

## Konstruktivistiskā pieeja – improvizācijas iemaņu apguves pamats mūzikas vidusskolā

Muzicēšanas svarīgu lomu cilvēka intelektuālo un emocionālo spēju attīstīšanā atzina daudzi psiholoģi un pedagogi (Асафьев, 1965; Выготский, 1982; Gardner, 1993; Campbell, 1997; Overy, 2000; Морозова, 2002; Birzkops, 2008 un citi). Improvizēšana ir ļoti labvēlīga vide skolēna radošo spēju aktivizēšanai (Башич, 1975; Сапонов, 1982; Торгāns, 1983; Birzkops, 2008). Pēc J. Birzkopa domām, XXI gadsimts būs spēju attīstīšanas gadsimts, viņš arī uzsver muzikālās attīstības svarīgu lomu personības veidošanās procesā (Birzkops, 2008). Autors raksta, ka jaunrade ir viens no labākajiem intelekta attīstītājlīdzekļiem un atzīmē mūzikas **improvizācijas** lielu nozīmi radošas personības veidošanās procesā. Arī citi mūzikas pētnieki uzsver mūzikas improvizācijas svarīgu lomu personības veidošanā:

- Ar improvizācijas palīdzību var attīstīt brīvu radošu personību (Башич, 1975).
- Improvizācija kāpina radošu attieksmi, paver īpašas iespējas gan komponista, gan atskaņotājmākslinieka talanata izpausmei (Торгāns, 1983).
- Mūziķiem, kuri prot improvizēt, piemīt radoša iniciatīva, attīstīta stila izjūta un laba atmiņa (Сапонов, 1982).

Mūzikas improvizācijas procesa **īpatnības**:

- šī radošā procesa laikā notiek mūzikas sacerēšana izpildījuma brīdī (Kernfeld, 1988; Чередниченко, 1990);
- pats izpildītājs ir improvizācijas autors – nepieciešams atskaņot pašu radīto mūzikas materiālu (Сапонов, 1982; Спигин, 2008) ;
- šis ir radošs process, kuram ir vairāki risinājuma varianti (Kernfeld, 1988; Мальцев, 1991);
- ļoti bieži nav iespējams pilnīgi, līdz detaļām paredzēt improvizācijas gaitu (**avots**);

Improvizācijas procesā mūziķim bieži vajag rīkoties atkarībā no situācijas, jo ir grūti līdz līdz sīkumiem paredzēt improvizācijas gaitu. Improvizatoram ir jābūt gatavam ienest korekcijas savā izpildījumā, nereti rīkoties pilnīgi prētēji iecerētajam plānam. Šādām korekcijām jānotiek izpildījuma brīdī, ļoti ātri reaģējot uz situācijas izmaiņām. Tāpēc nav iespējams būt pilnīgi gatavam jebkurām improvizācijas gaitas izmaiņām, improvizatoram jābūt pielāgoties situācijai un jāzin iespējamie risinājuma ceļi.

Tādējādi, improvizācija prasa pēc attīstītas radošas personības, individualitātes, kura ir spējīga radīt jauno mūzikas materiālu un spējīga ātri, adekvāti un radoši reaģēt uz improvizācijas procesa mainīgo gaitu. Viens no improvizācijas priekšmeta uzdevumiem mūzikas vidusskolā - attīstīt audzēkņiem radošas spējas un individualitāti.

Pētījuma mērķis: izstrādāt teorētiskos pamatus topošā mūziķa improvizācijas iemaņu apguvei mūzikas vidusskolā.

Pētījuma metode:

- Literatūras analīze.

### **Konstruktīvisma būtība**

Konstruktīvisma filosofijas pamatā ir humānās filosofijas domas. Par vienu no vēsturiskā konstruktīvisma filosofijas pamatlicējiem uzskata franču filosofu R. Dekartu (Панарин, 1999). Kā raksta Panarins, Dekarts dabu nostādīja pretī garam un tas veicināja konstruktīvisma rasšanu. Dekarta tēze "Cogito ergo sum" nozīmēja jūtu ontoloģisko aizvietošanu ar racionalitāti un bija pamatojums prātam radīt morālo un jauno pasauli izejot no savām iekšējām īpašībām (Панарин, 1999). Konstruktīvisma pamatā ir kognitīvās attīstības teorija (Cognitive development), kuru izstrādāja Ž. Piažē. Viņš uzskata, ka visi kas mācās, paši konstruē savas zināšanas (Пиаже, 1969). Konstruktīvisma filosofijas pamatā ir praktiskā ievirze, darborientējošā, tēlojošā un pārveidojošā tieksme (Znutiņš, 2004).

Konstruktīvisms (no latīņu valodas constructivus - konstruēšana) ir izglītības filosofija, kuras pamatā ir doma, ka zināšanas nevar pasniegt skolēnam gatavā veidā, bet var izveidot pedagoģiskus nosacījumus, lai skolēna zināšanas sekmīgi paškonstruējās un pašpalielinājās (Чошанов, 2002). Šeit mēs varam runāt par aktīvu darbību, pašnoteikšanu un pašattīstību. Zināšanas tiek sociāli konstruētas caur cilvēka **aktivitāti**, kur svarīga loma pieder **pieredzei** (Mertens, 1998).

Konstruktīvisms kā patstāvīgs virziens izveidojās XX gadsimta 70. gados. Konstruktīvisma izveidei ietekmēja no vienas puses zināšanu socioloģija, no otras - postpozitīvisma filosofija. Mūsdienās notiek dažādu disciplīnu sintēze, kuras rezultātā pieaug pierobežu disciplīnu pētījumi. Var secināt, ka zinātnes par dabu un garu tiks pārveidotas par zinātnēm par kolektīvu (Столярова, 2003).

Ar konstruktīvismu apzīmē gan kustību, gan domu grupu. Konstruktīvisma piekritēji ir dažādi pēc saviem uzskatiem, bet viņus vieno:

- tēze par sociālās darbības centrālo nozīmi realitātes priekšstatu izveidē;
- skeptiskā pozīcija attiecībā pret klasisko ontoloģiju un epistemoloģiju.

Konstruktīvismu izmanto visās humanitārajās zinātnēs. Tas eksistē kā socioloģijā, tā arī lietišķajā lingvistikā (diskurs- analīze). Radikālo konstruktīvismu izmanto arī bioloģijā.

Konstruktīvisma virzieniem ir dažāda ģeogrāfija:

- Edinburgas skola (Blūrs D., Vulgars S., Barns B.). Šīs skolas pārstāvji raksturo sevi kā zināšanu sociālie pētnieki.
- „Laboratorijas pētījumu skola” (Laturs B., Knor-Cejtina K.) Konstruēt nozīmē organizēt vai veidot kārtību. Konstruktīvisms liek akcentu uz cilvēka pieredzes dinamisku struktūru. Cilvēka dzīve un apziņa nav statiska, bet process. Viens no konstruktīvisma galveniem akcentiem ir **process** (Mahoney, Granvold, 2005).

Mahonijs un Granvolds izdala konstruktīvisma būtības sekojošas tēmas (Mahoney, Granvold, 2005).

- **Aktīvā darbība.**

Cilvēka pieredzes krāšana iekļauj sevī nepārtraukto aktīvo darbību. Jaunas zināšanas un prasmes veidojas uz jau apgūtiem pamatiem (Пиаже, 1969). Personība aktīvi pārdzīvo savu pieredzi. Uzsvars ir uz pašefektivitātes un saprasšanas (Bandura, 1986, 1997; Bruner, 1990, 2002).

- **Kārtība.**

Cilvēkam ir vajadzīga kārtība. Cilvēks veido savu pasauli un viņa darbība lielā mērā veltīta savas pieredzes sakārtošanai. Cilvēks gandrīz neapzināti atrod modeļus un rada jēgu (Frankl, 1959, 1985, 1997).

- **Esamība.**

Personīgas darbības organizācija lielā mērā ir rekursīva. Tā padara ķermeni par pieredzes pārdzīvojumu koncentrēšanas centru, mudinot dziļajai femenoģiskai individualitātes un personības identitātes sajūtai. Pasaules organizēšana notiek caur savu personīgu organizāciju (Piaget, 1970). Uzsvārs tiek likts uz katras personības unikalitāti. Viens no konstruktīvisma mērķiem – pašvirzīts cilvēka priekšstatu paplašinājums par sevi. Tas notiek konceptuālajā līmenī tādos veidos, kādi paaugstinās viņa labklājības līmeni.

- **Sociāli- simboliskā saiste.**

Cilvēka organizācija notiek caur sociālajām saitēm un simbolu sistēmu. Cilvēki dzīvo savstarpējās attiecībās. Tās attiecības realizējas ar valodas un simbolu sistēmas palīdzību. Lielā mērā, kārtība, kurai tiecas cilvēks, un jēga, ko viņš veido, rodas no pārdzīvojumiem saistītiem ar citiem cilvēkiem. Cilvēks piedzimst, mācās un strādā attiecībās (Bandura, 1986).

- **Attīstība visā cilvēka dzīves gaitā.**

Konstruktīvisms liek uzsvāru uz attīstības procesiem (Piaget, 1970). Katra cilvēka dzīve atspoguļo dinamiskas dialektiskas attīstības principus. Dzīves attīstības dinamikai raksturīgi cikliski un spirālveidīgi pieredzes pārdzīvojumi.

Pēc konstruktīvisma teorijas, cilvēki ir mērķtiecīgi indivīdi, kas tiecas pēc zināšanām un kam ir attīstīta spēja saprast un pārstrādāt informāciju (Noddings, 1990). Katrs cilvēks savas dzīves gaitā mijiedarbībā ar apkārtējo vidi konstruē savus pasaules uzskatus. Visu, ko cilvēks sajūt ar maņu orgāniem, viņš salīdzina ar agrāk saņemtajām zināšanām. Jaunas zināšanas nostiprinājās, ja ir iespējams tās izmantot citās situācijās.

Katrs cilvēks ir unikāls un ar savu unikalitāti, ar saviem individuāliem uzskatiem ir interesants citiem cilvēkiem. Tāpēc ir svarīgi būt un palikt ar savu stilu, rokrakstu un neatkārtojamu individualitāti. Cilvēki konstruē sev jaunas zināšanas sadarbības procesā ar apkārtējo pasauli. Viss, ko cilvēks redz, dzird, lasa, sajūt un aizskar tiek salīdzināts ar agrāk iegūtajām zināšanām un pieredzi. Ja jaunas zināšanas korelē ar iepriekšējām, var būt uzbūvētas jaunas zināšanas, kuras paliek ar cilvēku. Zināšanas nostiprinājās, ja tās tiek sekmīgi izmantotas arī citās situācijās.

Cilvēks pats iesaista konstruktīvus procesus attiecībā uz informāciju, kura sastopama vidē. Šie procesi rodas vai nu no iekšēji piemītošām struktūrām, vai izveidojas mijiedarbībā ar vidi.

Konstruktīvisms ir brīvi saistītu izziņas viedokļu kopums, kura pamatā ir uzskats, ka zināšanas var uzņemt, uzkrāt un uzglabāt, bet visdziļākās un spēcīgākās zināšanas veidojas, ja tās tiek aktīvi konstruētas mijiedarbībā ar fizisko un sociālo vidi. Šajā ziņā konstruktīvisms ir universāls, jo tas saistīts ar visu nozīmīgo, ko cilvēks pārdzīvo (Geidžs, Berliners, 1999).

Pēc profesora van Fraassena, konstruktīvismā zinātniskā darbība ir drīzāk **konstruēšana** nevis **atklāsmē**, izgudrojums tiek vērtēts no efektivitātes pozīcijas, nevis no patiesīguma pozīcijas (van Fraassen, 1980; Липкин, 2007). Tas ir aktuāli improvizēšanā, jo ātri mainīgajā improvizācijas procesā, atšķirībā no komponēšanas procesa, nav laika ilgstošiem patiesīguma meklējumiem, bet efektīvam problēmas risinājumam.

### **Konstruktīvisms izglītībā**

Konstruktīvisma viena no galvenajām domām ir, ka audzēknim ir tikai nepieciešams palīdzēt pašrealizēties (Maslow, 1954; Выготский, 1991). Profesors J. Rudenskis aplūko sociāli- kognitīvo konstruktīvismu kā pedagoģisko filosofiju un nosauc konstruktīvisma didaktikas profesionālas izglītības bāzes konceptus (*conceptus* – jēdziens) (Руденский, 2010).

- **kognitīvā konstruēšana** – audzēkņa izziņas aktivitātes subjektīvā forma mācību procesā;
- **kompetence** – kognitīvais konstrukts: kognitīvas konstruēšanas mērķis un rezultāts – izglītības procesa satura pamats;
- **kognitīvā mācīšana** – audzēkņa intelekta socializācijas mehānisms, inducējama caur kognitīvi- konstruktīvu darbību;
- **interakcijas sistēma** – kognitīvas kompetences konstruēšanas pedagoģiskā vadīšana, kā profesionālas izglītības mērķa organizatoriski-pedagoģiskais mehānisms;
- **sociālā interakcija** – audzēkņa konstruktīvas darbības pedagoģiskās indukcijas pedagoģiskais instruments (līdzeklis);
- **sociāli- psiholoģiska refleksija** – kompetences konstruēšanas vadīšanas pedagoģiskais instruments (līdzeklis);
- **subjektīvo refleksija** – socializējošo intelektu zināšanas subjektivizācijas, kā kognitīva konstrukta bāzes elementa – kompetences, kognitīvais mehānisms.
- **sociāli- psiholoģiskā interpretācija** – kompetences konstruēšanas vadīšanas pedagoģiskais instruments (līdzeklis);
- **kognitīvā kooperācija** - kompetences konstruēšanas vadīšanas pedagoģiskais instruments (līdzeklis);
- **kognitīva integrācija** – kompetences kompozīcijas konstruēšanas kognitīvais mehānisms;
- **refleksīva konstruēšana** – kompetences subjektīvas validizācijas kognitīvais mehānisms;
- **pedagoģiska indukcija** – pedagoģiskais mehānisms, kurš aktivizē audzēkņa kognitīvi-konstruējošo darbību un uzsāk kompetences konstruēšanas procesu (Руденский, 2010).

Rudenskis atzīmē sociāli-kognitīva konstruktīvisma pedagoģiskas filosofijas īpatnības:

- mācību procesā subjekta kognitīva **aktivitāte** ir galvenais efektivitātes nosacījums;
- **socializējošas zināšanas** ir profesionālas vai sociālas kompetences kognitīva konstrukta bāzes elements;
- profesionālas kompetences kognitīvais konstrukts ir **dinamiski attīstošā sistēma**,
- šīs sistēmas dinamismu nodrošina **zināšanu interpretācija un refleksija**;
- **kritēriju un vērtēšanas** sistēma prasa īpašu izprasšanu (Руденский, 2010).

Šāda sociāli-kognitīva konstruktīvisma specifika: aktivitāte, socializējošas zināšanas, dinamiski attīstoša sistēma, zināšanu interpretācija, refleksija, kritēriju un vērtēšanas sistēmas īpaša izprasšana ir aktuāla mūzikas improvizācijas metodikā mūzikas vidusskolā un tiek ņemta par pamatu mūsu improvizācijas didaktiskā modeļa izstrādē.

V. Klafki izstrādāja **kritiski konstruktīvo** pieeju (Klafki, 1999). Viņa teorijas pamatā ir trīs spēju kombinācija:

- pašnoteikšanās,
- līdznoteikšanās,
- solidarizēšanās.

Klafki teorijas **pamatelementi** ir sekojoši:

- skolēni mācās patstāvīgi ar skolotāja palīdzību apgūt dažādas zināšanas un attīsta spēju izprast sabiedrības vēsturiskos procesus;
- praktiski orientēta mācību viela;
- mācību vielas radoša apguve;
- skolēnu piedalīšanās mācību procesa plānošanā;
- pieversšanās skolēnu interesēm;
- skolotājam ir iespēja rīkoties atkarībā no situācijas;
- produktīva mācību procesa īstenošana.

Latviešu pedagoģes I. Maslo modeļa centrā ir:

- skolēna pašattīstība,
- skolēna individualitāte,
- skolēna aktīvā darbībā,
- skolēna personīgas pieredzes apkopošana,
- skolēna patstāvība (Maslo, 1995).

Arī citi pedagoģi uzskata, ka ir nepieciešama cieša saikne ar sabiedrību, jārisina uzdevumi saistīti ar reālo dzīvi, nepieciešams aktualizēt audzēkņa individualizāciju, piesaistīt viņu lēmumu pieņemšanā un dod iespēju izjust atbildību par veicamo darbu (Kolb, 1984; Вербицкий, 1991; Сиротенко, 1991; Ross, 2003).

Krievu profesors Čošanovs nosauc konstruktīvisma pamatprincipus izglītībā (Чошанов, 2002). Čošanovs raksta, ka konstruktīvisma pamatā ir skolēna skata punkts, cik tas nebūtu „gatavs”.

Viņš uzskata, ka konstruktīvisma filosofija vēl ir veidošanās stadijā, daudziem autoriem ir savi uzskati par konstruktīvismu, bet ir iespējams izdalīt dažādu autoru kopīgus pamatprincipus.

1. Zināšanas nevar iedot skolēnam gatavā veidā, var tikai radīt pedagoģiskus nosacījumus audzēkņa zināšanu sekmīgai paškonstruēšanai un pašpalielināšanai.
2. Mācīšanās motivācija caur audzēkņu iesaistīšanos pētījumā, meklēšanā, svarīgu problēmu risināšanā, kuras cieši saistītas ar apkārtējo realitāti, ar reālu ekoloģisko, ekonomisko un citu situāciju savā skolā, rajonā, pilsētā.
3. Izglītības satura veidošana balstoties uz vispārējām koncepcēm, sistematizētām zināšanām un integrētajām prasmēm.
4. Audzēkņu intelektuālās darbības stimulācija ar motivāciju domāt balsī; hipotēžu, pieņēmumu, minējumu izteikšanas veicināšana; audzēkņu saturīgu savstarpēju sakaru un domu apmaiņu organizācija, kā frontāli, tā arī mazajās grupās.
5. Tādu nosacījumu radīšana (metožu, mācīšanas formu, vērtēšanas līdzekļu izvēle), kuri pasvītrot katra audzēkņa intelektuālo vērtību, viņa skata punkta vērtību, problēmas risināšanas individuālo pieeju, situācijas individuālo redzējumu, individuālo domāšanas stilu.

Čošanovs atzīmē skolotāja- konstruktīvista lomu mācību procesā.

- Skolotājam- konstruktīvistam ir konsultanta, organizatora un koordinatora funkcijas.
- Audzēknis kļūst par mācību procesa līdztiesīgu dalībnieku, sadalot ar skolotāju atbildību par mācīšanās rezultātiem.
- Skolotājs rada labvēlīgus apstākļus audzēkņu patstāvīgās kritiskās domāšanas attīstībai.

- Mācību procesā skolotājs cenšas izmantot problēmas no realitātes, nevis izdomātas problēmas.
- Audzēkņa radošas intelektuālas domāšanas stimulācijai skolotājs izstrādājot mācību mērķus cenšas vispārināt, analizēt, pētīt, klasificēt, pamatot. Tādi mācību mērķu, problēmu un uzdevumu formulējumi motivē audzēkņus dziļākai mācību vielas apguvei.
- Skolotājam perfekti jāpārvalda mācību materiāls un jābūt labam improvizatoram, lai varētu elastīgi vadīt stundas procesu, laiku pa laikam atdodot stundas vadīšanu pašiem audzēkņiem.
- Skolotājs stimulē audzēkņu dabisko ziņkārību.

Apkopojot augstākminēto, Čošanovs izdala konstruktīvisma atšķirības no tradicionālās mācīšanas .

- Mācību programmas pasniegšana pēc deduktīvā principa – no vispārēja uz detaļām.
- Mācību procesa elastīgums ar iespēju variēt mācību programmu.
- Mācību grāmata nav dominējošais mācību informācijas avots, prioritāte ir oriģināliem avotiem un reāliem objektiem un parādībām.
- Audzēknis ar saviem personīgiem uzskatiem un priekšstatiem ir mācību procesa pilntiesīgs dalībnieks.
- Skolotājs neuzspiež audzēknim savas zināšanas un pārlicēbas, bet ir audzēkņa izzināšanas darbības organizators.
- Skolotājs augstu vērtē audzēkņa patstāvīgas, pat ne vienmēr pareizus spriedumus un jautājumus, kā arī audzēkņu apzināti izlabotas kļūdas;
- Tiek novērtēti visi audzēkņu mācību izzināšanas darbības rezultāti, kuri rāda ne tikai mācīšanas rezultātus, bet arī audzēkņu pūles un progresu.

### **Konstruktīvisms mūzikā un mūzikas domāšanā**

Konstruktīvistisko pieeju mūzikā, mūzikas domašanā un mūzikas pedagoģijā ir jāšķir no jēdziena „konstruktīvistiska mūzika”, jeb „mūzikas konstruktīvisms”. Pēdējais jēdziens parādas un izplatījās XX gadsimta pirmajā pusē un apzīmēja mūzikas virzienu. Šis virziens galvenokārt ir sastīts ar Eiropas industrializāciju un tas tendences atspoguļošanu mūzikā. Kā piemērus var minēt S. Prokofjeva baletu „Стальной скок”, A. Oneggera simfoniskos skaņdarbus „Pacific 231”, „Rugby”.

Konstruktīvistiskā pieeja mūzikā tiek skatīta no cita aspekta, kurš ir sastīts konstruktīvisma filosofijas būtību. Ukrainu filosofu Sergejs Dacjuks arī uzskata, ka zināšanas neatbilst un neatspoguļo „objektīvo realitāti”, tāpēc ka indivīds pats konstruē šo realitāti izzināšanas procesā. Tas notiek dabiskajos (ar apziņu un ķermeņa palīdzību) vai mākslīgajos (ar speciālo ierīču palīdzību) apstākļos.

Dacjuks piedāvā savus uzskatus par mūziķa darbību (Дациук, 2010). Viņš raksta, ka mūziķim nepieciešama daudzprocesu domāšana, kura aptver sevī vairākus procesus: nošu lasīšana, atskaņošana, saskaņošana ar citiem mūziķiem. Dacjuks raksta, ka mūziķim ir raksturīga **kontrafleksija** un **kontrarefleksija**. Kontrafleksija ir dažādu domāšanas procesu, kuri pavada **reālus** procesus, palaišana, normēšana un nostādīšana. Kontrarefleksija ir kontrapunkts domāšanā – dažādu kontrafleksīvu procesu novērošana, novērtēšana un pārvaldīšana.

Turpinot Dacjuka teoriju, mēs uzskatām, ka improvizācijas laikā vienlaicīgi notiek vēl vairāki domāšanas procesi:

- jauna mūzikas materiāla stratēģiska un taktiska komponēšana;
- izdomāta mūzikas materiāla realizēšana, bieži izpildot ar abām rokām (bet dažreiz arī ar kājām un balsi) dažādas muzikālas līnijas;
- atskaņota mūzikas materiāla analīze un refleksija;
- citu izpildītāju klausīšanās, rīcību koordinācija un saskaņošana (kolektīvajā muzicēšanā).

Tātad, improvizācijā notiek kontrarefleksija – kontrafleksijas un refleksijas nostādīšana. Improvizatoram jābūt attīstītai daudzprocesu domāšanai un kontrarefleksijai un kopumā attīstītai personībai.

## Secinājumi

Improvizācijas mācību procesā ir atrodamas konstruktīvisma filosofijas pamattēmas (pēc Mahonija un Granvolda):

- aktīvā darbība,
- kārtība, esamība,
- sociāli- simboliskā saiste,
- attīstība visā cilvēka dzīves gaitā.

Pēdēja pamattēma ir aktuālā **ilgstspējības** kontekstā, jo dod iespēju mācīties un attīstīties visu mūžu. Viens no konstruktīvajās pieejas uzdevumiem – apstākļu un pamatu radīšana turpmākajai audzēkņu patstāvīgajai zināšanu, prasmju un iemaņu konstruēšanai un pilnveidošanai.

Analizējot augstākminēto literatūru un salīdzinot ar mūzikas improvizācijas mācību procesa īpatnībām, uzskatām ka improvizācijas didaktiskā modeļa mūzikas vidusskolā izstrādei visvairāk atbilst konstruktīvisma pieeja:

- **Zināšanu, prasmju un iemaņu paškonstruēšana un pašpalielināšana.**

*Improvizācijas nodarbībās iegūtās zināšanas, prasmes un iemaņas dod iespēju audzēkņa zināšanu, prasmju un iemaņu pilnveidošanai, paškonstruēšanai un pašpalielināšanai. Viens no skolotāja uzdevumiem – attīstīt audzēkņos spēju un vēlēšanos patstāvīgi nodarboties ar improvizāciju, patstāvīgi paplašinot savas zināšanas, prasmes un iemaņas tajā.*

- **Deduktīvā principa izmantošana.**

*Mūzikas vidusskolas audzēkņi atnāk uz improvizācijas nodarbībām ar savu zināšanu un pieredzes bagāžu (mūzikas teorijā un vēsturē, instrumenta spēlē, harmonijā, polifonijā, formas mācībā, praktiskā muzicēšanā u.t.t.). Tas ļauj deduktīvā ceļā no vispārējām zināšanām mūzikā apgūt improvizācijas mākslas īpatnības.*

- **Saistība ar reālo dzīvi un reālajām problēmām.**

*Improvizācijas mācība ir cieši saistīta ar reālo dzīvi, ar reālo praktiskas muzicēšanas procesu. Improvizācijas nodarbībās iegūtās zināšanas, prasmes un iemaņas ir iespējams izmantot gan muzicēšanas praksē, gan pedagoģiskajā, muzikoloģiskajā darbībā un komponēšanas procesā. Atkarīgi no audzēkņa vēlmēm un praktiskām vajadzībām ir iespējams virzīt mācību procesu audzēkņu reālo interešu un vajadzību joslā. Tas sekmē audzēkņu motivāciju un dod iespēju konstruēt jaunas zināšanas.*

- **Aktīvā darbība.**

*Improvizācija paredz aktīvo radošo darbību, kuras rezultātā notiek pieredzes krāšana. Jaunas zināšanas tiek izmantotas praktiskajā muzicēšanā. Jo lielāka ir improvizatoriskā pieredze, jo bagātāks ir improvizatora paņēmienu arsenāls un daudzveidīgākas viņa improvizācijas.*

- **Improvizācijas mācību procesa elastīgums un individuālā pieeja.**

*Improvizācijas mācību process prasa elastīgumu, jo improvizācijas nodarbībās bieži ir nepieciešams mainīt stundas gaitu un metodiskus paņēmienus. Tas saistīts gan ar audzēkņa personīgajām īpatnībām, gan ar improvizācijas procesa zināmo nepārredzamību. Līdz ar to darbs ar katru audzēkni prasa individuālo pieeju.*

- **Mācību procesa daudzveidība un stimulēšana.**

*Improvizācijas mācībā galvenais mērķis ir audzēkņa iesaistīšanās improvizācijas procesā. Šajā radošajā darbībā nav viena vienīga problēmas risinājuma vai viena „pareiza” atbildes varianta, bet iespējami daudzi darbības risinājuma varianti un ir iespējama daudzveidīga problēmas risinājuma pieeja. Improvizācijas procesā ir iespējams kļūdīties un ir iespējams labot savas kļūdas. Skolotājam jāstimulē un jāatbalsta audzēkņa radošas darbības izpausmes.*

- **Tieksme pēc audzēkņa individualitātes attīstības.**

*Improvizācija pēc savas būtības prasa radošu domāšanu un radošu pieeju. Improvizācijas nodarbībās svarīgs ir audzēkņa individuālais redzējums, viņa unikālais traktējums un oriģinālā pieeja. Audzēkņim ir iespēja atrast savu ceļu, savu individuālo stilu, savus personīgus improvizācijas paņēmienus.*

- **Pedagoga un audzēkņa līdztiesīgas attiecības.**

*Improvizācijas nodarbībās audzēkņis ir personība, kura rada jauno mūzikas materiālu, viņš ir pilntiesīgs mācību procesa dalībnieks, jo no viņa rīcībām, no viņa paša radītajām improvizācijām pilnā mērā atkarīga mācību procesa gaita.*

- **Skolotāja organizatoriska funkcija.**

*Improvizācijas nodarbībās skolotāja uzdevums ir organizēt audzēkņa izziņas procesu, virzīt audzēkņa radošo darbību, stimulēt audzēkņa radošus meklējumus.*

- **Informācijas apmaiņa un savstarpēja sadarbība.**

*Improvizācijas nodarbībās nereti notiek abpusējā informācijas apmaiņa – skolotājs bagātina savu paņēmieni kopu ar audzēkņa pieredzi vai izgudrojumiem.*

- **Darba rezultātu vērtīgums.**

*Skolotājam vissvarīgākais ir audzēkņa iesaistīšanās radošajā darbībā, audzēkņa radošas pūles, audzēkņa attīstība. Audzēkņa darbības rezultāts - improvizācijas - ir vienmēr vērtīgs, jo tas ir audzēkņa radošas darbības un radošas attīstības rezultāts.*

## Literatūra

- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.



- Beļickis, I. (1995) *Izglītības humānā paradigma un Latvijas izglītības reforma*. Rīga: Pedagogu izglītības atbalsta centrs, – 82 lpp.
- Brookfield, S. D. (2005) *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002) *Making stories: law, literature, life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- van Fraassen, B.C. (1980) *The Scientific Image*. Oxford: Clarendon Press, - 248 p.
- Frankl, V.E. (1959) *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. New York: Washington Square Press.
- Frankl, V.E. (1985) Logos, paradox, and the search for meaning. In: Mahoney MJ, Freeman A (eds). *Cognition and psychotherapy*. New York: Plenum, 259–275.
- Frankl, VE. (1997) *Viktor Frankl recollections: an autobiography*. New York: Plenum.
- Geidžs, N., Berliners D. (1999) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, - 496 lpp.
- Kernfeld, B. (1988) Improvisation. B. Kernfeld (Ed.) *The New Grove Dictionary of Jazz*. London: Macmillan Press, 31-56.
- Klafki, W. (1999) *Die bildungsteoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Didaktische Theorien. Gudjons (Hrsg.). Hamburg, 13 – 34.
- Knowles, M. S. (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From pedagogy to andragogy* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Cambridge Books, - 400 p.
- Kolb D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, – 249 p.
- Koķe, T. (2006) Development of a learning society in Latvia: local perspective for global opportunities. D. Bluma, S. Kiefer (Eds.) *Active Learning in Higher Education*. Linz: Trauner Verlag + Buchservice GmbH, 263-281.
- Mahoney, M.J., Granvold, D.K. (2005) *Constructivism and psychotherapy*. World Psychiatry. June; 4(2): 74–77.
- Maslo, I. (1995) *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciācija un individualizācija*. Rīga: RaKa, - 171 lpp.
- Maslow, A. (1954) *Motivation and Personality*. New-York: Harper, – 411 p.
- Mertens, D. (1998) *Research methods in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Noddings, N. (1990) Constructivism in mathematics education. In R.B. Davis, C.A.

- Maher, & N. Noddings (Eds.), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*. Journal for Research in Mathematics Education, monograph series no. 4. Reston, VA: National Councils of Teachers of Mathematics, 7-18.
- Piaget, J. (1970) *Psychology and epistemology: towards a theory of knowledge*. New York: Viking.
  - Rodgers, C. (1994) *Freedom to Learn*. Upper Saddle River, NY: Prentice Hall, 3 edition, - 352.
  - Ross, M. (2003) Evaluating Education Programmes in Arts Organisations. *Music Education Research*, Vol.5, No.1., 69-79.
  - Špona, A. (2001) *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, - 162 lpp.
  - Zariņš, D. (2003) *Mūzikas pedagoģijas attīstības perspektīves Latvijā 21. gadsimtā*. Mūzikas pedagoģijas problēmas. 3. laidziens (red. J. Davidova). Daugavpils: Saule, 3.- 7. lpp.
  - Znutiņš, E. (2004) *Kora diriģenta kompetences veidošanās mūzikas skolotāja studiju procesā augstskolā*. Daugavpils, - 143 lpp.
  - Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, - 275 lpp.
  - Вербицкий, А. (1991) *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, - 208 с.
  - Выготский, Л. (1991) *Психология познания*. Москва: Педагогика, – 479 с.
  - Дацюк, С. (2010) *Горизонты конструктивизма*. Киев. Apskatīts 28.11. 2010. no: [http://lit.lib.ru/d/dacjuk\\_s\\_a/text\\_0040.shtml#\\_Toc277399943](http://lit.lib.ru/d/dacjuk_s_a/text_0040.shtml#_Toc277399943)
  - Конструктивистская философия науки (2010) Apskatīts 11.11. 2010. no: <http://filosfak.ru/lekz/конструктивистская-философия-науки/>
  - Липкин, А. (2007) *Философия науки*. Москва: «Эксмо», - 608 с.
  - Мальцев, С. (1991) *О психологии музыкальной импровизации*. Москва: Музыка, 82 lpp.
  - Панарин, А. (1999) *Философия истории*. Под ред. проф. А.С. Панарина. Москва: Гардарики, - 432 с.
  - Пиаже, Ж. (1969) *Избранные психологические труды*. Москва: Просвещение, – 210 с.
  - Руденский, Е. (2010) *Социально-когнитивный конструктивизм: педагогическая философия инновационной модели профессионального образования*. Apskatīts 11.11. 2010. no: [http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1270259075&archive=&start\\_from=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1270259075&archive=&start_from=&ucat=&)
  - Сапонов, М. (1982) *Искусство импровизации*. Москва: Музыка, 77 lpp.

- Сиротенко, Н. (1991) Процесс обучения: системный подход. *Некоторые аспекты активизации учебно- познавательной деятельности студентов*. Харьков, с. 10-18.
- Спигин, Ю. (2008) *Импровизация в контексте теории и истории музыки и её проявление в джазе*. Рига: JUMI, - 199 стр.
- Столярова, О. (2003) *Социальный конструктивизм: онтологический поворот*. Вестник МГУ. Сер. «Философия». № 3, 39-51 с.
- Философия. Apskatīts 11.11. 2010. no: <http://docs.moodle.org/ru/Философия>
- Чередниченко, Т. (1990) Импровизация. *Музыкальный энциклопедический словарь*. (Ред. Г. Келдыш). Москва: Советская энциклопедия, с. 208–209.
- Чошанов, М. (2002) Процесс непрерывного конструирования и реорганизации. *Технология развития критического мышления через чтение и письмо*. Самара: „Профи”, 2002.-92с. Apskatīts 11.11. 2010. no: <http://testolog.narod.ru/Other13.html>