūrā tiek pētīta studentu izziņas procesa aktivitātes veidošanās mācību procesā [55], piemēram, V.Krajevskis skolotāja (studenta) izziņas darbību saista ar gnostisko darbību, kurā students pēta: savas darbības objektu, t.i., skolēnus; mācību saturu, līdzekļus, formas un metodes, ar kuru palīdzību viņš šo darbību realizē; savas personības un darbības pozitīvās iezīmes un trūkums, lai sevi apzināti pilnveidotu [109]

Vispārīgajā didaktikā un atsevišķu mācību priekšmetu metodikās diezgan labi izstrādāta skolotāja darbība – **mācīšana**. Tas sevišķi sakāms par jaunu zināšanu sniegšanas (informācijas), kā arī prasmju un iemaņu veidošanas metodiku. [78]

Turpretī skolēna individuālās izziņas darbības jeb mācīšanās metodika ir izstrādāta nepilnīgāk. Kaut gan psihologi šai jomā uzkrājuši daudz vērtīgu atziņu, mācību teorijā un skolas darba praksē tās tiek ieviestas gausi. Sevišķi tas sakāms par skolēnu domāšanas attīstības vadīšanas metodiku. [148, 152, 156]

Pēc vācu psihoanalītiķa E.Fromma domām izziņas perspektīvas (orientēšanās modeļa vai sistēmas) ir nepieciešamas, lai veidotu dzīvi produktīvi, lai izjustu savu dzīves pieredzes jēgu. Orientēšanās sistēma attīstās pakāpeniski no agras bērnības līdz brīdim, kurā cilvēks patstāvīgi un pastāvīgi prot izmantot savu prātu un iztēli tik efektīvi, lai tiktu galā ar savām problēmām vai lai pareizi novērtētu situāciju un savu uzvedību. [146]

M.Džeimsa un D.Džongvorda norāda, ka izziņas darbībā katram cilvēkam ir būtiski apzināties īstenību, kur viņš atrodas, ko viņš dara un kāda ir viņa attieksme pret

to, jo autores uzskata, ka tas ir pirmais solis uz personības integrēšanu. Arī A.Linkolns teicis: "Ja mēs vispirmām kārtām zinātu, kur esam un kurp mēs ejam, varētu labāk nospriest, ko darīt un kā to darīt". [173; 75]

Salīdzinot un analizējot pētnieku atziņas, secinām, ka gnoseoloģiskā kompetence ir viena no svarīgākajām cilvēka pašaktualizācijas komponentēm, tāpēc mūsu pētījumā svarīgi:

- iepazīt skolēna personību un klases kolektīvu ar mērķi diagnosticēt un mērķtiecīgi plānot to attīstību un audzināšanu;

- noteikt konkrētus mācību metodiskos uzdevumus, vadoties no mācību audzināšanas mērķiem, ievērojot skolēnu vecuma un individuāli tipoloģiskās un kolektīva sociāli tipoloģiskās īpatnības;

- veikt perspektīvās un kārtējās pedagoģiskās darbības plānošanu;

- izmantot dažādas skolēnu mācību un izziņas darbības formas, metodes, līdzekļus un paņēmienus;

- veikt skolēnu audzināšanas darbu un virzīt viņa pašaudzināšanas procesu;

- novērot skolotāju pedagoģisko darbību;

- analizēt un vispārināt pedagoģisko pieredzi;

- analizēt un salīdzināt personīgo darbību, attieksmes;

- iepazīties ar skolas vadības darbu un dokumentāciju;

- organizēt un novadīt ārpusskolas pasākumus (tematiskas pēcpusdienas, muzikālās viktorīnas, koncertus, festivālus, ekskursijas, izstādes u.c.);

- izziņāt kultūrvidi, to veidojošos apstākļus, gaisotni.

ASV zinātnieks A.Bandura uzsver gan izziņas, gan arī seku apzināšanās konstruktīvo lomu. [177]

Salīdzinot ar M.Džeimsu, A.Maslovs interesējas par ideālu sabiedrību, kultūrvidi, tās ietekmi gan uz personības attīstību, gan arī uz cilvēka darbu un visas dzīves pilnīgošanu. "Eksistē sava veida neatgriezeniskā saikne starp "labu sabiedrību" un "labiem cilvēkiem". Viņi cits citam ir vajadzīgi." [249; 50] Tomēr autors uzskata, ka sabiedrība nevar radīt pašaktualizējošos individu. "Skolotāji un kultūra nerada cilvēku. Viņi neiestāda cilvēkā spēju mīlēt vai būt zinātkāriem, filozofēt, radīt simbolus, radīt vispār. Drīzāk viņi dod iespēju, veicina, rosina, palīdz tam, kas jau eksistē iedīglī, kļūst reālam un aktuālam." [249; 178] Šis autora apgalvojums varētu būt apstrīdams, jo pastāv arī citi viedokļi, līdz ar to dažādas pieejas, dažādas situācijas, jo, lai izziņas process notiktu, jābūt izziņas darbības vajadzībai. Vajadzībai, savukārt, jābūt motivētai. Šos nosacījumus nodrošina pedagoģiskais process, kurā izziņas objektam jāpārvēršas

par pašizziņas, pašaudzināšanas subjektu, kurā tiek radīta interese par radošu darbību, kompetenci. [21]

Skolotāja **profesionālā darbība**, kā norāda zinātnieks I. Beļickis, vienmēr tiek uzskatīta par radošu darbību, jo radošās darbības teorija ir skolotāju pedagoģiskās meistarības pilnveides metodoloģiskais pamats. Ikvienam, kas pievēršas savas profesionālās darbības pilnveidei, vispirms jācenšas ļoti kritiski izvērtēt iepriekšējo pieredzi. Darba pilnveidei nepieciešama tāda personiskā pieredze, kas mērķtiecīgi organizēta, dibināta uz mūsdienu zinātniski teorētiskiem pamatiem, atbilst turpmākās attīstības perspektīvām, ir subjektīvi apjēgta, aktuāla un svaiga. [45, 111]

Radoši mākslinieciskā darbība saistās ar to, ka tā tēlaini atspoguļo objektīvo realitāti, kurā *mākslinieciski tēlaina* dzīves atklāsme vienojas ar *radīšanu* pēc tā sauktajiem skaistuma likumiem... Tā ir radošās darbības nozare, veids vai paveids, kam raksturīga estētiski izzinoša attieksme pret īstenību... Mūzikas skolotājs ir tas mākslinieks, kurš kā vesela pasaule ar saviem iekšējiem likumiem un neatkārtojamību, ar savu reakciju un dzīves īstenības raidītajiem impulsiem savā darbībā izmanto mūzikai raksturīgus mākslas elementus, kas atbilst mūzikas mākslas kritērijiem; mākslinieciskam tēlam, veidojumam; mākslinieciski tēlainai domāšanai; mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem; mākslinieciskai kvalitātei, vienlaicīgi attīstot gan skolēnu, gan savas mākslinieciskās spējas (pēc pētījuma autores atziņām).

Radošās kompetences izpratne vispirms ir saistīta ar *iztēles* un jaunrades komponentiem.

Mūzikas skolotāja darbā būtiska arī radoša iztēle – tas ir patstāvīgs jaunu, oriģinālu tēlu veidošanas process. Šo tīšās iztēles veidu nosaka cilvēka praktiskā darbība. Cilvēks izvirza sev mērķi izveidot jaunu priekšmetu un cenšas savienot tēlainās atmiņas priekšstatus ar šī tipa priekšmetiem, lai izveidotu jaunu tēlu. Pēc tam šis tēls tiek īstenots jaunas formas, izmēru priekšmetā. [79, 88, 91, 105]

Jebkurā radošās darbības procesā var saskatīt trīs stadijas. [61]

- sagatavošanās stadija, kad tiek izvirzīts mērķis, pārdomāti problēmas iespējamie risināšanas varianti;
- jauno tēlu un priekšstatu realizācijas korekcijas stadija un to realizācija reālā priekšmetā, parādībā utt.;
- jaunā priekšmeta (parādības) aprobācijas un reālajā dzīvē ieviešanas stadija.

Tādējādi **jaunrade** - cilvēka darbība, kas rada kvalitatīvi jaunas materiālas un garīgas vērtības. Jaunrade ir cilvēka darbā radusies spēja no īstenības sniegtā materiāla radīt (pamatojoties uz objektīvās pasaules likumsakarību izzināšanu) jaunu

realitāti, kas apmierina daudzpusīgas sabiedrības vajadzības. *Jaunrades veidu* nosaka radošās darbības raksturs (izgudrotāja, organizatora jaunrade, zinātniskā un mākslinieciskā jaunrade u. tml.). Piemēram, ideālisms uzskata māksliniecisko jaunradi par dievišķu apmātību (Platons), par apzinātā un neapzinātā (Šellings), par "neapzinātā dzīvinošo elpu" (E.Hartmanis), par mistisku intuīciju (Bergmanis), par instinktu izpausmi (Freids). [39]

Zinātnē pastāv aksioma, ka jaunrade ir augstākā skolotāja aktivitātes un patstāvīgās darbības forma skolēnu audzināšanā (V.Andrejevs, J.Ponomarjovs, A.Miroļubovs u.c.). [49, 75, 184] Šo pētnieku darbos noteikts, ka šī darbība paredz analītisku, zinātnisku pieeju mācību, audzināšanas un attīstības uzdevumu risināšanai.

Eksperimentāli ir pierādīts, ka pozitīvās emocijas visaktīvāk izraisa tieši jaunrade. [147]

Mūsdienās daudzi autori diezgan bieži runā par pedagoga profesijas radošo raksturu – K.Hofmans (K.Hoffman) u.c. [115], konkrēti norādot uz radošās darbības principa nozīmi. Ideju par to, ka tieši izglītība attīsta un aktualizē personības radošo potenciālu, izsaka L.Žukovs u.c. [46, 164, 165, 168] Savukārt, studentu radošās prasmes pētījuši N.Kuharevs, V.Zagvjazinskis, N.Kan-Kaliks u.c., pamatojot savu viedokli, ka viņu pedagoģiskās darbības efektivitāte daudzējādā ziņā būs atkarīga no evrestiskas pieejas teorijas realizēšanai praksē. [74, 82]

R.Garleja skata izziņas kreatīvos aspektus, norādot, ka radoša darbība mērķtiecīgi pārveido, bagātina, attīsta vidi, rada jaunu sociāli nozīmīgu materiālu vai garīgu vērtību. Pedagoģijas uzdevums ir radošo spēju attīstīšana izziņas procesā. Tas ir izglītības satura jautājums. Autore uzsver, ka zināšanu reproducēšana nesekmē radošo darbību. [47, 14]

Pedagoģiskajā literatūrā ir minēti vairāki mācību satura veidošanas virzieni, kuros blakus reproducēšanai ir arī *radošās* izziņas uzdevums. Kā raksta R.Garleja, plaši izplatīts virziens – veidot mācību (studiju) saturu, pamatojoties uz sabiedriskām vajadzībām, praktisko derīgumu, tuvinot izziņas saturu reālajai dzīvei, sociālajam pasūtījumam. Autore apstiprina domu, ka vieglāk ir veidot un realizēt izziņas procesa saturu biheivioristiskajā un kognitīvajā virzienā, jo tas tiek saistīts ar reāliem faktiem un var nodrošināt augstāku motivāciju. Bet kā trūkumu autore norāda, ka ir nenovēršama atpalcība no laika gara, jo zinātne un praktiskā dzīve nepārtraukti mainās un uztvertās zināšanas morāli noveco. Tādēļ ir jāiestrādā izziņas saturā kreatīvais virziens, lai izglītības rezultātu varētu vērtēt pēc kreatīvajām spējām, intelekta līmeņa. Šī koncepcija ir virzīta uz izziņas motivācijas paaugstināšanu un adaptāciju sabiedrībā. To ir ieteikuši

ASV zinātnieki T.Bramelds, H.Rags, H.Hants, M.Skrīvens. Cita mācību satura veidošanas koncepcija ir ar tehnokrātisku novirzienu – Dž.Konants, T.Kolms u.c., kuri uzskata, ka tehniskās sabiedrības elitei ir jāpārvalda nākotnes sabiedrība un uz to jāvirza mācību saturs. [47]

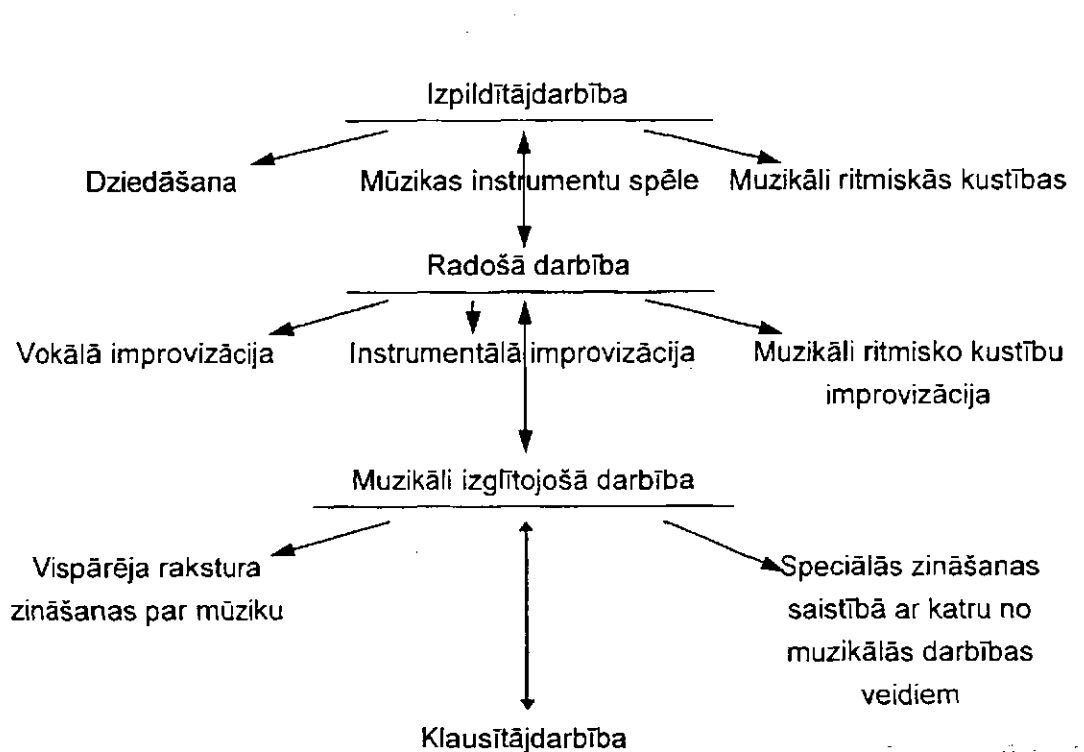
Vēl citu mācību satura veidošanas virzienu pārstāvji ir Dž.Brunens, K.Breitens u.c., kura būtība ir – studējošajam vispirms jāapgūst bāzes zināšanas un tālākajai izziņas darbībai jābūt kreatīvai. Tas ir kognitīvisma virziens. [47] Tātad mācību satura klasifikācijā pedagogiskajā literatūrā ir izdalītas četras koncepcijas: neopragmatiskā, tehnokrātijas, kognitīvā, humānisma. Visiem virzieniem kopīga prasība ir izziņas vajadzības veidošana, kā arī informācijas semantiskā vērtība.

Kreatīvajā izziņas darbībā svarīgi saglabāt atmiņā nevis pašu informācijas faktu, bet paņēmienu, kā atsaukt šo faktu atmiņā un noteikt tā zinātnisko un praktisko jēgu. Ļoti svarīgi informāciju apjēgt, vispārināt, saistīt ar praksi un radīt jaunu eksperimentāli pamatotu informāciju, tāpēc būtiska loma ir personības radošam potenciālam, jo “radoša personība”, kā apliecina amerikāņu psihologs L.Kjubī, “tā ir tāda, kura nejaušā veidā saglabā spējas izmantot savas zemapziņas funkcijas brīvāk, salīdzinot ar citiem cilvēkiem, un tas, iespējams, potenciāli līdzinās talantam.” [79] To apliecina arī K.Staņislavskis, sakot: “Talants – tā ir daudzu cilvēka radošo spēju kombinācija savienojumā ar gribu.” [137; 50] Tālāk autors uzskaita aktiera spējas, kuras bieži vien ir būtiskas arī mūzikas skolotāja darbā, “...novērošana, iespaidīgums, atmiņa (afektīvā), temperaments, radošas jūtas, fantāzija, iztēle, iekšējā un ārējā iedarbība, spēja pilnveidot, gaume, prāts, iekšējā un ārējā ritma un tempa izjūta, muzikalitāte, atklātība, pašpārvalde, atjautība, skatuviskums, intuīcija, pievilcība, veselīgi instinkti, darba spējas, reakcijas izpausme u.c.” [137; 50]

Zinātnieka A.Maslova darbos idejas tiek saistītas arī ar izziņu un radošo darbu. Viņš pārliecinoši izsakās, ka radošajā domāšanā un uzdevumu risināšanā galvenais ir spēja uztvert veselumu un domāt no veseluma, bet ne no izolēto daļu viedokļa. [141]

R.Alijevs atzīmē, ka radošā mācību izziņošanā darbībā nepieciešams izpētīt ne tikai loģiskos mehānismus, bet arī intuitīvos mehānismus, kas virzīti uz zināšanu un izziņošanā procesa loģisko mehānismu. Tika apzināts, ka intuitīvi iegūtais rezultāts tiek iekļauts uzdevuma loģiskajā struktūrā, jo intuīcija (lat. intueri - cieši skatīties) – spēja tieši izziņāt patiesību bez iepriekšējiem loģiskiem slēdzieniem, līdz ar to tā sevī ietver praksi un zināšanas. [1]

M.Skatkins savos darbos [134] raksturo pedagoga un audzēkņa radošas aktivitātes mijiedarbību, toties G.Serikbajevs uzsver, ka mūzikas skolotāja radošās prasmes paaugstina skolēnu intereses un attīsta iztēli. Kā tiek akcentēts mūzikas pedagogijas literatūrā [107,117], visi muzikālās darbības veidi mūzikas stundā savā starpā integrējas un vienmēr atrodas mijiedarbībā. Ietverti dažādās interesantās darba formās, tie palīdz raisīties skolotāja un skolēna dialogam, rezultātā notiek arī skolēnu teorētiskā apmācība. Muzikāli izglītojošā darbība aptver dažāda rakstura muzikāli teorētisko zināšanu apguvi (tās norādītas arī mācību programmās). Tomēr teorijas apguve ir tikai viens no līdzekļiem plašākas muzikālās darbības izvēšanai. Ieskatīsimies metodiķu I.Nelsones un M.Paipares (Latvija) [26] izveidotajā skolēnu muzikālās darbības shēmā [26, 37], kurā var saskatīt, cik daudzveidīgas kompetences ir nepieciešamas mūzikas skolotājam tieši mākslinieciski izpildošā darbībā, kā arī prasmē apvienot un pārvaldīt dabas mehānismus.



1.2.1. Shēma – zīmējums. Mūzikas skolotāja un skolēna radoši mākslinieciskā sadarbība (autores – I.Nelsone, M.Paipare).

Ja šajā sakarā salīdzina skolas un teātra pedagogijas mijsakarības mūzikas skolotāja profesionālās darbības problēmu risināšanā [76, 137], tām ir daudz kas analogs. Teorētiskajā literatūrā pedagoģisko mākslu bieži sauc par viena aktiera

mākslu, tāpēc pastāv doma, ka pedagogam ir svarīgi zināt teatrālās darbības principus un tās likumsakarības. [136, 137]

Pirmo reizi tiek risināts uzdevums par apzinātu zemapziņas pārvaldīšanu dabīgā, brīvā radošā procesā, kur darbībā izpaužas personības talants. Šinī jomā tam var palīdzēt režisora un pedagoga K.Staņislavska izstrādātā sistēma, kura ir ne tikai zinātne par aktiera kreativitāti, bet arī par to, kā, balstoties uz objektīviem likumiem, audzināt, attīstīt dažādas spējas un prasmes radošajā darbībā, kuru izmantoja arī viņa skolnieki : G.Kristi, S.Gippuss u.c. Savā darbā "Aktiera darbs ar sevi" autors uzskata, ka pedagogiskā darbība ir ne tikai jāizprot, bet arī jāizpēta tās iekšējās un ārējās pašsajūtas elementi. Piemēram, aktierim, strādājot pie lomas, viņš iesaka pamatoties nevis uz pašsajūtas psihisko stāvokli, jo viņš uzskata, ka tas ir maz pakļauts gribai un apziņai, tāpēc piedāvā fizisko darbību loģiku. K.Staņislavskis no pieredzes apgalvo, ja šī darbība tiek pareizi realizēta, tad tā ir spējīga reflektoriski izsaukt arī tai atbilstošu zemapziņas sfēras jūtu loģiku. Šo pamatnostādni režisors saista arī ar skolotāju sagatavošanu. Viņš uzskata, ka skolotājiem vispirms ir nepieciešams trenēt visus uztveres orgānus tieši pedagogiskās iedarbības apstākļos, jo no uztveres sākas dzīva organiska darbība, tanī skaitā arī pedagogiskā. Tālāk K.Staņislavskis pārliecinoši izsaka domu, ka, ja šis likums netiek ievērots, tad tas izslēdz pedagogu no savstarpējās darbības procesa ar auditoriju. [136, 137]

Ļoti interesantus un praktiskus priekšlikumus zinātnieks izstrādājis jaunajiem mūzikas skolotājiem darbam ar nepieredzējušiem skolēniem solfedžo apgūšanā. Viņš iesaka kādas gammas un arpedžio jādod bērniem, lai attīstītu radošās jūtas un pārdzīvojumus, jo solfedžo ir teorētisks priekšmets un bērniem bieži vien kļūst neinteresants un garlaicīgs. [137]

Īpaši jāizdala darbi (K.Orfs, Ž.Zaks-Dalkrozs, N.Hajinovs u.c.), kas veltīti mūzikas skolotāja un mākslas darbinieku radošās aktivitātes pētīšanai. Piemēram, N.Hajinovs savos pētījumos balstās uz profesionālo un kultūrvēsturisko darbības vienību, kas vienlaicīgi paaugstina radošo aktivitāti gan mācību procesā, gan sabiedriskajā sfērā. [8, 132, 142, 144, 147]

Dažkārt šo autoru pētījumi rāda, ka šī problēma tiek risināta tikai vienas disciplīnas robežās, piemēram, izpildītājdarbībā u.c. Mūsu pētījumā mūzikas skolotāju sagatavošanā uzmanību saista minētā režisora K.Staņislavska sistēma, jo, kā liecina pētījumi, tā attīsta ne tikai artistiskās, skatuviskās un citas prasmes, pedagogiskās spējas, bet arī optimāli attīsta atmiņu, iztēli un radošo uzmanību. Autors aktiera un skolotāja iztēles un uzmanības attīstīšanā ir izdalījis 4 cilvēku tipus. No tiem minēsim

divus tipus: skolotājs ar iniciatīvu, attīstītu iztēli – pastāvīgi meklē jaunas metodes; bez iniciatīvas – darbā nepieciešama palīdzība utt. [76, 137]

Lai pārvaldītu noteiktas praktiskas prasmes, uzskata K.Staņislavskis, ir ilgstoši un sistemātiski jāvingrinās, kamēr pedagoģiskā tehnika tiek novesta līdz zemapziņas pakāpei, reflektorai darbībai, tāpēc augstskolas uzdevums – nepieciešams ne tikai pilnveidot šo meistarību visā praktiskās darbības laikā. [136, 137] Pievienojoties autora viedoklim, uzskatām, ka studenta radošais darbs iespējams gandrīz visās darbības sfērās, ja ir nepieciešamie spēju realizācijas apstākļi.

Komunikatīvās prasmes saistās ar skolotāja un skolēna savstarpējo attiecību jomu. Pedagoģiskā darbība būtībā ir mācāmo un to, kuri māca, audzinātāju un audzināmo kopīga darbība, kurā panākumi daudzējādā ziņā ir atkarīgi no tā, kā izveidotas viņu savstarpējās attiecības, prasme runāt, klausīties un kopīgi sadarboties, veidojot dialogu. [56, 84]

Pastāv tiešs sakars starp skolotāja meistarības līmeni un prasmi radīt pareizas savstarpējās attiecības ar skolēniem. Skolotāja emocionālā attieksme, mīlestības jūtas pret bērniem sekmē tādas darba sistēmas izveidi, kas nodrošina audzinošu ietekmi uz skolēniem. (N.Kuzmina, N.Skatkins, I.Zjazuns) [112, 96]

Subjektu mijiedarbību psihologs B.Lomovs sauc par saskarsmi. Viņš izdala 3 saskarsmes funkcijas: informatīvi komunikatīvā, regulatīvi komunikatīvā, afektīvi komunikatīvā. [104]

Filozofs V.Sagatovskis saskarsmi neierobežo tikai ar informācijas apmaiņu indivīdu starpā, bet izprot to kā jebkuru subjekts ↔ subjekts attieksmi, raksturo kā informācijas apmaiņas procesu, kā vienu no iespējam citu cilvēku un sevis iepazīšanai. [129]

Zinātnieks A.Mudriks runā par saskarsmi kā īpašu pedagoģiskās darbības veidu. [111] I.Plotnieks izdala pedagoģisko saskarsmi kā saskarsmes veidu, kas ietver sevī pedagoģiskās iedarbības elementus. [32]

V.Kan-Kaliks aprakstījis 5 pedagoģiskās saskarsmes veidus:

- saskarsme, kas balstās uz kopīgās radošās darbības pamata;
- saskarsme, kas balstās uz draudzīgu attiecību pamata;
- distantas saskarsmes stils;
- saskarsme, kas balstās uz iebiedēšanu;
- saskarsme, kas balstās uz izpatikšanu skolēniem. [82]

Ļ.Vigotskis saskarsmi raksturo kā informācijas apmaiņas procesu, kā vienu no iespējam citu cilvēku un sevis iepazīšanai. [62]

Saskarsme – galvenā cilvēka esamības forma, neatņemams cilvēka raksturojums. Saskarsmes kultūra – neatņemama cilvēces un katras tautas garīgās kultūras sastāvdaļa. [64] Kompetenta, labvēlīga saskarsme – patiesi ir vienīgā īstenā cilvēku dzīves greznība (A.de Sent-Ekziperī).

I.Zjazuns un I.Krivososs pēta pedagoga saskarsmes procesa saderību ar skolēnu, pamatojoties uz savstarpējās labvēlības principiem, principialitāti un atbildību, tādējādi bagātinot skolēnu intelektuāli, tikumiski un estētiski. Zinātnieki norāda, ka to var panākt tikai tad, ja skolotājs pārvalda prasmju sistēmu t.i., prot:

- pareizi iepazīt un novērtēt saskarsmē citus cilvēkus;
- paredzēt un izprast katra skolēna personības saskarsmes īpatnības, jo saskarsmei ir estētisks raksturs, t.i., gan ārējais, gan iekšējais skolēna saskarsmes veidols;
- vārda un rīcības saskaņotība, kurā ietilpst trīs cieši savstarpēji saistīti komponenti: izzinošais; estētiskais; uzvedības, rīcības. [76] Toties teātra pedagogs K.Staņislavskis nosauc ļoti svarīgu pedagoģisko īpašību – uztveres smalkumu un niansēšanu, kura veicina pedagoga saderību ar auditoriju, izjūtot iekšējo harmoniju saskarsmes procesā. [137] Vēl viņš ir izstrādājis interesantus priekšlikumus pedagogam, kā var panākt auditorijas uzmanību, veidojot organisku saskarsmes procesu. Ņemot vērā aktiera darbību, autors izdala piecas stadijas:

Pirmā stadija – aktiera iziešana uz skatuves, tas ir – visu klātesošo apskatīšana. Orientēšanās uz objektu un tā izvēle.

Otrā stadija – pieeja objektam, pievēršot sev tā uzmanību.

Trešā stadija – objekta dvēseles izpēte, izmantojot acu skatienu.

Ceturtā stadija – neredzētā nodošana objektam.

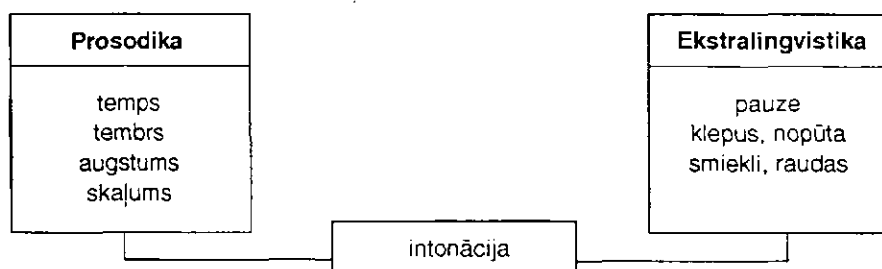
Piektā stadija – objekta atsauksme un abpusēja dvēseles saturu izstarošanas un staru uztveres apmaiņa. [136, 137]

Pēdējā stadijā pedagogs saskata tieši cilvēka “auras” ietekmi, jo latīņu valodā šī vārda tiešā nozīme ir “pūsma, pūsma”. Režisors domā, ka šīs pedagoģijas kategorijas jēga attiecas arī uz mācību un audzināšanas procesu skolā. Viņš jautā: “Vai jūs neievērojāt dzīvē vai uz skatuves, ka jūsu savstarpējā saskarsmē it kā no jums plūst spēka strāvas caur acīm, pirkstu galiem, caur ķermeni?” [137; 25] To K.Staņislavskis nosauc par savstarpēju staru izstarošanos un staru uztveres saskari. Kā pierāda prakse, šī parādība īpaši raksturīga ir arī diriģēšanas mākslā.

Interesantu pētījumu ir veikusi L.Mitina, cenšoties noteikt topošo skolotāju profesionālās attīstības tendences (komunikāciju) saistībā ar psihofizioloģiskām parādībām un to potenciālajām iespējām. [110]

Mūs ieinteresēja viņas atziņas par cilvēka balss akustiskās sistēmas izmantošanas iespējām saskarsmē. Darbā autore raksturo prosodiskās struktūras un ekstralingvistiskās sistēmas parādību izmantošanu, jo uzskata, ka šīs sistēmas izmantošana un pārvaldīšana ir būtiska mūzikas skolotāja darbā.

Prosodiskās struktūras ir balss augstums, tonis, uzsvars, skaņas stiprums. L.Mitina konkrētizē prosodikas būtību, apgalvojot, ka tas ir balss ritmiski intonatīvo īpašību kopums (augstums, ilgums, balss skaļums, tonis), bet ekstralingvistiskajā sistēmā ietilpst prasmes: runājot, izmantot pauzes, kā arī cilvēka dažādas psihofiziskās parādības, piemēram, smiešanos, raudāšanu, klepu, nopūtas, čukstēšanu u.tml. Shematiski autore to parāda šādi (skat. shēmu 1.2.2.):



1.2.2. shēma. Prosodikas un ekstralingvistikas struktūra akustiskajā sistēmā (izstrādājusi L.Mitina)

Teorētiskā pētījuma gaitā mums izveidojās savs viedoklis, proti, pedagoģiskā saskarsme ir viena no galvenajām pedagoģiskās darbības komponentēm, kas paredz pedagoģiskās darbības variatīvu faktoru un pedagoģisko uzdevumu izvērtēšanu un risinājumu.

Mūsu pētījumam svarīga ir B.Parigina dotā saskarsmes struktūras analīze. B.Parigins saskarsmē izdala tās saturu (komunikāciju) un formu (sadarbību jeb interakciju). Komunikācijas saturu veido savstarpējā saprašanās, līdzpārdzīvojums, saskaņas līmenis, bet formu – verbālie un neverbālie līdzekļi. Kā atzīmē zinātnieks, interakcijas saturā ietilpst sociālās attiecības, bet formā - cilvēku praktiskā uzvedība kopīgā darbībā (kooperācija, rīcība, integrācija, konflikts u.c.). [120]

Arī mūsu pētījuma gaitā iegūtie dati apliecina, ka verbālie un neverbālie līdzekļi ir skolotāja darbības būtiski elementi.

B.Parigina saskarsmes skaidrojums, mūsaprāt, ir tuvs rietumu sociālās psiholoģijas virzienam – interakcionismam, kas ir vācu komunikatīvās didaktikas pamatā.

Kā uzsver zinātnieks L.Grimāks, viena no galvenajām starppersonu saskarsmes funkcijām ir abpusēji pieņemama lēmuma izstrādāšana. Autors uzskata, ka sistemātiska saskarsme ar cilvēkiem ir nepieciešams priekšnoteikums personības attīstībai. Viņš uzsver, ka saskarsmē jāiekļauj pozitīvas emocionālas attieksmes elementi – atzišana, pretimnākšana un mīlestība, kas veicina mijiedarbību. [87; 26]

Ar mijiedarbību mēs saprotam darbības subjektu savstarpējās izziņas procesu. Mijiedarbības rezultāts ir savstarpējā ietekme un savstarpējā sapratne. Savstarpējā ietekme izpaužas arī vērtējuma un pašvērtējuma precizēšanā un dažkārt pārveidošanā, mijiedarbības subjektu savstarpējo attiecību un darbības objekta izmaiņās. Savstarpējā sapratne izpaužas mērķu un motīvu, uzskatu un vērtējumu saskaņā. Mijiedarbības procesā pilnveidojas studenta pieredze, mainās viņa uzskati, spriedumi un vērtējumi.[35]

Studenta izziņas darbības rezultāts ir zināšanas, prasmes un iemaņas. Tās vērtē ne tikai docētāji, skolotājs, metodikis, klases audzinātājs, bet arī paši studenti. Vērtējuma relatīvo objektivitāti ietekmē vērtēšanas kritēriji. Zināšanu vērtēšanas kritēriju apjēgšana un zināšanu vērtēšana pēc saskaņotiem kritērijiem palīdz studentiem virzīties uz mērķi, izvēloties līdzekļus tā sasniegšanai, patstāvīgi apgūt un papildināt savas zināšanas, pašam kontrolēt un novērtēt darbību.[96;109] Gan pedagogi, gan psihologi atzīst, ka zināšanu apguves norisi un rezultātus nosaka tieši jau studenta uzkrātās zināšanas, sasniegtais attīstības līmenis, viņa vajadzības, intereses, izveidojušies vērtējumi un attieksmes (A.Špona, Dz.Meikšāne u.c.).Teorētisku un praktisku zināšanu apguve kļūst aktīvāka, ja studenti apzinās izziņas motīvus, saista tos ar savām personiskām vajadzībām un interesēm. [24,131]

Mūsdienu skolotāju profesionālās izglītības attīstībā nozīmīgs ir J.Habermasa apgalvojums, ka sociālo zināšanu apguve balstās uz trim pamatinteresu grupām: tehniskajām, praktiskajām un emancipatoriskajām interesēm. Tehniskās intereses, kas saistītas ar vajadzību kontrolēt un vadīt fizisko vidi, noved pie empīriskām, pozitīviskām zināšanām. Praktiskās intereses, kas saistītas ar vajadzību izprast un piedalīties sabiedriskajā saskarsmē, noved pie interpretīvām un hermeneitiskām zināšanām. Emancipatoras intereses atzīst atšķirību starp fizisko un

sociālo pasauli un ir vērstas uz uzlabošanu. Tādēļ skolotāju sagatavošanā saturam ir jāattīsta gan empīriskās, gan emancipatoriskās zināšanas caur apgūstamo priekšmetu. [Pēc T.Koķes – 11]

Psihologs D.Kaidalovs intereses definē kā “specifisku personības attieksmi pret objektu, ko nosaka šī objekta nozīmīgums dzīvē un emocionālā pievilcība.” [84; 54]

Pēc zinātnieka I.Kuļutkina domām, studentu kā mācību darbības subjektu raksturo 2 galvenie veidi: [94]

1) attiecības “subjekts – objekts”, t.i., studenta attieksme pret apgūstamo priekšmetu;

2) attiecības “subjekts – objekts”, t.i., studenta attieksme pret cilvēkiem, ar kuriem kopīgi tiek veikta mācību darbība. Tāpat minētās attiecības veido studiju struktūru. Pedagoģiskajā literatūrā studijas raksturotas:

1) kā īpašā veidā organizēts izziņas process;

2) kā studentu, docētāju, skolotāju metodiķu mijiedarbība;

3) kā atgriezenisks process, ko veido savstarpēji saistīta informācijas un pretinformācijas plūsma.

Profesionāli pedagoģiskās kompetences veidošanos studiju procesā I.Zjazuns saista ar personības īpašību kompleksiem, uzskatot, ka tie nodrošina augstu profesionāli pedagoģiskās darbības pašorganizācijas līmeni, jo skolotāja kompetence izpaužas kā profesionāla pedagoģiskās darbības vadīšana. Skolotājs – kompetents dubultīgi: kā dziļi ziņošs personības psiholoģiju un to, kuram māca, un kā cilvēks, kurš pārvalda apmācības un audzināšanas līdzekļus. [76]

Mūsdienās pedagoģija pēta topošā mūzikas skolotāja veidošanos dažādos aspektos, kuriem ir tieša ietekme uz profesionāli pedagoģiskās kompetences veidošanos. Piemēram, R.Kuzmenko Kijevā pēta topošo mūzikas skolotāju pedagoģiskās kompetences sistēmu veidojošos elementus. [97]

A.Spirins un I.Kairovs apstiprina domu, ka pedagoģiskā prakse un studijas augstskolā integrēti attīsta studentu **profesionālās darbības kompetenci**, jo **profesionāls**, t.i., tāds, kurā izpaužas ar attiecīgo profesiju saistītās zināšanas, sagatavotība, pieredze, prasme, arī kvalitāte. Savukārt, **profesionālisms** ir augstākā speciālista lietišķo īpašību kompleksa izteiksme, tā aktivitāte un uzņēmība, asprātība, atjautība, izdomas bagātība, praktiskums un enerģiskums problēmu risināšanā. Tas viss ļauj izskatīt to kā sociālās aktivitātes izteiksmi konkrētās lietišķās situācijās. [121, 133]

Pedagoģiskā meistarība ir augsta un pastāvīgi pilnveidojama audzināšanas un apmācības māksla, kura pieejama katram pedagogam, kuram darbs ir viņa aicinājums, kurš mīl bērnus. Pedagoģis – meistarš, t.i., speciālists ar augstu kultūru, dziļi zinošs savu priekšmetu, labi pārzina atbilstošās zinātnes nozares vai mākslu, *praktiski* orientējas vispārējās un īpaši bērnu psiholoģijas jautājumos, pilnībā pārvalda apmācības un audzināšanas metodiku. [121]

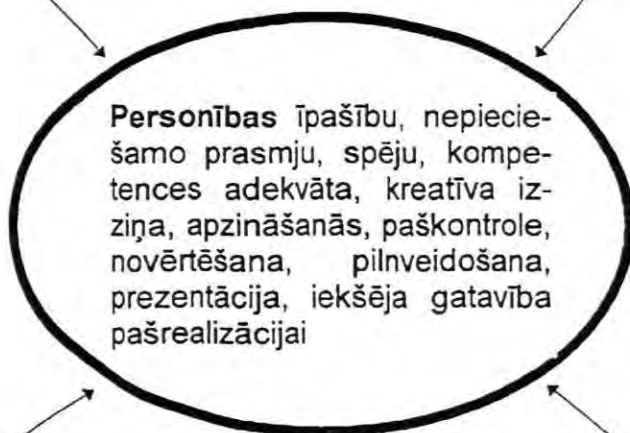
Pedagoģiskās meistarības attīstības problēmas plaši izstrādātas Dz.Meikšānes zinātniskajā rakstā “Jaunā skolotāja pedagoģiskās meistarības veidošana”, Ņ.Kuzminas, V.Slasteņina, E.Abuļina, A.Piskunova, V.Rozova, L.Spirina u.c. darbos, kuri atspoguļo pedagoģiskās meistarības pilnveidošanu pastāvošās skolotāju profesionālās sagatavošanas sistēmā. [48, 96, 97, 140]

1. Gnoseoloģiskā darbība

Mācību procesa iekšējo un ārējo mehānismu integrēta, adekvāta, kreatīva, psiholoģiska pedagoģiskās struktūras izziņa (didaktiskie meklējumi)

2. Organizatoriskā darbība

Mērķtiecīga, apzināta personīgās, skolēnu kolektīvās, grupveida, individuālās darbības un rīcības organizēšana mācību mērķu realizēšanai



3. Konstruktīvā darbība

Mācību un audzināšanas materiāla atlase, skolēnu un personīgās darbības projektēšana, mācību procesu kompozīcija, režija.

4. Komunikatīvā darbība

Savstarpējo attieksmju veidošana, informācijas apmaiņas process - zināšanu un to rezultātu mijiedarbība, atklāta dialoga veidošanās, skolēna "Es" autonomijas izpratne, atbalsts, jaunu vērtību un spēju attīstība

5. Radoši mākslinieciskā darbība

Radoši mākslinieciski izglītojoša potenciāla attīstība: brīva, mērķtiecīga darbības mērķu izvēle, mākslinieciski izzinošo un mākslinieciski veidojošo darbību saikne, loģisko un apzināto, intuitīvo mehānismu veidošana (zināšanu un izziņas process), sevis pilnveidošana, pārvērtēšana, demokrātiskais vadības stils, pašorganizācija, pašstimulācija, profesionāli pedagoģiskās kompetences attīstības process

1.2.3. shēma – zīm. Mūzikas skolotāja profesionāli pedagoģiskās darbības komponentes studiju procesā. (autore Sk.Ērliha)

Pedagoģijas zinātnieks I.Beļickis [30, 40] pedagoģiskās meistarības efektivitātes attīstību saista ar skolotāja kvalifikācijas celšanu, piebilstot, ka šinī procesā ir jāievēro 3 principi:

- novitātes princips;
- skolotāja pedagoģisko vajadzību attīstīšanas princips;
- modelēšanas princips.

I.Beļickis apgalvo, ka profesionālā meistarība veidojas vēlāk – **profesionālās darbības** gaitā un ka profesionālās zināšanas, kuras jaunais speciālists ir ieguvis augstskolā, ir tikai nepieciešamais meistarības veidošanas nosacījums. Skolotāja zināšanas ir tikai nosacījums, bet viņa pedagoģiskās meistarības līmenis ir svarīgs faktors, kas ietekmē skolēnu. Tādējādi autors uzsver, ka šīs divas pazīmes – tālākizglītība un meistarība – ir savstarpēji saistītas, jo te vērojama dialektiska vienotība, kuru apzīmējam ar jēdzienu "skolotāju profesionālā sagatavotība". I.Krivososs [76] izdala šādus pedagoģiskās meistarības elementus: priekšmeta profesionālās zināšanas (metodika); pedagoģiskā tehnika, t.i., prasme sevi vadīt (sava ķermeņa pārvaldīšana, emocionālā stāvokļa pārvaldīšana, valodas tehnika); prasme savstarpēji iedarboties pedagoģisko uzdevumu risināšanas procesā (didaktiskās, organizatoriskās prasmes, kontaktu savstarpējās iedarbības tehnikas pārvaldīšana); veseluma pieejamības principi. Autori pētījumos izdala 4 pedagoģiskās tehnikas meistarības kritērijus: mērķtiecība (pēc virzības); produktivitāte (pēc rezultāta – audzēkņu zināšanu līmeņa, audzinātības); optimalitāte (līdzekļu izvēle); radoša aktivitāte (pēc darbības satura).

Šīs problēmas aspektā, salīdzinot citu autoru atziņas, konstatējam, ka:

- pedagoģiskā meistarība izpaužas darbībā (N.Kuzmina);
- pedagoģisko meistarību raksturo augstais skolotāja speciāli apvienoto prasmju attīstības līmenis (V.Slasteņins);
- raksturo skolotāja personības būtība, tā pozīcija (K.Tjurebajeva);
- raksturo prasme vadīt darbību augstā līmenī (V.Slasteņins).

Profesionālās darbības meistarība – tas ir augsts prasmju līmenis un māksla darboties jebkurā jomā saistībā ar savu specialitāti. Pētnieks A.Spirins izvirza atziņu, ka, pārvaldot profesionālās darbības līdzekļus un tehniku, cilvēks kļūst par sava darba meistaru, līdz ar to rodas iespējas šo darbu izpildīt radoši. [133]

Literatūras analīzes un iegūtās pieredzes rezultātā izveidojām topošo mūzikas skolotāju profesionālās darbības komponentu shematisku atveidojumu (skat. 1.2.3. shēmu).

Mūsu pētījuma analizētās komponentes, mūsaprāt, ir mūzikas skolotāja pedagoģiskās darbības veidu kopums. Tas arī ir profesionālās darbības veseluma modelis.

Tālāk apskatīsim, kā pedagoģiskajā darbībā veidojas profesionālā kompetence.

1.3. Mūzikas skolotāja profesionāli pedagoģiskās kompetences būtība, tās raksturojums

Sabiedrības attīstība nav iedomājama bez profesionāli sagatavotiem skolotājiem, līdz ar to kompetences būtības raksturojums ir viens no svarīgākajiem rādītājiem mūsdienu mūzikas skolotāju profesionālajā darbībā.

Idejas un domas par kompetenci un pedagoģisko kompetenci analizētas daudzveidīgā literatūras klāstā, kurā tiek atspoguļoti to veidojošie un attīstošie faktori, elementi, parādības, nosacījumi, likumsakarības utt. (S.Hessens, D.Holds, K.Tomsons u.c.). Piemēram, ievērojami zinātnieki, psihologi V.Šterns, K.Jungs, K.Rodžers u.c. kompetences būtību un tās veidošanos saista ar personību, tās struktūru, saturu un attīstību. [141]

Vācu personologs humānisma pārstāvis V.Šterns uzskata, ka **personība** jāpēta tās veselumā, jāpēta tās vērtības, intereses, pārdzīvojumi. Pats V.Šterns personību apskata kā apziņas un bezapziņas vienotu veselumu, sarežģītu un neatkārtojamo individualitāti, kura izpaužas dispozīcijās ar savu unikālumu, kuras galvenais postulāts ir, ka jebkuras iegūtās zināšanas ir neatdalāmas no cilvēka dabas un viņa pamatvajadzībām. Zināšanas nevar eksistēt atsevišķi no cilvēku būtības. [14, 141] K.Jungs atzīst, ka katram cilvēkam piemīt spēja un tieksme uz individuāciju (pašattīstību), kuras rezultātā tas pietuvojas individuālajai savdabībai kā veselumam un tā realizācijai, vienlaicīgi attīstot autonomijas brīvības izjūtu. [149]

Pamatojoties uz personības integratīvo veseluma modeli, kompetenci pētām plašākajā aspektā: students kā nākamais mūzikas skolotājs, izpildītājs (vokālists, aktieris, koncertmeistars), klases audzinātājs, kordirigents, ārpusklases pasākumu organizators, vadītājs, režisors. Visa viņa darbība saistīta ar skolēniem, skolotājiem, grupas biedriem, vecākiem, skolas administrāciju, universitātes pārstāvjiem – metodiķi, prakses vadītāju, pulciņu vadītājiem. Pie kam, tas viss tiek realizēts dažādos līmeņos – skolās, ārpusskolas iestādēs, kultūras namos, koncertos un balstās uz jaunu izglītības saturu, pedagoģisko filozofiju, jaunām vērtībām un attieksmēm, iekļaujot jaunu modeļu izstrādes studējošās jaunatnes sagatavošanā un audzināšanā, jo tas sekmē studenta dzīves un profesionālo pašnoteikšanos dažādās darbības sfērās un sadarbībā ar dažādām savienībām, kā arī priekšnoteikumu izveidi studentu socializācijai un profesionalizācijai plašā sociālā un kultūras kontekstā.

Šķiet, ka pats vārds "kompetence" ir vienkāršs un saprotams. Taču tā saturs ir ārkārtīgi daudzveidīgs, tas ietver sevī filozofisku un politisku, pedagoģisku un psiholoģisku, sociālu jēgu.

Šaurākā nozīmē "**kompetenci**" veido mūzikas skolotājam nepieciešamo personības īpašību kopums saistībā ar vispārīgo un speciālo zināšanu un prasmju līmeni, kuras tiek realizētas darbā ar skolēniem klasēs, grupās.

Akceptējot iepriekš teikto, mēs uzskatām, ka profesionāli pedagoģiskās kompetences veidošanā būtiska nozīme ir izglītībai ar tās daudzveidīgo saturu un formām, jo izglītība, izglītības sistēma un izglītības saturs ir didaktikas kategorijas.

Pedagoģiskajā literatūrā pastāv apgalvojums, ka **izglītība** ir sistematizētu zināšanu, prasmju un iemaņu apgūšanas process un rezultāts. [121] Cilvēka zināšanu apguvē un intelektuālajā attīstībā būtiska loma ir pašizglītībai un kultūrizglītojošai darbībai sabiedrībā. Izglītība kā viena no pedagoģijas pamatkategorijām cieši saistīta ar audzināšanu, kurā pastāv izglītības—mācīšanas—audzināšanas vienotības princips, kā arī izglītības saturs un mācību metodes, lai risinātu noteiktus mācību un audzināšanas uzdevumus. [121] Piemēram, zinātnieks V.Zelmenis uzskata, ka **izglītības saturs** ir saistīts ar noteiktu zināšanu un prasmju, interešu un spēju, prāta un jūtu kultūras līmeni, kas studentam (skolēnam) jāsasniedz augstskolas (skolas) mācību un patstāvīgās pieredzes gaitā. [44] Savukārt, **mācību saturs** autora izpratnē ir informācijas un vingrinājumu kopums, kas ievietots augstskolas (skolas) programmās un mācību grāmatās ar tādu nolūku, lai to realizācijas gaitā students (skolēns) apgūtu attiecīgo izglītību. Skolotājs šo mācību saturu transformē izglītības saturā, pievienodams tam savu pieredzi un likdams lietā savu profesionālo meistarību. Šīs transformācijas rezultāti lielā mērā ir atkarīgi no studenta (skolēna) aktivitātes mācībās. Mācību saturs tiek dots aptuveni viens un tas pats, turpretī izglītības saturs veidojas nedaudz atšķirīgs. Šo atšķirību nosaka sekmju vērtējums - atzīme. Autors apgalvo, ka izglītības saturs ir rezultāts, bet mācību saturs - līdzeklis. [turpat] Pamatojoties uz kompleksās pieejas nepieciešamību jaunās paaudzes audzināšanā, V.Zelmenis atzīst, ka **audzināšanas saturā** ietilpst: audzināšanas sociālo un psiholoģisko uzdevumu saistība.

Sociālie uzdevumi - intelektuālā, humanitārā, tikumiskā, estētiskā, fiziskā, darbaudzināšana utt. Psiholoģiskie uzdevumi - vajadzības, intereses, zināšanas, prasmes, pārliecība, gribas un paradumu kultūra, jūtu kultūra, paškontroles sistēma. [44]

E.Fromms izsaka domu, ka nepieciešams apgūt pašizpaušmes iespējas, "atvērties", lai varētu dzīvot demokrātiskā sabiedrībā. Tādēļ būtu jāpamato pāreja no izglītības kā zināšanu nodošanas izpratnes uz problēmcentrētas izglītības izpratni, kurā notiek sadarbība starp skolēnu un skolotāju. [146]

L.Lapiņa un V.Rudiņa [18] interpretē angļu, dāņu, poļu, amerikāņu, austrāliešu un zviedru kolēģu piedāvātās interaktīvās mācīšanas metodes un norāda uz mērķu iespējamo saikni, kas saistīti ar cilvēka pašizpaušmes daudzveidīgo iespēju atraisīšanu, viņa pilnvērtīgu attīstību un gatavību dzīvei. Autores iesaka skolotājiem vērst uzmanību uz savu kompetences līmeni, balstoties uz 5 izvirzītiem mērķiem. Mēs izskatīsim divus no tiem:

1. Veicināt skolēnu, studentu patstāvīgās domāšanas un vērtēšanas iemaņu attīstību, kas ietver: prasmi loģiski sakārtot savas domas; savu domu

precīzas formulēšanas un uzskatu argumentēšanas prasmi; savas personiskās, subjektīvās patiesības meklējumus; neatkarību no autoritātes viedokļa un spēju kritiski izvērtēt dažādus viedokļus.

2. Veicināt skolēnu, studentu produktīvas sadarbības iemaņas, kas ietver: spēju uzklaut un saprast citu cilvēku viedokļus; iecietības un empātijas iezīmju izkopšanu; prasmi diskutēt un diskusijas kultūras izkopšanu.

Kā galvenos skolotāja kompetences attīstošos faktoros un parādības autores atzīst: spēju improvizēt; pozitīvu personisko attieksmi pret mācību priekšmetu; spēju pārdzīvot; pieredzi; atzīst, ka izglītības situācija veidojas skolēna un skolotāja dialogā, mijiedarbībā, sapratnē.

Humānisma virziena ietvaros **sadarbības** teorijas pārstāvji Dž.Leonards, F.Reofords, I.Buhans un citi uzskata, ka sadarbība pretstatā konkurencei palīdzēs saglabāt humānu nākotnes sabiedrību. Sadarbības jēdzienā viņi ietver grupveida darba organizēšanu mācību stundās un kolektīvistisku attiecību veidošanu. [Pēc T.Koķes, 31]

Gan skolotāji praktiķi, gan zinātnieki teorētiķi visā pasaulē nepārtraukti meklē jaunas mācību satura un skolotāja darba tehnoloģijas pilnveides iespējas.

Praktiski skolotāju mācību darba organizēšanas jautājumi aplūkoti R.Slavina (ASV) darbos. Autors atzīmē, ka disciplīna stundā tiek panākta galvenokārt ar mācību satura palīdzību, norādot, ka pedagogam laikus un rūpīgi jāpārdomā darba organizācija stundā, lai negaidīti traucējumi nedezorganizētu skolēnus. Sevišķi bieži to atgādina skolotājiem, kas strādā ar jaunākā vecuma bērniem. Autors raksta, ka skolotājam nepieciešams efektīvi izmantot pilnu mācību stundas laiku, izvairīties no stundas traucējumiem, tāpēc skolotājam vajag pārdomāt un izvēlēties savus paņēmienus, samazināt laiku cīņai par disciplīnu. R.Slavins uzskata, ka acu skatiens, klusa pieešana pie trokšņotāja, žests palīdzēs tikt galā ar nelieliem uzvedības pārkāpumiem. [183]

Būtiskus apgalvojumus par skolotāja kompetenci izvirza S.Hessens [9], uzskatot, ka tā ir sistēma, kurā skolotājam nemitīgi jāizzina, zinātniski jārada, darbā jāveido sava zinātniskā pārliecība. Skolotāja rokās metodēm jābūt daudzveidīgām, vajag meklēt jaunas pieejas katram jaunam uzdevumu risināšanas variantam, izmantojot visus pedagogijas un psiholoģijas norādījumus. Skolotāja kompetences noteikšanai zinātnieks izvirza šādus kritērijus un prasmes: saskaņot stundas mērķus ar atsevišķu skolēnu tieksmēm; strādāt ar skolēnu individuāli; radīt darba gaisotni; iepazīt skolēnu autonomiju; izmantot mācību līdzekļus; realizēt mērķi; paust iniciatīvu mācību līdzekļu izvēlē; atrisināt izvirzītos uzdevumus; izvirzīt noteiktu stundas mērķi; precīzi realizēt uzdevumus u.c. Darba turpinājumā autors atzīmē, ka slikti organizētas stundas izaudzina tādus cilvēkus, kas visu savu mūžu tik vien prot, kā rezlizēt citu izvirzītos mērķus, t.i., izaudzina amatniekus, jeb "ierēdņus". Turpretī pareizi organizēta stunda veicina skolēna izzīņas līmeni, tāpēc ir nepieciešams, lai stundas mērķi būtu tādi, it kā skolēns pats tos sev būtu izvirzījis. [9]

D.Kellijs (ASV), kognitīvisma pārstāvis, izziņas teorijas pamatā izvirza konstruktīvā alternatīvisma koncepciju un balstās uz pieņēmumu, ka visi cilvēki ir spējīgi veidot, mainīt un pārkārtot tiem raksturīgo notikumu interpretāciju vai tās veidu, mainīt savu uztveri un prātu. Autors piebilst, ka konstrukts - individuāla izziņas kategorija, kuras saturs un pareizība ir atkarīga no izziņas procesa attīstības, un, ievērojot savas izziņas iespējas, profesionālo ievirzi utt., cilvēks nonāk pie nozīmīgākajām kategorijām - konstruktiem savā dzīvē. Pamatojoties uz šīs teorijas atziņām, zinātnieks izsecina faktorus, kas ietekmē konstruktus. Tie ir:

- *individualitātes faktors* (vai pieņēmums par individualitāti), kas veido gaidu, priekšstatu, konstruktu sistēmu atšķirību pamatu;
- *organizācijas faktors*, kas veido prasmi organizēt un saskaņot savu darbību ar apkārtējiem, prasmi pielāgoties, veidojot savstarpējās attiecības uz noteiktu principu, noteikumu, normu utt. pamata, lai konstruktu sistēmās būtu saskaņotība, lai tie veicinātu sadarbību, mazinātu iekšējos un ārējos konfliktus;
- *izvēles faktors*, kurā vienmēr jāņem vērā situatīvās iespējas, taču ar iedziļināšanos, vērīgumu un pārdzīvojumu palīdzību katrs var apgūt realitāti, pārkāpjot situācijas ierobežotību, katrs var arī paplašināt alternatīvu kvantitāti un kvalitāti. Dž.Kellijs uzsver, ka cilvēki cenšas izvēles izdarīt tā, lai "sistēma strādātu efektīvi", lai alternatīvas konstruktīvi veicinātu katra kompetences pieaugumu, tā palielinot "pasaules apgūšanas" iespējas;
- *pārtraukuma faktors*, šeit pētnieks norāda uz to, ka dzīve rit mainīgā vidē, tāpēc konstruktu sistēmas atrodas pastāvīgā kustībā, bet ir arī iespējams lietot dažādas subsistēmas, kuras viena pret otru ir neitrālas. Viņš iesaka šādus noturīgus konstruktus "derīgs - nederīgs", "vērtīgs - nevērtīgs" un secina, ka jauni un negaidīti notikumi rosina pārtraukuma faktora darbošanos (it kā pauze), lai uzkrātos garīgie līdzekļi to novērtēšanai. [14, 141]

Mūzikas zinātne liecina par to, ka mūzikas skolotāju profesionālās kompetences jautājumu sakarā attīstās produktīva internacionāla sadarbība muzikāli pedagoģiskās pieredzes apmaiņas un jaunu ideju producēšanas jomās. Un vadošā loma šai procesā ir Starptautiskajai mūzikas izglītības savienībai, kas regulāri organizē starptautiskas konferences dažādās zemēs. Piemēram, 1973.gadā 9.starptautiskajā konferencē (ISME) tika analizēta mūzikas skolotāju profesionālā kompetence, kurā vācu mūziķis, pedagogs K.Hofmans norādīja uz mūzikas skolotāja kompetenci mūzikas teorijas mācīšanā, jo tā ir līdzeklis, lai skolēni izzinātu vokālās un instrumentālās mūzikas likumsakarības. [115, 163] P.Mihels saskata mūzikas skolotāja kompetenci personības emocionālo spēku aktivizācijā un tās intelektuālo un morālo resursu mobilizācijā. [115]

Abi minētie autori kā svarīgu uzskata mūzikas skolotāja kompetenci repertuāra izvēlē, kurš tiek atlasīts nevis pēc hronoloģiskā principa, bet, izejot no izvirzītā uzdevuma, pēc līdzības vai kontrastu principa.

1998.gadā notika 23.konference Dienvidāfrikā, Pretorijā, kurā vairāki angļu pedagogi izsaka savu viedokli par mūzikas nozīmi cilvēka audzināšanā. R.Sleks referātā "Problēmas, kuras saistītas ar pusaudžu attieksmi pret mūziku kā skolas priekšmetu" īpaši atzīmē mūzikas skolotāja kompetenci (sagatavošanos stundai; tās organizācijai, konstruēšanai; skolotāja personību, stundas kvalitāti). Autors iesaka skolotājiem pārskatīt mūzikas stundas organizatoriskās formas. Piemēram, vienas kopējas stundas vietā iesaka skolēnus sadalīt grupās atkarībā no interesēm. R.Sleks domā, ka šīs grupas varēs vadīt vairāki mūzikas skolotāji. [115]

R.Govers (Grawer R.), S.Valters (Walters S.) apraksta skolotāja kompetences nozīmi klases vadīšanā, atzīmē skatiena kontakta, žestu un sejas izteiksmes izmantošanu jaunās vielas mācīšanā, kontroles vingrinājumu, pāru un grupas darba vadīšanā, iesaka skolotājiem aptvert visu klasi, tādējādi stimulējot skolēnus izteikt savas domas, kā arī pārbaudīt, kā skolēni sapratuši skolotāja skaidrojumus, arī prasmi vadīt personīgo un skolēnu darbību: kolektīvo, pāru, grupu, individuālo. Autori uzskata, ka arī intuīcija palīdz skolotājam saprast, vai viņš ir pietiekami daudz uzmanības veltījis katram skolēnam un vai nav izraisījis neapmierinātību vai garlaicību citiem. Tomēr vajadzētu apzināties nepieciešamību to pilnveidot. [175]

Vairāki metodiķi, mākslinieki, zinātnieki (M.Šafers, E.Abdulīns u.c.) pievēršas skolotāju kompetencei mācību plānu, darba programmu, mācību satura atlasē un izveidē.

D.G.Ārmstrongs, K.Hensons, Dž.Sevidžs grāmatā "Mācību plānu un programmu veidošana", kā arī mūzikas pedagogs E.Abdulīns zināmu vietu ierāda vielas tematiskajam iekārtojuma, ievērojot priekšmeta elementu, likumsakarību, parādību, faktu kopības un skolēnu vecumposmu īpatnības, to psiholoģisko attīstību, intereses. E.Abdulīns norāda, ka mūzikas skolotājam ir vēl nepieciešamas pietiekami labas zināšanas mūzikas teorijā; muzikālās audzināšanas vēsturē; kā arī izpratne par mūzikas mākslas likumsakarībām un to mijiedarbību utt. [169, 48]

Mūzikas zinātnieks L.Barenboims uzsver, ka katram mūziķim nepieciešams pilnveidot prasmi brīvi lasīt no lapas. Autors atzīst, ka rezultātus var garantēt tikai maksimāla uzņēmība un centība.[58]

Cita pieeja kompetences jautājumā ir M.Roijteršteina. Kā vienu no svarīgākajām profesionālajām prasmēm autors izvirza mūzikas analīzi. Šeit ietilpst mūzikas klausīšanās un jaunu skaņdarbu mācīšanās process. [115]

Kolumbijas universitātes pasniedzējs, komponists M.Šafers (M.Schafer) aktualizē mūzikas skolotāja konstruktīvo kompetenci, veidojot mūzikas stundas tematisko plānu. Tradicionālās tematikas vietā viņš iesaka skolotājam šādas radošas tēmas: "Ieklausies", "Kad vārdi dzied" u.c., uzskatot, ka skolotājam ir jāprot prasmīgi veidot anotācijas, kas palīdz skolēniem ieiet mūzikas pasaulē. Autors apgalvo, ka veikt darbu šādā virzienā var tikai mūzikas skolotājs ar lielu darba pieredzi, kuram ir atbilstošas metodes un paņēmieni. [184]

ASV mūzikas pedagogi D.Holds un K.Tomsons (D.Hold, K.Thomson) uzskata, lai varētu vadīt skolēnu elementāras muzikālas darbības formas mūzikas apmācībā un audzināšanā, skolotājam visvairāk ir nepieciešama organizatoriskā un radošā kompetence. Grāmatas pamatā ir ideja, ka caur skolotāja augsto māksliniecisko izpildījumu tiek motivēta skolēnu radošā darbība. [176]

D.Zariņš raksta, ka mūzikas pedagoga profesijā nepieciešams pārvaldīt triju virzienu darbību (praktiskais pedagoģiskais darbs klasē; mākslinieciski izpildošais darbs; metodiski analītiskais un teorētiskais darbs). Autors uzskata, ka augstskolā radošo aktivitāti nepieciešams veidot un attīstīt šajos virzienos. [12, 15]

Mūzikas pedagoģijas un mūzikas mākslas literatūrā tiek plaši atspoguļots mūzikas skolotāju pedagoģiskās un profesionālās kompetences kopums.

Izcilais diriģents K.Kondrašins atzīmē, ka katram diriģentam nepieciešams personisko īpašību un vispusīgs lietišķo spēju komplekss. Diriģents izvirza šādas spējas: paaugstinātas muzikālās darbības spēja; asa harmoniskā dzirde; attīstīta dinamiskā dzirde (t.i., savdabīga skanējuma balansa izjūta); plastiskās spējas (manuālā tehnika; rokas, ķermenis, mīmika, pantomīma u.c.); administratīvais talants.

Kā svarīgākos autors uzskata - gribu, gribasspēku un prasmi vadīt kolektīvu, t.i., - saskarsmi, prasīgumu, iedvesmu, optimismu, nosvērtību. Turpinājumā diriģents norāda, ka, lai spriestu par diriģenta profesionālītāti, nepieciešams klausīties un vērot, kā viņš strādā mēģinājuma laikā, kā prot vadīt, aizraut un pakļaut kolektīvu skaņdarba interpretācijai. Tāpēc K.Kondrašins diriģenta darbā par ļoti nozīmīgu uzskata prasmi sagatavoties mēģinājumam - sadalīt mēģinājuma laiku; analizēt partitūru, paredzot vokālās, izpildījuma grūtības; prasmi ne tikai koncentrēt savu uzmanību, bet gan to prasmīgi sadalīt utt. [86]

Savukārt, diriģents A.Ivanovs-Radkevičs norāda, ka īpaša uzmanība pievēršama diriģēšanas tehnikas attīstīšanai un pilnveidei, izdalot trīs posmus: pirmsmēģinājuma tehnika; izpildītājtehnika jeb diriģēšanas tehnika; mēģinājuma tehnika.

Kā svarīgus diriģenta profesijas priekšnosacījumus autors uzskata: savdabīgas radošās spējas, diriģenta māksliniecisko atbildību, to saīdžina ar režisora, inscenētāja pienākumiem jaunas izrādes izveidē. Šeit A.Ivanovs-Radkevičs domā kā režisora, tā arī diriģenta pirmsmēģinājuma periodu, analizējot un iedziļinoties skaņdarba tēlu pasaulē, un prasmi *anticipēt* (latīņu val. priekšstats par priekšmetu, parādību, darbības rezultātu cilvēku apziņā vēl līdz tam, kā tie tiks reāli uztverti un īstenoti, izpaužas spējas paredzēt gaidāmo rezultātu). [77]

Gan austrumu, gan rietumu diriģēšanas pedagoģijā (K.Kondrašins, A.Ivanovs-Radkevičs, G.Vuds, V.Štidri u.c.) tiek akceptēta doma, ka mēģinājuma laikā saskarsmes procesā ar kolektīvu diriģentam attīstītās profesionālās kompetences. Bet šai specifiskajai saskarsmei ir nepieciešamas daudzas citas īpašības: veidot radošu kontaktu ar kolektīvu; nevainojami dzirdēt kori vai ansambli un pienācīgā veidā reaģēt

uz izpildījuma neprecizitātēm; lakoniski un skaidri formulēt savas prasības un vēlmes; prasmīgi plānot mēģinājumus un ekonomēt kolektīva spēkus un laiku; organizēt mēģinājumus un savlaicīgi atlasīt nošu materiālu. [77,86]

Toties angļu diriģents G.Vuds iesaka jaunajam diriģentam vērtīgi un uzmanīgi konstruēt un organizēt personīgo darbības režīmu, ievērojot savas intelektuālās spējas:

- prasmi sadalīt enerģiju;
- prasmi meklēt faktorus, kas sekmē radošo darbību, to stimulēt (veidojot radošu noskaņu);
- veidot paradumus intelektuālai, radošai darbībai;
- attīstīt patvaļīgas koncentrēšanās spējas;
- audzināt prasmes maksimāli izmantot koncentrēšanās spējas sarežģītu uzdevumu risināšanai. [65]

Mūzikas zinātniece, metodiķe O.Apraskina kā būtisku mūzikas skolotāja kompetences izpausmi uzskata psihofiziskās parādības mehānismu izmantošanu un pārvaldīšanu. Šajā izpratnē tiek iekļauts visu psihisko un fizisko īpašību kopums. Autore uzsver, ka nevar runāt par skolotāja ārējo izteiksmību, ja nav pilnveidoti psihofiziskās parādības pamati, jo, lai attīstītu mūzikas skolotāja psihofizisko dabu, nepieciešams lielu vērtību veltīt balss nostādīšanai, runas kultūrai, valodas prasmei, mīmikas un pantomīmas iespējām u.c. [53]

Komponists D.Kabaļevskis pārliecinoši apgalvo, ka mūzikas skolotāja praksē vārdiskai saskarsmei, īpaši ar bērnu auditoriju, ir vajadzība pastāvīgi pilnveidot valodas kultūru - pareizu izrunu, prasmi plaši un precīzi izmantot vārdu krājumu, ievērojot valodas gramatikas likumus, kā arī daudzveidīgu epitetu, salīdzinājumu, metaforu izmantošanu. Tas viss kopumā, kā domā komponists, palīdz veidot visspilgtākos priekšstatus par mūzikas tēliem. Papildinot domu, autors norāda, ka skolotājam īpaša uzmanība pievēršama precīzi un spilgti izteiktam vārdam, tanī pašā laikā auditorijai pieejamam un saprotamam, izvairoties no liekvārdības. [80]

Vairāki zinātnieki (P.Jussons, Van den Bergs, K.Gjortlers, A.Labrike u.c.) pievēršas kompetences jautājumiem, kuri saistīti ar vokālo mākslu, tās tehniku, runas fonāciju (skaņas vai balss veidošanu). Piemēram, 20.gs. 50. gados īpašu popularitāti pasaulē ieguva daudzi franču zinātnieki, dziedātāja *P.Jussona* pētījumi par skaņas veidošanas mehānismiem. Autora darbā tiek dota visu balss nostādīšanas pamatmetožu analīze, izejot no objektīvās akustikas un fizioloģijas pozīcijas, tiek izdalīti vokālās tehnikas tipi (klasifikācija). P.Jussons rakstīja: "... ka praktiskā vokālā pedagogija vienmēr arī paliks kā sarežģīta *māksla*, jo vienmēr ir jāsaskaras ar milzīgām skolēnu individuālajām atšķirībām un vēl jo vairāk ar to variatīvām reakcijām. Tāpēc pedagogam jābūt kompetentam skolēnu vecumposmu psiholoģijā, jāprot tos saprast." [150; 11] Zinātnieks uzdod jautājumu: "Ar ko atšķiras viena vokālā tehnika no otras?" Un uz to atbild, atklājot jaunu pieeju šīs problēmas risinājumam: "Jebkura vokālā tehnika nodrošina noteiktu efektivitāti, lietderīgas darbības, koeficientu pēc intensitātes,

augstuma, tembra un balss saudzīguma, nepārpūlējot balsi. Tehnikas atšķirība izpaužas tās efektivitātē.” [150; 12]

Slavenais dziedātājs, vokālais pedagogs T.Matīss raksta, ka katram dziedāšanas pedagogam jāveido vokālais “instruments” - dziedātāja balss, atzīmējot, ka tas ir viens no skaistākajiem, krāsu ziņā bagātākajiem instrumentiem, ar kura palīdzību klausītājiem var sniegt visdažādākās jūtu noskaņas - prieku, sāpes, skumjas, cerības utt. Autors norāda, ka skolotājam jāprot skolēnam attīstīt dabisku dziedājumu, jo dabiska dziedāšana nav stihisks balss skanējums, bet gan brīva un disciplinēta balss plūsma, jo nereti dziedātājs negrib sevi mobilizēt, lai pakļautu balsi vajadzīgajai disciplīnai. Dziedāšanas procesa vadīšanā T.Matīss lielu vērību velta neiropsiholoģiskajiem un fizioloģiskajiem faktoriem, uzskatot, ka dziedājums ir atkarīgs ne tikai no vokālajām dotībām un prasmēm, bet arī no dziedoņa jūtu pasaules, no viņa temperamenta, veselīgas fiziskas uzbūves, spēcīgas gribas, labas nervu sistēmas, turklāt jūtīgas sirds, kā arī no radoša mākslinieka dotumiem. Mūsaprāt, 36.lpp. autors ļoti pareizi atzīmē dažu pedagogu, kordinģentu un kormeistaru neprasmī parādīt un paskaidrot dziedātājam, kā sasniegt konkrētu vokālo iemaņu apguves mērķi. [19]

Saistot ar iepriekšējo autoru teorētiskajām atziņām, mūsaprāt, analogs ir mūzikas metodiķes praktiķes J.Dubrovskas pieņēmums, ka mūzikas skolotāja pedagoģiskās darbības praksē mākslinieciskā izpildījuma meistarības līmenis bieži nosaka skolēna mūzikas skaņdarba, dziesmas, dejas utt. uztveres pakāpi. Tāpēc mūzikas izpildījumam jābūt spilgtam, izteismīgā. Viņa uzsver, ka izpildījuma izteismīgumā ietilpst:

- precīza teksta lasīšana;
- nošu teksta nekļūdīgs izpildījums;
- komponista idejas, domas izpratne;
- prasme atrast un izvēlēties nepieciešamos izteismes līdzekļus un paņēmienu skaņveidei, niansēm un prasmī veidot pavadījumu atbilstoši melodijai. [70]

Kā liecina daudzu autoru idejas un atziņas, kompetences attīstību zināmā mērā ietekmē arī pieredze, jo tai ir jāklūst par personības kvalitatīvu izmaiņu procesu. Zinātnieks, pedagogs, kultūras darbinieks V.Zelmenis raksta: “Ar **pieredzi** saprotam, pirmkārt, zināšanas par apkārtējo pasauli: dabu, sabiedrību, darbu; otrkārt – prasmes un iemaņas, kas nepieciešamas dažādu atdarināmo un radošo darbību veikšanai; treškārt – uzskatus, pārliecību, estētisko gaumi – visu to, kas nosaka cilvēka intelektuālo (prāta), emocionālo (jūtu) un voluntāro (gribas) attieksmi pret apkārtni un tādējādi veido viņa dzīves pozīciju.” [44; 30]

Domājam, ka skolotāja pareiza dzīves pozīcijas izprašana ir svarīgs kompetences pilnveidošanas priekšnosacījums viņa veiksmīgajai pedagoģiskajai darbībai. Šīs pozīcijas, mūsaprāt, jau veidojas studiju procesā, jo “mācības”, kā uzskata

I. Žogla, ir divpusējs process, mācīšanās un mācīšana to savstarpējā vienotībā, atkarībā un nosacītībā. Mācības raksturo:

- skolotāja (docētāja) un skolēna (studenta) mācīšanās mērķu atbilstība;
- skolotāja (docētāja) un skolēna (studenta) darbības motivācijas atbilstība;
- skolotāja (docētāja) mācīšanas līdzekļu (satura, metožu, organizatorisko formu) atbilstība skolēna (studenta) mācīšanās prasmei un patstāvībai;
- mācību rezultātu novērtēšanas un pašnovērtēšanas tuvināšanās.

Mācības ir speciāli organizēts process, lai radītu optimālus apstākļus skolēna (studenta) pieredzes bagātināšanai, intelektuālai, estētiskai, tikumiskai attīstībai, pašaudzināšanai. [45]

Lai attīstītu kompetenci, mācības augstskolā tiek organizētas tā, lai studenti integrēti apgūtu psiholoģijas, pedagoģijas, filozofijas un speciālos mūzikas priekšmetus (metodiku), izmantojot brīvus attīstošus mācību modeļus, apgūstot nozīmīgus darbības veidus, tai skaitā arī intelektuālās darbības. Par galveno kļūst prasme orientēties dažādās analīzes sistēmās, dažādās pieejās, uzskatos un pozīcijās, ko salīdzinot, students spēj veidot savus personīgos uzskatus un jaunas izziņas metodes.

Students nevis vienkārši apdomā, saprot un apgūst mācību vielu, viņš stājas ar to *dialogā*, kura gaitā tiek apgūti gan jauni darba veidi, gan zināšanas, jo **dialogs** ir mācību un radošās darbības neatņemama sastāvdaļa, kurā ietilpst dažādu viedokļu savstarpēja iedarbība. Dialogs ir vissvarīgākais priekšnoteikums studenta intelektuālajai attīstībai, kā arī attīsta dialoga veidošanas prasmes.

Augstskolas didaktikā Vācijā kā viens no kompetenci veicinošiem modeļiem ir interakcijas teorija. Zinātnieki L.Hubers (L.Huber), I.Burmans (I.Bürmann), R.Franke, V.Šmits (R.Francke, W.Schmidt) uzskata, ka **studijas** ir sistēma, ko raksturo divas aktīvi darbīgas puses: students un docētājs. Attiecības starp minētajiem subjektiem ir augstskolas pedagoģiskās sistēmas pamatā. To veido: [159]

- 1) mērķi, kas izvirzīti studiju procesam un sasniedzamajiem rezultātiem jeb produktam (kā šo fenomenu apzīmē paši autori);
- 2) saturs;
- 3) didaktiskā organizācija, metodes;
- 4) interakcijas struktūra: docētājs – students.

Vācu zinātnieki, kā mēs uzskatām, uztver studentus kā līdzvērtīgus pedagoģiskā procesa dalībniekus. Starp docētājiem un studentiem pastāv pašvadīšanas, paškontroles un pašregulācijas attiecības. Studiju process tiek organizēts, vadīts, kontrolēts un izvērtēts kopīgi.

Analizējot dažādas pieejas šī jautājuma risinājumam, jāsecina, ka atsevišķi pedagoģiskās sistēmas sastāvdaļu pārkārtojumi nedos nekādus rezultātus, ja praksē netiks realizēta pāreja no pārvaldīšanas un subordinācijas attiecībām uz cilvēciskām mijattiecībām starp docētājiem un studentiem, jo, kā uzskata daudzi zinātnieki, šīs

attiecības izriet no mūsdienu pieejas personības attīstības modelim, kas ietver personības identitātes izveidi.

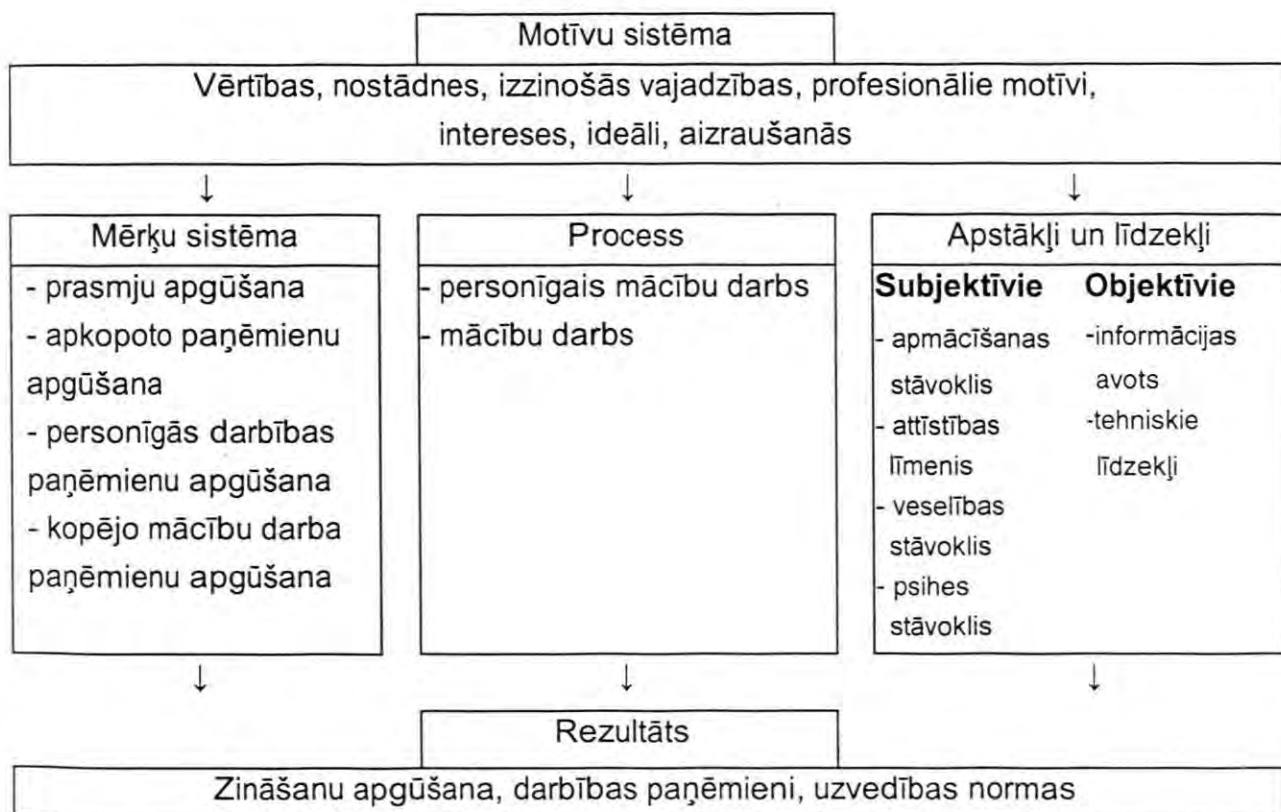
Kā raksta Dz.Meikšāne, personība kļūst par dzīves veidotāju un ir orientēta nevis uz pavēlēm, bet uz izvēli, tai paveras domu, jūtu plašums, attīstās aktivitāte, uzņēmība, iniciatīva. [23]

Jau 80. - 90.gados Latvijas pedagoģiskajā domā izkristalizējas arī cita atziņa: dodot studentam iespēju darboties kā studiju subjektam, tiek apmierinātas viņa vajadzības pēc pašizpaušmes un pašaktualizācijas, t.i., savu talantu un spēju attīstības.

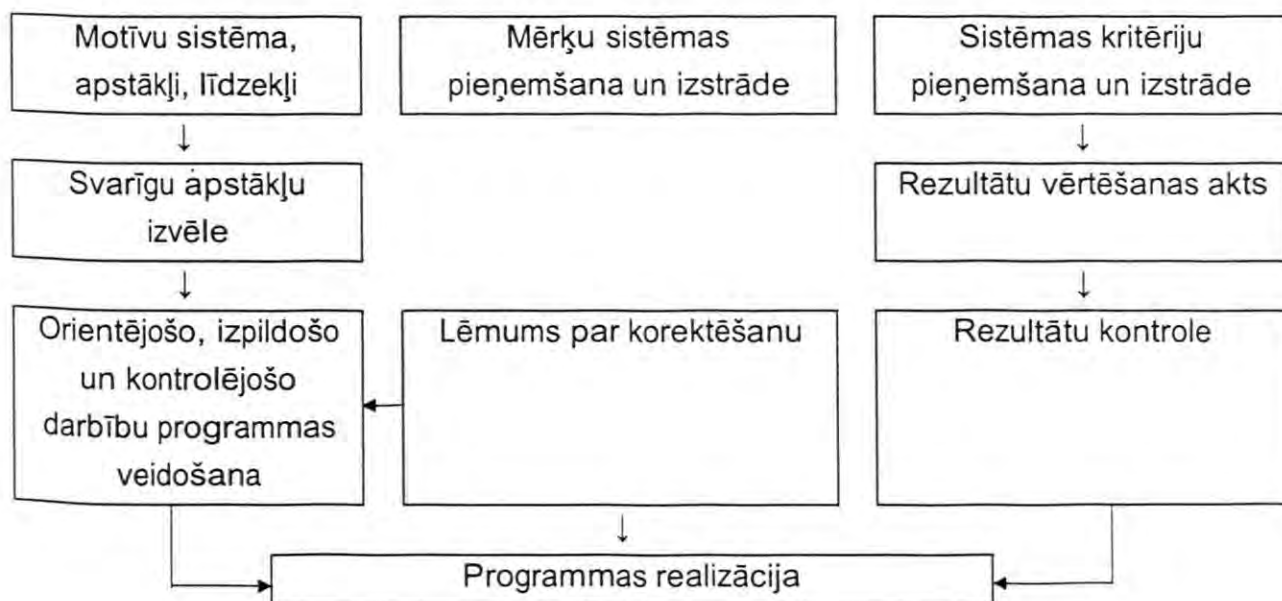
Pedagoģijā šādi pētījumi pamatojas uz L.Vigotska, L.Rubinšteina, B.Anaņjeva u.c. psihologu atziņām. [86]

Pēdējie pētījumi pedagoģiskās psiholoģijas jomā veicina skolēnu, studentu *mācību kompetenci un motivāciju*. Kā galveno izvirza: mācīt domāt, attīstīt iekšējās izziņas prasmes (metacognitive skills), veicināt pašizglītības motivāciju. Izstrādātas programmas mācību kompetences attīstībai. Savukārt, šīs programmas pierādīja, ka nav iespējams iemācīt intelektuālās prasmes. Šie procesi ir iedzimti un nepadodas treniņiem, bet tie ir zīmīgi uzlabojuši dažādu veidu izziņas kompetenci (metacognitive competencies), kā arī skolēnu, studentu patstāvīgā darba prasmes un iemaņas (Caroll, 1963). [177]

Studentu mācību darbības vadību pētījuši L.Holina, I.Mušats, B.Anaņjevs, L.Rubinšteins. Viņi uzskata apmācību par darbības sistēmu, kura jāveido gan skolēnam, gan pedagogam. Par šādas sistēmas pamatu ņemti mācību darba statistiskie un dinamiskie modeļi, kurus izstrādāja L.Holina un I.Mušats zinātniski praktiskās konferences materiālos "Studentu individuālo īpatnību uzskaitē apmācāmo programmu izveidē." [51, 87; 35]



1.3.1.zīm. Statisks apmācības modelis (izstrādājuši L.Hoļina un I.Mušats)



1.3.2.zīm. Apmācības dinamikas modelis (izstrādājuši L.Hoļina, I.Mušats)

Šīs sistēmas abu modeļu galvenā funkcija, mūsdiā, ir apmācības rezultāts un programmas realizācija, jo **apmācība** – konkrētu zināšanu, prasmju un iemaņu attīstīšanas process, kas nepieciešams kādas praktiskas darbības veikšanai (I.Žogla, 45).

Lai rosinātu un aktivizētu studentu izziņu un darbību mācību procesā, svarīgi izstrādāt jaunus mācību modeļus, jo tie palīdz "iegūt" jaunus modeļus, orientēt tos savā darbā, noārdot stereotipus, veidojot nostādni un savas darbības pārkārtošanu, kurai nepieciešama tālāka pilnveidošanās.

Uz personības darbības pieejas pamata tika izstrādāti attīstošie modeļi. Centrā ir personība, tās attīstība (Lingards), skat. 1.3.1.tabulu.

1.3.3.tabula. Kognitīvie attīstošie didaktiskie modeļi (izstrādājis I.Lingards)

TEORIJA	MODEĻI
Analītiskā pieeja	<input type="checkbox"/> Attīstošās mācības Centrā ir teorētiskās domāšanas attīstība
Sistēmiskā pieeja	<input type="checkbox"/> Mācību procesa optimizācija <input type="checkbox"/> Mācību procesa intensifikācija <input type="checkbox"/> Problēmmācība Centrā ir satura organizācija
Personības darbības pieeja	<input type="checkbox"/> Formējošie <input type="checkbox"/> Aktivizējošie modeļi Centrā ir personības attīstība
Variatīvi humanitārā Variatīvi integratīvā pieeja	<input type="checkbox"/> Uz personību orientēts mācību modelis <input type="checkbox"/> Centrā ir individualitātes attīstība

Mūsdienu pedagogijā šie mācību modeļi tiek saukti par veidojošiem, kas balstās uz uzskatu, ka ar prāta darbības speciālas pārvaldīšanas palīdzību iespējams garantēt rezultātu (I.Lingards). [166]

Kā rāda publikāciju un preses analīze, zinātniski metodiskā literatūra un citi dokumenti par augstskolu darbu, tiek regulāri izvirzīts jautājums par speciālistu sagatavošanas līmeni. [67, 106, 158] V.Slasteņina, E.Sulimova un citi savos darbos izveidoja noteiktu teorētisku un praktisku bāzi, lai risinātu aktuālas speciālistu sagatavošanas līmeņa paaugstināšanas problēmas.

90.gados Amerikā tiek veidots teorētisks mācību modelis. To sauc par izglītības pamata problēmu (IPP), kuras autors ir R.Veiss. Uz teorijas pamata izveidota indivīda koncepcija. [151, 182] Autors pievērš uzmanību šķēršļiem iemācīšanās procesā. Viņš sadala iemācīšanās šķēršļus ārējos un iekšējos. Pie ārējiem šķēršļiem pieder negatīva attieksme pret bērnu, ierobežojumi mācību sfērā, apnikusī mācību vide, ģimenes negatīvā ietekme. Turpinājumā R.Veiss apstiprina, ka iekšējo šķēršļu apzināšana un analīze ir izšķirošais izglītības procesa faktors. Šīs teorijas pamatā ir fundamentāls pieļāvums: katrs indivīds jāvērtē, balstoties uz šī unikālā indivīda raksturojumu un īpašībām. Ja pedagogs atzīst indivīda vērtību un grib veidot patiešām brīvas mācības,

viņam jācenšas novērst šos šķēršļus. Šādu teoriju veidošana pēc R.Veisa domām novedīs līdz skolotāja un skolēna atjaunotas sapratnes laikmetam.

Kompleksās pētīšanas metodes izvirzīja J.Azarova, S.Arhanģeļska, M.Djačenko, D.Zjuzina, kuras meklē jaunas pieejas audzināšanas un izglītības teorijai augstskolā. Ievērojamu ieguldījumu mācību procesa izveidē ienesa filozofu un pedagogu G.Batiščeva, V.Zinčenko, M.Montesori, A.Ļeontjeva u.c. darbi, kā arī pedagogu novatoru prakse, kuri sagatavoja apstākļus sadarbības pedagoģijai.

Vērā ņemami ir dabaszinātnieces, ārstes, pedagoģes M.Montesori (Itālija) pedagoģijas principi (cienīt un ievērot cilvēka personību, redzēt viņu kā pilnvērtīgu cilvēku kopumā; palīdzēt viņam attīstīt gribu, piedāvājot brīvas izvēles iespējas; palīdzēt domāt un rīkoties patstāvīgi; piedāvāt cilvēkam sekot savai vajadzībai mācībās, mācīties kaut ko pavisam konkrētu. No teiktā izriet mācību principi: piedāvāt iespēju izvēlēties individuāli piemērotu ceļu, darbu; individuāls mācību temps un darba ilgums; brīva partnera izvēle kopīgam darbam.) [2]

Lielākā daļā publikāciju, rakstos, grāmatās autori pasvītro, ka īpašu uzmanību jāvelta topošā mūzikas speciālista **kultūras veidošanai**, jo izglītības sistēma saistās ar visu veidojošo un dinamiski mainīgo sociālās *kultūras situāciju* sabiedrībā. (Z.Sinkevičs, N.Krilova, M.Bagasarovs u.c.)

Literatūrā pastāv atziņa, ka mūzikas skolotājam ir svarīgi apzināties savu un sabiedrības kultūras līmeni. Kultūra (lat.cultura – iekopšana, apstrādāšana) ir filozofijas kategorija – to materiālo un garīgo vērtību kopums, kuras cilvēce radījusi un rada sabiedriski vēsturiskas prakses procesā un kuras raksturo vēsturiski sasniegto sabiedrības attīstības pakāpi. [16, 56]

B.Zepi pasvītro, ka personības kultūras līmenis ir garīgo spēku un spēju vispusīgas attīstības rezultāts, toties G.Kvasovs pasvītro, ka personības attīstības kritērijs ir kultūra. [87]

Mūsu viedoklis, ka mūzikas speciālista kultūra ir radošās darbības un uzvedības integrālais rādītājs, bet kultūrizglītojošā vide – tā ir subjektīvi dota studenta mācību profesionālo, sociālo un kultūras sakaru un attiecību sistēma, dažādu veidu darbības (piem., pētnieciskās, profesionālās, komunikatīvās) brīva izvēle, kas veicina studenta individualitātes atklāsmi. Kultūrizglītojošā vide sniedz individuālās attīstības formu daudzumu un izglītības iespēju un izvēļu daudzveidību.

Ir atzīts, ka pedagoga darba rezultāts ir studentu zināšanas un prasmes (tai skaitā arī radošās). Pētījumi liecina, ka docētājiem jāprot analizēt savu kolēģu un studentu darbību, kā arī atzīt, pieņemt un uzkrāt labāko pieredzi. (N.Kuzmina, N.Kuharevs u.c.)

Austrumos dažādus studentu aktīvās apmācības metožu modeļus ir pētījuši N.Sirosžins, S.Gidrovičs, A.Katkovs. [49, 50] Kā svarīgāko metodi autori atzīmē:

1) **Situatīvos uzdevumus**, kuri aktivizē zināšanu un pieredzes apmaiņas procesu: dod nepieciešamās zināšanas, prasmes, iemaņas, lai noskaidrotu darbā

radušās pretrunas konkrētajā situācijā, kurām ir jāatrod risinājums; attīsta prasmes: atrast, formulēt un izvirzīt uzdevumus; dod pamatzināšanas, attīsta prasmes un pieredzi konkrētu radušos uzdevumu risināšanai, nepieciešamo funkciju un metožu izvēlei, to realizēšanai.

2) **Lekciju tipa semināriem, nodarbībām, praktiskiem vingrinājumiem** jābūt organizētiem kā imitējošiem (rotaļu) elementiem. Tā ir kā aktīva studentu piedalīšanās kolektīvā, radoša darbība.

3) **Rotaļu imitācijas.** Pamatojoties uz lietišķu pieeju, Pēterburgas fizikultūras institūta zinātnieki V.Popkovskis, I.Muhamadejevs ierosina izskatīt šādus *pedagoģiskās prasmes* satura komponentus: profesionālās iemaņas (kā apmācīšanas mērķi); profesionālās zināšanas (kā iemaņu teorētisko pamatu); praktiskos uzdevumus (kā praktisku pamatu iemaņām).

4) **Studentu mācību procesa aktivizācija** balstās uz: mūsdienu izvirzītajiem izglītības uzdevumiem; zināšanu sistemātiskumu; izzinošo personību patstāvību. [49,50]

Domājam, ka zinātniski pamatota šo izdalīto komponentu sistematizācija dod iespējas noteikt to nepieciešamo un pietiekamo apjomu skolotāja darbībā, to kompetences pilnveidošanā.

A.Azizhanovs, P.Filipovs, S.Arhangeļskis, B.Kremenšteins u.c. izsaka domu, ka audzināšanas mākslu nepieciešams apgūt, mācoties augstskolā jau no pirmajām dienām. A.Azizhanovs un P.Filipovs izvirza docētājiem uzdevumus, studentus iepazīstināt ar zinātniskajiem pamatojumiem profesionālajā darbībā; palīdzēt apgūt mācību darba kultūru augstskolā; ievirzīt studentus pedagoģiskajā praksē; un galvenais – iemācīt studentus patstāvīgi veidot savas skolotāja profesionālās īpašības, t.i., nodarboties ar ļoti interesanto un nepieciešamo pašaudzināšanas darbu. [50]

O.Ernsts pauž savu viedokli par skolotāja kompetences nozīmi audzināšanas darbā, uzskatot, ka visām skolotāja personiskajām īpašībām ir liela profesionāla nozīme, jo labs skolotājs, kā raksta autors, vispirms ir labs cilvēks, kurš ir līdzjūtīgs, godīgs un kārtīgs, prot cienīt citus cilvēkus un ir uzmanīgs pret citiem. [27]

Grāmatas "Didaktik als Bildungslehre" ievadā O.Vilmans (Otto Willmann) runā par audzināšanas pamatfunkcijām, uzskatot, ka audzināšana kā māksla ir viens no pedagoģiskās darbības kulminācijas punktiem.

Gan pedagogi, gan psihologi atzīst, ka jauniešu vecums ir galvenais personības attīstības posms, kad veidojas pasaules uzskats, pārlicība, attieksmes un vērtīborientācijas. Tāpēc daudzi zinātnieki, metodiķi apgalvo, ka studiju gadi ir optimāls posms studentu rakstura veidošanā, piemēram, N.Loginovas (Alma Ata) nostādne, "ka studentu vecums - "centrālais rakstura un intelekta tapšanas periods", personības un subjekta darbība." [49; 55]

V.Anaņjevs raksturu uzskata "vairāk kā integrālu izglītību personības struktūrā, kā dzīves virzības vienotību un cilvēka darbības tēlu." [51; 60]

Dzīves virzības izpratne, kā apliecina O.Mardens, noteikti ietilpst rakstura strukturālajā formulā, jo viņš raksta, ka no rakstura pievilcības izkopšanas var būt atkarīgi visi panākumi tam, kura raksturā ar labu audzināšanu izkopti valdzinoši, patīkami vilcieni, tādām dzīvē ir daudz lielākas izredzes nekā aukstam, nemīlīgam, nesabiedriskam. [20]

Pastāv virkne atziņu, ka daudzveidīgo intelektuālo virzības formu vidū - vajadzību, interešu, ideālu, ir tādas, kas nosaka ne tikai individuālas rīcības, bet arī kopējo uzvedības līniju, bet galvenais - cilvēka dzīves līniju. [173]

Pamatojoties uz E.Bernes izstrādāto mijiedarbību analīzi un Dr.Frederika Pērla radīto geštalterapiju, pedagogijas zinātni doktore M.Džeimsa un filozofijas zinātni doktore D.Džongvorda norāda, ka mijiedarbību analīze dod iespēju katram cilvēkam analizēt un izprast savas un citu uzvedības izpausmes, jo geštalterapija palīdz atklāt personības neizgaismotās puses, integrēt tās un rast ticību sev, veicina izpratni, atbildības izjūtu par savām darbībām un profesionālismu, prasmi atteikties no tādām metodēm un dzīves veida, kas nav atbilstošas reālai dzīvei. Tieši galvenie pamatmērķi un dzīves jēga nosaka uzvedības stratēģiju un personības dzīvesdarbību. [173]

Jāatzīmē, ka rakstura audzināšana cieši saistīta ar tikumiskās apziņas veidošanu. Tāpēc tā saistīta ar ētiku. Tā ir ētikas kategorija, kuru tiesības apskatīt psiholoģijā kā svarīgāko psihoideoloģiskās pašapziņas veidotāju, bez kuras nav iespējama pašregulācija visas cilvēka kā personības dzīves darbībā. Jāatzīmē, ka no psiholoģijas viedokļa ētikas kategorijas ir: pienākums; laime; dzīves jēga; dzīves mērķi, kas tiek aktīvi pētīti humānistiskajā psiholoģijā (A.Maslovs, K.Rodžers u.c.). [180, 141]

Šobrīd krasu sociālās dzīves pārkārtojumu laikā Latvijā ir izvirzīts humānas vērtību sistēmas lozungs. Taču humānisms kā izolēta parādība nepastāv. Tas izpaužas attieksmē pret cilvēku. Pedagoģijas vēsture rāda, ka tikai pēc cilvēka, kā galvenās vērtības, atzīšanas nostiprinājās doma par personības izkopšanas vajadzību, par apstākļu radīšanu tās pašattīstībai. Par jaunu, augstāku cilvēka vērtības izpratni, par šīs izpratnes veidošanu latviešu sabiedrībā rakstīja J.Rainis darbā "Gals un sākums".

J.A.Students uzskatīja, ka pedagoģijas pamatā ir jābūt vērtību principam, kurš sekmē profesionālās kompetences izaugsmi.

Mācība par vērtībām – aksioloģija ir cieši saistīta ar pedagoģiju.

Gan mūsu, gan ārzemju pedagogi atzīst, ka nav iespējams spriest par cilvēku tikai pēc vērtējuma, nezinot viņa *personisko vērtību sistēmu*, nezinot, kādas kvalitātes vai darbības sfēras viņam ir galvenās. "**Vērtība**" ir plašs jēdziens. Kā pirmie šī jautājuma pētīšanai pievērsušies rietumu filozofi (P.Lapi, N.Hartmans, M.Šēlers, R.Perro, A.Adlers, V.Diltijs, O.Spenglers, O.Folldings u.c.). Tikai 60.gados vērtību nozīmi cilvēka dzīvē sāk iztirzāt krievu filozofi V.Tugarinovs, O.Drobņickis, M.Kagans, V.Mantatovs, V.Jadovs u.c. Latviešu autoru darbos vērtību problēmas aplūkotas jau 20.gados (P.Dāle, P.Dauge, K.Raudive, Z.Mauriņa, P.Zālite, J.A.Students) . [5, 6, 22, 38, 42]

P.Dāles filozofiskajos uzskatos cieši savijušies priekšstati par tikumiskām, reliģiskām, estētiskām un izziņas vērtībām. [6] Par cilvēka individuālajām vērtībām, par savas vienreizības apzināšanās nepieciešamību raksta K.Raudive. [33]

Personības un vērtību problēmas analizējuši L.Ruperte, (ASV), P.Zeile u.c. P.Zeile norāda, ka pedagoģiskā darbība izvirza īpašas prasības pedagoga personībai (gan pilsoniskajai, gan profesionālajai darbības pusei). [43]

Jēdzienu "vērtība" filozofi traktē dažādi. V.Tugarinovs apgalvo, ka "vērtība" pauž cilvēka attieksmi pret īstenību. [143] O.Drobņickis uzsver, ka "vērtība" raksturo kāda objekta pozitīvo vai negatīvo nozīmīgumu. [69]

Mūsu izpratnē vērtības ir daudzfunkcionāla, mainīga sistēma, kurā pastāv sakarības arī starp cilvēka ikdienas atbildību. Liela nozīme ir tieši pedagoģiskajām vērtībām. Uzskatām, ka katram ir jāveido savas vērtības.

Zinātnē runā par objektīvām un subjektīvām, materiālām un garīgām, individuālām un grupas, sociālām, vispārcilvēciskām u.c.vērtībām.

Studējošās jaunatnes "*vērtīborinetācijas*" Latvijā trešās atmodas gados ir pētījusi I.Tunne. Rezultātā noteikti vairāki vērtību bloki un dominējošās vērtības studentu vērtējuma kognitīvajā līmenī. Kā liecina I.Tunnes pētījums, par svarīgākajām vērtībām studentu sadzīvē tiek uzskatītas saskarsmes iespējas ar interesantiem cilvēkiem, saskarsme ar kursa biedriem, draugiem, kas palīdzēs grūtā brīdī, brīvais laiks, labs garastāvoklis. [40]

Vērtības var apgūt, apzināt, izvērtēt, izvēlēties, uzņemoties atbildību par izvēles sekām. A.Špona uzskata, ka pedagoģiskās vērtības ir cilvēku attīstības avots. Vērtības, principi, normas, mērķi, ideāli un audzināšanas teorijas ir nozīmīgi jēdzieni un kā personības dzīves darbības komponenti atrodas savstarpējā mijiedarbībā. Tieši šie komponenti pedagoģiskā aspektā ir cilvēka vajadzību un darbības paņēmienu izvēles pamatkritēriji. [36]

Mērķis ir domās paredzēts tuvāks vai tālāks cilvēka darbības rezultāts. Apzināts mērķis ir viens no motīviem, kas virza un regulē cilvēka darbību.

Mērķtiecība – viena no visspēcīgākajām cilvēka personības iezīmēm – vērtībām, kas izpaužas prasmē un apzinātos centienos, pārvarot grūtības, sasniegt gan tuvākos, gan tālākos dzīvesdarbības mērķus.

Tāad personības veidošanās pamatā ir kāda cilvēka uzvedība un darbība, kas konkrētajā situācijā kļūst par vērtību. L.Ruperte (ASV) uzskata, ka mācību saturs ir arī vērtību iegūšanas ceļš. Viņa akcentē, ka mācību priekšmetu var mācīt trīs līmeņos: faktu, vispārīgu jēdzienu un vērtību līmenī. [34]

Kā liecina pieredze, mācību satura ietekme uz studentu atkarīga ne tikai no mācību vielas bagātības, bet arī no vairākiem subjektīviem faktoriem – no studenta vajadzībām, interesēm, attieksmēm un kultūras līmeņa.

Attieksmes nozīmi **profesijas izvēlē** pētījuši Krievijas zinātnieki – N.Kalugins, A.Sazanovs, V.Šimonenko, N.Kuzmina, V.Kruteckis, V.Slasteņins. Viņi izsaka domu, ka

profesijas izvēle ir otrreizēja cilvēka piedzimšana. Viņi uzskata, ka no tā, cik pareizi izraudzīts dzīves ceļš, atkarīga sabiedriskā vērtība, viņa vieta cilvēku vidū, apmierinātība ar darbu, fiziskais un psihiskais stāvoklis, prieks un laime.

P.Proseckis u.c. uzsver, ka profesijas izvēlē pastāv noteiktas likumsakarības. Sociālo šķēršļu novēršana profesijas izvēlē pati par sevi vēl neatrisina dzīves ceļa izvēles problēmu. Vēl jāreķinās ar tādiem subjektīviem faktoriem kā cilvēka intereses un spējas (prasmes). Tādēļ, gatavojot cilvēku apzinātai profesijas izvēlei, jāpētī viņa intereses un rīcības motīvi, jāorganizē darbība tā, lai paplašinātu viņa interešu loku un attīstītu spējas un prasmes, profesionālo kompetenci. [87]

I.Kļimovs uzskatīja, ka galvenais faktors interešu un spēju, prasmju attīstībā ir objektīvie apstākļi, kādos cilvēks dzīvo un darbojas. Atšķirīgos cilvēku darbības apstākļos vienas un tās pašas dotības var attīstīties dažādā mērā. Dzīves ceļā profesijas izvēle ir uzdevums ar daudziem nezināmiem. [87]

Mūsu skatījumā personības profesijas izvēle ir viens no mūzikas speciālista galvenajiem nosacījumiem, tāpēc ir svarīga šo faktoru izziņāšana, kas ietekmē to kompetences attīstību, kas dos iespējas optimizēt topošo skolotāju sagatavošanas procesu.

Mūsu pētījumam nozīmīgs profesionāli **pedagoģiskās ievirzes** jautājums.

Šī problēma pastāv kā psihologu, tā pedagogu vidū. Speciālās literatūras analīze ļauj izteikt domu, ka pedagoga sagatavošanas līmeni pamatā veido personības pedagoģiskā ievirze, tā kā tai ir noteicoša nozīme, kas norāda profesionālo atbilstību skolotāja darbam. (Z.Irviņš, I.Kons, J.Kuļinkovičs u.c.) [89, 99]

Pēc J.Seņagina domām, pedagoga veiksmīgo darbību var ietekmēt tikai tās personas, kuras ieinteresētas darbības saturā, tā ir profesionālā ievirze. Tā ir pētīta vairāku autoru darbos: M.Ahmedzjanova, N.Gonoboļina, S.Zimičeva, N.Kuzmina, V.Krutecka u.c. [96]

Jāatzīmē, ka zinātniskā literatūrā eksistē vairāki viedokļi, kas saistīti ar profesionālo ievirzi. Viena no pirmajām autorēm, kura pievērsās un analizēja pedagoģisko ievirzi, ir N.Kuzmina. Viņa atzīmē, ka pedagoģiskā ievirze pamatā balstās uz profesionāli pedagoģisko kompetences attīstību, tās elementu apgūšanu un pilnveidošanu. [95]

Izpētot daudzu zinātnieku darbus un dokumentus, mums izdevās atrast apkopotas teorētiskās atziņas par kompetences būtību (A.Abramoviča, A.Grekulova u.c.), šī jēdziena noteiktu izskaidrojumu, t.i., ka **kompetence** [<lat. competentia ir piekritība pēc tiesībām>] - kādas iestādes vai personas pilnvaru apjoms; jautājumu loks, kurā attiecīgajai personai ir plašas zināšanas, pieredze. **Kompetents** [<lat. competens, competentis - atbilstošs, spējīgs>] - zinošs noteiktā jomā, dod tiesības darīt vai izlemt, spriest par kaut ko. [39, 121]

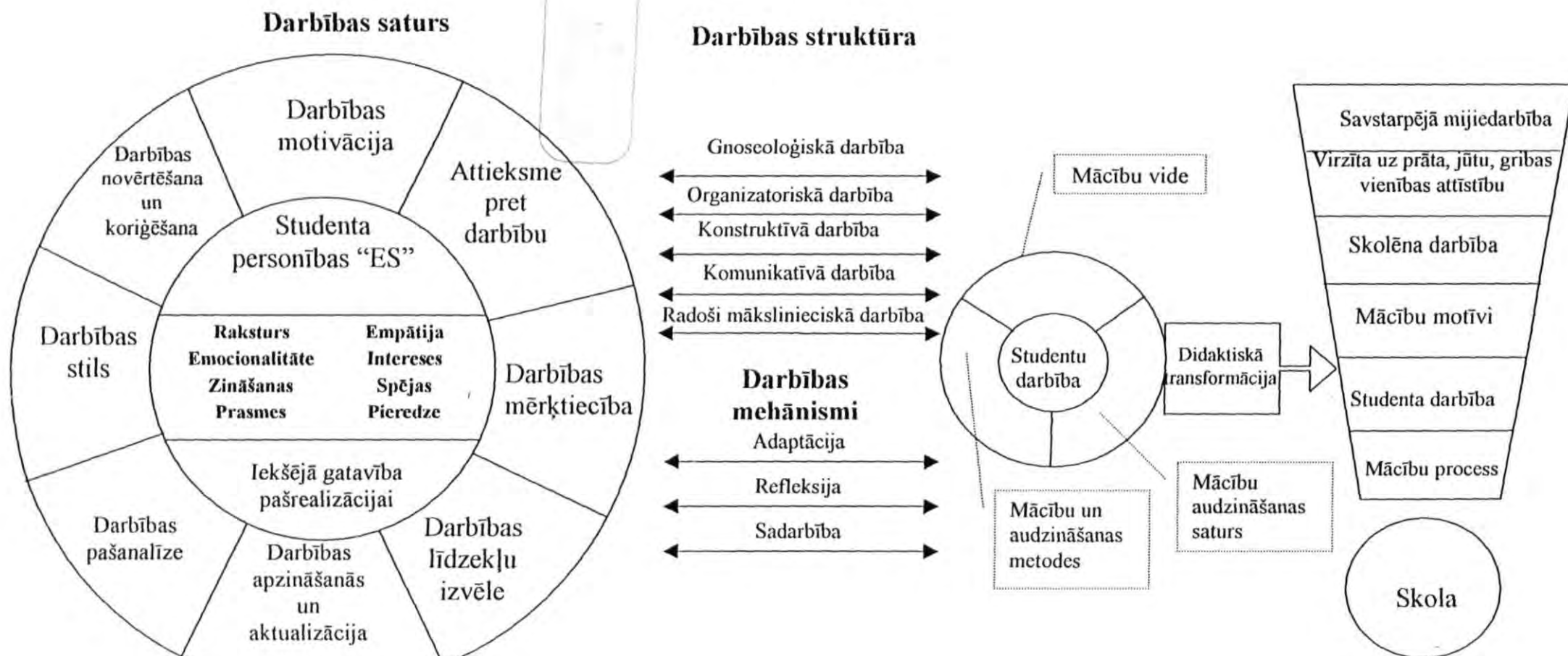
Balstoties uz analizētajām teorētiskajām atziņām, mēs piedāvājam vispārēju profesionāli pedagoģiskās kompetences būtības izpratni **plašākā nozīmē** un secinām, ka :

- tas ir kvalitātes rādītājs ar dažādiem līmeņiem un atbilstošiem kritērijiem;
- tā ir daudzpusīga vispārīgo un speciālo zinātnisko sistēmu veseluma integrācija, to mijšakarības un mijiedarbība;
- teorētisko un praktisko zināšanu un prasmju apzināšanā, apgūšana, to praktiska pielietošana un izmantošana, pieredzes uzkrāšana;
- prasme šīs zināšanas izmantot dzīvē profesionāli pedagoģiskās darbības (praktiskās izziņas) jomā;
- personības īpašības, kas nepieciešamas darbā ar bērniem, kā arī interese par savu profesiju (pedagoģisko ievirzi);
- “pašvērtējums”, kas nodrošina refleksiju;
- refleksija, kā galvenais mehānisms, kas nodrošina “pašvērtējumu” un “pašapziņu”, “atspoguļošanas” utt.

Lai īstenotu profesionālo studiju programmas praktisko daļu un nodrošinātu topošiem mūzikas skolotājiem profesionāli pedagoģiskās kompetences pilnveidi un iespējas pašizteikties, bija nepieciešams izstrādāt darbības kompetences attīstošo modeli studiju procesā (skat. modeli 1.3.1.). Tā izstrādē balstījāmies uz mūsu izvirzīto teorētisko atziņu par profesionāli pedagoģiskās kompetences būtību un Hēgeļa apgalvojumu, ka zinātne pēc savas būtības ir *sistēma*, kura sastāv no sev specifiskajiem elementiem, kas veido viengabalainību (kopumu), un ka jaunu elementu apkopšana dod jaunu kvalitāti, tā veidojot jaunu kompleksu. Var teikt, ka šo modeli veido daudzveidīgu elementu sistēmas kopums, to kopsakarības un mijiedarbība. Tajā ietilpst studenta:

- personības īpašības, saturs un personības veselums;
- emocionālā sfēra;
- izziņas process;
- darbības saturs;
- darbības struktūra, darbības mehānismi;
- studenta darbība saistībā ar mācību vidi, mācību saturu un izglītības saturu, kā rezultātā notiek **didaktiska transformācija**, kurā studentam ir iespējams
*realizēt profesionāli pedagoģisko darbību; *sasniegt darbības rezultātu;
*konstatēt un analizēt savas darbības sekas u.c.

Modelis Nr. 1.



Topošo mūzikas skolotāju profesionāli pedagoģiskās kompetences attīstošais modelis studiju procesā

Noslēdzot šīs problēmas apskatu un balstoties uz filozofijas pieņemto atziņu, ka **fenomens** [<gr. phainomen, tas, kas parādās>] - neparasta izcila parādība (pēc Kanta filozofijas), piedāvājam mūsu izstrādāto koncepciju, proti, ka **kompetences būtība** ir *globāls sistēmisks fenomens, kurā personības saturs profesionāli pedagoģiskā darbībā veido zināšanu un prasmju un attieksmju mijsakarības un mijiedarbību. Mijsakarības veido kvantitāti, bet mijiedarbība apkopo personības atgriezenisko saikni, veidojot kvalitāti.*

Tālāk pievērsīsimies pētījumam, kā pedagoģiskā kompetence pilnveidojas pedagoģiskajā praksē, kas ir viena no studiju organizācijas formām mūzikas skolotāju izglītībā.

1.4. Pedagoģiskā prakse kā studiju procesa sastāvdaļa

Prakse [<grieķu praktikos - darbīgs, aktīvs>] -

- 1) cilvēku darbība, kura tiek virzīta uz dabas un sabiedrības pārkārtošanu, kas nodrošina nepieciešamo apstākļu rašanos sabiedrības eksistencei un attīstībai; prakse - patieso zināšanu *pirmavots* un *kritērijs*;
- 2) kāda darba paņēmieni, iemaņas;
- 3) darbs, nodarbošanās specialitātē kā pamats *pieredzei*, prasmēm; mācību procesā iegūto teorētisko zināšanu pielietošana, izmantošana un nostiprināšana. [133]

I.Kairovs norāda, ka **prakse** balstās uz atbilstošu zinātnisku izziņas attīstību, kas gala rezultātā kalpo jaunu, efektīvu, pilnīgu (absolūtu) darbības līdzekļu izveidei. Tāpēc reālajā sabiedriskajā darbā prakse kā priekšmetiski jutekliska darbība un zinātniskā izziņa kā teorētiska darbība atrodas dialektiskā vienībā. Dialektiskā materiālismā šī problēma tiek skatīta kā teorijas un prakses vienības problēma: teorija rodas un papildinās no prakses; teorijai ir noteiktas funkcijas, t.i., rādīt praksei ceļu. [121]

Viena no centrālajām problēmām zinātnes un praktiskās darbības saskarē ir pedagoģijas un psiholoģijas sasniegumu realizācija skolotāja profesionālajā darbībā. Šī ir mūsu pētījuma galvenā problēma.

Pedagoģiski psiholoģiskās teorijas ideju ieviešanu skolas praksē zinātnieki, metodiķi (P.Kartaševs, A.Arlamovs, A.Budanceva) uzskata par mērķtiecīgu un īpašā veidā izveidotu pedagoga darbības sistēmu, pamatojoties uz esošajiem zinātniski praktiskiem sasniegumiem skolēnu apmācības procesa optimizācijā. Pamatojoties uz skolotāja profesionālajām prasmēm un tā meistarību, šī darbības sistēma izpaužas skolēnu zināšanās, prasmēs un vērtību orientācijas rezultātos.

Pedagoģiskās prakses jēdziena izskaidrojumu dod vācu pedagogs, profesors Kārlis Stojs (Stoy). Savos teorētiskajos darbos autors pedagoģiju iedala šādi: filozofiskā (audzināšanas un mācīšanas mērķi un līdzekļi); praktiskā (audzināšanas organizēšana skolā); vēsturiskā (audzināšanas un mācīšanas teorijas un prakses vēsturiskā attīstība). [121] Pastāv arī cits skaidrojums, ka studentu *pedagoģiskā prakse* ir audzinoši izglītojošā procesa *līdzeklis*, kurā tieši piedalās praktikanti. [121]

Mūsu problēmā *līdzeklis* tiek skatīts divos aspektos: kā studentu zināšanu realizācija skolas praksē un kā pieredzes uzkrāšana kompetences attīstīšanai.

R.Zuzovskis (Ruth Zuzovsky) rakstos "Practice in Teacher Education" norāda, ka skolotāju sagatavošanā vērojama pedagoģiskās prakses veidu daudzveidība, sākot ar tehniskām formām, kuras organizētas ar komponentu pieeju un konstruktīvu reflektīvu pieeju. [170] Autors uzskata, ka pedagoģiskā prakse ir

profesionālās sagatavošanas daļa, kura tiek papildināta ar speciāla priekšmeta apgūšanu.

Mūsu pētījuma pieredze un literatūras analīze deva iespējas parliecināties, ka **pedagoģiskā prakse** ir neatņemama studiju procesa sastāvdaļa, kas sekmē studentu profesionālo sagatavotību atbilstoši šodienas prasībām.

Darbi liecina, ka prakses saturs izriet no mērķiem. Pedagoģiskās prakses mērķis ir: veicināt studentu teorētisko zināšanu un praktiskās darbības saikni; attīstīt viņu profesionāli pedagoģisko kompetenci; iepazīt studenta un skolēna darbības autonomiju; sekmēt studenta un skolēna personības attīstības līmeni, vajadzības un spējas utt. Veiksmīgu pedagoģiskās teorijas sasniegumu ieviešanu skolas praksē svarīgi realizēt ar samērā standartizētu zinātniski praktisko metodiku. Šis secinājums pamatojas uz to, ka *ideja* un *pieredze* mācību procesā netiek iekļauta automātiski, bet gan pieprasa dziļu praktiskā procesa pārdomāšanu, analīzi [57, 61, 72, 83], jo *ideja* (gr. idea - izskats, veids, tēls, ideja) - filozofijas termins, kas apzīmē "jēgu", nozīmi, "būtību" un cieši saistīts ar domāšanas esamības kategorijām. Šādas analīzes noteikums – noteikt pretrunas starp sasniegto un uzdoto rezultātu audzēkņu apmācības un audzināšanas procesā, tāpēc domājam, ka būtiska nozīme ir didaktikas idejām.

Pēc G.Novikovas atziņām, didaktikas ideju attīstības ceļš skolā sadalās trijos posmos: sākuma, pamatposmā un šīs attīstības noslēguma posmā. [118]

Zinātnieku, izglītības vadītāju uzmanība tiek orientēta uz svarīgākām problēmām, piemēram, kā pedagoģiskās zinātnes saikne ar praksi ietekmē studentu mācību un audzināšanas darbu (K.Volkovs, V.Krajevskis, V.Rozovs, Z.Soļars). [87; 35]

Nozīmīgas teorētiskas atziņas izvirzījis N.Kuharevs. Viņš pētījis daudzas likumsakarības un faktoros par pedagoģiskās teorijas un prakses savstarpējo mijiedarbību vispārizglītojošās skolas funkcionēšanas apstākļos. Autors pētījis mehānismus, kuri zinātniskas rekomendācijas pārvērš skolotāja pieredzē. Metodoloģija, kurai pievēršas autors, ir universāla un noderīga, jo ir iespējams pētīt jebkuru problēmu (sistēmu, tā ir strukturāla pieeja); pedagoģiskā procesa vērtējumu pēc noteiktiem kritērijiem, prognozējošās darbības sistēmas modelēšanu u.c.. Šinī pašā laikā nepilnīgi izskatītas specifiskas gnoseoloģijas idejas, kuras tieši atklāj ceļus, lai pedagoģijā pētītu teorijas un prakses savstarpējo mijiedarbību. [101]

Arī V.Krajevskas darbos tiek izskatīta pedagoģijas zinātnes un prakses korelācija. No viņa redzes viedokļa izriet teorijas un prakses *vienotība un atšķirība*; gan viena, gan otra tiek noteikta kā vienotas sistēmas komponenti. Autors pārliecinoši spriež par teorētisko un praktisko zināšanu būtību, to savstarpējo saistību, bez tam, viņš norāda kādā līmenī atrodas un kādos virzienos īstenojas zinātnes un prakses izstrāde.

Viņš noteicis kopējo funkciju ainu: zinātne ----- studijas ----- prakse [87, 40]

Lai izpētītu pedagoģijas zinātnes un skolas prakses savstarpējo attieksmju problēmas tika izmantota terminoloģiskā matrice, ar kuras palīdzību varēja izsekot to sakariem, noteikt saturu un ar to palīdzību atspoguļot zinātnes un prakses komunikatīvās funkcijas. Ar doto terminu palīdzību (pedagoģijas zinātnes un prakses savstarpējā saikne, to savstarpējā atkarība, ietekme, atbilstība, informācija, mijiedarbība, palīdzība, vērtējums) izveidoja kopējo sakaru loģiku, tādējādi izveidojās termins "zinātne – pieredze". (N.Kuharevs)

V.Žuravļovs akceptēja domu, ka pedagoģiskā prakse un pedagoģijas zinātne ir savstarpēji saistītas sistēmas un funkcionē savās robežās, bet pamatojas uz prakses vajadzībām. [72] Ir daļa autoru, kuri uzskata, ka zīmīga vieta ierādāma arī eksperimentālajām skolām.

Liela nozīme ir arī eksperimentālajām skolām, kurās tika pārbaudītas zinātniskās idejas. (A.Piskunovs) [122]

Autore T.Baranova atzīmē, ka masveidīgā prakse un pedagoģiskā doma attīstījās, balstoties uz skolās iegūto pieredzi. [57]

Citi autori (V.Zagvjazinskis, P.Kartaševs, R.Amosovs, V.Rozovs, u.c.) uzskata, ka tas ir speciāls "zinātnes uzdevums, patstāvīga darbības joma, īpašs teorijas un prakses attiecību veids, pieredzes izmaiņa, prakses pilnveidošana, īpaša iedarbības forma, "vadošais darbības process", kurš balstās uz zinātniskiem secinājumiem utt." [74, 83]

Pēc M.Skatkina domām, ir svarīgi: iepazīstināt skolotāju ar jauniem darba paņēmieniem; izskaidrot šo paņēmienus priekšrocības; demonstrēt paņēmienus; skolotājam vingrināties līdz brīdim, kamēr pilnībā apgūtas prasmes un iemaņas; izvirzīt sev principiālas prasības un kontrolēt savu darbību; izmantot jaunus darba paņēmienus. [134] Šai aspektā arī A.Arlamovs akcentē skolotāja profesionālās darbības izmaiņas. [54]

Tā kā P.Kartaševs pedagoģisko praksi uzskata par vadāmu procesu, viņš prognozē, ka efektīvāku šī procesa vadīšanu var sasniegt, ja izvirza šādus komponentus: objekts, subjekts, kopēji mērķi, līdzekļi, rezultāti. [83]

Latvijā Dz.Meikšāne pētījusi jauno skolotāju pedagoģiskās prakses norisi un ar to saistītās problēmas tieši studentu sagatavošanā. Zinātniece uzskata, ka konkrētajam mācību un audzināšanas darbam skolā ir nepieciešama zināšanu sintēze, kad skolotājam no pedagoģiskajiem faktiem jāvirzās uz pedagoģiskajām likumsakarībām, principiem un koncepcijām un, balstoties uz tām, jārod risinājums katrā konkrētā situācijā. Autore raksta, ka jaunajam speciālistam veidojas uzskats, ka audzināšanai ir mazāka nozīme nekā priekšmeta mācīšanai. Tāpēc, neveicot pilnīgi klases audzinātāja pienākumus, jaunais skolotājs nevar veikt paredzētās programmas prasības skolēnu izpētē. [17]

Ir zināmi pētījumi psiholoģijā, kas ietekmē skolas mācību un audzināšanas darba sistēmu. Mēs uzskatām par nozīmīgiem šai aspektā psihologu V.Davidova, D.Elkoņina un citu darbus, kuros ir pilnveidotas ne tikai konceptuālas idejas, kas stimulē apmācības sistēmas pilnveidošanu, audzināšanu kopumā, bet arī uzkrāj dažāda apjoma vērtības, kas dod iespējas evolucionāri izmainīt skolotāju pieredzi. [123]

No iepriekš minētajiem apgalvojumiem varam secināt, ka tā ir iespējams noteikt un diagnosticēt savus darbības rezultātus, arī skolotāja – audzinātāja profesionālītātes izaugsmi.

Vairāk kā 25 gadu laikā ir uzkrāta zināma pieredze mūzikas teorētisko disciplīnu pasniegšanas un izpildītājciklu apguves jomā augstskolā, kas atspoguļots dažādos zinātniskos pētījumos un publikācijās. (T.Berkuans, D.Žitomirskis) [107, 108]

Šo pētījumu satura analīze liecina par to, ka jautājumu izstrāde par *mūzikas skolotāju* profesionāli pedagoģisko sagatavošanu ir saistīta arī ar studentu muzikālo izpildītājdarbību (L.Arčažņikova, K.Debelaja, V.Jeļisejeva, G.Padalka, L.Rahimbajeva, E.Sets u.c.); speciālo metodikas priekšmetu sagatavošanu (A.Abuļins, A.Budancevs, R.Džerdimalijeva, L.Isajeva u.c. – Krievijā, Latvijā – A.Stabulniece, Vācijā – K.Hofmans, H.Meiers, H.Šneiders, H.Šulcs; pedagoģiskās prakses vadīšanu austrumos - M.Tukmačova, G.Serikbajevs, M.Sukomļinova, I.Taturs). [131, 138, 144]

Kā zināms, mūzikas skolotāju sagatavošana vispārizglītojošām skolām tiek realizēta mūzikas akadēmijās, universitātēs, pedagoģiskajās augstskolās (mūzikas fakultātēs, mūzikas pedagoģijas nodaļās).

Latvijā mūzikas skolotājus sagatavo: Latvijas Mūzikas akadēmija, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola, Daugavpils Pedagoģiskā universitāte.

Vācijā: Bielefeldes, Dortmundes, Oldenburgas, Bergišes, Potsdamas universitātēs; Vehtas, Vuppertāles, Fraiburgas, Heidelbergas pedagoģiskajās augstskolās. [167] *Lielbritānijā* visās universitātēs ir mūzikas pedagoģijas nodaļas, piemēram, Oksfordā, Kembridžā. *ASV* - lielākajā koledžu un universitāšu daļā ir mūzikas fakultātes. [115]

Uzmanību saista arī pētnieciskie darbi, kas saistīti ar studentu sagatavošanu pedagoģiskajai praksei mūzikas pedagoģijas fakultātēs Maskavā, Kijevā, Minskā, Kuibiševā, Kazanā, Sverdlovskā, Saratovā.

P.Edmundsons veicis pētījumu, kas ļāva secināt kopēju trūkumu studentu sagatavošanā, proti, nepastāv vajadzīgā saikne un sadarbība starp profilējošām fakultātēm, kas māca studentiem speciālos priekšmetus, un katedrām, kas māca profesionālos priekšmetus. Tomēr P.Edmundsons secina, ka izglītības pamatkursu programmās valda haotiska pieeja, priekšmetu dažādībā nav saskatāma sistēma. [Pēc I.Koķes 47; 11]

Kā risinājumu M.Bormans piedāvā prakses un teorijas lielāku integrāciju, kur teorētiskās nostādnes tiek aktualizētas konkrētās praktiskās situācijās. Viņaprāt šo integrāciju iespējams panākt, realizējot šādus skolotāju izglītības modeļus: [Pēc I.Koķes 47; 11]

1. Aroda apguves modelis

Šajā pieejā galvenā uzmanība tiek veltīta praktiskajām nodarbībām, tādējādi par svarīgāko tiek uzskatīta mācīšanās darbībā veiksmīgi strādājošo skolotāju vadībā. Šīs pieejas piekritēji atzīst, ka jebkuras praktiskas pedagoģiskās situācijas risinājuma pamatā ir noteikta teorija, lai gan skolotāji ne vienmēr uz to atsaucas.

Jebkurā gadījumā, apgūstot pieredzi skolotāju metodiķu vadībā, students redz un iesaistās veiksmīgi realizētā pedagoģiskā darbībā, tādējādi pamazām arvien labāk izprotot savas profesijas būtību, eksperimentējot, viņš tiek rosināts uz patstāvīgu darbību, lai atrastu sev atbilstošākās pedagoģiskās metodes un risinājumus. Šajā pieejā students darbojas nevis izolēti kā vienpatis, bet gan profesionāļu grupā. "Mēģinājumu un kļūdu" metode, kas ir šīs pieejas pamatā, palīdz izkristalizēt piemērotākas un veiksmīgākas skolotāja darba metodes.

Arodapguves modelī skolotāji paliek ierobežoti tikai praktiskās darbības jomā, viņiem netiek piedāvāts apgūt intelektuālos līdzekļus, kas ļautu savu prakses pieredzi pakļaut teorētiskai analīzei un kritikai.

2. Racionālais modelis

Racionālajā modelī no studenta tiek prasīts iedzīvināt praksē apgūtās teorētiskās atziņas, kā arī prast kritiski vērtēt sava darba rezultātus, izvirzītos mērķus un to sasniegšanai izmantotos līdzekļus.

Šo autoru teorētisko pozīciju noteikšana deva iespējas iezīmēt topošā skolotāja profesionālās pilnveidošanās iespējas, kuras atspoguļotas arī metodiķu J.Azarova, E.Rebrova, K.Tjurebajevas, N.Kuzminas, E.Čebatorjonokas, V.Slasteņina u.c. darbos. [49, 127, 145]

Mūsu ilkgadējā darba pieredze liecina, ka kompetences jautājums ir saistīts ar **zināšanām**, jo tās ir personības satura elements. I.Žogla uzskata, ka *zināšanas* ir izziņas rezultāts faktos, jēdzienos, noteikumos, teorijās, ko cilvēks iegūst mācoties. Mācīties var praktiskā darbībā, saskarsmē ar cilvēkiem, mācību iestādē. Tādēļ ir pazīstama praktiskā, mācību un zinātniskā izziņa, kas bagātina zināšanas. Zināšanas ir kvalitāte: plašas vai šauras, izvērstas vai koncentrētas, noturīgas vai paviršas, izmantojamas vai pasīvas, deklaratīvas vai procesuālas. Zināšanas ir pamats uzskatiem, pārliecībai, vērtīborientācijai, attieksmei, motīviem. Apgūtās zināšanas tiek raksturotas ar cilvēka prasmi tās izmantot praktiski vai jaunu zināšanu apgūšanai. [45]

Studenta zināšanu kvalitāte (plašas, dziļas, vispusīgas, operatīvas, konkrētas, sistematizētas, vispārinātas) ir saistīta ar reproduktīvā, interpretējošā un produktīvā samēru stundā. Studenta profesionālo zināšanu kvalitāti nosaka viņa

spēja skaidrot pedagoģiskās parādības kā faktu, pamatojoties uz psiholoģiskām likumībām. Psiholoģisko un pedagoģisko likumību zināšanas ir viens no nosacījumiem, kas veicina spēju prognozēt pedagoģisko procesu, paredzēt pedagoģiskās darbības rezultātus.

Zinātnieks P.Grosmans (P.Grossman, Vācija) 80.- 90.gados pētījis jauno skolotāju zināšanas. Viņš norāda zināšanu apjomu 4 jomās:

- skolēnu vecumposmu attīstības īpatnības un mācību teorijas zināšanas;
- vispārējas pedagoģijas zināšanas (mācību procesa organizācija un vadīšana + vispārējas mācīšanas metodes);
- priekšmeta programmas zināšanas;
- savu spēju un prasmju līmeņa pārzināšana.

Piemēram, D.Karlsens (D.Carlsen (1991), Šmits un Veale (Smith and Weale 1991), Bens-Perecs (Ben – Peretz 1975), V.Vineburgs (W.Wineburg 1988) un citi uzskata, ka zināšanu saturam ir liela ietekme uz to, kam un kāpēc skolotājs māca. [177] To, ka iegūtās teorētiskās zināšanas augstskolā pamatojas uz studenta personību, uz tās vērtībām, mērķiem un filozofiju (apliecina K.Connely). K.Konelijs uzskata, ka studenta zināšanas labāk var noteikt pēc viņa stāstījuma par savām mācībām un darbu. [60]

Piekrītot autora uzskatiem, tikai papildināsim, ka vēl ir svarīgi novērot arī viņu darbībā dažādās dzīves jomās un kopīgi analizēt veiksmes un neveiksmes, jo arī skolas praksē iegūtās zināšanas tiek organizētas koncepciju un gadījumu sēriju veidā.

Augstskolu pedagoģijā izteikta atziņa, ka studenta motivāciju lielā mērā stimulē vai aizkavē docētāja profesionālā meistarība, personības spilgtums, viņa attieksme pret studentu un studenta izzīņas darbības novērtējums. [A.Petrovskis, 1986]

Var teikt, ka nav mazsvarīga ir arī **apziņa** (psiholoģiska kategorija), jo tai, kā psihe attīstības augstākai pakāpei vispirms piemīt tāda īpašība, kā spēja izzināt realitātē vispārīgo un būtisko.

Pašapzināšanās un izpratnes kompetence (perceived competence) – tā ir prasme novērtēt sevi, stimulē pašapzināšanās kompetences attīstību, kura ietekmē studenta uzdevumu izvēli, viņa vēlēšanos pielikt visas pūles uzdevumu izpildīšanai un uzņēmību mērķu sasniegšanai, pat gadījumos, ja ir bijušas neveiksmes. (Bandura, 1986) [177]

Dažkārt mēs novērojam, ka izveidojusies savu spēku pārliecība (vai nepārliecība) – kompetence, kas nepakļaujas izmaiņām. Tāpēc pedagoga uzdevums ir nodrošināt skolēnam, studentam veiksmīgu pieredzi, kura palīdzēs viņiem sajūst pārliecību sevī.

Lai sasniegtu attiecīgu meistarības līmeni studentiem prakses laikā jāspēj risināt sarežģītus mācību un audzināšanas uzdevumus. (Bandura, 1986) [177]

Mūsu vērojumi liecina, ka studentiem ir vēlēšanās nodarboties ar to, kas viņiem labāk padodas. Ja uzdevums ir pārāk viegls vai otrādi – pārāk sarežģīts, motivācija, kā likums, neparādās. Cilvēks nejutās kompetents šī uzdevuma risināšanā.

A.Veinerts raksta par to, ka vienkāršu uzdevumu risināšanā veiksmē tiek nodrošināta nevis ar kompetences līmeni, bet gan ar šī uzdevuma grūtības pakāpi, kura ir minimāla, tātad – neinteresanta. Lai students justos kompetents, viņam nepieciešama atgriezeniskā saikne, kas apstiprina viņa darbību pareizību. (Weinert, 1987) [177]

Pedagoģiskajā literatūrā psihologs K.Karols iesaka savu mācību modeli skolā – **adaptīvo apmācību**, kas skar kā skolēnu, tā arī skolotāju. Tā ir skolēna un skolotāja pielāgošanās mācību apstākļiem, kas atbilst katram konkrētam skolēnam.

Šādā veidā termins “adaptīvā apmācība” sevī izslēdz veselu rindu nepieciešamo darbību (dinamisku, elastīgu), ievērojot skolēnu individuālās atšķirības un katram nodrošinot optimālus mācību apstākļus. [177]

Mūsu pedagoģiskās prakses novērojumi liecina par to, ka studentu profesionālās kompetences veidošanā būtiska nozīme ir adaptācijai, tāpēc to aplūkosim nedaudz plašāk.

Zinātniskā literatūrā šis jēdziens ir universāls. R.Tuguščevs un L.Karpenko atzīst, ka **adaptācija** (latīņu val.adaptio – organisma pielāgošanās apstākļu izmaiņām) nodrošina organisma pastāvēšanas iespējas patstāvīgi mainīgos vides apstākļos. [98]

Tieši cilvēka attīstība kā dinamisks process, uzskata V.Beznosikovs, ir adaptācijas mērķis un gala rezultāts. [60]

P.Kuzņecovs profesionālajā adaptācijā noteicošu vietu ierāda psihiskai adaptācijai, norādot, ka tas ir viens no fundamentālajiem procesiem, kurš spēj noteikt cilvēku adekvātās attiecības ar vidi, ar psihisko darbību, kura nosaka uzvedību, fizioloģiskos mehānismus. Psihiskā adaptācija atspoguļojas saistījumā ar *profesionālo rezultātu*. Šinī procesā īstenojas jaunu nostādņu process, vajadzības, intereses un beidzot noskaidrojas, cik reāli ir dzīves plāni. [98]

Pētot studentu profesionālo adaptāciju augstskolas mācību apstākļos, D.Andrejevā uzskata, ka šeit ietilpst nepieciešamo prasmju, iemaņu apgūšana, prasme orientēties dažādās dzīves situācijās, prasme kontrolēt un plānot savas darbības, spēja apgūt nepieciešamās zināšanas. [52]

Ārzemju literatūrā norādīts, ka profesionālos apstākļos svarīga nozīme ir profesionālai grupai, kura paātrina psihisko adaptāciju (jo tiek veidotas attiecības). [160] F.Berezins [59] raksturo P.Prosecka un A.Rusaļimova viedokļus par adaptāciju, uzskatot, ka P.Proseckis izdala sociāli psiholoģisko adaptāciju kā svarīgu funkciju, jaunā speciālista prasmī pielāgoties konkrētai sociālai grupai. Piemēram, pielāgošanās procesu kolektīvā viņš iedala trijās stadijās:

1) iepazīšanās ar jauno situāciju;

2) pielāgošanās stadija – notiek pārorientēšanās, jauno sistēmu galveno elementu vērtības atzīšana (piemēram, iekšēji noteikumi, prasības, instrukcijas), bet vēl saglabājas iepriekšējo vērtību nostādnes;

3) asimilācijas stadija – pilnīga pielāgošanās kolektīvam, tā noteikumu apgūšana.

Savukārt, A.Rusajimovs kā optimālu profesionālās adaptācijas faktoru uzskata kolektīva (studentu grupas, skolotāju, docētāju) savstarpējo attiecību attīstības līmeni, uzskatot, jo augstāks savstarpējo attiecību līmenis, jo efektīvāki darba rezultāti.

Autoru doto adaptācijas skaidrojumu, mūsdiā, var uzskatīt kā vienu no perspektīvām pieejām cilvēka pētīšanā, tai skaitā arī apgūstamās profesijas pielāgošanās procesā.

Zinātnieki, metodiķi, skolotāji praktiski izvirza **refleksīvo apmācības modeli**. Kā atzīmē T.Šons (T.Schon 1983), skolotāju teorētisko zināšanu un praktiskās darbības mīksakarība tiek saprasta visai racionāli kā zināšanu lietošana prakses problēmu risināšanā pēc noteiktiem, atzītiem un vispārpieņemtiem likumiem. [Pēc I.Koķes 47; 11]

Taču T.Šons šo pieņēmumu uzskata par kļūdainu, argumentējot, ka skolotājs, pirms pieņem lēmumu, vadās ne tikai pēc noteiktām likumsakarībām, bet arī analizē savas iepriekšējās darbības un to rezultātus. Bieži vien viņu tālāko darbību ietekmē tieši iepriekšējā personiskā pieredze. Savukārt, šī darbība atkal prasa noteiktu refleksiju. Viņš atzīst, ka **profesionālā darbība** ir patstāvīgs interpretācijas, refleksijas un korigēšanas process. P.Hirsts (P.Hirst) noteicis trīs līmeņus, kādos notiek refleksija. Pirmajā līmenī refleksija notiek atbilstoši tiem principiem un kritērijiem, kas apgūti teorētiskajās zināšanās. Tālākajos līmeņos jau tiek apšaubīta šo pašu teorētisko principu atbilstība un piemērotība konkrētām pedagoģiskām situācijām, līdz pat vispārīgu vērtību apzināšanai. Šinī modelī skolotājs apgūst prasmi sniegt zināšanas, tomēr daudz svarīgāk skolotājam ir konceptuāli prast saskatīt sava mācāmā priekšmeta saistību ar vispārīgām nostādnēm, izglītības un personības attīstības mērķiem. [Pēc I.Koķes 47; 11]

Mūsdienu skolotāju izglītības praksei nozīmīgs ir J.Habermasa apgalvojums, ka sociālo zināšanu apguve balstās uz trim pamatinteresu grupām: tehniskajām, praktiskajām un emancipatoriskajām interesēm.

Tehniskās intereses, kas saistās ar vajadzību kontrolēt un vadīt fizisko vidi, noved pie empīriskām, pozitīvistiskām zināšanām. *Praktiskās intereses*, kas saistītas ar vajadzību izprast un piedalīties sabiedriskajā saskarsmē, noved pie interpretīvām un hermeneistiskām zināšanām. *Emancipatoras intereses* atzīst atšķirību starp fizisko un sociālo pasauli un ir vērstas uz to uzlabošanu. Tādēļ studentiem ar apgūstamo priekšmetu starpniecību ir jāattīsta gan empīriskās, gan hermeneistiskās,

gan emancipatorās zināšanas, kā arī jāapgūst prasme tās saistīt ar skolēnu ikdienas zināšanām, tādējādi padarot mācību saturu sociāli lietderīgu un aktuālu, kas sekmēs savas vietas un jēgas apzināšanos skolēnos.

Autors I.Kons uzskata, ka attīstīta refleksija un pašanalīzes spēja ir obligāts pašaudzināšanas priekšnoteikums. [89]

Domājam, ka tas ir svarīgs faktors skolas praksē.

Pēdējo divu gadu laikā pedagoģiskās prakses jautājums ir kļuvis aktuāls ne tikai Latvijā, bet arī Eiropā, jo tas ir viens no svarīgākajiem skolotāju apmācības komponentiem. T.Kože analizē Eiropas Savienības valstu studiju plānus un secina, ka, jo augstākam līmenim gatavo skolotājus, jo proporcionāli mazāka ir prakses daļa, izņemot Vācijā un Lielbritānijā. [47; 11]

Neskatoties uz dažādību un būtiskām vai mazāk būtiskām atšķirībām skolotāju sagatavošanas programmās [185, 186], tomēr vairumam programmu saskatāmi kopīgi komponenti, respektīvi:

- 1) konkrētu mācāmo priekšmetu apguve (vienlaicīgi vai secīgi);
- 2) pedagoģiski psiholoģisko priekšmetu apguve;
- 3) profesionālo iemaņu apguve;
- 4) pedagoģiskā prakse.

Piemēram, B.Skats (Anglija) [187, 188] profesionālās izglītības attīstības programmā PGCE novērtē ietekmi un profesionālo attīstību, tieši ko dod stažēšanās skolā (pedagoģiskā prakse). Šo praksi iziet divās skolās: vispirms vienā – 5 nedēļas pilna darba slodze un tad citā skolā. Tas ir domāts, lai students varētu salīdzināt:

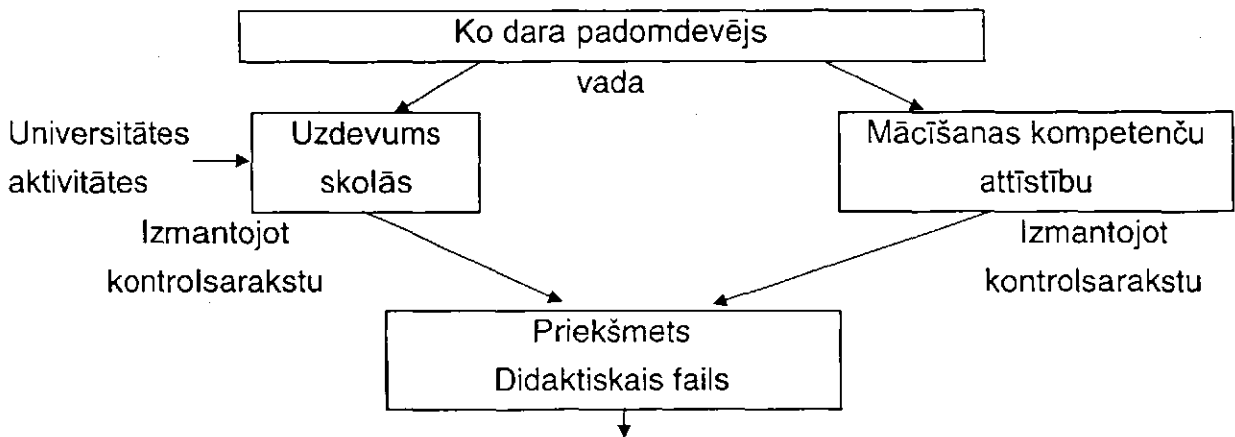
- Kura no šīm skolām palīdz profesionālajā izaugsmē?
- Kādas ir atšķirības?
- Kā students uztver skolu kā institūciju?
- Kā mainās skolotāja imidžs?
- Kā skolēni uztvēra viņu kā skolotāju?
- Kā viņš izmanto ārpuskolas iespējas?
- Kāda skolotāju atsaucība?
- Kādas iespējas strādāt brīvi, inovatīvi, pašnoteikties?

Galvenais jaunā vietā – studenti grib citas attiecības, bet vecajā, iespējams, gribēs saglabāt vecās attiecības. Viens no pamatuzdevumiem – atgriezties iepriekšējā skolā ar jaunu pieredzi. Kā uzskata autors, profesionāls uzdevums – mācīties to, kas vajadzīgs visiem, lai kļūtu par skolotāju, bet ne vienmēr to, kas vajadzīgs skolai. [188, 189]

Eiropā pastāv arī augstskolas, kur studentiem praktikantiem skolās nozīmē zinātnisko padomdevēju (skolotāju), kas atbild par studenta darbu un palīdz attīstīt nepieciešamās mācīšanas kompetences. Padomdevējs tiek nozīmēts uz 1 stundu nedēļā kā konsultants (sākumposmā, vēlāk students darbojas patstāvīgi).

Savukārt, universitātes iepriekš izstrādā šo mācīšanas kompetenču programmu un skolā to turpina pilnveidot un attīstīt. [188, 189]

B.Skats uzskata, ka priekšmeta didaktikas (PD) failam ir jāattēlo visi darba aspekti un tam jābūt loģiskam un pieejamā formā (skat.1.4.2.zīm).



Kurš tiek izmantots kā pierādījums, ka students darbojies PD programmā un tas tiks izmantots 1.kritērija novērtēšanā

1.4.1.zīm. Priekšmeta didaktikas un mācīšanas faili

Izanalizējot Eiropas Starptautiskās konferences 1995.g. materiālu saturu, kurā tika iztirzāti šādi jautājumi:

- 1) kā iekļaujas skolotāju sagatavošanas struktūrā dažādas Eiropas valstis?
- 2) kā notiek prakses organizēšana,
- 3) kā tiek sasniegti mērķi,
- 4) kā tiek vērtēti pedagoģiskās prakses rezultāti,
- 5) kādas iespējas veicina prakses mobilitāti,
- 6) kādas problēmas rodas un kā tās tiek risinātas. [239]

Konferences ievadā M.Fodešīni (Itālija) uzsvēra, ka praksē līdz šim nebija daudz kas realizēts, tanī skaitā arī studentu praktiskā sagatavošana.

Kā galveno nepilnību studentu profesionālajā apmācībā viņš saskata pārāk lielu "akadēmiskumu", atzīstot, ka tas kavē studentu kompetences attīstību. Lai novērstu šīs nepilnības, viņš uzskata, ka:

- jauno skolotāju sagatavošanā nepieciešams atrast līdzsvaru starp teorētiskām un praktiskām zināšanām, uzkrājot pieredzi;
- praktiskajā sagatavošanā nepieciešams attīstīt didaktisko koncepciju;
- jāmaina pieeja izglītībai, jo pašreiz jūtama formāla (teorētiska) izglītība, kuru tikai nedaudzi apstrīd;
- jāizmanto efektīvāki skolotāju sagatavošanas modeļi. [189]

Autors uzdod jautājumu: "Par ko jāklūst skolotājam – par pedagogu (education) vai instruktoru?" Risinājums varētu būt viens un otrs, bet tas nav pietiekams, lai atrisinātu šo problēmu. Autors norāda, ka nevajag jaukt jēdzienus

“apmācība” (education) un “treniņš” (training), labāk izmantot jēdzienu “skolotāja sagatavošana” (preparation).

Migels A.Zabalza Beraza (Spānija) noliedz skolas prakses lietderību jauno skolotāju sagatavošanā, uzskatot, ka, lai nodrošinātu pedagoģiskās prakses efektivitāti un rezultativitāti, nepieciešams veidot studentiem speciālus pedagoģiskus iekšējos skolas apstākļus. [170] Autors analizē prakses jēgu un funkcijas, vienlaicīgi izvirzot šādus prakses mērķus:

1) dot studentiem iespējas būt reālā vidē, kurā tie nodarbosies ar profesionālo darbību;

2) labāk izprast pamatnostādnes, ar kurām viņš iepazīs, apgūstot priekšmetus. Apzināties savas vajadzības, analizēt (reflect) prakses saturu, kā arī veikt ierakstus dienasgrāmatā, atskaitēs, salīdzināt savus rezultātus, ņemot vērā arī skolotāju un skolēnu viedokli. Tomēr viņš atzīst, ka pedagoģiskā prakse veicina skolotāju programmas sagatavošanu, izdalot 3 jomas: priekšmeta zināšanas, profesionāli pedagoģiskās prasmes un attiecības.

Apkopojot Eiropas pedagoģiskās prakses konferences materiālus, pārstāvis no Austrijas E.Šmidingers (Elfriede Schmidinger) secina, ka:

- liela uzmanība tiek pievērsta skolotāju praktiskai sagatavošanai, toties tā nav pietiekoša pedagoģisko zinātņu pētniecības jomā;

- 14 dažādu Eiropas valstu salīdzinošā analīze norāda uz kopēju virzību topošo skolotāju sagatavošanā – jaunas struktūras veidošanā (Francijā, Vācijā, Grieķijā, Islandē, Itālijā, Spānijā, Lielbritānijā);

- reformas realizēšana dažādās valstīs ir variatīva (vieni to ir beiguši, citi tikai sāk plānot);

- prakses laikā studentu lielākā daļa bieži neapzinās mobilitātes nepieciešamību.

V.Slasteņina darbos ir izdarīti secinājumi par to, ka pedagoģiskā prakse nodrošina labvēlīgus priekšnoteikumus topošā skolotāja profesionālā veidola tapšanā, jo apstākļi tiek maksimāli tuvināti reāliem apstākļiem, patstāvīgai profesionālai darbībai skolā. Tālāk zinātnieks atzīmē, ka pedagoģiskajai praksei jābūt organizētai kā praktiskās darbības pieredzei, kurai jāveicina atbilstoši profesionāli pedagoģisko prasmju un iemaņu attīstīšana, tas ir “kā profesionālās izaugsmes faktors” [109; 65]

Šīs nostādnes atrod savu apliecinājumu un tālāku attīstību O.Abdulinas, B.Aitmambetovas, V.Vorobjovas, B.Zabanovas, V.Maksimova, A.Tkačenko u.c. pētījumos.

D.Jurlongs (1988) norāda uz 4 prakses līmeņiem:

- tiešā (aktīvā) prakse (direct practice) skolā (studenti vada nodarbības);

- netiešā prakse (semināri, kolokviji augstskolā);

- praktiskie principi, to apgūšana (praktiskās nodarbības, pedagoģiskas situācijas, to analīze);

- priekšmeta teorija, pedagoģiskās prakses principu teorētiska apgūšana.

[170]

Tiek izvirzītas divas dažādas koncepcijas skolotāja prakses organizēšanā un vadīšanā. K.Kleri (K.Cleary) uzskata, ka studentu prakses organizēšanas un vadīšanas posmā prioritāte ir laboratorijas modelim. Tomēr viņš atzīst, ka praktikantiem ir lielākas tieksmes uz skolnieciskuma modeli, nevis uz laboratorisko modeli. [170] Dž.Djūijs apstiprina domu, ka skolas pāstāvis un universitātes prakses vadītāji palīdz studentam apgūt pedagoģisko tehniku un panākt savas pārlicības sajūtu.

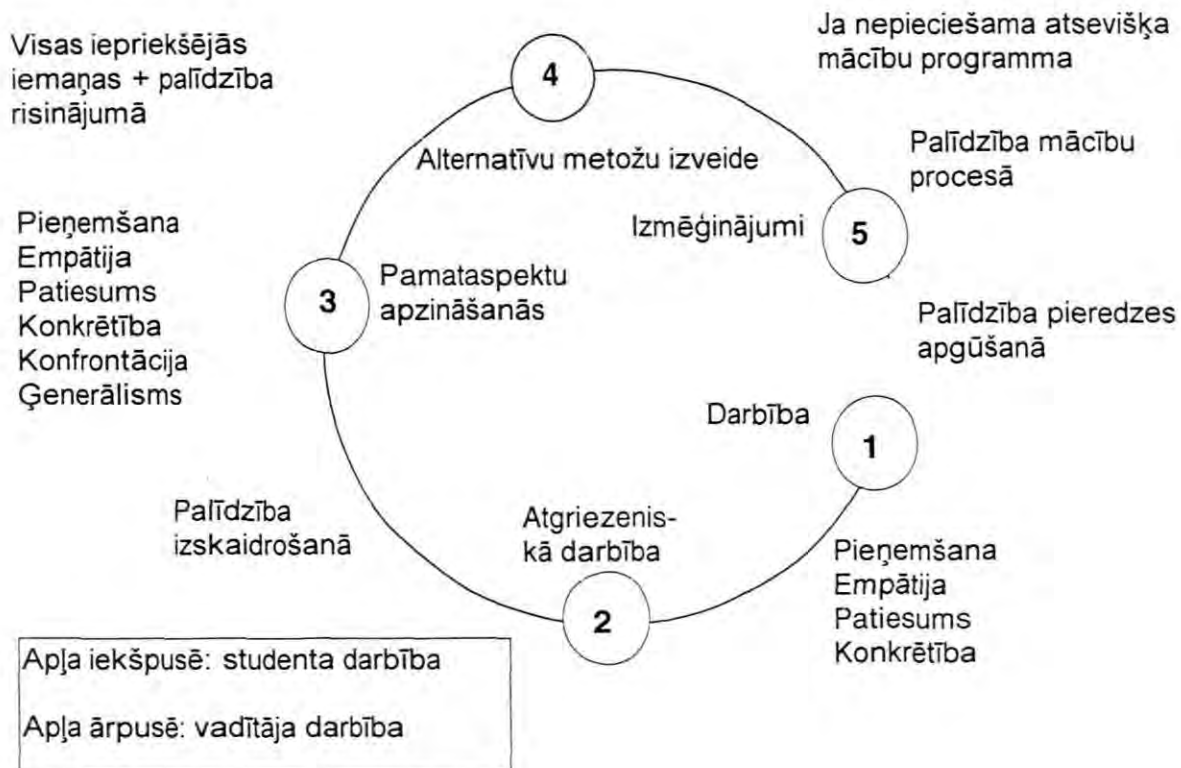
Pēc mūsu viedokļa, šie abi modeļi ir pieņemami un arī realizējami, jo arī mēs tos izmantojam savā darbā. Mūsu novērojumi liecina arī par to, ka studentiem ir lielākas tieksmes uz skolnieciskuma modeli.

Pastāv dažādas domas par prakses vadītāju (skolotāju metodiķu) un universitātes pasniedzēju lomu. Tiek izvirzīta interesanta alternatīva pieeja šai problēmai, kuru piedāvā J.Emans (1983). Viņš ieteica prakses vadīšanu uzņemties pārstāvim no skolas (metodiķim), kurš saņems palīdzību un atbalstu no augstskolas. Turpretī, augstskolas pārstāvja pienākums - būt par skolas un augstskolas koordinātoru, kas vienlaicīgi ietekmē skolotājus, lai veicinātu labvēlīgu gaisotni skolās un nodrošinātu apstākļus studentu darbībai. [170]

Domājam, ka skolotājs metodiķis mūsu apstākļos nekad nevar uzņemties pilnīgu atbildību prakses vadīšanā objektīvu un subjektīvu faktoru dēļ, piemēram: - stundu pārslodze skolā; finansiālas problēmas universitātē.

Mūsu nodaļas prakses vadītāja statuss ir šāds: koordinators, palīgs, metodiķis un studentu profesionālās izaugsmes rosinātājs un koriģētājs.

B.Kosters (Holande) skolotāju sagatavošanai izstrādāja savstarpējās **sadarbības modeli**, kurā skolotāji – mentori tiek speciāli sagatavoti pedagoģiskās prakses vadīšanai. Šī modeļa galvenā nostādne, - vadot studentu praksi, viņiem jāpalīdz jebkuros dotā modeļa posmos (skat.1.4.2.zīm.)



1.4.2. shēma-zīmējums. Piecu soļu modelis (izstrādājis B.Hosters)

Autors izvirza šādas vadītāja prasmes: pamatojoties uz noteiktiem kritērijiem, nodrošināt atbilstošas mācību situācijas; starp studentiem un prakses vadītāju izveidot uzticīgas attiecības; attīstīt nepieciešamās kompetences; vingrināt pamatiemaņas: (1) apkopot, analizēt, salīdzināt; 2) attīstīt: līdzjūtību, konkrētību); nodrošināt atgriezenisko saikni; virzīt uz ilgtermiņa mācību procesu; nodrošināt prasmes mācīties. [170]

Par pedagoģiskās prakses organizēšanu skolā raksta arī R.Grānkviests (Rolf Grānkviest, Holande), norādot tehnoloģijas institūta prakses ilgumu – 12-14 nedēļas. [170]

Ja salīdzinām pedagoģiskās prakses programmas laiku kopumā, varam teikt, ka arī Latvijā nedēļu skaits ir aptuveni tāds pats, tikai pastāv atšķirības organizēšanā. Piemēram, Daugavpils Pedagoģiskās universitātes Mūzikas pedagoģijas nodaļā prakses laiks skolās ir šāds:

Kurss	Netiešā prakse (novērošana) 3.semestrī	Tiešā aktīvā prakse 5.semestrī
2.kurss	1 nedēļa	-
3.kurss	-	5 – 6 nedēļas
4.kurss	-	7.semestrī 5 – 6 nedēļas

4.kursam tiek organizēta mūzikas skolotāja kompetences pārbaude divos posmos:

- izlaiduma eksāmens skolā – praktiska mūzikas stunda skolā;
- izlaiduma eksāmena teorētiskā daļa – mūzikas audzināšanas metodikā.

Ar mācību programmu mūzikas mācīšanas metodikā mūzikas skolotāja profesionālām studijām var iepazīties 1.pielikumā.

Analizējot Potsdamas universitātes (Vācija) mūzikas pedagogu sagatavošanas darba programmu mūzikas mācīšanas metodikā un skolas praksē, secinām, ka programmas izstrādātas detalizētāk, sadalot visus mūzikas priekšmetu ciklus un to tēmas saistījumā ar praksi. Uzskatām, ka interesanta darba forma ir semināru organizēšana, kur galvenā vērība pievērsta studenta mūzikas stundas procesa analīzei, kuru viņš vada ārpus tiešās prakses. Šos seminārus sauc par "stundas prakses semināriem", kurus vada vairāki docētāji, kas, protams, ir atkarīgs arī no tēmas, piemēram, "dziesmas mācīšana", "mūzikas klausīšanās", "ritmika", "instrumentu spēle" u.c.

1997.gada 6.novembrī Švērinas ģimnāzijā (Vācija), vērojot mūzikas stundu 6.klasē, kuru vadīja mūzikas skolotājs J.Šulcs, konstatējām, ka metodiskā ziņā varēja saskatīt vairākas nepilnības, toties saskarsme ar bērniem un darba gaisotne bija nesalīdzināmi humānāka un demokrātiskāka nekā daudzās Latvijas skolās. Sarunās noskaidrojās arī studentu praktikantu problēmas mācību procesa vadīšanā, to metodiskajā sagatavotībā. Vācijā šīs problēmas daudzējādā ziņā ir identiskas ar Latvijas problēmām.

Latvijas Mūzikas akadēmijā prakses organizēšana atšķiras no DPU Mūzikas pedagogijas nodaļas. Šeit studentiem prakse ir 1 dienu nedēļā veselu mācību gadu. Arī prakses satura un studenta statusa jomā mums ir daudz kopēja, bet atšķirības ir pedagogijas un psiholoģijas uzdevumos.

Prakses saturā ietilpst: mūzikas stundas, kora, ansambļa nodarbības, klases audzināšana, ansambļa nodarbības, audzināšanas darbs, ārpusstundu pasākumu novērošana, darba organizēšana, sagatavošana un vadīšana (skat. mūsu izstrādātā darba 2. pielikumu), stundas prezentācija, darba analīze, salīdzināšana.

Studentu statuss praksē. 3.kursā: mūzikas skolotājs; klases audzinātāja palīgs; ārpusklases pasākumu līdzdalībnieks. 4.kursā: mūzikas skolotājs; patstāvīgs klases audzinātājs; patstāvīgs ārpusklases pasākumu organizators un vadītājs.

Mācībspēku funkcija:

- skolotāju metodiķu, studentu praktikantu ievirzes, atbalsta, organizatoriskā, korigējošā un vadošā funkcija prakses sagatavošanā (pirmsprakses semināri, konsultācijas, ievadkonferences), sadarbība ar skolu administrāciju, skolotājiem, priekšmeta metodiķi, pedagoģijas un psiholoģijas katedras pārstāvjiem;
- prakses rezultātu analīze un izvērtēšana (prakses noslēguma konference).

Veiktā darba **atskaites formas:**

- dienasgrāmata;
- uzdevumu analīze pedagoģijā, psiholoģijā, priekšmeta metodikā;
- uzskates līdzekļi;
- sava darba pašvērtējums un analīze;
- individuālās un grupveida pārrunas.

Prakses rezultātu zīmīgākie komponenti:

- skolas vērtējums (skolotājs – metodiķis – klases audzinātājs);
- priekšmeta metodiķis, prakses vadītājs;
- pedagoģijas, psiholoģijas katedras vadošie speciālisti.

Minētās kompetences pedagoģiskajā praksē studentiem tiek vērtētas pēc 10 ballu sistēmas, toties citās valstīs vērtēšana ir atšķirīga, piemēram, Francijā un ASV, Nīderlandē, Čehijā u.c.

1.4.1. tabula

Francijā

Skolā atzīmju skala ir no 0 līdz 20,
10 ir zemākā pietiekamā atzīme.

Atzīme	Nosaukums	Novērtējums
16-20	Trees bien	Izcili (reti piešķir)
14-15	Bien	Ļoti labi
12-13	Assez bien	Labi
10-11	Passable	Apmierinoši

ASV

Atzīme	Nosaukums	Novērtējums	Punkti (augstskolā)
A	Excellent	Teicami	4.0
B	Good	Labi	3.0
C	Average	Viduvēji	2.0
D	Pass	Apmierinoši	1.0
E	Fail	Neapmierinoši	0

Holande (vērtēšana skolā un augstskolā)

Atzīme	Nosaukums	Novērtējums
10	Uitmundend	Teicami
9	Zeer goed	Ļoti labi
8	Goed	Labi
7	Ruim voldoende	Ļoti apmierinoši
6	Voldoende	Apmierinoši
5	Bijena voldoende	Gandrīz apmierinoši
4	Onvoldoende	Neapmierinoši
3	Zeer onvoldoende	Ļoti neapmierinoši
2	Slecht	Vāji
1	Zeer slecht	Ļoti vāji

Piebilde: kaut arī 4 ir neapmierinoši un arī 5 nav apmierinoši, tomēr skolas beigšanas apliecībā drīkst būt viena atzīme 4 vai divas atzīmes 5, ja tās ir kompensētas ar augstākām atzīmēm citos priekšmetos.

Čehijā

Skolā

Atzīme	Nosaukums	Novērtējums
1	Vyboomy	Teicami
2	Crvalitebny	Ļoti labi
3	Dobry	Labi
4	Dostatečny	Apmierinoši
5	Nedostatečny	Neapmierinoši

Augstskolā

Atzīme	Novērtējums
Vyboome	Teicami
Velmi dobre	Labi
Dobre	Apmierinoši
Nevyhovel	Neapmierinoši

Pētījumu analīze ļauj salīdzināt arī pēdējā laika organizatoriskās izmaiņas Izraēlas universitātēs (Telavivā, Belgurionā), kur notiek prakses intensifikācija. Programmā ir paredzēts, ka studentam prakse notiek 2-3 dienas nedēļā veselu mācību gadu. [239]

Literatūras, publikāciju analīzes un salīdzinājuma rezultātā mēs nonācām pie secinājuma, ka šīs atšķirības ir saistītas ar subjektīviem un objektīviem faktoriem.

Kā zināms, pedagoģiskā prakse ir saistīta ar aktīvu pedagoģisku darbību, kura apjoma ziņā ir ļoti plaša. Tā kā cilvēka garīgās dzīves bagātība – viņa prāta un pārdzīvojumu dziļums, iztēles un gribas spēks, spējas un rakstura īpašības atklājas darbībā. Darbība ir sociāla kategorija, kurā ir iesaistīts arī jaunais mūzikas skolotājs. Pedagoģiskā prakse arī ir viena no studentu pedagoģiskās darbības veidiem, kurā praktikants atrodas skolotāja pozīcijā audzināšanas darbībā, un, lai darbība veiksmīgi notiktu, tai nepieciešama:

- psiholoģiskā sagatavošanās darbībai;
- praktiskā sagatavošanās darbībai;
- darbības realizācija;
- darbības novērtēšana. (A.Špona)

Izmantojot un salīdzinot pieejamās studentu pedagoģiskās prakses programmas, metodiskos materiālus, rekomendācijas, dienasgrāmatas, konstatējām, ka Latvijā pie to izstrādes un izdošanas pārsvarā ir strādājuši autori no Latvijas Valsts universitātes un Daugavpils Pedagoģiskās universitātes, piemēram, V.Zelmenis (LVI, 1967.); E.Mauriņš (LVI, 1980.); I.Žogla (LVI, 1985.); pionieru prakses dienasgrāmatas izstrādājušas A.Špona (LVU, 1985.) un E.Černova (1985.g., Daugavpils). Latvijas fiziskās kultūras institūts Rīgā: A.Puni, D.Bogdanova u.c. (1963.g.). DPI - G.Leičenkovs - Pedagoģijas katedra (1976 – 1978.g.); G.Gulbis (1981.g.) un DPU - L.Keirāns (1981. - 1997.g.) - Ķīmijas un bioloģijas fakultāte; I.Lipšāns - Fizikālās kultūras katedra (1993. - 1997.g.); S.Ēriha - Mūzikas fakultāte Kordiriģēšanas katedra (1995. - 1998.g.).

Ja salīdzina E.Mauriņa un S.Ērihas izstrādātās dienasgrāmatas, tad lielā mērā skatāma studentu pedagoģisko un psiholoģisko uzdevumu ekvivalence. Protams, vērojamas arī atšķirības, kuras saistītas ar mūzikas priekšmeta mācīšanas specifiku, piemēram, S.Ēriha paredz arī studentiem uzdevumus ne tikai pedagoģijā un psiholoģijā, kā arī mūzikas stundu, kora un ansambļa nodarbību vadīšanā un hospitēšanā, konspektu izstrādē utt., mazāka vieta ierādīta studentu darbam ar vecākiem. Toties E.Mauriņš vairāk pievēršas studentu zinātniski pētnieciskajai, sabiedriski politiskajai darbībai, pedagoģiskajam darbam ar vecākiem un sabiedrību.

Mūsu darbam nozīmīgi līdzšinējie pētījumi par **attieksmēm** un to veidošanos, jo cilvēka attieksmi pret apkārtējo pasauli un pašam pret sevi nosaka un raksturo vērtējums un pašvērtējums. Cilvēka attieksme pret pasauli un pašam pret sevi ir mainīga.

Psihologs B.Anaņjevs norāda, ka noturīga attieksme pret sevi veidojas indivīda pašapziņas attīstības procesā. Pēc autora domām, noturīga attieksme pret sevi noslēdz cilvēka rakstura struktūru, izpilda paškontroles un pašregulācijas funkciju. [51]

Attieksmes ļoti plaši pētītas amerikāņu zinātnieku D.Kratvola, B.Blūma, B.Meisi, P.Džeksona, Dž.Kagana, I.Goldblata (D.R.Krathwohl, B.S.Bloom, B.B.Masia, P.W.Jackson, J.Kagan, I.Goldblatt) u.c. darbos. Viņi analizē kompetences attīstības dinamiku, norādot, ka to ietekmē personības īpašības. [179]

Attieksmju veidošanos pētījuši B.Anaņjevs, V.Mjasiščevs, V.Jadovs, I.Plotnieks, A.Špona u.c. [32, 36] A.Špona skata attieksmju struktūru, kuru veido zināšanas, pārdzīvojums, griba un tās izpausmes darbībā, kā arī attieksmes un atbildības paradumu. Piekrītot A.Šponas atziņai, papildināsim, ka attieksmju struktūrā viens no galvenajiem komponentiem ir attiecības starp cilvēkiem, kas sekmē profesionālo pašaktualizāciju.

Zinātniskā literatūrā atrodam dažādus attieksmju definējumus. Lielu interesi izraisa amerikāņu zinātnieku H.Klausmeijera un R.E.Riples (H.Klausmeier un R.E.Ripple u.c.) izstrādātie attieksmju raksturojumi:

- 1) attieksmes ir iemācītas emocionāli pastiprinātas tieksmes konsekventā veidā (patīk vai nepatīk) reaģēt uz personām, priekšmetiem, situācijām un idejām;
- 2) attieksmes ir jūtas, uzskati attiecībā pret noteiktu objektu;
- 3) attieksmes ir ilgstošas, stabilas vērtības. [161, 162]

Apkopojot dažādus attieksmju traktējumus, varam secināt, ka **attieksmes** ir zināšanu, jūtu, uzskatu (vērtējumu), pašvērtējuma, mācību satura komponents u.c., gribas un rīcības vienotība, kas izpaužas noteiktās vērtīborientācijās, attīsta kompetenci, veidojot struktūru, kura pedagoģiskās darbības procesā pāriet augstākā pakāpē profesionāli pedagoģiskā meistarībā.

Zinātniskajā literatūrā teikts, ka mācīšanas pieredze (kā arī citās jomās) tiek uzkrāta izpildāmās darbības trijos posmos:

- 1) sākuma posms (a novice stage), kurā, bieži vien, tiek pieļautas kļūdas;
- 2) starpposms (vidējais posms/an intermediate stage), kurā tiek panākta prasmju nostiprināšana un automatizācija;
- 3) izpildāmās darbības pilnveidošanas posms.

Šī klasifikācija dota, pamatojoties uz empīriskiem datiem. [177]

Lai izzinātu studentu profesionālās darbības pilnveidošanos pedagoģiskajā praksē, nosacīti izvirzīti studentu profesionālās darbības kritērija (tās ir darbības komponentes); noteikti profesionālās darbības līmeņi (skat. tab. 1.4.2.). Izstrādātas profesionālās gatavības stadijas (skat. tab.1.4.3.)

1.4.2. tabula

Mūzikas skolotāju profesionālās darbības pilnveidošanās pedagoģiskajā praksē (autore Sk.Ēriha)

Skolotāja darbības komponentes	Kritēriji	Līmeņi		
		I - A	II - V	III - Z
1. Gnoseoloģiskā	Didaktiskie meklējumi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mācību metodes virzītas uz skolēnu prāta, jūtu, gribas vienības attīstību. 2. Mācību formas dinamiski attīstītas, variatīvas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mācību metodes daļēji virzītas uz skolēnu prāta, jūtu, gribas vienības attīstību. 2. Ir tradicionāla mācību forma, daļēji variatīva. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mācību metodes nav virzītas uz skolēnu prāta, jūtu, gribas vienības attīstību. 2. Ir tradicionāla mācību forma, bez variativitātes.
2. Organizatoriskā	Darbības mērķu apzināšanās un aktualizācija. Prasme novērtēt darbības procesu un rezultātus.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skolotāja un skolēna darbības mērķu apzināšanās un aktualizācija. 2. Mērķu sasniegšanas un novērtēšanas prasmes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skolotāja un skolēna darbības mērķu daļēja apzināšanās un aktualizācija. 2. Prot daļēji mērķus sasniegt un novērtēt. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skolotāja un skolēna darbības mērķus mūzikas skolotājs neapzinās un neaktualizē. 2. Neprot mērķus sasniegt un novērtēt.
3. Konstruktīvā	Satura didaktiska apstrāde	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mācību mērķu, satura, līdzekļu vienība. 2. Mācību satura zināšanu un prasmju sistēmas modelēšana. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Daļēji prot izmantot mācību mērķu, satura, līdzekļu vienību. 2. Daļēji prot modelēt mācību satura, zināšanu un prasmju sistēmu. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nepilnīgi prot izmantot mācību mērķu, satura, līdzekļu vienību. 2. Neprot modelēt mācību satura, zināšanu un prasmju sistēmu.
4. Komunikatīvā	Dialoga efektivitāte	1. Skolotāja un skolēna mijiedarbība dialogā.	1. Skolotāja un skolēna daļēja mijiedarbība dialogā.	1. Skolotājs un skolēns dialogā neietekmējas.
5. Radoši mākslinieciskā	Spēja mākslinieciski darbību projektēt un paredzēt mērķi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prasme problēmu izvērtēt un risināt. 2. Patstāvīgi izvirza darbības mērķi. 3. Skolotāja un skolēna mākslinieciski izzinošā sadarbība. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problēmu izvērtē un risina daļēji. 2. Ar skolotāja palīdzību izvirza darbības mērķi. 3. Daļēja skolotāja un skolēna mākslinieciski izzinošā sadarbība. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problēmu neizvērtē un nerisina. 2. Neprot izvirzīt darbības mērķi. 3. Nenotiek skolotāja un skolēna mākslinieciski izzinošā sadarbība.

1.4.3. tabula

Mūzikas skolotāju profesionālās gatavības stadijas, to raksturojums (autore Sk.Ērliha)

Stadija	Profesionālās gatavības stadija	Stadijas raksturojums
1.	Sākumstadija	Juniors (iesācējs), skolotāja tapšanas posms. Studenti praktikanti – skolotāji, kuri strādā pirmo gadu. Raksturīga situatīva darbība.
2.	Pedagogs iesācējs	Ar nelielu darba stāžu (pieredzi). Skolotāji, kuri strādā otro vai trešo gadu, vēl nav par sevi pārliecināti, viņi nezina, ko vajag darīt un ko nevajag. Nepilnīgi atbild par savu rīcību. Raksturīga situatīva darbība.
3.	Kompetences stadija (vispārināta)	Ir zināma pieredze un vēlēšanās (motivācija) gūt panākumus. Lielākā daļa skolotāju pēc otrā posma kļūst par kompetentiem skolotājiem, bet daži "iestrēgst" zemākā līmenī. Viņi vēl nav pietiekami elastīgi un veikli. Raksturīga paradumu + situatīva darbība.
4.	Meistarības stadija	Pie tās iespējams nonākt piektajā darba gadā. Galvenais nosacījums – <i>intuīcija</i> . Pievērš uzmanību parādību līdzībai (ko iesācējs var neievērot). Pieredze palīdz tiem paredzēt iespējamās situāciju izmaiņas. Raksturīga paradumu darbība.
5.	Eksperta stadija	Augstākās kvalifikācijas speciālisti. Intuitīvi uztver situāciju, tās būtību, neiedziļinoties analizē. Darbojas brīvi, bez sasprindzinājuma, nedomā par savām darbībām. Tiek raksturota kā profesionālās gatavības augstākā stadija.

Analizējot, apkopojot mums pieejamo literatūru, dokumentus, kā arī mūsu darba pieredzi studentu kompetences veidošanā studiju procesā, konstatējam, ka prakse "plašākā nozīmē" ir:

- ideju, teoriju izziņas avots un teorijas pilnveidotāja;
- pedagoģiskās darbības vadītāja, kas orientēta uz pilnveidotu darbību;
- neatņemama mācību procesa sastāvdaļa;
- profesionālās adaptācijas līdzeklis;
- profesionālās pieredzes avots;
- kultūrizziņas avots un veidotāja;
- profesionāli pedagoģiskās meistarības veicinātāja un veidotāja.

*Šīs problēmas risinājumā mēs izvirzām un akceptējam koncepciju, ka **pedagoģiskā prakse** ir personības satura un studiju procesa satura pedagoģiskās darbības mījsakarība, integrācija un mijiedarbība, kura veido kompetences jaunā kvalitātē.*

Mums nepieciešams izskatīt studentu reālo profesionālo kompetences veidošanos un interpretāciju pedagoģiskajā praksē.

2. Mūzikas skolotāju profesionālās kompetences veidošanās rezultātu analīze un interpretācija

2.1. Kompetences veidošanās kvalitatīvais un kvantitatīvais raksturojums pedagoģiskajā praksē

Lai realizētu mūsu pētījumam izvirzītos uzdevumus, izmantojām jau darba ievaddaļā norādītās empīriskās metodes; izstrādājām profesionālās kompetences pilnveidošanas palīg līdzekļus (dienasgrāmatu); izveidojām pedagoģiskās prakses modeļus, kas efektīvāk nodrošinātu topošo mūzikas skolotāju profesionāli pedagoģiskās kompetences attīstību (skat. shēmu 1.3.1.).

Dažādu pedagoģisko problēmu risināšanā būtiska nozīme ir studentu reālā mācību un audzināšanas procesa izpētei; skolotāju un citu darbinieku radošās pieejas izziņai; studentu teorētisko zināšanu, prasmju un iemaņu noskaidrošanai; pieredzes vispārīnāšanai un aktualizēšanai.

To daļēji izpētījām, veicot pedagoģisko eksperimentu. Gatavojoties eksperimentam, savlaicīgi organizējām un plānojām pētāmās parādības un objektus; iepazīnāmies ar studentu pedagoģiskās darbības iespējām; iepazīstinājām studentus ar galvenajiem eksperimenta virzieniem; izvēlējāmies piemērotu prakses modeli.

Eksperimenta norise četrus gadus gaitā no 1993. – 1997. gadam.

Veidojošā eksperimenta mērķis –

- izpētīt:

kā pedagoģiskā prakse darbojas kā ***līdzeklis*** studentu profesionāli pedagoģiskās kompetences veidošanā;

kā profesionālās darbības saturs ietekmē kompetences attīstību;

- pārbaudīt:

kā praksē darbojas profesionāli pedagoģiskās kompetences attīstošais modelis;

kā mācību un audzināšanas saturs, metodes, paņēmieni, līdzekļi, formas, mehānismi un kopsakarības sekmē profesionāli pedagoģiskās darbības attīstību.

Uzdevumi:

- izpētīt respondentu priekšstatu par to, cik lielā mērā viņiem ir attīstīta profesionālā kompetence;
- noteikt tos rādītājus, kuri nepieciešami profesionāli pedagoģiskajai darbībai, lai apmierinātu fizioloģiskās, sociālās, pašrealizācijas vajadzības u. tml.;
- apkopot, kuras studiju procesā izmantotās aktivitātes, parādības, kopsakarības, elementi, mehānismi u.c. sekmē katra respondenta profesionālās kompetences raksturojošo rādītāju attīstību.

Eksperimentā piedalījās 207 respondenti.

Pedagoģiskajā praksē eksperimenta laikā mums bija iespējams novērot, pārbaudīt un pēc zināma laika salīdzināt rezultātus, kurus piefiksējām un analizējām. Nepieciešamības gadījumā palīdzējām praktikantiem savlaicīgi iekļauties konkrētajā darbībā. Savā ziņā eksperiments veicināja studenta jaunas pieredzes uzkrāšanu.

Izpētei izmantojām šādas metodes: novērošanu, interviju, pārrunas, aptauju. Iepazināties ar studentu, skolēnu darbības rezultātiem, ar mācību prakses dokumentāciju.

Pētījumā bieži izmantojām **novērošanas** metodi, jo tā palīdzēja mērķtiecīgi uztvert konkrētas pedagoģiskās parādības, iegūt konkrētu, faktisku materiālu, kas tieši raksturo kādas parādības norises īpatnības konkrētajā sfērā. Tāpēc iepriekš izstrādājām novērošanas programmu, formulējām novērošanas objektu un paredzējām noteiktu momentu reģistrēšanas veidus.

Novērošanas programma tika realizēta laika posmā no 1988. gada līdz 1997. gadam. Pētījumam tika izvēlēti 3. un 4. kursa Mūzikas fakultātes "mūzikas" un "sākumskolas" specialitāšu studenti.

Tādējādi longitūda pētījuma gaitā piedalījās 460 respondenti 254 Latvijas skolās, piemēram, Daugavpils 1., 2., 3., 4., 4., 10., 12., 13., 16. vidusskola, Daugavpils rajona Špoģu vidusskola, Ilūkstes 1., 2. vidusskola, Jēkabpils sākumskola, Rīgas 16. vidusskola, Valmieras Viestura vidusskola, Rīgas rajona Zvejniekciema vidusskola, Lielvārdes vidusskola, Jelgavas 4. vidusskola, Rēzeknes 6. vidusskola, Madonas rajona Ļaudonas vidusskola u.c.

Novērošanas metodi izmantojām, lai pētītu studentu profesionālās kompetences līmeni, tās attīstību, pilnveidošanos un adaptāciju pedagoģiskās prakses laikā utt. Kompetences līmeņa noteikšanai teorētiskās daļas 1.4.

apakšnodalā tika izstrādāti profesionālās darbības kompetences kritēriji un līmeņi (skat. 1.4.1. tabulu).

Jāatzīmē, ka jau pašā sākumā, studentam ienākot skolā, būtiska ir pirmā tikšanās un iepazīšanās ar skolas vadību, priekšmeta skolotāju, klases audzinātāju, skolotāju kolektīvu, skolēniem, t.i., vidi, kas savā ziņā ir svarīga kā pirmais profesionālās darbības motivācijas faktors. Pirmkārt, tas attiecas uz studentiem, kuri praksē dodas pirmo reizi (3.kurss). Vērojot studentus un ar viņiem sarunājoties, konstatējām, ka pirms pedagoģiskās prakses daudzi studenti (apmēram 60%) nav pārliecināti par savām spējām un varēšanu, kas, protams, radīja papildus uztraukumu. Līdz ar to tas traucēja dažiem studentiem (apmēram 30%) ātri un aktīvi iekļauties pedagoģiskajā darbībā.

Pētot prakses norises sākumposmu skolā, konstatējām, ka studentus profesionālajā darbībā galvenokārt ievada mūzikas priekšmeta skolotājs un universitātes docētājs.

Īpaša nozīme ir studenta novērošanai ikdienas mācību un audzināšanas procesā skolā. Vērojām un analizējam šo procesu norisi: kādas mācību metodes, paņēmienus, līdzekļus, formas un sistēmas studenti izmanto profesionālajā darbībā; kā spēj pielāgoties konkrētajai videi konkrētajā situācijā. Novērošana var dot priekšstatu par studenta centību vai paviršību, viņa aktivitāti vai pasivitāti, uzmanību vai izklaidību u.tml.

Mūsu novērošanas pilnvērtīgumu lielā mērā nosaka arī studenta attieksme pret skolēniem, skolas kolektīvu, viņa interese par pašu pedagoģiskās prakses procesu; vēlēšanos iekļauties skolas kolektīvā, iepazīt skolēnus. Citiem vārdiem sakot, tas, cik lielā mērā studentu interesē izvēlētajā profesijā, kā attīstās un pilnveidojas viņa prasmes, kompetence, paplašinās redzesloks u.t.t..

Paralēli šim pētījumam radās nepieciešamība strukturēt respondentu profesionāli pedagoģisko darbību. Balstoties uz N.Kuzminas teorētiskām nostādnēm, par pamatu pedagoģiskās darbības struktūrā tika izmantotas četras komponentes (gnoseoloģiskā, organizatoriskā, konstruktīvā, komunikatīvā, skat. 1.2.2. shēmu – zīmējumu), kuras tiek ietvertas mūsu izveidotajā prakses modelī. Pārbaudot šo modeli praksē, atklājās, ka tas netiek realizēts pilnībā. Tāpēc bija nepieciešams tajā ietvert radoši māksliniecisko darbību, kura attīsta studentu spēju mākslinieciski darbību projektēt un paredzēt mērķi.

Dokumentācijas (studentu konspekti, atskaites, raksturojumi, dienasgrāmatas, skolotāju, metodiķu ierosinājumi, studentu pašanalīze, pašvērtējums u.c.) **analīze**, izvērtēšana, salīdzināšana un vispārināšana dod iespējas izzināt un salīdzināt studentu darbības saturu, apjomu, profesionālās izaugsmes līmeni, rezultātus, sekas, kā arī problēmas, kas saistītas ar pedagoģisko praksi, piemēram, adaptācija, komunikācija, metodoloģiskās nostādnes u.tml.; un iespējām tās risināt. Var apzināt faktorus, kas izraisīja konkrētās problēmas, palīdzēt tās savlaicīgi novērst pārrunu veidā, pieņemot konkrētu lēmumu un rīcību.

Vispirms bija nepieciešams izpētīt studentu attieksmi pret skolotāja profesiju un priekšstatu par to.

Mūsu mērķis – efektīvi paaugstināt studentu praktikanšu profesionālās kompetences attīstību un pilnveidošanos pedagoģiskajā praksē, mācību un audzināšanas darbā. Tāpēc bija svarīgi uzzināt un ņemt vērā studentu priekšstatu par mūzikas skolotāja profesiju, pedagoga svarīgākajām rakstura īpašībām, interešu virzību, attieksmi. Šo faktoru apzināšanās un mērķtiecīga prasmju veidošana tiek realizēta ar aktīvu iesaistīšanos pedagoģiskajā darbībā, un jo ātrāk tā notiek, jo veiksmīgāk attīstās.

Noskaidrojot studentu attieksmi, rodas iespējas savlaicīgi koriģēt profesionālo ievirzi mācību procesā augstskolā un novērst trūkumus. Tāpēc studenti prakses sākumā galvenokārt tiek orientēti uz pedagoģisko un speciālo prasmju attīstību praktiskajā darbā ar skolēniem. Svarīgi viņus iepazīstināt ar psiholoģiskajām pamatmetodēm skolēna personības izpētē, palīdzēt apgūt konkrētus darba paņēmienus skolēna individuāli psiholoģiskajā analizē, kas dod arī iespējas praktikantiem apzināties skolotāja darba vērtību.

Skolotājs māca, nodod savu pieredzi skolēniem, un profesionālā darbība realizējas dažādos apstākļos, jo skolotāja darbībai tiek izvirzīti noteikti uzdevumi:

- vērot un analizēt skolotāju un skolēnu darbību;
- organizēt mācību un audzināšanas darbu klasē;
- organizēt un vadīt ārpusklases un ārpusskolas darbu (piem., koncertu apmeklējums u.c.), darbu ar vecākiem u.c.

Sakarā ar to, ka novērošanas gaitā ne vienmēr bija iespējams pilnīgi noskaidrot problēmas, kuras saistītas ar pedagoģijas, psiholoģijas, mūzikas mācīšanas metodikas jautājumiem u. tml., mēs izmantojām interviju un pārrunu metodi, lai iegūtu nepieciešamo skaidrību šajos jautājumos. Vispirms konstruktīvi

izstrādājām plānu, paredzot pārrunu norises vietu, laiku, telpu, nodrošinot apstākļus, izvirzot konkrētus respondentus, paredzot secību, kādā noritēs pārrunas; izvirzījām noteiktus jautājumus respondentiem; sagatavojām ievadvārdus, kas nodrošināja labvēlīgu, draudzīgu, atraisītu gaisotni, veicināja abpusēju sapratni, uzticēšanos. Mums bija svarīgi informēt respondentus par to, ka viņu atbildes netiek pierakstītas, arī laiks netika ierobežots.

Protams, mēs apzinājāmies, ka tā ir liela māksla, lai organizētu un vadītu šādu pētījumu, tāpēc plānojām, kontrolējām un analizējām savu darbību, jo tā pieprasa sevišķu elastību, iejūtību, prasmi klausīties un vienlaicīgi virzīt pārrunas uz nosprausto mērķi; orientēties un izprast sarunu biedra emocionālo stāvokli, reaģēt uz tā izmaiņām. Pētījuma laikā ņemām vērā ne tikai studenta vārdus, bet arī toni un sejas izteiksmi, attieksmi, fiksējot arī ārējās izmaiņas (žesti, poza, mīmika), kuras atspoguļo studenta iekšējo stāvokli. Sarunas laikā gadījās, ka respondenti (40%) atbildēja diezgan atturīgi. Mēs to uztvērām un sapratām, ka tas saistīts ar respondenta nedrošību un apjukumu: daļa (20%) atbildēja ar viegli izteiktu "jā", t.i., vēlēšanos "izvairīties" no atbildes vai "izteikt" vēlamo atbildi, bet 40% respondentu atbildēja pārliecinoši un atklāti. Mūsaprāt, ņemot vērā konkrētos priekšnosacījumus un apstākļus, ir svarīgi noteikt un ievērot pārrunu formu, kā arī respondenta individuāli psiholoģiskās īpatnības.

Pedagoģiskā prakse pierādīja, ka studentam dotas plašas izvēles iespējas brīvai, patstāvīgai darbībai. Jāprot pieņemt lēmumu un būt atbildīgam. Tādā veidā izpaužas studentu individuālais darbības stils, jo, kā pierāda daudzi pētījumi, pareizāk ir runāt nevis par darbības individuālo stilu, bet par tipisku stilu, kurš raksturo noteikta tipa cilvēkus. Individualitāte atklājas savdabīgā darbošanās stilā. Un tāpēc nepieciešams, izmantojot "stila pieeju", meklēt personības kā individualitātes raksturīgo, savas dzīves strukturēšanas kopējo principu.

Stils ir personības kā veseluma un, pirmkārt, motivācijas un gribas sfēras integrālā izpausme.

Arī prakse liecināja par to, ka studenta individuālais darbības stils izpaužas studenta attieksmē pret skolu, izvēlēto profesiju, interešu veidošanu pret kādu no mūzikas skolotāja darbības veidiem (mūzikas stundu, kori, ansambli, klases audzināšanu) un konkrētu mūzikas stundas daļu (ritmiku, mūzikas klausīšanos, dziesmu mācīšanu u.c.).

Lai vienlaicīgi iegūtu informāciju par studentu **pedagoģisko ievirzi** un attieksmi pret izvēlēto profesiju, viņu interešu virzības raksturu mūzikas skolotāja darbībā, izvēlējamies šādas metodes: novērošanu, dokumentācijas pētīšanu un rakstisku aptauju. Gatavojoties rakstiskai aptaujai, sastādījām mūs interesējošus jautājumus. Formulējot jautājumus pedagoģiskās ievirzes un attieksmes noteikšanai (skat. pielikumu Nr.1), aptaujā iekļāvām šādas intensitātes skalas:

jā, bieži, reti, nemaz; tāpēc, ka patīk bērni; vecāki – mūziķi; neizvēlējos labprāt, bet dzīves nepieciešamības dēļ, jo jāiegūst diploms; jā, patika, ļoti patika, ne visai, nezinu, nepatika; sākumskolā, pamatskolā, vidusskolā; attieksme mainījās uz pozitīvo vai negatīvo, attieksme mainījās no negatīvās uz pozitīvo, attieksme nemainījās, nenoteikta; jā, ļoti apmierināts (-a), neapmierināts (-a), nezinu, pavisam neapmierināts (-a).

3.kursā pirmās prakses sākumā un beigās (1995.g. rudenī XI – XII) aptaujā piedalījās 20 studenti (15 jaunietes un 5 jaunieši). Lai pārbaudītu respondentu atbilžu patiesumu, 1996.g. rudenī XI – XII organizējām papildus aptauju, kurā piedalījās arī 20 studenti.

Aptaujas laikā notika pētnieka un respondentu tieša kontaktēšanās.

Šīs metodes deva iespēju atklāt motīvus profesijas izvēlē, noteikt studentu attieksmi, pedagoģisko ievirzi un gatavības pakāpi izvēlētajai pedagoģiskajai darbībai.

Atbilstoši iegūtajiem rezultātiem bija izdalītas trīs studentu grupas dažādas ievirzes līmeņos, kuri arī raksturoja studenta pedagoģisko ievirzi, attieksmi pret izvēlēto profesiju. (skat.2.1.1.tab.).

2.1.1. tabula
Pedagoģiskā ievirze un attieksme pret izvēlēto profesiju

Nr.p.k.	Profesionālās ievirzes līmeņi	1995.m.g. 3.kursā kopā 20 respondenti: 15 jaunietes, 5 jaunieši				1996.m.g. 4.kursā kopā 20 respondenti 15 jaunietes, 5 jaunieši			
		Respondentu skaits	Resp.sk. % prakses sākumā	Respondentu skaits	Resp.sk. % prakses beigās	Respondentu skaits	Resp.sk. % prakses sākumā	Respondentu skaits	Resp.sk. % prakses beigās
1.	Ar augstu profesionālu ievirzi – pozitīva attieksme	4	20	6	30	6	30	8	40
2.	Ar nenoteiktu – vidēju profesionālu ievirzi – pozitīva attieksme	13	65	13	65	12	60	11	55
3.	Ar negatīvu profesionālu ievirzi – negatīva attieksme	3	15	1	5	2	10	1	5

Pirmo grupu veidoja studenti ar augstu profesionāli pedagoģisko ievirzi, kuriem raksturīga pozitīva attieksme pret izvēlēto profesiju. Otro grupu veidoja studenti ar vidēju profesionālās ievirzes līmeni, kuriem raksturīga pozitīva attieksme pret profesiju. Trešo grupu veidoja ar zemu profesionālās ievirzes līmeni, kuriem raksturīga negatīva attieksme pret pedagoga profesiju.

Jāatzīmē, ka trijiem respondentiem no kopējā studentu skaita profesijas izvēlē noteicošais bija gadījuma raksturs (vēlme iegūt augstskolas diplomu vai strādāt mūzikas skolā individuāli), mēs to skatām kā negatīvu iezīmi, jo tas saistīts ar mūzikas skolotāju sagatavošanu Latvijā.

Studentu attieksme pret skolu, profesiju ir salīdzinoši mainīga katras prakses sākumā un beigās, kā arī otrās prakses sākumā un beigās.

Kā apliecina pētījums, ka studentu **attieksme ar augstu profesionālo ievirzi** 1995.m.g. paaugstinājies par 10%, viņi apzinās un aktualizē profesionālās darbības mērķus un pašrealizācijas vajadzības; studentu **attieksme ar nenoteiktu profesionālo ievirzi** 1995.m.g. neizmainījās, bet 1996.m.g. samazinājās par 5%, daļēji apzinās un aktualizē profesionālās darbības mērķus un pašaktualizācijas vajadzības; studentu **attieksme ar negatīvu profesionālo ievirzi** 1995.m.g. samazinājās par 10%, bet 1996.m.g. par 5%, prakses sākumā studenti neapzinās profesionālās darbības mērķus un neaktualizē, prakses beigās vērojama darbības apzināšanās.

Šos rezultātus nodrošināja daudzi faktori, piemēram, attīstījās studentu prasmes: darboties elastīgāk, ievērojot objektīvos apstākļus; saskatīt un analizēt savas un citu kļūdas darbā un tās savlaicīgi labot; iegūta zināma pieredze u.c., līdz ar to mainījās darbības motivācija, pedagoģiskā ievirze un attieksmes, jo, kā noskaidrojām teorētiskajā daļā, attieksmes ir mācību satura komponentes un veido mācību struktūru, un tas ir faktors, kas ietekmē kompetences attīstību. Piemēram, ko saka paši studenti:

Kristīne: "Sākumā likās, ka katra minūte man velkas kā stunda, tomēr ar katru stundu jutos pārliecinātāka, drošāka, arī stundas bija interesantas un ritēja ātri. Strādāt ar bērniem man patīk un varu teikt, ka esmu izvēlējusies pareizu un sirdij tuvu profesiju."

Kā šo studenti raksturo prakses metodiķe?

“Ātri iekļāvās skolas dzīves ritmā. Vienmēr centās ievērot un labot metodiķa norādītās nepilnības. Strādāja radoši, ar atdevi, atjautīga, pašdisciplinēta, tāpēc ir labi rezultāti. Vēlētos, lai visi studenti, kas ienāktu skolā, būtu tādi kā viņa.”

Irita 3.kursā pirmās prakses beigās raksta:

“Šķiet, ka vieglāk strādāt un saprasties ar mazākajiem – 2.- 4.klasi. Kopā ar bērniem mācījos izmantot dažādas metodes. Gandarījumu radīja tas viss, ko pati saviem spēkiem iemācīju un kas izdevās. Bērnus uzskatīju par saviem draugiem. Praksē daudz ko guvu jaunu, galvenais – saskatīt to, ka man daudz jāstrādā, lai kļūtu par labu skolotāju, kas patiktu man pašai. Tomēr īpaši nevēlētos baudīt skolotāja sūro darba maizi”.

Priekšmeta metodiķe raksturo I. kā ļoti atbildīgu, ar nopietnu attieksmi pret darbu, interesantu, zinošu, iejūtīgu, muzikālu skolotāju, bet klases audzinātāja papildina, ka skolēni gaidīja I. ierašanos ar nepacietību.

4.kursa beigās Irita raksta, ka, salīdzinot ar pirmo praksi, daudz kas mainījies uzskatos, sajūtās, piemēram:

“Jā, darbs nav viegls, daudz paņēmu, taču par to vēl lielāks gandarījums, ka tavš darbs nav bijis veltīgs. Esmu iemācījusies atrast pieeju dažāda vecuma bērniem, pat 7.klasē. Tieši skolēnu darbs uzdod man tonusu, arī viņu labie vārdi.”

Kā pretstats iepriekšējām studentēm ir N.. Viņa raksta:

“Es nožēloju, ka izvēlējos mūzikas skolotāja profesiju. Diemžēl par vēlu es sapratu, ka tā nav mana sirds lieta, negribu mocīt sevi un bērnus. Es labprāt strādātu ar vienu bērnu.”

Studentu **interesu virzības** rakstura noteikšanai sagatavojām rakstisku aptauju ar šādiem jautājumiem:

- Kas jūs visvairāk interesē mūzikas skolotāja darbībā un kāpēc?
- Kādā no mūzikas stundas daļām Jums patīk labāk darboties?

Aptaujā piedalījās iepriekšminētās respondentu grupas.

Aptauja organizēta 1993.gada decembrī, kurā piedalījās 22 “mūzikas skolotāja” specialitātes studenti, no tiem 18 jaunietes un 4 jaunieši, kā arī 41 “sākumskolas” specialitātes students, no tiem 36 jaunietes un 5 jaunieši.

Mūsu iegūtā informācija liecina par to, ka studenti mūzikas stundas posmos darbojas ar dažādu interesi, piemēram, mūzikas klausīšanās, ritmikā (skat. 2.1.2.tabulu).

2.1.2. tabula

Mūzikas skolotāju interešu virzības raksturs

Nr.p.k.	Profesionālās intereses	1993.gadā 3.kurss "mūziķi" kopā 22 respondenti: 18 jauniešas, 4jaunieši				1993.gadā 4.kurss "sākumskola" kopā 41 respondenti 36 jauniešas, 5 jaunieši			
		Respondentu skaits	Resp.sk. % prakses sākumā	Respondentu skaits	Resp.sk. % prakses beigās	Respondentu skaits	Resp.sk. % prakses sākumā	Respondentu skaits	Resp.sk. % prakses beigās
1.	Mūzikas stunda, tai skaitā:	11	50	13	59,09	20	48,78	22	53,66
2.	a) ritmika;	6	27,27	7	31,82	11	26,83	12	29,27
3.	b) mūzikas klausīšanās	5	22,73	6	27,27	9	21,95	12	24,39
4.	Koris	5	22,73	4	18,18	9	21,95	9	21,95
5.	Ansamblis	6	27,27	5	22,73	12	29,27	10	24,33
		1994.gadā				1994.gadā			
1.	Mūzikas stunda, tai skaitā:	12	54,55	15	68,18	21	51,22	25	60,98
2.	c) ritmika;	6	27,27	8	36,36	11	26,83	14	34,15
3.	d) mūzikas klausīšanās	6	27,27	7	31,82	10	24,39	11	26,83
4.	Koris	5	22,73	3	13,64	9	21,95	7	17,07
5.	Ansamblis	5	22,73	4	18,18	11	26,83	9	21,95

Vismazākā interese ir par kora nodarbību vadīšanu. 1993.m.g. "mūzikas skolotāja" specialitātē intereses par kora nodarbību vadīšanu samazinājās par 4,12%, bet "sākumskolas skolotāja" specialitātē - paliek nemainīga.

Lai salīdzinātu studentu viedokļus ar iepriekšējā gada rezultātiem, 1994.gada rudenī (4.kursā) abām specialitātēm organizējām papildus mutisku aptauju grupās. Izvirzījām iepriekšējos jautājumus. Tomēr viedokļi pārsvarā saglabājās iepriekšējie: "mūzikas skolotāja" specialitātē interese par mūzikas stundas vadīšanu pieaug par 13,63%, bet "sākumskolas skolotāja" specialitātē - par 9,76%, bet interese par kora nodarbību vadīšanu "mūzikas skolotāja" specialitātē samazinās par 9,09%, "sākumskolas skolotāja" specialitātē arī samazinās par 8,8%.

Kā liecina prakse, ir liela daļa studentu (apmēram – 0,5% "mūzikas skolotāja" un 80% "sākumskolas skolotāja" specialitātes studenti), kuriem ir interese par kādu noteiktu darbību (kori, ansambli, mūzikas stundu vai kādu stundas daļu (mūzikas klausīšanos, ritmiku utt.). Konstatējam, ka no motivācijas viedokļa students nav gatavs pedagoģiskajai darbībai kopumā, bet tomēr vēlas nodarboties ar mācību audzināšanas darbu, kaut gan, bieži vien viņam nav priekšstata par skolotāja darba konkrētām grūtībām un īpatnībām. Izsekosim dažādām respondentu atbildēm:

Daiga: "Visvairāk man patika strādāt ar ansambli un kori. Šeit es atdevu sevi visu, jo gatavojāties skatei."

Dace: "Patika vadīt mūzikas stundas, īpaši vecākajās klasēs. Protams, man vēl pastāv disciplīnas problēmas, tomēr viņi ir atsaucīgi. Tieši darbā ar vecākiem skolēniem skolotājs var pilnveidoties."

Irina: "Grūtības kora nodarbībā bija pie vokālajiem vingrinājumiem, jo man nav pietiekamas pieredzes, kā arī skolēnu vokālais sagatavošanas līmenis nav sevišķi augsts. Man stundas laikā visvairāk patika strādāt pie ritma, tieši ar ritma atbalsi."

Normunds: "Man ļoti interesē mūzikas klausīšanās vadīšanas process, īpaši vecākajās klasēs, kur skolēnus iepazīstina ne tikai ar klasisko mūziku, bet arī ar mūsdienu modernajiem žanriem."

Desmit gadu laikā no 1987./88.m.g. – 1997./98.m.g. praksē mēs vērojām studentu **gnoseoloģiskās darbības** nosacījumus, kas veicina praktikantu izziņu, piemēram, par kultūrvidi (skolu, skolēniem, klasi, pilsētu, ciematu, tā apkārti utt.). To var uzskatīt par mūzikas stundas sastāvdaļu, līdz ar to mācību procesā tiek dota iespēja veikt **didaktiskus meklējumus** kā jaunas izziņas formas personības attīstībā. Šo gadu laikā tika izdalīti pētījuma objekti un izstrādāta novērošanas programma, kurā pētījām arī studentu koncertdarbību, viņu zināšanas un prasmi tās pielietot mūzikas stundā, skolēnus virzot uz prāta, jūtu un gribas attīstību (kritērijus

un rādītājus skat. 1.4.1.). Pētījumā piedalījās 3. un 4. kursa "mūzikas" un "sākumskolas" specialitāšu studenti, kopā 460 studentu.

Iegūtās informācijas apstrāde liecina, ka topošo mūzikas skolotāju izziņu par kultūrvidi veicina šādi nosacījumi:

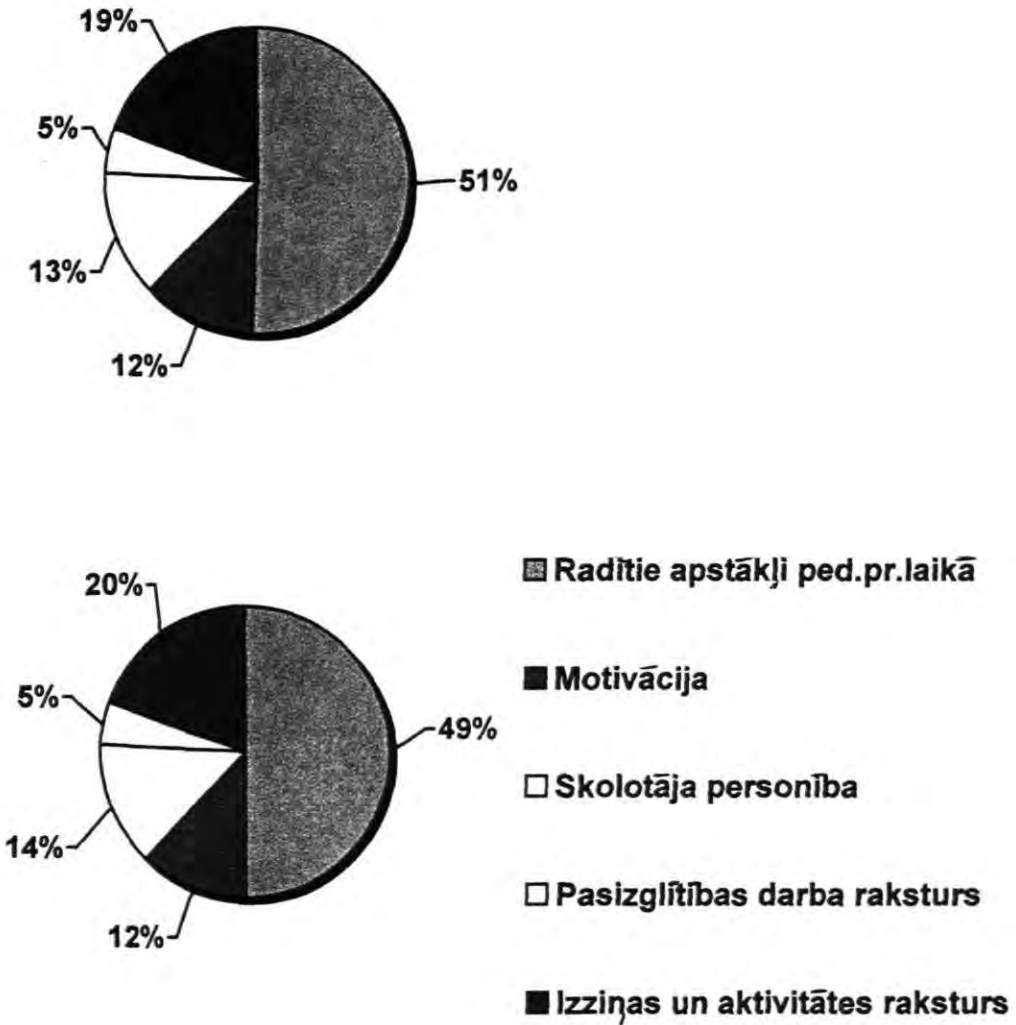
1. Ja prakses laikā tiek radīti labvēlīgi apstākļi, lai skolotājs varētu bagātināt un attīstīt individuālo praktisko darba pieredzi, tāpēc nepieciešams:
 - skolotāju iesaistīt praktisku, nozīmīgu problēmu risināšanā (organizatoriskie jautājumi);
 - praktikanta aktīva piedalīšanās skolas, pilsētas, zonas vai rajona kopīgā darbībā ar citiem kolēģiem un skolēniem, vienlaicīgi realizējot arī profesionālu saskarsmi. Tas dod skolotājam iespēju salīdzināt savu pieredzi ar kolēģu pieredzi, apzināties sasniegumus, īpaši nepilnības, savā profesionālajā darbībā, līdz ar to saskatīt profesionālās attīstības iespējas.
2. Ja motivējošā sfēra noteicoši ietekmē pedagoģiskās darbības līmeni.
3. Ja ir apzināts izziņas raksturs.
4. Ja ir padziļinātas intereses raksturs.
5. Ja apzināts pašizglītības darba raksturs.
6. Ja spēj pārvarēt psiholoģiskus un metodiskus šķēršļus.
7. Interese un spēju korelācija.

Ja ir šie nosacījumi, tad mūzikas apmācības un audzināšanas pedagoģiskajā procesā studentam ir iespējas sekmīgāk veikt didaktiskos meklējumus – jaunas izziņas formas.

Dažu iepriekšminēto nosacījumu rezultāti attēloti mūsu sastādītajās diagrammās (2.1.1.).

2.1.1.diagramma

3.- 4.kursa studentu praktikantu kultūrvides izziņas veicinātājfaktori
(460 studenti)



Skolēnu un skolotāju īpašību, to darbības procesa, kā arī ārpusklases pasākumu izziņāšanai, pētījumā tikai izvirzīti četri uzdevumi, kurus atzīmējām 1.nodaļas 2.apakšnodaļā. Rezultātu noskaidrošanai iepriekš tika sagatavotas anketas ar uzdevumiem un prakses laikā studenti tās patstāvīgi aizpildīja. Uzdevumu aprakstus un rezultātus skat.pielikumā Nr.2.

Skolotāja īpašību un darbības novērošanai tika dots šāds

uzdevums:

Pavērojiet vienu vai vairāku skolotāju attiecības ar skolēniem. Novērtējiet skolotāja (-u) īpašības un darbību pēc N.Berezovina aprakstītās metodes. Novērojumus ilustrējiet un apstipriniet ar konkrētiem piemēriem un faktiem.

N.p. k.	Skolotāja personības īpašību un darbības raksturīgākās iezīmes
1.	Raksturīga sirsnīga attieksme pret skolēnu. Mierīga, pārliecināta uzvedības maniere, stingrs, vienmērīgs tonis saskarsmē. Mīl bērnus, savu profesiju. Raksturīga darbības pedagoģiskā virzība.
2.	Raksturīga situatīva virzība uz kopējā pozitīvi emocionālā fona. Šī tipa skolotāji pakļaujas savam noskaņojumam, saviem pārdzīvojumiem. Skolēnu novērtējums lielā mērā atkarīgs no viņu zināšanām, uzvedības, uzmanības.
3.	Pozitīvi emocionālā virzība saskarsmē ar skolēniem nav skaidri izteikta. Noslēgtība, atturība saskarsmē, skolotāja oficiālais tonis apstiprina viņa uzskatu, ka tikai prasīgums var nodrošināt panākumus mācību un audzināšanas darbā.
4.	Negatīvi emocionālā virzība skolotāja attieksmē pret skolēniem. Novērojama skolotājiem ar zemu vispārējās un pedagoģiskās kultūras līmeni. Šāds skolotājs klasē rada sasprindzinātības atmosfēru, stundas vada nervozi, skolēnos redz tikai nerātņus un nemiera iemiesoju.
5.	Negatīvi emocionāla virzība attieksmē pret skolēnu. Vāji izteikta vai pat pilnīgi neizteikta pedagoģiskā interese. Šie skolotāji baidās no neformālas saskarsmes ar skolēniem.

Analizējot 20 studentu vērtējumu par skolotāja īpašībām un viņu darbību, secinājām, ka studentiem negadījās sastapt skolotāju ar negatīvi emocionālu virzību attieksmē pret bērniem vai pilnīgi neizteiktu pedagoģisko interesi.

Prakses laikā praktikanti, vērtējot skolotāju īpašības, pārsvarā izdalīja taisnīgumu, atklātību, labestību un dzīvesprieku. Vērtējot divas pedagoģijas pazīmes (autoritāro un demokrātisko), studenti atzīmē patstāvību, tieksmi pēc sacensības, prestiža, autoritārā pazīme, bet demokrātiskā - stingrs, bet laipns, balstās uz savstarpējo cieņu, nav nekļūdīgs u.c..

Pārrunās ar studentiem noskaidrojām, ka skolēnu vērošanai ir pārāk maz laika, jo praktikantiem ir liela darba slodze, līdz ar to nav iespējams šo izziņas procesu veikt pētnieciskāk, dziļāk, vērīgāk.

Ārpusklases pasākumu organizēšanai un vadīšanai praktikanti sastāda pasākumu norises plānu, raksta konspektus, analizē pasākumu norisi. Ārpusklases pasākumu norises saturu un gaitu skat. pielikumā Nr.5. Pārrunās ar studentiem uzzinājām, ka viņiem patīk gatavoties koncertiem, viktorīnām, pēcpusdienām, spēlēt pavadījumus koncertos, kopā muzicēt gan ar bērniem, gan ar skolotāju kolektīvu. Īpašu interesi izraisa gatavošanās Ziemassvētkiem, jo tieši tad iekrīt arī prakses laiks. Līdz ar svētkiem beidzas arī prakse.

Mums vajadzēja noskaidrot, kādu **skolotāja ideālu** iedomājas studenti.

1994.gada decembrī 2 specialitātēm ("mūzikas skolotāja" un "sākumskolas skolotāja") organizējām rakstisku aptauju, kurā piedalījās 16 studenti (jaunietes un jaunieši) "mūzikas skolotāja" specialitātē un 16 studenti (jaunietes un jaunieši) "sākumskolas skolotāja" specialitātē.

Anketā izstrādājām 16 mūzikas skolotāja personības īpašības, un no uzskaitītajām īpašībām respondentiem bija jāizvēlas 5 vissvarīgākās īpašības, norādot ar cipariem to skaitlisko secību (1., 2., 3.u.t.t.). Vairākas īpašības varēja atzīmēt ar - 1., tas nozīmē, ka tās visas vienlaicīgi ir primāras vai sekundāras (vairāki 2.) utt. (skatīties mūsu izstrādātajā 2.1.3.tabulā).

2.1.3.tabula

Mūzikas skolotāja nepieciešamās personības īpašības studentu vērtējumā

Nr.p.k.	Skolotāja personības īpašības	1994.m.g. 3.kursā "mūzikas skol."un"sākumskolas skol." specialitātēs kopā 32 respondenti: 25 jauniešas, 7jaunieši		1995.m.g. 4.kursā "mūzikas skol."un"sākumskolas skol." specialitātēs kopā 32 respondenti: 25 jauniešas, 7jaunieši	
		Respondentu skaits	Respondentu skaits %	Respondentu skaits	Respondentu skaits %
1.	Smalkjūtība	30	93,75	32	100
2.	Mīlestība pret bērniem	20	62,50	24	75
3.	Taisnīgums	17	53,13	20	62,50
4.	Emocionalitāte	11	34,38	10	31,21
5.	Prasīgums	9	28,13	11	34,38
6.	Taktiskums	10	31,25	8	25
7.	Labestība	8	25	8	25
8.	Pacietība	9	28,13	6	18,75
9.	Empātija	13	40,63	7	21,88
10.	Izpalīdzība	9	28,13	10	31,21
11.	Optimisms	3	9,31	2	6,25
12.	Atbildība	6	18,75	7	21,88
13.	Interese par darbu	7	21,88	7	21,88
14.	Humora izjūta	3	9,31	4	12,50
15.	Nosvērtība	4	12,50	1	3,13
16.	Izpratne	1	3,13	3	9,31

Apkopojot 1994.m.g. prakses sākuma rezultātus, mēs konstatējam, ka studenti izdala šādu īpašību nozīmīguma secību:

1. Smalkjūtība – 93,75% (30 respondenti);
2. Mīlestība pret bērniem – 62,50% (20 respondenti);
3. Taisnīgums – 53,13% (17 respondenti);
4. Iejūtība – 40,63% (13 respondenti);
5. Emocionalitāte – 34,38% (11 respondenti);
6. Izpratne – 3,13% (1 respondents).

Mūs interesēja, vai šīm 2 grupām pēc otrās prakses mainīsies uzskati, tāpēc šo aptauju organizējām atkārtoti 1995.gada decembrī. Kā redzams 2.1.3. tabulā, 4.kursā šī grupa kā svarīgākās izvirza iepriekšējās īpašības, kuras pārsvarā palielinās procentuālā ziņā, piemēram, smalkjūtība, jau ir 100% (32 respondenti), bet izpratne – palielinājusies aptuveni par 6,18% (2 respondenti).

Studenti norāda, ka vīriešiem skolotājiem jābūt taisnīgākiem, skolotājām sievietēm – taktiskākām.

Aptaujas rezultātā mēs konstatējām, ka šīs īpašības studenti izvēlas, vadoties pēc savas dzīves pieredzes pozīcijas, uzskatiem, vērtīborientācijas, attieksmes pret pedagoģisko darbu un vispārējām interesēm.

Lai sagatavotu studentus racionālam mācību procesam, ir nepieciešams labi apgūt mācību optimizācijas elementus.

Termins "optimāls" (no latīņu valodas optimus – vislabākais) nozīmē – visvairāk atbilstošs konkrētiem apstākļiem un uzdevumiem. Ar terminu optimizācija, kā uzskata Babanskis, šī vārda plašākajā nozīmē saprotam vislabākā varianta izraudzīšanās procesu jebkura uzdevuma risināšanai konkrētajos apstākļos. Par mācību optimizāciju sauc zinātniski pamatotu vislabākā mācību varianta izraudzīšanos un realizēšanu konkrētos apstākļos, mācību uzdevumu risināšanas efektivitātes, kā arī skolēnu un skolotāju laika patēriņa ziņā. [3]

Optimālo pedagoģisko risinājumu izvēles teorijas izstrādes metodoloģiskais pamats ir dialektiska sistēmpieeja. Tikai tajā gadījumā, ja, izvēloties risinājumu, tiek ievērotas visas likumsakarības starp sistēmas komponentiem, var gaidīt, ka mēs būsīm izvēlējušies mācību optimālo variantu.

Būtiska metodoloģiska nozīme optimizācijā ir dialektiskai tēzei par patiesības konkrētību. No šīs tēzes izriet, ka nav iespējami visiem gadījumiem universāli mācību veidi un metodes, nav pieļaujamas metodiskas rekomendācijas, ja nenorāda to izmantošanas noteikumus un robežas. Tātad katram skolotājam jābūt spējām un izdomai, lai prastu orientēties jebkurā atsevišķā situācijā, tāpēc ir nepieciešams

paplašināt skolotāju iespējas efektīvā mācību metožu, formu un līdzekļu izvēlē. Tas nozīmē, ka pedagoģiskajā praksē students ar variatīvu mācību saturu, metožu, līdzekļu un formu palīdzību realizē uzdevumus, kā rezultātā veidojas prasmes, kuras dod iespējas sekmīgi veikt praktisku darbību, pamatojoties uz zināšanām, kas iegūtas izvirzīto uzdevumu risināšanai saskaņā ar dotajiem noteikumiem. Prasmes ir atkarīgas no darbību izpildes pareizo paņēmienu (vai veidu) apguves. Tās raksturo spēja izdarīt noteiktu darbību ne tikai dotajā situācijā, bet arī tad, ja sākotnējie apstākļi ir mainījušies. Piemēram, **prasmē** spēlēt no lapas uz kāda mūzikas instrumenta (klavierēm, kokles, akordeona, vijoles utt.; spēlēt pavadījumu un vienlaicīgi dziedāt; dziedāt no lapas (mūzikas, kora vai solfedžo nodarbībās).

Īpaši pēdējos gados liela uzmanība tiek veltīta tam, lai attīstītu studentu vispārīgās mācību prasmes: prasmi mācīties un prasmes mācīt.

Tāpēc nākamajiem skolotājiem nepieciešams attīstīt prasmi reaģēt uz pārmaiņām mācību situācijā, kas atklājušās atgriezeniskajos sakaros. Ir jāstimulē mūzikas skolotāja radošā pieeja stundas plānu izveidē, jo plāna korigēšana paaugstina mācību efektivitāti. Jāatzīmē, ka mācību efektivitāte atkarīga no darbības komponentiem. Atsevišķi darbības komponenti automatizējas. Jāuzsver, ka, tikai izmantojot visu veidu sistēmu kopumā, var secināt, ka mācību un audzināšanas procesa optimizācija tiešām tiks realizēta.

Kā vienu no mūzikas mācības efektivitātes veidiem tālāk izskatīsim dažas studentu **radošās aktivitātes**.

Radoši mākslinieciskā darbība.

Dž.Djūijs grāmatā "Ievads audzināšanas filozofijā" XX nodaļas 40.lpp. (garīgās un praktiskās nodarbības) runā par pieredzes teoriju un izziņu, norādot, ka pieredze pēc būtības ir pareiza darbība, apzināta vai instinktīva. Jebkura pieredze paredz aktīvu radošu darbību uz visu apkārtējo. Arī mūsu uzdevums ir pārbaudīt pētījuma hipotēzi – kā studiju integrēts saturs tiek realizēts studentu radoši mākslinieciskajā darbībā. Tai raksturīga skolotāja un skolēna mākslinieciski izzinoša sadarbība. Par pamatu ņēmām K.Staņislavska sistēmu, kuru aprakstījām disertācijas 1. nodaļas 2. paragrāfā un noskaidrojām, ka radošās darbības priekšnosacījums ir iztēle un jaunrade, jo tajās ietilpst estētiskās jūtas (pozitīvās, negatīvās), kuras nav mazsvarīgas skolotāja darbā kā skolēnu pārliecināšanas, iedvesmošanas komponentes, kas arī aktivizē skolēnu uzmanību.

Mūsu pētījuma gaitā 1993.g. un 1994.g. piedalījās 3.kursa "mūzikas skolotāja" un 3.kursa "sākumskolas skolotāja" specialitātes 33 studenti. Izvēlējamies novērošanas metodi un izvirzījām galvenos uzdevumus:

- izstrādāt nestandarta stundas struktūru;
- meklēt jaunas darba metodes, izmantojot papildus informācijas avotus, nošu materiālu (dziesmas, rotaļas, mūzikas klausīšanās materiālus, fizikultūras pauzes u.t.t.);
- jaunas dziesmas demonstrēšanā (prezentācijā) izmantot visus nepieciešamos mūzikas izteiksmes līdzekļus, kā arī klavierpavadījumu, kas rosinātu bērnu interesi, attīstītu iztēli un aktivizētu viņu uzmanību.

Pamatojoties uz šiem uzdevumiem mēs izskatījām 4 skolotāja studenta tipus ar kritērijiem, kas norādīti 2.1.4.tabulā (pēc K.Staņislavska).

2.1.4.tabula

Studentu radoši mākslinieciskās pieejas salīdzinājums

Studenta – skolotāja tips	Tipa raksturojums	1993.g. 3.kursā "mūzikas skol." un "sākumskolas skol." specialitātēs kopā 33 respondenti: 27 jauniņas, 8 jaunieši		1994.g. 4.kursā "mūzikas skol." un "sākumskolas skol." specialitātēs kopā 33 respondenti: 27 jauniņas, 8 jaunieši	
		Studentu skaits	Prakses sākumā	Studentu skaits	Prakses beigās
		I	Ar iniciatīvu aizrauj bērnus, attīstīta iztēle, savdabīgi veido stundu, patstāvīgi meklē jaunas darba metodes. Spēj darbību projektēt un paredzēt mērķi. Mākslinieciski izziņoša sadarbība.	6	18,18
II	Bez iniciatīvas, meklē atbalstu, nedrošs, tomēr mērķtiecīgs, patīk bērniem.	9	27,27	13	39,40
III	Strādā nevienmērīgi, bērnu intereses nelīdzsvarotas, instrukciju, norādījumu izpildītāji, nav izteiktu radošu meklējumu darbā.	11	33,33	8	24,24
IV	Nav izjūtas, prasmes redzēt un iztēloties, formāla pieeja, neprasmīgi, neprofesionāli, neizglītoti.	7	21,21	3	9,09

Kā noteicošais šīs darbības pamatkritērijs – **spēja mākslinieciski darbību projektēt un paredzēt mērķi.**

Mūs interesēja šādi studenta darbības rādītāji: spēja patstāvīgi izvirzīt darbības mērķi; prasme būt elastīgam darbībā; prasme problēmu izvērtēt un risināt; skolotāja un skolēna mākslinieciski izzinošās sadarbības izpausme; nepieciešamās profesionālās zināšanas un prasmes.

Veicot aprēķinu, secinājām, ka 3.tipa studenti sastāda 33,33% (11 studenti), bet – 1.tipa studenti – 18,18% (6 studenti), kas raksturojams kā pozitīvs šīs kompetences attīstības faktors. Savukārt procentuāli augsts ir 4.tips – 21,21% (7 studenti), kas raksturojams kā negatīvs faktors šo prasmju attīstībā.

Sakarā ar šo faktu īstenības apstiprinājumu augstāk minētajiem studentiem 1993.gadā, t.i., 4.kursa 6.semestrī organizējām papildus pētījumu, izmantojot novērošanas metodes, kuru rezultātu apstrādē konstatējām, ka salīdzinoši ar iepriekšējiem rezultātiem, tie ir krasi mainījušies:

- I tips paaugstinājies par 9,9%;
- II tips paaugstinājies par 12,13%;
- III tips samazinājies par 9,9%;
- IV tips samazinājies par 12,12%.

Analizējot šo pētījumu starpību, nonācām pie secinājuma, ka studentus vispirms ir:

- jāiepazīstina ar vispārējām psiholoģiskām nostādnēm, kas ietekmē radošās darbības attīstības līmeni, piemēram, pašiedvesma, ķermeņa atbrīvošana, spriedzes noņemšana, kas ļoti svarīga studenta dziesmas prezentācijas laikā (diriģēšanā, klavierspēlē), jo no tā, kā darbojas arī viņa verbālie un neverbālie izteiksmes līdzekļi, būs atkarīga arī tēla nodošana skolēniem, publikai;
- jāievirza prasmes radoši darboties integrējot visas nepieciešamās profesionāli pedagoģiskās kompetences (vispārējo un speciālo priekšmetu zināšana un izpildītājtehnika).

Konstatējām, ka viena no aktuālākajām problēmām – prasme apvienot emocionālu, izteismīgu, brīvu dziesmas izpildījumu ar klavierpavadījumu, ievērojot gan vokālo tehniku (dīkciju, nianses, artikulāciju), gan klavierspēles tehniku.

Kā izsakās paši studenti un metodiķi:

“Salīdzinot ar klavierpavadījumu, dziesmas prezentācijas laikā man ir pārāk klusināts vokālais izpildījums, jo nespēju vēl sabalansēt sava priekšnesuma kopējo ansambļa izpildījumu.” Turpat priekšmeta metodiķe izsaka domu, ka “jaunajai skolotājai jābūt emocionālākai, artistiskākai, brīvākai izpildījuma laikā, kā arī prasmēm elastīgāk pārvaldīt savu balsi un ķermeni.”

Secinājām, ka šis rezultāts saistīts ar iepriekšminētajiem faktoriem, kā ar studenta individuālajām spējām, personības tipoloģisko struktūru, vēlēšanos vai nevēlēšanos aktīvi darboties utt.

Konstatējām, ka atzīmētās prasmes ir vienas no raksturīgākajām mūzikas skolotāja daudzveidīgajā profesionālajā darbībā, jo tad studenti spēs arī pārvaldīt cilvēku estētisko jūtu attīstīšanas metodiku, jo tikai uz tām pamatojas pedagoģiskā iedarbība, prasme pareizi organizēt skolēna estētisko izglītību un audzināšanu.

Pārrunās ar skolotājiem, studentiem, un balstoties uz *novērošanas un dokumentācijas pētīšanas* metodēm četrus gadus laikā (1993.- 1997.), izsekojām 50 studentu (30 jaunietes un 20 jaunieši) **konstruktīvi modelējošo prasmju** attīstībai. Izstrādājām noteiktus kritērijus satura didaktiskajā apstrādē. Izvirzījām sekojošus uzdevumus:

- ievērot mācību mērķu, satura, līdzekļu vienību;
- informācijā izdalīt būtiskāko, galveno;
- izvēlēties, atlasīt un sistematizēt mācību materiālu;
- blakus mācību līdzekļiem izmantot papildus avotus (pamatojuma procesā, atbildēs);
- patstāvīgi mācību priekšmetā izgatavot uzskates līdzekļus (izprast mācāmā materiāla loģisko struktūru, pārvaldīt uzskates līdzekļu izgatavošanas paņēmienus), formulēt un atrast uzskates līdzekļa pielietošanas paņēmienus vielas mācīšanā un virzīt uz to skolēnus;
- veidot saistošu stāstu, pārrunas, veidojot dialogu ar skolēniem, parādīt savu attieksmi pret izklāstīto faktu: izmantot papildus informāciju pamatojumam, izklāstīt materiālu salīdzinot, analizējot, formulēt secinājumus; izteikt personīgo attieksmi pret faktiem, notikumiem, parādībām;
- formulēt jautājumus, kuri saistīti ar jauna materiāla mācīšanu, uzdot rosinošus jautājumus un noteikt jautājumu atbilžu plānu.

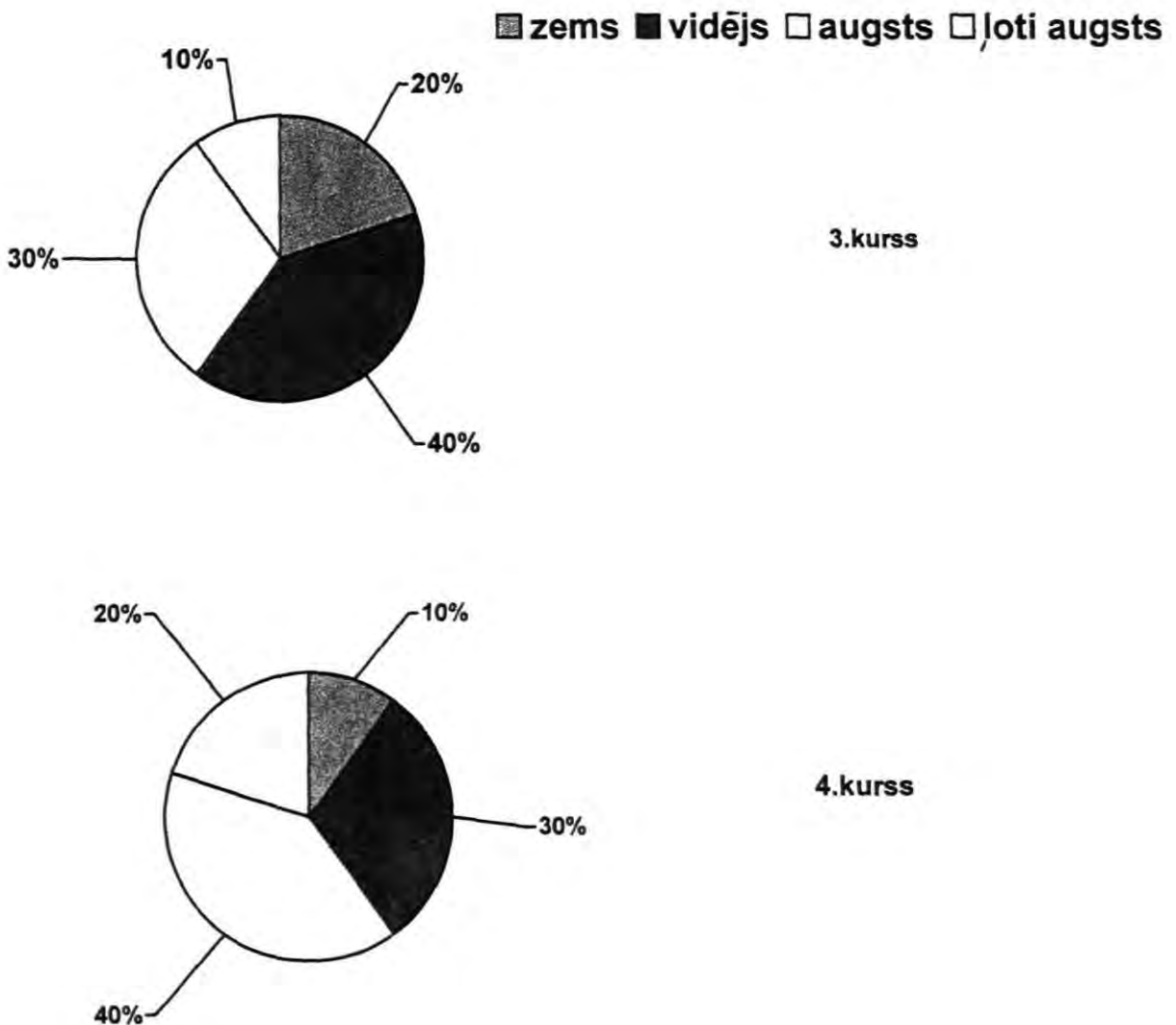
Šīs darbības galvenie rādītāji: mācību mērķu, satura līdzekļu vienība; mācību satura, zināšanu un prasmju sistēmas modelēšana.

Lai noskaidrotu prasmju līmeņus, mēs izmantojam vērtēšanas skalas % (ļoti augsts, augsts, vidējs, zems).

Pirmā pētījuma datu apkopošanas rezultātā konstatējām, ka kopumā šo prasmju līmenis ir diezgan viduvējs – 40% (20 cilvēki), viszemākais ir ļoti augsto prasmju līmenis – 10% (5 cilvēki). Statistiski datus atspoguļojām 2.1.2. diagrammā. Atkārtota pētījuma rezultātā ieguvām augstākus rezultātus (skat. turpat). Salīdzinot redzam, ka pārsvarā ir augsts prasmju līmenis – 40%, bet par 10% ir samazinājies zemākais prasmju līmenis.

2.1.2. diagramma

Respondentu konstruktīvi modelējošās prasmes 1993.- 1997.g.
50 respondenti



Pārrunās ar skolotājiem, studentiem, kā arī novērošanas laikā izzinājām un saskatījām raksturīgākās problēmas:

- papildus informācijas avotu izmantošanā;
- uzskates līdzekļu izgatavošanā, piemēram, dziesmu plakātu, izdales materiālu, flaneļa tāfeles, bīdāmās nots, kāpņu tabulas, sensoro spēju (tembrs, augstums, ilgums) attīstībai;
- saistošu sarunu, pārrunu, dialogu veidošanā;
- rosinošu jautājumu sastādīšanā jauna materiāla nostiprināšanai, piemēram, iepazīstināšana ar kādu no komponistiem (daiļrades raksturojums, biogrāfijas apskats, žanru veidiem u.c.);
- mācību satura zināšanu un prasmju sistēmas modelēšanā.

Teorētiskajā daļā un praksē iegūto datu analīzes rezultātā varam secināt, ka šo problēmu risinājumu var sekmēt studentu profesionālā ievirze, pašvērtējums, pašanalīze, pašizglītošanās tieksme un citi faktori.

Studentu **organizatoriskās** un **komunikatīvās** darbības izzināšanai noteikti kritēriji un rādītāji (skat.1.4.1.)

Lai īsā laikā iegūtu informāciju par studentu **organizatoriskām un komunikatīvām** prasmēm, izvēlējāmies speciālu G.Holopovas un A.Vorobjova anketēšanas metodiku, kas ļāva studentiem brīvi izteikt savu viedokli uz 40 jautājumiem (skat. instrukciju pielikumā nr.4). Anketēšanā piedalījās 64 studenti, no tiem 3.kursā 15 "mūzikas skolotāja" un 22 "sākumskolas skolotāja" specialitātes studenti (29 jaunietes un 8 jaunieši), 4.kursā – 12 "mūzikas skolotāja" un 15 "sākumskolas skolotāja" specialitātes studenti (23 jaunietes un 4 jaunieši) (1993.g. prakses sākumā un 1994.g. tie paši studenti prakses beigās).

Lai uzzinātu šo prasmju līmeņus, izmantojām vērtēšanas skalas, kur skaitām procentus ar ļoti augstu, augstu, vidēju, zemāku par vidējo, zemu koeficientu. Koeficienta rādītāji, kas tuvi "1", liecina par augstu komunikatīvo vai organizatorisko prasmju līmeni, bet, ja tie ir tuvāki "0", - par zemu.

2.1.5.tabula

3.- 4. kursa "mūzikas skolotāja" un "sākumskolas skolotāja" specialitātes studentu komunikatīvo prasmju vērtēšanas skala

1993.g. piedalījās 64 studenti

K (koeficients)	Prasmju līmenis	Studentu skaits	Studentu skaits %
0,-0,45	Zems	1	1.56
0,46-0,55	Zemāks par vidējo	3	4.69
0,56-0,65	Vidējs	38	59.38
0,66-0,75	Augsts	17	26.56
0,76-1	Ļoti augsts	5	7.81

3. - 4.kursa "mūzikas skolotāja" un "sākumskolas skolotāja" specialitātes studentu organizatorisko prasmju vērtēšanas skala

1994.g. piedalījās 64 studenti

K (koeficients)	Prasmju līmenis	Studentu skaits	Studentu skaits %
0,-0,55	Zems	2	3,13
0,56-0,65	Zemāks par vidējo	5	7,81
0,66-0,70	Vidējs	38	59,38
0,71-0,80	Augsts	15	23,43
0,81-1	Ļoti augsts	4	6,25

Šādā veidā pētījumi deva iespēju konstatēt, ka šo pedagoģisko prasmju līmenis ir vidējs – 59,38% (38 studentiem). Kāpēc vidējs līmenis? Pastāv daudzi faktori, kā vienu no tiem atzīmēsim to, ka pedagoģiskajā praksē rodas nestandarta situācijas, tāpēc jāprot meklēt **radošās pieejas** saskarsmē ar bērniem, veidot nestandarta mijiedarbības sistēmu, ievērojot tās personības iezīmes, kopējo

psiholoģisko kontaktu un skolotāja individuālīti, paaugstināt tā profesionālo kompetenci.

Pedagoģiskā mijiedarbība ar skolēniem nav mazsvarīga lieta - skatiens, kustības, žesti, mīmika, pantomīma utt., tātad – verbālie un neverbālie saskarsmes līdzekļi, kuri ir kā studenta profesionāli pedagoģiskās kompetences elementi jebkurā darbības struktūrā.

Praksē studentam ir iespējas atcerēties arī sevi skolēna lomā, jo arī viņam, acīmredzot bija pedagogs, kuru viņš mīlēja, kurš nesimpatizēja, varbūt arī tādi, pret kuriem bija vienaldzīgs.

Lai sistemātiski un integrēti mudinātu studentus attīstīt un pilnveidot visas nepieciešamās profesionāli pedagoģiskās kompetences, to attīstības dinamiku, 1996. gadā 3.- 4.kursa “mūzikas skolotāja” specialitātes studentiem organizējām pedagoģiski psiholoģisko prasmju pētījumu prakses sākumā un prakses beigās.

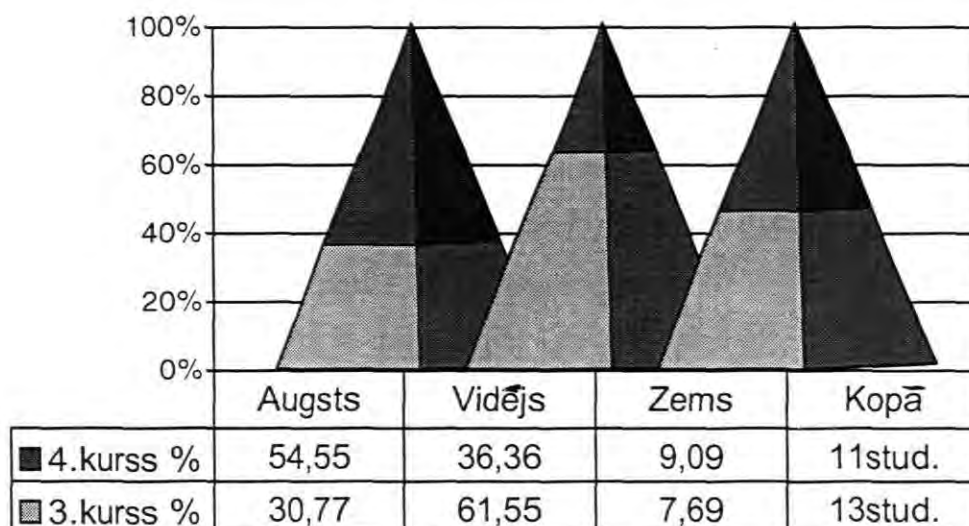
Izvēlējamies novērošanas, pārrunu un dokumentācijas pētīšanas metodes. Pētījumā piedalījās 24 studenti (19 jauniešas un 5 jaunieši, no tiem 14 – 3. kursa un 11 – 4.kursa studenti).

Īpašu uzmanību pievēršām pedagoģiski psiholoģisko prasmju attīstībai. Izstrādājām trīs attīstības pakāpes: augsta, vidēja, zema. To raksturošanai izstrādājām šādus kritērijus. Minēsim dažus no tiem (detalizētu aprakstu skat. pielikumā nr.5):

- pedagoģiskā ievirze;
- pedagoģisko attiecību kultūra;
- pašregulēšana;
- individuālais stils;
- valoda, balss;
- skolotāja stāja, mīmika, žesti, pantomīma;
- zināšanu vērtēšana un objektivitāte;
- stundas interesantums, emocionalitāte;
- skolotāja artistisms;
- skolēnu individuālo īpatnību ievērošana;
- skolēnu prasmju un iemaņu attīstīšana.

Galvenais stundā – atgriezeniska saikne, t.i., redzēt to, kā skolēni saprot un pieņem studentu.

Pēc pētījuma informācijas un atbilžu apkopošanas ieguvām pedagoģisko prasmju attīstības dinamikas rādītājus, kurus atspoguļojām 2.1.1.zīmējumā.



2.1.1. zīmējums. 3.- 4.kursa pedagoģisko prasmju attīstības dinamika

1996.g. – 24 studenti: 19 jauniešas un 5 jaunieši.

Konstatējām, ka katrā kursā ir vidējs pedagoģisko prasmju līmenis, – 3.kursam 61,54% (8 studenti), bet augsts pedagoģisko prasmju līmenis ir 4.kursam – 54,55%, salīdzinot ar 3.kursu tas paaugstinājās par 23,78%.

No tā izriet secinājums, ka dažādas speciālās prasmes, profesionālās spēja: kopā ar pedagoģiskajām prasmēm garantē nākamā mūzikas skolotāja kompetences attīstību. Ja nav šādas saiknes, vai arī kādas no prasmēm nav attīstītas, piemēram, artistiskās, muzikālās, radoši mākslinieciskās un citas, vai ir neitrālas un neietilpst profesionāli pedagoģiskajā darbības struktūrā, tādā gadījumā nepilnveidojas profesionālā kompetence.

No tā izriet praksei vissvarīgākais secinājums, ka visai pedagoģiskajai darbībai nepieciešamās prasmes attīstās sistēmā un ar sistēmas līdzekļiem. Tas nav jāizprot tā, it kā visas prasmes topošam skolotājam šai sistēmā būtu jāattīsta vienādi augstā līmenī. Protams, tas ir vēlams, bet ne katrreiz tas ir vērojams, ir arī daudzi skolotāji meistari, kuri prot kompensēt ne visai augsti attīstītu spēju ar citām augsti attīstītām spējām. Tas norāda, ka katras atsevišķas profesionāli pedagoģiskās kompetences attīstības process tiek pakļauts sistēmveidošanas principam, pateicoties kuram, atsevišķi elementi iekļaujas sistēmā un kas veido sistēmu

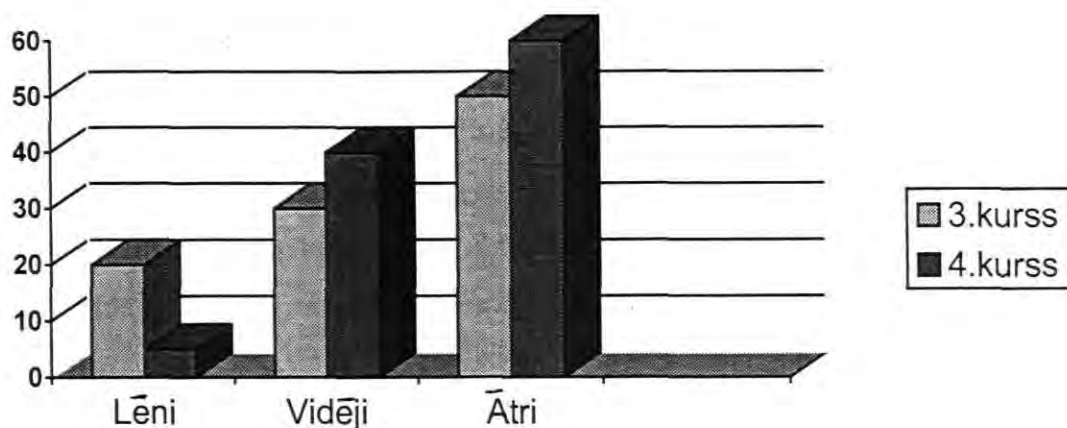
kopumā. Tas ir princips, kam ir integrāls raksturs arī topošo mūzikas skolotāju personības veidošanas procesā.

Minētās studentu pedagoģiskās darbības sistēmas veidošanās pamatprincips ir saistīts ar pedagoģiskā darba ievirzi, sabiedrisko darbu, mācīšanās un audzināšanas darba procesu augstskolā. Jebkurā studentu profesionāli pedagoģiskās darbības sfērā - praktiskajā vai teorētiskajā - notiek likumsakarīgu darba amatu nomaiņa, kas atbilst studenta kvalifikācijas līmeņa augšanai. Šie komponenti savstarpēji saistīti un nosacīti. Kā katra didaktiska vienība tā ir pretrunīga un veidojas attīstības gaitā kā vienots vesels.

Izsekosim, kāda ir **adaptācijas** procesa aina praksē.

Pētot studentu kompetences attīstības procesu praksē, mēs vienlaicīgi vērojām faktorus, kas sekmē vai nesekmē to pilnveidošanos. Viens no faktoriem ir adaptācija skolā. Izdalījām garāku pētījuma posmu (1988.- 1997.), respondentu skaits - 460 studenti. Novērojumu rezultātā pirmās un otrās prakses beigās tika izveidotas trīs grupas, kurās noteikta studentu adaptācija: lēna, ātra, vidēja. Par pamatu izvēlējāmies rādītājus, t.i., kā prot iekļauties profesionāli pedagoģiskajā darbībā: lēni (gausi iekļaujas darbībā); ātri (ātri iekļaujas darbībā); vidēji (pakāpeniski iekļaujas darbībā).

Šī pētījuma apkopotos datus aprakstījām mūsu izveidotajā 2.1.2.zīmējumā. Kā redzam zīmējumā, studentu skaits, kuri adaptējas lēni, gadu gaitā samazinājies no 20% līdz 5%, ar – 15 % starpību no kopējā studentu skaita. Savukārt studentu skaits, kuri adaptējas ātri, paaugstinājies par 10% (no 30% līdz 40%), kā arī paaugstinājies to studentu skaits, kuri adaptējas vidēji par 5% (no 50% līdz 55%).



2.1.2.zīmējums. Procentuāla diagramma 3.- 4.kursa studentu (460) adaptācijai pirmās un otrās prakses beigās (1988.g. – 1996.g.).

Atšķirības adaptācijas procesā vērojamas starp jauniešiem un jauniešiem:

- jauniešiem (pārsvarā) norit ātrāk;
- jauniešiem nedaudz lēnāk.

Tas saistīts ar daudziem objektīviem un subjektīviem faktoriem. Minēsim nozīmīgākos objektīvos faktoros:

- iepriekšējais teorētiskais sagatavotības līmenis;
- pieredze iepriekšējā darbā.

Ir daļa studentu – 20%, kuri pirms prakses ir strādājuši mūzikas skolās, ar koru kolektīviem, ansambļiem un mācoties mūzikas koledžās, ir izgājuši pedagoģisko praksi mūzikā – 30%. Līdz ar to šie studenti adaptācija notiek ātrāk.

Kā dažus subjektīvus faktoros minēsim:

- ieinteresētību;
- attieksmi pret profesionālo darbību.

Par pamatu studentu praktikantu novērojumiem izmantojām speciāli iekārtotu dienasgrāmatu, kurā pierakstījām novērojumus par katru studentu, atzīmējot viņa individuālās īpatnības, arī to, kā viņš gatavojās pirmsprakses periodā, kā noritēja adaptācijas process, kādas grūtības radās, ar ko tās ir saistītas, kā prot tās pārvarēt.

Vairāku gadu pētījumu gaitā secinājām, ka adaptācijas procesa norise skolā ir viens no galvenajiem faktoriem, kas vienlaicīgi ietekmē profesionālās kompetences izaugsmi un profesijas izvēles atbilstību.

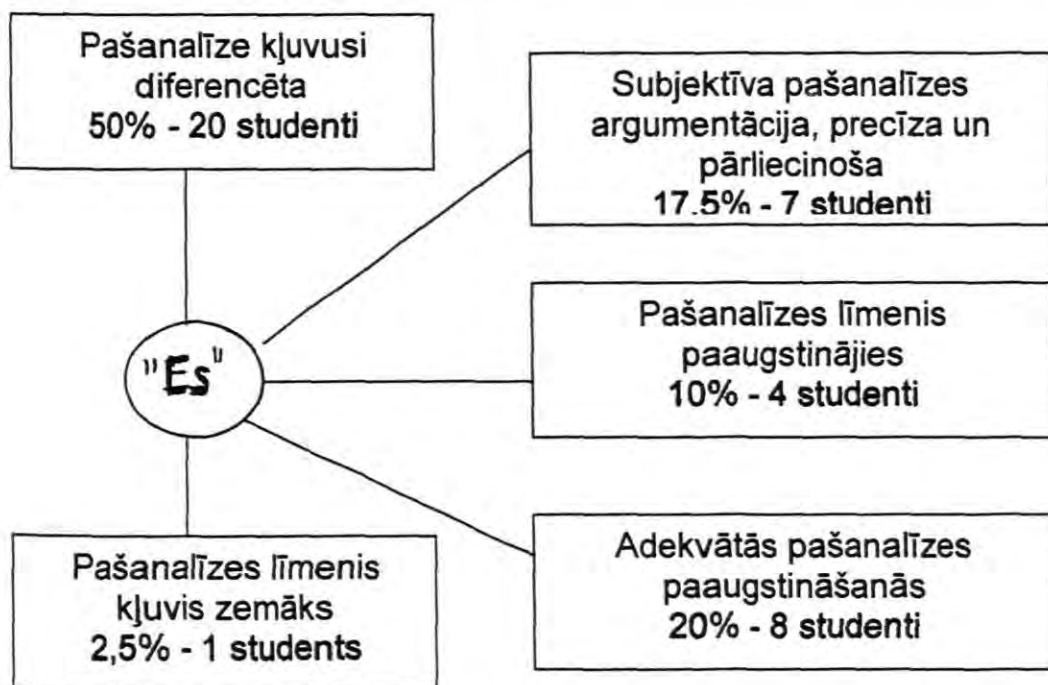
Tālāk analizēsim studentu **refleksiju**. Jāpiebilst, ka prakses laikā jebkurā saskarsmē studentam vienmēr jāpievērš uzmanība savai rīcībai, izteicieniem, mīmikai, žestiem. Saskarsmē svarīga ne tikai ārējā izpausme, bet arī iekšējais

pēc O.Konopkina metodes. Aptaujā piedalījās 40 studenti (30 jaunietes un 10 jaunieši) 1992.g. decembrī un 1994.g. janvārī, studentus sadalījām vairākās apakšgrupās un strādājām vienu mēnesi (1992.g. un 1994.g.).

Izsekosim šīs metodes izstrādes virzieniem:

- darbības mērķis;
- subjektīva tēla mērķi (personības priekšstati par skolotāja darbības specifiku);
- profesionāla pašprognose ("Es – prognozējošs"); subjekta priekšstats par sevi tālā perspektīvē – skolotāja lomā; kāds etalons, uz kuru orientējas students profesionālās sagatavošanas laikā;
- vērtējums "Es – reāli" atbilstoši izvirzītajam mērķim;
- atbilstība "Es – reāli" ar profesionālo pašprognosi;
- paškorekcijas programmas sastādīšana;
- individuālo paņēmienu un līdzekļu izvēle programmas izpildīšanai;
- subjektīvo un objektīvo pašregulācijas kritēriju rezultātu analīze;
- kontrole par izpildi.

Domājam, ka arī studentiem bija interese izzināt, kādam līmenim atbilst viņa profesionālais pašnovērtējums. Tāpēc mēs izdalījām 5 līmeņus. Iegūtos pētījuma datus atspoguļojām 2.1.3.zīmējumā



2.1.3.zīmējums. Studentu – praktikantu profesionālās sagatavotības pašnovērtējums. (kopā 40 studenti 1992.g. un 1994.g.)

Pētījumu rezultātā konstatējām, ka 12,5% studentiem praktizantiem nav pilnīga un reāla adekvāta refleksija, 10% - nedaudz pārvērtējuši. Tas varētu būt saistīts ar to, ka pašnovērtēšana ir kā psiholoģiskās aizsargāšanās līdzeklis, kur students vēlas saņemt pozitīvu vērtējumu; iegūt pozitīvu tēlu; paust pašpārliecīgā; apkārtējo analīze veido adekvātu refleksiju.

Bez tam ar novērošanas, pārrunu un dokumentācijas pētīšanas metodēm uzzinājām pat to, kā izprot un pamato studenti savas studijas augstskolā, kādā pakāpē ir izveidojušies priekšstati par apstākļiem, raksturu topošo skolotāju darbībā: kādām jābūt personībām, profesionālajām īpašībām, iemaņām, prasmēm viņu darbā; kā viņš tās analizē; kādas īpašības sevī grib izveidot utt.

Mums bija svarīgi analizēt, kā studentu pašnovērtēšanas darbība atspoguļojas kvalitatīvajā saturā to profesionālajā pašnovērtēšanā. Izsekosim studentu domām:

Fragmenti: S. "Pēc prakses skolā es sapratu, cik daudz man ir nepieciešams sevī veidot un labot rakstura īpašības Daudz jāstrādā pie sevis... Sapratu, ka jābūt iecietīgākai, savaldīgākai...Jāattīsta speciālās prasmes (vokālās un klavierspēles u.c.). Vairāk jāstudē pedagoģiski psiholoģiskā literatūra...Labāk jāzina skolēnu vecumposmu fizioloģija..."

J.: "Es grūti saprotos ar cilvēkiem. Cenšos katru saprast. Neskatoties uz to, ja no citu puses nebūs pretimnākšanas saskarsmei, es šo pirmo soli nesperšu... Kā topošam mūzikas skolotājam, man nepieciešams iemācīties audzināt sevī komunikatīvās spējas... Saskarsmē es nevaru atraisīties."

Students O. atzīmēja: "Es vēl nespēju runāt ar skolēnu, redzēt viņa reakciju, nespēju ieinteresēt ar savu sarunu, man nav sevišķi laba dikcija. Studēšu pedagoģisko un psiholoģisko literatūru, kur rakstīts par saskarsmi."

Iegūstot informāciju, mēs pārliecinājāmies par to, ka ir iespēja dziļāk iepazīt īpatnības, dziļākas pašnovērtēšanas funkcijas, kā arī apstākļus un paņēmienus to tālākai veidošanai. No tā izriet secinājums, ka turpmākā praktizantu pedagoģiskās darbības procesā ir jāstrādā pie refleksijas attīstīšanas un pilnveidošanas. Šinī jomā varētu daudz palīdzēt universitātes docētāji, skolotāji metodiķi, kursabiedri, vecāki, skolēni, vide un, protams, paši studenti. Secinājām, ka refleksīvais apmācības modelis studijās sekmē arī profesionālo izaugsmi.

No 1988.g.līdz 1997.g. izsekojām 460 studentu mācību procesa norisei, pētot profesionālās kompetences veidošanos. Izmantojām novērošanas un dokumentācijas pētīšanas metodes. Konstatējām, ka īpaši svarīgi studentus vispirms sagatavot teorētiski mūzikas stundu un kora vadīšanā. Īpaši jāuzsver saistība ar mūzikas stundu konspektu izstrādi, jo stunda nav iepriekš izgatavotas un uzzimētas piegrieznes pārņemšana uz auduma. Ir jāatceras, ka mēs veidojam skolēna personību, ar viņa jūtīgo, maigo dvēseli. Īsta pedagoģiska meistarība un māksla izpaužas arī prasmē pilnīgi izmantot stundas plānus, tiklīdz tas ir nepieciešams - plāns ir jāmaina (un visbiežāk tā arī gadās). Tāpēc kā vienu no studentu praktikantu darbības izziņas procesiem izvirzām **stundu konspektus**. (skat. pielikumu nr.6) Stundu konspektu pētījumu rezultātā iegūstam nepieciešamos rādītājus studentu teorētiskajā, praktiskajā un metodiskajā sagatavotībā kā vispārējos, tā arī speciālajos priekšmetos. Rezultātā secinājām, ka to sagatavotības līmenis arī attiecīgi ietekmē studenta izaugsmi prakses laikā. Sakarā ar to, ka mūzikas stunda sevī iekļauj sarežģītas un daudzveidīgas metodikas, piemēram, solfedžo, vokālo, mūzikas klausīšanos, deju, rotaļu, ritmiku, mūzikas instrumentu, skolēnu orķestru u.c., līdz ar to stundas kvalitāte būs atkarīga no šo komponentu pareiza sakopojuma, to vienības.

Svarīgi, cik pareizi un efektīvi skolotājs rosina skolēnu zinātkāri, domāšanu un radošo aktivitāti. Gribētu uzsvērt, ka mūzikas un kora stundās īpaši nepieciešams individuālais un kolektīvais darbs. Mūzikas mācību stunda nav iedomājama bez sistemātiski un plānveidīgi apgūto zināšanu kvalitātes, prasmes tās izmantot praktiski. Tāpēc pētījām studentu mūzikas stundas konspekta izstrādes prasmes. Konspektu pētījumi ļauj noteikt visracionālākos ceļus zināšanu apgūvē un līdz ar to likvidēt radušos trūkumus. Tāpēc praktikantu mūzikas mācību stundas konspekta izpēti veidojām pēc šādas struktūras kritērijiem:

- stundas struktūras izpratne;
- stundas mērķtiecība;
- stundas gaita;
- darba metožu paņēmieni, to efektivitāte;
- skolotāja un skolēnu darbības plānošana;
- skolotāja laika efektivitātes izmantošana;
- skolotāja un skolēnu mijiedarbība;
- stundas vispārēja efektivitāte;
- skolotāja darba plānojums;

- skolēnu darbība;
- stundas konspekta estētiskais noformējums.

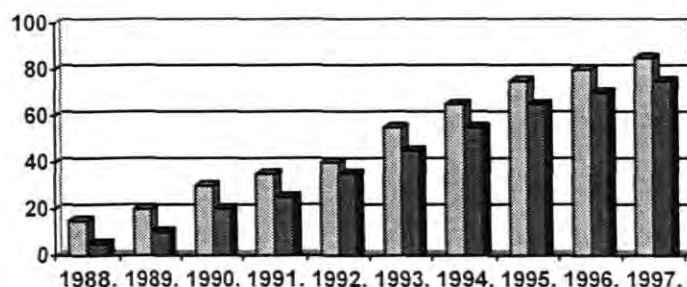
Mūzikas stundas norises gaitā vērojām, kā studenti prot izskaidrot mācību vielu, izmantojot valodas līdzekļus, mīmiku, pantomīmu. Studentu darbam klasē pievērsām uzmanību ne tikai viņu zināšanām, bet arī spējām pārvaldīt, vadīt klasi, izskaidrot zināmu materiālu. Fiksējām studentu replikas, mīmikas iedarbību uz skolēniem. Secinājām, ka negatīvas mīmikas iedarbība, replikas izraisīja attālinātu vai bezpersonisku attieksmi pret skolēniem. Pozitīva iedarbība radās ar labvēlīgām replikām. Šīs replikas tika izteiktas vienmērīgā, mierīgā, maigā balsī. Ar visu savu izskatu skolotājs puda savu labvēlību pret skolēniem, gatavību ar tiem kontaktēties. Novērošanas gaitā konstatējām, ka skolotāja runas iedarbība bieži bija saistīta ar kustībām, kas izteica pozitīvu attieksmi pret skolēniem. Piemēram, draudzīgi uzlika roku uz pleca un draudzīgi ieskatījās acīs utt. Ievērojām, ka skolotājs students labvēlīgo situāciju veidoja uzrunājot skolēnus vārdos. Tas arī mazināja distanci starp skolēnu un skolotāju un veicināja radošu atmosfēru.

Konstatējām, ka pedagoga iedarbība (pozitīva vai negatīva) attiecīgi ietekmē skolēna uzvedību un arī mācību procesa (labestība, draudzība) norisi.

Visi iepriekš minētie komponenti psiholoģiski iedarbojas kā uz skolēna, tā arī uz praktikanta darbību.

Vairāku gadu pētījumos konstatējām, ka ir studenti, kuriem salīdzinoši stundu vadīšana ir veiksmīgāka par konspektu izstrādi un otrādi: vienlīdz labi izstrādāti konspekti un labi vada stundas (skat.2.1.4.zīmējumu).

■ Stundu vadīšanas līmeņi ■ Konspektu izstrāde



2.1.4.zīmējums. Stundu vadīšanas un konspektu izstrādes līmeņi 1988.- 1997.g.,
kopā – 460 studenti.

Pētījuma apstrāde liecina, ka ar katru gadu stundu vadīšanas un konspektu izstrādes līmenis paaugstinās vidēji par 10-15%, tomēr jāatzīst, ka konspektu izstrāde pārsvarā sagādā grūtības. Šai sakarā varam secināt, ka izaugsmes līmenis mainās arī no studenta attieksmes pret veiksmēm un neveiksmēm darbā, kā prot tās analizēt un pilnveidot.

Apkopojot šos pētījumus, varam secināt, ka katru gadu studentiem prasmes un iemaņas gan stundu konspektu izstrādē, gan stundu vadīšanā pieaug, tas nozīmē, ka pieaug kvalitatīvais izaugsmes līmenis.

Pamatojoties uz šo pētījumu iegūtajiem datiem, analizēsim konspektu izstrādes trūkumus: dažāds titullapu noformējums; neatbilstošs estētiskais noformējums; konspekta struktūras neizpratne; pavirša metodisko paņēmieni izstrāde; stundas mērķa, uzdevumu neatbilstība; stundas dispozīcijas neievērošana; netika izmantoti nošu, tabulu, ritma, vingrinājumu piemēri; valodas stils, liekvārdība; nav īstas skaidrības metodikā (dziesmas mācīšanā pēc dzirdes un dziesmas mācīšanā pēc notīm); nepievērš uzmanību skolēnu zināšanu vērtējumam u.c.

Pētot mūzikas stundas vadīšanas procesu, noteicām raksturīgākās nepilnības: darba tempa neievērošana, dinamika; metodiskās kļūdas; neracionāla laika izmantošana; neatbilstošs artistiskais un emocionālais stāvoklis; darba stils; disciplīnas problēmas u.tml.

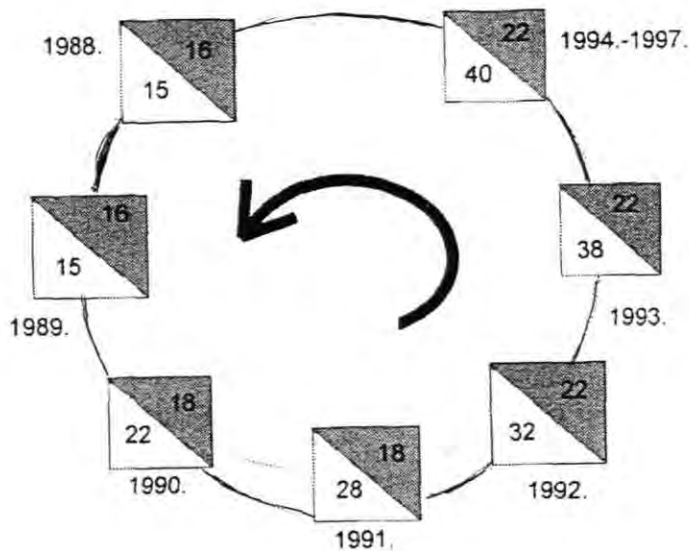
Atgriežoties pie valodas stila, loģikas, mērķtiecības, citēsim frāzes: "Es uzmanīgi sekoju bērnu dziedājumam... (bet nenorāda tieši mērķi kam pievērš uzmanību). "...Kā skaisti skanēja mums šīs dziesmas, bet tagad iemācīsimies vēl jaunu... (vispārināti)... "akomponēju". "...skolēni, tagad, skolēni, paldies"...

Grūtības sagādā dziesmas mācīšana pēc notīm, bieži vien neievēro metodisko secību. Patstāvīgas analīzes rezultātā strauji paaugstinājās izstrādes konspektu kvalitāte.

Šī pētījuma datus ieguvām, apkopojot pedagoģiskās prakses dienasgrāmatas, skolu atskaites, raksturojumus un mūsu novērojumus. Konstatējām, ka studentiem katru gadu vērojama mūzikas stundas vadīšanas un konspektu izstrādes kvalitātes līmeņa paaugstināšanās. Tādējādi varam secināt, ka studentiem ik gadu attīstās prasmes un iemaņas mūzikas stundu vadīšanā un konspektu izstrādē; ka pastāv ciešas kopsakarības starp studentu adaptācijas procesu, refleksiju, zināšanām, prasmēm, iemaņām, pieredzi un to attīstību. Gribam piebilst, ka stundas konspekti ir



kā profesionālās kompetences pilnveidošanās priekšnosacījums un stundas vadīšana kā mācību procesa konstruēšana, organizēšana, režija un vadīšana.

Jāatzīst, ka desmit gadu laikā palielinājies arī studentu vadīto un hospitēto stundu skaits (no 16 līdz 22 st.; no 15 līdz 40 st.), (skat. 2.1.5. zīmējumu). Konstatējam šādu faktu, ka lielāks hospitēto stundu skaits dod plašākas iespējas skolas un skolēnu psiholoģiskai izpētei.



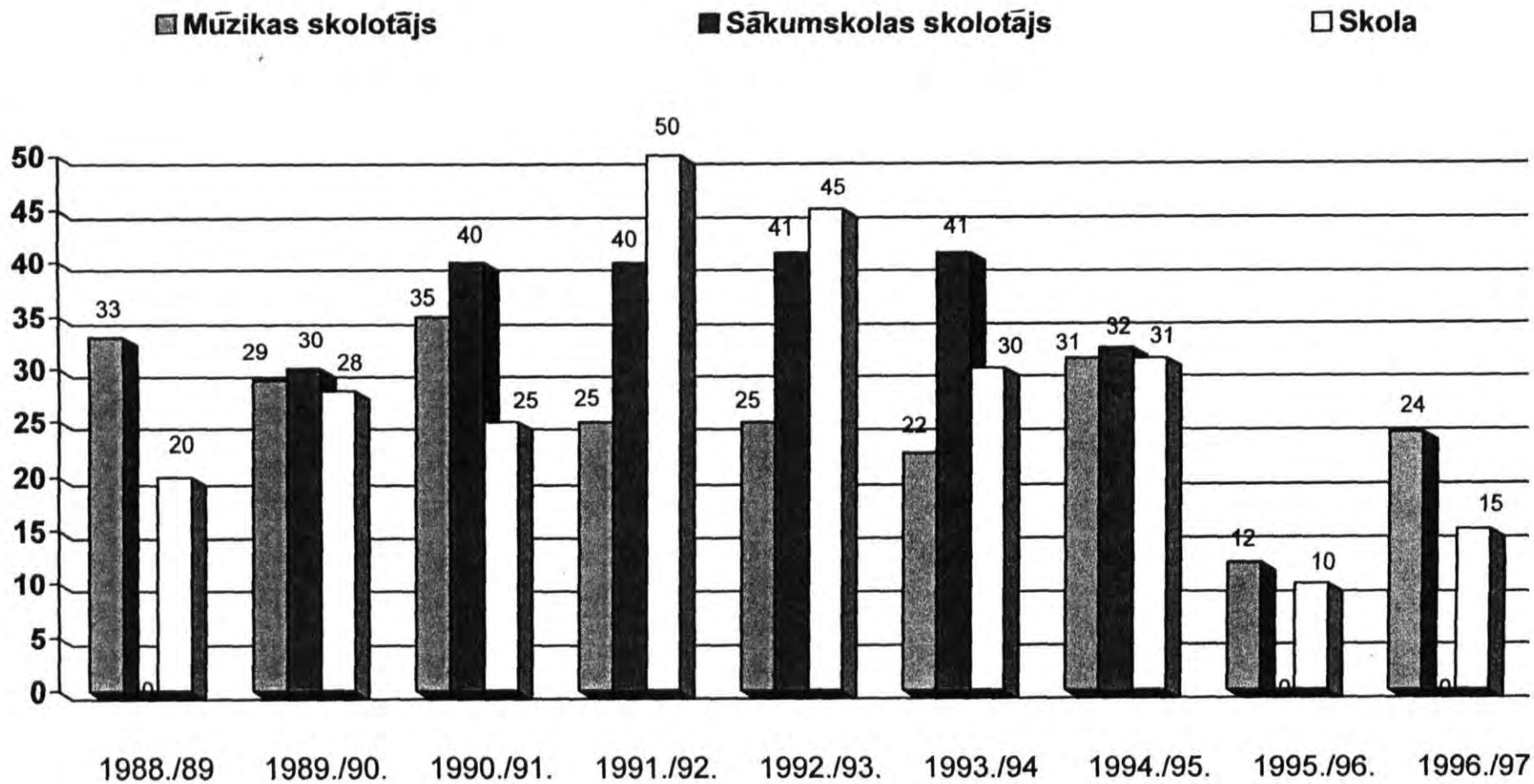
2.1.5.zīmējums
Vadīto un hospitēto stundu skaits

Apzīmējumi:

-  Vadīto stundu skaits
-  Hospitēto stundu skaits

Jāatzīmē, ka no 1994.g. līdz 1997.g. hospitēto un vadīto stundu skaits nav mainījies. Tomēr perspektīvā būtu nepieciešams palielināt vadīto stundu skaitu, bet patreiz tas nav iespējams, jo tas saistīts ar dažām problēmām: Latvijā vidusskolas klasēs mūzika ir kā fakultatīvs priekšmets, skolēni to izvēlas minimāli; Daugavpilī pastāv divas latviešu skolas, uz kurām var nosūtīt studentus praksē, un stundu skaits mūzikā no 1.- 9.klasei ir 1-2 stundas nedēļā, līdz ar to pastāv problēma – studenti nespēj 4-6 nedēļu laikā novadīt attiecīgo stundu skaitu. Tāpēc šis jautājums augstskolās patreiz tiek pārskatīts. Domājam, ka tuvākajā laikā tas tiks atrisināts "ministrijas līmenī".

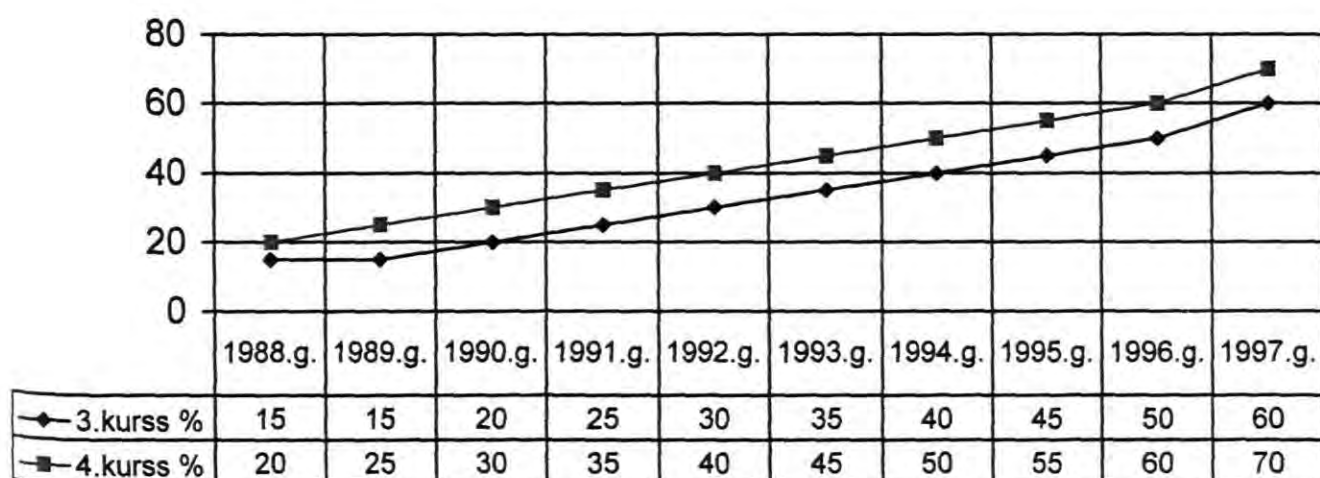
Piedāvājam pārskatu arī par pedagoģiskās prakses kvantitatīvo struktūru (skat 2.1.6.zīmējumu).



2.1.6. zīmējums. Pārskats par pedagogiskās prakses kvalitatīvo un kvantitatīvo struktūru

Kā redzams, līdz 1988.gadam mūzikas fakultātē bija viena specialitāte – “mūzikas skolotājs”, līdz ar to studentu un studentu grupu skaits, un Latvijas vispārīzglītojošo skolu skaits bija mazāks, kurā studenti izgāja pedagoģisko praksi, bet no 1989.mācību gada līdz 1994.g.palielinājās studentu, studentu grupu skaits, skolu skaits, kurās studenti izgāja pedagoģisko praksi. Tas saistīts ar otras specialitātes (“sākumskolas skolotāja”) ieviešanu fakultātē, bet no 1994.gada tika samazināts studentu skaits Mūzikas fakultātē, un pašlaik mūziku studē tikai topošie “mūzikas skolotāji”. 1996.gadā sakarā ar fakultātes reorganizāciju, tā atkal top par Mūzikas pedagoģijas nodaļu.

Pētot studentu praktikanču pedagoģisko ievirzi, refleksijas un adaptācijas izpausmes, konstruktīvās, radoši mākslinieciskās, gnoseoloģiskās, komunikatīvās un organizatoriskās kompetences dinamiku, nonācām pie secinājuma, ka ar katru gadu tās kļūst kvalitatīvākas. Piemēram, salīdzinot refleksijas dinamiku 3.-4.kursa sākumā un beigās, redzam, ka gadu laikā dinamika pieaug no 10 līdz 20% (skat.2..1.7.zīmējumu).



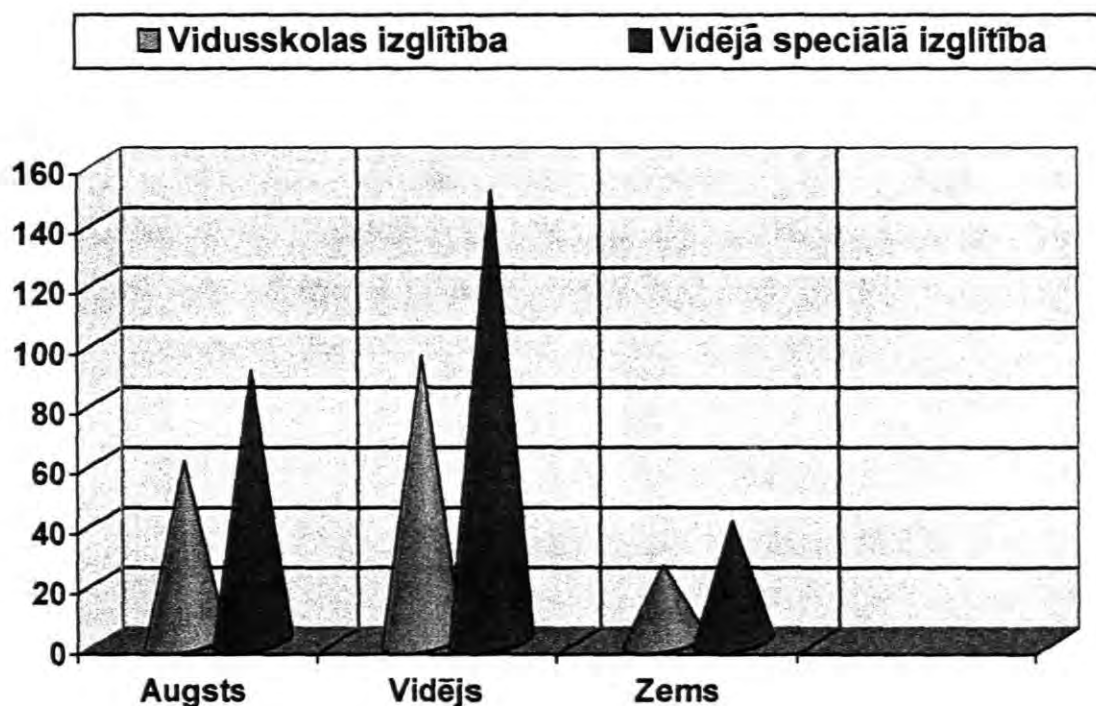
2.1.7.zīmējums. Refleksijas dinamika 3.- 4.kursa studentiem prakses sākumā un beigās 1988.g.-1997.g.. Kopā 460 studenti

Pēc mūsu domām visu šo faktoru kvalitatīvais līmenis saistīts ar ikgadējo pedagoģiskās prakses darba analīzi un vērtējumu kopumā.

Analizējot topošo pedagogu darbību instrumentu spēlē, piemēram, klavierpavadījuma izpildīšanā, lasīšanā no lapas, varējām konstatēt, ka prasmju un iemaņu attīstība ir atkarīga arī no viņu iepriekšējās muzikālās izglītības

sagatavotības līmeņa. Jo izglītības pakāpe ir atšķirīga: viena grupa ir ar vidusskolas izglītību (mūzikas skola), otra – ar vidējo speciālo mūzikālo izglītību. Ņemot vērā prasmju un iemaņu līmeni, grupu var sadalīt trijās apakšgrupās: augsta; vidēja; zema.

Dažkārt vērojām, ka studiju procesā šo divu pamatgrupu prasmju līmenis klavierspēlē un nošu lasīšanā no lapas ir mainīgs. Šīs izmaiņas īpaši izpaužas 4. kursa beigās. Arī tie daži studenti (aptuveni 10%), kuriem ir pamatizglītība mūzikā gandrīz sasniedz tādu līmeni kā ar vidējo speciālo muzikālo izglītību. Ar šo pētījumu var iepazīties 2.1.8.zīmējumā, kurā iegūtos rezultātus norādām procentos. No tā izriet secinājums, ka muzikālās pamatizglītības līmenis dažkārt nosaka arī muzikālo prasmju un iemaņu attīstību.



2.1.8.zīmējums.

Klavierizpildījuma un nošu lasīšanas prasmes

Kā redzam zīmējumā ar mūzikas skolas izglītību prasmju līmenis ir zemāks, un ar vidējo speciālo izglītību – augstāks.

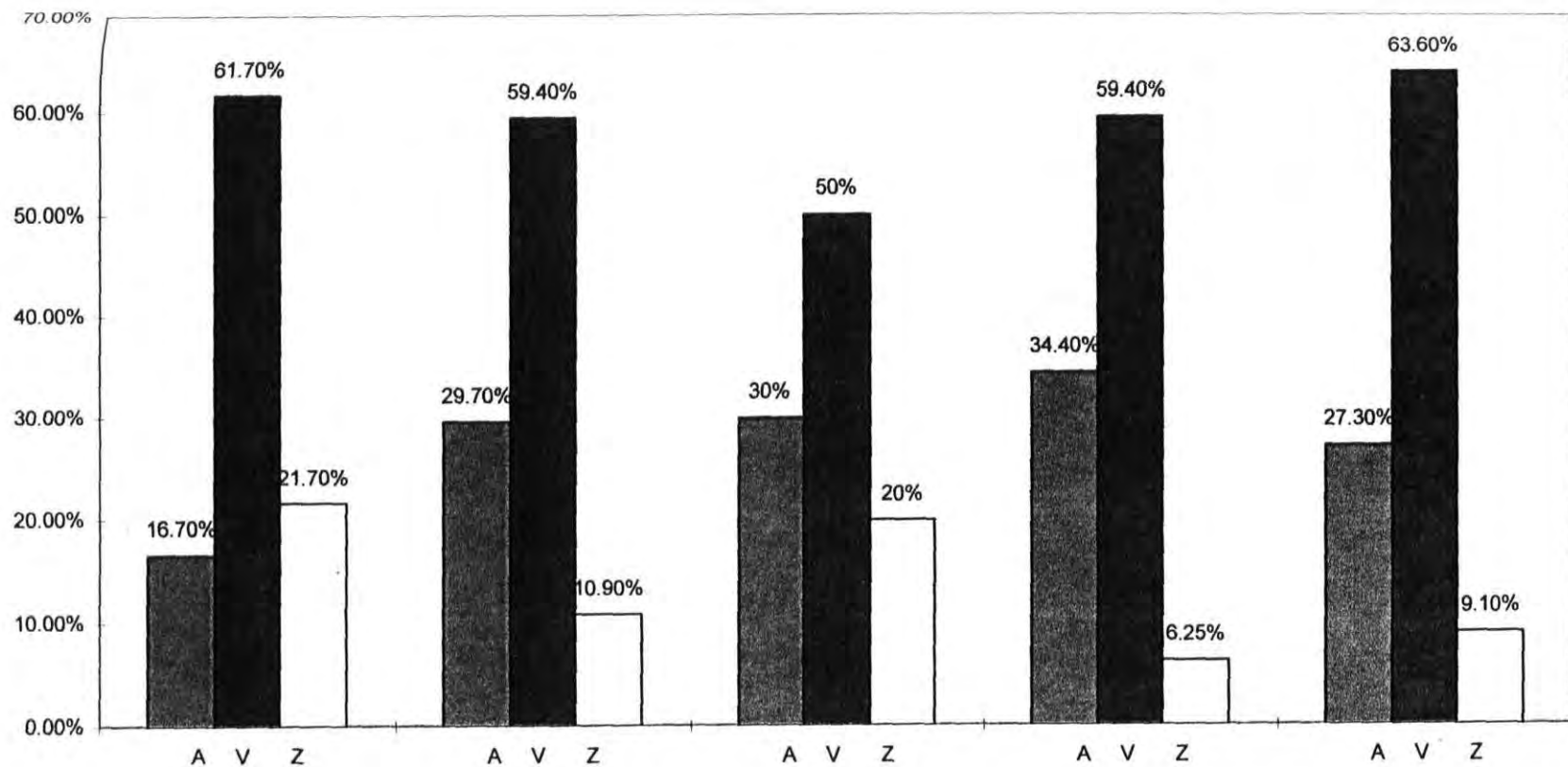
Studenta personība kā topošā mūzikas speciālista veidošanās tika pētīta radošā koncepcijā, sociāli psiholoģiskā un profesionāli pedagoģiskās darbības procesā.

Šādā veidā praktikanti varēja koncentrēt savu uzmanību sistemātiskai un secīgai darbībai, dažādiem darbības virzieniem un noteikumiem pedagoģiskajā darbībā.

Izpētot reālo praktikanšu profesionāli pedagoģiskās kompetences līmeni, pedagoģiskajā praksē konstatējām, ka tas ir vidējs (skat. 2.1.9. zīmējumu). Kopumā tas sastāda aptuveni 60% (no kopējā studentu skaita – 207). Jāakceptē, ka no kopējā studentu skaita (33) radoši mākslinieciskās darbības līmenis arī ir vidējs – 63,60%. Visaugstākais līmenis ir komunikatīvā darbībā – 34,40% (no kopējā studentu skaita (64)).

Eksperimenta gaitā noteiktas raksturīgākās kopsakarības, kuras veicina topošo mūzikas skolotāju sekmīgu profesionālās kompetences veidošanos un attīstību, t.i., - ja ir pozitīva sakarība starp: attieksmi pret izvēlēto profesiju un spējām pilnveidot profesionālās īpašības adaptācijas procesa norisi: mērķtiecīgu mūzikas skolotāja un skolēna radoši mākslinieciski izzinošo sadarbību un savstarpējo mijiedarbību pedagoģiskajā procesā; zināšanām par mācību un audzināšanas teorijām un prasmēm atbilstoši darboties pedagoģiskajā praksē.

Nākošajā nodaļā izsekosim praktikanšu skolotāju, metodiķu psiholoģiskajiem un pedagoģiskajiem profiliem.



LĪMENI:

KRITĒRIJI:

Didaktiskie meklējumi.

Darbības mērķi. Prasme novērtēt darbības procesu un rezultātus.

Satura didaktiska apstrāde.

Dialoga efektivitāte.

Spēja darbību projektēt un novērtēt.

DARBĪBAS:

Gnoseoloģiskā

Organizatoriskā

Konstruktīvā

Komunikatīvā

Radoši mākslinieciskā

2.1.9.Shēma - zīmējums. Mūzikas skolotāju profesionālās darbības pilnveidošanās pedagoģiskajā praksē (autore. Sk.Ērliha)

2.2. Studentu, metodiķu, skolotāju psiholoģiskie un pedagoģiskie profili

Mācības kā radošs zināšanu apguves process ir atkarīgs no trim faktoriem: no tā, ko māca; no tā, kas un kā māca; un no tā, kuru māca. Zināšanas nepieciešamas, pirmkārt, lai darbotos, "tām jābūt aktīvām", kā no vienas, tā arī no otras puses (pedagogs – skolēns).

Pedagoģiskās prakses procesā visa skolas dzīve, īpaši skolēna iekšējā pasaule, kļūst par studenta zinātnisko laboratoriju. Topošā skolotāja panākumi darbā ar skolēniem lielā mērā atkarīgi no tā, kā ievēro skolēnu individuālās īpatnības un intereses, kā mērķtiecīgi prot vadīt un risināt dažādas problēmsituācijas. Svarīgi iekļauties aktīvā pedagoģiskā dzīvē, kura ne mazāk svarīga kā teorētisko zināšanu apguve, tāpēc svarīgi iepazīties ar pedagoģisko pieredzi. Studentam ir dota iespēja iepazīties ar dažādu Latvijas skolu skolotāju pedagoģisko pieredzi. No kolēģiem iegūtā pieredze attīstās patstāvīgajā darbā un, saplūstot dziļām, noturīgām zināšanām ar praktisku darbību, veidojas radoša darbība.

Veicot pētījumu, secinājām, ka efektīvus darbības rezultātus panāk tie studenti, kuri ieinteresēti darbības saturā, tāpēc pētījumos izvēlējāmies divu atšķirīgu grupu profila studentus. Pirmajā grupā, piemēram, studente Ligita, Katja – raksturīga pozitīva attieksme pret skolotāja darbu, otrajā grupā – V.J. – nenoteikta (vairāk uz negatīvā profila ievirzi). Ar ko saistītas šo profilu atšķirības? Piedāvājam pētījuma ilustrācijas, kas vienlaicīgi nosaka arī topošā skolotāja darbības līmeni. Piemēram, skolotāja studentus raksturo šādi: "**Ligita** prakses skolā ieradās vienmēr savlaicīgi, izcēlās ar disciplinētību un ar lielu centību. Nopietni gatavojās katrai stundai, tās pārdomāja, cītīgi strādājot pie stundas konspektiem. Katrā nākošajā stundā centās nepieļaut iepriekšējās kļūdas. Iemācījās pareizi izplānot stundas laiku un arī sasniegt stundā izvirzītos mērķus. Ļoti labs kontakts ar skolēniem, īpaši ar audzināmo klasi. Prata pārrēdzēt visu klasi. Aktīvi iesaistījās skolas muzikālajā dzīvē. **Dainai** ir pietiekamas zināšanas mūzikas literatūrā, laba klavierspēles un vokālā tehnika. Pateicoties tam, praktikante stundās spēja vokāli pareizi un emocionāli demonstrēt dziesmas, uz klavierēm atskaņot dažādu instrumentālo žanru paraugus, spēlēt dziesmu pavadījumus, prata skolēnus pārliecināt par veicamā darba nepieciešamību un lietderību. Labas organizatoriskās dotības - spēja klasi disciplinēt. Domāju, ka Daina

klūs par labu mūzikas skolotāju, jo viņa prata ar katru skolotāju un skolēnu aprunāties, atbildēt skolēniem uz daudziem neskaidriem jautājumiem, ieinteresēt, bija vienkārša un sirsnīga, prata uz klausīt kāda rūpju un bēdu stāstu. Ir piemērota mūzikas skolotāja profesijai.

Bet ko saka jaunās skolotājas?

L.: "Pedagoģiskajai praksei gatavojos nopietni. Uzskatu, ka pašā sākumposmā nopietni jāgatavojas metodikas nodarbībām konspektu izstrādē, jāpiedalās konsultācijās pedagoģijā, psiholoģijā. Ne mazāk svarīga ir pedagoģiskās prakses ievadkonference un noslēguma konference, kurā tiek veikta mūsu darba analīze un rezumēts darbs. Uz skolu es gāju ar lielāko prieku, jo biju diezgan pārliecināta par savām spējām. Skola un skolēni mani sagaidīja labvēlīgā, draudzīgā atmosfērā. Priekšmeta skolotāja mani vienmēr uzmundrināja un palīdzēja. Ātri iejutos skolēnu un skolotāju kolektīvā. Centos analizēt savas neveiksmes un kļūdas un nākošā reizē centos tās nepieļaut. Esmu priecīga, ka man apkārt tik labi, saprotoši un zinoši cilvēki. Man ļoti patīk arī skolēni. Ar aizrautību strādāju stundās, izmantojot improvizācijas elementus. Skolēni ir atsaucīgi. Varu teikt droši, ka tā ir mana īstā vieta dzīvē. Protams, man pašai vēl ir daudz jāstrādā.

Otras grupas studentu pētījuma ilustrācija. Skolotāja raksturojums:

"V.J. . Daudzreiz nācās atgādināt par disciplīnu, jāpievērš lielāka uzmanība stundas kvalitātei. Stundas mērķi un uzdevumi tika izpildīti un panākti tikai daļēji. Stundām gatavojās diezgan pavirši: nebija pārdomāta stundas gaita, kā to organizēt un veidot interesantāku, saistošāku. Gribētos, lai neatkārtotu tās kļūdas, kas tika pieļautas iepriekšējās stundās. Vēlams vairāk sevi mobilizēt darbam. Vērojamas nepietiekamas teorētiskās zināšanās un praktiskās darba iemaņas. Labāk izdevās stundas daļa – mūzikas klausīšanās. Labi pārvalda instrumentu – klavieres. Diezgan veiksmīgs arī darba posms – dziesmas mācīšana pēc dzirdes. Turpmāk lielāka uzmanība pievēršama dirigēšanas tehnikas pilnveidei. Audzināšanas darbā, kā arī saskarsmē ir labvēlīgas, draudzīgas attiecības ar skolēniem. Skolotājs emocionāls, prot aizraut skolēnus. Turpmāk gribētu novēlēt praksē ļoti nopietni un ar atbildības sajūtu gatavoties stundām, tad arī būs redzami rezultāti. Skolā varētu labi strādāt, tikai vēlreiz uzsveru, ka jābūt arī paša darbam, uzņēmībai. Arī audzināšanas darbā nopietnāk vēlams strādāt ar klasi un jāsāk strādāt jau prakses sākumā.

"N. stundām gatavojās, bet lielu iniciatīvu neizrādīja. Strādāt varētu labi, bet pret darbu attiecās diezgan bezatbildīgi un pavirši. Nepilnība arī tā, ka ļoti maz redzēja

savu kursabiedru vadītās stundas. Arī pieļautās kļūdas stundās ne vienmēr centās labot. Vajadzētu vēl piestrādāt pie stundas vadīšanas metodiskiem jautājumiem. Labi izdevās fizikultūras minūtes. Ar bērniem ļoti skaisti dejoja rokenrolu. Protams, bērniem tas ļoti iepatikās. Nākošajā gadā novēlu pārvarēt slinkumu un sākt strādāt nopietni. Pārāk maz laika veltīja klases audzināšanas darbam. Spējas ir, bet gribētos novēlēt, lai tās liktu īstajā vietā!”

Bet ko domā paši studenti:

V.J.: “Vispār pedagoga profesija man patīk. Par to es arī gribētu kļūt, bet tā kā man ir vidējā speciālā izglītība mūzikā, esmu vairāk virzīts individuālam darbam ar bērnu, tāpēc grūtības sagādā darbs ar lielu kolektīvu. Līdz ar to manas intereses ir mazāk virzītas darbam vispārizglītojošā skolā, bet vairāk - mūzikas skolā. Tāpēc arī audzināšanas darbā nav pietiekamu zināšanu un prasmju, vēl nav prasmes pilnībā pārredzēt klasi, nespēju koncentrēt uzmanību visām stundas daļām.”.

N.: “Tā man ir pirmā prakse, acīmredzot vēl neizprotu, cik tas ir nopietni un svarīgi. Vispār man ļoti patīk muzicēt un improvizēt, vairāk interesē tieši mūzikas praktiskā daļa, līdz ar to teorijā vēl neesmu īsti kompetents. Protams, pie tā esmu pats vainīgs. Darbs ar bērniem man patīk, jo viņi ir atvērti un vienkārši. Vēl man ir daudz neskaidru jautājumu pedagoģiskajā darbībā. Turpmāk centīšos pie sevis strādāt vairāk. Īsti nejūtos drošs klases audzināšanas darbā.”

Vēl ir arī cita veida raksturojumi un atsauksmes, kas atklāj dažādas nepilnības:

S.: “Skolotājs ir aktieris klases priekšā. Brīžiem flegmātisks ... ”

G.: “...pietrūkst patstāvības un drošības sajūtas, bet precīzs un atbildīgs.”

J.: “...jābūt drošākai, rūpīgāk jāpārdomā stundas gaita. Mērķtiecīgāk jāplāno stundas laiku un jāprot to izmantot. Novēlu lielāku ticību savām spējām un varēšanai, lielāku drošību, stāvēt klases priekšā.”

O.S.: “Gribētos, lai visu darītu ar lielāku atbildības sajūtu, precīzi jāpārzin mācāmās dziesmas materiāls. Lai stundas izdotos emocionālākas, radošākas, dzīvespriecīgākas, vajadzīgs gribasspēks...”

Aigars K.: “Nestrādāšu skolā, tāpēc ka ir darbs pūtēju orķestrī.”.

O.E.: “...nepietiekami strādāja pie mācību stundas konspekta, dažkārt iztika tikai ar stundas plānu. ...novēlu nopietnāku attieksmi un lielāku pašdisciplīnu...”

Prakses laikā gadījās, ka studenti nenokārtoja praksi, piemēram, students A. 3.kursā kārtoja praksi divas reizes, jo bija neapmierinoša attieksme pret darbu, nebija novadītas visas stundas, līdz ar to lielas nepilnības teorijā un praksē. Toties studentam

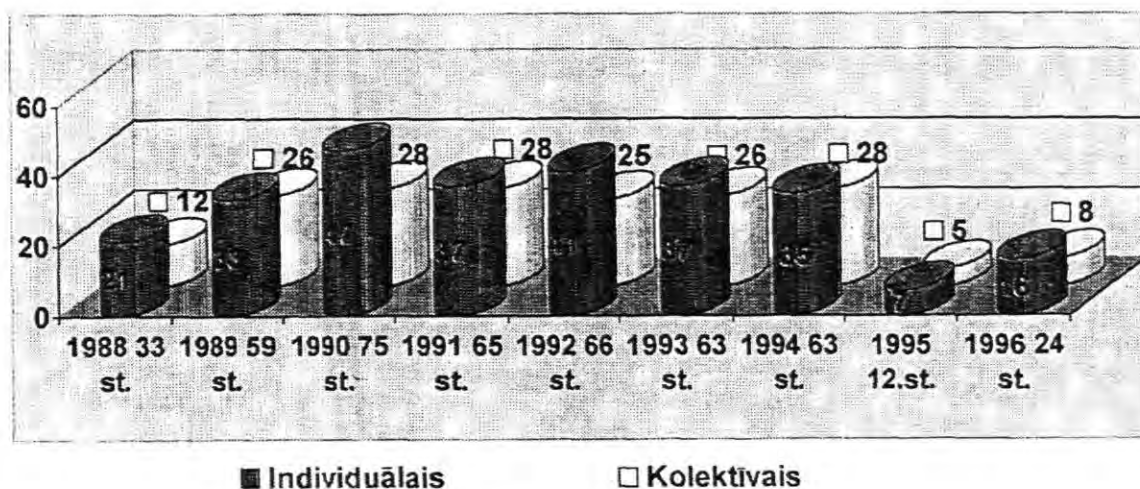
A. 4.kursā attieksme mainījās, līdz ar to arī rezultāti neizpalika, skolotāja raksta: "Sevi parādīja kā nopietnu, apzinīgu studentu. Stundām gatavojās nopietni, ieviesa arī radošus elementus. Turpmākajā darbā vēlams pievērst lielāku uzmanību skolēnu aktivizācijai un kontaktam ar bērniem."

Man kā prakses vadītājam, analizējot šos piemērus, arī ir savi vērojumi un secinājumi, piemēram, ka pedagoģiskās darbības rezultāti būtu daudz atšķirīgāki, ja būtu lielāka vēlēšanās darboties skolā un spējas paškritiski analizēt savas kļūdas, un turpmākā darbībā censties tās novērst.

Pie **psiholoģiski pedagoģiskiem profiliem** pētījām arī topošo pedagogu vēlmes strādāt individuāli vai grupā.

Piemēram, studente Ilona Z. raksta, ka "varētu strādāt arī par mūzikas skolotāju, taču vairāk priecātos, ja būtu iespēja mācīt mūzikas skolā vijoli. Pirmkārt tāpēc, ka tur var daudz uzmanīgāk un vērīgāk iepazīt un izprast katru audzēkni."

Pētījuma rezultātā topošie pedagogi galvenokārt izsaka vēlēšanos strādāt ar skolēnu individuāli, jo pārsvars uz individuālo darbu ir 20 % starpība (skat. 2.2.1. zīmējumu).



2.2.1. zīmējums. Topošo mūzikas pedagogu vēlmes strādāt individuāli vai grupā

Domājam, ka tas saistīts arī ar pieredzes trūkumu un darba svarīguma neapzināšanos. Uzskatām, ka pēc dažiem gadiem šis rezultāts būtu savādāks.

Interesantus rezultātus ieguvām studentu saskarsmes un emocionālā jomā. Piemēram, Lauma raksta: "Prakses laikā iemācījos ātrāk rast kopīgu valodu ar skolēniem, turpat praktikante atzīmē, ka arī nekautrējas paust savu emocionalitāti."

Anita V.: "Varēju brīvāk justies kā skolotāja."

Jolanta U. : "Ar jaunākajām klasēm nespēju atrast kontaktu, jo sabiedriskajā darbā pārsvarā esmu kontaktā ar pieaugušiem. Labprāt strādātu ar pirmsskolas vecuma bērniem vai arī, ja man būtu sava klase, kuras izaugsmei es spētu sekot gadu laikā."

Praktikanti izsaka savu viedokli un priekšlikumus profesionālās sagatavošanas jomā augstskolā.

Mareks K. : "Vokālās nodarbībās augstskolā vajadzētu mācīt tā, lai mēs paši varētu iemācīt bērniem pareizi dziedāt."

Iveta G. : "Mūzikas vēstures un mūzikas klausīšanās materiālu augstskolā vēlams veidot pēc skolas programmām."

Jānis R. : "Klavierēs vairāk pievērst uzmanību dziesmu pavadījumu izpildījumam, jo es līdz šim vispār kaut ko tādu neesmu mācījies."

Normunds, Gunita : "Vēlams nodaļā ieviest retoriku, jo tā ir nepieciešama mūsu specialitātē."

Iveta B.: "Gribētos labāk iemācīties izmantot uzskates līdzekļus."

Anita V.: "Domāju, ka jābūt saiknei starp visiem mūzikas cikla priekšmetiem. Noteikti solfedžo vajadzētu vairāk laika atvēlēt relatīvai solmizācijai, jo pie mums to nedara, bet studentiem, kuri ar to nebija nodarbojušies, ir ļoti grūti."

Arī studenti, kuriem dažkārt bija pavirša attieksme pret darbu, tomēr adekvāti rakstīja par to, kas nepieciešams prasmju pilnveidei: Ilmārs M.: "Laikam stingra pašanalīze un pieredze."

Pētījuma gaitā saskatījām vairākas **problēmas**, **viena** no tām - **attieksme** pret pedagoģisko praksi:

- a) pozitīva attieksme jau bija un tā tiek pārnesta uz pedagoģisko praksi;
- b) bija neitrāla pret pedagoģisko procesu, tagad kļūst pozitīvāka;
- c) bija neitrāla attieksme un arī paliek neitrāla;
- d) bija negatīva, mainās uz pozitīvo, pārlec pāri neitrālajai attieksmei;
- e) bija negatīva, kļūst neitrāla.

Atzīmējot pedagoģiskās darbības attieksmes problēmu, mūsaprāt, zīmīgākā ir studentu psiholoģiskā nostādne, kuru palīdz virzīt gan studentu grupa, gan fakultātes mācītbspēki, skolas administrācija, metodiķi, skolotāji, prakses vadītājs. No tā arī pārsvarā mainās attieksme pret pedagoģisko darbību, bez šaubām, iekļaujot visas pedagogam nepieciešamo īpašību komponentes un darbības rezultātus.

Attieksme ir mainīga arī darbā ar skolēniem skolā, tas ir saistīts ar to, ka lielākā daļa studentu jau ir strādājuši individuāli ar bērniem mūzikas skolās, mācot klavierspēli, pūšamos instrumentus, akordeonu u.c., bet šeit nepieciešamas prasmes un iemaņas darbam ar kolektīvu gan stundu vadīšanā, darbā ar skolēnu kori, audzināmo klasi, gan ārpusklases darbā. Tāpēc rodas problēmas darbā ar skolēnu kolektīvu, jo jāprot uzmanīgi vadīt mācību audzināšanas darbu, bet daļa – 0.5% studentu pedagoģiskās prakses procesā ieslēdzas it kā automātiski, attiecīgā situācijā sevi noskaņo formālai noteikumu izpildei, bet daļa sevi noskaņo apzinīgai noteikumu izpildei, piemēram, pirmā varianta piemēru mēs ieguvām no pedagoģiskās prakses vērojumiem un sarunām ar metodiķiem. Piedāvājām šādas ilustrācijas:

L.: “Tas viss man nebūs vajadzīgs, jo es mācīšu bērniem klavierspēli un strādāšu mūzikas skolā.”

S.: “Pedagoģiskā prakse man nav vajadzīga, jo nestrādāšu skolā...”.

Vēl pie šī varianta gribētu atzīmēt trešo grupu, kuri sevi gatavo kā māksliniekus izpildītājus un sevi uzskata par vadošu personu studentu grupā.

Gala rezultātā domājam, ka šie faktori ietekmē saskarsmes attiecību veidošanos ar skolēniem, skolotāju kolektīvu, metodiķiem, kā rezultātā veidojas studentu attiecīgā attieksme pret pedagoģisko darbību skolā. Atzīmēsim dažas negatīvās studentu replikas no mūzikas stundām, kuras liecina par topošā skolotāja attieksmi pret bērniem: “Ja tu manī neklausīsies, tu man nebūsi draugs.” Šeit svarīga intonācija. Tā bija vēsa, atturīga, formāla, arī mīmika, žesti, valoda bija distancēta, tātad iedarbība izraisīja attālinātu attieksmi pret bērniem.

Analizējot otrās grupas studentu attieksmi (apzinīgo), ir vērojamas cita virziena problēmas, piemēram:

- 1) studenti, kuriem ir vidējā speciālā izglītība, pamatā daļa kordiriģentu, jau pirms augstskolas izgājuši pedagoģisko praksi un uzskata, ka profesionālās sagatavotības līmenis jau pilnībā sasniegts. Kā rezultātā nepievērš nepieciešamo uzmanību metodiķu, skolotāju norādījumiem, ieteikumiem profesionāli pedagoģiskā darba pilnveidei;
- 2) studenti, kuri vēlas darboties, bet nav pārliecināti par savām spējām un gatavību pedagoģiskajai praksei, bet, pateicoties metodiķu, skolotāju, prakses vadītājas konsultācijām un atbalstam, acīmredzami izmainās attieksme, kā arī darbības rezultāti. Piemēram, studente R. individuālās sarunās teica: “Pirms otrās prakses domāju, ka skolā nekad nestrādāšu, bet, pateicoties metodiķei (skolotājai

V.Skutānei), domāju, ka esmu īstajā vietā. Lai gan atbildība ir šausmīga... Bērni gan patīk vairāk nekā skolas atmosfēra. Skolotāju kolektīvs bija atsaucīgs, uzņēma mūs saprotoši un labvēlīgi, studente atzīmēja, ka tikai pirmajā aktīvajā praksē kļūst viss skaidrs, kā būtu jāstrādā. Protams, ja ir labs metodiķis.

Pētījuma gaitā varēja izanalizēt daļu studentu (apmēram 0.4%), kuri netika galā ar audzināšanas darbu skolā. Viņu atbildēs jūtama neapmierinātība. Gadījās arī dažas atbildes: "skola nav mana īstā vieta, jo liels troksnis, daudz nepaklausīgu bērnu, un arī pedagoģiskā prakse man deva iespēju to izprast."

M.: "Ir diezgan grūti būt skolotājam, iespējams, esmu kļūdījusies profesijas izvēlē, taču labprāt mācītu mūziku tiem, kam tas interesē no sirds. Patreiz skolās valda diezgan liels haoss, līdz ar to bērni nav tādi, kādus gribētu redzēt. Bet vispār jādomā, ka nākotnē, kad izglītības sistēma būs pilnveidota, var cerēt, ka gan bērni, gan skola man patiks."

L: "Esmu ar savu profesijas izvēli pilnīgi apmierināta. Kas attiecas uz trūkumiem – tos ar laiku domāju izlabot. Ļoti patīk bērni. Visvairāk mīlu palaidņus, jo ar viņiem ir ļoti interesanti. Skola, kā jau diezgan paveca – tradīcijās iesūnojusi, ļauj jaunajiem darboties, bet paši pretīnākšanu neizrāda..."

Ko raksta studenti par pirmo un otro praksi?

R.: "3.kursā bija grūtāk, 4.kursā - labi, jo bija izpalīdzīgi skolotāji..."

Otrā problēma: studentu praktikanšu **refleksijas** izpaušme.

Svarīgi bija izziņāt refleksijas izpaušmes salīdzinājumā ar metodiķu, skolotāju, prakses vadītāja vērtējumu un studentu praktikanšu vērtējumu. Piemēram, kādu pašnovērtējumu dod students, metodiķis, prakses vadītājs. Citēsim fragmentus, kur vērtējums ir adekvāts (sakrīt): "Atļaušos sevi novērtēt ar "8". Neskatoties uz to, ka tā man ir pirmā prakse, man izveidojās ļoti labas attiecības ar skolēniem, skolotājiem, metodiķiem."

"Vērtēju ar atzīmi "5". Domāju, ka strādāju "labi", vairāk drosmes, stingrības, lai varētu tikt galā ar mūsdienu bērniem." "Gandrīz labi", jo bija daudz nepilnību." "Vērtēju "teicami", jo zinu, ko gribu panākt no skolēniem un no sevis." "Skolas vērtējums bija "8", arī es piekritu šim vērtējumam." "Vērtēju ar "7". Ļoti patīk mūzikas stundas, bet nepatīk pildīt dokumentāciju..." "Piekrītu skolotāja metodiķa vērtējumam "7", kaut gan ar laiku tas varētu būt augstāks". "Mūzikas stundu vadīšanu vērtēju ar "7", bet ansambļa un kora sagatavošana skatei man patika visvairāk, šeit es atdevu sevi visu,

tāpēc šo darbu vērtēju ar "9". "Vērtēju ar "7" – darīju visu, kas bija iespējams, lai sevi parādītu, bet pieredzes trūkums lika sevi manīt."

Citēšu **neadekvātas refleksijas** fragmentus, kur vērtējums nesakrīt ar skolas vērtējumu.

Studenti vērtēju ar atzīmi "7", jo jāpiestrādā psiholoģijas un pedagoģijas jomā. Skolas vērtējums – "teicami". Studentes vērtējums – "7", jo trūkst zināšanu metodikā. Skolas vērtējums - "9".

Vērojamas zīmīgas izpausmes, ja ir kolektīvais un individuālais. Ja ir individuālais, tad rezultāti ir labāki, ja kolektīvais, tad sliktāki, līdz ar to arī veidojas attieksme pret šo procesu, tas sasaucas arī ar spējām (adekvātais ar kolektīvo un neadekvātais ar kolektīvo) un arī citi varianti. Ja ir nodarbības mazākās grupās, un ciešāks kontakts, intensīvāka materiālu izpratne.

Trešā problēma ir topošo pedagogu un skolotāju metodiķu **sasvstarpējas attiecības**:

- psiholoģiskā nesavienotība;
- psiholoģiskā saderība un nesaderība;
- psiholoģiskā saderība un psiholoģiskā nesaderība no abām pusēm;
- sadarbības iespējas.

Šajā sakarā man kā prakses vadītājai svarīgi zināt, vai students varēs strādāt pie attiecīgā skolotāja, metodiķa, kas viņš par cilvēku, būs vai nebūs sadarbības iespējas; paredzēt, vai ir iespējamās konfliktsituācijas. Kā tās novērst?

Ilggadēju pētījumu gaitā nācās saskarties ar konfliktsituācijām, kas radās starp skolotāju metodiķi un studentu praktikantu, centāmies noskaidrot un novērst izveidojušos konfliktsituāciju, jo izrādījās, ka arī skolas direktoram kļuva zināms par notikušo. Konstatējām, ka skolotājs un direktors savu rīcību uzskata par pareizu, bet studenta – par nepareizu, tāpēc direktors brīdināja, ka citreiz mūsu studentus praksē nepieņems. Noskaidrojot konflikta iemeslu, izrādījās, ka tas bija saistīts ar metodiķa nevēlēšanos palīdzēt studentam. Tomēr, ievērojot kompromisu, viss atrisinājās veiksmīgi. Dažreiz sadarbības iespējas efektivitāti bremzē studentu paviršā attieksme pret darbu, augstprātība, nevērība. Gadās arī tā, kā raksta studente V. – "prakses sākumā no skolotāju kolektīva puses nebija pretīmnākšanas, atbalsta jaunajam skolotājam."

B.: "Ar skolotāju metodiķi nesapratāmies labi, jo, analizējot stundas, viņš man nenorādīja uz trūkumiem, bet izteica to citiem." S.: "Ļoti labi kontaktējos ar priekšmeta

metodiķi, kā arī ar klases audzinātāju, bet pārējie skolotāji un administrācija studentiem nepievērsa nekādu uzmanību." J. – "skolotāju kolektīvs ļoti atsaucīgs, vienmēr palīdz, uzmundrina, ar interesi izturējās pret manu darbu."

Vērojot studentu izplatītākās kļūdas pedagoģiskā saskarsmē, **secinājām**, ka: studenti neprot organizēt saskarsmi kopumā; neapzinoties organizē tikai vienu no tās funkcijām (piemēram, informācijas funkciju). Tāpēc skolotājs, kā iesācējs veido stundu kā informācijas sistēmu un nedomā par citām saskarsmes funkcijām. Nav vienota pedagoģiskās saskarsmes procesa. Tāpēc konspekta sastādīšanā jāatrod emocionālo kontūru attēlu, un kopējo psiholoģisko situāciju utt., lai ar laiku šis process veidotos automātiski. Nav izpētīts daudzveidīgais saskarsmes repertuārs.

Konstatējām, ka grūtāk pilnveidojas organizatoriskās prasmes un secinājām, ka tas izskaidrojams ar to, ka studentiem nepietiek pārlicības, uztveres dinamikas, vērtīguma, atjautības, darba pieredzes ar atbilstošu vecuma grupu, kā arī ietekmē paša neorganizētība, pašdisciplīnas trūkums.

Pētījumā noskaidrojām zīmīgākās topošo mūzikas skolotāju profesionālās adaptācijas problēmas, kā rezultātā nonācām pie secinājuma par psiholoģisko mikroklimatu atšķirību dažādās Latvijas skolās. Daļa studentu bija nedaudz nobažījušies (0.5%) par sava statusa nenoteiktību skolā un kā veidosies savstarpējās attiecības ar skolotājiem. Acīmredzot, šis aspekts vēl nav īpaši izstrādāts un precizēts. Īpaši tas attiecas uz klases audzinātāja darbu. Studenti gribētu konkretizēt savas attiecības ar skolotājiem skolā un ierosina, lai programmā savlaicīgi ieviestu paredzētos pasākumus pēc klases audzinātāja plāna un vēlētos precīzāk noskaidrot savus pienākumus, atbildību un radošās darbības iespējas. Lielākā daļa studentu – 90% izsaka vēlēšanos palielināt pedagoģiskās prakses laiku. Ieviest pedagoģiski psiholoģiska cikla priekšmetus un speciālos priekšmetus (metodiku) pirmā kursa sākumā.

Pētījumi liecina par to, ka topošajam pedagogam pedagoģiskajā praksē ir dota iespēja apzinīgai pašaudzināšanai, apzināties profesionālās pašizglītības nozīmi. Piemēram, ģinterešu virzības noteikšanā bija svarīgi izzināt sabiedriskās darbības sfēru.

Uz jautājumu "kādi motīvi jūs virzīja nodarboties ar sabiedrisko darbību?" – studenti atbildēja: "Jo tā mani sagatavo nākamajai mūzikas skolotāja profesijai." Visbiežāk tā atbildēja tie studenti, kuriem vērojama pozitīva pedagoģiskā ievirze pret pedagoga profesiju, bet ne reizi šis motīvs neizpaužas studentu grupai ar negatīvo

ievirzi pret pedagoga profesiju. 60% studentu nav aktīvas sabiedriskas darbības, darbojas tikai 10%. bet ir daļa studentu, kuri, mācoties augstskolas pēdējā kursā, ievērojami aktivizē savu sabiedrisko darbību (20%). Tas saistīts ar gatavošanos noslēguma eksāmeniem, tie ir studenti, kuri vēlas ieņemt līdera pozīciju atbilstošā darbības jomā, piemēram, dirigents, izpildītājs – 10%.

Apkopojot šos rezultātus, jāsaka tas, ka ir ne visai augsta studentu sabiedriskā aktivitāte, nepietiekams prasmju un iemaņu līmenis organizatoriskā darbībā, tāpēc tas ir viens no galveniem iemesliem, kas sagādā grūtības topošo skolotāju audzināšanas darbā. Par to liecina arī sarunas ar pēdējā kursa studentiem. Viņi atzīmē, ka grūtības audzināšanas darbā bija arī laika trūkuma dēļ.

Pēc tam seko: 1) sagatavošanās stundai (organizatoriskās formas), 2) stundas vadīšana, lai sagatavotos un vadītu ārpusklases darbu, 3) sagatavošanās ārpusklases darbam un tā vadīšana.

Audzināšanas darbs skolā no skolotāja pieprasa lielāku organizatorisko un komunikatīvo kultūru, tieši darbības kultūru, bet nevis vienkārši informāciju, precizitāti. Nav arī nekāds brīnums, ka mūsu topošie mūzikas skolotāji vēl pilnībā nepazīn šādu kultūru. Tāpēc augstskolā nepieciešams tam pievērst attiecīgu uzmanību, lai varētu pilnīgi sagatavot studentu audzināšanas darbam, savas personības daudzpusīgai attīstīšanai kā to pieprasa mūsu jaunie dzīves apstākļi. Studentiem, topošajiem mūzikas skolotājiem, nepieciešams aktīvi iesaistīties organizatoriskā, mākslinieciski estētiskā, zinātniski pētnieciskā darbībā, jo tas ir vajadzīgs, lai varētu aktīvi darboties sabiedrībā, reaģēt uz dzīvē sasāpējušām problēmām.

Pamatā pētījumos balstījāmies uz to, kā caur studenta personības – topošā mūzikas skolotāja prizmu, pilnveidojās profesionāli pedagoģiskās kompetences, un kādas ir iespējas man kā metodikim un prakses vadītājam palīdzēt šo kompetenču attīstībā un pilnveidē.

Apkopojot šīs nodaļas pētījumus, varam teikt viennozīmīgi, **ka kvalitatīvais un kvantitatīvais raksturojums atkarīgs arī no studenta pedagoģiskās prakses uzdevumu izpildes, pirmsprakses sagatavošanas darba, pedagoģiskās darbības izpausmes, personīgās pieredzes analīzes un apzināšanās.**

2.3. Pedagoģiskās prakses vadīšanas un reorganizācijas iespējas

Intelektuālās produktivitātes mehānisms visiem nav vienāds un būtu naivi domāt, ka ir viena cilvēka metodika. "Kā es strādāju" rekomendēt visiem, kas vēlas iemācīties labi strādāt. Var būt labs darbinieks, bet intelektuālā produktivitāte viņam ir zema, toties augstas ir vispārējās darba spējas. Ļoti bieži tieši tāds cilvēks lieliski tiek galā ar rutīnas darbu. Tātad cilvēkus mēs varam iedalīt aktīvi radošos, pasīvi radošos, aktīvos erudītos, pasīvos rutinieros un tā tālāk.

Visas personības īpašības ir savstarpēji cieši saistītas: intelektuāla struktūra, psihe, raksturs, kultūras un izglītības līmenis, gaume.

Cilvēki nedalās labajos un sliktajos. Pārsvārā viņi ir parasti, bet ļoti dažādi. Un šo dažādību vajag mācēt ievērot, mācēt cienīt un mācēt to izmantot. Kā zināms, nav cilvēku bez spējām, bet ir tādi, kas strādā spējām neatbilstoši, ar retiem izņēmumiem, talants neatklājas pats no sevis – to vajag izzināt, celt gaismā un attīstīt.

Svarīgi atcerēties, ka izplatīts fatalistiska veida uzskats: viduvēju skolu absolventi tiekot augstskolā, top par pelēcīgiem, viduvējiem. Pamatā tie ir jaunieši, kuriem dzīvē viss ir priekšā. Viņu profesionālās darbības rezultāts daļēji ir atkarīgs arī no augstskolas kolektīva darba, kā arī pašu darba un pašaudzināšanas.

Cilvēka spējas var izpausties un veidoties kā jauniešu vecumā, tā arī brieduma gados. Tāpēc nesteigsimies ar secinājumiem "pelēcīga personība" un nevilksim krustu savām spējām.

Diemžēl mūsu augstskolas praksē, kas attiecas uz Mūzikas pedagoģijas nodaļas studentiem, sastopamies ar pārīgiem secinājumiem, ka studentiem (apmēram 30%) nav atbilstošas spējas izvēlētajā profesijā. Jāatzīst, ka studenti nāk no skolām ar mazu dzīves pieredzi, iespējams, ka viņiem nebija tādu tuvu cilvēku, kas viņus virzītu pareizā profesionālā gultnē, tāpēc universitātes mācībspēkiem vajadzētu būt uzmanīgākiem, taktiskākiem, izdarot šādus secinājumus. Piemēram, pedagoģiskās prakses laikā studenta

prasmes izpaužas daudzveidīgās formās, pat mainīgās, salīdzinot ar mācību procesu universitātē.

Lai attīstītu vērtīgas mūzikas speciālistu īpašības, sevišķa vērtība jāpievērš studentu grupai, kolektīvam. Jāpiebilst, ja nav saliedētas studentu grupas, sākot ar 1. un beidzot ar 4.kursu, tad profesionāli pedagoģiskā sagatavošana tiek traucēta.

Pēdējos gados redzami palielinājiem kvalificēto skolotāju skaits, kuriem ir augstākā izglītība. Bet, ja padomā reāli cik daudzi no viņiem atbilst pedagoga statusam? Tāpēc pedagoģu sagatavošanā liela atbildība jāuzņemas augstskolai, jo skolu reformās svarīgākais ir – dot topošajiem mūzikas skolotājiem, audzinātājiem pašas nepieciešamākās zināšanas un labu praktisko sagatavotību augstskolā. Līdz ar to izvirzās vairāku problēmu virkne:

- 1) universitātes – skolas sadarbība;
- 2) pasniedzēja – metodiķa sadarbība;
- 3) skolotāja – metodiķa sadarbība;
- 4) studenta – praktikanta sadarbība.

Universitātes un skolas sadarbība ir nepieciešama visa mācību gada laikā. Ļoti svarīga ir patstāvīga studentu iepazīstināšana ar skolas dzīvi, tās problēmām, klases audzināšanas darbu, āpusklases audzināšanas darbu, mūzikas priekšmeta mācīšanu. Students it kā iepazīstas ar psiholoģiskās un pedagoģiskās darbības īpatnībām skolā. Domājam, ka tas ir apjomīgs process, tāpēc katram studentam ir nepieciešama individuāla pieeja. Vēlams pārdomāt pedagoģiskās prakses organizēšanu. Mūsuprāt, svarīgi jau šim nolūkam pirmā kursa pirmajā pusgadā vienreiz gadā organizēt netiešo praksi skolā. Būtu nepieciešams izstrādāt konkrētu darba programmu pedagoģijā un psiholoģijā, kā arī mūzikas priekšmeta metodikā. Katrā prakses dienā ir būtiski studentus iepazīstināt ar konkrētiem uzdevumiem, kas viņiem ir jāievēro un jāizpilda, pēc tam kopā ar docētāju jāizanalizē. Pirmā kursa otrajā pusgadā vēlams vadīt kādu no mūzikas mācībstundas daļām. Piemēram, organizatorisko daļu, iedziedāšanos, darbu ar ritma un motīvu tabulām utt. To var nosaukt par "mikropasniegšanu". Tā varētu darboties arī otrajā kursā, bet trešajā un ceturtajā kursā nepārtrauktā pedagoģiskā prakse. Šāda pedagoģiskas darbības procesa organizācija un vadīšana atkarīga arī no

skolas administrācijas un skolotāja metodiķa ieinteresētības, kā arī objektīva studentu praktikantu vērtējuma. Vairākus gadus sadarbojoties ar dažādām Latvijas skolām, nācās saskarties ar pretrunīgiem klases audzinātāju un skolotāju metodiķu vērtējumiem. Tas nozīmē, ka raksturojums dažkārt neatbilst studenta darba vērtējumam. Par to pārliecinājāmies vērojot, studentu praktikantu darbu skolās.

Studentu sagatavošanā daudz kas atkarīgs arī no docētāju kolektīva savstarpējās sadarbības, ieinteresētības, mērķtiecības. Vispārējo un speciālo priekšmetu nodarbību laikā nepieciešams veidot dažādas neparedzētas pedagoģiskās situācijas (it kā "skolā"), rosināt un mācīt studentus, kā rīkoties.

Nenoliedzams fakts, ka Mūzikas pedagoģijas nodaļā ir nepieciešamība iekārtot metodisko kabinetu ar moderniem mūsdienām atbilstošiem tehniskiem līdzekļiem un iekārtām, papildināt bibliotēku ar jaunāko mūzikas literatūru, izdales materiālu mūzikas mācīšanas metodikā. Vēlams studentu zinātnisko darbu tēmas vairāk saistīt ar skolas darbam nepieciešamajām problēmām (darbs ar kori, iedziedāšanās, programmas sastādīšana utt.).

Mums gribētos atzīmēt arī visu speciālo priekšmetu ciklu apmācību augstskolā. Acīmredzami arī trūkumi satura un metožu izvēlē, to mācīšanā, konkrēti: pārmērīga atsevišķu programmu un mācību grāmatu sarežģītība, mācāmā materiāla dublēšana, nepietiekama tā atlase, vāja mācību darba saikne ar praktisko, nepietiekami racionāla garīgā un fiziskā darba organizācija, bieži vien metodiku vienvēidība.

Ir jāatzīst, ka izglītības sistēmā jūtama nesakārtotība un varbūt arī vienaldzība, kā rezultātā vērojama mācību un audzināšanas procesa līmeņa pazemināšanās. Tāpēc nepieciešams runāt arī par augsti tikumisko docētāju un studentu savstarpējo attiecību veidošanos augstskolā. Lai rosinātu studentu sociālo aktivitāti, (t.i., - studentu pašpārvaldi), bez kuras nav iedomājama studentu pilsonības tālāka veidošana, ir nepieciešams:

- individuālās un grupu nodarbībās augstskolā lielāku uzmanību pievērst studentu mācību audzināšanas darbam un virzīt tos uz patstāvīgu profesionāli pedagoģisko darbību;
- studentu apmācīšanā ievērot universitātes mācību programmu un skolu programmu integrāciju;

- mācībspēkiem sekmēt studenta pozitīvu attieksmi pret profesijas izvēli;
- pilnveidot nepieciešamās profesionālās īpašības;
- attīstīt vispārējās un speciālās prasmes, spējas un profesionālās darbības lēmeni.

Prakses vadīšanas sistēmā var saskatīt vairākus posmus:

1. Būtu jāzin topošo **abiturientu attieksme pret pedagoģisko darbību**. To iespējams veikt pārrunu veidā pieredzējuša psihologa vadībā. Mūsu augstskolā šī pieredze tiek praktizēta, kaut gan jāpiebilst, ka ne vienmēr tiek atklāta abiturientu īstenā attieksme pret pedagoģisko darbību.

2. **Pedagoģiski psiholoģiska cikla priekšmeti** un to ieviešana praksē. Skaidri jāorganizē noteikta, mērķtiecīga netiešās prakses novērošana. Nepieciešamas speciālpsiholoģiskas apmācības, lai studentiem 1.kursā veidotu profesionālas saskarsmes iemaņas un prasmes, piemēram – saskarsmes kultūra, jo pat aktīvās prakses laikā šīs mūzikas pedagogam svarīgās prasmes un iemaņas būtībā tiek atklātas pašplūsmā. Vairāk nepieciešamas praktiskās nodarbības, kuras būtu virzītas uz saskarsmes prasmju un iemaņu izstrādi.

Nepieciešams ieviest **pedagoģiskās meistarības kursu** ar praktiskām nodarbībām. Domājam, ka tieši šis kurss sekmēs augstskolas mācību procesā profesionāli pedagoģisko prasmju pilnveidi.

3. **Speciālo priekšmetu vieta un loma, to mijiedarbība studentu sagatavošanā**. Šajā sakarā ir jāakceptē vispārizglītojošo skolu mūzikas mācības izglītības vadlīnijas. Tiek izvirzīti sekojoši mūzikas mācības mērķi:

- sekmēt personības emocionālo un intelektuālo attīstību;
- atraisīt vadošās spējas, radīt vēlmi izpaust sevi radošā darbībā;
- veidot priekšnoteikumus tam, lai katrs jauniešis spētu iesaistīties Latvijas mūzikas dzīves līdzveidošanā – kļūt par aktīvu mūzikas klausītāju, koncertu apmeklētāju, par kordziedātāju vai dažāda veida mūzikas amatieru kopu dalībnieku.

Galvenie uzdevumi:

- radīt apstākļus, kas veicinātu pozitīvas attieksmes veidošanos pret mūzikas nodarbībām; panākt, lai tās izraisītu interesi, sniegtu personisko gandarījumu, emocionālu un estētisku pārdzīvojumu;

- radināt ieklausīties skaņā, skaņu pasaulē, skaņu valodā, skaņdarbā, uztvert to emocionāli un analītiski; attīstīt tēlaini asociatīvo domāšanu;
- attīstīt iemaņas un prasmes, kas nepieciešamas muzikālajā darbībā (dziedāšanā, instrumentu spēlē, muzikāli ritmiskajās kustībās, rotaļās un spēlēs, mūzikas uztverē);
- nodarbībās aktīvi izmantot praktiskās muzicēšanas formas (dziedāšanu, teksta skandēšanu, ansambli u.c.), veicinot katra skolēna pašizteikšanos, izceļot katra dalībnieka nozīmīguma apziņu, veidojot kolektīvai darbībai nepieciešamās saskarsmes iemaņas u.c.);
- apgūt Eiropas mūzikas valodas "gramatikas un sintakses ābeci" un radīt priekšstatu par pasaules mūzikas kultūras attīstību;
- mācīt uztvert dažādu kultūru mūzikas valodu, to loģiku, likumsakarības, mūzikas valodas elementu tēlaino izteiksmību.

Tādējādi, balstoties uz izglītojošo skolu mūzikas apmācības saturu, mērķiem un uzdevumiem, augstskolā speciālo mūzikas priekšmetu (solfedžo, mūzikas literatūra, klavieres u.c.) programmas jāizstrādā, saskaņojot ar skolas programmām un mācību grāmatām. Darbības programmās vēlams izvirzīt galveno, kas nepieciešams studentu sagatavošanai darbam skolā. Ja analizē speciālo mūzikas priekšmetu mijiedarbību studentu profesionālajā sagatavošanā, tad ir jāatzīmē, ka vēl nav pietiekami saliedētas sistēmas, bet ir atsevišķi posmi. Lai nerastos mācību pārslodze, vēlams sabalansēt studentu darba režīmu.

4. **Metodika. Pedagoģiskā prakse** nav metodikas sastāvdaļa, bet tas ir viens vesels vadīšanas centrs, tāpēc svarīgs ne tikai lekciju saturs, formas, bet arī tās iedarbība uz topošo pedagogu domāšanu un nepārtraukta praktiska darbība grupā. Viena no lielākajām problēmām - nav integrācijas, nav sistēmas kopumā, tā tas ir visā universitātē. Var izstrādāt vienu modeli. Šo modeli var izstrādāt Mūzikas fakultātes kolektīvs. Bet to var panākt tikai ar mērķtiecīgu, radošu, iniciatīvu, ientresētu visa kolektīva darbu. Šobrīd strādā viss kolektīvs, bet tikai atsevišķos posmos, katrs par sevi. Uzskatām, ka teorētiskajā daļā izteiktie apmācības modeļi studijās ("adaptīvais", "refleksīvais", "racionālais", "sadarbības", "aroda") un autores izstrādātais un

eksperimentāli pārbaudītais **prakses modelis** sekmēs studentu sagatavošanu pedagoģiskajai praksei un dos plašākas iespējas efektīvai prakses vadīšanai un tās norisei.

Vēl pastāv 4 pamatfaktori, kas var sekmēt veiksmīgu prakses vadīšanu un tās norisi:

1. Atbilstoša situācija, apstākļi, prakses vieta, izvietojums, personāls, iespējas utt.;

2. Augstskolas mācībspēku, prakses vadītāja attieksme (plānošana, atbalsts prakses programmas izpildē u.c.);

3. Skolotāju un docētāju (skolā un augstskolā) personības:

- to aktivitāte programmas izpildē;
- vadītāju statusa līmenis;
- to personības īpašības (kompetence, atbildība).

4. Prakses programmas struktūras posmi:

- sagatavošanas posms;
- pieņemšana;
- sagatavošanas plānošana;
- vadība;
- rezultātu vērtējums.

7. **Dienasgrāmata.** Šis bloks ietver visu posmu blokus. Kā studenti tiek sagatavoti pedagoģiskajai netiešajai un tiešajai aktīvajai praksei, kā noris pedagoģiskā prakse, kā tiek noslēgta šī organizācija, kā tiek veikts iepriekšējais sagatavošanas darbs ar priekšmetu metodiķiem ("sākumskolas" un "mūzikas"), darbs ar skolas administrācijām, skolotājiem, skolotājiem metodiķiem, kā studenti analizē un izvērtē personīgo darbību.

8. Lai risinātu studentu profesionālās sagatavošanas problēmas augstskolā, nepieciešams pievērst uzmanību:

- saskarsmes tehnikai, attīstot jūtas, līdzpārdzīvojumu;
- pedagoģiskās tehnikas attīstībai;
- mobilizēt studentus intensīvai izzinošai, intovatīvai, radošai darbībai;
- spēju attīstībai un praktisko iemaņu apstrādei, spējām nodot zināšanas un prasmes skolēniem, kā arī nepieciešams atrast

līdzsvaru apmācībā starp teorētiskām (akadēmiskām) zināšanām un praktisko pieredzi;

- docētāju attieksmei pedagoģiskā procesa vadīšanā (lai nebūtu vērojama formāla pieeja), jābūt līdzjūtīgākiem, saprotošākiem;
- studiju kvalitātei augstskolās, jo studiju kvalitāte veido pārējās kvalitātes un kvantitāti.

Lai iegūtu nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas, veidotu nepieciešamās personiskās īpašības, studentiem sava dzīve jāorganizē tā, lai tā atbilstu kopīgi izvirzītajiem dzīves principiem un mērķiem, jo tie cits citam ir pakļauti. Tādējādi profesionālā un dzīves darbība neatlaidīgi un pacietīgi jāvirza uz to sasniegšanu. Jāatzīmē, ka daudzi mūsu absolventi – apmēram 80% ir sasnieguši savu dzīves mērķi un veiksmīgi strādā Latvijas vispārīzglītojošās skolās.

Lai risinātu augstskolu profesionālās attīstības problēmas topošo mūzikas skolotāju sagatavošanā, nepieciešams mainīt pieeju prakses vadīšanā un reorganizēšanā. Uzskatām, ka augstskolu izglītības koncepcijā jāietver pedagoģiskās prakses stratēģija, mērķi un uzdevumi. Ņemot vērā katra mācību priekšmeta specifiku, jāizveido centralizētu darba programmu pedagoģiskajā praksē. Studiju mācību plānā jāievieš korekcijas: t.i., palielinot kopējo prakses laiku no 10 nedēļām līdz 20 nedēļām, sākot no 2. kursa otrā pusgada, turpinot 3. un 4. kursā. Studiju procesā iekļaut **pedagoģiskās meistarības** kursu, kas būtu saistīts ar vispārējo un speciālo priekšmetu situatīvo **praktisko** uzdevumu risināšanu. Īpašu uzmanību jāpievērš studenta adekvātam profesionālisma pašnovērtējumam. No tā, cik veiksmīgi tiks atrisināts šis uzdevums, lielā mērā būs atkarīga topošā pedagoga profesionālā darbība, kurā centrālā vieta ir mācību un audzināšanas darbībai. Konstatējam, ka prakses vadīšanas un reorganizēšanas sakarā Izglītības Ministrijā ir jāizveido prakses koordinācijas centrs, kurš centralizēti nodarbotos ar jautājumiem, kas saistīti ar praksi.

Tādējādi, izpētot daudzveidīgas pieejas saistībā ar pedagoģiskās prakses sagatavošanas, organizēšanas, vadīšanas un reorganizēšanas kopsakarībām topošā mūzikas skolotāja kompetences attīstībā, **konstatējam, ka pastāv cieša sakarība starp studenta personības, izglītības, darbības, mācību un audzināšanas saturu, kultūrizglītību, kultūrvidi, pieredzi,**

vērtībām, interesēm, attieksmēm, spējām un prasmēm, studenta, skolotāju docētāju, prakses koordinatora attieksmi un to sadarbību.

Secinājām:

- ka prakses satura formu un līdzekļu izvēle, to kombinēšana un variēšana sekmē pozitīvu profesionālās kompetences veidošanos;
- pedagoģiskā prakse ir **neatņemama studiju procesa sastāvdaļa**, kas nodrošina mūzikas skolotāja profesionālo sagatavotību atbilstoši šodienas prasībām;
- pedagoģiskā prakse kā **līdzeklis** realizē mūzikas skolotāja akadēmiskās zināšanas skolas praksē un uzkrāj profesionālo pieredzi kompetences pilnveidei;
- ka profesionālās kompetences attīstību studijās veicina tāds pedagoģiskais process, kurā apmācība un mācīšanās ir tuva pedagoģiskajai praksei.

Pētījuma gaitā noteikti **pedagoģiskās prakses uzdevumi**, kas sekmē mūzikas skolotāju kompetences attīstīšanu. Tie ir šādi:

- veicināt studentu teorētisko zināšanu un praktiskās darbības saikni;
- attīstīt profesionāli pedagoģiskās prasmes un attiecības;
- izkopt studentu **radošās meklējumdarbības tehniku**: jaunu likumsakarību izzināšana, jaunu racionālu darbības paņēmienu atklāšana, jaunu zināšanu, prasmju iemaņu apgūšana un nostiprināšana;
- attīstīt viņu profesionāli pedagoģisko kompetenci;
- iepazīt studenta un skolēna darbības autonomiju, viņu vajadzības, intereses, pārliecību, emocionālo attieksmi, kultūras līmeni u.c.;
- sekmēt studenta un skolēna personības attīstības līmeni, vajadzības, spējas, pašapliecināšanos un pašrealizāciju u.tml.;
- prognozēt un modelēt mūzikas skolotāja darbības sistēmu;
- sekmēt profesionālās darbības motivāciju un pozitīvu emocionālu attieksmi;
- stimulēt mūzikas skolotāju profesionālās pašapzināšanās kompetences attīstību, kura ietekmē skolotāja uzdevumu izvēli,

izpildi, uzņēmību mērķu sasniegšanai pat gadījumos, ja ir bijušas neveiksmes.

Noteiktas **prakses funkcijas** mūzikas skolotāju profesionālās kompetences attīstīšanā:

- audzinoši izglītojoša, kurā piedalās praktikanti;
- kultūrizglītojoša funkcija;
- attīstoša, aktivizējoša, stimulējoša funkcija, kas ietekmē izziņas un profesionāli pedagoģiskās kompetences veidošanās procesu, kurai raksturīgas dažādas integratīvas parādību **likumsakarības** un to savstarpējā mijiedarbe skolas un augstskolas funkcionēšanas apstākļos.

Analizējot, interpretējot un rezumējot mūsu pētījuma rezultātus, un nosakot prakses modeļa funkcijas, nonācām pie būtiskākā secinājuma, ka: piemērota, integratīva un efektīva profesionālās kompetences attīstošā modeļa funkcionēšana pedagoģiskajā praksē ir katra topošā mūzikas skolotāja personības attīstības un profesionālās sagatavošanas rādītājs un pozitīvi sekmē viņu pašrealizāciju.

Nobeigums

Longitūda pētījuma un eksperimenta gaitā iegūtie rezultāti, kā arī disertanta ilgstošas pedagoģiskās darbības mūzikas mācīšanas metodiķes, diriģēšanas un nodaļas prakses vadītājas laikā iegūtā pieredze augstskolā ļāva konstatēt un izdarīt secinājumus, kā arī ieteikt praktiskus priekšlikumus topošo mūzikas skolotāju sagatavošanā. Tādējādi literatūras analīzes un personīgās pieredzes rezultātā nonācām pie atziņas, ka topošā mūzikas skolotāju profesionālās izglītības raksturīgākās tendences ir:

- muzikālās izglītības vēsturiskās pieredzes kopsakarību pārzināšana, t.i., pedagoģisko principu popularizēšana mūzikas mācīšanas metodoloģijā (vokālajā, diriģēšanas, dejas mākslā, instrumentu spēlē u.tml.);
- mūzikas skolotāju sagatavošanas sistēmas izveide, kura orientēta uz personības un profesionālo attīstību; teorētisko un praktisko zināšanu, iemaņu un prasmju apguvi;
- muzikālās kultūras kopšana, iesaistīšanās muzikālās aktivitātēs sabiedrībā;
- pedagoģiskās prakses attīstība un pilnveide;
- mūzikas skolotāju tālākizglītība un meistarības pilnveide.

Studentu teorētiskā posma sagatavošana veidojās, izmantojot:

- zinātniski teorētiskās bāzes attīstību, pastiprināti apgūstot kompetences pamatus (profesionāli pedagoģiskās, profesionāli pedagoģiskās darbības u.c.);
- Profesionālās orientācijas nolūkos jāveido teorētisko jēdzienu izpratne saistībā ar pedagoģisko praksi, kompetenci, pedagoģiskās darbības struktūru, to būtību un likumsakarībām darbā ar skolēniem.
- Pētījumā noformulēta šo jēdzienu un to būtības izpratne.
- Izstrādāts pedagoģiskās prakses, kompetences, profesionāli pedagoģiskās darbības un radoši mākslinieciskās darbības teorētiskais pamatojums. Atklāti studentu apmācību un profesionāli pedagoģiskās darbības kompetences attīstošie un izzinošie modeļi studijās un praksē.
- Līdzās zināmajām pedagoģiskās darbības struktūras komponentēm (gnoseoloģiskā, organizatoriskā, komunikatīvā, konstruktīvā), ņemot vērā mūzikas skolotāja darba specifiku, kurai raksturīga skolotāja un skolēna radoši mākslinieciski izzinošā sadarbība, kā arī spēja mākslinieciski darbību projektēt un paredzēt mērķi, mums radās nepieciešamība iekļaut radoši māksliniecisko darbības komponenti pedagoģiskās darbības struktūrā.

Autore interpretē šīs darbības teorētisko nostādni, kura ir būtiska mūzikas pedagogijā un apgalvo, ka **radoši mākslinieciskā darbība** saistās ar to, ka tā tēlaini atspoguļo objektīvo realitāti, kurā mākslinieciski tēlaina dzīves atklāsme vienojas ar radīšanu pēc tā sauktajiem skaistuma likumiem... Tā ir radošās darbības nozare, veids vai paveids, kam raksturīga estētiski izzinoša attieksme pret īstenību. mūzikas skolotājs ir tas mākslinieks, kurš kā vesela pasaule ar saviem iekšējiem likumiem un neatkārtojamību, ar savu reakciju un dzīves īstenības raidītajiem impulsiem savā darbībā izmanto mūzikai raksturīgus mākslas elementus, kas atbilst mūzikas mākslas kritērijiem, mākslinieciskam tēlam, veidojumam, mākslinieciski tēlainai domāšanai, mākslinieciskās izteiksmes līdzekļiem, mākslinieciskai kvalitātei vienlaicīgi attīstot gan skolēnu, gan savas mākslinieciskās spējas.

Mūsu pētījuma analizētās komponentes, mūsaprāt, ir mūzikas skolotāja pedagoģiskās darbības veidu kopums. Tas arī ir profesionālās darbības veseluma modelis.

Un tā mēs noskaidrojām, ka "kompetenci" šaurākā nozīmē veido mūzikas skolotājam nepieciešamo personības īpašību kopums saistībā ar vispārīgo un speciālo zināšanu un prasmju līmeni, kuras tiek realizētas darbā ar skolēniem klasēs, grupās. Satura ziņā tā ir daudzveidīga: filozofiska un politiska, pedagoģiska un psiholoģiska, sociāla parādība. "Plašākā nozīmē":

- tas ir kvalitātes rādītājs ar dažādiem līmeņiem un kritērijiem;
- tā ir daudzpusīga vispārīgo un speciālo zinātnisko sistēmu veseluma integrācija, to mījsakarības un mijiedarbība;
- teorētisko un praktisko zināšanu un prasmju apzināšanās, apgūšana, to praktiska pielietošana un izmantošana, pieredzes uzkrāšana;
- prasme šīs zināšanas izmantot dzīvē profesionāli pedagoģiskās darbības (praktiskās izziņas) jomā;
- personības īpašības, kas nepieciešamas darbā ar bērniem, kā arī interesi par savu profesiju (pedagoģisko ievirzi);
- "pašvērtējums", kas nodrošina refleksiju;
- refleksija, kā galvenais mehānisms, kas nodrošina "pašvērtējumu" un "pašapziņu", "atspoguļošanas" utt.

Literatūras analīzes rezultātā varam konstatēt, ka kompetences būtība ir globāls sistēmisks fenomens, kurā personības saturs pedagoģiskajā darbībā veido zināšanu un prasmju mījsakarības un mijiedarbību. Mījsakarības veido kvantitatīti, bet mijiedarbība apkopo personības atgriezenisko saikni, veidojot kvalitāti.

Noskaidrojot un formulējot pedagoģiskās **prakses jēdzienu** nonācām pie secinājuma, ka:

- pedagoģiskā prakse ir **neatņemama studiju procesa sastāvdaļa**, kas nodrošina mūzikas skolotāju profesionālo sagatavotību atbilstoši šodienas prasībām;
- pedagoģiskā prakse kā **līdzeklis**, kas realizē mūzikas skolotāju akadēmiskās zināšanas skolas praksē un uzkrāj pieredzi kompetences pilnveidei.
- pedagoģiskās prakses **mērķis** ir veicināt mūzikas skolotāja teorētisko zināšanu un praktiskās darbības saikni, attīstīt viņu pedagoģisko kompetenci un radošu darbošanos, centrā izvirzot skolēnu, viņa attīstības lēmeni, vajadzības, intereses, spējas.

Prakse ir:

- ideju, teoriju izziņas avots un teorijas pilnveidotāja;
- profesionāli pedagoģiskās darbības vadītāja, kas orientēta uz pilnveidotu darbību;
- profesionālās adaptācijas līdzeklis;
- profesionālās pieredzes avots un veidotāja;
- profesionāli pedagoģiskās meistarības veicinātāja un pilnveidotāja.

Noteiktas **prakses funkcijas** mūzikas skolotāju profesionālās kompetences attīstīšanā:

- audzinoši izglītojoša, kurā piedalās praktikanti;
- kultūrizglītojoša funkcija;
- attīstoša, aktivizējoša, stimulējoša funkcija, kas ietekmē izziņas un profesionāli pedagoģiskās kompetences veidošanās procesu, kurai raksturīgas dažādas integratīvas parādību **likumsakarības** un to savstarpējā mijiedarbe skolas un augstskolas funkcionēšanas apstākļos.

Pētījuma gaitā noteikti **pedagoģiskās prakses uzdevumi**, kas sekmē mūzikas skolotāju kompetences attīstīšanu. Tie ir šādi:

- veicināt studentu teorētisko zināšanu un praktiskās darbības saikni;
- attīstīt profesionāli pedagoģiskās prasmes un attiecības;
- izkopt studentu **radošās meklējumdarbības tehniku**: jaunu likumsakarību izzināšana, jaunu racionālu darbības paņēmienu atklāšana, jaunu zināšanu, prasmju iemaņu apgūšana un nostiprināšana;
- attīstīt viņu profesionāli pedagoģisko kompetenci;
- iepazīt studenta un skolēna darbības autonomiju, viņu vajadzības, intereses, pārliecību, emocionālo attieksmi, kultūras līmeni u.c.;

- sekmēt studenta un skolēna personības attīstības līmeni, vajadzības, spējas, pašapliecināšanos un pašrealizāciju u.tml.;
- prognozēt un modelēt mūzikas skolotāja darbības sistēmu;
- sekmēt profesionālās darbības motivāciju un pozitīvu emocionālu attieksmi;
- stimulēt mūzikas skolotāju profesionālās pašapzināšanās kompetences attīstību, kura ietekmē skolotāja uzdevumu izvēli, izpildi, uzņēmību mērķu sasniegšanai pat gadījumos, ja ir bijušas neveiksmes.

Šīs problēmas risinājuma rezultātā ir izvirzīta un akceptēta koncepcija, ka **pedagoģiskā prakse** ir personības satura un studiju procesa satura pedagoģiskās darbības mijsakarība, integrācija un mijiedarbība, kura kompetences veido jaunā kvalitātē.

Analizējot, interpretējot un rezumējot mūsu pētījuma rezultātus, un nosakot **prakses modeļa funkcijas**, nonācām pie būtiskākā secinājuma, ka: piemērota, integratīva un efektīva profesionālās kompetences attīstošā modeļa funkcionēšana pedagoģiskajā praksē ir katra topošā mūzikas skolotāja personības attīstības un profesionālās sagatavošanas rādītājs un pozitīvi sekmē viņu pašrealizāciju.

Eksperimentāli pārbaudot prakses modeļa funkcionēšanu pedagoģiskajā praksē konstatējām, ka prakses modelis darbojas mazefektīvi, ja nav ietverta radoši mākslinieciskās darbības komponente, netiek integrēts studenta personības, profesionālās darbības un studiju procesa saturs. Secinājām, ja pedagoģiskajā praksē integrēti tiek realizēta studentu profesionālā darbība, tad prakses modelis darbojas efektīvi un sekmē studentu profesionālās kompetences attīstību.

Eksperimentāli izpētot reālo praktikantu profesionāli pedagoģiskās darbības kompetences līmeni kopumā pedagoģiskās prakses sākumā un beigās, konstatējām, ka no kopējā studentu skaita, tas ir vidējs – 60%. Radoši mākslinieciskās darbības kompetences līmenis ir vidējs – 63,60%, tomēr tiek tuvināts augstākam līmenim (to attiecinām uz mūsu pētījumā izvirzītā 2. līmeņa rādītāju).

Respondentu radoši mākslinieciskās darbības izpētē konstatējām, ka viena no aktuālākajām problēmām ir prasme apvienot emocionālu, izteiksmīgu, brīvu dziesmas izpildījumu ar klavierpavadījumu.

Secinājām, ka studenti jāiepazīstina ar vispārīgām nostādnēm psiholoģijā, kas ietekmē radoši mākslinieciskās darbības attīstības līmeni, jāievirza prasmes radoši mākslinieciski darboties, integrējot visas nepieciešamās profesionāli pedagoģiskās kompetences (vispārējo un speciālo priekšmetu zināšanas, izpildītājtehniku); jāattīsta profesionālās spējas (artistiskās u.c.), emocionālā sfēra. Konstatējām, ka tās attīstību

ietekmē gan subjektīvie, gan objektīvie faktori, piemēram, adaptācija, refleksija, sadarbība u.c.

Secinājām, ka dažādas speciālās prasmes, profesionālās spējas kopā ar pedagoģiskajām prasmēm garantē nākamā mūzikas skolotāja kompetences attīstību. Ja nav šādas saiknes vai arī kādas no prasmēm nav attīstītas, piemēram, artistiskās, muzikālās, radoši mākslinieciskās un citas, vai ir neitrālas un neietilpst profesionāli pedagoģiskajā darbības struktūrā, tādā gadījumā nepilnveidojas profesionālā kompetence. No tā izriet praksei **vissvarīgākais secinājums**, ka visai pedagoģiskajai darbībai nepieciešamās prasmes attīstās sistēmā un ar sistēmas līdzekļiem. Tas norāda, ka katras atsevišķas profesionāli pedagoģiskās kompetences attīstības process iekļaujas sistēmā un tas veido sistēmu kopumā. Tas ir princips, kam ir integrāls raksturs topošo mūzikas skolotāju personības veidošanas procesā.

Eksperimenta gaitā noteiktas raksturīgākās kopsakarības, kuras veicina topošo mūzikas skolotāju sekmīgu profesionālās kompetences veidošanos un attīstību. Piemēram, ja ir pozitīva sakarība starp attieksmi pret izvēlēto profesiju un spējām pilnveidot profesionālās īpašības, adaptācijas procesa norisi, mācību vidi (pašizteikšanās), mērķtiecīgu mūzikas skolotāja un skolēna radoši mākslinieciski izzinošo sadarbību un savstarpējo mijiedarbību pedagoģiskajā procesā, zināšanām par mācību un audzināšanas teorijām un prasmēm atbilstoši darboties pedagoģiskajā praksē u.c.

Pētījumā noskaidrojās, ka pedagoģiskajā praksē ir mainījusies studentu kompetences kvalitatīvā un kvantitatīvā struktūra. Secinājām, ka kvalitatīvais un kvantitatīvais raksturojums atkarīgs arī no studenta pedagoģiskās prakses uzdevumu izpildes, pirmsprakses sagatavošanas darba, pedagoģiskās darbības izpausmes, attieksmes pret veiksmēm un neveiksmēm darbā, personīgās un citu pieredzes analīzes un apzināšanās u.tml.

Teorētiskās nostādnes un mūsu veiktais pētījums ļauj secināt, ka pedagoģiskās prakses norises efektivitāti un pedagoģiskās kompetences attīstību sekojoši faktori, mehānismi un kopsakarības: studenta motivācija, attieksmes, pedagoģiskā ievirze, intereses, apziņa, mobilitāte, emocionalitāte, adaptācija, refleksija; studenta – docētāju; studenta – skolotāju; studenta – skolēnu “sadarbības”, “adaptīvais”, “refleksīvais”, “racionālais”, “aroda” apmācības modeļi un pedagoģiskās kompetences attīstošais modelis studijās.

Lai risinātu augstskolu profesionālās attīstības problēmas topošo mūzikas skolotāju sagatavošanā **noteikti pedagoģiskās prakses satura pilnveidošanas nosacījumi**: nepieciešams mainīt pieeju prakses vadīšanā un reorganizēšanā, augstskolu izglītības koncepcijā jāietver pedagoģiskās prakses stratēģija, mērķi un

uzdevumi. Ņemot vērā katra mācību priekšmeta specifiku, jāizveido centralizētu darba programmu pedagoģiskajā praksē. Ministrijā jāizveido pedagoģiskās prakses koordinācijas centrs. Studiju mācību plānā jāievieš korekcijas: pagarinot kopējo prakses laiku no 10 nedēļām līdz 20 nedēļām. Studiju procesā jāievieš pedagoģiskās meistarības kurss, kas būtu saistīts ar vispārējo un speciālo priekšmetu situatīvo praktisko uzdevumu risināšanu. Īpašu uzmanību pievērst studentu adekvātam profesionālo spēju pašnovērtējumam. Izsecinājām, ka prakses vadīšanas un reorganizēšanas sakarā Izglītības ministrijā ir jāizveido prakses koordinācijas centrs, kurš centralizēti nodarbotos ar jautājumiem, kas saistīti ar praksi.

Izzinājām būtiskākās pedagoģiskās prakses kopsakarības, likumsakarības un to mijiedarbību mūzikas skolotāja profesionālās kompetences veidošanā. Var secināt, ka pastāv cieša sakarība starp studenta **personības, izglītības, darbības, mācību un audzināšanas saturu, metodēm, paņēmieniem**. Secinājām, ka prakses satura formu un līdzekļu izvēle, kombinēšana un variēšana sekmē pozitīvu studentu profesionālās kompetences veidošanos.

Izsecināts, ka profesionālās kompetences attīstību studiju gaitā veicina tāds pedagoģiskais process, kurā apmācība un mācīšanās ir tuva pedagoģiskajai praksei.

Pētījuma mērķis ir sasniegts, uzdevumi ir izpildīti un hipotēze apstiprinājusies.

Literatūras saraksts

1. R. Aljjevs. Skola radošo spēju veicināšanai. – R.: 1998.
2. Altermans K., Čaure A. Bērns, mēs tev palīdzēsim to veikt pašam! Ievads Montesori pedagoģijā/ Hildesgardes Holtštīges un Paula Osvalda materiāli/ No vācu valodas tulkojusi A.Čaure - R.: Apgāds, Izglītība - 1995.
3. Babanskis I. Pedagoģija. - R.:Zvaigzne, 1987.
4. Beļickis I. Mūdienu mācībstundas teorija un prakse (Trīs mācībstundu apzināšanās līmeņi). - R.: LPSR TIM Republikas skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts, 1989.
5. Dauge P. Dzīves apnikums un dzīves prieks. – Valka: Starts, 1912.
6. Dāle P. Ievads filozofijā. I daļa.- R.: A.Gulbis, 1928.
7. Drabanskis J. Paidagoģija un dzīve. -R.: 1934.
8. Eidiņš A. Muzikālās audzināšanas metodika. - R.: Zvaigzne, 1974.
9. Hessens S. Pedagoģijas pamati. Ievads lietojamā filozofijā 1.daļa. Tikumiskās un tiesiskās izglītības teorijas. Tulkojis un izdevis O.Bergs. - R.: 1929.
10. Hēgelis G. Filozofijas zinātņu enciklopēdija./Pagātnes domātāju darbi/ (No vācu val. tulk. I.Andersone) – R.: Zvaigzne, 1981.
11. Jākabsons I, Dziedāšanas mācīšanas metodiku atziņas. (No 19.gs. 90.g. līdz 20. gs. 60.g.) Latvijas PSR Izglītības ministrijas Pedagoģijas zinātnes pētniecības institūts. - R.: Zvaigzne, 1974. - 8.-18.lpp.
12. Jaunrades - studentu spēju attīstītāja. /Konferences materiāli/ Liepājas Valsts pedagoģiskais institūts. - P.Stučkas LVU. - R.: 1989. - 5.-6. lpp.
13. Kārnegi D. Kā attīstīt pašapziņu un ietekmēt cilvēkus publiskās runās. - R.: Komerccfirma Reiters, 1992.
14. Karpova A. Personība. Teorija un to radītāji. - R.: Zvaigzne ABC, 1998.
15. Kruteckis V. Skolēnu mācīšanas un audzināšanas psiholoģija. -R.:Zvaigzne, 1978.
16. Kūle M., Kūls R. Filozofija. Eksperimentālā mācību grāmata. Atļāvusi lietot Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija. - R.: Apgāds Burtnieks, 1996.
17. Laikraksts "Skolotāja avīze" – 1980.g. 30.01. Dz.Meikšānes raksts "Stažēšanās norise un problēmas" (Kur sākas skolotājs?)

18. Lapiņa L., Rudiņa V. Apgūsim demokrātiju interaktīvās mācīšanas metodes. Skolotāja rokasgrāmata /Eksperimentāls metodisks līdzeklis/. - R.: Zvaigzne ABC, 1997.
19. Matiss T. Par dziedāšanas mākslu. /Vērojumi un atziņas vokālās pedagoģijas darbā/ - R.: Liesma, 1977.g. 11 lpp.
20. Mardens O. Māksla dzīvot. - R.: Kukurs, 1933 - 160 lpp.
21. Maslo I. Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. /Skolas pedagoģiskā procesa autonomija. Mācību plāna vēsturiskā attīstība. - R.: RAKA, 1995.
22. Mauriņa Z. Divas kultūras saknes. - R.: Rasiņš, 1994.
23. Meikšāne Dz. Psiholoģija mums pašiem. Pieredze, Teorija, Prakse, - Raka, 1998.
24. Metodiskie norādījumi un atgādes augstāko mācību iestāžu studentiem pedagoģiskajā praksē. - R., 1962.
25. Milta Ā. Krustpunkti. - R.: Zvaigzne, 1991. - 76 lpp.
26. Nelsone I, Paipare M. Mūzikas mācīšanas metodika. - R.: Zvaigzne, 1992. - 50.-54. lpp.
27. Otto E. Skolnieka brīvība un prieks. Pedagoģiskais apcerējums. - Cēsis, Jēpe, 1909.
28. Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1980.gadam. Antoloģija. Latvijas Pedagogu biedrības Izglītības attīstības institūts. - R.: Zvaigzne, 1991. - 8. -14. lpp.; 76.-80.lpp.
29. Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890.g. līdz 1940.g. Antoloģija. Latvijas Skolotāju savienības Izglītības attīstības institūts. - R.: Zvaigzne, 1994. - 19.lpp., 22.lpp.
30. Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940. gada līdz mūsu dienām./autors Alfr.Staris/. Dizaina un drukas apgāds. - R.: 1998.
31. Pedagoģiskā doma ASV un Lielbritānijā./Daži aspekti? Sast. T.Koķe. - R.: Liesma, 1991.
32. Plotnieks I. Pedagoģiskā saskarsme. - R.: Latvijas Zinību biedrība, 1990.
33. Raudive K. Personīgs un pārpersonīgais. - R.: Oferte, 1992.
34. Ruperte L. Vērtības un to pārvērtēšana //Gadagrāmata mājai un ģimenei// 1993. - R.: Avots, 1992.
35. Servuta A., Špona A. Studenta pašvērtējums. - Leptons Media, 1995.

36. Špona A. Audzināšanas teorija un metodika. Mācību līdzeklis LU Pedagoģijas un psih. kat, - R., 1996.
37. Špona A., Maslo I. Skolas pedagoģiskais process. – R.: Latvijas Pedagogu biedrība, 1991.
38. Students J.A. Vispārīgā paidagoģija: Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. - R.: Fr. Baumaņa apgādība, 1933.
39. Svešvārdu vārdnīca (red. D.Guļevska). – Apgāds “Norden”, 1996.
40. Tunne I. Studējošās jaunatnes vērtību orientācija Latvijā // Personības attīstības problēmas aspirantu pētījumos. - R.: LU, 1992.
41. Vidusskolas didaktika. Dažas mūsdienu didaktikas problēmas. M.Skatkina red. otrs pārstrādāts un papild. izdevums. -R.: Zvaigzne, 1984.
42. Zālīte P. Ētiskais ideāls zinātnē, reliģijā, filozofijā, Lesinga :Nātana gudrajā”, Gētes “Fausta” un latvju dainās. - R.: Zālīte, 1996.
43. Zeile P. Personība un vērtības: Publicistika, estētika, kritika. – R.: Liesma, 1979.
44. Zelmenis V. Īss pedagoģijas kurss. /Pedagogiem pašizglītibai/ - R.: Zvaigzne, 1996., 30 lpp.
45. Žogla I. Vispārīgā didaktika. /Mācību līdzeklis/. - Rīga, 1997.
46. Žukovs L., Staris A., Krūze A. u.c. Palīgs pedagogam. /Pieredze. Teorija. Prakse., - R.: 1997.
47. Žurnāls “Skolotājs” Pieredze. Teorija. Prakse. - Nr.2/97 R.R. Garlejas 14 lpp; Nr 5/97 R.T.Koķes 11.lpp.
48. Абдулин Э.Б. Методическая подготовка учителя музыки. - М.: 1992. - 72 с.
49. Активные методы обучения и качества подготовки специалистов в вузе //Межвузовский сборник научных трудов. // Психолого - педагогическое обеспечение учебного процесса. Министерство высшего и среднего специального образования РСФСР. - 1990.
50. Активные методы обучения в системе непрерывного обучения: Сб. научные труды /Ассоц. разработчиков игрового социал. имитацион. моделирования; (Редкол.: Р.Ф.Жуков и др.) - СПб.: ЛИЭИ, 1991 -127 с.: ил; 20 см.; 55.
51. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания - Л.: ЛГУ, 1968.
52. Андреева Д.А. Влияние адаптации студентов на учебную активность. - В.кн.: Проблемы активности студентов. - Ростов -Дон: РГУ,1975, 76-83.

53. Апраскина О. Методика музыкального воспитания в школе (выпуск №16) – М.: Музыка, 1985.
54. Арламов А.А. О внедрении достижений педагогической науки в школьную практику – Саранск, 1980.
55. Ахияров К.Ш., Правдин Ю.П. Формирование познавательной активности студентов в процессе обучения. Учеб. пособие / Башк. Гос. пед. инст. - Уфа: Башк. ГПУ, 1988 - 78 [2] с; 22 см.
56. Багасаров М. Роль факторов общественномузыкальной коммуникации в развитии музыкальной культуры. Азербайджан. Инст. Искусствознания им. Х.Х. Ниязи. Автореф. Канд. Дисс. Пед. - Ташкент., 1984
57. Баранова Т.К. Возникновение и развитие опытно - показательных учреждений СССР (1918-1937) - В сб.: Развитие экспериментальных учебно - воспитательных учреждений в СССР и за рубежом - М.: 1977, с.22
58. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л.: 1969, с. 234.
59. Березин Ф.Б. Психически-психофизиологическая адаптация человека. – Л.: «Наука», 1988.
60. Безносиков В.Н. Динамика первичной производственной адаптации молодежи рабочих на промышленном предприятии. Автореф. канд. дисс. псих. наук. - М.: 1986.
61. Буданцев А. Педагогическая практика как средство повышения эффективности методической подготовки будущих учителей труда - М.: 1991.
62. Виготский Л. Сбор. Соч. В 6 т. - М.: Педагогика, 1983.
63. Вопросы музыкальной педагогики и теории музыки: (Сб. ст.) /Владим.гос пед. инст. им. П.И.Лебедева-Полянского/ отв. Канд. Пед. Наук. Г.Федоров и Владимир.: ВГПИ, 1975.
64. Воспитание музыкантов - педагогов. Сбор. ст. (отв. Ред. Б.Л. Кременштейн) - М.:(Гос. Муз. Пед. Ин-т. Гнесина), 1990 -112 с.
65. Вуд Генри. О дирижировании. – М.: 1958.
66. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1983 -109 с.; ил.; 21 см.
67. Ганелин Ш.И. О преемственности в межпредметных связях. - М.: 1981 б с. 5.

68. Гуревич Е.Л. Музыкальное воспитание и образование на немецких землях от средневековых к XXI столетию. (Иссп. Москов. Гос. консерв. им. П.И. Чайковского. Проблемы науки раб. музыки и муз. обр-ния) - М.: - Музыка, 1991 - 7 с.
69. Дробницкий О.Г. Ценность // Философская энциклопедия – М.: 1970, т.5.
70. Дубровская Е.А. Руководство процессом музыкального воспитания в дошкольных учреждениях.// Учебное методическое пособие по курсу «Теория и методика музыкального воспитания детей» // для студентов заочного факультета дошкольного воспитания. – М., Просвящение, 1988.
71. Дж. Дьюи. Введение в философию воспитания. Перевод с английского. С предисловием С.Шаукого. – М.: 1921.
72. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. - М.: Педагогика, 1984 - 176 с.
73. Зверова Св. Единство теоретической и практической подготовки будущего учителя к воспитательной работе в начальной школе. Автореф. канд. дисс. пед. наук - М.: 1990.
74. Загвязинский В.И. О системе принципов обучения в советской дидактики//Принципы обучения в современной педагогической теории и практике//: Межвузовский научный сб. - Челябинск, 1985 б с. 34.
75. Зайцев В.Ф. Биоритмы творчества. - Л.: Общество Знание, РСФСР, 1989 - 31 стр.
76. Зязюн И.А., Кривонос И.Ф. и др. Основы педагогического мастерства. - М.:Просвящение, 1989.
77. Иванов-Радкевич А. О воспитании дирижера. – Музыка, 1973.
78. Иновации в педагогическом процессе вуза. Научная конференция Балтийских государств. Тезисы докладов. Рига, 1994.
79. Интенсификация творческой деятельности студентов./ В.И.Андреев и др./ - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1990 - 197, (1 с) 21см.
80. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке (3-е издание исправленное, - М.: Просвещение, 1989.
81. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) - М.: 1974.
82. Клан-Калик А.А. К разработке теории общей и профессионального развития личности специалиста в вузе. Сб.: Формирование личности специалиста в вузе.- Грозный, 1980 -162 с.

- 83.Карташев П.И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: организационно-управленческий аспект. - М.: 1884.
- 84.Кайдалов Д.П., Суеменко К.И. Психология единонолии и коллегиальности. Вопросы теории и практики взаимодействия руководителя и коллектива. - М.: 1979 - 54.с.
- 85.Квасов Г. Проблемы интегральных исследований индивидуальности. - Пермь, 1984; Роль культуры и формирования личности. - Минск, 1982.
- 86.Кондрашин К. Мир дирижера // Технология вдохновения // Беседы с кандидатом психологических наук. – Л.: «Музыка», 1976.
- 87.Комплексный подход к совершенствованию учебно-воспитательного процесса в вузе.// Межвузовский сборник научных трудов; отв. ред. Меньшикова - Новосибирск, 1985, 26-34, 35-40, 41-44 стр.
- 88.Комплексное изучение музыкального творчества: Концепция проблемы перспективы (Сборник науч. трудов Тбилийской госуд. консерватории им. В. Саранджиливили каф. эстетики и искусств. (Редкол. А.В.Шаверзаливили) - Тбилиси, 1985.
- 89.Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности) - М.: Просвещение, 1979 - 175 с.
- 90.Конопкин О.А. Психические механизмы регуляции деятельности.- М.: Наука, 1980 - 256 с.
- 91.Кравчук П.Ф. Формирование развитой творческой личности студента: (Филос.-социол. и метод. анализ) - Киев: Виша шк., 1984- 155с., 21 см.
- 92.Крылова Н.Б. Формирование культуры у будущего специалиста.-М.: высшая школа, 1990.
- 93.Котляровская М.А., Штуден Л.Л. Приобщение к творчеству - Новосибирская книжное изд-во, 1987.
94. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. - М.: 1985.
- 95.Кузмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. - Гомель, 1976 - с. 20.
- 96.Кузьмина Н.В. Внедрение педагогической теории в практику как научная проблема. - В.кн.: Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. - Л.: ЛГУ; 1973, с. 7-9.
- 97.Кузьменко Р. Формирование системообразующих элементов педагогического мастерства будущего учителя музыки

- общеобразовательный школы. /На материале музыкально-педагогических факультетов/ Автореф. канд. дисс. пед. наук/ - Киев, 1990
98. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности.// Под. ред. канд. пед. наук Тугушева Р.Х.// Издательство Саратовского университета, 1991.
99. Кулинкович Е. Развитие профессионального мышления учителя музыки в процессе его методической подготовки. /Автореф. канд. дисс. пед. наук/ - М.: 1990.
100. Кустов Ю.А. Преемственность профессиональной подготовки молодежи профтехучилищах и вузах, под редакцией академика АПН ССР А.А.Кыверягла, изд-во Саратовского университета, - 1990, 159 (1), с. 20 см.
101. Кухарев Н.В. Педагогическая теория и школьная практика. - Минск, 1978.
102. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: 1975, с.301.
103. Лернер И.Я. Процесс обучения и ее закономерности. - М.: Знание: 1980.
104. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии. – В кн.: Методологические проблемы социальной психологии. – М.: 1975.
105. Маклаков Н. Развитие творческой инициативы студентов в процессе эстетического воспитания в учебной деятельности. /Автореф. канд. пед. наук/ - Казань , 1990.
106. Матонис В.П. Музыкально эстетическое воспитание личности /Проблемы личности/ - Л.: Музыка, 1988.
107. Межзональное совещание по музыкальным дисциплинам. – М.: 1970.
108. Методические проблемы музыкознания. (Сб. ст. ВНИИ искусствознания) Редкол. Д.В.Житомирский и др. - М.: Музыка, 1987.
109. Методы активного обучения в системе практических занятий: Межвуз. Сб. /НИИ проб. Высш. шк. Новочерк. Политех. ин-та им. Серго Орджоникидзе; (Редкол.: С.И. Гончаров и др.) - Новочеркасск, НПИ, 1982 - 170 с.; ил.; 20 см.
110. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (Психологические проблемы) - М.: Дело, 1994 - 216 с.
111. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания учеников. – М.: Педагогика, 1983.

112. Музыка. Культура. Человек. (сб,ст.)Редкол. М.Л.Мучинштейн (отв. ред.) и др. Л.Заке - Свердловск, изд-тво Урал ун-па, 1988.
113. Музыкальная критика: (Теория и методика) (Сб. науч. тр.)Лен. конс.им. Р.А.Корсакова отв. ред. Л.Г.Данько) - Л.:ЛГК, 1984.
114. Музыкальный энциклопедический словарь.// Гл. редактор Г.В.Келдыш // - М.: Советская энциклопедия – 1990.
115. Музыкальное воспитание в современном мире. /Материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ)/ - М.: 1973.
116. Найденышева Г. Межпредметные связи как фактор формирования профессиональных качеств учителя музыки /в школе дирижерско-хоровых дисциплин/ Автореф, канд. дисс. пед. наук, - М.: 1990.
117. Никифоров А.Л. Деятельность, поведение, творчество// Деятельность: теории, методологи проблемы// - М.: Изд. полит.мет., 1990.
118. Новикова Г.В. Внедрение дидактических идей в школьную практику - В.сб.: Внедрение достижений педагогики в практику школы. - М.: 1981, с.50-53.
119. Орлова Е. Музыка и общество (демопрактические тенденции в муз-ном искусстве капиталистических странах) МГУ, М.: 1986.
120. Парыгин Б.Д. Основы социально-психической теории.- М.: Мысль, 1977.
121. Педагогическая энциклопедия. Ред. Александров. А. И др. т.1. А-Е, Изд-во Советск. энцикл. - М.:1964.
122. Пускунов А.И. Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом. - М.: 1977 - 3 с.
123. Проблемы взаимодействия педагогической практики. Экспресс - информация. Вып. VII, М., 1978.
124. Проблемы музыкальной культуры. (Сборник статей, вып. - 2 - Киев, музична Украина, 1987.
125. Проблемы музыкальной науки, Сб.ст.(Комиссия музыкознания и музыкальной критики Союза композиторов) - Сов. комп. Составитель Знак В., Чигаев Е. – М.: 1988.
126. Разживин В. Формирование у студентов вуза организаторских умений в процессе изучения курса “Методика трудового обучения” и педагогической практики. /Автореф. канд. дисс. пед. наук/ - М.: 1992.

- 127.Реброва Е. Формирование мировоззренческой ориентации студентов музыкально-педагогических факультетов в условиях профессиональной подготовки. /Автореф. канд. дисс. пед. наук/ - М.: 1990.
- 128.Романенко Н. Воспитание у будущих учителей основ творческого подхода к педагогической деятельности. /Автореф. канд. дисс. пед. наук/ - Волгоград, 1990.
- 129.Сагатовский В.Н. Категория деятельности и её структура. - В.ст.: Философские проблемы деятельности // Материалы "круглова стола"// Вопросы философии, - 1985, № 2.
130. Саймон Г. Наука об искусственном. – М.: Мир, 1972, с. 10.
- 131.Серикбаев Г. Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки в педвузах Казанской СССР. /Автореф. канд. дисс. пед. наук/ - М.: 1990
- 132.Синкевич З.В. Художественная культура студента. - Л.: 1980.
133. Словарь иностранных слов. (сост. А.Г.Спирин) – М.: Спирин, 1996, с. 608
134. Скаткин М.Н. Изучение и обобщение опыта школ и учителей. М.: 1952, с. 99.
135. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М.: 1972, с. 28.
- 136.Станиславский К.С. Начало сезона.// Статьи, речи, беседы, письма// сост. Г.Кристи, Н.Чукин. – М.: 1953 – ст. 194 – 195 с.
137. Станиславский К.С. Работа актера над собой // собр. соч.: В8Т – Т.3 – с. 256.
138. Сукомлинова М. Активизация познавательной деятельности студентов в процессе изучения музыкально педагогических дисциплин (на материале педвузов УзССР) – Ташкент, 1990 М.: 1952, с. 99.
- 139.Сухомлинский В.А. Воспитание о самовоспитании: Советская педагогика, - 1965, № 12, с. 20.
- 140.Татур И. Становление педагогического мастерства будущего учителя в процессе развития его рефлексный позиции. /Автореф. канд. дисс. пед. наук/ - Алма-ата, 1990.
- 141.Теория личности в западно-европейской и американской психологии личности. Ред., сост. Райгородский – Самара: Изд-ский дом «Бахрх», 1996 – с. 480.

142. Тимошенко Н. Формирование педагогических умений и навыков у студентов музыкально педагогических факультетов. /Автореф. канд. дисс. пед. наук/ - Киев, 1992.
143. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – М.: 1960.
144. Тукмачева М. Подготовка будущего учителя музыки к общению с хоровым коллективом. /Автореф. канд. дисс. пед. наук/ - М.: 1992.
145. Тюребаева К. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей музыки в процессе педагогической практики (на материале музыкально-педагогических факультетов педвузов/. Автореф. канд. дисс. пед. наук - Алма-ата, 1989.
146. Фром Э. Человек для себя. - Мн.: Коллегиум. 1992 - с.25.
147. Халимов Н. Единство профессиональной и культурно-нравственной деятельности как средство повышения общественной и творческой активности работников искусств. /Автореф. канд. дисс. пед. наук/ - Л.: 1991.
148. Чебатаре́нок Е. Формирование профессионального мастерства будущих учителей начальных классов и музыки во внеаудиторной работе. /Автореф. канд. дисс. пед. наук/ - Минск, 1990.
149. Юнг К., Нойманн Г. Психоанализ искусство. Пер. с англ. – М.: REEL-BOOK; Киев: Вакпер. 1998 – с. 302 – (сер «Актуальная психология»).
150. Юссон П. Певческий голос. – М.: «Музыка», 1974.
151. Berendt В., Gralki Н., Hecht Н., Koefer Н., W. Hrsg. Hochschuldidaktik. - Otto Müller Verlag Salzburg, 1979.
152. Bimberg S. Methodisch-didaktische Grundlagen der Musikerziehung. - Leipzig, Breitkopf Härtel Musikverl., 1973.
153. Dahlaus С.Н. Was ist Musik? - 3.Auflage - Wilhelmshaven: Noetzel. Heinrichshofen-Bücher, 1991. - 208 S. /Taschenbücher zur Musikwissenschaft /. Hrsg. Von R.School; 100.-LSBN.
154. Dreikurs R. Die Psychologie des Lebensgefühls. Soziale Gleichwertigkeit und innere Freiheit. - Horizonte Verlag, 1990.
155. Drefenstedt E. Optimale Entwicklung jedes Schülers und die Qualität des Unterrichts. - Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1985.
156. Feder G. Musikphilologie: Eine Einführung in die neue Textkritik. Hermeneutik und Editionstechnik. - Darmstadt: Wiss. Buchges., 1987. X, 195 S. - (Die Musikwissenschaft: Einführung in Gegenstand. Methoden. Ergebnisse ihrer Disziplinen). - Bibliogr.: S.163-179.

157. Gruhn W. Wahrnehmen und Verstehen: Untersuchungen zum Verstehensbegriff in der Musik. - Wilhelmshaven: Noetzel. Heinrichs Bücher, 1989.
158. Gluckel H. Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. - Bad Heilbrunn: 1990.
159. Huber L., Bürmann I., Francke R., Schmidt W. (Hrsg.) Auswertung, Rückmeldung. Kritik im Hochschulunterricht. - Bd. I, Bd. II, Bd. III, - Hamburg, 1978.
160. Institutionen des Musiklebens in Europa: Konzertwesen und Musiktheater. Bericht über die Arbeitsweisen der Europa Region Gruppe des Internationalen Musikants Wien Dezember, 1978. - Institut für Musiksoziologie und musikpädagogische Forschung. Hochschule für Musik und darstellende Künste. Breuer-Wien; München: Doblinger, 1979.
161. Jenne M., Krüger M., Müller-Plattenber U. Student im Studium. - Ernest Klett Verlag München, 1969
162. Klausmeier H.I., Ripple R.E. Moderne Unterrichtspsychologie. - Bd. I - Bd. IV, Ernst Reinhardt Verlag München / Basel, 1975.
163. Methodik Musikunterricht - Ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Karl Hoffmann - Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1976.
164. Meier H.L. Leitfaden für die handlungsorientierte Evaluation eines Hochschulprojekts für Lehrerbildung. - Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 50, Hamburg, 1978.
165. Schneider A. Musikwissenschaft und Kulturkreislehre: Methodik und Geschichte der vergleichenden Musikwissenschaft. - Bonn Bad Godesberg: Verl. für systematische Musikwissenschaft., 1976. - 272 S.
166. Schulz H.J. Hochschulbildung heute. / Einführung in die Hochschulpädagogik. Teil I - VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1984.
167. Universitäten in Deutschland / Universities in Germany - Herausgeber - Editor Christian Bode-Werner Besker - Reiner Klofat. In : Verbin / Universität Potsdam // Institut für Musik und Musikpädagogik // Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 1996/97
168. Wilzin L. Musikstatistik, Logik und Methodik gesellschaftlicher Musikforschung. Von Dr. Leo Wilzin. Wien, Deuticke, 1937.
169. Armstrong D.G., Henson K., Savage I. Education (Introduction). - N.Y., 1985. - p.71 - 88.
170. Association for Teacher Education in Europe Seminars on Practical Experience in Teacher Education. Selected Annotated Bibliography// Compiled by Heila Macrae,

Patricia Manning and Bob Mood, presented at the European Council sponsored conference/ Garpagno.Italy, June 23d – July 1st, 1995; published as a supplement to the European Journal of the Teacher Education; Volume 19, Number 3, 1993, Carfax. (see p. ... Migeul A., Zabalza Beraza // Experience in Teacher Education: its Meaning, Value and Contributions. – p.545; see p... Bob Koster// New Forms of Partnership between Schools & Teacher Education Institute in the Netherlands. – p.560; see p... Rolf Grankvist// Practical Experience in Teaching Education: the Norwegian Perspective – p.593 – 598).

171. Birge E.B. – History of Public School Music in the Union States, 1928.

172. Brooks S.M. Music Education in the Elementary School. – 1946.

173. Born to Win/ Transactional Analysis with Gestalt Experiment/ Muriel James, Dorothy Jongeward/ Human Relation and Communication Consultants/ Addison-Wesley Publishing Company, Inc.1971.

174. Driver R., Bell B. Student's Thinking and the Learning of Science: A Constructivist's View // Science in Science Education. – Vol.13 – p.443 – 445 – as quot.In: Kreitzberg P. Op.Cit., 1993.

175. Grawer R., Walters S. Teaching Practice Handbook: A Reference Book for EFL Teachers in Training. – London, 1987. – p.7-54.

176. Hold D., Thomson K. Columbusy. Development Competences to Teach Music in the Elementary School Classroom. Ohoi, 1980. – p.348.

177. International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second Edition. Edited by Lorin W.Anderson, Pergamon, 1995. Learning. – Englewood Cliffs (N.I.), 1984.

178. Kolb D., Fry R. Towards the Applied Theory of Experimental Learning / Theories of group process / Ed. By C.L.Cooper – N.Y., 1975.

179. Krech D., Crutchfield R., Ballachey E. Individual in Society. – New York: MC Graw – Hill, 1962.

180. Maslow A.H. A Theory of Human Motivation // Psychological review 50/1943.

181. Morgen H.N. Music in American Education, 1955.

182. Naisbitt I., Aburdene P. Mega-ternds 2000. – N.Y.1990: Towards Developing New Teacher Competences in Response to Mega-trends in Curriculum Reforms. – Bangkok, 1992.

1. PIELIKUMS

Standartizēti aptaujas jautājumi pedagogiskās ievirzes un attieksmes noteikšanai pret mūzikas skolotāja profesiju

Cienījamais student!

Tiek veikts pētījums, kura mērķis nosakaidrot studentu attieksmi pret izvēlēto mūzikas skolotāja profesiju. Lūdzam sniegt atbildes uz šīs anketas jautājumiem. Apvelciet ar apli Jums atbilstošo atbildes variantu.

1. Vai Jūs bieži domājat par mūzikas skolotāja profesiju?

- 1 - Jā
- 2 - Bieži
- 3 - Reti
- 4 - Nemaz

2. Kāpēc izvēlējāties mūzikas skolotāja profesiju?

- 1 - Tāpēc, ka patīk bērni
- 2 - Patīk mūzikas skolotāja profesija
- 3 - Vecāki mūziķi
- 4 - Neizvēlejos labprāt, bet dzīves nepieciešamības dēļ, jo jāiegūst diploms

3. Vai Jums patika strādāt ar audzināmo klasi?

- 1 - Jā, patika
- 2 - Ļoti patika
- 3 - Ne visai
- 4 - Nezinu
- 5 - Nepatika

4. Kādās vecuma grupās labāk patīk strādāt?

- 1 - Sākumskolā
- 2 - Pamatskolā
- 3 - Vidusskolā

5. Vai Jūsu domas izmainījās profesijas izvēlē pirmās un otrās prakses sākumā un beigās?

- 1 - Mainījās uz pozitīvo
- 2 - Mainījās uz negatīvo
- 3 - Mainījās no negatīvās uz pozitīvo
- 4 - Nemainījās
- 5 - Nenoteiktas

6. Vai esat apmierināts (-a) ar savu profesiju?

- 1 - Jā, ļoti apmierināts (-a)
- 2 - Neapmierināts (-a)
- 3 - Nezinu
- 4 - Pavisam neapmierināts (-a)

2. PIELIKUMS

Studenta vārds uzvārds Santa Kasparovsone

PEDAGOĢISKĀS PRAKSES UZDEVUMI DPU STUDENTIEM

- Iepazīt skolēna personību un klases kolektīvu ar mērķi diagnosticēt un mērķtiecīgi plānot to attīstību un audzināšanu;
- noteikt konkrētus mācību - metodiskos uzdevumus, vadoties no mācību audzināšanas mērķiem, ievērojot vecuma un individuāli tipoloģiskās skolēnu un kolektīva sociāli tipoloģiskās īpatnības;
- veikt perspektīvo un kārtējo pedagoģiskās darbības plānošanu;
- izmantot dažādas skolēnu mācību un izziņas darbības formas, metodes, līdzekļus un paņēmienus;
- veikt skolēna audzināšanas darbu un virzīt viņa pašaudzināšanas procesu;
- analizēt un vispārināt pedagoģisko pieredzi, organizēt eksperimentālo darbu;
- piedalīties sabiedriski pedagoģiskajā darbā vecāku vidū.

PRAKTIKANTS BEIDZOT PEDAGOĢISKO PRAKSI IESNIEDZ DPU PEDAGOĢIJAS KATEDRĀ PRAKSES VADĪTĀJAM

šādus dokumentus:

- Prakses darba uzskaites lapu ar novadītajām nodarbībām audzināšanas darbā un atsaukumi par pedagoģiskajā praksē paveikto;
- prakses dienasgrāmatu.

Dienasgrāmatas saturs.

1. Ziņas par prakses norises vietu.

Skolas nosaukums. Skolas direktora, direktora vietnieku vārds, uzvārds. Ziņas par klasi, kurā students strādā, klases audzinātāja vārds, uzvārds. Skolotāju - metodiķu vārds, uzvārds.

2. Individuālais studenta - praktika darba plāns.

Plānu sastāda ar skolotāja - metodiķa un klases audzinātāja palīdzību.

3. Ziņas par klasi.

Skolēnu saraksts, ziņas par veselības stāvokli, dzīves apstākļiem. Klases stundu saraksts. Klases audzinātāja darba plāns ar skolēnu vecākiem.

4. Skolas mācību un audzināšanas darba plāns.

Ziņas students - praktika iegūst pārtunās ar skolas direktoru un direktora vietniekiem.

5. Skolas dokumentācija un skolas vadības darbs.

Students - praktika iepazīstas ar skolas noteikumiem, prasībām, mācību žurnālu, stundu saraksta un citas dokumentācijas aizpildīšanu. Ziņas iegūst konsultējoties ar skolas vadību, skolotājiem.

6. Audzināmās klases īss raksturojums, ko sniedz klases audzinātājs, priekšmetu skolotāji un studenta - praktika personiskie novērojumi.

7. PRAKSES UZDEVUMI.

- Piedalīties ne mazāk kā 4 ārpusklases pasākumos;

- novadīt ārpusklases pasākumu un pievienot pasākuma kopspektu ar pašanalīzi, klases audzinātāja vērtējumu, izmantotajiem materiāliem (piedalīsies izstādē).

Prakses laikā vērot un vērtēt:

- kā skolotājs palīdz aktivizēt skolēnu darbu stundās;

- kā meklē iespēju panākt augstāku kvalitāti zināšanu apguvē;
 - vai vērojamas demokrātiskas attiecības starp skolotāju un skolēniem.
 - Jauno mācību darba metožu izmantošana stundā. Grupu darbs, semināri, "case study" jeb padziļināta jautājuma pētīšana. Novadīt 1 mācību stundu izmantojot kādu no minētajām metodēm. Pievienot stundas aprakstu ar pašanalīzi.
8. Klases kolektīva analīze prakses beigās.
Students-praktikants īsi noraksturo klases kolektīvu un tās locekļus salīdzinājumā ar sākotnējo raksturojumu.
9. Izmantotā literatūra.
10. Pedagoģiskās prakses rezultāti, secinājumi, ieteikumi jaunajiem skolotājiem.

UZDEVUMI SKOLOTĀJA ĪPAŠĪBU UN DARBĪBAS NOVĒROŠANAI

- 1. UZDEVUMS.** Pavērojiet vienu vai vairāku skolotāju attiecības ar skolēniem. Novērtējiet skolotāja (u) tipus pēc N. Berezovina aprakstīto skolotāju tipu pazīmēm. Novērojumu ilustrējiet un apstipriniet ar konkrētajiem piemēriem un faktiem.

Nr.p. k	TIPA RAKSTURĪGĀKĀS IEZĪMES
(1.)	Raksturīga sirsnīga attieksme pret bērniem. Mierīga, pārliccināta uzvedības maniere, stingrs, vienmērīgs tonis saskarsmē. Mīl bērnus, savu profesiju. Raksturīga darbības pedagoģiskā virzība.
2.	Raksturīga situatīva virzība uz kopējā pozitīvi-emociionālā lona. Šī tipa skolotāji pakļaujas savam noskaņojumam, saviem pārdzīvojumiem. Skolēnu novērtējums lielā mērā ir atkarīgs no viņu zināšanām, uzvedības, uzmanības.
3.	Pozitīvi-emociionālā virzība saskarsmē ar bērniem nav skaidri izteikta. Noslēgtība, atturība saskarsmē, skolotāja oficiālais tonis apstiprina viņa uzskatu, ka tikai prasīgums var nodrošināt panākumus mācību un audzināšanas darbā.
4.	Negatīvi-emociionāla virzība skolotāja attieksmē pret bērniem. Novērojama skolotājiem ar zemu vispārējās un pedagoģiskās kultūras līmeni. Šāds skolotājs klasē rada saspringtības atmosfēru, stundas vada uervozi, skolēnos redz tikai nerātīgus un nemierā iemiesojumu.
5.	Negatīvi-emociionāla virzība attieksmē pret skolēniem. Vāji izteikta vai pat pilnīgi neizteikta pedagoģiskā interese. Šie skolotāji baidās no neformālās saskarsmes ar skolēniem.

- 2. UZDEVUMS.** Novērojot skolotāju pedagoģiskā procesā, novērtējiet viņa īpašības pēc sekojošas skalas:

Īpašības	-3 -2 -1 0 1 2 3	Īpašības
sabiedriska	3	noslēgts
stingrs	2	mīksts
emociionāls	1	racionāls
ar stipru gribu	3	ar vāju gribu
organizēts	3	neorganizēts
kautrīgs	0	valdonīgs
ātrs	2	lēns
aktīvs	3	pasīvs
uzņēmīgs	3	svārstīgs
mierīgs	0	ātri uzbudināms
spēcīgs	2	vājš
impulsīvs	2	apvaldīts
uzstājīgs	3	neuzstājīgs
mainīgs	0	pastāvīgs

Kā Jūs vērtējat šī skolotāja attiecības ar skolēniem stundās un ārpus tām?

3. UZDEVUMS.

Skolotāju panākumi, autoritāte skolēnu vidū atkarīga no vairākām būtiskām īpašībām. Novērtējiet šo īpašību izpausmes pakāpi skolotājiem, kuru darbu vērojat prakses laikā. Vērtējumu ilustrējiet ar konkrētiem faktiem un to analīzi.

Skolotāju īpašības	Vērtējums ballēs 1 2 3 4 5
Dzīves prieks	4
labestība	4
sabiedriskums	5
spēja saprast otru cilvēku	5
pašsavaldīšanās	4
taisnīgums	5
atklātība	4

PIEZĪME:

ar 5 ballēm īpašību novērtē gadījumos, kad to novēro gandrīz vienmēr,
ar 4 ballēm, kad īpašību novēro vairumā gadījumu,
ar 3 ballēm novērtē īpašību, kas vienlīdz bieži var parādīties vai arī nebūt,
ar 2 ballēm apzīmē īpašību, ja to novēro ļoti reti,
ar 1 balli, ja īpašība nemaz neparādās.

4. UZDEVUMS.

Pedagoģiskās prakses gaitā:

- 1) atrodi skolotājus, kuriem pēc Jūsu domām piemīt nosauktās, skolotājam nepieciešamās īpašības;
- 2) pavērojiet viņu darbu, attiecības ar skolēniem, izpētiet skolēnu attieksmi pret šiem skolotājiem.

Skolotājam nepieciešamās īpašības:

- ✓ 1. Noturīga laba pašsajūta darbā ar cilvēkiem.
- 2. Vēlēšanās vienmēr būt saskarsmē ar cilvēkiem.
- ✓ 3. Laprātīga iekļaušanās pedagoģiskā procesa daudzveidīgajos darbības veidos.
- ✓ 4. Spēja ātri izprast otra cilvēka noskaņojumu, mērķus domas.
- ✓ 5. Spēja ātri izprast cilvēku savstarpējās attiecības.
- 6. Spēja iedomāties sevi cita vietā (lomā).
- 7. Spēja atcerēties, paturēt prātā ziņas par citu cilvēku īpašībām.
- ✓ 8. Spēja atrast kopēju valodu ar dažādiem cilvēkiem.
- ✓ 9. Spēja ātri iejusties sarunā ar svešiem cilvēkiem.
- 10. Vēlēšanās pavadīt brīvo laiku ar biedriem vai saskarsmē ar bērniem.
- ✓ 11. Prasme mazināt un novērst konfliktus starp pieaugušajiem un bērniem.
- ✓ 12. Prasme pārliecināt pieaugušos vai bērnus par kāda darba lietderību un nepieciešamību.

UZDEVUMI SKOLOTĀJA ĪPAŠĪBU UN DARBĪBAS NOVĒROŠANAI.

1. UZDEVUMS. Pavērojiet vienu vai vairāku skolotāju attiecības ar skolēniem. Novērtējiet skolotāja (u) tipus pēc N. Berezovina aprakstīto skolotāju tipu pazīmēm. Novērojumu ilustrējiet un apstipriniet ar konkrētajiem piemēriem un faktiem.

Nr.p. k	TIPA RAKSTURĪGĀKĀS IEZĪMES
1.	Raksturīga sirsnīga attieksme pret bērniem. Mierīga, pārliecināta uzvedības maniere, stingrs, vienmērīgs tonis saskarsmē. Mīl bērnus, savu profesiju. Raksturīga darbības pedagoģiskā virzība.
2.	Raksturīga situatīva virzība uz kopējā pozitīvi-emocionālā lona. Šī tipa skolotāji pakļaujas savam noskaņojumam, saviem pārdzīvojumiem. Skolēnu novērtējums lielā mērā ir atkarīgs no viņu zināšanām, uzvedības, uzmanības.
3.	Pozitīvi-emocionālā virzība saskarsmē ar bērniem nav skaidri izteikta. Noslēgtība, atturība saskarsmē, skolotāja oficiālais tonis apstiprina viņa uzskatu, ka tikai prasīgums var nodrošināt panākumus mācību un audzināšanas darbā.
4.	Negatīvi-emocionāla virzība skolotāja attieksmē pret bērniem. Novērojama skolotājiem ar zemu vispārējās un pedagoģiskās kultūras līmeni. Šāds skolotājs klasē rada sasprindzinātības atmosfēru, stundas vada nervozi, skolēnos redz tikai nerātīgus un nemierā iemiestoju.
5.	Negatīvi-emocionāla virzība attieksmē pret skolēniem. Vāji izteikta vai pat pilnīgi neizteikta pedagoģiskā interese. Šie skolotāji baidās un neformālās saskarsmes ar skolēniem.

2. UZDEVUMS. Novērojot skolotāju pedagoģiskā procesā, novērtējiet viņa īpašības pēc sekojošas skalas:

Īpašības	-3 -2 -1 0 1 2 3	Īpašības
sabiedriska	3	noslēgta
stingra	2	niķsta
emocionāla	1	racionāla
ar stipru gribu	3	ar vāju gribu
organizēta	3	neorganizēta
kautrīga	0	valdonīga
ātra	2	lēna
aktīva	3	pasīva
uzņēmīga	3	svārstīga
mierīga	0	ātri uzbudināma
spēcīga	2	vāja
impulsīva	2	apvaldīta
uzstājīga	3	neuzstājīga
mainīga	0	pastāvīga

Kā Jūs vērtējat šī skolotāja attiecības ar skolēniem stundās un ārpus tām?

- | | |
|--|--|
| <p>5. Skolēna attieksme pret dažāda veida darbību (attieksme pret mācībām: darbu izpilda apzinīgi vai neapzinīgi, mācās ar interesi vai bez tās, nevēlas mācīties; sekmes, uzvedība, izveidojošos mācību iemaņu pakāpe; attieksme pret darbu; skolēna aktivitātes; skolēna interešu pakāpe; skolēna iespēju raksturīgais novērtējums mācību darbā: attieksmē pret darbu; attieksmē pret skolotāju un biedru kritiskajām piezīmēm; attieksme pret pašaudzināšanu; profesionālā orientācija un profesijas izvēle).</p> | <p>Skolēna mērķtiecīga novērošana mācību un audzināšanas procesā, sarunas ar skolēnu.</p> |
| <p>6. Skolēna izziņas darbības raksturojums (skolēna uzmanības raksturojums, uzmanības īpatnības; atmiņas tipi, tās īpatnības; domāšanas attīstības pakāpe, galveno domāšanas operāciju rakst.: analīze, sintēze, vispārinājums, salīdzinājums; domāšanas individuālās īpatnības: patstāvība, lokanums, ātrums, kritiskums; mutvārdu un rakstu runas attīstības pakāpe, vārdu krājums, prasme izteikt savas domas mutiskā un rakstiskā veidā.</p> | <p>Skolēna novērošana mācību un audzināšanas procesā, mācību procesa rezultātu analīze (minēt konkrētus piemērus). Psihisko procesu izpētes metodikas.</p> |
| <p>7. Skolēna emocionālās un gribas īpatnības (jūtu attīstība: morālo, intelektuālo, estētisko, to dziļums, stabilitāte; skolēna emocionālā uzbudināmība, emocionālās reakcijas uz pedagoģisko iedarbību raksturu, emocionālo pārdzīvojumu ārējās izpausme, prasme pārvarēt emocionālos pārdzīvojumus neveiksmju gadījumā; gribas īpatnības, aktivitātes pakāpe grūtību pārvarēšanā, mērķtiecība, neatlaidība, uzņēmība, patstāvība, savaldīšanās utt.)</p> | <p>Mācību un audzināšanas procesa novērošana.</p> |
| <p>8. Skolēnu spējas (vispārīgās un speciālās, sevišķi izcilās: muzikālās, tehniskās, matemātiskās, organizatoriskās utt.)</p> | <p>Speciālās spēju izpētes metodikas.</p> |
| <p>9. Skolēna rakstura galveno īpašību raksturojums (rakstura īpašības, kas izpaužas attieksmē pret mācībām: uzcītība, aktivitāte, uzvedība utt., rakstura īpašības, kas izpaužas attieksmē pret klasi: kolektīvisms, individualitāte utt., rakstura īpašības, kas izpaužas attieksmē pret darbu: darba mīlestība, apziņģums, neatlaidība utt., rakstura īpašības, kas izpaužas attiecībās ar</p> | <p>Skolēna novērošana mācību un audzināšanas procesā. Rakstura akcentuācijas tipu izpētes metodika.</p> |

<p>5. Skolēna attieksme pret dažāda veida darbību (attieksme pret mācībām: darbu izpilda apziņīgi vai neapziņīgi, mācās ar interesi vai bez tās, nevēlas mācīties; sekmes, uzvedība, izveidojošos mācību iemaņu pakāpe; attieksme pret darbu; skolēna aktivitātes; skolēna interešu pakāpe; skolēna iespēju raksturīgais novērtējums mācību darbā: attieksmē pret darbu; attieksmē pret skolotāju un biedru kritiskajām piezīmēm; attieksme pret pašaudzināšanu; profesionālā orientācija un profesijas izvēle).</p>	<p>Skolēna mērķtiecīga novērošana mācību un audzināšanas procesā, sarunas ar skolēnu.</p>
<p>6. Skolēna izziņas darbības raksturojums (skolēna uzmanības raksturojums, uzmanības īpatnības; atmiņas tipi, tās īpatnības; domāšanas attīstības pakāpe, galveno domāšanas operāciju rakst.: analīze, sintēze, vispārinājums, salīdzinājums; domāšanas individuālās īpatnības: patstāvība, lokanums, ātrums, kritiskums; mutvārdu un rakstu runas attīstības pakāpe, vārdu krājums, prasme izteikt savas domas mutiskā un rakstiskā veidā.</p>	<p>Skolēna novērošana mācību un audzināšanas procesā, mācību procesa rezultātu analīze (minēt konkrētus piemērus). Psihisko procesu izpētes metodikas.</p>
<p>7. Skolēna emocionālās un gribas īpatnības (jūtu attīstība: morālo, intelektuālo, estētisko, to dziļums, stabilitāte; skolēna emocionālā uzbudināmība, emocionālās reakcijas uz pedagoģisko iedarbību raksturu, emocionālo pārdzīvojumu ārējās izpausme, prasme pārvarēt emocionālos pārdzīvojumus neveiksmju gadījumā; gribas īpatnības, aktivitātes pakāpe grūtību pārvarēšanā, mērķtiecība, neatlaidība, uzņēmība, patstāvība, savaldīšanās utt.)</p>	<p>Mācību un audzināšanas procesa novērošana.</p>
<p>8. Skolēnu spējas (vispārīgās un speciālās, sevišķi izcilās: muzikālās, tehniskās, matemātiskās, organomotoriskās utt.)</p>	<p>Speciālās spēju izpētes metodikas.</p>
<p>9. Skolēna rakstura galveno īpašību raksturojums (rakstura īpašības, kas izpaužas attieksmē pret mācībām: uzcītība, aktivitāte, uzvedība utt., rakstura īpašības, kas izpaužas attieksmē pret klasi: kolektīvisms, individualitāte utt., rakstura īpašības, kas izpaužas attieksmē pret darbu: darba mīlestība, apziņīgums, neatlaidība utt., rakstura īpašības, kas izpaužas attiecībās ar</p>	<p>Skolēna novērošana mācību un audzināšanas procesā. Rakstura akcentuācijas tipu izpētes metodika.</p>

SKOLĒNA
PSIHOLOĢISKI - PEDAGOĢISKĀ RAKSTUROJUMA
SHĒMA

Lai uzrakstītu plašu skolēna psiholoģiski - pedagoģisko raksturojumu, students - praktikants no klases izvēlas vienu skolēnu un visas pedagoģiskās prakses laikā pievēršas viņa izpētei. Lai izpētītu skolēna personību, studentam - praktikantam jāizmanto dažādas metodes (novērošana, anketēšana, pārrunas, darbības rezultātu analīze utt.) un metodikas, kuras ļauj izpētīt personības īpatnības. Visus datus, kurus iegūst izpētes rezultātā, studentam regulāri jāieraksta pedagoģiskās prakses dienasgrāmatā. Pamatojoties uz tiem, pedagoģiskās prakses beigās students - praktikants uzraksta skolēna psiholoģiski - pedagoģisko raksturojumu pēc šādas shēmas:

Ģekabpils pilsētas Ķīliņu skolas skolas
3a klases skolēna Linda Ēriņa Ēriņa d.
(vārds, uzvārds, tēvavārds)

psiholoģiski - pedagoģiskais raksturojums.

Orientējošie jautājumi skolēna personības izpētei un psiholoģiski-pedagoģiskā raksturojuma uzrakstīšanai	Skolēna personības izpētes metodes un metodikas
1. Vispārīgas ziņas par skolēnu (vecums, veselības stāvoklis, piederība kādai sabiedriskai org. reliģiskai konfesijai utt.)	Klases dokumentācijas izpēte, sarunas ar skolas vadību, priekšmetu skolotājiem,
2. Skolēna ģimenes situācijas raksturojums (kulturālie un sadzīves apstākļi ģimenē, attiecību īpatnības ģimenē, ģimenes attieksme pret skolēnu, rūpes par bērnu.	klases audzinātāju, vecākiem, skolas ārstu. Skolēna apmeklēšana mājās, saruna ar vecākiem, novērošana.
3. Mācību grupas raksturojums, kurā skolēns mācās (klases aktīvs, attieksme pret mācībām, sabiedrisko darbu, sekmība, uzvedība, starpersonu attiecību struktūra kolektīvā, simpātijas un antipātijas, draudzība, kolektīvisms, tradīciju sistēma bērnu kolektīvā, skolēna attieksme pret grupu, skolēna autoritāte kolektīvā)	Sociometrija, anketēšana, novērošana.
4. Skolēnu personības virzība (apzināto motīvu raksturojums: intereses, pārlicība, uzskati, tieksmes vēlēšanās, sapņi, ideāli, apziņas un uzvedības vienotība).	Anketēšana, novērošana, sarunas ar skolēnu, skolotājiem, vecākiem utt.

biedriem: labsirdība, sabiedriskums, ietekmēja mība utt., rakstura īpašības, kas izpaužas attieksmē pret sevi: patmīlība, augstprātība, kautrīgums, pieticība utt., rakstura īpašības, kas izpaužas attiecībā pret lietām: akurātība, nevižība, saudzīgums, utt.)

10. Skolēna temperamenta īpašību raksturojums, to ievērošana mācību - audzināšanas procesā (aktivitāte, rigiditāte, plastiskums, emocionālā uzbudināmība utt.)

11. Kas veikts prakses laikā skolēna audzināšanā, vērtējot individuālās un kolektīvās iedarbības rezultātu, ņemot vērā skolēna individuāli-psiho loģiskās īpatnības. Veiktā darba efektivitāte.

12. Pedagoģiskie secinājumi. Norādīt skolēna personīgās izaugsmes perspektīvās līnijas.

Testi (Aizenka, Lačinja), novērošana.

DPU. Kūriņš, R. A.

III kursa 2. grupas studentes

Santā Kasparovs

skolēna raksturojuma
īpašs konspekts.

Līnards Eriņš dzimis 1986. gada 16. maijā.
Veiklās stāvoklis labi, krācīns, rīk no la-
bi, ģimenes. Ģimenē 3 bērni. Māte un tēvs
skolotāji, labi uņņjas par bērniem.

3^a klases kolektīvs ir saucēti, arvienlaigi.
Līnards klasē ūņem līdera pozīciju, labi
mācās, ļoti apdāvināts bērns. Labas at-
tūlības gan ar skolotājiem gan ar klases
būdiem.

Līnards interesējas par vēsturi, lasa daudz
grāmatu. Mēģinājis ar sportu, spēlē kla-
vēns. Viņa ideāli ir iacili basketbolists
un futbolists. Mākotnē ees kūt populārs
basketbolists.

Ļēns mācās sūmīgi ar lielu interesi un uā-
cītību. Klasē štādā kārtīgi, uzdevumus iz-
pītaa visātīāk. Mājasdarbi maļūt rūpīgi,
bet parviri un ļābi iapildīti. Mēģināta ļāba,
tikai štundās daudz runā, īpaša rīardoma,
gan vītā, gan rīvītā. Līnards ir ļoti pacīns,
klases būdiem viņi pacīks. Skolotāji arī ir ap-
mīrināti. Līnarda interese ir angļu valoda,
vīni to pūxin ļoti ļābi.

Līnards štundās ir uzmanīgs, ļāba atrūna.
Vīni ļoti ļābi pīc štāstīt, parviri rābe

teikums, vārdus, stundas vēl atbilst reizei,
dapatami. Linardam ir labs rakstis, labi
dime, ievēro no papīra dažādas kompozīcijas.

Linardam savas emocijas ir kā spēji. Kad
viņi ir priecīgi to pamana viņi, bet kad
kaut kur nēvicas un Linardam klēst kumji,
viņi to neizrāda. Mājās viņi savā istabā
un nerāk no tās ārā ilgi (lasi grāmatu),
skolā - viņi vairs nav tādi justu, klēst
mūžīgi, domīgi. Linardam neta, "Viņi neta
neraud!"

Linardam piemīt muzikālās spējas, labi
spēli klavieru, pārkāin notis, bruņģējas
mūzikā. Matemātikā beti gudrs, kā au-
dzinātāja stāsta - galvā rēķina dažādu
grūtību pakāpju piemēru bez problēmām.

Linardam patīk strādāt. Vasarā viņi lab-
prāt palīdz mammai dārkā, viņam patīk
taisēt virādas figūras no koka, dēlēm.
No darba nerad nēbēg. Kas jādara, jādara.
Viņi gais, kas Linardam neratē ir - katē,
viņi naka "Kautē tikai nēvete." Linardam ir
centīgi un amāts.

Prakses laikā norēķojot Linardu es vīcu
dažādu seimājumus. Galidzinot un citim bēr-
nim klasi es vīcu nēviju Linardu. Stundā
daudz plāpāja, acim nēvot gūbija, lai vīcu
vīvō. Pēc tam klasi audzinātāja pastāstija,
ka Linards tādi nēvot, ka klasi ir kāda
klasi persona - viņi gūv ievāda no vīvāni
pusēm.

Es domāju, ka Linards dēvē īsaugi har
labu un vīvnu cilvēku, strādāt kaut kur
pi datorim, būs iekauts juridiskajā atmosfērā.

3. PIELIKUMS

Daugavpils Pedagoģiskā Universitāte
Mācības Pedagoģijas nodaļa
4. kursa 1. grupas studentes
Krištīnes Dekšnes

ārpusklases pasākuma konspекts
Daugavpils 12. vidusskolas 7, 9. klasei
11. decembrī plkst. 12¹⁰
1997./98. m. g.

Veļos ierautes no vesam cetrām kenām,
Pateikt „Rabden” savam balteim dienam.
Tāi manai peneņpēni pļavai
Astaugāt lida tavai bise dzevai.

Ar šīs daudzas vārdiem mēs - Kristīne, Jūlija un Helita (1. vidusskolas prakticante) sākam pusiņmē - koncertu valdīte savam audzināmajām klasēm.

Ķoleinā skolēni mēs veicēn pasīna kā nepietnas, ar prakso darbiem aizņemtas skolotājas Pateksin mēs esam veistītes ar vesu no veļpūnākojam mākslām - mūzikai, tad šo koncertu mēs quibējam atstāt kā pēmiņu mums. Koncertu klauņjās arī skolotāji - mūzikas skolotāji, 9. a klases audzinātāji - Vera Skutāne, 7. klases audzinātāji - Lenta Vanhļjova, ārpūnklases darba organizētāji - Terēze Vanāvona un 3. a klases skolotāji - Vīta Vīļenko.

Klauņtāji pūējam ar daudā rakotīka un romāņojīma daudmām, kuras, smējam ar jautru mīļotē, veidojam savdabīgu kokkāni veikēti. Pārsteidam šo pēraudāie iinterektā atleikmo un uzmanīgā klauņšanā. Ķasaka gan, ka smējam bēriņās daudmas veicēn aizkūrtināji sirdi gan skolēnem, gan skolotājam, un veizi pa veizi un vaiga veimēdējam kāda neslēpta sentimentā avara. Tāie jautro daudmū laikā veimēn acīs deļojā pūekis un lūpas atpūlaka maīdā. Pē katras daudmas pūeja arpūlēmū jūka, izklēdējot pūkma mīklo utraukmū, un siltā atmosfēka, kas val-

dija sija klase, esmenobinaja mus vel vaikan.

Koncerta bija draudees ceļoju, izpilditaji
dzesinas:

"Vēl ierautes,"

"Pildāstis,"

"Dīo' plavinas,"

"Autobusis,"

"Kad man mānām,"

"Fancis,"

"Sai gaismas mēklis,"

"Vēl būs,"

"Mānīte,"

"Lentenis,"

"Caka motiņi,"

"Pāri laukiem,"

"Veģoča dziesma."

Šīs 40 minūtes ieteiku tik īss mēklis, taču ar
dzesimu mēs centāmei pateikt draude, jo katra
slēpji sevī daļas domas atvairu, kas ir mēdzes
un neizsmeļams drošības mērinājums.

Šīs ir Adventes laiks - pārdomu un gaidīšanas
laiks. Tas ir laiks, kad tik satraukta sirds. Tas
ir laiks, kad tie ir daudzi sevi. Kad caur tevi ir
nīdraba bīras, un ne aarīja nenolāsi tevi. Es do-
māju, ka tie bija patiesā ģeimānveikne dāvāna,
kas katram sirdi vērsa nīlumu, veitne noskaņai,
gaidīšanas prieku, ģāsu arāmiēt pāri nodērijū-
mus, nebaltā dienā.

Ja ir stāvone bērnu dāvatie sirdi vēl ilgi
atgādināja par šo jauno brīdi, kas, var teikt,

bija kulminācija visai praxei.

No šīs skolas mēs dosimies prom ar tik gaišām šo mētku noskaņņu domām, cik gaišas tās bija, dodoties no parākuma - koncerta ar draumiem:

„Eglītes mazs un miris,
Atņinas pūķis, satraukta sirds.“

Tas tiešām bija pārcējis
parākumus. Pārcējis mīķiem par šo
jauno mūzikas pērcējiem. Lai šim
būvis un koncertmeistares Atņinas jaunās
spēle pūķē šīs daudzas jo daudzas,
sagādādamas tiešām patērēt bērnības jumi.

Šeitē 10 (izcili)



Šeitē! Sveikats

1997. g. 17. 12.

Daugavpils Pedagoģiskās universitātes
Mūzikas pedagoģijas nodaļas
4. kursa 2. grupas studentes
Elītas Puncules

izvērts Lāčplēša dienai veltītā
pasākuma konspekts
1994./98. m. g.

Stundas plāns.

- I iepazīties tuvāk ar Lāčplēsi un Lāčplēša cīņas tapšanas vēsturi.
- II Pastāstīt un parādīt Latvijas nacionālos simbolus (Gērbonis).
- III Iepazīties ar Neatkarīgajā Latvijā dibinātajiem ordeņiem.

I Atis Kronvalds teicis: „Ēl tēvijas mīlestības
avots in suliski latviešu tautas krietnāko dēlu
cīņā, godā turēšana. Ja jaunā paaudzē iemā-
cīt cīnīt un godāt savas tautas krietnākos dē-
lus ... tad jaunā audzē parādīs, ko tie vārdi
nozīmē: „Tēvu zemei grūti laiki,
Dēliem jāiet palīgā!”

Latvju zeme sarodu nāv krūcis. Pieminēsim brīvās
Sēnlatvijas meitas un dēlus, kas nāves brūnās ni-
cinādāni, ar zobeniem rokās vērsās pret bruņās
kaltajiem smēžemniekiem, lai sargātu tēvzemi un
brīvību. Lini atdeva dymlenei to augstāko, ko
cilvēks sirs zemes spēj dot - savu dymlību. Mācī-
simies šo sīru vārdus un darķus, smelšim
sīnos spēkus.

- Vai jūs zināt, kas šodien par dienu?

- Bērni atbild.

- Vai zināt, kas bija Lāčplēsis? ...

Lāčplēsis latviešu folklorā bija tērsmains stip-
rinieks, kas uzņie tautas ienaidņikus, laundamus
un nodēvējus. Straujš un vīronīgs cīnās pret
smēžemniekiem, kas apdraud tēvzemes brīvību.

- Vai zināt, kāpēc tieši 11. novembrī dēvē
par Lāčplēša dienu? ...

1919. gada oktobra sākumā Rīgai uzbruka

vācu algotņu karaspēks un krievu balt-
gvardu daļas. Tēvaieņu mērķis bija likvidēt Bal-
tijas tautu nacionālo valstiskumu, taču viņiem tas
neizdevās. 11. novembra rītā franču skaņas vēstīja,
ka Rīga no bermontiešiem atbrīvota. 11. novem-
bri vēlāk izsludināja par Lāčplēša dienu, kurā go-
dināja cīņu varoņus.

Lāčplēša dienai mūsdienu ir patriotisks un
patiesi nacionāls skaņējums. Tā atgādina, ka lat-
viešu tautas vēstures likteņstundā ir prātusi no-
sargāt savu neatkarību.

II Lāčplēša diena saistās ar nacionālās at-
brīvošanas kustību. Lai karavīru cīņas būtu veik-
smīgas, cilvēki bija saīsi noteikti ticējumi, simbo-
li, kas paņņ kādas parādības vai jēdzienus ārē-
jās izpausmes. Laika gaitā var mainīties simbolu
lietojums, slāt var nākt jauni, bet mēs zinām, tie
ir ļoti noturīgi, to rožme ir pārļaiēga. Gadsimu-
tu gaitā izmēģinājis simboli atspoguļo tautas
kopību, pašapziņu, godu, spēku, uzņēmību sagla-
bāt, kopt tautas savdabību.

- Vai jūs zināt kādus simbolus? ...

Zemzīkots bija Saules simbols. Somaļāmeiņi iz-
skatīja, ka Saule atrodas diēsa mīdū, tas ir Pascaule
(kurā mēs mītam) - zem Saules, bet Hījsaule (kurā mēs
dvešēy, arī diēva mījādīs) - virs Saules.

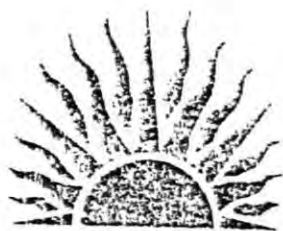
- Vai jūs zināt kādas tautasdziesmas par sauli? ...

Saulīt', mana mōnuliķe,
Atas minu labu rīku:
Saulīt' mana sildītāja,
Māniņ' mana žēlotāja.

Lur, Sauliķe, tu tecēsi,
Lur, tu kārsi vainadziņu?
Tur tu kārsi vainadziņu,
Lur deviņas upes tek.

Ar Saulīti lētus lija:
Saulis meitas kājas džiņa.
Mans bāliņš jauns nonūra,
Tam paņēma līgavīņu.

Šķūlota in Saulis zīme. Ar Saulis zīmi pie
ceļures latviešu karavīri devās Brīvības cīņās.
Brīvības pieminēša Rīgas grupu, Latvija' veido
trīsfigūru kompozīcija, kuras centrā - Mātes tēls.
Mātes mūnā rokā zobens, kas sargā dzimtenes vā-
rogu, uz kura atainota lēcošā saule.



Lēcošā Saule



Auseklis

Mūsdiņās seriiski iemūļota ir Ausekļa zīme,
kurai piemīt sargātāja spēks pret nelaimīgu
Mēnessmāca zvaigznes skaidā, ...
Jai ir sīvas nakarā.

Sīvas bija nakarā

Auseklīdi mēn nvaic.

- Jai jūs zināt, kas ir Auseklis?...

Auseklis tāx ir zvaigzne, kurai ir trāša mī-
ta zvaigžņu pulkā. Astronomi atbrūgo planētu
dēvē par deneru, bet mūsu valodā tai ir vai-
sāki vārdi - Auseklis, Rietklis, Rīta un Sākara
zvaigzne.

- Jai jūs zināt kādas iestādes, kolektīvas,
kuri nosaukti Ausekļa vārdā? ...

Mutkarīgā Latvijā Auseklis bija Pizsargu
organizācija.

- Jai varat nosaukt dzefniekus, kuri kā psei-
donimus ir ievēlējusies Ausekļa vārdus? ...

- Auseklis (Krogzergu Mikus 1850-1879.)

- Rietklis (Jūlijs Balodis 1856-1940.)

Dainās Auseklis minēts gan kā līva cēls,
gan kā zvaigžņu skaitītājs, gan kā Saules meitas
līgavainis, gan vēl citādi, bet kaut cik notiekta,
stabila raksturojuma Auseklim trūkst.

Leodās saules simbols ir iekļauts Latvijas
Republikas ģerbonī.

Pēgus senākais ģerbonis radās 1225. gadā, kas

uzņamus dokumentu zīmogos. Ģērbni attēlots pil-
 sētus mūris ar adventīvu nūtiem un cilvēcī-
 torņiem. Mūs nūtiem krustotās atslēgas un krusts
 aplūcināja Svētā Pētera apģūditu pār rūpnīkām.
 Lauvas galva nūtos vēstīja par rūpnīku drošī-
 ku. Kopš 16. g. ģērbņa nūtoju tur lauvās.
 Friedru valdības laikā ģērbni papildināja ar ka-
 raļa kroni. Latvijas Republikas valdība 1925. g.
 apstiprināja Rīgas pilsētas ģērbni tādā pašā iz-
 skatā. Šodien nav kroņa, bet krusts aizstāts ar
 zelta zvaigzni.

- Bet vai zinat, kāds izskatās Latvijas valsts
 ģērbonis? ...

III Tagad es muus
 rūgajā valsti dibinātāju.
 ku pūnūnēt lūpēnā ka
 ja cūnu laikā pret be
 Ordenim ir trīs šķiras.



Latvijas Valsts ģerbonis

Matka-
 mo ģū-
 dibinā-
 M. VI.
 vēstīju!"

LKO pūšķīra latvīšu pulkku un Latvijas karavī-
 rīm par īķīlīm varoņdarbū. An pūnūno šķīrū
 apbalvoti četri latvīšu varoņi.

- Vai zinat to sīnu vārdus? ...

Pulkvīji F. Briēdis un O. Kalpaks, ģenerāļi J. Bal-
 dis un K. Benķis.

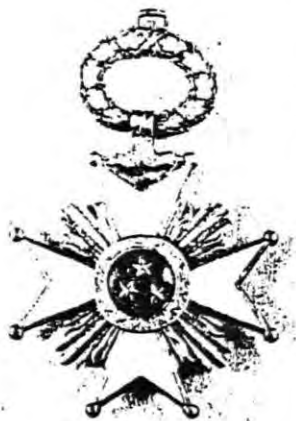
- Vai zinat vēl kādu ordeni? ...

Triju zvaigžņu Ordenis. To nodibināja par pūnūnu
 Latvijas valsts tapšanai. Ordenim ir 5 šķiras.

Tā devīze - „Per aspera ad astra” („Pēc šķērsojum
līdz zvaigznēm”) TZO piešķirta kā atzinības žēni par
nopelniem Tēvijas labā, pašvaldības, sabiedriskā,
kultūras vai saimnieciskā darbā.



Lāčplēša Kara ordenis



Triju Zvaigžņu ordenis

Latvijas valsts 20. gadskārtā 1938. g. nodibināja vēl
divus ordeņus un atjaunoja Atzinības krustu, katru
ar jūcām šķirām.

Liels paldies par uzmanību un ļoti patī-
kami, ka mums izveidojās brīvdarbs dialog.

Vertējums - 10 balles.

I. c. kl. aizrīnātāja J. Belerici

4. PIELIKUMS

Komunikatīvo un organizatorisko prasmju

noteikšanas metodikas ankete

(pēc A.Vorobjova, G.Holopovas)

Instrukcija. Doti jautājumi un atbilžu lapa. Ja Jūsu atbilde uz jautājumu ir pozitīva, tad attiecīgajā atbilžu lapas ailē ielieciet plusu. Ja atbilde ir negatīva - mīnusu. Labu vai sliktu atbilžu nav. Tāpēc īpašu uzmanību nepievērsiet detaļām, brīvi izsakiet savu viedokli.

Jautājumi:

- 1.Vai Jums ir daudz draugu, ar kuriem patstāvīgi esat saskarsmē?
- 2.Vai Jums bieži izdodas panākt, ka cilvēki pieņem Jūsu viedokli?
3. Vai Jūs ilgi moka pārestības izjūta, kas nākusi no Jūsu draugiem un cilvēkiem?
4. Vai Jums vienmēr grūti orientēties kritiskā situācijā?
5. Vai Jums ir tieksme izveidot kontaktus ar dažādiem cilvēkiem?
6. Vai Jums patīk izpildīt sabiedrisku darbu?
7. Vai tiesa, ka Jums patīkamāk pavadīt laiku lasot grāmatu, vai arī būt citādi nodarbinātam nekā būt saskarsmē ar cilvēkiem?
8. Ja Jūsu nodomu sasniegšanā rodas traucējumi, vai Jūs viegli atteiksities no tiem?
9. Vai Jūs viegli kontaktējaties ar cilvēkiem, kas gados ir daudz vecāki par Jums?
- 10.Vai Jums kopā ar saviem vienaudžiem, kā arī ar bērniem patīk izdomāt un organizēt dažādas rotaļas un spēles?
11. Vai Jums grūti iekļauties skolas kolektīvā?
12. Vai jūs darbā ar skolēniem cenšaties panākt dialoga efektivitāti?
13. Vai Jums viegli izdodas izveidot kontaktus ar nepazīstamiem cilvēkiem?
14. Vai Jūs cenšaties panākt, lai Jūsu apkārtējie cilvēki rīkotos atbilstoši Jūsu viedoklim?
15. Vai Jums grūti iejusties kādā jaunā kolektīvā?
16. Vai tiesa, ka Jums rodas konflikti ar cilvēkiem tāpēc, ka viņi neizpilda savus solījumus, pienākumus?

17. Vai Jūs tiecaties izdevīgā situācijā iepazīties un būt saskarsmē ar nepazīstamiem cilvēkiem?
18. Vai bieži, risinot sarežģītas problēmas, Jūs uzņematies iniciatīvu?
19. Vai Jūs uzbudina apkārtējie cilvēki un gribas pabūt vienatnē?
20. Vai tiesa, ka Jūs parasti slikti orientējaties Jums nepazīstamā vidē?
21. Vai Jums patīk patstāvīgi būt starp cilvēkiem?
22. Vai Jūsos rodas uzbudinājums, ka neizdodas pabeigt iesākto darbu?
23. Vai Jūsos rodas neērtības, nospietības sajūta, ka ir nepieciešamība parādīt iniciatīvu, lai iepazītos ar cilvēkiem?
24. Vai tiesa, ka Jūs nogurstat no biežas saskarsmes ar cilvēkiem?
25. Vai Jums patīk piedalīties kolektīvās rotaļās un spēlēs?
26. Vai Jūs bieži parādāt iniciatīvu, lai risinātu jautājumus, kas skar Jūsu pažiņu intereses?
27. Vai tiesa, ka jūtaties nedrošs mazpazīstamu cilvēku vidū?
28. Vai tiesa, ka Jūs reti tiecaties pierādīt savu taisnību?
29. Vai uzskatāt, ka Jums nevajag īpašu piepūli, lai aktivizētu mazpazīstama kolektīva darbību?
30. Vai Jūs piedalāties sabiedriskajā dzīvē?
31. Vai tiecaties ierobežot savu pažiņu loku ar nelielu cilvēku skaitu?
32. Vai tiesa, ka Jūs necenšaties aizstāvēt savu viedokli vai lēmumu, ja to uzreiz nepieņem?
33. Vai Jūs jūtaties nepiespiesti nepazīstamā kolektīvā?
34. Vai labprāt sākat organizēt dažādus pasākumus savu pažiņu un skolēnu labad?
35. Vai taisnība, ka Jūs nejūtaties pietiekami mierīgi un pārliecināti, ja jāuzstājas lielas auditorijas priekšā?
36. Vai Jūs protat novērtēt savu skolēnu darbības procesu un rezultātu?
37. Vai taisnība, ka Jums daudz draugu?
38. Vai Jūs bieži atrodaties savu biedru uzmanības centrā?
39. Vai Jūs bieži apmulstat, jūtaties neērti kontaktējoties ar mazpazīstamiem cilvēkiem?
40. Vai tiesa, ka Jūs jūtaties ne visai pārliecināti savu biedru un skolēnu vidū?

Atbilžu lapa

1.	11.	21.	31.
2.	12.	22.	32.
3.	13.	23.	33.
4.	14.	24.	34.
5.	15.	25.	35.
6.	16.	26.	36.
7.	17.	27.	37.
8.	18.	28.	38.
9.	19.	29.	39.
10.	20.	30.	40

Ja Jūsu atbilde ir pozitīva, ielieciet "+", , ja negatīva "-".

Komunikatīvo spēju dešifrators

1.+	11.-	21.+	31.-
3.-	13.+	23.-	33.+
5.+	15.-	25.+	35.-
7.-	17.+	27.-	37.+
9.+	19.-	29.+	39.-

Organizatorisko spēju dešifrators

2.+	12.-	22.+	32.-
4.-	14.+	24.-	34.+
6.+	16.-	26.+	36.-
8.-	18.+	28.-	38.+
10.+	20.-	30.+	40.-

pareizo atbilžu

skaits (M)

K (spēju koeficients) =

Maksimāli iespējamo punktu skaits (20)

$$K = M/20$$

Komunikatīvās spējas: $K = \dots / 20 =$

Organizatoriskās spējas: $K = \dots / 20 =$

5. PIELIKUMS

Studentu pedagoģisko prasmju vērtēšanas kritēriji (pēc Sk.Ērlihas)

I Ievirze uz pedagoģisko - tā ir iekšēja psiholoģiska gatavība veikt attiecīgu darbību.

II Pedagoģisko attiecību kultūra:

1. Mierīguma un labestības ievērošana:

- prasme veidot kontaktu;
- prasme orientēties situācijās;
- prasme ieklausīties skolēnā;
- prasme analizēt atbildes.

2. Tendence veidot kontaktus:

- prasme redzēt un saprast skolēnus.

3. Prasme ieinteresēt, aizraut skolēnus:

- brīva mācāmās vielas pārvaldīšana;
- prasme savu attieksmi nodot skolēnam;
- gatavība sarunas izraisīšanai.

III Pašregulēšana:

- prasme noņemt spriedzi, uztraukumu;
- prasme pārvarēt bīklumu;
- prasme radīt darba gaisotni;
- prasme radīt noteiktu noskaņojumu.

IV Valoda, balss:

- valodas pareizība;
- lakoniskums;
- tēlainība;
- valodas tehnika;
- skanīgums;
- intonācijas;
- dikcija;
- temps.

V Skolotāja stāja:

1. Stāja:

- taisna, brīva,
- iznesīga, braša.

2. Apģērbs:

- kārtīgs, neuzkrītošs,
- atbilstība vecumam.

3. Frizūra:

- kārtīga.

4. Mīmika

- labestīga,
- mierīga.

5. Pantomīma:

- žesti,
- gaita, ritms.

VI Zināšanu vērtēšanu kvalitāte un objektivitāte.

VII Stundas interesantums un emocionalitāte.

VIII Kolektīvā darba savienojums ar individuālo, īpatnību ievērošanu.

IX Teorijas un prakses saistījums, skolēnu prasmju un iemaņu attīstīšana.

6. PIELIKUMS

Daugavpils Pedagoģiskā Universitāte
Mūzikas Pedagoģijas nodaļa
4. kursa 1. grupas studentes
Krištīnes Dekšes

ievēsts mūzikas stundas konspekts

Daugavpils 12. vidusskola 4 a klasē

12. decembrī plkst. 13⁰⁰

1997./98. m. g.

Stundas konspēkts.

Stundas tēma. Smuļķuņi opdziedāšana latviešu tautas-
dziesmās.

Stundas mērķi.

1. Paplašināt skolēnu zināšanas par latviešu tautas
dziesmu pūri.
2. Audzināt cieņu pret tautas garīgās kultūras man-
tejumu.
3. Aktīvist skolēnu muzikālo atmiņu.

Stundas uzdevumi.

1. Ar PN iemācīt latv. t. da. „Lai bagāta, kas bagāta”
2. Pēc daires iemācīt latv. t. da. „Vai, priedīte, vai,
egļīte”
3. Noklausīties dāņu kora izpildījumā Lielsvētku
dziesmu „Ak, egļīte”
4. Nodērināt eņģeļu mācītāi dziesmas „Skaniņi, sa-
niņi”, „Egļīte”, „Priede, egļe lieljār” ar muzikālo mīklu
palīdzību.

Stundas struktūra.

Dispozīcija.

Iesāds: sarunāšanās	2 min
iedziedāšanās ar RZ	5 min
Mūzikas klausīšanās (Lielsvētku dziesma - „Ak, egļīte”)	4 min
L. t. da. „Lai bagāta, kas bagāta” mācīšana ar PN	10 min
Fiankultūras pauze	3 min
L. t. da. „Vai, priedīte, vai, egļīte” mācīšana pēc dai- res.	10 min
Muzikālais mīkls	5 min
Nobriezum: atvēršanās	1 min

Klasiskā Vesu grafiskais attēls un tāfeles l. t. da.
"Lai bagāta, kas bagāta?"

Tehniskie līdzekļi. Skampļasiu atkārtotāji, manipulators

Stundas tips - kombinētais

Šī aizkars materiāli: Ķīmiķu darbs "At, eglīte"

Stundas gaita.

1. Ievads:

- a) atpazīšanās;
- b) iedzirdošana.

2. Mūzikas klausīšanās:

- a) Ķīmiķu darbs "At, eglīte"

3. l. t. da. "Lai bagāta, kas bagāta" mācīšana ar PN.

4. Fakultāras pauze

5. l. t. da. "Vai, priedīte, vai eglīte" mācīšana pēc darba.

6. Muzikālās spēles

- a) amerikāņu l. t. da. "Skamēt, sarkanīši";

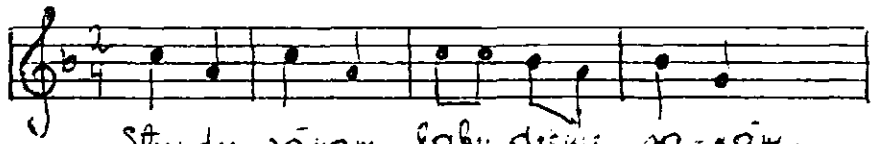
- b) angļu bērnu darbs "Eglīte";

- c) l. t. da. "Priedīte, egle lūgšana";

7. Koberģums:

- a) atpazīšanās.

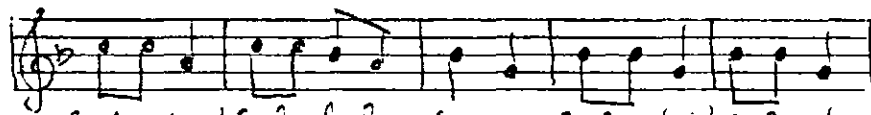
1. Tenāru klase. Spēlīni pūcēlas. Organizāciju klasi darbam. Teskanģu tonalitāti F dur, nodaidam sasveicināšanai daudzinu, "Stundu sākot".



Stundu sākam, labu dienu sa-nām,



stundu sākam, labu dienu sa-nām. labu diēn,



labu diēn, labu, labu diēni, labu diēn, labu diēn,



labu, labu diēni.

- Sēdētis! Nedziedāsimis ar PV, rādīt R2.

Teskanģu tonalitāti C dur, bērni dzied maģora gammu un augšu un leju, maģora trijstāni, atkārtina ne-rotvēnīgās pakāpes rotvēnīgajā.

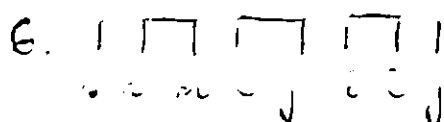
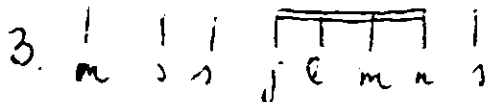
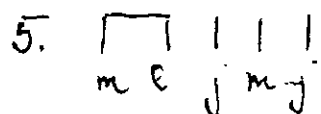
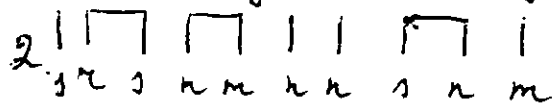
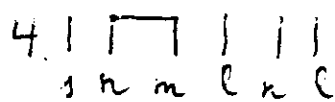
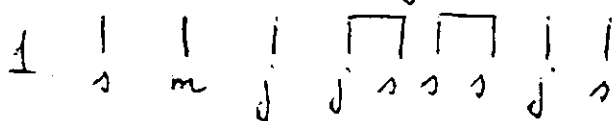
Teskanģu tonalitāti a moll, bērni dzied minora gammu un augšu un leju, minora trijstāni.

- Kā mēs, bērni, nodziedājam?

- Mēs nodziedājam maģora gammu, maģora trijstāni un atkārtinājam ne-rotvēnīgās pakāpes rotvēnīgajā.

- Nodziedājam minora gammu un minora trijstāni.

Teskanģu molēnes F dur, bērni dzied PV, rādīt R2, daudādes savienojimes.



- Paldies! 2. Šodien mēs turpināsim jau pagājušo stundu
 uzāto tēmu par mājokliem. Kādius mājokļus, bērni,
 jūs varat nosaukt?

- Priede

- Egle

- Paeglītis

- Parisi. Šie kokiem ziemā ir zaļi vai tā būtu ziema,
 vai vasara. Ši koki ir daudzi daudzi daudzi, rakstnie-
 ki, komponisti ir veļtīgi darīdus daudzas, stāstus,
 pasakas šiem kokiem. Tie daudzi latviešu tautas-
 dāzime, piem,

Vieni kokiem koku dāz,

Priede, egle un nedeva:

Vai bij ziema vai vasara,

Tam skujai kenobist.

Egle, priede, paeglītis,

Tie desam labi kokiem

Lai bij ziema vai vasara,

Koki māks mūgūā.

- Tagad mēs noklausīsimies vienu Lielsvētku dāzi-
 mu, kura arī ir veļtīga kādam no šiem kokiem. Tūs
 uzmanīgi klausīties par ko šī dāzima stāsta.

Mēs uzmanīgi klausās un iasaka pasas do-
 ma par dārdito.

3. - Lai mēs ainsātu sairānā dāzima par mājokliem, unā-
 cīsimies jaunā lālo t. dn. „Lai bagāta, ka bagāta“.



- Paratīniet, bērni, un tālāk. Un ar mūs šajā daudmā
maitām?

- Un divi.

- Ar pirktu galvenā klauvēšim mētru un saņem
cilvēka silbi.

Mēsni iapilda uadevumu. Ja ir aizņemšanās lak-
ti, kur sastopamas nīpadosmildafnotis, laboju Atkar-
tojam šo tauti viltus.

- Ar pirktu galvenā klauvēšim mētru un viltusni
laktim daudmā vārdi.

- Kur atrodas jū atslēga?

- Jo atslēga atrodas zem pirmā līnijas.

- Kur atrodas parāpe jū?

- Jo parāpe atrodas zem pirmā līnijas.

- Ja jū parāpe atrodas zem pirmā līnijas, kur
atrodas parāpe mī un so.

- Parāpe mī atrodas starp 1. un 2. līniju, bet
parāpe so - starp 2. un 3. līniju.

Parāde daudmā parāpes no šīs daudmā, bērni
neraue.

- Tagad rādīsim R2 un viltusni saņem PN

Ja ir aizņemšanās 6. tauti, iapildām šo tauti vai-
rākas reizes, kamēr bērni sauc viltusni.

- Halāi! Rādīsim R2 un daudmā PN.

Jemanoju bērni tonalitātē D dur. Pats ar eadā-
mo kurē saņū bērni iapildījumam, klauvējot mētru,
essere 1. tautodafu.

- Ļoti labi! Izaudēsim apaxiā paraxitēs vā-
dus, klauvējot mētru ar pirktu galvenā.

Šīnu bērni un paraxiā mājas veidošānu un
emocionālu iapildījumu.

4. - Paldies, bērni, šodien jūs ļoti pastādājāt,
tādēļ jū ļoti paveikta darba penākas jūnība
atpūta.

Jemanoju bērni D dur. Šīnu iapilda vāje
„Sesi masi bendmeneki”, es klauvēju klauvēsi

5 - Tagad es jums nodarīdāšu vienu dzeimu, ar kuri mēs papildināsim savu jau zināmo latviešu tautardzeimu pūru. Tās uzmanīgi klausīties un pēc tam atbildēsiet par ko sāktis bija šajā dzeimā.

Vai, pūdiņe, vai, eglīte.

lato. l. da.



1. Vai, pūdiņe, vai, eglīte, tasu dauķi augu min'!



It, ja, jā, tai - oaka tā, tidiu, tidiude valalā!

2. Vai bij' auna, vai vakara,
tāli tālāni miguca.

3. Vini koki āli rauda,
Jasvini vadidam'

4. Pūde, egle neraudāja,
Tām muižasos kincin'.

Bēni klausēs manā dziedājumā, atbild un uacola-
jam jautājumam.

Vēlreiz nodarīdu 1. pantu, rādot gaisa raktu. Bēni nodarīd. Ēa rodas klūdas, laboju, nodarīdot gūtā-
kāi vietas pūcā.

Uraun bērnuš un emocionālu dziedājumu, dziedot visus
džeimas pantus. Ēa bērni melodiju jau ugaumējusi; spē-
lēliji parādījumu un klausierēm.

4. - Paldies! Tagad maasiet paminēsim mīklas, bet
tās nebūs parastas mīklas, tā būs mūsai māla mīklas.
Ēa jūs no jums visvairāk uosminēs, no jums jau zinā-
majām džeimām, tas būs uovaretais.

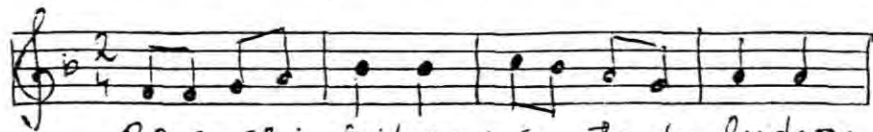
Spēlēji l. t. da. "Pūde, egle, kilijan", "Eglīte", "Iša-
niet, vānir", iadaudom šo džeimu. 1. pantus.

- Par kādu gadalaiku bija sāktis visai sāpādas-
mās?

- Par zemu

- Tānu būs uosminājam tādā mūs mātāim džeimam
par šo maistā, balto, būnūmu pilno gadalaiku, bet, nu,

pulkstenīti staidās un diā arī mīnu stunda beigus,
tāpēc atvadīsimies ar šo jautro dausimīgu un novele-
sīm ošām laimīgu dienu.



Pulkstenīti staidās, mīnu stunda beigus.



dausimīgi jautri, arī, ka jāiet laukā.

12.12.97.g. Valsts arhīvs



Arhīvs: 10 (2cib)

Arhīvs: 15 (2cib)

15.12.97