

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS UN PSIHOLOĢIJAS FAKULTĀTE

AUDZĒKŅA PATSTĀVĪGAIS DARBS KLAVIERSPĒLES PRASMJU

APGUVĒ

Maģistra darbs

Autors: Pedagoģijas maģistra studiju programmas
(apakšnozare – mākslas pedagoģija)
maģistrante ILVA LIEPIŅA
APLIEC.NR. PEDA 040053

Zinātniskais vadītājs: Dr. Pedagoģijas doktore asoc.prof. RUDĪTE ANDERSONE

RĪGA 2006

SATURS

Anotācija latviešu valodā	3
Anotācija vācu valodā	4
Anotācija angļu valodā	5
Ievads.....	6
1. Patstāvīgā darba teorētiskā analīze.....	8
2. Jaunākā skolas vecuma un pusaudžu vecuma audzēkņu patstāvīgas mācīšanās īpatnību raksturojums	19
3. Klavierspēles prasmju apguves teorētiskā analīze.....	31
4. Patstāvīgā darba izmantošanas pieredze klavierspēles prasmju apgūvē.....	60
5. Patstāvīgā darba eksperimentālā pārbaude klavierspēles prasmju apgūvē.....	85
Nobeigums	112
Izmantotās literatūras un avotu saraksts	114
Pielikumi.....	120

ANOTĀCIJA

Maģistra darbā aprakstīts pētījums par audzēkņu patstāvīgo darbu klavierspēles prasmju apgūvē.

Pētījuma mērķis: izpētīt audzēkņu patstāvīgo darbu klavierspēles prasmju apgūvē.

Darbs sastāv no ievada, piecām nodaļām, nobeiguma, izmantotās literatūras un avotu saraksta ar 91 vienībām un 15 pielikumiem.

Darba apjoms - 120 lappuses, 23 attēli.

Darba saturs:

- 1.nodaļā veikta patstāvīgā darba teorētiskā analīze.
- 2.nodaļā dots jaunākā skolas vecuma un pusaudžu vecuma audzēkņu patstāvīgas mācīšanās īpatnību raksturojums.
- 3.nodaļā skaidrota klavierspēles prasmju apguve, pielietojot audzēkņu patstāvīgo darbu.
- 4.nodaļā analizēta pedagoģiska pieredze patstāvīgā darba klavierspēles prasmju apgūvē izmantošanā.
- 5.nodaļā aprakstīta audzēkņu patstāvīgā darba klavierspēles prasmju apgūvē organizēšanas eksperimentālā pārbaude.

Pētījuma laikā apstiprinājusies hipotēze: klavierspēles prasmes tiek apgūtas sekmīgi, ja mērķtiecīgi tiek veicināta audzēkņu patstāvīgā darbība.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Magisterarbeit ist eine Forschung über die selbstständige Arbeit von Lernenden beim Erwerb der Fertigkeiten des Klavierspiels.

Das Ziel der Arbeit war die Erforschung der selbstständigen Arbeit der Lernenden beim Erwerb von Fertigkeiten des Klavierspiels.

Die Magisterarbeit besteht aus der Einleitung, fünf Kapiteln, dem Abschlussteil, der Liste der benutzten Literatur und Quellen mit 91 Einheiten und 15 Anlagen.

Die Arbeit umfasst 120 Seiten und 23 Abbildungen.

Im ersten Kapitel wird die theoretische Analyse der selbstständigen Arbeit durchgeführt.

Im zweiten Kapitel wird die Charakteristik von Eigenheiten der selbstständigen Arbeit bei Lernern im jüngeren und mittleren Schulalter gegeben.

Das dritte Kapitel klärt den Erwerb von Fertigkeiten des Klavierspiels durch selbstständige Arbeit der Lerner.

Im vierten Kapitel wird die pädagogische Erfahrung bei Anwendung der selbstständigen Arbeit im Erwerb von Klavierspielfertigkeiten analysiert.

Das fünfte Kapitel beschreibt die experimentelle Prüfung der Organisation selbstständiger Arbeit der Lerner beim Erwerb der Fähigkeiten des Klavierspiels.

Im Ergebnis der Forschung hat sich die gestellte **Hypothese** bestätigt: die Fertigkeiten des Klavierspiels werden erfolgreich erworben, wenn die selbstständige Arbeit der Lernenden gezielt gefördert wird.

ANNOTATION

A master work title is: Self directed Learning in Acquisition of Piano playing Skills.

In the master thesis is described the research about students working independently in a common goal to develop the Abilities and Skills of Piano playing.

The aim of the work is to investigate the importance of independent work to master the ability of playing piano.

The master thesis consists of the introduction, five chapters, the conclusion, bibliography sources with 91 units and 15 units of additional information.

The amount of the work is 120 pages, 23 pictures.

The content of the work:

The bases of the first chapter are the theoretical analysis of independent work.

The second chapter gives the independent studying particularities of the younger and teenage aged students.

The third chapter explains a process of getting abilities of playing piano using independent work.

The fourth chapter analyses the pedagogical experience of using independent work.

The fifth chapter describes experimental verification of independent work organization.

There was confirmed hypothesis in the research process, the ability to play piano was acquired successfully if independent work is promoted purposefully.

IEVADS

Patstāvīgā darba prasmju trūkums raksturīgs ļoti daudziem mūzikas skolu un pat vidējo mūzikas mācību iestāžu audzēkņiem. Pedagoģa spēja ietekmēt audzēkņa patstāvīgā darba apguvi ir ārkārtīgi liela, ja skolotājs neaprobežojas tikai ar vārdiskiem paskaidrojumiem par to, kā audzēknim veikt patstāvīgo darbu. Lielu darba daļu arī stundā pedagogam nepieciešams organizēt tā, lai mācību darba gaita un secība būtu par paraugu pēc tam sekojošajam audzēkņa patstāvīgajam darbam. Vērojot citu skolotāju pieredzi un savu darbību, – autors strādā mūzikas skolā desmit gadus, - nākas secināt, ka, neskatoties uz literatūrā sastopamajiem padomiem, pedagoģs ne vienmēr spēj un prot radīt tādus darba apstākļus, tādas savstarpējās attiecības un saskarsmes līmeni, kas veicinātu skolēna ieinteresētību klases darbā klavierspēles mācību procesā un sevišķi, kas veicinātu patstāvīgā darba kvalitātes un kvantitātes aktualizēšanu un nozīmību klavierspēles mācīšanās specifiskajā procesā.

Sekojojot pedagoģu darbam stundās, var novērot, ka skolotājam ir vieglāk strādāt šabloniski, neizvēloties katram audzēknim individuālas mācību metodes un pieeju, neaicinot viņu darboties patstāvīgi vairāk, bet tikai pielietojot vienus un tos pašus mācību līdzekļus, paņēmienus un pat vienādu vārdisko skaidrojumu, nepiedomājot par savstarpējo ietekmi, par specifiskām konkrēta audzēkņa vajadzībām, kas viņu motivētu patstāvīgam darbam. Sekmēt muzikālo dotību rosināšanu un spēju attīstību iespējams, tikai saprotot bērnam atbilstošā vecumposma mācīšanās savdabību un apgūstot individuālās pieejas būtību.

Praksē novērojama radusies pretruna starp patstāvīgā darba nozīmīgumu klavierspēles zināšanu un prasmju apgūvē un audzēkņu nesagatavotību un nevarību patstāvīgi darboties, kā arī pedagoģu nekompetenci un nespēju palīdzēt audzēknim.

Pētījuma objekts: klavierspēles mācību process

Pētījuma priekšmets: audzēkņa patstāvīgais darbs

Pētījuma mērķis: izpētīt audzēkņu patstāvīgo darbu klavierspēles prasmju apgūvē.

Pētījuma hipotēze: klavierspēles prasmes tiek apgūtas sekmīgi, ja mērķtiecīgi tiek veicināta audzēkņu patstāvīgā darbība.

Pētījuma uzdevumi:

1. analizēt pedagoģijas, mūzikas pedagoģijas un klavierspēles pedagoģu atziņas par audzēkņu patstāvīgā darba veicināšanas un pilnveidošanas pedagoģiskiem paņēmieniem;
2. analizēt audzēkņu vecumposmu īpatnības;

3. analizēt pedagoģisko pieredzi patstāvīga darba organizēšanā klavierspēles prasmju apgūvē;
4. veikt pedagoģisko eksperimentu audzēkņu patstāvīgā darba organizēšanā klavierspēles prasmju apgūvē.

Pētījuma metodes:

- literatūras analīze;
- pedagoģiskais novērojums; pašanalīze;
- aptaujas metodes;
- pedagoģiskais eksperiments;
- matemātiskās statistikas metodes.

Pētījuma bāze: 72 taustiņinstrumentu spēles izglītības programmas audzēkņi no dažādām Latvijas profesionālās ievirzes mūzikas skolām;
34 audzēkņu vecāki;
40 klavierspēles pedagogi no dažādām Latvijas profesionālās ievirzes mūzikas skolām.

1. PATSTĀVĪGĀ DARBA TEORĒTISKĀ ANALĪZE

Par pozitīvu skolēna patstāvīgā darba protekciju mācību procesā un mācīšanās prasmju apguvē rakstījuši izcili pedagogi: I.Laube, J.Students, J.Greste, A.Dauge, G.Keršenšteiners, un mūsdienu autori J.Babanskis, H.Gudjons, A.Flitners, Dž.Bonstingls, T.Koķe, I.Jurgena, kā arī citi. Salīdzinošā aspektā analizēta pedagoģiskā darba virzība, sekmējot audzēkņu patstāvīgā darba prasmju apguvi.

Audzēkņu patstāvīgajam darbam doti vairāki definējumi. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca patstāvīgo darbu aplūko kā „īpašu mācību darbības veidu, ko pēc skolotāja iepriekšējiem norādījumiem veic skolēns bez skolotāja tiešas vadības” [36; 124]. Ievērojamais latviešu pedagogs Roberts Miķelsons (1889-1973) devis skolēnu patstāvīgā mācību darba definīciju: “Ar patstāvīgu darbu saprot mācību uzdevumu risināšanu, ko audzēkņi veic bez skolotāja palīdzības, taču viņa uzraudzībā” [16;29]. Pēc Latvijas Lauksaimniecības Universitātes profesora G.Rudzīša teiktā, jēdziens „patstāvīgais darbs” uzskatāms kā „studentu dažāda veida individuālās un kolektīvās mācību darba formas nodarbībās, praktiskajos darbos, konsultācijās un ieskaitēs, eksāmenos, kā arī bibliotēkās, lasītavās un mājās bez tiešas pedagoga līdzdalības, taču ievērojot viņa norādījumus, instrukcijas un rekomendācijas” [18; 16].

Patstāvīgais mācību darbs zināšanu un prasmju apguvē ir viens no priekšnoteikumiem, lai attīstītos skolēna patstāvība, viņa personīgā attieksme pret mācību apguvi un viņa domāšanas aktivitāte nepieciešamo mācību uzdevumu veikšanai, lai veidotu prasmes, apkopotu zināšanas un liktu pamatu iemaņām. Patstāvīgā darba mērķis ir pašizglītošanās jeb pašmācības prasmju apguve. Salīdzinot vārdnīcās un enciklopēdijās teikto, “pašizglītība – cilvēka paša noteikta, plānota un vadīta sistemātiska izziņas darbība, kuras mērķis ir pilnveidot zināšanas, prasmes un iemaņas. Pašizglītība sekmē pašaudzināšanu, bet bez pašaudzināšanas nav iespējama sekmīga pašizglītība. Skolā mācību procesā audzēkņi apgūst racionālas intelektuālā darba formas un paņēmienus, kas nepieciešami gan mācību darbā, gan pašizglītībā” [35; 581] un „pašizglītība ir izglītība, ko iegūst mācoties patstāvīgi, mērķtiecīga, patstāvīga izziņas darbība, kuru virza personas vēlēšanās, interese iegūt vai pilnveidot zināšanas un prasmes, veidot attieksmes kādā jomā” [36; 122].

Pašaudzināšanas darbību – „mērķtiecīgu personības sevis veidošanu atbilstoši savai pārlicēbai un ideāliem” [58; 227] un „mērķtiecīgu, apzinātu, ar gribas piepūli saistītu procesu, kuru patstāvīgi un pastāvīgi, balstoties uz pašanalīzi un pašapziņu, vada pats cilvēks jebkurā vecumā, veidojot sevi atbilstoši savām tieksmēm, ideāliem, attīstot un pilnveidojot personības īpašības, personīgi nozīmīgu attieksmi pret sevi, cilvēkiem, dabu, darbu, kultūras

vērtībām, sabiedrību un valsti, arī sociālās kompetences un prasmes” [36; 122] – šādu darbību augstā pašapziņas līmenī, spējot analizēt savu rīcību un salīdzināt savas izpausmes ar citiem, skolotājam jāprot ierosināt gan sava skolēna, gan savā nepārtrauktā pašizglītošanās procesā, arī saskarē ar audzēkņiem. Pašizglītība un pašaudzināšana sekmē personības apzinīguma, veselīga paškritiskuma un citu cilvēku vērošanas un vērtēšanas izpratni un pielietojumu. Patstāvīgā darba apguve ar prasmīga, saprotoša skolotāja palīdzību jau no mācīšanās darbības pirmajām dienām sekmēs mūsdienās tik nepieciešamo individuālo pašaudzināšanas darbu, kas veidos pilnvērtīgu, patstāvīgi sevi un savu rīcību apzinošu personību.

Mācību process – skolotāja un skolēna savstarpējā mijiedarbība, pēc RPIVA profesores Ineses Jurgenas teiktā, noris “apstākļos, kas pamudina katra skolēna individualitātes un viņa personības pašattīstības kāpumu. Šī procesa virzošie spēki ir personības pašattīstības galvenie faktori – cilvēka tieksme pēc patstāvības, tieksme realizēties kā personībai, tieksme pašnoteikties kā personībai savu līdzgaitnieku un vēlāk arī pieaugušo vidē.” [16; 93.]

Čehu pedagogs Jans Amoss Komenskis (Jan Amos Comenius / 1592-1670) pamatojot mākslas mācīšanas principus savā pedagoģijas klasikas pamatidejas apkopojošajā darbā „Lielā didaktika”, pēc Zelta likuma – visu ļaut uztvert ar sajūtām, atsedz pedagoga darbību, kas būtībā rosinātu skolēna patstāvīgumu –noteikti paraugi, instrumentu lietošana parādīta dabā, ne tikai ar vārdiem, skolēnu mācīšana vingrināties – sākt ar atsevišķiem elementiem, pamatojoties skolēnam zināmos faktos, rādīt augstvērtīgus paraugus un mācīt tos atdarināt precīzi, mudināt uz pašvērtējumu, izskaidrot labojumu nepieciešamību, mācīt sintezēt un analizēt un atgriezties pie vingrinājumiem, kamēr mākslu var uzskatīt par apgūtu [23; 10]. Johanna Heinriha Pestalocija (Johann Heinrich Pestalozzi /1746 -1827) vārdi „skolai jāpalīdz bērnam kļūt pašam par sevi” [48], pārcelti M.Statkina didaktikas problēmu interpretācijā, atklāj patstāvīguma un tā rosināšanas līdzekļu vitalitāti klasiskā pedagoģijā. Tautas gudrība „Zirgu var pievest pie strauta, bet jādzer viņam pašam” pedagoģiskā kontekstā raksturo pedagoga un audzēkņu attiecības mācīšanās procesā un tā turpinājumā – patstāvīgās studijās, uzsverot pedagoga iespējas dot audzēknim zināšanas un prasmes un audzēkņa vēlmi, tieksmi un interesi apgūt tās.

Reformpedagoģijas darbības jomās un mūsdienu pedagoģijas atzinumos uzkrāta pieredze par patstāvīga un praktiska patstāvīga darba nozīmīgumu, ko iespējams pielietot tikai ar daudzveidīgām un individuāli atbilstošām mācību metodēm.

Reformpedagoģijas vēsturē, izvirzot uzmanības centrā nepieciešamību attīstīt pilnvērtīgu bērna personību, tika organizētas vairākas patstāvīgu darbību akcentējošas skolas. Pedagogs Georgs Keršenšteiners (Georg Michael Kerschensteiner /1854-1932), pretojoties mācību procesam “tikai no grāmatām”, iestājās par patstāvīgu darbu, kas apvienoja

patstāvību, praktisku un garīgu darbošanos, prakses saistību ar teorētiskām zināšanām konkrētā specialitātē un paškontroli. G. Keršenšteiners izpētīja, ka jaunākā un vidējā skolas vecuma bērņus ieinteresē un saista tieši patstāvīgais, praktiskais darbs, un jaunības vecumā pieaug interese par intelektuālo. Hugo Gaudigs (Hugo Gaudig /1860-1923) un piekritēji izstrādāja vairumu patstāvīgā darba metožu īpaši izstrādātām tēmām vispārējai izglītībai. [16; 180]

Džona Djuī (John Dewey /1859-1952) teorijā īpaša vieta bija atvēlēta iespējām aktivizēt skolēnu, atraisīt viņa interesi. Pēc Dž. Djuī domām, tradicionālajā zināšanu un prasmju apgūvē pārāk daudz zināšanu tiek pasniegtas skolēniem jau gatavas, par maz uzmanības tiek pievērsts skolēna patstāvīgajam, pētnieciskajam darbam, un pedagoģijas virziens “pragmatisms” (grieķu “pragma” – darbība) uzsvērtu pašizteikšanās iespēju nepieciešamību. Līdz ar to tikt mainīta skolotāja loma zināšanu un prasmju apgūvē – skolotājs kļūtu palīgs, konsultants, padomdevējs, ievirzītājs bērna patstāvīgās izziņas darbības organizēšanā.

Pēc Ināra Beļicka teiktā, Selestēna Frenē (1896-1966) atziņas balstījās uz bērna tik nepieciešamo personīgo patstāvīgo pieredzi. S.Frenē atzina, ka katrā bērņā ir vairāk atklāsmes, nekā visās pasaules mācību grāmatās, bērņš pats veido savu personību, bet pedagoga funkcija ir palīdzēt skolēnam atrast sevī šīs pašrealizācijas iespējas. [2]

Veidojoties un nostiprinoties pedagoģiskai domai Latvijā, audzēkņu patstāvīgam darbam īpašu lomu atvēlējis rakstnieks, literatūrkritiķis un mājskolotājs Indriķis Laube (1841 - 1889) savā darbā „Skolas pamati” 1874.gadā, pēc Ilzes Čečinas izraksta: „Mācīšanai jābūt tādai, kas bērna gara spēkus pienākamā kārtā attīsta. Mācīšanā jāievēro trīs lietas:

- bērņš tik to var sajēgt, ko viņš ir paturējis, un viņš par to var spriest, ko viņš ir sajēdzis;
- bērņam mācoties būs domāt, lai viņš varētu sajēgt un būs sajēgt, lai viņš varētu spriest;
- mācīšana, kas bērņus neved pie sajēgšanas un apspriešanas, nav mācīšana, bet bērņa gara spēku vārdzināšana” [5].

Patstāvīgo darbu kā priecīgu zinātni atzinis Aleksandrs Dauge ((1868-1937): „Šis intensīvais darbs, aizraujošā patstāvīgā darba process pats – tas ir galvenā lieta, bet nevis sasniegtais rezultāts” [6; 107], Jānis Grete (1876-1951): „, Vajag iepotēt gribu meklēt rakstos, iemācīties orientēties grāmatās, un kad skolēns var iztikt bez skolotāja, tad visvērtīgākais ir sasniegts” [51], Eduards Pētersons: „Patstāvīgiem uzdevumiem pēc savas dabas jābūt tādiem, kas skolēnus nevis ierobežo un apgrūtina, bet modina patiku uz patstāvīgu darbu” [37; 116].

Kā apkopojis Herberts Gudjons (Herbert Gudjon), antropologs un pedagogs Dītrihs Benners (Dietrich Benner) kā vienojošo “pedagoģiskās darbības uzdevumu un iespēju” atzīmē četrus principus, uz kā pamatojas audzināšana:

1. cilvēka pašnoteikšanās attīstības veidošana;
2. aicinājums uz patstāvību un pašizpaušmi savās darbībās;
3. nepieciešamība sabiedriskās ietekmes pārbaudīt, kontrolēt, koriģēt;
4. cilvēka praktisko darbību uztveršana kopsakarā un cilvēces tālākās attīstības uzdevuma apzināšanās katram cilvēkam. [12; 199]

Mūsdienu audzināšanas un mācību procesa organizēšanas uzdevumi ir ierosināt skolēnu, palīdzēt skolēnam, lai viņš varētu veikt savu uzdevumu pats.

Pilnvērtīgs zināšanu un prasmju apguves process paredz skolēnu pieredzes uzkrāšanās iespējas patstāvīgajā darbā, radot piemērotus apstākļus, paredz iespējas skolēniem patstāvīgi risināt konfliktsituācijas, iespēju kļūdīties un iegūt dabisku cilvēka izaugsmes pieredzi.

Katrs zināšanu un prasmju apguves process notiek attiecībās, kā apgalvo I.Jurgena, “saglabājot un nododot no paaudzes paaudzei kultūrvērtības un attieksmju, uzvedības praksi,” un jebkuru mācību un audzināšanas attiecību galvenajam uzdevumam ir jābūt “veicināt personības pašattīstību, tās integrāciju sabiedrībā, kultūrā un dabā.” [16;134]

Mūsdienu sabiedrības vērtības ir un būs “humānas personības, kuras pamatā ir brīvības, patstāvības un atbildības vienība, kas veidojas un attīstās patstāvīgā darbībā” [49], veidojot tam priekšnoteikumus pašizglītošanās un pašaudzināšanas motivāciju izpaušmēs. Atklājošās mācīšanas akcentētājs Džeroms Bruners (Jerohm Brunner) kā vissvarīgāko uzsvēris “vingrināt skolēnus jaunatklāšanas metožu izmantošanā, tātad, patstāvīgi risinot problēmas.” [12; 248]

Latvijas Universitātes un Rīgas Pedagoģijas un Izglītības Vadības Augstskolas Pedagoģijas katedru pētījumi liecina, ka skolēna zināšanu un darbības prasmju veidošanās ir vienotāka un efektīvāka,

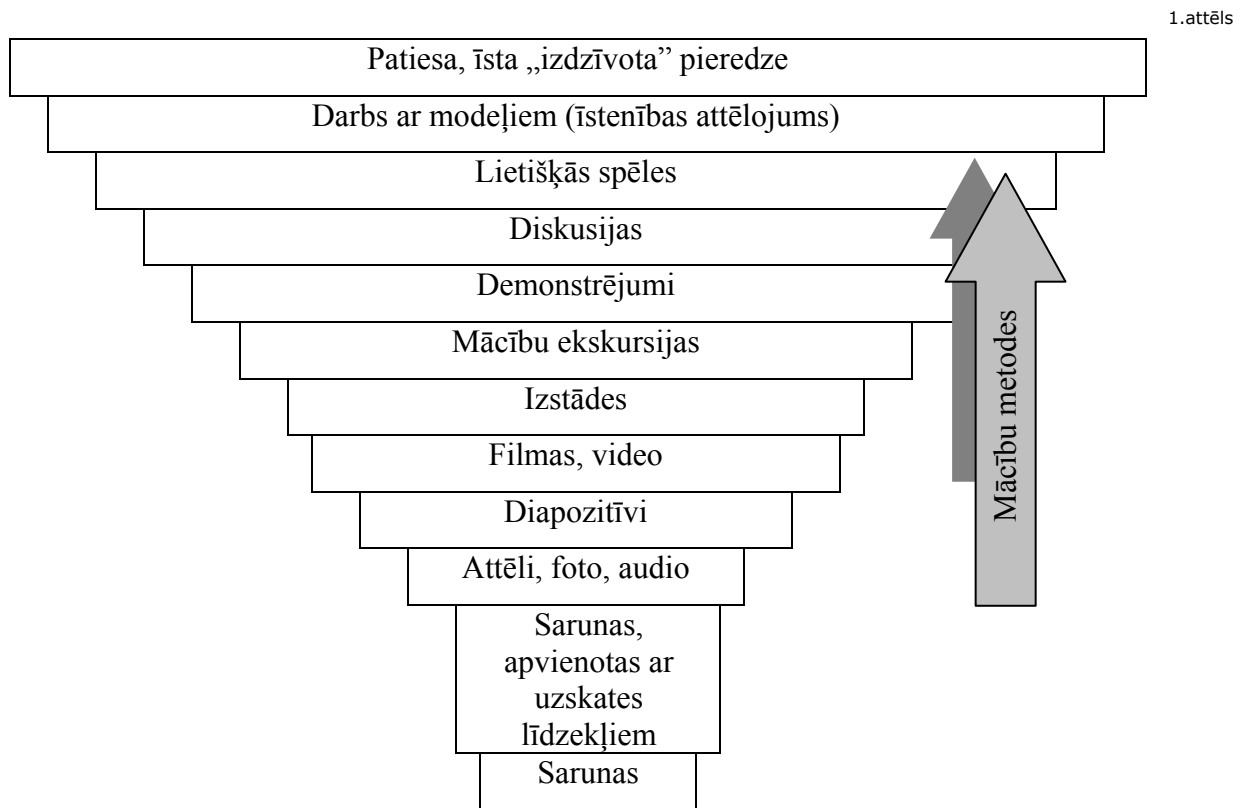
- ja zināšanas ir skolēnam nozīmīgas,
- ja tiek organizētas daudzveidīgas pedagoģiskās darbības, kas sekmē personības aktivitāti,
- ja tiek analizēta pedagoģiskā situācija ar mērķi palīdzēt apzināties zināšanu personisko vērtību un pielietot tās praktiskajā darbībā. [15; 48]

Kā apraksta Teksasas (ASV) universitātes profesors Deivids Leizers, pētījumos pierādīts, ka cilvēks atceras:

- 10% no tā, ko lasa;
- 20% no tā, ko dzird;

- 30 % no tā, ko redz;
- 50 % no tā, ko dzird un redz;
- 70 % no tā, ko saka pats;
- 90 % no tā, ko saka un dara pats. [30; 11]

LU profesore Tatjana Koķe atsaucas uz Kolumbijas universitātē (ASV) izdarītiem pētījumiem, kas liecina, ka mācību efektivitāte pieaugtu, ja izvēlētajās mācību metodēs tiktu ievērota pēc iespējas lielāka virzība tabulā norādītajā no apakšas uz augšu:



Mūsdienu mācību programmas cenšas pārstrukturizēties uz iespējami lielāku praktisku nodarbību jomu un uz lielāku daudzumu pastāvīgu uzdevumu veikšanu. Arī mūzikas un konkrēti klavierspēles apgūvē kā nozīmīgas un neaizvietošanas jāplāno patstāvīgā un praktiskā darba pilnveides stundas un darba metodes.

	Teorētiskās stundas	Patstāvīgā darba stundas
Darbības stils	Skolotājs ir aktīvs, skolēns - pasīvs	Skolēns ir aktīvs, skolotājs vada procesu
	Skolotājs runā, rāda, stāsta, demonstrē, skolēns – klausās, skatās, atdarina	Skolēns darbojas patstāvīgi, skolotājs paskaidro
Skolotāja loma	Skolotājs ir eksperts zināšanās	Skolotājs ir eksperts skolēna vadīšanā patstāvīgā procesā
Mērķis	Stundas mērķa sasniegšana atkarīga no skolotāja	Patstāvīgā darba mērķa sasniegšana atkarīga no skolēna
	Zināšanas tiek nodotas tālāk balstoties uz skolotāja pieredzi	Veidojas un attīstās patstāvīgas zināšanas un prasmes, iegūta personīga pieredze
Saturs	Saturs ir informējošs, iegūstams tikai no skolotāja pieredzes	Saturs balstās skolēna reālā objektu izjūtā, personīgā pieredzē, savai darbībai nepieciešamās zināšanās, prasmēs
	Zināšanām ir abstrakta loma	Zināšanas un prasmes ir konkrētas
Rezultātu (zināšanu un prasmju) novērtēšana	Zināšanas novērtē eksāmenā – mutiskā vai rakstiskā	Vērtēšana sarežģīta, jo bez zināšanām un prasmēm praktiskā vidē jāvērtē arī attieksmes

Teorētiskā un patstāvīgā darba mījāsakarības [22]

Eiropas Komisijas sagatavotie meti izglītībai XXI gadsimtā ir balstīti uz 4 tēzēm:

- mācīšanas zināt, lai iegūtu sapratnes līdzekļus,
- mācīšanās darīt, lai spētu radoši un patstāvīgi sadarboties ar apkārtējo pasauli,
- mācīšanās dzīvot kopā, lai sadarbotos ar citiem un piedalītos mācību procesā kopā ar viņiem,
- mācīšanās būt, lai pilnīgāk attīstītu personību.” [8] XXI gadsimta izglītības virzienus nosaka tieši patstāvīguma un patstāvības mācoties un sadarbojoties iespēju izvirzīšanās.

Mūsdienu reformpedagoģijas centrālie priekšstatījumi un atslēgas vārdi, pēc Andreasa Flitnera (Andreas Flitner), ir paņemt dabisko un organiski attīstīt to tālāk, centrā likt bērnu un viņa varēšanu, mācīšanos saprast kā brīvību un radošo spēku radošu attīstību, iesākt no bērna skatījuma un attīstīt to kā mākslu līdz skolotāja līmenim. „Pedagogam nevis jāapstrādā bērnu kā dārzniekam vai mājamatniekam, bet jābūt māksliniekam, kā Mikelandželo Siksta kapelas Dievs Tēvs veido Ādamu – ar inspirētu iedarbību izlaist caur saviem pirkstiem tā dzīvi, lai to sakārtotu un izveidotu pamodinātu” [61;60]. Izglītības un kultūras viedokļu komentāros tiek izcelts, ka „neviens skolotājs nevar nevienam neko iemācīt, bet viņš var radīt situācijas un organizēt savu darbu tā, ka skolēni var mācīties paši” [20].

Pēc T.Koķes akcentētā, apkopojot izglītības zinātņu profesora Džona Džeisa Bonstingla veiktos padziļinātos pētījumus par kvalitātes paradigmas maiņu izglītībā, pamatojot pāreju no mācīšanas un pārbaudes uz patstāvīgu un pastāvīgu mācīšanos un pilnveidošanos, tiek uzskatīts, ka skolas izglītība veido pamatu plašai un dziļai dzīves izglītībai un mūžizglītībai, kā arī izglītības jaunais modelis balstās uz skolotāju un skolēnu lepnumu par veicamo, prieku par patstāvīgās pilnveidošanās procesu, tā sniedzot palīdzību un nodrošinot atbalstu un skatu nākotnē [21]. Pedagoģijas doktore Inese Jurgena uzsver, ka “mācībām ir jābūt speciāli organizētam procesam, lai radītu optimālus apstākļus skolēna mācīšanās pieredzes bagātināšanai, intelektuālajai, estētiskajai, tikumiskajai attīstībai, pašaudzināšanai” [16;26]. Latvijas Valsts pamatizglītības standarts par izglītības mērķi uzskata iespēju „veiksmīgi sagatavoties dzīvei sarežģītajā šodienas un rītdienas pasaulē. Nozīmīgākie priekšnoteikumi tam ir skolēnu iegūtās izglītības kvalitāte un gatavība turpināt izglītību visas dzīves laikā” [14;7]. Bijusī Latvijas Republikas Izglītības un Zinātņu ministre Silva Golde (darbības laikā no 1999.gada jūlija – 1999.gada decembrim) par aktuālu atzinusi nepieciešamību, ka „attīstīt patstāvīgas mācīšanās prasmi, pāriet no principa „mācīšana” uz principu „mācīšanās” ir viens no izglītības iestāžu būtiskajiem uzdevumiem. Mācību iestādēm ir droši jāiet pretī pedagoģiskajam izaicinājumam aktualizēt mācību procesu un rast balansu starp zināšanu ieguvī, darbības prasmju apguvi un audzēkņu personības pašapziņas un pašaktualizācijas pilnveidi” [11;22]

Konstatēts, ka skolēna zināšanu un prasmju apguve noris mācību procesā. Mācību process jeb mācības ir savstarpēji saistītu divu subjektu (pedagoga un audzēkņa) darbību kopums, ko raksturo:

- skolotāja zināšanu un prasmju rosināšanas un skolēna zināšanu un prasmju apguves mērķu atbilstība,
- skolotāja darbības un skolēna darbības motivāciju atbilstība viena otrai,
- skolotāja mācību satura, mācību metožu un mācību organizācijas atbilstība skolēna mācīšanās prasmei un patstāvībai. Tātad skolai jā sagatavo audzēkņi pašizglītības darbam, jāveido viņu patstāvīgums un pastāvīga vajadzība papildināt un atjaunināt zināšanas, tās aktīvi izmantot mācību un darba praksē, ikdienas dzīvē. Svarīgi veidot tādu mācību darbību, kas palīdz ne tikai vairo zināšanas, bet arī apgūt mācību darbības veidus, prasmes patstāvīgi organizēt savu darbību, meklēt un atrast mācīšanās racionālākos paņēmienus.

Lai skaidrotu patstāvīga darba prasmju veicināšanas iespējamās metodes un darba paņēmienus, jānoskaidro prasmju rašanās pamatojums. Pēc Pedagoģijas terminu skaidrojuma, prasme ir „māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam; tā ir darbības izpildes priekšnosacījums, tāda zināšanu, darbības paņēmieni apguves pakāpe, kas

ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā. Daļu prasmju cilvēks apgūst dabiskā pieredzes procesā, citas – apzināti vingrinoties pats vai speciālista vadībā. Prasme veidojas daudzpusīgos, atkārtotos vingrinājumos un var pilnīgoties bezgalīgi” [36;134].

Zināšanas ir noteiktas izziņas darbības sasniegums, “informācijas kopums, ko cilvēks apguvis darbībā savas dzīves laikā, attīstot arī savas iekšējās intelektuālas spējas. Pilnvērtīgas zināšanas raksturo zināšanu pilnīgums un dziļums zināšanu aktivitāte un elastīgums, konkrētums un vispārinātība, koncentrējamība un izvēršamība, sistemātiskums un sistēmiskums, apjēgtība un noturīgums” [58;345]. Pedagoģs Leonards Žukovs atzīst, ka zināšanas ir “cilvēku objektīvo parādību un priekšmetu, dabas un sabiedrības likumu izziņas produkts” [59; 21].

Prasme ir audzēkņa “apgūta darbības izpildes spēja; jauna darbības veida apgūšanas starpposms” [58;242]. Prasmes var veidoties, tikai balstoties un zināšanu apguvi un arī zināšanu pareizu pielietojumu, risinot noteiktus uzdevumus, kad vēl nav sasniegts iemaņas līmenis. Prasmes var pārveidoties par iemaņām vingrinājumu rezultātā, kad skolēns spēj līdzīgus uzdevumus veikt citādos nosacījumos, nepazīstamos, neierastos apstākļos. Iemaņas ir automatizētas prasmes, kas bieži darbojas neapzināti. Profesora L.Žukova prāt, „prasme ir iespēja efektīvi izpildīt uzdevumu vai darbību saskaņā ar mērķiem, prasībām, apstākļiem, kādos nākas darboties.” [59; 21]

Tātad prasmes var darboties efektīvi tikai tad, kad ir saprastas likumsakarības uzdevuma veikšanai, kad tiek pielietota analīze pēc pazīstamiem rādītājiem uzdevumos, kas ir nepazīstami.

Zināšanu un prasmju apguves secību mūzikas un atsevišķi klavierspēles nozarē nosaka Mūzikas skolu mācību priekšmetu paraugplānojumi un katras mūzikas mācību iestādes izglītību programmu plānojumi zināšanu un prasmju apguvē.

Mācību priekšmeta programmā tiek ietverts noteikts un skaidrs saturs, lai būtu iespējams veikt zināšanu vērtējumu:

- pēc prasību atklātības un skaidrības, pozitīvo sasniegumu summēšanas (iegūtās zināšanas tiek vērtētas, summējot pozitīvos sasniegumus iegaumēšanas un izpratnes, zināšanu pielietošanas un radošās darbības līmenī),
- vērtējuma atbilstības (noslēguma pārbaudes veidos tiek dota iespēja apliecināt savas zināšanas un prasmes visiem zināšanu līmeņiem atbilstošā veidā, uzdevumos un mācību situācijās),
- vērtēšanas regularitātes (mācību sasniegumus, zināšanas un prasmes vērtē regulāri, lai noteiktu iegūtās prasmes un zināšanas un noteiktu mācību sasniegumu attīstības

dinamiku, kā arī lai uzlabotu un pilnveidotu turpmāko individuālo attīstības procesu) principiem [41; 9].

“Skolēna īstā izziņas darbība sākas tikai ar mācību vielas uztveršanu,” kā atzīmē latviešu pedagogs Voldemārs Zelmenis [57;76], tātad, visnozīmīgāk ir palīdzēt skolēnam piemērot savus izziņas procesus patstāvīgai mācību vielas uztveršanai, ko pēc iespējas efektīvāk jāsaņem, izraisot interesi un veidojot mācību motivāciju. Šī patstāvīgā mācību vielas uztvere norit gan stundā, kad pedagogs iedarbojas uz skolēnu ar jaunu zināšanu sniegšanas, nostiprināšanas, prasmju izkopšanas metodēm, gan speciāli organizētajā patstāvīgā darba un mājas uzdevumu veikšanas procesā. Filips Voterhauzs izdala sekojošas patstāvīgu mācību aktivitātes: darbs bibliotēkā, pētījumi, pārskati, kursa darbi, projekti, mājasdarbi, mācības vienatnē, diskusijas, sadarbības projekti, kopīgs darbs, lasīšana vienatnē, tehnisku mācību līdzekļu izmantošana, personīgas dienasgrāmatas rakstīšana” [55,13]. V.Zelmenis kā galveno patstāvīgā zināšanu un prasmju apguves darba paņēmieni min darbu ar grāmatu, (mūzikas pedagoģijā un klavierspēles pedagoģijas nozarē – nošu grāmatu) - ar visu iespējamo pieejamo cilvēces attīstības gaitā uzkrāto atziņu un pieredzes apkopojumu izziņu materiālu. No patstāvīgas lasīšanas tehnikas attīstības pakāpes atkarīga pareiza satura uztvere un izpratne par izziņas materiālu, tātad arī patstāvīgā darba sekmes un mācību procesa veiksmes.

Biežāk lietojamie patstāvīgā darba veidi ir:

- Darbs ar grāmatu un papildlīdzekļiem;
- Patstāvīgi uzdevumi un vingrinājumi problēmas patstāvīgai risināšanai;
- Patstāvīgi novērojumi;
- Eksperimentāli un praktiski darbi;
- Ziņojumu, referātu un pārstāstu sagatavošana.

Patstāvīgais darbs un tā uzdevumi mājās veicina ritmisku, patstāvīgu koncentrēšanās iemaņu attīstību, ievirza pašizglītībā un izkopj pienākuma apziņu un atbildību. [57; 139]

Prasmīgi, pieredzējuši skolotāji apvieno patstāvīgā darba metodes ar uzskates metodēm, jeb “īstenības objektu uztveres metodēm tieši, nepastarpināti, ar savām sajūtām saistot savu iepriekšējo pieredzi par šo īstenības objektu” [57; 116]. Tad skolēni patstāvīgā darba procesā ne tikai iegūst informāciju, savas motivācijas robežās to uztver, bet arī atklāj reālo šo lietu būtību, objektu savstarpējo sakritību un attiecības starp vairākiem objektiem, tāpat arī aktivizē radošās spējas, sniedzot iespēju skolēniem iztēloties, atpazīt jau iepriekš pieredzē sastaptos objektus. Šādas uzskates metodes ir:

- zīmēšana jeb ilustrēšana, kas var nozīmēt pakāpenisku analīzi vai kopīgo sakritību izpēti;

- demonstrēšana jeb eksperimentu prezentēšana,
- ekskursijas un patstāvīgi novērojumi.

No RPIVA Psiholoģijas fakultātes pētījumos apkopotajām un sistematizētajām mācību metodēm, paņēmieniem un formām patstāvīgajam darbam piemērotas ir: „semināru tēmu sagatavošana, praktisku vingrinājumu sagatavošana, veikšana, ekskursiju, koncertu un pārgājēju organizēšana, datora izmantošana, darbs ar informācijas avotiem, jaunu objektu konstruēšana, izmantojot esošos līdzekļus, projekta izstrāde, referāta sagatavošana, faktu pētījumi un analīze, uzskates līdzekļu sagatavošana, lasīšana, rakstīšana, zīmēšana, veidošana, tulkošana, spēļu, viktorīnu un rotaļu organizēšana, krustvārdu mīklu sastādīšana, teātru, deju grupu, ansambļu un koru organizēšana, atkārtošana, novērošana, pašanalīze, analīze, sintēze, veselā sadalīšana daļās, daļu apvienošana veselā” [40].

Siguldas Valsts ģimnāzijas skolotāja, LU doktorante Rudīte Hahele pētījusi jaunas kvalitatīvās izvērtēšanas un patstāvības attīstītājas un pašnovērtēšanas metodes un instrumentāriju, ko no 20.gs. 80.gadiem lieto daudzās valstīs – portfolio metodi. Portfolio ir skolēnu darbu, sasniegumu kolekcija vai izlase, kas sniedz rezumējumu par skolēna mācību procesa attīstību un atklāj personības izaugsmi. „Izaugsme un panākumi mums jāgaida no ikviena bērna. Bērns vislabāk iemācas tad, kad ir gatavs mācīties, nevis tad, kad pieaugušais ir gatavs mācīt. Pienācis laiks pievērst uzmanību skolēnu patstāvīgas darbības pašnovērtējumam, kura skolēns var redzēt, kāds viņš bija agrāk, kāds viņš ir tagad, un vissvarīgākais ir apzināties to, ko viņš grib sasniegt.[..] Portfolio kā kvalitatīvas izvērtēšanas metodes izmantošana skolēnu darbības izvērtēšanā palīdz skolēniem pašrealizēties, iekļauties viņiem nozīmīgā patstāvīga mācīšanās procesā, attīstīt pašiniciatīvu, paškontroli, pašvērtējumu.”[13;88] Tieši pedagogam jāprot izcelt pozitīvo audzēkņa pašreizējā attīstībā, paredzot viņa potenciālo izaugsmi, kā teicis dāņu filozofs Sērens Kirkegors (Søren Kierkegaard): „Lai spētu aizvest cilvēku uz noteiktu vietu, ir jāprot vispirms viņu atrast tur, kur viņš ir, un sākt no tās vietas.” [62]

Rezumējams, ka visbiežāk mācīšanās un mācīšanas procesā skolotāji pielieto *izskaidrojoši ilustratīvo metodi*. Tā satur skolotāja doto informāciju gatavā veidā, izmantojot dažādus līdzekļus – paskaidrojumu, nošu un ilustrējošu grāmatu materiālus, attēlus, paraugdemonstrējumus, video un audio ierakstus. Ja skolēna uzdevums nav pamatots patstāvībā – skolēns seko skolotāja dotās informācijas saturam, ja tā viņu tomēr ieinteresē, tad skolēns iegaumē, saistot jauno informāciju ar iepriekšējām zināšanām un prasmēm. Zināšanas un prasmes ar šādu metodiku nenoliedzami papildinās, veidojas pirmās domāšanas

pamatoperācijas, taču šāda metodika negarantē skolēna darbību rosinošas motivācijas rašanos, un neaktivizē radošu darbību, kas tik ļoti nepieciešama mūzikas apmācībā.

Reproduktīvā jeb gatavo zināšanu metode darbojas līdzīgi – tiek sniegta informācija, ko papildina skolēnu darba organizēšana, mudinot apgūt zināšanas un demonstrētos darbības paņēmienus. Pēc parauga skolēnam reproducēt savu darbību ir nenoliedzami vieglāk, arī patstāvīgā darbā – līdzīgu vingrinājumu darbību vairāku reižu atkārtošana iesaista skolēnu šī procesa iedziļināšanās mehānismā, taču netiek garantētas radošās darbības, atsaucība un vēlēšanās risināt uzdevumu, problēmu, jeb apgūt noteikto prasmi ar motivāciju.

Problēmas izvirzīšanas metode palīdz apgūt pastāvīgam mācību darbam nepieciešamās zināšanas, prasmes un darbības veidus- skolotājs māca analizēt problēmu, stāsta un rāda, kā to nepieciešams risināt, un nosprauž plānu, ko nepieciešams sasniegt. Skolēnā attīstās brīvā izvēle motivācijai, aktivizējas radošā pieeja.

Skolēnu patstāvīgam mācību darbam vispilnīgāk sagatavo *heiristiskā (daļēju meklējumu) metode* – skolēna iesaistīšana aktīvā problēmas atrisināšanas procesā pēc induktīvas (no atsevišķā, konkrētā uz vispārējo) un deduktīvas (no vispārējā uz konkrēto mācību uzdevumu) analīzes skolotāja vadībā, iesaistot skolēnu darbībā – patstāvīgi meklēt risinājumus, sakritības, atrasto spēt vispārināt, pielietot citās mācību situācijās. Protams, heiristiskā mācību metode neder, veidojot praktiskās spēles prasmes pēc paraugdemonstrējuma. To grūti izmantot arī tad, ja esošās zināšanas nenodrošina stabilu pamatu, ja nav iepriekšēja pieredze. Tāpēc patstāvīgā darba veicināšana iesākama pēc iespējas agrāk.

Visa mācību procesa mērķim būtu jābūt – likt pamatu skolēnā spēt *pielietot patstāvīgi pētniecisko metodi*, kad zināšanas var tikt pielietotas nepazīstamā situācijā, kad tās tiek izmantotas radoši. Pētniecisks patstāvīgs mācību darbs pats par sevi ir tik interesants, ka motivē skolēnu, sekmē patstāvīgu zināšanu un prasmju apguvi, zinātkāres attīstību, veido radošās darbības pieredzi, ceļ pašapziņu un sekmē personības individualitātes attīstību.

2. JAUNĀKĀ SKOLAS VECUMA UN PUSAUDŽU VECUMA AUDZĒKŅU PATSTĀVĪGAS MĀCĪŠANĀS ĪPATNĪBU RAKSTUROJUMS

Audzēkņu patstāvīgā darba pamatojumu personības vajadzību, gribas, mācīšanos spēju attīstības un vecumposma īpatnību kopsakarā skatījuši psihologi Ē.Ēriksons, H.Spensers, H.Dž.Aizenks, Ļ.Vigotskis, un citi. Cilvēka darbības galvenais motivētājs ir viņa vajadzības, gan apzinātās, gan neapzinātās, pie tam audzēkņiem biežāk dominē neapjaustās vajadzības, kuras izvirza viņu zemapziņa. Skolotājam empātiski jāsaprot katra audzēkņa vadošā vajadzība, kas virza viņa izziņas procesu. Pirmskolas bērnam tā ir vajadzība rotaļāties (tātad šādā gaisotnē arī jānorit izziņas procesam – gan skolotāja vadībā, gan patstāvīgajā darbā), jaunākā skolas vecuma bērniem vadošā izziņas procesam ir vajadzība mācīties, gūt apliecinājumu un uzslavu savām prasmēm un vecākās klasēs tam pievienojas vajadzība sevi pieteikt sociāli, tātad arī mācību metodēm un patstāvīgā darba paņēmieniem ir jāapmierina šīs vajadzības. Profesors Leonards Žukovs par svarīgākām uzskata tieši sociālās vajadzības, morālās, komunikatīvās un praktiskās izaugsmes prasības jeb motīvus. “Morālie motīvi rosina pienākuma, atbildības jūtu veidošanos, komunikatīvie motīvi rosina skolēnu rūpēties par savu statusu vienaudžu vidū, praktiskie motīvi saistīti ar skolēna centieniem atrast sev interesējošo darbības veidu, jeb apgūt noteiktu profesiju.” [59; 52]

Konstatēts, ka lai skolēns darbotos patstāvīgi, viņam nepieciešama motivācija – jājūt vajadzība darboties patstāvīgi. Lai rastos šāda individuāla vajadzība veikt darbību, ir jābūt:

- precīzam, saprotamam uzdevumam, problēmai, kas jārisina,
- priekšmetam, uz ko vērst savu vajadzību,
- plānotajam mērķim, ko skolēns vēlēšies sasniegt.

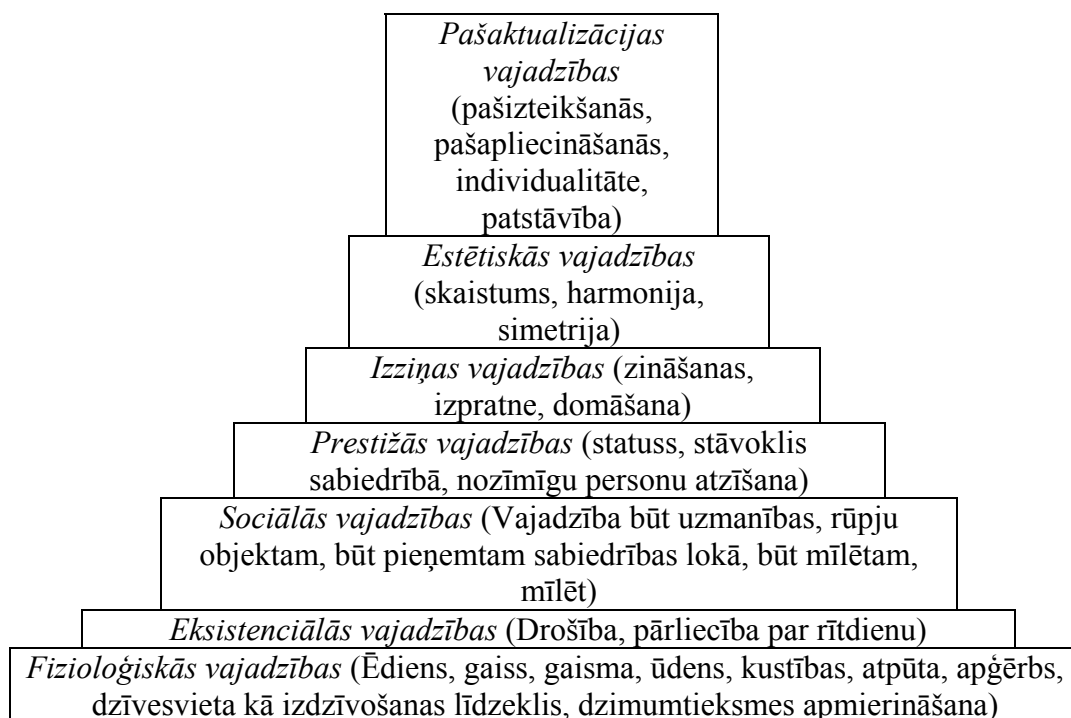
Skolēnā pašā harmonējot uzdevumam, priekšmetam un mērķim, veidojas vajadzība darboties, par ko liecina viņa intereses, pienākums, izvēles brīvība darboties un pašam būt atbildīgam. Skolotājs var konkretizēt skolēna iespēju izvēlēties – balstoties skolēnam jau esošajās zināšanās un prasmēs, kuras viņš var pieņemt par savas pieredzes pamatu. Patstāvīgi darbojoties, funkcionēs tieši apzinātās pieredzes pārņemšana jaunajā problēmā vai uzdevumā.

Skolotāja vadībai mācību procesā jāvēršas uz skolēna patstāvīgas ieinteresēšanas un mobilizēšanas jomu, sekmējot nepieciešamo rakstura kvalitāšu attīstību.

Pedagoģijas maģistre Inese Liepiņa pamato patstāvīgumu kā vienu no noteicošākām skolēnu īpašībām un kā svarīgu nosacījumu skolēnu mācībās. „Patstāvīgums ir īpašība”, apgalvo I.Liepiņa, ”kas raksturojas ar apzinātu darbības izvēli un apņemšanos to veikt. Bez patstāvīguma mācībās nav iespējama dziļa zināšanu apguve. Patstāvīgums ir cieši saistīts ar

aktivitāti, kas ir izziņas procesa virzītājspēks.” [31;3] Autores Liesma Lapiņa un Vija Rudiņa atzīst, ka „sociālie pētījumi pasaulē apliecina to, ka skolēnu sekmju līmenis ir atkarīgs no tā, vai viņi redz mācību procesa jēgu, vai jūt mācību vielas saikni ar dzīvi, ar savu nākotni” [27]. Ļoti nozīmīgi ir saskaņot audzēkņu vajadzības ar mācību saturu un mācīšanās formām. Saskaņā ar Abrama Maslova teoriju, katram cilvēkam ir motivāciju kopums, kas palīdz viņam piepildīt vajadzības, nepieciešamas, lai izdzīvotu. Tikai piepildot iepriekšējā līmeņa vajadzību, iespējama pāreja uz nākamās pakāpes vajadzības apmierinājuma meklēšanu.

Attēls nr.3



Vajadzību hierarhija pēc A.Maslova [69;50.-51.]

Habilitētā psiholoģijas doktore profesore Ārija Karpova apliecina, ka bērna uzvedības un vajadzību veidošanā īpaša vieta ir ģimenei. „Dažādos vecumos to konkrētās dominējošās izpausmes variē: piesaistes tips, mīlestība, interese un vēlme darīt labu, patmīlība, godkārtība, ģimenes gods.” [19;328] Kad bērns rod piepildījumu fizioloģiskām, eksistenciālām, sociālām vajadzībām, vajadzību spektrs var paplašināties un ietvert gan plašāku loku sociālā jomā, gan pāriet prestižās vajadzībās, gan izziņas, estētiskajās un pašapliecināšanās vajadzībās. Atrodies vidē, kur audzēkņos tiek rosinātas augstākās pakāpes vajadzības, nostabilizējas un daļēji vienādojas divējādās dabas priekšstati personībai par sevi – priekšstats, kā subjekts rīkosies un priekšstats par to, ka subjekts gribētu rīkoties, kāds gribētu būt, un tiek modināta apzinātas gribas darbība, kas ir patstāvības pamatā.

Latvijas Lauksaimniecības Universitātes profesors Guntis Rudzītis definē gribu kā „psihisku procesu, kas izpaužas cilvēka paša patstāvīgi plānotā un vadītā pozitīvā rīcībā un uzvedībā noteikta mērķa sasniegšanai, kam nepieciešama zināma piepūle” [46;4]. Pēc Daces Lasmanes citētā, psihoterapeits O.Ranks uzskata, ka „galu galā cilvēks pats ar radošās gribas

palīdzību veido savu personību, un attīstība un rakstura veidošana notiek ar izvēles brīvību.”[28;21]

Profesors A.Kovaļovs atklāj, ka griba ir apziņas regulējošā puse un parādās cilvēka patstāvīgā spējā mērķtiecīgi darboties un rīkoties, ja rodas vajadzība pārvarēt grūtības. Gribas īpašības ir patstāvība, noteiktība, neatlaidība, pašsavaldīšanās, pašdisciplīna [25]. Viesturs Reņģe tādu patstāvīgu mērķu nosakošu un paškontrolei pakļautu darbību nosauc par pašvadību.[44;117]

Japāņu pedagogs M.Ibuka uzskata, ka pirmajos dzīves gados veidojas bāze cilvēka spējām, kas ir fundamenti bērna tālākajai attīstībai. Bērns jārosina klausīties un nodarboties ar mūziku ne jau tāpēc, lai izaudzinātu par izcilu mūziķi, bet galvenais – lai attīstītu bērna potenciālās spējas. [63;10]

Ungāru pedagogs un komponists Zoltans Kodaī uzsvēris, ka „mūzika palīdz attīstīt tās spējas, kas dara bērnu uzņēmīgāku un saprātīgāku attiecībā pret visu, tai skaitā arī matemātiku un literatūru.” [17;11]

Kāds gribas attīstības līmenis bērnam nepieciešams, lai spētu veiksmīgi adaptēties skolā un patstāvīgi mācīties? Mainoties vecumposmam, samazinās bērna impulsīvās reakcijas un attīstās spēja ilgstošu laiku pildīt ne pārāk patīkamu uzdevumu. Impulsivitātei pretējs pils – tīšums, pēc skolas psiholoģes, psiholoģijas maģistres D.Lasmanes teiktā –organizē „kaut ko darīt nevis iekšēju vai ārēju impulsu vadītam, bet tādēļ, ka ir vēlēšanās.”[29;12] Tā ir bērna spēja sekot darbības mērķim, veidot iekšēju darbības plānu, izvēlēties līdzekļus patstāvīga mērķa sasniegšanai. Svarīgs aspekts ir spēja novest ieplānoto līdz galam, nenovirzīties no mērķa, nepārtraukt darbību, sastopoties ar grūtībām. Uz augstu gribas attīstības līmeni norāda spēja pārbaudīt rezultātu un izlabot to, kas neatbilst iedomātajam. To apliecina arī māka ievērot noteikumus, izpildīt uzdevumus pēc ārējām prasībām, uztvert mutisku instrukciju un patstāvīgi pēc parauga izpildīt uzdevumu. D.Lasmane uzsver, ka „bērna gribas attīstības līmeni raksturo viņa spēja darboties saskaņā ar nosacījumiem. Ja bērns nav pamazām radināts kontrolēt un vadīt savus impulsus, pakļauties prasībām, tad uzsākot skolas gaitas, to apgūt būs grūti.”[29;13] Jābūt motivācijai (iekšējam pamatojumam) izzināšanas darbībai – ja ir intereses uzzināt, vajadzība būt intelektuāli aktīvam, apgūt jaunas prasmes, un emocionāli gatavam – jājūtas droši, jāspēj uzticēties citiem, jābūt pietiekami patstāvīgam un spējīgam uzņemties iniciatīvu. Krievu psihologs Ļevs Vigotskis atzīst, ka novērojot bērna attīstību skolas vecumā un mācību norisi, kļūst skaidrs, ka mācību priekšmeti prasa no bērna vairāk, nekā viņš tajā brīdī spēj dot, bērni skolā veic darbības, kas „viņam liek pakāpties sev pāri.” Bērni patstāvīgi var izmantot iepriekšējās sadarbības rezultātus. „Kad skolēns pēc tam, kad viņam klasē parādīts paraugs, risina uzdevumu, viņš joprojām sadarbojas, kaut gan tobrīd

skolotājs neatrodas viņam blakus. Sadarbības momentam ir jābūt neredzami klātesošam un jāizpaužas uzdevuma šķietami patstāvīgajā risināšanā.” [54; 260,264]

Pirmā patstāvības izpausme “es pats” novērojama 2 gadu vecu bērnu uzvedībā. Tā ir vēlme patstāvīgi, atsakoties no jebkuras palīdzības, sasniegt rezultātu jau apgūtās, zināmās darbībās, piemēram, ritmiskā kāda skanoša priekšmeta kustību atkārtošanā, ieklausoties veidotajās skaņās, vai ritmisku zīmuļa kustību atkārtošanā uz papīra, veidojot “viļņus”. Jaunākajā pirmsskolas vecumā (2-4 gadi), saskaroties ar grūtībām, bērni atsakās no patstāvīgā darba un pieņem citu palīdzību. Tas sekmē pieaugušā un bērna kopā darbošanos, un bērns apgūst pieaugušā patstāvīgā darba pieredzi. Vidējā pirmsskolas vecumā (4-5 gadi) bērnu patstāvības līmenis ir pietiekams, lai piedalītos dažādās rotaļās. Ja pieaugušais sniedz iespēju patstāvīgi izvēlēties darbības veidus, neierobežojot bērna izvēli, rotaļās atbildot uz viņa jautājumiem, tiek stiprināta bērna iniciatīva.

Patstāvības raksturojums pirmsskolas vecumā ir precīzāk izsakāms, ja to salīdzina ar nepatstāvību. Pirmsskolas vecuma bērnu patstāvību raksturojusi pirmsskolas pedagoģe Ilze Miķelsone:

- “Prasme patstāvīgi, bez ārējas palīdzības veikt uzdevumu. Tas nosaka bērna prasmi pakāpenisku uzkrāšanos viņa pieredzē un tikpat pakāpenisku palīdzības daudzuma samazināšanos;
- iniciatīva nepieciešamās palīdzības meklējumos.”

Savukārt nepatstāvību raksturo “bezpaldzība, kas izpaužas kā darbības satura, līdzekļu un paņēmieni neapgūšana; iniciatīvas trūkums, kas saistās ar bērna personisko neprasmī un nekompetenci pieņemt un meklēt citu cilvēku, bērnu palīdzību.” [34; 42]

Pēc Ērika Ēriksona (Erik Homburger Erikson/1902-1994), patstāvības veidošanās notiek līdz 3 gadu vecumam, kad bērns mācās pamata kustības – rāpot, staigāt, atvērt, aizvērt, turēt, mest [9]. D.Lasmane uzsver, ka „ja vecāki ļauj bērnam darīt to, ko viņš spēj, nesteidzina, tad viņš ātri iemācās regulēt savu muskuļu darbību, vadīt savas vēlmes un reizē arī sadarboties ar apkārtējo vidi.” [28;19] Pirmsskolas vecumā tieši rotaļas māca bērniem patstāvību: „Spēle māca bērnam būt patstāvīgam, būt atsaucīgam, izdarīt izvēli un izprast tās sekas, attīstīt rūpīgas un vērtējošas domāšanas prasmes, apzināt un izteikt savas vajadzības, cienīt ātrus un ņemt vērā viņu vajadzības.” [42;10] Izcilais psihologs Ļ.Vigotskis saista patstāvīgumu ar attīstības līmeni, kāds atbilst bērna progresam: „Kad bērns strādā patstāvīgi, mēs redzam viņa pašreizējo attīstības līmeni. Kad bērns strādā kopā ar pieaugušo, mēs redzam bērna potenciālo attīstību optimālos apstākļos – mācoties kopā ar ietekmīgu starpnieku. Mācības dod labumu tikai tad, ja tās iet attīstībai pa priekšu.” [54; 236] Hans Aizenks (Hans Eysenk) saista patstāvīgo darbību ar domāšanas aktivitāti un tās ātrumu. Katra indivīda

domāšanas ātrums ir atšķirīgs, un to ietekmē uzņēmība, pašdisciplinētība. H.Aizenks apgalvo, ka audzināšanas procesam un treniņiem var pakļaut tieši šīs personības īpašības vairāk nekā domāšanas ātrumu. Patstāvīga muzikāla darbība ir lielā mērā atkarīga no bērna domāšanas ātruma un gribasspēka, tādēļ kvalitatīvās atšķirības ir ļoti lielas. [64;22]

Izziņas un mācību darbības īpašības jaunākā skolas vecumā.

Jaunākā skolas vecuma bērni patstāvīgā darbā vēl nevar koncentrēties un rūpīgi sekot visām kāda priekšmeta vai parādības īpašībām, izdalīt no tām galveno, raksturīgo. Skolotāja darbam pastāvīgi jābūt virzītam uz audzēkņu priekšmetu analīzes un salīdzināšanas īpašību vērošanas prasmju mācīšanos, galvenā izvirzīšanu un tā izteikšanu vārdos.

Par pieaugušā – vecāku un pedagoga skaidrojumu priekšmetiem, parādībām un to īpašībām nozīmīgumu bērna uztveres darbībā izsakās A.Ļubļinska. Priekšmeta sajūtamās īpašības nosaukšana nodrošina tās ātru izdalīšanu no citu vienveidīgo īpašību vidus. Tādejādi izveidojušies sakari ir ļoti noturīgi un viegli atjaunojami pēc pārtraukuma. Ar vārdu apzīmētā skaņa, krāsa, smarža vai cita parādība no kairinājuma pārvēršas par objektīvās pasaules priekšmeta vai parādības attiecīgās īpašības zināšanu. Priekšmetu īpašību zināšanas nodrošina to atšķiršanu un bērns gūst iespēju salīdzināt priekšmetus pēc paša izdalītajām īpašībām, t.i., izpildīt elementāras domāšanas operācijas. Vārds kā vispārinošs signāls ļauj bērnam vienu un to pašu īpašību un tās variantu ieraudzīt viņam vēl nepazīstamos priekšmetos. Nosaucot vārdā sajūtamās īpašības, pedagogs saasina bērniem piemītošo atšķiršanas spēju. [32;135] Ļevs Vigotskis akcentē, „kā vārds, kas pauž darbības rezultātu, ir nesaraujami savijies ar šo darbību, jo šis vārds sevī ietvēra un atspoguļoja [...] darbības galvenos momentus, sāka izgaismot un virzīt bērna patstāvīgu darbību, pakļaujot viņa nodomu un plānu, paceļot viņu mērķtiecīgas darbības pakāpē.” [54;48]

Jaunākā skolas vecuma bērnu atmiņā primārais darbojas mācību – izziņas darbības komponents. Atmiņu var aplūkot arī kā patstāvīgu uz asociācijām balstītu aizstājēju paņēmieni kopumu, kas virzīts uz iegaumēšanu. Ja bērns nevar vadīt asociāciju darbību iegaumēšanā, tad cenšas atcerēties automātiski, kas nav atmiņas dabiskā raksturīga īpašība un izraisa grūtības. Ja skolotājs māca racionālus iegaumēšanas paņēmienus, šo trūkumu iespējams novērst. Pētnieki M.Gamezo, J.Petrova, L.Orlova izceļ divus virzienus, kā pedagogs var veicināt atmiņas attīstību - formējot apzinātu iegaumēšanu un formējot interpretācijas paņēmienus, sadalot tos laikā, kā arī paškontroles paņēmienus, sekojot iegaumēšanas rezultātiem.[69;132] Angļu filozofs, psihologs un sociologs Herberts Spensers (1820-1903), par būtisku uzskata izaicinājumu „izglītībā līdz visaugstākajai pakāpei izkopt pašattīstības procesus. Bērni jāskubina veikt savu pētījumus un izdarīt savus secinājumus. Viņiem vajadzētu teikt, cik vien maz ir iespējams, un ļaut atklāt tik daudz, cik vien iespējams.

Cilvēce ir progresējusi tikai pašmācības dēļ, un lai sasniegtu vislabākos rezultātus, katram prātam jāattīstās šādā veidā.” [10;423] Zināšanu, prasmju un iemaņu apguves process prasa pastāvīgu efektīvu bērna paškontroli, kas iespējama tikai, formējoties salīdzinoši augstam patvaļīgās uzmanības līmenim. [69;134]

Tomēr Ļ.Vigotskis analizē Šveices psihologa Žana Piažē (Piaget/1896-1980) teikto, ka agrīnā bērnībā „bērna domāšanai ir piemītošas īpatnības – runas un domāšanas egocentriskums, intelektuālais reālisms, sinkrētisms, attiecību neizpratne, apzināšanās grūtības, nespēja uz pašnovērojumiem.” [54;27] Tas apliecina, kādas ir sastopamās grūtības patstāvīgas mācīšanās procesā. Mācību darbības sākotnējā etapa organizācijā – mācīties pašam ar pedagoga palīdzību, kļūst par kolektīvi sadalītas mācību darbības subjektu, visvieglāk ir tiem bērniem, kam sekojot viņu attīstībai, nepieciešama minimāla pieaugušā palīdzība. Tomēr, kad klasē sāk veidoties mācīšanās darbības kolektīvais subjekts, tajā var iekļauties jebkurš bērns. Iekļaušanās ir veiksmīgāka, ja pedagogs nodrošina attīstības apstākļus tām pašapziņas īpašībām, kas nodrošina patstāvīgo darbu uzdevumos, sekmējot izmaiņas mācīšanās prasmēs. [69;142]

Pusaudžu vecumā un agrās jaunības periodā notiek savas iekšējās pasaules atklāšana, savas individualitātes atklāšana un no otras puses – subjektīvas dzīves pozīcijas dibināšana. Tas ir pamats patstāvībai, jeb identiski lietotam I.Šustovas apzīmējumam „pašnoteikšanās”: „Personība ar pašnoteikšanos ir pašnovērtēts, pašregulējams subjekts, kas rēķinoties ar sabiedriskām un personiskām vajadzībām un iespējām var patstāvīgi veidot dzīves mērķus, sasniegt tos un nest atbildību par savu darbību, uzvedību, rīcību” [91;45]. Pēc I.Dubrovinas no vairākos darbos vāktiem faktiem izšķirami četri noteikti patstāvības un pašnoteikšanās aspekti:

- laika robežas kā pašnoteikšanās komponenti – psiholoģiska tagadne – pašattīstība ar pašapzināšanos un pašrealizāciju un psiholoģiska nākotne – ar domāšanas un laika perspektīvas nodrošināšanu;
- cilvēka pozīcija pašnoteikšanas procesā – savas dzīves subjekta vieta, savas dzīves pozīcijas meklējumi, sava pasaules uzskata apzināšanās, apzināta attieksme pret sevi un pasauli, savu objektīvo iespēju, savas dzīves vērtības un dzīves mērķa būtības atskārsme;
- pašnoteikšanās sabiedriskās un individuālās attiecības, kur mērķtiecīgi piesavinoties sabiedrības vērtības, tās individuāli tiek lauztas identificējot un atdalot personīgi nozīmīgo;
- pašapziņas loma – apzinoties savas īpašības un tās novērtējot starp citiem stādoties priekšā savu reālo es un vēlamu es, apzinoties dzimumu un personīgo refleksiju [73].

Ja astoņu gadu vecumā bērni meklē pamatojumu „kā es to saprotu”, tad 13 gadu vecumā „kā man ir mācīts”. Dace Bērziņa secina, ka acīmredzot, sākotnējā mācību procesā ir svarīgi paša intuitīvo apjausmu uztvert kā pamata bāzi, uz kuras tiek uzklāta arī cilvēces pieredze. [3;9] Pretrunā tam, Ļ.Vigotskis citē vācu psihologa, domāšanas psiholoģijas speciālista F.Rimata (Rimat) vārdus, ka „mēs varam konstatēt, ka tikai divpadsmitā dzīves gada beigās krasī palielinās spēja patstāvīgi veidot objektīvus priekšstatus. Domāšana jēdzienos, domāšana, kas nav saistīta ar uzskates momentiem, izvirza bērnam prasības, kuras pārsniedz psihiskās iespējas, kādas viņam ir līdz divpadsmitajam dzīves gadam. [54;123]

Autoru M.Gamezo, J.Petrovas, L.Orlovas pētījumā aprakstīts D.Feldšteina atzinums par pusaudža personības attīstību plašā, daudzpusīgā sistēmā, kas pieprasa sociālu atbalstu un atzinību. [69;173] Galvenās pusaudžu vecuma attīstības tendences iezīmējas ar to, ka mainās vajadzības un motīvi, vērtības, pusaudžu attieksme pret sabiedrību, sociālām grupām, sevi un savu nākotni. Primāra pusaudžiem kļūst savas patstāvības vajadzības akceptēšana pieaugušo pasaulē. Aug pašaktualizācijas centieni, paaugstinās sociālās aktivitātes līmenis, attīstās refleksijas spējas, spējas apzināties savu iekšējo pasauli un personiskās īpašības.

10-11 gados pusaudži sevi pieņem, kaut arī izdala savas negatīvās īpašības. 12-13 gados situatīvi negatīvais pašvērtējums savienojas ar vienaudžu kopīgo pozitīvo vērtējumu. 14-15 gados pusaudži sāk kritiski attiekties pret sevi, daudzos virsroku ņem noliedzošs pašvērtējums. No 14-15 gadiem pusaudžos pieaug interese par savu patstāvīgo nākotni. Pēc autoru M.Gamezo, J.Petrovas, L.Orlovas pētījuma 84% aptaujāto piecpadsmitgadīgo pārdomas par patstāvīgu nākotni ieņem lielāko vietu iekšējās pasaules interesēs.[69;173] Pēc Ā.Karpovas, pusaudžu patstāvības tieksmes un robežas, cik tālu viņus varētu vadīt, atrodas kontrastā. „Pusaudža pieaugušuma izjūta un spēcīga „filozofiskā intoksikācija” sekmē tiešumu, kategoriskumu, bezkompromisa spriedumus [...], jaunākais pusaudzis var būt ļoti ietiepīgs, kas nereti liecina par deformētu patstāvības vajadzību.” [19;335] Pēc K.Poļivanovas domām, ārkārtīgi svarīga pusaudžim ir darbība, kurā notiek viņa radošā pašizpaušme „autorieceres translācija.” [69;176] Tā pusaudzis veido patstāvīgo subjektivitāti – pusaudzis tikai tāpēc izpaužas tieši tā, ka viņš iecer kādu patstāvīgu darbību, piepilda to, saņem patstāvīga darba produktu un ar to izveido jaunu patstāvīgu ieceri. Šāda darbība realizējas situācijās, kur pusaudzis apjauš un veido kaut ko kopumā priekš sevis patstāvīgu, nebijušu, vai kaut ko, no kā sagaida aizrautību no citiem. T.Dragunova atzīmē raksturīgo starp citām pusaudžu īpašībām, ka viņa patstāvība un pieaugušamība pieprasa citu novērtējumu, ka viņa uzvedība nav bērnišķīga, un jebkurā situācijā pusaudzis izvēlas būt dalībnieks, nevis novērotājs. [69;178]

Ja pie jaunākā skolas vecuma bērnu raksturojuma tika atzīmēts, ka jaunākā skolas vecuma bērni atšķiras ar paaugstinātu jūtīgumu un ietekmējamības iespējamību no pieaugušo vidus, ar mazāk attīstītu patstāvību, tad patstāvība spilgti sāk izpausties tieši pusaudža vecumā. Pusaudžu periodā audzēkņi daudz var darīt paši un arī cenšas paplašināt patstāvīgās darbības sfēru. Tā pusaudži atrod iespēju apmierināt strauji pieaugošo vajadzību kļūt un skaitīties pieaugušam. Šī vajadzība pusaudžiem kļūst dominējoša.

Audzēkņa patstāvīgo darbu mācību procesā, sevišķi mākslas darba apguves un veidošanas ceļā geštaltherapeite, psiholoģijas maģistre Solvita Vektere iesaka rosināt, nesadalot to - kā viengabalainu geštalterapijas tēlu, un kā atklājis geštaltpsichologs Dž.Zinkers, piedzīvojot kontakta cikla piecus posmus:

- rodas vēlme, vajadzība, ideja, dzimst projekts vai situācija,
- tiek uzsākta darbība, iesaistoties attiecībās vai realizējot iecerī. Iesaistīšanas ir visgrūtākā, jo personība izjūt vēlmi sevi pasargāt no grūtībām un sāpēm – nedarīt neko;
- kontakta periods – intensīvs darbs pie daiļdarba, projekta vai mācību darba veidošanas;
- situācijas atrisinājums, izvērtēšanas periods, nobeiguma mirklis;
- gūtās pieredzes asimilācija, vērtējums un emocionāls apmierinājums, kam vēlams rituāls – koncerts, izrāde un novērtējums ar apliecinājumu. [53;12]

Komponists un mūzikas pedagogs Karls Orfs (Carl Orff) uzskata, ka vēl svarīgāka par muzikālo ir cilvēces garīguma un patstāvības audzināšana – radoša, domājoša, mīloša un saprotoša cilvēka veidošana. Mūziku mīlēt un saprast var tikai tad, ja pats to prot radīt. Katras darbības pamatā jābūt personīgai pieredzei. [38;6]

Vidējā skolas vecuma un pusaudžu mācību darbības atbilstību patstāvīgā darba iespējām krievu psihologi vērtē pēc attiecīgām īpašībām:

- vai apgūtas pamata mācību darbības prasmes;
- vai attīstījies domāšanas izvēlīgums, refleksija, domāšana jēdzienos jau noformējusies;
- vai atklājas kvalitatīvi jauns, pieaugušāks attiecību tips ar skolotāju un vienaudžiem. [69;186]

Vecāko klašu audzēknis stāv uz patstāvīgas dzīves sliekšņa. Tas nosaka pilnīgi jaunu sociālās attīstības situāciju. Jaunietim aktualizējas nepieciešamība pašizteikties, pašapzināties sevi, sava dzīves ceļa izvēli – tā kļūst par primāro dzīves vajadzību. Vecākās klasēs nobriest cieša saistība starp profesionālām un mācību interesēm. Ja pusaudžiem tieši mācību intereses noteica profesijas izvēli, tad vecāko klašu skolēnam novērojams pretējais – profesijas izvēle nosaka mācību interešu formēšanos.

Krievu psihologs Aleksandrs Nikolajevičs Ļeontjevs atzīmē, ka pusaudži pievelk patstāvīga darba organizācijas formas mācību nodarbībās, sarežģīts mācību materiāls un iespēja pašam veidot savu izziņas darbību, tieši patstāvīgā darbībā. Pusaudža problēma ir tā, ka šo gatavību viņš vēl nemāk realizēt, tā kā neprot mācību darbības jaunās formas. [78] Pedagoģa galvenais uzdevums – mācīt jaunus paņēmienus, neļaut atslābt interesei par mācīšanos. Tiešām, bieži novērots, ka pusaudži emocionāli reaģē uz jaunu mācību priekšmetu un ka dažiem šī reakcija ātri zūd. Nereti pusaudžiem mazinās arī kopējā interese par skolu, mācībām, notiek iekšēja attālināšanās no pienākuma. Tā notiek, ja pusaudžim nav ne iespēju, ne prasmju piepildīt aktuālo vecuma vajadzību – vajadzību pēc pašapliecināšanās. Patstāvīgas mācību darbības formēšanās notiek, kad pusaudži, tiešu mācību motīvu mudināti, patstāvīgi var noteikt mācību uzdevumus, izvēlēties racionālus paņēmienus un risinājumus, kontrolēt un novērtēt savu darbu. Savukārt pedagoģijas profesors Jēnas universitātē A. Flitners savā pēdējā grāmatā iesaka praktizēt reformpedagoģijā pamatu radušos koncentrēšanās un nomierināšanās vingrinājumus: „Koncentrēšanās un nomierināšanās pelnījusi vairāk uzmanības. Patieso iedziļināšanos šīs darbības ieguva no Marijas Montesori pētījumiem. Nomierināšanās tika uzverta kā noteikta mirkļa nosacījums un forma. Tā atbalsta intelektuālo darbību bāzi daudzās jomās – domāšanai, uzmanībai, kopējā uztverei, meditācijai.”[61;242]

Pēc Pārslas Kopmanes un Lāsmas Petermanes domām, pedagoģam būtu ieteicams katrā skolēna attīstīt:

- prasmes patstāvīgi strādāt, darboties. Sastopoties ar grūtībām, skolēnam ideālā variantā būtu jāprot tikt ar tam galā un jāprot savu darbošanos novērtēt kritiski;
- prasmes iesaistīties darbā vai problēmas risināšanā, koncentrēties tā veikšanai un galvenais, padarīt to līdz galam;
- prasmes darboties radoši;
- sadarbības prasmes;
- skolēnu iniciatīvu.[24]

Zviedru pētnieks Ferencs Martons vēroja un pamatoja divas atšķirīgas mācīšanās stratēģijas, nepievēršot uzmanību mācīšanās daudzumam. Virspusīgā, arī atomiskā mācīšanās stratēģija, vērsta uz iegaumējama virsslāni, un skolēni mēģina paturēt to prātā daļu pēc daļas, un iedziļināšanas stratēģija – holistiskā, vērsta uz tekstu dziļāko struktūru, meklējot vēsts būtību, izprotot to veselumā. Iedziļinošā mācīšanās izveido vienotu zināšanu konstrukciju, kura pamata ir izprastās mācību vielas nozīme. Virspusējā mācīšanās stratēģija tieši atbilst mācību vielai un neapvienojas cita ar citu atbilstoši nozīmei. Tā tika rezumēts, ka „Virspusīgā stratēģija ir neizbēgama, ja mācās pilnīgi jaunu materiālu un apgūstot pamatjēdzienus, taču iedziļināšanās vajadzīga, apgūstot plašas zināšanas.” Tomēr katrs mācīšanos apgūst

individuāli, un „pašnovērošana, dažādu darba paņēmieni izmēģināšana un apsvēršana var būt pietiekama mācīšanās stratēģijas attīstīšanai.” [56;110, 112] Pāvels Pidkasijs uzskata, ka patstāvīgs darbs ir līdzeklis skolēnu iesaistīšanai patstāvīgā mācību izziņas darbībā, līdzeklis tās loģiskai un psiholoģiskai organizācijai. Patstāvīgā darba struktūrā nepieciešams izdalīt mācību problēmu vai izziņas uzdevumu, kas ir skolēnu izziņas aktivitātes un patstāvības pamatā. [83] Ļ. Vigotskis mācību problēmas vai izziņas uzdevuma izvirzīšanu saista ar analīzi: „Analīze paver iespēju fiksēt tiešo kustību no cilvēka nodomiem uz viņa domāšanas noteiktu virzību un pretēju kustību – no domas dinamikas uz uzvedību un konkrētu darbību.” [54;20]

Jurijs Babanskis patstāvīgo darbu audzēkņa mācībās skaidro kā astoņus secīgus soļus:

- Uzdevuma pieņemšana;
- Mācību prasmju un iemanu apguves nepieciešamības apzināšanās, darbības motivācija;
- Mācību prasmju un iemanu satura, kā arī veicamo darbību un operāciju secīguma apguve;
- Praktisko darbību, operāciju un vingrinājumu izpilde, lai izkoptu mācību prasmes;
- Kārtējā paškontrolē, lai noskaidrotu mācību prasmju un iemaņu pakāpi,
- Koriģējošas darbības mācību prasmju izkopšanā;
- Mācību prasmju izmantošana tipiskajās un arī nestandarta situācijās;
- Apgūstamo mācību prasmju padziļināšana un tālāka automatizācija, izmantojot šīs prasmes praktiskā darbībā. [65;95]

Ja audzēknis nav mācīts pats darboties, tad citi būs noteicēji, rīkotāji, darītāji, bet šis indivīds būs nolemts „mūžīgā skatītāja” lomai, kas nespēj reaģēt uz notiekošo. Tāpēc gribas pievienoties slavenā dāņu pedagoga Šanberga domai: „Notiek daudz kas jauns, kad jūs, kas bijāt nolemti mūžīgā skatītāja lomai, sākat rīkoties.” [24;45]

„Palīdzi man to izdarīt pašam” – šis slavenais bērna lūgums no M. Montesori pedagoģiskās pieredzes patiesi atspoguļo bērna vēlmes, gaidas un vajadzības mācību procesā. Pārnesot to klavierspēles prasmju apgūvē, Maruta Sīle un Gunta Melbārde analizē tā aktualitāti:

- Bērna vēlme un gatavība mobilizēt gribas piepūli atklājas kā starta gatavība sadarbībai,
- Bērnam ir nepieciešams palīgs, bērns pats ir labprātīgs šo palīdzību saņemt no līdzdalībnieka, iedvesmotāja, virzītāja, palīga, nevis kļūdu uzskaitveža un bargā sprieduma sludinātāja;

- Palīdzībai jābūt bērnam saprotamai, viņam piemērotai, jāskar bērna vajadzības un jāpalīdz aizsniegt personiski nozīmīgu mērķi;
- Palīdzībai jābūt konkrētai, nozīmīga jomā, noteiktas darbības veikšanā, kas bērnam ir svešas, ko bērns pat vel neprot definēt,
- Palīdzībai jābūt darbību akcentējošai, jo bērns alkst darboties un apzinās darbību kā nepieciešamu vēlamā sasniegšanai;
- Palīdzībai jābūt tikai tādai, kas apliecina īsto darītāju „es Pats”, tas ir bērns, neko nedarot viņa vietā, papildot viņa iniciatīvu, pašapliecināšanos un pašcieņu. [47;12]

Rezumēts, ka patstāvība ir tāda personības attieksme pret darbību, tās rezultātiem un nosacījumiem, kam raksturīga atsacīšanās no citu palīdzības, augsts zināšanu un prasmju līmenis, spēja pieņemt lēmumus. Nedrīkst apslāpēt bērna vēlēšanos „darīt pašam”, tā atbalstāma, palīdzot apgūt vajadzīgās zināšanas, prasmes, iemaņas. Aktivitātes galvenais avots ir vajadzība. Tas prasa lielu pacietību, neatlaidību. Nekādā ziņā nedrīkst veikt uzdevumu bērna vietā, jāstiprina ticība saviem spēkiem. Vajadzīga aktīva attieksme, spēja pārvarēt grūtības, zināms gribas rūdījums.

Pedagogs kā padomdevējs var aktivizēt ikvienu no audzēkņa patstāvīgajam darbam nepieciešamajām rakstura kvalitātēm:

- *Pacietība*. Skolotājam jāatļauj audzēknim patstāvīgi tikt galā ar grūtībām, skaidri formulējot, ka patstāvīgajam darbam nepieciešamais laika posms nav kritērijs, pēc kura vērtē izdošanos vai neizdošanos. Katram indivīdam ir nepieciešams savs laika limits.
- *Koncentrēšanās spēja*. Uzdevumu pieaugošā grūtību pakāpe un skolotāja atbalsts nodrošina spējas neļaut nekam sevi atraut no uzdevuma izpildīšanas izaugsmi.
- *Ieinteresētība savos panākumos*. Skolotāja paraugs un uzdevumu motivācija mudina veikt uzdevumus tik labi, cik vien iespējams un darboties aktīvi, lai attīstītu savas zināšanas un prasmes.
- *Sadarbība*. Katram skolēnam jājūt sevi kā apkārtējās vides un sabiedrības neatņemamu un neaizvietojamu daļu. Tā ir iespējams veicināt pārējo skolēnu darbu ar savu izturēšanos, konkrēto rīcību un ierosinājumiem.
- *Iniciatīva*. Tā ir pirmais nobriedušas personības izpausmes veids. Piedalīties uzdevumos aktīvi, pēc savas iniciatīvas uzņemties uzdevumus un atbildības.
- *Precizitāte*. Ļoti grūti aktivizēt un noturēt darbīgu šo personības īpašību patstāvīga darba izpausmēs. Skolēnam jāsažūt un jāuzņemas atbildība savlaicīgi saplānot veicamo, lai nenonāktu laika trūkumā.

- *Attieksme pret citiem.* Patstāvīgs darbs pats par sevi norobežo skolēnus vienu no otra, bet skolotājam jārosina saskarsmi ar citiem sapratnē, atbildībā un vēlmē sadarboties visās situācijās vislabākajā iespējamajā veidā.
- *Darba kultūra,* ja tā nepietiekama bieži traucē patstāvīgu darbu. Skolotājs mudina darboties pēc atbilstošajām prasībām, izmantojot palīgmateriālus, un turot visus darba piederumus kārtībā.
- *Atjautība.* Bieži skolēni parāda ceļu saviem skolotājiem, kā atrast interesējošās, jaunas idejas un oriģinālas pieejas uzdotā veikšanai. Skolotājs skolēnu iedrošina būt eksperimentētājam, būt ar mieru atteikties no tradicionālajiem paradumiem.
- *Pašvērtējums.* Tas ir vienlaikus motivējošs un arī bremzējošs patstāvīgā darba faktors. Pašvērtējums ļauj nebaidīties no jauniem grūtākiem pienākumiem, nekaunēties gūt panākumus, tomēr bīstami pārāk kritiski attiekties pret savu patstāvību un neticēt sev. Objektīvs un pozitīvs pašvērtējums spārno, liek justies brīvi, bez lieka satraukuma.

Apkopojot psihologu pētījumus, par patstāvīgā darba nepieciešamajiem priekšnoteikumiem var izvirzīt:

- iepriekšēju sagatavošanos iegaumēšanai;
- koncentrēšanos darba procesa laikā;
- noslēdzošo analīzi;
- pastāvīgu kvalitātes paaugstināšanu.

3. KLAVIERSPĒLES PRASMJU APGUVES TEORĒTISKĀ ANALĪZE

Skolēnu patstāvīgā mācību darba procesa iespējas un problēmas mūzikas apgūvē izsauc interesi gan filozofiem, psihologiem, gan mūzikas pedagogiem – Š.Suzuki, I.Lapšinam, J.Gatam un citiem.

Filosofs Ivans Lapšins, Prāgas universitātes profesors (1870–1952), atzīmē četrus priekšnoteikumus, lai būtu iespējams bērnam agrā vecumā iemācīt patstāvīgā darba paņēmienus un reizē nelauzt bērna būtību:

- “Jābūt formālām muzikalitātes izpausmēm, tādām kā dzirde un atmiņa;
- jābūt raksturīgai pacietībai, sasniegt prasmes kādā veidā muzicēt;
- pirmajai personīgajai muzicēšanas pieredzei;
- pirmajiem kritērijiem par patstāvīgas domāšanas un darbības aizsākšanu”. [77; 162]

I.Lapšins norāda arī uz to, cik lielu ietekmi uz tālāko mūziķa darbību atstāj pirmie patstāvīgās darbības iespaidi bērnībā, kad dažreiz bērna muzikālās tendences un patstāvīgās darbošanās attieksmes individualizējas pat visai dzīvei.

Ungāru mūzikas zinātnieks Jožefs Gats saka, ka atrodot savu klavierspēles psihofizioloģisko stāvokli, ”tam, kas prot ar to apieties patstāvīgi, klavieres nenoliedzami būs brīnišķīgs instruments.” [70;7]

Izcilais pedagogs, vijolspēles skolotājs un “Talantu audzināšanas metodes” radītājs doktors Šiniki Suzuki (Shinichi Suzuki / 1898-1998) atbalstījis individuālu pieeju katram audzēknim, veicinot patstāvīgo darbu – precīzi nosakot, kāds būs mājas uzdevums, skolotājs, labi pazīstot audzēkni, pat noteiks, cik reižu uzdevums jāatkārto, un ja nav iespējams vingrināties, tad pie patstāvīgā darba pieskaita arī savu atskaņojumu klausīšanos ierakstā. Suzuki metode patstāvīgajā darbā iesaista arī skolēnu vecākus, „jo mājās jāturpina un jāpilnveido mācību stundā aizsāktais.” [60]

Latviešu dziedāšanas skolotājs un metodiķis Bebru Juris (1859-1951) “Dziedāšanas mācības metodikas” 2. nodaļā atzinis, ka “mūzikas mācīšanas metodikas mērķis ir muzikālās inteliģences attīstīšana, kas veidojas tikai patstāvīgā darbā un novērojumos”[1]. Jūlijs Rozītis (1880-1952) ieteicis katram pedagogam veidot savu metodiku, lai gan tas būtu smags darbs ar lielu garīgu piepūli, bet tā būtu iespēja pilnveidot individuālo pieeju katram, lai izkoptu patstāvīgā darba prasmes, kā pilnvērtīgākās izziņas procesā, “tikai to, ko katrs būs darījis pats, pats zinās paliekoši.” [45]

Izcilākie latviešu mūzikas pedagogi pieturējušies pie patstāvīgā darba nozīmīguma izcelšanas un patstāvīgas pieejas veidošanas atbalstīšanas. Diriģents, komponists, mūzikas kritiķis Jānis Cīrulis (1897 - 1962), atceras par savu skolotāju, komponistu, LMA dibinātāju, profesoru Jāzepu Vītolu: “Starp profesora Vītola audzēkņiem gan neatradīsim neviena

“vītolenā”. Viņš necentās nivelēt, bet ļāva brīvi attīstīties ikviena personībai, ļāva ikvienam vingrināt spārnus un gatavoties patstāvīgam lidojumam plašajā mūzikas pasaulē. Kas gan ir kopīgs, teiksim, Jānim Kalniņam ar Graubiņu, Wolfgangam Dārziņam ar Skulti un Jērumu, Lūcijai Garūtai ar Paulu Līcīti vai Ābelem ar Zālīti? Ja jau, tad vienīgi tehniskā veiksmē, formas skaidrība, godbijība pret mākslu un savu amatu.” [4].

Komponiste un pianiste Lauma Reinholde (1906 - 1986) atzīst, ka “profesora J.Vītola teicamākā īpašība bija tā, ka viņš saviem skolniekiem neuztiepa savu “es”, viņš ļāva attīstības brīvību. Viņa “optimistiskā metode”, ja tā varētu teikt, veicināja audzēkņos radošu labsajūtu.” [43] Mūzikas pedagogijā skolēna individualitātes attīstības veicināšanā par būtisku tiek uzskatīta patstāvīgā darba zināšanu un prasmju apguve klavierspēles zināšanu un prasmju apguvē. Patstāvīgā darba formu izvēle atbilst katra konkrētā skolēna attīstības īpatnībām. Daļa praktiskajā klavierspēles pedagogijā apzināto klavierspēles procesā apgūstamo zināšanu un prasmju ir aplūkotas attēlā nr.4:

4.attēls

Zināšanas	Prasmes
Par līnijkopu un klaviatūru; Nošu, paužu ilgumi, ritma grupas; Metra un ritma zināšanas; Muzicēšanas praksē pielietojamas nošu atslēgas; Alterācijas zīmes; Dinamikas zīmes un pielietojums; Tempa apzīmējumi un pielietojums; Mūzikas rakstura apzīmējumi un pielietojums; Mūzikas termini ar papildinošo nozīmi un to pielietojums; Dažādi līgu veidi, nots pagarināšanas iespējas; Skaņkārtu, tonalitāšu un to sastāva izpratne; Skaņu apzīmējumi ar burtiem; Intervālu un akordu veidošanās un atrisināšanas principi un pielietojums; Zināšanas par muzikālām formām – senās dejas, deju svītas, prelūdijas, invencijas, fūgas, variācijas, sonātes, sonatīnes, koncerti un to paveidi, romantisma laikmeta pielietotās formas; etīdes, miniatūras, u.c.	Skaņas veidošanas dažādās prasmes, stājas prasmes pie instrumenta; Katra gada noteiktā repertuāra noteiktā daudzuma skaņdarbu spēle, saglabāšana repertuārā, atkārtošana, pilnveidošana; Polifonijas spēles prasmes, Klasiskās lielās formas skaņdarbu spēles prasmes; Dažādu raksturu un laikmetu skaņdarbu spēles prasmes; Dažādu tehnikas paņēmienu prasmes un to pielietošana vingrinājumos un etīdēs; Gammu spēles prasmes; Klavieru dueta un pavadījuma spēles prasmes; Prasme lasīt no lapas; Prasme improvizēt; Prasmes spēlēt savienot dažādus spēles paņēmienus; Prasmes savā spēlēt izpildīt uz instrumenta dinamiskas gradācijas un attīstību; Saklausīt un prast izpildīt uz instrumenta dažādus mūzikas raksturus, tempus, dažādas skaņkārtas un tonalitātes, dažādus žanrus, mūzikas formas, dažādus metrus, ritma grupas.

Zināšanas un prasmes klavierspēles apguvē.[52]

Iepazīstoties ar klavierspēles pedagogu A.P.Ščapova, L.V.Nikolajeva, S.Maikapara, B.Kremenšteinas, H.Kogana, psihologu V.Petrušina un Ļ. Vigotska atzinumiem, pēc teorētiskās literatūras salīdzinājuma ar savu personīgo praksi gūta ierosme, ka audzēknim iespējams apgūt vispārīgus priekšnoteikumus, prasmes, ieradumus, pieejas, lai viņa mājas darbs būtu pietiekoši produktīvs. Tas noteica pētījuma 3.daļas struktūru, par patstāvīgā darba nepieciešamajiem priekšnoteikumiem izvirzot:

- iepriekšēju sagatavošanos;
- koncentrēšanos darba procesa laikā;
- noslēdzošo analīzi;
- pastāvīgu kvalitātes paaugstināšanu.

Iepriekšēja sagatavošanās

Kā primārā pamatprasme, kas palīdzētu audzēkņa patstāvīgā darba produktivitātei, jāatzīmē “iepriekšējas sagatavošanās” prasme, jeb prasme stādīties priekšā savā prātā katru uzdevuma izpildes detaļu līdz tās īstenošanai, prasmi nesākt spēli, līdz domās nebūs apkopots viss, kas spēles sākuma momentā veicams, un kamēr nerodas pārliecība, ka viss (vai gandrīz viss) izdosies.

Sagatavošanās prasmes trūkums parasti ir galvenā pamata kļūda audzēkņu patstāvīgajā darbā – neprasme iepriekšēji sagatavoties klavierspēlei nereti atsaucas arī uz audzēkņa darbību manieri stundā – audzēknis uzreiz, neapdomājot, sāk spēli, un tūlīt arī jaucas kādā no pirmajām taktīm, atkal steidzīgi sāk no jauna, atkal kļūdās un atsāk atkal.

Arī pedagogs, analizējot kontaktnodarbību un mājas darbu plānojumu un mācību stundu veidošanu, var uzņemties daļu vainas audzēkņu neprasēm sagatavoties – gandrīz nekad pedagogi nedod audzēknim vajadzīgo laiku gatavoties. Pedagogam vienmēr var likties, ka visus ieplānotos uzdevumus stundas laikā nebūs iespējams izpildīt, tāpēc arī šķiet, ka īsta stunda norit tad, kad audzēknis nepārtraukti spēlē, un viņš, pedagogs, nepārtraukti paskaidro, apstādina audzēkņa spēli, labo. Stundas darbības efektivitāte ievērojami paaugstināsies, ja daļa laika tiks atvēlēta audzēkņa domāšanas darbībām, daļa laika – uzdevuma iepriekšējai apdomāšanai sagatavojoties, ietverot arī pedagoga norādījumu un ieteikumu atkārtošanu, atpazīšanu un apkopošanu.

Pavisam acīmredzami ir tas, ka audzēknis, nesagatavots spēles apdomāšanai jau stundā, nekad apdomāšanos un sagatavošanos nelietos arī mājās, savā patstāvīgajā darbā.

Daži pedagogi saka: “Kā es zināšu, ka audzēknis tiešām koncentrējas, apdomā uzdevumu, nevis tikai vienkārši skatās notīs?” Tomēr uzkrājot pedagoģisko pieredzi un iedziļinoties bērna psihes izpratnē atklājas, ka bērni nekad netēlo un neprot mērķīgi izlikties,

ka viņi koncentrētos, ja tomēr domāšanas darbība – koncentrēšanās - nenotiktu. Psihologs Valentīns Petrušins atzīmē, ka novirzoties audzēkņa uzmanībai, novērojama sejas izteiksmes un skatiena virziena maiņa. [82]

Novērojumi ar audzēkņiem klavierspēles stundās liecina, ka iemācoties apdomāties jeb sakoncentrēties pirms spēles, – šis process bērniem rada zināmu apmierinājumu vai iespēju nomierināties; tāpat novērots, ka vieglāk šo prasmi apgūt jaunākajā skolas vecumā, vecākās klasēs saskaroties ar lielākām grūtībām iepriekšējās apdomāšanās formēšanā. Iepriekšējās sagatavošanās prasme ir kvalitatīvs līdzeklis audzēkņu patstāvīgā darba uzlabošanā. Novērota rinda gadījumu, kad audzēkņi, kas savā spēles manierē skaitās bezcerīgi, pavirši un nerūpīgi, ar iepriekšēju sagatavošanos pirms spēles procesa spēj redzami uzlabot savu spēli, kļūstot akurāti savā darbā pēc tam, kad pedagogs spējis palīdzēt apgūt iepriekšējās koncentrēšanās prasmes pirms spēles.

Pedagogam jāsaskaras ar psihologu pētījumos atklāto, pēc V.Petrušina, ka bērnam dabīgi domāt lēni; jo mazāks bērns, jo lēnāk viņš domā. [82] Tādā ziņā par pedagoģisku kļūdu varētu uzskatīt nepacietīgas replikas un skubinājumus drīzāk sākt spēlēt. Pianists un pedagogs H.Kogans min piemērus, kad līdzīgos gadījumos audzēkņa nupat formēties sākusī prasme apdomāties tiek pilnīgi nomākta, audzēknis tiek pamudināts turpmāk spēlēt arvien paviršāk un steidzīgāk. [74] Ja audzēknim raksturīga šāda steiga, nākas piebremzēt viņa cenšanos ātri iesākt spēli (ar vārdiem “Pārāk ātri iesāki, padomā vēl, pievērs uzmanību tādai un tādai taktij”).

Tikai pēc tam, kad paradums uzmanīgi apdomāties pirms spēles ir stingri izstrādājies, nepieciešams pakāpeniski mācīt audzēknim pirms spēles sagatavoties ātrāk.

Uzdevumu apdomāšanas gaitā nepieciešams mērķtiecīgi pieprasīt, lai audzēkņa rokas neatrodas uz klaviatūras – taustes sniegtā informācija apdomāšanās brīdī biežāk traucē, nekā palīdz, – gadījuma aplikatūras izvēle uz kāda taustiņa nereti sajauc precīzu izpildījumu neierastā roku stāvokļa un nepārdomātā pirkstu novietojuma dēļ.

Koncentrēšanās darba procesa laikā

Ievērojami grūtāk rosināt un audzināt prasmes apdomāties starp vairākkārtēju posmu vai vingrinājumu kustību atkārtojumiem, lai audzēknim, atkārtojot kādu posmu vairāk kārt, koncentrēšanās laikā būtu iespējams saprast, kas jau izdevies, kas vēl jāuzlabo. Audzēkņiem bieži gribas bez pārtraukuma atkal pāriet no beigām uz izvēlētajā treniņu posma sākumu, kamēr vēl nav zudis spilgtais priekšstats par spēles izjūtām. Tādēļ novērojams pozitīvāks iznākums pieprasot, lai audzēknis starp posmiem vai atkārtojumiem vismaz uz sekundi noņemtu rokas no klaviatūras, noliktu uz ceļiem; tad koncentrēšanās brīži dabiski piepildīsies ar atkārtotu

uzdevuma aptveršanu domās un koncentrēšanos darbībai. Jo garāks atkārtojamais posms, jo garākam jābūt koncentrēšanās laikam starp atkārtojumiem, atzīmē pedagogs un mūzikas kritiķis Arsēnijs Ščapovs [88].

Noslēdzošā analīze

Vēl grūtāk audzināt prasmi apkopjošam, analizējošam apdomāšanās procesam, tas ir, prasmi pēc darba pie skaņdarba vai tā posma pabeigšanas analizēt, kādas neprecizitātes jau izdevās izlabot, un kādi uzdevumi vēl netika izpildīti. Tāpēc pastāvīgi ieteicams atgriezties pie metodes, pēc skaņdarba vai tā daļas nospēlēšanas spēt izstāstīt, sekojot nošu tekstam, kur un kas audzēknim izdevies, kas – izdevās ne pietiekoši labi. Pedagogam iedziļinoties audzēkņa domu gājienā, iespējams saprast, ka sākumā audzēknis norādīs tikai uz daļu savu trūkumu, pie tam, ne jau uz galvenajiem trūkumiem; tālākā šīs prasmes apguves procesā audzēkņa “paškritika” kļūs pilnīgāka.

Tam, lai audzēknis arī patstāvīgā darbā lietotu noslēdzošo apdomāšanos, derīgi nākošās kontaktstundas sākumā pieprasīt mutisku atskaiti par mājās izdarīto, par to, kas šajā skaņdarbā mācību procesā jau izdevies, kas vēl neizdodas.

Iedziļinoties krievu pedagoģes Bertas Kremenšteinas teorijās par audzēkņa patstāvības audzināšanu klavierspēles apguves procesā, rezumēts, ka patstāvības audzināšanas priekšnoteikumi ir:

- nepieciešama atskaņotājmākslas un pedagoģiskā prakse;
- patstāvīga skaņdarbu sagatavošana klases pārbaudei vai ieskaitei;
- plaša repertuāra apguve, necenšoties tikai pie viena skaņdarba apgūt “visus” mākslinieciskos izteiksmes līdzekļus un visas tehniskās iemaņas;
- sagatavošanās “pirmajai stundai” un katrai stundai ar jaunu repertuāru. [76]

Ļoti svarīgi iemācīt audzēkni realizēt prātā ieskicētos uzdevumus pirmajā spēlēšanas reizē, pēc iespējas, bez kļūdainiem mēģinājumiem. Ievērojams daudzums kļūdainu mēģinājumu, kas raksturīgs daudziem audzēkņiem, ir, no vienas puses, tiešas sekas ieceres neskaidrībai, no otras puses, sekas neprasmei paņemt atbilstošu tempu, kādā audzēknim pa spēkam realizēt savas vai pedagoga piedāvātās ieceres; visbeidzot tās ir sekas nepietiekamai spēles “vadības” prasmei, tas ir, nepietiekot iemaņām ar gribas piepūli pārvarēt kustību automātiskumu.

Pedagogs var vadīt audzēkni trīs patstāvīgā darba attīstības nozarēs-

- Rūpīgā apdomāšanās procesā, pirms sākt spēlēt,
- Rūpīgā tempa izvēlē, kas atbilst audzēkņa spēkiem un arī izvēlētai iecerei,

- Prasmē vadīt savu roku kustības.

Pianists Samarijs Savšinskis atzīmē, ka prasme “vadīt” savu spēli vienādi atkarīga gan no prasmes lietot kustību aparātu, iecerei pakļaujot jau iestrādātas, automātiskas kustības, gan no prasmes laikus priekšstatīt sev katru kārtējo uzdevumu, t.i., pakļaut gribai spēles tēlu ierosmes automātiskumu. [85]

Ļoti jūtīga pieeja meklējama audzēkņa prasmes pamudināšanā uzreiz realizēt tos mākslinieciskos impulsus, kas pirmo reizi parādās tikai spēles procesā un neietilpst iepriekš izdomātā plānā. Tā nākas audzēknim jautāt, piemēram, “Kāpēc tu šeit neveidoji to salēninājumu, ko tev gribējās veidot?”, “Kāpēc tu neiedrošinājies šo akcentu ņemt tik spilgti, kā tev gribējās?”; pie tam pedagogam nepieciešama liela pieredze un sapratne, lai noteiktu, ka audzēkņa prātā tiešām bijusi vēlme veidot, piemēram, lielāku salēninājumu vai spilgtāku akcentu.

Pastāvīga kvalitātes paaugstināšana

Gadījumos, kad audzēknis vairākkārt atkārtu kādu skaņdarba daļu vai arī tikai teikumu un frāzi, ļoti būtiski iemācīt patstāvīgi prast vienmēr paaugstināt spēles kvalitāti. Šādas prasmes audzināšana ir grūts uzdevums: audzēkņiem raksturīgi apmierināties ar to aptuveno atskaņojumu, kādu viņiem izdodas panākt ja ne pēc pirmās, tad pēc otrās, trešās mācīšanās reizes, un turpmāk tikai “kalt” attiecīgo posmu, cenšoties pēc tā, lai posms “izdots pats no sevis”. Praksē sastopamies arī ar audzēkņiem, kas apmierinoši realizē uzdevumu pat pirmā, otrā atskaņojuma laikā, un turpmāk tikai samazina kvalitāti. Var secināt, ka abos gadījumos iznākumā nostiprinās ne vislabākais iespējamais spēles variants, bet tikai viduvējs.

Prasme paaugstināt (vai noturēt augstu) spēles kvalitāti daudzkārtējos atkārtojumos prasa rūpīgu audzināšanu. Bez prasmīgas iedarbības uz audzēkņa gribu un bez spējām izsaukt audzēknī sava veida “sportisku” interesi par savu spēli (uzaicinot sacensties pašam ar sevi), tāpat nepieciešams:

- Ļoti prasmīgi noteikt nepieciešamo atkārtojumu skaitu,
- Noteikt principu, ka atkārtojumus vēlams pārtraukt, ja pēc vairākiem izdevušiem mēģinājumiem iestājas grūti pārvarama spēles pasliktināšanās.

Vienmēr, kad nav pārlicības par patstāvīgu audzēkņa iespēju ātri atrisināt tehnisku uzdevumu, meklējama kāda pieeja uzdevuma iepriekšējam atvieglojumam. Kā tehnisku uzdevumu var saprast darbu pie grūtībām, kas rodas spēles tēlu sasaistīšanā un virknēšanā, mācīšanos no galvas, darbu pie kustību pakļaušanas spēles tēlam.

Neizdevušos mēģinājumu skaitu nepieciešams padarīt minimālu, tā kā neizdošanās piesārņo atmiņu, kā arī nostiprina priekšstatu par nepārvaramām grūtībām, kas nereti

saglabājas arī tad, kad praktiski grūtības jau tikušas pārvarētas, tā veidojot priekšnoteikumu iespējamajam jaukšanās procesam atbildīgā atskaņojuma reizē. Tāpēc neizdevušos mēģinājumu savā patstāvīgajā darbā var atļauties vienīgi pietiekoši pieredzējis audzēknis, kas izpratīs tehniskā uzdevuma saistību ar skaņdarba tēlu.

Prasība pēc iepriekšēja atvieglojuma, no pirmā acu uzmetiena, nav sarežģīta. Patiesībā tas ir ļoti komplicēti – ja spēlētā ieviesies nepakļaujams automātisms, tad visvienkāršākais veids, kā grūtības atvieglināt, ir salēnināt tempu; tas samazinātu automātismu, bet papildus šī darbība prasa vēl lielāku atmiņas un iztēles piepūli. Audzēkņi bieži vien saka: “Atļaujiet man izspēlēt ātri, tā man labāk sanāks”, kas nozīmē, ka ātrākā tempā audzēknis prot kaut kā paslīdēt garām grūtajām vietām, bet salēninātā tempā negribot nākas piedomāt par visām skaņdarba detaļām.

Audzēkņus dabiski apgrūtina arī izstrādājamo skaņdarbu sadalīšana mazos motīvos, kas nepieciešami, lai labāk aptvertu tehniskos uzdevumus dotajā posmā; audzēkņi bieži saka: “Man viss pēc kārtas iznāks labāk,” kas izskaidrojams ar to, ka īsā posmā (un sevišķi, sākot no “nepierasta” sākumpunkta) ievērojami samazinās spēles automātiskums un tiek pieprasīts uzmanīgāks iztēles un atmiņas process. Prasība spēlēt tikai vienas rokas partiju arī novērsīs spēles procesa automatizējušās saites un pieprasīs lielāku atmiņas un iztēles piepūli.

Prasme atvieglot tehniskus uzdevumus sevī ietver arī prasmi pakāpeniski, bet ne uzreiz atgriezties pie tehniska uzdevuma sākotnējā veida: pakāpeniski atgriezties pie normāla tempa, pakāpeniski palielināt posmu garumu, nevis spēlēt uzreiz visu skaņdarbu kopumā. Derīgi atkal un atkal atgriezties pie vienkāršoto uzdevumu veida, pie dažādām šī uzdevuma atrisināšanas pakāpēm.

Tālākā darba procesā, kad tehniskās grūtības it kā ir pārvarētas, nepieciešams periodiski atgriezties pie tehnisko problēmu risinājuma uzdevuma ar mērķi atkārtoti pārbaudīt un nostiprināt tehnisko izpildījumu (tas attiecināms gan uz kustību grūtībām, gan uz grūti atmiņā paturamiem posmiem). Tie objektīvie iemesli, kas īpaši katra atsevišķa skaņdarba materiālam, kas darba sākumā radīja to vai citu grūtību, turpina slēpti darboties arī tālāk un nemanot tie var ietekmēt sasniegto kvalitāti, ja netiek veikta atkārtota atsevišķu posmu pārbaude un nostiprināšana. Slēptā postošā darbība sākotnēji kādu laiku var tikt maskēta ar spēles automātiskumu, bet ļoti bieži kļūst redzama tieši atbildīga atskaņojuma laikā, kad spēles automātiskums neizbēgami atslābst tādu vai citu iemeslu dēļ. Sakarību starp automātiskas spēles atslābumu un atbildīgu uzstāšanos ne vienmēr saprot ne tikai audzēkņi, bet arī pedagogi, kas brīnās, ka pēkšņi koncertā nav izdevušās tās vietas, kas it kā rūpīgi izstrādātas. Tādējādi periodiska atgriešanās pie tehniskiem pamatuzdevumiem audzēkņa patstāvīgā darbā katrā skaņdarbā var kļūt par nodrošinājumu koncertatskaņojumam.

Ļoti svarīgs ieradums patstāvīgā darba procesā ir iespējami daudzkārt atgriezties pie skaņdarba sagatavošanas darba sākotnējā etapa – pie rūpīgas, atkārtotas teksta izpētes. Šeit, analogiski kā iepriekšējās atziņās par tehniskiem uzdevumiem, tie objektīvie iemesli, kas sākotnējā teksta izpratnes darbā sekmēja kādu nianšu neievērošanu (mazu atkāpju, akcentu, norāžu, mazu līgu robežu), tālākā darba procesā bieži izraisa nošu teksta it kā sīkumu aizmiršanu. Arī tempa palielināšana un aizraušanās ar mūzikas vispārējo kustību viegli iespaido audzēkni netīši atvieglot spēles kustības un darbības, netīši, dzirdei maz pamanāmi izmainīt skaņu augstumus (piemēram, akordu faktūras vidējās skaņas). Tāpēc pat pieredzējuši pianisti bieži lūdz citus pārbaudīt viņu spēli pēc nošu teksta, kā atzīmējis A.P.Ščapovs par pianista Artūra Šnābela biežajiem lūgumiem komponistam S.Maikaparam noklausīties viņa spēli Pēterburgas (tolaik Ļeņingradas) viesizrāžu laikā. [88]

Pedagogs var rosināt audzēkni patstāvīgā darbā vienam no svarīgākiem uzdevumiem klavierspēlē - prasmei vienmēr spēlēt ar “skaistu skaņu”. Cenšanās spēlēt ar skaistu skaņu ietver sevī precīzu skaņas stipruma gradāciju plānojumu, ieklausīšanos skanējumā, spēles kustību koordināciju, arī pazīstamo emocionālo izjūtu pacēlumu spēles laikā. Papildus tam neiztrūkstoši jāatceras par pašpārbaudi vienmēr spēlēt “saprātīgi”, tā, lai skaņas vienmēr kaut ko izteiktu, bet ne tikai sekotu viena otrai. Abas šīs prasmes iespējams audzināt, pēc profesora Leonīda Nikolajeva domām, “pedagogam savā klātbūtnē vispār nepieļaujot rupju vai bālu, neizteiksmīgu skanējumu, izslēdzot gan bezsatura, bālu pārrāpošanu no skaņas uz skaņu, gan bezsaturīgu, rupju izdauzīšanu.” [81] Dauzošas skaņas vislielākā bīstamība ir ievērojama tad, kad audzēkni mudina trenēties palēninātā tempā ar paaugstinātu skaņas stiprumu; nepieciešams iemācīt palēninātā - paskaļinātā spēlē attēlot izteiksmīgu, deklamējošu runu, nevis mehānisku taustiņu sišanu. Ja palēninātā spēle tiek vadīta ar samērā pieklusinātu skaņu, tai jābūt līdzīgai visu balsu izdziedāšanai. Vingrināties lēnā tempā, skaņas izteiksmīgi izdziedot – šāda prasība atrodas redzamā vietā viena no krievu pianisma skolas pamatlicēju – L.V.Nikolajeva pedagoģiski metodiskā sistēmā. [67]

Vienmēr spēlēt ar skaistu toni - deklamējot vai izdziedot katru skaņu, bet ne tikai nospiežot taustiņus, - šis princips neprasa plašu pamatojumu, - jo vairāk katrs patstāvīgā darba moments ietvers sevī atskaņošanas prasmes, jo lielākas izredzes, ka šīs prasmes darbosies arī atbildīgā atskaņojuma momentā; novēlota emocionāli paaugstināta tonusa ieslēgšana spēles procesā uz spēles motoriku bieži iedarbojas ārdoši, ja spēles kustības iepriekš reti ir funkcionējušas kontaktā ar emocionālu pacēlumu, kaut sākumā tikai nosacītu.

Tātad vispārējā koncentrēšanās jeb apdomāšanās procesa sadalīšana – iepriekšējā apdomāšanās, koncentrēšanās darba procesā un noslēdzošā apdomāšanās - katra ir atšķirīga domāšanas operācija. Iepriekšējā apdomāšanās prasa atmiņas mobilizāciju, atceroties to, kas

bija iepriekšējā stundā un iepriekšējā vingrināšanās procesā; koncentrēšanās darba procesā pieprasa augstu dzirdes aktivitāti spēles procesā, noslēdzošā apdomāšanās mobilizē uzstādīt nākošās dienas un patstāvīgā darba nākošā uzdevuma mērķus. Kopumā prasme apdomāties, pakāpeniski ietverot sevī prasmi spēlēt domās, klausīties skanējumu, paaugstinot kvalitāti un nepieļaujot paviršu, bezsatura skanējumu, atrodas primārā pozīcijā gan mākslinieciskās, gan tehniskās iztēles attīstības nodrošināšanā.

Krievu pianists un pedagogs Ļevs Barenboims (1906 – 1985) kā vienu no pamata principiem, kādu jāpiemēro skolēna patstāvīgā darba ievadīšanai klavierspēles zināšanu un prasmju apguvē, min pareizu spēles repertuāra izvēli. Skolotājam jāpalīdz saprast skolēnam, kā atšķirams augstas raudzes repertuārs jebkurā klavierspēles apguves procesa posmā. Vispirms skolēnu jāieinteresē par savas tautas mūziku, arī savas zemes komponistu darbiem, ar šīm intonācijām visvieglāk atvērt bērna muzikālo ieinteresētību agrā vecumā. Līdzās tautas mūzikai jāpiedāvā citu tautu, valstu, kontinentu, citas kultūrvides bagātības, lai paplašinātu muzikālo redzesloku. Īpašu vietu jāatvēl klasikas mantojumam klavierspēlē – ne šaurā stila izpratnē, bet slavenu komponistu devumam, kas pārdzīvojis laika pārbaudi. Vienlaikus ar klasisko mantojumu jāiepazīstina ar mūsdienu sasniegumiem, tomēr saglabājot samēra attiecības starp jauno, populāro, bet ne vienmēr dziļi pilnvērtīgo un kvalitatīvo un īstām mūzikas vērtībām, kas slēpjas tautas mūzikā un klasiskā mantojumā.[66; 208]

S. Ļahovickas un Ļ. Barenboima kopīgu pētījumu rezultātā radušies vērā ņemami metodiski paņēmieni patstāvīga darba ierosināšanai un intereses aktivizēšanai. “Palīdzēt iemīlēt mūzikas valodu, palīdzēt iemācīties pārdzīvot mūzikas valodas izteiksmīgumu, ievēdot bērnu skaņu pasaulē ar mūzikas klausīšanās palīdzību, ar spēlēšanu priekšā” [79]:

- Pirmajām apgūtajam mūzikas intonācijām jābūt “dzimtajai” mūzikas valodai - tautas mūzikas intonācijām,
- Meklēt intonācijas uz klavierēm, kas atbilst dažādiem raksturiem, noskaņojumiem, dažādiem objektiem, transponēt, patstāvīgi veidot tiešu saiti starp dzirdi un klaviatūru – “pirms nošu periods”(Dr. Suzuki principu pieņemšana), “bez nošu” periods – jebkurā apmācības posmā. Pianists, pedagogs un izcils nošu redaktors Aleksandrs Goldenveizers atzīst, ka „mācot bērnam notis, nekādā ziņā nedrīkst uzreiz spēlēt šīs notis, var tikai ar vienu pirkstu tās “paņemt”, nedomājot, ka spēlē klavieres, nedomājot par rokas nostādīšanu. Sākt patiesi spēlēt klavieres var bez notīm, vai arī tikai pēc tam, kad skolnieks labi atceras notis un to atrašanās vietu uz klavierēm. Ja viņam pēc “fa” pusstundu jāmeklē “la”, un viņu vēl spiež domāt par roku, un to, “ko” viņš spēlē, - tas ir pilnīgs trako nams.” Par „pēc nošu”

periodu A.Goldenveizers izsakās: “Vienmēr visu vajag spēlēt no galvas, un atcerēties no galvas,- tam gan apdāvinātam mūziķim, gan iesācējam skolniekam jābūt pirmajam darbam, primāram darba paņēmienam, tiklīdz ir izskatīts teksts. Vispirms jāmacās no galvas, un pēc tam jāmacās gan tehniski, gan izteiksmīgi, gan visu pārējo, nevis otrādā secībā.” [71; 7., 11]

– Etīdes un vingrinājumi, lai rastos liela nošu teksta pieredze un pirkstu paņēmienu pieredze,

– Ansambļu spēle, kas palīdz apvienoties vienas vai vairāku specialitāšu izpildītājiem, panākot atbildības sajūtas pieaugumu, ieinteresētību spilgta repertuāra ziņā.

Karla Orffa (Carl Orff) skolas metodiķe Frīda Lebenšteina (Friede Lebenstein) grāmatā “*Pirmā klavierstunda*” (“Der erste Klavierunterricht”) piedāvā metodisku shēmu, audzēkņa ievadīšanai patstāvīgā darbā skaņdarba apgūvē:

Skolotājs spilgti nospēlē skaņdarbu. Skolēns pēc dzirdes nosaka skaņdarba struktūru – homofona vai polifona faktūra, mažors, minors, skolotājs ievada skolēnu mūzikas formas izpratnē, cik daļas, kādi posmi. Atsevišķi tiek aplūkots taktsmērs, ritma grupas, melodijas lēcieni, harmoniskās funkcijas, pavadījuma veids.

Pirmais patstāvīgā darba posms ir ritma partitūras lasīšana, ar skolēna un skolotāja vienošanos kopīgā ritma zīlbu izrunā. Darbu papildina melodijas dziedāšana ar ritma zīlēm, ar solmizācijas zīlēm, ar nošu nosaukumiem, ar pieņemtiem vārdiem, ar dungojamo patskani, pēc tam patstāvīgais darbs padziļinās, visus šos veidus iemācoties no galvas.

Nākošais posms ir rokas spēles kustību apguve- uz galda, vienlaicīgi dziedot melodiju, kas palīdz saistīt dzirdes priekšstatus ar pirkstu kustībām. Ja melodiju tūlīt izpilda uz klavierēm, pārtrūkst saite starp iekšējās dzirdes priekšstatiem un pirkstu jūtīgumu pieskāriena izvēlē.

Tālāk tiek piedāvāts spēlēt šo melodiju uz klavierēm, no visiem taustiņiem, visās tonalitātēs, pat mainot aplikatūru, kur nepieciešams. Darbs pilnveidojas radoši, pievienojot melodijai dažādu tipu pavadījumus, skolotājam iedrošinot skolēnu meklēt individuālus variantus. Sevišķs patstāvīgā darba posms ir melodijas izpildījumu uzticēt kreisajai rokai, un ar labo veikt improvizācijas pavadījumus. Melodijas iekšējo izteiksmīgumu atjauno, dziedot to ar balsi, un pavadījumu atskaņojot ar abām rokām. Noslēdzošie pārbaudes posmi ir spēlēt, neskatoties uz klavierēm, un pierakstīt skaņdarbu neskatoties.

Polifona skaņdarba apguves procesu raksturo iepriekšējais darbs atsevišķi pie katras balss, pievienojot katras balss apguves secībai arī pakāpju izjūtas nostiprināšanu. Tāpat ar visiem dziedāšanas paņēmieniem katru balsi iemācās no galvas. Skolotājs stāda priekšā polifonisku skaņdarbu kā nelielu ansambli, kur skolnieks pats būs diriģents, vienu balsi dziedot, skolnieks pulsē (taktē)noteiktajā metrā. Pēc patstāvīgā darba stundā notiek “ansambļa mēģinājums, kur skolēns dzied vienu balsi, skolotājs otru, tāpat skolēns rāda ar roku zīmēm vienu balsi, skolotājs otru. Par interesantu autore F. Lebenšteina uzskata jau izcila komponista Johana Sebastiana Baha ievēroto pedagoģisko metodi pierakstīt polifono skaņdarbu – noteikti no galvas, ka arī pierakstīt ar solmizācijas¹ zīlēm, ar pakāpju nosaukumiem. Tad no šāda alternatīva nošu materiāla skolēns patstāvīgi apgūst ritmu, klauvējot to, spēlējot daudz balsīgi uz klavierēm pēc pakāpju pieraksta, transponējot visās tonalitātēs. Darbs turpinās ar pazīstamākajiem paņēmieniem – vienu balsi dziedāt, citas spēlēt, visas balsis spēlēt uz galda, vienu no tām dziedāt, pēc tam arī vienu balsi dziedāt ar iekšējo dzirdi, citas spēlēt uz galda. [86]

Pianists Jozefs Hofmans patstāvīgo darbu pie skaņdarba apguves iedala četros posmos:

- Skaņdarba teksts bez instrumenta (notiek skaņdarba analīze ar iekšējo dzirdi), kad tiek noteikts pamata raksturs, līdzekļi, ar ko panākts šāds raksturs, mākslinieciskā tēla attīstības īpatnības, tiek atklāta skaņdarba pamatideja, noteikta autora pozīcija un ieskicētas paša attieksmes un domas par skaņdarba tēliem.
- Skaņdarba teksta izpēte pie instrumenta – tiek atklāts raksturs īstajā tempā, nepievēršot uzmanību varbūtējām neuzmanības kļūdām, tiek paveikts “izstrādāšanas” posms – atrasti atbalsta punkti, aptvertas grūtās vietas, izstrādāta aplikatūra, automatizētas neērtās kustības.
- Instruments bez skaņdarba teksta (bez notīm) – kad skaņdarbs tiek nostiprināts atmiņā kopumā, meklētas un apzinātas asociācijas. Atkārtot skaņdarbu ir jēga tikai tad, ja atkārtojot tiek atrasts kas jauns.
- Skaņdarbs bez instrumenta, bez teksta. Tas ir pats grūtākais patstāvīgā darba posms, kad jābalstās uz iekšējo dzirdi, jāspēj dzirdēt periodu, pat visu skaņdarbu iekšēji.[72 ;223]

Arī pašlaik ļoti aktīvi strādājošais pieredzējušais pedagogs profesors Valdis Jancis dod padomus skaņdarba patstāvīgam mācību procesam – mācot audzēkņiem analizēt skaņdarbu: “Vispirms jānosaka, no kādiem galvenajiem motīviem skaņdarbs būvēts; kādu noskaņu un

¹ Solmizācija – melodiju dziedāšana ar Gvido d’Areco ieviestajiem heksakorda pakāpju nosaukumiem (do, re, mi, fā, sol, la, si)

raksturu maiņa notiek skaņdarba gaitā, kā izkārtoti dažādi motīvi, kāda to mijiedarbības jēga. Tas ir kā dzejā – iejusties, atrast ritmu, uzsvarus, un intuitīvi sajust pamata noskaņu.” Pēc šiem ieklausīšanās procesiem “nepieciešams meklēt pareizos, atbilstošos mūzikas izteiksmes līdzekļus, lai izteiktu domu precīzāk, dziļāk, lokanāk.” Profesors iesaka izsekot vissīkākajām detaļām, piemērojot katrai visdabiskākās roku kustības, pirkstu noteiktību un izteiksmi. [39]

Patstāvīgais darbs pie skaņdarba- sākotnējais posms

Pēc F.Kuperēna, A.P.Ščapova, S.Savšinska, V.Kalniņas, I.Štrauses atzinumiem, salīdzinošā aspektā ar personīgo pedagoģisko pieredzi sākotnējais patstāvīgais darbs pie skaņdarba sevī ietver:

- Ritmiski - skaņkārtisko kontūru izpratni (augstumus, ritmiku elementārā izpratnē);
- Norāžu analīzi un izpratni;
- Pamata tehnikas veidu analīzi (aplikatūra, spēles paņēmieni);
- Svarīgāko izteiksmes elementu tiešu atklāšanu;
- Sākotnējo skaņdarba konteksta izpratni ar izpildījuma ieskicējumu, vadoties no muzikāli teorētiskās analīzes.

Pieredzējis pianists ar labu iekšējo dzirdi var veikt sākotnējo darbu pie skaņdarba, pat nepieskaroties instrumentam, ja nesastopas ar jaunu, līdz tam nepazīstamu stilu. Mūzikas skolas audzēknim pedagogs vispirms palīdzēs veidot prasmi iepazīties ar ritmiski – skaņkārtisko skaņdarba uzbūvi.

Iepazīties ar aptuvenām vispārējām mūzikas kontūrām mūzikas skolas vecāko klašu audzēknim iespējams, labi lasot no lapas, tādējādi pielietojot pat arī “summējošo” spēli – tempu, iespējami tuvu īstajam, ar mazu skaitu apstāju un labojumu (lai nezaudētu kopīgo mūzikas gaitu), ar dažiem salēninājumiem, ar nedaudziem vienkāršojumiem grūtajās vietās. Jaunāko klašu audzēknim pirmā vispārīgā iepazīšanās ar skaņdarbu iespējama pedagoga izpildījumā.

Par muzikāli – teorētisko analīzi, kas kalpotu par pamatu izpildījuma ieskicēšanai, lielākā vai mazākā mērā atbildīgs pedagogs, kā viņš atklās šo skaņdarba iepazīšanas procesu audzēknim.

Kas attiecas uz precīzu skaņu raksta kontūru apzināšanos, audzēkņiem patstāvīgā darbā nav piemērots neviens cits paņemiens kā “teksta izpratne”, kas apvienota ar norāžu izpētīšanu un izprašanu, ar izteiksmīguma elementu atklāšanu, pie tam paturot prātā, ka darba sākuma posmā katra “gadījuma” neprecizitāte var izsaukt tēlu veidošanās izkropļojumu; kļūdas,

pieļautas pirmajā brīdī, nereti stingri iesakņojas un spēcīgi bremzē skaņdarba apguves procesu.

Mazāk apdāvinātiem audzēkņiem teksta apguves process ir grūts galvenokārt tāpēc, ka uzmanība tiek sadalīta uz veselu rindu nošu teksta detaļu – uz nošu zīmju atšifrēšanu, uz klaviatūras izvietojuma un skanēšanas apzināšanos, ritmikas atšifrēšanu un izpratni, aplikatūras un artikulācijas pielietojuma niansēm, norāžu ievērošanu, un visbeidzot, savu kustību apzināšanos. Audzēknim ir psiholoģiski grūti šajā procesā apstāties pie sākumā uztvertās muzikālās domas, kad gribas spēlēt tikai uz priekšu, un tikai ar gribas piepūli iespējams pašam sevi apstādināt, apdomāt, izskaidrot, izlabot, saprast.

Pirmā patstāvīgā darba prasme, ko pedagogs palīdzēs audzēknim apgūt un pielietot, - prast savu spēli apstādināt ne tikai pie skaidri jūtamas kļūdas, bet arī pie jebkuras, pat vismazākās neizpratnes vai šaubām (“kaut kā neīsti skan”). Nepieciešamā dzirdes kontrole, realizējot skanējumu, apgūstama nepavisam ne viegli – daudzas disonējošas saskaņas un harmoniju maiņas lēnā teksta apguves procesā nepavisam neliksies “skaistā skanējumā”. Tādēļ audzēknis var tikt mudināts, no vienas puses, rūpīgi sekot tam, lai skanētu skaisti, pie katra disonējoša skanējuma rūpīgi pārbaudot, vai izlasīta īstā nots un atrasts īstais taustiņš. No otras puses, par audzēkņa uzdevumu var kļūt izpratne, ka iegūtais skanējums – pat pie visrūpīgākās pārbaudes – ne jau vienmēr sākumā liksies skaists.

Parasta sākotnējā skaņdarba apguves procesa kļūda audzēkņu patstāvīgajā darbā – pat uzmanīgiem audzēkņiem – ir tā, ka viņi izlabo ievērotu kļūdu un spēlē tālāk, negriežoties atpakaļ, vai arī atgriežas pie sākuma tiklīdz kā tikai kaut kas nav izdevies, neaptverot, kas tad īsti neizdevās. Gan viens, gan otrs darba paņēmieni dod sliktu rezultātu – kļūdas var parādīties atkal un atkal, un audzēknis sāk tās pamazām ignorēt; savukārt kļūdas ignorēšana ir pirmais solis ceļā uz kļūdas nepamanīšanu vispār. Un otrādi – rūpīgi nostiprināts kādas pamanītas kļūdas labojums – atbrīvojot daļu uzmanības apjoma – ved pie citu kļūdu ievērošanas, kas agrāk varbūt nebija pamanītas. Atgriešanās pie skaņdarba (vai skaņdarba daļas) sākuma katrreiz, kā labota kļūda, tāpat nelabvēlīgi ietekmē skaņdarba teksta apguves procesu – pirmkārt – bezgalīgi pagarinot teksta apguves procesu, otrkārt, aktivizējot nerūpīgu, steidzīgu spēli iepriekšējā posmā (no sākuma līdz kļūdas atrašanās vietai). Tāpēc audzēkņa patstāvīgam mācību procesam klavierspēlē nepieciešams audzināt ieradumu “atgriezties noteiktā attālumā”, piemēram, aptuveni vienu līdz astoņas taktis atpakaļ. Visatbilstošāk pēc profesores Valdas Kalniņas atzinuma, pakāpeniski palielināt “atgriešanās” posmu: - pirmā reizē pietiekoši atgriezties vienas takts robežās, otrā dienā – kad parādās mazāk kļūdu – atkāpties pa divām taktīm, u.t.t. [17]

Bez labojošajiem pieturas punktiem skaņdarba apguves pirmajā posmā pedagogs var aicināt audzēkni veidot “uzmanības” pieturas punktus – jāaudzina prasme apstāties visos gadījumos, kad audzēknis jūt, ka nepaspēs pareizi aptvert tuvāko skaņu grupu; tomēr jāuzmanās, lai šādi pieturas punkti nelabojami nekļūtu par ieradumu, tādēļ otrā, trešā reizē jācenšas nospēlēt gludi.

Pedagoģiskā darba praksē mūzikas skolā bieži nākas sastapties ar uzskatu, ka vēlamais skaņdarba sākuma apguves temps ir tik lēns, lai audzēknis varētu neapstājoties nospēlēt visu skaņdarbu vai veselu tā daļu, nepieļaujot spēlēt ne kļūdas, ne apstāšanos. Tik lēns temps veido pilnīgu spēles jēgas zudumu, bez tam grūtās vietas arī lēni spēlējot, tomēr paliks nosacīti grūtās vietas. Pamatojoties uz pieredzi, pedagoģes Irēnas Štrauses praktiskā darbā ar audzēkņiem sevi attaisnojis princips, audzināt un pieprasīt no audzēkņa patstāvīgā darba:

- Lai audzēknis sadala skaņdarbu posmos, vajadzības gadījumā, pat nelielās frāzēs, kas pakāpeniski var tikt palielinātas;
- Lai audzēknis katru posmu spētu vispirms nospēlēt “prātā”, sastādot sev domās vismaz aptuvenu skaņu un kustību attēlu par noteikto posmu.[50]

Sadalītos posmus ieteicams pakāpeniski uzslāņot citu citam, lai izbēgtu no pārrāvumu veidošanās un nosacītām robežām starp darba procesā veidotajiem daļījumiem.

Ja klases darbā parasts spēlēt skaņdarbus pa balsīm vai pa partijām (katras rokas nošu raksta faktūru), tā panākot ātrāko izteiksmības līdzekļu apguvi, tad tāpat arī patstāvīgā darbā skaņdarba apguvi iespējams sākt no mācīšanās pa atsevišķām balsīm un partijām, kas nodrošina sava veida garantiju pret skaņdarba tēla priekšstatu piesārņošanu.

Ļ.V.Nikolajevs atzīmē, ka par ļoti svarīgu ir uzskatāms aspekts, lai audzēkņa patstāvīgā darbā atsevišķu balsu un partiju spēle turpinātos arī tad, kad audzēknis jau spēlēt pilnu skaņdarba faktūru, jo apvienojot atsevišķās balsis un partijas, bieži veidojas:

- Aplikatūras neprecizitātes, ko izsauc ķermeņa simetriju saglabājošās zemapziņas vēlēšanās spēlēt ar vienādiem pirkstiem abās rokās;
- Artikulācijas neprecizitātes, – no roku simetrijas prasības kustību vienotībā;
- Balsvedības neprecizitātes, ko izsauc mehāniskas grūtības vienlaicīgi pieturēt dažādus taustiņus, apvienojot vienas rokas partijā divas balsis.[81]

Ieradums un prasme nepārtraukti atgriezties pie atsevišķu partiju spēles arī tad, kad tiek atskaņots skaņdarbs ar pilnu balsvedību ievērojamā ziņā garantē, ka audzēknis agrāk vai vēlāk ievēros neprecizitātes, kas rodas balsu savienošanas vai partiju apvienošanas procesā un izlabos tās.

A.P.Ščapovs atzīmē, ka skaņdarba apguves procesa sākumposmam ir kāda ļoti nozīmīga, bet mūsdienās gandrīz aizmirsta īpašība – audzēkni vēlams mudināt, izņemot īpašus gadījumus, vispār neskatīties uz klaviatūru, bet visus labojumus izdarīt, atrodot vajadzīgo taustiņu ar dzirdes un taustes palīdzību; tā reizē tiek trenēta gan dzirdes sfēra, gan telpiskā orientācija klaviatūras robežās ar kustību sajūtu palīdzību; bez tam audzēknis pārstāj ar acīm “pazaudēt tekstu”, kas tik bieži atgadās maziem un mazāk apdāvinātiem audzēkņiem. [90] 18. gadsimtā aizliegums skatīties uz klaviatūru aptvēra ne tikai pirmo skaņdarba apguves procesu, bet pat publisko uzstāšanos, kā to skaidro Fransuā Kuperēns (1668—1733) [26]. Sekojošā pianisma metodikas attīstība dabiski noliedza pedantisko šīs prasības ievērošanu, taču daļēji šīs metodes pielietošana iespējama daudzos darba posmos arī šodienas klavieru pedagogijā.

Skaitīšanas balsī paņēmiens ir atzīstams kā neaizstājams savā vietā audzēkņu patstāvīgajā darbā, darba pie skaņdarba pirmajā posmā. Vecāko klašu audzēkņiem tas kalpo kā noteikts pašpārbaudes paņēmiens. Pedagogs stingri pretosies audzēkņu tendencei skaitīšanu balsī uzskatīt par bērnišķīgu lietu.

Pārrunājot pedagogisko darbu mūzikas skolas pedagogu vidū, jāatzīst, ka ļoti svarīga, taču praksē reti vērojama ir prasme sākt skaitīšanu balsī vienu – divas taktis pirms spēles sākuma, jeb “tukšās takts izskaitīšana”. Šī prasme, kas nes pozitīvus augļus ansambļu un kolektīvas muzicēšanas praksē, pozitīvi pielietojama arī audzēkņu patstāvīgā darba procesā, solo skaņdarbu apgūvē.

Jaunāko klašu audzēknim patstāvīgā darba pie skaņdarba apguves sākumposmā process var tikt pilnveidots ar palīgpaņēmienu palīdzību: plaši pielietojams paņēmiens mūzikas skolu praksē var būt ritmiskā zīmējuma izklauvēšana atsevišķām balsīm pirms spēles sākšanas. Retāk pielieto divu balsu izklauvēšanu reizē. Noderīga ir ritma analīze ar vārdiem, aptverot visas balsis reizē, kad audzēknis stāsta, kas notiek ritma jomā uz katra “skaitāmā balsiena” un starp skaitāmiem vārdiem – kura balss pāriet uz citu skaņu, kurā balsī turpinās iepriekšējā skaņa, kāda balss pārstāj skanēt, un tamlīdzīgi.

S.I.Savšinskis ieteicis interesantu paņēmienu, kuru nosauc par “ritma unifikāciju” jeb vienādošanu, kad ilgstošās skaņas tiek sadalītas vairākās vienādās īsākās, līdzīgās kaimiņ balss nošu ilgumiem), un pauzes tiek aizpildītas ar atkārtotām kāda akorda vai balss skaņām ar līdzīga ilguma notīm; tādā veidā audzēknis maksimāli uzskatāmi apzina laika ilgumu.[85]

Vienkāršākais veids, kā jaunāko klašu audzēkņiem iepriekš atšifrēt nošu zīmes, ir balsī izlasīt visas notis katrā partijā un balsī (akordus lasa no apakšas uz augšu). Parasti šo paņēmienu pielieto tikai pašā klavierspēles apmācības sākumposmā, tomēr patstāvīgā darbā

nošu lasīšana balsī lieti noder arī turpmākā mācību procesa gaitā; pie tam audzēkņus var mudināt patstāvīgi attīstīt prasmes lasīt arvien ātrākā un ātrākā tempā, atbilstoši skaņdarba raksturam. Nošu lasīšanu var variēt, nomainīt vai apvienot ar intervālu nosaukšanu starp balsīm vai starp partijām.

Apzināties skaņdarba zīmējumu uz klaviatūras nav tas pats, kas atšifrēt nošu zīmes: jaunāko klašu audzēknis, arī nosaucot pareizi nošu zīmes, ne vienmēr uzreiz spēj atrast pareizo taustiņu. Šeit noderīgs paņēmieni nospēlēt vienu balsi ar vienu pirkstu (atbrīvojot audzēkni no uzmanības sadalīšanas, saskatot pareizu aplikatūru), ārpus ritma robežām, balsī nolasot katru skaņu pirms to nospēlēt uz klaviatūras (kaut arī bērniem vienkāršāk šķiet nosaukt pēc nospēlēšanas). Iespējams uzzīmēt skaņdarba zīmējumu telpā – izlikt punktus uz taustiņiem ar zīmuli vai uzlikt uz tiem mazus krāsainus punktiņus, tikai kā kustību brīvības un motorikas attīstībai traucējošiem šādiem punktiem nevajadzētu palikt ilgāku skaņdarba apguves laiku.

Pamata paņēmieni, kā patstāvīgā darbā iespējams ar dzirdes priekšstatiem apgūt skaņu raksta zīmējumu, ir absolūti neklūdīga, “uzmanīga”, piesardzīga spēle. Dabisks palīgpaņēmieni ir solfedžēšana, ar intonācijas atbalstu uz klaviatūras. Sistemātiskā patstāvīgā darba procesā iespējams panākt, ka audzēknis apgūst visa skaņdarba nošu teksta spēli, vienlaicīgi spējot solfedžēt vienu no balsīm. Bez tam audzēknis pastāvīgi izpratīs, ka lēnā tempā teksta apguves procesā ne tikai uzmanīgi jāklausa katra skaņa, ko intonē dzirdes priekšstati caur pirkstgalu, bet arī domās “jāstādās priekšā” katra nākošā skaņa, koncentrējoties dzirdes priekšstatiem un iztēlei (apdāvināti audzēkņi to dara zemapziņā).

Aplikatūras apzināšanās ir analogiska nošu zīmju atšifrēšanai – audzēknis patstāvīgajā darbā var apgūt prasmi skatoties notīs nosaukt aplikatūru, tā palīdzot attīstīties kustību iztēlei. Nākošais paņēmieni varētu būt teksta spēle bez ritma, ar iepriekšēju aplikatūras nosaukšanu balsī. Tāpat pedagogi praktizē pirkstu bez skaņas kontaktēšanos ar taustiņiem, attīstot spēju apspiest vēlmi ātrāk izdzirdēt nākošās skaņas, kas ir viens no pamata šķēršļiem rūpīgai teksta vispārīgajai apguvei.

Palīgpaņēmieni aplikatūras apzināšanā ir tās vārdiskā analīze – secīga norāde uz katru vietu, kur roka tiek nocelta (ja skaņdarbs galvenokārt ir saistītā spēles paņēmienā legato), vai arī otrādi – parādot un nosaucot visus punktus, kur notiek saistīta pirksta pārlikšana / palikšana, vai vispār atrodas saistījums (ja pārējais skaņdarbs galvenokārt ir nesasaistītā spēles paņēmienā non legato).

Autora norāžu apzināšanā audzēkņu patstāvīgā darbā nav īpašu grūtību, ja vien pedagogs jau no apmācības sākumposma tam vienmēr pievērš pietiekošu uzmanību, seko, lai termini

tiktu izrakstīti un tulkoti mācību burtnīcā, lūdz, lai audzēknis laiku pa laikam izlasa un skaidro visas piezīmes, kas atrodami repertuārā esošajos skaņdarbos.

Konstatēts, ka sākotnējā patstāvīgā darbā pie skaņdarba par kvalitatīvu uzskatāma iespējami rūpīgāka iedziļināšanās nošu tekstā, norādēs un aplikatūras pierakstos. Svarīgāk panākt pirmreizēju nekļūdīgu skaņdarba spēles paņēmieni, aplikatūras, norāžu, ritmikas un skaņu augstuma uztveri un atskaņojumu, kaut arī tas būtu ilgāks audzēkņa patstāvīgs un sadarbības ar pedagogu darba process, kas iespējami samazinātu kļūdu labošanas un otrreizējas darba veikšanas gadījumus.

Patstāvīgais darbs pie skaņdarba- vidējais posms

Sākotnējo patstāvīgā darba posmu pie skaņdarba var uzskatīt par pabeigtu, ja audzēknis prot nospēlēt skaņdarbu uzmanīgā tempā pa posmam (iepriekšēji apdomājoties un sagatavojoties katram etapam), pieļaujot nelielu skaitu salēninājumu grūtajās vietās, nelielu skaitu labojumu un apstāšanos. Spēle jau kļuvusi pārdomāta, izprasta, un kādā ziņā – izteismīga. Sākotnējā mācību posmā iespējami daži pagaidu atvieglojumi nošu tekstā, piemēram, melismu izlaidumi. Tomēr sākotnējo etapu nevar uzskatīt par apgūtu, ja tiek pieļautas nepamanītas kļūdas nošu augstuma, ritmikas, aplikatūras un artikulācijas ziņā.

Darbā pie skaņdarba vidējā posma salīdzinošā aspektā pētīti L.V.Nikolajeva, J.Hofmana, A.Goldenveizera, I.Braudo, S.Maikapara, I.Štrauses, J.Davidovas atzinumi par iespējamiem pedagoģiskā darba paņēmieniem, kas var tikt realizēti audzēkņu patstāvīgā darba optimizēšanai.

Pedagogam organizēt audzēkņa patstāvīgo darbu pie skaņdarba iestudēšanas nākamā, vidējā posmā ir sarežģīts process. Pēc I.Štrauses pieredzes audzēkņa priekšā atrodas vesela rinda uzdevumu:

- Spēles “saķēdēšana”, tas ir, līdzenas un šķietami bez grūtībām atskaņotas spēles prasme – gan pēc notīm, gan pēc atmiņas; īpaši izceļot divus pamata uzdevumus - pārvarēt kustību grūtības un brīvi saistīt un sarindot spēles tēlus. Arī profesors S.Maikapars uzskatījis, kā atzīmē I.Štrause, ka līdzena un saturīga spēle pēc notīm iespējama tikai daļēji zinot skaņdarbu pēc atmiņas.
- Iedziļināšanās spēles izteismīgumā: prasme reljefi, pārliecinoši, saturīgi atskaņot lielus, mazākus un sīkos kontrastus un nianšes, pareizi formēt ievadus, kulminācijas, noslēgumus, cezūras, pārejas, spēlēt piemērotā tempā un atbilstošajā raksturā, ar nepieciešamo emocionālo noskaņojumu.

- Skanējuma precizēšana: uzsvāru un skaņas iztrūkumu iznīcināšana, skaņas stipruma sabalansēšana vertikālē, vajadzīgo kolorītu atrašana, arī - pedalizācijas precizēšana.
- Ritmikas precizēšana: sīko paātrinājumu un salēninājumu sabalansēšana, sīku ritma priekšlaicīguma kļūdu izslēgšana (vienādā ziņā gan melodiskām skaņu līnijām, gan pasāžām, gan figurācijām); vienāda tempa sasniegšana visā skaņdarbā.[50]

Bez tam, pedagogs pamudinās audzēkņi iespējami bieži atgriezties pie teksta elementārās precizitātes pārbaudes.

Mūzikas skolās bērni jau klavierspēles apguves mācību sākumposmā sastopas ar nepieciešamību veidot klavierspēles procesam nepieciešamās zināšanas, kas nodrošinātu klavierspēles izglītības programmu galveno uzdevumu patstāvīgu izpildi, tai skaitā apgūt pamata terminoloģiju mūzikā, apgūt priekšstatu un attīstīt orientēšanās prasmes žanros, stilos, mūzikas formas un komponistu daiļradē. Klavierspēles apguves procesā sastopoties ar tiešu mūzikas terminoloģijas un elementārteorijas pamatjautājumu pārbaudi, bērni nereti iekal nepieciešamos jaunus mūzikas terminus, nesaistot tos ar klavierspēles prasmēm, izpildījuma, dinamikas, tempa, ritma, skaņdarba formas un stila jautājumiem. Savā praksē izveidota mūzikas terminoloģijas mācību darba pieeja – iespēju apgūt tieši repertuārā esošo skaņdarbu raksturojošo terminoloģiju, atceļot audzēkņiem nepieciešamību kalt no galvas noteiktu skaitu, bet nelietderīgus terminus. Veidojot patstāvīgi veicamu uzdevumu darba lapas, tika izvirzīts pedagoģisks uzdevums ieklausīties, pārdomāt savā repertuārā esošo skaņdarbu skanējumu saistību ar pievienotajiem norādījumiem, mūzikas terminiem, būt uzmanīgiem pret autora skaņdarbam noteikto ideju, un tā satura atklājumu dažādajos mūzikas izteiksmes līdzekļos. Papildus piedāvāti uzdevumi, kas rosinātu audzēkņus ieklausīties un izprast apkārt esošo skaņu sistēmu, savā pieredzē esošo spilgtāko skaņu izraisīto pārdzīvojumu. Audzēkņi tika aicināti pastāstīt par savu koncerta pieredzi ārpus mūzikas skolas nodarbībām, par patstāvīgi apgūtajiem skaņdarbiem ārpus repertuāra programmas, par praksi “atrast uz klavierēm” bez nošu starpniecības, par patstāvīgu pavadījumu spēli, aprakstīt koncertu, teātru, izstāžu, filmu, apkārt skanošās mūzikas sniegtos iespaidus. Šādas darba burtnīcas tika veidotas saviem klavieru klases audzēkņiem četrus gadus, rosinot viņu patstāvīgo izpratni par mūzikas izteiksmes līdzekļu zināšanu un klavierspēles praktisko prasmju saistību.

Kā vēl kādu patstāvīgu darbu papildinošu aktivizēšanas metodi Ļ. Barenboims apraksta pakāpju mācīšanu, ar šīs metodes palīdzību paveras plašas improvizāciju un radošās muzicēšanas aktivitātes iespējas, ko pedagogs Ļ. Barenboims min kā nākošo metodi. Īpaši

autors izceļ skolēna dotās mūzikas atbildes prasmi skolotāja melodiskām improvizācijām, kā pamatveidu prasmei mūzikas materiāla analīzē. [66; 208]

Viņam pievienojas Argentīnas pedagogs V. Hensī de Hainza, (Henzi d'Hainsa) sakot, ka „muzikālā improvizācija, no mūsu redzes viedokļa, ir vienīgais ceļš, kā veidot dziļu personisku kontaktu ar mūziku un to instrumentu, uz kā izpilda mūziku. Tas nenāk pats no sevis. [...] Tas veidojas aktīvas „dzirdes“ darba rezultātā.” [67; 211] Dž. Vilidžs (John Willige, Lielbritānija) akcentē, ka pēdējā laikā mūzikas sacerēšana, saukta par radošo muzicēšanu, kļūst par tipisku bērnu muzikālās audzināšanas līdzekli. Paša muzikālā daiļrade kalpo vairākiem mērķiem arī to iespēju izpratnē, ko improvizēšana un sacerēšana dod bērniem – domu un jūtu izteikšanai par apkārtējo pasauli un muzikāli tehnisko iespēju paplašināšanas iepazīšanai. [66]

Pedagoģe M. Pšihodziņskaja (Maria Psichodzinska, Polija) piekrīt šim viedoklim, ilgstoši pētot un secinot, ka “bērns, kam nepieciešams veidot vienkāršu skaņdarbiņu ar dotajiem vārdiem, ritmu, frāzējumu, pavadījumu, sitamo instrumentu izmantojumu, savas mūzikas pielāgošanu dzejai, dot nosaukumus noklausītajai mūzikai, pārveidot muzikālā skaņdarba formu, pārveidot kustību sistēmu dziesmiņai, - aktivizē savu prātu, veic uzdevumu, individuāli atrodot savu pieeju, pierodot pie patstāvīgas mākslinieciskās izteikšanās iespējām un iegūst ticību saviem radošajiem spēkiem. Šī darbība iespaido un tiek pārnesta uz visiem domāšanas aspektiem. [...] Bērnu muzikālā pašdarbība ir sevišķas uzmanības priekšmets mūsdienu pedagoģijā.” [87]

Darbā “Metodiskas rekomendācijas klavieru spēles apmācībai” profesore Tamāra Bogdanova atzīmē vairākus improvizācijas veidus kā audzēkņu patstāvīgu klavierspēles prasmju apguves paņēmienus, organizējamus nodarbībās un rosinātus mājas darbu patstāvīgiem vingrinājumiem:

- elementārā improvizācija – kad bērns klavierspēles apguves sākumposmā cenšas emocionāli un tembrāli attēlot kādu muzikālu tēlu, ”izmantojot jau radušos iekšējās dzirdes priekšstatus, pakāpeniski pieaugot iespējām, tāpat kā pieaug instrumenta spēles tehniskās iemaņas”,
- tematiskā improvizācija – kad bērns izlieto savu spēju emocionāli pārdzīvot skanējuma raksturu, “improvizācijas rodas kā attēli dažādiem bērnam tuvu un pazīstamu parādību raksturojumiem,”
- improvizācija uz dažādu dotu mūzikas valodas elementu pamata, kas “disciplinē fantāziju, attīsta spējas veidot mūzikas priekšstatus noteiktos ietvaros – satura un /vai formas vienībā,”

- improvizācija uz dzejoļa vai tēlotājas mākslas darbu ierosinājumu pamata,
- sižetiskās improvizācijas, kad tiek doti tēlu, personāžu un notikumu muzikālie raksturojumi, vērtējumi par rezultātu, to nosaka “dažādo tēlu savstarpējo sakarību atklāšanas prasmes” mūzikas valodas izteiksmībā. [33; 6]

Kā patstāvīgu klavierspēles prasmju apguves līdzeklis tiek uzskatīta gammu spēle. Mācību programmas paredz gammu ieskaiti pirmās klases otrajā pusgadā, taču praktiski novērojumi liecina, ka jāpiekrīt japāņu pedagoga Š. Suzuki metodikā ietvertajam padomam: “Skolotājam jāredz, kad skolēns ir sagatavots gammām.” [60] Krievu pedagoģe N.Korihalova pirms gammām iesaka spēlēt dažādus vingrinājumus pirkstu palikšanai un pārlikšanai. [75] Vingrinājumu un arī gammu spēli daudzi pedagogi uzskata par patstāvīgi veicamu darbu, bet šis patstāvīgi veicamais darbs ir nogurdinošs un neinteresants bērniem, jo prasa vairākkārtīgus atkārtojumus, kas bieži vien nav motivēti. Praktiski pedagogiem un vismaz humora pilniem bērniem var tikt pielietoti Valdas Kalniņas izteiktie atzinumi par atkārtojumiem: “nepieciešamie atkārtojumi nedrīkst sekot viens otram bez pārtraukuma, jo tā tie drīz vien kļūst mehāniski un izslēdz apziņas kontroli. Arī psihiskos – redzes, dzirdes un kustību analizatorus šāda vingrināšanās drīz vien notrulina. Starp atkārtojumiem nepieciešama pauze. Sevišķi nelabprāt to ievēro bērni, kas atkārtojumus klāj burtiski vienu uz otra, bez jebkādas jēgas. Ja vēl seko neizdošanās, pieaug temps un līdz ar to pauze kļūst vēl īsāka. [...]Lai patstāvīga darba gaitā piespiestu sevi ievērot nepieciešamās pauzes, profesors Igors Kalniņš iesaka lietot īpašu (visiem klavierspēles bijušajiem skolniekiem labi zināmo) paņēmieni; noskaitīt nepieciešamo atkārtojumu skaitam atbilstošu sērkociņu daudzumu. Tos novietot viena klaviatūras galā. Pēc katra atkārtojuma paņēmienu vienu sērkociņu un ar rokas mierīgu lokveida kustību pārvieto to uz klaviatūras otru galu. Šī pauze ir pilnīgi pietiekama gan īslaicīgai smadzeņu atpūtai, gan nepieciešamajai konstantās informācijas plūsmas (skaņu) analīzei.” [17; 20]

Patstāvīgi veicami apgūto gammu aplikatūras vingrinājumi, pielietojot aplikatūru no citām skaņām. N.Korihalova iesaka, ka skolēni patstāvīgi var veidot gammu spēli pēc taustes, izmantojot iekšējās dzirdes priekšstatus.[75] Praktiska rekomendācija ir savlaicīga pretošanās paviršām roku kustībām gammu spēles laikā, kad pirksti ceļas gaisā, svaidās rokas uz sāniem. Patstāvīgos vingrinājumos var izmēģināt savstarpēji sasietu pirkstu priekšstatus. Aktīvākie bērni tos izmēģina. Doktors Suzuki iesaka gammas tehnikas patstāvīgai veidošanai papildināt vingrinājumus ar vairākām mainīgām oktāvām un akcentiem: viena oktāvā ar akcentu pa ceturtdaļām, divās oktāvās ar akcentu pa astotdaļām, trijās oktāvās ar akcentu pa triolēm, četrās oktāvās ar akcentu pa sešpadsmitdaļām. [60;23] Līdzīgs ir S.Safonova ieteikums gammas spēlēt dažādos variantos – ar dublu, trioli, kvartoli, dinamiku no pp (ļoti klusu) līdz f

(skaļi), ar mainīgiem spēles paņēmieniem – legato, portamento, vieglu staccato un smagu, akcentētu non legato, atceroties pie tam nopietno faktu, ka bērnu rokas nav nobriedušas pārspīlēti skaļai spēlei, jo pirkstu muskuļi nav cieti un stingri, drīzāk elastīgi un stiepjami.[80; 30]

Rezumējams, ka vingrinājumu un gammu apguves procesā pedagogam labāk iesaistīties kā jautrā un aizrautīgā spēlē, kas prasa daļējus kompromisus no abām pusēm, panākot uzticēšanos. Nogurdinošos vingrinājumus un atkārtojumus jāprot mainīt, lai uzturētu interesi, bet starp atkārtojumiem nepieciešama atpūta. Skolotajam jārespektē bērna individuālās atziņas un intereses, lai veicinātu aktīvu piedalīšanos patstāvīgā darba apgūvē un procesā.

Pedagogs plāno, kādā secībā audzēknis patstāvīgi veiks šos uzdevumus – no audzēkņa nevar prasīt, lai viņš jau no darba sākuma vienmērīgi attīstītu visas spēles puses; katram audzēknim ir savas vājās vietas, kurām viņam nāksies pievērst visvairāk uzmanības katra skaņdarba apguves sākumā; bez tam, katram skaņdarbam būs savas specifiskās grūtības. Tādējādi sākumā nākas vienā stundā ievirzīt audzēkņa uzmanību un domāšanas procesu, lai patstāvīgā darbā viņš pievērstu uzmanību spēles līdzenumam; citā stundā – pievērst audzēkņa īpašu uzmanību balsu skanīguma sabalansēšanai. Tikai vēlāk, skaņdarba apguves vidējā posma noslēgumā, audzēknis pratīs vienmērīgi, nesaraujamā kompleksā aptvert visas spēles puses.

Pēc L.V.Nikolajeva tēzēm, pieredzējis pedagogs uzmanīsies koncentrēt audzēkņa uzmanību cik vajadzīgs ilgi uz viena uzdevuma izpildi: ja audzēknis, piemēram, vairākas dienas patstāvīgi mācīsies tikai no galvas, viņa spēlē neizbēgami cietīs skaņas izteiksmīgums; ja audzēknis ilgāku laiku uzmanību pievērsīs tikai plaša mēroga izteiksmīgumam, - viņa spēlē viegli parādīsies rinda kļūdu, nelīdzenumu; ilgstošs darbs tikai pie skanējuma negludumu likvidēšanas veicinās neizteiksmīgas, mazsaturīgas spēles manieres. Tādēļ audzēknim pēc iespējas agrāk jāmacās savienot, piemēram, mācīšanos spēlēt pēc atmiņas ar rūpīgu ieklausīšanos izteiksmīgumā, darbu pie kustību grūtību likvidēšanas - ar kolorītu meklējumiem atbilstoši skaņdarba saturam. [81]

Praksē novērotas biežāk sastopamās pozitīvi veicinošās darba formas katram vidējā skaņdarba apguves posma uzdevumam:

- Darbs pie skanējuma regulēšanas, pie detaļu izteiksmīguma un pie pedalizācijas ietverjuveliera darba metodes – kad ļoti daudz reižu mēģinot, sataustot rodas mazāko mūzikas motīvu izpildījuma paņēmieni, nereti – pat atsevišķu akordu spēles

paņēmiens, savienojot motīvus ar citiem motīviem, bieži apstājoties, daudz reižu koriģējot skanējumu.

- Audzēknis pierod patstāvīgi veikt šo darbu tikai pēc tam, kad tāds uzdevums daudzkārtēji veikts stundā, tiešā pedagoga vadībā. Pats par sevi saprotams, ka darbs pie skanējuma detaļām nedrīkst piesārņot emocionāli – saturisko mūzikas ideju.
- Darbs pie vienota tempa sasniegšanas satur plaši pielietotu paņēmienu – daudzkārtēji jāsalīdzina savā starpā nelieli skaņdarba materiāla izgriezumi no visdažādākajām skaņdarba daļām; tikai šādā veidā uzskatāmi atklājas visas netīšās atkāpes no tempa.
- Darbs pie spēles izteiksmīguma pilnībā pieprasa pāreju no plašiem mērogiem pie vidējiem, sīkiem, niansētiem un atkal atpakaļ. L.V.Nikolajevs teicis: “Skaņdarbu vienmēr jāmacās gan kopumā, gan pa daļai”. [84]

Ilgstošs darbs tikai pie liela mēroga kopskaņas neizbēgami shematizē visu skaņdarba traktējumu, bet ilgstošs darbs tikai pie detaļām – sadrupina veselumu. Darbā pie spēles izteiksmīguma audzēknis pakāpeniski var tikt iedrošināts apgūt virkni principu:

- Skaņdarba izteiksmīgums ir balstīts autora idejā, kas pamatota norādījumos, pie tiem vērtīgi nepārtraukti atgriezties;
- Darbs pie izteiksmīguma pieprasa nepārtrauktu visu posmu un spēles paņēmienu pilnīgošanu, nepieļaujot šabloniskumu;
- Darbs pie izteiksmīguma pieļauj visdažādākos mēģinājumus, eksperimentus;
- Darba pie izteiksmīguma rezultāti ir atkarīgi no mūzikas iegaumēšanas – kamēr audzēknis lasa notis, viņš ļoti maz spēs panākt izteiksmīguma laukā;
- Izteiksmīguma sasniegšanai lielā mērā palīdz atsevišķu balsu vai skaņu materiālu spēlēšana, atsevišķu balsu dažāda kombinēšana (piemēram – soprāns un bass, soprāns un tenors), kā arī harmoniju ekstraktu izcelšana (spēlējot vienu harmoniju vienā akordā, izklausot un analizējot pāreju nākošā harmonijā);
- Neatņemamu ieguldījumu sniedz arī nepārtraukta iedziļināšanās skaņdarba muzikāli – teorētiskajā analizē.

Darbs pie grūtībām kustību jomā patstāvīgā darba praksē ietver galvenokārt divus paņēmienus:

- Daudzkārtēju atkārtojumu;
- Pakāpenisku pagarināšanu.

Sākumā, kad nepietiekoši izstrādāta spēles posmu savienošana, priekšroku dodam otrajam paņēmienam. Vēlāk nepieciešams arī daudzkārtējais atkārtojums, bez kā dažas tehniskās grūtības nevar pārvarēt. Daudzkārtējam atkārtojumam nepieciešams izvēlēties tikai

īsus posmus – tādus, ko audzēknim iespējams aptvert ar vienu nepārtrauktu uzmanības piepūli.

Pakāpeniskā pagarināšana patstāvīgā darba praksē iespējama divos veidos:

- Pakāpeniska pagarināšana pa kreisi, piemēram, pēdējam motīvam vai pat atsevišķai skaņai pakāpeniski pievienojot vienu, divus - trīs un tā tālāk iepriekšējos motīvus vai skaņas;
- Pakāpeniska pagarināšana pa labi, piemēram, pievienojot sākuma motīvam vai skaņai pakāpeniski vienu, divus, trīs, u.t.t. motīvus vai atsevišķas skaņas.

Pārrunās ar pedagogiem noskaidrojas, ka viņi biežāk audzēkņus māca pakāpeniski pagarināt pasāžas, melodiskās līnijas vai figurācijas pa labi, tomēr pirmais paņēmiens – pakāpeniski pagarināt pa kreisi, sastādot audzēknim lielākas grūtības, bieži dod lielāku efektu. Pedagoģs mudinās audzēkni apgūt un pielietot patstāvīgajā darbā abus paņēmienu, kā arī vajadzības gadījumā tos abus apvienot. Pēc tam, kad grūtais posms ir “izstrādāts”, kaut vai tikai šai dienai, nepieciešams to “iepakot” vispārējā spēles ritējumā, jeb, kā dod padomu pianists Jozefs Hofmans, pakāpeniski šim posmam pievienot pa vienai, pa divām, pa četrām, pa astoņām notīm vai pat taktīm gan pa labi, gan pa kreisi. [72]

Darbu pie grūtajiem posmiem audzēknis patstāvīgi apvienos ar posmu apguvi pēc atmiņas: izdevīgāk, lai grūtie posmi agrāk par pārējo skaņdarbu tiktu iegaumēti spēlē pēc atmiņas. Audzēknis patstāvīgi strādā pie grūtajām vietām gan ar katru roku atsevišķi, gan ar abām rokām reizē; pie tam grūtāko partiju cenšas apgūt pēc atmiņas agrāk kā vieglāko.

Darbs pie līdzena skanējuma sevī ietver pakāpenisku pāreju no atsevišķu posmu spēles uz lielāku daļu savienošanu un visa skaņdarba spēli veselumā.

Tāpat kā sākotnējā apguves posmā, apgūstamie skaņdarba posmi (vai daļas) ir savstarpēji viens otram uzslāņojami: ja, piemēram, notiek darbs ar kādu pasāžu, katrreiz nepieciešams iesākt divas – trīs taktis iepriekšējā pasāžā, ja tiek spēlēta, piemēram, sonātes ekspozīcija, var piespēlēt arī izstrādājuma sākumu. Ja audzēknis neizprot šādu mērķtiecīgu daļu savienošanu, rodas bīstami priekšnoteikumi, ka uz daļu vai posmu robežas vienmēr būs tehniskas aizķeršanās, ka pārejas starp posmiem un daļām nebūs pietiekoši loģiskas, ka parādīsies lūzumi muzikālās domas izklāstā.

Arī darbā pie līdzena skanējuma veidošanas ar sekmēm audzēkņi izmantos pakāpeniskā pagarinājuma metodi (pa labi, pa kreisi), un pakāpeniskā “iesaiņojuma” metodi grūtākiem posmiem, līdzīgi kā kustību grūtību pārvarēšanas uzdevumos.

Skaņdarba daļa un viss skaņdarbs kopumā spēlē iespējami drīzāk var kļūt “bez labojumiem”: nepieciešams atcerēties gadījuma neprecizitātes, bet ne apstādināt spēli, lai labotu pieļautās kļūdas. Arī “iepriekšējās” apdomāšanās apstājas, ko audzēknis veido, lai

atcerētos figurāciju, aplikatūru, ir noderīgas, jo aktivizē uzmanību un paaugstina spēles kontroles spējas (audzēkņi, kas neprot kontrolēt savu spēli, ar grūtībām iemācās to darīt), taču arī šīs apstājas ar laiku var tikt traucējošas.

Audzēknim patstāvīgajā darbā apgūstami divi diametrāli pretēji darba iekārtojumi – prasme apstādināt sevi pie mazākās nedrošības, un prasme līdzīgi turpināt spēli pat pie skaidri pamanāmas kļūdas. Otrā prasme prasa ne mazāku audzināšanu kā pirmā. Tā ir ļoti svarīga ne tikai no darba procesa viedokļa, bet arī kā atskaņotāj prasmes iedīgļis: audzēknis, kas darba procesā vienmēr pārtrauc spēli katru reizi, kad viņam kaut kas nav patīcis, arī uzstāšanās momentā nespēs apmierinoši nospēlēt skaņdarbu līdz beigām, ja gadītos tādi vai citi sīki trūkumi.

Panākt līdzenu spēli audzēknim var palīdzēt veidot kopā ar mācību procesu pēc atmiņas. Tas nozīmē, ka audzēknis iespējami agrāk sāks apjaust atkārtoto posmu spēli pēc atmiņas (sākumā – mēģinot), vienmēr mijot to ar spēli pēc notīm. Lielu pozitīvu ieguldījumu audzēkņa patstāvīgā darbā var nest atsevišķu roku partiju mācīšanās pēc atmiņas (sākumā – pavadījuma partija), bet polifonijā – atsevišķu balsu mācīšanās; gan atsevišķas roku partijas, gan atsevišķas balsis vispirms jāiemācās pēc atmiņas visgrūtākās vietās.

Pedagoģiskā pieredzē pedagogi sastopas ar metodi mācīties pēc atmiņas tikai tad, kad ir pabeigta visa “apdare”, tomēr rezultāti rāda, ka mācīšanos no galvas nevajadzētu atlikt līdz kādam skaņdarba gatavības brīdim, jo aizkavējusies mācīšanās no galvas bieži vedina spēlēt tikai tekstu, un visu skaņdarba “apdari” nākas veikt vēlreiz. Vēl lielāku ļaunumu nodara paļaušanās tikai uz dabisko atmiņas procesu, kas pārāk bieži ļauj izdarīt secinājumus, ka paļaušanās uz atmiņu, kas tiek panākta bez gribas piepūles, atbildīgā momentā audzēkņi var pievilt (pat ne tikai koncertā, bet arī stundā). Šādu domu par aktīvās atmiņas svarīgumu izteicis A. Goldenveizers. [71] Tāpēc, pat pie labām un teicamām dabiskās atmiņas dotībām, jāveic pastāvīga apzinīgās atmiņas nostiprināšana.

Speciālās mūzikas mācību iestādēs izplatītā mācīšanās no galvas uz pirmo mācību stundu ir labākā audzēkņa darba organizācija ar diviem noteikumiem: ja audzēknis ir sapratis visu tekstu, ja viņš ir tik apdāvināts, ka var uz pirmo stundu atnest ne tikai nošu tekstu, bet arī izteismīgu izpildījumu, un ja viņa uzmanību nesaista tikai elementāra nošu teksta rūpes. Nepastāvot šiem noteikumiem, audzēknim likt mācīties pēc atmiņas uz pirmo stundu nav mērķtiecīgi.

Pedagogam noteikti jāiebilst pret audzēkņu vidū izplatīto tendenci – kopš iemācīšanās pēc atmiņas - skaņdarba notis vairāk neatvērt. Šī tendence izriet no audzēkņu problēmām lasīt nošu tekstu, audzēkņi nelabprāt spēlē, notis skatoties, nelabprāt atkārtoti pēta notis, kam sekas

ir pakāpeniska nošu teksta piesārņošanās ar dažādām neprecizitātēm, un vēlāk pat ar lielākām kļūdām. Darbs pie nošu teksta turpināsies visu skaņdarba apguves procesu.

Pedagoģiskā praksē sastopamies ar jautājumiem par to, kādā tempā noritēs audzēkņa skaņdarba spēle darbā pie skaņdarba vidējā etapā – vai audzēknim ieteicams spēlēt tajā tempā, kādā padodas grūtākās vietas, vai var sākotnēji pieļaut kādus nelielus salēninājumus grūtākajās vietās, vai aptuveni vienādu tempa realizāciju visā skaņdarbā. Pieredzējuši pedagogi saka, ka šādu jautājumu vissekmīgāk ir risināt individuāli, katrā ziņā atturot audzēkni no vilinājuma pāragri spēlēt īstajā tempā un pastāvīgi atgādinot, ka precizitāte un izteiksmība ir svarīgākas par tempu.

Noteiktā momentā patstāvīgajā darbā pie skaņdarba paņēmieni mainīsies. Pēc tam, kā audzēknis ar pakāpenisku pāreju no sīkiem posmiem pie lielākiem ir sasniedzis momentu, kad viņš, iepriekšēji izspēlējot dažas vietas, var nospēlēt visu skaņdarbu pēc kārtas iespējami pārlicinoši pēc atmiņas, audzēknis patstāvīgi turpinās strādāt savādāk – vispirms izspēlēt skaņdarbu pēc atmiņas, bet pēc tam labot atsevišķās vietas, spēlējot tās gan pēc notīm, gan pēc atmiņas. Šo brīdi pēc A.P. Ščapova ierosinājuma var nosaukt par pāreju no darba procesa vidējā posma agrīnā etapa uz vēlīno etapu.[89]

Spēlējot skaņdarbu kopumā, jāprot:

- rūpīgi sekot tam pēc notīm,
- pārdomāt to bez notīm,
- ātri atrast un orientēties galveno uzdevumu vietās.

Tādejādi skaņdarba apguves process tuvojas “noslēdzošam etapam”.[90]

Vidējā skaņdarba apguves posmā beigsies atšķirība starp uzdevumiem “līdzieni”, “izteiksmīgi”, “precīzi”; spēlē apvienosies gan līdzenums, gan izteiksme, gan precizitāte, bet sekojošā pašpārbaude būs koncentrēta gan uz līdzenu, gan izteiksmīgu, gan precīzu spēli.

Pedagoģiski metodiskās pārrunās pedagogi diskutē par jautājumiem, vai derīgi patstāvīgā darbā spēlēt skaņdarbu kopumā divas vai trīs reizes; vai pēc atgriešanās pie atsevišķu vietu nostiprināšanas noslēdzoši atkal vajadzētu spēlēt visu kopumā. Kamēr visa skaņdarba spēle kopumā ir tikai mēģinājums, nepieciešams atgriezties pie šī mēģinājuma arī pēc atsevišķu vietu apstrādes, cenšoties, lai otrs atskaņojums būtu labāks par iepriekšējo; bet vēlāk – otrādi – kad skaņdarba spēle kopumā ir kontrolējoša rakstura, un pēc atskaņojuma tiek spriests par skaņdarba gatavības pakāpi – labāk pilnībā visu skaņdarbu otrreiz neatskaņot, tā kā, otrreiz spēlējot skaņdarbs var likt vilties (tad tas, kas izdevās, var atkal neizdoties), vai arī dot iluzoru priekšstatu par skaņdarba gatavību. Nākošā dienā pirmā pilnā atskaņojuma reize ir labākā līmenī, nekā iepriekšējā dienā, pateicoties, kā definē V.Petrušins, slēptajam psihes darbam. [82]

Audzēkņiem parasti gribas apgūtu skaņdarbu spēlēt cauri no viena gala līdz otram vairāk kā nepieciešamas, pie tam ne tikai spēlēt, bet “nesties visam cauri”, tāpēc viena no patstāvīgā darba prasmēm, kas jāaudzina, ir audzēkņu attieksme pret visa skaņdarba spēli kopumā kā pret sevišķi atbildīgu procesu, kas prasa intensīvu psihisko spēku piepūli. Tehnikas nostiprināšanas darba plānā labus panākumus var dot “variantu metodes” pielietošana tās daudzējādās veidos. Praksē patstāvīgam audzēkņu darbam plaši izplatīti:

- ritmiskie varianti, pielietojot tos līniju izstrādāšanā ar vienādiem sīkiem ilgumiem;
- spēka varianti, piemēram, palēnināta spēle līdzenā *forte* (skaļi) vai iespējami maigā skanējumā, vai variētas nianse (etīdēs), vai variēts balsu skanīguma sabalansējums (polifonijā);
- artikulācijas varianti, piemēram, spēles paņēmiena *non legato* (nesasaistīti) vai *staccato* (asi, aprauti) apmaiņa ar *legato* (saistīti). Pie artikulācijas variantiem pieskaitāmi arī figurācijas varianti – figurācijas apmaiņa ar akordiem, skaņu dubultojumi, arī retāk praksē izmantojamie “aplikatūras” varianti - polifonas balss izpildīšana ar vienu roku, iepriekšējo roku partiju sadalījuma vietā, vai arī pasāžas sadalīšana starp rokām iepriekšējās vienas rokas partijas vietā, ko izmanto, lai veidotu skaidrākus dzirdes priekšstatus. Tomēr pedagogs audzēknim paskaidros, ka varianti nav jāuztver kā sava veida maģisks līdzeklis, kuru lietošana novedīs pie tā, ka grūtā vieta pati no sevis pēkšņi sanāks; variantu spēle prasa tādu pat gribas piepūli, tādu pat rūpīgu pieeju, kā patiesā nošu teksta mācīšanās: nav jēgas vienkārši mācīties pasāžu *non legato*, bet kvalitāti var panākt, spēlējot ar precīzu, līdzenu toni; nav jēgas pielietot to vai citu ritmisku variantu, bet svarīgi panākt, lai visas atsevišķās figūras savā starpā ir izlīdzinātas un skan vienādi viegli un skaisti.

Variantu metodes pielietošana patstāvīgajā audzēkņu darbā veicama pedagoga kontrolē, ko pedagogs pielieto atbilstoši audzēkņa īpašībām, viņa spējām, izvēloties tos variantus, kas audzēknim noderētu, un tieši audzēknim atbilstošā darba momentā.

Īpaši nozīmīgs moments vidējā darba posma noslēdzošā etapā ir mācīšanās pēc atmiņas nostiprināšana.

Audzēkņa patstāvīgajā darbā pielietojami trīs paņēmieni: spēle domās, spēle stipri salēninātā tempā, spēle no daudziem izvēlētiem “sākuma punktiem”. Spēle domās ietver sevī vairākas svarīgas īpašības:

- Tā nesatricināmi sacementē jau noformētos tēlu priekšstatus un palīdz izveidot iztēlei un atmiņai “vieglumu” spēles laikā,
- Spēle domās uzskatāmi atklāj tos posmus, kur vēl atrodama neskaidrība, tēlu nedrošums, kustību jaukšanās.

Spēle domās (palēninātā tempā) jāattīsta jau iespējami agri; vecāko klašu audzēkņiem tas jāspēj pilnīgi patstāvīgi.

Plaši pielietotais spēles veids – ļoti lēni pēc atmiņas – savā būtībā ietver daudz kopēju īpašību ar spēli domās: tieši tāpat nostiprinot tēlu priekšstatus un to savienojumus un atklājot neskaidros posmus. Sevišķa tempa samazināšana atslābina spēles automātiskumu, un sekojoši uztic lielākus pienākumus un prasības skaņas un tehniskajai iztēlei un atmiņai: to vairāku sekunžu laikā, kurā izspēlējams motīvs, sastāvošs no, piemēram, astoņām sešpadsmitdaļnotīm, iztēlei ir jāaptver kopumā šo grupu vairākas reizes, lai nezaudētu spēles līniju, tāpēc arī iesākumā pie šāda uzdevuma audzēkņu spēle bieži pārtrūkst, un atkārtoti jāatgriežas pie nošu teksta, lai aizpildītu atmiņas robus.

Ar prasību spēt spēlēt skaņdarbu stipri salēninātā tempā audzēkņus pamudina pieredzējušākie pedagogi, bet kopumā pedagoģiskajā praksē, kā cieša prasība audzēkņiem, kas būtu noteikti jāizpilda, šī metode bieži tiek ignorēta. Spēle stipri lēnā tempā audzēkņiem ir ļoti grūts uzdevums, ja to sāk ar novēlošanos, ja kustību automātiskums jau izveidojies, bet tēlu maiņa sāk zaudēt savu skaidrību un precizitāti. Vislabāk kā noteikumu audzēkņu patstāvīgajam darbam uzstādīt prasību, lai katrs skaņdarba posms tiktu apgūts pēc atmiņas salēninātā tempā tūlīt pēc tam, kā katrs posms ticis iegaumēts audzēknim ērtajā tempā.

Trešais atmiņu nostiprinošais darba paņēmieni ir treniņš sākt spēli pēc atmiņas (bez minēšanas un bez iepriekšējas skatīšanās notīs) no ļoti daudziem sākuma punktiem, piemēram, no blakus partijas otrā teikuma vai no izstrādājuma otrās daļas; iespējams pieprasīt sākt spēli no kādas harmonijas vai skaņkārtas atrisinājuma vietas, no noteiktas figurācijas sākuma pavadījuma partijā. Prasme sākt spēli no daudziem sākuma punktiem palīdz veidot skaidru priekšstatu par skaņdarbu kopumā un veicina lielāku spēles stabilitāti un pārliecību. Lai varētu iesākt skaņdarbu no jebkura sākuma punkta, pedagogs var mudināt audzēkni:

- ļoti ātri un saīsināti (konspektīvi) stādīties priekšā visu skaņdarba gaitu;
- dotajā sākuma punktā ātri konkretizēt spēles tēlus un ar gribas piepūli uzsākt precīzas kustības.

Prasme spēli sākt no dažādiem punktiem bez īpašas piepūles padodas tiem audzēkņiem, kas turpina atsevišķu posmu pārbaudi un apguvi pēc atmiņas arī pēc visa skaņdarba apguves secības. Ja audzēknis šajā darba posmā prot sākt spēli tikai no lielu daļu sākuma, tad prasība sākt spēli no jebkura punkta sagādā ievērojamas grūtības: nākas otrreiz mācīties skaņdarbu no galvas, šoreiz pa posmiem.

Ļoti derīgi paskaidrot audzēkņiem, kā iespējams sākt skaņdarbu spēlēt no beigām – tas ir, no pēdējā sākuma punkta, tad no iepriekšējā, pie tam nav jāuzstāj uz prasību katreiz nospēlēt skaņdarbu līdz galam. Audzēknis, kas māc šādu spēles paņemienu, ir gandrīz pilnīgi

nodrošināts pret “dažādiem” gadījumiem atmiņas jomā uzstājoties, tā kā viņš jebkurā momentā spēj redzēt spēles gaitu gan kopumā, gan priekšstatīt sev konkrēto posmu. Kā līdzīgu prasību var uzskatīt J.S.Baha pedagoģiski metodisko principu – prasību, lai audzēkņi spētu pierakstīt skaņdarbu pēc atmiņas, kā to apraksta arī autori Isajs Braudo un Jeļena Davidova. [68]; [7]

Konstatēts, ka darbā pie skaņdarba vidējā posmā audzēkņa priekšā paveras jaunu muzikālās izteiksmes un tehnisko uzdevumu risināšana kā nepieciešama skaņdarba apguves sastāvdaļa. Patiesi iedziļinoties skaņdarba izteiksmīgumā un tehnisko uzdevumu sabalansētībā un komponista izvēlēto izteiksmes līdzekļu pamatojumā, iespējams vidējo darba pie skaņdarba apguves posmu veidot interesantāku, katram audzēknim individuāli saprotamāku un pieņemamāku.

Noslēdzošais darba posms audzēkņu patstāvīgajā skaņdarba apguves procesā

Vidējo skaņdarba apguves posmu var uzskatīt par noslēgtu, ja audzēknis spēj pirmajā reizē, ar nelielu sākotnējo apdomāšanos, nospēlēt skaņdarbu līdzeni, izteiksmīgi, mērķtiecīgi, ar labu skanējumu. Pēc A.P.Ščapova teorētisko atzinumu salīdzinājuma ar personīgo pedagoģiski praktisko pieredzi, veidota pārskata daļas struktūra:

Noslēdzošā darba posma uzdevumi ietver sevī apgūt:

- prasmes nospēlēt skaņdarbu pilnīgi pārliecināti, noteikti;
- prasmes spēlēt skaņdarbu jebkādos apstākļos, jebkuriem klausītājiem, uz jebkura instrumenta.

Pilnīga pārlicība un noteiktība par savu atskaņojumu iespējama tikai tad, ja spēlē nav atrodami nekādi nelīdzenumi, nav neloģisku pārrāvumu, kad pārvarēti visi mākslinieciskie un tehniskie šaubu momenti, visi saspīlējumi iztēles darba gaitā, visi kustību sasprindzinājumi. Pārlicība ir atkarīga ne tikai no izpildītāja ticības sev, skaņdarba idejai un izpildījuma nolūkiem, ne tikai no spēles pārlicības spēka, bet arī no prasmes orientēties uz klausītāju, no prasmes pasniegt mūziku.

Prasme atskaņot skaņdarbu jebkuros apstākļos ir panākama:

- audzēknim spēlējot skaņdarbu klasē ne tikai savam pedagogam, bet arī citam pedagogam, kas ienācis klasē, vai klasē atrodošajiem audzēkņiem, (“nospēlēt skaņdarbu nopietni, kā koncertā, un klases biedri lai tevi paklausās”);
- audzēknim atskaņojot skaņdarbu dažādās klasēs, zālēs, atšķirīgā akustikā, pie dažādiem instrumentiem;
- mājās organizējot spēli, ko klausās vecāki un draugi.

Pirmais skaņdarba atskaņojums tikko apgūtam skaņdarbam slēgtajā mācību koncertā arī būtu uzskatāms vairāk par mēģinājumu nekā par uzstāšanos. Pilnvērtīgs atskaņojums iespējams tikai trešajā, ceturtajā uzstāšanās reizē. Tieši tāpēc nevajag ierobežot audzēkņu spēli ar vienreizēju skaņdarba atskaņošanu, kaut gan par nožēlu, vairumam mūzikas skolas audzēkņu vairāk uzstāties nav iespēju.

Ar brīdi, kā iesākts skaņdarba mēģinājumu process klausītāju priekšā, tieši šie mēģinājumi – bet ne spēle pierastos apstākļos; - var kļūt par darba pabeigšanas pie skaņdarba rādītājiem un par motivējošu impulsu dažu atsevišķu skaņdarba posmu apstrādes turpināšanai.

Noslēguma darba posmā lielu nozīmi dod “pārtrauktā izpildījuma” metode, kā to nosauc A.P.Ščapovs, kad visu skaņdarbu kopumā vai atskaņošanai gatavojamo skaņdarbu rindu kopumā, jeb arī atsevišķas daļas un epizodes atskaņo ne visas uzreiz, bet pēc starpbrīžiem, kas būtu pietiekami, lai spēles procesa tiešās ietekmes pēdas un iespaidi nogultos, un tādā veidā katrā nākamā uzstāšanās reizē būtu kā pirmais mēģinājums, nevis kā atkātojums. [90] Starpposmos ir iespējams strādāt pie citiem posmiem vai uzsākt jauno darba procesu pie jauniem skaņdarbiem.

Audzēkņi bieži vien nesaprot, ka otrais izdevies uzstāšanās mēģinājums nav rādītājs, ka skaņdarba darba process pabeigts; tas ir viens no iemesliem, kad audzēkņi sūdzas: “Man taču mājās iznāca!” Ar neizpratni sastopamies arī pedagogu vidū, kad uzstāšanās priekšvakarā pedagogs pieprasa no audzēkņa vairākkārtējus skaņdarba atkātojumus, un beigu beigās iegūstot apmierinošu atskaņojumu, otrā dienā pēc neizdevušās uzstāšanās saka: “Bet klasē viņam tik labi iznāca!”

Noslēguma posmā skaņdarba apguves procesā īpašu lomu turpina ieņemt pieminētie atmiņas nostiprināšanas paņēmieni: palēnināta spēle domās, stipri palēnināta spēle uz instrumenta, spēle no dažādiem sākuma punktiem. Derīga tāpat arī lēna spēle pēc notīm – kas nostiprina spēles tēlus un aizsargā no gadījuma teksta kļūdu rašanās.

Tāpat iespējams konstatēt, ka audzēkņa patstāvīgais darbs varēs tikt veidots pēc aprakstītās pieredzes, ja līdzīgs darbs notiks arī stundā. Neviena no pieminētajiem metodēm un darba formām nebūs vienkārši vārdiski audzēknim pieņemama, ja to viņš neizmēģinās praktiski stundā, pedagoga vadībā. Pārrunās un pieredzes apmaiņā ar citiem pedagogiem iespējams secināt, ka patstāvīgā darba prasmi pasniegšanai saviem audzēkņiem katrs pedagogs gūs labākos rezultātus, ja pats meklēs savu personīgo, savā pieredzē balstīto plānu, saskaņotu ar pedagogijas un psiholoģijas atzinumiem. Šādu personīgu sistēmu ieteicams mainīt un konkretizēt atbilstoši katra audzēkņa īpašībām, spējām un attīstības stadijai.

4.PATSTĀVĪGĀ DARBA IZMANTOŠANAS PIEREDZE KLAVIERSPĒLES PRASMJU APGUVĒ

Ar ieceri apkopot klavierspēles prasmju apguvē iesaistīto personu viedokli par patstāvīgo darbu klavierspēlē un tā izmantošanas pieredzi klavierspēles prasmju apguvē, tika veidota aptauja un apkopoti aptaujā iegūtie dati par patstāvīgā darba izpratni, aptaujājot klavierspēles audzēkņus, klavierspēles pedagogus, kā arī audzēkņu vecākus. Tika veikts aptaujas izmēģinājums, aptaujājot 20 klavierspēles klases audzēkņus, un pēc tam tika rediģēti jautājumi, kam respondentu atbildes bija nedrošas. Tāpat patstāvīgā darba izmantošanas pieredzes apkopošanai tika realizētas intervijas ar nolūku uzzināt plašāku respondentu viedokli papildus aptaujas jautājumu dotajām iespējamajām atbildēm.

Audzēkņu, vecāku un pedagogu aptaujas tika veidotas pēc vienas programmas, lai iegūtu noteiktu faktisko datu kopumu un iespēju salīdzināt izpratni, spriedumus un pieredzi. Aptauju veidoja 10 pusslēgtie jautājumi par klavierspēles prasmju apguvi un patstāvīgā darba pieredzi klavierspēlē un 3-4 socioloģiskas būtības jautājumi par respondentu dzimumu, vecumu, klavierspēles mācīšanās ilgumu, pedagogu darba stāžu, izglītību un mūzikas skolas mācību pieredzi aptaujāto ģimenēs. Aptaujās noskaidrojot pieredzi un veidojošos attieksmi par patstāvīgā darba izmantošanu klavierspēles prasmju apguvē, tika dota iespēja izvēlēties visas atbildes, kas attiecas uz katru respondentu, kā arī papildināt atbildes ar citādām savām domām, tādēļ vairumā jautājumu atbilžu sadalījuma summa pārsniedz simts procentus, atspoguļojot plašākus viedokļus.

Aptaujās piedalījās 38 klavierspēles audzēkņi no 5 Latvijas profesionālas ievirzes mūzikas skolām. Aptaujā piedalījās 28 meitenes un 10 zēni. Audzēkņu vecuma un mācību pieredzes noskaidrošanai sagatavots attēls nr.5:

Attēls nr.5

Vecums	Apmācības gads	Meitenes	Zēni	Kopā
6-9 gadi	1.-2.klase	5%	5%	10 %
8-12 gadi	3.-4.klase	21%	3%	24 %
12-15 gadi	5.-6.klase	34%	8%	42 %
14 -16 gadi	7.-9.klase	11%	11%	22%
Vecums nav zināms	Apmācības gads nav zināms	3%	0%	3%
Kopā:		74%	26%	100 %

Aptaujāto audzēkņu vecums un mācību ilgums

Aptaujājot audzēkņus, tika ņemts vērā, ka jaunāko klašu audzēkņi jautājumus var izprast ar grūtībām, tāpēc 10 % aptaujāto jaunāko klašu audzēkņu anketas tika aizpildītas daļēji ar pedagogu un vecāku palīdzību. Viena audzēkne nebija uzrakstījusi vecumu un klasi, kurā mācās, bet devusi papildus atbildi, ka mācās paralēli mācībām ģimnāzijas 12.klasē,

apmeklējot mūzikas skolas mācību priekšmeta „Klavierspēle” brīvi sastādītu mācību programmu.

Analogi tika aptaujāti 34 klavierspēles audzēkņu vecāki. Vecāku un aizbildņu procentuālo attiecību, kas piedalījās aptaujā, apkopo attēls nr.6:

Attēls nr.6

Mātes	Tēvi	Citi aizbildņi
76%	12%	12%

Aptaujā piedalījušos vecāku un aizbildņu skaits

Vienu aptaujas anketu aizpildījuši abi vecāki kopā, un trīs aptaujātās bija vecmāmiņas, pie kā bērni dzīvo, vecākiem uzturoties ārzemēs. 11 vecāki nebija norādījuši savu bērnu mācību gadu mūzikas skolā. No apkopotiem datiem seko, ka atbildējušajiem respondentiem 50 % vecāku un aizbildņu ir audzēkņiem, kas mācās 3.-4.klasē (9 vecāku atbildes) un 5.-6.klasē (8 atbildes). Pirmā un otrā klasē mācās divu aptaujāto vecāku bērni, un 7.-9.klasē mācās četru aptaujāto vecāku bērni. 20 vecākiem mūzikas skolu apmeklē tikai viens bērns no ģimenes, un 14 vecāki atbalsta vairāku savu bērnu gaitas mūzikas skolā.

Aptaujā piedalījās arī 40 klavierspēles pedagogi. 39 aptaujātās bija sievietes skolotājas, 1 vīrietis. 78% aptaujāto pedagogu ieguvuši augstāko pedagoģisko izglītību, 18% pedagogu ir vidējā speciālā jeb vidējā profesionālā mūzikas izglītība, 10 % pedagogu pēc izglītības ir arī atskaņotājmākslinieki. Viens pedagogs min gan augstāko, gan vidējo profesionālo izglītību. 10% pedagogu aptaujā par izglītību nosauc arī papildus profesionālās tālākizglītības, kvalifikācijas celšanas kursus, ilgu darba pieredzi un maģistra grādu sociālajās zinātnēs.

Visvairāk aptaujāto pedagogu specialitātē „klavierspēles pedagogs” strādā 10-20 gadus- 45 % pedagogu. Ar darba pieredzi 20-35 gadus specialitātē strādā 33 % aptaujāto pedagogu, 5 % pedagogu strādā par klavierspēles skolotāju vairāk kā 35 gadus, un 5% pedagogu strādā 2-5 gadus. Savu atbildi precizē 5 % pedagogu– klavierspēles pedagoga specialitātē aizvadīti jau 42 un 45 gadi. Sešās Latvijas mūzikas skolās, kurās tika aptaujāti klavierspēles pedagogi, savu pirmo un otro darba gadu nestrādā neviens jaunais pedagogs.

Attēls nr.7

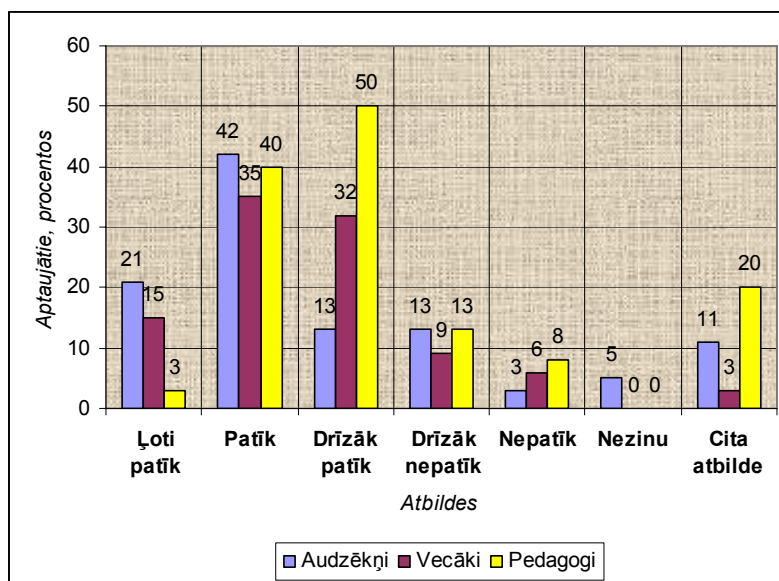
Aptaujāto nostrādātais laiks specialitātē – klavierspēles pedagogs						
1-2 gadi	2-5 gadi	5-10 gadi	10-20 gadi	20-35 gadi	Vairāk kā 35 gadi	Cita atbilde
0%	5%	8%	45%	32%	5%	5%

Aptaujāto pedagogu darba stāžs specialitātē „klavierspēles pedagogs”

Aptaujas jautājumu ciklu aizsāka jautājumi, ar kuru palīdzību iecerēts noskaidrot audzēkņu patiku, vēlmes un motivāciju patstāvīgam darbam klavierspēlē. Audzēkņa aktīvu

līdzdarbību, ieinteresētību mācībās un vēlmi strādāt arī patstāvīgi motivē tieši patika pret mūzikas skolu un mācīšanās procesu un mūzikas mīlestība. 1.jautājuma „Vai audzēkņiem patīk mācīties klavierspēli?” atbildes atspoguļotas attēlā nr. 8:

Attēls nr. 8



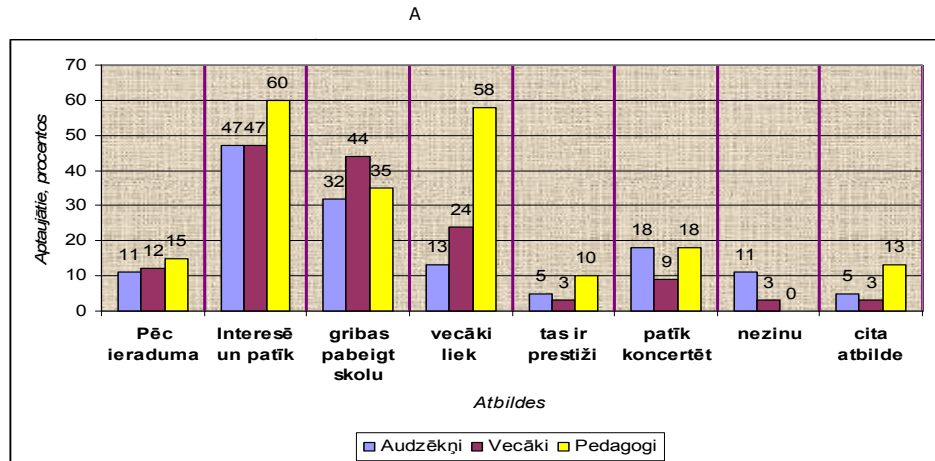
Vai audzēkņiem patīk mācīties klavierspēli?

Audzēkņu atbildes par patiku mācīties klavierspēli 42% sniedz apliecinājumu, ka patīk. Intervijās izsakoties par šo jautājumu, audzēkņi skaidroja, ka patīk mācīties tāpēc, ka ir jauks skolotājs, tāpēc, ka viņi paši vēlas kaut ko sasniegt. Paskaidrojot savas atbildes aptaujā, audzēkņi papildina atbildi „drīzāk patīk” ar „nezinu” un „dažreiz”, atklāj: „kā kuru reizi”, „patīk”, bet ar nosacījumu „dažreiz stundās”, patīk, bet apzinās, ka „ļoti daudz darba”. Tomēr lielākai daļai audzēkņu – 63 % - ir pozitīva attieksme pret mācībām, viņiem patīk mācīties klavierspēli. 21% audzēkņu apliecina, ka klavierspēle viņiem ļoti patīk, tātad šiem audzēkņiem klavierspēles prasmju apguve ir ne tikai uzdevumi, bet arī aizraušanās un brīvā laika pavadīšanas veids.

Vecāku viedoklis atbalsta audzēkņu pausto, ka lielākajai daļai bērnu klavierspēle sagādā prieku: 15% respondentu atzīst „ļoti patīk”, 35% „patīk”, 32% respondentu saka „drīzāk patīk”. Ja audzēkņi 13% un 3% atbild „drīzāk nepatīk” un „nepatīk”, vecāku uzskati to apliecina – 9% atbild „drīzāk nepatīk”, 6%- „nepatīk”. Intervijās no audzēkņu un vecāku puses netika pausts neviens viedoklis, ka klavierspēles mācības audzēkņiem nepatīktu, un respondenti vienojās uzskatos, ka gadījuma rakstura nepatika skārusi katru audzēkni, bet tā bijusi pārejoša, saistīta ar nepieciešamo atslodzi pēc nopietna darba, ar piespiedu pārtraukumu mācībās slimības dēļ, ar domstarpībām audzēkņu un pedagoga un audzēkņu un viņu vecāku vidū. Pedagogu atbildes, salīdzinot ar audzēkņu un vecāku apliecināto vairumu „patīk”, vēršas tām pretstatā. Pedagogi tikai 3% atbild, ka audzēkņiem klavierspēles mācības „ļoti patīk”, tādejādi atklājot savas prasības audzēkņiem, kas pierādītu viņu vārdu atbilstību attieksmei, ar

kādu pedagogi saskaras ikdienā. Par atbildi „patīk” pedagogi atdod 40% balsu, kas ir līdzīgi audzēkņu un vecāku teiktajam un jau 50% pedagogu apliecina mazliet šaubīgo atbildi „drīzāk patīk”, kas it kā pauž nosacījumus, pie kādiem audzēkņiem klavierspēle būtu patīkama nodarbe. Visu respondentu atbildes ir aptuveni vienotas atbilžu daudzumā variantos „drīzāk nepatīk” un „nepatīk”, kas atklājas no 3% līdz 13 % atbilžu. Pedagogi intervijās papildina atbildes par audzēkņu patiku pret klavierspēles nodarbībām: „Audzēkņi ir ļoti atšķirīgi, individuāla viņu patika un nepatika pret klavierspēles stundām un arī pret mūziku.” Tiek pausta gan optimistiska pieredze: „Ar retiem izņēmumiem, audzēkņiem patīk, jo tā ir darbošanās individuāli”, gan pieredze „patīk galarezultāts – uzstāšanās, mācību un konkursu sasniegumi, bet nepatīk darbs”. Aptaujās dotas arī citas atbildes: „Patika lielā mērā atkarīga no audzēkņa motivācijas, kāpēc viņš nāk mūzikas skolā” un „patika atkarīga no skolotāja autoritātes”. Novērota saistība pedagogu darba pieredzē un viņu izpratnē par audzēkņu patiku klavierspēles mācībās – visiem pedagogiem, kas pauž viedokli, ka audzēkņiem mācīties nepatīk, nostrādātais laiks specialitātē ir no 20-35 gadiem un arī precīzi norādīts – 42 un 45 gadus. Viedokli „drīzāk nepatīk” pauduši tikai pedagogi, kuru darba stāžs ir no 20-35 gadiem. Tātad iespējams, ka pieaugot darba stāžam, pedagogi pieprasa lielāku atdevi un lielāku darbības aktivitāti no saviem audzēkņiem, kas, līdz galam neizprasta, audzēkņiem rada neskaidrību par savu darbību, par mācību uzdevumiem, līdz ar to vairojot nepatiku. Jaunāku pedagogu darbībā iespējamās metožu maiņas, paņēmieni meklējumi, pieredzes trūkums, kas rosina pedagogu darboties kopā ar audzēkni, veidojot pozitīvu saskarsmi un priecīgu darba noskaņojumu. Tāpat praksē vērojams, ka pedagogi ar ilgu darba pieredzi bieži atsakās mainīt savas darba metodes, iekļaut mācību priekšmeta programmā jaunus skaņdarbus, jaunus darba paņēmienus, ļaut darboties audzēknim pēc savas patikas, individualitātes un savām spējām, vadot mācību procesu ar autoritāru, līdz ar to biežāk audzēkņiem nepatīkamu darba stilu. Pedagogu izglītība, kuri izteikuši viedokli, ka audzēkņiem „drīzāk nepatīk” un „nepatīk” mācīties klavierspēli, visos gadījumos ir atskaņotājmākslinieka izglītība, kas atklāj zināmu pedagogijas zināšanu un prasmju ierobežotību un audzēkņa netiešu salīdzināšanu nevis paša audzēkņa izaugsmē, bet salīdzinājumu ar izciliem atskaņotāj mākslas paraugiem.

Lai apkopotu uzskatus par audzēkņu klavierspēles mācību iemesliem un klasificētu tos kā patstāvīga darba motivācijas veidotāj spēkus, audzēkņi, vecāki un pedagogi tika mudināti dot atbildes uz jautājumu „Kādēļ audzēkņi mācās klavierspēli?”. Atbilžu salīdzinājums atainots attēlā nr. 9:



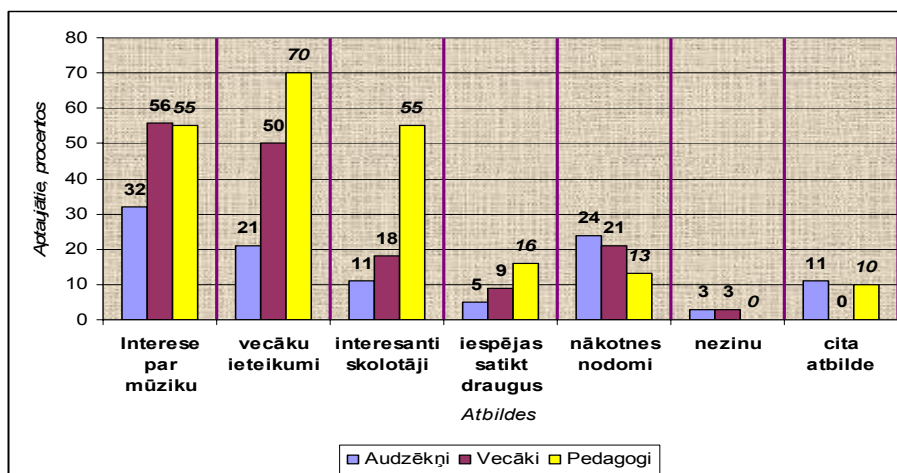
Kādēļ audzēkņi mācās klavierspēli?

Audzēkņu vidū atbilde – līdere neapšaubāmi ir 47% respondentu atbalstītā „interesē un patīk mūzika”. To atbalsta arī identisks vecāku viedoklis, un šajā jautājumā pedagogu skatījums par audzēkņu interesi un patīku ir krietni vien optimistiskāks kā iepriekšējā jautājumā – 60% pedagogu izsaka viedokli, ka audzēkņi mācās, jo viņiem klavierspēles prasmju apguve interesē un patīk. Vienots uzskats par iemesliem klavierspēles apguvei ir no 11% (audzēkņiem) līdz 15% (pedagogiem) atbalstītais viedoklis, ka audzēkņi mācības turpina pēc ieraduma kopš iestāšanās skolā. Tas apliecina aptuveni astotās daļas audzēkņu un vecāku gatavību neiet „vieglākās pretestības ceļu” vai pamest mācības mūzikas skolā pie pirmā sarežģītākā uzdevuma un lielākas piepūles, bet turpināt mācības, kaut vai, lai audzinātu gatavību paveikt kādu darbu līdz galam. Par iemeslu mācīties, lai pabeigtu skolu, izsakās 32% audzēkņu, 35% pedagogu, un 44% vecāku. Vienots viedoklis par iecerēm, mācoties klavierspēli, ir pedagogiem un audzēkņiem, atklājot patīku koncertēt, uzstāties klausītāju priekšā kā spēcīgu motivētāju līdzekli klavierspēles prasmju apguvē (atbildējuši 18% audzēkņu un pedagogu). Neliela daļa audzēkņu, vecāku un pedagogu uzskata, ka mācīties klavierspēli ir prestiži, tā ietilpst īsti pilnvērtīgā audzināšanā, kas liecina, ka 5-10% (10% pedagogi izvēlas šo atbildi) sabiedrības joprojām par vērtībām audzināšanas procesā uzskata klasiskās audzināšanas sastāvdaļas, neatņemami arī mākslas izglītību un mūziku. Audzēkņu vidū 11% atbilžu vērojama neziņa, kāpēc tiek apmeklētas klavierspēles nodarbības, un arī 3% vecāku tomēr nezina, kāpēc viņu atvase nodarbojas ar mūziku. Atbildot intervijās un papildinot aptauju ar savām domām, audzēkņi par lielisku motivētāju rīku mācīties mūziku, konkrēti klavierspēli, sniedz paskaidrojumus, ka „ja es izmācīšos, man šajā nozarē būs daudz panākumu”, un „mācos, lai iemācītos šo instrumentu un sasniegtu ko vairāk”. Tātad audzēkņus var motivēt nākotnes izredžu perspektīva un vēlme pēc sasniegumiem un veiksmes pierādījumiem jomā, par kuru viņi interesējas, ar ko aizraujas. Tā savu motivāciju mācīties

klavierspēli apraksta divas 3.-4.klases audzēknes un atbild ģimnāzijas skolniece, kas mācās klavierspēli pēc individuālas programmas.

Spilgti izpaustus dažādus viedokļus pārstāv nostāja, ka apgūt klavierspēles prasmes saviem bērniem liek vecāki. Audzēkņi paši, tikai 13%, var teikt, sūdzas, ka viņus uz klavierspēli piespiež vecāki, vecāki atklāj, ka viņi kontrolē savu bērnu gaitas, un liek viņiem apmeklēt mūzikas skolu 24%, papildinot atbildes ar vispār audzinošu uzskatu, ka bērnam jā mācās, lai viņš „būtu nodarbināts pēcpusdienās, mācītos plānot savu dienas režīmu”, bet pedagogu uzskati par vecāku ietekmi bērnu mūzikas mācībās sasniedz pat 58%. Pedagogu pieredze liecina, ka daudz reiz vecāki sūta bērnus mūzikas skolā, izvēloties klavierspēli, jo cita instrumenta programmā bērna dotības un spējas neatbilst prasībām, neiztur konkursu, vai arī mācības mūzikas skolā ir vecāku iegriba, kam jaunāko klašu audzēkņi viegli pakļaujas, dabiskas vēlmes darboties radoši un izteikt sevi mudināti. Tomēr pedagogiem jāpārvar grūtības, kas rodas prasmju apgūvē, kad audzēkņa paša spējas, intereses un vēlmes darboties atslābst vai rosās citu aktivitāšu virzienā, kaut vecāku vēlmes, liekot bērniem mācīties, pēc pedagogu atklātās pieredzes ir, „lai bērns būtu vispusīgi attīstīts cilvēks”. Intervijās pedagogi konstatē, ka „audzēkņi klavierspēles mācību sākumā mācās tādēļ, ka pastāv pašu vai vecāku interese, bet vēlāk savs iemesls, kāpēc mācīties, ir jāpielāgo katram, motivācija jāmeklē individuāli”, „bieži ir tā, ka sākumā ir interese, bet sastopoties ar grūtībām, klavierspēles prasmju apguve kļūst netīkama, un tikai mūzikas skolas vecākajās klasēs audzēkņiem pašiem atkal iepatīkas klavierspēle, viņi to dara patstāvīgi, viņu nākotnes nodomi ir saistīti ar mūzikas izglītību”. Tā atklājas audzēkņu vēlmju, vajadzību un patikas ciešā saistība ar motivāciju klavierspēles patstāvīgam darbam, par ko nevar runāt, ja vēlmes mācīties un muzicēt nav. Tātad vecāku rīkojumi bērniem mācīties klavierspēli var funkcionēt kā atbalsts brīžos, kad motivācija mācīties gaist grūtību priekšā.

Arī trešais jautājums par rosinošiem faktoriem, kas pamudina mācīties ikdienā, pildīt uzdotos uzdevumus patstāvīgi un apzināties vingrinājumu nepieciešamību iepazīstina ar tuvāk sastopamajiem pastiprinājumiem ikdienas klavierspēles prasmju apguves patstāvīgā darba veikšanai. Atbilžu apkopojums sniegts attēlā nr.10:



Kādi faktori pamudina patstāvīgi mācīties klavierspēli ikdienā?

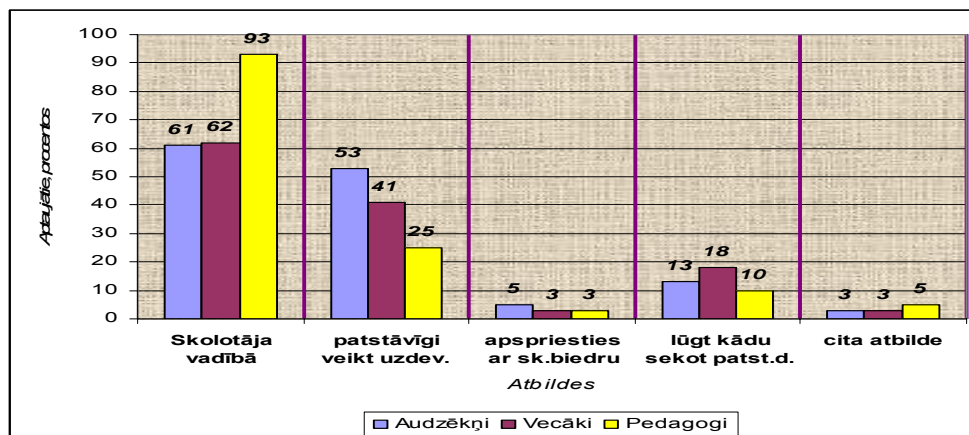
Vērtīgākā audzēkņu atbilde par faktoriem, kas pamudina audzēkņus klavierspēles prasmju apguvē patstāvīgi mācīties ikdienā, ir 32% izteiktais uzskats, ka šis rosinošais faktors ir interese par mūziku, īpašs skaņdarbs, kas uzdots un izjustais mūzikas valdzinājums. Arī vecāki un pedagogi, vēl pārliecinošāk ar 56% un 55%, atbalsta intereses par mūziku un skaņdarbiem sistematizēšanu kā pamudinošu faktoru un mācību motīvu ikdienā. Iespēja satikt savus draugus, interesantus vienaudžus un klases biedrus atzīmēta 5%-16% respondentu atbildēs (audzēkņi 5%, vecāki 9%, pedagogi 16%), parādot saskarsmes ar vienaudžiem ne pārāk akcentētu lomu mūzikas mācību procesā. Sākot ar 24% audzēkņu atbildēm, atbalstot to ar 21% vecāku viedokli un 13% pedagogu izteikumiem, pat ikdienas patstāvīgā darba pamudinājumam klavierspēles prasmju apguvē audzēkņiem nozīmīga pozīcija atvēlēta tālejošiem nākotnes nodomiem. Audzēkņi papildina intervijās, ka „mūzika noder nākotnē vispār,” „man patīk spēlēt, man tas dara prieku”. Vecāko klašu audzēkņi atklāj, ka konkrētu, pēc audzēkņa gaumes izvēlētu skaņdarbu „spēlēt savā ziņā ir interesanti, aizraujoši, kā kaut ko atklāt vai uzbūvēt.” 3.-4.klašu audzēkņi izsaka domu, ka viņiem spēlēt „liek skolotāja, bet citreiz gribas pašiem”.

Pretrunīgi vērtējami atbilžu varianti, ka ikdienas klavierspēles apguvei pamudinošs faktors ir vecāku ieteikumi un mūzikas skolā sastopamie interesantie pedagogi. Šeit atbildēs krasi atšķiras audzēkņu un vecāku viedoklis no pedagogu teiktā. Audzēkņu viedoklis ir, ka vecāku ieteikumi un tikšanās ar interesantu skolotāju nodarbībās ieņem trešo un ceturto vietu reitingā pēc intereses par mūziku un pēc nākotnes nodomu aktualitātes ikdienā (Vecāku ieteikumus kā pamudinājumu vērtējuši tikai 21%, interesantus skolotājus- tikai 11% respondenti). Pusaudžu vēlme justies un rīkoties neatkarīgi, nepildīt uzdevumus tikai tāpēc, ka uz to skubina vecāki, atklāj psiholoģisko vajadzību pašapliecināties un rīkoties patstāvīgi, kas sasniedzama un spilgti akcentēta atbilstoši vecumam. Šķiet, ka vecāki savu ieteikumu un rīkojumu nozīmīgumu pārvērtē, to kā pamudinājumu izvēloties 50% respondentiem, un arī

pedagogi ir pārliecināti, ka tikai vecāki var ietekmēt audzēkņu patstāvīgo darbu, tas atzīmēts 70% gadījumā. Tomēr te atklājas uzskatu dažādība, un būtu lietderīgi uzklaut audzēkņu domas, spilgtāk aktualizējot pedagoģiskā procesā gan audzēkņa ieinteresētības lomu patstāvīgā darbībā, gan izvirzot sasniedzamus un reālus nākotnes mērķus. Intervijās vecāki līdzdala praksi, ka viņi sistemātiski „pārbauda audzēkņu dienasgrāmatas, regulāri satiekas un sazvanās ar pedagogiem”, cenšas pārbaudīt, vai tiek pildīti klavierspēles uzdevumi mājās. Brīžos, kad bērnus no klavierspēles attur pārvaramo grūtību neskaidrība, lielums un ieguldāmais darbs, atsevišķi vecāki „ilgi un gari pierunā bērnu spēlēt, nepieļaujot domu, ka uzdevumus varētu nepildīt vispār.”

Vairāk kā puse pedagogu (55% respondentu) vērtē gan sevi, gan kolēģus kā interesantas personības – motivējošu spēku audzēkņu patstāvīgā darba klavierspēlē ikdienā veicināšanai. Ja to ļauj teikt audzēkņu mīlestība, sasniegumi, neparastu metožu meklējumi un pielietojumi, savu audzēkņu interešu un vajadzību ietekmēšanas iespēju pētījumi, „labvēlīgas saskarsmes un pozitīvu rezultātu apliecinājumi”, kā pedagogi papildina atbildes intervijās, tad šī atbilde uzskatāma par argumentētu, bet ja viedoklis pausts, ieslīgstot pašapmierinātībā, ko pēc pieredzes var vērot klavierspēles kolēģu vidū, nepārprotamu kā nevēlēšanos mainīt sava darba stilu, metodes, paņēmienus, nevēlēšanos iedziļināties audzēkņu darbību raksturojošās izpausmēs patstāvīga darba klavierspēlē veikšanā, tad to var vērtēt kā nepamatotu. Pedagogi intervijās izsaka spriedumu, kas līdzīgs audzēkņu vainošanai viņu trūkumos – „audzēkņiem trūkst jebkādas motivācijas”, „jebkurš audzēkņu mācību darbību motivējošais faktors var būt arī nepatiku radošs, tas ir atkarīgs no audzēkņiem,” un izvēlas metodes, līdzīgas: „Skolotājam ir jāieaudzina dziļa interese par klavierspēli ar savu atskaņotājmākslas paraugu demonstrējumu”. Tā vērojama novecojusī pedagoģiskā pieeja vērtēt audzēkni jau kā gatavu objektu, līdz ar to - nespējīgu attīstīties un mainīties.

Turpmāko jautājumu nolūks bija apkopot pieredzi par patstāvīgā darba īpatsvaru un pielietošanas veidiem klavierspēles prasmju apguvē. 4.jautājums rezumē pieredzi par audzēkņiem pieņemamāko, pazīstamāko un vieglāko klavierspēles prasmju apguves veidu. Veidi, kādā pēc respondentu domām, audzēkņiem patīk mācīties klavierspēli, uzskatāmi sistematizēti attēlā nr.11:



Kādā veidā audzēkņiem patīk apgūt klavierspēli?

Veikt uzdevumus un vingrināties pedagoga vadībā neapšaubāmi ir un arī turpmāk būs noteicošais veids, kādā audzēkņiem ir vieglāk, saprotamāk un arī interesantāk apgūt klavierspēli, tā norāda 61% respondentu no audzēkņu, 62% no vecāku un 93% no pedagogu vidus. Tomēr jāpārskata attieksme pret patstāvīgu darbu – apgūto prasmi audzēkņim pašam veikt dotos uzdevumus kā labprāt pielietojamu, atzīmē 53% audzēkņu, tikai par 8% mazāk, kā atbildē „skolotāja darbības vadībā”. Salīdzinoši tikai 25% pedagogu pieņem, ka audzēkņiem patīk patstāvīgais darbs. Arī vecāki, pazīstot savus bērnus, 41% gadījumos atbalsta patstāvīgā darba īpatsvara palielināšanos, lielāku, kā to atzīst vai pielieto pedagogi. Pedagogu rīcībā var nebūt zināmas patstāvīga darba veicināšanas metodes, jo, protams, uzdodot uzdevumu audzēkņim un izejot no klases, patstāvīgais darbs negūs atdevi un sevi neattaisnos. Pedagogam jārosina patstāvīgā darba prasmju apguve un jāievirza audzēkņi visās patstāvīgajās darbībās.

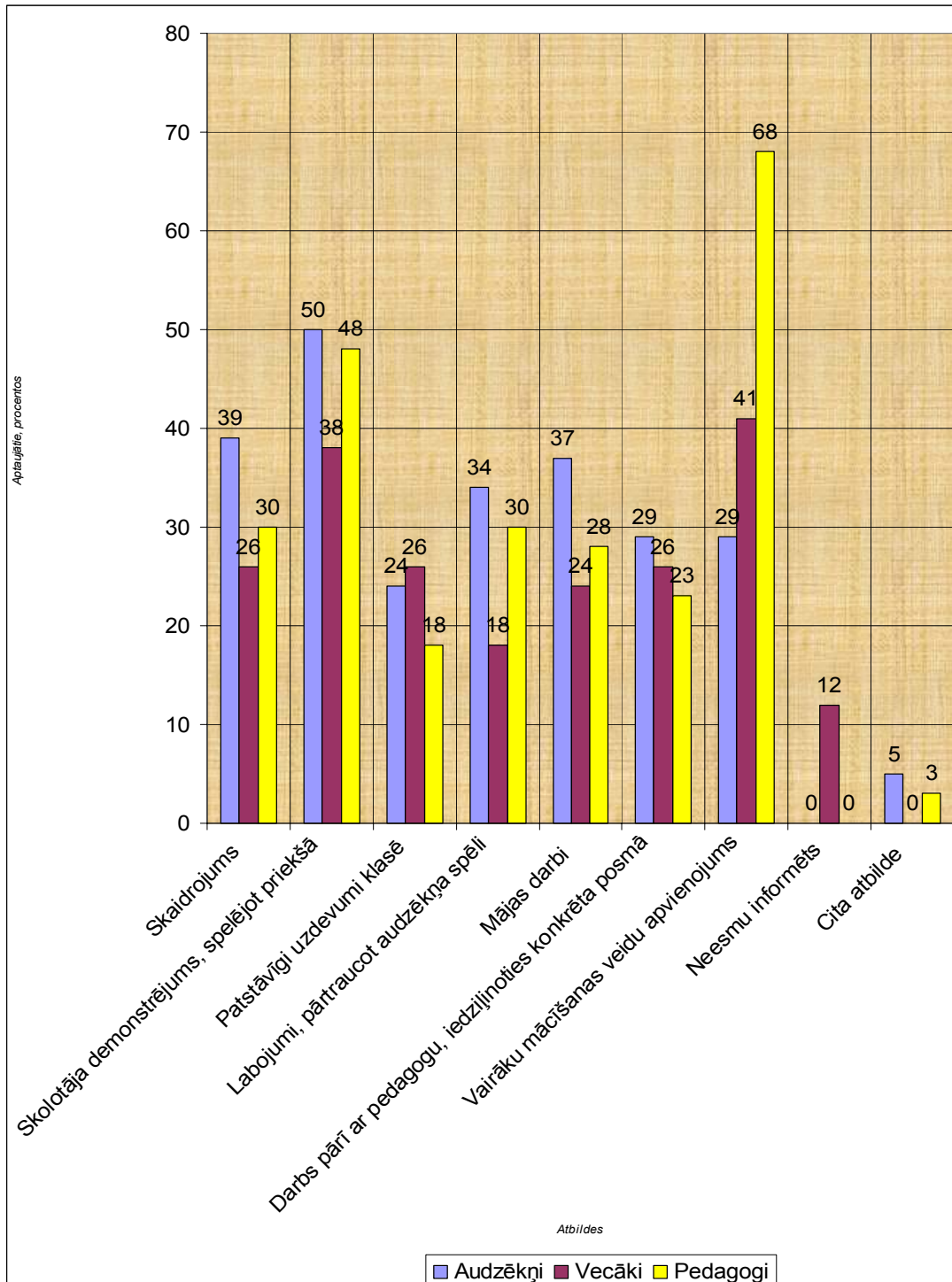
Salīdzinoši maz audzēkņu, vecāku un pedagogu, tomēr - no 3 līdz 5% respondentu pieļauj iespēju, ka klavierspēles prasmju apguvē var apspriesties ar skolas biedru, un no 10% (pedagogu) līdz 18% (vecāku) respondentu atbalsta 13% audzēkņu pieredzi - iespēju mācīties patstāvīgi, bet lūdzot kādai uzticamai personai (vecākiem, draugiem, padomdevējiem, citiem pedagogiem) sekot patstāvīgajam darbam, atbalstot audzēkņi. Paskaidrojot savas atbildes, audzēkņi izsaka viedokli, ka mācīties klavierspēli var arī „atskaņojot skaņdarbus koncertos”, tāpēc, ka tieši publiskā atskaņojumā tiek aktivizēta papildus koncentrēšanās, uzmanība, kā arī tiek veikts nopietnāks pašvērtējums.

Pedagogi intervijā atzīst, ka „tieši vecāki varētu sekot bērnu patstāvīgajam darbam, un ļoti svarīga vecāku interese par bērna darbu un patstāvīgiem sasniegumiem.” Pedagogu pieredze atklāj, ka „bērniem patīk darboties patstāvīgi, kad mājās vai klavierspēles nodarbībās var droši darboties, var tikt atkārtota klasē apgūtā viela.” Tātad, ja pedagogam būtu nepieciešamās zināšanas un prasmes nodarbības gaitā soli pa solim atklāt visu skaņdarba

apguves procesa patstāvīgas mācīšanās „mehānismu”, audzēkņi to pielietotu labprāt. Tādējādi ar šī pētījuma darbības iespējamo apstiprināšanos var tikt rosināta neiepazīta, pārāk maz izmantota pedagoģiskā pieeja klavierspēles prasmju apguvē – patstāvīgais darbs. Tomēr patstāvīgā darba iespējas nedrīkst tikt pārvērtētas, balstoties uz audzēkņu izteikumiem; lai to pārbaudītu, vēlams ilgstošāks un vēl plašāks pētījums.

Kādus mācīšanās veidus praktizē pedagogi klavierspēles prasmju apguvē? Pieredzi klavierspēles prasmju apguves veidu pielietojumā reflektē attēls nr. 12:

Attēls nr.12



Kādus mācīšanās veidus praktizē pedagogi klavierspēles prasmju apguvē?

50% audzēkņi pēc pieredzes kā pielietotus mācīšanās veidus nosauc skolotāja klavierspēles demonstrējumu audzēkņiem priekšā, rosinot atdarināt un imitēt pedagoga spēles tehniku, izteiksmes elementus, spēles kustības. Kopumā pedagoga darbība klavierspēles prasmju apguves nodarbībās vērtējama kā daudzpusīga, jo audzēkņi vidējos apmēros atzīmē arī skolotāja skaidrojumus par apgūstamo skaņdarbu (39%), mājas darbus (37%), skolotāja labojumus, pārtraucot audzēkņa spēli (34%), darbu pārī ar skolotāju, iedziļinoties konkrēta skaņdarba posmā, apgūstot kādu tehnikas paņēmieni vai izteiksmes elementu (29%) un vairāku mācīšanās veidu apvienojumu (29%). Audzēkņu pieredzē, taču mazākā mērā (24%) ir patstāvīga darba uzdevumi klasē, pedagoga vadībā, kad tiek apgūti ne tik vien skaņdarba tehnikas, nošu raksta un norādījumu, izteiksmes elementu un satura atklāsmes paņēmieni, bet arī patstāvīga mācīšanās darba prasmes – koncentrēšanās, prasme iepriekšēji sagatavoties, pašvērtējuma prasmes, patstāvīgas domāšanas prasmes – saprast, analizēt un interpretēt doto tekstu, ar gribas piepūli veikt atkārtotus plānotus vingrinājumus un veikt pašanalīzi vingrinājumu izpildē.

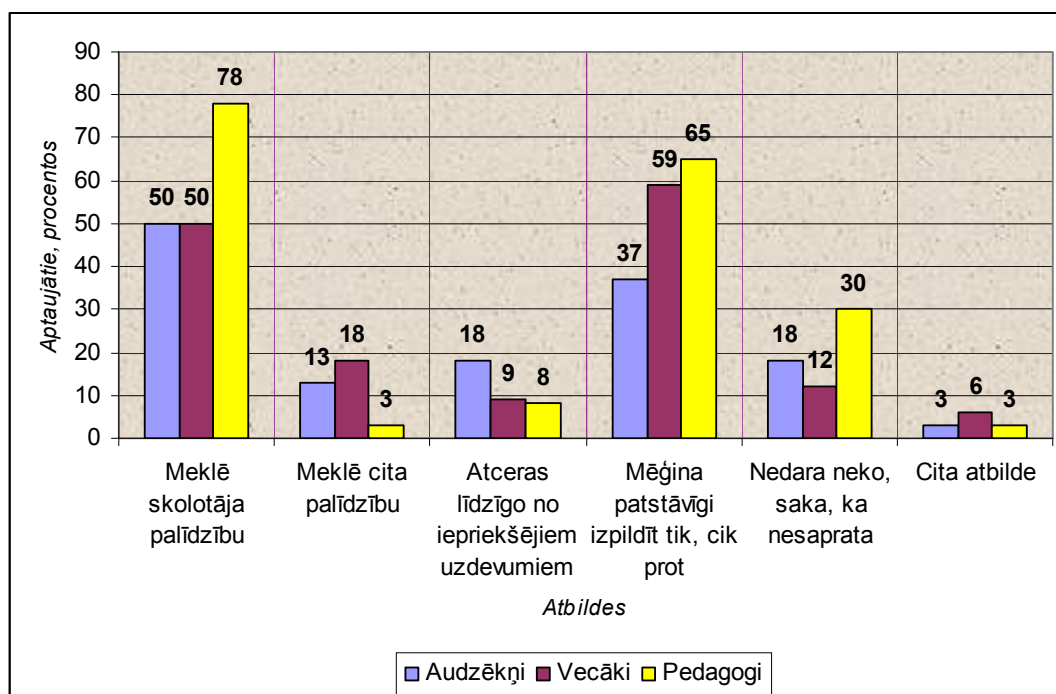
Jaunāko klašu audzēkņi gan paskaidro, „ka īsti nezina, kā strādā skolotājs,” gan gluži oriģināli nosauc pedagoga metodi „ierakstīt magnetofona lentā, kā es spēlēju, un tad klausīties, lai dzirdētu sevi no malas”, tādejādi iespējams vienlaikus apgūt gan atskaņošanas un skatuves mākslas prasmes, gan attīstīt pašvērtējuma prasmes. Raksturīgi neatšķiras visu respondentu grupu atbildes par pedagoga darba veidu – darbu pārī audzēkņim ar skolotāju, izstrādājot konkrētu skaņdarba posmu (audzēkņi 29%, vecāki 26%, skolotāji 23%), par pedagoga skaidrojumu metodi klavierspēles stundā (audzēkņi 39%, vecāki 26%, pedagogi 30%) un par patstāvīgiem uzdevumiem pedagoga vadībā (tie tiek praktizēti 24%, 26% un 18% - audzēkņu, vecāku un pedagogu izpratnē). Pedagogi piemetina, ka „tas ir skolotāja uzdevums, mācīt audzēkņim patstāvīga darba prasmes”. Tātad var secināt, ka audzēkņiem šie pedagoga darba veidi ir pazīstami, viņi vai skolotāji par tiem ir informējuši vecākus, un pedagogi tos atzīmē kā pielietojamus paņēmienus. Tomēr par skolotāja darba metodēm vecāki ne vienmēr ir informēti, 12% gadījumu vecāki to atzīst, un starp vienotiem skolotāju un audzēkņu atzinumiem, vecāki retāk nosauc kādu darba veidu, nezinot tā pielietojumu, jo pedagogi visai nelabprāt praktizē vecāku līdzdalību klavierspēles stundās. Klātesot vecākiem, bērniem palielinās atbildības nasta par savu darbību, grūti apjēgt, kuram klausīt, un „ja stundā atrodas arī vecāki, kas nereti, gribot bērnam palīdzēt, sāk viņam skaidrot klavierspēles darbības,” tad pedagogam jāpārveido mācību darbs it kā caur starpnieku vai suflieri.

Krasi atšķiras viedokļi atbilžu variantā, ka pedagogs nodarbībās apvieno vairākus mācīšanās veidus. Ja audzēkņi to vērojuši pedagogiskajās aktivitātēs 29% gadījumu, tad pedagogi paši vērtē, ka vairāku mācīšanās veidu apvienojums, tādejādi vairoties no

vienpusības un ierastības, tiek praktizēts 68% pedagogu pieredzes. Ne vienmēr audzēknim ir iespējas atšķirt un iedziļināties, kādas metodes pedagogs lieto klavierspēles stundā, bieži darba ritma maiņa notiek nemanāmi, lai audzēknim dotu atslodzi, lai veicinātu jaunu uzmanības koncentrācijas iespēju, kad atkārtoti vingrinājumi audzēkni ir nogurdinājuši un aktīvai darbībai ir tieksme atslābt. Tomēr, gan nevēloties „mest akmeni” pedagogu dārziņā, pēc novērojumiem un pieredzes varu konstatēt, ka bieži, pedagogijas zināšanu nepietiekamībā klavierspēles pedagogi uzskata, ka ir pielietojuši vairākus mācīšanās paņēmienus, kaut gan visu mācību stundu strādājusi vienādi, vienīgi audzēknim ir ticis dots uzdevums spēlēt atšķirīgus skaņdarbus. Ja aptaujā uzrādīto reālo pieredzi būtu iespējams izlīdzināt, daļu no pedagoga pielietotajiem „daudzveidīgajiem” mācīšanās veidiem papildinot ar patstāvīgā darba prasmju apguves klavierspēlē vingrinājumiem (kas pedagogu vērtējumā ieņem zemāko-18% pielietojuma konstatējumu), tad būtu iespējams atsaukties iepriekšējās audzēkņu atbildēs ietvertajām vajadzībām aktīvi darboties arī patstāvīgi, un iemācīties to darīt.

6.jautājums „Ko audzēknis dara, ja nesaprot vai neprot izpildīt pedagoga uzdoto patstāvīgo uzdevumu?” tika iekļauts aptaujā ar nolūku konstatēt audzēkņu klavierspēles prasmju apguves patstāvības pakāpes izpratni respondentu vidū. Atbildes atspoguļo attēls nr. 13:

Attēls nr.13



Ko audzēknis dara, ja nesaprot vai neprot izpildīt pedagoga uzdoto patstāvīgo uzdevumu?

Atzītākajās iespējās respondentu pieredze un uzskati ierindo audzēkņu lūgumu pedagogam palīdzēt saprast patstāvīgā uzdevuma būtību un nianšes, to vienoti atklāj audzēkņi un viņu vecāki (50% respondentu), pedagogu pašvērtējums par audzēkņu meklēto palīdzību un pedagogu gatavību palīdzēt un izskaidrot patstāvīgā darba uzdevumus sasniedz 78%

atzīmi. Tomēr pedagogu pārliecībai, ka pedagogu darbībā audzēknim iespējams rast atbalstu patstāvīgu uzdevumu izpratnē būtu vēlams paaugstināties, jo tieši tāda būtu pedagoga sūtība – rosināt audzēkni uz patstāvīgu darbu, kā arī būt gatavam šo patstāvību atbalstīt, izskaidrot un atdzīvināt.

65% aptaujāto pedagogu uzskata, ka audzēkņi mēģina godprātīgi veikt patstāvīgo darbu un tā uzdevumus tik, cik prot, arī vecāki atzīmē savu bērnu patstāvīgo darbu (59%) atbilstoši esošām prasmēm, audzēkņi paši atzīst visai godīgi, ka patstāvīgi mēģina veikt visu iespējamo, ko prot, ievērojami zemākā daudzumā – 37% gadījumu. Tas norāda uz pedagogu darbības virziena patstāvības veicināšanai nepieciešamību – rosināt tieši patstāvības prasmju apguvi – prasmju patstāvīgi sagatavoties, patstāvīgi koncentrēties, veikt patstāvīgu atskaiti par izdekušos atskaņojumu, par vajadzīgajiem vingrinājumiem – to vērtēt patstāvīgi audzēkņiem jāpalīdz mācīties.

Patstāvības priekšnoteikums – pieredze par to, kas līdzīgā gadījumā ticis veikts nodarbībās, atceroties radniecīgo no iepriekšējiem uzdevumiem, krasi pretnostatīts pieaugušo respondentu un audzēkņu atbildēs – 18% audzēkņu pielieto iepriekšējo nodarbību un patstāvīgā darba pieredzi, tāpēc, ka spēj radoši pārnest iepriekšējo mācību situāciju uz jauna uzdevuma – cita skaņdarba atskaņošanas apstākļiem, bet tikai 8-9% pieaugušo respondentu konstatē, ka audzēkni pielieto domāšanas augstākās kategorijas – analīzi par zināmo un tā pielietojumu gluži jaunā mācību situācijā. Audzēkņi 13%, vecāki 18% atbilžu pieļauj iespēju, ka paskaidrot uzdevumu un ieteikt darbību nesaprasta uzdevuma apstākļos var arī cita persona – vecāki (paskaidrojot atbildes: „mamma, kas palīdz” – nosauc gan audzēkņi, gan vecāki), brāļi, māsa, skolas biedri. Šāda iespēja ir ļoti nepopulāra pedagogu vidē, to atzīst tikai 3% pedagogu, paskaidrojot „citā atbildē”, ka paši pēc savu ģimenes locekļu pieredzes zina, cik nepieciešams vecāku un uzticamu personu atbalsts. Starpība audzēkņu, vecāku un pedagogu uzskatos atklāj iespējamo formalitāti, daļējas uzticības gaisotni starp pedagogiem un viņu „klientiem”, ko padarot par draudzīgāku, sapratnes pilnu atmosfēru, pieaugtu gan pedagogu spēja palīdzēt audzēkņiem, gan tiktu pieļauta iespēja, ka citas personas spēj palīdzēt, bez aizvainojuma noskaņas, kāda bija jūtama pedagogu atbildēs pašreiz.

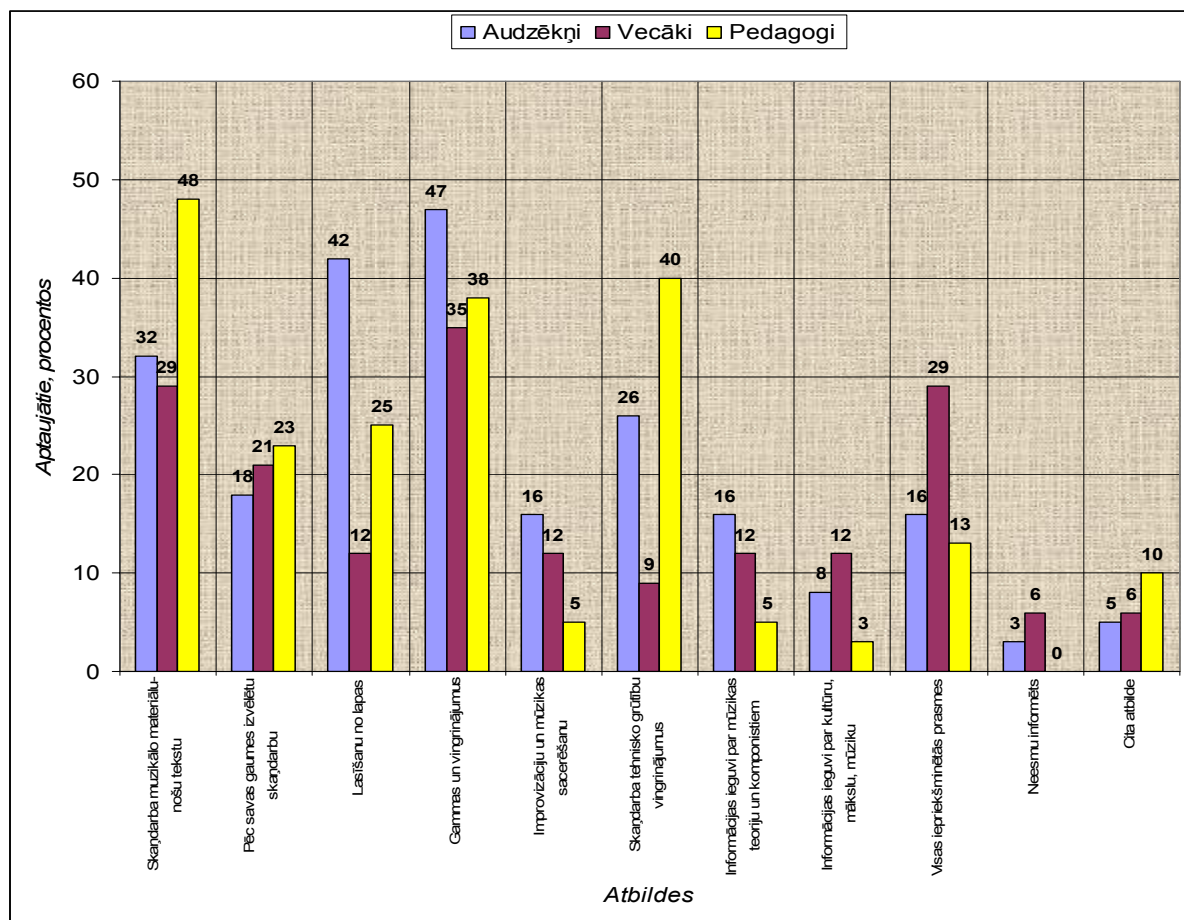
30% pedagogu atbilžu pauž, ka audzēkņi patstāvīgi nedara tik, cik spētu, vienkārši sakot, ka nesaprata, un „lai nebūtu jāmācās, izmanto argumentu, ka neprot”. Kā traucēklis audzēkņiem „vairāk mācīties patstāvīgi” intervijās tiek izteikts vērojums par mūsdienu informācijas tehnoloģiju ielaušanos bērnu vaļasprieku uzskaitījumā, kas „slāpē interesi un vēlmi ko darīt pašam”, to atzīmē pedagogi, bet praksē vērojama arī tendence skolotāju vidē – „nenovērtēt audzēkņu centienus, pārāk maz atzīt pat to nelielo darbu un uzlabojumu, kas vērojams audzēkņa patstāvīga darbībā.” „Liela pedagoģiska kļūda”, saka kāds pedagogs

pārdomās par savu pieredzi patstāvīgā darba klavierspēlē rosināšanā, „ka pārāk bieži mēs, pedagogi, uzstājam uz brīnumaini lielām pārvērtībām audzēkņos, ka viņi pēkšņi, bez mūsu pašu piepūles, kļūs ieinteresētāki un motivētāki mācību procesā un pārvarēs cilvēka dabisko slinkumu un nevēlēšanos darboties, ja piedāvāta izdevība krāsaini pavadīt laiku, neapgrūtinot sevi.” Atbildi, ka „audzēkņi nedara neko, un saka, ka nesaprata” izvēlējušies pedagogi, kuru darba stāžs specialitātē ir virs 35 gadiem un parādīts konkrēti – 42 un 45 gadi. Tā vērojama sakarība starp daļēju pedagoģisko „nogurumu” un audzēkņu kritizēšanu par nepietiekošo patstāvīgo darbu izpildi un pārāk maz mājas darbiem.

Ar aptaujā atzīmēto atbildi „nedara neko un saka, ka nesaprata” ciešā saistībā atklājās audzēkņu nepatika un daļējā neieinteresētība, kas tika noskaidrota aptaujas 1.jautājumā, ka arī vecāku nevēlēšanās sekot savu bērnu mācībām klavierspēlē vai neitrāla pozīcija kontaktā ar mūzikas skolas mācību procesu (audzēkņu atbildes -18% un vecāku -12%). Pretēji tam atsevišķi vecāki atbalsta jebkādu līmeni bērna patstāvībā, kaut vai kļūdainā, bet „labi jau tas, ka viņš pats cenšas.”

Mijsakaru aptaujā uzdotā septītā jautājuma „Kādas klavierspēles prasmes audzēkņi apgūst patstāvīgi?” pieredzes un uzskatu apkopojumā atklāj attēls nr.14:

Attēls nr.14



Kādas klavierspēles prasmes audzēkņi apgūst patstāvīgi?

Intervijās pedagogi atklāja atšķirīgu pieredzi patstāvīgā darba plānošanā Latvijas mūzikas skolu klavierspēles programmās. Arī dažādās skolās strādājošo pedagogu uzskati par patstāvīgo darbu ir krasi diferencēti. Citā mūzikas skolā notiek audzēkņu sagatavotu patstāvīgu skaņdarbu konkursi skolas pakāpē, citā mūzikas skolā mācību priekšmeta „Klavierspēle” programmā no 3.klases tiek paredzēts audzēkņa patstāvīgais darbs – vasaras brīvdienās patstāvīgi sagatavoti skaņdarbi un gammas pēc atvieglotiem standartiem, kas septembra pirmajā nedēļā veido mācību ieskaitei saturu, citas mūzikas skolas mācību priekšmeta „Klavierspēle” programmas saturā 6.klasei paredzēta pārbaude - audzēkņa patstāvīgais darbs – sveša skaņdarba apguve vienas stundas laikā, kas tiek vērtēta ar ieskaiti, vēl kādā mūzikas skolā divreiz mācību gadā audzēkņi patstāvīgi apgūst skaņdarbu un efiēdi, kā arī vingrinājumus un gammas, kas veido divu ieskaitei saturu.

Tādēļ aptaujā konstatētās pieredzes un uzskatu atspoguļojumā aprēķinātā vidējā vērtība tuvāk neatsedza pedagogu dažādo pieredzi viņu darba vietās dažādās Latvijas mūzikas skolās, bet salīdzināja respondentu pārlicēbas vienotību. Audzēkņu domas ir, ka patstāvīgā darbā iespējams apgūt gammas, vingrinājumus roku iesildīšanai, (47%), lasīšanu no lapas (42%), un skaņdarba muzikālo materiālu – ritmiski –skaņkārtisko nošu tekstu, nošu teksta norādījumus – aplikatūru, artikulāciju, atšķirīgu pieskārienu lietojumu (32%).

26% audzēkņi atklāj savu pieredzi, ka ir patstāvīgi vingrinājušies skaņdarba tehniski grūtos posmos – atkārtoti vingrinājušies ar dažādiem darba paņēmieniem pēc klasē iesāktā parauga. Pārējās patstāvīgi apgūstamās prasmes nav guvušas lielu atsaucību audzēkņu vidū, tikai 16%-18% audzēkņu pieminējuši tādus patstāvīgā darba veidus, kā patstāvīgu improvizēšanu pie instrumenta, mūzikas sacerēšanu, informācijas ieguvī – grāmatu lasīšanu par komponistiem, mūzikas vēsturi un mūzikas teoriju; tikpat daudz respondentu no audzēkņu vidus atzīst, ka dažreiz lietojuši visas pieminētās prasmes.

Vecāki ir aptuveni vienisprātis ar audzēkņiem atbildēs par patstāvīgu darbu skaņdarba muzikālā materiāla apgūšanu, par patstāvīgi izvēlētu skaņdarbu sagatavošanu, par iespēju gammas un vingrinājumus apgūt patstāvīgi. Vecāki uzskata, ka patstāvīga vingrinājumu pielietošana un to radoša izveidošana no skaņdarbu grūtajam vietām „attīsta bērna personības īpašību – patstāvību un patstāvīgas mācīšanās prasmes.” Apmēram vienlīdzīgas ir audzēkņu un vecāku domas par improvizāciju, informācijas ieguvī par kultūru, mākslu, mūziku, mūzikas teoriju un komponistiem.

Radikāli pretstatīti izpaužas dažādo respondentu grupu uzskati par varbūtību patstāvīgi lasīt no lapas, kā arī vingrināties atsevišķu tehnisku grūtību pārvarēšanai: ja audzēkņi lasīšanu no lapas atzīmē kā darbību, ko veic patstāvīgi (42%), tad vecāki identificē to tikai 12%. Tātad, vecāki, mūzikā ne īpaši erudīti, nespēj atšķirt, kā viņu bērns vingrinās – vai tā ir eksāmenam

gatavojams skaņdarbu repertuārs, vai populāra mūzika, vai moments, kad bērns paplašina savu redzesloku mūzikā – lasot notis, kā parasti iespējams lasīt vai iepazīties ar grāmatu. Arī pedagogu skatījums par lasīšanu no lapas - kā patstāvīga darba klavierspēles prasmju apguvē iespēju, kā muzikālo spēju veicinātāju paņēmienu pēc agrākās Latvijas mūzikas skolu pieredzes izpausmes – ir tikai 25% respondentu aptverts. Vidējās profesionālās mācību iestādēs un mūzikas fakultātēs augstskolās lasīšana no lapas ir viens no patstāvīgas atskaņošanas pieredzes iemantošanas darba paņēmieniem, un, ja pamata pakāpes profesionālās ievirzes izglītības iestādēs –mūzikas skolās tai pietrūkst laika, līdz ar to mazinot nozīmi šādu spēju un pieredzes gūšanai, kāda tai neapšaubāmi piemīt, konstatējama pretruna izglītības un mācību priekšmetu programmās.

Pretruna vērojama arī starp pieredzi un skatījumu uz tehnisku grūtību pārvarēšanai paredzētu vingrinājumu pielietojumu klavierspēles prasmju apguvē – 40% pedagogi uzskata, ka audzēknim jāvingrinās patstāvīgi, pēc nodarbībās izveidotā parauga, veicot vingrinājumu vairākkārtējus atkārtojumus, klausoties un analizējot savu spēli, respondenti no vecāku vides pat to izsakās tikai 9% pieredzes, un audzēkņu atbalsts patstāvīgiem vingrinājumiem ir 26%. Aptuveni tādu skaitu audzēkņu no aptaujātajiem ir pamats uzskatīt par patiesi ieinteresētiem klavierspēles prasmju apguvē, tāpēc viņi uzskata vingrinājumus par pašsaprotamu paņēmienu, kā prasmes apgūstamas.

Spilgti nekonsekventi klasificējas atbilde par visu iepriekšminēto prasmju apguvi patstāvīgi – vecāku domas par to iespējamību sasniedz 29%, kur pretēji ir mācību procesā tieši iesaistīto – audzēkņu un pedagogu viedokļi – 13% un 16%. Pēc vērotā vecāku sapulcēs vairāku mūzikas skolas pedagogu klasēs var secināt, ka šodienas paaudzes vecāku vidū izplatīts spriedums par „pedagoģisko spēku liekēdību”, kas tiek pausts ar uzskatu, ka „bērna attīstība norit it kā pati no sevis,” pedagogam ir pakārtota ietekme un pedagoga sociālais stāvoklis tiek vērtēts zemu, dažreiz tiešām pamatoti, ja „darbs ar audzēkni tiek uztverts kā slogs” un izplatās uzskats: „Audzēknis nodarbībās neko negūst, viņam nav interesanti.”

Vecāki papildina uzskatu, atklājot, ka „patstāvīga prasmju apguve var notikt tikai daļēji, un tieši mācību stundām jāveido pamats patstāvīgo darba prasmju izveidei.” Audzēkņa patstāvīgā darbība klavierspēles prasmju apguvē nav gluži tas pats, kas pedagoga vēlme sagaidīt no audzēkņa visu gatavu, vairāk tā ir audzēkņa intelektuālo un muzikālo spēju patstāvīguma, radošas attieksmes un intereses patstāvīgi darboties formēšana, citu mācību līdzekļu un veidu vidū to praktizējot arī mūzikas skolas nodarbībās.

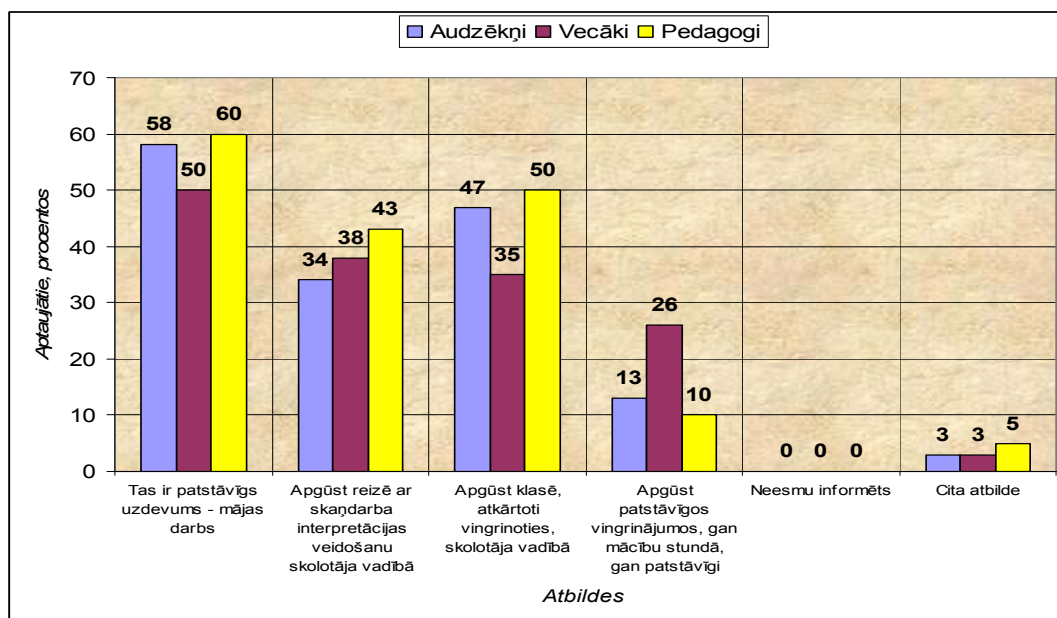
Intervijās un aptauju atbilžu papildinājumos ar savām domām audzēkņi min arī sekojošās citas patstāvīga darba prasmes, ko pielieto: „Atkārtuju iepriekš spēlētos skaņdarbus, tos, kas man ļoti iepatikās.” Papildinot ierastos klavierspēles mācīšanās veidus ar mūsdienu

informācijas tehnoloģiju un elektronikas iekārtu iespējām, „spēlēju uz klaviatūras, kas pieslēgta datoram, izmantojot programmu, kas veido manam skaņdarba atskaņojumam pavadījumu, reizēm lietoju tikai perkusijas un ritma- bungu mašīnas, kas palīdz man vingrināties viena tempa saglabāšanā, kāds nepieciešams klasiskos skaņdarbos.”

Pedagogi dalās pieredzē, kādu prasmju apguvi katrs savā praksē uztic audzēkņiem papildus pieminētajām: „Nošu teksta apguve no galvas ir tikai manu audzēkņu pašu ziņā,” un „ja pedagogs sāks kopā ar audzēkni mācību stundu laikā mācīties skaņkārtiski – ritmisko rakstu, tad pietrūks laika skaņdarba izteiksmes līdzekļu iestrādāšanai.” Tātad daļa pedagogu īsteno pakāpenisko skaņdarbu apguves plānu – vispirms tikai notis, tad labo kļūdas, pārstrādā neprecizitātes nošu un aplikatūras modelī, tad pievieno izteiksmes līdzekļus, tad demonstrē savu emociju izpausmi konkrētajā skaņdarbā un paredz tādu pašu no saviem audzēkņiem. Pakāpeniskajam skaņdarbu apguves plānam, šķiet nav robežu, un pretēji tam ir sekmīgāk audzināt patstāvīgumu domāšanā, radošā darbā, rosinot audzēkni aptvert vienlaicīgi pēc iespējas vairāk uzdevumu, atvieglojot darbību ar lēnu tempu, ar rūpīgu pašvērtējumu un korekciju.

Kā audzēknis apgūst muzikālo materiālu - nošu tekstu? Apkopojot respondentu uzskatus šajā jautājumā, atbildes salīdzinātas klasifikācijā attēlā nr.15

Attēls nr.15



Kā audzēknis apgūst muzikālo materiālu - nošu tekstu?

Intervijās audzēkņi piebilst, ka nošu teksta apguve – iepazīšanās ar to, ritmiski-skaņkārtiskā raksta mācīšanās, aplikatūras, nošu teksta norādījumu izpratnes darbs dažreiz notiek klasē, dažreiz patstāvīgi, tāpēc, ka skaņdarbi ir dažādas grūtības pakāpes. Pilnīgi individuāls vecāku paskaidrojums ir, ka nošu teksta apguve ilgst līdz pat pēdējam brīdim - mācību ieskaitei.

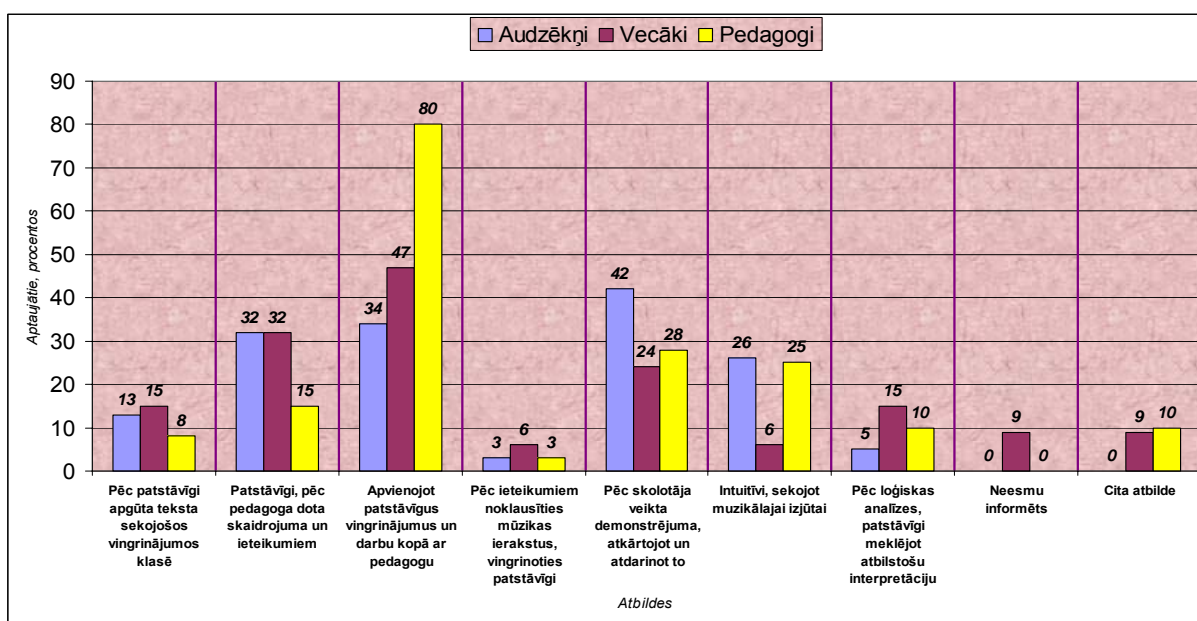
Aptaujātie respondenti ir vienoti plašāk pieejamajā atbildē, ka tas ir audzēkņa patstāvīgs uzdevums (50%, 58%, 60%), tātad pedagogi praksē vispirms uztic audzēknim nošu teksta apguvi. Par 10% mazāk respondentu, tomēr arī vienoti atzīst, ka tekstu apgūst nodarbību laikā, atkārtoti vingrinoties, skolotāja vadībā. Pedagogi paskaidro, ka tas ir pieļaujami un nepieciešami, ja nošu teksts ir sarežģīts, un ja audzēknim vieglāk uztvert to, pedagoga paskaidrotu vai pat demonstrētu.

Pedagogu praksē iezīmējas tendence, ka „arvien mazāk audzēkņu spēj patstāvīgā mājas darbā apgūt nošu tekstu, iemācīties to no galvas, tas notiek retos gadījumos, un tikai kādam retam eksemplāram ir tik liela interese”, un „nošu teksta apguve sākas ar pedagoga palīdzību audzēknim teksta un norādījumu skaidrojumā.”

Šo atbildi vecāki izvēlējušies salīdzinoši rezervēti (35%), tāpēc, ka tikai jaunākās klasēs vecākiem izdodas atrast laiku un spēkus detalizēti iedziļināties nodarbību gaitā, kā arī uzticētajos mājas darbos. Vecākajās klasēs vecāki un pedagogi sagaida no bērniem patstāvīgu mācību darbu. To norāda arī atbildes par patstāvīgu vingrinājumu pielietojumu stundās, apgūstot nošu materiālu pārsvars respondentu-vecāku kategorijā – 26%, kaut gan audzēkņi un pedagogi atzīst, ka mazāk pielieto patstāvīgus uzdevumus nodarbības laikā (attiecīgi 13% un 10%). Tomēr, ja trūkst paskaidrojumu, kā uzdevumus veikt, drīzāk tiek veicināts secinājums pusaudžu apziņā, ka „dziļāk nevienam neinteresē, kā īsti man veicas.”

Iedziļinoties patstāvīgā darba pieredzē klavierspēles prasmju apguvē, jānoskaidro, vai audzēkņi var patstāvīgi un cik lielā mērā patstāvīgi apgūt skaņdarbu satura interpretācijas prasmes, tas ir, prasmes apzinīgi pielietot mūzikas izteiksmes līdzekļus, atklāt mūzikas saturam atbilstošu noskaņu un emocijas. Kompetenci respondentu vidū precīzē attēls nr.16:

Attēls nr.16



Kā audzēknis var veidot skaņdarba interpretāciju?

Kaut gan audzēkņiem šis jautājums šķitis sarežģīts, jo viņu atbildes izkārtotās, pieminot visus variantus, visu respondentu izplatītākā atbilde ir, ka skaņdarba interpretācija, tas ir, satura, noskaņas un emociju konteksta atklāšana veidojama, apvienojot patstāvīgus vingrinājumus un darbu kopā ar pedagogu (audzēkņi-34%, vecāki-47%, pedagogi- 80% respondentu). Atbildes prioritāte atklāj, ka pedagogi apzinās audzēkņu pieredzes trūkumu, pusaudžu radošuma un emocionalitātes izpausmju īpatnības, un pedagogi ar pilnām tiesībām var apliecināt, ka bez gudra pedagoga rosināšanas un aktivizēšanas skaņdarba satura un tēlu atklāšana nebūs pa spēkam pat ļoti apdāvinātam audzēknim. 42% audzēkņi uzsvēruši vieglāko, taču pilnīgi pretējo patstāvīgai klavierspēles prasmju apguvei, paņēmienu - mācīties, atkārtot un atdarinot spilgtu pedagoga atskaņojumu, it kā aizņemoties emocijas un iztēli no pieaugušā. Vecāku un pedagogu respondentu kopas atdarinājumu pēc demonstrējuma atzīst kā mazāk pielietojamu interpretācijas apguves darba paņēmienu, tomēr atbalsta to 24%-28% gadījumā.

Skaņdarba rakstura atklāsmi un izpausmes apgūt patstāvīgi, pēc skolotāja skaidrojuma un ieteikumiem kā vingrināties, kā darbojošos pieredzi akceptē 32% audzēkņu un vecāku, kas pamato iespēju pārbaudīt šo paņēmienu izmēģinājumu darbībā. Pedagogi skaidro un iesaka audzēkņiem vingrinājumus un patstāvīga darba metodes, atklājot skaņdarba tēlu izpausmes iespējas, krietni retāk - tikai 15% pieredzes. Intervijās pedagogi papildina, ka spējīgi audzēkņi atsaucas skaņdarba raksturam gluži intuitīvi, šāds atbilžu variants tika iekļauts aptaujā pēc sākotnējās pārbaudes, kad gan pedagogi, gan audzēkņi deva ierosinājumus, sekot mūzikas intuitīvai interpretācijai (pieredzes apkopojuma aptaujā atbildes sniegtas 26% un 25% aptaujas lapu).

No 8% -15% respondenti izsakās par iespēju skaņdarba izteiksmīgumu iestudēt pēc tam, kad patstāvīgi apgūts nošu materiāls. Tāds darba veids pierāda sevi kā laikietilpīgu, tādēļ mazāk pielietojamu. Patstāvīga darba prasmes šāda pieeja neveicina.

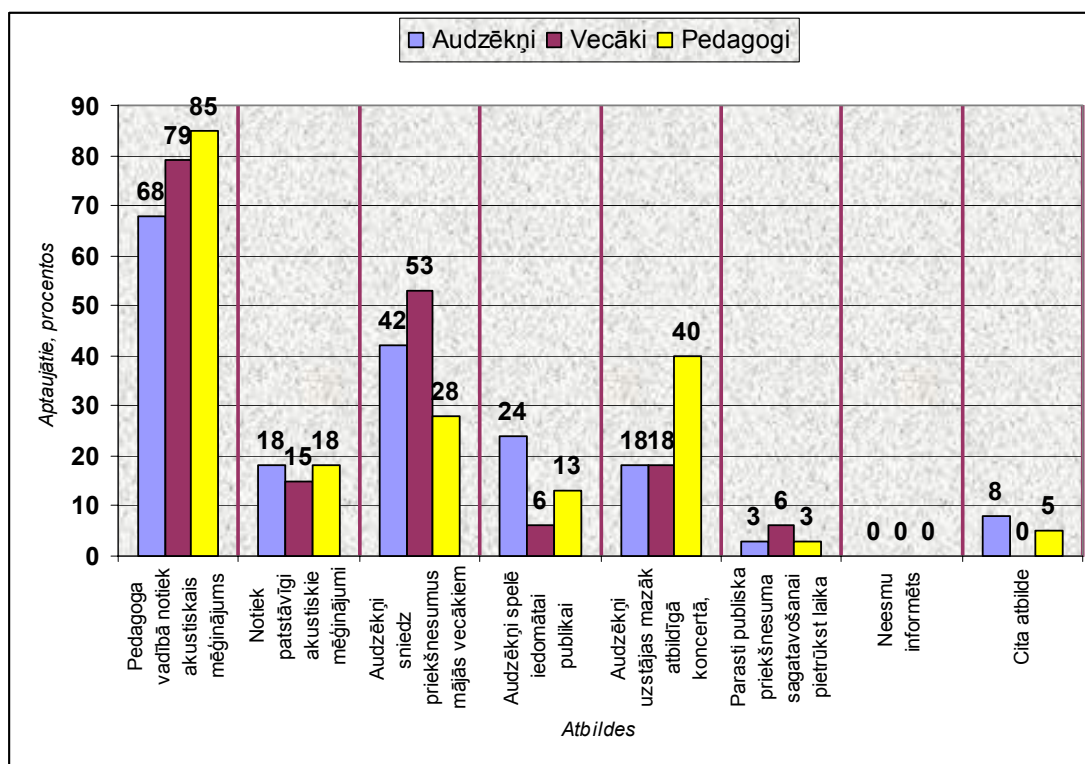
Kā mūsdienu mācību metožu ēnas pušu refleksiju var raksturot audzēkņu un arī pedagogu nevēlēšanos loģiski analizēt nošu teksta norādījumus, kas atklātu autora sākotnējos metus skaņdarba saturam, lai sekojot sakarībām, patstāvīgos meklējumos atrastu atbilstošu izteiksmes līdzekļu klāstu. Loģiskā analīze nepadodas, realizējot šodienas izglītības programmām piemītošos intelektuālas attīstības uzdevumus, kas veicina prasmes sameklēt informācijas avotus, mazāk – iedziļināties tajos un analizēt, bet tieši šī metode būtu noturīgāka, veicinātu lielāku pieredzes uzkrāšanos audzēkņu klavierspēles prasmju apgūvē. Par patstāvīgu loģiskas analīzes pielietojumu izteikušies 5% audzēkņu, 15% vecāku un 10% pedagogu.

Vēl mazāku atsauību – no 3%-6% - guvusi klavierspēles prasmju apguvei kā klasiskā raksturīga mācību metode – klausīties izcilu mākslinieku mūzikas ierakstus un pianistu atskaņojumu koncertos, pēc tam vingrinoties, nevis atdarinot, bet ļaujoties noskaņai un tēlu bagātīgajai dažādībai.

Skolotāji intervijās stāsta, ka apvieno loģiskās analīzes metodi patstāvīgā darba prasmju audzināšanai ar citam iepriekš minētām mācīšanās un mācību metodēm, tikai akcentē audzēkņa dotību nepieciešamību, kā pamatu patstāvīgam darbam un analīzes prasmju apguvei.

Skaņdarba apguves mērķis savā būtībā ir atskaņot to pārlicinoši, klausītājiem sagādājot gandarījumu, interpretam – darba aizrautību, un mūzikas skolā jebkuru skaņdarbu būtu jāsaprot tā, lai sniegtu priekšnesumu vismaz skolotājam, biedriem, vecākiem, iedomātai publikai, līdz ar uzstāšanos attīstot patstāvīgas prasmes sevī kontrolēt satraukumu, sagatavoties, iepriekšēji stādīties priekšā skaņdarba norisi, plānot to, koncentrēties un pārlicinoši izteikt mūzikā tēlu, sižetu vai noskaņu. Ar mērķi uzzināt, kā mūzikas skolas praksē audzēkņi sagatavojas publiskam mūzikas atskaņojumam, aptaujā tika iekļauts jautājums „Kā audzēknis sagatavo publisku priekšnesumu?” Atbilžu apkopojums atklāts attēlā nr.17:

Attēls nr.17



Kā audzēknis gatavo publisku priekšnesumu?

Tā kā gatavošanās publiskam priekšnesumam vispirms nozīmē pierast pie noteiktas akustiskas vides, zāles, mēģinājumu vai ieskaīšu telpas, un visbiežāk tam ir atvēlēts ierobežots

laiks, respondenti visatsaucīgāk atbildējuši (68% audzēkņu, 79% vecāku, 85% pedagogu), ka gatavojoties publiskam priekšnesumam, pedagoga vadībā notiek akustisks mēģinājums, kas bieži vien nozīmē mēģinājumā pagūt veidot gan jaunu izteiksmes līdzekļu pielietojumu, gan labojumus un radoši improvizējošu izpratni par pieskārienu maiņu, spēlējot uz konkrēta instrumenta ar tā noteiktajām īpašībām. Mazāk aktuāli ir patstāvīgi akustiskie mēģinājumi (no 15% - 18% respondentu), kas gan var dot atskaņojuma brīvību audzēknim, jo „it kā neviens nevērtē, tomēr audzēkņiem bieži trūkst prasmes sevi klausīties „no malas” un ieviest radošas korekcijas, cik nepieciešams, tieši atskaņojuma laikā.”

Pēc respondentu uzskatiem, nozīmīgi sniegt priekšnesumus vecākiem mājās (42% audzēkņu, 53% vecāku, 28% pedagogu), tā it kā pierastus apstākļus pārveidojot par uzstāšanās pieredzi, jo atskaņot skaņdarbus ar atbildības sajūtu, ka klausās citi, ir savādāk, kā vingrināties ikdienā. Intervijās pedagogi piebilst, ka „būtu vēlams arī vecākiem iesaistīties bērna spēles novērtēšanā,” tomēr to iesakot vecākiem, būtu jāakcentē, cik nozīmīgi uztveramas uzslavas, un cik graujoša var būt nekonstruktīvi izteikta kritika, īpaši nepārzinot slēptās grūtības gan skaņdarba tehniskajā struktūrā, gan atbilstībā katra audzēkņa spējām. Vecāki intervijās minēja 3 iemeslus, par ko viņi savus bērnus slavē patstāvīgā darba klavierspēlē sakarā. Biežāk minētie iemesli bija: „Viņš labi pazīst notis, ātri lasa notis, prot izskaidrot ritma dažādību, ātri mācās, rūpīgi labo pieļautās kļūdas, ar gribasspēku palīdz sev veikt atkārtotus vingrinājumus, spēlē vairāk kā stundu.” Tāpat vecāki tika lūgti nosaukt iemeslu, par ko viņi savu bērnu rājuši klavierspēles sakarā. Domstarpību starp vecākiem un bērniem biežākie iemesli ir: „Izvairīšanās no mājas uzdevumu izpildes, kad vecāki nav mājās, mānīšanās, spēlējot tikai tos skaņdarbus vai to posmus, kas padodas, cerot, ka vecāki nepamanīs, biežas atrunas, ka tagad nav iespējams mācīties, pārāk reta patstāvīga mācīšanās.” Tātad lūgt atbalstu vecākiem bērna klavierspēlē rosināt un mudināt atskaņojuma izteiksmes veidošanos nav iespējams, vecāku profesionālu mūzikas zināšanu trūkuma dēļ. Pārrunās atklājās, ka reizēm vecāki paši nenojauš, ka traucē savu bērnu patstāvīgo prasmju attīstībai un klavierspēles mājas darbu veikšanai – instruments mājās bieži ir ar defektiem, nav uzskatīts, atrodas vienā istabā ar televizoru, kuru vecāki vakarā skatās, nevēloties, ka bērni traucē, vairākiem bērniem ir grūti sadalīt mācīšanās laiku uz viena instrumenta, telpa ir slikti apkurināma, slikti apgaismota, un vēl citi iemesli.

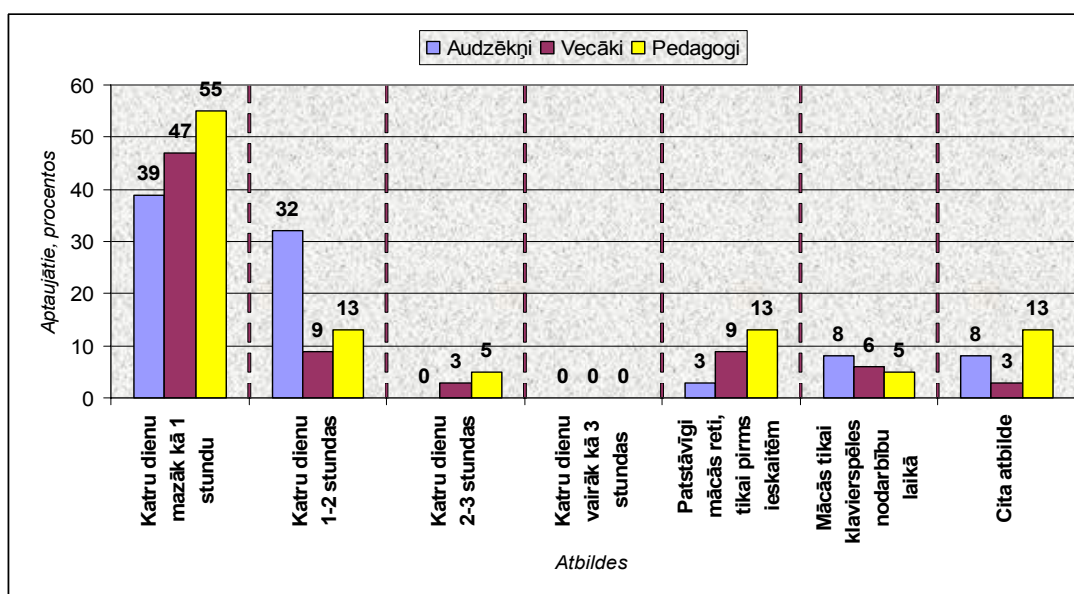
24% audzēkņi paši spēlē iedomātai publikai, „pat īpaši sagērbjoties, tā vēl vairāk izjūtot koncerta noskaņojumu.” Audzēkņi saka, ka arī „klasē, kopā ar klases biedriem spēj iedomāties koncerta situāciju, ja pedagogs lūdz nospēlēt skaņdarbu kopumā vai ietvertu noteiktā secībā starp biedru atskaņojumiem”.

40% aptaujāto pedagogu, 18% audzēkņu un vecāku izsaka viedokli, ka gatavojoties atbildīgam koncertam, audzēkņiem lietderīgi uzstāties mazākā pasākumā, mazāk atbildīgā koncertā, tā apgūstot publiskam priekšnesumam nepieciešamās koncentrēšanās un sagatavošanās prasmes. Pieļauts arī pretējs viedoklis: „Nevajadzētu diferencēt koncertus pēc atbildīguma, visas uzstāšanās ir atbildīgas.” Kāda audzēkne izsaka nožēlu, ka „neesmu tikusi tā īpaši uzstāties, tikai divas reizes, jo laikam tā īsti neprotu spēlēt.” Iespējams, ka šis audzēknis neizceļas ne ar īpašām spējām, viņa priekšnesums nav spožs, tomēr meklējami veidi, ka arī viņam palīdzēt izjust to īpašo sajūtu, kāda rodama tikai izejot publikas priekšā, „ļaujot runāt pirkstiem.” „Tieši ar patstāvīgo darbu pedagogam jāpalīdz attīstīties audzēkņa prasmēm, lai tiem pirkstiem būtu ko teikt, kaut vai uzstājoties pašam sev!”

Apsveicama pieredze, ka visi aptaujātie vecāki bijuši saistīti vismaz ar kādu koncertu, tā mēģinājumiem un savu bērnu muzicēšanu, jo neviens respondents neatbild, ka par šo jautājumu nebūtu informēts, kā bija vērojams vecāku citās atbildēs par klavierspēles mācīšanās gaitu.

Visām respondentu grupām identiski uzdotos jautājumus noslēdza aptauja, cik ilgu laiku katru dienu audzēknis velta patstāvīgai klavierspēles prasmju apguvei. Respondentu atbilžu apkopojums ietverts attēlā nr.18:

Attēls nr.18



Audzēknis klavierspēles nodarbībām mācās patstāvīgi...

Kaut uz šo jautājumu deva atbildes tikai 90% aptaujāto audzēkņu un tikai 74% vecāku, ievērojamākā respondentu daļa savos uzskatos ir vienoti: klavierspēles prasmju apguves audzēkņu patstāvīgā darba pienesums ir katru dienu mazāk par vienu stundu (atbildējuši 39% audzēkņu, 47% vecāku un 55% pedagogu). Patstāvīgais darbs tāpat tiek veikts nepietiekami, jo mūzikas skolas vidējās un vecākās klasēs skaņdarbu apjoms palielinās, tos pat izspēlēt kopumā iespējams tikai pusstundas laikā (66% atbildējušo audzēkņu mācās

mūzikas skolas vidējās klasēs un 24% - vecākajās klasēs). Tomēr vecāki neatklāj, ka „spēlēts tiek kā kuru dienu, apmēram vienu stundu” ar kādu iemeslu, piemēram, ka bērniem būtu ārkārtīgi liela slodze, apvienojot mācības vispārizglītojošā skolā, mūzikas skolā un nereti vēl citos ārpusklasses pasākumos. Vecāki uzsver, ka bieži bērnus ilgi pierunā, piespiež mācīties klavierspēli, jo bērni labprāt tobrīd pavadītu laiku ārpus mājas. Ir audzēkņi, kuri nedēļas gaitā spēlē nedaudz, katru dienu mazāk kā vienu stundu, bet „nedēļas nogalēs un brīvdienās – pat 3 – 4 stundas.” Daļa vecāko klašu audzēkņu patstāvīgi spēlē tikai tajās dienās, kam seko klavierspēles nodarbības, arī katru reizi aptuveni tikai stundu. 32% audzēkņu patstāvīgi spēlē katru dienu 1-2 stundas, pēc atbilžu klasificēšanas redzams, ka šiem audzēkņiem arī patīk klavierspēle tieši intereses par mūziku un instrumentu dēļ.

Šos vērojumus neatbalsta vecāku un pedagogu atbildes – tikai no 9 -13% pieaugušo respondentu pieļauj, ka audzēkņi patstāvīgi spēlē vairāk kā 1 stundu katru dienu; 3% vecāku un 5% pedagogu piekrīt, ka patstāvīga darba pienesums varētu sasniegt 2-3 stundas. Neviena respondents no audzēkņu grupas neatzīmē, ka patstāvīgi mācās katru dienu 2-3 stundas, jo bērniem un jauniešiem šāds laika daudzums bieži šķiet „bezgalīgs,” vienlīdzīgs ar „pus dienu”.

Neviens respondents neatzīmē, ka mūzikas skolu audzēknis, iespējams, patstāvīgi spēlē katru dienu vairāk kā trīs stundas. Pedagogi intervijās piebilst, ka „tas būtu bezjēdzīgi mūzikas skolas pamata pakāpē, kur mācās bērni vecumā līdz 15-16 gadiem.” Tāpat tiek analizēts, ka „patstāvīgo klavierspēles nodarbību ilgums atkarīgs no vecuma grupas un skaņdarbu grūtības pakāpes.” Pedagoģs ar ilgu darba pieredzi atzīst, ka „skolotājam būtu jāpalīdz audzēknim pārskatīt un sastādīt dienas režīmu, lai patstāvīgām nodarbībām atliktu vairāk laika.”

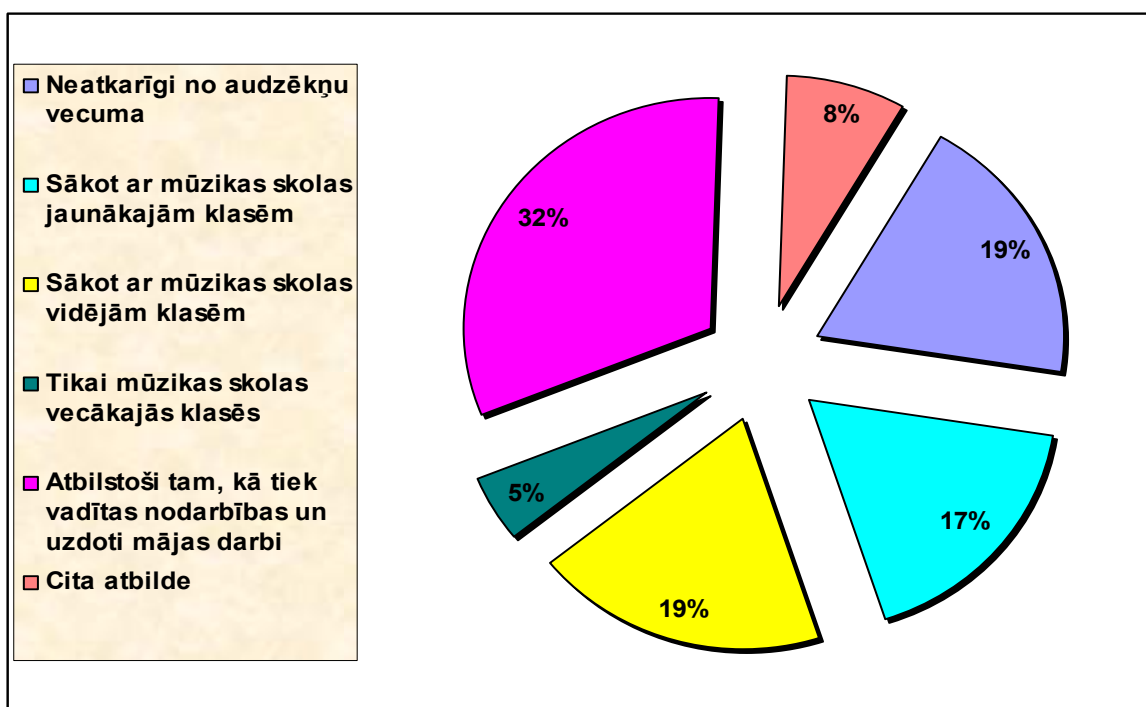
Atsevišķa daļa respondentu atzīst, ka audzēkņi patstāvīgi mācās reti, tikai pirms tuvas ieskaites, sasteidzot un „saraujot, cik iespējams” (atbildes snieguši 3% audzēkņu, 9% vecāku un 13% pedagogu). Maza aptaujāto daļa, bet ļoti viendabīgi – 8, 6 un 5% - atzīst, ka audzēkņi mācās tikai klavierspēles mācību stundu laikā, pedagoga vadībā.

Iespējams, kopsakarības atbildēs par patstāvīgā darba ilgumu un atdevi izvirzītos citas, ja aptaujā būtu iekļauti respondenti no speciālām mūzikas izglītības iestādēm, piemēram, Emīla Dārziņa mūzikas vidusskolas, Jūrmalas mūzikas vidusskolas un citām, kur vispārizglītojošo priekšmetu programma apvienota ar individuālu instrumentspēles apmācību un mūzikas teorijas stundām, kur patstāvīgo audzēkņa klavierspēles prasmju apguvi vada repetitors (persona, kas skolēnam palīdz sagatavot mājas uzdevumus vai sagatavoties eksāmeniem; mājskolotājs; pedagogs, kas baleta vai deju kolektīvā vada mēģinājumus un palīdz iemācīties lomas), un mācību priekšmeta programma nosaka patstāvīgā darba

ieguldījumu. Pieredzi apkopojot, tiek atklāts Latvijas mūzikas skolas rajona pilsētā vai mazpilsētas mūzikas skolas reālais patstāvīgā darba klavierspēles prasmju apguvē daudzums.

Ar nolūku apkopot atzinumus par audzēkņu patstāvīgam darbam klavierspēles prasmju apguvē piemērotāko vecumu, pedagogu respondentu grupā atsevišķi tika noskaidroti uzskati par jautājumu, kādā vecumā audzēkņi spēj mācīties klavierspēli patstāvīgi. Atbilžu variantu pieejamība atainota attēlā nr. 19:

Attēls nr.19



Pedagogu uzskati - kādā vecumā audzēkņi spēj mācīties patstāvīgi?

32% pedagogu pieredze ir, ka iespējams rosināt audzēkņu patstāvīgo darbu, atbilstoši tam, kā tiek vadītas klavierspēles nodarbības un uzdoti mājas darbi, tādējādi tikai pakārtota nozīme ir audzēkņu vecumam, to apstiprina 19% pedagogu, atklājot, ka „patstāvīgais darbs iespējams, neatkarīgi no audzēkņu vecuma.”

Nemot vērā audzēkņu vecumu, 19% pedagogu uzskata, ka patstāvīgā darba izmantošana iespējama, sākot ar mūzikas skolas vidējām klasēm; 17% pedagogu uzskata, ka tas iespējams, sākot ar jaunākajām klasēm, tātad – ietverot visas skolas vecumu grupas. 5% pedagogu uztic audzēkņiem patstāvīgā darba veikšanu kā klavierspēles prasmju apguves līdzekli līdzās citām metodēm tikai mūzikas skolas vecākajās klasēs. Pedagogi piezīmē, ka „patstāvīgais darbs ir plānojams ļoti individuāli,” un „ja ir izpratne par to, ko dara, patstāvīgais darbs iespējams jebkurā klasē.” Tāpat tiek pausti uzskati, ka „skolotājiem pašiem jāapgūst patstāvīgā darba iemaņas, lai varētu organizēt patstāvīgo darbu audzēkņiem.” Tas atklāj šī pētījuma būtiskumu, kā papildinājumu pedagogu zināšanām par patstāvības lomu un patstāvīgā darba pielietojumu klavierspēles prasmju attīstīšanā. Pedagogi var izveidot

audzēkņa patstāvīgā darba plānu, izskaidrot audzēknim katru patstāvīgās darbības iemeslu. Tas īpaši nepieciešams darbā ar jaunāko klašu audzēkņiem. Vēlāk mūzikas skolas vidējās klasēs patstāvīgais darbs vairs nav tikai pedagoga piedāvāto darbību atkārtojums gan mācību stundās, gan tām sekojošos patstāvīgos vingrinājumos mājās, bet gan audzēkņa un pedagoga kopdarbs. Jo izsmeļošāks bijis patstāvīgā darba skaidrojums un rosinājums, jo ātrāk audzēkņi sāks patstāvīgi domāt un darboties. Pedagogam vairs nevajadzēs atkārtot audzēknim jau zināmus faktus un principus. Audzēknis spēs pats apgūt skaņdarba nošu tekstu, izprast nošu teksta norādījumus, atrast skaņdarba atskaņošanai nepieciešamos izteiksmes un skaņrades līdzekļus un pielietot tos. Tā iespējams, sāks veidoties audzēkņa patstāvīgais, personīgais un individuālais spēles stils. Pedagogs joprojām palīdzēs un sniegs nepieciešamos padomus, vai veiks vajadzīgo korekciju audzēkņa darbībai, taču pedagogs vairs nebūs kā audzēkņa aizbildnis, bet vairāk padomdevējs. Galvenais pedagoga un audzēkņa sadarbībā ir realizēt audzēkņa radošo potenciālu un attīstīt viņa individualitāti tieši patstāvīgam darbam klavierspēles prasmju apgūvē.

5.PATSTĀVĪGĀ DARBA EKSPERIMENTĀLĀ PĀRBAUDE KLAVIERSPĒLES PRASMJU APGUVĒ

Ar nolūku pārbaudīt patstāvīgā darba izmantošanu klavieru prasmju apguvē, tika īstenots pedagoģisks eksperiments Alūksnes mūzikas skolas Instrumentālās mūzikas programmas „Klavierspēle” klasēs. Eksperimenta sākums – 2005.gada decembris, eksperimenta noslēgums un izvērtējums – 2006.gada aprīlis.

Eksperiments notika Alūksnes mūzikas skolā, pašvaldības kultūrizglītības iestādē, kas 2005.gada maijā licencēta atbilstoši Latvijas Republikas Ministru kabineta 2006.gada 3.janvāra noteikumiem Nr.9 „Vispārējās un profesionālās izglītības licencēšanas kārtība” un akreditēta pēc Latvijas Republikas Ministru kabineta 2005.gada 16.augusta noteikumiem Nr.613 „Kārtība, kādā akreditē profesionālās izglītības programmas, izglītības iestādes un eksaminācijas centrus un atestē profesionālās izglītības iestāžu vadītājus”. Alūksnes mūzikas skola īsteno profesionālās ievirzes mūzikas izglītības programmas pamatizglītības pakāpē bērniem un jauniešiem septiņu līdz astoņpadsmit gadu vecumā – taustiņ instrumentu spēles, tai skaitā klavierspēles un akordeona spēles, stīgu instrumentu spēles, tai skaitā vijolspēles, kokles spēles, pūšamo instrumentu spēles, tai skaitā flautas, klarnetes, saksofona, trompetes, mežraga un eifonija spēles un vokālās mūzikas – kora klases izglītības programmas. Mūzikas skolā mācību darbs tiek organizēts grupu, individuālās apmācībās un patstāvīgā darbā. Audzēkņiem ir iespēja piedalīties kolektīvā muzicēšanā – dažādu sastāvu ansambļos, duetos, pūtēju orķestrī un meiteņu korī „Melodija”.

Profesionālas ievirzes izglītības programmas „Taustiņ instrumentu spēle – Klavierspēle” mācību saturu audzēkņi apgūst 8 vai 9 mācību gados, nodrošinot secīgu pāreju profesionālas ievirzes izglītības vidējā pakāpē. Klavierspēles mācību priekšmeta īstenošanai Izglītības un zinātnes ministrijas 2002.gada 12.februāra rīkojums nr.65 paredz 560 (630) mācību stundas 8 (9) mācību gadu periodā – 2 mācību stundas nedēļā, 35 mācību nedēļās katrā mācību gadā.

Citu izglītības programmu visi audzēkņi apgūst klavierspēli mācību priekšmetā „vispārējās klavieres”. Vispārējo klavieru mācību priekšmeta īstenošanai paredzēto mācību stundu skaits apkopots attēlā nr.20:

Izglītības programma	Klavierspēles mācību laiks	
Stīgu instrumentu spēle - vijoļspēle	7 (8) gadu mācību periods	122.5 (140) mācību stundas (0,5 mācību stundas nedēļā, sākot ar otro mācību gadu)
Stīgu instrumentu spēle – kokles spēle	6 (7) gadu mācību periods	87.5 (105) mācību stundas (0,5 mācību stundas nedēļā, sākot ar otro mācību gadu)
Pūšamo instrumentu spēle	6 (7) gadu mācību periods	87.5 (105) mācību stundas (0,5 mācību stundas nedēļā, sākot ar otro mācību gadu)
Akordeona spēle	6 (7) gadu mācību periods	87.5 (105) mācību stundas (0,5 mācību stundas nedēļā, sākot ar otro mācību gadu)
Vokālā mūzika – kora klase	8 (9) gadu mācību periods	420 (472,5) mācību stundas (1,5 mācību stundas nedēļā)

Mācību priekšmeta „Vispārējās klavieres” mācību stundu skaits.

Alūksnes mūzikas skolā 2005./2006. mācību gadā mācās 281 audzēknis, no tiem Izglītības programmas „Taustiņ instrumentu spēles- klavierspēles” mācību programmā 164 audzēkņi, „Taustiņ instrumentu spēles – akordeona spēles” programmā 4 audzēkņi, „Stīgu instrumentu spēles – vijoļspēles” mācību programmā 17 audzēkņi, „Stīgu instrumentu spēles- kokles spēles” programmā – 9 audzēkņi, „Pūšamo instrumentu spēles” programmās 55 audzēkņi un „Vokālās mūzikas- kora klases” programmā -32 audzēkņi.

Eksperimenta klavierspēles klasē mācību priekšmetu „Klavierspēle” apgūst 15 audzēkņi un mācību priekšmetu „Vispārējās klavieres” apgūst 8 audzēkņi. 22 audzēkņi no 23 audzēkņiem tiek iekļauti eksperimenta grupā. Eksperimenta kontrol grupu veido 2 pedagogu 10 audzēkņi, kas apgūst mācību priekšmetu „Klavierspēle” un 1 audzēknis, kas apgūst mācību priekšmetu „Vispārējās klavieres”.

Pedagoģiskā eksperimenta darbībai tika veidots un realizēts plāns:

1. Saskaņojot ar skolas vadību 2005./2006. mācību gada II semestra sākumā eksperimenta un kontrolklases audzēkņiem tika atceltas mācību priekšmeta programmas prasībām atbilstošās ieskaites, izņemot pārceļšanas eksāmenu mācību gada beigās.
2. Pedagogi vienojās par uzdevumu atlasīt katra eksperimenta un kontrol grupas audzēkņa spējām, gaumei un patstāvīgā darba prasmēm atbilstošus skaņdarbus, lai gala rezultātā katrs audzēknis varētu patstāvīgi sagatavot muzikālus priekšnesumus.
3. Eksperimenta grupā pedagogs veidoja programmu, ko īstenojot būtu iespējams iespējami vairāk attīstīt audzēkņa patstāvīgā darba klavierspēlē prasmes.
4. Pedagogi vienojās I un II semestra laikā novērot audzēkņu klavierspēles prasmes, nepieciešamas patstāvīgam darbam, un to līmeni:

- a. Prasme sagatavoties skaņdarba atskaņojumam,
- b. Prasme koncentrēties atšķirīgiem uzdevumiem,
- c. Prasme izpildīt skaņdarba ritmiski skaņkārto rakstu,
- d. Prasme interpretēt nošu teksta norādījumus – aplikatūru, artikulāciju, pieskārienu veidus,
 - e. Prasme pielietot skaņdarba pamata tehnikas veidus,
 - f. Prasme atklāt skaņdarba izteiksmes elementus – motīvus, frāzes, dinamiku,
 - g. Prasme atklāt skaņdarba satura kontekstu,
 - h. Prasme interpretēt skaņdarbu pārlicinoši,
 - i. Prasme analizēt savu atskaņojumu.
5. Pedagogi organizēja eksperimenta un kontrol grupas novērojumus – audzēkņu patstāvīgā darbā sagatavoto skaņdarbu koncertus vecākiem, audzēkņiem un pedagogiem pirms eksperimenta - eksperimenta grupai 2005.gada 11.decembrī, kontrol grupai 2005.gada 18.decembrī, un koncertus vecākiem, audzēkņiem un pedagogiem pēc eksperimenta – eksperimenta grupai 2006.gada 9.aprīlī un kontrol grupai 2006.gada 14.aprīlī. Koncertu programmas pievienotas maģistra darba pielikumā (skat. Pielikumus nr. 4;5)
6. Pedagogi apkopoja savus novērojumus par audzēkņu muzikālām un izziņas darbības spējām, kas nodrošinātu patstāvīgo darbu klavierspēles prasmju apgūvē.

Apkopotie novērojumi, vērtējumi un vērtējumu vidējie rādītāji pievienoti maģistra darba pielikumā (skat. Pielikumus nr.8,9,10,11.)

Eksperimenta programma

Nodarbība	Tēma	Skolotāja darbība	Audzēkņa darbība	Patstāvīgais darbs	Plānotās apgūstamās klavierspēles prasmes
1.	Audzēkņu muzikālās gaumes un vēlmju patstāvīgam darbam apzināšana un patstāvīgo skaņdarbu repertuāra izvēle	Vada pārrunas ar audzēkņiem, aptaujājot muzikālas intereses, gaumi un pazīstamos skaņdarbus – klasiku, populāro, mūsdienu un tautas mūziku; Rosina klavieru skaņdarbu un mūzikas ierakstu paraugu atlases veidošanu atbilstoši klavierspēles mācību priekšmeta programmai, individuāla audzēkņa spējām un muzikālai gaumei.	Pārrunās dalās savā pieredzē par skaņdarbu izvēli, par draugu spēlētiem skaņdarbiem, par iemīļotu mūziku, ko klausās, par ko mācās; Atlasa klavieru skaņdarbus un mūzikas ierakstu paraugus atbilstoši savai muzikālajai gaumei un interesēm; Iepazīstas ar skaņdarbiem, tos lasot no lapas, vai pēc pedagoga izpildījuma.	Lasa no lapas skaņdarbu nošu rakstu, Veido pazīstamu un populāru klavieru skaņdarbu nošu un ierakstu izlases; Atpazīst populāros un slavenos skaņdarbus, tautas daiļradi mūzikas funkcionālā pielietojumā.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prasme iepazīties ar ritmiski – skaņkārtisko uzbūvi; 2. Prasme pielietot iepriekšējās zināšanas par nošu rakstu; 3. Prasme pēc nošu raksta noteikt skaņdarba grūtības pakāpi; 4. Prasme aktualizēt muzikālās valodas un tēlu īpatnības pēc esošās pieredzes; 5. Prasme orientēties nošu grāmatās; 6. Prasmes novērtēt savas pašreizējās muzikālās spējas.

2.	Patstāvīgā skaņdarba nošu teksta apguve	Izskaidro skaņdarba ritmiski – skaņkārtisko uzbūvi; Aktualizē audzēknim zināmo informāciju pamatojoties uz iepriekšējo pieredzi par skaņkārtisko uzbūvju, harmoniju un metro ritma teoriju; Piedāvā patstāvīgā darba skaņdarba apguvei plānojumu	Sagatavojas domāšanas un praktiskam darbībām, uzdevuma izpratnei; Lasa notis, izpildot tās, pielieto pēc iespējas precīzākus nošu teksta norādījumus; Kontrolē atbilstību tekstam un labo pamanītās kļūdas; Koncentrējas atkārtotiem vingrinājumiem un starptiem, izpildot skaņdarbu vai tā daļu ar katru roku atsevišķi un ar abām rokām kopā; Plāno savu patstāvīgo darbu pēc skolotāja piedāvātā plāna vai izstrādā savu, atzīmē taktis, motīvus un posmus, kas jāapgūst tuvāka un tālākā laika posmā;	Apgūst skaņdarbu ritmiski – skaņkārtisko rakstu; Vingrinās izprast un interpretēt nošu teksta norādījumus – aplikatūru, artikulāciju, skāriena veidus; Veic pašvērtējumu savai spēlei.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prasme lasīt no lapas; 2. Prasme lasīto domās saistīt ar roku kustībām un reproducēt ar tausti; 3. Prasme uztvert un saprast nošu tekstu pēc iepriekšējas pieredzes; 4. Prasme koncentrēties vairākiem uzdevumiem vienlaicīgi – skaņu un nošu rakstam, ritmam, aplikatūras pielietojumam, spēles kustībām un artikulācijai; 5. Prasme analizēt savu spēli, saklausīt kļūdas, salīdzinot dzirdes priekšstatus ar lasīto tekstu; 6. Prasme labot kļūdas; 7. Prasme pielietot dažādas klavierspēles kustības; 8. Prasme izjust roku darbības koordināciju; 9. Prasme apstādināt savu spēli pie neizpratnes vai šaubām par izpildījumu,
----	---	--	---	--	--

					<p>kā arī jūtot, ka nepaspēs aptvert precīzi tuvāko uzdevumu;</p> <p>10. Prasme izrunāt, izklauvēt un izskaitīt skaņdarba ritmisko zīmējumu, vienādojot dažādu ritmu starp vairākām balsīm, tā izpratnei.</p>
3.	<p>Atsevišķu skaņdarba grūto vietu izpratne, uzdevumu atvieglošana un izpilde</p>	<p>Rosina atskaitīties un atspēlēt patstāvīgos uzdevumos paveikto – kvantitatīvi un kvalitatīvi;</p> <p>Jautā un pamudina rast atbildes par patstāvīgā darba grūtībām, zināšanu trūkumu;</p> <p>Konsultē par paņēmieni izstrādes principiem un piedāvā meklēt vingrinājumus skaņdarba sarežģīto uzdevumu izpildei</p>	<p>Seko savu roku kustībām, izpildot vingrinājumus;</p>	<p>Analizē skaņdarba pamata tehnikas veidus,</p> <p>Pielieto tos pēc pieredzes klavierspēles stundā veiktos vingrinājumus;</p>	<p>1. Prasme skaitīt balsī, veicot pašpārbaudi skaņdarba atskaņojumā;</p> <p>2. Prasme izvēlēties dažādu un atbilstošu tempu vingrinājumu un patstāvīgo uzdevumu veikšanai;</p> <p>3. Prasme pārvarēt kustību automatizēšanos ar gribas piepūli un vadīt savas kustības;</p> <p>4. Prasmes kontrolēt spēli vairākkārtējos atkārtojumos koncentrējoties no jauna;</p> <p>5. Prasme pārbaudīt dzirdes priekšstatus, vadoties pēc analīzes, ne pēc kustību atmiņas;</p> <p>6. Prasme laikus (iepriekšēji) sagatavoties nākošajam uzdevumam, vienlaikus izpildot iepriekšējo.</p>
			<p>Ieskicē prātā plānu uzdevumu veikšanai un izmēģina to darbību;</p> <p>Realizē uzdevumus kontrolējot savu spēli ar dzirdes priekšstatiem un analīzi</p>		

4.	Patstāvīga mācīšanās no galvas	Rosina noteikt nepieciešamo atkārtojumu un vingrinājumu skaitu; Novēro un aicina uz paškontroli sekojot spēles kustībām, nepieļaujot automātiskumu	Patstāvīgi vingrinoties, analizē atsevišķus skaņdarba uzdevumus Apvieno arvien vairāk uzdevumu katrā patstāvīgā vingrinājumā Ar gribas piepūli apvieno mācīšanās darbībā gan redzes, gan kustību, gan dzirdes atmiņu	Vingrinās spēlēt pēc atmiņas, Salīdzina savu interpretāciju ar nošu tekstu pēc atmiņas; Veic pašpārbaudi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prasmes apvienot redzes, dzirdes un kustību pieredzi; 2. Prasme spēlēt „prātā”, sastādot vismaz aptuvenu skaņu un kustību plānu.
5.	Skaņdarba tēlu apvienošana, spēles posmu sasaistīšana vienotā uzbūvē	Rosina atgriezties pie atsevišķo grūto vietu pārvarēšanas; Piedāvā sava izpildījuma variantu	Novēro un kontrolē spēles atbilstību sīkām nošu teksta norādēm un analīzei; Ar gribas piepūli aktualizē dzirdes priekšstatu un nošu teksta atbilstību savam izpildījumam	Izprot, izmēģina un pielieto skaņdarba izteiksmes elementus – motīvu, frāžu attīstību, dinamisko plānu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prasme skaņdarbu sadalīt mazos motīvos, pateicoties emocionāli radošai iztēlei un apvienot tos; 2. Prasme pakāpeniski atgriezties / sasniegt vēlamo tempu; 3. Prasme pakāpeniski pagarināt frāzes pa vienai vienībai un izjust skaņdarbu lielās līnijās; 4. Prasme kontrolēt savu tehnisko uzdevumu veikšanas līmeni

			Plāno savu pieeju emocionālo tēlu un skaņdarba kulminācijas izpildījumam		
6.	Skaņas kultūras veidošana	Aicina katru atkārtojumu veikt ar atbildīgu sagatavošanos un koncentrēšanos;	Vingrinās turpināt spēli arī pie saklausītas kļūdas; Cenšas plānot skaņas stipruma gradācijas, koordinējot roku kustības; Radošā iztēlē veido skaņdarba sižetu, rodot emocionālo izjūtu pacēlumu Vingrinoties meklē savu individuālo „rok rakstu” skaņdarba izpildījumā	Vingrinās atbilstoši stundās gūtai pieredzei; Pilnveido pamata klavierspēles tehnikas elementu interpretācijas prasmes; Veido savu skaņdarba tēlainības sižetu, stāstu vai iztēles gleznu, atklājot skaņdarba saturu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prasme palēninātā tempā spēlēt izteiksmīgi, deklamējoši, vai saklusināti, dziedoši 2. Prasme iztēloties publikas klātesamību, veicot izpildījumu ar atbildību; 3. Prasme līdzeni turpināt spēli pēc kļūdas, koncentrējoties tālākiem skaņdarba uzdevumiem; 4. Prasme analizēt pēkšņu kļūdu rašanās cēloņus.
7.	Skaņdarba tehniskā izpildījuma nostiprināšana	Rosina atskaitīties un analizēt audzēkņus savu patstāvīgo darbu, veicot tehniskus vingrinājumus un uzdevumus	Vingrinās skaņdarba izpildē ritmiskos variantos, spēka pielietošanas variantos, spēlēj ar metronomu,	Ieraksta savu interpretāciju CD, veic izpildījumam pašanalīzi „raugoties no malas”,	Prasmes variēt skaņdarba nošu tekstu tehniskos vingrinājumos;

			variē vairāku balsu skanīguma sabalansējumā		
8.	Atmiņas nostiprināšana un sagatavošanās koncerta izpildījumam	Aicina audzēkni sekot līdzi savai spēlei no malas; Apliecina audzēkņa gatavību un rosina spēles pārliecības iegūšanu; Palīdz cīnīties ar skatuves uztraukumu	Spēlē skaņdarbu tikai domās, stādoties priekšā klaviatūru un spēles kustības, spēlē uz galda virsmas, aktualizējot iekšējo dzirdi, ar un bez nošu materiāla	Vingrinās atskaņot skaņdarbu klausītājiem, Izmēģina, meklē, pilnveido un labo skaņdarba sižeta un satura konteksta atklāsmes paņēmienus – izteiksmes līdzekļus; Vingrinās skaņdarbu spēlēt „domās”, pēc pirkstu un roku kustībām, klausās skaņu ierakstus.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prasme spēlēt domās; 2. Prasme atsākt no daudziem izvēlētiem sākuma punktiem 3. Prasme nospēlēt skaņdarbu tikai pa atsevišķam daļām; 4. Prasmes iedomāties publiku un būt atbildīgam tās priekšā; 5. Prasmes pārliecinoši spēlēt skaņdarbu, neatkarīgi no apstākļiem.
			Atskaņo skaņdarbu citiem audzēkņiem vecākiem, iedomātai publikai, orientējas uz klausītāju		
			Turpina atsevišķu skaņdarba posmu pārbaudi pēc atmiņas		

Klavierspēles prasmju veidošanās patstāvīgā darbā īpaši tika novērota 4 audzēkņu mācībās.

Lai atrastu vajadzīgos pedagoģiskos paņēmienus un pieeju katra audzēkņa patstāvīgā darba rosināšanai individuāli, tika ņemta vērā katra audzēkņa vispārīgā un muzikālā attīstība, viņa psihiskās īpašības, viņa domāšanas darbību intensitāte, kvalitāte un specifiskās iezīmes.

Audzēkne A, 12 gadi

Mācās 5.klavieru klasē, klavierspēli apgūst piekto gadu, no 8 gadu vecuma.

Fiziski attīstīta atbilstoši vecumam, vidēja auguma, smalkas uzbūves ķermenis, kustības nedaudz stūrainas, saspringtas, neapzināti ieņem aizsardzības pozas.

Intelektuāli – domāšana atbilstoša vecumposmam – dominē reproduktīvā, uztvere asa, tās apjoms plašs, cenšas saprast neskaidro, prot uzdot skaidrus jautājumus, analizē atšķir apjēgtā un neskaidrā robežas, prot izteikt savas domas, runa aktīva, loģiska.

Uzmanība - vecumam atbilstoša, noturīga, spēj koncentrēties darbam, garastāvokļa izmaiņas vai apkārtējā vide ietekmē nepieciešamo uzmanības noturīgumu un koncentrāciju nepieciešamajam uzdevumam un darbībai. Viegli pārslēdz uzmanību starp dažādiem darbības veidiem un uzdevumiem. Uztver stāstītā, rādītā, atskaņotā nianses.

Atmiņa – laba kvalitātē, noturīga, kombinējas redzes un dzirdes, kā arī kustību atmiņas. Viegli mācās uzdoto no galvas, to dara kārtīgi, spēj koncentrēties izpratnei, pārveidojot pieredzi semantiskajā atmiņā – atmiņā pēc nozīmes.

Iztēle – pamatojas uz pieredzi, vairāk saista vienkāršu stāstu, grāmatu sižeti bez lielām izmaiņām, iztēlojas vairāk noskaņu nekā notikumam.

Ar gribas kontroli spēj pārvarēt nogurumu, motivēt turpināt iesākto, spēj atšķirt sasniegtu rezultātu.

Emocionālā attīstībā diezgan norobežojusies, noslēgta, neizsaka savas jūtas, varbūt neiecietīga, bet pozitīvi noskaņota, kautrīga, vēlas sasniegt labus rezultātus, lai piedzīvotu uzslavu, novērtējumu. Nav īpaši tuvu draudzības attiecību ar vienaudžiem, A brauc uz mūzikas skolu no 25 km attālā pagasta, pilsētā nav tuvu draugu. Saskarsmē ar vecākiem patstāvīga, mīl pašnoteikšanos, vecāki arī atbalsta un uzticas meitas darbībām, jo viņas izvēle ir apsveicama, pieklājīga, atzīstot ierobežojumus un ētiku.

Pie skolotājas meklē patvērumu, aizsardzību, ļoti labprāt vēlas mierīgu, kārtīgu, iepriekš paredzamu darba situāciju, kas sniedz drošības sajūtu un arī novērtējumu un gandarījumu par paveikto.

Temperaments – sangvinisks, tomēr noslēgts, uz iekšu vērsts, patstāvīgs. Raksturā dominē dzīvesprieks, kārtīgums, zināma nopietnība, neraksturīga bērnam, arī aizsardzība. Dotības vispusīgas, labi mācās, daudz lasa, piedalās pašdarbībā un ārpuskolas interešu nodarbībās.

Spējas – vispusīgas, dominējot noslieci uz eksaktajām, informācijas zināšanām, visātrāk veicas tieši atmiņas uzdevumu izpilde. Nepieciešams aktivizēt kustību brīvības izjūtu, atraisītību, pamudināt izdzīvot īstu bērniību ar vieglumu, smiekliem, atbrīvotību.

Muzikālās spējas – laba muzikālā dzirde, attīstībā uzlabojas gan harmoniskā, gan polifonā dzirde, gan ritma izjūta, tā balstās uz kārtību, izpratni, skaitīšanu, ne uz automātisku metra un pulsācijas izjūtu. Uzlabojas spējas vadīt savas klavierspēles kustības. Plaukstu un pirkstu pašas norobežo savas kustības, motoriski saspringta, grūtības sagādā palīdzēt pirkstu darbībai ar atbalstu, katra pirksta patstāvības izjūtu. Labi dzied, saklusa atšķirību starp melodiju un pavadījumu, apgūst akordu faktūras melodiskumu. Skaņdarbus labāk apgūst klasiskus, ne izteikti emocionālus, viendabīgas darbības izpausmes un vidēja diapazona. Nepieciešams pievērst uzmanību roku un visa ķermeņa elpošanai, līdz ar to arī atpūtas, atslābuma un atbrīvošanās iespējām. Vēl patstāvīgi nerealizē vienmērīgu skaņdarba metrisku pulsāciju, jo savilktais kustības neļauj sajūst ķermenim pašam savu ritmu un līdz ar to iespēju pieskaņoties mūzikai.

Audzēknes A interese klavierspēles mācībām ļoti aktīva. Novēroju, kā meiteni aizrauj tieši darba process, ieinteresē dažādie noslēpumi, paņēmieni, sīkumiņi, kas slēpjas katrā skaņdarbā. Tāpēc viegli padodas klasē izstrādāt dažādus grūto vietu atvieglināšanas paņēmienus, izpētīt mūzikas uzbūvi, analīzi, tomēr nesasaistot to ar kādu konkrētu tēlu. Arī mājās labprāt izpilda dažādus vingrinājumus apzinīguma dēļ, prot mācīties. Patīk uzstāties, taču pati saprot un sajūt savu saspringumu, kas A traucē. Kopā ar vecākiem apmeklē koncertus, muzejus, izrādes, arī Rīgā, tāpēc plašs redzesloks.

Par uzdevumu saskatu rosināt audzēknes A improvizēšanas, patstāvīgas muzicēšanas, pat brīvas izpaušanās mūzikā spējas, jo pašreiz mūzika mums ir tikai kārtīga „sistēma”, nevis īsta, atklāta un radoša prieka un aizrautības iespēju lauciņš.

Patstāvīgā darbā pirms eksperimenta novēroju audzēknes A neprasmi sagatavoties pirmajam skaņdarba atskaņojumam, tas iecerētajā veidā padodas tikai pēc vairākkārtējiem steidzīgiem atkārtojumiem vai pedagoga rosinājumiem koncentrēties un ar iekšējās dzirdes un iztēles palīdzību veidot priekšstatu par skaņdarba tempu, skaņas stiprumu, spēles kustībām. Jāapgūst prasme paļauties arī uz muzikālās atmiņas priekšstatiem un pieredzi, ne tikai motorisko atmiņu. Audzēkne A labi analizē pēc skaņdarba vai tā posma izpildītos izteiksmības un emocionālā izpildījuma uzdevumus un arī to, kas vēl būs jālabo, pati arī atklāj, ka patstāvīgi vingrinās pārāk maz, tāpēc bieži jūtas nedroši. Neprot pastāvīgi paaugstināt spēles kvalitāti – ja mācību procesā tiek pieļauta kāda novirze no nošu teksta, tad ļoti grūti to labot, jo mazāk mācās analizējot nošu tekstu, vairāk – pēc motoriskām kustībām. Labprāt vingrinās pa posmiem, spēj sadalīt skaņdarbu frāzēs, bet drīzāk vadās pēc teksta izvietojuma uz nošu lapas, mazāk pēc muzikālas domas attīstības. Patstāvīgi prot dažādot tempu, lai patstāvīgie uzdevumi būtu veicami atviegloti. Skaita un analizē skaņdarba ritmisko struktūru. Prot apstādināt savu spēli pie saklausītas kļūdas, bet patstāvīgā darbā pieļauj paviršu attieksmi pret melodiski – skaņkārtiskām niansēm, roku kustību atvieglošanai neapzināti maina akordu vidējās skaņas, melodiskus gājienus atvieglo pēc aplikatūras ērtībām.

Pēc eksperimenta audzēknes A patstāvīgā darbā novēroju iepriekšējās sagatavošanās prasmju uzlabošanos, tāpēc, ka tieši to audzēkne uztvēra, kā panākumu atslēgu, pievērst uzmanību iespējām sagatavoties gan ķermenim, gan rokām, gan muzikālajai atmiņai tādām darbībām, kas tikušas izmēģinātas, tāpēc nav svešas un neizraisa atskaņotājmākslinieka stresu. Pirms koncerta, kurā eksperimenta noslēgumā audzēkne atskaņoja patstāvīgi sagatavotos skaņdarbus, meitene veica mērķtiecīgu patstāvīgu akustisko mēģinājumu – uzsākot spēli, koncentrējās, sajūtot blakus iedarbības komponentus – klavieru krēsla novietojumu un augstumu, traucējošo novērsa, kur iepriekš novēroju neveiksmīgus mēģinājumus aprast ar situāciju, prata koncentrēties atkārtoti, neskatoties uz cilvēku sarunu čalu zālē pirms koncerta. Ierobežotajā mēģinājuma laikā prata atsākt skaņdarbu ne no sākuma, bet grūtākajā, tehniski atšķirīgajā posmā, ko nespēja pat ar nošu teksta palīdzību eksperimenta sākumā. Radoši reaģēja uz instrumenta īpatnībām – ieplānotā kreisā pedāļa (kreisais pedālis- „una corda” – viena stīga, veido klavieru skanējumu matētu un klusāku) trūkumu prata aizstāt ar radošos meklējumos atrastu trauklāku pieskārienu taustiņiem, ko var salīdzināt ar nobrieduša mākslinieka radošo darbību.

Pieaugusi spēles kvalitāte – audzēkne prot novērst kļūdas skaņdarba ritmiski-skaņkārtiskā struktūrā, prot analizēt un veikt pašpārbaudi savu roku un pirkstu kustībām, nepieļaujot neprecīzu norādījumu izpildi. Audzēkne A patstāvīgi prot izvēlēties sev piemērotu metrisku pulsāciju un tempu. Audzēkne prot analizēt savu atskaņojumu, uzsver to, ko vēlējusies atklāt ar skaņdarba izteiksmes elementiem, kā sapratusi skaņdarba saturu. Tomēr mazāk progresējusi audzēknes prasme precīzi interpretēt skaņdarba nošu teksta norādījumus: ievērot aplikatūru – pirkstu stāvokli uz taustiņiem, artikulāciju, dažādus pieskārienu veidus.

Audzēkne B, 14 gadus veca.

Klavierspēli apgūst septīto gadu, kopš 7 gadu vecuma.

Vispārīgā attīstība.

Fiziski attīstīta, brīvām kustībām, ļoti mīl kustēties, dejot, tas padodas graciozi.

Intelektuāli – domāšanā atbilstoši savam vecumam, interesējas par darbību, gaitu, saprot stāstu un mūzikas attīstību, prot izteikt savas domas, izjūtas, pielieto salīdzinājumus, saskata sakarības, patīk sapņot, tēlot, iedomāties sevi dažādos personāžos.

Uzmanība – vecumam atbilstoša, noturīga, spēj koncentrēties darbam, prot pakļaut sava garastāvokļa izmaiņas nepieciešamajam uzdevumam un darbībai.

Uztver stāstītā, rādītā, atskaņotā nianšes, prot iejusties citos cilvēkos, raksturos.

Atmiņa – laba kvalitātē, atmiņa drīzāk īslaicīga, jo vairāk uzsvērta kustību, dzirdes atmiņa, mazāk redzes atmiņa. Atmiņas darbībai palīdz skaņdarba vienota veseluma ietveršana stāstos, dzejoļos, vārdos.

Iztēle spilgta, vairāk saistīta ar mūsdienām, ar pusaudžu dzīves izpratni.

Spēj ar gribas kontroli sevi mobilizēt uzdevumiem, taču ilgstošu pielāgošanās un atlabšanas procesu pārdzīvo pēc slimībām, arī pēc brīvdienām iejūtas darba procesā pakāpeniski.

Emocionāli augsti attīstīta, jūtīga. Dominē pozitīvas emocijas, jūtas droši, biežāk noskaņota pozitīvi, optimistiski, priecīgi.

Saskarsmē ar vienaudžiem var manīt sacensības garu, patīk būt sabiedrības cilvēkam, viegli iedraudzējas. Ļoti mīlas, sirsnīgas attiecības ar vecākiem, arī pret skolotāju izjūt uzticību, atklāj sevi, savu būtību, noskaņojumus, intereses, izturas atklāti.

Temperaments – ar holērisku noslieci, uz āru vērsts, raksturs ar līdera iezīmēm, draudzīgs, pietiekami patstāvīgs. Dotības vispusīgas, skolā veicas ļoti labi, piedalījusies matemātikas un humanitāro priekšmetu olimpiādēs, nepieciešams uzlabot rakstu kultūru, jo steidzīgā, vispusīgā raksturā nekavējas pie sīkumiem.

Labas muzikālās dotības, attīstībā uzlabojas gan harmoniskā, gan polifonā dzirde, gan ritma izjūta, uzlabojas spējas vadīt savas klavierspēles kustības, atbrīvoties. Plaukstas un pirksti ar stingru tvērienu, motoriski aktīvi, veikli, grūtības sagādā palīdzēt pirkstu darbībai ar plaukstas elastību. Labi dzied, saklausa atšķirību starp melodiju un pavadījumu, apgūst akordu faktūras melodismu. Skaņdarbus labāk apgūst melodiskus, emocionālus, reproducējot izpauž patstāvīgu ieguldījumu.

B intereses ir visaptverošas, plašas, arī vecāku uzskats tāds, ka būtu pārāgri norobežot meiteni tikai vienai - radošajai sfērai vai tieši mūzikas apguvei. Tāpēc Audzēknes ieinteresētība klavierspēlē blakus sportam, mākslas pulciņiem, grāmatu lasīšanai ir stabila, bet prasa pamudinājumu un motivāciju – patīk uzstāties koncertos, spēlēt ansablī, dziedāt korī, uzstāšanos uzskata par godu. Liela nozīme ieliktajām atzīmēm, interesantai programmai, patīk aktīvi piedalīties repertuāra izvēlē. Mājās pati muzicē, bet tikai kā brīvā laika pavadīšanas iespēju, daudz klausās mūziku mājās, plašā kvalitatīvā repertuārā - klasisku, simfonisko, populāro, kuru papildina ar improvizētām deju kustībām.

Ir vairāki mēģinājumi radošai muzikālai darbībai – improvizējot meklējusi populāru skaņdarbu tēmu atskaņojumus, ir arī pašas sacerējumi, mēģinājumi tos pierakstīt, sacerējumus dāvinājusi draugiem. Parasti šādus mēģinājumus motivē sarunas ar draugiem par līdzīgām tēmām, tomēr izjūtot savu neprasmi, neuzdrošinās piedalīties atklātos mēģinājumos improvizēt un sacerēt mūziku citu vērtējumam.

Patstāvīgā darbā ne īpaši padodas koncentrēšanās process, tas jūtams arī stundās. Motoriskās atmiņas īpatsvars izpaužas, sākot katru uzdevumu – jūtams, ka audzēkne ir gatavojusies darbam stundā, bet pēc neapdomātas spēles uzsākšanas bieži seko kļūdas, kuras audzēkne B labo, turpat apstājoties, neatkāpjoties iepriekšējā skaņdarba materiālā. Stundā darbojamies, atgriežoties pie iepriekšējā motīva piesaistīšanas izlabotajai kļūdai, tomēr bērnišķīgā uztvere kavē apzinātu kļūdas analīzi. Viegli koncentrējas darba procesā, atkārtotu posmu un vingrinājumu laikā. Patīk strādāt pie vingrinājumiem, kur tiek uzsvērtas un pārspīlētas roku kustības, kopš apguvusi, patstāvīgi patīk pielietot vingrinājumu ar skaņu sadalīšanu īsāku ilgumu atkārtotās skaņās, ar pakāpenisku posma pagarinājumu pa labi, jeb melodijas virzienā.

Sākotnējais patstāvīgais darbs tiek paveikts rūpīgi, tomēr precīzāk iesaku darboties pie kreisās rokas partijas, jo B basa atslēgā jūtas mazāk stabili.

Nošu teksta apguvi apvienojam ar atgriešanās uzdevumiem vienas, tad divu takšu robežās, bet tikai lietojot izdomātu tekstu, kas izskaidro motīvu intonāciju.

Viegli uztver mūzikas raksturu, un tādā veidā arī atceras pēc atmiņas, kas nodrošina skaņdarba spēli no galvas jau agrā skaņdarba apguves sākotnējā posmā, viegli apgūst pēc atmiņas atsevišķas balsis un roku partijas, tas padodas it kā pats no sevis. Problemātiskāk patstāvīgi uzticēt teksta atkārtotu pārbaudi – pēc iemācīšanās B dabiskāk vēlas skatīties uz klaviatūru, uz rokām, un tas veicina drīzu teksta piesārņošanu. Klasē veicam vingrinājumus, kad dziedam līdz ar dažādam zilbēm – ritma nosaukumiem, nošu nosaukumiem, aplikatūru, lai audzinātu prasmi skatīties notīs arī tad, kad skaņdarbs jau zināms pēc atmiņas.

Labprāt skaita balsi, gan sākotnējā darba procesā pie skaņdarba, gan vēlāk, pārbaudes posmos vidējā darba etapā.

Noslēdzošais darba posms pie skaņdarba apguves B sagādā radošu apmierinājumu, jo meitenei patīk uzstāties. B ir viegli koncentrēties atskaņojumam klausītāju priekšā, ja izdevies realizēt iepriekšējo darba procesu ļoti laicīgi, analizēt spēles kustības un nepieļaut automātisku spēli, kāda tomēr dominē patstāvīgā darba procesā.

Pēc eksperimenta audzēknes B patstāvīgā darbā novēroju prasmju koncentrēties pirms priekšnesuma un uzmanības sadalīšanas dažādiem uzdevumiem priekšnesuma gaitā uzlabošanu. Pieaugusi prasme interpretēt skaņdarba ritmiski – skaņkārtisko struktūru, pēc nejaušas kļūdas nepieļaut atkārtošanos, skaņdarba pulsācijas mainu. Audzēknei B uzlabojusies prasme interpretēt skaņdarba pamata tehnikas veidus, prasme apvienot dažādus pieskārienu veidus vienlaicīgi, izjust vairākus reģistrus vienā laikā. Audzēkne prot analizēt savu patstāvīgo darbu, izvirza sev patstāvīgi veicamus uzdevumus un veic pašpārbaudi. Uzlabojas prasme atkārtoti analizēt un pārbaudīt tekstu.

Patstāvīgi sagatavoto skaņdarbu koncertā atskaņojums bija pārlicinošs, atklājot patstāvīgu radošu pieeju skaņdarbu satura kontekstam.

Audzēknis C, 14 gadi

Mācās 7. klasē

Vispārīgā attīstība –

Fiziski labi attīstīts, smalks, nedaudz savilkts, ātrs, precīzs kustībās.

Intelektuālā attīstība – intelektuāli attīstīts pāri savam vecumam, prot niansēti izteikt savas domas, paust uzskatus un aprakstīt tos.

Uzmanība laba, attīstītas koncentrēšanās spējas, spēj uzmanību pakļaut gribas kontrolei.

Asa uztvere, izprot lietu būtību, secību, kopsakarus.

Laba atmiņa, dominē pārsvarā redzes atmiņa, kombinējot ar motorisko, kustību atmiņu.

Iztēle darbojas racionāli, uzskatāmi, tverami, pārbaudāmi.

Prot pakļaut gribas kontrolei savu darbību stundās un patstāvīgo darbu mājās.

Emocionāli ļoti attīstīts, dziļi domājošs, jūtošs, līdz ar to noslēgts, kautrīgs.

Saskarsmē ar vienaudžiem piesardzīgs, noslēgts, lepojas ar draudzības attiecībām, jo tās panāk ar grūtībām. Ļoti uzticas vecākiem, meklē pie tiem atbalstu, uzmundrinājumu. Pret skolotāju ilgstoši izrādīja neuzticību, bet to pārvarot ļoti pieķeras, pieņem kā autoritāti.

Individuāli tipoloģiskās īpašības – temperaments – sangviniķis ar melanholiķa iezīmēm, ļoti kārtīgs, uzcītīgs, pedantisks, bet bieži pesimistiski noskaņots, jūt mazvērtību, uz iekšu vērsts, nepazīstamā vidē saskata draudus savai personībai.

Plašas vispusīgas spējas, piedalījies un ieguvis atzīstamus rezultātus matemātikas olimpiādē, izcili panākumi datormācībā, vērojamas gan mākslinieciski radošās (zīmēšanas, tēlotājmākslas), gan aktierdotības, gan tehniskās (konstruktoru, Lego, programmēšanas, plānošanas, funkcionālās) spējas.

Muzikālās spējas labas, labi dzied, attīstīta melodiskā, harmoniskā un polifonā dzirde, ritma izjūtu uztver matemātiski, skaņdarbu uztver emocionāli, reproducējot piedāvā savus variantus, labas tehniskās spējas, plecos nedaudz sasaistīts, uzbudināts spēles aparāts.

Mācās pienākuma un atbildības sajūtas mudināts, kā spēcīgs motivētājs darbojas paša godkāre; koncertus, mūzikas ierakstus klausoties, uztver mūziku emocionāli, pārdzīvo to. No publiskas uzstāšanās kautrējas, mokās ar mazvērtības izjūtu, uzstājoties uztraucas. Aizrautīgi klausās un piedalās, muzicējot kolektīvi. Improvizē un radoši izpauž sevi tikai pilnīgā vienatnē.

Patstāvīgā darbā uzsvērti kārtīgā rakstura dēļ ilgstoši spēlē pēc notīm, nepaļaujās uz kustību atmiņu, no galvas mācās apzināti, pēc redzes atmiņas; skaitīšanu balsī bieži pat jāapsauc, jo patstāvīgi visu vēlas saskaitīt un pārbaudīt, iegūstot drošību.

Tāpēc nošu teksta apguve ļoti mērķtiecīga, patstāvīgi pielietojama prasme.

Patstāvīgā darbā grūtības sagādā spēles kustību izlīdzināšana, vingrinājumu pielietošana, daudzu sākumpunktu izvēle. Audzēknis C ir viens no tiem audzēkņiem, kam pēc viņa uzskatiem “labāk sanāks viss pēc kārtas no sākuma”. Tomēr pašreiz vingrinājumu nepieciešamība nav manāma, jo to atsver rūpīgais, analizējošais darbs ar nošu tekstu, kura laikā pēc stundā veiktā parauga spēles kustības un spēles tēli tiek apgūti vienlaicīgi.

Patstāvīgi prot spēlēt ar vingrinājuma paņēmieni salēninātā tempā pēc notīm un pēc atmiņas, jo pielieto to jau kopš skaņdarba apguves sākuma.

Empīriskā pētījuma laikā parādīja prasmju koncentrēties atsevišķu skaņdarba posmu tehnisko spēles veidu maiņai uzlabošanas. Novēroju, ka uzlabojusies prasme patstāvīgi mācīties – audzēknis C izvēlas konkrētu posmu, kam veic atskaņojuma pašpārbaudi, prot izvelēties piemērotu tempu, izvēlas vingrinājumus, atvieglojot spēles kustības un tehnikas paņēmieni pielietošanu, no kā iepriekšējā mācību procesā vairījās. Pats sevi pārbauda – mēģinājumos koncentrējas tieši uz skaņdarba problemātiskākajām vietām un sāk atskaņojumu no tam. Pieaugusi kvalitāte prasmei interpretēt skaņdarba saturu. Analizējot savu atskaņojumu, ļoti kritisks, tā parāda prasmi iedziļināties skaņdarba izteiksmes elementu nozīmībā, un muzikālas pieredzes pieaugumu.

Patstāvīgi apguvis prasmi ekonomiski lietot vingrinājumiem paredzēto laiku, pilnveidojot konkrētas tehnisko elementu spēles prasmes atsevišķos skaņdarba posmos. Patstāvīgi uztver skaņdarba uzbūvi, sadala to teikumos, daļās, tā veidojot vingrinājumus.

Patstāvīgi veikt aplikatūras un artikulācijas analīzi un prasmi to izpildīt jāturpina attīstīt, palielinot nošu teksta norādījumu izpratni dažādu laikmetu un stilu skaņdarbos.

Audzēkne D, 14 gadus veca, klavierspēli apgūst 6.gadu.

Mācās kopš 7 gadu vecuma ar viena gada pārtraukumu mācībās – akadēmisko atvaļinājumu slimības dēļ.

Fiziski spēcīga, liela auguma, sievišķīgi nobriedusi, pāraugot vecumposmu, tāpēc slēpj savu ķermeni, kautrējas, staigā salīkušu muguru un sasprindzinātiem muskuļiem, kustības savilkta.

Intelektuāli apsteidz savus vienaudžus, attīstīta loģiska domāšana, pieaug uzmanības koncentrēšanās apjoms. Meitenes raksturs noslēgts, biežāk turas savrup, lēni iejūtas klases darbā un bieži novēroju, domās atrodamies „kaut kur citur”. Valoda attīstīta, plaša, izteikta humora izjūta, prot pasmieties par sevi, kas raksturo pieauguša cilvēka līmeni intelektuālā attīstībā, taču mainoties garastāvoklim, bieži kļūst klusē. Atšķirīgiem uzdevumiem koncentrējas ilgstošā darbā, nepadodas analīzes, problēmu uzdevumu risināšana, aktīva radošā domāšana.

Ar citiem audzēkņiem saskarsme nav līdere, izturas noslēgti, arī citi pedagogi raksturo audzēkni D kā noslēgtu, tādēļ īsti neiepazītu. Pēc gērbšanās stila, kosmētikas un izturēšanas spriežot, aizrāvusies ar gotu kultūru un filozofiju, klausās smago roku un metālisko roku. Pedagogam bija sevišķi jāsagatavojas stundām, lai ar nejaušu kritiku vēl vairāk nenoslēgtu audzēkni, bez argumentiem noliedzot kultūru, pamatā svešu klasiskām vērtībām, ko ietver mācību programma. Nepakļaujas tradicionāliem estētiskiem priekšstatiem. Ar gribas kontroli prot koncentrēties uzdevumu izpildei, ja to netraucē garastāvokļa maiņas. Iztēle dominē reālistiska, konkrēta, nesaista abstraktu jēdzienu salīdzināšana ar noskaņām, krāsām, tembriem un tēliem. Neiesaistās sižetu par skaņdarba saturu izdomāšanā, iztēles darbībā.

Emocionāli norobežojusies, aizsargā sevi ar uzspēli, jo pieredze ar pieaugušajiem sajūtusi nosodījumu, emocijas sakāpinātas, neapvaldītas un saspīlētas. Attiecības ar vecākiem audzēknei D ļoti neatkarīgas. Darbā procesā ar pedagogu bieži izaicinoša, bet pēc kompromisa piedāvājuma, pieņem to un atklāti vērtē savu rīcību un emocijas. Temperaments flegmatisks, kūtrs, lēns darbojoties, raksturs kārtīgs. Izceļas mākslinieciskās dotības.

Muzikālās spējas: ļoti labi attīstīta muzikāla dzirde, izcili raksta harmoniskos un melodiskos diktātus, laba ritma izjūta. Auguma īpatnību dēļ kustības saspringtas, tas atbalsojas arī klavieru spēlē, pēc nervu sistēmas darbības tipa labprātāk spēlē lēnus skaņdarbus. Labi reproducē un atdarina demonstrēto, labi lasa no lapas.

Nepieciešams veicināt pašapziņas pieaugumu par savu ķermeni un personību, tā ļaujot pašai sevi novērtēt un atbrīvot kustības.

Lasīšanas no lapas spēju dēļ maz mātās patstāvīgi, neprot mātīties analizējot darbības. Jārod piemērotas pieejas un interesanti skaņdarbi audzēknes D muzikālajam interesēm un pusaudža dzīves uzskatiem un to audzināšanas iespējām.

Motivācija klavierspēles stundām pašlaik ir pabeigt skolu, lai būtu „līdz galam izdarīts darbs”, ko vērtēju kā raksturu attīstošu īpašību. Motivācija mainījies pēdēja mācību gada laikā – iepriekš audzēknes intereses par mūzikas skolu bija saistītas ar nākotnes nodomiem un profesijas izvēli. Līdz eksperimenta sākumam vēroju vienaldzīgu attieksmi pret koncertiem un iespēju muzicēt klausītājiem. Pašlaik ārpus klavierspēles nodarbībām audzēkne D vairāk klausās populāru mūziku ierakstos, mazāk spēlē patstāvīgi un improvizē.

Mūzikas teorijas, mūzikas vēstures un solfedžo pedagoga raksturo audzēknes D teicamo muzikālo dzirdi un labo ritma izjūtu, agrāk audzēkne piedalījies kompozīcijas konkursos, bet pusaudža maksimālistiskā dzīves uztvere saasina pretrunas starp audzēknes intereses objektiem un vērtībām muzikālajā pasaulē un mūzikas skolas programmu.

Patstāvīgā darbā kūtra, uzdevumi tiek atlikti, izpildīti pēdējā brīdī, pavirši, viduvēji. Teicami reproducē skaņdarbu pēc skolotāja demonstrējuma, bet nākama nodarbībā neprot koncentrēties patstāvīgam klavierspēles izpildījumam. Jāveicina prasmes patstāvīgi pētīt muzikālo materiālu, iedziļināties skaņdarba saturā, pārbaudīt ritmiski-skaņkārtisko rakstu, nošu raksta norādījumus, koncentrēties atkārtotiem vingrinājumiem, apvienojot tos ar pašpārbaudi, ieklausīšanos savā spēlē.

Eksperimenta gaitā parādījās tendences audzēknes D un pedagoga savstarpējās saskarsmes uzlabojumam. Plānojot patstāvīgās mācīšanās uzdevumus patstāvīgā darbā, izveidojās neformāla darba atmosfēra, kurā atklājām viena otrai kļūdu labošanas iespējas, to, ka visas neveiksmes iespējams labot, veidojām savstarpējas empātijas prasmes, no kā abpusēji ieguvām. Klavierspēles patstāvīgajā darbā uzlabojās prasmes analizēt lasīto nošu tekstu, atceroties tā norādījumu nozīmi skaņdarba satura atklāsmē, pielietojot pēc iespējas daudzpusīgākus skaņdarba izteiksmes elementus. Audzēknes D prasme analizēt kļūdu rašanos skaņdarba interpretācijā un prasme neapstāties atskaņojuma laikā uzlabojās.

Lielākās grūtības audzēknei sagādā prasmju sadalīt muzikālo materiālu nelielos posmos apguve, jo tāpat kā pirms eksperimenta, audzēknei pieņemamāk

liekas atskaņot skaņdarbu no viena gala līdz otram, pietrūkst prasmes vingrināties atsevišķiem tehnikas paņēmieniem un grūtībām – atsevišķu roku kustību iestudēšanai, daudzbalsības saklausīšanai. Iesāktā patstāvīgā darba apguve jāturpina, jo prasmei vingrināties skaņdarba atsevišķos posmos, vingrinājumos variēt nošu teksta tehniskos un ritmiskos izteiksmes līdzekļus, pakārtotas prasmes patstāvīgā darba noslēdzošā posmā pārliecinoši atskanot skaņdarbu un atklāt skaņdarba saturu, neskatoties uz iespējamām nepilnībām atskaņojuma laikā.

Tāpat audzēknes D patstāvīgā darbā jārosina prasmju plānot mācību vingrinājumus un uzdevumus apguve.

Audzēknes D noslēgtais, savrupais raksturs un paš aizsardzības mehānismu reakcijas izaicinošā izturēšanās parāda tendenci mainīties. Pēdējo mēģinājumu pirms koncerta vecākiem laikā un pēc koncerta audzēkne pozitīvi analizēja gan savu atskaņojumu, gan pārējo audzēkņu priekšnesumus ar interesi, koncertā audzēkne D bija priecīga, sarunājās ar citiem vienaudžiem un jautāja, kā varētu uzlabot tās atskaņojuma neprecizitātes, ko bija pamanījusi. Tātad tika rosināta interese par savu patstāvīgo klavierspēli, un vajadzību lokā aktualizējās vajadzība pēc pašizteikšanās, kas liecina par intelektuālu, emocionālu, garīgu un rakstura attīstību.

Klavierspēles prasmju attīstību kā atsevišķiem audzēkņiem, tā audzēkņu grupai bija iespējams noteikt ar kvalitatīvu vērtējumu. Pirms un pēc eksperimenta veidotajos koncertos pedagogiem bija izvirzīts uzdevums vērtēt audzēkņu atskaņotajos skaņdarbos izpaustās prasmes, nepieciešamas patstāvīgajam darbam klavierspēlē un to attīstības līmeni 10 ballu skalā. Lai iespējami izvairītos no savu audzēkņu subjektīva vērtējuma, katru audzēkni vērtēja klātesošie pārējie trīs pedagogi, klavierspēles pedagogam tikai raksturojot savu audzēkni tuvāk.

Eksperimenta laikā pārbaudīto klavierspēles prasmju vērtējuma starpība eksperimenta grupai attēlota attēlā nr.21:

Attēls nr 21

Klavierspēles prasmes	Vidējais vērtējums pirms eksperimenta	Vidējais vērtējums pēc eksperimenta	Starpība vērtējumos
Prasme sagatavoties skaņdarba atskaņojumam	6.3	7.1	0.8
Prasme koncentrēties atšķirīgiem uzdevumiem	6.3	7.1	0.8
Prasme izpildīt skaņdarba ritmiski skaņkārtisko rakstu	6.2	6.9	0.7

Prasme interpretēt nošu teksta norādījumus – aplikatūru, artikulāciju, pieskāriena veidus	5.8	6.9	1.1
Prasme pielietot skaņdarba pamata tehnikas veidus	6.3	7.1	0.8
Prasme atklāt izteiksmes elementus – motīvus, frāzes, dinamiku	6.5	7.1	0.6
Prasme atklāt skaņdarba satura kontekstu	6.3	6.7	0.4
Prasme interpretēt skaņdarbus pārliecinoši	6.1	6.8	0.7
Prasme analizēt savu atskaņojumu	6.3	7.1	0.8

Klavierspēles prasmju vērtējuma starpība eksperimenta grupai

Līdzīgi veikts salīdzinājums eksperimenta kontrol grupas audzēkņu koncertos vērtētajām prasmēm, kas atspoguļots attēlā nr.22:

Attēls nr.22

Klavierspēles prasmes	Vidējais vērtējums pirms eksperimenta	Vidējais vērtējums pēc eksperimenta	Starpība vērtējumos
Prasme sagatavoties skaņdarba atskaņojumam	6.5	6.4	-0.1
Prasme koncentrēties atšķirīgiem uzdevumiem	6.3	6.6	0.3
Prasme izpildīt skaņdarba ritmiski skaņkārtisko rakstu	6.6	6.5	-0.1
Prasme interpretēt nošu teksta norādījumus – aplikatūru, artikulāciju, pieskāriena veidus	6.4	6.1	-0.3
Prasme pielietot skaņdarba pamata tehnikas veidus	6.7	6.6	-0.1
Prasme atklāt izteiksmes elementus – motīvus, frāzes, dinamiku	6.4	6.6	0.2
Prasme atklāt skaņdarba satura kontekstu	6.5	6.4	-0.1
Prasme interpretēt skaņdarbus pārliecinoši	6.6	6.2	-0.4
Prasme analizēt savu atskaņojumu	6.8	6.9	0.1

Klavierspēles prasmju vērtējuma starpība kontrol grupai

Eksperimenta noslēgumā konstatēts, ka salīdzinot pedagoga vērtējumu pirms eksperimenta un pēc tā, starpība klavierspēles patstāvīgā darba prasmēm pieaugusi par 0,4 līdz 1,1 vienībām, kas liecina par šo prasmju attīstību. Novērotas tendences klavierspēles prasmēm uzlaboties, pielietojot eksperimenta programmā ietverto mācīšanās darbību.

Kontrol grupas vērtējumos konstatēts, ka eksperimenta sākumā uzrādītas prasmes augstākā attīstības pakāpē, salīdzinot ar eksperimenta grupu:

- Prasme sagatavoties skaņdarba atskaņojumam par 0.2 vienībām,
- Prasme izpildīt skaņdarba ritmiski skaņkārtisko rakstu par 0.4 vienībām,
- Prasme interpretēt nošu teksta norādījumus – aplikatūru, artikulāciju, pieskārienu veidus par 0.6 vienībām,
- Prasme pielietot skaņdarba pamata tehnikas veidus par 0.4 vienībām,
- Prasme atklāt skaņdarba satura kontekstu par 0.2 vienībām,
- Prasme interpretēt skaņdarbu pārlicinoši par 0.5 vienībām,
- Prasme analizēt savu atskaņojumu par 0.5 vienībām.

Vienādi eksperimenta grupā un kontrol grupā eksperimenta sākumā uzrādīta prasme koncentrēties atšķirīgiem uzdevumiem, savukārt eksperimenta klasē attīstītāka prasme atklāt skaņdarba izteiksmes elementus – motīvus, frāzes, dinamiku - par 0.1 vienību. Atšķirība starp audzēkņu prasmēm klavierspēles patstāvīgā darbā izskaidrojama ar kontrol grupas audzēkņu mācību procesu viena skolotāja vadībā visā līdzšinējā mācību laikā mūzikas skolā, turpretī eksperimenta grupas audzēkņiem sākotnēji mainījušies pedagogi, un tikai trīs gadus audzēkņu mācīšanas un mācīšanās darbība noris viena skolotāja vadībā. Tātad audzēkņu patstāvīgā darba prasmes līdzās citām klavierspēles prasmēm vērojamas stabilākas, mācoties viena skolotāja vadībā, kamēr mainīgas pedagogu prasības un pieejas mācību procesa veidošanā aizkavē audzēkņu prasmju attīstību.

Mazākā izaugsme eksperimenta grupai – 0,4 vienības konstatēta prasmei atklāt skaņdarba satura kontekstu, tāpēc, ka šīs prasmes apguve ir saistīta gan ar vispārējo audzēkņa muzikalitātes attīstību, gan pieredzes uzkrāšanos, kas sasniedzama ilgstošā laika posmā. Nozīmīga skaņdarba satura atklāsmē ir skaņdarba izvēle, kam jābūt iespējami atbilstoši audzēkņa pašreizējai muzikālai un intelektuālai attīstībai, tāpat noteicoša ir arī skaņdarba atbilstība audzēkņa gaumei un raksturam, temperamentam un noskaņojumam. Kontrol grupas mācībās šī prasme nav būtiski mainījusies, palikusi iepriekšējā līmenī, pat vērojama negatīva prasmju vērtējuma starpība par 0.1 vienību, tāpēc, ka atskaņotie skaņdarbi satura atbilstības ziņā mazāk guvuši audzēkņu atsaucību. Vērojumus vēlētos turpināt, rosinot audzēkņu prasmes atklāt skaņdarba saturu kopumā, lietojot citus mākslinieciskās

izteiksmes līdzekļus – audzēkņu zīmējumus par skaņdarba muzikālo domu, tēlu un noskaņu, kolektīvās muzicēšanas veidus, muzicēšanas un skatuves mākslas veidu apvienojumu, kas varētu sekmēt prasmes attīstību.

Klavierspēles prasmes atklāt skaņdarba izteiksmes elementus – motīvus, frāzes un dinamiku vērtējums eksperimenta laikā eksperimenta grupai pieaudzis par 0,6 vienībām. Tas sasniedzams, izvēloties skaņdarbu, kura apguve un atskaņošana audzēknim nesagādātu fiziskas, tehniskas un muzikālās dzirdes darbības grūtības. Vienlaicīgi jādomā par audzēkņa prasmes atklāt skaņdarba izteiksmes elementus tālāko attīstību, lai apgūtu tādus spēles paņēmienus, ka atskaņojums nākotnē sasniegtu nepieciešamo māksliniecisko izpildījuma kvalitāti. Eksperimenta programmas gaitā, lielāka uzmanība kā standarta mācību procesā tika pievērsta vingrinājumiem un patstāvīgiem vingrinājumiem motīvu un frāžu izteiksmes elementu atklāšanā, kas tika saistīta ar paškontroli un audzēkņa patstāvīgu skaņdarba ierakstīšanu un klausīšanos, vērtējot izteiksmes elementu interpretācijas iespējas.

Kontrol grupā prasmes atklāt skaņdarba izteiksmes elementus – motīvus, frāzes un dinamiku vērtējums pieaudzis par 0.2 vienībām, uzrādot labu attīstību, kas būtu iespējama straujāka, ja audzēkņu mācīšanās procesā lielāku vietu atvēl patstāvīga darba prasmju apguvei.

Klavierspēles prasmes izpildīt skaņdarba ritmiski skaņkārtisko rakstu un interpretēt skaņdarbus pārliecinoši eksperimenta grupā pieaugušas par 0.7 vienībām, un kontrolklases vērojumos šīs prasmes ieguvušas negatīvu starpību -0.1 un -0.4 vienības. Eksperimenta grupā lielāka uzmanība tika pievērsta vingrinājumiem, sadalot skaņdarbu posmos, izprotot to dalījumu un tādējādi cenšoties atvieglot skaņkārtisko- ritmisko rakstu. Tieši audzēkņu izpratne par skaņdarba posmu dalījumu loģiskumu, atbilstību muzikālajai domai un skaņdarba izteiksmes elementiem ļāva īsā laikā uzlabot vairākas klavierspēles prasmes – gan izteiksmes elementu atskaņošanu, gan ritmiski skaņkārtisko izpildījumu. Kontrol grupas vērtējuma negatīvā starpība neliecina tik daudz par prasmju pavājināšanos, kā par prasmju lēnāku attīstību, apgūstot grūtākas pakāpes skaņdarbus. Kontrol grupas prasmes izpauž vairāk pedagoģu, pieauguša cilvēka nobriedušo skatījumu uz skaņdarba ritmiski skaņkārtisko rakstu, un mazāk atspoguļojas audzēkņu patstāvīgās prasmes.

Prasmes interpretēt skaņdarbu pārliecinoši vērtējuma pieaugums ļauj izteikt viedokli, ka patstāvīgā darba prasmes ir priekšnoteikums atskaņotāj mākslas apguvei.

Pārliecinoša satura atklāsme iespējama, ja pedagogs mērķtiecīgi virza savu audzēkni uz detalizēta izpildījuma plāna sastādīšanu, izpratni un izstrādi. Ja audzēknis būs apguvis prasmes domāt līdzī atskaņojumam, sekot ikkatri savai kustībai, kas nostiprināta patstāvīgos vingrinājumos, atskaņojums būs pārliecinošs un izraisīs klausītājos pozitīvas emocijas – kas arī ir atskaņotāj mākslas darbību mērķis. Ja šis mērķis nav sasniegts, tad mūzikas atskaņošana no mākslas veida pārvēršas par vienkāršu skaņu savirknējumu ar apšaubāmu vērtību. Pilnvērtīgi apzināties savas darbības audzēknis spēj tad, ja skaņdarba teksts, ritms un izteiksmes līdzekļi nav pārāk sarežģītas pakāpes, atbilstoši audzēkņa spējām. To uzskatāmi parāda kontrol grupas audzēkņu skaņdarba atskaņošanas prasmes – skaņdarbi gan atbilst mācību programmas prasībām, tomēr audzēkņu dažādās spējas neatbilst šai grūtības pakāpei un audzēkņu darbība nevar izpausties patstāvība – atskaņojums biežāk ir „skolotāja iemācīts”, sasprindzināts un trūkst brīvības.

Eksperimenta grupas četras prasmes – prasmes sagatavoties skaņdarba atskaņojumam, prasmes koncentrēties atšķirīgiem uzdevumiem, prasmes pielietot skaņdarba pamata tehnikas veidus un prasmes analizēt savu atskaņojumu attīstības pieaugums vidēji novērtēts ar 0.8 vienību starpību. Kontrol grupas prasmju vērtējums, var teikt, ir nemainīgs, jo svārstās no -0,1 līdz +0,1 vienībai starpībā.

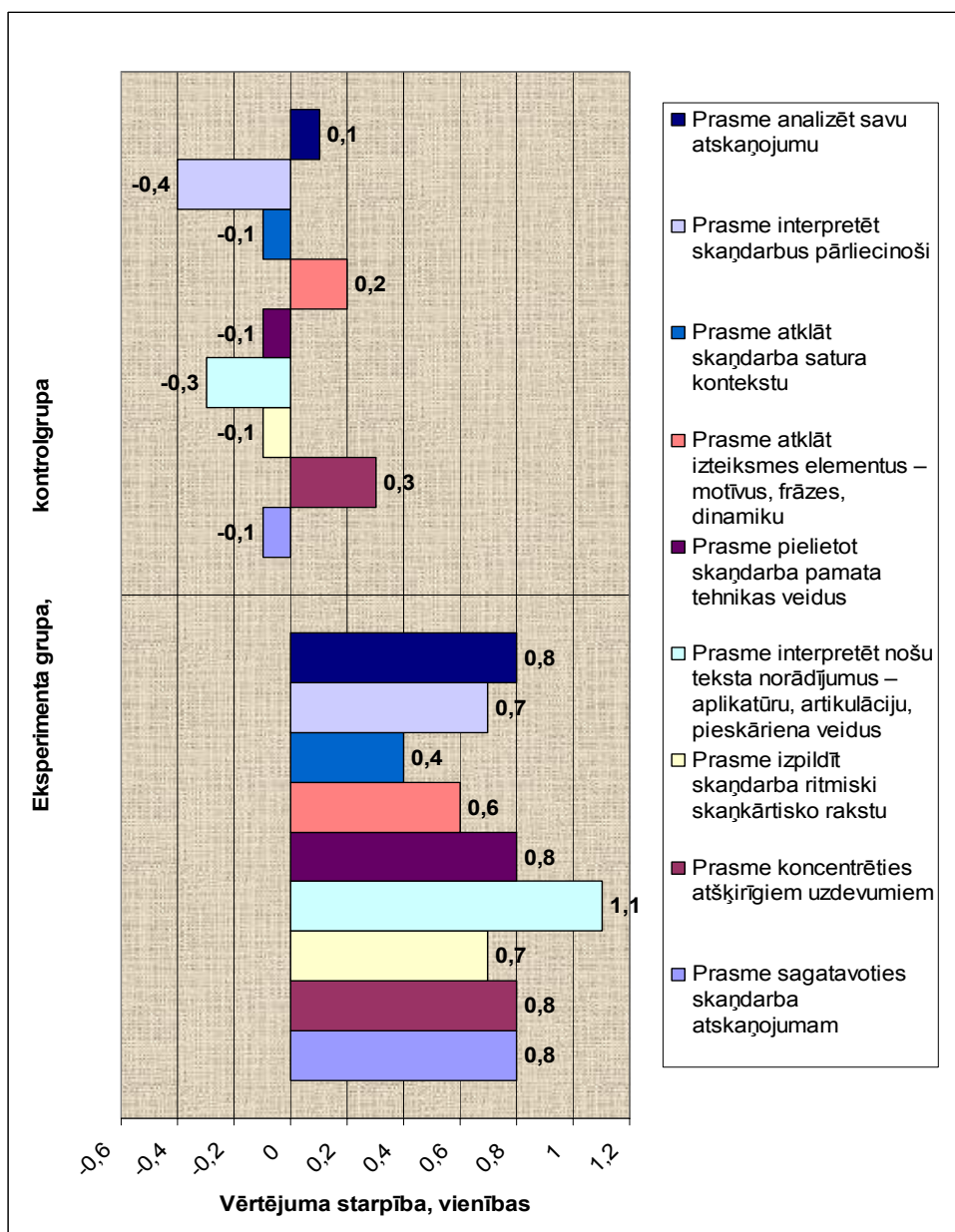
Apdāvinātiem audzēkņiem, kā arī audzēkņiem ar augstu motivāciju atskaņot skaņdarbus klausītājiem, pēc pedagoga iepriekšējas pieredzes un vērtējuma, prasmes sagatavoties un iekšēji koncentrēt uzmanību skaņdarba gaitā mainīgajiem tehnikas un izteiksmes elementiem attīstās dabiskā ceļā, tomēr pieaugot skaņdarbu grūtības pakāpei, ka tas redzams pēc eksperimenta kontrolklases rādītājiem, izpildāmie uzdevumi pārsniedz sarežģītībā šo prasmju līmeni, tāpēc labākus rezultātus savā attīstībā uzrāda audzēkņi, kuru iekšējas sagatavošanās un koncentrēšanās prasmēm veltīts laiks nodarbībās atkārtoti visa eksperimenta gaitā. Eksperimenta gaitā novērots, ka prasmes iepriekšēji sagatavoties un koncentrēties dažādiem uzdevumiem pašas par sevi audzēkņiem nav pazīstamas un saprotamas, to apguve sagādā kā fiziskas, tā intelektuālas un psiholoģiskas grūtības – fiziski vieglāk iesākt skaņdarbu it kā „izmēģinot”, uzsākot viena tempā, pēc tam to pakāpeniski noregulējot, nevis pirms atskaņošanas iekšēji izjust skaņdarba pulsāciju, uzturēt to, tāpat vieglāk veikt vingrinājumos nepieciešamos atkārtojumus, neiedziļinoties darbībā, neveicot nepārtrauktu pašpārbaudi; un psiholoģiski grūti pirms skaņdarba

atskaņošanas pārvarēt tieksmi domāt par sava satraukuma sajūtām un koncentrēt gribas piepūli nepieciešamo atskaņošanas darbību plānošanai.

Prasme pielietot pamata tehnikas veidus apgūstama reizē ar skaņdarba skaņkārtiski-ritmisko rakstu un ar rūpīgu pašpārbaudi vingrināma un nostiprināma visā skaņdarba apguves procesā; prasmi pielietot tehnikas veidus atbalsta arī prasme koncentrēties atšķirīgiem uzdevumiem. Eksperimenta laikā audzēkņi mācījās patstāvīgā darbībā apvienot vienlaikus gan skaņdarba teksta apguvi, gan skaņdarba interpretācijas – izteiksmes elementu, tehnikas veidu plānošanu un izveidi.

Lielākā attīstība pēc pedagoga vērtējuma eksperimentā noritējusi prasmes interpretēt, t.i., skaidrot gan sev, gan savā atskaņojuma parādīt nošu teksta norādījumus – aplikatūru, artikulāciju, pieskāriena veidus apgūvē; prasme vērtējumā uzlabojusies par 1,1 vienību. Eksperimenta sākumā šī prasme raksturoja eksperimenta grupas lielākās grūtības skaņdarba atskaņošanā un patstāvīgā darbā pēc apkopotās pieredzes. Šīs prasmes attīstību sekmējušas prasmes koncentrēties un domās „stādīties priekšā” skaņdarba skanējumu, prasmes izvēlēties savām spējam un skaņdarba sagatavotībai atbilstošu tempu, prasmes kontrolēt dažādu uzdevumu – skaņu un nošu raksta lasīšanas, ritma izjūtas, aplikatūras pielietojuma, spēles kustību izpratnes un pašpārbaudes- izpildi vienlaicīgi. Ar nošu teksta norādījumu izpildi audzēkņi tika sagatavoti lasīt komponistu paustos pārdzīvojumus, viņu deklarēto attieksmi pret apkārtējo pasauli. Tomēr bez pedagoga palīdzības, bez skaidrojumiem, ko nozīmē katra nošu teksta norādījumu nianse, audzēkņa skaņdarba patstāvīga sagatavošana atskaņojumam prasa daudz lielāku, laikietilpīgāku darbu, kas vidēju dotību audzēknim nebūtu pa spēkam. Tātad, nošu teksta norādījumu interpretācijas prasmes neveidojas pašas, tās ir jārosina rūpīga mācību darbībā, tāpat kā tiek mācīti noteiktie tehniskie paņēmieni, spēles kustības un skaņdarba izteiksmes elementu izpilde. Pedagoga darbības galvenais mērķis audzēkņa patstāvīgā darba rosināšanai ir - iepazīstināt audzēkņi ar klavierspēles patstāvīgā darba prasmēm, kas nepieciešamas ne tik vien klavierspēles apguvei, bet arī mākslinieciska skaņdarba satura konteksta atklāšanai.

Klavierspēles prasmju apguves vērtējuma salīdzinājums eksperimenta un kontrol grupai ietverts attēlā nr.23:



Klavierspēles prasmju vērtējuma starpību salīdzinājums eksperimenta un kontrol grupās

Kopumā eksperimenta laikā eksperimenta grupas novērojumos tika konstatētas tendences pieaugt deviņām apskatītajām klavierspēles prasmēm vidēji par 0,7 vienībām un kontrol grupā tika novērotas tendences klavierspēles prasmēm palikt teju konstantām, krītoties vidēji par -0,1 vienību (Vērtējumu starpību kopsavilkumus skat.pielikumos nr.12,13,14,15). Salīdzinoši var vērtēt, ka abās grupās pieaugušas prasmes koncentrēties atšķirīgiem uzdevumiem, atklāt skaņdarba izteiksmes elementus – motīvus, frāzes, dinamiku, un analizēt savu atskaņojumu. Rezumējot eksperimenta laikā novēroto un atsaucoties uz audzēkņu koncerta

atskaņojumu vērtējumu apkopojumu, klavierspēles prasmju apguve kopumā sekmē koncentrēšanās prasmes, veido pieredzi izjust, analizēt un atklāt skaņdarba izteiksmes elementus; savukārt piedalīšanās koncertos, pavērtēšanas attīstīšana un ieklausīšanās citu audzēkņu atskaņojumā veido prasmi analizēt savu atskaņojumu. Straujāk šīs prasmes attīstās, plānojot mācīšanās programmu un paņēmienus, savukārt visu šo prasmju pieaugums sekmē prasmes interpretēt skaņdarbus pārlicinoši, kas, aizkavējoties citu prasmju apguvei, kontrol grupas vērtējumā izpaužas kā zemākā.

Pamatojoties uz uzrādītajiem rezultātiem, klavierspēles nodarbībās iespējams un ieteicams ietvert arī patstāvīgo darbu pēc aprakstītā eksperimenta programmas, lai pilnveidotu klavierspēles prasmes un izkoptu patstāvīgas muzicēšanas prasmes.

NOBEIGUMS

Ar nolūku izpētīt audzēkņu patstāvīgo darbu klavierspēles prasmju apguvē:

1. Tika analizētas pedagoģijas, mākslas un mūzikas pedagoģijas un klavierspēles pedagoģijas autoru J.Babanska, H.Gudjona, A.Flitnera, Dž.Bonstingla, T.Koķes un I.Jurgenas, A.P.Ščapova, L.V.Nikolajeva, S.Maikapara, B.Kremenšteinas, H.Kogana, psihologu V.Petrušina un Ļ. Vigotska un citu teorētiskās atziņas par audzēkņu patstāvīgā darba veicināšanas un pilnveidošanas pedagoģiskajiem paņēmieniem, secināts, ka iespējams daudzveidīgi apkopot un pielietot mācību metodes un metodiskos paņēmienus, lai visdažādākajā veidā, atbilstoši audzēkņa individualitātei un saskaņā ar konkrētiem muzikāliem un pedagoģiskiem uzdevumiem, mudinātu un virzītu audzēkņu prasmes mērķtiecīgā patstāvīgā darba klavierspēles prasmju apguvē un pielietojumā. Katrs pedagogs apzināti un arī intuitīvi veido savas biežāk lietojamās metodes, kas veido viņa pedagoģisko stilu un tieši šīs metodes pedagogs spēj vispilnvērtīgāk lietot par audzēkņu patstāvīgās klavierspēles zināšanu un prasmju apguves rosinātajiem.

Rezumēts, ka audzēkņu patstāvīgā darba nodrošināšanai klavierspēlē nepieciešamās prasmes ir:

- iepriekšēji apdomāties, stādīties priekšā katru skaņdarbā atskaņojamo detaļu,
- koncentrēties starp darba procesā nepieciešamajiem atkārtojumiem;
- apkopot un analizēt skaņdarba skanējuma detaļas noslēdzot katru atskaņojumu,
- paaugstināt spēles kvalitāti visā mācību procesā.

2. Tika analizētas klavierspēles audzēkņu vecumposmu īpatnības Ē.Ēriksona, H.Spensera, H.Dž.Aizenka, V.Petrušina un citu autoru darbos patstāvīgā darba sekmēšanai klavierspēlē un atklātas kopsakarības starp skaņdarba apguves formas un procesa vienotību un audzēkņu patstāvības, pašnoteikšanās un pašapliecināšanās vajadzībām un to aktualizāciju, gribas īpašību un mācīšanās prasmju attīstību, kas atbilst jaunākā, vidējā skolas un pusaudžu vecumposmu iezīmēm.

3. Tika analizēta pedagoģiskā pieredze patstāvīgā darba organizēšanā klavierspēles prasmju apguvē, aptaujājot 38 klavierspēles audzēkņus, 34 vecākus un 40 klavierspēles pedagogus un intervējot 6 klavierspēles audzēkņus, 3 vecākus un 5 klavierspēles skolotājus. Apkopota pieredze, ka audzēkņiem patīk apgūt klavierspēli gan pedagoga vadībā, gan patstāvīgā darbā, patstāvīgā darbā audzēkņi apgūst skaņdarba nošu teksta skaņkārtiski – ritmisko rakstu, lasīšanu no lapas, gammas un vingrinājumus, bet pedagogi pēc pieredzes

lielāku priekšroku dod audzēkņu klavierspēles prasmju mācīšanai klasē. Apkopoti dati par audzēkņu darba ilgumu klavierspēles patstāvīgo uzdevumu un vingrinājumu apguvei – no aptaujātajiem 39% audzēkņu patstāvīgi mācās klavierspēli katru dienu mazāk kā vienu stundu.

4. Īstenots pedagoģiskais eksperiments, novērojot un veicot pašanalīzi audzēkņu patstāvīgā darba organizēšanai. Eksperimenta sākums – 2005.gada decembris, eksperimenta noslēgums un izvērtējums – 2006.gada aprīlis. Eksperimenta grupā novērots 23 klavierspēles audzēkņu patstāvīgās darbības apliecinājums – sagatavotu skaņdarbu koncerts, eksperimenta pamatojums pārbaudīts arī eksperimenta kontroles grupas 11 audzēkņu koncertā. Konstatēts klavierspēles prasmju līmenis. Veikta pedagoģiskā darbība pēc eksperimenta programmas un detalizētāk novērota 4 eksperimenta grupas audzēkņu patstāvīgā darbība un klavierspēles prasmju attīstības gaita. Eksperimenta noslēgumā piemērots atkārtots novērojums – eksperimenta un kontrol grupu patstāvīgi sagatavoto skaņdarbu koncerts. Iegūti dati par klavierspēles prasmju līmeņa kāpumu. Salīdzināta prasmju attīstība, izteikta vērtējumu starpības vienībās. Novērotas pilnveidošanās tendences audzēkņu patstāvīgā darba klavierspēles vērtēto prasmju apgūvē.

Pētījuma gaitā apstiprinājusies hipotēze, ka klavierspēles prasmes tiek apgūtas sekmīgi, ja mērķtiecīgi tiek veicināta audzēkņu patstāvīgā darbība:

- a. sagatavošanās skaņdarba atskaņojumam,
- b. koncentrēšanās atšķirīgiem uzdevumiem,
- c. skaņdarba ritmiski skaņkārtiskā raksta izpildē,
- d. nošu teksta norādījumu – aplikatūras, artikulācijas, pieskārienu veidu, interpretācijā,
- e. skaņdarba pamata tehnikas veidu pielietošanā,
- f. skaņdarba izteiksmes elementu – motīvu, frāžu, dinamikas atklāšanā,
- g. skaņdarba satura konteksta atklāšanā,
- h. skaņdarba pārliecinoša interpretācijā,
- i. sava atskaņojuma analīzē.

IZMANTOTO AVOTU UN LITERATŪRAS SARAKSTS

1. Bebru Juris. Dziedāšanas mācības metodika / Bebru Juris.- Rīga: Gulbis,1922.- 72 lpp.
2. Beļickis Inārs. Izglītības alternatīvās teorijas / Inārs Beļickis. – Rīga: RaKa, 1997.- 95 lpp.
3. Bērziņa Dace. Kā mācās pirmsskolnieks?/ Dace Bērziņa // Psiholoģijas pasaule, 2005.- nr.1, 6.-9.lpp.
4. Cīrulis Jānis. Muzikanta piezīmes / Jānis Cīrulis.- B.v.: Literatūra, Cop.1961. – 256 lpp.
5. Čečina Ilze. Patstāvīgā darba pedagoģiskās iespējas / Ilze Čečina // Skolotāju pieredze, 1995.- nr. 4, 58.-61.lpp.
6. Dauge Aleksandrs. Māksla un audzināšana: Rakstu virkne / Aleksandrs Dauge.- R.:Valtera un Rapas a/s izdevums,1925.-168 lpp.
7. Davidova Jeļena. Johana Sebastiana Baha muzikāli pedagoģiskā darbība / Jeļena Davidova.- Rīga: SIA Mācību apgāds NT, 1999.- 89 lpp. ISBN 9984-617-84-X
8. Eiropas Komisija. Mācīšana un mācīšanās – ceļš uz izglītotu sabiedrību.- R.:Lielvārds,1998.-88 lpp.
9. Erikson Erik Homburger. Identitāte: jaunība un krīze /Eriks H. Eriksons ; tulk. Signe Rirdance.- R.: Jumava, 1998.-271 lpp. ISBN-9984-051-80-3
10. Gage N.L., Berliner David.C. Educational Psychology / Geidžs N.L., Berliners D.C. Pedagoģiskā psiholoģija / tulk.latv.val. - R. : Zvaigzne ABC, 1999.- 662 lpp. ISBN 9984-17-281-3
11. Golde Silva. Uzruna Latvijas inteliģences konferencē / Silva Golde // Izglītība un kultūra, 1999.gada 25.novembris
12. Gudjons Herberts. Pedagoģijas pamatatziņas / Herberts Gudjons; tulk. latv. val.: apgāds Zvaigzne ABC.- Rīga: Zvaigzne ABC, Sorosa fonds Latvija, 1998. – 395 lpp. ISBN 9984-17-051-9
13. Hahele Rudīte. Portfolio – gan process, gan rezultāts, gan inovācija skolās / Rudīte Hahele // Skolotājs, 2004.- nr.2, 88.-91.lpp.
14. ISEC Valsts pamatzglītības standarts.- Lielvārds, 1999.- 88 lpp.
15. Jurgena Inese. Pretrunas starp zināšanām un darbības prasmēm kā konfliktu cēlonis / Inese Jurgena //Konflikta teorija un prakse multikulturālā sabiedrībā/ Starptautiskās konferences rakstu krājums.- Rīga: RPIVA Pedagoģijas katedra, LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, 2001.
16. Jurgena Inese. Vispārīgā pedagoģija / Inese Jurgena.- Rīga, RPIVA, - 1998. - 207.lpp.
17. Kalniņa Valda. Par psiholoģijas atzinu pielietojamību mūzikas pedagoģijā / Valda Kalniņa.- Rīga: Mācību iestāžu metodiskais kabinets, 1983.- 39 lpp.
18. Kārkliņa Daina, Dūma Māra. Patstāvīgo studiju iespējas/ Daina Kārkliņa, Māra Dūma // Patstāvīgo studiju palielināšanas iespējas / Mācību metodiskās konferences referātu materiāli /atb.par izd. R.Millere. -Jelgava, LLU,1999.-82 lpp.
19. Karpova Ārija. Ģimenes psiholoģija / Ārija Karpova.- R.: RaKa, 2006.-445 lpp. ISBN 9984-15-775-X
20. Kjaergaards Eigils, Martineniene Rita. Pieci gaviļu saucieni demokrātijai / Eigils Kjaergaards, Rita Martineniene // Tulk. no angļu val. Dānija: Glesborg, Freka,1996.- 122 lpp.
21. Koķe Tatjana. Kvalitātes paradigmas maiņa izglītībā : Izglītības kvalitāte: izpratne un novērtēšana / Tatjana Koķe // lekciju konspekts.- LU PPF maģistra studiju programma.- 2006.gada 22. februārī
22. Koķe Tatjana. Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes / Tatjana Koķe. - Rīga: SIA Mācību apgāds NT, 1999.
23. Komenskis Jans Amoss. Lielā didaktika.-R.:Zvaigzne,1992.-292 lpp.

24. Kopmane Pārsla, Petermane Lāsma. Demokrātijas pieredze skolā: pieredze skolvadībā / Pārsla Kopmane, Lāsma Petermane.- R.:RaKa,1999.-173 lpp.
25. Kovaļovs A. Pedagoģijas apcerējumi.- R.: Latvijas Valsts izdevniecība, 1964.- 286 lpp.
26. Kuperēns Fransuā. Klavesīna spēles māksla / Francois Couperin L'art de toucher le clavecin // Tulk. E.Alpe, D.Akmentiņa, prof. A.Vītoliņa vadībā.- Rīga: 1999.- 31 lpp.
27. Lapiņa Liesma, Rudiņa Vija. Apgūsim demokrātiju: Skolotāja rokasgrāmata: interaktīvās mācīšanas metodes / Liesma Lapiņa, Vija Rudiņa.- R.:Zvaigzne ABC,1997.-136 lpp.
28. Lasmane Dace. Cilvēks – gēnu vai audzināšanas rezultāts / Dace Lasmane / Psiholoģijas pasaule, nr.4, 2006.-16.-21.lpp.
29. Lasmane Dace. Kā nogatavoties skolai?: Skolas psihologa atbildes uz jautājumiem par bērna gatavību skolai / Dace Lasmane // Psiholoģijas pasaule.- nr.1, 2005. gads, 10.-15. lpp.
30. Leizers Deivids. 7 Mācīšanas veidi : Mācīšanas meistarība, izmantojot daudzveidīgos informācijas kanālus / Deivids Leizers.- Rīga:1996.
31. Liepiņa Inese. Patstāvīgā darba iemaņu veidošana pamatskolā, izmantojot teksta uzdevumus : maģistra darbs / Inese Liepiņa // Zin.vad. mag.paed. Rudīte Andersone.- R.:LU, PPF Pieaugušo izglītības katedra, 2000.
32. Ļubļinska Anna. Bērnu psiholoģija / Anna Ļubļinska.- R.:Zvaigzne,1979.-383 lpp.
33. Metodiskas rekomendācijas klavieru spēles apmācībai: I daļa // Paskaidrojumi un programmas prasības klasēm ar padziļinātu muzikālo apmācību / sast. T. Bogdanova.- Rīga: Latvijas PSR Izglītības ministrija, 1987. – 26 lpp.
34. Miķelsone Ilze. Kreativitātes sekmēšana pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgajā mākslinieciskajā darbībā / Ilze Miķelsone // Skolotājs, 1997.-Nr.1, 43.lpp.
35. Pašizglītība // Latvijas padomju enciklopēdija.- Rīga: Galv.encikl.red.,1986.- 7. sēj.: Mons-Plato, 581.lpp.
36. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca / Sast. aut. kol. V.Skuiņņas vadībā.-R.: Zvaigzne ABC, 2000.-248 lpp.
37. Pētersons Eduards. Vispārīgā didaktika / Eduards Pētersons.-R.: A.Gulbja izd.,1931.-130 lpp.
38. Platpers Arvīds. Karla Orfa muzikālās audzināšanas sistēma / Arvīds Platpers.- Skolotājs, 2004.-nr.2, 4.-7. lpp.
39. Pļaviņa Kristīne. Latviešu pianista, pedagoga Valda Janča pedagoģiskie principi : Bakalaura darbs / Kristīne Pļaviņa.- Rīga: RPIVA, 2000.
40. Pokrotniece Guna. Mācīšanās daudzveidība: Pedagoģiskā psiholoģija / Guna Pokrotniece / lekciju konspekts- Rīga: RPIVA, 2001./2002. māc.g.
41. Profesionālās ievirzes izglītības programmas „Instrumentālā mūzika” paraugs pamatizglītības pakāpei / red. J. Porietis, KM Valsts kultūrizglītības centra direktors / Apstiprināts IZM ar 2002. gada 12. februāra rīkojumu nr. 65.- <http://www.km.gov.lv/UI/imagebinary.asp?imageid=1016>. - 2006.gada 4.maijā
42. Rakēviča Inta. Strādāsim ar prieku / Inta Rakēviča.- R.:Jumava,1999.
43. Reinholde Lauma. Jāzeps Vītols kā pedagogs un kā cilvēks / Lauma Reinholde // Karogs, 1976. - nr.6. - 89 lpp.
44. Reņģe Viesturs. Organizāciju psiholoģija / Viesturs Reņģe.-R.:Kamene,2002.-128 lpp. ISBN 9984-636-26-7
45. Rozītis Jūlijs. Dziedāšanas mācības metodika / Jūlijs Rozītis.- Rīga: Valters un Rapa, 1929. – 136 lpp.
46. Rudzītis Guntis. Gribas un rakstura veidošana mācību darbā un pašizglītībā: Mācību līdzeklis studentiem, jaunajiem pedagogiem un maģistrantiem / Guntis Rudzītis.- 2.izd.-Jelgava:LLU,1997.-31 lpp.

47. Sīle Maruta, Melbārde Gunta. Klavierspēles apguves sākumposms: kopsavilkums mācību līdzeklim Klavierspēles ābece / Maruta Sīle, Gunta Melbārde.- Aizkraukle: Krauklītis,1997.-73 lpp. ISBN 9984-578-27-5
48. Statkins M. Skola un bērna vispusīga attīstība.-R.:Zvaigzne,1985.-142 lpp.
49. Špona Ausma. Pedagoģiskā prakse – studijas, zinātne / Ausma Špona // Skolotājs, 1997. - nr.5. – 56. lpp.
50. Štrause Irēna. Darbs pie skaņdarba: Metodikas lekciju pieraksti / Irēna Štrause.- Rīga: Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija, 1999.
51. Ūsiņš Vladimirs. No atziņu pūra / Vladimirs Ūsiņš -Skolotājs, nr.2, 1998.-22.-24.lpp
52. Valsts kultūrizglītības centra ieteikumi iestājesāmenu prasībām Mūzikas izglītības programmās profesionālajā vidējā izglītībā.- Rīga: Valsts Kultūrizglītības Centrs, 2000.15.02. - Nr.1-11.4./23
53. Vektore Solvita. Daiļrades procesa geštalts /Solvita Vektore // Psiholoģijas Pasaule, 2006.- nr.4, 10.-15.lpp.
54. Vigotskis Ļevs. Domāšana un runa: vispārīgās psiholoģijas problēmas / Ļevs Vigotskis; tulk.latv.val. R.: Eve, 2002.-392 lpp.- ISBN 9984-716-08-2
55. Voterhauzs Filips. Klasvadība: Rokasgrāmata skolotājiem ar praktiskiem padomiem par klases mācīšanu un mācīšanos.- R.: Zvaigzne ABC, 1999.-102 lpp.
56. Vuorinens Risto, Tūnala Elīsa, Mikonens Valde. Psiholoģijas pamati. Psihe – garīgā pasaule / Risto Vuorinens, Elīsa Tūnala, Valde Mikonens.- R.: Zvaigzne ABC, 1998. - 144 lpp. ISBN 9984-04-8578
57. Zelmenis Voldemārs. Pedagoģijas pamati / Voldemārs Zelmenis.- Rīga: RaKa, 2000.- 145 lpp.
58. Zināšanas un prasmes // Ģimenes enciklopēdija / galv. red. V.Ritenberga.- Rīga: Galvenā encikl. red., 1989. - 1. sējums: Ģimene sabiedrībā. Personības veidošana. Padomju tradīcijas. Brīvajā laikā. Juridiskās uzziņas.- 831 lpp. ISBN 5-89960-001-2
59. Žukovs Leonīds. Ievads pedagoģijā: pamatkurss / Leonīds Žukovs.- Rīga: RaKa, 2000. –234 lpp.
60. Die Suzuki- Klaviermethode: Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Studenten /für die deutschsprachige Ausgabe by Gustav Bosse Regensburg: Verlag, 1984.
61. Flitner A. Reform der Erziehung: Impulse des 20.Jahrhunderts: Jenaer Vorlesungen / Andreas Flitner //mit einem Beitrag von Doris Knab.- BT Pädagogik,1996, Piper Verlage 1999, Neuauflage 2001. ISBN 3-407-22096-0
62. Kierkegaard Søren. Concluding Unscientific Postscript to The Philosophical Fragments / Søren Kierkegaard .- Princeton University Press,1941.
63. Perry I.C. Music and Child Development / Irene Weiss Perry, Thomas W.Draper.- Springer Verlag, New York, Berlin, 1987.- 20 pp.
64. Айзенк Ганс Юрген. Проверьте свои способности / Ганс Юрген Айзенк.- Пер. с англ. Лука А., Хорола И.- М.: Педагогика- Пресс,1992.-176 с.
65. Бабанский Юрий Константинович. Оптимизация учебно- воспитательного процесса / Юрий Константинович Бабанский.- М.: Просвещение,1982.-192 с.
66. Баренбойм Лев. Путь к музицированию / Лев Баренбойм .- Л.: Советский композитор, 1979. – 352 с.
67. Баренбойм Лев. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Лев Баренбойм .- Л.: Музыка, 1969.- 288 с.
68. Браудо Исай Александрович. Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе /Исай Александрович Браудо.- Санкт-Петербург: Изд. Северный олень, 1994; изд-во КЛАССИКА-XXI, 2004.- 79 с. ISBN 5-89817-094-4
69. Гамезо Михаил Викторович, Петрова Елена Алексеевна, Орлова Любовь Михайловна. Возрастная и педагогическая психология :Учеб. пособие для студ. всех спец. педагогических вузов / Михаил Викторович Гамезо, Елена

- Алексеевна Петрова, Любовь Михайловна Орлова. - М.: Педагогическое общество России, 2003.-512 с. ISBN 5-93134-195-1
70. Гат Йожев. Техника фортепьянной игры / Йожев Гат.- Пер.с венгерского, Москва: Музыка, Будапешт: Музгиз -Корвина, 1967. – 244 с.
 71. Голденвейзер Александр. Вопросы фортепианной педагогики / Вып.2. под ред. Натансона В. - Москва: Музыка, 1967. – 239 с.
 72. Гофман Иосиф. Фортепьянная игра: Ответы на вопросы о фортепьянной игре / Иосиф Гофман // пер. с англ., ред., вступит. статья и прим. Г. М. Когана.- Москва: Музгиз, 1961.- 224 с.
 73. Дубровина Ирина Владимировна. Формирование личности старшеклассника / Ирина Владимировна Дубровина.- М.,1989.
 74. Коган Г. У врат мастерства / Работа пианиста.- Москва: Изд. Музыка, 1969, Классика-XXI, 2004.-342 с. ISBN 5-89817-110-X
 75. Корыхалова Наталья Платоновна. Играем гаммы : Вопросы фортепианной педагогики / Наталья Платоновна Корыхалова.- М.: Музгиз, Музыка, 1974., Издание 2-е дополненное, 1995. –84 с. ISBN 5-7379-0229-3
 76. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. - М. : Классика-XXI, 2003. – 127 с. ISBN 2003-3/29591
 77. Лапшин Иван Иванович. Музыкальное творчество и личность художника: Музыкальная психология / Иван Иванович Лапшин / Хрест. сост. Старчус М. С.- Москва: 1992.
 78. Леонтев Алексей Николаевич. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / Алексей Николаевич Леонтев.// Хрестоматия по педагогической психологии. – М.: 1995.
 79. Ляховицкая С. О педагогическом мастерстве.- Ленинград: Советский Композитор, 1963.
 80. Мастера советской пианистической школы /под ред. Николаева А.- М.: Музгиз, 1961. - 238 с.
 81. Николаев Леонид. Статьи и воспоминания современников / Письма к 100- летию со дня рождения / Гос. Центр. музей культуры им. М .И. Глинки // Ред. сост. и авт. предислов. Л.А.Баренбойм, Н.Л.Фишман.- Ленинград: Сов. Композитор, Ленинград. Отд.- ние, 1979.- 324 с.
 82. Петрушин Валентин Иванович. Музыкальная психология / Валентин Иванович Петрушин.- Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997.- 384 с.
 83. Пидкасистый Павел Иванович. Самостоятельная деятельность учащихся / Павел Иванович Пидкасистый.- М.: Педагогика, 1980.-244 с.
 84. Савшинский Самарий Ильич. Леонид Николаев (1878-1942) Пианист, композитор, педагог / Самарий Ильич Савшинский.- Л.; М.: Музгиз, 1950.- 190 с.
 85. Савшинский Самарий Ильич. Работа пианиста над музыкальным произведением / Самарий Ильич Савшинский.- М.; Л.: Музыка, 1964.- 270 с.
 86. Система музыкального воспитания Карла Орфа / Под ред. Л. Баренбойма.- Ленинград: Музыка, 1970.
 87. Цветаева Марина. Мать и музыка / Марина Цветаева.- Л.: Советский композитор, 1973.
 88. Щапов Арсений Петрович. Некоторые вопросы фортепианной техники / Методол. пособ. для педагогов муз. вузов / Арсений Петрович Щапов // Вступ. статья Д.М.Серова.- М.: Музыка, 1968.- 248 с.
 89. Щапов Арсений Петрович. Фортепианная педагогика: Метод. Пособие/ Арсений Петрович Щапов.- М.: Сов. Россия, 1960. - 171 с.

90. Шапов Арсений Петрович. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище / Арсений Петрович Шапов.- М.: Классика XXI, 2002.- 168 с.
91. Шустова И.Ю. Процесс самоопределения старшеклассников.- Педагогика, 2005. #5.- 45. – 49. с.

Maģistra darbs izstrādāts
LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātē

Ar savu parakstu apliecinu, ka pētījums veikts patstāvīgi.

Darba autore: Ilva Liepiņa _____ 2006.gada 17.maijā

Rekomendēju darbu aizstāvēšanai

Darba zin.vad. Dr. Pedagoģijas doktore

asoc.prof. RUDĪTE ANDERSONE _____

2006.gada 17.maijā

Maģistra darbs aizstāvēts gala pārbaudījumu komisijas sēdē

2006.gada 31.maijā

protokols nr. _____

ar atzīmi _____

Maģistra gala pārbaudījumu komisijas priekšsēdētājs:

Maģistra gala pārbaudījumu komisijas sekretārs:

PIELIKUMI